



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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



**Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση  
ως μέσο καλλιέργειας συνεργατικών δεξιοτήτων  
σε μαθητές Γ' δημοτικού**

**Χρυσούλα Μιχαλακίδη**

**A.M. 5052202001012**

Επιβλέπων Καθηγητής:

**Αστέριος Τσιάρας**

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

**Κωνσταντίνος Μάγος, Αικατερίνη Κωστή**

ΝΑΥΠΛΙΟ, 2022

## Ευχαριστίες

Από όταν ήμουν Β λυκείου είχα σκεφτεί ότι το μόνο αντικείμενο μεταπτυχιακού προγράμματος που θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω θα ήταν κάποιο που να συνδυάζει το θέατρο και την παιδαγωγική. Αρκετά χρόνια μετά, κατάφερα να έρθω κοντά σε αυτά τα εφηβικά μου σχέδια.

Θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Αστέριο Τσιάρα που από την πρώτη μέρα μας στο Ναύπλιο μας εισήγαγε σε ένα κόσμο καλλιτεχνικό, χαρίζοντάς μας ταυτόχρονα τα πρώτα ψήγματα για την έρευνα που θα καλούμασταν να υλοποιήσουμε.

Την κα Άλκηστη Κοντογιάννη για την αστείρευτη γενναιοδωρία της και την πολύχρωμη οπτική που δίνει απλόχερα στους φοιτητές.

Τον κ. Κωστή Μάγο και την κα Αικατερίνη Κωστή για την συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας.

Τον σύζυγό μου που με παρακίνησε να βρεθώ σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην πιο σωστή χρονική στιγμή και με βοήθησε καθ'όλη τη διάρκειά του.

Τέλος, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας που μας οδήγησαν σε εξ'αποστάσεως μαθήματα, θέλω να ευχαριστήσω τους δύο γιούς μου οι οποίοι παρακολούθησαν online μεγάλο μέρος του μεταπτυχιακού και μάλιστα συμμετείχαν σε εργασίες και παρουσιάσεις μου.

# Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Εισαγωγή.....	1
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	5
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	6
1.1 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	6
1.2 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΘΕΑΤΡΟ» .....	7
1.3 ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ.....	8
1.4 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ – ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ .....	9
1.5 Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ .....	13
1.6 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	14
1.7 ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	15
1.8 ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	16
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	18
2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ .....	18
2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	20
2.3 ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ .....	22
2.4 ΠΡΟΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	23
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	25
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	26
3.1 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ .....	26
3.2 ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	26
3.3 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	26
3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	27
3.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	27
3.6 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	28
3.7 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ .....	28
3.8 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ .....	29
3.9 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	30
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	32
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	33
4.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ .....	33

4.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	34
4.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΩΝ .....	35
4.3.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ .....	35
4.3.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	37
4.3.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ .....	38
4.3.4 ΕΛΕΓΧΟΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	39
4.3.5 ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	40
4.3.6 ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑΣ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ .....	41
4.3.7 ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ .....	43
4.3.8 ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ .....	43
4.3.9 ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΑΡΞΗΣ ΑΔΕΛΦΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....	43
ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	45
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	46
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	46
5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	46
5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
5.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ .....	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	50
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	50
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΟΓΡΑΦΙΑ.....	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	65
Παράρτημα 1 .....	66
Παράρτημα 2 .....	70
Παράρτημα 3 .....	81

## Περίληψη

Οι συνεργατικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται από την ικανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, το μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων και φυσικά την από κοινού εργασία για έναν σκοπό. Στο σχολικό πλαίσιο διαπιστώνεται καθημερινά η ανάγκη καλλιέργειας τους προκειμένου να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία αλλά και να γίνουν ισχυρότεροι οι δεσμοί τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων δραματικής τέχνης δύναται να καλλιεργήσει συνεργατικές δεξιότητες σε παιδιά Γ τάξης δημοτικού σχολείου. Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε ήταν δειγματοληψία σκοπιμότητας με τον ερευνητικό πληθυσμό να απαρτίζεται από δύο τμήματα Γ τάξης του ιδιωτικού δημοτικού σχολείου CGS Costeas Geitonas School. Την πειραματική ομάδα της έρευνάς μας αποτέλεσε το τμήμα Γ6 με 25 μαθητές εκ των οποίων οι 15 ήταν αγόρια και οι 10 κορίτσια, ενώ η ομάδα ελέγχου ήταν το τμήμα Γ5 με 9 αγόρια και 15 κορίτσια.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο (Cooperative Learning Questionnaire, 2005) των Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martinez και Moreno, το οποίο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης και μετά το τέλος αυτού. Η ομάδα ελέγχου συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο κατά τις ίδιες χρονικές στιγμές, χωρίς ωστόσο να συμμετέχει στην παρέμβαση.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων, από όπου προέκυψε ότι οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Συνεπώς συμπεραίνουμε πως η ομαδοκεντρική λειτουργία της δραματικής τέχνης επέδρασε θετικά στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής μας ομάδας.

### **Λέξεις – κλειδιά**

Δραματική τέχνη, συνεργατικές δεξιότητες, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εκπαιδευτικό δράμα

## Abstract

Cooperative skills can be identified by the way the members of a team interact with each other, sharing thought and feelings, and above all working together towards a common goal. Every day teachers realize the necessity of enhancing student's cooperative skills so as to encourage the bonds among students as well as between students and teachers.

In our research we studied whether a series of interventions of drama activities could enhance cooperative skills of students of the 3<sup>rd</sup> grade of primary school. The sample of the research were the C class students of CGS Costeas Geitonas School. Class C6 was the experimental group with twenty-five students, fifteen boys and ten girls, while C5 was the control group with twenty-four students, nine boys and fifteen girls. The intervention program based on drama activities lasted for 12 meetings, that took place once a week.

The cooperative learning questionnaire (2005) by Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez and Moreno was the research tool used. It includes twenty questions. Both the experimental team and the control team were given the questionnaire before and after the intervention program, in which only the experimental team took part.

Later on when we conducted the analysis of the data provided we found out that the experimental team showed great progress as far as the cooperative skills of the students are concerned. Therefore we can conclude that drama in education, whose main element is teamwork and cooperation can definitely benefit 3<sup>rd</sup> grade students' cooperative skills.

Keywords: cooperative skills, cooperative learning, drama in education, cooperative learning questionnaire.

## Εισαγωγή

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι το είδος θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό προσανατολισμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Μέσα από τη δραματική τέχνη και τη βιωματική μάθηση που αυτή εισάγει, η εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά είναι γνωστική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική (Lynch – Brown, & Tomlison, 1998). Αυτός ο συνδυασμός μάθησης και δημιουργίας προσφέρει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ζήσουν τη δράση εκ των έσω αλλά και να σκεφτούν έξω από αυτήν (Παπαδόπουλος, 2010). Η συνεργασία είναι δομικό στοιχείο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς το παιδί καλείται να συνεργαστεί με άλλα παιδιά για να συνδημιουργήσουν και να βιώσουν μια νέα εμπειρία (Κοντογιάννη, 2012). Με όχημα τη δραματική τέχνη τα παιδιά αποκτούν έναν εντελώς ξεχωριστό τρόπο να επικοινωνούν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν (Sierra, 1997).

Οι κοινωνικές δεξιότητες τόσο στον κόσμο των ενηλίκων αλλά όσο και σε αυτό των παιδιών είναι όλο και περισσότερο χρήσιμες και σχετιζόμενες με τη σχολική επιτυχία σε μικρή ηλικία (Lane, Pierson, & Givner, 2003), καθώς επίσης και με την μετέπειτα παραγωγική τους περίοδο ως εργαζόμενοι ενήλικες που αλληλεπιδρούν με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν (Hargreaves, 1999). Το σχολείο προκειμένου να συνεχίσει να αποτελεί έναν θεσμό που είναι σε θέση να ακολουθεί τις εξελίξεις και απαιτήσεις της κοινωνίας, χρειάζεται να εξοπλίσει τους μαθητές με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους είναι απαραίτητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους (Steffe, & Gale, 1995). Στο σχολικό πλαίσιο το δράμα μπορεί να αποτελεί είτε ξεχωριστό μάθημα καλλιτεχνικής κατεύθυνσης είτε βιωματική μέθοδο διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή (Πίγκου-Ρεπούση, 2019) η οποία ενισχύει τη συνεργατική μάθηση καλλιεργώντας τις αντίστοιχες δεξιότητες στους μαθητές (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2017).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ελέγξει αν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων δραματικής τέχνης εφαρμοσμένο μέσα στη σχολική τάξη είναι σε θέση να καλλιεργήσει συνεργατικές δεξιότητες στους μαθητές που το παρακολουθούν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο CGS Costeas Geitonas School σε μαθητές Γ' δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο cooperative learning questionnaire δόθηκε πριν και μετά το πρόγραμμα παρεμβάσεων σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα πήρε μέρος σε πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων ενώ η ομάδα ελέγχου είχε επαφή με τη δραματική τέχνη μόνο μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ποσοτικό εργαλείο συνδυάστηκαν με δεδομένα ποιοτικής

έρευνας έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερος συσχετισμός μεταξύ της ανεξάρτητης και της εξαρτημένης μεταβλητής.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη δραματική τέχνη και στο δεύτερο γίνεται αναφορά στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών και το πρότυπο συνεργατικής μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο τίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων ενώ στο πέμπτο παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.



## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

A/A	Τίτλος πινάκων	Σελ.
Πίνακας 1	Δείγμα πειραματικής ομάδας κατά φύλο	28
Πίνακας 2	Δείγμα ομάδας ελέγχου κατά φύλο	28
Πίνακας 3	Έλεγχος αξιοπιστίας με συντελεστή Cronbach's Alpha Πειραματική ομάδα	33
Πίνακας 4	Έλεγχος αξιοπιστίας με συντελεστή Cronbach's Alpha Ομάδα ελέγχου	33
Πίνακας 5	Έλεγχος Κανονικότητας Δείγματος Πειραματικής ομάδας	34
Πίνακας 6	Έλεγχος Κανονικότητας Δείγματος Ομάδας ελέγχου	35
Πίνακας 7	t-test για Συνεργατικές δεξιότητες Πειραματική ομάδα	36
Πίνακας 8	t-test για Συνεργατικές δεξιότητες Ομάδα ελέγχου	36
Πίνακας 9	t-test για Διαπροσωπικές δεξιότητες Πειραματική ομάδα	37
Πίνακας 10	t-test για Διαπροσωπικές δεξιότητες Ομάδα Ελέγχου	38
Πίνακας 11	t-test για Ομαδικές διεργασίες Πειραματική ομάδα	38
Πίνακας 12	t-test για Ομαδικές διεργασίες Ομάδα ελέγχου	39
Πίνακας 13	t-test για Θετική αλληλεπίδραση Πειραματική ομάδα	39
Πίνακας 14	t-test για Θετική αλληλεπίδραση Ομάδα ελέγχου	40

Πίνακας 15	t-test για Προαγωγή συνεργασίας Πειραματική ομάδα	41
Πίνακας 16	t-test για Προαγωγή συνεργασίας Ομάδα ελέγχου	41
Πίνακας 17	t-test για Ατομική συνεισφορά Πειραματική ομάδα	42
Πίνακας 18	t-test για Ατομική συνεισφορά Ομάδα ελέγχου	42

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

# ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## 1.1 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι ένας όρος που ακούγεται όλο και περισσότερο της τελευταίες δεκαετίες λόγω του διευρυμένου προγράμματος που ακολουθεί το Δημοτικό σχολείο. Αν επιχειρούσαμε έναν ορισμό θα λέγαμε πως πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση στο κέντρο της οποίας βρίσκεται το παιδί (Κοντογιάννη, 2012). Είναι η πύλη μέσα από την οποία εισέρχονται τα παιδιά στον κόσμο του θεάτρου έχοντας αμέτρητες δυνατότητες να καλλιεργήσουν και να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους (Τσιάρας, 2005). Συγκρίνοντας με άλλες μορφές τέχνης το δράμα είναι μια συλλογική εμπειρία που κάνει αισθητό όχι το πόσο διαφέρουμε οι άνθρωποι ο ένας από τον άλλο, αλλά το πόσα πολλά κοινά μοιραζόμαστε και με ποιον τρόπο μοιάζουμε (Bolton, 1985). Είναι η πιο άμεση και βιωματική εμπειρία να μάθεις πώς είναι να είσαι «βαδίζοντας στα παπούτσια των άλλων» (Heathcote, 1984). Η δραματική τέχνη παρέχει εκπαίδευση τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στον συναισθηματικό και φυσικά στον κοινωνικό (Lynch – Brown, & Tomlison, 1998).

Η δραματική τέχνη, ακόμα και στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν είναι μια διαδικασία μόνο μαθησιακή, αλλά και δημιουργική, παρέχοντας τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα στο δράμα να φαντάζεται, να ζει τη δράση αλλά και να στοχάζεται σχετικά με αυτήν (Τσιάρας, 2016 · Παπαδόπουλος, 2010). Δίνεται η ευκαιρία να εξερευνά τον πραγματικό κόσμο αλλά και εκείνον της φαντασίας οδηγώντας σε σημαντικές ανακαλύψεις (Beauchamp, 1998). Πέρα από την αναμφισβήτητη δράση και εμπλοκή που εμπεριέχει, το δράμα είναι μια διανοητική κατάσταση (Bolton, 1985). Η ελεύθερη αυτή σκέψη που κάνει το παιδί μέσα σε αυτό προσφέρει κάθε δυνατότητα για αλλαγή μέσα σε έναν ασφαλή χώρο. Εκτός από αυτόν τον ασφαλή χώρο, το δράμα παρέχει τη διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί φαντάζεται πως είναι ένας χαρακτήρας σε δράση, ένας χαρακτήρας που βρίσκεται σε μια διαφωνία ή κατά την προσπάθεια επίλυσης μιας δύσκολης κατάστασης (Siks, 1983). Εν ολίγοις τα παιδιά μέσω της δραματικής τέχνης γνωρίζουν έναν ξεχωριστό τρόπο να επικοινωνήσουν σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα σε σχέση με τον κόσμο που τα περιβάλλει (Sierra, 1997 · Davidson, 1996). Αποτελεί στόχο του δράματος το χτίσιμο ενός επινοημένου κόσμου μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο ώστε με αυτό τον τρόπο να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη φαντασία με τη δράση τόσο μέσα στο δράμα όσο και στην αληθινή ζωή (Τσιάρας, 2016). Όταν τα παιδιά, με τη συνδρομή του ενήλικου εμπυχωτή, συμμετέχουν από κοινού σε κόσμους προσποίησης γεννιούνται ευκαιρίες για να εξερευνήσουν

τις νέες ταυτότητες που θέλουν να έχουν (Edmiston, 2012), κάτω από την συμφωνημένη από όλους συνθήκη πως οι καταστάσεις που βιώνουν είναι αληθινές (Tsiaras, 2016).

Το δράμα που αποτελεί παράγωγη λέξη του ρήματος *δρω* καταδεικνύει την πράξη ενός προσώπου που κατέχοντας μια ιεραρχική θέση (*status*) ή έναν συγκεκριμένο ρόλο αναπτύσσει σχέση και αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους γύρω του. Δεν είναι ο ίδιος εκείνη τη στιγμή αλλά ο ρόλος του (Wright, 2006). Ανήκοντας στην οικογένεια των παραστατικών τεχνών το δράμα συνδυάζει τη δυνατότητα αυτοέκφρασης με τη βιωματική μέθοδο μάθησης (Caldwell, 2011). Στην τέχνη του δράματος, όπου εκφράζονται ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα, συνυπάρχει η καθημερινή εμπειρία των ανθρώπινων δραστηριοτήτων μαζί με την ξεχωριστή εμπειρία που προσφέρει η τέχνη (Hornbrook, 1998). Το παιδί παίρνοντας μέρος στην ομαδική δραστηριότητα του δράματος βρίσκει τον εαυτό του, γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές του ως άτομο (Way, 1967). Το παιδί στο δράμα επιλέγει τρόπο θέασης των πραγμάτων, σχεδιάζει τη συμμετοχή του σε γεγονότα που παρακολουθεί αναλογιζόμενο τις συνέπειες και τις ευθύνες αυτών (Heathcote, 1984).

## 1.2 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΘΕΑΤΡΟ»

Αρκετά συχνά συγχέεται το δράμα με το θέατρο σε σχέση με τη δράση που λαμβάνει χώρα πάνω σε μια σκηνή. Αυτή είναι μια λάθος εντύπωση που θα περιόριζε κατά πολύ τις δυνατότητες τους δράματος, καθώς σε μια τέτοια περίπτωση θα αφορούσε μόνο επαγγελματίες που έχουν συγκεκριμένες ικανότητες και εκπαίδευση (Κωστή, 2016 · Warren 2000). Οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση διαφέρουν λόγω της σχέσης που έχει το παιδί με το θέατρο κάθε φορά (Τσιάρας, 2016). Αν στο θέατρο ένας ηθοποιός περνάει από τη νοητική, γνωστική διαδικασία στη συναισθηματική, στο δράμα το παιδί ακολουθεί την ακριβώς αντίθετη διαδικασία από αυτή που καλείται να ακολουθήσει ένας επαγγελματίας ηθοποιός. Ξεκινώντας από τη συναισθηματική κατάσταση μεταβαίνει στη συνειδητοποίηση και τη γνώση (Τσιάρας, 2005). Ακόμη, ενώ στο θέατρο αποτελεί στόχο η επικοινωνία μεταξύ του κοινού και των ηθοποιών, στο δράμα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επικοινωνία μεταξύ των ίδιων των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα επικοινωνία με θεατές (Κωστή, 2016 · Way, 1967).

Το θέατρο από μόνο του δύσκολα θα μπορούσε να αποτελέσει εκπαιδευτική μέθοδο. Ο συνδυασμός θεάτρου και παιχνιδιού όμως μπορεί να δώσει ένα εύχρηστο και βιωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Σε αυτή την περίπτωση, του εκπαιδευτικού δράματος, δεν αποτελεί στόχο η παρουσίαση ενώπιον κοινού, η τελική παράσταση, αλλά το δημιουργικό ταξίδι (Κουρετζής, 2008). Η δημιουργική αυτή πορεία θα μπορούσε να οριστεί από τρία ρήματα που καλούν σε

δράση: δημιουργώ, παρουσιάζω, απαντώ σε ερωτήματα (Arts Council of Great Britain, 1992). Μέσω των ρόλων, με τη βοήθεια της φαντασίας και των συναισθημάτων το δράμα συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων επικοινωνίας του ατόμου ώστε να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα με νέους τρόπους (Κωστή, 2016 · Beauchamp, 1998).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί έναν τρόπο εκπαίδευσης διαμέσου του θεάτρου (Κουρετζής, 2008) η έκφραση και η επικοινωνία μέσω του θεάτρου σε σχολικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010). Ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα το δράμα σαν μια μορφή τέχνης που έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό δύναται να διδαχθεί ως διακριτό καλλιτεχνικό μάθημα ή να γίνει το μέσο για τη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2017).

Όταν κάνουμε λόγο για το δράμα και το θέατρο αναγνωρίζουμε πως πρόκειται για φαινόμενα που παρουσιάζουν συγγένεια μεταξύ τους (Κωστή, 2016). Όπως η παράσταση της κλασσικής εποχής στην αρχαιότητα είχε παιδαγωγικό χαρακτήρα, έτσι και ο βιωματικός χαρακτήρας του δράματος οδηγεί σε βιωματική μάθηση (Παπαδόπουλος, 2012). Όπως στο κλασσικό δράμα η μίμηση βρίσκεται στο κέντρο τη δημιουργίας, έτσι και στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση η μίμηση είναι το όχημα που θα ταξιδέψει το παιδί στη βιωματική του γνωριμία με τον κόσμο (Κωστή, 2016).

Η μεγάλη διαφορά θεάτρου και δράματος εντοπίζεται στην αυθόρμητη έκφραση που ενθαρρύνεται να έχει το παιδί που συμμετέχει στο δράμα (Κωστή, 2016) έναντι σε ένα οργανωμένο καλλιτεχνικό γεγονός που είναι η θεατρική παράσταση. Αν θέλουμε να εντοπίσουμε μια ακόμα διαφορά, αυτή είναι η ύπαρξη γραπτού θεατρικού κειμένου στην περίπτωση του θεάτρου, ενώ στο δράμα δεν υπάρχει κάποιο κείμενο προς καταγραφή ή εκμάθηση (Κωστή, 2016 · Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

### 1.3 ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ

Μετά τη διάκριση θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση και πριν ανατρέξουμε ιστορικά στην εξέλιξη του δεύτερου χρειάζεται να γίνει αναφορά στο σχολικό θέατρο. Στη συγκεκριμένη μορφή θεάτρου οι ηθοποιοί είναι οι μαθητές και το κοινό τους άλλοι μαθητές και ενήλικοι (Τσιάρας, 2005). Παρά τις όποιες αντιρρήσεις, η συγκεκριμένη δράση προσδίδει μια ελπίδα ανανέωσης του σχολείου μέσω της αξιοποίησης των κωδικών του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γραμματάς, 2004) στοχεύοντας σε νέους τρόπους διδασκαλίας (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002 · Πούχνερ, 1997).

Όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τη δική τους εμπειρία στον κόσμο του θεάτρου κερδίζουν μια ευκαιρία εξερεύνησης τόσο μέσα στον κόσμο της πραγματικότητας όσο και σε εκείνον της φαντασίας και αυτό μπορεί να είναι η αφορμή για μεγάλες ανακαλύψεις για τα ίδια τα παιδιά (Beauchamp, 1998). Σε μια παράσταση με παιδιά ο απώτερος στόχος είναι η επικοινωνία των ιδεών και των νοημάτων που έχουν επεξεργαστεί κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της θεατρικής παράστασης (Τσιάρας, 2005). Πρόκειται για την άσκηση των παιδιών στη σκηνική τέχνη πάντα σε σχέση με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να παρουσιάσουν σε θεατές μια ιστορία ή κάποια γεγονότα ζωντανεύοντάς τα με τη δική τους δράση (Beauchamp, 1998). Σε κάθε περίπτωση μετά το εγχείρημα της παρουσίασης μπροστά σε κοινό τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και η αυτοεκτίμηση, ενώ σημαντικές είναι οι γνώσεις που αποκτώνται από μια τέτοια εμπειρία (Τσιάρας, 2005).

Σε αυτό το υπαρκτό δίπολο θεάτρου και δράματος που άλλες φορές δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο αποτέλεσμα (θέατρο) και άλλες στη δημιουργική διαδικασία (δράμα) ο Gavin Bolton, έδωσε σε άρθρο του μια τόσο απλή όσο και σαφή απάντηση «Όλα είναι θέατρο-It's all theater» (Γιαννούλη, 2014 · Bolton, 2000). Άλλωστε είτε κάνοντας πρόβα για κάποιο θεατρικό έργο είτε εξερευνώντας ιδέες μέσω των δραματικών συμβάσεων, η δραματική τέχνη επικεντρώνεται στη διάθεση για συνεργασία των μελών της ομάδας (Coleman, 2020 · Cahill, 2002).

#### 1.4 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ – ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η πρώτη εμφάνιση του δράματος στο χώρο της εκπαίδευσης τοποθετείται γύρω στα 1920 (Τσιάρας, 2005). Αν μπορούμε να συνοψίσουμε πως η παλαιού τύπου εκπαίδευση τοποθετεί το κέντρο του ενδιαφέροντος έξω από το παιδί, στο δάσκαλο, στα σχολικά βιβλία η αλλαγή που συντελείται από εκείνα τα χρόνια και έπειτα επιλέγει να θέσει το παιδί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey, 1921). Η πρωτοπόρος για την εποχή δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ξεκινάει από τις μαθησιακές θεωρίες προηγούμενων δεκαετιών και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο βιωματικής μάθησης (Τσιάρας, 2005).

Στις Η.Π.Α. είναι η Winifred Ward που δημιουργεί την μέθοδο creative dramatics η οποία ως θεατροπαιδαγωγική μέθοδος επικεντρώνεται στην αυθόρμητη και αυτοσχέδια, χωρίς κάποιο υπάρχον κείμενο, αναπαράσταση ιστοριών από παιδιά (Παπαδόπουλος, 2010 · Ward, 1930). Δίνεται δηλαδή μεγαλύτερη έμφαση στην ίδια τη διαδικασία της συμμετοχής των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες παρά σε μια παραδοσιακή θεατρική παράσταση (Τσιάρας, 2005 · Ward, 1957). Στην Αγγλία οι απαρχές του δράματος απαντώνται νωρίτερα, με την Harriet Finlay-

Johnson, μια δασκάλα της επαρχίας, όπως γράφει ο Gavin Bolton (1985) η οποία προσέγγισε το δράμα εντός τάξης, χωρίς να το συνδέει με κοινό και θεατές. Η οπτική της ζητούσε από τους μαθητές να συμμετέχουν σε δράσεις, ενώ τους απαγόρευε να παίζουν, καθώς είχε άμεσο στόχο να τους διδάξει θέματα φυσικής, ιστορίας και άλλων μαθημάτων (Bolton, 1985). Ο Caldwell Cook ακολουθώντας τις αντιλήψεις της νέου τύπου εκπαίδευσης και μάλιστα είναι ιδιαίτερα ένθερμος υποστηρικτής της απόκτησης συλλογικής ταυτότητας μέσα στο πλαίσιο μιας ομάδας που συνεργάζεται (Παπαδόπουλος, 2010· Cook, 1917).

Πέρα από τις εξελίξεις της δραματικής τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης, πολύ μεγάλη συμβολή σε αυτό που αποκαλούμε σήμερα δράμα είχε και ο ψυχίατρος Jacob Moreno. Κατά τη δεκαετία του 1920 ανέπτυξε την θεραπευτική του μέθοδο, το ψυχόδραμα, ενώ την επόμενη δεκαετία εισήγαγε το ψυχοδραματικό θέατρο υποστηρίζοντας την αυθόρμητη έκφραση για να επέλθει η ψυχολογική κάθαρση ενός ατόμου με προβλήματα (Τσιάρας, 2005). Στο ψυχόδραμα όταν ο πρωταγωνιστής βρίσκεται στη σκηνή υπό την καθοδήγηση του θεραπευτή οδηγείται στην αναπαράσταση των εμπειριών του μέσα από δραματικές τεχνικές που επηρέασαν την τεχνική του δράματος (Παπαδόπουλος 2010 · Τσιάρας, 2005).

Στην Αγγλία τη σκυτάλη από την Harriet Finlay- Johnson και τον Caldwell Cook παίρνουν ο Peter Slade, ο Brian Way, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton. Για τον Slade το δράμα είναι το μέσο με το οποίο το παιδί δύναται να έχει έλεγχο στα συναισθήματά του και η δραστηριότητα εκείνη που θα καλλιεργήσει τις συνεργατικές του δεξιότητες, την ενσυναίσθηση του και την ικανότητα παρατήρησής του (Τσιάρας, 2005). Στο βιβλίο του *Child drama* (1954) κάνει σαφή διαχωρισμό του δράματος που για τον ίδιο έχει καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται στην αυτοσχεδιαστική δράση από το θέατρο που προϋποθέτει την παρουσία θεατών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007 · Slade, 1954). Ο δάσκαλος – εμπυχωτής του δράματος κατά τον Slade είναι ένας σύμμαχος που σεβόμενος τη δραστηριότητα του παιδιού παροτρύνει την ελεύθερη έκφρασή του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23· Τσιάρας, 2014: 45).

Ο Brian Way υπήρξε μαθητής του Peter Slade και μέσα από το δράμα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Βιώνοντας την αυτοσχέδια θεατρική εμπειρία ο συμμετέχων στο δράμα πορεύεται προς την αυτοπραγμάτωση και την αυτογνωσία (Παπαδόπουλος, 2010, Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007), μη δίνοντας μάλιστα προτεραιότητα στο σύνολο, στο “εμείς” (Anderson, 2012). Ήταν ξεκάθαρα αντίθετος με τη δημιουργία θεατρικής παράστασης που προκύπτει από τη δραματοποίηση (Τσιάρας, 2005) ενώ χρησιμοποίησε μια σειρά από ασκήσεις του συστήματος Stanislavski (1980) με στόχο την ατομική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007 · Τσιάρας, 2014).



Η Dorothy Heathcote υπήρξε μια από τις σπουδαιότερες προσωπικότητες του δράματος στην εκπαίδευση και δραστηριοποιήθηκε από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα (Τσιάρας, 1914). Για την Heathcote ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να επιτύχουν την πιο πλήρη αλλαγή στον τρόπο που σχετίζονται με άλλους ανθρώπους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007 · Heathcote, 1984 · Landy, 1982). Κατά τη διαδικασία του δράματος επιδιώκεται το «να μπει κανείς στα παπούτσια του άλλου» (Τσιάρας, 2005) κατά την αγγλική έκφραση, και είναι εξίσου σημαντική τόσο η ίδια η δράση που βιώνουν οι συμμετέχοντες όσο και ο στοχασμός σχετικά με αυτή (Παπαδόπουλος, 2010). Δίνεται έμφαση όχι απλά στη σωματική δραστηριότητα αλλά και στον αναστοχασμό με τη μορφή διαλόγου που ακολουθεί τη δράση (Γιαννούλη, 2014 · Landy, 2006). Η Heathcote πρέσβευε πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν έχει λόγο ύπαρξης την ψυχαγωγία μαθητών και γονέων μέσω των θεατρικών παραστάσεων με παιδιά, αλλά μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει το μέσο για περαιτέρω γνώση, να παρέχει μια διαφορετική εφαρμογή μαθησιακής διαδικασίας (Γιαννούλη, 2014). Το δράμα της Heathcote είναι σχεδόν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών από μόνο του, καθώς χρησιμοποιεί δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου, φυσικής, τεχνολογίας, εικαστικών τεχνών και χορού (Landy, 1982). Ο δάσκαλος – εμπυχωτής είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία του δράματος για τη Heathcote (Τσιάρας, 2005) είναι αυτός που συντονίζει τη δράση (Τσιάρας, 2009) καθώς οι μαθητές κάνουν δοκιμές για το τι θα συμβεί αν, λειτουργώντας σε ένα περιβάλλον ασφάλειας (Heathcote, 2006 · Heathcote, 1975). Μάλιστα επεδίωξε την εμπλοκή του δασκάλου – εμπυχωτή στο δράμα με την θεατρική τεχνική δάσκαλος σε ρόλο, όπου ο δάσκαλος διατηρεί ένα status πιο χαμηλό από εκείνο των μαθητών με σκοπό να βάλει σε δράση τους μαθητές (Wagner, 1999). Με αυτή την τεχνική ο δάσκαλος εμπυχωτής κρατώντας ο ίδιος έναν ρόλο οδηγεί τα παιδιά σε έναν κόσμο φαντασίας, όπου όμως θα παρουσιαστεί κάποιο φαινομενικό αδιέξοδο προκειμένου εκείνα να αναλάβουν δράση. Θα ζήσουν μια κατάσταση εκ των έσω, θα εμβαθύνουν στο θέμα και θα πάρουν πρωτοβουλίες για την επίλυση του προβλήματος αναλαμβάνοντας θεατρική δράση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2017 · Τσιάρας, 2009 · Bolton & Heathcote, 1999). Μια ακόμα πιο γνωστή τεχνική δράματος που εισήγαγε η Dorothy Heathcote είναι αυτή του «μανδύα του ειδικού». Κατά την εφαρμογή της τα παιδιά μέσα από ένα περιεχόμενο φαντασίας μελετούν θέματα του αναλυτικού προγράμματος σαν να ήταν τα ίδια μια ομάδα ειδικών (Selderslaghs, 2020 · Τσιάρας, 2009).

Ο Gavin Bolton ήταν αυτός που προσέγγισε το δράμα τόσο ως μέσο για να διδαχθούν άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Τσιάρας, 2005 · Woolland, 1999 · Bolton, 1997), όσο και ως μορφή θεάτρου, στην οποία χρειάζεται να μνηθούν τα παιδιά (Bolton, 1993). Με επιρροές από τις θεωρίες του Vygotsky διατύπωσε πως πηγή του δράματος υπήρξε το παιχνίδι

(Bolton, 1984) αλλά το παιχνίδι που έχει κανόνες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όπως και η Heathcote από τις ιδέες της οποίας επηρεάστηκε ως συνεργάτης της, ο Bolton επιμένει στην ποιότητα της βιωμένης εμπειρίας που αποκομίζουν οι μαθητές από το δράμα και στο περιεχόμενο του μαθήματος (Φανουράκη, 2010). Ο David Hornbrook από μια άλλη οπτική διαφώνησε με τον τρόπο που εξελίχθηκε το δράμα στις δεκαετίες 1970 και 1980 λέγοντας πως δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στη δραματική διαδικασία, αφήνοντας πίσω τα στοιχεία του θεάτρου από το οποίο προέρχεται (Φανουράκη, 2010· Τσιάρας, 2005· Hornbrook, 1998).

Κατά τις επόμενες δεκαετίες δόθηκε έμφαση στην αξιολόγηση της δράσης στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές δημιουργώντας νέους όρους συναφείς με το δράμα στην εκπαίδευση. (Φανουράκη, 2010). Συγκεκριμένα η Cecily O’Neill εισήγαγε τον όρο διαδικαστικό δράμα (process drama) (O’Neil, 1995) κατά τον οποίο γίνεται εστίαση του ενδιαφέροντος σε γεγονότα πέρα από τα παρόντα, επεκτείνοντας τη δράση στο χρόνο του παρελθόντος και του μέλλοντος. Η έμφαση μετατοπίζεται στη διαδικασία ενώ ως όνομα δηλώνει την αλληλουχία και τη διαδοχή των δραστηριοτήτων (Γιαννούλη, 2014). Αξιοσημείωτο είναι δε πως σύμφωνα με την O’Neil οι μαθητές αποκαλούνται ενεργοί δημιουργοί του θεατρικού γεγονότος (Taylor, & Warner, 2006) δίνοντας έτσι μια αίσθηση της σημαντικότητας της διαδικασίας του process drama.

Ο Jonathan Neelands ανήκει, όπως και η O’Neil, στους δομιστές του δράματος (Τσιάρας, 2014) και είναι υπέρμαχος μιας αντίληψης που συνενώνει θέατρο και δράμα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Μάλιστα θεωρεί πως το δράμα θα πρέπει να περιλάβει στις προσλαμβάνουσές του και την θεατρική παράδοση άλλων λαών και πολιτισμών, πέρα από το δυτικό πολιτισμό (Anderson, 2012).

Ένας σύγχρονος ερευνητής που επιχειρεί μια διαφορετική μέθοδο του δράματος μέσω της δημιουργίας μιας ιστορίας δημιουργημένης από την ομάδα είναι ο David Booth με το story drama (Πίγκου-Ρεπούση, 2019· Booth, 2005). Με έντονες επιρροές από τη Heathcote (Κωστή, 2016) στο story drama δεν επιδιώκει τη δραματοποίηση μιας ιστορίας που είναι ήδη γνωστή (Taylor, 2000) αλλά για μια νέα ιστορία, φέρνοντας στο προσκήνιο την αφηγηματικότητα του δράματος (Cordi, 2019) σε συνδυασμό με το αυτοσχεδιαστικό στοιχείο που έτσι κι αλλιώς εμπεριέχει. Είναι υποστηρικτής της παρουσίασης σε εξωτερικούς θεατές με συνθήκες και προϋποθέσεις όμως που θα κάνουν τους συμμετέχοντες να νιώθουν ασφαλείς (Booth, 2005).

Όσον αφορά την πραγματικότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση άλλων χωρών χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, ο Καναδάς και η Αυστραλία περιλαμβάνουν το δράμα στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου (Τσιάρας, 2005).

Στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη η ένταξη της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα με το μάθημα της θεατρικής αγωγής, από τη δεκαετία του 1990 (Τσιάρας, 2005). Επί του

παρόντος το μάθημα τη θεατρικής αγωγής όπως προβλέπεται από το Υπουργείο Παιδείας διδάσκεται για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα στις τάξεις Α - Δ του δημοτικού σχολείου (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002)

## 1.5 Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΜΨΥΧΩΤΗΣ

Δομικό στοιχείο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί η συμμετοχή του δασκάλου – εμπυχωτή (Τσιάρας, 2005). Ο εμπυχωτής διαφέρει από το δάσκαλο της τάξης (Παπαδόπουλος, 2010) καθώς κατέχει μια ενέργεια για δημιουργία και διάθεση για ανακάλυψη (Λενακάκης, 2014) που ξεπερνάει τις ανάγκες και την πίεση χρόνου για κάλυψη διδακτέας ύλης στα καθημερινά μαθήματα (Παπαδόπουλος, 2010). Η ιεραρχική θέση (status) του δασκάλου – εμπυχωτή σχεδόν εξισώνεται με εκείνο των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2003). Μεγάλης σημασίας είναι η έναρξη των μαθημάτων που καλό είναι να γίνεται σε κύκλο προκειμένου να καθιερώσει τη θέση του ο εμπυχωτής ως μέλος της μάθησης (Thomson et al., 2019). Ένα τέτοιο ισότιμο για όλους ξεκίνημα θα δημιουργήσει αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους συμμετέχοντες, στοιχεία απαραίτητα για την συμμετοχή και εμπλοκή τους στο δράμα (Coleman, 2020· Edmiston, 2012). Το θέατρο άλλωστε προέκυψε από έναν κύκλο από ανθρώπους που χόρευε και τραγουδούσε ρυθμικά, το Διθύραμβο. Όλα τα μέλη σε έναν κύκλο είναι ορατά από όλους, όντας ομότιμα με τόσο πραγματική όσο και συμβολική ισχύ (Στιβανάκη, 2009).

Για τον παιδαγωγό που εμπλέκεται σε τέτοιες δραστηριότητες συχνά λέγεται πως υπάρχει η διάθεση να κερδίσει ξανά έναν χαμένο παράδεισο, αυτόν του παιχνιδιού. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που οι εμπυχωτές δε βιώνουν τη σύγκρουση εργασίας και ευχάριστης δραστηριότητας (Faure, & Lascar, 1988). Όπως συμβαίνει στο παιχνίδι, στο δράμα ο εμπυχωτής αναλαμβάνει το συντονισμό και την υποστήριξη της δραστηριότητας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) είναι αυτός που θέτει στόχους και κατευθύνει τη δράση (Παπαδόπουλος, 2010), χωρίς ωστόσο να επεμβαίνει σε αυτήν (Κοντογιάννη, 2012) που χτίζει τις δυνατότητες για μάθηση (O'Neill, & Lambert, 1982). Παρά την απαραίτητη προσεκτική οργάνωση της δράσης, ο δάσκαλος που εμπυχώνει μια ομάδα δεν δύναται να γνωρίζει τι θα συμβεί και πως θα εξελιχθεί το νήμα της δράσης (Wooland, 1999). Ο εμπυχωτής, όπως ο Τζόκερ του Augusto Boal (1985), κατά περίπτωση βοηθάει τη δραστηριότητα, καλώντας την ομάδα να συλλέξει ιδέες και να τις βάλει σε εφαρμογή περνώντας στη δράση (Lobman et al., 2015· McLennan, 2008), παραμένοντας όμως πάντα ανοιχτός σε κάτι τυχαίο και απρόοπτο που μπορεί να προκύψει παίζοντας (Λενακάκης, 2014). Χρειάζεται ωστόσο

προσοχή καθώς ο εμπυχωτής δεν έχει το καθήκον για να δίνει κατευθύνσεις και οδηγίες και σίγουρα δεν είναι εκείνος που θα λάβει αποφάσεις στη θέση των παιδιών έστω και με έμμεσο τρόπο, κρίνοντας ή επαινώντας τις επιλογές τους (Lobman et al., 2015· Παπαδόπουλος, 2010). Καθώς και ο ίδιος ο εμπυχωτής διέπεται από την ανάγκη να επικοινωνήσει και να γνωρίσει τον άλλο μέσα από μια ατμόσφαιρα σεβασμού (Παπαδόπουλος, 2010) θα βρει τον τρόπο να καλλιεργήσει τις συνθήκες για τη δημιουργία διαλόγου μες στην ομάδα (Τσιάρας, 2003· Henry, 2000).

Ο εμπυχωτής χρησιμοποιώντας τη σωματικότητα του και τη λεκτική έκφραση καταφέρνει να δημιουργεί τις συνθήκες και το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να κινητοποιήσει τα παιδιά για να εκφραστούν και τα ίδια μέσα από τις δράσεις τους (Παπαδόπουλος, 2010). Ο δάσκαλος εμπυχωτής έχοντας ο ίδιος αποκτήσει εκπαίδευση στο δράμα είναι ικανός να σμιλέψει την ικανότητα του μαθητή να παίξει ή να παρουσιάσει κάτι ενώπιον άλλων (Landy, 1982). Είναι αυτό το ερέθισμα που θα δώσει ο εμπυχωτής, το οποίο αν το επικοινωνήσει με τρόπο αυθεντικό θα ενεργοποιήσει μέχρι ενθουσιασμού τα παιδιά καλώντας τα σε δράση (Κουρετζής, 2008). Όπως συμβαίνει εξ'ορισμού στη δραματική τεχνική δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role) που πως αναφέρθηκε εισήγαγε η Dorothy Heathcote, ο δάσκαλος – εμπυχωτής μπαίνει σε ρόλο για να εκμαιεύσει και να ενισχύσει το συναίσθημα και την έκφραση των μαθητών και εν συνεχεία βγαίνει από αυτό προκειμένου να ανακτήσει την αντικειμενικότητά του παίρνοντας απόσταση από τη δράση (Φανουράκη, 2010· Wagner, 1999). Ο εμπυχωτής όταν υιοθετεί έναν ρόλο έχει ως στόχο να έλξει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, να κατευθύνει τη δράση, να εντείνει τη συμμετοχή, να αυξήσει την ένταση προσφέροντας επιλογές ακόμα και δημιουργώντας αμφιβολία, να καλλιεργήσει την αφήγηση και φυσικά να δημιουργήσει τις συνθήκες για την αλληλεπίδραση της ομάδας (Φανουράκη, 2010· Neelands, & Goode, 2005). Συμμετέχοντας εντός ρόλου ο ίδιος στο δράμα, ο δάσκαλος, αποτελεί πρότυπο, την πηγή έμπνευσης και οδηγεί τα παιδιά σε ομαδική δράση με απώτερο στόχο την ανακάλυψη του νοήματος των πράξεών τους (Μαρούδης, 2019· McCaslin, 2006).

## 1.6 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η θεατρική αγωγή διδάσκεται για μια διδακτική ώρα εβδομαδιαίως σε μαθητές Α, Β, Γ και Δ τάξης δημοτικού (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002). Στο μάθημα αυτό γίνεται κυρίως χρήση του θεατρικού παιχνιδιού με στόχο την ενίσχυση της εκφραστικότητας και της δημιουργικότητας των μαθητών (Γιαννοπούλου,

Τσιάρας, & Παπαϊωάννου, 2020· Τσιάρας, 2007). Πέρα από αυτή την ώρα που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει, η μαθησιακή αξία της χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων ωθεί όλο και περισσότερους δασκάλους να εντάξουν τη δραματική τέχνη στα μαθήματά τους (Woolland, 1999). Τα τελευταία χρόνια, αν και αναγνωρίζονται τα εκπαιδευτικά οφέλη όλων των μορφών θεάτρου, δεν χαίρουν πάντοτε της ανάλογης απήχησης στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση (Παρούση, & Τσελφές, 2018). Ο χώρος που χρησιμοποιείται συχνότερα για τη διεξαγωγή μαθημάτων θεάτρου είναι είτε η σχολική αίθουσα είτε, σε κάποια καλύτερη περίπτωση, η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Σε αυτήν την συνθήκη οι καρέκλες και τα έπιπλα της τάξης θα μπορούσαν να παραμεριστούν για την ευκολότερη μετακίνηση των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2005· Γιάνναρης, 1995). Σε κάθε περίπτωση όταν τα παιδιά βρίσκονται σε χώρο με έπιπλα που μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδια γίνονται ξανά οι μαθητές που συμμορφώνονται όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα (Coleman, 2020). Η Héléne Beauchamp (1998) διαφωνεί με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη δραματική τέχνη έχουν πια συμβιβαστεί με τη διεξαγωγή του μαθήματος σε τέτοιους, συχνά ακατάλληλους χώρους. Για εκείνην ιδανικά, ο χώρος – εργαστήριο θα μπορούσε να έχει κύβους και βάσεις που μετακινούνται εύκολα και μπορούν να αποτελέσουν σκηνικά, στρώματα για ασκήσεις στο έδαφος (Beauchamp, 1998) καθώς και εξοπλισμό για παροχή φωτισμού και μουσικής (Τσιάρας, 2005).

Συζητώντας και για το χρόνο διδασκαλίας της δραματικής τέχνης ο προβλεπόμενος για τη θεατρική αγωγή στο ελληνικό σχολείο, εκείνος των 45 λεπτών την εβδομάδα, προφανώς και είναι περιορισμένος, καθώς μια συνάντηση θεατρικής δράσης καλό θα είναι να περίπου 60 λεπτά (Beauchamp, 1998).

## 1.7 ΔΡΑΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι συγκεκριμένες θεατρικές φόρμες που βοηθούν στη δημιουργία, διερεύνηση και έκφραση νοημάτων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Neelands & Goode, 2005). Βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσω της συνεργασίας και της δημιουργικότητας (Παπαϊωάννου, Παπαρούση, & Κοντογιάννη, 2019· Άλκηστις 2008· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Heathcote, 2006· Kruger, 2006· Κουτσογιάννης, 2001· Bolton, 1998). Αποτελούν εργαλεία και τρόπους επιβράδυνσης και δημιουργίας έντασης μέσα στο δράμα (Woolland, 1999· Beauchamp, 1998· Kitson, & Spiby, 1997) ενώ χρησιμεύουν και ως τρόποι οργάνωσης της μορφής που θα έχει το δράμα (Τσιάρας, 2005). Η συμμετοχή των μαθητών σε

δραματικές δραστηριότητες καλλιεργεί μεταξύ άλλων τις δεξιότητες κατανόησης περιεχομένου που έχουν λογοτεχνικά κείμενα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, τη δραματοποίηση και την αναπαράσταση γεγονότων μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (Παπαϊωάννου, Παπαρούση, & Κοντογιάννη, 2019· Brown, & Pleydell, 1999· Wagner, 1998· Pellegrini, & Galda, 1982).

Οι δραματικές τεχνικές ή δραματικές συμβάσεις θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες (Neelands, & Goode, 2005). Στην πρώτη ομάδα ανήκουν εκείνες οι τεχνικές που κάνουν σαφές το θέμα, το περιεχόμενο του δράματος ή προσθέτουν περισσότερες πληροφορίες όποτε χρειάζεται, δημιουργούν δηλαδή το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν οι συμμετέχοντες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Εδώ ανήκουν οι δραματικές συμβάσεις «ακίνητες εικόνες» και «ρόλος στον τοίχο» κ.α. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τεχνικές που βοηθούν στην εξέλιξη της ροής της αφήγησης, όπως ο «δάσκαλος σε ρόλο», ο «μανδύας του ειδικού», η «ανακριτική καρτέλα», οι «τηλεφωνικές συνδιαλέξεις» κ.α. Στην τρίτη ομάδα ανήκουν συμβάσεις που δημιουργούν και προωθούν την ποιητική διάσταση του δράματος, κάποιες από τις οποίες είναι η «δημιουργία ηχητικού περιβάλλοντος», το «θέατρο της αγοράς» κ.α. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα συναντούμε τεχνικές που καλούν τους συμμετέχοντες σε αναστοχασμό και προβληματισμό πάνω στο θέμα που πραγματεύεται το δράμα. Τέτοιες τεχνικές είναι Το «ομαδικό άγαλμα», ο «διάδρομος συνείδησης» το «ομαδικό γλυπτό» κ.α. (Neelands, & Goode, 2005).

## 1.8 ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί έναν πολύ ξεκάθαρο και αποτελεσματικό τρόπο εξωτερίκευσης και επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 2012). Είναι μια πρόβα για το τι θα ζητηθεί από το παιδί όταν βρεθεί στη σκηνή της ζωής (Χουιζίνγκα, 2010) και μια συνεχής προσπάθεια να τσεκάρουν την πραγματικότητα μέσω της εμπειρίας, να γευτούν πώς είναι η πραγματικότητα (Lowenfeld, 1969). Μια τέτοια εξάσκηση ζωής «practice living» λαμβάνει χώρα και κατά τις δραματικές δραστηριότητες με στόχο να μεταδοθεί στα παιδιά μια εμπειρία ζωής μέσα από παιγνιώδη τρόπο (Beauchamp, 1998· Way, 1967). Η ατμόσφαιρα παιχνιδιού που χαρακτηρίζει συχνά της δραματικές δραστηριότητες δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αντιμετωπίσουν την ένταση που προκύπτει μεταξύ της προσωπικής ελευθερίας και των κοινωνικών περιορισμών, κάτι που διατρέχει όλες τις μορφές της ανθρώπινης διάδρασης (Albon, 2010· Parker – Rees, 1999). Το δράμα, πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα από το παιχνίδι, δίνει

την ευκαιρία για αλλαγή του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται κάποιος αλλά και δρα σε σχέση με τον ίδιο αλλά και σε σχέση με τους άλλους (Τσιάρας, 2016).

Η ενασχόληση των παιδιών με τη δραματική τέχνη καλλιεργεί τις δεξιότητες, τη στάση και συμπεριφορά τους ως ενεργών πολιτών και χτίζει τις βάσεις για την ενεργή δημόσια συμμετοχή των πολιτών σε μια πραγματικότητα που αφορά όλους (Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού, 2012). Μέσω του δράματος και της εμπλοκής τους σε αυτό δίνεται στα παιδιά ένας διαφορετικός τρόπος θέασης των πραγμάτων που παρακινεί σε συμμετοχή και δράση, έχοντας πάντα υπόψιν τις συνέπειες και τις ευθύνες όσων διαδραματίζονται (Heathcote, 1984). Ως μορφή τέχνης άλλωστε το δράμα έχει άκρως κοινωνική μορφή καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους (Wooland, 1999). Μάλιστα μέσα από αυτό το πλέγμα ανθρώπινων σχέσεων και καθώς τα παιδιά θα κληθούν να λειτουργήσουν σε ομάδες καλλιεργείται ο αυτοέλεγχος όταν χρειάζεται να συμμορφωθούν με το σύνολο των κανόνων που έχει δημιουργήσει η ομάδα (Τσιάρας, 2016 · Crouch, 2009). Αναλαμβάνοντας ρόλους και μέσω της συνεργασίας διερευνούν κοινωνικά θέματα που άπτονται των στάσεων ζωής που συναντούν στον έξω κόσμο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018). Τέλος, πέρα από την αδιαμφισβήτητη καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και τη δυνατότητα για έκφραση συναισθημάτων και των ιδεών μέσω της κίνησης και της φωνής (Beauchamp, 1998 · Chancerel, 1953), οι μαθητές στη δραματική τέχνη αναπτύσσουν τις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018 · Anderson, & Dunn, 2013).

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

### 2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Από πολύ νωρίς στην ανθρώπινη ιστορία οι άνθρωποι οργανώθηκαν σε κοινωνίες και ομάδες. Σε σχέση με άλλα ζωντανά πλάσματα, ο άνθρωπος δεν γεννιέται με τις ικανότητές του ανεπτυγμένες, δύναται όμως να εκπαιδευτεί και να κοινωνικοποιηθεί πολύ περισσότερο από κάθε άλλο ζώο (Harari, 2015). Είναι στην φύση των παιδιών να κάνουν φίλους κι έτσι να βιώνουν την εμπειρία της οικειότητας αλλά και τις αντιπαλότητες των ανθρώπινων σχέσεων μέσα από τη διάδραση με συνομήλικούς τους (Howes et al., 1988). Το κοινωνικό παιχνίδι μίμησης στο οποίο συχνά συμμετέχουν τα παιδιά απαιτεί μια ευελιξία στην κοινωνική συμπεριφορά και συχνά την θέληση για συνεργασία, μοίρασμα και συμβιβασμό μέσα στο παιχνίδι (Howes et al., 1988 · Rubin, LeMare, & Lollis, 1990).

Το ίδιο πλαίσιο διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις και στη ζωή των ενηλίκων, επομένως η απόκτηση ή η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερως σημαντικές. Αν η παιδεία, σύμφωνα με τον John Dewey, είναι η διασφάλιση και παροχή τρόπων και συνθηκών για να αναπτυχθεί το άτομο (Cahan, 1997), το σχολείο είναι εκείνο το μέρος αλλά και το εργαλείο για αυτή την κοινωνική αλλαγή (Μαγκώτσιου, 2007).

Στον αιώνα που ζούμε σημειώνονται ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας και των επιστημών και συνεπώς προκύπτουν συνεχώς νέες ανάγκες και στον τρόπο ζωής και εργασίας των ανθρώπων (Lemke, 1999). Από τους μαθητές ως εν δυνάμει ενήλικες ζητείται συνεχώς να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν την αποτελεσματική και παραγωγική αλληλεπίδραση με τον κόσμο γύρω τους (Hargreaves, 1999). Αυτές οι δεξιότητες φέρουν τον όρο «δεξιότητες ζωής» και είναι αρκετές οι χώρες οι οποίες εφαρμόζουν προγράμματα για την καλλιέργεια και την ενίσχυσή τους σε μαθητές (Μαγκώτσιου, & Γούδας, 2007 · O’Hearn, & Gatz, 2002 · WHO, 1999). Στην Ελλάδα πολύ πρόσφατα ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021).

Στον τομέα της εκπαίδευσης στόχο αποτελεί τόσο η κοινωνικοποίηση των παιδιών όσο και η μάθηση με βιωματικό τρόπο. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι η μέθοδος που περικλείει όλους αυτούς τους στόχους (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία του



Lev Vygotsky (1978) για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει καθώς και η επικοινωνία του με τα άλλα παιδιά αποτελούν δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες για την ενεργοποίηση και ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000). Είναι ιδιαίτερης σημασίας η διδασκαλία και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τα σχολικά χρόνια ενός παιδιού και οι όποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να ενσωματωθούν τόσο στα γνωστικά αντικείμενα όσο και στα συναισθηματικά και σε αυτά που αφορούν τη συμπεριφορά (Μαγκώτσιου, 2007· Stevens, & Slavin, 1995· Bloom, 1956). Οι κοινωνικές άλλωστε δεξιότητες ενός ατόμου αποτελούν σαφή ένδειξη για την ακαδημαϊκή του ικανότητα (Meier, DiPerna, & Oster, 2006· Malecki, & Elliott, 2002) και η απόκτηση ή η καλλιέργειά τους αναμένεται να είναι ανάλογη της ηλικίας τους, όπως επισημαίνουν και οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Meier, DiPerna, & Oster, 2006· Gresham et al., 2000).

Η συνεργατική μάθηση είναι ο κατ'εξοχήν τρόπος μάθησης που βασίζεται στην κοινωνική διάδραση και μάλιστα την ενισχύει. Η αλλαγή που συντελείται σε γνωστικό επίπεδο, αργότερα μετατρέπεται σε πρακτική εμπειρία (Çerkez et al, 2012). Ειδικότερα η συνεργατική μάθηση με πιο βιωματικούς τρόπους, όπως το δράμα προσφέρει εμπειρίες πολύτιμες για την ενήλικη ζωή των παιδιών (Çerkez et al., 2012· Τσιάρας 2006· Goldstein, 1988).

Σύμφωνα με τους Johnson Johnson και Anderson (1983) τα στοιχεία που είναι βασικά για να λειτουργήσει το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης είναι πέντε. Πρώτο στοιχείο είναι η θετική αλληλεπίδραση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μαζί και πετυχαίνουν τον κοινό σκοπό τους. Δεύτερο στοιχείο αποτελεί η προώθηση και ενίσχυση της διάδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, ενώ τρίτο στοιχείο η ευθύνη τόσο η ατομική όσο και της ομάδας. Εδώ το κάθε μέλος της ομάδας είναι υπεύθυνο για τη συνεισφορά του στην επιτυχία της ομάδας. Ως τέταρτο στοιχείο έχουμε τις διεργασίες εκείνες που κάνει η ομάδα για να βρει τρόπους να βελτιώσει την αποδοτικότητά της. Τέλος, η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στις μικρότερες ομάδες μέσω της επίτευξης συναίνεσης μετά από πιθανές διαφωνίες αποτελεί το πέμπτο στοιχείο της συνεργατικής μάθησης (Yamarik, 2007· Sutherland et al., 2000).

Κατά τη θετική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα όταν εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η επιτυχία του ενός αυξάνει την επιτυχία όλων των μελών της ομάδας και αυτή η συνειδητοποίηση αποτελεί σημαντικό κίνητρο για να ενθαρρύνεται η διάδραση μεταξύ των παιδιών (Golub, & Buchs, 2014· Johnson, & Johnson 2009b· Webb, & Palincsar 1996), κάτι που αυξάνει και την απόδοση των μαθητών στο μαθησιακό τομέα (Golub, & Buchs, 2014· Galton, Hargreaves, & Pell, 2009). Με αυτό τον επιτυχημένο τρόπο λειτουργίας της ομάδας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης δεν μπορούμε παρά να θυμηθούμε έναν από τους πιο

γνωστούς κανόνες της θεωρίας Gestalt που υποστηρίζει πως ένα σύνολο είναι πολύ περισσότερα από το άθροισμα των μελών του (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003 · Perls, 1989).

## 2.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Αν επιχειρήσουμε ιστορική αναδρομή στις θεωρίες που σχετίζονται με τη μάθηση σε ομάδες και με τον καιρό οδήγησαν στη συνεργατική μάθηση θα συναντήσουμε αρχικά τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης των Jean Piaget (1950), του Lev Vygotsky (1978) και των David W. Johnson and Roger T. Johnson (2009a, 2007, 1979). Σύμφωνα με τον Piaget (1950) η συνεργασία έγκειται στην προσπάθεια πολλών ατόμων για επίτευξη κοινών στόχων. Ταυτόχρονα επιδιώκεται να συντονιστούν η οπτική αλλά και τα συναισθήματα του κάθε ξεχωριστού ατόμου με αυτά των υπολοίπων μελών της ομάδας. Μάλιστα υποστηρίζει πως ένας από τους στόχους της συνεργασίας είναι η επιτάχυνση της πνευματικής ανάπτυξης του ατόμου με την προσπάθεια να συμφωνεί με άλλα άτομα που ίσως έχουν διαφορετική θέαση και θέση για κάποιο θέμα (Johnson & Johnson, 2015 · Piaget, 1950).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η συναναστροφή και η συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους ή ακόμα και μεγαλύτερης ηλικίας άτομα είναι εκείνες που θα οδηγήσουν το νεαρό άτομο σε αποτελεσματικό δρόμο μάθησης. Σε ομαδικές συνεργασίες συχνά προκύπτουν διαφωνίες, ωστόσο σύμφωνα με τους με τους Johnson & Johnson (2009a, 2007, 1979) η αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων δουλεύοντας συνεργατικά δύναται να έχει θετικό αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή είναι αυτού του είδους οι καταστάσεις όπου καλείται το άτομο να επαναπροσδιορίσει τις θέσεις και την οπτική που είχε ως τότε.

Αυτές ακριβώς οι θέσεις συνδέονται άμεσα με τους στόχους της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευσης, όπου το παιδί που παίρνει μέρος σε θεατρική δράση οδηγείται συχνά σε επαναπροσδιορισμό του κόσμου, τουλάχιστον με τα δεδομένα που ως τότε ήξερε (Κοντογιάννη, 2012).

Περνώντας στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης που σχετιζόμενη με τη συνεργατική μάθηση μας οδηγεί στην κοινωνιογνωστική θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η κοινή πίστη που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας αλλά και η δύναμη που διαθέτουν προς την από κοινού επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει είναι ο ορισμός της συνεργασίας (Bandura, 2000 · Lave, & Wenger, 1991). Η προσπάθεια να εξηγήσει τον κοινό στόχο της ομάδας σε κάποιο άλλο μέλος της είναι αυτή που βοηθάει στην απόκτηση αλλά και αφομοίωση της γνώσης (Wittrock, 1990). Και εδώ παρατηρούμε ομοιότητες με τους στόχους και τον τρόπο δράσης των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες δραματικής τέχνης: είναι αυτή η αίσθηση του να μοιράζομαι τη δημιουργία και την

ανακάλυψη της μάθησης (Çerkez et al., 2012). Η κοινωνιογνωστική θεωρία βρίσκεται στο κέντρο λειτουργίας της κοινωνίας μας ακόμα και σήμερα.

Η τρίτη προσέγγιση μέσω της θεωρίας που οδήγησε στη συνεργατική μάθηση είναι εκείνη της συμπεριφοριστικής θεωρίας μάθησης. Εδώ τα μέλη μιας ομάδας είναι πρόθυμα να δουλέψουν εντατικά πάνω σε μια εργασία ή προς έναν στόχο γνωρίζοντας πως θα υπάρχει ανταμοιβή (Bandura, 1977· Skinner, 1968· Homans, 1961· Thibaut, & Kelley, 1959). Συνεπώς οι προσπάθειες για συνεργασία σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν κίνητρα για μεθοδική εργασία στα άτομα της ομάδας.

Τέλος, η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η τέταρτη συνιστώσα που οδήγησε στο κίνημα της συνεργατικής μάθησης. Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (2015) είναι και η θεωρία που προσφέρεται για περεταίρω έρευνα και εφαρμογή στην πράξη. Έχοντας βάσεις στην μορφολογική προσέγγιση (Gestalt) στον τομέα της ψυχολογίας που ξεκίνησε κατά το 1920 και 1930 υπογραμμίζει την ιδιαίτερη σημασία και ισχύ που έχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως η αλλαγή που συντελείται σε ένα μέλος της αναμφισβήτητα επηρεάζει και τα υπόλοιπα προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Johnson, & Johnson, 2015· Koffka, 1935· Lewin, 1935).

Όπως σε κάθε ανθρώπινη διάδραση έτσι και στην επαφή και επικοινωνία με συνομηλίκους ενδέχεται να υπάρξει σύγκρουση. Στο περιβάλλον της τάξης ενδεχομένως να παρουσιαστεί γνωστική σύγκρουση η οποία μετά από κάποιο διάστημα θα ενδυναμώσει τη μάθηση (Mercer, 1995). Κατά την μάθηση σε ομάδα έχουμε δύο ή και περισσότερα άτομα που μαζί προσπαθούν να μάθουν κάτι. Η προσοχή λοιπόν επικεντρώνεται όχι μόνο στην ολοκλήρωση των εργασιών που πρέπει να φέρουν εις πέρας, αλλά και στην ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων (Çerkez et al., 2012· Dillenbourg, 1999). Επομένως όταν κάνουμε λόγο για ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συγκεκριμένη και αυστηρή στοχοθεσία που λαμβάνει υπόψιν κάθε αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών αλλά και κάθε ξεχωριστή τους δεξιότητα (Μαγκώτσιου, & Γούδας, 2007· Brooks, 1984). Η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η ομαδικότητα είναι οι βασικοί στόχοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνεπώς η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι από τις καταλληλότερες μεθόδους μάθησης και προσωπικής εξέλιξης του νεαρού ατόμου (Ματσαγγούρας, 2000).

## 2.3 ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Μέσα σε μια σχολική τάξη οι μαθητές και οι μαθήτριες διαδρούν και αναπτύσσουν σχέσεις με συνομήλικους τους, βιώνοντας ένα είδος κοινωνικοποίησης που διαφέρει από εκείνη που είχαν κατά την προσχολική τους ηλικία. Στο σχολείο η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές αν και δεν εντάσσεται στην παραδοσιακή μάθηση, είναι ιδιαίτερης σημασίας για την κοινωνική μάθηση των μαθητών (Μαρούδας, 2012· Κωνσταντίνου, 1998· Κογκούλης, 1984). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει πως η επάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές στους τομείς της συνεργασίας αλλά και του αυτοέλεγχου είναι καθοριστικής σημασίας και άμεσα σχετιζόμενη με την επιτυχία τους στο σχολείο (Lane, Pierson, & Givner, 2003).

Φυσικά, όταν ένα άτομο σχετίζεται με άλλους η μεταξύ τους σχέση είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Θα ήταν μεγάλη απλούστευση να θεωρήσουμε ότι μια παιδαγωγική μέθοδος από μόνη της, η ομαδοσυνεργατική εν προκειμένω, θα μπορούσε να οδηγήσει τους μαθητές να μπορούν να συνυπάρξουν με άλλους ή όχι. Χρειάζεται πάντα να λαμβάνονται υπόψη οι διάφορες δυναμικές και σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν σε μια ομάδα (Gallagher, 2012). Οι μαθητές χρειάζεται να εκπαιδευτούν στο να ανταλλάσσουν πληροφορίες και κατ' επέκταση να ενθαρρύνονται οι από κοινού δημιουργικές διαδικασίες δίνοντας ταυτόχρονα το κίνητρο στους μαθητές και να δίνουν και να λαμβάνουν βοήθεια (Golub, & Buchs, 2014· Webb, Troper, & Fall, 1995· Webb, 1985).

Η λειτουργία της τάξης ως συνόλου προσομοιάζει με τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που αναπτύσσουν τα μέλη μιας ομάδας που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό και ακολουθούν κοινά αποδεκτούς κανόνες με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας κοινής συνείδησης (Μαρούδας, 2012· Δερβίσης, 1998). Η δυναμική ενός τέτοιου συνόλου είναι πολύ μεγαλύτερη από τις δυνατότητες όλων των μελών του συνολικά (Durkheim, 1978). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικότερες τις συνεργατικές δεξιότητες στο περιβάλλον της τάξης, από την ικανότητα των παιδιών να διεκδικούν από τους συμμαθητές αυτό που θέλουν (Meier, DiPerna, & Oster, 2006· Lane, Givner, & Pierson, 2004). Κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων οι μαθητές προσπαθούν να αποκτήσουν φίλους χρησιμοποιώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να είναι ηγέτες, να ακολουθούν κάποιον άλλο που θα βρεθεί στη θέση του ηγέτη και φυσικά να συνεργάζονται με άτομα της ίδιας ηλικίας (Howes et al., 1988).

Ωστόσο στην ελληνική σχολική τάξη τα δεδομένα είναι αρκετά διαφορετικά. Επιλέγεται και ακολουθείται κυρίως η μετωπική διδασκαλία όπου η επικοινωνία λαμβάνει χώρα κατά μεγάλο

ποσοστό μεταξύ του εκπαιδευτικού και τους μαθητών (Γκότοβος, 1990). Οι μαθητές επικοινωνούν λίγο μεταξύ τους και η ευκαιρία για ομαδικές διεργασίες είναι λιγότερο συχνή. Σε ομαδικές δραστηριότητες και εργασίες τα παιδιά χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα τόσο να ακούσουν τις απόψεις των συνομηλίκων τους όσο και να εκφράσουν τις δικές τους (Χρυσ αφίδης, 2000). Όταν δε δίνονται τέτοιες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι ελλιπής ή και αδύνατη η καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων, που αποτελούν σημαντικότερες δεξιότητες για την σχολική αλλά και την ενήλικη ζωή τους (Χρυσ αφίδης, 2000· Geissler, 1982· Meyer, 1979).

Το σύστημα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Rating System, Gresham & Elliott, 1990) περιλαμβάνει 30 εξειδικευμένες κοινωνικές δεξιότητες από τους τομείς της συνεργασίας, του αυτοελέγχου και της διεκδίκησης. Περιλαμβάνει ξεχωριστές βαθμολογήσεις ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Συγκεκριμένα στο ηλικιακό εύρος που ανήκει και ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας οι δεξιότητες που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και κρίθηκαν ως σημαντικότερες από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες: η δυνατότητα του μαθητή να κατανοεί και να ακολουθεί οδηγίες, η ικανότητα να χρησιμοποιεί τον ελεύθερο του χρόνο με ωφέλιμο και αποδεκτό τρόπο και η ικανότητα του μαθητή να αγνοεί περισπασμούς από συνομηλίκους του (Meier , DiPerna, & Oster, 2006· Gresham, & Elliott, 1990).

#### 2.4 ΠΡΟΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων που συνδημιουργούν μια κοινή εμπειρία (Κοντογιάννη, 2012) Στο παρελθόν έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες κατά τις οποίες παρατηρήθηκε ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στην διδακτορική διατριβή της Μαγκώτσιου (2007) παρατηρείται πως αυξήθηκαν τόσο οι συνεργατικές ικανότητες όσο και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για το πώς αισθάνονται οι συμμαθητές τους. Το 1997 στην έρευνά τους οι Jordan και Le Métais παρατήρησαν ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μετά από πρόγραμμα παρεμβάσεων συνεργατικής μάθησης. Συγκεκριμένα επισήμαναν βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, οι οποίοι ταυτόχρονα παρατηρήθηκε πως ήταν και κοινωνικά πιο ενεργοί. Ακόμα σχετικά ντροπαλοί και διστακτικοί μαθητές παρατηρήθηκε να είναι πιο ενεργοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να νιώθουν υπερηφάνεια για τα κατορθώματά τους. Σε μια ακόμα διδακτορική έρευνα ο Μαρούδας (2012) καταγράφει αισθητή βελτίωση στην ομάδα σε σχέση με τον εσωτερικό συντονισμό της και

την επικοινωνία, την επιβολή πειθαρχίας και τη γενικότερη αλληλεγγύη, στοιχεία που οδήγησαν σε βελτιωμένη συνεργασία.

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2012 από τους Çerkez, Altınay , Altınay και Bashirova όπου βέβαια το δείγμα αποτέλεσαν δάσκαλοι και όχι μαθητές, παρατηρήθηκε θετική επίδραση της δραματικής τέχνης και των παιχνιδιών ρόλων στις ομαδικές εργασίες κατά την συνδημιουργία γνώσης μέσω της διάδρασης και της συνεργασίας. Καταγράφηκε η ευκαιρία απόκτησης νέας οπτικής γωνίας στη θέαση του κόσμου και ικανοτήτων ενσυναίσθησης. Φυσικά ταυτοχρόνως αναπτύχθηκαν όλες οι επικοινωνιακές δεξιότητες όπως η ακρόαση και ο λόγος (Todd, 1981).

Σε διδακτορική διατριβή και πάλι, ο Αστέριος Τσιάρας το 2003 διαπιστώνει θετική επίδραση των δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα οι συνεργατικές δραστηριότητες έχουν θετική επιρροή στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών ενώ βελτιώνεται και η ικανότητα των παιδιών να επιλύουν προβλήματα, συμπέρασμα στο οποίο είχαν καταλήξει παλαιότερα και οι Blaney et al. (1977). Σχετικά με τη συνεργατική μάθηση και τα οφέλη της σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο κατά τα σχολικά έτη όσο και στην ενήλικη ζωή τους, ως εργαζομένοι πλέον (Tapscott, & Williams, 2010), οι Strom & Strom (2011) κατέγραψαν ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της θετικής στάσης απέναντι σε προβλήματα που τους ζητείται να αντιμετωπίσουν ως ομάδα (Roseth et al., 2008).

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Όταν κάποιος αποπειράται να πραγματοποιήσει έρευνα σε τάξη διαπιστώνει από πολύ νωρίς πως η τάξη είναι ιδιαίτερο δύσκολο να ερευνηθεί (Μάγος, 2005 · Anderson, & Burns, 1989). Ωστόσο ένα από τα γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού είναι το να παρατηρεί τον εαυτό του τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και μετά από αυτή, αναστοχαζόμενος και προσπαθώντας να την προσαρμόζει και να την εξελίσει (Κατσαρού, 2016). Το πιο αξιόπιστο εργαλείο για να πραγματοποιήσει αυτή την παρατήρηση είναι η έρευνα. Μέσα από αυτήν καλλιεργείται η κριτική ικανότητά του, διακρίνεται από αυτονομία και δεν έχει απλώς διεκπαιρευτικό ρόλο στην τάξη (Καπαχτσή, 2011 · Hopkins, 2014).

Στην παρούσα έρευνα έχει επιλεγεί η έρευνα δράσης ως ερευνητική μέθοδος. Πρόκειται για την μέθοδο κατά την οποία αναζητούνται λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που έχουν οριστεί πως αφορούν συγκεκριμένο τομέα, ωστόσο παράλληλα υπηρετείται και προάγεται και η επιστημονική γνώση (Hult, & Lennung, 1980 · Craig, 2009).

### 3.2 ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θέμα της παρούσας έρευνας αποτελεί το κατά πόσον η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει συνεργατικές δεξιότητες σε μαθητές της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

### 3.3 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο κύριος σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστώσουμε αν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων δραματικής τέχνης δύναται να προωθήσει την καλλιέργεια και την ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου.



### 3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν στην συγκεκριμένη μελέτη ήταν τα ακόλουθα: α) Ενισχύθηκαν οι ομαδικές διεργασίες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος; β) Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία μετά το πρόγραμμα παρεμβάσεων; γ) Ενισχύθηκε η θετική αλληλεπίδραση κάθε μέλους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για την επίτευξη του κοινού στόχου μετά τις παρεμβάσεις; δ) Βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων; ε) Αυξήθηκε η ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας στις ομαδικές δραστηριότητες μετά το πέρας των παρεμβάσεων; στ) Οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών επηρεάζονται από το φύλο; ζ) Οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών επηρεάζονται από την ύπαρξη μεγαλύτερων ή μικρότερων αδελφών; η) Οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών επηρεάζονται από τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες;

### 3.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Στην παρούσα διαδικασία έρευνας η δειγματοληψία που επιλέχθηκε ήταν εκείνη της σκοπιμότητας, καθώς χρησιμοποιήσαμε δείγμα πληθυσμού στον οποίο είχαμε εύκολα πρόσβαση (Φαρμάκης, 2015). Το δείγμα που επιλέχθηκε προσπαθήσαμε να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικό, να διαθέτει δηλαδή τα χαρακτηριστικά που έχει και ο πληθυσμός όπου ανήκει (Ρούσσο, 2004), ώστε αν το επιχειρήσουμε, να μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2015). Πρέπει βεβαίως να σημειωθεί πως η ερευνήτρια εργάζεται στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής.

Καθώς οι ομάδες μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν διαμορφώθηκαν για την ίδια την έρευνα, αλλά υπήρχαν ως τμήματα του σχολείου από πριν, πραγματοποιήθηκε οιοσδήποτε πείραμα (Creswell, 2009). Το δείγμα για την παρούσα έρευνα δράσης αποτέλεσαν δύο τμήματα Γ' τάξης του ιδιωτικού δημοτικού σχολείου CGS Costeas Geitonas School, που αριθμούν 49 μαθητές. Συγκεκριμένα μετά από κλήρωση προκειμένου να είναι τυχαία η επιλογή, το τμήμα Γ6 με 25 μαθητές αποτέλεσε την πειραματική ομάδα με 15 αγόρια και 10 κορίτσια (πίνακας 1) και το τμήμα Γ5 με 24 μαθητές ήταν η ομάδα ελέγχου, με 9 αγόρια και 15 κορίτσια (πίνακας 2). Οι μαθητές του Γ6 ήταν η ομάδα που τοποθετήθηκε σε πειραματική συνθήκη (Manstead, & Semin, 2007). Το πρόγραμμα παρεμβάσεων με τεχνικές δραματικής τέχνης που δέχτηκε η πειραματική ομάδα είχε διάρκεια 12 εβδομάδων και η ερευνήτρια συναντούσε τους μαθητές σε εβδομαδιαία βάση για μια σχολική ώρα, δηλαδή 45 λεπτά.

Πίνακας 1: Δείγμα Πειραματικής Ομάδας κατά φύλο

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΑΓΟΡΙΑ	15	60
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10	40
ΣΥΝΟΛΟ	25	100

Πίνακας 2: Δείγμα Ομάδας ελέγχου κατά φύλο

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΑΓΟΡΙΑ	9	37,5
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	15	62,5
ΣΥΝΟΛΟ	24	100

### 3.6 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην συγκεκριμένη έρευνα, επιλέγοντας να υλοποιήσουμε έρευνα δράσης η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε σε μικρότερη κλίμακα σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό. Έχοντας χρησιμοποιήσει την μέθοδο του τυποποιημένου ερωτηματολογίου έχουμε την δυνατότητα να συγκεντρώσουμε αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία, με τα οποία αν προχωρήσουμε σε γενίκευση δύνανται να μας οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα (Creswell, 2009). Στη συγκεκριμένη ωστόσο έρευνα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν καθώς το δείγμα μας είναι μικρό. Να σημειώσουμε πως ο τρόπος που επιλέξαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα στην παρούσα έρευνα μας παρέχει δυνατότητες για περαιτέρω ποσοτικοποίηση των δεδομένων με στόχο την αριθμητική μέτρηση των μεταβλητών (Robson, 2007· Coolican, 1990).

### 3.7 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι το Cooperative Learning Questionnaire (2005). Αυτό λοιπόν το ερωτηματολόγιο συνεργατικής μάθησης που διαμορφώθηκε από τους Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martinez και Moreno, περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Επικεντρώνεται στη μελέτη πέντε μεταβλητών και συγκεκριμένα τις διαπροσωπικές δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία, τη θετική αλληλεπίδραση κάθε μέλους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο, το αν ακολουθούνται ομαδικές διεργασίες, την ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας, τις ομαδικές δραστηριότητες και το κατά πόσον προάγεται η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές είναι κλειστού τύπου και οι κλίμακες είναι τύπου Likert. Η επιλογή των ερωτήσεων του συγκεκριμένου αυτού τύπου υπήρξε εντελώς συνειδητή, καθώς η ερευνητική εμπειρία διεθνώς έχει καταδείξει ότι σπάνια οι ερωτώμενοι δεν τις απαντούν, αλλά και διότι λαμβάνοντας υπόψιν την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήμασταν πιο σίγουροι για το ότι θα τις κατανοήσουν (Φίλιας, 2000· Cohen, Manion, & Morrison, 1997).

Στο Cooperative Learning Questionnaire (2005) προσθέσαμε επιπλέον τέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία. Αφορούν το φύλο των μαθητών, την ύπαρξη ή μη αδελφών στην οικογένεια, μεγαλύτερων ή μικρότερων, καθώς και το αν οι μαθητές παρακολουθούν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα.

### 3.8 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ – ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

Εκτός από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια κατέγραφε σε ημερολόγιο τις παρατηρήσεις της κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, ώστε με αυτό το εργαλείο ποιοτικής έρευνας να εμβαθύνουμε στην ερμηνεία των ευρημάτων (παράρτημα 3). Καθώς το δείγμα μας υπήρξε σχετικά μικρό, περιορισμένο γεωγραφικά και συνεπώς εύκολο στην παρατήρηση, θεωρήσαμε πως ήταν σωστό να προτιμηθεί η συμμετοχική παρατήρηση (Κυριαζή, 2011). Άλλωστε αν η ποσοτική μέθοδος έρευνας μας δείχνει το τι συμβαίνει, με την ποιοτική εστιάζουμε στο γιατί συμβαίνει (Κέδρακα, 2008). Με τη συμμετοχική παρατήρηση λοιπόν επιδιώκουμε να εστιάσουμε στην υποκειμενική οπτική των συμμετεχόντων σε μια έρευνα που βιώνουν τα γεγονότα εκ των έσω (Bird et al, 1999). Στην ποιοτική έρευνα άλλωστε τα πλαίσια των διαδικασιών είναι πιο ευέλικτα και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται πέρα από την ενασχόληση με μετρήσιμες ποσότητες (Κωστή, 20016· Ανδρεαδάκης, & Βάμβουκας 2005).

Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχική παρατήρηση είχε τη μορφή ημερολογίου που κρατούσε η ερευνήτρια. Ακόμα κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων υπήρξε φωτογράφιση χαρακτηριστικών στιγμών των δραστηριοτήτων, κάτι που βοήθησε στην εκ των υστέρων παρατήρηση και αναστοχασμό της ερευνήτριας πάνω στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, σχετικά με το κατά πόσον πληρούσε τους στόχους της έρευνας (Willig, 2008).

### 3.9 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς εστάλη προς συμπλήρωση στους γονείς των μαθητών που συμπεριελήφθησαν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου το έντυπο με το οποίο δίνουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Το έντυπο ενημέρωνε τους γονείς και κηδεμόνες πως η διεξαγωγή της έρευνας θα γίνει στην τάξη της σχολικής μονάδας όπου φοιτά το παιδί τους και ζητείται η συγκατάθεσή τους προκειμένου το παιδί τους να συμμετάσχει στις δραστηριότητες που θα διεξαχθούν. Υπήρξε κάποια πιο λεπτομερής περιγραφή του τι περιλαμβάνει η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, εξηγώντας πως όλοι οι μαθητές θα συμμετέχουν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και δραματοποίηση. Ενημερώθηκαν επίσης πως κατά την έναρξη της έρευνας οι μαθητές θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορά στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους σε όλα τα μαθήματα. Το ίδιο ερωτηματολόγιο θα συμπληρώσουν και μετά το τέλος των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στη στάση και τις συνήθειες εργασίας σε ομάδα.

Οι γονείς και κηδεμόνες ενημερώθηκαν επίσης για τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση τόσο σε γνωστικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Εξηγείτο ακόμα πως μέσα από τις δραστηριότητες που θα καλούνταν να πραγματοποιήσουν, οι μαθητές θα βελτιώναν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση ενώ θα είχαν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν μια σημαντικότερη δεξιότητα, το να μπορούν να εργάζονται σε ομάδα. Τέλος βεβαιώθηκε πως τα δεδομένα που θα συγκεντρώνονταν θα χρησιμοποιούνταν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και τηρώντας την ανωνυμία για όλα τα συμμετέχοντα παιδιά καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι γονείς των μαθητών που αποτέλεσαν τον ερευνητικό πληθυσμό υπήρξαν θετικοί στο να επιτρέψουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα και μάλιστα κάποιες μητέρες βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον το θέμα και τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας.

Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε 12 συνολικά συναντήσεις διάρκειας μιας διδακτικής ώρας. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις αρχές Οκτωβρίου και ολοκληρώθηκαν στα τέλη Ιανουαρίου, με ενδιάμεση διακοπή κατά τις αργίες των Χριστουγέννων. Μετά το τέλος κάθε μαθήματος η ερευνήτρια έγραφε το ημερολόγιο του ερευνητή βασισμένο στη συμμετοχική παρατήρηση.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων δόθηκε για συμπλήρωση στους μαθητές το Cooperative learning questionnaire μαζί με τις επιπλέον ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά

στοιχεία, προκειμένου να ανιχνεύσουμε τη στάση που είχαν εκείνη τη στιγμή οι μαθητές απέναντι στη συνεργασία με συμμαθητές τους σε ομάδα. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συμμετείχε τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων στις οποίες συμμετείχε μόνο η πειραματική ομάδα δόθηκε και πάλι το Cooperative learning questionnaire και στις δύο ομάδες. Στόχος ήταν να καταγραφεί η επίδραση των παρεμβάσεων δραματικής τέχνης στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

# ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

## ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 4.1 Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του εργαλείου μας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για να εξετασθεί η εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005). Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή Cronbach's alpha, έδειξε υψηλή εσωτερική συνέπεια για το εργαλείο των μετρήσεών μας.

Ένα εργαλείο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο όταν οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha είναι υψηλότερες από 0,70 (Andrew, Pedersen, & McEnoy, 2011). Στην έρευνά μας όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες οι μετρήσεις μας έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή αξιοπιστία τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου και ως εκ τούτου παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια. (πίνακες 3 και 4)

#### Έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή Cronbach's alpha

Πίνακας 3: Πειραματική Ομάδα

Μαθητές Γ΄ Δημοτικού Τμήμα Γ6	Τιμή Alpha Cronbach	
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Πειραματική Ομάδα	0,839	0,786

Πίνακας 4: Ομάδα ελέγχου

Μαθητές Γ΄ Δημοτικού Τμήμα Γ5	Τιμή Alpha Cronbach	
	Χρονική περίοδος πριν την παρέμβαση στη Πειραματική Ομάδα	Χρονική περίοδος μετά την παρέμβαση στη Πειραματική Ομάδα
Ομάδα Ελέγχου	0,739	0,741

## 4.2 Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος

Εν συνεχεία ελέγξαμε αν η κατανομή του δείγματός μας είναι κανονική τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου με στόχο να διαπιστώσουμε αν μπορούμε να πραγματοποιήσουμε παραμετρικό τεστ για τον έλεγχο του μέσου όρου του ίδιου δείγματος σε διαφορετική χρονική στιγμή. Επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk μιας και το δείγμα μας είναι μικρό ( $N < 50$ ) (Mishra et al., 2019: 70). Η μηδενική υπόθεση υποστηρίζει ότι η κατανομή τους δείγματός μας δεν φέρει στατιστικά σημαντική διαφορά από την κανονική και επιβεβαιώνεται αν  $p > 5\%$  (Εμβάλωτης, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006: 90). Σε περίπτωση που ικανοποιηθεί η προϋπόθεση της κανονικότητας συνεχίζουμε την επεξεργασία των δεδομένων με το paired samples t-test για εξαρτημένα δείγματα ορίζοντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5%. Σε αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon signed rank με ίδιο επίπεδο σημαντικότητας, δηλαδή 5%.

Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα της έρευνάς μας, πριν και μετά την παρέμβαση, οι υποθέσεις σχετικά με τον έλεγχο κανονικότητας είναι οι εξής:  $H_0$ : Η κατανομή της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.  $H_1$ : Η κατανομή της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή. Στην περίπτωσης μας οι έλεγχοι Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση έδωσαν τιμές 0,200 - 0,176 και 0,664 - 0,062 αντίστοιχα, οι οποίες είναι  $> 0,05$  (Πίνακας 5). Οπότε, επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) και συμπεραίνουμε ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 5: Έλεγχος Κανονικότητας Δείγματος Πειραματικής Ομάδας

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πειραματική ομάδα Πριν	0,115	25	0,200	0,971	25	0,664
Πειραματική ομάδα Μετά	0,146	25	0,176	0,916	25	0,062

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου της έρευνάς μας και τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το πέρασμα του ίδιου χρονικού διαστήματος χωρίς όμως να



πραγματοποιηθεί παρέμβαση, οι υποθέσεις σχετικά με τον έλεγχο κανονικότητας είναι οι εξής:  $H_0$ : Η κατανομή της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.  $H_1$ : Η κατανομή της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή. Οι τιμές που προέκυψαν είναι 0,096-0,101 και 0,493-0,151, οι οποίες είναι  $>0,05$  και άρα η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται, δηλαδή τα δεδομένα μας εμφανίζουν κανονική κατανομή και δικαιολογούνται παραμετρικοί έλεγχοι (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Έλεγχος Κανονικότητας Δείγματος Ομάδας ελέγχου

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ομάδα ελέγχου Πριν	0,164	24	0,096	0,963	24	0,493
Ομάδα ελέγχου Μετά	0,235	24	0,101	0,938	24	0,151

### 4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

#### 4.3.1 Έλεγχος βελτίωσης συνεργατικών δεξιοτήτων

Για να διαπιστώσουμε αν βελτιώθηκαν οι συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών της Γ' τάξης δημοτικού μετά το πρόγραμμα παρεμβάσεων δραματικής τέχνης χρησιμοποιήσαμε τον παραμετρικό έλεγχο  $t$  για εξαρτημένα δείγματα (paired samples  $t$ -test). Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα οι υποθέσεις μας ήταν οι εξής:  $H_0$ : Δεν διαφέρει ο μέσος όρος των συνεργατικών δεξιοτήτων σε ομάδα παιδιών Γ' Δημοτικού πριν και μετά την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης διάρκειας δώδεκα συναντήσεων.  $H_1$ : Διαφέρει ο μέσος όρος των συνεργατικών δεξιοτήτων μιας ομάδας παιδιών Γ' Δημοτικού πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης διάρκειας δώδεκα συναντήσεων. Επιλέγουμε επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Από τον έλεγχο προέκυψε (Πίνακας 7) ότι όσον αφορά τις συνεργατικές δεξιότητες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση και άρα το πρόγραμμα παρέμβασης αποδεικνύεται ένας ισχυρός παράγοντας βελτίωσης των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών [ $t(24) = -14,361, p < 0,05$ ]

Πίνακας 7: t-test για Συνεργατικές δεξιότητες Πειραματική ομάδα

Paired Sample t-test								
	Paired Differences							
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Συνεργατικές Δεξιότητες	-1,39600	,48604	,09721	-1,59663	-1,19537	-14,361	24	0,000

Στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, η ειδοποιός διαφορά είναι το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση και αυτό που μεσολάβησε των μετρήσεων πριν και μετά, ήταν μόνο τα εβδομαδιαία μαθήματα θεατρικής αγωγής. Επομένως, όσον αφορά την ομάδα ελέγχου οι υποθέσεις μας ήταν οι εξής:  $H_0$ : Δεν διαφέρει ο μέσος όρος των συνεργατικών δεξιοτήτων μιας ομάδας παιδιών Γ' Δημοτικού πριν και μετά το πέρασμα του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος.  $H_1$ : Διαφέρει ο μέσος όρος των συνεργατικών δεξιοτήτων μιας ομάδας παιδιών Γ' Δημοτικού πριν και μετά το πέρασμα του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Επιλέγουμε ξανά ως επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Από τον έλεγχο προέκυψε ότι όσον αφορά τις συνεργατικές δεξιότητες της ομάδας ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το ίδιο χρονικό διάστημα κατά το οποίο στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα δραματικής τέχνης [ $t(23) = 0,46$ ,  $p > 0,05$ ] (Πίνακας 8). Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πίνακας 8: t-test για Συνεργατικές δεξιότητες Ομάδα ελέγχου

Paired Sample t-test								
	Paired Differences							
Ομάδα ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Συνεργατικές δεξιότητες	0,02566	0,27355	0,5584	-0,08985	0,14117	0,460	23	0,650

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην εργασία (κεφάλαιο 3.7) το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε μελετάει πέντε κλίμακες που αξιολογούν τα πέντε βασικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Στη συνέχεια ακολουθεί στατιστικός έλεγχος για καθένα από αυτά.

#### 4.3.2 Έλεγχος βελτίωσης διαπροσωπικών δεξιοτήτων

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών, εφαρμόσαμε στατιστικό έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου για το χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά την παρέμβαση. Η μηδενική υπόθεση μας  $H_0$  ήταν ότι ο μέσος όρος των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που προάγουν τη συνεργασία δε διαφέρει και η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  ότι ο μέσος όρος των διαπροσωπικών δεξιοτήτων διαφέρει. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 9, το πρόγραμμα παρεμβάσεων αποτέλεσε ισχυρό παράγοντα βελτίωσης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων για την πειραματική ομάδα [ $t(24) = -10,803$ ,  $p < 0,05$ ]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να υπάρχει βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων [ $t(23) = 1,088$ ,  $p > 0,05$ ] (Πίνακας 10)

Πίνακας 9: t-test για Διαπροσωπικές δεξιότητες Πειραματική ομάδα

Paired Sample t-test								
	Paired Differences							
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Διαπροσωπικές δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία</b>	-1,36000	0,62948	0,12590	-1,61984	-1,10016	-10,803	24	0,000

Πίνακας 10: t-test για Διαπροσωπικές δεξιότητες Ομάδα ελέγχου

Paired Sample t-test								
	Paired Differences							
Ομάδα Ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		t	df	Sig. (2- tailed)
<b>Διαπροσωπικές δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία</b>	0,09375	0,42229	0,08620	-0,08457	0,27207	1,088	23	0,288

#### 4.3.3 Έλεγχος βελτίωσης ομαδικών διεργασιών

Για να ελέγξουμε αν βελτιώθηκαν οι ομαδικές διεργασίες που ακολουθούν οι μαθητές εφαρμόσαμε στατιστικό έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα στην πειραματική ομάδα αλλά και την ομάδα ελέγχου για το χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά από αυτήν. Η μηδενική υπόθεση μας  $H_0$  ήταν ότι ο μέσος όρος των ομαδικών διεργασιών δε διαφέρει και η εναλλακτική υπόθεση  $H_e$  ότι ο μέσος όρος των ομαδικών διεργασιών διαφέρει. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 11 το πρόγραμμα παρεμβάσεων αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα βελτίωσης των ομαδικών διεργασιών για την πειραματική ομάδα [ $t(24) = -12,803$ ,  $p < 0,05$ ]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να υπάρχει βελτίωση των ομαδικών διεργασιών [ $t(23) = 1,567$ ,  $p > 0,05$ ] (Πίνακας 12)

Πίνακας 11: t-test για Ομαδικές διεργασίες Πειραματική ομάδα

Paired Samples t-test								
	Paired Differences							
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		t	df	Sig. (2- tailed)
<b>Ομαδικές διεργασίες</b>	-1,11000	0,43349	0,08670	-1,28894	-0,93106	-12,803	24	0,000

Πίνακας 12: t-test για Ομαδικές διεργασίες Ομάδα ελέγχου

Paired Samples t-test								
	Paired Differences							
Ομάδα Ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper	t	df	Sig. (2-tailed)	
<b>Ομαδικές διεργασίες</b>	0,13542	0,42336	0,08642	-0,04335 0,31419	1,567	23	0,131	

#### 4.3.4 Έλεγχος θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας

Επιδιώκοντας να ελέγξουμε αν βελτιώθηκε η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, εφαρμόσαμε στατιστικό έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα και στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για το χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά από αυτήν. Η μηδενική υπόθεση μας  $H_0$  ήταν ότι ο μέσος όρος της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας δε διαφέρει και η εναλλακτική υπόθεση  $H_e$  ότι ο μέσος όρος της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας διαφέρει. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 13, το πρόγραμμα παρεμβάσεων συνέβαλε κατά μεγάλο βαθμό στην θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας για την πειραματική ομάδα [ $t(24) = -12,500, p < 0,05$ ]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να υπάρχει βελτίωση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας [ $t(23) = -0,484, p > 0,05$ ] (Πίνακας 14)

Πίνακας 13: t-test για Θετική αλληλεπίδραση Πειραματική ομάδα

Paired Samples t-test								
	Paired Differences							
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper	t	df	Sig. (2-tailed)	

Θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας	-1,25000	0,50000	0,10000	-1,45639	-1,04361	-12,500	24	0,000
--	----------	---------	---------	----------	----------	---------	----	-------

Πίνακας 14: t-test για Θετική αλληλεπίδραση Ομάδα ελέγχου

Paired Samples t-test								
Paired Differences								
Ομάδα Ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper	t	df	Sig. (2-tailed)	
Θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας	-0,04167	0,42135	0,08601	-0,21959 0,13625	-0,484	23	0,633	

#### 4.3.5 Έλεγχος προαγωγής συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας

Προκειμένου να ελέγξουμε αν προήχθη η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, εφαρμόσαμε στατιστικό έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα και στις δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για το χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά το τέλος της. Η μηδενική υπόθεση μας  $H_0$  ήταν ότι ο μέσος όρος προαγωγής της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας δε διαφέρει και η εναλλακτική υπόθεση  $H_e$  ότι ο μέσος όρος προαγωγής της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας διαφέρει. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 15 το πρόγραμμα παρεμβάσεων συνέβαλε στην προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας για την πειραματική ομάδα [ $t(24) = -9,741, p < 0,05$ ]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να υπάρχει προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας [ $t(23) = -0,892, p > 0,05$ ] (Πίνακας 16)

Πίνακας 15: t-test για Προαγωγή συνεργασίας Πειραματική ομάδα

Paired Samples t-test								
	Paired Differences							
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Προαγωγή συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας</b>	-1,59000	0,81611	0,16322	-1,92688	-1,25312	-9,741	24	0,000

Πίνακας 16: t-test για Προαγωγή συνεργασίας Ομάδα ελέγχου

Paired Samples t-test								
	Paired Differences							
Ομάδα Ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Προαγωγή συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας</b>	-0,09375	0,51506	0,10514	-0,31124	0,12374	-0,892	23	0,382

#### 4.3.6 Έλεγχος ατομικής συνεισφοράς στις ομαδικές δραστηριότητες

Σκοπεύοντας να διαπιστώσουμε αν βελτιώθηκε η ατομική συνεισφορά στις ομαδικές δραστηριότητες, εφαρμόσαμε στατιστικό έλεγχο t-test για εξαρτημένα δείγματα τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου για το χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και αμέσως μετά την παρέμβαση. Η μηδενική υπόθεση μας  $H_0$  ήταν ότι ο μέσος όρος

της ατομικής συνεισφοράς στις ομαδικές δραστηριότητες δε διαφέρει και η εναλλακτική υπόθεση Ηε ότι ο μέσος όρος της ατομικής συνεισφοράς στις ομαδικές δραστηριότητες διαφέρει. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 17 το πρόγραμμα παρεμβάσεων αποτέλεσε ισχυρό παράγοντα βελτίωσης της ατομικής συνεισφοράς στις ομαδικές δραστηριότητες για την πειραματική ομάδα [ $t(24) = -9,780, p < 0,05$ ]. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να υπάρχει βελτίωση της ατομικής συνεισφοράς στις ομαδικές δραστηριότητες [ $t(23) = 0,184, p > 0,05$ ] (Πίνακας 18)

Πίνακας 17: t-test για Ατομική συνεισφορά Πειραματική ομάδα

Paired Samples t-test									
	Paired Differences								
Πειραματική Ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Ατομική συνεισφορά στις ομαδικές δραστηριότητες</b>	-1,23000	0,62882	0,12576	-1,48956	-0,97044		-9,780	24	0,000

Πίνακας 18: t-test για Ατομική συνεισφορά Ομάδα ελέγχου

Paired Samples t-test									
	Paired Differences								
Ομάδα Ελέγχου	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Ατομική συνεισφορά στις</b>	0,02083	0,55617	0,11353	-0,21402	0,25569		0,184	23	0,856



ομαδικές δραστηριότητες								
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

#### 4.3.7 Έλεγχος συσχέτισης συνεργατικών δεξιοτήτων και φύλου

Για να ελέγξουμε αν οι συνεργατικές δεξιότητες επηρεάζονται από το φύλο των μαθητών εφαρμόσαμε  $\chi^2$  έλεγχο ανεξαρτησίας. Η μηδενική υπόθεση  $H_0$  ήταν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες είναι ανεξάρτητες από το φύλο και η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  ότι οι συνεργατικές δεξιότητες εξαρτώνται από το φύλο των μαθητών. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συνεργατικές δεξιότητες δεν εξαρτώνται από το φύλο. Συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα οι τιμές ήταν [ $\chi^2 (23) = 22,917, p > 0,05$ ], ενώ για την ομάδα ελέγχου [ $\chi^2 (16) = 14,044, p > 0,05$ ].

#### 4.3.8 Έλεγχος συσχέτισης συνεργατικών δεξιοτήτων και συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι συνεργατικές δεξιότητες επηρεάζονται από τη συμμετοχή των μαθητών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες πραγματοποιήσαμε  $\chi^2$  έλεγχο ανεξαρτησίας. Η μηδενική υπόθεση  $H_0$  ήταν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες είναι ανεξάρτητες από τη συμμετοχή των παιδιών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες και η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  ότι οι συνεργατικές δεξιότητες εξαρτώνται από τη συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συνεργατικές δεξιότητες δεν εξαρτώνται από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, ατομικές ή ομαδικές. Συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα οι τιμές ήταν [ $\chi^2 (17) = 16,851, p > 0,05$ ]. Για την ομάδα ελέγχου ήταν [ $\chi^2 (15) = 18,204, p > 0,05$ ].

#### 4.3.9 Έλεγχος συσχέτισης συνεργατικών δεξιοτήτων και ύπαρξης αδελφών στην οικογένεια

Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι συνεργατικές δεξιότητες επηρεάζονται από την ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια των μαθητών εφαρμόσαμε  $\chi^2$  έλεγχο ανεξαρτησίας. Η μηδενική υπόθεση  $H_0$  ήταν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες είναι ανεξάρτητες από το αν οι μαθητές είχαν αδέρφια στην οικογένειά τους και η εναλλακτική υπόθεση  $H_1$  ότι οι συνεργατικές δεξιότητες εξαρτώνται από την ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια των μαθητών. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συνεργατικές δεξιότητες

δεν εξαρτώνται από το αν έχουν αδέρφια στην οικογένειά τους οι μαθητές. Συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα οι τιμές που προέκυψαν ήταν [ $\chi^2 (23) = 25, p > 0,05$ ], ενώ για την ομάδα ελέγχου [ $\chi^2 (16) = 14,601, p > 0,05$ ].

# ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

## ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να δημιουργήσουμε, να εφαρμόσουμε και να αξιολογήσουμε ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων δραματικής τέχνης με στόχο την καλλιέργεια και ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών της Γ' δημοτικού. Κύρια επιδίωξή μας κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος ήταν να υπάρχουν σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι. Για αυτό το λόγο μετά την μελέτη των θεωρητικών πηγών, διαπιστώθηκε η ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής για τους μαθητές, όπως οι συνεργατικές δεξιότητες. Παράλληλα με το σχεδιασμό του προγράμματος παρεμβάσεων, επιλέχθηκε και το κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης. Εν συνεχεία έγινε η αρχική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μετά το τέλος του προγράμματος για την πειραματική ομάδα, δόθηκε εκ νέου στα παιδιά το ερωτηματολόγιο. Έπειτα έγινε η τελική αξιολόγηση με ποσοτικές μετρήσεις.

Καθώς η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση θεωρείται από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Courtney, 1995· Landy, 1982 · Jendkyk, 1981), η ερευνητική μας υπόθεση ήταν πως το πρόγραμμα παρεμβάσεων θα βελτίωνε τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών. Ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών είχε σημειωθεί και στην έρευνα των Çetingöz και Günhan (2012) , μετά από πρόγραμμα παρεμβάσεων δημιουργικού δράματος. Πιο συγκεκριμένα σημειώθηκε βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ικανότητας ακρόασης, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά κατά την εργασία σε ομάδα. Το 1999 στην έρευνα του Yassa επιβεβαιώθηκε πως οι δραστηριότητες δραματικής τέχνης είχαν θετική επίδραση στην κοινωνική διάδραση των μαθητών αλλά και στην βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους. Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μετά από παρεμβάσεις δραματικής τέχνης παρατηρείται και στην έρευνα του Τσιάρα (2016).

### 5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε κατά πόσον ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης 12 συναντήσεων θα μπορούσε να ενισχύσει τις συνεργατικές δεξιότητες μαθητών Γ' τάξης δημοτικού σχολείου. Αναφορικά με το ποσοτικό εργαλείο, η έρευνά μας έδειξε πως οι παρεμβάσεις με τεχνικές δράματος που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα πράγματι καλλιέργησαν ή ενίσχυσαν τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική

διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση, συνεπώς επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση που είχαμε διατυπώσει.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το πρώτο στοιχείο της συνεργατικής μάθησης διαπιστώθηκε πως η πειραματική ομάδα είχε αξιοσημείωτη βελτίωση στις διαπροσωπικές της δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία. Οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μετά το πρόγραμμα παρεμβάσεων φάνηκαν πιο θετικοί στο να ακούν τους συμμαθητές τους, να εκφράζουν την οπτική τους μπροστά στους συμμαθητές τους και να καταφέρνουν να καταλήξουν σε συμφωνία, έστω και αν αρχικά υπάρχουν διαφωνίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπήρξε αισθητή ενίσχυση της διεξαγωγής ομαδικών διεργασιών. Οι μαθητές δήλωσαν πως είναι σε θέση να σκέφτονται τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο πριν τη λήψη αποφάσεων. Ένα άλλο στοιχείο που παρουσίασε βελτίωση είναι η θετική αλληλεπίδραση που έχει κάθε μέλος της ομάδας με τα υπόλοιπα με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Τα παιδιά διαπίστωσαν πως όσο περισσότερο μοιράζονται πληροφορίες και γνώσεις τόσο οι εργασίες που αναλαμβάνουν ως ομάδα πηγαίνουν προς τη σωστή κατεύθυνση. Η συμβολή κάθε μέλους είναι εξίσου σημαντική.

Απόρροια αυτής της συνειδητοποίησης για τους μαθητές υπήρξε η αναγκαιότητα για άμεση συνεργασία των μελών της ομάδας. Επιπρόσθετα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δείχνουν να κατανόησαν και να ανέλαβαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ατομική τους ευθύνη για συνεισφορά στις ομαδικές δραστηριότητες που τους ζητείται να υλοποιήσουν. Μάλιστα οι μαθητές εμφανίστηκαν να δηλώνουν ξεκάθαρα πως κατά τις ομαδικές δραστηριότητες κάθε μέλος καταβάλει προσπάθεια ακόμα κι αν δεν του αρέσει η εργασία στην οποία εμπλέκεται.

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήσαμε προκειμένου να ελέγξουμε κατά πόσον το φύλο, ή η ύπαρξη μεγαλύτερων ή μικρότερων αδελφών στην οικογένεια, έδειξαν πως οι συνεργατικές δεξιότητες δεν επηρεάζονται από τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα του ελέγχου σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών της πειραματικής ομάδας με εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες δεν έδειξαν να επιδρούν στις συνεργατικές τους δεξιότητες. Φάνηκε δηλαδή ότι η συμμετοχή τους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες δεν επηρεάζει τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς οι οποίοι είναι σημαντικό να αναφερθούν.

Πρώτα από όλα, το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε ήταν μικρό και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα που εξήχθησαν δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν. Επιπλέον, λόγω του ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα η δειγματοληψία ήταν εκείνη της σκοπιμότητας (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005).

Επίσης, το cooperative learning questionnaire ήταν το μόνο ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε και σε συνδυασμό με το ημερολόγιο του ερευνητή προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε πληροφορίες που δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν από ένα ποσοτικό εργαλείο. Τέτοιο παράδειγμα είναι η διάθεση των μαθητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Με αυτό το συνδυασμό εργαλείων επιχειρήσαμε να δώσουμε πιο ευρεία διάσταση στην έρευνά μας.

### 5.4 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες

Η επίδραση που ασκεί η δραματική τέχνη στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες αποτελεί ένα πεδίο μεγάλου ενδιαφέροντος. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το δράμα ως μέθοδο διδασκαλίας ενώ η θεατρική αγωγή ως ξεχωριστό μάθημα είναι ένα από τα αγαπημένα των μαθητών. Τα προαναφερθέντα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το γνώμονα για μελλοντικές έρευνες.

Μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί η δραματική τέχνη στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών σε διαφορετικές βαθμίδες του ελληνικού σχολείου. Ενδεχομένως με παραλλαγές στις μεταβλητές ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, θα μπορούσε να επιλεγεί το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι ή το εκπαιδευτικό δράμα ως ανεξάρτητη μεταβλητή.

Μια ακόμα πρόταση έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δραματικής τέχνης στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών, κάνοντας μετρήσεις σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια των παιδιών. Συγκεκριμένα στην Α δημοτικού ξεκινώντας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη Δ δημοτικού στο κατώφλι της προεφηβείας και στη Β γυμνασίου

σε έφηβους μαθητές. Πιθανώς η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας να έδινε περισσότερα αποτελέσματα αφουγκραζόμενη τη φωνή των ίδιων των μαθητών.

Επίσης, και πάλι εφαρμόζοντας ποιοτικές μεθόδους στην έρευνα, θα ήταν χρήσιμο να ανιχνεύσουμε τις ιδέες των ίδιων των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση ίσως είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο εκπαιδευτικό δράμα, επιτυγχάνοντας έτσι την εργασία σε ομάδα και για τους ίδιους, πέρα από τους μαθητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βαμβούκας, Ν. (2005). *Οδηγίες για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003) *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο, 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με δάσκαλο σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1988). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*, Εγχειρίδιο μελέτης (μτφρ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννοπούλου, Ε., Τσιάρας, Α. & Παπαϊωάννου, Θ. (2020). Η θεατρική αγωγή ως μέσο καλλιέργειας της διερευνητικής μάθησης. *Εκπαίδευση & Θέατρο* , 21, 72 – 80.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cahan, E. D. (1997). Ο John Dewey στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ.165-194). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.



- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο-Έκφραση.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνικής ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εμβαλώτης, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Durkheim, E. (1978). *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (Μτφ. Λ. Μουσούρου). Αθήνα: Gutenberg.
- Fromental, J., L. (2008). *365 Πιγκούνιοι*. Αθήνα: Ηλίβατον.
- Gallagher, K., (2012). Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο ως μεθοδολογία έρευνας. Παρακολουθώντας τις εθνογραφικές αναζητήσεις στα σχολεία των αστικών κέντρων. *Εκπαίδευση & θέατρο, 13*, 49-52.
- Harari, Y., N. (2015). *Μια σύντομη ιστορία του ανθρώπου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Heathcote, D. (2006). «Από το αληθές στο αληθοφανές». Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου, *Εκπαίδευση και Θέατρο, 6*, 6-13.
- Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κέδρακα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε την 20/3/2022 από <https://www.academia.edu>.
- Κογκούλης, Ι. (1984). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Κουτσογιάννης, Θ. (2001). «Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου». Στο Γκόβας, Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 157-162). Πρακτικά 2<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριτσόπουλος, Α. (1976). *Το παραμύθι με τα χρώματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Litchfield, D. (2019). *Τη νύχτα που τα φώτα άναψαν*. Αθήνα: Μικρή Σελήνη.
- Μαγκώτσιου, Ε. & Γούδας, Μ. (2007). Η Συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*, 5(1), 82-94.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή, Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή Παρατήρηση: Η έρευνα στη σχολική τάξη . *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστήμιο Αιγαίου].
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Δηήμερο επιστημονικό συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες.

- Μαρούδης, Ν. (2019). *Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός».
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Manstead, A. S. R., & Semin, G. R. (2007). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*, (μετ. Αμελαδιώτη, κ.α.) (3η εκδ). Αθήνα: Παπαζήσης
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Δραματική μυθοπλασία και παράσταση, σχεδιασμός, παιδαγωγικό υλικό και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας*. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός 1*, (σσ.185-210). Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ζεφύρι: Διάδραση
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ., Παπαρούση, Μ. & Κοντογιάννη, Α. (2019). Μια πιλοτική έρευνα για τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 20, 10-19.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρούση, Α. & Τσελφές, Β. (2018). Η σχέση της δυναμικής του θεάτρου με τη δυναμική των εκπαιδευτικών δομών. *Εκπαίδευση & θέατρο 19*, 66-76.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση, θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πούχγερ, Β. (1997). *Κείμενα και αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Perls, F. (1989). *Η προσέγγιση Γκεστάλτ*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ρούσσο, Π. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστικής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Μτφ. Κ. Μιχαλόπουλου, επιμέλεια, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού,). Αθήνα: Gutenberg.
- Στιβανάκη, Ε. (2009). *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας*. Αθήνα : Ergo

- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Κοινωνικών Επιστημών.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου, *Επιστημονικό βήμα*, 5, 102 - 116
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. *Παράβασις*, 9, 611-637.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού, Παιδαγωγικό ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων, (2012). *Θεατρική αγωγή Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*.
- Υπουργική Απόφαση Φ50/76/121153/Γ1/13-11-2002. Ορισμός προγραμμάτων σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002).
- Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021 (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021): Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (μετφρ. Ελένη Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φαρμάκης, Ν. (2015). *Δειγματοληψία και εφαρμογές* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χουιζίνγκα, Γ. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albon, D. (2010). Reflecting on children's "playing for real" and "really playing" in the early years. In J. R. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 130-142). New York, NY: McGraw Hill/Open University Press.
- Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Andrew, D., Pedersen, P., & McEvoy, C. (2011). *Research methods and design in sport management*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- Anderson, M & Dunn, J. (2013). *How drama activates learning. Contemporary research and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Arts Council of Great Britain (ACGB). (1992). *Drama in Schools: Arts Council Guidance on Drama Education*. London: Arts Council of Great Britain.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Blaney, N., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman
- Bolton, G. (1985). Theory into practice, *Educating through Drama*, 24(3), 151-157.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 51-157.
- Bolton, G. (1993) Drama in education and TIE, A comparison, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater. New Perspectives on Theater in Education* (pp. 139-147). London: Routledge.

- Bolton, G. (1997). *A conceptual framework for classroom acting behavior*. Doctoral Dissertation, Durham University, UK.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama. A critical analysis*. London: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play?: A new approach in how to plan*. London: Trentham Books.
- Bolton, G. (2000). It's all theatre. *Drama Research*, 1(1), 21-29.
- Booth, D. (2005). *Story drama: Creating through role playing, improvising, and reading aloud* (2nd Edition). Canada: Pembroke Publishers.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Doctoral dissertation, The University of Georgia, USA.
- Brown, V., & Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cahill, H. (2002). Teaching for community: Empowerment through drama. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 12–25.
- Caldwell, K. (2011, July 26). Drama as a teaching tool. *Teaching through the arts*. <http://teachingthroughthearts.blogspot.com/2011/07/drama-as-teaching-tool.html>
- Çerkez1, Y., Altınay, Z., Altınay, F.& Bashirova, E. (2012) Drama and role playing in teaching practice: The role of group works. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 109-120.
- Çetingöz, D. & Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.
- Chancerel, L. (1953). *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelie
- Coleman, C. (2020). Learnings through explorations of the teaching space: Creating climates of collaboration. *Teachers and Curriculum*, 20(1), 9–12.
- Cook, H. (1917). *The play way*. London: Heinemann.
- Coolican, H., (1990). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder and Stoughton.

- Cordi, K. D. (2019). *You don't know Jack: A story teller goes to school*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Courtney R. (1995). *Drama and feeling: an aesthetic theory*. Montreal, Canada: McGillQueen's University Press.
- Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey Bass.
- Creswell, J. H., (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 rd ed.). London: Sage.
- Crouch, C. (2009). *Subjectivity, creativity and the Institution*. Florida: Brown Walker Press.
- Davidson, J. I. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany: Delmar.
- Dewey, J. (1921). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Edmiston, B. (2012). Dramatic inquiry and anti-oppressive teaching. *Youth Theatre Journal*, 26(2), 105–119.
- Faure, G., & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι* (Μτφ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Finlay-Johnson, H. (undated). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119-140.
- Geissler, E. (1982). *Analyse des Unterrichts*. Bochum: Kamp.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M., Dolstra, L., Lambros, K. M., McGlaughlin, V., & Lane, K. L. (2000). *Teacher expected model behavior profiles: Changes over time*. Scottsdale: AZ.
- Goldstein, H. (1988). Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction. *Education and treatment of children*, 11(2), 97-117.
- Golub, M. & Buchs, C. (2014) Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: a way to increase positive interactions and learning? *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 453-466.



- Hargreaves, A. (1999). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Heathcote, D. (1975). *Drama in the education of teachers*. University of Newcastle-upon-Tyne: Institute of Education.
- Heathcote, D. (1984). Material of significance. In D. Heathcote L. Johnson & C. O'Neill (Ed.), *Collected writings on education and drama* (pp. 126-137). Illinois: Northwestern University Press.
- Heathcote D., Johnson, L. & O'Neill, C. (Eds.); (1984, reprint 1991). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Evanston: Northwestern University Press.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama in Education*, 5(1), 52.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt: Brace.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher guide to classroom research*. New York: Open University Press.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and dramatic art*. London: Routledge.
- Howes, C., Rubin, K., H., Ross, H., S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 1-92.
- Hult, M., & Lennung, S. (1980). Towards a definition of action research: A note a bibliography. *The Journal of Management Studies*, 17(2), 241-250.
- Jendkyk, M., F. (1981). Creative drama improvisation and theatre. In N. McCaslin (Ed.), *Children and drama* (pp.15-28). New York: Longman.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.
- Johnson, D., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009a). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009b). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17-46). New York: Nova.
- Jordan, W., & Metais, J. (1997). *Early years play and learning*. London & N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Kitson, N & Spiby I. (1997). *Drama 7-11 developing primary Skills*. New York: Routledge.
- Koffka, K. (1935). *Principles of gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- Kruger, M. (2006). «Ο κουκλοπαίχτης, η τέχνη του στο θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού». Στο Γκόβας, Ν., (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους τον 21ο αιώνα* (σσ. 98-106). Πρακτικά 5<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Landy, R.J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood press Westport.
- Landy, R. (2006). *Assessment through drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., & Givner, C. C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the class- room? *Education & Treatment of Children*, 26(4), 413-430.
- Lane, K. L., Givner, C. C, & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38 (2), 104-111.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lemke, L.J. (1999). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. Notes of program in urban education. *Mind, Culture & Activity*, 7(4), 273-290.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Lobman, C., Clark, K., & Ryan, S. (2015). Preschool through primary grades: From the dress-up corner to the stage: Dramatic activities for early childhood classrooms. *YC Young Children*, 70(2), 92-99.

- Lowenfeld, M. (1969). *Play in Childhood*. Bath: Gollanz.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. (1998). Children's literature, past and present: Is there a future? *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 228-252.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- Meier, C., R., DiPerna, J., C., & Oster, M., M., (2006). *Education and treatment of children*, 29(3), 409-419.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Meyer, E. (1979). *Planung und analyse von gruppenprozessen*. Grafenau: Lexica.
- Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72.
- Moreno, J.K.& Moreno, Z.T. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Neelands, J., & Goode, T. (2005). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. London: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Parker-Rees, R. (1999). Protecting playfulness. In L. Abbott and H. Moylett (eds), *Early education transformed* (pp.61-72). London: Falmer press.

- McLennan, P. (2008). The Benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5): 451–456.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (1982). The effects of dramatic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223–246.
- Rubin, K. H., LeMare, L., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Children's status in the peer group* (pp.217-252). New York: Cambridge University Press.
- Selderslaghs, B. (2020). Mantle of the Expert 2.0: from drama in education towards education in drama. *International Journal of Drama in Education*, 11(1), 1-22.
- Sierra, Z. (1997). *Children's Voices through Dramatic Play*. Paper presented at the 14th Annual Qualitative Analysis Conference, Toronto, Canada. [ED 418 344].
- Siks, G. (1983). *Drama with children*. New York: Harper & Row
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smilansky, S. (1990). Socio-dramatic play: its relevance to behaviour and achievement in school. In E. Klugman and S. Smilansky, (Eds.). *Children's play and learning: perspectives and policy implications* (p.35). New York: Teachers College Press .
- Stanislavski, K. (1980). *My life in art*. London: Eyre Methuen.
- Steffe, L.P. & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school. Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- Strom P. S. & Strom, R. D. (2011) Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 233-251.

- Sutherland, K., Wehby, J. & Gunter, P. (2000). The Effectiveness of Cooperative Learning with Students with Emotional and Behavioral Disorders: A Literature Review. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225-238.
- Tapscott, D., & Williams, A. (2010). *Macrowikinomics*. New York, NY: Penguin.
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London: Routledge.
- Taylor, P., & Warner, C. (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Staffordshire: Trentham Books.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thomson, P., Hall, C., Earl, L., & Geppert, C. (2019). The pedagogical logics of arts-rich schools: a Bourdieusian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 239-253.
- Todd, F. (1981). Developing teaching skills for collaborative learning. *Studies in Higher Education*, 6, 91-96.
- Tsiaras, A. (2016). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-22.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psycho-logical processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. London: Heinemann.
- Ward, W. (1930). *Creative dramatics: For the upper grades and junior high school*. New York: Appleton Century Company
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Warren, B. (2000). Drama: Using the Imagination as a Stepping-Stone for Personal Growth. In B. Warren (Ed.), *Using the creative arts in therapy* (pp.111-132). London: Routledge.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Humanities Press.
- Webb, N. M. (1985). Pupil interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 21-39.

- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406-423.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). Macmillan Library Reference USA; Prentice Hall International.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventure in theory and method*. London: Open University Press.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Wright, P. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.
- Yamarik, S. (2007). Does cooperative learning improve student learning outcomes? *The Journal of Economic Education*, 38(3), 259-277.
- Yassa, N., A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research In Drama Education*, 4(1), 37-49.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Παράρτημα 1

### Cooperative learning questionnaire

A. Είμαι αγόρι  , είμαι κορίτσι  .

B. Στην οικογένειά μου έχω  αδέρφια.

Γ. Από τα αδέρφια μου  είναι μεγαλύτερα και  είναι μικρότερα από εμένα.

Δ. Μετά το σχολείο ασχολούμαι με τις εξής δραστηριότητες:

---

---

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Δουλεύουμε χρησιμοποιώντας το διάλογο την ικανότητά μας να ακούμε τους άλλους και το συζητάμε					
2. Χρησιμοποιούμε τον καταιγισμό ιδεών ώστε όλη η ομάδα να γνωρίζει με τι ασχολούμαστε					



3. Η βοήθεια των συμμαθητών μου είναι σημαντική για να ολοκληρώσω τις εργασίες					
4. Τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν σχέσεις και διαδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των εργασιών					
5. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να συμμετέχει στις εργασίες της ομάδας					
6. Εκφράζουμε και υπερασπιζόμαστε τις ιδέες μας, τις γνώσεις και την οπτική μας μπροστά στους συμμαθητές μας στην ομάδα					
7. Λαμβάνουμε αποφάσεις με τις οποίες συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας					
8. Δεν μπορούμε να ολοκληρώσουμε μια δραστηριότητα χωρίς τη συμβολή των συμμαθητών μας					

9. Είναι απαραίτητη η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας για να ολοκληρωθούν οι εργασίες για το σπίτι					
10. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να καταβάλει προσπάθεια για τις δραστηριότητες της ομάδας					
11. Ακούμε τη γνώμη και την οπτική των συμμαθητών μας					
12. Συζητάμε ιδέες μεταξύ των μελών της ομάδας					
13. Είναι σημαντικό να μοιράζονται το υλικό και οι πληροφορίες προκειμένου να γίνονται οι εργασίες					
14. Υπάρχει διάδραση μεταξύ μας προκειμένου να ολοκληρωθούν οι εργασίες					
15. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να επιχειρήσει να συμμετέχει ακόμα κι αν δεν του / της αρέσει η εργασία					
16. Φτάνουμε σε συμφωνία ακόμα κι αν έχουμε διαφωνίες και διαμάχες					

<p>17. Σκεφτόμαστε ατομικά αλλά και ομαδικά μέσα στην ομάδα</p>					
<p>18. Όσο καλύτερα ένα μέλος της ομάδας κάνει τις εργασίες του για το σπίτι τόσο καλύτερο είναι το αποτέλεσμα της ομάδας</p>					
<p>19. Δουλεύουμε άμεσα ο ένας με τον άλλο</p>					
<p>20. Κάθε μέλος της ομάδας έχει να εκτελέσει το δικό του μέρος καθηκόντων της ομαδικής δουλειάς προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία</p>					

## Παράρτημα 2

### Παρεμβάσεις

#### 1<sup>η</sup> συνάντηση της ομάδας

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Γνωριμία σε κύκλο

Σε κύκλο οι συμμετέχοντες λένε το όνομά τους και συμπληρώνουν τη φράση «δεν μπορώ να ζήσω χωρίς...» Π.χ. «Με λένε Θεοδώρα και δεν μπορώ να ζήσω χωρίς φυστίκια Αιγίνης». Όσοι από τους συμμετέχοντες αγαπούν πολύ τα φυστίκια Αιγίνης στο συγκεκριμένο παράδειγμα σηκώνονται και προσπαθούν γρήγορα να καθίσουν σε μια θέση διαφορετική από εκείνη που είχαν. Αυτός που θα μείνει όρθιος τελευταίος μένει στο κέντρο του κύκλου και ξεκινάει να συστηθεί με τον ίδιο τρόπο. Ο εμπυχωτής φροντίζει να περάσουν όλοι από το κέντρο του κύκλου.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: Βρίσκω κοινά σημεία με τους άλλους και σχηματίζω ομάδα

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν ομάδες των 4-5 ατόμων σε σχέση με κάποιο κοινό χαρακτηριστικό που άκουσαν πως έχουν με άλλα παιδιά. Στις ομάδες δίνονται λευκά χαρτόνια Α3 και μαρκαδόροι. Ο εμπυχωτής ζητά από κάθε ομάδα να σχηματίσει το έμβλημά της το οποίο θα αποτελείται από τα αγαπημένα πράγματα, δραστηριότητες και αξίες των μελών της ομάδας. Μέσα από συζήτηση τα παιδιά καταλήγουν στα κοινά αγαπημένα τους και ζωγραφίζουν το «οικόσημό» τους, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: Αφήγηση από τον εμπυχωτή.

Έχετε λοιπόν το οικόσημό σας. Είστε μια οικογένεια ιπποτών με παράδοση στη μάχη, αλλά και στα γλέντια. Τόσο καλοί είστε στα τραγούδια και στους χορούς που έχετε φτιάξει και το δικό σας τραγούδι. Τον ύμνο του οίκου σας. Όλοι οι παρευρισκόμενοι στη σημερινή γιορτή περιμένουν να τον ακούσουν.

Οι ομάδες γράφουν και μελοποιούν ένα ύμνο που παρουσιάζουν στην ολομέλεια, προσπαθώντας να εντάξουν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από αυτά που αρέσουν σε όλα τα μέλη και που αποτυπώθηκαν στο οικόσημο της προηγούμενης δραστηριότητας.

#### 2<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Η κίνηση που επιστρέφει

Οι μαθητές βρίσκονται σε έναν κύκλο, όρθιοι στραμμένοι προς μια κατεύθυνση. Ο καθένας βλέπει την πλάτη του μπροστινού του. Ξεκινά ένα παιδί και κάνει μια επαναληπτική κίνηση στην πλάτη του μπροστινού του. Μπορεί να είναι ένα χτύπημα με ρυθμό, ένα σφίξιμο ελαφρύ στον ώμο ή στο χέρι, ό,τι θέλει ο καθένας. Αυτός που δέχεται αυτό το χτύπημα ή σφίξιμο το περνάει τον μπροστινό του κι εκείνος στον επόμενο μέχρι να κλείσει ο κύκλος.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: Οι σταγόνες της βροχής κάνουν μασάζ

Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια. Υπό τους ήχους βροχής που έχει επιλέξει ο εμψυχωτής ο ένας από κάθε ζευγάρι κάνει τα δάχτυλά του βροχή και κάνει μασάζ σε όλο το σώμα του άλλου. Ξεκινώντας από το κεφάλι ως τα πόδια. Ανάλογα με την ένταση του ήχου της βροχής που συνοδεύει της δραστηριότητα η ένταση των «σταγόνων» μπορεί να δυναμώνει και να χαμηλώνει ώσπου στο τέλος να σβήσει. Στη συνέχεια τα παιδιά αλλάζουν ρόλους και γίνεται ο άλλος η «βροχή». Αυτός που δέχεται τις σταγόνες μπορεί να κλείσει τα μάτια του και να επικεντρωθεί στην αίσθηση της αφής και στους ήχους της βροχής. (ηχητικό background)

3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Σε καθιστό κύκλο οι μαθητές συμπληρώνουν τη φράση «Αυτή τη στιγμή νιώθω...»

### 3<sup>η</sup> Συνάντηση ομάδας

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Όλα είναι στο βλέμμα

Τα παιδιά απλώνονται στην αίθουσα και ο εμψυχωτής δίνει οδηγίες. Μόλις ξεκινήσει η μουσική περπατούν στο χώρο ο καθένας μόνος τους φροντίζοντας να καλύπτει τα κενά της αίθουσας και να κοιτάει τους συμμαθητές τους κατά το δυνατόν στα μάτια. Όταν ο εμψυχωτής πει τον αριθμό ένα, σταματούν το περπάτημα και καθένας διαλέγει να κοιτάξει στα μάτια έναν από τους συμμαθητές του και εκείνος να το ανταποδώσει δημιουργώντας οπτική επαφή. Με σύνθημα του εμψυχωτή τα παιδιά ξεκινούν και πάλι το περπάτημα. Όταν εκείνος πει τον αριθμό δύο επιλέγουν να κοιτάξουν στα μάτια έναν άλλον συμμαθητή τους κι εκείνος να κοιτάξει αυτούς με τον τρόπο που έγινε νωρίτερα. Αυτή τη φορά επιλέγεται διαφορετικό άτομο από εκείνο που επέλεξαν να δημιουργήσουν οπτική επαφή στον αριθμό ένα. Έπειτα, πάλι με σύνθημα του εμψυχωτή περπατούν μέχρι να ακουστεί ο αριθμός τρία. Τότε επιλέγουν να κοιτάξουν στα μάτια έναν τρίτο συμμετέχοντα, διαφορετικό από αυτόν που κοιτούσαν στο ένα και το δύο. Έχοντας πια κάθε παιδί τρεις συμμαθητές με τους οποίους έχει κάνει οπτική επαφή τα παιδιά συνεχίζουν να κινούνται στο χώρο. Αυτή τη φορά το σύνθημα είναι «ένα – με αγάπη» και όταν ακουστεί, το κάθε παιδί σταματάει το περπάτημα και κοιτάει στα μάτια εκείνον που είχε επιλέξει στο νούμερο ένα με συμπάθεια και αγάπη στο βλέμμα. Μάλιστα σε δεύτερο χρόνο ζητείται να περπατήσει προς αυτόν με αυτή τη συνθήκη «με αγάπη» διατηρώντας την οπτική επαφή. Ομοίως δίνεται σύνθημα «δύο-

με μεγάλη θλίψη» και «τρία – με μίσος». Ανάμεσα στα περπατήματα και τις παύσεις οι οδηγίες ένα ως τρία εναλλάσσονται.

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Σε κύκλο, καθιστοί οι συμμετέχοντες συζητούν πώς αισθάνθηκαν στην άσκηση και πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να διατηρήσουν την οπτική επαφή.

## 3<sup>η</sup> δραστηριότητα: δημιουργία σκηνής

Σε ομάδες των τριών και με αφόρμηση την άσκηση που προηγήθηκε ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια σκηνή όπου υπάρχει μια στιγμή παρατεταμένης οπτικής επαφής που υπαγορεύεται από αγάπη, θλίψη ή μίσος.

## 4<sup>η</sup> Συνάντηση ομάδας

Εκπαιδευτικό δράμα βασισμένο στο βιβλίο: «Το παραμύθι με τα χρώματα» του Αλέξη Κυριτσόπουλου (Κυριτσόπουλος, 1976).

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Χωρισμός σε ομάδες: Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε έναν όρθιο κύκλο. Ο εμπυχωτής μοιράζει κάρτες με χρώματα σε όλους. Οι κάρτες έχουν μια κοινή πλευρά όπως τα χαρτιά της τράπουλας και μια πλευρά με αποχρώσεις ενός χρώματος. (π.χ. γαλάζιο, μπλέ σκούρο, royal blue) Κάθε παιδί παίρνοντας την κάρτα του δεν αποκαλύπτει το χρώμα που έχει. Με το ξεκίνημα της μουσικής τα παιδιά κινούνται σε όλο τον χώρο και όποτε συναντούν κάποιον του συστήνονται με το όνομά τους και ένα επίθετο εμπνευσμένο από το χρώμα της κάρτας τους (π.χ. Εμμανουέλλα Κοκκινίδη, Γεράσιμος Πρασινίου κ.λ.π.). Όταν βρεθούν συμμετέχοντες με το ίδιο χρώμα στο επίθετο συνεχίζουν να κινούνται μαζί μέχρι να βρουν όλα τα μέλη της ομάδας τους, οπότε και κάθονται όλοι μαζί σε κύκλο. Έτσι θα έχουμε την κίτρινη ομάδα, την μπλε ομάδα κ.λ.π.

Αφήγηση εμπυχωτή: Ήταν μια χώρα στην άλλη άκρη του κόσμου όπου οι άνθρωποι είχαν όλα τα καλά. Όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι. Εκεί πήγαινε και το ουράνιο τόξο και γέμιζε τον τόπο ζωηρά χρώματα. Στους κατοίκους της άρεσε να ντύνονται με έντονα χρώματα και μάλιστα τα επίθετά τους είχαν μέσα ένα χρώμα.

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα: Στιγμιότυπα- σκηνές:

Στις ομάδες που σχηματίστηκαν πριν τα παιδιά ετοιμάζουν και δείχνουν μια στιγμή της ημέρας από την καθημερινή ζωή σε αυτή τη χώρα. Χρησιμοποιούν υφάσματα, χαρτιά και χρώματα για να φτιάξουν ταμπέλες μαγαζιών και δρόμων.

Αφήγηση εμπυχωτή: Ζούσαν ξέγνοιαστοι και χαρούμενοι οι κάτοικοι στην χώρα των χρωμάτων ώσπου...

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: Ανολοκλήρωτο υλικό – απόσπασμα ραδιοφωνικής διαφήμισης.

«Πανεξυπνόκουτο» Η συσκευή που κάνει ότι της ζητήσεις και σου λύνει τα χέρια. Χωρίς καν να σηκωθείς από τον καναπέ σου. Ψώνια· Επικοινωνία με φίλους· Προβολή ταινίας· Παρακολούθηση παράστασης· Μάθημα με τους συμμαθητές σου· Όλα μπορείς να τα ζητήσεις από το «Πανεξυπνόκουτο»

4<sup>η</sup> δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός σε ομάδες.

Σε ρόλο διαφημιστών τα παιδιά συζητούν επιλέγουν τον τρόπο που θα παρουσιάσουν το «Πανεξυπνόκουτο». Πώς μοιάζει· Τι ανάγκες μπορεί να καλύψει·

## 5<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Αφήγηση εμπυχωτή.

Οι κάτοικοι της χώρας των χρωμάτων ήταν ενθουσιασμένοι με την καινούρια συσκευή. Μπορούσαν να κάνουν πάρα πολλά πράγματα χωρίς κόπο, χωρίς να μετακινηθούν και χωρίς να έχουν περιττές επαφές με ανθρώπους. Έτσι έβγαιναν όλο και λιγότερο από το σπίτι. Κι αν νιώθαν πως τους έλειπε ο έξω κόσμος προτιμούσαν να βλέπουν φωτογραφίες όπου τα χρώματα μπορούσαν να γίνουν πιο λαμπερά και εντυπωσιακά από ότι στην πραγματική ζωή.

Το ουράνιο τόξο που χάριζε τα χρώματα στον κόσμο γύρω του είχε αρχίσει να μαραζώνει. Κανένας δεν κοίταζε πια τα χρώματά του. Για μέρες κανείς δεν το αναζήτησε, κι έτσι στεναχωρημένο αποφάσισε να φύγει. Οι πολίτες της χώρα δεν το κατάλαβαν αρχικά. Όμως κάποιες ώρες αργότερα ξέσπασε μια μεγάλη βροχή. Όταν αυτή σταμάτησε έμειναν όλα ασπρόμαυρα. Στεναχωρημένοι οι κάτοικοι σήκωσαν το κεφάλι από την οθόνη του Πανεξυπνόκουτο, κοίταξαν έξω με θλίψη και αναπολούσαν τα χρώματα που έλειπαν από τον κόσμο που έβλεπαν μπροστά τους.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: Ανίχνευση σκέψης

Ο εμπυχωτής ακουμπάει ένα ένα τα παιδιά κι εκείνα λένε ένα αντικείμενο, ένα μέρος ή μια στιγμή της ημέρας που θυμούνται πως έχει πολύ έντονο χρώμα.

Αφήγηση εμπυχωτή: Ο Πρωθυπουργός της χώρας συγκάλεσε έκτακτης σύσκεψη των Υπουργών για να σκεφτούν τι έφταιξε και πώς θα μπορούσαν να φέρουν πίσω το ουράνιο τόξο και τα χρώματα.

3<sup>η</sup> δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο Πρωθυπουργού απευθύνεται στους συμμετέχοντες σε ρόλο Υπουργών.

«Υπουργοί μου έμπιστοι και αγαπημένοι, σας κάλεσα εδώ για να σκεφτούμε και να αποφασίσουμε για κάποια θέματα που έχουν αλλάξει της ζωή μας. Ο κόσμος μας έχει χάσει το χρώμα του. Όλα είναι ασπρόμαυρα. Τι φταίει για την τωρινή μας κατάσταση · Γιατί πιστεύετε ότι μας εγκατέλειψε τα ουράνιο τόξο · Θα θέλατε να επικοινωνήσουμε μαζί του · Τι θα του ζητήσουμε · Τι είμαστε πρόθυμοι να αλλάξουμε από τις συνήθειες μας για να τον ευχαριστήσουμε ·

4<sup>η</sup> δραστηριότητα: Καταιγισμός ιδεών. Οι συμμετέχοντες σε ρόλο υπουργών προτείνουν ιδέες για να ξαναέρθουν τα χρώματα στον κόσμο.

## **6η συνάντηση ομάδας**

1<sup>η</sup> δραστηριότητα: Αφήγηση εμπυχωτή.

Ο Πρωθυπουργός το ίδιο κιάλας βράδυ έγραψε αμέσως το γράμμα προς το ουράνιο τόξο και το ταχυδρόμησε ως επείγον. Εκείνο τη νύχτα έπεσαν όλοι για ύπνο και ο καθένας ονειρεύτηκε τον κόσμο όπως ήταν πριν. (Τα παιδιά ξαπλώνουν και συνεχίζουν να ακούν την αφήγηση από τον εμπυχωτή με κλειστά μάτια). Θυμόντουσαν έναν κόσμο γεμάτο χρώματα που συχνά θεωρούσαν δεδομένα και συνηθισμένα. Την επόμενη μέρα το πρωί οι κάτοικοι της χώρας των χρωμάτων ξύπνησαν με αγωνία. Έφτασαν στο παράθυρό τους, τράβηξαν τις κουρτίνες και έκπληκτοι αντίκρυσαν και πάλι τα χρώματα. Συγκινημένοι έτρεξαν να θαυμάσουν όλη αυτή τη λάμψη και το φως των χρωμάτων από κοντά. Και όταν επέστρεψαν στα σπίτια τους ήθελαν να παίξουν κι άλλο με τα χρώματα. Έτσι πήραν τα χαρτιά και τα χρώματά τους για να αποτυπώσουν ό,τι χρωματιστό τους έκανε εντύπωση νωρίτερα μέσα στη μέρα.

2<sup>η</sup> δραστηριότητα: Αναστοχασμός με ζωγραφική



Τα παιδιά κοιτούν ξανά την κάρτα τους από την πρώτη δραστηριότητα και ζωγραφίζουν το μέρος ή αντικείμενο όπου συναντούν αυτό το χρώμα. (π.χ. αν στο ζέσταμα είχα μια πορτοκαλί κάρτα, ζωγραφίζω κάτι πορτοκαλί που συναντώ στην καθημερινότητά μου).

## 7<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Τα παιδιά στέκονται σε τέσσερις σειρές ό ένας πίσω από τον άλλον. Ο εμπυχωτής ζητά από τον τελευταίο κάθε σειράς να διηγηθεί στον προτελευταίο της σειράς του ένα αστείο περιστατικό που τους συνέβη ή παρακολούθησαν μέσα στην εβδομάδα χρησιμοποιώντας κίνηση και εκφράσεις προσώπου. Οι μαθητές που παρακολουθούν αυτή τη μικρή παντομίμα αναδιηγούνται αυτό που είδαν πάλι με παντομίμα στον μπροστινό τους. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στο να επιτευχθεί μη λεκτική επικοινωνία και να φτάσει αναλοίωτη η πληροφορία στον πρώτο της σειράς.

### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Εκπαιδευτικό δράμα βασισμένο στο βιβλίο της David Litchfield “Τη νύχτα που τα φώτα άναψαν” (Litchfield, 2019)

Αφήγηση εμπυχωτή: Σε ένα πανέμορφο σπίτι μέσα σε ένα πυκνό δάσος ζούσε ένα κορίτσι, η Χέδερ. Της άρεσε πολύ να πηγαίνει κάθε μέρα στο σχολείο με το ποδήλατό της και να επιστρέφει στο σπίτι της νωρίς το απόγευμα. Στο σχολείο είχε φίλους, όμως εκεί που έμενε, δύσκολα είχε παρέα τα απογεύματα και ακόμα πιο δύσκολα είχε κάποιον φίλο κοντά της τα βράδια. Μετά το βραδυνό της άρεσε πολύ να κάθεται στο παράθυρό του δωματίου της και με το φακό που της είχε χαρίσει ο μπαμπάς της έκανε σινιάλο προς τον ουρανό ελπίζοντας πως κάποιο πλάσμα θα το δει και θα θελήσει να επικοινωνήσει μαζί της. Έτσι συνέβαινε στις περισσότερες ταινίες επιστημονικής φαντασίας που είχε παρακολουθήσει. Καθώς ο καιρός περνούσε χωρίς καμία ανταπόκριση από κάποιο εξωγήινο πλάσμα η Χέδερ απογοητευόταν. Τι άλλο θα μπορούσε να δοκιμάσει για να στείλει το μήνυμά της εκεί έξω.

Ιδεοθύελλα. Οι μαθητές προτείνουν τρόπους με τους οποίους μπορεί η Χέδερ να στείλει το μήνυμά της.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Πράγματι η Χέδερ κατάφερε να στείλει μήνυμα με αυτό τον τρόπο και μια νύχτα είδε έναν ιπτάμενο δίσκο να κατεβαίνει αργά και να στέκεται πάνω από το ξέφωτο του δάσους, λίγα μέτρα μακριά από το σπίτι της. Ενθουσιασμένη έτρεξε προς τα εκεί. Όταν αντίκρουσε από κοντά το τεράστιο σκάφος η Χέδερ ένιωσε δέος. Ποιος μπορεί να πιλοτάρει κάτι τόσο μεγάλο.

Ομαδικό γλυπτό: Σε ομάδες των 4-5 ατόμων οι μαθητές χρησιμοποιώντας τα σώματά τους κατασκευάζουν έναν ιπτάμενο δίσκο που θα κινηθεί στο χώρο, χωρίς να χαθεί η επαφή μεταξύ των σωμάτων των μαθητών.

## 8<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

Ο εμπυχωτής κάνει μια σύνδεση με την προηγούμενη συνάντηση λέγοντας για το πώς λειτούργησε η κίνησή ξεχωριστών ατόμων της ομάδας σαν ένα όχημα, βασιζόμενοι στην αίσθηση της αφής, καθώς ακουμπούσαν τα σώματα μεταξύ τους. Το ίδιο θα δοκιμάσουν σε μια άλλη δραστηριότητα με μικρότερη σωματική επαφή αυτή τη φορά.

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και κρατώντας χέρια σχηματίζουν δύο αλυσίδες αντικρουστά η μία στην άλλη, στραμμένες όμως από την αντίθετη κατεύθυνση ώστε να σχηματίζουν ένα διάδρομο με γυριστές τις πλάτες. Μόνο ο πρώτος της κάθε ομάδας γυρίζει προς την εσωτερική πλευρά του διαδρόμου και κοιτάει τον εμπυχωτή και την αντίπαλη ομάδα. Ο εμπυχωτής γυρίζει στον αέρα ένα κέρμα και συμφωνεί με τους δύο πρώτους παίκτες των ομάδων πως αν έρθει γράμματα δε θα συμβεί τίποτα, αν όμως έρθει «κορώνα» είναι το σύνθημα για να ξεκινήσει το παιχνίδι. Στην «κορώνα», ο πρώτος κάθε ομάδα σφίγγει ελαφρά το χέρι του διπλανού του και εκείνος του διπλανού του και συνεχίζεται αυτό με ταχύτητα μέχρι αυτό το σφίξιμο στο χέρι να φτάσει στον τελευταίο της αλυσίδας. Τότε εκείνος λέει δυνατά τη λέξη «εξωγήινος».

### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Με μεγάλη αγωνία η Χέδερ παρακολούθησε την πόρτα του πελώριου ιπτάμενου δίσκου να ανοίγει και από μέσα να βγαίνουν 3 περίεργα πλασματάκια. Το καθένα είχε διαφορετικό περπάτημα και στάση σώματος

Χτίζω τη στάση του ρόλου: Τρεις συμμετέχοντες γίνονται τα μοντέλα που τα άλλα μέλη της ομάδας κατευθύνουν με οδηγίες προκειμένου να «παγώσει» στη στάση σώματος που έχει ο κάθε εξωγήινος.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Όταν τα πλασματάκια πλησίασαν αρκετά τη Χέδερ ξεκίνησαν να της μιλούν σε γλώσσα που καταλάβαινε.

Σκηνές ή στιγμιότυπα. Σε ομάδες των 4- 5 ατόμων οι μαθητές αναπαριστούν τη σκηνή της πρώτης γνωριμίας της Χέδερ με τους εξωγήινους.

## 9<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Οι εξωγήινοι, αφού αποχαιρέτησαν τη Χέδερ επιβιβάστηκαν στον ιπτάμενο δίσκο. Υποσχέθηκαν πως θα επισκεφτούν ξανά κάποια μέρα την καινούρια τους φίλη. Ο καιρός όμως περνούσε και η Χέδερ περίμενε κάθε βράδυ να γυρίσουν και κάθε βράδυ πήγαινε για ύπνο απογοητευμένη. Είχαν περάσει 5 χρόνια από εκείνο το βράδυ στο ξέφωτο του δάσους. Καθώς η Χέδερ ετοιμαζόταν για ύπνο στάθηκε με το φακό της για ακόμα μια νύχτα στο παράθυρό της.

Ανίχνευση σκέψης του ρόλου: Σε α πρόσωπο οι μαθητές εκφράζουν τις σκέψεις και τις επιθυμίες της Χέδερ.

### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Μια μέρα που η Χέδερ έγραφε μια εργασία στον υπολογιστή της, ακούστηκε ένας περίεργος ήχος από τη συσκευή και εμφανίστηκε στην οθόνη το παρακάτω μήνυμα.

Ανολοκλήρωτο υλικό: Ο εμπυχωτής μοιράζει χαρτιά με το μήνυμα του υπολογιστή.

«Φίλη μας Χέδερ ερχόμαστε! Αυτή τη φορά θέλουμε να έρθεις εσύ μαζί μας να σου δείξουμε τον πλανήτη μας. Μπορείς να πάρεις 3 αγαπημένα σου αντικείμενα μαζί. Θα είναι μακρύ το ταξίδι. Ετοιμάσου»

Σε ομάδες 4-5 ατόμων οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν ποια 3 είναι τα πιο σημαντικά αντικείμενα στη ζωή της Χέδερ.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου: Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αντικείμενα που θα πάρει η Χέδερ μαζί της στο ταξίδι, δικαιολογώντας την επιλογή τους. Τα παρουσιάζουν είτε ως υπαρκτά, προσωπικά αντικείμενα, είτε σε ζωγραφιά ακόμα και καταγεγραμμένα σε λίστα.

## 10<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

Αφήγηση εμπυχωτή: Το ταξίδι για τον μακρινό πλανήτη ήταν πράγματι πολύ μεγάλο αλλά άξιζε τον κόπο. Η Χέδερ ετοιμαζόταν ψυχολογικά να γνωρίσει έναν καινούριο κόσμο. Βέβαια τη στιγμή που πάτησε το πόδι της στον πλανήτη ήταν νύχτα. Πυκνό σκοτάδι κι έτσι η Χέδερ δεν

μπορούσε να δει τίποτα. Ωστόσο διάφοροι παράξενοι και πρωτόγνωροι ήχοι έφταναν στα αυτιά της.

#### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Παραγωγή ήχων: Σε κύκλο οι μαθητές παράγουν ήχους με το σώμα τους ή αντικείμενα που έχουν στη διάθεσή τους για να δημιουργήσουν το ηχοτόπιο του νέου πλανήτη.

#### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Λίγη ώρα μετά την άφιξη της Χέδερ στον πλανήτη βγήκε ο ήλιος. Για την ακρίβεια σε εκείνο το αστρικό σύστημα υπήρχαν δύο ήλιοι κι έτσι ήταν ακόμα πιο φωτεινά και πιο ζεστά. Η Χέδερ κοίταξε γύρω της και τα μάτια της γέμισαν εικόνες από τονκόσμο των μικρών εξωγήινων.

Παγωμένες εικόνες: Οι μαθητές αναπαριστούν στιγμές από τη ζωή των εξωγήινων στον πλανήτη τους.

#### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Η Χέδερ είναι τόσο γεμάτη από όλες αυτές τις νέες εμπειρίες στον πλανήτη των φίλων της που δεν αντιλαμβάνεται πως πια έφτασε ο καιρός να επιστρέψει στη γη. Οι γονείς και οι συμμαθητές της θα την αποζητούν. Στο δρόμο της επιστροφής γράφει ημερολόγιο για να κρατήσει στη μνήμη της τις ωραιότερες στιγμές αυτής της εμπειρίας.

Σύνταξη κειμένων σε ρόλο: Σε ομάδες 4-5 ατόμων οι μαθητές γράφουν ημερολόγιο σε ρόλο Χέδερ συμπληρώνοντας τις φράσεις « Δεν θα ξεχάσω ποτέ ...», «Η καλύτερη στιγμή ήταν όταν....», «Θα ήθελα να...».

### 11<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

Εκπαιδευτικό δράμα βασισμένο στο βιβλίο των Jean-Luc Fromental, Joëlle Jolivet «365 πιγκουίνοι» (Fromental, 2008).

#### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Είναι Σάββατο πρωί και η οικογένεια Ντουζπουά παίρνει το πρωινό της στην κουζίνα του σπιτιού. Ο μπαμπάς διαβάζει την εφημερίδα του, η μαμά ποτίζει τα φυτά και ο Λυκ και η Αν φτιάχνουν ένα παζλ. Όταν χτυπά το κουδούνι και αντικρύζουν τον κούριερ στην πόρτα κανείς τους δεν μπορεί να υποψιαστεί τι κρύβει το κουτί που παραλαμβάνουν.

Ανολοκλήρωτο υλικό: Ο εμπυχωτής δίνει στην ομάδα ένα πακέτο που μέσα του έχει έναν πιγκουίνο (λούτρινο για τη δραστηριότητα) και ένα μήνυμα «Είμαι ο νούμερο 1. Όταν θα πεινάω, θα μου δίνετε να φάω.»

### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Δάσκαλος σε ρόλο (Ο εμπυχωτής σε ρόλο πατέρα) Παιδιά αυτό είναι πολύ παράξενο. Και σοβαρό. Πρέπει να καθίσουμε να το συζητήσουμε. Καλώ οικογενειακό συμβούλιο. (Ο εμπυχωτής απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές καλώντας τους να ανακαλύψουν ποιος τους έστειλε τον πιγκουίνο, πώς ταξίδεψε ζωντανός, γιατί κάποιος να στείλει ανώνυμα έναν τέτοιο ζώο, τι μπορούν να κάνουν τώρα, αν θα τον κρατήσουν και πως θα καταφέρουν να τον φιλοξενήσουν στο σπίτι.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Ομαδική δημιουργία χώρου: Σε ομάδες των 4-5 ατόμων χρησιμοποιούν τα έπιπλα και τα αντικείμενα που είναι στο χώρο για να φτιάξουν το μέρος ή το δωμάτιο που θα φιλοξενήσει τον πιγκουίνο. Κατόπιν παρουσιάζουν τα σχέδιά τους στις υπόλοιπες ομάδες.

## 12<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

### 1<sup>η</sup> δραστηριότητα

Αφήγηση εμπυχωτή: Μετά τη λαχτάρα εκείνου του Σαββάτου η οικογένεια Ντουζπουά προσπάθησε να συνεχίσει τη ζωή της φυσιολογικά με το νέο συγκάτοικο. Και λέγοντας «προσπάθησε» εννοούμε πως όλοι δυσκολεύτηκαν αρκετά καθώς δεν έμειναν με ένα πιγκουίνο. Κάθε πρωί ένας κούριερ τους παρέδιδε ένα κουτί με έναν ακόμα πιγκουίνο. Οπότε, δυο μήνες αργότερα, το πρόβλημα πια ήταν μεγάλο με 60 πολιικά ζώα μέσα στο σπίτι. Υπήρχαν πιγκουίνοι παντού. Η κατάσταση ήταν απελπιστική!

Ομαδικό γλυπτό: Σε ομάδες των 6-7 ατόμων οι μαθητές σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα γλυπτό με τίτλο «απελπισία».

### 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Ανίχνευση σκέψης ρόλου. Οι μαθητές σε ρόλο κάποιου μέλους της οικογένειας που οι ίδιοι θα επιλέξουν εκφράζουν την ενόχλησή τους από την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι τους. Ο εμπυχωτής αγγίζει έναν έναν τους μαθητές κι εκείνοι λένε τις σκέψεις τους.

### 3<sup>η</sup> δραστηριότητα

Δάσκαλος σε ρόλο: (Ο εμπυχωτής σε ρόλο πατέρα) Άκουσα όσα περνάτε και σας είπα κι εγώ τα δικά μου. Δεν γνωρίζω τι είδους φάρσα είναι αυτή, αλλά πρέπει να σταματήσει. Όσο κι αν

έχουμε αγαπήσει αυτά τα συμπαθητικά πλάσματα δεν είναι σωστό να τα φροντίζουμε εμείς. Χρειάζεται να ειδοποιήσουμε την εταιρία προστασίας της άγριας ζωής.

#### 4η δραστηριότητα

Σύνταξη κειμένων: Οι μαθητές χωρισμένοι σε 3 ομάδες συντάσσουν ένα email σε ρόλο μαμάς της οικογένειας Ντουζπούα όπου περιγράφουν στην εταιρία προστασίας της άγριας ζωής το πρόβλημα με τους πιγκουίνους και προτείνουν λύσεις.

## Παράρτημα 3

### Ημερολόγιο ερευνητή – Συμμετοχική παρατήρηση

(δείγμα από τις δύο πρώτες συναντήσεις)

#### 1<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

Κατά την πρώτη συνάντηση με τα παιδιά του τμήματος Γ6 υπήρχε έντονη περιέργεια για το τι θα κάνουμε σε αυτές τις συναντήσεις μας. Καθώς οι μαθητές γνωρίζονταν μεταξύ τους, τα παιχνίδια γνωριμίας δεν έμειναν μόνο στην απλή αναφορά των ονομάτων αλλά μοιραστήκαμε και κάποιες περισσότερες πληροφορίες. Δύο αγόρια της ομάδας προσπάθησαν να τραβήξουν την προσοχή δίνοντας ακραίες ή αστείες απαντήσεις στα παιχνίδια.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα όταν χωρίστηκαν σε ομάδες κάποιοι μαθητές προσπάθησαν να βρεθούν στην ίδια ομάδα με φίλους τους. Λόγω της ενασχόλησής τους με κάτι χειρωνακτικό, ζωγραφική και κατασκευή εμβλήματος ομάδας, είχαν όλοι διάθεση για συμμετοχή και ανυπομονούσαν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τη δημιουργίας τους.

Η πρώτη συνάντηση έκλεισε σε εύθυμο κλίμα, όπου τα παιδιά είχαν απελευθερωθεί αρκετά ώστε να παρουσιάσουν σε ομάδες το τραγούδι που τα ίδια έφτιαξαν.

#### 2<sup>η</sup> συνάντηση ομάδας

Στη δεύτερη συνάντηση οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να επανέλθουν μετά το τέλος του διαλείμματος και να συγκεντρωθούν στην πρώτη μας δραστηριότητα. Για αυτό το λόγο επιλέξαμε να ξεκινήσουμε με μια δραστηριότητα σε κύκλο όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν οπτική επαφή και είναι ταυτόχρονα και παίκτες και θεατές στο παιχνίδι.

Στη συνέχεια και στοχεύοντας στην αποφόρτιση της έντασης της ομάδας πραγματοποιήσαμε άσκηση με σωματική επαφή μεταξύ των μαθητών, ένα είδος μασάζ που κάποιους παραξένεψε ειδικά σε μια περίοδο όπου λόγω της πανδημίας covid 19 τα αγγίγματα υπήρξαν σχεδόν απαγορευμένα.

Η αναστοχαστική δραστηριότητα με την οποία έκλεισε η συνάντηση είχε και αυτή στόχο το να επικεντρωθούν οι μαθητές στο παρόν, στις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους.