



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΛΟΓΟΣ, ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΠΟΛΥΠΡΟΣΩΠΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ
ΚΟΣΜΟ

Διπλωματική Εργασία

Φοιτήτρια: Σπυριδούλα Ντάμπου

A.M. 143

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καραμήτρου Αικατερίνη

Μέλη Τριμελούς επιτροπής: Ζάραγκας Χαρίλαος

Ράπτης Θεοχάρης

Ιωάννινα 2023

*Στη μνήμη του
πατέρα μου Βασίλη,
που μου έμαθε
τι σημαίνει «ταξίδι».*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή ξεκίνησε στα μέσα του ακαδημαϊκού έτους 2020–2021, και ολοκληρώθηκε στα μέσα του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023, σύμφωνα με τον υπάρχοντα κανονισμό του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω, την υπεύθυνη καθηγήτρια κα. Καραμήτρου Αικατερίνη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, δίνοντάς μου τη δυνατότητα να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία στον τομέα που επιθυμούσα. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την διάθεσή της να με βοηθήσει και να μου λύσει οποιαδήποτε απορία, οποιαδήποτε στιγμή την χρειαζόμουν.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση και όχι μόνον κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
1.1. Εισαγωγή	9
1.1.1. Η Παιδαγωγική και το Θέατρο στην Αρχαία Ελλάδα	9
1.1.2. Τα Αρχαία Θεατρικά Κείμενα	11
1.1.3. Η Τραγωδία στην Αρχαία Ελλάδα	12
1.1.4. Η Κωμωδία στην Αρχαία Ελλάδα	14
1.1.5. Οι Δραματικοί Αγώνες	15
1.1.6. Ο Μύθος και η Εξέλιξή του	15
1.1.7. Η Ιστορία της Δραματικής Τέχνης	16
1.1.8. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου	19
1.1.9. Το Ψυχόδραμα	19
1.1.11. Νεοελληνικό Θέατρο	20
1.1.11. Οι Θεατρικές Σπουδές στην Ελλάδα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση	20
1.1.12. Το Θέατρο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	22
1.1.13. Το Θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	24
1.2. Σκοπός της Έρευνας	24
1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα	25
1.4. Αποσαφήνιση όρων	25
1.5. Σημασία της Έρευνας	28
1.6. Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας	28
1.6.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	28
1.6.2. Δομιστές στο Χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος	30
1.6.3. Είδη της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση	31
1.6.4. Το Δραματικό Παιχνίδι στην Εκπαίδευση	31
1.6.5. Φάσεις Ανάπτυξης του Δραματικού Παιχνιδιού	34
1.6.6. Θεατρική Παιδεία	34
1.6.7. Το Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Νηπιαγωγείο	37

1.6.8. Το Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Δημοτικό Σχολείο.....	38
1.6.9. Το Σχολικό Θεατρικό Έργο	38
1.6.10. Διδακτικές Προσεγγίσεις στα Πλαίσια του Εκπαιδευτικού Δράματος	39
1.6.11. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης.....	44
1.7. Περιεχόμενα Εργασίας.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	46
2.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη διά Βίου Ανάπτυξη.....	46
2.2. Θεωρίες Κοινωνικογνωστικής Μάθησης.....	46
2.3. Θεωρία Δραστηριότητας.....	48
2.4. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης	53
2.5. Θεωρία των ρόλων.....	55
2.6. Δραματική Τέχνη και Ανάπτυξη του Παιδιού.....	57
2.6.1. Αυτοεκτίμηση και Αυτοπεποίθηση	57
2.6.2. Ανάπτυξη της Δημιουργικής φαντασίας.....	57
2.6.3. Προαγωγή της Μάθησης.....	58
2.6.4. Δημιουργία Κλίματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας.....	58
2.6.5. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων	60
2.6.6. Η Θεατρική Αγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.....	60
2.6.7. Σχολικός Εκφοβισμός, Ενσυναίσθηση και Εκπαιδευτικό Δράμα.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
3.1. Ερευνητική μέθοδος.....	64
3.2. Δείγμα της έρευνας.....	64
3.3. Διαδικασία της έρευνας	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ	70
4.1. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 1	70
4.2. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 2.....	74
4.3. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 3	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	85
5.1. Συμπεράσματα.....	85
5.2. Περιορισμοί Έρευνας.....	87

5.3. Προτάσεις.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ελληνόγλωσση.....	88
Ξενόγλωσση.....	91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα της παρούσας εργασίας ήταν η «Πολυπρόσωπη Δυναμική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, από την Αρχαία Ελλάδα στο Σύγχρονο Κόσμο». Σκοπός ήταν η παρουσίαση μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα, της εξέλιξής της, του παιδαγωγικού ρόλου που διαδραμάτισε και διαδραματίζει έως σήμερα, καθώς και της συμβολής της στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ούτως ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τον βέλτιστο τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η Δραματική Τέχνη για την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών στις σύγχρονες τάξεις. Όπως διαφάνηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το Δράμα φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής των Ελλήνων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με εκπαιδευτικές δυνατότητες. Ένα από τα σημαντικότερα είδη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, είναι το Δραματικό Παιχνίδι, το οποίο μεταφέρει την τέχνη στον κόσμο των παιδιών. Επίσης το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, ενώ μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο των εκπαιδευτικών, για να επιδράσουν στον ψυχοσυναισθηματικό και γνωστικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών. Συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, μπορεί να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση των παιδιών, καθώς και οι γλωσσικές δεξιότητες και η κριτική σκέψη. Μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύεται ότι η δραματική τέχνη έχει επηρεάσει θετικά την εκπαίδευση από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Δραματική Τέχνη, Εκπαίδευση, Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών, Γνωστική ανάπτυξη παιδιών, Ρόλος εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The subject of this paper was the "Multifaceted Dynamics of Dramatic Art in Education, from Ancient Greece to the Modern World". The purpose was to present through a bibliographic review of the Dramatic Art in Education, from Ancient Greece to the present day, its evolution, the pedagogical role it played and plays until today, as well as its contribution to the cognitive and psycho-emotional development of children. Also the purpose of the work was to investigate the role of the teacher in the utilization of Dramatic Art in Education, so as to draw conclusions about the optimal way in which Dramatic Art can be utilized for the effective management of problems related to the development of children in modern classes. As it became clear from the literature review, Drama seems to be an important part of the life of the Greeks from ancient times to the present day, with educational potential. One of the most important types of Dramatic Art in Education is Dramatic Play, which brings art into the world of children. Also, Educational Drama has effects on children's development, while it can be an effective tool for teachers to influence the psycho-emotional and cognitive areas of children's development. In particular, by using dramatic art in education, children's self-esteem, confidence and empathy can be developed, as well as language skills and critical thinking. Through the bibliographic research it emerges that the dramatic art has positively influenced education from ancient times until today.

KEY-WORDS: Dramatic Art, Education, Psycho-emotional development of children, Cognitive development of children, Role of teachers.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Για να γίνει κατανοητή η προβληματική της παρούσας έρευνας, είναι σημαντικό να γίνει μια αναδρομή στην παιδαγωγική και στη θεατρική αγωγή στην Αρχαία Ελλάδα, μέσα από την οποία γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα αλλά και η ανάπτυξη των Τεχνών και συγκεκριμένα του Θεάτρου την εποχή εκείνη. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στη χρήση του Θεάτρου στη σύγχρονη εκπαίδευση, ούτως ώστε να διαφανεί η συνέχεια από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

1.1.1. Η Παιδαγωγική και το Θέατρο στην Αρχαία Ελλάδα

Όπως αναφέρει η Αθανασοπούλου (2018:34), «η παιδαγωγική ήταν γνωστή από τον 6^ο π.Χ. αιώνα, την συναντάμε από την Αρχαιότητα μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις του Σωκράτους, του Πλάτωνος και του Αριστοτέλους. Ο Σωκράτης ως παιδαγωγός της διαρκούς αναζήτησης της αλήθειας και του καλού, με την περίφημη ειρωνεία του και τη γνωστή «μαιευτική» του μέθοδο, είναι ο πρώτος που αντικατέστησε την μέχρι τότε αυταρχική αγωγή και διδασκαλία με τη γόνιμη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η Παιδαγωγική επίσης συναντάται στον Πλάτωνα με την έννοια της περιποίησης και της αγωγής. Τόσο ο Πλάτων όσο και ο Αριστοτέλης είναι αναμφισβήτητο ότι υπήρξαν μεγάλοι παιδαγωγοί της εποχής. Τα έργα και οι μέθοδοί τους επηρεάζουν μέχρι και σήμερα τους παιδαγωγούς». Η παιδαγωγική βέβαια δεν αφορούσε μόνο τη διδασκαλία από κάποιο δάσκαλο, αλλά και την εκπαίδευση των πολιτών μέσα από την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων (Αθανασοπούλου, 2018).

Το Θέατρο, όπως είναι γνωστό στο Δυτικό Κόσμο, είναι ένα προϊόν ιστορίας, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών, το οποίο γεννήθηκε στην Αρχαία Ελλάδα, και αποτελεί την τελική κατάληξη μιας πορείας με απαρχές στην προϊστορία του Ανθρώπινου Πολιτισμού, περιλαμβάνοντας δρώμενα και τελετουργίες (Γραμματάς, 2017). Κατ' ακρίβεια, το Δράμα θεωρήθηκε ως αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης για τους ενήλικες πολίτες, ενώ όπως αναφέρει ο κωμοδιογράφος Αριστοφάνης στους *Βάτραχους* «τα αγόρια του σχολείου έχουν έναν δάσκαλο να τους διδάξει, οι μεγάλοι έχουν τους ποιητές». Ο Αριστοφάνης λοιπόν πίστευε ότι η λειτουργία της καλής ποίησης ήταν να παρέχει ηθική και πολιτική καθοδήγηση στους πολίτες προκειμένου να δημιουργηθεί μια πραγματική Αθήνα και πραγματικούς ηθικούς Αθηναίους. Έτσι, οι ποιητές και οι δραματουργοί θεωρήθηκαν σημαντικοί από την κοινωνία, καθώς έγιναν αποδεκτοί ως οι εκπαιδευτικοί των ενηλίκων

πολιτών. Ταυτόχρονα, θεωρήθηκε ότι το Δράμα μπορούσε να μετατραπεί σε ένα τρόπο επικοινωνίας με τους Αθηναίους για να τους οπλίσει με πατριωτισμό προς την Πόλη τους εναντίον των βαρβάρων εισβολέων. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν, εκείνη την εποχή, ο ποιητής να θεωρείται ταυτόχρονα και δάσκαλος (Bamunusinghe, 2013).

Το Θέατρο γεννήθηκε στην Ελλάδα, σε μια κοινωνική πραγματικότητα όπου οι θεσμοί, τα μέσα, οι θρησκευτικές δοξασίες και οι τρόποι δημιουργίας της λογοτεχνίας διέφεραν σημαντικά από αυτές του Σύγχρονου Κόσμου. Για να γίνουν κατανοητά, τα δράματα αλλά και τα μνημεία εκείνης της εποχής πρέπει να γίνει κατανοητό το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε το Θέατρο στην Ελλάδα. Το Ελληνικό Θέατρο παρουσίασε μεγάλη άνθηση από τον 6^ο αιώνα π.Χ., όπου εμφανίστηκε, μέχρι και τον 4^ο αιώνα π.Χ. (Moretti, 2001). Οι περισσότερες λογοτεχνικές συνθέσεις στην Αρχαία Αθήνα του 5^{ου} και 4^{ου} αιώνας π.χ. ήταν κυρίως Δράματα, ενώ η συγκεκριμένη περίοδος θεωρείται η «χρυσή» περίοδος του Ελληνικού Δράματος. Παρ' όλο που η συγκεκριμένη περίοδος, λόγω των Περσικών πολέμων, ήταν μια περίοδος μεγάλων αναταραχών στην Αθήνα, δεν υπήρξε διακοπή των Δραματικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, δόθηκε μία μεγάλη ενθάρρυνση από την κυβέρνηση των Αθηναίων, για την ενίσχυση του Ελληνικού Δράματος και των αισθητικών δραστηριοτήτων στην πόλη, αφού με αυτές γινόταν διαπαιδαγώγηση και καλλιέργεια αξιών στους πολίτες (Bamunusinghe, 2013).

Ο ρόλος που διαδραματίζει, το Ελληνικό Δράμα στον Ελληνικό Πολιτισμό, είναι πολύ μεγάλος όσον αφορά στον Πολιτισμό, την Κοινωνία, τη Θρησκεία και την καθημερινή Ζωή. Ειδικά όσον αφορά τη θρησκεία, οι Αρχαίοι Έλληνες τιμούσαν τους θεούς με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς ήταν να αφιερώνουν αναθήματα, από ένα γλυκό έως θυσίες πολλών ζώων, ενώ πολλές φορές προσέφεραν μόνιμα αφιερώματα, όπως ήταν για παράδειγμα η κατασκευή ενός μεγαλοπρεπούς ναού. Ένας άλλος τρόπος απόδοσης τιμής στους θεούς ήταν μέσω των Τεχνών, όπως το άσμα, η μουσική ή ο χορός. Επίσης ένας τρίτος και σημαντικός τρόπος ήταν η διοργάνωση αγώνων για καλλιτέχνες και αθλητές. Σε όλους αυτούς τους αγώνες υπήρχε ο συνδυασμός του αθλητισμού με τη Μουσική, την Ποίηση και το Θέατρο (Moretti, 2001).

Δεδομένου μάλιστα ότι οι χώροι όπου παρουσιάζονταν θέατρα χωρούσαν μεγάλο αριθμό θεατών, μπορούσε να γίνει παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης από όλους τους πολίτες που το επιθυμούσαν. Σύμφωνα με την Κότσια (2019:12), «το μέγεθος του Αρχαίου ελληνικού Θεάτρου είναι πράγματι μεγάλο». Για παράδειγμα, το Θέατρο του Διονύσου στην Αθήνα, στο οποίο διδάχτηκε για πρώτη φορά ο *Οιδίπους Τύραννος* του

Σοφοκλέους, περί τα 425 π.Χ., ήταν σε θέση να φιλοξενήσει γύρω στα 14.000 άτομα, ενώ το θέατρο της Επιδαύρου γύρω στα 20.000 άτομα και της Εφέσου πάνω από 50.000 θεατές. Λαμβάνοντας υπόψη τα πληθυσμιακά δεδομένα της εποχής εκείνης, μπορούμε να εικάσουμε σχετικά βάσιμα ότι το ανέβασμα μιας παράστασης λάμβανε δημόσιο χαρακτήρα, στο πλαίσιο της πόλης-κράτους, ενώ μπορούσε δυνητικά να ασκήσει μεγάλη επίδραση σε ικανοποιητικό αριθμό πολιτών.

1.1.2. Τα Αρχαία Θεατρικά Κείμενα

Τα Αρχαία Θεατρικά Κείμενα αποτελούν παρακαταθήκη του Θεάτρου παγκοσμίως και μέχρι σήμερα αποτελούν τη βάση πολλών θεατρικών παραστάσεων. Το Δραματικό ή Θεατρικό Κείμενο δημιουργείται από τον συγγραφέα με στόχο να γίνει παράσταση. Κύριο γνώρισμα του Θεατρικού κειμένου είναι η θεατρικότητα, η οποία μορφοποιεί το δραματικό σύμπαν με χαρακτηριστικά όπως ο διάλογος, η δράση και η πλοκή. Η ανάπτυξη των παραπάνω στη σκηνή εξαρτάται από τον τρόπο που ο σκηνοθέτης και οι ηθοποιοί ερμηνεύουν τις οδηγίες του κειμένου (Παπαδόπουλος, 2010).

Όπως αναφέρει ο Γραμματάς, (2015:471), *«Το Θέατρο με τη μορφή του Δραματικού Κειμένου αποτελεί ιδιαίτερη λογοτεχνική κατηγορία, άρα υπόκειται σε κριτική ανάλυση όπως και κάθε άλλη, ενώ ως Παραστατική Τέχνη διαθέτει χαρακτηριστικά άλλου είδους, που ξεπερνούν κατά πολύ εκείνα, του γραπτού εντέχνου λόγου. Παρ' όλα αυτά, αν επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα μας, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αποδίδεται σκηνικά η αντικειμενική ή υποκειμενική πραγματικότητα, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από τα ίδια τα έργα, τα οποία ποικιλότροπα κάνουν την εμφάνιση τους ιστορικά ή μη, ρεαλιστικά ή μη θέματα και μετά την ενδοκειμενική τους ανάλυση, να προχωρήσουμε στην παραστασιολογική τους προσέγγιση».*

Έτσι, το Θεατρικό Κείμενο μετασχηματίζεται, και λαμβάνεται από το κοινό ως θέαμα που πραγματώνεται με τη σκηνική δράση, την κίνηση και τον λόγο του ηθοποιού, ο οποίος αποκαλύπτει τη Ζωή του Κόσμου του Δράματος, αξιοποιώντας μη λεκτικές μεθόδους. Η γλώσσα των λέξεων, διευρύνεται μέσω της γλώσσας των εικόνων, των κινήσεων και των ήχων. Η Θεατρική παράσταση υπακούει στους κανόνες του Δραματικού κειμένου, παράλληλα όμως εμπλουτίζεται με κώδικες της Θεατρικής Πράξης, όπως η σωματική κίνηση, η μουσική, τα σκηνικά και τα κουστούμια. Τα Δραματικά κείμενα στο Θέατρο, αποτελούν εργαλεία διάνοιξης του εσωτερικού κόσμου του ηθοποιού. Αναλόγως και στην εκπαίδευση τα Δραματικά κείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν μέσα για έρευνα και προσωπική

ανάπτυξη, διαδικασία που ζητεί διαμόρφωση του κειμένου μέσω της δράσης. Με αυτό τον τρόπο, τα κείμενα λειτουργούν ως γραπτά, προφορικά ή οπτικά προ-κείμενα, που μέσα από διερεύνηση θα διαμορφωθούν σε τελικά κείμενα. Επίσης θα γίνουν η βάση ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν συνθέσεις κλασικών έργων, από την Αττική Τραγωδία, το Σαίξπηρ και το παγκόσμιο θέατρο (Παπαδόπουλος, 2010).

Στη μέχρι τώρα γνωστή ιστορία του δυτικού Θεάτρου, το Δραματικό έργο κατέχει κεντρική θέση. Κυριάρχησε το τι αναπαρίσταται επί σκηνής, όχι με τη μορφή του Λόγου που έχει δραματοποιηθεί, αλλά του Δραματικού έργου και του συγγραφέως από τον οποίο προέρχεται. Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα σωζόμενα έργα μεγάλων Τραγικών, ενώ οι πληροφορίες σχετικά με την παράστασή τους αποτέλεσαν ιστορικές πληροφορίες. Η Αριστοτελική ανάλυση της Τραγωδίας, αντιμετωπίζει το θεατρικό φαινόμενο κυρίως μέσα από την ανάλυση του Δραματικού έργου ως ποιητικού, δηλαδή λογοτεχνικού έργου, ταυτίζοντας τις παραστάσεις των Αρχαίων Τραγωδιών με το Λόγο των Τραγικών ποιητών (Πίγκου – Ρεπούση, 2019).

1.1.3. Η Τραγωδία στην Αρχαία Ελλάδα

Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία, αποτελεί ίσως το σημαντικότερο και το πιο ξακουστό είδος του Αρχαίου Θεάτρου. *«Η τραγωδία είναι το ύψιστο καλλιτέχνημα, όπου το ολοφυρόμενο Σώμα του τραγικού ήρωα, ενθουμούμενο τη χαμένη αρχέτυπη ολότητά του, αγωνίζεται –αενάως και εις μάτην!- να εκπορθήσει την αρχέγονη εικόνα της άφθαρτης ζωής»* (Καραμήτρου, 2017). Σύμφωνα με τον Κωτσινά (2020:10), *«η Τραγωδία είναι το αρχαιότερο είδος του Ελληνικού Θεάτρου, και λαμβάνει τη θεματολογία της από την παραδοσιακή κληρονομιά των μύθων, όπου περικλειόταν όλη η ιερή ιστορία του αρχαίου Ελληνισμού. Οι τραγικοί ήρωες ήταν οι ήρωες της μυθικής παράδοσης, ανανεωμένοι με τέτοιον τρόπο που να οδηγούν τους θεατές σε μία σταθερή επανεξέταση των αρχαίων αξιών του Ελληνικού Πολιτισμού, εμβολιασμένοι όμως με τα κριτήρια του παρόντος»*.

Όπως επίσης αναφέρει η Κότσια (2019:19), *«οι Ελληνικές Τραγωδίες μπορούν να γίνουν αισθητές μέσα από φίλτρα που διαμορφώνονται από πολιτιστικές συνθήκες διαφορετικές από εκείνες που τις παρήγαγαν και για τις οποίες έχουν απήχηση σε άλλες Κοινωνίες, διότι αρθρώνουν πλούσιες, πολυσήμαντες και πολυεθνικές έννοιες διερευνώντας προβλήματα που σε ορισμένες συνθήκες (αν και όχι σε όλες) υπερβαίνουν τις συγκεκριμένες Πολιτιστικές Μορφές που ήταν ειδικές για την Αθήνα του 5ου αιώνας. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι τραγωδίες τέθηκαν στο παρελθόν του ακροατηρίου, την ηρωική εποχή, όταν είχαν περπατήσει*

οι άντρες-θεοί και επομένως ακόμη και οι επίκαιρες ανησυχίες διερευνήθηκαν σε μια εκδοχή που δεν αφορά σε συγκεκριμένες στιγμές. Αλλά οι σύγχρονες αναγνώσεις μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που είχαν κατασκευαστεί από το κοινό του πέμπτου αιώνας».

Η αττική τραγωδία, ανέδειξε την Ελλάδα ως την πατρίδα του παγκόσμιου θεάτρου, καθώς για πρώτη φορά σε όλο τον κόσμο τα τελετουργικά δρώμενα και οι εκδηλώσεις μιας κοινωνίας έδωσαν τη θέση τους σε θεάματα που στηρίχτηκαν πάνω σε κείμενα προορισμένα να γίνουν παραστάσεις και όχι απλά να διαβαστούν ή να τραγουδηθούν. Τότε λοιπόν, μετά τους ραψωδούς και τους ακολούθους του Διονύσου, η Αθήνα γνωρίζει και τους υποκριτές. (Μπακονικόλα:2004). Το Ελληνικό Δράμα, ιδιαίτερα η Ελληνική Τραγωδία, είναι εξαιρετικά συναισθηματικό και παιδευτικό είδος. Σε έναν κόσμο των μικρών κινηματογράφων και των περιορισμένων θεάτρων, δεν μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε ποια είναι η εμπειρία του Αρχαίου υπαίθριου αστικού Θεάτρου. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το «τέλος» της Τραγωδίας είναι να προκαλέσει οίκτο και φόβο και να επιτύχει μια κάθαρση, με συλλογική και συναισθηματική ανταπόκριση του κοινού, σε αντίθεση με τη λατρεία του Διόνυσου που στόχο είχε την επίτευξη έκστασης (Bamunusinghe, 2013).

Οι τρεις μεγάλοι τραγικοί ποιητές της αρχαιότητας ήταν ο Αισχύλος, ο Σοφοκλής και ο Ευριπίδης. Ο Αισχύλος ήταν γιος του Ευφοριώνος, γεννήθηκε στην Ελευσίνα το 525 π.Χ. και πέθανε το 456 π.Χ. στη Γέλα της Σικελίας. Πολέμησε γενναία στον Μαραθώνα και τη Σαλαμίνα. Από τις 90 τραγωδίες του ακέραιες σώζονται μόνον επτά. Η ποίηση του Αισχύλου χαρακτηρίζεται από τη βαθιά θρησκευτικότητα, τη φιλοσοφική σκέψη και τη φιλοπατρία, ενώ θεωρείται ότι οι Θεοί και η θεία δίκη είναι παντού στον Αισχύλο (Δρακόπουλος, 2003).

Ο Σοφοκλής γεννήθηκε στον Ίππιο Κολωνό της Αθήνας το 496 π.Χ. Γιος του Σοφίλου, εύπορου Αθηναίου, διαπαιδαγωγήθηκε ανάλογα με την οικονομική του άνεση. Διδάχθηκε μουσική από τον περίφημο μουσικοδιδάσκαλο Λάμπρο. Υπηρέτησε την πατρίδα του από διάφορες θέσεις, αναλαμβάνοντας στρατιωτικά, οικονομικά και θρησκευτικά καθήκοντα. Οι Αθηναίοι τον εκτιμούσαν ιδιαίτερα, γι' αυτό και τον εξέλεξαν στρατηγό, μαζί με τον Περικλή στην εκστρατεία της Σάμου το 441-440 π.Χ. Η αγάπη του για την Αθήνα τον έκανε να μην την εγκαταλείψει ποτέ, παρά μόνον, για να την υπηρετήσει. Το τελευταίο του έργο, ο *Οιδίπους επί Κολωνῶ*, περιέχει τον ωραιότερο ύμνο για τη δόξα της Αθήνας (Δρακόπουλος, 2003).

Ο Ευριπίδης ήταν γιος του πλουσίου κτηματία Μνήσαρχου. Γεννήθηκε στη Σαλαμίνα γύρω στο 485 π.Χ. και πέθανε στην Πέλλα της Μακεδονίας, στην αυλή του βασιλέα

Αρχελάου, όπου φιλοξενείτο τα τελευταία χρόνια της ζωής του. Από τα 92 του δράματα έχουν διασωθεί 18 τραγωδίες και ένα σατυρικό δράμα. Πήρε μέρος για πρώτη φορά σε δραματικούς αγώνες το 455 π.Χ. Κέρδισε τέσσερις νίκες, από τις οποίες την πρώτη το 441 π.Χ. και μία μετά τον θάνατό του. Τα θέματα των έργων του ακολουθούν την παράδοση, αλλά αναφέρονται κυρίως στα πολιτικά και ηθικά προβλήματα του καιρού του. Μέσα από αυτά προβάλλει τα ανθρώπινα πάθη, τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, τη βία και το δικαίωμα του ανθρώπου να αγωνίζεται εναντίον της αδικίας. Η ποίησή του χαρακτηρίζεται από νεωτεριστικό πνεύμα. Αναλύει με βαθιά φιλοσοφική διάθεση τα ανθρώπινα πάθη, αντιμετωπίζει τις παραδόσεις με ορθολογιστικό τρόπο, κρίνει και αμφισβητεί τους θεσμούς (Δρακόπουλος, 2003).

Σύμφωνα με τον Moretti (2001: 12), «από την Αρχαία Δραματική Λογοτεχνία σώζονται ακέραια τα κείμενα σαράντα πέντε έργων: έξι ή επτά του Αισχύλου, επτά του Σοφοκλέους, δεκαοκτώ του Ευριπίδη, έντεκα του Αριστοφάνους και ένα του Μενάνδρου. Σε σχέση με την αρχαία παραγωγή είναι πολύ λίγα. Για να αναφέρουμε μόνο δύο παραδείγματα, οι Αρχαίοι Έλληνες ε γνώριζαν εκατόν είκοσι τρία δράματα του Σοφοκλέους και πάνω από εκατό κωμωδίες του Μενάνδρου. Διαθέτουμε λοιπόν ένα ελάχιστο μέρος των Αρχαίων έργων και αυτό το σύνολο δεν είναι ούτε αξιόπιστο ούτε αντιπροσωπευτικό».

1.1.4. Η Κωμωδία στην Αρχαία Ελλάδα

Η Τραγωδία, ως το αρχαιότερο Δραματικό είδος, επηρέασε και τη λογοτεχνική δομή της Κωμωδίας, γιατί η αυτοσχέδια φάρσα προηγήθηκε της κωμωδίας. Ο Κωμικός πρόλογος, μιμήθηκε τον Τραγικό τρόπο έκθεσης στους θεατές, ενώ είναι αρκετά τα στοιχεία που κληρονόμησε η Κωμωδία από διάφορα Αρχαία Ελληνικά δρώμενα (Καλαποδά, 2015). Ειδικά στην Αθήνα του 5^ο αι. π.Χ., η Αρχαία Κωμωδία άνθισε, εξαιτίας της έντονης εμπλοκής της με την πολιτική ζωή της πόλης, μέσα από την οποία διαγράφεται και ο πολιτικός ρόλος του Αρχαίου Θεάτρου. Αναλυτικότερα όμως όταν αναφερόμαστε στον πολιτικό χαρακτήρα της Αρχαίας Κωμωδίας, δεν εννοούμε μόνο την ενασχόλησή της με την πολιτική ζωή, αλλά με την εν γένει κοινωνική ζωή της Αθήνας, μέσα από την αυστηρή κριτική των κακώς κειμένων της εποχής, την αναφορά σε συγκεκριμένα γεγονότα της επικαιρότητας και την άμεση διακωμώδηση υπαρκτών προσώπων της δημόσιας Αθηναϊκής ζωής. (Μαυρογιάννη, 2019)

Μάλιστα η Αρχαία Κωμωδία με την ελευθερία της δημόσιας έκφρασης που της επέτρεπε το Δημοκρατικό Πολίτευμα, δεν δίστασε μέσα από τους ήρωές της να διακωμωδήσει υπαρκτά πρόσωπα της Αθήνας, είτε αναφέροντας το όνομά τους, είτε

ενσαρκώνοντας τα ίδια επί σκηνής, με παραμορφωμένα τα χαρακτηριστικά τους, εκφράζοντας έτσι ελεύθερα και άμεσα μέσα από αυτά ο κάθε κωμικός δραματουργός την προσωπική του άποψη, για την κοινωνική και κατ' επέκταση την πολιτική ζωή της Αθήνας (Μαυρογιάννη, 2019).

Ο Αριστοφάνης θεωρείται από πολλούς ο «πατέρας» της Αρχαίας Κωμωδίας. Πάντως, έχει συνδέσει το όνομά του στενά με την Κωμωδία και αφήσει ως μεγάλη παρακαταθήκη τα έργα του. Όπως αναφέρει η Μαυρογιάννη (2019:31), *«για τη ζωή του Αριστοφάνους δεν μας σώζονται πολλές πληροφορίες και έτσι οι γνώσεις μας περιορίζονται στα στοιχεία που αντλούμε μέσα από τα ίδια του τα έργα, αλλά και από τις μελέτες των Αλεξανδρινών φιλολόγων»*. Ο Αριστοφάνης γεννήθηκε περίπου το 450 π.Χ. και πέθανε κοντά στο 386 π.Χ. Καταγόταν από τον Αττικό Δήμο των Κυδαθηναίων και ως παιδί έζησε μέσα στην ευμάρεια της Αθήνας του Περικλέους, ενώ ως ενήλικας μέσα στην ένταση του πελοποννησιακού πολέμου. Γονείς του ήταν ο Φίλιππος και η Τηνοδώρα, ενώ το 431 π.Χ., όπως μας πληροφορεί και ο ίδιος ο ποιητής μέσα από την Κωμωδία του *Αχαρνής*, η οικογένειά του μετακόμισε στην Αίγινα, όπου με την εγκατάσταση των Αθηναίων κληρούχων στο νησί είχαν δοθεί κτήματα και στον πατέρα του. Ο Αριστοφάνης λέγεται ότι απέκτησε τρεις υιούς, το Φίλιππο, το Νικόστρατο και τον Αραρότα, με τον τελευταίο να γίνεται και ο ίδιος κωμικός ποιητής, ανεβάζοντας με το όνομά του τις δυο τελευταίες Κωμωδίες του πατέρα του, *Κώκαλος* (387 π.Χ.) και *Αιολοσίκων* (386 π.Χ.).

1.1.5. Οι Δραματικοί Αγώνες

Όπως αναφέρει η Μαυρογιάννη, (2019: 17), *«η διοργάνωση των δραματικών αγώνων ήταν μια πολυδάπανη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτούσε τουλάχιστον, έξι μήνες προετοιμασίας. Ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση των Μ. Διονυσίων ήταν ο επώνυμος άρχοντας, ενώ για τα Λήναια ο άρχων Βασιλεύς, γεγονός που φανερώνει την άμεση σχέση του Αρχαίου Δράματος με την Πολιτική Ζωή της Αθήνας. Κύριο αρχικό μέλημα και των δυο ήταν η επιλογή των υποψηφίων διαγωνιζομένων ποιητών και των έργων τους. Για την επιλογή αυτή όμως, εκτός από τη θεματολογία του κάθε έργου, σημαντικό ρόλο είχε και ο χαρακτήρας του δραματουργού, αναφορικά με τον τρόπο ζωής του μέσα στην Πόλη αλλά και το γεγονός προηγουμένων επιτυχιών του»*.

1.1.6. Ο Μύθος και η Εξέλιξή του

Ο Μύθος και οι συνιστώσες του αποτελούν μια διάρθρωση στοιχείων, ένα αγώνισμα αισθητικής και αξιών που παρουσιάζει την έναρξη, την εξέλιξη και τον επίλογο μιας ιστορίας

(Καραμήτρου, 2004). Όπως αναφέρει ο Γραμματάς (2015: 92), η έννοια του μύθου αποτελεί ένα πολυσημικό σύστημα σημασίας, υφιστάμενο αλληλοδιαδόχους μετασχηματισμούς που οφείλονται, όχι τόσο στο ίδιο το περιεχόμενο, όσο στα γενικότερα ιστορικο-κοινωνικά συμφραζόμενα και το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς και νοηματοδότησής του. Κατ' επέκταση, παρόλες τις δομικές ή και μορφολογικές του μεταλλάξεις, παραμένει ένα απλό «όχημα σημασίας», διά του οποίου η συνείδηση που τον δημιούργησε (ατομική ή συλλογική) προβάλλει τις προσωπικές της επιδιώξεις που, ενδεχομένως, αφίστανται κατά πολύ από κάποια ή κάποιες προγενέστερες εκφράσεις, με τις οποίες ο ίδιος μύθος μας έχει παραδοθεί.

Πριν από τον 6^ο αιώνα π.Χ. η λέξη Μύθος σήμαινε Λόγος. Από τον 6^ο αιώνα και μετά την λέξη αυτή αντικατέστησε η λέξη Λόγος. Πολλοί ιστορικοί των ιδεών, θεωρητικοποίησαν αυτή την αλλαγή. Έτσι το πέρασμα από το μύθο στον λόγο (δηλαδή από τις παράλογες ή ασυνείδητες εικόνες στο έλλογο στοιχείο) θεωρήθηκε η πεμπτουσία του Ελληνικού Πολιτισμού και της Δύσης, η οποία από την Αναγέννηση και πέρα διεκδίκησε το μονοπώλιο της κληρονομιάς του. Μπορούμε ωστόσο να θεωρήσουμε ότι ο Αρχαίος Πολιτισμός στο Μύθο (Όμηρος, Ησίοδος) επηρέασε λίγο μετά αλλά και ταυτόχρονα την κριτική του μύθου από τη φιλοσοφία, την ιστορία σε ένα άλλο επίπεδο και με διαφορετικό τρόπο από το αρχαίο δράμα (Ρηγοπούλου, 2008: 39).

Η διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών Μύθων στο σχολείο, και η διαχείρισή της μπορούν να προάγουν τη διάνοια και το ήθος του παιδιού. Οι Αρχαίοι Ελληνικοί Μύθοι με το λόγο τους, με τις περιπέτειες που περιγράφουν, με τις αλληπάλληλες συγκινήσεις, φυλάσσουν παντοτινά τους λαμπρούς αιώνες. Η θεατρική μετάγγιση των ελληνικών μύθων, ή έστω, η αποσπασματική χρήση τους, ενεργοποιεί την έμπνευση των παιδιών (Γραμματάς, 2014).

1.1.7. Η Ιστορία της Δραματικής Τέχνης

Όπως αναφέρει ο Καραγιάννης (2012:91), «σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι ιστορικά, από τότε που το παιδί έρχεται σε επαφή με το Θέατρο, ως πρόσωπο στη σκηνή ή ως θεατής παράστασης που απευθύνεται σε ενηλίκους, αρχίζει η Ιστορία του Θεάτρου για τα παιδιά, αν και αυτή η προσέγγιση δε σχετίζεται αντικειμενικά και ουσιαστικά με τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα του είδους. Διότι, όπως μας είναι γνωστό από μελέτες και έρευνες που έχουν επιχειρηθεί γι' αυτό το θέμα, γνωρίζουμε ότι στην Ελληνική Αρχαιότητα αλλά και στους Ρωμαϊκούς Αυτοκρατορικούς και Ελληνιστικούς χρόνους, βρισκόμαστε παιδικούς ρόλους σε τραγωδίες του Σοφοκλέους και του Ευριπίδη ή υποθέτουμε τέτοιους θεατρικούς ρόλους έμμεσα από πηγές, όπως είναι τα ψηφιδωτά και τα

αγγελία, που έφερε στο φως η αρχαιολογική σκαπάνη. Πιο συγκεκριμένα: στον Αίαντα του Σοφοκλέους συναντούμε το παιδί-ήρωα «Ευρυσάκη», γιο του Αίαντος και της Τέκμησσης, στον Οιδίποδα Τύραννο του Σοφοκλέους, ο Οιδίπους αποχαιρετά τις δύο κόρες του, ικέτες».

Σύμφωνα με τον Καραγιάννη (2012:93), «η Κρητική και Επτανησιακή Δραματουργία (όψιμη Αναγέννηση, Μανιερισμός, Μπαρόκ, Αντιμεταρρύθμιση) μας έδωσε έργα, όπου υπάρχουν ήρωες- παιδιά, αν και στο πλαίσιο της παραστατικής τους απόδοσης παρακολουθούν παιδιά ως θεατές, συμμετέχοντας στην πρόσληψη του θεατρικού φαινομένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της Κρητικής Αναγέννησης είναι η «Η Θυσία του Αβραάμ», όπου πρωταγωνιστεί ο μικρός Ισαάκ μέσα σε ένα δραματικό κλίμα συναισθηματισμού και καταστάσεων του ανθρώπινου ψυχισμού».

Όπως αναφέρει ο Κωτσινάς (2020:28), «από την Αναγέννηση και μέχρι σήμερα, το Θέατρο απέκτησε πολλαπλές μορφές έκφρασης σε όλα τα επίπεδα (λόγου, εικαστικό και τα λοιπά). Δεν έπαψε όμως στιγμή να λειτουργεί ως κοινωνικό εργαστήριο που εξετάζει περιπτώσεις ανθρώπινης συμπεριφοράς, να αφουγκράζεται και να ανασαίνει τις εναγόνιες αναζητήσεις του Ανθρώπου, να τροφοδοτείται από το Κοινωνικό και Πολιτισμικό, κάθε φορά, φάσμα του. Οι θεατρικοί ήρωες μπορεί να αλλάζουν όνομα, κοινωνικό πλαίσιο και εποχή. Συναντιούνται, όμως, στη σκηνή κάτω από την ίδια ανάγκη και τα ίδια αδιέξοδα. Ο Τσάρλι Τσάπλιν ή Σαρλώ έχει προχωρήσει από τους προγόνους του στον πολιτισμό. Έχει εξωτερική ευγένεια, φοράει ζακέ πομπέ και κρατάει μπαστούνακι. Είναι όμως όμοιος κι απaráλλαχτος με τους προγόνους του, τον μυθικό Αίσωπο και τον ανατολίτη διάδοχό του, τον γνώριμό μας Καραγκιόζη. Κλωτσοπατιέται από το βαρύ πόδι της εξουσίας και μαζεύει σοφία ύστερα από κάθε του πάθημα. Κυνηγεί την τύχη του χωρίς να την πιάνει ποτέ».

Στη μεταπολεμική Ελληνική Εκπαίδευση, η Θεατρική Αγωγή κατά τη δεκαετία του 1970 με αφορμή τις θρησκευτικές επετείους και γιορτές ξεκινά να αναπτύσσει τον όρο του σκετς και της θεατρικής παράστασης. Τότε, δε δόθηκαν δείγματα παιδαγωγικής ευαισθησίας στη θεατρική παιδεία των μαθητών. Η μεγάλη αλλαγή στη θέση του θεάτρου για τα παιδιά με τα παιδιά διαφαίνεται μετά τη μεταπολίτευση. Εκείνη την περίοδο πολλοί εκπαιδευτικοί εισάγουν στα σχολεία, την παιδαγωγική αντίληψη του Θεάτρου, που δε χρησιμοποιείται μόνο στις σχολικές γιορτές, αλλά εφαρμόζεται στην καθημερινή διδασκαλία ως μέσο πρακτικής (Παπαδόπουλος, 2010).

Όπως αναφέρει η Κωστή (2016:117), «στην Ελλάδα πρωτοπόρος στη σύνδεση του σχολείου με το Θέατρο και την πεποίθηση για τον παιδαγωγικό ρόλο του Θεάτρου ήταν στα τέλη της δεκαετίας του 1930 ο Μίλτος Κουντουράς, που με το πρωτοποριακό του έργο στο

Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης εισήγαγε σύμφωνα με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας την εργασία σε ομάδες, αλλά και το σχολικό Θέατρο. Το τελευταίο, κατά τον Κουντουρά, έπρεπε να στηρίζεται στη δημιουργικότητα και την αυτοεξέλιξη, στην καλλιέργεια της Τέχνης και στη χαρά των αισθήσεων που γίνονται Πνεύμα και Ιδέα. Ιδιαίτερο ήταν μάλιστα το ενδιαφέρον του για τη Δραματοποίηση λογοτεχνικών έργων, λαϊκών παραδόσεων και σχολικών μαθημάτων όπως η Ιστορία. Η εργασία των μαθητών ξεκινούσε με τη συγγραφή θεατρικών αποσπασμάτων σε ομάδες, οι οποίες συνέθεταν στη συνέχεια τα μέρη σε ενιαία θεατρικά έργα. Όταν η σύνθεση ολοκληρωνόταν, το έργο αναγιγνώσκονταν στην τάξη, γινόταν κριτική και σχολιασμός και σταδιακά προχωρούσε στη διαδικασία της παράστασης, με συνεργασία μαθητών όλων των τάξεων και μερικών καθηγητών».

Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010:93), «για πρώτη φορά στην εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού θα συνδεθεί το Θέατρο με το σχολείο, αφού οι διαφωτιστές πίστευαν στην Παιδαγωγική σημασία που έχει το Θέατρο σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα είναι οι ηθικοπλαστικοί, εθνικοί, γνωστικοί κι άλλοι στόχοι». Έτσι, οι Θεατρικές σχολικές παραστάσεις εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στην εν γένει σχολική ζωή. Ο Κωνσταντίνος Ασώπιος (1785-1872) ήταν ένας από τους πρωτεργάτες για την εφαρμογή αυτής της Ιδέας. Μεταξύ άλλων έγραφε: «Το θέατρον σκοπόν έχει των ηθών την διόρθωσιν και την εκπαίδευσιν των λαών· είναι το κοινόν σχολείον των Ανθρώπων, το οποίον αναπληρώνει των άλλων σχολείων την έλλειψιν [...]».

Μετά τον εμφύλιο πόλεμο στην Ελλάδα, υπήρξαν κάποιες αλλαγές στο σχολείο και κατ' επέκταση στη Θεατρική Αγωγή. Όπως αναφέρει η Λαδογιάννη (2011:108), «Μεταπολεμικά και κατά την πρώτη μετεμφυλιακή περίοδο, έχουμε να παρακολουθήσουμε μία νέα σχέση του Θεάτρου με το σχολείο. Είναι η δύσκολη εποχή της εθνοφοροσύνης που δεν επιτρέπει σε κανένα τομέα τον πολιτισμό να δρα έξω από τις δικές της αρχές και τον έλεγχό της. Το Θέατρο ως περιεχόμενο της αγωγής του παιδιού προσαρμόζεται στο σχολείο με την έννοια του αυταρχικού κρατικού θεσμού στην εποπτεία του οποίου εντασσόταν ό,τι αφορούσε το παιδί. Η νέα σχέση δεν σήμαινε τη θεσμική αναγνώριση του Θεάτρου, παρά μόνον της αποτελεσματικής του δύναμης, γιατί αυτή του τη δύναμη χρειάζεται το σχολείο της εθνικής «καθαρότητας» για να περάσει το Ιδεολογικό του περιεχόμενο. Έτσι, και χωρίς να ξεχνάμε τους κάθε είδους μετεμφυλιακούς αποκλεισμούς, το σχολικό Θέατρο, συνήθως, εμφανίζεται στο πλαίσιο «εθνικών» γιορτών. Η εξάρτηση από το επετειακό κλίμα το κάνει να λειτουργεί ως φίλτρο για το φιλτράρισμα μιας Αγωγής που διαπνέεται από εθνικά ιδεώδη.»

1.1.8. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Όπως αναφέρει η Ζόνιου (2003), «το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ή Καταπιεσμένων, όπως το έχουν μεταφράσει κατά καιρούς) είναι μια Θεατρική μέθοδος που γεννήθηκε τη δεκαετία του '60 στη Βραζιλία με εμπνευστή το βραζιλιάνο σκηνοθέτη Augusto Boal. Ως αντίδραση στα καταπιεστικά και δικτατορικά καθεστώτα, η μέθοδος αυτή διαδόθηκε γρήγορα στη Βραζιλία και σε όλη τη Λατινική Αερική, στις φαβέλλες, στις παραγκουπόλεις και στα χωριά των ακτημόνων. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 έφτασε και στην Ευρώπη, όταν ο Augusto Boal κυνηγημένος από τις αστυνομίες των διαφόρων καθεστώτων αναγκάστηκε να έρθει ως πολιτικός πρόσφυγας». Το Θέατρο του Καταπιεσμένου τοποθετεί το θεατή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Θεατρικής Πράξης, καθιστώντας τον πρωταγωνιστή, ούτως ώστε να γίνει πρωταγωνιστής και στην πραγματική του ζωή. Βασίζεται στο αξίωμά ότι θέατρο μπορεί να παίξουν όλοι, ότι το Θέατρο, όπως η γλώσσα, είναι προσιτό σε όλους, αρκεί να διδαχτούν τη μέθοδο. Όπως και στην Αγωγή του Καταπιεσμένου του Paulo Freire, του βραζιλιάνου παιδαγωγού από τα διδάγματα του οποίου επηρεάστηκε το Θέατρο του Καταπιεσμένου, έτσι και στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, δεν έχει θέση ο παθητικός θεατής (Ζόνιου, 2003).

1.1.9. Το Ψυχόδραμα

Το Ψυχόδραμα αποτελεί μία μέθοδο ομαδικής ψυχοθεραπείας, που συνδυάζει την ψυχοθεραπεία και την Τέχνη, στην προκειμένη περίπτωση, τη Δραματική Τέχνη και ανακαλύφθηκε από τον Jacob Moreno (1889-1974), το 1921. Όπως αναφέρουν οι Cruz et all. (2018), το ψυχόδραμα είναι ένα θεραπευτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται ευρέως στην Ευρώπη σε χώρους ιδιωτικής και δημόσιας υγείας, συμπεριλαμβανομένων των νοσοκομείων και υπηρεσίες ψυχικής υγείας, στη θεραπεία διαφόρων παθολογιών όπως η σχιζοφρένεια και η κατάχρηση ουσιών. Εξαιτίας αυτού, το ψυχόδραμα έχει διαπιστευθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση Ψυχοθεραπειών (EAP) και προτείνεται επίσης από πολλές ευρωπαϊκές κυβερνήσεις ως καλή πρακτική υγείας, όπως στην Αυστρία και την Ουγγαρία. Τις τελευταίες δεκαετίες, η αυξανόμενη δημοτικότητα του ψυχοδράματος έχει οδηγήσει στον πολλαπλασιασμό πάνω από 60 σχολών εκπαίδευσης και διαπίστευσης ψυχοδράματος σε 26 ευρωπαϊκές χώρες. Όπως αναφέρει η Λέτσιου (2010:54-55), «οι παραλλαγές του ψυχοδράματος δεν εφαρμόζονται μόνο στο χώρο της ψυχοθεραπείας, αλλά και, σε μικρές ομάδες παιδιών χωρίς προβλήματα, μέσα σε σχολικές τάξεις. Τα όρια μεταξύ των θεατών και ηθοποιών δεν είναι καθορισμένα και αμετάβλητα, καθώς, οι πρώτοι μπορούν να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο, όποτε θέλουν. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αμβλυνθούν αντιπαραθέσεις και να διευθετηθούν βαθύτερες διαφορές». Η Maria Alicia Romana είναι η δημιουργός του παιδαγωγικού ψυχοδράματος από

το 1962. Το Παιδαγωγικό Ψυχόδραμα μέσω των δραματοποιήσεων αποτελεί έναν τρόπο αλληλεπίδρασης της γνώσης η οποία από προσωπική γίνεται κοινωνική και εξελίσσεται με τη γνώση των άλλων (Λέτσιου, 2010).

1.1.11. Νεοελληνικό Θέατρο

Η κατάλυση του Βυζαντινού κράτους από τους Τούρκους το 1453, αποτέλεσε ορόσημο για την ιστορία του Ελληνικού Θεάτρου, το οποίο από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα αρχίζει και πάλι να αναπτύσσεται. Έτσι, γράφονται Δραματικά κείμενα, τα οποία προορίζονταν για την επί σκηνής παρουσίασή τους μέσω Θεατρικών παραστάσεων. Ως αποτέλεσμα, την περίοδο αυτή σηματοδοτείται η γέννηση του Νεοελληνικού Θεάτρου με αφετηρία της καλλιτεχνικής και πνευματικής του δημιουργίας και έκφρασης, την Κρήτη και τα Επτάνησα, καθώς ήταν λίγες από τις Ελληνικές περιοχές που κατάφεραν να αντισταθούν σθεναρά στην απειλή του τουρκικού ζυγού και εκεί δεν μπόρεσε ακόμη να ανθήσει το Νεοελληνικό θέατρο (Μαυρογιάννη, 2019).

Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010:40), «στη μεταπολεμική Ελληνική Εκπαίδευση, η Θεατρική Αγωγή μέχρι τη δεκαετία του 1970, με αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές και εθνικές επετείους, συνυφαίνεται με το είδος του σκετς και της Θεατρικής παράστασης. Με έντονο κατά κύριο λόγο το φρονηματιστικό του χαρακτήρα, δεν έδωσε αξιόλογα δείγματα της Παιδαγωγικής Ευαισθησίας στη Θεατρική Παιδεία των μαθητών. Μόνο μετά τη μεταπολίτευση διαφαίνεται η μεγάλη αλλαγή στη θέση του θεάτρου για τα παιδιά και με τα παιδιά. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί εισάγουν στα σχολεία την παιδαγωγική αντίληψη του Θεάτρου, που παύει να είναι μόνον μέσο οργάνωσης των σχολικών γιορτών, αφού εφαρμόζεται ως καθημερινή πρακτική, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο ξεκινά η παρουσία θεατρικών ομάδων και παιδικών σκηνών με την έντονη δραστηριοποίηση «θεατροπαιδαγωγών –εμψυχωτών» και ηθοποιών, όπως ο Λάκης Κονρετζής, που εισάγει το θεατρικό παιχνίδι με την Ομάδα Τέχνης Πάροδος, η Ξένια Καλογεροπούλου και ο Δημήτρης Ποταμίτης, με τις Θεατρικές παραστάσεις της «Παιδικής Σκηνής». (Παπαδόπουλος, 2010)

1.1.11. Οι Θεατρικές Σπουδές στην Ελλάδα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Διαμαντίδου (2016:7), «η σπουδή του Θεάτρου στην Ελλάδα, έως την ένταξη των θεατρικών σπουδών στην ανωτάτη εκπαίδευση, δεν είχε υποστηριχθεί από την πολιτεία σε θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, μολονότι, το Θέατρο έχει συνδεθεί με την Ιστορία και τον Ελληνικό Πολιτισμό και έχει αποτελέσει το πρότυπο της Δύσης, καθώς οι αρχαίοι

Έλληνες ήταν αυτοί που σχεδίασαν πρωτότυπα θεατρικά οικοδομήματα και δημιούργησαν, δραματουργικά είδη, αυστηρά κωδικοποιημένα και πλασμένα για να συμβάλουν στη μελλοντική εξέλιξη του θεάτρου της Δύσης». Παρόλα αυτά, το θέατρο και το Δράμα έχουν συμπεριληφθεί στα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Το Δράμα στην εκπαίδευση, δεν αρκείται μόνον στο γνωστικό επίπεδο στο οποίο στηρίζεται, αλλά και σε πολυδιάστατες πολιτισμικές επιρροές που μεταδίδει στους μαθητές (Γραμματάς, 2014).

Όπως αναφέρει η Βούργα (2020:18) «Η έννοια του Πολιτισμού είναι συνυφασμένη με τις θετικές αξίες και τα ιδεώδη, τα οποία έχουν αποδεχθεί και υιοθετήσει όλες οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες της ανθρωπότητας. Ο Πολιτισμός και η Εκπαίδευση, δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, καθιστούν το Ελληνικό σχολείο κέντρο παιδαγωγικό-πολιτιστικό. Αναφερόμαστε βέβαια σε μία εκπαίδευση που στηρίζεται και προάγει την κοινωνική ευαισθησία, τον Ανθρωπισμό, την αρμονική και δημιουργική επικοινωνία και συνύπαρξη των λαών του Κόσμου, την εξοικείωση του μαθητή με την Τέχνη και τις σύγχρονες και ουσιαστικές μορφές Γνώσης».

Ο βασικός σκοπός της Διδασκαλίας του Θεάτρου στο σχολείο, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) του Θεάτρου, είναι να προωθήσει την αυτοέκφραση, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, να προάγει την δημιουργικότητα και να ενθαρρύνει την συνεργασία των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες και κλίσεις για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες, όσο και μέσα στην ομάδα και για αυτό τον λόγο, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο προσωπικό, βιωματικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα του Θεάτρου (Γραμματάς, 2015).

Τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του Δράματος στην εκπαίδευση, είναι πολλά καθώς έχει τη δυνατότητα να προάγει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την εκφραστικότητα των μαθητών, χωρίς να εμποδίζει την ανάπτυξη των ταλέντων, των ικανοτήτων και των προσωπικοτήτων τους. Το Δράμα ως μέθοδος εκπαίδευσης έχει ως επίκεντρο την προσωπικότητα και την παιδαγωγική της αλλαγής, ενώ επίσης στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, του αυθορμητισμού και της επικοινωνίας, προετοιμάζοντας τους μαθητές για καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή. Η εστίαση στις εμπειρίες των μαθητών μέσω του δράματος στην εκπαίδευση οδηγεί σε ενσωματωμένη μάθηση, καθώς το περιεχόμενο δίνει στη μάθηση πραγματικό σκοπό (Athiemooram, 2018).

Όπως αναφέρει ο Γραμματάς, (2019:5) το Θέατρο στην εκπαίδευση δεν είναι:

- i. μόνο παράσταση, αφού σε παρόμοια περίπτωση θα απουσίαζαν πολλά από τα συστατικά που νοηματοδοτούν το σχετικό πεδίο δράσης με την παιδαγωγική κυρίως αποστολή, τη διδακτική μεθοδολογία και το παιγνιώδες περιεχόμενο της έννοιας.
- ii. μόνο διδακτική μεθοδολογία, αλλά εμπεριέχει και αυτή, αφού σε παρόμοια περίπτωση θα συρρικνωνόταν το ευρύτερο περιεχόμενό του σε τεχνικές και κώδικες χωρίς αυτοσκοπό, ούτε αισθητικό χαρακτήρα, που εργαλειοποιούν και σχολειοποιούν την Τέχνη του ως παραστατική έκφραση και επικοινωνία.
- iii. μόνο αυτοσκοπός ως καλλιτεχνική δράση, αλλά εμπεριέχεται και αυτή ισόρροπα, αφού σε παρόμοια περίπτωση θα έχανε το λόγο ύπαρξής του στο σχολείο και την παιδαγωγική του αποστολή και θα μετατρέποταν σε απλό μέσο κοινωνικής προβολής με αισθητικό καθαρά περιεχόμενο.
- iv. μόνο παιδαγωγική στόχευση, αλλά την περιλαμβάνει αφού, σε παρόμοια περίπτωση θα καταλήγαμε σε πλήρη υποβάθμιση και εξοβελισμό της καλλιτεχνικής πλευράς του, ως κατεξοχήν μορφή σύνθετης Τέχνης.

1.1.12. Το Θέατρο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος, (2010:161), «Με την ένταξη της Θεατρικής Αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1990 (Π.Δ. 132/10-04-1990), το Ελληνικό σχολείο αποκτά καταστατικό πλαίσιο για αξιοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής του Θεάτρου με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Έτσι δικαιώνεται η άποψη, δεκαετίες τώρα Παιδαγωγών και Καλλιτεχνών στην παιδευτική και αισθητική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση, που παύει να σημαίνει μόνο Θεατρική παράσταση ή σκετς για επετειακές εκδηλώσεις και αποτελεί επιπλέον μέσο παιδείας αλλά και εργαλείο μάθησης».

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η Θεατρική Αγωγή εφαρμόζεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και επανέρχεται στην Α' Λυκείου ως μάθημα επιλογής στο πλαίσιο της Καλλιτεχνικής Παιδείας. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινείται η Θεατρική Αγωγή είναι οι εξής τέσσερις:

- i. Η κινησιολογική έκφραση, με ασκήσεις που ελευθερώνουν το σώμα, ενεργοποιούν τις αισθήσεις και εξοικειώνουν το άτομο με το χώρο και την ομάδα.

- ii. Ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι, η δράση δηλαδή, σε δοσμένες συνθήκες, με βάση την έμπνευση της στιγμής ενισχύοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του μαθητή.
- iii. Η Δραματική έκφραση και η Δραματοποίηση μέσα από ερεθίσματα που μπορούν να δραματοποιηθούν: κείμενα (αποσπάσματα παραμυθιών, δημοτικά τραγούδια, ποιήματα), οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής), μια προφορική αφήγηση, μια ιστορία, ένα όνειρο. Εδώ ερευνάται η δράση και η σύγκρουση των προσώπων, ο χώρος της δράσης, τα σημεία που καθιστούν Δραματική την εξέλιξη του Μύθου.
- iv. Η Τέχνη του Θεάτρου: σύντομη καταγραφή των συστατικών της Τέχνης του ηθοποιού, του σκηνογράφου, του μουσικού, του σκηνοθέτη. Είναι η πρώτη επαφή των μαθητών με το μαγικό Κόσμο του Θεάτρου (Ποταμιάνου, 2017:7-8).

Η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας μία διδακτική ώρα τη βδομάδα, στους μαθητές των Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων. Σύμφωνα με το αντίστοιχο Φύλλο της Εφημερίδας της Ελληνικής Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002), έως το 2011 αποτελούσε μέρος της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) ως προαιρετικό μάθημα επιλογής στο απογευματινό Ολοήμερο Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων. Το 2011, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εισήχθη στο πρωινό βασικό ωρολόγιο πρόγραμμα ως μονόωρο μάθημα έως και τη ΣΤ΄ τάξη σε 800 πρότυπα Δημόσια Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Από το 2016 διδάσκεται υποχρεωτικά ως μονόωρο μάθημα σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας μόνο έως την Δ΄ Δημοτικού (Γιαννοπούλου κ.α., 2020).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002 η διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής έχει ως στόχο την ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών και στην καλλιέργεια της γλωσσικής και εκφραστικής τους ικανότητας, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, στην αυτονομία και στην ψυχο-συναισθηματική καλλιέργεια, κατανοώντας την προσφορά της Τέχνης του Θεάτρου στον προσδιορισμό της ταυτότητας των Ατόμων και των Κοινωνιών.

1.1.13. Το Θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στην περίοδο της εφηβείας, η στροφή προς τις Τέχνες και πιο συγκεκριμένα η επαφή με το Θέατρο, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην Πνευματική Καλλιέργεια των μαθητών, καθώς και στη στροφή προς τον πολιτισμό και την ανάπτυξη μέσω της επαφής με αυτόν. Σύμφωνα με το Γραμματά (2017:731), ο σκοπός της Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο συνοψίζεται στις ακόλουθες αρχές, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και την ανάγκη για ένταξη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση των παιδιών:

- Ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιών που ρυθμίζει κανονιστικά την παρούσα και μελλοντική συμπεριφορά των μαθητών.
- Διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντά τους και κατάκτηση γνώσεων και πληροφοριών που συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων και καταστάσεων θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα.
- Απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών που αναδείχνουν τα νέα άτομα σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ικανές να ενσωματωθούν με επιτυχία στο κοινωνικό σύνολο, με ισόρροπη Ψυχική και Πνευματική ανάπτυξη.
- Συνειδητοποίηση των κλίσεων, δυνατοτήτων και λανθανόντων ενδιαφερόντων τους, που θα επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν κατάλληλα το επάγγελμα που τους ταιριάζει και να αναδειχθούν στον τομέα της δραστηριότητας με την οποία θα ασχοληθούν.
- Γνωριμία με την Τέχνη και τις ποικίλες μορφές πολιτιστικής έκφρασης, διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων, απόκτηση ικανοτήτων κρίσης και εκτίμησης των έργων Τέχνης, ευαισθητοποίηση στην καλλιτεχνική έκφραση και αντίστοιχη παραγωγή πρωτότυπων έργων.

1.2. Σκοπός της Έρευνας

Η μεγάλη πολιτιστική κληρονομιά που άφησε η Αρχαία Ελλάδα στους Έλληνες, αλλά και σε ολόκληρη την ανθρωπότητα αποτελεί μια μεγάλη παρακαταθήκη και ένα πρότυπο για τον ρόλο και τη συμβολή των Τεχνών και των Γραμμάτων στην ζωή των ανθρώπων. Η Δραματική Τέχνη και η Θεατρική Αγωγή στην εκπαίδευση έπαιζαν κομβικό και πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων στην Αρχαία Ελλάδα, ενώ οι Αρχαίοι Έλληνες ήταν από τους πρωτεργάτες και στο χώρο του Θεάτρου, όπως διαφαίνεται για

παράδειγμα στην Αρχαία Τραγωδία που έδωσε τις βάσεις για το Σύγχρονο Θέατρο. Στο πλαίσιο αυτά, σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η παρουσίαση μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα, της εξέλιξής της, του παιδαγωγικού ρόλου που διαδραμάτισε και διαδραματίζει έως σήμερα, καθώς και της συμβολής της στη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης σκοπός της εργασίας, είναι η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ούτως ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τον βέλτιστο τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η Δραματική Τέχνη για την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών στις σύγχρονες τάξεις.

1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνώνται στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, με στόχο να απαντηθούν μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι τα παρακάτω:

1. Ποιος ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στην αποτελεσματική διαχείριση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης;
2. Ποια η συμβολή της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης;
3. Πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Δραματικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο για ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών;

1.4. Αποσαφήνιση Όρων

Όπως αναφέρει ο Γραμματάς (2017:18), με τον όρο «Θέατρο», εννοούμε το σύνθετο καλλιτεχνικό, αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικό γεγονός, που στηρίζεται στην μιμητική – επαναληπτική λειτουργία και τον ρόλο, δηλαδή στην εικονοποίηση πραγματικών ή φανταστικών ενεργειών και καταστάσεων, συνιστώντας μια μεταγλωσσική επικοινωνία και ένα διαχρονικό και πανανθρώπινο πολιτισμικό φαινόμενο. Η Τέχνη του Θεάτρου δεν αποτελείται μόνον από το θεατρικό έργο αλλά και από την θεατρική παράσταση που αποτελεί

αναπόσπαστο κομμάτι του, όπως αποτελεί για παράδειγμα για τη μουσική αναπόσπαστο κομμάτι όχι μόνον η παρτιτούρα αλλά και η εκτέλεση του τραγουδιού. Γι' αυτό και η διδασκαλία του Αρχαίου Δράματος στη σχολική τάξη, έχει άμεση σύνδεση με τη διδασκαλία του θεάτρου (Γραμματάς, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με τη Διαμαντίδου (2016), η Δραματική Τέχνη σύμφωνα με την πολλαπλή ιδιότητα που έχει, προσαρμόζεται όχι μόνον στα παιδιά του σχολείου αλλά και σε κάθε κοινωνική ομάδα, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για εκπαιδευτικούς, όσο και θεραπευτικούς λόγους και στο πλαίσιο αυτών των αναζητήσεων, εφαρμόζεται και η δραματοθεραπεία. Όπως αναφέρει και η Κοντογιάννη (2000), *«η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μετασχηματίζεται συνεχώς, ενώ αποδίδεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους, δηλαδή θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, παιχνίδι ρόλων κ.α.. Όλοι αυτοί οι όροι, έχουν ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων, προκειμένου οι φοιτητές να καταρτισθούν και να αποκτήσουν τις γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να εργασθούν στην εκπαίδευση.*

Όπως αναφέρει η Γιαγκόζη (2015:36), ο όρος «Αναπτυξιακό Δράμα» αντικατέστησε προοδευτικά τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα». Το Εκπαιδευτικό Δράμα, εκτός από τις δραματικές εκφράσεις, λεκτικές ή μη, αφορά και στη σκέψη και τη φαντασία των ατόμων που συμμετέχουν σε μια ομάδα τέτοιου χαρακτήρα. Από την άλλη, λέγοντας «Αναπτυξιακό Δράμα» εννοούμε ότι στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής διαδικασίας, τα άτομα, με τη συμβολή της δραματικής τέχνης, μπορούν να μετασχηματιστούν, αποκομίζοντας ταυτόχρονα και μορφωτικά οφέλη. Οι Δραματικές τεχνικές, στην περίπτωση του αναπτυξιακού δράματος, θεωρούνται εργαλείο που αποσκοπεί στη μάθηση. Η προσέγγιση της Δραματικής διαδικασίας είναι ολιστική και αναγνωρίζει τον Άνθρωπο ως μια ελεύθερη οντότητα, που επιχειρεί να προσδιορίσει τη θέση του στο σύμπαν.

Το Δραματικό Περιβάλλον αποτελεί, τον φαντασιακό κόσμο που καλούνται να δημιουργήσουν τα παιδιά. Πηγάζει από τις εμπειρίες τους και από την κοινωνία στην οποία ζουν, όπου αποτυπώνονται οι εμπειρίες τους και οι γνώσεις τους για τον κόσμο. Έτσι δημιουργούν ξανά τον κόσμο τους και φτιάχνουν μία νέα πραγματικότητα. Επομένως, το Δραματικό περιβάλλον, είναι ένα νέο αναδομημένο περιβάλλον που χτίζεται με τη φαντασία των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο Θεατρικός Ρόλος, είναι το μέσο για να εκδηλωθεί και να παρασταθεί μια μυθοπλαστική κατάσταση και να γίνει ορατή με θεατρική πράξη, που έχει ως σκοπό να προσληφθεί από το κοινό. Ο ηθοποιός που παίζει το ρόλο, όπως και να τον εκλαμβάνει, επιχειρεί να προσεγγίσει τη σύνθεση της ανθρώπινης υπόστασης (Παπαδόπουλος, 2010).

Το Δραματικό Παιχνίδι, αποτελεί ένα συνδυασμό Τέχνης και Παιχνιδιού που συμβάλλει σημαντικά στην Πνευματική και όχι μόνον ανάπτυξη των παιδιών. Η εξοικείωση των παιδιών με το Θέατρο πραγματώνεται μέσα από τις πολλαπλές διεργασίες του δραματικού παιχνιδιού που την καθιστά ευπρόσιτη, αφού το δραματικό παιχνίδι όχι μονάχα απελευθερώνει με τρόπο θαυμαστό και απροσδόκητο την δημιουργικότητα του παιδιού αλλά και επισημαίνει την υπεραξία ως ανθρώπινου όντος φέροντος την πολυπρόσωπη δυναμική της κοινωνίας, της σκέψης, της δημιουργίας και της γνώσης μιας γλώσσας καλλιτεχνικής και της συμμετοχής ενός περίλαμπρου, ποιητικού σύμπαντος όπως είναι το Θέατρο (Καραμήτρου, 2004: 61-62).

Ο όρος ανάπτυξη ενός παιδιού αναφέρεται στη Σωματική, τη Γνωστική την Πνευματική και την Κοινωνική ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η σωματική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός υγιούς σώματος και στην πρόληψη της ασθένειας. Η γνωστική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών. Η πνευματική ανάπτυξη έχει να κάνει με το να έχει κάποιος επίγνωση του εαυτού του και του κόσμου γύρω του και μπορεί να περιλαμβάνει πίστη στον Θεό και μια βαθιά φιλία με τον Θεό, συμπεριλαμβανομένης της προσευχής, εκτίμηση του φυσικού κόσμου, σύνδεση με την παρούσα στιγμή – επίγνωση, βαθιά ερώτηση για το τι πραγματικά έχει σημασία για στη ζωή, προβληματισμός σχετικά με τα συναισθήματά και το πώς νιώθει, δέος και θαυμασμό και μια αίσθηση μυστηρίου, καθώς και απόλαυση και διαφάνεια στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Τέλος, η κοινωνική ανάπτυξη αφορά την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το παιδί που του επιτρέπουν να αποτελεί ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας (Feldman, 2019).

Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην παροχή ευκαιριών μάθησης που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα, προωθώντας την ευημερία και την αυτοεκτίμηση τους μέσα από πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες, αναπτύσσοντας την ικανότητά τους για κριτική και ανεξάρτητη σκέψη, προωθώντας τη συναισθηματική τους ζωή και την έκφραση των συναισθημάτων τους, βοηθώντας τα να ζήσουν στιγμές ηρεμίας και προβληματισμού, ενθαρρύνοντάς τα να συζητήσουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες και τις απαντήσεις τους σε προσωπικές εμπειρίες, να δημιουργήσουν και διατηρήσουν

αξιόλογες και ικανοποιητικές σχέσεις και να σκεφτούν τα μυστήρια της ζωής (Tanyi, 2002). Επομένως, η ανάπτυξη του παιδιού γίνεται διαθεματικά, ενώ θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πνευματική διάσταση της μάθησής τους, να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία αυτού που μαθαίνουν και να αναγνωρίσουν τυχόν προκλήσεις που μπορεί να υπάρχουν στη δική τους στάση και τρόπο ζωής, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί με το Δραματικό Παιχνίδι (Τσιάρας,2014).

1.5. Σημασία της Έρευνας

Οι μελετητές των Τεχνών και ειδικότερα του Θεάτρου τείνουν να ξεκινούν την μελέτη τους από το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο και την πολύτιμη προσφορά του σε όλο τον κόσμο. Το Θέατρο όπως είναι γνωστό στον Δυτικό Κόσμο, αποτελεί προϊόν πολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες δημιουργήθηκαν από την Αρχαία Ελλάδα τον 6^ο αιώνα π.Χ. και εκφράζονται μέσα από τις Διονυσιακές τελετές. Ως συνάρτηση κοινωνικών συντεταγμένων, το Θέατρο ανταποκρίνεται στα πολλαπλά και διαφορετικά αιτήματα του ανθρώπου, και δίνει αισθητική απόλαυση, ψυχική ευχαρίστηση και ηθική ανάταση. Κατ' επέκταση, το Θέατρο στο σχολείο επιτελεί μια παιδαγωγική αποστολή που ταυτίζεται με τη λειτουργία και την ύπαρξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του που έχει ως βασικό στόχο την παροχή παιδείας σε νέες γενιές. Μάλιστα, η Δραματική Τέχνη μπορεί να έχει πολλές και ποικίλες θετικές επιδράσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία, στην ειδική αγωγή καθώς και σε πολλές εκφάνσεις της πνευματικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Γραμματάς, 2017).

1.6. Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας

1.6.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται με μια δυαδικότητα στη διδακτική του πρακτική, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να μαθαίνουν για την ίδια μορφή Τέχνης, αλλά και, μέσω αυτής της μορφής Τέχνης. Από τη μία το Δράμα επηρεάζεται σημαντικά από την επαγγελματική πρακτική του Θεάτρου, μαθαίνοντας στους μαθητές να εκφράζονται θεατρικά και να σχεδιάζουν θεατρικά σενάρια. Από την άλλη, οι μαθητές αναπτύσσουν τρόπους απόκτησης της γνώσης μέσω της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, άλλωστε, έχει επιδράσεις στην ανάπτυξη των μαθητών, σε πολλές διαφορετικές εκφάνσεις και στάδια της ανάπτυξής τους (Τσιάρας, 2014).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται ξανά τον εικοστό αιώνα, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής εκείνης της εποχής και των

θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Αρχικά, αντικατέστησε τη Θεατρική Αγωγή που στόχο είχε την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την άσκηση που αφορούσε τη δημιουργία θεατρικής παράστασης στο σχολείο. Στη συνέχεια, έδωσε έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στο αποτέλεσμα, ακολουθώντας τη δική της εξέλιξη ως μορφή τέχνης ή ως μορφή μάθησης. (Κοντογιάννη, 2000). Η εμφάνιση του Εκπαιδευτικού Δράματος, βρήκε πρόσφορο έδαφος από μία παιδαγωγική και θεατρολογική επιστημολογία, την περίοδο της δεκαετίας του '60, στο πλαίσιο ενός μεταπολεμικού κοινωνικού περιεχομένου. Τον 20^ο αιώνα, ξεκίνησε η σταδιακή αναγνώριση της αξίας του δράματος στην εκπαίδευση. Η εργασία των αντισυμβατικών παιδαγωγών, όπως η Harriet Finlay-Jonson και ο Henry Cook, βοήθησε κατά πολύ στη διδασκαλία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίστηκε σταδιακά από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Τσιάρας, 2014)

Η Δραματική Τέχνη, γεννήθηκε στο εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα που έγινε γνωστό ως «προοδευτική εκπαίδευση» (progressive education), το οποίο έκανε την εμφάνισή του στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Το κίνημα είχε επιρροές, από τον Πλάτωνα, τον Γκαίτε, το Σίλερ και το Ρουσσώ, ενώ είχε στόχο τη ανάπτυξη ενός σχολείου όπου τα παιδιά θα αναπτύσσονται και θα μαθαίνουν μέσω της ελεύθερης έκφρασης και των εμπειριών. (Bolton, 2007). Όπως αναφέρει η Κοντογεώργη (2020:35), *«τη δεκαετία του '70 το Δράμα επηρεάστηκε από τον Vygotsky. Ο Vygotsky υποστήριξε τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» η οποία βρίσκεται ανάμεσα στο πραγματικό και στο δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης. Σε αυτή τη ζώνη κινείται το παιδί όταν παίζει. Τα παιδιά νοούν σε συνεργατικό πλαίσιο έννοιες συμβολικές και όχι καθορισμένες και ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να εκθέσουν τις αντιλήψεις τους. Στο Δράμα εφαρμόζεται η έννοια της «σκαλωσιάς» που σύστησε ο Bruner κατά την οποία ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με διάφορα διδακτικά μέσα (σαφείς οδηγίες, διευθέτηση αρμοδιοτήτων κ.τ.λ.) στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης να συγκροτήσουν τον εαυτό τους».*

Σύμφωνα με τη Dorothy Heathcote, το Δράμα αποτελεί μια συλλογική διαδικασία, κατά την οποία όλοι οι μαθητές κάθονται σε κύκλο στην τάξη για να αποφασίσουν πως θα διαχειριστούν μια κατάσταση και να σκεφτούν πως θα λύσουν για παράδειγμα ένα πρόβλημα. Η Heathcote εστίασε στην παιδαγωγική διάσταση του Εκπαιδευτικού Δράματος, και κυρίως, στη βιοματική εξερεύνηση του φανταστικού κόσμου, καθώς και στην κατασκευή γνώσης μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη δραματική διαδικασία, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει το Δραματικό Παιχνίδι (Πίγκου – Ρεπούση, 2019).

1.6.2. Δομιστές στο Χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος

Μερικοί από τους βασικούς δομιστές στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος, που έθεσαν τις βάσεις ή εξέλιξαν το δράμα στην εκπαίδευση παρουσιάζονται παρακάτω.

- David Hornbrook: Στο τέλος της δεκαετίας του '80, αναδεικνύεται το έργο του Hornbrook, ο οποίος ήταν ο βασικός υποστηρικτής της Διδασκαλίας του Θεάτρου ως αμιγώς καλλιτεχνικού αντικειμένου. Υποστήριζε πως, η βιωματική μάθηση είχε ως στόχο να καλλιεργήσει χαρούμενα άτομα και βασίζεται κυρίως, σε στοιχεία του Θεάτρου, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με το Hornbrook, το Δράμα πρέπει να διδαχθεί μέσω της επανασύνδεσης του μαθήματος με το Θέατρο ως μια όψη του Πολιτισμού, η οποία απαραίτητως εμπεριέχει και ένα πολιτισμικό προϊόν, το οποίο αποτελεί η Θεατρική Παράσταση. Έτσι, η θεατρική γνώση αποτέλεσε δομικό συστατικό της επιχειρηματολογίας του θεάτρου ως μέσου καλλιέργειας πολιτισμικών ικανοτήτων και το «όχημα» του ευρύτερου γραμματισμού (Πίγκου – Ρεπούση, 2019).
- Cecily O' Neil: Όπως αναφέρει ο Μαυρούδης (2019:118), «Μια άλλη σημαντική ερευνήτρια η οποία συμμαρύνεται τις απόψεις της Heathcote και του Bolton είναι η Cecily O'Neill». Η O'Neill, χρησιμοποιεί την ορολογία «process drama», ως μια ομπρέλα η οποία καλύπτει τους όρους αυτοσχεδιασμός, δημιουργικότητα στο δράμα (creative dramatics), και δράμα στην Εκπαίδευση (drama in education). Εκλαμβάνει ως βασικό στοιχείο του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον επινοημένο κλειστό κόσμο. Μια κατασκευασμένη ψευδαίσθηση μέσα στην οποία οι μαθητές εξερευνούν ιδέες, θέματα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αντλούν ευχαρίστηση. Ο κεντρικός πυρήνας της δουλειάς της συνδέεται με το «παιχνίδι των ρόλων» (role-play). Ένα παιχνίδι που στηρίζεται στην εναλλαγή των ρόλων και συμβάλλει ώστε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους ηθικά ερωτήματα, να γνωρίσουν καλύτερα την ανθρώπινη φύση κι αν θέλουν, να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και σκέφτονται. Για την O'Neill, η ικανότητα του δασκάλου δεν αφορά τη θεατρική του κατάρτιση ή την ευκολία του να υποδύεται ρόλους. Αλλά το κατά πόσο δύναται να ενθαρρύνει την εξερεύνηση προς το άγνωστο και να οδηγήσει τους μαθητές σε όλες τις πιθανές περιοχές μάθησης, τις οποίες θα συνδημιουργήσει μαζί τους.

- Heathcote: Σύμφωνα με τη Χόντια (2020:4), «Η παιδαγωγική μέθοδος της εισηγήτριας του «*drama in education*», Heathcote (1972) εστιάζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη ορίζεται ως φάση του «εμπειρικού δράματος» (*living through drama*), όπου οι συμμετέχοντες με βάση τις εμπειρίες που είχαν, συμμετείχαν σε ρόλο και ύστερα, ακολουθούσε ο αναστοχασμός από τους μαθητές. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την απεικόνιση και τις 5 συμβάσεις (*depictions-conventions*) κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν την εξερεύνηση διαφόρων πτυχών του προγράμματος και η τρίτη φάση όπου με την τεχνική του μανδύα του ειδικού οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν ευθύνες και να υποδυθούν ρόλους που εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία».

1.6.3. Είδη της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Τα είδη της δραματικής τέχνης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση είναι τα εξής (Γραμματάς, 2015):

- Δραματικό Παιχνίδι
- Δραματοποίηση
- Διερευνητική Δραματοποίηση
- Διακειμενικότητα και Διακειμενική Σύνθεση
- Διασκευή
- Παραμυθιακή Αφήγηση.
- Θεατρικό Αναλόγιο
- Θεατρικό Happening
- Ζητούμενα σε μία σχολική θεατρική παράσταση
- Πολυθέαμα

1.6.4. Το Δραματικό Παιχνίδι στην Εκπαίδευση

Η θεατρική-δραματική εμπειρία των παιδιών, αναπτύσσεται σε δύο παράλληλα επίπεδα:

- Στο πραγματικό, που λειτουργεί στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από διαπροσωπικές σχέσεις και σε πραγματικό χώρο και χρόνο.

- Στο μυθοπλαστικό επίπεδο, που λειτουργεί μέσα στο πραγματικό και δομείται από γεγονότα που επινοούνται και συμβαίνουν στο Δραματικό χώρο και χρόνο (Παπαδόπουλος, 2010).

Η ανάληψη ρόλων στο Δραματικό παιχνίδι έχει περιγραφεί ως μια κοινωνικο-γνωστική εργασία βασισμένη στη μίμηση προτύπων. Στο παιχνίδι ρόλων, ο ένας μπαίνει στη θέση ενός άλλου ατόμου. Ορισμένοι θεωρητικοί θεωρούν αυτή την ικανότητα στενά συνδεδεμένη με την κατασκευή αυτοαντίληψης, ενώ φαίνεται ότι η συναισθηματική συμπεριφορά, η ενσυναίσθηση και η φιλο-κοινωνική συμπεριφορά συνδέονται στενά με το Δραματικό παιχνίδι (Wright,2006). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010:91), το Δραματικό Παιχνίδι, ως μέθοδος, μεταφέρει την ουσία της Τέχνης στον Κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του Θεάτρου στο Παιχνίδι τους. Είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική-θεατρική διαδικασία και μέθοδος που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους και, ιδιαίτερα, μέσω της σωματικής τους έκφρασης, να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες.

Όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2003:80), «οι ανθρωπολόγοι έχουν δείξει σχετικά μικρό ενδιαφέρον για το Δραματικό Παιχνίδι. Υπάρχει καθυστέρηση στη σύζευξη δεδομένων από διαπολιτισμικές μελέτες και ένας διεπιστημονικός διάλογος για τις δεξιότητες που απαιτεί η συμμετοχή στο Δραματικό Παιχνίδι. Έτσι, υπάρχουν πολύ λίγες πληροφορίες για τις πολιτιστικές διαφορές στο Δραματικό Παιχνίδι και είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί το κατά πόσο μια τέτοια συμπεριφορά είναι πολιτιστικά επηρεασμένη. Πολλοί μελετητές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στον Δραματικό χώρο επηρεάζεται από τις Πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί, ενώ η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην έκφραση του παιδιού στο Δραματικό Παιχνίδι.»

Το Δραματικό Παιχνίδι στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση του ζητήματος της αγωγής των παιδιών, η οποία ορίζει το παιδί πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Δραματικό Παιχνίδι έχει τη δική του νομοτέλεια, στηρίζεται στη σκηνική πραγματεία ενός σεναρίου, μιας ιστορίας που συνθέτουν οι συμμετέχοντες. Παίζω άλλωστε σημαίνει σχηματίζω μια ιστορία με τις αρχές της Τέχνης του Θεάτρου, σημαίνει αισθάνομαι και αναπαριστώ. Μέσα από το Δραματικό Παιχνίδι, δηλαδή, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες και να εκφραστούν σε ένα περιβάλλον όπου είναι ελεύθερα να δράσουν,

να αναλάβουν ρόλους, να κάνουν λάθη και να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν (Γραμματάς,2015).

Όπως αναφέρει η Θεολόγη, (2019:25), «μέσα στο Δραματικό Παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν ενεργητικό ρόλο και σταματούν να είναι παθητικοί δέκτες. Επιπλέον αποκτούν κίνητρα και συνεπώς χαρά για τη μάθηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, μεταβάλλεται σε μια δημιουργική πράξη, στην οποία τα παιδιά γίνονται συνδημιουργοί του μαθήματος. Η ελεύθερη έκφραση και ο αυθορμητισμός απελευθερώνουν και δίνουν χαρά στους συμμετέχοντες. Τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους και γνωρίζει το ένα το άλλο καλύτερα, καθώς ξεδιπλώνουν τον εαυτό τους. Σε πολλές περιπτώσεις το διδακτικό κλίμα της τάξης κρατάει τα παιδιά σε απόσταση και δεν τους επιτρέπει να χαλαρώσουν και να γνωριστούν ουσιαστικά. Με το Δραματικό Παιχνίδι, σηκώνονται από τις καρέκλες τους και μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης λειτουργούν ομαδικά και μαθαίνουν να συνεργάζονται, προκειμένου να πετύχουν ένα άρτιο αποτέλεσμα.»

Σύμφωνα με την Καραμήτρου(2010), «η «αρχετυπική» εμπειρία της μίμησης απογειώνει την πραγματικότητα και τη μετουσιώνει σε είδωλο αναπαράστασης κι όχι αντιγραφής. Το δραματικό παιχνίδι είναι μια πράξη τελετουργική, ερμηνευμένη από την εγγενή ανάγκη μετάθεσης του παιδικού στο μυθικό, στο υπερβατικό. Ένα παιδί που παίζει συμφιλιώνεται με το ανοίκειο, προσδίδει «ένθεες» κι ευφάνταστες σημασίες στα αντικείμενα και στις κινήσεις του, τα καθαγιάζει με το θελκτικό βλέμμα της αθωότητας, τα λαμπρύνει και ως μικρός «κοσμοκράτωρ» αναπλάθει, ατενίζει κι ερμηνεύει τον κόσμο μέσα από τα σύμβολα της ίδιας του της επινόησης. Τα μέσα έκφρασης στην ανάπτυξη του δραματικού παιχνιδιού είναι γλωσσικά, τεχνικά και υλικά. Η κίνηση ως «μόρφωμα» υποκινείται από τη δική της νοημοσύνη. Μέσα από τις διεργασίες της δραματοποίησης ανιχνεύονται εναλλακτικές όψεις απόδοσης μια έννοιας. Η γλώσσα της κιναισθητικής νοημοσύνης είναι γιομάτη ρώμη κι απρόσμενες αλήθειες. Ο αισθητικός και κοινωνικός εξευγενισμός είναι τα πολυτίμητα δώρα του δραματικού παιχνιδιού που προωθεί την ένταξη του παιδιού ως ατόμου στην ομάδα, την κοινωνικοποίησή του. Ο εκστασιασμός της γιορτής, ή υποβολή των ρόλων, η υπέρτατη θερμότητα των αισθήσεων, ή πολυχρωμία των ήχων, ή ανέμελη μουσικότητα των κινήσεων, ή ξεγνοιασιά, λαμπρύνουν την τελετουργία της «συμμετοχής». Το δραματικό παιχνίδι παρουσιάζει εν τέλει, απόλυτη συνάφεια με την καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης του παιδιού, καθώς, μέσα από την αποδόμηση και τον πολλαπλασιασμό των αισθήσεων, το εμψυχώνει και το εξευγενίζει. Τα «δανεικά προσωπεία» του δραματικού παιχνιδιού απεμπολούν την πλήξη του αναμενόμενου,

συνθλίβουν τα «στερεότυπα» προτείνοντας «αλλότριες», γόνιμες αλήθειες, ανυπεράσπιστες μέχρι πριν, κι αγωνίσματα με θελκτικές «κορυφώσεις» κι «εξόδους».

Επίσης, όπως αναφέρει η Καραμήτρου (2010:100-101), «μέσα στη στοργική ατμόσφαιρα του Δραματικού Παιχνιδιού αναπτύσσεται η συμμετοχή, η κοινωνικότητα, ο αυτοέλεγχος και κυρίως, η ενσυναίσθηση. Το κιναισθητικό μόρφωμα, κυρίαρχο στοιχείο του Δραματικού Παιχνιδιού δομείται πάνω στη σύγκρουση αντιπάλων δυνάμεων όπως η φωτιά έχει ως αντίπαλο το νερό. Το Δραματικό Παιχνίδι της σύγκρουσης της φωτιάς και του νερού αποκαλύπτει τη διαλεκτική δύναμη της κιναισθητικής νοημοσύνης».

1.6.5. Φάσεις Ανάπτυξης του Δραματικού Παιχνιδιού

Όπως αναφέρει η Ευθυμίου (2020), στον ελληνικό χώρο, το θεατρικό παιχνίδι έχει λάβει συγκεκριμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από τέσσερις φάσεις:

- i. Φάση της Απελευθέρωσης: Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά συγκροτούνται σε ένα δυναμικό σύνολο. Μέσα από ομαδικά παιχνίδια, αποβάλλουν το άγχος και την επιθετικότητα και αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, με ουσιαστικό τρόπο, να χαλαρώνουν και σταδιακά να κατακτούν την ηρεμία
- ii. Φάση της Αναπαραγωγής ή αλλιώς του παιχνιδιού των ρόλων: Τα παιδιά καλούνται μέσω ενός ρόλου να εξωτερικεύσουν το εσωτερικό τους δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα μόνα τους και χωρίς πίεση, προβάλλουν τις εμπειρίες τους, μέσω της διαμόρφωσης ενός ρόλου, που είναι έκφραση του ψυχοπνευματικού τους κόσμου, των βιωμάτων τους αλλά και της δημιουργικής τους φαντασίας.
- iii. Φάση του Σκηνικού Αυτοσχεδιασμού: Είναι η πιο σύνθετη απ' όλες τις υπόλοιπες φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά προχωράνε στην εκτέλεση ενός σκηνικού δρώμενου. Με τη φαντασία τους δημιουργούν αυθόρμητες καταστάσεις, μέσα από τις οποίες, ηγούνται στη δημιουργία ενός σκηνικού δρώμενου, κάτι που όμως, είναι πολύ διαφορετικό από την οργανωμένη παράσταση θεατρικού έργου.
- iv. Φάση της Ανάλυσης: Όπου γίνεται η επεξεργασία πολλαπλών επιπέδων. Τα παιδιά συζητούν, ρωτούν και κρίνουν τις ιδέες τους. Με αυτόν τον τρόπο εθίζονται στον διάλογο, και έτσι ασκούνται στην έκθεση και στη σύλληψη του λογικού επιχειρήματος.

1.6.6. Θεατρική Παιδεία

Οι στόχοι που επιδιώκονται με την εισαγωγή της Θεατρικής Παιδείας, στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διδασκαλίας του μαθήματος στην τάξη είναι (Γραμματάς, 2017):

- **Εκφραστική Ικανότητα:** Γίνεται ενεργοποίηση του Ψυχικού και του Πνευματικού δυναμικού και των λανθανόντων γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μικρών μαθητών. Επίσης, η εξατομικευμένη και η ομαδική κίνηση και η Σωματική έκφραση αποτελούν ένα ακόμη μέλημα. Το Δραματικό Παιχνίδι, όχι μόνον αποτελεί απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά συνθήκη και όρο απαραίτητο για την εξοικείωση του παιδιού με το θέατρο.
- **Επικοινωνιακή Σχέση:** Το Δραματικό Παιχνίδι, παρέχει τη δυνατότητα άμεσης επαφής με το έμψυχο και το άψυχο περιβάλλον του παιδιού, την εγκαθίδρυση ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους που συμμετέχουν στην ίδια διαδικασία και τη δημιουργία βασικών αξιών. Το άτομο συνειδητοποιεί ότι δεν είναι κέντρο τους σύμπαντος και νοιώθει μέλος μιας ομάδας. Ο μικρός μαθητής αντιλαμβάνεται τη σημασία του οργανωμένου συνόλου, τους μηχανισμούς δράσης και τις συνθήκες έκφρασής του.
- **Δραματική Κατάρτιση:** Ένας στόχος της διδασκαλίας του Θεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο, κυρίως στις πιο μεγάλες τάξεις είναι η δημιουργία ενός Δραματικού κειμένου. Πρόκειται για την Τέχνη και την τεχνική του εργαστηρίου γραφής, δηλαδή τη σύνθεση γραπτού λόγου με βάση τις αρχές του Δράματος. Οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, εξοικειώνονται σταδιακά με τη συγγραφή δραματικού διαλόγου και οδηγούνται με την πάροδο του χρόνου να παράγουν ατομικά ή συλλογικά κείμενα. Όλα αυτά γίνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, που θα κληθεί να απαντήσει σε όλες τις προκλήσεις παραγωγής Δραματικού Κειμένου.
- **Καλλιτεχνικές Επιδιώξεις:** Αποτελεί ένα πιο προχωρημένο επίπεδο επαφής των μαθητών με το Θέατρο. Σε πρώτη φάση προϋποθέτει τη γνωριμία των μαθητών με την ίδια φύση του Θεάτρου. Το Δραματικό Κείμενο, τα γνωρίσματά του, την Αισθητική και την Ιδεολογία του. Επίσης, τους συντελεστές της παράστασης και τη συμμετοχή τους στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Η γνωριμία των παιδιών, με την ιστορία του Θεάτρου και την εξέλιξή του, θα τους επιτρέψει να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα

που είναι η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος. Μια άλλη παράμετρος της διδασκαλίας του Θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αυτή που αναφέρεται στη γνωριμία των μαθητών με το Δράμα και την Παράσταση.

Οι επιδιώξεις της Θεατρικής Αγωγής στο Γυμνάσιο είναι:

- **Εκφραστικές Επιδιώξεις:** Βελτίωση και ενδυνάμωση των εκφραστικών μέσων που έχουν κατακτηθεί από προηγούμενη εμπειρία των μαθητών. Η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση, που είναι βασικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού και της Δραματοποίησης. Στην παρούσα φάση, δίνεται προσοχή στην ανάπτυξη των Θεατρικών τρόπων έκφρασης και κυρίως στα στοιχεία υποκριτικής και σκηνοθεσίας της ομαδικής δραστηριότητας που αναπτύσσεται στην τάξη με την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά, στην ανάπτυξη θεατρικών αυτοσχεδιασμών, την υποστήριξη θεατρικών αναλογιών και την παραγωγή θεατρικών διαλόγων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους διδάσκοντες.
- **Δραματικές Ικανότητες:** Η προγενέστερη εμπειρία αποτελεί κι εδώ προϋπόθεση. Οι μαθητές, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ή ενεργώντας μόνοι, καταλήγουν στη σύνθεση κειμένων από διαφορετικά έργα, με διαφορετική Αισθητική, τα οποία όμως ενοποιούνται κάτω από έναν άξονα που δόθηκε, ως πρόταση εργασίας. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, συντελείται η γνωριμία των μαθητών με τα Δραματικά κείμενα που περιλαμβάνουν θεατρικά έργα από διαφορετικές ιστορικές εποχές, ρεύματα και παραδόσεις. Με σεβασμό στο κάθε είδος, ο διδάσκων καλείται να παρουσιάσει τα διάφορα είδη στους μαθητές, τις Αισθητικές, ιδεολογικές και άλλες σκοπιμότητες που εκφράζονται από αυτά.
- **Ιστορικές Γνώσεις:** Η διδακτική του μαθήματος, οφείλει να στηρίζεται και στην Ιστορία. Θα πρέπει τα εγχειρίδια και η μέθοδος ανάπτυξης του μαθήματος, να στηρίζονται στην εξέλιξη του θεάτρου, να αναφέρονται στις φάσεις που πέρασε για να φτάσει στο σήμερα, τόσο σε ό,τι αφορά το κείμενο, όσο και σε ό,τι αφορά την παράσταση. Το συγκεκριμένο μάθημα διδασκαλίας, ξεπερνά τα περιορισμένα πλαίσια εφαρμογής και αποκτά ένα διεπιστημονικό και διαπολιτισμικό περιεχόμενο.
- **Καλλιτεχνικές Δημιουργίες:** Οι μαθητές θα πρέπει όχι μόνον θεωρητικά να γνωρίζουν τις διαφορές των ειδών των κειμένων, αλλά να συνειδητοποιήσουν αισθητικές

κατηγορίες και μορφές, που μπορούν οι ίδιοι να υλοποιήσουν με το Σώμα τους. Εκτός από την Πολιτιστική Παιδεία που λαμβάνουν από όλες τις παραμέτρους της Θεατρικής δημιουργίας και τη σχέση με άλλες εκδηλώσεις του Πολιτισμού, οι μαθητές βελτιώνουν την ψυχοπνευματική τους ικανότητα που θα τους δώσει την δυνατότητα να γίνουν καλοί θεατές του Θεάτρου. (Γραμματάς,2017)

1.6.7. Το Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Νηπιαγωγείο

Από την νηπιακή ηλικία του παιδιού, είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας που θα εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Οι μαθητές, πέραν των γνώσεων που αποκτούν μέσω της εκπαίδευσης, μαθαίνουν να καλλιεργούν την Ψυχή, το Σώμα και το Πνεύμα τους και να αναπτύσσουν φιλίες χωρίς προκαταλήψεις για τους άλλους. Οι Ανθρωπιστικές αξίες που θα αναπτύξουν κατά την πορεία της εκπαίδευσης και της εξέλιξής τους, συνδέονται με την επαφή που έχουν τα παιδιά μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την Τέχνη, τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Αυτές οι αρχές, αναπτύσσονται από την αρχή της προσχολικής ηλικίας στο Νηπιαγωγείο, όπου επιδιώκεται η ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των παιδιών, η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, καθώς και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γραμματάς, 2014).

Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, η γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του και το περιβάλλον του, η έκφραση της Ψυχής και του Σώματος, η ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας, και η ένταξη στην τάξη και η δημιουργία ομάδας, είναι βασικοί στόχοι. Το Δραματικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση που περιλαμβάνει κινησιολογικές και σωματικές κινήσεις, ο αυτοσχεδιασμός και η κίνηση με μουσική, συμβάλλουν στην πνευματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού (Παπαγεωργίου, 2017).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα σε επίπεδο Νηπιαγωγείου δεν μπορεί να εφαρμοστεί στη μορφή και στην έκταση που εφαρμόζεται στο Δημοτικό, κι ακόμη περισσότερο, στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Ωστόσο, γίνεται «δανεισμός» κάποιων βασικών στοιχείων και τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, τα οποία περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (Λαμπρονίκου, 2017: 12- 17):

- Θέμα: Επιλέγουμε ένα θέμα που είναι δύσκολο να κατανοηθεί ως έννοια από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός, ή η διαφορετικότητα, ή η αλληλεγγύη.
- Ερώτημα: Θέτουμε ένα βασικό ερώτημα.

- Αφόρμηση: Η αφόρμηση μπορεί να είναι η επικαιρότητα, π.χ. το προσφυγικό πρόβλημα, καθώς και μία ιστορία που διαπραγματεύεται μία έννοια δύσκολη, π.χ. την αλληλεγγύη.
- Τεχνικές: Κάποιες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Παιχνίδια, Χτίζω τον Ρόλο, Το υλικό που λείπει, Παγωμένη εικόνα-φωτογραφία, Κυκλικό Δράμα, Μακέτα, Ομαδική ζωγραφική, Ρόλος στον τοίχο, Συλλογικός ρόλος, Αντικείμενα του ρόλου, Δάσκαλος σε Ρόλο, Ανακριτική καρτέλα, Κύκλος του Κουτσομπολιού, Κύκλος της Συνείδησης, Διάδρομος της Συνείδησης, Συμβούλια, Σκηνές, Θέατρο της Αγοράς, Κινητική Δράση και Ομαδικό γλυπτό.

1.6.8. Το Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Δημοτικό Σχολείο

Στο Δημοτικό, η Θεατρική Αγωγή γίνεται μόνο με μηχανισμούς οικείους για το παιδί, μέσα από μια άμεση και αναγκαία δραστηριότητα, όπως καθίσταται το Δραματικό Παιχνίδι. Μέσα από αυτό, τα παιδιά αναπλάθουν την καθημερινότητά τους και κάνουν τη δική τους παρέμβαση. Έτσι, το Δραματικό Παιχνίδι αποτελεί μια ιδεώδη μορφή μέσω της οποίας μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να προσεγγίσει τη Θεατρική Πράξη, να συνειδητοποιήσει τη σύνδεση των Τεχνών μεταξύ τους, καθώς και τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, με τις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους (Χατζή, 2019: 74).

Το Δράμα με παιδιά στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου, διαφέρει από το Δράμα με παιδιά σε μεγαλύτερες τάξεις, μόνο ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωση και όχι ως προς τις βασικές προσεγγίσεις του Δράματος. Τα μικρά παιδιά απαιτούν η δουλειά να γίνει πιο εντυπωσιακή και πιο επικεντρωμένη. Ενώ με τα μεγαλύτερα παιδιά, μπορεί στην πορεία να βρεθεί ο δρόμος, με τα μικρότερα παιδιά θα πρέπει να έχει κερδηθεί το ενδιαφέρον από την αρχή. Τα παιδιά ηλικίας πέντε, έξι και επτά ετών, διαθέτουν την ικανότητα να δουλέψουν το Δράμα για μιάμιση ώρα ή περισσότερο, και έχουν ανάγκη μία δομημένη δουλειά, δυνατές εικόνες και ενδιαφέρουσες αφηγήσεις (Woolland, 1999).

1.6.9. Το Σχολικό Θεατρικό Έργο

Το σχολικό θεατρικό έργο αποτελεί ταυτόχρονα και παρουσίαση και παραγωγή. Δημιουργείται στο τέλος μια μακρόχρονης διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στις παρουσιάσεις. Η παραγωγή του σχολικού Θεατρικού έργου, απαιτεί προσεκτική οργάνωση και συντονισμό, αλλά θα πρέπει να είναι μια δραστηριότητα που ξεκινά από την τάξη,

ενθαρρύνει την καλή πρακτική και διευρύνει τις διαστάσεις του ΑΠΣ στο σχολείο (Woolland, 1999).

Οι κύριοι τύποι παράστασης και παρουσίασης στο σχολικό πλαίσιο είναι οι ακόλουθοι (Woolland,1999):

- Ένα άτομο παρουσιάζει, οι υπόλοιποι παρακολουθούν.
- Μια μικρή ομάδα παρουσιάζει και μια άλλη ομάδα παρακολουθεί.
- Μια μικρή ομάδα παρουσιάζει και όλη η τάξη παρακολουθεί και αντίστροφα.
- Παρουσιάσεις μιας τάξης σε μια άλλη: μια τάξη παρουσιάζει τη δουλειά της σε μια άλλη.
- Σχολικές συγκεντρώσεις: μια μικρή ομάδα ή μια τάξη παρουσιάζει τη δουλειά της σε όλο το σχολείο.
- Το έργο της ομάδας Δράματος: ένα κομμάτι Θεάτρου, παρουσιάζεται από μια ομάδα παιδιών που επέλεξαν να δουλέψουν σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος και για το λόγο αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως προσωπική επιλογή.
- Παραστάσεις εκτός σχολείου σε μια συγκεκριμένη ομάδα μέσα στην κοινότητα όπως για παράδειγμα σε ένα νοσοκομείο ή σε έναν οίκο ευγηρίας.
- Το σχολικό έργο: ένα μεγάλο και συνειδητοποιημένο Θεατρικό γεγονός, στο οποίο θα μπορούσαν να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά.

Η σχολική παράσταση, ως διαδικασία στηρίζεται σε παιδαγωγικά δεδομένα, όπως η συλλογικότητα, η συνεργατικότητα και η κατάργηση των διακρίσεων. Όλα αυτά συντελούν, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της παράστασης, στη δημιουργία αρμονικών παιδαγωγικών σχέσεων ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Τα οφέλη της παράστασης είναι τεράστιου καλλιτεχνικού και παιδευτικού περιεχομένου, και αναδεικνύουν την παράσταση ως σύνθετο καλλιτεχνικό γεγονός (Γραμματάς, 2014).

1.6.10. Διδακτικές Προσεγγίσεις στα Πλαίσια του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση αξιοποιεί τεχνικές και μεθόδους και χρησιμοποιεί την αντίστοιχη ορολογία με βάση τις χώρες και το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται. Οπότε, είτε μιλάμε για «Drama in Education», που χρησιμοποιείται κυρίως, στον Αγγλοσαξονικό κόσμο, είτε για «εκπαιδευτικό δράμα», «θεατρικό παιχνίδι» και «δραματοποίηση» που χρησιμοποιείται στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, αυτό στο οποίο

ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει σημασία είναι η προσαρμογή της κάθε τεχνικής στο μάθημά του έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του (Ημέλλου, 2016). Ο καθηγητής που θα εφαρμόσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο θα πρέπει στηριζόμενος στα αντίστοιχα εγχειρίδια να μην ξεχνά τη δυσπόστατη φύση του Θεάτρου ως Λόγου και Πράξης και Επιστήμης και Τέχνης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίσει στους μαθητές τις τεχνικές του ηθοποιού και τις βασικές μεθόδους υπόκρισης όπως της Commedia dell' Arte, του Στανισλάβσκι ή του Μπρεχτ και να αξιοποιήσει την πιθανή ύπαρξη πολυμέσων και οπτικοακουστικού υλικού με τα οποία μπορεί να παρουσιάσει στοιχεία του Θεάτρου (Γραμματάς,2017).

Δύο βασικές προσεγγίσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι το συμμετοχικό και το παραστατικό Δράμα. Το Συμμετοχικό Δράμα εμπλέκει τους μαθητές ενεργά ως ηθοποιούς και δημιουργούς και μπορεί να πάρει τη μορφή δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος για την ανάδειξη της κριτικής σκέψης. Από την άλλη, το Παραστατικό Δράμα προβλέπει οι μαθητές να παρακολουθούν μια παράσταση ή ταινία με σκοπό να προβληματιστούν και να συζητήσουν στη συνέχεια θέματα σχετικά με το αναπαριστώμενο φαινόμενο, αναλαμβάνοντας ίσως στη συνέχεια να παρουσιάσουν σχετικές θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες διατηρούν στοιχεία της συγκεκριμένης εμπειρίας (Κωστή, 2016).

Κάποιες θεατρικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι οι ακόλουθες (Παπαδόπουλος, 2021):

- Αισθησιοκινητική Δράση - Καθοδηγημένη Φαντασία: Στην αισθησιοκινητική δράση ο εμπνευστής, με τη μη λεπτομερειακή λεκτική καθοδήγηση, όσο και με τη διακριτική αλλά ενθουσιώδη σωματική του εμπλοκή στη δράση κατευθύνει τη Σωματική και Κινητική έκφραση, δημιουργώντας την απαραίτητη συναισθηματική ένταση για την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτόν και την ομάδα, αλλά και μεταξύ των συμμετεχόντων.
- Παγωμένη Εικόνα: Οι συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες δημιουργούν εκφραστικές, ακίνητες εικόνες προκειμένου να δείξουν στιγμιότυπα που αναδεικνύουν τα ζητήματα που διερευνούν. Έτσι κάθε ομάδα προετοιμάζει και διαδοχικά δείχνει στην ολομέλεια την εικόνα της ανάλογα με το στόχο της διερεύνησης.
- Εικόνες από τη Ζωή του Χαρακτήρα Ρόλου: Κατά τη διερεύνηση αξιοσημείωτου γεγονότος, απλού γεγονότος ή οποιασδήποτε προσωπικής, διαπροσωπικής ή

Κοινωνικοπολιτικής κατάστασης-σχέσης, τα μέλη των υποομάδων, παρουσιάζουν σε αλληλουχία παγωμένων εικόνων σημαντικά στιγμιότυπα από το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, προκειμένου να κατανοήσουν την εκάστοτε παροντική κατάσταση.

- **Περίγραμμα του Χαρακτήρα/Ρόλου:** Με τον ανασκοπικό της χαρακτήρα, η τεχνική δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των απόψεων του ρόλου και των συμμετεχόντων σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Έτσι πάνω σε επιφάνεια από χαρτί του μέτρου σχεδιάζεται το περίγραμμα του Σώματος ενός συμμετέχοντα σε Θεατρικό Ρόλο, ενώ οι υπόλοιποι ως μέλη της ομάδας γράφουν όσα ο ρόλος σκέπτεται για τη διερευνώμενη κατάσταση και τη ζωή του ή και του απευθύνουν γραπτά ερωτήματα, σχόλια, προβληματισμούς και κρίσεις.
- **Ανίχνευση της Σκέψης και της Κοινωνικής Κατάστασης-Φωναχτές Σκέψεις:** Σε παγωμένη εικόνα, οι συμμετέχοντες σε Θεατρικό ρόλο απαντούν στις ερωτήσεις του εμψυχωτή ή άλλων μελών της ομάδας, επιλέγοντας να απαντούν παραμένοντας ακίνητοι ή με λιτή κίνηση, δείχνοντας την Κοινωνική κατάσταση με τη χειρονομιακή στάση του ρόλου.
- **Γραφή και Ανάγνωση σε Ρόλο:** Οι συμμετέχοντες σε Θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου αναπτύσσουν γραπτό λόγο ευθύνης καθώς καλούνται να πάρουν θέση απέναντι στο χαρακτήρα. Έτσι, συνθέτουν διάφορα είδη κειμένων, όπως επιστολές, μηνύματα κτλ.
- **Συλλογικός Χαρακτήρας Ρόλος:** Η αναπαράσταση μιας κατάστασης σε παγωμένη εικόνα αναλαμβάνεται από ομάδα συμμετεχόντων στον ίδιο ρόλο. Όταν τους ζητηθεί αναλαμβάνουν πολλές συνειδήσεις και ταυτότητες του ίδιου προσώπου, μονολογούν ή απαντούν σε ερωτήματα του εμψυχωτή για την κατάσταση, που τα αποδίδουν με την ανάλογη χειρονομιακή στάση.
- **Μαρτυρία:** Πρόκειται για την αφήγηση γεγονότος από έναν ή πολλούς μάρτυρες ενώπιον των συμμετεχόντων, σε θεατρικό ρόλο ή ρόλο ακροατηρίου. Με νωπές τις μνήμες, αμέσως μετά ή με το πέρασμα του καιρού και με συχνά αντικρουόμενα συναισθήματα, οι μάρτυρες αναφέρονται στα γεγονότα κρίνοντάς τα από την προσωπική τους οπτική με βάση τον κώδικα αρχών και αξιών τους.
- **Αντικρουόμενες Σκέψεις/ Συμβουλές – Διάδρομος Συνείδησης:** Μπροστά σε ένα πολύ σοβαρό δίλημμα, που αντιμετωπίζει ένας χαρακτήρας και για το οποίο θα χρειαστεί να πάρει απόφαση, οι συμμετέχοντες πρέπει να εκφράσουν τη θέση τους, συχνά, αντίθετη από αυτή των άλλων.

- Παρακολούθηση: Οι συμμετέχοντες σε έναν ρόλο, παρακολουθούν άλλους ρόλους προκειμένου να ερευνήσουν μια κατάσταση. Αναζητούν γραπτά ή οπτικοακουστικά ως υλικό το οποίο θα χρησιμοποιήσουν για να ερμηνεύσουν δεδομένα. Η τεχνική αναπτύσσει τη δεξιότητα ενεργητικής παρακολούθησης-ακρόασης, αλλά και αξιολόγησης της Ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, η παρακολούθηση που είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της ψηφιακής τεχνολογίας, με χρήση κινηματογραφικών και άλλων συσκευών.
- Καρέκλα των Αποκαλύψεων (hot seating): Ένας συμμετέχων σε Θεατρικό ρόλο, απαντάει σε ερωτήσεις του ακροατηρίου, που μπορεί να ρωτάει ό,τι θέλει, ενώ ο ρόλος απαντάει μόνο σε όποιες ερωτήσεις κρίνει εκείνος. Καθένας από το ακροατήριο μπορεί να κάνει μόνο μία ερώτηση, ενώ μπορεί να επανέλθει με άλλη, αφού μεσολαβήσει η ερώτηση κάποιου άλλου.
- Μανδύας του Ειδικού: Αυτή η τεχνική, επιτρέπει στους συμμετέχοντες, που είναι ειδικοί σε ένα αντικείμενο, να ερευνήσουν ένα ζήτημα στο πλαίσιο μιας θεματικής που δε συνδέεται απαραίτητα με κάποια μυθοπλασία.
- Συνέντευξη: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημοσιογράφων ή μελών εξεταστικής επιτροπής, συλλέγουν πληροφορίες για πρόσωπα και καταστάσεις στο πλαίσιο διερεύνησης μια υπόθεσης. Απαιτείται επινόηση των ερωτήσεων, έτσι οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν την οργανωτική αλλά και την επικοινωνιακή τους ικανότητα.
- Αυτοσχεδιασμός: Κατά τον αυτοσχεδιασμό, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, δημιουργείται ένα περιβάλλον βασισμένο στην πρωτοτυπία, την ευχέρεια και την ευελιξία σκηνικών ενεργειών. Δεν απουσιάζει ένα πλαίσιο δράσης, και η ύπαρξη σχεδίου είναι προϋπόθεση παρουσίασης μιας μεθοδευμένης υπόθεσης.
- Κάρτα Ρόλου: Πριν την έναρξη όλων των τεχνικών, στις οποίες απαιτείται ανάληψη ρόλου, προτείνεται κατά περίπτωση, η χρήση καρτών ρόλου οι οποίες δίνουν στο συμμετέχοντα πληροφορίες για την προσωπικότητα του ρόλου που θα αναλάβει καθώς και πληροφορίες για τη Σκηνική Δράση την οποία ακολούθησε.
- Θέατρο Forum: Μια κοινωνική κατάσταση, διερευνάται σκηνικά σε περιβάλλον όπου δύο άνισες δυνάμεις κοινωνικά και πολιτικά αγωνίζονται για πειθώ, μέσω διαλόγου για την επιβολή της άποψής τους. Στον αυτοσχέδιο αγώνα μπορεί ο εμπυχωτής να

έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή, καλώντας όποιον θέλει από το ακροατήριο να πάρει θέση και να αντιπροτείνει τη δική του διαφορετική ματιά.

- **Παιχνίδι Ρόλου-Αρμονία:** Στο παιχνίδι ρόλου (role playing), ένα θέμα που απαιτεί σοβαρή αντιμετώπιση διερευνάται από τους συμμετέχοντες σε Θεατρικό ρόλο, με στόχο την εύρεση λύσεων τους ζητήματος.
- **Δραματοποιημένη αφήγηση:** Κατά την Αφήγηση μιας ιστορίας από τον εμπυχωτή, κάποια μέλη της ομάδας την αναπαριστούν σκηνικά. Έτσι, η αφήγηση μετατρέπεται σε σκηνικές εικόνες μέσω της ακρόασης και της αναπαραστατικής ετοιμότητας.
- **Ψηφιακές Τεχνικές:** Οι ψηφιακές τεχνικές στο πλαίσιο των νέων τεχνολογιών, μπορούν να αποτελέσουν εποπτικό μέσο, για την εμπλοκή των συμμετεχόντων στο ψηφιακό δραματικό περιβάλλον.
- **Αλληγορία:** Η αλληγορία αποτελεί δημιουργική τεχνική, καθώς διαμορφώνει ένα μεταφορικό δραματικό περιβάλλον. Σχέσεις και καταστάσεις διερευνώνται στον αλληγορικό Κόσμο. Η έκφραση και η επικοινωνία στο αλληγορικό περιβάλλον, μπορεί να είναι αυθεντική, απαλλαγμένη από ταμπού, κλισέ και Κοινωνικά στερεότυπα.
- **Τελετουργία:** Η τεχνική αφορά, στην αναπαράσταση εθίμων, τελετών και εθιμοτυπικών διαδικασιών, που αντλούνται από τη Δημόσια Ζωή και την καθημερινότητα. Το Δραματικό περιβάλλον αποκτά αυστηρή δομή, και ο παραγόμενος Λόγος υπόκειται σε ένα τυπικό που καθιερώνει μια επισιμότητα, σε μια ελεγχόμενη ροή κινησιολογικών μοτίβων.
- **Αναλόγιο- Χορωδιακή Απαγγελία:** Ατομικά ή συλλογικά εν χορώ και σε Θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου, δίνοντας έμφαση στη «Θεατρικότητα» της αφήγησης μέσω της εκφραστικότητας.

Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δεν πρόκειται στην ουσία για διδασκαλία του Δράματος, αλλά αξιοποίηση των στοιχείων του νέου αντικειμένου με διαφορετικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό. Έτσι το περιεχόμενο της έννοιας «Θεατρική Αγωγή» μετεξελίσσεται ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται αλλά και την φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατρέπεται από «δάσκαλο-εμπυχωτή» και «παιδαγωγό-καλλιτέχνη» σε «θεατροπαιδαγωγό» (Κωστή, 2016).

1.6.11. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης

Ο εκπαιδευτικός, πέραν του ρόλου του ως Δασκάλου είναι και ένας καλλιτέχνης που προσπαθεί μέσω της Δραματικής Τέχνης να διδάξει τους μαθητές του. Έτσι, ο στόχος του εκπαιδευτικού, σε όποια βαθμίδα κι αν ανήκει, είναι να αποτελέσει το «όχημα» ανάμεσα στην παρεχόμενη γνώση και στην επιδιωκόμενη γνώση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, στηριζόμενος στην κατάρτισή του, στην παιδαγωγική μέθοδο και την εκπαιδευτική του εμπειρία, προσαρμόζει τη θεωρητική γνώση στις υπάρχουσες συνθήκες προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές του γνώσεις, πληροφορίες, εμπειρίες και δεδομένα σε περισσότερους τομείς του θέματος (Γραμματάς, 2014). Όπως αναφέρει η Κωστή, (2016:103), ανάλογα προς το βαθμό συμμετοχής του διδάσκοντος στο Δράμα, αυτό μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- Αυτοσχέδια έκφραση ως απόκριση σε ερέθισμα του περιβάλλοντος χώρου.
- Αυτοσχέδια έκφραση χωρίς ερέθισμα, με ελεύθερη απόκριση των μαθητών κατάλληλη κατ' εξοχήν για εφήβους.
- Προγραμματισμένη από τους μαθητές Δραματοποίηση με περιθώρια για αυτοσχεδιασμούς, κατάλληλα για μικρά παιδιά.
- Κατευθυνόμενη Δραματοποίηση, χωρίς συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην έκφραση, κατάλληλη για παιδιά που δεν είναι εξοικειωμένα με ανάλογους τρόπους εργασίας.
- Δραματοποίηση με συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ρόλο, ο οποίος τροφοδοτεί και ενδυναμώνει τους συνεκτικούς δεσμούς της ομάδας.

Θεμελιώδες γνώρισμα όλων των Θεατρικών τεχνικών πάντως είναι η διαλεκτική συνάντηση των οπτικών γωνιών με την ποικιλότητα των αντίθετων αντιλήψεων και ερμηνειών να καθιστούν την ετερότητα (diversity) γονιμοποιό και απελευθερωτική προϋπόθεση για τον εμπλουτισμό της έκφρασης, και της διαλογικής επικοινωνίας, με τη διαμεσολάβηση ενός εμπυχωτή (Παπαδόπουλος, 2021:76). Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία και την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας και της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος καλείται να πάρει το ρόλο του εμπυχωτή στο Δραματικό Παιχνίδι και αυτό είναι κάτι που μπορεί να επιφέρει πολλές και σημαντικές αλλαγές στην ευρύτερη λειτουργία της τάξης. Βασικός στόχος και προτεραιότητα του εμπυχωτή είναι να δημιουργήσει μία κοινότητα με στόχο την ανάπτυξη γνήσιων σχέσεων και της αυθεντικότητας του μαθητή. Η διαφορά του δασκάλου με τον εμπυχωτή είναι πως ο

δάσκαλος, συχνά λόγω της πίεσης που έχει για την κάλυψη της εκπαιδευτικής ύλης, δεν δίνει προσοχή στην παιδαγωγική διάσταση, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών. Αυτό που χρειάζεται η σημερινή πραγματικότητα είναι μια πίστη που θα εμπνεύσει με στόχο να αλλάξει τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο εμπνευστής παρουσιάζει τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα με σκοπό να προκαλέσει το ξύπνημα των αισθήσεων, την αποδέσμευση ενός ψυχικού αποθέματος, ενός ατομικού αινίγματος, που ζητά διέξοδο και λύση. Οι ίδιες ασκήσεις και τα παιχνίδια εγκαινιάζουν έναν αγώνα με τη δύναμη της συνήθειας, η οποία εφησυχάζει και τελικά πτωχεύει τις αισθήσεις και εμποδίζει την εμφάνιση και αξιοποίηση του ανοίκειου, του αναπάντεχου και της έκπληξης. Η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που παρέχεται στο παιχνίδι εξασφαλίζει το «όχημα», το μέσο εξόρυξης του ψυχικού αυτού αποθέματος. Στο ίδιο πλαίσιο, η κανονικότητα της πραγματικής ζωής μεταμορφώνεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία βρίσκεται μαζί της σε μια δυναμική (κριτική ή ανατρεπτική) σχέση. Στην αναγωγή αυτή, ο παίχτης, ως υποκείμενο, αντικείμενο και μέσο της καλλιτεχνικής διαδικασίας, αναμειγνύεται ολιστικά (σώμα, νους, αίσθημα), παίζει, κατασκευάζει μορφές, αναπαριστά, εκτίθεται με όλα τα υλικά που τον συνθέτουν. (Λενακάκης, 2013:65).

1.7. Περιεχόμενα Εργασίας

Σε αυτή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζεται συνοπτικά η Δραματική Τέχνη και η ιστορία της από την Αρχαία Ελλάδα στο σήμερα. Επίσης, παρουσιάζεται, η συμβολή της Δραματικής Τέχνης σε κοινωνικό, πολιτισμικό και ψυχολογικό επίπεδο και γίνεται αναφορά στο ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη των παιδιών σε διάφορα επίπεδα, όπως για παράδειγμα σε τομείς της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η προβληματική της έρευνας και παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις θεωρίες εκείνες οι οποίες σφαιρικά καλύπτουν τους όρους της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, εξάγονται συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις για αξιοποίηση των ευρημάτων στην εκπαίδευση των παιδιών και περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη διά Βίου Ανάπτυξη

Οι παρακάτω προσεγγίσεις, αποτελούν βασικές αρχές για την Ανθρώπινη συμπεριφορά και ανάπτυξη (Feldman, 2019):

- Ψυχοδυναμική Προσέγγιση: Η συμπεριφορά σε όλη τη διάρκεια της ζωής παρωθείται από εσωτερικές, υποσυνείδητες δυνάμεις που προέρχονται από την παιδική ηλικία και στις οποίες το άτομο δεν μπορεί να ασκήσει σημαντικό έλεγχο. Κυριότεροι εκπρόσωποι είναι οι Sigmund Freud και Erik Erikson.
- Συμπεριφορική Προσέγγιση: Η ανάπτυξη περιγράφεται με βάση την παρατηρούμενη συμπεριφορά και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Κυριότεροι εκπρόσωποι είναι οι John B. Watson, B.E Skinner και Albert Bandura.
- Γνωστική Προσέγγιση: Δίνεται έμφαση στο πώς οι αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι Άνθρωποι γνωρίζουν, κατανοούν και σκέπτονται για τον Κόσμο, επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Κύριος εκπρόσωπος είναι ο Jean Piaget.
- Ανθρωπιστική Προσέγγιση: Η συμπεριφορά επιλέγεται μέσω της ελεύθερης βούλησης και παρωθείται από τη φυσική ικανότητα του ατόμου να προσπαθεί να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του. Κυριότεροι εκπρόσωποι είναι οι Carl Rogers και Abraham Maslow.
- Συναφειακή/Αλληλεπίδραση: Η ανάπτυξη πρέπει να μελετάται με όρους αλληλεπίδρασης του Φυσικού, του Γνωστικού, του Κοινωνικού κόσμου και του Κόσμου της Προσωπικότητας του Ατόμου. Κυριότεροι εκπρόσωποι είναι οι Urie Bronfenbrenner και Lev Vygotsky
- Εξελικτική Προσέγγιση: Η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της γενετικής κληρονομιάς των προγόνων. Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας και η συμπεριφορά που έχουν προσαρμοστική αξία για την επιβίωση του είδους, έχουν κληροδοτηθεί μέσω της διαδικασίας της φυσικής επιλογής. Οι επιδράσεις προήλθαν από το πρώιμο έργο του Καρόλου Δαρβίνου και του Konrad Lorenz.

2.2. Θεωρίες Κοινωνικογνωστικής Μάθησης

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η έρευνα του Bandura είχε πάρει μια πιο ολιστική κλίση και οι αναλύσεις του έτειναν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη επισκόπηση της ανθρώπινης γνώσης στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης. Η θεωρία που επέκτεινε από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης σύντομα έγινε γνωστή ως κοινωνική-γνωστική θεωρία. (Bandura, 1999). Αυτή η θεωρία παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση, την πρόβλεψη και την αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφορά. (Green & Peil, 2009). Επιπλέον, η κοινωνική-γνωστική θεωρία δίνει μεγάλη έμφαση στις γνωστικές έννοιες. Επικεντρώνεται επίσης στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι ενήλικες λειτουργούν γνωστικά στις κοινωνικές τους εμπειρίες και πώς αυτές οι γνωστικές εμπειρίες επηρεάζουν στη συνέχεια τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη. Βασικές υποθέσεις του Bandura (2006) συχνά αντιτίθενται στη σχέση με τους αμερικανικούς συμπεριφοριστές, πρώτιστα επειδή βλέπει τη θεωρία του ως «γνωστική» και όχι «συμπεριφοριστική». Αυτή η ένσταση, παρά την έμφαση που δίνει στην κοινωνική προέλευση των γνωστικών διεργασιών, είναι ο λόγος για τον οποίο το έργο του εμπίπτει στο εξωγενές πρότυπο των αναπτυξιακών θεωριών. Εν ολίγοις, υποστηρίζει ότι τα άτομα μαθαίνουν τόσο συμπεριφορές όσο και γνωστικές στρατηγικές παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων (Green & Peil, 2009).

Οι McCormick και Martinko (2004) με βάση τις μελέτες τους εισάγουν μερικές βασικές υποθέσεις της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας. Ισχυρίστηκαν ότι: οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν παρατηρώντας τους άλλους, η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει ή όχι σε αλλαγή συμπεριφοράς και η μάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς αλλαγή στη συμπεριφορά (παρατήρηση χωρίς μίμηση). Όσον αφορά τη συμπεριφορά, μερικοί άλλοι ερευνητές όπως ο Betz (2007) υποστήριξαν τις βασικές υποθέσεις του Bandura για τη κοινωνική γνωστική θεωρία και επεσήμαναν ότι η συμπεριφορά κατευθύνεται προς συγκεκριμένους στόχους, η συμπεριφορά τελικά γίνεται αυτορρυθμιζόμενη και η γνώση παίζει ρόλο στη μάθηση. Και τέλος, ορισμένες μελέτες υποστήριξαν ότι η ενίσχυση και η τιμωρία έχουν έμμεσες και όχι άμεσες επιπτώσεις στη μάθηση και τη συμπεριφορά (Green & Peil, 2009).

Στο πλαίσιο αυτής της ατζέντας, ο Bandura προσπαθεί να εξηγήσει τέσσερις τύπους μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα τέσσερα χαρακτηριστικά για τα φαινόμενα είναι τα εξής: 1) Επίδραση εκμάθησης παρατήρησης και απόκτηση νέας συμπεριφοράς από το μοντέλο. 2) Επίδραση διευκόλυνσης απάντησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αυξανόμενη συχνότητα της μαθημένης συμπεριφοράς μετά από το πρότυπο ενισχύεται για την ίδια συμπεριφορά. 3) Επίδραση αναστολής απάντησης. Μειωμένη συχνότητα της μαθημένης συμπεριφοράς μετά

από παρατήρηση του τιμωρημένου πρότυπου. 4) Επίδραση μη απόκρισης. Επιστροφή της ανασταλόμενης απάντησης μετά από παρατήρηση του πρότυπου που συμπεριφέρεται με δυσμενείς συνέπειες (Green & Peil, 2009).

Οι άνθρωποι είναι μόνο μερικά προϊόντα του περιβάλλοντός τους. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι δημιουργούμε ωφέλιμα περιβάλλοντα και στη συνέχεια προχωρούμε στην άσκηση ελέγχου σε αυτά. Επιλέγοντας περιβάλλοντα προσεκτικά, μπορούμε να επηρεάσουμε αυτό που θα γίνουμε. Οι επιλογές μας επηρεάζονται τόσο από τις πεποιθήσεις μας όσο και από τις δυνατότητές μας (Bandura, 1997). Ο Bandura προτείνει μόνο μία εσωτερική αρχή που αποτελείται από τρία αλληλοεπιδρώντα στοιχεία. Η αρχή αυτή ονομάζεται τριαδική αμοιβαιότητα. Μερικοί μελετητές όπως οι Betz (2007) και Green και Peil (2009) υποστήριζαν την άποψη του Bandura της τριαδικής αμοιβαιότητας, καθορίζοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά ως μια τριαδική, δυναμική, και αμοιβαία αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων, της συμπεριφοράς, και του περιβάλλοντος. Σε μια πιο προσεκτική παρατήρηση, αυτές οι τρεις βασικές αρχές λειτουργούν με αμοιβαίο χαρακτήρα.

2.3. Θεωρία Δραστηριότητας

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της Θεωρίας Δραστηριότητας είναι η επικέντρωσή της στην επιχειρηματολογική (διαλεκτική) ανάλυση σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και των διαμεσολαβημένων εργαλείων ή τεχνουργημάτων τους (σκοπός) που έχουν διαμορφωθεί από την ανθρώπινη δραστηριότητα (τεχνικά στοιχεία). Με την πρόοδο του Διαδικτύου, των πληροφοριακών συστημάτων και των τεχνολογιών πληροφορικής, η Wartofsky(1979) προτείνει αυτά τα πληροφοριακά συστήματα ως εργαλεία διαμεσολαβημένων ανθρώπινων δραστηριοτήτων που έχουν ως χαρακτηριστικά: Μπορούν να είναι πρωτογενή – απτά, εξωτερικά ή φυσικά, δευτερεύοντα – εσωτερικά, σημειωτικά ή διανοητικά ή τριτοβάθμια – σχηματικά όπου ο νους και ο πολιτισμός δρουν μαζί, όπως περιβάλλοντα ή οικοσυστήματα. Μια δραστηριότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο δράσεων που στοχεύουν σε συγκεκριμένους στόχους και λειτουργίες. Οι δράσεις αυτές αναφέρονται σαφώς στον τομέα των πληροφοριακών συστημάτων και μπορούν να βρεθούν στις συνήθειες και γνωστικές ή συμπεριφορικές διαδικασίες που αποτελούν κοινό στοιχείο δραστηριοτήτων που αφορούν συστήματα πληροφοριών. Η ανθρώπινη πλευρά των Πληροφοριακών Συστημάτων αναφέρεται συνήθως ως Αλληλεπίδραση Ανθρώπινου Υπολογιστή. Αυτή η αλληλεπίδραση περιλαμβάνει την αντιπαραβολή του υπολογιστή και τη σειρά υποστηρικτικών εργαλείων του, όπως εφαρμογές λογισμικού και εργαλεία επικοινωνίας, όπως το Διαδίκτυο, για τη

διευκόλυνση και τη βελτίωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων εργασίας και των διαδικασιών επικοινωνίας.

Στη δεκαετία του 1990, οι ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συνάφεια της Θεωρίας Δραστηριότητας με τη μελέτη στα Πληροφοριακά Συστήματα και την Αλληλεπίδραση των Ανθρώπινων Υπολογιστών (Bodker, 1990; Grifford - Inindi, 1999; Hassan, 1998; Kuutti, 1996). Μια πρώιμη μελέτη σχετικά με την αλληλεπίδραση με τον ανθρώπινο υπολογιστή πραγματοποιήθηκε από τον Bodker (1990). Στη μελέτη του, η Θεωρία Δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των επιπέδων αλληλεπίδρασης χρησιμοποιώντας ένα τριτοβάθμιο εργαλείο στις διαδικασίες δημιουργίας γνώσης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δραστηριοτήτων των προγραμματιστών τεχνολογίας πληροφοριών και των δραστηριοτήτων των χρηστών των προϊόντων τους. Σε μια άλλη μελέτη, η Korpela et al. (2002) ανέλυσε το πλαίσιο θεωρίας δραστηριότητας στην ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων ως εργασιακή δραστηριότητα στο πλαίσιο. Βρήκαν το πλαίσιο προστιθέμενη αξία στην ανάλυσή τους μέσω της βελτίωσης και της φυσικής εξέλιξης των πραγματικών δεδομένων που μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα και γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό από τους ανθρώπους.

Σε μεταγενέστερη έρευνα των Hakkinen και Korpela (2006), η Θεωρία Δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση των πρακτικών διαχείρισης πληροφοριών, στο πλαίσιο ενός δικτύου δραστηριοτήτων φροντίδας μητρότητας (στην εφαρμογή υγειονομικής περίθαλψης και στο σχεδιασμό λογισμικού). Διαπίστωσαν ότι η χρήση της Θεωρίας Δραστηριότητας αποδείχθηκε χρήσιμη όχι μόνο για την κατανόηση των δραστηριοτήτων της ομάδας χρηστών στην ανάπτυξη συστημάτων πληροφοριών, αλλά επέτρεψε επίσης μια πολύπλευρη ανάλυση των πληροφοριών και των χρηστών της και τη δυναμική μεταξύ τους. Επεκτείνοντας την έρευνα αυτή, οι Karlsson και Wistrand (2006) μελέτησαν τη σύζευξη της θεωρίας δραστηριότητας με τη μηχανική μεθόδων, ως θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση της ανάπτυξης συστημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η μηχανική μεθόδων από τη σκοπιά της θεωρίας δραστηριότητας μπορεί να διακριθεί μέσω της συλλογικότητας των παραγόντων που ακολουθούν διαφορετικούς κανόνες και δραστηριότητες με τη μορφή μεθόδων, προκειμένου να καθοδηγηθούν και περαιτέρω βελτιώσεις στις διαδικασίες εργασίας για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων ή αποτελεσμάτων. Καθώς η ανάπτυξη συστημάτων είναι μια κοινωνικά συνεργατική δραστηριότητα, η θεωρία δραστηριότητας λειτουργεί καλά με τη μηχανική μεθόδων που έχει οφέλη ως θεωρητική άσκηση και πρακτικό εργαλείο.

Στη μελέτη των Crawford και Hasan (2006), οι ερευνητές χρησιμοποίησαν διάφορες τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας για να απεικονίσουν την αξία της Θεωρίας Δραστηριότητας σε ένα περιβάλλον πληροφοριακών συστημάτων. Μελέτησαν τα στοιχεία των δραστηριοτήτων (πώς οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα) και τις σχέσεις μεταξύ τους (μαζί) με τη βοήθεια εξελεγμένων εργαλείων σε ένα σύνθετο περιβάλλον. Στην εργασία, ανέπτυξαν ένα πλαίσιο θεωρίας δραστηριότητας επτά σημείων και το χρησιμοποίησαν για να παρουσιάσουν και να αναλύσουν πέντε ερευνητικές δραστηριότητες που παραδειγματίζονται ως βινιέτες, οι οποίες αξιοποιούσαν το τεχνικό περιβάλλον χρησιμοποιώντας εργαλεία και λογισμικό συστημάτων πληροφορικής και επικοινωνιών, όπως η μέθοδος QSort, η Leximancer, η Stella, η E-Viva και η Go*Team, ως τρόπος διαμόρφωσης των δραστηριοτήτων με διαφορετικούς τρόπους.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της Θεωρίας Δραστηριότητας στη μελέτη των κοινωνικοτεχνικών συστημάτων για τον συνδυασμό της πολυπλοκότητας των συλλογικών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον των Πληροφοριακών Συστημάτων. Η μελέτη κατέδειξε ότι το πλαίσιο θεωρίας δραστηριότητας ήταν μια κατάλληλη προσέγγιση που ήταν σε θέση να προσθέσει τον πλούτο και τη διορατικότητα του περιβάλλοντος που μελετάται στην έρευνα. Όπως έχουν δείξει αυτά τα ερευνητικά προγράμματα, η Θεωρία Δραστηριότητας δεν είναι απλώς μια μεθοδολογία που είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο πολύτιμο για την ανάλυση των ανθρώπινων πρακτικών στις πολλαπλές διαστάσεις των ατομικών δραστηριοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Kuutti, 1996).

Οι Crawford και Hasan (2006) προσθέτουν σε αυτό τους ισχυρισμούς τους ότι η Θεωρία Δραστηριότητας παρέχει μια πλούσια, ολιστική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα μαζί με τη βοήθεια εξελεγμένων εργαλείων σε σύνθετα δυναμικά περιβάλλοντα όπου η κοινωνικά κατασκευασμένη, συλλογική γνώση είναι η κυρίαρχη πηγή μάθησης, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Πράγματι, η Θεωρία Δραστηριότητας προσανατολίζεται προς μια πρακτική που ενσωματώνει μια ποιοτική προσέγγιση που προσφέρει έναν διαφορετικό φακό για την ανάλυση των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους. Επικεντρώνεται αρκετά τακτοποιημένα στις ανθρώπινες δραστηριότητες σε τομείς όπως ο τομέας της εκπαίδευσης.

Στο έργο των Scanlon και Issroff (2005) υπάρχουν άφθονες ενδείξεις ότι η Θεωρία Δραστηριότητας είναι κατάλληλη για την εκπαιδευτική έρευνα. Η έρευνά τους εξετάζει την τρέχουσα χρήση των τεχνολογιών μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση τις

εμπειρίες των φοιτητών και των καθηγητών στη χρήση εργαλείων διδασκαλίας βασισμένων στην τεχνολογία. Χρησιμοποιώντας τη Θεωρία Δραστηριότητας, η μελέτη υιοθέτησε την τεχνολογία μάθησης ως εργαλείο στην κοινότητα ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα ήταν ο φοιτητής, το αντικείμενο ήταν ο σκοπός της εργασίας και το επιθυμητό αποτέλεσμα ήταν η περισσότερη μάθηση για τον φοιτητή. Το Σύστημα Δραστηριότητας σχεδιάστηκε με την προοπτική του δασκάλου, ή οποιουδήποτε άλλου μέλους της κοινότητας, όπως ο διευθυντής του τμήματος. Αυτές οι έννοιες επέτρεψαν στους ερευνητές να διερευνήσουν τις συνέπειες και να εξετάσουν διαφορετικά αποτελέσματα που έχουν επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών της μαθησιακής κατάστασης. Η έρευνά τους επιβεβαίωσε ότι η Θεωρία Δραστηριότητας, ως πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων, παρέχει ένα μέσο για την παρατήρηση της εμφάνισης μοτίβων στην ανθρώπινη δραστηριότητα όσον αφορά την επίτευξη στόχων και σκοπών, την ευαισθητοποίηση, την εστίαση της προσοχής και των εργαλείων. Με άλλα λόγια, η Θεωρία Δραστηριότητας βλέπει τον πυρήνα μέσα σε μια διαλεκτική διαδικασία μεταξύ υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας, μάθησης και πράξης, ατομικής και συλλογικής, τεχνικής και κοινωνικής, καθώς και σιωπηρής και ρητής γνώσης (Crawford & Hasan, 2006).

Στην εκπαίδευση, η συνεργατική ομαδική δραστηριότητα είναι το κλειδί για την προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών στην τάξη. Μέσα από ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον ο μαθητής ενθαρρύνει τις ερωτήσεις, εξηγώντας και δικαιολογώντας απόψεις, αρθρώνοντας συλλογιστική και επεξεργάζεται και αντανακλά τις λαμβανόμενες γνώσεις. Μια άλλη μεγάλη πρόκληση στην εκπαίδευση είναι η άνοδος της συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζεται από τους υπολογιστές ως νέα εργαλεία διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Gifford και Enyedy (1999), η Θεωρία Δραστηριότητας είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο που περιλαμβάνει μοντέλα δημιουργίας γνώσης, προοπτικές και αντικείμενα για να καθοδηγήσει το σχεδιασμό συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης που υποστηρίζονται από υπολογιστή. Η Θεωρία Δραστηριότητας είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τη φύση των συνεργατικών δραστηριοτήτων και να υποδείξει πώς οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν κοινωνικά, ενώ αλληλοεπιδρούν με την τεχνολογία. Αυτό επιτρέπει τον βέλτιστο σχεδιασμό εργαλείων για την αποτελεσματική υποστήριξη συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης που υποστηρίζονται από υπολογιστή σε διάφορα πλαίσια και την ανάπτυξη μεθόδων για την εφαρμογή τους στην πράξη.

Ένα άλλο ερευνητικό έργο που βασίζεται στη Θεωρία Δραστηριότητας είναι από τους Liaw et al. (2007). Αυτοί οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια προσέγγιση θεωρίας

δραστηριότητας για να διερευνήσουν τους παράγοντες στάσης των μαθητών απέναντι στα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης. Η έρευνα δείχνει ότι η Θεωρία Δραστηριότητας είναι μια κατάλληλη θεωρία που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης και το σχετικό περιβάλλον.

Πρόσφατη έρευνα των Zurita και Nussbaum (2007) παρουσιάζει ένα εννοιολογικό πλαίσιο και μια μέθοδο σχεδιασμού για την ανάλυση ενός συστήματος συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζεται από φορητούς υπολογιστές χρησιμοποιώντας τη Θεωρία Δραστηριότητας. Το πλαίσιο αυτό έχει σχεδιαστεί για τη διδασκαλία βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 6 έως 7 ετών, οι οποίες ενσωματώνουν ανθρώπινες πρακτικές χρησιμοποιώντας αντικείμενα (όπως ο σχεδιασμός λογισμικού και τα χαρακτηριστικά των φορητών εξαρτημάτων) και τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν με τεχνολογικά αντικείμενα (δομή, εξαρτήματα και διασυνδέσεις συνεργατικών δραστηριοτήτων με τη χρήση φορητών χειρολαβών ασύρματης διασύνδεσης). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν σημαντικά αύξηση της δραστηριότητας συμμετοχής και ενδιαφέρον για βασικές μαθηματικές γνώσεις. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η χρήση ασύρματων διασυνδεδεμένων εγκαταστάσεων φορητών υπολογιστών βελτιώνει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη παρέχει την ευκαιρία να αλλάξει η παιδαγωγική πρακτική στην τάξη, με την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν φορητές συσκευές ικανές να κινούνται ελεύθερα στην τάξη για να συμμετάσχουν σε συνεργατική δραστηριότητα ενώ λαμβάνουν την υποστήριξη της τεχνολογίας ασύρματων υπολογιστών. Για το λόγο αυτό, οι φορητές συσκευές θεωρούνται εργαλεία θεωρίας δραστηριότητας που περιγράφουν και υποστηρίζουν καλύτερα τις δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζονται από φορητούς υπολογιστές.

Το θεωρητικό πλαίσιο επιτρέπει τις προδιαγραφές του για οποιαδήποτε δραστηριότητα συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζεται από φορητούς υπολογιστές. Αυτά τα παραδείγματα έρευνας και εκείνα που υπάρχουν στον τομέα δείχνουν ότι η Θεωρία Δραστηριότητας με την εστίασή της στη συσσώρευση παραγόντων επηρεάζει θετικά τις υποκειμενικές ερμηνείες, τον σκοπό και την αίσθηση των ατομικών και ομαδικών ενεργειών και λειτουργιών. Παρέχει επίσης ένα χρήσιμο παράδειγμα για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η ανθρώπινη εμπειρία, οι ανάγκες και η δημιουργικότητα διαμορφώνουν το σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα των αναδυόμενων τεχνολογιών. Το πλαίσιο θεωρίας δραστηριότητας έχει αποδειχθεί χρήσιμο για την περιγραφή του πολύπλευρου συστήματος

πληροφοριών και των χρηστών του ανεξάρτητα από το περιβάλλον του με βάση τα συμφοραζόμενα (Liaw et al., 2007).

2.4. Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης αναφέρεται όλο και περισσότερο ως βασικό συστατικό της βιώσιμης διαχείρισης των φυσικών πόρων και της προώθησης της επιθυμητής αλλαγής συμπεριφοράς (Berry – Jeffrey, 2008). Αυτή η θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι μαθαίνουμε από τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ξεχωριστά, παρατηρώντας τις συμπεριφορές των άλλων, οι άνθρωποι αναπτύσσουν παρόμοιες συμπεριφορές. Αφού παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των άλλων, οι άνθρωποι αφομοιώνουν και μιμούνται αυτή τη συμπεριφορά, ειδικά αν οι παρατηρητικές τους εμπειρίες είναι θετικές ή περιλαμβάνουν ανταμοιβές που σχετίζονται με την παρατηρούμενη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Bandura, η απομίμηση περιλαμβάνει την πραγματική αναπαραγωγή παρατηρούμενων κινητικών δραστηριοτήτων. (Bandura, 1977). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει γίνει ίσως η πιο σημαντική θεωρία της μάθησης και της ανάπτυξης. Έχει τις ρίζες του σε πολλές από τις βασικές έννοιες της παραδοσιακής θεωρίας μάθησης. Αυτή η θεωρία έχει συχνά κληθεί ως μια γέφυρα μεταξύ των θεωριών μάθησης των συμπεριφοριστών και των θεωριών γνωστικής μάθησης επειδή περιλαμβάνει την προσοχή, τη μνήμη και τα κίνητρα. (Muro & Jeffrey, 2008).

Ωστόσο, από την άποψη αυτή, ο Bandura πιστεύει ότι η άμεση ενίσχυση δεν θα μπορούσε να ευθύνεται για όλα τα είδη μάθησης. Για το λόγο αυτό, στη θεωρία του πρόσθεσε ένα κοινωνικό στοιχείο, υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν νέες πληροφορίες και συμπεριφορές παρακολουθώντας άλλους ανθρώπους. Οι αρχές της κοινωνικής μάθησης θεωρείται ότι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η μάθηση παρατήρησης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Στο βαθμό που η έκθεση σε νέα ισχυρά, ισχυρά μοντέλα που ελέγχουν τους πόρους μπορεί να συμβεί στο στάδιο της ζωής, η νέα μάθηση μέσω της διαδικασίας μοντελοποίησης είναι πάντα δυνατή. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτής της θεωρίας υπάρχουν τρεις γενικές αρχές για την εκμάθηση μεταξύ τους. Έτσι, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μέσω παρατήρησης, μίμησης και μοντελοποίησης (Newman, 2007).

Με βάση αυτές τις γενικές αρχές, η μάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς αλλαγή συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, οι συμπεριφοριστές λένε ότι η μάθηση πρέπει να

αντιπροσωπεύεται από μια μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά, ενώ αντίθετα οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης λένε ότι επειδή οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μόνο μέσω της παρατήρησης, η μάθησή τους μπορεί να μην φαίνεται απαραίτητα στην απόδοσή τους. (Bandura, 1965). Έτσι, η μάθηση μπορεί να οδηγήσει ή όχι σε αλλαγή συμπεριφοράς (Bandura, 2006β). Ο Bandura κατέδειξε ότι η γνώση παίζει ρόλο στη μάθηση, με αποτέλεσμα η θεωρία της κοινωνικής μάθησης να δίνει μια εύλογη ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης (Newman, 2007). Οι άνθρωποι που παρατηρούνται ονομάζονται μοντέλα και η διαδικασία μάθησης ονομάζεται μοντελοποίηση (Newman, 2007).

Το αναφερόμενο δεύτερο και τρίτο στάδιο της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή της μίμησης και της μοντελοποίησης της συμπεριφοράς του Bandura, θα συμβεί εάν ένα άτομο παρατηρήσει θετικά, επιθυμητά αποτελέσματα στο πρώτο στάδιο. Εάν, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτής παρακολουθήσει ένα μάθημα και ψυχαγωγηθεί, ενημερωθεί και εγκρίνει τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι μαθητές, είναι πιο πιθανό να θέλει να διδάξει και ο ίδιος ένα τέτοιο μάθημα. Στη συνέχεια, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συμπεριφορά που βίωσαν για να μιμηθούν και να μοντελοποιήσουν τα στυλ διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτών (Bandura, 1986). Προηγούμενες μελέτες επιβεβαίωσαν ότι τουλάχιστον εν μέρει πολλές συμπεριφορές μπορούν να μαθευτούν μέσω της μοντελοποίησης. Μερικά παραδείγματα που μπορούν να αναφερθούν είναι οι μαθητές που διαβάζουν γιατί παρακολούθησαν τους γονείς τους να διαβάζουν. Κατά ανάλογο τρόπο, η επιθετικότητα μπορεί επίσης να μαθευτεί μέσω μοντέλων. Για παράδειγμα, τα παιδιά γίνονται πιο επιθετικά όταν παρατηρούν επιθετικά ή βίαια μοντέλα. Από αυτή την άποψη, η ηθική σκέψη και η ηθική συμπεριφορά επηρεάζονται από την παρατήρηση και τη μοντελοποίηση (Bandura, 2006a).

Με βάση τη βιβλιογραφία, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Πρώτον, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μέσω της παρατήρησης που είναι γνωστή ως μάθηση παρατήρησης. Δεύτερον, οι ψυχικές καταστάσεις είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, η οποία ονομάζεται επίσης εγγενής ενίσχυση. Τέλος, η μάθηση δεν οδηγεί απαραίτητα σε αλλαγή συμπεριφοράς, ενώ ακολουθεί τη διαδικασία μοντελοποίησης. Το 1961 ο Bandura διεξήγαγε το περίφημο πείραμά του γνωστό ως πείραμα κούκλας Bobo, για να μελετήσει μοτίβα συμπεριφοράς, καταδεικνύοντας ότι τα άτομα διαμορφώνουν τη δική τους συμπεριφορά παρατηρώντας τις ενέργειες των μοντέλων. Η μελέτη ήταν σημαντική επειδή αντιπαραβάλλεται στην επιμονή του συμπεριφορισμού ότι η συμπεριφορά κατευθύνεται από την ενίσχυση ή τις ανταμοιβές. Έτσι, τα παιδιά του

πειράματος δεν έλαβαν καμία ενθάρρυνση ή κίνητρα για να χτυπήσουν την κούκλα: απλά μιμούνταν τη συμπεριφορά που είχαν παρατηρήσει (Bandura, 1986).

Ο Bandura (2006) χαρακτήρισε αυτά τα φαινόμενα παρατηρητική μάθηση, ενώ ως στοιχεία της αποτελεσματικής μάθησης μέσω παρατήρησης θεώρησε την προσοχή, τη διατήρηση, την αμοιβαιότητα και τα κίνητρα. Επίσης έδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν και μιμούνται συμπεριφορές που έχουν παρατηρήσει σε άλλους ανθρώπους. Σε αυτή τη διαδικασία, προσδιόρισε τρία βασικά μοντέλα εκμάθησης παρατήρησης: ένα ζωντανό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει ένα πραγματικό άτομο που επιδεικνύει ή ενεργεί μια συμπεριφορά, ένα λεκτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει περιγραφές και εξηγήσεις μιας συμπεριφοράς και ένα συμβολικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει πραγματικούς ή φανταστικούς χαρακτήρες που εμφανίζουν συμπεριφορές σε βιβλία, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα ή διαδικτυακά μέσα.

Μία από τις άλλες μορφές μάθησης περιγράφεται ως μια μορφή εσωτερικής ανταμοιβής, όπως υπερηφάνεια, ικανοποίηση και αίσθηση ολοκλήρωσης. Με βάση ορισμένους ερευνητές όπως ο Muro και ο Jeffrey (2008), οι οποίοι υποστήριζαν τις ιδέες του Bandura, αυτού του είδους η μάθηση δίνει επίσης έμφαση στις εσωτερικές σκέψεις και γνωστικές εμπειρίες και μπορεί να βοηθήσει στη σύνδεση των θεωριών μάθησης με γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες. Από την άποψη αυτή, ο Bandura (1986) επέκρινε αυτή τη διαδικασία, πιστεύοντας ότι η εξωτερική, περιβαλλοντική ενίσχυση δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση και τη συμπεριφορά, αφού ένα άτομο μπορεί να μιμηθεί με επιτυχία το μοντέλο συμπεριφοράς κάποιου άλλου.

2.5. Θεωρία των Ρόλων

Η θεωρία των ρόλων αποτελεί μια προσέγγιση της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας που θεωρεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής δραστηριότητας είναι η δράση κοινωνικά καθορισμένων κατηγοριών (π.χ. μητέρα, μάνατζερ, δάσκαλος). Κάθε ρόλος είναι ένα σύνολο δικαιωμάτων, υποχρεώσεων, προσδοκιών, κανόνων και συμπεριφορών που ένα άτομο πρέπει να αντιμετωπίσει και να εκπληρώσει. Το μοντέλο βασίζεται στην παρατήρηση ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με προβλέψιμο τρόπο και ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από το πλαίσιο, με βάση την κοινωνική θέση και άλλους παράγοντες. Το θέατρο είναι μια μεταφορά που χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει τη θεωρία των ρόλων. Αν και η λέξη *ρόλος* υπάρχει στις ευρωπαϊκές γλώσσες εδώ και αιώνες ως κοινωνιολογική έννοια, ο όρος εμφανίζεται στις δεκαετίες του 1920 και του 1930, ενώ έγινε

πιο εμφανής στον κοινωνιολογικό λόγο μέσα από τα θεωρητικά έργα των George Herbert Mead, Jacob L. Moreno, Talcott Parsons, Ralph Linton και Georg Simmel. Δύο από τις έννοιες του Mead, δηλαδή το μυαλό και ο εαυτός, είναι οι πρόδρομοι της θεωρίας ρόλων (Hindin, 2007).

Η θεωρία θέτει τις ακόλουθες προτάσεις σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά (Yang, 2012):

- Ο καταμερισμός της εργασίας στην κοινωνία παίρνει τη μορφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ ετερογενών εξειδικευμένων θέσεων που ονομάζουμε ρόλους .
- Οι κοινωνικοί ρόλοι περιλαμβάνουν «κατάλληλες» και «επιτρεπόμενες» μορφές συμπεριφοράς, καθοδηγούμενες από κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι είναι ευρέως γνωστοί και ως εκ τούτου καθορίζουν τις προσδοκίες.
- Οι ρόλοι καταλαμβάνονται από άτομα ή «ηθοποιούς».
- Όταν τα άτομα εγκρίνουν έναν κοινωνικό ρόλο (δηλαδή, θεωρούν τον ρόλο «νόμιμο» και «εποικοδομητικό»), θα επιβαρυνθούν με κόστος για να συμμορφωθούν με τους κανόνες ρόλων και θα επιβαρυνθούν επίσης με κόστος για να τιμωρήσουν εκείνους που παραβιάζουν τους κανόνες ρόλων.
- Οι αλλαγές των συνθηκών μπορεί να καταστήσουν έναν κοινωνικό ρόλο ξεπερασμένο ή παράνομο, οπότε οι κοινωνικές πιέσεις είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αλλαγή ρόλου.
- Η προσδοκία ανταμοιβών και τιμωριών, καθώς και η ικανοποίηση της συμπεριφοράς με φιλοκοινωνικό τρόπο, εξηγούν γιατί οι πράκτορες συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του ρόλου.

Όσον αφορά τις διαφορές της θεωρίας των ρόλων, από τη μία πλευρά υπάρχει μια πιο λειτουργική προοπτική, η οποία μπορεί να αντιπαραβληθεί με την προσέγγιση σε μικρότερο επίπεδο της συμβολικής αλληλεπιδραστικής παράδοσης. Αυτός ο τύπος θεωρίας ρόλων υπαγορεύει πόσο στενά συνδεδεμένες είναι οι ενέργειες των ατόμων με την κοινωνία, καθώς και πόσο εμπειρικά ελεγχόμενη μπορεί να είναι μια συγκεκριμένη προοπτική της θεωρίας ρόλων. Ανάλογα με τη γενική προοπτική της θεωρητικής παράδοσης, υπάρχουν πολλοί τύποι θεωρίας ρόλων, ωστόσο, μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικούς τύπους, ειδικότερα: τη θεωρία ρόλων του δομικού λειτουργισμού και τη δραματουργική θεωρία ρόλων. Η θεωρία ρόλων του δομικού λειτουργισμού θεωρεί ουσιαστικά ότι ο καθένας έχει μια θέση στην κοινωνική δομή

και κάθε μέρος έχει έναν αντίστοιχο ρόλο, ο οποίος συνεπάγεται ένα ίσο σύνολο προσδοκιών και συμπεριφορών. Η ζωή θεωρείται επίσης ως δομημένη, ενώ υπάρχει ένα συγκεκριμένο μέρος για όλα. Αντίθετα, η δραματουργική θεωρία ρόλων ορίζει τη ζωή ως ένα παιχνίδι που δεν τελειώνει ποτέ, στο οποίο είμαστε όλοι ηθοποιοί. Η ουσία αυτής της θεωρίας ρόλων είναι το παιχνίδι ρόλων με αποδεκτό τρόπο στην κοινωνία. Μια βασική ιδέα αυτής της θεωρίας είναι ότι η σύγκρουση ρόλων εμφανίζεται όταν ένα άτομο αναμένεται να παίζει ταυτόχρονα πολλαπλούς ρόλους που συνεπάγονται αντιφατικές προσδοκίες (Yang, 2012).

2.6. Δραματική Τέχνη και Ανάπτυξη του Παιδιού

2.6.1. Αυτοεκτίμηση και Αυτοπεποίθηση

Σύμφωνα με τον Μαυρούδη (2019:147), «Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί ώστε οι μαθητές να μετέχουν σε εμπειρίες που αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση, ώστε να εμπιστεύονται τους άλλους και να συνεργάζονται μαζί τους καλλιεργώντας έτσι και ενσυναισθητικές ποιότητες. Η επικοινωνία και αλληλόδραση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους του επιτρέπει να συνειδητοποιήσει όχι μόνον τις ικανότητες και αδυναμίες του, αλλά και να ευαισθητοποιηθεί συνάμα προς τις ανάγκες, στάσεις και επιθυμίες των συμμαθητών του. Ανταλλάσσει ευκολότερα απόψεις και μοιράζεται ιδέες και εμπειρίες, οι οποίες συγκροτούνται σε ένα σύνολο που είναι δημιουργήμα της δυναμικής όλης της ομάδας». Το Δράμα στην εκπαίδευση βελτιώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Επιπλέον, διαπιστώνεται στη μελέτη του Özyiğit (2011) ότι η δραματική μέθοδος στην εκπαίδευση οδηγεί σε θετική αύξηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών.

2.6.2. Ανάπτυξη της Δημιουργικής φαντασίας

Η ανάπτυξη της φαντασίας, ιδιαίτερα από την παιδική ηλικία είναι μείζονος σημασίας καθώς τα παιδιά μπορούν μέσω αυτής να δημιουργήσουν και να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους. Η φαντασία αποτελεί μια πολύτιμη γνωστική ικανότητα και μία ανώτερη ψυχική λειτουργία, μέσω της οποίας ο Άνθρωπος μπορεί να μετατρέψει μια κατακερματισμένη κατάσταση σε ένα ουσιαστικό σύνολο. Συσχετίζεται με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται κανείς όχι μόνον αυτό που δεν υφίσταται, αλλά και αυτό που θα μπορούσε να υπάρξει. Η φαντασία περιλαμβάνει τουλάχιστον, τρία στοιχεία: αυτό της έκπληξης, τον υπερκερασμό των υπαρχόντων ορίων και την αναζήτηση της ευταξίας στο πλαίσιο μιας περίπλοκης εμπειρίας. Η απελευθέρωση της φαντασίας απαιτεί το θάρρος να παραβιάσει

κάνεις τη γνώση που θεωρείται δεδομένη. Η φαντασία δεν αναφέρεται ωστόσο, μόνο στην εφεύρεση του νέου, αλλά και στην ικανότητα του να μπορεί να λειτουργεί και να δημιουργεί κάποιος μέσα σε μια χαοτική κατάσταση (Μαυρούδης, 2019: 141).

2.6.3. Προαγωγή της Μάθησης

Όπως αναφέρει η Ποταμιανού (2017:4), «η Δραματική Τέχνη έχει ευεργετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα της μάθησης. Για τα μεγαλύτερα παιδιά παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης, η οποία ενσωματώνει διάφορα είδη, όπως είναι η Γλώσσα κι ο Πολιτισμός. Πάνω απ' όλα, όμως, είναι μια βιωματική διαδικασία εφόσον, οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους κρατώντας παράλληλα μια ασφαλή απόσταση από τη φανταστική ιστορία. Έτσι, μπορούν να ασκήσουν την αυτοπαρατήρηση, να ελέγξουν τα όριά τους και να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης μιας κατάστασης». Αυτό συμβαίνει γιατί η μέθοδος του Δράματος στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε γεγονότα ή πληροφορίες από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Gündoğdu & Izgar, 2010).

2.6.4. Δημιουργία Κλίματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας

Η Δραματική Τέχνη μπορεί να συμβάλει σημαντικά, στη δημιουργία ενός καλού κλίματος σε μια πολυπολιτισμική τάξη ή τάξη μεικτής ικανότητας, με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Η Δραματική Τέχνη, συμβάλλει στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι μπορεί να είμαστε διαφορετικοί αλλά παρόλη τη διαφορετικότητα οι άνθρωποι είναι πάνω απ' όλα ίσοι. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν κοινωνικές συμβατικές ετικέτες όπως «μαύρος-λευκός», ενώ έχουν την τάση να υπερβάλουν στις διομαδικές διαφορές και να ελαχιστοποιούν τις ενδοομαδικές. Η Δραματική Τέχνη, έχει τη δύναμη να αλλάζει τη φιλοσοφία μίας ομάδας, να αναδιαμορφώσει τις υπάρχουσες ομάδες και να προβάλλει χαρακτηριστικά που ενώνουν μία ομάδα, τα οποία μπορεί να είναι διαφορετικά από τα φυλετικά. Επομένως, μέσω της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά μπορούν να δώσουν έμφαση στα κοινά στοιχεία που έχουν με τα «διαφορετικά» παιδιά (Λέτσιου, 2010:76).

Έτσι, μέσα από τη Δραματική Τέχνη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν σε πρωτότυπες συνθέσεις που καταργούν τη στατικότητα και την τυπικότητα των επαναλαμβανόμενων τρόπων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και να δημιουργήσουν μια διαφορετική πραγματικότητα στο σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Σχολείο (Γραμματάς, 2017).

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα από μια τέτοια πρόταση και τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι πολλαπλά, όπως (Γραμματάς, 2017:584-585):

- «Γνωριμία με εκλεκτά έργα από το κλασσικό, το παραδοσιακό και το σύγχρονο Ελληνικό και Παγκόσμιο Θέατρο, υψηλών Παιδαγωγικών και Καλλιτεχνικών προδιαγραφών.
- Επαφή με τον πλούτο την Παγκοσμίας Λογοτεχνικής Δημιουργίας, με ανάδειξη και αξιοποίηση αντιπροσωπευτικών κειμένων, μέσα από σύγχρονες τεχνικές προσέγγισης, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός συγχρόνου νεανικού κοινού των μαθητών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Κατανόηση των εκφάνσεων του Νεοελληνικού Πολιτισμού και ενδυνάμωση της εθνικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης.
- Δημιουργία Πολιτιστικής Μνήμης με αντίστοιχη κατάκτηση της «ταυτότητας» και της «ετερότητας» των διαφόρων γεγονότων και φαινομένων.
- Πραγμάτωση πολιτισμικής αγωγής και παροχή διαπολιτισμικής παιδείας απαραίτητης για τις συνθήκες λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου.
- Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με αντίστοιχη ανάπτυξης σύνθετης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Πραγμάτωση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας με την αξιοποίηση του Δράματος και του Θεάτρου, όπως η δραματοποίηση και το Δραματικό παιχνίδι.
- Κατανόηση και αξιοποίηση νέων τεχνικών γραφής, όπως διασκευή, δραματοποίηση, διακειμενική σύνθεση, που υπερβαίνουν τους παραδοσιακούς τρόπους έκφρασης και ανοίγονται σε όλο το φάσμα των Πολιτιστικών δραστηριοτήτων
- Μορφο-παιδευτική και αισθητικο-καλλιτεχνική ανάπτυξη (Θεατρική έκφραση και εικαστική δράση).
- Κατάκτηση τεχνικών και μεθόδων ανάλυσης του δράματος και του θεάτρου και απόκτηση θεωρητικών γνώσεων για σκηνική ερμηνεία ενός οποιουδήποτε κειμένου.
- Εμπλουτισμός και ανανέωση των σχολικών εορτασμών με δημιουργική ενσωμάτωση σύγχρονων Πολιτιστικών δράσεων στο σχολικό περιβάλλον.»

2.6.5. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Το Θέατρο αποτελεί μια μορφή Τέχνης, που έχει ως βάση της την Κοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν. Είναι ένας καθρέφτης των κοινωνικών σχέσεων και πολλές φορές των κοινωνικών συγκρούσεων που αναπτύσσονται μέσα σε κάθε Κοινωνία. Το Θέατρο, ως συλλογικό Πολιτιστικό φαινόμενο, εκτός από Αισθητικό και Καλλιτεχνικό περιεχόμενο, έχει ταυτόχρονα και έναν Κοινωνικό ρόλο, όπως προκύπτει από το ζετύλιγμα της ιστορίας (Henderson & Lasley, 2014). Σε όλες τις ιστορικές εποχές, όποια μορφή και να έχει το Θέατρο, δεν σταματά να διαλέγεται με την Κοινωνία. Στα αυτοκρατορικά χρόνια η ίδια η Κοινωνία γίνεται Θέατρο και οι Πράξεις που παίζονται στη βασιλική αυλή και στην πόλη, αναπαρίστανται και στο θεατρικό σανίδι. Στο Βυζάντιο, η δημόσια ζωή παίζεται πρώτα στον Ιππόδρομο και ύστερα γίνεται καλλιτεχνική δημιουργία και θεατρικό δρώμενο. Στα ρωμαϊκά και βυζαντινά χρόνια, οι μίμοι, εκτός από την ψυχαγωγία, που έδιναν στο λαό, λειτουργούσαν και σαν ένα πνευματικό όπλο για να διεκδικεί τα δικαιώματα του. Οι Κοινωνικές συνθήκες συζητιόταν πάνω στη σκηνή, οι αδικίες ξεσκεπάζονταν, οι μεγάλοι και τρανοί σατιριζόνταν. Έτσι, η Θεατρική Αγωγή δεν αποτελεί μία εκπαίδευση που παρέχει στείρες γνώσεις, αλλά παρέχει πολλές και ποικίλες, άυλες, θετικές επιδράσεις στην προσωπικότητα των μαθητών και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Κωτσινάς, 2020: 27).

2.6.6. Η Θεατρική Αγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση

Η ειδική αγωγή, εκτός από τη λογοθεραπεία και την εργοθεραπεία, μπορεί να χρησιμοποιήσει την Θεατρική Αγωγή ποικιλοτρόπως, θέτοντας σημαντικούς στόχους για τους μαθητές της. Όπως αναφέρει η Κλαδάκη (2019: 58), «ο ειδικός παιδαγωγός χρησιμοποιεί τη Θεατρική Αγωγή ως ένα θεραπευτικό και παράλληλα Παιδαγωγικό Παιχνίδι - Εργαλείο, το οποίο συμπληρώνει όσες ελλείψεις μπορεί να έχουν οι μαθητές και κινητοποιεί όσες δυνατότητες έχουν. Στα οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς. Μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού, ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στα παιδιά τους κανόνες, την τήρηση τους και τα όρια με τρόπο ελκυστικό και πρακτικό».

2.6.7. Σχολικός Εκφοβισμός, Ενσυναίσθηση και Εκπαιδευτικό Δράμα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει σοβαρές και καθοριστικές συνέπειες στη ζωή ενός παιδιού. Τα τελευταία χρόνια που η βία στο σχολικό περιβάλλον ολοένα και

αυξάνεται, γίνεται έκδηλη η ανάγκη διαχείρισης τόσο του θύτη όσο και του θύματος και των παρευρισκόμενων. Αρχικά, το θύμα θα πρέπει να ενισχύσει την αυτοεικόνα του και να αποκτήσει δεξιότητες αντιμετώπισης τυχόν αρνητικών ενεργειών των άλλων. Πρέπει να κατανοήσει πως έχει φωνή και πως μπορεί να διαχειριστεί το φόβο του και όλα αυτά που του συμβαίνουν. Αντίστοιχα, ο θύτης θα πρέπει να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και να μπορεί να μπει στη θέση του θύματος, με στόχο να μη διαπράξει ξανά κάτι αντίστοιχο. Ακόμη, ο θύτης θα πρέπει να μάθει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης του θυμού του. Από την άλλη, οι παρευρισκόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τέτοια περιστατικά. Στην καλλιέργεια όλων αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο το Εκπαιδευτικό Δράμα. Μέσω των ρόλων, το παιδί θα μπορεί να μπει στη θέση του «άλλου», ενώ ο θύτης θα μπορεί να γίνει νοερά το θύμα και το αντίστροφο. Θα έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει τον εαυτό του, να βρει εναλλακτικές λύσεις και να ωριμάσει συναισθηματικά. Τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης μπορούν να νιώσουν την ασφάλεια, που προσφέρει ο φανταστικός κόσμος της (Γκίκα, 2019).

Η Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να προσεγγιστεί με τον εξής τρόπο: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορούν να εμβαθύνουν με εμπειρικό-βιωματικό τρόπο για παράδειγμα, μέσω δραματοποίησης, της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα μιας ιστορίας. Η επιρροή της ιστορίας, θα είναι μεγαλύτερη εάν αναδύει ηθικές αξίες του ήρωα και προβάλλει συναισθήματα χαράς ή λύπης. Στη Δραματική Τέχνη, ενυπάρχει το παιχνίδι, το οποίο στην κοινωνική του διάσταση είναι ένα εργαλείο για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Στο πλαίσιο της δραματικής τέχνης, το παιχνίδι, βοηθά το παιδί να αντιληφθεί την Κοινωνική διάσταση και κατ' επέκταση, να αναπτύξει το ηθικό κομμάτι. Όπως προαναφέρθηκε, η ηθική συμβάλλει με θετικό τρόπο στην ενσυναίσθηση. Ακόμη, επειδή στο προσυμβατικό στάδιο της ηθικής τα παιδιά θεμελιώνουν την αποφυγή πρόκλησης ζημιάς προς τους άλλους, θεωρείται σημαντικό να ενθαρρύνουμε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να σέβονται τους άλλους και να μη συμπεριφέρονται ρατσιστικά ή εκφοβιστικά (Λέτσιου, 2010: 80).

Τα μαθήματα της συναισθηματικής αγωγής, έχουν τις απαρχές τους στο εκπαιδευτικό κίνημα της δεκαετίας του 1960. Το σκεπτικό που υπήρχε τότε, ήταν ότι τόσο τα ψυχολογικά, όσο και τα μαθήματα παροχής κινήτρων, θα γίνονταν κτήμα των παιδιών, αν περιείχαν και μια άμεση εμπειρία αυτού που διδάσκονταν στη θεωρία. Το κίνημα όμως της συναισθηματικής παιδείας έχει αλλάξει μορφή, πλέον αποδίδει μια διαφορετική έννοια στον

όρο συναισθηματική εκπαίδευση: αντί να χρησιμοποιεί το συναίσθημα για να μορφώσει, εκπαιδεύει το ίδιο το συναίσθημα (Goleman, 2011).

Σχετικά με το θέμα αυτό, ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα του προγράμματος DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), ενός διεθνούς προγράμματος υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διήρκεσε δύο χρόνια. Το DICE είχε σκοπό να διερευνήσει τα αποτελέσματα του Θεάτρου και του Δράματος στην εκπαίδευση σε δώδεκα χώρες, καλύπτοντας το κενό που υπάρχει σε αυτή την περιοχή στην επιστημονική έρευνα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν σχεδόν πέντε χιλιάδες παιδιά, ηλικίας δεκατριών έως δεκαέξι ετών και πολλοί επαγγελματίες και θεωρητικοί του Θεάτρου. Το project είχε σκοπό να εξετάσει την επίδραση του Θεάτρου στην εκπαίδευση σε πέντε από τις οχτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, όπως ορίστηκαν στη Λισσαβόνα το 2006: πολιτιστική έκφραση, επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, μεταγνώση, επιχειρηματικότητα, διαπροσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και κοινωνική ευθύνη. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι το εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει θετικά σε όλους τους παραπάνω τομείς. Όσον αφορά τους τομείς που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η έρευνα έδειξε ότι, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα εκπαιδευτικού Δράματος επέδειξαν αυξημένη ενσυναίσθηση και φροντίδα για τους άλλους, καλύτερη αντιμετώπιση του άγχους, ενεργητικότερη διάθεση για συμμετοχή στην κοινότητα και τα κοινά, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή των διαφορετικών ατόμων και βελτιωμένες ικανότητες στις κοινωνικές σχέσεις (Κοψιά, 2014:28-29).

Ο εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να πάρει ιδέες για δραστηριότητες για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών από σχετικά βιβλία και να τις προσαρμόσει στα δεδομένα και τα ζητούμενα του μαθήματός του. Πέρα από το υλικό του μαθήματος της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, μπορεί να εμπνευστεί από δραστηριότητες από βιβλία όπως το «Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης», «Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο Σύγχρονο Σχολείο» και «Ο Κήπος των Συναισθημάτων» (Κοψιά, 2014:6).

Άρα, γίνεται φανερό πως τα θεμέλια για την όλη προσπάθεια υπάρχουν. Αυτό που χρειάζεται είναι να συστηματοποιηθεί η προσπάθεια, να συνδεθεί με τη θεωρία, να συνενωθούν όλες οι σχετικές πρωτοβουλίες κάτω από την ομπρέλα του όρου Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και να αυξηθεί η γνώση και η αυτοπεποίθηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, μέσα από την επιμόρφωση και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού για να

μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία όπως το Δραματικό Παιχνίδι για να ενθαρρυνθεί και να ενισχυθεί η ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική Μέθοδος

Στην συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιείται η μέθοδος της αφηγηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η προσέγγιση αυτή έχει σχεδιαστεί για θέματα που έχουν γίνει διαφορετικά αντιληπτά από διάφορες ομάδες ερευνητών και έχουν μελετηθεί σε σχέση με διαφορετικούς κλάδους, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται μια πλήρως συστηματική διαδικασία ανασκόπησης (Wong et al., 2013). Γενικά, η αφηγηματική ανασκόπηση επιδιώκει να εντοπίσει και να περιγράψει συνθετικά όλες τις δυνητικά σχετικές ερευνητικές μελέτες που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα και να τις συνθέσει χρησιμοποιώντας μετα-αφηγήσεις αντί για μέτρηση του μεγέθους του αποτελέσματος. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται μια κατανόηση των πιο σύνθετων περιοχών (Snyder, 2019). Ωστόσο, ενώ καλύπτει μεγάλα θέματα και διαφορετικούς τύπους μελετών, αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι η ερευνητική διαδικασία πρέπει να είναι διαφανής και να έχει μια ανεπτυγμένη ερευνητική στρατηγική που να επιτρέπει στους αναγνώστες να εκτιμήσουν εάν τα επιχειρήματα για τις κρίσεις που έγιναν ήταν εύλογα, τόσο για το επιλεγμένο θέμα όσο και από μεθοδολογική άποψη (Donthu et al., 2021).

Με βάση τα πιο πάνω, η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα και διεκπεραιώνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση γίνεται η ανίχνευση και «αλίευση» των σχετικών πληροφοριών και στη δεύτερη φάση πραγματοποιείται ένας κριτικός στοχασμός πάνω σε αυτές τις σχετικές πληροφορίες.

3.2. Δείγμα της Έρευνας

Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί πεδίο πολλών ερευνών. Όλο και περισσότερες έρευνες δημοσιεύονται για το ρόλο της δραματικής τέχνης στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από την προσχολική ηλικία μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνάμα, υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία που συνδέει το Δραματικό Παιχνίδι ως παιδαγωγική και εκπαιδευτική μέθοδο με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζονται έρευνες που μελέτησαν το ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, όσον αφορά την ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην επίτευξη αυτού του στόχου. Στα πλαίσια αυτά, συμπεριλήφθηκαν

έρευνες από διάφορες χώρες του κόσμου, αφού το ενδιαφέρον που υπάρχει για τον παιδαγωγικό ρόλο της δραματικής τέχνης είναι παγκόσμιο. Οι έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν το ρόλο της δραματικής τέχνης διαχρονικά και βρέθηκαν περισσότερες ξενόγλωσσες έρευνες καθώς οι έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δεν είναι αρκετές.

Στην παρούσα αφηγηματική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν συνολικά 32 έρευνες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, 10 μελέτες περιείχαν πληροφορίες για την επίδραση της Δραματικής Τέχνης και συγκεκριμένα του Δραματικού Παιχνιδιού και του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης, άλλες 10 μελέτες εξέταζαν τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και 12 μελέτες διερευνούσαν τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Δραματικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο για ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών. Από τις μελέτες αυτές, τα 18 ήταν άρθρα από επιστημονικά περιοδικά, οι 5 ήταν διδακτορικές διατριβές, οι 3 ήταν μεταπτυχιακές εργασίες, οι 2 ήταν πτυχιακές εργασίες, τα 2 ήταν βιβλία, το 1 ήταν κεφάλαιο σε βιβλίο και η 1 μελέτη ήταν γραπτή αναφορά. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, το είδος τους και τα κύρια ευρήματά τους.

3.3. Διαδικασία της Έρευνας

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε αναζήτηση των κατάλληλων μελετών από την ελληνική και διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, ακολουθώντας βασικές αρχές αναζήτησης (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010), στις βάσεις δεδομένων Google Scholar, EBSCOhost Web και στα Αποθετήρια των Βιβλιοθηκών των Ελληνικών Πανεπιστημίων. Η ηλεκτρονική αναζήτηση περιλάμβανε κατά βάσει συνδυασμούς των ακόλουθων όρων/λημμάτων:

- Ελληνικοί όροι: «δραματική τέχνη», «εκπαίδευση», «δραματικό παιχνίδι», «μαθητές», «γνωστική ανάπτυξη», «ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη».
- Αγγλικοί όροι: «Dramatic art», «education», «dramatic play», «students», «intellectual development», «psychoemotional development».

Αφού εντοπίστηκαν οι μελέτες που φαίνονταν να συνάδουν με τους πιο πάνω όρους ως προς το περιεχόμενό τους, στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι τίτλοι των μελετών για να διαπιστωθεί αν μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Κατά τον ίδιο τρόπο, μελετήθηκαν μετά οι περιλήψεις και ακολούθως ολόκληρες οι μελέτες, για να περιοριστεί η ανασκόπηση σε εκείνες μόνο τις μελέτες που αφορούσαν τα θέματα που εξετάζονταν στην παρούσα μελέτη. Έτσι, επιλέχθηκαν έρευνες στα ελληνικά και τα αγγλικά, οι οποίες μελετούσαν τον ρόλο του Δραματικού Παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών και τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη δραματική τέχνη για την επίτευξη του στόχου αυτού. Ταυτόχρονα εξετάστηκαν βιβλιογραφικές αναφορές των άρθρων που μελετήθηκαν για τον εντοπισμό συναφών άρθρων.

Μετά από αυτά, τα άρθρα ταξινομήθηκαν με βάση τα ευρήματά τους και τη συνάφειά τους με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Για να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση έπρεπε επίσης οι μελέτες να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, δηλαδή έπρεπε να είχαν δημοσιευτεί σε ένα επιστημονικό περιοδικό ή σε βάση δεδομένων Πανεπιστημιακής Βιβλιοθήκης, να αφορούσαν τη δραματική τέχνη και τη σχέση της με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών. Όσα άρθρα δεν πληρούσαν τα κριτήρια αυτά, αποκλείονταν από την ανασκόπηση. Επίσης αποκλείονταν μελέτες που ήταν γραμμένες σε άλλη γλώσσα, εκτός της ελληνικής και της αγγλικής, καθώς και όσες μελέτες δεν παρείχαν πρόσβαση στο πλήρες κείμενο (Snyder, 2019). Έτσι, κατέστη δυνατό να συγκεντρωθούν τελικά και να ανασκοπηθούν αφηγηματικά συνολικά 32 μελέτες.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά μελετών που ανασκοπήθηκαν

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ - ΕΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ	ΕΙΔΟΣ	ΚΥΡΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ
<i>Θέμα 1: Ρόλος της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στην αποτελεσματική διαχείριση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης.</i>		
Tsiaras (2012)	Άρθρο	Βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών
Βλασοπούλου (2019)	Διατριβή	Τα παιδιά μπόρεσαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, συμμετείχαν στις ομαδικές δραστηριότητες και έμαθαν να εκφράζονται μέσα στην ομάδα, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες
Μπακοπούλου (2017)	Διατριβή	Αυξημένη κατανόηση του εαυτού, των δυνάμεων και των ικανοτήτων, μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσα από την υπόδυση ρόλων και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Κοψιά (2014)	Πτυχιακή	Τα παιδιά είχαν βελτιώσει την εκφορά του λόγου τους και την ενεργητική τους ακρόαση και είχαν αποκτήσει περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ενώ αναγνώριζαν περισσότερο τη αξία της συνεργασίας για τη επίτευξη κοινού στόχου.
Burton και O' Toole (2009)	Άρθρο	Οι μαθητές κατανόησαν την ατομική ευθύνη και συνειδητοποίησαν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες. Η συμπεριφορά όλων όσων συμμετείχαν ή απλά παρατηρούσαν αμέτοχοι φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού παρουσίασε βελτίωση.
Khairunnisa (2021)	Άρθρο	Το Δραματικό Παιχνίδι μπορούσε να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση στα παιδιά-θύματα σχολικού εκφοβισμού.
Σκαρπέντζου (2016)	Διατριβή	Τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους, ανακάλυψαν ο ένας τον άλλο, ενθαρρύνθηκαν να ορθώσουν το ανάστημά τους και να υποστηρίξουν τον εαυτό τους. Ακόμα και παιδιά χαμηλών τόνων απέκτησαν αυτοπεποίθηση.
Φλέτσιου (2018)	Διατριβή	Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση, ενώ δόθηκαν κίνητρα σε εσωστρεφείς και αδύναμους μαθητές, με αποτέλεσμα την επιτυχημένη ανταπόκριση και συμμετοχή τους.
Agofure και Joseph (2019)	Γραπτή αναφορά	Παρατηρήθηκαν βίωση και αναγνώριση συναισθημάτων, καλύτερη έκφραση συναισθημάτων όχι μόνο λεκτικά αλλά και με τη γλώσσα του σώματος, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, απόκτηση αυτοπεποίθησης, καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
Γκίκα (2019)	Πτυχιακή	Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά, στην οποία το Δράμα φάνηκε να επιδρά ευεργετικά.
<i>Θέμα 2: Συμβολή της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης</i>		
Λέτσιου (2010)	Μεταπτυχιακή	Τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν τις λεκτικές τους ικανότητες για την πληρέστερη περιγραφή καταστάσεων.
Vedeler (1997)	Άρθρο	Η γλώσσα των παιδιών κατά το δραματικό παιχνίδι ήταν πολύ πιο προηγμένη και «εγγράμματη» με πιο ολοκληρωμένες και περίπλοκες συντακτικά εκφράσεις, χρήση ρητών αναφορών και περισσότερες ονομαστικές ομάδες από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα παιχνιδιού.
Βούργα (2020)	Μεταπτυχιακή	Τα παιδιά αξιολόγησαν το έργο τους, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας, την οποία μπορούσαν και να εκφράσουν με πιο εγγράμματο τρόπο. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκε η ανεξαρτησία,

		η δημιουργικότητα και η αυτονομία των παιδιών.
Κωστή (2016)	Διατριβή	Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και ένας ευχάριστο τρόπος διδασκαλίας των ιστορικών θεμάτων.
Γιαννοπούλου, Τσιάρας και Παπαϊωάννου (2020)	Άρθρο	Το παιδί οδηγείται στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, η οποία είναι αποδεικτικό στοιχείο της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού, στην επίλυση κοινωνικών θεμάτων με κριτική σκέψη «έξω από το κουτί», στην ανακάλυψη πανανθρώπινων αξιών με απώτερο στόχο την υιοθέτησή τους για το κοινό καλό στην ενήλικη ζωή,
Montgomerie και Ferguson (1999)	Άρθρο	Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της γλώσσας και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, μέσω μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που επικυρώνει την εκτεταμένη δραματική παρέμβαση στη διαδικασία της ανάγνωσης.
Rowe (2017)	Κεφάλαιο σε βιβλίο	Το δραματικό παιχνίδι που σχετίζεται με ένα βιβλίο σχετίζεται με βελτίωση του γραμματισμού των παιδιών.
Ihmeideh (2015)	Άρθρο	Οι πρώιμες συμπεριφορές γραφής των παιδιών βελτιώθηκαν μετά την άσκηση δραματικών δραστηριοτήτων δραματικού παιχνιδιού.
Hollenstein, Thurnheer και Vogt (2022)	Άρθρο	Τα παιδιά εντοπίζουν προβλήματα σε μια κατάσταση δραματικού παιχνιδιού και τα λύνουν χρησιμοποιώντας στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.
Fragkiadaki et al. (2021)	Άρθρο	Κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά ανέπτυξαν βασική επιχειρηματολογία για να εκφράσουν κριτικά τη σκέψη τους σχετικά με το φαινόμενο
<i>Θέμα 3: Πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Δραματικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο για ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών.</i>		
Λενακάκης (2013)	Διδακτικό εγχειρίδιο	Επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση και αναγνωρίζεται ο εμπνευστικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με αυτό τον τρόπο μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία.
Τσιάρας (2001)	Βιβλίο	Ο ρόλος του δασκάλου εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπνευστή. Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο, γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός.
Θεολόγη (2019)	Πτυχιακή	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει το Δραματικό Παιχνίδι στην τάξη του είναι πολυδιάστατος. Αποτελεί συνεργάτη των μαθητών του, διαμεσολαβητή σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και διευκολυντή όλης της

		διαδικασίας.
Gmitrová και Gmitrov (2003)	Άρθρο	Οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερο να αφήνουν τα παιδιά να κατευθύνουν το δραματικό παιχνίδι παρά να κατευθύνουν οι ίδιοι τη δραστηριότητα των παιδιών.
Kalkusch et al. (2021)	Άρθρο	Η παροχή υλικού για παιχνίδια ρόλων ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν σε δραματικά παιχνίδια, αλλά η υποστήριξη των ενηλίκων αυξάνει την ποιότητα του παιχνιδιού.
Perren et al. (2019)	Άρθρο	Η διδασκαλία του δραματικού παιχνιδιού σε ομαδικό περιβάλλον πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών και πρέπει να στοχεύει να συμπεριλάβει τα παιδιά που έχουν αποσυρθεί, έτσι ώστε να μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από την παρέμβαση.
Gmitrova (2013)	Άρθρο	Η άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο διευκόλυνσης της εμπλοκής των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι και της μαθησιακής διαδικασίας.
Loizou, Michaelides και Georgiou (2019)	Άρθρο	Οι νηπιαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη ρόλων και σεναρίων κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού.
Olsen και Sumsion (2000)	Άρθρο	Οι δάσκαλοι που συχνά ενσωμάτωναν το δραματικό παιχνίδι στα προγράμματά τους ανέφεραν ότι πίστευαν στα θετικά αποτελέσματα του δραματικού παιχνιδιού για τους μαθητές, ενώ έκαναν πιο καλή διαχείριση του χρόνου, του χώρου και των πόρων για να καταστεί δυνατή η χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα.
Logue και Detour (2011)	Άρθρο	Το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών μπορεί να γίνει πολύπλοκο όταν οι δάσκαλοι το υποστηρίζουν αλλά δεν το κατευθύνουν.
Mellou (1994)	Άρθρο	Κατάλληλη παρέμβαση στο δραματικό παιχνίδι των μικρών παιδιών, η οποία πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη νοημοσύνη, την προσωπικότητα, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό, το ηθικό και το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού.
Hadley (2002)	Άρθρο	Δύο τύποι εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο δραματικό παιχνίδι: εκτός ή εντός της ροής.
Van Hoorn et al., (2003)	Βιβλίο	Ρόλοι εκπαιδευτικών: παρατηρητής και καταγραφέας, διευθυντής σκηνής και συντονιστής, διαμεσολαβητής ή συμμετέχων στο δραματικό παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 1

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον ρόλο της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στην αποτελεσματική διαχείριση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης. Με βάση τις έρευνες που ανασκοπήθηκαν, βρέθηκε ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της ενσυναίσθησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Tsiaras (2012) διερευνήθηκε ο ρόλος που διαδραματίζει το Δραματικό Παιχνίδι στην καλλιέργεια της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκειά της μελέτης ήταν 8 εβδομάδες. Το δείγμα επιλέχτηκε από 8 τάξεις και συμπεριλάμβανε 141 μαθητές/τριες (66 αγόρια και 75 κορίτσια) από 8-11 χρονών. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε θετικές συσχετίσεις, χωρίς η ηλικία των μαθητών να παίζει κάποιο ρόλο. Μάλιστα βρέθηκε ότι υπήρξε βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών και σε προσωπικό επίπεδο αλλά και μέσα στην ομάδα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα παιδιά συνειδητοποίησαν και πίστεψαν στις ικανότητές τους, καλλιέργησαν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση και απέκτησαν καλύτερη αυτοεικόνα μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και εμπειριών κατά το Δραματικό Παιχνίδι. Τέλος, ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τους συμμαθητές τους, έδειξαν να νοιάζονται για το τι θέλουν και τι έχουν ανάγκη οι άλλοι.

Σε μια άλλη έρευνα της Βλασοπούλου (2019) για την επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα των μαθητών μέσω του εργαλείου αυτού. Έτσι, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μπόρεσαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, συμμετείχαν στις ομαδικές δραστηριότητες και έμαθαν να εκφράζονται μέσα στην ομάδα, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ σημαντική ήταν και η πρόοδος για τα παιδιά χαμηλών τόνων καθώς βρήκαν πεδίο έκφρασης. Παράλληλα, τα πιο ζωνρά παιδιά βρήκαν δημιουργικό τρόπο διοχέτευσης της ενέργειάς τους, ενώ βήμα έκφρασης βρήκαν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι εξομαλύνθηκαν τα περιστατικά ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού.

Σε έρευνα δράσης της Μπακοπούλου (2017), με θέμα τη συμβολή τεχνικών του δράματος στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, εξετάστηκαν δύο ερωτήματα που αφορούσαν τη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοπεποίθησης και το ρόλο του φύλου. Τα ευρήματα ήταν θετικά καθώς μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος σημειώθηκε αυξημένη κατανόηση του εαυτού, των δυνάμεων και των ικανοτήτων, μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσα από την υπόδοση ρόλων και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Σημαντικά ήταν και τα ευρήματα σε παιδιά δειλά, συνεσταλμένα και εσωστρεφή που δεν εκδηλώνονται εύκολα, τα οποία όμως βοηθήθηκαν μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος να αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και πιο θετικό αυτοσυναίσθημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια μελέτη που αναφέρει η Κοψιά (2014), η οποία έγινε προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδραση προγραμμάτων Θεατρικής Αγωγής που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της Αγγλίας από συνεργάτες του Εθνικού Θεάτρου. Οι μαθητές δέκα δημοτικών του Γκρήνουιτς και του Λιούνγχαμ επί τρία χρόνια συμμετείχαν σε τρία προγράμματα Εκπαιδευτικού Δράματος στα σχολεία τους, τα οποία εκπονήθηκαν όχι από τους δασκάλους του σχολείου αλλά από καλλιτέχνες του αγγλικού Εθνικού Θεάτρου. Στην έρευνα που ακολούθησε μετά το τέλος των προγραμμάτων συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου οι μαθητές άλλων δέκα δημοτικών παρόμοιων δημογραφικών χαρακτηριστικών, που δε συμμετείχαν στα προγράμματα. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να φανεί αν τα πρώτα παιδιά αποκόμισαν σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου κάποιο όφελος, σε επίπεδο εκπαιδευτικό, προσωπικό και κοινωνικό, το οποίο να μπορεί να αποδοθεί στο Θέατρο. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες ερευνητικές μέθοδοι όπως παρατήρηση, άτυπες συζητήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και τεστ. Τελικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει τα μαθήματα Θεάτρου, το είχαν απολαύσει και είχαν εμπλακεί πιο ενεργητικά στη μάθηση, είχαν ωφεληθεί σε επίπεδο Θεατρικής Παιδείας, είχαν βελτιώσει την εκφορά του λόγου τους και την ενεργητική τους ακρόαση και είχαν αποκτήσει περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ενώ αναγνώριζαν περισσότερο τη αξία της συνεργασίας για τη επίτευξη κοινού στόχου.

Στην Αυστραλία οι Burton και O' Toole (2009) μελέτησαν ένα καινοτόμο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά του σχολικού εκφοβισμού με τη χρήση του δράματος (Enhanced Forum Theatre). Το πρόγραμμα αυτό αποτελούσε μέρος του διεθνούς προγράμματος «Dracon» (DRAMA for CONflict) που χρησιμοποιείται για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού. Αν και το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2006, κάποια σχολεία συνέχισαν να το εφαρμόζουν σε ετήσια βάση. Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 3 φάσεις και είχε

διάρκεια ενός έτους. Για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις από 69 μαθητές και εκπαιδευτικούς και ενδελεχής παρατήρηση των ερευνητών και εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς παρατηρήθηκε καλύτερη κατανόηση της φύσης και των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού, ανάπτυξη του ενδιαφέροντος αλλά και της γνώσης πάνω στο φαινόμενο αυτό. Ακόμα, οι μαθητές κατανόησαν την ατομική ευθύνη και συνειδητοποίησαν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες. Η συμπεριφορά όλων όσων συμμετείχαν ή απλά παρατηρούσαν αμέτοχοι φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού παρουσίασε βελτίωση.

Σύμφωνα με την Khairunnisa (2021), ο εκφοβισμός εμφανίζεται τακτικά στο σχολικό περιβάλλον και έχει σοβαρό αντίκτυπο στα θύματά του. Τα παιδιά που δέχονται επανειλημμένα αρνητική μεταχείριση μπορεί να αναπτύξουν ένα σοβαρό ψυχολογικό πρόβλημα, το οποίο είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία ωθεί τα παιδιά να αποσυρθούν από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να προσδιορίσει την επίδραση του Δραματικού Παιχνιδιού με επίκεντρο το παιδί στην αύξηση της αυτοεκτίμησης στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχεδιασμός της μελέτης ήταν πειραματικός σχεδιασμός με έλεγχο της ομάδας παρέμβασης πριν και μετά τη δοκιμή. Τα άτομα που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 20 παιδιά θύματα εκφοβισμού με ηλικιακό εύρος 9-11 ετών. Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν η κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg (RSE). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ με τη δοκιμή Wilcoxon και τη δοκιμή Mann Whitney. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Δραματικό Παιχνίδι μπορούσε να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση στα παιδιά-θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Σε μελέτη της Σκαρπέντζου (2016) για τη σχέση της δραματικής τέχνης και της ενσυναίσθησης πραγματοποιήθηκαν 15 παρεμβάσεις με τεχνικές του δράματος. Το δείγμα αποτελούσαν 51 μαθητές/τριες ηλικίας 7-8 ετών, μοιρασμένοι σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαπιστώθηκε ότι, μετά τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος, τα παιδιά σέβονταν περισσότερο τους συμμαθητές τους και συνδιαλέγονταν πιο αποτελεσματικά μαζί τους. Μειώθηκαν επίσης οι παράλληλοι μονόλογοι, ενώ δημιουργήθηκε ένα κλίμα αλληλοβοήθειας, ασφάλειας, σεβασμού κι αποδοχής. Παρατηρήθηκε ακόμα μείωση των εντάσεων, ενώ σχεδόν εξαλείφθηκαν η παραβατικότητα και η άσκηση σωματικής βίας. Τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους, ανακάλυψαν ο ένας τον άλλο, ενθαρρύνθηκαν να ορθώσουν το ανάστημά τους και να υποστηρίξουν τον εαυτό τους. Ακόμα και παιδιά χαμηλών τόνων απέκτησαν αυτοπεποίθηση. Τέλος, βελτιώθηκαν οι σχέσεις των παιδιών με την οικογένειά τους.

Σε μελέτη της Φλέτσιου (2018), για τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός και η ζήλια σε 13 παιδιά ηλικίας 8-9 ετών (αγόρια και κορίτσια), η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ενθαρρυντικά ευρήματα, παρά τον περιορισμό του μικρού δείγματος. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και προθυμία κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ενώ αναγνώρισαν εύκολα και κατανόησαν τα αρνητικά συναισθήματα τους, όπως θυμός και ζήλια, και στον εαυτό τους και στους άλλους, με αποτέλεσμα να επιτύχουν την εμβάθυνση στο συναίσθημα. Στο τέλος αυτής της διδακτικής παρέμβασης παρατηρήθηκε καλύτερη συναισθηματική έκφραση των παιδιών και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων τους, σε τέτοιο βαθμό ώστε να βοηθούν και τους συμμαθητές τους να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα. Επιτεύχθηκε επίσης καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης: ως αποτέλεσμα, τα παιδιά συμμετείχαν σε διάλογο, αντάλλαζαν σκέψεις και απόψεις, προβληματίστηκαν, πήραν αποφάσεις από κοινού, έγιναν πιο υποχωρητικοί και απολογητικοί, ξανασκέφτηκαν τη συμπεριφορά τους, συγκρούστηκαν με τον εαυτό τους και συνειδητοποίησαν τις συνέπειες των πράξεων τους. Μέσα από τον δραματικό ρόλο που υιοθετούσαν μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία πλέον να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Έτσι, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους, ενώ δόθηκαν κίνητρα σε εσωστρεφείς και αδύναμους μαθητές, με αποτέλεσμα την επιτυχημένη ανταπόκριση και συμμετοχή τους. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά ανέπτυξαν πολλές ικανότητες, εκφράστηκαν, επικοινωνήσαν, εκτονώθηκαν, δημιούργησαν, επιλύσαν προβλήματα, σκέφτηκαν, βίωσαν συναισθήματα και ανέπτυξαν το αίσθημα της ομάδας.

Σε έρευνα των Agofüre και Joseph (2019) για τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος διαπιστώθηκε ότι μετά την οικογένεια, η σχολική κοινότητα μπορεί να ενθαρρύνει την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών χρησιμοποιώντας το εργαλείο αυτό. Δόθηκε έμφαση στη μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών), όπου τα παιδιά θα αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική κατανόηση, αυτοδιαχείριση και κοινωνική ικανότητα. Η διάρκεια της έρευνας ήταν 10 εβδομάδες. Το δείγμα ήταν μαθητές/τριες ηλικίας 6-8 ετών. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς παρατηρήθηκαν βίωση και αναγνώριση συναισθημάτων, καλύτερη έκφραση συναισθημάτων όχι μόνο λεκτικά αλλά και με τη γλώσσα του σώματος, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, απόκτηση αυτοπεποίθησης, καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην έρευνα που πραγματοποίησε η Γκίκα (2019), όπου εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά της Ε΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου είχε θετικό αντίκτυπο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά, στην οποία το Δράμα φάνηκε να επιδρά ευεργετικά.

4.2. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 2

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και συγκεκριμένα στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Με βάση τα ευρήματα από την ανασκόπηση των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε μια θετική συσχέτιση της χρήσης Δραματικού Παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος με τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, η Λέτσιου (2010), πραγματοποίησε μία έρευνα με δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και δραματικού παιχνιδιού, προσφέροντας την ευκαιρία στα παιδιά να θέσουν σε δοκιμασία και να ελέγξουν τις πραγματικές απορίες τους, να τις περιβάλλουν προσθέτοντας σε αυτές φανταστικά στοιχεία, μέσα σε υπαρκτούς-πραγματικούς χώρους, χρησιμοποιώντας τη γέφυρα σεντόνι (φανταστικός χώρος) για να νιώθουν ασφάλεια και έτσι να αναπτύξουν τις λεκτικές τους ικανότητες για την πληρέστερη περιγραφή των καταστάσεων αυτών.

Σε άλλη έρευνα της Vedeler (1997) διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές στη γλωσσική έκφραση των παιδιών μεταξύ του δραματικού παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε μικρές ομάδες παιδιών. Θεωρήθηκε ότι η γλώσσα στο δραματικό παιχνίδι θα ήταν πιο «εγγράμματη», δηλαδή πιο πλούσια, σαφής και γλωσσικά επεξεργασμένη. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι εξάχρονα παιδιά σε ομάδες των τριών κοριτσιών και τριών αγοριών, τα οποία παρατηρήθηκαν σε 11 επεισόδια ελεύθερου παιχνιδιού (πέντε επεισόδια δραματικού παιχνιδιού και έξι επεισόδια ομαδικού παιχνιδιού). Αναλύθηκαν περίπου 100 εκφράσεις από κάθε παιδί σε κάθε κατηγορία παιχνιδιού. Τα παιδιά είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ικανότητα και προέρχονταν από τη μεσαία τάξη. Οι παρατηρήσεις μαγνητοσκοπήθηκαν και οι εκφράσεις των παιδιών μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν συντακτικά, ως προς τους τύπους εκφοράς (πολυπλοκότητα και πληρότητα), τα επιρρήματα στις προτάσεις και τη δημιουργία σύνθετων προτάσεων. Με βάση την ανάλυση Chi-square βρέθηκε ότι η γλώσσα των παιδιών κατά το δραματικό παιχνίδι ήταν πολύ πιο προηγμένη και

«εγγράμματη» με πιο ολοκληρωμένες και περίπλοκες συντακτικά εκφράσεις, χρήση ρητών αναφορών και περισσότερες ονομαστικές ομάδες από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα παιχνιδιού. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι απαιτήσεις της μετάδοσης νοήματος στους συνομηλίκους σε δραματικά πλαίσια παιχνιδιού φαίνεται να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκήσουν «εγγράμματη» γλώσσα, δηλαδή γλώσσα παρόμοια με αυτή που απαιτείται όταν γράφουν κείμενα.

Κατά ανάλογο τρόπο, η Βούργα (2020), σε έρευνά της που έγινε με χρήση εκπαιδευτικού δράματος, αναφέρει ότι τα παιδιά, μέσω της τεχνικής αυτής, χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους, εξάσκησαν τις λεκτικές τους δεξιότητες, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη, ενώ όλα αυτά εξελικτικά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης τα ίδια τα παιδιά, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, ήρθαν σε επαφή με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες τις οποίες προσέγγισαν, τις οποίες γνώρισαν και κατέκτησαν. Με την κατάλληλη ενθάρρυνση και με διερευνητικό πνεύμα αξιολόγησαν το έργο τους, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας, την οποία μπορούσαν και να εκφράσουν με πιο εγγράμματο τρόπο. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκε η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και η αυτονομία των παιδιών.

Όπως αναφέρει επίσης η Κωστή (2016), η χρήση της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να δώσει κίνητρα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν πιο θετικά το μάθημα της ιστορίας, να αναπτύξουν την ιστορική και κριτική τους σκέψη, να συνεργαστούν, να μάθουν καλλιεργώντας παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες και τελικά να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την Ιστορία. Όπως έδειξε η έρευνά της, η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος, βασισμένου σε ένα πλούσιο ρεπερτόριο ιστορικών πηγών, αποτελεί μια καλή επιλογή για το διδάσκοντα που αξίζει να δοκιμαστεί στην πράξη, αφού συνεπάγεται όχι μόνο μια αποτελεσματική μέθοδο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αλλά και ένα ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας των ιστορικών θεμάτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Γιαννοπούλου, Τσιάρας και Παπαϊωάννου (2020), φάνηκε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας κειμένων με βάση τη βιωματική προσέγγιση, η οποία μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της ομαδοσυνεργατικής κουλτούρας, στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, τη βελτίωση της ικανότητας για διερευνητική μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Στην εναλλακτική αυτή μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται Θεατρικές τεχνικές που «άγουν» το παιδί στην ανακάλυψη των εκφραστικών του μέσων, των δυνατοτήτων του και της αυτοαποτελεσματικότητάς του, σε μια

σπειροειδή διερευνητική πορεία αυτογνωσίας, στη σωματοποιημένη έκφραση των πεποιθήσεών του μέσα από ρόλους, διαλύοντας τους ανασταλτικούς παράγοντες αυτοέκθεσης. Ως αποτέλεσμα, το παιδί οδηγείται στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, η οποία είναι αποδεικτικό στοιχείο της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού, στην επίλυση κοινωνικών θεμάτων με κριτική σκέψη «έξω από το κουτί», στην ανακάλυψη πανανθρώπινων αξιών με απώτερο στόχο την υιοθέτησή τους για το κοινό καλό στην ενήλικη ζωή, καθώς και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού με μια ολιστική ψυχοπνευματική και Ανθρωποκεντρική Παιδεία, αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως η ενεργή συμμετοχικότητα στην επίλυση υπαρκτών προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου και στη διερεύνηση της βαθύτερης αλήθειας σε καθετί με το οποίο καταπιάνεται.

Η μελέτη των Montgomerie και Ferguson (1999) βασίζεται σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης 6 εβδομάδων σε επιλεγμένα σχολεία της πόλης. Η διδασκαλία περιλάμβανε εργασία με επιλεγμένες τάξεις για 2-3 συνεδρίες μισής ημέρας. Στόχος ήταν η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως μέσου διδασκαλίας της ανάγνωσης. Οι τάξεις αποτελούνταν από παιδιά 4 έως 8 ετών. Τα δεδομένα βασίζονται σε παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των συνεδριών από τους ερευνητές και τους δασκάλους της τάξης που είχαν ρόλο παρατηρητή και συμμετέχοντα-παρατηρητή. Η υπόθεση ήταν ότι το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Οι ερευνητές αναφέρουν δύο «πυκνές περιγραφές» γεγονότων αλφαριθμητισμού, με παιδιά για τα οποία τα αγγλικά ήταν η δεύτερη γλώσσα, για να καταδείξουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της γλώσσας και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, μέσω μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που επικυρώνει την εκτεταμένη δραματική παρέμβαση στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Στην έρευνα της Rowe (2017), αναφέρεται ότι στο δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά προσποιούνται ότι τα αντικείμενα και οι άνθρωποι του πραγματικού κόσμου έχουν άλλες ταυτότητες. Έτσι, το δραματικό παιχνίδι που σχετίζεται με ένα βιβλίο περιλαμβάνει συμβολικούς μετασχηματισμούς που αντικατοπτρίζουν ρητά ή σιωπηρά τα νοήματα που γράφονται στο κείμενο ή τις εικονογραφήσεις των βιβλίων ή τα γεγονότα τα οποία τα παιδιά συναντούν βιβλία. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εξετάστηκε η επίδραση του δραματικού παιχνιδιού σε σχέση με ένα βιβλίο που διαβάστηκε στα παιδιά πάνω στον εγγραμματισμό τους. Η έρευνα αυτή έγινε με παιδιά 2 ετών, στα οποία δημιουργήθηκε σύνδεση του δραματικού παιχνιδιού με την ανάγνωση ενός βιβλίου. Με βάση τα αποτελέσματα των

αναλύσεων βρέθηκε ότι το δραματικό παιχνίδι που σχετίζεται με ένα βιβλίο σχετίζεται με βελτίωση του γραμματισμού των παιδιών.

Ο Ihmeideh (2015), διερεύνησε περαιτέρω την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην προώθηση της ανάπτυξης των πρώιμων δεξιοτήτων γραφής των παιδιών στην Ιορδανία, καθώς και τις μορφές των δεξιοτήτων γραφής των παιδιών που αναδύονται μέσα από τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού. Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις και συνεντεύξεις για να ληφθούν πληροφορίες από παιδιά νηπιαγωγείου που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά στις συμπεριφορές γραφής των παιδιών στην πειραματική ομάδα, δείχνοντας ότι οι πρώιμες συμπεριφορές γραφής των παιδιών βελτιώθηκαν μετά την άσκηση δραματικών δραστηριοτήτων δραματικού παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι αυτά τα παιδιά παρήγαγαν διαφορετικές μορφές γραφής. Η παραγωγή μορφών που μοιάζουν με γράμματα ήταν η πιο κοινή μορφή γραφής που παρουσίαζαν τα παιδιά της ομάδας του δραματικού παιχνιδιού, ακολουθούμενη από τη γραφή μέσω σχεδίου και τη γραφή μέσω αναπαραγωγής γραμμάτων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει σε δραματικές δραστηριότητες παιχνιδιού ανέπτυξαν πιο θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της γραφής.

Σε άλλη έρευνα των Hollenstein, Thurnheer και Vogt (2022) εξετάστηκε ο ρόλος του δραματικού παιχνιδιού στην ενίσχυση των παιδιών για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 νηπιαγωγεία, στα οποία έγιναν παρακολουθήσεις για 13 ώρες, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά εντοπίζουν προβλήματα σε μια κατάσταση δραματικού παιχνιδιού και τα λύνουν χρησιμοποιώντας στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή της νηπιαγωγού στο δραματικό παιχνίδι είναι σημαντική για τη διευκόλυνση τυχόν περίπλοκων διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων. Οι ερευνητές προτείνουν περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των παιδιών κατά τη διάρκεια του καθοδηγούμενου δραματικού παιχνιδιού.

Στη μελέτη των Fragkiadaki et al. (2021), χρησιμοποιήθηκε το δραματικό παιχνίδι για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μικρών παιδιών σε θέματα επιστήμης και να βελτιωθούν οι εμπειρίες εκμάθησης των φυσικών επιστημών. Η μελέτη επικεντρώθηκε σε μια έννοια της επιστήμης με την οποία τα μικρά παιδιά είναι εξοικειωμένα στην καθημερινή ζωή: τη θερμομόνωση. Παρουσιάζονται εμπειρικά στοιχεία από 6 παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω καταγραφών των παιδικών διαλόγων, των

ζωγραφιών των παιδιών, των σημειώσεων από τους δασκάλους τους και φωτογραφιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά α) ανέπτυξαν βασική επιχειρηματολογία για να εκφράσουν κριτικά τη σκέψη τους σχετικά με το φαινόμενο, β) συσχέτισε το φαινόμενο με τη θερμική κατάσταση και τις μεταβολές της θερμοκρασίας, γ) εντόπισαν υλικά και αντικείμενα με μονωτικές ιδιότητες και τα ξεχώρισαν από άλλα με μη μονωτικές ιδιότητες και δ) κατέληξε κριτικά στο συμπέρασμα ότι η χρήση ενισχυμένων μονωτικών υλικών μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα μόνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της χρήσης δραματικού παιχνιδιού ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στα προηγμένα μαθησιακά αποτελέσματα στην επιστήμη για μικρούς μαθητές.

4.3. Αποτελέσματα για το Ερευνητικό Ερώτημα 3

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Δραματικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο για ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Λενακάκης (2013:59), «στο επίκεντρο των σύγχρονων παιδαγωγικών συζητήσεων βρίσκονται ζητήματα που αφορούν στη θέση και την κατάσταση του παιδιού ενόψει των νέων συνθηκών που έχουν διαμορφώσει οι αναπάντεχες οικονομικές και Κοινωνικές αλλαγές. Στο ίδιο πλαίσιο συζητείται ο ρόλος και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η αποστολή του σχολείου σήμερα. Ειδικότερα, διερευνώνται συστηματικά παιδαγωγικές στρατηγικές που δραστηριοποιούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και της μαθήτριας, τονίζονται η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη του μαθητή, ενώ επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση και αναγνωρίζεται ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με αυτό τον τρόπο μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία.» Στις νέες αυτές τάσεις σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013) εντάσσονται και πορίσματα που αναδεικνύουν το ρόλο της Θεατροπαιδαγωγικής και το μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα του Δραματικού Παιχνιδιού και του Δράματος στην Εκπαίδευση.

Επίσης, έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησε στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης, ο Τσιάρας (2001:71), αναφέρει πως «όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ευεργετική επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στον εαυτόν τους. Υποστήριξαν ότι οι ρόλοι αλλάζουν στο χώρο δράσης του Θεατρικού Παιχνιδιού. Όλοι είναι διαφορετικοί, χαλαροί και χαρούμενοι. Εκμηδενίζεται η απόσταση των ρόλων δασκάλου και μαθητή και γίνονται όλοι

ισότιμοι σε μια ατμόσφαιρα δράσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του δασκάλου εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπυχωτή. Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο, γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός».

Σύμφωνα με τη Θεολόγη (2019:23-24), «ο ρόλος του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει το Δραματικό Παιχνίδι στην τάξη του είναι πολυδιάστατος. Αποτελεί συνεργάτη των μαθητών του, διαμεσολαβητή σε τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν και διευκολυντή όλης της διαδικασίας. Επιπλέον, οφείλει να παρακολουθεί όποιες εξελίξεις υπάρχουν στην Τέχνη, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική και τις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να οργανώνεται σωστά και να εμπλουτίζει διαρκώς τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής του Θεατρικού Παιχνιδιού». Επίσης, η Θεολόγη (2019:22), επισημαίνει ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στην ομάδα του ψυχική ασφάλεια, κίνητρα, έμπνευση, ισορροπία κατά τη λειτουργία του Δραματικού Παιχνιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως καθοδηγητικός και εμπυχωτικός. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής αποτελεί σημαντικό κομμάτι του Δραματικού Παιχνιδιού, καθώς μπορεί είτε να απογοητώσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, είτε να τους κάνει να χάσουν κάθε όρεξη για συμμετοχή σε αυτό. Στο Δραματικό Παιχνίδι ο εκπαιδευτικός ονομάζεται και εμπυχωτής. Αν εξεταστεί ετυμολογικά ο όρος, εμπυχωτής είναι αυτός που δίνει θάρρος, αναπτρώνει το ηθικό και εμπνέει. Στο Δραματικό Παιχνίδι, ξεπερνάει αυτά τα όρια και αποκτά πολυδιάστατο ρόλο. Θα μπορούσε κανείς να παραλληλίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του Δραματικού Παιχνιδιού, με αυτόν του διευθυντή μιας ορχήστρας. Αποτελεί μέρος του Παιχνιδιού, καθορίζει την έναρξη, βρίσκεται σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του παιχνιδιού κοντά στα παιδιά, ώστε να τα βοηθάει, παρεμβαίνει όσο χρειάζεται και τέλος δίνει το σήμα για τη λήξη της διαδικασίας. Ασχολείται με την οργάνωση τόσο των θεαματικών ενοτήτων που είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση Δραματικού Παιχνιδιού, όσο και με τα υλικά και το χώρο που θα διεξαχθεί το Δραματικό Παιχνίδι».

Στη μελέτη των Gmitronά και Gmitron (2003) εξετάστηκαν οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης του δραματικού παιχνιδιού στη γνωστική απόδοση των παιδιών σε ένα περιβάλλον με παιδιά διαφορετικής ηλικίας. Μελετήθηκαν δύο μορφές διαχείρισης της διαδικασίας παιχνιδιού: (α) δραματικό παιχνίδι κατευθυνόμενο από τον δάσκαλο με ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των παιδιών στην τάξη, όπου ο δάσκαλος παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατευθύνοντας τη δραστηριότητα των παιδιών και (β) δραματικό παιχνίδι κατευθυνόμενο από παιδιά, τα οποία παίζουν σε διάφορες μικρές ομάδες. Πραγματοποιήθηκαν είκοσι έξι παρατηρήσεις σε 51 παιδιά σε δύο τάξεις. Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 4.6 έτη, με ηλικιακό εύρος από 3 έως 6 έτη. Συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με

τη συναισθηματική και γνωστική συμπεριφορά των παιδιών σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom για τον γνωστικό τομέα και του Krathwohl για τον συναισθηματικό τομέα. Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού σε ομάδες σε σύγκριση με την μετωπική διαχείριση από τον εκπαιδευτικό ($113,1 \pm 12,1$ έναντι $45,7 \pm 10,3$, μέσος όρος \pm SEM, $p < 0,0001$). Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερο να αφήνουν τα παιδιά να κατευθύνουν το δραματικό παιχνίδι παρά να κατευθύνουν οι ίδιοι τη δραστηριότητα των παιδιών.

Στην έρευνα των Kalkusch et al. (2021), διερευνήθηκε εάν δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές, η παροχή υλικού και η ενεργή υποστήριξη των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού, προάγουν την ποιότητα του παιχνιδιού σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτελείτο από 101 παιδιά προσχολικής ηλικίας (50% κορίτσια, μέση ηλικία=43.02 μήνες, $SD=5.94$) από 14 ομάδες παιδιών στην Ελβετία όπου χρησιμοποιήθηκε δραματικό παιχνίδι. Τα παιδιά κατανεμήθηκαν τυχαία στις πειραματικές συνθήκες: α) παροχή υλικού (4 ομάδες, 35 παιδιά), β) ενεργή υποστήριξη ενηλίκων (5 ομάδες, 32 παιδιά) και γ) συνήθης παρέμβαση για έλεγχο (5 ομάδες, 34 παιδιά). Η συμπεριφορά των παιδιών και των ενηλίκων κατά τη διάρκεια έξι συνεδριών παιχνιδιού, η καθεμία διάρκειας 30 λεπτών, βιντεοσκοπήθηκε. Οι δραστηριότητες των παιδιών, η ποιότητα του δραματικού παιχνιδιού και το επίπεδο ενεργητικής υποστήριξης των ενηλίκων, αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας τυποποιημένα εργαλεία παρατήρησης. Με βάση τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων βρέθηκε ότι οι ομάδες παροχής υλικού και ενεργής υποστήριξης έδειξαν σημαντικά υψηλότερη συχνότητα δραματικού παιχνιδιού από την ομάδα ελέγχου, ενώ όσον αφορά την ποιότητα του παιχνιδιού, η ομάδα παροχής υλικού σημείωσε σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία από την ομάδα ενεργής υποστήριξης, αλλά σημαντικά υψηλότερη από την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η παροχή υλικού για παιχνίδια ρόλων ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν σε δραματικά παιχνίδια, αλλά η υποστήριξη των ενηλίκων αυξάνει την ποιότητα του παιχνιδιού.

Κατά ανάλογο τρόπο, στην έρευνα των Perren et al. (2019), εξετάστηκε κατά πόσον οι παραλλαγές στην ενεργή υποστήριξη και τη διαχείριση του δραματικού παιχνιδιού από τους δασκάλους σχετίζονται με διαφορετικές επιδράσεις στην κοινωνική ζωή των παιδιών, στο πλαίσιο μιας παρέμβασης δραματικού παιχνιδιού. Επιπλέον, εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (συνεργατική συμπεριφορά και κοινωνικότητα). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 50 παιδιά από οκτώ ομάδες

δραματικού παιχνιδιού (50% αγόρια, μέση ηλικία=46.6 μήνες, SD=4.3). Οι παρεμβάσεις διήρκησαν 30–40 λεπτά η καθεμία. Η ενεργή υποστήριξη των δασκάλων, η διαχείριση του παιχνιδιού και το δραματικό παιχνίδι βιντεοσκοπήθηκαν και βαθμολογήθηκαν ανά 10 λεπτά διάστημα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών πριν από την παρέμβαση. Η μελέτη έδειξε ότι η ενεργή υποστήριξη - αλλά όχι η διαχείριση του παιχνιδιού - σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, η κοινωνικότητα των παιδιών προέβλεψε θετικά το επίπεδο δραματικού παιχνιδιού των παιδιών κατά τη διάρκεια του παρέμβασης και επίσης ενίσχυσε τη θετική επίδραση της ενεργητικής υποστήριξης των παιδιών. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η διδασκαλία του δραματικού παιχνιδιού σε ομαδικό περιβάλλον πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών και πρέπει να στοχεύει να συμπεριλάβει τα παιδιά που έχουν αποσυρθεί, έτσι ώστε να μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από την παρέμβαση.

Η Gmitrova (2013), στην έρευνα της έκανε σύγκριση της αποτελεσματικότητας της άμεσης και έμμεσης παρέμβασης του δασκάλου στο δραματικό παιχνίδι. Στη μελέτη συμμετείχαν 368 παιδιά νηπιαγωγείου και 92 νηπιαγωγοί. Στην ομάδα ελέγχου, ο δάσκαλος ξεκίνησε έμμεσα ένα δραματικό παιχνίδι, δημιουργώντας μια γωνιά παιχνιδιού προσαρμοσμένη στο θέμα του παιχνιδιού, ενώ για τρεις συνεχόμενες ημέρες διαχειρίστηκε έμμεσα το παιχνίδι, παρεμβαίνοντας διακριτικά στη διαδικασία του, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες της κατάστασης. Στην πειραματική ομάδα, ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της πρώτης ημέρας ξεκίνησε ενεργά το δραματικό παιχνίδι και διεξήγαγε απευθείας το μάθημά του εκτελώντας τον κύριο ρόλο σύμφωνα με το προκαθορισμένο σενάριο, ενώ κατά τις επόμενες δύο συνεχόμενες ημέρες διαχειρίστηκε έμμεσα τη διαδικασία παιχνιδιού όπως στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά των δεικτών της παιδικής δραστηριότητας και επίτευξης μάθησης που υποδηλώνει ότι η άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο διευκόλυνσης της εμπλοκής των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι και της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι Loizou, Michaelides και Georgiou (2019), διερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους οι νηπιαγωγοί παρέχουν καθοδήγηση κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού των παιδιών και πως χρησιμοποιούν δημιουργικά το δράμα στις αλληλεπιδράσεις τους με το παιχνίδι. Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε βίντεο 17 εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλαπλά επίπεδα καθοδήγησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με το πιο συχνό να είναι η έμμεση συμμετοχή. Όλοι χρησιμοποίησαν

την τεχνική του δράματος «δάσκαλος σε ρόλο» για να εντάξουν νέα στοιχεία στο παιδικό σενάριο, να αναπτύξουν ρόλους και να υποστηρίξουν τις ορθές χρήσεις του υλικού. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι νηπιαγωγοί μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη ρόλων και σεναρίων κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού, ενώ προτείνουν ένα πλαίσιο κατάρτισης τριών σταδίων για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στο δραματικό παιχνίδι.

Στην έρευνα των Olsen και Sumsion (2000), διερευνήθηκαν οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στις τάξεις του Νηπιαγωγείου. Στη μελέτη συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που εργάζονταν σε Νηπιαγωγείο, με τους οποίους έγιναν συνεντεύξεις για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τη σημασία του δραματικού παιχνιδιού και τους παράγοντες που υποστηρίζουν ή αποθαρρύνουν τη χρήση του. Δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι σπάνια χρησιμοποιούσαν δραματικό παιχνίδι, αφού δεν ήξεραν πώς να το αξιοποιήσουν, ενώ ανησυχούσαν για πιθανή αναστάτωση του μαθήματος. Επίσης ανέφεραν έλλειψη του κατάλληλου υλικού για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία τους. Οι άλλοι δύο δάσκαλοι, που συχνά ενσωμάτωναν το δραματικό παιχνίδι στα προγράμματά τους ανέφεραν ότι πίστευαν στα θετικά αποτελέσματα του δραματικού παιχνιδιού για τους μαθητές, ενώ έκαναν πιο καλή διαχείριση του χρόνου, του χώρου και των πόρων για να καταστεί δυνατή η χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα.

Στην έρευνα των Logue και Detour (2011), εξετάστηκε πιο συγκριμένα ο ρόλος και η στάση των εκπαιδευτικών στο δραματικό παιχνίδι κατά το οποίο προσποιείται κάποιο παιδί τον «κακό». Στην έρευνα συμμετείχαν 12 παιδιά προσχολικής ηλικίας από τις βορειοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες. Κατά τη μελέτη παρατηρήθηκαν λεπτομέρειες για την τεκμηρίωση των αποφάσεων, των ενεργειών και των αλληλεπιδράσεων των παιδιών που σχετίζονται με το παιχνίδι του κακού, καθώς και τις σκέψεις των δασκάλων με βάση σημειώσεις πεδίου, σημειώσεις συνάντησης και ημερολόγια. Μεταξύ των συμπερασμάτων που εξάγουν οι δάσκαλοι για το θέμα αυτό είναι ότι (1) το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών μπορεί να γίνει πολύπλοκο όταν οι δάσκαλοι το υποστηρίζουν αλλά δεν το κατευθύνουν, (2) η δυσφορία των δασκάλων σχετικά με ορισμένα θέματα του παιχνιδιού μπορεί να εμποδίσει να εξελιχθεί ένα δραματικό παιχνίδι που θα μπορούσε να είναι πολύτιμο για τα παιδιά, (3) το να προσποιούνται τα παιδιά ότι ενεργούν επιθετικά δεν είναι το ίδιο με το να ενεργούν επιθετικά και (4) το παιχνίδι έχει ρυθμό και δομή που μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσω της τεκμηρίωσης και του στοχασμού.

Όπως εύστοχα επισημαίνει και η Mellou (1994), υπάρχουν διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών στο παιδικό δραματικό παιχνίδι, προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη των παιδιών, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) κάποιιο πιστεύουν ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών δεν είναι καθόλου χρήσιμη, β) άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ παρέμβασης και μη παρέμβασης και γ) μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν να γίνεται πάντα παρέμβαση των δασκάλων στο δραματικό παιχνίδι για την ενίσχυση των παιδιών. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών όμως, κατά τη γνώμη της πιο πάνω ερευνήτριας, υποστηρίζει την κατάλληλη παρέμβαση στο δραματικό παιχνίδι των μικρών παιδιών, η οποία πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη νοημοσύνη, την προσωπικότητα, την κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό, το ηθικό και το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού.

Ο Hadley (2002), προσδιόρισε δύο τύπους εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο δραματικό παιχνίδι: εκτός ή εντός της ροής. Όταν ένας δάσκαλος βρίσκεται εκτός ροής, η εμπλοκή του/της στο παιχνίδι έχει σκοπό να προκαλέσει προβληματισμό από την πλευρά των παιδιών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση και επέκταση του παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά, ένας δάσκαλος που βρίσκεται μέσα στη ροή του παιχνιδιού αναλαμβάνει ένα ρόλο ως συμμετέχων και μπορεί να επικοινωνήσει για να επεκτείνει το παιχνίδι. Μόλις ένας δάσκαλος μπει μέσα στη ροή του παιχνιδιού, η επικοινωνία με τα παιδιά είναι άμεση και αδιαμεσολάβητη. Έτσι, κατά τον Hadley (2002) είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να προσέχει τι λέει σε αυτό το πλαίσιο.

Όπως επισημαίνουν οι Van Hoorn et al., (2003), είτε οι δάσκαλοι είναι έξω είτε μέσα στη ροή, παίζουν διάφορους ρόλους όπως: παρατηρητής και καταγραφέας, διευθυντής σκηνής και συντονιστής, διαμεσολαβητής ή συμμετέχων στο δραματικό παιχνίδι. Ως διευθυντής σκηνής και συντονιστής, ο δάσκαλος οργανώνει και παρέχει υλικό παιχνιδιού, ορίζει έναν χώρο παιχνιδιού, προγραμματίζει χρόνο για το δραματικό παιχνίδι, θέτει βασικούς κανόνες, αποφασίζει ποιες δραστηριότητες συνιστούν το παιχνίδι και πώς να συσχετιστεί με το παιχνίδι ενώ είναι σε εξέλιξη. Κατά τη δημιουργία του σκηνικού για το παιχνίδι, οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν υλικά που ενισχύουν την πολιτισμική συνείδηση των παιδιών, αλλάζοντας τακτικά υλικά στον χώρο του δραματικού παιχνιδιού για να αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην μείωση της ακαταστασίας στον χώρο γύρω από ένα παιχνίδι που βρίσκεται σε εξέλιξη, χωρίς όμως να μην επεμβαίνουν, εκτός και αν αντιληφθούν ότι μια ενέργεια είναι χρήσιμη για τη διατήρηση και την υποβοήθηση του δραματικού παιχνιδιού των παιδιών.

Όπως προκύπτει λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δραματικό παιχνίδι είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, η συνεισφορά του Ελληνικού Αρχαίου Θεάτρου, στο σύγχρονο Θέατρο σε παγκόσμιο επίπεδο είναι τεράστια, καθώς το Ελληνικό Αρχαίο Θέατρο έβαλε τις «ρίζες» για την δημιουργία του σημερινού θεάτρου. Συγκεκριμένα αξίζει να αναφερθεί ότι η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία, αποτελεί το αρχαιότερο Δραματικό είδος και έως σήμερα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς, διδάσκεται στην εκπαίδευση και αποτελεί πυλώνα αξιών και ιδεών (Αθανασοπούλου, 2018). Στη παρούσα εργασία σκοπός ήταν, πέρα από την ανάδειξη της σημαντικής επιρροής του αρχαίου θεάτρου στο σύγχρονο θέατρο, της ανάδειξης της επιρροής που έχει το θέατρο μέσα από τη μορφή του δράματος και του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Από την άλλη μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση εξάγεται ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη των παιδιών, ενώ σημαντικός καθίσταται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Whitebread & O' Sullivan, 2012).

Επιπροσθέτως μέσα από την αρχική διερεύνηση του θέματος διαπιστώνεται ότι το Δραματικό Παιχνίδι, αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά είδη της Δραματικής Τέχνης της εκπαίδευσης, το οποίο σύμφωνα με τις έρευνες, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας που σχετίζεται με την πολιτισμική καταγωγή και τις ειδικές ανάγκες των παιδιών (Κλαδάκη, 2019). Άλλωστε το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι Τέχνες και συγκεκριμένα η Δραματική Τέχνη οδηγεί τα παιδιά σε καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αφού τα απελευθερώνει και τα βοηθά να αναδείξουν το ιδιαίτερο δυναμικό τους και να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται από το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Δραματικό Παιχνίδι (Γραμματάς,2014). Ο εκπαιδευτικός, στη διαδικασία αυτή, αναλαμβάνει το σημαντικό ρόλο του εμπνευστή που σύμφωνα με έρευνες αποτελεί μια ευεργετική διαδικασία και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Κωστή, 2016).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, (Vedeler,1997). Διαπιστώνεται επίσης ότι η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να δώσει κίνητρα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν πιο θετικά άλλα μαθήματα, όπως για παράδειγμα το τα παιδιά, μέσω των δραματικών τεχνικών, αποκτούν γνώσεις, εξασκούν τις δεξιότητές τους, βελτιώνουν τα επίπεδα εγγραμματοσμού τους και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μάθημα της

ιστορίας. Η Δραματική Τέχνη επίσης συμβάλει στην ανάπτυξη της αντίληψης της διαφορετικότητας των ανθρώπων αλλά και στην ισχύ του νόμου της ισότητας των ανθρώπων (Βλασοπούλου, 2019). Βέβαια, για να επιτευχθούν όλα τα πιο πάνω, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να συμμετάσχει ενεργά και να καθοδηγήσει το δραματικό παιχνίδι ή να αφήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν, επεμβαίνοντας εκεί που χρειάζεται. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία τους (Λενακάκης, 2013).

Ταυτόχρονα μέσα από την ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, στην ένταξη και κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον μαθητών με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα να συμβάλλει στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Khaibunisa, 2021). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως βρέθηκε στην παρούσα μελέτη, τα παιδιά που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαιδευτικού Δράματος επιδεικνύουν αυξημένη κατανόηση και φροντίδα για τους άλλους, ενεργητικότερη διάθεση για συμμετοχή στην κοινότητα και τα κοινά, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή διαφορετικών ατόμων και βελτιωμένες ικανότητες στις κοινωνικές σχέσεις (Βλασοπούλου, 2019). Παράλληλα, τα ίδια τα παιδιά αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους και αισθάνονται πιο έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος διαπιστώνεται ότι μέσα στη στοργική ατμόσφαιρα του Δραματικού Παιχνιδιού αναπτύσσεται η συμμετοχή, η κοινωνικότητα, ο αυτοέλεγχος και κυρίως, η ενσυναίσθηση (Tsiaras, 2012).

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλα τα παραπάνω μπορεί να μην φαίνονται καινούργια, μάλλον το νέο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα οφέλη και η συνάφεια της διδασκαλίας του δράματος σε επίσημο ή ανεπίσημο περιβάλλον μπορούν πλέον να αποδειχθούν επιστημονικά και ότι οι επιπτώσεις αυτής της τεχνικής πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω, ούτως ώστε να διαφανεί ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, όχι μόνο ως τρόπος διδασκαλίας για την τέχνη, αλλά μάλλον ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να βελτιώσουν τη ζωή των παιδιών και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, μέσω του συνδυασμού της τέχνης και της εκπαίδευσης. Οι δραματικές μέθοδοι ως ολοκληρωμένος τρόπος διδασκαλίας και ενσωματωμένη μορφή μάθησης προσφέρουν ανεκτίμητους πόρους που μας βοηθούν να φανταστούμε, να δημιουργήσουμε, να συζητήσουμε, να δείχνουμε και να κατανοήσουμε τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

5.2. Περιορισμοί Έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία περιορίστηκε στη μελέτη ερευνών σε σχέση με την συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και πιο ειδικά στην ψυχοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ως εκ τούτου, δεν εξετάστηκαν άλλες εξίσου σημαντικές πτυχές όπως η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να εξεταστούν σε περαιτέρω έρευνες. Επίσης η παρούσα μελέτη περιορίστηκε στις επιδράσεις της Δραματικής τέχνης στα παιδιά, καθώς και στον ρόλο των εκπαιδευτικών μόνο, με αποτέλεσμα να μην εξεταστεί καθόλου ο ρόλος της οικογένειας, καθώς και των εμπειριών των παιδιών σε σχέση με το Δράμα και το Θέατρο.

5.3. Προτάσεις

Θα ήταν πολύτιμη εμπειρία αν υπήρχε η δυνατότητα της γνωριμίας, της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με όλους τους ερευνητές που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που εκπονούν ερευνητικές εργασίες, θέλοντας να αποδείξουν με επιστημονικά κριτήρια, μεθόδους και εργαλεία ό,τι βιώνουν καθημερινά στις σχολικές αίθουσες. Και μόνο όμως η μελέτη των ερευνών ήταν σημαντική, ειδικά όταν αφορούν το αντικείμενο της δουλειάς της συγκεκριμένης εργασίας αλλά και του αναγνώστη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα θετικά αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία συνάδουν και με την πολύχρονη εμπειρία και εφαρμογή των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς έχει διαπιστωθεί στην πράξη καθημερινά η αξία του παιδαγωγικού αυτού εργαλείου στην ανάπτυξη των παιδιών, ακόμα και των ευαίσθητων ομάδων. Στα πλαίσια αυτά, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τις δραματικές τεχνικές και να εισάγουν το Εκπαιδευτικό Δράμα και το Δραματικό Παιχνίδι στη διδασκαλία τους.

Σε επίπεδο έρευνας, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Στα πλαίσια αυτά, θεωρούνται χρήσιμες έρευνες με εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και με γονείς και άλλους ειδικούς του Θεάτρου, ούτως ώστε να εντοπιστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να έχει τη μεγαλύτερη ωφέλεια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασοπούλου Θ. (2018). *Ο Σοφοκλής ως Παιδαγωγός στο Σχολείο του Μέλλοντος*, (Διπλωματική Εργασία). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου & ΕΚΠΑ.

Βλασοπούλου, Α. (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ' τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα.

Βούργα, Σ. (2020). *Αξιοποίηση Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία των Μύθων του Ηρακλή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Γκίκα, Π. (2019). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο Πρόληψης του Σχολικού Εκφοβισμού σε Παιδιά Ε' τάξης δημοτικού*, (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το Θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. *Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία*. Διαθέσιμο στο <http://theodoregrammatas.com/el/το-θέατρο-ως-πάμμουσος-παιδαγωγία>.

Διαμαντίδου, Δ. (2016). *Η ιστορία των Θεατρικών σπουδών στην Ελλάδα: Η εφαρμογή μιας δημόσιας πολιτικής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Δρακόπουλος, Ναστούλης & Ρώμας, (2020). *Σοφοκλέους Τραγωδίαι: Αντιγόνη–Φιλοκτήτης*, Β' Ενιαίου Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ευθυμίου, Σ., (2020) *Δημιουργική γραφή και θεατρικό παιχνίδι στο κειμενικό είδος του παραμυθιού*, (Μεταπτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 12.

Ημέλλου, Α. (2016). *Η Θεατρική Αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Θεολογή, Β. (2019). *Θεατρική Αγωγή και Ειδική Εκπαίδευση*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Καραγιάννης, Θ. (2012). *Ιστορία της Δραματουργίας για παιδιά. Στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Α. Σταμούλη.

Καραμήτρου, Α. (2004). *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη- Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καραμήτρου, Α. (2010). *Η Καλλιέργεια της Κιναισθηματικής Νοημοσύνης Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κατερίνα, Α. (2017). *Ολόφουρσις, Ο Θελξίπικρος Έρωσ των Κεκοιμημένων Πόνων*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κλαδάκη, Μ. (2019). *Θεατρική αγωγή και ειδική εκπαίδευση*, (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' Τάξης (9-10 ετών)*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Κωτσινάς, Χ. (2020). *Δημιουργική γραφή και θέατρο στην εκπαίδευση: Τεχνικές θεάτρου του καταπιεσμένου με στόχο τη δημιουργική γραφ.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτική Μακεδονίας, Φλώρινα.

Λαμπρονίκου, Ε. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα στο Νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Πρότυπες Εκδόσεις Πηγή.

Λενακάκης, Α. (2013). «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση», Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Διαθέσιμο στο <https://cutt.ly/AwnvG2b>.

Λέτσιου, Χ. (2010). *Η Δραματική Τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μια εμπειρική έρευνα σε Νηπιαγωγείο.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μαυρογιάννη, Α. (2019). *Η πολιτική λειτουργία του αρχαίου Αττικού θεάτρου μέσα από τους Βάτραχους του Αριστοφάνη. Μια μελέτη της πολιτικής διάστασης της κωμωδίας και της επιβίωσής της στους νεότερους χρόνους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.

Μαυρούδης, Ν. (2019). *Ο Ρόλος της Δραματικής τέχνης στην αποδοχή της ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη,* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Morreti, J C. (2004). *Θέατρο και Κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι αφηγήσεις και οι δραματοποιήσεις παραμυθιών και ιστοριών ως τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 4ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα.

Παπαγεωργίου, Α. (2017). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

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

Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130

Πίγκου – Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ρηγοπούλου, Π. (2008). «Πολιτισμός - Μύθος – Μυθολογία». Διαθέσιμο στο http://cris.teiep.gr/jspui/bitstream/123456789/1261/1/politisitiki_004.pdf

Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου: μια έρευνα δράσης στο 3ο Δημοτικό σχολείο Αργους*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, Παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα.

Χόντια, Γ. (2020). *Η Δραματική Τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε Ενήλικες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Agofure, J. & Joseph, I. (2019). *Teaching Emotional Intelligence through Drama: A Report of the UNIBEN Consultancy Primary II Pupils Project, Department of Theatre and Media Arts*. Federal University Oye Ekiti, Ekiti State Nigeria.

Bamunusinghe, S. (2013). Drama as a Mode of Communication in the Ancient Greek World, *Sri Lankan Journal of Human Resource Management*, 3, 1-9.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589.

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

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John, *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York, Guildford Publications.

Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164.

Bandura, A.(2006a). *Autobiography*. MG Lindzey & WM Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography (Vol. IX)*. Washington, DC: American Psychological Association.

Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422.

Bodker, S. (1990). *Through the Interface: A Human Activity Approach to User Interface Design*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In: L. Blesler (Ed.), *International handbook of research in arts in education* (pp. 45- 62). Springer.

Burton B. & O' Toole J. (2009). *Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting Against Bullying Research Project*, Article 2

Ana Cruz, A., Sales C., Alves, P., & Moita, G., (2018). The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature, *Sec. Psychology for Clinical Settings*, Volume 9.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.

Feldman, R. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Διά Βίου Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Fragkiadaki, G., Armeni, A., Zioga, S., & Ravanis, K. (2021). Dramatic play as a means to explore and support preschool children's thinking about thermal insulation. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(3), 220-234.

Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role—effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705-1719.

Gmitrová, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early childhood education journal*, 30, 241-246.

Green, M., & Piel, J. A. (2009). *Theories of human development: A comparative approach* (second ed.). Prentice-Hall, Inc.

Grifford, B. R., & Enyedy, N. D. (1999). Activity centered design: towards a theoretical framework for CSCL. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *The Proceedings of the Third International Conference on Computer Support for Collaborative Learning (CSCL 1999)*. Palo Alto, CA: Stanford University

Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17.

Hakkinen, H., & Korpela, M. (2006). A participatory assessment of IS integration needs in maternity clinics using activity theory, *International Journal of Medical Informatics*

Hasan, H. (1998). Activity Theory: a Basis for the Contextual study of Information Systems in Organisations. In H. Hasan, E. Gould & P. N. Hyland (Eds.), *Information Systems and Activity Theory: Tools in Context* (pp. 19-38). Wollongong: University of Wollongong Press.

Henderson, M. & Lasley, E. (2014). Creating Inclusive Classrooms through the Arts. *Dimensions of Early Childhood*, 22, 3.

Hindin, M. J. (2007). Role theory. In G. Ritzer *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp. 3959–62). Blackwell Publishing

Hollenstein, L., Thurnheer, S., & Vogt, F. (2022). Problem solving and digital transformation: Acquiring skills through pretend play in kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 92.

Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.

Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough?. *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152.

Kapsch, L. A. (2007). *The Effect of Dramatic Play on Children's Graphic Representation of Emotion, Educational Psychology and Special Education Dissertations*. Paper 43.

Karlsson, F., & Wistrand, K. (2006). Combining method engineering with activity theory: theoretical grounding of the method component concept. *European Journal of Information Systems*, 15, 82

Khairunnisa, H. (2021). Enhancing Self-Esteem using Child Centered Play Therapy on Bullying Victims Children. *AMCA Journal of Education and Behavioral Change*, 1(2), 37-43.

Korpela, M., Mursu, A., & Soriyan, H. A. (2002). Information Systems Development as an Activity. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 11, 111- 128.

Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge, MA: MIT Press.

Logue, M. E., & Detour, A. (2011). " You Be the Bad Guy": A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1.

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care, 189*(4), 600-612.

McCormick, M. J., & Martinko, M. J. (2004). Identifying leader social cognitions: Integrating the causal reasoning perspective into social cognitive theory. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 10*(4), 2-11.

Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care, 104*(1), 105-114.

Montgomerie, D., & Ferguson, J. (1999). Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process. *Research in drama education, 4*(1), 11-20.

Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management, 51*(3), 325-344.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2007). *Theories of human development*. Lawrence Erlbaum.

Olsen, A. E., & Sumsion, J. (2000). Early Childhood Teacher Practices Regarding the Use of Dramatic Play in K-2 Classrooms. *International Journal of Play, 1*(2), 197-213.

Palavan, O. (2017). Impact of Drama Education on the Self-confidence and Problem-solving Skills of Students of Primary School Education. *Kastamonu Education Journal, 25*, 197-199.

Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level?. *Journal of Early Childhood Research, 17*(3), 205-219.

Rowe, D. W. (2017). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* (pp. 37-64). Routledge.

Smith, P. K. (2017). Pretend play and children's cognitive and literacy development: Sources of evidence and some lessons from the past. *Play and Literacy in Early Childhood Research From Multiple Perspectives, 3-20*.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.

Tsiaras, A. (2012). Dramatic Play as a Means of Developing Primary School Students' Self-concept, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.

Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Boston: Pearson.

Vedeler, L. (1997). Dramatic play: a format for 'literate' language?. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 153-167.

Wartofsky, M. W. (1979). *Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology, Models, Representation and the Scientific Understanding* (pp. 188-209). Boston: D. Reidel Publishing Co.

Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197-213.

Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J. & Pawson, R. (2013). The RAMESES standards. *BMC Medicine* , 11, doi 10.1186/1741-7015-11-20

Wright, P. R. (2006). *Drama Education and Development of Self: Myth or Reality?* *Social Psychology of Education*, 9(1), 46.

Yang, P. (2012). Revitalizing Roles of Older Adult Citizens: Successful Stories of Project History Alive. *Aging International*, 38 (2), 137–148.