

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ- ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΈΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η θεατρική αγωγή ως παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση». Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με την αξιοποίηση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης»

Χριστίνα Β. Σωτηροπούλου

A.M: 215017

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Φουντοπούλου Μαρία- Ζωή

Αθήνα
Οκτώβριος, 2019

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ- ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΠΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΈΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η θεατρική αγωγή ως παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση». Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου με την αξιοποίηση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης»

Χριστίνα Β. Σωτηροπούλου

A.M: 215017

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Φουντοπούλου Μαρία- Ζωή

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Μιχάλης Αθανάσιος: Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Φλουρής Γεώργιος: Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Αθήνα
Οκτώβριος, 2019

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	7
Abstract	8
Πρόλογος	9
Εισαγωγή.....	11
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο	13
1. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση	14
1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	14
1.2. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση σήμερα	15
1.3. Σκοποί και στόχοι των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση	15
2 Θεατρική Αγωγή.....	19
2.1. Το θέατρο	19
2.2. Η διαμόρφωση της σύγχρονης αντίληψης του θεάτρου.....	20
2.2.1. Η θεωρία του Stanislavski	20
2.2.2. Η θεωρία του Brecht	21
2.3. Θεατρική Αγωγή	22
2.4. Θέατρο και Εκπαίδευση	23
2.5. Παιδαγωγικά- Διδακτικά γνωρίσματα της Διερευνητικής Δραματοποίησης	24
2.6. Θεατρικές τεχνικές	25
2.6.1. Αυτοσχεδιασμός.....	26
2.6.2. Μια μέρα από τη ζωή του ήρωα (a day in the life).....	27
2.6.3. Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές.....	27
2.6.4. Γραπτά κείμενα, Γραφή σε ρόλο	28
3. Επιστημονικές βάσεις σύζευξης.....	29
3.1. Κονστρουκτιβισμός.....	29
3.2. Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός του Lev Vygotsky.....	31

3.3.	Συνεργατική μέθοδος	32
3.4.	Διερευνητική Μάθηση	33
3.5.	Αρχή της βιωματικότητας	34
4.	Περί νοημοσύνης.....	37
4.1.	Εισαγωγή στην έννοια της «νοημοσύνης»	37
4.2.	Ορισμοί της νοημοσύνης.....	37
4.3.	Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη νοημοσύνη.....	39
4.4.	Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης.....	40
4.5.	Θεατρικές Τεχνικές και Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης.....	44
5.	Παρουσίαση σχετικών ερευνών.....	47
	Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος.....	50
6.	Η Μεθοδολογία	51
6.1.	Ερευνητικός Προβληματισμός.....	51
6.2.	Σκοπός της έρευνας.....	52
6.3.	Ερευνητικά ερωτήματα	52
6.4.	Επιλογή Μεθοδολογικού παραδείγματος.....	53
6.5.	Είδος έρευνας: μελέτη περίπτωσης (case study)	53
6.6.	Δειγματοληψία	54
7.	Θεωρητικό Πλαίσιο Εργαλείων.....	56
7.1.	Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά Εργαλεία	56
7.1.1.	Ημιδομημένη Συνέντευξη	57
7.1.2.	Μη Συμμετοχική Παρατήρηση	62
7.1.3.	Ερωτηματολόγιο.....	65
7.1.4.	Μαγνητοφώνηση.....	66
7.2.	Τριγωνοποίηση.....	67
7.3.	Επεξεργασία Αποτελεσμάτων.....	68
8.	Αποτελέσματα	69

8.1.	Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	69
8.2.	Αποτελέσματα συνεντεύξεων και παρατήρησης.....	71
8.2.1.	Ομάδα πρώτη	71
	Υποκείμενο Α	71
	Υποκείμενο Β'	74
	Υποκείμενο Γ'	78
8.2.2.	Ομάδα δεύτερη.....	80
	Υποκείμενο Α'	80
	Υποκείμενο Β'	82
	Υποκείμενο Γ'	83
8.3.	Ομαδοποίηση αποτελεσμάτων	85
	Παιδαγωγικό κλίμα.....	85
	Επικοινωνιακές σχέσεις.....	87
	Συμμετοχή	88
9.	Περιορισμοί της έρευνας	91
9.1.	Εγκυρότητα- Αξιοπιστία	91
9.2.	Γενικευσιμότητα.....	92
10.	Συμπεράσματα.....	93
11.	Προτάσεις- Προεκτάσεις	94
	Παράρτημα.....	95
	Ερωτηματολόγιο Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης.....	95
	Βιβλιογραφικές αναφορές	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά στη χρήση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής αίθουσας με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και, δευτερευόντως, η διαφοροποίηση της συμμετοχής των μαθητών συσχετιζόμενη με τον τύπο νοημοσύνης τους. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε εντάσσεται στο είδος της Μελέτης Περίπτωσης και είχε ως αντικείμενο μελέτης της τους μαθητές ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου σε ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η «παρατήρηση», η «συνέντευξη» και το «ερωτηματολόγιο».

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι θεατρικές τεχνικές παρέχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, ενώ υπάρχει αισθητή διαφοροποίηση της συμμετοχής των μαθητών. Αναφορικά με τη αύξηση της συμμετοχής και τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης των μαθητών, φαίνεται να προκύπτει κάποια συσχέτιση, αφού οι μαθητές των οποίων η συμμετοχή αυξήθηκε, κατείχαν τύπους νοημοσύνης που επηρεάζονται θετικά από τη χρήση θεατρικών τεχνικών.

Λέξεις κλειδιά: «θεατρικές τεχνικές», «παιδαγωγικό κλίμα», «Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης»

ABSTRACT

The present thesis deals with the use of theatrical techniques in the teaching of Ancient Greek from translation. The purpose of this work is to investigate the existence of a differentiation in the pedagogical climate and interpersonal relationships within the classroom with the use of theatrical techniques and, secondarily, to differentiate the participation of students in relation to their type of intelligence. The research can be accounted as a Case Study and was aimed at studying students in a private high school in Athens. "Observation", "interview" and "questionnaire" were used to collect the research data.

The findings of the research show that theatrical techniques provide the opportunity to form a positive pedagogical climate, while there is a noticeable differentiation of student participation. Concerning increased participation and Multiple Types of Student Intelligence, some correlation seems to emerge, since students whose participation has increased have had types of intelligence that are positively influenced by the use of theatrical techniques.

Keywords: "theatrical techniques", "pedagogical climate", "Multiple Types of Intelligence"

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει εντατικές προσπάθειες εισαγωγής του θεάτρου στην εκπαίδευση, τόσο μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων για όλες τις βαθμίδες, όσο μέσω Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Επιδίωξη είναι το θέατρο να πάψει να αντιμετωπίζεται ως αμιγώς γνωστικό αντικείμενο και να αποτελέσει παιδαγωγικό μέσο που θα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, σε μια προσπάθεια αξιοποίησης του θεάτρου κατά το αρχαίο ελληνικό ιδεώδες. Στην παρούσα εργασία αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι οι απόπειρες να προσεγγίσει το Θέατρο το σχολείο και το αντίστροφο, παραδείγματος χάριν μέσω παρακολούθησης παραστάσεων ή πρόσκλησης θεατρικών ομάδων στα σχολεία, αλλά το πώς μπορεί να εισαχθεί ουσιαστικά το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόσφορο έδαφος για την επιδίωξη αυτή δίνουν μαθήματα ανθρωπιστικού κυρίως προσανατολισμού, όπως τα «Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση».

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τους ανθρώπους που με υποστήριξαν. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Φουντοπούλου Μαρία- Ζωή, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με τη Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών και για την ενθάρρυνση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Με το ζεστό της χαμόγελο με έκανε να πιστέψω στις δυνατότητές μου.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Μιχάλη Αθανάσιο, Επίκουρο Καθηγητή, που βρίσκεται διαρκώς δίπλα σε εμάς τους φοιτητές, παρέχοντας την αμέριστη υποστήριξή του, ιδίως στις πιο «σκοτεινές» στιγμές μας.

Επίσης, τον κύριο Γεώργιο Φλουρή, Ομότιμο Καθηγητή, για την διαρκή προθυμία του να συμβάλει στην έρευνα και να προσφέρει την αρωγή του στους φοιτητές με κάθε δυνατό τρόπο, έχοντας τον ρόλο του «από μηχανής θεού» στις δυσκολίες που συναντούσα.

Θα ήθελα, επιπλέον, να ευχαριστήσω τη διεύθυνση και το προσωπικό του Α΄ Γυμνασίου Ψυχικού της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας για την ευγενική φιλοξενία και την κατανόηση απέναντι στην ερευνητική μου προσπάθεια. Ειδικότερα, απευθύνω ευχαριστίες στην Διευθύντρια, κα. Ταμπακάκη, στον Υποδιευθυντή, κ Γραϊκό, και, με ιδιαίτερη θέρμη, στη διδάσκουσα του τμήματος και μέντορά μου, κα Ημέλλου, καθώς

και στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου για την εξαιρετικά ένθερμη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, ευχαριστίες απευθύνω στους δικούς μου ανθρώπους που με κάθε τρόπο με υποστήριξαν και με υποστηρίζουν σε όλη τη διάρκεια της πορείας μου και σε κάποιους ξεχωριστούς φίλους, που στάθηκαν δίπλα μου και μου έδωσαν δύναμη να συνεχίσω.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» με κατεύθυνση «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία», του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την επίβλεψη της Καθηγήτριας κ. Μαρίας- Ζωής Φουντοπούλου.

Η επιλογή του θέματος που αφορούσε στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ως παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, προέκυψε ποικιλοτρόπως. Η ιδέα ενασχόλησης με το παρόν «επίκεντρο», όπως ονοματίζεται στο βιβλίο «Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου» (Robson, 2010), πηγάζει τόσο από την προσωπική άμεση εμπειρία και παρατήρηση της ερευνήτριας, όσο και από το προσωπικό ενδιαφέρον που διαμορφώθηκε επαγωγικά από τα προαναφερθέντα.

Βασικό κίνητρο επιλογής θέματος αποτέλεσε η αγάπη για το συγκεκριμένο αντικείμενο, αυτό δηλαδή των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση και ειδικότερα για τα Ομηρικά Έπη. Συνεπώς, οι λόγοι της επιλογής του διδακτικού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση σχετίζονται αφενός με την προσωπική θεωρία της ερευνήτριας και αφετέρου με το «πρόσφορο έδαφος» που παρέχεται από το αντικείμενο και σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος. Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια (Ματσάγγουρας, 2011, σ. 188).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης ανάμεσα στις παραδοσιακές διδασκαλίες και εκείνες, όπου χρησιμοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές. Ένας δεύτερος σκοπός, επίσης, είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό σχετίζεται η συμμετοχή των μαθητών με τον τύπο νοημοσύνης τους. Σχετικά με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία υπάρχουν πολλές έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο.

Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, υπάρχει μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος στη συσχέτιση των θεατρικών τεχνικών και της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Gardner).

Η εργασία ξεκινά με το θεωρητικό μέρος, όπου παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, καθώς, επίσης και οι έννοιες της Θεατρικής Αγωγής και της Νοημοσύνης. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της, όπου τεκμηριώνονται όλες οι ενέργειες της παρούσας εργασίας, καθώς, επίσης και η εφαρμογή της έρευνας. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι η θεατρική αγωγή ως παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, με την παράλληλη αξιοποίηση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται το ερευνητικό κομμάτι, δηλαδή ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος της επεξεργασίας τους. 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 εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται, αρχικά, μια σύντομη αναδρομή στην πορεία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση στην Ελλάδα, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην επικρατούσα κατάσταση, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, που ορίζονται, με τη σειρά τους, από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).

1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Μια πρώτη νύξη της αδίρητης ανάγκης για διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση διατυπώθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα από τον Φώτη Φωτιάδη, γιατρό από την Πόλη, ο οποίος τόνιζε την μορφωτική δύναμη του αρχαίου ελληνικού κόσμου ιδίως για τη νέα γενιά. Στην πρόταση αυτή του Φωτιάδη ανταποκρίθηκε πρώτος ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο οποίος σε συνδυασμό με τις καινοτόμες αποκτηθείσες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις του από τις σπουδές του στη Γερμανία, προσπάθησε να εντάξει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, κατά τα τρία χρόνια που διετέλεσε διευθυντής, από το 1908, έως το 1911 (Φουντοπούλου, 2010: 13-14).

Στα χρόνια που ακολούθησαν η πορεία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση στην Εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυτάραχη, αφού βρέθηκε στο επίκεντρο της γλωσσικής αντιπαράθεσης, έρμαιο των εκάστοτε εναλλασσόμενων πολιτικών επιδιώξεων. Ενώ κατά τη διάρκεια της θητείας του Ευάγγελου Παπανούτσου ως γενικού γραμματέα παιδείας, τα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση καθιερώνονται ως υποκατάστατο του πρωτότυπου κειμένου, η μεταρρύθμιση αυτή περιέρχεται σε αδράνεια τον Ιούλιο του 1965 και καταργείται οριστικά με το πραξικόπημα του 1967 (Κυπριανός, 2004). Το 1976, με την ψήφιση της πρώτης μεταδικτατορικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, επανέρχεται η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μετάφραση σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, με τα σχολικά εγχειρίδια να περιλαμβάνουν αποκλειστικά το μεταφρασμένο κείμενο. Τέλος, το 1992 επανέρχονται τα Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, με δύο ώρες την εβδομάδα καθ' όλο το σχολικό έτος και στις τρεις τάξεις,

μοιράζοντας ουσιαστικά ισόποσα τον διδακτικό χρόνο στη διδασκαλία των κειμένων από τη μετάφραση και το πρωτότυπο (Μπουζάκης, 1987 · Βαρμάζης, 1992).

1.2. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση σήμερα

Σημαντικές παραμέτρους για τα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση αποτελούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (συγκεκριμένα του 2003), στα οποία στηρίζεται η σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2010), το Αναλυτικό Πρόγραμμα λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό ως συνδετικός κρίκος μεταξύ θεωρίας και πράξης, τον ενημερώνει για τα βασικά δομικά στοιχεία του γνωστικού αντικείμενου και νοηματοδοτεί τις ενέργειές του, καθώς αντιλαμβάνεται τον λόγο που διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο σε συσχέτισμό με τον διδακτικό ετήσιο προγραμματισμό (Φλουρή, 2010). Ένα ακόμη πλεονέκτημα του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ότι περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες και πορείες διδασκαλίας, καθώς επίσης και πιθανούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητικού κοινού (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013). Η πρόβλεψη των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ είναι για δύο σχολικά εγχειρίδια, με τη διδασκαλία του δεύτερου εγχειριδίου να είναι προαιρετική, αναλόγως με τις διδακτικές ανάγκες κάθε τάξης και τις σχολικές ιδιαιτερότητες, κατά την κρίση του διδάσκοντος. Συγκεκριμένα στην τάξη στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία διδάσκονται:

- Αρχαία Ελληνικά (Μτφρ.) Ομηρικά έπη: Ιλιάδα Β΄ Γυμνασίου, Μετάφραση Ιάκωβος Πολυλάς της Ζωής Σπανάκου 2015. Βιβλίο μαθητή.
- Αρχαία Ελληνικά (Μτφρ.). Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο) Β΄ Γυμνασίου των Θεόδωρου Στεφανόπουλου και Ελένης Αντζουλή 2015. Βιβλίο μαθητή.

1.3. Σκοποί και στόχοι των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση

Όπως αναφέρεται στο σχετικό ΦΕΚ (303/ 13-3-2003), ο κύριος σκοπός του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι ανθρωπογνωστικός - αρχαιογνωστικός. Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη δημιουργία ελεύθερης και

υπεύθυνης προσωπικότητας. Κεντρικός άξονας του μαθήματος είναι η σπουδή του ανθρώπου με τη μελέτη και την κατανόηση της συμπεριφοράς, της δράσης και του αγώνα του ανθρώπου της ελληνικής αρχαιότητας για να γνωρίσει τον κόσμο και τη ζωή, να αναζητήσει την αλήθεια και τη γνώση σε όλους τους τομείς του επιστητού και, έτσι, να θεμελιώσει την επιστήμη και την τέχνη, με άλλα λόγια τον πολιτισμό. Χαρακτηριστικό του μαθήματος είναι ότι μελετά την ανθρώπινη δραστηριότητα, διερευνά και ερμηνεύει την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων μέσα από τα έργα της τέχνης του λόγου, τα οποία προσεγγίζει είτε από το πρωτότυπο, στο βαθμό που η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας το επιτρέπει.

Ο Βερτσέτης (2003: 39-47) υποστηρίζει ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών καλλιεργεί την ανθρωπιστική συνείδηση και δίνει στον άνθρωπο την πληρότητα της ανθρωπιάς του. Τον κάνει, δηλαδή, καλύτερο άνθρωπο, με το να εξελίσει τις εσωτερικές του τάσεις προς τελείωση και διαμόρφωση. Η αρχαιοελληνική ανθρωπιστική θέαση θέλει τον άνθρωπο στην ολοκλήρωσή του να είναι απαλλαγμένος από ελλείψεις, υπερβολές και κάθε είδους μονομέρειες. Ο αρχαιοελληνικός ανθρωπισμός θέλει τον άνθρωπο ενεργοποιημένο στο σύνολο του ψυχικού του βίου, δραστικό στο πλαίσιο της συμβιωτικής κοινότητας και απαλλαγμένο από κάθε μονομέρεια. Τον ανθρωπισμό αυτόν, επιδιώκει να διδάξει στους νέους το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας είναι ο γλωσσικός για τρεις ουσιώδεις λόγους: α) διευκολύνεται η σε βάθος κατανόηση των κειμένων, β) η αρχαία γλώσσα είναι η βάση της νεοελληνικής, και γ) επιτυγχάνεται γενικότερη παιδευτική καλλιέργεια.

Αναμφίβολα, επομένως, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 303/ 13-3-2003), με τη διδασκαλία των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας επιδιώκεται οι μαθητές:

- να γνωρίσουν την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων, με την οποία συνδέεται άρρηκτα ο νεοελληνικός πολιτισμός και η οποία αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, γεγονός που επιβάλλει τη μελέτη της,
- να επικοινωνήσουν με περισσότερα κείμενα που προβάλλουν τη σπουδαιότητα του αρχαίου κόσμου, δηλαδή αντιπροσωπεύουν σημαντικές στιγμές της αρχαίας

πολιτισμικής δραστηριότητας και περιλαμβάνουν τα κύρια σημεία για τη δημιουργία μιας εικόνας αυτού του κόσμου κατά το δυνατόν σφαιρικής (ως προς τα είδη και τους συγγραφείς, αλλά και ως προς τις ιδεολογικές τάσεις), ρεαλιστικής και ενδιαφέρουσας στο βαθμό που θα συνδέεται και με τη σύγχρονη ζωή και θα συμβαδίζει με τις ανάγκες του σημερινού νέου ανθρώπου, και

- να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική αξία των έργων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων κατά τη διδασκαλία τόσο από το πρωτότυπο, όσο και από μετάφραση, στο βαθμό που αυτή, με την ποιότητά της, διασώζει τους εκφραστικούς τρόπους του αρχαίου κειμένου και με τη σειρά της αποτελεί ένα νέο λογοτεχνικό κείμενο.

Παράλληλα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003) αναφέρει ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας επιδιώκει:

- την ανάδειξη της ουσίας του αρχαίου κόσμου, η οποία συμπυκνώνεται:
- στη σημασία που δόθηκε στον άνθρωπο (ανθρωποκεντρισμός), και ως ατόμου και ως μέλους ενός οργανωμένου συνόλου,
- στη συνακόλουθη ολόπλευρη μελέτη του ανθρώπου (ανθρωπογνωσία) ως δρώντος ατόμου και πολίτη,
- τη γνώση του αρχαίου κόσμου και την επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματά του,
- τη συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του πολιτισμού,
- την επισήμανση και την αξιολόγηση των διαχρονικών ιδεών και αξιών του ελληνικού πολιτισμού,
- τη αναγωγή πολλών από τις σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις και τις επιστημολογικές θεωρήσεις με την ελληνική αρχαιότητα,
- την επισήμανση της «ευρωπαϊκής διάστασης» της αρχαιότητας, δηλαδή των επιτευγμάτων της που συνέβαλαν στη θεμελίωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά, παράλληλα, και την επισήμανση των οφειλών του αρχαίου ελληνικού κόσμου σε άλλους λαούς (κυρίως της ανατολικής λεκάνης της Μεσογείου),
- τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως φορέα της πνευματικής δημιουργίας,

- τη συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου (με επισήμανση όλων των εξελικτικών φάσεων: επιδράσεων, μεταβολών και μεταλλάξεων, αλλοιώσεων και συγκρούσεων κ.λπ.) και, επομένως, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής ταυτότητάς μας.

Συγκεκριμένα για τα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση, η σπουδαιότητα της διδασκαλίας τους συνίσταται στις ενεργητικές και διερευνητικές διαδικασίες με σκοπό τη γόνιμη καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή, μέσα από διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης (αρχαιογνωστικούς δικτυακούς πόρους, ψηφιακές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά λογισμικά). Επομένως, πυλώνα των σύγχρονων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ αποτελεί η διαθεματικότητα, μία συνολική θεώρηση της προσφερόμενης γνώσης, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να σχηματίσουν προσωπική εκτίμηση για ποικίλα και διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Για να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, οι μαθητές καλούνται να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών και την ικανότητα κριτικής αποτίμησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φ.Ε.Κ., τ. Β΄, αρ.303/13-03-03, Παράρτημα, τόμος Α΄, Μάιος 2003, σελ. 3739 κ.ε.,).

2 ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το ακόλουθο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην έννοια του θεάτρου, στους οποίους τη σύγχρονη θεώρηση καταλήγουμε μέσα από μια ευσύνοπτη αναδρομή στις θεωρίες που το πλαισίωσαν ανά τους αιώνες, αλλά και σε εκείνες που το διαμόρφωσαν στη σύγχρονη μορφή του. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται στην έννοια της Θεατρικής Αγωγής και του ρόλου της στην Εκπαίδευση, καθώς αποτελούν το βασικό άξονα της παρούσας εργασίας. Τέλος, αφιερώνεται ο αρμόζων χώρος στην περιγραφή των θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.1. Το θέατρο

Το θέατρο αποτελεί ένα μέσο έκφρασης του ανθρώπου, αλλά και επικοινωνίας με τον κόσμο και τον εαυτό του. Η κάθε επαφή με το θέατρο, είτε πρόκειται μέσω της παρακολούθησής μίας θεατρικής παράστασης είτε μέσω της συμμετοχής σε αυτή, προσφέρει ποικίλα οφέλη στον άνθρωπο και τον βοηθά να επαναπροσδιορίσει ιδέες, στάσεις και αξίες για τη ζωή του

Η αντίληψη του θεάτρου, ωστόσο, διέφερε πολύ σε σχέση με τη σημερινή εποχή. Ο Παπαδόπουλος (2014) αναδεικνύοντας τον σκοπό του θεάτρου και τη χρήση του με τη μορφή της θεατρικής αγωγής, κάνει λόγο για τις «διδασκαλίες», την ονομασία, δηλαδή, των θεατρικών παραστάσεων στον αρχαίο κόσμο, που παρέπεμπε στον πραγματικό τους ρόλο, ο οποίος ήταν κατεξοχήν παιδευτικός. Οι αρχαίοι Έλληνες δίδασκαν θέατρο στους νέους απαγγέλοντας Ομηρικά Έπη, όπως, επίσης, διδάσκοντας σωματικές και κινητικές δεξιότητες για την τέλεση θρησκευτικών τελετουργιών (Courtney, 1989).

Ο Πλάτωνας, αντιλαμβανόμενος το θέατρο ως μίμηση και τη μίμηση, με τη σειρά της, ως αντιγραφή μιας ιδέας απρόσιτης στον καλλιτέχνη, αφού βρίσκεται σε ένα διαφορετικό από αυτόν κόσμο, εξοβελίζει την τέχνη από την ιδανική του Πολιτεία. Τεκμηριώνει την απόφαση αυτή, υποστηρίζοντας πως συνδέονται αποκλειστικά και μόνο με εξωτερικά φαινόμενα, ενώ τους διαφεύγει η ουσία (Γραμματάς, 2009:18).

Στον αντίποδα, το θέατρο είναι για τον Αριστοτέλη μίμηση και αναγκαία προϋπόθεση για την τέχνη, ιδιαίτερα τη θεατρική. Στη θεωρία του η μίμηση δεν αναφέρεται πια σε κάποιο ιδεατό κόσμο αλλά στην ανθρώπινη δράση. Από την

άποψη αυτή του Αριστοτέλη δημιουργείται μία μακρόχρονη και δεσμευτική παράδοση φτάνοντας μέχρι τον Diderot, ο οποίος υποστήριζε το ακόλουθο: «Η τελειότητα ενός θεάματος συνίσταται στην κατά το δυνατόν ακριβέστερη μίμηση μιας πράξης που ο θεατής, αδιάκοπα ψευδόμενος, έχει την εντύπωση ότι παρακολουθεί» (Γραμματάς, 2009:18-21).

2.2. Η διαμόρφωση της σύγχρονης αντίληψης του θεάτρου

Μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση του σύγχρονου θεάτρου έπαιξαν οι θεωρίες δύο εμβληματικών προσωπικοτήτων, του Stanislavski, του Brecht, που μετέβαλαν το θέατρο σε έναν χώρο διερεύνησης και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας (Ημέλλου, 2016).

2.2.1. Η θεωρία του Stanislavski

Στη μέθοδο του Stanislavski κεντρική έννοια αποτελεί εκείνη της βίωσης, που βοηθά ουσιαστικά τους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά με τον ρόλο τους και να βιώσουν τη δραματική κατάσταση (Αυδή, Α & Χατζηγεωργίου, Μ, 2007: 33-35). Το θέατρο ορίζεται ως ένας θεσμός πολιτιστικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης, που έχει τη δυνατότητα να εξευγενίσει τους θεατές, αλλά μπορεί κάλλιστα να τους διαφθείρει (Μουρ, 1986). Η παιδαγωγική διάσταση της μεθόδου σχετίζεται με την καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάσυρση συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών των μαθητών, οι οποίες συναντώνται δημιουργικά με τη ζωή και τις εμπειρίες των χαρακτήρων που υποδύονται. Μέσα από τη συνάντηση αυτή οι μαθητές βιώνουν εκ νέου τις προσωπικές τους εμπειρίες και κατανοούν βαθύτερα τη δική τους πραγματικότητα (Ημέλλου, 2016: 22).

Ο Stanislavski, λόγω της ομαδικότητας του θεάτρου και της ικανότητάς του να επηρεάζει τη λογική και τα συναισθήματα, το έβλεπε ως μια ευκαιρία αναγέννησης για τους ηθοποιούς (Μουρ, 1986). Εστίαζε στην ψυχολογική – συναισθηματική προσέγγιση του ρόλου, επιδιώκοντας την ταύτιση του ηθοποιού με τον χαρακτήρα, ώστε να παρουσιάζεται με αίσθηση αλήθειας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Θεωρούσε, επίσης, κυριότερο εργαλείο του ηθοποιού τη φαντασία, καθώς μέσω εκείνης είχε τη δυνατότητα να μορφοποιήσει πρόσωπα και τοπία, και να δημιουργήσει πάσης φύσεως καταστάσεις (Μουδατσάκης, 2005).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα αντίληψη που υποστήριζε, ήταν η καλλιεργήσιμη φύση της φαντασίας, η οποία εξελίσσεται ή βρίσκεται σε αδράνεια και, συνεπώς, ένας εκκολαπτόμενος ηθοποιός οφείλει να την εξασκεί, 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)

2.2.2. Η θεωρία του Brecht

Η θεωρία της αποστασιοποίησης του Brecht αποτελεί την ουσιαστικότερη πρόταση αποσύνδεσης των εννοιών «θεάτρου- πραγματικότητας», καθώς θεωρεί το θέατρο όργανο για την κατανόηση ερμηνεία και τελικά αλλαγή της ίδιας της πραγματικότητας από τον άνθρωπο (Γραμματάς, 1997).

Διαμέσου του θεάτρου, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση του θεατή και η συνειδητοποίηση, μέσω αυτής, της αποστασιοποίησης της θέσης και σχέσης του με το κοινωνικό γίνεσθαι, και, κατ' επέκταση, τη διαμόρφωση μιας αντικειμενικής γνώμης για τον κόσμο. Επιδιώκεται αυτό που ο Παπαδόπουλος (2010) ονομάζει «κριτικό – στοχαστική σκέψη», η οποία θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες στη θεατρική πράξη να φτάσουν στη γνώση και να την αξιοποιήσουν αναλογικά σε παρόμοιες καταστάσεις της ζωής τους (Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2007: 35-36). Ο Brecht υπερβαίνει την αντιμετώπιση του θεάματος ως μίμηση της πραγματικότητας και θεωρεί το θέατρο όργανο για την κατανόηση ερμηνεία και τελικά αλλαγή της ίδιας της πραγματικότητας από τον άνθρωπο (Γραμματάς, 1997:28). Θέατρο και πραγματικότητα αποτελούν, επομένως, δύο ανεξάρτητες ομόλογες οντότητες σχετιζόμενες μόνο, λόγω της αναπαραστατικής δυνατότητας που διαθέτει η πρώτη (θέατρο) και της παραστασιοποιήσιμης ουσίας που διαθέτει η δεύτερη (πραγματικότητα).

Το θέατρο, υπό τη θεωρία της αποστασιοποίησης, σχετίζεται και αποδίδει άμεσα και ρεαλιστικά την πραγματικότητα, με τη βοήθεια αποξενωμένων από τον χαρακτήρα που ενσαρκώνουν ηθοποιών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μαζί του διαλεκτικά, διερωτώμενοι συνεχώς για τα νοήματα του έργου αλλά και για το προσωπικό νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτόν (Ημέλλου, 2016). Παράλληλα,

μέσα από την ταύτιση με τους χαρακτήρες και τη συγκινησιακή βίωση του έργου, κάνει δυνατή για τον θεατή την αφαιρετική διαδικασία της σκέψης και τη συναγωγή γενικότερων συμπερασμάτων (Παπαδόπουλος, 2010: 182).

Ο Brecht, με την έμφαση που έδινε στην κοινωνική λειτουργία του θεάτρου, ως μέσου αλλαγής της κοινωνίας, και ο οποίος απευθυνόταν ιδιαίτερα σε παιδιά και νέους, με ένα θέατρο με διδακτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, αναδεικνύεται εξαιρετικά επίκαιρος για μία σύγχρονη εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μέσα από τη θεατρική έκφραση και παρουσίαση έργων σπουδαίων για τα ηθικά και κοινωνικά τους μηνύματα, όπως αυτά που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να επανατοποθετηθούν απέναντι σε δικές τους στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές, κατανοώντας περισσότερο τον εαυτό τους και καλλιεργώντας μια μορφή αυτογνωσίας (Ημέλλου, 2016: 23).

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).

2.3. Θεατρική Αγωγή

Το θέατρο μπορεί να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, πέρα από ψυχαγωγικό και καλλιτεχνικό, και να ενταχθεί στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, οι παιδαγωγικοί στόχοι επεκτείνονται και το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η θεατρική αγωγή, η οποία δεν έχει ως στόχο την διάπλαση ηθοποιών, αλλά εστιάζει στην πολύπλευρη ανάπτυξη και διαμόρφωση καλλιτεχνικών και παιδαγωγικών στάσεων (Γραμματάς, 1997).

Η θεατρική αγωγή καταστρατηγεί θεατρικές διδακτικές τεχνικές αλλά και ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους, προσεγγίζοντας με ολιστικό τρόπο την μάθηση και στοχεύοντας στην ενεργητική στάση του ατόμου. Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, ενισχύοντας τις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη διδακτική πρακτική. Ο Πούχγερ (1996) αναφέρει ότι το θέατρο εισάγεται στο σχολείο στις αρχές του 16ου αιώνα και έκτοτε εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται στο σχολικό πλαίσιο (Μπανικόλα - Γεωργοπούλου, 2002) καθιστώντας το ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Στην Ευρώπη, η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας, περισσότερο ή λιγότερο, δίνει βάση στην ένταξη της θεατρικής αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα φάση της εργασίας θα αναφερθούμε στην έννοια της θεατρικής αγωγής, στις τεχνικές με τις οποίες εφαρμόζεται, καθώς και στους τρόπους που αυτή πραγματοποιείται στη χώρα μας.

2.4. Θέατρο και Εκπαίδευση

Το θέατρο στην εκπαίδευση συνιστά ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Αυτό συμβαίνει, γιατί προϋποθέτει και καλλιεργεί τη μεταμορφωτική (transformative), φαντασική (imaginative) και διαδραστική (interactive) τους ικανότητα. Στις ποικίλες του μορφές, όπως στο θεατρικό παιχνίδι (dramatic play) ή στη διερευνητική δραματοποίηση (drama) με τις πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις της, ή ακόμα στον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι των ρόλων κ.ά., τα παιδιά, μέσα από τους θεατρικούς ρόλους και τη δράση, επινοούν καταστάσεις και δραματικά περιβάλλοντα. Δρουν, δοκιμάζουν και μετασχηματίζουν τη φαντασική τους πραγματικότητα. Η αναμόρφωσή της γίνεται σε εξαιρετικά διαδραστικές συνθήκες, όπου οι ρόλοι και οι καταστάσεις βρίσκονται σε μια διαρκή εξέλιξη και αλλαγή (Παπαδόπουλος, 1998) . Η σημασία του συμβολικού / δραματικού - θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, τη δημιουργική φαντασία και μάθηση έχει υποστηριχτεί από τους J. Dewey (1959), J. Piaget (1962) και L.S. Vygotsky (1978). Μεταγενέστερες έρευνες διαπιστώνουν επίσης την επίδρασή του στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Παπαδόπουλος, κ.α, 2014). Έχει ερευνηθεί, επίσης, η σχέση των θεατρικών – δραματικών τεχνικών με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Mayers, 1993, Vandenberg, 1981), την ικανότητα ελέγχου των νοητικών (ανα)παραστάσεων (Pellegrini, 1984, Rosenberg, Castellano, Chrein & Pinciotti, 1982) και την ικανότητα (ανα)διήγησης και κατανόησης ιστοριών (Galda και Miller, 1983, Pellegrini, 1984, 1986 στο Παπαδόπουλος, κ.α., 2014: 2-3). Οι τεχνικές αυτές προσφέρονται επίσης και για την ανάληψη δημιουργικών ρόλων από το δάσκαλο (Mayers, 1993, Saracho, 2002: στο ίδιο).

2.5. Παιδαγωγικά- Διδακτικά γνωρίσματα της Διερευνητικής Δραματοποίησης

Η δραματοποίηση στην ελληνική βιβλιογραφία ορίζεται αφενός ως μέθοδος μεταγραφής ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό, το οποίο προορίζεται για θεατρική παράσταση (Παπαδόπουλος, 2007: 28), αφετέρου ως διδακτική μεθοδολογία που βασίζεται στους κώδικες του θεάτρου και του δράματος και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Φανουράκη, 2010: 26-28). Σύμφωνα με την Άλκηστη (1989), πρόκειται για έναν παιδαγωγικό τρόπο που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μετατρέψει σε εμπειρίες τις πληροφορίες-γνώσεις και τις συνειδητές και ασυνείδητες ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντάς τες δυναμικά μέσα απ' το σώμα του και τον λόγο του στον εξωτερικό κόσμο» (Άλκηστις, 1989: 42).

Τα παιδαγωγικά και διδακτικά γνωρίσματα της διερευνητικής δραματοποίησης παρουσιάζονται παρακάτω:

- Δίνει έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας

Τα παιδιά σε μια πορεία συλλογικής διαπραγμάτευσης ,αξιοποιώντας κώδικες και τεχνικές του δράματος, μοιράζονται τις εμπειρίες και τις ιδέες τους για το δραματικό περιβάλλον, χτίζοντας την ιστορία της ομάδας .Στοχάζονται σχετικά με τη δράση τους, αντλούν από τη φαντασία και τα αισθήματα προσπαθώντας να ερμηνεύσουν και έτσι να δώσουν νόημα σε αυτά που από κοινού δημιουργούν. Η συλλογική δράση κι ο στοχασμός μέσα από αποστασιοποιητικές τεχνικές, τους οδηγεί σε μια κριτική θεώρηση των χαρακτήρων της εσωτερικής τους πραγματικότητας, κι επομένως σε μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου (Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010: 6).

- Καλλιεργεί την επικοινωνία, το διάλογο και τη στοχαστική σκέψη

Μέσα από τη σύμβαση του ρόλου, η επικοινωνία καθίσταται αυθεντική ,καθώς οι καταστάσεις που διερευνούν τα παιδιά αποτελούν μέρος της δικής τους πραγματικότητας ,βιωμένες ωστόσο στο ασφαλές περιβάλλον ενός φανταστικού κόσμου(Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010: 6)..

- Αναπτύσσει την κοινωνική και διαπολιτισμική συνείδηση

Είναι ένας τρόπος να αναγνωρίσουν την έννοια του άλλου ,του διαφορετικού, που για να τον αποδεχτούν, χρειάζεται να τον κατανοήσουν, δημιουργεί, επίσης, το περιβάλλον να δουν τον εαυτό τους μέσα από τη σχέση τους με τα πρόσωπα των άλλων (Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010: 6)..

- Δίνει προτεραιότητα στο στοχασμό σε σχέση με την εμπειρία

Τα παιδιά εμπλέκονται στις φανταστικές καταστάσεις, αλλά αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να προβληματιστούν σχετικά με αυτές. ,εν είναι η εμπειρία που από μόνη της έχει αξία αλλά η σκέψη πάνω στην εμπειρία . Είναι ένας τρόπος για να προκύψει η μάθηση(Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010: 6)..

- Δημιουργεί συνθήκες για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας

Αξιοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη μέσα από ατομικές και συλλογικές ανταποκρίσεις, τα παιδιά μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους και τις προσαρμόζουν σε διαφορετικές μορφές και σχήματα, δημιουργώντας νέες και ποικίλες αντιλήψεις για το περιβάλλον που ερευνούν. Έτσι, η δημιουργικότητα γίνεται μέσο επανακάλυψης και επαναπροσδιορισμού των εικόνων και των νοημάτων που έχουν για τον κόσμο(Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010: 6). .

- Αναπτύσσει τη γλώσσα

Εμπλέκοντας τα παιδιά σε βιωματικά περιβάλλοντα όπου οι συγκρούσεις και ο διάλογος αποτελούν κύρια μέσα για την ανάπτυξη της δράση (Παπαδόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τον L. S. Vygotsky η καλύτερη μέθοδος δεν είναι εκείνη όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνη όπου και οι δύο αυτές ικανότητες συναντιούνται στα παιχνίδια .(Vygotsky,1993). Η θεατρική έκφραση αποτελεί μια από τις κύριες προσεγγίσεις παιγνιώδους μάθησης.

2.6. Θεατρικές τεχνικές

Με τον όρο θεατρικές τεχνικές αναφερόμαστε στο σύνολο των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη Θεατρική Αγωγή στη διδασκαλία. Στην Ελλάδα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, αποδίδονται με τους όρους δραματοποίηση, θεατρικό

παιχνίδι και δράμα, ενώ εκτός Ελλάδας η ορολογία διαφέρει ανάλογα με την πολιτική και το σύστημα της κάθε χώρας (Φανουράκη, 2010).

Τα πρώτα χρόνια ένταξης της θεατρικής αγωγής στον ελλαδικό χώρο, οι μαθητές μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με αυτή μόνο μέσω του εορτασμού θρησκευτικών και εθνικών περιστάσεων. Το θέατρο, με τη μορφή που το ξέρουμε, και τις ποικίλες θεατρικές τεχνικές υπάρχει από τον 19^ο αιώνα. Στις μέρες μας όμως, με την έμφαση που δίνεται σε πιο μαθητοκεντρικές εκπαιδευτικές τεχνικές και ενεργητική μάθηση, η θεατρική αγωγή δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη. Οι θεατρικές τεχνικές που συναντούμε σήμερα περιλαμβάνουν το ερασιτεχνικό σχολικό θέατρο, το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών, το αυτοσχέδιο παιχνίδι ρόλων, το δραματοποιημένο παιχνίδι και το ψυχόδραμα (Πούχνερ, 1996).

Η θεατρική αγωγή κατέχει πια μία πιο δημιουργική θέση στο ελληνικό σχολείο και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση η χρήση θεατρικών τεχνικών δραματοποίησης ενδείκνυται και προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της Ιλιάδας.

2.6.1. Αυτοσχεδιασμός

Ιδωμένη μέσα από μια νέα αντίληψη, η δραματοποίηση του αυτοσχεδιασμού συνιστά διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σε αυτόν. Έτσι, εμπλουτισμένη πλέον, αποκτά ουσιαστικότερο μαθησιακό χαρακτήρα και μπορεί να ανταποκριθεί στο αίτημα για ένα σχολείο ‘μοχλό κοινωνικής αλλαγής’, αποτελώντας γνήσια καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια διαδικασία δημιουργικής προσέγγισης που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οδηγήσουν τα πράγματα μέσα από τη δική τους ματιά σε προορισμούς που απηχούν τις δικές τους ανάγκες, ενδιαφέροντα, γνώσεις και εμπειρίες (Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010).

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). Στην παρούσα εργασία έγινε διπλή χρήση του αυτοσχεδιασμού, τόσο με τη δημιουργία μονολόγου, όσο και με τη δημιουργία διαλόγου από τους μαθητές, που επεδίωκαν την εμπλοκή των παιδιών με την πραγματικότητα των κειμένων και την ερμηνεία αυτών υπό το πρίσμα των δικών τους σύγχρονων βιωμάτων.

2.6.2. Μια μέρα από τη ζωή του ήρωα (a day in the life)

Η συγκεκριμένη θεατρική τεχνική χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες για να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα της ζωής ενός χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται εις βάθος προσέγγιση του χαρακτήρα και πραγματοποιείται μια βαθύτερη γνωριμία με αυτόν. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες δύνανται να αναζητήσουν στοιχεία και να ανακαλύψουν αιτίες, οι οποίες οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αντίστοιχα προς την παρουσίαση στιγμιότυπων μιας μέρας, μπορούν να παρουσιαστούν και διαδοχικές σκηνές- γεγονότα, τα οποία πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής του χαρακτήρα. Η τεχνική αυτή οδηγεί τους συμμετέχοντες να ερευνήσουν γεγονότα, απόψεις, καταστάσεις και στάσεις, ενώ ταυτόχρονα, προωθεί την κατανόηση κινήτρων, στάσεων και συνεπακόλουθων αποτελεσμάτων, σε μια σχέση αιτίου- αιτιατού. Υπενθυμίζει, επιπροσθέτως, τον ευμετάβλητο χαρακτήρα της ζωής που αποτρέπει τον σχεδιασμό της με βεβαιότητα. Τέλος, πρακτικά, βοηθά στη συμπύκνωση του χρόνου, αφού η παρουσίαση της ζωής ενός χαρακτήρα γίνεται μέσα από τρεις - τέσσερις επιλεγμένες εικόνες - στιγμιότυπα. (Κατσαρίδου, Μ: 70). Στην παρούσα εργασία τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν με δικούς τους όρους μια μέρα από τη ζωή ηρώων της Ιλιάδας, όπως για παράδειγμα του Αχιλλέα, βοηθώντας στη βαθύτερη κατανόηση του χαρακτήρα, ο οποίος συχνά χαρακτηρίζεται με πολύ συγκεκριμένα επίθετα ρώμης από τους μαθητές, χωρίς να δίνεται σημασία, παραδείγματος χάριν, στην ευαίσθητη πλευρά του, η οποία αναδεικνύεται σε διάφορα κομμάτια της Ιλιάδας.

2.6.3. Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές

Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν το ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα και εκφράζουν τις σκέψεις του (voices in the head). Ο χαρακτήρας βρίσκεται σε μια κρίσιμη περίσταση, ενόψει μιας καθοριστικής απόφασης ή γεγονότος και ακούει τα όσα του λένε οι υπόλοιποι, που γίνονται ο εσωτερικός του κόσμος, οι φωνές που

πηδούν από μέσα του. Συχνά οι ιδέες είναι αντίθετες, κάτι που ενισχύει την αμφιταλάντευση ή το αδιέξοδο. Η τεχνική που εντάσσεται σε εκείνες της στοχαστικής διερεύνησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον χαρακτήρα να περνά μέσα από ένα διάδρομο που σχηματίζουν οι άλλοι (conscience alley) (Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010). Κατά την εφαρμογή στην τάξη δεν πραγματοποιήθηκε ο διάδρομος που αναφέρεται παραπάνω. Στην τεχνική συμμετείχαν συνολικά τέσσερα παιδιά, δύο καθισμένα σε καρέκλες που επαναλάμβαναν τα λόγια του ήρωα, όπως αυτά καταγράφονται στο κείμενο, και δύο από πίσω τους που είχαν αναλάβει να εκφράζουν τις σκέψεις του ήρωα.

2.6.4. Γραπτά κείμενα, Γραφή σε ρόλο

Στο πλαίσιο των τεχνικών της στοχαστικής διερεύνησης εντάσσεται και αυτή η τεχνική, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα πρόσφορη, καθώς προκύπτει ως πραγματική ανάγκη των συμμετεχόντων να μιλήσουν μέσα από γραπτά κείμενα που τα δημιουργούν, αντλώντας από τη δική τους ζωή. Πρόκειται για μια βιωματική, ολιστική και αυθεντική γραφή που ακουμπά τις βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα. Η τεχνική αποτελεί εξαιρετικό μέσο ανάπτυξης της συνεργασίας και της προσοχής, καθώς προϋποθέτει την παρακολούθηση των σκέψεων των άλλων και την ετοιμότητα για τη συνέχισή τους (Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010). Στην παρούσα εργασία, η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού.

3. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΣΥΖΕΥΞΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται επιστημονικές βάσεις που νομιμοποιούν τη σύμπλευση Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση και Θεατρικών τεχνικών. Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου (2010: 26), κάθε διδακτική ενέργεια κατοχυρώνεται, μόνο εάν απορρέει από ένα επιστημονικό, θεωρητικό πλαίσιο, με την αρωγή του οποίου αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα, αφού τεκμηριώνεται επιστημονικά και δεν είναι επιφανειακή ή αυθαίρετη. Συγκεκριμένα στην περίπτωση μας, η ένταξη των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση τεκμηριώνεται από τις αρχές της σύγχρονης θεωρίας μάθησης του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού και στην επίδραση που οι αρχές αυτές έχουν ασκήσεις στο περιεχόμενο των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση.

3.1. Κονστρουκτιβισμός

Το επιστημονικό κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα αποτελεί ένα ευρύτατο θεωρητικό-γνωσιολογικό ρεύμα, που μπορεί να αφορά την οντολογία, την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της γνώσης (Παρθένης, 2009: 77-79). Όπως επισημαίνει η Φρυδάκη (2009), αναπτύχθηκε ως απάντηση στο εκ διαμέτρου αντίθετο θετικιστικό παράδειγμα και βασίζεται στη φιλοσοφική πεποίθηση ότι ο άνθρωπος οικοδομεί την κατανόηση του για την πραγματικότητα.

Το σύγχρονο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα αντλεί από τη φιλοσοφική παράδοση του Πραγματισμού, κατά την οποία η πραγματικότητα και η αλήθεια δεν έχουν αντικειμενική και απόλυτη ύπαρξη, αλλά οικοδομούνται από μια πολλαπλότητα νοημάτων. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρχει ούτε απόλυτη κι αντικειμενική γνώση, κριτήριο για την αξία της οποίας θα αναγνωρίζονται μόνο οι πρακτικές της συνέπειες. Ένας από τους τομείς στους οποίους είναι εμφανής η επίδραση του κονστρουκτιβισμού είναι και η εκπαίδευση, με την ανάδειξη του “μαθητοκεντρικού παραδείγματος”, κατά το οποίο ο μαθητής γίνεται υποκείμενο που μαθαίνει με την ενεργό του δράση να προσεγγίζει τη γνώση. Σημασία για τον μαθητή δεν έχουν οι γνώσεις που μπορεί να ανακαλέσει, αλλά αυτό που είναι σε θέση να διαμορφώσει και να αντιληφθεί ως γνώση. Για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση η σημασία δεν έγκειται στη γνώση του αντικειμένου ή των δεξιοτήτων, αλλά στην αλλαγή που μπορούν να προκαλέσουν στο περιβάλλον τους ως δρώντα υποκείμενα,

που έχουν τις προσωπικές τους θεωρίες και αναστοχάζονται για τις πρακτικές τους. Η επίγνωση της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης συνεπάγεται μια παιδαγωγική έμφαση στη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και στα κοινά νοήματα (Φρυδάκη, 2009: 245).

Ο κονστρουκτιβισμός ως ψυχολογική θεωρία μάθησης αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης. Οι εκπρόσωποι της Γνωστικής Ψυχολογίας, παρά τις μικρότερες ή μεγαλύτερες μεταξύ τους διαφορές, στρέφουν τις προσπάθειές τους στο να ερμηνεύσουν και να προάγουν τις εσωτερικές διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης. Σύμφωνα με αυτούς, η μάθηση δεν είναι απόρροια συνειρμικών συνδέσεων μόνο, αλλά σε αυτή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι εσωτερικές γνωστικές δομές, που δημιουργούνται με την επίδραση του περιβάλλοντος και την προσπάθεια του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 101). Οι δομές και οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση μεταβάλλονται και τροποποιούνται, καθώς το άτομο εξελίσσεται. Συνεπώς, η μάθηση αποκτά την έννοια μιας ενεργής διαδικασίας που ενισχύεται από το περιβάλλον και επέρχεται πάντα σε σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση. Η γνώση δε μεταδίδεται άμεσα, αλλά μπορεί να υποβοηθηθεί με τις κατάλληλες πληροφορίες και υποδείξεις, ώστε ο μαθητής να την οικοδομήσει από μόνος του. Κατ' επέκταση, η γνωστική ανάπτυξη προάγεται με μια διδασκαλία διαδραστική, στην οποία οι μαθητές είναι ενεργά συμμετέχοντες στη διαδικασία και ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διανοητική, διαπροσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Φρυδάκη, 2009). Αποδεχόμενα τα παραπάνω χαρακτηριστικά για τη γνώση και τη μάθηση, τα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού έχουν ως βασικούς στόχους: την αυτόνομη και μέσω ανακάλυψης μάθηση, την απόκτηση γνώσης μέσω δράσης, στρατηγικές δράσης προσανατολισμένες στο πρόβλημα και την κοινωνία (Λεβέντης, Οικονομίδης, 2000). Τα μοντέλα αυτά, ωστόσο, δεν αποτελούν προδιαγραφή για τη διδασκαλία, που περιέχει προκαθορισμένες, τακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, αλλά ποικίλες πρακτικές που διευκολύνουν τον επιθυμητό τύπο μάθησης (Φρυδάκη, 2009: 340). Ένα ενδεικτικό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο σχεδιασμού είναι αυτό των Tolman και Hardy (1995) και περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης μαθητών, β) οικοδόμηση της νέας γνώσης, γ) κατανόηση της γνώσης, δ) χρήση της γνώσης και ε) αναστοχασμό πάνω στη γνώση (Φρυδάκη, 2009: 331).

3.2. Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός του Lev Vygotsky

Ο Lev Vygotsky υπογράμμισε ιδιαίτερα την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικό-πολιτισμικό στοιχείο για τη γνωστική ανάπτυξη και μάθηση, η οποία κατ' αυτόν τον τρόπο ορίζεται ως μια κοινωνική και όχι ατομική διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 149-150). Όπως αναφέρει η Φρυδάκη (2009: 252-255), η διάδραση με γνωστικά πιο ανεπτυγμένους ή ικανότερους άλλους και η συμμετοχή σε κοινωνικές ή πολιτισμικές εμπειρίες προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη. Η κοινωνική διάδραση, δηλαδή, είναι αυτή που παρέχει το πλαίσιο εσωτερίκευσης εννοιών και οικοδόμησης ενός συστήματος κατανόησής τους. Συνεπώς, σε σχολικά συγκείμενα η γνώση και η μάθηση των μαθητών προβάλλεται ως κοινό επίτευγμα.

Την εξάρτηση της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης από την κοινωνική αλληλεπίδραση τόνισε ο Vygotsky με την έννοια της “ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης” (zone of proximal development). Αυτή ορίζεται ως “η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος, και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συνομηλίκων” (Vygotsky, 1978, στο Φρυδάκη, 2009: 269). Αξιοποιώντας την ZEA σε σχολικό πλαίσιο αναδεικνύεται η συμβολή των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η ενίσχυση, που αυτοί προσφέρουν μέσω της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ενεργοποιεί τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης. Η διδασκαλία, επομένως, θα πρέπει να βασίζεται και να επιδιώκει την ανάπτυξη κοινής γνώσης και κοινών ικανοτήτων (Φρυδάκη, 2009: 270-271). Η ανάπτυξη θα γίνεται αναγνωρίσιμη όσο ο μαθητής θα χειραφετείται ολοένα και περισσότερο, δηλαδή καθ' όσο θα συντελείται το πέρασμα από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση.

Σήμερα, τα δεδομένα του κινήματος του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού έχουν εισαχθεί ανεπιστρεπτί στην πράξη της διδασκαλίας και στις διαδικασίες της μάθησης (Φουντοπούλου, 2010) και επικεντρώνονται τόσο στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης όσο και στα φυσικά υποκείμενα που εμπλέκονται στη διδασκαλία. Ειδικότερα, η απόκτηση της γνώσης προϋποθέτει πλέον την προσωπική δραστηριοποίηση του μαθητή, η οποία έχει βιωματική αφετηρία. Ο μαθητής

συνικοδομεί αυτή την πρότερη γνώση που προσφέρει, διαπλέκοντάς τη με την αντίστοιχη του δασκάλου και των υπόλοιπων μαθητών και, εν τέλει, εμπλουτίζοντάς τη. Η γνώση, συνεπώς, αντιμετωπίζεται, ως ένα σύστημα ανοιχτό σε αναθεωρήσεις και οικοδομείται από κοινού μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και διερεύνησης σε πλαίσιο ομάδας, με έναν εκπαιδευτικό σε ρόλο ενεργού συμμετοχού σε όλη τη διαδικασία (Φουντοπούλου, 2010: 41-42).

3.3. Συνεργατική μέθοδος

Η συνεργατική μέθοδος μάθησης βασίζεται στις αρχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης και αντλεί από την κοινωνικο-πολιτιστική (socio-cultural) προσέγγιση του Vygotsky, η οποία τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία που έχει η καθοδήγηση, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με πιο ικανούς ενήλικες ή συμμαθητές για την κατάκτησή της.

Συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση ορίζεται από τον Cohen ως “η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες, όπου ο καθένας συμμετέχει ενεργά σε μια ομαδική δραστηριότητα που έχει ξεκάθαρα προσδιοριστεί”. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν περισσότερο διευκολυντικό ρόλο απέχοντας από την άμεση καθοδήγηση και εποπτεία. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να πάρει είτε τη μορφή δομημένων προγραμμάτων, που εστιάζουν στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, είτε τη μορφή σχετικά αδόμητων συζητήσεων ή σχεδίων δράσης (projects), που στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση και σε δεξιότητες σκέψης ή επίλυσης προβλημάτων (Φρυδάκη, 2009: 363-364). Πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος του σχολικού προγράμματος και τα μέλη των ομάδων πιθανόν να αλλάζουν συχνά ανάλογα με το θέμα ή το σχέδιο δράσης, ενώ οι τρόποι οργάνωσής της είναι τόσοι όσες και οι παραλλαγές της (Φρυδάκη, 2009: 365).

Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης μπορούν να συνοψιστούν στις τρεις ακόλουθες κατηγορίες:

- Η συνεργατική μάθηση ασκεί κοινωνικοποιητική λειτουργία, επηρεάζοντας στάσεις, αξίες, επιθυμητές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς,
- βελτιώνει τις επιδόσεις και αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων,
- προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στη μάθηση και βελτιώνει τις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικούς ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τις

επιδόσεις, την κουλτούρα (Καψάλης& Νημά, 2008 στο Φρυδάκη, 2009: 368-369).

Για τον Ματσαγγούρα (2011: 518-525), η συνεργατική μάθηση επιφέρει επιπτώσεις σε τρεις τομείς: τον κοινωνικό, τον ψυχολογικό και τον γνωστικό. Συνοπτικά, ως προς τον κοινωνικό τομέα συντελεί σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, τον εκδημοκρατισμό τους, τη σχολική πειθαρχία και τη στάση των μαθητών προς το σχολείο. Παράλληλα, σε σχέση με τον ψυχολογικό τομέα συμβάλλει στην επικράτηση θετικού ψυχολογικού κλίματος και ενισχύει την αυτοεκτίμηση. Η συνεισφορά της συνεργατικής μάθησης σχετικά με τον γνωστικό τομέα έγκειται στην ενίσχυση της νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής μάθησης. Το βασικό πλεονέκτημα της συνεργατικής

3.4. Διερευνητική Μάθηση

Η σύγχρονη τάση στο επίπεδο διδασκαλίας για ανακάλυψη και διερεύνηση των γνώσεων από τους μαθητές οργανώθηκε κυρίως μέσα από τις θέσεις του Jerome Bruner. Οι Ράπτης και Ράπτη υπογραμμίζουν ότι ο Bruner ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης, δίνοντας βάση στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μμάθησης από μεριάς μαθητευόμενου. Σχετικά με την πρόσκτηση της γνώσης ο Bruner υποστηρίζει την ανακαλυπτική- διερευνητική μάθηση. Χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Ως ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών περιλαμβάνει την ανακάλυψη γνώσεων και εννοιών, τον μετασχηματισμό των γνώσεων και τέλος την αξιολόγηση, εκτίμηση και έλεγχο των γνώσεων των μαθητών, μέσα από το πείραμα, τη δοκιμή, την επαλήθευση και τη διάψευση (Παπαδοπούλου, 2009).

Αν και σχετίζεται με την εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία, στη διερευνητική- ανακαλυπτική μέθοδο η αναζήτηση, η απορία, οι ερωτήσεις που εκφράζονται από τους μαθητές είναι τα τμήματα που δίδεται βάση. Δεν γίνεται αποστειρωμένη παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό ούτε απλή παράθεση και απομνημόνευση πληροφοριών, καθώς μεγαλύτερη σημασία δίδεται στο να μαθαίνει κανείς “πώς μαθαίνει”. Όπως αναφέρει η Φουντοπούλου (2010: 39) η ανακαλυπτική μάθηση σχετίζεται άμεσα με την εύρεση τρόπων από την πλευρά του

εκπαιδευτικού, ώστε «οι μαθητές να ανακαλύψουν τον δρόμο για τη δική τους προσωπική επικοινωνία με τα κείμενα και την αισθητική απόλαυση που το περιεχόμενό τους μπορεί να προσφέρει».

Ο μαθητής, αυτόνομα, προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει. Θεωρεί ότι στο άτομο πρέπει να καλλιεργηθεί η διαισθητική σκέψη, καθώς του επιτρέπει να πρωτοτυπεί, να εφευρίσκει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Κατά τον Bruner, είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εάν βέβαια υπάρχει η κατάλληλη οργάνωση της ύλης και της διδασκαλίας. Έμπνευση του Bruner ήταν το σπειροειδές Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με βάση αυτό, η γνώση που έχει καλλιεργηθεί νωρίς στον μαθητή με τον κατάλληλο τρόπο έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να το οικειοποιηθεί ο μαθητής όταν αργότερα σε πιο προχωρημένο επίπεδο, γίνεται αντικείμενο μελέτης.

Επειδή η ανακαλυπτική μάθηση δεν αναπτύσσεται ξαφνικά, ως δια μαγείας, ούτε είναι άσχετη με την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού, αλλά είναι δεξιότητες που μαθαίνονται, ο δάσκαλος γι' αυτόν το λόγο έχει ευθύνη. Καθοδηγεί τα παιδιά προς την «ανακάλυψη» αρχών και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια του τη σκέψη.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός και οργανωτικός πάνω στο μάθημα. Παρέχει το υλικό και ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών του. Μαζί με τους μαθητές του προσπαθεί να καταλήξει στην απάντηση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί στην τάξη, χωρίς να επικρίνει τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές.

3.5. Αρχή της βιωματικότητας

Σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, η διδασκαλία ενός αντικειμένου πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργούνται βιώματα στους διδασκόμενους. Ως βίωμα ορίζεται η έντονη συνειδητοποίηση ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης, η οποία δημιουργεί στο άτομο την αίσθηση ότι το «ζει πραγματικά», με αποτέλεσμα την εκδήλωση της ανάλογης συναισθηματικής κατάστασης. Η πρόκληση βιωμάτων συμβάλλει στη μονιμότερη μάθηση των διδασκόμενων και συντελεί στην αύξηση της ενεργοποίησης των μαθητών και της εμπλοκής τους στη διδακτική διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 354-355).

Οι μορφές που μπορεί να προσλάβει η βιωματική μέθοδος σε μία διδασκαλία ποικίλουν ανάλογα τους στόχους του μαθήματος, τις επιλογές του ίδιου του

εκπαιδευτικού, αλλά και από τις δυνατότητές του ίδιου και των μαθητών του. Μεταξύ αυτών των μορφών περιλαμβάνονται η κατάλληλη παρουσίαση του διδασκόμενου αντικειμένου από τον δάσκαλο, η δημιουργία ανάλογης προς το θέμα συναισθηματικής ατμόσφαιρας στην τάξη και το παίξιμο ρόλων, μορφές που μπορούν να αξιοποιηθούν συγκεκριμένα για το αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Επίσης, η ακρόαση σχετικών ηχογραφημένων στιγμιότυπων που έχουν ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική διέγερση των μαθητών και άλλα παρόμοια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 354-355).

Οι αξία της βιωματικής αξιοποίησης θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία, τονίζεται από τις Αυδή – Χατζηγεωργίου (2007: 29-32), που υποστηρίζουν ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω του Δράματος είναι μια μάθηση πρωτίστως βιωματική, εάν, βέβαια, εξασφαλίζονται κάποιες προϋποθέσεις: να προσεγγίζουν οι μαθητές ενεργητικά και με κριτική διάθεση το διδασκόμενο αντικείμενο και τελικά να είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια περισσότερο ανοιχτή και δυναμική αλληλεπίδραση μαζί του. Η εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση του ατόμου, επιδιώκεται ιδιαίτερα στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις της διδακτικής πράξης, καθώς και σε εκείνες που στηρίζονται στις απόψεις του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται σταδιακά από τα άτομα, μέσω της ενεργούς δράσης του, και δεν προσλαμβάνεται έτοιμη από αυτό. Στην παραπάνω αναφερόμενη οικοδόμηση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, τόσο η προηγούμενη γνώση και εμπειρία του ατόμου, όσο και η δραστηριότητα που αναπτύσσει το ίδιο, με στόχο την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 349-350).

Η αξιοποίηση των εμπειριών τις οποίες έχουν βιώσει οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή και την κατανόηση του μαθήματος μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί μορφή εφαρμογής της αρχής της βιωματικότητας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 354-355).

Στην παρούσα έρευνα η έννοια της βιωματικότητας διέπει την διαδικασία των διδασκαλιών. Η πρώτη θεατρική δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε, αυτή της θεατρικής ανάγνωσης των αποσπασμάτων, κατά την εφαρμογή της οποίας οι μαθητές πρότειναν δικούς τους τρόπους θεατρικής απόδοσης του ύφους των κειμένων, επεδίωκε την αρχική ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα κείμενα. Με την ακόλουθη αξιοποίηση της τεχνικής «Μια μέρα από τη ζωή του ήρωα», καθώς,

επίσης και των τεχνικών του Αυτοσχεδιασμού, επετεύχθη η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τους πρωταγωνιστές των κειμένων και αξιοποιήθηκαν έμμεσα οι εμπειρίες και τα βιώματά τους. Δε θα πρέπει να λησμονείται, άλλωστε, πως πηγή μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν είναι ο μόνο διδάσκων αλλά και ο ίδιος ο μαθητής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 349-350).

4. ΠΕΡΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

4.1. Εισαγωγή στην έννοια της «νοημοσύνης»

Το περιεχόμενο της έννοιας του όρου «νοημοσύνη» έχει αποδειχθεί ένα πολύ δύσκολο θέμα για τους ερευνητές. Αν και κάθε άνθρωπος ερμηνεύει διαφορετικά την έννοια της νοημοσύνης, οι ειδικοί δεν έχουν συμφωνήσει σε έναν συγκεκριμένο ορισμό, ενώ κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί που περιγράφουν μάλλον τα αποτελέσματα της νοητικής ικανότητας παρά καθορίζουν τι είναι νοημοσύνη. Ορισμένοι ταυτίζουν τη νοημοσύνη με τη γνωστική και την αντιληπτική ικανότητα, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι η νοημοσύνη σημαίνει αποδοτικότητα της λειτουργίας της, η οποία κρίνεται από την επιτυχία στην επίλυση προβλημάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 192).

Όσον αφορά στη διαμόρφωση της νοημοσύνης, οι απόψεις της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την επιρροή της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στο ζήτημα δίστανται. Οι γενετικοί παράγοντες φέρονται να ασκούν σημαντικές επιδράσεις στη νοημοσύνη, οι οποίες αυξάνουν με την ηλικία. Αν και είναι σαφές ότι η κληρονομικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στη νοημοσύνη σημειώνεται έντονη διχογνωμία μεταξύ ερευνητών σχετικά με το βαθμό στον οποίο κληρονομείται η νοημοσύνη. Παρά τον τεράστιο ρόλο της κληρονομικότητας στη διαμόρφωση της νοημοσύνης, ορισμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η έκθεση σε βιβλία οι πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες και η συναναστροφή με φύση νομικούς, ασκούν εξίσου σημαντικές επιδράσεις (Feldman, 2009: 100-101).

Για να κατανοηθεί, ωστόσο, πώς έχουν προσεγγίσει οι ερευνητές το θέμα της αξιολόγησης της νοημοσύνης χρειάζεται να μελετηθούν ορισμένα από τα ιστορικά ορόσημα στον χώρο της νοημοσύνης.

4.2. Ορισμοί της νοημοσύνης

Πρώτη στάση στην αναδρομή θα αποτελέσει ο Γάλλος ψυχολόγος Binet (1857-1911), που θεωρείται πατέρας των ψυχοτεχνικών δοκιμασιών για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης. Σε άρθρο του, το 1905, ο δημιουργός της διάσημης κλίμακας Binet, συμπεριλάμβανε στην εννοιολόγηση της νοημοσύνης την κοινή λογική, το πρακτικό πνεύμα, την πρωτοβουλία και την ικανότητα προσαρμογής. Παράλληλα, θεωρούσε κύρια χαρακτηριστικά της, τη σωστή κρίση, την καλή κατανόηση και τον

σωστό συλλογισμό. Η αναθεώρηση της άποψης αυτής δεν άργησε να έρθει τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1909, με τον Binet να υποστηρίζει πλέον ότι οι νοημοσύνη περιέχεται στις λέξεις «κατανόηση, ανακάλυψη, διεύθυνση, έλεγχος (Zazzo, Gilly & Verba- Rad, 1977:17 στο Φλουρής- Κασσωτάκης, 2013: 192-193).

Επόμενη προσέγγιση είναι αυτή του Ελβετού ψυχολόγου Piaget (1896-1980), ο οποίος ορίζει και μελετά τη νοημοσύνη σε σκέψη, μέσα από τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης που διατύπωσε. Οι κύριες περίοδοι γνωστικής ανάπτυξης είναι κατά τον Piaget, οι εξής:

- Αισθησιοκινητική περίοδος (0-2)
- Περίοδος της προσυλλογιστικής σκέψης (3-6 ετών)
- Περίοδος των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7-11 ετών).
- Περίοδος των τυπικών λογικών πράξεων ή της αφαιρετικής σκέψης (12 ετών και άνω) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 92).

Διανύοντας την άνωθεν σταθερή ακολουθία, ο Piaget υποστήριξε ότι όλοι οι άνθρωποι περνούν από μια σειρά σταδίων νοητικής ανάπτυξης. Πίστευε, επίσης, ότι σε κάθε στάδιο δεν άλλαζε μόνο η ποσότητα των πληροφοριών αλλά και η ποιότητα των γνώσεων και η κατανόηση. Επομένως, αντιλαμβανόταν τη νοημοσύνη ως μια εξελισσόμενη κατασκευή που προέκυπτε από τη διάδραση μεταξύ μιας εσωτερικής ωρίμανσης και των εμπειριών σχετικά με το περιβάλλον (Μουτζούρη-Μανούση & Πρόσκολλη, 2015: 68).

Σε αντίθεση με τον Piaget, που υποστήριξε ότι τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου είναι βιολογικά καθορισμένα, ο Vygotsky (1896-1934) ακολούθησε μία τελείως διαφορετική προσέγγιση. Έδωσε έμφαση στην αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο και τη διάδραση με κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες, τα οποία και καθορίζουν την πορεία της νοητικής του εξέλιξης, βοηθώντας το υποκείμενο να εσωτερικεύσει εννοιολογικά σχήματα κατανόησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001· Φρυδάκη, 2009: 253). Υποστήριξε, δηλαδή, ότι για να αξιολογήσουμε τη νοημοσύνη δεν πρέπει να εξετάσουμε μόνο τις γνωστικές διεργασίες που έχουν πλήρως αναπτυχθεί, αλλά και αυτές που βρίσκονται σε στάδιο ανάπτυξης (Feldman, 2009). Το παιδί, κατά τον Vygotsky, αποκτά κυρίως τους ανώτερους νοητικούς μηχανισμούς της σκέψης μέσα από τη διάδραση με τους ενήλικες (Μουτζούρη-Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005: 68).

Ο Sternberg (1982), ακολούθως, ορίζει τη νοημοσύνη ως προσαρμοστική συμπεριφορά που μπορεί να περιγραφεί με όρους επεξεργασίας πληροφοριών. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αποθηκεύει πληροφορίες στη μνήμη και αργότερα της χρησιμοποιεί για να επιλύσει γνωστικά προβλήματα, συνιστά την ακριβέστερη περιγραφή της έννοιας της νοημοσύνης (Feldman, 2009: 388). Ασχολούμενος με τον χώρο επεξεργασίας πληροφοριών στη νοημοσύνη, ο Sternberg οδηγήθηκε στη διατύπωση της τριαρχικής θεωρίας της νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη αποτελείται από τρεις πλευρές επεξεργασίας πληροφοριών: το αναλυτικό στοιχείο, το εμπειρικό στοιχείο και το πραγματολογικό στοιχείο. Η πρώτη πλευρά αναφέρεται στους μηχανισμούς που αναπτύσσει το ίδιο το άτομο, ώστε να επιλύει προβλήματα, η δεύτερη αφορά τη νοημοσύνη του ατόμου και τις εμπειρίες του και, τέλος, η τρίτη αφορά την πρακτική νοημοσύνη και τους τρόπους αντιμετώπισης των απαιτήσεων της καθημερινής ζωής (Sternberg, 1985· 1991: Feldman, 2009: 388-390).

Από τους ορισμούς της νοημοσύνης δε θα μπορούσε να απουσιάζει εκείνος του Gardner, στη θεωρία του οποίου στηρίχθηκε εν μέρει η έρευνα της παρούσας διπλωματικής. Η νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Gardner, είναι η βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης γνωστικών και άλλων στοιχείων, τα οποία μπορούν να ενεργοποιηθούν σ' ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα (Gardner, 1993). Ο ορισμός αυτός καταδεικνύει ότι η βιοψυχολογική δυνατότητα με την οποία προικίζεται το άτομο όταν γεννιέται, θα αξιοποιηθεί μέσα στο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο ζει. Αυτό υπονοεί ότι η νοήμονα συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από τον πολιτισμό, την παράδοση και τα σύμβολα τα οποία εσωτερικεύει και με τα οποία λειτουργεί στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 2). Η θεωρία του Gardner, ωστόσο, θα αναλυθεί διεξοδικότερα σε επόμενο κεφάλαιο, λόγω της σημασίας της για την εργασία.

4.3. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη νοημοσύνη

Η αντίληψη των πρώτων φιλοσόφων σχετικά με τη νοημοσύνη κινούνταν προς μονοδιάστατες κατευθύνσεις, αφού ως μορφή νοημοσύνης εκλάμβαναν τη νοημοσύνη των εννοιών και της λογικής, αυτή που ανταποκρίνεται σε ό, τι

ονομάζουμε σήμερα γλωσσική νοημοσύνη. Οι πρώτοι φιλόσοφοι και ψυχολόγοι εστίαζαν κυρίως στη γλωσσική νοημοσύνη, αφού σύμφωνα με αυτούς δεν μπορούσε να υπάρξει άλλου είδους νοητική δραστηριότητα παρά μόνο η ενστικτώδης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 194).

Σήμερα, οι περισσότεροι θεωρητικοί αμφισβητούν την αντίληψη ότι η νοημοσύνη είναι μονοδιάστατη. Ορισμένοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο είδη νοημοσύνης: η ρευστή (fluid) και η αποκρυσταλλωμένη (crystallized) νοημοσύνη (Catell, 1967, 1987 στο Feldman, 2009: 388). Η ρευστή νοημοσύνη αντανακλά ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών, την ικανότητα για συλλογισμό και τη μνήμη. Αντίθετα, η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη είναι η συσσώρευση πληροφοριών ή γνώσεων δεξιοτήτων και στρατηγικών που το άτομο έχει αποκτήσει μέσω της εμπειρίας και τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει σε συνθήκες που πετούν την επίλυση προβλήματος (Feldman, 2009: 388).

Αξιόλογες θεωρίες στον χώρο των εναλλακτικών προσεγγίσεων έχουν διατυπώσει ο Goleman (συναισθηματική νοημοσύνη) και ο Gardner (θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης). Ο Goleman δίνει έμφαση στο συναισθηματικό κόσμο και τον ρόλο του στην οριστική μορφή των αποφάσεών και των πράξεών μας. Σημιτεύει, επίσης, την εμμονική προσκόλληση στην έννοια του λογικού και της μέτρησης της νοημοσύνης με την αυστηρή έννοια των ψυχομετρικών τεστ. Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη, περιλαμβάνει την ικανότητα επίγνωσης, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την επιμονή και τον ζήλο του ατόμου, τις δυνατότητές του να βρίσκει κίνητρο για τον εαυτό του, να αντέχει τις απογοητεύσεις, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του να ρυθμίζει τη διάθεσή του, να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, να επιλύει διαφορές, να συνεργάζεται με άλλους και να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Η συναισθηματική νοημοσύνη παρά το γεγονός ότι επηρεάζεται από την φυσιολογική σύσταση και τη δομή του εγκεφάλου μπορεί κατά τον Goleman να καλλιεργηθεί και σε αντίθεση προς το παραδοσιακό IQ μπορεί να αναπτυχθεί σημαντικά υπό την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και κυρίως του σχολείου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 196-197).

4.4. Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Η ιδέα του πλουραλισμού των ανθρωπίνων ικανοτήτων οργανώθηκε σε θεωρία από τον Gardner (1983), ο οποίος υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι ένα

σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά ιδιαίτερη μορφή νοημοσύνης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 198).

Το 1983, στο βιβλίο «The Frames of Mind», ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, όπου έθεσε υπό αμφισβήτηση την έννοια της νοημοσύνης ως μιας σταθερής παραμέτρου που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ και ενέταξε τη θεωρία του στις πολυπαραγοντικές θεωρίες. Υποστήριξε ότι δεν είναι αντικειμενικό να συρρικνώνονται οι ανθρώπινες ικανότητες σε δύο μόνο παράγοντες: τον γλωσσικό και τον λογικομαθηματικό, το άθροισμα των οποίων αποτελεί το γνωστό σε όλους πηλίκιο της νοημοσύνης (IQ) ενός ατόμου (Φλουρής, 2010). Αντίθετα, η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από νοητικές ικανότητες που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι μόνο καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα και να κατασκευάζει προϊόντα.

Κατά τον Gardner, όλα τα ανθρώπινα όντα μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο με οχτώ τουλάχιστον διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία λειτουργούν από κοινού, ανάλογα με τη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται το άτομο. Όμως, η κληρονομικότητα, η αρχική ανάπτυξη, η προσχολική εκπαίδευση και ανατροφή, το πολιτισμικό περιβάλλον και άλλοι ακόμη παράγοντες αλληλοδρούν, έτσι ώστε ορισμένα άτομα αναπτύσσουν ορισμένους από τους τύπους νοημοσύνης περισσότερο από άλλους. Όλα, όμως, τα κανονικά άτομα αναμένεται ότι θα αναπτύξουν όλους τους τύπους νοημοσύνης σε κάποιο βαθμό, αν τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες ιδιαίτερα στις αναπτυξιακές περιόδους της ζωής τους (Παπανελοπούλου, 2002: 91).

Αν και η δημιουργικότητα των ατόμων εκφράζεται με όλους τους τύπους νοημοσύνης στους περισσότερους ανθρώπους που δεσπόζουν ένας οι δύο τύποι.

Οι Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης του Gardner:

- Η *Γλωσσική νοημοσύνη* (ΓΛ) (linguistic intelligence) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα με επάρκεια, δηλαδή, να διαθέτει την ικανότητα της προφορικής και γραπτής έκφρασης, να κατέχει τη δομή, τα νοήματα και άλλες λειτουργίες της γλώσσας. Τα άτομα που έχουν αναπτυγμένο αυτόν τον ΤΝ, σκέφτονται με λέξεις και επιλύουν προβλήματα μέσω της γλώσσας

(Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40). Η ύπαρξη αυτού του TN προϋποθέτει την ικανότητα ακρόασης, την ανάγνωση, τη γραφή, την καλή μνήμη ονομάτων, ημερομηνιών, τοποθεσιών, την ύπαρξη επαρκούς λεξιλογίου, της συμβολικής σκέψης, και άλλων ακόμη γλωσσικών δεξιοτήτων. Συναντάται, τέλος, στους ποιητές, συγγραφείς, λογοτέχνες καθώς και σε άτομα που χειρίζονται το δημόσιο λόγο, όπως οι ρήτορες, οι δημοσιογράφοι, οι νομικοί και άλλοι. (Φλουρής, 2007: 435)

- Η *Λογικομαθηματική νοημοσύνη* (ΛΜ) (logical mathematical) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα ακολουθώντας λογικές διαδικασίες, να εκτελεί μαθηματικές λειτουργίες και να διερευνά προβλήματα/ζητήματα με επιστημονικές, κυρίως, μεθόδους (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40). Το άτομο που έχει κυρίαρχο αυτό τον TN είναι σε θέση να χρησιμοποιεί και να σκέφτεται με αριθμούς, να κάνει υπολογιστικές πράξεις, να αναλύει και να αναζητά τις λογικές σχέσεις, να προχωρεί σε επαγωγικές και απαγωγικές σκέψεις και να επιλύει προβλήματα. Αυτός ο TN είναι διάχυτος στα άτομα που ασχολούνται, κυρίως, με τις θετικές επιστήμες (Φλουρής, 2007: 436).

Οι επόμενοι τρεις τύποι νοημοσύνης κατατάσσονται στις τέχνες:

- Η *Μουσική νοημοσύνη* (ΜΟΥ) (musical) αφορά στη δυνατότητα εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου, σύνθεσης μουσικών τραγουδιών και εκτίμηση της μουσικής (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40). Τον κατέχουν τα άτομα που είναι ευαίσθητα στους ήχους, στους ρυθμούς, στους τόνους, στις μελωδίες της μουσικής. Είναι σε θέση, δηλαδή, να τραγουδούν, να κάνουν ρυθμικές κινήσεις και, γενικά, να επεξεργάζονται πληροφορίες με τη μουσική. Τα άτομα που διαθέτουν αυτό τον TN είναι οι μαέστροι, οι τραγουδιστές, οι συνθέτες, οι εκτελεστές μουσικών οργάνων, και άλλοι (Φλουρής, 2007: 436).
- Η *Κιναισθητική νοημοσύνη* (ΚΣ) (kinesthetic) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του ή μέλη του σώματος του για να εκφράσει συναισθήματα, διαθέσεις ή ιδέες (όπως στην περίπτωση του ακροβάτη, χορευτή, κ.λπ.). Μια άλλη δυνατότητα αυτού του TN αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επιδέξια διάφορα εργαλεία, αντικείμενα ή πράγματα, να κατασκευάζει ή να μεταπράττει πράγματα, όπως οι μαραγκοί, οι μηχανικοί, κ.λπ. Γι' αυτό τον TN απαιτούνται δεξιότητες όπως η ισορροπία, η ταχύτητα, ο συντονισμός, η δύναμη και άλλες απτές και χειρωνακτικής φύσης ικανότητες.

Ενυπάρχει σε επαγγέλματα, όπως οι σχεδιαστές, οι αθλητές, οι χειρουργοί, οι μηχανικοί κ.α. (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40, Φλουρής, 2007: 435).

- Η *νοημοσύνη Χώρου* (X) (visual spatial) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να αντιληφθεί τον οπτικό κόσμο και το περιβάλλον του χώρο με ακρίβεια, αλλά και να εκτελεί μετασχηματισμούς των αντιλήψεων αυτών. Προϋποθέτει ευαισθησία στις μορφές, στα χρώματα, στα σχήματα, στο χώρο, στις σχέσεις ανάμεσα τους, αλλά και την αντίληψη των πραγμάτων ή του χώρου τρισδιάστατα (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40). Αυτός ο ΤΝ ενυπάρχει στους αρχιτέκτονες, χαρτογράφους, στους παραγωγούς των οπτικών τεχνών (ζωγράφους, γλύπτες) και άλλους (Φλουρής, 2007).

Οι επόμενοι δύο αναφέρονται στους τύπους «νοημοσύνης του προσώπου» (person related), αφού η ανάπτυξή τους εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με αυτά (Παпанελοπούλου, 2002)

- Η *Διαπροσωπική νοημοσύνη* (ΔΠ) (interpersonal) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις, τις ανάγκες και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων και κατ' επέκταση να συνεργάζεται αρμονικά με αυτούς. Περιλαμβάνει την ευαισθησία αναγνώρισης των διαπροσωπικών μηνυμάτων που εκπέμπουν οι άλλοι (π.χ. εκφράσεις προσώπου, αντιδράσεις, χειρονομίες, κλπ.), καθώς και την ικανότητα να ανταποκρίνεται αποδοτικά στις επιθυμίες και διαθέσεις των άλλων (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40).
- Η *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (ΕΠ) (intrapersonal) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του (π.χ. τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανασφάλειες, τους φόβους του, κλπ.) και να χρησιμοποιεί την αυτοκατανόησή του για να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τη ζωή του (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40).

Τέλος, ο πιο πρόσφατα προστεθειμένος τύπος:

- Η *Οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη* (ΟΙΚ) (naturalist) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ταξινομεί τα πολυάριθμα είδη της φύσης και ιδιαίτερα της πανίδας και χλωρίδας. Να επιδεικνύει, δηλαδή, ενδιαφέρον για το φυσικό κόσμο, το βίοκοσμο (τα έμβια όντα) και να είναι σε θέση να διακρίνει και να αναγνωρίζει τους ποικίλους οργανισμούς (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40).

Ο κάθε άνωθεν αναφερόμενος τύπος νοημοσύνης συνίσταται σε διάφορες «υπονοημοσύνες». Οι υπονοημοσύνες ανέρχονται συνολικά σε έναν μεγάλο βαθμό και ο Gardner θεωρεί ότι η καταγραφή τους, δυσκολεύει μάλλον παρά διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία παρά ότι θα ήταν πιο ακριβής επιστημονικά. Μία άλλη παράμετρος των ΠΤΝ που πρέπει να ληφθεί υπόψη από το σχολείο είναι ότι κάθε μία απ' αυτές έχει τη δική της αναπτυξιακή εξέλιξη και αναφέρεται σε διαφορετικές περιόδους της ζωής. Ο τύπος νοημοσύνης που εμφανίζεται νωρίτερα από τις άλλες για άγνωστους ακόμη λόγους είναι η μουσική νοημοσύνη (Παπανελοπούλου, 2002:91).

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και τη νοημοσύνη οι περισσότεροι μελετητές δέχονται ότι υπάρχει θετική συνάφεια. Η συνάφεια αυτή είναι μάλιστα μεγαλύτερη ανάμεσα στη νοημοσύνη και στη λεκτική μάθηση. Για τη σχολική μάθηση ειδικότερα μπορούν να αναφερθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και ευκαιρίας μάθησης. Έρευνες σχετικές με τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μαθαίνουν ταχύτερα σε σύγκριση με τα άτομα με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Η διαφορά του χρόνου βέβαια ποικίλλει από άτομο σε άτομο (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013: 195-196).

4.5. Θεατρικές Τεχνικές και Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης

Η Φουντοπούλου (2010) επισημαίνει τη συχνή υπεροχή της Οδύσσειας έναντι της Ιλιάδας στις προτιμήσεις του μαθητικού κοινού, εξαιτίας της φαινομενικής πολεμικής φύσης του δεύτερου έπους. Κρίνει, ακολούθως, σκόπιμη την εξεύρεση εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών, που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον της τάξης, θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή της στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, και, μέσω αυτής, στην κατανόηση του. (Φουντοπούλου, 2010: 194). Μια τέτοια δυνατότητα εναλλακτικής τεχνικής θα μπορούσαν να παρέχουν οι θεατρικές τεχνικές, αφού η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει τεχνικές διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Φουντοπούλου, 2010: 52).

Θεατρικές τεχνικές και Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης συγκλίνουν στις διδακτικές προτάσεις του Armstrong, όπως αυτές παρουσιάζονται προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα, μέσα από το άρθρο του Φλουρή (2006). Ο

Armstrong προβαίνει στην περιγραφή συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών για τον κάθε Τύπο Νοημοσύνης, από τις οποίες θα απομονώσουμε σκόπιμα τα σημεία «συνάντησης» με τις θεατρικές τεχνικές.

Για την περίπτωση της Κινησθητικής Νοημοσύνης, όπου αξιοποιούνται η κίνηση και το σώμα, προτείνεται η ενσωμάτωση χειρωνακτικών δραστηριοτήτων μάθησης. Ειδικότερα, προτείνεται το «*το θέατρο στην τάξη*» (The classroom theater), μια πρακτική που είναι γνωστή στους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την υπόδυση ρόλων από τους μαθητές ή ακόμη και τη δραματοποίηση προβλημάτων ή διλημμάτων που προκύπτουν από το περιεχόμενο των διδασκόμενων αντικειμένων. τους (π.χ. τη Λογοτεχνία, την Ιστορία κ.λπ.). Μπορούν, ακόμη, να σκηνοθετήσουν πρόχειρα και άμεσα κάποια από τα έργα που μελετούν σε μορφή παντομίμας ή να παίξουν θέατρο με μαριονέτες (π.χ. επίδειξη μιας μάχης χρησιμοποιώντας στρατιώτες μινιατούρες πάνω σε κόντρα-πλακέ κ.α.). Τονίζεται, ωστόσο, ότι η μέθοδος είναι αποτελεσματική όταν διεξάγεται για ένα μέρος της διδασκαλίας (Φλουρής, 2006: 11).

Για την περίπτωση της Διαπροσωπικής Νοημοσύνης η εστίαση μετακινείται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των προσώπων και στη συνεργατική μάθηση, στοιχεία που διαθέτουν οι θεατρικές τεχνικές. Εν προκειμένω, ο Armstrong προτείνει την «*Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών*» (peer sharing), που εστιάζει στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών ως προς ένα θέμα, έννοια ή πρόβλημα. Η συνεργασία αυτή μπορεί να γίνεται για μερικά λεπτά της ώρας ή περισσότερο και μπορεί να διεξάγεται με διαφορετικούς μαθητές και όχι πάντα με τους ίδιους (Φλουρής, 2006: 12-13). Το δεδομένο αυτό εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή όλων των μαθητών στην ανταλλαγή απόψεων και φυσικά, μπορεί να επιδιωχθεί στα πλαίσια μια διδασκαλίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών.

Διδακτικές προεκτάσεις των Θεατρικών Τεχνικών μπορεί κανείς να αναζητήσει και σε σχέση με την Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη, μέσω της τεχνικής «*Σύνδεση*» με τα προσωπικά δεδομένα (personal connections), η οποία αποβλέπει στη συσχέτιση όσων μαθαίνουν οι μαθητές με την προσωπική τους ζωή, τις βιωματικές εμπειρίες και την καθημερινότητά τους. Αυτό συνέβη κατά τη χρήση των Θεατρικών Τεχνικών στη διδασκαλία, ιδιαίτερα κατά τη δημιουργία των Διαλόγων, στα πλαίσια του Αυτοσχεδιασμού, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν βιωματικά. Ακόμη, μια άλλη εναλλακτική τεχνική που προτείνεται στα πλαίσια της Ενδοπροσωπικής

Νοημοσύνης είναι «*Η αίσθηση και έκφραση των συναισθημάτων (Feeling-Toned Moments)*». Η συγκεκριμένη στρατηγική επιδιώκει να εντάξει τα συναισθήματα στα γνωστικά αντικείμενα και να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους θέσεις σε σχέση με όσα μελετούν (Φλουρής, 2006: 14). Η σύγχρονη εγχώρια εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλη έλλειψη στα παραπάνω, εξαιτίας της στείρας και αποπλαισιωμένης, από άποψη συναισθήματος, μετάδοσης των πληροφοριών. Η προσέγγιση ελλείπει συναισθήματος υποβαθμίζει τα συναισθήματα τα οποία συνοδεύουν τα γνωστικά γεγονότα και συμπληρώνουν τις νοητικές λειτουργίες (Φλουρής, 2006: 14).

Συμπερασματικά, οι Θεατρικές Τεχνικές, παρόλο που δύνανται να συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές με όλους τους τύπους Νοημοσύνης, φαίνεται να συνδυάζονται εξαιρετικά με τους τύπους που σχετίζονται με τις Τέχνες (Κινησθητική), αλλά και τους επονομαζόμενους τύπους «νοημοσύνης του προσώπου» (person related), των οποίων η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα (Παпанελοπούλου, 2002).

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, έφερε στο φως ένα πλήθος ερευνών και μελετών για τις θεατρικές τεχνικές και τη θεατρική αγωγή.

Στον παγκόσμιο χάρτη εντοπίζονται έρευνες, όπως αυτή των Boggs, Mickel και Holton (2007), με τίτλο «Experiential Learning Through Interactive Drama». Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και πιο συγκεκριμένα του παιχνιδιού-ρόλων ως εργαλείο ανάπτυξης και διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων, ενώ ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος της αύξησης της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμά τους. Στην εν λόγω έρευνα οι μαθητές παρουσίασαν ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε μείωση συγκρούσεων στον σχολικό χώρο.

Ο Toivanen, T. (2016) στο βιβλίο *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, επισημαίνει την αρωγή που δύναται να προσφέρει το Θέατρο ως εκπαιδευτική διαδικασία στην προθυμία των μαθητών, την απόλαυση των σχολικών δραστηριοτήτων και τη διαχείριση του στρες.

Σε μία δεύτερη έρευνα, στην οποία συμμετέχει ο ίδιος, αυτή των Toivanen, Komulainen και Ruismaki (2010) με θέμα «Drama Education and Improvisation as a resource of teacher student's creativity», προτείνονται η θεατρική αγωγή και ο αυτοσχεδιασμός ως διδακτικά εργαλεία για την αποφυγή τυποποιημένων διδακτικών πρακτικών που συμβάλλουν στη διαρροή μαθητών από τις σχολικές αίθουσες. Η έρευνα αυτή, τονίζει, παράλληλα, πως η εισαγωγή θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελέσει πηγή ανάπτυξης της δημιουργικότητας, για αμφότερους εκπαιδευτικό και μαθητή και να οδηγήσει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Παρόλο που επικεντρώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει ομοιότητα με την παρούσα, ως προς τη μελέτη του μαθησιακού κλίματος.

Εντός των συνόρων της Ελλάδας, 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, με εξαίρεση την Ιστορία. Τα αποτελέσματα της έρευνας επικεντρώνονται στη θετική ανταπόκριση των μαθητών στην ενσωμάτωση των Θεατρικών Τεχνικών. Αφενός οι μαθητές του Γυμνασίου υπογραμμίζουν τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην απελευθέρωση της φαντασίας τους και στη βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών ενοτήτων, ενώ αφετέρου οι μαθητές του Λυκείου επισημαίνουν την αλλαγή στη σχέση μαθητή και καθηγητή. Το δεδομένο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα έρευνα, ωστόσο, είναι ότι οι μαθητές στο σύνολό τους επεσήμαναν ότι το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας έχει ανάγκες από διδακτικές πρακτικές, όπως οι θεατρικές τεχνικές, οι οποίες εξασφαλίζουν μια νέα οπτική για το γνωστικό αντικείμενο.

Ένα άλλο αξιόλογο αποτέλεσμα της έρευνας της Φανουράκη σχετίζεται με την αύξηση της συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφεραν ότι με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών αυξήθηκαν οι ανταποκρίσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Ο συγκεκριμένος άξονας της συμμετοχής, είναι κάτι που μελετάται και στην παρούσα εργασία.

Ομοιότητες με την παρούσα εργασία παρουσιάζουν, επίσης, οι έρευνες των Ημέλλου (2016) και Μουστάκη (2018). Στη μεν πρώτη, με θέμα «Η Θεατρική Αγωγή ως Πλαίσιο Προσέγγισης και Μάθησης της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από Μετάφραση», ερευνήθηκαν οι μορφές επίδρασης των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στην επαρκέστερη πρόσληψη του αξιακού περιεχομένου αποσπασμάτων από την Οδύσσεια και τον Ηρόδοτο και στη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του αξιακού συστήματος των μαθητών. Στα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται αναφορά στη χρήση προσωπικών νοηματοδοτήσεων από πλευράς των μαθητών, προκειμένου να ερμηνεύσουν αξίες και ιδέες του αρχαίου κόσμου και να επανακατανοήσουν το σύστημα αξιών τους. Στη δε δεύτερη, με θέμα «Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Οδύσσειας, μια Μελέτη Περίπτωσης σκοπός ήταν 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.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Γκουτζαμάνη Δ. (2008), Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας ιστορία μέσα από το θέατρο, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, που εκπονήθηκε για να

ερευνηθεί η συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην υλοποίηση γνωστικών στόχων. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε το θεατρικό παιχνίδι, ως μέθοδο ανάσυρσης βιωμάτων και εμπειριών και μέσω αυτών δημιουργικής προσέγγισης της γνώσης από πλευράς των μαθητών.

Τέλος, η Άλκηστις (2000: 305-337), εστιάζει, επίσης, στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις δραστηριότητες δραματικής τέχνης στις οποίες συμμετείχαν, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η έρευνα της προαναφερθείσας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων με Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές σε χωριά της Βόρειας Ξάνθης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στη δημιουργία θετικού κλίματος

Μέρος δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος

6. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. Ερευνητικός Προβληματισμός

Η επιλογή του θέματος που αφορούσε στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ως παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, προέκυψε πολυπαραγοντικά. Η ιδέα ενασχόλησης με το παρόν «επίκεντρο», όπως ονοματίζεται στο βιβλίο «Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου», πηγάζει τόσο από την προσωπική άμεση εμπειρία και παρατήρηση της ερευνήτριας, όσο και από το προσωπικό ενδιαφέρον που διαμορφώθηκε επαγωγικά από τα προαναφερθέντα. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού προγράμματος σε τάξεις του Γυμνασίου, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών από την υπεύθυνη επόπτρια- μέντορα υπήρξε η πρώτη επαφή με τέτοιου είδους βιωματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Οι λόγοι της επιλογής του διδακτικού αντικείμενου των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση σχετίζονται αφενός με την προσωπική θεωρία της ερευνήτριας και αφετέρου με το «πρόσφορο έδαφος» που παρέχεται από το αντικείμενο και σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος. Η προσωπική θεωρία έχει τη βάση της στην εμπειρία που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων, καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα, που παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη κατάσταση. Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια (Ματσάγγουρας, 2011, σ. 188).

Τέλος, ο συνδυασμός των Θεατρικών Τεχνικών με τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, ήταν μια ιδέα που ξεκίνησε να σχηματίζεται για την ερευνήτρια στα πλαίσια των παρακολούθησεων των μαθημάτων του μεταπτυχιακού (με την αναφορά στην «Εργαλειοθήκη των Π.Τ.Ν (Toolbox For Multiple Intelligence)¹ και

¹Βλ. Παράρτημα, σ. 83

σχηματοποιήθηκε πλήρως κατά τη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης, κατά την οποία βρέθηκε σε συνεργασία με διδάσκουσα πλήρως καταρτισμένη στις Θεατρικές Τεχνικές.

6.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν να μελετηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης ανάμεσα στις παραδοσιακές διδασκαλίες και εκείνες όπου χρησιμοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές πριν και μετά τη εφαρμογή των τεχνικών. Ένας δεύτερος σκοπός, επίσης, είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό σχετίζεται η συμμετοχή των μαθητών με τον τύπο νοημοσύνης τους.

6.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευρύτερα από τις υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα. Χρειάζεται να είναι ανοιχτά και να προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση, και όχι συγκεκριμένες απαντήσεις. Αποσκοπούν σε λεπτομερείς περιγραφές ή και εξηγήσεις και επιτρέπουν τη σύλληψη απρόσμενων πτυχών του υπό διερεύνηση φαινομένου. Είναι ευέλικτα και, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, τροποποιούνται ή επαναδιατυπώνονται από τους ερευνητές εφόσον χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 78)

Με την παρούσα έρευνα εστίασαμε στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Πώς διαφοροποιήθηκε το κλίμα της τάξης στις διδασκαλίες με τη χρήση θεατρικών τεχνικών συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες; (Εκπαιδευτικό κλίμα)
2. Σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής αίθουσας; (Σχέσεις των μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριες)
3. Κατά πόσο διαφοροποιήθηκε η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα μετά τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και πώς αυτό σχετίζεται με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης των μαθητών; (συμμετοχή)
 - α. στην πρώτη ομάδα
 - β. στη δεύτερη ομάδα;

6.4. Επιλογή Μεθοδολογικού παραδείγματος

Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας, ως ερευνητικής μεθόδου. Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο την διερεύνηση ποιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικών ποιοτήτων (Ιωσηφίδης, Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων, 2003). Δεν ενδιαφέρονται για ποσοτικά δεδομένα και δεν είναι ανάγκη να περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό δείγματος, αφού η εστίαση αφορά σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό ατόμων με έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μπορεί να αντιλαμβάνονται ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση, αποφεύγοντας τις εκ των προτέρων γενικές υποθέσεις και κρίσεις (Pieterse, 2002 στο Bora, 2010). Με άλλα λόγια έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, την διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και την διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων.

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Ειδικότερα, ενδείκνυται για μια πιο άμεση και ουσιαστική εμπειρία του ερευνητή με τους συμμετέχοντες και εστιάζεται περισσότερο στο άκουσμα των «φωνών» που μπορεί να φέρνουν τα υποκείμενα και όχι τόσο στην επιβεβαίωση ή μη των αρχικών εκτιμήσεων του ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, υιοθετήθηκε το αφηγηματικό ύφος για την περιγραφή και κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας των υποκειμένων για το φαινόμενο που μελετήθηκε (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40).

6.5. Είδος έρευνας: μελέτη περίπτωσης (case study)

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε εντάσσεται στο είδος της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study), όπου ως περίπτωση δύναται να οριστεί μια κατάσταση, ένα άτομο, μια ομάδα, ένας οργανισμός ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει (Robson, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο τύπος της μελέτης ορίζεται ως «σύνολο μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης», αφού μελετάται ένας μικρός αριθμός ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά (Robson, 2010: 216) στα πλαίσια δύο διαφορετικών ομάδων. Όπως

ορίζεται από τον Yin (στο Robson, 2010: 212): «η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Καίριο ρόλο στην τελική επιλογή διαδραμάτισε, συνεπώς, η εν λόγω εμπειρική προσέγγιση της συγκεκριμένης στρατηγικής, κατά την οποία ο κόσμος μπορεί να ερευνηθεί μέσα από τα δρώντα υποκείμενα (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008) στον φυσικό χώρο δράσης τους. Αυτό, ουσιαστικά, επέτρεψε στην ερευνήτρια να προβεί σε παρατήρηση τόσο της εκπαιδευτικού που δίδασκε το γνωστικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, όσο και των φυσικών αποκρίσεων των μαθητών. Κλείνοντας, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί η τυπολογία του Yin (1984) (στο Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008: 313), ο οποίος αναγνωρίζει τρία είδη μελετών περίπτωσης: α) περιγραφικές, (που παρέχουν αφηγηματικές περιγραφές), β) ερμηνευτικές (που ελέγχουν αρχικά συμπεράσματα) και γ) αξιολογικές, (που εξηγούν και διατυπώνουν κρίσεις).

6.6. Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Γενικά, η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Robson, 2010). Για τη συλλογή των δεδομένων είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί αρχικά ο πληθυσμός στόχος της μέσα από το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τον πληθυσμό στόχο στην παρούσα έρευνα αποτελούσε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου, με το σκεπτικό ότι οι μαθητές ήταν από την Α΄ Γυμνασίου εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, αλλά δεν είχαν ακόμη επαφή με τις θεατρικές τεχνικές.

Ακολούθως, από τον πληθυσμό στόχο έπρεπε να επιλεγθεί ένα δείγμα το οποίο θα προσδιοριζόταν με ακρίβεια, καθώς σε αυτό πραγματοποιείται η έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 34). Οι ερευνητές που ακολουθούν το ερμηνευτικό παράδειγμα είθισται να υιοθετούν στη δειγματοληψία την προσέγγιση σκοπιμότητας, αφού αυτή αποσκοπεί, κυρίως, στη βαθύτερη διερεύνηση του φαινομένου μέσα από τις δράσεις

των υποκειμένων και δεν ενδιαφέρεται για γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας. Επιπροσθέτως, επιθυμητή στην παρούσα έρευνα ήταν η επιλογή δείγματος που θα εξυπηρετούσε με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Ακολουθήθηκε, τέλος, η μέθοδος της δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, ούτως ώστε να υπάρξει εστίαση σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, αφού το δείγμα μας και τα αποτελέσματα αυτού δεν θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύσουν τον ευρύτερο πληθυσμό (Ιωσηφίδης, 2008).

Με γνώμονα τα παραπάνω, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 6 μαθητές ενός τμήματος της Β΄ Γυμνασίου, αφού η έρευνα επικεντρωνόταν στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση με έμφαση στα Ομηρικά Έπη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, όπου την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν μαθητές με άριστη/εξαιρετική επίδοση με βαθμολογικούς όρους (οι τρεις μαθητές που είχαν βαθμολογηθεί με 19 κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου), ενώ τη δεύτερη αντίστοιχα μαθητές που είχαν χαμηλή επίδοση (οι τρεις μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση στο τμήμα). Τα προαναφερθέντα στοιχεία αντλήθηκαν με τη βοήθεια της διδάσκουσας του τμήματος. Το τμήμα που επιλέχθηκε είχε συνεργαστεί με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της πρακτικής της στο εν λόγω σχολείο και θεωρήθηκε, επιπλέον, ότι θα ήταν εξοικειωμένο με την παρουσία ενός παρατηρητή και συγκεκριμένα την παρουσία της ερευνήτριας. Ερχόταν, τέλος, ως τμήμα πρώτη φορά σε επαφή με τις θεατρικές τεχνικές και η ερευνήτρια θέλησε να καταγράψει τις πρωταρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση των θεατρικών τεχνικών.

7. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Η μελέτη περίπτωσης, καθώς εντάσσεται στις ποιοτικές μορφές έρευνας, όπου υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, στηριζόμενων στην κοινωνική αλληλεπίδραση με όσους μελετώνται, στην παρατήρηση ανθρώπων, ομάδων, καταστάσεων και γεγονότων, στη χρήση δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων και στη συλλογή αποδεικτικού υλικού, προϋποθέτει τη χρήση κατάλληλων εργαλείων.

Εργαλείο είναι κάθε αντικείμενο ή συσκευή με το οποίο εφαρμόζεται ενέργεια φυσική ή νοητική για την εκτέλεση μιας εργασίας από το ανθρώπινο σώμα. Στην έρευνα, ωστόσο, ο όρος εργαλεία αποκτά διαφορετικό και βαθύτερο νόημα. Κατά τους Cohen & Manion (1997), ως «μέθοδοι και εργαλεία» διερεύνησης εννοούνται οι προσεγγίσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στην (εκπαιδευτική και όχι μόνο) έρευνα, προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Συγκεκριμένα, στη διδακτική πράξη η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συστηματικές διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιασμό και ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή του. Οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν δεδομένα για το υπάρχον εκπαιδευτικό έργο και αξιοποιούν τα αποτελέσματα για το σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης. Εδώ ακριβώς, στην εκπαιδευτική έρευνα, λοιπόν, τα ερευνητικά εργαλεία στέκονται βοηθητικά στην καταγραφή δεδομένων και στη διεξαγωγή ορθών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

7.1. Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά Εργαλεία

Ερευνητικά ονομάζονται τα εργαλεία που η χρήση τους από τους ερευνητές συνδράμει στη διαδικασία άντλησης, καταγραφής και επεξεργασίας δεδομένων με σκοπό τη διεξαγωγή πορισμάτων και συμπερασμάτων για τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας.

7.1.1. Ημιδομημένη Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτέλεσε το κύριο ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα, καθώς αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων, 2003), ενδεδειγμένη για έλεγχο και ανάπτυξη υποθέσεων (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008). Ειδικά η ερευνητική συνέντευξη δύναται να χρησιμοποιηθεί ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008). Επιγραμματικά, αναλόγως με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης, διακρίνουμε συνήθως σε:

- Πλήρως δομημένη συνέντευξη, η οποία έχει προκαθορισμένο χαρακτήρα (ερωτήσεις, διατύπωση, διάταξη).
- Ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, που η διάταξή τους, ωστόσο, μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή.

Μη δομημένη συνέντευξη, όπου ο συνεντευκτής να μην έχει υπόψιν μια γενική περιοχή ενδιαφέροντος, αλλά επιτρέπει στη συζήτηση να αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτής της περιοχής. Μπορεί να είναι πλήρως άτυπη (Robson, 2010).

Η συνέντευξη της παρούσας έρευνας κινήθηκε εγγύτερα της ημιδομημένης συνέντευξης, αφού να μην περιέχονταν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αφού σε κάποια σημεία πήρε διαστάσεις συζήτησης, στα πλαίσια της απουσίας καθοδήγησης. Αυτό προβλεπόταν, σύμφωνα με τον Robson, κατά τον οποίο στη διάρκεια μιας ημιδομημένης συνέντευξης «μπορεί να αλλάξει η διατύπωση μια ερώτησης, να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις». Η άνωθεν απόφαση ελήφθη συνειδητά από την ερευνήτρια προκειμένου να δοθεί συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις, να προαχθεί η εις βάθος διερεύνηση και να αποφευχθούν παρανοήσεις (Robson, 2010: 323). Η παραπάνω αναφερόμενη επιδίωξη παραπέμπει και στην επονομαζόμενη συνέντευξη σε βάθος (in depth interview), όπου ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή, όσο το δυνατόν πλουσιότερων πληροφοριών, για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003).

Χρήζει αναφοράς το γεγονός, ότι διεξήχθησαν συνεντεύξεις με συνεντευξιαζόμενους τόσο τη διδάσκουσα του τμήματος, το οποίο αφορούσε η έρευνα, όσο και τους ίδιους τους μαθητές. Ως προς την τυπολογία των Powney & Watts (1987), που αναφέρεται, στο βιβλίο του Robson περί συνεντεύξεων αποκρινόμενων και συνεντεύξεων πληροφορητών, η παρούσα έρευνα κινείται ανάμεσα, καθώς ναι μεν ο συνεντευκτής καθοδηγούσε τη συζήτηση, αλλά το πρωτεύον ενδιαφέρον εστίαζε στις απόψεις του ερωτώμενου (Robson, 2010: 330-336). Με βάση, επίσης, την εξάβαθμη κλίμακα του Whyte (1982), που αφορά στην «καθοδηγητικότητα» του συνεντευκτή, προτιμήθηκε να κινηθεί ο συνεντευκτής ανάμεσα στα τρία πρώτα επίπεδα, ήτοι από ελάχιστα καθοδηγητικός έως μετρίως καθοδηγητικός. Αυτό σημαίνει ουσιαστικά, ότι υπήρξε χρήση παροτρυντικών θορύβων (κλίμακα 1), σκέψη σχετικά με τα σχόλια του πληροφοριοδότη (κλίμακα 2) και ερωτήσεις σχετικές με τα τελευταία σχόλια του πληροφοριοδότη (κλίμακα 3) (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008).

Οι συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας αποσκοπούσαν στο να συγκεντρώσουν στοιχεία αναφορικά με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού κλίματος α) σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και β) σύμφωνα με τις απόψεις της διδάσκουσας του τμήματος, καθώς επίσης και να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τις επικοινωνιακές σχέσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Τέλος, συγκεκριμένα από τη συνέντευξη της διδάσκουσας αντλήθηκαν στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών.

Διεξαγωγή της συνέντευξης

Σύμφωνα με τον Tuckman (1972) (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008), κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο συνεντευκτής πρέπει να ενημερώσει τον απαντώντα για τη φύση ή τον σκοπό της συνέντευξης με όσο το δυνατόν περισσότερη ειλικρίνεια, χωρίς να προκαταλαμβάνει τις απαντήσεις, και να αποπειραθεί να τον κάνει να νιώσει άνετα. Πρέπει, επίσης, να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράφει τις απαντήσεις και αν σκοπεύει να προβεί σε μαγνητοφώνηση πρέπει να πάρει τη συγκατάθεση του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη. Στην παρούσα έρευνα, στην πρώτη φάση της συνέντευξης από την καθηγήτρια του τμήματος, τα προαναφερθέντα διαδικαστικά δεν ήταν απαραίτητα, αφού η επικείμενη συνέντευξη είχε σχεδιαστεί σε συνεργασία με τη διδάσκουσα. Στη δεύτερη φάση συνεντεύξεων,

όπου έλαβαν χώρα συνεντεύξεις με τους μαθητές, κάποιες από τις ανωτέρω οδηγίες κρίθηκαν απαραίτητες. Σε κάποια σημεία, επίσης, ο συνεντευκτής κρίθηκε να περιορίσει τους συνεντευξιαζόμενους, ώστε να μην παραστρατούν από το ζητούμενο της ερώτησης (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008). Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές, λόγω του νεαρού της ηλικίας των συνεντευξιαζόμενων, απαιτούσαν λεπτούς χειρισμούς και την ενθύμηση ότι η συνέντευξη ήταν μία προσωπική συνάντηση και όχι απλά μία άσκηση συλλογής δεδομένων. Βαρύνουσας σημασίας ήταν, επιπλέον, η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλης ατμόσφαιρας, ώστε οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008). Αυτό ήταν απαραίτητο περισσότερο στις συνεντεύξεις με τους μαθητές, όπου ως επί το πλείστον, όμως, η εγγύτητα η οποία είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους μαθητές λειτούργησε ως γέφυρα επικοινωνίας. Λήφθηκε υπόψιν, τέλος, η παρατήρηση σχετικά με την αξιοπιστία στην περίπτωση συνέντευξης παιδιών, αφού, όπως έχει αποδειχθεί από τους Simons(1982) και Lewis(1992), τα παιδιά τείνουν να πουν οτιδήποτε παρά να σιωπήσουν, περιορίζοντας έτσι την αξιοπιστία των δεδομένων (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008).

Όσον αφορά στην εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών για τις συνεντεύξεις ειδικά στις συνεντεύξεις των μαθητών έγινε προσπάθεια ελαχιστοποίησης των περισπασμών και της πιθανότητας του σκηνικού φόβου. Αποφασίστηκε, επίσης, να αποφευχθεί η καταγραφή των απαντήσεων με τη μορφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πράγμα που μπορεί να αποβεί εξαιρετικά απωθητικό για τους απαντούντες (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008). Αντ' αυτών, προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση με τη χρήση μαγνητοφώνου, το οποίο κίνησε το ενδιαφέρον των νεαρών μαθητών σε τέτοιο βαθμό που αστειεύτηκαν και χαλάρωσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Τύπος ερωτήσεων

Όσον αφορά στον σχεδιασμό και στη διατύπωση ερωτήσεων, που είναι ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία ερευνητικών εγχειρημάτων που βασίζονται σε συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων, 2003), χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού τύπου ερωτήσεις, αναλόγως με τον ερωτώμενο:

- Ανοικτές ερωτήσεις (open questions), οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του δίχως προκαθορισμούς. Το είδος αυτό των ερωτήσεων χρησιμοποιείται κυρίως στην μη δομημένες και στις ημιδομημένες συνεντεύξεις.
- Μικτές ερωτήσεις (mixed questions). Είναι ερωτήσεις που συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των δυο προηγούμενων τύπων.
- Ερωτήσεις γνώμης (opinion questions). Είναι ερωτήσεις που στοχεύουν στην διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων για διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες.
- Δομικές ερωτήσεις (structural questions). Είναι ερωτήσεις που στοχεύουν στην εύρεση αιτιοτήτων και αιτιωδών μηχανισμών πχ «πως απέκτησες την γνώμη αυτή;»
- Υποθετικές ερωτήσεις (hypothetical questions). Είναι ερωτήσεις που στοχεύουν στην άντληση πληροφορίας από τον ερωτώμενο για υποθετικές καταστάσεις ή για καταστάσεις και φαινόμενα που μπορεί να λάβουν χώρα στο μέλλον, πχ «ποια θα ήταν η γνώμη σου αν...» ή «τι θα έκανες αν...» κτλ.
- Εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις (introductory and conclusive questions). Είναι ερωτήσεις που εισάγουν τον ερωτώμενο στο κύριο θέμα της συνέντευξης και κλείνουν την συνέντευξη αντίστοιχα.
- Ερωτήσεις – γέφυρα (bridge questions). Είναι ερωτήσεις που οδηγούν από το ένα θέμα της συνέντευξης στο άλλο (Dunn, 2000, Breakwell, 1995, Mishler, 1996, στο Ιωσηφίδης, E., 2003: 39-40).

Στη διεξαγωγή της συνέντευξης με αποδέκτη τους μαθητές χρησιμοποιήθηκαν επίσης,

Κλειστές ερωτήσεις (closed questions), όπου όλες οι πιθανές απαντήσεις του ερωτώμενου προβλέπονται από τον ερευνητή. Ο τύπος αυτός ερωτήσεων χρησιμοποιείται συνήθως στις αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις.

Σε πολλές περιπτώσεις το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Μεταγραφή της συνέντευξης

Ο Mishler (1986) επισημαίνει ότι, κατά τη διάρκεια της μεταγραφής, πρέπει να ληφθεί υπόψιν η επιλεκτική φύση της μαγνητοσκόπησης, καθώς φιλτράροντας εξαιρεί περιβαλλοντικούς παράγοντες, παραγκωνίζοντας οπτικές και μη λεκτικές πλευρές της συνέντευξης. Συνεχίζει, υποστηρίζοντας, πως τα δεδομένα και η σχέση μεταξύ νοήματος και γλώσσας είναι τοποθετημένα μέσα στο περιβάλλον και στα συμφραζόμενά του. Είναι μία σχέση ασταθής και μεταβαλλόμενη που υπόκειται σε συνεχείς επανερμηνείες. Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνει και ο Kvale, ο οποίος αποφαίνεται ότι η μεταγραφή της συνέντευξης είναι επιλεκτικός μετασχηματισμός που περιλαμβάνει ήδη ερμηνευμένα δεδομένα (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008: 474- 475). Στην παρούσα συνέντευξη στα πλαίσια εξασφάλισης μιας πίστης μεταγραφής της μαγνητοφώνησης καταγράφηκαν όσα ειπώθηκαν, με ταυτόχρονη αναφορά:

- στον τόνο της φωνής του ομιλητή η των ομιλητών: αυστηρός, ευχάριστος, παροτρυντικός,
- στο κυμάτισμα της φωνής: ανοδικό/ εκπτωτικό, ρυθμός,
- στα σημεία στα οποία δόθηκε έμφαση από τον ομιλητή,
- στις υπάρχουσες παύσεις, σιωπές ή διακοπές,
- στη διάθεση των ομιλητών: ενθουσιώδης, θυμωμένος, βαριεστημένος, προσηλωμένος, χαρούμενος, βαρύθυμος,
- στην ταχύτητα άρθρωσης του λόγου: γρήγορα/ αργά, με δισταγμό ή με σιγουριά,
- στον τρόπο διατύπωσης των σκέψεων του ομιλητή: με συνεχή ροή ή με σύντομες φράσεις
- στο πόσα άτομα μιλούσαν ταυτόχρονα,
- σε ταυτόχρονα δρώμενα τα οποία ο ερευνητής δύναται να ανακαλέσει στη μνήμη του (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008: 475).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση, η οποία αναπότρεπτα ήταν ερμηνευτική. Η ερμηνευτική ανάλυση αποτελεί περισσότερο μία αντιδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των αποσπασμένων από το περιβάλλον δεδομένων, που ήδη συνιστούν ερμηνείες μιας κοινωνικής συνάντησης (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008) για τις θέσεις και τις απόψεις τους. Η μεν καθηγήτρια του τμήματος αναφορικά με τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία που κλήθηκε να εφαρμόσει και οι δε μαθητές αναφορικά με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών. Ακολούθως, οι ερωτήσεις συμβάδιζαν με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και έδιναν τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Πραγματοποιήθηκε, επιπροσθέτως, προσπάθεια μεταγραφής από τον προφορικό στο γραπτό λόγο με πιστό και αντικειμενικό τρόπο, στηριζόμενοι στα βασικά χαρακτηριστικά του αυθεντικού μέσου που χρησιμοποιήθηκε (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. 2008: 432) με παράλληλη αναφορά κάποιων αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις με σκοπό να διευκρινιστούν και να αποσαφηνιστούν βασικά ερωτήματα της μελέτης (Kvale, 1996, σ. 266 στο Μάρκογλου, 2017: 171).

Ειδικότερα, στην παρούσα ερευνητική διαδικασία συγκεντρώθηκαν δεδομένα σε μια σχολική περίοδο (2016-2017), από ένα προσεκτικά επιλεγμένο δείγμα μαθητών και κατόπιν επιλογής των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων για τους σκοπούς της έρευνας.

7.1.2. Μη Συμμετοχική Παρατήρηση

Η παρατήρηση (observation) είναι ίσως η «απλούστερη» μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα. «Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων.» (Ιωσηφίδης, 2003: 51) Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου οφείλεται στα πλεονεκτήματα που παρέχει, ήτοι την άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές και την δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής δουλειάς σε φυσικά περιβάλλοντα, στα πραγματικά, δηλαδή, περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2003). Η παρατήρηση επιλέχθηκε, επίσης, χάριν μεθοδολογικής τριγωνοποίησης και συμπληρωματικής λειτουργίας με τα υπόλοιπα εργαλεία της έρευνας, ακριβώς όπως προτείνεται από τον Robson (2010: 370): «η παρατήρηση μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως υποστηρικτική ή συμπληρωματική μέθοδος για να συλλέξουμε δεδομένα που μπορεί να συμπληρώσουν ή να διαφωτίσουν δεδομένα που επιτεύχθηκαν με άλλα μέσα. Στην περίπτωσή μας, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με

τη βοήθεια των συνεντεύξεων, της μαγνητοφώνησης και του ερωτηματολογίου, διασταυρώθηκαν με τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία καταγραφής: η μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών και οι σημειώσεις πεδίου. Οι σημειώσεις πεδίου ορίζονται ως τα δεδομένα που καταγράφονται από τον ερευνητή σε μορφή κειμένου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και διακρίνονται σε περιγραφικές και στοχαστικές. Οι περιγραφικές αφορούν στην περιγραφή των όσων διεξάγονται κατά τη διαδικασία της παρατήρησης (γεγονότα, διαδικασίες, υποκείμενα κλπ.), ενώ οι στοχαστικές συγκεντρώνουν τις προσωπικές σκέψεις του ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Creswell, 2011: 217). Το τελικό υλικό ανάλυσης, διαμορφώθηκε μέσα από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και της σύγκρισης των δεδομένων αυτής με τις σημειώσεις πεδίου οι οποίες ήταν περιγραφικές και στοχαστικές.

Ακολούθως, αφού λήφθηκε υπόψιν ένα σοβαρό μειονέκτημα της παρατήρησης: το γεγονός, δηλαδή, ότι πολλές φορές η παρουσία του ερευνητή-παρατηρητή αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές και διαστρέφει το ποιοτικό υλικό που συλλέγεται, καθορίστηκε ο ρόλος του παρατηρητή. Οι διαθέσιμες επιλογές, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του ερευνητή, ήταν: πλήρως συμμετέχων (complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) και πλήρως παρατηρητής (complete observer) (Ιωσηφίδης, 2003). Από την ερευνήτρια υιοθετήθηκε ο ρόλος της πλήρους παρατηρήτριας, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε ανάμιξη μπορούσε να μεταβάλει τα συλλεχθέντα δεδομένα. (Ιωσηφίδης, 2003: 52). Ο καθορισμός του συγκεκριμένου ρόλου προσδιόρισε, παράλληλα, και τον τύπο της παρατήρησης, η οποία προσδιορίστηκε ως μη συμμετοχική, παραμένοντας πιστοί στην προαναφερθέντα συλλογιστική του περιορισμού της ανάμιξης.

Τα είδη της παρατήρησης, επίσης, όπως αναφέρονται από τους Cohen, Manion & Morrison (2008: 513), κινούνται σε έναν άξονα αυστηρά δομημένης- μη δομημένης παρατήρησης. Μια εναλλακτική τυπολογία διαχωρίζει τις μεθόδους παρατήρησης σε άτυπες και τυπικές, όπου οι μεν πρώτες είναι λιγότερο δομημένες και επιτρέπουν μεγάλη ελευθερία στον παρατηρητή για να συγκεντρώσει και να καταγράψει τα δεδομένα του, ενώ οι δε δεύτερες κατευθύνουν το τι θα παρατηρηθεί και ο παρατηρητής οφείλει να ακολουθήσει αυτές τις προκαθορισμένες πτυχές (Robson, 2010: 372). Οι παρατηρήσεις, στις οποίες προέβη η ερευνήτρια

διαμορφώθηκαν σταδιακά, ξεκινώντας από μια λιγότερο τυπική μορφή σε μια συστηματικότερη παρατήρηση, αφού αν η παρατήρηση είναι μη συστηματική ενέχει ο κίνδυνος καταγραφής συμπεριφορών και διαδικασιών που είναι αποκλειστικά μη τυπικές. Άλλωστε, σε κάποιες περιπτώσεις το πλαίσιο της παρατήρησης μπορεί να μην υπάρχει αρχικά ή να αναδιαμορφώνεται καθώς η έρευνα ωριμάζει και προχωρά (Ιωσηφίδης, 2003: 51). Η παρατήρηση της παρούσας έρευνας ήταν, συνεπώς, ημιδομημένη και ευέλικτη, ενώ παράλληλα μαγνητοφωνήθηκαν οι διδασκαλίες.

Να αναφερθεί, επιπλέον, η απουσία εμπειρίας από πλευράς της ερευνήτριας, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τη διεξαγωγή μιας μη συστηματικής παρατήρησης. Οι «αμύητοι» ερευνητές οδηγούνται συχνά σε μεροληψίες, όπως αυτές της επιλεκτικής προσοχής, κωδικοποίησης και μνήμης. Η αποφυγή του μεν πρώτου προϋποθέτει την καταβολή συνειδητής προσπάθειας για ισορροπημένη κατανομή και σε μεγάλο εύρος της προσοχής του ερευνητή, προϋπόθεση εξαιρετικά δύσκολη για τον αρχάριο ερευνητή. Το δεύτερο αναφερθέν στοιχείο, αυτό της επιλεκτικής κωδικοποίησης αναφέρεται στην αδυναμία του νέου ερευνητή να διατηρήσει την ερμηνεία και την κωδικοποίηση των δεδομένων ανεπηρέαστα από την προσωπική του κρίση. Τα ανωτέρω, αμφότερα, λύνονται με τη βοήθεια της συστηματικής παρατήρησης και ειδικότερα με τις κλείδες παρατήρησης, που χρησιμοποιήθηκαν από τη γράφουσα προκειμένου να φωτιστούν τα δεδομένα που αφορούσαν τα ερευνητικά της ερωτήματα. (Robson, 2010: 385). Όσο για τον τελευταίο αναφερόμενο κίνδυνο μεροληψίας, αυτόν της επιλεκτικής μνήμης, αντιμετωπίστηκε μέσω της μαγνητοφώνησης των μαθημάτων, ώστε να υπάρξει διασταύρωση και εμπλουτισμός των δεδομένων της παρατήρησης, στοιχεία βοηθητικά κατά την ανάλυση των δεδομένων (Mason, 2011). Τέλος, αναφέρεται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία η προϋπόθεση της συναίνεσης των παρατηρούμενων που αφορά άμεσα ζητήματα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Στην περίπτωση μας, η συναίνεση δόθηκε από το ίδιο το σχολείο που φιλοξένησε την εν λόγω έρευνα. Οι μαθητές, ωστόσο, έδωσαν άτυπα τη συγκατάθεσή τους «αγκαλιάζοντας» την ερευνήτρια και τη συνάδελφό της, που πραγματοποιούσαν αμφότερες έρευνα στο πλαίσιο του σχολείου. Τα δεδομένα της εκάστοτε παρατήρησης είχαν την μορφή σημειώσεων χωρισμένων και οργανωμένων ανά θεματικές κατηγορίες.

Αναφορικά με τους άξονες παρατήρησης, δόθηκε βάση στη διερεύνηση της συχνότητας της συμμετοχής των μαθητών του συνόλου της τάξης με έμφαση στα

υποκείμενα της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση της συμμετοχής των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών με βάση τους ακόλουθους άξονες παρατήρησης (κλειδές παρατήρησης):

1. Συχνότητα προφορικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (αν υποθέσουμε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατά μέσο όρο 10 ανά μάθημα):

μηδαμινή (0/10)

ελάχιστη (1-2/10)

μέτρια (3-4/10)

ικανοποιητική (5-6/10)

πολύ καλή (7-8/10)

πάρα πολύ καλή (9-10/10)

7.1.3. Ερωτηματολόγιο

Στις επιστήμες της αγωγής, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρύτατα ως βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Η ευρεία χρήση του, θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι: α) είναι εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, β) είναι οικονομικό, γ) μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του ως προς: το φύλο, την ηλικία, τις γραμματικές γνώσεις, το επάγγελμα, τη γεωγραφική προέλευσή του κ.λπ., δ) παρέχει πληροφορίες ποικίλες και σε πολλούς τομείς: γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, στάσεις, επιθυμίες κ.τ.λ., και ε) τα δεδομένα του μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα από τον ερευνητή (Crouch & Housden, 1996: 169)

Συγκεκριμένα διανεμήθηκαν εκ των προτέρων ερωτηματολόγια ανίχνευσης των ΠΤΝ των μαθητών, αφού κρίθηκε αναγκαία η πρότερη κατηγοριοποίηση τους, ώστε εν τέλει να οδηγηθούμε στην επιλογή των δύο ομάδων που θα αποτελούσαν το βολικό δείγμα της έρευνάς μας. Χρησιμοποιήθηκε το τεστ αξιολόγησης των ΠΤΝ των Pierrette Boudreau και Ginette Grenier (Boudreau & Grenier, 2003, στο: Βαρδακώστα: 193), με το οποίο η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών του κύριου Φλουρή, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»². Σκοπός της χρήσης του ερωτηματολογίου ήταν να υπάρξει συσχέτιση των αποτελεσμάτων των τύπων νοημοσύνης των εξεταζόμενων υποκειμένων με την ανταπόκρισή τους στις θεατρικές τεχνικές, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της θεωρίας βρίσκουν απήγηση ιδίως στις νοημοσύνες που σχετίζονται με τις τέχνες, τις διαπροσωπικές σχέσεις και, γενικότερα, τα συναισθήματα.

7.1.4. Μαγνητοφώνηση

Ως μαγνητοφώνηση ορίζεται η διαδικασία καταγραφής ήχου σε μαγνητικό ή ηλεκτρονικό μέσο, κατά προτίμηση όπως δηλώνει και η λέξη με μαγνητόφωνο. Η μαγνητοφώνηση καθίσταται χρήσιμη και αποδοτική στη διδασκαλία, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα διακοπής της εκπομπής και την εύκολη μεταφορά σε επόμενα ή προηγούμενα σημεία της μαγνητοφώνησης. Στην παρούσα εργασία, η μαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε επικουρικά με τα υπόλοιπα εργαλεία, όπως, επίσης και για αποφυγή της επιλεκτικής μνήμης, όπως προαναφέρθηκε. Τα δεδομένα της μαγνητοφώνησης εμπλούτισαν αυτά της παρατήρησης (Mason, 2011) και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα, όταν στην πορεία χρειάστηκε να συστηματοποιηθεί η παρατήρηση και να υπάρξουν κάποιοι σταθεροί άξονες παρατήρησης, όπως αυτός του βαθμού συμμετοχής ή της αρέσκειας. Η απομαγνητοφώνηση λειτούργησε εξαιρετικά βοηθητικά, αφού προμήθευε με στοιχεία που η προσωπική παρατήρηση, μέσω της γραπτής καταγραφής δεν μπορούσε να συγκρατήσει. Μέσω των μαγνητοφωνημένων μαθημάτων μπόρεσαν να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματα της έρευνας με περαιτέρω λεπτομέρειες, αφού υπήρχε καταγραφή:

- α) του τόνου της φωνής των ομιλητών,
- β) της διάθεσής τους: ενθουσιώδης, βαριεστημένη, προσηλωμένη, χαρούμενη, βαρύθυμη, κ.α.,
- γ) της ταχύτητας άρθρωσης του λόγου τους: γρήγορα/ αργά, με δισταγμό ή με σιγουριά (Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., 2008: 475).

²Μια πιο εμπειριστατωμένη μορφή ανακτήθηκε από την διπλωματική εργασία της συμφοιτήτριας Βαρδακώστας Ειρήνης: «*Η Καλλιέργεια των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στη γλωσσική διδασκαλία. Μια μελέτη περίπτωσης στη Β' Λυκείου*», σ.193.

7.2. Τριγωνοποίηση

Η εγκυρότητα στις ποιοτικές έρευνες επιτυγχάνεται κυρίως με τη μέθοδο του τριγωνισμού (triangulation). Όπως αναφέρει ο Robson (2010: 441), «ο τριγωνισμός στην έρευνα είναι μια μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου “καθορίζοντάς το” από δύο ή περισσότερες θέσεις». Πρόκειται για έναν τρόπο εξασφάλισης της εγκυρότητας και μπορεί να περιγραφεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, είναι μία τεχνική έρευνας, που γίνεται αποδεκτή από πολλούς, αλλά μόνο λίγοι την χρησιμοποιούν στην πράξη (2000: 321).

Ο Denzin διακρίνει τέσσερις τύπους τριγωνοποίησης (στο Robson, 2007: 207):

- Τριγωνοποίηση δεδομένων: η χρήση μίας ή περισσότερων μεθόδων για να συλλεχθούν τα στοιχεία, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, κ.ά.
- Τριγωνοποίηση παρατηρητή: η χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητών κατά τη μελέτη.
- Μεθοδολογική τριγωνοποίηση: ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων
- Θεωρητική τριγωνοποίηση: η χρήση πολλαπλών, διαφορετικών ή όχι θεωρητικών αντιλήψεων.

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει στην εφαρμογή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης σχετίζεται με το αν η θεωρία αναπτύσσεται επαγωγικά (από τη παρατήρηση στη θεωρία) ή παραγωγικά (έχοντας ήδη μία θεωρία η οποία επαληθεύεται από την ερμηνεία του στοιχείων). Στην πρώτη περίπτωση, η θεωρία που προκύπτει μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, επαληθεύεται από ποσοτικά ευρήματα και η μέθοδος ονομάζεται επαγωγική (inductive). Από την άλλη μεριά, όταν προϋπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, προηγούνται τα ποσοτικά στοιχεία, και η ποιοτική μέθοδος εφαρμόζεται συμπληρωματικά, τότε η μέθοδος ονομάζεται παραγωγική (deductive) (Morse, 1991: 121).

Στην περίπτωσή μας, η τριγωνοποίηση επιτυγχάνεται με την τριγωνοποίηση δεδομένων:

- Συνέντευξη εκπαιδευτικού
- Συνεντεύξεις μαθητών
- Παρατήρηση ερευνήτριας

- Μαγνητοφώνηση μαθημάτων

7.3. Επεξεργασία Αποτελεσμάτων

Για την παρουσίαση των στοιχείων που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «πυκνής περιγραφής» («thick description») και η μέθοδος της «πυκνής ερμηνείας» («thick interpretation»). Η μεν πρώτη συνέβαλε στην προσπάθεια ικανοποιητικής περιγραφής του εκπαιδευτικού ζητήματος μέσω των ποικίλων ερευνητικών δεδομένων και η δε δεύτερη συνέβαλε στη σύνδεση των ερμηνειών των υποκειμένων με τις προϋπάρχουσες θεωρίες και έρευνες. Σύμφωνα με τον Denzin (1989: 83), η πυκνή περιγραφή απαιτεί λεπτομερή καταγραφή της φωνής, των συναισθημάτων, των σκέψεων και των πράξεων των υποκειμένων, αλλά και την διαρκή σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, ενώ η πυκνή ερμηνεία οφείλει να αναδείξει την συνεισφορά των υποκειμένων της έρευνας στην επίλυση του εκπαιδευτικού ζητήματος. Τέλος, έγινε χρήση και του προγράμματος EXCEL για την ποσοτικοποίηση και απεικόνιση ορισμένων ερευνητικών δεδομένων.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα. Σε πρώτη ανάλυση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και, ακολούθως, με τη μέθοδο της πυκνής περιγραφής, τα δεδομένα για κάθε μαθητή που αποτέλεσε μέρος του δείγματος.

8.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, πριν από την πραγματοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών και στα πλαίσια μιας έρευνας μικρής έκτασης που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, μοιράστηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια ανίχνευσης των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων που δόθηκαν προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:



Γράφημα 1

<u>Τύπος νοημοσύνης</u>	<u>Ποσοστό επί του συνόλου της τάξης</u>
Ενδοπροσωπική	22%
Διαπροσωπική	17%
Μουσική	16%
Οπτικοχωρική	14%
Κινησθητική	11%
Λογικομαθηματική	10%
Γλωσσική	6%
Φυσιοκρατική	4%

Όπως φαίνεται από την απεικόνιση του διαγράμματος, η πλειονότητα των μαθητών της τάξης έχει ως κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης την **ενδοπροσωπική**, με ποσοστό **22%**. Ακολουθούν με κοντινά ποσοστά η **διαπροσωπική** (17%), η **μουσική** (16%) και η **οπτικοχωρική** (14%) νοημοσύνη. Η **κινησθητική** και η **λογικομαθηματική** νοημοσύνη κινούνται κοντά η μία στην άλλη, με ένα **11%** ένα **10%** αντίστοιχα, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η **γλωσσική** (6%) και η **φυσιοκρατική** νοημοσύνη (4%).

Αν η έμφαση στην παρούσα εργασία δινόταν στη μονιστική αντίληψη της νοημοσύνης, με επακόλουθο ένα τυπικό ψυχομετρικό τεστ δείκτη νοημοσύνης, ο πλουραλισμός του τμήματος δε θα είχε αναδειχθεί. Για έναν περίπου αιώνα, επίκεντρο του ενδιαφέροντος αποτέλεσαν οι **γλωσσικές** και **λογικομαθηματικές** δεξιότητες, με βάση τις οποίες τα άτομα κατατάσσονταν σε περισσότερο ή λιγότερο «έξυπνα» ή προβλέπονταν οι επιδόσεις του ατόμου στο σχολείο και κατ' επέκταση στη ζωή (Φλουρής, 2007). Εντός του τμήματος στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συμπεριλαμβάνονταν άριστοι μαθητές, οι οποίοι έδιναν λανθασμένη αρχική εντύπωση στην ερευνήτρια σχετικά με τους τύπους νοημοσύνης τους. Με μια πρώτη ματιά, οι άριστες επιδόσεις τους σε Μαθηματικά και Νεοελληνική Γλώσσα κατηύθυναν τη σκέψη προς τους «πυλώνες» της ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ήτοι την γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, ωστόσο, επιφύλασσαν μια μεγάλη έκπληξη: οι δύο άνωθεν αναφερόμενοι τύποι νοημοσύνης, ήτοι η **γλωσσική** και η **λογικομαθηματική** καταλαμβάνουν, μαζί με τη **φυσιοκρατική**, τις τελευταίες θέσεις

των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, μόνο ένας μαθητής από το δείγμα είχε ως κυρίαρχη νοημοσύνη τη γλωσσική, ενώ η λογικομαθηματική δεν προέκυψε ως κυρίαρχη νοημοσύνη σε κανέναν μαθητή. Ο αναφερόμενος μαθητής συμπεριλήφθηκε στους μαθητές της δεύτερης ομάδας, αφού ανήκε ταυτόχρονα στους μαθητές με την υψηλότερη επίδοση στο τμήμα.

Στο σημείο αυτό κρίνεται καλό να υπάρξει μια υπενθύμιση του τρόπου επιλογής των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα. Η επιλογή τους έγινε με κριτήρια βαθμολογικής επίδοσης και όχι με κριτήριο τον Τύπο Νοημοσύνης των μαθητών.

8.2. Αποτελέσματα συνεντεύξεων και παρατήρησης

Τα αποτελέσματα των δύο εργαλείων άντλησης υλικού, δηλαδή των συνεντεύξεων (μαθητών και διδάσκουσας) και των δεδομένων της παρατήρησης της ίδιας της ερευνήτριας, θεωρήθηκε καλό να συνδυαστούν και να παρουσιαστούν με τη μέθοδο της πυκνής περιγραφής, ώστε να γίνεται επαλήθευση των αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης εργαλείων.

8.2.1. Ομάδα πρώτη

Στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές με τις τρεις χαμηλότερες επιδόσεις του τμήματος, πάντα με βαθμολογικά κριτήρια. Ακολουθούν ξεχωριστές περιγραφές για κάθε έναν από τους μαθητές που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα, κατηγοριοποιημένες με τη βοήθεια των ερευνητικών ερωτημάτων και των αξόνων παρατήρησης.

Υποκείμενο Α

Προσοχή/ Αρέσκεια

Η μαθήτρια Α΄ αποτελούσε μία ιδιόμορφη περίπτωση παιδιού, αφού όπως ανέφερε η καθηγήτρια έπασχε από διάσπαση ελλειμματικής προσοχής. Στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τη μαθήτρια, συνειδητοποιήθηκε, αρχικά, ότι δεν μπορούσε να θυμηθεί καμία από τις τεχνικές που είχαν πραγματοποιηθεί στο τμήμα της, εντούτοις μπορούσε να αναφερθεί σε αυτές αξιολογικά. Δήλωσε χαρακτηριστικά πριν να ερωτηθεί: «δε θυμάμαι τις τεχνικές, αλλά να σας πω ότι ήταν

πολύ καλές». Αυτή η δήλωση πριν να ξεκινήσει η συνέντευξη ενδέχεται να έδειχνε τον ενθουσιασμό της μαθήτριας για τη χρήση των θεατρικών τεχνικών. Στην πορεία της συνέντευξης η μαθήτρια χαρακτήρισε για άλλη μια φορά τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ως «τέλειες», ανεβάζοντας αντίστοιχα τον τόνο της φωνής της, δηλώνοντας για άλλη μια φορά την αρέσκειά της, πράγμα που μας οδηγεί στο να υποθέσουμε ότι πρόκειται περί πηγαίας δήλωσης. Όλα αυτά, μια μαθήτρια που κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού μαθήματος επιδείκνυε πλήρη αδιαφορία, χωρίς να αφιερώνει ούτε το ελάχιστο της προσοχής της, ατενίζοντας έξω από το παράθυρο της αίθουσας διδασκαλίας είτε συνομιλώντας με συμμαθητές της. Όπως ανέφερε η καθηγήτρια: «από τα πιο δύσκολα πράγματα είναι να κρατήσεις την προσοχή της συγκεκριμένης μαθήτριας σε ένα παραδοσιακό μάθημα και να την κρατήσεις, όπως λέμε, ‘a ricco’». Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, η μαθήτρια κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή της στη διδάσκουσα, τον διαδραστικό πίνακα και τα τεκταινόμενα εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Επομένως, όσον αφορά στον πρώτο άξονα της παρούσας εργασίας, αυτόν της προσέλευσης της προσοχής, μπορούμε να υποθέσουμε πως οι θεατρικές τεχνικές είχαν ως προς την πρώτη μαθήτρια μεγάλο ποσοστό επιτυχίας.

Συμμετοχή

Στην ίδια υπόθεση συγκλίνουν τα ποσοστά συμμετοχής της εν λόγω μαθήτριας σε σχέση με τις παραδοσιακές διδασκαλίες. Σε μία από τις πέντε τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, συγκεκριμένα στο «Παιχνίδι ρόλων», η συγκεκριμένη μαθήτρια σηκώθηκε ενώπιον των συμμαθητών της και είχε ενεργό και επιτυχή ρόλο στη διεξαγωγή, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας της. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η συμμετοχή της οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στην παρακίνηση της διδάσκουσας και δεν αποτελούσε αυθόρμητη πράξη. Σε αυτό το γεγονός μπορούμε να αποδώσουμε, ίσως, τις αντικρουόμενες αντιδράσεις της μαθήτριας: ενώ συμμετείχε και γελούσε έντονα, σε ανύποπτο χρόνο το πρόσωπό της έδειχνε να «σκοτεινιάζει» στιγμιαία. Σε μια από αυτές τις στιγμές μονολόγησε «γιατί πρέπει να το κάνω τώρα αυτό;». Τόσο τα λόγια της όσο και η συμπεριφορά της μαθήτριας κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας χαρακτηρίζονταν ενδεχομένως από εσωστρέφεια και ίσως να έδειχναν, παράλληλα, φόβο να μην εκτεθεί μπροστά στους συμμαθητές της. Σε σχέση με τη συμμετοχή της μαθήτριας αναφέρεται ενδεικτικά

από τη διδάσκουσα του τμήματος: «νομίζω ότι πέτυχε δύο πράγματα, για τα οποία εγώ χάρηκα εξαιρετικά: το ένα ήταν να συνεργαστεί, γιατί η συγγραφή κειμένων προέκυψε από τα παιδιά μετά την ανάγνωση των αποσπασμάτων. Η θεατρική δημιουργική γραφή έγινε με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και αυτό βέβαια έχει ένα νόημα, γιατί τα παιδιά συνεργάζονται και μαθαίνουν και ανταλλάσσουν απόψεις και δημιουργούν το δικό τους κείμενο που προέρχεται από τα ίδια, πάντα με κάποιες κατευθύνσεις. Η μαθήτρια, λοιπόν, κατάφερε να συνεργαστεί και κατάφερε και να γράψει. Αυτά τα δύο στοιχεία θεωρώ ότι την εξέλιξαν αρκετά, ακόμη κι αν δεν τόλμησε να παρουσιαστεί μπροστά στους συμμαθητές της και να το παρουσιάσει αυτό». Ακολούθως, η δήλωση της ίδιας της μαθήτριας: «η συμμετοχή μου αυξήθηκε, αλλά όχι πολύ», δείχνει ένα παιδί με μετριοπάθεια αλλά και αυτογνωσία.

Εκπαιδευτικό κλίμα

Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί, με βάση την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε, ότι όντως υπήρξε διαφοροποίηση στα επίπεδα συμμετοχής της, αλλά όχι πολύ μεγάλη. Βέβαια, αυτό για τη συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν ένα πολύ μεγάλο βήμα, το οποίο ταυτόχρονα φάνηκε από τις κινήσεις, τις αντιδράσεις και τις εκφράσεις του προσώπου της να τη διασκεδάζει. Η συμμετοχή της συγκεκριμένης μαθήτριας έβαλε, επίσης, ένα λιθαράκι στη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος του συνόλου της τάξης, αφού σταμάτησε να ασχολείται με οτιδήποτε άλλο και επικέντρωσε την προσοχή της στο μάθημα, αφήνοντας χώρο και χρόνο και για τα υπόλοιπα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσα από τα κείμενα που παρήγαγαν στα πλαίσια των θεατρικών τεχνικών.

Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές τους

Παράλληλα με την προσέλευση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας, και μέσω της διαφοροποίησης της συμμετοχής της, βελτιώθηκε και το επίπεδο της γνωστικής της πρόσληψης. Η μαθήτρια ανέφερε ότι κατανόησε καλύτερα χαρακτήρες των ομηρικών επών, κυρίως τον χαρακτήρα του Αχιλλέα, λόγω της θεατρικότητας που διακατείχε τα κείμενα που παρήχθησαν από τους συμμαθητές της στα πλαίσια των θεατρικών τεχνικών. Όσον αφορά, επιπλέον, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τις σχέσεις με την ίδια τη διδάσκουσα, οι ενδείξεις των μεθοδολογικών εργαλείων συγκλίνουν μεταξύ τους. Τόσο η παρατήρηση όσο και οι συνεντεύξεις δείχνουν

αρκετή βελτίωση. Συγκεκριμένα σε σχέση με την αλληλεπίδραση με τη διδάσκουσα η μαθήτρια αναφέρει «η καθηγήτρια ήταν πολύ πιο ευχάριστη απ' ό,τι συνήθως», ενώ δήλωσε, ταυτόχρονα, ότι θα ήθελε αυτά τα μαθήματα να πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα.

Κυρίαρχος τύπος νοημοσύνης

Σχετικά με τους τύπους νοημοσύνης, η μαθήτρια, βάσει του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί, φάνηκε να έχει κυρίαρχη την **οπτικοχωρική** νοημοσύνη, πράγμα που δικαιολογεί την μεγαλύτερη συμμετοχή της στις θεατρικές τεχνικές, οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές οπτικού τύπου (Gardner). Άλλος ανεπτυγμένος τύπος νοημοσύνης της μαθήτριας φάνηκε να είναι η κιναισθητική νοημοσύνη. Η ίδια δήλωσε ότι της είναι δύσκολο να μένει ακίνητη για πολύ και ότι προτιμά τις ομαδικές δραστηριότητες. Από τα παραπάνω μπορούμε να εικάσουμε ότι η μαθήτρια Α' δύναται να ευεργετηθεί από τη χρήση θεατρικών τεχνικών, οι οποίες ενδείκνυνται για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση και δημιουργικότητα.

Κλείνοντας την περιγραφή της πρώτης μαθήτριας παραθέτουμε ένα ακόμη σημείο από τα λεγόμενα της διδάσκουσας: «ήταν μια πολύ μεγάλη πρόοδος για ένα τέτοιο παιδί. Κι ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά χρειάζονται ερεθίσματα για να ανακαλύπτουν και τα ίδια τις δυνατότητές τους. Μπορεί να μην το ξέρουν ότι το έχουν. Ή κάποια μπορεί να σου λένε ότι «εγώ δεν είμαι καλός σε αυτό» και ουσιαστικά να μεταφέρουν την άποψη κάποιου άλλου για τα ίδια. Δηλαδή, να μην είναι δική τους η ιδέα και το να βοηθήσω τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους, να έχουν τις ανάγκες τους και να τις εκφράζουν και τα ενδιαφέροντά τους είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό και οι θεατρικές τεχνικές δίνουν αυτή τη δυνατότητα.»

Υποκείμενο Β'

Συμμετοχή

Η επιλογή της ένταξης του συγκεκριμένου μαθητή στην Ομάδα Α' δεν ήταν τυχαία. Επρόκειτο για ένα παιδί που έμοιαζε εξ αρχής να μην ταιριάζει στο πλαίσιο της τάξης, ενώ παράλληλα εντασσόταν στους μαθητές με χαμηλή βαθμολογική

επίδοση. Τα ποσοστά «ποιοτικής» συμμετοχής του στις «παραδοσιακές» διδασκαλίες ήταν, επίσης, ιδιαίτερα χαμηλά, αφού ήταν σύνηθες φαινόμενο να ζητάει τον λόγο κυρίως για να αστείευτεί. Ορισμένες φορές, επιπλέον, απλώς προέβαινε σε περιπαικτικά σχόλια, ανεξαρτήτως της παραχώρησης του λόγου από τη διδάσκουσα. Διαφωτιστικό είναι το σχόλιο της διδάσκουσας σχετικά με τον εν λόγω μαθητή: *«έχει μια κάποιου είδους δυσκολία, που κυρίως έχει να κάνει με το ότι έχει θέματα αποδοχής από την τάξη. Κανείς ουσιαστικά δεν τον αγκαλιάζει, δεν τον αποδέχεται. Φαντάσου, λοιπόν, πόσο σημαντικό ήταν και για τον ίδιο να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, να παράγουν το δικό τους κείμενο και τελικά να το παρουσιάσουν. Έδωσε πάρα πολύ καλά στοιχεία».*

Όπως προοικονομείται από τα λεγόμενα της καθηγήτριας, ο μαθητής άλλαξε στάση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι συμμετείχε σε όλες τις θεατρικές τεχνικές με ενθουσιασμό και προσήλωση και, το κυριότερο, αυτοβούλως³. Ήταν από τους μαθητές που αποζητούσαν τη συμμετοχή σε κάθε θεατρική τεχνική που πραγματοποιούνταν, ενώ πολλές φορές ήταν φανερή η απογοήτευσή του σε περίπτωση μη επιλογής του.

Εκπαιδευτικό κλίμα

Από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας μπορεί να εικαστεί ότι η αλλαγή στάσης του εν λόγω μαθητή πυροδότησε σε μεγάλο ποσοστό την αλλαγή του γενικότερου κλίματος της τάξης, αφού κατά τα παραδοσιακά μαθήματα ήταν ο συγκεκριμένος μαθητής που διέκοπτε συχνά τη ροή του μαθήματος με τα σχόλιά του. Κατά τη διάρκεια της χρήσης των θεατρικών τεχνικών, ωστόσο, η ροή του μαθήματος ήταν αβίαστη και ευχάριστη, καθώς πραγματοποιούνταν πλέον ανεμπόδιστα. Τα μόνα σχόλια που προέρχονταν από τον μαθητή αφορούσαν αυστηρά το μάθημα και ήταν ιδιαιτέρως εύστοχα. Όχι μόνο έπαψε να αποτελεί διάσπαση για την προσοχή των άλλων μαθητών, αλλά αντιθέτως αποτέλεσε πηγή ενθάρρυνσης και συγκέντρωσης, αφού απέτρεπε τις προσπάθειες άλλων μαθητών να παρεκκλίνουν από το μάθημα ή να αστείευτούν. Η αφοσίωση και η προθυμία που επέδειξε κατά τις διδασκαλίες ήταν εντυπωσιακή και συμπαρέσυρε αρκετούς από τους συμμαθητές

³ Έχει μεγάλη σημασία η προσωπική βούληση του μαθητή, αφού σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές χρειάστηκαν ενθάρρυνση για να συμμετέχουν στις θεατρικές τεχνικές.

του. Χαρακτηριστικό και ενδεικτικό περιστατικό, που επιβεβαιώνει τα παραπάνω λεγόμενα, αφορά στην περίπτωση της μαθήτριας Α', η οποία αρνούνταν να συμμετέχει στις θεατρικές τεχνικές. Απευθυνόμενος σε εκείνη, ο μαθητής Β' είπε: «είμαστε όλοι συμμαθητές εδώ. Μη φοβάσαι, δεν πρόκειται να σε κοροϊδέψει κανένας. Σήκω κι εσύ». Παρόλο που τα λόγια του δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα ως προς τη συμμετοχή της μαθήτριας Α', αποδεικνύουν μεγάλη αλλαγή στάσης και τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Η τροποποίηση αυτή δε, ίσως οφείλεται στην επονομαζόμενη «μίμηση προτύπου», η οποία χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό τόσο ως στρατηγική τροποποίησης της συμπεριφοράς, μέσω επίδειξης στάσεων που ήταν επιθυμητό να υιοθετήσει ο μαθητής, όσο και ως τεχνική δημιουργίας κλίματος μάθησης. Αγνοώντας την πρότερη στάση του μαθητή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, η διδάσκουσα επέλεξε να εξακολουθήσει να δίνει τον λόγο στον μαθητή ακόμη και όταν οι παρατηρήσεις του ήταν ειρωνικές ή άστοχες. Η συνειδητή αυτή επιλογή διατήρησε τον μαθητή εντός του κύκλου της τάξης και αποδείχθηκε κατά τη διάρκεια της χρήσης των θεατρικών τεχνικών σωτήρια. Επιδεικνύοντας θετικές στάσεις και χαρακτηριστικά, η διδάσκουσα δημιούργησε μια ατμόσφαιρα η οποία επέτρεψε, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον του μαθητή για τις θεατρικές τεχνικές, την ενσωμάτωσή του στην τάξη και εν τέλει λειτούργησε ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Η αλλαγή που πραγματικά συνέβη στον μαθητή Β' ίσως να συνοψίζεται καλύτερα στα παρακάτω λεγόμενα των Good και Brophy: «οι προσδοκίες που έχετε για τους μαθητές είναι δυνατόν να σας οδηγήσουν στο να τους αντιμετωπίζετε με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλέσετε την ανταπόκριση που αναμένετε από αυτούς» (Goethals, et al., 2013: 221).

Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές τους/ Κυρίαρχος τύπος νοημοσύνης

Μέσα σε διάστημα δύο μηνών και με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, ο μαθητής απώλεσε την πρότερη «περιθωριακή» συμπεριφορά του και με την αδιόρατη ενθάρρυνση και αποδοχή της καθηγήτριας μπόρεσε να αλληλεπιδράσει καλύτερα με τους συμμαθητές του. Η χρήση των θεατρικών τεχνικών προήγαγε τις σχέσεις συνεργασίας εντός της σχολικής αίθουσας, αφού οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν σε τρεις από τις πέντε τεχνικές συνεργατικά. Ο μαθητής Β' επέδειξε μεγάλη προθυμία συμμετοχής ιδίως στις δραστηριότητες που εμπειρείχαν κίνηση και έκφραση

συναισθημάτων. Σταδιακά σταμάτησε να διακωμωδεί καταστάσεις εντός της αίθουσας και έκανε φανερή μια πιο ώριμη πλευρά του. Τα ποσοστά αποδοχής από τους συμμαθητές του φάνηκε να αυξήθηκαν, αφού δεν παρατηρήθηκαν πλέον ειρωνικά σχόλια σχετικά με την συμπεριφορά και τη στάση του μαθητή από τους συμμαθητές του. Άξιο αναφοράς είναι το σχόλιο που έκανε ο ίδιος ο μαθητής σχετικά με τη διδάσκουσα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: «η κυρία ήταν πολύ καλή, πολύ χαμογελαστή, πώς να το πω, ήταν σα μαμά». Το αυθόρμητο αυτό σχόλιο ίσως είναι ενδεικτικό της ευάσθητης φύσης του μαθητή, ο οποίος κρυβόταν πίσω από τα καυστικά σχόλια που έκανε, κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών μαθημάτων. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών γεφύρωσε το χάσμα που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στον αναφερόμενο μαθητή, τους συμμαθητές και την καθηγήτριά του με έναν ανώδυνο τρόπο. Έφερε στην επιφάνεια, επίσης, τον πραγματικό χαρακτήρα του και ανέδειξε τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης του, δηλαδή την ενδοπροσωπική και δευτερευόντως την κιναισθητική νοημοσύνη.

Προσοχή / Αρέσκεια

Ο συγκεκριμένος μαθητής έδειχνε κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών μαθημάτων να μη συγκεντρώνεται και να μην προσεγγίζει τα ζητούμενα με τη δέουσα σοβαρότητα. Κατόπιν των διδασκαλιών με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, η στάση του φάνηκε να μεταβάλλεται αισθητά. Το άνωθεν συμπέρασμα προέκυψε συνδυαστικά από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και από τις απαντήσεις του ίδιου του μαθητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις σχετικές με την αρέσκεια, ο μαθητής επεσήμανε, πως θεώρησε το μάθημα με τις θεατρικές τεχνικές «πολύ πιο ενδιαφέρον», ενώ στη συνέντευξη που παραχώρησε στην ερευνήτρια, ο μαθητής χαρακτηριστικά ανέφερε: «τα στοιχεία του παρελθόντος αναδείχθηκαν καλύτερα μέσω των θεατρικών τεχνικών». Παράλληλα, φάνηκε να συγκεντρώνεται και να αποκρίνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι στις παραδοσιακές διδασκαλίες, ενώ ακόμη και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε στις διδασκαλίες και στη συνέντευξη φάνηκε να μεταβάλλεται, δείχνοντας διαφορετικά επίπεδα ωριμότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνουν, αναμφίβολα, οι επισημάνσεις της μέντορας, όπως προκύπτουν από τις συνεντεύξεις. Τονίζεται από τη διδάσκουσα, ότι ο εν λόγω

μαθητής «παρουσίασε (τις ζητούμενες εργασίες) πολύ ωραία και το πήρε πολύ σοβαρά», παρόλο που «είναι παιδί που θα συνέχεια θα διακωμωδεί».

Υποκείμενο Γ'

Κυρίαρχος τύπος νοημοσύνης

Η εν λόγω μαθήτρια δεν ανέδειξε έναν κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης, αλλά αντιθέτως, την πρώτη θέση μοιράστηκαν τέσσερις τύποι: οπτικοχωρική, μουσική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Από προσωπικές συζητήσεις με την μαθήτρια ήταν γνωστή στην ερευνήτρια η αγάπη της για τη μουσική. Μολαταύτα, τα υπόλοιπα αποτελέσματα ήταν αναπάντεχα. Η έντονη ενασχόληση, σε επίπεδο πρωταθλητισμού, της μαθήτριας με τον αθλητισμό οδηγούσαν αρχικά στο εύκολο συμπέρασμα της κιναισθητικής νοημοσύνης. Σε τελική ανάλυση, όμως, η μαθήτρια είχε μεγαλύτερη κλίση στην αναγνώριση των συναισθημάτων τόσο των συμμαθητών της όσο και των δικών της, γεγονός που τη βοήθησε να ανταποκριθεί στις θεατρικές τεχνικές που συμπεριλάμβαναν ανίχνευση συναισθημάτων του ήρωα. Άλλωστε, ανάμεσα στους τύπους νοημοσύνης που έδειξε να έχει κλίση, ήταν και η διαπροσωπική, η οποία συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις, τις ανάγκες και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων και κατ' επέκταση να συνεργάζεται αρμονικά με αυτούς (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009: 40).

Συμμετοχή

Η μαθήτρια ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση παιδιού, καθώς έδινε αντικρουόμενα μηνύματα και εντυπώσεις. Τη μια στιγμή έδειχνε έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα, την επόμενη μπορεί να ήταν απορροφημένη σε μια συζήτηση εξωσχολικής φύσης με συμμαθήτριές της. Τη μια στιγμή έδειχνε σίγουρη για τον εαυτό της και την επόμενη μπορούσε να αμφισβητήσει τα λεγόμενά της ή να σιωπήσει από ανασφάλεια σχετικά με τις απαντήσεις της. Στα παραδοσιακά μαθήματα προτιμούσε να σιωπά και να λειτουργεί εκ του ασφαλούς. Το ενδιαφέρον της, ωστόσο, τραβούσαν εύκολα δραστηριότητες που περιλάμβαναν συμμετοχή των μαθητών, εμφατική ανάγνωση ή ανίχνευση συναισθημάτων. Επομένως, η θετική ανταπόκρισή της στις θεατρικές τεχνικές ήταν ως ένα βαθμό αναμενόμενη. Αντίθετα με τις οποιοσδήποτε προσδοκίες, η μαθήτρια κατά τη διεξαγωγή των πρώτων

τεχνικών δεν επεδίωξε να σηκωθεί και να κινηθεί, προκειμένου να συμμετέχει, αλλά παραμένοντας στην ασφάλεια του θρανίου της συμμετείχε ευχάριστα δια λόγου στις τεχνικές που περιλάμβαναν αλληλεπίδραση των μαθητών και ανίχνευση συναισθημάτων των ηρώων της Ιλιάδας. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της πρώτης τεχνικής, δηλαδή της θεατρικής ανάγνωσης με διερεύνηση μορφής και ύφους, η μαθήτρια ζήτησε τον λόγο σε ποικίλες περιπτώσεις απαντώντας ουσιαστικά και εύστοχα, αλλά διατήρησε μια συντηρητική αντιμετώπιση και στάση. Σταδιακά, τις βδομάδες που ακολούθησαν, επικέντρωσε την προσοχή της στην εκάστοτε θεατρική τεχνική, με αποκορύφωμα την ενθουσιώδη συμμετοχή της στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού, όπου σε συνδυασμό με μια καλή της φίλη και συμμαθήτρια υποδύθηκαν ρόλους εμπνευσμένους από τα επαγγέλματα της αρχαιότητας και προέβησαν σε ανάγνωση διαλόγων που οι ίδιες είχαν δημιουργήσει.

Εκπαιδευτική ατμόσφαιρα/ Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές

Ο αυτοσχεδιασμός που παρουσίασαν εντυπωσίασε τους συμμαθητές τους και έφερε τις δύο μαθήτριες στο επίκεντρο της προσοχής, με αποτέλεσμα τις ακόλουθες εβδομάδες οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης να αποζητούν τη συμμετοχή της μαθήτριας στις δραστηριότητες των θεατρικών τεχνικών. Η ίδια ανταποκρίθηκε θαυμάσια στις προσδοκίες τους, αυξάνοντας τον βαθμό συμμετοχής της και καταλήγοντας ένα από τα παιδιά με τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής στις διαδικασίες εντός της σχολικής αίθουσας. Η ερευνήτρια κατέγραψε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σχόλια αναφορικά με την ποιότητα της συμμετοχής της μαθήτριας Γ΄ στις θεατρικές τεχνικές: «δημιουργικός και χιουμοριστικός διάλογος» (καθηγήτρια τμήματος), «φοβερός διάλογος, αστείος, ανταποκρίνεται σε αυτά που είδαμε για την αρχαιότητα» (μαθητές). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η συμμετοχή της άνω μαθήτριας στις τεχνικές συνέβαλλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας θετικότερης και πιο ενθουσιώδους εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας. Και το σημαντικότερο, χάρισε στη μαθήτρια την αυτοπεποίθηση που χρειαζόταν, ώστε να τολμήσει να συμμετέχει.

Τις ημέρες που ακολούθησαν την παρουσίαση του διαλόγου, η μαθήτρια ένιωθε άνετα να συμμετέχει στην αποτίμηση των προσπαθειών των συμμαθητών της, πάντα σε κλίμα αποδοχής και συμφιλίωσης, χωρίς να νιώσει ούτε για μια στιγμή την ανάγκη να στραφεί σε κάποιον συμμαθητή της και να συνομιλήσουν σχετικά με

εξωσχολικά θέματα, όπως στο παρελθόν. Είχε πλέον ενεργό ρόλο στα τεκταινόμενα εντός της σχολικής αίθουσας, ξεπερνώντας μάλιστα τα ποσοστά των «καλών μαθητών», αλλά βελτιώνοντας, παράλληλα, τη σχέση με το σύνολο των συμμαθητών της. Τέλος, αναφορικά με τη σχέση της με τη διδάσκουσα του τμήματος, δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο, όπως στην περίπτωση του Μαθητή Β'. Πέρα από τον ενθουσιασμό από την πλευρά της διδάσκουσας για την επιτυχία της συμμετοχής της, η σχέση τους παρέμεινε ως είχε.

Στη συνέντευξή της, τέλος, η ίδια η μαθήτρια ανέφερε τη συμμετοχή της στη θεατρική ομάδα του σχολείου και τόνισε ότι το μάθημα με τη χρήση θεατρικών τεχνικών της είναι πολύ πιο οικείο απ' ό τι μια παραδοσιακή τυπική διδασκαλία. Τόνισε ότι κατάλαβε καλύτερα τα συναισθήματα των ηρώων και εξέφρασε την επιθυμία της για συχνότερη χρήση των τεχνικών.

8.2.2. Ομάδα δεύτερη

Στη δεύτερη ομάδα επιλέχθηκαν μαθητές με άριστες επιδόσεις, με βαθμολογικά κριτήρια, και έντονη συμμετοχή στο σύνολο των μαθημάτων.

Υποκείμενο Α'

Προσοχή/ Συμμετοχή

Η πρώτη μαθήτρια που επιλέχθηκε για τη δεύτερη ομάδα από το σύνολο του δείγματος ήταν η μαθήτρια με την υψηλότερη βαθμολογική επίδοση. Μαθήτρια του «20», πρόθυμη να συμμετέχει σε κάθε είδους δραστηριότητα, με εύστοχες παρατηρήσεις και καλό χαρακτήρα. Γενικότερα αποδεκτή από το σύνολο της τάξης, τόσο λόγω των επιδόσεών της όσο και της εμφάνισής της, ήταν πλήρως κοινωνικοποιημένη και εξαιρετικά ευχάριστη. Δεδομένων των αναφερόμενων χαρακτηριστικών της, δεν ήταν διόλου δύσκολη η προσέλκυση τους ενδιαφέροντός της. Αναφορικά με την αρέσκειά της ως προς τη χρήση των θεατρικών τεχνικών δεν βρέθηκε στον αντίποδα σε σχέση με την πρώτη ομάδα, αφού κι εκείνη επαίνεσε τις θεατρικές τεχνικές. Η διαφορά που υπήρχε ήταν μόνο σε σχέση με τον βαθμό ενθουσιασμού. Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό για την αλλαγή από παραδοσιακή διδασκαλία σε διδασκαλία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Αποτελούσε γενικότερα μαθήτρια με ευχάριστη αύρα, αλλά διατήρησε τη

στάση που είχε και στις υπόλοιπες παραδόσεις, χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση, παρά τα θετικά σχόλια που έκανε για τη χρήση των θεατρικών τεχνικών. Ακολούθως, και η συμμετοχή της μαθήτριας δεν παρουσίασε κάποια αισθητή αλλαγή. Έδειξε τη συνηθισμένη προθυμία συμμετοχής, ο βαθμός, ωστόσο, ουσιαστικής συμμετοχής της περιορίστηκε, λόγω της ανάμειξης μαθητών που στο παρελθόν είτε αδιαφορούσαν για το μάθημα είτε λιποψυχούσαν και απέφευγαν να ζητήσουν τον λόγο. Η ίδια, όμως, δε σταμάτησε να ζητάει το λόγο ανεξαρτήτως της εκάστοτε θεατρικής τεχνικής και το αποτελέσματος.

Εκπαιδευτική ατμόσφαιρα/ Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές

Η εν λόγω μαθήτρια βοήθησε πάντοτε στη διατήρηση ενός καλού κλίματος εντός της τάξης, αν και βιωματικά κρίνοντας αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό για τους άριστους μαθητές, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που εμπνέουν ζήλια, λόγω της συμπάθειας που μπορεί να προκαλέσουν στους διδάσκοντες ή της τάσης τους να προσπαθούν να μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον των διδασκόντων. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, ζητούσα πάντοτε ήρεμα τον λόγο και απαντούσε εξίσου ήρεμα και μετριοπαθώς. Γενικότερα δεν ξεχώριζε από το σύνολο της τάξης και οι καλές τις σχέσεις με τους συμμαθητές της διατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή ως προς τη σχέση με τη διδάσκουσα του τμήματος, η οποία κατά το παρελθόν είχε καλές σχέσεις με τη μαθήτρια, χωρίς όμως να έχει δείξει κάποια προτίμηση απέναντι στη μαθήτρια, ούτε να έχει προβεί σε διακρίσεις υπέρ των «καλών» μαθητών.

Κυρίαρχος τύπος νοημοσύνης

Οι καλές σχέσεις της μαθήτριας με όλους ίσως να μπορούν να αιτιολογηθούν από τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης της, δηλαδή την διαπροσωπική νοημοσύνη. Ωστόσο, δε θα επιχειρήσουμε να τη συνδέσουμε με τις θεατρικές τεχνικές, γιατί η μαθήτρια συμμετείχε εξίσου σε κάθε μάθημα, είτε παραδοσιακό, είτε με χρήση θεατρικών τεχνικών. Δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση που να μπορεί να συσχετιστεί με τον τύπο νοημοσύνης της.

Υποκείμενο Β΄

Κυρίαρχος Τύπος νοημοσύνης/ Συμμετοχή

Ο δεύτερος μαθητής της ομάδας, εξίσου δυνατός μαθητής με την προηγούμενη περίπτωση, επιλέχθηκε, πέραν του προφανή λόγου, λόγω της ιδιομορφίας του. Η ιδιομορφία αυτή έγκειται στο γεγονός, ότι χωρίς να ανατρέξει κανείς στις βαθμολογικές του επιδόσεις, δεν υπήρχε καμία ουσιαστική ένδειξη ότι συγκαταλεγόταν ανάμεσα στους «άριστους» μαθητές. Ένα επιπλέον κριτήριο συμπερίληψής του στην παρούσα μελέτη- περίπτωση ήταν τα αποτελέσματα του τεστ νοημοσύνης. Από το σύνολο της τάξης ήταν ο μοναδικός μαθητής, του οποίου οι απαντήσεις κατέδειξαν ως κυρίαρχη τη γλωσσική νοημοσύνη. Σε συνδυασμό με την διαπροσωπική νοημοσύνη, που κατέδειξε ως δεύτερη το τεστ, θα περίμενε κανείς ότι ο μαθητής θα συμμετείχε διαρκώς στις παραδόσεις, πράγμα που δεν παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ούτε κατά τη διάρκεια των παραδοσιακών διδασκαλιών ούτε με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών. Απεναντίας, η συμμετοχή του μαθητή κινήθηκε στα ίδια επίπεδα: χαμηλή έως ανύπαρκτη. Παρατηρήθηκε, επίσης, από την ερευνήτρια μια έντονη αντίσταση στην ιδέα συμμετοχής στις θεατρικές τεχνικές και προσπάθεια απομόνωσης. Μετά από διατύπωση σαφούς οδηγίας για συμμετοχή από τη διδάσκουσα, ο μαθητής συμμετείχε πειθήνια, αλλά ήταν φανερό από τις εκφράσεις του προσώπου του και τον τόνο της φωνής του ότι η διαδικασία δεν του ήταν ευχάριστη. Ειδικότερα αναφορικά με τη συμμετοχή, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της πρώτης θεατρικής τεχνικής (Θεατρική ανάγνωση), παρατηρήθηκε ο μαθητής να σηκώνει το χέρι του και να το κατεβάζει, σχεδόν αμέσως, αβέβαιος. Στις τεχνικές «Μια μέρα από τη ζωή του ήρωα» και «Παιχνίδι χαρακτήρων» ο μαθητής επιλέγεται από τη διδάσκουσα να συμμετέχει στις ομάδες, για λόγους εξυπηρέτησης της έρευνας. Εν τέλει συμμετέχει απρόθυμα και πολύ περιορισμένα, δίνοντας την εντύπωση ότι αισθάνεται άβολα και προσπαθώντας να αποφύγει την έντονη ανάμειξη στις απαντήσεις των ομάδων.

Προσοχή/ Αρέσκεια

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις δεν προκύπτει ασφαλές συμπέρασμα για το αν οι θεατρικές τεχνικές κέντρισαν την προσοχή του μαθητή, αφού δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση. Το βέβαιο είναι όμως, πως προσπάθησε να αποφύγει τη

συμμετοχή σε αυτές. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο μαθητής αναφέρθηκε με θετικούς χαρακτηρισμούς στις θεατρικές τεχνικές. Παρόλο που τα λεγόμενά του αντικρούουν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση, φάνηκε να μην απολαμβάνει τη χρήση τους, αλλά να νιώθει άβολα. Στο σημείο αυτό ίσως μπορούμε να υποθέσουμε ότι όντας «άριστος» μαθητής δε θα πρόβαινε σε αρνητικές δηλώσεις σχετικά με τις παραδόσεις των μαθημάτων.

Εκπαιδευτική ατμόσφαιρα/ Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές

Ως προς την εκπαιδευτική ατμόσφαιρα δεν υπήρξε κάποια ουσιαστική ανάμειξη, αφού ο μαθητής παρέμενε σιωπηλός ως επί το πλείστον. Οι σχέσεις του τόσο με την εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του παρέμειναν ως έχουν, χωρίς καμία ουσιαστική διαφοροποίηση.

Υποκείμενο Γ'

Συμμετοχή/ Εκπαιδευτικό – Μαθησιακό κλίμα / Σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριές

Η εν λόγω μαθήτρια αποτελούσε περίπτωση πολύ καλής μαθήτριας με διακριτική, εντούτοις, παρουσία στη σχολική αίθουσα. Η αριστεία της φαινόταν τόσο στα γραπτά της όσο και σε μετρημένες φορές που καλούνταν να απαντήσει σε ερωτήματα. Η συμμετοχή της κατά τη διάρκεια των «παραδοσιακών» διδασκαλιών μπορεί να χαρακτηριστεί ήπια προς μέτρια. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών με τη χρήση των Θεατρικών Τεχνικών, ωστόσο, έδειξε να αυξάνεται η επιθυμία της για συμμετοχή, αφού σήκωνε συχνότερα το χέρι της και παρατηρήθηκε, παράλληλα, περισσότερος ενθουσιασμός στη φωνή και στις απαντήσεις της. Η συγκεκριμένη μαθήτρια συμμετείχε στην τεχνική του Αυτοσχεδιασμού, όπου παρήγαγε έναν διάλογο σε συνεργασία με μια συμμαθήτριά της, η οποία συμπεριλήφθη στο δείγμα της Ομάδας Α' (Υποκείμενο Γ'). Ο διάλογος είχε εξαιρετική απήχηση στους συμμαθητές τους και διαμόρφωσε ένα παιγνιώδες εκπαιδευτικό και μαθησιακό κλίμα. Όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση της Μαθήτριας Γ', οι μαθήτριες βρέθηκαν στο επίκεντρο της προσοχής των συμμαθητών τους και βελτιώθηκε η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, πράγμα το οποίο ίσως οφείλεται στα θετικά συναισθήματα που

βίωσαν στα πλαίσια του θετικού μαθησιακού κλίματος και του επαίνου από ολόκληρη την τάξη.

Στην αλληλεξάρτηση των παραγόντων «μαθησιακό κλίμα» και βελτίωση επικοινωνιακών σχέσεων συγκλίνει και ο Ματσαγγούρας (2007: 250-251), κάνοντας λόγο για τον βαρύνοντα ρόλο που διαδραματίζει για τη μάθηση το θετικό ψυχολογικό κλίμα που αναπτύσσεται από τα συναισθήματα αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (Παπαδόπουλος, 1998)

Κυρίαρχος Τύπος νοημοσύνης /Προσοχή/ Αρέσκεια

Η επίδοση της μαθήτριας στις Θεατρικές Τεχνικές, θα μπορούσε να συσχετίζεται με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης της, όπως εκείνοι αναδείχθηκαν από το ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη θέση των αποτελεσμάτων της ισοδυναμούσαν δύο Τύποι Νοημοσύνης: η Μουσική και η Ενδοπροσωπική. Η μεν πρώτη εντάσσεται στις νοημοσύνες που σχετίζονται με τις Τέχνες, στις μορφές των οποίων εντάσσεται το ίδιο το Θέατρο, ενώ η δεύτερη ανήκει στις νοημοσύνες του προσώπου» (person related), των οποίων η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα (Παπανελοπούλου, 2002). Συνεπώς, εξηγείται τόσο η καλλιτεχνική της φύση, η οποία φάνηκε να ανταποκρίνεται στις Θεατρικές Τεχνικές όσο και ο ενθουσιασμός που αποκόμισε από τη θετική ανταπόκριση του συνόλου της τάξης. Τέλος, ενδεχομένως, τα αποτελέσματα του τεστ να ερμηνεύουν το γεγονός της εθελοντικής συμμετοχής της στις τεχνικές, παρόλο που χαρακτηριζόταν από μια φυσική εσωστρέφεια. Παρά την αναφερόμενη εσωστρέφεια, αφενός η κλίση της προς τις τέχνες την ώθησε να συμμετέχει στις τεχνικές, ενώ, αφετέρου, η βίωση θετικών συναισθημάτων και η ενασχόληση με τα συναισθήματα των ηρώων, κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον της εν λόγω μαθήτριας.

8.3. Ομαδοποίηση αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, θα γίνει μια προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί στην παρούσα εργασία.

Ερώτημα 1^ο:

- Πώς διαφοροποιήθηκε το κλίμα της τάξης στις διδασκαλίες με τη χρήση θεατρικών τεχνικών συγκριτικά με τις «παραδοσιακές» διδασκαλίες; (Παιδαγωγικό κλίμα)

Παιδαγωγικό κλίμα

Στο ερώτημα περί διαφοροποίησης του κλίματος της τάξης με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, μπορούμε να απαντήσουμε, ότι με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υπήρξε αισθητή διαφοροποίηση. Στις παραδοσιακές διδασκαλίες το κλίμα ήταν κατά κύριο λόγο διεκπεραιωτικό, ενώ κατά τη χρήση των θεατρικών τεχνικών μετετράπη σε πιο φιλικό και ευχάριστο. Η ίδια η εκπαιδευτικός του τμήματος δήλωσε ότι υπήρχε διαφορά στην εκπαιδευτική ατμόσφαιρα της τάξης στις διδασκαλίες με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, αφού «το παιδαγωγικό κλίμα έγινε πιο φιλικό και πιο συνεργατικό». Έναν άλλο δείκτη αλλαγής του εκπαιδευτικού κλίματος αποτέλεσε η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι έδειχναν περισσότερο ενθουσιασμό, ενώ αυξήθηκε η τάση για συμμετοχή, μέσω της ανάτασης των χειρών. Τέλος, η ίδια η διδάσκουσα έδειξε να χαλαρώνει και να μην αγχώνεται πλέον για τη διαχείριση της τάξης, αφού δεν υπήρχε ανάγκη για επιβολή σε μη συγκεντρωμένους μαθητές.

Τα αίτια για την παραπάνω αναφερόμενη διαφοροποίηση ενδέχεται να είναι τα ακόλουθα: αρχικά, οι ερμηνείες για το αναφερόμενο αποτέλεσμα επικεντρώνονται κυρίως στην απουσία τυπικής βαθμολογικής αξιολόγησης, που ηρέμησε τους μαθητές και έδωσε ελευθερία ως προς τις απαντήσεις τους. Ένας άλλος λόγος φάνηκε να είναι η αποδοχή από το σύνολο της τάξης, αφού κάθε προσπάθεια αντιμετωπίστηκε με σεβασμό και θετική διάθεση, στα πλαίσια, βέβαια, του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος που είχε δημιουργηθεί. Καθοριστικός ήταν, παράλληλα και ο ρόλος της διδάσκουσας του τμήματος, η οποία υπήρξε πολύ υποστηρικτική, αφού πλέον δεν υπήρχε το προαναφερόμενο άγχος διαχείρισης.

Στα ίδια συμπεράσματα συγκλίνουν και τα ευρήματα ορισμένων ερευνητικών εργασιών που αναφέρθηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση: η έρευνα της Ημέλλου, η έρευνα της Φανουράκη και η έρευνα του Μουστάκη. Η μεν πρώτη αναφέρει ότι οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε να βίωσαν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα μέσα από την εμπλοκή τους σε θεατρικές δραστηριότητες. Τονίζει χαρακτηριστικά ότι η απουσία βαθμολογικών δεικτών φάνηκε να αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικού μαθησιακού κλίματος, αφού οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρθηκαν θετικά στην απουσία τους (Ημέλλου, 2016: 154). Ακολούθως, η Φανουράκη αναφέρεται στο ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται στην τάξη και την επακόλουθη αβίαστη αφομοίωση του μαθήματος. Στην έρευνά της σημειώνεται ότι οι μαθητές δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα ως θετικά στοιχεία της διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων μέσω των θεατρικών συμβάσεων το ότι είναι ευχάριστη η διδασκαλία, αλλά και το ότι αφομοιώνουν ταυτόχρονα τη διδακτική ύλη και αποκτούν ποικίλες γνώσεις. «Το ευχάριστο κλίμα που επικρατεί στην τάξη και η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα μέσα από διαφορετικού τύπου ασκήσεις, τους οδηγεί στο να απολαμβάνουν τη διδακτική ώρα και ταυτόχρονα να κατανοούν καλύτερα το μάθημα, να βελτιώνουν το μαθητικό και το προσωπικό τους προφίλ» (Φανουράκη, 2010: 337). Τέλος, στην έρευνα του Μουστάκη αναδείχθηκαν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια των θεατρικών τεχνικών, πράγμα που οδήγησε σε ένα ευχάριστο μάθημα.

Εικάζεται, παράλληλα, ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών με την παιγνιώδη διάθεση που διαθέτει, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών είτε λόγω καινοτόμου αλλαγής και προσέγγισης είτε λόγω των τύπων νοημοσύνης τους. Η φύση αυτή των θεατρικών τεχνικών ενδέχεται να ωθήσει τους μαθητές να ασχοληθούν πιο συστηματικά και πιο ουσιαστικά με το διδασκόμενο αντικείμενο. Στην εικασία αυτή συγκλίνουν και τα αποτελέσματα της Ημέλλου, τα οποία εστιάζουν αφενός στο κλίμα οικειότητας και άνεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και αφετέρου στον υποστηρικτικό ρόλο που υιοθέτησε ο εκπαιδευτικός, ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθητών. Οι θεατρικές τεχνικές φάνηκε να παρέχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος, πάντα με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού- εμπυχωτή (Παπαδόπουλος, 1998)

Η βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, τέλος, μπορεί να αποδοθεί και στη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών, που φρόντισε να χρησιμοποιήσει η διδάσκουσα, ήτοι:

1. Επίδειξη θετικών στάσεων και χαρακτηριστικών
2. Ανακοίνωση σαφών προσδοκιών με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας
3. Ανταπόκριση στις απαιτήσεις που επιβάλλει η ύπαρξη διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών
4. Προαγωγή των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
5. Οργάνωση ενός θετικού φυσικού περιβάλλοντος (Goethals, et al., 2013)

Ερώτημα 2^ο:

- Σε ποιο βαθμό βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής αίθουσας; (Σχέσεις των μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό και με τους/τις συμμαθητές/τριες)

Επικοινωνιακές σχέσεις

Στο ερώτημα της βελτίωσης των επικοινωνιακών σχέσεων εντός της σχολικής αίθουσας, τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι βελτιώθηκαν παράλληλα με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος. Στην αλληλεξάρτηση των παραγόντων «μαθησιακό κλίμα» και βελτίωση επικοινωνιακών σχέσεων συγκλίνει και ο Ματσαγγούρας (2007: 250-251), ο οποίος τονίζει τον βαρύνοντα ρόλο που διαδραματίζει για τη μάθηση το θετικό ψυχολογικό κλίμα που αναπτύσσεται από τα συναισθήματα αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (Παπαδόπουλος, 1998).

Πιο συγκεκριμένα το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως επίδοσης, έδειξε να συνεργάζεται αρμονικά και υπήρξαν, μάλιστα, περιπτώσεις μαθητών που συμμετέχοντας και αλληλοεπιδρώντας περισσότερο στο μάθημα αφομοιώθηκαν από το σύνολο της τάξης, πράγμα που δε συνέβαινε πριν. Επιπλέον, οι σχέσεις με τη διδάσκουσα φάνηκε να βελτιώνονται εξίσου, αφού τόσο οι μαθητές όσο και η ίδια επέδειξαν μια πιο χαλαρή στάση, που βοήθησε τελικά στο να αναπτύξουν τη μεταξύ τους σχέση. Στο σημείο αυτό, χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε τα λεγόμενα του Μαθητή Β', της Α' Ομάδας, ο οποίος ανέφερε: «η καθηγήτρια γελούσε πολύ και ήταν

πιο ευχάριστη. Πώς να το πω; Ήταν σα μαμά.»). Τα λεγόμενα του μαθητή είναι ενδεικτικά του βαθμού βελτίωσης των σχέσεων μαθητών- διδάσκουσας.

Στο συμπέρασμα της βελτίωσης των επικοινωνιακών σχέσεων εντός της σχολικής αίθουσας κατέληγε και η έρευνα των Boggs, Mickel και Holton (2007), με τίτλο «Experiential Learning Through Interactive Drama», η οποία αναδείκνυε τη χρήση των θεατρικών τεχνικών ως εργαλείο ανάπτυξης και διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων. Άξιο αναφοράς στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι μαθητές φάνηκαν να έχουν ανάπτυξη στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα υπήρξε μείωση στα περιστατικά συγκρούσεων εντός του σχολικού χώρου.

Επιπροσθέτως, μεταξύ των συμπερασμάτων στην έρευνα της Φανουράκη γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας στην τάξη. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία της ύπαρξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ίδιων και των συμμαθητών τους αλλά και μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Παρατηρούν ότι η συνεργασία, οι ομαδικές και οι φιλικές σχέσεις στο τμήμα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προώθησης ενός ζωντανού και ενδιαφέροντος μαθήματος στο οποίο όλοι θέλουν να συμμετέχουν» (Φανουράκη, 2010: 338).

Ερώτημα 3^ο:

- Κατά πόσο διαφοροποιήθηκε η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα μετά τη χρήση των θεατρικών τεχνικών πώς αυτό σχετίζεται με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης των μαθητών; (συμμετοχή)
 - α. στην πρώτη ομάδα
 - β. στη δεύτερη ομάδα;

Συμμετοχή

Στο ερώτημα περί διαφοροποίησης της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα μετά τη χρήση των θεατρικών τεχνικών αναφορικά με τις δύο ομάδες, προκύπτει ότι υπήρχε αισθητή διαφοροποίηση. Το ποσοστό συμμετοχής και προσοχής αυξήθηκε στο σύνολο της τάξης, καθώς παρατηρήθηκε αύξηση των σηκωμένων χεριών. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αύξηση της συμμετοχής ήταν πιο έντονη στην περίπτωση της Ομάδας Β' (μαθητές με χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις), πράγμα που ενδέχεται να

οφείλεται στο θετικό μαθησιακό κλίμα που αναπτύχθηκε και την προαναφερθείσα έλλειψη βαθμολογικής αξιολόγησης.

Ως προς τη συμμετοχή των μαθητών, η καθηγήτρια του τμήματος οδηγήθηκε στα ίδια συμπεράσματα με την ερευνήτρια: «συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, από τους πιο «αδύναμους» μέχρι τους πιο «δυνατούς» μαθητές, αλλά υπήρξε σαφής διαφοροποίηση των «αδύναμων» μαθητών, των οποίων η συμμετοχή αυξήθηκε, σε σχέση με τη συμμετοχή των «άριστων» μαθητών που παρέμεινε στα ίδια επίπεδα.»

Τα ευρήματα της διδακτορικής έρευνας της Φανουράκη συγκλίνουν στο άνωθεν συμπέρασμα, αφού με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των ανταποκρίσεων στη σχολική αίθουσα. Ανάμεσα στα συμπεράσματά της αναφέρεται ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών έφερε όλους τους μαθητές στο κέντρο της διδακτικής πράξης (Φανουράκη, 2010: 361), ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των «αδύνατων» και «αδιάφορων» μαθητών, στοιχείο που, όπως φάνηκε παραπάνω, ανέδειξε και η δική μας έρευνα. Παρατηρήθηκε, επίσης, μεγάλη εμπλοκή όλων των μαθητών στο μάθημα, πράγμα που δε συμβαίνει στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας (Φανουράκη, 2010: 353)

Αντίθετα με την Ομάδα Α', στην παρούσα έρευνα, η ομάδα των «άριστων» μαθητών (Β') δεν παρουσίασε κάποια αισθητή διαφοροποίηση. Η συμμετοχή της ομάδας παρέμεινε σταθερή, όπως και κατά τη διάρκεια των τυπικών- παραδοσιακών διδασκαλιών. Αυτό, ενδεχομένως, δε συνδεόταν με την προσωπική βούληση των «άριστων» μαθητών, αλλά με το γεγονός ότι, πλέον, υπήρχε μεγαλύτερος βαθμός συμμετοχής από το σύνολο της τάξης και, άρα, μεγαλύτερη πληθώρα διαθέσιμων και πρόθυμων να απαντήσουν μαθητών. Η διδάσκουσα, χωρίς να κάνει διακρίσεις υπέρ των συνήθως «άριστων» μαθητών, μοίρασε ισόποσα τον λόγο, αυξάνοντας τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών του υπόλοιπου τμήματος.

Αναφορικά με τη αύξηση της συμμετοχής και τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης των μαθητών, φαίνεται να προκύπτει κάποια συσχέτιση, αφού οι μαθητές των οποίων η συμμετοχή αυξήθηκε, κατείχαν τύπους νοημοσύνης που επηρεάζονται θετικά από τη χρήση θεατρικών τεχνικών, σε σύμπνοια με τις διδακτικές προεκτάσεις που προτείνονται από τον Armstrong (Φλουρής, 2006) και

αναλύθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας⁴. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με την καλύτερη ανταπόκριση είχαν ως κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης είτε κάποιον τύπο «νοημοσύνης του προσώπου» (person related), των οποίων η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα, είτε τύπο νοημοσύνης σχετιζόμενο με τις τέχνες (μουσική, κιναισθητική) (Παπανελοπούλου, 2002).

⁴ Βλ.: Θεατρικές Τεχνικές και Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, σ. 41-43

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Εγκυρότητα- Αξιοπιστία

Στο παρόν κεφάλαιο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν δύο βασικές έννοιες που πρέπει να χαρακτηρίζουν κάθε επιστημονική έρευνα: η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Στόχος αμφοτέρων είναι η απόδοση ποιότητας στην έρευνα.

Ο όρος «εγκυρότητα» αντιστοιχίζεται στο «validity» και ο όρος «αξιοπιστία» στο reliability (Patton, 2002). Η «αξιοπιστία» (reliability) αναφέρεται στην αληθινή εικόνα του φαινομένου το οποίο βρίσκεται υπό εξέταση. Σύμφωνα με τους LeCompte και Goetz (1982), η αξιοπιστία επιτυγχάνεται μέσω: α) της συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων σε μία εκτεταμένη χρονικά περίοδο, β) της αξιοποίησης πολλαπλών μεθόδων για τη συλλογή αυτών, γ) της απουσίας προκατειλημμένων ιδεών, δ) της τριγωνοποίησης των δεδομένων και ε) του πολλαπλού ελέγχου των συμμετεχόντων της έρευνας, παραδείγματος χάριν μέσω της παρατήρησης και της συνέντευξης. Παρακάτω περιγράφονται οι τρόποι, βάσει των οποίων, προσπαθήσαμε να προσδώσουμε εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνά μας:

1. Η ερευνήτρια φρόντισε να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στα ερωτήματα, τα εργαλεία, την ερμηνεία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο σκοπός που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν να μελετηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης ανάμεσα στις παραδοσιακές διδασκαλίες και εκείνες όπου χρησιμοποιήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές πριν και μετά τη εφαρμογή των τεχνικών. Ένας δεύτερος σκοπός, επίσης, είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό σχετίζεται η συμμετοχή των μαθητών με τον τύπο νοημοσύνης τους. Για το σκοπό αυτό συνεξετάστηκαν ποικίλα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, ενώ η τριγωνοποίηση των δεδομένων εξασφάλισε την πιο ακριβή ερμηνεία τους.

2. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια ζήτησε από τη συνάδελφό της ανατροφοδότηση ως προς την ορθότητα και την πληρότητα των ερευνητικών της εργαλείων και των αποτελεσμάτων. Η ανατροφοδότησή της ήταν πολύτιμη για την εξέλιξη της έρευνας.

3. Η διδάσκουσα του τμήματος, αφού έλεγξε λεπτομερώς, επιβεβαίωσε τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας για τη στάση των μαθητών, οι οποίες προέρχονταν

από την παρατήρηση των διδασκαλιών, επαλήθευσε την ερμηνεία της ερευνήτριας, καθώς και τα αποτελέσματά της.

9.2. Γενικευσιμότητα

Η ίδια η φύση της ποιοτικής έρευνας περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γενικευσιμότητα, λόγω του μικρού, συχνά, εύρους του δείγματος, της υποκειμενικής οπτικής των υπό εξέταση υποκειμένων και της πιθανότητας αναληθών δηλώσεων ή της απόκρυψης βασικών στοιχείων στη συνέντευξη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αντίθετα, η εικόνα σε μια ποσοτική έρευνα είναι πιο σαφή, αφού το εύρος του δείγματος είναι πολύ μεγαλύτερο, η διαδικασία πιο απρόσωπη και η πιθανότητα λάθους μικρότερη (Ισαρη & Πουρκός, 2015), δεδομένα που επιτρέπουν μια πιο ασφαλή γενίκευση κατά την διενέργεια μιας ποσοτικής έρευνας.

Παρόλο που τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκαν πολλαπλώς μέσω της τριγωνοποίησης, προσδίδοντας έτσι στην έρευνα την απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία, δεν είναι και δε θα μπορούσαν να είναι γενικεύσιμα- με τον τρόπο που αυτό εννοείται στην ποσοτική έρευνα. Η πυκνή περιγραφή, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων, μπορεί να ενισχύσει την γενικευσιμότητα μόνο από μια ποιοτική σκοπιά (Merriam, 2002). Επιπροσθέτως, στην περίπτωση μας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο θεωρητική γενίκευση, η οποία δύναται να λάβει δύο μορφές: α) της μεταφερσιμότητας (transferability), όπου τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να έχουν ισχύ σε ομοειδή κοινωνικά πλαίσια και β) εκείνη της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για την ανάπτυξη μιας καινούριας θεωρίας (Mason, 2009).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν πολύ μικρό· καθώς, περιλάμβανε μόνο έξι μαθητές για τις ανάγκες της μελέτης περίπτωσης και τη διδάσκουσα του τμήματος. Συνεπώς τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικά του τι θα μπορούσε να συμβεί, αν πραγματοποιούνταν πιο εκτεταμένες έρευνες σε παρόμοια ή ίδια περιβάλλοντα.

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές, στο πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης που εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση, ενόησαν τους μαθητές να παράγουν πρωτότυπες ιδέες. Αυτό ενδεχομένως να μπορεί να αποδοθεί στον ιδιαίτερο βιωματικό χαρακτήρα των θεατρικών τεχνικών, που επιτρέπει στα παιδιά να λειτουργήσουν πιο δημιουργικά. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει η έρευνα του Παπαδόπουλου (2014), ο οποίος αναφέρει ότι οι μαθητές εξασκήθηκαν στη δημιουργική έκφραση, ως αντίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε από τη χρήση των θεατρικών-δραματικών τεχνικών, οι οποίες φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν γνωστικές λειτουργίες και να τροφοδοτήσουν δημιουργικά τον λόγο των μαθητών (Παπαδόπουλος, κ.α., 2014: 10).

Η χρήση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων ενεργοποιεί συναισθηματικές λειτουργίες βιωματικής διάδρασης με το μαθησιακό αντικείμενο και διεγείρει τη φαντασική δημιουργική λειτουργία της σκέψης. Οι μαθητές ενεργούν πάνω στο μαθησιακό αντικείμενο, το αντιπαραβάλλουν με τον προσωπικό τους κόσμο και έχουν τη δυνατότητα ακόμα και να το μεταμορφώσουν αναδιαμορφώνοντας παράλληλα τον δικό τους κόσμο (Παπαδόπουλος, κ.α., 2014).

Αναφορικά με τη συσχέτιση των Θεατρικών Τεχνικών με τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης, έγινε φανερό ότι οι Θεατρικές Τεχνικές, αν και δείχνουν να μονοπωλούν το ενδιαφέρον του συνόλου της τάξης, βρίσκουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στους μαθητές με τους επονομαζόμενους «νοημοσύνης του προσώπου» τύπους (person related), των οποίων η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα (Παπανελοπούλου, 2002).

Ουσιαστικά, επομένως, η χρήση των θεατρικών τεχνικών απεδείχθη εξαιρετικά χρήσιμη και βοηθητική σε σχέση με το παραδοσιακό μάθημα, αφού πλέον υπήρξε συμμετοχή από μαθητές που σε άλλη περίπτωση δε θα ζητούσαν τον λόγο. Ενδείκνυται, κατά την άποψη της γράφουσας, αφού αυξάνουν τα επίπεδα συμμετοχής, χωρίς να μεταβάλλουν τη συμμετοχή των ήδη εμπλεκόμενων μαθητών.

Φυσικά, παρά τη μεγάλη επιτυχία των θεατρικών τεχνικών στην παρούσα εργασία, καλό θα ήταν να αποφευχθεί οποιαδήποτε η υπερβολική χρήση τους, αφού σε μια τέτοια περίπτωση θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στο αντίθετο αποτέλεσμα

από το επιθυμητό. Μία εναλλασσόμενη διδασκαλία, με διαφορετικές μεθόδους και διαφορετικές προσεγγίσεις και μία σύνθετη η μικτή μορφή διδασκαλίας, μπορεί να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, μειώνοντας τη μονοτονία που ενδέχεται να προκαλέσει η στερεοτυπική χρήση ορισμένης μορφής διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 390).

11. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Η καινοτόμος πρόταση της παρούσας έρευνας ήταν ο συνδυασμός των Θεατρικών Τεχνικών και της θεωρίας Πολλαπλών Τύπων νοημοσύνης. Παρόλο που ο συσχετισμός ήταν ένα ζήτημα που κέντριζε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας ανέκαθεν, δε στάθηκε δυνατή μια μεγαλύτερης έκτασης έρευνα. Ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση μιας έρευνας μεγάλης κλίμακας, που θα μελετούσε της αλληλεπίδραση Θεατρικών Τεχνικών και Τύπων Νοημοσύνης.

Ένα άλλο ζητούμενο που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία είναι η δυνατότητα και οι πιθανοί τρόποι αξιολόγησης των δραματικών τεχνικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής πρακτικής. Με ποια κριτήρια αξιολογούν μαθητές και δάσκαλος την επιτυχή έκβαση τέτοιων δράσεων; Πότε και γιατί μπορεί να θεωρηθεί ότι οι τεχνικές αυτές πέτυχαν συγκεκριμένους στόχους, και ποιους; Ποιου είδους ανατροφοδότηση παίρνουν οι μαθητές; Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να φωτίσουν περαιτέρω τη σημασία της ένταξης θεατρικών τεχνικών στα διδακτικά προγράμματα όλων πιθανώς των γνωστικών αντικειμένων. Στη χώρα που γέννησε το θέατρο και το ενέταξε στην πολιτισμική και κοινωνική της πορεία αξίζει να γίνουν προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιοποίησης κάθε είδους δραματικής τέχνης με σκοπό τη βελτίωση συνολικότερα του σχολικού πολιτισμού (Παπαδόπουλος, κ.α., 2014).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

ΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΟΥ

Διάβασε κάθε πρόταση και εάν αντιστοιχεί στην προσωπικότητά σου, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές σου κύκλωσε τον αριθμό της. Προσπάθησε να απαντήσεις απρόβλεπτα.

1. Μου αρέσει να διαβάζω
2. Μου αρέσει να χρησιμοποιώ το κομπιουτεράκι, ηλεκτρονικό αριθμητήριο ή ένα υπολογιστικό λογισμικό στον υπολογιστή..
3. Παιζω ή θα μου άρεσε να παιζω ένα μουσικό όργανο.
4. Όταν διαβάζω προτιμώ τις εικόνες, τις οποίες και "ξαναβλέπω" ζωντανά στην φαντασία μου.
5. Μου αρέσει να εργάζομαι και να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους.
6. Έχω ανάγκη να κινούμαι.
7. Εργάζομαι καλύτερα μόνος παρά με άλλους ανθρώπους.
8. Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα για τη φύση.



9. Είμαι αυτόνομος και έχω θέληση.
10. Κρατάω το ρυθμό με το σώμα μου, όταν ακούω ένα μουσικό κομμάτι.
11. Αντιλαμβάνομαι εύκολα τα συναισθήματα των άλλων.
12. "Προβάλλω" εύκολα εικόνα αυτού που σκέφτομαι.
13. Μουρμουρίζω συχνά ένα σκοπό ή ένα τραγούδι (δυνατά ή στο μυαλό μου)
14. Θέλω τα πράγματα να είναι σε τάξη..
15. Μου αρέσουν τα κρυπτόλεξα ή το Scrabble.
16. Λατρεύω τα ζώα : (σκύλους, γάτες, hamsters,).

17. Κάνω γρήγορα μαθηματικές πράξεις με το μυαλό μου.
18. Θυμάμαι εύκολα τον ρυθμό ή την μουσική των διαφημίσεων.
19. Διαβάζω χάρτες πίνακες και διαγράμματα χωρίς δυσκολία.
20. Έχω πολλούς φίλους/ες. Είμαι δημοφιλής
21. Κινούμαι ή χτυπάω νευρικά το πόδι μου όταν κάθομαι για πολύ ώρα..
22. Είμαι ικανός να υποστηρίξω τις απόψεις μου.
23. Με απασχολεί το περιβάλλον στις καθημερινές μου συνήθειες (ανακύκλωση κλπ).
24. Μου αρέσει να διηγούμαι ιστορίες και να κάνω παιχνίδια με λέξεις..



25. Περνώ πολύ χρόνο έξω. Μου αρέσει η ύπαιθρος.
26. Γράφω (κείμενα, εκθέσεις) καλύτερα από τον μέσο όρο.
27. Μου αρέσει να κάνω επιστημονικά πειράματα.
28. Βιώνω πολύ έντονα τα συναισθήματά μου.
29. Είμαι επιδέξιος/α στα χέρια. Μου αρέσει να δουλεύω με τα χέρια.
30. Μου αρέσει να ακούω μουσική πολύ συχνά.
31. Είμαι παρατηρητικός/η.
32. Εύκολα μοιράζομαι ή εξυπηρετώ τους άλλους.



Από Pierrette Boudreau (CSRDN) και Ginette Grenier (CSA), 2003.

Μετάφραση και προσαρμογή από Ιωάννα Ντίνου, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Γ' Διεύθυνση Β'βάθμιας Εκπ/σης Αθήνας.

33. Ακούω με ευκολία εξηγήσεις ή διαβάζω κείμενα με πληροφορίες.
34. Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ σε μια δουλειά όταν ακούω ραδιόφωνο ή τηλεόραση.
35. Μου αρέσει να σχεδιάζω.
36. Όταν μιλάω χειρονομώ πολύ.
37. Μου αρέσει να αναγνωρίζω ή να ταξινομώ φυτά, ζώα, έντομα, κοχύλια ή πετρώματα.
38. Θέλω να γνωρίζω την λειτουργία των πραγμάτων ή τις αιτίες ενός φαινομένου.
39. Μπορώ να μιμηθώ τις χειρονομίες, τους τρόπους ή την συμπεριφορά των άλλων
40. Γνωρίζω τις δυνάμεις και τις αδυναμίες μου.



41. Εκφράζομαι με πλούσιο λεξιλόγιο.
42. Είμαι καλός/η στα παιχνίδια στρατηγικής (σκάκι, ντάμα ...)
43. Οργανώνω δραστηριότητες με τους/τις φίλους/ες μου.
44. Λατρεύω τις σπαζοκεφαλιές, τον λαβύρινθο ή τα παιχνίδια κατασκευής.
45. Μπορώ να ακούω μουσική στο μυαλό μου.
46. Έχω καλή αίσθηση συντονισμού (στα σπορ, στο χορό)
47. Έχω ανάγκη από προσωπικό χώρο.
48. Αισθάνομαι πολύ ωραία στη Φύση.



49. Μου αρέσει να πηγαίνω για κυνήγι, για ψάρεμα ή να περπατώ στο δάσος.
50. Μου αρέσει να γράφω ημερολόγιο, ποιήματα ή να περνώ ελεύθερο χρόνο μόνος/η.
51. Είμαι επιδέξιος στα περισσότερα σπορ και τις φυσικές δραστηριότητες
52. Μιλώ εύκολα σε αγνώστους.
53. Ακούω πολλά στυλ μουσικής.
54. Έχω ευχέρεια να λύνω προβλήματα.
55. Μου αρέσει να φαντάζομαι και να γράφω ιστορίες.
56. Προσανατολίζομαι εύκολα σε μια καινούργια γειτονιά.



57. Είμαι μέλος μιας αθλητικής ομάδας ή ενός συλλόγου (πολιτιστικού κλπ).
58. Μου αρέσει να βλέπω έργα και φωτογραφίες.
59. Προσέχω τους θορύβους και τους ήχους.
60. Μου αρέσει να αγγίζω τα πράγματα.
61. Έχω προσωπικά σχέδια.
62. Βοηθάει πολύ να έχεις μια πορεία βήμα -βήμα στην επιτυχία όταν κάνεις κάτι.
63. Μου αρέσει να κάνω συλλογή από κάρτες με σπορ, να αναγνωρίζω μάρκες από αυτοκίνητα ή ρούχα .
64. Μαθαίνω καλύτερα όταν αυτός που μου δείχνει μου λέει κιόλας τι κάνει.



Από Pierrette Boudreau (CSRDN) και Ginette Grenier (CSA), 2003.

Μετάφραση και προσαρμογή από Ιωάννα Ντίνου, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Γ΄ Διεύθυνση Β΄βάθμιας Εκπ/σης Αθήνας.

Η «ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ» ΤΩΝ Π.Τ.Ν. (TOOLBOX FOR MULTIPLE INTELLIGENCE)

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	ΟΠΤΙΚΗ/ ΧΩΡΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ
<p>Ανάγνωση Λεξιλόγιο Φορμαλιστικός λόγος Διατήρηση ημερολογίου/ Λευκώματος Δημιουργική γραφή Ποίηση Προφορική συζήτηση (αντιπαράθεση θέσεων) Δήγηση χιουμοριστικών ιστοριών/ ανεκδότων) Αφήγηση ιστοριών</p>	<p>Αφηρημένα σύμβολα- φόρμουλες Διατύπωση περιλήψεων Οργανωτές γραφημάτων Ακολουθία/ αλληλουχία αριθμών Υπολογιστικές πράξεις Επίλυση προβλημάτων Αναζήτηση σχέσεων αιτίου- Αποτελέσματος Συλλογισμοί Παιχνίδια με πρότυπα (patterns) (π.χ. σκάκι, κλπ.)</p>	<p>Καθοδηγούμενη εικονογράφηση Ενεργή φαντασία Σχήματα χρωμάτων Διάφορα σχέδια Ζωγραφική Γλυπτική Ξυλουργική Εικόνες/ θεάματα Οπτικοποιημένες πληροφορίες</p>
ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	ΜΟΥΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ
<p>Φολκλωρικοί/ δημιουργικοί χοροί Παίξιμο ρόλων Κινησιολογικές ασκήσεις Χειρονομίες Δράμα Πολεμικές τέχνες Γλώσσα του σώματος Αυτοσχεδιαστικές κινήσεις/ δραστηριότητες Παιχνίδια, σπορ Αθλητικές δραστηριότητες</p>	<p>Ρυθμικές κινήσεις/ πρότυπα Φωνητικοί ήχοι/ τόνοι/ συχρότητες Μουσική σύνθεση/ δημιουργία Σιγανοτραγουδισμα Ήχοι της φύσης/ περιβάλλοντος Ήχοι οργάνων Τραγούδια Μουσική εκτέλεση, ατομική/ ομαδική</p>	<p>Παροχή ανατροφοδοτήσεων στους άλλους Πρόσληψη ανατροφοδοτήσεων από άλλους Διαισθητική ενίσχυση των συναισθημάτων των άλλων Στρατηγικές συνεργατικής μάθησης Δεξιότητες συνεργασίας Επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο Πρακτικές ενσυναίσθησης Κατανομή έργων- υπευθυνοτήτων Αίσθηση και ερμηνείες των κινήτρων, των συναισθημάτων των άλλων Ομαδικά projects</p>
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
<p>Μέθοδοι σιωπηρού αναστοχασμού Μεταγνωστικές τεχνικές Στρατηγικές σκέψης και μετασκέψης Συναισθηματικές επεξεργασίες Δεξιότητες συγκέντρωσης Ασκήσεις χαλάρωσης Διαδικασίες αυτεπίγνωσης/ αυτογνωσίας</p>	<p>Περίπατοι στη φύση Επισκέψεις σε ενυδρεία Κηπουρική Κατοικίδια ζώα στην τάξη Φυτά για μελέτη στην τάξη Video, CD για τη φύση Εργαλεία παρατήρησης της φύσης (κυάλια) «Οικο-μελέτη» Σταθμός πρόβλεψης καιρού στην τάξη</p>	

Πίνακας 1 Πηγή : Lasear 1991, Armstrong 2000.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- 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.
- Feldman, R. S., 2009. *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη..* Στο: Η. Γ. Μπεζεβέγκης, επιμ. Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner, H., 1993. *Interlligence reframed*. New York: Basic Books.
- Goethals, M. S., Howard, R. A. & Sander, M. M., 2013. *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός ενόπιον της Διδασκαλίας. Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη. Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις DaVinci.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η εκδ.)* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.
- Merriam, S. B. A. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis (1st ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robson, C., 2010. *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυδή, Α & Χατζηγεωργίου, Μ, n.d. *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρμάζης, Ν., 1992. *Αρχαία Ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της δημοτικής, (1976)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γραμματάς, Θ., 1997. *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., 2009. *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ., 2003. *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων*. [Ηλεκτρονικό] Available at: http://www.culturalrepresentation.com/files/SIMEIOSEIS_iosifidis.doc.
- Ιωσηφίδης, Θ., 2008. *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., 2006. *Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Α'*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., 2013. *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κυπριανός, Π., 2004. *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ, 2010. *Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στα Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, (σσ. 7-9)*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμογών Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Ματσάγγουρας, Η. Γ., 2011. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδατσάκης, Τ., 2005. *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Στανισλάφσκι, τον Μπρεχτ και τον Γκροτόφσκι στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α., 2005. *Τα μονοπάτια της Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπανικόλα - Γεωργοπούλου, Χ., 2002. *Η θεατρική σχολική δημιουργία. Θέατρο και Σχολείο (τ. 2)*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Μπουζάκης, Σ., 1987. *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ., 1998. *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Διαστάσεις και δυναμική. Σχολείο και Ζωή, 2, 88-96*.
- Παπαδόπουλος, Σ., 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Γλάρος.
- Παπαδόπουλος, Σ., 2014. *Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ., Σιούτης, Α. & Κούσουλας, Φ., 2014. *Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής- διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα :Νέα Παιδεία.

- Παπανελοπούλου, Ε., 2002. *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία-εφαρμογή και προοπτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Παρθένης, Χ., 2009. *Το Κονστрукτιβιστικό Παράδειγμα στη Μαθησιακή Διαδικασία: Η Περίπτωση των Σχολείων Παρέμβασης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών»*. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, τευχ.4,σσ.77-87. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Πούχγερ, Β., 1996. *Το θέατρο στο σχολείο. Στο Θεατρική τέχνη και παιδί: προοπτικές της θεατρικής παιδείας στο σχολείο, πρακτικά ημερίδας, Κέντρο Τέχνης Παιδιού, σ.15-37. Αθήνα. ΕΚΠΑ. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.*
- Φανουράκη, Κ., 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* :Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Φανουράκη, Κ., 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Διδακτορική Διατριβή. Ανάκτηση από nemertes.lis.*
- Φλουρής, Γ., 2006. Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι διδακτικές της Προεκτάσεις. *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*, Τόμος 3,σ.σ. 125-154.
- Φλουρής, Γ., 2007. *Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο Ι. Μαρκαντώνη (επιμ.). Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα.*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 433-463.
- Φλουρής, Γ., 2007. *Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο Μ.Κασσωτάκης, κα.α, (επιμ.). τιμητικός τόμος Ι. Μαρκαντώνη, με τίτλο: Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά θέματα..* Αθήνα: Gutemberg.
- Φλουρής, Γ., 2010. *Από το παραδοσιακό στο «έξυπνο» σχολείο του μέλλοντος. Στην Επιστημονική Διημερίδα της Ιονίου Σχολής 8-9 Δεκεμβρίου 2008 με θέμα: Παιδεία: Προκλήσεις της εποχής μας και μελλοντικές εξελίξεις.* Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 64-82.
- Φλουρής, Γ. & Ιβριντέλη, Μ., 2009. *Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα, στο Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ΙΔ, τ.54 Άνοιξη 2009, σ.σ 39-60.*

- Φουντοπούλου, Μ. & Λούμος, Η., 2008. «Ομηρικά έπη», λογισμικό για την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Ηλεκτρονικό]
Available at: <http://pi-schools.sch.gr/logismika1/gymnasio/>.
- Φουντοπούλου, Μ.-. Ζ., 2010. *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική πράξη.*. Αθήνα: Γρηγόρης.