



Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική»**

**ΘΕΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
«Η διδασκαλία ως περφόρμανς: πώς οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να
ενδυναμώσουν την ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.»**

ΔΗΜΗΤΡΑ ΛΟΥΠΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Χριστίνα Ζώνιου, μέλος ΕΕΠ.

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Μαρία Βελιώτη- Γεωργοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια.

Ιωάννης Λεοντάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΝΑΥΠΛΙΟ

2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
1.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	10
1.2 ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	14
1.3 Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	18
1.4 Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΗΘΟΠΟΙΟΣ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΗΣ.....	20
1.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΗΘΟΠΟΙΟΥ: ΤΑ VIEWPOINTS ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ.	25
1.5.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ VIEWPOINTS	25
1.5.2 Η ΚΑΡΕΚΛΑ ΣΤΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ	29
1.5.3 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΣΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	30
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
2.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ- ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
2.2 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	32
2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....	32
2.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	35
2.5 Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	37
2.6 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	38
2.7 Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	38
2.8 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	40
3. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	47
3.1 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	47
3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	51
3.2.1 Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν πάνω στο ζήτημα της συνειδητότητας της ενσώματης παρουσίας.	51
3.2.2 Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν σχετικά με το ζήτημα ενίσχυσης και εμπλουτισμού των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας.	54
3.2.3 Οι ποιότητες του ηθοποιού που εκδηλώθηκαν και καλλιεργήθηκαν μέσα από την βιωματική εμπειρία.	56
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	58

4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	58
4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	62
4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	63
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης (1 ^ο ερευνητικό ερώτημα/2 ^ο εργαστήριο).....	76
Πίνακας 2: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα/2 ^ο εργαστήριο).....	78
Πίνακας 3: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα/2 ^ο εργαστήριο).....	80
Πίνακας 4: επιλογή αποσπασμάτων από το ημερολόγιο της Κριτικής Φίλης (2 ^ο εργαστήριο).....	82
Πίνακας 5: επιλογή αποσπασμάτων από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (2 ^ο εργαστήριο).....	84
Πίνακας 6: αποσπάσματα από τα αρχικά ερωτηματολόγια (3 ^ο εργαστήριο).....	88
Πίνακας 7: αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (3 ^ο εργαστήριο)	92
Πίνακας 8: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3 ^ο εργαστήριο).....	96
Πίνακας 9: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3 ^ο εργαστήριο).....	100
Πίνακας 10: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3 ^ο εργαστήριο).....	104
Πίνακας 11: ημερολόγιο ερευνήτριας 1 ^η συνάντηση- 2 ^ο εργαστήριο.....	116

Πίνακας 12: ημερολόγιο ερευνήτριας 2 ^η συνάντηση- 2 ^ο εργαστήριο.....	116
Πίνακας 13: ημερολόγιο ερευνήτριας 3 ^η συνάντηση-2 ^ο εργαστήριο.....	117
Πίνακας 14: ημερολόγιο ερευνήτριας 4 ^η συνάντηση- 2 ^ο εργαστήριο.....	117
Πίνακας 15: ημερολόγιο ερευνήτριας 1 ^η συνάντηση- 3 ^ο εργαστήριο.....	118
Πίνακας 16: ημερολόγιο ερευνήτριας 2 ^η συνάντηση- 3 ^ο εργαστήριο.....	118
Πίνακας 17: ημερολόγιο ερευνήτριας 3 ^η συνάντηση- 3 ^ο εργαστήριο.....	119

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου Χριστίνα Ζώνιου που με εμπιστεύτηκε, με ενθάρρυνε και με καθοδήγησε σε όλη την πορεία της υλοποίησης της έρευνας και συγγραφής της παρούσας εργασίας. Καθώς επίσης και τους καθηγητές μου Γιάννη Λεοντάρη και Μαρία Βελιώτη για τη διαρκή υποστήριξη και τις συμβουλές τους.

Αυτή η εργασία θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, χωρίς την βοήθεια της Φιλίππας Καραμολέγκου που υποστήριξε και πίστεψε στο εγχείρημα της έρευνας και βοήθησε με την παρατήρηση και τα σχόλιά της. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον διευθυντή του δημοτικού σχολείου Βίβλου Νάξου, κ. Χρήστο Σκάρκο και στη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου Καρτεράδου Θήρας, κα. Νούλη Τσουκαλίδου, που απλόχερα μας παραχώρησαν αίθουσες για την διεξαγωγή των ερευνητικών εργαστηρίων. Για τον ίδιο λόγο ευχαριστώ και την δημιουργική ομάδα του ΑΠΑΡΆΜΙΛΛΟΝ για την υλοποίηση του 3^{ου} εργαστηρίου στον χώρο. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Νάντια Κατή και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την υποστήριξή τους.

Επιπλέον, ευχαριστώ τον Κωνσταντίνο Γιαμπουρά που μου πρόσφερε ένα ήρεμο και φιλόξενο χώρο τον τελευταίο μήνα συγγραφής της εργασίας και υποστήριξε νοερά αυτή την απαιτητική διαδικασία. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτήν την εργασία στη μνήμη του πατέρα μου, στον οποίο οφείλω την αγάπη μου για την εκπαίδευση και την τέχνη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται η σχέση της διδασκαλίας με την περφόρμανς/ επιτέλεση, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να ενδυναμώσουν την ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε στα πλαίσια αυτής της μελέτης ήταν η έρευνα δράσης και πραγματοποιήθηκαν τρεις κύκλοι ερευνητικών/επιμορφωτικών εργαστηρίων με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων.

Η συσχέτιση της διδασκαλίας με την έννοια της περφόρμανς εκκινεί από την θέση πολλών μελετητών που έχουν υποστηρίξει ότι η διδασκαλία είναι ένα είδος παράστασης και ότι υπό αυτό το πρίσμα είναι απαραίτητο για τον δάσκαλο να εκπαιδευτεί με τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού και να καλλιεργήσει χαρακτηριστικά που έχει ένας ηθοποιός. Παράλληλα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την διαδικασία της μάθησης την ανάπτυξη από την πλευρά του δασκάλου των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας. Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει το μετασχηματιστικό μοντέλο μάθησης, όπου ο δάσκαλος ενεργοποιεί τους μαθητές να αναπτύξουν μια στοχαστική θέση για τον κόσμο και να καλλιεργήσουν την φαντασία και δημιουργικότητά τους. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος λειτουργεί ως καλλιτέχνης και προάγει την αισθητική διάσταση της διδασκαλίας.

Στην ερευνητική διαδικασία οι κύκλοι των εργαστηρίων σχεδιάστηκαν με σπειροειδή τρόπο, σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης και της βιωματικής μάθησης. Η βασική μέθοδος εκπαίδευσης του ηθοποιού που χρησιμοποιήθηκε στα εργαστήρια ήταν η μέθοδος των viewpoints, την οποία δημιούργησε και καθιέρωσε η αμερικανίδα σκηνοθέτιδα, Anne Bogart.

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, έδειξε ότι στην διάρκεια των εργαστηρίων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μέσα από την επαφή τους με τα viewpoints και άλλες τεχνικές από την εκπαίδευση του ηθοποιού απέκτησαν συνειδητότητα στη σωματικότητα τους, αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες επιλογής και εμπλουτισμού των εκφραστικών τους μέσων και προσέγγισαν χαρακτηριστικά του ηθοποιού που μπορούν να οδηγήσουν σε έναν πιο δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα δράσης, περφόρμανς, διδασκαλία, Κριτική Παιδαγωγική, μη λεκτική επικοινωνία, viewpoints, συνειδητότητα, ποιότητες του ηθοποιού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

In the present study, the relationship between teaching and performance is investigated through the way in which the actor's training techniques can strengthen the physical presence of the teacher in the classroom. The method adopted in the framework of this study was the action research and three cycles of research / educational workshops were carried out with teachers of different specialties and levels as participants.

The correlation of teaching with the concept of performance starts from the conviction of many scholars who have supported that teaching is a kind of performance and that in this point of view, it is necessary for the teacher to be trained with the technical training of an actor and to cultivate characteristics that an actor has. At the same time, the theory of Pedagogy considers the teacher's non-verbal communication development as a very important factor for the learning process. The Critical Pedagogy supports the transformational learning model, in which the teacher activates the students to develop a thoughtful position about the world and to cultivate their imagination and creativity. Thus, in this context the teacher functions as an artist and promotes the aesthetic dimension of teaching.

In the research process the series of workshops were designed in a spiral way, according to the principles of action research and experiential learning. The basic method of actor training used in the workshops was the method of viewpoints, which was created and established by the American director, Anne Bogart.

The thematic analysis of the data, according to the qualitative research example, showed that, during the workshops, the participating teachers through their contact with viewpoints and other techniques from the actor's training gained consciousness of their physicality, realized the possibilities of selecting and enriching their means of expression and approached characteristics of an actor, that can lead to a more creative and imaginative way of teaching.

Key words: action research, performance, teaching, Critical Pedagogy, non-verbal communication, viewpoints, consciousness, actor's characteristics, teachers' education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της παρούσας έρευνας εκκινεί από το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας και την εμπλοκής της τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην τέχνη της υποκριτικής και προκύπτει από τη γενικότερη προβληματική σχετικά με την διαδικασία της μάθησης. Όσο και αν έχει γίνει πληθώρα μελετών στην παιδαγωγική επιστήμη για την διαδικασία της μάθησης, ο τρόπος που μαθαίνει κανείς – και ειδικά τα παιδιά- συνεχίζει να αποτελεί μυστήριο, όπως άλλωστε και η τέχνη.

Αναπόφευκτα, αυτή η προβληματική οδηγεί στο να αναστοχαστούμε πάνω στον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε αυτήν τη διαδικασία. Και εδώ υπάρχουν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας που έχουν διαμορφωθεί και επικρατήσει κατά καιρούς. Στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής ο δάσκαλος έχει κυρίως έναν ρόλο μεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και τη γνώση και παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, της ηθικής του και των αξιών του, ώστε να αποτελεί ένα οργανικό μέλος του κοινωνικού δεσμού. Ειδικότερα, η Κριτική Παιδαγωγική επεκτείνει τον ρόλο αυτόν και προτάσσει τον δάσκαλο ως καλλιτέχνη. Εξάλλου, για τον Paulo Freire¹ η εκπαίδευση είναι μια «αισθητική άσκηση» και όταν ο δάσκαλος έχει επίγνωση αυτού και επιστρατεύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, μπορεί να απελευθερώσει τους μαθητές, να τους εξανθρωπίσει. Από την άλλη, Ο John O' Toole² παραλληλίζει την σχολική τάξη με «δημόσια σκηνή» και τον δάσκαλο με περφόρμερ που χρειάζεται να έχει τις δεξιότητες ενός ηθοποιού.

Επομένως, το ερώτημα που τίθεται είναι πώς οι τενικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να ενδυναμώσουν την ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παραμένει αυταρχικό και σε μια εποχή κατά την οποία η είσοδος της τεχνολογίας τείνει να αποδυναμώσει την παρουσία των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη διερευνά ακριβώς αυτό το ερώτημα μέσα από την υλοποίηση ερευνητικών/επιμορφωτικών

¹ Freire P. & Shor I., *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, μτφ. Κουλαουζίδης Γ., επιμ. Κόκκος Α., Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.

² O' Toole J., «Πλάτων έκανε λάθος: η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία», μτφ. Αλεξιάδη Κ., *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ 9, σ. 42-48.

εργαστηρίων με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξασκούνται σε τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού, με κύρια τεχνική τη μέθοδο των viewpoints³.

Μέσα από την επαφή με τις τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού και τη βιωματική διαδικασία διερευνώνται η συνειδητότητα της σωματικότητας, η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας και οι ποιότητες του ηθοποιού που μπορεί να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενδυναμώσει την ενσώματη παρουσία του μέσα στην τάξη.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει 5 κεφάλαια, το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία έρευνας, την παρουσίαση των εργαστηρίων, την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των ευρημάτων και, τέλος, τα συμπεράσματα της έρευνας.

³ Μπόγκαρτ Αν & Λαντάου Τ., *Το βιβλίο των Viewpoints. Πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της Σύνθεσης*, μτφ. Φώσκολου Ν., Πατάκη, Αθήνα 2020.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στη διάρκεια της εξέλιξης της επιστήμης της Παιδαγωγικής αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, στα οποία οι όροι που απαρτίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας – ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο/περιεχόμενο - παίρνουν διαφορετική αξιολογική θέση σε καθένα από αυτά τα μοντέλα. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε κυρίως στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στη θέση που κατέχει στα κυριότερα είδη διδασκαλίας που σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα είναι τρία⁴: α) η *δογματική διδασκαλία*, β) η *διδασκαλία εξάσκησης* και γ) η *κριτική διδασκαλία*⁵.

Εν συντομία, στη *δογματική διδασκαλία* ο δάσκαλος είναι αυτός που κατέχει τη γνώση, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου το οποίο θα μεταδώσει στον μαθητή. Σε αυτό το είδος διδασκαλίας ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και ο μαθητής εξαρτάται απόλυτα από την εξουσία του και δεν έχει τη δυνατότητα να αμφισβητήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο και έχει την θέση δόγματος. Ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται από αυταρχικότητα και ο μαθητής αναγκάζεται σε παθητική υποταγή. Στη *διδασκαλία εξάσκησης* ο δάσκαλος και πάλι κατέχει κεντρική θέση, αφού αυτός είναι που προγραμματίζει και παρουσιάζει το διδακτικό αντικείμενο και ανατροφοδοτεί τη συμπεριφορά του μαθητή. Ο μαθητής, από την άλλη, δεν βρίσκεται σε θέση υποταγής, όπως στη δογματική διδασκαλία, αλλά και πάλι δεν προωθείται καμία κρίση, επιλογή ή οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας και της εμπειρίας του. Έτσι, και αυτό το είδος της διδασκαλίας παραμένει δασκαλοκεντρικό. Αντίθετα με τα δύο πρώτα είδη διδασκαλίας, η *κριτική διδασκαλία* στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και υπό αυτό το πρίσμα ο μαθητής κατέχει κυρίαρχη θέση στη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για μία απελευθερωτική διδασκαλία, σύμφωνα με τον Paulo Freire, πρωτεργάτη και εμπνευστή της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφού «απελευθερώνει [τον μαθητή] από την κυριαρχική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και "υποτάσσει" στις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες κάθε ηλικίας τόσο το περιεχόμενο όσο και τις μορφές της σχολικής

⁴ Ο Ματσαγγούρας αναφέρει και ένα τέταρτο είδος την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά σε αυτή πρωταρχικό ρόλο έχει η μαθητική ομάδα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της ομάδας και όχι ένας από τους όρους του τριγώνου: δάσκαλος, μαθητής, περιεχόμενο διδασκαλίας. Βλ. στο Ματσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα 2011, σ. 155.

⁵ Στο ίδιο, σ. 146-154.

εργασίας και εξασφαλίζει τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για την ενεργοποίηση των πνευματικών δυνάμεων του μαθητή»⁶.

Πιο αναλυτικά, στην κριτική διδασκαλία οι μαθητές, αξιοποιώντας την εμπειρία τους, αναπτύσσουν όλες εκείνες τις αρετές που είναι «απαραίτητες για την συμμετοχή τους στην περιπέτεια της γνώσης, όπως είναι η περιέργεια, η φαντασία, η διαίσθηση, η κρίση»⁷. Ο δάσκαλος και οι μαθητές βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία στοχασμού για τον κόσμο και για τις αιτιώδεις σχέσεις που τον διέπουν, κατανοώντας την συνολική εικόνα του και αυτό τους καθιστά ενεργητικούς και δραστήριους. Και αυτή η ολόπλευρη γνώση και κριτική αντίληψη του κόσμου καθώς και «η αντίληψη του εαυτού ως στοχαζόμενου και ενεργητικού, τους εξανθρωπίζει»⁸. Ακόμα, ο P. Freire αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως καλλιτεχνικό γεγονός⁹, αφού ο μετασχηματισμός που συμβαίνει έχει αισθητικό περιεχόμενο, και τον εκπαιδευτικό ως καλλιτέχνη¹⁰ που δουλεύει με το υλικό της τάξης και το αναδιαμορφώνει. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως δραματουργός και η σχολική τάξη ως σκηνή, όπου ξαναγράφεται το κείμενο της παράστασης. Σε αυτή την διαμορφωτική διαδικασία συμμετέχουν και οι μαθητές ως μια διαδικασία αναγέννησης που συνεπάγεται στιγμές αισθητικής. Για τον P. Freire «η εκπαίδευση είναι φύσει μια αισθητική άσκηση»¹¹ και οι δάσκαλοι εμπλέκονται έτσι κι αλλιώς σε αυτή την αισθητική διαδικασία είτε έχουν επίγνωση αυτού είτε όχι. Μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όλα όσα είπες συμμετέχουν επίσης σε αυτή την αισθητική φύση της γνώσης και της διαμόρφωσης: οι χειρονομίες, ο χρωματισμός της φωνής, ο τρόπος με τον οποίο κινούμαστε στην αίθουσα, οι στάσεις μας, όλα αυτά τα κάνουμε δίχως να έχουμε όλη την ώρα επίγνωση των αισθητικών τους διαστάσεων και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευόμενων κατά τη διδασκαλία»¹² και συνεχίζει λέγοντας: «Η ξεκάθαρη θέση για την απαραίτητη πολιτική και καλλιτεχνική φύση της εκπαίδευσης θα καταστήσουν τον διδάσκοντα τόσο καλύτερο πολιτικό όσο και καλύτερο καλλιτέχνη. Ασκούμε πολιτική και κάνουμε τέχνη, όταν βοηθάμε τη

⁶ Ματσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, σ. 152.

⁷ Freire P., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφ. Νταμπαράκης Μ., Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2009, σ. 10.

⁸ Στο ίδιο, σ. 13.

⁹ Στο ίδιο, σ.20.

¹⁰ Freire P. & Shor I., *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, μτφ. Κουλαουζίδης Γ., επιμ. Κόκκος Α., Μεταίχμιο, Αθήνα 2011, σ. 177-182.

¹¹ Στο ίδιο, σ. 181.

¹² Στο ίδιο, σ. 181-182.

διαμόρφωση των εκπαιδευόμενων, είτε το γνωρίζουμε είτε όχι. Αν γνωρίζουμε τι κάνουμε στην πραγματικότητα, τότε αυτό θα μας βοηθήσει να το κάνουμε καλύτερα»¹³. Σε αυτήν ακριβώς την τελευταία φράση του P. Freire βρίσκεται και ο πυρήνας της θέσης που θεωρεί τον δάσκαλο ως ηθοποιό, ως ερμηνευτή, ως περφόρμερ (βλ. 1.4). Επιπλέον, η συνειδητότητα και καλλιέργεια των ποιοτήτων του περφόρμερ από την πλευρά του δασκάλου μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο αισθητική διάσταση της διδασκαλίας, υπό την έννοια του μετασχηματισμού και της αναγέννησης των εκπαιδευόμενων αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, που συντελείται στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας.

Έτσι, λοιπόν, η Κριτική Παιδαγωγική είναι το πεδίο εκείνο που θεωρείται πρόσφορο για να εξελιχθεί η αντίληψη του δασκάλου ως περφόρμερ, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε και από την εμπειρία της Joan Wink και την ενασχόλησή της με την Κριτική Παιδαγωγική. Στο βιβλίο της *Κριτική Παιδαγωγική. Σημειώσεις από τον πραγματικό κόσμο* η Wink παρουσιάζει το σχέδιο μιας φοιτήτριάς της που απεικονίζει με χαρακτηριστικό τρόπο τις τρεις προοπτικές της Παιδαγωγικής¹⁴. Κατά αντιστοιχία με τα είδη διδασκαλίας που αναφέρονται στην αρχή του κεφαλαίου στο σχέδιο παρουσιάζονται το *μεταδοτικό μοντέλο*, όπου η δασκάλα βρίσκεται μετωπικά στους μαθητές και εκείνοι ακούν το μάθημα που παραδίδει η δασκάλα αλλά δεν μπορούν να το κατανοήσουν, γιατί το περιεχόμενο είναι απομακρυσμένο από την εμπειρία τους. Στη συνέχεια, απεικονίζεται το *γενετικό μοντέλο*, όπου η δασκάλα βρίσκεται πιο κοντά στους μαθητές, εκείνοι κάνουν ερωτήσεις και το μάθημα αποκτά μια πιο πρακτική προσέγγιση αλλά και σε αυτό το μοντέλο τα παιδιά παραμένουν απομακρυσμένα από την βιωμένη εμπειρία. Τέλος το *μεταμορφωτικό /μετασχηματιστικό μοντέλο*, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε πραγματικές δραστηριότητες και προσεγγίζουν την γνώση μέσα από τις εμπειρίες τους, ενώ η επικοινωνία γίνεται ελεύθερα ανάμεσα στους μαθητές και ο δάσκαλος δεν είναι ο απόλυτος κάτοχος της γνώσης, αλλά ένας συνεργάτης στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό που έχει ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο σχέδιο είναι η απεικόνιση της σωματικότητας της δασκάλας στα τρία μοντέλα της διδασκαλίας. Ειδικά στο μεταμορφωτικό μοντέλο η δασκάλα παρουσιάζει μια ανεπτυγμένη σωματικότητα και εκφραστικότητα που παρακινεί και εμπνέει σε μια αντίστοιχη εκφραστικότητα και τους μαθητές της και σε επίπεδο σώματος αλλά

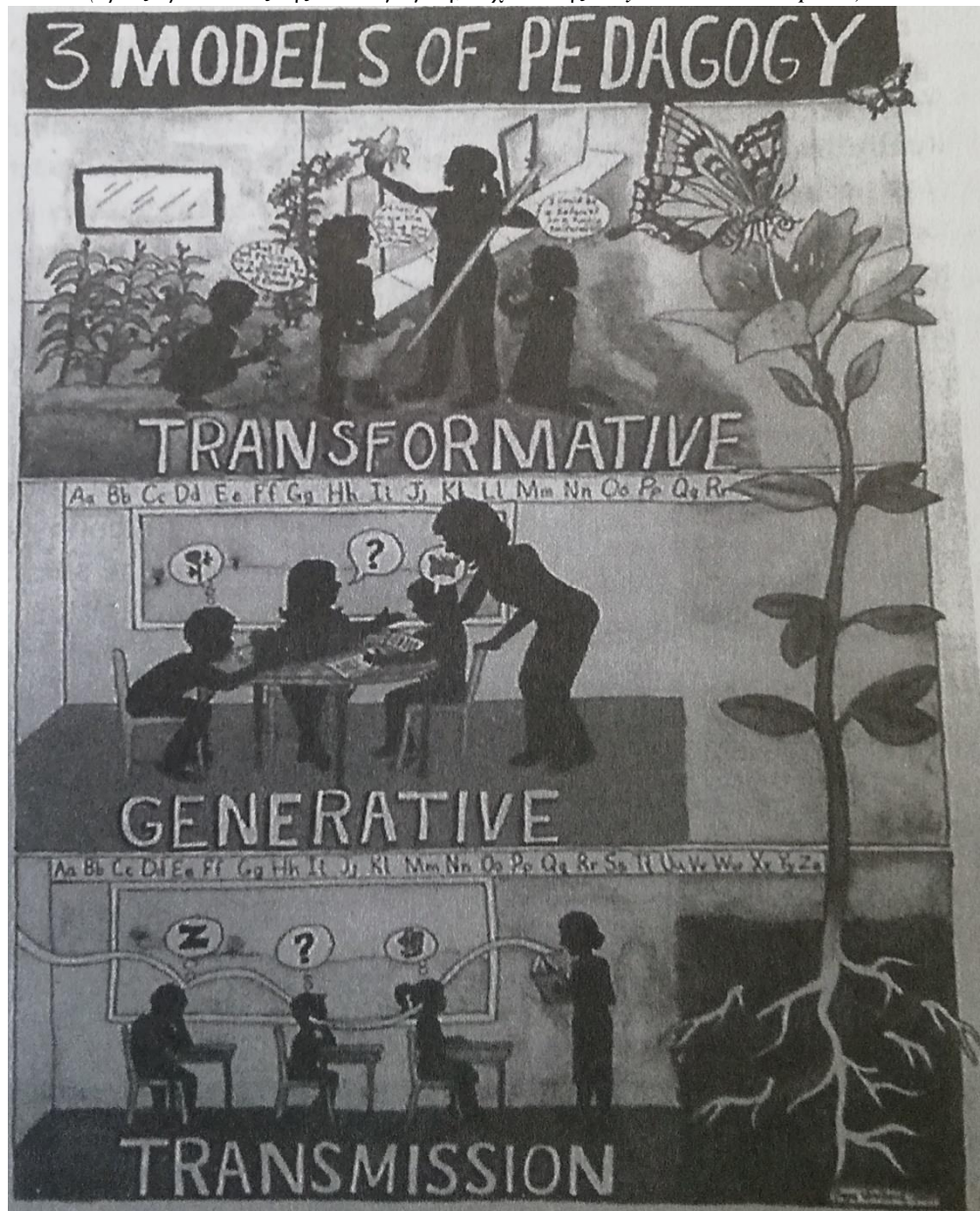
¹³ Freire P. & Shor I., *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, σ. 182.

¹⁴ Wink J., *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*, μτφ. Κουβαράκου Ν., Εκδοτικός Όμιλος Ίων, Αθήνα 2014, σ.34-37.

και σε επίπεδο λόγου και σκέψης.

Για την Wink η Κριτική Παιδαγωγική είναι «διδασκαλία και μάθηση που μεταμορφώνει εμάς και τους γύρω μας»¹⁵ και μάς δίνει την δυνατότητα και το πλαίσιο να αμφισβητήσουμε τις παγιωμένες πεποιθήσεις, «να ξαναμάθουμε και να ξεμάθουμε», όπως χαρακτηριστικά λέει. Σε αυτή την διαδικασία ο καθένας καλείται να κοιτάξει μέσα του και να στοχαστεί κριτικά με βάση τις βιωμένες εμπειρίες.

(Τρεις προοπτικές της Παιδαγωγικής: Σχέδιο της Dayna Watland-Hopkins)



¹⁵Wink J., Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο, σ. 42-43.

1.2 ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στη διαδικασία της επικοινωνίας πολύ σημαντικό ρόλο εκτός από το περιεχόμενο του μηνύματος παίζει και ο τρόπος που λέγεται ή μεταδίδεται το μήνυμα. Ο τρόπος της μετάδοσης σχετίζεται με τα μη λεκτικά μέσα της επικοινωνίας, δηλαδή με τα εξωγλωσσικά στοιχεία που αφορούν τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, το βλέμμα, τις χειρονομίες, την απόσταση από τον συνομιλητή, τις σιωπές ακόμα και την ένταση ή την χροιά της φωνής. Αυτά τα μη λεκτικά μέσα ή κώδικες περιέχουν μηνύματα που μεταδίδονται σε παρόντα χρόνο και σχετίζονται με την ενσώματη παρουσία του ομιλητή. Μάλιστα αυτοί οι κώδικες έχουν χαρακτηριστεί από τον Fiske ως «παραστατικοί»¹⁶.

Αντίστοιχα, την ώρα της διδασκαλίας η μετάδοση της γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή έχει όλα τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και επομένως οι μη λεκτικοί κώδικες συμβάλλουν στην επίτευξη ή όχι της μετάδοσης. Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την βαρύνουσα σημασία του μη λεκτικού μέρους της διδασκαλίας, αφού οι μη λεκτικοί κώδικες είναι φορείς κυρίως ασυνείδητων σημείων και συνειρμών που επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, αλλά και συναισθημάτων¹⁷. Έτσι, η μη λεκτική επικοινωνία ανταποκρίνεται στο συναισθηματικό επίπεδο της μάθησης και εξασφαλίζει τη διαμόρφωση ενός θετικού ή όχι κλίματος μέσα στην τάξη καθώς και στην εδραίωση των σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή. Επιπροσθέτως, συναφείς έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και κατ' επέκταση στην εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους μαθητές για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο¹⁸.

Η μη λεκτική επικοινωνία συνδέεται με την *διδασκαλική αμεσότητα*¹⁹, ένας όρος που εμπίπτει στο πεδίο της διδακτικής επικοινωνίας και αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού την ώρα της διδασκαλίας και στον τρόπο που συνδέεται ψυχοσυναισθηματικά με

¹⁶ Κούρτη Ε., «Μη λεκτική επικοινωνία και τεχνολογία: Διερευνώντας και μετασχηματίζοντας τη μη λεκτική επικοινωνία». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 175-177.

¹⁷ Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 124.

¹⁸ Σταμάτης Ι. Π., «Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: Διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης Nonverbal Immediacy Scale- Self Report (NIS-S)». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 321-322.

¹⁹ Στο ίδιο, σ. 326-330.

τους μαθητές του. Η συνειδητή χρήση των μη λεκτικών κωδίκων από την πλευρά του εκπαιδευτικού εστιάζει στη συναισθηματική πλευρά της επικοινωνίας και καθιστά τον εκπαιδευτικό προσιτό, φιλικό, με ενδιαφέρον για τη συνεχή πρόοδο των μαθητών του. Αυτό έχει ως συνέπεια την εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και την ενίχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Έτσι, η διδασκαλική αμεσότητα σχετίζεται με την «αντίληψη της ψυχικής και σωματικής σύνδεσης των ανθρώπων»²⁰. Οι έρευνες σε διεθνές κυρίως επίπεδο έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την διδασκαλική αμεσότητα και δείχνουν ότι όσο πιο συνειδητά χρησιμοποιεί και καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός τους μη λεκτικούς κώδικες τόσο περισσότερο συμβάλλει στην ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού²¹. Η διαπίστωση αυτή καθιστά τη διδασκαλία, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, μια μορφή τέχνης και συγκεκριμένα τη συσχετίζει με μία «καλλιτεχνική παράσταση»²². Επομένως, μπορεί το βάρος στην επιστήμη των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής να δίνεται στο γνωστικό μέρος της διδασκαλίας και στη χρήση και την εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων, ωστόσο η ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού και η σχέση που δημιουργεί με τον μαθητή είναι αναντικατάστατη.

Στην παρούσα έρευνα, οι κατηγορίες ανάλυσης αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, που προέκυψαν από την βιβλιογραφική επισκόπηση και θα συσχετιστούν στη συνέχεια της έρευνας με συγκεκριμένες τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού, είναι οι εξής:

Κίνηση στον χώρο²³: ο εκπαιδευτικός καθώς κινείται μέσα στην τάξη έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί συνεχώς το ενδιαφέρον των μαθητών του. Έχει ιδιαίτερη σημασία αν χρησιμοποιεί όλο τον χώρο της αίθουσας ή εγκλωβίζεται στο μπροστινό μέρος, όπου βρίσκεται ο πίνακας και η έδρα. Η περιορισμένη κινητικότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκλείει κάποιους μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η αυξημένη κινητικότητα μπορεί να προωθήσει τη συμμετοχή όλων.

Στάσεις σώματος²⁴: ο τρόπος που στέκεται ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη έχει συναισθηματικό αντίκτυπο στους μαθητές. Δημιουργεί ανάλογες εντυπώσεις η όρθια στάση ή η καθιστή ως προς τον έλεγχο που ασκεί ή την ελευθερία και τον χώρο για αυτενέργεια που δίνει

²⁰ Σταμάτης Ι. Π., «Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: Διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης Nonverbal Immediacy Scale- Self Report (NIS-S)», σ. 329.

²¹ Στο ίδιο, σ. 329.

²² Στο ίδιο, σ. 331.

²³ Χρηστάκης Ν., Χαλάτσος Π., «Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ.94-95.

²⁴ Στο ίδιο, σ. 96-97

στους μαθητές. Επίσης, ανάλογες εντυπώσεις μπορεί να δημιουργήσει και ένα «κλειστό» ή σφιγμένο σώμα ή ένα χαλαρό και ανοιχτό. Όσο καλλιεργεί και συνειδητοποιεί ο εκπαιδευτικός τη σωματική του έκφραση τόσο περισσότερες επιλογές και δυνατότητες μπορεί να ανακαλύψει ότι έχει που να τον απεγκλωβίσουν από τις περιορισμένες, παραδοσιακές στάσεις σώματος που υιοθετεί συνήθως ένας εκπαιδευτικός.

Απόσταση²⁵: ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή έχει και η απόσταση από τους μαθητές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Έτσι το πόσο πλησιάζει η όχη τους μαθητές του τον κάνει να φαίνεται απόμακρος ή προσιτός. Επίσης το άγγιγμα έχει μεγάλη συναισθηματική επίδραση στους μαθητές και έχει σημασία να μπορεί να ερμηνευτεί από αυτούς ως υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό και να μην γίνει παρεμβατικό ή ελεγκτικό και βέβαια ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψιν του κατά πόσο κάποιοι μαθητές νιώθουν άνετα με αυτό ή όχι.

Χειρονομίες²⁶: οι κινήσεις των χεριών ενισχύουν την εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού και δημιουργούν θετικές εντυπώσεις στους μαθητές. Ένας δάσκαλος που χρησιμοποιεί τις χειρονομίες δίνει την εικόνα του ενθουσιασμού και της εγρήγορσης και ενισχύει την παραστατικότητα του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο κινητοποιεί και τους μαθητές να συμμετέχουν και να ανανεώνουν το ενδιαφέρον τους.

Βλέμμα²⁷: μεγάλη σημασία έχει και το βλέμμα του εκπαιδευτικού, το οποίο γίνεται φορέας πολλαπλών μηνυμάτων. Ένα βλέμμα μπορεί να δείχνει συγκατάβαση ή ενθάρρυνση, αλλά μπορεί να είναι αυστηρό και να επιπλήττει. Η οπτική επαφή με τους μαθητές ενισχύει την επικοινωνία και μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες ή δεν είναι τόσο ενεργοί στο μάθημα. Οι εναλλαγές στο βλέμμα συμβάλλουν στην εκφραστικότητα του προσώπου και χρειάζεται μια ισορροπία στη διαχείριση του βλέμματος, ώστε να μη γίνει ορισμένες φορές επίμονο και έχει αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα.

Χαμόγελο²⁸: το χαμόγελο - και κατ' επέκταση το χιούμορ - συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Είναι από τα βασικά μη λεκτικά μέσα που κάνει τον εκπαιδευτικό

²⁵ Χρηστάκης Ν., Χαλάτσος Π., «Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη», σ. 95 & 97. και Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη», σ. 128-129.

²⁶ Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη», σ. 127.

²⁷ Στο ίδιο, σ. 126-127.

²⁸ Χρηστάκης Ν., Χαλάτσος Π., «Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη», σ. 98-99 και Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη», σ.130.

φιλικό και προσιτό με αποτέλεσμα να χαλαρώνει τους μαθητές, να απομακρύνει τους φόβους τους, να ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους και να τους κάνει να νιώθουν οικεία με τον δάσκαλό τους.

Σιωπή²⁹: η διδασκαλία σε μεγάλο ποσοστό βασίζεται στον λόγο και αυτό ορισμένες φορές περιορίζει την συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, η διαχείριση της σιωπής μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία και να αφήσει χώρο στη συμμετοχή των μαθητών, στο να εκφράσουν την γνώμη τους ή να διατυπώσουν απορίες. Μια σιωπή από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η αρχή για έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές. Επίσης, η σιωπή μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί καλύτερα μια κρίση μέσα στην τάξη ή να εκτονώσει μια ένταση αλλά και να τον βοηθήσει στην αναδιοργάνωσή του και τον αυτοέλεγχο.

Αρχιτεκτονική³⁰: εκτός από τους μη λεκτικούς κώδικες που αφορούν κυρίως τη σωματική έκφραση του εκπαιδευτικού σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία και την καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα στην τάξη παίζει και η διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας. Αυτό αφορά στην διάταξη των θρανίων, στο μέγεθος της αίθουσας, στον φωτισμό και στη διακόσμηση. Ο τρόπος που θα διαμορφωθεί η αίθουσα διευκολύνει την κίνηση του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών, συμβάλλει στην αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα και εξασφαλίζει ένα όμορφο περιβάλλον, όπου οι μαθητές νιώθουν οικεία, μιας και περνούν σημαντικό μέρος της μέρας μέσα στην τάξη.

Εν κατακλείδι, οι διεθνείς έρευνες³¹ έχουν καταστήσει σαφή την καθοριστική σημασία της καλλιέργειας και χρήσης των μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς συμβάλλουν στη διδασκαλική αμεσότητα και έχουν ψυχοσυναισθηματικές επιδράσεις στη διαδικασία της μάθησης, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και ενεργοποιώντας την συμμετοχή τους στο μάθημα. Ωστόσο, στην ελληνική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παραμελούν τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας και η διδασκαλία τους είναι περισσότερο λογοκεντρική³². Υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη και σε επίπεδο

²⁹ Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη», σ.130-131.

³⁰ Στο ίδιο, σ. 132-133

³¹ Ο Σταμάτης Ι.Π στο άρθρο του «Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: Διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης Nonverbal Immediacy Scale-Self Report (NIS-S)» αναφέρει ότι οι έρευνες για την διδασκαλική αμεσότητα έχουν ξεκινήσει στις Η.Π.Α από το 1960-1980 και επιπλέον έρευνες σε πολλές χώρες συνδέουν την διδασκαλία με την καλλιτεχνική παράσταση. Μερικές από αυτές είναι: Pribyl, Sacamoto & Keaten, 2004, Richmond, 2002, Shamos 1970, Sanford 1967, Taylor 1954 κ.α. (βλ. σ. 331)

³² Σταμάτης Ι. Π., «Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: Διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης Nonverbal Immediacy Scale- Self Report (NIS-S)», σ. 345-354

έρευνας αλλά και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αρχικής και διαρκούς, να αναδειχθεί και να ενισχυθεί η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία³³.

1.3 Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο κάθε εκπαιδευτικός στη διάρκεια των σπουδών του συλλέγει πλήθος παιδαγωγικές γνώσεις και θεωρητικά συστήματα που αφορούν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Παράλληλα, μέσα από τη διδακτική του εμπειρία διαμορφώνει ένα σύστημα αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων και αξιών που αφορούν τη διδακτική πράξη, τους σκοπούς της, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τη φύση των μαθητών και της μάθησης, την αξία της γνώσης κ.ά. Όλα αυτά συνιστούν την *προσωπική θεωρία* του εκπαιδευτικού η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική του εξέλιξη³⁴. Επομένως, είναι σημαντικό ο κάθε εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει και να συστηματοποιήσει τις αντιλήψεις που συνθέτουν την προσωπική του θεωρία, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να εξελιχθεί, να αυτοβελτιωθεί και να μετασχηματίσει θέσεις και πεποιθήσεις με απώτερο στόχο τη βελτίωση της πρακτικής του και την αναζωογόνηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Η εδραίωση της προσωπικής του θεωρίας, που πολλές φορές βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβληματίζεται, να ερμηνεύει και να στέκεται κριτικά απέναντι σε παραδεδομένα συστήματα διδασκαλίας και επιστημονικές θεωρίες αλλά και να διαμορφώνει μια πιο σαφή θέση ή και να βρίσκει λύσεις απέναντι σε εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ειδικότερα, μια προσωπική θεωρία προσανατολισμένη στην *στοχαστικο-κριτική ανάλυση* σημαίνει ότι η διδασκαλία «δεν μετατρέπεται σε αποκρυσταλλωμένο και αδιαμφισβήτητο σχήμα απόλυτης αλήθειας, αλλά μετασχηματίζεται σε ένα ευέλικτο πλαίσιο συνεχούς ανάλυσης και αξιολογικής αποτίμησης των επιλογών που αφορούν τους στόχους, τα μέσα και τις συνθήκες διδασκαλίας, αλλά και συσχέτισής τους με το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο»³⁵.

Για να μπορέσει να συνειδητοποιηθεί και να συστηματοποιηθεί η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, ώστε στη συνέχεια να αποτελέσει ένα πλαίσιο βελτίωσης και μετασχηματισμού ζητημάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό του έργο, χρειάζεται η κατάλληλη εκπαίδευση³⁶. Αν και

³³ Σταμάτης Ι. Π., «Η έρευνα στο πεδίο της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση: Μια συνοπτική, ιστορική ανασκόπηση αντί εισαγωγής». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 31-34

³⁴ Μασσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, σ.188-193.

³⁵ Στο ίδιο, σ. 199

³⁶ Στο ίδιο, σ. 195-196

υπάρχει επιτακτική ανάγκη για τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσή τους, δεδομένου ότι οι συνθήκες διδασκαλίας συνεχώς αλλάζουν και οι εκπαιδευτικοί έρχονται διαρκώς αντιμέτωποι με καινούργιες προκλήσεις, ο J. MacBeath επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δυσκολεύονται στο να μάθουν³⁷. Εξηγεί ότι αυτό συμβαίνει για λόγους όπως το ότι θεωρούν τους εαυτούς τους ως «ειδικούς» που έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει στη διάρκεια των σπουδών τους στην τάξη. Επίσης, πολλές φορές δεν έχουν τον χρόνο, γιατί οι επαγγελματικές και προσωπικές τους υποχρεώσεις είναι πολλές - κάτι το οποίο αντιμετωπίσαμε ως δυσκολία στη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών στο 1^ο ερευνητικό πρόγραμμα - και ακόμα διότι έχουν απομακρυνθεί από τη δύσκολη και επώδυνη κάποιες φορές διαδικασία της μάθησης. Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι πέρα από τους ειδικούς και τις επίσημες επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση συναδέλφων τους, αν και δεν υπάρχει συχνά χρόνος γι' αυτό, αλλά και όταν επενεργούν θετικές δυνάμεις, όπως να του δείχνουν εκτίμηση, ενθάρρυνση, προσοχή, εμπιστοσύνη, σεβασμό έναντι των περιοριστικών δυνάμεων, όπως η επικριτική κριτική, το να μπαίνει στο περιθώριο, οι πολλές οδηγίες, το να μην εισακούεται και να τον παρεξηγούν³⁸.

Για να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξής τους, ο καλύτερος τρόπος είναι μια *ολιστική προσέγγιση* στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με την Ζ. Παπαναούμ³⁹, ένας εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στο απαιτητικό έργο του οφείλει να κατέχει τις γνώσεις του αντικειμένου του, διδακτικές δεξιότητες και αυτά σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις του για το σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικότερα. Πέρα από αυτά όμως, χρειάζεται να αναπτύξει και προσωπικές ικανότητες που του δίνουν τη δυνατότητα για έμπνευση, ενόραση, διαίσθηση, δημιουργικότητα αλλά και στοχασμό, διερευνητική στάση, λήψη αποφάσεων, ικανότητες που τον καθιστούν υπεύθυνο και συσχετίζουν το έργο του με κοινωνικές προεκτάσεις. Μια τέτοια ολιστική προσέγγιση αίρει τα δίπολα του αν η διδασκαλία είναι τέχνη ή τεχνική και αν ένας εκπαιδευτικός γεννιέται ή γίνεται⁴⁰.

³⁷ MacBeath J., «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 27.

³⁸ Στο ίδιο, σ. 35-36.

³⁹ Παπαναούμ Ζ., «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε πώς». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 83-86.

⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 83.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Μ. Λάναρης υποστηρίζοντας ότι «ο εκπαιδευτικός μορφώνει όχι με αυτά που λέει αλλά με αυτό που είναι»⁴¹. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι αυτή που διασφαλίζει την καλύτερη απόδοση στο εκπαιδευτικό του έργο και γι' αυτό «δεν μπορεί να υπάρξει αλλαγή στην επαγγελματική δράση χωρίς προηγούμενη αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο»⁴². Έτσι, προτείνει τον «άλλο εκπαιδευτικό» ο οποίος αναπτύσσει και καλλιεργεί την ικανότητα να αφουγκράζεται, να συνδέεται, να συναισθάνεται, να συλλέγει ενδείξεις, να επινοεί, να παρεμβαίνει, να αναπλαισιώνει και να επανεκτιμά⁴³. Αυτός ο «άλλος εκπαιδευτικός αναπτύσσει την συνείδησή του αλλά και την ασυνείδητη πλευρά του, την αγάπη του για τη γνώση και την αίσθηση του ωραίου.

Το μοντέλο που θεωρούμε ως πιο κατάλληλο για να πλαισιώσει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αυτό της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, όπως ειπώθηκε στην αρχή, το οποίο εμπεριέχει και την *μετασηματιζουσα μάθηση*⁴⁴. Ο μετασηματισμός σύμφωνα με τα στάδια της μετασηματιζουσας μάθησης κρίνεται αναγκαίος προκειμένου να έρθει η αλλαγή σε πεποιθήσεις, στάσεις και συναισθήματα, αφού πρώτα υπάρξει ο απαραίτητος κριτικός στοχασμός πάνω σε διαμορφωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Όταν γίνει εφικτός ένας τέτοιος μετασηματισμός τότε το υποκείμενο μπορεί να προχωρήσει στη δράση.

1.4 Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΗΘΟΠΟΙΟΣ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΗΣ

Η έννοια της επιτέλεσης είναι ένας ευρύς όρος που έχει απασχολήσει διάφορα επιστημονικά πεδία, από την θεατρολογία ως την κοινωνιολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία. Εξάλλου, ο άνθρωπος έχει μια έμφυτη προδιάθεση να αναπαριστά μέσω της μίμησης και να υποδύεται συνεχώς ρόλους στην καθημερινή ζωή. Ο αμερικανός σκηνοθέτης, Richard Schechner, στο βιβλίο του *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, το 1988, δημιουργεί έναν ιστό προσπαθώντας να ταξινομήσει τους όρους 'δράμα', 'θέατρο' και 'επιτέλεση' και εξηγεί πως το

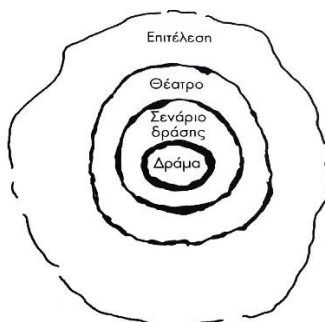
⁴¹ Λάναρης Μ., «Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα 'Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών'». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ.105.

⁴² Στο ίδιο, σ. 105.

⁴³ Στο ίδιο, σ. 107-109.

⁴⁴ Ζώνιου Χ., *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 2016, σ. 68-71.

θέατρο είναι μόνο ένας κόμβος που εμπεριέχεται μέσα στις επιτελέσεις. Ορίζει, λοιπόν την επιτέλεση ως έναν «ολόκληρο αστερισμό γεγονότων τα περισσότερα από τα οποία περνούν απαρατήρητα και τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα/ανάμεσα στους τελεστές και το κοινό»⁴⁵.



Ο Erving Goffman, του οποίου το έργο *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* υπήρξε κομβικό στη μελέτη της παραστατικότητας, θεωρεί την επιτέλεση ως μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων που βρίσκονται ο ένας παρουσία του άλλου και ασκούν αμοιβαία επίδραση ο καθένας πάνω στις πράξεις του άλλου⁴⁶. Η καθημερινή ζωή είναι γεμάτη επιτελέσεις με την έννοια ότι ο κάθε άνθρωπος καλείται να υποδυθεί ρόλους και να διαμορφώσει την συμπεριφορά του μέσω των αλληλεπιδράσεων με άλλους ανθρώπους, γι' αυτό και ο Goffman υποστήριξε πως «δεν είναι βέβαια όλος ο κόσμος μια σκηνή, είναι όμως δύσκολο να πούμε συγκεκριμένα για ποιους κρίσιμους λόγους δεν είναι»⁴⁷.

Στην ίδια κατεύθυνση η Erika Fischer-Lichte, αναφερόμενη πιο ειδικά στις παραστατικές τέχνες και σε μια επιτελεστική στροφή των καλλιτεχνών από την δεκαετία του 1960 και έπειτα, εξηγεί ότι οι καλλιτέχνες σύμφωνα με αυτή την τάση δημιουργούν γεγονότα, όπου συμμετέχουν μαζί με αυτούς και οι θεατές ή επισκέπτες. Τη θέση, επομένως, του καλλιτεχνικού έργου την παίρνει ένα γεγονός που διαμορφώνεται από τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση καλλιτεχνών και θεατών. Αυτά τα γεγονότα δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να δεχτούν κάθε είδους μεταμορφώσεις⁴⁸. Την ίδια στιγμή, διερευνώντας τον όρο της επιτέλεσης, αναφέρεται στον Βρετανό φιλόσοφο John L. Austin, ο οποίος όρισε την επιτέλεση ως πράξη δια της ομιλίας. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα γίνεται φανερό ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ομιλία είναι επιτέλεση, διότι με αυτό τον τρόπο δεν λέγεται απλώς κάτι αλλά οι λέξεις «επιτελούν και την

⁴⁵ Schechner R., *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, μτφ. Κουβαράκου Μ., Τελέθριον, Αθήνα 2011, σ. 89.

⁴⁶ Goffman E., *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, μτφ. Γκόφρα Μ., επιμ. Λιβιεράτος Κ., Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 71 & 77.

⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 126.

⁴⁸ Fischer-Lichte E., *Θέατρο και Μεταμορφώσεις: Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού*, μτφ. Σιουζούλη Ν., Πατάκη, Αθήνα 2019, σ. 43-44.

πράξη για την οποία μιλούν»⁴⁹ και με αυτόν τον τρόπο είναι αυτοαναφορικές, συγκροτώντας μια πραγματικότητα. Σε συνέχεια της διερεύνησής της, επικαλείται την Judith Butler, η οποία προχώρησε την έννοια της επιτέλεσης συμπεριλαμβάνοντας και τις σωματικές δράσεις. Οι σωματικές δράσεις που ορίζονται ως επιτελεστικές παράγουν ταυτότητες. Έτσι, «το σώμα με την ιδιαίτερη υλικότητά του κάθε φορά είναι το αποτέλεσμα μιας επανάληψης συγκεκριμένων χειρονομιών και κινήσεων. Αυτές οι δράσεις είναι που συγκροτούν το σώμα ως σεσημασμένο ατομικά στο πλαίσιο της έμφυλης ταυτότητας, εθνικά, πολιτισμικά»⁵⁰. Και στην J. Butler η επιτελεστικότητα με την έννοια των σωματικών δράσεων δημιουργεί πραγματικότητες, οι οποίες είναι αυτοαναφορικές.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι η επιτέλεση είναι ένας ευρύτερος όρος που εμπεριέχει το θέατρο και την αναπαράσταση και αναφέρεται σε γεγονότα. Η καθημερινή ζωή είναι γεμάτη από τέτοιου είδους γεγονότα ως αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Τα γεγονότα αυτά είναι το σύνολο σωματικών δράσεων που δημιουργούν πραγματικότητες, είναι αυτοαναφορικές και έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώνουν τους μετέχοντες σε αυτά.

Μέσα από την προσέγγιση του όρου επιτέλεση γίνεται αντιληπτό πως το σώμα κατέχει σημαίνουσα θέση καθώς, όπως αναφέρει και η ανθρωπολόγος, Ελένη Μυριβήλη, «η επιτέλεση είναι το είδος της αναπαράστασης το οποίο ενέχει την ‘πραγματικότητα’, την ‘παρούσα ύπαρξη’ ως αναπόσπαστο μέρος του πλασματικού, μια και αναφέρεται στην παρουσία του πραγματικού σώματος»⁵¹. Πράγματι, η άρση του δυισμού της καρτεσιανής φιλοσοφίας που διαχώριζε τον νου από το σώμα έδωσε το προβάδισμα σε θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο τη σημασία του σώματος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ανθρώπινης ύπαρξης εν γένει. Ο φιλόσοφος, Maurice Merleau-Ponty ήταν ένας από αυτούς που αμφισβήτησαν τον δυισμό νου-σώματος και επισήμανε ότι η γνώση βασίζεται στο ενσώματο βίωμα, γεγονός που το καθιστά σημαντικό σε κάθε διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης⁵². Πιο ειδικά, το *σωματικό σχήμα* είναι μια από τις πιο βασικές έννοιες στη θεωρία του και με αυτό εννοούσε τη σωματική εμπειρία μέσα από την οποία

⁴⁹ Στο ίδιο, σ. 46.

⁵⁰ Fischer-Lichte E., *Θέατρο και Μεταμορφώσεις: Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού*, σ. 52-53.

⁵¹ Μυριβήλη Ε., «Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση», στο: Ν. Μπουμπάρης, Ε. Μυριβήλη (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Κριτική, Αθήνα 2006, 62-64.

⁵² Πουρκός Α. Μ., «Σύγχρονες προσεγγίσεις του σώματος/ σωματοποίησης και ο ρόλος του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης ανάπτυξης και γνώσης – η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η Βιωμαυική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική». Στο Πουρκός Α. Μ. (επιμ.), *Η απουσία παρουσία του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης*, Τόπος, Αθήνα 2015, σ.83.

νοηματοδοτείται η εσωτερική αντίληψη αλλά και η αντίληψη του σώματος που έχουμε μια δεδομένη στιγμή⁵³. Παράλληλα, ο αμερικανός φιλόσοφος John Dewey μίλησε για το ‘κοινωνικό σώμα’ και την εμπειρία που παράγεται μέσα από τις σωματικές αλληλεπιδράσεις και διαμορφώνουν την αντίληψη των υποκειμένων⁵⁴. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται, όπως είδαμε, και ο E. Goffman, για τον οποίο το σώμα κατέχει κεντρική θέση στην παραγωγή νοήματος και ο θεωρητικός, M. O’ Loughlin συμπληρώνει ότι «η σκέψη είναι αναμφισβήτητα ενσώματη»⁵⁵. Έτσι, η έννοια του σώματος και της ενσώματης μάθησης και γνώσης είναι κομβικά ζητούμενα στην οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση που υποστηρίζει ότι η ενσώματη γνώση βρίσκεται μέσα στο ίδιο το σώμα αλλά κατακτιέται και μέσα από το σώμα⁵⁶. Εξάλλου, ο ανθρωπολόγος Victor Turner συνδέει το «βίωμα» με την «επιτέλεση», ανατρέχοντας στην ετυμολογία της λέξης «επιτέλεση»/ «performance»⁵⁷. Εξηγεί, λοιπόν, πως η λέξη «performance» προέρχεται από το γαλλικό ρήμα «parfourmir», που σημαίνει «ολοκληρώνω», «φέρω διεξοδικά εις πέρας». Επομένως, «μια επιτέλεση είναι το κατάλληλο τέλος ενός βιώματος»⁵⁸, όπως λέει ο ίδιος. Και αυτή η βίωση της εμπειρίας είναι που παράγει νόημα και λειτουργεί αναστοχαστικά, φέρνοντας στην επιφάνεια ό,τι είναι κρυμμένο και οδηγώντας το υποκείμενο στη γνώση⁵⁹.

Η σύνδεση της σωματικότητας με τις διαδικασίες μάθησης και την απόκτηση γνώσης μάς οδηγεί στην μεταφορά του δασκάλου ως ηθοποιού και τη διδασκαλία ως επιτέλεση/ περφόρμανς. Πολλοί παιδαγωγοί και μελετητές, όπως είδαμε, έχουν χαρακτηρίσει τη διδασκαλία ως τέχνη (βλ. 1.1), υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία. Μέσα στη διδασκαλία ενυπάρχουν θεατρικά στοιχεία, όταν ο δάσκαλος ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά του, την φαντασία του, την εκφραστικότητα του, τον αυτοσχεδιασμό και το χιούμορ, παρασύροντας τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης όχι με τρόπο νοητικό και καθαρά γνωστικό αλλά μέσα από την εμπειρία και το βίωμα⁶⁰. Ο ακαδημαϊκός, John O’ Toole, συγκεκριμένα, παραλληλίζει την σχολική τάξη με ‘δημόσια σκηνή’ «όπου πρέπει να παιχτεί η ιστορία της μάθησης και έτσι η

⁵³ Στο ίδιο, σ. 49-51

⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 83

⁵⁵ Πουρκός Α. Μ., «Σύγχρονες προσεγγίσεις του σώματος/ σωματοποίησης και ο ρόλος του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης ανάπτυξης και γνώσης – η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική», σ. 84.

⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 85.

⁵⁷ Turner V., *Από την τελετουργία στο Θέατρο: Η ανθρώπινη βαρύτητα του παιχνιδιού*, μτφ. Τερζάκης Φ., Ηριδανός, Αθήνα 2015, σ. 30-32.

⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 32.

⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 40.

⁶⁰ Ματσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, σ. 406-407.

δραματική ένταση και η συγκέντρωση της προσοχής έχουν μεγάλη σημασία» και ακόμα συμπληρώνει λέγοντας ότι ο δάσκαλος είναι «ο βασικός περφόρμερ και έτσι πρέπει να διαθέτει κάποιες από τις δεξιότητες και το υπόβαθρο ενός ηθοποιού»⁶¹. Ειδικότερα, μελετητές, σύμφωνα με τον ακαδημαϊκό Kemal Sinan Ozmen⁶², όπως ο Dewey, Eisner, Taylor, κ.ά. έχουν επισημάνει την σύνδεση και τα κοινά σημεία που έχει ο δάσκαλος με τον περφόρμερ και έχουν χαρακτηρίσει τη διδασκαλία ως τέχνη που παράγει αισθητική απόλαυση, είναι αποτελεσματική και οδηγεί τους μαθητές στον κόσμο της φαντασίας. Μάλιστα, ο ίδιος εντοπίζοντας το έλλειμα στις παιδαγωγικές σπουδές των εκπαιδευτικών προκειμένου να δομήσουν την ταυτότητά τους ως δάσκαλοι και να κατακτήσουν την αμεσότητα στην διδασκαλία τους, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των δασκάλων οφείλει να εμπλουτιστεί με μαθήματα υποκριτικής⁶³. Παράλληλα, η ακαδημαϊκός Elyse Lamm Pineau, στο βιβλίο του Bryant K. Alexander *Performance Theories in Education*, εξηγεί ότι στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έχει εισχωρήσει ο όρος της περφόρμανς και δημιουργεί τη μεταφορά του δασκάλου ως ηθοποιού ή καλλιτέχνη από την στιγμή που διδάσκει με όρους διαίσθησης και δημιουργικότητας και διαμορφώνει το βίωμα της μάθησης⁶⁴. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας, που έχει τα χαρακτηριστικά της περφόρμανς και της ενσώματης μάθησης δεν στοχεύει σε προκαθορισμένα αποτελέσματα αλλά προεκτείνεται σε μια εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από την κριτική σκέψη, εμπλέκει όλη την τάξη και δημιουργεί αυτό που αποκαλεί ο B. K. Alexander *παιδαγωγική για το διαφορετικό*⁶⁵.

Επομένως, αν θέλουμε να μιλάμε για την επίτευξη της αισθητικής πλευράς της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τα θεατρικά στοιχεία του τρόπου με τον οποίο διδάσκει μέσα από την καλλιέργεια της εκφραστικότητας που φέρει η ενσώματη παρουσία του. Τα στοιχεία αυτά είναι που κάνουν «τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, άρα και πιο αποτελεσματική, αλλά και δημιουργούν ένα κλίμα πειραματισμού με την έμπνευση

⁶¹ O' Toole J., «Πλάτων έκανες λάθος: η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού κα του θεάτρου στη διδασκαλία», μτφ. Αλεξιάδη Κ., *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ 9, σ. 47.

⁶² Ozmen K. S., «Fostering Nonverbal Immediacy and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education», *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), σ. 2-3.

⁶³ Στο ίδιο, σ. 4-5

⁶⁴ Pineau L. E., «Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor». Στο Alexander K. B., Anderson L. B. & Gallegos P. B., *Performance theories in education: Power, pedagogy and the politics of identity*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005, σ. 18-21

⁶⁵ Alexander K. B., «Critically Analyzing Pedagogical Interactions as Performance». Στο Alexander K. B., Anderson L. B. & Gallegos P. B., *Performance theories in education: Power, pedagogy and the politics of identity*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005, σ. 42-44 & 58-60.

και την φαντασία και μια στάση αποδοχής του νέου, του απροσδόκητου και του διαφορετικού, και ανοχής των αβέβαιων καταστάσεων»⁶⁶.

Όσο κι αν υποστηρίζεται ότι τα αισθητικά στοιχεία της διδασκαλίας μπορούμε να τα εντοπίσουμε ή να τα παρατηρήσουμε αλλά όχι να τα διδάξουμε σε έναν εκπαιδευτικό⁶⁷ και, κατ' επέκταση, όσο κι αν η ίδια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι δομημένη με έναν τεχνοκρατικό τρόπο, η παρούσα εργασία και έρευνα, όπως θα δούμε παρακάτω στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας», φιλοδοξεί να συμβάλλει στο να εμπεδωθεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός με κατάλληλη εκπαίδευση, παίρνοντας στοιχεία και από την εκπαίδευση των ηθοποιών στις παραστατικές τέχνες, μπορεί να εμπλουτίσει τον τρόπο διδασκαλίας του με στοιχεία θεατρικότητας και ο ίδιος να καλλιεργήσει ένα εκφραστικό σώμα.

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα και όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα κατά το οποίο αναζητούνται οι ποιότητες του ηθοποιού τις οποίες μπορεί να καλλιεργήσει ο δάσκαλος προκειμένου να ενδυναμώσει την ενσώματη παρουσία του και να οδηγήσει την διδασκαλία σε μια πιο αισθητική διάσταση, αναζητούνται εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηθοποιού που σχετίζονται κυρίως με την σωματικότητα του, την εκφραστικότητα, την δημιουργικότητα και τη φαντασία.

1.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΗΘΟΠΟΙΟΥ: ΤΑ VIEWPOINTS ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ.

1.5.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΩΝ VIEWPOINTS

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στα ερευνητικά εργαστήρια ήταν αυτή των viewpoints, όπως διαμορφώθηκε από την αμερικανίδα σκηνοθέτιδα, Anne Bogart. Η μέθοδος των viewpoints, ως μια μέθοδος εκπαίδευσης των ηθοποιών, επιλέχτηκε διότι μέσα από αυτήν μπορεί να καλλιεργηθεί η **συνειδητότητα**, να εμπλουτιστούν τα **μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας** (βλ. ενότητα 1.2) και να αναπτυχθούν οι **ποιότητες του ηθοποιού** όπως προσεγγίστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Η «διδασκαλία» και ο τρόπος εισαγωγής των συμμετεχόντων στο εργαλείο των viewpoints ακολούθησε τον τρόπο που η ίδια η Anne Bogart και η Tina Landau προτείνουν στο βιβλίο τους

⁶⁶ Μασσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, σ. 409.

⁶⁷ Στο ίδιο, σ. 409.

Το βιβλίο των Viewpoints. Πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της Σύνθεσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με την A. Bogart τα viewpoints είναι «ένα σύνολο ονομάτων για κάποιες αρχές που διέπουν την κίνηση μέσα στον χρόνο και τον χώρο. Είναι σημεία επίγνωσης τα οποία χρησιμοποιεί ένας ερμηνευτής ή δημιουργός». Τα viewpoints είναι εννέα και χωρίζονται σε αυτά του χρόνου και του χώρου. Τα viewpoints του χρόνου είναι *ο ρυθμός, η διάρκεια, η κιναισθητική απόκριση και η επανάληψη* και αυτά του χώρου είναι *το σχήμα, η χειρονομία, η αρχιτεκτονική, η χωρική σχέση ή απόσταση και η τοπογραφία*.

Τα viewpoints πέρα από ένα εργαλείο για την εκπαίδευση του ηθοποιού, είναι μια φιλοσοφία που αλλάζει τον τρόπο σκέψης και αντίληψης όχι μόνο του ερμηνευτή αλλά και κάθε ανθρώπου. Μέσα από τα viewpoints δεν εκβιάζεται η δημιουργικότητα αλλά ενισχύεται η πίστη ότι «κάτι θα συμβεί» επί σκηνής. Έτσι, η δημιουργικότητα αναδύεται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και με τον χώρο. Επιπλέον, τα viewpoints προσφέρουν την δυνατότητα των επιλογών ή αλλιώς διευρύνουν τα ενδεχόμενα. Αυτή η δυνατότητα της επιλογής και η επίγνωσή της δημιουργεί το αίσθημα της ελευθερίας και τον απεγκλωβισμό από σωματικές συνήθειες. Αποκτάται, με άλλα λόγια, η συνειδητότητα και η επίγνωση του εδώ και του τώρα. Εν τέλει, το σώμα αποκτά μια ολότητα και μια δική του νοημοσύνη στον τρόπο που αλληλεπιδρά, υπάρχει και παρίσταται.

Η A. Bogart προτείνει, προτού εισαχθούν τα viewpoints, να γίνει ένα είδος προθέρμανσης και προετοιμασίας του σώματος, ώστε το σώμα να είναι πιο έτοιμο για την δουλειά που θα ακολουθήσει. Αυτή η προθέρμανση στοχεύει στην αύξηση της συνειδητότητας και της αντίληψης, σε μια αντίληψη περισσότερο σωματική. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η επίγνωση του σώματος στο εδώ και το τώρα και η ανοιχτότητα προς τους άλλους και τον χώρο. Στα ερευνητικά εργαστήρια υιοθετήθηκε μια τέτοια προθέρμανση και επιλέχθηκαν ορισμένες ασκήσεις από αυτές που προτείνει η A. Bogart⁶⁸.

Η πρώτη βασική άσκηση είναι οι *πέντε εικόνες*: με αυτή την άσκηση στην ουσία επανακτάται η αίσθηση του άξονα του σώματος. Στην όρθια θέση οραματιζόμαστε τις πέντε εικόνες που είναι το *χρυσό διάδημα* που τραβάει προς τα πάνω, η *μαλακή εστίαση* στο βλέμμα, οι *χαλαροί ώμοι*, τα *γερά πόδια* και η *ανοιχτή καρδιά*. Όταν βρίσκουμε την σωστή θέση και επαναπροσδιορίζουμε τον άξονά μας, δημιουργείται η αίσθηση ότι το σώμα μας είναι μια κάθετη

⁶⁸ Μπόγκαρτ Αν & Λαντάου Τ., *Το βιβλίο των Viewpoints. Πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της Σύνθεσης*, μτφ. Φώσκολου Ν., Πατάκη, Αθήνα 2020, σ.47-64.

γραμμή ανάμεσα στον ουρανό και τη γη και μπορούμε να επιστρέφουμε σε αυτή την συνθήκη, όταν έρχεται η κούραση ή όταν χρειάζεται μια επανεκκίνηση. Μια δεύτερη άσκηση που επιλέχθηκε, ονομάζεται *δώδεκα/έξι/τέσσερα* μέσα από την οποία εξασκούμαστε να ανταποκρινόμαστε με αμεσότητα μέσα στην ομάδα. Σε αυτή την άσκηση κινούμαστε σε κυκλική διάταξη, διατηρώντας ίσες αποστάσεις μεταξύ μας και η ομάδα πρέπει να συντονιστεί, ώστε να πραγματοποιηθούν δώδεκα αλλαγές φοράς, έξι άλματα και τέσσερα σταματήματα με οποιαδήποτε σειρά. Η τρίτη άσκηση ονομάζεται *μαλακή εστίαση* και με αυτή δουλεύεται το βλέμμα και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Σε αυτή την άσκηση διατηρούμε το βλέμμα χαλαρό και μαλακό, ώστε να επιτρέπουμε τις πληροφορίες από τους άλλους και το περιβάλλον να έρθουν σε εμάς. Είναι μια εκ διαμέτρου αντίθετη λογική από τον τρόπο που έχουμε μάθει να κινούμαστε στην καθημερινότητά μας, κυνηγώντας διαρκώς τις πληροφορίες. Με αυτόν τον τρόπο και όταν επιτρέπουμε οι πληροφορίες να έρθουν σε εμάς, καλλιεργείται μια σφαιρική αντίληψη και το σώμα και οι αισθήσεις του «ανοίγουν». Τέλος, η A. Bogart προτείνει και την άσκηση του *κυνηγητού* για μεγαλύτερη ενεργοποίηση του σώματος. Στα εργαστήρια υιοθετήθηκε το *κυνηγητό* αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο, όπως το εισάγει ο Μιχαήλ Μαρμαρινός στα μαθήματα υποκριτικής. Πρόκειται για το κλασικό παιχνίδι *κυνηγητού*, που όμως διακόπτεται από δυναμικές ακινησίες που ενεργοποιούν το σώμα και αυξάνουν την συνειδητότητα της παρούσας στιγμής.

Αφού ολοκληρωθεί το στάδιο της προθέρμανσης, το σώμα είναι έτοιμο να εισαχθεί στη δουλειά με τα *viewpoints*. Στα εργαστήρια η εισαγωγή στα *viewpoints* ακολουθεί επίσης τη σειρά και τον τρόπο που προτείνει η A. Bogart⁶⁹. Ζητείται, αρχικά, η δουλειά με τα *viewpoints* να γίνει σε πλέγμα, το περπάτημα, δηλαδή, στον χώρο να είναι σε κάθετες και οριζόντιες γραμμές. Αυτό δημιουργεί μια συγκρότηση στο σώμα, μια μεγαλύτερη επίγνωση, αποφεύγοντας την αόριστη μετακίνηση. Όπως προαναφέρθηκε, τα *viewpoints* είναι εννέα:

Ρυθμός: αφορά στην ταχύτητα, δηλ. στο πόσο γρήγορα ή αργά γίνεται μια δράση. Το σώμα εξασκείται στους διάφορους ρυθμούς, από τον πολύ αργό ως τον πολύ γρήγορο, υπενθυμίζοντας ότι το σώμα έχει την τάση να παραμένει σε έναν μέτριο ρυθμό και προτρέποντας τους συμμετέχοντες να πηγαίνουν στα άκρα.

Διάρκεια: αναφέρεται στην συνειδητότητα του πόση ώρα διαρκεί ένας ρυθμός ή μια κίνηση. Και εδώ εντοπίζεται η συνήθεια του σώματος να αλλάζει ρυθμό με μία τακτικότητα, δημιουργώντας

⁶⁹ Μπόγκαρτ Αν & Λαντάου Τ., *Το βιβλίο των Viewpoints. Πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της Σύνθεσης*, σ. 65-90.

μια γκριζα ζώνη, όπου τα πράγματα διαρκούν ένα «λογικό» χρονικό διάστημα. Η εξάσκηση στη διάρκεια δίνει την δυνατότητα στο σώμα να εντοπίσει αυτή την κανονικότητα και να «σπάσει» τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, δημιουργώντας μεγαλύτερη ποικιλία στους ρυθμούς.

Κινησθητική απόκριση: πρόκειται ουσιαστικά για τη δράση-αντίδραση. Είναι η αυθόρμητη αντίδραση του σώματος σε μια κίνηση που έρχεται από τους άλλους. Με αυτό το viewpoint καλλιεργείται μια πιο ενσώματη αντίληψη και το μυαλό μπορεί να σταματήσει να σκέφτεται και κυρίως να λογοκρίνει την κίνηση του σώματος. Ο τρόπος που μπορεί το σώμα να αντιδρά σε ένα εξωτερικό συμβάν μπορεί να ξεπεράσει τον τρόπο που το μυαλό σκέφτεται.

Επανάληψη: αφορά στο να επαναλαμβάνουμε μια κίνηση που συμβαίνει στο ίδιο μας το σώμα ή μια κίνηση ή ένα στοιχείο της κίνησης, όπως ο ρυθμός, που έρχεται από τους άλλους.

Χωρική σχέση ή απόσταση: πρόκειται για το πόσο κοντά ή μακριά βρισκόμαστε σε σχέση με τους άλλους και τα πράγματα. Και εδώ παρατηρείται η υιοθέτηση μιας κοινωνικά αποδεκτής απόστασης, που συνήθως έχουμε. Όταν δουλεύουμε την απόσταση, εξασκούμαστε στο να «σπάσουμε» αυτό το μοτίβο και να συνειδητοποιήσουμε τα άκρα του πολύ κοντά ή μακριά.

Τοπογραφία: είναι οι διαδρομές που δημιουργούμε στο χώρο. Αν περπατήσουμε σε άμμο ή αν είχαμε βογιά στα πέλατά μας, οι πατημασιές που αφήνουμε συνιστούν μια τοπογραφία. Σε αυτό το στάδιο, επομένως, αποκτάται η επίγνωση των διαδρομών που δημιουργούμε στον χώρο. Σε όλη τη διάρκεια μέχρι τώρα η κίνηση σε πλέγμα είναι μια τοπογραφία και σε αυτό το σημείο αρχίζουμε να κινούμαστε διαφορετικά σχηματίζοντας κύκλους, καμπύλες διαγώνιες κλπ.

Σχήμα: είναι το περίγραμμα που μπορεί να φτιάξει το σώμα με ευθείες ή καμπύλες γραμμές ή και τον συνδυασμό τους. Σχήμα μπορεί να δημιουργήσει ένα σώμα μόνο του ή σε σχέση με την αρχιτεκτονική του χώρου ή σε σχέση με άλλα σώματα. Το σχήμα μπορεί να είναι στατικό ή κινούμενο.

Χειρονομία: είναι μια κίνηση με αρχή, μέση και τέλος που γίνεται συνήθως με τα χέρια αλλά και με κάποιο άλλο μέλος του σώματος. Η χειρονομία χωρίζεται στη συμπεριφορική, που είναι χειρονομίες που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας και όλοι αναγνωρίζουμε τι σημαίνουν και στην εκφραστική, που είναι πιο αφηρημένες χειρονομίες και συμβολικές και μπορεί να εκφράζουν μια ιδέα ή ένα συναίσθημα.

Αρχιτεκτονική: είναι η συνειδητή εξερεύνηση του περιβάλλοντα χώρου και πώς επηρεάζει την κίνηση του σώματος. Σε αυτό το στάδιο εστιάζουμε και επεξεργαζόμαστε τον χώρο γύρω μας, δηλαδή τις στέρες, τις μάζες, την υφή, το χρώμα, το φως και τους ήχους.

Στα εργαστήρια τα viewpoints δουλεύονταν ξεχωριστά ανά τρία και στην συνέχεια ακολουθούσε ένας αυτοσχεδιασμός, όπου ο καθένας έκανε μια δική του σύνθεση εστιάζοντας κάθε φορά και σε ένα viewpoint. Υπήρχε πάντα η υπενθύμιση ότι τα viewpoints συνυπάρχουν, απλώς ο καθένας επιλέγει να φωτίσει κάθε φορά και ένα άλλο, μεγαλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την «παλέτα» των ενδεχόμενων και εμπλουτίζοντας την εκφραστικότητά του. Σε αυτό το στάδιο η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων γίνεται εμφανής, η ομάδα συντονίζεται και αναδύεται η θεατρικότητα.

1.5.2 Η ΚΑΡΕΚΛΑ ΣΤΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ

Η «καρέκλα στο τετράγωνο» αποτελεί μια ακόμα βασική άσκηση που επαναλαμβάνονταν στις συναντήσεις των εργαστηρίων. Πρόκειται για μια άσκηση που προέκυψε κατά την διάρκεια της μελέτης της έννοιας της «παρουσίας» του ηθοποιού επί σκηνής. Μέσα από την μελέτη της Θεατρικής Ανθρωπολογίας⁷⁰ του Eugenio Barba και των αρχών που προτάσσει ο ίδιος στο προεκφραστικό στάδιο της προετοιμασίας του ηθοποιού, η παρουσία γίνεται αντιληπτή ως ζωντανή, ως ενός σώματος που βρίσκεται «εν έργω»⁷¹. Επομένως, η έννοια της *ενέργειας* του σώματος χρησιμοποιούταν στα εργαστήρια με τον τρόπο που και ο σκηνοθέτης, Θεόδωρος Τερζόπουλος, αναφέρεται, ως κάτι δηλαδή που δεν είναι αφηρημένο αλλά πολύ συγκεκριμένο: είναι «κίνηση, η διαρκής μεταβολή του σώματος στο χώρο και το χρόνο, αλλά και εσωτερική κίνηση, η συν(γ)κίνηση»⁷².

Έτσι, η «καρέκλα στο τετράγωνο» αποτέλεσε μια άσκηση που στόχευε να συλλάβει με έναν πολύ απλό και πρωταρχικό τρόπο την έννοια της «παρουσίας» με όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν και κυρίως με την επίγνωση του σώματος. Σε αυτή την άσκηση, λοιπόν, είναι τοποθετημένη μια καρέκλα μέσα σε ένα τετράγωνο πλαίσιο που ορίζει τον σκηνικό χώρο. Απέναντι από την καρέκλα κάθονται οι θεατές-συμμετέχοντες. Καθένας, χωρίς να υπάρχει προκαθορισμένη σειρά, πηγαίνει και κάθεται στην καρέκλα με το βλέμμα του στους θεατές. Ο χρόνος που θα καθίσει κάποιος στην καρέκλα καθορίζεται από τον ίδιο.

⁷⁰ Μπάρμπα Ε., *Το χάρτινο κανό: Ένας οδηγός προς την θεατρική ανθρωπολογία*, μτφ. Θέμελης Κ., Δωδώνη, Αθήνα 2007, σ.22.

⁷¹ Μπάρμπα Ε., *Το χάρτινο κανό: Ένας οδηγός προς την θεατρική ανθρωπολογία*, σ. 37.

⁷² Τερζόπουλος Θ., *Η επιστροφή του Διονύσου*, Θέατρο Άττις, Αθήνα 2014, σ.15.

Σε αυτή την συνθήκη ο καθένας παρατηρεί τις παρορμήσεις του σώματος που γεννιούνται στην έκθετη θέση, τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται με τα βλέμματα των θεατών αλλά και τι είναι αυτό που κάνει κάποιον να φύγει από την καρέκλα ή να πάει σε αυτήν. Παράλληλα και επειδή η άσκηση επαναλαμβάνεται, οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να παρατηρήσουν και την εξέλιξή τους, όπου στην αρχή η έκθεση φέρει ένα σώμα καθημερινό και αμήχανο ή άνευρο, που παριστάνει ότι κάθεται ή που πρέπει να παραστήσει κάτι για να μπορεί να υπάρξει και στην συνέχεια αυτή η παρουσία του σώματος γίνεται πιο ουσιαστική και συνειδητή. Επιπλέον, η άσκηση με την καρέκλα γίνεται σε συνδυασμό με τα viewpoints, όπου οι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν την άσκηση επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας κάποιο/α από τα viewpoints. Με αυτόν τον τρόπο η επίγνωση της επιλογής και της σωματικότητας αυξάνεται, η εκφραστικότητα εμπλουτίζεται, υποχωρεί η αμηχανία και αναδύεται η σιγουριά της παρουσίας συνοδευόμενη από μια θεατρικότητα που την κάνει πολύ ενδιαφέρουσα.

1.5.3 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΣΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η μέθοδος των viewpoints και η άσκηση της «καρέκλας στο τετράγωνο» αποτέλεσαν το κύριο μέρος των εργαστηρίων. Παράλληλα, υπήρξε και ένα στάδιο εισαγωγικό με ασκήσεις και παιχνίδια που είχαν ως στόχο την ενεργοποίηση του σώματος αλλά κυρίως την εξοικείωση των συμμετεχόντων με την έκθεση στη βιωματική διαδικασία και με την ομάδα. Αυτό το στάδιο της προετοιμασίας και εξοικείωσης των συμμετεχόντων είναι απαραίτητο, ειδικά σε ανθρώπους που είναι αρχάριοι σε εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα, προκειμένου να «σπάσει ο πάγος», να νιώσουν άνετα με τον εαυτό τους και τους συμμετέχοντες αλλά και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη διαδικασία, να ενεργοποιηθούν και να γίνουν πιο διαθέσιμοι στη συμμετοχή τους. Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια αυτά είναι ομαδικά με αποτέλεσμα να μειώνεται ο βαθμός της ατομικής έκθεσης.

Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που επιλέχθηκαν έχουν δημιουργηθεί και καταγραφεί από καλλιτέχνες όπως ο Augusto Boal, ο Νίκος Γκόβας, η Παωλίνα Κρεμαστά αλλά πρόκειται και γενικά για παιχνίδια που θεωρούνται κλασικά στην εκπαίδευση του ηθοποιού και χρησιμοποιούνται σε ομάδες και εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα παιχνίδια γνωριμίας (όνομα και κίνηση, το αντικείμενο), το νήμα, ασπίδες και βόμβες, το μπουλούκι, η κολομβιανή ύπνωση κ.ά. (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ- ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας αναδύθηκε από την επαγγελματική ενασχόληση και εμπλοκή της ερευνήτριας τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και της υποκριτικής και από τον προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα της ενσώματης παρουσίας του δασκάλου μέσα στην τάξη.

Αυτό που πυροδότησε την διαμόρφωση του θέματος ήταν, όπως είδαμε αναλυτικά στο 1^ο κεφάλαιο σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου, η σύνδεση από ορισμένους μελετητές της διδασκαλίας με την έννοια της επιτέλεσης και γενικότερα με την παραστατική τέχνη του θεάτρου. Χαρακτηριστικά, Ο John O' Toole παραλληλίζει την σχολική τάξη με 'δημόσια σκηνή' «όπου πρέπει να παιχτεί η ιστορία της μάθησης και έτσι η δραματική ένταση και η συγκέντρωση της προσοχής έχουν μεγάλη σημασία» και ακόμα συμπληρώνει λέγοντας ότι ο δάσκαλος είναι «ο βασικός περφόρμερ και έτσι πρέπει να διαθέτει κάποιες από τις δεξιότητες και το υπόβαθρο ενός ηθοποιού»⁷³. Παράλληλα, στην Κριτική Παιδαγωγική ο Paulo Freire κάνει λόγο για τον δάσκαλο ως καλλιτέχνη και υποστηρίζει την αισθητική διάσταση της διδασκαλίας μέσω της οποίας οι μαθητές θα αποκτήσουν μια στοχαστική θέση⁷⁴ απέναντι στον κόσμο και θα συγκροτήσουν το δικό του σύστημα αξιών, ώστε να πορευτούν μέσα στην κοινωνία. Μάλιστα, οι παραπάνω θέσεις τίθενται ως αντιστάθμισμα στον τεχνοκρατικό και χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης που συνεχώς ενισχύεται και από την διαρκώς αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας που τείνει να αποδυναμώνει έως και να αντικαταστήσει την παρουσία του εκπαιδευτικού. Την ίδια στιγμή η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την σημασία των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας στην μετάδοση της γνώσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ανάγκη για περισσότερες έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα.

Επομένως, σκοπός της έρευνας είναι η ενδυνάμωση της ενσώματης παρουσίας του δασκάλου μέσα από τις τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού. Συνδέοντας τη διδασκαλία με την περφόρμανς, η έρευνα στοχεύει να δημιουργήσει μια μεθοδολογία με τεχνικές που χρησιμοποιεί

⁷³ O' Toole J., «Πλάτων έκανες λάθος: η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού κα του θεάτρου στη διδασκαλία», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ 9, σ. 47.

⁷⁴ Δημητριάδου Κ., *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα 2016, σ. 136-138.

ο ηθοποιός στην εκπαίδευσή του, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας, την σωματική του έκφραση και εν γένει την ενσώματη παρουσία του στο «εδώ» και το «τώρα» της διδακτικής πράξης.

2.2 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Εκκινώντας από τη θέση ότι η διδασκαλία είναι ένα είδος επιτέλεσης και αντίστοιχα ο δάσκαλος μπορεί να θεωρηθεί ως περφόρμερ την ώρα του μαθήματος, διαμορφώνεται το βασικό ερώτημα της έρευνας που είναι αν και με ποιον τρόπο μπορούν οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού.

Από αυτό το βασικό ερώτημα προκύπτουν και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται ως εξής: Πρώτον, με ποιον τρόπο μπορούν οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού να συμβάλλουν στη συνειδητότητα, δηλαδή στην επίγνωση και τον έλεγχο, της ενσώματης παρουσίας του/της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη; Δεύτερον, πώς οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να ενισχύσουν τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία και να εμπλουτίσουν γενικότερα την σωματική τους έκφραση; Τρίτον, ποιες ποιότητες του ηθοποιού μπορούν να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ενισχύσουν τον ρόλο τους στο πλαίσιο μια διδασκαλίας με αισθητική διάσταση;

Από τα επιμέρους ερωτήματα προκύπτουν και οι τρεις άξονες της παρατήρησης κατά τη διάρκεια των ερευνητικών εργαστηρίων που είναι α) η συνειδητότητα, β) η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός της εκφραστικότητας και γ) οι ποιότητες του ηθοποιού που ενδυναμώνουν τον ρόλο του δασκάλου ως καλλιτέχνη.

2.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με βάση τις αρχές της *ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας*⁷⁵. Σε μια ποιοτική έρευνα μέσα από την παρατήρηση επιδιώκεται η ερμηνεία ενός φαινομένου και η νοηματοδότησή του. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής στο πλαίσιο που παρατηρεί δεν μένει αμέτοχος, ούτε επιδιώκει την αντικειμενικότητα και γενίκευση, αλλά

⁷⁵ Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, ΣΕΑΒ, Αθήνα 2015, σ. 12-15.

στοχεύει στο να ερμηνεύσει τα πράγματα από μια υποκειμενική σκοπιά, που δεν είναι απαραίτητο να εξαληφθεί, προκειμένου να διαθέτει αξιοπιστία και εγκυρότητα. Επομένως, δίνει έμφαση στα νοήματα που παράγουν οι συμμετέχοντες, οι οποίοι με έναν τρόπο γίνονται οι «ειδικοί» και ο ερευνητής μαθαίνει από αυτούς⁷⁶.

Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη και προκειμένου να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, υιοθετήθηκε η *έρευνα δράσης*. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίνεται κατάλληλη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης και χρησιμοποιείται πολύ συχνά από ερευνητές - εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στη βελτίωση της πρακτικής τους και στη διαχείριση προβλημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει⁷⁷. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για *εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, δεδομένου ότι η έρευνα διεξάγεται από έναν εκπαιδευτικό-ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας είναι και αυτά εκπαιδευτικοί.

Ένας ακόμη βασικός λόγος που επιλέχτηκε η έρευνα δράσης ως μέθοδος έρευνας είναι το γεγονός ότι στοχεύει στην αλλαγή των συμμετεχόντων μέσα από την δράση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το σχήμα του P. Freire «προβληματισμός-συνειδητοποίηση-πράξη» και από τον τρόπο που σχεδιάζεται και οργανώνεται μια έρευνα δράσης, τον *σπειροειδή αυτοστοχασμό*⁷⁸. Έτσι, πριν από κάθε σχεδιασμό υπάρχει ο αναστοχασμός που οδηγεί στην επόμενη δράση και στη συνέχεια η παρατήρηση οδηγεί πάλι στον αναστοχασμό κ.ο.κ. Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης με αυτή την ελικοειδή μορφή που εμπεριέχει τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τον εκ νέου σχεδιασμό δείχνει ότι πρόκειται για μια δυναμική και ευέλικτη διαδικασία, όπου ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσει τα ερωτήματα της έρευνας ή ακόμα και τα μεθοδολογικά εργαλεία του⁷⁹.

Ένα επιπλέον βασικό πλεονέκτημα της έρευνας δράσης είναι ο συμμετοχικός της χαρακτήρας⁸⁰. Οι συμμετέχοντες μετέχουν ισότιμα στις δράσεις της έρευνας και μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό μετασχηματίζουν την προσωπική τους θεωρία πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική. Την ίδια στιγμή δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κινείται ελεύθερα ανάμεσα στον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή και αυτού του εμπυχωτή και με

⁷⁶ Ζώνιου Χ., *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, σ. 135-136.

⁷⁷ Carr W. & Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002, σ. 286-287.

⁷⁸ Carr W. & Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, σ. 245-247.

⁷⁹ Ζώνιου Χ., *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, σ. 140.

⁸⁰ Carr W. & Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, σ. 261-263.

αυτόν τον τρόπο ερευνητής και συμμετέχοντες αποτελούν ταυτόχρονα και υποκείμενα της έρευνας και δρώντες⁸¹. Υπό αυτό το πρίσμα η έρευνα δημιουργεί ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγής, μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ο επιδιωκόμενος μετασχηματισμός.

Η κριτική θεωρία που διέπει την έρευνα δράσης και η χειραφετητική της διάσταση⁸² καθώς επίσης και οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων και του ερευνητή είναι οι βασικοί λόγοι που επιλέχτηκε αυτή η μέθοδος καθώς εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, καλώντας τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν μέσα από τη διαδικασία πάνω στο ζήτημα της ενσώματης παρουσίας τους μέσα στην τάξη, να συνειδητοποιήσουν τον βαθμό της εκφραστικότητας και ανάπτυξης των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας, να εντοπίσουν τις δυσκολίες και αντιστάσεις τους και να φτάσουν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων για το πώς η καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης μπορεί να ενδυναμώσει την ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Στα εργαστήρια που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας δράσης η ερευνήτρια αποτελούσε υποκείμενο της έρευνας μαζί με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η ερευνήτρια παρατηρούσε τις αλλαγές και την εξέλιξη στον τρόπο που εμπυχώνει τις δράσεις του εργαστηρίου και στον τρόπο που διατυπώνει τις ερωτήσεις και εξασκείται στην ενεργητική ακρόαση. Παράλληλα, μέσα από τον αναστοχασμό παρατηρούσε πώς διαμορφώνονται εκ νέου τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες και οι ίδιοι ως ενεργοί δρώντες παρατηρούσαν την εξέλιξη τους, τον βαθμό αντίστασης και αλλαγής που συνέβαινε στη διάρκεια των εργαστηρίων.

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη μέθοδος για την παρούσα μελέτη και είναι σύμφωνη με τους σκοπούς της έρευνας που, θυμίζουμε, είναι συνοπτικά η συνειδητοποίηση και η αλλαγή.

⁸¹ Ζώνιου Χ., *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, σ. 140.

⁸² Carr W. & Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, σ. 267.

2.4 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στα ερευνητικά εργαστήρια χρησιμοποιήθηκαν μέσα συλλογής δεδομένων, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Τα μέσα αυτά αντιστοιχούν στις τρεις «οπτικές γωνίες» προκειμένου να εφαρμοστεί ο «τριγωνισμός»⁸³ με τον οποίο εξασφαλίζεται ο έλεγχος της εγκυρότητας των δεδομένων. Οι τρεις οπτικές γωνίες είναι της ερευνήτριας, των συμμετεχόντων και του συμμετοχικού παρατηρητή ως «κριτικού φίλου».

Το *ημερολόγιο* της ερευνήτριας (βλ. παράρτημα ΙΙΙ) είναι ένα μέσο συλλογής δεδομένων, όπου καταγράφονται οι σκέψεις και οι παρατηρήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στα εργαστήρια. Είναι ένα μέσο που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με αυτό. Τα συμβάντα που καταγράφονται στο ημερολόγιο σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και φωτίζουν τις πτυχές των ερωτημάτων. Παράλληλα, και η κριτική φίλη, που συμμετείχε στις δραστηριότητες των εργαστηρίων ως συμμετοχική παρατηρήτρια, κρατούσε και η ίδια ημερολόγιο (βλ. παράρτημα ΙΙ), καταγράφοντας από την δική της οπτική γωνία σκέψεις και παρατηρήσεις, κάτι που αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία του τριγωνισμού. Η αντιπαράθεση των δεδομένων από το ημερολόγιο της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης που οδηγούσε στην συμφωνία των δεδομένων, εξασφάλιζε και την εγκυρότητά τους.

Οι *ομάδες εστίασης* (focus groups)⁸⁴ είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, από όπου αντλούνται πλούσια δεδομένα και γίνονταν μετά από κάθε ενότητα που ολοκληρωνόταν στη διάρκεια των εργαστηρίων. Οι ομάδες εστίασης είναι οργανωμένες συζητήσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όπου εκεί μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα στις σκέψεις τους, τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς σχετικά με την εμπειρία τους στις δραστηριότητες του εργαστηρίου. Οι ομάδες εστίασης φωτίζουν ιδιαίτερα την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, αφού είναι ο κατεξοχήν χώρος αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης η

⁸³Altrichter H., Posch P. &Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχιμο, Αθήνα 2001, σ.173-175.

⁸⁴Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, σ. 103.

ερευνήτρια εξασκείται στην *ενεργητική ακρόαση*⁸⁵ για να μπορέσει να αντλήσει δεδομένα αλλά και να κατανοήσει καλύτερα την πορεία των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στην πιλοτική έρευνα έγινε χρήση *ημιδομημένων συνεντεύξεων*⁸⁶ πριν την έναρξη του εργαστηρίου, προκειμένου να αντληθούν δεδομένα για το προφίλ των συμμετεχόντων, τη σχέση τους με τη σωματική έκφραση, τη συνειδητότητα της κίνησης τους στον χώρο κατά τη διδασκαλία και τις απόψεις τους για τον ρόλο γενικότερα του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κρίθηκε απαραίτητο να προσδιοριστεί η αρχική τους κατάσταση, προκειμένου να διερευνηθεί στην συνέχεια και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο εργαστήριο ο βαθμός μετασχηματισμού ως προς την καλλιέργεια της συνειδητότητας και του εμπλουτισμού της σωματικής τους έκφρασης αλλά και των αντιλήψεων της προσωπικής τους θεωρίας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της ενσώματης παρουσίας του μέσα στην τάξη. Στο 2^ο και 3^ο εργαστήριο οι συνεντεύξεις αντικαταστάθηκαν από τα *αρχικά ερωτηματολόγια* (βλ. παράρτημα ΙΙΙ), που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ευρήματα από τις πιλοτικές συνεντεύξεις του 1^ο εργαστηρίου. Αυτό προσέφερε μεν οικονομία χρόνου και διασφάλισε κάποια δεδομένα για το προφίλ των συμμετεχόντων πριν την έναρξη των εργαστηρίων αλλά εκ των υστέρων κρίθηκε ότι στερήσε από την αλληλεπίδραση ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενου που επιτυγχάνεται σε μια ημιδομημένη συνέντευξη. Επιπλέον, δόθηκαν στους συμμετέχοντες *ερωτηματολόγια αποτίμησης* μετά το τέλος των εργαστηρίων (βλ. παράρτημα ΙΙΙ), προκειμένου να καταγράψουν τις σκέψεις τους πάνω στις προσδοκίες που είχαν για την συμμετοχή τους στα εργαστήρια και τη ματαίωση ή επιβεβαίωσή τους αλλά και γενικότερα την αποτίμησή τους για την εμπειρία που βίωσαν.

Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε η *ηχογράφηση* των συζητήσεων στις ομάδες εστίασης για να μπορεί η ερευνήτρια να συλλέξει ακόμα πιο προσεκτικά τα δεδομένα στο στάδιο της απομαγνητοφώνησης (βλ. παράρτημα ΙΙ). Τέλος, δεδομένα προέκυψαν και από την παρατήρηση των βιωματικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στη διάρκεια των εργαστηρίων, όπως «ο χάρτης των προσδοκιών», τα παιχνίδια ενεργοποίησης και δημιουργίας της ομάδας και η μέθοδος των viewpoints.

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν συγχρονικά κάνοντας χρήση των περισσότερων εργαλείων ποιοτικής έρευνας, ενώ οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια λειτούργησαν διαχρονικά στη συλλογή των δεδομένων.

⁸⁵ Στο ίδιο, σ. 105.

⁸⁶ Στο ίδιο, σ. 97.

2.5 Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης η οποία αποτελεί μια εύχρηστη μέθοδο ειδικά για μια αρχάρια ερευνήτρια. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος κατά την οποία εντοπίζονται, περιγράφονται και θεματοποιούνται νοηματικά μοτίβα που εμφανίζονται στα ερευνητικά δεδομένα και τα οποία εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο που έχει τεθεί⁸⁷.

Η θεματική ανάλυση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αλλά ακολουθεί έναν κυκλικό τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, ο οποίος απαιτεί μία δημιουργική και κριτική στάση του ερευνητή. Αυτός ο κυκλικός τρόπος επεξεργασίας έχει τέσσερα βασικά στάδια: την ανάγνωση των δεδομένων, την επιλογή των δεδομένων, την παρουσίασή τους και την ερμηνεία των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορεί να οδηγήσει σε μια εκ νέου ανάγνωση κ.ο.κ⁸⁸. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής εμβαθύνει στα δεδομένα και στέκεται «ανοιχτός» στην ερμηνεία τους.

Έτσι, στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν τα στάδια που ορίζει η θεματική ανάλυση⁸⁹. Κατά το πρώτο στάδιο, έγινε η μεταγραφή/ απομαγνητοφώνηση των δεδομένων. Στην συνέχεια ακολουθεί η προσεκτική ανάγνωση και η εξοικείωση με τα δεδομένα. Σε αυτό το στάδιο γίνεται και η επιλογή των αποσπασμάτων που εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τρίτο στάδιο γίνεται η κωδικοποίηση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε απόσπασμα αποδίδεται ένας ή περισσότεροι εννοιολογικοί προσδιορισμοί – κώδικες. Ακολούθως, οι αρχικοί κώδικες ανάγονται σε θέματα (ή κατηγορίες ανάλυσης), σε ευρύτερες δηλαδή έννοιες που προκύπτουν από τη συγχώνευση κωδίκων και επαναλαμβανόμενων μοτίβων. Τέλος, με βάση τα θέματα που προέκυψαν γίνεται και η παρουσίαση των ευρημάτων.

⁸⁷ Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, σ. 116-117.

⁸⁸ Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, σ. 177-182.

⁸⁹ Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, σ. 117-119.

2.6 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Οι συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη *σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία*, που αποτελεί μια μέθοδο πολύ συχνή στις ποιοτικές έρευνες. Το δείγμα ήταν μικρού μεγέθους, καθώς στην ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκεται η γενίκευση αλλά η διερεύνηση και η μελέτη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο των ερωτημάτων της έρευνας⁹⁰. Εξάλλου, σε μια έρευνα που υλοποιούνται εργαστήρια βιοματικού χαρακτήρα το μικρό σε μέγεθος δείγμα κάνει την ομάδα πιο ευέλικτη και η διαδικασία μπορεί να προχωρήσει σε βάθος.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν, αφού ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση συμμετοχής που είχε ανακοινωθεί μέσω των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νάξου και της Σαντορίνης αντίστοιχα για το πρώτο και δεύτερο εργαστήριο αλλά και την πρωτοβάθμια Διεύθυνση νομού Κυκλάδων. Σε αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι τα εργαστήρια διεξήχθησαν – ειδικά το πρώτο- στην διάρκεια της πανδημίας και ύστερα από μια μεγάλη περίοδο lockdown, κάτι που δυσκόλεψε και απέτρεψε πολλούς να δηλώσουν συμμετοχή. Αυτός ο παράγοντας ήταν και η μεγαλύτερη δυσκολία στο να συμπληρωθεί ο ικανός αριθμός για τη δημιουργία ομάδας που συνήθως χρειάζεται σε ένα εργαστήριο με βιοματικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, το γεγονός αυτό και ο τρόπος που είχαν σχεδιαστεί τα εργαστήρια δεν εμπόδισαν την ερευνητική διαδικασία.

Οι συμμετέχοντες στα εργαστήρια ήταν κατά κύριο λόγο γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αριθμός των συμμετεχόντων στο 2^ο εργαστήριο ήταν 5 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων κυρίως στην Α/βάθμια εκπαίδευση. Το 3^ο εργαστήριο το παρακολούθησαν 8 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση εκ των οποίων, όμως, μόνο οι 6 παρακολούθησαν ολόκληρο το εργαστήριο.

2.7 Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Το 1^ο **εργαστήριο** αποτέλεσε την πιλοτική έρευνα και σχεδιάστηκε, ώστε να λειτουργήσει διερευνητικά ως προς τα ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά, οι συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες της έρευνας, πριν την έναρξη του εργαστηρίου, είχαν σαν στόχο να διερευνήσουν κατά πόσο ένα τέτοιο ζήτημα, όπως αυτό της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού, έχει

⁹⁰Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, σ. 81

απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς και κυρίως, μέσα από τη συζήτηση στη διάρκεια της συνέντευξης να φανεί ο βαθμός συνειδητότητας που έχουν σχετικά με τη σωματική έκφραση του εκπαιδευτικού και την καλλιέργεια της. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι ασκήσεις και η μέθοδος των viewpoints με στόχο να εισάγουν τους συμμετέχοντες στην βιωματική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν ότι δεν είχαν μεγάλη εμπειρία σε βιωματικά εργαστήρια. Επιπλέον, η πιλοτική έρευνα βοήθησε την ερευνήτρια στην εφαρμογή των ομάδων εστίασης, στον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις και αναπτύσσεται ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων καθώς και στην ενεργητική ακρόαση που είναι απαραίτητη σε μια τέτοια διαδικασία. Ακόμη, η συνεργασία με την κριτική φίλη ήταν κομβική για τις αλλαγές που γίνονταν στον σχεδιασμό των συναντήσεων με βάση την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων.

Από την πιλοτική έρευνα και όπως είθισται σε μια έρευνα δράσης, προέκυψε ο σχεδιασμός του **2^{ου} εργαστηρίου**. Σε αυτό συνέβαλαν τα ερωτηματολόγια αποτίμησης των συμμετεχόντων του πρώτου εργαστηρίου και τα δεδομένα που είχαν προκύψει από τα ημερολόγια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Μάλιστα, η πρώτη αλλαγή αφορούσε τις μέρες διεξαγωγής του εργαστηρίου: το εργαστήριο συμπυκνώθηκε σε 4 ημέρες, δύο σαββατοκύριακα, αντί των πέντε συνεχόμενων ημερών διάρκειας του πρώτου. Στη συνέχεια δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στις δραστηριότητες διερεύνησης των προσδοκιών των συμμετεχόντων αλλά και στις ασκήσεις ενεργοποίησης και δεσίματος της ομάδας. Τέλος αξιοποιήθηκε η εμπειρία της πιλοτικής έρευνας στη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, ώστε τα ερωτήματα να γίνονται πιο στοχευμένα και να δίνεται περισσότερος χρόνος στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων.

Στο **3^ο εργαστήριο** αξιοποιήθηκε η εμπειρία του 2^{ου} εργαστηρίου και παγιώθηκε ο προγραμματισμός και η σειρά των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, χρειάστηκε να γίνει κάποια σύμπτυξη των δραστηριοτήτων, διότι το εργαστήριο για πρακτικούς λόγους συμπυκνώθηκε σε τρεις ημέρες. Οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν κυρίως σε κάποιες ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, προκειμένου να είναι πιο στοχευμένες σχετικά με τις προθέσεις των συμμετεχόντων να παρακολουθήσουν ένα τέτοιο εργαστήριο αλλά και να διερευνηθεί βαθύτερα η ιδότητα του δασκάλου ως ηθοποιού. Συγκεκριμένα, αυτή η επιπλέον διερεύνηση της ιδιότητας του δασκάλου ως ηθοποιού έγινε στην τρίτη συνάντηση του εργαστηρίου με μια άσκηση «ιδεοθύελλας» και αφού οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας.

Η διάρκεια του 1^{ου} εργαστηρίου ήταν 5 συναντήσεις των 4 ωρών, ενώ το 2^ο εργαστήριο ήταν 4 συναντήσεις – 2 σαββατοκύριακα- των 5 ωρών. Το 3^ο εργαστήριο διήρκεσε 14 ώρες που

μοιράστηκαν σε τρεις συναντήσεις. Οι συναντήσεις των εργαστηρίων έγιναν σε αίθουσα του Δημοτικού σχολείου Βίβλου Νάξου το πρώτο και στο πολιτιστικό κέντρο της Παναγίας Γλυκολαούσας Καρτεράδου Σαντορίνης το δεύτερο. Το 3^ο εργαστήριο έγινε στην Αθήνα στον χώρο ΑΠΑΡΆΜΙΛΛΟΝ.

2.8 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν και αποτέλεσαν τους κύκλους της έρευνας δράσης, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν τρία: το πρώτο εργαστήριο που λειτούργησε ως πιλοτική έρευνα και τα άλλα δύο που αποτέλεσαν και τα βασικά εργαστήρια της έρευνας. Στην περιγραφή του κάθε εργαστηρίου μετά από τη σύντομη παρουσίαση του προγράμματος⁹¹ που εφαρμόστηκε σε κάθε συνάντηση, παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία των συμμετεχόντων και της εμπυχώτριας. Αναλυτική περιγραφή θα ακολουθήσει στα ευρήματα.

1^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ (27/5/2021 - 6/6/2021)

Το πρώτο εργαστήριο ως πιλοτική έρευνα είχε διάρκεια 20 ωρών και πραγματοποιήθηκε σε 5 συναντήσεις. Σε αυτό το εργαστήριο ο στόχος ήταν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, να δοκιμαστούν οι τεχνικές και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Πριν ξεκινήσουν οι συναντήσεις, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, προκειμένου να διερευνηθεί το προφίλ του και κατά πόσο τον έχει απασχολήσει μέχρι τώρα το ζήτημα της ενσώματης παρουσίας του δασκάλου μέσα στην τάξη.

Η πρώτη συνάντηση είχε στόχο να εισάγει τους συμμετέχοντες στη διαδικασία του εργαστηρίου, διερευνώντας στο πρώτο μέρος τις προσδοκίες τους και φτιάχνοντας το «μαθησιακό συμβόλαιο». Στο δεύτερο μέρος περάσαμε κατευθείαν στις βασικές ασκήσεις του εργαστηρίου που ήταν η 1^η «καρέκλα στο τετράγωνο», η άσκηση συγκέντρωσης, η άσκηση «το

⁹¹ Την αναλυτική περιγραφή του προγράμματος βλ. παράρτημα ΙΙΙ.

ξύλο» και η 2^η «καρέκλα στο τετράγωνο». Στο τέλος του εργαστηρίου έγινε μια συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο.

Η δεύτερη, τρίτη και τέταρτη συνάντηση ακολούθησαν την ίδια δόμη: α) ομάδα εστίασης, όπου διατυπώνονται σκέψεις και προβληματισμοί για την προηγούμενη συνάντηση β) ασκήσεις προθέρμανσης γ) συζήτηση ανατροφοδότησης δ) εισαγωγή στα viewpoints και αυτοσχεδιασμός ε) άσκηση «καρέκλα στο τετράγωνο» με τη χρήση των viewpoints στ) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο.

Η πέμπτη συνάντηση διαμορφώθηκε ως εξής: α) προθέρμανση β) συζήτηση ανατροφοδότησης γ) αυτοσχεδιασμός με όλα τα viewpoints δ) συζήτηση ανατροφοδότησης ε) 10' παρουσίαση διδασκαλίας με χρήση των viewpoints στ) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο. Στο τέλος του εργαστηρίου δόθηκε στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αποτίμησης του εργαστηρίου.

Από την πρώτη συνάντηση του εργαστηρίου έγινε σαφές ότι η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων στην έκθεση που απαιτεί η επαφή με τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού δεν είναι δεδομένη, ειδικά όσον αφορά ανθρώπους που δεν έχουν εμπειρία από εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα. Έτσι, είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να εδραιωθεί η ομαδικότητα, ώστε να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια στην έκθεση. Από τον σχεδιασμό του προγράμματος προγράμματος, ωστόσο, έλειπαν οι ασκήσεις που θα συνέβαλαν σε ένα τέτοιο κλίμα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται εμφανώς να ακολουθήσουν τη διαδικασία και να αντιστέκονται κάποιοι συμμετέχοντες που οδήγησε μέχρι και στην αποχώρηση μιας εκ των συμμετεχόντων. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τη γράφουσα να επανασχεδιάσει το δεύτερο εργαστήριο λαμβάνοντας υπόψιν αυτή την έλλειψη.

Παρόλα αυτά, οι εναπομείναντες συμμετέχοντες προοδευτικά ανταποκρίθηκαν θετικά στη διαδικασία και στην επαφή τους με τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού που στόχευαν κυρίως στην ενδυνάμωση της σωματικότητας και εκφραστικότητας. Παρά τις δυσκολίες και τα δείγματα αντίστασης των πρώτων ημερών, σταδιακά παρατηρήθηκε άμβλυνση αυτών των αντιστάσεων και στη συνέχεια η εμπιστοσύνη τους στη διαδικασία οδήγησε σε μεγαλύτερη ανοιχτότητα, ελευθερία και δημιουργικότητα. Αυτό έκανε τη διαδικασία να γίνεται όλο και πιο ευχάριστη στους συμμετέχοντες. Ακόμα ήταν εμφανές από τον τρόπο που εμβάθυναν ότι αποκτούσαν μεγαλύτερη συνείδηση των εκφραστικών τους μέσων και έλεγχο των επιλογών στις ασκήσεις αυτοσχεδιασμού. Όλα τα παραπάνω αποτυπώθηκαν με σαφήνεια στη 10'

παρουσίαση των διδασκαλιών με την χρήση των viewpoints, όπου οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη διαθεσιμότητα, επινοητικότητα και φαντασία. Η υιοθέτηση χαρακτηριστικών που έχει ένας ηθοποιός προσέλκυσε το ενδιαφέρον των «θεατών» και είχε σαν συνέπεια την έντονη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους θεατές.

Οι παρατηρήσεις και τα δεδομένα που προέκυψαν από το 1^ο εργαστήριο οδήγησαν στον επανασχεδιασμό του 2^{ου} εργαστηρίου αλλά και στην πιο ξεκάθαρη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ (16/10 -17/10/2021 & 23/10-24/10/2021)

Το δεύτερο εργαστήριο είχε διάρκεια 20 ωρών και πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο σαββατοκύριακων. Οι συνεντεύξεις πριν την έναρξη του εργαστηρίου αντικαταστάθηκαν με το αρχικό ερωτηματολόγιο που συμπληρωνόταν από τις συμμετέχουσες στην πρώτη συνάντηση. Στον προγραμματισμό επίσης προστέθηκε και η ενότητα με ασκήσεις ενεργοποίησης και δεσίματος της ομάδας. Έτσι, το πρόγραμμα του εργαστηρίου διαμορφώνεται ως εξής:

Η πρώτη συνάντηση είχε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος έγινε α) προσέλευση συμμετεχουσών⁹² και συμπλήρωση ερωτηματολογίου β) παρουσίαση εργαστηρίου και παιχνίδια γνωριμίας γ) «χάρτης προσδοκιών» και «μαθησιακό συμβόλαιο». Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει α) παιχνίδια ενεργοποίησης και δεσίματος ομάδας β) συζήτηση ανατροφοδότησης γ) 1^η «καρέκλα στο τετράγωνο» δ) άσκηση συγκέντρωσης ε) 2^η «καρέκλα στο τετράγωνο» στ) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο.

Η δεύτερη και η τρίτη συνάντηση διαμορφώθηκε ως εξής: α) παιχνίδια ενεργοποίησης β) προθέρμανση για τα viewpoints γ) συζήτηση ανατροφοδότησης δ) εισαγωγή στα viewpoints και αυτοσχεδιασμός ε) συζήτηση ανατροφοδότησης στ) «καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση των viewpoints ζ) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο

Η τέταρτη συνάντηση περιλάμβανε τα εξής: α) παιχνίδια ενεργοποίησης και προθέρμανση β) αυτοσχεδιασμός με όλα τα viewpoints γ) συζήτηση ανατροφοδότησης δ) 10' παρουσίαση διδασκαλιών με χρήση των viewpoints ε) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο. Στο τέλος του εργαστηρίου δόθηκε στις συμμετέχουσες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του εργαστηρίου.

⁹² Για το 2^ο εργαστήριο υιοθετείται το θηλυκό γένος, γιατί συμμετείχαν μόνο γυναίκες.

Η πορεία του εργαστηρίου έδειξε πως είναι απαραίτητη η προετοιμασία των συμμετεχόντων με ασκήσεις και παιχνίδια που ενεργοποιούν το σώμα αλλά, επιπλέον, δένουν και την ομάδα και εξοικειώνουν τον καθένα με την παρουσία του άλλου και την έκθεση ενώπιον άλλων. Η επανάληψη αυτών των ασκήσεων και παιχνιδιών ήταν που εδραίωσαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας και οδήγησαν την ομάδα να προχωρήσει, να εμβαθύνει αλλά και να θέσει προβληματισμούς και ερωτήσεις καθώς και να διατυπώσει όλες τις δυσκολίες στις συζητήσεις των ομάδων εστίασης. Έτσι, οι συμμετέχουσες σταδιακά εξελίσσονταν και απελευθερώνονταν μέσα στη διαδικασία με αποτέλεσμα η εκφραστικότητά τους και επινοητικότητά τους στους αυτοσχεδιασμούς να αυξάνεται. Με αυτό τον τρόπο και καθώς οι δυσκολίες αμβλύνονταν, οι συμμετέχουσες αντλούσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την δημιουργικότητα των αυτοσχεδιασμών και των δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου γινόταν εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από μια εκπαίδευση που να στοχεύει στην καλλιέργεια της εκφραστικότητάς τους η οποία θα οδηγήσει σε μια επίγνωση των εκφραστικών τους μέσων αλλά και στην ανάδειξη της ενσώματης παρουσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί όσο και να εκτίθενται καθημερινά στην τάξη, δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με την έκθεση που προβάλλει τη σωματική παρουσία. Αυτό έγινε σαφές από την πρώτη στιγμή μέσα στο εργαστήριο και από την αντίσταση που έφερναν σε σχέση με την άσκηση της καρέκλας η οποία συμπυκνώνει με έναν απλό αλλά ουσιαστικό τρόπο την έννοια της παρουσίας. Αυτή ήταν και μια διαπίστωση που έκαναν και οι ίδιες οι συμμετέχουσες οι οποίες παρατήρησαν ότι ενώ εκτίθενται καθημερινά στην τάξη και τους μαθητές τους, την ίδια στιγμή δυσκολεύονταν πολύ να καθήσουν απλώς σε μια καρέκλα απέναντι σε άλλους.

Επιπροσθέτως, η επαφή των συμμετεχουσών με τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού τις έκανε πρώτα απ' όλα να συνειδητοποιήσουν τις ποιότητες σωματικής έκφρασης που ήδη έχουν και χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη και αυτή η επίγνωση είναι που οδηγεί στην ενδυνάμωσή τους. Και στη συνέχεια, βέβαια, να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση ανοίγεται ένας ολόκληρος δρόμος σε σχέση με την σωματική έκφραση, την παραστατικότητα και την ενσώματη παρουσία (βλ. 1.5.2). Αυτή η επίγνωση και η εμβάθυνση είναι στην διάθεση του καθενός πόσο θα την προχωρήσει και μπορεί να φτάσει μέχρι και στην αντίληψη για μετασχηματισμό της προσωπικής θεωρίας του κάθε εκπαιδευτικού, όπως συνέβη στην περίπτωση μιας συμμετέχουσας που μέσα από αυτή την διαδικασία αναλογίστηκε όλη της την εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός και στο πώς έφτασε να διδάσκει με τον τρόπο που έχει επιλέξει, το αδιέξοδο στο

οποίο φτάνει πολλές φορές αλλά και το πόσο αναγκαία είναι μια τέτοια προσέγγιση σαν αυτή που βίωσε στο εργαστήριο.

Παρ' όλα αυτά δεν έγινε κατανοητό από όλους και δεν κατακτήθηκε το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο στοχεύει σε μια εκπαίδευση που αφορά την καλλιέργεια της σωματικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού και πολλές φορές δημιουργούνται η σύγχυση ότι οι τεχνικές που προσέγγισαν στόχευαν στο να τις μάθουν για να τις μεταδώσουν ή να τις χρησιμοποιήσουν στους μαθητές τους. Ίσως αυτό να συμβαίνει, γιατί γενικότερα οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στοχεύουν στο να αποκτήσουν γνώσεις και εργαλεία που στην συνέχεια θα τις εφαρμόσουν στους μαθητές τους.

Τέλος, στο 2^ο εργαστήριο και η ίδια η εμπυχώτρια αποτέλεσε μέρος της παρατήρησης. Έτσι, και η ίδια παρουσίασε μια εξέλιξη δίνοντας έμφαση στον τρόπο που οργάνωσε το εργαστήριο και στη σειρά των ασκήσεων που πρότεινε, παρατηρώντας την επίδραση που έχουν στις συμμετέχουσες. Ακόμα, εξερίχθηκε στον τρόπο που καθοδηγούσε τη συζήτηση των ομάδων εστίασης αλλά και στον τρόπο που άκουγε τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες των συμμετεχουσών, δίνοντας χώρο να εκφραστούν και μέσα από τη συζήτηση και τις διευκρινίσεις να αμβλυνθούν και πολλές φορές να αρθούν.

3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ (28-29-30/1/2022)

Το 3^ο εργαστήριο ακολούθησε στον μεγαλύτερο βαθμό τον προγραμματισμό του 2^{ου} εργαστηρίου αν και έπρεπε να συμπυκνωθούν οι δραστηριότητες στη διάρκεια τριών συναντήσεων.

1^η συνάντηση: το πρώτο μέρος της συνάντησης περιελάμβανε α) προσέλευση συμμετεχόντων και συμπλήρωση ερωτηματολογίου β) παρουσίαση εργαστηρίου και παιχνίδι γνωριμίας γ) «χάρτης προσδοκιών» και δ) «μαθησιακό συμβόλαιο». Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε: α) παιχνίδια ενεργοποίησης και δεσίματος ομάδας β) συζήτηση ανατροφοδότησης γ) 1^η «καρέκλα στο τετράγωνο» δ) άσκηση συγκέντρωσης ε) 2^η «καρέκλα στο τετράγωνο» και στ) συζήτηση ανατροφοδότησης. Το τρίτο μέρος απαρτιζόταν από: α) εισαγωγή στα 3 viewpoints (ρυθμός, διάρκεια, κιναισθητική απόκριση) και αυτοσχεδιασμός β) συζήτηση ανατροφοδότησης και γ) κλείσιμο.

Στην πρώτη συνάντηση οι συμμετέχοντες ήταν αρκετά διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, αν και στο εισαγωγικό μέρος ήταν φανερή η αμηχανία, όπως προκύπτει κάθε φορά που συναντιούνται άγνωστοι άνθρωποι σε έναν χώρο και καλούνται να δουλέψουν ομαδικά. Στη διάρκεια των παιχνιδιών ενεργοποίησης αυτή η αμηχανία πολύ γρήγορα έφυγε και δημιουργήθηκε μια ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα. Την ίδια στιγμή, βέβαια, ήταν φανερή η έλλειψη συγκέντρωσης και η δυσκολία να ανταποκριθούν σε κάποια παιχνίδια. Αυτή η δυσκολία ήταν αναμενόμενη και την αντιμετώπισαν με χιούμορ.

Στη συνέχεια και στο στάδιο με την άσκηση «καρέκλα στο τετράγωνο» οι συμμετέχοντες έδειχναν ιδιαίτερη προθυμία που, όμως, στην ουσία φανέρωνε την αρχική αμηχανία τους. Ο χρόνος που στέκονταν στην καρέκλα ήταν πολύ λίγος και γενικά επικρατούσε μια ένταση στον τρόπο που διαχειρίζονταν την άσκηση. Έπειτα, και αφού είχαν μείνει αρκετά στην άσκηση συγκέντρωσης χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αντιμετώπισαν την 2^η «καρέκλα» με μεγαλύτερη συγκέντρωση και επίγνωση στις επιλογές σωματικής έκφρασης που έκαναν. Ήταν η στιγμή που εδραιώνεται μια σιγουριά και μια ησυχία στην ομάδα και φανερώνεται η «παρουσία» τους.

Στο τρίτο μέρος και στην εισαγωγή των viewpoints δούλευαν με συγκέντρωση, όμως, τα σώματά τους ήταν σφιγμένα και δεν ρίσκαραν ιδιαίτερα. Επέλεξαν μια ασφαλή ζώνη να δοκιμάσουν το εργαλείο των viewpoints και αυτό δημιουργούσε μια καθίζηση στην ενέργεια της ομάδας. Τέλος, στις συζητήσεις ανατροφοδότησης δεν εκφράζονταν με ευκολία και χρειαζόταν μεγαλύτερη επιμονή στις ερωτήσεις.

2^η συνάντηση: το πρόγραμμα διαμορφώθηκε ως εξής α) παιχνίδια ενεργοποίησης β) προθέρμανση για τα viewpoints γ) συζήτηση ανατροφοδότησης δ) επανάληψη στα 3 viewpoints και «καρέκλα στο τρίγωνο» με χρήση των viewpoints ε) συζήτηση ανατροφοδότησης στ) εισαγωγή με επόμενα 3 viewpoints (επανάληψη, απόσταση, τοπογραφία) και αυτοσχεδιασμός ζ) «καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση viewpoints η) συζήτηση ανατροφοδότησης θ) εισαγωγή στα 3 τελευταία viewpoints (σχήμα, χειρονομία, αρχιτεκτονική) και αυτοσχεδιασμός ι) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο

Στη δεύτερη συνάντηση οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν μεγαλύτερη συγκέντρωση στις ασκήσεις και είχαν πιο συγκροτημένη σωματικότητα. Καθώς εξοικειώνονταν με την διαδικασία, απελευθερώνονταν περισσότερο και ρίσκαραν, δοκιμάζοντας σωματικές εκφράσεις που τους ήταν ανοίξεις. Έτσι, αποκτούσαν καλύτερη επικοινωνία στην ομάδα και αλληλεπιδρούσαν περισσότερο μεταξύ τους. Στους αυτοσχεδιασμούς δημιουργούσαν ενδιαφέρουσες στιγμές και

γίνονταν ακόμα πιο ακριβείς στις επιλογές τους. Αν και στη συνάντηση αυτή ο ρυθμός ήταν εντατικός, διαχειρίζονταν την κούραση τους και αποκτούσαν αντοχή που τους έδινε την δυνατότητα μεγαλύτερης εκφραστικότητας. Στις συζητήσεις ανατροφοδότησης εκφράζονταν με μεγαλύτερη ευκολία και συνειδητοποιούσαν περισσότερο τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν ως τώρα τα εκφραστικά τους μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Αυτή η επίγνωση τους οδήγησε να εκφράσουν ότι είχαν ανάγκη από μια τέτοια εκπαίδευση που στοχεύει στην σωματικότητα του εκπαιδευτικού.

3^η συνάντηση: στο πρώτο μέρος έγινε μια σύζηση διερεύνησης α) του τι έχουν αποκομίσει ως τώρα και τι δυσκολίες έχουν αντιμετωπίσει οι συμμετέχοντες και β) πώς αντιλαμβάνονται τον «δάσκαλο ως ηθοποιό». Στο δεύτερο μέρος έγινε α) προθέρμανση β) αυτοσχεδιασμός με viewpoints δίνοντας έμφαση στα 3 τελευταία γ) «καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση 3 τελευταίων viewpoints δ) 10' παρουσίαση διδασκαλίας με χρήση των viewpoints ε) συζήτηση ανατροφοδότησης και κλείσιμο.

Στο πρώτο μέρος της συζήτησης διερεύνησης οι συμμετέχοντες είχαν τη διάθεση με αφορμή τα ερωτήματα να μιλήσουν γενικότερα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή παρουσία τους μέσα στην τάξη, τα αδιέξοδα που έρχονται αντιμέτωποι πολλές φορές και την ανάγκη για συνεχή ενδυνάμωση του τρόπου που διδάσκουν. Κάποιοι συνειδητοποίησαν ότι η επαφή με ένα τέτοιο εργαλείο, όπως τα viewpoints, και η καλλιέργεια της ενσώματης παρουσίας μέσα από τις τεχνικές εκπαίδευσης ενός ηθοποιού μπορεί να αποτελέσει στήριγμα και διέξοδο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Έπειτα, στην άσκηση «ιδεοθύελλας» προκειμένου να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται τον «δάσκαλο ως ηθοποιό», ήταν καταγιτιστικός ο ρυθμός που διατυπώνονταν οι σκέψεις τους, κάνοντας την συζήτηση ιδιαίτερα ζωντανή και δημιουργική.

Στο δεύτερο μέρος, οι συμμετέχοντες είχαν εδραιώσει μεταξύ τους μια πολύ καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Βρίσκονταν σε ετοιμότητα και ανταποκρίνονταν στις δράσεις που πρότεινε κάποιος. Αυτό έγινε φανερό στην άσκηση της «καρέκλας στο τετράγωνο», όπου με δημιουργικότητα και ρίσκο έφτασαν στο σημείο να «σπάσουν» τους κανόνες της άσκησης, δημιουργώντας πολύ ενδιαφέρουσες στιγμές. Οι συμμετέχοντες φαίνονταν να είναι εντελώς απελευθερωμένοι και να επιλέγουν πολύ συνειδητά τα εργαλεία τους. Έτσι, αναδύθηκε η θεατρικότητα. Ωστόσο, στις 10' παρουσιάσεις η χρήση του λόγου επισκίασε σε ορισμένες περιπτώσεις την σωματικότητα και έγινε φανερό πως η χρήση και η λειτουργία των viewpoints χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να κατακτηθεί από ορισμένους συμμετέχοντες. Αυτός ήταν και

ο λόγος που μια συμμετέχουσα αρνήθηκε να παρουσιάσει τη διδασκαλία της, λέγοντας ότι χρειαζόταν κι άλλο χρόνο για να εμπεδώσει τα νέα δεδομένα. Υπήρξαν, βέβαια, και οι συμμετέχοντες που προσπάθησαν να εντάξουν με ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο τα viewpoints στη διδασκαλία τους και αυτό πραγματικά ανέδειξε τη φαντασία, την ετοιμότητα και το χιούμορ που μπορεί να έχει μια διδασκαλία.

Τέλος, και παρά τις αστοχίες οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι έχουν κατανοήσει πως οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να ενδυναμώσουν την ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού, αλλά χρειάζεται χρόνος για εκπαίδευση και καλλιέργεια που μπορεί να αλλάξει εντελώς τον τρόπο που ένας δάσκαλος έχει μάθει να διδάσκει.

3. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μόνο από το 2^ο και 3^ο εργαστήριο, αφού το 1^ο λαμβάνεται ως πιλοτικό. Έτσι, μετά την απομαγνητοφώνηση/καταγραφή και την προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων που αποτελεί και το πρώτο στάδιο της μεθόδου, έγινε η επιλογή των δεδομένων που εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια και στο 3^ο στάδιο έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων (Παράρτημα II) και τέλος η αναγωγή των κωδίκων σε θέματα που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Για το 2^ο εργαστήριο τα δεδομένα που επιλέχτηκαν είναι κυρίως από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης, το ημερολόγιο της κριτικής φίλης και τα ερωτηματολόγια αποτίμησης του εργαστηρίου που απάντησαν οι συμμετέχοντες (Πίνακας 1-5, παράρτημα II). Για το 3^ο εργαστήριο τα δεδομένα επιλέχτηκαν κυρίως από τα αρχικά ερωτηματολόγια και τα ερωτηματολόγια αποτίμησης καθώς και από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης (Πίνακας 6-10, παράρτημα II). Ειδικά, στις ομάδες εστίασης προέκυψε πλούσιο υλικό δεδομένων από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, όπου εκεί αναδύονται πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτά τα δεδομένα από τις ομάδες εστίασης σε συνδυασμό με τα δεδομένα από το ημερολόγιο της κριτικής φίλης και τα ερωτηματολόγια

αποτίμησης κρίθηκαν ως τα καταλληλότερα προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

Στους πίνακες τα δεδομένα παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά. Οι πίνακες 1-3 (παράρτημα II) παρουσιάζουν τα δεδομένα ανά ερευνητικό ερώτημα και την αντιστοίχισή τους με τους αρχικούς κώδικες. Τα σύμβολα Σ1₂, Σ2₂, κ.ο.κ δηλώνουν τους συμμετέχοντες και ο δείκτης το εργαστήριο. Τα ερευνητικά ερωτήματα, επαναλαμβάνουμε συνοπτικά, είναι τα εξής:

1^ο) Με ποιον τρόπο μπορούν οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού να συμβάλλουν στη **συνειδητότητα**, δηλαδή στην επίγνωση και τον έλεγχο, της ενσώματης παρουσίας του/της εκπαιδευτικού;

2^ο) Με ποιον τρόπο οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού συμβάλλουν στην **ενίσχυση** των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας και τον **εμπλουτισμό** γενικότερα της σωματικής έκφρασης;

3^ο) Ποιες **ποιότητες του ηθοποιού** χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί;

Στη συνέχεια, στον πίνακα 4 και 5 παρουσιάζονται επιλεγμένα αποσπάσματα από το ημερολόγιο της κριτικής φίλης (ΚΦ₂) και από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης του 2^{ου} εργαστηρίου. Σε αυτούς τους πίνακες, επειδή ο λόγος είναι συνεχής και τα νοήματα καλύπτουν πολλές φορές ακόμα και δύο ερευνητικά ερωτήματα, προστέθηκε και μια επιπλέον στήλη, δίπλα από την στήλη με τους αρχικούς κώδικες, όπου αναγράφεται το ερώτημα ή τα ερωτήματα στα οποία εμπίπτει η κωδικοποίησή τους.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την καταγραφή και κωδικοποίηση των δεδομένων του 3^{ου} εργαστηρίου. Οι πίνακες 6 & 7 (παράρτημα II) παρουσιάζουν τα δεδομένα και την αντιστοίχισή τους με τους αρχικούς κώδικες και τα ερευνητικά ερωτήματα από τα αρχικά ερωτηματολόγια και τα ερωτηματολόγια αποτίμησης αντίστοιχα. Ενώ οι πίνακες 8-10 (παράρτημα II) παρουσιάζουν τα δεδομένα από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης ανά παρέμβαση. Παρομοίως, τα σύμβολα Σ1₃, Σ2₃, κ.ο.κ αναφέρονται στην αρίθμηση των συμμετεχόντων και ο δείκτης στο εργαστήριο.

Στο επόμενο στάδιο γίνεται η αναγωγή των μοτίβων που εμφανίζονται στην κωδικοποίηση σε θέματα (ή κατηγορίες ανάλυσης) βάσει των οποίων θα γίνει και η παρουσίαση των ευρημάτων. Οι κώδικες που ανάγονται σε θέματα αποτελούν πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στα υπό εξέταση ερωτήματα.

Πίνακας i: αναγωγή κωδίκων σε θέματα για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
<ul style="list-style-type: none"> - Γνώση εαυτού - Επίγνωση - Συγκέντρωση - Έλεγχος και εμπιστοσύνη εκφραστικών μέσων - Συγκρότηση σώματος - Ανταπόκριση στη στιγμή - Απόλαυση 	<p>Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν σχετικά με το ζήτημα της συνειδητότητας της ενσώματης παρουσίας</p>

Πίνακας ii: αναγωγή κωδίκων σε θέματα για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
<ul style="list-style-type: none"> - Ενεργοποίηση - Διαθεσιμότητα - Ευελιξία - Ρίσκο - Απελευθέρωση - Εξέλιξη 	<p>Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν σχετικά με το ζήτημα του εμπλουτισμού των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας</p>

Πίνακας iii: αναγωγή των κωδίκων σε θέματα για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ
<ul style="list-style-type: none">- παραστατικότητα- δυνατότητα έκθεσης- ανοιχτότητα- δημιουργικότητα- εκφραστικότητα- ετοιμότητα- ομαδικότητα- μεταμόρφωση- αντοχή	Οι ποιότητες του ηθοποιού που εκδηλώθηκαν και καλλιεργήθηκαν μέσα από την βιωματική εμπειρία

3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που προκύπτουν από την θεματική ανάλυση των δεδομένων του 2^{ου} και 3^{ου} εργαστηρίου που επιλέχθηκαν από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης, το ημερολόγιο της κριτικής φίλης και τα αρχικά ερωτηματολόγια και τα ερωτηματολόγια αποτίμησης. Η παρουσίαση θα γίνει με βάση τα θέματα που εξήχθησαν από την κωδικοποίηση των δεδομένων και αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη χρονολογική σειρά των συναντήσεων των δύο εργαστηρίων.

3.2.1 Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν πάνω στο ζήτημα της συνειδητότητας της ενσώματης παρουσίας.

Στις πρώτες συναντήσεις των εργαστηρίων και ενώ αρκετά σύντομα οι συμμετέχοντες δείχνουν διαθεσιμότητα στις δραστηριότητες, είναι εμφανής η έλλειψη επίγνωσης και ελέγχου των εκφραστικών μέσων. Έτσι, η συνειδητότητα σε ένα πρώτο επίπεδο αφορά τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες με ακρίβεια και έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων και με επίγνωση των εργαλείων που χρησιμοποιούν:

(Πίνακας 4) Κ.Φ₂: «παρασύρονται να ρισκάρουν περισσότερο, ανανεώνεται η ενέργεια, υπάρχει ευχαρίστηση αλλά οι ίδιες δεν το αντιλαμβάνονται (η συνειδητότητα βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο)». «Η Σ4 έκανε χρήση των πέντε εικόνων αλλά δεν είχε σαφή επιλογή των viewpoints».

«Η Σ3 ευγενική άμυνα, χωρίς μεγάλη συνείδηση του ρυθμού». «έχουν διάθεση πειραματισμού αλλά παραμένει ξένο στο σώμα τους».

Στη συνέχεια και καθώς επαναλαμβάνουν και εξοικειώνονται με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες ο βαθμός συνειδητότητας αυξάνεται. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη διαφορά στον τρόπο που ανταποκρίνονται στις ασκήσεις και αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση στη χρήση των viewpoints:

(Πίνακας 1) Σ2₂: «αλλά σαφέστατα η β' φορά ήταν κάτι άλλο, εντελώς διαφορετικό, πιο εσωτερικό νομίζω», Σ4₂: «για μένα η β' φορά ήταν πιο αποκαλυπτική από την α' [...]», Σ2₂: «ήταν σαφώς πιο

εύκολο σήμερα... το σώμα μου κάτι άλλο μου λέει... με επηρέασε το εδώ και το τώρα..» (Πίνακας 8)
Σ73: «δεν είχα τόσο παιχνιδιάρικη διάθεση... η 2^η (καρέκλα) ήταν πιο εσωτερική.» **Σ83:** «να συνειδητοποιήσω την στάση του σώματός μου και τι επιλέγω και τι μήνυμα θέλω να περάσω.»

Η συνειδητότητα, βέβαια, όπως προέκυψε κυρίως από το 3^ο εργαστήριο περνάει μέσα από την προσέγγιση του ανοίκειου. Αυτή η επαφή με το ανοίκειο φέρνει πολλές φορές μια άρνηση και μια αντίσταση σε αυτό το καινούργιο και διαφορετικό. Είναι ένα στάδιο που έχει σημασία να το αντιληφθεί κανείς προκειμένου στην συνέχεια να έρθει η εξέλιξη και η εξοικείωση:

(Πίνακας 8)Σ63: «μετά από την συγκέντρωση μου φάνηκε δύσκολη η δεύτερη. Δεν ήθελα σε εκείνη την φάση την έκθεση, είχα κλείσει.», **Σ33:** «το ενδεχόμενο η χαλάρωση να πέταξε κάποιον έξω από τη συνθήκη υπάρχει; Ένιωσα ότι δεν έχει ουσία να σηκωθώ γιατί ένιωσα κάτι άλλο»

Στις τελευταίες συναντήσεις οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα εργαλεία των viewpoints με μεγαλύτερη επίγνωση, επιλέγουν συνειδητά τον τρόπο που θα κινηθούν και εμφανίζουν μεγαλύτερη συγκρότηση στο σώμα τους και ετοιμότητα. Αυτή η συνειδητότητα με τον τρόπο που εκδηλώνεται τους δίνει σιγουριά και εμπιστοσύνη:

(Πίνακας 1) Σ12: «για να λειτουργήσουν όλα αυτά θέλει απόλυτη συνείδηση... να έχεις επίγνωση του πώς είσαι, πώς στέκεσαι κλπ.», **Σ22:** «ένιωθα μεγάλη συνείδηση για ό,τι έκανα... και στην τάξη αυτό κάνω συνήθως αλλά εδώ είχα μεγαλύτερη επίγνωση». *(Πίνακας 4) ΚΦ2:* «η ομάδα ανταποκρίνεται σε ό,τι προτείνει κάποια, συγκροτημένα σώματα, ωραία επικοινωνία». *(Πίνακας 9) Σ13:* «μπορείς να παίζεις με τα ενδεχόμενα και αυτό διευκολύνει τον αυτοσχεδιασμό.», **Σ43:** «επέλεξα τον γρήγορο ρυθμό στο πόσο θα μείνω στην καρέκλα. Έπαιξα με αυτό.»

Έτσι, οι συμμετέχοντες επιτυγχάνουν να αντιληφθούν όχι μόνο τον τρόπο που ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες του εργαστηρίου αλλά και τον τρόπο που εκδηλώνεται η ενσώματη παρουσία τους μέχρι εκείνη τη στιγμή μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια, αποκτούν μια γνώση του εαυτού που τους δίνει τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στον τρόπο που κινούνται και στέκονται μέσα στην τάξη. Αυτή η συνειδητή αντίληψη της μέχρι τώρα ενσώματης παρουσίας αποτελεί μια σημαντική κατάκτηση, καθώς αποτελεί τη βάση προς την ενδυνάμωση των επιλογών των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούσαν μέχρι τώρα στην τάξη ή την αρχή για μία αλλαγή

(Πίνακας 1) **Σ2**: «λειτουργήσε μια επίγνωση: θα δοκιμάσω αυτό να δω αν θα δουλέψει... γενικά νομίζω μου ταιριάζει πιο πολύ ο έντονος ρυθμός, οι αστείες καταστάσεις, η έκπληξη από ό,τι ο αργός ρυθμός... το είχα δοκιμάσει και στο παρελθόν αλλά δεν είχα την ίδια συνειδητότητα», **Σ3**: «ήμουν αρκετά όπως είμαι και στην τάξη αλλά νομίζω έγινα πιο συγκεκριμένη με τις χειρονομίες και επιχείρησα και το σχήμα...». (Πίνακας 9) **Σ3**: «ό,τι κάνει ένας δάσκαλος έχει όλα αυτά τα στοιχεία. Εγώ σκεφτόμουν ότι τα έχω χρησιμοποιήσει αλλά δεν τα ξέρουμε. Αυτό εννοώ άνοιγμα, να αντιληφθούμε τι χρησιμοποιούμε και τι όχι και να χρησιμοποιήσουμε και καινούργια ή αλλιώς ή πιο συνειδητά».

Τελικά, οι συμμετέχοντες μέσα από την επαφή τους με τις δραστηριότητες και τα εργαλεία των viewpoints κατάφεραν να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και συγκρότηση του σώματός τους, να έχουν έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων και να βρίσκονται σε ετοιμότητα. Αυτή η γνώση του εαυτού και των τεχνικών πέρα από την ευχαρίστηση τους οδήγησε στο να κατανοήσουν ότι είναι χρήσιμη μια αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση στον τρόπο που εκδηλώνουν την ενσώματη παρουσία τους μέσα την τάξη:

(Πίνακας 5) **Σ1**: «Το συγκεκριμένο εργαστήριο με βοήθησε ιδιαίτερα να αποκτήσω συνειδητότητα της έκφρασης του σώματος και των κινήσεών μου.», **Σ3**: «Ήταν ένα πολύ δημιουργικό εργαστήριο στο οποίο ανανεώθηκε η ματιά μου για τον τρόπο διδασκαλίας», **Σ1**: «Το συγκεκριμένο εργαστήριο με βοήθησε σημαντικά να ενσωματώσω στη διδασκαλία στρατηγικές τις οποίες δεν είχαν έως τώρα σκεφτεί» (Πίνακας 7) **Σ1**: Μια ιδέα για το τι χρειάζεται να γίνει προκειμένου να καταστεί ενσυνείδητη και όχι αυτόματη η ενσώματη διάσταση της διδασκαλίας.» (Πίνακας 10) **Σ2**: «αυτό το εργαστήριο με έχει βοηθήσει να συνειδητοποιήσω την ενσώματη έκφραση μέσα στην αίθουσα. Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η σωματικότητά μας [...]. Σκέφτομαι πόσες φορές αφήνουμε το σώμα αναξιοποίητο και πώς μέσα από αυτές τις ασκήσεις μπορούμε να αξιοποιήσουμε το σώμα μας»

Συνοψίζοντας, η συνειδητότητα εκδηλώθηκε ως μια επίγνωση των στοιχείων που φέρει η σωματικότητα και η εκφραστικότητα του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και ως αντίληψη για το πόσο σημαντική είναι η καλλιέργεια της εκφραστικότητάς τους.

3.2.2 Εκφάνσεις και αντιλήψεις που εκδηλώθηκαν σχετικά με το ζήτημα ενίσχυσης και εμπλουτισμού των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας.

Στις αρχικές συναντήσεις κυρίως του 2^{ου} εργαστηρίου η προσέγγιση των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας (η κίνηση στον χώρο, ο ρυθμός, η απόσταση, οι χειρονομίες κ.ά.) μέσα από την επαφή με τα viewpoints και τις άλλες δραστηριότητες έφερε μια δυσκολία στους συμμετέχοντες που εκδηλώθηκε κυρίως ως έλλειψη διαθεσιμότητας και ρίσκου:

(Πίνακας 2) Σ52: «την α' φορά δε θα σηκωνόμουν αν δεν έπρεπε, επειδή έπρεπε το έκανα...», Σ32: «εγώ γενικά δυσκολεύτηκα με την γρήγορη ταχύτητα... δεν είμαι του τρεξίματος... δεν το μπορώ», Σ32: «εγώ μετά την κ.φ. δεν ήθελα να σηκωθώ...» (Πίνακας 4) ΚΦ2: «η Σ2 είναι πιο κλειστή στον εαυτό της και αποφεύγει ορισμένες φορές την αλληλεπίδραση». (Πίνακας 9) Σ33: «εγώ νομίζω ότι υπάρχει μια εξέλιξη σε σχέση με αυτά που κάναμε χθες που όλοι ήμασταν πιο μαζεμένοι.»

Στην πορεία των συναντήσεων οι συμμετέχοντες καθώς επαναλάμβαναν τις δραστηριότητες και εξοικειώνονταν με τα viewpoints και τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, δοκίμαζαν τα εργαλεία δείχνοντας μεγαλύτερο ρίσκο, τολμώντας περισσότερο πράγματα που τους ήταν ανοίκεια, γεγονός που έκανε εμφανή την εξέλιξη, ενίσχυση και εμπλουτισμό των εκφραστικών τους μέσων. Σε αυτό συνέβαλε φυσικά και το κλίμα εμπιστοσύνης που είχε εδραιωθεί στην ομάδα:

(Πίνακας 2) Σ12: « μου δόθηκε μια ώθηση να δοκιμάσω πράγματα γιατί στην απόσταση θα μου ήταν πολύ εύκολο να πάω στην Σ2, να την πλησιάσω που την ξέρω και υπάρχει μια ασφαλής σχέση αλλά θα το ξαναπώ ότι είναι κάπως απελευθερωτικό να δοκιμάζεις και την ενέργεια και άλλων ανθρώπων», Σ12: «ήταν εμπειρία να καταφέρω μια τέτοια διάρκεια στην ακινησία». (Πίνακας 4) ΚΦ2: «Στο στάδιο της κιναισθητικής απόκρισης και της επανάληψης υπάρχει περισσότερη επικοινωνία, παρασύρονται να ρισκάρουν περισσότερο». (Πίνακας 9) Σ33: νιώθω εξοικειωμένη και είναι και η ομάδα έτσι. Σκεφτόμουν και το βλέμμα που δεν είναι δεδομένο και το να ακουμπήσουμε ο ένας τον άλλον επίσης δεν είναι δεδομένο.», Σ83: «αισθάνομαι μέσα από τα παιχνίδια ότι είμαι λίγο καλύτερα από πριν, σε μια καλύτερη διάθεση... συνδέθηκα με ανθρώπους που δεν γνωρίζω.»

Τελικά, καθώς οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στην τεχνική των viewpoints μέσω της οποίας εμπλουτίζουν τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας και την εκφραστικότητά τους, αυτό που επιτυγχάνεται είναι η ενεργοποίηση και η απελευθέρωση του σώματος. Πλέον στηρίζονται όλο

και περισσότερο στα εργαλεία των viewpoints, για να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες και τους αυτοσχεδιασμούς:

(Πίνακας 2) Σ3₂: «κι εγώ νιώθω έτσι, πιο ξεκλειδωμένη σε σχέση με την αρχή.. όλα αυτά στοχεύουν στην ενεργοποίηση σωστά;», Σ1₂: «θα το πω πάλι ότι είναι απελευθερωτικό και ας μην το πετύχεις απόλυτα», Σ4₂: «μπορώ να πω ότι τα νρ απελευθερώνουν το σώμα και σε απελευθερώνουν πρώτα απ' όλα από την σκέψη.» (Πίνακας 4) ΚΦ₂: «γενικά υπάρχει ανταπόκριση και ελεύθερη κίνηση». «τα νρ είναι περισσότερο κυρίαρχα παρά η ίδια η καρέκλα». (Πίνακας 10) Σ3₃: «Χθες ήμουν πιο απελευθερωμένη σε σχέση με την πρώτη μέρα.»

Ειδικότερα, στο 3^ο εργαστήριο η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός των εκφραστικών μέσων του δασκάλου προέκυψε και ως μια ανάγκη επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας αλλά και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο εμπλουτισμός αυτός αφορά κυρίως τις επιλογές και τα ενδεχόμενα της σωματικότητας του εκπαιδευτικού την ώρα της διδασκαλίας αλλά και την ενίσχυση της ομαδικότητας σε έναν σύλλογο διδασκόντων:

(Πίνακας 9) Σ6₃: «σίγουρα θα βοηθούσε και θα ενίσχυε ακόμα περισσότερο τους δασκάλους στο να εμπνευσθούν και οι ίδιοι. Όλοι έχουμε ανάγκη από μια τέτοια εμπύχωση», Σ3₃: «Πόσο πιο εξοικειωμένοι θα ήταν αν κάποιος έκανε όλα αυτά τα παιχνίδια σε έναν σύλλογο εκπαιδευτικών;», Σ6₃: «πόσες άπειρες δυνατότητες σου δίνει ένα τετράγωνο και μια καρέκλα. Ξαφνικά γεννιούνται πολλά. Χθες δεν συνέβαινε αυτό.»

Συνοψίζοντας, η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας φανερώθηκε μέσα από την εξέλιξη της σωματικότητας των συμμετεχόντων, την διαθεσιμότητα και το ρίσκο που επεδείκνυαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αντιληφθούν την ενεργοποίηση και απελευθέρωση του σώματος: *(Πίνακας 9) Σ6₃: «να γίνουμε και λίγο σώμα, να μην είμαστε μόνο στην ομιλία.»*, *Σ8₃: «επιστρέφεις αναγκαστικά στο σώμα σου. Αυτός ο περιορισμός αυτό κάνει».* Με άλλα λόγια, να χρησιμοποιούν περισσότερο το σώμα τους και τις τεχνικές στους αυτοσχεδιασμούς.

3.2.3 Οι ποιότητες του ηθοποιού που εκδηλώθηκαν και καλλιεργήθηκαν μέσα από την βιωματική εμπειρία.

Στις πρώτες συναντήσεις οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μια ιδιαίτερη δυσκολία σε ορισμένες δραστηριότητες που απαιτούσαν την έκθεση με την έννοια της ενσώματης παρουσίας επί σκηνής, που είναι ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του ηθοποιού. Αυτή η δυσκολία εκδηλώθηκε κυρίως ως αμηχανία αλλά και ως άρνηση συμμετοχής σε ορισμένες ασκήσεις:

(Πίνακας 3) Σ12: «είναι αμήχανη η έκθεση αυτή και σε άτομα που μπορεί να βλέπεις πρώτη φορά... εγώ ένιωθα πολύ αμήχανα στην αρχή», Σ32: « Και αν με άφηνες ελεύθερη ούτε χθες θα πήγαινα στην καρέκλα... είναι σαν να πρέπει να κάνεις κάτι και να σε δουν οι άλλοι [...] και εγώ προσπαθώ να γίνω αόρατη». (Πίνακας 4) ΚΦ2: «Στον αυτοσχεδιασμό διερεύνησης των viewpoints φαίνεται οι συμμετέχουσες να μην δουλεύουν σε βάθος, φόβος στην έκθεση του σώματος, αντίσταση στην εξερεύνηση». (Πίνακας 8) Σ53: «την 1^η φορά ένιωθα περισσότερη δυσκολία από την δεύτερη. Την 1^η ένιωσα περισσότερη έκθεση»

Παράλληλα, μια άλλη δυσκολία που αντιμετώπισαν κυρίως οι συμμετέχουσες του 2^{ου} εργαστηρίου ήταν η διαχείριση της κούρασης. Στους πρώτους αυτοσχεδιασμούς ήταν εμφανής η έλλειψη αντοχής που επίσης είναι βασικό χαρακτηριστικό στη δουλειά που κάνει ο ηθοποιός και μια ικανότητα που αποκτά σταδιακά στην εκπαίδευσή του:

(Πίνακας 3) Σ2: «κι εγώ ένιωθα ότι κουραζόμουν κάποια στιγμή... ένιωθα ότι τραβούσε λίγο παραπάνω από όσο άντεχα εγώ...» (Πίνακας 4) ΚΦ: «η έντονη ενέργεια ξεφούσκωσε τον αυτοσχεδιασμό, η ομάδα κουράστηκε νωρίς και έγινε ένα ντόμινο αποχωρήσεων με αποτέλεσμα να δώσουν το τέλος μόνες τους».

Στη συνέχεια και καθώς οι συμμετέχοντες εξοικειώνονταν και αποκτούσαν εμπιστοσύνη στην ομάδα άρχισαν να αναδύονται στους αυτοσχεδιασμούς η δημιουργικότητα και η φαντασία, η παραστατικότητα/ θεατρικότητα και η ετοιμότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Υπήρχαν στιγμές στους αυτοσχεδιασμούς που αποκτούσαν ιδιαίτερα θεατρικό ενδιαφέρον:

(Πίνακας 3) Σ12: «εγώ σήμερα ένιωθα πολύ πιο άνετα... έχουμε πια γνωριστεί περισσότερο και ένιωθα μια ασφάλεια στην έκθεση», Σ32: «ανταποκρίθηκα στο ότι υπήρξε το στοιχείο της μουσικής και έκανα συνειδητά την μίμηση». (Πίνακας 4) ΚΦ2: «αρχίζει η σύνθεση, αναδύεται η θεατρικότητα, γίνονται δρώντες, παρουσιάζουν αποφασιστικότητα». (Πίνακας 9) Σ53: «αυτό που έκανε η Σ3 μου

φάνηκε το πιο θεατρικό. Ήθελα να βάλω έναν τίτλο σε αυτό που έβλεπα.», Σ23: «παρατήρησα ότι η επιλογή της κίνησης συνοδευόταν από ένα συναίσθημα.», Σ23: «αισθάνομαι ότι αυτή η άσκηση μας εισάγει σε έναν θεατρικό κώδικα.»

Στην τελευταία συνάντηση των εργαστηρίων και συγκεκριμένα στη δραστηριότητα της δεκάλεπτης παρουσίασης μιας διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τα viewpoints, οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο, προσεγγίζοντας τη μεταμορφωτική δυνατότητα στην οποία φτάνει ένας ηθοποιός. Αυτό έφερε έναν γενικότερο προβληματισμό για τον τρόπο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και μια διάθεση αλλαγής ως προς την ενσώματη παρουσία τους στην τάξη:

(Πίνακας 3) Σ12: «και σκέφτομαι τώρα η ιστορία δεν θα μπορούσε να διδαχθεί με μια τέτοια παραστατικότητα; Σκέφτομαι γιατί δεν το κάνω... αντιλαμβανόμουν πλήρως τις επιλογές που έκανα στα νρ, ποτέ δεν θα τα έκανα αυτά στην τάξη... δεν το έκανα ποτέ. Τέλος! Έτσι θα διδάσκω τώρα..ναι! ειδικά στην ιστορία: θα γίνω ο αυτοκράτορας πάει και τελείωσε!» (Πίνακας 4) ΚΦ2: «Σε όλες γεινικά υπήρχαν ωραίες ποιότητες κίνησης και εκφραστικότητας που αναδεικνύονταν από την χρήση των νρ.» (Πίνακας 10) Σ13: «αυτό που διάλεξε να φοράει η Σ5 μπορεί να ενισχύσει την προσοχή.», Σ33: «διάλεξα τα μαθηματικά ως περιεχόμενο γιατί με εξίταρε ο χώρος.»

Ειδικότερα, πολλές ποιότητες του ηθοποιού όπως είναι η εκφραστικότητα, η φαντασία, η επινοητικότητα, η μεταμορφωτική διάσταση, η ικανότητα αλληλεπίδρασης και η ομαδικότητα προέκυψαν από τα αρχικά ερωτηματολόγια του 3^{ου} εργαστηρίου και από το πώς αντιλαμβάνονται τον δάσκαλο ως ηθοποιό:

(Πίνακας 6) Σ23: «Ως ένα πρόσωπο που μετασχηματίζεται διαρκώς και προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας και του επιδιωκόμενου στόχου. Ως ένα πρόσωπο δεκτικό στο καινούργιο, ευρηματικό, ευφάνταστο και επινοητικό. Ως ένα πρόσωπο που μπορεί να παρατηρεί την ιδιαιτερότητα του καθενός και της ομάδας γενικά και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της. Ως ένα άτομο εκφραστικό, επικοινωνιακό, ανοιχτό...»

Τέλος, από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης προκύπτουν οι ποιότητες του ηθοποιού που μπορούν να ενισχύσουν την ενσώματη παρουσία του δασκάλου μέσα στην τάξη και να μετατρέψουν τη διδασκαλία σε μια πιο δημιουργική διαδικασία. Αυτά τα χαρακτηριστικά, ως πτυχές του «δασκάλου ως ηθοποιού» που προσέγγισαν οι συμμετέχοντες αλλά και όπως

εκδηλώθηκαν κατά την βιωματική διαδικασία, είναι η δυνατότητα της έκθεσης, η παραστατικότητα, η ετοιμότητα, η αλληλεπίδραση, η εκφραστικότητα, η μεταμόρφωση:

(Πίνακας 5) Σ1₂: «Αρχικά, η έκθεση απέναντι σε άγνωστο κοινό [...], για έναν εκπαιδευτικό είναι σημαντικό να μεταμορφώνει τα «άχρηστα» αντικείμενα σε δημιουργικές συνθήκες και να αυτοσχεδιάζει. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευόμενους και να μετασχηματίζουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν σε δημιουργική μάθηση.».

(Πίνακας 6) Σ2₃: «Την αυτοπεποίθηση, την αντοχή στην έκθεση, την ικανότητα του συντονισμού και της εμπύχωσης της ομάδας.», Σ4₃: «συνεργασία, ομαδικότητα, επικοινωνία, συμμετοχή όλων, δημιουργικότητα» *(Πίνακας 7) Σ2₃: «Έκφραση, σωματικότητα, παρατήρηση, άνεση, ευελιξία, δεκτικότητα, τόλμη, ανοιχτό πνεύμα.»*, Σ4₃: «Αυτοσχεδιασμός, εγρήγορση, αυτοέλεγχος, ενθουσιασμός, φαντασία, δημιουργική διάθεση».

Εν κατακλείδι, οι ποιότητες του ηθοποιού που αναδύθηκαν στη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών αποτελούν κυρίως τα χαρακτηριστικά της σωματικότητας που φέρει ένας ηθοποιός (βλ. 1.4), με την έννοια της σωματικής δράσης που ανταποκρίνεται στο εδώ και το τώρα καθώς και η ετοιμότητα και η δημιουργική φαντασία που μπορεί να οδηγήσουν σε έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, σε μια διδασκαλία που μπορεί να φέρει τα χαρακτηριστικά μιας περφόρμανς.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο να συνδέσει την πράξη της διδασκαλίας με την έννοια της επιτέλεσης/ περφόρμανς μέσα από τη διερεύνηση του ερωτήματος πώς οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα υλοποιήθηκε μια έρευνα δράσης με ερευνητικά/ επιμορφωτικά εργαστήρια σε τρεις κύκλους με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από διάφορες ειδικότητες και βαθμίδες. Στα πλαίσια της έρευνας δράσης χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της μεθόδου ποιοτικής έρευνας, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα και στη συνέχεια να επεξεργαστούν και να αναλυθούν σύμφωνα με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεδομένων.

Η σύνδεση της διδασκαλίας με την έννοια της επιτέλεσης/ περφόρμανς συνεπάγεται την επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη σωματικότητα του εκπαιδευτικού, στον τρόπο δηλαδή που εκδηλώνεται η ενσώματη παρουσία του. Άλλωστε, ο όρος επιτέλεση σημαίνει συμβάν, γεγονός που προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και σύμφωνα με θεωρίες, όπως του R. Schechner και E. Goffman, η καθημερινή ζωή είναι γεμάτη από τέτοιου είδους επιτελέσεις. Έτσι και η διδασκαλία αποτελεί μια επιτελεστική πράξη, όπου η αναπαράσταση του σώματος του εκπαιδευτικού σε παρόντα χρόνο μπορεί να έχει μεταμορφωτική επίδραση σε όσους συμμετέχουν, όπως προκύπτει και από τον ορισμό της περφόρμανς στις παραστατικές τέχνες.

Η σωματικότητα του εκπαιδευτικού, λοιπόν, βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας γι' αυτό και το ερευνητικό ερώτημα πλαισιώνεται από επιμέρους ερωτήματα, ώστε να ερευνηθούν οι πτυχές της σωματικότητας. Το πρώτο ερώτημα αφορά στη συνειδητότητα της ενσώματης παρουσίας, καθώς η σωματικότητα δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς την επίγνωση και τον έλεγχο των εκφραστικών μέσων στην παρούσα στιγμή. Το δεύτερο ερώτημα διερευνά την ενίσχυση και των εμπλουτισμό των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας και της εκφραστικότητας γενικότερα. Είναι απαραίτητο η ενσώματη παρουσία να φέρει ένα εκφραστικό σώμα το οποίο ανά πάσα στιγμή μπορεί να επιλέξει τα ενδεχόμενα της κίνησης και της έκφρασης. Το τρίτο ερώτημα αναζητά τις ποιότητες του ηθοποιού που χρειάζεται να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αποκτήσει ένα σώμα σε ετοιμότητα που ανταποκρίνεται στη στιγμή και μπορεί να συνθέσει και να αλληλεπιδράσει με τον χώρο και τους άλλους με τρόπο δημιουργικό, τολμηρό και μεταμορφωτικό.

Η βασική τεχνική από την εκπαίδευση του ηθοποιού που χρησιμοποιήθηκε στα εργαστήρια, για να διερευνηθούν οι πτυχές της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού, ήταν η μέθοδος των viewpoints, όπως την εισήγαγε η σκηνοθέτιδα Anne Bogart. Τα viewpoints συμπυκνώνουν τις αρχές που διέπουν την κίνηση του σώματος και επαναφέρουν την επίγνωση της σωματικότητας σε παρόντα χρόνο. Παράλληλα, τα viewpoints ενισχύουν και εμπλουτίζουν τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας ως στοιχεία της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που τα viewpoints επιτυγχάνουν αυτή την ενίσχυση και εμπλουτισμό είναι μέσα από την διεύρυνση των ενδεχομένων και των επιλογών που μπορεί να έχει ένα σώμα τη στιγμή της έκφρασης. Σε αυτή τη διαδικασία, όπου το σώμα αποκτά επίγνωση και έναν πλούσιο τρόπο έκφρασης, τότε μπορεί να αυτοσχεδιάσει, να συνθέσει και εν τέλει να γίνει παραστατικό και δημιουργικό.

Συμπερασματικά και όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο Freire στην Κριτική Παιδαγωγική, μιλώντας για την αισθητική φύση της διδασκαλίας, εξηγεί ότι η ενσώματη παρουσία του εκπαιδευτικού, όταν διδάσκει έχει μια αισθητική διάσταση της οποίας δεν έχει πάντα την επίγνωση. Και επειδή θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως καλλιτέχνη, πιστεύει ότι όσο πιο συνειδητά καλλιεργεί την επίγνωση της αισθητικής πλευράς της ενσώματης παρουσίας του τόσο καλύτερος δάσκαλος αλλά και καλλιτέχνης γίνεται. Κατά αντιστοιχία με τον Freire, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνειδητότητα της ενσώματης παρουσίας των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται, αρχικά, ως επίγνωση της σωματικότητας που ήδη έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους και ως αντίληψη των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούν και τους είναι πιο οικεία. Στη συνέχεια, η εξοικείωση με τα viewpoints και άλλες τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού αυξάνει τη συνειδητότητα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη συγκέντρωση και έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων. Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σιγουριά στη σωματική τους έκφραση και επιλέγουν πιο συνειδητά τα εκφραστικά τους μέσα. Με αυτόν τον τρόπο η ενσώματη παρουσία τους βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας και αποκτά ακρίβεια. Παράλληλα, η συνειδητότητα της ενσώματης παρουσίας εκδηλώνεται και ως γνώση του εαυτού. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανακαλέσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, να ονοματίσουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν και να οραματιστούν αλλαγές στην ενσώματη παρουσία τους που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν στη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Ακολούθως, η θεωρία για τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο και ιδιαίτερα σημαντικό να καλλιεργηθεί η μη λεκτική πλευρά της επικοινωνίας στη διάρκεια της διδασκαλίας, για να επιτευχθεί η διδασκαλική αμεσότητα, η οποία έχει ψυχοσυναισθηματικές επιδράσεις στη διαδικασία της μάθησης. Επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η ενίχυση και ο εμπλουτισμός των μέσων μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς με τα viewpoints εκδηλώθηκε ως διεύρυνση και εξέλιξη της εκφραστικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτή η εξέλιξη αποτυπώθηκε ως δυνατότητα να ρισκάρουν όλο και περισσότερο στη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών. Η δυνατότητα του ρίσκου που αποκτούσαν οδηγούσε στη συνέχεια στην ενεργοποίηση και την απελευθέρωση των σωμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, έτσι, αποκτούσαν μεγαλύτερη διαθεσιμότητα και ευελιξία στον τρόπο που διαχειρίζονταν τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας και την εκφραστικότητά τους στους αυτοσχεδιασμούς. Οι εκπαιδευτικοί, εν τέλει, αντιλήφθηκαν ότι η χρήση των viewpoints

εμπλουτίζει τις επιλογές και τα ενδεχόμενα που μπορεί να έχει η ενσώματη παρουσία τους και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να προσεγγίσουν την αμεσότητα, που σύμφωνα με την θεωρία επιτυγχάνεται στη διδασκαλία, όταν ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί και χρησιμοποιεί τα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας. Αυτή η αμεσότητα εκδηλώθηκε κυρίως στις 10 παρουσιάσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί με διαθεσιμότητα, ευελιξία και τόλμη παρέσυραν τους θεατές – αποδέκτες της διδασκαλίας να συμμετέχουν ενεργά, δημιουργώντας στιγμές έκπληξης και χιούμορ, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μια σύνδεση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους συμμετέχοντες σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Τέλος, σε ό, τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, θεωρίες, όπως του M. Merleau Ponty και άλλων φιλοσόφων και θεωρητικών, μιλούν για την σημαίνουσα σημασία του σώματος στην απόκτηση της γνώσης μέσα από το ενσώματο βίωμα και την εμπειρία. Κατ' επέκταση, πολλοί παιδαγωγοί και μελετητές υποστηρίζουν την ανάγκη να αναπτύξει ο δάσκαλος ποιότητες που έχει ένας περφόρμερ, ώστε να καταστήσει την μάθηση ενσώματη και τη διδασκαλία δημιουργική και ευφάνταστη. Εξάλλου, για την Κριτική Παιδαγωγική ο δάσκαλος νοείται ως καλλιτέχνης και η εκπαίδευση θεωρείται ως αισθητικό γεγονός που απελευθερώνει τους μαθητές και αναπτύσσει την κριτική τους αντίληψη και τη φαντασία. Έτσι, η ερευνητική διαδικασία επιβεβαιώνει τη θεωρία, αναδεικνύοντας τις ποιότητες του ηθοποιού που χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ενδυναμώσουν την ενσώματη παρουσία τους μέσα στην τάξη. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι η δυνατότητα της έκθεσης. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με την αμηχανία και τον φόβο και σε κάποιες περιπτώσεις με την άρνηση της έκθεσης. Καθώς, όμως, εξοικειώνονταν με τη διαδικασία, αποκτούσαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ενσώματη παρουσία τους, που γινόταν πιο στιβαρή και σίγουρη. Αναγνώρισαν, λοιπόν, πως η δυνατότητα του ηθοποιού να εκτίθεται στα βλέμματα των θεατών είναι εξίσου σημαντική και για έναν εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, καλλιεργήθηκε η ομαδικότητα και η δυνατότητα επικοινωνίας και συντονισμού με άλλους μέσα στην ομάδα. Αυτό το στοιχείο ήταν χρήσιμο στους αυτοσχεδιασμούς, όπου η αλληλεπίδρασή τους δημιουργούσε πολύ ενδιαφέρουσες στιγμές. Επιπλέον, η ανοιχτότητα και η παρατηρητικότητα ήταν χαρακτηριστικά που τους έδωσαν την δυνατότητα να ανταποκρίνονται στο εδώ και τώρα και με αυτόν τον τρόπο να γίνονται ιδιαίτερα εφευρετικοί και επινοητικοί. Έτσι, η εμπάθυση στη διαδικασία είχε σαν αποτέλεσμα οι αυτοσχεδιασμοί να αποκτούν παραστατικότητα, δημιουργικότητα, μεταμορφωτική δυνατότητα και φαντασία, με άλλα λόγια αναδύθηκε η θεατρικότητα. Όλες οι ποιότητες του ηθοποιού που

καθιστούν την ενσώματη παρουσία ζωντανή, παραστατική, ικανή να συνθέτει και να ανταποκρίνεται στην παρούσα στιγμή και που αποτυπώθηκαν με εμφανή τρόπο στις 10΄ παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών φέρνουν πιο κοντά τη διδασκαλία σε καλλιτεχνικό γεγονός, με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται ο Freire στην Κριτική Παιδαγωγική, αφού η μεταμορφωτική της διάσταση έχει αισθητικό περιεχόμενο.

Ανακεφαλαιώνοντας, «ο δάσκαλος ως ηθοποιός» χρειάζεται, αφού αποκτήσει συνειδητότητα στη σωματικότητά του, να εξελίξει και να εμπλουτίσει την εκφραστικότητά του, αποκτώντας τη δυνατότητα του ρίσκου και την ετοιμότητα, για να μπορέσει στη συνέχεια να αποκτήσει η ενσώματη παρουσία του παραστατικότητα και η διδασκαλία του φαντασία και μεταμορφωτική δυνατότητα. Εν τέλει, «η διδασκαλία ως περφόρμανς» μέσα από την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση της ενσώματης παρουσίας του εκπαιδευτικού είναι μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στο εδώ και το τώρα και γίνεται δημιουργική.

4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο βασικός περιορισμός που προέκυψε κατά την διεξαγωγή της έρευνας ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων στα ερευνητικά εργαστήρια. Πρόκειται για έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στο 2^ο και 3^ο εργαστήριο (5 συμμετέχοντες και 8 αντίστοιχα). Παράλληλα, ορισμένοι συμμετέχοντες δεν παρακολούθησαν όλες τις συναντήσεις των εργαστηρίων. Παρόλο που έγινε διάχυση της πρόσκλησης συμμετοχής μέσω της Α/βάθμιας διεύθυνσης Κυκλάδων για την διεξαγωγή του 2^{ου} εργαστηρίου στη Σαντορίνη, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν μικρή. Στην περίπτωση του 3^{ου} εργαστηρίου που έγινε στην Αθήνα και η διάχυση της πρόσκλησης συμμετοχής έγινε μέσω του Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση, η ανταπόκριση των συμμετεχόντων ήταν μεγάλη και ενώ συμπληρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός των 18 ατόμων, δεν κατάφεραν πολλοί να παρακολουθήσουν το εργαστήριο. Σε αυτό συνέβαλαν οι δύσκολες συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί λόγω της πανδημίας αλλά και των δυσμενών καιρικών συνθηκών που επικρατούσαν στις μέρες διεξαγωγής του εργαστηρίου.

Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και στα δυο εργαστήρια είχε σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό στη συλλογή των δεδομένων, τα οποία πρέκυσαν κυρίως από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης. Επιπλέον, δημιούργησε κάποιες δυσκολίες στην υλοποίηση

των δραστηριοτήτων, στα παιχνίδια ενεργοποίησης και δεσίματος της ομάδας και στη δυναμική των αυτοσχεδιασμών. Πολλές από τις ασκήσεις χρειάζονται μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, για να λειτουργήσουν και οι αυτοσχεδιασμοί εξελίσσονται διαφορετικά, όταν υπάρχει αλληλεπίδραση με περισσότερους συμμετέχοντες.

Άλλος ένας περιορισμός αφορά στη διάρκεια διεξαγωγής των εργαστηρίων. Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και οι υποχρεώσεις τους δεν έδιναν την δυνατότητα για περισσότερες συναντήσεις. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι συναντήσεις να διαρκούν πολλές ώρες και ο ρυθμός να είναι εντατικός με συνέπεια συχνά οι συμμετέχοντες να κουράζονται.

Τέλος, ως περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί και η απειρία της ερευνήτριας στον σχεδιασμό της έρευνας δράσης και στη διαχείριση της ερευνητικής μεθόδου καθώς είναι η πρώτη φορά που επιχειρούσε μια έρευνα με αυτά τα χαρακτηριστικά. Την ίδια απειρία είχαν και οι δυο κριτικές φίλες του 3^{ου} εργαστηρίου, οι οποίες προέρχονται κυρίως από τον χώρο του θεάτρου και είχαν μια δυσκολία στην καταγραφή του ημερολογίου του κριτικού φίλου και στον τρόπο παρατήρησης. Μάλιστα λόγω του εντατικού ρυθμού και της συμπύκνωσης της διάρκειας σε τρεις συναντήσεις δεν υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης μέσα από την καθοδήγηση της ερευνήτριας.

4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τον περιορισμό της έρευνας που αφορά στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στα εργαστήρια προτείνεται η έρευνα να διεξαχθεί σε μια μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών ή ακόμα και σε έναν σύλλογο εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Ταυτόχρονα, θα μπορούσε να επεκταθεί και η διάρκεια της έρευνας και να σχεδιαστεί με περισσότερες παρεμβάσεις, όπου θα υπήρχε χρόνος για περαιτέρω επεξεργασία των 10' παρουσιάσεων διδασκαλίας. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθούν και οι επιδράσεις που θα είχαν στους μαθητές μοντέλα διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει όλα τα στοιχεία που οδηγούν σε μια αισθητική διάσταση της διδασκαλίας.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί, πέρα από την σωματικότητα του εκπαιδευτικού και στη φωνή. Θα μπορούσε σε αυτό το πλαίσιο να διερευνηθεί η εκφορά του λόγου με την μέθοδο των vocal viewpoints που ουσιαστικά αποτελούν την εφαρμογή των viewpoints στη χρήση του λόγου με ορισμένες παραλλαγές.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

«οι δάσκαλοι που δεν ξεχνάμε είναι
όσοι άφησαν μέσα μας ένα ανεξίτηλο αποτύπωμα [...].
Δεν τους ξεχνάμε όχι μόνο για αυτό που μας δίδαξαν, για το περιεχόμενο
των εκφερομένων τους, αλλά κυρίως για το πώς μας το δίδαξαν,
για το άλυτο αίνιγμα της εκφοράς τους,
για τη χαρισματική και μυστηριώδη δύναμή τους.»
(Massimo Recalcati, *Η ώρα του μαθήματος*)

Μπαίνοντας στον χώρο της εκπαίδευσης και η ίδια ως εκπαιδευτικός, ήρθα σε επαφή με ένα παγιωμένο σύστημα που παρόλες τις προσπάθειες ανανέωσης και εμπλουτισμού με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, παραμένει ένα σύστημα δυσκίνητο που καταπνίγει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και οδηγεί ολοένα και περισσότερο σε μια ασώματη εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί, αντιμέτωποι με την δυσκαμψία ενός τέτοιου συστήματος, έχουν χάσει την όρεξη τους, έχουν πάψει να επικοινωνούν μεταξύ τους, να εμπνέονται και να εμπνέουν, εκτός κάποιων εξαιρέσεων φυσικά και μεμονομένων προσπαθειών που δεν μπορούν να αποτελέσουν τον κανόνα.

Στα ερευνητικά εργαστήρια, μέσα από τη δουλειά και την καλλιέργεια της σωματικότητας, ήταν εμφανής αυτή η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ανανέωση και πρωτοτυπία, για αλλαγή και μετασχηματισμό του τρόπου διδασκαλίας προς μια πιο δημιουργική και ευφάνταστη κατεύθυνση που θα απορρέει μέσα από την ίδια την ενσώματη παρουσία τους, την εκφραστικότητα, την τόλμη και την επινοητικότητά τους. Αυτό που επίσης μου έκανε εντύπωση στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα εργαστήρια ήταν ότι δεν έχουν ξανασυναντήσει μια επιμόρφωση που να απευθύνεται στην ενδυνάμωση των ίδιων μέσα από μια βιωματική διαδικασία, αλλά συνήθως οι επιμορφώσεις που καλούνται να παρακολουθήσουν είναι διανοητικού χαρακτήρα και απόκτησης γνώσεων πάνω στη μεθοδολογία των διδακτικών αντικειμένων και ότι αυτό ξεκινάει ήδη από την εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο.

Εν κατακλείδι, μέσα από την περιπέτεια της έρευνας που συνδέει τη διδασκαλία με την περφόρμανς, αποτέλεσε φιλοδοξία μου να τεθεί ένα λιθαράκι που θα οδηγεί στον δρόμο για μια πιο «αισθητική διάσταση της διδασκαλίας», ως αντιστάθμισμα στον τεχνοκρατικό και χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, που συνεχώς ενισχύεται και από τη διαρκώς αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας που τείνει με την σειρά της να αποδυναμώσει την παρουσία

του εκπαιδευτικού και να την καταστήσει ασώματη. Όσο και αν οι νέες τάσεις ή οι φιλελεύθερες πολιτικές θέλουν να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση και την πρόσβαση στη γνώση με όρους αγοράς ή μάρκετινγκ, η ώρα του μαθήματος θα παραμένει πάντα μια ενσώματη διαδικασία και ως τέτοια θα μπορεί να ενσαρκώνει την επιθυμία για γνώση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander K. B., «Critically Analyzing Pedagogical Interactions as Performance». Στο Alexander K. B., Anderson L. B. & Gallegos P. B., *Performance theories in education: Power, pedagogy and the politics of identity*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005, p. 41-62.
- Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Balme B. Chr., *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές*, μτφ. Κοκκινάκης Ρ., Λιακοπούλου Β., Πλέθρον, Αθήνα 2012.
- Μπάρμπα Ε. (Barba E.), *Το χάρτρινο κανό: Ένας οδηγός προς την θεατρική ανθρωπολογία*, μτφ. Θέμελης Κ., Δωδώνη, Αθήνα 2007.
- Μπόγκαρτ Αν & Λαντάου Τ. (Bogart A. & Landau T.), *Το βιβλίο των Viewpoints. Πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της Σύνθεσης*, μτφ. Φώσκολου Ν., Πατάκη, Αθήνα 2020.
- Boal A., *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Μ. Παπαδάκη, Σοφία, Θεσσαλονίκη 2013.
- Boal A., «Πολιτισμός και εκπαίδευση», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 9, σ. 10-13.
- Γκόβας Ν., *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- Carr W. & Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- Courau Sh., *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, μτφ. Μουτσόπουλος Ε., Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Didetot D., *Το παράδοξο με τον ηθοποιό*, Πόλις, Αθήνα 2009.
- Δημητριάδου Κ., *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα 2016.
- Ζορμπαλή Β., Ψάλτου Ε., Απέργη Α., Δευτεραίου Κ., Κρεμαστά Π., *Γιατί το παιχνίδι «τρέχει» και «πέφτει»*, Πατάκη, Αθήνα 2007.
- Ζώνιου Χ., *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 2016.

- Freire P., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφ. Νταμπαράκης Μ., Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2009.
- Freire P. & Shor I., *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, μτφ. Κουλαουζίδης Γ., επιμ. Κόκκος Α., Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.
- Fischer-Lichte E., *Θέατρο και Μεταμορφώσεις: Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού*, μτφ. Σιουζούλη Ν., Πατάκη, Αθήνα 2019.
- Goffman E., *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, μτφ. Γκόφρα Μ., επιμ. Λιβιεράτος Κ., Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006.
- Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, ΣΕΑΒ, Αθήνα 2015.
- Καράκιζα Τσ., Ντάβου Μπ., « Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη». Στο Klinzing G. Η., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 111-142.
- Κούρτη Ε., «Μη λεκτική επικοινωνία και τεχνολογία: Διερευνώντας και μετασχηματίζοντας τη μη λεκτική επικοινωνία». Στο Klinzing G. Η., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 173-198.
- Λάναρης Μ., «Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα ‘Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών’». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 104-110.
- MacBeath J., «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 27-41.
- Μάρσαλ Μ., *Το σώμα μιλά: ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης*, μτφ. Πιπίνη Α., Προδρομίδου Ν., Κοαν, Αθήνα 2007.
- Ματσαγγούρας Γ. Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα 2011.
- Ματσαγγούρας Γ. Η., *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη & Διαμορφωτική Ανάπτυξη του έργου τους*, Γρηγόρη, Αθήνα 2019.

- Μυριβήλη Ε., «Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση», στο: Ν. Μπουμπάρης, Ε. Μυριβήλη (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Κριτική, Αθήνα 2006, σ. 57-76.
- Ozmen K. S., «Fostering Nonverbal Immediacy and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education», *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), p. 1-23.
- Ο' Toole J., «Πλάτων έκανε λάθος: η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία», μτφ. Αλεξιάδη Κ., *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ 9, σ. 42-48.
- Όιντα Γ. & Μάρσαλ Λ., *Ο Αόρατος Ηθοποιός*, μτφ. Θ. Τσαπακίδης, Μ. Λαμπροπούλου, Κοάν, Αθήνα 2003.
- Παπαναούμ Ζ., «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε πώς». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 82-91.
- Παπαναούμ Ζ., *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2003.
- Πουρκός Α. Μ., «Σύγχρονες προσεγγίσεις του σώματος/ σωματοποίησης και ο ρόλος του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης ανάπτυξης και γνώσης – η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική». Στο Πουρκός Α. Μ. (επιμ.), *Η απουσία παρουσία του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης*, Τόπος, Αθήνα 2015, σ. 27-140.
- Pineau L. E., «Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor». Στο Alexander K. B., Anderson L. B. & Gallegos P. B., *Performance theories in education: Power, pedagogy and the politics of identity*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2005, p. 15-39.
- Recalcati M., *Η ώρα του μαθήματος: για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*, μτφ. Πλεύρη Α., Βεσσαλά Γ., Κέλευθος, Αθήνα 2020.
- Σταμάτης Ι. Π., «Η έρευνα στο πεδίο της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση: Μια συνοπτική, ιστορική ανασκόπηση αντί εισαγωγής». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 21-36
- Σταμάτης Ι. Π., «Μη λεκτική αμεσότητα κατά τη διδασκαλία: Διερευνώντας απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης

- Nonverbal Immediacy Scale- Self Report (NIS-S)». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 321-364
- Schechner R., *Η Θεωρία της Επιτέλεσης*, μτφ. Κουβαράκου Μ., Τελέθριον, Αθήνα 2011.
- Turner V., *Από την τελετουργία στο Θέατρο: Η ανθρώπινη βαρύτητα του παιχνιδιού*, μτφ. Τερζάκης Φ., Ηριδανός, Αθήνα 2015.
- Τερζόπουλος Θ., *Η επιστροφή του Διονύσου*, Θέατρο Άτις, Αθήνα 2014.
- Χρηστάκης Ν., Χαλάτσης Π., «Μη λεκτική επικοινωνία, διδακτική πράξη και ζωή στη σχολική τάξη». Στο Klinzing G. H., Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α. & Σταμάτης Ι. Π. (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τμ. 1, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 81-110
- Wink J., *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*, μτφ. Κουβαράκου Ν., Εκδοτικός Όμιλος Ίων, Αθήνα 2014.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

- Προσκλήσεις συμμετοχής εκπαιδευτικών στα εργαστήρια
- Φόρμα εγγραφής

(Πρόσκληση συμμετοχής για το 1^ο εργαστήριο- πιλοτική έρευνα)

Νάξος 10/5/2021

Προς την Διεύθυνση Α-βάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων και προς την Διεύθυνση Β-βάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων

Κυρίες και Κύριοι

Σας παρακαλούμε να προωθήσετε στους εκπαιδευτικούς των σχολείων του Νομού Κυκλάδων την ενημέρωση που ακολουθεί:

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί πρόσκληση συμμετοχής στο ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο **«Ο δάσκαλος ως ηθοποιός: πώς οι τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού μπορούν να συμβάλλουν στην επιτέλεση της διδακτικής πράξης»**.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων, με εμπνευστή την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Δήμητρα Λούπη στο πλαίσιο της έρευνας για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας της στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) *«Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική»* του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με επόπτρια καθηγήτρια την κ. Χριστίνα Ζώνιου, μέλος ΕΕΠ του τμήματος.

Το πρόγραμμα υπό τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου θα περιλαμβάνει θεατρικές ασκήσεις και μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση του ηθοποιού με στόχο να γίνει φανερή η σύνδεση της διδασκαλίας με την έννοια της περφόρμανς και να ενδυναμωθεί η ενσώματη παρουσία του/της εκπαιδευτικού. Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που διέπεται από τις αρχές της βιωματικής διδασκαλίας.

Η διάρκεια του προγράμματος θα είναι 22 ώρες και θα υλοποιηθεί τις εξής μέρες και ώρες:

Πέμπτη 27/5 (17.00-20.00), Σάββατο 29/5 (10.00-14.00), Κυριακή 30/5 (10.00-14.00), Πέμπτη 3/6 (17.00-20.00), Σάββατο 5/6 (10.00-14.00) και Κυριακή 6/6 (10.00-14.00).

Το βιωματικό εργαστήριο θα πραγματοποιηθεί στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου της Βίβλου Νάξου και θα τηρηθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας από την COVID-19.

Η συμμετοχή θα είναι δωρεάν αλλά απαιτείται η υποχρεωτική παρακολούθηση όλου του προγράμματος. Μπορείτε να δηλώσετε τη συμμετοχή σας ως τις **25/5/2021** στον παρακάτω σύνδεσμο

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepZyIO9LzBBLUI9DyiQ_Z25B6lCuxJzu-uJGRcJSgo8uemFw/viewform?usp=pp_url). Επειδή ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος (10-15 άτομα) θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας. Για οποιαδήποτε ερώτηση μπορείτε να επικοινωνήσετε με την συντονίστρια του εργαστηρίου Δήμητρα Λούπη στο τηλ. 6984869891 ή στο μέιλ loupidi19@gmail.com.

Με εκτίμηση

Βελιώτη Μαρία, Αν. Καθηγήτρια

Διευθύντρια ΠΜΣ «*Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική*»
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ζώνιου Χριστίνα, μέλος ΕΕΠ

διδάσκουσα στο ΠΜΣ «*Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική*»
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Επόπτρια της μεταπτυχιακής εργασίας

Λούπη Δήμητρα,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ «*Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική*»
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

(Πρόσκληση συμμετοχής για το 2^ο εργαστήριο)

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

σε ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα:

«Ο δάσκαλος ως ηθοποιός: εισαγωγή σε τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού για την ενδυνάμωση του δασκάλου».

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων, με εμπνευστή την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Δήμητρα Λούπη στο πλαίσιο της έρευνας για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας της στο ΠΜΣ «Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με επίπτρια την καθηγήτρια και μέλος ΕΕΠ του τμήματος Χριστίνα Ζώνιου

Το πρόγραμμα υπό τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου θα περιλαμβάνει θεατρικές ασκήσεις και μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση του ηθοποιού με στόχο να γίνει φανερή η σύνδεση της διδασκαλίας με την έννοια της περφόρμανς και να ενδυναμωθεί η ενσώματη παρουσία του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που διέπεται από τις αρχές της βιωματικής διδασκαλίας.

Η διάρκεια του προγράμματος θα είναι 20 ωρών και θα υλοποιηθεί τις εξής μέρες και ώρες:

Σάββατο 16/10 & Κυριακή 17/10 (10.00-15.00) και Σάββατο 23/10 & Κυριακή 24/10 (10.00-15.00)

Το βιωματικό εργαστήριο θα πραγματοποιηθεί στο Πνευματικό Κέντρο Καρτεράδου (Παναγία Γλυκογαλούσα) και θα τηρηθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας από την COVID-19.

Η συμμετοχή θα είναι δωρεάν αλλά απαιτείται η υποχρεωτική παρακολούθηση όλου του προγράμματος. Μπορείτε να δηλώσετε τη συμμετοχή σας ως τις **13/10/2021** στον παρακάτω σύνδεσμο

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepZyIO9LzBBLUI9DyiQ_Z25B6lCuxJzu-uJGRcJSgo8uemFw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0).

Επειδή ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος (10-15 άτομα) θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας. Για οποιαδήποτε ερώτηση μπορείτε να επικοινωνήσετε με την συντονίστρια του εργαστηρίου Δήμητρα Λούπη στο τηλ. 6984869891 ή στο μέιλ loupidi19@gmail.com

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

Λούπη Δήμητρα

Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1983. Σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στο Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (2001-2006) και Θεατρολογία στο Τμήμα Θεάτρου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011-2015). Από το 2018 είναι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική πράξη και Διδακτική» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Ναύπλιο). Ως ηθοποιός έχει συνεργαστεί με σκηνοθέτες στα πλαίσια του Φεστιβάλ νέων δημιουργών της Πειραματικής Σκηνής του Εθνικού Θεάτρου, του Μουσείου Μπενάκη και της Athens Biennale. Είναι συνιδρυτικό μέλος του χώρου ΑΠΑΡΆΜΙΛΛΟΝ και συμμετέχει στις παραστάσεις της δημιουργικής ομάδας του χώρου. Από το 2020 διδάσκει Θεατρική Αγωγή στα σχολεία της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης.

(Πρόσκληση συμμετοχής για το 3^ο εργαστήριο)

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

σε ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα:

«Ο δάσκαλος ως ηθοποιός: εισαγωγή σε τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού για την ενδυνάμωση του δασκάλου».

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων, με εμπνευστή την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό Δήμητρα Λούπη στο πλαίσιο της έρευνας για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας της στο ΠΜΣ «*Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική Πράξη και Διδακτική*» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με επίπαιρα την καθηγήτρια και μέλος ΕΕΠ του τμήματος Χριστίνα Ζώνιου

Το πρόγραμμα υπό τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου θα περιλαμβάνει θεατρικές ασκήσεις και μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση του ηθοποιού με στόχο να γίνει φανερή η σύνδεση της διδασκαλίας με την έννοια της περφόρμανς και να ενδυναμωθεί η ενσώματη παρουσία του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Επομένως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που διέπεται από τις αρχές της βιωματικής διδασκαλίας.

Η διάρκεια του προγράμματος θα είναι 14 ωρών και θα υλοποιηθεί τις εξής μέρες και ώρες:

Παρασκευή 28/01/2022 (17.00-21.00), Σάββατο 29/01/2022 (10.00- 15.00) & Κυριακή 30/01/2022 (10.00-15.00)

Το βιωματικό εργαστήριο θα πραγματοποιηθεί στον χώρο **ΑΠΑΡΆΜΙΛΛΟΝ** Παράσχου 87, Γκύζη και θα τηρηθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας από την COVID-19.

Η συμμετοχή θα είναι δωρεάν αλλά απαιτείται η υποχρεωτική παρακολούθηση όλου του προγράμματος. Μπορείτε να δηλώσετε τη συμμετοχή σας ως τις **25/01/2022** στον παρακάτω σύνδεσμο

(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepZyIO9LzBBLUI9DyiQ_Z25B6lCuxJzu-uJGRcJSgo8uemFw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0).

Επειδή ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι περιορισμένος (15 άτομα) θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας. Για οποιαδήποτε ερώτηση μπορείτε να επικοινωνήσετε με την συντονίστρια του εργαστηρίου Δήμητρα Λούπη στο τηλ. 6984869891 ή στο μέιλ loupidi19@gmail.com

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

Λούπη Δήμητρα

Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1983. Σπούδασε Ελληνική Φιλολογία στο Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (2001-2006) και Θεατρολογία στο Τμήμα Θεάτρου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011-2015). Από το 2018 είναι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Θέατρο και Κοινωνία: Θεωρία, Σκηνική πράξη και Διδακτική*» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Ναύπλιο). Ως ηθοποιός έχει συνεργαστεί με σκηνοθέτες στα πλαίσια του Φεστιβάλ νέων δημιουργών της Πειραματικής Σκηνης του Εθνικού Θεάτρου, του Μουσείου Μπενάκη και της Athens Biennale. Είναι συνιδρυτικό μέλος του χώρου ΑΠΑΡΆΜΙΛΛΟΝ και συμμετέχει στις παραστάσεις της δημιουργικής ομάδας του χώρου. Από το 2020 διδάσκει Θεατρική Αγωγή στα σχολεία της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης

Δήλωση συμμετοχής στο ερευνητικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα "Ο δάσκαλος ως ηθοποιός: εισαγωγή σε τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού για την ενδυνάμωση του δασκάλου"

** Απαιτείται*

1. Ονοματεπώνυμο *

2. Ειδικότητα *

3. Σχολείο *

4. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

20-30

31-40

41-50

51-60

5. Στοιχεία Επικοινωνίας (e-mail, τηλέφωνο) *

6. Επιθυμώ να λάβω μέρος στο ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα "Ο δάσκαλος ως ηθοποιός: εισαγωγή σε τεχνικές εκπαίδευσης του ηθοποιού για την ενδυνάμωση του δασκάλου" και δηλώνω ότι θα συμμετέχω σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

ΝΑΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

- Πίνακες κωδικοποίησης αποσπασμάτων για τα 3 ερευνητικά ερωτήματα (2^ο εργαστήριο)
- Πίνακας κωδικοποίησης αποσπασμάτων από το ημερολόγιο κριτικής φίλης (2^ο εργαστήριο)
- Πίνακας κωδικοποίησης αποσπασμάτων από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (2^ο εργαστήριο)
- Πίνακας κωδικοποίησης αποσπασμάτων από τα αρχικά ερωτηματολόγια (3^ο εργαστήριο)
- Πίνακας κωδικοποίησης αποσπασμάτων από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (3^ο εργαστήριο)
- Πίνακες κωδικοποίησης αποσπασμάτων από τα σχόλια των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης ανά παρέμβαση (3^ο εργαστήριο)

Πίνακας 1: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης

1 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΑΠΟΣΠΑΣΠΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (2 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ
Σ1: εμένα μου φαίνεται ότι όλα αυτά μπορείς και στην τάξη να τα χρησιμοποιήσεις με κάποια παραλλαγή ή επέκταση πιστεύω ότι θα αρέσει πολύ στα παιδιά γιατί ενεργεί και στο σώμα τους	Γνώση / έμπνευση
Σ5: έχω χαρεί με τα παιχνιδάκια και δεν το περίμενα	Απόλαυση
Σ2: αλλά σαφέστατα η β' φορά ήταν κάτι άλλο, εντελώς διαφορετικό, πιο εσωτερικό νομίζω Σ5: αν πρέπει να το περιγράψω με μια λέξη η α' φορά ήταν αμηχανία, η β' χαλάρωση και ηρεμία..	Συγκρότηση σώματος / συγκέντρωση
Σ3: εγώ θα πω ότι τόσο είχα συγκεντρωθεί στον εαυτό μου που δεν με ένοιαζε τίποτα άλλο..από την άλλη έχει σημασία ότι το κάνεις για δεύτερη φορά, ξέρεις λίγο πώς είναι..	Συγκέντρωση/ επίγνωση/ εξοικείωση
Σ4: για μένα η β' φορά ήταν πιο αποκαλυπτική από την α' γιατί την β' αισθάνθηκα ότι μερικές από εσάς δεν ήθελαν να τις κοιτάω τόσο έντονα..οπότε κατάλαβα ότι έπρεπε να φύγει το βλέμμα μου από εκεί..υπήρχε μήνυμα και επικοινωνία	Επίγνωση/ επικοινωνία
Σ1: για να λειτουργήσουν όλα αυτά θέλει απόλυτη συνείδηση..να έχεις επίγνωση του πώς είσαι, πώς στέκεσαι κλπ.	Επίγνωση/ συγκρότηση σώματος
Σ2: λειτούργησε μια επίγνωση: θα δοκιμάσω αυτό να δω αν θα δουλέψει..δούλεψε αλλά ένιωσα ότι έφθειρε εμένα..γιατί ήταν σαν να υιοθετούσα έναν ρόλο, δεν είμαι εγώ ακριβώς αυτό με αυτή την ποιότητα που είχα μέσα στην τάξη. Θα το κρατήσω όμως όλο αυτό γιατί είδα ότι λειτούργησε.. γενικά νομίζω μου ταιριάζει πιο πολύ ο έντονος ρυθμός, οι αστείες καταστάσεις, η έκπληξη από ό,τι ο αργός ρυθμός..εν κατακλείδι το δοκίμασα και είχε θετικό πρόσημο στο τέλος της ημέρας..τα παιδιά κάτι βίωσαν, προχωρήσαμε..το είχα δοκιμάσει και στο παρελθόν αλλά δεν είχα την ίδια συνειδητότητα	Γνώση εαυτού/ προσέγγιση ανοίκειου/ επίγνωση

Σ1 ₂ : τις παύσεις και τον ρυθμό τα χρησιμοποίησα και γω μέσα στην εβδομάδα μάλλον όμως όχι τόσο συνειδητά και η αλήθεια είναι ότι δούλεψε..αλλά την συνειδητότητα δεν την έχω κατακτήσει	Επίγνωση/ έλεγχος εκφραστικών μέσων
Σ1 ₂ : τις παύσεις και τον ρυθμό τα χρησιμοποίησα και γω μέσα στην εβδομάδα μάλλον όμως όχι τόσο συνειδητά και η αλήθεια είναι ότι δούλεψε..αλλά την συνειδητότητα δεν την έχω κατακτήσει	Επίγνωση/ έλεγχος εκφραστικών μέσων
Σ2 ₂ : ήταν σαφώς πιο εύκολο σήμερα..η δυσκολία μου είναι ότι ενώ έχω επιλέξει να δουλέψω με κάτι συγκεκριμένο τελικά δεν κάνω τίποτα από αυτά γιατί κάτι άλλο με τραβάει, κάπου αλλού με πηγαίνει..το σώμα μου κάτι άλλο μου λέει..με επηρέασε το εδώ και το τώρα..	Επίγνωση/ ανταπόκριση στην στιγμή/ εμπιστοσύνη στα εκφραστικά μέσα
Σ3 ₂ : εγώ παρατήρησα κάτι στον εαυτό μου που δεν το είχα παρατηρήσει άλλες φορές..ήμασταν κάποιες στιγμές σε αργό ρυθμό ή ακίνητες και η κ.φ. είχε πολύ έντονο ρυθμό και αυτό δεν το ήθελα..ήθελα να σταματήσει και λέω τι να κάνω; Να ακολουθήσω τον ρυθμό της ή όχι; Και τελικά είπα όχι..έμεινα ακίνητη..άλλη φορά δεν μου είχε συμβεί αυτό τόσο ξεκάθαρα.. και τώρα ασυνείδητα καταλαβαίνω ότι αυτή η έντονη κατάσταση να με έκανε στην συνέχεια να έρθω τόσο κοντά στη κ.φ... σαν να πήγε μόνο του το σώμα	Γνώση εαυτού/ επίγνωση/ εμπιστοσύνη στα εκφραστικά μέσα
Σ2 ₂ : ένιωθα μεγάλη συνείδηση για ό,τι έκανα.. και στην τάξη αυτό κάνω συνήθως αλλά εδώ είχα μεγαλύτερη επίγνωση	Γνώση εαυτού/ επίγνωση
Σ4 ₂ : έχω να κάνω δύο χρόνια δια ζώσης μάθημα..κάνω μόνο online άρα δουλεύω πάρα πολύ με την φωνή και όχι με το σώμα..και όταν έκανα δια ζώσης μάθημα οι τάξεις ήταν πολύ μικρές άρα δεν χρησιμοποιούσα το σώμα μου γενικά στην διδασκαλία..αλλά επηρεάστηκα από τα νρ και από όσα είχαμε κάνει πριν..επίσης αυτή την διδασκαλία δεν την έχω κάνει ποτέ έτσι..με δυσκόλεψε λίγο ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσω περισσότερο το σώμα μου..με κινητοποίησε όλο αυτό γιατί κανονικά δεν το κάνω στην τάξη	Γνώση εαυτού/ επίγνωση/ εμπιστοσύνη στα εκφραστικά μέσα
Σ2 ₂ : εγώ πιστεύω ότι αν δεν υπήρχε το ερέθισμα της μουσικής δεν μπορούσα άλλο να ακολουθήσω..χρειαζόμουν κάτι εξωτερικό για να πάω παραπέρα και ήρθε από την μουσική	Επίγνωση/ ανταπόκριση στο ερέθισμα

<p>Σ3₂: εγώ νομίζω δεν ήμουν όλη την ώρα τόσο συνειδητή..ήμουν αρκετά όπως είμαι και στην τάξη αλλά νομίζω έγινα πιο συγκεκριμένη με τις χειρονομίες και επιχείρησα και το σχήμα..μου προέκυψε εκείνη την ώρα δηλ...δεν ήμουν τόσο συνειδητή όσο η Σ1..δηλαδή έβλεπα την Σ1 και το θαύμαζα που είχε πει κιόλας πόσο δυσκολεύεται και τελικά καθόλου δεν φάνηκε αυτό.. και εκεί που χρησιμοποίησα το σχήμα κάτι άλλαξε και στην φωνή..που γενικά έχω χαμηλή ένταση και μάλλον κοιμίζει λίγο τους μαθητές..το έχω καταλάβει αυτό και πολλές φορές νιώθω ότι χρειάζεται κάτι να κάνω..</p>	<p>Γνώση του εαυτού/ επίγνωση/ έλεγχος των εκφραστικών μέσων</p>
--	--

Πίνακας 2: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης

2 ^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (2 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ
Σ3 ₂ : κι εγώ νιώθω έτσι, πιο ξεκλειδωμένη σε σχέση με την αρχή.. όλα αυτά στοχεύουν στην ενεργοποίηση, σωστά;	Απελευθέρωση/ενεργοποίηση
Σ3 ₂ : εγώ αισθανόμουν αμήχανα, δεν μου άρεσε αυτό αλλά την 2 ^η φορά ήμουν πιο χαλαρή..δεν ξέρω πώς να το πω, αισθανόμουν λιγότερο αμήχανη..είχα δηλ. αρκετά χαλαρώσει με την άσκηση με τα κλειστά μάτια..	Εξέλιξη
Σ5 ₂ : την α΄ φορά δεν θα σηκωνόμουν αν δεν έπρεπε, επειδή έπρεπε το έκανα...γενικά δεν μου αρέσει αυτό, να μπαίνω εγώ εκεί, να κοιτάω όλους αυτούς και να μένω άπραγη. Το άπραγη δηλ.είναι αυτό που με φέρνει πολύ σε αμηχανία..	Έλλειψη διαθεσιμότητας
Σ2 ₂ : κι εγώ ένιωσα μεγάλη διαφορά την α΄ με την β΄ φορά.. την α΄ φορά βέβαια παρατηρούσα τους άλλους που έμπαιναν στο τετράγωνο αλλά κι εγώ όταν μπήκα στο τετράγωνο τους κοιτούσα..είναι δηλ. το ίδιο πράγμα από άλλη οπτική γωνία..	Εξέλιξη
Σ3 ₂ : εγώ με τα παιχνίδια αισθανόμουν πιο άνετα από χτες γιατί ήταν κάτι γνώριμο	Εξέλιξη/ εξοικείωση

<p>Σ3₂: εγώ γενικά δυσκολεύτηκα με την γρήγορη ταχύτητα..δεν είμαι του τρεξίματος..δεν το μπορώ</p> <p>Σ2₂: ούτε εγώ είμαι του γρήγορου ρυθμού..θεωρώ ότι πολύ λίγο το δοκίμασα αλλά νομίζω ότι έφταιγε ο χώρος και ο σεβασμός προς τους άλλους.. να μην δημιουργήσω αναστάτωση και να προστατέψω και τους άλλους</p>	<p>Αποφυγή ρίσκου/ δυσκολία ευελιξίας</p>
<p>Σ2₂: κι εγώ αυτό ένιωθα και μπορεί εκείνη την ώρα να μην ήθελα να αλλάξω αυτό που έκανα και να ακολουθήσω το δικό μου..</p>	<p>Δυσκολία ευελιξίας/ αλληλεπίδρασης</p>
<p>Σ3₂: εγώ μετά την κ.φ. δεν ήθελα να σηκωθώ. Εγώ δηλ. σηκώθηκα για να μην είμαι τελευταία..ναι δεν ήθελα να σηκωθώ αλλά είπα να δοκιμάσω να δω πώς είναι σαν εμπειρία.</p>	<p>Έλλειψη διαθεσιμότητας/</p>
<p>Σ1₂: να πω και κάτι άλλο.. μου δόθηκε μια ώθηση να δοκιμάσω πράγματα γιατί στην απόσταση θα μου ήταν πολύ εύκολο να πάω στην Σ2, να την πλησιάσω που την ξέρω και υπάρχει μια ασφαλής σχέση αλλά θα το ξαναπώ ότι είναι κάπως απελευθερωτικό να δοκιμάζεις και την ενέργεια και άλλων ανθρώπων που είναι κάτι δύσκολο στην καθημερινή ζωή και πολύ δύσκολο ακόμα και με τα παιδιά μέσα στην τάξη..θα το πω πάλι ότι είναι απελευθερωτικό και ας μην το πετύχεις απόλυτα</p>	<p>Εξέλιξη/ ρίσκο/ απελευθέρωση</p>
<p>Σ4₂: με βοήθησαν πολύ περισσότερο σήμερα τα νρ που επέλεξα και έτσι απέφυγα να φτιάξω ένα σενάριο στο μυαλό μου..ήταν πιο εύκολο από άλλες φορές.. μπορώ να πω ότι τα νρ απελευθερώνουν το σώμα και σε απελευθερώνουν πρώτα απ' όλα από την σκέψη.</p>	<p>Εξέλιξη/ απελευθέρωση</p>
<p>Σ1₂: δεν ήθελα να κάτσω τόση ώρα στην κολώνα αλλά ένιωσα μια αμηχανία από το συναίσθημα που έβγαλε η κ.φ. και σκεφτόμουν ότι ήθελα να κάνω κάτι αλλά δεν ξέρω τι..ένιωθα ότι έπρεπε να δώσω χώρο..ήταν εμπειρία να καταφέρω μια τέτοια διάρκεια στη ακινησία..</p>	<p>Εξέλιξη/ ρίσκο/ διαθεσιμότητα</p>
<p>Σ1₂: ήταν πολύ πιο άνετο από την άσκηση με την καρέκλα..ένιωσα μια μεγάλη ελευθερία στην έκφραση σε όλες από την πρώτη συνάντηση ως σήμερα</p>	<p>Εξέλιξη/ απελευθέρωση</p>

Πίνακας 3: επιλογή αποσπασμάτων και κωδικοποίηση από τις ομάδες εστίασης

3 ^ο ΕΡΩΤΗΜΑ	
ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (2 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ
Σ3 ₂ : την 2 ^η φορά ήμουν πιο χαλαρή..δεν ξέρω πώς να το πω, αισθανόμουν λιγότερο αμήχανη και έβλεπα το ίδιο και στους άλλους. Δεν ήταν τόσο ζωηροί ας πούμε όπως πριν. Ίσως φαινότουσαν και λίγο στενοχωρημένοι, πιο αληθινοί ίσως κιόλας, δεν ξέρω πώς να το περιγράψω..	Μεταμόρφωση/ παραστατικότητα
Σ5 ₂ : την α΄ φορά δεν θα σηκωνόμουν αν δεν έπρεπε, επειδή έπρεπε το έκανα...γενικά δεν μου αρέσει αυτό, να μπαίνω εγώ εκεί, να κοιτάω όλους αυτούς και να μένω άπραγη. Το άπραγη δηλ.είναι αυτό που με φέρνει πολύ σε αμηχανία.	Δυσκολία έκθεσης/ αμηχανία
Σ2 ₂ : και γω ένιωσα μεγάλη διαφορά την α΄ με την β΄ φορά.. την α΄ φορά βέβαια παρατηρούσα τους άλλους που έμπαιναν στο τετράγωνο αλλά κι εγώ όταν μπήκα στο τετράγωνο τους κοιτούσα..είναι δηλ. το ίδιο πράγμα από άλλη οπτική γωνία..	Παρατηρητικότητα/ ανοιχτότητα
Σ1 ₂ : είναι αμήχανη η έκθεση αυτή και σε άτομα που μπορεί να βλέπεις πρώτη φορά..εγώ ένιωθα πολύ αμήχανα στην αρχή..	Δυσκολία έκθεσης
Σ3 ₂ : εγώ σκεφτόμουν ότι η μουσική επηρεάζει τόσο πολύ που μπορείς να κάνεις αυτοσχέδια χορογραφία χωρίς να πεις τίποτα, χωρίς καμία οδηγία	Δημιουργικότητα/ φαντασία
Σ1 ₂ : είχα στο μυαλό μου τον ρυθμό και ήθελα να δημιουργήσω μια ένταση πριν καθίσω..αυτό σκέφτηκα αλλά μετά ένιωσα αμήχανα και κάθισα βιαστικά.	Παραστατικότητα
Σ3 ₂ : εγώ δεν έβρισκα νόημα να σηκωθώ και να πάω εκεί. Και αν με άφηνες ελεύθερη ούτε χθές θα πήγαινα στην καρέκλα..είναι σαν να πρέπει να κάνεις κάτι και να σε δουν οι άλλοι..είναι οι θεατές και συ..αυτό εγώ νιώθω εκείνη την ώρα και γω προσπαθώ να γίνω αόρατη.	Φόβος έκθεσης
Σ2 ₂ : να πω τι τελικά με δυσκόλεψε..χθες κάναμε κάτι πιο ελεύθερο..σήμερα είχαμε σύμβαση την οποία όμως δεν την είχαμε χωνέψει..πήραμε κάτι που ήταν σε παιχνιδιάρικη μορφή και έπρεπε να το μετατρέψουμε σε κάτι που μας εκθέτει..	Δυσκολία σύνθεσης στον αυτοσχεδιασμό/ δυσκολία έκθεσης

Σ1 ₂ : εγώ σήμερα ένιωθα πολύ πιο άνετα...έχουμε πια γνωριστεί περισσότερο και ένιωθα μια ασφάλεια στην έκθεση	Εμπιστοσύνη στην ομάδα
Σ3 ₂ : κι εγώ ένιωθα πιο άνετα και νομίζω σήμερα έπιασα τον εαυτό μου πολλές φορές να παρατηρεί τους άλλους..μου τραβούσαν την προσοχή και με ευχαριστούσε να τους παρατηρώ.	Ομαδικότητα/ παρατηρητικότητα
Σ2 ₂ : κι εγώ ένιωθα ότι κουραζόμουν κάποια στιγμή..ένιωθα ότι τραβούσε λίγο παραπάνω από όσο άντεχα εγώ...η ομάδα συνέχιζε γι' αυτό και αποστασιοποιούμουν/ αυτό με τις χειρονομίες νομίζω ότι ήταν κάτι που μου άρεσε..απλά σε κάθε viewpoint ένιωθα ότι δοκίμαζα πράγματα και μετά μου εξαντλούνταν κάποια στιγμή..σταματούσα να έχω κάτι να προσφέρω..σε όλα τα νρ το ένιωθα αυτό	Έλλειψη αντοχής
Σ1 ₂ : εμένα με βοήθησε ότι δεν έβλεπα..οπότε σταμάτησα να σκέφτομαι...μου ήταν πιο εύκολο από την προηγούμενη φορά σίγουρα αλλά ίσως με βοήθησε πάρα πολύ και το νρ της αρχιτεκτονικής..και έτσι στην συνέχεια μου ήταν πιο εύκολο να αφεθώ στο βλέμμα σας..πιστεύω ότι ένιωσα έτσι γιατί και οι άλλοι σταματούν να είναι εντελώς άγνωστοι ή μάλλον εγώ το επιτρέπω αυτό γιατί έχει έρθει η οικειότητα	Εμπιστοσύνη στην ομάδα/ δυνατότητα έκθεσης
Σ2 ₂ : είναι σημαντικό να ξέρεις πότε είσαι εκεί και πότε σου εξαντλείται, σωστά;	Αντοχή
Σ3 ₂ : ανταποκρίθηκα στο ότι υπήρξε το στοιχείο της μουσικής και έκανα συνειδητά την μίμηση	Ετοιμότητα/ μεταμόρφωση/ ανοιχτότητα
Σ1 ₂ : η άσκηση της συγκέντρωσης ήταν πολύ ωραία	Δυνατότητα συγκέντρωσης
Σ1 ₂ : και σκέφτομαι τώρα η ιστορία δεν θα μπορούσε να διδαχθεί με μια τέτοια παραστατικότητα; Σκέφτομαι γιατί δεν το κάνω.. αντιλαμβανόμουν πλήρως τις επιλογές που έκανα στα νρ: την επανάληψη, το σχήμα, την τοπογραφία..ποτέ δεν θα τα έκανα αυτά στην τάξη..δεν το έκανα ποτέ. Τέλος! Έτσι θα διδάσκω τώρα..ναι! ειδικά στην ιστορία: θα γίνω ο αυτοκράτορας πάει και τελείωσε! Πραγματικά θα το δοκιμάσω να δω και πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά..	Παραστατικότητα/ ακρίβεια στις κινήσεις/ μεταμόρφωση

Πίνακας 4: επιλογή αποσπασμάτων από το ημερολόγιο της Κριτικής Φίλης

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΦΙΛΗΣ (2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
γενικά υπάρχει ανταπόκριση και ελεύθερη κίνηση/ στο ζιπ-ζαπ υπήρχε ρυθμικότητα και ετοιμότητα	Ενεργοποίηση/ ετοιμότητα/ομαδικότητα	2 ^ο -3 ^ο
στην άσκηση με τις πλάτες παίρνουν μικρό ρίσκο, είναι μια ομάδα που χρειάζεται προσπάθεια στην επικοινωνία. Μετά από τα παιχνίδια όπου υπάρχει έντονη εκφραστικότητα στην άσκηση με τις πλάτες που χρειάζεται να επικοινωνήσουν μέσα από το σώμα υπάρχει δυσκολία	Έλλειψη ρίσκου/ επικοινωνίας	2 ^ο
Στον αυτοσχαδιασμό διερεύνησης των viewpoints φαίνεται οι συμμετέχουσες να μην δουλεύουν σε βάθος, φόβος στην έκθεση του σώματος, αντίσταση στην εξερεύνηση. Στο στάδιο της κιναισθητικής απόκρισης και της επανάληψης υπάρχει περισσότερη επικοινωνία, παρασύρονται να ρισκάρουν περισσότερο, ανανεώνεται η ενέργεια, υπάρχει ευχαρίστηση αλλά οι ίδιες δεν το αντιλαμβάνονται (η συνειδητότητα βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο)..αρχίζει η σύνθεση, αναδύεται η θεατρικότητα, γίνονται δρώντες, παρουσιάζουν αποφασιστικότητα	Φόβος έκθεσης/ ρίσκο/έλλειψη επίγνωσης	1 ^ο -3 ^ο
Σ4: έκανε χρήση των πέντε εικόνων αλλά δεν είχε σαφή επιλογή των viewpoints/ Σ5: έντονη αμηχανία/Σ3: ευγενική άμυνα, χωρίς μεγάλη συνείδηση του ρυθμού/ Σ1: μεγαλύτερη συνειδητότητα στην προσπάθεια και στις επιλογές	Αμηχανία/ έλλειψη επίγνωσης Επίγνωση	1 ^ο -3 ^ο 1 ^ο
στο κυνηγητό δείχνουν μεγάλη ανταπόκριση και αμεσότητα, είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένες, ενεργοποιημένα σώματα	Ετοιμότητα/ ενεργοποίηση	2 ^ο

<p>η Σ1 τολμάει περισσότερο από άλλες φορές</p> <p>η Σ2 είναι πιο κλειστή στον εαυτό της και αποφεύγει ορισμένες φορές την αλληλεπίδραση</p> <p>η τοπογραφία τις δυσκολεύει/ στο σχήμα ρισκάρουν περισσότερο και έχουν διάθεση πειραματισμού αλλά παραμένει ξένο στο σώμα τους</p> <p>στην χειρονομία αναπτύσσεται ένας διάλογος αλλά χάνεται η μαλακή εστίαση, το διασκεδάζουν, έφερε ελαφρότητα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στις εκφραστικές χειρονομίες</p> <p>στην αρχιτεκτονική υπάρχει μεγαλύτερη καθαρότητα, δημιουργούνται ωραίες σχέσεις, μεγαλύτερη σιγουριά στα σώματα</p>	<p>ρίσκο</p> <p>έλλειψη διαθεσιμότητας</p> <p>ρίσκο/ έλλειψη επίγνωσης</p> <p>έλλειψη επιγνωσης/ απόλαυση</p> <p>επικοινωνία/ ακρίβεια στις κινήσεις</p>	<p>2°</p> <p>2°</p> <p>2° -1°</p> <p>1°</p> <p>3°</p>
<p>έχει εξελιχθεί η άσκηση με την καρέκλα από όλες και σε σχέση με προηγούμενη φορά τα νρ είναι περισσότερο κυρίαρχα παρά η ίδια η καρέκλα</p>	<p>Εξέλιξη/ δημιουργικότητα</p>	<p>2°- 3°</p>
<p>έντονος ρυθμός, απελευθέρωση, ροή, ετοιμότητα, η ομάδα ανταποκρίνεται σε ό,τι προτείνει κάποια, συγκροτημένα σώματα, ωραία επικοινωνία</p>	<p>Ετοιμότητα/ομαδικότητα/ έλεγχος εκφραστικών μέσων</p>	<p>1°- 3°</p>
<p>επειδή υπήρξε μια ασυνήθιστη δυναμική τους έφερε κάτι ανοίκειο, η έντονη ενέργεια ξεφούσκωσε τον αυτοσχεδιασμό, η ομάδα κουράστηκε νωρίς και έγινε ένα ντόμινο αποχωρήσεων με αποτέλεσμα να δώσουν το τέλος μόνες τους.</p>	<p>Αντοχή/ επικοινωνία</p>	<p>3°</p>
<p>Σε όλες γεινικά υπήρχαν ωραίες ποιότητες κίνησης και εκφραστικότητας που αναδεικνύονταν από την χρήση των νρ. Ξεχώρησε η Σ1 στην οποία φωτίζονταν τα νρ και ίδια έπαιρνε χρόνο και χώρο για να τα ανακαλύπτει κάνοντας την παρουσία της συγκροτημένη.</p>	<p>Εκφραστικότητα/ διαθεσιμότητα/ ακρίβεια στις κινήσεις</p>	<p>2°-3°</p>

Πίνακας 5: επιλογή αποσπασμάτων από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (2^ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ (2 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
Ερ. 1: Τι αποκομίσατε από το εργαστήριο;		
Σ1 ₂ : Το συγκεκριμένο εργαστήριο με βοήθησε ιδιαίτερα να αποκτήσω συνειδητότητα της έκφρασης του σώματος και των κινήσεών μου. Ακόμα, μου έδωσε μια νέα οπτική σχετικά με πληροφορίες τις οποίες μπορώ να λάβω και να χρησιμοποιήσω μέσα στη σχολική αίθουσα, τις οποίες έως τότε αγνοούσα. Τέλος, λειτούργησε ιδιαίτερα υποστηρικτικά στην έκθεση απέναντι σε άγνωστα προς εμένα άτομα όπως συμβαίνει συχνά και στη σχολική τάξη.	Επίγνωση/ έλεγχος εκφραστικών μέσων/ ευελιξία δυνατότητα έκθεσης	1 ^ο 2 ^ο 3 ^ο
Σ2 ₂ : ένα νέο εργαλείο προσέγγισης της καθημερινής παρουσίας στην τάξη	Γνώση	1ο
Σ3 ₂ : Ήταν ένα πολύ δημιουργικό εργαστήριο στο οποίο ανανεώθηκε η ματιά μου για τον τρόπο διδασκαλίας. Ένωσα πολύ όμορφα με την ομάδα και διαπίστωσα ότι πράγματι κάποιες “τεχνικές” του ηθοποιού βοηθούν και τον δάσκαλο. Ήδη , έστω και αμυδρά, φέρνω στο μυαλό μου κάποιες από αυτές την ώρα που βρίσκομαι στην τάξη και δοκιμάζω να τις κάνω πράξη.	Γνώση Εξέλιξη/ ομαδικότητα/ Έμπνευση	1 ^ο 2ο – 3ο
Σ4 ₂ : Ενδιαφέρουσες και νέες για μένα ασκήσεις, χαρά και		

δημιουργικότητα, νέες ιδέες, χαλάρωση από την καθημερινότητα	Γνώση/ δημιουργικότητα	1 ^ο - 3ο
Σ5 ₂ : χαρά και δημιουργικότητα, πολύ χρήσιμο για το σώμα και την έκφρασή του	Απόλαυση/ εκφραστικότητα	1ο -3ο
<i>Ερ.3: Ποια χαρακτηριστικά του ηθοποιού πιστεύετε ότι είναι χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό και την παρουσία του μέσα στην τάξη; Ποιά από αυτά πιστεύετε ότι προσεγγίσατε μέσα από το εργαστήριο;</i>		
Σ1 ₂ : Αρχικά, η έκθεση απέναντι σε άγνωστο κοινό αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό τόσο για τους ηθοποιούς όσο και για τους διδάσκοντες. Επίσης, όπως ένας ηθοποιός χρειάζεται να είναι ευρηματικός έτσι και για έναν εκπαιδευτικό είναι σημαντικό να μεταμορφώνει τα «άχρηστα» αντικείμενα σε δημιουργικές συνθήκες και να αυτοσχεδιάζει. Επιπρόσθετα, όπως ακριβώς και στη σκηνή, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευόμενους και να μετασχηματίζουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν σε δημιουργική μάθηση. Η ικανότητα επίσης που πρέπει να αναπτύξει ένας διδάσκοντας ώστε να διαχειρίζεται απρόοπτες συνθήκες αλλά και να εφευρίσκει τρόπους για να κερδίζει την προσοχή του ακροατηρίου είναι αντίστοιχη με εκείνη που απαιτείται από έναν ηθοποιό.	Δυνατότητα έκθεσης Μεταμόρφωση/ δημιουργικότητα Ανοιχτότητα/ αλληλεπίδραση Ετοιμότητα	3 ^ο

<p>Σ2₂: ως ηθοποιός ένας εκπαιδευτικός πρέπει στην τάξη να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις και τα ερεθίσματα από το κοινό-μαθητές. Να τραβάει το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους, να δέχεται τις «κακιές» μέρες και να κατορθώνει να τις εκμεταλλεύεται και να τις επαναπροσδιορίζει. Σαν αλυσίδα ηθοποιός-εκπαιδευτικός/κοινό-μαθητές διατηρούν μια έντονη ενέργεια που ρέει. Μέσω των viewpoints αυτή μπορεί να διατηρηθεί συνειδητά</p> <p>Σ3₂: Η μίμηση , η άνεση να χρησιμοποιεί όλο του το σώμα, οι εκφράσεις του προσώπου του, η χρήση της φωνής του νομίζω πως βοηθούν τον εκπαιδευτικό..</p> <p>Σ4₂: Η έκθεση μπροστά σε κοινό-έγινε. Η δουλειά για την εκφραστικότητα του σώματος (κίνηση, χειρονομίες, ρυθμός, ...) -εγινε κατά ένα μέρος.</p> <p>Σ5₂: πιστεύω η εκφραστικότητα του σώματος μπορεί να βοηθήσει στην τάξη</p>	<p>Ετοιμότητα</p> <p>Αλληλεπίδραση</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Εκφραστικότητα</p> <p>Δυνατότητα έκθεσης/ Εκφραστικότητα</p> <p>Εκφραστικότητα</p>	<p>3^ο</p>
<p>Ερ.6: Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι άλλο για το εργαστήριο, την εμπνευστρια, τους άλλους συμμετέχοντες, τον εαυτό σας;</p>		

<p>Σ1₂: Το συγκεκριμένο εργαστήριο με βοήθησε σημαντικά να ενσωματώσω στη διδασκαλία στρατηγικές τις οποίες δεν είχαν έως τώρα σκεφτεί. Θεωρώ ότι εργαστήρια τέτοιας μορφής δρουν ιδιαίτερα υποστηρικτικά για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.</p> <p>Σ2₂: το ευχαριστήθηκα. Ήταν ολοκληρωμένο και παρόλη την άγνοιά μου πάνω στο θέμα θεωρώ ότι κάπως κατανόησα την λογική τους.</p>	<p>Γνώση</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Απόλαυση/ γνώση</p>	<p>1^ο -2^ο</p> <p>2^ο</p> <p>1^ο</p>
<p>Σ3₂: Πολύ θετική εντύπωση μου έκανε η ευδιάκριτη αλλαγή της Σ1 από συνάντηση σε συνάντηση. Νομίζω είναι ζωντανή απόδειξη του πώς οι τεχνικές που γνωρίσαμε σε αυτό το εργαστήριο βοηθούν έμπρακτα τον διδάσκοντα</p>	<p>Εξέλιξη</p>	<p>2^ο</p>

Πίνακας 6: αποσπάσματα από τα αρχικά ερωτηματολόγια (3ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (3 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
Ερ.1: Γιατί επιλέξατε να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο εργαστήριο;		
<p>Σ1₃: είναι κάποια χρόνια τώρα που είδα τον εαυτό μου να δίνει κάτι σαν παράσταση στην αίθουσα, σαν να επαναλαμβανόταν μια διαδικασία-τελετουργία η οποία προσομοιάζει σε αυτό που γίνεται σε μια θεατρική παράσταση[.] ίσως κάποια εργαλεία υποκριτικής χωράνε στην διδακτική πράξη.</p> <p>Σ2₃: Γιατί βασίζεται στη σύνδεση διδακτικής/παιδαγωγικής και θεάτρου. Οι θεατρικές τεχνικές είναι πολύτιμα όπλα στη φαρέτρα ενός δασκάλου, ώστε να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, βιωματικό, διαδραστικό και αποτελεσματικό.</p>	<p>Επίγνωση</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Ενίσχυση</p> <p>Εξέλιξη</p>	<p>1^ο</p> <p>2^ο</p> <p>2^ο</p>

<p>Σ3₃: η επιλογή του συγκεκριμένου εργαστηρίου έγινε για να μάθω καινούργιες δεξιότητες, να ενισχύσω την υπάρχουσα γνώση μου και γιατί πρώτη φορά διάβασα τον τίτλο δάσκαλος ηθοποιός/περφόρμερ. Αν και πάντα θεωρούσα ότι το θέατρο και η διδασκαλία συνδέονται δεν είχα παρακολουθήσει κάτι τέτοιο.</p> <p>Σ4₃: επιθυμώ να χρησιμοποιήσω τεχνικές θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>Σ5₃: γιατί πιστεύω στην δουλειά αυτή χρειαζόμαστε συνεχή εμπύχωση και ενσυναίσθηση που έρχεται μέσω βιωματικής μάθησης.</p> <p>Σ6₃: με ενδιαφέρει το θέατρο και οι θεατρικές τεχνικές για να τις εφαρμόζω στην δουλειά μου. Επίσης για να βελτιώσω τον εαυτό μου.</p>	<p>Γνώση εαυτού Επίγνωση</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Ενίσχυση/ ενδυνάμωση</p> <p>Εξέλιξη</p>	<p>1°</p> <p>2°</p> <p>2°</p> <p>2°</p>
<p>Ερ. 5: Πώς αντιλαμβάνεστε τον «δάσκαλο ως ηθοποιό/περφόρμερ;</p>		
<p>Σ1₃:[...] στον βαθμό που ενδιαφέρει η παρουσία ενός σώματος ως σημείο από το οποίο αναπαράγονται νοήματα γίνεται αναπόφευκτη η μελέτη της σωματικότητας και των νοημάτων που μπορεί κι αυτή εκούσια ή ακούσια να (ανα)παράγει. Η τέχνη που έχει μελετήσει αυτή την διάσταση είναι η υποκριτική.</p> <p>Σ2₃: Ως ένα πρόσωπο που μετασηματίζεται διαρκώς και προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας και του επιδιωκόμενου στόχου. Ως ένα πρόσωπο δεκτικό</p>	<p>Εκφραστικότητα Παραστατικότητα</p> <p>Μεταμόρφωση Ετοιμότητα</p>	<p>3°</p>

<p>στο καινούργιο, ευρηματικό, ευφάνταστο και επινοητικό. Ως ένα πρόσωπο που μπορεί να παρατηρεί την ιδιαιτερότητα του καθενός και της ομάδας γενικά και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της. Ως ένα άτομο εκφραστικό, επικοινωνιακό, ανοιχτό και φιλελεύθερο. Ως εμψυχωτή και πολλαπλασιαστή της δυναμικής της ομάδας.</p> <p>Σ3₃: θεωρώ ότι ένας δάσκαλος υποδύεται / παίζει έναν ρόλο κάθε μέρα σε κάθε διδακτική ενότητα. Ετοιμάζεται πριν εισέλθει στην σχολική τάξη, όπως ένας ηθοποιός πριν ανέβει στην σκηνή. Αλληλεπιδρά με ένα κοινό όπως ένας περφόρμερ.</p> <p>Σ4₃: να αλληλεπιδρά με τους μαθητές του.</p> <p>Σ5₃: είναι ένας δάσκαλος που μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τα παιδιά και να φέρει έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας που λείπει από τα ελληνικά σχολεία.</p> <p>Σ6₃: να μπορεί να μπει σε ρόλους χωρίς να «φοβάται». Να τσαλακώνεται. Να πέφτει από το «βάθρο» του.</p>	<p>Ανοιχτότητα</p> <p>Φαντασία</p> <p>Παρατηρητικότητα</p> <p>Εκφραστικότητα</p> <p>Ομαδικότητα</p> <p>Παραστατικότητα</p> <p>Προετοιμασία</p> <p>Αλληλεπίδραση</p> <p>Αλληλεπίδραση/επικοινωνία</p> <p>Έμπνευση</p> <p>Φαντασία</p> <p>Δυνατότητα έκθεσης</p> <p>μεταμόρφωση</p>	
<p>Ερ 6: ποιές πτυχές του δασκάλου ως ηθοποιού / περφόρμερ θα θέλατε να ενισχύσετε;</p>		

<p>Σ2₃: Την αυτοπεποίθηση, την αντοχή στην έκθεση, την ικανότητα του συντονισμού και της εμπύχωσης της ομάδας.</p>	<p>Δυνατότητα έκθεσης Ομαδικότητα</p>	<p>3^ο</p>
<p>Σ3₃: την εκφραστικότητα, τα μέσα που μπορώ να χρησιμοποιήσω, τις δεξιότητες που ήδη έχω.</p>	<p>Εκφραστικότητα /Ελεγχος εκφραστικών μέσων Επίγνωση</p>	<p>3^ο – 2^ο - 1^ο</p>
<p>Σ4₃:συνεργασία, ομαδικότητα, επικοινωνία, συμμετοχή όλων, δημιουργικότητα.</p>	<p>Ομαδικότητα Δημιουργικότητα</p>	<p>3^ο</p>
<p>Σ5₃: την διαδραστική μάθηση. Να μην είναι εκείνος το επίκεντρο αλλά η αφορμή για να ξεκινήσει ένας διαφορετικός τρόπος, όχι προσωποκεντρικός αλλά διαδραστικός όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν, λένε τις απόψεις τους, εκφράζονται και μαθαίνουν παίζοντας.</p>	<p>Αλληλεπίδραση</p>	<p>3^ο</p>

Πίνακας 7: αποσπάσματα από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης (3^ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ (3 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ)		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
ΕΡ.1: τι αποκομίσατε από το εργαστήριο;		
Σ1 ₃ : Μια ιδέα για το τι χρειάζεται να γίνει προκειμένου να καταστεί ενσυνείδητη και όχι αυτόματη η ενσώματη διάσταση της διδασκαλίας.	Επίγνωση	1 ^ο
Σ2 ₃ : Νέες γνώσεις, εμπειρία, πλούσιο βίωμα, αλληλεπίδραση με άλλους συμμετέχοντες, ενίσχυση της ψυχολογίας.	Γνώση Αλληλεπίδραση/επικοινωνία	3 ^ο
Σ4 ₃ : Γνωριμία με την μέθοδο των viewpoints. Συνειδητότητα για την αξία της ενσώματης έκφρασης Συνεργασία/ αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες Δημιουργική φαντασία.	Επίγνωση Ομαδικότητα Δημιουργικότητα/ φαντασία	1 ^ο 3 ^ο
Σ6 ₃ : Καινούριες γνώσεις Καινούριο τρόπο σκέψης Εμπειρία συνεργασίας Δοκίμασα τον εαυτό μου	Γνώση Ομαδικότητα Γνώση εαυτού	3 ^ο 1 ^ο
Ερ.3: Ποια χαρακτηριστικά του ηθοποιού πιστεύετε ότι είναι χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό και την παρουσία του μέσα στην τάξη; Ποια από αυτά πιστεύετε ότι προσεγγίσατε μέσα από το εργαστήριο;		

<p>Σ1₃: Για τον ηθοποιό το σώμα είναι το βασικό του εργαλείο. Κάποιες τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ηθοποιός, κυρίως με τον έλεγχο των λεπτομερειών στην εκφορά του λόγου αλλά και ορισμένα σημεία στη στάση και την κίνηση του σώματος. Ένας ηθοποιός είναι σαφές πως πρέπει να έχει μια πολύ πιο ευρεία γκάμα κινήσεων (φωνής και σώματος) από έναν εκπαιδευτικό και η κατάκτησή τους απαιτεί πολύ περισσότερη άσκηση. Στο εργαστήριο σημεία αυτής της τεχνικής όπως ρυθμός, διάρκεια, σχέσεις στο χώρο κά παρουσιάστηκαν επαρκώς.</p> <p>Σ2₃: Έκφραση, σωματικότητα, παρατήρηση, άνεση, ευελιξία, δεκτικότητα, τόλμη, ανοιχτό πνεύμα. Όλες αυτές οι δεξιότητες προσεγγίστηκαν μέσα από το εργαστήριο.</p> <p>Σ4₃: Αυτοσχεδιασμός, εγρήγορση, αυτοέλεγχος, ενθουσιασμός, φαντασία, δημιουργική διάθεση. Αμεσότητα, παρατηρητικότητα, ακουστική αντίληψη, προσαρμοστικότητα. Ενισχύθηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το σύνολο των παραπάνω.</p> <p>Σ6₃: Συγκέντρωση, προετοιμασία, εκπαίδευση σε καινούρια δεδομένα/εργαλεία, γνωριμία με τον εαυτό μου, εμβάθυνση, παρατήρηση του εαυτού μου όταν κάνω / εφαρμόζω κάτι. Θεωρώ ότι άλλα λιγότερο άλλα περισσότερα τα προσέγγισα όλα.</p>	<p>Έλεγχος εκφραστικών μέσων</p> <p>Εκφραστικότητα</p> <p>Εκφραστικότητα Ρίσκο Ανοιχτότητα</p> <p>Ετοιμότητα Έλεγχος εκφραστικών μέσων Φαντασία Παρατηρητικότητα</p> <p>Συγκέντρωση Εξέλιξη Επίγνωση Παρατηρητικότητα</p>	<p>1°</p> <p>3°</p> <p>3° 2° 3°</p> <p>3° 1° 3°</p> <p>1° 2° 1° 3°</p>
<p>Ερ.5: Ποιες τεχνικές ή ασκήσεις ξεχωρίσατε και γιατί; Υπάρχει κάτι από αυτά που θα χρησιμοποιούσατε την ώρα της διδασκαλίας;</p>		

<p>Σ1₃: Σίγουρα η άσκηση της καρέκλας ήταν η πιο σημαντική προκειμένου να γίνει συνειδητός ο αντίκτυπος που είχαν οι προηγούμενες ασκήσεις πάνω στην αυτοαντίληψη του σώματος. Όσον αφορά στη χρήση στην ώρα της διδασκαλίας, η χρήση που έχω κάνει είναι όταν παρατηρώ την κούραση στους μαθητές και τις μαθήτριες είναι να σηκώνομαι από την καρέκλα και να δοκιμάζω αλλαγές στην παρουσία μου στον χώρο</p> <p>Σ2₃: Σίγουρα στη διδασκαλία θα χρησιμοποιήσω τα Viewpoints. Αυτό, όμως, που αισθάνομαι ότι αποκόμισα ιδιαίτερα είναι η αξία της παρατήρησης, απαραίτητη προϋπόθεση για να κάνεις οτιδήποτε στοιχειοθετημένο στη διδασκαλία σου. Το ποιο εργαλείο θα χρησιμοποιήσεις κάθε φορά εξαρτάται από τη σωστή εκτίμηση των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων, στοιχείο που σου εξασφαλίζει η παρατήρηση.</p> <p>Σ4₃: Τα παιχνίδια ετοιμότητας, εγρήγορης, ζεστάματος, Αυτοσχεδιασμοί</p> <p>Σ6₃: Καρέκλα στο τετράγωνο Αυτοσχεδιασμοί πάνω στα view points. Θα μπορούσα να εφαρμόσω και τα δύο</p>	<p>Επίγνωση</p> <p>Παρατηρητικότητα</p> <p>Παρατηρητικότητα</p> <p>Ετοιμότητα</p>	<p>1°</p> <p>3°</p> <p>3°</p> <p>3°</p>
<p>Ερ.6: Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι άλλο για το εργαστήριο, την εμπνευστικότητα, τους άλλους συμμετέχοντες, τον εαυτό σας;</p>		

<p>Σ63: Ευχαριστήθηκα πολύ τη συνεργασία – σύμπραξη τόσο με την ομάδα όσο και με την εμψυχώτρια. Η ετοιμότητα και η διαθεσιμότητα της ομάδας με βοήθησε να συμμετέχω με όλες μου τις δυνάμεις στο εργαστήριο. Επίσης, με βοήθησε πολύ στις ασκήσεις το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ μας (ομάδα + εμψυχώτρια). Συνειδητοποίησα ότι η αυτοπαρατήρηση και η αυτοβελτίωση είναι ζητούμενα σημαντικά.</p>	Ομαδικότητα	3 ^ο
	Διαθεσιμότητα	2 ^ο
	Εμπιστοσύνη	
	Επίγνωση Εξέλιξη	1 ^ο 2 ^ο

Πίνακας 8: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3^ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ) 1^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
<p>Σ1₃: ευχάριστο ήταν σαν παιχνίδι. Η μόνη δυσκολία ήταν κάποια στιγμή με τα ονόματα γιατί συνδέω ονόματα με διάταξη που καθόμαστε.. αυτό σαν μια μικρή αμηχανία και όχι τόσο πλήρης συμμετοχή</p>	Έλλειψη συγκέντρωσης	1 ^ο
<p>Σ6₃: εμένα μου άρεσε που μπήκαμε όλοι πολύ γιατί συνήθως σε ομάδες υπάρχουν αυτοί που είναι συνεσταλμένοι και ντρέπονται και αυτό δυσκολεύει λίγο..ένιωσα πολύ άνετα παρόλο που δεν γνωρίζω κανέναν..</p>	Διαθεσιμότητα Ομαδικότητα	2 ^ο – 3 ^ο
<p>Σ5₃: εγώ καταλάβατε δυσκολεύτηκα λίγο με το δεξί-αριστερό..όλα τα παιχνίδια μου άρεσαν</p>	Έλλειψη συγκέντρωσης	1 ^ο
<p>Σ4₃: ένιωσα χαρά, άνεση, απελευθέρωση, την δράση του σώματος.</p>	Απόλαυση Απελευθέρωση Ενεργοποίηση	1 ^ο 2 ^ο
<p>Σ3₃: πέρασα πολύ ωραία με τα παιχνίδια.</p>	Απόλαυση	1 ^ο

<p>Σ5₃: την 1^η φορά ένιωθα περισσότερη δυσκολία από την δεύτερη. Την 1^η ένιωσα περισσότερη έκθεση. Την 2^η είχε προηγηθεί και η άσκηση με την συγκέντρωση, ήταν τελείως διαφορετικό..ένιωσα ότι δεν με ενοχλεί που είμαι απέναντι και μπορούσα να κοιτάω πολύ περισσότερη ώρα τον καθένα και τον χώρο.</p>	<p>Εξέλιξη Αμηχανία στην έκθεση Συγκέντρωση</p>	<p>2° 3° 1°</p>
<p>Σ7₃: κι εγώ αυτό ένιωσα. Ήμουν πολύ πιο χαλαρή και μπορούσα να συγκεντρωθώ στον καθένα περισσότερο χρόνο...δεν είχα τόσο παιχιδιάρικη διάθεση. Η 1^η καρέκλα μου θύμιζε λίγο την τάξη μου, η 2^η ήταν πιο εσωτερική.</p>	<p>Εξέλιξη Συγκέντρωση</p>	<p>2° 1°</p>
<p>Σ6₃: εγώ το αντίθετο. Ήμουν πολύ πιο άνετη στην πρώτη. Μου φάνηκε ωραίο παιχνίδι και μετά από την συγκέντρωση μου φάνηκε δύσκολη η δεύτερη. Δεν ήθελα σε εκείνη την φάση την έκθεση, είχα κλείσει. Δεν είχα την παιχιδιάρικη διάθεση.</p>	<p>Προσέγγιση ανοίκειου</p>	<p>1°</p>
<p>Σ1₃: στην 1^η δεν ένιωσα την έκθεση. Ίσα-ίσα που μπορούσα να βλέπω όλα τα πρόσωπα [...] την 2^η δεν με ένοιαζε πια τι υπάρχει απέναντι. Μου φαινόταν βαρετό.</p>	<p>Δυνατότητα έκθεσης</p>	<p>3°</p>
<p>Σ4₃: και στις δύο περιπτώσεις ένιωσα άνετα. Απλά στην 1^η ήταν πιο τυπική μετά έγινε πιο ουσιαστική με την έννοια της άνεσης, δεν ήμουν τόσο κλειστή. Αντίθετα ένιωσα πιο ανοιχτή, πιο άνετη και να κινήσω το σώμα μου.</p>	<p>Εξέλιξη Ανοιχτότητα</p>	<p>2° 3°</p>
<p>Σ3₃: εγώ στην 1^η ένιωσα πιο αυθόρμητα. Την 2^η δεν θα πήγαινα γι' αυτό κάθισα και κάτω. Και τις δύο φορές ήθελα να δείξω ότι οκ είμαι εδώ!</p>	<p>Δυνατότητα έκθεσης</p>	<p>3°</p>

<p>Σ1₃: πριν την άσκηση συγκέντρωσης είχαμε περισσότερη κίνηση, μετά περιορίστηκε.</p>	<p>Συγκέντρωση Συγκρότητα σώματος</p>	<p>1^ο</p>
<p>Σ7₃: μου έκανε εντύπωση η βαθιά βλεμματική επαφή με την Σ4. Δεν τραβούσαμε το βλέμμα. Ήταν ωραία.</p>	<p>Συγκέντρωση</p>	<p>1^ο</p>
<p>Σ6₃: εγώ ένιωσα ότι δεν ήθελα να πάω γιατί είχε προηγηθεί το προηγούμενο κομμάτι που μου άλλαξε την ψυχολογία τελείως.</p>	<p>Ανοίκειο</p>	<p>1^ο</p>
<p>Σ3₃: το ενδεχόμενο η χαλάρωση να πέταξε κάποιον έξω από την συνθήκη υπάρχει; Ένιωσα ότι δεν έχει ουσία να σηκωθώ γιατί ένιωσα κάτι άλλο.</p>	<p>Ανοίκειο</p>	<p>1^ο</p>

<p>Σ3₃: ήταν ενδιαφέρον... με ιντρίγκαρε ο εαυτός μου.. τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω..ο ρυθμός που έχω, πότε άλλαζα..σκεφτόμουν κιόλας πράγματα και συνέδεσα τον ρυθμό με την καθημερινότητα μου, στο πώς περπατάω, στα πάντα. Ακόμα και στο πώς σηκώνομαι από το κρεβάτι..δεν ξέρω πώς μου βγήκαν τόσες συνδέσεις.</p> <p>Σ7₃: μου άρεσε όταν έμπαινε η μουσική και όταν σταματούσε ήταν λίγο δύσκολο στην αρχή αλλά είχε ενδιαφέρον μετά η ησυχία...και ήθελα να δω από που έρχεται ο ήχος από το καλοριφερ..τα νερά..τελικά σκέφτομαι ότι δεν μου αρέσει ένας ρυθμός αλλά όλοι. Έχει ενδιαφέρον να περνάς από όλα τα στάδια.</p> <p>Σ1₃: ο ρυθμός με έκανε να ανακαλέσω πράγματα από δικές μου εμπειρίες. Το αργό μου είναι πιο οικείο. Το γρήγορο το αποφεύγω</p> <p>Σ4₃: ο χώρος επηρέασε τις κινήσεις. Κάποια ερεθίσματα μου άλλαζαν τον ρυθμό.</p> <p>Σ5₃: παρατηρούσα τι προσδοκώ στην ζωή μου, οπότε δεν μπορώ τον έντονο ρυθμό.. ξέρω ότι πήγαινα πιο συχνά στον αργό ρυθμό που μου είναι πιο οικείο.</p>	<p>Επίγνωση</p> <p>Γνώση εαυτού</p> <p>Παρατηρητικότητα</p> <p>Γνώση εαυτού</p> <p>Γνώση εαυτού</p> <p>Ανταπόκριση στην στιγμή Ετοιμότητα</p> <p>Γνώση εαυτού</p>	<p>1°</p> <p>3°</p> <p>1°</p> <p>1°</p> <p>1° 3°</p> <p>1°</p>
<p>Σ6₃: εμένα μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η άσκηση. Ήμουν απόλυτα συγκεντρωμένη..δεν έκανα άλλες σκέψεις.</p>	<p>Συγκέντρωση</p>	<p>1°</p>

Πίνακας 9: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3^ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (3 ^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ) 2 ^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
Σ4 ₃ : είχα όλα αυτά στο μυαλό μου καθώς περπατούσα για το σπίτι. Είχα στον νου τον ρυθμό και άλλαζα ρυθμό πιο συνειδητά	Επίγνωση	1 ^ο
Σ2 ₃ : μου άρεσε η άσκηση γιατί είχε έντονο το στοιχείο της παρατήρησης. Αισθάνομαι ότι στην καθημερινότητα δεν παρατηρούμε τόσο πολύ και πολλά πράγματα μάς διαφεύγουν. Αν παρατηρήσουμε θα γίνουμε και καλύτεροι δάσκαλοι. Αν μπορούμε στην παρατήρηση θα ανακαλύψουμε πράγματα.	Παρατηρητικότητα	3 ^ο
Σ8 ₃ : αισθάνομαι μέσα από τα παιχνίδια ότι είμαι λίγο καλύτερα από πριν, σε μια καλύτερη διάθεση...συνδέθηκα με ανθρώπους που δεν γνωρίζω.	Εξέλιξη Ενεργοποίηση Ομαδικότητα	1 ^ο 3 ^ο
Σ1 ₃ : συνεχίζει η ίδια διάθεση που είχα και χτες.	Επίγνωση	1 ^ο
Σ5 ₃ : σε σχέση με χτες υπήρχε μια πιο χαρούμενη διάθεση. Ήμουν πιο συγκεντρωμένη.	Εξέλιξη Συγκέντρωση	2 ^ο 3 ^ο
Σ3 ₃ : νιώθω εξοικειωμένη και είναι και η ομάδα έτσι. Σκεφτόμουν και το βλέμμα που δεν είναι δεδομένο και το να ακουμπήσουμε ο ένας τον άλλον επίσης δεν είναι δεδομένο.	Ομαδικότητα Διαθεσιμότητα	3 ^ο 2 ^ο
Σ3 ₃ : με τους μαθητές μπορεί να έχεις μια επαφή μέσα από το άγγιγμα και μια εξοικείωση. Με τους συναδέλφους την έχουμε; Είναι και αυτοί μια ομάδα. Πόσο πιο εξοικειωμένοι θα ήταν αν κάποιος έκανε όλα αυτά τα παιχνίδια σε έναν σύλλογο εκπαιδευτικών;	Γνώση εαυτού Επαγγελματική εξέλιξη Ομαδικότητα	1 ^ο 3 ^ο

<p>Σ6₃: σίγουρα θα βοηθούσε και θα ενίσχυε ακόμα περισσότερο τους δασκάλους στο να εμπνευσθούν και οι ίδιοι. Όλοι έχουμε ανάγκη από μια τέτοια εμπύχωση</p>	<p>Ενίσχυση</p>	<p>2^ο</p>
<p>Σ1₃: είχα μια μικρή κίνηση για να δω τι προκαλεί στο σώμα. Ήταν μια συνειδητή επιλογή η επανααμβανόμενη κίνηση.</p> <p>Σ2₃: παρατήρησα ότι τα πρώτα περπατήματα ήταν αργά και το κάθισμα στην καρέκλα είχαν μεγαλύτερη διάρκεια. Και η Σ3 είχε μια συνειδητή κίνηση στο πόδι.</p> <p>Σ4₃: επέλεξα τον γρήγορο ρυθμό στο πόσο θα μείνω στην καρέκλα. Έπαιξα με αυτό.</p> <p>Σ6₃: επέλεξα την μικρή διάρκεια σαν πιο δεικτικό του τι θες να πεις.</p> <p>Σ8₃: εγώ επέλεξα την μεγαλύτερη διάρκεια για να μπορώ να παρατηρήσω καλύτερα. Να πάρω όσο περισσότερη πληροφορία μπορώ για τους θεατές μου. Στην αρχή βέβαια ένιωσα αμήχανα αλλά μετά άρχισα να παρατηρώ και μετά όσο περνούσε ο χρόνος ένιωθα πιο ήρεμη.</p> <p>Σ5₃: εγώ εστίαζα πιο πολύ στο βλέμμα και να αντιδράσω στον τρόπο που κοιτούσε ο καθένας, στον τρόπο που κάθεται.</p> <p>Σ2₃: όταν μπήκα ήταν ανάγκη και ήθελα να σπάσω την μονοτονία.</p> <p>Σ3₃: χθες ήθελα να δείξω ότι είμαι εδώ χωρίς να με ενδιαφέρει τι κάνετε εσείς. Σήμερα με ενδιέφερε η δική σας αντίδραση σε αυτό που έκανα.</p>	<p>Έλεγχος εκφραστικών μέσων</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Ρίσκο</p> <p>Έλεγχος εκφραστικών μέσων</p> <p>Ρίσκο</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Παρατηρητικότητα</p> <p>Αμηχανία</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Ετοιμότητα</p> <p>Ετοιμότητα</p> <p>Εξέλιξη</p>	<p>1^ο</p> <p>2^ο</p> <p>1^ο</p> <p>2^ο</p> <p>1^ο</p> <p>1^ο</p> <p>3^ο</p> <p>3^ο</p> <p>2^ο</p> <p>3^ο</p> <p>3^ο</p> <p>2^ο</p>

<p>Σ5₃: αυτό που έκανε η Σ3 μου φάνηκε το πιο θεατρικό. Ήθελα να βάλω έναν τίτλο σε αυτό που έβλεπα.</p>	Εκφραστικότητα	3 ^ο
<p>Σ2₃: από ένα σημείο και μετά ένιωσα ότι υπήρχε μια αλληλεπίδραση μεταξύ μας.</p>	Ομαδικότητα	3 ^ο
<p>Σ8₃: εξακολουθεί να με δυσκολεύει η καρέκλα αλλά αντιλαμβάνομαι καλύτερα όλα αυτά τα στοιχεία της σωματικότητας που χρειάζεται να έχει ένας ηθοποιός ή ένας δάσκαλος.</p>	Επίγνωση	1 ^ο
<p>Σ2₃: παρατήρησα ότι η επιλογή της κίνησης συνοδευόταν από ένα συναίσθημα.</p>	Εκφραστικότητα	3 ^ο
<p>Σ6₃: πόσες άπειρες δυνατότητες σου δίνει ένα τετράγωνο και μια καρέκλα. Ξαφνικά γεννιούνται πολλά. Χθες δεν συνέβαινε αυτό.</p>	Δημιουργικότητα	3 ^ο
	Εξέλιξη	2 ^ο
<p>Σ8₃: επιστρέφεις αναγκαστικά στο σώμα σου. Αυτός ο περιορισμός αυτό κάνει.</p>	Ενεργοποίηση	2 ^ο
<p>Σ3₃: είχα καλύτερη αντίληψη του τετραγώνου.</p>	Επίγνωση	1 ^ο
<p>Σ2₃: αισθάνομαι ότι αυτή η άσκηση μας εισάγει σε έναν θεατρικό κώδικα.</p>	Εκφραστικότητα Δημιουργικότητα	3 ^ο
<p>Σ3₃: όλα αυτά με βοηθούν στο να ανοίξω όλα αυτά που ήδη κάνω.</p>	Ανοιχτότητα	3 ^ο
<p>Σ8₃: και να συνειδητοποιήσω την στάση του σώματός μου και τι επιλέγω και τι μήνυμα θέλω να περάσω.</p>	Επίγνωση Έλεγχος εκφραστικών μέσων	1 ^ο

<p>Σ3₃: ό,τι κάνει ένας δάσκαλος έχει όλα αυτά τα στοιχεία. Εγώ σκεφτόμουν ότι τα έχω χρησιμοποιήσει αλλά δεν τα ξέρουμε. Αυτό εννοώ άνοιγμα, να αντιληφθούμε τι χρησιμοποιούμε και τι όχι και να χρησιμοποιήσουμε και καινούργια ή αλλιώς ή πιο συνειδητά.</p> <p>Σ6₃: να γίνουμε και λίγο σώμα, να μην είμαστε μόνο στην ομιλία.</p> <p>Σ2₃: με αφορμή την τοπογραφία είναι ακριβώς αυτό που κάνουμε στην τάξη και πώς επιλέγουμε να κινηθούμε.</p> <p>Σ5₃: και πώς βοηθάει εμένα αλλά και τι αντίκτυπο έχει στους μαθητές μου. Τι αλληλεπίδραση θα φέρει.</p>	<p>Γνώση εαυτού</p> <p>Ενίσχυση</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Γνώση εαυτού</p> <p>Εξέλιξη</p>	<p>1°</p> <p>2°</p> <p>2°</p> <p>1°</p> <p>2°</p>
<p>Σ2₃: μου άρεσαν πολύ οι χειρονομίες και όλο αυτό που συνέβη με την Σ6 έμοιαζε με έναν μη λεκτικό διάλογο.</p> <p>Σ1₃: μπορείς να παίζεις με τα ενδεχόμενα και αυτό διευκολύνει τον αυτοσχεδιασμό.</p> <p>Σ3₃: εγώ νομίζω ότι υπάρχει μια εξέλιξη σε σχέση με αυτά που κάναμε χθες που όλοι ήμασταν πιο μαζεμένοι. Είδα ότι σε όλους υπάρχει μια εξέλιξη.</p> <p>Σ8₃: ένιωσα μεγαλύτερη άνεση. Με δυσκόλεψε λίγο ο συνδυασμός αλλά η επιλογή ήταν πιο στοχευμένη.</p>	<p>Εκφραστικότητα</p> <p>Ετοιμότητα</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Διαθεσιμότητα</p> <p>Διαθεσιμότητα</p> <p>Επίγνωση</p>	<p>3°</p> <p>1°</p> <p>2°</p> <p>2°</p> <p>1°</p>

Πίνακας 10: αποσπάσματα από τα σχόλια των συμμετεχόντων (3^ο εργαστήριο)

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ) 3^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
<p>Σ4₃: έχω αποκομίσει ένα καινούργιο εργαλείο, τα viewpoints, που δεν γνώριζα. Τις επιλογές που γίνονται ασυνείδητα, τώρα γίνονται πιο συνειδητά. Η επίγνωση, ο συνδυασμός, η απελευθέρωση, η εκφραστικότητα. Γνωριμία με τους συμμετέχοντες και η αλληλεπίδραση.</p>	Επίγνωση	1 ^ο
	Απελευθέρωση	2 ^ο
	Εκφραστικότητα	3 ^ο
	Ομαδικότητα	
<p>Σ2₃: αυτό το εργαστήριο με έχει βοηθήσει να συνειδητοποιήσω την ενσώματη έκφραση μέσα στην αίθουσα. Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η σωματικότητα μας. Πόσο σημαντικά είναι όλα αυτά μέσα στην τάξη. Η ετοιμότητα. Σκέφτομαι πόσες φορές αφήνουμε το σώμα αναξιοποίητο και πώς μέσα από αυτές τις ασκήσεις μπορούμε να αξιοποιήσουμε το σώμα μας. Μπορούμε να γίνουμε πιο ακριβείς και πιο λεπτομερείς.</p>	Επίγνωση	1 ^ο
	Εξέλιξη	2 ^ο
	Ετοιμότητα	3 ^ο
	Εκφραστικότητα	3 ^ο
<p>Σ5₃: την 1^η μέρα είχα πολύ μεγάλη δυσκολία που είχε να κάνει με προσωπικές σκέψεις..την 2^η είχε μεγάλη διαφορά. Με προβληματίζει πώς να χρησιμοποιήσω τα νρ στην δουλειά μου. Και ήδη χρησιμοποιώ κάτι από αυτά αλλά σκεφτόμουν και τι άλλο θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω για να γίνει πιο αποδοτικός ο τρόπος διδασκαλίας.</p>	Εξέλιξη	2 ^ο
	Επίγνωση	1 ^ο
<p>Σ1₃: μου φαίνεται δύσκολο να χρησιμοποιήσω κάτι στην κίνησή μου μέσα στην τάξη. Δεν νιώθω σιγουριά ακόμα. Ωστόσο το κρατάω όλο αυτό υπόψιν για το μέλλον. Υπάρχει μια αλλαγή στο σώμα αλλά</p>	Εξέλιξη	2 ^ο

<p>χρειάζεται χρόνο, κατάφερα να συνειδητοποιήσω αλλαγές.</p> <p>Σ6₃: σαν ομάδα δουλέψαμε πολύ καλά. Ο δάσκαλος ως ηθοποιός με απασχολεί πολύ και θέλω να παίρνω πράγματα από την εκπαίδευση του ηθοποιού..με βοηθούν, όχι άμεσα, αλλάζουν εμένα. Με ενεργοποίησε όλο αυτό, μου άρεσε που μπήκε κάτι καινούργιο στο μυαλό μου. Δεν έχω ξανασυντήσει κάτι τέτοιο σε σεμινάριο και καταλαβαίνω κάτι να απευθύνεται σε εμάς ως εκπαιδευτικούς.</p> <p>Σ3₃: μια τέτοια επιμόρφωση δεν υπάρχει στην λογική της εκπαίδευσης των δασκάλων και από το πανεπιστήμιο ακόμα.</p> <p>Σ3₃: αποκόμισα μια συνειδητότητα. Χθες ήμουν πιο απελευθερωμένη σε σχέση με την πρώτη μέρα. Συνειδητοποίησα ότι δεν είμαι τόσο δασκάλα αλλά πιο πολύ περφόρμερ και αλληλεπιδρώ.</p>	<p>Επίγνωση</p> <p>Ομαδικότητα</p> <p>Ενεργοποίηση</p> <p>Εξέλιξη</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Απελευθέρωση</p> <p>Γνώση εαυτού</p>	<p>1°</p> <p>3°</p> <p>2°</p> <p>1°</p> <p>2°</p> <p>1°</p>
<p>Σ2₃: σε όλες τις παρουσιάσεις υπήρχαν τα νρ. Όλοι μας λιγότερο ή περισσότερο είχαμε στοιχεία από αυτά. Αισθάνομαι ίσως αυτό που έκανα εγώ ήταν πολύ κοντά σε αυτό που έκανα στην τάξη.</p> <p>Σ1₃:εγώ διάλεξα να μιλήσω για κάτι που είχε προηγηθεί στη συζήτησή μας. Είχα στο μυαλό μου να συνδέσω την αρχιτεκτονική με το θέμα. Ήταν συνειδητό να έχω μια ακινησία.</p> <p>Σ4₃: τα νρ στην διδασκαλία μας υπάρχουν απλά τώρα ξέρουμε και να τα ονοματίσουμε. Υπάρχει μια συνειδητότητα και μια επίγνωση.</p> <p>Σ1₃: αυτό που διάλεξε να φοράει η Σ5 μπορεί να ενισχύσει την προσοχή.</p>	<p>Εξέλιξη</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Ετοιμότητα</p> <p>Δημιουργικότητα</p> <p>Έλεγχος εκφραστικών μέσων</p> <p>Επίγνωση</p> <p>Δημιουργικότητα</p>	<p>2°</p> <p>1°</p> <p>3°</p> <p>3°</p> <p>1°</p> <p>1°</p> <p>3°</p>

<p>Σ6₃: αισθάνθηκα ότι ήθελα να τελειώσω νωρίτερα και δεν ξέρω γιατί δεν το έκανα. Αυτό το σχήμα που χρησιμοποιήσα είναι η φυσική μου στάση.</p>	Επίγνωση	1 ^ο
<p>Σ3₃: διάλεξα τα μαθηματικά ως περιεχόμενο γιατί με εξίταρε ο χώρος.</p>	Ετοιμότητα	3 ^ο
<p>Σ5₃: τόση ώρα σκέφτομαι αυτό που λέμε για την κυριαρχία του λόγου. Πόσα πράγματα θα μπορούσα να κάνω αλλά με παρέσυρε ο λόγος</p>	Επίγνωση	1 ^ο
<p>Σ2₃: και αυτό που μπορείς να παρατηρήσεις στους δασκάλους είναι ότι το πιο δύσκολο τους είναι η παύση και η σιωπή.</p>	Επίγνωση	1 ^ο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

- Αρχικό ερωτηματολόγιο (2^ο εργαστήριο)
- Αρχικό ερωτηματολόγιο (3^ο εργαστήριο)
- Ερωτηματολόγιο αποτίμησης εργαστηρίου (2^ο- 3^ο εργαστήριο)
- Προγραμματισμός 2^{ου} εργαστηρίου
- Προγραμματισμός 3^{ου} εργαστηρίου
- Ημερολόγιο ερευνήτριας (2^ο εργαστήριο)
- Φωτογραφικό υλικό (2^ο -3^ο εργαστήριο)

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (2^ο εργαστήριο)

Όνοματεπώνυμο:.....

1. Αναφερθείτε σύντομα στις σπουδές σας, στην ειδικότητά σας, στα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο και στα ενδιαφέροντά σας (αν έχετε) που σχετίζονται με την σωματική άσκηση.
2. Περιγράψτε πώς κινείστε μέσα στην τάξη. (αν περπατάτε, κάθεστε, πού στέκεστε, τον ρυθμό που κινείστε, χρήση χειρονομιών κλπ)
3. Ποιά απόσταση υιοθετείτε σε σχέση με τους μαθητές σας; Ποιός είναι ο βαθμός εγγύτητας ή /και σωματικής επαφής μαζί τους;
4. Δημιουργείτε στιγμές έκπληξης με την σωματική σας έκφραση στη διάρκεια της διδασκαλίας; Αν ναι, πού αποσκοπούν; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;
5. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη;
6. Αν είχατε την δυνατότητα να φτιάξετε την ιδανική αίθουσα διδασκαλίας πώς θα ήταν αυτή; Περιγράψτε την.

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(3^ο εργαστήριο)

Όνοματεπώνυμο:.....

Ειδικότητα.....

1. Γιατί επιλέξατε να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο εργαστήριο;
2. Ποιές δυσκολίες πιστεύετε ότι μπορεί να αντιμετωπίσετε;
3. Περιγράψτε πώς κινείστε μέσα στην τάξη. (αν περπατάτε, κάθεστε, πού στέκεστε, τον ρυθμό που κινείστε, χρήση χειρονομιών, απόσταση από τους μαθητες κλπ)
4. Δημιουργείτε στιγμές έκπληξης με την σωματική σας έκφραση στη διάρκεια της διδασκαλίας; Αν ναι, πού αποσκοπούν; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε τον «δάσκαλο ως ηθοποιό/περφόρμερ»;
6. Ποιές πτυχές του «δασκάλου ως ηθοποιού/περφόρμερ» θα θέλατε να ενισχύσετε;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

(2^ο – 3^ο εργαστήριο)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

1. Τι αποκομίσατε από το εργαστήριο;
2. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη διάρκεια της συμμετοχής σας; Αν ναι, ποιές ήταν αυτές;
3. Ποια χαρακτηριστικά του ηθοποιού πιστεύετε ότι είναι χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό και την παρουσία του μέσα στην τάξη; Ποια από αυτά πιστεύετε ότι προσεγγίσατε μέσα από το εργαστήριο;
4. Είχατε προσδοκίες από το εργαστήριο οι οποίες τελικά δεν ικανοποιήθηκαν ή δεν ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό;
5. Ποιες τεχνικές ή ασκήσεις ξεχωρίσατε και γιατί; Υπάρχει κάτι από αυτά που θα χρησιμοποιούσατε την ώρα της διδασκαλίας;
6. Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι άλλο για το εργαστήριο, την εμπυχώτρια, τους άλλους συμμετέχοντες, τον εαυτό σας;

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ 2^{ΟΥ} ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Προγραμματισμός 1^{ης} συνάντησης (16/10/2021)

- Προσέλευση συμμετεχόντων και συμπλήρωση αρχικού ερωτηματολογίου
- Εισαγωγή, παρουσίαση προγράμματος
- Παιχνίδι γνωριμίας με ονόματα και αντικείμενο
- «Χάρτης προσδοκιών»
- «Μαθησιακό Συμβόλαιο»

- Παιχνίδια ενεργοποίησης και δέσιμο ομάδας
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Το μπουλούκι
 3. Ασπίδες και βόμβες

- Συζήτηση αναστοχασμού
- 1^η Καρέκλα στο τετράγωνο
- Βρίσκω την θέση μου στο χώρο και άσκηση συγκέντρωσης (ακούω τους ήχους)
- Βρίσκω τον άξονά μου
- 2^η Καρέκλα στο τετράγωνο
- Συζήτηση αναστοχασμού/ κλείσιμο

Προγραμματισμός 2^{ης} συνάντησης (16/10/2021)

- Παιχνίδια ενεργοποίησης (επανάληψη):
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Το μπουλούκι
 3. Ασπίδες και βόμβες
 4. Περπατάμε πλάτη με πλάτη
- Προετοιμασία για τα viewpoints:
 1. Άσκηση: «Πέντε εικόνες»
 2. Περπάτημα και απότομη αλλαγή κατεύθυνσης
 3. Κινηγητό με σταματήματα
 4. Μαλακή εστίαση
- Συζήτηση ανατροφοδότησης.
- Εισαγωγή στα viewpoints: *ρυθμός, διάρκεια, κιναισθητική απόκριση, επανάληψη/μίμηση*

- Συζήτηση ανατροφοδότησης.
- Άσκηση «Η Καρέκλα στο τετράγωνο» χρησιμοποιώντας τα τέσσερα viewpoints
- Συζήτηση/ κλείσιμο

Προγραμματισμός 3^{ης} συνάντησης (23/10/2021)

- Παιχνίδια ενεργοποίησης (επανάληψη):
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Το μπουλούκι
 3. Μασάζ στον εαυτό μου
 4. Βρίσκω τον άξονά μου
- Προετοιμασία για τα viewpoints:
 1. Άσκηση: «Πέντε εικόνες»
 2. Περιπάτημα και απότομη αλλαγή κατεύθυνσης
 3. Κυνηγητό με σταματήματα
 4. Άσκηση «Δώδεκα/έξι/ τέσσερα»
- Συζήτηση ανατροφοδότησης.
- Τα viewpoints: *απόσταση, τοπογραφία, σχήμα, χειρονομία, αρχιτεκτονική*
- Συζήτηση ανατροφοδότησης.
- Άσκηση «Η Καρέκλα στο τετράγωνο» χρησιμοποιώντας τα πέντε viewpoints
- Συζήτηση/ κλείσιμο

Προγραμματισμός 4^{ης} συνάντησης (23/10/2021)

- Παιχνίδια ενεργοποίησης - προετοιμασία
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Άσκηση: «δωδεκα/έξι/τέσσερα»
 3. Μασάζ στον εαυτό μου
 4. Βρίσκω τον άξονά μου
 5. Οι πέντε εικόνες
 6. Περιπάτημα και αλλαγή κατευθύνσεων
 7. Το κυνηγητό
 8. Άσκηση συγκέντρωσης: «τι απόσταση έχω από...»
- Αυτοσχεδιασμός με όλα τα viewpoints
- Συζήτηση ανατροφοδότησης

- Παρουσίαση 10' διδασκαλίας με viewpoints
- Συζήτηση ανατροφοδότησης/ κλείσιμο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ 3^{ΟΥ} ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Προγραμματισμός 1^{ης} συνάντησης (28/01/2022)

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου
- Προσέλευση συμμετεχόντων και συμπλήρωση αρχικού ερωτηματολογίου
- Εισαγωγή, παρουσίαση προγράμματος
- Παιχνίδι γνωριμίας με ονόματα και «το νήμα»
- «Χάρτης προσδοκιών»
- «Μαθησιακό Συμβόλαιο»
- Παιχνίδια ενεργοποίησης και δέσιμο ομάδας
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Πιστολέρο
 3. Το μπουλούκι
 4. Ασπίδες και βόμβες
 5. Κολομβιανή ύπνωση
- Συζήτηση αναστοχασμού
- 1^η Καρέκλα στο τετράγωνο
- Βρίσκω την θέση μου στο χώρο και άσκηση συγκέντρωσης (ακούω τους ήχους)
- Βρίσκω τον άξονά μου
- 2^η Καρέκλα στο τετράγωνο
- Συζήτηση αναστοχασμού
- Εισαγωγή στα viewpoints: *ρυθμός, διάρκεια, κιναισθητική απόκριση*
- Συζήτηση αναστοχασμού
- Κλείσιμο: μασάζ σε γραμμή.

Προγραμματισμός 2^{ης} συνάντησης (29/01/2022)

- Παιχνίδια ενεργοποίησης
 1. Ζιπ-ζαπ-μπόινγκ
 2. Το μπουλούκι
 3. Ασπίδες και βόμβες
 4. Καθρέφτης
- Προετοιμασία για τα viewpoints:
 1. Άσκηση: «Πέντε εικόνες»
 2. Περπάτημα και απότομη αλλαγή κατεύθυνσης
 3. Κυνηγητό με σταματήματα
 4. Μαλακή εστίαση
- Συζήτηση ανατροφοδότησης.
- Επανάληψη στα 3 viewpoints και «Καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση των νρ
- Συζήτηση ανατροφοδότησης
- Εισαγωγή στα επόμενα 3 viewpoints: *επανάληψη, απόσταση, τοπογραφία*
- «Καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση των νρ
- Συζήτηση ανατροφοδότησης
- Εισαγωγή στα 3 τελευταία viewpoints: *σχήμα, χειρονομία, αρχιτεκτονική*
- Συζήτηση ανατροφοδότησης
- Κλείσιμο: μασάζ «η βροχή» σε ζευγάρια.

Προγραμματισμός 3^{ης} συνάντησης (30/01/2022)

- Συζήτηση: κύκλος διερεύνησης
 - Τι αποκομίσατε ως τώρα;
 - Τι δυσκολίες συναντήσατε;
 - Ιδεοθύελλα: πώς αντιλαμβάνεστε την φράση «ο δάσκαλος ως ηθοποιός»
- Προθέρμανση
 1. Πιστολέρο
 2. Ασπίδες και βόμβες
 3. Μασάζ στον εαυτό μου
 4. «5 εικόνες»

5.Περπάτημα και απότομη αλλαγή κατεύθυνσης

6.Κυνηγητό με σταματήματα

- Αυτοσχεδιασμός με 3 τελευταία viewpoints
- «Καρέκλα στο τετράγωνο» με χρήση viewpoints
- Συζήτηση ανατροφοδότησης
- 10' παρουσίαση διδασκαλίας με χρήση viewpoints
- Συζήτηση ανατροφοδότησης
- Κλείσιμο/ μασάζ σε γραμμή.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ – 2^Ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Πίνακας 11: ημερολόγιο ερευνήτριας 1^η συνάντηση- 2^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u> υψηλός βαθμός διαθεσιμότητας, ανταποκρίνονται θετικά, ενεργοποιούνται σωματικά όσο περνάει η ώρα, χιούμορ/ στα ζευγάρια με τις πλάτες δυσκολεύονται.. νιώθουν καλά με την επαφή αλλά παρουσιάζουν δυσκολία στην μετακίνηση
<u>1^η Καρέκλα:</u> Σ4: ησυχία στο βλέμμα, στο σώμα, μικροκινήσεις αλλά συγκεκριμένες, παραμένει αρκετή ώρα στην καρέκλα/ Σ2: πόδια στραβά, αμηχανία έντονη, σταυρωμένα χέρια σφιχτά με ένταση, μικρή διάρκεια στην καρέκλα/ Σ5: μικροκινήσεις στα χέρια και τα πόδια, ελάχιστη παραμονή στην καρέκλα/ Σ3: σχετική ησυχία αλλά ελάχιστη παραμονή στην καρέκλα/ Σ1: έντονη αμηχανία, προσπάθεια ομιλίας, μετακινεί την καρέκλα σχεδόν έξω από το τετράγωνο/ γενικά παρατηρείται μια βιασύνη στις αλλαγές
<u>Άσκηση συγκέντρωσης:</u> ανταποκρίνονται θετικά στην άσκηση, υψηλός βαθμός συγκέντρωσης και χαλάρωσης, μάλλον θα μπορούσαν να παραμείνουν κι άλλο σε αυτή την άσκηση
<u>2^η Καρέκλα:</u> Σ1: ησυχία, σιγουριά, μικρή ένταση στα πόδια, ήρεμο πρόσωπο, μεγαλύτερη διάρκεια στην καρέκλα/ Σ2: ίδια θέση στα πόδια, όμως πιο χαλαρά χέρια, ίδια διάρκεια παραμονής στην καρέκλα αλλά μεγαλύτερη ησυχία/ Σ4: ακόμα μεγαλύτερη σιγουριά, πιο ήρεμο και στιβαρό σώμα και πρόσωπο/ Σ5: χαλαρότητα, μεγαλύτερη ηρεμία, μικρή διάρκεια παραμονής/ Σ3: κάθεται πιο άνετα στην καρέκλα, μικρή διάρκεια παραμονής/ γενικά παίρνουν χρόνο ενδιάμεσα στις αλλαγές

Πίνακας 12: ημερολόγιο ερευνήτριας 2^η συνάντηση- 2^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u> μεγάλη διαθεσιμότητα, ενεργοποιημένα σώματα, έντονος ρυθμός, μεγαλύτερη εξοικείωση. Παραμένει η δυσκολία στην άσκηση με τις πλάτες, ανταποκρίνονται στην αλλαγή ρυθμού που δημιουργεί ένα ζευγάρι, επηρεάζονται και τα υπόλοιπα ζευγάρια. Δεν διατηρούν την ενεργοποίηση στο σώμα τους από τα προηγούμενα παιχνίδια. Ακολουθούν πιστά τον ρυθμό της μουσικής.
<u>Προετοιμασία και εισαγωγή στα viewpoints:</u> είναι συγκεντρωμένες στην άσκηση με τις πέντε εικόνες αλλά στη συνέχεια αυτή η συγκέντρωση μετατρέπεται σε χαλάρωση των σωμάτων..αργούν να ανταποκριθούν στο σήμα για αλλαγή κατεύθυνσης..μεγαλύτερη ενεργοποίηση στο κνημητικό. Υπάρχει διάθεση πειραματισμού στα viewpoints αλλά το ρίσκο παραμένει χαμηλό. Διατηρούν την κίνησή τους σε μια ασφάλεια. Δεν αφήνουν την δυσκολία που προκύπτει να επηρεάσει την εκφραστικότητά τους.. φαίνεται να σκέφτονται περισσότερο και αυτό τις εμποδίζει να αφεθούν. Όσο περνάει η ώρα δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην διαδικασία, εξοικείωση και «άνοιγμα». Ωραίες αντιδράσεις στην μουσική.
<u>Η Καρέκλα:</u> πριν σηκωθεί κάποια υπάρχει μεγάλη παύση/ Σ4: επαναφέρει μια κίνηση σε επανάληψη που είχε κάνει στον αυτοσχεδιασμό, δεν είναι πολύ σαφές με τι δουλεύει/ Σ5: χρησιμοποιεί τις πέντε εικόνες, εμφανίζει αμηχανία στα χέρια, χρησιμοποιεί την κιναισθητική απόκριση, παραμένει λίγο στην καρέκλα/ Σ3: χρησιμοποιεί τον ρυθμό και την επανάληψη χωρίς να είναι όμως πολύ καθαρές οι επιλογές της./ Σ3: δεν είναι σαφές με τι δουλεύει.. παραμένει λίγο στην καρέκλα..υπάρχει η αίσθηση από πριν ότι δεν θέλει να σηκωθεί./ Σ1: κάνει απόπειρα να χρησιμοποιήσει τον ρυθμό / γενικά φαίνεται μια έντονη δυσκολία να χρησιμοποιήσουν τα viewpoints συνδυαστικά με την άσκηση της καρέκλας

Πίνακας 13: ημερολόγιο ερευνήτριας 3^η συνάντηση-2^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u> ανοιχτότητα, διαθεσιμότητα, ενεργοποίηση, πιο συγκροτημένα σώματα, υψηλός βαθμός συγκέντρωσης
<u>Προετοιμασία και εισαγωγή στα viewpoints:</u> υπάρχει συντονισμός/ λειτουργούν αρμονικά μέσα στα νρ/ φαίνεται να περνούν αβίαστα από το ένα στο άλλο/ ρισκάρουν/ ακούν περισσότερο με το σώμα από ό,τι με το μυαλό/ μεγαλύτερη ελευθερία στα σώματα και δεκτικότητα αν και η τοπογραφία τους δυσκολεύει λίγο/ στο σχήμα πηγαίνουν σε ακραίες επιλογές με διάρκεια/ έχουν συνέπεια στις πέντε εικόνες/ στην χειρονομία υπάρχει η αίσθηση παιχνιδιού όπου ανταποκρίνονται όλες./ ωραία επικοινωνία μεταξύ τους/ εμπιστοσύνη στην διαδικασία /χρειάζεται παραπάνω επίγνωση στο να μην παραιτούνται λόγω κούρασης και να παραμένουν στην συνθήκη βρίσκοντας τρόπο να ανατροφοδοτηθούν
<u>Η Καρέκλα:</u> Σ3: αλληλεπίδραση με την γάτα, δοκιμάζει να βρεθεί στο χαμηλό επίπεδο ενώ σε όλη την διάρκεια δεν το έχει δοκιμάσει καθόλου, καθαρές επιλογές στα νρ και υψηλός βαθμός επίγνωσης και συνειδητότητας, μεγάλη διάρκεια παραμονής στην καρέκλα σε αντίθεση με προηγούμενες φορές/ Σ2: πολύ πιο εκφραστικό, λυμένο σώμα, τολμάει περισσότερο, σαφώς μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής/ Σ5: νιώθει άνετα αν και υπάρχει ακόμα η αμηχανία, πιο σίγουρο σώμα, ποικιλία στις επιλογές, αυξάνει την διάρκεια παραμονής στην καρέκλα/ Σ1: τολμάει περισσότερο, λιγότερη αμηχανία, σιγουριά, ρίσκο/ Σ4: πιο ξεκάθαρη επιλογή των νρ, άνεση. Γενικά έχουν γίνει πολύ πιο εκφραστικές, ρισκάρουν περισσότερο, η γάτα γίνεται παράδειγμα γιατί καταλαβαίνουν ότι βρίσκεται σε απόλυτη κατάσταση νρ και ότι ίσως εκεί πρέπει να φτάσει ένα ανθρώπινο σώμα, σε αυτή την επίγνωση.

Πίνακας 14: ημερολόγιο ερευνήτριας 4^η συνάντηση- 2^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια-προετοιμασία:</u> αρκετά καλός συντονισμός, διαθεσιμότητα, συγκέντρωση, κάποιες φορές διατηρούν αργό ρυθμό για ασφάλεια
<u>Αυτοσχεδιασμός με τα viewpoints:</u> υπάρχει συντονισμός, δημιουργούν ενδιαφέρουσες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, η Σ1 φτάνει στα άκρα το νρ της διάρκειας στην κολώνα, δημιουργούν αντίστιξη στον έντονο ρυθμό, η Σ2 γίνεται πιο πολύ παρατηρητής, σαν να έχει παραιτηθεί. Δίνουν μόνες τους το τέλος στον αυτοσχεδιασμό σχετικά γρήγορα. Ίσως να μην λειτούργησε η σειρά των ασκήσεων στην προετοιμασία.
<u>10' παρουσιάσεις διδασκαλίας:</u> Σ1: εξαιρετική χρήση των νρ με αρκετή συνειδητότητα και σιγουριά, ωραία διαχείριση του χώρου, εναλλαγή ρυθμού, παραστατικότητα, ιδιαίτερα εκφραστικό σώμα/ Σ2: δεν είναι πολύ συνειδητή στις επιλογές της, κάνει αόριστες μετακινήσεις, χρήση χειρονομιών/ Σ3: χρησιμοποιεί με ενδιαφέρον τρόπο την αρχιτεκτονική και το σχήμα, ρισκάρει αλλά χωρίς να βγαίνει από την ασφάλειά της, πειραματίζεται με την απόσταση/ Σ4: χρησιμοποιεί περισσότερο την φωνή παρά το σώμα, κάνει χρήση των νρ αλλά όχι με τρόπο συνειδητό και ολοκληρωμένο/ Σ5: διαχειρίζεται με ωραίο τρόπο την αμηχανία της, κάνοντας παύσεις και επανάληψη χειρονομιών, αλληλεπίδραση με θεατές, χιούμορ. γενικά τολμούν στην χρήση των νρ και αυτό τις κάνει πιο εκφραστικές και συγκροτημένες παρουσίες.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ - 3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Πίνακας 15: ημερολόγιο ερευνήτριας 1^η συνάντηση- 3^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u> δείχνουν όλοι από την αρχή μεγάλη διαθεσιμότητα και είναι ανοιχτοί στα παιχνίδια/ έχουν ορισμένοι μια μικρή δυσκολία στην συγκέντρωση και αυτό σταματάει την ροή του παιχνιδιού/ το διασκεδάζουν, απόλαυση, χιούμορ
<u>1^η Καρέκλα:</u> Σ6 αμηχανία στο σώμα, ένταση στα χέρια και τα πόδια, μικρή διάρκεια παραμονής/ Σ5 ησυχία στο σώμα, φαίνεται να έχει μια σιγουρία στην έκθεση, παραμένει λίγο/ Σ4 κάνει μικροκινήσεις αλλά έχει σταθερό το βλέμμα, μένει λίγο/ Σ7 παρουσιάζει έντονη θεατρικότητα, παραστατικότητα κάνει πολλά, μήπως έτσι κρύβει την αμηχανία της;/ Σ3 επίσης έντονη παραστατικότητα, πολλές μικροκινήσεις, σαν να μην βολεύεται πουθενά, το δείχνει έντονα, τελικά κάπως ησυχάζει το σώμα/ Σ1 σιγουριά στο σώμα, σταθερότητα, μάλλον υπαρχει κάποια ένταση και σφίξιμο.
<u>Άσκηση συγκέντρωσης:</u> δείχνουν συνέπεια και διαθεσιμότητα στην άσκηση, δεν φαίνεται να δυσκολεύονται, συγκεντρώνονται, το σώμα ησυχάζει, χαλαρώνουν μέσα στην διαδικασία, μάλλον αντέχουν κι άλλο
<u>2^η Καρέκλα:</u> Σ1 πολύ πιο μικρή διάρκεια παραμονής, κάθισε και έφυγε, γιατί;/ Σ7 μεγάλη διαφορά, καμία θεατρικότητα, πολύ πιο σίγουρο, ήσυχο σώμα, σταθερό βλέμμα, λίγο μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής/ Σ4 κινεί περισσότερο το σώμα αλλά με μια σταθερότητα, φαίνεται πιο άνετη/ Σ6 ίδια θέση σώματος, ίσως πιο χαλαρή/ Σ6 μάλλον πιο χαλαρό σώμα σε σχέση με πριν, δίνει σημασία στους ήχους/ Σ3 κάθεται κάτω, κάνει λιγότερες μικροκινήσεις με πριν, δίνει σημασία στους ήχους.
<u>Αυτοσχεδιασμός με viewpoints:</u> δουλεύουν με συγκέντρωση, δοκιμάζουν αλλά δεν πηγαίνουν στα άκρα, σώματα αρκετά σφιγμένα, δεν τηρούν πολύ το πλέγμα, είναι αόριστη η μετακίνηση τους ακόμα, επιλέγουν περισσότερο τον αργό ρυθμό.

Πίνακας 16: ημερολόγιο ερευνήτριας 2^η συνάντηση- 3^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας
<u>Παιχνίδια ενεργοποίησης:</u> δείχνουν ακόμα πιο ενεργοποιημένοι και διαθέσιμοι από χτες, πολύ πιο συγκεντρωμένοι, υπάρχει άνεση μεταξύ τους, διασκέδαση, απόλαυση
<u>Καρέκλα με viewpoints:</u> Σ1 συγκροτημένο σώμα, χρησιμοποιεί ωραία τον ρυθμό/ Σ8 αρκετή αμηχανία, προσπάθεια να χρησιμοποιήσει τον ρυθμό και την διάρκεια/ Σ5 συνειδητή χρήση ρυθμού, χαλαρό σώμα, μεγάλη διάρκεια παραμονής/ Σ2 καθαρή επιλογή στον ρυθμό και την διάρκεια/ Σ3 ήρεμο σώμα, συγκροτημένο, μαλακό βλέμμα, έχει ανάγκη ακόμα να κάνει πολλά/ Σ6-Σ4 παίζουν μεταξύ τους, κιναισθητική απόκριση μάλλον
<u>Αυτοσχεδιασμός με viewpoints:</u> δείχνουν πολύ πιο διαθέσιμοι να δουλέψουν στα άκρα κυρίως με την απόσταση, δυσκολεύονται αρκετά στην τοπογραφία, συντονίζονται αρκετά αλλά χρειάζεται χρόνο, όσο δοκιμάζουν επικοινωνούν καλύτερα, ανοίγει η γκάμα των επιλογών τους, είναι συγκεντρωμένοι, προκύπτουν πολύ ενδιαφέρουσες στιγμές, ωραία ανταπόκριση στην μουσική, να μιλήσουμε ίσως για την αντίστιξη, πώς αντιδράμε στην μουσική με την κίνηση.

Καρέκλα με viewpoints: Σ6 δοκιμάζει την απόσταση με την καρέκλα/ Σ5 αλλάζει επίπεδο, τοπογραφία με όλο το σώμα/ Σ4 δοκιμάζει απόσταση και επανάληψη, επικοινωνία με θεατές/ Σ1 διάθεση πειραματισμού/ Σ2 χρήση τοπογραφίας πριν πάει στην καρέκλα, καθαρές επιλογές/ Σ3 ωραία χρήση τοπογραφίας και επανάληψης/ Σ8 συγκρατημένη προσπάθεια να χρησιμοποιήσει τα νρ.

Γενικά δείχνουν μεγαλύτερη ελευθερία στις επιλογές τους, αναδύεται η θεατρικότητα, είναι πιο παραστατικοί, ρισκάρουν περισσότερο, δουλεύουν με τα ενδεχόμενα.

Πίνακας 17: ημερολόγιο ερευνήτριας 3^η συνάντηση- 3^ο εργαστήριο

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας

Συζήτηση διερεύνησης: είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι στην ανατροφοδότηση σε σχέση με προηγούμενες μέρες, νιώθουν την ανάγκη να μιλήσουν γενικότερα για την ρουτίνα των εκπαιδευτικών, ανάγκη για ανανέωση, αλλαγή.

Αυτοσχεδιασμός με viewpoints: έχουν έναν αργό ρυθμό αλλά είναι ιδιαίτερα εκφραστικοί, δοκιμάζουν και εξερευνούν περισσότερο, είναι πλήρως εξοικειωμένοι με την διαδικασία, γίνονται δημιουργικοί, απελευθερωμένα, συγκροτημένα σώματα.

Καρέκλα με viewpoints: Σ5 χειρονομία, σχήμα, εκφραστικότητα, χιουμορ, ρίσκο, αποφασιστικότητα, αναδύεται η θεατρικότητα/ Σ4 απελευθέρωση, τόλμη, εμπλουτισμένη κίνηση/ Σ1 δημιουργικότητα, φαντασία, θεατρικότητα/ Σ3 πήρε από τον Σ1/ Σ6 σπάει τον κανόνα (να μιλήσουμε γι αυτό, λέγεται δικαίωμα) είναι στο τετράγωνο μαζί με Σ3/ Σ2 συνεχίζει την αλληλεπίδραση, ωραία επικοινωνία, φτιάχνουν όλοι μαζί μια ιστορία

Να μιλήσουμε για την έννοια της αντίστασης, τι σημαίνει παίζω θέατρο, χάθηκε λίγο το εδώ και τώρα σε σχέση με την θεατρικότητα.. μάλλον χρειάζεται σε αυτό το στάδιο..κερδήθηκε η δημιουργικότητα και η εκφραστικότητα.

10 παρουσιάσεις διδασκαλίας με viewpoints: Σ2 χρήση αρχιτεκτονικής, λιγότερη επίγνωση νρ, παρασύρεται από την ομιλία, χρειάζεται αντίσταση, υπάρχει δημιουργικότητα και αλληλεπίδραση/ Σ6 δεν υπάρχει επίγνωση στην χρήση των νρ, αόριστη μετακίνηση, προσπάθεια να αποκτηθεί η σωματικότητα, δίνει έμφαση στο τι/ Σ5 φόρεσε στέμμα, σχήμα, αρχιτεκτονική, παραστατικότητα, έντονη εκφραστικότητα, χρειάζεται αντίσταση, ισορροπία στην χρήση λόγου και σώματος/ Σ1 ωραία είσοδος, διάρκεια στην σιωπή, ετοιμάζει τον χώρο χωρίς να μιλάει, μετακινείται σε όλο το χώρο, παίρνει από το εδώ και τώρα, ωραία συσχέτιση λόγου με την χρήση των νρ/ Σ3 αρχίζει την παρουσίαση από την θέση της με την φράση «είναι παντού! Δεν τις βλέπετε;», συνδυασμός λόγου με αρχιτεκτονική, μεγάλη επίγνωση στο εδώ και τώρα./ Σ4 δεν ήθελε να παρουσιάσει.

Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για το στήσιμο ενός μαθήματος με όρους περφόρμανς!

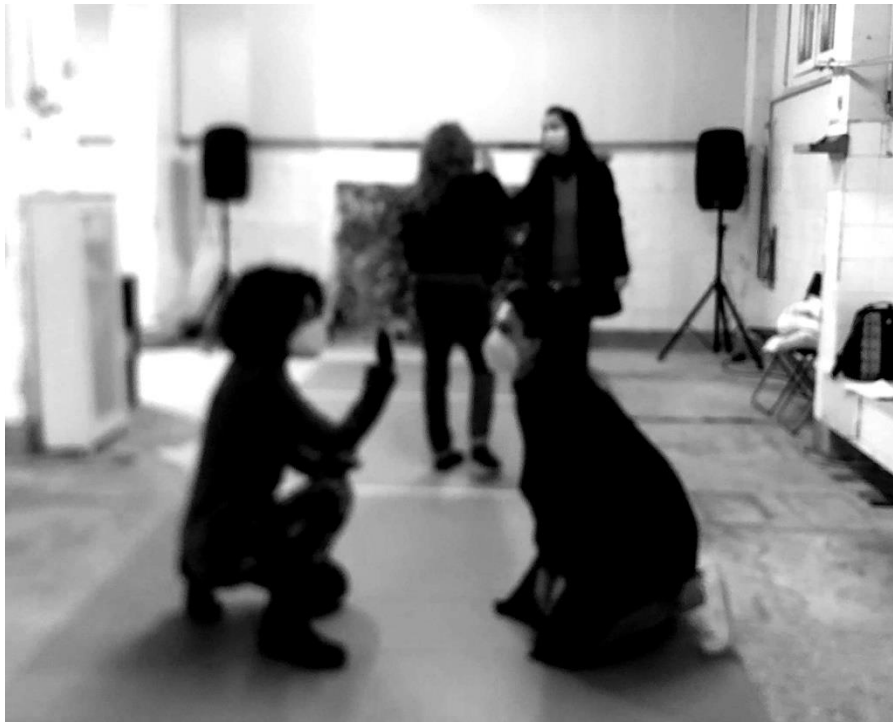
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ



3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ





« 0

Πάγκαλος WS

WS ηθοποιός »

· Τόλμη

· Κίνηση · Ανοιχτότητα

· Έκφραση · Στατικότητα

· Δημιουργία · Σώβα

· Έκπληξη · Δευτερεύουσα

· Επαφή · ΔΡΑΣΗ - ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

· Επαγγελματική · ΑΥΘΟΡΜΗΤΙΣΜΟΣ

· Παρατήρηση · Επικαιριότητα

· timing · Άνεση

· Έκφραση προσώπου · ΕΔΩ ΚΑΙ ΤΩΡΑ

· Αποδοχή

· Αφουσκράση και

· Δυναμότητα

· Αυτό έλεγχος

· Εμπιστοσύνη
στη σύστημ

· ΕΜΦΑΝΙΣΗ

· Εναλλαγή χώρου

· προβαρμόση υόηση

· Συμπληρωματικά

· Φωτισμός

· Αυτοπεποίθηση

· Αυτοπερίθαλψη

· Φύση

· Χειρονομία

