



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

**«Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη του
προφορικού αφηγηματικού λόγου παιδιών νηπιαγωγείου»**

Μέρμηγκα-Ζαρκάδα Ηλιάνα

A.M.: 0219123

Επιβλέποντες καθηγητές: Κατσαρίδου Μάρθα

Τεντολούρης Φίλιππος

Βόλος, 2023

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο επιβλέποντες καθηγητές μου, Κατσαρίδου Μάρθα και Τεντολούρη Φίλιππο, οι οποίοι με εμπιστευτήκαν και συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση της εργασίας με χρήσιμα σχόλια και συμβουλές.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το τμήμα του νηπιαγωγείου που δέχθηκε να συμμετέχει στην έρευνα και τα παιδιά που συνεργάστηκαν με προθυμία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κριτική φίλη, η οποία με τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά της βοήθησε σημαντικά τη διαδικασία της έρευνας.

Περιεχόμενα

Α' ΜΕΡΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
1.1 Εφαρμοσμένο θέατρο.....	8
1.2 Μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση.....	8
1.3 Ιστορική αναδρομή του δράματος στην εκπαίδευση.....	9
1.4 Παιδαγωγικές και θεατρικές επιρροές.....	11
1.5 Δράμα στην εκπαίδευση - Η επιλογή του όρου θεατροπαιδαγωγική... ..	12
1.6 Στοιχεία του θεάτρου.....	14
1.7 Τεχνικές δραματοποίησης.....	15
1.8 Η επιλογή του μοντέλου της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου.....	18
1.9 Θέατρο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	20
2.1 Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο.....	20
2.2 Αφηγηματικός λόγος.....	22
2.2.1 Ορισμός της αφήγησης.....	22
2.2.2 Η αφηγηματική δομή.....	22
2.2.3 Τα αναπτυξιακά στάδια της αφήγησης.....	24
2.2.4 Τα οφέλη της ενασχόλησης με την αφήγηση στην προσχολική ηλικία.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	28

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	30
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	30
4.2 Ορισμός.....	30
4.3 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.....	31
4.4 Ομάδα έρευνας.....	33
4.5 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	33
4.6 Θέματα δεοντολογίας.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	35
5.1 Πρώτη συνάντηση.....	35
5.2 Δεύτερη συνάντηση.....	39
5.3 Τρίτη συνάντηση.....	44
5.4 Τέταρτη συνάντηση.....	48
5.5 Πέμπτη συνάντηση.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	54
6.1 Συμπεράσματα.....	54
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	58
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	58
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	64

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι να εξετάσει αν και με ποιον τρόπο η θεατροπαιδαγωγική δύναται να βοηθήσει στην ενίσχυση της προφορικής αφηγηματικής γλώσσας τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, διερευνάται η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στην εργασία αρχικά προσεγγίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι διαφορετικές μορφές του και πιο συγκεκριμένα η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Επιπλέον, αναλύονται τα χαρακτηριστικά, η δομή και τα αναπτυξιακά στάδια του προφορικού αφηγηματικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ συνδέονται τα παραπάνω αντικείμενα μέσω προτάσεων από άλλες έρευνες και θεωρητικούς.

Στο ερευνητικό μέρος αναλύεται κριτικά η εκπαιδευτική παρέμβαση που έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης του Βόλου με τη μορφή της έρευνας δράσης, προκειμένου να διερευνηθεί ο παραπάνω στόχος. Παρουσιάζονται στοιχεία της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ενώ ακολουθεί η κριτική ανάλυση των ευρημάτων της παρέμβασης και η παρουσίαση των συμπερασμάτων, όπου αναδεικνύεται ο πολύτιμος ρόλος της θεατροπαιδαγωγικής ως μέσου ανάπτυξης του προφορικού αφηγηματικού λόγου παιδιών του νηπιαγωγείου.

Λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική, προφορικός αφηγηματικός λόγος, νηπιαγωγείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη προφορικού αφηγηματικού λόγου παιδιών του νηπιαγωγείου. Κατά πόσο και με ποιο τρόπο, δηλαδή, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος είναι ικανή, στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης, να εμπλουτίσει τις αφηγηματικές ικανότητες των νηπίων. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία απαρτίζονται από διαφορετικά κεφάλαια.

Αρχικά, το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει το πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αφιερώνεται στο θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με το πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά σε διαφορετικές μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτές έχουν εξελιχθεί χρονικά, όπως επηρεάστηκαν από εκπροσώπους του θεάτρου και της παιδαγωγικής. Δίνοντας έμφαση στη μορφή του δράματος στην εκπαίδευση, επιλέγεται ο όρος της θεατροπαιδαγωγικής και περιγράφεται το συγκεκριμένο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση. Τέλος, η θεατροπαιδαγωγική συνδέεται με στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας εμβαθύνει σε αναλυτικά στοιχεία σχετικά με τον προφορικό αφηγηματικό λόγο γενικότερα, αλλά και ειδικότερα τον λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, η ερευνήτρια εστιάζει στα χαρακτηριστικά που έχει ο προφορικός λόγος των παιδιών αυτής της ηλικίας. Στη συνέχεια, προσεγγίζονται τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου, δηλαδή, δίνεται ο ορισμός και η δομή του. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αναπτυξιακά στάδια του αφηγηματικού λόγου, περιγράφοντας τα στάδια εκείνα που εμφανίζονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ σημειώνεται η σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με την αφήγηση.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί μια απόπειρα σύνδεσης του θεάτρου στην εκπαίδευση με τον προφορικό αφηγηματικό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπου παρουσιάζονται προηγούμενες έρευνες και προτάσεις άλλων θεωρητικών, στις οποίες τα πεδία συνδυάζονται δημιουργικά.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, στο οποίο αρχικά παρουσιάζεται η έρευνα δράσης, που αποτελεί τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα. Αναλυτικότερα, σημειώνεται ο ορισμός της, τα χαρακτηριστικά της, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, τα ερευνητικά ερωτήματα και η ηθική και δεοντολογία της έρευνας. Το επόμενο κεφάλαιο αφορά στην περιγραφή και κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης,

ενώ η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, όπου αναδεικνύεται η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη του προφορικού αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως και διακρίνονται οι καταλληλότερες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την επίτευξη αυτού του στόχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εφαρμοσμένο Θέατρο

Ο όρος «εφαρμοσμένο θέατρο» εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990 με σκοπό να αναδείξει διαφορετικές μορφές θεάτρου. Οι θεωρητικοί του είδους υποστηρίζουν ότι το θέατρο επηρεάζει την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, καθώς δίνει νέες ευκαιρίες. Συγκεκριμένα, το εφαρμοσμένο θέατρο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μορφές δραματικών δράσεων με σκοπό να ωφελήσουν ξεχωριστά άτομα ή ακόμα κοινότητες και κοινωνίες. Το εφαρμοσμένο θέατρο δύναται να χρησιμοποιηθεί σε κάποια κοινότητα είτε για να δημιουργηθεί πιο θετικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της είτε ως εργαλείο διερεύνησης των σχέσεων των μελών αυτής της κοινότητας. Γενικότερα, το εφαρμοσμένο θέατρο στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και στην κοινωνική ευημερία (Nicholson, 2014) και συμπεριλαμβάνει πολλές μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού θεάτρου. Στην παρακάτω ενότητα αναλύονται οι μορφές του εκπαιδευτικού θεάτρου, οι οποίες αφενός βασίζονται στις αρχές του εφαρμοσμένου θεάτρου και αφετέρου συνδέονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με τη συγκεκριμένη έρευνα.

1.2 Μορφές Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Ο όρος «θέατρο στην εκπαίδευση» είναι γενικός και θεωρείται όρος «ομπρέλα», στην οποία περιέχονται διάφορα είδη και τρόποι προσέγγισης του θεάτρου στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και γενικότερα σε πλαίσια που τίθενται εκπαιδευτικοί στόχοι.

Μια μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο επιχειρεί να συνδέσει τη φυσική τάση των παιδιών για παιχνίδι με το θέατρο. Το θεατρικό παιχνίδι, κυρίως, μπορεί να είναι συμβολικό παιχνίδι ή αυτοσχέδιο θέατρο και χρησιμοποιείται είτε ως ολοκληρωμένη θεατρική προσέγγιση είτε για να εισαγάγει τα παιδιά σε κάποιο θεατρικό εργαστήριο (Κουρετζής, 1991).

Η θεατρική παράσταση αποτελεί μια ακόμα μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση και αφορά παραστάσεις που προετοιμάζονται από τα παιδιά. Τα παιδιά παρουσιάζουν σκηνικά ένα θεατρικό κείμενο, ενώ ταυτόχρονα ασχολούνται με διάφορες πτυχές της καλλιτεχνικής δημιουργίας που είναι απαραίτητο να διεκπεραιωθούν, ώστε να

προκύψει μια παράσταση, όπως για παράδειγμα την υποκριτική, τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία και άλλα. Παρόλο που αυτή η μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση είναι δυνατό να έχει παιδαγωγικό ρόλο, με τον τρόπο που συνήθως προσεγγίζεται κυρίως δίνεται έμφαση στον καλλιτεχνικό της ρόλο (Κατσαρίδου, 2014: 49).

Ακόμη, αναφορά χρειάζεται να γίνει και στη δραματοποίηση που αφορά τη μετατροπή ενός κειμένου σε θεατρικό δρώμενο, χρησιμοποιώντας κώδικες του δράματος. Τα κείμενα που επιλέγονται για δραματοποίηση μπορεί να έχουν οποιαδήποτε μορφή, όπως ιστορίες, παροιμίες, διηγήσεις ή και κάποια ιδέα των παιδιών, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν αποστηθίζονται από τα παιδιά, καθώς αποτελούν ένα ερέθισμα για τη δράση τους.

Επίσης, μια άλλη μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση είναι και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Επαγγελματίες ηθοποιοί και θεατροπαιδαγωγικές ομάδες δημιουργούν προγράμματα, προκειμένου τα παιδιά μέσα από την ανάληψη ρόλων, τη συζήτηση και τον προβληματισμό να προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο τη γνώση ή να ασχοληθούν με ένα κοινωνικό ζήτημα. Επομένως, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα πολλές φορές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα με έναν εναλλακτικό τρόπο και τα παιδιά να αποκτήσουν μια ουσιαστική εμπειρία μάθησης (Σέξτου, 2005: 21). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα κάθε σχολικής βαθμίδας, προκειμένου να προσεγγίσουν θέματα από αυτό με έναν δημιουργικό και ευφάνταστο τρόπο (Σέξτου 2007: 27).

Τέλος, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος η οποία περιλαμβάνεται στο θέατρο στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία καθαρά παιδαγωγικού χαρακτήρα, διερεύνησης ενός κοινωνικού ζητήματος ή προβλήματος μέσα από συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες και τεχνικές που σχεδιάζονται και προτείνονται από τον εκπαιδευτικό. Σε επόμενη ενότητα, αναλύονται περισσότερες πληροφορίες για τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που κατά κύριο λόγο βασίζεται στο δράμα στην εκπαίδευση (Drama in Education) και επιλέγεται στην παρούσα έρευνα.

1.3 Ιστορική αναδρομή του δράματος στην εκπαίδευση

Το δράμα στην εκπαίδευση γεννήθηκε και εξελίχθηκε στην Αγγλία επηρεαζόμενο από ανθρώπους και θεωρίες της παιδαγωγικής αλλά και του θεάτρου. Αρχικά, το δράμα στην εκπαίδευση επηρεάστηκε από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του '50 η μάθηση επιδιώκει να γίνει πιο βιωματική και ενεργητική,

αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Το συγκεκριμένο κίνημα υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένας χώρος εξέλιξης, όπου τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία για ολόπλευρη ανάπτυξη. Μάλιστα, αναγνωρίζει τη συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρίδου, 2014: 25).

Την ίδια δεκαετία ο Peter Slade και ο Brian Way βοήθησαν να αναδειχθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του παιδικού θεάτρου. Συγκεκριμένα, ο Slade υποστήριξε ότι το παιδικό θέατρο βασίζεται στο αυθόρμητο παιχνίδι αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του όρου αυτού. Σύμφωνα με τον ίδιο, το δράμα χρειάζεται να αξιοποιεί τον αυθορμητισμό και την τάση για αυτοσχεδιασμό, βασικά στοιχεία της παιδικής ηλικίας, προκειμένου να αποκτήσει μια πιο παιγνιώδη μορφή και να μη χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας ή ως διδακτικό αντικείμενο (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Αργότερα, ο Way βασίζεται στις απόψεις του Slade και προτείνει το δράμα στην εκπαίδευση να απαλλαγεί από τις θεατρικές συμβάσεις. Με αυτόν τον τρόπο το δράμα εστιάζει στην εμπειρία των συμμετεχόντων με κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, την αυτοπραγμάτωση και την αυτογνωσία (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Οι δύο αυτοί εκπρόσωποι του δράματος στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν στις προτάσεις τους ασκήσεις από το σύστημα Stanislavski, ο οποίος, επίσης, δίνει έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και στο παιχνίδι (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

Μια ακόμη βασική εκπρόσωπος του δράματος στην εκπαίδευση είναι η Dorothy Heathcote. Στη δεκαετία του '70 δίνει έμφαση στην αξιοποίηση του θεάτρου ως διδακτικού μέσου για γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχονται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων (Παπαδόπουλος, 2010: 30). Η ίδια υποστηρίζει την άμεση σχέση του δράματος με την αναζήτηση και κατασκευή νοήματος για τον εαυτό και τον κόσμο (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 26). Ο δάσκαλος διευκολύνει όλη τη διαδικασία αναζήτησης και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών χωρίς να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, χρησιμοποιώντας σημαντικές τεχνικές δραματοποίησης που εισήγαγε η Heathcote, όπως ο «δάσκαλος σε ρόλο» και ο «μανδύας του ειδικού».

Επηρεασμένη από τη Heathcote, η Cecily O'Neil δημιουργεί το «process drama», δηλαδή το θέατρο της διαδικασίας. Στο συγκεκριμένο θέατρο δίνεται έμφαση στη διαδικασία του δράματος, στο οποίο οι ηθοποιοί και οι θεατές συμφωνούν ότι εκείνη τη στιγμή ζούνε μια ψευδαίσθηση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της O'Neil,

καθώς εισηγείται το προκείμενο, που πρόκειται για το βασικό ερέθισμα με το οποίο ξεκινάει ένα δράμα, ενώ ταυτόχρονα θέτει και όρια για τη φύση του δράματος και τους ρόλους (Κατσαρίδου, 2014: 35).

1.4 Παιδαγωγικές και θεατρικές επιρροές

Το δράμα στην εκπαίδευση δέχτηκε επιρροές από διάφορες μορφές θεάτρου αλλά και από την επιστήμη της παιδαγωγικής και σχετικούς θεωρητικούς.

Ο ηθοποιός και σκηνοθέτης Stanislavski επηρέασε σημαντικά τη μορφή που πήρε το δράμα στην εκπαίδευση. Ο ίδιος αναδεικνύει την σημασία του ρεαλισμού και προτείνει την απόλυτη ταύτιση του ηθοποιού με τον ρόλο που υποδύεται. Με αυτό τον τρόπο ανακαλούνται προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα στον ηθοποιό ανάλογα με αυτά του ρόλου (Κατσαρίδου, 2014, 28).

Ο Brecht, ένας ακόμη άνθρωπος από το χώρο του θεάτρου που επηρέασε τη μορφή του δράματος στην εκπαίδευση, ήταν αντίθετος στην ταύτιση του ηθοποιού με τον ρόλο του. Ο Brecht προσπαθούσε να δώσει ένα πολιτικό νόημα στο θέατρο. Το «επικό θέατρο» του Brecht εστιάζει κυρίως στην ικανότητα των θεατών για κριτική σκέψη σχετικά με αυτά που τους παρουσιάζονται, στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην απόπειρα εύρεσης λύσεων στα προβλήματά τους. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ταύτιση με τους χαρακτήρες δεν επιτρέπει στους ηθοποιούς να αποστασιοποιηθούν και να σταθούν κριτικά απέναντι στις καταστάσεις που παρουσιάζονται (Κατσαρίδου, 2014: 30). Τέλος, ο Brecht προτείνει οι παραστάσεις να εμπλουτίζονται από πειραματισμούς (Σέξτου, 2005).

Το «θέατρο του καταπιεσμένου» του Augusto Boal επηρέασε σημαντικά τη μορφή που πήρε το δράμα στην εκπαίδευση. Εδώ το θέατρο αποτελεί μια «γλώσσα» μέσα από την οποία εκφράζονται και διερευνώνται μορφές καταπίεσης που εμφανίζονται στην πραγματική ζωή (Κατσαρίδου, 2014: 78). Σε αυτή τη μορφή του θεάτρου οι θεατές γίνονται ηθοποιοί, συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη του δράματος καθώς συζητούν ενδεχόμενες λύσεις του προβλήματος που παρουσιάζεται στο δράμα, δοκιμάζουν τις σκέψεις τους και καταλήγουν σε αποφάσεις (Σέξτου, 2007: 22). Ο Boal έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά που συμμετέχουν σε μια θεατροπαιδαγωγική δράση να νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν (Σέξτου, 2005).

Εκτός από τα ρεύματα και τους εκπροσώπους του θεάτρου, υπήρξαν και θεωρητικοί της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας που επηρέασαν τη σημερινή μορφή του δράματος στην εκπαίδευση. Οι Vygotsky και Bruner επισημαίνουν την αξία της κοινωνικότητας της μάθησης. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αποκτά γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του. Αντίστοιχα, ο Bruner θεωρεί ότι η μάθηση προέρχεται από την κατασκευή νοήματος για τον κόσμο, χαρακτηρίζοντας αυτή τη διαδικασία κοινωνική. Επιπλέον, οι δύο θεωρητικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή των ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης, οι οποίοι θεωρούνται διαμεσολαβητές και αποκαλούνται από τον Bruner «σκαλωσιές» (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 24-25).

Ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση του πεδίου του δράματος στην εκπαίδευση αναδεικνύονται και οι απόψεις του John Dewey, ο οποίος υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και αναδεικνύει τη δυνατότητα να μάθει ο ένας από τον άλλον μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας. Μάλιστα, ο Dewey, όπως αναφέρει η Σέξτου (2005), υποστηρίζει ότι ο μαθητής στο θέατρο στην εκπαίδευση είναι το επίκεντρο της δραστηριότητας, δουλεύει ομαδικά και εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία.

Σήμερα, το θέατρο στην εκπαίδευση περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων ως δραστηριότητα βιωματικής μάθησης οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου (Κοντογιάννη 2012: 64), αλλά και ως διακριτό αντικείμενο. Το θέατρο στην εκπαίδευση ήταν πάντοτε στενά συνδεδεμένο με την κοινωνία, επομένως τα θέματα με τα οποία ασχολείται επηρεάζονται από κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες καθώς και πολιτικές που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα (Σέξτου, 2005). Γενικότερα, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εξελίσσεται συνεχώς με σκοπό να δημιουργηθούν νέοι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας και να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Κοντογιάννη, 2012: 63-64).

1.5 Δράμα στην εκπαίδευση - Η επιλογή του όρου θεατροπαιδαγωγική

Στην Ελλάδα έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να μεταφραστεί ο όρος «Drama in Education», γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία διάφορων ορισμών και μορφών θεάτρου στην εκπαίδευση με κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Ιδιαίτερα δημοφιλής είναι ο όρος «εκπαιδευτικό δράμα» ή «δράμα στην εκπαίδευση», μια μορφή τέχνης που συμπεριλαμβάνει τα βασικά στοιχεία του θεάτρου

και εστιάζει σε παιδαγωγικούς στόχους (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007:19). Άρα, οι στόχοι του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί από τη μία να είναι «ενδοθεατρικοί», δηλαδή να προσεγγίζεται περισσότερο το θέατρο ως τέχνη και έτσι οι συμμετέχοντες να λαμβάνουν καλλιτεχνικές γνώσεις. Από την άλλη, οι «παραθεατρικοί» στόχοι βασίζονται στο δημιουργικό πλαίσιο του δράματος προκειμένου να προκύψει εκπαίδευση των συμμετεχόντων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 78). Γενικότερα, το δράμα στην εκπαίδευση βασίζεται στη δράση των συμμετεχόντων, αφού και η ίδια η λέξη «δράμα» προέρχεται από το ρήμα «δράω-δρω» (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 80). Τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτήν τη μορφή του θεάτρου και ως θεατές αλλά και ως ηθοποιοί, χρησιμοποιώντας την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, άρα είναι ένα δρώμενο το οποίο δημιουργείται κατά τη διαδικασία (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 20).

Άλλος ένα όρος που εισάγεται στην Ελλάδα από την Άλκηστη (2008) είναι «η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», η οποία σκοπεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών πρεσβεύοντας, έτσι, μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Τα παιδιά μέσω της δραματικής τέχνης ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους και την κοινωνία και εξελίσσονται ως άτομα και ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Η Άλκηστις (2008: 16) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση *«σε κάνει να γνωρίσεις τον εαυτό σου, τον άλλο, τον κόσμο και σε κάνει να αλλάξεις τον εαυτό σου, τον άλλο, τον κόσμο»*.

Ο Παπαδόπουλος (2007: 28), επιχειρώντας να μεταφράσει τον όρο «Inquiry Drama», εισηγείται τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση», μια διαδικασία διερεύνησης του κόσμου και του εαυτού μέσω των θεατρικών συμβάσεων. Η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο κατανοεί κανείς ανθρώπινες εμπειρίες, τον εαυτό του αλλά και τον κόσμο (Παπαδόπουλος, 2010: 46). Ο Παπαδόπουλος (2010: 41) χρησιμοποιεί τη φράση «δια του θεάτρου παιδεία», ώστε να συμπεριλάβει στην πρότασή του τον παιδαγωγικό ρόλο της συγκεκριμένης μεθόδου, κατά την οποία επιχειρείται η διαθεματικότητα και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.

Καθώς, στην παρούσα εργασία, όπως σημειώθηκε παραπάνω, επιλέγεται ο όρος «θεατροπαιδαγωγική μέθοδος» για να περιγράψει τη μορφή του δράματος που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, σημαντικό κρίνεται να αναλυθούν κάποια περαιτέρω στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόησή του. Ο Λενακάκης (2008) είναι ένας από τους εισηγητές του όρου της θεατροπαιδαγωγικής, προτείνοντας τον

συνδυασμό των δύο όρων «θέατρο» και «παιδαγωγική», προκειμένου να αναδείξει τη σύνδεση του παιχνιδιού και του θεάτρου με την επιστήμη της παιδαγωγικής (Λενακάκης, 2008: 459).

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος χρησιμοποιείται στις σχολικές τάξεις και όχι μόνο, ως παιδαγωγικό μέσο για την προσέγγιση διάφορων θεμάτων, αλλά και ως ένας τρόπος να γνωρίσουν οι μαθητές την τέχνη του θεάτρου. Όλα τα θέματα που επιλέγονται να αξιοποιηθούν προσεγγίζονται βιωματικά. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με θέματα σχετικά με τη διερεύνηση και ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να προετοιμαστούν για διάφορες καταστάσεις στην πραγματική τους ζωή και ενδεχομένως να γνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν τα ίδια να τις αντιμετωπίσουν.

Ένα ακόμη μεγάλο μέρος της θεατροπαιδαγωγικής είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις. Για αυτόν τον λόγο, βασικό στοιχείο που εμπεριέχεται σε μια θεατροπαιδαγωγική δράση, όπως και στο εκπαιδευτικό δράμα (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 20), είναι ο αυτοσχεδιασμός. Η ομάδα συμμετέχει ενεργά σε αποφάσεις που λαμβάνονται δημοκρατικά για τη συνέχιση της διαδικασίας. Στο πλαίσιο του θεάτρου, τα άτομα νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, αλλά και να δοκιμάσουν διάφορες λύσεις για τα προβλήματά τους.

Στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο αξιοποιούνται τα στοιχεία του θεάτρου και οι τεχνικές δραματοποίησης, χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στη θεατρική τέχνη. Αυτή η διάσταση της θεατροπαιδαγωγικής αναλύεται σε ομώνυμες ενότητες που βρίσκονται παρακάτω.

1.6 Στοιχεία του θεάτρου

Η θεατροπαιδαγωγική δομείται με βάση τα στοιχεία του θεάτρου, όπως αυτά προτείνονται από τον John O'Toole (1992).

Αρχικά, θα πρέπει να οριστεί το δραματικό περιβάλλον, δηλαδή η φανταστική πραγματικότητα που φιλοξενεί τη δημιουργία του δράματος. Σύμφωνα με την Κατσαρίδου (2014: 58), το δραματικό περιβάλλον μπορεί να αντλείται από την πραγματικότητα και τις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν οι άνθρωποι, οι οποίες μέσω θεατρικών συμβάσεων μεταμορφώνονται σε φανταστικές.

Ένα ακόμα στοιχείο του θεάτρου είναι οι ρόλοι, από τους οποίους οι συμμετέχοντες αντλούν χαρακτηριστικά και ασπάζονται την οπτική τους γωνία, τα κίνητρα και το κύρος τους. Μέσα από τους ρόλους οι συμμετέχοντες βιώνουν νέες εμπειρίες και κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Επίσης, σημαντική είναι και η εστίαση, δηλαδή η πλευρά του θέματος που προσεγγίζεται, την οποία θα επιλέξει η ομάδα για να δώσει έμφαση και μέσω αυτής να διερευνηθεί το εκάστοτε θέμα.

Αναπόσπαστο στοιχείο σε μια θεατροπαιδαγωγική δράση είναι η δραματική ένταση, δηλαδή η κινητήρια δύναμη των συμμετεχόντων για τη συνέχεια της δράσης. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 44) αναφέρουν ότι δραματική ένταση μπορεί να προκύψει από μια πράξη ή μια επιθυμία του ήρωα και αντίστοιχα την δυσκολία πραγμάτωσής της, όπως επίσης και από σχέσεις μεταξύ των ρόλων που διέπονται από έκπληξη, αναμονή, μυστήριο και μυστικότητα.

Κάποια ακόμη στοιχεία του θεάτρου είναι ο χώρος και ο χρόνος που διεξάγεται το δράμα. Ο χρόνος αφορά τη χρονική διάρκεια και τη χρονική περίοδο του δράματος ενώ ο χώρος διαμορφώνεται αναλόγως με τις επιθυμίες της ομάδας με στόχο την έμφαση σε συγκεκριμένα θέματα που παρουσιάζονται στο δράμα.

Ακόμη, ο λόγος και η κίνηση είναι ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν και να παρουσιάσουν τον ρόλο τους. Η ομάδα μπορεί να εκφραστεί με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο.

Οι συμμετέχοντες, επίσης, χρησιμοποιούν σύμβολα, δηλαδή κινήσεις, λόγια, αντικείμενα ή μουσική που έχουν συναποφασίσει ώστε να μεταδώσουν κάποιο νόημα. Η εύρεση νοήματος πάνω στο θέμα που πραγματεύεται η ομάδα επιτυγχάνεται μέσω όλων των παραπάνω στοιχείων του θεάτρου και αποτελεί βασικό στόχο της θεατροπαιδαγωγικής, αφού οι συμμετέχοντες προσλαμβάνουν νέες εμπειρίες και τις νοηματοδοτούν.

1.7 Τεχνικές Δραματοποίησης

Στη συγκεκριμένη ενότητα αναλύονται οι τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δράσης. Οι Neelands και Goode (2000) προτείνουν τη διάκριση των τεχνικών δραματοποίησης σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τον στόχο τους κατά τη διάρκεια της θεατροπαιδαγωγικής δράσης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (context-building),

τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (narrative), τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (poetic) και τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (re-reflective). Η αναλυτική περιγραφή της κάθε τεχνικής δραματοποίησης καταγράφεται παρακάτω.

Πριν από κάθε ενασχόληση της ομάδας με κάποιο δράμα ή θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα, είναι απαραίτητη η ομαλή ένταξη των συμμετεχόντων σε αυτό. Για αυτό τον λόγο, η ομάδα ξεκινάει τη δράση της πάντα με κάποιο κινητικό παιχνίδι ή δραστηριότητα σχετική με την ιστορία που ακολουθεί. Τα παιχνίδια βοηθούν την ομάδα να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να συγκεντρωθεί.

Στη συνέχεια, περιγράφονται οι τεχνικές δραματοποίησης που βοηθούν στη δημιουργία και την οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου. Οι «παγωμένες εικόνες» αποτελούν μια τεχνική, η οποία βασίζεται στο «θέατρο εικόνας» του Augusto Boal. Τα μέλη της ομάδας δημιουργούν μια εικόνα με τα σώματά τους. Τα άτομα παραμένουν ακίνητα, «παγωμένα». Η εικόνα αυτή μπορεί να αναπαριστά μια στιγμή του δράματος με το οποίο ασχολείται η ομάδα ή μια σχετική έννοια ή ιδέα. Οι παγωμένες εικόνες είναι μια τεχνική που μπορεί να παραλλαχθεί ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και του κάθε δράματος (Boal, 2013: 59).

Ακόμη μια τεχνική είναι ο «συλλογικός χαρακτήρας», στην οποία τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν συλλογικά ένα ρόλο, εκφράζονται ελεύθερα ώστε να αναδειχθούν διαφορετικές πτυχές του συγκεκριμένου ρόλου. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να συναποφασίσουν τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τις επιθυμίες του ρόλου ώστε να γίνεται μια ακριβής αναπαράστασή του (Κατσαρίδου, 2014: 64).

Στο «περίγραμμα χαρακτήρα» η ομάδα σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζει το περίγραμμα του ήρωα της ιστορίας που την ενδιαφέρει. Στη συνέχεια, συμπληρώνουν το περίγραμμα με χαρακτηρισμούς, σκέψεις ή συναισθήματα του συγκεκριμένου ήρωα. Συνήθως, η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται συμπληρώνοντας το εσωτερικό του περιγράμματος με σκέψεις ή συναισθήματα του ήρωα ενώ ταυτόχρονα στο εξωτερικό του περιγράμματος υπάρχουν οι σκέψεις και τα συναισθήματα άλλων ηρώων της ιστορίας ή των μαθητών σχετικά μ' αυτόν. Παρόλα αυτά μπορούν να υπάρξουν παραλλαγές σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007: 90).

Ακόμη, υπάρχει η τεχνική «χάρτης της ιστορίας». Εδώ, η ομάδα δημιουργεί έναν χάρτη από τα σημαντικότερα γεγονότα της ιστορίας, τα οποία παρουσιάζονται σε αυτόν σε χρονολογική σειρά.

Μια ακόμη τεχνική δραματοποίησης είναι τα «αντικείμενα του χαρακτήρα», στην οποία συνήθως ο εμπυχωτής παρουσιάζει στην ομάδα αντικείμενα, όπως ημερολόγια, γράμματα, φωτογραφίες ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να ανήκει σε έναν ήρωα της ιστορίας. Τα μέλη της ομάδας παρατηρώντας τα αντικείμενα δημιουργούν υποθέσεις για την ταυτότητα, τα χαρακτηριστικά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα αυτού του ήρωα καθώς και εικασίες για την επερχόμενη ιστορία (Κατσαρίδου, 2014: 65).

Η δεύτερη κατηγορία τεχνικών δραματοποίησης είναι αυτές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής. Αρχικά, μια τεχνική που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι η «συνέντευξη» όπου κάποια άτομα της ομάδας θέτουν ερωτήσεις ενώ άλλα αποκρίνονται προκειμένου να διερευνηθούν καταστάσεις, συμπεριφορές ή να ανακαλυφθούν πληροφορίες σχετικά με το εκάστοτε δράμα.

Ακόμη, υπάρχει ο «αυτοσχεδιασμός» κατά τον οποίο τα μέλη της ομάδας πειραματίζονται και μέσα από το θέατρο εκφράζουν τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους. Τα παιδιά μέσω του αυτοσχεδιασμού ασχολούνται άμεσα με την ιστορία που παρουσιάζεται. Οι αυτοσχεδιασμοί χαρακτηρίζονται είτε ελεύθεροι είτε καθοδηγούμενοι σε περίπτωση που βασίζονται σε οδηγίες (Γκόβας, 2003).

Τα «συμβούλια» είναι ακόμα μια τεχνική κατά την οποία οι συμμετέχοντες αποφασίζουν όλοι μαζί, προκειμένου να βρεθεί λύση σε ένα πρόβλημα που προκύπτει στην ιστορία. Με αυτό τον τρόπο ακούγονται διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα.

Μια άλλη τεχνική είναι η «μια μέρα στη ζωή», η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου η ομάδα να αναπαραστήσει γεγονότα από την καθημερινότητα ενός ήρωα είτε για να διερευνήσει χαρακτηριστικά του είτε για να εξετάσει γεγονότα που προκάλεσαν μια κατάσταση.

Η τρίτη κατηγορία τεχνικών δραματοποίησης είναι αυτή της δημιουργίας αναπαραστάσεων μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών. Μία από τις τεχνικές αυτές, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτή της «αναδρομής στο παρελθόν», όπου η ομάδα αναπαριστά σκηνές που προηγούνται από αυτή που παρουσιάζεται εκείνη τη στιγμή στο δράμα, έτσι ώστε να διασαφηνιστούν γεγονότα και συμπεριφορές του παρόντος που σχετίζονται με το παρελθόν.

Τέλος, υπάρχουν οι τεχνικές που βοηθούν στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων σχετικά με τη δραματική εμπειρία. Μία από αυτές είναι οι «αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές». Εδώ τα μέλη της ομάδας, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της συνείδησης ενός ήρωα ή κάποιον άλλο ρόλο, καλούνται να δώσουν συμβουλές σε αυτόν τον ήρωα, ο οποίος σκοπεύει να πάρει μια απόφαση. Όλοι οι συμμετέχοντες εκφέρουν την άποψη τους και στη συνέχεια ο βασικός ήρωας σύμφωνα με τα όσα έχει ακούσει, καταλήγει σε αποφάσεις. Στη συγκεκριμένη τεχνική η ομάδα μπορεί να σχηματίσει με τα σώματα της ένα «τούνελ» μέσα από το οποίο περνάει ο συγκεκριμένος ήρωας, χαρακτηρίζοντας έτσι την τεχνική ως «τούνελ συνείδησης» (Κατσαρίδου, 2014: 73).

Επίσης, μια τεχνική που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι η «λίστεα δώρων», όπου η ομάδα προετοιμάζει δώρα για κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα του και την ιστορία που προηγήθηκε.

1.8 Η επιλογή του μοντέλου της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, στην παρούσα εργασία έχει επιλεγεί το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, το οποίο προτείνεται από την Κατσαρίδου (2014), λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις εκπροσώπων του δράματος στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό ο σχεδιασμός κάθε θεατροπαιδαγωγικής δράσης δομείται σε τρεις φάσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται τεχνικές δραματοποίησης.

Αρχικά, η πρώτη φάση αποτελεί ένα στάδιο εισαγωγής των συμμετεχόντων στο δραματικό περιβάλλον μέσα από το προκείμενο, δηλαδή τη χρήση οπτικών, ακουστικών και λεκτικών μέσων. Στη συγκεκριμένη φάση χρησιμοποιούνται τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου. Στη συνέχεια ακολουθεί η δεύτερη φάση, η οποία περιλαμβάνει τη συνάντηση της ομάδας με το γνωστικό αντικείμενο ή ιστορία-ερέθισμα και την ταυτόχρονη μετάβαση στις συμβάσεις του θεάτρου/δράματος. Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιούνται τεχνικές για την προώθηση της αφήγησης και την εμπάθυση στο θέμα. Στη φάση αυτή μπορούν να δημιουργηθούν επεισόδια στην ιστορία ανάλογα με τα επιμέρους θέματα που χρειάζεται να διερευνηθούν. Τέλος, η τρίτη φάση αφορά την ανταπόκριση της ομάδας στο σύνολο της διαδικασίας. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται οι τεχνικές δραματοποίησης που οδηγούν σε αναστοχασμό.

1.9 Θέατρο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου του 2014 το θέατρο περιέχεται στην μαθησιακή περιοχή του πολιτισμού και των τεχνών, ως μια από τις μορφές τέχνης. Γενικότερα, αναφέρεται ότι οι τέχνες δύνανται να συνδεθούν με την εκπαίδευση είτε ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο είτε ως μέσο μάθησης (Π.Σ.Ν., 2014: 168). Δραστηριότητες που διεξάγονται στο νηπιαγωγείο μπορούν να σχεδιαστούν με βάση το θέατρο. Το θέμα της κάθε δραστηριότητας προκύπτει είτε από τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών είτε επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο οι τέχνες, στη συγκεκριμένη περίπτωση το θέατρο, χρησιμοποιείται στο πλαίσιο μιας μαθησιακής περιοχής μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων με προκαθορισμένους στόχους από τον εκπαιδευτικό (Π.Σ.Ν., 2014: 169).

Οι στόχοι που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφορούν το θέατρο κατατάσσονται σε κάποιες γενικές κατηγορίες, όπως η σύνθεση και η λειτουργία ομάδας, η έκφραση με το σώμα, η φώνηση (αγωγή του λόγου), ο συνδυασμός σκέψης και έκφρασης, το θέατρο της εμπύχωσης και η γνωριμία με ποικίλες μορφές θεάτρου. Σε κάθε κατηγορία περιέχονται επιμέρους σχετικοί στόχοι (Π.Σ.Ν., 2014: 181-189). Για παράδειγμα, για τον συνδυασμό σκέψης και έκφρασης, ως στόχος, προτείνεται τα παιδιά να κατανοούν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1 Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά, πριν ακόμα εισέλθουν στο νηπιαγωγείο, έχουν εμπειρίες με τον προφορικό λόγο, γιατί είναι το μέσο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας τους εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι κοινωνίες ανέκαθεν είναι δομημένες έτσι ώστε οι άνθρωποι να επικοινωνούν και ο πρώτος και πιο εύκολος τρόπος για να γίνει αυτό είναι μέσω του προφορικού λόγου. Μάλιστα, σε κάποιες κοινωνίες ο προφορικός λόγος είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, καθώς δεν έχει υιοθετηθεί από αυτές ένα γραπτό σύστημα. Σε μια προφορική επικοινωνία υπάρχει πάντα ο πομπός και ο δέκτης, οι οποίοι χρειάζεται να γίνονται αντιληπτοί ο ένας από τον άλλον. Δηλαδή, πρέπει να κατανοούν τις αντιδράσεις του συνομιλητή, να δίνουν σημασία στα ερωτήματα που τίθενται, να παρατηρούν στοιχεία και της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα χειρονομίες, βλέμματα και άλλα που ενδεχομένως εμφανίζονται, ώστε και οι δύο πλευρές να γίνονται κατανοητές (Χατζησαββίδης, 2002: 59).

Παρόλα αυτά, οι κοινωνίες οι οποίες έχουν αναπτύξει και τον γραπτό λόγο αφήνουν τον προφορικό λόγο σε δεύτερη μοίρα. Σύμφωνα με τον Ong (1997 στο Χατζησαββίδης, 2002: 59), οι εγγράμματες κοινωνίες βρίσκονται σε μια κατάσταση «δευτερογενούς προφορικότητας», δηλαδή ο προφορικός λόγος και οι σκέψεις των ατόμων που ζουν σε τέτοιες κοινωνίες επηρεάζονται από τη γραφή. Έτσι, τα παιδιά στην ελληνική κοινωνία βρίσκονται μεταξύ προφορικότητας και γραπτότητας, αλλά υπάρχει η τάση να διδάσκονται περισσότερο τον γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2002: 59). Όμως, είναι απαραίτητο τα παιδιά να ασχοληθούν σε αρχικό στάδιο της ζωής τους και με τον προφορικό λόγο, προκειμένου να αναπτύξουν τον γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2002: 59). Τέλος, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας γενικότερα είναι σημαντική, γιατί εκτός από την επικοινωνία που δύνανται να προκύψει εάν η γλώσσα ταιριάζει με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις συμβάσεις του, βοηθάει και στην απόκτηση θετικών σχέσεων των παιδιών με συνομηλίκους τους και στην κατάκτηση γνώσεων στη σχολική τους ζωή (Spencer και Slocum, 2010: 178).

Οι ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας όσον αφορά τον προφορικό λόγο ξεκινάνε από την κατανόησή του. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία κατανοούν τον

λόγο σε δύο τομείς, αυτόν του συντακτικού και αυτόν του λεξιλογίου. Αρχικά, τα παιδιά σχηματίζουν προτάσεις συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές το ρήμα και το αντικείμενο. Στη συνέχεια, αποκτούν την ικανότητα να παράγουν συντακτικά σωστές προτάσεις και μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, πιο γρήγορα από ό,τι κατακτούν την ικανότητα της κατανόησής τους. Επομένως, έχουν τη δυνατότητα να παράγουν πιο σύνθετες προτάσεις ακόμα κι αν δεν τις κατανοούν. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργούν προτάσεις, οι οποίες απαντούν σε ερωτήσεις γνώριμες σε αυτά, όπως το «τι» και το «γιατί». Αυτό συμβαίνει, κυρίως, διότι με αυτές τις ερωτήσεις απευθύνονται οι ενήλικες στα παιδιά και γενικότερα είναι αυτές που ακούγονται στο περιβάλλον τους (Τζουριάδου, 1995: 101).

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατακτούν 50 λέξεις κάθε μήνα, φτάνοντας στον 6^ο χρόνο της ζωής τους να γνωρίζουν 2.500 λέξεις (Τζουριάδου, 1995: 101). Κάποιες άλλες δεξιότητες που κατέχουν τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία είναι η κατανόηση συνδυαστικών λέξεων και λέξεων που εκφράζουν χρόνο, όπως και η κατανόηση και παραγωγή ερωτήσεων. Συνδυαστικές λέξεις είναι αυτές που εκφράζουν σχέσεις ανάμεσα σε πρόσωπα, πράγματα και γεγονότα, όπως για παράδειγμα: «πάνω-κάτω», «περισσότερο-λιγότερο», «μεγάλος-μικρός». Σχετικά με τον χρόνο, στην ηλικία αυτή τα παιδιά κατανοούν έννοιες όπως το «πριν» και το «μετά».

Γενικότερα, τα παιδιά εκφράζονται με τις γλωσσικές μορφές, οι οποίες αντιστοιχούν στη γνωστική τους ανάπτυξη. Εντούτοις η γλώσσα του νηπίου περιορίζεται στην έκφραση επιθυμιών, αναγκών και εμπειριών ενώ ταυτόχρονα το παιδί δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον ακροατή-συνομιλητή του. Αυτή την περίπτωση έχει επισημάνει και ο Piaget, ο οποίος αναφέρεται σε ένα «εγωκεντρικό» είδος λόγου, το οποίο τα παιδιά μετά τα 6 χρόνια ζωής το αποχωρίζονται. Τον εγωκεντρισμό στον λόγο παρατηρεί και ο Vygotsky, ο οποίος θεωρεί ότι πηγάζει από το γεγονός ότι τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις τους με λόγο ενώ στην πορεία της ζωής τους οι σκέψεις τους γίνονται καθαρά εσωτερικές. Ο Vygotsky χαρακτηρίζει επίσης τον νηπιακό λόγο ανώριμο και προ-νοητικό αλλά και κοινωνικό, γιατί είναι μια πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας (Τζουριάδου, 1995).

2.2 Αφηγηματικός λόγος

2.2.1 Ορισμός της αφήγησης

Ο αφηγηματικός λόγος είναι ένα από τα βασικά είδη λόγου της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και αρκετοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να τον ορίσουν. Αρχικά, σύμφωνα με τον Hegsted (2013: 1), αφήγηση είναι μια φόρμα ομιλίας που χρησιμοποιείται για να πει στον ακροατή μια ιστορία πραγματική ή φανταστική, τοποθετημένη σε μια χρονική αλληλουχία, με επίκεντρο έναν ήρωα. Παρομοίως, οι Spencer και Slocum (2010: 179) υποστηρίζουν ότι η αφήγηση ή διήγηση μύθων ορίζεται ως η προφορική παρουσίαση αλληλουχίας γεγονότων, τα οποία συνδέονται αιτιακά ή με βάση μια εμπειρία, τοποθετημένα σε χρονική σειρά. Ο Labov (1972) ορίζει ως ελάχιστο αφήγημα δύο τουλάχιστον γεγονότα, τα οποία έχουν χρονική και λογική σχέση μεταξύ τους. Επομένως, όταν ένα παιδί έχει κατακτήσει αφηγηματικές δεξιότητες, σημαίνει ότι έχει την ικανότητα να διηγηθεί ιστορίες, οι οποίες μπορεί να είναι φανταστικές ή πραγματικές με γεγονότα που έχουν αιτιοκρατική σχέση μεταξύ τους (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 129).

Συμπερασματικά, η αφήγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί από τον αφηγητή να έχει κατακτήσει τις συμβάσεις του αφηγηματικού λόγου και να έχει αναπτύξει γνωστικές δεξιότητες. Ακόμη, ο αφηγητής χρειάζεται να σχεδιάζει τακτικά τις σκέψεις του, ώστε να μπορεί να τις οργανώσει σε μια λογική σειρά. Επίσης, πρέπει να προσδίδει νόημα στην ιστορία του, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα στοιχεία, ώστε να παρακινεί το ενδιαφέρον του ακροατή (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 129). Άρα, σύμφωνα με τους Σηφάκη και Σπαντιδάκη (2018: 129), *«Η δεξιότητα της αφήγησης απαιτεί μια πιο αφηρημένη αντίληψη της γλωσσικής δομής»*.

2.2.2 Η αφηγηματική δομή

Υπάρχουν πολλοί θεωρητικοί που αποκωδικοποιούν την οργάνωση της αφήγησης, παρόλα αυτά όλοι έχουν μια παρόμοια βάση. Πριν αναλυθούν κάποιες από τις προτάσεις δομής της αφήγησης, χρειάζεται να γίνει αναφορά στα επίπεδά της. Οι Klein και Stutterheim (1989) αναφέρουν ότι το αφήγημα ή το διήγημα αποτελείται από δύο επίπεδα, το πρώτο και το δεύτερο πλάνο. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, το αφήγημα οργανώνεται με βάση την ερώτηση: «τι συνέβη μετά;» Οπότε, μια πρόταση, η οποία απαντάει σε αυτήν την ερώτηση, ανήκει στο πρώτο πλάνο της αφήγησης, ενώ

προτάσεις που απαντούν σε διαφορετικές ερωτήσεις αποτελούν το δεύτερο πλάνο της αφήγησης (Κάντζου, 2008: 466).

Σύμφωνα με τους Stein και Glenn, όλα τα αφηγηματικά σχήματα βασίζονται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Δηλαδή, όλες οι ιστορίες έχουν έναν κύριο ήρωα και τοποθετούνται κάπου χρονικά, κοινωνικά και φυσικά, οπότε έχουν μια χωροχρονική τοποθέτηση (Τζουριάδου, 1995). Έπειτα, ο αφηγητής παρουσιάζει τους κύριους χαρακτήρες της ιστορίας και γνωστοποιεί πληροφορίες για αυτούς, όπως συνηθισμένες συμπεριφορές και καταστάσεις που τους αφορούν (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 133-134).

Ακόμη, στην αφήγηση υπάρχουν επεισόδια, στα οποία εκτυλίσσεται συνήθως ένας στόχος του κεντρικού χαρακτήρα. Τα επεισόδια της αφήγησης αποτελούνται από την αρχή, η οποία είναι ένα γεγονός όπως για παράδειγμα ένα φυσικό φαινόμενο, μια ενέργεια, μια εσωτερική ψυχολογική κατάσταση ή η αντίληψη ενός εξωτερικού γεγονότος (Τζουριάδου, 1995). Ως αρχικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί, επίσης, μια ενέργεια του κεντρικού ήρωα ή κάποιου άλλου χαρακτήρα της ιστορίας, η οποία προκαλεί την αντίδραση του πρώτου (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 133-134).

Στη συνέχεια, υπάρχει μια αντίδραση, που ουσιαστικά είναι η εσωτερική αντιμετώπιση του αρχικού γεγονότος από τον κεντρικό χαρακτήρα. Εδώ συμπεριλαμβάνεται και η ψυχολογική κατάσταση του ήρωα μετά από το γεγονός, η οποία τον κινητοποιεί να αναλάβει δράση. Η αντίδραση, επίσης, ενδεχομένως είναι η συναισθηματική αντίδραση του ήρωα στο γεγονός ή οι σκέψεις του και οι στόχοι του για τις επόμενες δράσεις του.

Σύμφωνα με τους Σηφάκη και Σπαντιδάκη, (2018: 133-134), στα επεισόδια εμφανίζεται, ακόμη, μια προσπάθεια του ήρωα, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός του στόχος. Έτσι, περιγράφονται όλες οι δράσεις του ήρωα σε χρονική σειρά. Έπειτα, η δομή της αφήγησης συνεχίζεται με την άμεση συνέπεια, δηλαδή την επίτευξη ή μη του τελικού στόχου. Το τέλος της αφήγησης αποτελείται από την αντίδραση του ήρωα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του για την τελική του κατάσταση, δηλαδή την επίτευξη ή όχι του βασικού του στόχου.

Ο Αρχάκης (2021: 104) περιγράφει την αφηγηματική δομή, όπως προτάθηκε από τους Labov και Waletzky ως εξής. Αρχικά, ο αφηγητής υπάρχει περίπτωση να κάνει μια περίληψη της ιστορίας που πρόκειται να αφηγηθεί στη συνέχεια, άρα προλογίζει το θέμα της ιστορίας. Για παράδειγμα ενδεχομένως να αναφέρει: «Θέλεις να ακούσεις

την ιστορία με τον δράκο;» Στη συνέχεια, δίνει στους ακροατές πληροφορίες, ώστε αυτοί να προσανατολιστούν σχετικά με το ποιος έκανε, τι έκανε και πότε, όπως για παράδειγμα: «Πριν από πολλά χρόνια υπήρχε ένας δράκος κοντά σε ένα κάστρο». Μετά, ο αφηγητής προχωράει στην εξέλιξη της ιστορίας και αναλύει όλα τα γεγονότα, τα οποία συνέβησαν με χρονική σειρά. Εδώ περιγράφει και γεγονότα, τα οποία διαταράσσουν την ομαλή εξέλιξη της ιστορίας, όμως στο τέλος βρίσκεται η λύση, π.χ., «Ο δράκος απήγαγε μια πριγκίπισσα, αλλά επειδή ήταν στεναχωρημένη, την επέστρεψε στο σπίτι της». Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο αφηγητής αξιολογεί την ιστορία που αφηγείται. Η αξιολόγηση αφορά τις σκέψεις και τα συναισθήματα του αφηγητή για τα γεγονότα που περιγράφει, όπως για παράδειγμα: «Αυτό ήταν πολύ συγκινητικό». Η αξιολόγηση μπορεί να εκφράζεται λεκτικά, δηλαδή να είναι εξωτερική ή εσωτερική με τη μορφή παραγλωσσικών στοιχείων. Στο τέλος παρουσιάζονται οι γενικές παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα του αφηγητή («Γι' αυτό, λοιπόν, δεν πρέπει να κρατάμε κάποιον άνθρωπο δίπλα μας, χωρίς τη θέλησή του»). Αυτό το στάδιο ίσως παραληφθεί από τον αφηγητή.

2.2.3 Τα αναπτυξιακά στάδια της αφήγησης

Σύμφωνα με τον Hardy (όπως παρατίθεται στο Riley και Burrell, 2007: 181), η αφήγηση είναι πρωταρχική πράξη του μυαλού, προκειμένου να επιτευχθεί η γλωσσική κοινωνικοποίηση. Ο ίδιος αποδίδει το γεγονός στην τάση των γονιών να αφηγούνται ιστορίες στα παιδιά και να τα προτρέπουν να συμμετέχουν και αυτά στην πορεία της αφήγησης. Οι Lever και Senechal (2011: 2) υποστηρίζουν ότι οι αφηγηματικές ικανότητες αναπτύσσονται στα 2 με 5 έτη, ξεκινώντας από τα μικρά παιδιά να εκφωνούν απλές φράσεις με δύο λέξεις και τελικά να καταλήγουν με περίπλοκες ιστορίες, οι οποίες περιέχουν πολλά επεισόδια. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Lever και Senechal (2011: 2), δεν αναπτύσσουν όλα τα νήπια με τον ίδιο τρόπο τις αφηγηματικές τους ικανότητες, εξαιτίας της κοινωνικής τάξης που βρίσκεται η οικογένειά τους και το χαμηλό ή υψηλό εισόδημα που λαμβάνουν. Οι ίδιοι στηρίζουν την άποψή τους στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν τις αφηγηματικές τους ικανότητες με αλληλεπίδραση και συζήτηση.

Πιο συγκεκριμένα, ο Applebee (όπως αναφέρεται στο Τζουριάδου, 1995) προτείνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου. Πρώτον, οι προαφηγήσεις

χαρακτηρίζονται από μια μακροδομή που αφορά έναν ήρωα, ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός, η οποία περιστρέφεται γύρω από ένα κέντρο, όμως δεν υπάρχει κάποια αιτιώδης σύνδεση μεταξύ των δύο. Έπειτα, εμφανίζονται οι μη επικεντρωμένες αφηγήσεις, στις οποίες ο αφηγητής, χρησιμοποιώντας συνδέσμους, συνδέει αιτιακά τα γεγονότα της ιστορίας και τα χαρακτηριστικά της, όμως δεν υπάρχει το κέντρο της ιστορίας. Στη συνέχεια, οι αφηγήσεις γίνονται επικεντρωμένες, συμπεριλαμβάνοντας έναν κεντρικό ήρωα, ο οποίος έχει κάποιο στόχο προς επίτευξη και τα γεγονότα της ιστορίας έχουν πραγματική ακολουθία, αλλά δεν υπάρχει πλοκή και αιτιώδης σχέση με το κέντρο. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφήγησης, όπου τα παιδιά περιγράφουν με ακολουθία τα γεγονότα της ιστορίας, τα οποία συνδέονται με το κέντρο της και η αφήγηση στηρίζεται σε μια ισχυρή πλοκή.

Επηρεασμένοι από τον Applebee, οι Stadler και Ward (όπως αναφέρεται στο Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018) υποδεικνύουν πέντε αναπτυξιακά στάδια του αφηγηματικού λόγου. Το πρώτο στάδιο είναι η ονοματοθεσία, στο οποίο βρίσκονται οι αφηγήσεις παιδιών 3 ετών. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά περιγράφουν σκέψεις τους, οι οποίες δεν σχετίζονται μεταξύ τους και η αφήγηση περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενη σύνταξη. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά περιγράφουν δράσεις του ήρωα γύρω από ένα θέμα. Επομένως, οι αφηγήσεις εδώ δεν είναι μια απλή παράθεση σκέψεων, αλλά παρόλα αυτά δεν χαρακτηρίζονται από χρονικές και αιτιακές σχέσεις των γεγονότων μεταξύ τους. Το στάδιο αυτό ονομάζεται «παράθεση» και παρατηρείται συνήθως στις αφηγηματικές δεξιότητες τετράχρονων παιδιών. Το τρίτο στάδιο, η «σύνδεση», περιέχει ιστορίες, οι οποίες εστιάζουν σε ένα κεντρικό γεγονός και παρουσιάζουν δράσεις του ήρωα. Οι δράσεις αυτές συνδέονται με άλλους χαρακτήρες ή γεγονότα, αλλά δεν υπάρχει χρονική σειρά σε αυτές. Το στάδιο αυτό έχουν κατακτήσει τα παιδιά ηλικίας 5 ετών. Το τέταρτο στάδιο, της αλληλουχίας, περιέχει τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και το αίτιο και το αποτέλεσμα στα γεγονότα. Τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών μπορούν σε αυτό το στάδιο να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «πότε» και «γιατί». Επομένως, το στάδιο αυτό απαιτεί πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Το τελικό στάδιο είναι το πέμπτο, στο οποίο ανήκουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και είναι η αφήγηση. Η πορεία των ιστοριών αυτού του σταδίου είναι εύκολα προβλέψιμη από τον ακροατή, ακόμα και από την αρχή της ιστορίας. Αυτό συμβαίνει, διότι οι αφηγήσεις σε αυτό το στάδιο περιέχουν όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και στοιχεία που βοηθούν στην επίτευξη κάποιου στόχου μέσα στην ιστορία.

Οι Κανέλλου και άλλοι (2016: 37-38), προσθέτουν ότι οι αφηγήσεις των τετράχρονων παιδιών γίνονται δυσνόητες στους ακροατές, επειδή αποτελούνται από πολλά μεμονωμένα γεγονότα χωρίς χρονική αλληλουχία. Όταν τα παιδιά βρίσκονται στην ηλικία των 5 ετών, δημιουργούν ιστορίες με χρονική σειρά των γεγονότων, αλλά τις διακόπτουν στο σημείο κορύφωσης της δράσης. Αντίθετα, τα εξάχρονα παιδιά συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της, τα οποία παρουσιάζονται με σωστή χρονική σειρά και επιλύουν το πρόβλημα της ιστορίας.

2.2.4 Τα οφέλη της ενασχόλησης με την αφήγηση στην προσχολική ηλικία

Τα παιδιά έρχονται συνεχώς σε επαφή με το αφηγηματικό είδος λόγου, καθώς ακούν και χρησιμοποιούν αφηγήσεις σε πολλά πλαίσια, όπως το σπίτι, το σχολείο ή σε κοινωνικές καταστάσεις (Hegsted, 2013: 1). Οι ιστορίες που αφηγούνται τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αποτελούν, κυρίως, αναδιοργανώσεις των εμπειριών τους (Τζουριάδου, 1995) γι' αυτό αναδεικνύουν πλήθος πληροφοριών σχετικά με τις γνώσεις και την ανάπτυξη αυτών (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 130).

Η χρήση του αφηγηματικού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να προσφέρει οφέλη σε αυτά όσον αφορά διάφορους τομείς στη ζωή τους. Αρχικά, οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών αποτελούν γέφυρα μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Η ικανότητα της αφήγησης, εκτός από μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, αποτελεί και ένα μέσο για τον γραμματισμό, αλλά και την ανάγνωση, την ευχέρεια και την κατανόηση (Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018: 129).

Επομένως, η αφήγηση συμβάλει με κάποιο τρόπο στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι οι αφηγήσεις προϋποθέτουν ικανότητες των παιδιών, οι οποίες είναι σημαντικές για τη σχολική τους πορεία. Για παράδειγμα, τα παιδιά μέσω της αφήγησης μαθαίνουν πώς να παρέχουν πληροφορίες, να κατανοούν το νόημα από τα συμφραζόμενα, να δημιουργούν προτάσεις που μπορούν να σταθούν μόνες τους στην ιστορία και να οργανωθούν χρονικά και αιτιολογικά (Peterson, 1994: 253). Ακόμη, τα παιδιά μέσω μιας ιστορίας έχουν την ευκαιρία και μιλήσουν περισσότερο από ό,τι σε μια συζήτηση και έτσι καταλήγουν να χρησιμοποιούν περισσότερες εκφράσεις. Οι αφηγήσεις είναι στενά συνδεδεμένες με τη λογοτεχνία, άρα τα παιδιά δύνανται να αναπτύξουν μια σημαντική ικανότητα, η οποία μελλοντικά θα τα βοηθήσει σε αυτό το αντικείμενο (Riley και Burrell, 2007: 182).

Γενικότερα, η γλωσσική ικανότητα είναι σημαντική για πολλές πτυχές της καθημερινότητας των παιδιών, κυρίως της επικοινωνίας και των θετικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους (Spencer και Slocum, 2010: 178). Τα παιδιά μέσω των ιστοριών έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν κοινωνικά μηνύματα, καθώς και να επιλύουν προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα (Τζουριάδου, 1995: 110). Επίσης, σύμφωνα με τους Lever και Senechal (2011: 1-2), είναι σημαντικό τα παιδιά να κερδίζουν αφηγηματική γνώση, ώστε να συζητούν και να οργανώνουν τις ζωές τους σε επεισόδια που έχουν νόημα. Οι ίδιοι, λοιπόν, υποστηρίζουν ότι η κατασκευή αφηγηματικών κειμένων επιτρέπει στα μικρά παιδιά να εκφέρουν με τον λόγο αληθινά ή φανταστικά γεγονότα με τρόπους που όχι μόνο επικοινωνούν κοινωνικά μηνύματα στο περιβάλλον τους αλλά, επίσης, βοηθούν τους εαυτούς τους να αντλήσουν νόημα από τις εμπειρίες.

Τέλος, οι αφηγήσεις διευρύνουν τη σκέψη των παιδιών, αφού δημιουργώντας ιστορίες αναπτύσσεται η φαντασία τους. Τα παιδιά όταν αφηγούνται έχουν την ευκαιρία να βρεθούν σε καταστάσεις που δημιουργεί η φαντασία τους. Ακόμα και με το να ακούν αφηγηματικά κείμενα, ανατρέφονται γνωστικές ικανότητες (Peterson, 1994: 252). Στην αφήγηση τα άτομα ασχολούνται με τους ήρωες, τα συναισθήματά τους και για λόγους που προκάλεσαν τις δράσεις τους, οπότε τα παιδιά ανακαλύπτουν και εκφράζουν τις δικές τους οπτικές για την ιστορία τους (Hegsted, 2013: 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το περιβάλλον της προσχολικής τάξης χρειάζεται να παρέχει ερεθίσματα, φιλικά προς τα παιδιά, ώστε αυτά να εμπλακούν σε γλωσσικές δραστηριότητες. Οι τέχνες και κατ' επέκταση το θέατρο προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να δώσουν νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς την καθιστούν ελκυστική (Αντωνάτου, 2011: 45). Όπως αναφέρει και η Mages (2006: 331), τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις προφορικές τους ικανότητες και το θέατρο είναι ένα μέσο που προσφέρει πλούσιο αριθμό ευκαιριών. Επίσης, η ίδια υποστηρίζει ότι το θέατρο είναι μια συναρπαστική δραστηριότητα που κινεί τα παιδιά να εμπλακούν σε αυτή. Επομένως, το θέατρο είναι ένας παιγνιώδης δρόμος που δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για να εξασκήσουν τη γλώσσα τους, την ανάληψη οπτικής γωνίας και της φαντασίας (Mages, 2018: 2). Όλα αυτά δεν αναιρούν το γεγονός ότι η χρήση του θεάτρου για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών προσφέρει σημαντικά γλωσσικά οφέλη σε αυτούς, τα οποία επιδιώκονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Αντωνάτου, 2011: 45).

Σε ποιες διαστάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης δύναται το θέατρο να βοηθήσει τους μαθητές; Καθώς αρκετοί ερευνητές και επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με το θέμα, κρίνεται σημαντικό στο σημείο αυτό να γίνει σύντομη αναφορά στη σύνδεση του θεάτρου με την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που κατά καιρούς έχει επιχειρηθεί. Αρχικά, τα παιδιά μέσω του θεάτρου έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και να εξασκηθούν σε διαφορετικά είδη κειμένων. Σύμφωνα με την Πίγκου-Ρεπούση, (2019: 204), η ενασχόληση των παιδιών με διαφορετικά είδη κειμένων συμβάλλει στην ικανότητά τους να προσαρμόζουν το ύφος του λόγου τους σε διαφορετικές καταστάσεις για αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Επίσης, το θέατρο συμβάλλει στην ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν ποικιλία κειμένων (Παπαδόπουλος, 2010: 43). Σύμφωνα με τον Cunico (2005: 21), το δράμα είναι ο καλύτερος τρόπος για να παρουσιαστούν στους μαθητές μοντέλα αλληλεπιδράσεων και μοτίβα ομιλίας. Ο δραματικός διάλογος μπορεί να προμηθεύσει τα παιδιά με στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από ομιλητές και ακροατές σε συζητήσεις.

Ακόμη, τα παιδιά στο θέατρο αναγκάζονται να χρησιμοποιούν σαφή λόγο για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους στο φανταστικό κοινωνικό πλαίσιο (Mages, 2006: 333).

Η εμπλοκή τους σε ένα φανταστικό κόσμο επιβάλλει τη βαθύτερη διερεύνηση ενός ρόλου. Στο παραπάνω πλαίσιο τα παιδιά εύλογα υιοθετούν τα γλωσσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του ρόλου τους, το ύφος και τον τρόπο επικοινωνίας του. Συνήθως, οι ρόλοι στους οποίους μπαίνουν τα παιδιά τους μεταφέρουν σε κοινωνικές συνθήκες διαφορετικές από αυτές που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Επομένως, χρησιμοποιούν άλλα επικοινωνιακά μέσα που δεν εμφανίζονται στον καθημερινό τους λόγο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 205).

Επίσης, στο θέατρο διακρίνεται και η παραγλωσσική επικοινωνία, δηλαδή συστήματα που συνοδεύουν την προφορικότητα, όπως είναι ο επιτονισμός, ο ρυθμός, οι παύσεις και η χρήση του σώματος. Ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία η ικανότητα συνδυασμού λέξεων και κινήσεων, δηλαδή μια πολυτροπική επικοινωνία, είναι αρκετά βοηθητική για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Mages, 2018: 2). Η Mages (2006: 331-332) παραθέτει επιχειρήματα για την παραπάνω πρόταση. Αρχικά, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα, αυτομάτως η εμπειρία και η μάθηση γίνεται πιο ενεργητική, διότι άμεσα μπορούν να βιώσουν τη σημασία μιας λέξης. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα με το σώμα παρά γλωσσικά, αλλά και να κατανοήσουν μια ιστορία πιο εύκολα εφόσον έχουν δημιουργήσει εικόνες. Επομένως, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 43), η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να εμπεριέχει προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους σχετικά με τη σωματική και λεκτική επικοινωνία και έκφραση. Όπως σημειώνει η Άλκηστις Κοντογιάννη, η δραματική τέχνη θεωρείται ένα εργαλείο έκφρασης και μια ευκαιρία ενασχόλησης με τον προφορικό λόγο (Κοντογιάννη, 2012: 65). Το θέατρο δεν διδάσκει γλωσσικούς κανόνες, παρόλα αυτά δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και για έκφραση (Σέξτου, 2005: 54).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από την ανάλυση του θεωρητικού μέρους των δύο πεδίων και την απόπειρα δημιουργικής σύνδεσης των δύο αντικειμένων προκύπτει η ανάγκη για την περαιτέρω διερεύνηση του τοπίου μέσα από τη διεξαγωγή μιας νέας σχετικής έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της συμβολής της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη του προφορικού αφηγηματικού λόγου παιδιών νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προέκυψαν στην αρχική φάση της έρευνας, που παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 5 με τίτλο «Περιγραφή έρευνας δράσης και κριτική ανάλυση δεδομένων» είναι τα εξής:

- Αν και σε ποιο βαθμό η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων στον προφορικό αφηγηματικό λόγο των παιδιών;
- Αν και σε ποιο βαθμό η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αιτιακής σχέσης των γεγονότων στον προφορικό αφηγηματικό λόγο των παιδιών;
- Αν και σε ποιο βαθμό η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος δύναται να συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του αφηγηματικού λόγου των παιδιών όσον αφορά τη χρήση επιθέτων;
- Ποιες τεχνικές δραματοποίησης αναδεικνύονται περισσότερο αποτελεσματικές για την επίτευξη των παραπάνω στόχων;
- Ποιες τεχνικές δραματοποίησης αναδεικνύονται περισσότερο δημοφιλείς στα παιδιά;

4.2 Ορισμός

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε η έρευνα δράσης, καθώς αποτελεί βασική και θεμελιώδη μέθοδο στην εκπαίδευση, η οποία συνδυάζει σημαντικά οφέλη. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια σύγχρονη τάση μεθοδολογίας στην εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή εξελίσσεται μέσα στο φυσικό της περιβάλλον, τη σχολική τάξη, γείρονται στον εκπαιδευτικό ερωτήματα και προβληματισμοί στην προσπάθεια σύμπλευσης της παιδαγωγικής θεωρίας με την πράξη. Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης προς τον εκπαιδευτικό στους προβληματισμούς αυτούς. Ο εκπαιδευτικός μέσω της έρευνας μπορεί να απαντήσει ερωτήματα όπως τι πρέπει να βελτιωθεί, τι εμποδίζει τον μαθητή να συμμετέχει ή να προσπαθήσει, καθώς και ποιοι συντελεστές, έξω από το σχολείο, επηρεάζουν το μικροκλίμα της τάξης και τη μάθηση.

Αν χρειαζόταν να απεικονιστεί η μορφή της, αυτή θα ήταν σπειροειδής. Η έρευνα δράσης είναι, δηλαδή, μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία που διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης, καθώς συνεχώς σχεδιάζεται η πορεία της. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης περιέχει τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης και της παρατήρησης και του αναστοχασμού. Ανάλογα με τον αναστοχασμό της ομάδας, υπάρχει και η σχετική συνέχεια στη δράση. Σύμφωνα με τον Hart (1997), η έρευνα δράσης μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής στάδια: εντοπισμό και επιλογή του ζητήματος ή προβλήματος, σχετική έρευνα του ζητήματος, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων, αναστοχασμό και μετάβαση στον επόμενο κύκλο της έρευνας δράσης. Άρα, η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς.

4.3 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Ένα χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η αυτενέργεια και η αυτονομία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, βασισμένος στη θεωρητική του κατάρτιση, είναι ελεύθερος, στο πλαίσιο της δεοντολογίας, να διαμορφώσει άποψη, να αξιολογήσει, να προτείνει και να δοκιμάσει. Η άποψη του, ως εκπαιδευτικού λειτουργού, είναι σημαντική και βαρύνουσα για τη διαμόρφωση του αποτελέσματος/συμπεράσματος σχετικά με το υπό διερεύνηση παιδαγωγικό ζήτημα (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 19,21,138).

Ακόμη, στην έρευνα δράσης αναδεικνύεται ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο παιδαγωγός γίνεται ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και ερευνητής. Η πράξη αποτελεί στην έρευνα δράσης κύρια πηγή γνώσης. Οι υποθέσεις και οι ιδέες δοκιμάζονται άμεσα στην πράξη και ο εκπαιδευτικός μαθαίνει τι είναι ορθό και αποτελεσματικό μέσω της άμεσης

εφαρμογής (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 19). Έτσι, η διδασκαλία γίνεται μια μορφή έρευνας και το αντίστροφο (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 34).

Επίσης, απαραίτητο για την έρευνα δράσης είναι η συνεργασία πεδίων. Η έρευνα δράσης για να λειτουργήσει δεν πρέπει να είναι δομημένη κατά τρόπο ιεραρχικό. Το σχολείο, οι γονείς και η κοινότητα, συνεργάζονται και γίνονται συναξιολογητές στο εκάστοτε ερευνητικό εγχείρημα και όλοι μαζί παράγουν χρήσιμη γνώση, η οποία ωφελεί άμεσα τον εκπαιδευτικό και έμμεσα τους μαθητές του (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 18).

Η έρευνα δράσης αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία χωρίς τέλος. Μέσω του στοχαστοκριτικού της χαρακτήρα, οδηγεί τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε μια ατέρμονη σπείρα αυτοστοχασμού, δράσης και συλλογικού αναστοχασμού, έτσι ώστε να υπάρχει η αντίληψη μιας αδιάλειπτης και συνεχώς επικαιροποιημένης και επικυρωμένης διαδικασίας μάθησης (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 24-25).

Η έρευνα δράσης ενοποιεί τη διδασκαλία με την έρευνα. Όταν πράγματι η έρευνα καταφέρνει να πραγματοποιήσει αυτή την ενοποίηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει ο ίδιος, εάν η έρευνά του βελτιώνει τελικά ή όχι την πρακτική του. Όταν οι διδακτικές στρατηγικές θεωρούνται ως υποθέσεις προς εξέταση, τότε μόνο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για γόνιμες αλλαγές (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 35).

Η έρευνα δράσης βγάζει τον εκπαιδευτικό από τη λογική ότι το διδακτικό περιεχόμενο είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να υιοθετηθεί με μια συγκεκριμένη ακολουθία και ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών οφείλεται σε γνωστικά κενά που πρέπει να συμπληρωθούν απ' αυτόν (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 36). Αντίθετα, η έρευνα δράσης μπορεί να συμβάλει στην αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 37).

Η έρευνα δράσης ορίζει, παρά εφαρμόζει ποιοτικούς δείκτες. Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003: 39): *«η καλή έρευνα δράσης αναγνωρίζει το γεγονός ότι κάθε στοιχείο που αποτελεί ποιότητα στη διδασκαλία, δε μπορεί να οριστεί ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πλαίσιο συνθηκών που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη του»*.

4.4 Ομάδα έρευνας

Η έρευνα έλαβε μέρος σε ένα νηπιαγωγείο σε συνοικία του Βόλου, το οποίο επιλέχθηκε κυρίως με κριτήριο τη γνωριμία της εκπαιδευτικού με τους υπεύθυνους οργάνωσης της πρακτικής άσκησης του τμήματος του Πανεπιστημίου. Η έρευνα διήρκεσε 2 εβδομάδες, οι οποίες περιλάμβαναν 5 συναντήσεις διάρκειας 40-45 λεπτών η καθεμία. Οι συναντήσεις είχαν χρονική απόσταση 1 ή 2 ημέρες μεταξύ τους, προκειμένου να γίνεται αναστοχασμός και επανασχεδιασμός της διαδικασίας. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ήταν 25, ηλικίας 4-6 ετών (προνήπια και νήπια).

4.5 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Αναφορικά με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της έρευνας και κατ' επέκταση τις συγκεκριμένες συνθήκες της έρευνας, δηλαδή τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής και τη μη πρότερη συνεργασία με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους μαθητές, επιλέχθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι.

Πρώτον, η συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσε βασικό τρόπο συλλογής δεδομένων, καθώς η ερευνήτρια κατείχε κύριο ρόλο στην ομάδα έρευνας. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα και ταυτόχρονα χρειάζεται να τα αναλύει, έτσι ώστε να προβεί σε απαραίτητες αλλαγές της δράσης του ή της εστίασης της παρατήρησής του (Φιλίας, 2001: 103). Η παρατήρηση αποτελεί, σύμφωνα με τον Μιχαλοπούλου (2010: 369), την καταλληλότερη τεχνική για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο. Επομένως, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε ένα ημερολόγιο καταγραφής της κάθε συνάντησης με επιβοηθητικά σχόλια για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων και την ανάλυση των δεδομένων.

Επίσης, στη συλλογή δεδομένων της έρευνας συμμετείχε και η κριτική φίλη. Ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός, φοιτητής ή ερευνητής. Ακόμη, ο κριτικός φίλος εστιάζει στον αναστοχασμό της διαδικασίας προκειμένου να βοηθήσει τον ερευνητή. Είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, το οποίο προσθέτει στην έρευνα τις δικές του νοηματοδοτήσεις αλλά και ερμηνεύει τη διαδικασία από διαφορετική οπτική γωνία συγκριτικά με τον ερευνητή (Κατσαρού, 2016: 272-273). Η κριτική φίλη στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρούσε τις δράσεις και κατέγραφε σε ημερολόγιο σχόλια

για τη διαδικασία και αυτολεξεί καταθέσεις των παιδιών, χρήσιμα για τη διερεύνηση των ζητούμενων της παρέμβασης. Επίσης, παρείχε προφορικές πληροφορίες στην ερευνήτρια σε συζητήσεις έπειτα από κάθε συνάντηση.

Τέλος, σημαντική μέθοδο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το υλικό, προφορικό και γραπτό, που παρήγαγε η ομάδα κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης. Τα παιδιά μέσω τεχνικών δραματοποίησης κατέθεσαν προφορικό λόγο και σχόλια ενώ παράλληλα δημιούργησαν ζωγραφίες, περίγραμμα χαρακτήρα και χάρτη της ιστορίας, τα οποία αξιοποιήθηκαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων (βλ. Παράρτημα).

4.6 Θέματα δεοντολογίας

Η κοινωνική έρευνα χρειάζεται να συμμορφώνεται σε δεοντολογικές συμφωνίες, οι οποίες προάγουν κυρίως την ηθική. Βασική προϋπόθεση της διεξαγωγής της έρευνας είναι η εθελοντική συμμετοχή των ατόμων, καθώς αυτή απαιτεί πολλές φορές τη γνωστοποίηση προσωπικών δεδομένων σε άγνωστους αποδέκτες (Babbie, 2018: 143). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διευθύντρια του νηπιαγωγείου και ταυτόχρονα μόνιμη νηπιαγωγός του τμήματος της διεξαγωγής της έρευνας, οι γονείς των παιδιών και τα ίδια τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για την παρέμβαση και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους.

Σύμφωνα με τον Babbie (2018: 145), οι συμμετέχοντες, επίσης, χρειάζεται να προστατεύονται από την έρευνα και αν είναι δυνατό να επιδιώκεται και η ευεργεσία τους μέσα από αυτή. Η έρευνα δράσης, η οποία αποτελεί τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, χαρακτηρίζεται από την τάση για αλλαγή και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος των μαθητών.

Σημαντικό σε μία έρευνα, όπως αναφέρεται σε σχετική βιβλιογραφία, είναι η προστασία των συμμετεχόντων μέσω της εγγύησης της ανωνυμίας (Babbie, 2018: 149), γεγονός που λήφθηκε υπόψη στην παρακάτω έρευνα, αφού δεν καταγράφονται τα ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν, αλλά για την αναφορά τους χρησιμοποιείται ο όρος «Παιδί» με την προσθήκη αρίθμησης ή τα αρχικά του ονόματός τους.

Τέλος, το φωτογραφικό υλικό που συμπεριλαμβάνεται, εγγυάται την προστασία των συμμετεχόντων αφού δεν υποδεικνύονται οι ίδιοι σε αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται και αναλύονται κριτικά οι 5 συναντήσεις που έλαβαν χώρα στο νηπιαγωγείο. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι σχεδιασμοί σύμφωνα με τη θεατροπαιδαγωγική αλλά και η δομή της ερευνητικής μεθοδολογίας της έρευνας δράσης, που μέσα από σχεδιασμό-δράση-παρατήρηση προχωρά σε διαρκείς αναστοχασμούς και επανασχεδιασμούς, βάσει των αναγκών των μελών της τάξης.

5.1 Πρώτη συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση είχε ως σκοπό τη γνωριμία με την ομάδα καθώς και τη διερεύνηση του επιπέδου του προφορικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών, μέσα από τη δημιουργία μιας δικής τους πρώτης ιστορίας. Αναλυτικότερα, για την πρώτη επαφή της ερευνήτριας με την τάξη επιλέχθηκε ένα παιχνίδι γνωριμίας, το οποίο περιείχε και θεατρικά στοιχεία, προκειμένου τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στις δραστηριότητες της συγκεκριμένης αλλά και των επόμενων συναντήσεων. Έτσι, ζητήθηκε από το κάθε παιδί να πει το όνομά του με έναν αστείο τρόπο. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο παιχνίδι με εξαίρεση κάποια (2-3), τα οποία δεν ήθελαν να συνοδεύσουν το όνομά τους με κάτι αστείο και απλά ανέφεραν το όνομά τους.

Στη συνέχεια, η ομάδα ασχολήθηκε με ένα παιχνίδι ανάπτυξης της φαντασίας. Η αξιοποίηση ενός τέτοιου παιχνιδιού επιλέχθηκε ως αφορμή ή «ζέσταμα» των παιδιών, διότι στη συνέχεια έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν μια ιστορία. Το παιχνίδι αφορούσε την πολυχρησία ενός αντικειμένου, συγκεκριμένα ενός μαρκαδόρου. Τα παιδιά, ένα-ένα, έπρεπε να πάρουν τον μαρκαδόρο και να τον μεταμορφώσουν σε κάτι άλλο από αυτό που είναι, ώστε να δείξουν στην υπόλοιπη ομάδα τη φανταστική χρήση του. Η ομάδα ανταποκρίθηκε με ενδιαφέρον στο παιχνίδι. Παρόλα αυτά τα πρώτα παιδιά που έπαιξαν, χρησιμοποιούσαν τον μαρκαδόρο ως έχει και ζωγράφιζαν κάτι στον αέρα με τη μορφή παντομίμας. Τα υπόλοιπα ξεκίνησαν να μαντεύουν τι ζωγραφίζει το παιδί με τον μαρκαδόρο («ζωγραφίζεις μια καρδιά»). Αφού συνεχίστηκε το ίδιο με κάποιους μαθητές, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε η ίδια τον μαρκαδόρο, μεταμορφώνοντάς τον σε κάτι άλλο (τηλέφωνο), έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με ένα παράδειγμα. Μετά από αυτή την παρέμβαση το παιχνίδι λειτούργησε πιο αποτελεσματικά και τα παιδιά

μοιράστηκαν πολλές και διαφορετικές ιδέες. Χρησιμοποίησαν, για παράδειγμα τον μαρκαδόρο ως κουτάλα για μαγειρική, ως σκούπα, ως τηγάνι και άλλα.

Στη συνέχεια, η ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει τη δική της σύντομη ιστορία. Η ιστορία βασίστηκε σε λέξεις που πρόσφεραν τα παιδιά στο πλαίσιο ενός καταγισμού ιδεών. Σύμφωνα με την οδηγία κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να προτείνει αυθόρμητα μια λέξη που του έρχεται στον νου. Κάποια παιδιά επηρεασμένα από τους συμμαθητές τους ανέφεραν ίδιες ή παρόμοιες λέξεις μεταξύ τους, για παράδειγμα «λουλούδι»/ «τριαντάφυλλο»/ «τεράστιο φυτό», «χιονοπόλεμος»/ «χιόνι», οπότε αυτές χρειάστηκε να συμπτυχθούν, αναλόγως με τη σημασία τους, ώστε να μειωθεί ο αριθμός τους και να διευκολυνθεί η ομάδα. Έτσι, η ομάδα κατέληξε με περίπου δεκαπέντε λέξεις, τις οποίες η ερευνήτρια επανέλαβε και παρότρυνε τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία με αυτές. Η ιστορία ξεκίνησε από παιδιά-εθελοντές, ενώ η ερευνήτρια ενθάρρυνε κάποια άλλα, που δεν είχαν μιλήσει, να τη συνεχίσουν, ώστε να γίνει μια όσο το δυνατό πιο εφικτή κατανόηση του επιπέδου των παιδιών στον προφορικό αφηγηματικό λόγο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αγνόησαν τελείως κάποιες από τις λέξεις που είχαν αναφερθεί στην ολομέλεια με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν τελικά 7 ή 8 λέξεις. Τελικά η ιστορία που δημιουργήθηκε από τα παιδιά ήταν η εξής:

«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι και έπαιζε μαζί με τη μαμά και τον μπαμπά. Είδε μια φίλη της και της λέει:

-«Θέλεις να πάμε σινεμά αύριο;».

-«Θέλω».

Και πήγαν και μετά αγόρασαν γλυκό και έφαγαν. Και μετά ξαναέφυγαν και πήγαν να παίξουν με το χιόνι και να δούνε ταινία. Στο χιόνι βρήκαν ένα τριαντάφυλλο και μετά από τα τριαντάφυλλα πήγαν να παίξουν. Μετά πήγαν στο σπίτι και είδαν τηλεόραση».

Η ιστορία που δημιουργήθηκε παρουσιάζει ελλείψεις όσον αφορά τη συνοχή, δηλαδή τη σχέση μεταξύ των μηνυμάτων σε ένα κείμενο, είτε αυτή είναι χρονική είτε αιτιακή (Αρχάκης, 2021: 65). Γίνεται μια παράθεση των γεγονότων σε μορφή λίστας, χωρίς να παρουσιάζονται γεγονότα που κλιμακώνονται, δηλαδή ένα πρόβλημα των ηρώων το οποίο τελικά επιλύεται. Παρόλα αυτά οι προτάσεις δεν αποτελούν απλές παραθέσεις σκέψεων, αλλά βασίζονται σε έναν ήρωα και οι δράσεις συνδέονται γύρω

από αυτόν. Δεν χαρακτηρίζονται, όμως, από χρονικές και αιτιακές σχέσεις των γεγονότων μεταξύ τους, γεγονός που δύναται να κατατάξει τα συγκεκριμένα παιδιά στο αναπτυξιακό στάδιο αφηγηματικού λόγου που ονομάζεται «παράθεση» (Stadler και Ward, όπως αναφέρεται στο Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ενδεχομένως οι λόγοι που επηρέασαν το αποτέλεσμα ήταν ο τρόπος διερεύνησης του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, ο οποίος προϋπέθετε την ένταξη πολλών διαφορετικών λέξεων στην ιστορία, καταφεύγοντας έτσι στη λύση της δημιουργίας λίστας. Επιπλέον, καθώς η ερευνήτρια δεν γνώριζε την ομάδα πριν από αυτήν την πρώτη επαφή, δεν υπήρξε η δυνατότητα να προσαρμοστεί ο σχεδιασμός της πρώτης συνάντησης στις ανάγκες και τις δυνατότητες των ίδιων των παιδιών. Από την άλλη, υπάρχει το ενδεχόμενο η ιστορία να είναι αποτέλεσμα της μη προηγούμενης ενασχόλησης των συγκεκριμένων μαθητών με την παραγωγή προφορικού αφηγηματικού λόγου ή, όπως αναφέρουν οι Lever και Senechal (2011: 2), να μην είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αφηγηματικές τους ικανότητες, εξαιτίας της κοινωνικής τάξης που βρίσκεται η οικογένειά τους.

Το πρώτο κείμενο που έλαβε η ερευνήτρια ήταν και αυτό που καθόρισε τον σκοπό της έρευνας και τους στόχους των επιμέρους θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων κάθε συνάντησης, επιδιώκοντας τη μετάβαση των παιδιών στο επόμενο στάδιο της ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου. Πιο αναλυτικά, το στάδιο της «αλληλουχίας», σύμφωνα με τους Stadler και Ward (όπως αναφέρεται στο Σηφάκη και Σπαντιδάκης, 2018), περιέχει τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και το αίτιο και το αποτέλεσμα στα γεγονότα. Τα παιδιά μπορούν σε αυτό το στάδιο να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «πότε» και «γιατί», γεγονός που συνεπάγεται ότι το συγκεκριμένο στάδιο απαιτεί πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Επομένως, οι στόχοι των ερευνητικών συναντήσεων, όπως διαμορφώθηκαν και έχουν σημειωθεί παραπάνω στο κεφάλαιο της ερευνητικής μεθοδολογίας, αφορούσαν την ενασχόληση της ομάδας με τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων όπως αποτυπώνονται στον αφηγηματικό λόγο καθώς επίσης και την αιτιακή τους σχέση αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών, κυρίως όσον αφορά στη χρήση επιθέτων στον αφηγηματικό λόγο. Ασφαλώς χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι στόχοι και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων άλλαξαν και προσαρμόζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, σύμφωνα με τη βασική μορφή της έρευνας δράσης, όπου ακολουθείται ο σχεδιασμός, η δράση-παρατήρηση και ο αναστοχασμός.

Συνεχίζοντας την περιγραφή και κριτική αποτίμηση της πρώτης συνάντησης, μετά την παραγωγή της ιστορίας, τα παιδιά κλήθηκαν να την αναπαραστήσουν με έναν σύντομο αυτοσχεδιασμό σε ομάδες. Έτσι, χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, οι οποίες αποτελούνταν από 5-6 παιδιά και τους δόθηκε χρόνος να προετοιμάσουν την παρουσίασή τους. Οι ομάδες δεν έδειξαν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία, καθώς επέλεξαν να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να παίζουν στις γωνιές της τάξης («Πάμε να παίξουμε στο κουκλόσπιτο!»). Εξαιρεση αποτέλεσε μια ομάδα, η οποία ρώτησε την ερευνήτρια: «Κυρία, δεν κατάλαβα, τι πρέπει να κάνουμε;». Έτσι, διαπιστώθηκε ότι ίσως οι ομάδες χρειάζονταν περισσότερες οδηγίες, προκειμένου να ασχοληθούν με τον αυτοσχεδιασμό της ιστορίας. Κατά συνέπεια η ερευνήτρια συζήτησε με τα παιδιά στην ολομέλεια για ενδεχόμενες σκηνές που θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν την ιστορία. Ο τρόπος αυτός επιλέχθηκε προκειμένου η διαδικασία να γίνει πιο κατανοητή, ενδιαφέρουσα και εύκολη για τα παιδιά. Όπως αποτυπώνεται στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης, ακολούθησε η παρακάτω συζήτηση στην τάξη.

- «Ερευνήτρια: Πώς μπορούμε να δείξουμε τι έγινε στην ιστορία; Τι θα θέλατε να αναπαραστήσουμε;
- Παιδί 1: Το κοριτσάκι μαζί με τη μαμά και τον μπαμπά να πάνε στο σινεμά.
- Παιδί 2: Όχι, με τη φίλη της πάει στο σινεμά.
- Ερευνήτρια: Άρα, είναι το κοριτσάκι και η φίλη της που πάνε στο σινεμά.
- Παιδί 3: Πρέπει να πάνε να παίξουν και στο χιόνι.
- Ερευνήτρια: Θέλετε να δείξουμε τη σκηνή που πάνε στο σινεμά ή που παίζουν στο χιόνι;
- Παιδιά: Στο σινεμά!»

Η ομάδα, λοιπόν, κατέληξε σε μια συγκεκριμένη σκηνή, η οποία αναπαριστά τους ήρωες να βρίσκονται στον χώρο του σινεμά, να αγοράζουν ένα γλυκό, να το τρώνε και έπειτα να παρακολουθούν την ταινία. Στη συνέχεια, προτάθηκαν από τα παιδιά ρόλοι που θα μπορούσαν να αναλάβουν («Εγώ θέλω να είμαι το γλυκό που τρώνε!»/ «Εγώ το κοριτσάκι!»). Κάποιες ομάδες αποφάσισαν να δείξουν το κοριτσάκι μαζί με τους γονείς και όχι τη φίλη της. Παρακάτω αποτυπώνεται η συζήτηση μεταξύ μιας ομάδας που έκανε αυτήν την επιλογή, σύμφωνα με τις καταγραφές της κριτικής φίλης.

- «Παιδί 1: Κυρία, εμείς θέλουμε να είναι με τη μαμά και τον μπαμπά.
- Ερευνήτρια: Ωραία, άρα πρέπει να βρούμε ρόλους.

- Παιδί 1: Ναι αλλά εγώ θέλω να είμαι το κοριτσάκι και δεν έχουμε (στην ομάδα) άλλο κορίτσι για να κάνει τη μαμά.
- Παιδί 2 (εκτός ομάδας): Δεν πειράζει και τα αγόρια μπορούν να κάνουν τη μαμά».

Η συγκεκριμένη ομάδα αποφάσισε τελικά να δώσει τον ρόλο της μαμάς σε ένα από τα αγόρια, χωρίς αντιδράσεις από κανένα μέλος της ομάδας, αλλά ούτε και των θεατών. Οι παρουσιάσεις των ομάδων χαρακτηρίζονταν περισσότερο ως παντομιμικές, αφού δεν υπήρχε προφορικός λόγος, αλλά μόνο κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και της συζήτησης με την κριτική φίλη διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη τεχνική δεν ήταν κατάλληλη για την παρούσα περίπτωση και ομάδα την εν λόγω στιγμή. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει στο ημερολόγιό της η κριτική φίλη: «αυτοσχεδιασμός και ομάδες δεν δουλεύουν». Για την ακρίβεια, ενώ τα παιδιά είχαν ιδέες και κίνητρο να εκφραστούν, παρόλα αυτά ήταν δύσκολη η συνεργασία τους μέσα στην ομάδα. Όταν, όμως, οι ομάδες συγκεντρώθηκαν στην ολομέλεια, διαπιστώθηκε ότι αναπτύχθηκαν συζητήσεις μεταξύ των παιδιών με την ενθάρρυνση, βέβαια, της ερευνήτριας. Επίσης, ενώ τα παιδιά εύκολα υποδύονταν ρόλους και αναπαριστούσαν τη σκηνή, δεν υπήρχε ιδιαίτερη παραγωγή προφορικού λόγου, γεγονός που δεν διευκόλυνε τη λήψη περαιτέρω στοιχείων όσον αφορά τις ανάγκες της τάξης σχετικά με το θέμα, ώστε να σχεδιαστεί πιο εστιασμένα η πορεία της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο σχεδιασμός της επόμενης θεατροπαιδαγωγικής συνάντησης βασίστηκε στον αναστοχασμό της πρώτης, καθώς λήφθηκαν υπόψη οι δυσκολίες των παιδιών στην ανταπόκρισή τους σε τεχνικές δραματοποίησης, το εκτιμώμενο επίπεδο του προφορικού αφηγηματικού λόγου τους, ενώ ταυτόχρονα οι στόχοι προέκυψαν από το παραγόμενο κείμενό τους.

5.2 Δεύτερη συνάντηση

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, μετά από την πρώτη συνάντηση και την ανάλυση του κειμένου που τα παιδιά παρήγαγαν σε αυτή, προέκυψε η ανάγκη ενασχόλησης της τάξης με τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων του αφηγηματικού λόγου. Αναλυτικότερα, ενώ οι μαθητές χρησιμοποίησαν στην ιστορία τους χρονικές

συμβάσεις μιας ιστορίας, όπως για παράδειγμα τη φράση «μια φορά και έναν καιρό» και παρελθοντικούς χρόνους, παρατηρήθηκε η έλλειψη χρονικών συνδέσμων ανάμεσα στις προτάσεις και αντίστοιχα στα γεγονότα της ιστορίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συνέχεια τη λέξη «μετά» και χρειαζόταν ενθάρρυνση από την ερευνήτρια με ερωτήσεις, όπως «Τι μπορεί να έγινε στη συνέχεια;», προκειμένου να συνεχιστεί η ιστορία.

Επομένως, ο στόχος της δεύτερης συνάντησης ήταν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι σε μια αφήγηση παρουσιάζονται γεγονότα σε χρονική σειρά. Ο θεατροπαιδαγωγικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης συνάντησης βασίστηκε στο παιδικό βιβλίο με τίτλο «Ξουτ», της Φωτεινής Τσάμπρα και της Ζωής Σκαλίδη. Περιληπτικά, το βιβλίο παρουσιάζει την ιστορία ενός αδέσποτου σκύλου, του Ξουτ, στην προσπάθεια να βρει έναν φίλο. Στο βιβλίο αναφέρονται σπίτια και άνθρωποι που φιλοξένησαν τον σκύλο και τον λόγο που ο κάθε άνθρωπος τελικά έδιωξε τον Ξουτ. Στο τέλος, ο σκύλος γίνεται φίλος με έναν τυφλό άντρα, καθώς έχουν ανάγκη ο ένας τον άλλο.

Για την πρώτη φάση του σχεδιασμού, στον οποίο, σύμφωνα με τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, επιδιώκεται η δημιουργία δραματικού πλαισίου, πραγματοποιήθηκε ένα κινητικό παιχνίδι σχετικό με την ιστορία που θα ακολουθούσε. Οι μαθητές μπήκαν σε ρόλο σκύλου και με τη συνοδεία της μουσικής κινούνταν στον χώρο. Η ερευνήτρια έδινε εντολές κίνησης με βάση καταστάσεις ή συναισθήματα που μπορεί να βιώσει ένας σκύλος, όπως τη χαρά, το παιχνίδι, την πείνα, τη βόλτα, τη μοναξιά. Κάποια παιδιά ήταν πιο διστακτικά στις πρώτες οδηγίες, τα οποία, σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης, δεν συμμετείχαν καθόλου στη διαδικασία και απλά παρατηρούσαν τα υπόλοιπα παιδιά. Συγκεκριμένα, η ίδια σημειώνει: «Δύο παιδιά κοιτούσαν». Παρόλα αυτά στη συνέχεια ένιωσαν πιο άνετα και ευχαριστήθηκαν το παιχνίδι.

Η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά τον «χάρτη της ιστορίας» (Παράρτημα, Εικόνα 1). Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον ζωγραφισμένο σκύλο, αφού ακούστηκαν δηλώσεις όπως: «Ένα σκυλάκι!», «Μπορώ να το χαϊδέψω;», «Κι εγώ να το χαϊδέψω!». Ένα παιδί που ήξερε να διαβάζει προσφέρθηκε να διαβάσει τον τίτλο («Ο χάρτης της ιστορίας») και η ερευνήτρια έκανε ερωτήσεις σχετικά με το τι μπορεί να είναι αυτό το χαρτί. Στο σημείο αυτό δεν παρατηρήθηκε κατάθεση ιδεών από τα παιδιά, οπότε δεν εξελίχθηκε σχετική συζήτηση.

Έπειτα, ακολούθησε η φάση της αφήγησης και της νοηματοδότησης της ίδιας της ιστορίας μέσα από θεατρικές τεχνικές. Συγκεκριμένα ξεκίνησε η αφήγηση του πρώτου επεισοδίου της ιστορίας, το οποίο τα παιδιά από την αρχή παρακολουθούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον. Όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης: «Κοιτάνε με προσοχή». Σύμφωνα με την ιστορία, μέχρι αυτό το σημείο έχουν παρουσιαστεί τρεις οικογένειες που φιλοξένησαν τον σκύλο, αυτή που τον φιλοξένησε όσο ήταν κουτάβι, μια ηλικιωμένη κυρία και ένα ζευγάρι. Η επιλογή της διακοπής της αφήγησης στα επεισόδια που δημιουργήθηκαν έγινε προκειμένου να συμπεριληφθούν τεχνικές δραματοποίησης, οι οποίες ενδεχομένως υποβοηθούσαν την ενασχόληση των παιδιών με τη χρονική σειρά των γεγονότων. Πριν, όμως, από τη χρήση κάθε τεχνικής, στο τέλος της αφήγησης του κάθε επεισοδίου, τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν τον χάρτη της ιστορίας, ζωγραφίζοντας κάτι για να θυμούνται τις περιπέτειες του Ξουτ, οι οποίες παρουσιάζονταν σε καθένα από αυτά. Έτσι, κάθε ένα παιδί-εθελοντής ζωγράφιζε και από μια περιπέτεια-οικογένεια, η οποία φιλοξένησε τον σκύλο. Κάποια από τα παιδιά που προσφέρθηκαν να ζωγραφίσουν στον χάρτη ανέφεραν ερωτήσεις στην ερευνήτρια όπως: «Πού να το ζωγραφίσω;», «Μπορώ να ζωγραφίσω εδώ;» Έτσι, χρειάστηκε να επισημανθεί από την ερευνήτρια ότι οι ζωγραφιές πρέπει να βρίσκονται σε σωστή σειρά, δηλαδή τη χρονική σειρά που τα γεγονότα παρουσιάζονται στην ιστορία, καθώς φάνηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν κατανοήσει την παραπάνω οδηγία.

Στη συνέχεια, τα παιδιά επέλεξαν μια από τις τρεις οικογένειες που είχαν παρουσιαστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή, ώστε να την αναπαραστήσουν θεατρικά μέσα από την τεχνική «μια μέρα στη ζωή» του Ξουτ. Συγκεκριμένα τα παιδιά αποφάσισαν να αναπαραστήσουν σκηνές από τη ζωή του Ξουτ όταν βρισκόταν μαζί με τη γιαγιά. Έτσι με τη βοήθεια της ερευνήτριας αναπτύχθηκε μια σχετική συζήτηση, η οποία παρατίθεται παρακάτω με βάση τις καταγραφές της κριτικής φίλης.

- «Ερευνήτρια: Πώς ζούσε ο Ξουτ; Τι μπορεί να έκανε ο Ξουτ μέσα στην ημέρα του;
- Παιδί 1: Να έπαιζε με τα παιχνίδια του.
- Παιδί 2: Να τρώει.
- Παιδί 3: Να τον φροντίζουνε.
- Ερευνήτρια: Και τι μπορεί να έκανε η γιαγιά μαζί με τον Ξουτ;
- Παιδί 4: Να τον πηγαίνει βόλτα.
- Παιδί 5: Να αγοράζει ψωμί.

- Παιδί 6: Όχι μόνο ψωμί. Και σκυλοτροφή».

Έτσι, κάποια παιδιά-εθελοντές αναπαρέστησαν με αυτοσχεδιασμό αυτά που συζητήθηκαν. Στο μεγαλύτερο μέρος της αναπαράστασης χρησιμοποιήθηκε παντομίμα με εξαίρεση κάποιες προτάσεις, όπως «Έλα, Ξουτ» ή τη χρήση τραγουδιού κατά τη διάρκεια της βόλτας («Λα λα λα»).

Η αφήγηση συνεχίστηκε μέχρι το τέλος του δεύτερου επεισοδίου, το οποίο αποτελούνταν από τις ιστορίες του Ξουτ με τον φοιτητή, την έγκυο και τον φύλακα. Τα παιδιά συμπλήρωσαν τον χάρτη με τις νέες περιπέτειες του Ξουτ. Σε αυτό το σημείο επιλέχθηκε η τεχνική της «συνέντευξης» σε συνδυασμό με την τεχνική «δασκάλου σε ρόλο». Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να διαλέξουν έναν από τους τρεις ήρωες, ώστε να τον υποδυθεί η ερευνήτρια και αυτά να της θέτουν ερωτήσεις. Τα παιδιά επέλεξαν την έγκυο γυναίκα και κάποιο παιδί πρότεινε να αναπαραστήσει το ίδιο την ηρωίδα. Επομένως, σε αυτό το σημείο της συνάντησης η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο μετατράπηκε σε συνέντευξη από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία απηύθυναν στο παιδί-εθελοντή ερωτήσεις όπως: «Γιατί έδιωξες τον Ξουτ;», «Τι κάνατε όταν ήσασταν μαζί με τον Ξουτ;». Η διαδικασία άρσεε στα παιδιά και ζήτησαν να την επαναλάβουν και για τους υπόλοιπους δύο ήρωες του επεισοδίου. Ένα διαφορετικό παιδί κάθε φορά υποδυόταν τον ρόλο του ήρωα που φιλοξένησε και έδιωξε τον Ξουτ, καθώς τα υπόλοιπα έθεταν τις ερωτήσεις. Αξίζει να γίνει αναφορά στη συζήτηση που αναπτύχθηκε με αφορμή τη συνέντευξη του φύλακα, όπως αυτή έχει καταγραφεί στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης:

- «Παιδί 1: Γιατί έδιωξες τον Ξουτ;
- Φύλακας: Δεν τον έδιωξα, μόνος του έφυγε. Μια μέρα έσπασε τις αλυσίδες και έτρεξε γρήγορα.
- Παιδί 2: Γιατί έφυγε;
- Φύλακας: Γιατί τον χτυπούσα (γελώνοντας και αναπαριστώντας το σωματικά).
- Παιδί 3: Δεν πρέπει να τον χτυπάς».

Η ερευνήτρια αφηγήθηκε και το τελευταίο επεισόδιο, τη γνωριμία του Ξουτ με τον τυφλό άντρα, και οι μαθητές συμπλήρωσαν τον χάρτη της ιστορίας. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά κλήθηκαν με «παγωμένες εικόνες» να αναπαραστήσουν τη ζωή του Ξουτ πριν αυτός συναντήσει τον τυφλό άντρα και στη συνέχεια να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες αφού ο Ξουτ και ο τυφλός άντρας έγιναν φίλοι. Οι παγωμένες εικόνες χρησιμοποιήθηκαν σε μια απλή παραλλαγή τους, ώστε να γίνουν κατανοητές

από τα παιδιά, γεγονός που παρατηρήθηκε να λειτουργεί στα συγκεκριμένα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με τη συμβολή ενός μουσικού κομματιού κινούνταν στον χώρο αποτυπώνοντας σωματικά την κάθε μία από τις παραπάνω καταστάσεις. Με τη διακοπή της μουσικής, οι κινήσεις των παιδιών σταματούσαν με αποτέλεσμα να δημιουργούν με το σώμα τους παγωμένες εικόνες. Έπειτα από την ολοκλήρωση των παγωμένων εικόνων ένα παιδί μοιράστηκε με την ομάδα μια προσωπική του εμπειρία: «Εμένα, ο μπαμπάς μου μια φορά είχε χτυπήσει το μάτι του και δεν έβλεπε τίποτα κι εμείς τον βοηθήσαμε. Και έκανε εγχείρηση και μετά έβλεπε».

Στη φάση του αναστοχασμού της συνάντησης η ερευνήτρια επέλεξε να ζητήσει από τα παιδιά την παραγωγή ενός προφορικού αφηγηματικού κειμένου, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, η ομάδα κλήθηκε να παρουσιάσει τον χάρτη της ιστορίας, ο οποίος συμπληρωνόταν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Παρόλα αυτά υπήρχε μια αναστάτωση στην ομάδα, ενδεχομένως λόγω εξάντλησης και η τελευταία δραστηριότητα δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Ένα παιδί-εθελοντής ξεκίνησε καταθέτοντας «Θα σας παρουσιάσω την ιστορία του Ξουτ». Το προφορικό κείμενο συνεχίστηκε από το ίδιο και ακόμη έναν εθελοντή και είχε παρόμοια μορφή με το πρωταρχικό κείμενο της πρώτης συνάντησης («...Ήμουν στη γιαγιά και με έδωξε και μετά πήγα στον φοιτητή και με ξανά παράτησαν και μετά πήγα στον φύλακα...»).

Από την παραπάνω παρουσίαση του χάρτη και την αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε με την κριτική φίλη αναφορικά με την ανταπόκριση των παιδιών, παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην κατανόηση της λειτουργίας και τη συμπλήρωση του χάρτη, αλλά και στον εμπλουτισμό του τελικού αναστοχαστικού κειμένου με χρονικές εκφράσεις πέρα από τις ήδη κατεκτημένες, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο κείμενο της πρώτης συνάντησης («μετά», «ξανά»). Ο στόχος της συγκεκριμένης συνάντησης, ο οποίος ήταν η εξοικείωση της ομάδας με τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων σε μια αφήγηση δεν φαίνεται να επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς τα παιδιά δυσκολευτήκαν να χρησιμοποιήσουν χρονικές συμβάσεις και στη νέα ιστορία. Παρόλα αυτά, η φράση «Θα σας παρουσιάσω την ιστορία του Ξουτ» αποτελεί μια περίληψη της ιστορίας που κάποιος πρόκειται να αφηγηθεί στη συνέχεια. Σύμφωνα με τους Labon και Waletsky (όπως αναφέρεται στο Αρχάκης, 2021: 104), όταν ο αφηγητής προλογίζει το θέμα της επερχόμενης ιστορίας έχει κατακτήσει το πρώτο βήμα της αφηγηματικής δομής. Επίσης, στην αφήγηση της προσωπικής εμπειρίας που

συμπεριλήφθηκε στη δραστηριότητα, παρατηρήθηκε μια χρονική αλληλουχία ανάμεσα στα γεγονότα (πρόβλημα, αποτέλεσμα, λύση προβλήματος στο πέρασμα του χρόνου). Ενδεχομένως, οι τεχνικές δραματοποίησης που επιλέχθηκαν να μη διευκόλυναν ιδιαίτερα στην προσέγγιση του παραπάνω στόχου και καθώς θεωρήθηκε σκόπιμο η τάξη να έχει περισσότερο χρόνο προς αυτήν την κατεύθυνση, αποφασίστηκε η χρονική αλληλουχία των γεγονότων σε μια αφήγηση να διερευνηθεί περαιτέρω ως στόχος και στις επόμενες συναντήσεις.

Επιπλέον, τα παιδιά μέσω αυτής της συνάντησης φάνηκε να ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι στον σκύλο, καθώς ακούστηκαν απόψεις για τη σωστή φροντίδα ενός κατοικίδιου και την αποτροπή βίαιων συμπεριφορών απέναντι σε αυτό. Επίσης, εστίασαν στο θέμα της αναπηρίας του τυφλού άντρα με την κατάθεση δικών τους εμπειριών επικοινωνώντας τες με την ομάδα.

5.3 Τρίτη συνάντηση

Ο στόχος της τρίτης συνάντησης ήταν η ανάπτυξη του επιπέδου της αφηγηματικότητας των παιδιών όσον αφορά την αιτιακή σχέση των γεγονότων σε μια αφήγηση. Στο κείμενο-δείγμα που λήφθηκε στην πρώτη συνάντηση διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τοποθετούσαν γεγονότα σε προτάσεις σε μια σειρά χωρίς να δημιουργούν μια ιστορία που να περιλαμβάνει ένα πρόβλημα και τη λύση του. Επομένως, η συγκεκριμένη συνάντηση σκόπευε, αρχικά, στο να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι σε μια ιστορία τα γεγονότα συνδέονται αιτιακά.

Για τη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε ως ερέθισμα το παιδικό βιβλίο με τίτλο «Η Μικρή Μουντζούρα», της Φωτεινής Τίκκου. Στο βιβλίο παρουσιάζεται μια πολιτεία στην οποία επικρατεί το καιρικό φαινόμενο του ουράνιου τόξου, οπότε κατοικούν μόνο χρωματιστοί πολίτες και η Μικρή Μουντζούρα, η μοναδική κάτοικος χωρίς χρώμα. Στην ιστορία η Μικρή Μουντζούρα αποδεικνύεται ότι εξισορροπεί τα χρώματα στην πολιτεία, καθώς με την απουσία της το ουράνιο τόξο μεγεθύνεται σε σημείο που ενοχλεί τους υπόλοιπους κατοίκους.

Για την πρώτη φάση της δημιουργίας και εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας, τα παιδιά έπαιζαν ένα κινητικό παιχνίδι σχετικό με χρώματα. Το παιχνίδι ήταν αρκετά απλό και ίσως δεν ενθουσίασε κάποια από τα παιδιά, τα οποία κατέθεσαν: «θέλω να κοιμηθώ», «πάλι θα βάλουμε μουσική;». Παρόλα αυτά υπήρξαν και μαθητές

που συμμετείχαν ενεργά, καθώς σύμφωνα με τις σημειώσεις της κριτικής φίλης τα παιδιά «συμμετείχαν ενεργά και άκουγαν τις οδηγίες της ερευνήτριας».

Ακολούθησε η δεύτερη φάση του σχεδιασμού, η οποία είχε σκοπό την εμπάθυνση στην ιστορία και τη νοηματοδότηση των επεισοδίων της, μέσα από την αξιοποίηση επιλεγμένων τεχνικών δραματοποίησης, οι οποίες ταυτόχρονα εστίαζαν στο να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων.

Αναλυτικότερα, μετά την ανάγνωση του πρώτου επεισοδίου, όπου περιγράφεται το ουράνιο τόξο να είχε εξαπλωθεί σε επικίνδυνο επίπεδο για τους πολίτες, διότι η Μικρή Μουντζούρα ήταν κλεισμένη στο σπίτι της, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «συμβουλίου». Έτσι, τα παιδιά σε ρόλο των χρωματιστών κατοίκων της πολιτείας κλήθηκαν να αποφασίσουν για τη λύση στο πρόβλημά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές πρότειναν λύσεις στο πρόβλημα, χωρίς, όμως, να μπαίνουν σε ρόλο πολιτών που συμμετέχουν στο συμβούλιο, αλλά ανέφεραν τις ιδέες τους στην ερευνήτρια και δεν συζητούσαν μεταξύ τους. Έπειτα από προτροπή της ερευνήτριας και επεξήγηση του τρόπου λειτουργίας του συμβουλίου, τα παιδιά ανέπτυξαν σχετική συζήτηση, μέρος της οποίας παρατίθεται παρακάτω, όπως έχει καταγραφεί στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης.

- «Παιδί 1: Η μικρή μουντζούρα να βοηθήσει.
- Παιδί 2: Να πάει και να γίνει νύχτα.
- Παιδί 3: Αν είναι νύχτα θα φοβόμαστε αν βρούμε λύκους».

Τα παιδιά πρότειναν κι άλλες ιδέες, όπως «η Μικρή Μουντζούρα να γίνει σκιά» ή «να κάνουμε μαγικά», αλλά σύντομα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει με κάποιο τρόπο να βοηθήσει η Μικρή Μουντζούρα. Η τεχνική του συμβουλίου φάνηκε να βοήθησε στην ανάπτυξη όχι μόνο της συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά και της συνεργασίας τους, προκειμένου να βρεθεί μια λύση. Αρκετά παιδιά εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις ενώ παράλληλα ήταν σε θέση να αξιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν για τις δικές τους ή για άλλες προτάσεις που τέθηκαν.

Έπειτα από την αφήγηση του δεύτερου επεισοδίου, το οποίο αφορούσε την ικανότητα της Μικρής Μουντζούρας να σώσει τη χρωματιστή πολιτεία, τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν «μια μέρα στη ζωή» των κατοίκων πριν την εξαφάνιση της Μουντζούρας καθώς και μια μέρα από τη ζωή στην πολιτεία όσο η τελευταία βρισκόταν σε κίνδυνο. Προκειμένου η τεχνική να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο, προβλέφθηκε, σύμφωνα με προηγούμενη ανάγκη της τάξης πριν τον

αυτοσχεδιασμό, συζήτηση με τα παιδιά στην ολομέλεια αναφορικά με τους πιθανούς ρόλους που τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν. Έτσι, οι μαθητές πρότειναν τα παρακάτω: «Εγώ θέλω να είμαι αυτός (δείχνει έναν χρωματιστό κάτοικο από το εξώφυλλο του βιβλίου)»/«Εγώ θα είμαι το ουράνιο τόξο όταν ήταν μεγάλο»/«Εγώ η Μικρή Μουντζούρα». Τελικά η σκηνή που δημιουργήθηκε για την αναπαράσταση μιας μέρας στη ζωή πριν εξαφανιστεί η μουντζούρα αφορούσε μια βόλτα χρωματιστών κατοίκων στην πολιτεία.

Στη συνέχεια, η ομάδα ασχολήθηκε με τη σκηνή που αναπαριστούσε μια μέρα στη ζωή της πολιτείας όσο η Μικρή Μουντζούρα ήταν εξαφανισμένη, διασαφηνίζοντας πρώτα τις απαραίτητες λεπτομέρειες. Παρακάτω καταγράφεται μέρος της συζήτησης ανάμεσα στην ομάδα, την οποία κατέγραψε η κριτική φίλη.

- «Παιδί 1: Κυρία, εγώ χρειάζομαι γυαλιά, γιατί το ουράνιο τόξο είναι πολύ φωτεινό.
- Παιδί 2: Κι εγώ θέλω καπέλο.
- Ερευνήτρια: Μπορείτε να φανταστείτε ότι τα φοράτε.
- Παιδί 3: Κάνε έτσι τα χέρια σου (τοποθετεί τα χέρια πάνω από τα μάτια του για να τα προστατέψει από το φως)».

Από τα παραπάνω προκύπτει μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση αναφορικά με την επιθυμία των παιδιών να συμπεριλάβουν στον αυτοσχεδιασμό τους και αντικείμενα, αλλά και τη μεταξύ τους απόφαση να τα αντικαταστήσουν μέσω της χρήσης της παντομίμας. Η σκηνή, τελικά, πήρε τη μορφή ενός διαλόγου χρωματιστών κατοίκων, η οποία καταγράφηκε από την κριτική φίλη ως εξής:

- «Παιδί 1: Έλα να πάμε μια βόλτα.
- Παιδί 2: Δεν μπορούμε να πάμε βόλτα.
- Παιδί 1: Έχει πολύ ήλιο.
- Παιδί 2: Όχι, ήρθε το ουράνιο τόξο».

Παράλληλα με τον διάλογο φαινόταν στη σκηνή και η Μικρή Μουντζούρα, η οποία βρισκόταν κρυμμένη στο σπίτι της. Η κριτική φίλη σχολίασε σε μετέπειτα συζήτηση με την ερευνήτρια τον εντυπωσιακό τρόπο με τον οποίο το παιδί που είχε αναλάβει τον ρόλο της Μικρής Μουντζούρας αναπαριστούσε σωματικά τον φόβο και τη στεναχώρια που βίωνε η ηρωίδα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στον αυτοσχεδιασμό που αναπτύχθηκε στη συγκεκριμένη συνάντηση προέκυψε ανάπτυξη προφορικού λόγου μέσω συζήτησης μεταξύ των ηθοποιών, κάτι που δεν είχε συμβεί μέχρι στιγμής.

Η ιστορία ολοκληρώθηκε με την ανάγνωση του τρίτου και τελευταίου επεισοδίου, όπου περιγράφεται η θετική αντιμετώπιση της Μικρής Μουντζούρας από τους χρωματιστούς κατοίκους και η διοργάνωση ενός πάρτι για την επιστροφή της. Στο συγκεκριμένο επεισόδιο χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «τούνελ συνείδησης». Όλα τα παιδιά σε ρόλους χρωματιστών κατοίκων κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους στη Μικρή Μουντζούρα σχετικά με το γεγονός. Έτσι τα παιδιά, δημιουργώντας με τα σώματά τους ένα τούνελ μέσα από το οποίο καλούνταν κάθε φορά να περάσει ένα παιδί σε ρόλο Μουντζούρας ανέφεραν σε αυτή ατάκες όπως «Γίνε νύχτα», «Γιατί δεν βγαίνεις έξω;», «Να είσαι ευτυχισμένη», «Σε αγαπώ». Η τεχνική αυτή εντυπωσίασε τα παιδιά καθώς τα περισσότερα ήθελαν να πάρουν τον ρόλο της Μικρής Μουντζούρας και να περάσουν μέσα από το «τούνελ». Χαρακτηριστικά αυτά ανέφεραν: «Να γίνω εγώ τώρα η Μουντζούρα!», οπότε η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε τρεις φορές.

Στην τρίτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής, αυτή του αναστοχασμού, τα παιδιά ζωγράφισαν τα δώρα που θα έκαναν στη Μικρή Μουντζούρα (Παράρτημα, Εικόνες 2-7). Τα περισσότερα παιδιά ζωγράφισαν την ηρωίδα με το ουράνιο τόξο μαζί με κάποια δώρα. Παρόλα αυτά, όταν ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με το τι δώρο ζωγράφισαν για τη Μουντζούρα, δεν ανέφεραν κάτι συγκεκριμένο. Ενδεικτικά κάποιο παιδί αναφέρει τα εξής: «Ζωγράφισα τη Μικρή Μουντζούρα και ένα δώρο και καρδούλες».

Μέσα από τα λεγόμενα των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, διαπιστώθηκε ότι αντιλήφθηκαν το πρόβλημα που παρουσιάστηκε και ήταν σε θέση να προτείνουν λύσεις, κατανοώντας την αλλαγή της κατάστασης μέσα από ενέργειες του ήρωα της ιστορίας. Μέσω καταθέσεων των μαθητών, που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως «Να βοηθήσει η Μικρή Μουντζούρα»/ «Γιατί δεν βγαίνεις έξω;»/ «Χρειάζομαι γυαλιά, γιατί το ουράνιο τόξο είναι πολύ φωτεινό», φάνηκε να αντιλήφθηκαν ότι η εξαφάνιση της Μουντζούρας ευθύνεται για την αρνητική κατάσταση της πολιτείας αλλά και ότι λόγω της επιστροφής της, η πολιτεία επέστρεψε στην προηγούμενη της χαρούμενη κατάσταση. Επιπλέον, οι μαθητές χρησιμοποίησαν στον λόγο τους, είτε κατά τη διάρκεια των τεχνικών δραματοποίησης, είτε σε συζητήσεις μεταξύ τους, αιτιολογικούς συνδέσμους όπως τη λέξη «γιατί».

Επίσης, χρησιμοποίησαν παρελθοντικούς και παροντικούς χρόνους ρημάτων διαχωρίζοντας την τοποθέτηση των γεγονότων στην ιστορία. Ακόμη, από τις προφορικές καταθέσεις των παιδιών, όπως «Σ' αγαπάμε Μικρή Μουντζούρα», «Σε

χρειαζόμαστε» και τις ζωγραφιές τους, φαίνεται ότι τα ίδια συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα ύπαρξης διαφορετικών κατοίκων σε μια «πολιτεία».

5.4 Τέταρτη συνάντηση

Η τέταρτη συνάντηση είχε ως στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του αφηγηματικού λόγου των παιδιών με τη χρήση επιθέτων. Από το κείμενο-δείγμα που παράχθηκε στην πρώτη συνάντηση της έρευνας δράσης, αλλά και από τα μικρά κείμενα και τον προφορικό λόγο που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προηγούμενων συναντήσεων, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν εμπλούτιζαν τις ιστορίες τους με χαρακτηρισμούς για τους ήρωες. Επομένως, ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης συνάντησης εστίασε στον εμπλουτισμό του αφηγηματικού λόγου των παιδιών μέσα από την ένταξη της περιγραφής εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών των ηρώων.

Στη συγκεκριμένη συνάντηση αξιοποιήθηκε ως ερέθισμα το παιδικό βιβλίο «Η παλέτα των συναισθημάτων» της Έρα Μουλάκη. Περιληπτικά, το βιβλίο παρουσιάζει ένα κορίτσι, το οποίο δεν γνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών συναισθημάτων, αλλά ύστερα από μια συζήτηση με έναν ζωγράφο, ανακαλύπτει την πληθώρα των συναισθημάτων και πώς μπορεί να τα περιγράψει και να τα εκφράσει, ώστε να τα επικοινωνήσει με το κοινωνικό της περιβάλλον.

Αρχικά, προκειμένου τα παιδιά να ενταχθούν στο δραματικό πλαίσιο αλλά ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη και τη μερική ανταπόκρισή τους σε εισαγωγικά κινητικά παιχνίδια με συνοδεία μουσικής, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η τεχνική των «αντικειμένων του ήρωα». Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έφερε στην ομάδα την τσάντα της κεντρικής ηρώιδας του παραμυθιού (Παράρτημα, Εικόνα 8), για την οποία τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό: «Τι είναι αυτή τσάντα;», «Πού τη βρήκες;», «Μπορώ να τη δω;» ενώ στη συνέχεια την εξερεύνησαν με ενδιαφέρον: «Στη θήκη να ψάξουμε», «Να προσέχουμε γιατί μπορεί να πεταχτεί τίποτα».

Μάλιστα, όταν τα παιδιά ανακάλυψαν το σημείωμα («Ένα χαρτί που γράφει!») το διάβασε στην ομάδα ένα κορίτσι που είχε κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Το κορίτσι, όμως, δεν χρησιμοποίησε αποτελεσματικά τον επιτονισμό στην ανάγνωσή του και αγνόησε τα σημεία στίξης, προκαλώντας έτσι σύγχυση στους ακροατές, που τελικά δεν κατάφεραν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του σημειώματος και χρειάστηκε η

παρέμβαση της ερευνήτριας. Σύμφωνα με τους Σηφάκη και Σπαντιδάκη (2018: 129), η ικανότητα της αφήγησης εκτός από μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί και ένα μέσο για τον γραμματισμό, αλλά και την ανάγνωση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο θεωρείται ωφέλιμο για τα συγκεκριμένα παιδιά να ασχοληθούν με τον αφηγηματικό λόγο.

Η ερευνήτρια ξεκίνησε μια συζήτηση σχετικά με τις υποθέσεις των παιδιών για την ταυτότητα της ηρωίδας, τα χαρακτηριστικά και την περιγραφή της. Κάποιες από τις καταθέσεις της τάξης ήταν «Είναι ένα παιδί, γιατί έχει μια παιδική ζωγραφιά», «Ένα κοριτσάκι», «Ένα αγοράκι». Τα παιδιά όμως δεν έδειξαν ιδιαίτερη ανταπόκριση στις επόμενες ερωτήσεις της ερευνήτριας αναφορικά με την εμβάθυνση στα χαρακτηριστικά και την περιγραφή της ηρωίδας, και έτσι ξεκίνησε η ανάγνωση της ίδιας της ιστορίας, όπου περιλαμβανόταν αυτές οι πληροφορίες.

Στη δεύτερη φάση του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού, έγινε η αφήγηση του παραμυθιού χωρισμένο σε επεισόδια και η νοηματοδότησή του μέσα από επιλεγμένες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές. Το πρώτο επεισόδιο διακόπηκε στη φράση «Υπάρχουν κι άλλα συναισθήματα εκτός από αυτά;», μια ερώτηση που τίθεται από τον ζωγράφο προς τη Συναισθηματικούλα, την ηρωίδα του παραμυθιού. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη φράση προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχετική συζήτηση με τα παιδιά. Έτσι, τα παιδιά έθεσαν τις ιδέες τους: «θυμός», «χαρά», «αγάπη», «αηδία» ενώ κάποια άλλα περιέγραψαν τα συναισθήματα με διαφορετικό τρόπο όπως «να κλαις», «μπλιαχ».

Με αφορμή τα συναισθήματα που αναφέρονται στο δεύτερο επεισόδιο από τον ζωγράφο και την ηρωίδα, τα παιδιά κλήθηκαν να συζητήσουν για αυτά σχετικά με δικές τους εμπειρίες και ακολούθως να τα αναπαραστήσουν με παγωμένες εικόνες. Έτσι, κάθε φορά που αναφερόταν ένα συναίσθημα στο παραμύθι και συγκεκριμένα έπειτα από την ερώτηση του ζωγράφου: «Για θυμήσου, πότε ένιωσες τελευταία φορά χαρούμενη/θυμωμένη κλπ.», τα παιδιά κατέθεταν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Σημειώνονται σχετικά οι ακόλουθες καταγραφές της κριτικής φίλης:

- «Παιδί 1: Ένιωσα χαρούμενη όταν πήγα στο σινεμά».
- «Παιδί 2: Νιώθω θυμό όταν η μαμά δεν με πάει στη γιαγιά».

Οι συζητήσεις σχετικά με το κάθε συναίσθημα είχαν παρόμοια μορφή, καθώς ένα παιδί αναφερόταν στην εμπειρία του και άλλα παιδιά συμφωνούσαν, δηλώνοντας ότι και τα ίδια έχουν βιώσει παρόμοια εμπειρία. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η συζήτηση

που αναπτύχθηκε γύρω από το συναίσθημα της λύπης, η οποία καταγράφηκε στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης:

- «Παιδί 1: Είμαι λυπημένος όταν η αδερφή μου μου φωνάζει.
- Παιδί 2: Κι εμένα μου φωνάζει.
- Παιδί 3: Εμένα ο αδερφός μου με χτυπάει.
- Παιδί 4: Εγώ θυμώνω όταν μου φωνάζουν τα αδέρφια μου.
- Παιδί 5: Εγώ δεν έχω αδέρφια.
- Παιδί 6: Εμένα η μαμά μου έχει αδερφάκι στην κοιλιά!»

Στην παραπάνω συζήτηση διατηρήθηκε ένα κεντρικό θέμα πάνω στο οποίο η ομάδα κατέθεσε διαφορετικές απόψεις. Το συγκεκριμένο θέμα φάνηκε να αποτελεί κοινή εμπειρία για πολλά από τα παιδιά, προκαλώντας όμως διαφορετικά συναισθήματα στο καθένα. Τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματά τους και ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές γωνίες του ίδιου θέματος.

Αναφορικά με τη δημιουργία «παγωμένων εικόνων» που ζητήθηκε από την τάξη για κάθε συναίσθημα στο τέλος του επεισοδίου, αξίζει να τονιστεί ότι τα παιδιά εστίαζαν κυρίως στις εκφράσεις του προσώπου και στη χρήση χειρονομιών, προκειμένου να προβούν στη διαφοροποίηση των συναισθημάτων ενώ καταλυτική ήταν η χρήση της μουσικής υπόκρουσης.

Στην τρίτη φάση της συνάντησης, η οποία περιλάμβανε τον αναστοχασμό της διαδικασίας, η ομάδα δημιούργησε το «περίγραμμα χαρακτήρα» της Συναισθηματικούλας (Παράρτημα, Εικόνα 9). Προκειμένου να διασαφηνιστούν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της ηρώιδας, οι μαθητές συζήτησαν για τα συναισθήματα και τις σκέψεις της, ανακαλώντας από την ιστορία τους λόγους που τα προκαλούσαν. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Είναι λυπημένη γιατί έφυγε ο σκύλος της»/ «Είναι χαρούμενη γιατί της έκαναν δώρο στα γενέθλιά της!»/ «Ήταν ντροπαλή. Δεν έλεγε τίποτα». Στη συνέχεια, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της Συναισθηματικούλας, συμπληρώνοντας το περίγραμμα χαρακτήρα. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, επίσης, προκειμένου τα παιδιά να ασχοληθούν και με την εξωτερική περιγραφή ενός χαρακτήρα σε μια ιστορία. Τα παιδιά περιέγραφαν τα χαρακτηριστικά της Συναισθηματικούλας, σημειώνοντας: «Είχε μαύρα μαλλιά»/«Τα μάτια να τα κάνουμε άσπρα και μαύρα» ενώ ανέφεραν ότι φοράει: «Κόκκινα ρούχα»/«Η μπλούζα είναι κόκκινη και το παντελόνι μπλε»/«Να ζωγραφίσουμε και τα παπούτσια» και στη συνέχεια χρωμάτιζαν αναλόγως το χαρτί του μέτρου. Ένα παιδί πρότεινε να

ζωγραφίσει και τον σκύλο της ηρωίδας, αλλά δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος και το ενδιαφέρον των υπόλοιπων παιδιών.

Σύμφωνα με τις προφορικές καταθέσεις και τις συζητήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της συνάντησης, διαπιστώνεται ότι έπειτα από την κατάλληλη παρότρυνση η περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών ενός ήρωα θεωρείται εύκολη διαδικασία για τα παιδιά. Από την άλλη, τα εσωτερικά χαρακτηριστικά, δηλαδή κυρίως τα συναισθήματα, συνοδεύτηκαν από κινήσεις και για την περιγραφή τους δεν χρησιμοποιήθηκε προφορικός λόγος. Τα παιδιά εστίασαν σε ενέργειες και καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα, αφού αναφέρθηκαν σε δικές τους εμπειρίες, επομένως ασχολήθηκαν με την αιτιακή σχέση γεγονότων.

Σύμφωνα με τον Hegsted (2013: 3), στην αφήγηση τα παιδιά ασχολούνται με τους ήρωες, τα συναισθήματά τους και τους λόγους αντίδρασής τους σε μια κατάσταση, οπότε ανακαλύπτουν και εκφράζουν τις δικές τους οπτικές για την ιστορία. Με αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν και τα δικά τους συναισθήματα. Στην αναστοχαστική συζήτηση με την κριτική φίλη στο τέλος της συνάντησης, η ίδια ανέφερε ότι εντυπωσιάστηκε από την προθυμία και την ανάγκη των παιδιών να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους.

5.5 Πέμπτη συνάντηση

Στην τελευταία συνάντηση με την ομάδα βασική επιδίωξη ήταν η εκ νέου διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης του προφορικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών. Η συνάντηση είχε στόχο την παραγωγή μιας ακόμα ιστορίας, προκειμένου να συγκριθεί με την ιστορία της πρώτης συνάντησης. Κάποια μικρά προφορικά κείμενα των παιδιών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και το τελικό κείμενο της πέμπτης συνάντησης χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας, όσον αφορά τη διερεύνηση της συμβολής της θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη του προφορικού αφηγηματικού λόγου των μαθητών.

Η συνάντηση δομήθηκε σε ένα παιχνίδι, στο οποίο κάποια παιδιά-εθελοντές αναπαριστούσαν σε παντομίμα μια τυχαία λέξη, καθώς τα υπόλοιπα προσπαθούσαν να μαντέψουν αυτή τη λέξη. Όποιος μάντευε σωστά ζωγράφιζε τη συγκεκριμένη λέξη σε μια καρτέλα. Έτσι, δημιουργήθηκαν έξι καρτέλες με λέξεις (μπαμπάς, στέκα, ουράνιο τόξο, κροκόδειλος, παιχνίδι) (Παράρτημα, Εικόνα 10). Η τελευταία λέξη που σημειώνεται είναι ένα γυναικείο όνομα (Α.), καθώς ένα κορίτσι αναπαρέστησε τη μαμά

του και ο στόχος της ήταν η υπόλοιπη ομάδα να μαντέψει το όνομα και όχι την ιδιότητά της. Στη συνέχεια, η ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει μια ιστορία, η οποία να συμπεριλαμβάνει αυτές τις λέξεις. Σύμφωνα με την οδηγία, κάθε παιδί-εθελοντής είχε αναλάβει να εντάξει στην ιστορία μόνο μια λέξη. Τα υπόλοιπα παιδιά εμπλούτισαν την τελική ιστορία με ιδέες και τη διαμόρφωσαν μέσα από συζητήσεις μεταξύ της πλειονότητας των μαθητών. Παρόλα αυτά, σε αναστοχαστική συζήτηση με την κριτική φίλη, η ίδια παρατήρησε ότι στην παραπάνω διαδικασία δεν συμμετείχε η ολομέλεια της τάξης.

Συζητήσεις της ομάδας που έγιναν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, ώστε αυτή να καταλήξει στην τελική της μορφή, παρατίθενται παρακάτω, όπως αυτές σημειώθηκαν στο ημερολόγιο της κριτικής φίλης:

1^η συζήτηση

- «Παιδί 1: Ένας κροκόδειλος ήρθε και τους έφαγε.
- Παιδί 2: Όχι, αυτό είναι φοβιστικό.
- Ερευνήτρια: Μπορείτε να βάλετε στην ιστορία άλλο ζώο.
- Παιδί 2: Έναν σκύλο!»

2^η συζήτηση

- «Παιδί 1: Δίπλα στο ουράνιο τόξο ήταν ένας μαύρος ψηλός άντρας.
- Παιδί 2: Αυτός είναι ο μπαμπάς του Γ., δεν είναι μαύρος άντρας.
- Παιδί 1: Όμως, η Μ. τον ζωγράφισε καφέ».

3^η συζήτηση

- «Παιδί 1: Πήραν για κατοικίδιο έναν σκύλο.
- Ερευνήτρια: Τι χρώμα είχε ο σκύλος;
- Παιδί 1: Ήταν καφέ και μικρός».

Η τελική ιστορία:

«Η Α., η μαμά της Δ. φοράει μια στέκα και πάει με τα πόδια στο ουράνιο τόξο, γιατί το βρήκε κάτω από το σπίτι της. Δίπλα στο ουράνιο τόξο ήταν ένας μαύρος ψηλός άντρας. Παντρεύτηκαν και πήραν για κατοικίδιο έναν καφέ μικρό σκύλο.»

Αξιοσημείωτο είναι ότι η λέξη «μπαμπάς» πήρε άλλη μορφή όταν χρησιμοποιήθηκε από διαφορετικό παιδί από αυτό που την ανέφερε. Δηλαδή, εντάχθηκε στην ιστορία ως

«μαύρος» άντρας, ανάλογα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που αποτυπώνονταν στη ζωγραφιά. Κανένα παιδί δεν αντέδρασε αρνητικά στην παραπάνω επιλογή και μάλιστα πρόσθεσαν στην ιστορία τους ότι η ηρωίδα παντρεύτηκε με αυτόν τον άντρα. Το παιδί που ανέλαβε να εντάξει στην ιστορία τον σκύλο, χρειάστηκε προτροπή από την ερευνήτρια, προκειμένου να δώσει περαιτέρω σχετικές πληροφορίες στους ακροατές. Ακόμη, διαπιστώνεται πως η ομάδα πρόσθεσε στην ιστορία της στοιχεία από παραμύθια που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενες συναντήσεις, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με τη θετική ανταπόκριση των παιδιών σε αυτά. Επίσης, άξιο λόγου ήταν το ότι τα παιδιά λειτουργούσαν αρκετά ομαδικά, άκουγαν το ένα το άλλο και συνεργάζονταν, προκειμένου να δημιουργηθεί η τελική ιστορία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα αναλύεται η αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αλλά και διάφορα άλλα ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκειά της. Κατά πόσο, δηλαδή, η έρευνα δράσης που σχεδιάστηκε με τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου συνέβαλε στην ανάπτυξη των τομέων του προφορικού αφηγηματικού λόγου που επιλέχθηκαν να διερευνηθούν, αλλά και πόσο επωφελήθηκαν οι μαθητές ατομικά και ως ομάδα. Ακόμη, διερευνάται η ευρύτερη ανταπόκριση της τάξης στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο και στις επί μέρους τεχνικές δραματοποίησης ως εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως σημειώθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, οι συναντήσεις επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να εστιάσουν σε τρία βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού αφηγηματικού λόγου: τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων μιας ιστορίας, την αιτιακή τους σχέση και τον εμπλουτισμό της περιγραφής εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών των ηρώων μιας ιστορίας.

Όσον αφορά τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, το κείμενο της πρώτης συνάντησης που δημιούργησαν τα παιδιά έμοιαζε αρκετά με αυτό της δεύτερης. Τα παιδιά στις δύο πρώτες συναντήσεις επανέλαβαν τις ίδιες χρονικές εκφράσεις στο κείμενό τους, όπως τη λέξη «μετά» και ο αφηγηματικός λόγος ακολουθούσε το ίδιο μοτίβο. Όμως, αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών, συζητήσεις και προφορικές καταθέσεις παιδιών που υποδύονταν ρόλους, όπως προέκυψαν στις επόμενες συναντήσεις, περιείχαν τη χρήση παρελθοντικών και παροντικών χρόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην ομάδα στην τέταρτη συνάντηση, όπου κάποια παιδιά κατέθεταν εμπειρίες σε παρελθοντικούς χρόνους όπως «ένιωσα», ενώ οι υπόλοιποι μαθητές αποκρίνονταν με προτάσεις που αποτελούνταν από παροντικούς χρόνους, όπως: «νιώθω». Στη συγκεκριμένη συζήτηση συμπεριλήφθηκε από τα παιδιά ο χρονικός σύνδεσμος «όταν», επιχειρώντας να εκφράσουν προσωπικές καταστάσεις και εμπειρίες, όπως: «ένιωσα θυμωμένη όταν...», «νιώθω λυπημένος όταν...».

Ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στις τεχνικές δραματοποίησης, ήταν σε θέση να διαχωρίζουν τα γεγονότα σύμφωνα με τη

χρονική τους εμφάνιση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμπλήρωση του χάρτη της ιστορίας στη δεύτερη συνάντηση, όπου τα παιδιά αποτύπωσαν σε αυτόν τα γεγονότα της ιστορίας με σωστή χρονική σειρά. Ακόμη, στην ίδια συνάντηση, στη συνέντευξη του ήρωα Ξουτ κατατέθηκαν ερωτήσεις με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων ρημάτων, όπως «έδιωξες», «κάνατε». Επιπρόσθετα στην τρίτη συνάντηση, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της τεχνικής του συμβουλίου παρατηρήθηκε εναλλαγή των χρόνων των ρημάτων ανάμεσα στις συζητήσεις των παιδιών, τα οποία ανέφεραν για παράδειγμα: «να γίνει», «θα φοβόμαστε», κάτι το οποίο σημειώνεται και στους αυτοσχεδιασμούς της τεχνικής μια μέρα στη ζωή με τη χρήση ρημάτων από τα παιδιά, όπως: «πάμε», «ήρθε».

Εντούτοις, στο τελευταίο κείμενο που παρήχθη δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες προσθήκες λέξεων ή φράσεων, προκειμένου να τονιστεί η χρονική αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας. Η τελική ιστορία φαίνεται πως ακολουθεί τη δομή όπου επισημαίνεται η αρχή, η μέση, και το τέλος, αφού η ηρωίδα εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, αλλά δεν επιτυγχάνεται η σύνδεση των γεγονότων με χρονικούς συνδέσμους.

Άλλος στόχος της έρευνας ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά την αιτιακή σχέση των γεγονότων μιας αφήγησης. Το πρώτο κείμενο των παιδιών παρουσίαζε αρκετές ελλείψεις όσον αφορά αυτό τον στόχο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και με τη χρήση διάφορων τεχνικών δραματοποίησης, η ομάδα πρότεινε λύσεις σε προβλήματα, κατέληξε σε συμπεράσματα και αναλογίστηκε την υπευθυνότητα των ηρώων των ιστοριών όσον αφορά γεγονότα και καταστάσεις. Χαρακτηριστικά, στην τεχνική της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στη δεύτερη συνάντηση, στο τούνελ συνείδησης αλλά και στο περίγραμμα χαρακτήρα, με τα οποία ασχολήθηκε η ομάδα σε επόμενες συναντήσεις, οι μαθητές σχημάτιζαν ερωτήσεις και αιτιολογικές προτάσεις με τη χρήση της λέξης «γιατί». Παραδείγματα αποτελούν καταθέσεις όπως: «Γιατί έδιωξες τον Ξουτ;», «Μικρή Μουντζούρα, γιατί δεν βγαίνεις έξω;», «Η Συναισθηματικούλα ήταν λυπημένη, γιατί έχασε τον σκύλο της».

Επιπλέον, το «συμβούλιο» στην τρίτη συνάντηση ανέδειξε την αντίληψη των παιδιών όσον αφορά την αιτιακή σχέση των γεγονότων μιας αφήγησης, αφού πρότειναν εύστοχες ιδέες για τη λύση του προβλήματος που παρουσιάστηκε στην ιστορία όπως: «Να βοηθήσει η Μικρή Μουντζούρα». Στην ίδια συνάντηση, προκειμένου να υλοποιηθεί η τεχνική μια μέρα στη ζωή, διεξήχθη ένας αυτοσχεδιασμός που περιελάμβανε καταθέσεις των μαθητών όπως: «Δεν μπορούμε να πάμε βόλτα [...] ήρθε

το ουράνιο τόξο». Από το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύεται η αντίληψη των παιδιών όσον αφορά την αιτιακή σχέση των δύο αυτών γεγονότων. Επίσης, η ομάδα είχε τη δυνατότητα να συζητήσει σε μεγάλο βαθμό για διαφορετικά γεγονότα που προκαλούν ποικίλα συναισθήματα, αφού ασχολήθηκε με την ιστορία της Συναισθηματικούλας.

Παρόλα αυτά, στην τελευταία συνάντηση στην οποία τα παιδιά δημιούργησαν ένα νέο αφηγηματικό κείμενο, τα ίδια δεν φάνηκε να έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τον παραπάνω στόχο. Η τελευταία ιστορία δεν περιείχε κάποιο πρόβλημα προς λύση, το οποίο στον αφηγηματικό λόγο ξεδιπλώνεται μέσω γεγονότων με αιτιακή σχέση. Τα γεγονότα που εμφανίζονταν στην ιστορία είχαν εξάρτηση το ένα από το άλλο, προκαλώντας αλλαγή στην κατάσταση της κεντρικής ηρωίδας, για παράδειγμα «η μαμά της Δ. βρήκε έναν άντρα και τον παντρεύτηκε». Όμως, οι καταθέσεις των μαθητών προκύπτουν μόνο ως τυχαία γεγονότα χωρίς την προσθήκη επεξήγησης στην ιστορία.

Όσον αφορά τον εμπλουτισμό των επιθέτων και την περιγραφή των χαρακτήρων μιας ιστορίας, παρατηρήθηκε μεγάλη πρόοδος. Το πρώτο κείμενο των παιδιών περιλάμβανε πράξεις χωρίς σχολιασμούς και ήρωες χωρίς χαρακτηρισμούς. Μέσα από τεχνικές δραματοποίησης κατά τις οποίες τα παιδιά χρειάστηκε να μπουν σε ρόλο, όπως για παράδειγμα η τεχνική «μια μέρα στη ζωή» που χρησιμοποιήθηκε στη δεύτερη συνάντηση, φάνηκε ότι οι μαθητές λάμβαναν υπόψη προηγούμενες αναφορές στα χαρακτηριστικά των ηρώων που αναπαριστούσαν, προκειμένου να τις εντάξουν στον αυτοσχεδιασμό τους. Επίσης τα παιδιά πρόσθεταν στους ρόλους φανταστικά εξωτερικά χαρακτηριστικά με τη χρήση αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του αυτοσχεδιασμού στην τρίτη συνάντηση. Στην πορεία των δραστηριοτήτων η ομάδα σταδιακά χρειαζόταν λιγότερη παρότρυνση από την ερευνήτρια προκειμένου να συμπεριλάβουν στις αφηγήσεις τους επίθετα και χαρακτηρισμούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τέταρτη συνάντηση όπου τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν το «περίγραμμα χαρακτήρα» της Συναισθηματικούλας κατορθώνοντας άμεσα και αποτελεσματικά την περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών της ηρωίδας.

Ακόμη, στο τελευταίο κείμενο χρησιμοποιήθηκαν επίθετα για την περιγραφή των ηρώων, ακόμα και κύρια ονόματα, πχ. «έννας άντρας, ψηλός, μαύρος» και «Η Α., η μαμά της Δ.». Τα παιδιά πρόσθεσαν από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά στους

ήρωες, κυρίως σύμφωνα με τα σχέδια και τα χρώματα με τα οποία είχαν αποτυπώσει τις λέξεις στις καρτέλες που προηγήθηκαν για τη δημιουργία της ιστορίας. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι η χρήση φράσεων για την περιγραφή του τόπου ή του τρόπου που έγιναν κάποια πράγματα στην τελευταία ιστορία. Συγκεκριμένα η ομάδα χρησιμοποίησε φράσεις όπως: «δίπλα στο ουράνιο τόξο», «κοντά στο σπίτι, «με τα πόδια».

Συμπερασματικά χρειάζεται να υπογραμμιστεί η διαπίστωση ότι οι στόχοι που τέθηκαν σχετικά με τη χρονική και αιτιακή σχέση των γεγονότων σε μια αφήγηση αναδείχθηκαν κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια όλης της έρευνας, μέσα από τη συμβολή των συναντήσεων που είχαν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί, αλλά όχι στο τελικό κείμενο που παρήχθη από τα παιδιά. από την άλλη, ο στόχος που αφορούσε τον εμπλουτισμό της αφήγησης με επίθετα φάνηκε να επιτυγχάνεται ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της έρευνας, αλλά και στην τελική ιστορία της ομάδας. Θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηριχθεί ότι οι δύο πρώτοι στόχοι είναι πιο περίπλοκοι και απαιτούν περισσότερη ενασχόληση των παιδιών με αυτούς, ενώ ο τρίτος στόχος είναι πιθανό να δύναται να κατακτηθεί σε μικρότερο χρονικό διάστημα.

Επιπλέον τα παιδιά κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσω των ιστοριών είχαν τη δυνατότητα να μεταφέρουν κοινωνικά μηνύματα καθώς και να ασχοληθούν με προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα (Τζουριάδου, 1995: 110). Οι Spencer και Slocum (2010: 178) αναφέρουν ότι η γλωσσική ικανότητα είναι σημαντική για πολλές πτυχές της καθημερινότητας των παιδιών, κυρίως της επικοινωνίας και των θετικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους, γεγονός που φάνηκε να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη φιλοζωία, τη διαφορετικότητα και τη σημασία της έκφρασης των συναισθημάτων.

Όσον αφορά τις τεχνικές δραματοποίησης, σκοπός ήταν οι συναντήσεις να εμπλουτίζονται με διαφορετικές τεχνικές, προκειμένου τα παιδιά να πειραματιστούν με αρκετές από αυτές και να διερευνηθεί η ανταπόκρισή τους σε αυτές. Ωστόσο, κάποιες δημοφιλείς στην ομάδα τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν σε παραπάνω από έναν σχεδιασμούς. Γενικότερα, τα παιδιά προτιμούσαν τεχνικές, οι οποίες υποστηρίζουν την ανάληψη ρόλων, όπως συμβαίνει στις συμβάσεις «μια μέρα στη ζωή», «συνέντευξη», «συμβούλιο», «αναδρομή στο παρελθόν», «αυτοσχεδιασμός». Μάλιστα, η εμπλοκή των παιδιών σε τέτοιου είδους τεχνικές γινόταν πιο ενεργή σε κάθε συνάντηση. Ακόμη, τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό σε τεχνικές όπως το «τούνελ συνείδησης», πιθανώς

διότι αποτέλεσε έναν ευφάνταστο τρόπο για τη διερεύνηση κινήτρων της ηρωίδας. Επίσης, το «πακέτο εξερεύνησης» αποτέλεσε ευκαιρία για ανάπτυξη της φαντασίας και επιθυμία εμπλοκής της ομάδας στη ιστορία, επομένως θεωρήθηκε τεχνική που προκάλεσε τον ενθουσιασμό των παιδιών.

Από την άλλη, η ομάδα δεν προτίμησε τις τεχνικές «περίγραμμα χαρακτήρα» και «λίστα δώρων», ενδεχομένως γιατί ήταν λιγότερο συμμετοχικές και ενεργητικές από άλλες τεχνικές. Επίσης, τα κινητικά παιχνίδια, ενώ στις πρώτες συναντήσεις φάνηκε να ενθουσιάζουν τα παιδιά, στην πορεία της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα, έχασε το ενδιαφέρον της, αφού παιδιά χαρακτηριστικά κατέθεσαν: «Πάλι θα ακούσουμε μουσική;». Οι «παγωμένες εικόνες» δεν διερευνήθηκαν αρκετά, αφού χρησιμοποιήθηκαν σε μία μόνο συνάντηση.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί της παραπάνω έρευνας. Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ήταν η πρώτη και μοναδική επαφή της ερευνήτριας με τους μαθητές που έλαβαν μέρος σε αυτή, αλλά ταυτόχρονα και η πρώτη εμπειρία της ως εκπαιδευτικός σε μια σχολική τάξη. Επιπλέον, ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος, λόγω υποχρεώσεων της ερευνήτριας και άλλων προγραμμάτων του σχολείου, επομένως οι συναντήσεις περιορίστηκαν σε 2 εβδομάδες διατηρώντας, όμως, κενό διάρκειας 1-2 ημερών προκειμένου να γίνονται εφικτοί αναστοχασμοί και επανασχεδιασμοί. Επίσης, το μικρό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας είχε ως αποτέλεσμα να μην προσεγγιστούν διεξοδικά τα ερευνητικά ερωτήματα.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως διερευνάται στο σύνολο της εργασίας η ανάπτυξη του προφορικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσφέρει σημαντικά οφέλη σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος από την άλλη δύναται να προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να ασχοληθούν με τον προφορικό αφηγηματικό λόγο με έναν ευφάνταστο, δημιουργικό και ενεργητικό τρόπο. Επομένως, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εκπονηθούν αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες θα επιτρέπουν τη σύζευξη

των δύο αντικειμένων. Όπως, βέβαια, προέκυψε από την παρούσα έρευνα, προτείνεται ο σχεδιασμός των μελλοντικών ερευνών που θα αφορούν τη μάθηση της αποτελεσματικής χρήσης αιτιακών και χρονικών σχέσεων στον αφηγηματικό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας, να υλοποιηθούν σε μεγαλύτερη διάρκεια χρόνου, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εμβάθυνσης στο θέμα αυτό. Επιπλέον, μια πρόταση θα ήταν να διεξαχθούν έρευνες που θα αφορούν τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής ως μέσο για την ανάπτυξη διαφορετικών κειμενικών ειδών όπως η περιγραφή ή η επιχειρηματολογία. Τέλος, σημαντικό είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην τάξη τους για οποιοδήποτε αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς συνδέεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας, χρειάζεται να επισημανθεί για ακόμη μια φορά η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής ως μιας βιωματικής παιδαγωγικής πρακτικής που δύναται να συμβάλει θετικά σε διάφορους τομείς της παιδικής ανάπτυξης αλλά και στην αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον. Η χρήση της θεατροπαιδαγωγικής είναι σημαντικό να επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς για την προσέγγιση ποικίλων αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος αλλά και εκτός αυτού. Στην εργασία, ακόμη, παρουσιάστηκαν εκτενώς τα οφέλη του αφηγηματικού λόγου στην ανάπτυξη των παιδιών, συμπεραίνοντας έτσι τη σημασία της ενασχόλησής τους με αυτόν. Η αποτελεσματική σύνδεση των δύο αντικειμένων προσφέρει στα παιδιά ένα οργανωμένο και ταυτόχρονα ψυχαγωγικό πλαίσιο για μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αντωνάτου, Σ. (2011). *Το θέατρο ως πρακτική επεξεργασία της παιδικής λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση: Συνδέοντας τέχνη και γλώσσα*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο για τις Τέχνες και Εκπαίδευση, δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, 6-8 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2022, από <https://www.openbook.gr/texnes-kai-ekpaideysi/>
- Αρχάκης, Α. (2021). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο : ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές: ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource. *The Language Learning Journal*, 31(1), 21-29. Doi: <https://doi.org/10.1080/09571730585200051>
- Ελένη Ε. & Τριανταφυλλοπούλου Κ. (2007). *Το εκπαιδευτικό θέατρο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Hart, R.A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental care*. London: Unicef.
- Hegsted, S. (2013). Narrative Development in Preschool and School-Age Children. *Undergraduate Honors Capstone Projects*, 140, 1-21. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2022 από <https://digitalcommons.usu.edu/honors/140/>

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2022 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α. Μ., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμάντη Β., κ.ά. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67. Doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Κάντζου Β. (2008). *Η Χρονική Οργάνωση του Αφηγηματικού Λόγου στην Ανάπτυξη της Πρώτης Γλώσσας*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 29^ο Συνέδριο για τις Σπουδές Ελληνικής Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ., Μάιος 2008. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2022 από <https://docplayer.gr/33463043-I-hroniki-organosi-toy-afigmatikoy-logoy-stin-anaptyxi-tis-protis-glossas.html>
- Κατσαρίδου Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, Μια πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στην διδασκαλία, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση, πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογιάννη Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier, Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης (σσ. 455-470). Αθήνα: Τόπος.
- Lever, R. & Senechal M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>

- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11(3), 329–340. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780600900750>
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 224-237. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>
- Μιχαλοπούλου, Κ. (Επιμ.). (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama the gift of theatre*. Palgrave Macmillan
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, July 1994, 251-269. Doi: <https://doi.org/10.2307/1495131>
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση, Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ράλλη, Α. Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2022 από https://www.academia.edu/8074838/Ralli_A_M_and_Sidiropoulou_T_2012_The_importance_of_retelling_for_the_development_of_narrative_skills_of_preschool_children_in_greek
- Riley, J. & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 181-196. Doi: <https://doi.org/10.1080/09669760701289136>
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Σηφάκη, Σ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). Ενισχύοντας τις προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της Α' δημοτικού μέσω της αφηγηματικής δομής. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 128-147. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2022, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/278>
- Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers with Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention*, 32 (3), 178-199. Doi: <https://doi.org/10.1177/1053815110379124>
- Σταμούλη, Σ (2010). *Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική ως πρώτη και ως δεύτερη γλώσσα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Φιλίας, Β. (Επιμ.). (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178-189. doi: <https://doi.org/10.3109/17549500903194125>
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.



Εικόνα 6.



Εικόνα 7.



Εικόνα 8.



Εικόνα 9.



Εικόνα 10.