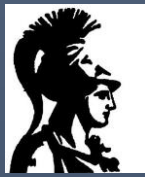


Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση  
του Εκπαιδευτικού Έργου



Διπλωματική Εργασία:

# *Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Οδύσσειας*

ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ  
ΜΟΥΣΤΑΚΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΑΜ: 214028

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΖΩΗ

Αθήνα, 2018

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή:** Καθηγήτρια Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

**Μιχάλης Αθανάσιος:** Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

**Μαρία Μαμούρα:** Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

*Στους γονείς μου,*

*που μου προσφέρουν απλόχερα την αγάπη.*

*&*

*Στους φίλους μου,*

*που στέκονται αόκνως στο πλάι μου και μου μαθαίνουν να αγαπώ*

Περίληψη .....	5
Abstract.....	5
Πρόλογος & Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή .....	8
<b>1. Θεατρική Αγωγή &amp; Θεατρολογία .....</b>	<b>10</b>
1.1 Ιστορική Αναδρομή Θεατρικής Αγωγής.....	10
1.2 Θεατρική Αγωγή: Παιδαγωγική Ταυτότητα.....	12
1.3 Θεατρικές Τεχνικές & Δραστηριότητες.....	13
1.3.1 Δραματοποίηση .....	14
1.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι .....	15
1.3.3 Ανακριτική Καρέκλα.....	15
1.3.4 Παιχνίδι Ρόλων – Αυτοσχεδιασμός .....	16
1.3.5 Δραστηριότητες Γνωριμίας.....	17
1.4 Θεωρίες Θεάτρου.....	17
1.4.1 Η θεωρία του Stanislavski.....	18
1.4.2 Η θεωρία του Brecht.....	20
1.4.3 Η θεωρία του Grotowski .....	20
1.5 Θεατρολογία και Θεατρική Αγωγή στα Διεθνή Εκπαιδευτικά Συστήματα & στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	21
<b>2. Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση: Ομήρου Οδύσσεια .....</b>	<b>23</b>
2.1 Ο Ρόλος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση.....	23
2.2 Ταυτότητα του Ομηρικού Έπους της Οδύσσειας.....	23
2.2.1 Αξιακός Κώδικας & Ιδεώδη του Ομηρικού Ανθρώπου.....	23
2.2.2 Η Λογοτεχνική Διάσταση του Ομηρικού Έπους της Οδύσσειας .....	24
2.2.3 Η Αξιοποίηση Ποιητικών Τεχνικών.....	26
2.3 Η Διδασκαλία της Οδύσσειας στο Σχολείο του Σήμερα .....	26
2.4 Θεσμικά Κείμενα.....	28
2.5 Προσεγγίσεις της Διδασκαλίας της Οδύσσειας.....	29
2.6 Η Οδύσσεια μέσα από Θεατρικούς Όρους.....	31
<b>3. Επιστημονικά Ερείσματα της Σύζευξης Θεατρικών Τεχνικών και Διδασκαλίας της Οδύσσειας.....</b>	<b>34</b>
3.1 Παιδαγωγικές Θεωρίες και Είδη Μάθησης .....	34
3.1.1 Κονστрукτιβισμός.....	34
3.1.2 Βιωματική Μάθηση.....	35
3.1.3 Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης .....	37

3.1.4 Ομαδοσυνεργατική Μάθηση .....	38
3.2 Μαθησιακό Κλίμα: Πλαίσιο Βελτίωσης της Μαθησιακής Πράξης .....	38
3.3 Ταξινομίες Γνωστικών & Συναισθηματικών Στόχων .....	39
4. Η έρευνα.....	42
4.1 Ποιοτική Έρευνα .....	42
4.2 Συναφείς Ερευνητικές Δραστηριότητες .....	42
4.3 Πλαίσιο Διερεύνησης.....	45
4.3.1 Σκοπός της Έρευνας .....	45
4.3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	45
4.3.3 Είδος Έρευνας – Μελέτη Περίπτωσης .....	46
4.3.4 Διενέργεια της Έρευνας.....	47
4.3.5 Διαδικασία της Δειγματοληψίας .....	47
4.4 Πηγές και Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	48
4.4.1 Παρατήρηση.....	48
4.4.2 Ερωτηματολόγιο .....	50
4.4.3 Απαντήσεις των μαθητών.....	51
4.5 Πορεία Ανάλυσης και Επεξεργασίας των Δεδομένων .....	52
4.5.1 Ανάλυση Περιεχομένου.....	52
4.5.2 Ανάλυση Κλείδας Παρατήρησης και Ερωτηματολογίου.....	52
4.6 Τριγωνοποίηση.....	53
4.7 Περιορισμοί Έρευνας .....	53
4.8 Διδακτικές Παρεμβάσεις.....	54
4.8.1 Σχεδιασμός Σχεδίου Διδασκαλίας .....	54
4.8.2 Πορεία Σχεδίου Διδασκαλίας.....	56
5 Ευρήματα της Έρευνας .....	64
5.1 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων του Ερωτηματολογίου.....	64
5.2 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων της Κλείδας Παρατήρησης .....	73
5.3 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων της δραστηριότητας των μαθητών .....	82
6 Συμπεράσματα και Συζήτηση.....	92
6.1 Συμπεράσματα.....	92
6.1.1 Οι Θεατρικές τεχνικές ως εργαλεία ανάπτυξης του θετικού μαθησιακού κλίματος.....	92
6.1.2 Κατανόηση εσωτερικού & εξωτερικού κόσμου των ηρώων .....	94

6.1.3 Δραστηριότητα ηθογράφησης: ένα εργαλείο μελέτης του ομηρικού αξιακού κώδικα.....	95
6.2 Προεκτάσεις Έρευνας.....	96
6.3 Συνολική Αποτίμηση .....	97
7. Βιβλιογραφία .....	99
8. Παράρτημα .....	107
8.1 Φύλλα Εργασίας Ομάδων .....	107
8.2 Σχέδια Διδασκαλίας.....	116
8.3 Ερωτηματολόγιο .....	121
8.4 Κλείδα Παρατήρησης (Τυπικής Διδασκαλίας).....	124
8.5 Κλείδα Παρατήρησης Διδασκαλίας Θεατρικών Τεχνικών.....	125

## Περίληψη

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου, βασιζόμενη σε ερευνητικά πορίσματα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, έχει καταδείξει τις θετικές επιδράσεις της θεατρικής τέχνης στα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπαδόπουλος, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι θεατρικές τεχνικές συγκροτούν μία εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, καθώς αξιοποιούν τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενεργοποιούν τις ενσυναισθητικές και εκφραστικές τους δεξιότητες (Φανουράκη, 2010) και καλλιεργούν τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές τους κλίσεις. Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως έρεισμα την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, καθώς και σύγχρονα εκπαιδευτικά είδη μάθησης, διερευνά τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στο σχολικό μάθημα της Οδύσσειας του Ομήρου ως προς α) την καλλιέργεια και διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, β) την αναλυτική σύνθεση των ηθογραφικών στοιχείων των ηρώων και γ) την παρουσίαση αξιακών στοιχείων της ομηρικής εποχής μέσω των μαθητικών απαντήσεων.

## Abstract

Educational Theatre, based on pedagogy's and psychology's research findings, has manifested the positive effects of Theatre Art in learning processes and outcomes (Papadopoulos, 2010). More specifically, theatrical techniques constitute an alternative way of teaching, as they utilize students' creativity, stimulate their empathic and expressive skills (Fanouraki, 2010) and cultivate their interpersonal and intrapersonal flairs. This study, having Constructivism as its main foundation, as well as contemporary educational and teaching methods, attempts to explore the confluence of theatrical techniques and activities to Homer's Odyssey with regard to a) culture and formation of positive teaching environment, b) descriptive composition of characters' ethography and c) presentation of core values of the Homeric Age, through students' answers.

## Πρόλογος & Ευχαριστίες

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο χρήζει μιας ανανεωτικής και επιστημονικώς σύγχρονης διδακτικής πρακτικής. Τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση και ιδιαίτερα τα Ομηρικά Έπη, αντιμετωπίζονται ως ένα ανιαρό μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές αποτελούν τους διεκπεραιωτές μιας διαδικασίας παροχής πληροφοριών για έναν κόσμο πολύ μακρινό από το παρόν τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία τυποποιημένη διδακτική πρακτική *ex cathedra*, εμμένοντας στην ολοκλήρωση της σχολικής ύλης.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο ρόλος της Θεατρικής Αγωγής και των σύγχρονων μορφών Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με τη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, ώστε αφενός οι μαθητές να παρακολουθήσουν μία διαφορετική προοπτική του έπος της Οδύσσειας και αφετέρου να αντιληφθούν την ιδιαίτερη θέση του μαθήματος στις ζωές τους.

Η Θεατρική Αγωγή στην Ελλάδα βρίσκεται εν μέσω αλλαγών στο μεταίχμιο της εισαγωγής της στην εκπαίδευση, αν και τα τελευταία χρόνια φαίνεται να κατέχει δευτερεύοντα ρόλο στις κυβερνητικές αποφάσεις. Η Θεατρική Αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία θετική συνέπεια, πρωτίστως για τους μαθητές, για τις υποβαθμισμένες τέχνες στο σχολείο, καθώς και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποκτά ακόμη ένα διδακτικό «βέλος στη φαρέτρα του». Το θέατρο και οι ποικίλες τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να προωθήσουν τη διαδικασία της μάθησης μέσω της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης (Φανουράκη, 2010).

Μέσω της πρακτικής μου άσκησης κατά τη φοίτηση στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, ήρθα σε επαφή με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στο γνωστικό αντικείμενο της Ιλιάδας του Ομήρου, γεγονός που υπήρξε βασικό ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Ο εκπαιδευτικός και μέντορας του Πειραματικού Γυμνασίου, στο οποίο βρέθηκα για την εκπόνηση της πρακτικής άσκησης, ακολουθούσε μία διαφορετική προσέγγιση ως προς τη διδασκαλία του ομηρικού έπους, αξιοποιώντας ανά διαστήματα θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες.

Ο αρχικός προβληματισμός για τη μαθητική στάση έναντι των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση ίσως μπορεί να λυθεί μέσω της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των ομηρικών επών. Εν προκειμένω, οι σύγχρονες Παιδαγωγικές αρχές και τα είδη μάθησης, που γεννήθηκαν από αυτές, επιτάσσουν την ανάγκη για αυτενέργεια του μαθητή, για

ομαδική εργασία, καθώς και για συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας που βασίζεται στον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2009). Αυτές τις προοπτικές ακολουθεί και η Θεατρική Αγωγή, στοχεύοντας στην ελευθερία της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της ομαδικής αποτελεσματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010).

Η συγκεκριμένη εργασία δεν θα είχε εκπονηθεί δίχως την σημαντική συμβολή των καθηγητών μου στο ΠΜΣ ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την αναπληρώτρια καθηγήτρια και διδάσκουσα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα κ. Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου, η οποία πρωτίστως με δίδαξε τι σημαίνει δάσκαλος και ανέλαβε την εποπτεία της διπλωματικής μου εργασίας, βοηθώντας με να ολοκληρώσω το εν λόγω πόνημα με τις καίριες συμβουλές και τα στοχευμένα σχόλιά της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη για τις μεθοδολογικές συμβουλές που μου παρείχε και τέλος, την κ. Μαρία Μαμούρα που αποδέχτηκε την πρότασή μου για να βρίσκεται στην τριμελή επιτροπή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Διευθύντρια του Γυμνασίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, την κ. Δημούλεα Μαρία, η οποία στήριξε εγκάρδια το εγχείρημα και συνέβαλε στην εφαρμογή του, όπως επίσης, ευχαριστώ θερμά τους μαθητές που έλαβαν μέρος στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Ευχαριστώ όλους τους συμφοιτητές μου, οι οποίοι συνέβαλαν στην διδακτική και επιστημονική μου ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά τη Χριστοφή Δήμητρα, την Τσιμάκη Βασιλική, τη Σούρτη Ξανθίπη και τη Δήμου Παρασκευή, για τις πολύωρες συζητήσεις μας και για την καλοπροαίρετη κριτική τους που με έκανε καλύτερο άνθρωπο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τη δεύτερη οικογένειά μου, τους φίλους μου, οι οποίοι με συμβουλεύουν και με στηρίζουν. Ιδιαίτερη αναφορά οφείλω να κάνω στην επιστήθια και αγαπημένη φίλη μου, τη Θάλεια, οι συμβουλές της οποίας με έκαναν κριτικό στοχαστή.

*Μουστάκης Ευάγγελος,*

*Αθήνα, 2018*



## Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήσαμε, εξετάζοντας τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στο μάθημα της Οδύσσειας του Ομήρου, αναφορικά με τη διαμόρφωση και καλλιέργεια θετικού μαθησιακού κλίματος, τη βαθύτερη κατανόηση του ομηρικού κόσμου, μέσα από δραστηριότητες ηθογράφησης, οι οποίες είχαν ως ερέθισμα την αναπαράσταση σκηνών του έπους και τέλος, την εξέταση του αξιακού κώδικα μέσα από τις συμπεριφορές και τις στάσεις των ηρώων. Στο πρώτο στάδιο της έρευνάς μας παρακολουθήσαμε μία τυπική διδασκαλία από την εκπαιδευτικό του τμήματος, παρατηρώντας το μαθησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε και εξετάζοντας μία δραστηριότητα ηθογράφησης των προσώπων. Σε συνέχεια, αφού σχεδιάσαμε μία δίωρη διδασκαλία με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, συλλέξαμε τα δεδομένα μας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Η εργασία ξεκινά με το θεωρητικό μέρος, όπου παρουσιάζεται η Θεατρική Αγωγή μέσα από μία μικρής έκτασης ιστορική αναδρομή, από την παιδαγωγική ταυτότητα που κατέχει και πλήθος σημαντικών τεχνικών και δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή της έρευνας. Επιπλέον, στο θεωρητικό μέρος, παρατίθενται οι επιδράσεις σημαντικών προσώπων στο θέατρο και τέλος, επισημαίνεται η θέση της Θεατρικής Αγωγής στα διεθνή και ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στο σχολικό μάθημα της Οδύσσειας του Ομήρου. Στο εν λόγω κεφάλαιο περιγράφονται τα στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα του έπους, τα θεσμικά κείμενα που το προσδιορίζουν ως εκπαιδευτικό μάθημα και οι τάσεις διδασκαλίας. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο, επιλέξαμε να τοποθετήσουμε τη σύζευξη των θεατρικών όρων και κατ' επέκταση του θεάτρου με το έπος της Οδύσσειας. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αφορά στη σύγκλιση των επιστημονικών παιδαγωγικών ερευσμάτων με τη Θεατρική Αγωγή, ώστε να διασαφηνιστεί η στενή σχέση που τα χαρακτηρίζει.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της. Σε αυτό παρατίθενται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις που ακολουθήσαμε και η εφαρμογή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται παρεμφερείς έρευνες, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία, η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Επιπλέον, παρατίθενται η ανάλυση των δεδομένων και η ερμηνεία αυτών, όπως και τα συμπεράσματα του όλου εγχειρήματος. Τέλος, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, στο οποίο παρουσιάζονται τα σχέδια διδασκαλίας, τα φύλλα εργασίας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

*Α' Μέρος*

*Θεωρητικό Πλαίσιο*

## **1. Θεατρική Αγωγή & Θεατρολογία**

### **1.1 Ιστορική Αναδρομή Θεατρικής Αγωγής**

Η Θεατρική Αγωγή και το θέατρο υπήρξαν από την αρχαιότητα τα βασικά πολιτισμικά και παιδαγωγικά εργαλεία διαμόρφωσης της συλλογικής συνείδησης, της πολιτικής σκέψης και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Ο Παπαδόπουλος (2014) αφορμάται από τις «διδασκαλίες», την ονομασία των θεατρικών παραστάσεων στον αρχαίο κόσμο, ούτως ώστε να αναδείξει τον σκοπό της θεατρικής αγωγής, που δεν είναι άλλος από τη διδασκαλία των πολιτών. Οι αρχαίοι Έλληνες δίδασκαν θέατρο στους νέους απαγγέλοντας Ομηρικά Έπη, όπως επίσης, διδάσκοντας σωματικές και κινητικές δεξιότητες για την τέλεση θρησκευτικών τελετουργιών (Courtney, 1989).

Με την πάροδο του χρόνου και την εξάπλωση του Χριστιανισμού, το θέατρο περιορίζεται από την εκκλησία λόγω της άρρηκτης σύνδεσής του με τον αρχαίο κόσμο και την ειδωλολατρική θρησκεία. Παρόλη την αρχική στάση του Χριστιανισμού έναντι του θεάτρου, η Καθολική Εκκλησία, τον 10ο αιώνα, αποφασίζει να εισάγει την δραματική έκφραση – στοιχείο Θεατρικής Αγωγής – στα εκπαιδευτικά της ιδρύματα. Εκεί, οι μαθητές καλούνταν να αυτοσχεδιάσουν στους ύμνους (Bolton, 2007), ασκούσαν στην δραματική απαγγελία της Παλαιάς Διαθήκης και της εκκλησιαστικής γραμματείας και διδάσκονταν μουσική και ρητορεία (Παπαδόπουλος, 2014). Συνεπώς, η Θεατρική Αγωγή υπήρξε κύριο όργανο άσκησης της προσευχής και έκφρασης του θρησκευτικού συναισθήματος, στοχεύοντας στην υιοθέτηση χριστιανικών ηθικών και στη συμμόρφωση των νέων.

Στα τέλη του Μεσαίωνα άρχισαν να εμφανίζονται και οι πρώτες θεατρικές παραστάσεις, με κύριο θέμα το θρησκευτικό δράμα – βιογραφικές ιστορίες αγίων, ιστορίες της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης (Pavis, 2006). Στην Αγγλία του 16ου αιώνα, το θέατρο εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό τη μορφή παραστάσεων, αυτοσχεδιασμών και παιχνιδιών, μέσω της διδασκαλίας της λατινικής και αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας (Παπαδόπουλος, 2014). Η θεατρική μέθοδος αποτέλεσε το προσφορότερο μέσο διδασκαλίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών αντικειμένων του σχολικού χώρου (Courtney, 1989), παρόλο που η Θεατρική Αγωγή δεν αποτελούσε αυτόνομο μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η Θεατρική Αγωγή και το θέατρο παρουσιάζονται ως τα βασικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα εκπαίδευσης, μέσω θεατρικών παραστάσεων και απαγγελιών (Reble, 2008),

ενώ αξιοποιήθηκε ως μέσο προπαγάνδας, όπως αναφέρει ο Μυράτ (1974), στο πλαίσιο των αυστηρών εκπαιδευτικών σχολείων της Καθολικής Εκκλησίας.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, κατά τη διάρκεια του οποίου υιοθετείται ένα δημοκρατικό και μαθητοκεντρικό σχολείο, βάσει της φράσης του Dewey (1956) «Learning by Doing» και της αυτενέργειας του Μοντεσοριανού προτύπου (Montessori, 1964), το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται και εστιάζει στην ανάπτυξη της σκέψης μέσω της δημιουργικότητας στο πλαίσιο ανοικτών διδακτικών παρεμβάσεων και «σε βιωματικά, παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης» (Παπαδόπουλος, 2010: 35).

Παράλληλα με τις ριζικές αλλαγές της σχολικής κοινότητας, το θέατρο στην εκπαίδευση άρχισε να αντιμετωπίζεται ως μέσο επίτευξης διαφόρων παιδαγωγικών και ψυχολογικών στόχων. Η Ward (1930) στις Η.Π.Α., ερεύνησε τις δυνατότητες της δραματοποίησης, δημιουργώντας τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο Creative Dramatics, η οποία επικεντρωνόταν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, σε αυτενεργό πλαίσιο, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να δράσουν ενεργητικά και κριτικά. Η Harriet Finlay – Johnson (1911) ήταν από τους πρώτους που εισήγαγε την ιδέα για αξιοποίηση της δραματικής μεθόδου στο πλαίσιο της διδασκαλίας θεωρητικών και θετικών σχολικών αντικειμένων. Η ερευνήτρια αξιοποίησε τη δραματική μέθοδο δημιουργώντας θεατρικά εργαστήρια, στα οποία κυριαρχούσε το δραματικό περιβάλλον και η οργάνωση θεατρικών παραστάσεων, όπου οι μαθητές επινοούσαν κείμενα, ταξινομούσαν και μετασχημάτιζαν το υλικό τους και τέλος συμμετείχαν στη διαδικασία παραγωγής γνώσης (Παπαδόπουλος, 2014).

Η ανάπτυξη της Θεατρικής Αγωγής πραγματοποιήθηκε με την παράλληλη πρόοδο της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Τέχνης και της Πολιτικής πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010). Καταλυτικό ρόλο στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση του θεάτρου, έπαιξαν ο Jacob Moreno (1946), με τη ψυχοδραματική – θεραπευτική μέθοδο, κατά την οποία το άτομο αναπαριστά καταστάσεις της προσωπικής του ζωής ενώπιον της ομάδας και ο Konstantin Stanislavski (2006), ο οποίος προσέγγισε το θέατρο από πλευράς συναισθήματος, στοχεύοντας στην καλύτερη εκπαίδευση του ηθοποιού, για να βιώσει και να εκφράσει με ειλικρινή τρόπο μία κατάσταση. Τέλος, στα πρόσωπα που επηρέασαν το θέατρο ως το μέσο για αλλαγή της κοινωνίας, μπορούμε να προσθέσουμε τον Bertolt Brecht, ο οποίος επεσήμανε ότι «η μεταβολή της κοινωνίας είναι μια πράξη απελευθερωτική και αυτές τις χαρές της απελευθέρωσης μεταδίδει το θέατρο» (Μπρεχτ, 1977: 162).

Παρατηρώντας την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εγκαθίδρυσή της στα Αναλυτικά Προγράμματα, οφείλουμε να αναφέρουμε την καινοτομία των Gillham και Healthcote, οι οποίοι, υπό το πρίσμα των θεωριών του Vygotsky και του Bruner, εστιάζουν στη διδακτική-μαθησιακή διάσταση του θεάτρου στο σύνολο των σχολικών αντικειμένων (Healthcote, 1991). Μάλιστα, οι ίδιοι είναι οι δημιουργοί του Drama in Education, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο συνδυάζει τις θεατρικές και τις παιδαγωγικές θεωρίες, στοχεύοντας στη διεύρυνση της διδασκαλίας του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων, ούτως ώστε οι μαθητές, μέσω του προγράμματος, να επαναπροσδιορίσουν τα νοήματά τους για τον κόσμο (Bolton, 2007).

## **1.2 Θεατρική Αγωγή: Παιδαγωγική Ταυτότητα**

Η παιδαγωγική ταυτότητα της θεατρικής αγωγής και του θεάτρου δεν αποτελεί στοιχείο αμφισβήτησης, γεγονός που φαίνεται από τη μελέτη της ιστορικής πορείας της Θεατρικής Αγωγής. Ο βασικός σκοπός της, εκείνος, δηλαδή, της παιδαγωγικής ανάπτυξης των νέων, μέσω της προσπάθειας απόκτησης γνώσης και παιδείας, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της κοινωνικοποίησης των ατόμων της σχολικής μονάδας, συνενώνεται με τις καλλιτεχνικές διαθέσεις και τις αισθητικές εμπειρίες (Γραμματάς, 1997). Το θέατρο, μπορεί να αποτελέσει μία αισθητική, καλλιτεχνική και παιδαγωγική δημιουργία και να υλοποιηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με κύρια αποστολή την επέκταση των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου.

Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου υπογραμμίζεται από το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής έρευνας και της σχολική πρακτικής, οι οποίες εστιάζουν στην παιδαγωγική του θεάτρου, λόγω του μαθησιακού παιδαγωγικού πλαισίου που δημιουργεί, το οποίο χαρακτηρίζεται από παιγνιώδη στοιχεία και ικανοποιεί τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές επιστήμες, στοχεύοντας στη δημιουργική και κριτική – στοχαστική σκέψη (Παπαδόπουλος, 2010). Η Θεατρική Αγωγή δεν επιδιώκει να δημιουργήσει πλήθος επίδοξων ηθοποιών, αλλά είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ως διδακτικό μέσο, στοχεύει στη σύζευξη παιδαγωγικών και καλλιτεχνικών σκοπών (Γραμματάς, 1997).

Η Παιδαγωγική του θεάτρου χαρακτηρίζεται από την επικοινωνιακή σχέση των συμμετεχόντων με τελικό σταθμό την ενεργοποίηση πνευματικών δεξιοτήτων και της αισθητικής καλλιέργειας. Επομένως, στον πυρήνα της βρίσκεται πρωτίστως ένας παιδευτικός χαρακτήρας και έπειτα ακολουθούν τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της (Γαλαντής, 1989). Πιο συγκεκριμένα, υπό την ιδιότητά της να καλλιεργεί τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο του ατόμου αποδεικνύεται η σημασία της για την παιδική και εφηβική

ηλικία, στις οποίες οι μαθητές δεν έχουν διαμορφώσει πλήρως την ταυτότητά τους και μέσα από τις θεατρικές τεχνικές έρχονται σε επαφή με αξιακά πρότυπα, κανόνες συμπεριφοράς και βιωματικές εμπειρίες (Γραμματάς, 1996).

Αντικείμενο της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι η «*παίδευση δια του θεάτρου*» (Κουρετζής, 2008: 149). Σκοπός της θεατροπαιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με θεατρικό και βιωματικό πρόσημο, έχοντας ως βάση τη δημιουργικότητα, την κριτική και τη διαλεκτική στάση των συμμετεχόντων, τις σύγχρονες θεατρικές τεχνικές και τις γνωστικές, κοινωνικές θεωρίες της Παιδαγωγικής επιστήμης (Παπαδόπουλος, 2010). «*Η παιδαγωγική του θεάτρου δημιουργεί και αναπτύσσεται ως εξειδικευμένη γνωστική περιοχή εφαρμοσμένη στην εκπαίδευση, και βάσει πορισμάτων των επιστημών της Αγωγής*» (ό. π.: 41).

Πιο συγκεκριμένα, η Παιδαγωγική του θεάτρου ασχολείται με τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία (Ο'Neil, 1991), τη θεατρική διερεύνηση και την κοινωνική πραγματικότητα (Boal, 2001), τη φιλολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση διαφόρων ειδών κειμένου (Γραμματάς, 2003), και τέλος, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από την Παιδαγωγική του θεάτρου και κυρίως μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και τις δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν ποικίλες δεξιότητες, όπως η δημιουργική σκέψη, η συναισθηματική ανάπτυξη, η κριτική και αναστοχαστική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2009), η γλωσσική ανάπτυξη (Littlewood, 1983) και η εθνική διαπολιτισμική ταυτότητα (Άλκηστις, 2008).

Η παιδαγωγική ταυτότητα της Θεατρικής Αγωγής αναδεικνύεται, λοιπόν, μέσω της μελέτης του ιστορικού πλαισίου της, καθώς και μέσω των στόχων που θέτει η ίδια η επιστήμη του θεάτρου, οι οποίοι συσχετίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, είναι ευδιάκριτη η συνάφεια μεταξύ της Θεατρικής Αγωγής και της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν η μία ως μέσον της άλλης για την επίτευξη των στόχων τους σε μία αμφίδρομη σχέση.

### **1.3 Θεατρικές Τεχνικές & Δραστηριότητες**

Οι Θεατρικές Τεχνικές και Δραστηριότητες αποτελούν το μέσο εισαγωγής της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία. Στην ελληνική βιβλιογραφία καλύπτονται από τους όρους δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα και θεατρικό παιχνίδι, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία οι ορολογίες ποικίλλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας (Φανουράκη, 2010).

Αναλυτικότερα, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι αποτελούν τους κύριους άξονες σχετικά με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και βάσει αυτών χρησιμοποιούνται πλήθος θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες είναι εκείνος του εμπνευστή<sup>1</sup>, ενθαρρύνοντας τους μαθητές και ωθώντας τους να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητά τους. Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στους κύριους άξονες καθώς και στις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

### 1.3.1 Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση αποτελεί μία παιδαγωγική και καλλιτεχνική πρακτική, η οποία εμπλέκει τους μαθητές σε φαντασιακά περιβάλλοντα, εφόσον οι τελευταίοι ενσαρκώνουν θεατρικούς ρόλους και ερευνούν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες (Παπαδόπουλος, 2010). Η Άλκηστις (2000:42) επισημαίνει πως η δραματοποίηση *«είναι ένας παιδαγωγικός τρόπος που οδηγεί τον μαθητή να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες και τις συνειδητές ή ασυνείδητες ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντας 'τες δυναμικά μέσα από το σώμα και τον λόγο»*, ενώ ο Παπαδόπουλος (2004) ορίζει τη δραματοποίηση ως τη μέθοδο μετεγγραφής αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό δρώμενο. Η δραματοποίηση, λοιπόν, εμπλέκει στοιχεία γνωστικού και συναισθηματικού τομέα του ατόμου με πληροφορίες του εκάστοτε κειμένου (αφηγηματικό κ.α.) δημιουργώντας ένα ενεργητικό πλαίσιο μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της δραματοποίησης οι μαθητές είναι ικανοί να δώσουν τη δική τους εκδοχή για ένα ζήτημα, να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των ηρώων μέσα από διαφορετικές εστιάσεις και να προτείνουν νέες εκδοχές ή να συμπληρώσουν κενά απροσδιοριστίας. Εν προκειμένω, η δραματοποίηση επιχειρεί να ενεργοποιήσει και να καλλιεργήσει πλήθος δεξιοτήτων που εφάπτονται της δημιουργικότητας, της φαντασίας, των πολλαπλών νοημοσύνων και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στοιχείων που αποτελούν επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως προς την εφαρμογή της δραματοποίησης, ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία των μαθητών, επιλέγοντας χωρίο από αφηγηματικό κείμενο, το οποίο θα παρουσιάσει στους μαθητές, εισάγοντας τις θεατρικές τεχνικές που επιθυμεί (Μπανικόλα – Γεωργοπούλου, 2002). Η δραματοποίηση, λοιπόν, αποτελεί την ευρεία έννοια της εισαγωγής των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση ως διδακτικό

---

<sup>1</sup> Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί στο πλαίσιο των θεατρικών τεχνικών και δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται ως εμπνευστής και στην συνέχεια της εργασίας θα αναφέρεται ο όρος εκπαιδευτικός – εμπνευστής.

και μεθοδολογικό εργαλείο, στοχεύοντας στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και εκπαιδευτικών σκοπών.

### **1.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι**

Ο δεύτερος άξονας της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτός του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί «*μια ψυχοπαιδαγωγική μέθοδο που ενεργοποιεί την ομάδα για ένα ερέθισμα, οπτικό, ψυχοκινητικό, ηχητικό, απτικό, διαισθητικό και αφορά στην ανθρώπινη πραγματικότητα*» (Μπακονικόλα – Γεωργακοπούλου, 2002: 15). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργεί φαντασιακό περιβάλλον, μέσω της χρήσης του αυτοσχεδιασμού, και χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό, ελευθερία και αναπαραστατική ικανότητα (Φανουράκη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών σχέσεων του μαθητή και παράλληλα ενισχύει τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή του (Σαρρής, 2002).

Ο Παπαδόπουλος (2010) αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι μεταφέρει την τέχνη στους μαθητές, δηλαδή αποτελεί όχημα της επαφής των παιδιών με ποικίλες τέχνες, προσφέροντάς τους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις ανάγκες τους. Το θεατρικό παιχνίδι αρχίζει με αυτοσχεδιαστικό τρόπο, για αυτό και βασίζεται στην απελευθέρωση των μαθητών από τις αναστολές τους (Κουρετζής, 1991) και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χαρακτηριζόμενου από ομαδικότητα και κατανόηση.

Κύριοι άξονες του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν η σωματική έκφραση, η επικοινωνία και η αναπαραστατική δεξιότητα, οι οποίες ενεργοποιούνται μέσω των αισθήσεων και συνεπώς ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, μέσα στα οποία οι δραστηριότητες να κινητοποιούν τους μαθητές (Παπαδόπουλος, 2010). Στην εν λόγω εργασία χρησιμοποιήθηκε μία δραστηριότητα γνωριμίας, στοχεύοντας στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, καθώς και την προετοιμασία των μαθητών για την υποκριτική διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων.

### **1.3.3 Ανακριτική Καρέκλα**

Η Ανακριτική Καρέκλα ή Hot Chair αποτελεί μία θεατρική τεχνική που ανήκει στην Έρευνα των θεατρικών τεχνικών, κατά την ταξινόμηση του Παπαδόπουλου (2010). Πιο συγκεκριμένα ο εμπνευστής – εκπαιδευτικός τοποθετεί στο κέντρο της αίθουσας μία καρέκλα, ζητώντας από έναν ή περισσότερους μαθητές να «μπουν» σε ρόλο και να ανακριθούν από τους συμμαθητές του (Γκόβας, 2002). Η εν λόγω τεχνική εμφανίζεται με διάφορες παραλλαγές και ανάλογα το διδακτικό αντικείμενο και για αυτό τον λόγο αποτελεί ένα χρήσιμο και διάσημο εργαλείο στα χέρια οποιασδήποτε ειδικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Ο μαθητής που κάθεται στην Ανακριτική Καρέκλα είτε θα βρίσκεται σε ρόλο είτε θα αντιπροσωπεύει τον εαυτό του, ενώ οι ερωτήσεις που τίθενται μπορούν να αφορούν οποιοδήποτε χωροχρονικό επίπεδο (Sally, 2005). Εν προκειμένω, ο διδάσκων – εμπυχωτής οφείλει να επισημάνει το ύφος των ερωτήσεων: *α) τυπικά ανακριτική, β) δημοσιογραφική και γ) συμβουλευτική – υποστηρικτική* (Παπαδόπουλος, 2010: 264), ούτως ώστε να δημιουργηθούν ποικίλες ατμόσφαιρες.

Μελετητές των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση, επισημαίνουν ότι στα πρώτα στάδια της Ανακριτικής Καρέκλας, θα ήταν πιο ασφαλές να κάθεται ο ίδιος ο διδάσκων – εμπυχωτής, αποσκοπώντας να παρουσιάσει το θέμα στην ομάδα και με τις απαντήσεις του να ωθήσει τους μαθητές στην εμβάθυνση των συλλογισμών τους (ό. π.). Η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των ανακρινόμενων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν από διαφορετική οπτική μία κατάσταση. Παράλληλα, οι μαθητές που ανακρίνουν, αναπτύσσουν τις γλωσσικές δεξιότητες τους, δεδομένου ότι όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις τόσο πιο εμπλουτισμένες είναι και οι απαντήσεις.

#### **1.3.4 Παιχνίδι Ρόλων – Αυτοσχεδιασμός**

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια διδακτική και θεατρική τεχνική, η οποία προσφέρεται για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και ιδιαίτερα για τα φιλολογικά και ιστορικά μαθήματα. Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μία αναπαράσταση ορισμένων συνθηκών στην οποία τα μέλη της ομάδας στοχεύουν να λύσουν ένα πρόβλημα, εμβαθύνοντας στις ανθρώπινες σχέσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Όπως οι περισσότερες θεατρικές τεχνικές, έτσι και αυτή παρέχει ένα πεδίο στο οποίο μπορεί να επέμβει ο εκπαιδευτικός.

Εν προκειμένω, στο παιχνίδι ρόλων οι μαθητές εισέρχονται σε ρόλους και χρησιμοποιούν στοιχεία του χαρακτήρα που υποδύονται, λόγου χάρη τη γλώσσα ή ορισμένες χαρακτηριστικές κινήσεις (Φανουράκη, 2010). Το παιχνίδι ρόλων πλαισιώνεται σε ένα φανταστικό κόσμο, ο οποίος δημιουργείται μέσω της επικοινωνίας των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010), ενώ η βασική διαδικασία είναι εκείνη της προσομοίωσης, κατά την οποία οι συνθήκες και οι ρόλοι αποτελούν δοσμένα στοιχεία και οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν τους ρόλους τους «σαν να» ήταν οι ήρωες (Ladousse, 1987).

Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού αποτελεί την πηγή όλων των τεχνικών υποκριτικής και συνεπώς και του παιχνιδιού ρόλων και μπορούμε να την ορίσουμε ως την αυθόρμητη έκφραση των μελών μίας ομάδας μέσα από μία καλλιτεχνική σύλληψη που ενεργοποιεί τη σωματική, λεκτική και ψυχοδιανοητική απελευθέρωση των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010). Το

ερεθίσμα για τον αυτοσχεδιασμό μπορεί να προέρχεται από μία εικόνα ή ένα αφηγηματικό κείμενο και η διαδικασία χαρακτηρίζεται από αυτοσχέδια δράση, χωρίς να επιδιώκεται η απόλυτη ερμηνεία του ερεθίσματος, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αυθεντική ανταπόκριση των μαθητών (Brooke, 1976), δηλαδή μία προσωπική σύνθεση. Το παιχνίδι ρόλων αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, ούτως ώστε μέσω της ενσυναίσθησης, οι μαθητές να αντιληφθούν τον συναισθηματικό κόσμο των ηρώων.

### 1.3.5 Δραστηριότητες Γνωριμίας

Το θέατρο στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στο πλήθος των διδακτικών τεχνικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως εργαλείο για την ολοκλήρωση μίας διδακτικής ενότητας, αλλά ταυτόχρονα, ο χώρος του θεάτρου, και ιδιαίτερα ο χώρος της θεατρολογίας, προσφέρει ποικίλες θεατρικές δραστηριότητες, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση, τη συσπείρωση και τη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης και ευχάριστης ομαδικής ατμόσφαιρας.

Πιο συγκεκριμένα, ο Παπαδόπουλος (2010) και ο Γκόβας (2002), όπως επίσης πλήθος ξενόγλωσσων εγχειριδίων, αναφέρουν αναρίθμητα παιχνίδια και δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Στην παρούσα μελέτη, η χρήση των θεατρικών δραστηριοτήτων αφορά στην καλύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων.

Το παιχνίδι απευθύνεται στο σωματικό, γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων. Οι θεατρικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια συμβάλλουν στην εκφραστικότητα των μαθητών, στο κλίμα εμπιστοσύνης και καλλιεργούν ικανότητες, όπως η σωματική και συναισθηματική έκφραση (Boal, 2001). Ταυτόχρονα, ο Παπαδόπουλος (2010: 293) αναφέρει ότι *«ευαισθητοποιούν τις αισθήσεις, τη σωματική έκφραση, την παρατηρητικότητα, τη λεκτική ετοιμότητα και την συνεργατική τους αλληλεγγύη»*. Τέλος, οι θεατρικές δραστηριότητες προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες για το στάδιο της υποκριτικής, μειώνοντας τις αναστολές και τα αισθήματα ντροπής.

## 1.4 Θεωρίες Θεάτρου

Το θέατρο και συγκεκριμένα η υποκριτική, θα ήταν εντελώς διαφορετικά σήμερα, αν τρία σημαντικά πρόσωπα δεν είχαν καταγράψει, ερευνήσει και μορφοποιήσει τις θεωρίες τους. Οι θεωρίες του Stanislavski, του Brecht και του Grotowski συνέβαλαν στην αλλαγή του θεάτρου σε έναν χώρο διερεύνησης και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας των έργων που έπαιρναν σάρκα και οστά επί σκηνής, αλλά και της πραγματικότητας έξω από τον χώρο αυτής (Ημέλλου, 2016). Με γνώμονα την αξιοποίηση των θεατρικών όρων στην εκπαίδευση

καθίσταται αναγκαία η μελέτη και η κατανόηση των θεωριών του θεάτρου, οι οποίες ενισχύουν τη σύνδεση των θεατρικών στοιχείων με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση εν γένει.

#### 1.4.1 Η θεωρία του Stanislavski

Ο Stanislavski ορίζει το θέατρο ως ένα θεσμό πολιτιστικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης, που έχει τη δυνατότητα να εξευγενίσει τους θεατές, αλλά μπορεί κάλλιστα να τους διαφθείρει (Μουρ, 1986). Ο μεγάλος ηθοποιός, σκηνοθέτης και δάσκαλος πίστευε ότι οι ηθοποιοί μέσα στο πλαίσιο της τέχνης έχουν την ευκαιρία να αναγεννηθούν, μέσω της ομαδικότητας – πηγαίο στοιχείο της θεατρικής τέχνης – και της αμοιβαιότητας.

Η δύναμη του θεάτρου αναδύεται από την ικανότητα να επηρεάζει τη λογική και τα συναισθήματα (Μουρ, 1986). Η μέθοδός του Stanislavski επεδίωκε να *«φτιάξει μία τεχνική που θα επέτρεπε στον ηθοποιό να χτίσει ένα ζωντανό ανθρώπινο τύπο επί σκηνής»* (ό. π.: 14), μέσα από την κίνηση του συνειδητού στο υποσυνείδητο, μέσα από τη μελέτη ενός επεισοδίου στη ολοκληρωτική βίωσή του. Ο Stanislavski όριζε το συνειδητό ως τις ελεγχόμενες συναισθηματικές πράξεις, ενώ το υποσυνείδητο ως τις μη ελεγχόμενες, τις εκρήξεις συναισθημάτων. Η προετοιμασία του ρόλου εκ μέρους του ηθοποιού ανήκει στις ελεγχόμενες πράξεις, αλλά όταν παρουσιάζεται επί σκηνής, λόγω της παρουσίας θεατών, μπορεί να προκύψουν αυθόρμητες και απροσδόκητες ενέργειες, οι οποίες, μέσα από την μέθοδό του, θα μπορέσουν να τεθούν υπό έλεγχο, για αυτό και αναφέρει επιγραμματικά ότι *«η έμπνευση είναι το αποτέλεσμα σκληρής εργασίας και όχι μία θεϊκή δύναμη που υποκινεί τη δουλειά»* (Στανισλάβσκι, 2006).

Ο Stanislavski, λοιπόν, εστιάζει στην ψυχολογική – συναισθηματική προσέγγιση του ρόλου, επιδιώκοντας την ταύτιση του ηθοποιού με τον χαρακτήρα, ώστε να παρουσιάζεται με αίσθηση αλήθειας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η προσπάθειά του έγκειται στο να επιτύχει ο ηθοποιός την σύνθετη performance που εμπεριέχει την αφύπνιση του συναισθηματικού κόσμου, σύμφωνα με τα πρότυπα του ήρωα που υποδύεται (Στανισλάβσκι, 2006). Για να επιτευχθεί μία ταύτιση, ο Stanislavski έθεσε ορισμένες δεξιότητες: επικοινωνία, φαντασία, πειθαρχία, σωματικές ενέργειες, δοσμένες συνθήκες, συναισθηματική μνήμη κ.α. (Στανισλάβσκι, 2006). Στην εν λόγω εργασία, επιλέχθηκαν οι δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών.

- Το μαγικό αν -

Κατά τον Stanislavski, ο ηθοποιός γνωρίζει τη ροή των γεγονότων ενός έργου, με αποτέλεσμα να παρατηρεί μόλις μία πλευρά του χαρακτήρα που θα υποδυθεί. Ο ηθοποιός για

να «τοποθετηθεί» μέσα στο κείμενο και να γνωρίζει βαθύτερα τον ρόλο του, οφείλει να διερωτάται με υποθετικά σχήματα λόγου, τα οποία τον εισαγάγουν σε πιο βαθιά ανάλυση και αναζήτηση του εσωτερικού κόσμου του χαρακτήρα του: Ποιος είναι παρών; Πότε συμβαίνουν αυτά τα γεγονότα; Που εκτυλίσσονται οι σκηνές; Τι έχει συμβεί και τι πρόκειται να γίνει; (Φανουράκη, 2010), ερωτήματα που παραπέμπουν στη θεωρία της αφηγηματολογίας του Gennete (Φρυδάκη, 2009). Με αυτές τις ερωτήσεις ο ηθοποιός δημιουργεί νοητά τις δράσεις του ρόλου, την προϊστορία του, τον χαρακτήρα του και τον συναισθηματικό του κόσμο (Μουδατσάκης, 2005). Η πρόθεση του χαρακτήρα, λοιπόν, μετατρέπεται σε πρόθεση του ηθοποιού, αφού πρώτιστα ο τελευταίος έχει αντιληφθεί τις συνθήκες των καταστάσεων. Εν προκειμένω, ο ηθοποιός προσπαθεί με φυσικό τρόπο να λύσει τα προβλήματα του ρόλου του με λογική, γεγονός που *«διεγείρει τους εσωτερικούς μηχανισμούς των συναισθημάτων του»* (Μουρ, 1986: 36). Ο ηθοποιός μέσα από τις ερωτήσεις που κάνει στον χαρακτήρα του και κατ' επέκταση στον εαυτό του, ορίζει τον αντικειμενικό του σκοπό στην πορεία του έργου, ο οποίος αποτελεί το κίνητρο για να υποκριθεί σε τέτοιο στάδιο, όπου θα αγγίξει τον ίδιο τον χαρακτήρα (Φανουράκη, 2010).

- Φαντασία -

Ο Stanislavski θεωρούσε τη φαντασία το κυριότερο εργαλείο του ηθοποιού. Μέσω αυτής οι ηθοποιοί μπορούν να μορφοποιήσουν πρόσωπα, τοπία και να δημιουργήσουν πάσης φύσεως καταστάσεις (Μουδατσάκης, 2005). Η ικανότητα της φαντασίας θεωρείται απαραίτητο στοιχείο στο φάσμα των δεξιοτήτων ενός ηθοποιού, ούτως ώστε να καταφέρει να γεμίσει τα κενά απροσδιοριστίας που υπάρχουν σε ένα έργο και να δικαιολογήσει τις πράξεις του χαρακτήρα (Carnicke, 2005), προσθέτοντας στοιχεία και πληροφορίες από τα προσωπικά τους βιώματα.

Ο Stanislavski υποστήριξε ότι η φαντασία είναι καλλιεργήσιμη δεξιότητα, η οποία εξελίσσεται ή βρίσκεται σε αδράνεια και συνεπώς ένας εκκολαπτόμενος ηθοποιός οφείλει να την εξασκεύει, δημιουργώντας σκηνές και συμμετέχοντας σε αυτές. Η δεξιότητα της φαντασίας βοηθάει το άτομο να ερμηνεύει τις λέξεις, φορτίζοντάς τες με το νόημα που τους ταιριάζει, συνδέοντας το σημαίνον με το σημαινόμενο: *«οι λέξεις που γράφει ένας συγγραφέας είναι νεκρές, μέχρι τη στιγμή που θα τις αναλύσει ο ηθοποιός και θα βγάλει από μέσα τους το νόημα που τις έδωσε ο συγγραφέας»* (Μουρ, 1986: 38)

### 1.4.2 Η θεωρία του Brecht

Ο Bertolt Brecht, εκ διαμέτρου αντίθετος με την εξοικείωση του ηθοποιού με τον χαρακτήρα, εστιάζει στην κριτικό – αναστοχαστική σκέψη, κατά την οποία οι ηθοποιοί μπορούν να φθάσουν στη γνώση και να την αξιοποιήσουν, όχι μόνο για θεατρικούς λόγους, αλλά και σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Brecht θέτει την αποξένωση (alienation) σε αντιδιαστολή με την εξοικείωση του Stanislavski, κατά την οποία προσφέρεται ένα ελεύθερο πεδίο για κριτική στάση στον χαρακτήρα και στο σύνολο του έργου (Μουδατσάκης, 2005). Επιπρόσθετα, η αποξένωση δεν συμβάλλει μόνο στις ικανότητες του ηθοποιού, αλλά παράλληλα, προσδίδει κριτικό αναστοχασμό στους θεατές, βοηθώντας τους να βγουν από τον κοινωνικό λήθαργο και ενεργοποιώντας τις κριτικές δεξιότητές τους.

Η αποξένωση του ηθοποιού από τον χαρακτήρα, δηλαδή η αποστασιοποίησή του από τον δοσμένο χαρακτήρα του έργου, αποτελεί έναν χώρο δημιουργίας πληροφοριακού υλικού (Μουδατσάκης, 2005), έναν χάρτη στον οποίο τοποθετείται το σύνολο των χαρακτηριστικών του ήρωα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο υποκριτικής τέχνης. Η κριτική που ασκήθηκε από τον Brecht στον Stanislavski έγκειται στην έννοια της εξοικείωσης του ηθοποιού, η οποία ωθεί τους θεατές να εμπλακούν με συναισθηματικό φορτίο στα δρώμενα του έργου και συνεπώς να μην αντιμετωπίζουν τον ήρωες με αντικειμενικούς όρους (Mitter, 1992). Ο Brecht, επιθυμώντας να μετατρέψει το οικείο σε ανοίκειο, το εφικτό σε ανέφικτο, υποστήριξε ότι «*ωθεί τους θεατές του να αναθεωρήσουν την ιδέα ότι το δεδομένο δεν επιδέχεται εξήγηση*» (ό. π.: 44), καλώντας τους με αυτόν τον τρόπο να πάρουν θέση στο εκάστοτε ζήτημα. Η περιέργεια και η ανησυχία αποτελούν τον στόχο της θεωρίας του Brecht, ούτως ώστε οι θεατές να βρίσκονται συνεχώς σε μία κατάσταση αμφιβολίας και αφύπνισης στην καθημερινότητά τους (Thomson, 2005).

### 1.4.3 Η θεωρία του Grotowski

Η θεωρία του Grotowski για το θέατρο βασίζεται μόνο στην υποκριτική δεξιότητα του ηθοποιού, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα ή ακόμα στην απόλυτη εξάλειψη τα στοιχεία που συνθέτουν μία παράσταση, όπως τα κοστούμια, το μακιγιάζ και η σκηνή, τα οποία θεωρούνται μη αναγκαία στοιχεία για το θέατρό του (Μουδατσάκης, 2005). Η θεωρία του Grotowski αναδεικνύει τη λειτουργία της διείσδυσης<sup>2</sup> του ηθοποιού στον υποδυόμενο χαρακτήρα

---

<sup>2</sup> Η διείσδυση αποτελεί μία θεατρική διαδικασία, κατά την οποία, ο ηθοποιός, με τη βοήθεια του σκηνοθέτη, εμβαθύνει και εξετάζει τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα που υποδύεται (Grotowski, 1982). Κατά τον Grotowski, αυτήν τη διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει και ο θεατής – *αυτοδιείσδυση*-, ο οποίος θα ερευνήσει την προσωπική του αλήθεια μέσα από τον μύθο του έργου που παρακολουθεί.

(Γκροτόφσκι, 2010), έχοντας ως όχημα το θεατρικό κείμενο και επιθυμώντας να διδάξει στους θεατές την *αυτοδιείσδυση* (Wolford, 2005).

Η διείσδυση αυτή αφορά στην βαθύτερη κατανόηση του χαρακτήρα μέσω παρατήρησης και αναστοχασμού των ενεργειών του ατόμου, στοιχείο που θυμίζει τη μέθοδο του Stanislavski, τοποθετώντας όμως στο κέντρο της διαδικασίας το κύριο όργανο του ηθοποιού για την έκφραση, το σώμα του. Οι κινήσεις στο θέατρο δεν είναι τυχαίες, χωρίς λόγο ύπαρξης, αντιθέτως είναι μεστές από περιεχόμενο (Μουδατσάκης, 2005), γιατί οι κινήσεις του σώματος μπορούν αποτελέσουν επικοινωνιακό πλαίσιο, εκπέμποντας μηνύματα.

Βάσει των παραπάνω θεωριών του θεάτρου, σχηματίστηκαν και μορφοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, η εφαρμογή των οποίων στηρίχθηκε στα στοιχεία των θεωριών του Stanislavski, του Brecht και του Grotowski. Οι θεωρίες δημιουργήθηκαν για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο επάγγελμα του ηθοποιού, αλλά μέσω της σύνδεσης της θεατρικής αγωγής με την εκπαίδευση, αξιοποιούνται στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία.

### **1.5 Θεατρολογία και Θεατρική Αγωγή στα Διεθνή Εκπαιδευτικά Συστήματα & στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Η Θεατρική Αγωγή έχει εισαχθεί εδώ και πολλές δεκαετίες στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, όπως έχει αναφερθεί στο κεφ. 1.1. Το Drama in Education εμφανίζεται στην Αγγλία κατά κύριο λόγο για την παιδαγωγική και διδακτική του διάσταση, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, τη βιωματική εμπειρία, τη σωστή επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, όπως επίσης, την ανανέωση της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010). Η Θεατρική Αγωγή στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως προς τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο της, το οποίο ορίζεται ως Cross Curriculum, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Healthcote, 1991). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Γερμανία, στην οποία το θέατρο θεωρείται πηγή παιδείας και ανάπτυξης των νέων, επισημαίνοντας ότι το γερμανικό σύστημα εκπαίδευσης δεν είναι ενιαίο και επομένως υπάρχουν μεγάλες διαφορές από σχολείο σε σχολείο (Γραμματάς, 2009).

Στον Καναδά και στην Γαλλία, η Θεατρική Αγωγή επιστρατεύεται σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια), συνδυάζοντας τη διδασκαλία του θεάτρου μαζί με τις άλλες τέχνες, όπως χορό, μουσική και πλαστικές τέχνες. Παράλληλα, φαίνεται ότι η θεατρική αγωγή αποτελεί και διδακτικό εργαλείο, μέσω της συνεργασίας των γενικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικότητας (Γραμματάς, 2004). Η Θεατρική Αγωγή

στη Γαλλία και στον Καναδά αναδεικνύει την καλλιτεχνική και αισθητική διάσταση του θεάτρου, τοποθετώντας σε δεύτερη θέση την παιδαγωγική πλευρά της.

Τέλος, στις χώρες της Ιβηρικής χερσονήσου και πιο συγκεκριμένα στην Ισπανία και την Πορτογαλία, η Θεατρική Αγωγή αποτελεί αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μαζί με την μουσική και τις πλαστικές τέχνες, ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται μέρος της Φιλολογίας και της Γυμναστικής (Γραμματάς, 2009).

Στην ελληνική πραγματικότητα οι θεατρικές παραστάσεις σε σχολικές εορτές και επετείους ήταν για πολλά χρόνια το μόνο ψήγμα θεατρικής αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ελληνική πρόταση, εξετάζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία και μελετώντας τις διεθνείς πρακτικές, όπως τα προαναφερθέντα σχολικά παραδείγματα, φαίνεται να εξισορροπήσει τις δύο κύριες διαστάσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση, αυτή της καλλιτεχνικής – αισθητικής και της παιδαγωγικής διάστασης. Το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής εισήχθη στη ζώνη του ολοήμερου σχολείου μέχρι τη δημιουργία των Ενιαίων Διευρυσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, τα οποία επηρέασαν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυξάνοντας τις διδακτικές ώρες και προσθέτοντας την Θεατρική Αγωγή σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Από το 2010 και έπειτα, υπουργικές αποφάσεις εκτόπισαν τη Θεατρική Αγωγή στα ολοήμερα ως επιλεγόμενο μάθημα. Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις τάξεις του Γυμνασίου, η Θεατρική Αγωγή δεν συμπεριλαμβάνεται ως γνωστικό αντικείμενο, ενώ και στις τάξεις του Λυκείου εμφανίζεται μόνο ως επιλεγόμενο μάθημα στην πρώτη τάξη.

## **2. Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση: Ομήρου Οδύσσεια**

### **2.1 Ο Ρόλος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση**

Η φύση του διδακτικού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση πηγάζει από τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του, που στοχεύει στη διερεύνηση του πνεύματος των μαθητών (Βερτσέτης, 2002). Η ανθρωπιστική αυτή διάσταση των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και ιδιαίτερα των Ομηρικών Επών, αντανακλά τις αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και των ιδεών των ανθρώπων του αρχαίου κόσμου. Τα μαθήματα της Ιλιάδας και της Οδύσσειας δεν ανήκουν αποκλειστικά στα γλωσσικού τύπου γνωστικά αντικείμενα, γιατί αφενός αποτελούν μεταφρασμένα κείμενα και αφετέρου η γλώσσα τους αντιμετωπίζεται υπό την καλλιτεχνική της διάσταση ως μέσο μεταφοράς αισθητικών αξιών.

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της Οδύσσειας και της Ιλιάδας αποτελεί θεσμική απόφαση να διδάσκονται στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας, ώστε να εισάγουν τους μαθητές στον αρχαίο κόσμο και πολιτισμό (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) μέσα από κείμενα που ταιριάζουν στην ηλικία τους. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο παραβιάζεται η σειρά του λεγόμενου Τρωικού Κύκλου και στο εκπαιδευτικό σύστημα προηγείται η Οδύσσεια της Ιλιάδας. Η Οδύσσεια είναι το έπος για τον νόστο του Οδυσσέα, την επιστροφή του στην πατρίδα, η οποία πραγματοποιείται μέσα από πολλές δυσκολίες με έντονα παραμυθιακά στοιχεία που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών.

### **2.2 Ταυτότητα του Ομηρικού Έπους της Οδύσσειας**

Το ομηρικό έπος της Οδύσσειας φωτίζει στοιχεία για την κοινωνία της ομηρικής εποχής, συμπεριλαμβανομένων των ιδεών και των αρετών των ανθρώπων του ομηρικού κόσμου, σε συνδυασμό με τις ποιητικές τεχνικές του Ομήρου, στοιχεία που αποδίδουν τη λογοτεχνική διάσταση του έργου. Βάσει των παραπάνω αξόνων μελετάται και το γνωστικό αντικείμενο εντός του εκπαιδευτικού χώρου, επηρεάζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρατεθούν τα στοιχεία της φυσιογνωμίας του ομηρικού έπους, ούτως ώστε να εξεταστεί η συνάφειά του με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δεξιοτήτων.

#### **2.2.1 Αξιακός Κώδικας & Ιδεώδη του Ομηρικού Ανθρώπου**

Σημαντικό στοιχείο της ομηρικής γραφής αποτελεί ο θεματικός πυρήνας του έργου, ο οποίος μεταφέρει στοιχεία για τους ανθρώπους και την ομηρική κοινωνία (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Ο κόσμος της Οδύσσειας αποτελεί έναν πεπονημένο κόσμο, έναν κόσμο που δεν αποτελεί ιστορική αναφορά. Ο ποιητής χρησιμοποιεί τα ιστορικά γεγονότα για να εκφράσει την άποψή του (Μαρωνίτης & Πόλκας, 2007). Τα θέματα στην Οδύσσεια ποικίλουν: ο νόστος, η ύβρις, το ηρωικό ιδεώδες, η θέση της



γυναίκας κ.ά., θέματα τα οποία επικοινωνούνται στον σχολικό χώρο, ερμηνεύονται και τίθενται στον άξονα της συγχρονίας – διαχρονίας από τους μαθητές (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Τα μεγαθέματα του ομηρικού έπους (Μαρωνίτης, 1999) – ο πόλεμος, ο νόστος και η ομιλία – υπαγορεύουν το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος και συνεπώς επηρεάζουν και το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, εφόσον αποτελούν το «τι» της διδακτικής πράξης. Οι αρετές των ηρώων, το θάρρος, η ευφυΐα, η φρόνηση, αποτελούν αφηρημένες έννοιες και δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μικρούς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει τις αξίες και τις ιδέες του ομηρικού έπους, όπως αναφέρεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν το αξιακό γίνεσθαι των ηρώων, εμπλεκόμενοι σε ενεργητικές διαδικασίες στις οποίες μπορούν να συνδιαλέγονται με το κείμενο. Το ενδιαφέρον που προκαλεί το έργο του Ομήρου ακόμη και σήμερα πηγάζει από τον αξιακό κώδικα που ορίζει τον ομηρικό κόσμο. Ο πυρήνας του μαθήματος της Οδύσσειας, όπως και της Ιλιάδας, είναι η τιμή, η αρετή, το κλέος και το σύστημα δικαιοσύνης των θεών (*ὔβρις, ἄτη, νέμεσις, τίσιν*) (Μαρωνίτης & Πόλκας, 2007), στοιχεία που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και τίθενται στο διδακτικό πλαίσιο και οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν.

Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ του ομηρικού κόσμου και του σήμερα, τοποθετώντας τους μαθητές μέσα στο κείμενο, ώστε να επικοινωνήσουν με αυτό και να αντιληφθούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων, τις κοινωνικές δεσμεύσεις τους και τέλος τη συμπεριφορά τους. Οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο προσέγγισης των αξιών και των ιδεών του ομηρικού κόσμου, συμβάλλοντας στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, δεδομένου ότι οι μαθητές θα τοποθετούνται «εντός» του κειμένου, αναπαριστώντας καταστάσεις του ομηρικού κόσμου και επεκτείνοντας ‘τες στο σήμερα.

### **2.2.2 Η Λογοτεχνική Διάσταση του Ομηρικού Έπους της Οδύσσειας**

Τα Ομηρικά Έπη αποτελούν λογοτεχνικό κατόρθωμα αφενός γιατί τα έργα του Ομήρου στάθηκαν αφορμή για την άνθιση της λογοτεχνίας σε παγκόσμια κλίμακα (Μαρωνίτης & Πόλκας, 2007) και αφετέρου γιατί συνδυάζουν ποικίλα θέματα με ποιητικές τεχνικές (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής και κατ’ επέκταση ο μελετητής που έχει επιμεληθεί τη μετάφραση, δεν αποτελούν τυχαία επιλογή, αλλά προσδίδουν ένα νοηματικό περιεχόμενο. Η

σχέση μορφής και περιεχομένου, το σημαίνον και το σημαινόμενο της ομηρικής γραφής, αποτέλεσαν πεδίο μελέτης και οπτικής των ομηρικών επών ως λογοτεχνικών προϊόντων.

Το σχολικό αντικείμενο της Οδύσσειας διδάσκεται ως λογοτεχνία, γεγονός που φαίνεται από την επιρροή της διδακτικής της λογοτεχνίας στην διδασκαλία της Οδύσσειας. Η διδασκαλία, βάσει του εκλεκτικισμού – της δυνατότητας επιλογής διδακτικών πρακτικών άλλων σχολικών αντικειμένων –, δανείζεται στοιχεία της διδακτικής της λογοτεχνίας, όπως η ερμηνευτική μέθοδος και οι αναγνωστικές θεωρίες του Jauss και του Iser.

Η λογοτεχνική θεωρία επηρεάστηκε ιδιαίτερα από την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη σημασία του κειμένου στην αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη. Συνεπώς, το κύριο ενδιαφέρον εδράζεται στο πώς αλληλενεργούν και ανταποκρίνονται οι αναγνώστες (Φρυδάκη 2009). Ο Jauss, υπέρμαχος της ερμηνευτικής, είχε έντονο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ λογοτεχνικής ερμηνείας και ιστορίας, και βάσει αυτού δημιούργησε την αναγνωστική θεωρία της αισθητικής πρόσληψης (Τζούμα, 1991, στο Φρυδάκη, 2009). Η πρόσληψη, λοιπόν, κατά τον Jauss (1995: 93) ορίζεται ως *«εκείνη η δυσπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται»*. Αυτή η «δεξίωση» του παραλήπτη βασίζεται στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιό του, για αυτό και ο Jauss στήριξε τις διαφοροποιήσεις στον *«αισθητικό ορίζοντα προσδοκιών»* (Φρυδάκη, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της αισθητικής πρόσληψης του Jauss προσφέρει ένα είδος ερμηνευτικής, μέσα σε ένα πλαίσιο συνδιαλλαγής μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, στο οποίο ο τελευταίος αξιοποιεί τον προσωπικό του ορίζοντα προσδοκιών για να φτάσει στην προσωπική ερμηνευτική προσέγγιση. Ο Jauss όρισε τρεις στόχους της ερμηνείας, οι οποίοι κατά την Φρυδάκη (ό. π: 164-165) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως φάσεις διδασκαλίας: α) η κατανόηση, β) η εξήγηση, γ) η εφαρμογή.

Ο στόχος της κατανόησης αφορά στην ενεργοποίηση των προσδοκιών των μαθητών, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες στοχεύουν στην αφύπνιση της μνήμης και την ανάκληση πρωθύστερων εμπειριών (Φρυδάκη, 1999). Η εξήγηση οδηγεί τους μαθητές σε αυτούς τους κειμενικούς δείκτες, δίνοντας έμφαση στις ενδοκειμενικές προσεγγίσεις και τέλος, η εφαρμογή δημιουργεί το κατάλληλο πεδίο, το σημείο σύγκλισης της αναγνωστικής και προσληπτικής εμπειρίας με την εμπειρία των αναγνωστών (Φρυδάκη, 2009). Συνεπώς, οι σκέψεις των μαθητών για το κείμενο, η πρόσληψή τους δηλαδή, έρχεται σε άμεσο διάλογο με

το κείμενο αυτό καθ' αυτό, δημιουργώντας μία διαλογική κατάσταση και διαμορφώνοντας μία κριτική στάση εκ μέρους των μαθητών (Ημέλλου, 2016).

### **2.2.3 Η Αξιοποίηση Ποιητικών Τεχνικών**

Στα Ομηρικά Έπη χρησιμοποιείται πλήθος ποιητικών τεχνικών που συμβάλλουν στη συνοχή και συνεκτικότητα των κειμένων (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017) και αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό της γραφής του Ομήρου. Ιδιαίτερα στην Οδύσσεια του Ομήρου, ο ποιητής χρησιμοποιεί τις ποιητικές τεχνικές προσπαθώντας να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των αναγνωστών του, άλλοτε αποκαλύπτοντας τη γενική πορεία του έργου, λόγω χάρη η επιστροφή του Οδυσσέα προοικονομείται από το προοίμιο, και άλλοτε αποκρύπτοντας ειδικά σημεία, όπως τα δεινά που θα χρειαστεί να περάσει ο Οδυσσέας για να επιστρέψει στην Ιθάκη (Μαρωνίτης, Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Η χρήση των ποιητικών τεχνικών εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς του ποιητή, καθώς παραθέτουν στους αναγνώστες συγκεκριμένα στοιχεία για μία κατάσταση: η ομηρική παρομοίωση υπογραμμίζει τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων, η επιβράδυνση δημιουργεί αγωνία στους αναγνώστες και η έντεχνη αφήγηση διεγείρει το ενδιαφέρον των αναγνωστών (Μαρωνίτης & Πόλκας, 2007). Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Όμηρος δεν επηρέασαν μόνο τη άνθιση της λογοτεχνίας, αλλά στάθηκαν και αποτέλεσαν εργαλεία σκηνοθετικών οδηγιών σε θεατρικά κείμενα και έργα.

Η διδακτική μεθοδολογία της Οδύσσειας επιτάσσει την αναγνώριση και την κατανόηση της λειτουργίας των ποιητικών τεχνικών από τους μαθητές, ώστε να συνδράμει στην αισθητική απόλαυση του έπους. Η αξιοποίηση των ποιητικών τεχνικών εκ μέρους του ποιητή και κατ' επέκταση των μεταφραστών του κειμένου, μπορεί να αναδειχθεί μέσω της χρήσης των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, σε ένα επαγωγικό πλαίσιο μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το ρόλο λειτουργίας τους, καθώς και τον τρόπο χρήσης τους.

### **2.3 Η Διδασκαλία της Οδύσσειας στο Σχολείο του Σήμερα**

Το γνωστικό αντικείμενο της Οδύσσειας αποτελεί την πρώτη επαφή των μαθητών με την αρχαϊκή επική ποίηση, καθώς είναι το πρώτο μάθημα Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση που έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές κατά την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, το θετικό ερέθισμα που θα δοθεί στον μαθητή κατά την πρώτη του συνάντηση με το έπος του Ομήρου αποτελεί βασικό στόχο του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, σήμερα, το

μάθημα των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση δέχεται αμφισβήτηση και βρίσκεται σε μία αμήχανη κατάσταση (Μαυροσκούφης, 2002).

Με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας περί των αντιδράσεων των μαθητών ως προς τα αρχαία ελληνικά από μετάφραση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αμφισβήτηση που δέχεται το μάθημα πηγάζει από τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται από τον κλάδο των φιλολόγων (Μαυροσκούφης, 2008; Κατσαμάκα 2006). Ο επαναπροσδιορισμός του γνωστικού αντικειμένου των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της ανανέωσης των διδακτικών προσεγγίσεων (Φουντοπούλου, 2013), ούτως ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος της Οδύσσειας. Το διδακτικό αντικείμενο στη σημερινή εποχή φαίνεται να δέχεται έντονη κριτική (Μαυροσκούφης, 2002) και αμφισβήτηση για τους σκοπούς του κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται περισσότερο στην κάλυψη της διδακτέας ύλης από ότι στο αξιακό και ιδεολογικό περιεχόμενό του (Τσάφος, 2004).

Τα ζητήματα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση εντοπίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεδομένου ότι οι σκοποί του μαθήματος στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την υιοθέτηση αξιών και στάσεων. Η γενικότητα του σκοπού δημιουργεί πρόβλημα στη σύνθεση των στόχων των γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της Οδύσσειας (Μαυροσκούφης, 2002). Επιπλέον, η επίπεδη και τυποποιημένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών διευρύνει το χάσμα της χρονικής απόστασης του κειμένου της Οδύσσειας με το σήμερα, μετατρέποντας το μάθημα σε μη ενδιαφέρουσα διαδικασία για τους μαθητές (Φουντοπούλου, 2010). Η έλλειψη θεωρητικού και διδακτικού λόγου ως προς τη διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και η έλλειψη ειδικής κατάρτισης σε θέματα παιδαγωγικών και μεθοδολογίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, έχουν ως συνέπεια την παθητική στάση των μαθητών, οι οποίοι δημιουργούν μία αρνητική γνώμη για το σχολικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών που τους ακολουθεί μέχρι το τέλος της σχολικής τους θητείας (Τσάφος, 2004).

Η μονότονη και επαναλαμβανόμενη διδακτική πράξη παρεκκλίνει από τις παιδαγωγικές αρχές του 21ου αιώνα, οι οποίες καλούν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές στα ποικίλα μαθησιακά στυλ που μπορούν να απαρτίσουν το μαθησιακό κοινό (Φουντοπούλου, 2013). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναριακών κύκλων, θα μπορούσε να τους φέρει σε επαφή με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίες, όπως η χρήση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων. Ιδίως στην περίπτωση

των Ομηρικών Επών, και πιο συγκεκριμένα στην Οδύσσεια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιέχει πλήρη ενημέρωση σε μεθοδολογικά ζητήματα, καθώς και τους άξονες που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν περαιτέρω προσοχή.

#### **2.4 Θεσμικά Κείμενα**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αποτελούν επικουρικό συμπλήρωμα μαζί με τα εγχειρίδια του μαθητή και του εκπαιδευτικού, προσφέροντας σημαντικές παραμέτρους για τη διδασκαλία.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το επίσημο κείμενο με νομοθετική εγκυρότητα, που ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τα ισχύοντα, τα οποία οφείλει να μετατρέψει σε πράξη (Φουντοπούλου, 2010). Ο Φλουρής (2010) αναφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί για τα βασικά δομικά στοιχεία του γνωστικού αντικείμενου. Μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, καθώς και για τους στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013), συνεπώς αντιλαμβάνεται τον λόγο που διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο σε συσχετισμό με τον διδακτικό ετήσιο προγραμματισμό (Φλουρής, 2010). Επιπλέον, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγράφονται ενδεικτικές δραστηριότητες και πορείες διδασκαλίας, καθώς επίσης και πιθανοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητικού κοινού (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013).

Το κύριο εποπτικό υλικό υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο είναι «το σημείο έναρξης αλλά και η πηγή έμπνευσης της διδακτικής διαδικασίας που οδηγεί και στοχεύει στη μάθηση» (Σπανός, 1991: 384, στο Φουντοπούλου, 2006). Το σχολικό εγχειρίδιο, λοιπόν, συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα αφού εκφράζει και διευκολύνει την υλοποίηση των σκοπών και στόχων του (Φλουρής, 2010).

Οι γενικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση συνοψίζονται στα εξής (Πετσιμέρη, 2004):

- στην ανάδειξη και στη σημασία του ανθρώπου (ανθρωποκεντρισμός), καθώς και στην μελέτη του ως πολίτη της εποχής του τότε (ανθρωπογνωσία), με κύριο μέσο τον προσδιορισμό των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών
- στην κατανόηση της σημασίας των επιτευγμάτων, που αποτέλεσαν μέσο για την πορεία του πολιτισμού, με γνώμονα τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως φορέας πνευματικής δημιουργίας

- στην επικοινωνία του μαθητικού κοινού και τη διαλογική στάση του στα κείμενα που συνθέτουν τον αρχαιοελληνικό κόσμο, καθώς και στους διάυλους επικοινωνίας με τα στοιχεία του σήμερα
  - στην αισθητική απόλαυση των μαθητών μέσα από την τριβή τους με τα κείμενα
- Αντιστοίχως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', 303/13-03-03) της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας έχει σκοπό οι μαθητές:
- να έρθουν σε επαφή με την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία των μετέπειτα πολιτισμών (ελληνορωμαϊκών, δυτικοευρωπαϊκών)
  - να συνδιαλλαχθούν με τα αρχαία κείμενα, δημιουργώντας μία εικόνα για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και εντοπίζοντας τα σημεία σύγκλισης και απόστασης με την εποχή του σήμερα
  - να απολαύσουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των αρχαίων συγγραφέων, καθώς και τους λογοτεχνικούς τρόπους έκφρασης που χρησιμοποιούνται.

## 2.5 Προσεγγίσεις της Διδασκαλίας της Οδύσσειας

Η θεωρία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση συνδέεται με την εφαρμογή των θεωριών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης και επηρεάστηκε από την παιδαγωγική επιστήμη. Οι κύριες κατευθύνσεις στη θεωρία της διδασκαλίας επισημαίνονται από τον Minder (1999, στο Φουντοπούλου, 2011). Η διδασκαλία δημιουργεί εκείνο το πλαίσιο, στο οποίο ο μαθητής αποτελεί το υποκείμενο της όλης διαδικασίας, ως το κεντρικό πρόσωπο της διδακτικής πράξης. Η βαθμιαία καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας. Στη σύγχρονη έκφρασή της εισήχθη ο όρος της διαθεματικότητας, κατά την οποία η γνώση αναγνωρίζεται ως ολιστικό στοιχείο, παραπέμποντας σε άλλα σχολικά αντικείμενα (Πετσιμέρη, 2004).

Επιπλέον, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες επιτάσσουν τη σύνδεση των σχολικών αντικειμένων με την καθημερινότητα των μαθητών, ούτως ώστε οι τελευταίοι να εντοπίζουν τη χρησιμότητα των μαθημάτων τους. Ιδιαίτερα, ο ρόλος της διδασκαλίας είναι η προσφορά – παροχή βαθύτερων κινήτρων μάθησης, μέσω της δράσης και της ανακάλυψης, ούτως ώστε οι μαθητές να βρίσκουν ενδιαφέρον στη διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Το σχολικό περιβάλλον και η σχολική τάξη αποτελούν το πλαίσιο εργασίας μίας κοινωνικής

ομάδας και συνεπώς, οι συνεργατικές μορφές εργασίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας (Φουντοπούλου, 2011).

Κύριοι άξονες της διδασκαλίας αποτελούν οι εξής (Κοσσυβάκη, 2004: 47):

- Αποδόμηση και αναδόμηση της γνώσης, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης της προσωπικής άποψης των μαθητών και ανταλλαγής της με τη σχολική ομάδα
- Διαμόρφωση των συνθηκών που θα επιτρέπουν στον μαθητή να αυτενεργήσει, τοποθετώντας τον στην πρωταγωνιστική θέση της διαδικασίας
- Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες υποβοηθούν τη διδακτική πράξη, ωθώντας τους μαθητές σε νέους τρόπους επεξεργασίας και ανάλυσης της πληροφορίας

Πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του ομηρικού έπους της Οδύσσειας, η μεθοδολογία της διδασκαλίας ακολουθεί την τάση του εκλεκτικισμού (Purien, 2001, όπ αναφ. στο Φουντοπούλου, 2013), δηλαδή του συγκεκριμένου ποικίλων θεωριών και μοντέλων διδασκαλίας. Αυτού του είδους η φιλοσοφική ιδέα προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει στοιχεία διδακτικής άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως της λογοτεχνίας και της νεοελληνικής γλώσσας, τα οποία επιλέγονται σύμφωνα με την προς διδασκαλία ενότητα. Το μάθημα της Οδύσσειας στοχεύει στην ανθρωπογνωστική θεώρηση, στην παρουσίαση και ερμηνεία των συμπεριφορών της ανθρώπινης δράσης των ηρώων, ούτως ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Με γνώμονα το παραπάνω, η ηθογράφηση των προσώπων του κειμένου αποτελεί ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την προσέγγιση του ομηρικού κόσμου, μέσω πρακτικών, όπως το παιχνίδι ρόλων ή το δελτίο προσώπου, οι οποίες συνεισφέρουν στην ερμηνευτική προσέγγιση και δεν κουράζουν τους μαθητές.

Η ερμηνευτική προσέγγιση επιτάσσει την διδακτική πορεία όλων – μέρη – όλων, δηλώνοντας τη σημασία της επιστροφής στην ολότητα (Φρυδάκη, 2009). Το μάθημα της Οδύσσειας και συγκεκριμένα το σχολικό εγχειρίδιο είναι χωρισμένο σε ενότητες και δυσκολεύει την αντιμετώπιση ως ένα κείμενο με αρχή, μέση και τέλος, ως μία συνολική θεώρηση (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Η προσέγγιση της διδασκαλίας, λοιπόν, προσανατολίζεται στην υπενθύμιση των μαθητών για την ολότητα

του έπους, μέσω των συχνών ερωτήσεων για τα πρωθύστερα γεγονότα, καθώς επίσης και για τα μελλοντικά, καλώντας τους να υποθέσουν τη συνέχεια του έργου.

Η οργάνωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας της Οδύσσειας μπορεί να στηριχθεί σε ορισμένους άξονες, όπως οι θεματικοί πυρήνες της κάθε ενότητας, οι ιδεολογικοί άξονες και τέλος τα υφολογικά στοιχεία (Τσάφος, 2004). Πιο συγκεκριμένα οι άξονες που προσφέρονται για την οργάνωση της διδασκαλίας συνίσταντο στον αισθητικό, μέσω του οποίου το κείμενο αντιμετωπίζεται ως λογοτεχνικό έργο, στον γλωσσικό, κατά τον οποίον ο εκπαιδευτικός συνδέει το μεταφρασμένο κείμενο με το πρωτότυπο και τέλος τον πολιτιστικό, στον οποίο πραγματοποιείται μελέτη για τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας (Φουντοπούλου, 2010).

Η διδασκαλία της Οδύσσειας διατρέχεται μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, επαναφέροντας τους μαθητές στο κείμενο του έπους, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τα γνωστικά αντικείμενα της λογοτεχνίας, της ιστορίας, των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο και της νεοελληνικής γλώσσας (Φουντοπούλου, 2006). Το εν λόγω μάθημα συνεπώς, μπορεί να μελετηθεί μέσω της παράθεσης διαφορετικών μεταφράσεων της νεοελληνικής γλώσσας, μέσω λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων της σύγχρονης εποχής, καθώς και με πλήθος κειμένων της αρχαϊκής επικής ποίησης, όπως είναι η Ιλιάδα, και της αρχαίας κυπριακής γραμματείας, όπως είναι τα Κύπρια Έπη και οι Ύμνοι της Θεάς Αφροδίτης<sup>3</sup> (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Αναφορικά με την Ιλιάδα και την αρχαία κυπριακή γραμματεία, υπάρχουν ποικίλα στοιχεία ομοιότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση και ερμηνεία αξιών και ιδεών, καθώς επίσης, για την παρουσίαση της επιρροής του Ομήρου στην κυπριακή και διεθνή γραμματεία.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες, επίσης, αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των διδασκόντων της Οδύσσειας του Ομήρου. Μέσω ψηφιακών λογισμικών, όπως το «Ομηρικά Έπη», μπορεί να υιοθετηθεί μία επαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας του κειμένου και να ενισχυθεί το δημιουργικό και επικοινωνιακό πλαίσιο της (Φουντοπούλου & Λούμος, 2008)

## **2.6 Η Οδύσσεια μέσα από Θεατρικούς Όρους**

Το έπος της Οδύσσειας αποτελεί λογοτεχνικό έργο μεταξύ άλλων και για τη σύμπτυξη ποικίλων θεμάτων: τιμή, ηρωικό ιδεώδες, φιλοπατρία κ.α. στο πλαίσιο των μεγαθεμάτων που απασχολούν την ομηρική γραφή: Πόλεμος – Νόστος – Ομιλία. Η αξιοποίηση των θεατρικών

---

<sup>3</sup> Για τον συσχετισμό των Ομηρικών Επών και της Αρχαϊκής Επική Ποίησης της Κύπρου βλ. στο Από τον Όμηρο στην Αρχαϊκή Επική Ποίηση της Κύπρου και στην Ελένη του Ευριπίδη: Επιλογή σχετικών κειμένων της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: [http://archeia.moec.gov.cy/sm/435/archaia\\_kypriaki\\_grammateia.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/435/archaia_kypriaki_grammateia.pdf)



τεχνικών και δραστηριοτήτων προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν τον ομηρικό κόσμο με διαφορετικούς όρους μελέτης, εμβαθύνοντας στις αξίες και στις ιδέες του έργου και κατανοώντας τη στάση και τη συμπεριφορά των ηρώων.

Η επιλογή της Οδύσσειας για τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων έγινε αφενός γιατί το ίδιο το έπος ακολουθεί μια αφηγηματική δομή: ο ήρωας αντιμετωπίζει ένα ζήτημα, την επιστροφή του στην πατρίδα, η οποία παρεμποδίζεται από πλήθος δυνάμεων, στοιχεία που θυμίζουν θεατρικούς όρους και αφετέρου γιατί οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να συμβάλλουν στην ανανεωτική πνοή και σε μία ενδιαφέρουσα προσέγγιση του κειμένου εκ μέρους των μαθητών. Η αφηγηματολογία του έπους που αποτελεί ένα θεωρητικά πλαισιωμένο σύνολο αφηγηματικών τεχνικών, ζωντανεύει την πλοκή και τη δράση του έργου, αλλά μέσω των θεατρικών τεχνικών μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα στοιχεία της φυσιογνωμίας του, όπως τις ποιητικές τεχνικές και τον αξιακό κώδικα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα ενδιαφέρον πλαίσιο μελέτης του ομηρικού κόσμου.

Ακόμα ένας λόγος της επιλογής του αντικειμένου της Οδύσσειας ως το πλαίσιο αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών είναι τα ίδια τα πρόσωπα που συνθέτουν τους χαρακτήρες του έργου. Οι προσωπικότητες του έπους παρουσιάζονται σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις τους: ο δυνατός και ατρόμητος πολεμιστής Οδυσσεύς στην ραψωδία π καταλήγει να κλαίει στην αγκαλιά του Τηλέμαχου, ενώ ο αδρανής και παθητικός Τηλέμαχος βρίσκει το θάρρος και πολεμάει τους μνηστήρες. Οι παρουσιάσεις τόσων στοιχείων της προσωπικότητας των ηρώων του κειμένου αναδεικνύουν τη σημασία της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών, ώστε οι μαθητές να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη δράση και να μελετήσουν με τέτοιο τρόπο τις πράξεις των ηρώων, ώστε να μπορούν να εξαγάγουν στοιχεία για την κοινωνία του ομηρικού κόσμου και να αντιληφθούν τους λόγους των συμπεριφορών των χαρακτήρων.

Ένα από τα ζητήματα της διδασκαλίας του ομηρικού έπους έγκειται στη χωροχρονική απόσταση του κειμενικού κόσμου με το σήμερα. Οι θεατρικές τεχνικές πιθανώς να αποτελούν μία γέφυρα αυτού του χάσματος, προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να «μεταφέρονται» στους τόπους των γεγονότων που πραγματεύονται. Ο χώρος αποτελεί για το θέατρο την έδρα της σύγκρουσης (Μώρου, 2002), δηλαδή το πλαίσιο δράσης. Παρόμοιο ρόλο διαδραματίζουν και τα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές για να αναπαραστήσουν στοιχεία του ομηρικού κόσμου, κατανοώντας έννοιες και νοήματα που σχετίζονται με τη δράση και τη ζωή των ηρώων (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο κείμενο της Οδύσσειας υπάρχουν επεισόδια και σκηνές, στα οποία οι ήρωες βιώνουν μία δύσκολη θέση, μία σύγκρουση λόγω των γεγονότων. Μέσω θεατρικών όρων οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να διαχωριστούν σε εξωτερικές συγκρούσεις, δηλαδή τη σύγκρουση που γίνεται με άλλα πρόσωπα της πλοκής (η εφαρμογή του σχεδίου της μνηστηροφονίας στο παλάτι του Οδυσσέα) και σε εσωτερικές συγκρούσεις, όταν ο ήρωας συγκρούεται με τον εσωτερικό του κόσμο, με τις αξίες και τις ιδέες του (η σκηνή αναγνωρισμού του Οδυσσέα από τον Τηλέμαχο, ο οποίος βιώνει μία εσωτερική σύγκρουση μέχρι να αποδεχτεί ότι αυτός που αντικρίζει είναι ο πατέρας του). Οι θεατρικές τεχνικές αναφέρουν αυτές τις συγκρούσεις ως δραματική σύγκρουση που συμβάλλει στην εστίαση του ενδιαφέροντος από το γεγονός στον εσωτερικό κόσμο των ηρώων και κατ' επέκταση στην βαθύτερη μελέτη της συμπεριφοράς και των ηθικών κωδίκων τους.

### **3. Επιστημονικά Ερείσματα της Σύζευξης Θεατρικών Τεχνικών και Διδασκαλίας της Οδύσσειας**

#### **3.1 Παιδαγωγικές Θεωρίες και Είδη Μάθησης**

Πλήθος ερευνητών έχουν ασχοληθεί με τη διαδικασία της μάθησης, παρότι ακόμα και σήμερα δεν έχει διαπιστωθεί με ακρίβεια και σαφήνεια το πώς συντελείται. Ο Gagne (οπ. αναφ. στο Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 26) επισημαίνει ότι *«η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο»*.

Υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης και η καθεμία από αυτές παρουσιάζει μαθησιακά είδη μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αποτελεσματικοί και η διαδικασία φέρει θετικά αποτελέσματα. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρατεθούν η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία του Κονστρουκτιβισμού, καθώς και είδη μάθησης, που έχουν κοινό πυρήνα φιλοσοφίας και πρακτικής με τη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

##### **3.1.1 Κονστρουκτιβισμός**

Στη σημερινή εποχή το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έχει κυριαρχήσει στις παιδαγωγικές τάσεις και εφαρμόζεται κυρίως σε όλες τις χώρες του δυτικού πολιτισμού. Ο Κονστρουκτιβισμός αντικατοπτρίζεται στην φιλοσοφική ιδέα ότι ο άνθρωπος οικοδομεί την πραγματικότητα γύρω του (Φρυδάκη, 2009). Η φιλοσοφική βάση του Πραγματισμού εκφράζεται μέσα από τον Κονστρουκτιβισμό, κατά την οποία η αλήθεια και η πραγματικότητα δεν έχουν αντικειμενική ύπαρξη και αξία, αλλά αποτελούν προσωπικά δομήματα και λειτουργούν ως εργαλεία δράσης.

Το κίνημα του Κονστρουκτιβισμού εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον L. Vygotsky και τον J. Bruner, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους περί κοινωνικού και πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού αντίστοιχα (Ημέλλου, 2016). Ο Vygotsky (1978: 57), υποστηρικτής της κοινωνικοπολιτισμικής πλευράς του εποικοδομισμού, υποστήριξε ότι *«οι κοινωνικές σχέσεις είναι η αιτία των ανώτερων νοητικών λειτουργιών»*, για αυτό και στο πλαίσιο του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος δίνεται ιδιαίτερη προσοχή και σημασία στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 2011), στη σύνθεση ομαδικών δραστηριοτήτων και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, ο Vygotsky, πιστός στην ιδέα ότι η μάθηση επέρχεται μέσω των κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών, εξέφρασε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας *«την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό*

*αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος, και στο δυναμικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενός πιο ικανού συνομηλητή» (Vygotsky, 1978, στο Φρυδάκη, 2009: 269 και στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 122). Ο πολιτισμικός κονστρουκτιβισμός του J. Bruner βασίζεται στα γνωστικά σχήματα στα οποία οργανώνεται και νοηματοδοτείται η εμπειρία (Φρυδάκη, 2009), τις προηγούμενες ή προϋπάρχουσες γνώσεις. Συνεπώς, οι νέες γνώσεις που αποκτά ένα άτομο μετασχηματίζονται ανάλογα το πολιτισμικό του πλαίσιο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).*

Το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα προσέφερε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας για τη αξιοποίηση και εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, στο φάσμα της διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο του Ομήρου. Αρχικά, ο κονστρουκτιβισμός επιτάσσει τη δραστηριοποίηση και την ενεργοποίηση των μαθητών για την οικοδόμηση της γνώσης, με βάση τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, οι οποίες εμπλουτίζονται και προσαρμόζονται μέσω της αλληλόδρασης και αλληλεπίδρασης (Φουντοπούλου, 2010). Οι θεατρικές τεχνικές στηρίζονται στην ίδια πορεία μάθησης, δημιουργώντας ένα ομαδικό πλαίσιο αναφοράς, στο οποίο οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται. Επιπλέον, συντελούν στην βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, γεγονός που συμβάλλει στην ανάδειξη διαφορετικής εστίασης και οπτικής. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες των μαθητών μπορούν να παράγουν θεατρικά κείμενα σχετικά με τις ραψωδίες, ερμηνεύοντας το κείμενο μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ενώ στη συνέχεια, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, μπορούν να παρουσιάσαν το κείμενο, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές οπτικές που μπορεί να υπάρξουν για τους ήρωες του μαθήματος.

### **3.1.2 Βιωματική Μάθηση**

Η Βιωματική Μάθηση δίνει έμφαση στην εμπειρία και πιο συγκεκριμένα εστιάζει στους δεσμούς των μαθητών εντός και εκτός της σχολικής ζωής (Δεδούλη, 2004). Το εν λόγω είδος μάθησης προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωθεί στην ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπακιρτζής, 2000).

Ο Kolb (1984) αναφέρει ότι η Βιωματική Μάθηση προέρχεται από τους Dewey και Lewin. Ο Dewey με τη φράση Learning By Doing ανέδειξε την ιδέα ότι η γνήσια μορφή εκπαίδευσης προέρχεται από την εμπειρία, ενώ ο Lewin επεσήμανε τη δυναμική των ομάδων, αναδεικνύοντας την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση.

Η Βιωματική Μάθηση προσφέρει πληροφορίες και καλλιιεργεί γνώσεις και δεξιότητες μέσω εμπειρικών καταστάσεων, οι οποίες δεν μπορούν να πιστοποιηθούν (Δεδούλη, 2004). Σε αυτό το χαρακτηριστικό της Βιωματικής Μάθησης έγκεινται οι ομοιότητες με τη μέθοδο Project και τη Ανακαλυπτική – Διερευνητική Μάθηση. Ωστόσο, η πρώτη διαφέρει, διότι πέρα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η παρατήρηση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η Βιωματική Μάθηση ευαισθητοποιεί το μαθητικό κοινό σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα (Mezirow, 1991).

Επιπλέον, οι αρχές αυτού του είδους μάθησης βασίζονται στην ενεργητική στάση των μαθητών, την ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, στην προσωπική νοηματοδότηση και τέλος, στην προώθηση της αυτογνωσίας (Δεδούλη & Κατσαρού, 2008). Σύμφωνα με τον Dewey (1956: 55) *«οι προσωπικές τάσεις και επιθυμίες είναι τα ελατήρια που καθορίζουν τη δράση μας»*.

Οι βιωματικές δράσεις, λοιπόν, μπορούν να σταθούν και να εφαρμοστούν σε ποικίλες διδασκαλίες και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, στη δική μας περίπτωση, η διδασκαλία των Ομηρικών Επών προσφέρει πλήθος στιγμιότυπων και επεισοδίων που ενδείκνυνται για δραστηριότητες στο πλαίσιο της Βιωματικής Μάθησης, με έντονα συναισθηματικά στοιχεία και αξίες που διαχρονικά είτε παρέμειναν αυτούσιες στο σήμερα είτε δέχθηκαν αλλαγές. Μάλιστα, η σύνδεση βιώματος και γνωστικού αντικειμένου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των θεατρικών τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση κ.α., γιατί οι μαθητές μπορούν να ανασύρουν προσωπικά βιώματα ή να οικοδομούν τη γνώση μέσα από την εμπειρία της θεατρικής άσκησης. Όπως αναφέρει και ο Τσάφος (2001: 164) *«μέσω των εσωτερικών διεργασιών ο μαθητής αναγνωρίζει στάσεις και αξίες με τις οποίες συμφωνεί ή διαφωνεί, και έτσι μπορεί να αναγνωρίσει τις προσωπικές του αξίες»*.

Πιο συγκεκριμένα, στις διδασκαλίες που εφαρμόσαμε, πραγματοποιήθηκε χρήση θεατρικών δραστηριοτήτων, στοχεύοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος και την αίσθηση της ομαδοσυνεργατικής ατμόσφαιρας, ενώ επίσης, αξιοποιήσαμε τη θεατρική ανάγνωση, ούτως ώστε οι μαθητές να προτείνουν τις προσωπικές τους επιλογές ύφους. Σε δεύτερο στάδιο, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά μέσω της δραστηριότητας του παιχνιδιού ρόλων κατά την οποία ενεργοποίησαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, προεκτείνοντας το κείμενο με προσωπικά στοιχεία και κατανοώντας βαθύτερα τον εσωτερικό κόσμο των ηρώων.

### 3.1.3 Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης

Η έννοια της νοημοσύνης έχει προβληματίσει κατά τη διάρκεια των χρόνων την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Gardner διαπίστωσε ότι το σχολικό περιβάλλον προωθούσε κυρίως τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, τοποθετώντας άλλα γνωστικά αντικείμενα σε δευτερεύουσα θέση. Ο ίδιος με τη δημοσίευση του βιβλίου του *Frames of Minds* παρουσίασε τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων νοημοσύνης, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την έννοια της νοημοσύνης και τον τρόπο μέτρησής της (Χατζηγεωργίου, 2011). Ο Gardner υποστήριξε και απέδειξε ότι οι συμβολικές λειτουργίες πηγάζουν από διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα (Gardner, 1983), με αποτέλεσμα να δημιουργήσει οκτώ είδη νοημοσύνης, μία έρευνα που συνεχίζεται ακόμη και σήμερα.

Ο Gardner αναφέρει ότι *«η νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές πολλαπλών αλλά διακριτών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων, με τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες και επιλύει προβλήματα»* (στο Φρυδάκη, 2009: 275). Τα είδη νοημοσύνης που διακρίνει ο Gardner είναι: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η κιναισθητική, η μουσική, η χωροταξική/χωρική, η νατουραλιστική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 197-198; Χατζηγεωργίου, 2011:351-352; Φρυδάκη, 2009: 276-277). Η κριτική που ασκεί ο Gardner στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έγκειται στο διαχωρισμό των γλωσσικομαθηματικών και των υπόλοιπων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων σε ευφυΐες και ταλέντα, για αυτό ο ίδιος επεσήμανε την αναγκαιότητα της καθολικής ονομασίας των δεξιοτήτων είτε σε ευφυΐες είτε σε ταλέντα (Χατζηγεωργίου, 2011).

Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μπορεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τα είδη νοημοσύνης. Στην παρούσα εργασία, οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες προσανατολίστηκαν στους διδακτικούς στόχους, ώστε μέσω αυτών να αναπτυχθούν η κιναισθητική νοημοσύνη - μέσω της κίνησης ως εκφραστή ιδεών και συναισθημάτων -, η γλωσσική νοημοσύνη - μέσω των δραστηριοτήτων υποκριτικής, κατά τις οποίες οι μαθητές επιδίδονται σε προφορικά ή γραπτά είδη λόγου (διάλογος, μονόλογος, θεατρική γραφή) -, η διαπροσωπική νοημοσύνη - μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων και την αλληλεπίδραση των μαθητών -, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη - μέσω της επεξεργασίας και ανάλυσης αξιών και της αναγνώρισης του προσωπικού ηθικού και αξιακού κώδικα -, η χωροταξική νοημοσύνη - μέσω της υιοθέτησης σκηνοθετικών και σκηνογραφικών επιλογών - και τέλος, η λογικομαθηματική νοημοσύνη - μέσω της κριτικής στάσης και αποστασιοποίησης στα θεατρικά επεισόδια.

### **3.1.4 Ομαδοσυνεργατική Μάθηση**

Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσής τους (Χατζηγεωργίου, 2011). Το διαλεκτικό πλαίσιο, που χαρακτηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, βελτιώνει την κριτική σκέψη των μαθητών. Τα μέλη των ομάδων ανταλλάσσουν απόψεις και γνώμες, γεγονός που ενισχύει την επιχειρηματολογία τους και συμβάλλει στη μείωση του φόβου της έκθεσης στην ολομέλεια (Johnson & Johnson, 1989).

Το είδος αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών, ψυχολογικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2009), μειώνοντας το κλίμα ανταγωνισμού και αντιπαλότητας και στοχεύοντας στην έννοια της κοινότητας μάθησης (Wald & Castleberry, 2000 στο Φρυδάκη, 2009: 365). Ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και να συσπειρωθούν ομοιογενείς ή ανομοιογενείς ομάδες ανάλογα με τις επιδιώξεις του διδάσκοντος (Τριλιανός, 2008).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προτείνεται από τις οδηγίες διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας για τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και των σχεδίων δράσης (Project) (Φουντοπούλου, 2010) και αποτελεί μέσο πρακτικής των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στη εφαρμογή του θεάτρου στο σχολικό χώρο.

### **3.2 Μαθησιακό Κλίμα: Πλαίσιο Βελτίωσης της Μαθησιακής Πράξης**

Η σημασία της κατάλληλης ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών έχει τονιστεί κατά κόρον από πλήθος επιστημόνων της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, η οποία εμπλέκεται με την μαθησιακή επιτυχία, καθώς επίσης, τη δημιουργία κινήτρων μάθησης και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Η εκπλήρωση του θετικού κλίματος μπορεί να διαμορφωθεί μέσω δύο παραγόντων: α) από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως προς τους μαθητές του και β) από την οργάνωση και εφαρμογή των διδακτικών στρατηγικών της διδασκαλίας.

Ως προς την πρώτη περίπτωση, οι Φλουρής και ο Μαυρόπουλος (2012) επισημαίνουν τη θετική στάση του διδάσκοντος στους μαθητές του, η οποία παρουσιάζεται με τη λεκτική ή τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Η στάση του διδάσκοντος οφείλει να χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, θέρμη και συναισθηματική ευελιξία, ειδάλτως, όταν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία απαθή και μονότονη στάση, οι μαθητές συνήθως ακολουθούν το παράδειγμά του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Βασικός παράγοντας στη δημιουργία θετικού

μαθησιακού κλίματος αποτελεί η δημιουργία θετικών προσδοκιών και η ενίσχυση των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2004).

Ως προς τη δεύτερη περίπτωση, εκείνη της οργάνωσης και εφαρμογής των διδακτικών στρατηγικών, κύριο σημείο αποτελεί η επιλογή εκείνων των δραστηριοτήτων που φέρνουν τους μαθητές στο προσκήνιο της διδασκαλίας και τους ωθούν σε μία ενεργητική στάση (Ματσαγγούρας, 2007). Επίσης, η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα των μαθητών μπορεί να συμβάλλει στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος (Μαυρόπουλος, 2013), ενώ η αποκοπή των γνωστικών αντικειμένων από το κοινωνικό πλαίσιο τους δημιουργεί ένα χάσμα μεταξύ σχολικής γνώσης και κοινωνικής πρακτικής, στοιχείο που δεν συνάδει με ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, ο διδάσκων οφείλει να επιλέξει εκείνες τις δραστηριότητες που γεφυρώνουν την απόσταση μεταξύ σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας, γεγονός που συγχρωτίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης και τα είδη της (Δεδούλη, 2004).

### **3.3 Ταξινομίες Γνωστικών & Συναισθηματικών Στόχων**

Στην παρούσα μελέτη, οι ταξινομίες των Bloom και Krathwohl, όπως και στοιχεία της ταξινομίας των Massialas και Hurst, χρησιμοποιήθηκαν για να οριστούν τα στοιχεία του θετικού μαθησιακού κλίματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι γνωστικοί στόχοι κατά τους Bloom και Krathwohl, στο πρίσμα του γραμμικού μοντέλου διδασκαλίας, προσδιορίζουν τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, τη διδακτική πράξη. Συμπληρωματικά, ο εκπαιδευτικός, βάσει των ταξινομιών, ορίζει τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας του και δημιουργεί συμβατές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στο επιθυμητό σημείο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Οι Bloom και Krathwohl (1986) δημιούργησαν έξι κατηγορίες, ιεραρχικά διαβαθμισμένες, οι οποίες περιλαμβάνουν υποκατηγορίες, για να αναδείξουν τη συμπεριφορά του μαθητή σε σχέση με τη γνώση. Πιο συγκεκριμένα, η ταξινομία των γνωστικών στόχων είναι: α) γνώση, β) κατανόηση, γ) εφαρμογή, δ) ανάλυση, ε) σύνθεση και στ) αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό της γνωστικής ταξινομίας δέχτηκε έντονες κριτικές για ορισμένα στοιχεία και οι μελετητές του το αναμόρφωσαν (Κασσωτάκης, 2013). Η νέα μορφή της ταξινομίας των γνωστικών στόχων έχει ως εξής: α) ανάκληση, β) κατανόηση, γ) εφαρμογή, δ) ανάλυση, ε) αξιολόγηση και στ) δημιουργία. Η νέα μορφή της ταξινομίας έχει δισδιάστατο ρόλο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013), γιατί ο πρώτος άξονας (ανάκληση, κατανόηση, εφαρμογή) αφορά στα είδη γνώσης, ενώ ο δεύτερος (ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργία) στην επεξεργασία αυτών.



Ακόμα ένας στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών, πράγμα που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Για αυτούς τους λόγους οι Bloom, Krathwohl και Masia δημιούργησαν ταξινομία συναισθηματικών στόχων, με όμοια χαρακτηριστικά της ταξινομίας των γνωστικών στόχων, δηλώνοντας τη σημασία της ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (ό. π.). Η συναισθηματική ταξινομία, λοιπόν, διαμορφώνεται ως εξής: α) πρόσληψη, β) ανταπόκριση, γ) εκτίμηση αξιών, δ) οργάνωση αξιών, ε) χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών.

Αντιστοίχως, οι Massialas και Hurst (1978, στο Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) δημιούργησαν μία ταξινομία για τον συναισθηματικό τομέα, η οποία διαιρείται σε τρεις κατηγορίες: α) την αξιολογική, β) την κανονιστική και γ) τις στάσεις. Εν προκειμένω, η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην διασαφήνιση της θέσης του ατόμου απέναντι σε αμφισβητούμενα θέματα σχετικά με τις αξίες, η δεύτερη αφορά στις κοινωνικές αξίες του ατόμου που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την κοινωνική συμπεριφορά και η τελευταία κατηγορία επισημαίνει τις γενικές διαθέσεις του μαθητή σε διάφορες καταστάσεις.

*B' Μέρος*

*Ερευνητικό Πλαίσιο*

## 4. Η έρευνα

### 4.1 Ποιοτική Έρευνα

Επιλέξαμε να διεξάγουμε ποιοτική έρευνα, καθότι ενδείκνυται για τις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες εν αντιθέσει με την ποσοτική, η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο στο πεδίο των θετικών επιστημών. Η οπτική της ποιοτικής έρευνας, η οποία εξετάζει τον άνθρωπο και τα φαινόμενα που εμπλέκονται στο πλαίσιο του (Νόβα – Καλτσούνη, 2006), προσφέρει στις ανθρωπιστικές επιστήμες ένα πλαίσιο, το οποίο προσεγγίζει τον άνθρωπο με άξονα τις αναπαραστάσεις του. Η συμβολή της ποιοτικής έρευνας έγκειται στη δημιουργία ερευνητικών παραδειγμάτων προσανατολιζόμενα στον άνθρωπο (Μπονίδης, 2004), όπως το ερμηνευτικό και κονστрукτιβιστικό παράδειγμα, τα οποία λάβαμε ως βάση για την παρούσα ερευνητική δραστηριότητα.

### 4.2 Συναφείς Ερευνητικές Δραστηριότητες

Στη διεθνή, αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, μπορούμε να εντοπίσουμε πλήθος ερευνών και μελετών για τις θεατρικές τεχνικές και τη θεατρική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από την ανασκόπηση αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας εντοπίσαμε ορισμένες εργασίες που έχουν κοινά στοιχεία με τη δική μας μελέτη, οι οποίες συνέβαλαν στην διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

Η έρευνα των Boggs, Mickel και Holton (2007), με τίτλο «*Experiential Learning Through Interactive Drama*», αναδεικνύει τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και πιο συγκεκριμένα του παιχνιδιού ρόλων ως εργαλείο ανάπτυξης και διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων, ενώ παράλληλα στο πλαίσιο εργασίας τους ερευνάται η αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμά τους. Οι Boggs et al. επισημαίνουν ότι τα θεατρικά δρώμενα χτίζονται κατ' εικόνα των καθημερινών περιστάσεων, ούτως ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν στοιχεία χρήσιμα για τη ζωή τους. Πιο αναλυτικά, η έρευνα περιλαμβάνει πέντε διδακτικές παρεμβάσεις, στις οποίες δόθηκαν ημιτελή σενάρια καθημερινών περιστατικών, τα οποία οι μαθητές καλούνταν να τα τελειοποιήσουν, στοχεύοντας στην επίλυση του υποτιθέμενου προβλήματος. Αφού ολοκλήρωσαν το πρώτο μέρος, αυτό της συμπλήρωσης των σεναρίων, οι συμμετέχοντες καλούνταν να παρουσιάσουν το σενάριό τους «παίζοντας» τον κύριο ρόλο. Σχετικά με τα αποτελέσματα της εργασίας, αξιοσημείωτα θεωρούνται τα εξής: οι μαθητές φάνηκαν να έχουν ανάπτυξη στις κοινωνικές δεξιότητες και να υπάρχει μείωση στα περιστατικά συγκρούσεων εντός του σχολικού χώρου. Μάλιστα, οι ερευνητές αιτιολόγησαν την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματός τους στο ότι το παιχνίδι ρόλων προσφέρει στους

μαθητές την ευκαιρία να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθηση, αντλώντας στοιχεία από το δικό τους πλαίσιο αναφοράς.

Σε μία δεύτερη έρευνα, των Toivanen, Komulainen και Ruismaki (2010) με θέμα «*Drama Education and Improvisation as a resource of teacher student's creativity*», προτείνεται η θεατρική αγωγή και ο αυτοσχεδιασμός ως διδακτικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για να αποφύγουν τις τυποποιημένες διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διαρροή μαθητών από τις σχολικές αίθουσες. Η έρευνα αυτή προσανατολίζεται στον διδάσκοντα, τονίζοντας πως η εισαγωγή θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελέσει πηγή ανάπτυξης της δημιουργικότητας – και για τον μαθητή και για τον εκπαιδευτικό – και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Η δημιουργική διδασκαλία, όπως την αναφέρουν οι μελετητές, έρχεται σε αντιδιαστολή με το μείζον πρόβλημα της αυστηρά τυποποιημένης διδασκαλίας που ακολουθείται από πλήθος εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις νέοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που επελέγησαν ύστερα από συνεντεύξεις και από συγκεκριμένα κριτήρια, όπως την μεταπτυχιακή τους επιλογή στον τομέα των θεατρικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά για την επαγγελματική ταυτότητα των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνονται να βρίσκουν μία ισορροπία μεταξύ της πραγματικότητας και των θεωρητικών παραδοχών τους, ενώ παράλληλα εμφανίζονται πρόθυμοι να πάρουν ρίσκο και να είναι ευέλικτοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το αξιοπρόσεκτο στοιχείο της εν λόγω έρευνας είναι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, οι οποίες του προσφέρουν ένα φάσμα καινοτόμων διδακτικών εργαλείων, με αποτελέσματα να ξεφεύγει από τον προγραμματισμένο πλαίσιο εργασίας του σχεδίου διδασκαλίας, χωρίς να παρεκκλίνει από τους στόχους του.

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι ερευνητικές μελέτες που σχετίζονται με τις θεατρικές τεχνικές αρχίζουν να αυξάνονται έντονα τα τελευταία χρόνια. Το 2010 η Φανουράκη εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή με θέμα «*Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*», αξιοποιώντας τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες στο σύνολο των φιλολογικών μαθημάτων, πλην του ιστορικού μαθήματος. Η εν λόγω έρευνα επεδίωξε να αναδείξει την αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, σε συνάφεια με τους άξονες του φύλου, της σχολικής βαθμίδας και του τύπου της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επισημαίνουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στις ενσωμάτωση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Μάλιστα, το δείγμα της έρευνας συμπεριλαμβάνει μαθητές

Γυμνασίου και Λυκείου, ενώ οι διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων ως προς την ηλικία είναι αξιόλογες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα για τους μαθητές του Γυμνασίου υπογραμμίζουν ότι οι θεατρικές τεχνικές συνέβαλαν στην απελευθέρωση της φαντασίας τους και βοήθησαν στη βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών ενοτήτων. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα του Λυκείου ανέδειξαν διαφορετικές πτυχές συμβολής των θεατρικών τεχνικών, όπως την αλλαγή στη σχέση μαθητή και καθηγητή και τα θετικά στοιχεία της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής τεχνικής. Ειδικότερα, το δείγμα στο σύνολό του, με υψηλά ποσοστά, έκρινε ότι το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας έχει μεγαλύτερες ανάγκες από διδακτικές πρακτικές, όπως οι θεατρικές τεχνικές, υπογραμμίζοντας ότι οι εν λόγω τεχνικές δημιουργούν μία νέα οπτική για το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Ο δεύτερος άξονας μελέτης της Φανουράκη αποτελούνταν από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν τις θεατρικές τεχνικές, οι οποίοι, έπειτα από τις διδακτικές παρεμβάσεις, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων εξέφρασαν τις απόψεις τους για το εν λόγω εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η διαδικασία υπό το πρίσμα των θεατρικών τεχνικών έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους ίδιους, ενώ παράλληλα, ανέφεραν ότι με την αξιοποίηση των τεχνικών αυτών αύξησε τη συμμετοχή των ανταποκρίσεων στη σχολική αίθουσα. Από την άλλη, εξέφρασαν ορισμένους προβληματισμούς, όπως την μη εκπλήρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών στόχων των σχεδίων διδασκαλίας, εξαιτίας της μη εξοικείωσης των μαθητών και των καθηγητών με τις θεατρικές τεχνικές, με αποτέλεσμα να χάνουν σημαντικό διδακτικό χρόνο.

Σε μία δεύτερη έρευνα, εντός του ελληνικού πλαισίου, η Κοφίδου (2016) πραγματεύεται την «αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στο γνωστικό αντικείμενο της Γαλλικής Γλώσσας». Μέσω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Γαλλικής Φιλολογίας στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, η οποία πραγματοποιήθηκε ύστερα από επιλογή των συμμετεχόντων, η Κοφίδου εκπόνησε την ερευνητική της δραστηριότητα προσβλέποντας στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, μέσω ενός ελεύθερου πλαισίου διδασκαλίας. Η ίδια από τη θέση της ως σύμβουλος εκπαίδευσης ακολούθησε την πρακτική του Portfolio, συλλέγοντας τις επιδόσεις των μαθητών από διάφορα σχολεία της περιφέρειάς της, ενώ παράλληλα με την ιδιότητά της ως θεατρολόγος ήταν υπεύθυνη για την επιμόρφωση των συναδέλφων στις διδακτικές προσεγγίσεις μέσω θεατρικών τεχνικών. Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η βελτίωση των μαθητών στο μάθημα των γαλλικών κατά πενήντα τοις εκατό στο χρονικό διάστημα του ενός εξαμήνου, στοιχεία που προήλθαν από τη

συλλογή όλων των ασκήσεων (γραμματικής, συντακτικού, μετάφρασης) και των διαγωνισμάτων.

Μία τελευταία έρευνα που μελετήσαμε ενδελεχώς ήταν αυτή της Ημέλλου (2016) με θέμα «*Η Θεατρικής Αγωγή ως Πλαίσιο Προσέγγισης και Μάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από Μετάφραση*», στην οποία χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες για να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκε η θεατρική τεχνική της θεατρικής γραφής, σκοπεύοντας στη δημιουργία κοινού ορίζοντα αξιών των μαθητών με τα κείμενα του Ομήρου και του Ηροδότου, ούτως ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες για να αναλύσουν, να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν τις αξίες του παρελθόντος σε αντιδιαστολή με το σήμερα. Στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι υπήρξε μία συνάντηση των κόσμων του κειμένου και των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις για να ερμηνεύσουν αξίες και ιδέες του αρχαίου κόσμου και να επανακατανοήσουν το σύστημα αξιών τους.

Η δική μας μελέτη πραγματεύεται την αξιοποίηση ορισμένων θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, αφενός για να διερευνηθεί η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και αφετέρου για να εξεταστεί αν οι τυπικές δραστηριότητες του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση μπορούν να μετασχηματιστούν μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως η ηθογράφηση των ηρώων της Οδύσσειας, ούτως ώστε να αποτελέσουν σημεία εξέτασης του αξιακού κώδικα των ανθρώπων της ομηρικής εποχής. Καθίστανται ευδιάκριτα, λοιπόν, τα κοινά στοιχεία με τις άνωθεν μελέτες, τα οποία αποτελέσαν δείκτες κατεύθυνσης για εμάς.

### **4.3 Πλαίσιο Διερεύνησης**

#### **4.3.1 Σκοπός της Έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η επίδραση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στο μαθησιακό κλίμα της σχολικής τάξης και η ανάδειξη αξιακών στοιχείων μέσω της βαθύτερης κατανόησης των ηθογραφικών χαρακτηριστικών των ηρώων.

#### **4.3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπως επίσης, μέσω της μελέτης του σχεδιασμού παρεμφερών με τη δική μας μελέτη ερευνών, δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα,:

- Μπορεί η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να εμβαθύνουν στην κειμενική πραγματικότητα;
- Μπορεί η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι ρόλων, να δημιουργήσει ένα πεδίο μελέτης των ηθογραφικών στοιχείων, με σκοπό την εξέταση του αξιακού κώδικα της ομηρικής εποχής;

#### **4.3.3 Είδος Έρευνας – Μελέτη Περίπτωσης**

Η μελέτη μας βασίζεται στο κονστρουκτιβιστικό και ερμηνευτικό παράδειγμα γιατί συμβαδίζει αφενός με τις θεωρητικές παραδοχές μας, ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί το σημείο μηδέν για τις δράσεις και τις αναπαραστάσεις του ατόμου (Ιωσηφίδης, 2008) και αφετέρου το υπό εξέταση φαινόμενο, εκείνο της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, χρησιμοποιεί κατά βάση τις εσωτερικές αναπαραστάσεις των μαθητών, μορφοποιημένες ή μη, μέσα στο διδακτικό πλαίσιο του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου.

Η επιλογή της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study ή Single Case) πραγματοποιήθηκε λόγω της προσέγγισής της, κατά την οποία ο κόσμος μπορεί να ερευνηθεί μέσα από τα δρόντα υποκείμενα (Cohen et al., 2008). Όπως αναφέρει και ο Adelman (1980, στο Cohen et al. 2008) η μελέτη περίπτωσης αποτελεί τη μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του. Αυτό το είδος έρευνας προσφέρει στον ερευνητή ένα φυσικό πλαίσιο εργασίας των δρόντων υποκειμένων και συνεπώς θεωρήσαμε ως θετικό στοιχείο να επιτρέψουμε στους μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας να δράσουν στον καθημερινό χώρο εργασίας τους μαζί με την εκπαιδευτικό που τους διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο της Οδύσσειας του Ομήρου, ούτως ώστε να ενεργήσουν όσο πιο φυσικά γίνεται. Επιπλέον, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί εκείνο το είδος έρευνας που προσφέρει ρεαλιστικά δεδομένα, δίνοντας τη δυνατότητα στο ερευνητικό σώμα να τροποποιεί, να αναστοχάζεται και να επιλέγει νέους τρόπους εκπόνησης του ερευνητικού έργου, αποφεύγοντας τυχόν λάθη. Συνεπώς, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης συνέβαλε στην ορθή εφαρμογή της έρευνας. Επιπρόσθετα, λόγω των ρεαλιστικών δεδομένων που προαναφέρθηκαν, τα αποτελέσματα της έρευνας, αν και δεν μπορούν να λάβουν αξιώσεις γενίκευσης στο γενικότερο μαθησιακό πληθυσμό, είναι στενά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα και την εμπειρία και επομένως, μπορούν αφενός να γίνουν άμεσα αντιληπτά και κατανοητά από τους αναγνώστες και αφετέρου να χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για το σχεδιασμό διδακτικών πρακτικών.

Το εν λόγω ερευνητικό είδος εξαιτίας της φύσης του δεν προσφέρεται για επανέλεγχο ή για ορισμένο είδος επανάληψης, όμως, οδηγηθήκαμε στην επιλογή του, διότι η εξέταση του φαινομένου και ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας βασίστηκε στη θέαση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων ως εργαλείο μάθησης, ούτως ώστε να εξετάσουμε και να διερευνήσουμε το πλήθος των αντιδράσεων των μαθητών ως προς το μαθησιακό κλίμα και ως προς τους σκοπούς του γνωστικού αντικειμένου.

#### **4.3.4 Διενέργεια της Έρευνας**

Σχεδιάσαμε τρεις διδασκαλίες στο γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση της Α' Γυμνασίου και συγκεκριμένα στη ραψωδία π της Οδύσσειας. Η επιλογή του γνωστικού αντικειμένου της Οδύσσειας προήλθε ύστερα από το ενδιαφέρον του ερευνητή για τη διδασκαλία του εν λόγω σχολικού αντικειμένου, καθώς και από την γενική αντιμετώπιση που λαμβάνει το μάθημα και ως προς το μαθησιακό κοινό αλλά και ως προς το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τον πρώτο παράγοντα, οι μαθητές συνήθως εκφράζουν την πλήξη που αισθάνονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με το κείμενο του Ομήρου, ενώ ως προς τον δεύτερο παράγοντα, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να το αντιμετωπίζουν ως «εύκολο» μάθημα που δεν επιδέχεται ιδιαίτερη διδακτική μεθοδολογία και συνεπώς το διεκπεραιώνουν με τυποποιημένους διδακτικούς σχεδιασμούς (Μαυροσκούφης, 2008).

Η επιλογή των διδακτικών ενοτήτων πραγματοποιήθηκε αφενός λόγω της διαλογικής τους μορφής, γεγονός που θα συνέβαλε στη μετατροπή τους σε θεατρικά επεισόδια και αφετέρου εξαιτίας της συγκινησιακής σκηνής μεταξύ πατέρα και υιού. Η δραματοποίηση της σκηνής, θεωρήσαμε ότι θα βοηθούσε τους μαθητές να «μπουν» στη θέση των ηρώων, αναδεικνύοντας νέα στοιχεία του χαρακτήρα τους.

#### **4.3.5 Διαδικασία της Δειγματοληψίας**

Για τις ανάγκες της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθούν τρεις (3) διδασκαλίες κατά τις οποίες, η πρώτη αποτέλεσε την διδασκαλία που ακολουθεί η διδάσκουσα στο γνωστικό αντικείμενο της Οδύσσειας του Ομήρου<sup>4</sup>, ενώ οι επόμενες δύο διδασκαλίες σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή και τη διδάσκουσα, για να αξιοποιηθούν οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της Δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, ούτως ώστε να εστιάσουμε σε μία συγκεκριμένη ομάδα, γνωρίζοντας ότι το δείγμα μας και τα αποτελέσματα αυτού δεν θα μπορούσαν να

---

<sup>4</sup> Από το σημείο αυτό και ύστερα, η πρώτη διδασκαλία, στην οποία δεν αξιοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές θα αναφέρεται ως τυπική διδασκαλία.



αντιπροσωπεύσουν τον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Όπως αναφέρει και ο Ιωσηφίδης (2008) σε περιπτώσεις ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται για γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας, αλλά για βαθύτερη διερεύνηση του φαινομένου μέσα από τις δράσεις των υποκειμένων της. Η δειγματοληπτική κατηγορία που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν επιλεγεί με συγκεκριμένα κριτήρια, σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al., 2008).

Σημαντικό παράγοντα στην επιλογή του δείγματος διαδραμάτισε η προσωπική μας σχέση με τη διδάσκουσα, η οποία μας προέτρεψε να χρησιμοποιήσουμε ως δείγμα το εν λόγω τμήμα, εξαιτίας του ότι το μαθητικό δυναμικό έδειχνε ιδιαίτερο ζήλο σε θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως επίσης, ένα μικρό ποσοστό της τάξης (τρεις μαθητές) άνηκε στον θεατρικό όμιλο του Γυμνασίου. Επομένως, το δείγμα της έρευνας αποτελούσε το τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, το οποίο αριθμούσε δεκαοκτώ (18) μαθητές. Η επιλογή της Α΄ Γυμνασίου δεν ήταν τυχαία. Τα τμήματα της Α΄ Γυμνασίου αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας κοντινό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και επιπλέον, δεν έχουν σχηματίσει απόλυτα μία εικόνα για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση.

#### **4.4 Πηγές και Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

##### **4.4.1 Παρατήρηση**

Η παρατήρηση αποτελεί «την οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας, λεκτικής ή μη λεκτικής, κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών παισίων» (Ιωσηφίδης, 2008: 125). Με την παρατήρηση ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει επί τόπου αυτά που συμβαίνουν (Patton, 1990, στο Cohen et al., 2008), με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε θέση να ανακαλύψει στοιχεία και δεδομένα που αφορούν στα υποκείμενά του, όπως οι αντιλήψεις τους, οι προσωπικές τους πεποιθήσεις και οι γνώσεις τους, στοιχεία τα οποία άλλα μέσα συλλογής δεν δύνανται να προσφέρουν τέτοιου είδους πληροφορίες (Cohen et al., 2008). Συμπληρωματικά, ο Βάμβουκας (2007) επισημαίνει ότι ο ερευνητής ο οποίος κάνει χρήση της παρατήρησης, δεν στοχεύει στην τροποποίηση του παρατηρούμενου πλαισίου, αλλά στην καταγραφή του και στην αξιοποίηση αυτής ως μέσο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων. Τα είδη παρατήρησης που υπάρχουν στην ερευνητική βιβλιογραφία εκτείνονται μεταξύ της δομημένης και της μη δομημένης παρατήρησης (Cohen et al., 2008), και η καίρια διαφορά τους εδράζεται στο εξής: στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής γνωρίζει απόλυτα το φαινόμενο

που θα παρατηρήσει, ενώ στη δεύτερη πρώτα πραγματοποιείται η παρατήρηση και ύστερα αποφασίζεται το υπό μελέτη φαινόμενο.

Στη δική μας περίπτωση, έχοντας προαποφασίσει το φαινόμενο που θα μελετούσαμε, επιλέξαμε να σχεδιάσουμε μία αυστηρά δομημένη παρατήρηση, διαμορφώνοντας προκαταβολικά τις κατηγορίες που θα χρησιμοποιούσαμε. Μάλιστα, για να διευκολυνθεί περισσότερο η διαδικασία της παρατήρησης, συνθέσαμε κλειδες παρατήρησης για όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις, χρησιμοποιώντας τις κλίμακες ιεράρχησης, ώστε να μπορούμε να συγκρίνουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών σε κάθε διδασκαλία, ενώ στο φύλλο παρατήρησης παραθέσαμε και ειδικό χώρο για σχολιασμό, ώστε ο ερευνητής να καταγράψει τυχόν σχόλια για τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, η δομημένη παρατήρηση προσέφερε:

- Πλούσιο ποιοτικό υλικό για τις συναισθηματικές στάσεις των μαθητών, έχοντας διαφορετική κλειδα παρατήρησης για την τυπική διδασκαλία και για τις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις μέσω των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων
- Βαθύτερη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών έναντι των διδακτικών δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν (ατομικών και ομαδικών) εντός του κοινωνικού πλαισίου εργασίας τους, ώστε να προκύψουν στοιχεία για το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώθηκε στη σχολική τάξη
- Συμπληρωματικός ρόλος των δεδομένων της, τα οποία μπορούν να συνδυαστούν με άλλα μέσα συλλογής για την ερμηνεία του φαινομένου, ώστε να υπάρξουν πιο ασφαλή συμπεράσματα

Ο ρόλος του ερευνητή ορίζει και το είδος της παρατήρησης μεταξύ συμμετοχικού και μη συμμετοχικού χαρακτήρα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ιωσηφίδης (2008) η συμμετοχική παρατήρηση έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση του ερευνητή και των συμμετεχόντων, ενώ αντίθετα η μη συμμετοχική παρατήρηση τοποθετεί τον ερευνητή εκτός ομάδας δράσης, ως απλό παρατηρητή της κατάστασης. Στον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής μας δράσης είχαμε συμπεριλάβει τη συμμετοχική παρατήρηση ως μέσο συλλογής δεδομένων, γεγονός που θα καθιστούσε τον ερευνητή ταυτόχρονα και διδάσκοντα της ενότητας. Τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν: α) με ποιον τρόπο θα πραγματοποιούταν η καταγραφή των δεδομένων, εφόσον δεν μπορούσε να παρευρεθεί κάποιος άλλος ερευνητής και δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί μαγνητοσκόπηση των διδασκαλιών; και β) η αλλαγή καθηγητή θα μπορούσε να επηρεάσει το μαθησιακό κλίμα της τάξης και συνεπώς δεν είχαμε

τρόπο να περιορίσουμε τον άνωθεν παράγοντα για να εξετάσουμε το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα (αν οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλο μαθησιακό κλίμα). Σε συνεννόηση με τη διδάσκουσα της τάξης, για να υπερκεραστούν τα εμπόδια αυτά, καταλήξαμε στη μη συμμετοχική παρατήρηση, ούτως ώστε να εφαρμόσει τα σχέδια διδασκαλίας η καθηγήτρια που διδάσκει από την αρχή της σχολικής χρονιάς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, επιτρέποντας σε εμάς την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης.

Στα μειονεκτήματα της επιλογής μας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο τρόπος διεξαγωγής της αυστηρά δομημένης παρατήρησης δεν αφήνει περιθώρια συλλογής πληροφοριών, λόγω της επιλεκτικότητας των κατηγοριών που έχουν προαποφασιστεί. Αν και η δομημένη παρατήρηση, όταν διεξάγεται για παραπάνω από μία φορά, δίνει το δικαίωμα στον ερευνητή να τροποποιήσει τις κατηγορίες που έχει θέσει, αυτό δεν σημαίνει ότι καλύπτει όλο το φάσμα της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά ότι προσθέτει ορισμένα στοιχεία.

#### **4.4.2 Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα διαδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που προσφέρει ποικίλα θετικά στοιχεία (Cohen et al., 2008). Όπως όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων, έτσι και το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από πλήθος μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα τη χρήση του. Το χρονοβόρο σημείο του ερωτηματολογίου, αλλά παράλληλα και κομβικό, είναι ο σχεδιασμός του, στον οποίο πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους της ερευνητικής ομάδας, για να υπάρχει μία τεχνική ροή στη σειρά των ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη μελέτη μας επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, στοχεύοντας στο να συλλέξουμε πλήθος δεδομένων από τους μαθητές, ούτως ώστε να μπορούμε να εξετάσουμε το μαθησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε από τις διδακτικές παρεμβάσεις με θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, όπως επίσης, να μελετήσουμε τη συμβολή αυτών ως προς τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε κυρίως σε κλειστές τύπου ερωτήσεις και σε ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, ενώ στο σύνολό τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης του Likert ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν για να αναδείξουν τις συχνότητες των απαντήσεων, από τις οποίες μπορούμε να εξάγουμε ποικίλα στοιχεία. Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις μορφοποιήθηκαν ώστε να αποφεύγονται σφάλματα στη διατύπωσή τους, για αυτό και ήταν

μικρής έκτασης ερωτήσεις με σαφές λεξιλόγιο. Σε κάθε ερώτηση πολλαπλής επιλογής υπήρχε η καθοδήγηση ότι μπορούν να επιλεγούν παραπάνω από μία απάντηση, για να είναι ξεκάθαρο στους συμμετέχοντες ότι έχουν αυτό το δικαίωμα. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αποτελούν η καθεμία μία μεταβλητή, και όπως επισημαίνει και ο Cohen (2008) μπορούν να παραλληλιστούν με πολλαπλά συστατικά μιας μεταβλητής, συνεπώς, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να επεξεργαστούν πολύ εύκολα. Τέλος, ως προς τη κλίμακα μέτρησης Likert, οι απαντήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κάλυπταν ένα μεγάλο μέρος των πιθανών απαντήσεων των συμμετεχόντων, κατά την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν την απάντησή τους βασιζόμενοι στο βαθμό αρεσκείας τους (Cohen & et al., 2008).

Η δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στη διαμόρφωση των απαντήσεων είχε να κάνει με τις ισάριθμες επιλογές αρνητικών και θετικών στοιχείων, ώστε να αποφύγουμε οποιαδήποτε κατεύθυνση των ερωτηθέντων σε μία από τις επιλογές. Επιπλέον, παρατηρώντας το ερωτηματολόγιο είναι ευδιάκριτο ότι δεν δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να καταγράψουν μία δική τους επιλογή, στοιχείο που θεωρούμε ότι προσπεράστηκε από την ποικιλία των απαντήσεων που έχουμε συμπεριλάβει. Σκοπεύοντας να αποφύγουμε το ζήτημα της γενικής τάσης απαντήσεων των μεσαίων σημείων, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τείνουν να επιλέγουν τη μεσαία απάντηση (Νόβα – Καλτσούνη, 2004), χρησιμοποιήθηκε ζυγός αριθμός απαντήσεων, ώστε να μετακινηθεί το μέσο μεταξύ δύο επιλογών. Συμπληρωματικά, οι τελευταίες ερωτήσεις κλειστού τύπου διέτρεξαν τον ρόλο προτίμησης των μαθητών ως προς τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, γεγονός που θα μπορούσε να είναι χρήσιμο σε περαιτέρω ερευνητικά σχέδια, προσθέτοντας ή επιλέγοντας θεατρικές τεχνικές που είναι αρεστές στο μαθητικό κοινό.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές μετά το πέρας της τελευταίας διδακτικής παρέμβασης και συλλέχθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή. Μάλιστα, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπήρχε ολομέλεια της σχολικής τάξης και συνεπώς όλο το δείγμα της μελέτης μας συμμετείχε στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

#### **4.4.3 Απαντήσεις των μαθητών**

Ως πηγή δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι γραπτές καταγραφές των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες συνίσταντο σε δραστηριότητες χαρακτηρισμού των ηρώων. Η πρώτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της τυπικής διδασκαλίας, ενώ η δεύτερη έπεται από την παρουσίαση της ενότητας μέσω του παιχνιδιού ρόλων, στοχεύοντας να αναδείξει αν οι μαθητές εντόπισαν περισσότερα στοιχεία

στο χαρακτήρα των ανθρώπων του έργου. Στην περίπτωση, προσπαθήσαμε με να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων ως προς την ανάλυση και εμβάθυνση των μαθητών στους χαρακτήρες του έπους και να εξετάσουμε τις λεκτικές επισημάνσεις των μαθητών, οι οποίες παραπέμπουν στον αξιακό κώδικα της Οδύσσειας.

Τα φύλλα εργασίας, λοιπόν, αποτελούν ένα από τα μέσα συλλογής δεδομένων για την έρευνά μας, τα οποία συμπληρώθηκαν σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο και επεστράφησαν για να επεξεργαστούν οι γραπτές καταγραφές των μαθητών. Επιπροσθέτως, οι καταγραφές των μαθητών αξιοποιήθηκαν από κοινού μαζί με τα άνωθεν μέσα συλλογής δεδομένων, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

## **4.5 Πορεία Ανάλυσης και Επεξεργασίας των Δεδομένων**

### **4.5.1 Ανάλυση Περιεχομένου**

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, το οποίο μπορεί να έχει ποικίλες μορφές (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε για τη βαθύτερη διερεύνηση των μαθητικών απαντήσεων στις δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Μέσω της μελέτης του θεωρητικού πλαισίου και ταυτόχρονα με τη συλλογή δεδομένων προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το υπό μελέτη φαινόμενο με άξονα τα ερευνητικά μας ερωτήματα και ορίσαμε συγκεκριμένες δραστηριότητες, γραπτής μορφής, ως εξεταζόμενες πηγές, λαμβάνοντας τες στο σύνολό τους ως πηγές συλλογής δεδομένου. Αφού μελετήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών, ορίσαμε τις κατηγορίες στις οποίες θα βασιστεί η ανάλυση περιεχομένου για να πραγματοποιηθεί ένα είδος κωδικοποίησης σε κάθε κατηγορία για να είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε στοιχεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των δραστηριοτήτων τυπικής διδασκαλίας και διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές.

Για να μελετηθεί και να επεξεργαστεί με μεγαλύτερη ασφάλεια η εν λόγω πηγή πληροφοριών – οι απαντήσεις των μαθητών – χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία προσφέρει μία ενδεδειγμένη προσέγγιση των δεδομένων, τα οποία υπάρχουν σε μόνιμη μορφή, επιτρέποντας στον ερευνητή να επαναλάβει τη διαδικασία της ανάλυσης, ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (Robson, 2010). Η ανάλυση που βασίστηκε στο εν λόγω ερευνητικό εργαλείο παρατίθεται στο κεφάλαιο 5.3.

### **4.5.2 Ανάλυση Κλείδας Παρατήρησης και Ερωτηματολογίου**

Η ανάλυση που ακολουθήθηκε στις κλείδες παρατήρησης βασίστηκε σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προήλθαν από αριθμητικά σύνολα και σχόλια του παρατηρητή. Το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται ποσοτικά δεδομένα σε μία φύσει ποιοτική έρευνα ενισχύει

τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης, διότι μέσω της ποσοτικοποίησης προκύπτουν διαφοροποιήσεις, οι οποίες μπορούν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Ομοίως, στο ερωτηματολόγιο, αφού πραγματοποιήθηκε εισαγωγή των στοιχείων στο πρόγραμμα Excel για την στατιστική ανάλυση, προέκυψαν πίνακες που αναδεικνύουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Το ποσοτικό στοιχείο διέτρεξε και εδώ σημαντικό ρόλο, δεδομένου των απαντήσεων των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Οι αναλύσεις και των δύο άνωθεν εργαλείων θα περιγράψουν στη συνέχεια της μελέτης στο κεφάλαιο 5.2 και 5.1 αντίστοιχα.

#### **4.6 Τριγωνοποίηση**

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, ένα μέσο συλλογής δεδομένων δεν είναι επαρκές, επομένως πραγματοποιήθηκε η χρήση τριών εργαλείων συλλογής δεδομένων, ούτως ώστε να επιτευχθεί τριγωνοποίηση σε αυτό το επίπεδο. Η τριγωνοποίηση, σύμφωνα με τον Robson (2010:207), «είναι μία μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου από δύο ή περισσότερες θέσεις», πράγμα το οποίο συμβάλλει ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες εμπλέκονται με πολυδιάστατες συμπεριφορές ανθρώπων.

Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκαν η δομημένη παρατήρηση, με τη χρήση κλείδας παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας και συνεπώς συνήχθησαν ποιοτικού αλλά και ποσοτικού είδους στοιχεία, τα οποία συνέβαλαν στο να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

#### **4.7 Περιορισμοί Έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει τη συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος και στην εμπάθυνση της ηθογράφησης των ηρώων για την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιακού κώδικα που αφορούν στον ομηρικό άνθρωπο.

Όπως σε κάθε ερευνητική δραστηριότητα, ομοίως και στη δική μας περίπτωση, ενυπάρχουν ορισμένοι περιοριστικοί όροι, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν στοιχεία της έρευνας. Στις κοινωνικές έρευνας, οι οποίες ασχολούνται κυρίως με ανθρώπινες συμπεριφορές και επομένως δεν έχουν ευκαιρίες επαλήθευσης, υπάρχουν δικλείδες εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως και δυνατότητες περιορισμού της υποκειμενικότητας του ερευνητή, οι οποίες αυξάνουν την αντικειμενικότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τα σχέδια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν για συνεχόμενο δίωρο, γεγονός το οποίο δεν μπόρεσε πραγματοποιηθεί λόγω του σχολικού προγραμματισμού. Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών, κατά τη δική μας άποψη, αν εφαρμοζόταν σε συνεχόμενο δίωρο θα μπορούσε να είχε διαφορετικά στοιχεία, διότι οι μαθητές θα βρίσκονταν σε μία συνεχή ροή, χωρίς να διακόπτονται οι δραστηριότητες. Επίσης, η επιλογή του τμήματος για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών πραγματοποιήθηκε ύστερα από την υπόδειξη της εκπαιδευτικού λόγω ορισμένων μαθητών του τμήματος, οι οποίοι συμμετείχαν στον θεατρικό όμιλο του σχολείου. Ο περιορισμός που ήδη γνωρίζαμε από την αρχή της μελέτης μας ήταν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης δεν είχαν έρθει σε επαφή με τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες και συνεπώς η επιτυχία του εγχειρήματος ήταν αβέβαιη.

Ως προς την ερευνητική μεθοδολογία και συγκεκριμένα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, αναφέρουμε την απουσία δεύτερου ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο οποίος θα μπορούσε να προσφέρει στην εργασία μας μία δεύτερη συμπλήρωση της κλείδας παρατήρησης. Σε αυτήν την περίπτωση, θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τις κλείδες παρατήρησης, υπογραμμίζοντας τις διαφοροποιήσεις και εξάγοντας πιο ασφαλή αποτελέσματα. Επιπλέον, ως προς τη χρήση των ερωτηματολογίων, όπως αναφέρεται και στις σχετικές βιβλιογραφίες, η πιλοτική μορφή τους προσθέτει ποσοστά αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους. Παρόλα αυτά, στη δική μας περίπτωση, σχεδιάσαμε το ερωτηματολόγιο προσεκτικά και ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων αλλά και ως προς το περιεχόμενο μέτρησής τους, αφού ορίσαμε εξ αρχής τις κατηγορίες των ερωτήσεων και δομήσαμε το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου και πολλαπλής απάντησης ερωτήσεις, ούτως ώστε να αποφύγουμε τυχόν ασάφειες.

## **4.8 Διδακτικές Παρεμβάσεις**

### **4.8.1 Σχεδιασμός Σχεδίου Διδασκαλίας**

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας της Οδύσσειας του Ομήρου, οφείλαμε να λάβουμε υπόψη μας πλήθος στοιχείων που θα εφαρμόζονταν στη διδασκαλία. Αφενός βασιστήκαμε στη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του Οδύσσειας του Ομήρου, όπως αυτή εμφανίζεται από τις σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές και αφετέρου ακολουθήσαμε τον οδηγό θεατρικής αγωγής<sup>5</sup> με σκοπό να εντάξουμε τις θεατρικές τεχνικές και δεξιότητες στην εν λόγω διδασκαλία.

---

<sup>5</sup> Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). Αρχαία Ελληνικά (μτφ), Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια, Α' Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος

Πρώτο μας μέλημα ήταν η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής ενότητας, η οποία ενδείκνυται για τη χρήση θεατρικών τεχνικών και ύστερα από συζήτηση με την υπεύθυνη διδάσκουσα του τμήματος καταλήξαμε στην ραψωδία π, κατά την οποία υπάρχουν ορισμένα διδακτικά στοιχεία που μπορούν να αναδειχθούν μέσω των θεατρικών τεχνικών. Έπειτα, αφού πραγματοποιήσαμε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περί των θεατρικών τεχνικών, κρίναμε απαραίτητο, εφόσον οι μαθητές του δείγματός μας δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία και δεν είχαν εκτεθεί ξανά σε αντίστοιχου τύπου διδασκαλία, να ενισχύσουμε την εισαγωγή των θεατρικών τεχνικών με τη χρήση μίας θεατρικής δραστηριότητας, ούτως ώστε να συμβάλουμε στην δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, να βελτιώσουμε τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την διδάσκουσα και τέλος, να απελευθερώσουμε τους μαθητές από ενστάσεις και αισθήματα ντροπής. Ο Παπαδόπουλος (2010) αναφέρει πλήθος θεατρικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην ενδυνάμωση της υποκριτικής της ομάδας, αναφέροντας την ελευθερία του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή για την διεκπεραίωση αυτών. Στη δική μας περίπτωση, χρησιμοποιήσαμε τη θεατρική τεχνική «να κάτσουν όσοι... και να...», η οποία βασίζεται στις κινητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η προαναφερθείσα δραστηριότητα ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες, δεδομένου ότι εκφράζουν μία προσωπική πληροφορία, ενώ ταυτόχρονα, οι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικές υφολογικές επιλογές, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις ύφους.

Επιπρόσθετα, ως προς την επιλογή θεατρικής τεχνικής, η απόφαση πάρθηκε ύστερα από την ανάγνωση της βιβλιογραφίας περί των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η θεατρική τεχνική – το παιχνίδι ρόλων – αποτελεί μία από τις πιο γνωστές και εύχρηστες τεχνικές στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα, ως προς τη δική μας περίπτωση, ενημερωθήκαμε ότι ορισμένοι μαθητές ήταν μέλη του σχολικού θεατρικού ομίλου. Συνεπώς, η επιλογή του παιχνιδιού ρόλων έγινε ούτως ώστε να μειώσουμε την απειρία των μαθητών περί των θεατρικών τεχνικών με τη συμβολή των πεπειραμένων μαθητών και επίσης, η διδάσκουσα να αισθάνεται άνετα για την εφαρμογή της.

Φυσικά, ακόμη ένας παράγοντας που διέτρεξε βασικό ρόλο στην επιλογή της θεατρικής τεχνικής ήταν η στοχοθεσία του σχεδίου διδασκαλίας, η οποία σε ορισμένα σημεία συνυφαίνεται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ο σχεδιασμός του σχεδίου διδασκαλίας βασίζεται στην κυκλική πορεία διδασκαλίας, την οποία ακολουθήσαμε πιστά, για να αναλύσουμε βαθύτερα την διδακτική ενότητα. Εν προκειμένω, βασιζόμενοι στη διδακτική των



Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, όπως επίσης στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας<sup>6</sup>, επιθυμούσαμε να αναδείξουμε τις ενδιάμεσες γέφυρες που ενώνουν την σημερινή εποχή με την εποχή του ομηρικού κόσμου, αναδεικνύοντας το αξιακό γίνεσθαι μέσα σε ένα σύστημα διαχρονίας και συγχρονίας. Συνεπώς, ο κύριος άξονας του σχεδίου διδασκαλίας και της εφαρμογής του ήταν ο αισθητικός, αφήνοντας εσκεμμένα τους υπόλοιπους άξονες σε μικρότερη κλίμακα προσοχής.

Η θεατρική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων ήρθε ως αποτέλεσμα των παραπάνω στοιχείων, συνδυάζοντας μία ανοιχτή και ελεύθερη διαδικασία δημιουργικότητας, ενταγμένη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με ξεκάθαρους στόχους, όπως η αναπαράσταση συγκεκριμένων σκηνών από το ομηρικό επεισόδιο, οι οποίες αποτελούσαν κύρια σημεία για την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την ηθογράφιση των ηρώων. Η δραστηριότητα της ηθογράφισης αποτελούσε τη βάση για την εισαγωγή των μαθητών στον αξιακό κώδικα, αφού μέσα από τα πρόσωπα μίας εποχής μπορούμε να κατανοήσουμε ποικίλα στοιχεία της κοινωνίας. Όσον αφορά τη δεύτερη θεατρική τεχνική, εκείνη της ανακριτικής καρέκλας, η επιλογή έγινε υπό τη σκέψη της ανακεφαλαίωσης της ενότητας και την υπενθύμιση ότι η διδαχθείσα ενότητα αποτελεί μέρος ενός συνολικού έργου, για αυτό και οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να «ανακρίνουν» τα πρόσωπα, ζητώντας να μάθουν τη συνέχεια και να θυμηθούν στοιχεία των προηγούμενων ραψωδιών.

Ο σχεδιασμός του σχεδίου διδασκαλίας, συνεπώς, προήλθε μέσα από τη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, υπό την καθοδήγηση των στόχων που θέσαμε, η εφαρμογή των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω των θεατρικών τεχνικών, στοχεύοντας στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση των ηρώων, για να εξετάσουμε, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, το ζήτημα του αξιακού κώδικα.

#### **4.8.2 Πορεία Σχεδίου Διδασκαλίας**

Στη συγκεκριμένη ενότητα, αυτή της ραψωδίας π, παρουσιάζεται η αναγνώριση του Οδυσσέα από τον γιό του Τηλέμαχο, στο παρασκήνιο του νησιού, δηλαδή στην καλύβα του Εύμαιου. Στην ενότητα είναι αισθητή η παρουσία της θεάς Αθηνάς, που με παραμυθιακό τρόπο εμφανίζεται, συμβουλεύει τον Οδυσσέα να αποκαλυφθεί στον γιό του και τον απογυμνώνει από τη μεταμόρφωση. Η σκηνή της αναγνώρισης μεταξύ πατέρα και γιού αναλώνει το

---

<sup>6</sup> Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). Αρχαία Ελληνικά (μτφ) Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

μεγαλύτερο μέρος της ενότητας, ενώ είναι έντονο το συγκινησιακό στοιχείο μέσω των εικόνων που δημιουργεί ο ποιητής.

Στην αρχή της διδακτικής εφαρμογής επιλέξαμε να εφαρμόσουμε τη θεατρική δραστηριότητα, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα με παιγνιώδη στοιχεία, για να αισθανθούν ελεύθεροι οι μαθητές. Από το διάλειμμα είχαμε ήδη ετοιμάσει τη διάταξη των θρανίων για την ομαδοσυνεργατική μεθόδου που θα ακολουθούσε και είχαμε κάνει αρκετό χώρο στο κέντρο της αίθουσας για να πραγματοποιήσουμε τη δραστηριότητα, τοποθετώντας ορισμένες καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Οι μαθητές κατά την είσοδό τους στην σχολική αίθουσα, έπειτα από τις παροτρύνσεις της διδάσκουσας, ήταν ελεύθεροι να καθίσουν σε οποιαδήποτε καρέκλα. Η δραστηριότητα ξεκίνησε με την εκπαιδευτικό να δίνει τις ακόλουθες οδηγίες: *“θα ήθελα, παρακαλώ πολύ, να σταθείτε όλοι όρθιοι ... να κάτσουν εκείνοι που φορούν κάτι λευκό και να μας πουν το αγαπημένο τους φαγητό με χαρούμενο ύφος”*. Στη συνέχεια, η διδάσκουσα ζήτησε από τον μαθητή στα δεξιά της να συνεχίσει το παιχνίδι, εμπλουτίζοντας τις προτάσεις με διαφορετικό δείκτη ύφους, όπως κωμικό, θυμωμένο, απογοητευμένο κ.α. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μετά από επτά διαφορετικούς εκφωνητές και η διδάσκουσα ζήτησε να μάθει μία πληροφορία που ακούστηκε στους πρώτους γύρους, ούτως ώστε να ωθήσει τους μαθητές να ανακαλέσουν μία αρχική πληροφορία για τους συμμαθητές τους.

Οι μαθητές φάνηκαν να ανταποκρίνονται στη δραστηριότητα, πλην δύο μαθητών, οι οποίοι θεωρούσαν τη δραστηριότητα μία ευκαιρία αποφυγής μαθήματος. Η χρήση της συγκεκριμένης δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε ούτως ώστε να δημιουργηθεί το αίσθημα του ανήκειν, να αισθανθούν οι μαθητές ότι είναι μέλη ενός μεγαλύτερου συνόλου, μίας ομάδας, της οποίας κύριο μέλημα είναι το ενδιαφέρον για τα μέλη της. Μάλιστα, η χρήση τους ύφους που χρησιμοποίησαν οι μαθητές λειτούργησε προπαρασκευαστικά για το παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο θα παρουσιάσουν ενώπιον της τάξης συγκεκριμένες σκηνές από τη διδαχθείσα ενότητα και που οφείλουν να το πράξουν με συγκεκριμένο ύφος. Επίσης, η δραστηριότητα συνέβαλε στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών, αφού ήταν ελεύθεροι να παρουσιάσουν τις πληροφορίες τους με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμούσαν, με μόνη προϋπόθεση την τήρηση του ύφους που τους ζητούνταν.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, οι μαθητές μετακίνησαν τις καρέκλες στα θρανία τους και έκατσαν μαζί με τις ομάδες τους. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε βάσει του χωρισμού που ακολουθούσε η διδάσκουσα το τρέχον εξάμηνο, με μόνη διαφορά των χωρισμό ορισμένων μαθητών που είχαν επαφή με τις θεατρικές τεχνικές, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ξεχωριστά σε

κάθε ομάδα. Έπειτα η εκπαιδευτικός διένειμε τα φύλλα εργασίας, καθώς εξηγούσε στους μαθητές ότι θα πραγματοποιηθούν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στο μάθημα και επεσήμανε ότι θα χρειαστούν τα σχολικά εγχειρίδιά τους μόνο για μία ανάγνωση, ενώ μετά θα ασχοληθούν μόνο με τα φύλλα εργασίας.

Στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η αφόρμηση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να θυμηθούν τι πραγματεύθηκαν στην προηγούμενη διδασκαλία, καθώς και τι πιστεύουν ότι θα παρακολουθήσουν σήμερα, με όσα γνώριζαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Οι μαθητές, αφού έφεραν στη μνήμη τους την προηγούμενη διδασκαλία – στην οποία συμπεριλήφθηκε το πρώτο μέρος της ραψωδίας π – ξεκίνησαν να απαντούν στη διδάσκουσα για τον ερχομό του Οδυσσέα στην Ιθάκη και τη φιλοξενία του Εύμαιου. Στο ερώτημα τι θεωρούν ότι θα παρακολουθούσαν στην εν λόγω ενότητα ακούστηκαν ποικίλες απόψεις, ορισμένες από τις οποίες είχαν να κάνουν με την μνηστηροφονία.

Η πρώτη φάση της διδασκαλίας αρχίζει με τη διαδικασία της ανάγνωσης εκ μέρους της διδάσκουσας, η οποία δίνει ορισμένες αναγνωστικές οδηγίες στους μαθητές της : α) να εντοπίσουν τα πρόσωπα και τον τόπο του κειμένου και β) στις μικρές παύσεις που θα γίνουν, βάσει των κειμενικών δεικτών, να προτείνουν ύφος ανάγνωσης, όπως έκαναν στη θεατρική δραστηριότητα. Η πρώτη παύση της διδάσκουσας ήταν στον στίχο 199 και η επιλογή των μαθητών ήταν το ύφος του φόβου. Η διδάσκουσα ξεκίνησε την ανάγνωση, προσπαθώντας να αναδείξει τον φόβο στα λόγια του Τηλέμαχου. Η δεύτερη παύση έγινε στον στίχο 215, στον οποίο ο Τηλέμαχος αρνείται να πιστέψει πως μπροστά του βρίσκεται ο πατέρας του. Οι μαθητές σχολίασαν ότι τα λόγια του Τηλέμαχου πρέπει να δείξουν την αμφισβήτηση των όσων άκουσε και συνεπώς η διδάσκουσα ξεκίνησε την ανάγνωση προσπαθώντας ξανά να μιμηθεί το ύφος της δυσπιστίας. Η τελευταία διακοπή της ανάγνωσης έγινε στον στίχο 245, στην οποία οι μαθητές ανέφεραν το συγκινητικό ύφος του Τηλέμαχου, ο οποίος βρισκόταν ξανά στην αγκαλιά του πατέρα του.

Με το πέρας της ανάγνωσης η διδάσκουσα καταγράφει στον πίνακα τα πρόσωπα και τον τόπο της σκηνής, όπως τα επεσήμαναν οι μαθητές, ενώ στη συνέχεια ξεκίνησε τη διαδικασία της θεωρίας της πρόσληψης, ρωτώντας τα εξής: *«τι σας άρεσε περισσότερο στο κείμενο και τι λιγότερο, τι αισθανθήκατε, πώς σας φάνηκε η σκηνή του αναγνωρισμού;»*, προωθώντας τους μαθητές σε έναν διάλογο μεταξύ τους και ταυτόχρονα σε έναν διάλογο με το κείμενο, ούτως ώστε να πραγματοποιηθεί μία διαφοροποίηση ως προς τις προσλήψεις των

μαθητών όσον αφορά στην πρώτη ανάγνωση. Οι απαντήσεις των μαθητών επικεντρώθηκαν στη συγκινησιακή σκηνή μεταξύ του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα, σχολιάζοντας ότι ο Οδυσσέας έλειπε πολλά χρόνια, αφήνοντας τον Τηλέμαχο βρέφος, ενώ στην παρούσα σκηνή τον βλέπει άντρα, όπως επίσης, σχολιάστηκε η «αδύναμη» στάση του ήρωα, καθώς ορισμένοι μαθητές – κυρίως αγόρια – επεσήμαναν ότι τους φαίνεται παράξενο που ο ήρωας του Τρωικού Πολέμου φαίνεται αδύναμος. Η συζήτηση προσανατολίστηκε στις προαναφερθείσες απαντήσεις και η διδάσκουσα ζήτησε την άποψη των υπολοίπων, καταγράφοντας στον πίνακα σημαντικά στοιχεία των απαντήσεων και δημιουργώντας ένα κλίμα ανοιχτής συζήτησης.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός επικέντρωσε την προσοχή των μαθητών στην πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας, που αποτελούσε τη θεατρική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων. Όπως φαίνεται και στο φύλλο εργασίας (βλ. κεφάλαιο 8.1), οι ομάδες είχαν ένα συγκεκριμένο χωρίο της ραψωδίας π, βάσει του οποίου συνέθεσαν ένα μικρό θεατρικό διάλογο. Στη δραστηριότητα επισημαίνεται η διαδικασία, καθώς αναγράφονται οι ρόλοι, τα πλαίσια καταγραφής και επισημαίνεται η κειμενοκεντρική επιλογή ύφους και σεναρίου, ούτως ώστε να μην μπορούν να «ξεφύγουν» από το κείμενο. Οι ομάδες ξεκίνησαν να εργάζονται ενώ η διδάσκουσα έλαβε τον ρόλο της βοηθού, περνώντας από όλες τις ομάδες και λύνοντας τυχόν απορίες. Ως προς την ομαδοσυνεργατική, μπορούμε να επισημάνουν ότι τρεις στις τέσσερις ομάδες εργάστηκαν με προθυμία και ενδιαφέρον, ενώ μία ομάδα αντιμετώπισε προβλήματα επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που είχαν εμπειρία στα θεατρικά στοιχεία έπαιξαν κύριο ρόλο στη δραστηριότητα, οργανώνοντας την ομάδα και επισημαίνοντας θεατρικά στοιχεία. Η εκπαιδευτικός παραχώρησε τον κατάλληλο χρόνο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ενώ η προαναφερθείσα ομάδα δεν ήταν έτοιμη στο εν λόγω χρονικό πλαίσιο.

Η διαδικασία της παρουσίασης ξεκίνησε με την ομάδα ένα, η οποία είχε την σκηνή μεταξύ Αθηνάς και Οδυσσέα, κατά την οποία η Αθηνά αναφέρει στον Οδυσσέα τις μέλλουσες πράξεις του, ενώ τον απογυμνώνει από τη μεταμφίεση. Στη σκηνή βρίσκεται και ο Τηλέμαχος που κάθεται μέσα στην καλύβα. Οι μαθητές στάθηκαν όρθιοι στο κέντρο της τάξης, χρησιμοποίησαν την καρτέλα του καθηγητή, τοποθετώντας την κοντά στον πίνακα, υπογραμμίζοντας ότι εκεί βρίσκεται η καλύβα του Εύμαιου και εκεί έκατσε ο μαθητής-Τηλέμαχος, ενώ οι υπόλοιποι ρόλοι μεταφέρθηκαν στο κέντρο της αίθουσας. Η μαθήτρια-Αθηνά κρατούσε ένα μολύβι στα χέρια της, υποδεικνύοντας το ραβδί, ενώ ο μαθητής-Οδυσσέας είχε φορέσει μια ζακέτα, είχε χαλάσει τα μαλλιά του και στο τέλος φόρεσε και την κουκούλα, ούτως ώστε να δείξει τα κουρέλια που φόραγε ο ήρωας. Ο μαθητής-αφηγητής

στάθηκε όρθιος στο θρανίο της ομάδας του και ξεκίνησε την αφήγηση, ενώ έδινε το φύλλο εργασίας από ρόλο σε ρόλο (πλην του Οδυσσέα που ήταν βουβός). Το αξιοπρόσεκτο στοιχείο της εν λόγω ομάδας ήταν η μεταμόρφωση του μαθητή-Οδυσσέα, ο οποίος, μόλις η μαθήτριά-Αθηνά τον ακούμπησε με το μολύβι-ραβδί, πέταξε τη ζακέτα και έστρωσε τα μαλλιά του, επιστρέφοντας στον μαθητή-Τηλέμαχο. Το κείμενο της ομάδας ένα είχε ως εξής:

*Αφηγητής: Καθώς ο Εύμαιος έφυγε από την καλύβα, η Αθηνά κάλεσε τον Οδυσσέα στην αυλή.*

*Αθηνά: Πες του ότι είσαι ο πατέρας του να χαρεί. Οι δυο σας πρέπει να σχεδιάσετε τον φόνο των μνηστήρων. Μετά κατεβείτε γρήγορα στην πόλη. Δεν πρόκειται να σας αφήσω απροστάτευτους, το ορκίζομαι.*

*Αφηγητής: Μόλις του είπε αυτά, τον ακούμπησε με το χρυσό ραβδί της. Του φόρεσε καθαρά ρούχα και σιγά σιγά άρχισε να παίρνει την αρχική του μορφή. Τον είδε αμέσως ο γιός του και έμεινε έκπληκτος, κοίταξε με θαυμασμό και φόβο, νόμιζε ότι μπροστά του ήταν ένας θεός.*

*Τηλέμαχος: Φαίνεται διαφορετικός, ξένη. Που πήγαν τα άσπρα σου μαλλιά και τα παλιά σου ρούχα; Είσαι ένας θεός; Αν μας βοηθήσεις θα σε βοηθήσουμε περισσότερο από όσο γίνεται.*

Στη συνέχεια, σειρά είχε η ομάδα δύο, της οποίας το χωρίο είχε να κάνει με τον διάλογο μεταξύ Τηλέμαχου και Οδυσσέα. Η αναγνώριση των δύο ηρώων διασπάστηκε στις ομάδες δύο και τρία. Η ομάδα δύο τοποθέτησε δύο καρέκλες στο κέντρο της αίθουσας, οριοθετώντας το σημείο ως το εσωτερικό της καλύβας και πήραν τις θέσεις του Οδυσσέα και του Τηλέμαχου, ενώ αυτή τη φορά ο Αφηγητής, στάθηκε όρθιος μεταξύ των δύο καθήμενων μαθητών. Το θεατρικό κείμενό τους είχε ως εξής:

*Αφηγητής: Ο πονεμένος Οδυσσέας ξεκίνησε να μιλά.*

*Οδυσσέας: Είμαι ο πατέρας σου, γιέ μου, και ξέρω ότι τόσο καιρό σου έχω λείψει.*

*Αφηγητής: Ο Οδυσσέας φίλησε στο μέτωπο τον γιό του και ξεκίνησαν δάκρυα να τρέχουν από τα μάτια του. Όμως, ο Τηλέμαχος δεν φαίνεται να τον πιστεύει.*

*Τηλέμαχος: Δεν είσαι εσύ ο πατέρας μου, ένας θεός με μάγεψε...εσύ πριν φορούσες κουρέλια και ήσουν άσχημα ντυμένος.*

*Αφηγητής: Του αντιμίλησε ο Οδυσσέας αμέσως*

*Οδυσσέας: Τηλέμαχε, παιδί μου, κανείς άλλος δεν θα πατήσει τα δικά μας χρώματα με το όνομά μου...εγώ είμαι ο πατέρας σου. Μετά από τόσα χρόνια, επέστρεψα...τελείωσε το μαρτύριο.*

Η ομάδα δύο φάνηκε να χρησιμοποιεί και το κωμικό και το δραματικό στοιχείο, δεδομένου ότι διακωμωδήθηκε η σκηνή του φιλιού από τον μαθητή-Οδυσσέα, αλλά στην επόμενη στιχομυθία ο μαθητής-Τηλέμαχος, χρησιμοποιώντας το ύφος του θυμού, προσπάθησε να επανατοποθετήσει την ομάδα του στο προσυμφωνημένο ύφος, πράγμα που έγινε, αφού και οι δύο υπόλοιποι ρόλοι συνέχισαν πιο σοβαρά το θεατρικό δρώμενο.

Στο σημείο αυτό, η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε και διακόπηκε από τον ήχο του κουδουνιού, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθεί η παρουσίαση δύο ομάδων και να διασπαστεί το σχέδιο, γεγονός το οποίο μπορεί να δημιουργήσει ζητήματα ως προς την διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων και της κατανόησης του κειμένου.

Με γνώμονα το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας, την επόμενη μέρα ορίστηκε η νέα διδασκαλία, κατά την οποία θα ολοκληρωνόταν το διδακτικό σχέδιο, αφού μας παραχωρήθηκε και λίγος χρόνος από το επόμενο διδακτικό μάθημα.

Σε συνέχεια της παρουσίασης του παιχνιδιού ρόλων, η ομάδα τρία πραγματεύθηκε το δεύτερο χωρίο της αναγνώρισης. Οι ρόλοι στην εν λόγω ομάδα ήταν ο Αφηγητής, ο Οδυσσέας και ο Τηλέμαχος. Η ομάδα τρία αποτελεί την προαναφερθείσα ομάδα με τα ζητήματα επικοινωνίας, η οποία στερείται από μαθητή με εμπειρία στο θέατρο, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ομάδες. Οι μαθητές στάθηκαν όρθιοι μπροστά στον πίνακα, χωρίς να δημιουργούν το περιβάλλον της σκηνής, όπως είχαν πράξει οι υπόλοιπες ομάδες, ενώ πολλές φορές διέκοπταν τη ροή της σκηνής είτε γιατί δεν τους έδιναν εγκαίρως το φύλλο εργασίας είτε γιατί δεν μπορούσαν να διαβάσουν το κείμενο. Το θεατρικό κείμενο της ομάδας είναι το εξής:

*Αφηγητής: Τότε ο Τηλέμαχος τον πίστεψε και ξέσπασε σε κλάματα. Αφού πέρασε τον πρώτο σοκ, πήρε τον λόγο.*

*Τηλέμαχος: Αφού εσύ είσαι ο πατέρας μου, με ποιο καράβι ήρθες εδώ;*

*Αφηγητής: Ο Οδυσσέας, σκουπίζοντας τα δάκρμά του, είπε*

*Οδυσσέας: Παιδί μου, την αλήθεια θα σου πω, οι Φαίακες με έφεραν πίσω. Πες μου τώρα τι συμβαίνει στο παλάτι μας...*

Η ομάδα τρία δεν λειτούργησε με θεατρικούς όρους, όπως είχαν ακολουθήσει οι προηγούμενες ομάδες, αλλά αρκέστηκαν στην ανάγνωση του κειμένου τους, ενώ δεν πλαισίωσαν το θεατρικό δρώμενο με κάποιο ιδιαίτερο ύφος. Επιπλέον, δεν υπήρξε κάποια σωματική κίνηση που να συμβαδίζει με τα λεγόμενά τους.

Η τελευταία ομάδα, η ομάδα τέσσερα, πραγματεύθηκε τον μονόλογο του Οδυσσέα, ο οποίος έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συνέχεια του έπους. Η ομάδα επανέφερε τους θεατρικούς όρους, χρησιμοποιώντας δύο καθίσματα και τοποθετώντας στο κέντρο της αίθουσας, δημιουργώντας το εσωτερικό της καλύβας, ενώ ο μαθητής-Οδυσσέας και ο μαθητής-Τηλέμαχος έκατσαν στις θέσεις τους και η μαθήτρια-Αφηγητής στάθηκε όρθια στο δίπλα τους. Το θεατρικό τους κείμενο είχε ως εξής:

*Αφηγητής: Ο Οδυσσέας συγκινημένος ξεκίνησε να καταστρώνει το σχέδιο της δολοφονίας των μνηστήρων μαζί με τον γιό του*

*Οδυσσέας: Πρέπει να αντιμετωπίσουμε τους μνηστήρες, παιδί μου, με θάρρος και πυγμή. Να τι θα κάνουμε, μην αφήσεις τα συναισθήματά σου για μένα να αποκαλυφθούν, αφού εγώ θα εμφανιστώ ως ζητιάνος. Μείνε ψύχραιμος ό,τι κι αν γίνει στο παλάτι και όταν εγώ σου κάνω σήμα να πας στην αίθουσα που είναι τα όπλα και να αφήσεις μόνο δύο σπαθιά, δύο κοντάρια και δύο ασπίδες. Κανείς δεν πρέπει να καταλάβει ποιος είμαι, ούτε ο πατέρας μου, ούτε η μητέρα σου...Κανείς...*

Ο μαθητής- Οδυσσέας χρησιμοποίησε κινητικές δεξιότητες, όπως το κράτημα του ώμου του μαθητή-Τηλέμαχου, το ταρακούνημα στην επίταξη της λέξης *κανείς*, ενώ αντίστοιχα, ο μαθητής-Τηλέμαχος, αν και βουβός ρόλος, αντιδρούσε στις φράσεις που άκουγε, γουρλώνοντας τα μάτια ή τρώγοντας τα νύχια του, για να δείξει το άγχος που τον κυριεύε.

Στην συνέχεια της δεύτερης φάσης της διδασκαλίας είχε σχεδιαστεί οι ομάδες να απαντήσουν γραπτώς στη δεύτερη δραστηριότητα, αλλά τροποποιήσαμε τη δραστηριότητα σε προφορική, για να δημιουργηθεί ένα σχεδιάγραμμα του περιεχομένου της ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο οι ομάδες, με τη συμβολή της διδάσκουσας, δημιούργησαν ένα σχεδιάγραμμα της ενότητας βασισμένοι: α) στις εντολές της θεάς Αθηνάς, β) τις αντιδράσεις του Τηλέμαχου στη σκηνή της αναγνώρισης και γ) το σχέδιο της μνηστηροφονίας. Οι εκπαιδευτικός στοχευμένα επεσήμανε το τυπικό της αναγνώρισης, καλώντας τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα στάδια και να τα επισημάνουν στην παρούσα σκηνή. Καθώς ορίστηκαν εκ νέου τα στάδια της αναγνώρισης η εκπαιδευτικός δημιούργησε κλίμα συζήτησης για τη συνέχεια του έργου. Οι μαθητές γνώριζαν ότι στο τέλος του έργου ο Οδυσσέας δολοφονεί τους μνηστήρες και αποκαλύπτεται στη γυναίκα του, επομένως η συζήτηση δεν επεκτάθηκε.

Στην τρίτη φάση της διδασκαλίας, οι ομάδες καλούνται να συμπληρώσουν τη δραστηριότητα τρία, η οποία ζητά την ηθογράφηση του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα. Παρόμοια δραστηριότητα είχαμε ακολουθήσει στην τυπική διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές συμπλήρωσαν ορισμένα επίθετα για τον καθένα. Σε αντίθεση με την πρώτη

διδασκαλία, αυτή την φορά οι ομάδες συνέθεσαν ολόκληρα κείμενα, για να σχολιάσουν τους χαρακτήρες των δύο ηρώων. Οι απαντήσεις των μαθητών θα αναφερθούν σε επόμενο κεφάλαιο, στο κεφάλαιο της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας (βλ. κεφάλαιο 5.3), δεδομένου ότι αποτελούν ερευνητικό υλικό, στο οποίο βασιστήκαμε για να εξετάσουμε τη συμβολή της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών στη διαδικασία της ηθογράφησης.

Το κλείσιμο της διδασκαλίας επιθυμούσαμε να πραγματοποιηθεί με την επιστροφή στο όλον, και συνεπώς τοποθετήσαμε στο τέλος της διδακτικής ώρας μία θεατρική τεχνική, η οποία θα συνέβαλε στην ανακεφαλαίωση της ενότητας, καθώς και στην σύνδεσή της με την ολότητα του έργου. Η θεατρική τεχνική που επιλέξαμε είναι εκείνη της ανακριτικής καρέκλας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ή ένας από τους μαθητές κάθονται στις καρέκλες τους, που έχουν τοποθετηθεί είτε στο κέντρο της αίθουσας είτε μπροστά στον πίνακα και ανακρίνονται από τους μαθητές.

Στη δική μας περίπτωση επιλέξαμε να τοποθετήσουμε τέσσερις μαθητές, ένας από κάθε ομάδα, δίνοντας τους εξής ρόλους: Οδυσσέας, Τηλέμαχος, Πηνελόπη, θεά Αθηνά. Οι μαθητές σε ρόλο έκατσαν σε σειρά στον πίνακα και η διδάσκουσα εξήγησε τη δραστηριότητα, καλώντας τους να ρωτήσουν τους συμμαθητές τους σαν να συνομιλούν όντως με τους χαρακτήρες του έργου. Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν μεγάλο και θα καταθέσουμε αυτές που κατά τη γνώμη μας είχαν ιδιαίτερη σημασία, όπως *«Γιατί δεν πήγες κατευθείαν στη γυναίκα σου και κρύφτηκες στην καλύβα του χοιροβοσκού;»* (αναφερόμενος στον Οδυσσέα), *«Πιστεύεις ότι ο σύζυγος σου είναι ζωντανός;»* (αναφερόμενος στην Πηνελόπη), *«Πώς αισθάνεσαι που βρίσκεσαι επιτέλους στην Ιθάκη;»* (αναφερόμενος στον Οδυσσέα), *«Από την αρχή του βιβλίου βοηθάς τον Οδυσσέα, γιατί;»* (αναφερόμενος στην θεά Αθηνά), *«Γιατί πείστηκες τόσο εύκολα ότι αυτός είναι ο πατέρας σου; Όταν έφυγε ήσουν μωρό, δεν ξέρεις πώς είναι η μορφή του.»* (αναφερόμενος στον Τηλέμαχο).

Οι μαθητές σε ρόλο κατάφεραν να απαντήσουν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις με πληρότητα, πλην της τελευταίας ερώτησης που αναφερόταν στον Τηλέμαχο, στην οποία μία μαθήτρια από τους ανακριτές απάντησε πως στοιχείο συμβολής της πειστικότητας του Τηλέμαχου ήταν το παραμυθιακό στοιχείο και η αλλαγή της όψης του ζητιάνου.

Συνοψίζοντας την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές ήρθαν σε άμεσο διάλογο με το κείμενο, το οποίο ανέλυσαν μέσω των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων. Επιπλέον, θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε το σύνολο των στόχων



που είχαμε θέσει, ενώ παράλληλα, παρουσιάστηκε στους μαθητές ένας εντελώς διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος.

## 5 Ευρήματα της Έρευνας

### 5.1 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων του Ερωτηματολογίου

Η χρήση του ερωτηματολογίου αφορά στη συλλογή δεδομένων και συγκεκριμένα στις απόψεις των μαθητών περί της αξιοποίησης της διδακτικής πρακτικής των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στη διδασκαλία, καθώς και στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Πιο αναλυτικά, παραθέτουμε τους πίνακες των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, τα οποία τέθηκαν υπό επεξεργασία μέσω του προγράμματος Excel.

Η δομή που ακολουθήσαμε στο ερωτηματολόγιο έχει σχολιαστεί ήδη στο κεφάλαιο 4.4.2. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε κλειστές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής απάντησης, καθώς και κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις που θέσαμε στο ερωτηματολόγιο είχαν οριστεί βάσει των εξής αξόνων και κατηγοριών:

#### *Άξονας Ανάλυσης: Θεατρικές Τεχνικές & Διδασκαλία της Οδύσσειας*

Σε αυτόν τον άξονα εντάσσονται οι ερωτήσεις 1, 3, 5, 6<sup>7</sup>. Στην ερώτηση 3 οι κατηγορίες που χρησιμοποιήσαμε ήταν οι εξής:

α) **Ενεργοποίηση της φαντασίας μου:** η κατηγορία αυτή τοποθετήθηκε ούτως ώστε να υπογραμμίσει την ελεύθερη έκφραση και την ενεργοποίηση της φαντασίας, των σκέψεων, των απόψεων και των συναισθημάτων.

β) **Δυσκολία των Θεατρικών Τεχνικών:** η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την επιλογή των μαθητών που αναφέρονται σε μη ανταπόκρισή τους στις θεατρικές δραστηριότητες και τεχνικές, επειδή θεωρήθηκαν απαιτητικές και δύσκολες.

γ) **Ενδιαφέρουσα Διδασκαλία & Ενεργός Συμμετοχή:** στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται επιλογές οι οποίες αναδεικνύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ότι το διασκέδασαν και ότι βρήκαν το μάθημα πιο ευχάριστο και ταυτόχρονα στην ίδια εντάσσονται οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία. Θεωρώντας ότι η κατηγορία φαίνεται γενική, επιμερίστηκε σε δύο επιλογές, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.

ε) **Βαρετή και Αδιάφορη Διδασκαλία:** η κατηγορία αυτή επιλέχθηκε για να αναδείξει το συναίσθημα μίας βαρετής διδασκαλίας, στην οποία οι μαθητές έμειναν αδιάφοροι από τη

---

<sup>7</sup> Η ερώτηση 1 και η ερώτηση 5 αντιστοιχούν σε ερωτήσεις της κλίμακας Likert και συνεπώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένες κατηγορίες στις επιλογές των μαθητών. Οι εν λόγω ερωτήσεις τοποθετήθηκαν για να ελέγξουμε τις στάσεις των μαθητών.

διδασκαλία της Οδύσσειας και των θεατρικών δραστηριοτήτων. Παρομοίως, η κατηγορία αυτή επιμερίστηκε σε δύο επιλογές, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

Στην ερώτηση 6 τα φιλολογικά και τα ιστορικά μαθήματα αποτελούν τις κατηγορίες, επιθυμώντας να διερευνήσουμε ποιο άλλο σχολικό αντικείμενο θέλουν οι μαθητές να διδαχθούν μέσω θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων.

*Άξονας Ανάλυσης: Μαθησιακό Κλίμα*

Σε αυτόν τον άξονα εντάσσονται οι ερωτήσεις 2, 4, 7, 8 και 9. Οι κατηγορίες της ερώτησης 2 ορίστηκαν ως εξής:

α) **Θετική διάθεση μεταξύ των μαθητών:** στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι επιλογές των μαθητών που παρατήρησαν να δημιουργούνται ευχάριστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων μεταξύ των μαθητών.

β) **Θετική διάθεση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού:** η κατηγορία αυτή αποτελούσε επιλογή των μαθητών που θεωρούσαν ότι βελτιώθηκε η σχέση της διδάσκουσας με τους μαθητές.

γ) **Αυξημένη Ανταπόκριση:** η τρίτη κατηγορία αναδεικνύει τη συμμετοχή των μαθητών στις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, καθώς και τη διάθεσή τους για ανταπόκριση στις ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες

δ) **Πρόβλημα επικοινωνίας:** στην κατηγορία αυτή η επιλογή των μαθητών είχε να κάνει με τη δυσκολία στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής, καθώς και στις δραστηριότητες που συμμετείχε το σύνολο της τάξης.

ε) **Αρνητική διάθεση μαθητών:** στην κατηγορία αυτή η επιλογή της δυσφορίας αναδεικνύει το αρνητικό κλίμα που προέκυψε μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές.

Οι κατηγορίες της ερώτησης 4 προέκυψαν από τα στοιχεία που συνθέτουν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα, στοιχεία που χρησιμοποιήσαμε και στην κλείδα παρατήρησης, και είναι οι εξής:

α) **Συνεργασία- Επικοινωνία:** η κατηγορία αυτή αναδεικνύει το θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των ομάδων και της ομαλής επικοινωνίας. Επιλέξαμε να δημιουργήσουμε δύο επιλογές, ώστε να ελέγξουμε ξεχωριστά τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

β) **Εμπιστοσύνη:** η δεύτερη κατηγορία επισημαίνει το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της αποδοχής από το σύνολο της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα κλίμα ελευθερίας της έκφρασης.

γ) **Δυσφορία - Αδιαφορία:** η τελευταία κατηγορία συμπεριλαμβάνει την αρνητική στάση των μαθητών ως προς τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, καθώς επίσης προσδίδει το αρνητικό κλίμα που προέκυψε.

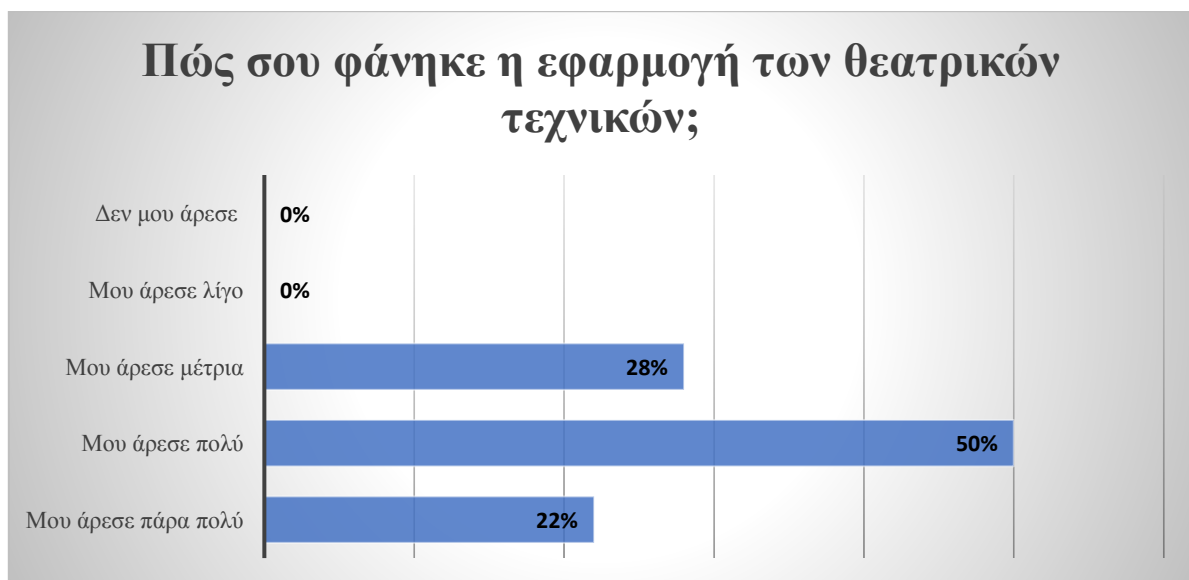
Οι κατηγορίες της ερώτησης 7 αποτελούν τις απόψεις των μαθητών για το κλίμα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Οδύσσειας μέσω της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών και είναι οι εξής:

α) **Θετικό Κλίμα:** η κατηγορία του θετικού κλίματος περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που διέπουν μία ευχάριστη και χαρούμενη διδασκαλία, όπως η διασκέδαση, η ελεύθερη έκφραση, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Η εν λόγω κατηγορία επιμερίστηκε σε δύο επιλογές (βλ. Πίνακα 7).

β) **Αρνητικό Κλίμα:** η κατηγορία του αρνητικού κλίματος έρχεται σε αντιδιαστολή με το θετικό κλίμα και δημιουργεί συναισθήματα πλήξης και αδιαφορίας. Όπως χωρίσαμε το θετικό κλίμα σε δύο επιλογές, ομοίως πράξαμε και σε αυτήν την κατηγορία (βλ. Πίνακα 7).

Οι κατηγορίες των ερωτήσεων 8 και 9 δημιουργήθηκαν βάσει των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία σε συνάρτηση με τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις των μαθητών (βλ. Πίνακα 8).

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, όπως τα επεξεργαστήκαμε από τα υπολογιστικά φύλλα (Excel). Οι απαντήσεις των μαθητών στο πρώτο ερώτημά μας παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

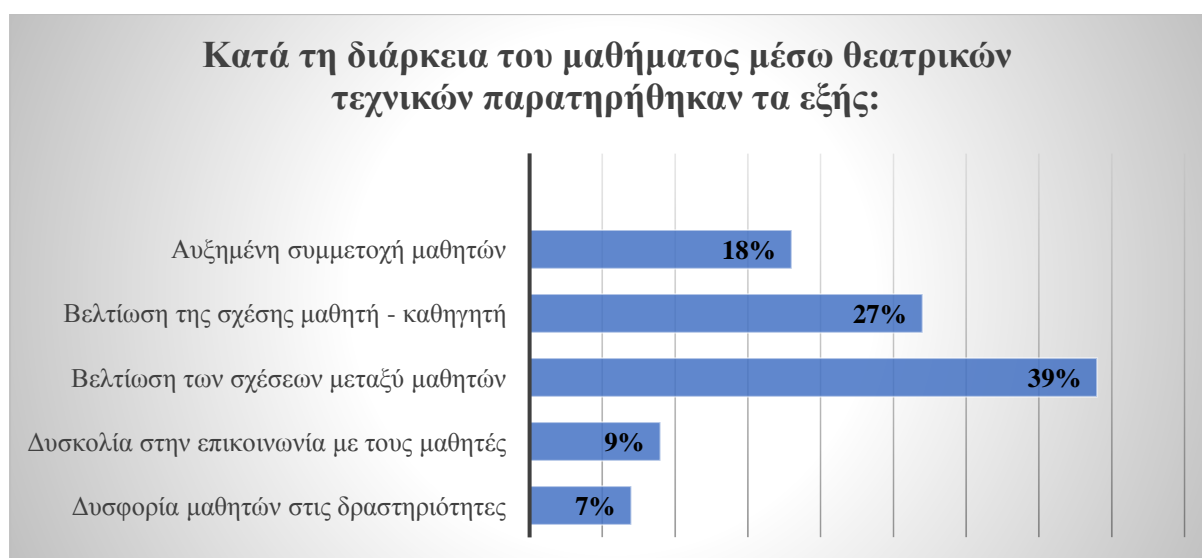


Πίνακας 1

Οι μαθητές έκριναν την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων με θετικό πρόσημο, όπως προκύπτει και από τον πίνακα, δεδομένου ότι οι αρνητικές απαντήσεις

σημείωσαν μηδενικά αποτελέσματα, εφόσον κανένας μαθητής δεν τις επέλεξε και επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι επιλογές «μου άρεσε πάρα πολύ» και «μου άρεσε πολύ» σε σύνολο ξεπερνούν το 72 %. Φυσικά, η επιλογή «μου άρεσε μέτρια» μπορεί να θεωρηθεί ως μέση επιλογή, μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων, την οποία επέλεξαν το 28% των μαθητών. Από τη συνολική εικόνα του Πίνακα 1 μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, πράγμα το οποίο ήταν αναμενόμενο εξαιτίας του ότι οι μαθητές δεν είχαν έρθει σε επαφή με παρόμοια διδακτική προσέγγιση και επίσης, η φύση των θεατρικών τεχνικών προκαλεί μία παιγνιώδη κατάσταση, η οποία φαίνεται να άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημά μας, το οποίο αφορούσε στις σχέσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ των μελών της τάξης, οι απαντήσεις συνοψίστηκαν ως εξής:

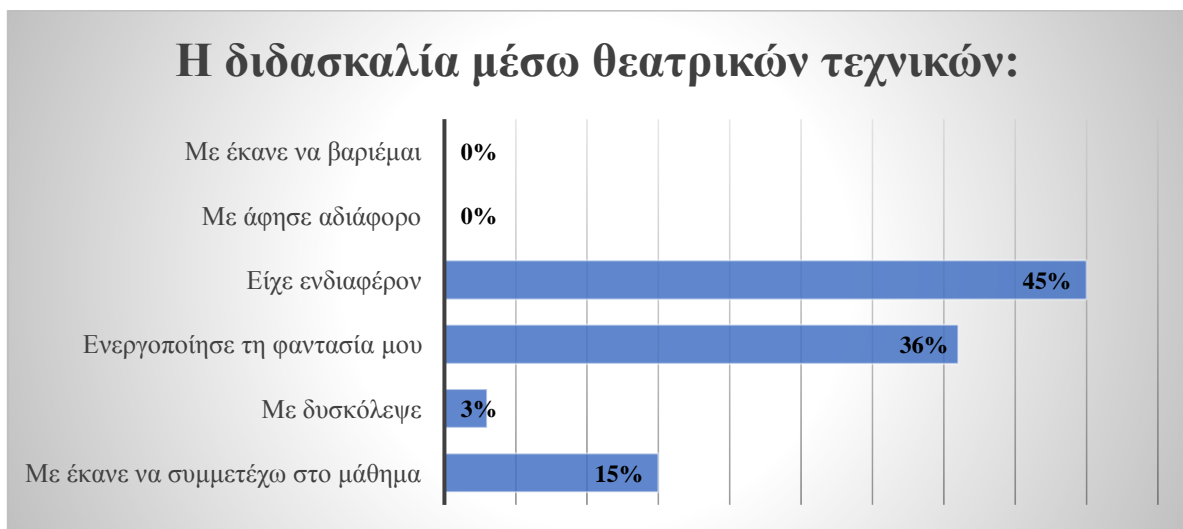


Πίνακας 2

Στον παραπάνω πίνακα η ερώτηση εντάσσεται στο είδος των πολλαπλών επιλογών, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν όσες απαντήσεις έκριναν ότι παρατηρήθηκαν στη διδασκαλία. Όπως είναι σαφές, οι μαθητές πιστεύουν ότι υπήρξε αρκετή βελτίωση μεταξύ των σχέσεων μεταξύ τους (39%), ενώ η αμέσως επόμενη επιλογή τους ήταν η βελτίωση της σχέσης μαθητών και διδάσκουσας (27%). Αντίστοιχα, μεγαλύτερο ποσοστό του 18% παρατήρησε αυξημένη τη συμμετοχή των μαθητών κατά τις διδακτικές ώρες, ενώ μικρότερα ποσοστά της τάξης του 6% και 9% θεώρησαν ότι υπήρξε δυσφορία στις δραστηριότητες και δυσκολία στην επικοινωνία των μαθητών αντίστοιχα. Επαναλαμβάνοντας τη σύμπτυξη των θετικών και αρνητικών απαντήσεων, μπορούμε να σχολιάσουμε ότι το 84% περίπου των μαθητών θεώρησε ότι αναπτύχθηκαν θετικά στοιχεία κατά τη διδασκαλία, ενώ

αντίθετα, το 16% δεν αισθάνθηκε το ίδιο. Η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των διδασκαλιών και όπως φαίνεται οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να ενεργοποιήσουν το μαθητικό κοινό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν πως δημιούργησαν καλύτερους δεσμούς με τους συμμαθητές τους, μέσω των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν, και επίσης πιστεύουν ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις με τη διδάσκουσα. Συνεπώς, το κλίμα που δημιουργούν οι θεατρικές τεχνικές καθώς και οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν μπορούν να συνδράμουν στη βελτίωση των σχέσεων εντός της σχολικής αίθουσας. Όσον αφορά στις αρνητικές απαντήσεις, φαίνεται ότι ορισμένοι μαθητές δεν δημιούργησαν κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας με τις ομάδες τους και έκριναν τις δραστηριότητες δύσκολες.

Προχωρώντας στο τρίτο ερώτημα, το οποίο αφορούσε στα στοιχεία που ενεργοποίησαν ή όχι οι θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

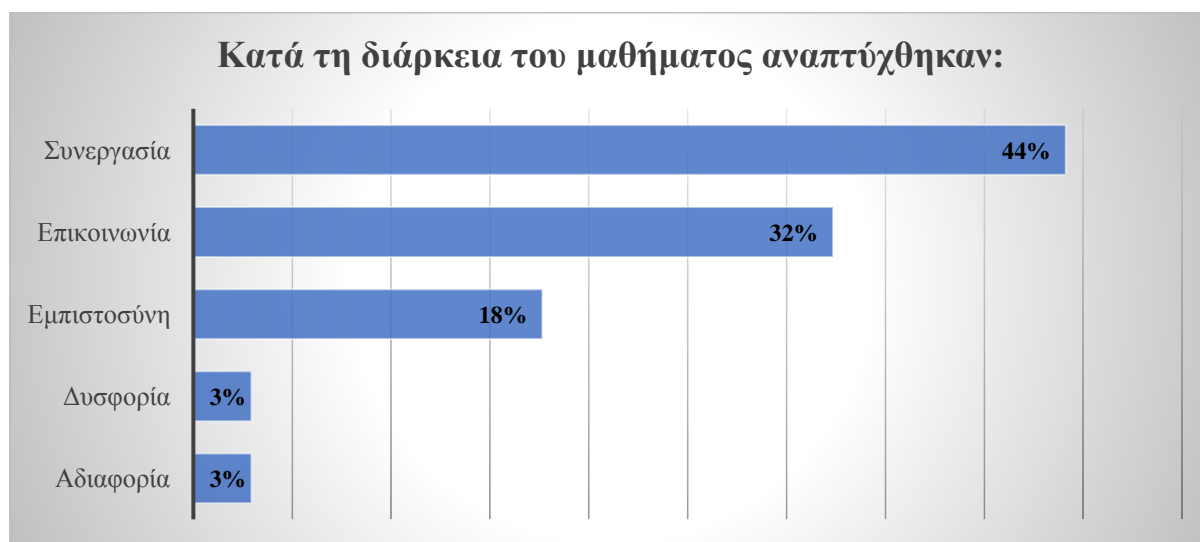


Πίνακας 3

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες δημιούργησαν έντονο ενδιαφέρον στο μαθητικό κοινό, δεδομένου ότι σχεδόν το 46% των ερωτηθέντων θεώρησε ότι η διδασκαλία *είχε ενδιαφέρον*. Ταυτόχρονα, με 36% οι μαθητές υποστηρίζουν ότι μέσω των θεατρικών τεχνικών *ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους*, δημιουργώντας ένα ελεύθερο πεδίο εργασίας, το οποίο ώθησε το 15% να *συμμετάσχει στις δραστηριότητες*. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι το 3% των μαθητών θεώρησε τις θεατρικές δραστηριότητες και τεχνικές *ως δύσκολες*. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, η *πλήξη* και η *αδιαφορία* δεν επιλέχθηκαν από τους μαθητές, γεγονός που επισφραγίζει το αρκετά υψηλό ποσοστό του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις διδακτικές πράξεις. Ακολουθώντας την ταξινόμηση

θετικών και αρνητικών απαντήσεων, καθίσταται σαφές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τοποθετείται στις θετικές απαντήσεις, με ποσοστό περίπου 97%. Αν και οι αρνητικές απαντήσεις φαίνονται να έχουν μικρό ποσοστό, φαίνεται ότι ορισμένοι μαθητές έκριναν πολύπλοκες και δύσκολες τις δραστηριότητες, αλλά παρόλα αυτά, δεν δημιουργήθηκαν αρνητικά συναισθήματα.

Σχετικά με το τέταρτο ερώτημα, αυτό αφορά στις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών υπό το πρίσμα της χρήσης των θεατρικών τεχνικών και τα στοιχεία του πίνακα παρατίθενται ως εξής:

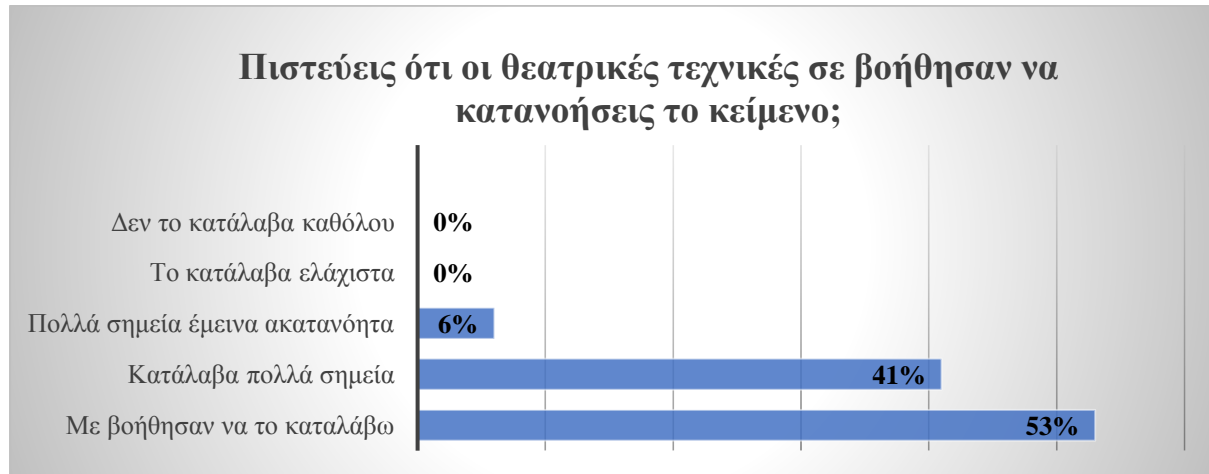


Πίνακας 4

Στον Πίνακα 4 περιγράφονται οι δεξιότητες που αναδύθηκαν μέσω της διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες. Η πλειοψηφία των μαθητών, το 44%, υποστηρίζει ότι μεταξύ των μελών της ομάδας αναπτύχθηκε *συνεργασία*, ενώ το 32% θεωρεί ότι η *επικοινωνία* διέτρεξε περισσότερο τις δραστηριότητες. Περίπου στο μισό της τελευταίας μέτρησης φαίνεται οι μαθητές να πιστεύουν ότι *εμπιστεύθηκαν* περισσότερο τα μέλη της ομάδας τους, με ποσοστό 18%. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ορισμένοι μαθητές θεώρησαν ότι το συναίσθημα της *αδιαφορίας* και της *δυσφορίας* ήταν αυτό που κυριάρχησε, με ποσοστό σχεδόν 3% και στις δύο κατηγορίες. Συνοψίζοντας τις κατηγορίες με θετικό και αρνητικό πρόσημο, φαίνεται ότι οι θετικές κατηγορίες υπερτερούν κατά 94% περίπου. Σε αντίθεση με τον Πίνακα 3, ο Πίνακας 4 επισημαίνει ορισμένα αρνητικά συναισθήματα από μία μερίδα μαθητών που χαρακτηρίζουν αρνητικά το σύνολο της διδασκαλίας. Υπενθυμίζουμε ότι στις ομάδες που έλαβαν μέρος στη διδασκαλία, μία εξ' αυτών στερείτο από μαθητή που είχε ορισμένη εμπειρία στις θεατρικές

τεχνικές, συνεπώς, θεωρούμε ότι τα αρνητικά συναισθήματα που προέκυψαν βασίζονται σε αυτήν την έλλειψη.

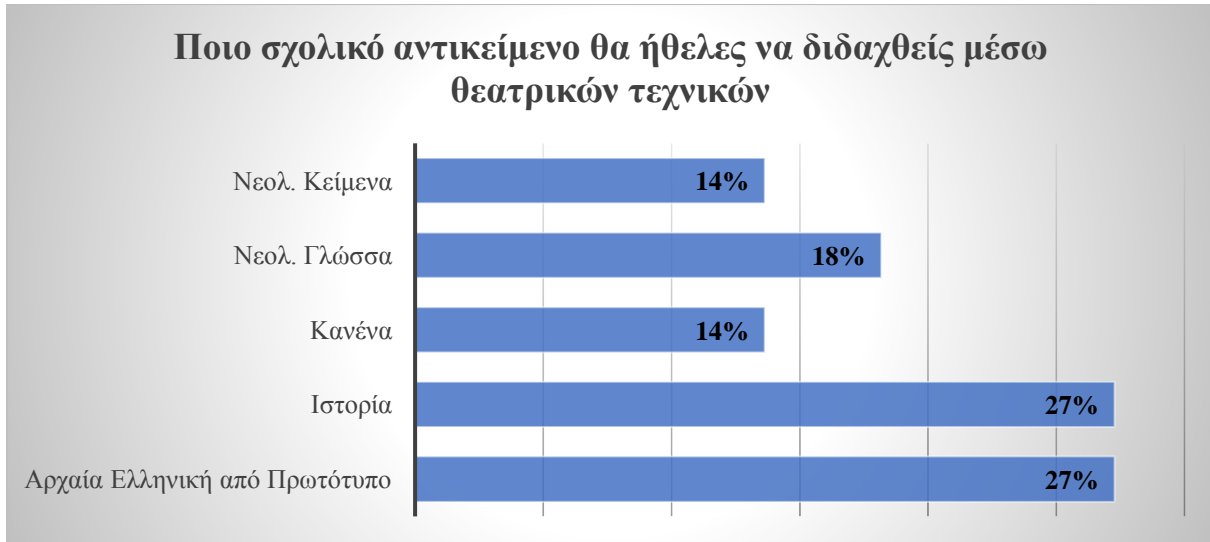
Στο πέμπτο ερώτημα επιθυμούσαμε να ελέγξουμε κατά πόσο συνέβαλαν οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες στην κατανόηση του κειμένου που επεξεργάστηκαν οι μαθητές και οι απαντήσεις τους δομήθηκαν ως εξής:



Πίνακας 5

Οι δύο υψηλότερες απαντήσεις της απόλυτης κατανόησης και της πολύ καλής κατανόησης, που βρίσκονται στη δεύτερη και τρίτη κατηγορία, φαίνεται να υπερισχύουν, με ποσοστά περίπου 53% και 41% αντίστοιχα, εν αντιθέσει, με τη μερική κατανόηση του κειμένου, η οποία κυμαίνεται σχεδόν στο 6%. Από ότι φαίνεται οι επιλογές της ελάχιστης κατανόησης και της μη κατανόησης, οι οποίες δεν επιλέχθηκαν από κανέναν μαθητή. Εμβαθύνοντας στις εν λόγω απαντήσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι θεατρικές τεχνικές συνέβαλαν στην βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, ενισχύοντας την απλή διαδικασία της ανάγνωσης και της πρόσληψης του κειμένου, σε ένα γνωστικό αντικείμενο που συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται εξαιτίας της μετάφρασης που τους δίνεται.

Η επόμενη ερώτηση, η έκτη κατά σειρά, αφορά στις επεκτάσεις της έρευνας, δεδομένου ότι μας ενδιέφερε, μετά την εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, η άποψη των μαθητών για την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στον παρακάτω πίνακα τίθενται οι απαντήσεις των μαθητών:



Πίνακας 6

Όπως φαίνεται, η υψηλότερη επιλογή των μαθητών έγκειται στα γνωστικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο και της Ιστορίας, με ποσοστό περίπου 27%, δύο μαθημάτων που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές της Α' Γυμνασίου. Σε δεύτερη θέση εντοπίζουμε το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής γλώσσας, με ποσοστό 18%, ενώ στη συνέχεια το σχολικό μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας βρίσκεται στη τελευταία θέση με ποσοστό 14%. Στην ίδια ακριβώς θέση, υπήρξαν μαθητές που δεν επιθυμούσαν να διδαχθούν κανένα σχολικό αντικείμενο με τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, γεγονός που μπορεί να αιτιολογηθεί από την εφαρμογή που ακολουθήσαμε στις παρούσες διδακτικές παρεμβάσεις και συνεπώς οι μαθητές έμειναν δυσαρεστημένοι από τον σχεδιασμό μας.

Η έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το μαθησιακό κλίμα που αναπτύχθηκε στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών και δεξιοτήτων, στην οποία οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

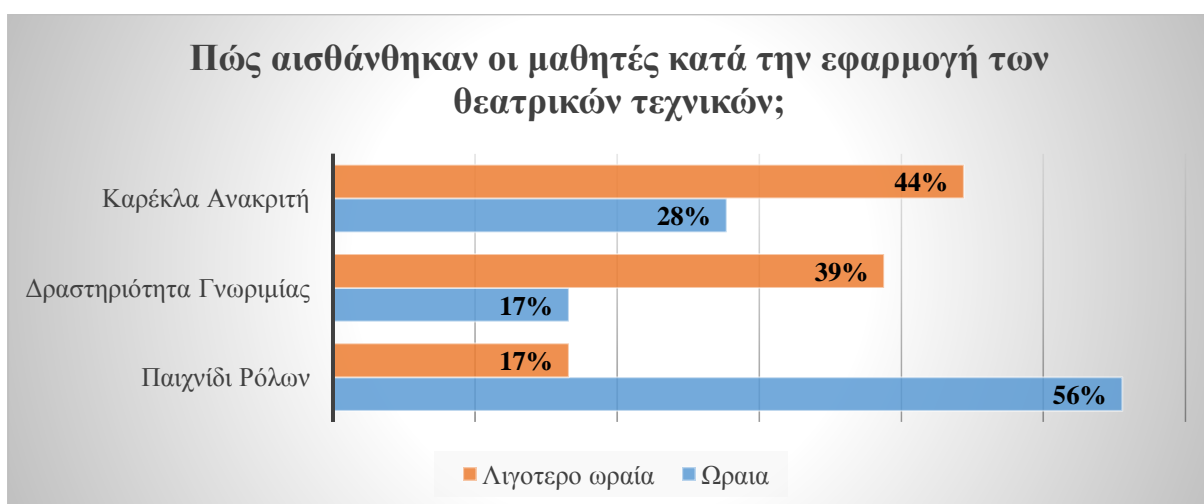




Πίνακας 7

Οι μαθητές έκριναν ότι το κλίμα που δημιουργήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας ήταν *διασκεδαστικό*, σε ποσοστό 50%, ενώ αντίστοιχα το 38% θεώρησε το κλίμα της τάξης *χαρούμενο*. Μικρά ποσοστά εντοπίζονται στις επιλογές *βαρετό* και *αδιάφορο* κλίμα, της τάξης του 6%. Συναθροίζοντας τις θετικές και αρνητικές απαντήσεις, φαίνεται για ακόμη μία φορά ότι η πλειοψηφία των μαθητών προσδίδουν θετικό πρόσημο στη διδασκαλία υπό το πρίσμα των θεατρικών τεχνικών με ποσοστό 88%, σε αντιδιαστολή των αρνητικών απαντήσεων, οι οποίες στο σύνολο τους φτάνουν στο 12%.

Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τη διάθεση των μαθητών κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, δηλώνοντας το θετικό ή αρνητικό τους συναίσθημα σε συνάφεια με τις τεχνικές που εφαρμόσαμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται ως εξής:



Πίνακας 8

Οι μαθητές φαίνεται να τοποθέτησαν την τεχνική της καρέκλας του ανακριτή στην τελευταία θέση της προτίμησης τους, με ποσοστό 44%, ενώ η δραστηριότητα γνωριμίας φαίνεται να έχει κι αυτή υψηλό ποσοστό ως λιγότερο ωραία τεχνική, με ποσοστό της τάξης του 39%. Αντίστοιχα, στην υψηλότερη θέση προτίμησης τοποθετείται η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων με ποσοστό της τάξης του 56%. Μάλιστα, παρατηρώντας τη σύνθεση των ερωτήσεων οκτώ και εννιά του ερωτηματολογίου στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 8), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται, δεδομένου ότι στις χαμηλές προτιμήσεις το παιχνίδι ρόλων κατέχει μόλις 16,6% ως απάντηση και στις υψηλές προτιμήσεις καταλαμβάνει την πρώτη θέση με μεγάλη διαφορά. Ομοίως, παρατηρούμε τα ίδια στοιχεία στις άλλες δύο τεχνικές, όπου στη μία περίπτωση, εκείνης της χαμηλής προτίμησης, έχουν υψηλή θέση και στην αντίστοιχη περίπτωση της υψηλής προτίμησης εμφανίζονται σε χαμηλές θέσεις.

## **5.2 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων της Κλείδας Παρατήρησης**

Η δημιουργία της κλείδας παρατήρησης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη σύζευξη των ταξινομιών του συναισθηματικού τομέα των Bloom, Krathwohl και Massialas, ενώ παράλληλα χρησιμοποιήσαμε ορισμένα στοιχεία της ταξινόμιας του ίδιου τομέα από τον Hurst και των Massias, έτσι όπως αυτές αναγράφονται και αναλύονται στο βιβλίο των Κασσωτάκη και Φλουρή «Μάθηση & Διδασκαλία». Βάσει της θεωρίας της εκπαιδευτικής έρευνας, ένα φαινόμενο μπορεί να παρατηρηθεί και να αναλυθεί με δύο τρόπους: α) προηγείται η παρατήρηση της δράσης του φαινομένου και ύστερα ακολουθεί η ανάλυση των κατηγοριών που εξάγονται από την πρώτη και β) προτού αρχίσει η παρατήρηση, μέσω βιβλιογραφικής και ερευνητικής ανασκόπησης, ο ερευνητής θέτει εξ αρχής τις κατηγορίες του φαινομένου και στη συνέχεια, κατά την παρατήρηση αυτού, συλλέγει δεδομένα για τις κατηγορίες του. Στη δική μας περίπτωση επιλέξαμε να ακολουθήσουμε το συμπερασματικό εξελικτικό σύστημα παρατήρησης (Ζάραγκας, 2012) με κλείδες ιεράρχησης (Robson, 2010), το οποίο θεωρήσαμε ότι θα συνέβαλε στην απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε: α) στην εξαγωγή των μέσων όρων των ομάδων κατά την τυπική διδασκαλία καθώς και κατά τη διδασκαλία με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, β) στην εξαγωγή του γενικού μέσου όρου των διδασκαλιών, ούτως ώστε να μπορούμε να ελέγξουμε τη συνάφεια μεταξύ πρώτης και δεύτερης και γ) στην ανάλυση των θεατρικών τεχνικών σε συσχέτιση με τις κατηγορίες που ορίσαμε εξ αρχής. Για την καλύτερη ανάλυση των παραπάνω ορίσαμε ως στόχο των διδασκαλιών τον βαθμό τρία (3) στην κλίμακα

1-5, για να υπογραμμίσουμε ότι οι βαθμολογίες που θα φτάσουν τη βάση μας θα απέχουν από το μέτριο της γενικής βαθμολογίας. Οι βαθμοί 1, 2, 3, 4 και 5 αντιστοιχούν στα λεκτικά σύνολα αδιάφορα, ανεπαρκώς, μέτρια, καλά, πολύ καλά και αποτελούν το φάσμα των βαθμολογιών του μαθητικού κοινού. Παράλληλα, ο παρατηρητής μπορούσε να κρατά σημειώσεις πεδίου, ούτως ώστε να υπάρχουν και ποιοτικά δεδομένα.

Για να διευκολυνθεί η παρατήρηση, όπως φαίνεται και στις κλείδες παρατήρησης, ακολουθήσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στις δύο διδασκαλίες, ενώ παράλληλα εξετάζαμε κάθε θεατρική δραστηριότητα ξεχωριστά, ούτως ώστε να ελέγξουμε τις αυξομειώσεις του μαθησιακού κλίματος βάσει των δραστηριοτήτων.

### *Κατηγορίες Παρατήρησης*

#### *A) Κλίμα ελευθερίας έκφρασης – Μείωση αρνητικών συναισθημάτων*

Η εν λόγω κατηγορία προέκυψε από την συναισθηματική ταξινόμια των Bloom, Krathwohl και Masias (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο μαθητής οφείλει να συμμορφωθεί στους κανόνες και συνεπώς να προετοιμαστεί για τη συμμετοχή του σε μία διδακτική πράξη. Αναλυτικότερα, επιθυμούσαμε να ελέγξουμε κατά πόσο οι μαθητές θα μπορέσουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες και τους κανόνες σε ένα τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας και σε ένα πλαίσιο το οποίο δημιουργεί συμβάσεις ελευθερίας.

Στην τυπική διδασκαλία από την ανάλυση των αριθμητικών ενδείξεων φάνηκε να μην δημιουργήθηκε στους μαθητές η κατάλληλη εισαγωγή τους σε ένα κλίμα απελευθέρωσης, γεγονός που προκύπτει από το ότι η διδασκαλία δεν έφτασε στον επιθυμητό στόχο (2,2). Όπως φαίνεται και στον παρακάτω Πίνακα, οι ομάδες κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	2,75
Ομάδα Β	1,75
Ομάδα Γ	2,4
Ομάδα Δ	1,6

*Πίνακας 9*

Αντίθετα με τα παραπάνω, στη διδασκαλία μέσω της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών, όπως έχει αναφερθεί, στην έναρξή της αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε τη θεατρική δραστηριότητα για να δημιουργήσουμε το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα. Όπως φαίνεται και

από τις αριθμητικές ενδείξεις (3,2), πέτυχαμε τον αρχικό μας στόχο, ενώ αναλυτικά παραθέτουμε τους μέσους όρους των ομάδων:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	3
Ομάδα Β	2,75
Ομάδα Γ	3,4
Ομάδα Δ	3,2

Πίνακας 10

Συγκρίνοντας τους παραπάνω Πίνακες (9 & 10), αναδεικνύεται η συμβολή της θεατρικής δραστηριότητας ως προς το μαθησιακό κλίμα και συγκεκριμένα την ευχάριστη συμμόρφωση των μαθητών στους κανόνες της δραστηριότητας και στη διάθεση της συμμετοχής σε αυτό. Επιπλέον, μέσω των ερευνητικών σημειώσεων μπορούμε να καταθέσουμε το εξής: *«Οι μαθητές στην αρχή φάνηκαν να μην αντιλαμβάνονται εύκολα τις οδηγίες, παραμένοντας αδρανείς και δείχνοντας μία αμηχανία, αλλά μετά από λίγα λεπτά η στάση τους άλλαξε, προσέχοντας τη ροή της δραστηριότητας».*

Η δεύτερη θεατρική τεχνική, εκείνη του παιχνιδιού ρόλων, εφαρμόστηκε μετά από λίγα λεπτά από την προαναφερθείσα δραστηριότητα και αφού πραγματοποιήθηκαν ορισμένα στάδια (βλ. κεφάλαιο 4.8 και συγκεκριμένα στο 4.8.2). Η συμμόρφωση των μαθητών στο παιχνίδι ρόλων φαίνεται ακόμα μεγαλύτερη από τη θεατρική δραστηριότητα, όπως αποτυπώνεται στις μετρήσεις (3,8) και ξεπερνά για ακόμη μία φορά το όριο που θέσαμε εξ' αρχής. Στον Πίνακα 11 φαίνονται τα σύνολα των ομάδων:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	4,25
Ομάδα Β	4,3
Ομάδα Γ	3,2
Ομάδα Δ	3,8

Πίνακας 11

Οι αριθμητικές ενδείξεις αποτυπώνουν μία αυξητική τάση από τη θεατρική δραστηριότητα ως προς το ελεύθερο κλίμα, αφού οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να δράσουν και να δημιουργήσουν τις σκηνές τους. Βέβαια, μέσα από τα ερευνητικά σχόλια οφείλουμε να αναφέρουμε τα εξής: *«Ορισμένα μέλη των ομάδων έδειχναν δυσκολία ως προς την έκθεσή τους στην ολομέλεια και μία συγκεκριμένη ομάδα φάνηκε να δυσκολεύεται να επικοινωνήσει».*

Επιπροσθέτως, η θεατρική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων υπογραμμίζει μία δυναμική διαφορά εν συγκρίσει με την τυπική διδασκαλία.

Η τρίτη θεατρική τεχνική, αυτή της ανακριτικής καρέκλας, φαίνεται να έχει πτωτική πορεία, εφόσον οι μετρήσεις (3) δείχνουν να βρίσκεται ακριβώς στο όριο που είχαμε θέσει, ενώ οι τιμές των ομάδων κινήθηκαν ως εξής:

Ομάδες Μαθητών	Μέσος Όρος Μετρήσεων
Ομάδα Α	3,2
Ομάδα Β	2,7
Ομάδα Γ	2,8
Ομάδα Δ	3

Πίνακας 12

Η τελευταία θεατρική τεχνική φαίνεται να πέτυχε, βάσει του δικού μας ορίου, αλλά συγκριτικά με τις προηγούμενες θεατρικές τεχνικές εμφανίζει μία καθοδική πορεία ως προς το μαθησιακό κλίμα κι αυτό γιατί οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν κάποιον ενεργητικό ρόλο κι επομένως σταμάτησαν να παρακολουθούν τη ροή της διαδικασίας. Όπως παρατηρείται και από τον ερευνητή που διενήργησε την παρατήρηση: *«Μάλλον η επιλογή της ανακριτικής καρέκλας δεν ήταν από τις επιτυχημένες επιλογές, γιατί οι περισσότεροι μαθητές είχαν ρόλο ανακριτή και συνεπώς βρίσκονταν σε μερική αδράνεια.»*

#### *B) Θετική Διάθεση – Χαρούμενο Κλίμα*

Η κατηγορία της θετικής διάθεσης που προϋποθέτει τις εκφράσεις προσώπου, τη στάση του σώματος, τον τρόπο ομιλίας κ.α., ανήκει στην κατηγορία της ανταπόκρισης του συναισθηματικού τομέα του Krathwohl, Bloom και Masias.

Στην τυπική διδασκαλία οι αριθμητικές ενδείξεις (2,1) του συνόλου των ομάδων παραπέμπουν σε μία αρνητική διάθεση και σε ένα κλίμα όχι ιδιαίτερα ευχάριστο, γεγονός που φαίνεται και από τις ομαδικές ενδείξεις:

Ομάδες Μαθητών	Μέσος Όρος Μετρήσεων
Ομάδα Α	2,3
Ομάδα Β	2,3
Ομάδα Γ	2
Ομάδα Δ	2

Πίνακας 13

Επιπρόσθετα, σε συνέχεια των παραπάνω, ο παρατηρητής καταθέτει τα εξής: «Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών φαίνεται κουρασμένο και αδιάφορο για το μάθημα, πράγμα που αναδεικνύεται από τη στάση του σώματός τους και από τη μη συμμετοχή τους στο μάθημα».

Στη διδασκαλία μέσω της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών και συγκεκριμένα στην πρώτη θεατρική δραστηριότητα οι αριθμητικές ενδείξεις (3,5) παραθέτουν επιτυχία του εγχειρήματος. Πιο αναλυτικά, ο παρακάτω Πίνακας αναφέρει τη διακύμανση των ομάδων ως προς τους μέσους όρους των μελών:

Ομάδες Μαθητών	Μέσος Όρος Μετρήσεων
Ομάδα Α	3,5
Ομάδα Β	2,75
Ομάδα Γ	3,6
Ομάδα Δ	4

Πίνακας 14

Οι μαθητές, «αν και στην αρχή ήταν αμήχανοι», όπως προαναφέρθηκε από τα ερευνητικά σχόλια, στη συνέχεια της δραστηριότητας έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, προσανατολιζόμενοι στη διδάσκουσα, ακούγοντας προσεκτικά τα αιτήματα του θεατρικού «παιχνιδιού». Όπως επισημαίνεται κι από τον ερευνητή «οι μαθητές διασκεδάζαν, ενώ οι σωματικές κινήσεις αποτέλεσαν το κύριο συστατικό για ένα παιγνιώδες κλίμα».

Σχετικά με το παιχνίδι ρόλων, οι ενδείξεις της κλειδας παρατήρησης (3,8) καταθέτουν στοιχεία για το μαθησιακό κλίμα και συγκεκριμένα για τη θετική διάθεση των μαθητών. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω Πίνακα (15) με τις συνολικές μετρήσεις, η διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων, δημιούργησε υψηλές τιμές ως προς τις θετικές ανταποκρίσεις των μαθητών, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί λόγω των θεατρικών όρων της τεχνικής, η οποία προσφέρει στους μαθητές δημιουργικές και ελεύθερες συνθήκες. Τα σχόλια του ερευνητή ενισχύουν τα παραπάνω: «Οι ομάδες είχαν αργό ρυθμό εργασία, αλλά οι μαθητές φαίνονται να θέλουν να συμμετάσχουν στην όλη διαδικασία».

Ομάδες Μαθητών	Μέσος Όρος Μετρήσεων
Ομάδα Α	4,25
Ομάδα Β	3,5
Ομάδα Γ	3,6
Ομάδα Δ	4

Πίνακας 15

Στη θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρέκλας βρίσκουμε ξανά μία πτώση των αριθμητικών ενδείξεων (2,8) του γενικού συνόλου, ενώ οι ομαδικές ενδείξεις έχουν αντίστοιχη διαφορά.

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	3
Ομάδα Β	2,5
Ομάδα Γ	2,6
Ομάδα Δ	3

Πίνακας 16

Τα προηγούμενα επίπεδα του θετικού μαθησιακού κλίματος, ως προς τη διάθεση των μαθητών φαίνονται να μειώνονται στο σύνολο των ομάδων, ενώ στην περίπτωση αυτή η θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρέκλας δεν πέτυχε τον στόχο μας. Οι μαθητές φάνηκαν να χάνουν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία της ανάκρισης, γεγονός που συνέβαλε στην μη άρτια ανταπόκριση τους στη δραστηριότητα. Συγκριτικά, βέβαια, με την τυπική διδασκαλία, η εν λόγω θεατρική τεχνική προωθεί θετικότερο μαθησιακό κλίμα. Υποθέτουμε ότι το ζήτημα της αδράνειας των μαθητών διέτρεξε καθοριστικό ρόλο, όπως επίσης, η πτώση στη φάση της τελευταίας θεατρικής τεχνικής μπορεί να ερμηνευθεί εξαιτίας της σωματικής αδράνειας που την χαρακτηρίζει.

#### Γ) Ενεργός συμμετοχή των μελών

Χρησιμοποιώντας την εν λόγω κατηγορία, επιθυμούσαμε να εξετάσουμε τη συμμετοχή των μελών στη διδακτική πράξη και σε κάθε δραστηριότητα που εφαρμόσαμε.

Στην τυπική διδασκαλία οι αριθμητικές καταγραφές (2,7) δείχνουν τιμές κοντά στο όριο μας. Παρόλα αυτά στον Πίνακα 17 φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διακύμανση των τιμών:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	3,25
Ομάδα Β	1,75
Ομάδα Γ	2,6
Ομάδα Δ	1,6

Πίνακας 17

Στη διδασκαλία αυτή οι μαθητές που ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες ήταν συγκεκριμένοι και ολιγάριθμοι, σχεδόν ανά δύο μαθητές από την κάθε ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι έδειχναν να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μάθημα.

Στη διδασκαλία με τις θεατρικές τεχνικές και ιδιαίτερα στο πλαίσιο εφαρμογής της δραστηριότητας γνωριμίας, το σύνολο των ομάδων ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μας σε αντιδιαστολή με την τυπική διδασκαλία. Αναλυτικότερα, οι αριθμητικές ενδείξεις (3,5) ξεπερνούν το όριο επιτυχίας που θέσαμε, ενώ οι ομάδες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18 των ομάδων.

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	4
Ομάδα Β	2,5
Ομάδα Γ	4
Ομάδα Δ	3,4

*Πίνακας 18*

Η υψηλή ανταπόκριση στην πρώτη θεατρική δραστηριότητα θεωρήθηκε σχεδόν αναμενόμενη, εφόσον οι θεατρικοί όροι που χρησιμοποιούνται παραπέμπουν σε παιχνίδι και επίσης η δραστηριότητα αποτελεί εύκολη διαδικασία, ακόμα και σε άτομα που δεν έχουν έρθει σε επαφή με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Όσον αφορά τη δεύτερη δραστηριότητα, εκείνη της θεατρικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων, οι αριθμητικές ενδείξεις μας (3,1) δείχνουν επιτυχία στην εφαρμογή, βάσει του ορίου μας, αλλά επισημαίνουν μία γενική πτώση συγκριτικά με την πρώτη δραστηριότητα και στο σύνολο αλλά και στις ομαδικές βαθμολογίες.

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μαθητών</b>
Ομάδα Α	3,25
Ομάδα Β	2,25
Ομάδα Γ	3,2
Ομάδα Δ	3,4

*Πίνακας 19*

Ορισμένοι μαθητές κατά την ομαδοσυνεργατική τεχνική, στο στάδιο προετοιμασίας του παιχνιδιού ρόλων, παρατηρήθηκαν να δυσκολεύονται στην ανταπόκριση των καθηκόντων τους, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τη δυσκολία στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, καθώς και στη πολυπλοκότητα του παιχνιδιού ρόλων. Όπως εντοπίζουμε και στα σχόλια του ερευνητή *«αρκετοί μαθητές βοηθούν στη σύνθεση των κειμένων, αλλά φαίνονται ως βοηθητικοί παράγοντες στην όλη διαδικασία»*. Βάσει του σχολιασμού μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα μέρος των μαθητών δεν είχε ιδιαίτερη ενεργό συμμετοχή στη



σύνθεση των κειμένων. Αντιστοίχως, οι ίδιοι μαθητές επέλεξαν είτε βουβούς ρόλους είτε τις θέσεις του σκηνοθέτη κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Οι περισσότεροι μαθητές, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες, συμμετείχαν καθόλη τη διαδικασία, παρακολουθώντας τις σκηνές όλων των ομάδων.

Στην τελευταία θεατρική δραστηριότητα της ανακριτικής καρέκλας, οι αριθμητικές ενδείξεις (2,8) είναι για ακόμη μία φορά κάτω του ορίου που έχουμε θέσει, ενώ και οι ομαδικές αναφορές υπογραμμίζουν τη πτώση σε σύγκριση με τις προηγούμενες δραστηριότητες:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	2,75
Ομάδα Β	2,75
Ομάδα Γ	2,8
Ομάδα Δ	3

*Πίνακας 20*

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών στην ανακριτική καρέκλα φαίνονται αδύναμες, γεγονός, όπως αναφέρθηκε, που μπορεί να οφείλεται στη διαδικασία και τη φύση της θεατρικής τεχνικής. Πάντως, εν συγκρίσει με την τυπική διδασκαλία, η τελευταία δραστηριότητα προώθησε τον ενεργό ρόλο σε μεγαλύτερα επίπεδα.

#### *Δ) Κλίμα Συνεργασίας και Αλληλεγγύης*

Η τέταρτη κατηγορία, για την οποία συνήχθη υλικό, είναι εκείνη του κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών των ομάδων κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων και προέκυψε από τον συναισθηματικό τομέα των Hurst και Masias.

Στην τυπική διδασκαλία οι αριθμητικές ενδείξεις (2,9) καταγράφουν την υψηλότερη τιμή στο σύνολο της τυπικής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη ένδειξη μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της συχνής χρήσης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και συνεπώς οι μαθητές έχουν ήδη ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, όπως φαίνεται και από τις αριθμητικές ενδείξεις των ομάδων:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	3
Ομάδα Β	3
Ομάδα Γ	3,1
Ομάδα Δ	2,8

*Πίνακας 21*

Στην πρώτη θεατρική δραστηριότητα, οι αριθμητικές ενδείξεις (3,5) επισημαίνουν επιτυχία του εγχειρήματος, γεγονός που προκύπτει από τη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι συνεργάστηκαν μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα, όπως καταδεικνύει και ο Πίνακας 22 των ομαδικών τιμών:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	3
Ομάδα Β	3,25
Ομάδα Γ	3,6
Ομάδα Δ	4

*Πίνακας 22*

Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η φύση της δραστηριότητας συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας και της γνωριμίας των συμμετεχόντων, όπως και έγινε, δεδομένου ότι οι μαθητές αντάλλαξαν προσωπικές πληροφορίες μεταξύ τους.

Όσον αφορά την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων οι μαθητές έδειξαν για ακόμη μία φορά υψηλή ανταπόκριση στις μετρήσεις (3,5) αφού και οι ομάδες ξεχωριστά είχαν θετικά αποτελέσματα σε σχέση με το όριο που έχουμε θέσει:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μετρήσεων</b>
Ομάδα Α	4
Ομάδα Β	2,5
Ομάδα Γ	4
Ομάδα Δ	3,4

*Πίνακας 23*

Η δραστηριότητα του παιχνιδιού ρόλων χρειάζεται το ομαδικό – συνεργατικό κλίμα, δεδομένου ότι η κάθε σκηνή απαρτίζεται από είτε από τέσσερα είτε από τρία άτομα. Συνεπώς, πέραν της εμπειρίας των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική, η χρήση του παιχνιδιού ρόλου σε συνδυασμό με την προηγούμενη θεατρική δραστηριότητα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά.

Στην τρίτη και τελευταία θεατρική τεχνική οι αριθμητικές ενδείξεις (2,6) υποδεικνύουν μία γενική πτώση, λαμβάνοντας υπόψη και τις μετρήσεις των ομάδων:

<b>Ομάδες Μαθητών</b>	<b>Μέσος Όρος Μέτρησης</b>
Ομάδα Α	2,75
Ομάδα Β	2,5
Ομάδα Γ	2,8
Ομάδα Δ	2,6

*Πίνακας 24*

Η ανακριτική καρτέλα δεν πέτυχε τον στόχο μας και μάλιστα η εν λόγω μέτρηση φαίνεται μικρότερη και από την τυπική διδασκαλία, γεγονός που μας δίνει την εντύπωση ότι η ανακριτική καρτέλα αποτέλεσε τη λάθος επιλογή για τη διδασκαλία και τους ερευνητικούς σκοπούς που θέσαμε.

Συνοψίζοντας όλα τα άνωθεν δεδομένα και σύμφωνα με τις μετρήσεις μας μπορούμε να επισημάνουμε μέσω ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, ότι η τυπική διδασκαλία στο γενικό σύνολο των μέσων όρων (2,3) κινείται χαμηλότερα από τις διδακτικές παρεμβάσεις με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών (3,2). Επιπροσθέτως, βάσει των αριθμητικών στοιχείων, φαίνεται ότι η θεατρική τεχνική που συνέβαλε περισσότερο στην καλλιέργεια θετικού μαθησιακού κλίματος ήταν αυτή του παιχνιδιού ρόλων (3,55) και ακολούθησε η δραστηριότητα γνωριμίας (3,4). Τέλος, η θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρτέλας (2,85) δεν επέφερε τα προβλεπόμενα αποτελέσματα.

### **5.3 Ανάλυση, Επεξεργασία και Ερμηνεία των Δεδομένων της δραστηριότητας των μαθητών**

Αξιοποιώντας τις γραπτές καταγραφές των μαθητών, που προήλθαν από τις διδακτικές παρεμβάσεις μας (τυπική διδασκαλία & διδασκαλία με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών), επιθυμούσαμε τη συμβολή τους στην απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να ενισχύουν τους δεσμούς μαθητών με το περιεχόμενο του κειμένου και συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων ενδεχομένως συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των ηρώων που υποδύονται μαθητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να αντιλαμβάνονται τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των πρωταγωνιστών. Χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου, ούτως ώστε να εξετάσουμε αν οι μαθητές μπορούν να διανθίσουν τις ηθογραφίες των προσώπων του ομηρικού έπους, πράγμα που αποτελεί το πρώτο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος και συνεπώς να αντιληφθούν τον αξιακό κώδικα της εποχής μέσα από τις ενέργειές τους, εστιάζοντας στο δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.

Η ανάλυση περιεχομένου βασίστηκε στις λέξεις και τις φράσεις οι οποίες αποτελούσαν και τις μονάδες καταγραφής. Αρχικά, στην τυπική διδασκαλία, αξιοποιήσαμε τη δραστηριότητα της ηθογράφησης ως προς τον Τηλέμαχο και τον Οδυσσέα και ομοίως, η ίδια δραστηριότητα επαναχρησιμοποιήθηκε στις διδασκαλίες μέσω της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων. Οι μαθητικές ομάδες κατέγραψαν τις απαντήσεις τους είτε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σχεδίου (τυπική διδασκαλία) είτε μετά το πέρας της δραστηριότητας του παιχνιδιού ρόλων, ούτως ώστε να έχει επιτευχθεί σε ορισμένο επίπεδο η

ερμηνεία της διδακτικής ενότητας και οι μαθητές να έχουν το πληροφοριακό υλικό που χρειάζονται για να απαντήσουν στη δραστηριότητα.

Οι άξονες της ανάλυσης περιεχομένου προήλθαν από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο μπορεί να επιμεριστεί σε δύο υποερωτήματα: αφενός η κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των ηρώων, ώστε να προκύψουν σύνθετες ηθογραφίες και αφετέρου ο αξιακός κώδικας που προκύπτει από αυτές.

Ως προς τον πρώτο άξονα, εκείνον της ηθογράφησης, επιδιώξαμε τη συσχέτιση των απαντήσεων της πρώτης περίπτωσης με αυτή της δεύτερης, ώστε να εξετάσουμε τις αλλαγές στον γραπτό λόγο των μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών έδωσαν ενδιαφέροντα ευρήματα ως προς το πρώτο σκέλος του δεύτερου ερωτήματος, οι οποίες βάσει της θεωρίας της ανάλυσης περιεχομένου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής κατηγορίες:

A) *Παράθεση Επιθέτου*: η πρώτη κατηγορία αποτελεί την απλή παράθεση επιθέτου, στοχεύοντας στον χαρακτηρισμό του προσώπου, χωρίς όμως αιτιολόγηση ή παραπομπή στο κείμενο, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου

B) *Εμπλουτισμός Επιθέτου με Ενέργεια*: η δεύτερη κατηγορία επισημαίνει τη χρήση επιθετικού προσδιορισμού ως προς το πρόσωπο που ηθογραφείται, με αξιοποίηση αιτιολόγησης μέσω ενέργειας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επιλέγουν ξανά τη χρήση επιθέτου για τον χαρακτηρισμό του προσώπου, αλλά αυτή τη φορά αιτιολογούν την επιλογή τους μέσω των ενεργειών/κινήσεων του ήρωα, γεγονός που παραπέμπει στο κειμενικό γίνεσθαι και επισημαίνει τη συνάφεια της απάντησης με το περιεχόμενο της ενότητας

Γ) *Εμπλουτισμός Επιθέτου με Συναισθηματικό Πρόσημο*: η τρίτη κατηγορία υπογραμμίζει τη χρήση επιθέτου για τον χαρακτηρισμό προσώπου, αλλά με αιτιολόγηση αυτής μέσω του συναισθητικού κόσμου των ηρώων, αξιοποιώντας λέξεις με συναισθηματικό φορτίο. Αναλυτικότερα, η χρήση λέξης με συναισθηματικό φορτίο ενισχύει την επιλογή του εκάστοτε επιθετικού προσδιορισμού, βασισμένη στους κειμενικούς δείκτες και κατ' επέκταση στο περιεχόμενο του κειμένου.

Οι διαφορές της πρώτης κατηγορίας μεταξύ των υπολοίπων είναι διακριτές, αφού στην πρώτη περίπτωση η σύνθεση της απάντησης σε πολλές περιπτώσεις δεν συνιστά ολοκληρωμένο κείμενο. Όσον αφορά στις άλλες δύο κατηγορίες, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι διαφορές είναι ευδιάκριτες ή με βαθύτερη μελέτη μπορούν να εντοπιστούν, ενώ αντίστοιχα,

σε ορισμένες απαντήσεις οι διαφορές αυτές μηδενίζονται και συνεπώς τοποθετήσαμε τις επιλογές και στις δύο κατηγορίες.

Ως προς τον δεύτερο άξονα, εκείνο του αξιακού κώδικα, επιθυμούσαμε να διερευνήσουμε αν οι δραστηριότητες ηθογράφησης μπορούν να σταθούν ως εργαλείο για τον αξιακό κώδικα του ομηρικού ανθρώπου. Στις απαντήσεις των μαθητών εντοπίσαμε ποικίλα στοιχεία αξιών, οι οποίες αποτελούν και τις κατηγορίες στην εν λόγω περίπτωση:

*A) Αγάπη για την οικογένεια:* Στο έπος του Ομήρου υπάρχουν αξιακά στοιχεία που αναδεικνύουν τον πυρήνα της ομηρικής εποχής, που δεν είναι άλλος από τον οίκο, δηλαδή την οικογένεια. Η κατηγορία αυτή προσανατολίζεται στα στοιχεία εκείνα που αναδεικνύουν την αγάπη των γονιών στο παιδί τους και το αντίστροφο<sup>8</sup>.

*B) Τιμή του ανθρώπου:* Η τιμή του ανθρώπου στην εν λόγω περίπτωση δεν συνδέεται με τα υλικά αγαθά, αλλά αποτελεί την «άυλη» όψη, που σχετίζεται με το κύρος και την υπόληψη ενός ήρωα (Μαρωνίτης & Πόλκα, 2007). Η τιμή του Οδυσσέα έχει πληγεί εξαιτίας της ανήθικης συμπεριφοράς των μνηστήρων, συνεπώς, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται στοιχεία που αναδεικνύουν την προσβολή που αισθάνεται ο ήρωας.

*Γ) Φιλοπατρία:* Η διαχρονική αξία της φιλοπατρίας περιλαμβάνει στοιχεία που υπογραμμίζουν την αγάπη των ηρώων για τον τόπο της καταγωγής τους<sup>9</sup>. Στην εν λόγω κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία της φιλοπατρίας, που αποτελεί διαχρονική αξία και συνδέεται με τη σημερινή εποχή.

*Δ) Ηθικοθρησκευτικό Σύστημα & Θέση των Θεών:* Το ηθικοθρησκευτικό σύστημα που διέπει την Οδύσεια (ὕβρις→ἄτη→νέμεσις→τίσις) βασίζεται στις ίδιες τις πράξεις του ατόμου, αναδεικνύοντας τον άνθρωπο ως τον υπεύθυνο για τη μοίρα του (Μαρωνίτης & Πόλκα, 2007). Ταυτόχρονα, στο ηθικοθρησκευτικό σύστημα εμφανίζεται και η θέση που παίρνουν οι θεοί, ενίοτε φιλικοί στους ανθρώπους και άλλοτε πιο εχθρικοί. Στην κατηγορία αυτή εντάξαμε τα στοιχεία που αναδεικνύουν το σύστημα που ακολουθούσε ο ομηρικός άνθρωπος, καθώς και τη στάση της θεάς Αθηνάς, όπως την κατέγραψαν οι μαθητές.

---

<sup>8</sup> Οι πληροφορίες για τον αξιακό κώδικα του έπους της Οδύσσειας και συγκεκριμένα για την *αγάπη του οίκου* ανακτήθηκαν από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για το διδακτικό αντικείμενο της Οδύσσειας. [http://archeia.moec.gov.cy/sm/441/archeia\\_ellinika\\_mtfr\\_omirika\\_ep\\_i\\_odysseia\\_a\\_gym\\_vk.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/441/archeia_ellinika_mtfr_omirika_ep_i_odysseia_a_gym_vk.pdf)

<sup>9</sup> Οι πληροφορίες για την Φιλοπατρία ανακτήθηκαν από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για την Οδύσεια του Ομήρου. [http://archeia.moec.gov.cy/sm/441/archeia\\_ellinika\\_mtfr\\_omirika\\_ep\\_i\\_odysseia\\_a\\_gym\\_vk.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/441/archeia_ellinika_mtfr_omirika_ep_i_odysseia_a_gym_vk.pdf)

*-Ανάλυση του Άξονα της Ηθογράφησης-*

***Πρώτη κατηγορία: Παράθεση επιθέτου***

Στην τυπική διδασκαλία, το σύνολο των μαθητικών κειμένων συνίστατο στην παράθεση επιθετικού προσδιορισμού ή μετοχών σε θέση επιθέτου για την ηθογράφηση των ηρώων, όπως παρατίθενται και στο ακόλουθο κείμενο:

*«Ο Τηλέμαχος είναι αδρανής και παθητικός δέκτης...είναι φοβισμένος και προβληματισμένος...φαίνεται φοβισμένος, αγχωμένος. Δεν ξέρει τι άλλο να κάνει»*

*«Ο Οδυσσεύς είναι ανήσυχος...κουρασμένος...έξυπνος...φαίνεται υπάκουος και πολυμήχανος....δυνατός και έτοιμος για μάχη»*

Το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών στην εν λόγω κατηγορία προήλθε από τις καταγραφές των μαθητών κατά την τυπική διδασκαλία, γεγονός που σε πρώτη ανάγνωση φαίνεται ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν το περιεχόμενο του κειμένου ή τους κειμενικούς δείκτες. Οι μαθητές, αντιθέτως, χρησιμοποίησαν «τυπικά» επίθετα για τον χαρακτηρισμό των ηρώων, όπως τα επίθετα αδρανής, παθητικός, πολυμήχανος. Συνεπώς, οι απαντήσεις των μαθητών φαίνονται αποσυνδεδεμένες από την ενότητα που διδάχτηκε. Οι παραπάνω απαντήσεις, επίσης, δεν είχαν ιδιαίτερη έκταση, εφόσον οι μαθητές κατέγραψαν μία πρόταση. Βέβαια, ορισμένες ομάδες, κατά την τυπική διδασκαλία, κατέγραψαν πιο σύνθετες απαντήσεις, όπως οι εξής:

*«Ο Οδυσσεύς είναι πολυμήχανος και ετοιμάζεται να δείξει το πραγματικό του πρόσωπο...  
Δείχνει χαρούμενος αλλά και σκεπτικός»*

*«Ο Τηλέμαχος στην αρχή είναι στεναχωρημένος και ευγενικός...είναι περίεργος για το τι συμβαίνει στο παλάτι»*

Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι οποίες τοποθετήθηκαν στην πρώτη κατηγορία της ανάλυσής μας, οι μαθητές συνέθεσαν μεν πιο σύνθετες απαντήσεις, αλλά αρκέστηκαν στην απλή παράθεση των επιθέτων ή των μετοχών. Η λέξη στεναχωρημένος παραπέμπει στη διάθεση του Τηλέμαχου για την αποτυχία της εύρεσης πληροφοριών για τον πατέρα του, ενώ το επίθετο ευγενικός αποδίδεται στην ενέργεια του Τηλέμαχου να αρνηθεί την παραχώρηση θέσης από τον ξένο (τον Οδυσσέα), δείχνοντας τη φιλοξενία του. Συνεπώς, οι μαθητές σε αυτήν την περίπτωση φαίνεται να συνδέουν τη χρήση επιθέτων με το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά παρόλα αυτά χωρίς να υπάρχει ορισμένη αιτιολόγηση στην απάντηση.

***Δεύτερη κατηγορία: Εμπλουτισμός επιθέτου με ενέργεια/πράξη***

Η δεύτερη κατηγορία ανάλυσης συνίστατο στα στοιχεία που αναδεικνύουν τον χαρακτήρα μέσα από τις πράξεις του, δηλαδή τις ενέργειές του. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή εντάξαμε μέρος των απαντήσεων από τις διδασκαλίες που αξιοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες. Η σύνθεση των απαντήσεων μπορεί να θεωρηθεί επαρκής, στις οποίες οι μαθητές χρησιμοποίησαν επίθετα ή μετοχές σε θέση επιθέτου, βάσει των όσων παρακολούθησαν στο παιχνίδι ρόλων και των κειμενικών δεικτών του κειμένου:

*«...Τέλος, ο Τηλέμαχος είναι έξυπνος και βοηθητικός, αφού έβαλε το μυαλό του να σκεφτεί και βοήθησε τον πατέρα του να καταστρώσει το σχέδιο της μνηστηροφονίας»*

*«Ο Οδυσσεύς είναι συγκινημένος που κατάφερε να αγκαλιάσει ξανά τον γιό του»*

Η σύνδεση των επιθέτων με τις πράξεις των ηρώων παρουσιάζει ένα είδος αντίληψης του περιεχομένου του κειμένου. Τα επίθετα έξυπνος και βοηθητικός αντιστοιχούν στο σχεδιασμό του σχεδίου της μνηστηροφονίας και η χρήση της λέξης συγκινημένος βασίζεται στην ενέργεια του Οδυσσέα, στην αγκαλιά του με τον Τηλέμαχο.

*«Στην αρχή ο Τηλέμαχος είναι δύσπιστος...όταν ο Οδυσσεύς τους εξηγεί...ξεσπά σε κλάματα...είναι βαθιά συγκινημένος»*

*«Ο Οδυσσεύς είναι χαρούμενος...δάκρυα χαράς χύνονται όταν αγκαλιάζει τον γιό του...είναι θυμωμένος...για αυτό και σχεδιάζει να δολοφονήσει τους μνηστήρες»*

Η χρήση της λέξης δύσπιστος συνδέεται με την άρνηση του Τηλέμαχου στην αποδοχή του γεγονότος ότι ο ξένος είναι ο πατέρας του, καθώς και η φράση βαθιά συγκινημένος αντιστοιχεί στη σκηνή της αναγνώρισης και της αγκαλιάς των δύο προσώπων. Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι οι μαθητές επέλεξαν χαρακτηρισμούς από τις ενέργειες των προσώπων μέσα από το κείμενο και από τις αναπαραστάσεις της ενότητας στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων.

Σε άλλη ομαδική απάντηση εντοπίσαμε συνάφεια επιθέτων με αιτιολόγηση ενέργειας/πράξης, η οποία βασίστηκε σε κειμενικούς δείκτες της ενότητας και ταυτόχρονα επεκτάθηκε σε πρωθύστερα και μεταγενέστερα γεγονότα.

*«Ο Οδυσσεύς είναι συγκινημένος που μετά από τόσα χρόνια και τόσα πολλά εμπόδια μπόρεσε και αγκάλιασε ξανά το παιδί του»*

*«Ο Τηλέμαχος φοβισμένος και έτοιμος να παραιτηθεί, επειδή το ταξίδι του δεν έφερε κάποιο αποτελέσματα... αισθάνθηκε ήρεμος που βρισκόταν στην καλύβα του Εύμαιου»*

*«Ο Τηλέμαχος πριν την αναγνώριση ήταν στεναχωρημένος και απογοητευμένος που δεν είχε καταφέρει να βρει σημαντικές πληροφορίες για τον πατέρα του [Παρελθόν] ...ήταν δύσπιστος για το αν έλεγε την αλήθεια [Παρόν] ...χάρηκε που είδε ξανά τον πατέρα του [Παρόν] ...τα συναισθήματά του ήταν ανάμεικτα, γιατί τώρα θα αντιμετωπίσουν τους μνηστήρες και φοβάται [Μέλλον]*

Φαίνεται ότι οι θεατρικές τεχνικές συνέβαλαν στην κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των ηρώων, ωθώντας τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τους ήρωες μέσω των ενεργειών τους, όχι μόνο στην ενότητα που διδάχθηκαν, αλλά και πέρα από αυτή.

### ***Τρίτη κατηγορία: Εμπλουτισμός Επιθέτου με Συναισθηματικό Πρόσημο***

Αυτή η κατηγορία ανάλυσης βασίστηκε στον εμπλουτισμό των επιθέτων που χρησιμοποιήθηκαν με λέξεις/φράσεις που συμπεριελάμβαναν συναισθηματικό πρόσημο. Αναλυτικότερα, μελετώντας τις απαντήσεις παρατηρήσαμε ότι οι περισσότερες συντέθηκαν με λέξεις και φράσεις που προσδίδουν συναισθήματα, τα οποία λειτουργούν είτε ως χαρακτηριστικό του ήρωα είτε ως συμπληρωματικό σχόλιο στον χαρακτηρισμό.

*«...Όταν ο Τηλέμαχος πείστηκε ότι ο ξένος ήταν ο πατέρας του ζέσπασε σε κλάματα...Ο Οδυσσεάς όταν πρωτοαντίκρισε τον Τηλέμαχο συγκράτησε τον εαυτό του...έκλαψε με χαρούμενα δάκρυα μέσα στην αγκαλιά του παιδιού του»*

Οι φράσεις «ζέσπασε σε κλάματα», «συγκράτησε τον εαυτό του», «έκλαψε με χαρούμενα δάκρυα» αποτυπώνουν τον συναισθηματικό κόσμο των ηρώων με περιγραφικά στοιχεία, τα οποία προέρχονται από κειμενικούς δείκτες και σε ορισμένες περιπτώσεις επεκτείνονται από τους ίδιους τους μαθητές.

*«Ο Τηλέμαχος φοβισμένος με υγρά μάτια δεν ήξερε τι να πιστέψει...έπεσε με δύναμη στην αγκαλιά του πατέρα του...ο Οδυσσεάς προτιμά να πεθάνει προσπαθώντας να σώσει το σπίτι του, παρά να ζήσει γνωρίζοντας ότι η γυναίκα του ζει με τους μνηστήρες»*

Τα στοιχεία: «τα υγρά μάτια», «έπεσε με δύναμη στην αγκαλιά» και η προτίμηση του Οδυσσέα για θάνατο στην προσπάθεια του διωγμού των μνηστήρων αποτελούν στοιχεία που πρόσθεσαν οι μαθητές, χρησιμοποιώντας το ήδη υπάρχον συναισθηματικό υπόβαθρο των



ηρώων, καθώς επίσης, οι εικόνες που δημιουργεί ο ποιητής και η δραματοποίηση των παραπάνω σκηνών διέτρεξαν καταλυτικό ρόλο στην σύνθεση αυτών των απαντήσεων.

Από το σύνολο της ανάλυσης ως προς τον πρώτο άξονα φαίνεται ότι οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο βαθύτερης κατανόησης του εσωτερικού κόσμου των μαθητών, τοποθετώντας τους τελευταίους στο κειμενικό πλαίσιο, δίνοντάς τους τις ευκαιρίες για επέκταση σε προηγούμενες ή επόμενες ενότητες και τέλος, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν, να σκηνοθετήσουν και να υποδυθούν διαφορετικούς χαρακτήρες. Η θεατρική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων φαίνεται ότι διέτρεξε το κύριο μέσο για τη βαθύτερη ανάλυση των χαρακτήρων, αλλά δεν μπορούμε να αρνηθούμε τη συμβολή της θεατρικής δραστηριότητας, η οποία βοήθησε με έμμεσο τρόπο στη διεξαγωγή της υποκριτικής τεχνικής. Επιπλέον, οι παραπάνω χαρακτηρισμοί ενίσχυσαν τις απαντήσεις των μαθητών στη θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρέκλας.

*-Ανάλυση του Άξονα του Αξιακού Κώδικα-*

### ***Πρώτη κατηγορία: Αγάπη για την οικογένεια***

Στην κατηγορία αυτή εντοπίσαμε τα στοιχεία εκείνα που αναδεικνύουν την αγάπη για την οικογένεια, μέσα από τη δραστηριότητα ηθογράφησης του Οδυσσέα και του Τηλέμαχου. Πιο συγκεκριμένα, μελετήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών και προσπαθήσαμε μέσα από την ηθογράφηση που συνέθεσαν να εντοπίσουμε τον αξιακό κώδικα.

*«Ο Τηλέμαχος πολύ συγκινημένος έπεσε στην αγκαλιά του πατέρα του και έκλαιγε σαν μικρό παιδί...Ο Οδυσσέας μας δείχνει την μεγάλη αγάπη του για τον γιό του...ξέσπασε σε κλάματα καθώς κράταγε στα χέρια ξανά το παιδί του»*

*«Ο Οδυσσέας ξέσπασε σε κλάματα, δείχνοντας τη τεράστια αγάπη που του είχε»*

Στοιχεία όπως τα παραπάνω, δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τον ρόλο της οικογένειας και τους δυνατούς δεσμούς που είχαν στην ομηρική εποχή, δεδομένου ότι τα στοιχεία αυτά εντοπίστηκαν και στις τέσσερις ομαδικές απαντήσεις. Η παρομοίωση που χρησιμοποιούν για τον Τηλέμαχο «έκλαιγε σαν μικρό παιδί», η χρήση του ρήματος ξέσπαγε και η παράθεση της φράσης *τεράστια αγάπη* επισημαίνουν την έντονη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων. Η ένταση αυτών των στοιχείων προήλθε από τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής και κατ' επέκταση από τις αναπαραστάσεις των σκηνών. Επομένως οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη σημασία που προσδίδει, αρχικά ο ποιητής και έπειτα οι ήρωες στην οικογένεια.

### ***Δεύτερη Κατηγορία: η Τιμή του ανθρώπου***

Στη δεύτερη κατηγορία τοποθετήσαμε στοιχεία που επισημαίνουν την προσβολή της τιμής του Οδυσσέα. Η μελέτη των απαντήσεων των μαθητών κατέληξε σε συγκεκριμένες προτάσεις/φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματα που εκφράζει ο ήρωας για τις πράξεις των μνηστήρων.

*«Ο Οδυσσεύς προτιμάει να πεθάνει προσπαθώντας να τιμωρήσει τους μνηστήρες, παρά να κάθεται χωρίς να κάνει τίποτα.»*

*«Ο Οδυσσεύς είναι πολύ θυμωμένος που έμαθε τι συμβαίνει στο παλάτι του σε σχέση με τους μνηστήρες, για αυτό και σχεδιάζει την τιμωρία τους.»*

Οι μαθητές φαίνεται να εκφράζουν με δικό τους ύφος το ζήτημα της τιμής του Οδυσσέα, ο οποίος προσβάλλεται από τη στάση των μνηστήρων. Μάλιστα, η εν λόγω κατηγορία συμπληρώθηκε από δύο απαντήσεις των τεσσάρων ομάδων.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον θυμό του Οδυσσέα και τον αιτιολογούν, καθώς η στάση των μνηστήρων δεν είναι θεμιτή και η πράξη της μνηστηροφονίας αποτελεί μία πράξη αποκατάστασης της υπόληψης του ήρωα. Βάσει των λεγομένων των μαθητών, φαίνεται ότι λόγω των συναισθηματικών σκέψεων και πράξεων του Οδυσσέα, οι μαθητές μπορούν να εξαγάγουν το ζήτημα της τιμής στην ομηρική εποχή. Το γεγονός ότι αναφέρονται στη μνηστηροφονία ως τιμωρία καταδεικνύει τη συμφωνία τους έναντι στην μελλοντική πράξη του ήρωα και συνεπώς αναφέρονται στην υψηλή θέση της εν λόγω αξίας.

### ***Τρίτη Κατηγορία: Φιλοπατρία***

Σε αυτήν την κατηγορία εντάξαμε τις φράσεις των μαθητών που παραπέμπουν στην αξία της φιλοπατρίας. Η αξία της φιλοπατρίας, η αγάπη των ηρώων και συγκεκριμένα του Οδυσσέα για την πατρίδα του, την Ιθάκη, εντοπίζεται σε μία μόνο απάντηση των μαθητών και εμφανίζεται με την εξής φράση:

*«Ο Οδυσσεύς φαίνεται πολύ συγκινημένος που επιτέλους πάτησε το χώμα της πατρίδας του και βλέπει ξανά πρόσωπα που αγαπά.»*

Οι μαθητές της εν λόγω ομάδας, μέσα από την παραπάνω φράση φαίνεται να επισημαίνουν τα στοιχεία της φιλοπατρίας ενώ παράλληλα επισημαίνουν και την αγάπη για την οικογένεια. Η φράση *«φαίνεται πολύ συγκινημένος που πάτησε το χώμα της πατρίδας του»*

επισημαίνει την λατρεία του Οδυσσέα για την Ιθάκη και κατ' επέκταση την μεγάλη αγάπη των ομηρικών προσώπων για τις πατρίδες τους.

#### ***Τέταρτη Κατηγορία: Ηθικοθησκευτικό Σύστημα και Ρόλος Θεών***

Στην τελευταία κατηγορία τοποθετήσαμε τις απαντήσεις που σχετίζονται με το ηθικοθησκευτικό σύστημα που υπήρχε στην ομηρική εποχή, καθώς και για τον ρόλο των θεών στο έπος. Το ηθικό σύστημα της ομηρικής εποχής συνηθίζεται να διδάσκεται εξωκειμενικά, διδάσκοντας τους μαθητές τα στάδιά του χωρίς να συνδέεται με το περιεχόμενο και τα δρώμενα του έπους. Αντίστοιχα, ο ρόλος των θεών συνήθως αντιμετωπίζεται ακροθιγώς, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η συμβολή τους στην πορεία του έργου. Μελετώντας τις απαντήσεις των μαθητών, εντοπίσαμε σε τρεις από αυτές, στοιχεία που σχολιάζουν τον ρόλο των θεών και του ηθικοθησκευτικού συστήματος.

*«Ο Οδυσσέας προτιμάει να πεθάνει προσπαθώντας να τιμωρήσει τους μνηστήρες...σχεδιάζει να τους τιμωρήσει όπως τους αξίζει»*

*«Ο Οδυσσέας είναι πολύ θυμωμένος που έμαθε τι έχει γίνει στο παλάτι του σε σχέση με τους μνηστήρες, για αυτό και καταστρώνει αμέσως το σχέδιο της δολοφονίας τους»*

*«Ο Τηλέμαχος είναι δύσπιστος στα λόγια του ξένου, γιατί νομίζει ότι κάποιος θεός του λέει ψέματα»*

*«Ο Οδυσσέας στην αρχή συγκράτησε τα συναισθήματά του, αλλά αφού τον συμβούλεψε η θεά Αθηνά αποκάλυψε ποιος ήταν...»*

Οι επιλογές των μαθητών ως προς το ηθικοθησκευτικό σύστημα: «τιμωρήσει τους μνηστήρες», «σχεδιάζει να τους τιμωρήσει όπως τους αξίζει», «καταστρώνει αμέσως το σχέδιο της δολοφονίας τους», φαίνονται να αντιλαμβάνονται τη δολοφονία ως τιμωρία, ως εκδίκηση, δικαιολογώντας τη στάση του Οδυσσέα, ο οποίος ετοιμάζεται να σκοτώσει. Στην εν λόγω περίπτωση θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την αξία της αυτοδικίας, αλλά θεωρήσαμε ότι υπερκαλύπτεται από το ηθικοθησκευτικό σύστημα.

Σχετικά με τον ρόλο των θεών, φαίνεται ότι οι λεκτικές επιλογές των μαθητών εντοπίζουν μία αντίθεση σε αυτόν: «κάποιος θεός του λέει ψέματα» και «η θεά Αθηνά συμβούλεψε τον Οδυσσέα». Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές φαίνεται να χαρακτηρίζουν τους θεούς ως «κακούς», αφού ένας θεός θα μπορούσε να κοροϊδεύει τον Τηλέμαχο. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση, φαίνεται ότι ένας θεός βοηθάει τον Οδυσσέα να πράξει κάτι σωστό.

Η αντίθεση στις απαντήσεις των μαθητών εμφανίζει τον ρόλο των θεών στο έπος του Ομήρου, όπου σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν «καλοί» θεοί (θεά Αθηνά, Δίας κ.α.) οι οποίοι βοηθούν τους ανθρώπους να λύσουν τα προβλήματά τους, ενώ αντίστοιχα υπάρχουν και «κακοί» (Ποσειδώνας, Ήλιος), οι οποίοι τιμωρούν τους θνητούς για τα σφάλματά τους.

Συνοπτικά, οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες φαίνεται να συνέβαλαν στη βαθύτερη κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των ηρώων του έπους, γεγονός που υποστηρίζεται από τη μορφή και το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών: Οι απαντήσεις που προήλθαν από την τυπική διδασκαλία αποτελούνταν από απλές προτάσεις μικρής έκτασης και το περιεχόμενό τους μπορεί να χαρακτηριστεί κλειστό, εξαιτίας των τυπικών επιθέτων που χρησιμοποιήσαν. Αντιθέτως, οι απαντήσεις που συντέθηκαν στη διδασκαλία, στην οποία αξιοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, αποτελούν σύνθετα κείμενα, με ποικιλία χαρακτηρισμών και το περιεχόμενό τους μπορεί να χαρακτηριστεί εξ' ίσου σύνθετο, με ενδεδλεγή στοιχεία ηθογράφησης που βασίστηκαν σε κειμενικούς δείκτες και στις αναπαραστάσεις των μαθητών.

Επιπλέον, οι λεκτικές επιλογές των μαθητών επισημαίνουν ένα μέρος του αξιακού κώδικα του ομηρικού έπους, όπως είναι η αγάπη για την οικογένεια, η φιλοπατρία (διαχρονικές αξίες) και η θεϊκή παρέμβαση στη ζωή των ανθρώπων (ξεπερασμένη αξία). Συνεπώς, η συμβολή των θεατρικών τεχνικών στη δραστηριότητα της ηθογράφησης μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο εξέτασης των αξιών του ομηρικού κόσμου.

## **6 Συμπεράσματα και Συζήτηση**

### **6.1 Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψαν από τα ευρήματα των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία σχεδιάστηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που παραθέσαμε (βλ. κεφάλαιο 4.3.2). Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν αξιοσημείωτα στοιχεία για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Οδύσσειας. Παρόλα αυτά, το δείγμα της έρευνας μας δεν επιτρέπει την έκφραση αξιώσεων για γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων.

#### **6.1.1 Οι Θεατρικές τεχνικές ως εργαλεία ανάπτυξης του θετικού μαθησιακού κλίματος**

Το μαθησιακό κλίμα αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά της. Στις διδακτικές παρεμβάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές διδάχθηκαν μία νέα ενότητα της Οδύσσειας του Ομήρου, φαίνεται ότι οι τελευταίοι βίωσαν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα.

Αναλυτικότερα, φάνηκε η θετική αποδοχή των μαθητών ως προς τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία του ομηρικού έπους και ανέπτυξαν – σχεδόν στο σύνολό τους – συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Όπως προκύπτει από τους πίνακες που αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν στο κεφάλαιο 5.1. φάνηκε ότι οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με ερέθισμα την ομαδική δραστηριότητα γνωριμίας και το παιχνίδι ρόλων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, φαίνεται ότι οι μαθητές βίωσαν περισσότερα θετικά συναισθήματα και πέρασαν ευχάριστα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Αρνητικά συναισθήματα, όπως η πλήξη και η δυσφορία, παρατηρήθηκαν να εμφανίζονται κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών από μικρό ποσοστό του μαθητικού κοινού εν συγκρίσει με την τυπική διδασκαλία. Επομένως, η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών κρίνεται ως θετικότερη από την τυπική διδασκαλία.

Αναφορικά με το παιχνίδι ρόλων, η εν λόγω τεχνική δημιούργησε ένα ελεύθερο κλίμα έκφρασης, στο οποίο σχεδόν όλοι οι μαθητές ένιωσαν πιο ασφαλείς ως προς την έκθεσή τους στην ολομέλεια της τάξης, καθώς επίσης, ενίσχυσαν τις μεταξύ τους σχέσεις στο πλαίσιο των ομαδικών θεατρικών δραστηριοτήτων. Πιο αναλυτικά, ως προς τους δεσμούς θετικής σχέσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με θεατρικούς όρους, οι μαθητές δημιούργησαν και βελτίωσαν τη σχέση τους με τη διδάσκουσα, σε αντιδιαστολή με την τυπική διδασκαλία στην οποία οι ρόλοι μαθητή και εκπαιδευτικού είχαν μία μονόδρομη μορφή επικοινωνίας. Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύεται ότι η δραματοποίηση, στην οποία εντάσσεται το παιχνίδι ρόλων, μπορεί να καλλιεργήσει μία αμφίδρομη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ

μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω του ελεύθερου και δημιουργικού πλαισίου που διαμορφώνει. Παράλληλα το θεατρικό παιχνίδι, κυρίως η δραστηριότητα γνωριμίας, και η δραματοποίηση φαίνονται να ώθησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν στη διδακτική πράξη, με αποτέλεσμα να υπάρχει αυξημένη συμμετοχή μαθητών, όπως φαίνεται από την ανάλυση των ευρημάτων μας, καθώς επίσης, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους, μετατρέποντας τη διδακτική πράξη σε πεδίο έμπνευσης και δημιουργίας. Η δραστηριότητα γνωριμίας και το παιχνίδι ρόλων αναδεικνύουν την μεγαλύτερη ενεργοποίηση του μαθητικού κοινού, δείχνοντας ενδιαφέρον και βιώνοντας ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, σχεδόν για το σύνολο των μαθητών. Αντίστοιχα, οι μαθητές που δεν συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και έδειξαν ελάχιστη έως μικρή ανταπόκριση, επιβεβαιώνουν το θετικό μαθησιακό κλίμα που καλλιεργήθηκε στις διδακτικές ώρες. Συνεπώς, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά προφίλ που ενυπάρχουν στη σχολική αίθουσα, οι θεατρικές τεχνικές δείχνουν ότι συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος.

Σχετικά με τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής: μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, το παιχνίδι ρόλων και η δραστηριότητα γνωριμίας αποτέλεσαν τις κύριες πηγές καλλιέργειας θετικού μαθησιακού κλίματος. Αντίθετα, η θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρέκλας φαίνεται να μην λειτούργησε ενισχυτικά προς την ίδια κατεύθυνση. Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τα ευρήματα της έρευνας (βλ. κεφάλαιο 5.1 & 5.2), η ανακριτική καρέκλα στο σύνολό της παρουσιάζεται ως η λιγότερο αποδοτική θεατρική τεχνική που σε ορισμένα σημεία κυμάνθηκε χαμηλότερα από την τυπική διδασκαλία ως προς την καλλιέργεια θετικού μαθησιακού κλίματος. Επιβεβαιωτικά, οι μαθητές έκριναν την εν λόγω θεατρική τεχνική ως τη λιγότερο ευχάριστη δραστηριότητα (βλ. κεφάλαιο 5.1, Πίνακας 8). Ενδεχομένως, οι μαθητές να μην προτίμησαν την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας επειδή η φύση της τεχνικής τοποθετεί τους περισσότερους μαθητές σε κατάσταση αδράνειας, πλην των ατόμων που ανακρίνονται.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια θετικού μαθησιακού κλίματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι ορισμένες θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά από άλλες, ενώ ο Παπαδόπουλος (2010) επισημαίνει ορισμένα κριτήρια που ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του. Τα κριτήρια για την επιλογή των αποτελεσματικών θεατρικών τεχνικών όπως προέκυψαν από τα αποτελέσματά μας είναι τα εξής: α) τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών τίθενται στον πυρήνα των τεχνικών και των δραστηριοτήτων, ώστε να επιλεγθούν εκείνες που θα ωθήσουν ένα

παιγνιώδες κλίμα μάθησης, μέσω επικοινωνιακών και ομαδοσυνεργατικών καταστάσεων και β) η χρονική επιλογή της εφαρμογής των τεχνικών στο σχέδιο διδασκαλίας, η οποία θεωρείται κρίσιμη, ώστε οι θεατρικές τεχνικές που χαρακτηρίζονται πολύπλοκες να εφαρμόζονται στα αρχικά στάδια του σχεδίου διδασκαλίας, ενώ οι πιο απλές δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα στο τέλος αυτού. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορούν να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα, στο οποίο μπορεί να ενισχυθεί η μορφωτική και μαθησιακή διάσταση της διδασκαλίας, καθώς επίσης, μπορούν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές) οι οποίες αποτελούν στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος και τέλος, να ωθήσουν την ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Αναφορικά με τις δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξουν οι θεατρικές τεχνικές, ο Κουρετζής (2008) υπογραμμίζει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα του συγκερασμού της παιδαγωγικής επιστήμης με την υποκριτική τέχνη και κατ' επέκταση με τον καλλιτεχνικό χώρο. Αντίστοιχα, όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες ο Ματσαγγούρας (2007) επισημαίνει ότι αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και αναπτύσσονται μέσα από συνεχείς ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφράζουν την άποψή τους.

### **6.1.2 Κατανόηση εσωτερικού & εξωτερικού κόσμου των ηρώων**

Βασικός σκοπός του μαθήματος της Οδύσσειας αποτελεί η παρουσίαση, ερμηνεία και κατανόηση του ομηρικού κόσμου. Η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση και αναλυτική ηθογράφιση των ηρώων του έπους. Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αξιοποίηση των θεατρικών όρων στη διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου ανανεώνει τους δεσμούς επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και κειμένου, εφόσον οι μαθητές εισέρχονται βαθύτερα στον εσωτερικό κόσμο των προσώπων του έπους.

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ της τυπικής διδασκαλίας και των διδασκαλιών με θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες παρατηρήθηκε μία απόσταση ως προς τη σύγκριση των ηθογραφικών δραστηριοτήτων και του κειμενικού γίνεσθαι. Οι απαντήσεις των μαθητών στην τυπική διδασκαλία φαίνονται αποσυνδεδεμένες από τη διδαχθείσα ενότητα, χωρίς να στηρίζονται σε κειμενικούς δείκτες και αναλυτικότερα, φαίνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν «γνωστά» επίθετα, για να περιγράψουν τους χαρακτήρες της ενότητας. Η τυποποίηση των απαντήσεων των μαθητών μπορούμε να υποθέσουμε ότι προέρχεται από την επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα ηθογράφισης των προσώπων.

Σε αντιδιαστολή, μέσα από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας (κεφ. 5.3), στις διδασκαλίες με θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές φάνηκε να συνδέουν το περιεχόμενο του κειμένου με τη δραστηριότητα ηθογράφησης, η οποία εμφανίζει μεγαλύτερη σύνθεση σε ποικιλία λέξεων και φράσεων. Οι μαθητές συνέθεσαν τις απαντήσεις τους στηριζόμενοι: α) στην κειμενική πραγματικότητα, η οποία μελετήθηκε μέσα από το παιχνίδι ρόλων και β) στις προσωπικές προεκτάσεις των μαθητών βάσει των προωθύτερων και μεταγενέστερων γεγονότων του έπους. Οι μαθητές, επομένως, συσχέτισαν τους χαρακτηρισμούς των προσώπων βάσει των ενεργειών τους και των συναισθηματικών φορτίων που φαίνονται να αισθάνονται στη διδαχθείσα ενότητα, καθώς και επεισόδια και γεγονότα από άλλες ραψωδίες. Φαίνεται λοιπόν, ότι το παιχνίδι ρόλων, βασισμένο στη θεωρία της εξοικείωσης του Stanislavski και της διείσδυσης του Grotowski (βλ. κεφάλαια 1.4.1 και 1.4.3), μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση του κειμένου και παράλληλα να βοηθήσουν τους μαθητές να σκιαγραφήσουν τις προσωπικότητες και τα συναισθήματά τους.

Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού ρόλων οι μαθητές δημιούργησαν, μέσω σκηνοθετικών στοιχείων, σκηνές, αποδίδοντας με σαφήνεια τη συναισθηματική κατάσταση και συμπεριφορά των ηρώων. Οι μαθητές δείχνουν να εμπνέονται από το κείμενο του Ομήρου και βασιζόμενοι σε αυτό να δημιουργούν θεατρικά δρώμενα, μέσω των οποίων παρουσιάζεται το περιεχόμενο της Οδύσσειας.

Συνεπώς, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων φαίνεται να λειτουργήσει ως μέσο για τη βαθύτερη κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των μαθητών (συναισθήματα, κίνητρα, σκοποί) και παράλληλα ως συνδετικός κρίκος των επεισοδίων του έπους. Τα άνωθεν συμπεράσματα βρίσκουν έρεισμα στην εργασία του Boal (2001), ο οποίος υποστήριξε ότι η θεατρική διάσταση της διδασκαλίας συμβάλλει στη μελέτη και εξέταση της ανθρωπολογικής διερεύνησης των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών των ατόμων ενός έργου (αφηγηματικό κείμενο, θεατρικό έργο κ.α.).

### **6.1.3 Δραστηριότητα ηθογράφησης: ένα εργαλείο μελέτης του ομηρικού αξιακού κώδικα**

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών και συγκεκριμένα μέσω των ευρημάτων της ανάλυσης περιεχομένου (βλ. κεφάλαιο 5.3) παρατηρήσαμε ότι η βαθύτερη κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των ηρώων μπορεί να αποτελέσει πεδίο παρουσίασης και εξέτασης του αξιακού κώδικα της ομηρικής εποχής, στοιχείο το οποίο αποτελεί εξίσου βασικό άξονα της διδασκαλίας του ομηρικού έπους.



Γνωρίζοντας τη σημασία των αξιών και των ιδεών που παρατίθενται στο ομηρικό κείμενο, όπως έχουν επισημανθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο (βλ. κεφάλαιο 2.2.1), διερευνήσαμε στοιχεία αξιακού κώδικα μέσω των μαθητικών απαντήσεων στη δραστηριότητα της ηθογράφησης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των ευρημάτων (βλ. κεφάλαιο 5.3) αναδεικνύει την αβίαστη και χωρίς καθοδήγηση εξαγωγή αξιών μέσω των χαρακτηρισμών στα πρόσωπα του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα, γεγονός που καταδεικνύει ορισμένη κατανόηση του αξιακού γίνεσθαι της ομηρικής κοινωνίας μέσα από το προσωπικό πρίσμα των μαθητών (Τσάφος, 2004).

Οι αξίες της αγάπης για την οικογένεια, της τιμής, του ηθικοθρησκευτικού συστήματος και της φιλοπατρίας εμφανίζονται σε φράσεις που συνέθεσαν οι μαθητές. Συνεπώς, η δραστηριότητα ηθογράφησης μπορεί να καταστεί ένα εργαλείο εξαγωγής του αξιακού κώδικα, που σε συσχέτιση με τις θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία των αξιακών και ιδεολογικών στοιχείων της ομηρικής εποχής σε βαθύτερο επίπεδο. Επιβεβαιωτικά, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, ο Γραμματάς (2003) υπογραμμίζει τη συμβολή των θεατρικών όρων στη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας, αναλόγως του δοθέντος κειμένου.

Οι θεατρικές τεχνικές ενδεχομένως συμβάλλουν στην παρουσίαση, εξέταση και κατανόηση των αξιακών στοιχείων του κειμένου με ποικίλους τρόπους. Στην παρούσα μελέτη, το παιχνίδι ρόλων αποτέλεσε μέσο για την ανάδειξη των αξιών από τη χαρτογράφηση της συμπεριφοράς και τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα των ομηρικών ηρώων εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι επεσήμαναν συμπεριφορές των ηρώων, που εκφράζουν ιδέες της ομηρικής εποχής.

## **6.2 Προεκτάσεις Έρευνας**

Η συμβολή της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία των αξιών του ομηρικού κειμένου. Η διαπίστωση αυτή, η οποία προήλθε από τη μελέτη περίπτωσης των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, μπορεί να μην έχει αξιώσεις γενίκευσης, αλλά έδωσε μία εικόνα με σαφήνεια για τις δυνατότητες των θεατρικών τεχνικών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Οδύσσειας σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος, ώστε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της εν λόγω πρακτικής σε βάθος χρόνου και σε περισσότερες ενότητες,

στοχεύοντας αφενός στην παρουσίαση και κατανόηση των ομηρικών αξιών, καθώς και σε άλλες πτυχές του μαθήματος, όπως τα μεγάθεματά της ομηρικής γραφής. Είναι σχεδόν βέβαιο, ότι τα αποτελέσματα από μία μεγαλύτερη χρονικά έρευνα θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Οδύσσειας, σκιαγραφώντας τις δεξιότητες που μπορεί να αναπτυχθούν, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη ασχοληθήκαμε κυρίως με τους μαθητές δεδομένου του χρονικού εύρους της έρευνάς μας και συνεπώς δεν διερευνήσαμε τη θέση του εκπαιδευτικού – εμπνευστή, ο οποίος διατρέχει καταλυτικό ρόλο στην εφαρμογή των θεατρικών όρων στη σχολική αίθουσα. Αναλυτικότερα, μία σημαντική προέκταση της έρευνάς μας θα ήταν η διερεύνηση εκείνων των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού – εμπνευστή, ο οποίος ενισχύει την ανταπόκριση των μαθητών στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρουσα μία μελέτη περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης θεατρικών όρων στη διδασκαλία. Όσον αφορά στο σχολικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και ιδίως στα ομηρικά έπη, παρατηρούμε ότι στα βοηθητικά κείμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος – Αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλίο μαθητή και βιβλίο εκπαιδευτικού – δεν υπάρχει καμία αναφορά σε θεατρικές δραστηριότητες. Συνεπώς, μία βασική πρόταση, θα ήταν η ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να συμπεριληφθούν θεατρικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε ενότητες με έντονο συναισθηματικό φορτίο, στοχεύοντας στην κατανόηση και μελέτη των ανθρώπινων συμπεριφορών.

Τέλος, θεωρούμε σημαντική την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων σε διαφορετικά σχολικά αντικείμενα του φιλολογικού κλάδου, όπως της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι ίδιοι οι μαθητές στο ερωτηματολόγιό μας επεσήμαναν την επιθυμία τους για αξιοποίηση του θεάτρου στα προαναφερθέντα μαθήματα.

### **6.3 Συνολική Αποτίμηση**

Μία συνολική αποτίμηση της παρούσας έρευνας αποτελεί η συμβολή των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν στην βαθύτερη κατανόηση του κειμένου της Οδύσσειας του Ομήρου, στην εμπλουτισμένη ηθογράφηση των ηρώων του έπους και τέλος στην εξέταση των αξιακών κωδίκων μέσω των μαθητών. Οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναδείξει σημαντικά

σημεία στο σχολικό μάθημα, μέσα σε ένα ευχάριστο και θετικό μαθησιακό κλίμα, στο οποίο οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα, δημιουργούν και συνεργάζονται.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να προσθέσουμε ότι μία διδακτική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από θετικό μαθησιακό κλίμα και από διδακτικές πρακτικές που καλύπτουν όσον το δυνατόν περισσότερες μαθητικές ανάγκες, ενδεχομένως να ανανεώσει τη σχέση των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών. Η δική μας πρόταση για ανανέωση του γνωστικού αντικείμενου των Αρχαίων Ελληνικών είναι αυτή της εισαγωγής της Θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε ως αυτόνομου μαθήματος μάθημα είτε ως μεθόδου προσέγγισης της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά στην προσωπικότητα του μαθητή, την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τέλος στη διαδικασία της μάθησης.

## 7. Βιβλιογραφία

- Αλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλκηστις. (2008). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βερτσέτης, Α. (2002). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Bloom, D., & Krathwohl, H. (1986). *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*. (Κ. Παγανού - Λαμπράκη, μτφ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Boal, A. (2001). *Games for Actor and Non-actor*. London: Routledge.
- Boggs, J., Mickel, A., & Holton, B. (2007). Experiential Learning Through Interactive Drama: An alternative to student role plays. *Journal of Management Education*, 31(6). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1052562906294952>
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. *International Handbook of Research in Education*, 16, 45–62.
- Brooke, R. (1976). Η σκηνή χωρίς όρια. (Φ. Παπαρά, μτφ.). Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Γαλαντής, Γ. (1989). Η θεατρική άσκηση - κώδικας αποκρυπτογράφησης του παιδικού βιώματος. *Διαβάζω*, 214, 72–74.
- Carnicke, S. (2005). Stanislavsky's System. Pathways for the actor. In *Twentieth Century Actor Training*. London and New York: Routledge.
- Γκόβας, Ν. (2002). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought: The intellectual background to Dramatic Education*. London: Dundurn.

Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland, Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Πολιτεία.

Δεδούλη, Μ. (2004). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησης στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 145–159.

Δεδούλη, Μ., & Κατσαρού, Κ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Edwards, M. (2001). *Όμηρος ο ποιητής της Ιλιάδος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: David Fulton Publisher.

Ζάραγκας, Χ. (2015). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 5-30. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.8673>

Grotowski, J. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. (Φ. Κονδύλης & Μ. Γαϊτή - Βορρέ, μτφ.). Αθήνα: Θεωρία.

Healthcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. (L. Johnson & C. O'Neil, Eds.). London: Stanley Thornes.

Ημέλλου, Α. (2016). Η Θεατρική Αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Jauss, R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης*. (Μ. Πεχλιβάνος, μτφ.). Αθήνα: Εστία.

Johnson, R., & Johnson, D. (1989). *Learning together and alone*. Boston: Mass:Allyn.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών., Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κοφίδου, Α. (2016). Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως β ξένης γλώσσας: η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Μακεδονίας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 56–74.

Ladousse, P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

Littlewood, C. (1983). *Communicate Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Μαρωνίτης, Δ. (1999). *Ομηρικά Μεγαθέματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαρωνίτης, Δ., & Πόλκας, Λ. (2007). *Αρχαία Επική Ποίηση. Από την Ιλιάδα στην Οδύσσεια*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Μαρωνίτης, Δ., Πόλκας, Λ. & Τουλούμης Κ., (2017). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός: Αρχαϊκή Επική Ποίηση. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/encyclopedia/epic/index.html](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/epic/index.html)
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών: Μορφωτικό υλικό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο; *Φιλολόγος*, 108, 258–266.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σσ. 69–80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Mitter, S. (1992). *System of Rehearsal. Stanislavki, Brecht, Grotowski and Brook*. London and New York: Routledge.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Moreno, J. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουρ, Σ. (1986). *Το Σύστημα Στανισλάβσκι: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ενός Ηθοποιού*. (Α. Τσάκας, μτφ.). Αθήνα: Παρασκήνιο.

Μπακιρτζής, Χ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και Κίνητρα Μάθησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30.

Μπανικόλα - Γεωργοπούλου, Χ. (2002). Η θεατρική σχολική δημιουργία. Θέατρο και Σχολείο (τ. 2). Αθήνα: Επτάλοφος.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπρεχτ, Μ. (1977). Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ. (Α. Βερυκοκάκη, μτφ.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Μυράτ, Δ. (1974). Μπέρτολ Μπρεχτ, ο καλός άνθρωπος του Άουγκσμπουργκ. Αθήνα: Πλειάς.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Gutenberg.

Ο'Neil, C. (1991). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Ravis, G. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. (Α. Στρομπούλη, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Πετσιμέρη, Ε. (2004). *Διδακτική Μεθοδολογία: Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Reble, A. (2008). Ιστορία της Παιδαγωγικής. (Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου, μτφ.). Αθήνα: Παπαδήμας.



Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Gutenberg.

Sally, A.-H. (2005). Drama: Engaging all Learning Styles. In *9th International INGED Conference, Economics and Technical University*. Ankara: Conference, Economics and Technical University

Στανισλάφσκι, Κ. (2006). Πλάθοντας ένα ρόλο. (Α. Νίκα, μτφ.). Αθήνα: Γκόνης.

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismaki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Thomson, P. (2005). Brecht and Actor-Training: On whose behalf do we act? In H. A (Ed.), *Twentieth Century Actor Training* (pp. 98–112). London: Routledge.

Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσάφος, Β. (2001). Η πρόσληψη του αρχαίου κόσμου από τους μαθητές. Στο Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γουλιανδρή-Χορν.

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, 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 & Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2017). *Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση, Ομηρικά Έπη. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2017). Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία. Ανακτήθηκε από [http://archeia.moec.gov.cy/sm/435/archaia\\_kypriaki\\_grammateia.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/sm/435/archaia_kypriaki_grammateia.pdf)

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

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

Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Για Μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ., & Μαυρόπουλος, Α. (2012). Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία – μάθηση.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2006). Αρχές Μάθησης και Καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης: Εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Στο *Πρακτικό του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. & Λούμος, Η. (2008). «Ομηρικά έπη», λογισμικό για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008. Διατίθεται στην ιστοσελίδα <http://ri-schools.sch.gr/logismika1/gymnasio/>.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2011). *Αρχαία Ελληνικά και Νέο Σχολείο: Αδυναμία Σύγκλισης ή Νέες Προοπτικές; Βασικό Επιμορφωτικό υλικό του ΜΠΕ* (τ. 2).

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* (σσ. 113–131). Αθήνα: ΠΜΣ "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Φρυδάκη, Ε. (1999). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 167–176). Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Ward, W. (1930). *Creative dramatics: for the upper grades and junior high school*. New York: D. Appleton and Company.

Wolford, L. (2005). Grotowski's vision of the actor: The search for contact. In A. Hodge (Ed.), *Twentieth Century Actor Training*. Routledge.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum*. Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## 8. Παράρτημα

### 8.1 Φύλλα Εργασίας Ομάδων

#### Φύλλο Εργασίας

##### Α' Ομάδα Στ. 185-206

[Όταν έφυγε ο Εύμαιος, η Αθηνά κάλεσε τον Οδυσσέα έξω από το καλύβι, και του είπε:]

185 «Λαερτιάδη διογέννητε, ω πολυμήχανε Οδυσσέα,

έφτασε η ώρα, ομολογήσου τώρα στο παιδί σου, μην του κρύβεσαι·

οι δυο να συνταιριάξετε τον φόνο των μνηστήρων και τον χαλασμό τους,

κι ύστερα κατεβαίνετε στη δοξασμένη πόλη. Αλλά κι εγώ

δεν πρόκειται να σας αφήσω για πολύ – φλέγομαι αλήθεια

190 να μπω σ' αυτή τη μάχη.»

Είπε, και τον ακούμπησε τον Οδυσσέα η Αθηνά με το χρυσό ραβδί της.



Του φόρεσε γύρω στο στήθος πουκαμίσια καθαρή και πανωφόρι. Και ξαφνικά ξανάνιωσε, έδειξε πιο ψηλός·

το δέρμα του έγινε πάλι μελαχρινό, τα μάγουλά του τσίτωσαν,

195 και μαύρισε το γένη γύρω στο πιγούνι.

Το έργο της τελειώνοντας, απομακρύνθηκε η θεά· ο Οδυσσέας όμως

προχωρούσε τώρα στην καλύβα. Τον είδε ο γιος του κι έμεινε

έκθαμβος, γύρισε αλλού το βλέμμα του με δέος,

μήπως του φανερώθηκε κάποιος θεός.

200 Κι όπως του μίλησε, πέταξαν σαν πουλιά τα λόγια του:

«Αλλιώτικος φαντάζεις τώρα, ξένε, παρ' ό,τι πριν·



άλλα τα ρούχα σου, άλλαξε και το δέρμα σου.

Ανίσως είσαι ένας θεός απ' όσους τον απέραντο ουρανό κρατούν,

σπλαχνίσου μας, κι εμείς θα σου προσφέρουμε

205-6 θυσία ευχάριστη, δώρα από δουλεμένο μάλαμα. / Μόνο ελέησέ μας.»

### **Δραστηριότητα 1**

Γράψτε θεατρικούς διαλόγους βασιζόμενοι στο κείμενο που σας δίνεται και παρουσιάστε το στην τάξη. Χρειάζεστε 3 ηθοποιούς και έναν ή δύο κειμενογράφους/σκηνοθέτες. Είστε ελεύθεροι να το παρουσιάσετε με ό,τι ύφος πιστεύετε ότι ταιριάζει, αλλά πρέπει να μείνετε πιστοί στη ροή του κειμένου.

**Ρόλοι:** Αφηγητής, Τηλέμαχος, Οδυσσέας (Βουβός ρόλος), 2 κειμενογράφοι/σκηνοθέτες

#### **Θεατρικό Κείμενο:**

Αφηγητής: .....

Αθηνά:.....

.....  
.....  
.....

Αφηγητής:.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Τηλέμαχος:.....

.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 2**

Ποιες ήταν οι εντολές της θεάς Αθηνάς στο κείμενο και πώς συνέβαλε στην πορεία του επεισοδίου;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Δραστηριότητα 3

Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Τηλέμαχο και τον Οδυσσέα, όπως τους είδατε στη ραψωδία π;

Τηλέμαχος:

.....  
.....  
.....

Οδυσσέας:

.....  
.....  
.....

### Δραστηριότητα 4

Στο τέλος της ενότητας ο Οδυσσέας και ο Τηλέμαχος αποφασίζουν να δολοφονήσουν όλους τους μνηστήρες. Πώς κρίνετε αυτήν την επιλογή, σκεπτόμενοι τον κώδικα δικαιοσύνης εκείνης της εποχής; Τι αλλάζει, αν τοποθετούσατε την ίδια σκηνή στο σήμερα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Ομάδα Β Στ. 207-235

Πήρε τον λόγο τότε κι αποκρίθηκε βασανισμένος ο Οδυσσέας και θεός:



«Όχι, θεός δεν είμαι, πώς με φαντάστηκες αθάνατο;

Είμαι ο πατέρας ο δικός σου· που εσύ για χάρη του στενάζεις

210-11 και πολλά υποφέρεις, σηκώνοντας τα βάρη από βίαιες πράξεις / άλλων ανδρών.»

Μιλώντας, φίλησε τον γιο του κι άφησε να κυλήσουνε από τις παρειές

στο χόμα δάκρυα, που πριν με τόση επιμονή τα συγκρατούσε.

Αλλά ο Τηλέμαχος δεν ήθελε να το πιστέψει πως έβλεπε μπροστά

του

215 τον πατέρα του, γι' αυτό πήρε ξανά τον λόγο και του μίλησε:

«Όχι, δεν είσαι ο Οδυσσέας εσύ, δεν είσαι εσύ ο πατέρας μου·

217-18 ένας θεός θα με μαγεύει, για να στενάζω και να οδύρομαι / ακόμη πιο πολύ.

Γιατί δεν θα μπορούσε κανείς θνητός, με το δικό του το μυαλό,

220 να φανταστεί το έργο αυτό· εκτός κι αν τον συνέτρεχε

221-2 κάποιος θεός που εύκολα, αν θέλει, κάνει τον γέρο νέο / και τον νέο γέρο.

Εσύ πρωτότερα ήσουν γέρος, ντυμένος με άσχημα κουρέλια,

και τώρα μοιάζεις στους θεούς που τον απέραντο ουρανό κρατούν.»

225 Του αντιμίλησε έπειτα ο Οδυσσέας πολυμήχανος:

«Τηλέμαχε, όχι, δεν σου πρέπει με τον πατέρα σου στο πλάι,

να αποθαυμάζεσαι τόσο πολύ και να αμφιβάλλεις.

Δεν πρόκειται άλλος Οδυσσέας να φτάσει εδώ·

είναι μπροστά σου κι είμαι εγώ· που πάτησα τα πατρικά μου χώματα



230-1 μετά από πάθη φοβερά κι από μεγάλη περιπλάνηση – / είκοσι χρόνια πάνε τώρα.

Το έργο αυτό που βλέπεις και θαυμάζεις, είναι της Αθηνάς που της αρμόζει

του πολέμου η λεία· εκείνη μ' έκανε όπως θέλει και μπορεί,

τη μια να μοιάζω με φτωχό ζητιάνο,

235 την άλλη νέος που φορεί στο σώμα του ωραία ρούχα. [...]»

### Δραστηριότητα 1

Γράψτε θεατρικούς διαλόγους βασισμένοι στο κείμενο που σας δίνεται και παρουσιάστε το στην τάξη. Χρειάζεστε 3 ηθοποιούς και έναν ή δύο κειμενογράφους/σκηνοθέτες. Είστε ελεύθεροι να το παρουσιάσετε με ό,τι ύφος πιστεύετε ότι ταιριάζει, αλλά πρέπει να μείνετε πιστοί στη ροή του κειμένου.

**Ρόλοι:** Τηλέμαχος, Οδυσσέας, Αφηγητής, 2 Κειμενογράφοι/Σκηνοθέτες

#### Θεατρικό Κείμενο:

Αφηγητής:.....

Οδυσσέας:.....

.....

.....

.....

Αφηγητής:.....

Τηλέμαχος:.....  
.....  
.....  
.....

Αφηγητής:.....

Οδυσσέας:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 2**

Ποια είναι η πρώτη αντίδραση του Τηλέμαχου, όταν αντίκρισε τον Οδυσσέα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 3**

Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Τηλέμαχο και τον Οδυσσέα, όπως τους είδατε στη ραψωδία π;

Τηλέμαχος:

.....  
.....  
.....

Οδυσσέας:

.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 4**

Στο τέλος της ενότητας ο Οδυσσέας και ο Τηλέμαχος αποφασίζουν να δολοφονήσουν όλους τους μνηστήρες. Πώς κρίνετε αυτήν την επιλογή, σκεπτόμενοι τον κώδικα δικαιοσύνης εκείνης της εποχής; Τι αλλάζει, αν τοποθετούσατε την ίδια σκηνή στο σήμερα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Ομάδα Γ Στ. 239-261**



239 Μιλώντας, υποχώρησε και κάθισε, αλλά ο Τηλέμαχος



240 χύθηκε πάνω του οδυρόμενος, και βουρκωμένος τώρα τον  
αγκάλιασε.

Τότε τους συνεπήρε και τους δυο του θρήνου ο ίμερος·  
σπαραχτικά θρηνούσαν, πιο δυνατά κι από πουλιά,  
σαν αετοί, γύπες γαμψώνυχοι, που τα μικρά τους  
κυνηγοί τούς άρπαξαν, προτού ξεπεταρίσουν·

245 τόσο πικρό και το δικό τους δάκρυ από τα βλέφαρά τους  
κύλησε.

Και θα μπορούσε ο οδυρμός τους να κρατήσει ώσπου να δύσει  
ο ήλιος,

αν ο Τηλέμαχος δεν προσφώνούσε τον πατέρα του:

«Με ποιο καράβι, αγαπημένε μου πατέρα, ποιοι ναυτικοί  
σ' έφεραν στην Ιθάκη; για ποια γενιά καμάρωναν;

250 Φαντάζομαι δεν έφτασες στα μέρη μας πεζός.»

Αμέσως του αποκρίθηκε βασανισμένος ο Οδυσσέας  
και θεός:

«Παιδί μου, την αλήθεια θέλω να σου πω·

οι Φαίακες, θαλασσινοί διάσημοι, μ' οδήγησαν –  
ξεπροβοδούν αυτοί

κι άλλους πολλούς, όποιον πατήσει στο νησί τους. [...]

259 Κι έφτασα εδώ με σύσταση της Αθηνάς,

260 να αποφασίσουμε μαζί τον φόνο των εχθρών μας.

Έλα λοιπόν, λογάριασε και μέτρησέ μου τους  
μνηστήρες [...].»



### Δραστηριότητα 1

Γράψτε θεατρικούς διαλόγους βασισμένοι στο κείμενο που σας δίνεται και παρουσιάστε το στην τάξη. Χρειάζεστε 3 ηθοποιούς και έναν ή δύο κειμενογράφους/σκηνοθέτες. Είστε ελεύθεροι να το παρουσιάσετε με ό,τι ύφος πιστεύετε ότι ταιριάζει, αλλά πρέπει να μείνετε πιστοί στη ροή του κειμένου.

**Ρόλοι: Οδυσσέας, Τηλέμαχος, Αφηγητής, Κειμενογράφος/Σκηνοθέτης**

Αφηγητής:.....  
.....  
.....  
.....

Τηλέμαχος:.....  
.....  
.....  
.....

Αφηγητής:.....

Οδυσσέας:.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 2**

Ποια είναι η αντίδραση του Τηλέμαχου, όταν συνειδητοποιεί ότι ο πατέρας του στέκεται απέναντί του;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 3**

Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Τηλέμαχο και τον Οδυσσέα, όπως τους είδατε στη ραψωδία π;

Τηλέμαχος:

.....  
.....  
.....

Οδυσσέας:

.....  
.....  
.....

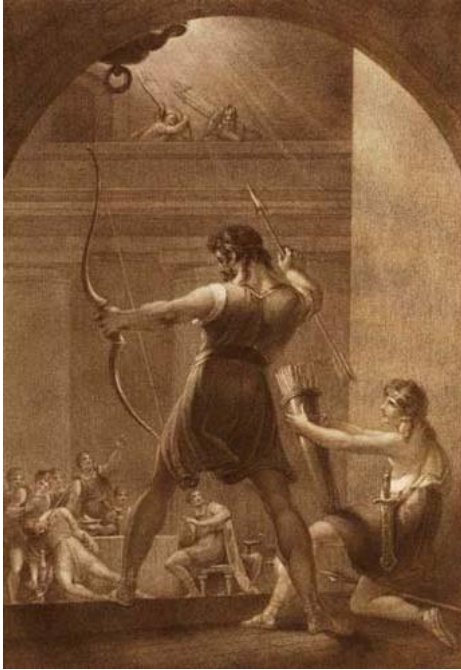
### **Δραστηριότητα 4**

Στο τέλος της ενότητας ο Οδυσσέας και ο Τηλέμαχος αποφασίζουν να δολοφονήσουν όλους τους μνηστήρες. Πώς κρίνετε αυτήν την επιλογή, σκεπτόμενοι τον κώδικα δικαιοσύνης εκείνης της εποχής; Τι αλλάζει, αν τοποθετούσατε την ίδια σκηνή στο σήμερα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Ομάδα Δ Στ. 298-336**

[Ο Τηλέμαχος τους απαριθμεί και αποφασίζουν τρόπο αντιμετώπισής τους.]



298 «[...] / Μα τώρα εσύ, μόλις φανεί στον ουρανό η  
Αυγή, πήγαινε

σπίτι, ανακατέψου πάλι με τους περήφανους  
μνηστήρες –

300 εμένα θα με κατεβάσει αργότερα στην πόλη ο  
χοιροβοσκός,

με τη μορφή ενός γέρου, κουρελή ζητιάνου.

Κι αν μέσα στο ίδιο μου το σπίτι εκείνοι με  
καταφρονήσουν,

να μείνει ψύχραιμη η καρδιά σου, βλέποντας

το κακό που πάσχω· ακόμη κι αν στο πάτωμα με  
σύρουν απ' τα πόδια

305 να με πετάξουν έξω, ή ρίξουν τις βολές τους πάνω

μου, βλέπε

και κάνε εσύ υπομονή. Μόνο με λόγια μαλακά τους λες

τις αφροσύνες τους να σταματήσουν. Αυτοί, είναι σίγουρο,

δεν θα σ' ακούσουν· γιατί τους μέλλεται η μοιραία μέρα.

Αλλά και κάτι άλλο έχω να σου πω, να το φυλάξει ο νους σου:

310 μόλις φωτίσει το μυαλό μου πολύβουλη η Αθηνά,

εγώ κουνώντας το κεφάλι θα σου κάνω νεύμα, πιάνεις εσύ τότε

το νόημα, κι αμέσως σηκώνεις τα όπλα του πολέμου

που παραμένουν στη μεγάλη αίθουσα – να τα μαζέψεις όλα

στη γωνιά της πάνω κάμαρης.

[...]324 Μόνο για μας τους δυο  
άφησε μέσα δυο σπαθιά, δυο  
δόρατα,

325 και δυο σκουτάρια από  
βοδίσιο δέρμα· πρόχειρα να 'ναι,

όταν διαλέξουμε την ώρα να  
εφορμήσουμε. Μετά η Παλλάδα  
Αθηνά



θα τους μαγέψει αυτούς, αλλά κι ο Δίας βαθυστόχαστος.

Και κάτι ακόμα θα σου πω, να το θυμάσαι·

αν είσαι γιος μου κι αίμα μου, κανείς μην πάρει είδηση

330 πως ο Οδυσσέας βρίσκεται στο σπίτι. Μήτε ο Λαέρτης να το μάθει

μήτε ο χοιροβοσκός μήτε άλλος άνθρωπος δικός μας –

ούτε κι η ίδια η Πηνελόπη.

Μόνο εσύ κι εγώ, μαζί να δούμε των γυναικών το φρόνημα

και λέω να δοκιμάσουμε τους άλλους δούλους· αν κάποιος μας τιμά

335 και μας φοβάται, και ποιος καθόλου δεν μας λογαριάζει

κι εσένα σε ατιμάζει, κι ας είσαι αυτός που είσαι.»

### **Δραστηριότητα 1**

Γράψτε θεατρικούς διαλόγους βασισμένοι στο κείμενο που σας δίνεται και παρουσιάστε το στην τάξη. Χρειάζεστε 3 ηθοποιούς και έναν ή δύο κειμενογράφους/σκηνοθέτες. Είστε ελεύθεροι να το παρουσιάσετε με ό,τι ύφος πιστεύετε ότι ταιριάζει, αλλά πρέπει να μείνετε πιστοί στη ροή του κειμένου.

**Ρόλοι: Αφηγητής, Οδυσσέας, Τηλέμαχος (βουβός ρόλος), Κειμενογράφος/Σκηνοθέτης**

#### **Θεατρικό Κείμενο:**

Αφηγητής: .....

Οδυσσέας:.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 2**

Ποιο είναι το σχέδιο της μνηστηροφονίας που καταστρώνουν πατέρας και γιός;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### **Δραστηριότητα 3**

Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Τηλέμαχο και τον Οδυσσέα, όπως τους είδατε στη ραψωδία π;

Τηλέμαχος:

.....

.....  
.....  
Οδυσσέας:

.....  
.....  
.....  
**Δραστηριότητα 4**

Στο τέλος της ενότητας ο Οδυσσέας και ο Τηλέμαχος αποφασίζουν να δολοφονήσουν όλους τους μνηστήρες. Πώς κρίνετε αυτήν την επιλογή, σκεπτόμενοι τον κώδικα δικαιοσύνης εκείνης της εποχής; Τι αλλάζει, αν τοποθετούσατε την ίδια σκηνή στο σήμερα;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
**8.2 Σχέδια Διδασκαλίας**

<b>1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>
<b>1.1 <u>Τίτλος (Θέμα) σχεδίου διδασκαλίας</u></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ενότητα 22: Ραψωδία π 185-336</i></li></ul>
<b>1.2 <u>Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές</u></b>
<b>Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σχεδίου διδασκαλίας</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση, Ομήρου Οδύσσεια</li></ul>
<b>1.3 <u>Σκοπός &amp; Στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας</u></b>
<b>Γενικός Σκοπός:</b> Ο σκοπός της διδασκαλίας έγκειται στην πρόσληψη και ερμηνεία του κειμένου εκ μέρους των μαθητών, καθώς και στην πληρέστερη και εκτενέστερη

ηθογράφηση των ηρώων του έπους και του αξιακού τους κώδικα, μέσω της βιωματικής εμπειρίας υπό το πρίσμα των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Επιπροσθέτως, οι μαθητές μπορούν να επαναπροσδιορίσουν την σχέση τους με το αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και να επικοινωνήσουν δημιουργικά και ελεύθερα με το ομηρικό έπος.

**Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.**

**Μετά το πέρας της διδασκαλίας, επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση:**

- ➔ Να ανιχνεύσουν τη διαδικασία της αναγνώρισης του Οδυσσέα από τον Τηλέμαχο
- ➔ Να εμπλακούν βιωματικά και να αισθανθούν συγκίνηση
- ➔ Να διακρίνουν τη συναισθηματική κλίμακα των δύο κύριων προσώπων
- ➔ Να σχολιάσουν το σχέδιο της μνηστηροφονίας
- ➔ Να επισημάνουν και να αξιολογήσουν το ήθος του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα
- ➔ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ομαδικού πνεύματος

#### **1.4 Προτεινόμενη Μέθοδος Διδασκαλίας**

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Συζήτηση με ερωταποκρίσεις συνδυαζόμενη με παρωθητικό διάλογο
- Θεατρικές τεχνικές & δραστηριότητες

#### **1.5 Εκτιμώμενη διάρκεια**

**Διάρκεια :** Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ολοκληρωθεί σε 2 διδακτικές ώρες.

## **2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **2.1 Γενική Περιγραφή**

α) Φάσεις 1ης διδασκαλίας:

Όλη η εκπαιδευτική διαδικασία είναι προσανατολισμένη γύρω από τη χρήση των θεατρικών τεχνικών σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, υπό το πρίσμα της διδακτικής των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση.

Στάδια:

- Θεατρική Δραστηριότητα: Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός δημιουργούν έναν κύκλο στη μέση της αίθουσας με τις καρέκλες τους. Μόλις ολοκληρωθεί η μετακίνηση των θρανίων, η διδάσκουσα εξηγεί τη διαδικασία της θεατρικής δραστηριότητας «να κάτσουν όσοι...και να...»: η εκπαιδευτικός δίνει ένα παράδειγμα στους μαθητές, λέγοντας «να κάτσουν όσοι γράφουν με το δεξί χέρι και να μας πουν ένα αγαπημένο τους φαγητό με χαρούμενο ύφος». Ο μαθητής που στέκεται στα δεξιά της συνεχίζει το παιχνίδι μέχρις ότου να φτάσει πάλι η σειρά της εκπαιδευτικού. Στο τέλος της διαδικασίας και εφόσον οι μαθητές επιστρέφουν στις θέσεις τους, η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές για μία συγκεκριμένη πληροφορία (κατά τη δική της κρίση) που ακούστηκε. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δημιουργούν δεσμούς και αισθάνονται μέλη ενός συνόλου.
- Αφόρμηση: Η διαδικασία της αφόρμησης αφορά στην ερώτηση προς τους μαθητές για το τι έχει συμβεί στις προηγούμενες ενότητες και τι πιστεύουν ότι πρόκειται να παρακολουθήσουν στην εν λόγω ενότητα.
- A' Φάση Διδασκαλίας: Οι μαθητές χωρισμένοι σε 4 ομάδες κάθονται στις θέσεις τους και η διδάσκουσα τους ζητάει να ανοίξουν τα σχολικά τους εγχειρίδια για να ξεκινήσει την ανάγνωση, δίνοντας ως αναγνωστικές οδηγίες: α) τον εντοπισμό των προσώπων και του τόπου, β) την επιλογή ύφους ανάγνωσης (θα πραγματοποιηθεί με διακοπτόμενη ανάγνωση, με ελεύθερη βούληση της εκπαιδευτικού). Εφόσον ολοκληρωθεί η ανάγνωση, η διδάσκουσα καταγράφει στον πίνακα τον τόπο και τα πρόσωπα, μοιράζει τα φύλλα εργασίας στις ομάδες και τους ρωτάει κατάλληλες ερωτήσεις για την ενεργοποίηση του προσωπικού τους ορίζοντα (θεωρία της πρόσληψης): πώς σας φάνηκε το κείμενο; Τι σας άρεσε και τι σας ενόχλησε στη συγκεκριμένη ενότητα;
- B' Φάση Διδασκαλίας: Κατά τη δεύτερη φάση της διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ομαδικά, να χωριστούν σε διακριτούς ρόλους και να εμπλακούν στη σύνθεση θεατρικού κειμένου, βασιζόμενοι στη δραστηριότητα 1



του φύλλου εργασίας τους. Η διδάσκουσα οφείλει να ακολουθήσει βοηθητικό ρόλο, επεξηγώντας τυχόν ασάφειες και επιβλέποντας την εξέλιξη της διαδικασίας.

- Γ' Φάση Διδασκαλίας: Η τελευταία φάση του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας αφορά στην παρουσίαση της ομαδικής εργασίας από τις ομάδες των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να «παίξουν» ορισμένους ρόλους, βασιζόμενοι στο δοθέν χωρίο του φύλλου εργασίας.

#### β) Φάσεις 2<sup>ης</sup> Διδασκαλίας:

- Α' Φάση Διδασκαλίας: Οι μαθητές, αφού έχουν χωριστεί στις ομάδες τους, καλούνται μέσω ερωτήσεων να θυμηθούν το παιχνίδι ρόλων που παρουσίασαν την προηγούμενη διδακτική ώρα. Η διδάσκουσα επιστρέφει τα φύλλα εργασίας, ζητώντας τους να συμπληρώσουν τη δεύτερη δραστηριότητα. Για κάθε ομάδα η δραστηριότητα 2 προσανατολίζεται στο χωρίο της κάθε ομάδας (Ομάδα Α: Εντολές της θεάς Αθηνάς, Ομάδα Β & Γ: Στάση Τηλέμαχου στην αναγνώριση του Οδυσσέα. Ομάδα Δ: Σχέδιο Μνηστηροφονίας).
- Β' Φάση Διδασκαλίας: Οι ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και η διδάσκουσα καταγράφει τα σχόλια στον πίνακα, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος της ενότητας. Σκοπίμως, η εκπαιδευτικός θα σταθεί στο Τυπικό της Αναγνώρισης (έχει αναφερθεί πάλι στη ραψωδία ν), επισημαίνοντας τα στάδια του. Επιπλέον, η απάντηση της Δ Ομάδας, η οποία αποτελεί τη συνέχεια του έπους, μπορεί να συζητηθεί, στοχεύοντας στην ανάδειξη των προσωπικών επιδιώξεων των μαθητών για τη συνέχεια του έργου. Επίσης, η εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει και να ρωτήσει τους μαθητές για τη συγκινητική σκηνή μεταξύ Οδυσσέα και Τηλέμαχου.
- Γ' Φάση Διδασκαλίας: Οι μαθητές, αφού έχουν ολοκληρώσει τα άνωθεν στάδια, μπορούν να συμπληρώσουν την τελευταία δραστηριότητα (Δραστηριότητα 3), η οποία πραγματεύεται την ηθογράφηση του Οδυσσέα και του Τηλέμαχου, καθώς και το συμπέρασμά τους για τον αξιακό κώδικα των ανθρώπων της ομηρικής εποχής (Δραστηριότητα 4).
- Θεατρική Δραστηριότητα: Στο τέλος της διδακτικής πράξης, η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να παίξουν την Ανακριτική Καρέκλα, τοποθετώντας 4 μαθητές σε συγκεκριμένους ρόλους (Οδυσσέας, Τηλέμαχος, Πηνελόπη, θεά



Αθηνά). Οι μαθητές μπορούν να ρωτήσουν ό,τι επιθυμούν τα πρόσωπα και εκείνα να απαντήσουν με όσα γνωρίζουν.

γ) Διδακτικό υλικό: Θα γίνει χρήση φωτοτυπημένου υλικού που θα διανεμηθεί στους μαθητές και χρήση του πίνακα.

δ) Μέθοδος-Τεχνική Διδασκαλίας: Η μέθοδος του εν λόγω διδακτικού σχεδίου έγκειται στον εκλεκτικισμό και στην ευχέρεια της εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει πλήθος τεχνικών και μεθόδων. Στη βάση του σχεδίου διδασκαλίας βρίσκεται ο κονστрукτιβισμός, κατά τον οποίο μαθητές και διδάσκουσα δημιουργούν από κοινού την παραγόμενη γνώση. Επιπροσθέτως, οι θεατρικές τεχνικές και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελούν το κύριο όχημα για την ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική πορεία αποτελείται από τα εξής στάδια: όλον – μέρη – όλον, κατά τα οποία το κείμενο παρουσιάζεται ως ολότητα, έπειτα χωρίζεται σε διακριτά μέρη και τέλος αναδιαμορφώνεται με τις οπτικές των μαθητών.

ε) Βιβλιογραφικές πηγές του Σχεδίου

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

Βερτσέτης, Α. (2002). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές, ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Edwards, M. (2001). *Όμηρος ο ποιητής της Ιλιάδος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος

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 Γουλιανδρή-Χορν

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). *Αρχαία Ελληνικά (μτφ), Ομηρικά Έπη: Οδύσσεια, Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος

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](http://www.epimorfosi.edu.gr)

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.

### 3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της παραγόμενης γνώσης, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εφόσον οι μαθητές δύνανται να ανταποκριθούν και να εκφραστούν καθόλη τη διάρκεια επεξεργασίας του κειμένου.

## 8.3 Ερωτηματολόγιο

Φύλο: Κ  Α

1) Πώς σου φάνηκε η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας; (Σημείωσε √ σε μία μόνο απάντηση)

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| Μου άρεσε πάρα πολύ    | <input type="checkbox"/> |
| Μου άρεσε πολύ         | <input type="checkbox"/> |
| Μου άρεσε μέτρια       | <input type="checkbox"/> |
| Μου άρεσε λίγο         | <input type="checkbox"/> |
| Δεν μου άρεσε καθόλου  | <input type="checkbox"/> |
| Δε γνωρίζω/ δεν απαντώ | <input type="checkbox"/> |

2) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω θεατρικών τεχνικών παρατηρήσατε ορισμένα από τα παρακάτω (Σημείωσε √ σε όσες προτάσεις συμφωνείς):

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Βελτίωση της σχέσης μαθητή-καθηγητή       | <input type="checkbox"/> |
| Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών   | <input type="checkbox"/> |
| Δυσκολία στην επικοινωνία με τους μαθητές | <input type="checkbox"/> |
| Δυσφορία μαθητών στις δραστηριότητες      | <input type="checkbox"/> |
| Αυξημένη συμμετοχή μαθητών                | <input type="checkbox"/> |

3) Η διδασκαλία της Οδύσσειας του Ομήρου μέσω θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων: (Σημείωσε √ σε όσες προτάσεις συμφωνείς)

- |                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| Είχε ενδιαφέρον                  | <input type="checkbox"/> |
| Ενεργοποίησε τη φαντασία μου     | <input type="checkbox"/> |
| Με έκανε να συμμετέχω στο μάθημα | <input type="checkbox"/> |
| Με άφησε αδιάφορο                | <input type="checkbox"/> |
| Ήταν βαρετή                      | <input type="checkbox"/> |
| Με δυσκόλεψε                     | <input type="checkbox"/> |

4) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, τι από τα παρακάτω πιστεύεις ότι αναπτύχθηκε ανάμεσα σε σένα και στους συμμαθητές σου; (Σημείωσε √ σε όσες προτάσεις συμφωνείς)

- |             |                          |
|-------------|--------------------------|
| Συνεργασία  | <input type="checkbox"/> |
| Επικοινωνία | <input type="checkbox"/> |
| Εμπιστοσύνη | <input type="checkbox"/> |
| Αδιαφορία   | <input type="checkbox"/> |
| Δυσφορία    | <input type="checkbox"/> |

5) Πιστεύεις ότι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες σε βοήθησαν να καταλάβεις το κείμενο; (Σημείωσε √ σε μία μόνο απάντηση)

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| Με βοήθησαν να το καταλάβω     | <input type="checkbox"/> |
| Κατάλαβα πολλά σημεία          | <input type="checkbox"/> |
| Πολλά χωρία έμειναν ακατανόητα | <input type="checkbox"/> |
| Κατάλαβα ελάχιστα σημεία       | <input type="checkbox"/> |
| Δεν με βοήθησαν να το καταλάβω | <input type="checkbox"/> |
| Δε γνωρίζω/ δεν απαντώ         | <input type="checkbox"/> |

6) Θα ήθελες να διδάχτεις κάποιο άλλο φιλολογικό μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών; (Σημείωσε √ σε όσες προτάσεις συμφωνείς)

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| Αρχαία Ελληνική από Πρωτότυπο | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------|--------------------------|

Νεοελληνική Γλώσσα	<input type="checkbox"/>
Νεοελληνικά Κείμενα	<input type="checkbox"/>
Ιστορία	<input type="checkbox"/>
Κανένα	<input type="checkbox"/>
Δε γνωρίζω/ δεν απαντώ	<input type="checkbox"/>

7) Τι κλίμα θεωρείς ότι δημιουργήθηκε στην τάξη λόγω των θεατρικών τεχνικών;

Χαρούμενο κλίμα	<input type="checkbox"/>
Βαρετό κλίμα	<input type="checkbox"/>
Διασκεδαστικό κλίμα	<input type="checkbox"/>
Αδιάφορο κλίμα	<input type="checkbox"/>

8) Ποια δραστηριότητα σε έκανε να αισθανθείς ωραία; (Σημείωσε √ σε μία μόνο απάντηση)

Καρέκλα του ανακριτή	<input type="checkbox"/>
Παιχνίδι ρόλων	<input type="checkbox"/>
Δραστηριότητα Γνωριμίας	<input type="checkbox"/>

9) Ποια δραστηριότητα σε έκανε να αισθανθείς λιγότερο ωραία; (Σημείωσε √ σε μία μόνο απάντηση)

Καρέκλα του ανακριτή	<input type="checkbox"/>
Παιχνίδι ρόλων	<input type="checkbox"/>
Δραστηριότητα Γνωριμίας	<input type="checkbox"/>

**8.4 Κλείδα Παρατήρησης (Τυπικής Διδασκαλίας)**

	1 <sup>η</sup> Ομάδα					2 <sup>η</sup> Ομάδα					3 <sup>η</sup> Ομάδα				4 <sup>η</sup> Ομάδα				
	A	B	Γ	Δ	E	A	B	Γ	Δ	E	A	B	Γ	Δ	A	B	Γ	Δ	
Ελεύθερο Κλίμα (ελεύθερη έκφραση, ενεργοποίηση φαντασίας κ.α.)																			
Θετική διάθεση (εκφράσεις προσώπου, λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά κ.α.)																			
Κλίμα συνεργασίας και βοήθειας μεταξύ των ομάδων																			
Ενεργός συμμετοχή των μελών της ομάδας																			

### 8.5 Κλείδα Παρατήρησης Διδασκαλίας Θεατρικών Τεχνικών

		1 <sup>η</sup> Ομάδα					2 <sup>η</sup> Ομάδα					3 <sup>η</sup> Ομάδα					4 <sup>η</sup> Ομάδα			
Θεατρικές Δραστηριότητες		A	B	Γ	Δ	E	A	B	Γ	Δ	E	A	B	Γ	Δ	A	B	Γ	Δ	
Θετική διάθεση (εκφράσεις προσώπου, λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά κ.α.)	Δραστηριότητα Γνωριμίας																			
	Παιχνίδι Ρόλων																			
	Ανακριτική Καρέκλα																			
Ελεύθερο Κλίμα (ελεύθερη έκφραση, ενεργοποίηση φαντασίας κ.α.)	Δραστηριότητα Γνωριμίας																			
	Παιχνίδι Ρόλων																			
	Ανακριτική Καρέκλα																			
Ενεργός συμμετοχή των μελών ομάδας της	Δραστηριότητα Γνωριμίας																			
	Παιχνίδι Ρόλων																			

	Ανακριτική Καρέκλα																	
Κλίμα συνεργασίας και βοήθειας μεταξύ των ομάδων	Δραστηριότητα Γνωριμίας																	
	Παιχνίδι Ρόλων																	
	Ανακριτική Καρέκλα																	