

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΘΕΠΑΕΕ»

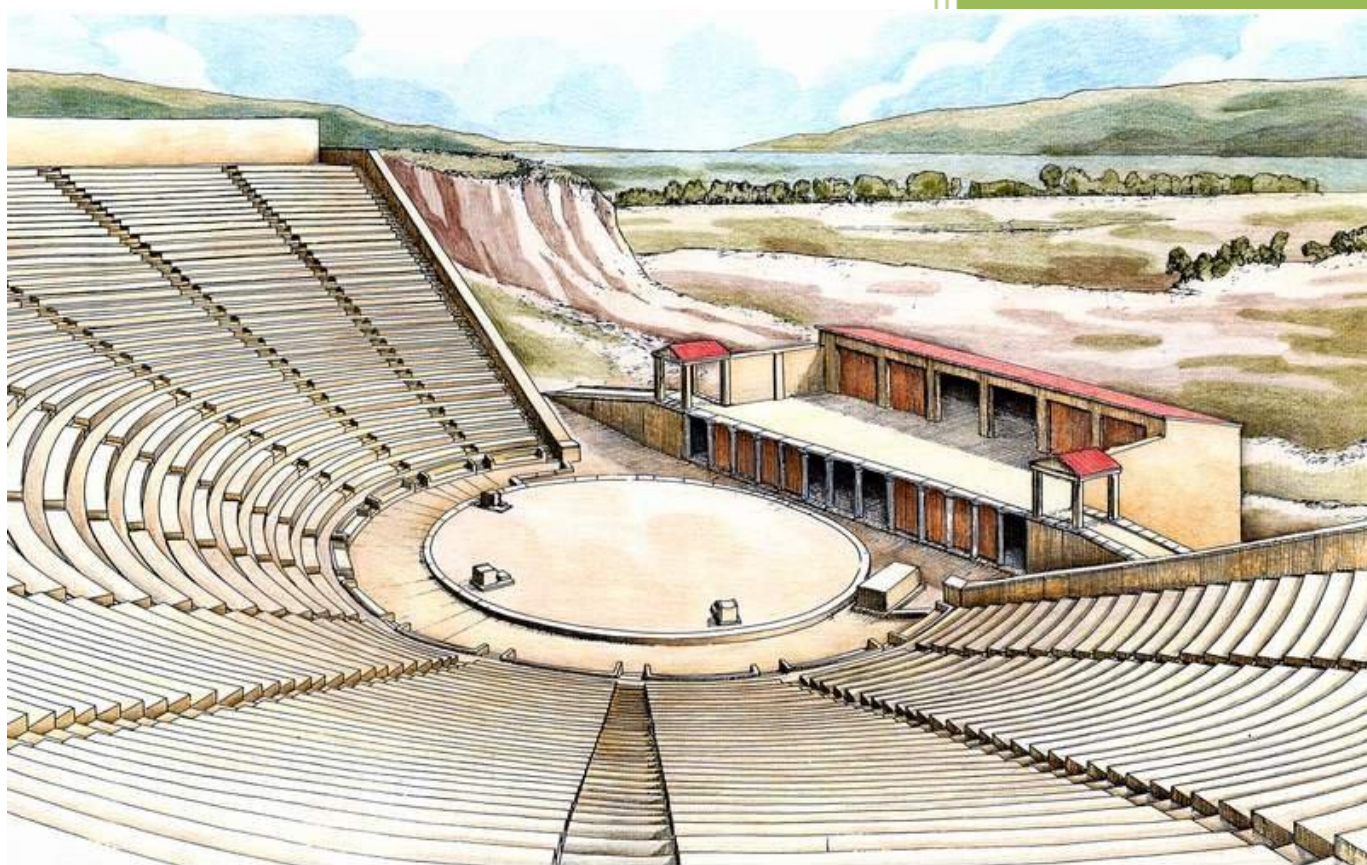
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΗΜΕΛΛΟΥ
ΑΜ. 213010

Επιβλέπουσα:
ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Θεατρική Αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση

*Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Ομήρου και του
Ηροδότου μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων*



Αθήνα 2016

Στη Βασιλικούλα και τη Σοφία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	
1. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9
2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9
<u>Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	
1. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	12
1.1. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	12
1.2. ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	13
1.2.1. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	13
1.2.2. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	15
1.2.3. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	16
1.3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΚΩΔΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ	18
1.3.1. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ	18
1.3.2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ/ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	19
1.3.3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	20
1.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΑΝΙΣΛΑΦΣΚΙ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΠΡΕΧΤ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	22
1.5. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΕΚΤΟΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	23
1.6. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	25
2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΣΗΜΕΙΑ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ	
2.1. ΣΤΟΧΟΘΕΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΤΑ BLOOM ΚΑΙ ΚΑΤΑ HARROW (ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ, ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ)	27
2.2. ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ:	
2.2.1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	29
2.2.2. ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ	31
2.2.3. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	33
2.2.4. ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	35
2.2.5. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	36
2.2.6. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	38
2.3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ (Jauss R.)	39
2.4. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ, ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	43
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	44

Β' ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

4. ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	47
4.1.ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ: ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ	47
4.2.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΜΗΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΟΥ	51
4.2.1. ΕΡΕΘΙΣΜΑ	51
4.2.2. ΠΡΟΣΩΠΑ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	51
4.2.3. ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	52
4.2.4. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ	53
4.3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΜΗΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΟΥ	55
4.3.1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΧΩΡΟ ΚΟΙΝΟ	55
4.3.2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	56
4.3.3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΧΤΙΣΙΜΟ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ	58
4.3.4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	59
5. Η ΕΡΕΥΝΑ	
5.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	60
5.1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	60
5.1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	61
5.1.3. ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	63
5.1.3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
5.1.3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	63
5.1.3.3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	64
5.1.3.4. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	65
5.1.3.5. ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	66
5.1.3.6. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	67
5.1.4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	68
5.1.4.1. ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	68
5.1.4.2. ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	71
5.1.4.3. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	72
5.1.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	73
5.1.5.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	73
5.1.5.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	73
5.1.6. ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ	74
5.1.7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	74

5.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	76
5.2.1. ΗΡΟΔΟΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΕΣ: ΚΡΟΙΣΟΣ ΚΑΙ ΣΟΛΩΝ, Ι 29-33	76
5.2.1.1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	76
5.2.1.2. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	80
5.2.2. ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΔΥΣΣΕΑ- ΠΗΝΕΛΟΠΗΣ, ΡΑΨ.ψ. στ. 89-258	89
5.2.2.1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	90
5.2.2.2. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	91
5.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	100
5.3.1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	100
5.3.2. ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	122
5.3.3. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	142
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	152
6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	152
6.1.1. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	152
6.1.2. ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	155
6.1.3. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΠΑΝΑΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	157
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	159
6.3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ	160
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	162
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	169
8.1. ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	170
8.2. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	202
8.3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	204
8.3.1. ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	204
8.3.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	209
8.4. ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΟΜΑΔΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	215
8.5. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ	218

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μπορεί να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια εμπειρία βιωματικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παράλληλα μπορεί να διαμορφώσει ευνοϊκούς όρους για την κατανόηση και την ερμηνεία του αξιακού περιεχομένου των κειμένων και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επαναανοηματοδότηση προσωπικών στάσεων και αξιών των μαθητών, μέσα σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και δημιουργικότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετάται η συμβολή των θεατρικών τεχνικών στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στην επαρκέστερη πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου του Ομήρου και του Ηροδότου και στον υποστηρικτικό τους ρόλο για μια δημιουργική συνάντηση του κόσμου των μαθητών με τον κόσμο των κειμένων.

ABSTRACT

The design and application of drama activities on the teaching of literary subjects can transform the educational process into an experience of interaction and collaboration for teachers and students. At the same time it can create favorable terms for the comprehension and interpretation of the value content of texts and ensure the conditions for the reevaluation of personal attitudes and values of students, in an ambience of safety, acceptance and creativity. In the context of the present research, we study the contribution of drama techniques to the formulation of a positive pedagogical climate, to a more adequate understanding of Homer's and Herodotus' values and their supporting role in the creative meeting of the world of students with the world of texts.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το θέατρο, ως παραστατική τέχνη, έχει εισαχθεί στον χώρο της Εκπαίδευσης από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, υπηρετώντας τις νέες αντιλήψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας για βιωματική προσέγγιση της γνώσης, για ανάπτυξη προβληματισμού και κριτικής σκέψης καθώς και για εμβάθυνση σε ζητήματα προσωπικής και κοινωνικής φύσεως. Το θέατρο, ως παιδαγωγική διαδικασία, εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, που διευκολύνουν τη διδασκαλία και προωθούν τη μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά και παράλληλα διερευνητικά τη γνώση (Φανουράκη, 2010: 11). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων -με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος- κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, φαίνεται να αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των διαχρονικών αξιών των κλασικών κειμένων, ο οποίος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προσωπική συνάντηση των μαθητών με τα κείμενα.

Αυτού του είδους η προσέγγιση του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση, αποτέλεσε το αντικείμενο του ερευνητικού ενδιαφέροντός μας καθώς υπάρχουν ερευνητικές και εμπειρικές ενδείξεις ότι: α) η βιωματική και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή –διδασκτική διαδικασία μέσω της συμμετοχής του σε κατάλληλα σχεδιασμένες θεατρικές δραστηριότητες, φαίνεται να μπορεί ευκολότερα να διεγείρει το ενδιαφέρον του για το είδος του κόσμου που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα κείμενα, β) το αξιακό υπόβαθρο των κειμένων συσχετιζόμενο με τη σημερινή πραγματικότητα του μαθητή, έχει περισσότερες πιθανότητες να τον συγκινήσει, να το θεωρήσει δηλαδή κομμάτι δικό του, με το οποίο αξίζει να ασχοληθεί, και γ) μέσα από αυτή την -περισσότερο ή λιγότερο για τον κάθε μαθητή- δημιουργική συνάντηση, στο πλαίσιο μιας προσληπτικού τύπου «σύντηξης οριζόντων», μπορούν να διαμορφωθούν προϋποθέσεις για μια εκ νέου επεξεργασία και επαναδιαπραγμάτευση του δικού τους αξιακού κόσμου σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου. Διαμορφώνεται δηλαδή για τον μαθητή η δυνατότητα να μιλήσει για τη δική του θέση σε σχέση με αυτό που λέει το κείμενο παρά για το ίδιο το κείμενο, προϋπόθεση ιδιαίτερα ευνοϊκή για τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του και των άλλων.

Αυτή η δημιουργική συνύπαρξη θεάτρου και διδακτικής προσέγγισης των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από μετάφραση θα μελετηθεί ερευνητικά στη συνέχεια της εργασίας.

Η συγκεκριμένη εργασία δεν θα είχε εκπονηθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή των καθηγητών μου στο ΠΜΣ, της Διεύθυνσης και των συναδέλφων του σχολείου μου, στο οποίο υλοποιήθηκαν οι διδασκαλίες και φυσικά των μαθητών. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την αναπληρώτρια καθηγήτρια και διδάσκουσα στο ΠΜΣ κ. Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου, επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, για την αποδοχή εκ μέρους της πρότασής μου να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο ζήτημα καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές της στο πλαίσιο των συμβουλευτικών συναντήσεων κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, οι οποίες υπήρξαν ιδιαίτερα ανατροφοδοτικές.

Εξαιρετικά υποστηρικτική για τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας της έρευνας, υπήρξε η συμβολή των δύο μελών της τριμελούς μου επιτροπής, του κ. Α. Μιχάλη, επίκουρου καθηγητή και της κ. Μαρίας Μαμούρα, εντεταλμένης διδάσκουσας στο τμήμα Φ.Π.Ψ, καθώς και του κ. Δ. Πάνου, συνεργάτη του τμήματος Φ.Π.Ψ.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στη διευθύντρια του Α΄ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού κ. Ευθ Ταμπακάκη για τις ευέλικτες αναπροσαρμογές της στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, προκειμένου να πραγματοποιήσω τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις. Επίσης τις συναδέλφους παρατηρήτριες, κ. Β. Λουτριανάκη, Ε. Δεληγιαννάκη, Ευ. Τρούλλου, Αγγ. Μιχαήλ για τον χρόνο που αφιέρωσαν σε συζητήσεις που κάναμε πριν και μετά τις διδασκαλίες, για το πνεύμα συνεργατικότητας και για την υπομονή τους στη συμπλήρωση των κλιμάκων και κλειδών παρατήρησης των διδασκαλιών, τις οποίες εμπλούτισαν με καίριες -για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων- επισημάνσεις, καθώς και τις φιλόλογους συναδέλφους Μ. Μαρίν, Μ. Δουζίνα και Στ. Νάκη για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις τους σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στη θεατρολόγο-ηθοποιό κ. Φ. Δενδρινού για τις ουσιαστικές διευκρινίσεις της σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση των θεατρικών όρων που αξιοποιήσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Στην ολοκλήρωση της έρευνας συνέβαλαν ουσιαστικά- και γι' αυτό τους ευχαριστώ ιδιαίτερα- οι μαθητές, οι οποίοι δέχτηκαν με θετική διάθεση και ενθουσιασμό να συμμετάσχουν στη διαδικασία.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξη και τη συνεχή ενθάρρυνση σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήσαμε, προκειμένου να διερευνήσουμε τη δυνατότητα διαμόρφωσης θετικού παιδαγωγικού κλίματος, τη δημιουργία όρων για εμπλουτισμένη πρόσληψη του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και την ενδεχόμενη διαμόρφωση ευνοϊκών προϋποθέσεων για επανανοηματοδότηση προσωπικών αξιών και στάσεων των μαθητών, μέσω της εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων. Με τις διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένες θεατρικές δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν για ένα δίωρο και ένα τρίωρο αντίστοιχα και εφαρμόστηκαν από την ερευνήτρια σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και συγκεκριμένα σε αποσπάσματα από το έπος του Ομήρου και τις Ιστορίες του Ηροδότου που περιλαμβάνονται στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο.

2. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία έχει την ακόλουθη δομή: ξεκινά με το θεωρητικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζονται οι αρχές, η παιδαγωγική διάσταση, τα μέσα και οι τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής. Παράλληλα περιγράφονται δραστηριότητες, που οργανώνονται με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, μέσα στις οποίες εντάσσονται τα παιχνίδια γνωριμίας, τα παιχνίδια ρόλων και χαρακτήρων και η δημιουργική θεατρική γραφή. Ακολουθεί η περιγραφή της επίδρασης των Στανισλάφσκι και Μπρεχτ στη Θεατρική Αγωγή και η θέση της τελευταίας στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών εκτός Ελλάδας αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αρχές και θεωρίες που εφαρμόζονται στη διδακτική της Αρχαίας

Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση και η διαλεκτική τους σχέση με τις αντίστοιχες που αξιοποιεί η Θεατρική Αγωγή.

Στο Β΄ Μέρος της εργασίας μας περιγράφονται οι προϋποθέσεις και η εφαρμογή του ερευνητικού μας σχεδιασμού. Στη συνέχεια περιγράφεται το πλαίσιο της έρευνας και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της, η οποία περιλαμβάνει τον σκοπό, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τη μέθοδο, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία ανάλυσης, τη μέθοδο τριγωνποίησης την οποία ακολουθήσαμε αλλά και τους περιορισμούς που συναντήσαμε κατά τη διενέργεια της έρευνας. Ακόμη παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε σχετικά με τις ερευνητικές μας υποθέσεις και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές μας αναφορές και το παράρτημα, όπου παρουσιάζονται οι κλίμακες και οι κλείδες παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, τα πρωτόκολλα ερωτήσεων των ομάδων εστίασης των μαθητών, οι θεατρικοί διάλογοι που παρήγαγαν οι ομάδες των μαθητών, καθώς και φωτογραφικό υλικό από τις διδασκαλίες που διενεργήθηκαν.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1. Αρχές και παιδαγωγική διάσταση της Θεατρικής Αγωγής

Το θέατρο αποτελεί μέσο δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας του ανθρώπου με τον εαυτό του και τον κόσμο. Όπως αναφέρει η Μαυρολέων (2010: 21) "το θέατρο αντικατοπτρίζει την κοινωνική συνείδηση, λειτουργώντας ως μεγεθυντικός και πολλές φορές παραμορφωτικός καθρέφτης και σκιαγραφεί το κοινωνικό status». Η εμπλοκή με το *θεατρικό γίνεσθαι* είτε μέσω της παρακολούθησης ενός θεατρικού έργου, είτε μέσω της συμμετοχής σε μια θεατρική παράσταση, είτε μέσω της ανάγνωσης ενός θεατρικού κειμένου, ανοίγει δρόμους στον άνθρωπο, ώστε να απολαύσει αισθητικά την εμπειρία και παράλληλα να τοποθετηθεί κριτικά σε ζητήματα επίκαιρα και διαχρονικά, να προβληματιστεί δημιουργικά και να επαναπροσδιορίσει ιδέες, στάσεις και αξίες του με μια περισσότερο ενεργητική, κριτική και διεισδυτική οπτική.

Η Θεατρική Αγωγή, στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση, αξιοποιεί εκτός από θεατρικές και σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, διαμορφώνοντας ένα τοπίο ανοιχτό σε μια ολιστικού τύπου προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης. Παράλληλα μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, και να συντελέσει ανάμεσα στα άλλα στον επαναπροσδιορισμό της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, διαμορφώνοντας ανάμεσά τους μια σχέση περισσότερο ανοιχτή και συνεργατική (Γραμματάς, 1998: 462, στο Μουδατσάκης, 2005: 38).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διάστασης της Θεατρικής Αγωγής, επιδιώκεται ανάμεσα στα άλλα οι μαθητές να αναπτύξουν:

- τη φαντασία, την ευελιξία της σκέψης τους και την ικανότητά τους για ανασύνθεση και δημιουργική ανάπλαση ποικίλων ερεθισμάτων της καθημερινής πραγματικότητας αλλά και του κόσμου των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή,
- τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους, που συνήθως μένουν ανενεργές σε παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες,
- την κριτική και αναστοχαστική τους σκέψη.

Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω χρειάζεται η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθόδευση που θα αξιοποιεί δημιουργικά τα μέσα, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής, στις οποίες αναφερόμαστε αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

1.2. Μέσα, τεχνικές και μέθοδοι της Θεατρικής Αγωγής

Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αξιοποιεί ποικίλα μέσα, τεχνικές και μεθόδους, για τα οποία χρησιμοποιείται διαφορετική ορολογία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, στο οποίο εφαρμόζεται. Έτσι είτε μιλάμε για το «Drama in Education», που αξιοποιείται κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο και στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως «εκπαιδευτικό δράμα», είτε για τη «δραματοποίηση» και το «θεατρικό παιχνίδι», που έχει επικρατήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Φανουράκη, 2010: 23-24), αυτό που έχει σημασία για τον εκπαιδευτικό είναι να προσδιορίζει τι εννοεί ότι εφαρμόζει με την καθεμιά τεχνική που χρησιμοποιεί και με ποιους τρόπους την προσαρμόζει στο δικό του μάθημα και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Στη συνέχεια, αφού αναφερθούμε στα πιο βασικά μέσα και τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα εστιάσουμε στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που σχεδιάσαμε με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, τα οποία θα παρουσιαστούν στο Β' μέρος της εργασίας μας.

1.2.1. Δραματοποίηση

Μία από τις πιο βασικές μεθόδους που αξιοποιούνται κατά την εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση είναι η *δραματοποίηση*. «Η δραματοποίηση» γράφει η Άλκηστις, «είναι ένας παιδαγωγικός τρόπος που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες-γνώσεις και τις συνειδητές και ασυνείδητες ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντάς τες δυναμικά μέσα απ' το σώμα του και τον λόγο του στον εξωτερικό κόσμο» (Άλκηστις, 1989: 42). Η δραματοποίηση στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται είτε ως μέθοδος μεταγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό, το οποίο προορίζεται για θεατρική παράσταση (Παπαδόπουλος, 2007: 28), είτε ως διδακτική μεθοδολογία που βασίζεται στους κώδικες του θεάτρου και του δράματος και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Φανουράκη, 2010: 26-28). Το βασικό της χαρακτηριστικό που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες μεθόδους και τεχνικές της

Θεατρικής Αγωγής είναι η ολοκληρωμένη εκδοχή θεατρικής προσέγγισης ποικίλων ερεθισμάτων, όπως κειμένων αφηγηματικών και ποιητικών, εικόνων κλπ. που προτείνει.

Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει μια πρώτη επαφή των παιδιών με ένα αρχικό κείμενο, το οποίο στην πορεία μπορεί να διευρυνθεί από τον εμπυχωτή-εκπαιδευτικό, προκειμένου να υλοποιηθούν οι θεατρικές δραστηριότητες που έχει σχεδιάσει και να επιτευχθεί μια εμπλουτισμένη πρόσληψη του γνωστικού τοπίου (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 23). Με τον όρο «εμπυχωτής-εκπαιδευτικός» εννοούμε την ιδιότητα του εκπαιδευτικού να αποβάλλει τον ρόλο που υιοθετεί σε μία παραδοσιακού τύπου δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να υιοθετεί έναν διαφορετικό ρόλο, αυτόν του υποστηρικτή, του συνεργάτη και του εμπυχωτή της μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιώντας τις θεατρικές τεχνικές ως διδακτικά εργαλεία μιας βιωματικής, μαιευτικού τύπου, προσέγγισης της γνώσης.¹

Τα στάδια της δραματοποίησης ακολουθούν μία πορεία που λίγο-πολύ ακολουθούν όλες οι μέθοδοι και τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής: της προετοιμασίας, της εφαρμογής και της αξιολόγησης. Όπως αναφέρει η Άλκηστις, τρία είναι τα βήματα κατά τη δραματοποίηση: το πρώτο είναι η εισαγωγή στη δραματοποίηση, που περιλαμβάνει όλες τις προ-θεατρικές ασκήσεις και τα παιχνίδια που προετοιμάζουν τους μαθητές και τους εισάγουν σε μια ατμόσφαιρα ομάδας, το δεύτερο η δραματοποίηση καθαυτή ενός μύθου, μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού, ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσω θεατρικών τεχνικών που επιλέγονται από τον εμπυχωτή-δάσκαλο και το τρίτο, η αξιολόγηση της εμπειρίας και του αποτελέσματος από τους μαθητές και τον εμπυχωτή, μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις (Άλκηστις, 1989: 43). Τα στάδια της δραματοποίησης φαίνεται να αντιστοιχούν στην πορεία που ακολουθεί και μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία (αφόρμηση, κυρίως διδασκαλία, αξιολόγηση), οπότε μπορούμε να αντιληφθούμε τον ολιστικό χαρακτήρα της στην προσέγγιση της γνώσης. Η μέθοδος αυτή διατρέχει όλη την πορεία της διδασκαλίας και λειτουργεί όχι ως προκαταρκτική δραστηριότητα ή ως ένα σύνολο σχεδιασμένων

¹ Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη θεατρική διδασκαλία βλ. ενδεικτικά: Παπαδόπουλος, (2010): *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, (σελ. 167-186), Αθήνα: Παπαδόπουλος, Φανουράκη Κ. (2010): *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (σελ.137-143), Διδ. Διατριβή, ανάρτηση από [nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki\(thea\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki(thea).pdf) Γκόβας Ν. (2002): *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.17.

δραστηριοτήτων που εντάσσονται με αποσπασματικό και γραμμικό τρόπο στη διδασκαλία, αλλά ακολουθεί ένα σχήμα κύκλου και περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες, ώστε η μία να προϋποθέτει και να αξιοποιεί την προηγούμενη και όλες μαζί να συντελούν στην εμβάθυνση στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου (Φανουράκη, 2010: 132-133).

1.2.2. Θεατρικό παιχνίδι

Το δραματικό/θεατρικό παιχνίδι είναι μια «ψυχοπαιδαγωγική μέθοδος που ενεργοποιεί την ομάδα γύρω από κάποιο ερέθισμα οπτικό, ηχητικό, απτικό, διανοητικό κλπ., που αφορά στην ανθρώπινη πραγματικότητα» (Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, 2002: 15). Οι σύγχρονοι θεατροπαιδαγωγοί διακρίνουν απλές αλλά και πιο σύνθετες μορφές του και αναγνωρίζουν στόχους, στάδια, γνωρίσματα και αρχές που το διέπουν.

Το θεατρικό παιχνίδι εισήχθη συστηματικά στην Ελλάδα το 1976 από τον Λάκη Κουρετζή, ο οποίος περιγράφει τέσσερις φάσεις στην ανάπτυξή του: α) τη φάση της απελευθέρωσης από αναστολές και τη δημιουργία ομάδας, β) τη φάση της αναδημιουργίας, όπου εδώ επικρατεί το παιχνίδι ρόλων, γ) τη φάση της εκτέλεσης, μέσω του αυτοσχεδιασμού, και δ) τη φάση της ανάλυσης και επεξεργασίας σε μία ή περισσότερες αναστοχαστικές συζητήσεις (Κουρετζής, 1991: 70-95). Σύμφωνα με τον ίδιο, το θεατρικό παιχνίδι «είναι ένας τρόπος για να εκφραστεί το παιδί, να δημιουργήσει και μαζί να διασκεδάσει», (Κουρετζής, 1991, όπ. αναφ. στο Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, 2002: 18). Ο Παπαδόπουλος (2010: 95-105) στηριζόμενος στις προηγούμενες φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού περιγράφει την εξέλιξή τους ως ακολούθως: κατά την πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν θεατρικά παιχνίδια που έχουν ως βασικό στοιχείο τους την καλλιέργεια αισθήματος εμπιστοσύνης, την κινητοποίηση της σωματικής κίνησης και λεκτικής έκφρασης των μαθητών καθώς και την καλλιέργεια ικανότητας χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης της προσοχής. Η δεύτερη φάση αφορά στην αναδημιουργία των ρόλων και των μυθοπλαστικών καταστάσεων μέσω του αυτοσχεδιασμού. Στην τρίτη φάση τα παιδιά παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς της φάσης που προηγήθηκε. Η τέταρτη και τελευταία φάση σχετίζεται με την αξιολόγηση των θεατρικών αυτοσχεδίων σκηνών και την αποτίμηση της εμπειρίας από το παιχνίδι και τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Κουρετζής, (1991: 17), η οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ποικίλλει. Πολλοί εκπαιδευτικοί και άνθρωποι του θεάτρου το αξιοποιούν συχνά λόγω της μεγάλης διάδοσής του, αλλά δε δηλώνουν όλοι με τον όρο «θεατρικό παιχνίδι» το ίδιο περιεχόμενο ούτε το αξιοποιούν με βάση τα συγκεκριμένα στάδια, στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω και τα οποία αντιστοιχούν σε μία σύνθετη μορφή του. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τους στόχους των διδακτικών προσεγγίσεών τους και το είδος του παιχνιδιού που επιλέγουν να αξιοποιήσουν σε σχέση και με τη φάση της διδασκαλίας στην οποία θέλουν να το εισάγουν (αφόρμηση, κυρίως φάση διδασκαλίας, διεύρυνση-επέκταση διδασκαλίας) επιλέγουν θεατρικά παιχνίδια, είτε στη σύνθετη είτε σε μια περισσότερο απλή εκδοχή τους, ακολουθώντας ένα ή περισσότερα στάδια εφαρμογής τους, όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω.

Είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη περίπτωση δύο είναι κυρίως οι στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού, όπως αυτοί περιγράφονται από τη Μπακονικόλα (2002: 16-18): ο πρώτος αφορά στην ψυχοσωματική απελευθέρωση του παιδιού από φόβους σχετικούς με την εικόνα του απέναντι στους συμμαθητές του αλλά και με αξιολογικούς χαρακτηρισμούς που έχει δεχτεί από τους μεγαλύτερους (γονείς, συγγενείς, δασκάλους), καθώς και από αναστολές (αισθήματα αμηχανίας λόγω της έκθεσης στην τάξη) κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της κινητοποίησης των ψυχοκινητικών του ικανοτήτων. Ο δεύτερος αφορά στην ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών μέσα από τη σύνθεση μύθων, εικόνων, σχέσεων, ήχων καθώς και των δημιουργικών δυναμικών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 115-119) κάποιες από τις αρχές και τα γνωρίσματα του θεατρικού παιχνιδιού είναι τα ακόλουθα: η ελεύθερη αυτοέκφραση που λειτουργεί ως προϋπόθεση για τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, η οποία είναι απαλλαγμένη από την αξιολόγηση των υποκριτικών ικανοτήτων των μαθητών, η έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της ομάδας, η σύνδεσή του με τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ο αυτοσχέδιος χαρακτήρας του.

1.2.3. Αυτοσχεδιασμός

Ο Αριστοτέλης στο «Περί Ποιητικής» έργο του, που είναι το μόνο θεωρητικό έργο που σώζεται ολόκληρο για την αρχαία λογοτεχνία και μάλιστα για την ποίηση, αναφέρει ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι το στοιχείο εκείνο που χαρακτηρίζει καταρχήν τη θεατρική τέχνη και μάλιστα την τραγωδία και την κωμωδία (Αριστοτέλης, Περί Ποιητικής, 4, 10-12).

Ο αυτοσχεδιασμός, κατά την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση σήμερα, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε πλαίσιο ομάδας, είναι «μια αυθόρμητη απόκριση σε νέες και αυθόρμητες καταστάσεις ή ερεθίσματα κάτω από δεδομένες συνθήκες σε σχέση με το δυναμικό της ομάδας» (Άλκηστις, 1989: 87). Ο αυτοσχεδιασμός σύμφωνα με την Kempe (2005: 62) ως όρος «υποδηλώνει πως κάτι καινούργιο δημιουργείται μέσα από οποιοδήποτε στοιχείο είναι διαθέσιμο». Είναι μία πολύ σημαντική τεχνική στο θέατρο και αξιοποιείται σε επίπεδο λεκτικής, σωματικής, μουσικής κλπ. έκφρασης, σε επίπεδο παραγωγής νέων ιδεών, σε επίπεδο «χτισίματος» του ήθους ενός ρόλου κ.α.

Ο αυτοσχεδιασμός στο πλαίσιο του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο για τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, ο οποίος μπορεί να τον εντάξει σε θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις καθώς και να τον συνδυάσει με άλλα μέσα και τεχνικές. Μερικά θετικά χαρακτηριστικά του αυτοσχεδιασμού είναι ότι παράγει κάτι πρωτότυπο, αντί να ερμηνεύει κάτι δεδομένο, ενισχύει τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφραση, εστιάζει περισσότερο στην πορεία παρά στο αποτέλεσμα και δημιουργεί πεδίο ελεύθερο για πειραματισμό, χωρίς τον φόβο του λάθους και της αξιολόγησης (Γκόβας, 2002: 19). Σύμφωνα με τον ίδιο, ένας αυτοσχεδιασμός για να είναι επιτυχημένος, πρέπει να βασίζεται σε πολύ συγκεκριμένες οδηγίες, όρια και περιορισμούς, να εστιάζεται στη συλλογική συνεργασία, την εμπιστοσύνη στην ομάδα και την αμοιβαία ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων, ιδεών (ο.π.: 19-20).

Για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένας αυτοσχεδιασμός, με τους όρους αποτελεσματικότητας που περιγράψαμε παραπάνω, χρειάζεται η συνδρομή και του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή και των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μεθοδεύσει τις αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις, να τις προσαρμόσει στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών του, να μπορεί να είναι ευέλικτος σε αναπροσαρμογές των ασκήσεων και των τεχνικών ανάλογα με τις ανταποκρίσεις των μαθητών του και αν χρειάζεται, να αυτοσχεδιάζει και κατά τη διάρκεια εφαρμογής των ασκήσεων. Οι μαθητές από την άλλη, στις αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις σημαντικό είναι να προσπαθήσουν να νιώσουν ελεύθεροι να εξωτερικεύουν με αυθόρμητο τρόπο στοιχεία που σχετίζονται με τα

δικά τους βιώματα, να αποδέχονται τις σκέψεις και τις πρωτοβουλίες των άλλων μελών της ομάδας τους και να τις συμπληρώνουν σε ένα πλαίσιο ανοιχτότητας και ειλικρινούς συνεργασίας. Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού όχι μόνο δεν καταργεί τον αυθόρμητο χαρακτήρα του αλλά απομακρύνει το ενδεχόμενο η όλη διαδικασία να θεωρηθεί ως ώρα διασκέδασης για τους συμμετέχοντες και βαρετού θεάματος για τους μαθητές-θεατές (ο.π.: 19).

1.3. Δραστηριότητες και παιχνίδια με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος

1.3.1. Παιχνίδια γνωριμίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των παραπάνω μεθόδων και τεχνικών ο εκπαιδευτικός/εμπυχωτής μπορεί να οργανώσει ποικίλα θεατρικά παιχνίδια και δραστηριότητες, που μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας. Στο κεφάλαιο αυτό επιλέξαμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένα παιχνίδια και δραστηριότητες, στα οποία βασιστήκαμε για να οργανώσουμε τις διδασκαλίες μας, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο εμπυχωτής/εκπαιδευτικός που υλοποιεί μια διδασκαλία με θεατρικές δραστηριότητες έχει στη διάθεσή του ένα πλήθος ασκήσεων και τεχνικών, που μπορεί να εισάγει στο πλαίσιο της αφόρμησης της διδασκαλίας, προκειμένου να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που χρειάζονται οι μαθητές, ώστε να προετοιμαστούν ψυχολογικά και σωματικά για τη θεατρική διδασκαλία. Σε μια διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ενθαρρύνει και να εμπυχωσει τους μαθητές του, να διαμορφώσει θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους, χρειάζεται να επιστρατεύσει όλες τις δεξιότητές του, αξιοποιώντας κατάλληλα το ύφος, την εκφορά και τον επιτονισμό στον λόγο του. Άρα αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα υποστηρίξει τη θεατρική διδασκαλία του, ώστε να συμβάλει τα μέγιστα στο θετικότερο μαθησιακό κλίμα.

Παράλληλα ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματικότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι ο άξονας δόμησής τους, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τους

κώδικες του θεάτρου και του δράματος, όπως ο χώρος, ο χρόνος, τα πρόσωπα και η οπτική τους γωνία, οι τρόποι θεατρικής έκφρασης, η δραματική σύγκρουση και η χρήση σκηνικών αντικειμένων, που θα χρησιμοποιηθούν για να φέρουν στο φως μνήμες και εμπειρίες των μαθητών . Επίσης η επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών θα πρέπει να συσχετίζεται άμεσα με τους στόχους, που ο εμπυχωτής έχει προσχεδιάσει να υπηρετήσει.

Στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο υπάρχει ένα πλήθος παιχνιδιών και ασκήσεων που προτείνονται και εφαρμόζονται από θεατροπαιδαγωγούς και δασκάλους του δράματος ως προθεατρικές ασκήσεις για τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας. Στα παιχνίδια γνωριμίας στόχος του εμπυχωτή είναι η άρση της αρχικής αμηχανίας των μαθητών, η δημιουργία κλίματος γνήσιας οικειότητας, η καλλιέργεια ατμόσφαιρας αποδοχής και η απόκτηση της αίσθησης ότι όλοι στεκόμαστε δίπλα στους άλλους (Παπαδόπουλος, 2010: 359-360). Παράλληλα αυτό που επιδιώκεται είναι η καλύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας, ο ανοιχτός διαμοιρασμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προτιμήσεων όλων των μαθητών, μέσα σε ένα ασφαλές και χαρούμενο περιβάλλον (Γκόβας, 2002:43), γι' αυτό και συνήθως τα παιχνίδια αυτά παίζονται σε έναν κύκλο, γύρω από τον οποίο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είτε στέκονται, είτε κάθονται και μοιράζονται αυτήν την κοινή εμπειρία. Επίσης στόχος του εμπυχωτή – εκπαιδευτικού που αξιοποιεί τέτοιας μορφής παιχνίδια είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποβάλουν το άγχος και την ένταση της ημέρας και να βιώσουν μια διαφορετική μαθησιακή ατμόσφαιρα. Στις διδασκαλίες μας αξιοποιήσαμε ανάλογα παιχνίδια προκειμένου να διαμορφώσουμε την κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα στην τάξη, στα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στο β' μέρος της εργασίας μας.

1.3.2. Παιχνίδια ρόλων/χαρακτήρων

Στα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τον εαυτό τους σε έναν φανταστικό τόπο και χρόνο, προσπαθώντας να αναπαραστήσουν στη φαντασία τους μια συγκεκριμένη κατάσταση με ρεαλιστικούς όρους ή να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες και τύπους υιοθετώντας τη στάση και τη συμπεριφορά τους, «σαν να» ήταν αυτά τα πρόσωπα, που δρουν σε ένα περιβάλλον, όπου προσομοιώνεται μια πραγματική κατάσταση ζωής (Γκόβας, 2002:149). Τα συγκεκριμένα παιχνίδια στηρίζονται στον αυτοσχεδιασμό που βασίζεται σε ένα ερέθισμα (εικόνα, τραγούδι κλπ), το οποίο μπορεί

να είναι και απόσπασμα κειμένου επεξεργασμένου για να έχει διαλογική μορφή. Η επιλογή ρόλων τους οποίους θα υποδυθούν οι μαθητές θα πρέπει να σχετίζεται με θέματα από τη σημερινή πραγματικότητα την οποία βιώνουν και να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Αξιοποιώντας τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, όπως η μίμηση, η αναπαράσταση ενός γεγονότος ή μιας σκηνής, η ενσυναίσθηση που προϋποθέτει τη βίωση μιας κατάστασης με όλες τις αισθήσεις σε λειτουργία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στις διδασκαλίες του παιχνίδια ρόλων ανάλογα με τους στόχους που θέλει να υπηρετήσει.

Το παιχνίδι ρόλων, όταν οργανώνεται με βάση απόσπασμα κειμένου, λειτουργεί σε δοσμένες συνθήκες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, πλοκή, δραματική ένταση, διάλογος, χαρακτήρες) και στοχεύει στο να υπηρετήσει την κατανόηση, την ανάλυση και την εμπάθυνση σε μία κατάσταση και σε έναν χαρακτήρα. Στις δικές μας διδασκαλίες αξιοποιήσαμε παιχνίδια - στα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στο β' μέρος της εργασίας μας - για να προσεγγίσουμε μαζί με τους μαθητές τις ιδέες, τις αξίες και τις στάσεις των χαρακτήρων που συναντήσαμε στα κείμενα.

1.3.3. Δημιουργική θεατρική γραφή

Η δημιουργική θεατρική γραφή, δηλαδή η συγγραφή ποικίλων ειδών γραπτού λόγου, όπως ιστορίας, θεατρικού διαλογικού κειμένου, μονολόγου, σεναρίου κλπ. είναι μια μορφή δημιουργικής γραφής που λαμβάνει χώρα στην τάξη, κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής διδασκαλίας. Η δημιουργικότητα και τα βιώματα των μαθητών αποτελούν τους δύο κινητήριους μοχλούς της δημιουργικής γραφής, η οποία υλοποιείται μέσω της συγγραφής, της πλέον βιωματικής δραστηριότητας στον χώρο της λογοτεχνίας, όπως υποστηρίζει ο πρόσφατος «Οδηγός πλεύσεως Δημιουργικής Γραφής» του Υπ. Παιδείας Κύπρου (Σουλιώτης, 2012: 6). Τα οφέλη από την εφαρμογή της δημιουργικής γραφής, η οποία αξιοποιεί τις αυθεντικές ιδέες, τις διαφορετικές εμπειρίες, τις αναμνήσεις και τα βιώματά των μαθητών (Rodari, 2003: 103) είναι ποικίλα και αφορούν στη διδακτική, μαθησιακή και παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ημέλλου, Πάνος, Γιαννοπούλου & Δημητρακοπούλου, 2015).

Ποια όμως είναι η σχέση δημιουργικής και θεατρικής γραφής; Θα λέγαμε ότι η θεατρική γραφή είναι μια μορφή δημιουργικής γραφής, η οποία συνδυάζει τη

δημιουργικότητα των μαθητών με τη σταδιακή εξοικείωσή τους με τις θεατρικές και δραματικές συμβάσεις, που χαρακτηρίζουν τα είδη του θεατρικού λόγου, στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω.

Σύμφωνα με τους Grainger (όπου αναφ. στο Συμεωνάκη, 2002: 3) «το δράμα αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση πολλών από τα μυστικά της γραφής και η γραφή μέσα από υιοθετημένους ρόλους συμβάλλει στην εμπέδωση σημαντικών εννοιών, όπως της αφηγηματικής φωνής και της οπτικής γωνίας». Ο ισχυρισμός αυτός σε συνδυασμό με τη διαπίστωση της Συμεωνάκη (ό.π.) πως «το δράμα προσφέρει αυθεντικά συμφραζόμενα και κίνητρα για γραφή, ορίζοντας ενδιαφέροντα κοινωνικά πλαίσια ή διλήμματα», αναδεικνύει τη στενή αλληλεπίδραση δημιουργικής και θεατρικής γραφής και τη δυνατότητα που εξασφαλίζουν στους μαθητές να ανασύρουν στοιχεία που εκκινούν από τον παραστατικό και γνωστικό κύκλο τους και να τα μορφοποιήσουν δημιουργικά.

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τη Θεατρική Αγωγή στην Ε' και τη Στ' Δημοτικού² περιγράφονται τα βήματα με τα οποία μπορούμε να φτάσουμε στη συγγραφή θεατρικού κειμένου. Συγκεκριμένα, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη συζήτηση που προκύπτει στην τάξη σε σχέση με το κείμενο και ανάλογα με τον τρόπο που τοποθετούνται οι μαθητές απέναντι στις ιδέες και τις αξίες που αυτό προβάλλει, οι μαθητές θα προχωρήσουν στη δημιουργία του δικού τους θεατρικού κειμένου, με θέμα συναφές με αυτό που επεξεργάστηκαν στο κείμενό τους και προσαρμοσμένο στη δική τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει οδηγίες για τις προϋποθέσεις συγγραφής ενός θεατρικού κειμένου, όπως είναι η συντομία, η σαφήνεια, η δραματικότητα, η αξιοποίηση των κατάλληλων γλωσσικών επιλογών και του ανάλογου ύφους, ο κοινός νοηματικός άξονας των ιδεών τους κλπ. Οι μαθητές αν το επιθυμούν σε μία επόμενη διδακτική ώρα μπορούν να παρουσιάσουν το θεατρικό τους κείμενο, συνδιαμορφώνοντας μαζί με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους το σκηνικό πλαίσιο της παρουσίασής του.

Οι στόχοι σε μια τέτοια διαδικασία είναι η ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών, μέσω της δυνατότητας που τους δίνεται να κατανοήσουν, να διεισδύσουν, να εμβαθύνουν και να

² Βλ. σχετικά Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2011) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, ανακτήθηκε από digitalschool.minedu.gov.gr

επεκτείνουν τις αξίες και τα νοήματα του κειμένου, συσχετίζοντάς τα με τις δικές τους αξίες και στάσεις και να γνωρίσουν εκ των έσω τις συμβάσεις ενός θεατρικού κειμένου, δηλαδή την πλοκή, το χωροχρονικό πλαίσιο, τις τεχνικές δραματικής έντασης κλπ. Στις διδασκαλίες μας αξιοποιήσαμε δραστηριότητα δημιουργικής θεατρικής γραφής, την οποία θα περιγράψουμε αναλυτικά στο β' μέρος της εργασίας μας.

1.4. Η επίδραση του Στανισλάφσκι και του Μπρεχτ στη Θεατρική Αγωγή

Το θέατρο στην εκπαίδευση εκτός από τις θεωρίες της σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, έχει αντλήσει σημαντικά στοιχεία από τη μέθοδο του Κονσταντίν Στανισλάφσκι και το θέατρο του Μπέρτολτ Μπρεχτ, τα οποία συνέβαλαν στην αλλαγή του προσανατολισμού του από τον σχεδιασμό και την παρουσίαση θεατρικών μαθητικών παραστάσεων- κυρίως φρονιματιστικού χαρακτήρα- σε μια διερευνητική κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας του κειμένου και του κόσμου που μας περιβάλλει.

Ο Στανισλάφσκι δίνει έμφαση στην «ψυχολογική - συναισθηματική προσέγγιση του ρόλου» (Παπαδόπουλος, 2010: 182) με σκοπό ο ηθοποιός να ταυτιστεί με αυτόν, βιώνοντας ανάλογα συναισθήματα και δίνοντας την αίσθηση της αλήθειας και της απόλυτης πίστης σ' αυτό που υποδύεται (Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2007: 35). Η έννοια της βίωσης είναι λοιπόν κεντρική στη μέθοδο Στανισλάφσκι, και βοηθά ουσιαστικά τους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά με τον ρόλο τους και να βιώσουν τη δραματική κατάσταση (ο.π.: 33-35). Η παιδαγωγική διάσταση της μεθόδου Στανισλάφσκι σχετίζεται με την καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάσυρση συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών των μαθητών, οι οποίες συναντώνται δημιουργικά με τη ζωή και τις εμπειρίες των χαρακτήρων που υποδύονται. Μέσα από τη συνάντηση αυτή οι μαθητές βιώνουν εκ νέου τις προσωπικές τους εμπειρίες και κατανοούν βαθύτερα τη δική τους πραγματικότητα. Στις διδασκαλίες μας αξιοποιήσαμε την έννοια της βίωσης στα παιχνίδια χαρακτήρων που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στοχεύοντας στη δημιουργική συνάντηση των μαθητών με τους χαρακτήρες των κειμένων.

Ο Μπρεχτ από την άλλη εστιάζει στην «κριτικό – στοχαστική σκέψη» (Παπαδόπουλος, 2010: 182), η οποία θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες στη θεατρική πράξη να φτάσουν στη γνώση και να την αξιοποιήσουν αναλογικά σε παρόμοιες

καταστάσεις της ζωής τους (Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2007: 35-36). Ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθεί αυτό εξαρτάται από την προσέγγιση του ρόλου από τον ηθοποιό. Ο Μπρεχτ προτείνει στους ηθοποιούς να απεμπλακούν συναισθηματικά από τον ρόλο, να οδηγηθούν σε μία «αποστασιοποίηση», να αλληλεπιδράσουν μαζί του διαλεκτικά, διερωτώμενοι συνεχώς για τα νοήματα του έργου αλλά και για το προσωπικό νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτόν. Από την άλλη ο θεατής συμμετέχοντας σε μια τέτοιου τύπου θεατρική προσέγγιση, από την ταύτιση με τους χαρακτήρες και τη συγκινησιακή βίωση του έργου, μπορεί να περάσει σε μια περισσότερο στοχαστική και κριτική ανάγνωσή του, που θα τον βοηθήσει να εξελίξει τη σκέψη του και να επαναπροσδιορίσει τις αρχές και τις αξίες του. Ο Μπρεχτ που ενδιαφερόταν περισσότερο για την κοινωνική λειτουργία του θεάτρου, ως μέσου αλλαγής των κακώς κειμένων της κοινωνίας, και ο οποίος απευθυνόταν ιδιαίτερα σε παιδιά και νέους, με ένα θέατρο με διδακτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, ικανό να αφυπνίσει τους θεατές από τη μαγεία του μύθου και να τους δώσει ρόλο δυναμικά ενεργητικό, αναδεικνύεται εξαιρετικά επίκαιρος για μία σύγχρονη εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μέσα από τη θεατρική έκφραση και παρουσίαση έργων σπουδαίων για τα ηθικά και κοινωνικά τους μηνύματα, όπως αυτά που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να επανατοποθετηθούν απέναντι σε δικές τους στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, κατανοώντας περισσότερο τον εαυτό τους και καλλιεργώντας μια μορφή αυτογνωσίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τις δυνατότητες του θεάτρου του Μπρεχτ στην εκπαίδευση είναι το άρθρο της K. Frimberger, (2016) που παρουσιάζει την εφαρμογή του μπρεχτικού θεάτρου σε θεατρικά εργαστήρια φοιτητών και συνδέει την μπρεχτική παιδαγωγική με συλλογικές εμπειρίες μάθησης, καλλιέργεια κριτικού αναστοχασμού και μια μορφή ενσώματης κατανόησης της διαπολιτισμικής εμπειρίας των φοιτητών. Στις διδασκαλίες που υλοποιήσαμε εστιάσαμε στην έννοια της αποστασιοποίησης από το θέατρο του Μπρεχτ εφαρμόζοντας τη δραστηριότητα της δημιουργικής θεατρικής γραφής, κατά την οποία αναμέναμε οι μαθητές να προβληματιστούν για τις αξίες και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, να συσχετίσουν το προσωπικό αξιακό τους σύστημα με το αντίστοιχο που προέβαλλαν τα κείμενα του Ομήρου και του Ηροδότου και να κατανοήσουν βαθύτερα τις δικές τους αξίες και στάσεις.

1.5. Θεατρική Αγωγή εκτός Ελλάδας

Όπως επισημαίνει ο Πούχνερ (1996: 17) το θέατρο στο σχολείο έχει εισαχθεί ήδη από τον 16^ο αιώνα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Από τότε μέχρι σήμερα λαμβάνοντας υπόψη όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές που έχουν σημειωθεί, συνεχίζει να εφαρμόζεται και να εμπλουτίζεται με νέες οπτικές (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 15), που το καθιστούν, ως μέσο διδασκαλίας, επίκαιρο και αποτελεσματικό.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα από τις αρχές του 20ου αιώνα έχουν μεριμνήσει για την ένταξη της Θεατρικής Αγωγής στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις αγγλόφωνες χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς) υιοθετείται το εκπαιδευτικό θέατρο (drama in education) που είναι επηρεασμένο από τις απόψεις του Vygotsky και του Bruner, καθώς και από τις θεωρητικές απόψεις του Στανισλάφσκι και του Μπρεχτ, και δίνει έμφαση στη βίωση, τη διερεύνηση και την επίλυση ενός θέματος με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση των νοημάτων (Παπαδόπουλος 2010: 37-38). Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αντίστοιχα, όπως στη Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία, Ρωσία κλπ. το θέατρο στην εκπαίδευση εφαρμόζεται στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων υπηρετώντας ποικίλους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους.

Παρά την αναγνώριση της παιδευτικής αξίας του θεάτρου στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκές αλλά και χώρες εκτός Ευρώπης, η διεθνής βιβλιογραφία της τελευταίας πενταετίας εστιάζεται αφενός στην ελλιπή υποστήριξη ενσωμάτωσης της Θεατρικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αφετέρου στις πρακτικές δυσκολίες που υπάρχουν κατά την εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στο παράδειγμα της Ιρλανδίας, στην οποία σύμφωνα με τη μελέτη του Finneran (2016)³ ενώ το δράμα και το θέατρο έχουν εξέχουσα θέση στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή της χώρας, εντούτοις το γεγονός αυτό δεν υποστηρίζεται, όπως θα αναμενόταν, από τα προγράμματα σπουδών κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην Κένυα, στην οποία, σύμφωνα με τη μελέτη

³ Finneran, M. (2016), *Poltergeist, problem or possibility? Curriculum drama in the Republic of Ireland*, Scopus Documents search results, Research in drama education, σ.1, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>

του Joseph (2016)⁴ ενώ αρκετές πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση βρίσκουν έκφραση σε εκδηλώσεις εκτός του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου πχ. φεστιβάλ βιβλίων, θέατρο παρέμβασης για την αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων στην κοινωνία, αυτές οι πρακτικές δεν έχουν εδραιωθεί στο σχολικό πρόγραμμα. Διαφορετικές δυσκολίες παρουσιάζονται στην Αυστραλία, όπου, σύμφωνα με το άρθρο των Stinson και Saunders, (2016)⁵ από το 2015 εισήχθησαν στο πρόγραμμα σπουδών οι παραστατικές τέχνες μεταξύ των οποίων και το θέατρο, ωστόσο ακόμα δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη και κάθε πολιτεία και επικράτεια της Αυστραλίας καθυστερεί να αποφασίσει ποιες πτυχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών θα εφαρμόσει.

1.6. Θεατρική Αγωγή και μαθήματα ΑΠΣ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα το θέατρο στην εκπαίδευση αρχικά ήταν στενά συνδεδεμένο με τις θεατρικές σχολικές παραστάσεις, που είχαν σχέση κυρίως με θρησκευτικές εορτές και εθνικές επετείους. Σύμφωνα με τον Πούχνερ (1996: 16) το σχολικό θέατρο υπάρχει στην Ελλάδα, στη μορφή που ξέρουμε, ήδη από τον 19^ο αιώνα. Όπως ο ίδιος αναφέρει (1996: 27-28) σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε έξι διαφορετικές κατηγορίες του θεάτρου στο ελληνικό σχολείο, οι οποίες κάποτε αλληλεπικαλύπτονται: 1) το παραδοσιακό ερασιτεχνικό σχολικό θέατρο, 2) το κουκλοθέατρο και τις μαριονέτες, 3) το θέατρο σκιών και το χάρτινο θέατρο, 4) το αυτοσχέδιο παιχνίδι των κοινωνικών ρόλων, 5) το δραματοποιημένο παιχνίδι με δοσμένη θεματογραφία και 6) τις διάφορες εκφάνσεις του ψυχοδράματος.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, που επηρέασαν αποφασιστικά τον χώρο της εκπαίδευσης, υποστήριξαν μια περισσότερο δημιουργική παρουσία του θεάτρου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η οποία δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την υπηρετήση εκπαιδευτικών στόχων σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Η εισαγωγή της Θεατρικής τέχνης

⁴ Joseph, C.O. (2016), *The 'invisible' drama/theatre in education curriculum in Kenya*, Scopus Documents search results, Research in drama education, σ.2, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>

⁵ Stinson, M. & Saunders, J.N. (2016), *Drama in the Australian national curriculum: decisions, tensions and uncertainties*, Scopus Documents search results, Research in drama education, σ.3, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>

και Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται για πρώτη φορά στα ΑΠΣ του 1990 και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το δημοτικό σχολείο⁶. Σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές διδάσκονται το μάθημα «Στοιχεία Θεατρολογίας» που είναι μάθημα επιλογής και συμπεριλαμβάνεται στην Καλλιτεχνική Παιδεία της Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου. Στο ελληνικό Γυμνάσιο η Θεατρική Αγωγή δεν έχει εισαχθεί ως αυτόνομο μάθημα, όμως παρουσιάζεται στα νέα βιβλία του Γυμνασίου (2006)⁷ στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, όπου δίνεται έμφαση στη *δραματοποίηση* ως βασικής μεθόδου διδασκαλίας και στην αξιοποίηση άλλων μεθόδων διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο πλαίσιο μαθημάτων από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων.

Ειδικότερα για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση η θεατρική μέθοδος της δραματοποίησης προτείνεται ως μέσο προσέγγισης για την Οδύσσεια του Ομήρου στο πλαίσιο των ενδεικτικών δραστηριοτήτων του ΔΕΠΠΣ, ανοίγοντας τον δρόμο για μία ουσιαστικότερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις θεατρικές μεθόδους και στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

⁶ Βλ. σχετικά: ΑΠΣ Αισθητικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ΠΔ 132, άρθρο 4, της 30.3.90, φύλλο 53 (10.4.90) της εφημερίδας της κυβέρνησης, ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr

⁷ Βλ. σχετικά, ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, τ.2^ο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr

2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΣΗΜΕΙΑ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ

2.1. Στοχοθετικά μοντέλα διδασκαλίας. Ταξινόμια στόχων κατά Bloom και κατά Harrow: γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας μας θα ασχοληθούμε με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αρχές και θεωρίες στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση και θα εστιάσουμε στα σημεία σύγκλισής τους με τις αντίστοιχες αρχές που διέπουν τη Θεατρική Αγωγή. Οι ταξινομίες στόχων μας ενδιαφέρουν καθώς στην έρευνά μας σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε διδακτικές παρεμβάσεις που βασίστηκαν σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, η υπηρετήση των οποίων στοχεύαμε να επιτευχθεί και μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε.

Τα ΑΠΣ με μορφή curriculum που εκπονήθηκαν από το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην περίοδο 1997-2000 αφορούν σε έναν ενδιάμεσο τύπο προγράμματος, το οποίο αφενός υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό μέσω συγκεκριμένων οδηγιών και υποδείξεων και αφετέρου του εξασφαλίζει έναν βαθμό αυτονομίας (Φρυδάκη, 2009: 118-119). Η συγκεκριμένη μορφή ΑΠΣ αξιοποιεί ταξινομίες διδακτικών στόχων που αφορούν στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Οι στοχοταξινομίες που επεκράτησαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι οποίες παράλληλα άσκησαν σημαντική επίδραση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής και της Ευρώπης, αφορούν στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα και είναι αυτή των Bloom και Krathwoll (όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., 2013: 279).

Σύμφωνα με τους Bloom και Krathwoll (ό.π.: 279-291) οι κατηγορίες των γνωστικών στόχων είναι οι ακόλουθες: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Οι αντίστοιχες των συναισθηματικών στόχων σύμφωνα με τους Bloom, Krathwoll και Masia είναι οι ακόλουθες: πρόσληψη, ανταπόκριση, εκτίμηση αξιών,

οργάνωση αξιών και χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών (ό.π.: 309-317). Σχετικά με τον ψυχοκινητικό τομέα η ταξινομία της Harrow (ό.π.:325-326) που αξιοποίησε το πρότυπο της ταξινομίας του Bloom περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: αντανακλαστικές κινήσεις, βασικές κινήσεις, αντιληπτικές δεξιότητες, φυσικές ικανότητες, κινήσεις δεξιότητας και κινητική επικοινωνία. Αν εξαιρέσουμε τους ψυχοκινητικούς στόχους, οι οποίοι σχετίζονται περισσότερο με μαθήματα του ελληνικού ΑΠΣ όπως η φυσική αγωγή, η πληροφορική, η φυσική κ.α., οι στόχοι του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα, όπως ορίστηκαν παραπάνω, έχουν διαπεράσει –σε μεγαλύτερο ή και μικρότερο βαθμό- τη φιλοσοφία του ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ισχύον ΑΠΣ του μαθήματος (ΦΕΚ, 303/27-05-2011) οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους:

- στην επικοινωνία των μαθητών με κείμενα που παρουσιάζουν μια εικόνα του αρχαίου κόσμου η οποία είναι ρεαλιστική και ενδιαφέρουσα στο βαθμό που θα συνδέεται με τη σύγχρονη ζωή και θα συμβαδίζει με τις ανάγκες του σημερινού νέου ανθρώπου (γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι),
- στην αισθητική απόλαυση που αντλούν οι μαθητές μέσα από την επαφή τους με έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας σε πρωτότυπη ή μεταφρασμένη μορφή (συναισθηματικοί στόχοι),
- στην κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση της δράσης και της συμπεριφοράς των κυριότερων προσώπων του αρχαίου κόσμου σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο⁸ (γνωστικοί στόχοι).

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση μέσω του θεάτρου ως διδακτικής μεθοδολογίας θα μπορούσε να συνδυάσει την επίτευξη σκοπών και στόχων του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα με τους στόχους του ψυχοκινητικού τομέα ως ακολούθως:

- μέσω της ενεργού συμμετοχής του μαθητή σε θεατρικές ασκήσεις και δραστηριότητες, ουσιαστικά αξιοποιεί τρόπους για την επίτευξη στόχων του ψυχοκινητικού τομέα (ψυχοκινητικοί στόχοι),
- μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων σχετικά με ρόλους και χαρακτήρες, οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν στην κατανόηση της δράσης και της συμπεριφοράς των

⁸ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο) για το Γυμνάσιο, σελ. 81

ανθρώπων και παράλληλα να απολαύσουν αισθητικά το κείμενο (γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι),

- μέσω της δημιουργικής θεατρικής γραφής που αποτελεί μια "ψυχοκινητικής φύσεως δραστηριότητα" (ό.π.: 324) οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν δημιουργικά τα δικά τους κείμενα, στα οποία θα αποτυπώνονται ιδέες και στάσεις της σύγχρονης ζωής αλλά και αντίστοιχες του αρχαίου κόσμου, με τις οποίες ήρθαν σε επαφή μέσω των κειμένων που επεξεργάστηκαν (γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι).

Για τη συγκεκριμένη μελέτη στα σχέδια διδασκαλίας μας επιλέξαμε στόχους και από τις τρεις κατηγορίες τομέων (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό), καθώς σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα μάς ενδιέφερε κατά πόσο η συγκεκριμένη διδακτική θεατρική προσέγγιση μπορεί να διαμορφώσει όρους για μια εμπλουτισμένη πρόσληψη της αξιακής διάστασης των κειμένων του Ομήρου και του Ηροδότου. Επιπρόσθετα, υιοθετήσαμε μια ευέλικτη στάση κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι η διδασκαλία είναι μία σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία δεν εύκολο να υπαχθεί σε αυστηρά καθορισμένα σχήματα και πλαίσια, παρόλο που ο αρχικός καθορισμός στόχων φαίνεται να διευκολύνει σε ένα πρώτο επίπεδο τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2009: 140). Γι' αυτούς τους λόγους σχεδιάσαμε τις διδασκαλίες με βάση επιλεγμένους στόχους, σύμφωνα με τον διδακτικό χρόνο, τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών μας, έχοντας όμως υπόψη μας ότι ίσως κατά την εφαρμογή τους, χρειαστεί να αναπροσαρμόσουμε τον αρχικό σχεδιασμό μας ανάλογα με τις ανταποκρίσεις των μαθητών, οι οποίες θα σχετίζονταν και με τον βαθμό εξοικείωσής τους με τις θεατρικές τεχνικές.⁹, στοιχείο το οποίο θα το διαπιστώναμε κατά τη διδακτική πράξη.

2.2. Μορφές οργάνωσης της μαθησιακής αλληλεπίδρασης

2.2.1. Διερευνητική μάθηση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις σύγχρονες μορφές οργάνωσης της μαθησιακής αλληλεπίδρασης και στον τρόπο που προσπαθήσαμε να τις αξιοποιήσουμε

⁹ Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την πορεία της καθημιάς διδασκαλίας βλ. στο κεφάλαιο 5.2. Διδακτικές Παρεμβάσεις και για τα σχέδια διδασκαλιών βλ. στο Παράρτημα, κεφ.8.1

στις διδασκαλίες μας. Ειδικότερα θα εστιάσουμε στη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης του Jauss και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να συσχετιστεί με την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης του Bruner ή αλλιώς «διερευνητική μάθηση» στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές: α) στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών, οι οποίοι αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνωστικές δομές τους συσχετίζουν τις νέες πληροφορίες και οργανώνουν το νόημα των εμπειριών τους κατασκευάζοντας σε κοινωνικό πλαίσιο τη γνώση τους (ό.π: 255) και β) στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να βρει και να οργανώσει εύληπτους τρόπους δόμησης και παρουσίασης της γνώσης για τους μαθητές του, ώστε αυτοί να μπορέσουν να διαμορφώσουν τη δομή των γνωστικών αντικειμένων και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 107-108). Όπως αναφέρει η Φουντοπούλου (2010: 39) η ανακαλυπτική μάθηση σχετίζεται άμεσα με την εύρεση τρόπων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε «οι μαθητές να ανακαλύψουν τον δρόμο για τη δική τους προσωπική επικοινωνία με τα κείμενα και την αισθητική απόλαυση που το περιεχόμενό τους μπορεί να προσφέρει». Ο Bruner (1997, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2009: 256-257), εκτός από τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και την κοινωνική κατασκευή της γνώσης του, στα μεταγενέστερα έργα του μίλησε για το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στα πράγματα, το οποίο σχετίζεται με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατανοούν και ερμηνεύουν τον κόσμο. Σύμφωνα με τον ίδιο (1996, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2009: 257) η ικανότητα να ενεργούμε ελέγχοντας τη διανοητική μας δραστηριότητα, να αναστοχαζόμαστε νοηματοδοτώντας τρόπους που μας βοηθούν να κατανοούμε, να μοιραζόμαστε γνώσεις και στοιχεία του εσωτερικού μας κόσμου με τους άλλους και να διαπραγματευόμαστε την πραγματικότητα στο πλαίσιο της κουλτούρας που αναπτύσσουμε, αποτελούν βασικές έννοιες που αφορούν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στις διδασκαλίες που οργανώσαμε στο πλαίσιο μιας καθοδηγούμενης ανακάλυψης, που αποδίδεται με τον αγγλικό όρο *guided discovery* (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 111), αξιοποιήσαμε –σε πρώτη φάση– υποστηρικτικές διερευνητικές ερωτήσεις με κειμενοκεντρικό άξονα, προκειμένου οι μαθητές να διερευνήσουν το αξιακό υπόβαθρο των κειμένων του Ομήρου και του Ηροδότου. Με τον όρο «αξιακό υπόβαθρο» εννοούμε κυρίως τα ιδεολογικά στοιχεία που αναδεικνύονται στα κείμενα και σχετίζονται με τα "πιστεύω" και τις ηθικές αξίες της εποχής, τα οποία λειτουργούν ως δείκτες για την

προσέγγιση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της δράσης των προσώπων. Παράλληλα, μέσω της εμπλοκής τους στις θεατρικές δραστηριότητες που οργανώσαμε, οι μαθητές υιοθέτησαν έναν ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετείχαν σε αναστοχαστικές συζητήσεις, προκειμένου να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα και τη χρησιμότητα των συνθηκών μάθησης που διαμορφώθηκαν στην τάξη, μοιράστηκαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές τους και διαπραγματεύτηκαν προσωπικές στάσεις και αξίες της δικής τους πραγματικότητας και εποχής. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενεργητικά και σε κοινωνικό πλαίσιο διερευνούσαν και κατανοούσαν εκ νέου τις προσωπικές τους αξίες και στάσεις και διαμόρφωναν ανοιχτές συνθήκες διαλόγου για τον επαναπροσδιορισμό τους.

2.2.2. Κονστρουκτιβισμός

Η φιλοσοφική παράδοση του Πραγματισμού, γύρω από την οποία διαμόρφωσε τη θεωρία του ο Αμερικανός φιλόσοφος και Παιδαγωγός J.Dewey, έχει ως κεντρικό της άξονα την «εμπειρία» του ατόμου, η οποία συμπυκνώνει την αξία των γνώσεων, που αυτό αποκτά στη διάρκεια της ζωής του. Στη σχολική πραγματικότητα οι μαθητές αποκτούν καθημερινά εμπειρίες που έχουν νόημα, όταν αυτές χαρακτηρίζονται από την *αλληλεπίδραση* αφενός με το περιβάλλον της τάξης, με τις μεθόδους, τα μέσα και τις δραστηριότητες που οργανώνονται σε μια διδασκαλία και αφετέρου με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (Dewey, 1938, όπ. αναφ. στο Χατζηγεωργίου, 2012: 315).

Μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας του Πραγματισμού διαμορφώθηκε το σύγχρονο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, το οποίο εκπροσωπείται από διάφορους παιδαγωγούς και ερευνητές της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, όπως των L.Vygotsky και J. Bruner, εισηγητών του κοινωνικού και του πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού αντίστοιχα. Σύμφωνα με τους Vygotsky και Bruner η μάθηση και η γνώση παράγονται πρώτα σε κοινωνικό πλαίσιο μέσα από την αλληλόδραση και την αλληλεπίδραση των ατόμων και ύστερα κατακτώνται και αφομοιώνονται σε ατομικό επίπεδο. Ακόμη, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, η αλληλεπίδραση του ατόμου – μαθητή με τους «επαρκείς άλλους» συμμαθητές και καθηγητές του διευκολύνει τη νοητική του ανάπτυξη του και τη μετάβασή του από το υπάρχον αναπτυξιακό του επίπεδο σε ένα ανώτερο. Πρόκειται για

τη λεγόμενη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» που ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος, και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συνομηλίκων» (Vygotsky, 1978, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2009, σ.269). Παράλληλα, η γνώση κατασκευάζεται σταδιακά και ενεργά από τα ίδια τα άτομα, που αξιοποιούν πρωτίστως τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τα οποία ποικίλλουν αναλόγως του παραστατικού τους κύκλου και του κοινωνικοπολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου (2010: 41-42) τα δεδομένα του κινήματος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού έχουν διαπεράσει την πράξη της διδασκαλίας και τις διαδικασίες της μάθησης και μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η απόκτηση της γνώσης προϋποθέτει την προσωπική δραστηριοποίηση του μαθητή.
- Η δραστηριοποίηση του μαθητή ξεκινά από την προηγούμενη γνώση του, την οποία διαμοιράζεται με την αντίστοιχη του δασκάλου και των υπόλοιπων μαθητών, την εμπλουτίζει και την προσαρμόζει στο κατάλληλο κάθε φορά πλαίσιο.
- Η γνώση είναι ένα σύστημα ανοιχτό σε αναθεωρήσεις και οικοδομείται από κοινού μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και διερεύνησης σε πλαίσιο ομάδας.
- Ο εκπαιδευτικός είναι ενεργός συμμετοχος σ' αυτή τη διαδικασία τροφοδοτώντας τους μαθητές με πλούσια ερεθίσματα και ανταλλάσσοντας γνώσεις μαζί τους.

Κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο ο μαθητής μαθαίνει να καλλιεργεί τις ακόλουθες δεξιότητες:

1. την κριτική, αφαιρετική και δημιουργική του σκέψη αναστοχαζόμενος διαρκώς για το είδος και την ποιότητα των στοιχείων τα οποία αξιοποιεί για να οικοδομήσει τη γνώση του.
2. Την επικοινωνιακή του δεξιότητα σε πλαίσιο ανοιχτότητας και ειλικρινούς διαμοιρασμού με τα μέλη της σχολικής ομάδας, καθώς και τη δυνατότητα να αποδέχεται το διαφορετικό, να το συσχετίζει με τα δικά του δεδομένα και να αντλεί ό,τι θεωρεί χρήσιμο για την οικοδόμηση του δικού του συστήματος γνώσεων.

3. Την αναγνώριση – σε ένα πρώτο επίπεδο- και τον διαμοιρασμό – σε ένα δεύτερο - των συναισθημάτων του με τα μέλη της ομάδας του και με την ολομέλεια της τάξης, εντοπίζοντας και κατανοώντας τις αιτίες που τα προκαλούν (ό.π.: 42).

Στις διδασκαλίες μας υποστηρίξαμε την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων των μαθητών με τους ακόλουθους τρόπους: υιοθετήσαμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού-υποστηρικτή και αξιοποιήσαμε στρατηγικές υποστήριξης, όπως αυτές περιγράφονται από τη Φρυδάκη (2009: 403-413), προκειμένου οι μαθητές να οικοδομήσουν σε κοινωνικό πλαίσιο τις γνώσεις τους. Αρχικά, αξιοποιήσαμε επικοινωνιακές στρατηγικές χρησιμοποιώντας ερωτήσεις προκειμένου να δεσμεύσουμε το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια δώσαμε υλικά και σημειωτικά εργαλεία, όπως διαγράμματα στον πίνακα, τα οποία οργάνωναν τις ιδέες τους και οπτικοποιούσαν τη γνώση, για να διευκολύνουμε την πρόσληψή της από τους μαθητές. Επιπρόσθετα υιοθετήσαμε γνωστικές και διδακτικές στρατηγικές, όπως λεκτική εμπύχωση και ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή, σαφείς και εύστοχες οδηγίες για τους επιδιωκόμενους στόχους, λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός βοηθητικού υποστηρικτικού συστήματος ή αλλιώς «σκαλωσιάς» (scaffolding).

Παράλληλα, ως βοηθητικά εργαλεία υποστήριξης της πρόσληψης της γνώσης των μαθητών αξιοποιήσαμε θεατρικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια χαρακτήρων και δραστηριότητα δημιουργικής θεατρικής γραφής. Τα παιχνίδια αξιοποιήθηκαν ως ερεθίσματα για συναισθηματική και νοητική διαχείριση και κατανόηση της κειμενικής πραγματικότητας, και η δημιουργική θεατρική γραφή ως αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας, στην οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν τις ιδέες τους, να τις προσεγγίσουν κριτικά και να τις επεξεργαστούν δημιουργικά.

2.2.3. Βιωματική μάθηση

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στην εμπειρία κατά τη διαδικασία της μάθησης καθώς και στη σύνδεση μεταξύ του σχολείου, της καθημερινότητας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η βιωματική μάθηση είναι "μια διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης του προσωπικού νοήματος σε αυτήν" (Δεδούλη, 2004: 293). Βασίζεται στις αρχές της αξιοποίησης των βιωμάτων των μαθητών, της ενεργού συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης, της

καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος (ό.π.: 294). Η *βιωματικότητα* δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ανοιχτά, πηγαία και αυθόρμητα, ανασύροντας στην επιφάνεια τα βιώματα και τις προηγούμενες εμπειρίες τους, προκειμένου πάνω σε αυτά να οικοδομήσουν τις καινούργιες γνώσεις και ψυχοσυναισθηματικές βιώσεις τους.

Οι μορφές που μπορεί να προσλάβει η βιωματική μέθοδος σε μία παραδοσιακού τύπου διδασκαλία -αλλά πολύ περισσότερο σε μία θεατρική διδασκαλία- είναι ποικίλες και η επιλογή τους από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται από τους στόχους του μαθήματος και από τις δυνατότητές του ίδιου και των μαθητών του. Ειδικότερα για τα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση, βιωματικές διδακτικές πρακτικές όπως η αξιοποίηση μουσικών και οπτικών ερεθισμάτων, η οργάνωση και η λειτουργία ομάδων εργασίας οι θεατρικές δραστηριότητες (πχ. παιχνίδι ρόλων), μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή να ανασύρει δικά του βιώματα, εμπειρίες και αξίες. Μέσω αυτής της εσωτερικής διαδικασίας ο μαθητής κερδίζει και κάτι άλλο ακόμη σπουδαιότερο: «αναγνωρίζει στάσεις και αξίες με τις οποίες συμφωνεί ή αντιτίθεται, και αυτή η διαδικασία τον βοηθά να αρχίσει να αναγνωρίζει και τις δικές του αξίες», (Τσάφος, 2001: 164). Οι διδακτικές και μαθησιακές δυνατότητες που εξασφαλίζονται μέσω της βιωματικής αξιοποίησης θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία, τονίζονται και από τις Αυδή – Χατζηγεωργίου (2007: 29-32), που υποστηρίζουν ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω του Δράματος είναι μια μάθηση πρώτα απ’ όλα βιωματική, εφόσον εξασφαλίζονται στους μαθητές οι προϋποθέσεις - μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών –να προσεγγίζουν με ενεργητικό τρόπο και να επεξεργάζονται κριτικά το γνωστικό αντικείμενο και τελικά να είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια περισσότερο ανοιχτή και δυναμική αλληλεπίδραση μαζί του.

Στις διδασκαλίες που εφαρμόσαμε η καλλιέργεια της βιωματικότητας υπηρετήθηκε με την αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών θεατρικών πρακτικών με βιωματικά χαρακτηριστικά: αρχικά εντάξαμε – πριν την ανάγνωση των κειμένων- θεατρικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια γνωριμίας και συνεργασίας, που είχαν ως κύριο στόχο τους τη δημιουργία και βίωση θετικής συναισθηματικής ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, έχοντας ως στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα κείμενα του Ομήρου και του Ηροδότου, αξιοποιήσαμε τη θεατρική ανάγνωση των αποσπασμάτων, κατά την εφαρμογή της οποίας οι μαθητές πρότειναν δικούς τους τρόπους θεατρικής απόδοσης του ύφους των κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο

δημιουργήσαμε τις προϋποθέσεις για την εξασφάλιση αυθεντικής ατμόσφαιρας βιωματικής πρόσληψης του κειμένου μέσα από «τη δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών», (Δεδούλη, 2004: 293). Ακολουθώντας η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τους πρωταγωνιστές των κειμένων και η βίωση των ρόλων υπηρετήθηκαν με δραστηριότητες διερεύνησης και απόδοσης του «ήθους» των χαρακτήρων. Τέλος, η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών για μια εμπλουτισμένη πρόσληψη του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων υπηρετήθηκε με τη δραστηριότητα της δημιουργικής-θεατρικής γραφής κατά τη φάση της επέκτασης του μαθήματος. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης αποτέλεσε άξονα γύρω από τον οποίο σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν όλες οι θεατρικές δραστηριότητες που εντάξαμε στις διδασκαλίες μας.

2.2.4. Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Gardner (όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2009: 275) «η νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές πολλαπλών [σχετικά ανεξάρτητων] αλλά διακριτών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων, με τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες και επιλύει προβλήματα». Ο Gardner (1983, 1993, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 197-198) διέκρινε τους εξής τύπους νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, τη χωρική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νοημοσύνη, που αναφέρεται στην αντίληψη των φυσικών αντικειμένων. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει τεχνικές διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, (Φουντοπούλου, 2010: 52).

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά με την αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο και να διαμορφώσει ένα πρόσφορο πεδίο για την καλλιέργεια τύπων νοημοσύνης των μαθητών, όπως: της διαπροσωπικής νοημοσύνης, που μπορεί να υπηρετηθεί μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών στην ομάδα, της κιναισθητικής νοημοσύνης, μέσω της σωματικής κίνησης ως τρόπου έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, της γλωσσικής νοημοσύνης, μέσω της καλλιέργειας της προφορικού

λόγου, της χωρικής νοημοσύνης, μέσω της επαφής και διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου από τους μαθητές, της λογικομαθηματικής νοημοσύνης μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, της μουσικής νοημοσύνης, μέσω της κατανόησης και της απόδοσης νοήματος σε ήχους και ρυθμούς κατά τη θεατρική πράξη, της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, μέσω της αναγνώρισης, αποδοχής και διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών σε πλαίσιο ομάδας και της οικολογικής νοημοσύνης, μέσω της καλλιέργειας της ικανότητας παρατήρησης και προσαρμογής στο περιβάλλον και τις συνθήκες του.

Οι θεατρικές δραστηριότητες που εντάξαμε στις διδασκαλίες μας, όπως τα παιχνίδια γνωριμίας, τα παιχνίδια ρόλων/χαρακτήρων και η θεατρική γραφή, στόχευαν να αξιοποιήσουν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών, καθώς και να αναδείξουν τις διαφορετικές ανταποκρίσεις τους στα ποικίλα ερεθίσματα που τους παρείχαμε, στοιχείο που θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις διαφορετικές γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και κιναισθητικές αφετηρίες τους.

2.2.5. Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει, ώστε να οικοδομείται από τους μαθητές η γνώση στο πλαίσιο ομάδων εργασίας, στις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται, για να κατακτήσουν έναν κοινό στόχο, αναλαμβάνοντας την ατομική και συλλογική ευθύνη για το τελικό έργο. Διασφαλίζει ως μέθοδος αφενός την αλληλεξάρτηση των μαθητών σε σχέση με το κοινό έργο και αφετέρου την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό ενός ρόλου υποστηρικτικού του κλίματος και των όρων συνεργασίας στις ομάδες. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση και επιλύουν προβλήματα δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στις ομάδες, βιώνουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη και μαθαίνουν να δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Χατζηγεωργίου, 2012: 427).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση προτείνεται στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και των σχεδίων δράσης στο ΑΠΣ του μαθήματος, ως μία «δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες», (ΦΕΚ: 3739, όπ. αναφ. στο Φουντοπούλου, 2010: 171).

Στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια αξιοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, εφόσον η μάθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της συνεργασίας, αφού όλες σχεδόν οι θεατρικές δραστηριότητες γίνονται σε πλαίσιο μικρότερων ή μεγαλύτερων ομάδων, στις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως. Η Άλκηστις (1989: 34) αναφέρει ότι κατά τον σχηματισμό και τη δράση της κάθε ομάδας αναπτύσσονται δυναμικές, μέσα σε ιδιαίτερες συνθήκες και συγκεκριμένο χωροχρόνο, μοναδικές και ανεπανάληπτες. Σύμφωνα με τον R.B. Carle (όπ. αναφ. στο Άλκηστις 1989: 34) τα στάδια από τα οποία διέρχεται κάθε ομάδα κατά τη φάση της σύνθεσής της είναι τα ακόλουθα:

- Η φάση του προσανατολισμού, όπου κάθε μέλος προσπαθεί να ενταχθεί στην ομάδα, βρίσκοντας τη θέση του δίπλα στους άλλους.
- Η φάση της σύγκρουσης, όπου κάθε μέλος διεκδικεί δυναμικά και συχνά συγκρουσιακά τον προσωπικό του χώρο μέσα στην ομάδα.
- Η φάση της σύνθεσης, όπου όλα τα μέλη συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.
- Η φάση της απόδοσης, όπου όλα τα μέλη έχοντας ξεπεράσει τις συναισθηματικές διακυμάνσεις τους αντιμετωπίζουν τα θέματα με λογική.
- Η στατική φάση, όπου η ομάδα με κατακτημένες πλέον τις δεξιότητες συνεργασίας επαναλαμβάνει δράσεις.

Στις διδασκαλίες που οργανώσαμε για τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας ακολουθήσαμε τα παρακάτω στάδια: προκειμένου να υποστηρίξουμε τη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και την ένταξή τους στη μεγάλη ομάδα της τάξης, αξιοποιήσαμε παιχνίδια γνωριμίας στα οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές μαζί με την εκπαιδευτικό. Τα παιχνίδια γνωριμίας υπηρετούσαν, ανάμεσα στα άλλα, έναν πολύ συγκεκριμένο στόχο: λειτουργούσαν προπαρασκευαστικά για τη συγκρότηση ομάδων, αφού διαμόρφωναν συνθήκες κατά τις οποίες οι μαθητές γνωρίζονταν μεταξύ τους, μοιράζονταν τις σκέψεις, τις προσωπικές τους προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους, πληροφορίες δηλαδή εξαιρετικά χρήσιμες για την επιλογή των μελών των ομάδων εργασίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι μαθητές ελεύθερα επέλεξαν να συγκροτήσουν τις ομάδες τους, οι οποίες παρέμεναν σταθερές καθόλη τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων, διδακτική επιλογή που είχε ως στόχο της να συμβάλει στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών και στην αποδοτικότητα της ομάδας. Ακολούθως οι ομάδες συνεργάζονταν στις υπόλοιπες

θεατρικές δραστηριότητες, δηλαδή στα παιχνίδια ρόλων και στη συγγραφή θεατρικών διαλόγων με την προοπτική να αποκομίσουν όλα τα οφέλη από τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας.

2.2.6. Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή

Σύμφωνα με τις παραδοχές του κινήματος της *Κριτικής Παιδαγωγικής* στον χώρο της εκπαίδευσης επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα αναλύοντας, ερμηνεύοντας, αμφισβητώντας και απορρίπτοντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές κατευθύνσεις και δεδομένα (Carr & Kemiss, 2000, όπ. αναφ. στο Φουντοπούλου, 2010: 37).

Η κριτικού χαρακτήρα προσέγγιση της γνώσης αφορά και το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, για το οποίο τα επίσημα θεσμικά κείμενα προτείνουν την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αφομοιώνουν κριτικά και να αποτιμούν αξιολογικά τις γνώσεις τους, προκειμένου να επικοινωνούν προσωπικά με τα κείμενα και να απολαμβάνουν αισθητικά το περιεχόμενό τους (ΦΕΚ 303: 3822). Οι νέοι διδακτικοί τρόποι προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων "μεταθέτουν το κέντρο βάρους στην ενεργητική-κριτική μάθηση και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης" (Ασημένιου, 2013: 136).

Στις διδασκαλίες που εφαρμόσαμε αντλήσαμε στοιχεία από τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής υιοθετώντας τα ακόλουθα: α) τον διάλογο ως μορφή διδασκαλίας και τις διερευνητικού τύπου ερωτήσεις, που εκμαίευαν τις απαντήσεις των μαθητών, και β) τη σχεδιαγραμματική απεικόνιση στον πίνακα των βασικών αφηγηματικών αξόνων που αφορούσαν τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και τις αξιολογικές τους τοποθετήσεις καθώς και τις αντίστοιχες των μαθητών, όπως αυτές προέκυπταν από τη συζήτηση με άξονα τα κείμενα. Η οπτική απεικόνιση των βασικών νοηματικών αξόνων υποστήριζε τους μαθητές στη διαδικασία της αυτοδιερεύνησής τους σχετικά με τις δικές τους αξίες και στάσεις ζωής. Παράλληλα μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων, κυρίως των παιχνιδιών ρόλων και της θεατρικής γραφής, καλλιεργήθηκε η κριτική τους σκέψη μέσα από διαδικασίες γόνιμου αναστοχασμού και ανταλλαγής ιδεών και συμπερασμάτων.

2.3. Αναγνωστικές και προσληπτικές θεωρίες: Η Αισθητική της πρόσληψης του Jauss

Η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών από τη θεωρία της λογοτεχνίας μπορεί να ανανεώσει το διδακτικό τοπίο προσέγγισης του αρχαίου κόσμου διευρύνοντας τα όρια και τις προοπτικές του. Οι σύγχρονες ερμηνευτικές αναγνωστικές θεωρίες, όπως η θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης του Jauss, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της μελέτης του λογοτεχνικού κειμένου από τον συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη και γι' αυτόν τον λόγο αποτελούν κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο για μια περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση και προσωπική νοηματοδότηση του αρχαίου κόσμου. Η πρόσληψη του έργου, σύμφωνα με τον Jauss (1995: 93), ορίζεται ως *«εκείνη η δυσπρόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο όσο και τον τρόπο, με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται»* ανάλογα με το ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό του υπόβαθρο.

Ο Jauss (όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2003: 164) όρισε τους τρεις στόχους που οφείλει να υπηρετεί η ερμηνεία σε μία διδασκαλία: την *κατανόηση*, την *εξήγηση* και την *εφαρμογή*. Όπως περιγράφει η Φρυδάκη (2004: 48-61) κατά τη φάση της *κατανόησης* ο εκπαιδευτικός διερευνά τις αρχικές διαφορετικές προσλήψεις μεταξύ των μαθητών αλλά και το σημείο όπου συναντώνται οι ορίζοντες του κειμένου με αυτούς των αναγνωστών, θέτοντας ερωτήσεις οι οποίες αφενός ενεργοποιούν τις προσδοκίες τους σε σχέση με το κείμενο και αφετέρου ανασύρουν στοιχεία από τον δικό τους κόσμο και μ' αυτόν τον τρόπο προσφέρουν προσωπικό κίνητρο στους μαθητές να ασχοληθούν μαζί του. Κατά τη φάση της *εξήγησης* ερμηνεύεται το είδος του κόσμου που το κείμενο παρουσιάζει μέσω μιας ενδοκειμενικής προσέγγισης. Κατά τη φάση της *εφαρμογής*, που είναι ο τρίτος και τελευταίος στόχος της ερμηνείας, ενισχύεται ο δεσμός της αναγνωστικής εμπειρίας με τη σημερινή κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών.

Στις διδασκαλίες του Ομήρου και του Ηροδότου κατά τη διαδικασία οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης, αξιοποιήσαμε έναν συνδυασμό μεθόδων: την αισθητική της πρόσληψης του Jauss και μεθόδους της Θεατρικής Αγωγής μέσω σχεδιασμού και εφαρμογής συγκεκριμένων θεατρικών δραστηριοτήτων, με κύριο στόχο τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού πεδίου στους «υποκειμενικούς όρους της κατανόησής τους [...] στο πλαίσιο μιας ενεργητικής και δημιουργικής πρόσληψης», (Jauss, 1995: 112). Οι διδακτικές και θεατρικές μέθοδοι σε συνδυασμό με την αισθητική της πρόσληψης είχαν ως στόχο να

υποστηρίζουν τους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την ανθρώπινη δράση και στάση με κριτήριο το χωροχρονικό πλαίσιο δημιουργίας της αλλά και να συσχετίσουν τον κόσμο που παρουσιάζει το κείμενο με τον δικό τους κόσμο.

Η διαδικασία με την οποία ο Jausss μελετά τον ιστορικό χρόνο του κειμένου σε συσχετισμό με τις διαφοροποιημένες αναγνώσεις του κοινού που υποδέχεται το έργο, οι οποίες προκύπτουν από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του συγκείμενο, θα μπορούσε υπό μία έννοια να συσχετισθεί αναλογικά με τις μεθόδους που ακολουθούνται στο θέατρο για την ανάγνωση, πρόσληψη και θεατρική παρουσίαση των κειμένων. Θα προσπαθήσουμε στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής κατανόησης να περιγράψουμε τις παραπάνω αναλογίες της αισθητικής της πρόσληψης και της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση, ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθούν, οι οποίες δεν προκύπτουν συγκυριακά αλλά λειτουργούν περισσότερο ως μια δυνατότητα βαθύτερης επικοινωνίας "χώρων", που συνδιαλέγονται μεταξύ τους δημιουργικά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο πρώτος στόχος της ερμηνείας για τον οποίο κάνει λόγο ο Jausss, αυτός της *κατανόησης* ο οποίος υπηρετείται με προσληπτικού τύπου ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες ενεργοποιούν τις προσδοκίες, τις μνήμες και τις εμπειρίες του αναγνώστη, προκαλώντας τους μαθητές να ανοίξουν έναν διάλογο με το κείμενο, θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί με αυτό που ο Στανισλάφσκι αποκαλεί «*συγκινησιακή μνήμη*» του ηθοποιού. Ο Στανισλάφσκι (όπ. αναφ. στο Μουδατσάκις, 2005: 92) ορίζει τη συγκεκριμένη έννοια ως εξής: «Τη μνήμη που σε κάνει να ξαναζεις συναισθήματα που ένιωσες κάποτε, την ονομάζουμε συγκινησιακή μνήμη [...]. Ίσως να φαίνονται οριστικά χαμένα στη μνήμη μας, κάποτε όμως μια λέξη, μια σκέψη, ένα αντικείμενο (μια μυρωδιά) τα φέρνει καλπάζοντας πίσω στον νου μας». Και στις δύο περιπτώσεις μιλάμε για ένα ερέθισμα που ενεργοποιεί συναισθήματα, μνήμες και προσδοκίες: στο θέατρο μπορεί να έχει ως αφετηρία του την καθημερινή ζωή ή κάποιο κείμενο. Στη διδασκαλία ενός φιλολογικού μαθήματος μέσω του θεάτρου, προκύπτει αρχικά από ένα κείμενο με πλούσιο ιδεολογικό και αξιακό υπόβαθρο, όπως είναι το έπος του Ομήρου και η ιστορία του Ηροδότου και στη συνέχεια αναζητά αναφορές και συνδέσεις με την καθημερινή ζωή.

Στις διδασκαλίες που σχεδιάσαμε η *προσληπτική κατανόηση*, η οποία καλό είναι να μην μένει μόνο στην αρχική διερεύνηση των διαφορετικών προσλήψεων των μαθητών αλλά να δίνει έναν τόνο σε όλη τη διδασκαλία διατρέχοντας όλη τη διδακτική πορεία

(Φρυδάκη, 2004: 51), υπηρετήθηκε με ερωτήσεις του τύπου «ποια συναισθήματα φαίνεται να βιώνουν οι δύο συνομιλητές με βάση τη στάση τους απέναντι στη ζωή, πώς θα αντιδρούσατε εσείς αν βρισκόσασταν στη θέση τους;», που εκμαιεύουν τις αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών σε σχέση με τη στάση και τη συμπεριφορά των ηρώων στο πλαίσιο το οποίο ζουν. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναλογικά στο σύστημα Στανισλάφσκι, όπου ο ίδιος εισήγαγε την υποθετική ερώτηση «εάν», που ενεργοποιεί τη φαντασία του ηθοποιού για περιβάλλοντα και καταστάσεις που του είναι εντελώς ανοίκεια (Στανισλάφσκι, 2003: 63-64) ακολουθείται παρόμοια διαδικασία. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «τι θα έκανα εάν ήμουν στη θέση του Κροίσου και του Σόλωνα, του Οδυσσέα και της Πηνελόπης», στο πλαίσιο της αισθητικής της πρόσληψης διερευνάται από τον εκπαιδευτικό μέσω των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές, ενώ αντίστοιχα σε μια διδασκαλία μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να αναζητηθεί από τους μαθητές με τη βοήθεια ενός παιχνιδιού ρόλων. Και στις δύο προσεγγίσεις επιτυγχάνεται ο ίδιος ουσιαστικά στόχος: ανοίγονται δρόμοι στη δυνατότητα των μαθητών να εκφραστούν με βάση τον δικό τους ορίζοντα αξιών και στάσεων και να αναρωτηθούν για τις δικές τους θέσεις και συμπεριφορές.

Ο δεύτερος στόχος της ερμηνείας του Jauss, αυτός της εξήγησης, ο οποίος στην αισθητική της πρόσληψης υπηρετείται μέσω ερωτήσεων που αναμένουν απάντηση με βάση συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες και μπορούν να προκαλέσουν και αλλαγή στον ορίζοντα θέασης του κειμένου από τους μαθητές, θα μπορούσε να τεθεί αναλογικά πλάι σ' αυτό το οποίο ο Στανισλάφσκι (όπ. αναφ. στο Μουδατσάκις, 2005: 63) ονομάζει «γνωστική ανάλυση» (cognitive analysis) του κειμένου ενός έργου, η οποία διέρχεται από δύο φάσεις: η πρώτη αφορά σε μια συζήτηση για την εποχή και τα ιστορικά δεδομένα του έργου και η δεύτερη σχετίζεται με την εμβάθυνση στους χαρακτήρες, τη μελέτη και την ανάλυση της σύγκρουσης, έτσι ώστε η διερεύνηση της ζωής ενός προσώπου να υπάγεται στην αναδιαμόρφωση του ιστορικού και κοινωνικού κόσμου του έργου. Η διείσδυση στους χαρακτήρες και η εμβάθυνση στα νοήματα του κειμένου μπορεί να υπηρετείται με μια ποικιλία θεατρικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, όπως αυτή της θεατρικής – διακοπτόμενης - ανάγνωσης, η οποία εμπλέκει από την πρώτη στιγμή τους μαθητές με το κείμενο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να προτείνουν τρόπους εκφραστικής ανάγνωσης ανάλογα με τα λόγια και τις στάσεις των ηρώων.

Ο τρίτος στόχος της ερμηνείας του Jauss, αυτός της *εφαρμογής*, επιχειρεί τη συσχέτιση της αναγνωστικής και προσληπτικής εμπειρίας με την εμπειρία ζωής των μαθητών, «φέροντας στο προσκήνιο θέματα, χαρακτήρες και συμπεριφορές που αξιολόγησαν ως πιο επίκαιρα και σημαντικά για τους ίδιους» (Φρυδάκη, 2004: 60). Για την υπηρετήση του συγκεκριμένου στόχου η προφορική και γραπτή απόδοση των σκέψεων και των προβληματισμών των μαθητών, που απεικονίζει την προσωπική τους τοποθέτηση σχετικά με οπτικές που θέτει το κείμενο ανοίγει δρόμους για άρθρωση και παραγωγή του προσωπικού λόγου των μαθητών. Η διαδικασία αυτή επίσης εκτός του ότι μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αναγνωστικής εμπειρίας από το κείμενο «αυθεντία» στον αναγνώστη, καλλιεργεί και την κριτική στάση του δεύτερου ως προς την αναζήτηση κριτηρίων αποδοχής, απόρριψης και συσχετισμού των ιδεών που προβάλλει το κείμενο με τις δικές του εμπειρίες και προσδοκίες, που απηχούν τις ατομικές του στάσεις ενταγμένες στη δική του εποχή και πραγματικότητα. Είναι με άλλα λόγια αυτό που ο Brecht αποκαλεί «αποστασιοποίηση» του ηθοποιού από τον ρόλο, απόσταση από τις ιδέες του χαρακτήρα, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση κριτικής στάσης. Η απόσταση από τον ρόλο, όπως αναφέρει ο Μουδατσάκης (2005: 66), δημιουργεί ένα διάστημα ασφαλείας για την επεξεργασία των υλικών ενός χαρακτήρα που θα οδηγήσει στην κριτική αφύπνιση του θεατή και στην ανάγκη να τοποθετηθεί προσωπικά και τεκμηριωμένα απέναντι στο έργο. Ο ηθοποιός, σύμφωνα με τον Brecht (ό.π.) αναλαμβάνει να παρουσιάσει στους θεατές τη δική του ερμηνεία ως μία από τις πολλές εκδοχές ανάγνωσης του ρόλου, στοιχείο που συγκλίνει με τις σύγχρονες απόψεις των θεωρητικών της λογοτεχνίας σχετικά με τις πολλαπλές αναγνώσεις των λογοτεχνικών κειμένων. Οι δυνατότητες διαμόρφωσης και λεκτικής αποτύπωσης του προσωπικού λόγου των μαθητών, που εξασφαλίζει η προσέγγιση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου μέσω της αξιοποίησης της *αισθητικής της πρόσληψης*, μπορούν να υπηρετηθούν μεταξύ άλλων μέσω της Θεατρικής Αγωγής με τη θεατρική δημιουργική γραφή, η οποία εφαρμοζόμενη με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος μπορεί να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων των σημερινών μαθητών-αναγνωστών με τον ορίζοντα των κειμένων του Ομήρου και του Ηροδότου.

2.4. Θεατρική Αγωγή και κοινωνικός, ψυχοκινητικός, συναισθηματικός, πολιτισμικός και κριτικός Γραμματισμός

Η Θεατρική Αγωγή στο σχολείο, σύμφωνα με όσα αναφέραμε, συνδέεται με την καλλιέργεια ποικίλων τύπων γραμματισμών, όπως του κοινωνικού, ψυχοκινητικού, συναισθηματικού, πολιτισμικού και κριτικού. Ο όρος «*γραμματισμός*» είναι σχετικά πρόσφατα χρησιμοποιούμενος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αφορά στην «ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα» (ό.π. λεξικό Ακαδημίας). Ειδικότερα σε ό,τι έχει σχέση με τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση η Θεατρική Αγωγή μπορεί να καλλιεργήσει ποικίλους τύπους γραμματισμού, στους οποίους θα αναφερθούμε σύντομα αμέσως παρακάτω.

Η Θεατρική Αγωγή μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων καλλιεργεί δεξιότητες κοινωνικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ανταλλάσσουν ιδέες, εμπειρίες, συναισθήματα, προσδοκίες, επηρεάζουν και επηρεάζονται, κατανοούν τον δικό τους κόσμο και διαμορφώνουν νέες κοινωνικές ταυτότητες. Μέσω της αναγκαιότητας λήψης αποφάσεων προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα, οι μαθητές μαθαίνουν τις ισορροπίες που ισχύουν στην καθημερινή κοινωνική τους πραγματικότητα, αντιμετωπίζουν κριτικά κοινωνικές προκαταλήψεις, ενσωματώνουν δημιουργικά τις απόψεις και τις αντιδράσεις των άλλων, φιλτράροντάς τις μέσα από τις δικές τους οπτικές για την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Γραμματά (2014: 24) «η εγκαθίδρυση ουσιαστικών δεσμών και σχέσεων με τους άλλους που μετέχουν στην ίδια διαδικασία» αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση.

Παράλληλα οι μαθητές αποκτούν ένα είδος ψυχοκινητικού γραμματισμού και ασκούνται σε εκφράσεις προσώπου και κινήσεις του σώματος (χειρονομίες) χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματός τους με τρόπο, που υπερβαίνει τη «συμβατική βιολογική τους αποστολή» (Μουδατσάκης, 2005: 123). Ασκούνται για παράδειγμα στο να χρησιμοποιούν τα χέρια ή τα πόδια τους, για να συμπληρώσουν τα λόγια τους, για να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα και συνειδητοποιούν σταδιακά τα όρια και τις δυνατότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να ζωντανέψουν και να

συνδιαμορφώσουν τις συνθήκες μάθησής τους, πετυχαίνοντας ένα συνολικό και περισσότερο μόνιμο γνωστικό αποτέλεσμα.

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω μορφές γραμματισμού, η Θεατρική Αγωγή καλλιεργεί και τον συναισθηματικό γραμματισμό, αφού μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να εντοπίζουν το ερέθισμα που τα προκάλεσε και να τα διαχειρίζονται στο πλαίσιο της ομάδας. Σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (2005: 124) μέσω της βίωσης των συναισθημάτων, των προθέσεων και των κινήτρων ενός ήρωα, αλλά και της δυνατότητας για δραματική έκφραση, «ο μαθητής μπορεί να μετάσχει στην ετερότητα του προσώπου που υποδύεται, να χειριστεί τα αισθήματα, τις προθέσεις του, την πορεία προς έναν στόχο, να ταξινομήσει τις κινήσεις του».

Επίσης η Θεατρική Αγωγή καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες πολιτισμικού γραμματισμού, καθώς μέσω της επαφής τους με ποικίλου περιεχομένου κείμενα προσεγγίζουν ιδέες και αξίες μέσω της γλώσσας, η οποία σύμφωνα με τον Vygotsky είναι κοινωνική και βιώνεται κοινωνικά, επομένως εντάσσεται σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσιαμένες διαδικασίες εγγραματοσύνης, προωθώντας την αμοιβαία κατανόηση και την αποδοχή του άλλου. Οι πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνονται συλλογικά από τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας - μαθητές και εκπαιδευτικούς, - που συμμετέχουν ενεργητικά και δυναμικά προκειμένου να διαμορφώσουν τη συλλογική και ατομική τους ταυτότητα και να αναγνώσουν κριτικά ιδέες και νοήματα. Τα μέσα και οι τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής προσφέρουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για το σύνολο των κειμένων της αρχαιοελληνικής γραμματείας.

Τέλος η Θεατρική Αγωγή καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό μέσα από διερευνητικές μεθόδους προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων (πχ. παιχνίδια ρόλων) επιτρέποντας την αλληλεπίδραση και τον συσχετισμό του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η διδακτική προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής δε διαφέρει ως προς τις

αρχές και τη μεθοδολογία από ένα πρόγραμμα θεατρικής Αγωγής στο σχολείο, που λειτουργεί ως εργαλείο για την οικοδόμηση της γνώσης. Όταν διαβάζουμε ή απαγγέλλουμε με ζωντανό τρόπο ένα κείμενο, ουσιαστικά επιτελούμε μια θεατρική πράξη, σε ένα πρώτο βαθμό βέβαια. Η πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας- και μάλιστα κειμένων όπως οι νουβέλες του Ηροδότου και τα ομηρικά έπη – που αποτελούν με τους χαρακτήρες, τα πρόσωπα, την πλοκή, τον ζωντανό διάλογο, τη συναισθηματική και αξιακή τους υπόσταση, ολοκληρωμένα προς δραματοποίηση κείμενα - μπορεί να υπηρετηθεί αποτελεσματικά τόσο μέσω μιας διδακτικής προσέγγισης βασισμένης στις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αρχές και θεωρίες, όσο και μέσω μεθόδων και τεχνικών της Θεατρικής Αγωγής, που διαλέγονται δημιουργικά μαζί τους αξιοποιώντας σε μεγάλο βαθμό τις αρχές αυτές.

Οι δομικές ομοιότητες και αναλογίες χώρων του επιστητού και μάλιστα επιστημών με διαφορετικές αφετηρίες, δεν αποτελεί μια πρωτότυπη διαπίστωση. Γνωρίζουμε για παράδειγμα μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, ο κινηματογράφος κλπ. που αναπαριστούν το ίδιο αισθητικό φαινόμενο από τη δική της οπτική η καθεμιά. Όλες οι μορφές τέχνης στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή, στόχος που υπηρετείται και στη διδασκαλία των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω.

Η σύγκλιση των αρχών και των μεθόδων της σύγχρονης Παιδαγωγικής και της Θεατρικής Αγωγής δεν διαπιστώνεται σε ένα συγκυριακό πλαίσιο, άμεσα συνδεδεμένο με τη διδακτική προσέγγιση συγκεκριμένων κειμένων. Αποτελεί περισσότερο μια διεπιστημονική αλληλεπίδραση, η οποία στον χώρο του σχολείου μπορεί να δοκιμαστεί, για να πετύχει μια δημιουργικότερη και επαρκέστερη προσέγγιση των κειμένων. Η διαπίστωση αυτή είναι εξαιρετικά ενθαρρυντική για την εξασφάλιση διαφόρων μορφών μάθησης, για την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα και για την ουσιαστική επικοινωνία των μαθητών με τα κείμενα, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Β' ΜΕΡΟΣ:

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

4. ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1. Συσχετισμός της παρούσας έρευνας με άλλες σχετικές έρευνες: συγκλίσεις-προβληματισμοί

Η έρευνα για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση στις χώρες εκτός Ελλάδας είναι αρκετά εκτεταμένη και πλούσια¹⁰. Κάνοντας μία βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών της τελευταίας πενταετίας διαπιστώσαμε το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που αφορά στη σύνδεση της εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση με την καλλιέργεια παιγνιώδους και απελευθερωτικού κλίματος στην τάξη, το οποίο μπορεί να ενδυναμώσει τη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, να ενισχύσει τα κίνητρα για μελέτη των σχολικών μαθημάτων, να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις σχολικές δραστηριότητες και να τους βοηθήσει στη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων, που προκύπτουν συχνά στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικές σχετικές έρευνες που λειτουργούν παραδειγματικά ως προς όσα επισημάναμε είναι αυτή των Kuimona, M.V., Uzunboytu, H., Startseva, D.A., Devyatova, K.P. (2016), που παρουσιάζει τις θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή του δράματος σε φοιτητές που σπουδάζουν τα αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα προκειμένου να έρθουν σε επαφή με μία νέα κουλτούρα, με νέες ηθικές αξίες και στάσεις, ισχυροποιώντας την πολιτισμική τους συνείδηση. Επιπρόσθετα ο Toivanen, T. (2016) στο βιβλίο *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* παρουσιάζει το θέατρο ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες καθώς και να διαχειρίζονται το στρες. Μία ακόμη έρευνα για τη συμβολή του δράματος στη δημιουργική μάθηση στο πλαίσιο ενός ευφάνταστου και παιγνιώδους κλίματος μέσα στην τάξη είναι αυτή του Tam, P-C. (2016), *Children's creativity understanding of drama education: A Bakhtinian perspective*, που διερευνά τη «δημιουργική κατανόηση», όπως την ορίζει ο Μπαχτίν, μέσω της εφαρμογής του δράματος σε μια ομάδα νηπίων 4-5 ετών σε ένα νηπιαγωγείο του Χονγκ Κονγκ και αποκαλύπτει στα αποτελέσματά της την

¹⁰ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τον αριθμό των ερευνών και των άρθρων που εντοπίσαμε σχετικά με την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση στις χώρες εκτός Ελλάδας την τελευταία πενταετία: 2016 (44), 2015 (101), 2014 (82), 2013 (98), 2012 (94).

πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης, έρευνας και θεατρικών τεχνικών. Ανάλογη σύνδεση του δράματος με τη δημιουργικότητα παρουσιάζει και το άρθρο του Gardiner, P.(2016) που αναφέρεται σε μία έρευνα σε αυστραλιανά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα ευρήματα της οποίας έδειξαν ότι η καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών να εκφράζουν τα θεατρικά οράματά τους να απελευθερώνουν το δημιουργικό δυναμικό τους και να αναπτύσσουν το επίπεδό τους ως συγγραφείς, δεν βασίζεται στην εγγενή δημιουργικότητα αλλά στη σχέση μεταξύ της γνώσης και της φαντασίας που καλλιεργείται μέσω του δράματος.

Στην ελληνική βιβλιογραφία¹¹ αντίστοιχα γίνεται λόγος για τη δυνατότητα που εξασφαλίζεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να διαμορφώνουν θετικό κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη και να υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους, που έχουν καθοριστεί από το αντίστοιχο ΑΠΣ για το κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα του Γκουτζαμάνη Δ. (2008), η οποία εστιάζει¹² στη δυνατότητα υλοποίησης γνωστικών στόχων μέσω ποικίλων τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως του *θεατρικού παιχνιδιού*, μέσω του οποίου οι μαθητές ανασύρουν βιώματα και εμπειρίες προκειμένου να προσεγγίσουν δημιουργικά τη γνώση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Φανουράκη,¹³ η οποία μελέτησε την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών σε φιλολογικά μαθήματα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ως προς τη βιωματική αφομοίωση της παραγόμενης γνώσης, μέσω της δραματοποίησης κειμένων της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, ως προς την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε ομάδες εργασίας, ως προς το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται στην τάξη

¹² Βλ. Γκουτζαμάνης, Δ. (2008) *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών, Διδακτική της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από users.auth.gr/marrep/ERGASIES/.../goutzamanis_diplomatiki.pdf

¹³ Βλ. Φανουράκη, Κλειώ (2010): *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών) . Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από [nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki\(thea\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki(thea).pdf)

και ως προς τη θετική επίδραση της εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην επίτευξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών στόχων του μαθήματος. Συμπληρωματικά ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζει η Άλκηστις (2000: 305-337), η οποία αναφέρεται σε ενδιαφέροντα και ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προκύπτουν από εφαρμοσμένα επιδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα με Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές σε χωριά της Βόρειας Ξάνθης. Σύμφωνα με αυτά ο σχεδιασμός και η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στη δημιουργία θετικού κλίματος ανοιχτού στον διαμοιρασμό συναισθημάτων, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις δραστηριότητες δραματικής τέχνης στις οποίες συμμετείχαν, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Γενικότερα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι αρκετές έρευνες σχετικά με την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση τονίζουν τον δυναμικό ρόλο του θεάτρου στη διαμόρφωση μιας οικείας ατμόσφαιρας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως υποστηρικτικό πλαίσιο για την υπηρετήση ποικίλων διδακτικών στόχων πρωτίστως ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών και εν συνεχεία γνωστικών. Ακόμη φαίνεται πως η καλλιέργεια της κριτικής, αξιολογικής και μεταγνωστικής σκέψης των μαθητών αποτελεί σημαντική παράμετρο των θεατρικών δραστηριοτήτων. Συνήθως αυτή υποστηρίζεται μέσα από τον ατομικό και ομαδικό αναστοχασμό που ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση κάθε θεατρικής δραστηριότητας και λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό ως εξής: αφενός για τους μαθητές, σχετικά με το τι έμαθαν, ποια διαδικασία ακολούθησαν, αν η εμπειρία τους είχε κάποιο ιδιαίτερο νόημα για τους ίδιους (Παπαδόπουλος, 2010: 134-135). και αφετέρου για τον εκπαιδευτικό ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των διαδικασιών που ακολούθησε. Ωστόσο μία ενδιαφέρουσα παράμετρος που θεωρήσαμε ότι άξιζε περαιτέρω διερεύνησης είναι η καλλιέργεια αυτής ακριβώς της μεταγνωστικής δεξιότητας των μαθητών από μία άλλη σκοπιά: όχι μόνο ως προς τις συνθήκες μάθησης που δημιουργήθηκαν στην τάξη από την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων αλλά ως προς το αξιακό και πολιτισμικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων αποσπασμάτων από τον Όμηρο και τον Ηρόδοτο που μελετήθηκαν στην τάξη. Δηλαδή μάς ενδιέφερε ιδιαίτερα όχι μόνο αν κατανόησαν οι

μαθητές αξίες και στάσεις που αναδείχθηκαν μέσα από τα κείμενα σε γνωστικό επίπεδο αλλά αν και κατά πόσο μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες υποστηρίχτηκε μια δημιουργική συνάντηση του κόσμου των μαθητών με τον κόσμο των κειμένων σε συναισθηματικό και μεταγνωστικό επίπεδο, αν δηλαδή οι μαθητές εσωτερίκευαν και ταυτίστηκαν με ορισμένες αξίες, αν επεξεργάστηκαν βαθύτερα τα νοήματα των κειμένων και μπόρεσαν να επαναδιαπραγματευτούν τις δικές τους αξίες. Επομένως μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιδιώκαμε να επιβεβαιώσουμε τα συμπεράσματα και τις διαπιστώσεις των ερευνών που μελετήσαμε ως προς το κλίμα και τις δυνατότητες πρόσληψης της κειμενικής πραγματικότητας στο συγκεκριμένο χωροχρονικό και κοινωνικο- πολιτισμικό πλαίσιο του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκαν οι διδασκαλίες και να τα εμπλουτίσαμε με τη μεταγνωστική επανακατανόηση του αξιακού κόσμου των κειμένων και του κόσμου των μαθητών.

4.2. Σχεδιασμός θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Ομήρου και του Ηροδότου

4.2.1. Ερέθισμα

Ένα κείμενο πεζό ή ποιητικό, που διδάσκεται στο σχολείο στο πλαίσιο της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής γραμματείας, μπορεί να λειτουργήσει ως έργο τέχνης από μόνο του. Οι θεατρικές τεχνικές επιτρέπουν να το προσεγγίσουμε εμπλουτισμένα διευρύνοντας τα όρια και τις δυνατότητες της πρόσληψής του από τους μαθητές. Το κείμενο αποτελεί το ερέθισμα και τη γνωστική πηγή για περαιτέρω διείσδυση και εμπάθυνση σε αξίες και νοήματα που θέλουν κάθε φορά οι μαθητές να ανακαλύψουν και να αναδείξουν. Σύμφωνα με τον Γραμματά (1997: 143) στο ελληνικό σχολείο υπάρχουν πολλά κείμενα, λογοτεχνικά, ιστορικά, αφηγηματικά, ποιητικά, τα οποία χαρακτηρίζονται από αισθητική πληρότητα, υψηλό ιδεολογικό περιεχόμενο, δράση και συγκίνηση, τα οποία μπορούν να δραματοποιηθούν και να ικανοποιήσουν τους αισθητικούς, ιδεολογικούς και παιδαγωγικούς στόχους των ΑΠΣ και της Θεατρικής Αγωγής. Η νουβέλα του Κροίσου και του Σόλωνα, με το πανανθρώπινο θέμα της ανθρώπινης ευτυχίας το οποίο πραγματεύεται, όπως και ο αναγνωρισμός Οδυσσέα-Πηνελόπης, με την αξία της συζυγικής πίστης την οποία αναδεικνύει, αποτελούν γόνιμα ερεθίσματα πραγμάτευσης νοημάτων σε επίπεδο κειμένου αλλά και σε επίπεδο προσωπικού προβληματισμού.

4.2.2. Πρόσωπα-χαρακτήρες

Τα πρόσωπα ενός κειμένου παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα της θεατρικής αναπαράστασής τους. Είτε είναι πρόσωπα ιστορικά, είτε ήρωες της καθημερινότητας θα πρέπει να έχουν μια δυνατότητα να συγκινούν τον αναγνώστη/θεατή, με τις πτώσεις και τα λάθη τους, με την τραγικότητά τους, με τις δραματικές συγκρούσεις τους σε επίπεδο ιδεολογικό, προκειμένου η μία δύναμη να επικρατήσει εις βάρος της άλλης (Μουδατσάκις, 1994: 103).

Έρωτες, όπως ο Κροίσος και ο Σόλωνας, ο Οδυσσέας και η Πηνελόπη, λειτουργούν ως εικόνες- σύμβολα που μπορούμε μέσω των θεατρικών τεχνικών να τα προσεγγίσουμε μελετώντας την ανθρωπινότητά τους, διερευνώντας τα κίνητρα και τις προθέσεις τους, ως αίτια και αφορμές της στάσης και της συμπεριφοράς στη ζωή τους, που διαμορφώνεται μέσα από εσωτερικές συγκρουσιακές διαδικασίες.

4.2.3. Χωροχρονικές συνθήκες

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της Θεατρικής Αγωγής είναι οι πολλαπλές λειτουργίες του χώρου και του χρόνου. Ο πραγματικός χώρος της τάξης, ο χώρος των μαθητών-ηθοποιών και των μαθητών-θεατών συνδιαλέγεται δημιουργικά με τον ιστορικό χρόνο του κειμένου, το χρονικό παρόν των μαθητών, τη χρονική οριοθέτηση των δραστηριοτήτων που εφαρμόζουμε, προκειμένου να πραγματευτούμε τα νοήματα των κειμένων και να δημιουργήσουμε νέα.

Η διαμόρφωση του χωροχρονικού πλαισίου μπορεί να προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή ως εξής: με την κατάλληλη διάταξη των θρανίων της σχολικής αίθουσας, με τη χρήση κατάλληλου φωτισμού, με τη φυσική παρουσία των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι με τα σώματά τους δημιουργούν έναν σκηνικό χώρο από μόνοι τους αλλά πάνω απ' όλα με τη δύναμη της φαντασίας τους και την απελευθερωμένη τους έκφραση, οι μαθητές αποκτούν αίσθηση του χώρου και προσανατολίζονται μέσα σε αυτόν¹⁴. Η αξιοποίηση χρηστικών αντικειμένων κατασκευασμένων από απλά υλικά οικεία στους μαθητές, όπως υφάσματα, ρούχα, δικές τους κατασκευές από πηλό, χαρτόνι ή μέταλλο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στο ταξίδι τους στον ιστορικό χρόνο του κειμένου. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε συμβολικό και αφαιρετικό επίπεδο μπορούν να υποστηρίξουν την επιστροφή των μαθητών στην κυτταρική τους μνήμη, που διασώζει κάτι φανερό αλλά ταυτόχρονα τόσο καλά κρυμμένο μέσα τους, αυτό που ήταν πάντα εκεί και δεν μπορούσαν να το δουν. Η χωροχρονική πλαισίωση των θεατρικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό/εμπυχωτή βοηθά τους μαθητές να ταξιδέψουν στον κόσμο του κειμένου και να αλληλεπιδράσουν μαζί του σε σχέση και με τη δική τους σημερινή πραγματικότητα. Το ζήτημα της ανθρώπινης ευτυχίας που πραγματεύεται η νουβέλα του Ηροδότου και οι αξίες που διαπερνούν τις ανθρώπινες σχέσεις στο πλαίσιο

Βλ. σχετικά Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2011) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, σ.75. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ανακτήθηκε από digitalschool.minedu.gov.gr¹⁴

του συζυγικού δεσμού, που συναντάμε στην αναγνώριση Οδυσσέα- Πηνελόπης, είναι ζητήματα που μπορεί να έχουν απασχολήσει –με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τους μαθητές- και να έχουν σκεφτεί κάποτε γι' αυτά. Χρειάζονται όμως ένα ισχυρό ερέθισμα, προκειμένου να τα ανασύρουν και να τα πραγματευτούν ξανά. Αυτόν τον ρόλο, μπορούν να τον αναλάβουν τα σκηνικά αντικείμενα. Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010: 228-229) τα απλά αντικείμενα της καθημερινής μας ζωής, όπως πχ. ένα κλειδί, ένα δαχτυλίδι, ένα αναμμένο κερί μπορούν να υποστηρίξουν την κατανόηση εννοιών και νοημάτων που σχετίζονται με τη ζωή των χαρακτήρων.

Στις διδασκαλίες που υλοποιήσαμε, σχεδιάσαμε θεατρικές δραστηριότητες και παιχνίδια, τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικά αμέσως παρακάτω. Επιλέξαμε τη σχολική αίθουσα στην οποία οι μαθητές κάνουν καθημερινά το μάθημά τους, ενώ υπήρχε δυνατότητα εφαρμογής των διδασκαλιών σε ειδικό χώρο – εργαστήριο, με το εξής σκεπτικό: αφενός θέλαμε να παρουσιάσουμε τη διδακτική μας πρόταση, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μία καθημερινή σχολική τάξη χωρίς να χρειάζονται ειδικές συνθήκες που μπορεί να μην μπορούν να τις εξασφαλίσουν εύκολα όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφετέρου δεν θέλαμε να αλλάξει τίποτα στην καθημερινή ρουτίνα των μαθητών, εκτός βέβαια από όσα θα βίωναν κατά τη θεατρική τους εμπειρία. Ωστόσο με τις κατάλληλες τροποποιήσεις (διάταξη θρανίων, κατάλληλος φωτισμός) καταφέραμε να εξασφαλίσουμε έναν αρκετά μεγάλο χώρο στο κέντρο της αίθουσας, τον οποίο αξιοποιήσαμε κατά τα παιχνίδια γνωριμίας και τα παιχνίδια χαρακτήρων, διατηρώντας ταυτόχρονα στο πίσω μέρος της αίθουσας την ομαδική διάταξη θρανίων, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά.

4.2.4. Δραματική σύγκρουση

Αυτό που έχει σημασία σε ένα κείμενο, προκειμένου να το προσεγγίσουμε με θεατρικούς τρόπους, είναι η δράση και η σύγκρουση δύο ή περισσότερων προσώπων ως προς τις στάσεις και τις οπτικές τους για τη ζωή. Οι συγκρούσεις μπορούν να είναι *εσωτερικές*, δηλαδή τα συναισθήματα του ήρωα συγκρούονται με τον εξωτερικό κόσμο, ο ήρωας βρίσκεται σε ένα δίλημμα, πρέπει να πάρει μια πολύ σημαντική απόφαση για τη ζωή του και *εξωτερικές*, δηλαδή δυνάμεις που τον ανταγωνίζονται και που συγκρούεται μαζί τους ή του συμπαραστέκονται στον αγώνα του να πετύχει έναν στόχο (Μώρου, 2002: 5-6).

Στη νουβέλα του Ηρόδοτου η σύγκρουση των ηρώων είναι εσωτερική και βασίζεται στις ιδεολογικές διαφορές των δύο πρωταγωνιστών ως προς τα κριτήρια της ανθρώπινης ευτυχίας. Οι συγκεκριμένοι ήρωες προτάσσουν τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους, αξιοποιούν ο καθένας τα μέσα του (ο Σόλων τη λογική και τη σοφία του, ο Κροίσος την εξουσία που του δίνουν τα χρήματα και η βασιλική εξουσία του) προκειμένου να υπερισχύσουν κατά τον διάλογο, διαφωνούν και αφήνουν τη σύγκρουσή τους σε εκκρεμότητα (Μουδατσάκης, 2005: 289), δημιουργώντας έναν ανοιχτό πεδίο προβληματισμού για τον αναγνώστη.

Στην Οδύσσεια, στην αναγνώριση Οδυσσέα-Πηνελόπης οι πρωταγωνιστές βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση σε επίπεδο συναισθηματικό και ψυχολογικό, ενώ όλη η σκηνή γίνεται σε ένα ιδιαίτερα φορτισμένο συγκινησιακό κλίμα που επικοινωνείται στον αναγνώστη και τον προκαλεί να ανοίξει έναν διάλογο με τα πρόσωπα του μύθου, να προσπαθήσει να διερευνήσει τις προθέσεις τους, με βάση και την εικόνα που έχει διαμορφώσει ως τώρα γι' αυτά, την ποιότητα των λεκτικών ανταλλαγών τους και το αξιακό τους υπόβαθρο.

Στις διδασκαλίες μας, μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο σκέψης των προσώπων, να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά τους μέσα στο δικό τους πλαίσιο αναφοράς, να διερωτηθούμε για το αντίστοιχο δικό μας και να οδηγηθούμε σταδιακά σε μία κριτική θεώρησή του.

4.3. Εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Ομήρου και του Ηροδότου

4.3.1. Δραστηριότητες για τη σύμπραξη της ομάδας σε χώρο κοινό

Στο μέρος αυτό της εργασίας μας θα αναφερθούμε εκτενώς στις θεατρικές δραστηριότητες που εφαρμόσαμε τεκμηριώνοντας τις επιλογές μας όχι σε θεωρητικό επίπεδο αλλά σε επίπεδο της διδακτικής και της μαθησιακής χρησιμότητάς τους. Ο χώρος, με την ευρύτερη έννοια που αναλύθηκε παραπάνω, ως βασικός άξονας σχεδιασμού και διαμόρφωσης θεατρικών δραστηριοτήτων, αποτέλεσε τη βάση για τα παιχνίδια γνωριμίας και συνεργασίας, τα οποία εντάξαμε στις διδασκαλίες μας πριν από την ανάγνωση του κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, όπως την ελεύθερη έκφραση και τη φαντασία, δημιουργήσαμε ασκήσεις επικοινωνίας με στόχο τη σύμπραξη της μεγάλης ομάδας των μαθητών σε χώρο κοινό. Παράλληλα μας ενδιέφερε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν πώς σκέφτονται, πώς νιώθουν και πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους στα ερεθίσματα που δέχονται, προκειμένου να διευρύνουν τη δική τους σκέψη και στάση (Άλκηστις, 2000: 73). Ακόμη θεωρούσαμε πολύ σημαντικό να υποστηρίξουμε τους μαθητές, ώστε να εκφραστούν με τα σώματά τους, να λειτουργήσουν ως πομποί και δέκτες μηνυμάτων (Boal, 2013:135). Οι ασκήσεις αυτές αφορούσαν σε παιχνίδια γνωριμίας, έκφρασης και επικοινωνίας που σχετίζονταν περισσότερο με την απελευθέρωση και τη διαμόρφωση μιας δημιουργικής ατμόσφαιρας ομάδας. Τα θεατρικά παιχνίδια που εφαρμόσαμε πριν από την ανάγνωση του κειμένου είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό τον καθοδηγούμενο χαρακτήρα τους, που υπηρετήθηκε μέσω οδηγιών και παραδειγμάτων που δόθηκαν από την εκπαιδευτικό στους μαθητές, προκειμένου να δημιουργηθεί αίσθημα ασφάλειας ως προς το τι αναμένεται από αυτούς, να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς τον φόβο του λάθους και να ανταποκριθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία. Οι μαθητές αξιοποιώντας λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, ανάλογο ύφος, είχαν την ευκαιρία να αυτοπαρουσιαστούν, δίνοντας χρήσιμες πληροφορίες για τον εαυτό τους, τις προτιμήσεις τους και τα συναισθήματά τους. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε υποστηρικτικά για τη συγκρότηση ομάδων στην επόμενη

φάση της διδασκαλίας. Παράλληλα μέσω των παιχνιδιών αυτών δίνοντας συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες στους μαθητές για τον χρόνο και τον ρυθμό εκτέλεσης των ασκήσεων, για τον σχηματισμό κύκλου περιμετρικά των θρανίων, για τις δυνατότητες της κίνησής τους γύρω και μέσα σε αυτόν, οι μαθητές προσανατολίζονταν σε σχέση με τον χώρο, τα αντικείμενα, τους συμμαθητές τους και προετοιμάζονταν ψυχοσυναισθηματικά για το παιχνίδι χαρακτήρων που θα ακολουθούσε.

4.3.2. Δραστηριότητες για την Αγωγή του προφορικού λόγου

Η θεατρική ανάγνωση αποσπασμάτων, θεατρικών έργων ή σκηνών, είναι μια δραστηριότητα αποτελεσματική για την καλλιέργεια της προφοράς και του επιτονισμού στο πλαίσιο της αγωγής του προφορικού λόγου, η οποία μπορεί να υπηρετηθεί μέσω της Θεατρικής Αγωγής. Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή με τους μαθητές να κάθονται σε κύκλο ή σε ομάδες και να παρακολουθούν την ανάγνωση ή την αφήγηση μιας σκηνής διαμορφώνει όρους κατανόησης του κειμένου. Παράλληλα, ο κύκλος ενισχύει τη διάθεση μαθητών- εκπαιδευτικού να μοιραστούν εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες καθώς και μορφές κατανόησης.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να διαβάσει ολόκληρο το κείμενο της σκηνής. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αποκτούν μια συνολική αντίληψη για τα γεγονότα και τους χαρακτήρες, με αποτέλεσμα να μπορούν να εξασφαλίσουν από την πρώτη επαφή μια ολιστική εικόνα της ενότητας. Από την άλλη υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να διακόψει την ανάγνωση της ιστορίας σε ένα κομβικό για την εξέλιξη της πλοκής σημείο και να θέσει κάποιες ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να εκμαιεύσει τις ανταποκρίσεις τους για τη συνέχεια της ιστορίας, για την υιοθέτηση του ανάλογου ύφους στη συνέχεια της ανάγνωσης και να ενεργοποιήσει τη φαντασία και την επινοητικότητά τους. Βασικός στόχος αυτής της τεχνικής είναι η καλλιέργεια της προφορικότητας του λόγου, που θα βοηθήσει τους μαθητές να την αξιοποιήσουν ως κατακτημένη δεξιότητα στα παιχνίδια χαρακτήρων που ακολουθούν.

Στη διδασκαλία του Ηροδότου, υιοθετήσαμε τη συνεχόμενη ανάγνωση της σκηνής δίνοντας έμφαση στα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, όπως είναι ο επιτονισμός, η προφορά, ο εναλλασσόμενος ρυθμός, η αυξομείωση της έντασης της φωνής, οι παύσεις κλπ. υποστηρίζοντας τους μαθητές σε μία πρώτη μορφή ενσυναισθητικής κατανόησης των

νοημάτων του κειμένου, καθώς και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για τη βαθύτερη διερεύνηση της ιστορίας.

Στη διδασκαλία του Ομήρου υιοθετήσαμε τη διακοπτόμενη ανάγνωση με το ακόλουθο σκεπτικό: Η επιλογή της διακοπτόμενης ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό, που αξιοποιεί τα σημεία κορύφωσης της δραματικής έντασης της σκηνής και θέτει τις κατάλληλες διερευνητικές ερωτήσεις, εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά στην πράξη της ανάγνωσης, να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για τους χαρακτήρες, να υποθέσουν τις πιθανές αντιδράσεις τους, να εκφράσουν τις προσδοκίες τους για το πώς περιμένουν να εξελιχθούν τα γεγονότα και στη συνέχεια να τις συγκρίνουν με τις εκδοχές του ποιητή υιοθετώντας μια κριτική ματιά απέναντι στο κείμενο. Ουσιαστικά ζητήσαμε από τους μαθητές να ψάξουν «πώς θα διαβάσουν το κείμενο» και αυτή η τεχνική τους έδινε τη δυνατότητα να διερευνήσουν εκ των έσω τις δικές τους υφολογικές επιλογές καθώς και αυτές του ποιητή, να αναζητήσουν τον λειτουργικό τους ρόλο στο αισθητικό αποτέλεσμα που διαμορφώνουν και να μπου στη διαδικασία να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους, καλλιεργώντας –ανάμεσα στα άλλα- και την κριτική τους σκέψη, βασικό ζητούμενο στη Θεατρική Αγωγή.

Η επιλογή της διακοπτόμενης ανάγνωσης στο διαλογικό απόσπασμα του Ομήρου που είχε μια συχνότερη εναλλαγή πομπού-δέκτη προσφερόταν περισσότερο για διακοπτόμενη ανάγνωση από το κείμενο του Ηροδότου που είχε μεγαλύτερα αφηγηματικά αποσπάσματα λόγου. Επίσης το περιεχόμενο του αποσπάσματος ήταν γνωστό στους μαθητές, άρα θα μπορούσαν ευκολότερα –με βάση και την εικόνα που είχαν διαμορφώσει για τους ήρωες μέχρι τη στιγμή της διδασκαλίας- να διερευνήσουν τις διαφορετικές υφολογικές επιλογές του ποιητή.

4.3.3. Δραστηριότητες για το «χτίσιμο» του ρόλου

Με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, όπως την *αναπαράσταση*, την *αναδημιουργία* δηλαδή γεγονότων και καταστάσεων του κειμένου και την *ενσυναίσθηση*, τη δυνατότητα δηλαδή των μαθητών να εισαχθούν στη διαδικασία ταύτισης με τον ρόλο που υποδύονται και να τον αποδώσουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, οργανώσαμε δραστηριότητες για το «χτίσιμο» του ρόλου, δηλαδή για τη σταδιακή προσέγγιση και συνομιλία με τους χαρακτήρες των κειμένων.

Συγκεκριμένα, και στις δύο διδασκαλίες μας μετά τη θεατρική ανάγνωση, τον εντοπισμό των προσώπων, του τόπου και του χρόνου της δράσης, ακολούθησε η διερεύνηση της δομής της πλοκής της σκηνής. Με κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή οι μαθητές εντόπισαν τα πρόσωπα που συγκρούονταν καθώς και τις αιτίες αυτής της σύγκρουσης. Ακολούθησε η ανίχνευση των δραματικών στοιχείων των χαρακτήρων, η ανάλυση της προσωπικότητάς τους, ο εντοπισμός των συγκυριακών και διαχρονικών χαρακτηριστικών τους, η εμβάθυνση στις ιδέες, τις αξίες και τη γενικότερη φιλοσοφία τους για τη ζωή και η τελική ανάγνωση σε επίπεδο συγχρονικό αλλά και διαχρονικό με βάση την εποχή που γράφτηκε το έργο αλλά και στο πλαίσιο της σημερινής εποχής, προκειμένου να προκύψει ένας γόνιμος προβληματισμός σχετικά με το αν και κατά πόσο όσα παρουσιάζονται στα κείμενα ενδιαφέρουν ένα σύγχρονο κοινό. Στη συνέχεια εφαρμόσαμε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τους χαρακτήρες, οι οποίες εστίαζαν περισσότερο στα στάδια της αναδημιουργίας, της εκτέλεσης και του αναστοχασμού, και αξιοποιούσαν την κατακτημένη από τα πρώτα παιχνίδια ενσωμάτωση των μαθητών σε μια δημιουργική ατμόσφαιρα. Οι θεατρικές δραστηριότητες ρόλων/χαρακτήρων που αξιοποιήσαμε μετά την ανάγνωση του κειμένου, είχαν ως κοινό άξονα μια αυτοσχέδια δράση των μαθητών σε δοσμένες συνθήκες, που στη δική μας περίπτωση σχετίζονταν με τα συγκεκριμένα κείμενα, τα οποία είχαν εξ αρχής διαλογική μορφή κι έτσι δεν χρειάστηκε να παρέμβουμε για να τα διαλογοποιήσουμε. Αυτό που μας ενδιέφερε ιδιαίτερος ήταν αυτές οι δοσμένες συνθήκες να μην λειτουργήσουν ως οριστικά διαμορφωμένα πλαίσια που θα αποθάρρυναν τους μαθητές από τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και θα τους οδηγούσαν σε εκφραστικά στερεότυπα (Στανισλάφκι, 2006: 29).

Τα βήματα που ακολουθήσαμε στις δραστηριότητες ρόλων προκειμένου οι μαθητές να εμβαθύνουν στο αξιακό υπόβαθρο των ηρώων ήταν τα ακόλουθα: πρώτη επαφή με τον ρόλο (θεατρική ανάγνωση), διερεύνηση, ανάλυση και εμβάθυνση στους χαρακτήρες του κειμένου (δραστηριότητες ρόλων-χαρακτήρων), αναστοχασμός σε σχέση με την εμπειρία, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο αποτίμησης της θεατρικής εμπειρίας, διαδικασία που βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια¹⁵.

Τέλος, στο πλαίσιο επαφής και αντίληψης του περιβάλλοντος χώρου, προτείναμε στους μαθητές να αξιοποιήσουν συγκεκριμένα καθημερινά αντικείμενα (π.χ. μετρονόμος), συζητώντας μαζί τους για την κυριολεκτική και μεταφορική δυνατότητα χρήσης τους, ενθαρρύνοντάς τους να μας προτείνουν τρόπους αξιοποίησής τους στις δραστηριότητες ρόλων. Με αυτή τη διδακτική επιλογή, τους δώσαμε την ευκαιρία να λειτουργήσουν λίγο σαν σκηνοθέτες και σκηνογράφοι, να συνεργαστούν και να επιλέξουν ως ομάδες τους τρόπους έκφρασής τους, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

4.3.4. Δραστηριότητες για την παραγωγή γραπτού θεατρικού λόγου

Η Θεατρική Αγωγή παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν γραπτά τις ιδέες και τις απόψεις τους σε δραματικό πλαίσιο, να αφηγηθούν τις δικές τους ιστορίες, να συνθέσουν διάφορα κειμενικά είδη και τύπους, αξιοποιώντας εξωγλωσσικά και γλωσσικά στοιχεία. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε δραστηριότητα δημιουργικής θεατρικής γραφής και συγκεκριμένα συγγραφής θεατρικού διαλόγου με θέμα προσαρμοσμένο - κατ' αναλογία στο κείμενο που επεξεργάστηκαν- στη σημερινή εποχή,¹⁶ προκειμένου να εκμαιεύσουμε ιδέες και στάσεις από τη σημερινή πραγματικότητα των μαθητών και να τις συσχετίσουμε με τις αντίστοιχες που συνάντησαν στα κείμενα. Προϋποθέσεις για την παραγωγή του γραπτού θεατρικού διαλόγου από τους μαθητές ήταν οι ακόλουθες: να αξιοποιήσουν όσα βίωσαν και παρακολούθησαν κατά τη δραστηριότητα ρόλων, να ακολουθήσουν τις οδηγίες που τους δόθηκαν στο φύλλο εργασίας που αφορούσαν στη διαλογική μορφή του κειμένου, στην εξελικτική πορεία της πλοκής, στην αξιοποίηση συγκεκριμένου τοπικού και χρονικού πλαισίου, στην ανάδειξη του συναισθηματικού πλαισίου των πρωταγωνιστών και στην γραπτή αποτύπωση της

¹⁵ Βλ. παράρτημα, κεφ.8.1. σχέδια διδασκαλιών

¹⁶ Βλ. ό.π.

δραματικής έντασης μέσω συγκεκριμένων λεκτικών και υφολογικών επιλογών. Στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν αφενός η εκ των έσω ανάγνωση και τελικά κατανόηση των ποικίλων δραματικών στοιχείων που προκύπτουν κατά την προσέγγιση κειμένων με θεατρικούς όρους και αφετέρου η συσχέτιση της αναγνωστικής και προσληπτικής εμπειρίας τους με τη δική τους πραγματικότητα.

5. ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Πλαίσιο έρευνας

5.1.1. Θεωρητικές παραδοχές και επιλογή μεθοδολογικού παραδείγματος

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνητικής διαδικασίας αφενός διαμορφώνεται από την προσωπική οπτική θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας του ερευνητή και αφετέρου καθορίζει και πλαισιώνει τις μεθόδους προσέγγισης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης των ερευνητικών ευρημάτων του (Ιωσηφίδης, 2008: 43).

Οι θεωρητικές παραδοχές μας ως ερευνητών σχετίζονται με τη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως ενός δημιουργήματος του νου, μέσα στο οποίο η γνώση νοείται ως κάτι ρευστό, εύπλαστο, υποκειμενικό, προσωπικό και μοναδικό, δεδομένου ότι έχει ως επίκεντρό της τον άνθρωπο, ο οποίος δημιουργεί και νοηματοδοτεί τις δικές του συνθήκες και πράξεις (Cohen, Manion & Morrison 2008: 7-11).

Οι θεωρητικές παραδοχές του ερευνητή επιδρούν στην επιλογή των μεθοδολογικών στρατηγικών του. Οι παραδοχές δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από την οπτική, μέσω της οποίας εξετάζει το θέμα του. Στην ερευνητική μας μελέτη υιοθετήσαμε την οπτική του εκπαιδευτικού- ερευνητή, που σχεδιάζει και εφαρμόζει την έρευνά του στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για ανταλλαγές βιωμάτων, εμπειριών και προβληματισμών, αφού «η σχολική τάξη και το σχολικό προαύλιο αποτελούν πεδία, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, ερμηνεύουν συμπεριφορές και προσαρμόζουν τη δράση τους ανάλογα με την περίπτωση», (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 21).

Η έρευνα που εφαρμόσαμε εντάσσεται στις ποιοτικές έρευνες που ακολουθούν το κονστρουκτιβιστικό και ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα. Οι οπτικές των δύο αυτών παραδειγμάτων έχουν ως κοινό άξονα ενδιαφέροντος το ίδιο το άτομο και τις ερμηνείες που αυτό δίνει για τον κόσμο γύρω του (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 22). Πιο συγκεκριμένα το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα «αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα ως ταυτισμένη με τις δράσεις και τις αναπαραστάσεις των κοινωνικών υποκειμένων», (Ιωσηφίδης, 2008: 44) και το ερμηνευτικό δίνει έμφαση στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 36). Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004:86) μία μορφή κατανόησης που προέχει στο ερμηνευτικό παράδειγμα είναι η *κατανόηση νοήματος*, που «αφορά στην κατανόηση μιας κατάστασης πραγμάτων μέσω της αποσαφήνισης και της σύνθεσης του γενικότερου νοήματος, του όλου, στο οποίο (η κατάσταση αυτή) πρέπει να τοποθετηθεί, καθώς υφίσταται κυκλική σχέση ανάμεσα στο όλο και τα μέρη που το απαρτίζουν». Ως ερευνητές που ακολουθούμε το κονστρουκτιβιστικό και ερμηνευτικό παράδειγμα, μας ενδιέφερε να διεισδύσουμε στα ερευνητικά μας υποκείμενα, στους πολυδιάστατους και πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτούν την πραγματικότητα (Πουρκός, Μ.& Δαφέρμος, Μ, 2010: 105-106) να αναδείξουμε τις υποκειμενικές προσωπικές εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στις θεατρικές τεχνικές και να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν την εμπλοκή τους σε αυτές καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής αλληλεπίδρασης.

5.1.2. Εκπαιδευτική εμπειρία και ερευνητικός προβληματισμός

Η επιλογή του θέματος της έρευνας που αφορούσε στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ως εναλλακτικής μεθόδου προσέγγισης στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, σχετίζεται με το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την αξιοποίηση των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση, το οποίο διαμορφώθηκε σταδιακά από τη διδακτική της εμπειρία και από την αναζήτηση βιωματικών τρόπων προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, η απόφαση για τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε αφενός από τη μελέτη της σχετικής με αυτό το θέμα βιβλιογραφίας και αφετέρου από την εκπαιδευτική εμπειρία της ερευνήτριας, στο πλαίσιο της διδακτικής της ιδιότητας ως φιλόλογου σε τάξεις Γυμνασίου στα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Η σχέση των συγκεκριμένων σχολείων με το σύγχρονο σχολικό θέατρο μέσω της επιτυχούς –κατά κοινή ομολογία- για αρκετά χρόνια οργάνωσης των ετήσιων Αγώνων

Μαθητικού Θεάτρου, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της επαφής των μαθητών με τις παραστατικές τέχνες, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό δείγμα υποστήριξης προς τέτοιου είδους καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Να επισημάνουμε ότι ο συγκεκριμένος σχολικός θεσμός είχε έναν ευρωπαϊκό χαρακτήρα καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, κριτικοί, δάσκαλοι του θεάτρου και μαθητές προέρχονταν από τα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και από άλλα ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας και της Ευρώπης και συνεργάζονταν σε ένα διευρυμένο πλαίσιο ανταλλαγής εμπειριών, γνώσεων και προβληματισμών. Παράλληλα, στα σχολεία αυτά λειτουργεί -στο πλαίσιο των απογευματινών ομίλων δημιουργικής απασχόλησης- θεατρικός όμιλος, τα μέλη του οποίου ασχολούνται με την ανάγνωση και τη θεατρική αναπαράσταση συγκεκριμένων θεατρικών κειμένων. Επιπρόσθετα, υπάρχει μέριμνα για εφαρμογή της τεχνικής της *δραματοποίησης* μετά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, όπως της λογοτεχνίας, των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, της ιστορίας κλπ., ως δραστηριότητας επέκτασης της γνώσης, τουλάχιστον δύο φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η οποία εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και αποτελεί ενσωματωμένη διδακτική πρακτική για τα συγκεκριμένα σχολεία.

Η θετική επαφή των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων με το θέατρο αποτέλεσε το ερέθισμα για τη δημιουργία του ερευνητικού προβληματισμού μας: αναρωτηθήκαμε μήπως μπορούσαμε να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε μία περισσότερο δημιουργική συνάντηση των μαθητών με το θέατρο, αντλώντας ερεθίσματα από τα κείμενα των Αρχαίων Ελληνικών τα οποία διδάσκονται καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς. Θέλαμε να διαφοροποιήσουμε την εφαρμογή της τεχνικής της απλής δραματοποίησης μέσω μεμονωμένων διδασκαλιών στην οποία συμμετείχαμε στη διάρκεια της χρονιάς. Βασιζόμενοι στο παραπάνω σκεπτικό προσπαθήσαμε να δούμε συστηματικά και σε βάθος μέσα από δομημένο διδακτικό σχεδιασμό και πλαισίωση σε ποιο βαθμό οι θεατρικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαδικασία πρόσληψης του περιεχομένου των κειμένων και στη διαλεκτική σχέση της θεατρικής εμπειρίας με τα βιώματα των μαθητών, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί με βάση τον γνωστικό και παραστατικό τους κύκλο.

Οι λόγοι της επιλογής του διδακτικού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση σχετίζονται με το αξιακό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους και τη δυνατότητα αυτό να υποστηριχθεί από τις θεατρικές τεχνικές μέσα σε κλίμα ασφάλειας και αποδοχής.

Ουσιαστικά ενδιαφερόμασταν να αναδείξουμε την αξιακή σημασία των κλασικών κειμένων του Ομήρου και του Ηροδότου μέσα από θεατρικές τεχνικές που θα έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να συναντηθούν δημιουργικά με τα κείμενα, να ανασύρουν δικές τους εμπειρίες, βιώματα, αξίες και στάσεις ζωής, να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες των κειμένων και να προβληματιστούν για τη διαχρονικότητα και την επικαιρότητά τους.

Ο ερευνητικός αυτός προβληματισμός σταδιακά σχηματοποιήθηκε και διατυπώνεται εδώ με την ακόλουθη μορφή:

Μπορούν συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση να διαμορφώσουν θετικό παιδαγωγικό κλίμα και να συνεισφέρουν στην επαρκέστερη πρόσληψη (συναισθηματική, κοινωνική, αισθητικοκινητική, γνωστική, μεταγνωστική) του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων και στην καλλιέργεια δημιουργικού προβληματισμού των μαθητών για τις δικές τους στάσεις και αξίες;

5.1.3. Μεθόδευση της Διερεύνησης

5.1.3.1. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθούν οι μορφές επίδρασης των θεατρικών δραστηριοτήτων που επιλέξαμε στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στην επαρκέστερη πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου αποσπασμάτων από την Οδύσσεια και τον Ηρόδοτο (ραψωδία ψ, νουβέλα Κροίσου-Σόλωνα) και στη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του αξιακού συστήματος των ίδιων των μαθητών.

5.1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο προβληματισμός που παρουσιάστηκε, σταδιακά σχηματοποιήθηκε και συστηματοποιήθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία η παρούσα έρευνα επεδίωξε να απαντήσει:

i. Η αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, που θα συντελέσει στην ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή

πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας, υπηρετώντας συναισθηματικούς, κοινωνικούς, αισθητικοκινητικούς, γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους;

ii. Η αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων, όπως της δημιουργικής θεατρικής γραφής μετά την ανάγνωση του κειμένου, μπορεί να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων των μαθητών και του κειμένου που προσέγγισαν, ως προς το αξιακό υπόβαθρο, και να οδηγήσει σε μια επανακατανόηση του δικού τους αξιακού κόσμου σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου;

5.1.3.3. Υποθέσεις έρευνας

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο καθηγητή Φίλια Β. (2004: 24) αν για ένα ερευνητικό πρόβλημα υπάρχουν έγκυρες –σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας- εναλλακτικές διαπιστώσεις, τότε η διατύπωσή του θα πρέπει να περιλαμβάνει υποθέσεις που θα συνοψίζουν την προϋπάρχουσα γνώση και θα οδηγούν την έρευνα στην ανάλογη κατεύθυνση.

Μέσω της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης (βλ. κεφ. 4.1) γνωρίζουμε ότι η Θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος, βιωματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, στο πλαίσιο του οποίου καλλιεργείται μία σύνθετη μορφή μάθησης, που αφορά πρωτίστως τον κοινωνικοσυναισθηματικό και δευτερευόντως τον γνωστικό τομέα, κυρίως στο επίπεδο της κατανόησης και της κριτικής σκέψης (Άλκηστις, 2000: 18, 2008: 222-223, Μουδατσάκις, 2005). Επίσης στα κεφάλαια 2.2. και 2.3. της εργασίας μας αναφερθήκαμε εκτενώς σε σύγχρονες μορφές μαθησιακής αλληλεπίδρασης που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η δυνατότητα προσωπικής νοηματοδότησης των αρχαιοελληνικών κειμένων, όπως αυτή προσδιορίζεται από την αναγνωστική και προσληπτική θεωρία της Αισθητικής της πρόσληψης του Jauss.

Επομένως, μέσω των διδακτικών μας παρεμβάσεων που αξιοποιούν θεατρικές δραστηριότητες υποθέτουμε ότι μπορούν να υπηρετηθούν οι ακόλουθοι διδακτικοί στόχοι:

A. Η υπηρετήση κοινωνικο-συναισθηματικών στόχων μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαμορφώσει θετικό μαθησιακό κλίμα, στο οποίο υποθέτουμε ότι ενεργοποιείται πιο εύκολα το ενδιαφέρον των μαθητών για την προσέγγιση της γνώσης.

Β. Η συνάντηση του κόσμου των κειμένων με τον κόσμο των μαθητών υποθέτουμε ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργικής θεατρικής γραφής και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για μία βαθύτερη επεξεργασία του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων και των μαθητών.

5.1.3.4. *Είδος έρευνας: μελέτη περίπτωσης (case study)*

Στο πλαίσιο της κοινωνικής ποιοτικής έρευνας υπάρχει ένα εύρος ερευνητικών παραδόσεων, προσεγγίσεων και στρατηγικών μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η *μελέτη περίπτωσης (case study)*. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, ως περίπτωση εννοούμε «την κατάσταση, το άτομο, την ομάδα, τον οργανισμό ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει», (Robson, 2010: 210), η οποία ερμηνεύεται πάντοτε σε συγκεκριμένο πλαίσιο ή περιβάλλον. Ο Yin (1981 και 1994, στο Robson, 2010: 212) δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «Η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Επίσης αναγνωρίζει τρία είδη μελετών περίπτωσης: α) περιγραφικές, (που παρέχουν αφηγηματικές περιγραφές), β) ερμηνευτικές (που ελέγχουν αρχικά συμπεράσματα) και γ) αξιολογικές, (που εξηγούν και διατυπώνουν κρίσεις), (Yin, 1984, στο Cohen, Manion & Morrison 2007: 313).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης, στα οποία θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω, συσχετίζονται με τον σκοπό και τις ανάγκες της δικής μας έρευνας και λειτούργησαν προϋποθετικά, ώστε να την επιλέξουμε ως ερευνητική στρατηγική:

α) Οι μελέτες περίπτωσης εστιάζουν στη λεπτομέρεια και την πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison 2007: 314) χαρακτηριστικό το οποίο μάς ενδιέφερε, εφόσον η ερευνητική μας πρόθεση ήταν να επιλέξουμε ένα περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων, όπως αυτό ενός συγκεκριμένου τμήματος της Α' Γυμνασίου, στο οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα, και να εμβαθύνουμε τη μελέτη μας σε σχέση με τα δρώντα υποκείμενα και τους όρους με τους οποίους οικοδομούν τη γνώση τους σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

β) Αποτυπώνουν μοναδικά χαρακτηριστικά που μπορούν να αποτελέσουν ερμηνευτικούς δείκτες για την κατανόηση μιας κατάστασης και εξασφαλίζουν το περιθώριο για την

αλληλοσυσχέτισή τους με απρόσμενα δεδομένα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Το συγκεκριμένο πλεονέκτημα είχε ιδιαίτερη σημασία για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στην οποία μας ενδιέφεραν οι προϋπάρχουσες αξιακές τοποθετήσεις των μαθητών, τις οποίες δεν ήταν δυνατόν να προβλέψουμε εξαρχής στο σύνολό τους.

γ) «Μπορούν να εκφράσουν ως έναν βαθμό τις ασυμφωνίες και τις συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων» (Cohen, Manion & Morrison 2007: 314), πλεονέκτημα σημαντικό για τις εναλλακτικές ερμηνείες στις οποίες θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο πλαίσιο του επιστημονικού παραδείγματος που ακολουθήσαμε.

5.1.3.5. Διενέργεια της έρευνας

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη βασιμότητα των υποθέσεών μας και να προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα σχεδιάσαμε τη διεξαγωγή δύο διδασκαλιών στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Α' Γυμνασίου), στη ραψωδία ψ της Οδύσσειας και στη νουβέλα του Ηροδότου "Κροίσος και Σόλων".

Η επιλογή των συγκεκριμένων διδακτικών αποσπασμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια έγινε με το σκεπτικό ότι η διαλογική τους μορφή, σε σχέση με ένα καθαρά αφηγηματικό κείμενο, μπορούσε να διευκολύνει την οργάνωση και παρουσίαση των θεατρικών δραστηριοτήτων για το «χτίσιμο» των ρόλων και για την παραγωγή γραπτού θεατρικού διαλόγου από τους ίδιους τους μαθητές.

Παράλληλα η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση έγινε με το ακόλουθο σκεπτικό: α) το συγκεκριμένο σχολείο είχε ενσωματώσει τη θεατρική τεχνική της *δραματοποίησης* σκηνών από τα ομηρικά έπη ως διδακτική πρακτική (βλ. κεφάλαιο 5.1.2.), επομένως θα ήταν περισσότερο δεκτικό και υποστηρικτικό στις διδακτικές μας παρεμβάσεις, β) τα ομηρικά έπη, όπως και ο Ηρόδοτος, βρίσκονται κοντά στη μυθολογία και αποτελούν οικείο πεδίο για τους μαθητές, στοιχείο που θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τη φαντασία τους και να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην υποστήριξη εμπλουτισμένης πρόσληψης μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων, και γ) το πλούσιο αξιακό, ιδεολογικό, γλωσσικό και λογοτεχνικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων κειμένων αναμέναμε να συναντηθεί με το αντίστοιχο των μαθητών, να αναδειχθεί και να εμπλουτιστεί μέσω των προσωπικών τους νοηματοδοτήσεων. Τα παραπάνω δεν αναιρούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων και στα υπόλοιπα

φιλολογικά μαθήματα, με την προϋπόθεση ότι αυτές καλύπτουν και υπηρετούν βασικούς σκοπούς και στόχους των ΑΠΣ, που αφορούν στο κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Επιπρόσθετα η εφαρμογή των διδακτικών μας παρεμβάσεων επελέγη να γίνει στην Α' Γυμνασίου, για τους παρακάτω λόγους: α) οι μαθητές εισάγονται σε μια καινούργια βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν εντονότερα την ανάγκη συμμετοχής σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μέσω των οποίων μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους- ανάγκη που υπηρετείται μέσω της εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων σε ομαδικό πλαίσιο, β) φέρουν μαζί τους συσσωρευμένη όλη την εμπειρία τους από το Δημοτικό, σχετικά με δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες που συμβάλλουν σε μια περισσότερο εμπλουτισμένη πρόσληψη κειμένων, και γ) δεν έχουν ακόμα την εμπειρία και το άγχος των εξετάσεων και είναι περισσότερο "ανοιχτοί" σε βιωματικές εμπειρίες, που θα ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

5.1.3.6. Δειγματοληψία και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Κατά τη διαδικασία προσδιορισμού του πληθυσμού-στόχου επιλέξαμε τη μέθοδο της Δειγματοληψίας, που βασίζεται σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, το οποίο «προέρχεται από την εστίαση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη ομάδα και υπό την πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού», (Cohen, Manion & Morrison 2007: 169). Ο παραπάνω τύπος δείγματος χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες μικρής κλίμακας, που δεν έχουν αξιώσεις γενίκευσης, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης. Γενικότερα εξάλλου στην ποιοτική έρευνα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σπάνια αποτελεί επιδίωξη, δεδομένου ότι αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή δεν είναι να καταλήξει σε γενικεύσιμα συμπεράσματα για τον πληθυσμό από όπου προήλθε το δείγμα του, αλλά η εις βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα από τις εμπειρίες των δρώντων υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 59). Η ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή δείγματος είναι η *σκόπιμη δειγματοληψία* (purposive sampling), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται με κριτήριο κάποια βασικά χαρακτηριστικά, που εξυπηρετούν τους γενικότερους σκοπούς και στόχους της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 64).

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσε ένα τμήμα από τα συνολικώς τέσσερα της Α' Γυμνασίου με 19 μαθήτριες και μαθητές κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016. Η επιλογή

του συγκεκριμένου τμήματος βασίστηκε στα ακόλουθα κριτήρια: α) στη φύση της έρευνας (βλ. κεφ. 5.1.3.4.), β) στο δεδομένο ότι το τμήμα αυτό, όπως και τα υπόλοιπα, περιελάμβανε έναν μεγάλο αριθμό παιδιών που προέρχονταν από το Δημοτικό και θα μπορούσαν έχοντας κοινό εκπαιδευτικό υπόβαθρο να λειτουργήσουν ως διευκολυντές και για τους υπόλοιπους μαθητές που δεν είχαν τις ίδιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, και γ) στο δεδομένο ότι ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών και μαθητριών που αποτελούσαν τον πληθυσμό του τμήματος, θα μας έδινε τη δυνατότητα να οικοδομήσουμε καλύτερη και περισσότερο προσωπική επαφή μαζί τους και παράλληλα θα εξασφαλιζόταν περισσότερος προσωπικός διδακτικός χρόνος για τον κάθε μαθητή, προκειμένου να αλληλεπιδράσει με ποιοτικότερους όρους με τους συμμαθητές του.

5.1.4. Πηγές και μέθοδοι συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Μη συμμετοχική παρατήρηση (Non participant observation)

Μία από τις πιο διαδεδομένες πηγές άντλησης ποιοτικού υλικού σε μία ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση (observation). Η παρατήρηση «συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων» (Ιωσηφίδης, 2003: 51). Ο Βάμβουκας (2010: 195) συμπληρωματικά επισημαίνει ότι κατά την παρατήρηση δεν υπάρχει πρόθεση τροποποίησης των παρατηρούμενων φαινομένων και οι ερευνητές μπορούν να αξιοποιήσουν, αν το κρίνουν σκόπιμο για τις ανάγκες της έρευνάς τους, κατάλληλα μέσα μελέτης και έρευνας. Η παρατήρηση ως πηγή συλλογής δεδομένων χαρακτηρίζεται για την αμεσότητά της (Robson, 2010: 368), αφού δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή να παρακολουθεί και να καταγράφει στοιχεία για μια κατάσταση τη στιγμή ακριβώς που αυτή συμβαίνει. Έτσι στην περίπτωση της έρευνάς μας:

- Η παρατήρηση θα μας τροφοδοτούσε με ποιοτικό υλικό σχετικά με τις ατομικές και συλλογικές στάσεις και συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων, δηλαδή του εκπαιδευτικού και των μαθητών, μέσα στο πραγματικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.
- Θα μας έδινε τη δυνατότητα να κατανοήσουμε αυτές τις στάσεις και τις συμπεριφορές μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου οικοδομούνταν.

- Ενταγμένη σε μια μελέτη περίπτωσης, θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά με άλλους τύπους συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις ή τα γραπτά τεκμήρια των μαθητών (Robson, 2010: 370-371) και να μας επιτρέψει να ερμηνεύσουμε πολυπρισματικά τα στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα στη δική μας έρευνα, η αξιοποίηση της παρατήρησης αποτέλεσε πολύτιμη δεξαμενή πληροφοριών σχετικά με τη βίωση του κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος στις ομάδες εργασίας μέσω της εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων (στοιχείο για το οποίο αντλήσαμε υλικό και από τις τοποθετήσεις των ίδιων των μαθητών μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων).

Ο ρόλος του παρατηρητή καθορίζει τον *τύπο* της παρατήρησης, που μπορεί να είναι συμμετοχική και μη συμμετοχική. Στην πρώτη περίπτωση οι παρατηρητές αλληλεπιδρούν με τους συμμετέχοντες, ενώ στη δεύτερη δεν συμμετέχουν καθόλου στην ερευνητική διαδικασία και αποτελούν την κατηγορία των «πλήρως παρατηρητών» (complete observer) (Ιωσηφίδης, 2003: 52). Προβληματιστήκαμε για το είδος της παρατήρησης που θα επιλέγαμε αλλά και για τον ρόλο του παρατηρητή, καθώς καθεμιά από τις δύο πιθανότητες έχουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά για μια έρευνα. Επιλέξαμε τη μη συμμετοχική παρατήρηση ως πηγή άντλησης δεδομένων για την έρευνά μας, κατά την οποία η θέση μας ως ερευνητών ήταν γνωστή στους μαθητές, επειδή θέλαμε να περιορίσουμε την υποκειμενικότητα της παρατήρησης, η οποία υπάρχει σε ένα βαθμό για τους συμμετέχοντες παρατηρητές, αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου εμπλοκής με τα ερευνητικά υποκείμενα. Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης επίσης έγινε με κριτήριο την έμφαση που θέλαμε να δώσουμε σε μια άλλη διάσταση της έρευνας πολύ πιο ουσιαστική: αυτή του εκπαιδευτικού που μαζί με τους μαθητές υλοποιούν μια διδακτική διαδικασία.

Η παρατήρηση έγινε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που οικειοθελώς δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Στην έρευνά μας οι παρατηρητές δεν συμμετείχαν καθόλου στη διδακτική διαδικασία και κάθονταν αμέτοχοι στο πίσω μέρος της αίθουσας.

Με βάση το κριτήριο της δόμησης η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως *άτυπη* ή *τυπική*. Η πρώτη είναι λιγότερο δομημένη και εξασφαλίζει μεγάλη ελευθερία στον παρατηρητή για να καταγράψει και να οργανώσει τα δεδομένα του, ενώ η δεύτερη κατευθύνει τον παρατηρητή να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδούς ως προς το τι θα

παρατηρήσει (Robson, 2010 372). Στη συγκεκριμένη μέθοδο παρατήρησης, την οποία ο Robson (2010: 368) ονομάζει *δομημένη*, χρησιμοποιείται ένα δομημένο εργαλείο παρατήρησης, το οποίο διαμορφώνει συγκεκριμένο πλαίσιο κατηγοριών.

Στην έρευνά μας υιοθετήσαμε την τυπική/δομημένη παρατήρηση για τους παρακάτω λόγους:

- Οι συνάδελφοι παρατηρητές δεν ήταν έμπειροι, ούτε και εξοικειωμένοι με την άσκηση της παρατήρησης. Υπήρχε επομένως σοβαρή πιθανότητα να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συμπεριφορές και διαδικασίες, οι οποίες να μην μπορούν να αξιοποιηθούν για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Η ευελιξία των παρατηρητών, οι οποίοι αν και δεν ήταν έμπειροι ως παρατηρητές ήταν όμως έμπειροι εκπαιδευτικοί, επιδιώχθηκε με τη δυνατότητα που τους δώσαμε να καταγράψουν τα δικά τους αυτόνομα σχόλια, τα οποία στη συνέχεια συζητήσαμε μαζί τους μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων.
- Η χρήση ενός δομημένου εργαλείου παρατήρησης, παρόλο που μειονεκτεί ως προς τη συλλογή δεδομένων που μπορούν να αναδείξουν πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων τις οποίες δεν είχε προβλέψει ο ερευνητής, δεν παύει να εξασφαλίζει ένα μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων και να λειτουργεί διευκολυντικά ως προς τη διαχείριση των χρονικών περιορισμών της παρατήρησης.
- Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες και κλείδες παρατήρησης, που εκπονήθηκαν από τη διδάσκουσα και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο κεφ. 5.3.1. αναφερόμαστε αναλυτικά στην επιλογή του συστήματος παρατήρησης, στις πηγές που αξιοποιήσαμε, στη διαδικασία την οποία ακολουθήσαμε προκειμένου να διαμορφώσουμε τις κατηγορίες των εργαλείων που αφορούσαν στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και στον σχεδιασμό των φύλλων καταγραφής των παρατηρητών.

Αναλυτικά οι κλίμακες και οι κλείδες παρατήρησης παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας μας (βλ. κεφ. 8.3).

Ομάδες εστίασης (Focus groups)

Ως εργαλείο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω των προφορικών ανταποκρίσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι ομάδες εστίασης (focus groups). Η εν λόγω μέθοδος, ως μεθοδολογικό εργαλείο άντλησης ποιοτικών δεδομένων μέσα από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, επελέγη, εφόσον διαμορφώνει όρους άμεσης αλληλεπίδρασης και εστιασμένης συζήτησης των μελών της ομάδας για ένα συγκεκριμένο θέμα που τίθεται στο προσκήνιο από τον ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison 2007: 485) – στην περίπτωσή μας το θέμα αφορούσε στις εμπειρίες που βίωσαν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στις θεατρικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν.

Η στάση των μαθητών ως προς τις θεατρικές δραστηριότητες προέκυψε από την παρατήρηση της συμμετοχής και της ανταπόκρισής τους στις δύο διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν. Καθεμία από τις δύο ομάδες εστίασης συμπεριελάμβανε ίσο αριθμό μαθητών, έξι για την πρώτη διδασκαλία και πέντε για τη δεύτερη. Ο διαφορετικός αριθμός μαθητών που πλαισίωναν τις ομάδες εστίασης κατά τις δύο διδασκαλίες εξυπηρετούσε την αντιπροσωπευτικότητα που θέλαμε να εξασφαλίσουμε, σύμφωνα με την οποία από κάθε ομάδα εργασίας οι παρατηρητές εντόπιζαν έναν μαθητή με θετική και έναν μαθητή με επιφυλακτική στάση. Οι μαθητές που θεωρήθηκε από τους παρατηρητές ότι είχαν θετική ανταπόκριση στις θεατρικές δραστηριότητες αποτέλεσαν τη μία ομάδα εστίασης, ενώ οι μαθητές που θεωρήθηκε ότι είχαν επιφυλακτική στάση την άλλη. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρήθηκε ότι εξασφαλίζει "την απαραίτητη και ζητούμενη διατομική αλληλεπίδραση και ομαδική δυναμική" (Ιωσηφίδης, 2008: 139), σύμφωνα με τη συνήθη πρακτική που εφαρμόζεται στη μέθοδο των focus groups. Οι συζητήσεις με τις ομάδες εστίασης έγιναν ακριβώς μετά τη διενέργεια των διδασκαλιών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επαναφέρουν στη μνήμη τους όσα πρόσφατα βίωσαν κατά την εμπλοκή τους στις θεατρικές δραστηριότητες, να τα μοιραστούν με την ομάδα και να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες.

Ο ρόλος των μεσολαβητών/ διευκολυντών, τον οποίο ανέλαβαν οι ίδιοι οι παρατηρητές των διδασκαλιών, κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης ήταν διττός: να συντονίζουν τη συζήτηση προσέχοντας να μην εκτραπεί από το κεντρικό θέμα που είχε οριστεί και παράλληλα να τροφοδοτούν λεκτικά τις ομάδες, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά (Robson, 2010: 341). Επιπρόσθετα λειτουργούσαν εξισορροπητικά

ανάμεσα στον παθητικό και ενεργητικό ρόλο που υιοθετούσαν οι μαθητές, είτε μέσω της υπερβολικής συμμετοχής τους είτε μέσω της απόσυρσής τους από τη συζήτηση, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα "επηρεασμού και μείωσης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των focus group" (Ιωσηφίδης, 2008: 141). Στις συζητήσεις που διενεργήθηκαν οι μεσολαβητές/ διευκολυντές έθεταν τα προς συζήτηση θέματα καθώς και διευκρινιστικές ερωτήσεις, αν έκριναν ότι χρειαζόνταν, μαγνητοφωνούσαν τις απαντήσεις, παρατηρούσαν τις αλληλεπιδράσεις στις ομάδες αλλά δεν συμμετείχαν στη συζήτηση εκφράζοντας προσωπικές θέσεις, ώστε να μην αλλοιώσουν τη μορφή της αλληλεπίδρασης που αναπτυσσόταν στις ομάδες.

Αναλυτικά το πρωτόκολλο ερωτήσεων των ομάδων εστίασης των μαθητών παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας μας (βλ. κεφ. 8.2).

Θεατρικά κείμενα

Επιπρόσθετα, ως τρίτη πρωτογενής πηγή δεδομένων, αξιοποιήθηκαν οι γραπτές καταγραφές μαθητών στη φάση της επέκτασης των διδασκαλιών, κατά τις οποίες οι μαθητές διαπραγματεύονταν ιδέες και νοήματα που είχαν προσεγγίσει στα κείμενα μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν. Η συγκεκριμένη πηγή αξιοποιήθηκε συνδυαστικά με την παρατήρηση και τις προφορικές ανταποκρίσεις των μαθητών, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων μέσω των γραπτών καταγραφών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα φύλλα εργασίας, που είχαν μοιραστεί στους μαθητές κατά την έναρξη της κάθε διδασκαλίας. Σ' αυτά, μαζί με τις οδηγίες για το παιχνίδι χαρακτήρων, δόθηκε και ως άσκηση γραπτής παραγωγής λόγου στους μαθητές η συγγραφή ενός θεατρικού διαλόγου με θέμα συναφές με τα ζητήματα που πραγματεύτηκαν στα κείμενα. Η συγγραφή του θεατρικού διαλόγου προέκυψε ομαδοσυνεργατικά, δηλαδή κάθε ομάδα εργασίας χρησιμοποιώντας το ψευδώνυμό της παρήγαγε ένα δικό της κείμενο, μέσα σε χρονικό διάστημα περίπου 20' λεπτών και η εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών συνέλεξε τα φύλλα εργασίας των ομάδων.

Αναλυτικά τα θεατρικά κείμενα των ομάδων των μαθητών παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας μας (βλ. κεφ. 8.4).

5.1.5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

5.1.5.1. Διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας κλιμάκων - κλειδών παρατήρησης

Οι διαδικασίες ανάλυσης των κλιμάκων-κλειδών παρατήρησης βασίστηκαν σε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις που συνδύαζαν αφενός αριθμητικά δεδομένα και αφετέρου καταγεγραμμένα σχόλια και επισημάνσεις των παρατηρητών. Η αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα μπορεί να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στον ερευνητή και να υποδείξει διαφοροποιημένες απαντήσεις για την εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων (Korinak 1999, Tolson 1999, στο Robson, 2010: 440-441).

Αναλυτικότερα οι διαδικασίες ανάλυσης και ερμηνείας των συγκεκριμένων εργαλείων παρατήρησης περιγράφονται στο κεφ. 5.3.1. της εργασίας μας.

5.1.5.2. Η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος ανάλυσης των απόψεων και των κειμένων των μαθητών

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας επιχειρώντας να προσδιορίσουμε, να κατανοήσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απόψεις των μαθητών για τη συνολική εμπειρία τους από τη διδασκαλία, τις στάσεις, και τις προσωπικές τους αξίες, το σημείο τομής των οριζόντων τους με τον ορίζοντα των κειμένων καθώς και τη δυνατότητα επανακατανόησης του δικού τους αξιακού κόσμου, επιλέξαμε την αξιοποίηση της μεθόδου της *ανάλυσης περιεχομένου* (content analysis). Η *ανάλυση περιεχομένου* αφορά στην έμμεση ποιοτική ανάλυση γραπτού υλικού, στη δική μας περίπτωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και των παραγόμενων κειμένων των μαθητών, η οποία δεν είναι δυνατόν να νοηθεί ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό, συναισθηματικό και γνωστικό τους υπόβαθρο αλλά και το υπόβαθρο του ερευνητή, με βάση το οποίο διατυπώθηκαν οι υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Η έννοια του υπόβαθρου για τους μαθητές περιλαμβάνει το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν και αλληλεπιδρούν με τα ποικίλα ερεθίσματα που δέχονται. Για τον ερευνητή αντίστοιχα το υπόβαθρο καθορίζεται από τις θεωρητικές παραδοχές του (βλ. κεφ. 5.1.1.).

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα η «κατανόηση» της ανθρώπινης σκέψης και δράσης ακολουθεί πορεία από έξω προς τα μέσα, από τα εξωτερικά σημαίνοντα στα εσωτερικά σημαινόμενα, που είναι ιστορικά δημιουργήματα και εξετάζονται μέσα στο

πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο τους (Μπονίδης, 2013: 495). Παράλληλα ο ερευνητής που ακολουθεί το συγκεκριμένο παράδειγμα, προσπαθεί να κατανοήσει τη δράση του υποκειμένου μέσα από την παρατήρηση της δράσης του και την ανάλυση του λόγου του (Φρυδάκη, 2009: 58). Η προσέγγιση αυτή απαιτεί την εσωτερική εγρήγορση του ερευνητή για την επίδρασή του στην ερευνητική διαδικασία ως ένα άτομο με συγκροτημένη ταυτότητα και υπόβαθρο, (Robson, 2010: 204).

Στο κεφ. 5.3.2. παρουσιάζουμε το σύστημα κατηγοριών το οποίο συγκροτήθηκε με βάση την ανάλυση των δεδομένων μας, τον συνδυασμό των τύπων ανάλυσης που ακολουθήσαμε και την απόδοση νοήματος στα δεδομένα μας, στο πλαίσιο του επιστημονικού παραδείγματος που υιοθετήσαμε.

Τριγωνοποίηση

Σημαντικά ζητήματα μιας ποιοτικής έρευνας συχνά είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, λόγω του ευέλικτου σχεδιασμού της. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών τριγωνισμού (triangulation) (Robson, 2010: 207). Σύμφωνα με τον Robson (2010: 441), «ο τριγωνισμός στην έρευνα είναι μια μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου [καθορίζοντάς το] από δύο ή περισσότερες θέσεις».

Πιο συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε δύο τύπους τριγωνισμού: Α) τριγωνισμό των δεδομένων, εφόσον χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες της μίας μέθοδοι συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (παρατήρηση, ομάδες εστίασης, θεατρικά κείμενα μαθητών). Β) μεθοδολογικό τριγωνισμό (Denzin, 1998, στο Robson, 2010: 207), αξιοποιώντας έναν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων κατά την ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση των δεδομένων μας στα εργαλεία παρατήρησης που χρησιμοποιήσαμε (βλ. σχετικά κεφ. 5.3.1.).

5.1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει, όπως προαναφέρθηκε, τις μορφές συμβολής συγκεκριμένων θεατρικών δραστηριοτήτων που αξιοποιήσαμε στις διδασκαλίες μας στη διαμόρφωση θετικού κοινωνικο- συναισθηματικού κλίματος στη σχολική αίθουσα, στη δυνατότητα εμπλουτισμένης πρόσληψης του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων και στη διαμόρφωση ευνοϊκών όρων για επαναδιαπραγμάτευση του αξιακού συστήματος των μαθητών.

Για ορισμένους από τους περιορισμούς της έρευνας σχετικούς με την υποκειμενικότητα των παρατηρητών και με μεθοδολογικές αστοχίες κατά την κατασκευή των εργαλείων παρατήρησης –καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισής τους, θα αναφερθούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 5.3.1.1. Εδώ θα αναφερθούμε στους τρόπους τους οποίους επιλέξαμε προκειμένου να λειτουργήσουμε προληπτικά για την υποκειμενικότητα που πιθανόν θα προέκυπτε από τις προφορικές ανταποκρίσεις των μαθητών στις ομάδες εστίασης. Συνήθως οι μαθητές, όταν συμμετέχουν σε συνέντευξη με μεσολαβητή έναν εκπαιδευτικό που γνωρίζουν, είτε αυτός είναι καθηγητής τους είτε ένα πρόσωπο φυσιογνωμικά οικείο μέσα στον χώρο του σχολείου, δεν απαντούν τόσο αυθόρμητα και ειλικρινά, όπως για παράδειγμα θα απαντούσαν σε έναν συνομήλικό τους. Ενδιαφέρονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό να μην αλλοιώσουν την εικόνα τους γενικά και κάποιες φορές είναι περισσότερο συγκρατημένοι από αυτό που αναμένουμε.

Στην έρευνά μας αντιμετωπίσαμε τον παραπάνω περιορισμό ως εξής: η μία από τις δύο ομάδες εστίασης επιλέχτηκε με κριτήριο την επιφυλακτική στάση της, η οποία αναμέναμε ότι εφόσον εκδηλώθηκε κατά την ώρα της διδασκαλίας, θα ήταν πολύ πιθανόν να εκφραστεί και λεκτικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ακόμη οι συνεντευκτές πριν την έναρξη των συνεντεύξεων περιέγραψαν στους μαθητές τους όρους συμμετοχής τους, ένας από τους οποίους εστίαζε στο ότι οι μαθητές θα θέλαμε να απαντούν με βάση τη δική τους εμπειρία από τη διδασκαλία και όχι με βάση όλα όσα θα αναμέναμε να ακούσουμε.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αφορούσε στον διδακτικό χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας, ο οποίος αρχικά είχε προσδιοριστεί σε ένα διδακτικό δίωρο. Εξ αρχής ο σχεδιασμός των διδασκαλιών είχε προσαρμοστεί στο δεδομένο αυτό. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδασκαλίας και αφού συζητήσαμε αρκετά αναλυτικά με τους παρατηρητές, διαπιστώσαμε ότι το διδακτικό δίωρο απαιτούσε έναν ασφυκτικό, όσον αφορά στον διαθέσιμο χρόνο, σχεδιασμό μαθήματος, ο οποίος δεν άφηνε πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας και ευελιξίας σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Έτσι αποφασίσαμε να εξασφαλίσουμε μία επιπλέον διδακτική ώρα για τη δεύτερη διδασκαλία, επιλογή που φάνηκε να λειτουργεί αποτελεσματικά για τον συγκεκριμένο περιορισμό.

5.2. Διδακτικές παρεμβάσεις

5.2.1. Πρώτη διδασκαλία, Ηροδότου Ιστορίες: Κροίσος και Σόλων, Ι 29-33

5.2.1.1. *Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας*

Η περιγραφή των σχεδίων διδασκαλίας που ακολουθεί αφορά σε δύο χρονικές φάσεις: στην πρώτη, τη φάση της προετοιμασίας, αναφερόμαστε στα κριτήρια βάσει των οποίων οργανώσαμε τα σχέδια των διδασκαλιών μας και στη δεύτερη, τη φάση της εφαρμογής, περιγράφουμε περιληπτικά την πορεία διδασκαλίας που ακολουθήσαμε.

Κατά τη φάση της προετοιμασίας του σχεδίου διδασκαλίας του Ηροδότου λάβαμε υπόψη μας την πιθανή εξοικείωση των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές, τον διδακτικό χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας, τους σκοπούς και διδακτικούς στόχους που ορίζονταν για κάθε ενότητα από το ΑΠΣ αλλά και τα μέσα διδασκαλίας που διαθέταμε.

Σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας, ακριβώς επειδή δεν μας ήταν γνωστά εκ των προτέρων, επιλέξαμε ασκήσεις σε μεγάλο βαθμό καθοδηγούμενες και προσχεδιασμένες με επαγωγικό τρόπο, δηλαδή με πορεία από το απλό στο σύνθετο και με αρκετά υψηλό βαθμό πλαισίωσης, ώστε οι μαθητές να είναι γνώστες το τι αναμένεται να κάνουν αλλά και πώς να το κάνουν. Προτεραιότητα για την ενσωμάτωση των θεατρικών δραστηριοτήτων ήταν η διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ασφαλείς και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, άρα περισσότερο έτοιμοι να ανοίξουν έναν προσωπικό διάλογο με το κείμενο και τις αξίες που εμπεριέχονται σε αυτό.

Επίσης λάβαμε υπόψη μας τον διδακτικό χρόνο, δηλαδή τις δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες που εξασφαλίστηκαν στο σχολικό πρόγραμμα για την υλοποίηση της διδασκαλίας μας, προκειμένου να κατανείμουμε τις θεατρικές δραστηριότητες καθόλη τη διάρκειά της. Η συγκεκριμένη επιλογή υπηρετούσε την πρόθεσή μας να εντάξουμε τις θεατρικές τεχνικές όχι ως αποκομμένες και εμβόλιμες – στη διδακτική διαδικασία - ασκήσεις, αλλά ως συνεκτικό άξονα της διδασκαλίας, γύρω από το οποίο αναλύονται ή συμπυκνώνονται - κατά περίπτωση- τα βασικά αξιακά νοήματα του κειμένου.

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αξιοποιήσαμε όσα σχετικά αναφέρθηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, για τη Θεατρική Αγωγή και τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

Η ταυτότητα του σχεδίου διδασκαλίας αφορούσε στον σκοπό, τους επιμέρους στόχους, τη μέθοδο, τα εποπτικά μέσα και τη συμβατότητά του με όσα ορίζει το ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ο σκοπός του σχεδιασμού ήταν μέσα από μια κειμενοκεντρική προσέγγιση με τη συνδρομή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο ομάδων, να μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν σε μια περισσότερο εμπλουτισμένη και επαρκή πρόσληψη και ερμηνεία του κειμένου, να συσχετίζουν το αξιακό του υπόβαθρο με τις δικές τους αξίες, να διερευνούν τον δικό τους ορίζοντα και παραστατικό κύκλο, να προβληματιστούν και να υιοθετήσουν κριτική στάση σε σχέση με τα βασικά αξιακά νοήματα του κειμένου, και να επικοινωνήσουν με το κείμενο σε ένα κλίμα ασφάλειας, δημιουργικότητας και αποδοχής.

Οι στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας αφορούσαν σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο συναισθημάτων και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Πριν τους περιγράψουμε εν συντομία θα πρέπει να επισημάνουμε ότι λαμβάνοντας υπόψη μας τον διδακτικό χρόνο καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές μας πιθανόν να έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με αυτού του τύπου την πρόσληψη και κατανόηση κειμένου, επιλέξαμε θεατρικές τεχνικές που εστίαζαν στο περιεχόμενο περισσότερο παρά στη μορφή του προς διδασκαλία κειμένου, δεδομένου ότι δεν μπορούσαμε να καλύψουμε όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Αυτό εξάλλου εξαρτιόταν και από τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών, κάτι το οποίο δεν μπορούσε να προβλεφθεί εξαρχής. Έτσι οι διδακτικές και θεατρικές μας επιλογές εστίασαν στην εμπλουτισμένη πρόσληψη των αξιακών στοιχείων του κειμένου.

Οι γνωστικοί μας στόχοι επεδίωκαν να διευκολύνουν τους μαθητές να διακρίνουν το κεντρικό θέμα συζήτησης των δύο πρωταγωνιστών, τη δομή και τον τόπο που διαδραματίζονταν τα γεγονότα, να κατανοήσουν τις αντιλήψεις και τις αξίες που εξέφραζε ο καθένας σε σχέση με τον κόσμο που αντιπροσώπευε και να μπορούν να συσχετίζουν τις αξίες που συναντούν στο κείμενο με τις δικές τους αξίες και στάση ζωής. Ακόμη ως στόχο κατανόησης είχαμε να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις έννοιες τη ύβρεως, του μέτρου και του φθονερού θείου.

Οι στόχοι σε επίπεδο συναισθημάτων αφορούσαν στη δυνατότητα των μαθητών να διερευνούν, να κατανοούν και να αποδέχονται τα συναισθήματα τα δικά τους και αυτά των συμμαθητών τους.

Οι στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων σχετίζονταν με τη δυνατότητα των μαθητών να μοιράζονται σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα με τα μέλη τη ομάδας τους και με την ολομέλεια της τάξης, καθώς και να τα εξωτερικεύουν με κίνηση ή ακινησία.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας καταλήξαμε σε έναν συνδυασμό διδακτικών τεχνικών και θεατρικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων, προκειμένου να οργανώσουμε την πρόσληψη της γνώσης σε ένα κατάλληλο μαθησιακό κλίμα. Αρχικά αξιοποιήσαμε τη θεωρία της *Αισθητικής της Πρόσληψης* του Jauss (Φρυδάκη, 2003: 163-165, 2004: 48-61, Τσάφος, 2004: 197-204), η οποία δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για προσέγγιση του κειμένου που λάμβανε υπόψη της τον παραστατικό και βιωματικό κύκλο των μαθητών και τους έδινε τη δυνατότητα να τον μορφοποιήσουν δημιουργικά. Παράλληλα οργανώσαμε δραστηριότητες της Θεατρικής Αγωγής, όπως παιχνίδια γνωριμίας και ρόλων και συγγραφή θεατρικού κειμένου, προκειμένου να προσεγγίσουμε το κείμενο με έναν εναλλακτικό τρόπο.

Το σκεπτικό μας για τον συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων υπηρετούσε την υλοποίηση των διδακτικών σκοπών και στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπρόσθετα ήταν σύμφωνο με τις ψυχολογικές προσδοκίες των μαθητών, καθώς τους εξασφάλιζε τις προϋποθέσεις για ενεργοποίηση της φαντασίας, του αυθορμητισμού και της παραστατικής τους ικανότητας για παραγωγή και παρουσίαση θεατρικών παιχνιδιών και θεατρικών διαλόγων σε πλαίσιο ομάδας και ολομέλειας της τάξης. Παράλληλα οι μέθοδοι διαμόρφωναν όρους για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική αίθουσα που καλλιεργούσε τη βιωματική πρόσληψη του κειμένου. Επιπρόσθετα ο σχεδιασμός λάμβανε υπόψη του τη φυσιογνωμία και την ταυτότητα του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο απαιτεί *"ερμηνεία και κατανόηση με απώτερη επιδίωξη την ανάδειξη της ανθρώπινης δράσης και δραστηριότητας στους άξονες της συγχρονίας και της διαχρονίας"* (Φουντοπούλου, 2010: 121). Οι θεατρικές τεχνικές σε συνδυασμό με την Αισθητική της πρόσληψης υποστηρίζουν τους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη δράση και στάση, τις ανθρώπινες ιδέες και απόψεις με κριτήριο το χωροχρονικό πλαίσιο ένταξής τους αλλά και τον βιωματικό και παραστατικό

κύκλο τους. Τέλος ο σχεδιασμός βασιζόταν σε όσα ορίζονταν από τα κανονιστικά και θεσμικά κείμενα (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ μαθήματος, βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού) και τις κατευθύνσεις τους για μια πιο σύγχρονη θεώρηση της διδακτικής του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ΑΠΣ του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-03-03) κάνει λόγο για μεθόδους διδασκαλίας που καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών, την αξιολογική τους ικανότητα και τους βοηθούν να επικοινωνήσουν με τα κείμενα σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο καθώς και να τα απολαύσουν αισθητικά.

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω μεθόδους υιοθετήσαμε τον παρωθητικό διάλογο, ο οποίος αξιοποιούνταν μέσω ανοιχτών ερωτήσεων που είχαν ως στόχο τους να εκμαιεύσουν τις ανταποκρίσεις των μαθητών, όπως αυτές προέκυπταν από τις εμπειρίες τους και τον παραστατικό τους κύκλο. Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις αξιοποιούνταν ως ένας δείκτης ελέγχου του βαθμού ανταποκριτικότητας των μαθητών, επομένως έμμεσα αξιολογούσαν τη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα οι δύο από τις τρεις θεατρικές δραστηριότητες υλοποιήθηκαν σε πλαίσιο ομαδοσυνεργατικό, προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν την πρόσληψη του κειμένου σε κλίμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ανταλλαγής εμπειριών και βιωμάτων, οικείωσης και αποδοχής των διαφορετικών οπτικών των συμμαθητών τους.

Τέλος μας ενδιέφερε να αξιοποιήσουμε εύχρηστα – γνωστά στους μαθητές – καθημερινά αντικείμενα, τα οποία αξιοποιούμε σε ένα αφαιρετικό και συμβολικό επίπεδο, να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς την ανάδειξη ιδεών και εικόνων σχετικών με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Παράλληλα με αυτόν τον στόχο τα αντικείμενα θα βοηθούσαν τους μαθητές να αναπαραστήσουν κατά τις δραστηριότητες των ρόλων, ιδέες και νοήματα με έναν περισσότερο εκφραστικό και εμπλουτισμένο τρόπο. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε ένα γνωστό χρηστικό αντικείμενο στους μαθητές, έναν μετρονόμο. Αφιερώσαμε μερικά λεπτά από τον διδακτικό μας χρόνο προκειμένου να παρουσιάσουμε το αντικείμενο στους μαθητές μας και να συζητήσουμε μαζί τους για τις πολλαπλές δυνατότητες χρήσης του.

5.2.1.2. Πορεία διδασκαλίας

Στη συγκεκριμένη νουβέλα ο Ηρόδοτος πραγματεύεται το θέμα της ανθρώπινης ευτυχίας, παρουσιάζοντάς μας έναν διάλογο ανάμεσα στον Κροίσο, βασιλιά της Λυδίας και τον Σόλωνα, Αθηναίο σοφό και νομοθέτη. Οι δύο άντρες που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικούς κόσμους, τον ασιατικό και τον ελληνικό αντίστοιχα, συνομιλούν, παρουσιάζοντας ο καθένας τα δικά του επιχειρήματα, χωρίς να καταλήγουν σε συμφωνία για το τι πραγματικά σημαίνει ανθρώπινη ευτυχία, και ποια είναι τα κριτήριά της.

Κατά την επεξεργασία του συγκεκριμένου αποσπάσματος θελήσαμε να προσεγγίσουμε τη σκηνή της συνάντησης και της συνομιλίας Κροίσου-Σόλωνα με έναν περισσότερο βιωματικό και δημιουργικό τρόπο: εντάξαμε τις θεατρικές τεχνικές σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας, πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου, προκειμένου να διαμορφώσουμε συνθήκες μάθησης, που θα εξασφάλιζαν κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και να βοηθήσουμε τους μαθητές να εστιάσουν στους δύο πρωταγωνιστές και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη ζωή τη δική τους αλλά και τη ζωή γενικότερα. Παράλληλα, με τη θεατρική γραφή θέλαμε οι μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την ανθρώπινη ευτυχία και να τις συγκρίνουν με αυτές που συνάντησαν στο κείμενο, σκεφτόμενοι με έναν διαφορετικό τρόπο για θέματα που αγγίζουν τη δική τους αντίληψη για τη ζωή.

Πριν από την ανάγνωση του κειμένου η εκπαιδευτικός με το δεδομένο ότι το κείμενο που θα επεξεργάζονταν οι μαθητές στην τάξη ήταν άγνωστο σε αυτούς, έθεσε κάποια γνωστικού τύπου ερωτήματα, τα οποία είχαν ως στόχο τους να εκμαιεύσουν κάποιες απαραίτητες πληροφορίες για τον συγγραφέα του κειμένου, το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας του, τα διαλεγόμενα πρόσωπα και το θέμα της συνομιλίας τους. Η πρώτη φάση της μαθησιακής διαδικασίας σηματοδοτείται με γνωστική αφόρμηση. Συγκεκριμένα, η διδάσκουσα αξιοποιώντας τον τίτλο της ενότητας, *Κροίσος και Σόλων* ρώτησε τους μαθητές: *«έχετε ακούσει ποιος είναι ο Ηρόδοτος, ποιο είναι το θέμα της ιστορίας του, ποιοι είναι ο Κροίσος και ο Σόλων, ποιον κόσμο αντιπροσώπευε ο ένας και ποιον ο άλλος, για ποιο χαρακτηριστικό του ήταν γνωστός ο Κροίσος (διευκρινιστικά: για ποιον λέμε σήμερα ότι είναι σύγχρονος Κροίσος), τι περιμένετε να συναντήσετε στην καινούργια ενότητα;»*

Οι μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση αντλώντας πληροφορίες αφενός από το μάθημα της ιστορίας, το οποίο διδάχθηκαν τη φετινή χρονιά, και αφετέρου από τα ΗΜΕΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ 2016

διαβάσματά τους. Έτσι μπόρεσαν να απαντήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό σχετικά με τον ιστορικό Ηρόδοτο, τους περσικούς πολέμους, τον βασιλιά της Λυδίας Κροίσο και τον Αθηναίο νομοθέτη Σόλωνα, τον ασιατικό και τον ελληνικό κόσμο τον οποίο αντιπροσώπευε ο καθένας απ' αυτούς αλλά και την ιδιότητα του Κροίσου, ως ενός πολύ πλούσιου ανθρώπου.

Στη συνέχεια εντάξαμε στη διδασκαλία μας την πρώτη θεατρική δραστηριότητα, ένα παιχνίδι γνωριμίας, προκειμένου οι μαθητές να απελευθερωθούν και να εισαχθούν σε μια περισσότερο δημιουργική ατμόσφαιρα. Στόχος μας μέσω αυτού του παιχνιδιού ήταν η άρση της αρχικής αμηχανίας των μαθητών, η δημιουργία κλίματος γνήσιας οικειότητας, η καλλιέργεια ατμόσφαιρας αποδοχής και η απόκτηση της αίσθησης ότι όλοι στεκόμαστε δίπλα στους άλλους (Παπαδόπουλος, 2010: 359-360). Παράλληλα επιδιώκαμε την καλύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας μέσα σε ένα ασφαλές και θετικό κλίμα, και την ενεργοποίηση και συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών (Γκόβας, 2002: 43). Ακόμη στοχεύαμε οι μαθητές να μεταβούν ομαλά από τη συνήθη ρουτίνα της διδασκαλίας των μαθημάτων σε ένα ασφαλές, θετικό και παιγνιώδες περιβάλλον, να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους καθώς και να ενδιαφερθούν για τη νέα αυτή διδακτική προσέγγιση του μαθήματος. Παράλληλα να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και την επινοητικότητα τους, να συνειδητοποιήσουν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος (χειρονομίες) και της φωνής (χρήση ανάλογου ύφους κατά την αυτοσύσταση και την παροχή πληροφοριών) σε σχέση με τον χώρο, τους συμμαθητές τους και την ομάδα, στοιχεία που θα τους χρησίμευαν στο παιχνίδι χαρακτήρων που θα ακολουθούσε.

Η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές τους κανόνες του παιχνιδιού γνωριμίας λέγοντας τα εξής: *«Θα σταθούμε όλοι σε ένα ημικύκλιο και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τον εαυτό μας προκειμένου να γνωριστούμε καλύτερα. Θα λέμε το όνομά μας με τη σειρά που στεκόμαστε, θα δίνουμε μια πραγματική ή φανταστική πληροφορία για τον εαυτό μας, που μπορεί να σχετίζεται με το επάγγελμα που θέλουμε να ακολουθήσουμε, με ένα γνώρισμα του χαρακτήρα μας, με μια επιθυμία μας, με ένα όνειρο ζωής που έχουμε, με μια αγαπημένη μας δραστηριότητα και θα προσπαθούμε να εκφραστούμε με χαρούμενο, λυπημένο, ειρωνικό, αυτοσαρκαστικό κλπ. ύφος χρησιμοποιώντας και χειρονομίες που θα συμπληρώνουν την αυτοσύστασή μας».*

Οι μαθητές συμμετείχαν πρόθυμα στο παιχνίδι, έδειξαν θετική διάθεση για πειραματισμό και βίωσαν κλίμα ασφάλειας και αποδοχής μέσα στη μεγάλη ομάδα των μαθητών της τάξης. Οι περισσότεροι συστήθηκαν δίνοντας πληροφορίες για τις αγαπημένες τους δραστηριότητες που αφορούσαν στον αθλητισμό. Ενδεικτικά μερικές απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: «*με λένε Ουρανία και μου αρέσει πολύ το βόλεϊ, με λένε Βασίλη και παίζω ποδόσφαιρο, με λένε Διονύση και μου αρέσει πολύ ο αθλητισμός*». Η εκπαιδευτικός χρειαζόταν να υπενθυμίζει τις οδηγίες σχετικά με το ύφος και τη σωματική κίνηση και έκφραση των μαθητών. Ωστόσο λίγοι από αυτούς αξιοποίησαν χειρονομίες και διαφοροποιημένο ύφος κατά την αυτοσύστασή τους, γεγονός που φαίνεται να είχε σχέση με την εξοικείωσή τους με τις θεατρικές δραστηριότητες.

Έπειτα από την αφόρμηση και το παιχνίδι γνωριμίας ακολούθησε η δεύτερη φάση της διδασκαλίας και η προσφορά της νέας γνώσης.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τριμελείς ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη τους και τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν για τους συμμαθητές τους κατά το ομαδικό παιχνίδι που προηγήθηκε. Ο αριθμός των μελών της κάθε ομάδας εξυπηρετούσε τους ρόλους που θα υιοθετούσαν κατά το παιχνίδι ρόλων που θα ακολουθούσε. Η διδάσκουσα μοίρασε από ένα φύλλο εργασίας σε καθεμιά ομάδα και προχώρησε σε συνεχή ανάγνωση του κειμένου αξιοποιώντας τις ακόλουθες αναγνωστικές οδηγίες:

α) οι μαθητές να διακρίνουν την εισαγωγή (I29), το κύριο μέρος (I30-32) και τον επίλογο (I33) της ενότητας,

β) οι μαθητές να βρουν και να υπογραμμίσουν τα πρόσωπα (πρωτεύοντα- δευτερεύοντα) και τον τόπο (παλάτι του Κροίσου, θησαυροφυλάκιο), όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα.

Οι οδηγίες κρίθηκαν απαραίτητες, ώστε οι μαθητές να εστιάσουν στα βασικά στοιχεία της αφήγησης που αφορούσαν στον χώρο, τα πρόσωπα και τη δομή της ενότητας. Μέσω αυτής της διαδικασίας αφενός θα εξοικονομείτο πολύτιμος διδακτικός χρόνος, και αφετέρου οι μαθητές θα εστίαζαν στα βασικά στοιχεία της πλοκής του μύθου, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν αβίαστα την εξέλιξη της ιστορίας.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευκολία στις αναγνωστικές οδηγίες, έδωσαν ολοκληρωμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις της διδάσκουσας, οι οποίες ακολούθησαν μετά την ανάγνωση και οι επισημάνσεις τους σημειώθηκαν στον πίνακα της τάξης, προκειμένου να συμπληρωθεί ένα σχεδιάγραμμα με τους βασικούς όρους της

ενότητας. Συγκεκριμένα εντόπισαν τη βασική δομή του κειμένου, αναφέρθηκαν στα πρόσωπα της ιστορίας, πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, (Κροίσος, Σόλων, Άμασης, Τέλλος ο Αθηναίος, Κλέοβης, Βίτων, Αργείοι, θεά Ήρα) καθώς και στον τόπο, όπου διαδραματίζεται η σκηνή, δηλαδή στο παλάτι και το θησαυροφυλάκιο του Κροίσου.

Ακολούθησε η Γ' φάση της διδασκαλίας, η οποία υπηρετούσε τους στόχους της *προσληπτικής κατανόησης*, της *εξήγησης* και της *εφαρμογής*, σύμφωνα με την *Αισθητική της Πρόσληψης* του Jauss. Στο στάδιο της *προσληπτικής κατανόησης* η εκπαιδευτικός προσανατολίστηκε σε μια "αρχική διερεύνηση των διαφορών της πρόσληψης μεταξύ των αναγνωστών-μαθητών" (Φρυδάκη, 2004: 49). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα ξεκινούσαν να κουβεντιάζουν με τα πρόσωπα, τις καταστάσεις, τις πράξεις τους και με όχημα τις βασικές πληροφορίες του κειμένου θα περνούσαν σε αυτοσχέδια δράση εφοδιάζοντας την εκπαιδευτικό με στοιχεία, αφενός για τον παραστατικό τους κύκλο και τον ορίζοντα προσδοκιών τους και αφετέρου για την περιοχή, όπου δημιουργείται η συγχώνευση των οριζόντων του κειμένου και των ίδιων (Φρυδάκη, 2003: 165), στοιχεία δηλαδή που υπηρετούσαν τον σκοπό της έρευνάς μας.

Αρχικά η διδάσκουσα έθεσε ερωτήσεις προσληπτικού τύπου, προκειμένου οι μαθητές να ανοίξουν έναν διάλογο με το κείμενο, να διερευνηθούν οι διαφορετικοί τρόποι πρόσληψης του κειμένου απ' τους μαθητές και να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τις προσδοκίες, τις μνήμες και τις προτιμήσεις τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από αυτές: *"ποιο πρόσωπο συμπαθήσατε και ποιο όχι, υπήρχε κάτι μέσα στο κείμενο που να σας παρέπεμψε σε κάτι άλλο (ποίημα, τραγούδι, ταινία, ιστορία), θα μπορούσατε να δώσετε έναν άλλο τίτλο στο κείμενο;"*

Οι μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση εκφράζοντας απόψεις, όπως οι ακόλουθες: *«συμπάθησα τον Σόλωνα, γιατί είχε μια σωστή άποψη για τους πλούσιους, η ιστορία μου θύμιζε "το πιο γλυκό ψωμί", που είχε επισκεφτεί ένας φτωχός έναν πολύ πλούσιο άνθρωπο και είχαν διαφορετικές απόψεις, εμένα μου θύμιζε "τον φτωχό και τα γρόσια", που μιλάει για έναν πλούσιο που δίνει τα λεφτά του σε έναν φτωχό, θα έδινα στο κείμενο τον τίτλο: ο πλούτος δεν είναι το παν, ο πλούτος φέρνει δυστυχία, οι φτωχοί είναι ευτυχισμένοι».*

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήματα που προσδιόριζαν το θέμα του διαλόγου καθώς και την αιτία της σύγκρουσης των δύο προσώπων σε ιδεολογικό επίπεδο, στα οποία οι μαθητές απάντησαν εστιάζοντας στους βασικούς θεματικούς άξονες, τους

οποίους θα αξιοποιούσαν στο παιχνίδι χαρακτήρων στην επόμενη φάση της διδασκαλίας. Τέτοια ενδεικτικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα: "Γιατί πιστεύετε ότι ο Κροίσος τριγύρισε τον Σόλωνα στα θησαυροφυλάκια του; Ποιο ερώτημα έθεσε στον Σόλωνα ο Κροίσος τρεις φορές; Ποια παραδείγματα ευτυχισμένων ανθρώπων αναφέρει ο Σόλωνας στον Κροίσο; Συμφωνεί ο Κροίσος με τον Σόλωνα; Πώς του συμπεριφέρεται ο Κροίσος στο τέλος της σκηνής και γιατί κατά τη γνώμη σας; Ποια συναισθήματα φαίνεται να βιώνουν οι δύο συνομιλητές; Πώς θα αντιδρούσατε εσείς, αν βρισκόσασταν στη θέση του Κροίσου ή του Σόλωνα;"

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στη συζήτηση αναφερόμενοι στην αλαζονεία του Κροίσου, στην ύβρη που διέπραξε θεωρώντας τον εαυτό του ως τον πιο ευτυχισμένο άνθρωπο, στην ψυχραιμία του Σόλωνα καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης και στο αρχικό αίσθημα υπεροχής του Κροίσου, το οποίο σταδιακά μετατρέπεται σε θυμό, οργή και περιφρόνηση για τον Σόλωνα.

Στο στάδιο της προσληπτικής κατανόησης η εκπαιδευτικός ενσωμάτωσε τη δεύτερη θεατρική δραστηριότητα, τον σχεδιασμό και την παρουσίαση ενός παιχνιδιού χαρακτήρων από τις ομάδες μαθητών, μέσω του οποίου προσπάθησε να ανιχνεύσει τα ακόλουθα: α) πώς βιώνουν οι μαθητές το κλίμα στο πλαίσιο της συνεργασίας τους στην ομάδα τους αλλά και της παρουσίασης της δουλειάς τους στην ολομέλεια της τάξης, σύμφωνα με τους κοινωνικούς στόχους του σχεδιασμού, β) πώς μπορούν, μέσω της κινητοποίησης των δικών τους συναισθημάτων και της ανάδυσης των δικών τους στάσεων σχετικά με το ζήτημα της ανθρώπινης ευτυχίας κατά το "χτίσιμο" των ρόλων, να ανακαλύψουν την εσωτερική αλήθεια των χαρακτήρων του κειμένου και να διεισδύσουν στις δικές τους αξίες και στάσεις ζωής, σύμφωνα με τους συναισθηματικούς και γνωστικούς μας στόχους, και γ) πώς μπορούν οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά μέσω του λόγου και της σωματικής κίνησης, σύμφωνα με τους ψυχοκινητικούς μας στόχους. Το παιχνίδι χαρακτήρων είχε ως θέμα του: «Πώς θα συζητούσα αν ήμουν στη θέση του Κροίσου και του Σόλωνα;»

Αυτό που επιδιώκαμε μέσω της συγκεκριμένης θεατρικής τεχνικής ήταν να μπορούν οι μαθητές να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες, λειτουργώντας ως συν-δημιουργοί σε μια ομαδική σύνθεση, βιώνοντας ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής του διαφορετικού. Παράλληλα επιδιώκαμε οι μαθητές να μπορούν να υποδυθούν-όχι να μιμηθούν- τους χαρακτήρες της σκηνής, υιοθετώντας τη στάση τους

απέναντι στο ζήτημα της ανθρώπινης ευτυχίας και αξιοποιώντας για το χτίσιμο των ρόλων, αφενός όσα προέκυψαν κατά τη συζήτηση μετά την ανάγνωση του κειμένου και αφετέρου τις δικές τους υπόρρητες ιδέες, σκέψεις και αξίες σχετικά με το ζήτημα της ανθρώπινης ευτυχίας. Τέλος, μας ενδιέφερε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν δυνατότητες και μηχανισμούς έκφρασης με λόγο και κίνηση.

Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να προετοιμάσουν για 5' λεπτά το παιχνίδι ρόλων αναπαριστώντας ένα απόσπασμα από τον διάλογο που διαβάστηκε στην τάξη, όποιο τους έκανε εντύπωση, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες¹⁷ που αφορούσαν στο μοίρασμα ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας, στην ανάδειξη του θέματος της συζήτησης των προσώπων, στην επιλογή ενός αποσπάσματος με νοηματική αυτοτέλεια, στη δήλωση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των κινήτρων και της διαφορετικής φιλοσοφίας των δύο συνομιλητών, αλλά και στους τρόπους που θα μπορούσε να γίνει αυτό μέσω του λόγου, με ανεβοκατέβασμα της φωνής, με χειρονομίες και με την αξιοποίηση του χρηστικού αντικειμένου που επιλέξαμε. Οι μαθητές πρότειναν τρόπους αξιοποίησης του συγκεκριμένου αντικειμένου κατά το παιχνίδι ρόλων μερικοί από τους οποίους ήταν οι ακόλουθοι: *«να μετράμε τον χρόνο που θα παρουσιάζουμε, να κρατάμε έναν ρυθμό, να το χρησιμοποιήσουμε για να καταλαβαίνουμε τις εναλλαγές των συνομιλητών»*.

Μέσα από τη συγκεκριμένη θεατρική άσκηση αναμέναμε οι μαθητές να βιώσουν ένα κλίμα συνεργασίας, οικειότητας και εμπιστοσύνης κατά την κοινή προσπάθεια με τα μέλη της ομάδας τους, ενώ κατά την παρουσίαση της δουλειάς τους στην ολομέλεια της τάξης να νιώσουν αποδεκτοί. Επίσης να απελευθερωθούν από δισταγμούς και αναστολές αξιοποιώντας τις εκφραστικές τους δυνατότητες και τέλος να προβάλλουν τις προσωπικές τους απόψεις διερευνώντας παράλληλα και τις απόψεις των άλλων, εμβαθύνοντας στους χαρακτήρες και προετοιμάζοντας τον εαυτό τους για μια περισσότερο εμπλουτισμένη ερμηνεία στο επόμενο στάδιο της προσέγγισης του κειμένου. Οι μαθητές μοίρασαν ρόλους (Κροίσος, Σόλωνας, σκηνοθέτης-βοηθός), και παρουσίασαν με θεατρικό λόγο το απόσπασμα που επέλεξαν στο πλαίσιο της ομάδας τους. Κάποιες ομάδες ουσιαστικά ανέγνωσαν το απόσπασμα, προσθέτοντας δικές τους πινελιές στα ερωτήματα περί ανθρώπινης ευτυχίας που έθετε το κείμενο και κάποιες άλλες αναπαρήγαγαν το απόσπασμα περνώντας σε μια δική τους δράση και σε έναν δικό τους τρόπο παρουσίασης

¹⁷ Βλ. παράρτημα κεφ.8, φύλλο εργασίας, σ. 182

του κειμένου, προσεγγίζοντάς το κειμενοκεντρικά. Μία μόνο ομάδα αξιοποίησε τον μετρονόμο, για να μετρήσει τον χρόνο της παρουσίας της, γεγονός που φαίνεται να συσχετίζεται με τη δυσκολία των μαθητών να λειτουργήσουν συνδυαστικά ως προς τη θεατρική παρουσίαση και τον εμπλουτισμό της με επιλεγμένα σκηνικά αντικείμενα.

Στο επόμενο στάδιο, το στάδιο της *εξήγησης*, η εκπαιδευτικός εστίασε στο κείμενο αξιοποιώντας δόκιμες ερμηνευτικές προσεγγίσεις¹⁸. Κατά τη διδασκαλία δόθηκε έμφαση στο είδος του κόσμου που το κείμενο ξεδιπλώνει αλλά και στη συσχέτιση του κόσμου των μαθητών με αυτόν του κειμένου. Αυτό που επιδιώκαμε κατά τη συγκεκριμένη φάση ήταν, α. να αναδειχθεί ο ιστορικός ορίζοντας του κειμένου, δηλαδή η σύγκρουση Ελλήνων και βαρβάρων που προκύπτει ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αντίθεσης ανάμεσα στον ελληνικό και ανατολικό κόσμο¹⁹, β. η ιστορικότητα του ακροατή εκείνης της χρονικής περιόδου, ο οποίος ευχαριστείτο αφενός από την αφήγηση σπουδαίων κατορθωμάτων των Ελλήνων κατά τους περσικούς πολέμους και αφετέρου από την ακρόαση δραματοποιημένων αφηγήσεων, την οποία πιθανόν θα θεωρούσε ελκυστική, λόγω και των μυθολογικών στοιχείων που αυτή θα περιείχε, και γ. να εντοπίσουν οι μαθητές το αξιακό ηθικο-θρησκευτικό υπόβαθρο των πρωταγωνιστών της σκηνής συσχετίζοντάς το με τον κόσμο που αυτοί αντιπροσωπεύουν αλλά και με το δικό τους σύστημα αξιών, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί με βάση τη δική τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήματα γνωστικού τύπου, όπως τα ακόλουθα: «*Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ευτυχησμένων ανθρώπων που αναφέρει ο Σόλωνας; Ποια είναι η τελική απάντηση του Σόλωνα για την ευτυχία; Ποιον κόσμο αντιπροσωπεύει ο Σόλωνας; Ποια στοιχεία κρίνει ο Κροίσος ως αναγκαία για την αληθινή ευτυχία; Ποιον κόσμο*

¹⁸ Κριτήρια για την επιλογή δόκιμων ερμηνευτικών προσεγγίσεων αποτελούν τα όσα προτείνονται στα θεσμικά κείμενα (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, σχολικό εγχειρίδιο, βιβλίο εκπαιδευτικού) καθώς και όσα ερμηνευτικά σχόλια έχουν προταθεί από ξένους και Έλληνες φιλόλογους σχετικά με τη σκηνή συνομιλίας "Κροίσου-Σόλωνα". Για την προετοιμασία του μαθήματος ανέτρεξα συμβουλευτικά στην παρακάτω βιβλιογραφία: Asheri D.-Lloyd A. (2010). *Ηροδότου Ιστορίαι*, Κείμενο και ερμηνευτικό υπόμνημα, Τόμος 1, Βιβλία Α-Β, Ρεγκάκος Α. (επιμ.), Σκουρέλλος Δ. (μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: University studio press, Bakker E.- Jong I.-Wees H. (2002), *Brill's companion to Herodotus*, Leiden; Boston; Koln: Brill, Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Ηρόδοτος, Οκτώ νουβέλες και τέσσερα ανέκδοτα. Εισαγωγή, Μετάφραση και πέντε δοκίμια. Αθήνα: Άγρα, Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1964-1995). Ηρόδοτος, Κακριδής Ι. Θ. (πρόλογος), τόμος Α', Αθήνα: Γκοβόστης

¹⁹ Στην παρούσα διδασκαλία μας ενδιαφέρει η αντίθεση ελληνικού και ασιατικού κόσμου σε επίπεδο πολιτιστικό και ιδεολογικό, καθώς η συγκεκριμένη νουβέλα αυτές τις αντιπαραθέσεις αναδεικνύει και όχι η αντίθεση σε επίπεδο πολιτικό-πολιτειακό.

αντιπροσωπεύει και ποια η σχέση του με αυτόν του Σόλωνα; Συμφωνούν οι απόψεις του Κροίσου και του Σόλωνα, ποια ιδέα είχε για τον εαυτό του ο Κροίσος (και τις τρεις φορές που επανέρχεται στο αρχικό του ερώτημα) και πώς θα μπορούσαμε να τη συσχετίσουμε με την αντίληψη περί "μέτρου" των αρχαίων Ελλήνων (θυμηθείτε αντίστοιχες περιπτώσεις ανθρώπων στην Οδύσσεια, όπως σύντροφοι Οδυσσέα, μνηστήρες κλπ). Ποια είναι η αντίδραση των θεών σε τέτοιες περιπτώσεις ανθρώπινης συμπεριφοράς; Οι αντιλήψεις του Ηροδότου για την ύβρη, το μέτρο, το φθονερό θείον, την αστάθεια για τ' ανθρώπινα και το καλό τέλος τι μας αποκαλύπτουν για την εποχή τους και ποια θέση έχουν στη δική μας εποχή;» Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια έθεσε ερωτήματα που διερευνούσαν τις προσωπικές αξίες και στάσεις των μαθητών, όπως τα ακόλουθα «Εσείς με ποια από τις δύο θέσεις συμφωνείτε ή διαφωνείτε; Τι σημαίνει για εσάς ανθρώπινη ευτυχία;»

Οι μαθητές ιεράρχησαν τα κριτήρια της αληθινής ευτυχίας, στα οποία αναφέρεται ο Σόλων μέσα από τα συγκεκριμένα παραδείγματα ανθρώπων που περιγράφει, ως ακολούθως: *επάρκεια σε αγαθά, κοινωνική ευημερία, απόκτηση απογόνων, ευσέβεια, τήρηση μέτρου, καλό τέλος*. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν στα κριτήρια ευτυχίας που πρόβαλλε ο Κροίσος τα οποία ήταν *ο υλικός πλούτος και η βασιλική εξουσία*. Μετά συνέκριναν τον ελληνικό και ασιατικό κόσμο και εντόπισαν την αντίθεσή τους σε ιδεολογικό επίπεδο. Ακόμη αναγνώρισαν την αλαζονική και υβριστική συμπεριφορά του Κροίσου που θεωρούσε τον εαυτό του ως τον πιο ευτυχισμένο άνθρωπο στον κόσμο και μπόρεσαν να επεκτείνουν το ηθικό σχήμα (άτη-ύβρη-νέμεση-τίση) που κυριαρχεί στην Οδύσσεια και στο παρόν κείμενο. Επίσης καλλιέργησαν την ικανότητα της ενσυναίσθησης αντιπαραβάλλοντας την ψυχραιμία του Σόλωνα με το αίσθημα υπεροψίας και υπεροχής, την ταραχή, την προσδοκία, την ανυπομονησία, την οργή και τελικά την περιφρόνηση του Κροίσου απέναντι στον Σόλωνα και διερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν οι ίδιοι, αν βρίσκονταν υποθετικά στη θέση του Κροίσου, με αποτέλεσμα να μπορέσουν να μεταφέρουν στον δικό τους ορίζοντα τις αξίες και τις στάσεις που τους αποκάλυψε το κείμενο, διερωτώμενοι για τη δική τους θέση, καλλιεργώντας ως έναν βαθμό την αυτογνωσία τους (Φρυδάκη, 2004: 50-52).

Ενδεικτικά, σε σχέση με τα κριτήρια της ευτυχίας σε προσωπικό επίπεδο, αναφέρουμε μερικές απαντήσεις των μαθητών, όπως οι ακόλουθες: *«ευτυχία είναι να είσαι υγιής, να προσέχεις τον εαυτό σου, να έχεις τους φίλους σου, να έχεις ελπίδα, να ζεις την κάθε ημέρα με ενθουσιασμό αλλά να έχεις και λεφτά»*. Οι απαντήσεις των μαθητών

καταγράφηκαν με λέξεις-κλειδιά στον πίνακα με στόχο οι μαθητές: α) να οργανώσουν και να συγκρίνουν τις διαφορετικές για την ευτυχία απόψεις του Λυδού βασιλιά και του Αθηναίου νομοθέτη, β) να έχουν επαφή με τις πολλαπλές οπτικές της ευτυχίας των συμμαθητών τους αλλά και τις δικές τους, και γ) να έχουν το ανάλογο οπτικό ερέθισμα το οποίο θα λειτουργούσε υποστηρικτικά κατά τη συγγραφή του θεατρικού τους κειμένου.

Στην επόμενη φάση της διδασκαλίας, τη φάση της *εφαρμογής* σύμφωνα με την *Αισθητική της Πρόσληψης*, επιχειρήθηκε η συσχέτιση της αναγνωστικής και προσληπτικής εμπειρίας με την εμπειρία ζωής των μαθητών, οι οποίοι αναμέναμε να προβληματιστούν για τη σχέση των ιδεών και αξιών που προβάλλονται στο κείμενο αναφορικά με τις δικές τους αξίες, "φέρνοντας στο προσκήνιο θέματα, χαρακτήρες και συμπεριφορές που αξιολόγησαν ως πιο επίκαιρα και σημαντικά για τους ίδιους" (Φρυδάκη, 2004: 60). Μέσω οδηγιών στο φύλλο εργασίας επιδιώκαμε να πλαισιώσουμε τη συγκεκριμένη θεατρική δραστηριότητα με όρους του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες της δράσης, της σύγκρουσης, των χαρακτήρων και να συνθέσουν απλά δείγματα θεατρικής γραφής αξιοποιώντας τον διάλογο, τη δράση, την πλοκή, τις συγκρουσιακές καταστάσεις και τη δραματική ένταση.

Με δεδομένη την εμπειρία από τη θεατρική δραστηριότητα της οικοδόμησης των ρόλων που προηγήθηκε στην τάξη και την ερμηνευτική προσέγγιση με βάση την Αισθητική της πρόσληψης, ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν κατά ομάδες ένα θεατρικό κείμενο, το οποίο διαβάστηκε στην τάξη. Δώσαμε μερικές απλές οδηγίες στους μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό κείμενο²⁰ που αφορούσαν στην πλοκή, στο χωροχρονικό πλαίσιο, στην έκφραση των διαφορετικών απόψεων των συνομιλητών καθώς και στην παρουσίαση της δραματικής έντασης μεταξύ τους.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες και παρήγαγαν τα δικά τους θεατρικά κείμενα με θέμα: « Ένας πολύ πλούσιος ηλικιωμένος άνθρωπος που ξαφνικά χάνει όλη την περιουσία του και αρχίζει να αναρωτιέται για το πραγματικό νόημα της ζωής, συζητά με έναν φιλόδοξο και φιλοχρήματο νεαρό».

Κατά τη Δ' φάση της διδασκαλίας, όπου έγινε η συνολική επανεκτίμηση του κειμένου σε συσχετισμό με τα θεατρικά κείμενα των μαθητών, ακολούθησε η ανάγνωση και η αξιολόγηση των παραχθειςών ιστοριών από όλες τις ομάδες, για να διαπιστωθεί εάν τα κείμενα είχαν τα απαιτούμενα, ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή, χαρακτηριστικά

²⁰ Βλ. παράρτημα κεφ.8, φύλλο εργασίας, σ.183

όπως αυτά συν-διαμορφώθηκαν από τη διδάσκουσα και τους μαθητές πριν από τη συγγραφή των θεατρικών κειμένων .

Ο γραπτός θεατρικός λόγος αναμέναμε να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων των σημερινών μαθητών-αναγνωστών και του κειμένου του Ηροδότου. Παράλληλα προτείναμε στους μαθητές αν το επιθυμούσαν, να παρουσιάσουν το θεατρικό τους κείμενο στη σχολική τους αίθουσα σε μια επόμενη διδακτική ώρα, ενσωματώνοντας στην παρουσίασή τους την «όψη» μιας θεατρικής παράστασης. Οι στόχοι μιας τέτοιας διαδικασίας ήταν να επικοινωνήσουν οι μαθητές με το κοινό, να εκφράσουν αναπαραστατικά τα βιώματα και τις στάσεις τους, καθώς και να εξοικειωθούν με σκηνικές και σκηνοθετικές πρακτικές, όπως είναι τα σκηνικά, τα κοστούμια, ο φωτισμός σε ένα περισσότερο αφαιρετικό επίπεδο, αρκετά διαφορετικό από αυτό στο οποίο έχουν συνηθίσει να δουλεύουν στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις.

Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν σταδιακή και διαμορφωτική και βασίστηκε στον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στις θεατρικές δραστηριότητες, όπως αυτός προέκυψε μέσα από τη μη συμμετοχική παρατήρηση καθώς και μέσα από την εικόνα που διαμόρφωσε η ίδια η εκπαιδευτικός για τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ερευνητικό επίπεδο για την αξιολόγηση των θεατρικών τεχνικών και των τεχνικών δραματικού κειμένου και τη συνεισφορά τους στην κατάκτηση και γνωστικών στόχων, στη συγκεκριμένη διδασκαλία, αξιοποιήθηκαν πρόσφορα-ως προς τη δυνατότητά τους να μη διαταράσσουν την ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσουν θεατρικά δρώμενα και να μην οδηγούν σε μια αντιδημιουργική, παγωμένη ατμόσφαιρα - μέσα, όπως η μη συμμετοχική παρατήρηση από παρατηρητές εκπαιδευτικούς, οι ομάδες εστίασης και η ανάλυση λόγου των θεατρικών κειμένων των μαθητών από την εκπαιδευτικό.

5.2.2. Δεύτερη διδασκαλία, Ομήρου Οδύσσεια: Αναγνώριση Οδυσσέα-Πηνελόπης, ραψ. ψ, στ. 89-258

5.2.2.1. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Τα κριτήρια επιλογής και δόμησης του σχεδιασμού της δεύτερης διδασκαλίας μας διαμορφώθηκαν με βάση την ανατροφοδότηση που είχαμε μέσω του αναστοχασμού μας σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών κατά την πρώτη διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τις θεατρικές δραστηριότητες καθώς και το συνεχόμενο τρίωρο που εξασφάλισαμε, αντί του δώρου που είχαμε στη διάθεσή μας κατά την προηγούμενη διδασκαλία, μας επέτρεψε να κάνουμε τις ακόλουθες διδακτικές επιλογές: α) να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο στις θεατρικές δραστηριότητες (παιχνίδι χαρακτήρων, θεατρική γραφή), γεγονός που βοήθησε τους μαθητές να αποδώσουν καλύτερα και ποιοτικότερα σε όσα τους ζητήθηκαν, β) να εντάξουμε στη διδασκαλία μας διδακτικές τεχνικές, όπως τη διακοπτόμενη θεατρική ανάγνωση, που εκμαίευσαν με επαρκέστερο τρόπο τις προσδοκίες των μαθητών για τη συνέχεια της ιστορίας, και γ) να εστιάσουμε τόσο σε στοιχεία περιεχομένου (αξιακό υπόβαθρο) όσο και σε στοιχεία μορφής και ύφους του κειμένου, δυνατότητα που δεν μπορούσε εύκολα να εξασφαλιστεί στο χρονικό πλαίσιο του διδακτικού δώρου της πρώτης διδασκαλίας.

Ακόμη αξιοποιήσαμε τις ίδιες κατηγορίες θεατρικών ασκήσεων σε συνδυασμό με τους διδακτικούς στόχους του αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Παράλληλα έχοντας στη διάθεσή μας περισσότερο χρόνο και γνωρίζοντας από την εμπειρία της πρώτης διδασκαλίας, το μέγεθος και τις δυνατότητες διαμόρφωσης χώρου της σχολικής αίθουσας, προβήκαμε στην ακόλουθη διάταξη των θρανίων, προκειμένου να εξασφαλίσουμε συνθήκες εποπτικότητας από την ολομέλεια της τάξης: τοποθετήσαμε τα θρανία ανά δυάδες στο τέλος της σχολικής αίθουσας και εξασφάλισαμε περισσότερο χώρο στο κέντρο, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται πιο άνετα και οικεία παρουσιάζοντας την άσκησή τους ανάμεσα στους συμμαθητές τους και όχι ενώπιον αυτών, όπως συνήθως συμβαίνει στις παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, έχοντας εξασφαλίσει και τον απαιτούμενο κυκλικό χώρο για τις θεατρικές τους δραστηριότητες. Τέλος, όσον αφορά στα σκηνικά αντικείμενα, και έχοντας την εμπειρία της μη αξιοποίησης του μετρονόμου κατά την πρώτη διδασκαλία, αποφασίσαμε να μην αξιοποιήσουμε τη δυνατότητα αυτή, καθώς κρίναμε ότι οι μαθητές θα δυσκολεύονταν να την εντάξουν στη θεατρική τους δραστηριότητα.

Οι στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας αφορούσαν και εδώ σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο συναισθημάτων και σε επίπεδο δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα οι γνωστικοί στόχοι επεδίωκαν οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν πού λαμβάνει χώρα η σκηνή καθώς και τα στάδια στον αναγνωρισμό Οδυσσέα- Πηνελόπης με βάση τους αναγνωρισμούς που προηγήθηκαν, ώστε να επιβεβαιώσουν ότι ο αναγνωρισμός είναι ένας θεματικός τύπος του έπους και να κατανοήσουν ότι ο αναγνωρισμός της ραψωδίας ψ αποτελεί συνέχεια και ολοκλήρωση της αναγνωριστικής ομιλίας των δύο συζύγων στη ραψωδία τ. Παράλληλα, επιδιώκαμε οι μαθητές να μπορέσουν να συγκρίνουν το ήθος του Οδυσσέα και της Πηνελόπης και να αξιολογήσουν τη στάση τους σε συνάρτηση με την όλη παρουσία τους στην Οδύσεια αλλά και το αξιακό υπόβαθρο του κόσμου που αντιπροσωπεύουν και να συσχετίσουν τα παραπάνω στοιχεία με το δικό τους αξιακό υπόβαθρο και στάση ζωής.

Οι στόχοι σε επίπεδο συναισθημάτων και δεξιοτήτων ήταν ανάλογοι με αυτούς της πρώτης διδασκαλίας. Κατά παρόμοιο τρόπο ακολουθήσαμε την ίδια συνδυαστική αξιοποίηση διδακτικών και θεατρικών τεχνικών και μεθόδων, σε μια εμπλουτισμένη τους εκδοχή, όπως αναφέραμε παραπάνω. Το σκεπτικό του συνδυασμού μεθόδων (Αισθητική της πρόσληψης, θεατρικές τεχνικές, παρωθητικός διάλογος, ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο δραστηριοτήτων) διέτρεξε και τη συγκεκριμένη διδασκαλία.²¹

5.2.2.2. Πορεία διδασκαλίας

Στη συγκεκριμένη σκηνή της ραψωδίας ψ της Οδύσειας παρακολουθούμε την αναγνώριση του Οδυσσέα και της Πηνελόπης ύστερα από είκοσι χρόνια απουσίας του πρώτου. Η Ευρύκλεια καλεί την Πηνελόπη να κατέβουν μαζί στο μέγαρο προκειμένου να συναντήσει τον Οδυσσέα και ενώ έχει προηγηθεί η μνηστηροφονία. Η Πηνελόπη στη θέα του συζύγου της παραμένει ανέκφραστη και εξαιρετικά συγκρατημένη, αντίδραση που επισύρει επιτιμητικά σχόλια από τον Τηλέμαχο αρχικά και από τον Οδυσσέα στη συνέχεια. Ακολουθεί το λουτρό και ο εξωραϊσμός του Οδυσσέα, ο οποίος ανοίγει διάλογο με την Πηνελόπη, προσφέροντάς της τα απαραίτητα αναγνωριστικά σημάδια που οδηγούν στην αναγνώριση των δύο συζύγων και στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Κατά την επεξεργασία του συγκεκριμένου αποσπάσματος θελήσαμε οι μαθητές να εστιάσουν στην αριστοτεχνική ψυχογράφιση των δύο ηρώων και στο σταδιακό

²¹ Βλ. παραπάνω, κεφ.5.2.1.1.

πλησίασμά τους λαμβάνοντας υπόψη τους τη μεταξύ τους σχέση, το χρονικό διάστημα της απομάκρυνσής τους και τις ιδιαίτερες συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί, ώστε να γίνει η αναγνώριση. Οι θεατρικές δραστηριότητες ήταν και εδώ, όπως και στην πρώτη διδασκαλία, σχεδιασμένες για να εισαχθούν πριν αλλά και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Το παιχνίδι έκφρασης και επικοινωνίας για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και ασφάλειας μέσα στη σχολική αίθουσα, το παιχνίδι χαρακτήρων για την προσέγγιση και την εμβάθυνση στην εσωτερική αλήθεια των ηρώων και η θεατρική γραφή, που θα οδηγούσε τους μαθητές σε νέα δράση και σε μια εις βάθος διείσδυση και κατανόηση του αξιακού υπόβαθρου και των στάσεων των χαρακτήρων (Παπαδόπουλος, 2010: 233), αποτέλεσαν τις θεατρικές δραστηριότητες που ενσωματώσαμε στη διδασκαλία μας.

Αποφασίσαμε να εντάξουμε το παιχνίδι γνωριμίας πριν από τη γνωστική αφόρμηση, προκειμένου πρώτα να διαμορφώσουμε θετικό κλίμα, στο οποίο αναμέναμε να ενεργοποιηθεί αμεσότερα το ενδιαφέρον των μαθητών για το κείμενο, και στη συνέχεια να το προσεγγίσουμε μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων. Γι' αυτόν τον λόγο ξεκινήσαμε σχηματίζοντας με τους μαθητές έναν κύκλο, όπου όλοι είχαν οπτική επαφή με όλους και η εκπαιδευτικός εισήγαγε σταδιακά τις οδηγίες προκειμένου να βεβαιωθεί ότι όλοι οι μαθητές είχαν κατανοήσει αυτό το οποίο θα κάναμε και ήταν συγκεντρωμένοι σε αυτό. Μάλιστα πριν από κάθε οδηγία έδινε η ίδια ένα παράδειγμα προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές στον διαμοιρασμό σκέψεων και συναισθημάτων.

Το παιχνίδι εφαρμόστηκε με την εκπαιδευτικό να δίνει τις ακόλουθες οδηγίες: "*Η θέση στα δεξιά μου είναι ελεύθερη και θέλω να έρθει να σταθεί δίπλα μου ο/η ...*" και καλούσε κάποιον μαθητή. Οι μαθητές επανέλαβαν την άσκηση επιλέγοντας να καλέσουν κάποιον φίλο/φίλη τους. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός έδωσε τη δεύτερη οδηγία *«τώρα θα ήθελα, όταν καλείτε τον συμμαθητή σας να κάνετε μια κίνηση ή να δείχνετε με τα χέρια σας ή να χτυπάτε παλαμάκια ή να κάνετε κάποιο νεύμα προκειμένου να σας πλησιάσει»*, πλαισιώνοντάς τη θεατρική δραστηριότητα με σωματική κίνηση και έκφραση. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν αυτή τη φορά χειρονομίες, για να προσκαλέσουν τους συμμαθητές τους να σταθούν δίπλα τους. Τέλος η εκπαιδευτικός έδωσε την τρίτη οδηγία: *«καθώς θα μετακινήστε προς τη νέα σας θέση θα ήθελα να εκφράσετε μια σκέψη ή ένα συναίσθημα γι' αυτό που κάνουμε τώρα. Επίσης οι μαθητές που καλούν τους συμμαθητές τους να αξιοποιούν εκτός από χειρονομίες και το ανάλογο ύφος (χαρούμενο, θυμωμένο, λυπημένο, γεμάτο ενθουσιασμό κλπ.)»*. Οι μαθητές συμμετείχαν στο παιχνίδι εκφράζοντας

σκέψεις και συναισθήματα. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τις λεκτικές εκφράσεις των μαθητών με θετικό πρόσημο είναι τα ακόλουθα: *«παίζουμε ένα πολύ ωραίο παιχνίδι, νιώθω το ίδιο συναίσθημα με την προηγούμενη φορά, αυτό το παιχνίδι θα ήθελα να το ξαναπαίζουμε, νιώθω λίγο καλύτερα σε σχέση με την προηγούμενη φορά, είναι τέλειο!»* και μερικά παραδείγματα λεκτικών εκφράσεων των μαθητών με αρνητικό πρόσημο είναι τα ακόλουθα: *«αυτό το μάθημα διαρκεί πολλές ώρες, αυτό το παιχνίδι δεν είναι και πολύ ωραίο»* κλπ.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με περισσότερη προθυμία στο συγκεκριμένο παιχνίδι σε σχέση με το αντίστοιχο που εφαρμόσαμε στην πρώτη διδασκαλία. Το παιχνίδι ολοκληρώθηκε, όταν όλοι οι μαθητές προσκάλεσαν κάποιον συμμαθητή τους να σταθεί δίπλα τους και μετακινήθηκαν στις καινούργιες τους θέσεις. Μέσω αυτού του παιχνιδιού επιδιώκαμε οι μαθητές να καταφέρουν να ενταχθούν στη μεγάλη ομάδα όλων των μαθητών της τάξης, να διεκδικήσουν τη θέση τους μέσα σε αυτήν και ταυτόχρονα να αφήσουν χώρο για τους άλλους. Επιπλέον, η πρόσκληση που απηύθυναν σε κάποιον συμμαθητή τους που θα κάλυπτε με την παρουσία του το κενό δίπλα τους, η οποία έγινε με κριτήριο την προσωπική τους προτίμηση για συμμαθητές με τους οποίους πιθανόν θα ήθελαν να συνεργαστούν στις επόμενες δραστηριότητες, λειτούργησε προπαρασκευαστικά για τη συγκρότηση ομάδων στο επόμενο στάδιο της διδασκαλίας. Επίσης, το ύψος και οι χειρονομίες που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, θεωρούμε ότι καλλιέργησαν σταδιακά την ευρηματικότητά των μαθητών, στοιχείο εξαιρετικά χρήσιμο για το παιχνίδι χαρακτήρων που θα ακολουθούσε.

Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία, η διδάσκουσα ανακεφαλαίωσε όλα όσα πέτυχαν οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι και συνέδεσε τα αποτελέσματά του με τις επόμενες θεατρικές δραστηριότητες, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα συνεκτικός άξονας τον οποίο να μπορούν να αντιλαμβάνονται όλοι ή τουλάχιστον οι περισσότεροι μαθητές. Συγκεκριμένα ανέφερε τα ακόλουθα: *«στο παιχνίδι αυτό αξιοποιήσαμε τη σωματική κίνηση - στοιχείο πολύ χρήσιμο για το παιχνίδι χαρακτήρων που θα ακολουθήσει - και εκφράσαμε λεκτικά σκέψεις και συναισθήματα, στοιχεία που θα τα αξιοποιήσουμε στην επόμενη θεατρική μας δραστηριότητα»*. Ακολούθως η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές να χωριστούν σε τετραμελείς ομάδες με βάση τις προσωπικές τους προτιμήσεις, μοίρασε τα φύλλα εργασίας σε κάθε ομάδα και υπενθύμισε στους μαθητές να γράψουν το ψευδώνυμο της ομάδας τους, όπως είχαν

κάνει και στην πρώτη διδασκαλία. Η εκπαιδευτικός αρχικά παρέπεμψε τους μαθητές στο φύλλο εργασίας τους²², όπου υπήρχαν σαφείς οδηγίες για τη λειτουργία των ομάδων, οι οποίες συζητήθηκαν με την ολομέλεια. Η γραπτή πλαισίωση της λειτουργικότητας των ομάδων, η οποία υποστηρίχθηκε μόνον προφορικά στην πρώτη διδασκαλία - χωρίς ιδιαίτερη ομολογουμένως αποτελεσματικότητα - κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένας κοινός άξονας για την αποτελεσματική συνεργασία των ομάδων.

Ακολούθησε η πρώτη φάση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία σηματοδοτήθηκε με γνωστική αφόρμηση. Συγκεκριμένα, η διδάσκουσα αξιοποιώντας τον τίτλο της ενότητας, *Η αναγνώριση του Οδυσσέα από την Πηνελόπη*²³ έθεσε γνωστικού τύπου ερωτήσεις και ενδεικτικά ρώτησε τους μαθητές «*ποιο σημαντικό γεγονός έχει προηγηθεί στην προηγούμενη ραψωδία, τι περιμένετε να συναντήσετε στην καινούργια ενότητα;*».

Οι μαθητές απάντησαν ότι έχουν ολοκληρώσει τη ραψωδία φ και τη ραψωδία χ, και η εκπαιδευτικός ρώτησε διευκρινιστικά ποιο σημαντικό γεγονός έχει συμβεί στη ραψωδία χ και τι περιμένουμε να δούμε στη σημερινή διδασκαλία. Οι μαθητές απάντησαν σχετικά με τη μνηστηροφονία και την επικείμενη αναγνώριση Οδυσσέα-Πηνελόπης.

Έπειτα από το παιχνίδι γνωριμίας και την αφόρμηση, ακολούθησε η δεύτερη φάση της διδασκαλίας και η προσφορά της νέας γνώσης. Η εκπαιδευτικός προχώρησε σε διακοπτόμενη θεατρική ανάγνωση του κειμένου αξιοποιώντας την ακόλουθη αναγνωστική οδηγία: «*να εντοπίσετε τα πρόσωπα, τον τόπο, όπου διαδραματίζεται η σκηνή της αναγνώρισης καθώς και τα στάδιά της, με βάση όσα γνωρίζετε από τους προηγούμενους αναγνωρισμούς (ραψ.ν,π,τ)*». Παράλληλα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενέπλεξε τους μαθητές στη διερεύνηση της μορφής και του ύφους του κειμένου θέτοντας τις εξής ερωτήσεις: «*πώς πρέπει να διαβάσω τα λόγια του Τηλέμαχου που μιλά επιτιμητικά στη μητέρα του; Πώς τα λόγια της Πηνελόπης που μιλά αυστηρά στον γιο της, πώς τα λόγια του χαμογελαστού Οδυσσέα προς τον Τηλέμαχο ή του αγανακτισμένου Οδυσσέα προς τη γυναίκα του, πώς τα λόγια της Πηνελόπης, όταν ζητά από τον Οδυσσέα να μην της θυμώνει για τη δυσπιστία της;*».

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και απαντώντας στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού έκαναν τα ακόλουθα σχόλια: «ο Τηλέμαχος θα πρέπει να μιλά με μεγάλη ένταση, απότομα και με θυμό στη μητέρα του, η Πηνελόπη θα πρέπει να μιλήσει

²² Βλ. σχετικά φύλλο εργασίας,σελ.17

²³ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). *Αρχαία Ελληνικά (Μτφρ.), Ομηρικά Έπη: Οδύσεια, Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος, σελ. 152

επιτακτικά, αυστηρά και θυμωμένα στον γιο της τον Τηλέμαχο, ο Οδυσσέας θα πρέπει να μιλήσει χωρίς ένταση και χαρούμενα στον γιο του τον Τηλέμαχο αλλά θυμωμένα στην Πηνελόπη που δεν πείθεται για την ταυτότητά του ύστερα από την αλλαγή της εξωτερικής του εμφάνισης μετά το λουτρό, η Πηνελόπη θα πρέπει να μιλήσει απολογητικά, ήρεμα και γλυκά στον Οδυσσέα».

Μετά την ανάγνωση του κειμένου οι μαθητές προσδιόρισαν τα πρόσωπα, τον τόπο και τα στάδια της αναγνώρισης και όλες οι ιδέες τους σημειώθηκαν στο σχεδιάγραμμα του πίνακα.

Στη συνέχεια ακολούθησε η Γ' φάση της διδασκαλίας, η οποία υπηρετούσε τους στόχους της *προσληπτικής κατανόησης*, της *εξήγησης* και της *εφαρμογής*, σύμφωνα με την *Αισθητική της Πρόσληψης* του Jauss, φάση που υπηρετήθηκε και στην πρώτη διδασκαλία. Αρχικά η διδάσκουσα με κατάλληλες -προσληπτικού τύπου ερωτήσεις- όπως οι ακόλουθες "σας άγγιξε το κείμενο, βρήκατε ότι σας αφορά, σε ποιο άλλο μέρος ή εποχή θα τοποθετούσατε αυτή τη σκηνή, σας άρεσε ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφούνται τα πρόσωπα;" υποστήριξε τους μαθητές προκειμένου να ανοίξουν έναν διάλογο με το κείμενο και διερεύνησε τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του κειμένου απ' τους μαθητές δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις προσδοκίες, τις μνήμες και τις προτιμήσεις τους. Οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις, όπως οι ακόλουθες: «το κείμενο ήταν πολύ συγκινητικό, θα μπορούσαμε να ζήσουμε μια τέτοια σκηνή και σήμερα με αιχμαλώτους πολέμου που επιστρέφουν στα σπίτια τους έπειτα από αρκετά χρόνια και αναγκάζονται να ξαναγνωριστούν, εγώ θα άλλαζα τον τρόπο του Οδυσσέα, θα τον παρουσίαζα λίγο πιο άγριο και την Πηνελόπη λιγότερο ψύχραιμη και περισσότερο ήρεμη και συναισθηματική».

Στη συνέχεια ακολούθησε η δεύτερη θεατρική δραστηριότητα, ένα παιχνίδι χαρακτήρων. Μέσα από αυτό επιδιώκαμε οι μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες λειτουργώντας ως συν-δημιουργοί στην εξωτερίκευση των «εσωτερικών φωνών» των χαρακτήρων, να ανιχνεύσουν τις ενδόμυχες σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων, να ανακαλύψουν και να διευρύνουν την αλήθεια τους, αξιοποιώντας και όσα προέκυψαν κατά τη συζήτηση στην τάξη. Ειδικότερα μέσα από το παιχνίδι χαρακτήρων, επιδιώκαμε οι μαθητές να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του ήθους της Πηνελόπης (δύσπιστη, φαινομενικά ασυγκίνητη, αμήχανη, σκληρή, φρόνιμη, πιστή, συναισθηματική, πονηρή, τρυφερή κλπ) και του Οδυσσέα (αμήχανος, καρτερικός,

ευαίσθητος, πολύτροπος, αρχοντικός, αγανακτισμένος, ανθρώπινος, συναισθηματικός κλπ.), συσχετίζοντας την εικόνα τους, κατά τη φάση της αναγνώρισης, με την εικόνα που είχαμε ως τώρα γι' αυτούς και με τις αξίες που υπήρχαν στην εποχή στην οποία αναφέρεται το έπος. Παράλληλα αναμέναμε οι μαθητές να αναπτύξουν μηχανισμούς έκφρασης με λόγο και κίνηση.

Το παιχνίδι χαρακτήρων ακολούθησε την εξής πορεία: κάθε μία από τις ομάδες ανέλαβε να διαβάσει ένα απόσπασμα από τη σκηνή της αναγνώρισης που της αντιστοιχούσε και που ήταν σημειωμένο στο φύλλο εργασίας της μέσα σε αγκύλες. Στη συνέχεια τα μέλη των ομάδων κράτησαν σημειώσεις με λέξεις-κλειδιά για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και όσα θα ήθελαν να πουν οι χαρακτήρες, με βάση την έως τώρα εικόνα τους και τις αξίες της εποχής τους. Ακολούθως μοίρασαν ρόλους: δύο μέλη της ομάδας κάθισαν σε αντικριστές καρέκλες και διάβαζαν και δύο άλλοι όρθιοι πίσω τους, οι «εσωτερικές φωνές» τους, εξωτερίκευαν όσα θα ήθελαν να πουν ή σκέφτονταν οι χαρακτήρες.

Εδώ να σημειώσουμε ότι η εκπαιδευτικός έδωσε οδηγίες στους μαθητές για την αξιολόγηση του παιχνιδιού χαρακτήρων της κάθε ομάδας από τις άλλες ομάδες, οι οποίες ήταν γραμμένες και στα φύλλα εργασίας που μοιράστηκαν. Συγκεκριμένα μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού χαρακτήρων από την κάθε ομάδα ακολουθούσε μια κυκλική αξιολόγηση κατά την οποία η μία ομάδα αξιολογούσε μία άλλη καταγράφοντας ένα θετικό και ένα προς βελτίωση σημείο, στοιχεία τα οποία συζητήθηκαν και από τις υπόλοιπες ομάδες. Στη φάση αυτή μας ενδιέφερε ιδιαίτερα η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι, ο εντοπισμός θετικών και προς βελτίωση σημείων της θεατρικής τους παρουσίασης και ο διαμοιρασμός των αξιολογικών τοποθετήσεων των ομάδων με την ολομέλεια της τάξης, προκειμένου να εμπλουτίζονται σταδιακά οι προσπάθειες των ομάδων.

Η εκπαιδευτικός, προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές στο παιχνίδι χαρακτήρων, μπήκε η ίδια σε ρόλο και έδωσε ένα παράδειγμα, για να κατανοήσουν οι μαθητές τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν. Τους ζήτησε να επιλέξουν ένα κείμενο της νεοελληνικής λογοτεχνίας που είχαν διδαχτεί. Οι μαθητές επέλεξαν τη «Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη και η εκπαιδευτικός αφηγήθηκε μια σκηνή εμβαθύνοντας στα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της εσωτερικής φωνής τους.

Οι μαθητές-αναγνώστες ανά 5-6 στίχους σταματούσαν την ανάγνωση, παγώναμε την εικόνα και ακούγαμε τις εσωτερικές σκέψεις των προσώπων. Και οι πέντε ομάδες κατάφεραν με την υποστήριξη και προτροπή της εκπαιδευτικού, η οποία συχνά ανακεφαλαίωνε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γινόταν η αναγνώριση και προέτρεπε τους μαθητές να μπουν στη θέση των ηρώων και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να ολοκληρώσουν το παιχνίδι χαρακτήρων. Παράλληλα ακούστηκαν πολύ χρήσιμα αξιολογικά σχόλια από τις ομάδες, όπως «είχαν πολύ ωραίες σκέψεις και μια καλή συνεργασία ως ομάδα, διάβασαν πολύ ωραία το κείμενο, χρειάζονταν καλύτερη προετοιμασία για την ανάδειξη των σκέψεων και των συναισθημάτων, θα μπορούσαν να έχουν λίγο πιο ζωντανό ύφος, ήταν οργανωμένη η παρουσίαση, οι μαθητές είχαν καθαρή άρθρωση», τα οποία συνέτειναν ουσιαστικά, ώστε να παρακολουθήσουμε όλο και πιο βελτιωμένες ως προς το περιεχόμενο, το ύφος και τη δυνατότητα συλλογικού αποτελέσματος παρουσιάσεις.

Οι μαθητές συγκριτικά με το παιχνίδι χαρακτήρων της πρώτης διδασκαλίας ανταποκρίθηκαν καλύτερα και αυτό οφειλόταν και στην εμπειρία που είχαν αποκτήσει αλλά και στο ότι ένιωθαν πιο άνετα που είχαν το κείμενο μπροστά τους. Στην αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές να εκφραστούν ως προς την εμπειρία της συμμετοχής τους στο παιχνίδι χαρακτήρων και ανακεφαλαίωσε με τους μαθητές τα χαρακτηριστικά του Οδυσσέα και της Πηνελόπης εμπλουτίζοντας το σχεδιάγραμμα του πίνακα.

Στο επόμενο στάδιο, το στάδιο της *εξήγησης*, η εκπαιδευτικός προσέγγισε το κείμενο με βάση δόκιμες ερμηνευτικές προσεγγίσεις²⁴. Κατά τη διδασκαλία δόθηκε

²⁴ Κριτήρια για την επιλογή δόκιμων ερμηνευτικών προσεγγίσεων αποτελούν τα όσα προτείνονται στα θεσμικά κείμενα (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, σχολικό εγχειρίδιο, βιβλίο εκπαιδευτικού) καθώς και όσα ερμηνευτικά σχόλια έχουν προταθεί από ξένους και Έλληνες φιλόλογους σχετικά με τη σκηνή της αναγνώρισης Οδυσσέα-Πηνελόπης. Για την προετοιμασία του μαθήματος ανέτρεξα συμβουλευτικά στην παρακάτω βιβλιογραφία: Κομνηνού-Κακριδή (1981). *Σχέδιο και τεχνική της Οδύσσειας*, Θεσσαλονίκη, Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1998). *Ομήρου Οδύσεια, Αναγνωρισμός υπό Πηνελόπης, Ραψωδία ψ*, Αθήνα: Καστανιώτης, Μιρώ, Αιμ. (1987 [1971]). *Η καθημερινή ζωή στην εποχή του Ομήρου*. Κ Παναγιώτου (μτφ). Αθήνα: Παπαδήμας, Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2011). «Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές;». Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό τ.β': Ειδικό Μέρος- Φιλολογοί*, Αθήνα, ανάκτηση από www.epimorfosi.edu.gr, Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2013). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα και Προοπτικές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα*

έμφαση στο είδος του κόσμου που το κείμενο ξεδιπλώνει αλλά και στη συσχέτιση του κόσμου των μαθητών με αυτόν του κειμένου. Αυτό που επιδιώκαμε κατά τη συγκεκριμένη φάση ήταν να εστιάσουν οι μαθητές στα χαρακτηριστικά του αναγνωρισμού, ως θεματικού τύπου στο ομηρικό έπος, να διερευνήσουν το είδος του κόσμου που το κείμενο ξεδιπλώνει και να το συσχετίσουν με τη δική τους σημερινή πραγματικότητα.

Η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήσεις γνωστικής ανάκλησης, όπως οι ακόλουθες: *«ποιες φάσεις ακολουθεί ο αναγνωρισμός αυτός με βάση και τους αναγνωρισμούς που έχουν προηγηθεί έως τώρα, οι σύζυγοι συναντιούνται για πρώτη φορά για να συνομιλήσουν;»* και οι μαθητές εντόπισαν τα βασικά στάδια του αναγνωρισμού (απόκρυψη της ταυτότητας, απομόνωση των δύο υποκειμένων, αποκάλυψη της ταυτότητας, δυσπιστία Πηνελόπης, αποδεικτικά σημάδια, αναγνώριση και συναισθηματική έκφραση ηρώων) και ανακάλεσαν όσα γνώριζαν για τον αναγνωρισμό ως θεματικό τύπο του έπους. Ακολούθησαν ερωτήσεις της εκπαιδευτικού *«αν ήσασταν στη θέση της Πηνελόπης θα δεχόσασταν ότι απέναντί σας είχατε τον Οδυσσέα; Αν ήσασταν στη θέση του Οδυσσέα θα δεχόσασταν να υποστείτε τη διαδικασία των αναγνωριστικών σημαδιών; Οι αξίες των ηρώων και της εποχής στην οποία ζουν θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να τοποθετηθούν και στη δική μας εποχή; Σκεφτείτε τις δικές σας αξίες που πιστεύετε ότι λειτουργούν ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συναισθηματική ισορροπία σε μια πχ. φιλική σχέση. Σκεφθείτε τι σημαίνει για εσάς σπίτι, οικογένεια, Ιθάκη»*.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι θα παρέμεναν δύσπιστοι σε μια ανάλογη συνάντηση, αναγνωρίζοντας ως φυσιολογική τη δυσπιστία της Πηνελόπης και θα επεδείκνυαν την ίδια κατανόηση με τον Οδυσσέα που προσπάθησε να πείσει τη γυναίκα του και συμπλήρωσαν ότι στη δική μας εποχή δεν μπορεί να βρει κανείς εύκολα γυναίκες, που να περιμένουν πιστές για είκοσι χρόνια στον σύζυγό τους. Επίσης στο ερώτημα *«τι σημαίνει γι' αυτούς οικογένεια»*, απάντησαν *«στοργή, αγάπη, φροντίδα, σεβασμός, αποδοχή άνευ όρων,*

Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (σελ. 113-131). Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

ασφάλεια», ενώ στο ερώτημα «τι σημαίνει γι' αυτούς Ιθάκη», απάντησαν «η Ιθάκη είναι στόχος που πρέπει να προσπαθούμε, για να τον πετύχουμε».

Κατά το στάδιο της εφαρμογής που υλοποιήθηκε με τη συγγραφή θεατρικού κειμένου από τους μαθητές επιδιώκαμε, όπως αναφέραμε και κατά την περιγραφή της πρώτης διδασκαλίας, οι μαθητές να παραγάγουν το δικό τους κείμενο μέσα από το δικό τους πρίσμα που θα αντανακλά τη δυναμική και τα επιμέρους θέματα της αρχικής σκηνής, δηλαδή την ψυχολογική δοκιμασία των συναισθημάτων, το στοιχείο του δόλου, το αξιακό υπόβαθρο του κειμένου, όπως τις αξίες της ειλικρίνειας, της αφοσίωσης, της αγάπης, της κατανόησης, έννοιες που θεωρήθηκαν ουσιώδεις και από τους ίδιους τους μαθητές και που σημειώθηκαν σχεδιαγραμματικά στον πίνακα. Με βάση λοιπόν αυτές τις έννοιες και τα όσα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στο παιχνίδι χαρακτήρων, θέλαμε οι μαθητές να παραγάγουν απλά δείγματα θεατρικής γραφής αξιοποιώντας τον διάλογο, τη δράση, την πλοκή και τη δραματική ένταση. Η εκπαιδευτικός παρέπεμψε τους μαθητές στα φύλλα εργασίας, διαβάζοντας το θέμα του θεατρικού διαλόγου, που ήταν το ακόλουθο: «Δύο σύζυγοι συναντώνται μετά από πολλά χρόνια απουσίας του ενός (λόγω πολέμου, μετανάστευσης κλπ.) και προσπαθούν να ξαναγνωριστούν μεταξύ τους». Στη συνέχεια διάβασε και εξήγησε στους μαθητές τις προϋποθέσεις δημιουργίας των κειμένων τους που αφορούσαν στη χρήση διαλόγου, στο σταδιακό χτίσιμο της πλοκής, στην τοποθέτηση της ιστορίας τους σε χωροχρονικό πλαίσιο, στην περιγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων. Τέλος αναφέρθηκε στη διαδικασία της κυκλικής αξιολόγησης που θα γινόταν στο ίδιο πλαίσιο που έγινε και το παιχνίδι χαρακτήρων, δηλαδή μία ομάδα θα σημείωνε ένα θετικό και ένα προς βελτίωση σημείο του θεατρικού κειμένου, που παρουσιάστηκε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αφορούσαν στην πλοκή (αρχή, μέση και ολοκλήρωση της ιστορίας), στην πρωτοτυπία και στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των χαρακτήρων.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν τα θεατρικά τους κείμενα στην ολομέλεια της τάξης. Ενδιαφέροντα αξιολογικά σχόλια ακούστηκαν άλλα θετικά, όπως: «πρωτότυπο ως προς την υπόθεση, είχαν πολύ καλές σκέψεις, ήταν πρωτότυπο το ξεκίνημα της ιστορίας τους», και κάποια προς βελτίωση, όπως «η ιστορία είχε απότομο τέλος, η παρουσίαση του κειμένου δεν ήταν τόσο σοβαρή, όσο θα έπρεπε», τα οποία ανέδειξαν κάποιες δυσκολίες που πιθανόν προκύπτουν και σε πιο παραδοσιακές μορφές

διδασκαλίας και αφορούν στη δυνατότητα των μαθητών να υποστηρίξουν ποιοτικά μια προφορική παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης.

Συμπερασματικά, ο γραπτός θεατρικός λόγος αναμέναμε να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων των σημερινών μαθητών-αναγνωστών και του κειμένου του Ομήρου, ως προς το αξιακό υπόβαθρο. Μας ενδιέφερε ακόμη να αναγνωρίσουμε καινούργιες αξίες που κόμιζαν οι μαθητές στα κείμενά τους, καθώς και το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο τις ενέτασσαν προκειμένου να τις συσχετίσουμε και να τις ερμηνεύσουμε μέσα στο σημερινό ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο παραγωγής τους.

5.3. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρουσίασης της έρευνας εκθέσαμε αναλυτικά τις υποθέσεις, τον σκοπό, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τις επιμέρους περιπτώσεις που μας ενδιέφεραν αναφορικά με αυτά καθώς και τα κριτήρια αυτών των επιλογών. Επίσης περιγράψαμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συλλέξαμε το υλικό μας. Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγράψουμε τα τυπικά χαρακτηριστικά των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που αντλήσαμε μέσω των εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε, δηλαδή των κλιμάκων-κλειδών παρατήρησης, των δεδομένων από τις ομάδες εστίασης και των παραγόμενων από τους μαθητές κειμένων, εντάσσοντάς τα στο επικοινωνιακό αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο παρήχθησαν, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων μας προκειμένου να δώσουμε απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.3.1. Παρατήρηση

5.3.1.1. Οργάνωση παρατήρησης

Επιλογή συστήματος παρατήρησης

Δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω άμεσης, τυπικής, μη συμμετοχικής παρατήρησης. Στόχος μας ήταν να ερευνήσουμε τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος από την εκπαιδευτικό και τη βίωση του κλίματος αυτού από τους μαθητές κατά τη διάρκεια εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, στην Α΄ Γυμνασίου. Ο όρος «μαθησιακό κλίμα» περιλαμβάνει συνθήκες

μάθησης που λειτουργούν ευνοϊκά για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας. Εμείς επιλέξαμε ορισμένες από αυτές, οι οποίες θεωρούσαμε ότι θα ήταν κατάλληλες, για να μας εφοδιάσουν με δεδομένα που θα φώτιζαν τη συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Ακολούθως αποφασίσαμε τα ερευνητικά μας υποκείμενα να είναι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, καθώς θεωρήσαμε ότι στη διαμόρφωση και τη βίωση του κλίματος συμβάλλουν εξίσου και οι δύο, εφόσον η διδασκαλία αποτελεί μια αμφίδρομη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, η οποία προϋποθέτει ενέργειες και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, που τροφοδοτούνται και αναπροσαρμόζονται από τις αντίστοιχες ανταποκρίσεις των μαθητών.

Το σώμα των δεδομένων μας αντλήθηκε μέσω της παρατήρησης πέντε (5) διδακτικών ωρών, όσο δηλαδή διήρκεσαν οι δύο διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό (μία δίωρη και μία τρίωρη). Ο στόχος μας ήταν διττός: πρώτον να παρατηρήσουμε στο ερευνητικό πεδίο τις συμπεριφορές (λεκτικές και μη λεκτικές) και τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, ως παραγόντων διαμόρφωσης θετικού μαθησιακού κλίματος και δεύτερον να εντοπίσουμε τις συμπεριφορές (λεκτικές και μη λεκτικές) και ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες θα ήταν ενδεικτικές της βίωσης ή μη εκ μέρους τους του θετικού κλίματος.

Η αξιοποίηση της άμεσης παρατήρησης ως πηγής άντλησης δεδομένων θεωρήσαμε ότι θα μας δώσει χρήσιμα στοιχεία για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού μας ερωτήματος που αφορούσε στη δυνατότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων να διαμορφώνουν θετικό μαθησιακό κλίμα. Παράλληλα αναμέναμε να εμπλουτίσουμε τις πληροφορίες που θα συγκεντρώναμε από τα υπόλοιπα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε, δηλαδή τις ομάδες εστίασης και τα κείμενα που παρήγαγαν οι ίδιοι οι μαθητές, προκειμένου να απαντήσουμε στα υπόλοιπα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ακόμα θα μας βοηθούσε να διασταυρώσουμε πιθανές ασυμφωνίες μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ομάδες εστίασης και των ανταποκρίσεών τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες συνήθως προκύπτουν λόγω «της ανεπάρκειας της μνήμης τους ή της επιθυμίας τους να παρουσιάσουν ευνοϊκά τους εαυτούς τους» (Robson, 2010: 369). Επιπλέον, η παρατήρηση των ερευνητικών υποκειμένων (εκπαιδευτικού και μαθητών) στο πεδίο, θεωρήσαμε ότι θα μας επέτρεπε να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε τι πραγματικά συμβαίνει κατά την εφαρμογή

θεατρικών δραστηριοτήτων σε μια διδασκαλία, εξασφαλίζοντας πιο πολύπλευρη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μας, με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Για τις ανάγκες και τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήσαμε ένα συμπερασματικό εξελικτικό σύστημα παρατήρησης της διδασκαλίας σύμφωνα με το οποίο «ο τύπος (η φόρμουλα) προϋπάρχει και οι ερμηνείες γίνονται μέσω αυτού του τύπου» (Cheffers-Mancini-Martinek, 1982: 19). Τα συμπερασματικά συστήματα θεωρούνται από επιστήμονες και ερευνητές ως έγκυρα μέσα συγκέντρωσης δεδομένων, που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά γενικά και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση ειδικότερα. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αποτελούσαν τον κινητήριο μοχλό του τύπου και των εργαλείων παρατήρησης που επιλέξαμε, μάς οδήγησαν στην αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, που θα βασίζονταν σε καθορισμένες από πριν κατευθύνσεις, ως προς το τι θα παρατηρηθεί. Ο εκ των προτέρων καθορισμός των πτυχών της έννοιας του μαθησιακού κλίματος εξυπηρετούσε δύο στόχους: αφενός τη συμπλήρωση ενός εύχρηστου εργαλείου μέτρησης από τους παρατηρητές, οι οποίοι θα απαλλάσσονταν από το επιπρόσθετο καθήκον να συνθέσουν, να αφαιρέσουν και να οργανώσουν τα δεδομένα τους (Robson, 2010: 372), όπως θα συνέβαινε σε μία άτυπη παρατήρηση, και αφετέρου το να επιτύχουμε μεγαλύτερη αξιοπιστία της διαδικασίας παρατήρησης, διαμορφώνοντας κοινούς κώδικες καταγραφής στους παρατηρητές. Ωστόσο προκειμένου να μην αποκλείσουμε τη δυνατότητα στους παρατηρητές να καταγράψουν και άλλες πτυχές της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, που θα μπορούσαν να φωτίσουν πολλαπλά τα ερευνητικά μας ερωτήματα και οι οποίες πιθανώς δεν θα είχαν συμπεριληφθεί στις αρχικές κατηγορίες της κλίμακας, εξασφάλισαμε στους παρατηρητές τη δυνατότητα για συμπληρωματικές επισημάνσεις, τις οποίες αξιοποιήσαμε κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μας. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό σχεδιάσαμε μία κλίμακα παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό και μία κλείδα παρατήρησης για τους μαθητές²⁵. Στο πνεύμα του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, αποφασίσαμε στα ποσοτικά

²⁵ Η διαφορά κλίμακας και κλείδας παρατήρησης σχετίζεται με το πόσα στοιχεία μετράμε κάθε φορά. Στην κλίμακα υπάρχει μία μόνο διάσταση, δηλαδή η κλίμακα μετράει ένα πράγμα μόνο κάθε φορά (Oppenheim, 1992: 187-188, στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2008: 427), ενώ στην κλείδα μετράμε περισσότερα του ενός πράγματα. Στην περίπτωση μας η κλίμακα για τον εκπαιδευτικό μετρούσε τη συμβολή του στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, ενώ η κλείδα για τους μαθητές μετρούσε τις ανταποκρίσεις τους σε σχέση με τη θεατρική δραστηριότητα που εφαρμοζόταν κάθε φορά.

δεδομένα των εργαλείων παρατήρησης να τα εμπλουτίσουμε και με ποιοτικά, ενσωματώνοντας πλαίσιο καταγραφής ελεύθερων σημειώσεων από τους παρατηρητές, το οποίο αναμέναμε να διαφωτίσει την ανάλυση και ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων μας. Προσπαθήσαμε με αυτόν τον τρόπο να αξιοποιήσουμε ένα αντικειμενικό εργαλείο καταγραφής ποσοτικών στοιχείων της διδασκαλίας, με τρόπο που θα μπορούσε να μας οδηγήσει και σε ανάδειξη ποιοτικών παραμέτρων της διδασκαλίας.

Αξιοποίηση πηγών

Για την κατασκευή των εργαλείων παρατήρησης του εκπαιδευτικού και των μαθητών βασιστήκαμε σε διάφορες πηγές²⁶ μεταξύ αυτών και στις ακόλουθες: α) στις αρχές κατασκευής κλείδας παρατήρησης, όπως αυτές παρουσιάζονται στο Φαιτάκη, Μ., Νικολόπουλος, Β., Νινιού, Π., 2008: 27-32, β) σε όσα αναφέρει ο Robson για την κατασκευή κλίμακας Likert (Robson, 2010: 349-352, γ) σε όσα αναφέρουν οι Cheffers-Mancini-Martinek για τα συστήματα παρατήρησης στην τάξη (Cheffers-Mancini-Martinek, 1982) και δ) σε όσα σχετικά αναφέρουν οι Κασσωτάκης- Φλουρής, (2013: 343-357) για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη μέσω της ενίσχυσης των μαθητών και της οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Αποφασίζοντας για τις κατηγορίες στην κλίμακα του εκπαιδευτικού

Προκειμένου να σχεδιάσουμε τις κατηγορίες της κλίμακας για την καταγραφή των παρατηρούμενων, αναπτύξαμε ένα σχέδιο παρατήρησης, ακολουθώντας τις εξής φάσεις: με βάση το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα ορίσαμε βασικές έννοιες σχετιζόμενες με το μαθησιακό κλίμα. Ακολουθώντας αποφασίσαμε ποιοι θα αποτελούσαν τα ερευνητικά μας υποκείμενα στο πεδίο, στην περίπτωσή μας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές. Στη συνέχεια επιλέξαμε τι είδους ανταποκρίσεις, δραστηριότητες και συμπεριφορές θα

²⁶ Για την κατασκευή, ανάλυση και ερμηνεία των κλιμάκων παρατήρησης βλ. ακόμη τους Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο, Gottman, J.M. και Bakeman, R. (δ'. εκδ.1998), *Systematic observational techniques or building life as an observational researcher*, στο Handbook of Social Psychology, επιμ. Gilbert κ.α., Oxford University Press, Οξφόρδη, Sacket, G.P., επιμ. (1978), *Observing Behavior*, τομ. 2: Data Collection and Analysis Methods, University Park Press, Βαλτιμόρη, Walker, R. (1985), *Doing Research: A Handbook for Teachers*, Λονδίνο, Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.

παρατηρούσαμε προκειμένου να συλλέξουμε δεδομένα για το ερευνητικό μας ερώτημα. Ακολούθησε η αξιοποίηση και προσαρμογή δημοσιευμένων και έγκυρων εργαλείων παρατήρησης στις ανάγκες της δικής μας έρευνας και η διαμόρφωση ενός συστήματος κατηγοριών.

Ειδικότερα, για την κλίμακα του εκπαιδευτικού, βασιστήκαμε σε ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο σύστημα που επινόησε ο Flanders (Robson, 2010: 391-392), το οποίο χρησιμοποιεί δέκα (10) κατηγορίες για την ανάλυση της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης δασκάλων και μαθητών στην τάξη. Το συγκεκριμένο σύστημα μας εφοδίασε με μερικές κατηγορίες, τις οποίες προσαρμόσαμε στις ανάγκες της δικής μας έρευνας. Παράλληλα μάς εξασφάλισε πολύτιμο χρόνο, τον οποίο θα αφιερώναμε σε περίπτωση που θα αποφασίζαμε την κατασκευή ενός σχεδίου παρατήρησης από το μηδέν.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τους βασικούς άξονες που σχετίζονταν με το μαθησιακό κλίμα, όπως αυτοί περιγράφονται στους Κασσωτάκη- Φλουρή (2013: 343-357), και αφορούσαν αφενός στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αφετέρου στην ψυχολογική ενίσχυση των μαθητών, καθώς και τις κατηγορίες στο σύστημα ανάλυσης του Flanders, διαμορφώσαμε τις δικές μας κατηγορίες²⁷ με βάση τους ακόλουθους-σχετικούς με το μαθησιακό κλίμα- άξονες που θέλαμε να διερευνήσουμε:

Α) *Παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικού*: για τον συγκεκριμένο άξονα είχαμε αποφασίσει τις ακόλουθες πτυχές που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε, οι οποίες αναφέρονταν στη θετική προδιάθεση του εκπαιδευτικού για τις θεατρικές δραστηριότητες που αξιοποιεί, την ενίσχυση της προσπάθειας και της θετικής προσδοκίας των μαθητών, την επιδίωξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών στις ομάδες εργασίας, την εγρήγορσή του για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και το περιθώριο που εξασφαλίζει για ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών. Για την παρατήρηση αυτού του άξονα ενσωματώσαμε τροποποιημένες τις κατηγορίες 2 και 9 από το σύστημα Flanders²⁸ και συμπληρώσαμε τις υπόλοιπες με βάση όσα αναφέρονται στους Κασσωτάκη- Φλουρή, ό.π.

²⁷ Οι τίτλοι των κατηγοριών είναι αρκετά περιεκτικοί και αποδίδουν το κεντρικό νόημά των. Ωστόσο για να διευκολύνουμε τους συνεργάτες παρατηρητές στο φύλλο καταγραφής αξιοποιήσαμε περιγραφικούς ορισμούς που περιέγραφαν με απλό τρόπο τι σημειώνουμε σε κάθε κατηγορία (Φαιτάκη, Νικολόπουλος, Νινιού, 2008: 28).

²⁸ Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν στο σύστημα ανάλυσης αλληλεπίδρασης του Flanders αναφέρονται στο Robson, 2010: 392, ως ακολούθως: κατηγορία 2: ο δάσκαλος επαινεί ή ενθαρρύνει τη δράση ή τη

Β) *Σχεδιασμός θεατρικών δραστηριοτήτων*: οι πτυχές που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σχετίζονταν με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει με εύστοχες οδηγίες τις θεατρικές δραστηριότητες και να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, ώστε να τις προσαρμόζει στο επίπεδο των μαθητών. Για την παρατήρηση αυτού του άξονα ενσωματώσαμε τροποποιημένη την κατηγορία 6 από το σύστημα Flanders²⁹ και συμπληρώσαμε με την κατηγορία της επαγωγικής πορείας από το απλό στο σύνθετο, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη- Φλουρή, ό.π.

Γ) *Επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητών*: οι πτυχές που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε αφορούσαν αφενός στην ανοιχτότητα και κατανόηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού των αναγκών των μαθητών (Robson, 2010: 392), όπου ενσωματώσαμε τροποποιημένη την κατηγορία 1 από το σύστημα Flanders³⁰ και αφετέρου στην παιδαγωγική διαχείριση των λαθών των μαθητών, κατηγορία την οποία εντάξαμε στη συγκεκριμένη κλίμακα καθώς τη θεωρήσαμε άμεσα σχετιζόμενη με τη θετική μαθησιακή ατμόσφαιρα.

Δ) *Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση κατά τη διδασκαλία*: οι πτυχές που μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σχετίζονταν με τη δυνατότητα που εξασφάλιζε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του να αυτό- και ετερο- αξιολογούνται σε πλαίσιο ομάδας και ολομέλειας της τάξης, και με την πρωτοβουλία του να διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες για ένα αναστοχαστικό κλείσιμο της διδασκαλίας του. Για την κατηγορία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης βασιστήκαμε σε όσα αναφέρουν οι Κασσωτάκης- Φλουρή, 2013: 355-356, σχετικά με τις αρχές της εσωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της παροχής ίσων ευκαιριών, ενώ για το αναστοχαστικό κλείσιμο της διδασκαλίας μέσω συζήτησης ενσωματώσαμε τροποποιημένη την κατηγορία 4 από το σύστημα Flanders.³¹

Οι κατηγορίες προσαρμόστηκαν και σε όσα ορίζει ο Robson (2010 :395) σχετικά με την αξιοπιστία ως προς τη χρήση τους, δηλαδή ήταν εστιασμένες σε εκείνες τις πτυχές του

συμπεριφορά του μαθητή, κατηγορία 9: απόκριση σε πρωτοβουλία μαθητών, συζήτηση από μαθητές που πήραν οι ίδιοι την πρωτοβουλία, έκφραση δικών τους ιδεών, ελευθερία για ανάπτυξη της γνώμης και της γραμμής σκέψης τους, δυνατότητα υπέρβασης της υπάρχουσας δομής.

²⁹ ό.π: κατηγορία 6: ο δάσκαλος δίνει κατευθύνσεις, εντολές ή διαταγές, στις οποίες αναμένεται να υπακούσει ο μαθητής.

³⁰ ό.π: κατηγορία 1: ο δάσκαλος αποδέχεται τα συναισθήματα του μαθητή, αποδέχεται και διευκρινίζει μια στάση ή τον τόνο του συναισθήματος ενός μαθητή με έναν μη εκφοβιστικό τρόπο. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά. Η πρόβλεψη και η ανάκληση συναισθημάτων εμπεριέχεται.

³¹ ό.π: κατηγορία 4: ο δάσκαλος ρωτά. για το περιεχόμενο ή τη διαδικασία με την πρόθεση να απαντήσει ένας μαθητής

κλίματος που μας ενδιέφεραν να παρατηρήσουμε προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα. Οι κατηγορίες ήταν σαφώς προσδιορισμένες με διατυπώσεις περιγραφικού τύπου, οι οποίες με σχετικά απλό τρόπο διαφώτιζαν τους συνεργάτες παρατηρητές σχετικά με το τι ακριβώς θα έπρεπε να σημειώσουν στην κάθε κατηγορία, προκειμένου να διευκολυνθούν κατά την παρατήρησή τους. Στο παράρτημα της εργασίας μας (βλ. κεφ. 8.3.) παρατίθενται οι κατηγορίες της κλίμακας παρατήρησης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση την παραπάνω διαδικασία.

Σχεδιάζοντας το φύλλο καταγραφής για τον εκπαιδευτικό

Για τις ανάγκες της παρατήρησης επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε μια κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος κλίμακας είναι ένα σχετικά εύκολο εργαλείο να αναπτυχθεί, αρκετά εύχρηστο για τους παρατηρητές, το οποίο εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό εσωτερική συνοχή καθώς και τη δυνατότητα για εύκολο υπολογισμό, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Η καταγραφή των παρατηρητέων «συμπεριφορών» και διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού αξιοποιούσε έναν θετικό και έναν αρνητικό πόλο που κυμαινόταν ανάμεσα στον ελάχιστο και τον μέγιστο βαθμό στον οποίο παρατηρήθηκαν όσα είχαμε συμπεριλάβει στις κατηγορίες μας για τον εκπαιδευτικό. Αξιοποιήσαμε μια κλίμακα διαβάθμισης από το ένα ως το πέντε (1-5). Οι παρατηρητές θα έπρεπε να κυκλώσουν έναν αριθμό της κλίμακας, για να δείξουν τον βαθμό στον οποίο συνέβαλε ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση θετικού κλίματος κατά την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων.

Αποφασίζοντας για τις κατηγορίες στην κλείδα παρατήρησης των μαθητών

Σχετικά με το πώς βιώνουν οι μαθητές το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη σε μια διδασκαλία με θεατρικές δραστηριότητες, βασιστήκαμε στις ταξινομίες στόχων συναισθηματικού τομέα και συγκεκριμένα των Krathwohl, Bloom και Masia και των Massialas και Hurst, όπως αυτές παρουσιάζονται στους Κασσωτάκη- Φλουρή, 2013: 309-317, 320-323. Ο συνδυασμός δύο διαφορετικών ταξινομιών του συναισθηματικού τομέα προέκυψε ως ανάγκη για να καλύψουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του υπό παρατήρηση φαινομένου, δηλαδή του μαθησιακού κλίματος, το οποίο είχε δύο άξονες: τον συναισθηματικό, που καλυπτόταν από την πρώτη κυρίως στοχοταξινόμια και τον κοινωνικό, που καλυπτόταν κυρίως από τη δεύτερη. Πιο συγκεκριμένα, από τις πέντε

κατηγορίες των Krathwohl, Bloom και Masia (πρόσληψη, ανταπόκριση, εκτίμηση αξιών, οργάνωση αξιών, χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών) επιλέξαμε τις δύο πρώτες της *πρόσληψης* και της *ανταπόκρισης*, οι οποίες φαινόταν να συσχετίζουν τη βίωση θετικού μαθησιακού κλίματος, α) με τη *δεκτικότητα* του μαθητή να αλληλεπιδρά με ποικίλα ερεθίσματα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποδέχεται σε απόλυτο βαθμό, (Κασσωτάκης- Φλουρή, 2013: 310), β) με τη *συγκατάθεσή* του να πειραματίζεται με τις θεατρικές δραστηριότητες και γ) με τη *θέληση για ανταπόκριση*, που συνιστά «μια ακόμη παραπάνω βαθμίδα εμπλοκής σε ορισμένη κατάσταση, κατά την οποία το άτομο δεν συγκατατίθεται απλώς σε κάτι που δέχεται μέσω της λειτουργίας της αντίληψης αλλά επιδιώκει να ανταποκριθεί σε αυτό, όχι επειδή του το επιβάλλουν ή από φόβο αλλά επειδή το θέλει το ίδιο» (Κασσωτάκης- Φλουρή, 2013: 310-311). Ανάλογα από τους Massialas και Hurst αξιοποιήσαμε την τρίτη γενική κατηγορία της ταξινομίας τους που αφορά στις *στάσεις*, «δηλαδή τις γενικές διαθέσεις του μαθητή απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις του περιβάλλοντός του» (Κασσωτάκης- Φλουρή, 2013: 322) και επιλέξαμε την *καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης και του αισθήματος αλληλεγγύης* στις ομάδες εργασίας, ως δείκτες βίωσης ενός άνετου και ασφαλούς κλίματος στις ομάδες εργασίας. Ειδικότερα μάς ενδιέφερε σε ποιο βαθμό οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα που έχει κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Σχεδιάζοντας το φύλλο καταγραφής για τους μαθητές

Οι κατηγορίες που σχεδιάσαμε και αξιοποιήσαμε στο φύλλο καταγραφής για τους μαθητές ιεραρχήθηκαν με βάση την πορεία που ακολούθησε καθεμιά από τις διδασκαλίες από τα πρώτα λεπτά μέχρι και την ολοκλήρωσή τους και συμπεριελήφθησαν με περιγραφικούς ορισμούς, προκειμένου να διευκολυνθούν οι παρατηρητές στην καταγραφή τους και να αποφευχθεί η σύγχυσή τους ως προς τους όρους της πρόσληψης, της ανταπόκρισης και των στάσεων των μαθητών απέναντι στις θεατρικές δραστηριότητες.

Το σύστημα κατηγοριοποίησης των απαντήσεων βασίστηκε σε πέντε προκαθορισμένες εναλλακτικές εκφράσεις, οι οποίες αποκαλούνται «αδιάφορα», «ανεπαρκώς», «μέτρια», «καλά» και «πολύ καλά». Οι αριθμοί 1,2,3,4 και 5 απέδιδαν αυτές τις εναλλακτικές απαντήσεις και οι παρατηρητές θα έπρεπε να σημειώσουν έναν

από τους παραπάνω αριθμούς αναλόγως της γνώμης που σχημάτισαν από την παρατήρηση της διδασκαλίας πχ. 5 για το «πολύ καλά», 1 για το «αδιάφορα» κλπ., (Robson, 2010: 349-350).

Παράλληλα, επειδή μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο βιώνουν οι μαθητές το κλίμα που δημιουργείται στην ολομέλεια της τάξης πριν ακόμα συγκροτηθούν ομάδες μέσα από τη θεατρική δραστηριότητα του παιχνιδιού γνωριμίας, ενσωματώσαμε στην κλείδα παρατήρησης της δεύτερης διδασκαλίας ένα ξεχωριστό πλαίσιο για καταγραφή ελεύθερων σημειώσεων, όπου οι παρατηρητές θα κατέγραφαν τα σχόλιά τους για τον βαθμό ανταπόκρισης, σε προφορικό και μη επίπεδο, των μαθητών στη συγκεκριμένη θεατρική δραστηριότητα. Με βάση τη συζήτηση που ακολούθησε με τους συνεργάτες παρατηρητές μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδασκαλίας, θεωρήσαμε ότι θα μας διευκόλυνε να παρατηρήσουμε ξεχωριστά το παιχνίδι γνωριμίας. Έτσι προβήκαμε στη συγκεκριμένη αλλά ουσιαστική διορθωτική παρέμβαση στο εργαλείο μέτρησης, προκειμένου να εξασφαλίσουμε μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για τα δεδομένα μας. Διαπιστωτικά αναφέρουμε πως παρόλο που θα έπρεπε να έχουμε ενσωματώσει εξαρχής την παρατήρηση του παιχνιδιού γνωριμίας ως ξεχωριστό τμήμα της κλείδας και σίγουρα αυτή είναι μια μεθοδολογική μας αστοχία, ωστόσο θεωρούμε σημαντικό ότι προχωρήσαμε σε μια βελτιωμένη εκδοχή της, αξιοποιώντας όσα χρήσιμα στοιχεία αντλήσαμε από την επικοινωνιακή συζήτηση με τους παρατηρητές. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίσουμε και μπορέσαμε να συγκρίνουμε άμεσα δεδομένα από τη δεύτερη κλίμακα παρατήρησης και έμμεσα από την πρώτη, σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού γνωριμίας στη δημιουργία ενός κλίματος απελευθέρωσης από δισταγμούς, εντάσεις και αναστολές.

Αξιοπιστία παρατηρητών

Προκειμένου να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου παρατήρησης, κάτι το οποίο συσχετίζεται άμεσα και με τις δεξιότητες των παρατηρητών, συζητήσαμε μαζί τους τις προηγούμενες ημέρες των διδασκαλιών για τα χαρακτηριστικά του καθώς και για τους τρόπους επαρκέστερης αξιοποίησής του. Το ζήτημα της συνέπειας των παρατηρητών και της συμφωνίας μεταξύ τους, δηλαδή «της έκτασης κατά την οποία δύο ή περισσότεροι παρατηρητές επιτυγχάνουν τα ίδια αποτελέσματα, όταν μετρούν την ίδια συμπεριφορά» (Robson, 2010: 403) μας απασχόλησε και αποφασίσαμε να το

χειριστούμε ως εξής: χωρίς να χρειαστεί να αξιοποιήσουμε έναν δείκτη συμφωνίας, αφιερώσαμε, όπως αναφέραμε παραπάνω, χώρο στα εργαλεία παρατήρησης για συμπληρωματικές επισημάνσεις. Η συγκεκριμένη επιλογή υπηρετούσε δύο στόχους μας: αφενός τον έλεγχο -στον βαθμό που αυτό ήταν δυνατόν- της υποκειμενικότητας των παρατηρητών και αφετέρου στον εμπλουτισμό των αριθμητικών δεδομένων μας με σχόλια και επισημάνσεις τα οποία συζητήσαμε από κοινού με τους παρατηρητές. Πιο συγκεκριμένα έχοντας υπόψη μας ότι οι παρατηρητές δεν εκπαιδεύτηκαν για τη συμπλήρωση των εργαλείων παρατήρησης και προκειμένου να εξομαλύνουμε τα διαφορετικά κριτήρια, τις προσωπικές παραδοχές καθώς και την πιθανότητα υποκειμενικής -εκ μέρους τους- εννοιολόγησης των κατηγοριών τις οποίες σχεδιάσαμε, επιχειρήσαμε μια εισαγωγική εξοικείωσή τους με τα χαρακτηριστικά των εργαλείων παρατήρησης, ακολούθως συζητήσαμε μαζί τους για τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τις κατηγορίες που σχεδιάσαμε, αντιπαραβάλλαμε τις απόψεις τους, εντοπίσαμε τους κοινούς άξονες εννοιολόγησης, τους οποίους λάβαμε τελικά υπόψη μας κατά την τελική διαμόρφωση των κατηγοριών που λειτουργούσαν υποστηρικτικά για την άντληση δεδομένων με τα οποία θα απαντούσαμε στο ερευνητικό μας ερώτημα. Επίσης οι συμπληρωματικές παρατηρήσεις και ο σχολιασμός τους κατά τις συζητήσεις που ακολούθησαν μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, θεωρήσαμε ότι θα φώτιζαν περισσότερο τα αριθμητικά δεδομένα των εργαλείων μέτρησης που κατασκευάσαμε και θα μπορούσαν να συμπληρώσουν ουσιαστικά με λεκτικό τρόπο αυτό το οποίο αποτυπωνόταν με τους αριθμητικούς δείκτες των καταγραφών τους.

5.3.1.2. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων παρατήρησης

Για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της κλίμακας παρατήρησης αξιοποιήσαμε όσα αναφέρει ο Robson για την κατασκευή και ανάλυση μιας κλίμακας Likert (2010: 249-252) και όσα αναφέρουν οι Cohen- Manion- Morrison για τις κλίμακες ιεράρχησης (2008: 130-131, 426-430, 519-521). Ουσιαστικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω, υιοθετήσαμε μια μεικτού τύπου ανάλυση και ερμηνεία της κλίμακας που βασιζόταν αφενός στις αριθμητικές καταγραφές των παρατηρητών και αφετέρου στις λεκτικές επισημάνσεις τους για τη γενικότερη στάση και ανταπόκριση των μαθητών κατά τις διδασκαλίες. Ο συνδυασμός της μεικτής ανάλυσης και ερμηνείας των κλιμάκων παρατήρησης ήταν ένας τρόπος να αντιμετωπίσουμε μερικούς από τους περιορισμούς

που υπάρχουν στις κλίμακες ιεράρχησης, όπως οι παρακάτω: α) το «σφάλμα επιείκειας», το οποίο μπορεί να προκύψει ως απόρροια της επιεικούς κρίσης του παρατηρητή για τον συνάδελφο εκπαιδευτικό που επιχειρεί έναν διδακτικό πειραματισμό, β) συνήθης τάση των παρατηρητών να αποφεύγουν τις ακραίες κατηγορίες προκειμένου να μη διαφοροποιηθούν σημαντικά από μία μέση εκτίμηση και γ) το κριτήριο της εγγύτητας σύμφωνα με το οποίο η κρίση των παρατηρητών επηρεάζεται περισσότερο από τα πιο πρόσφατα γεγονότα παρά από τα λιγότερο πρόσφατα (Cohen- Manion- Morrison, 2008: 520).

Η ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων της κλίμακας για τον εκπαιδευτικό βασίστηκε στα ακόλουθα στατιστικά μεγέθη: α) στην επικρατούσα τιμή, που αποτύπωνε ποια επίδοση στην κλίμακα ιεράρχησης ήταν η πιο συχνή, β) στις συχνότητες, που έδειχναν ποιες αριθμητικές καταγραφές των παρατηρητών ομαδοποιούνταν σε σχέση με κάποια κατηγορία της κλίμακας ιεράρχησης και γ) στη συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο κλιμάκων ιεράρχησης που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο διδασκαλίες (Cohen- Manion- Morrison, 2008: 130-131).

Δεδομένα για τον εκπαιδευτικό

Η επικρατούσα τιμή στις κλίμακες ιεράρχησης φάνηκε να δίνει μια γενική εικόνα της συμβολής του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα στην κλίμακα ιεράρχησης στην πρώτη διδασκαλία η επικρατούσα τιμή ήταν το 4, σύμφωνα με τον πρώτο παρατηρητή και το 5, σύμφωνα με τον δεύτερο. Αντίστοιχα στη δεύτερη διδασκαλία ήταν το 4 για τον πρώτο παρατηρητή και το 5 για τον δεύτερο. Μία πρώτη ανάγνωση αυτών των αριθμητικών μεγεθών θα μπορούσε να αποτυπώνει τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού, που αξιοποίησε θεατρικές δραστηριότητες στις διδασκαλίες του, ως προς την καλλιέργεια μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη.

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιάσουμε ανά κατηγορία τα δεδομένα και θα επιχειρήσουμε ανάλυση και ερμηνεία των κλιμάκων παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό και στις δύο διδασκαλίες.

Παιδαγωγική προσέγγιση

Η θετική προδιάθεση του εκπαιδευτικού για τις θεατρικές δραστηριότητες που αξιοποίησε στις διδασκαλίες του (κατηγορία 1) αποτυπώθηκε με την αριθμητική ένδειξη (5) και από τους τέσσερις παρατηρητές, στοιχείο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτικό του σημαντικού ρόλου που διαδραμάτισε ο εκπαιδευτικός στη δημιουργία θετικού κλίματος, επιβεβαιώνοντας με την παρουσία του και την προσωπικότητά του τη διάθεση εγρήγορσης, τον ενθουσιασμό και την αισιόδοξη στάση του για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ενίσχυση της προσπάθειας και της θετικής προσδοκίας που καλλιέργησε ο εκπαιδευτικός στις ομάδες εργασίας (κατηγορία 2) αποτυπώθηκε με την αριθμητική ένδειξη (4) και από τους τέσσερις παρατηρητές, στοιχείο που φάνηκε να αναδεικνύει τη δημιουργία και υποστήριξη ενός κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και προστασίας σε ικανοποιητικό βαθμό από τον εκπαιδευτικό.

Η υποστήριξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών στις ομάδες εργασίας (κατηγορία 3) αποτυπώθηκε με τους αριθμητικούς δείκτες (2), (4) για τους παρατηρητές της πρώτης διδασκαλίας και (2), (4) για τους παρατηρητές της δεύτερης διδασκαλίας στοιχείο που φαίνεται να τονίζει τη μερική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να υποστηρίξει ένα κλίμα δημιουργικής συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης στις ομάδες εργασίας, μέσω της αξιοποίησης των θεατρικών δραστηριοτήτων. Οι συμπληρωματικές επισημάνσεις των παρατηρητών της πρώτης διδασκαλίας ότι *«κάποιες οδηγίες για την εργασία στις ομάδες θα μπορούσαν να δοθούν εξαρχής»* και ότι *«κάποιοι μαθητές κάθονταν για αρκετή ώρα με πλάτη στην καθηγήτρια και δεν είχαν επαφή»*, φαίνεται να υποδηλώνουν ότι προϋποθετικοί παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, όπως η κατάλληλη διαρρύθμιση της τάξης και η υποστήριξη της λειτουργικότητας βάσει συγκεκριμένων οδηγιών, θα πρέπει να εξασφαλίζονται σε κάθε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, άρα και σε αυτήν που περιλαμβάνει θεατρικές δραστηριότητες. Σ' αυτό εξάλλου φαίνεται να συντείνει και το σχόλιο ενός παρατηρητή στη δεύτερη διδασκαλία, ότι *«η παράμετρος αυτή [της δυναμικής συνεργασίας των ομάδων] δουλεύτηκε εν μέρει με την αξιολόγηση της μιας ομάδας από την άλλη αλλά στην υπόλοιπη διδασκαλία δεν υπήρχαν ευκαιρίες ελέγχου αυτής της παραμέτρου»* καθώς στη φάση της ετεροαξιολόγησης είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες στις ομάδες εργασίας, οι οποίες φάνηκε να διευκολύνουν τη διαδικασία. Δεν θα μπορούσαμε ωστόσο να είμαστε βέβαιοι ότι οι ομάδες θα λειτουργούσαν περισσότερο αποτελεσματικά μέσω

συγκεκριμένων οδηγιών και σε προηγούμενες φάσεις των διδασκαλιών, καθώς η αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου φαίνεται να είναι περισσότερο θέμα κουλτούρας που καλλιεργείται σταδιακά και δεν θα ήταν σκόπιμο να αναμένουμε αξιοσημείωτες προόδους με την υλοποίηση δύο μεμονωμένων διδασκαλιών. Εξάλλου οι οδηγίες που δόθηκαν προφορικά στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό για την καλή λειτουργία των ομάδων, οι οποίες σχετίζονταν με τον σεβασμό των απόψεων των μελών σε ένα πλαίσιο λειτουργικής δημοκρατικότητας, δε φαίνεται να επηρεάζουν όσο θα αναμενόταν την ποιότητα της συνεργασίας τους, γεγονός που λειτουργεί επιβεβαιωτικά της παραπάνω άποψης για την έλλειψη καλλιέργειας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας αναδείχθηκε ως ένας παράγοντας προβληματισμού πάνω και πέρα από την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων, παρόλο που οι τελευταίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα πλαίσιο για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με δυνατότητες αξιοποίησης αρχών, που υποστηρίζουν τον δημοκρατικό διαμοιρασμό σκέψεων, συναισθημάτων και βιωμάτων, αφού εφαρμόζονται σχεδόν πάντοτε σε πλαίσιο ομάδας και ολομέλειας της τάξης.

Η επιδίωξη του εκπαιδευτικού για ενεργό συμμετοχή των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (κατηγορία 4) αποτυπώθηκε αριθμητικά με τους δείκτες (4) και από τους δύο παρατηρητές της πρώτης διδασκαλίας και (3), (5) από τους παρατηρητές της δεύτερης διδασκαλίας, στοιχεία που αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία, άρα και στις θεατρικές δραστηριότητες, κινητοποιούμενοι από τα ερεθίσματα που τους παρείχε ο διδάσκων και οι συμμαθητές τους, εντασσόμενοι σε ένα κλίμα βιωματικής αλληλεπίδρασης. Η συμπληρωματική επισήμανση ενός παρατηρητή κατά την πρώτη διδασκαλία ότι *«σε ορισμένες περιπτώσεις απαντούσαν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ σε άλλες δε δόθηκε ο χρόνος σε μαθητές που ήθελαν να μιλήσουν»*, φάνηκε να επισημαίνει ότι υπήρχαν περιθώρια για δυνατότητα ακόμη μεγαλύτερης εμπλοκής και αυτενέργειας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μέριμνα για ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών (κατηγορία 5) αποτυπώθηκε με την αριθμητική ένδειξη (5) και από τους τέσσερις παρατηρητές, στοιχείο που φαίνεται να εστιάζει στο κλίμα δημοκρατικότητας που

διαμορφώθηκε στην τάξη, το οποίο εξασφάλιζε τη δυνατότητα για διαλεκτική επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Σχεδιασμός θεατρικών δραστηριοτήτων

Η πλαισίωση των θεατρικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό μέσω οδηγιών (κατηγορία 6) αποτυπώθηκε με την αριθμητική ένδειξη (5) για τους τρεις παρατηρητές και (4) για τον τέταρτο, στοιχεία που αφήνουν να διαφανεί ότι ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε εύστοχες οδηγίες προκειμένου να παρουσιάσει τις θεατρικές δραστηριότητες στους μαθητές και να τους εντάξει σε ένα ασφαλές πλαίσιο και κλίμα, ώστε να αισθανθούν σιγουριά ως προς το τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν αλλά και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να το πετύχουν. Συμπληρωματικό σχόλιο της παραπάνω ερμηνείας από τον έναν παρατηρητή της δεύτερης διδασκαλίας είναι το ακόλουθο: «*Πολύ καλή οργάνωση του μαθήματος, με καλό σχεδιασμό και καλή ανάλυση*».

Αναφορικά με τον σχεδιασμό και την επαγωγική πορεία των θεατρικών δραστηριοτήτων (κατηγορία 7), οι αριθμητικές καταγραφές των παρατηρητών ήταν (3), (5) για την πρώτη διδασκαλία και (4), (4) για τη δεύτερη, στοιχεία που μας βοηθούν να διαπιστώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός προσάρμοσε σε ικανοποιητικό βαθμό τις θεατρικές δραστηριότητες στο επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών του. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη βασική παιδαγωγική αρχή ότι για τη δημιουργία θετικής μαθησιακής ατμόσφαιρας υπάρχει ανάγκη να προσαρμόζεται η διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών και οι δραστηριότητες να ακολουθούν πορεία από το απλό στο σύνθετο και για τη ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των μαθητών και για τη βίωση εσωτερικής ικανοποίησης από τη συμμετοχή και όχι από τον αποκλεισμό τους από τις δραστηριότητες (Κασσωτάκης-Φλουρής, 2013: 347-348).

Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών

Η κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (κατηγορία 8) αποτυπώθηκε με την αριθμητική ένδειξη (5) από τους δύο παρατηρητές της πρώτης διδασκαλίας, (4) από τον έναν παρατηρητή της δεύτερης διδασκαλίας, ενώ ο τέταρτος αντί αριθμητικής ένδειξης προσέθεσε το ακόλουθο σχόλιο: «*Δεν είχαν απορίες [οι μαθητές] ή δεν έδειξαν τις αναστολές τους φανερά, ώστε να ελεγχθεί ρεαλιστικά αυτή η παράμετρος*». Με βάση τα αριθμητικά και τα λεκτικά δεδομένα της παρατήρησης θα

μπορούσαμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός φάνηκε να είναι ανοιχτός, να κατανοεί και να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών, συνθήκη που σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και αποδοχής στην τάξη. Το λεκτικό σχόλιο του παρατηρητή φαίνεται να επιβεβαιώνει το παραπάνω συμπέρασμα, τουλάχιστον ως προς τον υψηλό βαθμό ανοιχτότητας που εξασφάλισε ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές.

Η παιδαγωγική διαχείριση των λαθών των μαθητών (κατηγορία 9) αποτυπώθηκε με τους αριθμούς (4) και (5) για την πρώτη διδασκαλία και (4) και (4) για τη δεύτερη, δείκτες που φαίνεται να αναδεικνύουν τη διαμόρφωση κλίματος άνεσης και χαλαρότητας, που επιτρέπει τα λάθη και τις αστοχίες και απαλλάσσει τους μαθητές από τον φόβο του λάθους, συνηθισμένη μάλλον ανησυχία που τους χαρακτηρίζει κατά τη διδασκαλία, ειδικά όταν πρόκειται να εκτεθούν τόσο όσο στο πλαίσιο των θεατρικών δραστηριοτήτων. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι παρατηρητές ανέδειξαν την επαρκή συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων που προκύπτουν στην τάξη και στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Δραστηριότητες αξιολόγησης

Η καλλιέργεια εναλλακτικού τύπου αξιολόγησης και το κλείσιμο της διδασκαλίας μέσω συζήτησης κατά την πρώτη διδασκαλία (κατηγορίες 10 και 11), δεν αποτυπώθηκαν με αριθμητικούς δείκτες από τους παρατηρητές. Στη συζήτηση που προέκυψε μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι παρατηρητές σχολίασαν την έλλειψη διακριτής φάσης στη διδασκαλία, η οποία να περιλαμβάνει τέτοιου είδους δραστηριότητες, λόγω έλλειψης αποτελεσματικής διαχείρισης χρόνου. Ενδεικτικές είναι και οι λεκτικές επισημάνσεις τους: «δεν ήταν επαρκής ο χρόνος προετοιμασίας [των θεατρικών δραστηριοτήτων], δεν υπήρχε επαρκής χρόνος για ενεργό συμμετοχή των μελών των ομάδων στις αναστοχαστικές συζητήσεις». Η απώλεια αυτών των δεδομένων αλλοιώνει τον συσχετισμό μαθησιακού κλίματος και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες λειτουργούν απελευθερωτικά και αγχολυτικά για τους μαθητές, και φαίνεται να αναδεικνύει τον παράγοντα «χρόνο» ως πολύ βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική παραδοσιακή αλλά και εναλλακτικού τύπου διδασκαλία, όπως η συγκεκριμένη.

Στη δεύτερη διδασκαλία η οποία εξασφάλισε περισσότερο διδακτικό χρόνο λόγω της τρίωρης διάρκειάς της, η υιοθέτηση εναλλακτικού τύπου αξιολόγησης από τον

εκπαιδευτικό (κατηγορία 10) αποτυπώθηκε αριθμητικά από τους παρατηρητές με (3) και (5), στοιχείο που φαίνεται να αναδεικνύει την ικανοποιητική οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, παράγοντα ενισχυτικό για το κλίμα αποδοχής σε πλαίσιο ομάδας αλλά και ολομέλειας. Αντίστοιχα η φροντίδα του εκπαιδευτικού για αναστοχαστικό κλείσιμο της διδασκαλίας (κατηγορία 11) αποτυπώθηκε με τον αριθμητικό δείκτη (5) και από τους δύο παρατηρητές, γεγονός που φαίνεται να τονίζει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει σε εξαιρετικό βαθμό το κλείσιμο της διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα για τη συγκεκριμένη βιωματική μαθησιακή εμπειρία αλλά και να αποφορτιστούν από ένα μάθημα με θεατρικές δραστηριότητες, διαδικασία πολύ σημαντική για τη βίωση ενός φιλικού και χαλαρού κλίματος. Τα ακόλουθο σχόλιο ενός παρατηρητή λειτουργεί συμπληρωματικά για την παραπάνω επισήμανση: *«Οι μαθητές στο κλείσιμο της διδασκαλίας συμμετείχαν ενεργά βγάζοντας τα δικά τους συμπεράσματα»* και φάνηκε να τονίζει τον σημαντικό ρόλο της αναστοχαστικής συζήτησης για την υποστήριξη ενός μαθησιακού κλίματος ανοιχτού σε δημιουργικές παρεμβάσεις και ανατροφοδοτήσεις.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι από την ανάλυση και ερμηνεία της κλίμακας παρατήρησης προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία για τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει θετικό μαθησιακό κλίμα αξιοποιώντας θεατρικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα από το σύνολο των δεδομένων της παρατήρησης και στις δύο διδασκαλίες φάνηκε ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό και αισιοδοξία για ένα θεατρικό μάθημα, να μπορεί να μεταδώσει τη θετική του ενέργεια στους μαθητές του. Επιπλέον, η διδασκαλία με θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε να υποστηρίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή που ενισχύει τις προσπάθειες των μαθητών του και καλλιεργεί τη θετική τους προσδοκία γι' αυτό που έχουν να κερδίσουν μέσω της εμπλοκής τους με αυτό. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί θεατρικές μεθόδους φάνηκε να μην μπορεί να επηρεάσει τόσο αποτελεσματικά τις ομάδες εργασίας και να διαμορφώσει ένα κλίμα δημιουργικής συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης, καθώς η ομαδοσυνεργατική κουλτούρα απουσιάζει από την σχολική καθημερινότητα και είναι δύσκολο να αναμένουμε την καλλιέργειά της μέσω μεμονωμένων διδακτικών παρεμβάσεων. Παράλληλα τα δεδομένα της παρατήρησης φάνηκε να εστιάζουν στον θετικό ρόλο των θεατρικών δραστηριοτήτων ως προς τις εναλλακτικές δυνατότητες που

προσφέρουν στον εκπαιδευτικό να διατηρεί ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, και της δυνατότητάς τους να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους σε ένα κλίμα άνεσης και αποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαρκής πλαισίωση των θεατρικών δραστηριοτήτων μέσω εύστοχων οδηγιών και κατάλληλων αναπροσαρμογών στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, φάνηκε να αναδείχτηκε στις διδασκαλίες και να διαμόρφωσε ένα κλίμα ασφάλειας, μέσα στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται έτοιμοι να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Ακόμη το επίπεδο επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών, σημαντικού παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος, φάνηκε να μπορεί να ενισχυθεί μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων, κατά την εφαρμογή των οποίων ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να διαχειρίζεται τις αστοχίες των μαθητών ως φυσικών σταδίων προς τη δημιουργία και όχι ως αξιολογικό δείκτη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Επίσης οι θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε να παρέχουν στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κίνητρα αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσα σε ένα περισσότερο απελευθερωτικό κλίμα, μη συνηθισμένο για την παραδοσιακή διδασκαλία, που αξιοποιεί συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης της επίτευξης μαθησιακών στόχων, αφού οι μαθητές στις συζητήσεις αυτές έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάξουν απόψεις για τη μαθησιακή εμπειρία που βίωσαν, να αποφορτιστούν και να λειτουργήσουν σε ένα κλίμα άνεσης και οικειότητας. Επιβεβαιωτικές της διαμόρφωσης θετικού κλίματος είναι μερικές από τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών στις ομάδες εστίασης, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Δεδομένα για τους μαθητές

Για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της κλείδας παρατήρησης αξιοποιήσαμε όσα αναφέρουν οι Cohen- Manion- Morrison για τις κλίμακες ιεράρχησης (2008: 130-131, 426-430, 519-521). Ουσιαστικά, όπως κάναμε και για την κλίμακα παρατήρησης για τον εκπαιδευτικό, αναλύσαμε και ερμηνεύσαμε τα δεδομένα μας βασιζόμενοι στις αριθμητικές καταγραφές των παρατηρητών και στις λεκτικές επισημάνσεις τους για το παιχνίδι γνωριμίας αλλά και για τη γενικότερη στάση και ανταπόκριση των μαθητών κατά τις διδασκαλίες, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε

τους περιορισμούς των συγκεκριμένων εργαλείων παρατήρησης, στους οποίους αναφερθήκαμε αναλυτικά παραπάνω.

Η ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων της κλείδας για τους μαθητές βασίστηκε: α) στην εξαγωγή του μέσου όρου³² των βαθμών όλων των ομάδων των μαθητών ανά κατηγορία και παρατηρητή, β) στην εξαγωγή του γενικού μέσου όρου των βαθμών και των δύο παρατηρητών ανά κατηγορία και διδασκαλία, όπου το κρίναμε απαραίτητο και κυρίως σε περιπτώσεις που δεν είχαμε επαρκή αριθμητικά στοιχεία, προκειμένου να εξασφαλίσουμε μια συνολική εικόνα των αριθμητικών μεγεθών, και γ) στη συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των δεδομένων από τις κλείδες παρατήρησης των δύο διδασκαλιών (Cohen- Manion- Morrison, 2008: 130-131). Θεωρήσαμε ότι αν ο Μ.Ο. κυμαινόταν από 3,5 και πάνω, αυτό θα σήμαινε πως η θεατρική δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές πήγε καλά, και δημιούργησε τις προϋποθέσεις, ώστε να βιώσουν ένα κλίμα άνεσης, απελευθέρωσης και αποδοχής. Ο προσδιορισμός της συγκεκριμένης αριθμητικής τιμής βασίστηκε στα κριτήρια της μικρής ηλικίας των μαθητών λόγω της οποίας δεν θα μπορούσαμε να έχουμε υπερβολικές απαιτήσεις, καθώς και της μη εξοικείωσής τους με την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία προσέγγισης ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, όπως τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση.

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιάσουμε ανά κατηγορία την ανάλυση και την ερμηνεία των κλειδών παρατήρησης για τους μαθητές και στις δύο διδασκαλίες.

Συγκατάθεση μαθητών

Στην συγκεκριμένη κατηγορία μάς ενδιέφερε «η προκαταρκτική διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε κάτι, χωρίς, παρ' όλα αυτά, να αισθάνεται βαθύτερη ανάγκη για κάτι τέτοιο» (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 311). Η συγκατάθεση των μαθητών να εμπλακούν σε θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να εξασφαλιστεί ευκολότερα σε ένα πλαίσιο αποδοχής και εμπιστοσύνης, στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν τη διάθεση να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο. Ακριβώς, επειδή θεωρούσαμε ότι αυτή η διάθεση θα έπρεπε να εξασφαλιστεί από την αρχή, από τα πρώτα λεπτά της διδασκαλίας, γι' αυτόν τον λόγο στην κατηγορία αυτή θέλαμε να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιχνίδι γνωριμίας, χωρίς να παραβλέπουμε το παιχνίδι ρόλων, το οποίο γινόταν σε άλλη φάση της διδασκαλίας και για

³² Από εδώ και στο εξής θα καταγράφεται ως Μ.Ο.

το οποίο οι μαθητές θα είχαν ψυχολογικά προετοιμαστεί. Από την ανάλυση των αριθμητικών ενδείξεων φάνηκε να δημιουργήθηκε στους μαθητές η διάθεση να πειραματιστούν με το παιχνίδι γνωριμίας σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό, αφού οι Μ.Ο. των παρατηρητών αποτυπώθηκαν με την αριθμητική ένδειξη (5) για την πρώτη διδασκαλία και (4) για τη δεύτερη, αριθμητικοί δείκτες που φαίνεται να αναδεικνύουν τη συμβολή του παιχνιδιού γνωριμίας στο να διαμορφώνει διάθεση εμπλοκής, να ανεβάζει την ενέργεια και το κέφι των μαθητών, να τους απελευθερώνει από εντάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας και να δημιουργεί ένα κλίμα ζεστό και ανοιχτό σε δημιουργικές ιδέες και νέες εμπειρίες. Κατά τη δεύτερη διδασκαλία οι παρατηρητές κατέθεσαν τα σχόλιά τους στο ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο που είχαμε προσθέσει στην κλείδα παρατήρησης, τα οποία είναι αρκετά διαφωτιστικά για τη βίωση θετικού κλίματος στην τάξη: *«Στην αρχή οι μαθητές έδειχναν συγκρατημένοι και αμήχανοι αλλά σταδιακά απελευθερώθηκαν και συμμετείχαν αρκετά ενεργά και αυθόρμητα», «οι μαθητές έδειχναν αρκετά έτοιμοι να ανταποκριθούν, και συμμετείχαν στο παιχνίδι γνωριμίας με αρκετά καλή διάθεση».* Συσχετίζοντας τα σχόλια των παρατηρητών της 1^{ης} και της 2^{ης} διδασκαλίας θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε μια μεγαλύτερη απελευθέρωση και διάθεση για πειραματισμό των μαθητών κατά τη δεύτερη διδασκαλία, η οποία θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση τη μερική εξοικείωσή τους με ανάλογες δραστηριότητες. Ενδιαφέρουσες είναι και οι εναλλακτικές προτάσεις των παρατηρητών για την εφαρμογή του παιχνιδιού γνωριμίας, προκειμένου να διαμορφωθεί ακόμη πιο άνετο κλίμα και να αξιολογηθεί και το φύλο, ως ερευνητική παράμετρος. Ενδεικτικά τις παραθέτουμε: *«ίσως στην αρχή χρειαζόταν μια μεγαλύτερη εισαγωγή που θα βοηθούσε σε μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών και στη διαμόρφωση πιο άνετου κλίματος. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά δεν είναι όσο εξοικειωμένα θα μπορούσαν με τέτοιου είδους παρουσίαση και άρα υπάρχει βαθμός δυσκολίας».*

Η συγκατάθεση των μαθητών να εμπλακούν στη δεύτερη θεατρική δραστηριότητα, το παιχνίδι ρόλων, κυμάνθηκε σύμφωνα με τους παρατηρητές της πρώτης διδασκαλίας (κοινός Μ.Ο. 3,6) και με τους παρατηρητές της δεύτερης (κοινός Μ.Ο. 3,5) κοντά στον Μ.Ο. του 3,5 στον οποίο στοχεύαμε. Οι αριθμητικοί δείκτες φαίνεται να αναδεικνύουν δύο στοιχεία: πρώτον ότι οι μαθητές ένιωσαν τη διάθεση να πειραματιστούν με το παιχνίδι ρόλων σε ικανοποιητικό βαθμό, και δεύτερον ότι υπήρχε μεγαλύτερος βαθμός συστολής και δισταγμού σε σχέση με το παιχνίδι γνωριμίας, γεγονός αναμενόμενο αν το

συσχετίσουμε με τον απαιτητικότερο χαρακτήρα του παιχνιδιού ρόλων και τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με αυτό.

Δεκτικότητα μαθητών

Στη συγκεκριμένη κατηγορία της δεκτικότητας των μαθητών, της διάθεσής τους να δεχτούν να συμμετάσχουν στις θεατρικές δραστηριότητες από ενδιαφέρον ή επειδή τους αρέσουν (Κασσωτάκης-Φλουρής, 2013: 310), δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση και πάλι στο παιχνίδι γνωριμίας και λιγότερο στις υπόλοιπες θεατρικές δραστηριότητες, επειδή μας ενδιέφερε κατά πόσον ο εμπυχωτής από τα πρώτα λεπτά της αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές διαμόρφωσε ένα κλίμα ανοιχτό σε πειραματισμούς αλλά και υποστηρικτικό ως προς το πλαίσιο οδηγιών. Οι Μ.Ο. των παρατηρητών της πρώτης διδασκαλίας (5) και (3,7) φάνηκε να αποτυπώνουν τη θέληση των μαθητών να εμπλακούν στο παιχνίδι γνωριμίας σε πολύ υψηλό επίπεδο. Τα σχόλια των παρατηρητών της δεύτερης διδασκαλίας για τους μαθητές *«προσπάθησαν να εκφραστούν με τη γλώσσα του σώματος και να κάνουν προσωπικά σχόλια για το παιχνίδι γνωριμίας παρόλο που στην καθημερινότητα των μαθημάτων δεν είναι συνηθισμένοι σε κάτι τέτοιο»*, *«οι μαθητές άρχισαν να συνομιλούν μεταξύ τους με πολύ θετική διάθεση για συνεργασία»*, φαίνεται να λειτουργούν επιβεβαιωτικά του θετικού κλίματος που υπήρχε στην τάξη, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος (χειρονομίες) και της φωνής (χρήση του ανάλογου ύφους), να προσπαθήσουν να ενταχθούν στη μεγάλη ομάδα της τάξης, να διεκδικήσουν τη θέση τους μέσα σε αυτήν και ταυτόχρονα να αφήσουν χώρο για τους άλλους.

Η δεκτικότητα των μαθητών να συμμετάσχουν στη δεύτερη θεατρική δραστηριότητα, το *παιχνίδι ρόλων*, σύμφωνα με τον Μ.Ο. του πρώτου παρατηρητή της πρώτης διδασκαλίας (4,1) φάνηκε να πήγε πάρα πολύ καλά, ενώ δεν πήγε εξίσου καλά για τον δεύτερο παρατηρητή, ο Μ.Ο. του οποίου (κοντά στο 3) άφησε να διαφανούν κάποιες δυσκολίες των μαθητών να ξεπεράσουν τις αρχικές αναστολές τους και να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Οι δυσκολίες αυτές θα μπορούσαν να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της επιφυλακτικότητας ορισμένων μαθητών να πειραματιστούν με μη οικείες σχολικές πρακτικές, όπως αυτές που εισάγουν οι θεατρικές δραστηριότητες, συνθήκη που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα των ομάδων εστίασης.

Καλλιέργεια του αισθήματος εμπιστοσύνης

Στη συγκεκριμένη κατηγορία μάς ενδιέφερε το κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης στις ομάδες εργασίας ιδιαίτερα κατά τον σχεδιασμό και την παρουσίαση του παιχνιδιού ρόλων, χωρίς να παραβλέπουμε το κλίμα συνεργασίας των μαθητών κατά τη συγγραφή του θεατρικού τους κειμένου, λόγω του απαιτητικότερου συνδυασμού συνεργατικών δεξιοτήτων που χαρακτήριζε την πρώτη θεατρική δραστηριότητα. Ο Μ.Ο. ενός από τους παρατηρητές της πρώτης διδασκαλίας (3,8) φάνηκε να αναδεικνύει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής στις ομάδες εργασίας σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ ο Μ.Ο. του δεύτερου παρατηρητή (3,1) φαίνεται να παρουσιάζει τη δυσκολία κάποιων ομάδων να συνεργαστούν και να αποδεχτούν το διαφορετικό ως κάτι υπαρκτό και διαχειρίσιμο σε ένα κλίμα αποδοχής. Στη δεύτερη διδασκαλία οι Μ.Ο. των παρατηρητών (κοντά στο 3,5) φάνηκε να δείχνουν πως οι μαθητές μπόρεσαν να συνεργαστούν αποτελεσματικά σε μικρές ομάδες και να λειτουργήσουν ως συν-δημιουργοί σε μια ομαδική σύνθεση, βιώνοντας ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής του διαφορετικού.

Σχετικά με το κλίμα εμπιστοσύνης στις ομάδες εργασίας κατά τη συγγραφή του θεατρικού κειμένου ο Μ.Ο. του ενός παρατηρητή της πρώτης διδασκαλίας (ο δεύτερος δεν μας έδωσε αριθμητικούς δείκτες) ο οποίος ήταν 3,8 και ο Μ.Ο. και των δύο βαθμολογητών της δεύτερης διδασκαλίας ο οποίος ήταν 3,4, αποτελούν ένδειξη ότι οι ομάδες μπόρεσαν να συνεργαστούν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής του διαφορετικού προκειμένου να συγγράψουν τα θεατρικά τους κείμενα.

Καλλιέργεια του αισθήματος αλληλεγγύης

Στη συγκεκριμένη κατηγορία μας ενδιέφερε το κλίμα συνεργασίας, ομαδικής δουλειάς και αλληλοβοήθειας στις ομάδες εργασίας πρωτίστως κατά το παιχνίδι ρόλων και δευτερευόντως κατά τη συγγραφή του θεατρικού κειμένου καθώς, όπως εξηγήσαμε και παραπάνω, το παιχνίδι ρόλων ήταν πιο απαιτητική διαδικασία στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι Μ.Ο. των παρατηρητών της πρώτης διδασκαλίας (3,6) και (3) και της δεύτερης διδασκαλίας (3,3) και (3,5) φάνηκε να αναδεικνύουν την καλλιέργεια κλίματος αλληλεγγύης και συμμετοχής στο ομαδικό έργο σε μέτριο βαθμό για την πρώτη διδασκαλία και σε ικανοποιητικό βαθμό για τη δεύτερη. Η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στους Μ.Ο. πρώτης και δεύτερης διδασκαλίας φαίνεται να

υποδηλώνει τον θετικό ρόλο της εξοικείωσης των μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δουλειάς, ο οποίος διαμορφώνει τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά, να αισθανθούν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους, υπεύθυνοι για την πορεία και την αποτελεσματικότητα του ομαδικού έργου που αναλαμβάνουν (Ματσαγγούρας, 2007: 521).

Αναφορικά με την καλλιέργεια του αισθήματος αλληλεγγύης στις ομάδες εργασίας κατά τη συγγραφή του θεατρικού κειμένου ο Μ.Ο. ενός εκ των δύο παρατηρητών της πρώτης διδασκαλίας (ο δεύτερος παρατηρητής δεν μας έδωσε αριθμητικές ενδείξεις), ο οποίος ήταν (4) φάνηκε να παραπέμπει σε ένα πολύ ικανοποιητικό αποτέλεσμα ως προς τη διάθεση αλληλοϋποστήριξης του κοινού έργου στις ομάδες εργασίας, ενώ αντίστοιχα οι Μ.Ο. των παρατηρητών της δεύτερης διδασκαλίας (3,2) και (3,6) άφησαν να διαφανούν μερικές δυσκολίες των μαθητών ως προς τη συμμετοχή και την οργάνωση του ομαδικού έργου, που αντικατοπτρίζουν ένα κλίμα με αρκετά περιθώρια βελτίωσης.

Θέληση για ανταπόκριση μαθητών

Στη συγκεκριμένη κατηγορία στην πρώτη διδασκαλία δεν είχαμε αριθμητικά δεδομένα για τη θέληση των μαθητών να ανταποκριθούν στις αναστοχαστικές συζητήσεις, καθώς, όπως αναφέραμε, δεν διατέθηκε από την εκπαιδευτικό ο ανάλογος διδακτικός χρόνος.

Στη δεύτερη διδασκαλία οι Μ.Ο. των παρατηρητών για την αναστοχαστική συζήτηση μετά το παιχνίδι ρόλων -(2,6) και (3,5) αντίστοιχα- έδειξαν μια μέτρια διάθεση των μαθητών να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα για τη θεατρική εμπειρία τους, κάτι το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τη μη εξοικείωσή τους στις παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες με ανάλογες ανατροφοδοτικές εμπειρίες. Ωστόσο στην αναστοχαστική συζήτηση μετά την ολοκλήρωση και αξιολόγηση του θεατρικού τους κειμένου, οι Μ.Ο. των παρατηρητών της δεύτερης διδασκαλίας (2,7) και (3,7) φάνηκε να αναδεικνύουν μια περισσότερο ικανοποιητική συμμετοχή και διάθεση διαμοιρασμού της θεατρικής εμπειρίας με την ολομέλεια της τάξης, παρόλο που δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η θέληση των μαθητών να ανταποκριθούν έφτασε στο επίπεδο που θα θέλαμε.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι από την ανάλυση και την ερμηνεία της κλείδας παρατήρησης προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα για τη βίωση θετικού κλίματος από τους μαθητές κατά τις διδασκαλίες με θεατρικές δραστηριότητες. Οι μαθητές φάνηκε

να αισθάνθηκαν πολύ άνετα να συμμετάσχουν στο παιχνίδι γνωριμίας πριν ακόμη προσεγγίσουν το κείμενο σύμφωνα με όσα αριθμητικά και λεκτικά κατέγραψαν οι παρατηρητές. Συγκεκριμένα το παιχνίδι γνωριμίας φαίνεται ότι δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να απελευθερωθούν από αναστολές και δισταγμούς και να ενεργοποιηθούν σε ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον, σε μία παιγνιώδη και απελευθερωτική ατμόσφαιρα. Το παιχνίδι ρόλων αντίστοιχα φάνηκε να τους ενεργοποιεί σε μικρότερο βαθμό, ωστόσο σε ικανοποιητικό επίπεδο και αυτό, εφόσον οι μαθητές έδειξαν τη συγκατάθεσή τους να εμπλακούν και σε αυτή τη θεατρική δραστηριότητα. Ακόμη οι θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε ότι δημιούργησαν θετικό κλίμα όχι μόνο για την εκδήλωση της απλής συγκατάθεσης των μαθητών αλλά και για τη δεκτικότητά τους να ακούσουν τις οδηγίες και να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στους κανόνες αφενός του παιχνιδιού γνωριμίας και αφετέρου του παιχνιδιού ρόλων. Επίσης οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι ρόλων και στη συγγραφή θεατρικού διαλόγου φάνηκε να βιώνουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας, ασφάλειας και αποδοχής, αν και αυτό δεν ίσχυσε για όλες τις ομάδες. Παράλληλα το αίσθημα αλληλεγγύης, υποστήριξης και συμμετοχής στο ομαδικό έργο σε ένα φιλικό και συνεργατικό κλίμα φάνηκε να ισχύει για τις περισσότερες ομάδες, ενώ κάποιες ομάδες μαθητών έδειχναν λιγότερο εξοικειωμένες με το συνεργατικό κλίμα και την ανάγκη προώθησης του ομαδικού έργου. Επίσης το θετικό μαθησιακό κλίμα ανοχής και δημοκρατικότητας φάνηκε να εξασφαλίζεται μέσω της δυνατότητας συμμετοχής των μαθητών στις αναστοχαστικές συζητήσεις, η οποία ωστόσο δεν λειτούργησε στον βαθμό που θα θέλαμε.

5.3.2. Ομάδες εστίασης (focus groups)

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε ποιοτικές μεθόδους, κυρίως αυτή της *ανάλυσης περιεχομένου* για τα δεδομένα υπό μορφή κειμένου που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στις ομάδες εστίασης (focus groups) και από τους θεατρικούς διαλόγους που συνέγραψαν οι μαθητές κατά τη φάση της επέκτασης των διδασκαλιών. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, όπως αυτές περιγράφονται από τους Huberman και Miles 1994, (στο Ιωσηφίδης, 2008: 173) και είναι οι ακόλουθες: ο περιορισμός των δεδομένων, η

παρουσίαση των δεδομένων, ο έλεγχος και η απόδοση νοήματος στα δεδομένα μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας τους.

Ο περιορισμός των δεδομένων συνίσταται στην επιλογή από τον ερευνητή των δεδομένων εκείνων που κρίνονται ως τα πλέον κατάλληλα κατά την κρίση του, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008: 227). Στην παρούσα έρευνα η διαδικασία του περιορισμού των δεδομένων εφαρμόστηκε ως εξής: πριν την είσοδό μας στο πεδίο είχαμε επιλέξει άξονες ανάλυσης με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τη βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που σχετίζονταν με την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση, προκειμένου να οργανώσουμε τα δεδομένα μας και να αποδώσουμε νόημα σε αυτά. Οι άξονες ανάλυσης σύμφωνα με τον Holsti (1969, στο Robson, 2010: 421) αναφέρονταν:

α) στην κατεύθυνση, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται, ευνοϊκά ή όχι, μια κατάσταση/ ένα φαινόμενο/μια διαδικασία: στην περίπτωσή μας μας ενδιέφερε η θετική/ αρνητική υποδοχή των θεατρικών δραστηριοτήτων αλλά και του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή από τους μαθητές, προκειμένου να αποκτήσουμε εικόνα για το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώθηκε στη σχολική αίθουσα αφενός σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας, δηλαδή τις θεατρικές δραστηριότητες και αφετέρου σε σχέση με το πρόσωπο που λειτουργεί ως φορέας της μεθόδου και διαμορφώνει τους όρους αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές,

β) στους στόχους, δηλαδή ποιοι στόχοι φάνηκαν να υπηρετούνται μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία πρόσληψης κειμένων, προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να συμβάλουν σε μια εμπλουτισμένη πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου του κειμένου και

γ) στην αξιολόγηση, δηλαδή πώς τοποθετούνται οι μαθητές απέναντι στις θεατρικές τεχνικές στις οποίες ενεπλάκησαν, αν θεωρούν ότι τους βοήθησαν και με ποιο τρόπο ως προς την κατανόηση του αξιακού περιεχομένου των κειμένων, του εαυτού τους και των συμμαθητών τους.

Οι άξονες ανάλυσης (α) και (β) αντιστοιχούσαν στα δύο σκέλη του πρώτου ερευνητικού μας ερωτήματος, που αφορούσε στη δυνατότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, που θα μπορούσε να συντελέσει στην

ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας από τους μαθητές υπηρετώντας συναισθηματικούς, κοινωνικούς, ψυχοκινητικούς, και γνωστικούς στόχους. Ο άξονας (γ) αφορούσε στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα που διερευνούσε τη δυνατότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων να συμβάλουν σε μια δημιουργική συνάντηση των μαθητών με τα κείμενα και στη διαμόρφωση ευνοϊκών προϋποθέσεων για βαθύτερη επεξεργασία και επανακατανόηση του δικού τους αξιακού κόσμου σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου.

Βασιζόμενοι σε αυτούς τους άξονες οργανώσαμε ένα σώμα ανοιχτών ερωτήσεων για τις ομάδες εστίασης. Στη δεύτερη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία μερικών μαθητών να κατανοήσουν το περιεχόμενο ορισμένων ερωτήσεων, χρειάστηκε να προβούμε σε μια απλούστερη λεκτική διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά για τους μαθητές. Εν συνεχεία, μέσω της επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, καταλήξαμε στις κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης στις οποίες εντάξαμε το υλικό μας προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Επιδιώξαμε να είμαστε συστηματικοί ως προς την οργάνωση του ποιοτικού υλικού αλλά και τις διαδικασίες που υιοθετήσαμε κατά την επεξεργασία και ανάλυσή του (Ιωσηφίδης, 2008: 174). Έτσι ακολουθήσαμε την παρακάτω πορεία: τα δεδομένα μαγνητοφωνήθηκαν, αποθηκεύτηκαν, ανακτήθηκαν και μεταγράφηκαν, ώστε να μπορούμε να τα αναλύσουμε ως γραπτά κείμενα. Ο όγκος των ποιοτικών δεδομένων ήταν μικρός και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρειάστηκε να αξιοποιήσουμε κάποιο ειδικό λογισμικό πακέτο. Επιλέξαμε ως μονάδα καταγραφής των δεδομένων μας τη *μονάδα των συμφραζομένων* καθώς οι μεμονωμένες λέξεις δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευτούν παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα του λόγου των μαθητών (Κυριαζή, 2001: 287).

Οι κατηγορίες ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

1. Κατεύθυνση

1.1. Υποδοχή θεατρικών τεχνικών

1.1.1. Καινοτόμος διδακτική πρακτική

1.1.2. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος για τη συνέχεια της ιστορίας

1.1.3. Παιγνιώδες μαθησιακό κλίμα

1.2. Υποδοχή του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή

- 1.2.1. Οικειότητα, άνεση
- 1.2.2. Θετική ενίσχυση για συμμετοχή

2. Στόχοι

- 2.1. Συναισθηματικοί
 - 2.1.1. Αναγνώριση, αποδοχή και διαχείριση συναισθημάτων
 - 2.1.2. Ενσυναίσθηση
- 2.2. Αισθητικοκινητικοί
 - 2.2.1. Σωματική κίνηση και έκφραση
 - 2.2.2. Πρακτική εξάσκηση
- 2.3. Κοινωνικοί
 - 2.3.1. Εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αποδοχή
 - 2.3.2. Θέληση για συμμετοχή στο ομαδικό έργο
- 2.4. Γνωστικοί στόχοι
 - 2.4.1. Βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου
 - 2.4.2. Ερμηνεία αξιών

3. Αξιολόγηση

- 3.1. Αξιολόγηση δόμησης και εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων
- 3.2. Χρησιμότητα θεατρικών τεχνικών
- 3.3. Γνωστικές και μεταγνωστικές αλλαγές

Οι κατηγορίες μας είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ήταν *καθολικές*, δηλαδή κάθε απόσπασμα λόγου του κειμένου μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί, αφού ακόμη και γι' αυτά που δεν εντάσσονταν σε μια ενιαία κατηγορία, δημιουργήσαμε μία κατηγορία απορριμμάτων, για να τα ενσωματώσουμε πχ. στο ερώτημα «*Νιώθετε ότι οι θεατρικές τεχνικές σας βοήθησαν, ώστε να κατανοήσετε καλύτερα ή και διαφορετικά τις δικές σας αξίες και στάσεις και να προβληματιστείτε σχετικά με το ζήτημα της ανθρώπινης ευτυχίας*», η απάντηση ενός μαθητή «*νομίζω ότι την ευτυχία και τους τρόπους με τους οποίους την αποκτούμε, τη συναντάμε και πολλές άλλες φορές στη ζωή μας, αλλά όταν τα ακούμε και από άλλα πρόσωπα που τα εμπιστευόμαστε, νιώθουμε καλύτερα και είμαστε πιο σίγουροι*» εντάχθηκε στη συγκεκριμένη κατηγορία, β) ήταν *αμοιβαία αποκλειόμενες*, δηλαδή κάθε απόσπασμα λόγου μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε μία μόνο κατηγορία, γ) ήταν *προσδιορισμένες λειτουργικά*, δηλαδή μέσω αυτών αναζητούσαμε συγκεκριμένους δείκτες (Robson, 2010: 421), (πχ. όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με

το κλίμα συνεργασίας στην ομάδα τους, μπορούσαν να επιλέξουν για την περιγραφή τους μερικά επιρρήματα που τους προτείναμε πχ. άνετα, οικεία, χαλαρά, αμήχανα κλπ. προκειμένου να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτό που τους ζητήθηκε).

Εν συνεχεία ακολουθήσαμε έναν συνδυασμό τύπων ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Ratcliff 2002, Robson 2002, στο Ιωσηφίδης, 2008: 176-179), προκειμένου να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, ο οποίος θεωρήσαμε ότι υπηρετεί τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας:

α) την *τυπολογική ανάλυση* (typology), η οποία αφορά την ενσωμάτωση του ποιοτικού υλικού σε συγκεκριμένες κατηγορίες αλλά και τον συσχετισμό και τις συνδέσεις των διαφορετικών κατηγοριών μεταξύ τους,

β) την *ερμηνευτική ανάλυση* (hermeneutical analysis), η οποία έχει ως βασικό της στόχο την ανάδειξη νοήματος που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν στο υπό μελέτη φαινόμενο, το οποίο νόημα μπορεί να κατανοηθεί μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Υιοθετήσαμε τον ρόλο του *ερμηνευτικού ερευνητή*, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει τις διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής υποκειμενικών νοημάτων από τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008: 178-179) και να αντιμετωπίσει το αντικείμενο της έρευνάς του «στην ολότητά του, χωρίς να το διαμελίσει» (Φρυδάκη, 2009: 187).

Και στις δύο διδασκαλίες συγκροτήθηκαν δύο ομάδες μαθητών, μία ευνοϊκής και μία επιφυλακτικής στάσης με βάση το φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε από τους παρατηρητές-εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και πρότειναν τα μέλη που συγκρότησαν τις ομάδες εστίασης. Το δεδομένο αυτό το λάβαμε υπόψη μας στη φάση της κατηγοριοποίησης του υλικού μας αλλά και κατά την ερμηνεία και νοηματοδότηση των δεδομένων μας, προκειμένου να δώσουμε ολοκληρωμένη απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Παρακάτω παρουσιάζουμε με βάση την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες που προέκυψαν και στις οποίες εντάξαμε τα ποιοτικά δεδομένα από τις ομάδες εστίασης.

1. Κατεύθυνση

1.1. Υποδοχή θεατρικών τεχνικών

1.1.1. Καινοτόμος διδακτική πρακτική

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών θεώρησε την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών ως μία καινοτόμο διδακτική πρακτική, μέσω της οποίας γνώρισαν καινούργιες μεθόδους οργάνωσης και υλοποίησης μιας διδασκαλίας αλλά και καινούργια πρόσωπα που εμπλέκονταν σε αυτήν. Κάποιοι μαθητές συνέκριναν μία συμβατικού τύπου διδασκαλία με τη διδασκαλία η οποία αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές και μέσα από τον λόγο τους φαινόταν να προκρίνουν τη δεύτερη σημειώνοντας χαρακτηριστικά ότι «δεν ήταν τόσο μονότονο το μάθημα, το είδαμε διαφορετικά, ήταν διαφορετικό το κλίμα και πιο ευέλικτο για τους μαθητές», «πιστεύω ότι ήταν κάτι πολύ πιο διαφορετικό από το μάθημα που κάνουμε συνήθως κάθε μέρα», «μου άρεσε, γιατί γράψαμε την παράγραφο που ήταν για το τέλος», «σε σχέση με το μάθημα ήταν πάρα πολύ ωραία, [είχε] καινούργια πράγματα, είχε κόσμο». Άλλοι μαθητές φαίνεται να επικεντρώθηκαν στην παρουσία καινούργιων προσώπων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και στο διαφορετικό κλίμα που μπορεί να διαμορφωθεί στη σχολική τάξη λόγω της καινούργιας αυτής συνθήκης αναφέροντας ότι «όντως ήταν διαφορετικά γιατί με τους άλλους καθηγητές έχουμε συνηθίσει κάθε μέρα στο μάθημα», «ήταν ασυνήθιστη [η σχέση καθηγητή- μαθητή]. Λέγαμε περισσότερο πώς θα γράψουμε τη σκηνή». Τα παραπάνω σχόλια θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι υποδηλώνουν την ανοιχτότητα των μαθητών σε νέες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, περισσότερο συμβατές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

1.1.2. *Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος για τη συνέχεια της ιστορίας*

Η θετική υποδοχή των θεατρικών τεχνικών ως προς τη δυνατότητα να δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές, για να ασχοληθούν περαιτέρω με τα κείμενα με τα οποία ασχολήθηκαν στην τάξη, προκύπτει με ομοφωνία από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης και για τις δύο διδασκαλίες. Επιβεβαιωτικά των παραπάνω είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα λόγου των μαθητών για τη διδασκαλία του Ηροδότου: «όπως τη διάβασα [την ιστορία] μου άρεσε, θέλω να ξέρω και το υπόλοιπο», «Βέβαια, θα μου ήταν ευχάριστο να διαβάσω κι άλλο Ηρόδοτο», «θα διάβαζα, διότι είναι ενδιαφέρουσες όλες οι ιστορίες», «θα διάβαζα γιατί μου κίνησε το ενδιαφέρον αλλά αν δεν είχε γίνει όλο αυτό πιστεύω πως δεν θα διάβαζα καν Ηρόδοτο, γιατί γενικά δεν μου κινεί το ενδιαφέρον το βιβλίο να το διαβάσω», «κι εγώ αν και δεν είμαι μεγάλος θαυμαστής της ιστορίας και δεν είναι ένα από τα χόμπι μου να διαβάζω αυτά τα πράγματα αλλά το σημερινό μάθημα που είχαμε με βοήθησε και κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών". Ένας μαθητής συμπληρώνει χαρακτηριστικά «θα μπορούσα να βρω περισσότερες πληροφορίες για να παίξω πιο

ζωντανό το θέατρο», δήλωση που φαίνεται να συσχετίζει τη θεατρική αναπαράσταση του ρόλου με τη μελέτη του έργου στο ιστορικοκοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο παρήχθη.

Ανάλογα αρκετοί μαθητές κάνουν λόγο για τη γνωστική περιέργεια που καλλιέργησαν μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων σχετικά με τη συνέχεια της ανάγνωσης του άλλου έπους του Ομήρου, της Ιλιάδας. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές δηλώσεις των μαθητών: «θέλω να μάθω πώς πολέμωσε ο Οδυσσέας στην Τροία», «από το δημοτικό ήθελα να μάθω περισσότερα», «βασικά ξέρουμε ότι η Ιλιάδα μιλάει για τον τρωικό πόλεμο. Εμένα προσωπικά δεν θα με πείραζε να μάθω περισσότερες λεπτομέρειες», «θέλω να μάθω αυτά τα δέκα χρόνια που ήταν ο Οδυσσέας στην Τροία πώς πολέμωσε, τι έκανε και μας το λένε τα κείμενα της Ιλιάδας», «Νομίζω ότι [η καθηγήτρια] μ' αυτόν τον τρόπο κατάφερε να μας διδάξει την Οδύσεια και μας έχει δημιουργηθεί η περιέργεια για το επόμενο έργο που δεν έχουμε διδαχτεί, την Ιλιάδα».

Ωστόσο δεν έλειψαν και σχόλια από την ομάδα επιφυλακτικής στάσης, όπως «μου γεννήθηκε η περιέργεια [να διαβάσω Ηρόδοτο], γιατί ήταν πολύ ενδιαφέρον αλλά όχι με αυτόν τον βαρύ τρόπο», «όχι, γιατί δεν μ' αρέσει να διαβάζω βιβλία», τα οποία φαίνεται να αναδεικνύουν τη δυσκολία κάποιων μαθητών να πειραματιστούν με εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης της γνώσης, οι οποίοι δεν εντάσσονται στη σχολική καθημερινότητά τους.

1.1.3. Παιγνιώδες μαθησιακό κλίμα

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αφορά στον τρόπο με τον οποίο βίωσαν οι μαθητές στις συγκεκριμένες διδασκαλίες την ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε στην τάξη μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν. Κάποιοι μαθητές τονίζουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώθηκε στην τάξη, το οποίο χαρακτηριζόταν από έναν παιγνιώδη χαρακτήρα αναφέροντας ότι «μ' αυτόν τον τρόπο ήταν σαν παιχνίδι ομαδικό». Ένας άλλος μαθητής φαίνεται να δίνει έμφαση στον διασκεδαστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Για κάποιον άλλο μαθητή η συμμετοχή στις θεατρικές δραστηριότητες φαίνεται να εμπλέκει και το θετικό του συναίσθημα: «[νιώσαμε] λίγο πιο μεγάλη χαρά που κάναμε αυτό». Ενδιαφέρουσα επίσης φαίνεται να είναι η τοποθέτηση κάποιου μαθητή για τη δυνατότητα που είχε μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων να διαχειριστεί αποτελεσματικά συναισθηματικές καταστάσεις, να εκτονωθεί ψυχικά και να βιώσει ένα ψυχαγωγικό κλίμα: «είχαμε να ανεχτούμε κάποιο θυμό, να ξεσπάσουμε και έτσι ήταν πιο

ψυχαγωγικό». Συνοψίζοντας θα αναφερθούμε σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό σχόλιο μιας μαθήτριας για το μαθησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη από το οποίο απουσίαζε το άγχος της αξιολόγησης, «το κλίμα ήταν πολύ ωραίο. Είχε πλάκα που κάναμε λάθη».

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η πλειονότητα των μαθητών στις ομάδες εστίασης είχε θετική γνώμη για την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών, που ανήκε στην ομάδα επιφυλακτικής στάσης, εξέφρασε τις αμφιβολίες του για τη χρησιμότητα μιας τέτοιου είδους διδακτικής προσέγγισης. Στο σύνολό τους τα δεδομένα που αντλήσαμε φάνηκε να αναδεικνύουν τον θετικό ρόλο των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διαμόρφωση θετικής συναισθηματικής ατμόσφαιρας στην τάξη και να τονίζουν τρεις σημαντικές της παραμέτρους, οι οποίες διαλέγονταν δημιουργικά μεταξύ τους: η καινοτόμος διδακτική πρακτική που εισάγουν οι θεατρικές δραστηριότητες, η οποία ξεφεύγει από τη σχολική ρουτίνα και παρέχει στους μαθητές, εναλλακτικούς δημιουργικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, όπου τα λάθη και οι αστοχίες αντιμετωπίζονται όχι ως δείκτες αξιολόγησης αλλά ως στάδια εξέλιξης, μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία και βίωση ενός θετικού κλίματος, με ευνοϊκούς όρους για την παρακίνηση των μαθητών να ασχοληθούν περισσότερο με τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας.

1.2. Υποδοχή εκπαιδευτικού-εμπυχωτή

1.2.1. Οικειότητα, άνεση

Η υποδοχή του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή ως ενός νέου προσώπου που υλοποιεί μια διδασκαλία με θεατρικές δραστηριότητες δεν φάνηκε να λειτουργεί ανεξάρτητα από τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Η πλειονότητα των μαθητών φάνηκε να συσχετίζει τον διαφορετικό παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού που διενεργεί μια διδασκαλία με θεατρικές δραστηριότητες με την εξασφάλιση μιας άνετης και χαλαρής ατμόσφαιρας, όπου «οι σχέσεις καθηγητή-μαθητή ήταν λίγο πιο χαλαρές και πιο άνετες», «[...] στο μάθημα είμαστε πιο συγκεντρωμένοι, ενώ τώρα μπορούσαμε να είμαστε πιο ελαστικοί από άλλες φορές». Παράλληλα οι επισημάνσεις των μαθητών ότι «ήταν πολύ ωραίο, δεν το ένιωσα σαν μάθημα, το ένιωσα προς το καλύτερο», «παλιά το νιώθαμε καθαρά σαν μάθημα, ενώ τώρα στο συγκεκριμένο είδος μαθήματος με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια, αισθανθήκαμε πιο άνετα», «δεν ήταν το πρέπει να προσέχω, πρέπει να κάνω

αυτό, κι αυτό, κι αυτό», φαίνεται να υποδηλώνουν τη βίωση ενός κλίματος οικειότητας, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη συναισθηματική συμμετοχή και ανταπόκριση σε ένα μάθημα διαφορετικό από αυτά που έχουν συνηθίσει. Ορισμένοι από αυτούς επικεντρώνονται στην προσωπικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού καταθέτοντας το θετικό συναίσθημα που βίωσαν από τη θετική αντιμετώπιση που εισέπραξαν: «με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια, αισθανθήκαμε πιο άνετα», «η δασκάλα με τον τρόπο της με έκανε να νιώθω οικεία», «πιστεύω η σχέση καθηγητή- μαθητή ήταν καλύτερη, κατάφερε και η κυρία να προσεγγίσει, [να] πλησιάσει περισσότερο τα παιδιά και να καταλάβουν», «η κυρία μ' έκανε να νιώθω πιο οικεία και έκανε πιο ευχάριστα το μάθημα». Ιδιαίτερα σημαντική φάνηκε να αναδεικνύεται η εξοικείωση των μαθητών με την εκπαιδευτικό, η οποία επιτεύχθηκε κατά τη δεύτερη διδασκαλία, για τη διαμόρφωση ενός κλίματος μεγαλύτερης άνεσης και αποδοχής, σύμφωνα με όσα καταθέτουν ορισμένοι μαθητές: «η σχέση καθηγητή-μαθητή ήταν πιο άνετη, παρόλο που είδαμε για δεύτερη φορά την κυρία», «σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ένιωθα άνετα, γιατί την είχα γνωρίσει την καθηγήτρια, οπότε είναι φυσιολογικό να νιώθω άνετα», «[η κυρία ήταν] πιο φιλική από πριν», «[η κυρία ήταν] πιο οικεία».

1.2.2. Θετική ενίσχυση για συμμετοχή

Ορισμένοι μαθητές φάνηκε να δίνουν μεγάλη έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων. Στις απαντήσεις τους αναφέρονται σε διάφορες εκδοχές αυτού του υποστηρικτικού ρόλου, όπως στη θετική ενίσχυση της εκπαιδευτικού για ενεργό συμμετοχή των μαθητών αναφέροντας ότι «στο μάθημα βοήθησε η καθηγήτρια, ώστε να μας παρακινήσει να το προσέξουμε». Ακόμη ένας απ' τους μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζει την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να υποστηρίξει την πρωτοβουλία τους να αυτενεργούν, επισημαίνοντας ότι «τώρα ήταν κάπως λίγο διαφορετικά, έπρεπε να προσέξεις τι θα κάνεις και να το σκεφτείς και λίγο μόνος σου χωρίς να βασίζεσαι σε ό,τι λέει ο καθηγητής και αυτό είναι πιο ωραίο πιστεύω». Μερικοί μαθητές φαίνεται να εστίασαν στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται ευέλικτα και αποτελεσματικά τις τυχόν αταξίες που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αναφέροντας ότι «αν γινόταν κάποια ταραχή μέσα στην τάξη, αν κάποια παιδιά διέκοπταν το μάθημα, δεν τους φώναζε, το έλεγε με ωραίο τρόπο, ώστε να το καταλάβουν και να μην το ξανακάνουν», ενώ ορισμένοι μαθητές επικεντρώθηκαν στη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης που υιοθέτησε η εκπαιδευτικός ως μιας

παραμέτρου που απελευθερώνει από το άγχος και τον φόβο της σωστής απάντησης αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «στο κανονικό μάθημα οι καθηγητές φαίνονται πιο αυστηροί, υπάρχει το διαγώνισμα, το τεστάκι, σ' αυτό το μάθημα δεν υπήρχε ο φόβος της εξέτασης», «ήταν αρκετά διαφορετική [η καθηγήτρια] από το καθημερινό, γιατί δεν υπάρχει αυτή η αυστηρότητα αλλά ούτε υπάρχει ο φόβος για κάποιο τεστ».

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το κλίμα που βίωσαν οι μαθητές στην τάξη μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τον εκπαιδευτικό- εμψυχωτή, θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε τον κομβικό ρόλο της ενεργού παρουσίας του στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, στοιχείο το οποίο απαντά στο α' ερευνητικό μας ερώτημα. Ο πολύπλευρος ρόλος του που συνίσταται στο να παροτρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και να εστιάζουν την προσοχή τους σ' αυτό που συμβαίνει στην τάξη, να ενισχύει τις πρωτοβουλίες αυτενέργειάς τους, να διαχειρίζεται με παιδαγωγικό τρόπο τις τυχόν απειθαρχίες στην τάξη, και να υιοθετεί μεθόδους αξιολόγησης που διαφοροποιούνται από τις συνηθισμένες, απαλλάσσοντάς τους από τον φόβο και το άγχος της εξέτασης, φάνηκε να αναδεικνύεται μέσα από τον λόγο των μαθητών, και αυτών που ανήκαν στην ομάδα επιφυλακτικής στάσης.

Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με τους στόχους που οι ίδιοι θεώρησαν ότι υπηρετούν οι θεατρικές δραστηριότητες, ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες και υποκατηγορίες:

2. Στόχοι

2.1. Συναισθηματικοί

2.1.1. Αναγνώριση, αποδοχή και διαχείριση συναισθημάτων

Οι συναισθηματικοί στόχοι σε μία διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές σχετίζονται με τη δυνατότητα των μαθητών να διερευνούν τα δικά τους συναισθήματά μέσω της λεκτικής έκφρασης και της σωματικής κίνησης, και να μπορούν να κατανοούν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων. Οι μαθητές μέσω της εμπλοκής τους στις θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε να μπορούν να αναγνωρίζουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και κυρίως του άγχους, όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν κάποιοι μαθητές: «[οι θεατρικές τεχνικές] μας βοήθησαν να μην έχουμε τόσο άγχος στη σκηνή», «[μας βοήθησαν] όταν θα δώσουμε μια παράσταση να μην είμαστε αγχωμένοι», «[δουλεύουμε θεατρικά] για να είμαστε προετοιμασμένοι, όταν μας πουν να κάνουμε κάτι στο θέατρο». Οι θεατρικές τεχνικές επίσης φάνηκε να βοηθούν στην

αποδοχή και διαχείριση των συναισθηματικών μεταπτώσεων των μελών της ομάδας, αφού οι μαθητές αναφέρουν ότι «είχαμε να ανεχτούμε κάποιο θυμό, να ξεσπάσουμε και έτσι ήταν πιο ψυχαγωγικό». Σχετικά με την κατανόηση και την αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων μελών στις ομάδες εργασίας δεν υπήρξε κάποια άμεση αναφορά από τους μαθητές, οι οποίοι μέσα στον λόγο φάνηκε να εστίασαν στην αυτοδιερεύνηση και διαχείριση των δικών τους προσωπικών συναισθημάτων μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων.

2.1.2. Ενσυναίσθηση

Ενσυναισθητικά στοιχεία εντοπίζουμε στον λόγο των μαθητών κάποιοι από τους οποίους φάνηκε να εκτιμούν θετικά τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς αναφέρουν ότι «είχαμε τη δυνατότητα να μπούμε στη θέση των προσώπων, να κατανοήσουμε τα συναισθήματά τους», «το περίμενα ότι η Πηνελόπη θα αντιδρούσε έτσι, γιατί όταν ο άλλος λείπει 20 χρόνια, δεν μπορείς να τον αγνοήσεις μετά», «[οι θεατρικές τεχνικές] πέτυχαν τον σκοπό τους, γιατί στο μέλλον μπορεί κάποτε να νιώσουμε έτσι, μπορεί να γίνουμε από πλούσιοι φτωχοί, οπότε θα ξέρουμε πώς μπορούμε να το χειριστούμε». Μερικοί μάλιστα μαθητές φάνηκε να εστιάζουν στη δυνατότητα των θεατρικών τεχνικών να λειτουργούν υποστηρικτικά για τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης συναισθηματικής ατμόσφαιρας στην τάξη που μπορεί να επηρεάσει και τη δική τους συναισθηματική κατάσταση (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 355), επισημαίνοντας ότι «[οι θεατρικές τεχνικές] κατάφεραν να μας ευαισθητοποιήσουν».

2.2. Αισθητικοκινητικοί

2.2.1. Σωματική κίνηση και έκφραση

Η συγκεκριμένη κατηγορία στόχων σε μια διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές αφορά στη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζουν με κίνηση ή ακινησία τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, έχοντας συναίσθηση και έλεγχο του σώματός τους και αξιοποιώντας τη φωνή, τη στάση και τις χειρονομίες για τη θεατρική αναπαράσταση (Παπαδόπουλος, 2010: 47). Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης, της ικανότητας δηλαδή των ατόμων «να χρησιμοποιούν όλο ή μέρος του σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις σώματος» (Φρυδάκη, 2009: 276) αποτελεί βασική αρχή για την εφαρμογή του θεάτρου στο σχολείο, η αξιοποίηση της οποίας φάνηκε να υποδηλώνεται στον λόγο των μαθητών

και να συσχετίζεται με την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου: «ο τρόπος που διαβάσαμε το κείμενο, που το παρουσιάσαμε ως θεατρικό και που γράψαμε γι' αυτό μας βοήθησε στην κατανόηση», «όταν κάτι το υποδύεσαι, το μαθαίνεις πιο εύκολα», «όταν κάνεις αναπαράσταση το κείμενο, το μαθαίνεις πιο καλά», «ήταν ωραία τα παιχνίδια που κάναμε, που μας έβαλε να γράψουμε κάτι, να το δραματοποιήσουμε και το καταλάβαμε έτσι», «μέσα από το θεατρικό μπορεί κάποιο λάθος που έκανα να το θυμάμαι και να το συνδυάζω». Ιδιαίτερα σημαντικό φαίνεται να είναι και το σχόλιο ενός μαθητή σχετικά με τη δυνατότητα που παρέχουν οι θεατρικές δραστηριότητες στους μαθητές να αξιοποιούν τη φωνή, τη στάση και τις χειρονομίες, για να αποδώσουν θεατρικά το νόημα του κειμένου αναφέροντας ότι «[οι θεατρικές τεχνικές κατάφεραν] να μας μάθουν να εκφράζουμε σωστά ένα κείμενο».

2.2.2 Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών

Κάποιοι μαθητές φάνηκε να συσχετίζουν την πρακτική εξάσκηση στις δεξιότητες της γραφής και της θεατρικής αναπαράστασης ενός κειμένου με μια διαφορετική πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας καταθέτοντας ότι «[οι θεατρικές τεχνικές] κατάφεραν να μας δείξουν πώς θα μπορούσαμε να δούμε κάπως αλλιώς ένα κείμενο», «μάθαμε κάποια πράγματα και αναλύσαμε το συγκεκριμένο κείμενο με έναν διαφορετικό τρόπο». Άλλοι εστίασαν στην υποστήριξη μιας περισσότερο εμπλουτισμένης και ολιστικής πρόσληψης της κειμενικής πραγματικότητας αναφέροντας ότι «αντί να αναλύουμε μόνο το κείμενο, το είδαμε και από άλλες πλευρές δηλαδή γράψαμε κι εμείς έναν διάλογο που είχε σχέση με αυτό που κάναμε και είδαμε», «έτσι μπορείς να το δεις από πολλές πλευρές το μάθημα».

2.3. Κοινωνικοί

Η κατηγορία αυτή αφορά στη δυνατότητα των μαθητών να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες, εκφράζοντας συναισθήματα λεκτικά και μη λεκτικά με τα μέλη της ομάδας τους και με την ολομέλεια της τάξης, να σέβονται τις θέσεις των άλλων και να τους εμπιστεύονται. Η καλλιέργεια της διαπροσωπικής νοημοσύνης «που αφορά στην ικανότητα αντίληψης και ανταπόκρισης στις διαθέσεις, στον χαρακτήρα, στα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων, όρος αναγκαίος για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων» (Κασσωτάκης-Φλουρής, 2013: 198) θεωρείται ως αναγκαία προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων στο σχολείο. Στη Θεατρική Αγωγή η ομαδοσυνεργατική

μέθοδος αξιοποιείται περισσότερο συχνά, αφού όλες σχεδόν οι θεατρικές δραστηριότητες γίνονται σε πλαίσιο μικρότερων ή μεγαλύτερων ομάδων, εντός του οποίου μέσω της εσωτερίκευσης επικοινωνιακών διεργασιών οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται κοινωνικά και να οδηγούνται στη μάθηση (Παπαδόπουλος, 2010: 48) σύμφωνα με το πνεύμα της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας. Η ανάλυση περιεχομένου για την αλληλεπίδραση των μαθητών με τους συμμαθητές τους κατά τον σχεδιασμό και την παρουσίαση του παιχνιδιού ρόλων και κατά τη συγγραφή του θεατρικού κειμένου, ως βασικού παράγοντα για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη, ανέδειξε τις ακόλουθες κατηγορίες και υποκατηγορίες:

2.3.1. Εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αποδοχή

Πολλοί μαθητές φάνηκε να βίωσαν ένα κλίμα οικειότητας μέσα στις ομάδες εργασίας αλλά και με την ολομέλεια της τάξης, συνθήκη που φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ψυχολογική τους ενίσχυση και την απελευθερωτική συμμετοχή τους στις θεατρικές δραστηριότητες. Στο στάδιο της προετοιμασίας των θεατρικών δραστηριοτήτων οι μαθητές επεσήμαναν το ευχάριστο συνεργατικό κλίμα που επικρατούσε στις ομάδες εργασίας και δεν έκρυψαν την ικανοποίησή τους από τη βίωση μιας τέτοιας εμπειρίας. Παραθέτουμε κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα λόγου των μαθητών που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω: «το κλίμα ήταν πολύ καλό, ήταν οικείο και περάσαμε πολύ καλά», «το κλίμα ήταν υπερβολικά άνετο», «υπήρχε ένα ωραίο κλίμα, μου άρεσε και μπορέσαμε να συνεργαστούμε», «το κλίμα στην ομάδα μου ήταν ευχάριστο, όλοι συνεργαστήκαμε πάρα πολύ καλά». Αντίστοιχα κατά τη στιγμή της παρουσίασης του παιχνιδιού ρόλων και των θεατρικών κειμένων στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές αναφέρθηκαν στον απελευθερωτικό ρόλο του γέλιου ως στοιχείου που βρίσκεται στον αντίποδα του άγχους που προκύπτει από την έκθεση σε κοινό, αναφέροντας ότι «όταν ανεβαίνεις στη σκηνή και βλέπεις από κάτω τους συμμαθητές, ε αγχωνόσουν λίγο και αισθανόσουν πολύ περίεργα αλλά ήταν και ωραία, δηλαδή γελάγαμε και στην προσπάθειά μας να πούμε τα λόγια μας, χωρίς να τα βλέπουμε, απέξω και να αυτοσχεδιάσουμε», «η παρουσίαση πιστεύω πως είχε πολλή πλάκα». Δεν έλειψαν και οι μαθητές που δήλωσαν ότι σταδιακά και όχι αμέσως βίωσαν το κλίμα εμπιστοσύνης με τους συμμαθητές τους, εφόσον «στην αρχή ήμουν πιο επιφυλακτική, δεν ένιωθα τόσο άνετα αλλά στο τέλος όσο μιλάγαμε, όσο συνεργαζόμασταν πιστεύω ότι άρχισα να νιώθω

πιο άνετα», «στην αρχή ένιωθα αμήχανα και μετά πιο άνετα και πιο οικεία απέναντι στα παιδιά, μετά γνωρίστηκα πιο καλά». Επίσης κάποιος μαθητής εστίασε στη δυνατότητα συνεργασίας που εξασφαλίζει η διάταξη των θρανίων κατά την ομαδοσυνεργατική εργασία, σε σύγκριση με μία συμβατική διδασκαλία δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι «οι θέσεις που μας έβαλε να καθίσουμε η κυρία σε ομάδες, βοήθησαν και τις σχέσεις των μαθητών. Μπορείς, είχες τη δυνατότητα να μιλήσεις και με τον άλλον, να συναντηθείς με τον άλλον, κάτι το οποίο δεν γίνεται στο μάθημα».

2.3.2. Θέληση για συμμετοχή στο ομαδικό έργο

Πολλά σχόλια μαθητών τονίζουν τον συσχετισμό του καλού κλίματος στις ομάδες εργασίας με την ομαδική ευθύνη που ανέλαβαν προκειμένου να φέρουν εις πέρας το ομαδικό έργο, αναφέροντας ότι «[στις ομάδες προσπαθούσαμε] να τα βγάζουμε πέρα μόνοι μας», «μιλάγαμε περισσότερο και έτσι προσπαθούσαμε να το βγάλουμε, όπως το καταλαβαίναμε εμείς». Ένας άλλος μαθητής επισημαίνει την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος στις ομάδες εργασίας λέγοντας ότι «[η συμμετοχή στην ομάδα] μας βοήθησε να μάθουμε να δουλεύουμε ομαδικά», ενώ υπάρχουν και σχόλια που τονίζουν την προώθηση της δημιουργικότητας και του διαμοιρασμού στις ομάδες εργασίας, όπως τα ακόλουθα: «ερχόμαστε πιο κοντά τα παιδιά μεταξύ μας, γινόμαστε πιο δημιουργικοί και δουλεύουμε όλοι μαζί και είμαστε πιο συνεργάσιμοι», «συνεργαστήκαμε καλά, όλοι είχαμε ιδέες».

Ωστόσο οι ομάδες επιφυλακτικής στάσης και στις δύο διδασκαλίες επεσήμαναν και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη συνεργασία, οι οποίες δημιουργούν ένα κλίμα αμηχανίας ή και δυσφορίας, στοιχείο που θα μπορούσε να ερμηνευθεί από την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, από τη μη εξοικείωση των μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δουλειάς, από τις μεταξύ τους σχέσεις και πιθανόν από τον φόβο των πιο αδύναμων να εκτεθούν ή να συγκριθούν. Κάποιοι μαθητές κατέθεσαν ότι κατά τη συνεργασία στην ομάδα τους ένιωσαν «κάπως αμήχανα», «υπήρχαν δυσκολίες στη συνεργασία, οπότε δεν ήταν καλό το κλίμα», «με κάποιους [συνεργαστήκαμε] καλά, με κάποιους χάλια», «στην ομάδα ήμουν με τις φίλες μου, δεν συνεργαστήκαμε τόσο καλά, γελάγαμε, δεν βοηθήσαμε να αντεπεξέλθουμε στις ερωτήσεις που έκανε η δασκάλα», ενώ κάποιος μαθητής εξέφρασε την επιφυλακτικότητά του για την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής έναντι της παραδοσιακής μεθόδου, δηλώνοντας χαρακτηριστικά

«βέβαια δεν υπήρχε η συγκέντρωση που θα υπήρχε αν δουλεύαμε μόνοι μας». Σημαντικό θεωρούμε το να επισημάνουμε ότι παρά το γεγονός ότι κατά το παιχνίδι ρόλων δόθηκαν οδηγίες από την εκπαιδευτικό, ώστε το κάθε μέλος της ομάδας να αναλάβει έναν διακριτό ρόλο, το γεγονός αυτό δεν φαίνεται να βοήθησε ιδιαίτερα στην οργάνωση του ομαδικού έργου, αφού κάποιοι μαθητές επισημαίνουν ότι «δεν συνεργαζόταν καλά η ομάδα στην αρχή αλλά μετά μια χαρά. Υπήρχε ένα μπέρδεμα για τους ρόλους αλλά μετά ήμασταν μια χαρά», «δεν συνεργαστήκαμε και πολύ καλά, δεν ξέραμε τι να γράψουμε, είχαμε προβλήματα με λίγα λόγια», «ήταν λίγο αμήχανα και αδιάφορα, γιατί οι μισοί προσπαθούσαν να βρουν ρόλους και να τους αναλύσουν», «ήταν κάπως δύσκολο να συνεργαστούμε, να αποφασίσουμε ποιο ρόλο θα πάρει ο καθένας, τι θα λέμε». Εκτός από την κατανομή ρόλων τα μέλη των ομάδων φαίνεται να μην μπορούσαν να χειριστούν ευέλικτα και αποτελεσματικά κάποια πρακτικά συγκυριακά προβλήματα, όπως την αδυναμία κάποιων μαθητών να αναλάβουν τον ρόλο του γραμματέα: «δεν συνεργαστήκαμε και πολύ καλά διότι μόνο εγώ μπορούσα να γράψω και δυο συμμαθητές μου δεν μπορούσαν να γράψουν, γιατί είχαν χτυπήσει το χέρι τους». Η αδυναμία εστίασης της προσοχής στο κοινό έργο φαίνεται να αποτελούσε μία επιπλέον δυσκολία για το καλό κλίμα στις ομάδες εργασίας, αφού «άλλοι ήθελαν να κάνουν τα δικά τους πράγματα», «όσοι ήθελαν να δουλέψουν είχαν δυσκολίες και δεν μπορούσαν να δουλέψουν μόνοι τους», «δεν ήταν τόσο καλή η συνεργασία γιατί δεν ήθελαν όλα τα παιδιά να δουλέψουν», «Αυτή τη φορά δεν συνεργαζόντουσαν όλα τα μέλη της ομάδας ας πούμε κάποιοι συζητούσανε, κάποιοι δεν βοηθούσαν τόσο πολύ». Η μη αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου στις ομάδες εργασίας φαίνεται να αποτελεί ένα ακόμη αγκάθι για το καλό κλίμα μέσα στην ομάδα, καθώς για τους μαθητές: «παραπάνω χρόνος θα ήταν καλύτερος, σε κάποια σημεία λίγο χαζεύαμε», [στη θεατρική ανάγνωση] δεν είχαμε προλάβει να πούμε ρόλους». Ωστόσο ο χρόνος συνεργασίας των μελών στις ομάδες φαίνεται ότι λειτουργούσε και υποστηρικτικά, αφού, όπως ανέφερε μια μαθήτρια «μετά από κάποια στιγμή εγώ και δύο άλλα κορίτσια συνεργαστήκαμε και προσέχαμε».

2.4. Γνωστικοί

2.4.1. Βαθύτερη κατανόηση

Σχετικά με τη διδασκαλία του Ηροδότου η πλειονότητα των μαθητών επεσήμανε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες που αφορούσαν στην οικοδόμηση των ρόλων και στην

παρουσίαση των χαρακτήρων συνέβαλλαν στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Παραθέτουμε μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα λόγου των μαθητών: «μου άρεσε γιατί ήταν δύσκολο το κείμενο να το καταλάβουμε απ' την αρχή και [...] το αναλύσαμε», «μάθαμε σίγουρα πολλά πράγματα μέσα στο κείμενο, τον Σόλωνα, τον Κροίσο, τα πρόσωπα που ήταν στο κείμενο», «σίγουρα βοήθησαν αυτές οι τεχνικές γιατί όχι μόνο το διαβάσαμε και το αναλύσαμε αλλά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού καταλάβαμε πώς έγινε», «βοηθηθήκαμε να κατανοήσουμε το κείμενο και πιο καλά τις αξίες, όπως την ευτυχία». Δεν έλειψαν ωστόσο και σχόλια των μαθητών, όπως «και χωρίς να κάνουμε θεατρικό θα μπορούσα να το καταλάβω».

Για τη διδασκαλία του Ομήρου οι μαθητές αναφέρθηκαν και πάλι στον σημαντικό ρόλο των θεατρικών τεχνικών για τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου επισημαίνοντας τα ακόλουθα: «Εγώ θα ήθελα πολύ να γίνονται πιο συχνά θεατρικές δραστηριότητες, γιατί πιστεύω πως κατανοούμε πιο εύκολα το μάθημα, γιατί μας μένει στο μυαλό π.χ. το θεατρικό που κάναμε και θυμόμαστε έτσι πώς το κάναμε», «θα μπορώ να την καταλάβω πιο πολύ [την Οδύσσεια], «ήταν ένα χαλαρό μάθημα και πιστεύω ότι μ' έκανε να καταλάβω πιο καλύτερα [sic] την Οδύσσεια, αυτό το κομμάτι της Οδύσσειας».

2.4.2. Ερμηνεία αξιών

Η καλλιέργεια της ικανότητας της ερμηνείας, της ικανότητας δηλαδή των μαθητών να κατανοούν τον συσχετισμό των αξιακών νοημάτων που συναντούν σε ένα κείμενο, καθώς και να ξεχωρίζουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη (Φρυδάκη, 2009: 130-131) είναι ένα βαθύτερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης των αξιών. Στη διδασκαλία του Ηροδότου κάποιες από τις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύουν την καλλιέργεια της συγκεκριμένης ικανότητας ως προς το να επιλέγουν να εστιάσουν σε όσα θεώρησαν οι ίδιοι ως σημαντικά. Κάποιοι μαθητές δήλωσαν χαρακτηριστικά: «ξεχώρισα ακριβώς ποια είναι η ευτυχία, πού τη βρίσκω την ευτυχία», «οι θεατρικές τεχνικές μας δίδαξαν για την ανθρώπινη ευτυχία και ότι δεν είναι τα πάντα τα λεφτά». Για τη διδασκαλία της Οδύσσειας δεν είχαμε άμεσες αναφορές των μαθητών όσον αφορά στη δυνατότητα που καλλιέργησαν να ερμηνεύουν τις αξίες του κειμένου.

Συνοπτικά σχετικά με τους στόχους που οι ίδιοι οι μαθητές θεώρησαν ότι υπηρετήθηκαν μέσω της εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων και τους οδήγησαν σε μια εμπλουτισμένη πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

Οι θεατρικές δραστηριότητες φαίνεται να υπηρέτησαν σε μεγάλο βαθμό συναισθηματικούς στόχους και να βοήθησαν τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα. Ακόμη φαίνεται να συνέβαλλαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών για τους πρωταγωνιστές των κειμένων, τα οποία προσέγγισαν.

Επιπλέον, η υπηρέτηση αισθητικοκινητικών στόχων φάνηκε να επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό από τις θεατρικές δραστηριότητες και μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές συσχέτισαν τη θεατρική αναπαράσταση αποσπασμάτων και τη συγγραφή θεατρικών διαλόγων με τη βαθύτερη κατανόηση του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων και με μια διαφορετική και εμπλουτισμένη πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας.

Επίσης οι θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε να υπηρετούν επαρκώς και κοινωνικούς στόχους καλλιεργώντας αισθήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής στις ομάδες εργασίας και δημιουργώντας τη διάθεση για συμμετοχή στο ομαδικό έργο. Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε και τις δυσκολίες των μαθητών κατά τη συγκέντρωσή τους στο ομαδικό έργο, οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν σε ποικίλα αίτια με κυρίαρχο τη γενικότερη απουσία κουλτούρας συνεργασίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο.

Ακόμη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών, οι θεατρικές δραστηριότητες φάνηκε να υπηρετούν και γνωστικούς στόχους ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων του κειμένου και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ερμηνευτικής ικανότητας των μαθητών βοηθώντας τους να εστιάσουν στην ουσία του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων.

3. Αξιολόγηση

3.1. Αξιολόγηση δόμησης και εφαρμογής θεατρικών τεχνικών

Κατά τον Παπαδόπουλο (2010: 134) στο στάδιο της αυτοαξιολόγησης οι μαθητές που συμμετείχαν στις θεατρικές δραστηριότητες ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη και τη μεταγνώση μέσα από συγκρίσεις, επανεκτιμήσεις, αιτιολογήσεις, συμπεράσματα και προβληματισμό σχετικά με το τι έμαθαν, μέσω ποιας διαδικασίας, αν ήταν χρήσιμη αυτή η διαδικασία, τις δυσκολίες που συνάντησαν και τις ενδεχόμενες γνωστικές αλλαγές. Η ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύει τη δυνατότητα που προσφέρουν οι θεατρικές δραστηριότητες στους μαθητές για να καλλιεργήσουν

μεταγνωστικές δεξιότητες αξιολόγησης, που αφορούσαν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων στις διδασκαλίες. Ένας μαθητής αξιολόγησε τις θεατρικές τεχνικές στο σύνολό τους τονίζοντας ότι «σαν πρόγραμμα ήταν καλό». Κάποιοι άλλοι συνέκριναν την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών σε Ηρόδοτο και Όμηρο αιτιολογώντας την προτίμησή τους για την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία του Ομήρου, εφόσον είχαν εξοικειωθεί με τον τρόπο δουλειάς και ήταν γνωστό το αντικείμενο. Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα λόγου που φαίνεται να προκρίνουν τις θεατρικές δραστηριότητες σε σχέση με μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία είναι τα ακόλουθα: «ήταν αρκετά καλό γιατί ξέραμε καλύτερα πώς θα γίνει», «σε σχέση με την προηγούμενη φορά ήμουν πιο ενθουσιώδης, επειδή την προηγούμενη φορά ουσιαστικά δεν ξέραμε πώς να το κάνουμε, «μου άρεσε περισσότερο από την προηγούμενη φορά, γιατί ήταν πιο σωστή η δουλειά που κάναμε», «το μάθημα ήταν καλύτερο, γιατί ήταν Οδύσσεια, ενώ την προηγούμενη φορά ήταν Ηρόδοτος και προτιμάω την Οδύσσεια από τον Ηρόδοτο», «είχε περισσότερο ενδιαφέρον γιατί ήταν πιο γνωστά τα πρόσωπα», «ήταν πιο καλό το κείμενο, γιατί το γνωρίζαμε». Ωστόσο δεν έλειψαν και αρνητικά σχόλια που συσχετιζαν το γνωστό, ως προς το περιεχόμενό του, κείμενο, με τη μη ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για περαιτέρω ενασχόληση μαζί του, όπως το ακόλουθο: «το ίδιο ήταν και χειρότερο, γιατί κάναμε σε γνωστά θέματα, οπότε δεν είχε ενδιαφέρον».

Η ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών ανέδειξε μία ακόμη πτυχή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που καλλιέργησαν, αυτή του συσχεδιασμού των όρων της μαθητείας τους. Η καλλιέργεια της μεταγνωστικής αυτής δεξιότητας διαφαίνεται μέσα στον λόγο των μαθητών, οι οποίοι αφενός προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων, όπως «το μάθημα που κάναμε σήμερα εγώ νομίζω ότι θα μπορούσε να είναι κάποιου άλλου στυλ, ας πούμε να είμαστε παιδιά ή κάτι άλλο, να μην έχουμε αναγκαστικά αυτή τη μορφή» και αφετέρου αξιοποιούν την «αναπαραστατική φαντασία» (Παπαδόπουλος, 2010: 47) που προϋπάρχει μέσα τους, για να προτείνουν διαφορετικές σκηνές από την Οδύσσεια στις οποίες θα ήθελαν να πειραματιστούν με θεατρικές τεχνικές. Είναι πραγματικά εντυπωσιακή η ποικιλία αυτών των προτάσεων, τις οποίες παραθέτουμε αμέσως παρακάτω: «Θα μου άρεσε να παίξω πάλι σε θεατρικό τη σκηνή του αναγνωρισμού του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα», «τη σκηνή με τους αγώνες με τους μνηστήρες», «τη σκηνή με τον Κύκλωπα, γιατί ο Όμηρος μας την αναλύει

περισσότερο από κάθε άλλη σκηνή», «τις περιπέτειες επιστροφής του Οδυσσέα στην Ιθάκη», «τη σκηνή, όπου ο Οδυσσέας φεύγει από τη σπηλιά της Καλυψώς», «την αρχή της Οδύσσειας, γιατί ο Όμηρος το παρουσιάζει πιο μπερδεμένο, ώστε να καταλάβουμε, δηλαδή πώς ξεκίνησαν όλα αυτά, όταν έφυγε ο Οδυσσέας από την Τροία», «τη σκηνή με το τόξο που περνάει μέσα από τα πελέκια», «εκεί που ο Οδυσσέας περνάει όλες τις περιπέτειες, για να γυρίσει στον πατέρα του».

3.2. Χρησιμότητα θεατρικών τεχνικών

Ενδιαφέροντα ευρήματα μάς έδωσε η ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών ως προς τη χρησιμότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης και έκφρασης, καθώς χαρακτηριστικά δηλώνει ένας μαθητής: «θα επιθυμούσα να γίνονται πιο συχνά θεατρικές δραστηριότητες στην τάξη, για να συνηθίσουμε να σκεφτόμαστε και να πράττουμε». Παράλληλα υπήρχαν και απαντήσεις μέσα στις οποίες οι μαθητές φάνηκε να εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τη συχνότητα αξιοποίησης των θεατρικών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τον χρόνο που χρειάζεται, για να εφαρμοστούν και τις απαιτήσεις της εξεταστέας ύλης. Έτσι υπήρχαν μαθητές που δήλωσαν ότι «δεν θα είχα πρόβλημα να γίνονται πιο πολλές θεατρικές δραστηριότητες στην τάξη αλλά τώρα στο γυμνάσιο είναι και οι εξετάσεις και θα μας πέσει πιο πολλή ύλη», «από την άλλη [...] θα χρειαζόμασταν περισσότερες ώρες, θα κάναμε λιγότερα κείμενα», «δεν θα'χα πρόβλημα αν γινόntonταν σταδιακά αλλά όχι κάθε εβδομάδα, διότι χάνουμε μάθημα το οποίο είναι σημαντικό κατά τη γνώμη μου». Ωστόσο υπήρχε και άποψη μαθητή που φάνηκε να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας ευέλικτης προσαρμογής τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως η ακόλουθη: «δεν νομίζω ότι είναι τόσο σημαντικό που χάνονται οι ώρες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, μπορούν νομίζω να γίνονται και σε άλλες ώρες που δεν είναι τόσο σημαντικές». Οι διαφορετικές ανταποκρίσεις των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα των θεατρικών δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το άγχος και την ανασφάλεια λόγω των απαιτήσεων του εξετασιοκεντρικού συστήματος που ισχύει στο Γυμνάσιο και ίσως με μια κατεστημένη στη σκέψη τους ιεραρχία των σχολικών δραστηριοτήτων.

3.3. Γνωστικές και μεταγνωστικές αλλαγές

Η επεξεργασία των αξιών που διαπιστώθηκαν σε γνωστικό επίπεδο, η εννοιολογική τους διασάφηση, η ιεράρχησή τους, η μεταφορά τους στο σήμερα και ο συσχετισμός τους με αξίες και στάσεις των ίδιων των μαθητών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι εντάσσονται σε ένα μεταγνωστικό πλαίσιο κατανόησης του κόσμου των κειμένων αλλά και του εσωτερικού αξιακού συστήματος των ίδιων των μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών μας εφοδίασαν με ενδιαφέροντα στοιχεία για τα παραπάνω θέματα (παρόλο που οι θεατρικοί διάλογοι που παρήγαγαν οι ομάδες εργασίας, αν και πρωτόλεια κείμενα, μάς παρέχουν μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα για τις γνωστικές αλλαγές των μαθητών).

Σχετικά με τη διδασκαλία του Ηροδότου ορισμένοι μαθητές φάνηκε να αναγνώρισαν τη θετική συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην εννοιολογική διασάφηση του όρου «ανθρώπινη ευτυχία». Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μιας μαθήτριας ότι «οι θεατρικές τεχνικές με βοήθησαν να καταλάβω ποια είναι τα πράγματα που με κάνουν να νιώθω χαρούμενη και ευτυχισμένη». Άλλοι πάλι φάνηκαν να συσχετίζουν τις αξίες και τις στάσεις των ηρώων της Οδύσσειας με τις δικές τους αξίες, δηλώνοντας ότι «το θεώρησα λογικό να αντιδράσει έτσι η Πηνελόπη, να μην είναι σίγουρη», «η Πηνελόπη και ο Οδυσσεύς αντέδρασαν φυσιολογικά», «μετά από τόσο καιρό είναι πολύ φυσικό να αντιδρούν έτσι», «κι εγώ ακόμη στη θέση τους έτσι θα αντιδρούσα». Κάποιοι μαθητές επικεντρώθηκαν στην ευκαιρία που είχαν να μεταφέρουν στο σήμερα τις αξίες που συνάντησαν στα κείμενα, να τις αξιολογήσουν ως προς την επικαιρότητά τους και να τις συσχετίσουν με το προσωπικό σύστημα αξιών τους αναφέροντας ότι «ο Όμηρος μας έκανε να προβληματιστούμε και να το σκεφτούμε διαφορετικά, ας πούμε για τις σχέσεις, για το πώς άλλαξαν οι σχέσεις μεταξύ της οικογένειας», «κατάλαβα ότι σε μια οικογένεια ό,τι και να γίνει μπορείς να το ξεπεράσεις, με την αδελφή σου, με τον αδελφό σου, με τους γονείς σου», «Μας βοήθησαν να καταλάβουμε πώς νιώθει ο καθένας όταν γίνεται ένα τέτοιο περιστατικό, πως και οι δυο νιώθουν άβολα και οι δυο παρουσιάζουν τη γνώμη τους», «Με βοήθησαν γιατί νιώθεις ότι έχει πεθάνει κάποιος και μετά τον ξαναβρίσκεις». Δεν έλειψαν και σχόλια αρνητικής εκτίμησης για τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην επανακατανόηση προσωπικών στάσεων και αξιών, όπως τα ακόλουθα: «προσωπικά δεν βοηθήθηκα πολύ, ίδια ήταν η κατανόηση των αξιών μου», «[το κείμενο] δεν είχε κάτι τόσο ουσιώδες για να προβληματιστώ», τα οποία φάνηκε να αναδεικνύουν το όριο των θεατρικών δραστηριοτήτων στη συνάντηση των μαθητών με τα κείμενα και στη βαθύτερη επεξεργασία των αξιών τους. Ενδιαφέρον επίσης στοιχείο είναι η αναφορά κάποιων

μαθητών στο θέμα της πολύχρονης απουσίας του συζύγου και της υπομονετικής αναμονής της συζύγου που παραμένει πιστή και αφοσιωμένη, ως μία στάση που δεν συναντάται στις μέρες μας και στη χώρα μας. Χαρακτηριστικά για το ζήτημα αυτό είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «Δεν έχω ακούσει κάτι παρόμοιο, δεν μου φαίνεται φυσιολογικό, στις μέρες μας τουλάχιστον», «στη χώρα μας συνήθως δεν γίνεται κάτι αντίστοιχο, οπότε δεν μπορώ να το συγκρίνω με κάτι και να πω ότι είναι κάτι συνηθισμένο».

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως οι αξιολογικές τοποθετήσεις των μαθητών ανέδειξαν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που φάνηκε να καλλιέργησαν μέσω της συμμετοχής τους στις θεατρικές δραστηριότητες. Η πλειονότητα των μαθητών φάνηκε ότι όχι μόνο αξιολόγησε τη δόμηση και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων συγκριτικά με τις δύο διδασκαλίες αλλά ανέπτυξε και τη δεξιότητα του συσχεδιασμού τους, προτείνοντας διαφορετικές ενότητες όπου θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Κάποιοι μαθητές επίσης φάνηκε να καλλιεργούν την κριτική και αναστοχαστική τους ικανότητα αξιολογώντας θετικά τη χρησιμότητα των θεατρικών τεχνικών και καταθέτοντας τον προβληματισμό τους για την ένταξή τους σε μια συχνότερη βάση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ως προς την επεξεργασία και τον συσχετισμό των αξιών των κειμένων με το αξιακό σύστημα των ίδιων των μαθητών, μέσα από τον λόγο τους προέκυψε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να εμβαθύνουν στις αξίες των κειμένων, να τις μεταφέρουν στο σήμερα και να προβληματιστούν για την επικαιρότητά τους, να τις συσχετίσουν με τη δική τους εμπειρία ζωής, να σκεφτούν διαφορετικά και να επαναδιαπραγματευτούν τις δικές τους αξίες και στάσεις ζωής, αν και αυτό φάνηκε να μην ίσχυσε για όλους τους μαθητές.

5.3.3. Θεατρικά κείμενα μαθητών

Η θεατρική γραφή, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας (βλ. κεφ.1.3.3.), δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεκτείνουν, να διεισδύσουν και να εμβαθύνουν στις αξίες και τα νοήματα του κειμένου, συσχετίζοντάς τα με τις δικές τους αξίες και στάσεις. Θα λέγαμε με πιο απλά λόγια ότι η θεατρική γραφή δημιουργεί ένα ανοιχτό πεδίο για μια δημιουργική συνάντηση των μαθητών με τα κείμενα, μέσω του οποίου εξασφαλίζονται ευνοϊκοί όροι, ώστε να μπορούν να συσχετίζουν την αναγνωστική και προσληπτική εμπειρία που βίωσαν κατά τις προηγούμενες φάσεις της διδασκαλίας

και να εστιάζουν στα περισσότερο επίκαιρα και σημαντικά για τους ίδιους νοήματα. Στο πλαίσιο της αισθητικής της πρόσληψης, όπου εντάχθηκε η δραστηριότητα της θεατρικής γραφής, οι διάλογοι των μαθητών φάνηκε να συνδυάζουν τα αξιακά νοήματα που συνάντησαν στα κείμενα του Ηροδότου και του Ομήρου με τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, που χαρακτηρίζουν τη θεατρική γραφή, έστω και στην πιο απλή της εκδοχή, δηλαδή με τον διάλογο, τη δράση, την πλοκή και τη δραματική ένταση. Η μονάδα καταγραφής που επιλέξαμε για την ανάλυση των θεατρικών διαλόγων των μαθητών ήταν οι ιδέες που αναδεικνύονταν σε επίπεδο πρότασης και νοήματος κειμένου.

Οι θεατρικοί διάλογοι που παρήγαγαν οι ομάδες των μαθητών μάς έδωσαν ενδιαφέροντα ευρήματα για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα που αφορούσε στη δυνατότητα της θεατρικής γραφής μετά την επεξεργασία των κειμένων στην τάξη να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων των μαθητών και των κειμένων που προσέγγισαν ως προς το αξιακό τους υπόβαθρο, και να οδηγήσει σε μια πιθανή επανακατανόηση του δικού τους κόσμου σε σχέση με τον κόσμο των κειμένων. Κατά την ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών διαλόγων των μαθητών με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το β' σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσε στη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας από τους μαθητές υπηρετώντας, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, κιναισθητικούς, γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους, επιλέξαμε τρεις από τις πέντε κατηγορίες στόχων βάσει των οποίων προσεγγίσαμε το ερευνώμενο υλικό μας και οι οποίες αντιστοιχούσαν στις ταξινομίες διδακτικών στόχων των Bloom και Krathwohl στον γνωστικό τομέα [συμπεριλαμβανομένης και της αναθεωρημένης τους εκδοχής από τους Anderson και Krathwohl (2001) η οποία προσθέτει στην αρχική ταξινομία και τη διάσταση τη μεταγνώσης] και των Krathwohl, Bloom και Masia στον συναισθηματικό τομέα (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 283-284, 293-297, 309-317) και ήταν οι ακόλουθες: α) **γνωστικό επίπεδο κατανόησης αξιών** (η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά σε μία δυνατότητα στοιχειώδους κατανόησης, αναγνώρισης και μεταφοράς στα θεατρικά κείμενα των αξιών που συνάντησαν οι μαθητές στον Όμηρο και τον Ηρόδοτο), β) **συναισθηματικό επίπεδο πρόσληψης αξιών** (η συγκεκριμένη κατηγορία σχετίζεται με την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να προσλαμβάνουν τα αξιακά ερεθίσματα των κειμένων καθώς και να δίνουν προτεραιότητα αλλά και να εσωτερικεύουν αυτά που

θεωρούν ως πιο επίκαιρα και σημαντικά για τους ίδιους. Εδώ να σημειώσουμε ότι η πρόσληψη σε επίπεδο συναισθηματικών στόχων διαφοροποιείται από την πρόσληψη σε επίπεδο γνωστικών στόχων: η πρώτη αφορά στην ανταπόκριση του μαθητή στα ποικίλα ερεθίσματα που δέχεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ανάλογα με την ψυχολογική και συναισθηματική του προετοιμασία, ενώ η δεύτερη αφορά περισσότερο στις πληροφορίες που δέχεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τις οποίες προσεγγίζει καλλιεργώντας κυρίως τη νοητική δεξιότητα της απομνημόνευσης (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 309, 279) και γ) **μεταγνωστικό επίπεδο επανακατανόησης αξιών** (η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να επεξεργάζονται τις αξίες που διαπίστωσαν σε γνωστικό επίπεδο, να τις αποσαφηνίζουν, να τους δίνουν νέο νόημα περισσότερο επεξεργασμένο και προσωπικά σημαντικό, αξιοποιώντας όλα τα θεατρικά και μη ερεθίσματα με τα οποία ήρθαν σε επαφή κατά τις διδασκαλίες). Να επισημάνουμε ότι οι κοινωνικοί και αισθητικοκινητικοί στόχοι οι οποίοι συντελούν στην εμπλουτισμένη πρόσληψη και τους οποίους διερευνήσαμε μέσω της κλείδας παρατήρησης και των ομάδων εστίασης, δεν θα μπορούσαν να αναδειχτούν με βάση τα δεδομένα από τα θεατρικά κείμενα των μαθητών και γι' αυτό δεν τους συμπεριλάβαμε στις κατηγορίες ανάλυσης του συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας. Επίσης διευκρινίζουμε ότι κατά την παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων των κειμένων των μαθητών παραθέτουμε αδιαφοροποίητα όλες τις καταγραφές των μαθητών και όχι μόνο όσες θα αναμέναμε να δούμε στα κείμενά τους με βάση όσα συζητήθηκαν και διαπιστώθηκαν στην τάξη.

Η διαδικασία που ακολουθήσαμε κατά την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των μαθητών ήταν η ακόλουθη: για να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα επιλέξαμε να εντάξουμε τα ευρήματα της ανάλυσης των κειμένων των μαθητών στις τρεις κατηγορίες στόχων που αναφέραμε καθώς θεωρήσαμε ότι η δημιουργική συνάντηση του κόσμου των μαθητών με τον κόσμο των κειμένων αφορά σε μία γνωστικού και συναισθηματικού τύπου πρόσληψη, ενώ ο βαθμός επανακατανόησης των δικών τους αξιών και στάσεων μπορεί να αναδειχθεί μέσω της καλλιέργειας των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Έτσι μελετήσαμε προσεκτικά τους θεατρικούς διαλόγους που παρήγαγαν οι ομάδες των μαθητών στις δύο διδασκαλίες και καταγράψαμε τις δηλώσεις των μαθητών που μας έδιναν στοιχεία για τις αξίες των κειμένων του Ηροδότου και του Ομήρου. Στη

συνέχεια εντάξαμε τα δεδομένα μας στις τρεις αυτές κατηγορίες ομαδοποιώντας τα σε επιμέρους υποκατηγορίες τις οποίες παραθέτουμε παρακάτω:

1. Γνωστικό επίπεδο κατανόησης αξιών

α) μεταφορά αξιών

Η μεταφορά αξιών αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν και να παρουσιάζουν με δικά τους λόγια στο κείμενό τους τις αξίες που συνάντησαν χωρίς να μεταβάλλουν το νόημά τους (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 283). Οι αξίες για τις οποίες συζητήσαμε κατά τη διδασκαλία του Ηροδότου αφορούσαν πρώτον στο *νόημα της ανθρώπινης ευτυχίας* το οποίο κατά τον Σόλωνα συνίσταται στην κοινωνική ευημερία, την απόκτηση απογόνων, την υλική επάρκεια, τον ένδοξο θάνατο, την απόδοση τιμών από την πολιτεία, τις αθλητικές νίκες και την ευσέβεια στους θεούς και κατά τον Κροίσο αντίστοιχα στον υλικό πλούτο και τη βασιλική εξουσία και δεύτερον στον *φθόνο των θεών* που προκαλούν αστάθεια στα ανθρώπινα. Κάποιες από τις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύουν την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να μεταφέρουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο ορισμένες αξίες κρατώντας την ουσία του περιεχομένου τους. Τέτοιες δηλώσεις που υποστηρίζουν παραδειγματικά την ύπαρξη αξιών στα κείμενα των μαθητών είναι οι ακόλουθες: «ο υλικός πλούτος δημιουργεί μια εικονική ευτυχία», «η αλαζονεία του πλούτου τιμωρείται», «η ευτυχία είναι το αληθινό νόημα της ζωής», «μήπως τρελάθηκες; Αν το νόημα της ζωής δεν είναι η απόκτηση του πλούτου, τότε τι είναι;».

Αντίστοιχα οι αξίες για τις οποίες συζητήσαμε στη διδασκαλία του Ομήρου αφορούσαν στον *κώδικα επικοινωνίας* των δύο συζύγων που χαρακτηριζόταν από τις αξίες της πίστης, της ειλικρίνειας, της κατανόησης, της αφοσίωσης, της αγάπης, της ανακούφισης, της υπομονής και της δοκιμασίας. Οι μαθητές στους διαλόγους τους φάνηκε να μπορούν να μεταφέρουν με δικά τους λόγια τις αξίες που αναδείκνυε το ομηρικό κείμενο και που συζητήθηκαν στην τάξη, όπως αυτές της κατανόησης, της υπομονής και της ανακούφισης από την αναγνώριση. Οι ενδεικτικές λεκτικές δηλώσεις που κατέγραψαν οι μαθητές και που υποστηρίζουν παραδειγματικά την ύπαρξη των συγκεκριμένων αξιών στα κείμενά τους είναι οι ακόλουθες: «Και πάλι αυτό δεν με πείθει. Τότε πώς εξηγείς το σημάδι στο αριστερό μου πόδι;», «Γυναίκα καταλαβαίνω την ανασφάλειά σου, πρέπει να αλλάξω, είμαι ατημέλητος και ντυμένος σαν ζητιάνος». Οι

συγκεκριμένες λεκτικές καταγραφές φαίνεται να αναδεικνύουν τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο μετέφεραν οι μαθητές τη σημασία που έχει η διάθεση ενός συζύγου να κατανοεί την ανασφάλεια και τον δισταγμό της συντρόφου του. Η αξία της υπομονής που συναντήσαμε στο ομηρικό κείμενο φάνηκε να αναδεικνύεται από την ακόλουθη καταγραφή: «Ξέρεις πόσο καιρό περίμενα αυτή τη στιγμή;», ενώ την ανακούφιση από την αναγνώριση καθώς και από τη δυνατότητα οι δύο σύζυγοι να εκφράσουν ελεύθερα τα θετικά συναισθήματά τους, όπως τη χαρά τους από την επανασύνδεση με προσφιλή πρόσωπα, τη συναντάμε στα κείμενα των μαθητών με τις ακόλουθες λεκτικές μορφές: « είμαι πάρα πολύ χαρούμενη. Μου έλειψες πολύ. Κι εμένα το ίδιο», «αχ, εσύ είσαι ο αγαπημένος μου άντρας! Επιτέλους με γνώρισες!», «Πέφτει στην αγκαλιά του».

β) ερμηνεία των αξιών

Η καλλιέργεια της ικανότητας της ερμηνείας, της ικανότητας δηλαδή των μαθητών να κατανοούν τον συσχετισμό των αξιακών νοημάτων που συναντούν σε ένα κείμενο, καθώς και να ξεχωρίζουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη (Φρυδάκη, 2009: 130-131) είναι ένα βαθύτερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης των αξιών. Κάποιες από τις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύουν την καλλιέργεια της συγκεκριμένης ικανότητας ως προς το να επιλέγουν να εστιάσουν σε όσα θεώρησαν οι ίδιοι ως σημαντικά. Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα λόγου που υποστηρίζουν τις παραπάνω διαπιστώσεις: «το νόημα της ζωής είναι η απόκτηση του υλικού πλούτου, «η ευτυχία βασίζεται στη βασιλική εξουσία». Ενδεικτικό επίσης παράδειγμα για το ότι οι μαθητές αποδέχονταν ότι ο Κροίσος μπορεί να σκέφτεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο αποτελεί η παρακάτω δήλωση κατανόησης μιας ομάδας: «Ας ρωτήσουμε κάποιο σοφό, για να μάθουμε ποιο είναι το πραγματικό νόημα της ζωής».

Αντίστοιχα στον Όμηρο οι λεκτικές καταγραφές των μαθητών που φανερώνουν τον συσχετισμό που έκαναν ανάμεσα στην αξία της αγάπης μεταξύ δύο ανθρώπων και της ανάγκης που αυτή δημιουργεί, ώστε αυτοί οι δύο άνθρωποι να γνωρίζουν μοναδικά πράγματα ο ένας για τον άλλο, είναι οι ακόλουθες: «Μην μου πεις ότι δεν με θυμάσαι, είμαι εγώ ο ... ξέρω κάτι που δεν το ξέρει κανείς, έχεις ένα σημάδι σε σχήμα κύκλου στο χέρι σου», «εγώ είμαι ο άντρας σου ο πολυαγαπημένος, αν δεν με γνωρίζεις κοίτα το σημάδι στο λαιμό μου και στο χέρι μου, που με σημάδεψαν την πρώτη μέρα που γνωριστήκαμε», «Εγώ είμαι ο άντρας σου που γύρισα από τον πόλεμο. Δεν σε πιστεύω. Ξέρεις πόσοι άντρες έχουν έρθει και παριστάνουν τον άντρα μου; Αν δεν ήμουν ο άντρας

σου δεν θα έπρεπε να έχω το αγαπημένο σου βραχιόλι, που μου έδωσες πριν φύγω». Οι μαθητές στα κείμενά τους φάνηκε να ξεχωρίζουν τις αξίες της συζυγικής πίστης και της αφοσίωσης ως τις πιο σημαντικές, όπως δείχνουν οι ακόλουθες λεκτικές καταγραφές: «Άλλαξες πολύ και δεν σε αναγνωρίζω. Πολλοί άντρες πέρασαν από το σπίτι μου», «Δεν σε πιστεύω. Ξέρεις πόσοι άντρες έχουν έρθει και παριστάνουν τον άντρα μου;», «Αφού άλλαξε, εμφανίστηκε στη γυναίκα του πάλι. Μετά από πολλή ώρα η γυναίκα τον πίστεψε και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Ακόμη μία ομάδα μαθητών φάνηκε να μπορεί να συσχετίζει την αξία της τελικής δικαίωσης ως επιβράβευση της συζυγικής πίστης, όπως μας φανερώνει η ακόλουθη καταγραφή: «Δεν μπορώ να το πιστέψω πως ξαναβρισκόμαστε μετά από τόσο καιρό», ενώ μια άλλη ομάδα φάνηκε να συσχετίζει την ψυχική δοκιμασία της αναγνώρισης με την έλλειψη και τη βίωση της απώλειας από την απουσία του άλλου ως εξής: «Πριν πολλά χρόνια το τείχος μας χώρισε. Και πώς μπορώ να είμαι σίγουρη πως είσαι εσύ», «άλλαξες πολύ και δεν σε αναγνωρίζω», «Ποιος είσαι εσύ; Εγώ είμαι ο άντρας σου που γύρισα από τον πόλεμο. Δεν σε πιστεύω!», «Δεν ξέρω ποιος είσαι αλλά μοιάζεις με τον άντρα μου. Μα ο άντρας σου είμαι. Άλλαξες πολύ δεν ξέρω αν μπορώ να σε πιστέψω».

2. Συναισθηματικό επίπεδο εκτίμησης αξιών

Η εκτίμηση φαινομένων, συμπεριφορών ή ιδεών που αντανακλούν κάποια αξία είναι απόρροια των κοινωνικών επιδράσεων που έχει εσωτερικεύσει το άτομο και προϋποθέτει την καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να αποδέχεται και να υποστηρίζει εκούσια συγκεκριμένες αξίες (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 312-313).

α) αποδοχή μιας αξίας

Η αποδοχή μιας αξίας προϋποθέτει την εσωτερικεύσή της από τους μαθητές ως μιας σωστά δομημένης και αναγκαίας για τη ζωή τους πεποίθησης (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 313). Στη διδασκαλία του Ηροδότου οι μαθητές φάνηκε να εσωτερικεύουν ορισμένες από τις αξίες που συζητήθηκαν στην τάξη, όπως αυτή της υλικής επάρκειας όχι με την έννοια του αυτοσκοπού αλλά του μέσου για την εξασφάλιση μιας ζωής που χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια και πληρότητα, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι παρακάτω καταγραφές δύο ομάδων μαθητών: «το νόημα της ζωής είναι να είσαι ευτυχισμένος με ό,τι έχεις», «η ζωή θα έχει πάντα νόημα είτε είμαστε πλούσιοι είτε είμαστε φτωχοί [...], η υλική επάρκεια συχνά δεν μετράει». Οι παραπάνω λεκτικές

δηλώσεις φαίνεται να αναδεικνύουν την εσωτερίκευση, δηλαδή την ταύτιση των μαθητών με τη συγκεκριμένη αξία έστω και με την ύπαρξη πιθανότητας για αναθεώρησή της στο μέλλον (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 313), καθώς η σκέψη τους φαίνεται να προχωρά βαθύτερα από την απλή συγκατάθεσή τους στην αξία που συναντούν στο κείμενο, εφόσον θεωρούν ότι η υλική επάρκεια καλό είναι να υπάρχει ως όρος στη ζωή μας αλλά και αν δεν υπάρχει στον βαθμό που θα θέλαμε, αυτό δεν αναιρεί το προσωπικό νόημα της ζωής μας.

Αντίστοιχα στη διδασκαλία του Ομήρου οι μαθητές φάνηκε να εσωτερικεύουν τις αξίες της *αγάπης*, ως πλαίσιο διαμοιρασμού σκέψεων και συναισθημάτων, και της *ειλικρίνειας* που λειτουργεί υποστηρικτικά για τη βεβαιότητα που συχνά θέλουμε να εξασφαλίσουμε ως προς την αποδοχή και την υποστήριξη του άλλου προσώπου στο δικό μας πρόσωπο. Ενδεικτικές λεκτικές καταγραφές που λειτουργούν παραδειγματικά για τα παραπάνω είναι οι ακόλουθες: «εσύ είσαι; Δεν μπορώ να το πιστέψω [...] Μου έλειψες πολύ. Κι εμένα το ίδιο!», «γυναίκα, ο πόλεμος τελείωσε και είμαι εδώ [...] Δεν σε αναγνωρίζω», «εγώ είμαι ο άντρας σου που γύρισα από τον πόλεμο [...] και πάλι αυτό δεν με πείθει», «άλλαξες πολύ, δεν ξέρω αν μπορώ να σε πιστέψω». Η εσωτερίκευση εδώ φαίνεται να προκύπτει από το ότι οι μαθητές δεν αποδέχτηκαν σε γνωστικό μόνο επίπεδο τις αξίες της αγάπης και της ειλικρίνειας αλλά τις θεώρησαν ως απαραίτητο προϋποθετικό και υποστηρικτικό πλαίσιο μιας αγαπητικής σχέσης.

β) *δέσμευση/ ταύτιση με μια αξία*

Η δέσμευση και η αφοσίωση σε μια αξία δείχνει τη χωρίς αμφιβολία απόλυτη πεποίθηση και πίστη του ατόμου στην αξία αυτή (Κασσωτάκης- Φλουρής, 2013: 314). Κατά τη διδασκαλία του Ηροδότου οι μαθητές στους θεατρικούς τους διαλόγους και κυρίως στο τέλος τους που λειτουργούσε και λίγο ως επιμύθιο, μίλησαν για την έννοια της ευτυχίας. Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα λόγου των διαλόγων φάνηκε ότι αρκετοί μαθητές είχαν δεσμευτεί, ίσως και ταυτιστεί, ηθικά και συναισθηματικά με το συγκεκριμένο αξιακό νόημα που προσέδιδαν στην ευτυχία. Έτσι συναντήσαμε αξίες, όπως «ευτυχία είναι να αρκείσαι σε ό,τι έχεις, να στηρίζεις και να στηρίζεσαι σε φίλους και οικογένεια», «ευτυχία είναι να προσπαθείς να αποκτήσεις κάτι με κόπο και δυσκολία», «η ευτυχία βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, στην υγεία και τα συναισθήματα».

Ανάλογες δεσμεύσεις και ταυτίσεις σε αξίες υπήρχαν στους θεατρικούς διαλόγους κατά τη διδασκαλία του Ομήρου. Εκεί συναντήσαμε αναφορά σε αξίες που είχαν σχέση με την

οικογένεια και τα βιώματά μας σε σχέση με αυτή, όπως η ακόλουθη: «Μου έλειψες πολύ», λεκτική καταγραφή που φαίνεται να αναδεικνύει την πεποίθηση των μαθητών ότι η απουσία από την οικογένεια βιώνεται όχι μόνο ως έλλειψη αλλά και ως απώλεια. Ανάλογη λεκτική καταγραφή που φαίνεται να αναδεικνύει την αφοσίωση των μαθητών στον θεσμό της οικογένειας, ο οποίος δημιουργεί την ανάγκη να θυμόμαστε όσα καλά έχουμε μοιραστεί προκειμένου να ενδυναμώνουμε τους συναισθηματικούς δεσμούς ακόμη και όταν δεν είναι εξασφαλισμένη η φυσική παρουσία των μελών της είναι η ακόλουθη: «Καθώς περπατώ για τον δρόμο του γυρισμού, αφού τελείωσε ο πόλεμος αναμνήσεις κατακλύζουν το μυαλό μου που περνούσα με τη μονάκριβη οικογένειά μου».

3. Μεταγνωστικό επίπεδο επανακατανόησης αξιών

Στην αρχική αυτή κατηγορία λόγω της συνθετότητάς της ως έννοιας αλλά και λόγω του περιορισμένου αριθμού των δεδομένων μας, δεν καταλήξαμε σε υποκατηγορίες, όπως συνέβη στις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Εδώ ενσωματώσαμε όσες από τις καταγραφές των μαθητών αναδείκνυαν το προσωπικό νόημα που οι ίδιοι απέδιδαν στις αξίες που συνάντησαν στα κείμενα. Μέσα από τους θεατρικούς διαλόγους διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές εκτός από τη γνωστική και συναισθηματική πρόσληψη του αξιακού υπόβαθρου των κειμένων, μπόρεσαν να επεξεργαστούν τις αξίες σε ένα βαθύτερο επίπεδο και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα για μεταγνωστική αξιολόγησή τους και προβληματισμό. Στις καταγραφές των μαθητών που παραθέτουμε ακολούθως φάνηκε να υπηρετείται ένας διπλός στόχος: η δημιουργική συνάντηση των μαθητών με τα νοήματα και τις αξίες που προβάλλονται στα κείμενα αφενός και ο συσχετισμός των νοημάτων και των αξιών με τις προσωπικές τους αξίες και στάσεις στο πλαίσιο μιας βαθύτερης κατανόησης του εαυτού τους και των άλλων μελών της ολομέλειας με τα οποία μοιράστηκαν αυτές τις αξίες. Λέγοντας λοιπόν «μεταγνώση» εδώ εννοούμε τη στοχαστική ατομική και ομαδική δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης των αξιών των κειμένων καθώς και των αξιών που συγκροτούν το προσωπικό αξιακό σύστημα των μαθητών.

Στη διδασκαλία του Ηροδότου οι μαθητές κατέγραψαν και κατανόησαν αξίες που αναδείχθηκαν μέσα από το κείμενο, όπως αυτές της αστάθειας των ανθρωπίνων πραγμάτων και του διαφορετικού νοήματος που απέδιδαν στην ευτυχία ο Κροίσος και ο Σόλωνας, προχωρώντας λίγο παρακάτω τη σκέψη τους: αφενός οι θεοί προκαλούν

αστάθεια στα ανθρώπινα πράγματα αλλά και οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν κάτι καινούργιο και να συνειδητοποιήσουν το νόημα της ευτυχίας μέσα από αυτή την εμπειρία και αφετέρου ο Κροίσος και ο Σόλωνας έχουν διαφορετική αντίληψη περί ανθρώπινης ευτυχίας και επομένως φάνηκε να αποδέχονται ότι κάθε άνθρωπος αποδίδει το δικό του προσωπικό νόημα στην ευτυχία ανάλογα με το αξιακό του υπόβαθρο. Οι παρακάτω λεκτικές καταγραφές υποστηρίζουν τα όσα αναφέραμε: «Πώς είναι να είσαι πλούσιος; Είσαι ευτυχισμένος; Εξαρτάται. Από τι; Από το τι νομίζει ο καθένας», «Γιατί είσαι προβληματισμένος παππού; Άρχισα να καταλαβαίνω το πραγματικό νόημα της ζωής. Τι εννοείς; Εννοώ ότι το πάθημα μου έγινε μάθημα. Ήμουν πολύ πλούσιος και πολύ αλαζονικός. Και τι συνέβη; Τα έχασα όλα! Και τώρα τι θα κάνεις; Θα συνεχίσω τη ζωή μου κανονικά. Μπορεί αυτό να ήταν το καλύτερο για εμένα», «Ξέρετε έχω πάθει κάτι που δεν λύνεται αλλά είναι το μεγαλύτερο δίδαγμα της ζωής μου, [...] πιστεύω πως καλύτερα που έγιναν έτσι τα πράγματα, [...] καταλαβαίνω πως δεν μπορείς να με καταλάβεις αλλά κάποτε μπορείς να μάθεις», «Ο νεαρός του μίλησε με διπλωματία προκειμένου να αλλάξει τη γνώμη για το τι φέρνει την ευτυχία στον άνθρωπο. Μετά την καθοριστική συζήτηση με τον νεαρό κατάλαβε ότι η ευτυχία δεν βασίζεται μόνο στα υλικά αγαθά», «Άκου με και ξέρω, μόλις πριν από λίγο καιρό έχασα όλη την περιουσία μου. Αυτό χρειάστηκε όμως για να συνειδητοποιήσω τι θα πει «ευτυχία». Χαρακτηριστικό επίσης παράδειγμα σε έναν θεατρικό διάλογο για την κοινωνική απομόνωση ως μία από τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να προκύψει από την απώλεια του πλούτου και η οποία φανερώνει την προέκταση της σκέψης των μαθητών σχετικά με το θέμα αυτό είναι το ακόλουθο: «Έχω χάσει όλη μου τη ζωή, εκεί που τα είχα όλα με άφησαν μόνο και αβοήθητο», «Μου είπε ότι ήταν πάμπλουτος παλιά και σε μια δύσκολη στιγμή που είχε μείνει μόνος...».

Αντίστοιχα στη διδασκαλία του Ομήρου οι μαθητές κατέγραψαν και επεξεργάστηκαν αξίες που συνάντησαν στο ομηρικό κείμενο, όπως αυτή της ανακούφισης από τη θετική έκβαση της αναγνώρισης και από τη δυνατότητα για έκφραση και διαμοιρασμό των συναισθημάτων. Οι μαθητές φάνηκε να μην κατανόησαν απλά την ανακούφιση ως ένα εύλογο συναίσθημα που βιώνεται μετά την αναγνώριση αλλά να μπορούν να συσχετίζουν τη βίωση της ανακούφισης και την τελική θετική έκβαση με τη δυνατότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να έχει επαφή με τα συναισθήματά του. Η επόμενη λεκτική καταγραφή λειτουργεί υποστηρικτικά της παραπάνω διαπίστωσης: «Συναισθήματα πολλά: λύπη, φόβο, συγκίνηση, χαρά και πολλά άλλα... μετά από πολλή

ώρα η γυναίκα του τον πίστεψε και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα». Ακόμα μία αξία του ομηρικού κειμένου, αυτή της ψυχικής δοκιμασίας από την απουσία του συντρόφου, οι μαθητές την νοσηματοδότησαν με τον προσωπικό τους τρόπο αναγνωρίζοντας ιδιαίτερα μία πτυχή της: αυτή της δυσκολίας του ανθρώπου να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τις ανατροπές της μοίρας που σηματοδοτούν εξωτερικές και εσωτερικές αλλαγές που συχνά δεν μπορούμε να ελέγξουμε. Ενδεικτική λεκτική καταγραφή που λειτουργεί υποστηρικτικά για το παραπάνω είναι η ακόλουθη: «Εσύ είσαι; Δεν μπορώ να το πιστέψω!».

Θα άξιζε να σημειώσουμε σ' αυτό το σημείο την ποικιλία του χωροχρονικού πλαισίου που επέλεξαν οι ομάδες για να εντάξουν τις ιστορίες τους, στοιχείο που επιβεβαιώνει την προϋποθετική μας θέση για τη σημασία του προϋπάρχοντος παραστατικού κύκλου των μαθητών και για τη δυνατότητα της αισθητικής της πρόσληψης του Jauss, με την οποία θεωρητικά υποστηρίξαμε τις διδακτικές επιλογές μας, να αναδεικνύει τέτοιου είδους στοιχεία. Στους θεατρικούς τους διαλόγους οι μαθητές τοποθέτησαν τους ήρωές τους στη Γερμανία, την εποχή που κτίστηκε το τείχος του Βερολίνου, στον θάλαμο ενός νοσοκομείου, στο νησί της Κέρκυρας καθώς και σε σπίτια μιας καθημερινής οικογένειας, στα οποία επιστρέφει ο σύζυγος μετά από πολυετή απουσία λόγω πολέμου.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι θεατρικοί διάλογοι των μαθητών μας έδωσαν ενδιαφέροντα ευρήματα για το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, όπως το περιγράψαμε στην αρχή της ανάλυσης. Συγκεκριμένα οι θεατρικοί διάλογοι φάνηκε να αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή της θεατρικής γραφής στην αποτύπωση της σύντηξης οριζόντων των μαθητών και των κειμένων που επεξεργάστηκαν μέσω μιας εμπλουτισμένης γνωστικού και συναισθηματικού τύπου πρόσληψης, καθώς και στην προώθηση μιας δυνατότητας επανακατανόησης του προσωπικού τους αξιακού συστήματος.

Οι μαθητές μέσα από τους θεατρικούς διαλόγους τους φαίνεται να κατανόησαν σε γνωστικό επίπεδο, να ιεράρχησαν και να ερμήνευσαν τις αξίες των κειμένων τα οποία επεξεργάστηκαν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι μαθητές οδηγήθηκαν σε μία συναισθηματική πρόσληψη των αξιών που προσέγγισαν κατανοώντας αρχικά τις αξίες των κειμένων και ταυτιζόμενοι στη συνέχεια με κάποιες από αυτές. Τέλος μέσω της θεατρικής γραφής οι μαθητές οδηγήθηκαν σε μία δημιουργική συνάντηση του δικού τους κόσμου με αυτόν των

κειμένων και δημιουργήθηκε πλαίσιο προβληματισμού για μία πιθανή επαναδιαπραγμάτευση και επανακατανόσή του, η οποία θα μπορούσε προσδευτικά να επιτευχθεί ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτούν εντός και εντός σχολείου. Με αυτήν την έννοια θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν εκ νέου τις προσωπικές τους αξίες και επανακατόνησαν το προσωπικό αξιακό τους σύστημα μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκούς γνωριμίας, επικοινωνίας και επαφής με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Παράλληλα η αξιοποίηση της αισθητικής της πρόσληψης του Jauss (βλ. κεφ. 2.3.) φάνηκε να λειτούργησε πλαισιωτικά και υποστηρικτικά για τον συσχετισμό της αναγνωστικής εμπειρίας με την εμπειρία ζωής των μαθητών καθώς και για την ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα προκύπτουν από τα ευρήματα των ερευνητικών εργαλείων μας. Μολονότι η εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης μέσω των δύο διδασκαλιών που υλοποιήσαμε σε συγκεκριμένο τμήμα της Α' Γυμνασίου δεν μπορεί να έχει αξιώσεις γενίκευσης, ωστόσο μάς έδωσε ενδιαφέροντα στοιχεία και μας οδήγησε σε κάποια πρώτα συμπεράσματα για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση.

6.1.1. Διαμόρφωση και βίωση μαθησιακού κλίματος (παρατήρηση εκπαιδευτικού και μαθητών – ομάδες εστίασης)

Με βάση τα ευρήματα των εργαλείων μας οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να βίωσαν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα μέσα από την εμπλοκή τους σε θεατρικές δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά τη διδακτική προσέγγιση του Ομήρου και του Ηροδότου από την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα ο παράγων εκπαιδευτικός φάνηκε να παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είτε ως νέο πρόσωπο που αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τους μαθητές στην διερεύνηση της γνώσης μέσα από ένα διαφορετικό

βιωματικό μονοπάτι είτε ως εμπυχωτής που αξιοποιεί τις θεατρικές δραστηριότητες για να ενισχύσει την προσπάθεια των μαθητών να γνωρίσουν καλύτερα τον δικό τους κόσμο μέσα από τον κόσμο των κειμένων που προσέγγισαν. Από τα ευρήματα της κλίμακας παρατήρησης φάνηκε να τονίζεται η σημασία του προφίλ του εκπαιδευτικού που με τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία του αξιοποιώντας θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να παρακινήσει- ακόμη και να εμπνεύσει- τους μαθητές του να συμμετέχουν ενεργά καθόλη της διάρκεια της διδασκαλίας- χαρακτηριστικό που επιβεβαιώνεται και από τις ομάδες εστίασης- αλλά και να εκφράζονται ελεύθερα μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αποδοχής και ανατροφοδοτικής επικοινωνίας. Ο σχεδιασμός των θεατρικών δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση μέσω ανατροφοδοτικών συζητήσεων χωρίς βαθμολογικούς δείκτες, φάνηκε να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού μαθησιακού κλίματος, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τον λόγο των μαθητών στις ομάδες εστίασης. Στη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος φαίνεται να επικεντρώθηκαν και οι ίδιοι οι μαθητές στις ομάδες εστίασης, όπου σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, φάνηκε να συσχετίζουν την καινοτόμο διδακτική προσέγγιση που εισάγουν οι θεατρικές τεχνικές με το παιγνιώδες κλίμα που διαμορφώνεται στην τάξη, το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους, ώστε να ασχοληθούν περαιτέρω με τον Όμηρο και τον Ηρόδοτο. Παράλληλα ο λόγος των μαθητών εστιάζει και σε δύο ακόμη σημεία: αφενός στο κλίμα οικειότητας και άνεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ακόμη και αν κάποιοι μαθητές, όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν, βίωσαν το κλίμα αυτό στη δεύτερη διδασκαλία, όπου είχαν εξοικειωθεί με την εκπαιδευτικό, και αφετέρου στον υποστηρικτικό ρόλο που υιοθέτησε ο εκπαιδευτικός, ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθητών.

Εξίσου σημαντική αναδείχθηκε μέσα από τα δεδομένα και η βίωση του θετικού μαθησιακού κλίματος από τους ίδιους μαθητές κατά την εφαρμογή διδασκαλιών με θεατρικές δραστηριότητες. Η θεατρική δραστηριότητα που φάνηκε να παίζει περισσότερο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ασφαλούς και θετικού κλίματος ήταν το παιχνίδι γνωριμίας, το οποίο σύμφωνα με τα δεδομένα της κλείδας παρατήρησης λειτούργησε υποστηρικτικά για την απελευθέρωση από αναστολές και δισταγμούς και για την εισαγωγή σε μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα, για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Το παιχνίδι ρόλων –σύμφωνα με τα δεδομένα της κλείδας παρατήρησης- λειτούργησε δευτερευόντως

στη βίωση ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής, ωστόσο σε ικανοποιητικό επίπεδο, ώστε οι μαθητές να θελήσουν να εμπλακούν σε αυτό και να είναι δεκτικοί στις οδηγίες πλαisiώσής του. Επιβεβαιωτικά της δυνατότητας της συγκεκριμένης θεατρικής τεχνικής, δηλαδή του παιχνιδιού ρόλων, να καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και να ενισχύει το θετικό κλίμα συνεργασίας στις ομάδες, λειτουργεί και η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής της Άλκηστις (2000: 108-123), σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι ρόλων καλλιεργεί και παρέχει ένα μέσο έκφρασης και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την κοινωνική συμπεριφορά, προωθεί την αυτονομία και την πρωτοβουλία. Σχετικά με την τρίτη θεατρική δραστηριότητα, τη συγγραφή θεατρικού διαλόγου στις ομάδες, αυτή φάνηκε να λειτουργήσει σε ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα, το οποίο όμως δεν ίσχυσε για όλες τις ομάδες καθώς μερικές φάνηκε να μην είναι εξοικειωμένες με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση θετικού κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος στην τάξη, με την απαραίτητη υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού- εμψυχωτή «που σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί τη συνάντηση των παιδιών, ενισχύει τα ενδιαφέροντα και την ενεργητική εμπλοκή τους, τις γνώσεις και την εμπειρία τους, εμψυχώνει τις ανάγκες και τις ικανότητές τους [...] διαμεσολαβεί και [...] διευκολύνει την κατανόησή τους για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο» (Παπαδόπουλος, 2010: 167-168). Παράλληλα το θετικό κλίμα φαίνεται να διαμορφώνει θετικές μαθησιακές και μορφωτικές προοπτικές δημιουργώντας ευνοϊκούς όρους για ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών και λειτουργώντας ως ασφαλές ανατροφοδοτικό πλαίσιο για την υπηρετήση μαθησιακών στόχων. Ο Μασσαγγούρας (2007: 250-251) χαρακτηριστικά επισημαίνει τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει για τη μάθηση και την ανάπτυξη το θετικό ψυχολογικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από την αίσθηση της φυσικής άνεσης σε μια άνετη και οργανωμένη σχολική τάξη και από τα συναισθήματα ασφάλειας και αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Σε μια συνολική θεώρηση του κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος που διαμορφώθηκε στην τάξη μέσα από την αξιοποίηση των θεατρικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τα δεδομένα από τα εργαλεία παρατήρησης των δύο διδακτικών παρεμβάσεων και τις ομάδες εστίασης, θα μπορούσαμε ίσως να πούμε πως η

διαμόρφωση από τον εκπαιδευτικό και η βίωση από τους μαθητές ενός θετικού μαθησιακού κλίματος, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ασφαλές και θετικό πλαίσιο για μια δημιουργική συνάντηση των μαθητών με τον κόσμο των κειμένων.

6.1.2. Πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας

(Ομάδες εστίασης και επεξεργασία θεατρικών διαλόγων)

Όσον αφορά στη δυνατότητα των θεατρικών τεχνικών να συμβάλουν σε μια εμπλουτισμένη πρόσληψη, τα δεδομένα από τις ομάδες εστίασης και τους θεατρικούς διαλόγους των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύουν την υπηρετήση ποικίλων διδακτικών στόχων και να επιβεβαιώνουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο στη διαδικασία για μια περισσότερο επαρκή πρόσληψη του αξιακού υπόβαθρου των αρχαιοελληνικών κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-σύμφωνα με τα λεγόμενά τους στις ομάδες εστίασης- φάνηκε μέσω των θεατρικών τεχνικών να μπορούν να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα, να τα αποδέχονται και να τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά, ώστε να είναι λειτουργικοί στις ομάδες. Οι μαθητές φάνηκε να εστίασαν στο παιχνίδι ρόλων δηλώνοντας ότι τους βοήθησε να διαχειριστούν αρνητικά κυρίως συναισθήματα, όπως άγχος και θυμό, άποψη που επιβεβαιώνεται και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 4.1). Ωστόσο δεν φάνηκε να βοηθήθηκαν εξίσου στη διαχείριση των συναισθημάτων των συμμαθητών τους. Ακόμη μια διάσταση των συναισθηματικών στόχων που φάνηκε να υπηρετήσαν οι θεατρικές τεχνικές είναι αυτή της ενσυναίσθησης για τον συναισθηματικό κόσμο των ηρώων που συνάντησαν και αναπαράστησαν θεατρικά μέσα από τα κείμενα.

Επίσης οι μαθητές στις ομάδες εστίασης φάνηκε να αναδεικνύουν την υπηρετήση αισθητικοκινητικών στόχων μέσω κυρίως του παιχνιδιού γνωριμίας και της θεατρικής γραφής, συσχετίζοντας την πρακτική εξάσκηση δεξιοτήτων που καλλιέργησαν με την εμπλοκή τους στην πρώτη θεατρική δραστηριότητα, δηλαδή το παιχνίδι γνωριμίας, με τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων και με την ανάδειξη μιας διαφορετικής οπτικής γι' αυτά.

Επιπλέον σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών φάνηκε να υπηρετήθηκαν μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της ομαδικής συγγραφής και κοινωνικοί στόχοι, εφόσον οι μαθητές βίωσαν κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας στις ομάδες εργασίας στοιχείο που συμπληρώνεται και από τα δεδομένα της κλείδας παρατήρησης και θέλησαν να

συμμετέχουν στο ομαδικό έργο μοιραζόμενοι ιδέες και συναισθήματα. Ωστόσο οι δεξιότητες οργάνωσης του ομαδικού έργου δε φάνηκε να καλλιεργήθηκαν επαρκώς καθώς οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι φαίνεται να χρειάζονται μεγαλύτερο βάθος χρόνου για να αποδώσουν στον τομέα αυτό, προκειμένου, όπως επισημαίνει και ο Ματσαγγούρας (2007: 516), οι μαθητές να εξασκηθούν συστηματικά σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας,

Παράλληλα τα ευρήματα από τις ομάδες εστίασης και από την ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών κειμένων των μαθητών φάνηκε να αναδεικνύουν και την καλλιέργεια γνωστικών στόχων μέσω της εφαρμογής των θεατρικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα οι ίδιοι οι μαθητές επεσήμαναν τον υποστηρικτικό ρόλο του παιχνιδιού ρόλων και της θεατρικής γραφής στη βαθύτερη κατανόηση και τη δυνατότητα για πολλαπλή ερμηνευτική προσέγγιση των κύριων αξιακών νοημάτων των κειμένων που αφορούσαν στην ανθρώπινη ευτυχία και τη συζυγική πίστη. Από τα ερευνητικά ευρήματα έχουμε ενδείξεις ότι οι μαθητές προσέγγισαν το αξιακό σύστημα των κειμένων εντάσσοντάς το στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παρήχθησαν τα αρχαιοελληνικά κείμενα και παράλληλα το συσχέτισαν με τα δικά τους συμφραζόμενα και βιώματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατανόησαν και νοηματοδότησαν με προσωπικό τρόπο τις κειμενικές αξίες, μέσα από τη δημιουργική συνάντηση του δικού τους κόσμου και αυτού των κειμένων, ενεργοποιώντας τα δικά τους φίλτρα, μέσω των οποίων αντιμετωπίζουν αυτούς τους δύο κόσμους (Τσάφος, 2004: 127). Ειδικότερα η θεατρική γραφή φάνηκε να αναδεικνύει –εκτός από τη γνωστική- και μια συναισθηματικού τύπου πρόσληψη αξιών, κατά την οποία οι μαθητές αφενός εσωτερίκευαν συγκριμένες αξίες που συνάντησαν στα κείμενα και αφετέρου ταυτίστηκαν με αυτές ηθικά και συναισθηματικά. Γενικότερα από τα ερευνητικά ευρήματα υπήρχαν ενδείξεις για το πώς οι μαθητές δείχνουν να έρχονται σε ουσιαστικότερη επαφή με τις κειμενικές αξίες, ακριβώς γιατί έχουν την ευκαιρία να τις προσεγγίσουν σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο ταυτόχρονα και όχι μονοδιάστατα – κάτι που λέει και η βιβλιογραφία (βλ. κεφ.4.1). Επίσης, σημαντικό στοιχείο θεωρούμε το ότι η γνωστική διάσταση του μαθήματος δεν φάνηκε να υπονομεύεται από τον γνωστό συναισθηματικό και κοινωνικό χαρακτήρα των θεατρικών τεχνικών, στοιχείο εξαιρετικά ενθαρρυντικό για την αξιοποίησή τους σε μαθήματα με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, όπως είναι τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση.

Σε μια συνολική θεώρηση των διδακτικών στόχων που φάνηκε να υπηρετήθηκαν μέσω της εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών και να οδήγησαν σε μια περισσότερο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας, θα μπορούσαμε να πούμε πως η επίτευξή τους, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, λειτουργεί ως απαραίτητο ψυχολογικό υπόβαθρο, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στη γνώση και την κατανόηση του δικού τους κόσμου σε σχέση με τον κόσμο που παρουσιάζεται μέσα από τα κείμενα. Δηλαδή, η υπηρετήση συναισθηματικών στόχων στο επίπεδο της αναγνώρισης και της αυτοδιαχείρισης των συναισθημάτων, λειτουργεί ως υποστηρικτική ψυχολογική και συναισθηματική προϋπόθεση, για να εμπλακούν οι μαθητές σε αισθητικοκινητικές ασκήσεις και σε συνεργατικές δραστηριότητες και μέσα σε αυτό το ευνοϊκό μαθησιακό πλαίσιο να μπορέσουν πιο εύκολα να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν γνωστικά και συναισθηματικά στις αξίες των κειμένων που προσέγγισαν, κατακτώντας μια όσο το δυνατόν πιο ολιστική πρόσληψη των κειμένων.

6.1.3. Δυνατότητα επανακατανόησης προσωπικών αξιών και στάσεων των μαθητών

(ομάδες εστίασης και επεξεργασία θεατρικών διαλόγων)

Σχετικά με τη συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων, όπως της δημιουργικής θεατρικής γραφής, στην αποτύπωση της συνάντησης των οριζόντων των μαθητών και του κειμένου ως προς το αξιακό υπόβαθρο και στη δημιουργία της δυνατότητας για μια επανακατανόηση του αξιακού κόσμου των μαθητών σε σχέση με τον κόσμο του κειμένου, αντλήσαμε ενδιαφέροντα δεδομένα όχι μόνο από την ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών κειμένων των μαθητών αλλά και από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών, όπως αυτές εκφράστηκαν στις ομάδες εστίασης.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών στις ομάδες εστίασης, οι θεατρικές δραστηριότητες φάνηκαν να τους υποστηρίζουν στην εννοιολογική διασάφηση αξιών, όπως αυτή της «ανθρώπινης ευτυχίας», στο να συσχετίζουν στάσεις και αξίες των ηρώων της εποχής κατά την οποία συντέθηκαν τα κείμενα με τις δικές τους αξίες και στάσεις, να διερωτώνται για την επικαιρότητα των αξιών που προσέγγισαν, να εντοπίζουν αλλαγές που έχουν προκύψει στο σύστημα αξιών των ανθρώπων του «τότε» και του

«σήμερα» και να προβληματίζονται γι' αυτές, Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε πως τα παραπάνω δεν ίσχυαν για κάποιους μαθητές, στοιχείο που θα μπορούσε να ερμηνευτεί μεταξύ άλλων και από την έλλειψη εξοικείωσής τους με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους αλλά και από το ότι το θέατρο δεν μπορεί να αναμένουμε να αποτελεί πόλο έλξης για όλους.

Παράλληλα με τις τοποθετήσεις των μαθητών σχετικά με τις αξίες των κειμένων αναδύθηκαν και άλλες πτυχές των αξιολογικών, κριτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων τις οποίες ανέπτυξαν και οι οποίες, όπως γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 4.1), εντάσσονται στη κουλτούρα της εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους οι μαθητές φαίνεται να αξιολόγησαν τη δόμηση και την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν συγκριτικά στις δύο διδασκαλίες, να ανέδειξαν το ταλέντο τους στον σχεδιασμό των θεατρικών δραστηριοτήτων κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις για ενότητες όπου θα μπορούσαν να εφαρμοστούν θεατρικές τεχνικές και να αναστοχάστηκαν σχετικά με το τι έμαθαν και πώς το έμαθαν, δηλαδή κατά πόσο τους φάνηκαν χρήσιμες οι θεατρικές τεχνικές. Ενδιαφέροντα ευρήματα είχαμε και από την ανάλυση περιεχομένου των θεατρικών διαλόγων των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε να προσέγγισαν το αξιακό υπόβαθρο των κειμένων σε γνωστικό, συναισθηματικό (βλ. κεφ. 6.2, παρ.2) αλλά και μεταγνωστικό επίπεδο. Τα θεατρικά τους κείμενα φάνηκε να αποτυπώνουν μια ουσιαστική συνάντηση των δύο κόσμων (μαθητών και κειμένων), οι οποίοι διαλέγονται δημιουργικά μεταξύ τους και από τη δημιουργική αυτή αλληλεπίδραση μέσα από διαδικασίες προσωπικής νοηματοδότησης προκύπτει μια επανακατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Η αποτύπωση αυτής της συνάντησης φάνηκε να υποστηρίχθηκε και από την αισθητική της πρόσληψης του Jauss (βλ. κεφ. 2.3.) στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκαν οι θεατρικές τεχνικές.

Σε μια συνολική θεώρηση της δυνατότητας των θεατρικών τεχνικών και ειδικότερα της δημιουργικής θεατρικής γραφής να αποτυπώσει τη σύντηξη οριζόντων μαθητών και κειμένου και να οδηγήσει σε επανακατανόηση του κόσμου τους, θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτή φάνηκε να επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό για τους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Α' Γυμνασίου. Παράλληλα με αυτή την κατανόηση οι μαθητές φάνηκε να αναπτύσσουν ισχυρά στοιχεία μεταγνωστικών δεξιοτήτων, εφόσον με διεισδυτικό τρόπο κατάφεραν να δείξουν τον δρόμο για την καλύτερη εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση.

6.2. Προτάσεις-προεκτάσεις

Η καλλιέργεια της μεταγνωστικής δεξιότητας των μαθητών, μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν και ειδικότερα μέσω της δημιουργικής θεατρικής γραφής, να συσχετίζουν τις κειμενικές αξίες του Ομήρου και του Ηροδότου με το δικό τους σύστημα αξιών και να επαναδιαπραγματεύονται προσωπικές αξίες και στάσεις, αναδείχθηκε ως ένα πολύ σημαντικό ερευνητικό εύρημα στη συγκεκριμένη εργασία. Η διαπίστωση αυτή παρόλο που αφορά τους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι αποτέλεσαν τη μελετώμενη περίπτωση, και δεν θα μπορούσε να έχει αξιώσεις γενίκευσης, ωστόσο μας έδωσε μια σαφή εικόνα της δυνατότητας των θεατρικών τεχνικών να καλλιεργούν και τέτοιου τύπου δεξιότητες.

Προτάσεις και προεκτάσεις για τη βαθύτερη μελέτη του δεδομένου αυτού υπάρχουν σίγουρα αρκετές. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η καλλιέργεια της μεταγνωστικής αυτής δεξιότητας σε ένα περισσότερο διευρυμένο δείγμα μαθητών, ίσως και διαφορετικών τάξεων, με την αξιοποίηση διαφορετικών θεατρικών τεχνικών, ώστε να συλλέξουμε περισσότερα δεδομένα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τον ερευνητικό προβληματισμό μας. Ουσιαστική ερευνητική προέκταση για την έρευνά μας θα μπορούσε να θεωρηθεί μια εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων σε ένα διαφορετικό και συνεχόμενο χρονικό πλαίσιο, για παράδειγμα στο δεύτερο τετράμηνο του διδακτικού έτους, κατά το οποίο οι μαθητές έχουν προσαρμοστεί πλέον στο κλίμα και στους ρυθμούς του Γυμνασίου και είναι περισσότερο ανοικτοί στο να εμπλακούν με εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους προσέγγισης. Αυτή η προοπτική θα μας έδινε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε περισσότερο ολοκληρωμένα την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να αποτυπωθούν επαρκέστερα σε ένα βάθος χρόνου και όχι αποσπασματικά και μεμονωμένα, όπως συνέβη με τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε. Ενδεχομένως να μας έδινε περισσότερα στοιχεία για τις δυσκολίες των συνεσταλμένων ή και αδιάφορων μαθητών να εμπλακούν σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν συνολικότερα από συνεχόμενες διδακτικές παρεμβάσεις. Εξάλλου η εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων σε πλαίσιο διάρκειας μερικών μηνών θα μπορούσε να μας τροφοδοτήσει και με πολύτιμες πληροφορίες για την καλλιέργεια θετικής κουλτούρας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές σχετικά με τους ποικίλους μαθησιακούς στόχους που αυτές

μπορούν να πετύχουν σε σχέση με τις επικρατούσες παραδοχές που τις θεωρούν ως ώρα ψυχαγωγίας και απώλειας διδακτικών ωρών.

Σημαντική θα θεωρούσαμε επίσης την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών σε διαφορετικά μαθήματα των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, προκειμένου να συγκρίνουμε τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών, σε σχέση με αυτόν που παρατηρήσαμε να έχουν στον Όμηρο και τον Ηρόδοτο. Ενδεχομένως η εμπλοκή περισσότερων του ενός εκπαιδευτικών, επιμορφωμένων ή μη, να μας τροφοδοτούσε με ενδιαφέροντα στοιχεία για το «προφίλ» του εκπαιδευτικού, παράγοντα πολύ σημαντικό για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα της δικής μας κατά την προσωπική μας άποψη, η οποία έχει διαμορφωθεί και μέσα από τη διδακτική μας εμπειρία, η διάθεση των φιλολόγων να εμπλουτίσουν τις διδακτικές πρακτικές τους προκειμένου να αναδιαμορφώσουν το διδακτικό τοπίο, είναι το κλειδί για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, όπως αυτές των θεατρικών τεχνικών.

6.3. Συνολική αποτίμηση

Στο πλαίσιο μιας συνολικής αποτίμησης της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην τάξη στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση με το ισχυρό ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που το χαρακτηρίζει, μπορούν να συντελέσουν στην ευρύτερη, εμπλουτισμένη και πιο επαρκή πρόσληψη της κειμενικής πραγματικότητας από τους μαθητές υπηρετώντας, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, αισθητικοκινητικούς, γνωστικούς και μεταγνωστικούς στόχους στο πλαίσιο ενός ευχάριστου και δημιουργικού θετικού μαθησιακού κλίματος.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες στις συγκεκριμένες διδασκαλίες φάνηκε να εξασφαλίζουν ευνοϊκούς όρους: α) για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο και σε βιωματικό και οικείο κλίμα, β) για την ανάπτυξη και έκφραση της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, γ) για την κατανόηση και κριτική αποτίμηση εκ μέρους των μαθητών της δράσης και της συμπεριφοράς των ηρώων των κειμένων, δ) για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους λόγω των συνθηκών μάθησης που τους εξασφαλίζουν αλλά και ως προς τις αξίες και τη δυνατότητα συσχετισμού τους με το δικό

τους αξιακό υπόβαθρο και στάση ζωής, ε) για την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης τους, στ) για την αισθητική απόλαυση των ίδιων των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και ζ) για την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για περαιτέρω μελέτη των αρχαιοελληνικών κειμένων.

Σε σχέση με όσα αναλυτικά υποστηρίξαμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση και βασιζόμενοι στην έρευνα που διενεργήσαμε, θεωρούμε πως η Θεατρική Αγωγή, είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως μέθοδος προσέγγισης της γνώσης στο πλαίσιο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, διαλέγεται δημιουργικά με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αρχές και θεωρίες καθώς και τις σύγχρονες μορφές μαθησιακής αλληλεπίδρασης, όπως τη διερευνητική και βιωματική μάθηση, την αξιοποίηση των αρχών του κοινωνικού κονστрукτιβισμού και της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, την οικείωση της γνώσης με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αλλά και με τις σύγχρονες αναγνωστικές και προσληπτικές θεωρίες, όπως την αισθητική της πρόσληψης του Jauss, και γι' αυτό μπορεί να υπηρετήσει ποικίλους διδακτικούς σκοπούς και στόχους στα περισσότερα μαθήματα και να αποτελέσει ένα ουσιαστικό και πολύτιμο εργαλείο για μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Άλκηστις, (1989). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Άλκηστις
- Άλκηστις (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αριστοτέλης, Περί Ποιητικής, μτφ. Μενάρδος Σ, Εισαγωγή-κείμενο και ερμηνεία Ι. Συκουτρής, Αθήνα: Εστία, 4, 10-12 (1449 α)
- Ασημένιου, Ε. (2013), Η ομάδα ως εργαλείο στην πράξη της διδασκαλίας και το mentoring. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας. Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»
- Asheri D.-Lloyd A. (2010). Ηροδότου Ιστορίαι, Κείμενο και ερμηνευτικό υπόμνημα, Τόμος 1, Βιβλία Α-Β, Ρεγκάκος Α. (επιμ.), Σκουρέλλος Δ. (μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: University studio press
- Αυδή, Α, Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bakker E.- Jong I.- Wees H. (2002), Brill's companion to Herodotus, Leiden; Boston; Koln: Brill
- Bakeman, R. και Gottman, J.M. (β' έκδ. 1997), Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis, Cambridge University Press, Cambridge
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010), 9η εκδ. Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Διάδραση
- Boal, A. (2013). Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς, μτφ. Παπαδήμα. Μ, Θεσσαλονίκη: σοφία
- Cohen, L.- Manion L. & Morrison, K. (2008 [2000]). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβας, Ν. (2002). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές, ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008) Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

- Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών, Διδακτική της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από users.auth.gr/marrep/ERGASIES/.../goutzamanis_diplomatiki.pdf
- Cheffers, J, Mancini V, Martinek T (1982). Συστήματα Παρατήρησης στην Τάξη, Ανάλυση Αλληλεπίδρασης (μτφ. Γ. Ζέρβας). Αθήνα: Ζέρβας Γ.
- Γραμματάς, Θ. (1997), Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (2014), Το θέατρο στην εκπαίδευση Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία. Αθήνα: Διάδραση
- Δεδούλη, Μ. (2004). Η βιωματική μάθηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου, & Α. Λαμπράκη- Παγανού (επιμ.), Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου"
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου. Στο ΦΕΚ, 303B/13-03-2003, ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- Finneran, M. (2016), Poltergeist, problem or possibility? Curriculum drama in the Republic of Ireland, Scopus Documents search results, Research in drama education, σ.1, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Frimberger K. (2016) "Some people are born Strange", A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research: Qualitative Inquiry, doi: 10.1177/1077800416643995
- Gardiner, P.(2016) Playwriting pedagogy and the myth of intrinsic creativity, Scopus Documents search results, Research in drama education, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Ημέλλου, Κ., Πάνος, Δ., Γιαννοπούλου, Χ., & Δημητρακοπούλου, Σπ. (2015, Οκτώβριος) Συν-διαμορφώνοντας αφηγηματικές ιστορίες με τη συνδρομή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου: ένα παράδειγμα με μαθητές Γυμνασίου. Ανακοίνωση στο 2ο διεθνές συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, Κέρκυρα

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003α). «Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε από <http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003β). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Κριτική
- Kuimova, M.V., Uzunboytu, H., Startseva, D.A, Devyatova.K.P. (2016), Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching, Scopus Documents search results, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Jauss, H.R. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία
- Joseph, C.O. (2016), The 'invisible' drama/theatre in education curriculum in Kenya, Scopus Documents search results, Research in drama education, σ.2, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). Μάθηση & Διδασκαλία, Τόμος Β΄, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρης
- Kempe, A. (2001). Εκπαιδευτικό Δράμα και ειδικές ανάγκες, μτφ. Α. Βεργιοπούλου. Αθήνα: Πατάκης
- Κομνηνού-Κακριδή (1981). Σχέδιο και τεχνική της Οδύσσειας, Θεσσαλονίκη
- Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1964-1995). Ηρόδοτος, Κακριδή Ι. Θ. (πρόλογος), τόμος Α', Αθήνα: Γκοβόστης
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1998). Ομήρου Οδύσεια, Αναγνωρισμός υπό Πηνελόπης, Ραψωδία ψ, Αθήνα: Καστανιώτη
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Ηρόδοτος, Οκτώ νουβέλες και τέσσερα ανέκδοτα. Εισαγωγή, Μετάφραση και πέντε δοκίμια. Αθήνα: Άγρα

- Ματσαγγούρας, Η. Γ.(2007 [1998]), 5η εκδ. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ.Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρολέων Α.Ν. (2010). «Η έρευνα στο θέατρο»: Ζητήματα μεθοδολογίας. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Μιρώ, Αιμ. (1987 [1971]). Η καθημερινή ζωή στην εποχή του Ομήρου. Κ. Παναγιώτου (μτφ). Αθήνα: Παπαδήμας
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Αθήνα: Καρδαμίτσα,
- Μουδατσάκις, Τ. (2005). Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Στανισλάφσκι, τον Μπρεχτ και τον Γκροτόφσκι στο σκηνικό δοκίμιο. Αθήνα: Εξάντας
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). Η θεατρική σχολική δημιουργία. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς- Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών
- Μώρου, Α. (2002): Δραματοποίηση: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα "Οδύσσεια" Ομήρου, ανακτήθηκε από www.theatroedu.gr/portals/38/.../EandT_e-mag_June2002_GR_09.pdf
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπονίδης, Κ. (2013). Η ανάλυση περιεχομένου ως μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού, Πουρκός, Μ. (επιμ.). Αθήνα: Ίων
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Αθήνα: Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010) (εισαγωγή- επιμ.). Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα : Τόπος
- Πούχνερ, Β. (1996). Το θέατρο στο σχολείο. Στο Θεατρική τέχνη και παιδί: προοπτικές της θεατρικής παιδείας στο σχολείο, πρακτικά ημερίδας, Κέντρο Τέχνης Παιδιού, σ.15-37. Αθήνα. ΕΚΠΑ. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

- Robson, C. (2010 [1993]). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού), (2η εκδ). Αθήνα: Gutenberg
- Ροντάρι, Τζ. (2003). Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Στανισλάφσκι, Κ (2003). Ένας ηθοποιός δημιουργείται, μτφ. Α. Νίκα,. Αθήνα Γκόνης
- Στανισλάφσκι, Κ. (2006). Πλάθοντας ένα ρόλο, μτφ. Α. Νίκα, 7η εκδ., Αθήνα Γκόνης
- Stinson, M. & Saunders, J.N., (2016), Drama in the Australian national curriculum: decisions, tensions and uncertainties, Scopus Documents search results, Research in drama education, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Συμεωνάκη. Α. (2002), Δημιουργική γραφή και θέατρο- θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής του θεατρικού κειμένου, Κείμενα, Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας, τ.15, <http://keimena.ece.uth.gr/main/>.
- Tam, P-C. (2016), Children's creativity understanding of drama education: A Bakhtinian perspective, Scopus Documents search results, Research in drama education, ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-f&src=s&st1=drama+education&nl...>
- Toivanen T. (2015): Drama education in the finish school system past, present and future, p.p. 227-236, στο Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish School , ανάκτηση από <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plff&src=s&st1=drama+education&nl>
- Τσάφος, Β. (2001). «Η πρόσληψη του αρχαίου κόσμου από τους μαθητές», στο Γ.Ι. Σπανός-Ε. Φρυδάκη,(επιμ.), Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν
- Τσάφος, Β. (2004). Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). Αρχαία Ελληνικά (μτφ), Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια, Α' Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Αρχαία Ελληνικά (μτφ) Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2011) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, ανακτήθηκε από digitalschool.minedu.gov.gr
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (μετάφραση/ πρωτότυπο). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2011-2012
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). Αρχαία Ελληνικά (μτφ) Ηροδότου Ιστορίες, Α Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). Αρχαία Ελληνικά (μτφ) Ηροδότου Ιστορίες, Α Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (μετάφραση/ πρωτότυπο). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- Φαιτάκη, Μ., Νικολόπουλος, Β., Νινιού, Π. (2008) Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1370>
- Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Διδακτορική Διατριβή. Ανάκτηση από [nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki\(thea\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki(thea).pdf)
- Φίλιας, Β. (εποπτ.) (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Gutenberg
- Φουντοπούλου Μ.Ζ. (2010). Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών Από Μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2011). «Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία σύγκλισης νέες προοπτικές;». Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό

Επιμορφωτικό Υλικό τ.β': Ειδικό Μέρος - Φιλολογοί, Αθήνα, ανάκτηση από www.epimorfosi.edu.gr

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2013). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα και Προοπτικές. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.) Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (σελ. 113-131). Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2004). Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας. Γ' ανατ. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση

Φρυδάκη, Ε. (2009). Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Κριτική

Walker, R. (1985), *Doing Research: A Handbook for Teachers*, Λονδίνο

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση

Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (2014). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο