



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική

Υποκατεύθυνση: Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Θέμα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής
εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού
στη σχολική διδασκαλία***

Της Μεταπτυχιακής φοιτήτριας Καραβέζη-Καραβεζύρογλου Αλεξάνδρας
Α.Μ: 216207

Επιβλέπων Καθηγητής: Βρεττός Ιωάννης

Αθήνα, 2019-2020

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Θέμα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής
εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού
στη σχολική διδασκαλία***

Της Μεταπτυχιακής φοιτήτριας Καραβέζη-Καραβεζύρογλου Αλεξάνδρας
Α.Μ: 216207

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Μπαμπάλης Θωμάς
Πανταζής Βασίλειος

Αθήνα, 2019-2020

Ευχαριστίες

Η μεταπτυχιακή μου μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής με υποκατεύθυνση Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η υπόδειξη του θέματος πραγματοποιήθηκε από τον καθηγητή Βρεττό Ιωάννη με συνεπιβλέποντες τους καθηγητές Μπαμπάλη Θωμά και Πανταζή Βασίλειο. Ως εκ τούτου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή μου Βρεττό Ιωάννη για την εμπιστοσύνη και συνεργασία κατά την συγγραφή της παρούσας μελέτης. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Λαζαράκου Ελισάβετ για τη βοήθεια που μου έδωσε για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου.

Πρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και την επιτυχή ακαδημαϊκή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών κατά τη σπουδαστική μου περίοδο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του συναδέλφους μου που διέθεσαν τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης, καθώς χωρίς τη συμβολή τους δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίησή της. Τέλος, ένα μεγάλο και εγκάρδιο ευχαριστώ αξίζει η οικογένεια μου για την ηθική και ψυχολογική στήριξη όλα αυτά τα χρόνια.

Αλεξάνδρα

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	11
Εισαγωγή	14
Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	16
Κεφάλαιο 1°	17
1.1 Βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις	17
1.2 Προσδιορισμός του όρου εκπαιδευτικές καινοτομίες.....	23
1.3 Παράγοντες καθορισμού της εκπαιδευτικής καινοτομίας	28
1.4 Δημιουργικότητα και βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης.....	32
1.5 Η πολυαισθητηριακή διάσταση της διδασκαλίας	36
Κεφάλαιο 2°	41
2.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	41
2.2 Το θεατρικό παιχνίδι – ορισμός	46
2.3 Τα είδη του θεατρικού παιχνιδιού.....	52
2.4 Οφέλη θεατρικού παιχνιδιού.....	56
2.5 Βασικές τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού	60
2.6 Ένταξη θεατρικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	65
Κεφάλαιο 3°	68
3.1 Στόχοι και επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού.....	68
3.2 Τα είδη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (πράξη διδασκαλίας, πράξη τέχνης, πράξη επικοινωνίας)	70
3.3 Βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού	71
3.4 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι	73
3.5 Διαστάσεις δόμησης θεατρικού παιχνιδιού.....	76
3.7 Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης	78
3.8 Προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του θεατρικού παιχνιδιού (αριθμός μελών, χώρος, χρόνος, αντικείμενο)	80
3.9 Δυσκολίες διεξαγωγής θεατρικού παιχνιδιού	82

Κεφάλαιο 4°	84
Ανασκόπηση των υφιστάμενων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θεατρικό παιχνίδι.....	84
Δεύτερο Μέρος: Ερευνητική διερεύνηση	87
Κεφάλαιο 1ο	88
Κύρια ερευνητική υπόθεση.....	88
Ερευνητικός σκοπός και στόχοι.....	89
Μεθοδολογία.....	89
Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	90
Οριοθέτηση πληθυσμού μελέτης και δείγμα	91
Συλλογή δεδομένων και όργανο μέτρησης.....	91
Κεφάλαιο 2ο	94
Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	94
Περιγραφική στατιστική:	94
Επαγωγική στατιστική	136
Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο	136
Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με την ηλικία	147
Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο	153
Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με τον τόπο κατοικίας.....	166
Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία	175
Kruskal waills test.....	181
2. Οφέλη θεατρικού παιχνιδιού.....	187
3. Τύπος σχολείου	188
Κεφάλαιο 3ο	192
Συζήτηση	192
Κεφάλαιο 4ο	195
Ηθικά ζητήματα και αξιοπιστία	195
Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	197
Επίλογος.....	198
Βιβλιογραφία	199
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	199

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	210
Παράρτημα	214
Ερωτηματολόγιο	214
Παράρτημα 2.....	227
Πίνακας Περιγραφικών Μέτρων	227
Παράρτημα 3.....	232
Πίνακες Συχνοτήτων.....	232

Περίληψη

Εισαγωγή: Το σχολείο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες δημιουργεί αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων. Για το λόγο αυτό, τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς έχουν εντάξει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική, εμπεριέχουν στοιχεία ενεργούς μάθησης και λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα κάθε παιδιού. Οι τεχνικές του δραματικού θεάτρου επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να σκεφτούν και να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων αλλά και της ζωής γενικότερα.

Σκοπός: η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται εκ του θεατρικού παιχνιδιού σε ότι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας.

Μεθοδολογία: Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού σε πλειοψηφία ερωτήσεις. Η διαδικασία της διαμοίρασης και συλλογής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από Οκτώβριο του 2019 έως και Δεκέμβριο του 2019. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν ανέρχονταν σε 185. Όμως κάποια ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν, είτε λόγω μη επαρκούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, είτε εσφαλμένων απαντήσεων. Ο αριθμός αυτών των

ερωτηματολογίων ανέρχεται σε 9 και ως εκ τούτου ο τελικός αριθμός των υπό στατισκολογική διερεύνηση ερωτηματολογίων είναι 176.

Αποτελέσματα:

Στην έρευνα συμμετείχαν 176 συμμετέχοντες, η ποσοστιαία καταγραφή να παρουσιάζεται υπέρ των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των αντρών με 74,43% και 25,57% αντίστοιχα για τα δύο φύλα. Η ιδιαίτερα αυτή μεγάλη διαφοροποίηση στα ποσοστά που αφορούν το φύλο, μπορεί να δικαιολογηθεί πλήρως καθώς παραδοσιακά οι εισακτέοι σε σχολές παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και δη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερες γυναίκες. Οι κύριες ηλικιακές ομάδες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι ομάδες 20-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών, 50-59 ετών και 60-69 ετών με ποσοστά 11,4%, 47,7%, 17,6%, 22,2% και 1,1% αντίστοιχα. Σε ότι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων η πλειοψηφία ήταν ανώτατης εκπαίδευσης, απόφοιτοι ΑΕΙ με ποσοστό 60,2% με την επιλογή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης να ακολουθεί με ποσοστό 35,8%. Οι άλλες δύο επιλογές της μεταλυκειακής εκπαίδευσης και της κατοχής διδακτορικού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν μη στατιστικά σημαντικά ποσοστά.

Το κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού κατά τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς θεωρείται η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ποσοστό 44,3% και ακολουθούν η διέγερση και ανάπτυξη των αισθήσεων και η βελτίωση της συναισθηματικής ωριμότητας με ποσοστό 19,3% έκαστη επιλογή. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιστοποιηθεί ως διαδικασία μάθησης όταν η σύνθεση και μορφή των ρόλων που καλούνται να υποδυθούν οι μαθητές είναι ευέλικτη ώστε να μην απομονώνονται οι μαθητές σε συγκεκριμένες υποομάδες. Ο συνδυασμός της συνεργατικής διδασκαλίας με το θεατρικό παιχνίδι έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα

αποτελεσματικός. Στην ερώτηση σχετικά με τη θετική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του θεατρικού παιχνιδιού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται στις δύο θετικές επιλογές με συνολικό ποσοστό 83,5%. Καθώς η προσωποποιημένη διδασκαλία αφορά όλο και περισσότερη μερίδα του εκπαιδευτικού και μαθησιακού συνόλου, η ερώτηση σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε ότι αφορά την δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων κάλυψης των μεμονωμένων αναγκών του μαθητή κρίθηκε αναγκαία. Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διχотоμούνται ανάμεσα στις επιλογές του «μέτρια» και «πολύ», με ποσοστά 33% και 39,8% αντίστοιχα. Στη συνέχεια σε ότι αφορά την ενεργό συμμετοχή του μαθητή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 83,9% σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τις δύο θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 62,2% οπότε και φαίνονται λιγότερο ενθουσιώδεις σε σύγκριση με τις γυναίκες Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της χρησιμοποίησης γνώσεων από σεμινάριο σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο χρησιμοποιεί τα αποκτηθέντα από σεμινάρια παρακολούθησης. Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και σε ποιο βαθμό θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο θεωρεί ότι είναι ανεπαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι. Πρόσθετα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι το βασικό όφελος του θεατρικού παιχνιδιού άπτεται του επικοινωνιακού επιπέδου με ποσοστό 66,5%. Ως δεύτερο όφελος αναφέρεται αυτό του συναισθηματικού επιπέδου με ποσοστό

20,5%. Καθίσταται σαφές και προκύπτει και από τη βιβλιογραφία ότι ο μαθητής μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δύναται να διαφύγει από τον κλαστικό του ρόλο ως παθητικός αποδέκτης της νέας γνώσης, καθώς εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών μέσα από την επίλυση προβλημάτων προσομοίωσης αληθινών σεναρίων και μπορεί να είναι σε θέση να προσδώσει τα δικά του νοήματα και πιθανό να τα εφαρμόσει και στην πορεία της ζωής του.

Συμπεράσματα: Ως εκ τούτου, και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια συνίσταται η ένταξη περισσότερων εκπαιδευτικών για την εξαγωγή ασφαλέστερων στατιστικών αποτελεσμάτων και δη μέσω μίας πανελλαδικής κλίμακας έρευνας θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποτύπωση μίας περισσότερο ρεαλιστικής και αξιόπιστης εικόνας της θέσης των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, βιωματική μάθηση, τεχνικές διδασκαλίας

Abstract

Introduction: The school responding to the modern needs is creating changes in the field of education, both in the structure and content of the Curriculum and in the enrichment of teaching methods. For this reason, most Curriculums worldwide have incorporated alternative teaching methods that overturn traditional practice, contain active learning elements, and take into account the uniqueness of each child. Dramatic theater techniques allow individuals to act, think and create situations of understanding themselves, others and life in general.

Purpose: to explore the views of primary school teachers regarding the integration of theatrical play into teaching, as well as to explore the possibilities offered by the theatrical play for the learning process through scaled questions.

Methodology: A questionnaire with closed-ended questions was used to collect the data. Questionnaires were distributed and collected from October 2019 to December 2019. The total number of questionnaires collected was 185. However, some questionnaires were rejected either due to insufficient completion of the questionnaire or incorrect answers. The number of these questionnaires is 9 and the final number of questionnaires under investigation is therefore 176.

Results:

The study involved 176 participants, the percentage being in favor of female teachers versus men at 74.43% and 25.57% for both sexes, respectively. This particularly wide

variation in gender rates can be fully justified as traditionally more women are enrolled in schools of interest and primary education. The main age groups that completed the questionnaire were the groups 20-29 years, 30-39 years, 40-49 years, 50-59 years and 60-69 years with 11.4%, 47.7%, 17.6% %, 22.2% and 1.1% respectively. Regarding the educational level of the respondents, the majority was higher education, 60.2% of university graduates with a postgraduate education of 35.8%. The other two options for post-secondary education and doctorate degrees are non-statistically significant.

The main benefit of the theatrical play according to the interviewed teachers is the improvement of social interaction with 44.3%, followed by the stimulation and development of the senses and the improvement of emotional maturity with 19.3% of each choice. Theatrical play can be optimized as a learning process when the composition and form of the roles that students are required to perform are flexible so that students are not isolated in particular subgroups. The combination of cooperative teaching with theatrical play has proved particularly effective. In the question about the positive impact on the interpersonal relationships of the students in the play, the overwhelming majority of teachers are in the two positive choices with a total of 83.5%. As personalized teaching is increasingly an integral part of the educational and learning community, the question of the contribution of the play to the creation of appropriate conditions to meet the individual needs of the pupil was considered necessary. In this question, teachers' views appear to be split between 'moderate' and 'very' choices, with 33% and 39.8% respectively. Then, regarding the active participation of the pupil through theatrical play, female teachers say 83.9% positive, compared to male teachers who choose the two positive answers at 62.2%, and thus they are less enthusiastic about Comparison with women There was a statistically significant association between teacher professional experience and seminar knowledge utilization at the 5% level. According to the double entry table, it seems that the more years of experience the teacher has, the more he / she

uses the lessons learned from the follow-up seminars. Subsequently, there was a statistically significant correlation between the teacher's professional experience and to what extent the teacher considers that the support provided by the Ministry of Education for theatrical play at 5% is sufficient. According to the double entry table, it seems that the more years of experience the teacher has, the more she considers that the support given by the Ministry of Education for the play is inadequate. In addition, the majority of respondents responded that the main benefit of theater play is the communication level of 66.5%. The second benefit refers to that of the emotional level of 20.5%. It becomes clear and it is clear from the literature that the student through theatrical play can escape from his classical role as a passive recipient of new knowledge, as he is actively involved in the process of information exchange through the solution of real-life simulation problems and may be able to impart his own meanings and possibly apply them in the course of his life.

Conclusions: Therefore, this research effort also involves integrating more teachers to derive safer statistical results, and through a nation-wide research scale a more realistic and reliable picture of teacher positioning could be obtained. theatrical play during the educational process in primary education.

Keywords: theater play, experiential learning, teaching techniques

Εισαγωγή

Το σχολείο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες δημιουργεί αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων. Για το λόγο αυτό, τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς έχουν εντάξει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική, εμπεριέχουν στοιχεία ενεργούς μάθησης και λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα κάθε παιδιού (Δερβίσης, 1998:144).

Οι τεχνικές του δραματικού θεάτρου επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, να σκεφτούν και να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων αλλά και της ζωής γενικότερα.

Στην παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, καθώς και θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται εκ του θεατρικού παιχνιδιού σε ότι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας. Πρόσθετα, στόχος της μελέτης είναι η κατάδειξη του ρόλου της θεατρικής αγωγής ως μέσου ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και την ενσωμάτωση του θεατρικού παιχνιδιού καθόλη τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο βιβλιογραφικό μέρος της πτυχιακής θα επιχειρηθεί η λεπτομερέστερη δυνατή καταγραφή των βιωματικό διδακτικών προσεγγίσεων, των ορισμών που άπτονται του θεατρικού παιχνιδιού, των ειδών και των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού καθώς και μεταξύ άλλων του ρόλου του εμπνευστή κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού.

Τέλος θα επιχειρηθεί εκτενής αναφορά σε μελέτες είτε ελληνόγλωσσες είτε ξενόγλωσσες που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι.

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις

Η βιωματική μάθηση είναι μια φιλοσοφία και μεθοδολογία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους σπουδαστές με άμεση εμπειρία και στοχευμένο προβληματισμό για να αυξήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποσαφηνίσουν τις αξίες¹. (Association for Experiential Education) Η βιωματική μάθηση αναφέρεται επίσης ως μάθηση μέσω της δράσης, μάθησης μέσω της πράξης, μάθησης μέσω της εμπειρίας και μάθησης μέσω της ανακάλυψης και της εξερεύνησης, τα οποία καθορίζονται σαφώς από γνωστές ρήσεις:

- *I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand. ~ Confucius, 450 BC*
- *Tell me and I forget, Teach me and I remember, Involve me and I will learn. ~ Benjamin Franklin, 1750*
- *There is an intimate and necessary relation between the process of actual experience and education. ~ John Dewey, 1938*

Η βασική έννοια της βιωματικής διδακτικής μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της κανονικής διδασκαλίας στην τάξη, προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος διδακτικός σκοπός, η διδασκαλία θεωρείται ως σημείο εκκίνησης, εισαγωγής, δημιουργίας και σχεδιασμού και διδασκαλίας περιεχομένου και εναρμόνισης με τη σκηνή και την ατμόσφαιρα, που βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο εκμάθησης, και οδηγεί σε βέλτιστη εφαρμογή στο πραγματικό περιεχόμενο της διαδικασίας, για την προώθηση της ψυχολογικής και

¹ Experiential [learning] is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with students in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, and clarify values. - Association for Experiential Education

αρμονικής λειτουργίας των μαθητών. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσω της συναισθηματικής εμπειρίας για να δημιουργήσει αλληλεπιδραστικές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες έχουν θετικό αποτέλεσμα. Η βιωματική παιδαγωγική βασίζεται στη θεωρία της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση όχι μόνο δίνει έμφαση στους μαθητές να σκέφτονται, αλλά και απαιτεί από τους μαθητές να βλέπουν με τα μάτια, να κάνουν με τα χέρια, να μιλάνε με το στόμα, να βιώνουν καταστάσεις αυτοπροσώπως. Επειδή η απόκτηση της γνώσης, της έννοιας, κ.λπ. προέρχεται από την εμπειρία, έτσι εάν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου δεν μπορεί να ενυπάρχουν και τα αποτελέσματα της εμπειρίας. (Chen, 2017)

Οι Wurdinger και Carlson (2010) σκιαγραφούν πέντε προσεγγίσεις για βιωματική μάθηση: ενεργητική μάθηση, μάθηση βασισμένη σε προβλήματα, μάθηση βασισμένη στο έργο, μάθηση υπηρεσιών, μάθηση βάσει τόπου.

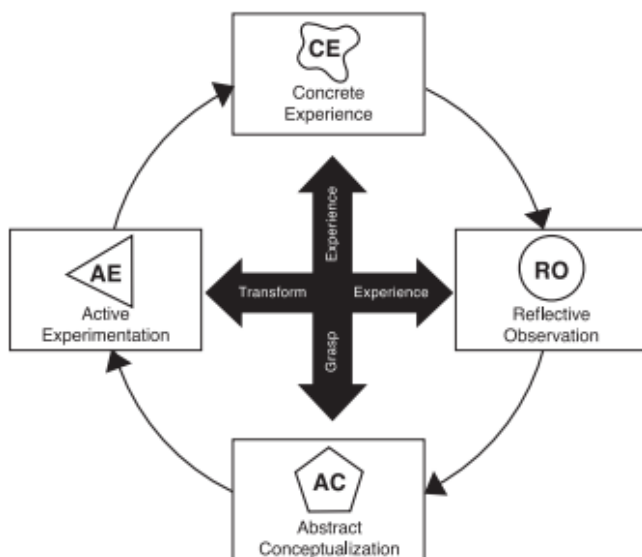
Η βιωματική μάθηση μπορεί επίσης να οριστεί από το τι δεν είναι ή από το πώς διαφέρει από τη συμβατική ακαδημαϊκή διδασκαλία. Στη βιωματική μάθηση, ο μαθητής διαχειρίζεται τη δική του εκμάθηση, αντί να ορίζεται από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης. Η σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι διαφορετική. Το πλαίσιο για τη μάθηση είναι διαφορετικό - η μάθηση δεν μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη και μπορεί να μην υπάρχουν βιβλία ή ακαδημαϊκά κείμενα για μελέτη. Τέλος, το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να μην είναι σαφώς προσδιορισμένο - ο μαθητής ίσως πρέπει να προσδιορίσει τις γνώσεις που απαιτεί και στη συνέχεια να αποκτήσει για τον εαυτό του, αντανakλώντας την εκμάθησή τους (Moon, 2004:165).

Παρατίθεται σχετική λίστα με τις αρχές βιωματικής μάθησης, όπως αναφέρονται από την Association for Experiential Education:

- Η βιωματική μάθηση πραγματοποιείται όταν οι προσεκτικά επιλεγμένες εμπειρίες υποστηρίζονται από την αντανάκλαση, την κριτική ανάλυση και τη σύνθεση.
- Οι εμπειρίες είναι δομημένες ώστε να απαιτούν από τον σπουδαστή να αναλαμβάνει πρωτοβουλία, να λαμβάνει αποφάσεις και να λογοδοτεί για τα αποτελέσματα.
- Σε όλη τη διαδικασία της βιωματικής εκμάθησης, ο μαθητής ασχολείται ενεργά με το να θέτει ερωτήματα, να διερευνά, να πειραματίζεται, να είναι περίεργος, να επιλύει προβλήματα, να αναλαμβάνει ευθύνη, να είναι δημιουργικός και να κατασκευάζει με νόημα.
- Οι μαθητές εμπλέκονται διανοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχικά ή / και σωματικά. Αυτή η εμπλοκή δημιουργεί την αντίληψη ότι η μαθησιακή εργασία είναι αυθεντική.
- Τα αποτελέσματα της μάθησης είναι προσωπικά και αποτελούν τη βάση για μελλοντική εμπειρία και μάθηση.
- Οι σχέσεις αναπτύσσονται και καλλιεργούνται: ο μαθητής για τον εαυτό του, ο μαθητής για τους άλλους και ο μαθητής για την κοινωνία γενικότερα.
- Ο εκπαιδευτής και ο μαθητής μπορεί να βιώσουν επιτυχία, αποτυχία, περιπέτεια, ανάληψη κινδύνου και αβεβαιότητα, επειδή τα αποτελέσματα της εμπειρίας δεν μπορούν να προβλεφθούν πλήρως.
- Οι ευκαιρίες καλλιεργούνται για τους μαθητές και τους εκπαιδευτές για να διερευνήσουν και να εξετάσουν τις δικές τους αξίες.
- Οι κύριοι ρόλοι του εκπαιδευτή είναι ο καθορισμός κατάλληλων εμπειριών, η δημιουργία προβλημάτων, ο καθορισμός ορίων, η υποστήριξη των μαθητών, η εξασφάλιση σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας και η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας.

- Ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει τις αυθόρμητες ευκαιρίες μάθησης.
- Οι εκπαιδευτές προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν τις προκαταλήψεις, και τις κρίσεις τους και πώς αυτές επηρεάζουν τον μαθητή.
- Ο σχεδιασμός της μαθησιακής εμπειρίας περιλαμβάνει τη δυνατότητα μάθησης από φυσικές συνέπειες, λάθη και επιτυχίες.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης είναι μία δυναμική ολιστική θεωρία της διαδικασίας της μάθησης μέσω της εμπειρίας. Η δυναμική άποψη της μάθησης βασίζεται σε έναν κύκλο μάθησης που καθοδηγείται από την επίλυση της διπλής διαλεκτικής δράσης / προβληματισμού και εμπειρίας / αφαίρεσης (βλ. Εικόνα1). Είναι μια ολιστική θεωρία που ορίζει τη μάθηση ως τη μείζονα διαδικασία της ανθρώπινης προσαρμογής που αφορά ολόκληρο το άτομο. Ως εκ τούτου, η θεωρία της βιωματικής μάθησης δεν βρίσκει απήχηση μόνο στην τυπική σχολική τάξη αλλά και καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η διαδικασία της μάθησης από την εμπειρία είναι πανταχού παρούσα, υπάρχει στην ανθρώπινη δραστηριότητα όλη την ώρα. Ο ολιστικός χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας σημαίνει ότι λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης κοινωνίας από το άτομο, την ομάδα, τους οργανισμούς και την κοινωνία στο σύνολό της. (Kolb & Kolb, 2017)



Εικόνα 1: Ο κύκλος Βιωματικής μάθησης (Kolb & Kolb, 2017)

Ο Kolb χαρακτήρισε τη βιωματική μάθηση ως κύκλο τεσσάρων σταδίων (Εικόνα 1) ξεκινώντας από συγκεκριμένη εμπειρία, ακολουθούμενη από ανακλαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιοποίηση και ενεργό πειραματισμό. Αυτή η διαδοχική διαδικασία επιτρέπει την εκμάθηση να συμβεί «μέσα από μια διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μετατροπής της εμπειρίας» (Kolb & Kolb, 2017). Στην πράξη, ο κύκλος μάθησης είναι περισσότερο σαν μια διαδικασία σπειροειδούς μάθησης, όπου η θεωρία και η πρακτική γίνονται αντιληπτές και επαναπροσδιορίζονται, με κάθε σπείρα να εμβαθύνει την κατανόηση του μαθητή (Kolb & Fry, 1975).

Οι Anthony, Ewing, Jaynes και Perkus (1990) έχουν εντοπίσει έξι κοινά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στις αποτελεσματικές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης:

- I. Είναι βασισμένες με επίκεντρο τον μαθητή και κατευθύνονται από τους μαθητές,
- II. Έχουν δομηθεί για να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, την ανακάλυψη και την έρευνα,
- III. Επικεντρώνονται σε πρακτικές εφαρμογές περιεχομένου μαθήματος,
- IV. Εστιάζουν στην ολιστική κατανόηση ενός κλάδου,
- V. Βασίζονται στην αντίληψη και
- VI. Η έμφαση δίνεται στην ευρετική διαδικασία - μάθηση για τη μάθηση.

Οι έννοιες της βιωματικής μάθησης υποστηρίζουν πολλές από τις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε έναν από τους τύπους δραστηριότητας που εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική διαδικασία, η εκμάθηση ξεκινά με εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να παρατηρούν, να ανασκοπούν και να σκέφτονται για το τι έχουν ασκήσει και στη συνέχεια να αντανακλούν κριτικά τη συνειδητή σύνδεση των εμπειριών τους με τη θεωρία ή τις προηγούμενες εμπειρίες (Cooper et al., 2010).

Σύμφωνα με την Σωτηριάδου (2018) *«Κατά τη βιωματική μάθηση, ο μαθητής εμπλέκεται στην πραγματικότητα την οποία μελετάει. Δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί ερευνητές, οι οποίοι για να κατακτήσουν τη γνώση θα πρέπει να μιλούν για αυτό που μαθαίνουν, να γράφουν, να τη συσχετίζουν με προηγούμενες εμπειρίες και να την εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή. Με τον όρο βιωματική μάθηση περιγράφεται όχι μόνο η μάθηση που στηρίζεται στις αισθήσεις, αλλά εκείνη, η οποία αποτελεί συνάρτηση διάφορων ψυχοσωματικών λειτουργιών.»*

1.2 Προσδιορισμός του όρου εκπαιδευτικές καινοτομίες

In a time of drastic change, it is the learners who inherit the future.

The learned find themselves equipped to live in a world that no longer exists.

– Eric Hoffer, συγγραφέας και φιλόσοφος

Η έννοια της καινοτομίας την περίοδο της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης και της Εποχής της Πληροφορίας εμπερικλείεται στην καθημερινότητα του ατόμου. Δικαίως, τα εν λόγω δεδομένα έχουν επιφέρει τεράστιες βελτιώσεις σε ότι αφορά την ένταξη της τεχνολογίας στη ζωή του ατόμου. Η καινοτομία αναφέρεται στη διαφορετικότητα του πράττειν με σκοπό τη βελτιστοποίηση του πράττειν. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, μία καινοτομία μπορεί να αποτελεί μία απόκλιση από τη συνήθη πρακτική εκπαιδευτική διαδικασία που ενδέχεται να επιτυγχάνει βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές- σπουδαστές σε σύγκριση με τη συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία. Η καινοτομία ενδέχεται να μην περιλαμβάνει πάντοτε μηχανικές, ηλεκτρονικές ή ψηφιακές συσκευές. Ως ένα ιδιαίτερα ευφύες παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ότι ο Alan Turing ανακάλυψε τον υπολογιστή, ο Steve Jobs εφηύρε το iPad και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το iPad σε διαδικασίες μικτής μάθησης που αποτελεί καινοτομία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν αποδειχθεί αποτελεσματικότερη από την τυπική πρακτική

της καθοδηγούμενης από εκπαιδευτικούς, κατά πρόσωπο διδασκαλίας, η μικτή μάθηση (με ένα iPad) θα είναι μια καινοτομία στη μάθηση. Έτσι, κάθε νέα συσκευή είναι πραγματικά μια εφεύρεση και μόνο η επιτυχής χρήση της - η εφαρμογή της - για έναν συγκεκριμένο σκοπό, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, την καθιστά καινοτομία. Η καινοτομία μπορεί να είναι μεθοδολογική, τεχνολογική ή και τα δύο. (Redding, S., Twyman, J. S., & Murphy, M. 2013:4)

Η Huerta Melchor (2008) προτείνει ότι η μεταρρύθμιση είναι μόνο ένας τρόπος για την παραγωγή αλλαγής. Συνεπάγεται μια ειδική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων. Μερικές φορές οι αλλαγές στις οργανώσεις αποτελούν βασικά μέρη μιας μεταρρύθμισης, αλλά άλλες μεταρρυθμίσεις μπορεί να επιφέρουν ελάχιστες ή καθόλου αλλαγές. Η αλλαγή μπορεί να είναι ένα σκοπούμενο ή μη σκόπιμο φαινόμενο, ενώ η μεταρρύθμιση είναι μια δομημένη και συνειδητή διαδικασία παραγωγής αλλαγών, ανεξάρτητα από την έκτασή της. Οι μεταρρυθμίσεις μπορούν να προκύψουν σε πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς τομείς και να περιέχουν ιδέες για προβλήματα και λύσεις και συνήθως θεωρούνται πρωτοβουλίες που οδηγούνται από την κορυφή ενός συστήματος ή ενός οργανισμού.

Για να προσδιοριστεί μία καινοτομία στη μάθηση, θα πρέπει να καθοριστεί η συνήθης πρακτική καθώς και ο νέος τρόπος μάθησης. Η επικύρωση του συγκριτικού πλεονεκτήματος μιας νέας πρακτικής με την έρευνα σε χρυσό πρότυπο είναι ένας επιθυμητός στόχος, αλλά αυτός που προάγει τον πειραματισμό θεωρείται ότι προωθεί και την καινοτομία. Πρέπει να επιτευχθεί ισορροπία στην ανάδειξη των αναδυόμενων πρακτικών που δείχνουν την υπόσχεση ως πραγματική καινοτομία. Μια προτεινόμενη καινοτομία μπορεί να δοκιμαστεί μέσω διαμορφωτικών, επαναληπτικών αξιολογήσεων πριν από την απαιτούμενη επικύρωση με τυχαιοποιημένες, ελεγχόμενες δοκιμές (Layng, Stikeleather, & Twyman, 2006).

Για δεκαετίες, αναφέρεται ότι το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης καθώς και τα εκάστοτε μεταρρυθμιστικά πλαίσια προωθούν τη μάθηση των μαθητών, χωρίς όμως την ένταξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι «καινοτομίες» στην εκπαίδευση φαίνεται να πραγματοποιούνται με βάση κάθε νέα κοινωνική απαίτηση που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα (Miles, 1964). Οι πιο ήπιες μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στη βελτίωση της εφαρμογής της συνήθους πρακτικής. Οι πιο τολμηρές μεταρρυθμίσεις επιδιώκουν τη μετατροπή ολόκληρου του συστήματος μέσω του όρου που ο Frederick Hess (2013) ονομάζει «cage-busting leadership» καταρρίπτοντας τον εξασθενημένο παγετώνα της γραφειοκρατίας, την υπερβολική ρύθμιση, τις συλλογικές διαπραγματεύσεις και τη στενόμυαλη σκέψη. Η καινοτομία αποτελεί ένα τρίτο τρόπο αντικατάστασης των συνήθων πρακτικών στη διδασκαλία και τη μάθηση με αποδεδειγμένα καλύτερες πρακτικές. Άλλοι τομείς έχουν επενδύσει στη μελέτη της καινοτομίας: Την έχουν ορίσει, την έχουν τεκμηριώσει και έχουν προσπαθήσει να τη διαδώσουν για να αποκτήσουν αποτελέσματα που προσθέτουν αξία σε επιθυμητούς στόχους (Mobbs, 2010). Η διαδικασία υιοθέτησης νέων καινοτομιών έχει μελετηθεί εδώ και μισό αιώνα περίπου, με το έργο του Everett M. Rogers (ειδικά του πρωτοποριακού βιβλίου *Diffusion of Innovations* του 1962) που θέτει το στάδιο για την έρευνα στην καινοτομία. Όπως ορίστηκε από τον Rogers (1983), μια καινοτομία είναι «μια ιδέα, πρακτική ή αντικείμενο που γίνεται αντιληπτή ως νέα από ένα άτομο ή μια άλλη μονάδα υιοθεσίας» (σελ.11).

Μια καινοτομία παρέχει μια εναλλακτική λύση σε ένα πρόβλημα ή δημιουργεί μια νέα λύση για την κάλυψη των αναγκών ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός οργανισμού: Η αποτελεσματικότητα της καινοτομίας, ανεξάρτητα από το ποιο επίπεδο ξεκινά σε μια σχολική οργάνωση, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο οι ενδιαφερόμενοι αντιλαμβάνονται ένα πρόβλημα και συνεπώς συνειδητοποιούν την ύπαρξη μιας ανάγκης, γνωρίζουν μια σειρά εναλλακτικών λύσεων και εντάσσονται σε ένα ευχάριστο

οργανωτικό κλίμα. (Karmel et al., 1973: 126) Η «καινοτομία» μιας καινοτομίας δεν περιλαμβάνει μόνο νέες γνώσεις, αλλά και νέους τρόπους προσέγγισης του προβλήματος (Rogers, 1983, 2003).

Στην εκπαίδευση, η καινοτομία έχει καθοριστεί ελάχιστα, υπονομεύοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν επαρκώς για καλύτερα και αποτελεσματικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μια κοινή αντίληψη, με κοινούς ορισμούς, γλώσσα και μέτρα, μπορεί να επιτρέψει να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των καινοτομιών της μάθησης, οι τροχιές της υιοθέτησής τους και οι τρόποι με τους οποίους μεταδίδονται από τη μία ομάδα στην άλλη, εντός και μεταξύ των στρωμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η συνοχή θα συντελέσει στην ενθάρρυνση και τόνωση διαφορετικών τρόπων, καλύτερων τρόπων και περισσότερο αποτελεσματικών τρόπων μάθησης, συνδεδεμένα με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και μαθησιακά αποτελέσματα. (Kotter, 2012)

Οι καινοτομίες στη μάθηση δύνανται να επιλύσουν τα προβλήματα και να προσθέσουν αξία. Ως εκ τούτου μπορούν:

A. να παρέχουν νέες λύσεις ή να απομακρύνουν τους παραδοσιακούς φραγμούς στις υπάρχουσες και αρθρωτές προκλήσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, προσθέτοντας ιδιαίτερη αξία στην οικοδόμηση της ικανότητας υλοποίησης.

B. να προσδιορίσουν μια αναπόφευκτη ανάγκη ή εμπόδιο και να ενισχύσουν τη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης με μια νέα λύση (και να προσθέσουν αξία κατανοώντας τον περιοριστικό παράγοντα με νέο τρόπο και ανταποκρινόμενοι ανάλογα).

Γ. να εισαχθούν νέες δυνατότητες για τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (και να προστεθεί η προστιθέμενη αξία παρέχοντας νέες, πιο αποτελεσματικές ευκαιρίες για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων)

Δ. να επιτρέπουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται σε νέες οδούς μέσω των οποίων οι μαθητές να μαθαίνουν εναλλακτικά από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (και προσδίδουν αξία αξιοποιώντας και κατευθύνοντας τη χρήση της τεχνολογίας).

1.3 Παράγοντες καθορισμού της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι ένα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο ζήτημα. Κατά την διερεύνηση των απόψεων διάφορων φορέων και κυρίως με τους υπουργούς Παιδείας σε διάφορες χώρες, λαμβάνεται η εντύπωση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά είναι πολύ απρόθυμα να καινοτομούν, και ότι υπάρχει μεγάλη αντίσταση στην αλλαγή μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση θεωρείται μερικές φορές ως ένα από τα πιο συντηρητικά κοινωνικά συστήματα και τομείς δημόσιας πολιτικής. Αλλά η συζήτηση με τους δασκάλους μεταφέρει μια αντίθετη ιδέα - ότι επιβάλλονται πάρα πολλές αλλαγές χωρίς πολλές διαβουλεύσεις ή με τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της εκάστοτε αλλαγής. Σε ορισμένες χώρες, οι καινοτόμες αλλαγές εφαρμόστηκαν χωρίς την απαιτούμενη προσοχή και επιμέλεια ή με τις κατάλληλες προγενέστερες δοκιμές, πειραματισμούς και αξιολογήσεις. Αυτή η διαμάχη δεν πρέπει να αποτρέπει τον ερευνητή από την εξέταση των γεγονότων. Και τα γεγονότα καταδεικνύουν σαφώς ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα τα οποία, αν παραμείνουν άθικτα, θα μπορούσαν να προκαλέσουν σοβαρούς κινδύνους όχι μόνο για την ίδια την εκπαίδευση αλλά και για τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική πρόοδο και την ευημερία. (OECD, 2016)

Από τα μέσα του 20ού αιώνα, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν επεκταθεί πάρα πολύ και γενικά θεωρείται ότι τα άτομα σήμερα παρουσιάζονται περισσότερο μορφωμένοι σε σύγκριση με τα παλαιότερα έτη. Οι αναδυόμενες οικονομίες και οι αναπτυσσόμενες χώρες επεκτείνουν τώρα τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο του εκσυγχρονισμού και της προόδου. Πράγματι, τα οφέλη για τα άτομα και τις κοινωνίες της συνεχώς αυξανόμενης

εκπαίδευσης παραμένουν πολύ εντυπωσιακά. Ωστόσο, παρόλο που πολλοί φορείς χάραξης πολιτικής ενδέχεται να θεωρούν τη συνεχή επέκταση των αριθμών ως την καλύτερη πορεία προς τα εμπρός, μια πιο προσεκτική εξέταση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι αυτό μπορεί επίσης να οδηγήσει σε δυσκολίες. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση είναι κυρίως η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα. (OECD, 2016)

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί επενδύσεις περισσότερων πόρων στην εκπαίδευση. Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, η μέση δαπάνη ανά σπουδαστή σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ αυξήθηκε κατά τουλάχιστον 17% μεταξύ 2005 και 2013 σε σταθερές τιμές (OECD, 2016). Αλλά κατά την ίδια περίπου περίοδο, τα στοιχεία του Programme for International Student Assessment (PISA) από τις έρευνες του 2003 και του 2012 δεν δείχνουν σημαντική βελτίωση στις βαθμολογίες των διαφόρων δοκιμασιών. Αντ' αυτού, στις περισσότερες χώρες το ποσοστό των κορυφαίων επιδόσεων έχει μειωθεί. Και ενώ τα δεδομένα PISA δείχνουν κάποια πρόοδο στην ισότητα, παραμένουν τεράστια κενά στις ευκαιρίες ισότητας ευκαιριών και εκπαίδευσης μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων (OECD, 2013).

Το πρόβλημα της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση είναι ακόμη πιο εντυπωσιακό όταν συγκρίνεται η εκπαίδευση με άλλους τομείς δημόσιας πολιτικής, οι οποίοι έχουν επιτύχει τεράστια κέρδη παραγωγικότητας τις τελευταίες δεκαετίες.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από ορισμένους εσωτερικούς παράγοντες. Το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς διαύλους επικοινωνίας, που ως αποτέλεσμα δέχεται αλλαγές αλλά και επηρεάζει το ίδιο άλλα κοινωνικά συστήματα. Αποτελούν τη βάση πόρων, τους ανθρώπινους πόρους και τις διάφορες μορφές λειτουργίας. Κατά συνέπεια, η επάρκεια

του εκπαιδευτικού συστήματος με τις απαιτήσεις της εθνικής οικονομίας, ο πληθυσμός εν γένει και τα άτομα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αυτό δεν χρειάζεται μόνο να επικαιροποιεί την ποσοτική ανάπτυξη της σφαίρας, αλλά και την ποιοτική στροφή προς την καινοτόμο συνιστώσα της εκπαίδευσης. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να επιβεβαιώσει ότι η αγορά της εκπαίδευσης είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του εθνικού συστήματος καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελούν την ουσία της καινοτόμου εκπαίδευσης. Οι επιστήμονες θεωρούν ότι σκοπός τους είναι να δημιουργήσουν ένα βέλτιστο και βιώσιμο εκπαιδευτικό και οργανωτικό, επιστημονικό και μεθοδολογικό και κανονιστικό και διοικητικό περιβάλλον που να υποστηρίζει καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού δυναμικού των πανεπιστημίων και των τομεακών επιστημών. (Mykhailyshyn, Kondur, & Serman, 2018)

Η καινοτομία μπορεί να κατευθύνεται προς την πρόοδο σε μία, πολλές ή όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρία και πρακτική, πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και μάθηση, πολιτική, τεχνολογία, θεσμοί και διοίκηση, θεσμική κουλτούρα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε πτυχή της εκπαίδευσης που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και τους μαθητές. Κατά παρόμοιο τρόπο, η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: τον εκπαιδευόμενο, τους γονείς, τον εκπαιδευτικό, τους εκπαιδευτικούς διαχειριστές, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή και υποστήριξη τους. Όταν η αναφορά αφορά τους μαθητές, η μελέτη αντίστοιχα αφορά τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο κατά τη διάρκεια της μάθησης - εντοπίζοντας και αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες. Αυτές περιλαμβάνουν τη βελτίωση της στάσης, των διαθέσιμων, των συμπεριφορών, των κινήτρων, της αυτοαξιολόγησης, της αυτοεκτίμησης, της αυτονομίας, καθώς και της

επικοινωνίας, της συνεργασίας, της εμπλοκής και της παραγωγικότητας της μάθησης.
(Serdyukov, P. 2017)

1.4 Δημιουργικότητα και βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Σταμάτης και συν (2010) «Η έννοια της βιωματικής μάθησης, βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών παιδαγωγικών θεωριών και διδακτικών προσεγγίσεων. Ο μαθητής πρέπει να εμπλέκεται μέσα στην πραγματικότητα που μελετάται. Η μάθηση δεν είναι μια πράξη θέασης. Οι μαθητές για να κατακτήσουν τη γνώση θα πρέπει να ομιλούν για αυτό που μαθαίνουν, να γράφουν για αυτό, να το συσχετίζουν με προηγούμενες εμπειρίες και να το εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή. Με άλλα λόγια, πρέπει να το κάνουν μέρος της ζωής τους.»

Η προσπάθεια να ξεπεραστούν τα εμπόδια αξίζει τον κόπο, επειδή οι προσεγγίσεις βιωματικής προσέγγισης της εκπαίδευσης δημιουργούν συναρπαστικά περιβάλλοντα μάθησης. Για να πραγματοποιηθούν οι εκάστοτε προσεγγίσεις, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθουμούνται να περιορίζουν τον έλεγχο και να επιτρέπουν στους μαθητές την ελευθερία μάθησης μέσω εμπειριών. Πρόσθετα θα πρέπει να αναμένονται λάθη καθώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να εφαρμόσουν αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να ενημερώνονται από την αρχή του μαθήματος ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια νέα προσέγγιση και ότι θα μάθει μαζί με τους μαθητές πώς να εφαρμόσει καλύτερα την προσέγγιση.

Σε ότι αφορά τη θεωρητική βάση του μοντέλου της βιωματικής διδασκαλίας απαντώνται βασικές θεωρίες:

Θεωρία του κονστρουκτιβισμού: Ο κονστρουκτιβισμός είναι ένας σημαντικός κλάδος της θεωρίας της γνωστικής μάθησης. Είναι το αποτέλεσμα της εμβάθυνσης της μελέτης του γνωστικού νόμου της ανθρώπινης μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεί την περαιτέρω ανάπτυξη του συμπεριφορισμού. Τα βασικά σημεία της θεωρίας της διδασκαλίας είναι:

Α. οι μαθητές δεν αποτελούν μια παθητική αποδοχή των πληροφοριών και

Β. η μαθησιακή διαδικασία προσαρμόζεται στους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους,

Γ. προτιμά τη χρήση της αρχικής γνωστικής δομής (γνώση και εμπειρία) στην εξωτερική πληροφορία για να αναλάβει ο μαθητής την πρωτοβουλία και τη διαδικασία επεξεργασίας.

Η γνώση αποτελεί την ενότητα κάθε μαθητή μέσω της μάθησης. Οι μαθητές που δεν είναι παθητικοί διεγέρτες των εξωτερικών ερεθισμάτων μπορεί να καταστούν ενεργοί κατασκευαστές γνωστικού και πνευματικού νοήματος. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της ενεργού και ανεξάρτητης κατασκευής είναι η σταδιακή μείωση του ελέγχου από τον δάσκαλο, η ικανότητα μάθησης του μαθητή μέσω αυτοέλεγχου. Η αλληλεπίδραση είναι ένα σημαντικό μέσο οικοδόμησης νοήματος. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών κατά την διαδικασία διδασκαλίας διαδραματίζουν ένα ενδιάμεσο ρόλο, καθώς ο μαθητής προσπαθεί να επιτύχει το στόχο της μάθησης με κάποιο από τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία και φυσικά ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αγνοηθεί. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο μεταδίδουν γνώση αλλά και ενισχύουν την πρωτοβουλία των μαθητών να τονώσουν τις δυνατότητες μάθησης και τα ενδογενή κίνητρα που μπορούν να οδηγήσουν στην δημιουργία της αυτόματης γνώσης. (Chen, 2017)

Μαθητοκεντρική θεωρία: Αποτελεί την αρχή της διδασκαλίας που προτείνεται από την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας γλωσσών. Ενσωματώνει τη διδακτική σκέψη της θεωρίας του μαθητή, δηλαδή, στη διδασκαλία, ο μαθητής είναι το θέμα και ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής. Ο Nunan υποστηρίζει ότι «τα προγράμματα σπουδών που εντάσσονται στη μαθητοκεντρική θεωρία βασίζονται στις κοινές προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητευομένων, όπου οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στον προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας και του τρόπου διδασκαλίας».

Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες των μαθητών για παράδειγμα που αφορούν στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν για τους μαθητές ένα μαθησιακό περιβάλλον, σύμφωνα με το περιεχόμενο του σχεδιασμού διαφορετικών καθηκόντων, για να καθοδηγήσουν τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις μαθησιακές εργασίες. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στην αρχική εμπειρία και τη συσσώρευση εμπειριών στη διαδικασία μάθησης των μαθητών. (Chen, 2017)

Για παράδειγμα η μάθηση βάσει έργου (Project-based Learning) μπορεί να οριστεί ως μία μέθοδος διδασκαλίας στην οποία οι μαθητές διδάσκονται μέσω μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό ενός προβλήματος, την εκπόνηση ενός σχεδίου, τη δοκιμή του σχεδίου στην πραγματικότητα και την εξέταση του σχεδίου κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης (Wurdinger, Haar, Hugg & Bezon, 2007: 151). Με αυτή τη διδακτική προσέγγιση οι μαθητές δημιουργούν και παράγουν έργα. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να σχεδιάσουν μια ιστοσελίδα ή να δημιουργήσουν ένα χαρτοφυλάκιο μάθησης. Όταν τα προγράμματα ολοκληρώνονται, οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στους συνομηλίκους τους με μια εξήγηση για το πώς δημιούργησαν το έργο και τι έμαθαν από την εμπειρία. Πολλές ερευνητικές μελέτες σε όλη τη Βόρεια Αμερική υποδηλώνουν ότι η μάθηση βάσει έργου συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων, διότι εμπνέει τους μαθητές να μάθουν και να αλλάξουν τις στάσεις τους σχετικά με το σχολείο. (Grant & Branch, 2005; Newell, 2003, Thomas, Enloe, & Newell, 2005). Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν σε άλλες χώρες έχουν επίσης διαπιστώσει ότι η μάθηση βάσει έργου είναι αποτελεσματική στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Barak & Dori, 2005, Gultekin, 2005).

Η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα (Problem-based learning) επικεντρώνεται στο να υποβάλλονται οι μαθητές σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και συχνά εργάζονται μαζί σε μικρές ομάδες για να βρουν λύσεις. Οι ρίζες της μάθησης βασισμένης

στο πρόβλημα πηγάζουν από τον τομέα της ιατρικής εκπαίδευσης στο McMasterUniversity στο Οντάριο του Καναδά όταν άρχισαν να το χρησιμοποιούν το 1969 ως εναλλακτική προσέγγιση για την εκπαίδευση των ιατρών στην ανάλυση ιατρικών προβλημάτων (Ramsey & Sorel, 2007). Οι Barrows και ο Tamblyn (1980), δύο από τους πρωτοπόρους της μάθησης βασισμένης σε προβλήματα, την χαρακτήρισαν ως «τη μάθηση που προκύπτει από τη διαδικασία της εργασίας για την κατανόηση ή την επίλυση ενός προβλήματος» (σελ. 18). Πιο πρόσφατα, έχει οριστεί ως μια διαδικασία όπου οι μαθητές διατυπώνουν και επιδιώκουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους διερευνώντας μια κατάσταση, αναπτύσσοντας κατάλληλα ερωτήματα και δημιουργώντας τη δική τους λύση σε ένα πρόβλημα (Maxwell, Mergendoller, & Bellisimo, 2005: 316)

Σύμφωνα με τον Woods et al (1997), οι μαθητές που διδάσκονται με την προσέγγιση μάθησης βάσει προβλήματος αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και δια βίου επιδεξιότητες σε σύγκριση με εκείνους που διδάσκονται από πιο συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Πιο πρόσφατες μελέτες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές αύξησαν τις δεξιότητες μάθησης και ηγεσίας τους συμμετέχοντας σε μαθήματα με μαθησιακή διαδικασία βασισμένη σε προβλήματα. (Baker, McDaniel, Pesut, & Fisher, 2007; Maxwell, et al., 2005)

1.5 Η πολυαισθητηριακή διάσταση της διδασκαλίας

Η πολυαισθητηριακή μάθηση είναι μια μέθοδος λήψης πληροφοριών που είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές επειδή οι πληροφορίες που διαχέονται μέσω της μάθησης συνδέονται με τις αισθήσεις στο σώμα. Κατά τη διαδικασία της μάθησης, το σώμα του μαθητή μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε αισθητήριο σύστημα για να συλλέξει και διαχειριστεί τις πληροφορίες που μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, η όραση μέσω των οπτικών δεδομένων, η ακοή μέσω των αντίστοιχων ερεθισμάτων, η γεύση μέσω δεδομένων που μπορεί να άπτονται της ενσωμάτωσης στην μαθησιακή διαδικασία γευστικών παραμέτρων, η όσφρηση μέσω των αντίστοιχων ερεθισμάτων και η αίσθηση μέσω των απτικών ερεθισμάτων. Επί του παρόντος, οι περισσότερες τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιούν διεγέρτες που αφορούν την όραση και την ακοή μέσω χρήσης παρουσιάσεων που είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες. (Klingner, 2015)

Σύμφωνα με μελέτες αλλά και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης, οι περισσότεροι μαθητές δεν επεξεργάζονται τις πληροφορίες κατά τη διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν έναν τύπο μάθησης - έναν τρόπο λήψης πληροφοριών που θεωρείται ως βέλτιστος για τη δεδομένη προσωπικότητα και επίπεδο γνώση τους. Για παράδειγμα ορισμένοι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη την ικανότητα ακρόασης και μπορούν να κατανοήσουν έννοιες ακούγοντας μια εξήγηση, ενώ άλλοι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να σχεδιάσουν έννοιες με ένα μολύβι και χαρτί. Μερικοί μαθητές είναι εξαιρετικοί στην παρακολούθηση πληροφοριών με τα μάτια τους και προτιμούν να παρακολουθήσουν ένα παιχνίδι, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με φυσική δράση σε ένα παιχνίδι. Ακόμη και οι φοιτητές που ανταποκρίνονται καλά στην τεχνική παρακολούθησης και ακρόασης μπορεί να μην

επεξεργάζονται πληροφορίες όπως θα μπορούσαν να είναι. Οι τεχνικές πολυαισθητηριακής διδασκαλίας εκφράζουν πληροφορίες που μπορούν να ληφθούν από πολλαπλές αισθήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τον τύπο μάθησης, διαθέτει ένα μέσο κατανόησης των πληροφοριών. (Klingner, 2015)

Η πολυαισθητηριακή εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιεί οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς και απτικούς τρόπους για την εκπαίδευση των μαθητών (Joshi et al., 2002). Παρατηρείται ένα μακροχρόνιο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί από ερεθίσματα που εμπλέκονται σε πολλαπλούς τρόπους. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική παράδοση της Montessori κάνει χρήση τεχνουργημάτων όπως γράμματα από γυαλόχαρτα μέσα από τα οποία τα παιδιά εντοπίζουν με τα δάχτυλά τους για να αναπτύξουν τη φυσική ικανότητα να μάθουν να γράφουν. Ο Papert (1980) ανέφερε την ιδέα της σωματικής συνθετικής μάθησης - προβάλλοντας μια βιωματική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι οργανισμοί κινούνται - στην εκμάθηση της γεωμετρίας. Οι Moreno και Mayer (1999) διερεύνησαν τις γνωστικές επιπτώσεις του πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού στη μείωση του γνωστικού φορτίου, αντιπροσωπεύοντας πληροφορίες σε περισσότερες από μία μεθόδους.

Ο συνδυασμός και η ενσωμάτωση πολλαπλών αισθητηριακών ερεθισμάτων είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτιστοποίηση της καθημερινής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Ernst and Bulthoff, 2004). Ο αισθητηριακός συνδυασμός επιτρέπει στο άτομο να μεγιστοποιεί την πληροφόρηση που παρέχεται από διαφορετικούς αισθητικούς τρόπους χωρίς να συγχωνεύονται αυτοί οι τρόποι, ενώ η αισθητηριακή ολοκλήρωση επιτρέπει τη μείωση της διακύμανσης της αισθητήριας εκτίμησης ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία της (Ernst and Bulthoff, 2004). Συγκεκριμένα, ο αισθητήριος συνδυασμός συμβαίνει όταν διάφορες περιβαλλοντικές ιδιότητες του ίδιου αντικειμένου

εκτιμώνται μέσω διαφορετικών αισθητηριακών τρόπων. Αντίθετα, η αισθητηριακή ολοκλήρωση παρατηρείται όταν η ίδια περιβαλλοντική ιδιότητα εκτιμάται από διαφορετικές αισθητηριακές μεθόδους (Ernst and Bulthoff, 2004). Πολλές πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ο εγκέφαλος του ατόμου είναι σε θέση να ενσωματώνει ανισόρροπα σήματα με στατιστικά βέλτιστο τρόπο όπως προβλέπεται από ένα Bayesian μοντέλο, σταθμίζοντας κάθε αίσθηση ανάλογα με την αξιοπιστία του (Ernst and Banks, 2002, Alais and Burr, 2004, Landy et al, 2011). Το μοντέλο αυτό ήταν χρήσιμο να προβλέψει τη συμπεριφορά των ενηλίκων με πολυαισθητηριακή ενσωμάτωση σε διαφορετικούς αισθητικούς τρόπους με έναν βέλτιστο ή σχεδόν βέλτιστο τρόπο (Ernst and Banks, 2002, Alais and Burr, 2004, Landy et al., 2011). Υπάρχουν επίσης σταθερά νευροφυσιολογικά στοιχεία για την πολυαισθητηριακή ενσωμάτωση.

Σε ότι αφορά την προσωποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία, μια παιδαγωγική μεθοδολογία βασισμένη σχεδόν αποκλειστικά στα οπτικά ερεθίσματα, δεν θα θεωρούσε το μαθησιακό δυναμικό και τις οδούς πρόσβασης για την εκμάθηση στους μαθητές, την εκμετάλλευση των διαφορετικών τρόπων με τρόπους που μεταδίδουν πιο εκτενώς διαφορετικά είδη πληροφοριών (π.χ. ο τρόπος παρουσίασης συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας είναι συχνά καλύτερος για την αντίληψη της υφής από ότι η παρουσίαση μέσω οπτικών ερεθισμάτων). Επιπλέον, μπορεί να υποτεθεί ότι μια πιο ευέλικτη πολυαισθητηριακή προσέγγιση θα μπορούσε να επισημάνει τις ατομικές προδιαθέσεις των μαθητών. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να παρατηρηθεί διαφορετική τάση για κάθε μαθητή σε ότι αφορά την προτίμηση για μια συγκεκριμένη προσέγγιση μάθησης, αποδεικνύοντας ότι συγκεκριμένα αισθητήρια σήματα μπορούν να καταστούν πιο χρήσιμα για ορισμένα παιδιά κατά την εκμάθηση συγκεκριμένων εννοιών. Για παράδειγμα, πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτικό εργαλείο για τη θεραπεία παιδιών με δυσλεξία (π.χ., Habib et al., 2016). Τα χρονικά και ρυθμικά χαρακτηριστικά της μουσικής θα μπορούσαν

πράγματι να επηρεάσουν θετικά τις πολλαπλές διαστάσεις του «χρονικού ελλείμματος» που είναι χαρακτηριστικό για κάποιους τύπους δυσλεξίας. Άλλα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι ο αυτισμός και η Διαταραχή Υπερκινητικότητας και Ελλειμματικής Προσοχής (ADHD). Υπάρχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία ότι τα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα βελτιώνουν την ακρίβεια και την ταχύτητα εκμάθησης.

Όσον αφορά τη συμπερίληψη, η έλλειψη οπτικού ερεθίσματος στα παιδιά με οπτική αναπηρία, ήτοι τύφλωση, μπορεί να δυσκολέψει την εκμάθηση γεωμετρικών εννοιών που συνήθως μεταδίδονται μέσω οπτικών αναπαραστάσεων και μεταφορών. Μια καθυστέρηση στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά με προβλήματα όρασης επηρεάζει άμεσα την κοινωνική τους ικανότητα, προκαλώντας με τη σειρά τους αισθήματα απογοήτευσης που αντιπροσωπεύουν έναν κίνδυνο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συναισθηματικής ικανότητας (Thompson, 1941). Η χρήση της τεχνολογίας πολλαπλών αισθητηριακών ερεθισμάτων θα επέτρεπε να χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, εξαλείφοντας φυσικά τα εμπόδια μεταξύ των συνομηλίκων και διευκολύνοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Εν κατακλείδι, σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότερες αισθήσεις σημαίνουν αποτελεσματικότερες διαδικασίες διδασκαλίας καθότι:

- Περισσότερες αισθήσεις – περισσότερες πληροφορίες
- Διαφορετικοί μαθητές – διαφορετικές κυριαρχικές αισθήσεις
- Διαφορετικοί μαθητές – διαφορετικές «ευφυΐες»
- Πολλαπλές αισθήσεις – περισσότερες οδοί εντοπισμού των αποθηκευμένων πληροφοριών

- Συνδυασμένες αισθήσεις – περισσότερο αποτελεσματική διαδικασία μάθησης. (Katai et al, 2014)

Κεφάλαιο 2°

2.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή του θεάτρου στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη έχει τη ρίζα της από το ρήμα δράω-δρω, που σημαίνει δράση, κάνω δηλαδή μια δράση. Στα ελληνικά η λέξη δράμα χρησιμοποιείται με πολλαπλές σημασίες, έτσι πέρα από τη δράση, μπορεί να δηλώνει το τραγικό, το δραματικό έργο, την τραγωδία, και τη δραματοποίηση (Woolland, 1999:24).

Αρχικά ο όρος που χρησιμοποιήθηκε για την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ήταν «Το εκπαιδευτικό δράμα», το οποίο ορίζεται ως μια μορφή τέχνης που σκοπό έχει να υπηρετήσει την εκπαίδευση (Woolland, 1999:24).

Η δραματοποίηση αποτελεί τη *«μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου, με όρους και κώδικες θεάτρου, με τελικό στόχο την πρόσληψή του, ως τέτοιο, από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη»* (Γραμματάς, 1998: 461) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες δραστηριότητες, όπως στα κινητικά παιχνίδια έκφρασης, την αναπαράσταση ή σε διαδικασίες μεταμφίεσης (Κουρετζής, 1991).

Το δράμα μπορεί να διδαχτεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Μετά από διάφορες έρευνες, συζητήσεις και διαφορετικές θέσεις ερευνητών, το δράμα, καταλήγει σήμερα να ορίζεται ως *«μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί την θεατρική φόρμα – δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης- με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την*

καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006: 1).

Το θέατρο εμφανίζεται στην εκπαίδευση τα χρόνια του Μεσαίωνα. Αρχικά στα Καθολικά μοναστηριακά σχολεία και έχει ως στόχο να συμβάλει στην εδραίωση της πίστης των μαθητών. Έτσι στην αρχή το θέατρο χρησιμοποιείται για προπαγανδιστικούς σκοπούς. Αργότερα, στην εποχή της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού η βαρύτητα μεταφέρεται στις ανάγκες και τη φύση του παιδιού (Παπαδόπουλος, 2010).

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, το θέατρο εμφανίζεται στην εκπαιδευτική πράξη, όπου νέες αντιλήψεις υιοθετούνται σε Αμερική και Ευρώπη οδηγώντας στη καθιέρωση ενός δημοκρατικού, μαθητοκεντρικού και λειτουργικού σχολείου. Το σχολείο αυτό δίνει έμφαση στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της σκέψης μέσα από βιωματικά και συχνά παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης. Σε πολλές χώρες η θεατρική αγωγή ενσωματώθηκε στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους και με σπουδαίους παιδαγωγούς που έθεσαν βάσεις για την αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης που ταύτιζε το θέατρο στην εκπαίδευση με τη θεατρική παράσταση (Dewey, 1956).

Στην Αγγλία ο Caldwell Cook από το 1917 υποστηρίζει τη σημασία που έχει στη μάθηση η προσωπική εμπειρία και πως το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διδασκαλία. Στην Αμερική το 1920 η Winifred Ward, επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey, εισάγει το δημιουργικό δράμα υποστηρίζοντας ότι συμβάλλει στην ολοκληρωτή διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Φανουράκη, 2010).

Ο Bertolt Brecht, τη δεκαετία του 1930, θεωρεί ότι η τέχνη και κατ' επέκταση το θέατρο μπορεί αξιοποιώντας τα επιτεύγματα της επιστήμης να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για την αλλαγή του κόσμου. Αναφέρει ότι όπως η φύση έτσι και η κοινωνία μεταβάλλονται

και αυτό συνιστά μία απελευθερωτική πράξη, η οποία μπορεί να μεταδίδεται μέσα από το παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010) .

Στην Ελλάδα ο όρος θεατρική αγωγή πρωτοεμφανίζεται από τα μεταπολεμικά χρόνια, όπου μέχρι και τη δεκαετία του 1970, με αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές και εθνικές επετείους, συνυφαίνεται με το είδος των σκετς και της θεατρικής παράστασης, χωρίς όμως να καλλιεργεί ιδιαίτερα την θεατρική παιδεία των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010).

Στην Ελλάδα, πλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν ευαισθητοποιηθεί σχετικά με την παιδαγωγική αντίληψη του θεάτρου και το αντιμετωπίζουν όχι μόνο σαν ένα μέσο οργάνωσης των σχολικών γιορτών αλλά και σαν μέσο διδασκαλίας στην καθημερινή τους δουλειά. Παράλληλα οργανώνονται από ηθοποιούς, θεατροπαιδαγωγούς και εμψυχωτές θεατρικές ομάδες και παιδικές σκηνές (Φανουράκη, 2010).

Το θέατρο ως εκπαιδευτικό μέσο χρησιμοποιεί την ψυχαγωγία και το χιούμορ για να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών (Perry, C.L., et al, 1999) και να δώσει έμφαση στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ πραγματικών και φανταστικών πλαισίων (Joronen, K., S.H. Rankin, and P. Åstedt-Kurk, 2008). Η χρήση του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση» παρουσιάζει μια καινοτόμο προσέγγιση για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με την υγεία, την ευημερία και την κοινωνία. Οι αξιολογήσεις έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιδεικνύει απόλαυση και ενθουσιασμό παρακολουθώντας ένα εκπαιδευτικό θέατρο, είναι δεκτικοί και προσεκτικοί και μπορεί να αναγνωρίσουν επαρκώς σωστά τα εκπαιδευτικά μηνύματα που απεικονίζονται. Η ένταξη του θεάτρου στην εκπαίδευση ξεκίνησε στη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60 και εξελίχθηκε από την αναγνώριση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν ένας μαθητής ερευνά και ανακαλύπτει μέσω του ενεργού παιχνιδιού (Pammenter, 1993; Wooster, 2007) .

Ο Jackson (1993:1) προτείνει ως ειδικό στόχο της ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση: «να αξιοποιήσει τις τεχνικές και τη φανταστική ισχύ του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης ... [και] ... να προσφέρει μια εμπειρία στα παιδιά που θα απορροφούν έντονα, προκλητικά, ένα ασυναγώνιστο κίνητρο για περαιτέρω εργασία στο επιλεγμένο θέμα μέσα και έξω από το σχολείο». Μέσα από την εκπαίδευση που βασίζεται στην απόδοση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τη θέση τους στην «παγκόσμια σκηνή» (Wooster, 2007). Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων περιβαλλοντικών θεμάτων, χρήσης ουσιών, πρόληψης ατυχημάτων, κακοποίησης, παραμέλησης κατάχρησης και εκφοβισμού, κοινωνικών θεμάτων, διατροφής, ευαισθητοποίησης για αναπηρίες, καθώς και ιατρικών και εκπαιδευτικών συμβουλευτικών θεμάτων.

Η χρήση του θεάτρου ως αποτελεσματικού μέσου εκπαίδευσης των μαθητών έχει τη βάση του σε βασικές ψυχολογικές θεωρίες. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία απορρέει από το έργο του Vygotsky και του Bandura. Ο Vygotsky (1978) πρότεινε ότι η μάθηση ενσωματώνεται στις κοινωνικές εκδηλώσεις και μπορεί να εμφανίζεται όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν με άλλα ανθρώπινα όντα, αντικείμενα και γεγονότα στο περιβάλλον και αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά το παιδί να μάθει τι είναι σημαντικό σε συνάρτηση με την κουλτούρα του. Ομοίως, ο Bandura (1977) υπογράμμισε τη σπουδαιότητα της μάθησης μέσω της παρατήρησης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων σύμφωνα με τα παρατηρούμενα οφέλη και τις δυσμενείς επιδράσεις αυτών των συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία υποδηλώνει ότι οι γνωστικές αναπτυξιακές διεργασίες και οι μαθησιακές διαδικασίες των ατόμων είναι απλά προϊόντα της κοινωνίας και του πολιτισμού τους. Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες βιωματικής μάθησης για τα παιδιά που είναι ιδιαίτερα ισχυρές λόγω της επιρροής που

έχει το θέατρο στη συναισθηματική και γνωστική κατάσταση του μέλους του ακροατηρίου (Haner, D., et al, 2010).

Η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από την ιδέα ότι τα άτομα μαθαίνουν από την παρατήρηση άλλων και από τη λήψη σχολίων από άλλους, καθώς και από τον αυτο-προβληματισμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπου και περιβάλλοντος (Joronen, K., S.H. Rankin, and P. Åstedt-Kurki, 2008). Το θέατρο στην εκπαίδευση επιτρέπει στα παιδιά να βλέπουν τη ζωή ως παρατηρητές, λαμβάνοντας συνειδητές ηθικές αποφάσεις σε σχέση με εκείνες τις καταστάσεις που διαδραματίζονται γι 'αυτούς. Ως εκ τούτου, επιτρέπει μια «γνωστική παιδική χαρά» όπου τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με διαφορετικές επιλογές και να βιώσουν αντιφατικά τις συναισθηματικές συνέπειες της συμπεριφοράς τους και των άλλων (Haner, D., et al, 2010).

2.2 Το θεατρικό παιχνίδι – ορισμός

Ως αντικείμενο, η Θεατρική Αγωγή (Σέξτου,1998) έκανε την εμφάνισή της επίσημα στο αναλυτικό ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου το 1989. Είχε τη μορφή πρότασης για Θεατρικό Παιχνίδι με δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμό και παντομίμα σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής. Το 1990 δημοσιεύτηκε και το σχετικό παράρτημα για το δημοτικό σχολείο, παράλληλα με την κυκλοφορία του Βιβλίου δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, όπου υπήρχαν αναλυτικότερες αναφορές και παραδείγματα για τη θεατρική τέχνη στο σχολείο. Το 1993 εκδόθηκε το βιβλίο – βοήθημα για το δάσκαλο Θεατρική Αγωγή 1. Η κυκλοφορία αυτή αποτέλεσε σημαντικό βήμα από την πλευρά της πολιτείας για την εισαγωγή του θεάτρου με το Θεατρικό Παιχνίδι και στα δημοτικά σχολεία. Το 1995 άρχισε η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος «Μελίνα – εκπαίδευση και πολιτισμός», το οποίο τέθηκε υπό την στήριξη του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Πολιτισμού και της Γενικής Γραμματίας Λαϊκής Επιμόρφωσης. Σκοπός του προγράμματος ήταν να προσεγγισθεί η τέχνη του θεάτρου ως μια συνολική προσπάθεια προβολής, ανάδειξης και διερεύνησης του πολιτισμού στα σχολεία.

Επίσημα η Θεατρική Αγωγή ενσωματώνεται στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Θεατρικής Αγωγής που μπήκε σε ισχύ με το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993:169). Στο άρθρο 1 το οποίο αφορά την Αισθητική Αγωγή, ορίζεται: «Στόχος της Αισθητικής Αγωγής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία

απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και τη ζωή».

Βασικές επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής είναι να μπορέσουν να:

- Ενισχύσουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις καταστάσεις και τα πράγματα που τα περιβάλλουν καθώς και τις μεταβολές αυτών.
- Αξιοποιήσουν την παρατηρητικότητα του παιδιού έτσι ώστε να γνωρίζοντας καλύτερα και ενισχύοντας τον εσωτερικό του κόσμο να καταφέρει να αναπτύξει μια πιο πληρέστερη και στενότερη επικοινωνία με το περιβάλλον του.
- Καλλιεργήσουν τις αισθήσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών έτσι ώστε να του επιτρέψει να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του με τρόπο παραγωγικό και δημιουργικό.
- Ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών σε κάθε ηλικία με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζεται η απρόσκοπτη εξέλιξη των ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων τους.
- Έρθουν σε εξοικείωση με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες έτσι ώστε να εδραιώσουν και το αισθητικό τους κριτήριο.
- Αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες όχι μόνο στο καλλιτεχνικό κομμάτι αλλά και στην επαγγελματική τους ζωή γενικότερα (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993).

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση έχει ως κεντρικό άξονα το παιδί. Στην πράξη θεωρείται ως μια εφαρμογή της θεατρικής αγωγής όπου αντλεί στοιχεία από τη θεατρική τέχνη, τόσο ασκήσεις όσο και τεχνικές, προσαρμόζοντάς τις στους σκοπούς της

(Κοντογιάννη, 2000). Γενικώς, η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από την ανάγκη του συμμετέχοντα επικοινωνίας και έκφρασης. Υπάρχουν διάφοροι όροι, οι οποίοι επιχειρούν να καλύψουν όλες τις πτυχές του πεδίου και κάποιοι θα μπορούσαν ίσως να θεωρηθούν και ταυτόσημοι. Τέτοιες έννοιες είναι το «δράμα στην εκπαίδευση», η «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», η «δραματοποίηση», το «παιχνίδι ρόλων» κ.τ.λ.

Το δράμα στην εκπαίδευση «είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών» (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί επίσης μια παιδαγωγική μέθοδο, η οποία αντλεί στοιχεία τόσο από το παραδοσιακό θέατρο, όσο και από άλλες θεραπευτικές μεθόδους. Η δραματική τέχνη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, να αυτοσχεδιάσουν και να κατασκευάσουν μέσα από ένα ερέθισμα διάφορα νοήματα, με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου, με παιγνιώδη διάθεση (Κοντογιάννη, 2000).

Η δραματοποίηση, η οποία πολλές φορές συγχέεται με το θεατρικό παιχνίδι (Μουδατσάκης, 1994) αποτελεί τη «μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου, με όρους και κώδικες θεάτρου, με τελικό στόχο την πρόσληψή του, ως τέτοιο, από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη» (Γραμματάς, 1998: 461) ή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες δραστηριότητες, όπως στα κινητικά παιχνίδια έκφρασης, την αναπαράσταση ή σε διαδικασίες μεταμφίσεως (Κουρετζής, 1991).

Το παιχνίδι ρόλων αφορά την αναπαράσταση αληθινών συνθηκών καθημερινής ζωής, όπου καθένας είναι σε θέση να προβάλει προσωπικές απόψεις, αλλά και να διερευνήσει απόψεις άλλων, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη σημασία οι υποκριτικές δεξιότητες. Το θεατρικό παιχνίδι δε διαχωρίζεται πάντα από όλα τα παραπάνω είδη, αφού σε πολλές των

περιπτώσεων, υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις, τόσο στις τεχνικές, όσο και στους στόχους κ.τ.λ.

Το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί ένα μέσο ώστε να ενεργοποιηθεί η φαντασία του παιδιού, το οποίο παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο μέσα στο οποίο το παιδί εκφράζεται και δημιουργεί (Κουρετζής, 1997).

Ο Deniz (2003) αναφέρει ότι τα παιχνίδια είτε ομαδικά είτε ατομικά είναι «το πιο γνήσιο δημιούργημα των παιδιών».

Το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο πλαίσιο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και στην κατεύθυνση της θεατρικής εμψύχωσης με τα παιδιά. Σε μία προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου της θεατρικής εμψύχωσης των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαφορετικοί θεωρητικοί και μεθοδολογικοί προσανατολισμοί προκαλούν ασάφεια και οδηγούν στην εμφάνιση διαφορετικών σκοπών και εφαρμογών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα συχνά το Θεατρικό Παιχνίδι να συγχέεται με τη Δραματοποίηση (Μουδατσάκης, 1994:11) ή ακόμα να χρησιμοποιείται σε δραστηριότητες με διαφορετικό περιεχόμενο και σκοπό όπως για παράδειγμα στην αναπαράσταση κάποιου μύθου, σε κινητικά παιχνίδια έκφρασης ή σε μεταμφιέσεις (Κουρετζής, 1991:17).

Σύμφωνα με τους Faure και Lascar (1990: 8), Θεατρικό Παιχνίδι υπάρχει «...από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση». Επίσης ως κεντρικό στοιχείο του Θεατρικού Παιχνιδιού ορίζουν τον αυτοσχεδιασμό καθώς το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά.

Ο Κουρετζής (1989) – ο οποίος είναι ο πρώτος στην Ελλάδα που δημιούργησε και καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο για το Θεατρικό παιχνίδι - το χαρακτηρίζει ως ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει τη δραματική τέχνη και μούμενος σε αυτό,

εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997:40-41). Παράλληλα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων (Κουρετζής, 1991:29).

Κεντρικά σημεία του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο (Κουρετζής, 1989:79,81).

Ο Μουδατσάκης (1994) προσδιορίζει το Θεατρικό Παιχνίδι ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που έχει ως βασική προϋπόθεση το παιχνίδι. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στη χρησιμοποίηση των μελών του σώματος και της φωνής ως αισθητήρια. Ακόμα βασίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία χρησιμοποιώντας τους όρους της φαντασίας. Ο ίδιος δομεί τη μέθοδο σε πέντε στάδια: της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης, της σύνθεσης του σεναρίου, της εξεύρεσης των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση, της εκτέλεσης-δράσης και της αξιολόγησης των πεπραγμένων.

Το ότι είναι παιχνίδι, σημαίνει ότι υπάρχουν κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά παίζουν και σύμφωνα με τους οποίους «υποχρεούνται» να παίζουν για τους άλλους (Faure&Lascar, 1990). Το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί ένα μέσο ώστε να ενεργοποιηθεί η φαντασία του παιδιού, το οποίο προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο, εκφράζεται και δημιουργεί (Κουρετζής, 1997)

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί, είναι δυνατόν να αποκτήσει έλεγχο του σώματός του, αλλά και να οξύνει την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους (Faure&Lascar, 1988). Κεντρικά σημεία για το θεατρικό παιχνίδι αποτελούν η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, αλλά και η εκμετάλλευση του τυχαίου και του αυθόρμητου (Κουρετζής, 1989). Ιδιαίτερα ο αυτοσχεδιασμός, αποτελεί ίσως το σημαντικότερο

εργαλείο του θεατρικού παιχνιδιού, αφού η βασίζεται στον αυθόρμητο τρόπο έκφρασης του συναισθήματος, αλλά και στη στιγμιαία επινόηση (Σέξτου, 1998).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου», στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, κ.α. Επίσης, αναφέρεται μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και στην Ε΄ τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, τομ.α: 157-158). Το Θεατρικό Παιχνίδι και από την επίσημη εισαγωγή του στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου, παρόλο που εντάσσεται στο χώρο της Αισθητικής Αγωγής ως ξεχωριστό αντικείμενο, προτείνεται να χρησιμοποιείται και ως διδακτική μέθοδος στο βιβλίο της Θεατρικής Αγωγής – βιβλίο για το δάσκαλο και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

2.3 Τα είδη του θεατρικού παιχνιδιού

Παιχνίδι ρόλων

Κατά τη διάρκεια μιας θεμελιώδους τεχνικής του δράματος, οι συμμετέχοντες σε ένα παιχνίδι ρόλου συνειδητοποιούν με την ενσωμάτωση του ρόλου είτε ενός ατόμου είτε ενός αντικειμένου και βιώνουν τη νέα γνώση σε τρεις χωρικές διαστάσεις (μήκος, πλάτος και ύψος) και τρεις ψυχολογικές διαστάσεις (ταυτοποίηση, εσωτερικοποίηση και ενσυναίσθηση). Επιπλέον τρεις βασικές διανοητικές διαστάσεις (αναπαράσταση, αφομοίωση, φαντασία), τρεις κοινωνικές διαστάσεις (συμμετέχοντας παίρνοντας ρόλο, αλληλεπίδραση και αποδοχή από άλλους) και τρεις προσωπικές διαστάσεις (αυτοεκτίμηση, αυτοεκτίμηση και αυτεπαγωγή) μπορούν να συνδυάζονται αποτελεσματικά ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα. Όλες αυτές οι διαστάσεις είναι χρήσιμες στην απόκτηση πρόσθετης γνώσης και δημιουργίας επικοινωνιακών δίαυλων επειδή μπορούν να προσφέρουν μια βάση πολλαπλών διαστάσεων για την τόνωση και την ανάπτυξη του γλωσσικού και εκφραστικού περιεχομένου.

Παραμύθια και Μύθοι

Υπάρχει ένας απίστευτος αριθμός βιβλίων που περιέχουν συλλογές αυτών των ιστοριών. Ορισμένες ιστορίες προέρχονται από μια συγκεκριμένη χώρα, θρησκεία ή εθνοτική ομάδα, ενώ άλλες ομαδοποιούνται ανά θέμα (γυναίκες, ζώα, φύση). Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, μπορεί να επιλέξει διάφορες

ιστορίες που να παρουσιάζουν δυναμικούς χαρακτήρες και ένα απλό μήνυμα. Στην ιδανική περίπτωση, οι ιστορίες πρέπει να περιγράφονται με δραματικά στοιχεία, αντί να διαβάζονται δυνατά ώστε ο μαθητής να μπορεί να ενδυναμώσει το φανταστικό και να εμπλουτίσει το λεξιλογικό του δυναμικό. Τα παιδιά απολαμβάνουν την εκτέλεση ιστοριών με χιουμοριστικούς ανθρώπους ή καταστάσεις και συνήθως είναι πρόθυμοι να παίξουν άψυχα αντικείμενα που σχετίζονται με την πλοκή.

Ποίηση

Τα ποιήματα παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία για μια πράξη δράματος, καθώς μπορούν να «ενεργήσουν» στιγμιαία ή μετά το σχεδιασμό. Επειδή η ποίηση είναι συχνά γραμμένη στο πρώτο πρόσωπο, είναι εύκολο για τους συμμετέχοντες να εντάξουν τους εαυτούς τους στις ενέργειες ή τα συναισθήματα που εκφράζονται στο ποίημα. Όταν επιλέγεται η ποίηση για χρήση στην τάξη, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναζητάει μια ποικιλία σε ότι αφορά το στυλ ποίησης, αλλά να έχει επίσης κατά νου ότι η γλώσσα πρέπει να είναι αρκετά άμεση για να την κατανοούν οι συμμετέχοντες. Πρόσθετα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ποιήματα που μπορεί να φαντάζουν ως «ανόητα», καθώς τα περισσότερα παιδιά τείνουν να εκφράζουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση στο «παράλογο» ή «φανταστικό». (Farris, P. J., & Parke, J. 1993)

Παιδικά βιβλία

Ένα καλό παιδικό βιβλίο μπορεί να προσφέρει αρκετές δραστηριότητες για μια ολόκληρη διαδικασία δημιουργικής δραματικής πράξης εντός της τάξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα προθέρμανσης, ένα παιχνίδι και ένα έργο τέχνης βασισμένο στο θέμα του βιβλίου, εκτός από τις εμπειρίες του δράματος.

Ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιλογή βιβλίων για το σκοπό αυτό είναι το ενδιαφέρον του δασκάλου - εάν ένα συγκεκριμένο βιβλίο προσφέρει πολλές συναρπαστικές ιδέες, τότε αυτό θα είναι περισσότερο εύκολο να χρησιμοποιηθεί εντός της τάξης. (Craft, A. 2001)

Θεατρικά έργα

Σε ομάδες που ανταποκρίνονται καλά στις δραματικές δραστηριότητες, η τοποθέτηση μιας σκηνής ή ενός μικρού παιχνιδιού μπορεί να είναι τόσο ευχάριστη όσο και ικανοποιητική. Πολλοί μαθητές, ειδικά οι έφηβοι, αγαπούν τα κοστούμια σχεδιασμού, τα σύνολα, τα στηρίγματα και τα λοιπά που άπτονται της σκηνογραφίας και σκηνοθεσίας ενός θεατρικού παιχνιδιού. Όταν δεν είναι εφικτή η διοργάνωση πλήρους της πράξης, μια προετοιμασμένη ανάγνωση ή διοργάνωση μιας σκηνής μπροστά στην τάξη μπορεί επίσης να λειτουργήσει ιδιαίτερα ευεργετικά. Όποια και αν είναι η επιλογή ενός παιχνιδιού, η βασική αρχή της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ότι δεν υπάρχουν «λανθασμένες» απαντήσεις. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να διερευνούν και να δοκιμάζουν τα κείμενα με τρόπους που προωθούν τη δημιουργική τους σκέψη και την προσωπική τους ανάπτυξη. (Aitken, V., Fraser, D., & Price, G. 2007)

Θέατρο αναγνωστών (Readers Theatre) ως μέθοδος διδασκαλίας

Για τους εκπαιδευτικούς των οποίων τα μαθήματα περιλαμβάνουν κάποιο είδος λογοτεχνίας, μια άλλη μορφή θεατρικού παιχνιδιού ως μέθοδος διδασκαλίας έχει

διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Ο McCaslin (1990) ορίζει το Readers Theatre ως μια προφορική παρουσίαση του δράματος, της πεζογραφίας ή της ποίησης (σελ. 263). Το Reader Theatre είναι ενεργό, αναλυτικό, κοινωνικά ενταγμένο και ερμηνευμένο με λεκτικά και μη λεκτικά μέσα » (Wolf, 1993, σελ. 541). Το πιο σημαντικό, οι κύριοι συμμετέχοντες είναι οι αναγνώστες που καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να ερμηνεύσουν τις ιδέες του συγγραφέα. Το Reader Theatre δεν απαιτεί κοστούμια, make-up, σύνολα σκηνικών ή απομνημόνευση κειμένων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε είδος λογοτεχνίας (θεατρικά έργα, ποιήματα, μυθιστορήματα, διηγήματα) και ένας αφηγητής αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για να μεταβιβάσει τη θέση και τη δράση της ιστορίας και να προάγει τα συναισθήματα στο κοινό (Carrick, 2000). Υπάρχουν πολλές πειραματικές μελέτες που έχει αποδειχθεί ότι η χρήση του RT εμπλουτίζει την εκμάθηση ξένων γλωσσών των μαθητών.

Playback Theatre

Η έννοια του Playback Theatre βασίζεται στην αντίληψη ότι κάθε χαρακτήρας έχει την δική του ιστορία. Πρόκειται για μια μορφή αυτοσχεδιαστικού θεάτρου που περιλαμβάνει διάφορες μορφές τεχνικών, για να ενταχθούν τα μέλη της ομάδας εντός της ιστορία που συνήθως προέρχεται από τη ζωή τους και να εφαρμόσουν τις διάφορες μεθόδους και γνώσεις τις οποίες επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να προάγει. Αυτή η τεχνική ακολουθεί ορισμένα βήματα, όπως την ένταξη της μουσικής, τη χρήση ενός οικοδεσπότη για να παρουσιάσει την ιστορία του κύριου χαρακτήρος και το κύριο θέμα του παιχνιδιού και στη συνέχεια οι ηθοποιοί πραγματοποιούν εν συντομία αφηρημένα σχόλια και ενέργειες με βάση τις αντιδράσεις του μαθητικού κοινού προς τα θέματα (Lu, 2012).

2.4 Οφέλη θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι σίγουρα συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής φοίτησης και δημιουργεί επίσης ενδιαφέρον για τους μαθητές να έρχονται στο σχολείο για να μάθουν τα νέα πράγματα. Τα μικρά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή την ευκαιρία για την εκμάθηση της τέχνης με τη μορφή δράματος για τη βελτίωση όλων των δεξιοτήτων και των συνολικών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Υπάρχουν αρκετοί αριθμοί μελετών που έδειξαν μια σχέση μεταξύ του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και της συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, συμβάλει επίσης στην επίτευξη υψηλότερων αποτελεσμάτων από την απλή διδασκαλία της εκπαίδευσης των μαθητών στους μαθητές. Όταν τα σχολεία ακολουθούν τη θεατρική εκπαίδευση, βελτιώνουν τις δεξιότητες κατανόησης της ανάγνωσης για τους μαθητές και μπορούν να διατηρήσουν επίσης καλύτερα αρχεία παρουσίας, ήτοι ο μαθητής αποκτά ενδιαφέρον για τη σχολική διαδικασία και προσέρχεται σε αυτή με ιδιαίτερη χαρά. Ταυτόχρονα, μπορούν επίσης να προάγουν τους μαθητές ώστε να παραμένουν γενικά πιο αφοσιωμένοι στο σχολείο από ό,τι μερικοί άλλοι τύποι δραστηριοτήτων εκτός της τέχνης. Τα σχολεία με αυτά τα προγράμματα που σχετίζονται με την τέχνη μπορούν σίγουρα να αναφέρουν τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα ακόμη και στις περιοχές χαμηλού εισοδήματος. Το συνολικό ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν στη θεατρική παράσταση παρατηρείται ότι αυξάνει τόσο τις λεκτικές όσο και στις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και τις επιδόσεις στα μαθηματικά. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στη θεατρική εκπαίδευση σίγουρα θα αυξήσει τη δέσμευσή τους και θα ενθαρρύνει επίσης τη σταθερή συμμετοχή. (Podlozny, 2000)

Στον Ελλάδα πολλοί ειδικοί του χώρου επισημαίνουν τη βαθειά σημασία εφαρμογής διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς κάτι τέτοιο βοηθά στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, προάγει την συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιφέρει αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου και μαθητή (Γραμματάς, 1997:129) αλλάζει την αισθητική του μαθήματος, συμβάλει στην αποσαφήνιση εννοιών, βοηθάει στην κατανόηση μέσα από την ανακάλυψη της γνώσης, ενισχύεται ο κριτικός στοχασμός (Κουρετζής, 1997: 39-40) και προσφέρει μία πιο διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001:26).

Το Θέατρο στη σχολική τάξη αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση τα οφέλη της οποίας αγγίζουν όλα τα πεδία της ανάπτυξης των παιδιών. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του επιστημονικού κλάδου που επιφέρει και πολλά άλλα πλεονεκτήματα είναι ότι το παιδί γίνεται το επίκεντρο της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Το παιδί αποτελεί το κέντρο γύρω από το οποίο κινείται ο δάσκαλος, το μάθημα, και το σχολείο. Στο επίκεντρο όμως δεν είναι μόνο απλά ο μαθητής αλλά και ο συναισθηματικός του κόσμος, που παίζει και τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην δράση και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Bolton, 1984: 210).

Το Θεατρικό Παιχνίδι σύμφωνα με τον Κοντογιάννη (2000):

- Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να έρθουν σε στενότερη επαφή με το περιβάλλον και έτσι να μάθουν να το αποδέχονται.
- Κατευθύνει το παιδί στο να ανακαλύψει μόνο του τον εαυτό του αλλά και τους υπόλοιπους γύρω του και έτσι να μπορέσει να ορίσει την ταυτότητά του.
- Δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθούν χωρίς όριο οι νοητικές, σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

- Αποτελεί μια ευκαιρία διεξόδου του παιδιού από τα συνηθισμένα μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον.
- Ενισχύει την κοινωνικοποίηση του παιδιού δίνοντάς του την ευκαιρία να συνεργαστεί, να προσαρμοστεί, να αυτοεπιβεβαιωθεί και να αλληλεπιδράσει σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο πλαίσιο.
- Αποτελεί μία πρόβα για το παιδί για τον κόσμο που ανοίγεται μπροστά του.

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε ότι αφορά τη μάθηση και συχνά παρουσιάζονται ενθουσιασμένοι και ευαισθητοποιημένοι. Ακόμα και κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η συνάφεια και ο ρεαλισμός του περιεχομένου αντενδείκνται, βοηθώντας το κοινό να προβληματιστεί σχετικά με τη συμπεριφορά και να αφομοιώσει προσδιορισμένους μαθησιακούς στόχους. Πρόσθετα, το θέατρο στην εκπαίδευση παρέχει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά και τους νέους, όπου μπορούν να σκεφτούν τα ζητήματα που τίθενται και να εξετάσουν τις συνέπειες των δράσεων για τον εαυτό τους. Οι χαρακτήρες των νέων ανθρώπων σε μια παράσταση αντικατοπτρίζουν τους νέους στο ακροατήριό τους, τους συμμαθητές τους, οι οποίοι βοηθούν τους νέους να ενσωματώσουν τα μηνύματα στη δική τους σκέψη. Η αναγνώριση με τους χαρακτήρες που απεικονίζονται έχει παρουσιαστεί από μερικούς ως προϋπόθεση για αλλαγή συμπεριφοράς και ενίσχυση των επικοινωνιακών διαύλων. Το θέατρο στην Εκπαίδευση βοηθά στη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης και η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιδεικνύουν απόλαυση και ενθουσιασμό μέσω της παρακολούθησης εκπαιδευτικού θεάτρου, είναι δεκτικοί και ακούν προσεκτικά και μπορούν να αναγνωρίσουν σωστά τα εκπαιδευτικά μηνύματα που απεικονίζονται. (Waters, S., Monks, H., Ayres, J., & Thomson, S. 2012)

Εν συντομία, οι καλλιτεχνικές τέχνες στην εκπαίδευση παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να εμπλέξουν το μυαλό, το σώμα και τα συναισθήματα σε μια συνεργατική

έκφραση του συνόλου της ανθρώπινης υπόστασης. Με τη μελέτη και τις επιδόσεις, οι μαθητές διερευνούν και παρουσιάζουν σπουδαία θέματα και ιδέες.

2.5 Βασικές τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής (Κουρετζής και Άλκιστης, 1993) αναφέρει ενδεικτικά ότι το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τέσσερις φάσεις: η απελευθέρωση, το παιχνίδι ρόλων, ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός και ο θεματολογικός άξονας.

Α' Φάση: Η απελευθέρωση

Στην φάση αυτή χρησιμοποιούνται συνδυαστικά εικαστικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες που έχουν ως στόχο να απελευθερώσουν τα παιδιά έτσι ώστε να συγκροτηθεί η ομάδα. Το παιδί επικοινωνεί με τους άλλους με την στάση τους σώματός τους και τις κινήσεις του. Σημαντικό για να μπορέσει το παιδί να εκφραστεί με το σώμα του είναι να έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο.

Με τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης το παιδί βοηθιέται να αποδεσμευτεί από τις αναστολές και τους δισταγμούς ώστε να καταφέρει να επικοινωνήσει με τους άλλους. Στη φάση αυτή το σώμα του παιδιού είναι το κέντρο ευαισθητοποίησης και έκφρασης συναισθημάτων και μέσω των ασκήσεων ασκείται στην παρατήρηση του εαυτού του, στην χαλάρωση, στην αυτοσυγκέντρωση, στην απόκτηση καλύτερης αίσθησης του χώρου και του χρόνου και στη βελτίωση του ψυχοκινητικού του συντονισμού.

Β' Φάση: Το παιχνίδι των ρόλων

Στη δεύτερη φάση μπαίνουμε στο στάδιο της παραγωγής θεμάτων. Τα παιδιά ήδη από το προηγούμενο στάδιο έχουν συνειδητοποιήσει ότι με το σώμα τους μπορούν να εκφράσουν πράγματα, καταστάσεις, ανάγκες, επιθυμίες κτλ. Τώρα είναι σε θέση να σχεδιάσουν τις δικές τους ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Τα παιδιά καλούνται να αναπαράγουν ρόλους, διαλόγους. Μέσα από τους ρόλους αυτούς τα παιδιά μαθαίνουν:

- Να βρίσκουν λύσεις μέσα από τις συγκρούσεις του ρόλου.
- Να μεταμφιέζονται ανάλογα με το ρόλο.
- Να διαμορφώνουν με διάφορους τρόπους και υλικά το γύρω περιβάλλον που θα πάρει χώρο η ιστορία τους.
- Να παίζουν διάφορους ρόλους ανάλογα με το πώς αισθάνονται.
- Να σχηματίζουν ομάδες ρόλων και να αναπαράγουν θέματα.

Πολύ σημαντική θέση στο στάδιο αυτό έχει ο δάσκαλος. Είναι σημαντικό όταν κάποιο παιδί του ζητήσει συμβουλές για την ερμηνεία ενός ρόλου, εκείνος να εστιάσει στην περιγραφή, μέσα σε γενικές γραμμές, της ατμόσφαιρας μέσα στην οποία κινείται ο ρόλος αυτός και όχι να κάνει μάθημα υποκριτικής και ανάλυσης του ρόλου.

Γ' Φάση: Ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός

Το θεατρικό παιχνίδι περιέχει άπειρες τεχνικές οι οποίες προέρχονται από το χώρο του θεάτρου, από τις παραστατικές τέχνες, από το παιχνίδι και γενικότερα από στοιχεία που αντλούνται από την ίδια τη ζωή. (Κουρετζής, 1991)

Κάποιες από τις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι:

1. Σωματική έκφραση: Βασική πηγή ενεργοποίησης είναι το σώμα του παιδιού. Οι σωματικές κινήσεις έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να περιορίζονται σε κανόνες και συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και καταστάσεις που δεν μπορούν εύκολα με τον λόγο να εξωτερικεύσουν. Το σώμα γίνεται το μέσο διαλόγου και επικοινωνίας τους παιδιού. Το ίδιο το παιχνίδι εμπεριέχει την ελευθερία της έκφρασης. Η κίνηση μετατρέπεται σε έναν κώδικα επικοινωνίας και κατ' επέκταση σε ένα μέσο μετάδοσης μηνυμάτων του εσωτερικού κόσμου του παιδιού. Έτσι, μέσα από τη σωματική έκφραση το παιδί αναπτύσσεται κιναισθητικά και ταυτόχρονα μαθαίνει εκφράζεται με το σώμα του και να το ελέγχει.

2. Αυτοσχεδιασμός: Η ελεύθερη έκφραση και ο αυθορμητισμός καλύπτουν τη φυσική ανάγκη του παιδιού για ανασύνθεση και συμβολισμό της πραγματικότητας στο περιβάλλοντα χώρο. Σε έναν αυτοσχεδιασμό το παιδί συμμετέχει με όλη του την οντότητα, τις ευαισθησίες του, τα όνειρά του, τις αναμνήσεις του. Μπορεί να ξεκινήσει να παίζει μέσα από την πραγματικότητα και να φτάσει στο φανταστικό ή το αντίστροφο. Η παρατήρηση του περιβάλλοντα χώρου του παιδιού και η αυτοσυγκέντρωση σε μία ιδέα ή ένα αντικείμενο βοηθούν το παιδί να αναπτύξει την φαντασία του. Μέσα από τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού τα παιδιά ανακαλύπτουν νέες εμπειρίες και αποκτούν έναν νέο κώδικα επικοινωνίας με την ομάδα. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να είναι είτε κατευθυνόμενοι (συγκεκριμένο θέμα με συγκεκριμένες δραστηριότητες που τα ορίζει ο εμψυχωτής) ή ελεύθεροι (τα ίδια τα παιδιά βρίσκουν το θέμα) ή αυθόρμητοι (προκύπτουν από τυχαία ερεθίσματα) ή τέλος σκηνικοί (το αποτέλεσμα).

3. Εκμετάλλευση του τυχαίου: Μία τυχαία κίνηση, ένα τυχαίο γεγονός, μία φράση μπορεί να οδηγήσουν σε μία κατάσταση. Ο εμπυχωτής πρέπει να μπορεί να συλλάβει τυχόν τέτοια απρόοπτα ερεθίσματα και να τα εκμεταλλευτεί αξιοποιώντας τα κατάλληλα.
4. Κωμικά στοιχεία: Στο θεατρικό παιχνίδι δύο είναι τα κύρια κωμικά στοιχεία, η υπερβολή και η αντίθεση. Η υπερβολή προκύπτει μέσα από υπερβολικά στοιχεία στη συμπεριφορά, στις κινήσεις, στις εκφράσεις κτλ. ενώ η αντίθεση αναφέρεται περισσότερο σε στοιχεία που δημιουργούν κωμικές καταστάσεις όπως για παράδειγμα χοντρός- λιγνός. Έτσι οι κωμικές καταστάσεις φέρνουν το ασυνείδητο στην επιφάνεια.
5. Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης: Το θεατρικό παιχνίδι χρειάζεται να διεξαχθεί είτε σε ένα φυσικό ή τεχνητό χώρο μέσα σε ένα πραγματικό ή φανταστικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να διαμορφωθεί από τα ίδια τα παιδιά ή από τον εμπυχωτή χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά μέσα σε μία αίθουσα ή σε έναν υπαίθριο χώρο. Τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από τον διαμορφωμένο περιβάλλοντα χώρο καθορίζουν τη συμπεριφορά τους και τις κινήσεις του μέσα σε αυτόν.
6. Μάσκα - κούκλα: Χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των ονείρων και συνδέεται με τις υπαρξιακές ανησυχίες του παιδιού. Μέσα από πλήθος ερεθισμάτων δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν εμπειρίες και προβληματισμούς.
7. Οπτικοακουστικά ερεθίσματα: Μέσα από τέτοιου είδους ερεθίσματα τα παιδιά ενεργοποιούν τις αισθήσεις τους και μαθαίνουν να σκέφτονται και να ελέγχουν τις κινήσεις τους και γενικότερα την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη. Ακόμα τα βοηθούν να κάνουν επιλογές, να βρίσκουν λύσεις και να αναπαράγουν.
8. Παντομίμα: Η τεχνική αυτή εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας όπου συμμετέχει όλο το σώμα. Στην παντομίμα δεν υπάρχει «λόγος» εκφωνούμενος. Τα συναισθήματα, τα βαθιά βιώματα, οι

συγκινήσεις εκφράζονται βασιζόμενα στο σώμα, στις αισθήσεις και στην φαντασία των παιδιών.

9. Αποστασιοποίηση: Κάθε παιδί αναλόγως τον ρόλο που υποδύεται μπορεί να σταθεί κριτικά έξω από αυτόν ή από τους υπόλοιπους ρόλους και να τον τροποποιήσει αφαιρώντας ή προσθέτοντας στοιχεία δικά του ή ακόμα και να τον εγκαταλείψει.

10. Γκροτέσκο: Είναι ένα παιχνίδι που βασίζεται στη λογική και το παράλογο. Το παιδί εκφράζεται μέσα από την εναλλαγή μεταξύ του πραγματικού κόσμου και εκείνου που θα ήθελε το παιδί να είναι. Εναλλάσσονται τα συναισθήματα του γέλιου και του φόβου. Σκοπός είναι μέσα από αυτό το παιχνιδιάρικο, παράδοξο και τρομακτικό ύφος που διαθέτει να υπάρξει μείωση της έντασης και εκτόνωση.

Οι παραπάνω τεχνικές στηρίζονται σε τέσσερις άξονες: την απελευθέρωση της φαντασίας, την αύξηση του ρυθμού ενεργοποίησης και της πρωτοβουλίας, την ευαισθητοποίηση και την παρατήρηση – αυτοσυγκέντρωση – χαλάρωση.

2.6 Ένταξη θεατρικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η μέθοδος της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού, η οποία αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1950 και ενσωμάτωσε πιο ελεύθερες μορφές δραματικού παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμού, μπορεί να θεωρηθεί ως αντίδραση στις μη φυσικές και μη δημιουργικές προσεγγίσεις εκείνης της εποχής που περιλάμβαναν πρακτικές όπου οι μαθητές μπορούσαν να δρουν με έναν τυπικό τρόπο αντί να αναπτύξουν δικές τους ιδέες (Slade, 1954). Προτάθηκε ότι όταν οι συμμετέχοντες ασχολούνται με πιο αυθόρμητη, αυτοσχέδια μορφή θεάτρου (παραδοσιακά αποκαλούμενη «δράμα»), το επίπεδο εμπλοκής και αίσθησης τους θα είναι πιο έντονο και «γνήσιο» από ό,τι όταν παίζουν σε σκηνή (παραδοσιακά αποκαλούμενο «θέατρο»). Οι θεωρητικές προοπτικές της θεατρικής παιδείας σχεδιάστηκαν τότε από τα γραπτά για το παιδικό παιχνίδι και την ανθρωπιστική Σχολή Ψυχολογίας (Erikson 1963, 1968, Rogers, 1969) και όχι από το θέατρο. Η έμφαση δόθηκε στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου με τη δημιουργική αυτο-έκφραση και την αναζήτηση για προσωπικό νόημα. Η επιρροή των θεωρητικών της προοδευτικής ψυχολογίας όπως ο George Kelly στη δεκαετία του 1950 και η «θεωρία προσωπικών δομών» που παροτρύνουν τους ανθρώπους να αποκαλύψουν τις «κατασκευές» τους με την ελάχιστη παρέμβαση του «θεραπευτή» ήταν επίσης εμφανείς στους υποστηρικτές του δράματος της εκπαίδευσης. Λόγω της έμφασης στο δημιουργικό δράμα είναι διαδικασία και όχι προϊόν που μπορεί να αποδώσει συγκεκριμένη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να δαπανήσουν όσο χρόνο χρειάζεται με τις τάξεις τους.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής διαχωρίζονται δύο κεντρικοί άξονες σε ότι αφορά τη στοχοθεσία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Αρχικά και ως

αναγράφεται «Στον πρώτο άξονα αντιμετωπίζεται το Θέατρο ως βίωμα και αφορά στη δημιουργία εργαστηριακού πλαισίου όπου ο μαθητής και η μαθήτρια θα μπορέσει να γνωρίσει βιωματικά διαδικασίες και μορφές έκφρασης από τον αυτοσχεδιασμό και τις ασκήσεις με τα αισθητήρια έως τη δημιουργία θεατρικής παράστασης. Στο δεύτερο άξονα προσεγγίζεται το θέατρο ως πολιτισμική δημιουργία και στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται έννοιες όπως ιστορία θεάτρου, δραματικόλογοτεχνικό κείμενο, εργαστήρι γραφής, κριτική προσέγγιση της παράστασης, δομικά στοιχεία της παράστασης, θέατρο και πολιτισμός, θέατρο και επικοινωνία. Οι παραπάνω δύο άξονες οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως δυναμικό σύνολο και σε μία σχέση αλληλεπιδραστική, παράλληλη και όχι διαδοχική». Πρόσθετα αναγράφεται η μορφοπαιδευτική του αξία σε ότι αφορά την εκμάθηση θεατρικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη νοητικών και δημιουργικών δεξιοτήτων, την ενδυνάμωση της ομαδικότητας, την έκφραση της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητας, την απελευθέρωση των συναισθημάτων, τη ψυχική και πνευματική καλλιέργεια, την εκμάθηση βάσει βιωματικών διεργασιών, εμπειρίας ή βαθμού ενσυναίσθησης, την αειφορία, αποδοχή και ένταξη, την καινοτομία. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015)

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η θεατρική αγωγή διδάσκεται από θεατρολόγους – παιδαγωγούς – ηθοποιούς. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της θεατρικής αγωγής δίνουν έμφαση στο προσωπικό, βιωματικό χαρακτήρα του θεάτρου ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο οι ίδιοι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε πρόβλημα τυχόν προκύψει (Κακουδάκη, 2013).

Ένας από τους εκπαιδευτικούς στόχους του δράματος είναι η δημιουργικότητα και είναι ισχυρός για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (Lin,

2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας είναι η αυτοδιάθεση, η καινοτομία, η δράση, η ανάπτυξη, το βάθος, ο κίνδυνος, η φαντασία, οι ερωτήσεις και το παιχνίδι (Craft, 2001). Το δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια αυθόρμητη δραστηριότητα αυτοεξυπηρέτησης στην τάξη. Με άλλα λόγια, μέσω της σωματικής δυναμικής των συμμετεχόντων, της ειδικής παντομίμας, των συναισθημάτων, του διαλόγου κατάστασης και των διαφόρων εφαρμογών δράματος, συμπεριλαμβανομένης της προσποίησης, της φαντασίας και της χρήσης σώματος, ήχου και έκφρασης, αντιμετώπισης, ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων μέσω εμπειριών της ζωής των μαθητών, των διαπροσωπικών σχέσεων, η εμπιστοσύνη με τη σειρά της γίνεται μια μαθησιακή εμπειρία (Lin, 2001). Οι δημιουργικοί δάσκαλοι διδάσκουν πώς να καθοδηγούν τους μαθητές, με κύριο στόχο την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης, της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της συμμετοχής, αλλά και της αναδραστικής και αφορμιστικής μάθησης.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Στόχοι και επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού

Κύριος στόχος του θεατρικού παιχνιδιού, αναδεικνύεται η άσκηση της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης του παιδιού, αλλά και η συμβολή στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετέχουν (Παπαγεωργίου, 2002).

Το παιδί, έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του, αλλά και με τους άλλους, κατακτά ως ένα βαθμό τη γλώσσα, κοινωνικοποιείται, αφού μετέχει σε ομάδα, μαθαίνει να σέβεται, αλλά και να πειθαρχεί κατά κάποιον τρόπο σε κοινά παραδεκτές αξίες και αρχές (Γραμματάς, 1998).

Η πολυδιάστατη καλλιτεχνική εμπειρία του θεάτρου στο σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τη μετάβαση σε μια εκπαίδευση που έχει τόσο ανθρωποκεντρικό όσο και συλλογικό χαρακτήρα. Σε μια εποχή που το σχολείο πρέπει να φέρει απτά αποτελέσματα, ο στόχος της εκπαίδευσης δεν μπορεί πλέον να είναι να προάγει μόνο τους «καλά πληροφορημένους πολίτες του αύριο». Θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνει τους ενεργούς πολίτες του σήμερα. Μέσα σε μια κοινωνία που τροποποιείται συνεχώς, το σύγχρονο σχολείο έχει την ευθύνη να προωθήσει μια νέα προσέγγιση μαθησιακής διαδικασίας (Schopf, 1996, Γραμματάς, 2014).

Η συμμετοχή των μαθητών και η ενεργός συμμετοχή τους σε ένα περίπλοκο και απαιτητικό μάθημα, τους εξοικειώνει με την άμεση και ουσιαστική επικοινωνία. Σύμφωνα με έρευνες, το θεατρικό παιχνίδι είναι παγκοσμίως αποδεκτό από τους μαθητές και αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό από τα παιδιά επειδή τους προσφέρει την ευκαιρία

να διευρύνουν τη φαντασία τους, να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν προσωπικές επικοινωνίες, να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να ανησυχούν για επιτυχία ή αποτυχία και να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους για δράση , δημιουργία, επικοινωνία και αποδοχή μέσω της δυναμικής του ομαδικού πνεύματος (Schnapp et al., 2003, Armstrong, 2009, Matijević, 2012, Costa et al., 2014).

3.2 Τα είδη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία (πράξη διδασκαλίας, πράξη τέχνης, πράξη επικοινωνίας)

Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: Σκηνή Θεάτρου, Εργαστήριο Συγγραφής (Σκηνοθεσία), Θεατρική Αναγγελία (Θέμα Σκηνής), Παντομίμα, Δράμα, Θεατρικό Παιχνίδι, Θεατρική παράσταση (ενσωμάτωση ομιλίας, μουσικής, χορού, εικαστικών, , αρχιτεκτονική και φωτισμός), Θεατρικός Αυτοσχεδιασμό, Κουκλοθέατρο και Θεάτρου Σκιών (Καραγκιόζης) (Πάβης, 2006, Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Ο Jennings (1986) υποστηρίζει ότι η Θεατρική Εκπαίδευση «επιφέρει την αλλαγή σε άτομα και ομάδες μέσω της άμεσης εμπειρίας που προάγει». Αξίζει επίσης να αναφερθεί η άποψη του Cattanach ότι η Θεατρική Εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες καλλιεργώντας τη δημιουργική τους έκφραση και τους διδάσκει νέα θεατρικά παιχνίδια και δεξιότητες (Cattanach, 1996).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Βρετανική Ένωση Δραματικών Θεραπειών (BADth), το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μέθοδος που συνδυάζει την μάθηση και το παιχνίδι που «διευκολύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη μάθηση, την διορατικότητα και την ανάπτυξη». Η θεατρική εκπαίδευση αναπτύσσει τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη των μαθητών μεταξύ τους αλλά και σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό (Freire, 1970, Schnapp & Olsen, 2003). Οι Schnapp και Olsen (2003) υποστηρίζουν ότι η αφήγηση, ως δραματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, βελτιώνει τις λεκτικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση και κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες.

3.3 Βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού

Το θέατρο υπήρξε ένας σημαντικός παράγοντας στις ζωές πολλών ανθρώπων. Η δημιουργικότητα μπορεί να ανθίσει, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν και μπορούν να αναπτυχθούν μέσα αυτο-έκφρασης τα οποία να συντελέσουν σε μία ποιοτική και επαγωγική μάθηση για τον μαθητή. Είναι σημαντικό να ενταχθεί το θεατρικό παιχνίδι εντός των σχολικών αιθουσών με γνώμονα πάντα το πρόγραμμα σπουδών και την μαθησιακή διαδικασία. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επωφελούνται σημαντικά οι μαθητές, όχι μόνο όσον αφορά την εξερεύνηση της ικανότητας δράσης και της προάγουσας μάθησης, αλλά και με την εξάλειψη των παρεμποδίσεων που συνδέονται με την εκτέλεση θεατρικού μπροστά σε ένα ακροατήριο. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να έχει επιρροή σε όλες τις πτυχές της ζωής του μαθητή. Η συμμετοχή σε θεατρικές τάξεις μπορεί να τονώσει τη δημιουργικότητα και τη διαδικασία σκέψης του μαθητή. Η όλη εμπειρία του θεάτρου κάνει τους ανθρώπους πιο ευαισθητοποιημένους σε διάφορα θέματα όπως σε ότι αφορά την περιβαλλοντολογική αγωγή.

Ο Fleming (2006) επεσήμανε ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον δραματικών παραστάσεων που μιμούνται την πραγματική ζωή μαθαίνουν πρακτικές ικανότητες διαβίωσης. Μέσω της φαντασίας, του χαρακτηρισμού, της ερμηνείας, της οπτικοποίησης και άλλων δεξιοτήτων δράσης, οι μαθητές σε ένα αυθεντικό, συναισθηματικό δράμα χρησιμοποιούν τη γλώσσα φυσικά και ξεπερνούν τον ψυχολογικό φόβο να κάνουν λάθη. Επιπλέον, η κατάρτιση επιδόσεων για χάρη ενός ακροατηρίου έκαναν τον σπουδαστή να φτάσει σε νέα επίπεδα αριστείας στην φωνή, την προβολή, τον εντονισμό, την άρθρωση, τη δήλωση και το ρυθμό (Maley & Duff, 1988). Μέσα από δραματικές πρόβες επιδόσεων, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν

τους μαθητές να αποκτήσουν πλήρη κατανόηση και εκτίμηση της ιδέας του θεατρικού συγγραφέα.

Μέσα από δραματικές πρόβες επιδόσεων, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν πλήρη κατανόηση και εκτίμηση της ιδέας του θεατρικού συγγραφέα. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να προπονήσουν τους μαθητές να ερμηνεύσουν το δράμα και, μέσα από πρόβες, οι μαθητές θα βυθιστούν στην πλοκή και θα μάθουν πώς να δικαιολογούν τις αυθεντικές ανθρώπινες ενέργειες μέσω αληθινών χαρακτηρισμών. Η διαδικασία πρόβας περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη συναισθημάτων, των νέων και καινοτόμων ιδεών, της γλώσσας, της συνεργασίας, των σχέσεων και της εφαρμογής των μαθησιακών κατανοήσεων του φανταστικού (Booth, 1985, Neelands, 1984).

3.4 Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι

Σημαντική αναδεικνύεται η μεσολάβηση του εμπυχωτή, ο οποίος θα φροντίσει για τη σωστή οργάνωση, τη δράση και τη δόμηση της πλοκής. Αρμοδιότητα του εμπυχωτή είναι η διοχέτευση του δυναμικού της ομάδας σε ένα κοινό στόχο πετυχαίνοντάς το μέσα από την ενεργοποίηση του ψυχικού και πνευματικού κόσμου των συμμετεχόντων, διεγείροντας της φαντασία τους και φροντίζοντας πάντα για την σωστή οριοθέτηση των πλαισίων της αυτενέργειας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ποιες πράξεις ενθαρρύνουν ή αναστέλλουν τη δημιουργική συμπεριφορά των μαθητών και να προωθεί αυτή τη δημιουργική συμπεριφορά μέσω ενός κλίματος επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τέλος μέσα από την συνεργασία μορφοποιεί το θέμα αναλόγως και φροντίζει πάντα να διατηρεί τη συνοχή της ομάδας. Όλα αυτά έρχονται τελικά να τον αναδείξουν ως τον κύριο υπεύθυνο της όλης οργάνωσης και μεθόδευσης της όλης προσπάθειας (Γραμματάς, 1998).

Όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1991), ο εμπυχωτής-δάσκαλος, αποτελεί την ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού. Ο ίδιος διακρίνει τρεις τύπους εμπυχωτών, έτσι υπάρχει ο εμπυχωτής-δάσκαλος που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, ο εμπυχωτής-δάσκαλος που κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά και τέλος υπάρχει και το θεατρικό παιχνίδι που κάνουν τα παιδιά στο οποίο ο εμπυχωτής-δάσκαλος συμμετέχει, εάν τα παιδιά θέλουν ή για να τα βοηθήσει και πάλι όμως μόνο εάν εκείνα ζητήσουν τη βοήθειά του.

Προϋπόθεση για να γίνει κάποιος εμπυχωτής, είναι να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του από έμφυτες συστολές και ψυχοσωματικές αναστολές, να σταθεί απέναντι στα παιδιά με χαλαρότητα και γαλήνη, ενθουσιώδης, να είναι πάντα πρόθυμος να

ενθαρρύνει, να είναι οικείος και πάνω απ' όλα ανθρώπινος έτσι ώστε να εμπνεύσει την ομάδα των παιδιών και να καταφέρει να τους δώσει κίνητρα (Κουρετζής, 1991).

Ο ρόλος του εμπυχωτή, ανεξάρτητα από το αν είναι ο δάσκαλος της τάξης, είναι πολύ σημαντικός καθώς είναι εκείνος που θα θέσει τα όρια και θα οργανώσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα κινηθούν και στο οποίο θα ενισχύσουν τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους (Gleni & Papadopoulos, 2010). Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, οφείλει να αποτελεί ένα πρόσωπο το οποίο να εμπνέει ασφάλεια στο παιδί, αφού εκείνο βρισκόμενο σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει με τρόπο που του δίνει ευχαρίστηση. Ο εκπαιδευτικός, ως εμπυχωτής, μπορεί να ξεπεράσει την έννοια του θεατρικού, κάτι που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά, να αντιδράσουν σε ερεθίσματα με το δικό τους τρόπο (Βγαγκές, 2004).

Σύμφωνα ξανά με τον Κουρετζή (1991), ο εμπυχωτής μπορεί να δράσει μέσα σε τρία βασικά επίπεδα, το παιδαγωγικό, το θεατρικό και το ψυχολογικό. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, επινοεί τρόπους μέσω των οποίων τα παιδιά θα μπορέσουν να αφεθούν και να ανακαλύψουν και να επινοήσουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και χρήσης αντικειμένων. Σε θεατρικό επίπεδο, ο εμπυχωτής τα βοηθάει να ανακαλύψουν το παιχνίδι ρόλων, να κάνουν μια «προβολή» των καταστάσεων με προσωπικό τρόπο και να παίζουν με τη μάσκα – πρόσωπο, τη φωνή, αλλά και το σώμα τους. Τέλος, σε ψυχολογικό επίπεδο, δίνει με την παρουσία του, μια αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά, βοηθώντας τα να εκφραστούν αβίαστα και να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά.

Ο εμπυχωτής ασκεί τη δράση του με διακριτικό και έμμεσο τρόπο. Πρέπει να είναι σε θέση να ενεργοποιήσει τον ψυχικό και τον πνευματικό κόσμο των παιδιών, να θέσει το πλαίσιο που θα κινηθεί η ομάδα, να διεγείρει τη φαντασία των παιδιών, να διατηρεί τη

συνοχή της ομάδας, να μπορεί να συνεργαστεί με την ομάδα και τέλος είναι αυτός που έχει την ευθύνη για το όλο εγχείρημα (Γραμματάς, 1998).

Η παρουσία του εμπυχωτή είναι πολύ σημαντική καθώς εκείνος προσδιορίζει τους βασικούς άξονες του θεατρικού παιχνιδιού. Ο εμπυχωτής φροντίζει για την τήρηση κάποιων σημαντικών αρχών εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού, είναι εκείνος που παρέχει την έμπνευση αλλά και την ενίσχυση με τρόπο καθοδηγητικό, αλλά χωρίς πίεση συμμετοχή των παιδιών. Δεν ασκεί κριτική και φροντίζει ιδιαίτερα τη δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας, ώστε να ενισχύεται η αποδοχή των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Heining&Stillweel, 1974).

3.5 Διαστάσεις δόμησης θεατρικού παιχνιδιού

Ο Vygotsky (2003) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι διέπεται από κοινωνικά διαμορφωμένους κανόνες και ενσωματώνει μια φανταστική κατάσταση (Faure & Lascar, 2001. Vygotsky, 2003). Όπως επισημαίνει ο Μουδατσάκης (1994), το κύριο χαρακτηριστικό που ενέχεται στον όρο «θεατρικό παιχνίδι» αποτυπώνεται και προέρχεται από τις αρχές της θεατρικής τέχνης. Επομένως, στο θεατρικό παιχνίδι, όπως συμβαίνει στο θέατρο, τίποτα δεν διατηρεί την χρηστικότητα που έχει στην πραγματικότητα. Τίποτα δεν είναι αυτό που πραγματικά είναι. Μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα πανί και κάθε αντικείμενο αποκτά διαφορετικό νόημα και γίνεται μια άλλη οντότητα (Faure & Lascar, 2001).

Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να αντικαταστήσει ή να ανανεώσει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, να ενθαρρύνει τη φαντασία των μαθητών, να αυξήσει το ενδιαφέρον τους, να εμπλουτίσει τα λεκτικά μέσα επικοινωνίας και να προωθήσει τις δεξιότητες και τα προσόντα τους (Μουδατσάκης, 1994). Μέσα στο θεατρικό παιχνίδι, κάθε παιδί αναπαράγει, ερμηνεύει, σχολιάζει και εξοικειώνεται με τον κόσμο. Ως εκ τούτου του δίνεται η δυνατότητα να μετονομάσει τον κόσμο και να του προσδώσει νέο νόημα και το δικό του περιεχόμενο. Όσο περισσότερο παιγνιώδης αυτή η προσπάθεια είναι, τόσο καλύτερα το παιδί εισέρχεται στον κόσμο του φανταστικού χωρίς να ταπεινωθεί, εξομοιωθεί και εξαντληθεί ως άτομο (Γιάνναρης, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει την παιδαγωγική επιστήμη με τη θεατρική τέχνη. Συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και στοχεύει στο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες στη διαμόρφωση και την εμπειρία μάθησης του αυθεντικού παιδαγωγικού υλικού. Ουσιαστικά προάγει άμεσα και δραστικά τις καλύτερες αντιληπτικές ικανότητες των

μαθητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τους βοηθά να αφομοιώσουν τις παιδαγωγικές πληροφορίες (Κοντογιάννη, 2000).

Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα, κατάλληλη για μαθητές όλων των βαθμίδων και διαφορετικών δυνατοτήτων και ειδικότερα για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να προσφέρει κοινωνική συναισθηματική μάθηση, καθώς ενσωματώνει συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές προκλήσεις απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση πολιτιστικής συνειδητοποίησης και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στον τομέα των θεωρητικών μαθημάτων που ενέχουν στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999).

Η εκπαίδευση στο θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και εκμάθησης με βαθιές θετικές επιδράσεις στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη ενός μαθητή. Τα οφέλη της τακτικής διδασκαλίας θεατρικών τεχνών μεταφέρονται σε όλα τα σχολικά θέματα και την καθημερινή ζωή. Το δημιουργικό δράμα είναι μια υγιής παιδαγωγική που φτάνει στους μαθητές με πολλαπλές νοημοσύνη και διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Πρόκειται για μια πολυσυναισθητηριακή μέθοδο μάθησης που εμπλέκει το μυαλό, το σώμα, τις αισθήσεις και τα συναισθήματα για να δημιουργήσει προσωπικές συνδέσεις στο υλικό που βελτιώνουν την κατανόηση και τη διατήρηση.

Προκειμένου οι συμμετέχοντες μαθητές να παρουσιάσουν το εκάστοτε θεατρικό υλικό στους συμμαθητές τους στην τάξη, οι συμμετέχοντες πρέπει όχι μόνο να κατανοήσουν το νόημα του θεατρικού παιχνιδιού αλλά και να βρουν έναν τρόπο να το κοινοποιήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά στο κοινό. Επομένως, η γνώση δεν αρκεί. Η φαντασία, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού.

3.7 Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης, καθώς κάθε συμμετέχων κινείται, χορεύει, μιλάει, δρα, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά των άλλων μελών της ομάδας (Κοντογιάννη, 2000). Μέσω διερευνητικής δράσης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τη σύνθετη εικόνα του "άλλου" πέρα από τα απλουστευμένα στερεότυπα που έχει αποδώσει η κοινωνία, και ταυτόχρονα να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα παιδιά δείχνουν τον πιθανό εαυτό τους.

Ήδη από τον περασμένο αιώνα, η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει απασχολήσει, ιδιαίτερα έντονα, τους φιλόσοφους, τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς. Ο Sousa (2006), τονίζει το πόσο σημαντικό ρόλο έχουν οι τέχνες στην ανθρώπινη ανάπτυξη, αφού ενισχύουν τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική του εξέλιξη και γι' αυτό και θεωρεί υποχρέωση των σχολείων να φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τις τέχνες, όσο το δυνατόν νωρίτερα εντάσσοντας τις τέχνες ως θεμελιώδεις περιοχές στα Προγράμματα Σπουδών και όχι ως κάτι που είναι προαιρετικό.

Η αναζήτηση των σκοπών του Θεάτρου στην εκπαίδευση έφερε στο προσκήνιο και το ζήτημα της χρήσης της θεατρικής εμπύχωσης ως ένα εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Η Heathcote, μία από τις πρωτοπόρους στο κομμάτι διαμόρφωσης θεατρικών μεθόδων εμπύχωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήδη από το 1970 είχε στραφεί προς την κατεύθυνση αυτή (Davis, 2001:32). Αποτέλεσμα αυτού είναι η θεατρική εμπύχωση να εμφανίζει μία διττή φύση, είτε ως μια ειδική δραστηριότητα μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε ως μία μέθοδος - εργαλείου στη διαδικασία της μάθησης.

Πολλές μελέτες, ανεξάρτητα από τις πρακτικές και τη μέθοδο που προτείνουν, υποστηρίζουν τη συμβολή του Θεάτρου με τη μορφή της θεατρικής εμπύχωσης στη διδακτική διαδικασία. Σε πολλές χώρες χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και συνδέεται με πολλές δραστηριότητες όπως σχέδια εργασίας, προγράμματα κ.α (Άλκηστις, 2000: 62)

Στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς, 1997:129), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, η κατανόηση και η ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997:39-40), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001:26).

Ως τρόπο επικοινωνίας, το δράμα είναι ίσως η παλαιότερη από τις ανθρώπινες τέχνες. Η συμμαχία του με την εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνεργασία ανάμεσα σε δύο αρχαίες ανθρώπινες ανησυχίες που διέπονται από παρόμοιες αρχές και στόχους. Το δράμα ασχολείται με τη δράση, το να κάνει και να βλέπει, ενώ η διδασκαλία είναι μια διαδικασία δράσης και επικοινωνίας.

3.8 Προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του θεατρικού παιχνιδιού (αριθμός μελών, χώρος, χρόνος, αντικείμενο)

Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι στοχεύουν να μάθουν οι μαθητές με έναν βιωματικό, συνεργατικό και ενεργό τρόπο, προωθώντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους και αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αβδύ & Χατζηγεωργίου, 2007). Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη διαφορετικών προσωπικοτήτων, στην εξάλειψη προβληματικών συμπεριφορών, στην οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στην άμβλυνση των αγχωτικών καταστάσεων, στη δημιουργία φιλίας και αλληλεπιδραστικών σχέσεων και πλέον στις ημέρες μας στην ένταξη ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Bell, 1997, Ιωακειμίδης, 2003, Pavis, 2006; Τσιάρας, 2007). Η παιδαγωγική του θεάτρου συνοδεύεται από την Θεατρική Εκπαίδευση, αφού η μάθηση "μέσω του θεάτρου" είναι ταυτόσημη με αυτή που ο Αριστοτέλης χαρακτήρισε ως "μίμηση" (Αριστοτέλης, 1991).

Μέσω του θεάτρου, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες της ζωής διαφορετικά, τα σχόλια, τις ερωτήσεις, τις ταξινομεί, έχει μια άποψη του υποκειμενικού και αντικειμενικού κόσμου από μια νέα οπτική (Κουρετζής, 2008). Στο θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές αναπαράγουν, απελευθερώνουν τη φαντασία τους, καλλιεργούν την ψυχοκινητική τους έκφραση, την εμπειρία τους, ενεργοποιούν, μετασχηματίζουν και εκφράζουν τις δικές τους ατομικές ανάγκες, τον εξαιρετικά φανταστικό και ιδιόμορφο κόσμο τους μέσα από τον γνωστό τύπο παιχνιδιού (Bernstein, 1985, Κουρετζής, 2008)). Η αισθητική εκπαίδευση εκφράζεται μέσω των βασικών μορφών της τέχνης: εικαστικές τέχνες, μουσική, χορός και θέατρο. Κάθε μια από αυτές τις μορφές τέχνης συμβάλλει διακεκριμένα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των ατόμων,

ενθαρρύνοντας παράλληλα διάφορα συναισθήματα και καταστάσεις μέσω της ανακάλυψης, του πειραματισμού και της έκφρασης των συναισθημάτων και εμπειριών.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κυρίως στις δραστηριότητες θεατρικών παιχνιδιών είναι:

- 1) παιχνίδια αισθητήριων παιγνίων,
- 2) παιχνίδι παιγνιδιών,
- 3) φωνητικά παιχνίδια,
- 4) παντομίμα,
- 5) αυτοσχεδιασμός,
- 6) κίνηση - χορός (Faure & Lascar, 2001).

Η θεατρική εκπαίδευση πρέπει επομένως να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς ο στόχος της αφορά κυρίως την κοινωνικοπολιτισμική τους εκπαίδευση, η οποία θα τους επιτρέψει να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, η τέχνη φαίνεται να είναι ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς απελευθερώνει τον εσωτερικό τους κόσμο, δημιουργεί ευγενικά συναισθήματα και σκέψεις, ενθαρρύνει την άμεση και ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης και διευκολύνει την εκπλήρωση των προσωπικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών στόχους (Beauschamp, 1998).

3.9 Δυσκολίες διεξαγωγής θεατρικού παιχνιδιού

Ο Cockett (1998) υποστήριξε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις, καθώς οι χρησιμοποιούμενες διαδικασίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από ένα ευρύ φάσμα αλληλένδετων συνεισφορών. Οι εκτιμήσεις απόδοσης μπορεί να είναι πολύπλοκες λόγω των διαφορών μεταξύ των τρόπων απόδοσης, της απαίτησης για σύνολο ή ομαδική εργασία, της φύσης του συνόλου ή της ομάδας, της πρόσβασης στον τεχνικό εξοπλισμό και της σύνθεσης και των αντιδράσεων οποιουδήποτε ακροατηρίου που μπορεί να είναι παρόντες (Oreck et 2003). Υπάρχουν και άλλες προκλήσεις που συνδέονται με την αξιολόγηση των επιδόσεων θεάτρου, πολλές από τις οποίες ισχύουν και για το ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης των τεχνών και άλλων (για παράδειγμα, χορευτική παράσταση, δημιουργική γραφή ή σχεδιασμός). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επίσημη και ευρέως διαδεδομένη αξιολόγηση των καλλιτεχνικών δημιουργιών μπορεί να οδηγήσει σε άμβλυνση της ατομικής έκφρασης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας, ενώ δεν επιτρέπει την νέα αναζήτηση ιδεών (Hanley 2003). Ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων είναι επίσης εύλογο σε μια συγκεκριμένη εργασία.

Παρά τις προκλήσεις αυτές, είναι εφικτή και απαραίτητη για να καθιερωθεί η αξιοπιστία του τομέα της θεατρικής εκπαίδευσης και να δημιουργηθούν συστήματα για τον προσδιορισμό της επιτυχίας των μαθητών στα επίσημα σχολικά προγράμματα σπουδών. Ο Landy (2006) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση στο θεατρικό παιχνίδι έχει δύο σκοπούς, και οι δύο σχετίζονται με τους στόχους της θεατρικής εκπαίδευσης. Αυτοί οι στόχοι αξιολόγησης είναι να προσδιοριστεί η ετοιμότητα των σπουδαστών για ορισμένα δραματικά καθήκοντα και να εκτιμηθεί η ικανότητα των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι.

Επιπλέον, οι μαθητές είναι γενικά σε θέση να αντιληφθούν τους ευρύτερους στόχους της αξιολόγησης της απόδοσης και μπορούν να δουν τη σχέση μεταξύ των καθηκόντων απόδοσης και της ευρύτερης ζωής τους, όπως φαίνεται από τις μελέτες των Hatton (2004) και Smigiel and Barrett (2005). Αυτές οι μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν με ακρίβεια τη μεγαλύτερη εικόνα του σκοπού της θεατρικής εκπαίδευσης μέσω της αξιολόγησης.

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που εντόπισε ο Harris (2008) είναι ότι η «δημιουργικότητα» δεν είναι εύκολο να καθοριστεί και επομένως δύσκολο να αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση σε αισθητικούς τομείς χρησιμοποιεί επίσης προσωπικές απαντήσεις σε ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να είναι άγνωστα σε εκείνους που έχουν συνηθίσει να αξιολογούν τα καθήκοντα αξιολόγησης με προκαθορισμένες απαντήσεις. Αυτό είναι το σημείο όπου παίζει το δυαδικότητα των αντικειμενικών και υποκειμενικών δομών. Οι Haynes (2008) και Ross (1993) περιγράφουν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, όπως προσδιορίστηκαν από το Hyde (2013), ως εστιασμένες στην αντικειμενικότητα, όπου οι αξιολογητές αναμένεται να απορρίψουν τα συναισθήματά τους υπέρ καθορισμένων κριτηρίων στα οποία δεν απαιτούνται ερμηνείες.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία έχει υποστεί τεράστιες εννοιολογικές αλλαγές με την πάροδο των ετών, αλλά ακόμη και στην απλούστερη μορφή της, η εκπαιδευτική ανάπτυξη περιγράφεται καλύτερα ως εσωτερική διαδικασία, μια λεπτή εξέλιξη στο εσωτερικό του κάθε παιδιού. Ο απώτερος στόχος του δασκάλου είναι να επιτευχθεί ο συνδυασμός της αυτογνωσίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μεταξύ της αυτοανακαλύψεως και της πρακτικής γνώσης της ζωής (Umukoro, 2002). Για την εκπλήρωση αυτών των στόχων, το θεατρικό παιχνίδι έχει έναν μοναδικό ρόλο.

Κεφάλαιο 4^ο

Ανασκόπηση των υφιστάμενων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θεατρικό παιχνίδι

Υπάρχουν έρευνες που στηρίζουν τη θετική επίδραση που έχει στο παιδί τόσο του θεάτρου όσο και του θεατρικού παιχνιδιού ειδικότερα. Σε διεθνές επίπεδο, επιβεβαιώνουν τη σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Άλκηστις, 2008).

Η Άλκηστις (2008: 244-245) αναφέρεται σε κάποιες επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό. Στα οφέλη της ενασχόλησης των μαθητών με το δράμα, συγκαταλέγεται:

- η κατάκτηση υψηλού επιπέδου αντιληπτικών ικανοτήτων και κατανόησης,
- η ευαισθητοποίηση ως προς τον κοινωνικό τομέα,
- η απόκτηση γνώσεων,
- η προαγωγή δεξιοτήτων και αξιών,
- και γενικά η διευκόλυνση της μάθησης μέσω δραστηριοτήτων δράματος μικρής διάρκειας.

Σε μια επισκόπηση ερευνών (Podlozny, 2000) με δεδομένα από Ηνωμένες Πολιτείες, Μεγάλη Βρετανία και Δανία, φάνηκε ότι η θεατρική αγωγή στο σχολείο, συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας.

Αναφορικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες, μια έρευνα από διαφορετικό χώρο, έρχεται να ενισχύσει τις θέσεις μας. Οι Hoffman, Utlet και Ciccione (2008) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε φοιτητές ιατρικής, για τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων μέσω του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου και φάνηκε να δημιουργείται ένα πιο

αποτελεσματικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος, αλλά και αυξήθηκε η εμπιστοσύνη στις αλληλεπιδράσεις με τους ασθενείς.

Στην Ελλάδα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ηλιοπούλου (2015: 513-521), όπου χρησιμοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι ως μέθοδος για τη διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με αυτισμό, αναδείχθηκε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες του προφορικού λόγου.

Στη μελέτη του Ιωακειμίδη (2003) στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής του μελέτης, με τίτλο Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική Τάξη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στις συγκεκριμένες μεθόδους και επιχειρούν συχνότερα την εφαρμογή ασκήσεων Δραματοποίησης στην τάξη τους (κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας και των Κοινωνικών Σπουδών). Πρόσθετα αναφέρει ότι οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αφιέρωναν επαρκή χρόνο στην εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων αλλά συμμετείχαν αρκετά στην όλη προσπάθεια. Η άντληση τέλος των θεμάτων προέκυπτε από τη θεματολογία των μελετώμενων σχολικών μαθημάτων.

Η μελέτη των Tezer & Aktunç (2010) δόθηκε σε καθηγητές στην τάξη που εργάζονταν στα κρατικά σχολεία της Βόρειας Κύπρου, όπου αναφέρεται η χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων και συμπεριλήφθηκαν διαφορετικές μεταβλητές σχετικά τη μέθοδο δράματος στην τάξη τους, όπως πόσα χρόνια έχουν εργαστεί, το φύλο και τις ομάδες μελέτης που εργάζονται. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που ανέπτυξε ο Ταύ (2008). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 σε 28 δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (MEC) σε 376 εκπαιδευτικούς στη Βόρεια Κύπρο. Εξετάζοντας τα ευρήματα αυτής της μελέτης, μόνο το 39,6% των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν τη μέθοδο δράματος στη διδασκαλία

τους και το 60,4% δεν εφαρμόζει τη μέθοδο δράματος στη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, καθώς αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας το ποσοστό χρήσης της μεθόδου δράματος μειώνεται. Καθώς αυξάνονται οι ηλικιακές ομάδες της ομάδας μελέτης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, η χρήση της δραματικής μεθόδου μειώνεται.

Σε μελέτη του Τσιάρα (2001) συμμετείχαν 26 άνδρες και 49 γυναίκες με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Σε σύνολο 24 ερωτήσεων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Αυτές αναφέρονται στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου που επικεντρώνονται περισσότερο στη διάρθρωση των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο γεγονός ότι δεν είναι δύσκολη η συστηματική διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο αλλά αποτελεί συνάρτηση της θέλησης του εκπαιδευτικού.

Δεύτερο Μέρος: Ερευνητική διερεύνηση

Κεφάλαιο 1ο

Κύρια ερευνητική υπόθεση

Η υπόθεση της έρευνας έγκειται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόσθετα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης είναι καταρτισμένοι επαρκώς για την ενσωμάτωση του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία
2. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ωφελήσει τη μαθησιακή διαδικασία
3. Σε ποιο βαθμό το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει στη βελτίωση της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή
4. Σε ποιο βαθμό το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή
5. Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι δυσκολίες ένταξης του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία
6. Τι προτείνουν σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και την ένταξη του στην μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί

Ερευνητικός σκοπός και στόχοι

Σκοπός της μεταπτυχιακής μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται εκ του θεατρικού παιχνιδιού σε ότι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας.

Πρόσθετα, στόχος της μελέτης είναι η κατάδειξη του ρόλου της θεατρικής αγωγής ως μέσου ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και την ενσωμάτωση του θεατρικού παιχνιδιού καθόλη τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Για να επιτευχθεί η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της εφαρμογής Google Forms, του Google Drive. Η αποστολή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι ερωτώμενοι ακολούθησαν τη διαδικασία της εφαρμογής για την υποβολή των απαντήσεων τους και την αυτόματη καταχώρησή τους. Ο κύριος λόγος της επιλογής αυτής της μεθόδου διακίνησης ερωτηματολογίων ήταν η ένταξη όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων ποικίλλου ηλικιακού, και μορφωτικού προφίλ. Η ανωνυμία των ερωτώμενων διατηρήθηκε καθόλη τη διαδικασία, καθώς εκτός από τις ερωτήσεις δειγματοληπτικού ενδιαφέροντος, οι υπόλοιπες ερωτήσεις δεν απαιτούσαν την υποβολή προσωπικών στοιχείων ή χαρακτηριστικών των οποίων θα

μπορούσε κάποιος να ταυτοποιήσει τον ερωτώμενο. Κατά τη διαδικασία αποστολής του ερωτηματολογίου, περιλήφθηκε και σχετικό έγγραφο, στο οποίο αναγράφεται κατανοητά ο σκοπός της πτυχιακής μελέτης και η διατήρηση της ανωνυμίας αλλά και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας σε περίπτωση που ο ερωτώμενος ήθελε πρόσθετες διευκρινήσεις και τέλος ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους.

Επιλογή μεθόδου έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκε εξ αρχής για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής μελέτης με την κατεύθυνση του επιβλέποντα καθηγητή κύριου Βρεττού Ιωάννη. Για την κάλυψη της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε στατικοποίηση του ερωτηματολογίου, ήτοι διαμοιράστηκε σε 20 άτομα στο πλαίσιο πιλοτικής διανομής, ώστε να εξακριβωθεί ότι δεν περιέχει ασάφειες, συντακτικά και γλωσσικά λάθη, αλλά και σημεία που θα έθεταν σε αμφιβολία τον εκάστοτε ερωτώμενο. Επίσης, με τον τρόπο αυτό εξακριβώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι κατανοητό, δεν κουράζει και δεν περιέχει ερωτήσεις που θα φέρουν τον ερωτώμενο σε δύσκολη θέση. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή διαβαθμισμένης απάντησης (τύπου κλίμακας Likert – πενταβάθμια κλίμακα). Το ερωτηματολόγιο διαχωρίστηκε για λόγους ευχρηστίας και βέλτιστης απόδοσης νοήματος σε τρεις ενότητες. Οι απαντήσεις κάθε ενότητας ήταν υποχρεωτικές προς απάντηση και ο ερωτώμενος δεν μπορούσε να προχωρήσει σε επόμενη ενότητα, σε περίπτωση που δεν είχε ολοκληρώσει την απάντηση όλων των ερωτήσεων που περιλαμβάνονταν στην ενότητα.

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στη δεύτερη ενότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να

παραθέσει συγκεκριμένα στοιχεία του σχολείου και της τάξης της οποία διδάσκει κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τέλος, στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν τη διερεύνηση του σκοπού της μεταπτυχιακής μελέτης, ήτοι τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού και την ένταξη του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται ολόκληρο στο παράρτημα, προς ευκολία του αναγνώστη.

Οριοθέτηση πληθυσμού μελέτης και δείγμα

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου στο πλαίσιο έρευνας πεδίου και γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για την εξέταση και διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε ότι αφορά το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Στο δείγμα επιχειρήθηκε να ενταχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα που να καλύπτουν την ποικιλομορφία του ηλικιακού και μορφωτικού κεφαλαίου που καλύπτει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Για τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια των ερωτώμενων, όπως κατοικούντες στην Ελλάδα, εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα.

Συλλογή δεδομένων και όργανο μέτρησης

Ως εκ τούτου για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού σε πλειοψηφία ερωτήσεις. Η διαδικασία της διαμοίρασης και συλλογής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από Οκτώβριο του 2019 έως και Δεκέμβριο του 2019. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν ανέρχονταν σε 185. Όμως κάποια ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν, είτε λόγω μη επαρκούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, είτε εσφαλμένων απαντήσεων. Ο αριθμός αυτών των ερωτηματολογίων ανέρχεται σε 9 και ως εκ τούτου ο τελικός αριθμός των υπό στατιστολογική διερεύνηση ερωτηματολογίων είναι 176.

Τα στοιχεία, τα οποία αρχικά συλλεχτήκαν από τις μετρήσεις, καταχωρήθηκαν με συστηματικό τρόπο σε ηλεκτρονική μορφή, σε αρχεία του προγράμματος λογιστικών φύλλων (Microsoft Excel). Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 22. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα λογισμικό στατιστικής ανάλυσης και χρησιμοποιείται για την επίλυση επιχειρηματικών και ερευνητικών προβλημάτων μέσω της ανάλυσης ad-hoc, του ελέγχου υποθέσεων, και των προγνωστικών αναλύσεων. Διάφοροι οργανισμοί σε όλον τον κόσμο χρησιμοποιούν το IBM SPSS Statistics για να κατανοήσουν δεδομένα, να αναλύσουν τις τάσεις καθώς και να προβλέψουν και σχεδιάσουν παραδοχές για την εξαγωγή συμπερασμάτων με ακρίβεια. (www.ibm.com)

Για τη σύγκριση μέσων τιμών εφαρμόστηκε το Kruskal – Wallis τεστ. Το τεστ Kruskal – Wallis είναι μια μη-παραμετρική μέθοδος που ελέγχει εάν τα δείγματα προέρχονται από την ίδια κατανομή. Χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων από ίσων ή διαφορετικών μεγεθών δείγματα. Παραμετρικά ισοδύναμο του τεστ Kruskal-Wallis είναι η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Το τεστ Kruskal-Wallis μπορεί να δείξει ότι τουλάχιστον ένα δείγμα κυριαρχεί έναντι ενός άλλου. (www.statisticssolutions.com)

Χρησιμοποιήθηκε στατιστική ανάλυση τύπου ANOVA και frequencies για την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε για όλους τους ελέγχους θα είναι $\alpha=5\%$ ή 1% , το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Όσο μικρότερο είναι το επίπεδο σημαντικότητας τόσο καλύτερο κρίνεται το αποτέλεσμα. Πρόσθετα αναφέρεται ότι το επίπεδο σημαντικότητας αφορά την τιμή του Pvalue που θα πρέπει αντίστοιχα να είναι $<1\%$, $<5\%$ και $<10\%$.

Κεφάλαιο 2ο

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια παρατίθενται τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής για κάθε μεταβλητή της μελέτης. Στόχος της Περιγραφικής Στατιστικής είναι η ανάπτυξη μεθόδων για τη συνοπτική και την αποτελεσματική παρουσίαση των δεδομένων. Για τον σκοπό αυτό έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι πινακοποίησης των δεδομένων, μέθοδοι γραφικής παρουσίασης των δεδομένων, αριθμητικά περιγραφικά μέτρα. Στους πίνακες της περιγραφικής στατιστικής εμφανίζονται συνήθως η μέση τιμή, το επίπεδο εμπιστοσύνης της μέσης τιμής, η τυπική απόκλιση και το σφάλμα του δείγματος.

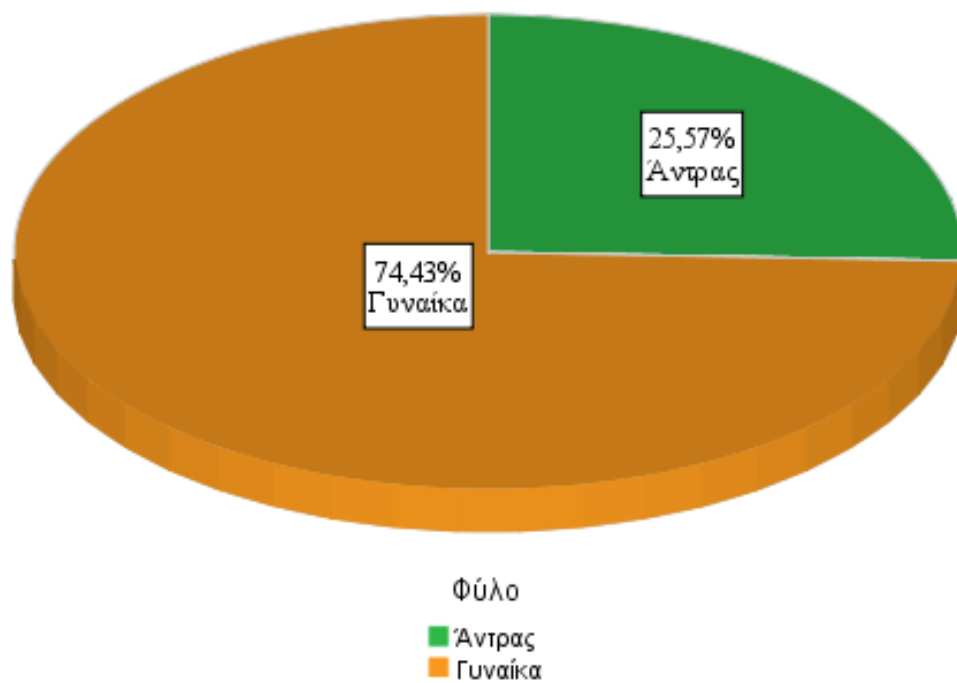
Για να εξεταστεί η κάθε μια στατιστικώς σημαντική μεταβλητή που προέκυψε από την μονοπαραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης (Stepwise Multiple Regression). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για την εξήγηση της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, από ένα σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών. (Wikipedia)

Στην εργασία αυτή θα αγνοήσουμε για χάρη της γενικότητας τις πολύ ασθενείς συσχετίσεις, διότι δεν περιέχουν πρακτικό ενδιαφέρον.

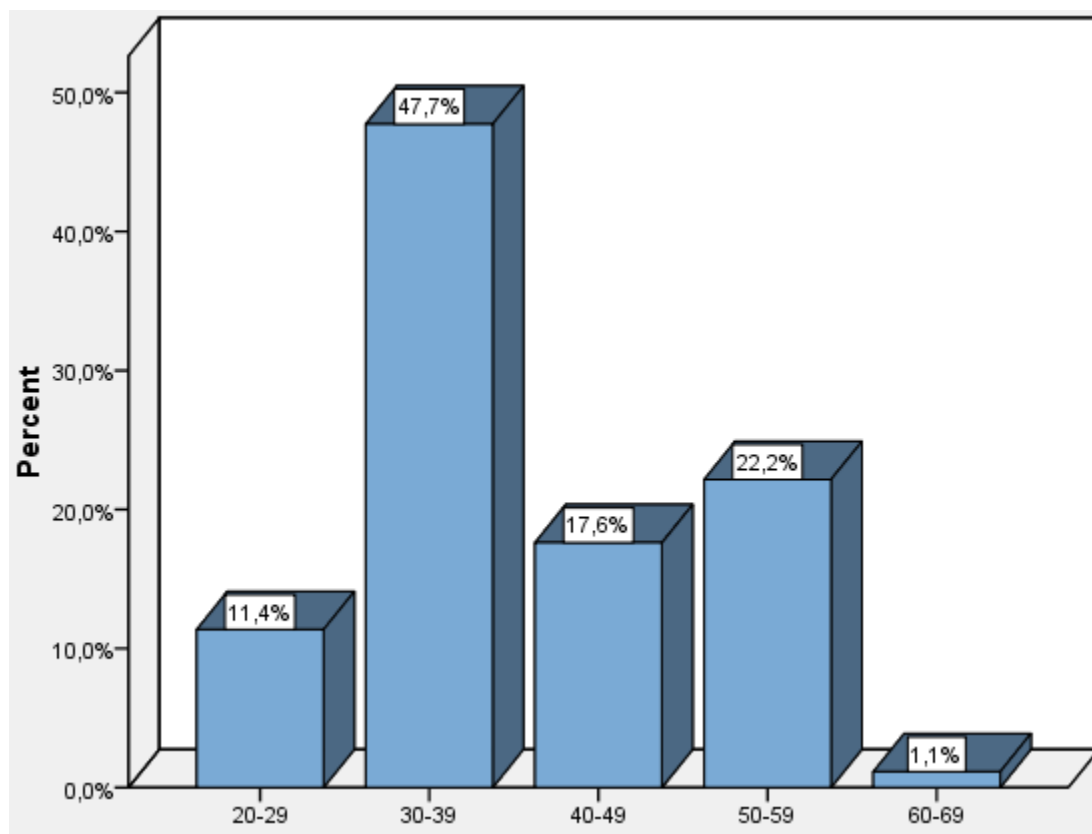
Περιγραφική στατιστική:

Στην έρευνα συμμετείχαν 176 συμμετέχοντες, με την κατανομή του φύλου να αποτυπώνεται στο Γράφημα 1 και η ποσοστιαία καταγραφή να παρουσιάζεται υπέρ των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των αντρών με 74,43% και 25,57% αντίστοιχα για τα

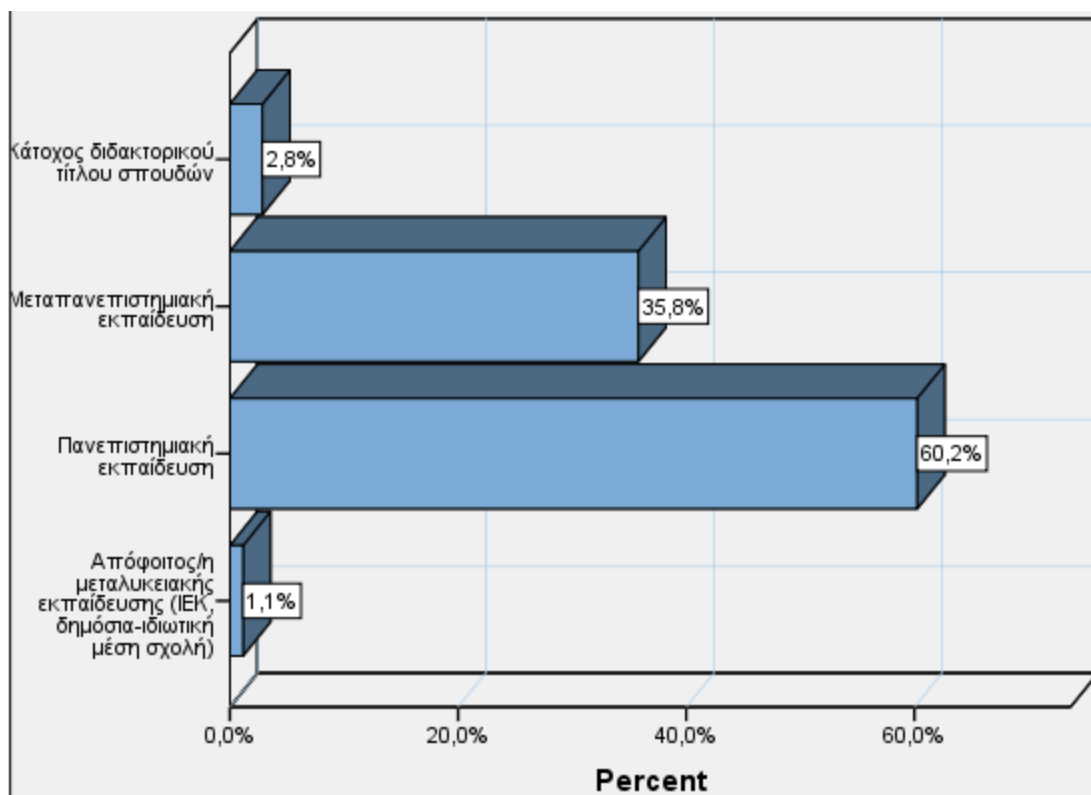
δύο φύλα. Η ιδιαίτερα αυτή μεγάλη διαφοροποίηση στα ποσοστά που αφορούν το φύλο, μπορεί να δικαιολογηθεί πλήρως καθώς παραδοσιακά οι εισακτέοι σε σχολές παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και δη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερες γυναίκες. Οι κύριες ηλικιακές ομάδες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι ομάδες 20-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών, 50-59 ετών και 60-69 ετών με ποσοστά 11,4%, 47,7%, 17,6%, 22,2% και 1,1% αντίστοιχα, όπως φαίνεται και διαγραμματικά στο Γράφημα 2. Σε ότι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων η πλειοψηφία ήταν ανώτατης εκπαίδευσης, απόφοιτοι ΑΕΙ με ποσοστό 60,2% με την επιλογή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης να ακολουθεί με ποσοστό 35,8%. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3 οι άλλες δύο επιλογές της μεταλυκειακής εκπαίδευσης και της κατοχής διδακτορικού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν μη στατιστικά σημαντικά ποσοστά.



Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων για το φύλο

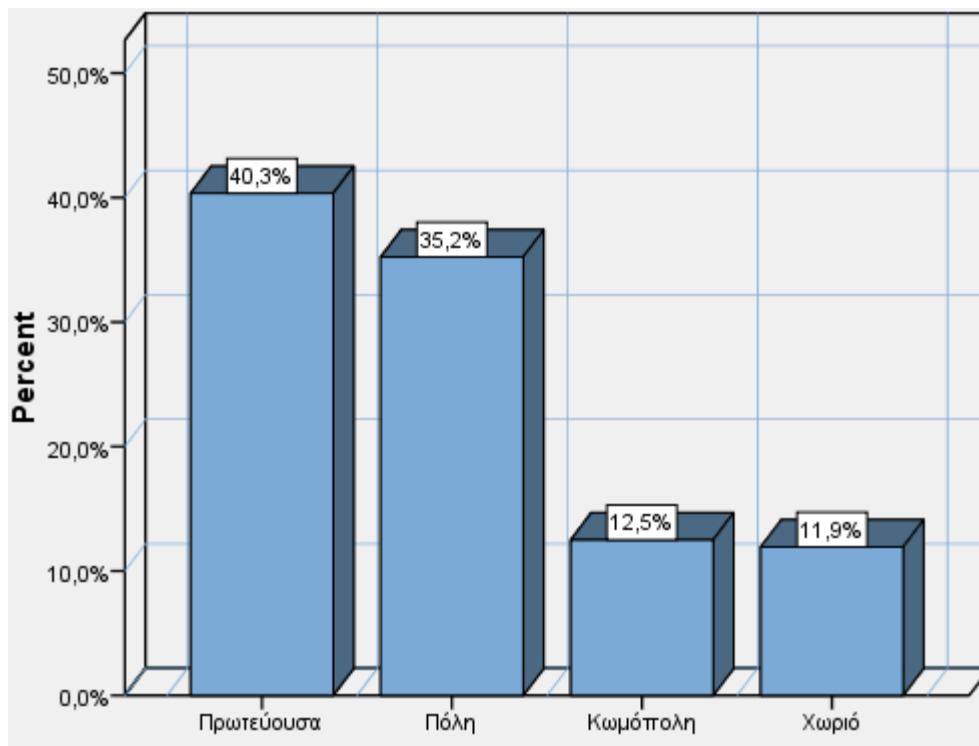


Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων για την ηλικία



Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων για το μορφωτικό επίπεδο

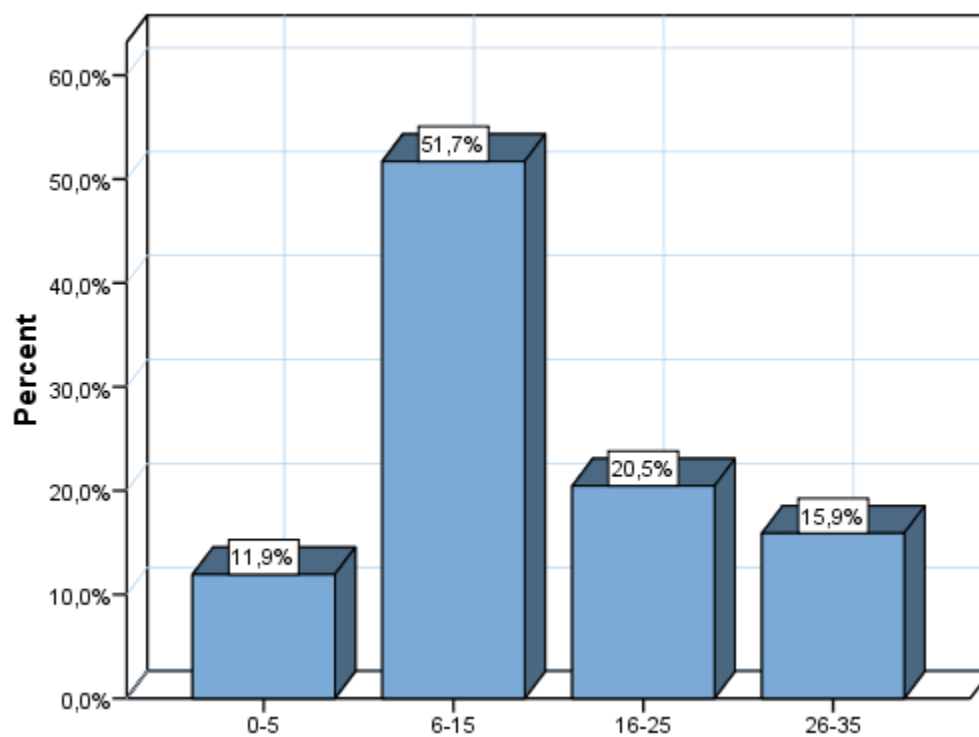
Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα στην ενότητα των δημογραφικών στοιχείων, ο ερωτώμενος κλήθηκε να απαντήσει σχετικά με τον τόπο κατοικίας του, όπου η σχετική πλειοψηφία απάντησε ότι κατοικεί στην Αθήνα. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4 ιδιαίτερα αυξημένο είναι και το ποσοστό των ερωτώμενων που απάντησαν ότι κατοικούν σε πόλη, ήτοι 35,4% γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία της μελέτης σε ότι αφορά την ένταξη εκπαιδευτικών από το σύνολο των περιοχών της Ελλάδας.



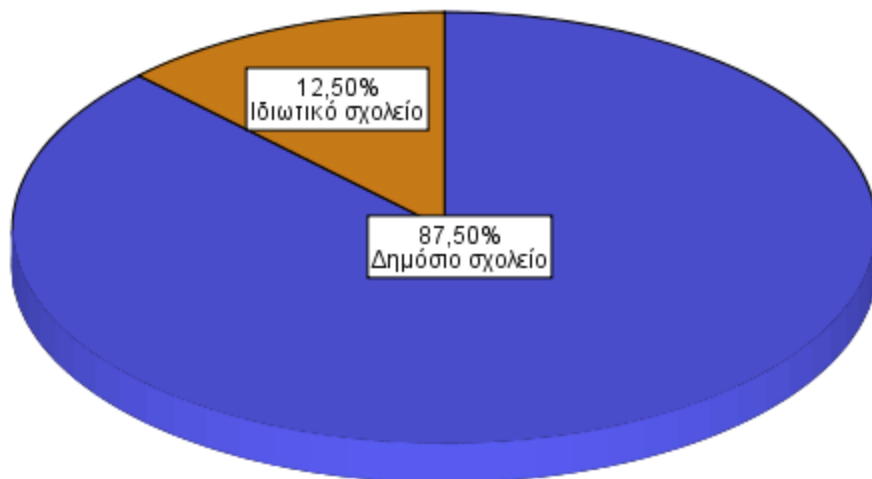
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων για τον τόπο κατοικίας

Οι δύο επόμενες ερωτήσεις της ενότητας των δημογραφικών στοιχείων αφορούσαν τον χρόνο εκπαιδευτικής εμπειρίας και τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο ερωτώμενος κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Σε συνάφεια με την ερώτηση που αφορούσε την ηλικία των ερωτώμενων, η πλειοψηφία απάντησε ότι κατά τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είχε 6-15 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας με ποσοστό 51,7%, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5. Τέλος σε ότι αφορά τον τύπο του σχολείου, ήτοι δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των υπό μελέτη

εκπαιδευτικών απάντησαν ότι εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο με ποσοστό 87,5%, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 6.

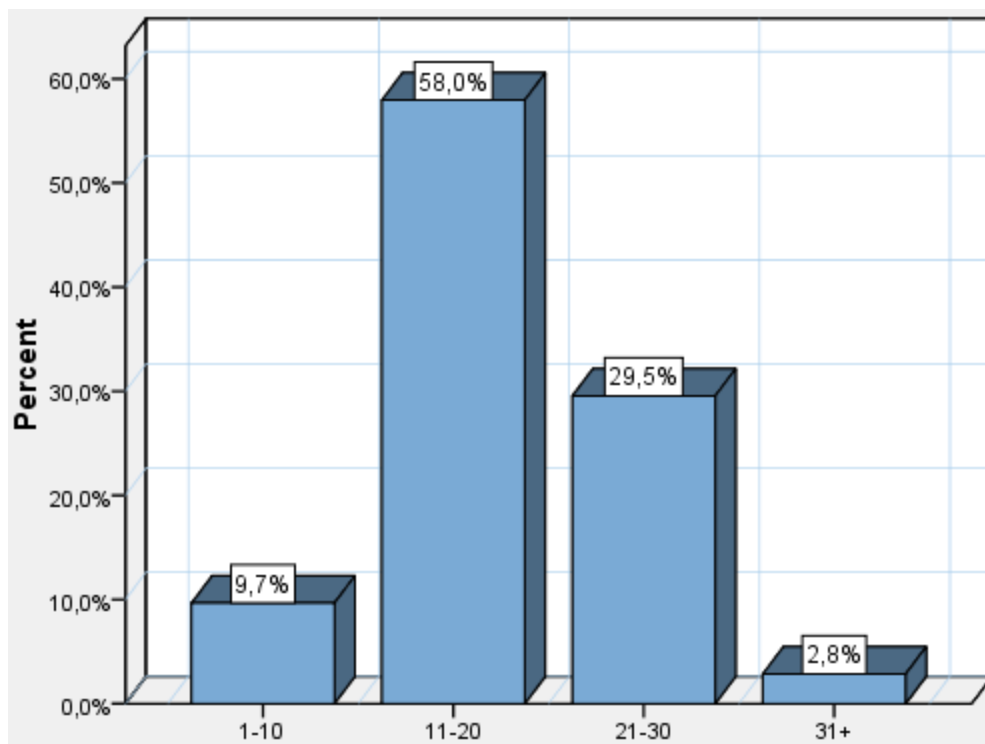


Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων για την εκπαιδευτική εμπειρία (σε έτη)



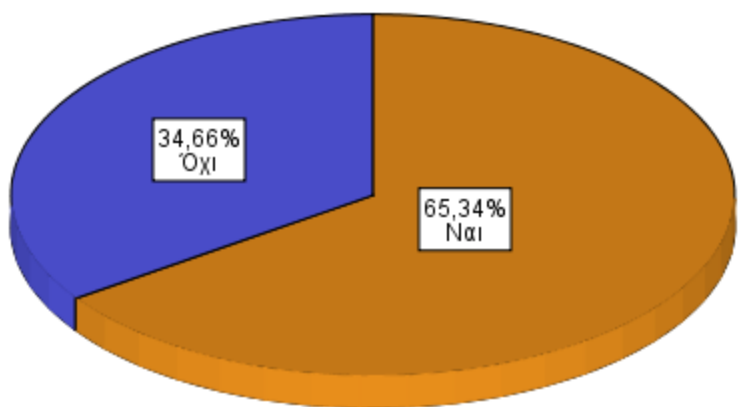
Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων για τον τύπο σχολείου εργασίας

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην μελέτη κλήθηκαν αν απαντήσουν σε περιορισμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τα στοιχεία του σχολείου και της τάξης που διδάσκουν κατά τη στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η τάξη τους απαρτίζεται από 15-20 μαθητές με ποσοστό 58%. Με ποσοστό 21-30 μαθητές απάντησε το ποσοστό των 29.5% των υπό μελέτη εκπαιδευτικών, όπως διαφαίνεται και στο Γράφημα 7.

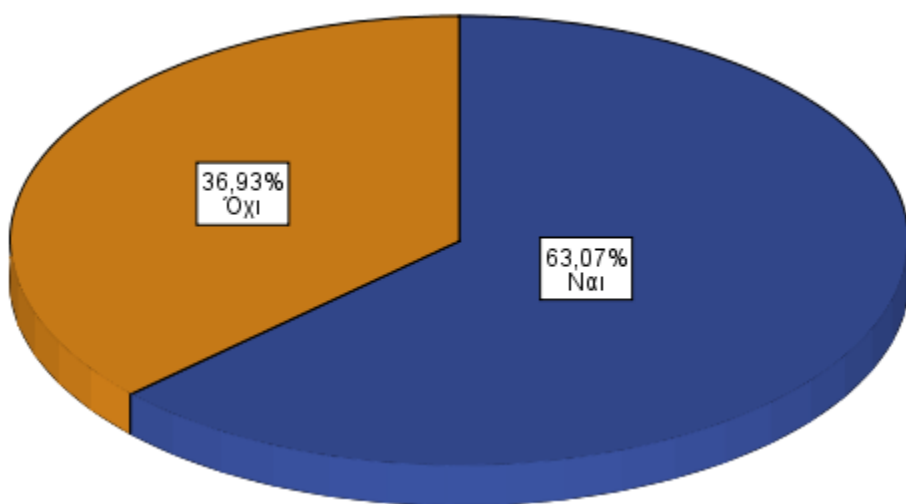


Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων για τον αριθμό μαθητών

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούσαν την ένταξη στο τμήμα διδασκαλίας μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και μαθητές διαφόρων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Και στις δύο ερωτήσεις η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά σε ότι αφορά την ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών διαφόρων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, με ποσοστά 65,34% και 63,07% αντίστοιχα, όπως φαίνεται και στα Γραφήματα 8 και 9.



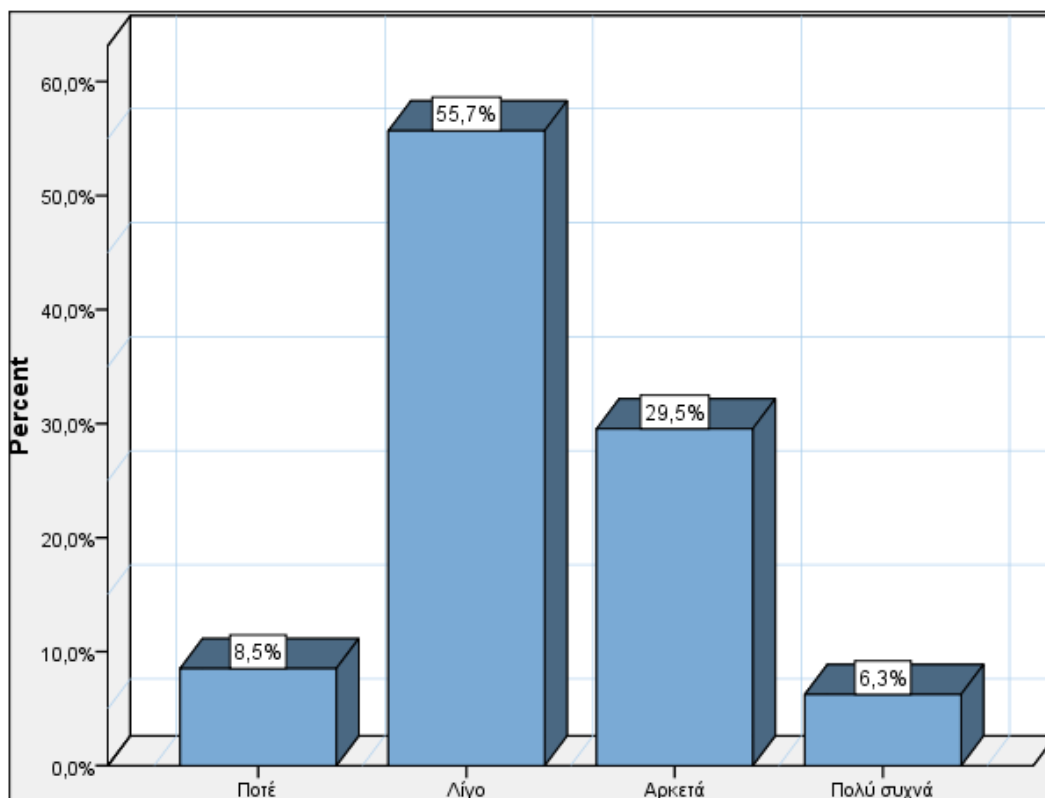
Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες



Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων για τους μαθητές διαφορετικών περιβαλλόντων

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού και αποτελούν και το κύριο μέρος της διερευνητικής αυτής προσπάθειας. Ως εκ τούτου στην πρώτη ερώτηση

οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την συχνότητα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά την διδασκαλία. Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 10 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήτοι οι 98 από τους 176 απάντησαν ότι εντάσσουν το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία τους λίγο, γεγονός που προκαλεί εντύπωση καθώς στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης θα περίμενε κανείς ότι η ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού θα ήταν μεγαλύτερη.



Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων για το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν ποιες είναι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού που χρησιμοποιούν συνηθέστερα κατά τη διδασκαλία τους. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 το παιχνίδι ρόλων αποτελεί τη συνηθέστερη τεχνική με ποσοστό 29% και ακολουθεί η δραματοποίηση με ποσοστό 24,3%. Οι άλλες τρεις επιλογές των ασκήσεων σωματικής έκφρασης, του αυτοσχεδιασμού και της παντομίμας αναφέρουν παρόμοια ποσοστά ήτοι 13%, 15,8% και 16,6% αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων για τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού

\$Τεχν_θεατρ_παιχν Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού ^a	Ασκήσεις σωματικής έκφρασης	55	13,6%	34,2%
	Αυτοσχεδιασμό	64	15,8%	39,8%
	Παντομίμα	67	16,6%	41,6%
	Δραματοποίηση	98	24,3%	60,9%
	Παιχνίδι_ρόλων	117	29,0%	72,7%
	Καμία	3	,7%	1,9%
Total		404	100,0%	250,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη δεκτικότητα των μαθητών σε ότι αφορά την επιλεγόμενη τεχνική από τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη επιλογή του παιχνιδιού ρόλων δεν προκαλεί εντύπωσης καθώς είναι δεκτική στους μαθητές σε ποσοστό 33,1%.

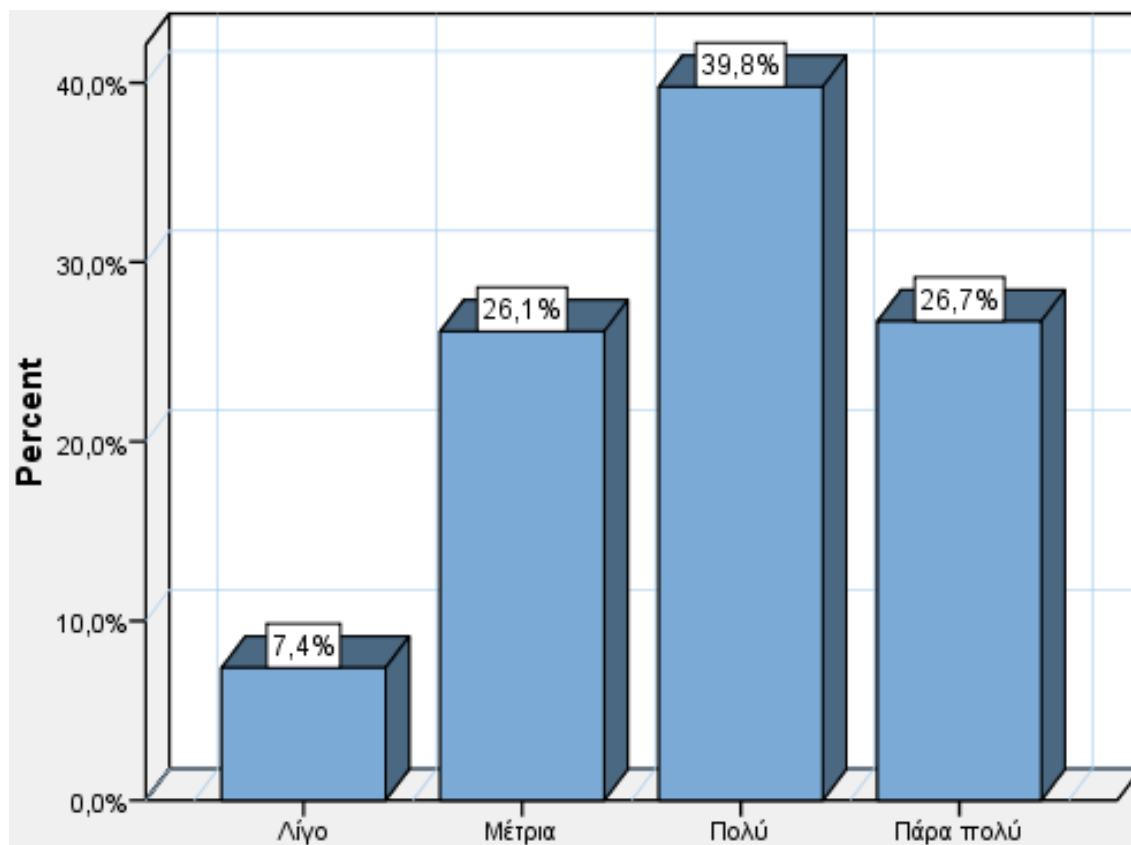
Εντύπωση αντίθετα προκαλεί το ποσοστό δεκτικότητας που δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους σε ότι αφορά την παντομίμα όπου το ποσοστό ανέρχεται σε 21,1% παρόλο που δεν προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς. Ως φαίνεται και στον Πίνακα 2 αλλά και από τα εμπειρικά δεδομένα ο μαθητής του 21^{ου} αιώνα είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με παιχνίδια με τα οποία μπορεί να ασχολείται και στον προσωπικό του χρόνο είτε με το οικογενειακό του περιβάλλον είτε ακόμα και από τεχνολογικές πλατφόρμες όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια προσομοίωσης ρόλου (RPGs). Μέσω του παιχνιδιού ρόλων μπορεί να συντελεστεί η ανάπτυξη και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον κόσμο και συχνά να μάθει το χαρακτήρα του και τις αντιδράσεις του. Επίσης μέσω της συγκεκριμένης μίμησης δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να δοκιμάσει ρόλους αντίθετους με την ηλικία του ή τη φύση του, όπως το ρόλο του ενήλικα και να εμπλακεί σε νέες καταστάσεις της φαντασίας υπό το ελεγχόμενο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού και του ρόλου του εμψυχωτή.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων για την δεκτικότητα του θεατρικού από τους μαθητές

\$Δεκτ_θεατρ_παιχν Frequencies			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Δεκτικότητα θεατρ παιχν απο Ασκήσεις σωματικής	26	9,7%	16,1%
μαθ ^a έκφρασης			
Αυτοσχεδιασμό	35	13,0%	21,7%
Παντομίμα	58	21,6%	36,0%
Δραματοποίηση	58	21,6%	36,0%
Παιχνίδι_ρόλων	89	33,1%	55,3%
Καμία	3	1,1%	1,9%
Total	269	100,0%	167,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

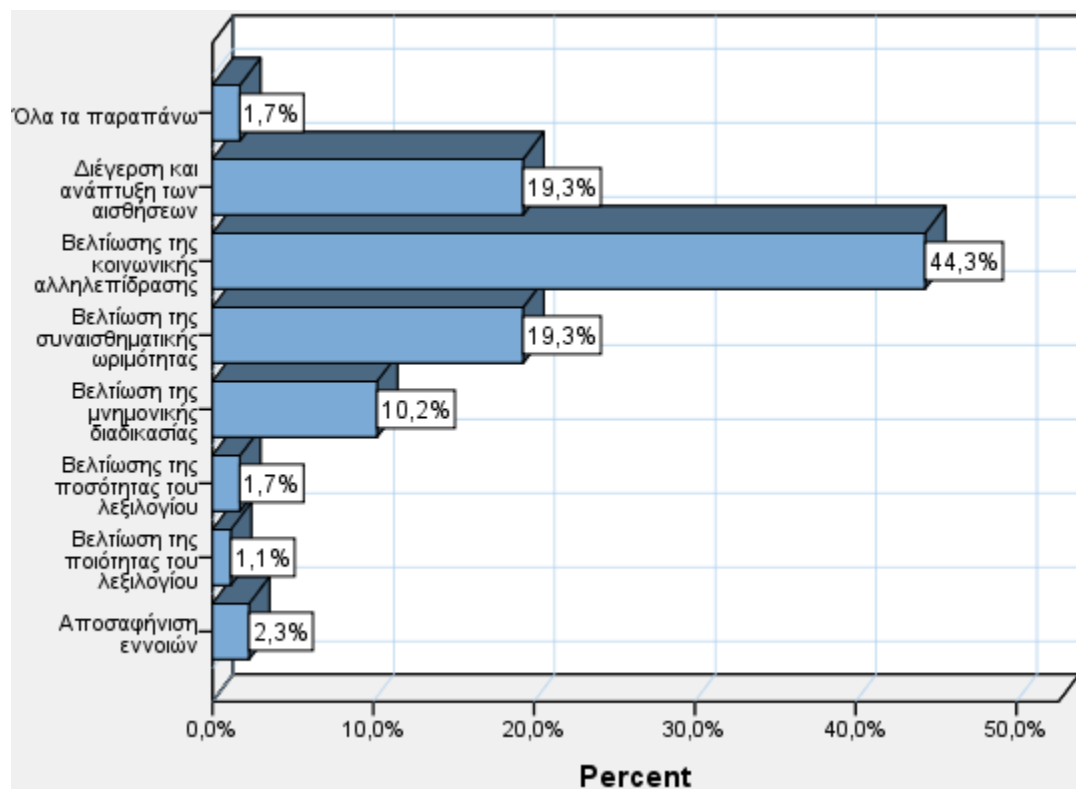
Στην επόμενη ερώτηση οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό για τη μαθησιακή διαδικασία με ποσοστά 39.8% και 26,7% αντίστοιχα όπως φαίνεται και στο Γράφημα 11. Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από το παιχνίδι και δη το θεατρικό παιχνίδι, ο μαθητής μπορεί να δεχθεί πολλά ερεθίσματα τα οποία δύνανται να συμβάλλουν καθοριστικά στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη καθώς και να συμβάλλει στην βασική παιδαγωγική μέθοδο για την μάθηση των παιδιών.



Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων για την σημαντικότητα του θεατρικού παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία

Το κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού κατά τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς θεωρείται η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ποσοστό 44,3% και ακολουθούν η διέγερση και ανάπτυξη των αισθήσεων και η βελτίωση της συναισθηματικής ωριμότητας με ποσοστό 19,3% έκαστη επιλογή, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 12. Στόχος της διδασκαλίας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού θα πρέπει να είναι να επικεντρωθεί σε μαθησιακές στρατηγικές που να στηρίζονται στην κατανόηση των μαθητών και στα αποτελέσματά της. Τα μαθησιακά αυτά αποτελέσματα που εκτιμώνται

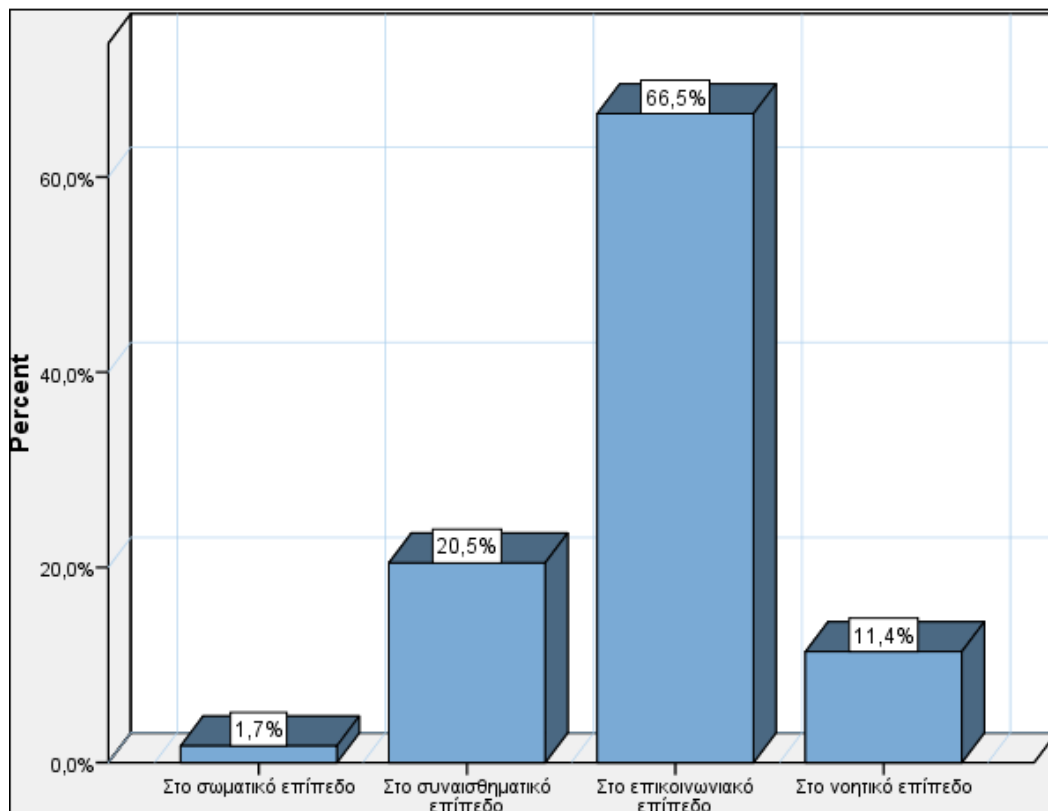
ιδιαίτερα από τους μαθητές μπορεί να είναι η δημιουργικότητα, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, η επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων, η ικανότητα για ομαδικότητα καθώς και η ικανότητα προς καθοδήγηση. Μία προσέγγιση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει η διαδραστική ή αλλιώς βιωματική διδασκαλία που προωθείται από την ίδια τη φύση του θεατρικού παιχνιδιού.



Γράφημα 12: Κατανομή συχνοτήτων για το κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού

Σε ότι αφορά την ερώτηση σχετικά με το επίπεδο που θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει τα σημαντικότερα οφέλη που αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι το βασικό όφελος άπτεται του επικοινωνιακού επιπέδου με ποσοστό 66,5% όπως αποτυπώνεται και διαγραμματικά στο

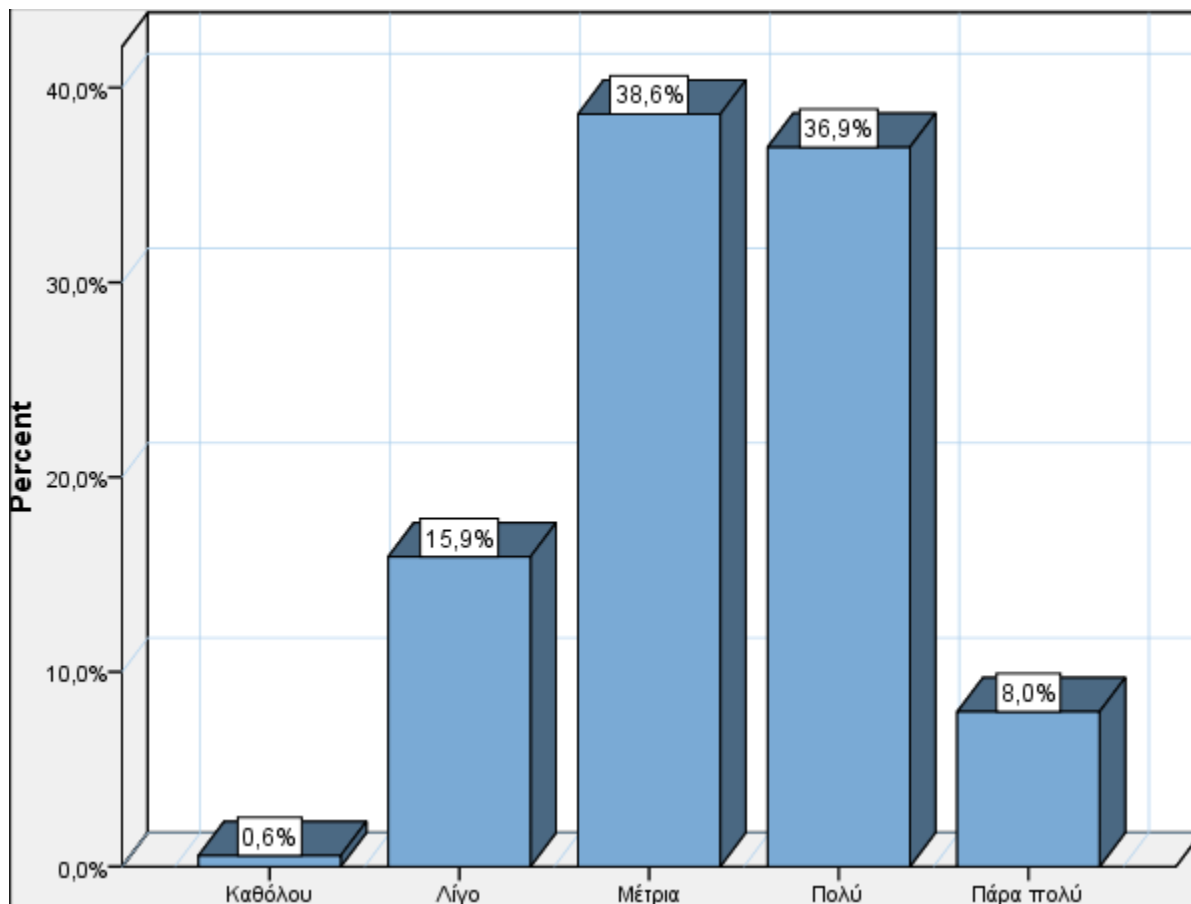
Γράφημα 13. Ως δεύτερο όφελος αναφέρεται αυτό του συναισθηματικού επιπέδου με ποσοστό 20,5%.



Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων για τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές

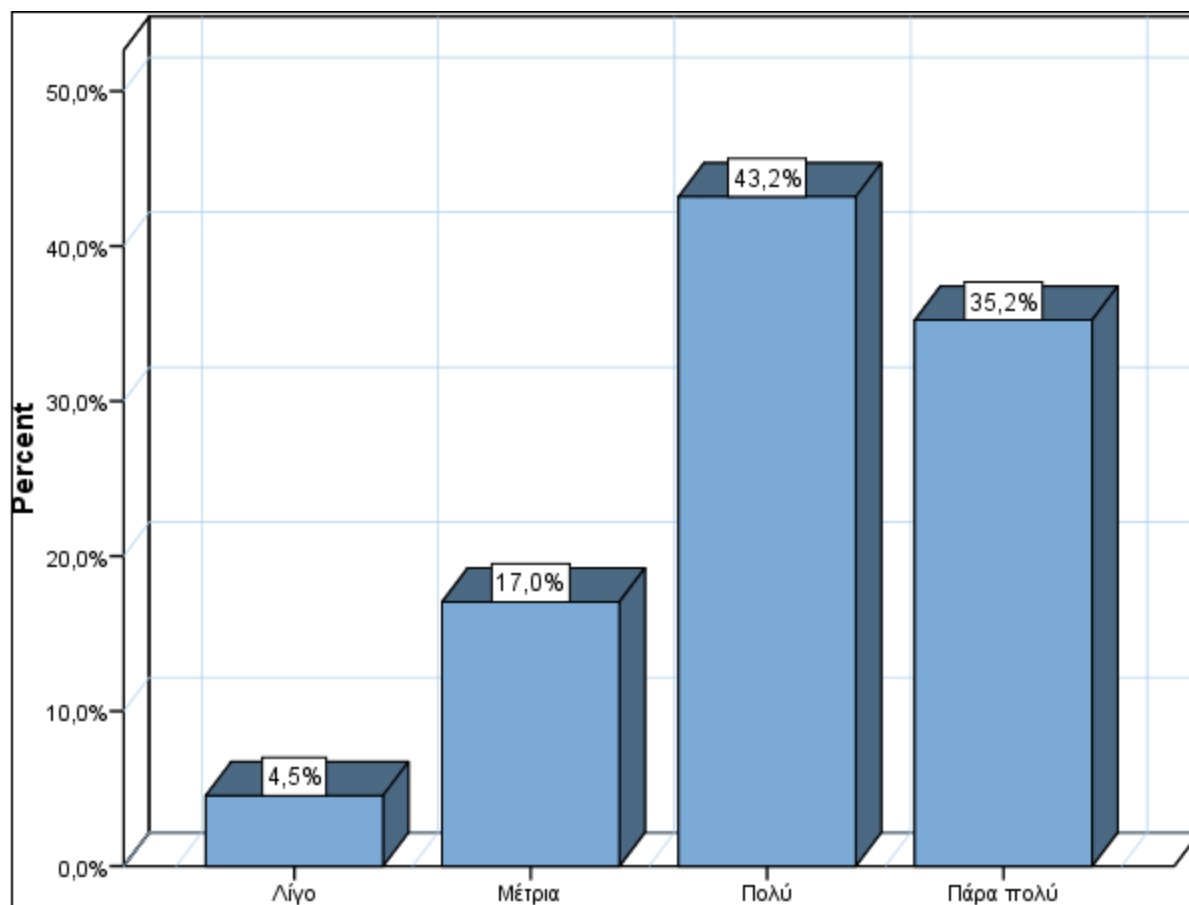
Παρόλο που οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού δεν τη χρησιμοποιούν επαρκώς. Αυτό διαφαίνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνονται επαρκώς οι διδακτικοί στόχοι του εκάστοτε μαθήματος. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 38,6% απάντησαν ότι

επιτυγχάνονται οι στόχοι σε μέτριο βαθμό. Το ποσοστό των απαντήσεων της αμέσως επόμενης θετικής απόκρισης ήτοι «πολύ» συγκέντρωσε ποσοστό 36,9%, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 14.



Γράφημα 14: Κατανομή συχνοτήτων για την επιτυχία των διδακτικών στόχων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

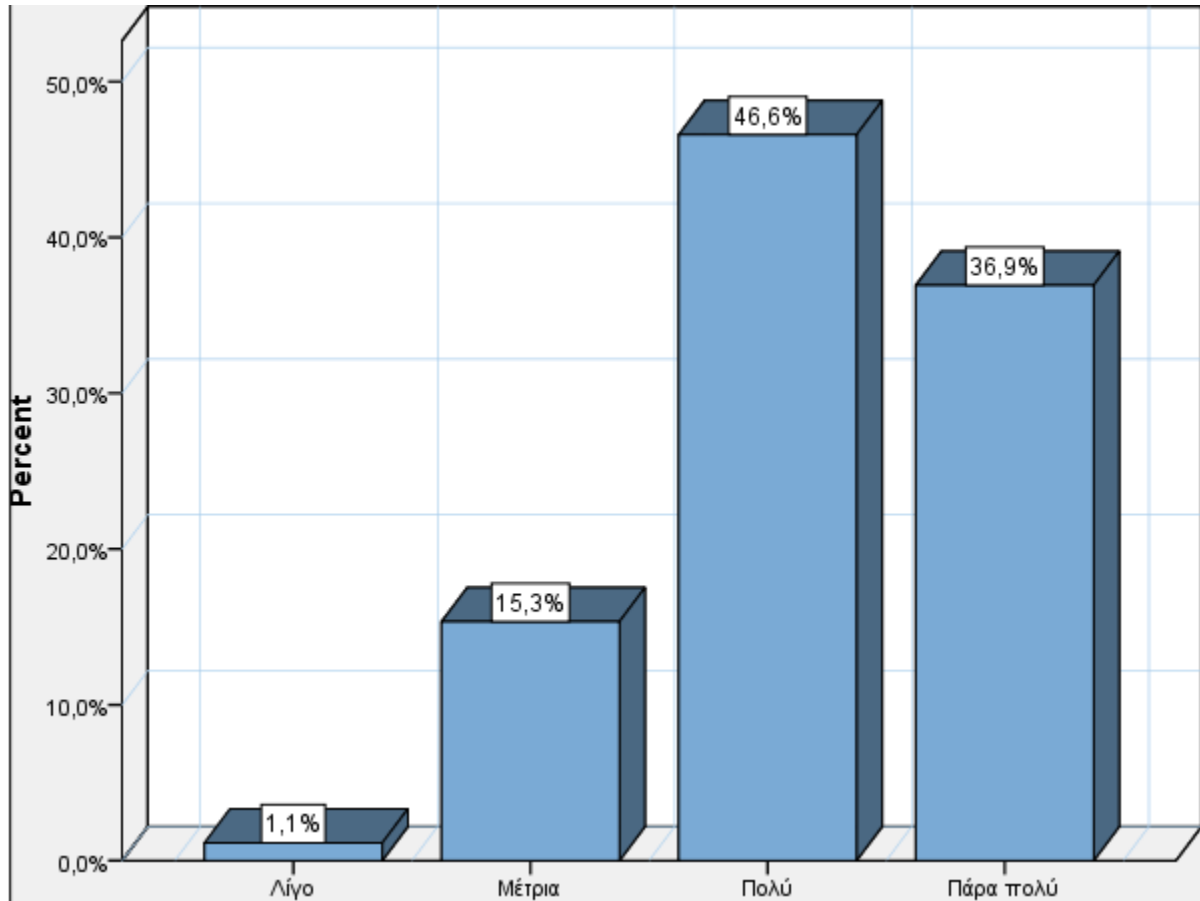
Το θεατρικό παιχνίδι και δη το παιχνίδι ρόλων μπορεί να προσαρμοστούν είτε αυτούσια είτε σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Μέσω των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεθόδων μπορεί να επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των μαθητών και να οικοδομηθεί ένα ενεργό περιβάλλον εκμάθησης και αντιμετώπισης προβλημάτων. Στην επόμενη ερώτηση ως εκ τούτου που αφορά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 43,2% και 35,2% αντίστοιχα όπως φαίνεται και στο Γράφημα 15.



Γράφημα 15: Κατανομή συχνοτήτων για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιστοποιηθεί ως διαδικασία μάθησης όταν η σύνθεση και μορφή των ρόλων που καλούνται να υποδυθούν οι μαθητές είναι ευέλικτη ώστε να μην απομονώνονται οι μαθητές σε συγκεκριμένες υποομάδες. Ο συνδυασμός της συνεργατικής διδασκαλίας με το θεατρικό παιχνίδι έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Στην ερώτηση σχετικά με τη θετική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του θεατρικού παιχνιδιού η συντριπτική πλειοψηφία των

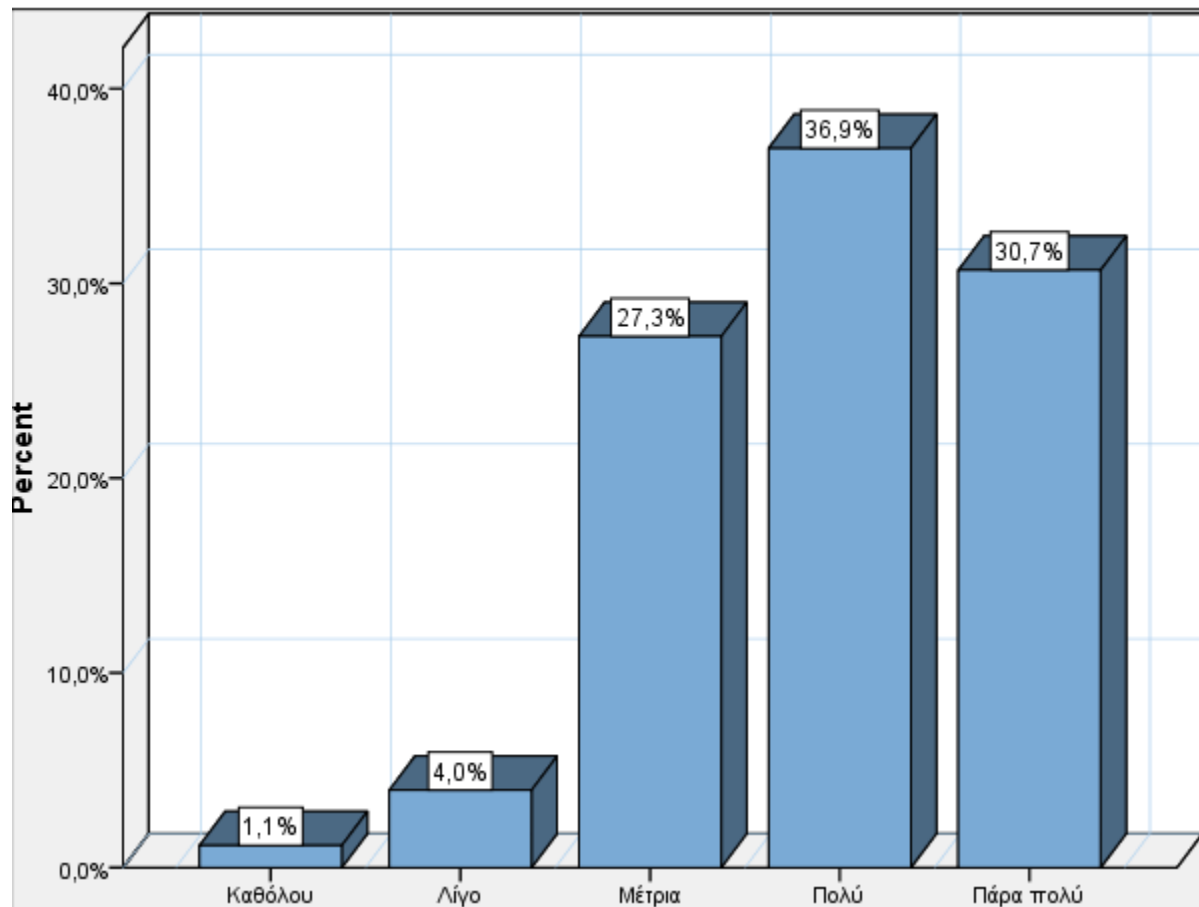
εκπαιδευτικών κυμαίνεται στις δύο θετικές επιλογές με συνολικό ποσοστό 83,5% όπως φαίνεται και στο Γράφημα 16.



Γράφημα 16: Κατανομή συχνοτήτων για την θετική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

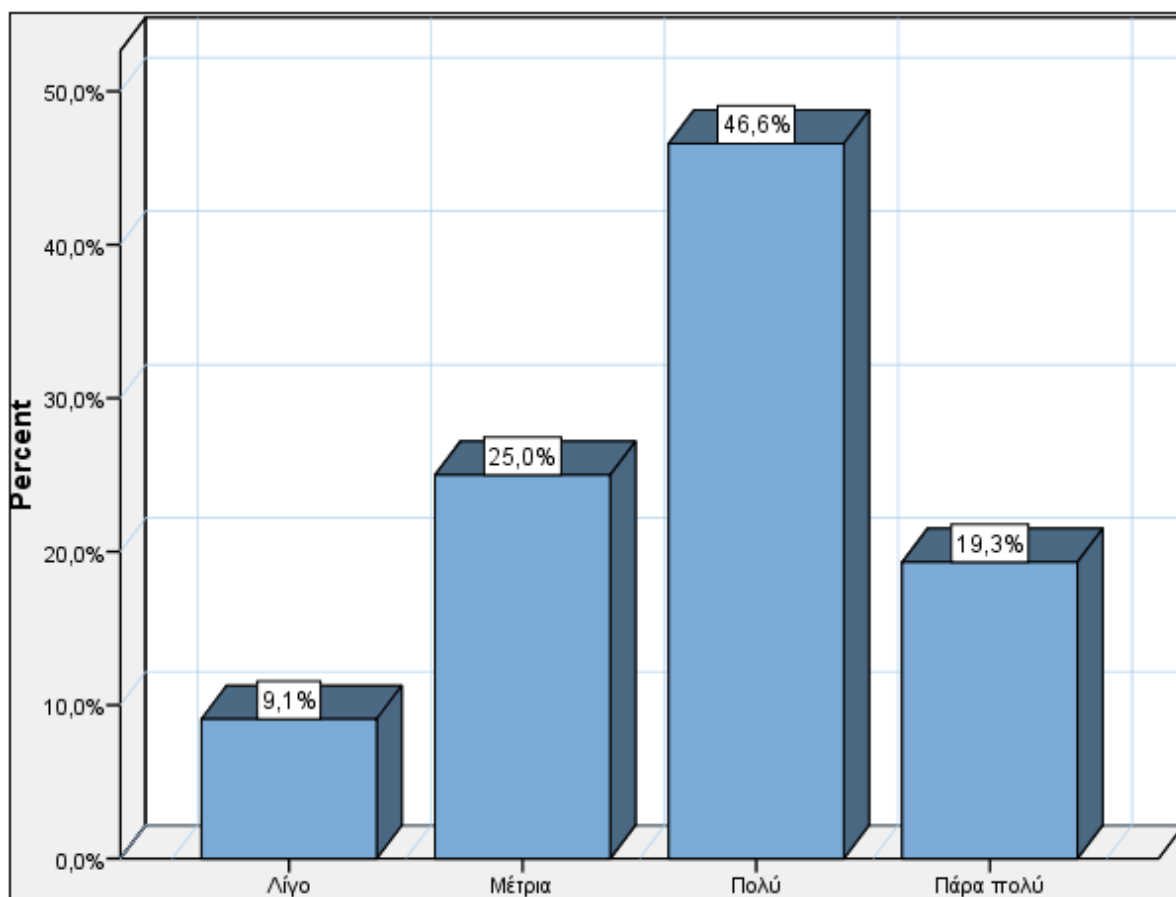
Το θεατρικό παιχνίδι μέσω της έννοιας του φανταστικού δύναται να προσφέρει ένα πλούσιο περιβάλλον εκμάθησης για το μαθητή. Καθώς η σύγχρονη γενιά μαθητών έχει ωριμάσει σε ένα ψηφιακό και διαδικτυακό κόσμο, παρατηρείται υψηλή εξοικείωση των

μαθητών με την έννοια του φανταστικού. Πρόσθετα παρατηρείται έντονη ενασχόληση και προσήλωση των μαθητών με το εκάστοτε φανταστικό αντικείμενο. Στην ερώτηση σχετικά με την ασφαλή σύνδεση του μαθητή με την έννοια του φανταστικού μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι ασφαλής επιλέγοντας την απάντηση «πολύ» ή «πάρα πολύ» με ποσοστά 36,9% και 30,7% αντίστοιχα. Όμως ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν εμφανίζεται σίγουρο για την ασφαλή σύνδεση του φανταστικού στοιχείου και της πραγματικότητας, απαντώντας με την επιλογή «μέτρια» σε ποσοστό 27,3%, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 17.



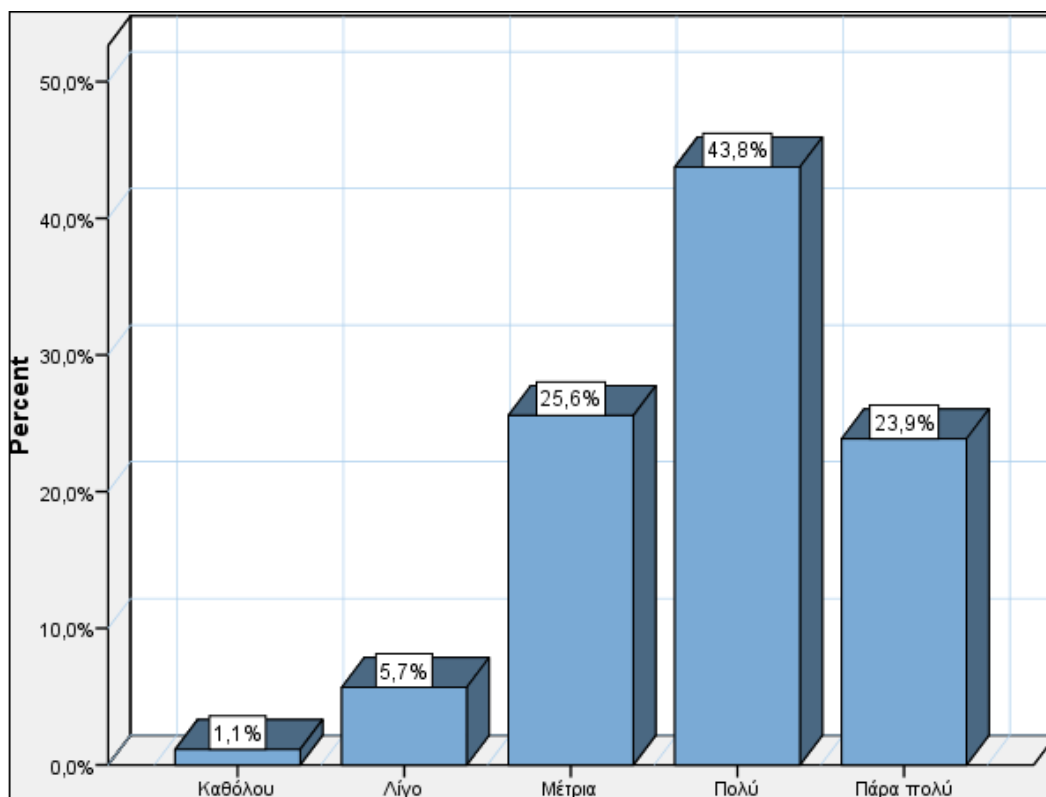
Γράφημα 17: Κατανομή συχνοτήτων για την ασφαλή σύνδεση του παιδιού με την έννοια του φανταστικού μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού πηγάζει από την ίδια τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης όπως αναλύεται στις κλασικές θεωρίες των Piaget και Vygotsky. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ακρογωνιαίο λίθο κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών. Το 46.6% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ ότι ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ενώ και το αντίστοιχο ποσοστό της επιλογής «πάρα πολύ» είναι 19,3%.



Γράφημα 18: Κατανομή συχνοτήτων για το αν ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

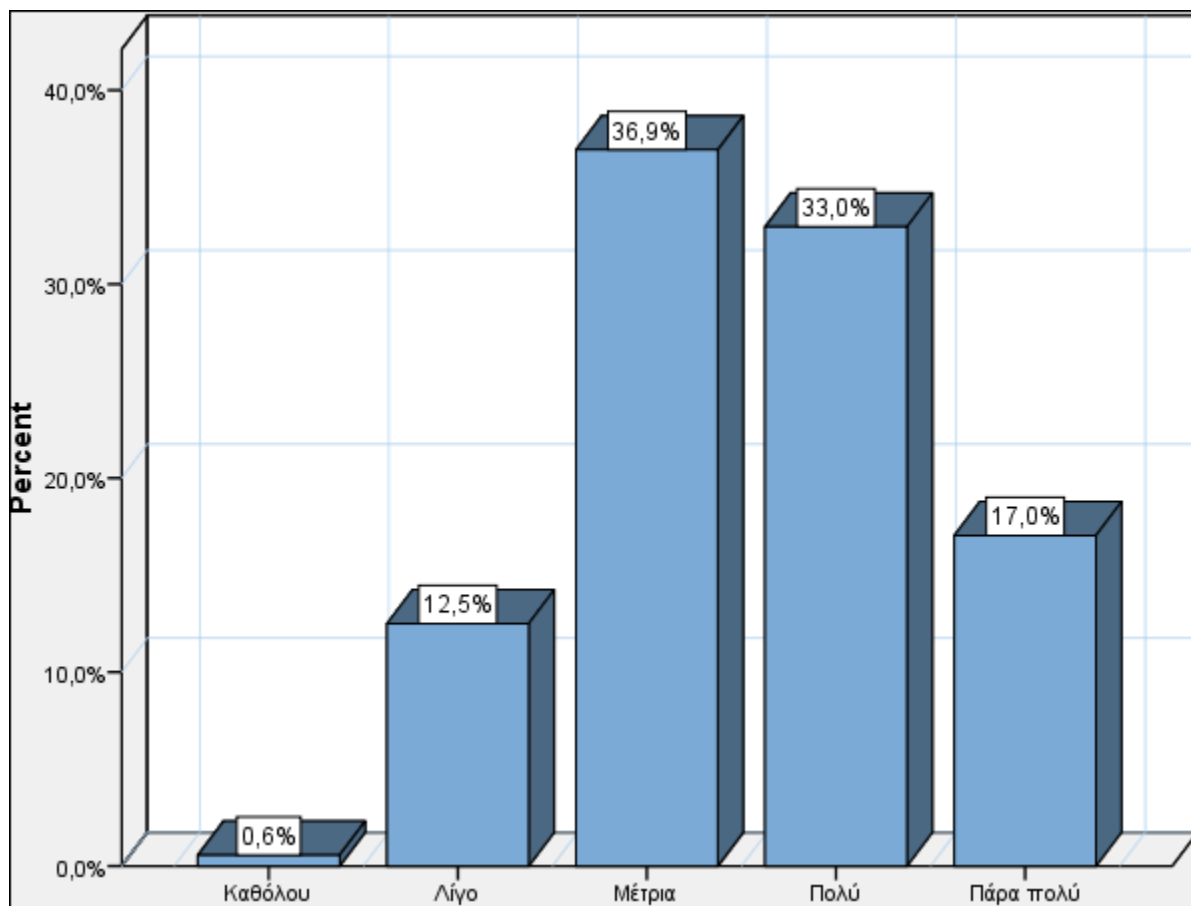
Πρόσθετα, θετικές στην πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 19.



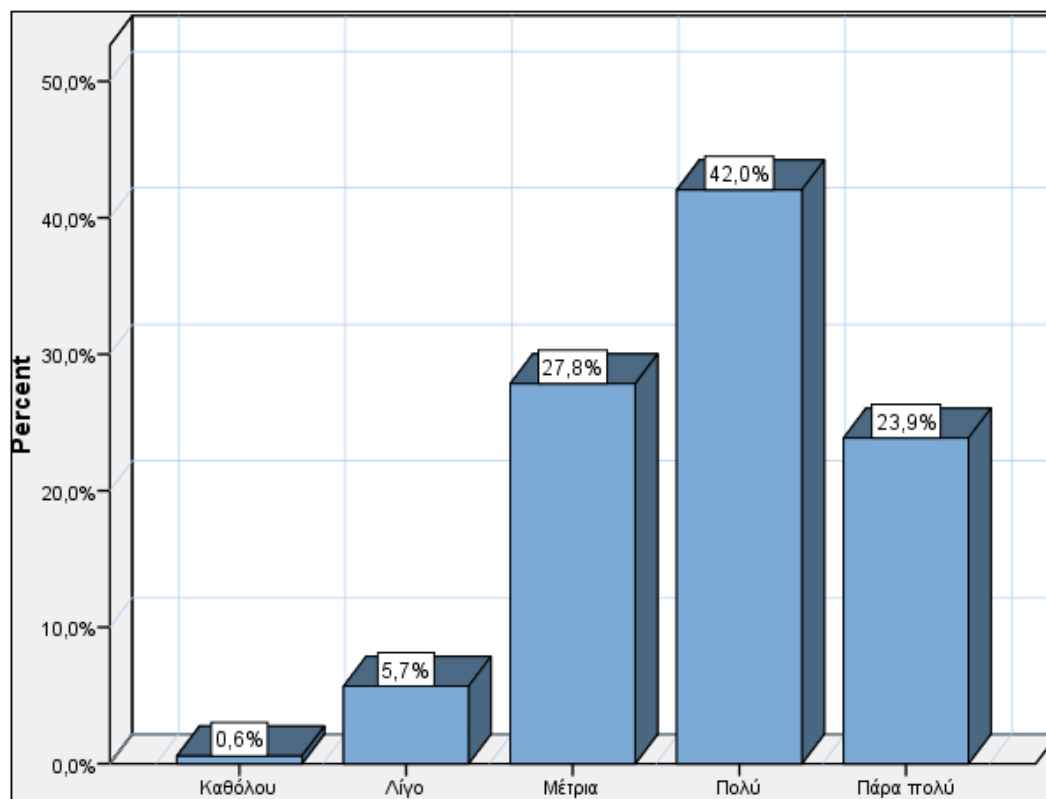
Γράφημα 19: Κατανομή συχνοτήτων για το αν ο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή

Η ταυτόχρονη χρήση κίνησης, ομιλίας, φαντασίας και σκέψης κατά τη διδασκαλία με βάση συμβολικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων μέσω του θεάτρου αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την εμπέδωση των εννοιών και των επιθυμητών μαθησιακών στόχων. Σε ότι αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες η πλειοψηφία των ερωτώμενων φαίνεται να είναι θετική σε ότι αφορά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού με ποσοστά στις επιλογές των απαντήσεων να κυμαίνονται σε: «μέτρια»: 36,9%, «πολύ»: 33% και «πάρα πολύ»:17%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 20. Παρόμοια φαίνονται να είναι και τα ποσοστά σε ότι αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ήτοι «μέτρια»: 27,8%, «πολύ»: 42% και «πάρα πολύ»:23,9%, όπως φαίνεται στο

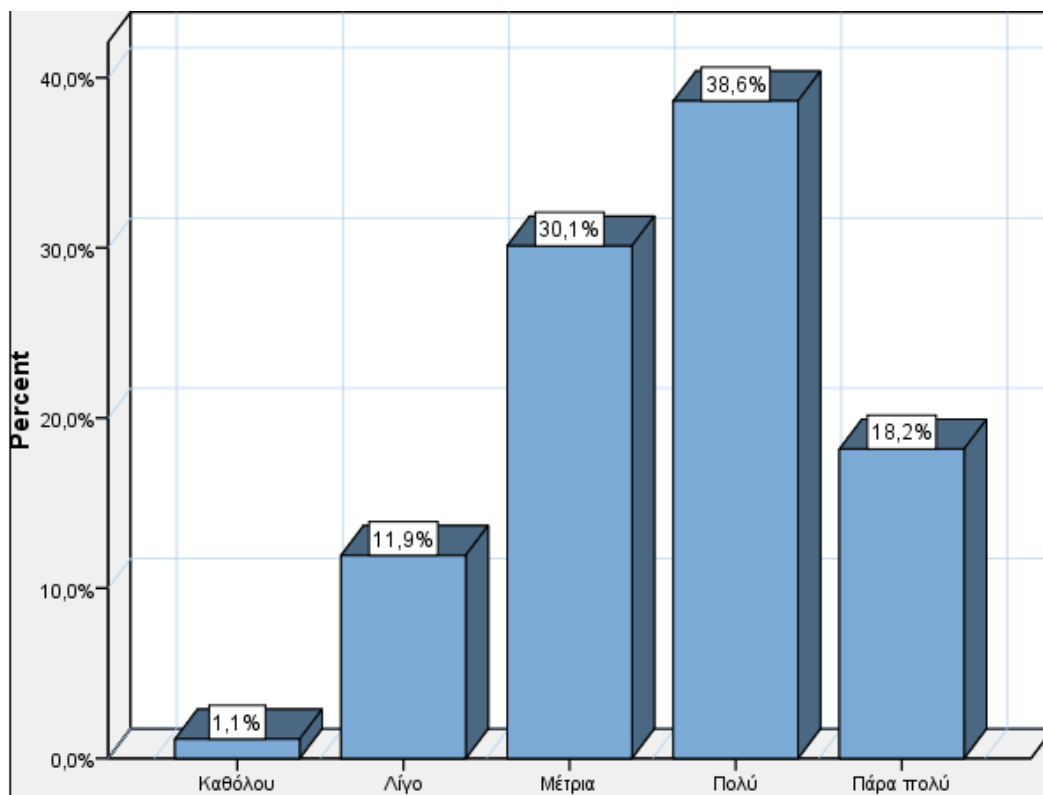
Γράφημα 21. Στο Γράφημα 22 παρουσιάζονται τα ποσοστιαία αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες, όπου το 56,8% δηλώνει θετική τάση.



Γράφημα 20: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες



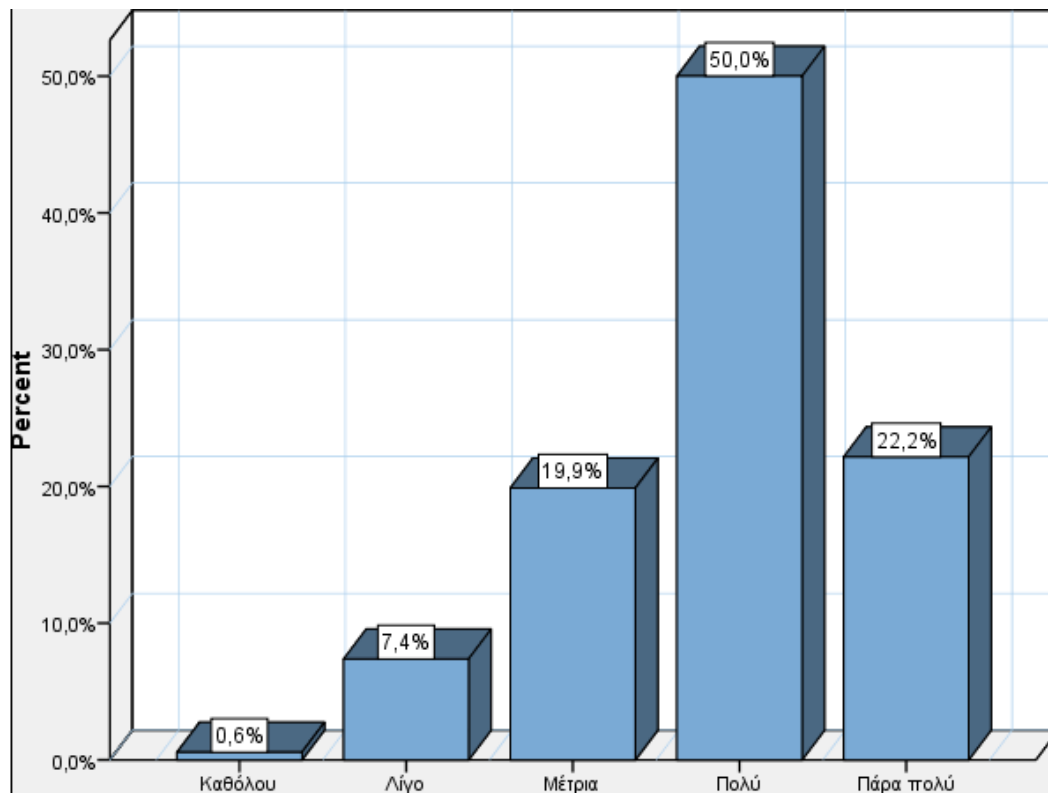
Γράφημα 21: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες



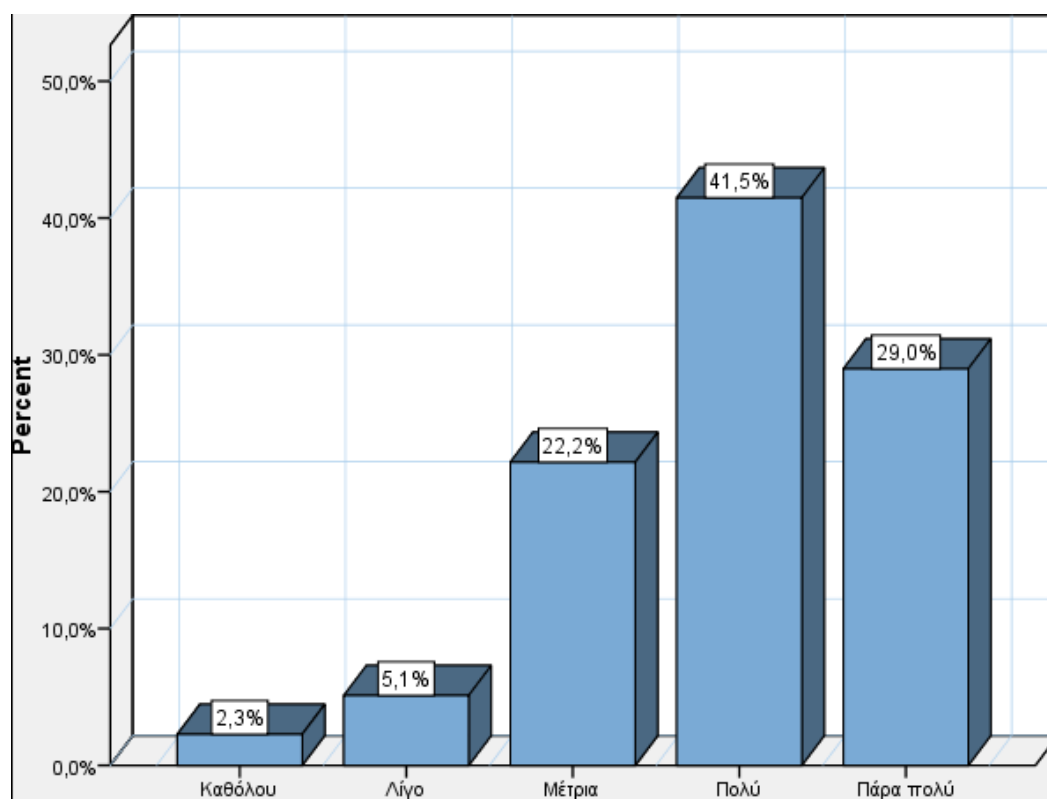
Γράφημα 22: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού και της ένταξής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου σε ότι αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, η σημαντική πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά, με συνολικό ποσοστό 72,2% όπως φαίνεται και στο Γράφημα 23. Σε ότι αφορά το βαθμό που το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η κατανομή των απαντήσεων κυμάνθηκε ως εξής: «μέτρια»: 22,2%, «πολύ»: 41,5% και «πάρα πολύ»:29%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 24.

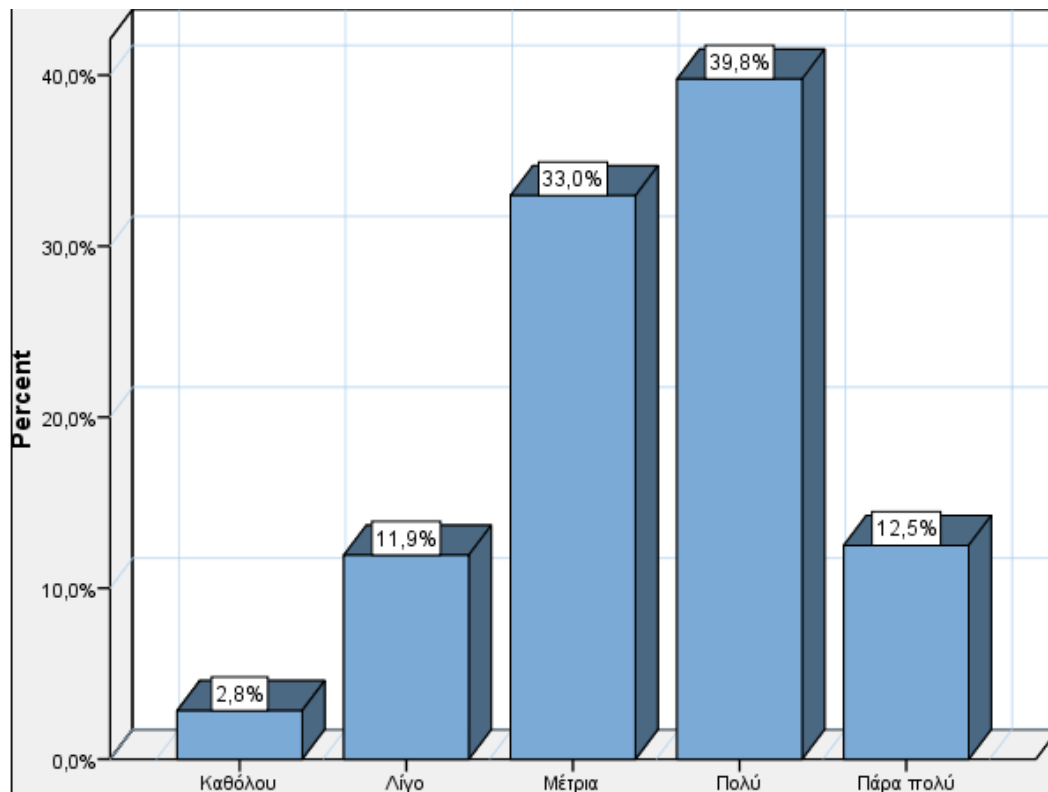


Γράφημα 23: Κατανομή συχνοτήτων για το αν οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού



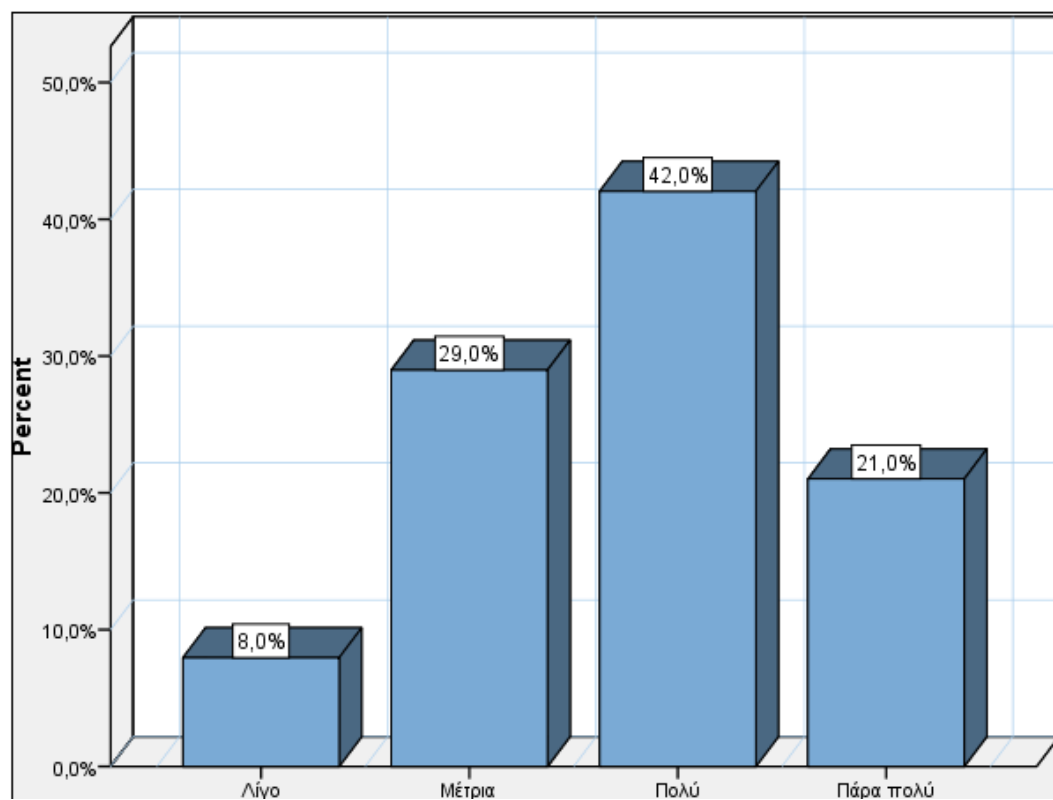
Γράφημα 24: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Καθώς η προσωποποιημένη διδασκαλία αφορά όλο και περισσότερη μερίδα του εκπαιδευτικού και μαθησιακού συνόλου, η ερώτηση σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε ότι αφορά την δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων κάλυψης των μεμονωμένων αναγκών του μαθητή κρίθηκε αναγκαία. Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διχотоμούνται ανάμεσα στις επιλογές του «μέτρια» και «πολύ», με ποσοστά 33% και 39,8% αντίστοιχα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 25.



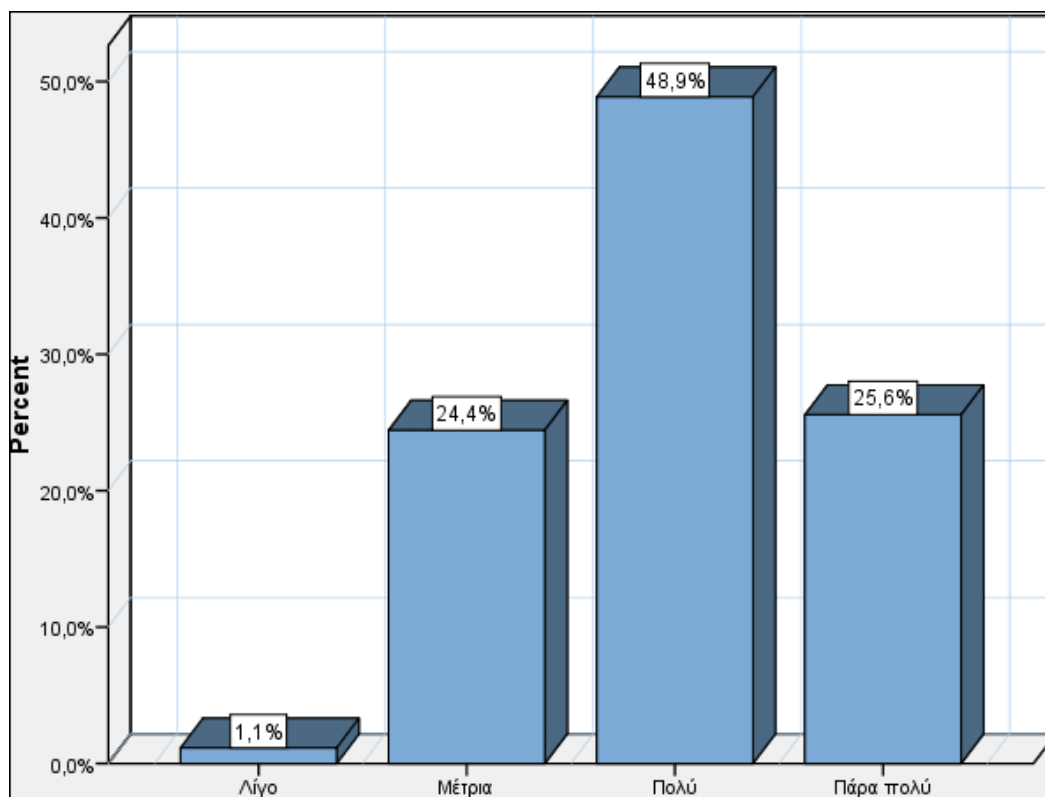
Γράφημα 25: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη δυνατότητα που μπορεί να προσδώσει το θεατρικό παιχνίδι στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του, όπου οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά πλειοψηφικά ήτοι εν συνόλω 63%.



Γράφημα 26: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του

Στη συνέχεια παρατίθενται η κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην άσκηση των νοητικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά, με ποσοστό 48,9% για την επιλογή «πολύ» και 25,6% για την επιλογή «πάρα πολύ».

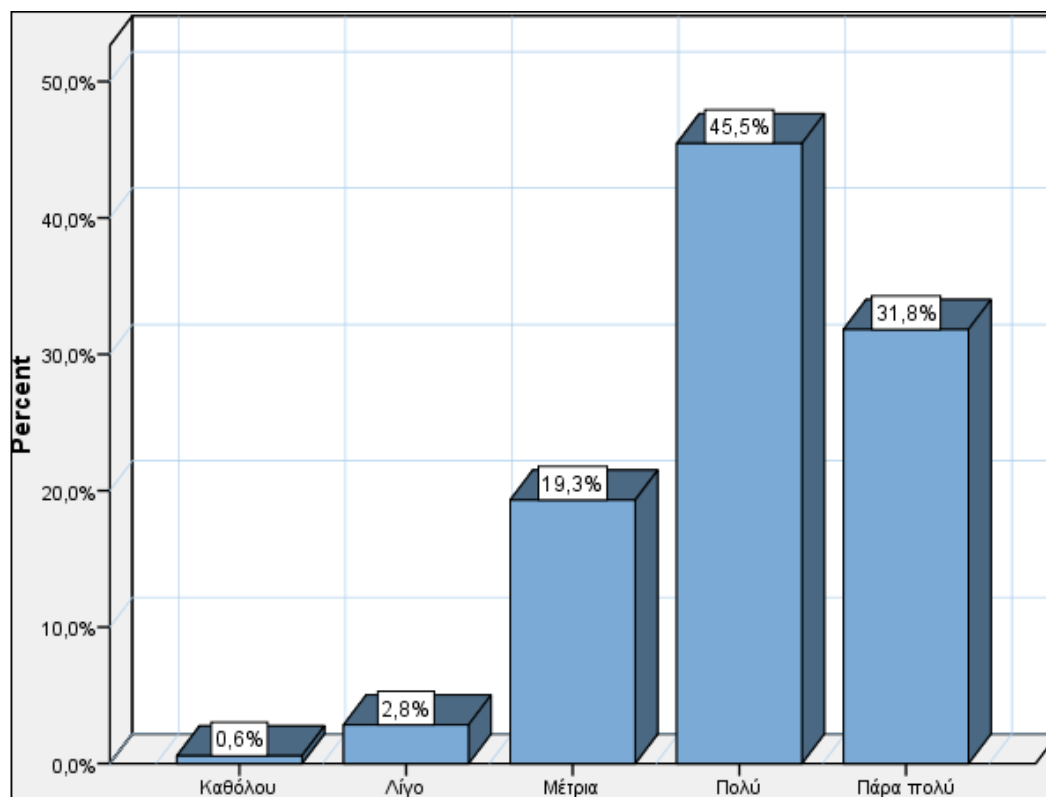


Γράφημα 27: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην άσκηση των νοητικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

Η επόμενη ερώτηση δεχόταν ανοικτές απαντήσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διενέργεια του θεατρικού παιχνιδιού. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν μεταξύ των απαντήσεων τους, και για αυτό το λόγο κρίθηκε μη εφικτή η παραγοντοποίησή των απαντήσεων τους. Η πιο συχνή απάντηση όμως αφορούσε την έλλειψη χρόνου και χώρου καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρονται συγκεκριμένες απαντήσεις:

- έλλειψη χρόνου, αδιαφορία των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους, έλλειψη δικής μου κατάρτισης στο να συντονίσω σωστά τη διαδικασία.
- Η λεκτική, σωματική και συναισθηματική έκφραση του μαθητή
- Κάποιοι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται το θεατρικό παιχνίδι σαν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά σαν ώρα για να κάνουν αστεία.
- εμφάνιση αρχηγικών τάσεων ,ανάδειξη προβλημάτων στη λειτουργία των ομάδων, ανταγωνιστικές σχέσεις, ματαιώσεις
- Ορισμένοι μαθητές αντιδρούν στην έκθεση με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν την ολοκλήρωση της δραστηριότητας
- Γίνεται "μικρο-μεγαλοχλασμός" κι αργούμε να επανέλθουμε...

Όπως έχει αναφερθεί και ανωτέρω το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους και συγκεκριμένα μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, γεγονός που αποτυπώνεται και στην εν λόγω έρευνα με το ποσοστό των θετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών να ανέρχεται σε 77,3% όπως φαίνεται και στο Γράφημα 28.



Γράφημα 28: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

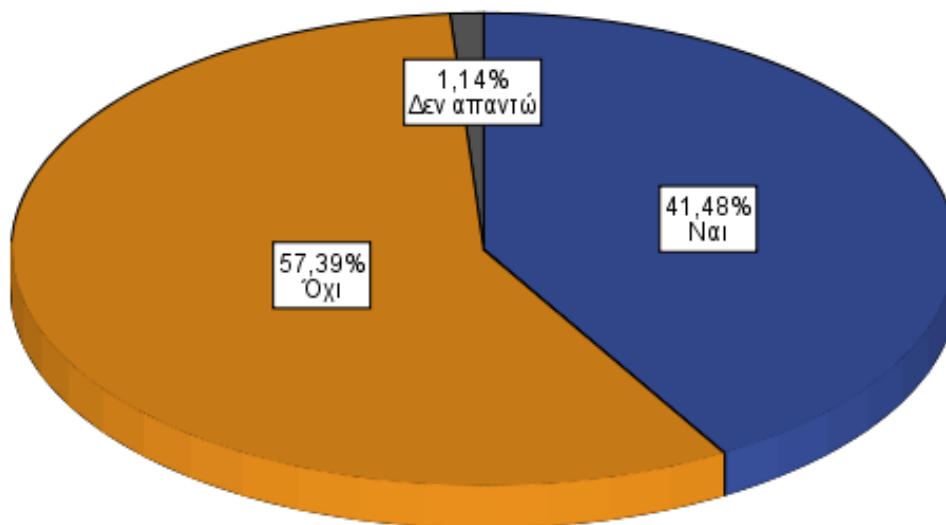
Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφερθούν στα μαθήματα στα οποία θεωρούν ότι μπορεί να είναι περισσότερο ενδεδειγμένη η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. όπως ήταν αναμενόμενο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε θεωρητικά μαθήματα όπως η Ιστορία και η Γλώσσα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων για τα μαθήματα που προσφέρονται περισσότερο για την διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού

\$Μαθ_θεατρ_παιχν Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού ^a	Γλώσσα	123	37,4%	71,1%
	Ιστορία	109	33,1%	63,0%
	Μελέτη_περιβάλλοντος	31	9,4%	17,9%
	Διάφορα	66	20,1%	38,2%
Total		329	100,0%	190,2%

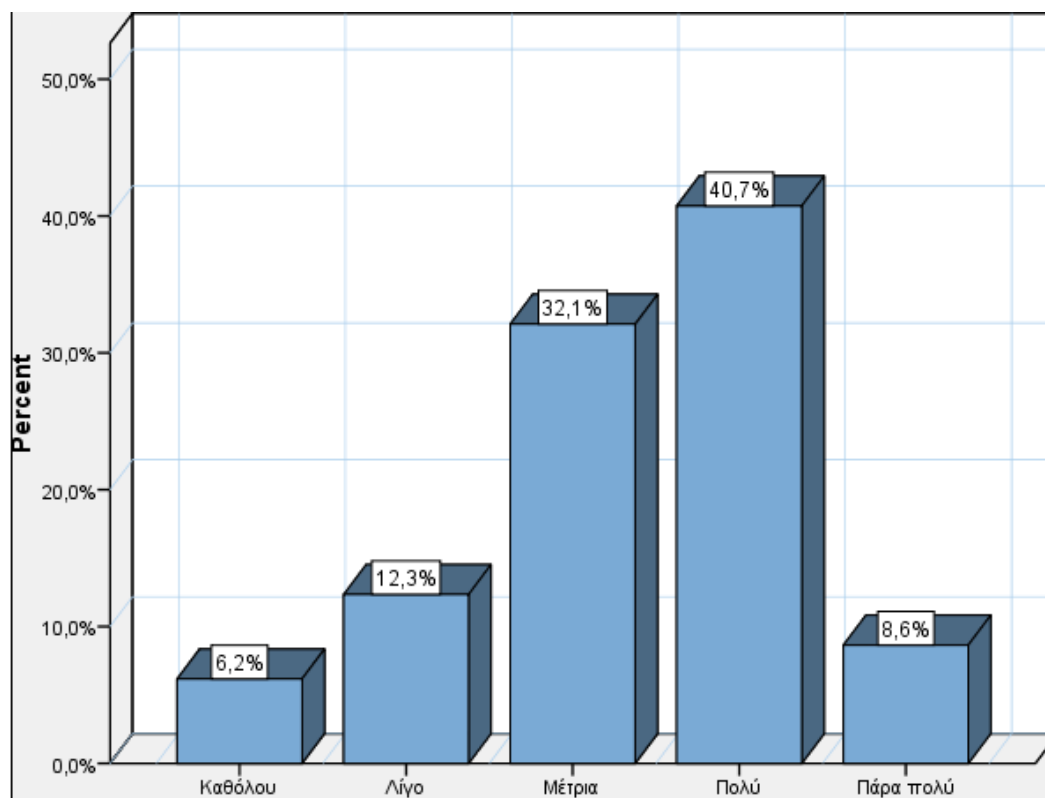
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πρόσθετα εντύπωση προκαλεί ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν αρνητικά ανέρχεται σε 57,39%. Αυτό μπορεί να αποδοθεί και σε μειωμένο ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών για πρόσθετη γνώση και επιμόρφωση, αλλά και στην έλλειψη διαθέσιμων σεμιναρίων ειδικότερα σε επαρχιακές πόλεις. Η κατανομή συχνοτήτων παρατίθεται στο Γράφημα 29.

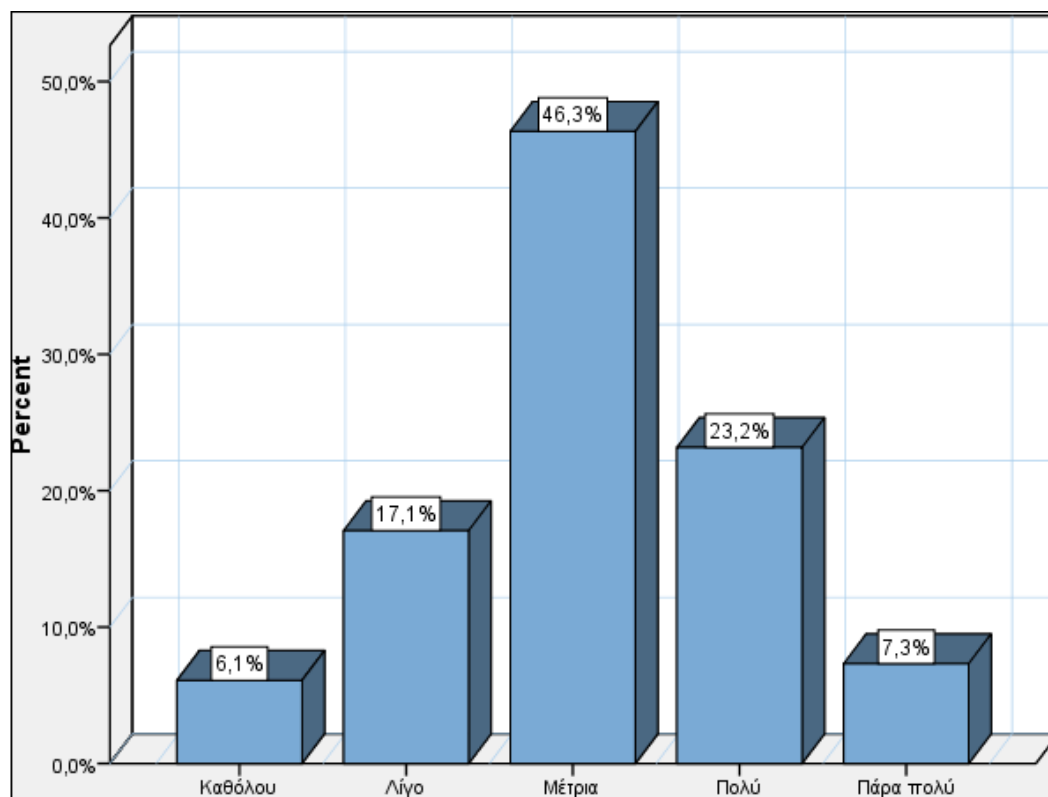


Γράφημα 29: Κατανομή συχνοτήτων για την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα των ατόμων που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα σε ότι αφορά τον βαθμό που το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά. Αντίθετα σε ότι αφορά την χρήση των αποκομισθέντων εκ του σεμιναρίου στη σχολική αίθουσα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι χρησιμοποίησε την εν λόγω γνώση σε μέτριο βαθμό. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στο Γράφημα 30 και 31 αντίστοιχα.

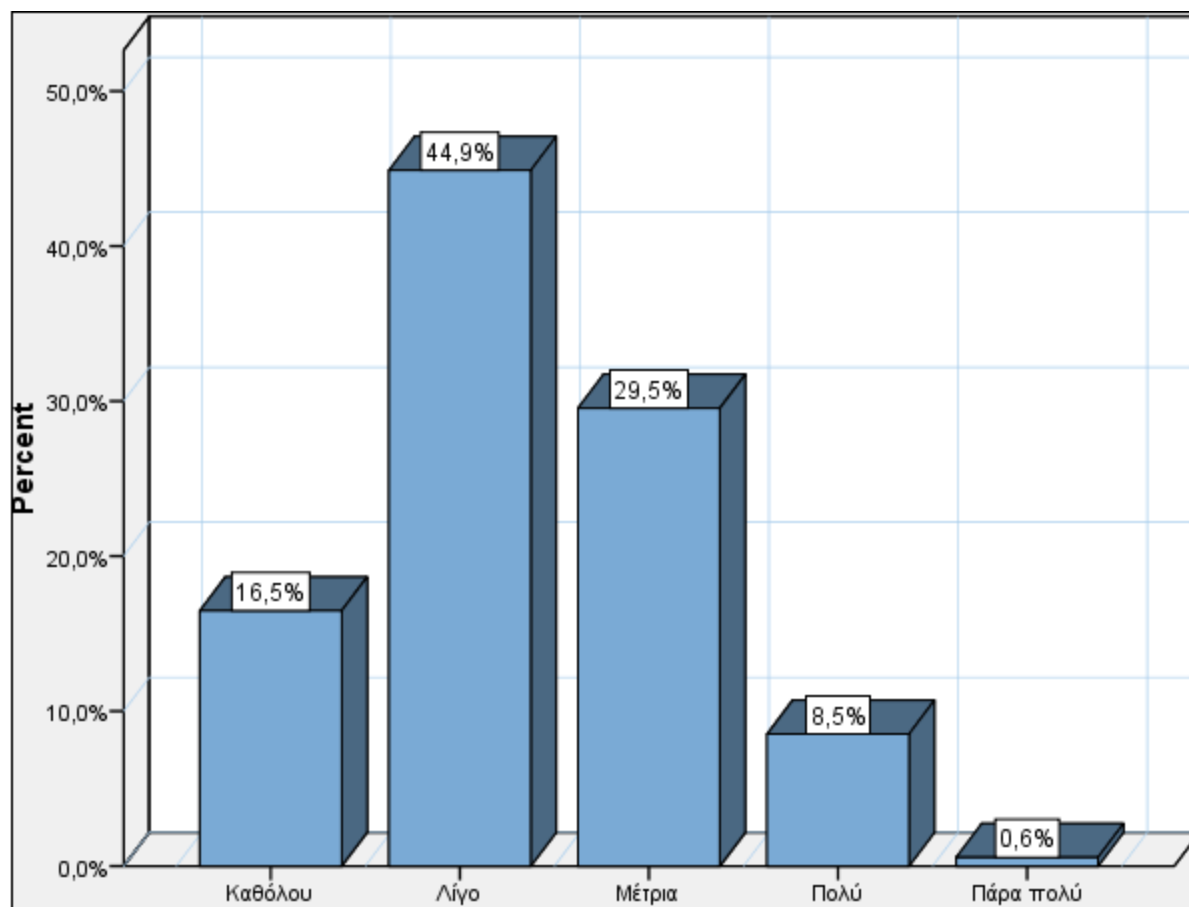


Γράφημα 30: Κατανομή συχνοτήτων για το περιεχόμενο του εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος

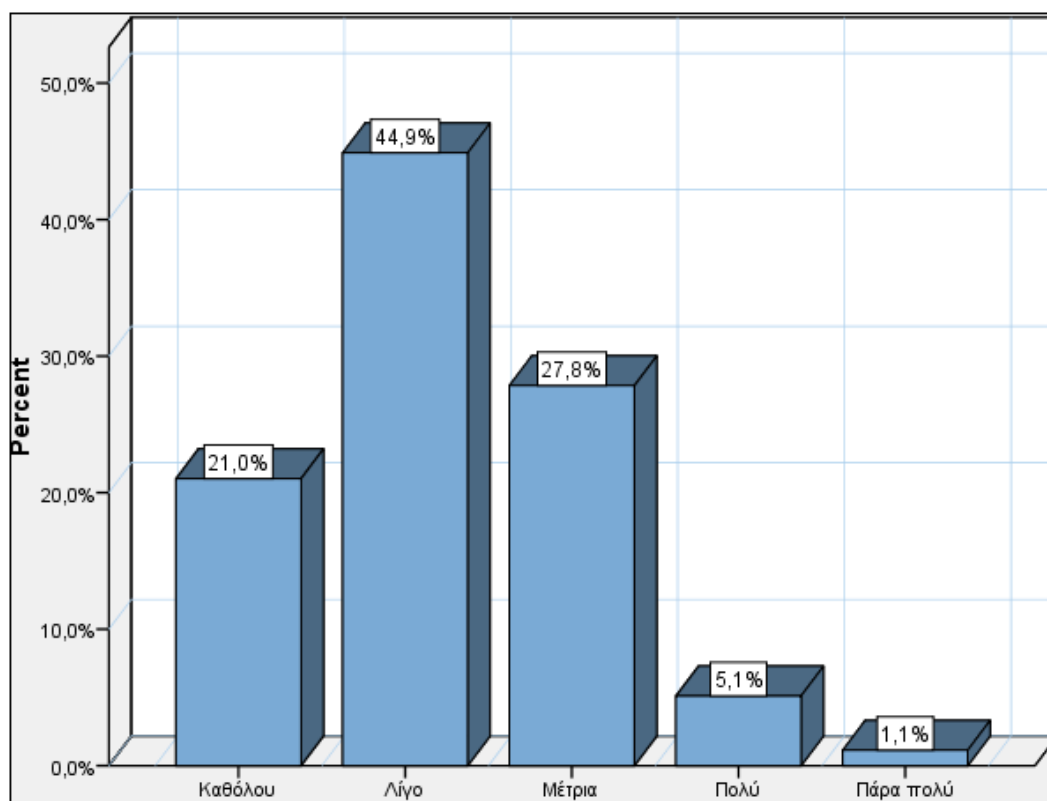


Γράφημα 31: Κατανομή συχνοτήτων για την χρησιμοποίησι των γνώσεων που αποκόμισαν στην σχολική αίθουσα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως είναι αναμενόμενο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά όπως φαίνεται και στο Γράφημα 32 και 33.



Γράφημα 32: Κατανομή συχνοτήτων για το αν το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία



Γράφημα 33: Κατανομή συχνοτήτων για το αν είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι

Τέλος, η τελευταία ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και αφορούσε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ομαλή ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ως κύριο παράγοντα την επιμόρφωση των ιδίων αλλά και μείωση της διδακτέας ύλης ώστε να αυξηθεί ο διατιθέμενος χρόνος προς υλοποίηση θεατρικού παιχνιδιού.

Επαγωγική στατιστική

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ δημογραφικών και άλλων προσωπικών μεταβλητών σε σχέση με διάφορες παραμέτρους που ελέγχουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο

Στην ενότητα αυτή διερευνάται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ του φύλου και διαφόρων παραμέτρων που ελέγχουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.. Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων ανεξαρτησίας παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο

	χ^2	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού	13,906	3	0,003
Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	11,815	3	0,008
Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	12,622	3	0,006
Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	11,362	4	0,023
Δεξιότητες και ακαδημαϊκή επίδοση	14,960	4	0,005
Διαχείριση της διαφορετικότητας	16,623	4	0,002
Μαθ θεατρ παιχν – Γλώσσα	19,296	2	0,000
Επιμορφωτικά σεμινάρια	6,564	2	0,038

Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του φύλου και των παραγόντων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου (πίνακας για τη συγκέντρωση και παρουσίαση δεδομένων που αφορούν δύο μεταβλητές) φαίνεται ότι το 33,6% των γυναικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό το θεατρικό παιχνίδι σε αντίθεση με το 6,7% των αντρών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού)

Φύλο * Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού Crosstabulation							
			Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού				Total
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα	Count	7	31	49	44	131
		Expected Count	9,7	34,2	52,1	35,0	131,0
		% within Φύλο	5,3%	23,7%	37,4%	33,6%	100,0%
		% within Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού	53,8%	67,4%	70,0%	93,6%	74,4%
		% of Total	4,0%	17,6%	27,8%	25,0%	74,4%
		Residual	-2,7	-3,2	-3,1	9,0	
	Άντρας	Count	6	15	21	3	45
		Expected Count	3,3	11,8	17,9	12,0	45,0
		% within Φύλο	13,3%	33,3%	46,7%	6,7%	100,0%
		% within Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού	46,2%	32,6%	30,0%	6,4%	25,6%
		% of Total	3,4%	8,5%	11,9%	1,7%	25,6%
		Residual	2,7	3,2	3,1	-9,0	

Total	Count	13	46	70	47	176
	Expected Count	13,0	46,0	70,0	47,0	176,0
	% within Φύλο	7,4%	26,1%	39,8%	26,7%	100,0%
	% within Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	7,4%	26,1%	39,8%	26,7%	100,0%

Στη συνέχεια σε ότι αφορά την ενεργό συμμετοχή του μαθητή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 83,9% σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τις δύο θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 62,2% οπότε και φαίνονται λιγότερο ενθουσιώδεις σε σύγκριση με τις γυναίκες όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Πίνακας διπλού εισόδου (φύλο – ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού)

Φύλο * Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού Crosstabulation

			Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού				Total
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα	Count	6	15	59	51	131
		Expected Count	6,0	22,3	56,6	46,1	131,0
		% within Φύλο	4,6%	11,5%	45,0%	38,9%	100,0%
		% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	75,0%	50,0%	77,6%	82,3%	74,4%
		% of Total	3,4%	8,5%	33,5%	29,0%	74,4%
		Residual	,0	-7,3	2,4	4,9	
	Άντρας	Count	2	15	17	11	45
		Expected Count	2,0	7,7	19,4	15,9	45,0

	% within Φύλο	4,4%	33,3%	37,8%	24,4%	100,0%
	% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	25,0%	50,0%	22,4%	17,7%	25,6%
	% of Total	1,1%	8,5%	9,7%	6,3%	25,6%
	Residual	,0	7,3	-2,4	-4,9	
Total	Count	8	30	76	62	176
	Expected Count	8,0	30,0	76,0	62,0	176,0
	% within Φύλο	4,5%	17,0%	43,2%	35,2%	100,0%
	% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	4,5%	17,0%	43,2%	35,2%	100,0%

Στη συνέχεια μελετήθηκε η συσχέτιση του φύλου με την επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις όπου οι γυναίκες δήλωσαν περισσότερες θετικές απαντήσεις σε σύγκριση με τους άντρες με ποσοστά 88,5% και 68.9% αντίστοιχα όπως φαίνεται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις)

Φύλο * Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις Crosstabulation							
			Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις				Total
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα	Count	1	14	60	56	131
		Expected Count	1,5	20,1	61,0	48,4	131,0
		% within Φύλο	,8%	10,7%	45,8%	42,7%	100,0%
		% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	50,0%	51,9%	73,2%	86,2%	74,4%
		% of Total	,6%	8,0%	34,1%	31,8%	74,4%
		Residual	-,5	-6,1	-1,0	7,6	

Άντρας	Count	1	13	22	9	45
	Expected Count	,5	6,9	21,0	16,6	45,0
	% within Φύλο	2,2%	28,9%	48,9%	20,0%	100,0%
	% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	50,0%	48,1%	26,8%	13,8%	25,6%
	% of Total	,6%	7,4%	12,5%	5,1%	25,6%
	Residual	,5	6,1	1,0	-7,6	
Total	Count	2	27	82	65	176
	Expected Count	2,0	27,0	82,0	65,0	176,0
	% within Φύλο	1,1%	15,3%	46,6%	36,9%	100,0%
	% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,1%	15,3%	46,6%	36,9%	100,0%

Με παρόμοιο τρόπο ερμηνεύονται τα περισσότερα αποτελέσματα των πινάκων διπλής εισόδου όπου φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικές σε ότι αφορά τη σύνδεση του παιδιού με την έννοια του φανταστικού (Πίνακας 8), του παράγοντα ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 9), του παράγοντα ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πίνακας 10) σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Πίνακας 8: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού)

Φύλο * Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού Crosstabulation

			Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα	Count	1	5	33	43	49	131
		Expected Count	1,5	5,2	35,7	48,4	40,2	131,0
		% within Φύλο	,8%	3,8%	25,2%	32,8%	37,4%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	50,0%	71,4%	68,8%	66,2%	90,7%	74,4%
		% of Total	,6%	2,8%	18,8%	24,4%	27,8%	74,4%
		Residual	-,5	-,2	-2,7	-5,4	8,8	
	Άντρας	Count	1	2	15	22	5	45
		Expected Count	,5	1,8	12,3	16,6	13,8	45,0
		% within Φύλο	2,2%	4,4%	33,3%	48,9%	11,1%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	50,0%	28,6%	31,3%	33,8%	9,3%	25,6%
		% of Total	,6%	1,1%	8,5%	12,5%	2,8%	25,6%
		Residual	,5	,2	2,7	5,4	-8,8	
Total		Count	2	7	48	65	54	176
		Expected Count	2,0	7,0	48,0	65,0	54,0	176,0
		% within Φύλο	1,1%	4,0%	27,3%	36,9%	30,7%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,1%	4,0%	27,3%	36,9%	30,7%	100,0%

Πίνακας 9: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες)

Φύλο * Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες

Crosstabulation

		Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα Count	1	11	34	57	28	131
	Expected Count	1,5	15,6	39,4	50,6	23,8	131,0
	% within Φύλο	,8%	8,4%	26,0%	43,5%	21,4%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	50,0%	52,4%	64,2%	83,8%	87,5%	74,4%
	% of Total	,6%	6,3%	19,3%	32,4%	15,9%	74,4%
	Residual	-,5	-4,6	-5,4	6,4	4,2	
Άντρας	Count	1	10	19	11	4	45
	Expected Count	,5	5,4	13,6	17,4	8,2	45,0
	% within Φύλο	2,2%	22,2%	42,2%	24,4%	8,9%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	50,0%	47,6%	35,8%	16,2%	12,5%	25,6%
	% of Total	,6%	5,7%	10,8%	6,3%	2,3%	25,6%
	Residual	,5	4,6	5,4	-6,4	-4,2	
Total	Count	2	21	53	68	32	176
	Expected Count	2,0	21,0	53,0	68,0	32,0	176,0
	% within Φύλο	1,1%	11,9%	30,1%	38,6%	18,2%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,1%	11,9%	30,1%	38,6%	18,2%	100,0%

Πίνακας 10: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στη προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Φύλο * Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας Crosstabulation

		Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Γυναίκα Count	2	6	22	54	47	131
	Expected Count	3,0	6,7	29,0	54,3	38,0	131,0
	% within Φύλο	1,5%	4,6%	16,8%	41,2%	35,9%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	50,0%	66,7%	56,4%	74,0%	92,2%	74,4%
	% of Total	1,1%	3,4%	12,5%	30,7%	26,7%	74,4%
	Residual	-1,0	-,7	-7,0	-,3	9,0	
Άντρας	Count	2	3	17	19	4	45
	Expected Count	1,0	2,3	10,0	18,7	13,0	45,0
	% within Φύλο	4,4%	6,7%	37,8%	42,2%	8,9%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	50,0%	33,3%	43,6%	26,0%	7,8%	25,6%
	% of Total	1,1%	1,7%	9,7%	10,8%	2,3%	25,6%
	Residual	1,0	,7	7,0	,3	-9,0	
Total	Count	4	9	39	73	51	176
	Expected Count	4,0	9,0	39,0	73,0	51,0	176,0
	% within Φύλο	2,3%	5,1%	22,2%	41,5%	29,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	2,3%	5,1%	22,2%	41,5%	29,0%	100,0%

Εν συνεχεία προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της επιλογής του μαθήματος που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να χρησιμοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι και το φύλο σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη γλώσσα σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Πίνακας 11: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο – μάθημα επιλογής για θεατρικό παιχνίδι)

Φύλο * Γλώσσα Crosstabulation						
			Γλώσσα			Total
			Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	
Φύλο	Γυναίκα	Count	103	26	1	130
		Expected Count	91,9	37,4	,7	130,0
		% within Φύλο	79,2%	20,0%	,8%	100,0%
		% within Γλώσσα	83,7%	52,0%	100,0%	74,7%
		% of Total	59,2%	14,9%	,6%	74,7%
		Residual	11,1	-11,4	,3	
	Άντρας	Count	20	24	0	44
		Expected Count	31,1	12,6	,3	44,0
		% within Φύλο	45,5%	54,5%	,0%	100,0%
		% within Γλώσσα	16,3%	48,0%	,0%	25,3%
		% of Total	11,5%	13,8%	,0%	25,3%
		Residual	-11,1	11,4	-,3	
Total	Count		123	50	1	174
	Expected Count		123,0	50,0	1,0	174,0
	% within Φύλο		70,7%	28,7%	,6%	100,0%
	% within Γλώσσα		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		70,7%	28,7%	,6%	100,0%

Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ φύλου και της παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικό με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Πίνακας 12: Πίνακας διπλής εισόδου (φύλο - Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία)

Φύλο * Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία Crosstabulation					
			Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία		
			Ναι	Όχι	Δεν απαντώ
Φύλο	Γυναίκα	Count	61	68	2
		Expected Count	54,3	75,2	1,5
		% within Φύλο	46,6%	51,9%	1,5%
		% within Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	83,6%	67,3%	100,0%
		% of Total	34,7%	38,6%	1,1%
		Residual	6,7	-7,2	,5
	Άντρας	Count	12	33	0
		Expected Count	18,7	25,8	,5
		% within Φύλο	26,7%	73,3%	,0%
		% within Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	16,4%	32,7%	,0%

	% of Total	6,8%	18,8%	,0%	25,6%
	Residual	-6,7	7,2	-5	
Total	Count	73	101	2	176
	Expected Count	73,0	101,0	2,0	176,0
	% within Φύλο	41,5%	57,4%	1,1%	100,0%
	% within Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	41,5%	57,4%	1,1%	100,0%

Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με την ηλικία

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ της ηλικίας και διαφόρων παραμέτρων που ελέγχουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων ανεξαρτησίας παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα ανεξαρτησίας σε σχέση με την ηλικία

	X ²	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	22,162	12	0,036
Βελτίωση της κατανόησης της ανάγνωσης ²	94,998	16	0,000

Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και της ενεργού συμμετοχής μέσω του θεατρικού παιχνιδιού σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου, φαίνεται ότι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί σημαντική παράμετρο στους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Πίνακας 14. Πίνακας διπλής εισόδου (ηλικία – ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού)

Ηλικία * Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού Crosstabulation				
	Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού			
	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Total				

Ηλικία	20-29	Count	0	1	16	3	20
		Expected Count	,9	3,4	8,6	7,0	20,0
		% within Ηλικία	,0%	5,0%	80,0%	15,0%	100,0%
		% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	,0%	3,3%	21,1%	4,8%	11,4%
		% of Total	,0%	,6%	9,1%	1,7%	11,4%
		Residual	-,9	-2,4	7,4	-4,0	
	30-39	Count	5	17	35	27	84
		Expected Count	3,8	14,3	36,3	29,6	84,0
		% within Ηλικία	6,0%	20,2%	41,7%	32,1%	100,0%
		% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	62,5%	56,7%	46,1%	43,5%	47,7%
		% of Total	2,8%	9,7%	19,9%	15,3%	47,7%
		Residual	1,2	2,7	-1,3	-2,6	
	40-49	Count	1	8	6	16	31
		Expected Count	1,4	5,3	13,4	10,9	31,0
		% within Ηλικία	3,2%	25,8%	19,4%	51,6%	100,0%
		% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	12,5%	26,7%	7,9%	25,8%	17,6%
		% of Total	,6%	4,5%	3,4%	9,1%	17,6%
		Residual	-,4	2,7	-7,4	5,1	
	50-59	Count	2	4	18	15	39
		Expected Count	1,8	6,6	16,8	13,7	39,0
		% within Ηλικία	5,1%	10,3%	46,2%	38,5%	100,0%
		% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	25,0%	13,3%	23,7%	24,2%	22,2%
		% of Total	1,1%	2,3%	10,2%	8,5%	22,2%
		Residual	,2	-2,6	1,2	1,3	

60-69	Count	0	0	1	1	2
	Expected Count	,1	,3	,9	,7	2,0
	% within Ηλικία	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	,0%	,0%	1,3%	1,6%	1,1%
	% of Total	,0%	,0%	,6%	,6%	1,1%
	Residual	,0	-,3	,1	,3	
Total	Count	8	30	76	62	176
	Expected Count	8,0	30,0	76,0	62,0	176,0
	% within Ηλικία	4,5%	17,0%	43,2%	35,2%	100,0%
	% within Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	4,5%	17,0%	43,2%	35,2%	100,0%

Εν συνεχεία, προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και στον παράγοντα Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου και σε διαφοροποίηση με τον ανώτερο παράγοντα η ηλικιακή ομάδα 30-39 εμφανίζει θετικότερη άποψη σε ότι αφορά το όφελος του θεατρικού παιχνιδιού που σχετίζεται με τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Πίνακας 15. Πίνακας διπλής εισόδου (ηλικία - Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες)

**Ηλικία * Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές
επικοινωνιακές δεξιότητες Crosstabulation**

		Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ηλικία 20-29	Count	0	0	5	12	3	20
	Expected Count	,1	1,1	5,6	8,4	4,8	20,0
	% within Ηλικία	,0%	,0%	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	,0%	,0%	10,2%	16,2%	7,1%	11,4%
	% of Total	,0%	,0%	2,8%	6,8%	1,7%	11,4%
	Residual	-,1	-1,1	-,6	3,6	-1,8	
30-39	Count	0	4	25	36	19	84
	Expected Count	,5	4,8	23,4	35,3	20,0	84,0
	% within Ηλικία	,0%	4,8%	29,8%	42,9%	22,6%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	,0%	40,0%	51,0%	48,6%	45,2%	47,7%
	% of Total	,0%	2,3%	14,2%	20,5%	10,8%	47,7%
	Residual	-,5	-,8	1,6	,7	-1,0	
40-49	Count	0	3	8	12	8	31
	Expected Count	,2	1,8	8,6	13,0	7,4	31,0
	% within Ηλικία	,0%	9,7%	25,8%	38,7%	25,8%	100,0%

	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	,0%	30,0%	16,3%	16,2%	19,0%	17,6%
	% of Total	,0%	1,7%	4,5%	6,8%	4,5%	17,6%
	Residual	-,2	1,2	-,6	-1,0	,6	
50- 59	Count	0	3	10	14	12	39
	Expected Count	,2	2,2	10,9	16,4	9,3	39,0
	% within Ηλικία	,0%	7,7%	25,6%	35,9%	30,8%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	,0%	30,0%	20,4%	18,9%	28,6%	22,2%
	% of Total	,0%	1,7%	5,7%	8,0%	6,8%	22,2%
	Residual	-,2	,8	-,9	-2,4	2,7	
60- 69	Count	1	0	1	0	0	2
	Expected Count	,0	,1	,6	,8	,5	2,0
	% within Ηλικία	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	100,0%	,0%	2,0%	,0%	,0%	1,1%
	% of Total	,6%	,0%	,6%	,0%	,0%	1,1%
	Residual	1,0	-,1	,4	-,8	-,5	
Total	Count	1	10	49	74	42	176
	Expected Count	1,0	10,0	49,0	74,0	42,0	176,0
	% within Ηλικία	,6%	5,7%	27,8%	42,0%	23,9%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

% of Total	,6%	5,7%	27,8%	42,0%	23,9%	100,0%
------------	-----	------	-------	-------	-------	--------

Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και διαφόρων παραμέτρων που ελέγχουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων ανεξαρτησίας παρουσιάζονται στον πίνακα 16.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα ανεξαρτησίας σε σχέση με τις βασικές σπουδές

	χ^2	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	48,436	9	0,000
Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	24,497	12	0,017
Ανακάλυψη του εαυτού του παιδιού	26,499	9	0,002
Δυνατότητα να εξερευνήσει τον κόσμο	32,279	9	0,000
Επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή	26,861	12	0,008

Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου, προέκυψε ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Πίνακας 17: Πίνακας διπλής εισόδου (μορφωτικό επίπεδο – επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις)

Βασικές Σπουδές * Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις Crosstabulation

			Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις				Total
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βασικές Σπουδές	Απόφοιτος/η μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)	Count	1	0	1	0	2
		Expected Count	,0	,3	,9	,7	2,0
		% within Βασικές Σπουδές	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	50,0%	,0%	1,2%	,0%	1,1%
		% of Total	,6%	,0%	,6%	,0%	1,1%
		Residual	1,0	-,3	,1	-,7	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	1	21	47	37	106
		Expected Count	1,2	16,3	49,4	39,1	106,0
		% within Βασικές Σπουδές	,9%	19,8%	44,3%	34,9%	100,0%
		% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	50,0%	77,8%	57,3%	56,9%	60,2%
		% of Total	,6%	11,9%	26,7%	21,0%	60,2%
		Residual	-,2	4,7	-2,4	-2,1	
Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	0	5	32	26	63
		Expected Count	,7	9,7	29,4	23,3	63,0
		% within Βασικές Σπουδές	,0%	7,9%	50,8%	41,3%	100,0%
		% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	,0%	18,5%	39,0%	40,0%	35,8%
		% of Total	,0%	2,8%	18,2%	14,8%	35,8%
		Residual	-,7	-4,7	2,6	2,7	
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου		Count	0	1	2	2	5

σπουδών	Expected Count	,1	,8	2,3	1,8	5,0
	% within Βασικές Σπουδές	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	,0%	3,7%	2,4%	3,1%	2,8%
	% of Total	,0%	,6%	1,1%	1,1%	2,8%
	Residual	,0	,2	-,3	,2	
Total	Count	2	27	82	65	176
	Expected Count	2,0	27,0	82,0	65,0	176,0
	% within Βασικές Σπουδές	1,1%	15,3%	46,6%	36,9%	100,0%
	% within Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,1%	15,3%	46,6%	36,9%	100,0%

Στη συνέχεια προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της σύνδεσης του παιδιού με την έννοια του φανταστικού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου προέκυψε ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι παρέχει την ασφαλή σύνδεση του παιδιού με την έννοια του φανταστικού.

Πίνακας 18: Πίνακας διπλής εισόδου (μορφωτικό επίπεδο – Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού)

Βασικές Σπουδές * Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού Crosstabulation		
	Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	Total

			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βασικές Σπουδές	Απόφοιτος/η μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)	Count	0	1	1	0	0	2
		Expected Count	,0	,1	,5	,7	,6	2,0
		% within Βασικές Σπουδές	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	,0%	14,3%	2,1%	,0%	,0%	1,1%
		% of Total	,0%	,6%	,6%	,0%	,0%	1,1%
		Residual	,0	,9	,5	-,7	-,6	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	2	6	27	32	39	106
		Expected Count	1,2	4,2	28,9	39,1	32,5	106,0
		% within Βασικές Σπουδές	1,9%	5,7%	25,5%	30,2%	36,8%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	100,0%	85,7%	56,3%	49,2%	72,2%	60,2%
		% of Total	1,1%	3,4%	15,3%	18,2%	22,2%	60,2%
		Residual	,8	1,8	-1,9	-7,1	6,5	
Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	0	0	19	30	14	63
		Expected Count	,7	2,5	17,2	23,3	19,3	63,0
		% within Βασικές Σπουδές	,0%	,0%	30,2%	47,6%	22,2%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	,0%	,0%	39,6%	46,2%	25,9%	35,8%
		% of Total	,0%	,0%	10,8%	17,0%	8,0%	35,8%
		Residual	-,7	-2,5	1,8	6,7	-5,3	
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών		Count	0	0	1	3	1	5
		Expected Count	,1	,2	1,4	1,8	1,5	5,0
		% within Βασικές Σπουδές	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	,0%	,0%	2,1%	4,6%	1,9%	2,8%
		% of Total	,0%	,0%	,6%	1,7%	,6%	2,8%

	Residual	,0	-,2	-,4	1,2	-,5	
Total	Count	2	7	48	65	54	176
	Expected Count	2,0	7,0	48,0	65,0	54,0	176,0
	% within Βασικές Σπουδές	1,1%	4,0%	27,3%	36,9%	30,7%	100,0%
	% within Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,1%	4,0%	27,3%	36,9%	30,7%	100,0%

Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και του αν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου προέκυψε ότι οι απόφοιτοι μεταπτυχιακών σπουδών κατέχουν το υψηλότερο ποσοστό σχετικά με το αν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του. Ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό σε ότι αφορά αυτή την ερώτηση εμφανίζεται το ποσοστό των διδακτορικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19: Πίνακας διπλής εισόδου (μορφωτικό επίπεδο – Ανακαλύψει του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του)

Βασικές Σπουδές * Ανακαλύψει του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του Crosstabulation			Ανακαλύψει του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του				Total
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βασικές Σπουδές	Απόφοιτος/η μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική	Count	2	0	0	0	2
		Expected Count	,2	,5	,9	,4	2,0

μέση σχολή)	% within Βασικές Σπουδές	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Ανακάλυψι του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	12,5%	,0%	,0%	,0%	1,1%
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
	Residual	1,8	-,5	-,9	-,4	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	Count	11	31	45	19	106
	Expected Count	9,6	26,5	49,4	20,5	106,0
	% within Βασικές Σπουδές	10,4%	29,2%	42,5%	17,9%	100,0%
	% within Ανακάλυψι του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	68,8%	70,5%	54,9%	55,9%	60,2%
	% of Total	6,3%	17,6%	25,6%	10,8%	60,2%
	Residual	1,4	4,5	-4,4	-1,5	
Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση	Count	3	11	35	14	63
	Expected Count	5,7	15,8	29,4	12,2	63,0
	% within Βασικές Σπουδές	4,8%	17,5%	55,6%	22,2%	100,0%
	% within Ανακάλυψι του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	18,8%	25,0%	42,7%	41,2%	35,8%
	% of Total	1,7%	6,3%	19,9%	8,0%	35,8%
	Residual	-2,7	-4,8	5,6	1,8	
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	Count	0	2	2	1	5
	Expected Count	,5	1,3	2,3	1,0	5,0
	% within Βασικές Σπουδές	,0%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	% within Ανακάλυψι του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	,0%	4,5%	2,4%	2,9%	2,8%
	% of Total	,0%	1,1%	1,1%	,6%	2,8%

	Residual	-,5	,8	-,3	,0	
Total	Count	16	44	82	34	176
	Expected Count	16,0	44,0	82,0	34,0	176,0
	% within Βασικές Σπουδές	9,1%	25,0%	46,6%	19,3%	100,0%
	% within Ανακάλυψεi του εαυτού του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	9,1%	25,0%	46,6%	19,3%	100,0%

Επιπλέον προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και του αν το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου προέκυψε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό ότι το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του.

Πίνακας 20: Πίνακας διπλής εισόδου (μορφωτικό επίπεδο – το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του)

Βασικές Σπουδές * Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του Crosstabulation

	Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	Total
--	---	-------

			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βασικές Σπουδές	Απόφοιτος/η	Count	2	0	0	0	2
	μεταλυκειακής	Expected Count	,2	,6	,8	,4	2,0
	εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)	% within Βασικές Σπουδές	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	14,3%	,0%	,0%	,0%	1,1%
		% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
		Residual	1,8	-,6	-,8	-,4	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	7	38	40	21	106
		Expected Count	8,4	30,7	44,6	22,3	106,0
		% within Βασικές Σπουδές	6,6%	35,8%	37,7%	19,8%	100,0%
		% within Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	50,0%	74,5%	54,1%	56,8%	60,2%
		% of Total	4,0%	21,6%	22,7%	11,9%	60,2%
		Residual	-1,4	7,3	-4,6	-1,3	
Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση		Count	4	11	33	15	63
		Expected Count	5,0	18,3	26,5	13,2	63,0
		% within Βασικές Σπουδές	6,3%	17,5%	52,4%	23,8%	100,0%

	% within Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	28,6%	21,6%	44,6%	40,5%	35,8%
	% of Total	2,3%	6,3%	18,8%	8,5%	35,8%
	Residual	-1,0	-7,3	6,5	1,8	
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	Count	1	2	1	1	5
	Expected Count	,4	1,4	2,1	1,1	5,0
	% within Βασικές Σπουδές	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	7,1%	3,9%	1,4%	2,7%	2,8%
	% of Total	,6%	1,1%	,6%	,6%	2,8%
	Residual	,6	,6	-1,1	,0	
Total	Count	14	51	74	37	176
	Expected Count	14,0	51,0	74,0	37,0	176,0
	% within Βασικές Σπουδές	8,0%	29,0%	42,0%	21,0%	100,0%

% within Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total	8,0%	29,0%	42,0%	21,0%	100,0%

Τέλος προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και αν Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου προέκυψε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πιστεύουν πάρα πολύ ότι Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Πίνακας 21: Πίνακας διπλής εισόδου (μορφωτικό επίπεδο – Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή)

Βασικές Σπουδές * Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή Crosstabulation

			Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή					
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βασικές	Απόφοιτος/η	Count	0	1	1	0	0	2

Σπουδές μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)	Expected Count	,0	,1	,4	,9	,6	2,0
	% within Βασικές Σπουδές	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	,0%	20,0%	2,9%	,0%	,0%	1,1%
	% of Total	,0%	,6%	,6%	,0%	,0%	1,1%
	Residual	,0	,9	,6	-,9	-,6	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	Count	1	2	26	49	28	106
	Expected Count	,6	3,0	20,5	48,2	33,7	106,0
	% within Βασικές Σπουδές	,9%	1,9%	24,5%	46,2%	26,4%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	100,0%	40,0%	76,5%	61,3%	50,0%	60,2%
	% of Total	,6%	1,1%	14,8%	27,8%	15,9%	60,2%
	Residual	,4	-1,0	5,5	,8	-5,7	
Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση	Count	0	2	6	29	26	63
	Expected Count	,4	1,8	12,2	28,6	20,0	63,0
	% within Βασικές Σπουδές	,0%	3,2%	9,5%	46,0%	41,3%	100,0%

	% within Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	,0%	40,0%	17,6%	36,3%	46,4%	35,8%
	% of Total	,0%	1,1%	3,4%	16,5%	14,8%	35,8%
	Residual	-,4	,2	-6,2	,4	6,0	
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	Count	0	0	1	2	2	5
	Expected Count	,0	,1	1,0	2,3	1,6	5,0
	% within Βασικές Σπουδές	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	,0%	,0%	2,9%	2,5%	3,6%	2,8%
	% of Total	,0%	,0%	,6%	1,1%	1,1%	2,8%
	Residual	,0	-,1	,0	-,3	,4	
Total	Count	1	5	34	80	56	176
	Expected Count	1,0	5,0	34,0	80,0	56,0	176,0
	% within Βασικές Σπουδές	,6%	2,8%	19,3%	45,5%	31,8%	100,0%

	% within Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	,6%	2,8%	19,3%	45,5%	31,8%	100,0%

Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με τον τόπο κατοικίας

Στην ενότητα αυτή διερευνάται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ του τόπου κατοικίας των εκπαιδευτικών και διαφόρων παραμέτρων που ελέγχουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων ανεξαρτησίας παρουσιάζονται στον πίνακα 22.

Πίνακας 22. Αποτελέσματα ανεξαρτησίας σε σχέση με την κατοικία

	χ^2	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Δεξιότητες και ακαδημαϊκή επίδοση	28,688	12	0,004
Μαθ_θεατρ_παιχν – Γλώσσα	19,787	6	0,003
Μαθ_θεατρ_παιχν1 - Ιστορία	13,804	6	0,032
Μαθ_θεατρ_παιχν2 – Μελ. Περιβάλλοντος	14,604	6	0,024

Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του τόπου κατοικίας και του αν Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι οι κατοικούντες στην πόλη εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 23: Πίνακας διπλής εισόδου (τόπος κατοικίας – Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες)

Κατοικία * Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες Crosstabulation

		Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Κατοικία Πρωτεύουσα Count		0	4	28	27	12	71
Expected Count		,8	8,5	21,4	27,4	12,9	71,0
% within Κατοικία		,0%	5,6%	39,4%	38,0%	16,9%	100,0%
% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες		,0%	19,0%	52,8%	39,7%	37,5%	40,3%
% of Total		,0%	2,3%	15,9%	15,3%	6,8%	40,3%
Residual		-,8	-4,5	6,6	-,4	-,9	
Πόλη	Count	0	6	12	27	17	62
	Expected Count	,7	7,4	18,7	24,0	11,3	62,0
	% within Κατοικία	,0%	9,7%	19,4%	43,5%	27,4%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	,0%	28,6%	22,6%	39,7%	53,1%	35,2%
	% of Total	,0%	3,4%	6,8%	15,3%	9,7%	35,2%

	Residual	-,7	-1,4	-6,7	3,0	5,7	
Κωμόπολη	Count	1	7	7	6	1	22
	Expected Count	,3	2,6	6,6	8,5	4,0	22,0
	% within Κατοικία	4,5%	31,8%	31,8%	27,3%	4,5%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	50,0%	33,3%	13,2%	8,8%	3,1%	12,5%
	% of Total	,6%	4,0%	4,0%	3,4%	,6%	12,5%
	Residual	,8	4,4	,4	-2,5	-3,0	
Χωριό	Count	1	4	6	8	2	21
	Expected Count	,2	2,5	6,3	8,1	3,8	21,0
	% within Κατοικία	4,8%	19,0%	28,6%	38,1%	9,5%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	50,0%	19,0%	11,3%	11,8%	6,3%	11,9%
	% of Total	,6%	2,3%	3,4%	4,5%	1,1%	11,9%
	Residual	,8	1,5	-,3	-,1	-1,8	
Total	Count	2	21	53	68	32	176
	Expected Count	2,0	21,0	53,0	68,0	32,0	176,0
	% within Κατοικία	1,1%	11,9%	30,1%	38,6%	18,2%	100,0%
	% within Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	1,1%	11,9%	30,1%	38,6%	18,2%	100,0%

Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του τόπου κατοικίας και του μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, ήτοι τη γλώσσα σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι οι κατοικούντες εκπαιδευτικοί σε κωμόπολη παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό σε ότι αφορά την επιλογή του μαθήματος της γλώσσας για τη διενέργεια θεατρικού παιχνιδιού

Πίνακας 24: Πίνακας διπλής εισόδου (τόπος κατοικίας – μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού)

Κατοικία * Γλώσσα Crosstabulation						
			Γλώσσα			Total
			Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	
Κατοικία	Πρωτεύουσα	Count	56	15	0	71
		Expected Count	50,2	20,4	,4	71,0
		% within Κατοικία	78,9%	21,1%	,0%	100,0%
		% within Γλώσσα	45,5%	30,0%	,0%	40,8%
		% of Total	32,2%	8,6%	,0%	40,8%
		Residual	5,8	-5,4	-,4	
Πόλη	Πόλη	Count	46	14	0	60
		Expected Count	42,4	17,2	,3	60,0
		% within Κατοικία	76,7%	23,3%	,0%	100,0%
		% within Γλώσσα	37,4%	28,0%	,0%	34,5%
		% of Total	26,4%	8,0%	,0%	34,5%
		Residual	3,6	-3,2	-,3	

Κωμόπολη	Count	9	12	1	22
	Expected Count	15,6	6,3	,1	22,0
	% within Κατοικία	40,9%	54,5%	4,5%	100,0%
	% within Γλώσσα	7,3%	24,0%	100,0%	12,6%
	% of Total	5,2%	6,9%	,6%	12,6%
	Residual	-6,6	5,7	,9	
Χωριό	Count	12	9	0	21
	Expected Count	14,8	6,0	,1	21,0
	% within Κατοικία	57,1%	42,9%	,0%	100,0%
	% within Γλώσσα	9,8%	18,0%	,0%	12,1%
	% of Total	6,9%	5,2%	,0%	12,1%
	Residual	-2,8	3,0	-,1	
Total	Count	123	50	1	174
	Expected Count	123,0	50,0	1,0	174,0
	% within Κατοικία	70,7%	28,7%	,6%	100,0%
	% within Γλώσσα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	70,7%	28,7%	,6%	100,0%

Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του τόπου κατοικίας και του μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, ήτοι τη ιστορία σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι οι κατοικούντες εκπαιδευτικοί στην πρωτεύουσα παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό σε ότι αφορά την επιλογή του μαθήματος της ιστορίας για τη διενέργεια θεατρικού παιχνιδιού

Πίνακας 25: Πίνακας διπλής εισόδου (τόπος κατοικίας – μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού της ιστορίας)

Κατοικία * Ιστορία Crosstabulation						
			Ιστορία			Total
			Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	
Κατοικία	Πρωτεύουσα	Count	46	25	0	71
		Expected Count	44,5	26,1	,4	71,0
		% within Κατοικία	64,8%	35,2%	,0%	100,0%
		% within Ιστορία	42,2%	39,1%	,0%	40,8%
		% of Total	26,4%	14,4%	,0%	40,8%
		Residual	1,5	-1,1	-,4	
	Πόλη	Count	31	29	0	60
		Expected Count	37,6	22,1	,3	60,0
		% within Κατοικία	51,7%	48,3%	,0%	100,0%
		% within Ιστορία	28,4%	45,3%	,0%	34,5%
		% of Total	17,8%	16,7%	,0%	34,5%
		Residual	-6,6	6,9	-,3	
	Κωμόπολη	Count	17	4	1	22
		Expected Count	13,8	8,1	,1	22,0
		% within Κατοικία	77,3%	18,2%	4,5%	100,0%
		% within Ιστορία	15,6%	6,3%	100,0%	12,6%
		% of Total	9,8%	2,3%	,6%	12,6%
		Residual	3,2	-4,1	,9	
	Χωριό	Count	15	6	0	21
		Expected Count	13,2	7,7	,1	21,0
		% within Κατοικία	71,4%	28,6%	,0%	100,0%
		% within Ιστορία	13,8%	9,4%	,0%	12,1%

	% of Total	8,6%	3,4%	,0%	12,1%
	Residual	1,8	-1,7	-,1	
Total	Count	109	64	1	174
	Expected Count	109,0	64,0	1,0	174,0
	% within Κατοικία	62,6%	36,8%	,6%	100,0%
	% within Ιστορία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	62,6%	36,8%	,6%	100,0%

Εν συνεχεία προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του τόπου κατοικίας και του μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, ήτοι τη μελέτη περιβάλλοντος σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι οι κατοικούντες εκπαιδευτικοί σε κωμόπολη παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό σε ότι αφορά την επιλογή του μαθήματος της μελέτης περιβάλλοντος για τη διενέργεια θεατρικού παιχνιδιού

Πίνακας 26: Πίνακας διπλής εισόδου (τόπος κατοικίας – μαθήματος επιλογής για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, μελέτη περιβάλλοντος)

Κατοικία * Μελέτη_περιβάλλοντος Crosstabulation

			Μελέτη_περιβάλλοντος			Total
			Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	
Κατοικία	Πρωτεύουσα	Count	10	61	0	71
		Expected Count	12,6	57,9	,4	71,0
		% within Κατοικία	14,1%	85,9%	,0%	100,0%
		% within	32,3%	43,0%	,0%	40,8%
		Μελέτη_περιβάλλοντος				

	% of Total	5,7%	35,1%	,0%	40,8%
	Residual	-2,6	3,1	-,4	
Πόλη	Count	8	52	0	60
	Expected Count	10,7	49,0	,3	60,0
	% within Κατοικία	13,3%	86,7%	,0%	100,0%
	% within Μελέτη_περιβάλλοντος	25,8%	36,6%	,0%	34,5%
	% of Total	4,6%	29,9%	,0%	34,5%
	Residual	-2,7	3,0	-,3	
Κωμόπολη	Count	8	13	1	22
	Expected Count	3,9	18,0	,1	22,0
	% within Κατοικία	36,4%	59,1%	4,5%	100,0%
	% within Μελέτη_περιβάλλοντος	25,8%	9,2%	100,0%	12,6%
	% of Total	4,6%	7,5%	,6%	12,6%
	Residual	4,1	-5,0	,9	
Χωριό	Count	5	16	0	21
	Expected Count	3,7	17,1	,1	21,0
	% within Κατοικία	23,8%	76,2%	,0%	100,0%
	% within Μελέτη_περιβάλλοντος	16,1%	11,3%	,0%	12,1%
	% of Total	2,9%	9,2%	,0%	12,1%
	Residual	1,3	-1,1	-,1	
Total	Count	31	142	1	174
	Expected Count	31,0	142,0	1,0	174,0
	% within Κατοικία	17,8%	81,6%	,6%	100,0%
	% within Μελέτη_περιβάλλοντος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	17,8%	81,6%	,6%	100,0%

Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία.

Στην ενότητα αυτή διερευνάται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και διαφόρων παραμέτρων που ελέγχουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων ανεξαρτησίας παρουσιάζονται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27. Αποτελέσματα ανεξαρτησίας σε σχέση με την εμπειρία

	X ²	Βαθμοί ελευθερίας	p-value
Χρησιμοποίηση γνώσεων από σεμινάρια	23,135	12	0,027
Βοήθημα απο Υπουργείο Παιδείας	25,724	12	0,012

Αρχικά προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της χρησιμοποίησης γνώσεων από σεμινάριο σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο χρησιμοποιεί τα αποκτηθέντα από σεμινάρια παρακολούθησης.

Πίνακας 28. Πίνακας διπλής εισόδου (επαγγελματική εμπειρία – χρησιμοποίηση γνώσεων από σεμινάρια)

Εμπειρία * Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε Crosstabulation

		Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εμπειρία 0-5	Count	2	0	2	2	1	7
	Expected Count	,4	1,2	3,2	1,6	,5	7,0
	% within Εμπειρία	28,6%	,0%	28,6%	28,6%	14,3%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	40,0%	,0%	5,3%	10,5%	16,7%	8,5%
	% of Total	2,4%	,0%	2,4%	2,4%	1,2%	8,5%
	Residual	1,6	-1,2	-1,2	,4	,5	
6-15	Count	1	8	22	5	2	38
	Expected Count	2,3	6,5	17,6	8,8	2,8	38,0
	% within Εμπειρία	2,6%	21,1%	57,9%	13,2%	5,3%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	20,0%	57,1%	57,9%	26,3%	33,3%	46,3%
	% of Total	1,2%	9,8%	26,8%	6,1%	2,4%	46,3%
	Residual	-1,3	1,5	4,4	-3,8	-,8	
16-25	Count	0	3	11	7	0	21
	Expected Count	1,3	3,6	9,7	4,9	1,5	21,0
	% within Εμπειρία	,0%	14,3%	52,4%	33,3%	,0%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	,0%	21,4%	28,9%	36,8%	,0%	25,6%
	% of Total	,0%	3,7%	13,4%	8,5%	,0%	25,6%
	Residual	-1,3	-,6	1,3	2,1	-1,5	

26-	Count	2	3	3	5	3	16
35	Expected Count	1,0	2,7	7,4	3,7	1,2	16,0
	% within Εμπειρία	12,5%	18,8%	18,8%	31,3%	18,8%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	40,0%	21,4%	7,9%	26,3%	50,0%	19,5%
	% of Total	2,4%	3,7%	3,7%	6,1%	3,7%	19,5%
	Residual	1,0	,3	-4,4	1,3	1,8	
Total	Count	5	14	38	19	6	82
	Expected Count	5,0	14,0	38,0	19,0	6,0	82,0
	% within Εμπειρία	6,1%	17,1%	46,3%	23,2%	7,3%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	6,1%	17,1%	46,3%	23,2%	7,3%	100,0%

Ακολούθως προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και σε ποιο βαθμό θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι σε επίπεδο 5%. Σύμφωνα με τον πίνακα διπλής εισόδου φαίνεται ότι όσα περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο θεωρεί ότι είναι ανεπαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι.

Πίνακας 29. Πίνακας διπλής εισόδου (επαγγελματική εμπειρία – Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι)

Εμπειρία * Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι Crosstabulation

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Εμπειρία 0-5 Count	4	5	10	2	0	21
Expected Count	4,4	9,4	5,8	1,1	,2	21,0
% within Εμπειρία	19,0%	23,8%	47,6%	9,5%	,0%	100,0%
% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	10,8%	6,3%	20,4%	22,2%	,0%	11,9%
% of Total	2,3%	2,8%	5,7%	1,1%	,0%	11,9%
Residual	-,4	-4,4	4,2	,9	-,2	
6- Count	24	46	19	1	1	91
15 Expected Count	19,1	40,8	25,3	4,7	1,0	91,0
% within Εμπειρία	26,4%	50,5%	20,9%	1,1%	1,1%	100,0%
% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	64,9%	58,2%	38,8%	11,1%	50,0%	51,7%
% of Total	13,6%	26,1%	10,8%	,6%	,6%	51,7%
Residual	4,9	5,2	-6,3	-3,7	,0	

16-	Count	2	19	13	2	0	36
25	Expected Count	7,6	16,2	10,0	1,8	,4	36,0
	% within Εμπειρία	5,6%	52,8%	36,1%	5,6%	,0%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	5,4%	24,1%	26,5%	22,2%	,0%	20,5%
	% of Total	1,1%	10,8%	7,4%	1,1%	,0%	20,5%
	Residual	-5,6	2,8	3,0	,2	-,4	
26-	Count	7	9	7	4	1	28
35	Expected Count	5,9	12,6	7,8	1,4	,3	28,0
	% within Εμπειρία	25,0%	32,1%	25,0%	14,3%	3,6%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	18,9%	11,4%	14,3%	44,4%	50,0%	15,9%
	% of Total	4,0%	5,1%	4,0%	2,3%	,6%	15,9%
	Residual	1,1	-3,6	-,8	2,6	,7	
Total	Count	37	79	49	9	2	176
	Expected Count	37,0	79,0	49,0	9,0	2,0	176,0
	% within Εμπειρία	21,0%	44,9%	27,8%	5,1%	1,1%	100,0%
	% within Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	21,0%	44,9%	27,8%	5,1%	1,1%	100,0%

Kruskal waiills test

1. Μαθητές με ειδικές ανάγκες

Ranks			
Επιτυχία διδακτικών στόχων μέσω θεατρικού παιχνιδιού		N	Mean Rank
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Καθόλου	1	146,00
	Λίγο	28	105,14
	Μέτρια	68	86,47
	Πολύ	65	87,78
	Πάρα πολύ	14	64,29
	Total	176	

Test Statistics ^{a,b}	
	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες
Chi-Square	11,103
df	4
Asymp. Sig.	,025

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επιτυχία διδακτικών στόχων μέσω θεατρικού παιχνιδιού

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=11.103$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025<0,05=\alpha$. $0,05=\alpha$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η επιτυχία των διδακτικών στόχων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επηρεάζεται από το αν στο τμήμα εντάσσονται μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ranks

Αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα		N	Mean Rank
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Καθόλου	2	146,00
	Λίγο	10	84,40
	Μέτρια	45	99,07
	Πολύ	77	87,71
	Πάρα πολύ	42	76,86
	Total	176	

Test Statistics^{a,b}

	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες
Chi-Square	9,948

df	4
Asymp. Sig.	,041

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Αρωγό

ασφαλούς έκφρασης των

συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα

και αν αφορά εγκλεισμένα και

εμποδισμένα συναισθήματα

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $\chi^2=9,948$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025 < 0,05 = \alpha$. $0,05 = \alpha$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η ασφαλής έκφραση των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα επηρεάζεται από το αν στο τμήμα εντάσσονται μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ranks

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή		N	Mean Rank
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Καθόλου	5	93,20
	Λίγο	21	99,90
	Μέτρια	58	98,97

Πολύ	70	80,63
Πάρα πολύ	22	74,00
Total	176	

Test Statistics ^{a,b}	
	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες
Chi-Square	10,294
df	4
Asymp. Sig.	,036

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=10,294$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025 < 0,05 = \alpha$. $0,05 = \alpha$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η μεταβλητή το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή επηρεάζεται από το αν στο τμήμα εντάσσονται μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ranks

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του		N	Mean Rank
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	Λίγο	14	102,00
	Μέτρια	51	99,41
	Πολύ	74	86,54
	Πάρα πολύ	37	72,27
	Total	176	

Test Statistics^{a,b}

	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες
Chi-Square	10,576
df	3
Asymp. Sig.	,014

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $\chi^2=10,576$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025 < 0,05=\alpha$. $0,05=\alpha$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η μεταβλητή Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του επηρεάζεται από το αν στο τμήμα εντάσσονται μαθητές με ειδικές ανάγκες.

2. Οφέλη θεατρικού παιχνιδιού

Ranks		
Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	N	Mean Rank
Όφελι θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή Λίγο	2	21,50
Μέτρια	27	75,33
Πολύ	82	89,82
Πάρα πολύ	65	94,36
Total	176	

Test Statistics ^{a,b}	
	Όφελι θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή
Chi-Square	8,872
df	3
Asymp. Sig.	,031

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=8,872$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025<0,05=a$. $0,05=a$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται από τα οφέλη που προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι.

3. Τύπος σχολείου

Ranks		
Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	N	Mean Rank
Τύπος σχολείου Λίγο	2	121,50
Μέτρια	27	90,54
Πολύ	82	92,52
Πάρα πολύ	65	81,56
Total	176	

Test Statistics ^{a,b}	
	Τύπος σχολείου
Chi-Square	7,921
df	3
Asymp. Sig.	,048

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίδραση
στις διαπροσωπικές σχέσεις

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=7,921$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025 < 0,05=a$. $0,05=a$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται από τον τύπο σχολείου.

Ranks

Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού		N	Mean Rank
Τύπος σχολείου	Καθόλου	1	165,50
	Λίγο	13	91,04
	Μέτρια	35	82,53
	Πολύ	88	92,50
	Πάρα πολύ	39	82,01
	Total	176	

Test Statistics^{a,b}

	Τύπος σχολείου
Chi-Square	12,103
df	4
Asymp. Sig.	,017

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=12,103$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025<0,05=a$. $0,05=a$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η μεταβλητή αν Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού επηρεάζεται από τον τύπο σχολείου.

Ranks

Το περιεχόμενο το εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος		N	Mean Rank
Τύπος σχολείου	Καθόλου	5	51,20
	Λίγο	10	47,15
	Μέτρια	26	35,00
	Πολύ	33	43,59
	Πάρα πολύ	7	35,00
	Total	81	

Test Statistics^{a,b}

	Τύπος σχολείου
Chi-Square	11,012
df	4
Asymp. Sig.	,026

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Το

περιεχόμενο το εν λόγω

προγράμματος σε ποιο βαθμό

ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για

απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

επί του θέματος

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε πως το $X^2=11,012$, με 4 β.ε. όπου σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας το $p\text{-value}=0.025 < 0,05 = \alpha$. $0,05 = \alpha$. Ως εκ τούτου απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική..

Επομένως, η μεταβλητή αν Το περιεχόμενο το εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος επηρεάζεται από τον τύπο σχολείου.

Κεφάλαιο 3ο

Συζήτηση

Αν και η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση χρονολογείται περισσότερο στη χώρα μας σε σύγκριση με πολλές άλλες χώρες, σήμερα, δυστυχώς, δεν έχει ενσωματωθεί πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνήθως το θέατρο, το οποίο θεωρείται ένα σημαντικό σκέλος της τέχνης, πραγματοποιείται συνήθως ως δράση στα σχολεία ως παιδαγωγική παράσταση στο τέλος του έτους. Ωστόσο, δεν εξετάζεται από την άποψη της δημιουργικότητας, της αισθητικής και των μαθησιακών πτυχών. Αν και τα τελευταία χρόνια, με την αλλαγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και την επέκταση στο δημιουργικό δράμα, αυτή η έννοια έχει αλλάξει εν μέρει, το θεατρικό παιχνίδι δεν έχει θεσμοθετηθεί επαρκώς στη διδακτική τεχνική, γεγονός που διαφαίνεται και από τις απαντήσεις της έρευνας όπου σχεδόν το 50% των ερωτώμενων θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί ελάχιστα την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, ενώ το θέατρο διδάσκει στους συμμετέχοντες να σχολιάζουν με σκέψη και συνεργασία την όλη διαδικασία του θεάτρου, ενσταλάζει το συναίσθημα της ευθύνης που είναι απαραίτητο για τη ζωή της κοινωνίας (Nutku, 1998). Όπως φαίνεται και στην έρευνα, οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί σε συντριπτική πλειοψηφία θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Για να μπορέσει το θέατρο να υλοποιήσει όλα αυτά τα οφέλη που αναφέρονται βιβλιογραφικά, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα με έναν συγκεκριμένο και αποτελεσματικό τρόπο, όπως η μουσική και η τέχνη. Καθίσταται

σαφές ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε θεωρούν στη μέγιστη πλειοψηφία ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι, με απαντήσεις στο «Καθόλου» και «Λίγο» με ποσοστά 21% και 44,9% αντίστοιχα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα δημιουργικής ανάπτυξης, πρέπει να αναγνωρίζεται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν διάφορες προκλήσεις. Πρώτον, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί η δημιουργική διδασκαλία και να αντιμετωπιστούν οι τυχόν παρανοήσεις σχετικά με τη δημιουργική σκέψη. Δεύτερον, πρέπει ο εκπαιδευτικός και δη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να παρέχει στους μαθητές πρότυπα κινήτρων και επιμονή στη δημιουργική σκέψη και να αξιοποιεί τους ευρύτετους τρόπους αξιολόγησης δημιουργικών διαδικασιών και προϊόντων. Τρίτον, πρέπει να αναγνωρίζονται ότι από τη φύση τους, τα διδακτικά υλικά είναι περιορισμένα. Τα βιβλία μαθημάτων αποτελούν το προϊόν του προσεκτικού σχεδιασμού εκ μέρους των συγγραφέων βιβλίων. Δεν αποτελούν όμως αποτέλεσμα οποιασδήποτε διαδραστικής και δημιουργικής διαδικασίας εκδηλώσεων στην τάξη και δύσκολα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις συγκεκριμένες διαλογικές ανάγκες και επιθυμίες μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Λόγω αυτών των περιορισμών, θα πρέπει να αναγραφεί η θέση του Prabhu (1987, σ. 94) ότι «είναι καλύτερο να αντιμετωπίζουμε ένα κείμενο ως προ-κείμενο και τα βιβλία μαθημάτων θα πρέπει μάλλον να αντιμετωπίζονται ως βιβλία πηγής».

Η πραγματική δημιουργική διαδικασία της εκμάθησης κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται μέσα στη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή, ο κύριος στόχος του οποίου πρέπει να είναι κατά τον Piaget (1974): «να δημιουργήσουν άντρες που είναι σε θέση να κάνουν νέα πράγματα, όχι απλώς να

επαναλαμβάνουν τι έχουν κάνει άλλες γενιές - άνδρες που είναι δημιουργικοί, εφευρετικοί και ανακαλύπτουν».

Πρόσθετα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι το βασικό όφελος του θεατρικού παιχνιδιού άπτεται του επικοινωνιακού επιπέδου με ποσοστό 66,5%. Ως δεύτερο όφελος αναφέρεται αυτό του συναισθηματικού επιπέδου με ποσοστό 20,5%. Καθίσταται σαφές και προκύπτει και από τη βιβλιογραφία ότι ο μαθητής μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δύναται να διαφύγει από τον κλαστικό του ρόλο ως παθητικός αποδέκτης της νέας γνώσης, καθώς εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών μέσα από την επίλυση προβλημάτων προσομοίωσης αληθινών σεναρίων και μπορεί να είναι σε θέση να προσδώσει τα δικά του νοήματα και πιθανό να τα εφαρμόσει και στην πορεία της ζωής του. (Bhattacharjee & Ghosh, 2013)

Για όλους αυτούς τους λόγους αλλά και από τις επαγγελματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα όπως αποτυπώνονται, διαφαίνεται ότι οι δράσεις του δράματος προσφέρουν στον εκπαιδευτικό μοναδικές ευκαιρίες να συμβάλει στον παραπάνω στόχο.

Κεφάλαιο 4ο

Ηθικά ζητήματα και αξιοπιστία

Το πρωτόκολλα και το ερωτηματολόγιο της παρούσας ερευνητικής μεταπτυχιακής μελέτης κατατέθηκαν στους επιβλέποντες καθηγητές του Τμήματος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Βρεττού Ιωάννη, Μπαμπάλη Θωμά και Πανταζή Βασιλείου, ώστε να είναι ενήμεροι εξ αρχής για τη διενέργεια της έρευνας.

Η διαδικασία του ερωτηματολογίου τήρησε όλα τα αναφερόμενα στην αξιοπιστία και τα ηθικά ζητήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν, ήτοι επεξήγηση σε κάθε ερωτώμενο του λόγου εκπόνησης της έρευνας, διατήρηση της ανωνυμίας και μη αναγραφή ονόματος ή άλλου πρόσθετου αναγνωριστικού των υποκειμένων, με εξαίρεση της διαδικασίας της στάθμισης των ερωτηματολογίων, διαδικασία κατά την οποία ζητήθηκαν τα απαιτούμενα στοιχεία επικοινωνίας για πρακτικούς λόγους. Ως εκ τούτου, βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα αποτέλεσε η συγκατάθεση των ερωτώμενων και η ενημέρωση αυτών ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία των ερωτηματολογίων επαφίεται στην εθελοντική τους συμμετοχή και σε περίπτωση διαφορετικής επιθυμίας δίνεται το δικαίωμα άρνησης ή διακοπής, κατόπιν συνεννόησης με την ερευνήτρια.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, όπου η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν είτε αμιγώς κλειστού τύπου, είτε διαβαθμισμένης απάντησης, τύπου κλίμακας Likert, παρουσιάζουν πλείστα πλεονεκτήματα. Ένα εξ αυτών αφορά στην αμεσότητα επικοινωνίας και απάντησης καθώς ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένο πλαίσιο απαντήσεων, γεγονός που μειώνει το χρόνο που απαιτείται να δαπανήσει για τη διαδικασία. Πρόσθετα, μέσω της τυχαιοποιημένης διαδικασίας που ακολουθήθηκε με

μόνο κριτήριο την επαγγελματική σχέση του ερωτώμενου, εξασφαλίζεται η ένταξη κάθε μέλος του υπό μελέτη πληθυσμού με αυξημένη πιθανότητα συμπερίληψης στο δείγμα.

Βέβαια διαπιστώνονται στις συγκεκριμένες ερευνητικές διαδικασίες μέσω ερωτηματολογίου και συγκεκριμένοι περιορισμοί. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2007), μία αρνητική παράμετρος της χρήσης ερωτηματολογίου αποτελεί το περιορισμένο εύρος των απαντήσεων που καλείται ο ερωτώμενος να επιλέξει. Πρόσθετα, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ενδέχεται να βάλει την εγκυρότητα του δείγματος καθώς η διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικών μέσων μπορεί να μειώσει την αμεσότητα μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή, γεγονός που πιθανώς να αντιμετωπίστηκε και στην παρούσα μελέτη.

Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Κάθε ερευνητική προσπάθεια και ειδικότερα σε ότι αφορά έρευνες που διεξάγονται μέσω ερωτηματολογίων, συνίσταται περαιτέρω έρευνα βάσει παραγόντων όπως η μείωση της πιθανότητας μη ορθών απαντήσεων. Ως εκ τούτου, και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια συνίσταται η ένταξη περισσότερων εκπαιδευτικών για την εξαγωγή ασφαλέστερων στατιστικών αποτελεσμάτων και δη μέσω μίας πανελλαδικής κλίμακας έρευνας θα μπορούσε να επιτευχθεί η αποτύπωση μίας περισσότερο ρεαλιστικής και αξιόπιστης εικόνας της θέσης των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είτε τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίζουν σε θεατρικές παραστάσεις είτε να βοηθούν από τα παρασκήνια, η ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο ασχολείται με τη δημιουργική πλευρά του εγκεφάλου, αλλά και προσφέρει μια ιδανική ισορροπία στα μοντέλα σπουδών των μαθητών.

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό αποτελεί και θα πρέπει να αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο λειτουργικό τμήμα της κοινωνίας εν συνόλω, στο οποίο η νέα προσέγγιση των διδακτικών στόχων μέσω βιωματικών τεχνικών μάθησης θα μπορεί να οδηγήσει σε μία πολύπλευρη και πολυεπιστημονική θεώρηση της εκπαίδευσης και της παιδείας του ατόμου. Από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στόχος του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος εκτός από τη γνώση θα πρέπει να είναι και η διαμόρφωση του ατόμου, μέσω της ωρίμανσης και του μετασχηματισμού της γνώσης σε βίωμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aitken, V., Fraser, D., & Price, G. (2007). Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14).

Alais D., Burr D. (2004). The ventriloquist effect results from near-optimal bimodal integration. *Curr. Biol.* 14, 257–262. 10.1016/j.cub.2004.01.029

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development

Anthony, J., Ewing, M., Jaynes, J., & Perkus, G. (1990). *Engaging psychology and history in experiential learning*. McKinney, Texas: Collin County Community College.

Association for Experiential Education, επίσημη ιστοσελίδα, προσπελάστηκε Σεπτέμβριος 2019

Aristotle (1991). *The Rhetoric*. Harmondsworth: Penguin.

Baker, C. M., McDaniel, A. M., Pesut, D. J., & Fisher, M. L. (2007). Learning skills profiles of master's students in nursing administration: Assessing the impact of problem-based learning. *Nursing Education Perspectives*, 28 (4), 190–195.

Bandura, A., Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. 84(2): p. 191.

Barak, M., & Dori, Y. J. (2005). Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. *Science Education*, 89 (1), 117–139.

- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. H. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education. New York: Springer Publishing Company.
- Bernstein, B. (1985). Drama as a Context for Transformation. Creative Drama in a Developmental Context. New York: University Press of America
- Bhattacharjee & Ghosh, (2013) Usefulness of role playing teaching in construction education. A system review. 49th ASC Annual International Conference Proceedings, Associated Schools of Construction
- Bolton, G. (1984). Changes in thinking about drama in education. Theory into practice. (24), 151-157.
- Carrick, L.U. (2000). The effects of Readers Theatre on fluency and comprehension in fifth-grade students in regular classrooms. Unpublished doctoral dissertation. Lehigh University. Bethlehem, Pennsylvania
- Cattanach, A. (1996). Drama for People with Special Needs. London: A & C Black
- Chen J, (2017) The Application of Experiential Teaching Method in College English Teaching, 2017 International Conference on Advanced Education, Psychology and Sports Science (AEPSS 2017)
- Cockett, S. (1998). Formative assessment in Drama. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance. 3 (2). 248-250
- Cooper, L., Orrell J., & Bowden, M. (2010). Work Integrated Learning: A guide to effective practice. New York, NY: Routledge
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama Experience in Educational Interventions, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116(21), 4977-4982

- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft . B., Jeffery, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp.45-61). London: Continuum
- Dewey, J. (1956) *The Child and the Curriculum: and the school and society*. University of Chicago Press
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth and Crisis*. New York: Norton
- Ernst M. O., Banks M. S. (2002). Humans integrate visual and haptic information in a statistically optimal fashion. *Nature* 415, 429–433. 10.1038/415429a
- Ernst M. O., Bulthoff H. H. (2004). Merging the senses into a robust percept. *Trends Cogn. Sci.* 8, 162–169. 10.1016/j.tics.2004.02.002
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). To be or not to be: What students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), 231–234.
- Freire, P. (1981). *The People Speak Their Word: Learning to Read and Write in Sao Tome and Principe*. Harvard Educational Review, 51. New York: Seabury Press.
- Gleni, Ch., & Papadopoulos, S. (2010). When Drama Animator meets Intercultural teacher: Pedagogy of Communicative Globalism and Inclusion. In *International Conference Proceedings: Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice.* (σσ.138-152). Madna-Malta: International Association of Intercultural Education/ Inter Network
- Grant, M., & Branch, R. (2005). Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1), 65– 98.

- Gultekin, M. (2005). The effect of Project-based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *EDAM*, 5 (2), 519 –556.
- Habib M., Lardy C., Desiles T., Commeiras C., Chobert J., Besson M. (2016). Music and dyslexia: a new musical training method to improve reading and related disorders. *Front. Psychol.* 7:26. 10.3389/fpsyg.2016.00026
- Haner, D., et al., The Role of Arts-Based Curricula in Bullying Prevention: Elijah’s Kite—A Children’s Opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 2010. 25(1): p. 55.
- Hanley, B. (2003) Policy issues in arts assessment in Canada: ‘Let’s get real’. *Arts Education Policy Review*, 105 (1). 33-38.
- Harris, J. (2008) Developing a language for assessing creativity: A taxonomy to support student learning and assessment. *Investigations in University Teaching and Learning*. 5 (1)
- Hatton, C. (2004) On the edge of realities: Drama, learning and adolescent girls. *NJ (Drama Australia Journal)*. 28 (1). 87-103.
- Haynes, F. (2008) What counts as a competency in the arts? In: Australian Association for Research in Education Conference. [online] Brisbane.
- Heining, R.B., & Stillwell, L. (1974). *Creative Dramatics for the classroom Teacher*. Englewood Cliffs & New Jersey: Prentice - Hall
- Huerta Melchor, O. (2008), “Managing change in OECD governments: An introductory framework”, *OECD Working Papers on Public Governance*, No. 12, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/227141782188>.
- Hyde, D. (2013) What makes a good secondary assessment? On achieving the aims of assessment. *Journal of Education and Practice*. 4 (13). 188-197.

Jackson, T., Learning through theatre: New perspectives on theatre in education. 1993, London: Routledge.

Jennings, S. (1986). Creative drama in group work. London: Winslow press.

Joronen, K., S.H. Rankin, and P. Åstedt-Kurki, School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 2008. 63(2): p. 116-131.

Joshi R. M., Dahlgren M., Boulware-Gooden R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Ann. Dyslexia* 52, 229–242. 10.1007/s11881-002-0014-9

Katai et al, (2014) Multi-Sensory Informatics Education, *Informatics in Education*, 2014, Vol. 13, No. 2, 225–240

Karmel, P., Blackburn, J., Hancock, G., Jackson, E. T., Jones, A. W., Martin, F. M., . . . White, W. A. (1973, May). *Schools in Australia. Report of the Interim Committee for the Australian Schools Commission.* Canberra: Australian Government Publishing Service.

Klingner W, (2015) 3 Reasons Why You Should Be Using Multisensory Learning and Teaching Techniques, *EdTechReview*, October 2015

Kolb, D. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. in C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London, UK: John Wiley.

Kolb & Kolb, (2017) Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education, *ELTHE: A Journal for Engaged Educators*, Vol. 1, No. 1, pp. 7–44

Kotter, J. (2012, March 1). Leading change: Why transformation efforts fail. In *Reinvention: Turn around your business; transform your career* (pp. 42–49). Harvard Business Review OnPoint

Landy M. S., Banks M. S., Knill D. C. (2011). “Ideal-observer models of cue integration” in *Sensory cue integration*. eds. Trommershauser J., Kording K., Landy M. S., editors. (Oxford: Oxford University Press;), 5–29

Landy, R. (2015) *Assessment in arts education*. In: Taylor, P. (ed.) *Assessment in arts education*. 1st ed. 83-106. Portsmouth, NH: Heinemann.

Layng, T. V. J., Stikeleather, G., & Twyman, J. S. (2006). Scientific formative evaluation: The role of individual learners in generating and predicting successful educational outcomes. In R. F. Subotnik & H. J. Walberg (Eds.), *The scientific basis of educational productivity* (pp. 29–44). Charlotte, NC: Information Age Publishing

Levine, E. (2002). *One kid at a time: Big lessons from a small school*. New York: Teachers College Press.

Littky, D., & Grabelle, S. (2004). *The big picture: Education is everyone's business*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lin, Y. S. (2012). The Relationship between drama and creative pedagogy. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 1, 63-82.

Lin, J.-T. (2001). The study of the influence of creative drama on elementary student's life adjustment. National Taipei University of Education, Taiwan.

Lu, Y. H. (2012). Spring in a jail cell: applied theatre practice in prison. *Research in Drama Education & Theatre Studies*, 1, 1-20.

- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. (1999). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- Matijević, M. (2012). The New Learning Environment and Learner Needs this Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3290-3295
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., & Bellisimo, Y. (2005). Problem-based learning and highschool economics: A comparative study of instructional methods. *Journal of Economic Education*, 36 (4), 315–331.
- Miles, M. B. (1964). Educational innovation: The nature of the problem. In M. B. Miles (Ed.), *Innovation in education* (pp. 1–46). New York, NY: Teachers College Press.
- Mobbs, C. W. (2010). Why is innovation important? North Bicester, Oxfordshire, UK: Innovation for Growth. Retrieved from <http://www.innovationforgrowth.co.uk/whyisinnovationimportant.pdf>
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Moreno R., Mayer R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *J. Educ. Psychol.* 91, 358–368. 10.1037/0022-0663.91.2.358
- Mykhailyshyn, Kondur, & Serman, (2018) Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 5. 10.15330/jpnu.5.1.9-16.
- Newell, R. (2005). Student ownership: Teacher ownership. In D. Thomas, W. Enloe, & R. Newell(Eds.), *The coolest school in America: How small learning communities are changing everything* (pp. 19–27). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.

Newell, R. (2003). *Passion for learning: How Project-based learning meets the needs of 21st-century students*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.

Nutku, Ö. (1998). "Game, Child, Theatre" (pp. 142) Istanbul: Özgür Publishing

OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016β), *Education at a Glance 2016*. OECD Indicators. OECD Publishing, Paris

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Vol. II, OECD Publishing, Paris

Oreck, B., Baum, S. and Owen, S. (2004) Assessment of potential theater arts talent in young people: The Development of a New Research-Based Assessment Process. *Youth Theatre Journal*. 18 (1). 146-163.

Pammenter, D., *Devising for TIE*, in *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*, T. Jackson, Editor. 1993, Routledge London. p. 53-70.

Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. (New York, USA: Basic Books Inc.).

Perry, C.L., et al., An evaluation of a theatre production to encourage non-smoking among elementary age children: 2 Smart 2 Smoke. *Tobacco Control*, 1999. 8(2): p. 169.

Piaget, J. (1974). *To Understand is to Invent*. New York: Viking Press

Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 239-275

Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford. Oxford University Press

Ramsey, J., & Sorel, E. (2007). Problem-based learning: An adult-education-oriented training approach for SH & E practitioners. *Professional Safety: American Society of Safety Engineers*. September, 41–46.

Redding, S., Twyman, J. S., & Murphy, M. (2013). What is an innovation in learning? In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on innovations in learning* (pp. 3–14). Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University; Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York, NY: Free Press.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.

Ross, M. (1993) *Assessing achievement in the arts*. Buckingham: Open University Press.

Serdyukov, P. (2017), "Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?", *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10 No. 1, pp. 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Schnapp, L., & Oslen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38, 211-219.

Schopf, S. (1996). *Mit Kinderspielen*. [To play with children. In German.]. Frankfurt: Diesterweg.

Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press

Sousa A. David (2006). *How the Arts Develop the Young Brain: Neuroscience Research Is Revealing the Impressive Impact of Arts Instruction on Students' Cognitive, Social and Emotional Development*. School Administrator.

Smigiel, H. and Barrett, M. (2005) Young voices: New perspectives. NJ (Drama Australia Journal). 29 (2). 3-16

Tezer & Aktunç (2010) Teacher opinions in the implementation of the drama method in mathematics teaching Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 5836–5840

Thompson J. (1941). Development of facial expression of emotion in blind and seeing children. Arch. Psychol. 37, 1–47. 10.1038/nrn3742

Umukoro, M. M. (2002). Drama and theatre in Nigerian schools. Ibadan: Caltop Publications (Nigeria) Limited

Vygotsky, L., Mind in society. 1978, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2003). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, 42(1), 7-97.

Waters, S., Monks, H., Ayres, J., & Thomson, S. (2012). The use of theatre in education (TIE): A review of the evidence. Prepared by Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, for the Constable Care Child Safety Foundation

www.statisticssolutions.com, προσπελάστηκε Δεκέμβριος 2019

Wikipedia, 2019, λήμμα Stepwise Multiple Regression, προσπελάστηκε Δεκέμβριος 2019

Woods, D. R., Andrew, N., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., & Crowe, C. M. (1997). Developing problem-solving skills: The McMaster problem solving program. Journal of Engineering Education, 86 (2), 75–91.

Wolf, S. (1993). What's in a name? Labels and literacy in readers theatre. The Reading Teacher, 46(7), 540–545.

Wooster, R., Contemporary Theatre in Education. 2007: Intellect Ltd.

Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, B., & Bezon, J. (2007). A qualitative study using Project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10 (2), 150–161.

Wurdinger, Scott & Carlson, (2009). *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches That Work*.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλκηστις (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αύδη Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γιάνναρης, Γ. (2001). Θεατρική Εκπαίδευση και Παιχνίδι. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (1997). Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ (2014). Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις: Δια δράση.

Γραμματάς, Θ. (1998). Θέατρο και παιδεία. Αθήνα: Εκδ. ιδίου

Γράμματας, Τ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). Θεάτρου και Πολιτισμού στο σχολείο, για την εκπαίδευση καθηγητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.

Δερβίσης, Σ. (1998). Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση

Ηλιοπούλου, Μ.Ι. (2015). Διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου

Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Τόμος 2015, Αρ.1. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2015) Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα «Θεατρική Αγωγή» (για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) και «Θεατρολογία-Καλλιτεχνική Παιδεία (για το Ενιαίο Λύκειο και για τα Καλλιτεχνικά Σχολεία)

Ιωακειμίδης, Π. (2003). Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρεθυμνο

Κακουδάκη, Τ. (2013). Το Θέατρο στην Ελληνική Εκπαίδευση: Στο Θέατρο – Θεατρική Αγωγή. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Καλλιάντα Θ. & Καραβόλτσου Α. (Επιμ.). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος. Ανάκτηση 30.08.2016 από δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης: www.eipe.gr

Κοντογιάννη, Α (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή, Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρετζής, Λ. (1989) Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. ,Άλκιστης (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Κουρετζής, Λ. (1991). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

Κουρετζής, Λ. (2008). Το έργο και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Ταξιδεύς.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παβής Π (2006) Λεξικά του Θεάτρου. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργίου, Ε. (2002). Θεατρικό Παιχνίδι Ι και ΙΙ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική το Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σέξτου, Π. (1998). Δραματοποίηση – Το βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπνηχωτή, Μέθοδοι – Εφαρμογές – Ιδέες. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σταμάτης και συν (2010) Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010

Σωτηριάδου Α (2018) Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, 2ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»

Τσιάρας (2001) Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. Ποιοτική μελέτη

Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Beauchamp, H. (1998). Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο. Αθήνα: Τυπωθητώ.

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης (Κ. Αμοιρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Deniz, M. (2003). «Με ή χωρίς παιχνίδι; Τρόποι ένταξής του στην εκπαίδευση» Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) Το θέατρο στην Εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση – Αθήνα, Ιανουάριος 2003, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – Μεταίχμιο.

Faure, G. Lascar, S. (1990). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Αθήνα: Gutenberg

WOOLAND B. (1999). Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική διδασκαλία

Καλείστε να πάρετε μέρος σε μία έρευνα, η οποία αποσκοπεί να διερευνήσει τη χρήση και τις αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού για το ρόλο και τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, και τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας, στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο των Αθηνών

1. Φύλο

- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άντρας

2. Ηλικία σε έτη

3. Βασικές σπουδές

- ☐ Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)

- ☐ Πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- ☐ Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών
- ☐ Άλλο

4. Τόπος κατοικίας

- ☐ Πρωτεύουσα
- ☐ Πόλη
- ☐ Κωμόπολη
- ☐ Χωριό

5. Χρόνος εκπαιδευτικής εμπειρίας

- ☐ 0-5 έτη
- ☐ 6-15 έτη
- ☐ 16-25 έτη
- ☐ 26-35 έτη

6. Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

- ☐ Δημόσιο σχολείο
- ☐ Ιδιωτικό σχολείο

Στοιχεία του σχολείου και της τάξης στην οποία διδάσκετε κατά τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

7. Αριθμός μαθητών στο τμήμα σας (Παρακαλώ αναφέρατε αριθμό αγοριών και κοριτσιών)

8. Στο τμήμα σας εντάσσονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες;

☐ Ναι

☐ Όχι

9. Το τμήμα που διδάσκετε ενσωματώνει μαθητές διάφορων πολιτισμικών περιβαλλόντων;

☐ Ναι

☐ Όχι

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού

10. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

☐ Ποτέ

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ συχνά

11. Ποια από τις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιείτε συνήθως:
(παρακαλώ απαντήστε στη συγκεκριμένη ερώτηση στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία σας)

- a. Ασκήσεις σωματικής έκφρασης
- b. Αυτοσχεδιασμό
- c. Παντομίμα
- d. Δραματοποίηση
- e. Παιχνίδι ρόλων
- f. Καμία από τις ανωτέρω
- g. Άλλη. (παρακαλώ προσδιορίστε)

12. Με ποια από τις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού οι μαθητές φαίνονται περισσότερο δεκτικοί; (παρακαλώ απαντήστε στη συγκεκριμένη ερώτηση στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία σας)

- a. Ασκήσεις σωματικής έκφρασης
- b. Αυτοσχεδιασμό
- c. Παντομίμα
- d. Δραματοποίηση
- e. Παιχνίδι ρόλων
- f. Καμία από τις ανωτέρω

g. Άλλη. (παρακαλώ προσδιορίστε)

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο της μαθησιακής διαδικασίας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

14. Ποιο θεωρείτε το κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού;

- a. Αποσαφήνιση εννοιών
- b. Βελτίωση της ποιότητας του λεξιλογίου
- c. Βελτίωσης της ποσότητας του λεξιλογίου
- d. Βελτίωση της μνημονικής διαδικασίας
- e. Βελτίωση της συναισθηματικής ωριμότητας
- f. Βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- g. Διέγερση και ανάπτυξη των αισθήσεων

15. Σε ποιο επίπεδο θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει τα σημαντικότερα οφέλη σε ότι αφορά τον ίδιο τον μαθητή;

- a. Στο σωματικό επίπεδο (σωματογνωσία, άσκηση κινητικών δεξιοτήτων, εξοικείωση με λειτουργίες του σώματος)
- b. Στο συναισθηματικό επίπεδο (ανεύρεση ταυτότητας, αυτογνωσία, αισθήματα ασφάλειας, αυτοσυγκέντρωση)
- c. Στο επικοινωνιακό επίπεδο (Προσέγγιση του Άλλου, Αλληλοδραστικότητα και εκφραστικότητα, Ανάπτυξη επικοινωνιακών κωδίκων)
- d. Στο νοητικό επίπεδο (Γνώσεις και δεξιότητες της ενήλικης ζωής, Εξερευνητική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Κριτική σκέψη)

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνονται επαρκώς οι διδακτικοί στόχοι του εκάστοτε μαθήματος;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια

- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι παρέχει την ασφαλή σύνδεση του παιδιού με την έννοια του φανταστικού;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ο μαθητής δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο

- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

24. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

25. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

26. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

27. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή;

- ☐ Καθόλου

- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

28. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

29. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην άσκηση των νοητικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

30. Αναφέρετε συνοπτικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία

31. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή;

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Μέτρια

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

32. Ποια μαθήματα θεωρείτε ότι προσφέρονται περισσότερο για την διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού; (παρακαλώ αναφέρατε έως δύο μαθήματα)

33. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;

☐ Ναι

☐ Όχι

☐ Δεν απαντώ

34. Αν ναι, το περιεχόμενο το εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

35. Αν ναι σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

36. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο

- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

37. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

38. Τι θα προτείνατε βάσει της εμπειρίας σας σχετικά με την ομαλή ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (παρακαλώ απαντήστε συνοπτικά)

Παράρτημα 2

Πίνακας Περιγραφικών Μέτρων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
Φύλο	176	0	1	,26	,033	,437	,191
Ηλικία	176	1	5	2,54	,075	,996	,993
Βασικές Σπουδές	176	1	4	2,40	,043	,567	,322
Κατοικία	176	1	4	1,96	,076	1,005	1,010
Εμπειρία	176	1	4	2,40	,068	,896	,802
Τύπος σχολείου	176	1	2	1,13	,025	,332	,110
Αριθμος μαθητών	176	1	4	2,26	,050	,665	,443
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	176	1	2	1,35	,036	,477	,228
Μαθητές διάφορων πολιτισμικών	176	1	2	1,37	,036	,484	,234
Θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας	176	1	4	2,34	,054	,722	,521
Ασκήσεις σωματικής έκφρασης	176	1	2	1,69	,035	,465	,216
Αυτοσχεδιασμό	176	1	2	1,64	,036	,482	,233
Παντομίμα	176	1	2	1,62	,037	,487	,237
Δραματοποίηση	176	1	2	1,44	,038	,498	,248
Παιχνίδι_ρόλων	176	1	2	1,34	,036	,473	,224
Καμία	176	1	2	1,98	,010	,130	,017
Άλλη	176	2	2	2,00	,000	,000	,000
Ασκήσεις σωματικής έκφρασης	176	1	2	1,85	,027	,356	,127
Αυτοσχεδιασμό	176	1	2	1,80	,030	,400	,160
Παντομίμα	176	1	2	1,67	,036	,471	,222
Δραματοποίηση	176	1	2	1,67	,036	,471	,222
Παιχνίδι_ρόλων	176	1	2	1,49	,038	,501	,251
Καμία	176	1	2	1,98	,010	,130	,017
Άλλη	176	2	2	2,00	,000	,000	,000

Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού	176	2	5	3,86	,068	,899	,808
Κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού	176	1	8	5,62	,096	1,277	1,631
Όφελη θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή	176	1	4	2,88	,046	,611	,373
Επιτυχία διδακτικών στόχων μέσω θεατρικού παιχνιδιού	176	1	5	3,36	,065	,863	,745
Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού	176	2	5	4,09	,063	,837	,700
Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις	176	2	5	4,19	,055	,731	,534
Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού	176	1	5	3,92	,069	,916	,839
Ανακάλυψη του εαυτού του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του	176	2	5	3,76	,065	,868	,754
Αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα	176	1	5	3,84	,067	,895	,801
Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	176	1	5	3,53	,071	,937	,879
Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες	176	1	5	3,83	,066	,878	,771

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες	176	1	5	3,61	,072	,956	,914
Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού	176	1	5	3,86	,065	,867	,751
Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	176	1	5	3,90	,072	,957	,915
Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή	176	1	5	3,47	,072	,956	,913
Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του	176	2	5	3,76	,066	,875	,766
Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην άσκηση των νοητικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών	176	2	5	3,99	,056	,741	,548

Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	176	1	5	4,05	,062	,823	,677
Γλώσσα	174	1	3	1,30	,036	,471	,222
Ιστορία	174	1	3	1,38	,038	,498	,248
Μελέτη_περιβάλλοντος	174	1	3	1,83	,030	,394	,155
Διάφορα	174	1	3	1,63	,038	,497	,247
Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	176	1	3	1,60	,039	,515	,265
Το περιεχόμενο το εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος	81	1	5	3,33	,112	1,012	1,025
Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε	82	1	5	3,09	,107	,971	,943
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία	176	1	5	2,32	,066	,869	,755
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι	176	1	5	2,20	,066	,871	,758

Valid N (listwise)	78					
--------------------	----	--	--	--	--	--

Παράρτημα 3

Πίνακες Συχνοτήτων

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	131	74,4	74,4	74,4
	Άντρας	45	25,6	25,6	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-29	20	11,4	11,4	11,4
	30-39	84	47,7	47,7	59,1
	40-49	31	17,6	17,6	76,7
	50-59	39	22,2	22,2	98,9
	60-69	2	1,1	1,1	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Βασικές Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Απόφοιτος/η μεταλυκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια-ιδιωτική μέση σχολή)	2	1,1	1,1	1,1
	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	106	60,2	60,2	61,4
	Μεταπανεπιστημιακή εκπαίδευση	63	35,8	35,8	97,2
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	5	2,8	2,8	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Κατοικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτεύουσα	71	40,3	40,3
	Πόλη	62	35,2	75,6
	Κωμόπολη	22	12,5	88,1
	Χωριό	21	11,9	100,0
	Total	176	100,0	

Εμπειρία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	21	11,9	11,9
	6-15	91	51,7	63,6
	16-25	36	20,5	84,1
	26-35	28	15,9	100,0
	Total	176	100,0	

Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο σχολείο	154	87,5	87,5	87,5
	Ιδιωτικό σχολείο	22	12,5	12,5	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Αριθμος μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-10	17	9,7	9,7	9,7
	11-20	102	58,0	58,0	67,6
	21-30	52	29,5	29,5	97,2
	31+	5	2,8	2,8	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	115	65,3	65,3	65,3

Όχι	61	34,7	34,7	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Μαθητές διάφορων πολιτισμικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	111	63,1	63,1	63,1
Όχι	65	36,9	36,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	15	8,5	8,5	8,5
Λίγο	98	55,7	55,7	64,2
Αρκετά	52	29,5	29,5	93,8
Πολύ συχνά	11	6,3	6,3	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Ασκήσεις σωματικής έκφρασης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	55	31,3	31,3	31,3
Όχι	121	68,8	68,8	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Αυτοσχεδιασμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	64	36,4	36,4	36,4
	Όχι	112	63,6	63,6	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Παντομίμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	67	38,1	38,1	38,1
	Όχι	109	61,9	61,9	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Δραματοποίηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	98	55,7	55,7	55,7
	Όχι	78	44,3	44,3	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Παιχνίδι_ρόλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	117	66,5	66,5	66,5

Όχι	59	33,5	33,5	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Καμία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	3	1,7	1,7	1,7
Όχι	173	98,3	98,3	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Άλλη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	176	100,0	100,0	100,0

Ασκήσεις σωματικής έκφρασης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	26	14,8	14,8	14,8
Όχι	150	85,2	85,2	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Αυτοσχεδιασμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	35	19,9	19,9	19,9
	Όχι	141	80,1	80,1	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Παντομίμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	58	33,0	33,0	33,0
	Όχι	118	67,0	67,0	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Δραματοποίηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	58	33,0	33,0	33,0
	Όχι	118	67,0	67,0	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Παιχνίδι_ρόλων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	89	50,6	50,6	50,6

Όχι	87	49,4	49,4	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Καμία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	3	1,7	1,7	1,7
Όχι	173	98,3	98,3	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Άλλη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	176	100,0	100,0	100,0

Σημαντικότητα θεατρικού παιχνιδιού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	13	7,4	7,4	7,4
Μέτρια	46	26,1	26,1	33,5
Πολύ	70	39,8	39,8	73,3
Πάρα πολύ	47	26,7	26,7	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Κύριο όφελος του θεατρικού παιχνιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποσαφήνιση εννοιών	4	2,3	2,3	2,3
	Βελτίωση της ποιότητας του λεξιλογίου	2	1,1	1,1	3,4
	Βελτίωσης της ποσότητας του λεξιλογίου	3	1,7	1,7	5,1
	Βελτίωση της μνημονικής διαδικασίας	18	10,2	10,2	15,3
	Βελτίωση της συναισθηματικής ωριμότητας	34	19,3	19,3	34,7
	Βελτίωσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	78	44,3	44,3	79,0
	Διέγερση και ανάπτυξη των αισθήσεων	34	19,3	19,3	98,3
	Όλα τα παραπάνω	3	1,7	1,7	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Όφελι θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Στο σωματικό επίπεδο	3	1,7	1,7	1,7
	Στο συναισθηματικό επίπεδο	36	20,5	20,5	22,2
	Στο επικοινωνιακό επίπεδο	117	66,5	66,5	88,6
	Στο νοητικό επίπεδο	20	11,4	11,4	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Επιτυχία διδακτικών στόχων μέσω θεατρικού παιχνιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	28	15,9	15,9	16,5
	Μέτρια	68	38,6	38,6	55,1
	Πολύ	65	36,9	36,9	92,0
	Πάρα πολύ	14	8,0	8,0	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Ενεργός συμμετοχή μέσω του θεατρικού παιχνιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	4,5	4,5	4,5
	Μέτρια	30	17,0	17,0	21,6
	Πολύ	76	43,2	43,2	64,8
	Πάρα πολύ	62	35,2	35,2	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	1,1	1,1	1,1

Μέτρια	27	15,3	15,3	16,5
Πολύ	82	46,6	46,6	63,1
Πάρα πολύ	65	36,9	36,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Σύνδεση παιδιού με την έννοια του φανταστικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,1	1,1	1,1
	Λίγο	7	4,0	4,0	5,1
	Μέτρια	48	27,3	27,3	32,4
	Πολύ	65	36,9	36,9	69,3
	Πάρα πολύ	54	30,7	30,7	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Ανακάλυψε του εαυτό του, το ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο και να προσδιορίσει την ταυτότητά του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	16	9,1	9,1	9,1
	Μέτρια	44	25,0	25,0	34,1
	Πολύ	82	46,6	46,6	80,7
	Πάρα πολύ	34	19,3	19,3	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

**Αρωγό ασφαλούς έκφρασης των συναισθημάτων του μαθητή, ακόμα και αν
αφορά εγκλεισμένα και εμποδισμένα συναισθήματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,1	1,1	1,1
	Λίγο	10	5,7	5,7	6,8
	Μέτρια	45	25,6	25,6	32,4
	Πολύ	77	43,8	43,8	76,1
	Πάρα πολύ	42	23,9	23,9	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

**Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις
λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	22	12,5	12,5	13,1
	Μέτρια	65	36,9	36,9	50,0
	Πολύ	58	33,0	33,0	83,0
	Πάρα πολύ	30	17,0	17,0	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

**Το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την κατανόηση της ανάγνωσης σε ότι αφορά τις
μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6

Λίγο	10	5,7	5,7	6,3
Μέτρια	49	27,8	27,8	34,1
Πολύ	74	42,0	42,0	76,1
Πάρα πολύ	42	23,9	23,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,1	1,1	1,1
Λίγο	21	11,9	11,9	13,1
Μέτρια	53	30,1	30,1	43,2
Πολύ	68	38,6	38,6	81,8
Πάρα πολύ	32	18,2	18,2	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,6	,6	,6
Λίγο	13	7,4	7,4	8,0
Μέτρια	35	19,9	19,9	27,8
Πολύ	88	50,0	50,0	77,8
Πάρα πολύ	39	22,2	22,2	100,0
Total	176	100,0	100,0	

**Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών
και στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,3	2,3	2,3
	Λίγο	9	5,1	5,1	7,4
	Μέτρια	39	22,2	22,2	29,5
	Πολύ	73	41,5	41,5	71,0
	Πάρα πολύ	51	29,0	29,0	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

**Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ότι αφορά την
προσωποποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,8	2,8	2,8
	Λίγο	21	11,9	11,9	14,8
	Μέτρια	58	33,0	33,0	47,7
	Πολύ	70	39,8	39,8	87,5

Πάρα πολύ	22	12,5	12,5	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο του και να συνάψει μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	14	8,0	8,0	8,0
Μέτρια	51	29,0	29,0	36,9
Πολύ	74	42,0	42,0	79,0
Πάρα πολύ	37	21,0	21,0	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει στην άσκηση των νοητικών, σωματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	2	1,1	1,1	1,1
Μέτρια	43	24,4	24,4	25,6
Πολύ	86	48,9	48,9	74,4
Πάρα πολύ	45	25,6	25,6	100,0
Total	176	100,0	100,0	

Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί θετικούς επικοινωνιακούς διαύλους μεταξύ

εκπαιδευτικού και μαθητή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,6	,6	,6
	Λίγο	5	2,8	2,8	3,4
	Μέτρια	34	19,3	19,3	22,7
	Πολύ	80	45,5	45,5	68,2
	Πάρα πολύ	56	31,8	31,8	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Γλώσσα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	123	69,9	70,7	70,7
	Όχι	50	28,4	28,7	99,4
	Δεν γνωρίζω	1	,6	,6	100,0
	Total	174	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		176	100,0		

Ιστορία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	109	61,9	62,6	62,6
	Όχι	64	36,4	36,8	99,4
	Δεν γνωρίζω	1	,6	,6	100,0

Total	174	98,9	100,0
Missing System	2	1,1	
Total	176	100,0	

Μελέτη_περιβάλλοντος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	31	17,6	17,8	17,8
	Όχι	142	80,7	81,6	99,4
	Δεν γνωρίζω	1	,6	,6	100,0
	Total	174	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		176	100,0		

Διάφορα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	66	37,5	37,9	37,9
	Όχι	107	60,8	61,5	99,4
	Δεν γνωρίζω	1	,6	,6	100,0
	Total	174	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		176	100,0		

Επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	73	41,5	41,5	41,5
	Όχι	101	57,4	57,4	98,9
	Δεν απαντώ	2	1,1	1,1	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

Το περιεχόμενο το εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επί του θέματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,8	6,2	6,2
	Λίγο	10	5,7	12,3	18,5
	Μέτρια	26	14,8	32,1	50,6
	Πολύ	33	18,8	40,7	91,4
	Πάρα πολύ	7	4,0	8,6	100,0
	Total	81	46,0	100,0	
Missing	System	95	54,0		
Total		176	100,0		

Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να χρησιμοποιήσετε στην σχολική αίθουσα τις γνώσεις που αποκομίσατε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,8	6,1	6,1
	Λίγο	14	8,0	17,1	23,2
	Μέτρια	38	21,6	46,3	69,5

	Πολύ	19	10,8	23,2	92,7
	Πάρα πολύ	6	3,4	7,3	100,0
	Total	82	46,6	100,0	
Missing	System	94	53,4		
Total		176	100,0		

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ένταξη του
θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	29	16,5	16,5	16,5
	Λίγο	79	44,9	44,9	61,4
	Μέτρια	52	29,5	29,5	90,9
	Πολύ	15	8,5	8,5	99,4
	Πάρα πολύ	1	,6	,6	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό βοήθημα που
δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	37	21,0	21,0	21,0
	Λίγο	79	44,9	44,9	65,9
	Μέτρια	49	27,8	27,8	93,8
	Πολύ	9	5,1	5,1	98,9
	Πάρα πολύ	2	1,1	1,1	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

