

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

*Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Βιωματική Μέθοδος Project στη Διδασκαλία του Αρχαίου  
Δράματος**

**Δάφνη Ζαχαριάδου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Θεόδωρος Γραμματάς**

**Ιούλιος 2017**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Θεατρικές Σπουδές***

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Η Βιωματική Μέθοδος Project στη Διδασκαλία του Αρχαίου  
Δράματος**

**Δάφνη Ζαχαριάδου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Θεόδωρος Γραμματάς**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2017**



## Περίληψη

Στόχος της παρούσας διατριβής είναι η τεκμηρίωση της χρησιμότητας ενός εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας του αρχαίου κειμένου, πιο «μαθητο-κεντρικού» και συμμετοχικού από τον παραδοσιακό τρόπο που διδάσκεται το μάθημα και η παρουσίαση μιας πρωτότυπης πρότασης πιλοτικής εφαρμογής της βιωματικής μεθόδου στην ύλη της *Ελένης* του Ευριπίδη. Σε επίπεδο μεθοδολογίας, η παρούσα διατριβή, με αφετηρία το αρχαίο δράμα, κάνει αναδρομή στις ρίζες του βιωματικού τρόπου και, αναλύοντας τις βασικές αρχές του, καταλήγει να δώσει ένα πρακτικό παράδειγμα εφαρμογής του στο αρχαιοελληνικό κείμενο της *Ελένης* της Γ' Γυμνασίου. Η μελέτη μας θα στηριχθεί και σε ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου επιδιώκεται να διαπιστωθεί εάν είναι λειτουργικότερη η βιωματική διδασκαλία του κειμένου εν συγκρίσει με την παραδοσιακή. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι: βιβλιογραφικές πηγές, ελληνικές, ξένες και ξενόγλωσσες, ηλεκτρονικές πηγές του Διαδικτύου και έγκριτων επιστημονικών περιοδικών, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, ζωντανές παρακολουθήσεις παραδόσεων μαθημάτων του αρχαίου δράματος, τόσο με τον παραδοσιακό όσο και με το βιωματικό τρόπο, αναλυτική καταγραφή και των δύο τρόπων διεξαγωγής του μαθήματος και των εντυπώσεων στους μαθητές, παρακολουθήσεις βιωματικών σεμιναρίων, πραγματοποίηση βιωματικού μαθήματος σε μαθητές που δεν έχουν μνηθεί σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και τέλος διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με ερωτηματολόγια βαθμιαίων, κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων.

## **Summary**

The work at hand aims at exploring whether a relatively new educational method, that of «creative thinking», could offer more than the conventional teaching methods in enhancing both the creative qualities of students of secondary education and their sense of social responsibility. The author believes that the inability of the average citizen to understand and cope with the acute social problems of this day, is mainly due to the sterile educational approach that have deprived him of the most valuable element of a citizen's personality: the ability to creatively interact with fellow citizens to tackle the issues that torn modern western societies apart. Using this view as the point of departure, the new educational approach, convincingly advocated by many prominent academics and writers, is being used for study of the ancient drama «Helen» by Euripides. A totally new way of teaching the play, a way that uses all the techniques of the «creative» method to engage the students in the action of the drama and deliver more effectively its value-loaded poetry, is proposed. The results of a statistical survey, designed to decode students' attitudes and opinions, seem to indicate that there is enough truth in the initial assertion.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους με βοήθησαν στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής στηρίζοντάς με, με κάθε τρόπο. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Θεόδωρο Γραμματά για την στήριξη και την καθοδήγησή του. Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους καθηγητές μου που συνέβαλαν ουσιαστικά στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη Λεόντειο Σχολή, στο Πειραματικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων και το Αρσάκειο Ψυχικού για τη δυνατότητα που μου έδωσαν να παρακολουθήσω ως ακροάτρια παραδόσεις μαθημάτων και την πρόθυμη συνεργασία τους μαζί μου. Πιο συγκεκριμένα θέλω να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες Γιώργο Τσερπέ, Νατάσα Μερκούρη, Μαρίλη Δουζίνα, Ειρήνη Κατσάνη και τους αντίστοιχους διευθυντές Γυμνασίων κ. Χρήστο Μουρατίδη, Δημήτρη Αγγελή, Ευθαλία Ταμπακάκη, Ιωσήφ Περτινιά. Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω στον πατέρα μου ο οποίος με κάθε τρόπο υποστήριξε την προσπάθειά μου. Ένα εκ βαθέων ευχαριστώ στον Κίμωνα Σπηλιόπουλο, στον Σίμο Παπαδόπουλο και στην καθηγήτρια ΑΠΚΥ κ. Τσιπλάκου για τη επιστημονική τους αρωγή. Τελειώνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου, τις αδελφές μου και την ευρύτερη οικογένεια, τους φίλους μου, τη Ράνια Ζιώγου καθώς και όσους με ενθάρρυναν και με στήριξαν κατά τη διάρκεια αυτού του υπέροχου ταξιδιού γνώσης.

## Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή .....	5
2	Σύντομη Κριτική του Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	7
3	Βιωματική Μάθηση.....	9
4	Παρουσίαση της Μεθόδου Project.....	13
4.1	Βασικές αρχές της Μεθόδου.....	14
4.1.1	Στάδια/Φάσεις της Μεθόδου.....	17
5	Παρουσίαση Θεατρικών Τεχνικών Project.....	22
6	Σύντομη Ανάλυση της <i>Ελένης</i> .....	30
7	Οι Οδηγίες για τη Διδασκαλία της <i>Ελένης</i> στη Γ' Γυμνασίου.....	33
8	Μεθοδολογία Έρευνας.....	35
8.1	Καταγραφές από τις παρακολουθήσεις Παραδόσεων.....	37
8.1.1	Συνεντεύξεις.....	41
8.1.2	Δομή ερωτηματολογίου.....	42
9	Παρουσίαση Πιλοτικού Μαθήματος.....	44
10	Παρουσίαση και Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου.....	50
11	Παρουσίαση και Αξιολόγηση Πιλοτικού Μαθήματος.....	53
12	Επίλογος / Συμπεράσματα.....	56

### Παραρτήματα

A	Θεατρικές τεχνικές project .....	58
B	Συνεντεύξεις .....	59
Γ	Ερωτηματολόγιο.....	93
Δ	Διαγράμματα και Πίνακες Αποτελεσμάτων .....	97
E	Στιγμιότυπα από το πιλοτικό μάθημα .....	101
	Βιβλιογραφία.....	107

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Ζώντας σε μια κοινωνία όπου μπορούμε να δούμε όλα τα κοινωνικά προβλήματα και φαινόμενα να οξύνονται, είναι σημαντικό να αναζητήσουμε τις πηγές και τις αιτίες τους, όπως επίσης και τα μέσα που θα έχουν οι επόμενες γενιές να τα διαχειριστούν, όταν θα έρθουν αντιμέτωπες με αυτά. Η έρευνα έχει δείξει πως βασική κατεύθυνση της αναζήτησης και στις δύο περιπτώσεις είναι η παιδεία. Οι αστοχίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και η αδυναμία τους να συγχρονιστούν με το επιταχυνόμενο βήμα της ιστορικής εξέλιξης, βρίσκονται στον πυρήνα της αδυναμίας των κοινωνιών να προβλέψουν, να κατανοήσουν και να χειρισθούν τις διαρκώς οξυνόμενες εσωτερικές αντιθέσεις τους. Παρά τις προσπάθειες προσαρμογής που γίνονται στην Ελλάδα (που σηματοδοτούν -ατυχώς- και συχνές αλλαγές γενικής κατεύθυνσης και στόχων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής), το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, με οργανωτικές βάσεις και δομή που παραπέμπουν στις πρώτες δεκαετίες του ιστορικού βίου μας ως σύγχρονου κράτους (Κωστής 2013: 531-545, 236-242), μοιάζει διαχρονικά εγκλωβισμένο σε αντιλήψεις και προβλήματα που το καθιστούν αναποτελεσματικό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προβάλλει, ιδιαίτερα σήμερα, ως απόλυτα επιτακτική. Εκσυγχρονισμού ως προς τα προγράμματα σπουδών αλλά, πρωτίστως και κυρίως, ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Και τούτο γιατί, αν τα προγράμματα σπουδών καθορίζουν το περιεχόμενο της μάθησης, η διδακτική μέθοδος εγκαθιστά στην προσωπικότητα του διδασκόμενου το απαραίτητο βίωμα της γνώσης και το αποτύπωμα του ήθους που αυτή μεταφέρει. Αυτό το δια βίου εφόδιο μόνο οι νέοι, βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας μπορούν να προσφέρουν. Γιατί οι νέοι τρόποι μάθησης – όπως, σε απόμακρη αλλά ουσιαστική αντιστοιχία, στην Αθήνα της κλασσικής αρχαιότητας - δίνουν έμφαση στην ολιστική συμμετοχή του διδασκόμενου στη μαθησιακή διαδικασία, τον κινητοποιούν



ψυχοπνευματικά και αξιοποιούν το σύνολο της συναισθηματικής του εμπέλειας για την πρόσκτηση και ενσωμάτωση της καινούργιας γνώσης. Έτσι οι μαθητές/διδασκόμενοι, μπορούν να μάθουν, νωρίς στη μαθησιακή τους εξέλιξη, να σκέφτονται και να λειτουργούν ως πολίτες, να έχουν οξυμένη κριτική σκέψη, να αυτενεργούν και να λειτουργούν σε ομάδες, αναγνωρίζοντας και διευθετώντας, επ' ωφελεία της κοινωνίας, τις συγκρούσεις στους κόλπους της, αναλαμβάνοντας ευθύνες για τη στάση και τις παρεμβάσεις τους. Κατά συνέπεια, σήμερα, σε μια εποχή θεμελιωδών ανατροπών το βασικό ζητούμενο από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ανάπτυξη κριτικο-στοχαστικού πνεύματος στους αυριανούς πολίτες και η εμφύσηση σε αυτούς της διάθεσης να το διαθέσουν επ'ωφελεία της κοινωνίας. Η ανάδειξη της χρησιμότητας και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί αυτή η μετάλλαξη μέσω της σταδιακής ενίσχυσης της βιωματικής διδακτικής ως βασικής μεθοδολογίας για τη μάθηση στην ελληνική εκπαίδευση είναι ο στόχος αυτής της διατριβής.

Αναλυτικότερα, η διατριβή διαρθρώνεται σε έντεκα κεφάλαια. Στην αρχή παρατίθεται μια κριτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της βιωματικής μεθόδου, ακολούθως αναλύεται η μέθοδος Project και συσχετίζεται με το σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, με επισημάνσεις σε ό,τι αφορά τις οδηγίες για τη διδασκαλία της *Ελένης*. Στη συνέχεια, η παρουσίαση των θεατρικών τεχνικών προηγείται της ανάλυσης του ίδιου του κειμένου της τραγωδίας και ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας. Στο πλαίσιο της μεθοδολογίας, αναλύονται το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις των διδασκόντων και οι καταγραφές των παραδόσεων που παρακολούθησαμε των οποίων τα συμπεράσματα ομαδοποιούνται. Τέλος, παρουσιάζουμε το πιλοτικό μάθημα που πραγματοποιήσαμε, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και τα συμπεράσματα της έρευνας.

# Κεφάλαιο 2

## Σύντομη Κριτική του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα αδυνατούν να ενσωματώσουν εγκαίρως νέα στοιχεία και να βρουν μια ισορροπία που να απαντά στις ανάγκες τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και της κοινωνίας που θα τους υποδεχθεί. Η έμφαση στην απομνημόνευση οδηγεί στην ατροφία της κριτικής σκέψης και της ερευνητικής πρωτοβουλίας, ενώ η έλλειψη ανατροφοδότησης μέσω αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, κάνει το σύστημα να πορεύεται χωρίς πυξίδα, με μόνη κινούσα δύναμη τις πολιτικές προσεγγίσεις των εκάστοτε κυβερνώντων. Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα προβλήματα είναι επίσης πολλά: η ανορθολογική κατανομή Ιδρυμάτων και ειδικοτήτων οδηγεί σε σπατάλη πόρων, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπονομεύεται από την πλημμυρή χρηματοδότηση και οργάνωση της έρευνας, η σύνδεση με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα και η παρεπόμενη «όσμωση γνώσης» είναι σε χαμηλό επίπεδο, τα ανεπαρκή μέσα της υλικοτεχνικής υποδομής δεν επιτρέπουν την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, η οργάνωση των μαθημάτων και του ίδιου του Πανεπιστημίου υποτυπώδης. Έτσι, παρά τις, σε πολλές περιπτώσεις ιδιαίτερα φιλότιμες, προσπάθειες διδασκόντων και διδασκόμενων, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα παραμένει θύμα της θεσμικής και οικονομικής καχεξίας και αδυνατεί να αποτελέσει πόλο πνευματικής στήριξης αλλά και τροφοδότη της ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας. Η ριζική αναθεώρηση των θεμελιωδών χαρακτηριστικών του σε μια κατεύθυνση που θα ενδυναμώσει τον κριτικό στοχασμό και τη μαθησιακή αυτενέργεια, είναι μια ανάγκη που ωριμάζει στη συλλογική συνείδηση της κοινωνίας. Στο ίδιο πλαίσιο έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτό, ιδιαίτερα στις πιο ευαίσθητοποιημένες σχετικά με τα εκπαιδευτικά μας πράγματα ομάδες της κοινωνίας, πως, στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας, είναι καιρός να απομακρυνθούμε από τη θεώρηση της παιδευτικής διαδικασίας ως ενός

τρόπου μετακένωσης πληροφοριών από το δάσκαλο-πομπό στο μαθητή-δέκτη και να αναζητήσουμε τρόπους κινητοποίησης των δημιουργικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διδασκόμενου στην κατεύθυνση της άμεσης συμμετοχής στη μαθησιακή λειτουργία. Η εργασία αυτή επιχειρεί να προσθέσει στην τεκμηρίωση αυτής της αντίληψης, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες της βιωματικής μάθησης να συμβάλει, μέσα από τη δομημένη χρήση θεατρικών τεχνικών, στο ζητούμενο της μετατόπισης του βάρους της μαθησιακής προσπάθειας από τη συμβατική στη βιωματική κατεύθυνση. Η επιλογή μας να καταδείξουμε τις δυνατότητες της μεθόδου – αλλά και να μετρήσουμε τις δυσκολίες εφαρμογής της - στο δύσκολο γνωστικό πεδίο της αρχαίας τραγωδίας, δεν είναι τυχαία: Σε αυτό ακριβώς το, μεστό αξιακών εννοιών και συμβολισμών, πεδίο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, εντοπίζεται η συνολική αστοχία να «περάσουν» στις νέες γενιές οι αξίες που συγκροτούν τον πυρήνα του πολιτισμού μας.

# Κεφάλαιο 3

## Βιωματική Μάθηση

Με τον όρο «βιωματική μάθηση» εννοούμε την επαφή με το γνωστικό αντικείμενο με βιωματικό τρόπο, μέσω δηλαδή της εμπειρίας μας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο βιβλίο των Αναγνωστοπούλου και Τριλίβα (2008), η βιωματική μάθηση «αναφέρεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, ο οποίος, αντί να χρησιμοποιεί βιβλία, προκαθορισμένη διδακτική ύλη και απομνημόνευση, φέρνει σε άμεση επαφή το μαθητή, που λειτουργεί εν προκειμένω ως μέλος μιας ομάδας, με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτήν την εμπειρία» (Αναγνωστοπούλου και Τριλίβα 2008: 29). Σε μια πιο εξειδικευμένη προσέγγιση, η συνοπτική περιγραφή της μεθόδου αποδίδεται ως μία εναλλακτική, σύγχρονη διδακτική διαδικασία που αντικαθιστά τη μηχανιστική αποτύπωση πληροφορίας με την αναζήτηση νοήματος, στοχεύοντας στη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας (Δεδούλη 2001).

Οι θεωρητικές πηγές της μεθόδου της βιωματικής μάθησης βρίσκονται τόσο στις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Νευρολογίας, όσο και σε αυτές της Φιλοσοφίας και Κοινωνιολογίας. Ο ορισμός της ομάδας αλλά και οι ιδιότητές της, έχουν δοθεί από πολύ σημαντικούς ψυχολόγους όπως McDougall και Le Bon.

Από τους πρώτους που κάνει τη σύνδεση της μάζας με τη βιωματική μάθηση και την εξέλιξη του ανθρώπου, είναι ο κοινωνικός ψυχολόγος William McDougall. Ειδικότερα, ο McDougall υποστηρίζει ότι η υπεροχή του ανθρώπου έναντι των άλλων ειδών οφείλεται στη βιολογική οργάνωση του εγκεφάλου, η οποία τον οδηγεί να μαθαίνει μέσω των εμπειριών του, να επωφελείται από τις εμπειρίες του και να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντός του. Η συσσώρευση γνώσης είναι, σύμφωνα με τον κοινωνικό ψυχολόγο, η βασική αιτία πνευματικής εξέλιξης του ανθρώπου (McDougall

1908: 282-283). Παρατηρούμε σε αυτό το σημείο, ότι τόσο ο ορισμός της μάζας, η συμμετοχή στην οποία, με την έννοια του «ανήκειν», ανταποκρίνεται σε μία βασική ψυχική ανάγκη του ατόμου, όσο και η βιολογική σύνδεση της δομής του ανθρώπινου εγκεφάλου με τη μάθηση/εξέλιξή του μέσω εμπειριών, αποτελούν τους πρώτους φιλοσοφικούς αλλά και επιστημονικούς πυλώνες της μεθόδου learning by doing ή αλλιώς της βιωματικής μεθόδου που θα εξετάσουμε.

Τέλος, όσον αφορά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, ο Piaget υποστηρίζει, στη θεωρία του «Περί νοημοσύνης», ότι ναι μεν οι δομές της νοημοσύνης του ατόμου προϋπάρχουν στον οργανισμό του, όμως σε κάθε ηλικιακό στάδιο διαφοροποιούνται. Η ποιοτική γνώση στη μάθηση εξασφαλίζεται, τονίζει, μέσω της εμπειρίας και μάλιστα όχι της παθητικής, αλλά αυτής που προϋποθέτει την αυτενέργεια του μαθητή (Giffard 2011).

Όσον αφορά στις νευροεπιστήμες, ο Daniel Goleman στο βιβλίο του περί συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρει ότι ο νεοφλοιός του εγκεφάλου συνδυάζει αυτόματα τη νοητική πληροφορία με το συναίσθημα που αυτή του γεννάει (Goleman 2009: 291-292). Επομένως, η πληροφορία εγγράφεται μαζί με το συναισθηματικό της αντίκτυπο, που γεννάται μέσω της εμπειρίας. Ακόμα και όταν δεν υπάρχει εμπειρία στον πραγματικό κόσμο ως αντίδραση στην πληροφορία, αναφέρει, αυτή (η εμπειρία) επινοείται. Εδώ δίνει το παράδειγμα μίας εφημερίδας που ενώ περιέχει «στεγνές» πληροφορίες, μέσω των αποχρώσεων που μπορεί να περιέχει (ύφος γραφής, τόνος, επιλογή λέξεων απόδοσης περιστατικού) δίνει στο νευρωνικό μας σύστημα αφορμή για συναισθηματική αντίδραση. Επιπλέον, είναι επιστημονικά διαπιστωμένο ότι υπάρχουν αντίστοιχα τμήματα του εγκεφάλου μας, τα οποία ενεργοποιούνται μέσω της στοχαστικής εξέτασης των εμπειριών, ώστε να οδηγηθούμε στη συγκεκριμενοποίηση της γενικευμένης μορφής τους.

Επιστρέφοντας στον τομέα των νευροεπιστημών, συναντάμε την κριτική του ερευνητή Ned Herman για τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, που δίνουν έμφαση στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο -το οποίο σχετίζεται με αναλυτικές λογικές και λεκτικές διεργασίες- παραλείποντας, σχεδόν εξ ολοκλήρου, το δεξί ημισφαίριο, που σχετίζεται με τη δημιουργική έκφραση και τη διαίσθηση (Αναγνωστοπούλου και Τριλίβα 2008: 40-42). Ο Herman προχωράει παραπέρα, χωρίζοντας μάλιστα το κάθε ημισφαίριο του εγκεφάλου σε τεταρτημόρια. Ανάλογα με το τεταρτημόριο που είναι περισσότερο αναπτυγμένο στον καθένα, υπάρχουν και οι προτιμήσεις σχετικά με τον

τρόπο μάθησης. Παραδείγματος χάριν, κάποιος που έχει αναπτυγμένο το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο προτιμά την αναλυτική μάθηση, εν αντιθέσει με κάποιον που έχει αναπτυγμένο το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο και προτιμά τη διαδοχική μάθηση (μάθηση με βιωματικές προσομοιώσεις τύπου «τι θα γίνονταν αν» και ανάληψη πρωτοβουλιών).

Κλείνοντας τον κύκλο των επιστημόνων της ψυχολογίας, δε μπορούμε να μην αναφέρουμε τον Carl Rogers (Aden 2011) που υποστηρίζει την πρόσκτηση γνώσεων μέσα από βιώματα και υπογραμμίζει την ανάγκη να αισθανθεί ο μαθητευόμενος ασφάλεια ως προς την αυτοεκτίμησή του και ενδιαφέρον ως προς το διδασκόμενο αντικείμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η σε βάθος μάθηση. Δεν παραλείπει μάλιστα να τονίσει ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καλλιεργούν όχι μόνο τις μαθησιακές τους ικανότητες, αλλά αναπτύσσουν και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Rogers 1961: 273-297).

Στον τομέα της παιδαγωγικής, ειδικής μνείας χρήζουν οι θεωρίες του παιδαγωγού και συγγραφέα Paul Freire. Ο Freire δημιουργεί ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό μοντέλο μάθησης που στηρίζεται στο δημοκρατικό διάλογο δασκάλου- μαθητή και στην ανάπτυξη αισθημάτων όπως ανάληψη ευθύνης, αποδοχή της ετερότητας και ενσυναίσθηση (Bartlett 2008).

Παρά τις παραπάνω επιστημονικές τεκμηριώσεις της ανάγκης για συμμετοχική και βιωματική μάθηση, οι μέθοδοι αυτές εγκαταλείπονται μετά από χρόνια εφαρμογής, λόγω αλλαγής στο διεθνές πολιτικό-οικονομικό σύστημα και τις συνακόλουθες διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Ο Kilpatrick που θεμελίωσε μία από τις σημαντικότερες βιωματικές μεθόδους, τη μέθοδο των σχεδίων (Project) που θα εξετάσουμε παρακάτω αναλυτικά, είδε το εκπαιδευτικό του σύστημα να εγκαταλείπεται όταν μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο δόθηκε έμφαση στις τεχνικές και τεχνολογικές επιστήμες έναντι των υπολοίπων (Μιχαλακοπούλου 2004: 51-52). Η έμφαση αυτή δόθηκε μετά το 1957 μετά την εκτόξευση από τους Σοβιετικούς του διαστημοπλοίου Sputnik, γεγονός που οδήγησε τους Αμερικανούς να θέλουν να παράγουν άμεσα υψηλού επιπέδου θετικούς επιστήμονες για να ανταγωνιστούν αυτούς των Σοβιετικών. Άλλοι κοινωνικοί λόγοι που οδήγησαν στην ατροφία των συγκεκριμένων μεθόδων είναι και η αύξηση της γραφειοκρατίας, όπως επίσης και η επαγγελματική εξειδίκευση που παρατηρούνται την ίδια εποχή. Η τάση αυτή επικρατεί για είκοσι περίπου χρόνια, όπου η έμφαση μετακινείται από τις κλασικές σπουδές

υπέρ της τεχνοκρατικής εξειδίκευσης και των μαθηματικών μοντέλων (Hanson και Heath 1989: 1-6).

Από τη δεκαετία του '80 και μετά παρατηρείται μία αυξανόμενη έμφαση στη δυνατότητα των κλασικών και γλωσσικών σπουδών να προαγάγουν τη μάθηση ακόμα και καθαρά τεχνοκρατικών δομών, όπως αυτή των διάφορων «γλωσσών» που χρησιμοποιούν τα λογισμικά των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η επανάσταση που φέρνει στη σύγχρονη ζωή η διάδοση του Ιντερνέτ επαναφέρει στην επικαιρότητα και δίνει νέο κύρος στις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που προτάσσουν την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία στην αναζήτηση της γνώσης, όπου το ζητούμενο είναι η, μέσω της κριτικής σκέψης, σύνθεση της πληροφορίας σε γνώση.

# Κεφάλαιο 4

## Παρουσίαση της Μεθόδου Project

Μία από τις βασικότερες βιωματικές διδακτικές μεθόδους που συνδυάζει όλα όσα προαναφέρθηκαν, είναι η μέθοδος των σχεδίων (project method). Εισηγητής της μεθόδου ήταν ο William Heard Kilpatrick, ο οποίος δημοσιεύοντας ένα άρθρο του το Σεπτέμβριο του 1918, ερμήνευσε τις παιδαγωγικές απόψεις του Dewey (Unesco 1977). Ο Kilpatrick όρισε ως «project» μια στοχευμένη και δομημένη δραστηριότητα που γίνεται συνειδητά από τον μαθητή σε ομαδικό πλαίσιο, αφού του έχουν δοθεί κίνητρα, με συγκεκριμένους κανόνες. Η μέθοδος πραγματοποιείται σε τρεις διακριτές φάσεις καθεμία εκ των οποίων έχει στάδια, με ομαδική εργασία και ασκήσεις που ενεργοποιούν ψυχοπνευματικά και δημιουργικά τους μαθητές. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα παιχνίδια ρόλων, αυτοσχέδια κείμενα, κατασκευές και σωματικές ασκήσεις. Ο Kilpatrick είχε χωρίσει τα projects κατηγοριοποιώντας τα σε: πρακτικές κατασκευές, αναψυχής, επίλυσης προβλημάτων και απόκτησης γνώσεων. Βέβαια, στη σημερινή τους μορφή, τα projects όπως εφαρμόζονται αποτελούν μια μείξη των κατηγοριών αυτών. Η διάρκειά τους τα χαρακτηρίζει ως μικρά, μεσαία και μεγάλα. Τα μικρής διάρκειας είναι από 2 έως 6 ώρες, τα μεσαίας από 24 ώρες έως μία εβδομάδα και τα μεγάλης διαρκούν από δύο εβδομάδες έως και χρόνια. Θα περιγράψουμε αναλυτικότερα τα σχέδια εργασίας με τις φάσεις και τα στάδιά τους στο κεφάλαιο που ακολουθεί (Μιχαλακοπούλου 2004: 23-27).



## 4.1 Βασικές Αρχές της Μεθόδου

Το υπόβαθρο της μεθόδου των projects δόθηκε από τον Αμερικανό φιλόσοφο, ψυχολόγο και παιδαγωγό John Dewey, ο οποίος στη διάρκεια της μακράς και γόνιμης ακαδημαϊκής του καριέρας αναζητούσε νέες μορφές αγωγής που θα ήταν αποτελεσματικότερες από τη συμβατική, για την προετοιμασία των παιδιών στο σύγχρονο Δυτικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, ιδρύει ένα πειραματικό σχολείο, το πρώτο που αποτελεί παράρτημα ενός Πανεπιστημίου, βασισμένο σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές (Carroli και Aeblicie χ.χ: 1-5).

Οι αρχές αυτές, που απορρέουν από την πίστη του στη μέθοδο του «εμπειρικού συνεχούς» όπως ο ίδιος τον ορίζει στο βιβλίο του *Πείρα και Αγωγή* (Dewey 1952: 22-28) ήταν: Η αρχή της εμπειρικής συνέχειας, η αρχή της μαθητοκεντρικής αγωγής, η αρχή της κινητήριας δύναμης της δράσης και αρχή της εκμάθησης μέσα από την εμπειρία (learning by doing) (<http://www.slideshare.net/MandeepGill1/project-method-of-teaching>). Σημαντική ήταν η επιρροή που άσκησε στον κυριότερο εκπρόσωπο της Παιδαγωγικής μεθόδου των Projects, William Heard Kilpatrick.

Ευθεία παιδαγωγική απόρροια των αντιλήψεων του Dewey για το ρόλο της εμπειρίας στη μάθηση είναι η προσέγγιση που κάνει ο Kilpatrick και που τον οδηγεί στη θεμελίωση της δικής του παιδαγωγικής θεωρίας. Αναλυτικότερα, η εμπειρία, η οποία είναι θεμελιώδες στοιχείο της θεωρίας του Kilpatrick, συνεχώς μεταβάλλεται και δεν είναι κάτι στατικό. Με τον ίδιο τρόπο στην εξέλιξη των ειδών οι βιολογικές αλλαγές καθεαυτές αποτελούν αντιδράσεις προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον. Κάθε νέα εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδρασή της με την προηγούμενη. Σημαντικός παράγοντας αυτής της αλληλεπίδρασης είναι η σχέση του ανθρώπου που βιώνει την εμπειρία με το περιβάλλον του (Μιχαλακοπούλου 2004: 39-44).

Ο Kilpatrick τονίζει, στο βιβλίο του *Philosophy of education* ορμώμενος από τη θεωρία του Δαρβίνου για την εξέλιξη των ειδών, πως το κλειδί για να μελετηθεί η εξέλιξη του είδους, είναι η αντίδραση του ατόμου σε μία κατάσταση που του παρουσιάζεται, ώστε

να την ελέγξει ή να ανταποκριθεί σε αυτήν. Η αντίδραση και η αλληλεπίδραση λοιπόν με το περιβάλλον πρέπει, ισχυρίζεται, να μελετηθούν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Επίσης, διατυπώνει emphaticά την αντίθεσή του με την επικρατούσα άποψη στα μέσα του 19ου αιώνα, ότι δηλαδή ενώ τα όρια του ανθρώπου σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση των φαινομένων του υλικού κόσμου μπορούν να θεωρηθούν πρακτικά απεριόριστα, σε ό,τι αφορά όμως τη διερεύνηση των αιτίων που έχουν σχέση με τις πνευματικές και ψυχικές πτυχές της ζωής, αυτές οι δυνατότητες είναι περιορισμένες (Kilpatrick 1951: 18). Μάλιστα, τονίζει πως η γνώση μέσω της εμπειρίας όπου ο ίδιος ο άνθρωπος καλείται βιωματικά να επαληθεύσει ή να διαψεύσει μία υπόθεση είναι αφενός αυτή που θα τον πάει παρακάτω πνευματικά, αφετέρου η αιτία για να αποκαταστήσει την πίστη του στον εαυτό του. Το τελευταίο θα συμβεί αφού η γνώση θα αποτελεί με αυτόν τον τρόπο προσωπική του κατάκτηση και όχι δάνειο. Επομένως, καθοριστικά για την απόκτηση γνώσης είναι τόσο το βίωμα όσο και το περιβάλλον. Όπως λέει και ο Dewey «εκεί όπου δεν υπάρχει περίγυρος δεν μπορεί να υπάρξει ζωή, πολύ περισσότερο πείρα» (Carroi και Aebli χ.χ: 9).

Όσον αφορά στον παιδαγωγό Dewey, εκείνος ισχυρίζεται ότι το άτομο μπορεί και πρέπει μέσα από το σύστημα εκπαίδευσής του να διδαχτεί πώς να δέχεται, να προετοιμάζεται και να μετεξελίσσεται μέσα από τα βιώματά του. Στον τομέα της αγωγής, δίνει ιδιαίτερη σημασία στον κοινωνικό σκοπό της (Μιχαλακοπούλου 2004: 39-44). Υπογραμμίζει την ανάγκη η εκπαίδευση, αντί να μορφώσει μόνο, να καλλιεργήσει τα στοιχεία εκείνα που θα δημιουργήσουν αυριανούς πολίτες. Γι' αυτό προτείνει αφύπνιση ιδεών, συναισθήματος και ενσυναίσθησης. Η στόχευση της διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει ανθρώπους ικανούς να καταλάβουν τις ανάγκες της κοινωνίας και να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο τα μέγιστα, σύμφωνα και με τις γνώσεις τους, αποτυπώνεται με σαφήνεια στη φράση του «Πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν μέσα τους τις ενεργές αρετές της πρωτοβουλίας, της ανεξαρτησίας, της επινοητικότητας, αν θέλουμε να δούμε την εξαφάνιση των καταχρήσεων και των πλανών της δημοκρατίας» (Carroi- Aebli χ.χ.: 21)

Τέλος, όσον αφορά στο καθεαυτό πρόγραμμα (curriculum) της εκπαίδευσης, η μέθοδος, δημιουργεί έναν άξονα γύρω από τον οποίο πρέπει να κινούνται οι δραστηριότητες: τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το ενδιαφέρον, που ενυπάρχει στα ορμέμφυτα του κάθε παιδιού, είναι κατά τον Dewey, η κινητήριος δύναμη της δράσης. Τα ορμέμφυτα αυτά

χωρίζονται σε γλωσσικά, κοινωνικά, κατασκευαστικά και ένστικτα της τέχνης (Μιχαλακοπούλου 2004: 39-44). Οι δραστηριότητες, σημειώνει, κατά τις οποίες το παιδί καλείται να δημιουργήσει, αποτελούν τον κρίκο ανάμεσα στην πνευματική και στη σωματική άσκηση και οδηγούν το μαθητή στην πολυεπίπεδη κατάκτηση της γνώσης (Carroí και Aeblic χ.χ.: 17). Ο Dewey, στο βιβλίο του *Το σχολείο που μ' αρέσει*, κάνει αναλυτική περιγραφή για την πολλαπλή ωφέλεια των μαθητών από τις χειρωνακτικές δραστηριότητες. Μεταξύ άλλων αναφέρει, ότι σε κάθε σωματική δραστηριότητα οι μαθητές έπρεπε να συντονίσουν τις αισθήσεις τους (αφή, ακοή, γεύση, κίνηση) αλλά και να επινοήσουν πρακτικούς τρόπους ώστε να επιτελεστεί η δραστηριότητα αυτή πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, με κάθε πρακτική δεξιότητα, μαθαίνουν και το θεωρητικό/επιστημονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Με τη μαγειρική αποκτούν αρκετές γνώσεις χημείας, με την ξυλουργική μαθαίνουν τη λειτουργία των αριθμών και ορισμένες γεωμετρικές αρχές» (Dewey 1982: 82-83).

Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα παραπάνω είναι συμπεράσματα που ο ίδιος ο Kilpatrick, συνήγαγε μετά την εμπειρία του ως δάσκαλος κατά την οποία συνεργάστηκε με τον Dewey. Σε μια επιστολή, την οποία απευθύνει στο φίλο και συνεργάτη του Anderson, γράφει το 1896 πως το σημαντικό για έναν καθηγητή είναι να μπορέσει να εμπιστευθεί τους μαθητές του αντί να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σύστημα κυριαρχίας και ελέγχου της τάξης, να θελήσει να βγάλει τον καλύτερο εαυτό των μαθητών του πιστεύοντας σε εκείνους, βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να κάνουν κτήμα τη γνώση τους μέσω της εμπειρίας. Μάλιστα, παρατήρησε πως την περίοδο που δεν στέλνονταν στους γονείς κάρτες προόδου και οι μαθητές δούλευαν αποκλειστικά για εκείνους, τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν καλύτερα (Unesco 1977).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο Kilpatrick, δημιούργησε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του οποίου εξωτερικεύονται και αξιοποιούνται όλα τα παραπάνω ορμέμφυτα χρησιμοποιώντας το λόγο, την κοινωνική έκφραση, την ομαδική εργασία και θέλοντας να διαπλάσει την κοινωνική συνείδηση μαζί με την έκφραση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Έθεσε την εμπειρία στο κέντρο της μάθησης και θέλησε να δημιουργήσει υποδοχείς πρόσληψης και διαμόρφωσής της. Ας εξετάσουμε παρακάτω την κάθε φάση της μεθόδου.

#### 4.1.1 Φάσεις και στάδια της Μεθόδου

Η Πρώτη φάση της μεθόδου των projects είναι αυτή του σχεδιασμού/ προβληματισμού (planning stage). Σε αυτή τη φάση επιλέγεται το θέμα, το οποίο είτε προτείνεται από τον διδάσκοντα είτε προκύπτει μέσα από ομαδική συζήτηση στην τάξη. Κριτήρια για την επιλογή του αποτελούν η πρωτοτυπία του, η σύνδεσή του με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η επιστημονικότητά του, το πόσο σαφές και επίκαιρο είναι και η δυνατότητα αξιοποίησής του σε σχέση με το μάθημα. Στη συνέχεια, ορίζονται οι υπό-ενότητες του θέματος και χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες (Μιχαλακοπούλου 2004: 23-24).

Εδώ φτάνουμε σε ένα θεμελιώδες εκπαιδευτικό ζήτημα της μεθόδου: τη δημιουργία σωστών ομάδων. Η ομάδα είναι αυτή που θα μοιράσει ρόλους σε κάθε μαθητή, θα του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει και να αποκαλύψει δεξιότητες που ίσως να αδυνατούσε να φανερώσει στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά και θα αναθέσει ευθύνες, καλλιεργώντας του το αίσθημα του καθήκοντος. Αποτελεί δηλαδή προετοιμασία του μαθητή για τη λειτουργία του σε μεγαλύτερα κοινωνικά σύνολα.

Στη φάση σχηματισμού της ομάδας, όπως επισημαίνει η Ελένη Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2002: 44-45), υπάρχουν τρεις τύποι μαθητών που δεν πρέπει να παραγκωνιστούν: «ο αδύνατος μαθητής, ο χαρακτηρισμένος ως αδύνατος και ο συνεσταλμένος». Ο αδύνατος μαθητής υπάρχει περίπτωση να μην επωμισθεί πολλές αρμοδιότητες λόγω της προκατάληψης που υπάρχει απέναντί του, ότι δηλαδή δεν μπορεί να τα καταφέρει σε σχέση και με την ανάγκη ανταπόκρισης στις χρονικές προθεσμίες. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με αυτόν που χαρακτηρίζεται ως αδύναμος από τον διδάσκοντα του μαθήματος και έχει εγγραφεί ως αδύνατος στη συνείδηση των συμμαθητών του. Η περίπτωση του συνεσταλμένου μαθητή ενέχει τον κίνδυνο, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης του ιδίου, να κρατήσει τον εαυτό του στο περιθώριο μη διεκδικώντας τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες. Η πρόκληση και ταυτόχρονα στόχος αυτής της φάσης είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και η αρμονική

τους συνεργασία, με επιβλέποντα έναν συντονιστή που θα οριστεί από την ομάδα (αναγνώριση/ανάθεση ηγεσίας).

Ακολουθεί η Δεύτερη φάση, στη διάρκεια της οποίας προετοιμάζονται και προγραμματίζονται οι ενότητες που θα μελετήσει κάθε ομάδα και συγκεντρώνεται το απαραίτητο υλικό (preparation). Η φάση αυτή, διακρίνεται σε τρία στάδια: Αυτό της ανταλλαγής απόψεων, της διαμόρφωσης του πλαισίου της δράσης, και τέλος αυτό του προγραμματισμού της πορείας. Αναλυτικότερα, μετά την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τον τελικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του project, καθορίζονται οι επιμέρους αρμοδιότητες, ο συντονιστής της κάθε ομάδας, τα μέσα αλλά και ο χώρος-χρόνος υλοποίησης του project (Αγγελής 2005). Σημαντικό στάδιο στη φάση αυτή, αποτελεί εκείνο της ανατροφοδότησης της ομάδας, στη διάρκεια του οποίου τα μέλη ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με την πορεία των ερευνών τους.

Στη φάση αυτή, που στο ανάλογο του θεατρικού παιχνιδιού, αποτελεί το ιδιαίτερα απαιτητικό προοίμιο της αναζήτησης των απαραίτητων πληροφοριών που θα επιτρέψουν την άρτια συγκρότηση της αναπαραστατικής διαδικασίας, ο τρόπος με τον οποίο ο εμπυχωτής συλλειτουργεί με την ομάδα είναι καθοριστικός. Στη διάρκειά της επίσης, ο δάσκαλος καλείται να θεμελιώσει το υπόβαθρο της «άνευ όρων θετικής αποδοχής» και της αγάπης του, μιας αγάπης μη κτητικής που εκδηλώνεται με απόλυτο σεβασμό στην αυτονομία και την ιδιοπροσωπία των μαθητών του. (Παπαδόπουλος 2010). Εδώ είναι η απαρχή της καταξίωσης του εμπυχωτή, καθώς μέσα από την καθοδήγηση της έρευνας και της αναζήτησης των δεδομένων που θα κάνουν δυνατή τη θεατρική πράξη, κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών του, κυρίως μέσα από την αναγνώριση της γνησιότητας της συμπεριφοράς.

Η Τρίτη φάση είναι εκείνη κατά την οποία παρουσιάζονται/διεξάγονται οι δραστηριότητες (presentation), όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει αποτελεσματικά στη διεξαγωγή τους, δίνοντας παράλληλα τα κίνητρα στους μαθητές να αυτενεργήσουν. (Μπρίνια 2007: 137-139). Η φάση αυτή αποτελείται από τα στάδια της συγκέντρωσης του υλικού, της επεξεργασίας του και της τελικής σύνθεσής του σε ένα ολοκληρωμένο, παρουσιάσιμο για την τάξη προϊόν (Αγγελής 2005).

Και στο στάδιο αυτό η παρέμβαση των εσωτερικών διεργασιών που χαρακτηρίζουν το θεατρικό παιχνίδι είναι καίριας σημασίας. Ο εμπυχωτής, κάνοντας μια ιδιαίτερα διακριτική χρήση της «μπαγκέτας» του, καλείται να διαμορφώσει όρους και συνθήκες

ώστε η αναπαραστατική διαδικασία να πετύχει το «άνοιγμα» του εσωτερικού κόσμου των παιδιών. Απελευθερώνοντας τις ανάγκες τους για έκφραση, τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν, με βάση τη φαντασία τους και την έμπνευσή τους, με την ομάδα τους, ενθαρρύνοντας τον αυτοσχεδιασμό και την σωματική – κινητική αυτενέργεια. Είναι η φάση που απαιτεί από τον εμπνευστή την επίτευξη μιας ιδιαίτερα λεπτής ισορροπίας, ένα συγκεκριμένο αντιθετικών στοιχείων που θα του επιτρέψει να παίξει με επάρκεια το δύσκολο ρόλο του, αφού πρέπει ταυτόχρονα να είναι:

- Καταλύτης ανάδειξης της δημιουργικότητας αλλά και της κριτικής ικανότητας των μαθητών
- Ευαίσθητος «διαχειριστής» της «δια του θεάτρου μαθητείας» αλλά και αποτελεσματικός υπερασπιστής της παιδικότητας και της αθωότητας των μελών της ομάδας
- Διδάσκων και παιδαγωγός αλλά και μέντορας που υπερασπίζεται την ιδιοσυστασία των παιδιών της ομάδας του.

Σίγουρα, στο πλαίσιο των όσων προαναφέρθηκαν, υπάρχουν πάρα πολλές κιναισθητικές, διανοητικές και δημιουργικές ασκήσεις και οι υποκατηγορίες τους. Για κάθε μία από αυτές τις πτυχές, το θεατρικό παιχνίδι έχει να προσφέρει σημαντικά δρώμενα και να ολοκληρώσει δημιουργικά την οικεία ενότητα. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες από αυτές (εφόσον στη συνέχεια θα δώσουμε ένα πιο αναλυτικό μοντέλο εφαρμογής τους με το σχέδιο πιλοτικού μαθήματος) προκειμένου να αναλύσουμε τι ενεργοποιεί η κάθε μία σε σχέση με τις λειτουργίες του μαθητή. Οι ψυχοκινητικές ασκήσεις μέσω της δημιουργίας ενός θεατρικού παιχνιδιού, ή αναπαράσταση μιας εικόνας ή προσώπου, με λίγα λόγια η υπόδυση ρόλων, βοηθάει τα παιδιά στην επισταμένη παρατήρηση, νοητική καταγραφή του αναπαριστώμενου, συλλογή πληροφοριών και οργάνωσή τους προκειμένου να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Εν συνεχεία, η ζωγραφική ή άλλη πρακτική κατασκευή – αντίστοιχα, η σκηνογραφική αποτύπωση του φόντου στο θεατρικό δρώμενο - σχετιζόμενη με το θέμα που διερευνάται, αναπτύσσει τη φαντασία και βοηθάει στη διάκριση των βασικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου που πρέπει να απεικονιστεί. Τέλος, η συγγραφή καρτών που περιγράφουν το θέμα ή περιγράφουν μία κατάσταση σχετιζόμενη με αυτή που μελετάται και άλλα παρόμοια συγγραφικά-νοητικά παιχνίδια, βοηθάνε στον πειραματισμό, στη διατύπωση υποθέσεων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Αναφερόμενοι σε κάποιες βιωματικές δράσεις της μεθόδου που περιγράφονται στην

προσέγγιση της Μουσειοπαδαγωγικής (Κοράνης 1966: 34-36), μπορούμε να συμπυκνώσουμε τις λειτουργίες με τις οποίες αυτές σχετίζονται, έτσι όπως συνοπτικά καταγράφονται από τον Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης Δημήτρη Λολώνη: παρατήρηση, συλλογή, καταγραφή, διάκριση, οργάνωση, υπόθεση, πρόβλεψη, έλεγχος, πειραματισμός, συμπεράσματα (Λολώνης 1981: 59). Σε αυτές μπορούμε να προσθέσουμε τη φαντασία και την κιναισθησία. Για όλες αυτές τις επί μέρους πτυχές ενός project μπορούμε να φανταστούμε την αμφι-μονοσήμαντη αντιστοιχισή τους με τις αντίστοιχες του θεατρικού παιχνιδιού, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες και τις δραματουργικές απαιτήσεις και κανόνες που χαρακτηρίζουν το θεατρικό δρώμενο.

Η τέταρτη και τελευταία φάση, είναι αυτή της αξιολόγησης, όπου αξιολογείται (ex ante και ex post) η αποτελεσματικότητα της έρευνας, πόσο εφικτοί ήταν οι στόχοι που τέθηκαν, τι πραγματικά επιτεύχθηκε, ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών της κάθε ομάδας αλλά και ερμηνείας των ζητούμενων της (Μιχαλακοπούλου 2004: 37). Η φάση αυτή, περιλαμβάνει στάδια στα οποία γίνεται η παρουσίαση της εργασίας, η αξιολόγηση της επίτευξης του σκοπού της εργασίας, της ενεργού συμμετοχής του κάθε μέλους στην παραγωγή του αποτελέσματος, της μεθόδου που ακολουθήθηκε, αλλά και η κατάθεση προτάσεων για την αξιοποίηση του αποτελέσματος (Αγγελής 2005). Στο ενδιάμεσο των σταδίων γίνονται διαλείμματα ενημέρωσης όπου η κάθε ομάδα ενημερώνει την άλλη για την πορεία των εργασιών της αλλά και διαλείμματα ανατροφοδότησης, όπου λύνονται τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και των ομάδων μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως, όσον αφορά στο κομμάτι της βαθμολογίας, το Project δίνει μεγάλη έμφαση στον *τρόπο* παραγωγής του αποτελέσματος. Αξιολογείται η *ποιοτική* εξέλιξη της ομάδας όχι μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και η διαδικασία παραγωγής του. Στην αξιολόγηση της ομάδας περιλαμβάνεται η σωστή κατανομή εργασιών αλλά και η προσωπική εξέλιξη του κάθε μέλους στη διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Karl Frey: «Η παιδαγωγική αξία ενός Project θεωρείται αμελητέα όταν οι δύο πιο επιδέξιοι μαθητές της ομάδας (αντίστοιχα, στο επίπεδο του θεατρικού παιχνιδιού, οι πιο χαρισματικοί συντελεστές του δρώμενου) κατασκευάζουν/ ερμηνεύουν μόνοι τους κάτι που είναι όντως καταπληκτικό και οι υπόλοιποι περιορίζονται στο ρόλο του θεατή». Επιπλέον, οι εξετάσεις και η βαθμολογία είτε συζητούνται σε διαλείμματα ανατροφοδότησης, είτε ένα μέρος του project διατίθεται για την επεξεργασία της βαθμολογίας, ή ο δάσκαλος κάνει μία πρόταση

κριτηρίων βαθμολογίας, η οποία στη συνέχεια τυγχάνει επεξεργασίας από εκτιμητές που έχει ορίσει η ομάδα. Με αυτούς τους τρόπους αποφεύγεται η σύνδεση της βαθμολογίας με τη στεία σχολική πραγματικότητα (Frey 1986: 65-67) όπου η επίδοση έχει κυρίως ποσοτικά χαρακτηριστικά.



# Κεφάλαιο 5

## Παρουσίαση Θεατρικών Τεχνικών Project

Οι θεατρικές τεχνικές που περιγράφονται στη συνέχεια βοηθούν τους μαθητές να βιώσουν το κείμενο με εργαλεία την σωματική και λεκτική έκφραση, την πνευματική εγρήγορση, τη φαντασία και την ομαδικότητα. Έτσι μπορούν να διεισδύσουν στο περιβάλλον του εκάστοτε κειμένου και να κατανοήσουν τα νοήματά του. Στη διάρκεια της εφαρμογής τους, τα παιδιά χωρίζονται σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες βιώνοντας, παράλληλα με το νόημα της ιστορίας, την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Η σύντομη ανάλυση που ακολουθεί στοχεύει στην εξοικείωση του αναγνώστη με τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουμε στο πιλοτικό μάθημα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του οποίου θα αναλυθούν παρακάτω.

Σύμφωνα με το μοντέλο του εμπυχωτή και μελετητή Σ. Παπαδόπουλου, οι τεχνικές, με κριτήριο κατηγοριοποίησής τους τον τρόπο διερεύνησης του δραματικού περιβάλλοντος, χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες που είναι οι ακόλουθες: Τεχνικές που συμβάλλουν στο «χτίσιμο» του δραματικού περιβάλλοντος, τεχνικές που συμβάλλουν στη διερεύνηση της αφηγηματικής δομής, αυτές που αναδεικνύουν την ποιητική λειτουργία και αυτές που συντελούν στη διερεύνηση της στοχαστικής έκφρασης (Παπαδόπουλος 2010: 246).

Αναλυτικότερα, το χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος επιτυγχάνεται με τις τεχνικές της παγωμένης εικόνας, των γραπτών κειμένων και των περιγραμμάτων του χαρακτήρα. Στην τεχνική της παγωμένης εικόνας, οι μαθητές, με αφορμή ένα κείμενο ή ένα εικαστικό έργο, καλούνται να χωριστούν σε ομάδες, όπου πιθανώς να υπάρξουν και οι διακριτοί ρόλοι αυτών που «σκηνοθετούν» και αυτών που «εκτελούν» την εικόνα και τους ζητείται να απεικονίσουν κάτι από το νόημα του έργου μένοντας

ακινητοποιημένοι, σαν μία ζωντανή εικόνα (tableau vivant) για κάποια δευτερόλεπτα. Η δραστηριότητα αυτή αναπτύσσει την κιναισθησία και τη φαντασία των μαθητών ενώ τους βοηθά να λειτουργήσουν και ομαδικά (Shannon 2012). Για παράδειγμα, στην αναπαράσταση μιας κλοπής μέσω της παγωμένης εικόνας, το κοινό, χωριζόμενο σε ομάδες, αναπαριστά μένοντας ακίνητο πάνω στην σκηνή διαφορετικά στιγμιότυπα της δράσης: άλλοι την ώρα της ανακάλυψης της κλοπής που οι άνθρωποι είναι σοκαρισμένοι, άλλοι κάνουν παγωμένη εικόνα με την προετοιμασία των ληστών, και άλλοι την έξοδό τους με τα κλοπιμαία.

Στα γραπτά κείμενα, καλούνται οι συμμετέχοντες που υποδύονται έναν ρόλο να γράφουν για αυτόν ή να τον υπερασπίζονται. Η δημιουργία κειμένων, που παρουσιάζονται στην ομάδα, βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την ικανότητα γραφής και διατύπωσης της σκέψης τους, αφού πρέπει να ταυτιστούν υφολογικά και γλωσσικά με το ρόλο ή, όταν συγγράφουν εκτός ρόλου, να συμπλεύσουν με το ύφος της κατάστασης και του κειμένου (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 96). Παραδείγματος χάριν, σε έναν καυγά ενός ζευγαριού, τα κορίτσια μιας ομάδας καλούνται να γράψουν ένα κείμενο για τον εσωτερικό μονόλογο της γυναίκας, αναδεικνύοντας όλα τα πιθανά συναισθήματά της από την αρχή της διένεξης έως τώρα και προσαρμόζοντας το ύφος του κειμένου στο ύφος της ηρωίδας, ενώ τα αγόρια καλούνται να κάνουν το αντίστοιχο για την πλευρά του άντρα.

Όσον αφορά στην τεχνική του περιγράμματος ή του «ρόλου στον τοίχο», οι μαθητές, χωριζόμενοι σε ομάδες, σχεδιάζουν το περίγραμμα του σώματος κάποιου από την ομάδα σε ένα πολύ μεγάλο χαρτί. Υποθέτοντας πως αυτό το περίγραμμα ανήκει σε κάποιον ήρωα, σημειώνουν μέσα σε αυτό τα εσωτερικά του συναισθήματα και έξω από το περίγραμμα αυτά που νοιώθουν οι ίδιοι οι μαθητές ή, κατά την κρίση τους, οι υπόλοιποι ήρωες του δράματος για το συγκεκριμένο πρόσωπο (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 90). Μια παραλλαγή της τεχνικής αυτής, που έγινε και στο σεμινάριο που παρακολουθήσαμε με τον Σ. Παπαδόπουλο, είναι η αποτύπωση των εσωτερικών σκέψεων του ήρωα εντός του πλαισίου του περιγράμματος του «σώματός» του και των λόγων που εκφέρει εκτός του περιγράμματος. Σε μία σκηνή, ας πούμε, που ο ήρωας ψεύδεται και προσπαθεί να γίνει πειστικός στους άλλους για να τους ξεγελάσει, η τεχνική του περιγράμματος βοηθά πολύ στην κατανόηση, καθώς αποτυπώνει ανάγλυφα την αντίθεση εσωτερικού κόσμου και λεγομένων.

Στην κατηγορία διερεύνησης της αφηγηματικής δομής, υπάγονται τεχνικές στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές γίνονται συν-δημιουργοί μιας ιστορίας βασισμένης πάνω στο κείμενο ή στην έννοια που εξετάζεται στο εργαστήρι. Καλούνται να σκεφθούν τους χαρακτήρες και τις θέσεις τους σχετικά με τα θέματα που προκύπτουν στην ιστορία, να εκφραστούν γλωσσικά αλλά και να λειτουργήσουν σκηνικά. Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν, είτε σε κάρτες με σενάρια που τους έχουν δοθεί, είτε πάνω σε δικά τους πονήματα. Σύμφωνα με τη Nellie McCaslin ο αυτοσχεδιασμός είναι η δυνατότητα που έχουν οι παίκτες να εξερευνήσουν όλες της δυνατότητες ανάπτυξης τόσο του χαρακτήρα που διερευνούν, όσο και των λεκτικών τους δυνατοτήτων. Σημειώνει επίσης, πως θα μπορούσε να προστεθεί μετά την παντομίμα, ώστε ο λόγος να ακολουθήσει την κίνηση. Αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία έκφρασης των παιδιών που δυσκολεύονται στην χρήση της γλώσσας. Οι αυτοσχεδιασμοί είναι πολλών ειδών και εξελίσσονται. Μπορούν να ξεκινήσουν από μία μικρή ιστορία πάνω στην οποία η ομάδα θα «χτίσει» μία ολόκληρη σκηνική πράξη (McCaslin 1968: 58-59).

Στο κομμάτι του αυτοσχεδιασμού εντάσσεται και το «παιχνίδι των ρόλων και της αντιστροφής τους». Εκεί τα παιδιά, έχοντας κάρτες με σημειώσεις για κάποιο πρόβλημα ή σύγκρουση των ρόλων, προετοιμάζονται να υπερασπιστούν ο καθένας διαφορετική οπτική γωνία (όντας σε ρόλο), ενώ μετά καλούνται να υπερασπιστούν την αντίθετη θέση ενσαρκώνοντας το ρόλο του συμπαίκτη τους (αντιστροφή ρόλων). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες πειθούς, συνομιλίας και αντιπαράθεσης μέσω επιχειρημάτων (Maley και Duff 2005: 222). Η θεατρική τεχνική που προαναφέραμε έχει ως στόχο να διδάξει τους μαθητές το βασικό ρόλο των συγκρούσεων στη δραματουργία. Επίσης, τους δίνει ένα ισχυρό κίνητρο για να συμμετάσχουν ενεργά στη δραστηριότητα (την προσωπική τους θέση και αναμέτρηση με μια αντίθετη άποψη/στάση), αλλά και τους μαθαίνει τα διαφορετικά είδη συγκρούσεων και μέσω των συγκρούσεων αναδύονται τα βασικά προβλήματα της σχέσης δύο ανθρώπων (Rosenberg 1987: 257-258).

Στο «μανδύα του ειδικού», οι μαθητές, αναλαμβάνοντας το ρόλο ενός εμπειρογνώμονα, καλούνται να λύσουν ένα πρόβλημα ή να αποφανθούν για μία κατάσταση. Έτσι, οι εμπλεκόμενοι μαθαίνουν να μη φοβούνται αναλαμβάνοντας ευθύνες ειδικών, ενώ εξοικειώνονται, μέσω του κινήτρου του παιχνιδιού, με άλλες ορολογίες και περιβάλλοντα έξω από τη μαθησιακή τους πραγματικότητα (Taylor 2016). Για παράδειγμα, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις έννοιες και το λεξιλόγιο

των τεχνικών επιστημών, ο καθηγητής/εμπυχωτής δίνει στα παιδιά τον ρόλο μιας ομάδας εμπειρογνομόνων η οποία θα μελετήσει τα αίτια κατάρρευσης ενός κτιρίου, εξετάζοντας τα υλικά από τα οποία ήταν φτιαγμένο, τον τρόπο κατασκευής του, το έδαφος θεμελιώσεως κ.α.

Η δραματοποιημένη αφήγηση δημιουργεί ένα δίπολο προσοχής από τους θεατές, αφού ακούνε μια ιστορία και συγχρόνως τη βλέπουν να δραματοποιείται μπροστά στα μάτια τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες έχοντας στα χέρια τους ένα κείμενο. Ένας αναλαμβάνει να είναι ο αφηγητής, ο οποίος θα διαβάζει με όση πιο πολύ θεατρικότητα μπορεί και κάποιοι από την ομάδα δραματοποιούν ταυτόχρονα με την αφήγησή του τη σκηνή μπροστά στα μάτια των θεατών. Οι αφηγήσεις και οι διάλογοι θα επαναλαμβάνονται περισσότερες από μία φορές, ώστε να συγκρίνονται οι δραματοποιήσεις (Maley και Duff 2005: 189-191). Η τεχνική αυτή μεγεθύνει την συγκέντρωση των μαθητών, που αναλαμβάνουν και υποχρεώνονται να σκηνοθετήσουν αυτοστιγμεί τον εαυτό τους, αλλά και να ακούσουν με λεπτομέρεια τις λεπτομέρειες της αφήγησης ώστε να τις αποδώσουν καλύτερα θεατρικά.

Αυξημένα επίπεδα συγκέντρωσης απαιτεί και η τεχνική της παρακολούθησης, όπου το ακροατήριο παρακολουθεί κάποιον ο οποίος έχει αναλάβει την παρακολούθηση ενός από τους ήρωες της ιστορίας. Για παράδειγμα, το κοινό παρακολουθεί έναν δημοσιογράφο, ο οποίος παρακολουθεί με τη σειρά του τον ύποπτο για μία απαγωγή. Μέσω της τεχνικής της παρακολούθησης, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τη διαφορά ανάμεσα σε ό,τι ακούγεται για ένα γεγονός και ό,τι συμβαίνει πραγματικά, ενώ παράλληλα καταλαβαίνουν καλύτερα τα κίνητρα των ηρώων (Παπαδόπουλος 2010: 263-264).

Στις τεχνικές που συντελούν στη διερεύνηση της ποιητικής λειτουργίας του κειμένου, η τελετουργία κατέχει κεντρική θέση. Όπως γνωρίζουμε, με τον όρο «τελετουργία» εννοούμε μια συμβολική πράξη που γίνεται για ένα συγκεκριμένο σκοπό (π.χ. γάμος). Η τελετουργία στο συμβολικό παιχνίδι, όπως εξηγεί ο Matt Buchanan, στο βιβλίο του «Classroom lesson plans» αλλά και στην ιστοσελίδα του που παραθέτουμε, είναι μία θεατρική τεχνική που πρέπει να ξεκινήσει με συζήτηση. Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να πουν στο δάσκαλο/ εμπυχωτή τι ξέρουν για την έννοια της τελετουργίας. Αργότερα, ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει να κάνει τη δική του τελετουργία για ένα θέμα που τον αφορά (για παράδειγμα την ενηλικίωσή του) και να τη δείξει στην υπόλοιπη

τάξη που θα πρέπει να μαντέψει περί τίνος πρόκειται. Η κάθε υποψία συζητείται, ενώ τα παιδιά, δημιουργώντας μια δικιά τους τελετουργία, κατανοούν το συμβολικό χαρακτήρα που κάθε τέτοια τελετή ενέχει αλλά και τη σύνδεση του συμβόλου με την έννοια που αντικατοπτρίζει (Buchanan χ.χ.).

Η τεχνική της μάσκας, επίσης βοηθά στη διερεύνηση της ποιητικής λειτουργίας του κειμένου. Στην τεχνική αυτή, οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν μια σκηνή φορώντας μάσκα. Πρώτα, συζητάνε με τον διδάσκοντα, ο καθένας τα χαρακτηριστικά του ρόλου του και μετά, έπειτα από μικρό σχεδιασμό με την ομάδα τους, καλούνται να υπερασπιστούν το ρόλο τους σκηνικά φορώντας μάσκα. Η λειτουργία της μάσκας είναι καθοριστική για τη απελευθέρωση της σωματικής έκφρασης, αφού πολλοί μαθητές βασίζονται αποκλειστικά στις εκφράσεις του προσώπου για να αποτυπώσουν τα συναισθήματα και το χαρακτήρα των ηρώων που υποδύονται. Με τη μάσκα η φαντασία ενεργοποιείται και η σωματική έκφραση απελευθερώνεται. Η άσκηση πετυχαίνει το σκοπό της μόλις το κοινό εντοπίσει χαρακτηριστικά του ήρωα, που υποδύεται κάποιος εκτελεστής με μάσκα, από τη λεπτομέρεια των κινήσεων του ή τον επιτονισμό της φωνής του (Buchanan χ.χ.). Παραδείγματος χάριν, στη σύγκρουση μιάς μάνας και ενός παιδιού που θα παρασταθεί με μάσκα, θα πρέπει η διαφορά των ηλικιών από τους ερμηνευτές να αποδοθεί μέσω της σωματικότητάς τους αλλά και του επιτονισμού και του ύφους του λόγου τους προκειμένου το κοινό να καταλάβει ποιος είναι ποιος (το ίδιο θα μπορούσε να συμβεί αν είχαν να παρασταθούν διαφορές φύλου)

Με το «θέατρο φόρουμ», οι θεατές παύουν να είναι ένα παθητικό ακροατήριο και γίνονται συν-διαμορφωτές της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια δηλαδή της θεατρικής άσκησης κάποιος από το κοινό επεμβαίνει προτείνοντας κάτι για τη συγκεκριμένη σκηνή που παρουσιάζεται, όχι όμως λεκτικά αλλά και πρακτικά, σκηνοθετώντας τη σκηνή ή παίζοντας σε αυτήν (αντικαθιστώντας ένα πρόσωπο που παίζει ή διακόπτοντας τη σκηνή για να δώσει άλλη εκδοχή της). Η τεχνική αυτή καθιστά τον ακροατή μέτοχο και συν-δημιουργό του κειμένου μέσω της επανα-νοηματοδότησης που ο ίδιος κάνει (Γκόβας 2003: 154-155). Γλαφυρό παράδειγμα τόσο της συγκεκριμένης τεχνικής όσο και της διδακτικής της μας δίνει ο Neil Kitson περιγράφοντας την επέμβαση των μαθητών, στο πλαίσιο του «θεάτρου φόρουμ» σε μία σκηνή bullying που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο. Οι μαθητές, επεμβαίνοντας στην ιστορία και νιώθοντας συνυπεύθυνοι για την τροπή που πήρε μέσω των παρεμβάσεών τους, στο τέλος της δραστηριότητας ενδέχεται να αναθεωρήσουν πλήρως τις αντιλήψεις τους για το νόημα

της ιστορίας και να την δουν μέσα από ένα τελείως διαφορετικό οπτικό πρίσμα (Kitson και Spiby 1997: 3-6).

Η «αναλογία» είναι και αυτή μια πολύ ιδιαίτερη τεχνική διερεύνησης. Μέσω αυτής οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν και να τοποθετηθούν για καταστάσεις που ίσως να τους δυσκόλευαν στην πραγματική ζωή. Στην αναλογία επιλέγεται από τον εμπυχωτή μία αλληγορία για να παρασταθεί από τα παιδιά, μέσω της οποίας θα διερευνηθούν άλλες, βαθύτερες έννοιες (Παπαδόπουλος 2010: 278). Για παράδειγμα, προκειμένου να διερευνηθεί η έννοια της διαφορετικότητας, τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν μια σκηνή από ένα μυθιστόρημα όπου μία φυλή καλείται να συσχεφθεί για το αν θα δεχθεί ή όχι έναν επισκέπτη διαφορετικού χρώματος που ήρθε σε βοήθεια. Ο δάσκαλος/εμπυχωτής θέτει ερωτήματα και καλεί τα παιδιά να τοποθετηθούν, μέσω της αναλογίας, σε κορυφαία κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα.

Η «παντομίμα» είναι μία θεατρική τεχνική που βοηθάει όσους συμμετέχουν σε αυτήν να λειτουργήσουν συνθετικά. Συνθέτουν την κιναισθητική τους έκφραση με τη φαντασία τους και τις έννοιες ή τις καταστάσεις με δράσεις, προκειμένου να βοηθήσουν όσους παρακολουθούν μια σκηνή να την κατανοήσουν ή να την ερμηνεύσουν. Επίσης, είναι μια πολύ χρήσιμη πνευματική διαδικασία για το κοινό, καθώς καλείται να αποκωδικοποιήσει ένα σύνθετο «μήνυμα». Χρησιμοποιώντας την παντομίμα, ο εμπυχωτής μπορεί να καλέσει τα παιδιά να αναπαραστήσουν δράσεις (π.χ. «πας για ψάρεμα»), καταστάσεις (είσαι σε ένα μέρος με πολύ κόσμο και κάποιος προσπαθεί να σε κλέψει), λέξεις κ.α. (Maley και Duff 2005: 50-54).

Για τη στοχαστική κατάσταση των μαθητών, βασική τεχνική είναι «ο διάδρομος της συνείδησης». Σε αυτήν την τεχνική, οι συμμετέχοντες βάζουν στη μέση κάποιον ο οποίος αναπαριστά έναν ήρωα, ενώ οι ίδιοι, καθήμενοι δεξιά και αριστερά του, λειτουργούν ως η συνείδησή του, είτε εκφράζοντας όσα πιστεύουν ότι αυτός νοιώθει, είτε δίνοντας του συμβουλές για τη δύσκολη κατάσταση στην οποία αυτός/η βρίσκεται (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 93). Για παράδειγμα, μια κοπέλα καλείται να αποφασίσει εάν πρέπει να πει την αλήθεια για ένα δυστύχημα του οποίου υπήρξε μάρτυρας. Έτσι, όσοι αναπαριστούν την συνείδηση, βιώνουν την κατάσταση του ήρωα, αναλαμβάνουν την ευθύνη να τον συμβουλέψουν, ζυγίζοντας όλες τις πιθανές συνέπειες κάθε απόφασης (στοχαστική λειτουργία) αλλά και βιώνοντας το κλίμα μιας ομαδικής ατμόσφαιρας και εμπιστοσύνης. Να σημειώσουμε εδώ, ότι βίωση του εσωτερικού

κόσμου του ήρωα έχουμε και στην τεχνική της παγωμένης εικόνας με τις λεγόμενες «φωναχτές σκέψεις», δηλαδή τις σκέψεις των ηρώων που υποδύονται οι μαθητές και καλούνται από τον εμπυχωτή να τις εκφράσουν φωναχτά κατά τη διάρκεια παράστασης της εικόνας.

Ο εσωτερικός κόσμος του ήρωα, όχι με το στοιχείο της πολλαπλότητας αλλά μεμονωμένα, όταν δηλαδή ο ήρωας βρίσκεται μόνος του απέναντι στους άλλους, εκφράζεται και μέσω της «καρέκλας των αποκαλύψεων» ή αλλιώς «ανακριτικής καρέκλας». Στην καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating) ένας από την ομάδα κάθεται στη μέση του κύκλου σε μία καρέκλα και εξετάζεται από τους υπολοίπους σε ό,τι αφορά τα κίνητρα και τις βαθύτερες αιτίες των πράξεών του που του επιβάλει ο ρόλος. Αυτός που κάθεται στην καρέκλα απαντά υποδυόμενος ένα ρόλο, ενώ τόσο εκείνος όσο και αυτοί που θέτουν τις ερωτήσεις έχουν την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν, να μπλεχτούν σε ένα διαδραστικό παιχνίδι αλλά και να εμβαθύνουν στην ψυχολογία του ρόλου η οποία είναι εμποτισμένη με την οπτική γωνία αυτού που τον παριστά (Γραμματάς 2014: 248).

Επίσης, η πολλαπλότητα του εσωτερικού κόσμου ενός χαρακτήρα μπορεί να επιτευχθεί και με τον «συλλογικό χαρακτήρα». Στην άσκηση αυτή καλούνται να μιλήσουν πολλά πρόσωπα σα να ήταν ένα. Από τους μονολόγους που θα αναπτύξουν οι μαθητές αναπαριστώντας τον ήρωα, βλέπουμε τα διαφορετικά πρίσματα μέσα από τα οποία ο καθένας προσλαμβάνει το ίδιο θέμα. Επιπλέον, μπορούν να διερευνηθούν και παιχνίδια ρυθμού με την ομόχρονη εκφορά του λόγου κατά τη διάρκεια της ερμηνείας των παικτών (Γραμματάς 2014: 247). Παραδείγματος χάριν, εξετάζοντας το θέμα του εθνικού διχασμού στο μάθημα της Ιστορίας, παρουσιάζεται ένας μαθητής ως Βενιζέλος και οι άλλοι πίσω του εκφράζουν τις απόψεις τους σαν να αποτελούσαν ο καθένας ξεχωριστά μία άλλη πλευρά της προσωπικότητάς του ήρωα.

Τέλος, η ακριβώς αντίθετη τεχνική είναι αυτή της «οπτικής γωνίας». Η οπτική γωνία είναι μια έννοια που εισήγαγε στο δράμα η Dorothy Heathcote και επιδιώκει να μας αποκαλύψει τις διαφορετικές θεάσεις του ίδιου θέματος από πολλά πρόσωπα και όχι την οπτική του ίδιου ρόλου από διαφορετικούς ανθρώπους. Η εναλλαγή των ρόλων στην οπτική γωνία δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να διαπιστώσουν την πολλαπλότητα των ερμηνειών για το ίδιο θέμα και να εμβαθύνουν στο εσωτερικό κόσμο των προσώπων που διερευνούν, μέσω της αποστασιοποίησης (Αυδή και

Χατζηγεωργίου 2007: 65-66). Παραδείγματος χάριν, θα μπορούσε να διερευνηθεί με αυτόν τον τρόπο μια πτυχή της ανακάλυψης της Αμερικής από τον Κολόμβο. Κάποιοι μαθητές θα αναλάβουν να διηγηθούν την οπτική γωνία των ιθαγενών, ενσαρκώνοντας κάποιον ιθαγενή της φυλής και άλλοι θα αναλάβουν να εξιστορήσουν την ιστορία των συντρόφων του Κολόμβου, ενσαρκώνοντας τα αντίστοιχα πρόσωπα. Στη διάρκεια της άσκησης οι ρόλοι θα εναλλάσσονται, ώστε όλοι στο τέλος θα έχουν «αναμετρηθεί» με τις εσωτερικές πτυχές και αφηγήσεις όλων. Όλα τα παραπάνω παραδείγματα είναι, εκτός από προϊόν ενδεδειγμένης βιβλιογραφικής μελέτης και προϊόν κατανόησής μου από τα βιωματικά σεμινάρια που παρακολούθησα με τον Σ. Παπαδόπουλο (Σημειώσεις από την παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων, Αθήνα 11/02/2017, 11/03/2017, 01/04/2017).



# Κεφάλαιο 6

## Σύντομη Ανάλυση της *Ελένης*

Το βιβλίο των μαθητών της Γ' Γυμνασίου από το οποίο διδάσκονται την *Ελένη* έχει γραφτεί από το Νικόλαο Δεσύπρη, την Κωνσταντίνα Τσενέ, το Δημήτριο Παπαγεωργάκη και το Χρήστο Ράμμο. Η διάρθρωση των περιεχομένων του είναι η εξής: Στην αρχή υπάρχει ο Πρόλογος, ακολουθούν το κείμενο με τα σχόλιά του, στη συνέχεια υπάρχουν ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις, λεξικό προσώπων της αρχαίας μυθολογίας, λεξικό όρων της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και τέλος υπάρχει ο πίνακας προέλευσης των εικόνων. Δίπλα από κάθε τμήμα του μεταφρασμένου κειμένου υπάρχουν οι ενότητες με τίτλο «Ας εμβαθύνουμε», «Ας γίνουμε θεατές» και ένα «Παράλληλο κείμενο». Η πρώτη ενότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει τον εσωτερικό κόσμο των ηρώων και τα μηνύματα του δράματος, η δεύτερη να διερευνήσει τα στοιχεία όψης του κειμένου (σκηνοθεσία, υποκριτική, κουστούμια) και η τρίτη την διακειμενικότητα, τις νοηματικές συσχετίσεις δηλαδή των δύο κειμένων μέσω της παράλληλης μελέτης τους.

Σύμφωνα με το μύθο της τραγωδίας, η Ελένη, η κόρη του Τυνδάρεω και της Λήδας, δεν πήγε ποτέ στην Τροία. Όπως μας εξιστορεί η ίδια στον Πρόλογό της, πήγε ένα είδωλό της που έφτιαξε η Ήρα. Γι' αυτό το είδωλο γίνονταν τόσα χρόνια ο Τρωικός Πόλεμος, τη στιγμή που η πραγματική Ελένη είχε μεταφερθεί από τον Ερμή στη χώρα της Αιγύπτου υπό την προστασία του βασιλιά Πρωτέα. Όταν όμως ο βασιλιάς πεθαίνει, ο γιός του Θεοκλύμενος ασκεί συνεχώς πιέσεις στην Ελένη για να γίνει γυναίκα του. Η ίδια προσπέφτει ικέτισσα στο βωμό του νεκρού Πρωτέα ώστε να μην μπορεί να την πειράξει. Στη συνέχεια, φτάνει στη χώρα της Αιγύπτου ο Μενέλαος, ύστερα από χρόνια περιπλάνησής του στη θάλασσα μετά από το τέλος του Τρωικού πολέμου. Αφού οι δύο ήρωες αναγνωρίζονται, καταστρώνουν ένα σχέδιο δόλου με στόχο να ξεγελάσουν το

βασιλιά Θεοκλύμενο και να διαφύγουν από τη χώρα, το οποίο έχει τελικά θετική έκβαση (Ρούλια 2006: 69-71).

Το ιδιαίτερο γνώρισμα της συγκεκριμένης τραγωδίας που την κάνει να ξεχωρίζει από της πρώτες τραγωδίες του Ευριπίδη (Φαίδρα, Μήδεια) είναι ότι εδώ τα πρόσωπα δε διατηρούν την τραγικότητά τους ούτε η δράση ενέχει το θείο σκοπό. Επίσης, ο Χορός δεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην πλοκή και δίνεται περισσότερο βάρος στη δράση. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλλά και το γεγονός ότι η ιστορία έχει ευτυχισμένο τέλος, οδήγησαν τους μελετητές μετέπειτα να την κατατάξουν σε ένα νέο είδος που θα βρίσκεται στα όρια του τραγικού (Romilly 1976: 134-136), την «τραγικωμωδία» ή «ιλαροτραγωδία».

Το πολιτικό υπόβαθρο του έργου απαντάται στην εποχή που γράφτηκε (άνοιξη του 412 π.Χ.), μετά δηλαδή από την Σικελική εκστρατεία και την ήττα των Αθηναίων που τους καταρράκωσε το ηθικό. Ο Ευριπίδης μιλά για την Αίγυπτο, κατά της οποίας οι Αθηναίοι είχαν στείλει πλοία στο Νείλο, συνδέοντας για άλλη μια φορά το έργο με την επικαιρότητα (Ευαγγελάτος 1999: 26-27). Με όλα αυτά ο ποιητής θέλει εμμέσως να δείξει τη ματαιότητα των πολέμων, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτοί έγιναν για ένα είδωλο, «ένα πουκάμισο αδειανό» κατά τον ποιητή, μία νεφέλη- κατασκευάσμα της Ήρας.

Πέρα από το αντιπολεμικό μήνυμα του έργου, άλλα βασικά ιδεολογικά στοιχεία της τραγωδίας είναι η απομυθοποίηση των ηρώων, η τραγική ειρωνεία, η αντίθεση φαίνεσθαι-είναι και η ατομο-κεντρική προσέγγιση του έργου. Η απομυθοποίηση των ηρώων συντελείται μπροστά στα μάτια του θεατή όταν βλέπει τον Μενέλαο και τους συντρόφους του, ύστερα από τις δόξες της νίκης του Τρωικού πολέμου, να βρίσκονται σαν περιπλανώμενοι ζητιάνοι σε ένα νησί. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Στάθης Δρομάζος «γίνεται ψευτοπαλικαράς – Σάντζος ... Αναφωνεί: *Το τρωικόν γάρ ουκ καταισχύνω κλέος*. Την ίδια ψευτοπαλικαριά δείχνει και όταν απειλεί να σκοτωθεί... Τον έχει γελοιοποιήσει τόσο ο ποιητής ώστε ο Αριστοτέλης έγραψε ότι ο Ευριπίδης το παράκανε με τον Μενέλαο» (Δρομάζος 1984: 249).

Επίσης, όλη η τραγική ειρωνεία του έργου αποτυπώνεται μέσω της αντίθεσης φαίνεσθαι-είναι. Όλοι οι ήρωες είναι μπλεγμένοι σε έναν κόσμο που τον θεωρούν πραγματικό όμως δεν είναι. Ζουν με φαινόμενα που τους οδηγούν σε λανθασμένες ερμηνείες και όσο εμπιστεύονται τις αισθήσεις τους (αυτά που βλέπουν, αγγίζουν και

ακούνε), τόσο απομακρύνονται από την αλήθεια. Σε αυτό το σημείο, προκύπτουν τα ερωτήματα για την ύπαρξη της μιας καθολικής αλήθειας, αλλά και το κατά πόσον ο άνθρωπος μπορεί να γίνει κοινωνός της, στα οποία διαφαίνεται η επιρροή των σοφιστών στην σκέψη του συγγραφέα (Ρούλια 2006: 7). Το κείμενο είναι γεμάτο από αντιθέσεις ανάμεσα στα φαινόμενα και στην πραγματικότητα: ο Μενέλαος είναι σίγουρος πως έχει την Ελένη μαζί του ενώ η πραγματική του γυναίκα είναι μπροστά του και φιλάει έναν αιθέρα, η Ελένη πιστεύει πως ο άντρας της δε ζει ενώ είναι απέναντί της, ο Θεοκλύμενος είναι σίγουρος πως η Ελένη θα τον παντρευτεί ενώ εκείνη ετοιμάζει σχέδιο απόδρασης με το καράβι που θα της προσφέρει εκείνος.

Τέλος, ο άξονας της σκέψης του συγγραφέα μετατίθεται από την θεοκρατική προσέγγιση στην ανθρωποκεντρική, άλλο ένα σημείο όπου είναι εμφανής η επίδραση της σκέψης των σοφιστών. Ο άνθρωπος είναι αυτεξούσιος και όχι ένα πιόνι στην σκακιέρα των θεών. Ορίζει πλέον μόνος του τη μοίρα του. Χαρακτηριστικό είναι πως το ζευγάρι Μενελάου - Ελένης καταφέρνει στο δράμα να βρει μόνο του τη λύση στο αδιέξοδο και να ξεφύγει από τον Θεοκλύμενο. Ο από μηχανής θεός (οι Διόσκουροι εν προκειμένω) έρχονται στο τέλος για να παγιώσουν αυτή τη λύση (Ευριπίδης 1992: 22).

# Κεφάλαιο 7

## Οι Οδηγίες για τη Διδασκαλία της *Ελένης* στη Γ' Γυμνασίου

Οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, για τη φετινή (2016-2017) σχολική χρονιά που διανύουμε, όπως και για την προηγούμενη χρονιά, προβλέπουν σχετικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας μια κειμενοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα αρχαία κείμενα, διερευνώντας όλα τα γλωσσικά και γραμματικά τους φαινόμενα. Για να γίνει αυτό, υποβοηθούνται από τα αντίστοιχα εγχειρίδια Γραμματικής και Συντακτικού, ενώ διορθώνουν τις ασκήσεις τους μόνοι τους. Επίσης, βρίσκουν γλωσσικές και ετυμολογικές συνδέσεις των αρχαίων λέξεων με τις νεοελληνικές, ώστε να γίνει με παραδείγματα κατανοητή η εξέλιξη της γλώσσας. Επιπλέον, στη διδασκαλία του μαθήματος της *Ελένης*, που είναι και αυτό για το οποίο θα συντάξουμε αναλυτικές παρατηρήσεις και πιλοτικό βιωματικό μάθημα, δεν προβλέπεται τελική εξέταση τον Ιούνιο. Είναι σημαντικό ότι, στις οδηγίες αναφέρεται σαφώς πως «Το υλικό δεν προσφέρεται για απομνημόνευση αλλά για εξοικείωση των μαθητών/τριών με βασικά στοιχεία που αφορούν τη δραματική ποίηση». Επομένως, η απομνημόνευση πληροφοριών παύει να είναι ο πρώτος διδακτικός στόχος, ενώ παράλληλα προτείνονται και ομαδικές εργασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα παρουσιάζουν ενότητες του μαθήματος.

Επιπροσθέτως, είναι πολύ σημαντικές δύο εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς, η πρώτη γίνεται στο τέλος του πρώτου τετραμήνου και η άλλη στη διάρκεια του δεύτερου. Η πρώτη εκδήλωση, που ονομάζεται «Μαθητές υιοθετούν ένα αρχαίο θέατρο

σε συνεργασία με το Διάζωμα», αφορά στην οργάνωση των μαθητών σε ομάδες και την παρουσίαση ενός αρχαίου χώρου, έχοντας μελετήσει γι' αυτόν και εντρυφήσει στις πληροφορίες που τον αφορούν. Η παρουσίαση θα γίνει όταν όλη η τάξη θα είναι παρούσα στον εν λόγω χώρο. Η δεύτερη εκδήλωση που περιέχει και αυτή βιωματικές δράσεις και συμμετοχή, αφορά στη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης εμπνευσμένης από αρχαία κείμενα και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτήν. Οι συμμετοχή τους μπορεί να είναι ποικίλη: κάποιιοι από τους μαθητές θα φτιάξουν κοστούμια, άλλοι μάσκες, όπως συνέβαινε και στις αρχαίες παραστάσεις, άλλοι θα σκηνοθετήσουν και θα παίξουν. Ο σκοπός αυτής της δράσης είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα αρχαία κείμενα, να αποδείξουν στην πράξη το πόσο τα έχουν κατανοήσει και να μπορέσουν να λειτουργήσουν ομαδικά και δημιουργικά (Υπουργείο Παιδείας στο <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/pdf.>)

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι, ενώ σύμφωνα με τις οδηγίες και εγκυκλίους το μάθημα γίνεται πιο συμμετοχικό και οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας δεν επικεντρώνονται στην απομνημόνευση, η ίδια η μαθησιακή διαδικασία παραμένει στερημένη από βιωματικές δράσεις. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το κείμενο *εν τη νοήσει* χωρίς να συμμετέχουν σε αυτό με όλες τους τις αισθήσεις, οι χώροι διδασκαλίας αλλάζουν μόνο με την εργασία παρουσίασης των θεάτρων, που είναι βέβαια ένα πολύ θετικό βήμα, αλλά όχι επαρκές. Οι ομαδικές εργασίες συνιστώνται, αλλά δεν έχουν ως σκοπό δημιουργικές δράσεις εκτός από κατασκευές ή άρθρωση θεατρικού λόγου με εξαίρεση τη, σημαντική βέβαια, παράσταση του δευτέρου εξαμήνου. Εν ολίγοις, οι αλλαγές που έχουν γίνει είναι θετικές, σε σωστή κατεύθυνση, αλλά χρειάζεται και άλλη προσπάθεια για την επίτευξη ενός ολιστικού τρόπου διδασκαλίας

# Κεφάλαιο 8

## Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα συνδυάζει ποιοτικές μεθόδους και ποσοτικές μετρήσεις. Βασίστηκε σε καταγραφές παρακολουθήσεων παραδόσεων της *Ελένης*, ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις βαθμιαίας κλίμακας, κλειστού και ανοικτού τύπου. Τόσο η καταγραφή των παρατηρήσεων από την παρακολούθηση «ζωντανών» παραδόσεων της *Ελένης*, όσο και οι συνεντεύξεις, έγιναν βάσει της ποιοτικής μεθοδολογίας της έρευνας, με γνώμονα το βιβλίο *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας των Φίλια Ίσαρη και Μάριου Πουρκού* που εκδόθηκε το 2015 από το Σύνδεσμο Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Ίσαρη και Πουρκός 2015: 15-19, 35-40) και το βιβλίο *Σχεδιασμός και Μεθοδολογία Έρευνας* των Φαιτάκη Μαρία, Νικολόπουλου Βασίλειου και Νινιού Πηνελόπη το οποίο εκδόθηκε το 2008 από το εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Φαιτάκη κ.ά. 2008). Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα, καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού/κλειστού τύπου, βαθμιαίας κλίμακας, ερωτήσεων κατανόησης και πολλαπλών επιλογών, προκειμένου να αναδείξει το βαθμό σύνδεσης μεταξύ της μεθόδου project και της εμπάθυνσης της κατανόησης των μαθητών στο αρχαίο κείμενο.

Τόσο οι συνεντεύξεις, όσο και οι καταγραφές των μαθημάτων έγιναν με βάση τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιώντας τη μορφή των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τις «κλείδες παρατηρήσεων» αντίστοιχα. Αναλυτικότερα, στις καταγραφές των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι «κλείδες παρατηρήσεων» που αποτελούν βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας. Το εργαλείο αυτό αποτελεί ουσιαστικά την κατηγοριοποίηση γεγονότων που έχουν συναφή ερμηνεία και είναι ένας τρόπος ομαδοποίησης και καταγραφής των δεδομένων της έρευνας, εν προκειμένω των παραδόσεων που παρακολουθήθηκαν. Οι κλείδες των παρατηρήσεων αποτελούνται

από μία ενότητα που αφορά στους καθηγητές και άλλη μία που αφορά στους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τους καθηγητές, εξετάζονται οι ενέργειές τους σχετικά με την παρακίνηση συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, η διανομή έντυπου υλικού, οι εναλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και η σχέση που έχει αναπτυχθεί με τους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, εξετάζεται το ποσοστό της συμμετοχής τους στο μάθημα, οι αντιδράσεις τους στις παρακινήσεις του καθηγητή/της καθηγήτριας, η ικανότητα πρόσληψης της ουσίας του μαθήματος και η σχέση που έχει αναπτυχθεί με τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα.

Οι συνεντεύξεις με τους καθηγητές, αποσπάσματα των οποίων παρατίθενται εντός του κειμένου καταγραφής των παρατηρήσεων, έγιναν κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης με τον διδάσκοντα/ τη διδάσκουσα και ανήκαν στην κατηγορία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείων ποιοτικής έρευνας. Αποτελούνταν, δηλαδή, από έναν κύριο άξονα ερωτήσεων, ενώ οι υπόλοιπες προέκυπταν από την πορεία της συνέντευξης. Βασικός στόχος ήταν η κατανόηση της χρησιμότητας της βιωματικής μεθόδου με συγκεκριμένα παραδείγματα/αιτιολογήσεις εκ μέρους των διδασκόντων που τη χρησιμοποιούσαν και η κατανόηση των εμποδίων να χρησιμοποιηθεί ή των κενών που άφηνε στην πρόσληψη του μαθήματος.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με κάποια χαρακτηριστικά του ερωτώμενου (όπως φύλο, μέλη οικογένειας κ.α), ερωτήσεις κατανόησης συγκεκριμένων εννοιών του κειμένου, των οποίων οι σωστές απαντήσεις έχουν επαληθευτεί με τους καθηγητές, ερωτήσεις παρακίνησης στο μάθημα και ερωτήσεις γενικών ενδιαφερόντων. Στόχος είναι η διερεύνηση της συσχέτισης των υψηλών ποσοστών απόδοσης και παρακίνησης με τη μέθοδο project. Αναλυτικές οδηγίες για κάθε μέσο της έρευνας θα δίνονται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

Τέλος, όσον αφορά στην ερευνητική ομάδα και στους κανόνες δεοντολογίας, για την κατάρτιση των συνεντεύξεων των καθηγητών όπως και της κλείδας παρατήρησης, μου δόθηκε βοήθεια και καθοδήγηση από την κυρία Σταυρούλα Τσιπλάκου, καθηγήτρια του ΑΠΚΥ που έχει ασχοληθεί με ζητήματα μεθοδολογίας έρευνας, ενώ για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου συνεργάστηκα με στατιστικό επιστήμονα. Οι συνεντεύξεις και οι παρακολουθήσεις έγιναν κατόπιν άδειας που μου χορηγήθηκε από τα σχολεία, όπως και οι καταγραφές και τα ερωτηματολόγια, τα οποία είναι ανώνυμα. Για λόγους ανωνυμίας επίσης, δεν εμφανίζονται στα τελικά αποτελέσματα τα ονόματα των σχολείων στα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης.

## 8.1 Καταγραφές από τις Παρακολουθήσεις Παραδόσεων

Το δείγμα της έρευνας έγινε με τυχαία επιλογή, (αν και καταναγκαστικά/δέσμια στοιχεία, δεδομένου ότι αναγκαστήκαμε να επιλέξουμε τα σχολεία που αποδέχτηκαν την πρότασή μας), σε πληθυσμό εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 4 φιλόλογοι από σχολεία της Αττικής, 3 γυναίκες και ένας άνδρας, και συνολικά 107 μαθητές, εκ των οποίων τα 57 παιδιά ήταν αγόρια και τα 50 κορίτσια. Από τα εικοσιπέντε σχολεία στα οποία έγινε συνολικά η πρόσκληση, την αποδέχτηκαν τα τέσσερα σχολεία που αναφέραμε. Κριτήριο επιλογής των σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε ήταν η διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου. Στα δύο σχολεία το μάθημα διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο, ενώ στα άλλα δύο με τη μέθοδο project. Η μέθοδος project στη μία περίπτωση γίνεται με θεατρικές τεχνικές, όπως αυτές που θα αναλύσουμε και θα προτείνουμε παρακάτω, και στην άλλη με κατασκευές των μαθητών που ορμώνται από /έχουν σχέση με το κείμενο. Για λόγους ανωνυμίας της έρευνας, αναφερόμαστε στα σχολεία και στους καθηγητές παραλείποντας τα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους.

Τα δύο πρώτα σχολεία στα οποία θα αναφερθούμε, δεν χρησιμοποίησαν τη βιωματική μέθοδο. Στο σχολείο Α, όπου παρακολουθήσαμε τέσσερις διαδοχικές παραδόσεις της *Ελένης*, η καθηγήτρια Α, είχε κατά την παράδοσή της τα εξής βασικά γνωρίσματα: παραστατικότητα, θεατρικότητα, πρόκληση παραγωγής λόγου και διευκρινήσεων. Η τάξη του σχολείου Α της οποίας τις παραδόσεις μαθημάτων παρακολουθήσαμε, ήταν μία τάξη με παθητικό ακροατήριο, μέτριας συμμετοχής στο μάθημα. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 4-5 άτομα, από τα 23 του συνόλου της τάξης. Το μάθημα ξεκινούσε με τη διόρθωση των προηγούμενων ασκήσεων, συνέχιζε με το διάβασμα εκ μέρους της καθηγήτριας του επόμενου κεφαλαίου και την προσπάθειά της να εκμαιεύσει απαντήσεις στις ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου, ενώ τελείωνε με την καταγραφή των ασκήσεων που θα είχαν για το σπίτι. Η καθηγήτρια Α, μοίραζε έντυπο υλικό, διάβαζε με παραστατικότητα το κείμενο, χρωματίζοντας τη φωνή της και χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και κινήσεις για να δώσει συνολικά στην ανάγνωσή της μία θεατρική νότα. Στην παθητικότητα του κοινού αντιδρούσε απευθύνοντας το λόγο στις ερωτήσεις της σε παιδιά που δεν ήταν πρόθυμα να μιλήσουν και βοηθώντας τα να



βρουν την απάντηση είτε με διευκρινιστικές ερωτήσεις πάνω στην αρχική τους υπόθεση, είτε υποδεικνύοντας την απάντηση με τον τρόπο που διάβαζε το συγκεκριμένο χωρίο του κειμένου στο οποίο αναφερόταν η ερώτηση. Δεν παρέλειπε να κάνει χιούμορ σε κάποιες στιγμές, ενώ χρησιμοποιούσε υποθετικές ερωτήσεις για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνει την σύνδεση των μαθητών με το κείμενο. Ακούστηκαν χαρακτηριστικά οι ερωτήσεις: «Υποθέστε ότι είστε ο συγγραφέας. Θέλετε να γράψετε το κείμενο με ένταση. Θα βάλετε μικρές ή μεγάλες προτάσεις», «Τι θα κάνατε εάν ήσασταν στη θέση της Ελένης»

Στο σχολείο Β, η καθηγήτρια Β, που διδάσκει και αυτή με τον παραδοσιακό τρόπο χωρίς βιωματικές τεχνικές, χρησιμοποιεί ωστόσο πολύ στις παραδόσεις της τα οπτικοακουστικά μέσα. Από τις δεκατέσσερις παραδόσεις που παρακολουθήσαμε στο σχολείο Β, τουλάχιστον οι μισές περιλάμβαναν τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Για παράδειγμα, σε πάρα πολλές σκηνές, όπως η σκηνή του μονολόγου της ηρωίδας στην αρχή της τραγωδίας, οι μαθητές μετά την ανάγνωση της καθηγήτριας παρακολουθούσαν την ίδια σκηνή σε διαφορετικές σκηνοθετικές εκδοχές, με διαφορετικούς ηθοποιούς. Το ενδιαφέρον τους έτσι ήταν συνεχώς αμείωτο και όπως παρατηρήσαμε, τα παιδιά προτιμούσαν τη δραματοποιημένη παρακολούθηση από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του καινούργιου αποσπάσματος εκ μέρους της καθηγήτριας. Οι μαθητές, μετά την παρακολούθηση, καλούνταν να σχολιάσουν τόσο τις διαφορετικές ερμηνευτικές και σκηνοθετικές εκδοχές, όσο και τον ρόλο των σκηνικών και των κουστουμιών. Το μάθημα ακολουθούσε την εξής πορεία: αρχικά γινόταν η σύνδεση με τα προηγούμενα, στη συνέχεια γινόταν η ενεργοποίηση των αναπαραστάσεων με προτζέκτορα ή η ανάγνωση του επόμενου αποσπάσματος από τη δασκάλα και ακολουθούσε ο σχολιασμός και οι ασκήσεις για το σπίτι. Η καθηγήτρια Β, προκαλούσε την παραγωγή λόγου (κάτι που σε αυτήν την περίπτωση, εν συγκρίσει με την προηγούμενη τάξη, στο σχολείο Α, ήταν πιο εύκολο αφού γενικά υπήρχε μεγάλη προθυμία για συμμετοχή), επιβράβευε τις σωστές απαντήσεις, ενώ ζητούσε διευκρινήσεις στις απαντήσεις των μαθητών με παραδείγματα μέσα από το κείμενο, όχι μόνο με επεξήγηση των λεγομένων τους. Επίσης, έγραφε στον πίνακα σχεδιαγράμματα και λέξεις-κλειδιά για τις ερωτήσεις του κειμένου.

Οι μαθητές είχαν μεγάλη συμμετοχή, ήταν πρόθυμοι και δεκτικοί σε ό,τι προτείνονταν ενώ δε δίσταζαν να πουν αυτό που νόμιζαν ως πιθανή απάντηση, ακόμη και αν ήταν, πιθανότατα, λάθος. Ήταν δεκτικοί στην παρουσία μας κάνοντάς μας να αισθανθούμε

μέρος του συνόλου της τάξης. Τέλος, η ίδια η καθηγήτρια Β μιλώντας σε εμάς, μας είπε πως η τάξη είναι μια τάξη δεκτική στο σύνολό της, με πολλές προσλαμβάνουσες, ενώ η ίδια ενδιαφέρθηκε να μάθει για τις τεχνικές της μεθόδου project και δήλωσε πρόθυμη να τις μελετήσει προκειμένου να εμπλουτίσει το μάθημά της. Μια γενικότερη παρατήρηση, που θα έχρηζε υπογράμμισης στο σημείο αυτό, είναι ότι οι καθηγήτριες Α και Β αντίστοιχα, που δεν εφάρμοσαν βιωματικές μεθόδους, μας ρώταγαν τις εντυπώσεις μας από την παρακολούθηση του μαθήματός τους και εάν κατά τη γνώμη μας χρειαζόταν κάτι πρόσθετο που θα βελτίωνε το μάθημα, ερωτήσεις που δε μας τέθηκαν από τους διδάσκοντες που χρησιμοποιούσαν βιωματικούς τρόπους.

Τα σχολεία Γ και Δ στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω, χρησιμοποίησαν τις βιωματικές μεθόδους των project για τη διδασκαλία της «Ελένης». Στο σχολείο Γ, ο καθηγητής Γ, εκτός από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και τις ερωτήσεις κατανόησης, χρησιμοποιεί και τις θεατρικές τεχνικές της μεθόδου project. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν: Χρησιμοποίηση της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της δισημίας, το «περίγραμμα του χαρακτήρα» για την κατανόηση της αντίθεσης φαίνεσθαι-είναι και ο αυτοσχεδιασμός μια σκηνής η οποία γράφτηκε και σκηνοθετήθηκε από ομάδες μαθητών. Ο καθηγητής Γ χωρίζει τα παιδιά ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε διαφορετικές ομάδες, διαμορφώνοντας κυκλικά όλα τα θρανία της τάξης, όπου τα παιδιά εργάζονται με την κάθε ομάδα στην οποία εντάσσονται για τη διεξαγωγή των βιωματικών ασκήσεων. Όπως μας δήλωσε ο ίδιος στη συνέντευξη, στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν εξοικείωση με την έννοια της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Μέχρι το τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς, ο καθηγητής φροντίζει ώστε τα παιδιά να έχουν εργαστεί ομαδικά σε κάθε πιθανό συνδυασμό και δεν υποχωρεί ακόμα και αν του δηλωθεί η επιθυμία εκ μέρους των μαθητών να πάψουν την συνεργασία τους λόγω διενέξεων, καθώς θεωρεί ότι η επίλυσή τους εντάσσεται στις δυσκολίες της ομαδικής λειτουργίας αλλά και προάγεται μέσω αυτής.

Οι παραδόσεις ξεκινούσαν με το έντυπο υλικό που μοίραζε ή με σύνδεση με τα προηγούμενα, συνεχίζονταν με βιωματικές ασκήσεις και συζητήσεις επί των βιωματικών δράσεων και έκλειναν με τις ασκήσεις για το σπίτι. Χαρακτηριστικό είναι πως το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αμείωτο σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ αναζωπυρώνονταν κατά τη διάρκεια των θεατρικών τεχνικών, όπου ο ίδιος ο

καθηγητής μας δήλωσε ότι οι μαθητές του είχαν ομολογήσει πως τους βοηθούσε στην κατανόηση περισσότερο. Το ακροατήριο, εκτός από μεγάλη συμμετοχή, παρατηρήσαμε ότι είχε και πολύ καλή σχέση με το διδάσκοντα. Χαρακτηριστικό είναι πώς ζητούσαν τη γνώμη του καθηγητή για βασικά ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας ορμώμενοι από το κείμενο. Εκείνος, δεν απαντούσε ποτέ αποφασιστικά αλλά έδινε τροφή για σκέψη στους μαθητές, ενώ όταν έδιναν λάθος απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης τους καθοδηγούσε αντικρούοντας την άποψή τους με επιχειρήματα. Το χαρακτηριστικό, λοιπόν, που διαφοροποιεί την τάξη Γ από τις άλλες είναι, πέρα από τις ευφυείς παρατηρήσεις και την αυξημένη συμμετοχή των παιδιών, η σχέση που είχαν αναπτύξει, μέσα από τη βιωματική διδασκαλία, με τον καθηγητή τους.

Τέλος, στην τάξη του σχολείου Δ είχαμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε ένα project κατασκευών από την αρχή του ως την ολοκλήρωση της διαδικασίας του σε άλλο μάθημα. Στη διάρκεια του οι μαθητές, χωριζόμενοι σε ομάδες, καλούνται να μελετήσουν μιάς συγκεκριμένη σκηνή του έργου, να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης της καθηγήτριας Δ και ύστερα, να επιλέξουν ένα από τα πολλά υλικά που τους είχε φέρει με στόχο την κατασκευή του κουστουμιού του ήρωα. Τα περιγράμματα των ηρώων τους είχαν δοθεί σε ένα μεγάλο χαρτόνι, ενώ τα υλικά ήταν πολλά και διαφορετικά, όπως και τα χρώματα. Σύμφωνα με το project, έπρεπε η εικόνα των τεσσάρων ηρώων (Θεοκλύμενου, Ελένης, Μενελάου, Θεονόης) να είναι ολοκληρωμένη φροντίζοντας, εκτός από το κουστόμι, π.χ. τα μαλλιά και παραθέτοντας ιδέες π.χ. για το βάψιμο του προσώπου τους αλλά ταυτόχρονα αιτιολογώντας την κάθε επιλογή μέσα από το κείμενο. Στη φάση της διερεύνησης, μιλήσαμε με όλες τις ομάδες (ήταν χωρισμένοι ανά τέσσερα ή πέντε άτομα) και παρατηρήσαμε αρμονική συνεργασία. Όπως μας είπε η καθηγήτρια Δ, τα παιδιά προτίμησαν ασφαλείς επιλογές, δεν επέλεξαν υλικά πιο σύνθετα και απαιτητικά που δύσκολα θα μπορούσαν να συνδυαστούν, ενώ πάρα πολλές φορές ζητούσαν τη βοήθειά της όταν δε μπορούσαν να αυτενεργήσουν.

Σε γενικές γραμμές η τάξη Δ είχε μέτρια συμμετοχή, χωρίς ιδιαίτερες εξάρσεις ενδιαφέροντος. Η καθηγήτρια Δ προκαλούσε την παραγωγή λόγου, έκανε χιούμορ και προσπαθούσε σε όλες τις φάσεις του project να εκμαιεύσει τις απαντήσεις τους και να τους οδηγήσει να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Στην τελική φάση παρουσίασης των κατασκευών, η καθηγήτρια Δ προσπαθούσε να συνδέσει τις αιτιολογήσεις των μαθητών, όταν ήταν αποσπασματικές και να οργανώσει το σύνολο της παρουσιάσής τους.

### 8.1.1 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις, όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση της μεθοδολογίας, ήταν ημιδομημένες με κύριο άξονα τη μέθοδο project και τη σύνδεσή της με την παρακίνηση συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα, για όσους εφαρμόζουν την συγκεκριμένη μέθοδο, και για όσους ακολουθούν την παραδοσιακή διδασκαλία τη στάση τους και προδιάθεσή τους απέναντι στη συγκεκριμένη μέθοδο. Η βασική κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων περιλάμβανε: α) ερωτήσεις απόδοσης της τάξης β) αναφορά διδακτικών στόχων του εκάστοτε καθηγητή και στο κατά πόσον αυτοί επετεύχθησαν γ) ερωτήσεις που αφορούν στη μέθοδο project (πρώτη γνωριμία του καθηγητή με τη μέθοδο, δυνατότητα εφαρμογής της εντός του χρονοδιαγράμματος του μαθήματος, αποδοτικότητα της μεθόδου) δ) ερωτήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των οδηγιών του Υπουργείου και του διδακτικού βιβλίου.

Όσον αφορά στα συμπεράσματα των συνεντεύξεων, οι οποίες παρατίθενται ολόκληρες στο Παράρτημα Β, μπορούμε μέσω της ομαδοποίησής τους, να συνάγουμε τα εξής συμπεράσματα: Οι καθηγητές είναι ευχαριστημένοι από την απόδοση των τάξεών τους σε γενικές γραμμές, εκείνοι που δεν εφαρμόζουν project είναι δεκτικοί και θέλουν να εφαρμόσουν τόσο την συγκεκριμένη μέθοδο όσο και μεθόδους που θα έκαναν το μάθημα πιο ζωντανό. Η στόχευση των περισσότερων καθηγητών, αν όχι όλων, είναι πέρα από τη βιωματικότητα του μαθήματος, η σύνδεση των παιδιών με το θέατρο (αφού πρόκειται για ένα θεατρικό κείμενο) και η σύνδεση των νοημάτων του κειμένου με την σύγχρονη εποχή.

Όσον αφορά στην κρίση τους για τις οδηγίες του Υπουργείου, οι περισσότεροι συμφωνούν πώς τα χρονικά περιθώρια διδασκαλίας της κάθε ενότητας αλλά και του ολόκληρου του έργου είναι ασφυκτικά. Οι περισσότεροι διαφωνούν με την απόφαση του Υπουργείου να διδάσκεται η *Ελένη* μαζί με άλλα φιλοσοφικά κείμενα μέσα στη χρονιά, καθώς θεωρούν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος, ενώ συμφωνούν με τη φετινή οδηγία του Υπουργείου να μην εξετάζεται το μάθημα τον Ιούνιο. Εν τέλει, όλοι συμφωνούν πως το μάθημα είναι καλό να εμπλουτίζεται με νέα πράγματα και να γίνεται πιο βιωματικό, ενώ εκείνοι που έχουν ήδη εφαρμόσει βιωματικές τεχνικές μας δίνουν απτά παραδείγματα καλύτερης κατανόησης των εννοιών της τραγωδίας μέσω του project.

### 8.1.2 Δομή Ερωτηματολογίου

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα δεδομένα και τους περιορισμούς της έρευνας, με στόχο να αναδείξει, μέσα από πέντε ενότητες ερωτήσεων, τα εξής, κυρίως:

- το βαθμό κατανόησης του αρχαίου κειμένου και των βαθύτερων νοημάτων του και της βεβαιότητας του ερωτώμενου ως προς τα σχετικά συμπεράσματά του.
- τη συνολική μαθησιακή και βιωματική «κινητοποίηση» των μαθητών και την «προστιθέμενη αξία» σε αυτήν των βιωματικών ασκήσεων.
- Την αξιολογική προσέγγιση από μέρους των μαθητών της διδακτικής διαδικασίας.

Με δεδομένη τη σχετική ανομοιογένεια του στατιστικού δείγματος ως προς σειρά κρίσιμων παραμέτρων (εκπαιδευτική κατεύθυνση, επαγγελματικό προσανατολισμό, ενδιαφέροντα ελεύθερου χρόνου), έγινε προσπάθεια καταγραφής αυτών των παραγόντων, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα ανίχνευσης κρίσιμων συσχετίσεων. Παρά το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος και τις ιδιαιτερότητές του που, σε κάποιο βαθμό, το διαφοροποιούν από το γενικό πληθυσμό, πιστεύουμε ότι το υλικό που συλλέξαμε έδωσε τις δυνατότητες μιας ανάλυσης η οποία, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, είναι επαρκής για την τεκμηρίωση κάποιων βασικών συμπερασμάτων σε σχέση με τους στόχους της έρευνας.

Σε ό,τι αφορά το σκεπτικό με το οποίο δομήθηκαν οι ερωτήσεις, έγινε προσπάθεια, μεταξύ άλλων:

- Να εξαντλείται το σύνολο των εύλογων επιλογών του ερωτώμενου (ενότητες Β, Γ και Δ), όσο αυτό είναι δυνατό σε ερωτήσεις κλειστού τύπου.
- Να αναγνωρίζεται με σαφήνεια ο βαθμός συμφωνίας με τη διατύπωση της ερώτησης, σε ερωτήσεις κλιμακωτού χαρακτήρα, ενώ παράλληλα δίνεται και η δυνατότητα πλήρους ουδετερότητας.

- Να μην αφεθούν περιθώρια αόριστων απαντήσεων μέσα από την ασάφεια των ερωτημάτων.
- Να μην προκληθεί η οιαδήποτε αμφιβολία σχετικά με τη μη δυνατότητα ταυτοποίησης του ερωτώμενου, μέσα από τις απαντήσεις που θα δώσει και έτσι, μέσω της κατοχύρωσης της ανωνυμίας, να εξασφαλισθεί η μέγιστη ειλικρίνεια των απαντήσεων.
- Να παρακαμφθεί, στο μέτρο του δυνατού, η δυσκολία που προκύπτει από το διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης του στατιστικού δείγματος με τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας.

Τέλος το Ερωτηματολόγιο, που δόθηκε στους μαθητές τεσσάρων τμημάτων της Γ' Γυμνασίου, αποτελεί το εργαλείο μιας διερεύνησης για τη σημερινή στάση του μαθητικού σώματος απέναντι στη διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας και στη δυνατότητα μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισής της. Με την έννοια αυτήν, ακόμη και αυτή η διαπίστωση των ατελειών του θα δώσει τη δυνατότητα για βαθύτερη έρευνα και πληρέστερη ανάλυση του θέματος.

# Κεφάλαιο 9

## Παρουσίαση Πιλοτικού Μαθήματος

Το πιλοτικό μας μάθημα ήταν ένα μικρής διάρκειας project το οποίο ολοκληρώθηκε εντός δύο διδακτικών ωρών (συνολική διάρκεια 90 λεπτά) και πραγματοποιήθηκε σε τάξη 29 μαθητών εκ των οποίων τα 10 είναι κορίτσια και τα 19 αγόρια. Στην τάξη αυτή έχουμε παρακολουθήσει είκοσι παραδόσεις μαθημάτων από το Δεκέμβρη 2016. Η διδασκαλία γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο, όπως έχουμε περιγράψει και στις καταγραφές μαθημάτων, ενώ τα παιδιά δεν έχουν έρθει σε επαφή ποτέ ξανά με θεατρικές τεχνικές. Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν με το πιλοτικό μάθημα είναι οι εξής: α) εξοικείωση των παιδιών με την ομαδοσυνεργατική λειτουργία β) διερεύνηση βασικών εννοιών της τραγωδίας της Ελένης με θεατρικές τεχνικές και γ) ελεύθερη έκφρασή τους σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν για την συγκεκριμένη τραγωδία.

Το χρονικό σχεδιάγραμμα του μαθήματος έχει οργανωθεί ως εξής: Τα 10 πρώτα λεπτά αφιερώνονται στη γνωριμία της ομάδας με την παρουσίαση του εμπνευστή και ασκήσεις εξοικείωσης της ομάδας, στη συνέχεια 25 λεπτά διαρκούν οι τρεις πρώτες τεχνικές, που θα πραγματοποιηθούν παράλληλα και ακολούθως από 20 λεπτά θα κατανεμηθούν σε καθεμία από τις επόμενες δύο επόμενες τεχνικές. Τα τελευταία 15 λεπτά του σεμιναρίου θα αφιερωθούν στον αναστοχασμό των παιδιών σχετικά με τη βιωματική εμπειρία τους. Το μάθημα, για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων, δε μαγνητοσκοπήθηκε, ενώ οι εντυπώσεις των μαθητών, πέραν της προφορικής συζήτησης θα αναλυθούν από τους ίδιους σε κόλλες χαρτί που θα τους δοθούν στο τέλος. Η πραγματοποίηση του μαθήματος/σεμιναρίου και ο προγραμματισμός του θα γίνει από εμένα την ίδια, ενώ στον αναλυτικό σχεδιασμό του που δίνεται παρακάτω

παρουσιάζονται όλες οι φάσεις του project με τη σειρά: του σχηματισμού της ομάδας, της προετοιμασίας, της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και του αναστοχασμού/αξιολόγησης.

Οι έννοιες της τραγωδίας τις οποίες θα διερευνήσουμε είναι η έννοια του δόλου, η αντίθεση φαίνεσθαι-είναι και οι δίσημοι λόγοι. Παράλληλα με τις έννοιες αυτές θα προσπαθήσουμε να εμβαθύνουμε στην ψυχολογία των ηρώων. Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν είναι η παγωμένη εικόνα και το περίγραμμα του χαρακτήρα για την ανίχνευση του δραματικού περιβάλλοντος, ο αυτοσχεδιασμός και η καρέκλα των αποκαλύψεων για τη διερεύνηση της αφηγηματικής δομής και τέλος, οι φωναχτές σκέψεις για την ανίχνευση της στοχαστικής κατάστασης (η καταγραφή γίνεται σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που υπήρξε σε προηγούμενο κεφάλαιο της περιγραφής των τεχνικών). Στο Παράρτημα Α θα υπάρξει πίνακας, δικού μας σχεδιασμού, όπου θα αναφέρεται η κάθε τεχνική, η έννοια της τραγωδίας που αυτή εξετάζει και τα εργαλεία με τα οποία πραγματοποιείται αυτή η διερεύνηση (παραδείγματος χάριν, κάποια τεχνική έχει πιο έντονη σωματική συμμετοχή ενώ κάποια άλλη απαιτεί πνευματική εγρήγορση).

Ξεκινώντας με την πρώτη φάση, αυτήν του σχηματισμού της ομάδας, θα παρουσιαστούμε ως εμπυχωτές, κάνοντας έναν πρόλογο σχετικά με τις στοχεύσεις του μαθήματος εμπύχωσης και ρωτώντας στο τέλος για τυχόν απορίες. Στη συνέχεια, κάνοντας έναν κύκλο θα καλέσουμε τους μαθητές να μας πουν το όνομά τους αλλά και τις προσδοκίες τους από το σεμινάριο. Θα ακολουθήσουν ασκήσεις γνωριμίας, όπως το περπάτημα στο χώρο με αλλαγή ρυθμών και κατευθύνσεων και η παρουσίαση ενός αντικειμένου στο χώρο με διαφορετικές διαθέσεις (γελαστά, νευρικά, δυσάρεστα κ.α.). Η πρώτη αυτή φάση που γίνεται η γνωριμία, μαζί με τα παιχνίδια εξοικείωσης θα διαρκέσει 10 λεπτά και έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το χώρο, με τον εμπυχωτή αλλά και την εισαγωγή τους σε ένα κλίμα θεατρικότητας.

Ξεκινώντας τη δεύτερη φάση (της προετοιμασίας), θα προετοιμαστούν οι ενότητες και το υλικό που θα μελετήσει κάθε ομάδα, προκειμένου να παρουσιάσει τις τεχνικές που θα εξηγήσουμε. Μετά την ανάλυση των οδηγιών και τη μελέτη του υλικού, θα περάσουμε στην τρίτη φάση αυτής της παρουσίασης των ασκήσεων. Οι δύο πρώτες φάσεις θα διαρκέσουν συνολικά 65 λεπτά ( η ανάλυση του χρονικού σχεδιασμού είναι:



25 λεπτά για τις τρεις πρώτες τεχνικές δηλαδή αυτοσχεδιασμό, παγωμένη εικόνα, φωναχτές σκέψεις και 20 λεπτά για καθεμία από τις τεχνικές που ακολουθούν). Αρχικά, θα ζητήσουμε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των 5 ή 6 ατόμων (ανάλογα με το πόσες παρουσίες θα υπάρχουν εκείνη την ημέρα) και θα τους μοιραστούν από το κείμενο της Ελένης σε φυλλάδια οι στίχοι 1286-1424. Στους στίχους αυτούς του Γ' Επεισοδίου, παρακολουθούμε την εξύφανση του σχεδίου απόδρασης εκ μέρους του Μενελάου και της Ελένης προκειμένου να ξεγελάσουν τον Θεοκλύμενο.

Σε αυτό το σημείο θα επιδιώξουμε να διερευνήσουμε την ψυχολογία των ηρώων και κυρίως αυτήν της Ελένης, παρατηρώντας τη νοητική της υπεροχή έναντι του Θεοκλύμενου, αφού με τα επιχειρήματα και τον τρόπο της καταφέρνει να τον ξεγελάσει αλλά και την έννοια του δόλου η οποία έχει κεντρική θέση στο κεφάλαιο αυτό, σύμφωνα και με τα σχόλια του σχολικού βιβλίου (στίχοι 1286-1424). Οι τεχνικές που θα δουλέψουμε εδώ, συνδυαστικά, είναι αυτές του αυτοσχεδιασμού, της παγωμένης εικόνας και των φωναχτών σκέψεων.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων και θα δουλέψουν αυτοσχεδιαστικά, αναλαμβάνοντας να δείξουν ένα στιγμιότυπο από τη ζωή των ηρώων (της Ελένης και του Μενελάου) όταν καταστρώνουν το σχέδιο, λίγο πριν συναντήσουν το Θεοκλύμενο για την τελική εφαρμογή του (στίχοι 1286-1424). Μέσω της σωματικότητάς τους και των εκφράσεων του προσώπου τους αλλά και των επιτονισμών τους, καλούνται να δείξουν τις αγωνίες, τις σκέψεις και τις διαθέσεις των ηρώων. Θα κληθούν να αναδείξουν, όπως θα τονιστεί και στις οδηγίες που θα δοθούν, τα κίνητρα του δόλου των πρωταγωνιστών, τις μύχιες σκέψεις τους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε κάθε στάδιο του σχεδίου τους.

Τονίζεται σε αυτό το σημείο, ότι ο ρόλος μας ως εμπυχωτών θα είναι επικουρικός, χωρίς να αναμειχθούμε στη διανομή των ρόλων της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, κατά την διάρκεια της παρουσίασης της σκηνής από την κάθε ομάδα, θα ακινητοποιηθούν οι μαθητές την ώρα που αυτοσχεδιάζουν με ένα ηχητικό σήμα του εμπυχωτή και θα παγώσουν την εικόνα. Το κάθε άτομο της παγωμένης εικόνας στο οποίο θα απευθύνεται ο εμπυχωτής, παραμένοντας ακίνητο, θα μοιράζεται με το ακροατήριο τις μύχιες σκέψεις του, μιλώντας ως ήρωας του έργου που παρουσιάζεται. Στην σκηνή, πέραν των ηρώων του έργου, μπορούν να βρίσκονται και μέλη του Χορού του παλατιού,

μπορεί ακόμη και να αναπαρασταθούν από μαθητές άψυχα αντικείμενα που θα παρουσιαστούν θεατρικά και θα «μιλήσουν» ως μάρτυρες των συζητήσεων.

Οι τεχνικές, τόσο της παγωμένης εικόνας όσο και των φωναχτών σκέψεων, είναι κατάλληλες για να αναλύσουν αυτήν την έννοια του δόλου: Η τεχνική της παγωμένης εικόνας, οδηγεί τους μαθητές στην αποστασιοποίηση τους από την έννοια ή την κατάσταση που καλούνται να απεικονίσουν, προκειμένου να σκεφθούν λεπτομερώς τη σχεδίασή της και να την εφαρμόσουν με ακρίβεια. Η τεχνική των φωναχτών σκέψεων που ακολουθεί, θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν ως ρόλοι, εκφράζοντας τις δικές τους σκέψεις, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να αναλύσουν την έννοια που διερευνάται όχι μόνο με εξω-λεκτικό τρόπο, (με τη στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου), όπως πριν, αλλά και με τη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, οι θεατές θα μάθουν τι βρίσκεται πίσω από την κάθε λεπτομέρεια της απεικόνισης, εμβαθύνοντας στα κίνητρα, τις αιτίες αλλά και τις δράσεις των ηρώων σε σχέση με το δόλο που χρησιμοποίησαν.

Ακολουθούν, με διάρκεια από 20 λεπτά η καθεμία, οι τεχνικές της καρέκλας των αποκαλύψεων και του περιγράμματος του χαρακτήρα (ή αλλιώς «ρόλος στον τοίχο»). Θα γίνει ένας κύκλος με όλα τα παιδιά της τάξης και στο κέντρο του θα βρίσκεται μία κενή καρέκλα. Στην συνέχεια, ως εμπυχωτές, θα φωνάξουμε έναν εθελοντή να καθίσει σε αυτή χωρίς να του αποκαλύψουμε τι πρόκειται να κάνει. Μόλις ο εθελοντής παρουσιαστεί, θα τον βάλουμε να απαντήσει στις ερωτήσεις των συμμαθητών του στον κύκλο μιλώντας ως Θεοκλύμενος. Σε αυτό το σημείο, εξετάζεται η ψυχολογική δομή ενός ήρωα που σε όλη τη διάρκεια του δράματος έχει κάνει μεμπτές πράξεις, όπως το ότι πήγε να σκοτώσει την αδελφή του, ότι εκβίασε την ηρωίδα για να τον παντρευτεί και ότι συμπεριφέρεται αλαζονικά στους δούλους. Ο στόχος της τεχνικής αυτής, είναι να εξεταστούν τα πιθανά κίνητρα/αίτια αυτών των συμπεριφορών του ήρωα και να δοθούν εκ μέρους του μαθητή που τον ενσαρκώνει πιθανές αιτιολογήσεις ή δικαιολογίες για τις πράξεις του.

Έτσι, η συγκεκριμένη τεχνική είναι πρόσφορη για την εμβάθυνση στην ψυχολογία των πρωταγωνιστών, ενώ περιέχει, εκτός από αυτοσχεδιασμό και το στοιχείο της έκπληξης, τόσο για τους ευρισκόμενους στον κύκλο, όσο και για αυτόν που κάθεται στην καρέκλα. Επίσης, η τεχνική βοηθά στην έρευνα της ανατομίας της ψυχής του ήρωα ακριβώς επειδή γίνεται αυτοστιγμεί, χωρίς να έχει δοθεί χρόνος προετοιμασίας, αποκαλύπτει τις

πιο παγιωμένες σχετικές εντυπώσεις αυτού που βρίσκεται στην «καυτή καρέκλα», αυτές που έχουν χαραχθεί βαθιά μέσα του και είναι πιο εύκολο να αποκαλυφθούν. Ωστόσο, καθώς οι απόψεις του ευρισκόμενου στην καρέκλα πρέπει να είναι τεκμηριωμένες και καθώς η διάδραση με το κοινό μπορεί να συμπεριλάβει, εκτός από ερωτήσεις, και ανταλλαγή απόψεων, ενδέχεται οι μαθητές να ανακαλύψουν μέσα από τα μάτια των συμμαθητών τους και άλλες πτυχές του ήρωα. Με αυτόν τον τρόπο, η τεχνική εκπληρώνει τον σκοπό της, δηλαδή την εμβάθυνση στην ψυχολογία του ήρωα, μέσα από τη διαλεκτική ανταλλαγή απόψεων, την έκπληξη και την πνευματική εγρήγορση.

Η τεχνική που ακολουθεί είναι αυτή του περιγράμματος του χαρακτήρα. Με αυτήν την τεχνική, θα εξετάσουμε την αντίθεση φαίνεσθαι-είναι αλλά και την έννοια της δισημίας. Οι μαθητές, χωριζόμενοι εκ νέου σε ομάδες, θα κληθούν να ζωγραφίσουν σε μεγάλα χαρτόνια το περίγραμμα ενός μέλους της ομάδας. Στην συνέχεια, υποθέτοντας ότι το περίγραμμα αυτό ανήκει σε έναν από τους ήρωες της τραγωδίας (Μενέλαο, Ελένη, Θεοκλύμενο), θα πρέπει να βάλουν έξω από το περίγραμμα του χαρακτήρα τις φράσεις που εκφέρει, τα λεγόμενά του δηλαδή όταν απευθύνεται στους υπόλοιπους ήρωες, ενώ μέσα στο περίγραμμα θα βάλουν τις κατ' αυτούς μύχιες σκέψεις του. Επίσης, θα προσπαθήσουν στις φράσεις που θα βάλουν έξω από περίγραμμα, αυτές που αποτελούν το δημόσιο λόγο του, να καταγράψουν μία δισημία ώστε να ελεγχθεί η κατανόησή της. Η σκηνή αυτή του έργου την οποία θα δουλέψουμε (στίχοι 1286-1424) προσφέρεται για την κατανόηση της αντίθεσης φαίνεσθαι-είναι, μιάς και οι δύο ήρωες (Μενέλαος- Ελένη) στην προσπάθειά τους να ξεγελάσουν το Θεοκλύμενο κρύβουν τα κίνητρά τους και λένε άλλα από αυτά που σκέφτονται. Υπάρχει έντονη αντίθεση λεγομένων και σκέψεων που προσφέρεται για διερεύνηση, όπως επίσης και κάποιοι δίσημοι λόγοι (φράσεις δηλαδή που επιδέχονται τουλάχιστον δύο διαφορετικές εννοιολογικές «αναγνώσεις» τόσο για αυτόν που τις εκφέρει όσο και γι' αυτόν που τις ακούει).

Οι αντιθέσεις ανάμεσα στα λεγόμενα και στις σκέψεις των ηρώων, μπορούν να αποτυπωθούν ανάγλυφα με την τεχνική του περιγράμματος, καθώς η άσκηση αυτή απαιτεί από τους μαθητές να είναι σε πνευματική ετοιμότητα, να παράξουν λόγο, πράγμα που θα αποδείξει εάν έχουν κατανοήσει σε βάθος τη σχέση φαίνεσθαι-είναι. Επίσης, θα πρέπει να είναι έτοιμοι και να επικοινωνήσουν με τους ήρωες οι οποίοι θα είναι παρόντες, αφού θα είναι εκεί το «σώμα» τους, χωρίς να μπορούν να μιλήσουν. Η

θεατρική αυτή τεχνική, είναι μία δραστηριότητα που προσφέρεται για τη διαδικασία του αναστοχασμού, για σύνδεση με την πραγματική ζωή. Στη ζωή, όπως και στο κείμενο, υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στο φαίνεσθαι και στο είναι, στα λεγόμενα και στις μύχιες σκέψεις, κάτι που οφείλουμε να το θέσουμε ως τροφή για σκέψη στη φάση του αναστοχασμού, καλώντας τα παιδιά να μοιραστούν παραδείγματα και σκέψεις.

Η φάση της αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης, θα λαμβάνει χώρα ανάμεσα στις τεχνικές, όπου θα συζητούνται σε κύκλο οι εντυπώσεις της κάθε ομάδας από την παρουσίαση των υπολοίπων, οι λεπτομέρειες που την εντυπωσίασαν αλλά και ό,τι δεν της άρεσε, πάντοτε αιτιολογημένα. Στο τέλος του πιλοτικού μαθήματος θα τους ζητηθεί να συμπληρώσουν ένα χαρτί, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα γράψουν τις εντυπώσεις τους και τα σημεία που ήταν κατά την κρίση τους πιο σημαντικά, τί θεώρησαν ότι τους βοήθησε περισσότερο στην κατανόηση της τραγωδίας. Όλες οι παρατηρήσεις, μαζί με φωτογραφικά στιγμιότυπα θα παρατεθούν στο Παράρτημα Ε. Επίσης, στο Παράρτημα Α θα υπάρχει πίνακας παρουσίασης των τεχνικών του πιλοτικού μαθήματος με τα μέσα που χρησιμοποιεί η κάθε τεχνική και τις έννοιες που εξετάζει.

# Κεφάλαιο 10

## Παρουσίαση και Αξιολόγηση Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων στις ενότητες B1-B4 ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Σε κάθε μία από τις ενότητες αυτές το ερωτηματολόγιο περιείχε συγκεκριμένες σωστές απαντήσεις:

- Για κάθε «Συμφωνώ απόλυτα» στις απαντήσεις αυτές προστέθηκε ένας βαθμός.
- Για κάθε «Συμφωνώ» στις απαντήσεις αυτές προστέθηκε μισός βαθμός.
- Για κάθε «Διαφωνώ» στις απαντήσεις αυτές αφαιρέθηκε μισός βαθμός.
- Για κάθε «Διαφωνώ απόλυτα» στις απαντήσεις αυτές αφαιρέθηκε ένας βαθμός.

Σε κάθε ενότητα, το άθροισμα που προέκυψε διαιρέθηκε με τον αριθμό των σωστών αυτών απαντήσεων με αποτέλεσμα μία επί μέρους βαθμολογία από -1 έως 1. Μετά προστέθηκε μία μονάδα ώστε η βαθμολογία για την ενότητα να είναι από 0 έως 2.

Ο μέσος όρος των τεσσάρων βαθμολογιών στις ενότητες B1-B4 διαιρέθηκε με 2 και πολλαπλασιάστηκε με 100 και έτσι προέκυψε μία τελική βαθμολογία στο διάστημα [0,100].

Η σύγκριση της μέσης βαθμολογίας στα 4 σχολεία επιβεβαίωσε πλήρως την υπόθεση ότι η κατανόηση της ύλης ήταν πληρέστερη στα σχολεία που συμμετείχαν στο Project (μέσες βαθμολογίες 73,7 και 67,5 έναντι 60,7 και 61,9 στα σχολεία που δεν συμμετείχαν). Το Γράφημα 1 στο Παράρτημα Δ δείχνει καθαρά τις διαφορές αυτές που παρατηρήθηκαν.

Για το στατιστικό έλεγχο της σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων (Project – όχι Project), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-test. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1 στο Παράρτημα Δ. Οι μέσες τιμές της βαθμολογίας είναι 61,3 στα σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος Project και 70,5 στα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η παρατηρούμενη τιμή p είναι πρακτικά μηδενική, δηλαδή πολύ μικρότερη του κατά κανόνα χρησιμοποιούμενου επιπέδου σημαντικότητας 0,05. Συνεπώς μπορούμε με ασφάλεια να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι η μέση τιμή της βαθμολογίας δεν διαφέρει στις δύο ομάδες και να δεχθούμε ότι υπάρχει πραγματική διαφορά στη βαθμολογία στις δύο ομάδες, που δεν οφείλεται στην τύχη, αλλά στη διαφορά στη μέθοδο διδασκαλίας.

Να σημειωθεί ότι η στατιστικά σημαντική αυτή διαφορά οφείλεται κυρίως στα αγόρια. Ο ίδιος έλεγχος T-test, αυτή τη φορά ανά φύλο, έδωσε τιμή p 0,004 για τα αγόρια αλλά τιμή 0,056, δηλαδή οριακά πάνω από 0,05, για τα κορίτσια. Μία πιθανή εξήγηση είναι η μεγαλύτερη κλίση που έχουν τα κορίτσια αυτής της ηλικίας για καλλιτεχνικά θέματα. Στο Γράφημα 2 στο Παράρτημα Δ φαίνεται η μεγαλύτερη διαφορά στη βαθμολογία που παρατηρήθηκε στα αγόρια.

Για εντελώς ανάλογους λόγους, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται σε όσους/ες από τις δύο ομάδες απάντησαν ότι προτιμούν τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Αν κανείς περιλάβει στην ανάλυση μόνο τους μαθητές που απάντησαν ότι προτιμούν τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό οφείλεται στο ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση της απάντησης με το φύλο. Από τα αγόρια μόνο 12% απάντησαν ότι προτιμούν τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, ενώ στα κορίτσια το ποσοστό αυτό ήταν 38%. Η συσχέτιση αυτή επιβεβαιώθηκε με στατιστικό έλεγχο  $X^2$  (τιμή  $p=0.006$ ). Τα ίδια ισχύουν και αν χρησιμοποιήσει κανείς ως μεταβλητή διαχωρισμού το αν ενδιαφέρεται ο ερωτώμενος να ασχοληθεί επαγγελματικά με τον καλλιτεχνικό χώρο (και εδώ η διαφορά στα ποσοστά των θετικών απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, 20% και 43% αντίστοιχα, είναι μεγάλη).

Το Γράφημα 3 δείχνει τη μεγάλη διαφορά στις απόλυτα θετικές απαντήσεις στην ερώτηση Γ1 «Θα ήθελες να διδαχθείς άλλη τραγωδία;» (10% στα σχολεία που εφαρμόστηκε η μέθοδος Project, 2% στα άλλα δύο σχολεία).

Το αντίστοιχο Γράφημα 4 για την ερώτηση Γ2 «Θα ήθελες να παρακολουθήσεις κάποια παράσταση της Ελένης;» δείχνει επίσης μεγάλη διαφορά στις απόλυτα θετικές απαντήσεις (9% στα σχολεία που εφαρμόστηκε η μέθοδος Project, 5% στα άλλα δύο σχολεία) και επι πλέον μεγάλη διαφορά στις θετικές («Συμφωνώ») απαντήσεις (21% στα σχολεία που εφαρμόστηκε η μέθοδος Project, 13% στα άλλα δύο σχολεία).

Ανάλογη είναι η εικόνα στην ερώτηση Δ1 «Από το μάθημα αποκόμισα νέες εμπειρίες» (απόλυτη συμφωνία 14% στα σχολεία που εφαρμόστηκε η μέθοδος Project και 8% στα άλλα). Όσον αφορά τις αλλαγές στο σχολικό βιβλίο, δεν αναμένονταν διαφορές στις δύο ομάδες. Πράγματι, το ποσοστό των «Συμφωνώ απόλυτα» ήταν μεγαλύτερο στα σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος Project αλλά από την άλλη το ποσοστό των «Συμφωνώ» ήταν μεγαλύτερο στα άλλα σχολεία. Στην ερώτηση όμως για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τα ποσοστά θετικών απαντήσεων ήταν σαφώς μεγαλύτερα στα σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος Project, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Η συσχέτιση αυτή ελέγχθηκε με έλεγχο  $X^2$  και βρέθηκε στατιστικά σημαντική (τιμή  $p=0,05$ ). Ενδεικτικά, οι μαθητές που συμφώνησαν απόλυτα ή απλώς συμφώνησαν για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας από τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος Project ήταν μόνο 4.

Τέλος, διερευνήθηκαν τα ενδιαφέροντα τα οποία επηρεάζουν τη διαφορά στη βαθμολογία στις ενότητες B1-B4 (κατ' αναλογία π.χ. με την επίδραση του φύλου που σημειώθηκε). Για το σκοπό αυτό δοκιμάστηκε ένα Γενικευμένο Γραμμικό Μοντέλο (Generalized Linear Model) με εξηρημένη μεταβλητή τη βαθμολογία, ανεξάρτητη την ομάδα και μεταβλητές ελέγχου (control variables) τις μεταβλητές «ναι-όχι» που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα. Όπως αναμενόταν, θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση έχουν τα ενδιαφέροντα για τη λογοτεχνία και την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Για τα άλλα ενδιαφέροντα παρατηρήθηκαν επιδράσεις, αλλά όχι στατιστικά σημαντικές. Όλα τα διαγράμματα και οι πίνακες των αποτελεσμάτων βρίσκονται στο Παράρτημα Δ.

# Κεφάλαιο 11

## Παρουσίαση και Αξιολόγηση Πιλοτικού Μαθήματος

Το πιλοτικό μας μάθημα έλαβε χώρα στις 9/5/2017 στην θεατρική αίθουσα του σχολείου με συνολικά 27 μαθητές (υπήρξαν δύο απουσίες λόγω ασθένειας). Οι στόχοι που είχαμε θέσει επετεύχθησαν στο μεγαλύτερο μέρος τους. Πιο συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική λειτουργία πέτυχε σε απόλυτο βαθμό καθώς τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα τόσο στους αυτοσχεδιασμούς όσο και στην τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα όπου και παρουσίασαν πλούσιο και ευφάνταστο υλικό. Επίσης, λειτούργησαν πολύ καλά οι συγκεκριμένες τεχνικές στην κατανόηση των εννοιών που θέλαμε να εξετάσουμε (αντίθεση φαίνεσθαι-είναι, δισημίες, δόλος και εμβάθυνση στην ψυχολογία των ηρώων) γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από τις γραπτές εργασίες των μαθητών όσο και από τις εντυπώσεις τους που καταγράφηκαν και παρουσιάζονται στο Παράρτημα Ε. Η αυτοέκφρασή τους έγινε πιο ελεύθερη μετά το πέρας των ασκήσεων γνωριμίας και η συγκέντρωσή τους στα ζητούμενα της κάθε τεχνικής αυξάνονταν συνεχώς όσο περνούσαμε από τη μία άσκηση στην άλλη. Ως μοναδική αρνητική παρατήρηση μπορούμε να σημειώσουμε τη σχετική απροθυμία αλλαγής ομάδων στην κάθε άσκηση, καθώς αρκετοί από τους μαθητές επιθυμούσαν να συνεργάζονται συνεχώς τα ίδια άτομα. Τέλος, το σεμινάριο δεν ξέφυγε καθόλου από τον χρονικό προγραμματισμό του.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση γνωριμίας οι μαθητές μας δήλωσαν την ανάγκη να κάνουν κάτι «διαφορετικό από τα συνηθισμένα», κάτι που να ξεφεύγει από το πάγιο μάθημα και να είναι ενδιαφέρον ταυτόχρονα. Οι ασκήσεις γνωριμίας έτυχαν καλής ανταπόκρισης αλλά ήταν σύντομες καθότι η ομάδα εκδήλωσε έντονο ενδιαφέρον για να προχωρήσει στο κυρίως μέρος της θεατρικής διερεύνησης. Οι θεατρικές τεχνικές του



αρχικού προγραμματισμού, εφαρμόσθηκαν όλες εντός των χρονικών πλαισίων που είχαν οριστεί. Μάλιστα, μας ζητήθηκε να επαναλάβουμε κάποιες και να χρησιμοποιήσουμε και μία καινούργια.

Οι θεατρικές τεχνικές λειτούργησαν πολύ καλά καθώς τα παιδιά παράγαγαν έργο που έδειξε βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Στους αυτοσχεδιασμούς εφηύραν πλούσιους διαλόγους με πολλές και διαφορετικές εκδοχές της ίδιας σκηνής. Στην καρέκλα των αποκαλύψεων οι ερωτήσεις τους προς τον καθημένο στην καρέκλα ήταν εύστοχες και σαφείς, όπως και οι απαντήσεις του μαθητή. Μάλιστα, στο τέλος μας ζητήθηκε να επαναλάβουμε την συγκεκριμένη τεχνική άλλες δύο φορές. Αυτοσχεδιάζοντας λοιπόν και ανταποκρινόμενοι στη δυναμική της ομάδας, επαναλάβαμε την καρέκλα άλλες δύο φορές βάζοντας τους δύο εθελοντές να ενσαρκώσουν τους ρόλους του Ευριπίδη (συγγραφέα της Ελένη) και των Διόσκουρων (αδελφών της ηρωίδας) αντίστοιχα. Οι παίκτες απάντησαν με γνώση και αμεσότητα στις ερωτήσεις του ακροατηρίου.

Σε αυτό το σημείο ειδικής αναφοράς χρήζει το γεγονός ότι οι ερωτήσεις του ακροατηρίου φανέρωναν επισταμένη μελέτη της τραγωδίας και του ιστορικού πλαισίου γραφής της. Για παράδειγμα, ο μαθητής που ενσάρκωνε τον Ευριπίδη ρωτήθηκε από το ακροατήριο ποια άποψη έχει για τον Αλκιβιάδη και για την Σικελική εκστρατεία που είχε προηγηθεί της γραφής του έργου. Αυτό το γεγονός απέδειξε τόσο την επισταμένη μελέτη που είχε γίνει καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς από τους μαθητές για το έργο, όσο και την ανάγκη τους να εξερευνήσουν τα βαθύτερα αίτια της συγγραφικής πορείας του δραματουργού.

Όσον αφορά στην τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα που είχε ως στόχο την κατανόηση αντίθεσης φαίνεσθαι-είναι και δίσημων λόγων, οι μαθητές απέδειξαν σημαντική συγγραφική ικανότητα. Στο θέμα των δίσημων λόγων προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα και να παράξουν οι ίδιοι δισημίες χρειάστηκαν κάποια παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Στην συνέχεια όμως, μπόρεσαν να παράξουν εύστοχες δισημίες για τον κάθε ήρωα, αποδεικνύοντας έτσι μέσω του ενεργητικού, δημιουργικού λόγου (συγγραφή) ότι είχαν κατανοήσει πλήρως την έννοια.

Με το πέρας όλων των ασκήσεων, αφού λόγω της άμεσης ανταπόκρισης των μαθητών είχαμε αρκετόν περισσευούμενο χρόνο, μας ζητήθηκε σε αυτόν τον χρόνο να

εφαρμόσουμε και μία άλλη τεχνική. Εφαρμόσαμε την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης για τον ήρωα Θεοκλύμενο στη δεύτερη σκηνή της Εξόδου (1779-1812). Στο σημείο αυτό, ο ήρωας επιθυμεί να σκοτώσει την αδελφή του Θεονόη καθώς ανακαλύπτει πως του είχε κρύψει την παρουσία του Μενελάου στο παλάτι και το σχέδιο απόδρασης του ζευγαριού. Ο μαθητής κλήθηκε να περπατήσει στο κέντρο μόνος του την ώρα που όλη η τάξη δεξιά και αριστερά του, του μιλούσε σαν να ήταν η συνείδησή του για το τι να πράξει. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε άμεσα στην άσκηση, μάλιστα είπε χαρακτηριστικά πώς ένιωσε για αυτήν την εμπειρία του «σαν να τον κυνήγαγαν οι σκέψεις».

Όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθήματος και τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), στο μεγαλύτερο μέρος τους αυτοί επετεύχθησαν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες αρμονικά, αν και υπήρχε μεγάλη δυσκολία στην αρχή να πεισθούν να αλλάξουν ομάδες στις επόμενες ασκήσεις και να συνεργαστούν με άλλα άτομα, εκφράστηκαν ελεύθερα (και μάλιστα με τρόπο που έδειξε οξύνοια, παρατηρητικότητα και μελέτη όπως στα παραδείγματα που αναφέραμε πιο πάνω), κατανόησαν εις βάθος τις έννοιες της τραγωδίας που δουλέψαμε. Το τελευταίο συμπέρασμά μας προήλθε τόσο από την αποδοτικότητά τους στο μάθημα όσο και από το γεγονός ότι τα παιδιά αλλά και το ίδιο το σχολείο σαν φορέας μας ζήτησε να επαναλάβουμε το μάθημα προκειμένου να γίνουν αντιληπτές και άλλες έννοιες και τα παιδιά να ξεφύγουν από τις συνηθισμένες εκπαιδευτικές πεπατημένες.

Στον συνολικό σχολιασμό του σεμιναρίου ο οποίος έλαβε χώρα στο τέλος τόσο προφορικά όσο και γραπτά (Παράρτημα Ε) υπήρξαν μόνο θετικά σχόλια. Δηλώθηκε από την πλειοψηφία των μαθητών ότι προτίμησαν την καρέκλα των αποκαλύψεων και τον αυτοσχεδιασμό εν συγκρίσει με τις άλλες τεχνικές και ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο ήταν ότι είχαν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν ρόλους και να διερευνήσουν τις σκέψεις και το πρίσμα μέσα από το οποίο οι συμμαθητές τους αντιμετώπιζαν τους ρόλους τους. Εν κατακλείδι, η γενικότερη εντύπωσή τους όπως και η ανταπόκρισή τους στην εμπύχωση ήταν κάτι παραπάνω από θετική αλλά και οι παρατηρήσεις τους πάνω στις ασκήσεις που παρατίθενται στο Παράρτημα εξόχως αποκαλυπτικές για την ανάγκη εμπλουτισμού της παράδοσης με νέες διδακτικές μεθόδους.

# Κεφάλαιο 12

## Επίλογος/Συμπεράσματα

Η εργασία μας είχε ως σημείο αφετηρίας μιαν ανεπιβεβαίωτη αντίληψη μας, που έπρεπε να ερευνηθεί με συστηματικό τρόπο, προκειμένου είτε να καταρριφθεί ως θέση είτε να επιβεβαιωθεί επιστημονικά. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η κατάκτηση της γνώσης και ειδικότερα η γνωστική ενσωμάτωση των νοημάτων της αρχαίας γραμματείας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα, σε σχέση με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, με την συνολική, βιωματική κινητοποίηση των μαθητών μέσω της διδακτικής των projects και της χρήσης θεατρικών τεχνικών. Η θέση μας αυτή δεν διεκδικεί, προφανώς, το στοιχείο της καινοτόμου πρότασης μιας και στο διεθνές περιβάλλον έχει πολύ μεγαλύτερη αποδοχή και πρακτική καταξίωση. Αν μπορεί να της αναγνωριστεί μια πρωτοτυπία, αυτή έγκειται στη χρησιμοποίηση επιστημονικών μεθόδων ποσοτικής ανάλυσης στο πλαίσιο μιας δομημένης, αν και πρωτόλειας προσπάθειας, προκειμένου να επαλειφθεί ή απορριφθεί αυτή η θέση. Στοιχειώδης ειλικρίνεια μας επιβάλει να παραδεχθούμε ότι δεν ήμασταν εξαρχής ουδέτεροι σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση του πιθανού αποτελέσματος: ελπίζαμε στην επιβεβαίωση, έτσι ώστε να ενισχυθεί η επιχειρηματολογία υπέρ μιας διαφοροποίησης της διδακτικής κατεύθυνσης προς μια πιο ανοικτή και, κυρίως, αποτελεσματικότερη παιδευτική μέθοδο για τη διδασχία της αρχαίας τραγωδίας, αλλά και γενικότερα. Όμως αυτή η value loaded αντιμετώπιση δεν επηρέασε καθόλου την επιστημονική ακεραιότητα της προσπάθειάς μας και γι' αυτό το τελικό αποτέλεσμα είναι διπλά ικανοποιητικό.

Τα συμπεράσματα στα οποία η μικρή αυτή εργασία κατέληξε, θεωρούμε ότι μας επιτρέπουν τον ισχυρισμό ότι θέση που περιγράψαμε επικυρώθηκε πλήρως από την έρευνά μας: όπως προκύπτει από την ποσοτική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος, τα παιδιά που είχαν διδασχθεί, μέσω τόσο του πιλοτικού μαθήματος που δίδαξα η ίδια, όσο και μέσα από τις σχολικές παραδόσεις τους, όχι μόνο ήσαν σε θέση να απαντήσουν σωστότερα στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, αλλά δήλωσαν πως η ικανοποίηση που αποκόμισαν από αυτήν την εμπειρία ήταν πολύ

μεγαλύτερη από την αντίστοιχη που τους προσέφερε η συμβατική διδαχή. Όμως, στην ίδια κατεύθυνση παραπέμπουν και οι απαντήσεις του μέρους του συνολικού δείγματος που δεν είχε προηγούμενη έκθεση στη μέθοδο με τη χρήση θεατρικών τεχνικών και διδάχθηκε σε ένα πιλοτικό μάθημα την *Ελένη* του Ευριπίδη με τη νέα, βιωματική προσέγγιση: με μεγάλη πλειοψηφία το μαθητικό κοινό μας διατύπωσε την προτίμησή του για τη βιωματική έναντι της συμβατικής μεθόδου.

Τα όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω δεν παραγνωρίζουν τις ελλείψεις που θα μπορούσαν να επισημανθούν σε ό,τι αφορά τη μειωμένη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με το συνολικό μαθητικό πληθυσμό και πιθανές άλλες μεθοδολογικές πλημμέλειες. Όμως αυτές προκύπτουν πρωτίστως από τη μικρή, συνολικά, εμβέλεια της έρευνας, όταν δεν οφείλονται στη δική μας απειρία στο χειρισμό των ποσοτικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης. Θα ήταν ευχής έργο οι ατέλειες αυτές να αναιρεθούν σε μια άλλη εκτενέστερη εργασία με παρόμοια στόχευση τα πορίσματα της οποίας να έδιναν αφορμή για έναν ευρύ και σε βάθος επιστημονικό διάλογο με αντικείμενο τους τρόπους εισαγωγής των θεατρικών τεχνικών ως πάγιου στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

# Παράρτημα Α

## Θεατρικές τεχνικές του project

Πίνακας τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στο πιλοτικό μάθημα

Θεατρική τεχνική	Έννοια/Στοιχεία που διερευνώνται	Μέσα διερεύνησης
Παγωμένη εικόνα	Δόλος  Εσωτερικός κόσμος ηρώων	Σωματική έκφραση, λεκτική επικοινωνία, πνευματική εγρήγορση
Φωναχτές σκέψεις		
Αυτοσχεδιασμός		Αυτενέργεια σε επίπεδο επινόησης κειμένων και σκηνοθεσίας σκηνών, πνευματική εγρήγορση, σωματική έκφραση
Περίγραμμα χαρακτήρα	Αντίθεση-φαίνεσθαι/είναι	Παραγωγή λόγου, ενσυναίσθηση
Καρέκλα των αποκαλύψεων	Αντίθεση είναι φαίνεσθαι/εσωτερικό κόσμο των ηρώων / κίνητρα και αιτιάσεις πράξεων	Αυτοσχεδιασμός, μοίρασμα προσωπικών εμπειριών μέσα από το ρόλο, πνευματική εγρήγορση

# Παράρτημα Β

## Συνεντεύξεις

Συνέντευξη με την Νατάσα Μερκούρη, καθηγήτρια στη σχολή Ζηρίδη στη Γ' Γυμνασίου 08/05/2017

**Δάφνη Ζαχαριάδου:** Κυρία Μερκούρη, καλησπέρα σας.

**Νατάσα Μερκούρη:** Καλησπέρα

**Δ Ζ:** Τι κάνετε;

**Ν Μ:** Καλά. Μετά από οκτώ ώρες μάθημα, καλά.

**Δ Ζ:** Να πούμε ότι έχουμε παρακολουθήσει σε εσάς παραδόσεις project κατασκευών και διδάσκετε στου Ζηρίδη, στη Γ' Γυμνασίου την *Ελένη*.

**Ν Μ:** Βεβαίως. Ήταν ένα project με θέμα εργαστήρι σκηνογραφίας- ενδυματολογίας. Σχεδιάστηκε με στόχο το μάθημα να μην περιορίζεται στην ερμηνεία του κειμένου, αλλά να περάσει και στο παραστασιακό, το πώς δηλαδή τα παιδιά είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν μία παράσταση που είναι ένα καλλιτεχνικό γεγονός.

**Δ Ζ:** Ωραία. Αφού ξεκινάμε λοιπόν από τους στόχους του μαθήματος να πούμε και λίγα λόγια για εσάς. Πόσα χρόνια διδάσκετε;

**Ν Μ:** Συνολικά είκοσι χρόνια, στην ιδιωτική εκπαίδευση δεκαεννιά. Ήμουν ένα χρόνο αναπληρώτρια πριν. Διδάσκω κυρίως αρχαία, είτε γλώσσα είτε αρχαία από μετάφραση, λογοτεχνία και νεοελληνική γλώσσα. Αυτά είναι κυρίως τα μαθήματά μου.

**Δ Ζ:** Ωραία. Πείτε μου, επειδή είπατε πριν για στόχους. Καταρχάς, πώς θα χαρακτηρίζατε την συγκεκριμένη τραγωδία, ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτήν και ποιοι ήταν οι διδακτικοί σας στόχοι;

**Ν Μ:** Λοιπόν, την συγκεκριμένη τραγωδία με βάση την ανάλυση, ήταν τραγωδία γιατί ως τραγωδία παραστάθηκε. Στην αρχαία Αθήνα δεν υπήρχε τέτοιο είδος: τραγικωμωδία. Ήταν τραγωδία, απλή. Απλώς, καθώς περνούσαν τα χρόνια, άλλαζε η μορφή του συγκεκριμένου θεατρικού είδους. Οπότε, καθώς άλλαζε η μορφή, άλλαζε και το περιεχόμενο. Καθώς λοιπόν πλησιάζουμε στο τέλος του αιώνα, προφανώς το τραγικό στοιχείο, έτσι όπως παρουσιάζεται και στις υπόλοιπες τραγωδίες δεν είναι το ίδιο. Ο Ευριπίδης έρχεται και το κατεβάζει όλο στα πολύ ανθρώπινα επίπεδα, ότι μπορεί να υπάρχει και happy end σε αυτή τη ζωή. Είναι δύσκολο βέβαια να το διδάξει κανείς, δεν είναι χαρακτηριστική τραγωδία, παρ' όλα αυτά θεωρώ ότι έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά. Ο στόχος ο δικός μου είναι ξεκάθαρος: όταν τελειώσουν τα παιδιά το μάθημα το καλοκαίρι, να ξεκινήσουν να πάνε στο Φεστιβάλ Αθηνών, να δούνε μία παράσταση και να καταλάβουν τι είναι αυτό που βλέπουν ακόμα και αν αυτό δεν τους αρέσει. Να ξέρουν γιατί δεν τους αρέσει. Δηλαδή, ο στόχος μου είναι να πάνε στο θέατρο, κυρίως. Όλα τα άλλα έρχονται.

**Δ Ζ:** Οι άλλοι διδακτικοί σας στόχοι σχετικά με το κείμενο;

**Ν Μ:** Οι στόχοι που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε γενικές γραμμές. Να μνηθούν στο αρχαίο δράμα. Να μάθουν πώς προσεγγίζουμε το χαρακτήρα, πώς προσεγγίζουμε τη σκηνογραφία, την ενδυματολογία, τη δομή. Αλλά ο προσωπικός μου στόχος είναι να μάθουν να πηγαίνουν θέατρο και να αγαπήσουν το αρχαίο δράμα για αυτό που είναι.

**Δ Ζ:** Ένα παραστασιακό κείμενο, δηλαδή. Επειδή ξεκινήσαμε από το project στην αρχή, θέλω να σας ρωτήσω ποια ήταν η πρώτη σας επαφή, πού μάθατε για τη μέθοδο;

**Ν Μ:** Έχω κάνει πολλά χρόνια σεμινάρια για το θέατρο στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, έχω κάνει σεμινάρια με τον Γιώργο Πινιάρη που έχει διδάξει το Χορό του αρχαίου δράματος, τη Σμαρώ Γρηγοριάδου φωνητική, με τον Κώστα Φιλίπογλου σωματικό θέατρο. Τέλος πάντων, έχω πολλά χρόνια στην πλάτη μου ασχολούμενη με αυτά και θεώρησα ότι έπρεπε να μπουν στο μάθημά μου. Επειδή όμως δεν είναι εύκολο να κάνω κάτι τόσο βιωματικό σε συχνή βάση, είπα να κινηθώ κάπου ενδιάμεσα. Ανάμεσα στο αμιγώς βιωματικό και σε αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη, στο θρανίο. Με αυτό το

σκεπτικό, να κάνουν κάτι δικό τους. Αυτό που μαθαίνουν να αναλύουν το χαρακτήρα του Μενέλαου, της Ελένης να το πάρουν και να το κάνουν κουστούμι, πρόγραμμα, αφίσα για ολόκληρη παράσταση.

**Δ Ζ:** Να πούμε ότι εμείς στο σημείο που γνωριστήκαμε και ζητήσαμε άδεια παρακολούθησης, ήδη είχατε κάνει ένα project και παρακολουθήσαμε το δεύτερο γιατί ολοκληρωνόταν η *Ελένη*. Γενικότερα, τα project που κάνετε τι χαρακτήρα έχουν; Είναι κατασκευών, δημιουργικής γραφής, θεατρικών τεχνικών....;

**Ν Μ:** Το πρώτο είχε λίγο από όλα. Είχαμε σκηνογραφία, κατασκευή αφίσας και προγράμματος, συγκεκριμένα κομμάτια να τα επενδύσουν μουσικά, με έτοιμες μουσικές, δημιουργική γραφή, .....είναι το δελτίο τύπου που δίνουν στους δημοσιογράφους κατά την συνέντευξη Τύπου. Μια κοπέλα είχε αναλάβει να γράψει το αιτιολογικό σημείωμα στο πρόγραμμα, ένα σημείωμα που θα εξηγούσε γιατί ο συγκεκριμένος σκηνοθέτης επέλεξε την *Ελένη* σήμερα και θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να παρακινήσει τον κόσμο να δει την παράσταση. Άρα, τι πρέπει να γράψεις μέσα σε αυτό; Ήταν πολύ καλό γιατί εκεί καταλάβανε πώς μπορούν να αποτυπώσουν μες στην τάξη αυτό που ο σκηνοθέτης ονομάζει σκηνοθετική επιλογή, σκηνοθετική ερμηνεία, να το βάλουν στο λόγο. Ο σκηνοθέτης το βάζει στο θέατρο, στην σκηνή, εκείνοι να το βάλουν στο λόγο, στο χαρτί.

**Δ Ζ:** Θα ήθελα να μου πείτε ένα παράδειγμα που είδατε εσείς ότι τα παιδιά κατανόησαν μία έννοια της τραγωδίας που δε μπορούσαν να την κατακτήσουν με την από καθέδρας διδασκαλία μέσω του project.

**Ν Μ:** Λοιπόν, το ένα σημείο που αντιλήφθηκαν ήταν η αμφισημία. Δηλαδή, το πώς η Ελένη έχει σχεδιάσει ό,τι έχει σχεδιάσει και εξαπατά το Θεοκλύμενο.

**Δ Ζ:** Άλλο λέει και άλλο εννοεί.

**Ν Μ:** Άλλο λέει και άλλο εννοεί..... Άλλο λέει, άλλο κάνει και πώς αυτό έπρεπε να αποτυπωθεί στο κουστούμι (σ.σ. που κατασκεύασαν τα παιδιά). Να είναι χήρα, παρόλο αυτά να είναι η ωραία Ελένη, να μη το χάσει αυτό και να έχουμε αυτή τη δισημία, άλλα λέει στο Θεοκλύμενο, άλλα καταλαβαίνει ο Μενέλαος.

**Δ Ζ:** Ας πούμε ένα παράδειγμα δισημίας, όπου ο λόγος σημαίνει διαφορετικά πράγματα γι' αυτόν που τον εκφωνεί και γι' αυτόν που το ακούει, αυτό που λέει ο Μενέλαος «Θα



αγαπάς αυτόν που βλέπεις μπρος σου» και εννοεί το Θεοκλύμενο, για τα αυτιά του Θεοκλύμενου και τον εαυτό του για τα αυτιά της Ελένης.

**N M:** Ακριβώς, αυτό. Άλλο σημείο.. για τη θέση της γυναίκας, νομίζω αυτό το είχαν καταλάβει αρκετά καλά και για τη θέση του δούλου...

**Δ Z:** Εντάξει. Σας είπαν τα παιδιά δηλαδή ότι το project τα βοήθησε σε αυτό ή το άλλο σημείο.....;

**N M:** Δε μου το είπαν, όχι, μου είπαν ότι τους άρεσε πολύ και ότι κατασκεύασαν με τα χέρια τους αυτό που είχαν σκεφτεί με το μυαλό τους.

**Δ Z:** Εσείς, είδατε, εισπράξατε ότι ο στόχος σας ο διδακτικός να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το θέατρο επετεύχθη μέσω του project;

**N M:** Εγώ θεωρώ ότι ναι, σε πολύ μεγάλο βαθμό, συν το γεγονός ότι κατάφεραν να αξιοποιήσουν όλα τα ερμηνευτικά σχόλια, προκειμένου να φτάσουν στην κατασκευή του παραδοτέου υλικού. Δηλαδή, μάζεψαν στο μυαλό τους όσα σχόλια είχαμε κάνει, τα έκαναν λέξεις και πάνω σε αυτές τις λέξεις βασίστηκαν για να επιλέξουν τα υφάσματα, το κοστούμι..... Για μένα αυτή η σύζευξη ήταν το καλύτερο δυνατό γιατί κατάλαβαν τι σημαίνει ερμηνεύω ένα κείμενο και από την ερμηνεία του περνάω στην παράσταση. Στην αποτύπωσή του δηλαδή.

**Δ Z:** Θα λέγατε λοιπόν, μέσα από την εμπειρία σας, που έχετε κάνει αρκετά projects, ότι είναι, όπως μας είχε πει ένας συνάδελφός σας, το project το αποτέλεσμα της καλής σχέσης με τα παιδιά και όχι προϋπόθεση. Να δένει πιο πολύ τον διδάσκοντα με τα παιδιά. Εσείς σε αυτό συμφωνείτε;

**N M:** Ναι συμφωνώ, συμφωνώ. Φτάνει να πηγαίνεις και εσύ ως καθηγητής στο project με ανοιχτό μυαλό. Μπορεί εγώ να έχω μια ιδέα, πέντε δέκα προτάσεις και μέσα από την συζήτηση με τα παιδιά να προκύψουν άλλες τόσες. Πρέπει να είσαι ανοιχτός κι εσύ, αν αυτό βέβαια δε βγαίνει έξω από τον προγραμματισμό σου και την στοχοθεσία... αλλά..... μπορείς να είσαι ανοιχτός.

**Δ Z:** Λοιπόν, τώρα περνάμε σε ένα άλλο θέμα σχετικά με τον προγραμματισμό, στο κομμάτι του Υπουργείου που είναι, όπως μας έχουν πει οι συνάδελφοί σας σε άλλες συνεντεύξεις, ασφυκτικά..... οι ημερομηνίες, οι παραδόσεις..... Εσείς με τις οδηγίες του

Υπουργείου, μιλάω πάντα για το μάθημα της *Ελένης*, σε ποια σημεία συμφωνείτε και σε ποια διαφωνείτε;

**N M:** Καταρχάς, εμένα με βρίσκει σύμφωνη με το γεγονός ότι δεν εξετάζεται τον Ιούνιο. Εμένα αυτό με αποδέσμευσε σε σχέση με το ότι δεν πρέπει να διδάξω τις ερωτήσεις που θα εξετάσω το καλοκαίρι. Επέλεξα που θα δώσω μεγαλύτερη βαρύτητα, πάντα σύμφωνα με τις οδηγίες. Ειδιάλλως, θα έπρεπε να πηγαίνω στίχο-στίχο, επεισόδιο-επεισόδιο, μέχρι το τέλος της χρονιάς. Δηλαδή για εμένα είναι μεγάλο βήμα το ότι δεν δίνουν εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς. Ως προς το άλλο σκέλος, ναι, είναι ασφυκτικό, δηλαδή πρέπει να κάνεις και φιλοσοφικά κείμενα, να τα προλάβεις όλα. Δε γίνεται! για μένα, ιδανικά θα έπρεπε όλη τη χρονιά να διδάσκεται αρχαίο δράμα. Μία ολόκληρη τραγωδία και ίσως αποσπάσματα από κάποια άλλη, τον Τρωικό κύκλο...δεν ξέρω.. μια κωμωδία, ίσως.....

**Δ Ζ:** Προφανώς όμως, επειδή κάνατε και βιωματικές ασκήσεις σημαίνει ότι θέλατε να προσθέσετε και κάτι άλλο στην από καθέδρας διδασκαλία.

**N M:** Το βιβλίο αυτό το έχει γράψει ένας πολύ καλός συνάδελφος και φίλος, ο Βασίλης Τσάφος και η Νάντια Τσενέ, είναι εξαιρετικοί και οι δύο. Οι άνθρωποι έχουν προβλέψει να υπάρχουν ασκήσεις που να δίνουν τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να κινηθεί και εκτός βιβλίου. Απλώς καμιά φορά, βάζω και τον εαυτό μου μέσα, λόγω κούρασης, λόγω συνθηκών....δεν ξέρω εγώ τι..... αρεσκόμαστε να πηγαίνουμε με την πεπατημένη. Το βιβλίο έχει πάρα πολλά ανοίγματα παραστασιακά. Καταρχάς, υπάρχει σε κάθε ενότητα, υποενότητα με τίτλο «Ας γίνουμε θεατές». Είναι καθαρά παραστασιακό αυτό, άσχετα αν το προσπερνάμε. Το βιβλίο λειτουργεί ως αφόρμηση. Υπάρχουν αρχεία ψηφιοποιημένα και στο Εθνικό Θέατρο και στο Κρατικό όπου μπορεί κανείς να βρει προγράμματα, παραστασιολογία. Τα πάντα. Το βιβλίο είναι το έναυσμα δεν είναι η αρχή και το τέλος του μαθήματος.

**Δ Ζ:** Άρα, εσείς συμφωνείτε σε γενικές γραμμές με τις οδηγίες του Υπουργείου. Σε αυτό που διαφωνείτε είναι ότι δε μπορεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο χρόνου να γίνονται όλα μαζί (και η τραγωδία και τα φιλοσοφικά κείμενα). Αυτό που προτρέπετε τους συναδέλφους σας είναι το βιβλίο να είναι το έναυσμα.

**N M:** Να προσθέσω κάτι, αν δοθεί όλη η χρονιά μόνο στην *Ελένη* και υπάρχει χρόνος να αναζητήσει κανείς πληροφορίες στο Διαδίκτυο και μόνο, δε λέω κάτι άλλο, νομίζω το μάθημα θα γίνει πολύ πιο ενδιαφέρον.

**Δ Ζ:** Σωστά. Κατά τη γνώμη σας, πέρα από το Υπουργείο, αν συμβουλευάτε έναν συνάδελφό σας που άρχισε τώρα, ποιες θα του λέγατε ότι είναι οι παγίδες που ελλοχεύουν στο συγκεκριμένο κείμενο και πώς θα του λέγατε να τις αντιμετωπίσει;

**Ν Μ:** Παγίδες δεν υπάρχουν, εμείς παγιδευόμαστε. Αν κανείς διαβάσει ανάμεσα στις γραμμές του βιβλίου, θα καταλάβει ότι δεν διεκδικεί τον τίτλο του ενός και μόνου εγχειριδίου. Τόσο οι ασκήσεις που προτείνει στο τέλος κάθε ενότητας, που είναι μικρά projects όλα αυτά, όσο και το πού σε παραπέμπει. Η διαθεματικότητα, η βιωματικότητα είναι σαν να σου λέει «ψάξε κι έξω από μένα». Αν μπορώ να βρω μια παγίδα είναι ότι ο φιλόλογος θα παγιδευτεί στο βιβλίο, ενώ το ίδιο το βιβλίο σου λέει «ψάξε έξω από μένα» γιατί οι παραστάσεις είναι κάτι ζωντανό, δεν σταματάνε σε μία φωτογραφία. Είναι αυτό που είδες πέρυσι το καλοκαίρι, αυτό που παίχτηκε πριν από εκατό, είκοσι χρόνια, είναι κάτι ζωντανό. Μία παράσταση όσο είναι κάτι εφήμερο, είναι και κάτι ζωντανό. Νομίζω ότι αυτό θα έλεγα σε κάποιον που θα ξεκινούσε τώρα. Ότι ναι μεν, έχει την φιλολογική σου σκευή για την ερμηνεία του κειμένου αλλά δες θέατρο και ψάξε.

**Δ Ζ:** Αυτό είναι γενικότερα η απάντηση που μας έχουν πει οι περισσότεροι συνάδελφοί σας, και ειδικότερα αυτοί που κάνουν βιωματικές ασκήσεις όπως εσείς, ότι πρέπει ο φιλόλογος να είναι εν εγρηγόρσει γιατί είναι ένα κείμενο, αρχαία από μετάφραση, είναι δύσκολο να φέρεις ένα παιδί σε επαφή με έναν τόσο διαφορετικό κόσμο. Τα παιδιά είναι σε μια δύσκολη ηλικία.. .. στην εφηβεία.

**Ν Μ:** Στην εφηβεία, βεβαίως και θέλουν να τους πείσεις ότι το μάθημα αυτό τους αφορά άμεσα και προσωπικά. μόνο έτσι θα το κάνουν δικό τους. Μετά από το project αυτό ήταν που μου είπαν «.....κυρία θα θέλαμε να δούμε και μια παράσταση της *Ελένης*, επαγγελματική.....».

**Δ Ζ:** Άρα, προσθέτουμε στο project ότι πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά μπορεί να ελέγξει ο καθηγητής αν έχουν καταλάβει πράγματα, τα παιδιά αποκτούν και παραστασιακό ενδιαφέρον.

**Ν Μ:** Ναι, δηλαδή τα παιδιά γίνονται ταυτόχρονα και θεατές και δημιουργοί. Διαβάζουν ένα κείμενο, το ερμηνεύουν, βλέπουν την παράσταση και δημιουργούν οι ίδιοι. Δηλαδή εντάξει, πόσο πιο πολύπλοκο .....δεν έχει παραπάνω νομίζω .....(γέλια).

**Δ Ζ:** Να πούμε και μία τελευταία ερώτηση. Αν γράφατε εσείς τους κανόνες του Υπουργείου ή σας έλεγε κάποιος «το αφήνουμε πάνω σας», δηλαδή το ιδανικό μάθημα,

που και θα τελείωνε την ύλη και θα έκανε τα παιδιά να είναι σε κάθε παράδοση δημιουργικά. Ιδανικά πώς θα ήταν αυτό το μάθημα για εσάς ;

**N M:** Λοιπόν, καλύτερο θα ήταν να γινόταν σε επίπεδο εργαστηριακό. Να ήταν ένα εργαστήρι το μάθημα του αρχαίου δράματος, να μην ήταν διδακτικό αντικείμενο,

**Δ Ζ:** Ομαδοσυνεργατικά;

**N M:** Πότε ομαδοσυνεργατικά, πότε ατομικά. Και το project να είναι ενταγμένο άμεσα στο μάθημα. Ανά μικρά διαστήματα να κάνεις ερμηνεία ενός επεισοδίου- project πάνω σε αυτό. Το οποίο μπορεί να είναι πώς απαγγέλλεται ένα Στάσιμο, ποια μουσική μπορείς να βάλεις, ποια κίνηση στο Χορό μπορείς να κάνεις και στο τέλος να καταλήγει επιλογή σκηνών και παράστασή τους.

**Δ Ζ:** Αυτό θα ήταν το ιδανικό. Εμείς ευχόμαστε στο μέλλον να υπάρχουν καθηγητές σαν εσάς που να ψάχνονται και να έρχονται και τα παιδιά σε επαφή με μία από τις κληρονομίες της χώρας μας που είναι η τραγωδία, η αρχαιοελληνική γραμματεία.. Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για το χρόνο σας.

**N M:** Εγώ ευχαριστώ για την συνεργασία.

**Δ Ζ:** Ήτανε άψογη η συνεργασία μας, καλό σας απόγευμα!

**N M:** Επίσης !

**Συνέντευξη με Ειρήνη Κατσάνη, καθηγήτρια Λεοντείου στη Γ' Γυμνασίου  
6/5/2017**

**Δάφνη Ζαχαριάδου:** Καλησπέρα

**Ειρήνη Κατσάνη:** Καλησπέρα σας

**Δ Ζ:** Βρισκόμαστε εδώ με την κυρία Ειρήνη Κατσάνη, καθηγήτρια της Λεοντείου στην Γ' Γυμνασίου. Τι κάνετε;

**Ε Κ:** Είμαι πολύ καλά, τώρα που θα μιλήσω με εσάς θα είμαι ακόμα καλύτερα (γέλια).

**Δ Ζ:** Να πούμε ότι είχαμε μια πολύ καλή συνεργασία, παρακολουθήσαμε είκοσι παραδόσεις μαθημάτων της *Ελένης*..

**Ε Κ:** Άψογη η συνεργασία μας και μακάρι όλες οι συνεργασίες με φοιτητές του Καποδιστριακού να είναι τόσο καλές όσο με εσάς.

**Δ Ζ:** Ευχαριστούμε πολύ. Λοιπόν, κυρία Κατσάνη πόσα χρόνια είστε καθηγήτρια;

**Ε Κ:** Είμαι καθηγήτρια εκτός σχολείου δεκαπέντε- δεκαέξι χρόνια και στο Λεόντειο είμαι δώδεκα χρόνια, πηγαίνουμε στα δεκατρία.

**Δ Ζ:** Πάρα πολλά.

**Ε Κ:** Είναι πολλά, είναι πάρα πολλά. Δεν ξέρω πώς πέρασαν. Πραγματικά, μάλλον καλά (γέλια).

**Δ Ζ:** Σε αυτά τα χρόνια που είστε καθηγήτρια, πώς έχετε δει να είναι η αντιμετώπιση των παιδιών στα αρχαία από μετάφραση, στο μάθημα της *Ελένης* ;

**Ε Κ:** Νομίζω ότι ανταποκρίνονται καλά, καλύτερα από ότι στο αρχαία από πρωτότυπο. Είναι ένα μάθημα που παίζει τεράστιο ρόλο η προσέγγιση από τον διδάσκοντα επειδή είναι ένα μάθημα που μπορεί εύκολα να το αγαπήσουν. Και τον *Όμηρο* και την *Ελένη!* και μάλιστα να το αγαπήσουν και πολύ, να το ζητάνε να το διδαχθούν. Δηλαδή..... νομίζω ότι είναι ένα μάθημα ευχάριστο και χρήσιμο γιατί και ως ενήλικες μπορεί να ξεχάσουν κανόνες αρχαίων αλλά με το θέατρο και την τέχνη γενικά, θα έχουν επαφή. Ελπίζω ότι θα έχουν..... Ας είναι τουλάχιστον κάποια αφορμή να έχουν.....

**Δ Ζ:** .....γιατί είναι και δικιά μας πολιτισμική κληρονομιά.....

**Ε Κ:** Ακριβώς! Νομίζω ότι το λάθος των καθηγητών σε αυτό είναι ότι αντιμετωπίζουν την *Ελένη* του Ευριπίδη απλά και μόνο ως φιλολογικό κείμενο και όχι ως ένα θεατρικό έργο που πρέπει να γίνει ουσιαστικά βίωμα, να γίνει δράση, να καταλάβουν ότι είναι προορισμένο για να παρουσιαστεί, όχι να διαβαστεί. Στον δε *Όμηρο*, πάλι εμείς οι καθηγητές δεν καταλαβαίνουμε ότι είναι για να παρασταθεί το κείμενο, όχι για να διαβαστεί και μόνο..... Οπότε νομίζω ότι χάνεται η βιωματικότητα από εμάς και έτσι νομίζω χάνεται και η προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

**Δ Ζ:** Είναι γενικά ένα μάθημα που είναι πρόκληση επειδή το κείμενο είναι παραστασιακό. Σε αυτήν την ηλικία, που τα παιδιά είναι στην εφηβεία, ποιές είναι οι δυσκολίες, οι παγίδες, και ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσει ο διδάσκοντας;

**Ε Κ:** Ε..ε.... Η βασική παγίδα είναι αυτό που σας προανέφερα, το ότι το αντιμετωπίζουμε όχι ως κείμενο παραστάσεως αλλά ως ακραιφνώς φιλολογικό κείμενο..... παγίδα είναι η εμμονή στα σχόλια, παγίδα είναι και το ότι έχουμε το άγχος της ύλης και των εξετάσεων, μέχρι πέρυσι τουλάχιστον, οπότε επεξεργαζόμαστε το κείμενο με άλλο τρόπο από ότι θα το επεξεργαζόμασταν μετά το τέλος των εξετάσεων. Τώρα, ας πούμε, δε θα εξεταστεί εφέτος το κείμενο, οπότε εγώ νοιώθω πιο άνετη ψυχολογικά, άρα μπορώ να προσεγγίσω καλύτερα την ενότητα .....του κειμένου και δε μένω πιο πολύ στο σχόλιο που είναι εξετάσιμο. Τώρα.... με ρωτήσατε για τις στρατηγικές με τις οποίες καλείται ο δάσκαλος να τις αντιμετωπίσει (τις παγίδες). Δε θέλω να επαναλαμβάνομαι, έχοντας ο ίδιος εκπαιδευτεί σε σεμινάρια, κάτι που δυστυχώς δεν συμβαίνει από το Υπουργείο τόσο συγκεκριμένα. Τα σεμινάρια που μας προτείνονται είναι γενικά.

**Δ Ζ:** Τι σεμινάρια σας προτείνονται ;

**Ε Κ:** Δε θυμάμαι ακριβώς τους τίτλους, είναι πολύ γενικόλογα για το αρχαίο δράμα.. Αλλά και σε όσα έχω πάει, ενώ θα ήθελα κάποιους ανθρώπους να μου μιλήσουν πολύ στοχευμένα, αυτό κάντο έτσι, αυτό αλλιώς, από καθέδρας απλώς ρητορεύουν και θέλω να είμαι ειλικρινής εδώ. Δεν σας απάντησα για τις στρατηγικές: πρέπει να δώσει στα παιδιά το λόγο, τα παιδιά να μπορούν να ανεβάσουν ένα τέτοιο έργο, σε συνεργασία με το Διάζωμα, να μας βοηθάνε άνθρωποι όπως εσείς. Είναι καλό να γίνεται έρευνα, το βιωματικό σεμινάριο που θα κάνετε εσείς στα παιδιά θα είναι και για εμένα ένα μάθημα και το λέω ειλικρινά γιατί εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να έχουμε ανοιχτά αυτιά και μάτια, να είμαστε δεκτικοί στη γνώση. Πάντα μαθαίνουμε, έχω να μάθω πολλά. Εγώ δεν είμαι θεατρολόγος, δεν έχω παρακολουθήσει σεμινάρια και νομίζω θα βοηθηθώ. Μια άλλη

στρατηγική είναι να τους δείξουμε πώς θα διαβάζουμε το μάθημα βιωματικά, από εικόνες που θα τους δείξουμε, από παραστάσεις που θα τους δείξουμε, από βιωματικές δράσεις που θα κάνουμε. Θα έρθει ο Δήμος Αχαρνών με το αρχαίο θέατρο, θα κατασκευάσουν μάσκα, κουστούμια, θα τους εξηγήσουν και για την κωμωδία όχι μόνο για την κωμωδία και ερμηνεία..... Στη συνέχεια θα φορέσουν τις χλαμύδες και θα υποδυθούν ρόλο, όπως είπα και πριν. Δηλαδή να έρθει στα παιδιά ο λόγος, να διαβάσουν, να υποδυθούν και μες στην τάξη. Έτσι το ζουν διαφορετικά. Αυτά νομίζω, εγώ και αυτές τις στρατηγικές έχω εφαρμόσει μέχρι τώρα.

**Δ Ζ:** Αυτό που θα ήθελα να πούμε, κάτι που το έχουμε συζητήσει και με άλλους συναδέλφους σας. Πρόκειται για τις οδηγίες του Υπουργείου. Έχουμε αναφέρει στην εργασία αναλυτικά τις φετινές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την *Ελένη*. Επίσης, έχουμε αναφέρει στην εργασία τι γίνεται στο βιβλίο. Εσείς, σε ποια σημεία συμφωνείτε και σε ποια διαφωνείτε με τις οδηγίες του Υπουργείου;

**Ε Κ:** Αυτό είναι τεράστιο θέμα, χρήζει ανάλυσης, κανονικά θα έπρεπε να έχω και τις οδηγίες. Ως γενική απάντηση συμφωνώ.

**Δ Ζ:** Μπορώ να σας πω συγκεκριμένα.....

**Ε Κ:** Θα μου πείτε, μπορώ να πω ότι διαφωνώ και είναι εντελώς πραγματικότητας, ειδικά την εποχή που δεν εξεταζόταν το μάθημα, το χρονοδιάγραμμα που δίνει το Υπουργείο. Είναι υπερβολικά αισιόδοξο. Σύμφωνα με το Υπουργείο, πρέπει μέχρι το Πάσχα να έχει τελειώσει η *Ελένη*, να μην έχουν χαθεί ώρες -που πάντα χάνονται για χίλιους δύο λόγους -αλλά ακόμα και να μη χαθεί ούτε μία ώρα! αυτό είναι ανέφικτο και μετά το Πάσχα να γίνει και διαφορετικό κείμενο. Ο στόχος είναι ανέφικτος. Από τα δώδεκα, δεκατρία χρόνια που είμαι στο σχολείο, τα έντεκα έχω κάνει Γ' γυμνασίου, φέτος θα είναι η πρώτη χρονιά να τελειώσει. Οπότε συμφωνώ με το στόχο που θέτει το Υπουργείο να μην εξετάζεται Ιούνιο το μάθημα. Από την άλλη, αν θέλουμε, από την πείρα μου μπορώ να σας πω ότι το έργο τελειώνει ακόμα και με τις εξετάσεις, όμως οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει έννοιες. Εντάξει, και για τον καθηγητή είναι πολύ πιο εύκολο να κάνεις μία πολύ καλή ανάγνωση τροχάδην και τελικά στους μαθητές να έχει μείνει απλά η πλοκή και τίποτα περισσότερο. Ούτε από θεατρικούς όρους, ούτε από έννοιες, τίποτα. Από την άλλη, ακόμα και να μην εξεταζόταν το κείμενο, αυτό ήταν σημαντικό. Τώρα, στους υπόλοιπους στόχους συμφωνώ. Συμφωνώ στις ενότητες που έχει το βιβλίο στην άλλη σελίδα το «Ας γίνουμε θεατές», στα σκηνικά.

**Δ Ζ:** Τα παράλληλα κείμενα..

**Ε Κ:** Είναι εξαιρετικά. Να βλέπουν συνέχεια εικόνες από παραστάσεις, σκηνικά, κουστούμια, σκηνοθετικές οδηγίες, αυτό είναι κάτι σχετικά καινούργιο, τους βοηθά πολύ και αυτός ο στόχος του Υπουργείου πρέπει να επιτυγχάνεται από εμάς. Και συμφωνώ απόλυτα! Διαφωνώ με τη φιλοδοξία του Υπουργείου, η ύλη με εξετάσεις να ολοκληρώνεται. Χωρίς εξετάσεις είναι εφικτό. Και οι άλλοι στόχοι που έχει, να έρθουν σε επαφή με όρους φιλολογικούς... τι είναι επιβράδυνση, τι είναι προοικονομία..... όλα αυτά. Είναι σωστό.

**Δ Ζ:** Πιο συγκεκριμένα, μία συνάδελφός σας μας είχε πει ότι δίνει το Υπουργείο βάση στην Εισαγωγή του δράματος και θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερο, όχι μόνο τα Παράλληλα κείμενα, να δοθεί περισσότερο βάρος στο να οπτικοποιείται το κείμενο.

**Ε Κ:** Εντάξει, εγώ εδώ πέρα θα είμαι πιο κλασικίστρια και πιο συντηρητικής απόψεως. Θεωρώ ότι δεν δίνεται βάρος στην εισαγωγή όσο θα έπρεπε. Το βλέπω βέβαια από τη δικιά μου τη σκοπιά εγώ είμαι κλασική φιλόλογος και.. οπότε λόγω των σπουδών μου θεωρώ ότι έχουν να ωφεληθούν από αυτό. Η εισαγωγή φέτος ήταν μικρότερη από ποτέ σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου και εντάξει δεν είναι λάθος να μην είναι αντικείμενο εξέτασης.. αλλά.. εγώ διαφωνώ θεωρώ ότι ίσως θα έπρεπε να δίνεται λίγο περισσότερη βάση.. Θα έπρεπε να γίνεται πιο αναλυτικά. Χωρίς την Εισαγωγή δεν μπορείς να καταλάβεις θέατρο. Είναι παιδιά τα οποία δεν έχουν ξανακούσει, δεν μπορούν να το καταλάβουν εάν δεν πάνε σε μια παράσταση και δεν δούμε την εισαγωγή. Θα έπρεπε να προβλέπεται η παράλληλη διδασκαλία της με κάποιους στίχους, να μην τρώμε ένα μήνα, ενάμισι στην εισαγωγή όπως τρώμε, να δούμε, εμείς το κάναμε αυτό φέτος, να δούμε δηλαδή και να κάνουμε κείμενο και λίγο εισαγωγή, να προχωράει παράλληλη με το κείμενο. Επίσης, η εκμάθησή της παπαγαλία είναι θέμα τεράστιο. Δυσκολεύει πάρα πολύ, είμαστε αυστηροί, πιάνει πολλούς πόντους στα διαγωνίσματα και απογοητεύονται. Φέτος, την εξετάσαμε διαφορετικά με τους νέους νόμους του Υπουργείου, εγώ έβαλα πολλαπλής επιλογής, τα βρήκανε. Έβαλα μικρής ανάπτυξης, τα πήγανε πιο καλά δηλαδή δεν έχει σημασία πόσο δύσκολη είναι η ύλη, έχει σημασία πώς την εξετάζεις. Οπότε.. ναι.. εγώ διαφωνώ δεν πρέπει να κάνουμε εκπώσεις, πρέπει να αλλάξουμε τρόπο εξέτασης. Πολλά σχολεία κυκλοφορούν στο Ίντερνετ, power points με εικόνες, φέτος τους φτιάξαμε ένα φυλλάδιο εργασίας και συμπλήρωσης με κενά, αυτό βοήθησε πιο πολύ να το καταλάβουν παρά η παράδοση. Θα σας το δώσω. Φέτος, επειδή το κάνω πολλά χρόνια το μάθημα θεωρώ ότι κατάλαβαν



πολλά. Οι άριστοι καταλαβαίνουν πάντα, το θέμα είναι να χτυπήσουμε τους μέτριους. Αλλά ακόμα και αυτοί κάτι αντιλήφθηκαν, κάτι τους έμεινε περισσότερο από άλλες χρονιές.

**Δ Ζ:** Ωραία. Θέλω τώρα να σας ρωτήσω, να μπούμε σε ένα άλλο θέμα πού είναι και το θέμα της εργασίας μας, να πούμε ότι είμαστε λίγες μέρες πριν το πιλοτικό μάθημα που θα γίνει στα παιδιά. Θέλω λοιπόν να σας ρωτήσω πάνω στον θέμα των βιωματικών ασκήσεων και μεθόδων. Εσείς είχατε δει ποτέ τέτοιες βιωματικές ασκήσεις.

**Ε Κ:** Θεατρικές βιωματικές ασκήσεις.. Σε κάποια στιγμή είχε έρθει στο σχολείο μία ομάδα.. δε θυμάμαι πώς λεγόταν και μας έκανε ασκήσεις ένταξης σε ομάδα. Πώς μιλάμε ο καθένας για τον εαυτό του, πώς δίνουμε τα χέρια.. Σε εμάς για να δεθούμε ως προσωπικό και να το κάνουμε και στους μαθητές μας. Όταν διδάσκουμε project κάθε χρόνο, εγώ είχα τοπική Ιστορία πέρυσι, είχαμε συμφωνήσει όλοι και τις εφαρμόζαμε αυτές τις ασκήσεις στα παιδιά. Τους βάζαμε και γράφανε για τον εαυτό τους, μιλούσαν για τον εαυτό τους και αυτό έδενε τις ομάδες περισσότερο. Αν εννοείται αυτό βιωματικές ασκήσεις.

**Δ Ζ:** Ναι.. Και είναι και οι ασκήσεις με θεατρικές τεχνικές..

**Ε Κ:** Περιμένω να ακούσω εσάς.. Πραγματικά ! Μας είχαν κάνει αυτές τις ασκήσεις για να δεθούμε εμείς σαν ομάδα και να δούμε πώς μετά εμείς θα δέσουμε την ομάδα των μαθητών μας στο project είχε και αυτή την σκοπιμότητα αυτό.

**Δ Ζ:** Εσείς πώς τις είδατε αυτές τις ασκήσεις; Πώς ήταν η εμπειρία σας με αυτές;

**Ε Κ:** Πρωτόγνωρη εμπειρία.. Πολύ θετική εμπειρία. Θεωρώ ότι κάθε μεγάλη εταιρεία και οποιαδήποτε ομάδα πρέπει πραγματικά να ενσωματώνει τέτοιες ασκήσεις στο πρόγραμμά της γιατί και δένει το προσωπικό της αλλά και το οδηγεί να λειτουργήσει και να αποδώσει καλύτερα γιατί αυτός είναι ο στόχος νομίζω.

**Δ Ζ:** Άρα, θεατρικές τεχνικές ας πούμε ρόλο στον τοίχο, περίγραμμα χαρακτήρα, έχετε δει ποτέ;

**Ε Κ:** Πολύ πρόσφατα είχαμε πάει με την συνάδελφο και αγαπημένη φίλη κυρία Κουτρίτση σε κάποια σεμινάρια πέρυσι και φέτος εκείνη πήγε και μας το μετέφερε ως γνώση για την ανακριτική καρέκλα και πήγε πάρα πολύ καλά.

**Δ Ζ:** Θα το κάνουμε και τώρα

**E K:** Πολύ ωραία. Τους άρεσε πάρα πολύ, εγώ δεν ήξερα τι εστί αλλά πήγε εξαιρετικά καλά. Αυτό που ασχολούμαστε πολύ κυρίως στην Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι η δημιουργική γραφή.

**Δ Ζ:** Όταν ακούτε για μια θεατρική τεχνική project εσείς τι φαντάζεστε, χωρίς να το ξέρετε βέβαια..

**E K:..** Πολύ ενδιαφέρουσα ερώτηση.. Μπορεί να πέσω έξω.. Φαντάζομαι τεχνικές χαλάρωσης και δεσίματος της ομάδας σε πρώτη φάση και μετά τεχνικές που έχουν σχέση με φωνή, επιτονισμό, άρθρωση, με το ύφος.. τώρα δεν ξέρω αν επειδή είναι τραγωδία θα φορούσαν προσωπεία.. τεχνικές σε σχέση με την τοποθέτηση ηθοποιών στο χώρο

**Δ Ζ:** Είστε σε καλό δρόμο. Φαντάζεστε πάνω κάτω τι είναι.. Εάν σας έπαιρνε ο χρόνος στο μάθημα πώς θα φανταζόσασταν ένα μάθημα που θα είχε και βιωματικό χαρακτήρα.

**E K:** Καταρχάς, περιμένω τη διδασκαλία των τεχνικών να μου δώσει έμπνευση ..Πώς θα τη φανταζόμουνα .. μαθητές που θα μπορούσαν να υποδυθούν το Μενέλαο, την Ελένη, τη Γερόντισα, θα ήθελα να δω τους μαθητές μου να το βιώνουν όπως λέει και η λέξη, να το ζουν.

**Δ Ζ:** Εσείς, φαντάζεστε ότι αυτό θα βοηθούσε την κατανόηση κάποιων δύσκολων εννοιών;

**E K:** Σε μέγιστο βαθμό. Ήδη, μες στη χρονιά σε κάποια μαθήματα που τους έβαλα να παίξουν κάποιους ρόλους μπαίνοντας και βγαίνοντας από την τάξη ας πούμε ότι είναι θεατρική σκηνή.. πώς θα σταθείς εσύ και πώς θα αντιδράσεις υπήρχε έντονο το ενδιαφέρον, και αυτό είναι πολύ σημαντικό, ακόμα και αυτών που δεν είναι καλοί μαθητές. Βρήκαν βήμα και ευκαιρία να ασχοληθούν και να καταλάβουν το κείμενο. Δε θα ασχολιόντουσαν ποτέ αν απλά το διαβάζαμε αλλά επειδή αναγκάστηκαν ουσιαστικά να υποδυθεί ο ένας το Μενέλαο και ο άλλος την Ελένη.. Οι βιωματικές δράσεις, επειδή δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει μόνο ο άριστος, ο άριστος πάντα είναι άριστος.. στοχεύουν να ενεργοποιηθεί η τάξη συνολικά να οξυνθεί η κρίση τους ως .. όχι ως απλά γνώστες.

**Δ Ζ:** Εάν λοιπόν σας έπαιρνε ο χρόνος και μπορούσατε να αλλάξετε κάτι, τι θα αλλάζατε και σε σχέση με το βιωματικό χαρακτήρα και γενικότερα.

**Ε Κ:** .. Θα ήθελα να βρεθώ με τους μαθητές μου σε ένα αρχαίο θέατρο, του Διονύσου ας πούμε και εκεί να έχουν προετοιμάσει και να υποδυθούν τους ρόλους τους. Φαντάζομαι τους μαθητές μου στο θέατρο του σχολείου μας να ετοιμάζουν παράσταση για τους συμμαθητές τους. Εργασίες που θα ετοιμάζαν οι ίδιοι. Ένα ολοκλήρω project.. ασκήσεις πιο δημιουργικές φτιάξτε τα σκηνικά της παράστασης, τα κουστούμια.. βέβαια αυτό θα ήθελε ειδικές γνώσεις.. Να τους χωρίσω σε ομάδες με ρόλους και η κάθε ομάδα θα καταπιαστεί με ένα θέμα, τα σκηνικά, την σκηνοθεσία, να φτιάξουν προσωπίδα.

**Δ Ζ:** Μέσα από τα παραδείγματα είδατε μας είπατε ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα. Μπορείτε να μας πείτε όταν ξέφυγε η διδασκαλία από την παραδοσιακή γραμμή και είδατε ότι τα παιδιά κάπου σε κάποια έννοια που ήταν δύσκολη την κατανόησαν ;

**Ε Κ:** Μεγάλο θέμα στην τραγωδία *Ελένη* είναι ότι λόγω της εποχής του Πελοποννησιακού πολέμου και του μοντερνισμού του Ευριπίδη η τραγωδία δεν είναι κλασική βρίσκεται στα όρια κωμωδίας- τραγωδίας. Αυτό όσες φορές και αν το πω τα παιδιά δυσκολεύονται να το κατανοήσουν.. σκέφτηκα να πάρω τους ίδιους δύο μαθητές και σε ένα κομμάτι Μενέλαος- Γερόντισσα οι ίδιοι μαθητές να υποδυθούν το ρόλο με ένα κωμικό τρόπο και με ένα δραματικό τρόπο. Αυτό τους βοήθησε να το καταλάβουν. Άλλαξε τη φωνή του ένας μαθητής... Όταν ήταν το κωμικό γέλασαν.. Τους βοήθησε να καταλάβουν ότι αυτή η τραγωδία δεν είναι κλασική.

**Δ Ζ:** Ωραία. Πάμε λίγο στην απόδοση της τάξης. Εσείς την απόδοση της τάξης πώς θα τη χαρακτηρίζατε;

**Ε Κ:** Θεωρώ ότι είναι μία πολύ δυνατή τάξη με καλούς μαθητές, με καλά παιδιά και ταυτόχρονα φιλότιμα παιδιά .. οι συνθήκες είναι εξαιρετικές.. Δεν έχω παρωπίδες υπάρχουν άλλα παιδιά που .. αν και παιδιά και οι νέοι είναι φορείς αλλαγών και επαναστάσεων υπάρχουν παιδιά που είναι συντηρητικά, τα συγκεκριμένα είναι δεκτικά οπότε με πολύ χαρά δέχτηκαν ότι θα κάνουν βιωματικές δράσεις με εσάς. Είμαι υπερ-ευχαριστημένη από αυτήν τάξη και πιστεύω θα είστε και εσείς.

**Δ Ζ:** Το εύχομαι. Άρα, οι διδακτικοί στόχοι που είχατε από την αρχή της χρονιάς, επετεύχθησαν στο τέλος;

**Ε Κ:** Κοιτάξτε αυτό στην πραγματικότητα.. δε το λέω λόγω μετριοφροσύνης.. θα το κρίνουν τα ίδια τα παιδιά στο τέλος. Στόχος μου ήταν να το προσεγγίσω ως θεατρικό κείμενο και όχι μόνο ως φιλολογικό και είναι και στόχος του υπουργείου, στόχος μου

είναι να έρθουν σε επαφή με το θέατρο και την αρχαία τραγωδία γενικότερα. Δεν είναι δυνατόν να τελειώνεις και να μην ξέρεις ποιος είναι ο Κάρολος Κουν ή ένα βίντεο του Ευαγγελάτου ή να μην ξέρουν ποια είναι η Λυδία Κονιόρδου, η Κατίνα Παξινού.. Θα πάρουν μία γεύση.. Ή να μην τους μιλήσω για κατασκευαστές κουστουμιών.. Ιωάννα Παπαντωνίου γιατί επέλεξε μια Κλυταιμνήστρα στην τραγωδία.. έχει μια εικόνα το βιβλίο δεν την εξηγεί όμως.. μια Κληταιμνήστρα με φτερά στο κεφάλι κουστούμι της Παπαντωνίου.. Είναι ακριβώς .. είναι λαογράφος .. Είναι η φορεσιά της Αθηναίας νύφης στα τέλη του δεκάτου ενάτου αιώνα και μ' αυτή τη φορεσιά επέλεξε να ντύσει την ηρωίδα. Ο Μετζικώφ έλεγε πάντα ότι προσπαθεί να φτιάξει κουστούμια από το τίποτα, χρησιμοποιώντας μόνο γυαλί.. Ο στόχος ο τρίτος, για αυτό τα είπα όλα αυτά, είναι να αγαπήσουν μέσα από το μάθημα το θέατρο, μπορεί να υπάρξουν λεπτομέρειες που κάποιος να πει τι είναι αυτό τώρα.. Αυτό στην συνέχεια ως πολίτες θα τους διαφοροποιήσει από τους άλλους. Στόχος μου επίσης είναι δημιουργικά να ενεργοποιηθούν. Αυτό θα γίνει χάρις το μάθημα που θα κάνουν με εσάς και χάρις το Δήμο Αχαρνών και το πρόγραμμα «Δικαιόπολις» εκεί νομίζω ότι θα επιτευχθεί λόγω υμών. Άλλος στόχος είναι να διαβάζουν καλύτερα ένα κείμενο, μπορεί και να γίνουν ηθοποιοί, είχα παλιότερα μαθήτριά που είχε πατέρα σκηνοθέτη.. Έχουμε μαθητές που είναι με την εξαιρετική χορογράφο Πατρίσια Απέργη και τώρα είναι στο Εθνικό. Να καταλάβουν ότι το θέατρο γεννήθηκε στην Ελλάδα. Πρώτη φορά η ένωση του λόγου με κίνηση έγινε στην Ελλάδα. Και να είναι περήφανοι για αυτό.

**Δ Ζ:** Αυτά είναι αλήθεια. Ελπίζουμε το πιλοτικό μάθημα να είναι και αυτό ένα όμορφο ταξίδι για τα παιδιά. Κλείνοντας τη συνέντευξη, θέλω να μου πείτε τι θα συμβουλευάτε έναν συνάδελφο που θα ξεκινούσε να διδάσκει σήμερα την *Ελένη*.

**Ε Κ:** Να μελετήσει πάρα πολύ σίγουρα, το πρώτο που θα πω, και.. να εμβαθύνει .. να μελετήσει βιβλία εκτός του σχολικού βιβλίου, μας το λένε όλοι οι καθηγητές και εμάς.. Στην συνέχεια θα τον συμβούλευα να προσέξει του στόχους του Υπουργείου, να παρακολουθήσεις παραστάσεις, να πάει Επίδαυρο, Ηρώδειο, να παρακολουθήσει ντοκιμαντέρ.. Θεωρώ ανεπίτρεπτο να διδάσκεις και να μην ξέρεις ποιος είναι ο Μετζικώφ, ο Κάρολος Κουν και θα του πρότεινα πάνω απ'όλα να παρακολουθήσει κάποια θεατρική δράση βιωματική, όπως αυτό που κάνετε εσείς, να έχει τα αυτιά του και τα μάτια του ανοιχτά στο να έρθει κάποιος όπως εσείς στο σχολείο και κυρίως να θυμίζει στα παιδιά πώς είναι ένα κείμενο γραμμένο για να παρασταθεί.

**Δ Ζ:** Ευχαριστούμε πολύ.

**Ε Κ:** Εγώ, ήταν χαρά μου. Είστε πολύ καλή συνάδελφος μπορώ να πω και ένας πολύ γλυκός άνθρωπος.

**Δ Ζ:** Τα λέει όλα αυτά αντικειμενικά η κυρία Κατσάνη (γέλια).

**Συνέντευξη με Γιώργο Τσερπέ, καθηγητή Γ' Γυμνασίου Πειραματικού Αγίων  
Αναργύρων 23/3/2017**

**Δάφνη Ζαχαριάδου:** Κύριε Τσερπέ καλησπέρα

**Γιώργος Τσερπές:** Καλησπέρα

**Δ Ζ:** Ευχαριστώ πάρα πολύ για την συνέντευξη

**Γ Τ:** Να είστε καλά.

**Δ Ζ:** Είμαστε εδώ, έχουμε παρακολουθήσει εφτά παραδόσεις μαθημάτων και θέλουμε να πούμε κάποια πράγματα, για τον τρόπο που διδάσκετε και για ότι γίνεται μες στο μάθημα.

**Γ Τ:** Βεβαίως.

**Δ Ζ:** Πόσα χρόνια διδάσκετε;

**Γ Τ:** Φέτος είναι η ένατη χρονιά.

**Δ Ζ:** Συνολικά ή σε αυτό το σχολείο;

**Γ Τ:** Συνολικά, βασικά διορίστηκα το 2006 επομένως μέχρι τώρα είναι έντεκα χρόνια, απλώς τα δύο έλειπα με εκπαιδευτική άδεια. Οπότε δεν ήταν μέσα στο σχολείο, εννιά είναι τα πραγματικά χρόνια, και σ' αυτό το σχολείο είναι η τέταρτη χρονιά που βρίσκομαι.

**Δ Ζ:** Ωραία. Πώς τα βλέπετε τα πράγματα εδώ στο σχολείο;

**Γ Τ:** Πολύ καλά. Νομίζω ότι είναι ένα σχολείο το οποίο δίνει αρκετές δυνατότητες και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, είμαι ευχαριστημένος σε γενικές γραμμές.

**Δ Ζ:** Πόσα παιδιά είναι στην τάξη ;

**Γ Τ:** Εικοσιεπτά. Είναι αρκετά.

**Δ Ζ:** Εσείς πώς βλέπετε να αποδίδουν στο μάθημα

**Γ Τ:** Νομίζω ότι είναι ένα μάθημα που τους ενδιαφέρει η *Ελένη* διότι δίνει η δυνατότητα να κάνουμε και πάρα πολλές προεκτάσεις μέσα από αυτό το μάθημα. Δηλαδή δε μένουμε στεγνά στο κείμενο αλλά εκ των πραγμάτων γίνονται συζητήσεις γενικά για τη ζωή, κάτι το οποίο ενδιαφέρει τους μαθητές και κατά τη δική μου γνώμη, κατά τη δική

μου προσωπική θεωρία σαν εκπαιδευτικού είναι και ζητούμενο. Δηλαδή, η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Δε μπορεί το σχολείο να είναι αποκομμένο από τη ζωή. Ε... ευτυχώς το ίδιο το κείμενο μας δίνει πολλές αφορμές να συζητήσουμε για θέματα ζωής γιατί φυσικά παραμένει επίκαιρο.

**Δ Ζ:** Όπως; Δηλαδή ποια τα μηνύματα του κειμένου που ..

**Γ Τ:** Πάρα πολλά. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από τη βασική αντίθεση ανάμεσα στο φαίνεσθαι και το είναι, κάτι που απασχολεί τους ανθρώπους στην καθημερινότητά τους με πλείστα παραδείγματα... Μπορούμε να συζητήσουμε για την έννοια της ηθικής, την έννοια του δικαίου.. χίλια δυό πράγματα .. για την έννοια του δόλου για παράδειγμα. Μπορούμε να συζητήσουμε για την σχετικότητα των πραγμάτων και για το ότι η ζωή δεν είναι απόλυτη ας πούμε, είναι απολύτως σχετική, όπως λένε και τα παιδιά στο μάθημα (γέλια). Όλα αυτά νομίζω είναι πράγματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές.

**Δ Ζ:** Αυτό είναι πολύ σημαντικό και μου δίνετε και μια ωραία πάσα να σας ρωτήσω επειδή έχω δει ότι στο μάθημα χρησιμοποιείται και θεατρικές τεχνικές που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Δηλαδή, κάνετε το περίγραμμα του χαρακτήρα, τα παιδιά σηκώνονται και διαβάζουν όλα μαζί σαν να είναι συλλογικός χαρακτήρας.. Όλα αυτά τα πράγματα από πού τα μάθατε? Τα έχετε δει κάπου, σε κάποιο σεμινάριο;

**Γ Τ:** Αυτά τα πράγματα τα έχω δει και σε σεμινάριο και προσπαθώ να ενημερώνομαι όσο γίνεται βιβλιογραφικά. Αλλά κυρίως μέσω σεμιναρίων, είχε διοργανωθεί εδώ από τους σχολικούς συμβούλους της Γ' Αθήνας.

**Δ Ζ:** Θυμάστε ποιος το διοργάνωσε;

**Γ Τ:** Θυμάμαι ότι ήταν η κυρία Αγάθη Γεωργιάδου, σχολική σύμβουλος φιλολόγων τότε, μιλάμε για το 2014, Γενάρη του 2014, και την άλλη σύμβουλο της Περιφέρειας που αυτή την στιγμή.. μου διαφεύγει το όνομά της.. και νομίζω μάλιστα συμμετείχε στο σεμινάριο και μία εκ των συγγραφέων του σχολικού βιβλίου, η Κωνσταντίνα η Τσενέ. Η οποία είναι και διευθύντρια σε κάποιο γυμνάσιο νομίζω.. Στην Αυλώνα.

**Δ Ζ:** Ναι, στην Αυλώνα. Ήθελα να μου πείτε, αυτές οι ασκήσεις οι βιωματικές που βάζουν το μαθητή να συμμετέχει κι αυτός ψυχοσωματικά, εσείς μετά από αυτό ποια αλλαγή βλέπετε στα παιδιά σε σχέση με το κείμενο, την αντίδρασή τους απέναντι στο μάθημα, στο γνωστικό αντικείμενο;

**Γ Τ:** Νομίζω ότι βιώνουν το κείμενο. Αυτή είναι η βασική αλλαγή που παρατηρώ. Και νομίζω, τουλάχιστον εγώ το κάνω αυτό το πράγμα, σπάει η μονοτονία. Δηλαδή το μάθημα είναι αρχαία ελληνικά από μετάφραση, τυγχάνει να είναι ένα κείμενο προορισμένο για παράσταση, αυτό δεν σημαίνει όμως ότι το μάθημα είναι θεατρική αγωγή. Εγώ λίγο επιμένω σ' αυτό το πράγμα, ίσως και ως φιλόλογος, το μάθημα είναι αρχαία ελληνικά από μετάφραση. Οπότε αυτό που εγώ μπορώ να κάνω, γιατί δεν έχω γνώσεις θεατρικής αγωγής και δε θέλω να μπαίνω σε χωράφια άλλων, είναι να το εμπλουτίζω αυτό το πράγμα όσο μπορώ, ώστε να μην καταντάει αυτό το πράγμα μονότονο. Έτσι λοιπόν, από καιρού εις καιρόν έχουμε βιωματικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να ενδιαφέρονται τα παιδιά περισσότερο για το μάθημα. Για παράδειγμα..

**Δ Ζ:** Αυτό ήθελα να μου πείτε ένα παράδειγμα πώς τονώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών

**Γ Τ:** Και όχι μόνο η τόνωση του ενδιαφέροντος, πετυχαίνοντας ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους μέσα απ' αυτό. Για παράδειγμα, η συλλογική ανάγνωση για μένα είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συντονισμός στην ανάγνωση. Γι' αυτό κάθε φορά δίνω οδηγίες, προσοχή στα σημεία στίξης, στον επιτονισμό, συντονιζόμαστε στην ανάγνωση, διαβάζουμε όλοι μαζί, στις φωνές

**Δ Ζ:** Να πούμε εδώ ότι συλλογική ανάγνωση είναι ότι τα παιδιά σηκώνονται αγόρια από τη μία πλευρά, κορίτσια από την άλλη και διαβάζουν σαν να ήτανε μία φωνή.

**Γ Τ:** Ακριβώς. Ακριβώς. Και μερικές φορές για να σπάσω τα στερεότυπα και για να κάνω μία εισαγωγή ανάμεσα σε αυτό που λέμε βιολογικό και κοινωνικό φύλο, βάζω τα αγόρια να διαβάζουν τους γυναικείους ρόλους και τα κορίτσια τους αντρικούς. Δηλαδή όλες αυτές οι παρεμβάσεις για' μένα έχουν και έναν τέτοιο χαρακτήρα. Ψυχοπαιδαγωγικό, χαρακτήρα στάσεων και αντιλήψεων απέναντι σε διάφορα θέματα ζωής. Θα μου πείτε πώς, βάζοντας τα κορίτσια να διαβάσουν τους αντρικούς ρόλους και τα αγόρια τους γυναικείους; Και μέσω αυτού, είναι μια πρώτη προσέγγιση, κατά τη δική μου άποψη, εγώ αυτό πιστεύω ως εκπαιδευτικός ότι με αυτό τον τρόπο σπάνε τα στερεότυπα κάτι το οποίο έχουμε συζητήσει και πολλές φορές στο μάθημα. Οπότε το να επικοινωνήσουν τα παιδιά, να συντονιστούν με τους συμμαθητές τους για' μένα είναι πολύ σημαντικοί στόχοι αυτοί που ικανοποιούνται μέσω της συλλογικής ανάγνωσης.



**Δ Ζ:** Θυμάστε ένα παράδειγμα το οποίο να σας επικύρωσε αυτές τις ασκήσεις, μία αντίδραση ενός παιδιού που είπατε ότι να.. αυτή η βιωματική άσκηση πιάνει, κερδίσαμε που την κάναμε στο μάθημα;

**Γ Τ:** Νομίζω ότι ήταν η δραστηριότητα με το ρόλο στον τοίχο, με το περίγραμμα του σώματος γιατί από τα λεγόμενα των μαθητών, αν θυμάμαι καλά, κατανόησαν πολύ καλύτερα την αντίθεση ανάμεσα στο φάνεσθαι και στο είναι. Κατανόησαν πιο πρακτικά αυτό το πράγμα, βάζοντας δηλαδή έξω από το περίγραμμα αυτά τα οποία λέει ο ήρωας και μέσα αυτά τα οποία λέει και αισθάνεται κατανόησαν καλύτερα αυτό ή ακόμη κατανόησαν καλύτερα το γεγονός ότι καμιά φορά άλλα σκεφτόμαστε και άλλα μπορεί να λέμε για διάφορους λόγους στη ζωή μπορεί να το κάνουμε αυτό ή μπορεί να το κάνουμε ακόμα και γιατί είμαστε υποκριτές. Καλό είναι να το έχουνε και αυτό στο πίσω μέρος του μυαλού τους.

**Δ Ζ:** Άρα, σας το είπανε αυτό. Σας είπαν η άσκηση με βοήθησε πολύ να το καταλάβω καλύτερα

**Γ Τ:** Ναι, ναι, ναι.

**Δ Ζ:** Εσάς, στον τρόπο που γίνεται το μάθημα με τις οδηγίες που έχουν δοθεί από το Υπουργείο τι σας λείπει; Που θεωρείτε ότι περιορίζεστε και πού θεωρείτε ότι θα θέλατε να προσθέσετε πράγματα. Ας πούμε οι βιωματικές τεχνικές είναι κάτι που το κάνετε εσείς αλλά από το Υπουργείο δεν έχουν προταθεί οι θεατρικές τεχνικές.

**Γ Τ:** Εγώ θα λέγαμε το αγνωώ το Υπουργείο και βάζω μέσα βιωματικές δραστηριότητες, γιατί για παράδειγμα, είναι συνειδητή μου επιλογή ότι δε θα διδάξω φέτος τα φιλοσοφικά κείμενα. Κανονικά η *Ελένη* διδάσκεται μέχρι τέλος Φεβρουαρίου. Εγώ έπρεπε να έχω τελειώσει και μετά πρέπει να κάνουμε φιλοσοφικά κείμενα. Αυτό εκ των πραγμάτων, όπως αντιλαμβάνεστε, σήμαινε ότι δε θα κάνω καμία βιωματική δραστηριότητα γιατί όλα αυτά απαιτούν χρόνο. Οπότε θα πήγαινε σε μία καθαρά φορμαλιστική αντιμετώπιση του κειμένου και τίποτε άλλο. Εγώ ο ίδιος είπα πριν ότι το μάθημα δεν είναι θεατρική αγωγή, είναι αρχαία από μετάφραση. Αλλά είπαμε, προσπαθούμε αυτό να το εμπλουτίσουμε με κάποιο τρόπο, οπότε ναι, εάν ακολουθήσει κανείς τις οδηγίες του Υπουργείου κατά γράμμα, πρέπει τέλος Φεβρουαρίου να έχει τελειώσει. Απλώς, θα γίνεται μία απλή ανάλυση του κειμένου.

**Δ Ζ:** Άρα εσείς ας πούμε, αυτό που σας λείπει από τις οδηγίες είναι....

**Γ Τ:** Η βιωματικότητα. Την οποία προσπαθώ να τη βάλω εγώ, χωρίς να μου το λέει το Υπουργείο.

**Δ Ζ:** Ναι. Υπάρχει κάτι άλλο που εσείς ως εκπαιδευτικός θα προτείνατε σε κάποιον που ξεκινάει τώρα, να προσθέσει στο μάθημα?

**Γ Τ:** Να προσθέσει.. Ε νομίζω αυτό, τη βιωματικότητα. Και όσο γίνεται, την σύνδεση με τη ζωή. Και πάλι αυτά που λέω τώρα είναι καθαρά υποκειμενικά, δεν αφορούν μόνο στην *Ελένη*, αφορούν σε όλα τα μαθήματα, είτε είναι γλώσσα, είτε αρχαία, είτε λογοτεχνία.. οτιδήποτε. Για μένα, βασικές αρχές που προσπαθώ να τις υπηρετώ όσο γίνεται, δεν τα καταφέρνω πάντα, το ένα είναι η βιωματικότητα και το άλλο είναι η εγγύτητα στη ζωή. Εάν δεν δώσεις την σύνδεση με τη ζωή, νομίζω ότι έχεις χάσει το μαθητή. Τα παιδιά συνεχώς αναρωτιούνται γιατί κάνουμε το ένα, γιατί το άλλο, πρέπει με κάποιο τρόπο συνεχώς να τους αποδεικνύεις ότι όλα αυτά τα πράγματα έχουνε σχέση με τη ζωής τους.

**Δ Ζ:** Είχατε συγκεκριμένη στοχοθεσία όταν ξεκινήσατε τις βιωματικές ασκήσεις;

**Γ Τ:** Ο στόχος ήταν αυτός, να συνδεθούν τα παιδιά περισσότερο με το μάθημα. Και να αποκτήσουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα. Να τα σηκώσω από τα θρανία, να πάψει όσο γίνεται, αυτή η παραδοσιακή διδασκαλία την οποία δεν καταδικάζουμε απολύτως. Κάποια πράγματα πρέπει να αντιμετωπιστούν μετωπικά, κατά τη δική μου γνώμη. Αλλά, δε μπορούμε να μένουμε μόνο στη μετωπική διδασκαλία. Δε μπορούμε να είμαστε σε μία διδασκαλία όπου ο ένας μαθητής βλέπει την πλάτη του άλλου μαθητή. Πρέπει να βλέπει το πρόσωπο του άλλου μαθητή, γι' αυτό και εγώ μιλάω για μία «παιδαγωγική του προσώπου». Όταν λοιπόν, βλέπει ο ένας την πλάτη του άλλου, αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει επικοινωνία, η συλλογική ανάγνωση, οι ομαδοποιήσεις που κάνουμε στο μάθημα, οι θεατρικές τεχνικές όλα αυτά αναπτύσσουν μία σύνδεση μεταξύ των μαθητών. Και αυτός είναι ένας ψυχοπαιδαγωγικός στόχος που καλείται το σχολείο να υπηρετήσει.

**Δ Ζ:** Εσείς παρατηρήσατε ότι σε αυτές τις ασκήσεις που τα παιδιά χωριζόντουσαν σε ομάδες, το κριτήριο για τις οποίες να πούμε ότι ήταν ο μήνας που γεννηθήκανε, ήταν τυχαίο

**Γ Τ:** Ναι, οι ομάδες ξεκινάνε από την αρχή της χρονιάς. Απλώς δεν αφήνω τις ίδιες ομάδες για να μην παγιώνεται η κατάσταση, αλλάζουν κάθε δίμηνο περίπου με τυχαίο

τρόπο. Άλλοτε θα είναι η αλφαβητική σειρά, άλλοτε ο μήνας που έχουν τη γιορτή τους.. διάφοροι τρόποι τέλος πάντων αλλά πρέπει να εξασφαλίσουμε την τυχαιότητα.

**Δ Ζ:** Άρα, όλοι συνεργάζονται με όλους.

**Γ Τ:** Ακριβώς. Γίνεται προσπάθεια, όσο γίνεται, όλοι να συνεργαστούν κατά κάποιον τρόπο με όλους, αυτό. Γιατί έχουμε φαινόμενα κατά τα οποία τα παιδιά είναι συμμαθητές για τρία χρόνια και δεν έχουν ανταλλάξει ποτέ μια κουβέντα.

**Δ Ζ:** Αυτό ήθελα να ρωτήσω..

**Γ Τ:** Κι είναι στην ίδια τάξη. Δηλαδή αυτό, είναι απαράδεκτο. Γι' αυτό λέω δεν μπορεί να μας ενδιαφέρει απλά και μόνο το γνωστικό αντικείμενο, υπάρχει ένα ψυχοθεραπευτικό υπόβαθρο από πίσω, το οποίο δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί και δη της Δευτεροβάθμιας έχουμε την τάση να το ξεχνάμε.

**Δ Ζ:** Άρα εσείς είδατε έμπρακτα ότι το να χωρίζονται τα παιδιά σε ομάδες βοήθησε και τη μεταξύ τους επικοινωνία; Είδατε ας πούμε να κάνουν παρέα και στο διάλειμμα, να έρχονται πιο κοντά, να επικοινωνούν καλύτερα;

**Γ Τ:** Κάτι τέτοιο δεν το έχω παρατηρήσει γιατί δεν έχω τη δυνατότητα. Η αλήθεια είναι ότι όταν χωρίζονται σε ομάδες, έχουμε και αντιδράσεις, δεν είναι πάντα εύκολα τα πράγματα. Πολλοί λένε ότι εγώ δε θέλω να συνεργαστώ με αυτόν ή οτιδήποτε. Εγώ ωστόσο δεν υποχωρώ, διότι το επιχείρημα που τους φέρνω είναι το εξής ότι ανά πάσα στιγμή στη ζωή σου μπορεί να κληθείς να συνεργαστείς με τον οποιονδήποτε. Οπότε το σχολείο πρέπει να σε προετοιμάσει με τη ζωή, η σύνδεση δεν είναι μόνο στις διδακτικές ενέργειες.

**Δ Ζ:** Άρα, εντάσσεται στην στοχοθεσία πριν.

**Γ Τ:** Ακριβώς, ακριβώς. Ευρύτερο πλαίσιο.

**Δ Ζ:** Παρατηρήσατε ότι αυτές οι συγκρούσεις αμβλυνθήκαν ;

**Γ Τ:** Εκ των πραγμάτων, από τη στιγμή που πρέπει να παραδώσουν κάτι κοινό, θα συνεργαστούν. Δεν είναι πάντα ρόδινα τα πράγματα, ούτε θα πούμε ότι πετυχαίνει η ομαδοσυνεργατική εκατό τοις εκατό, μην είμαστε αιθεροβάμονες.

**Δ Ζ:** Ναι, άλλα με την άσκηση μπορεί ο μαθητής να ασκείται στην συνεργασία περισσότερο.

**Γ Τ:** Ακριβώς, αυτός είναι ο σκοπός.

**Δ Ζ:** Φαντάζομαι τώρα εγώ, ότι μετά από ένα χρόνο που έχεις συνεργαστεί με όλη την τάξη έχεις μάθει και λίγο να συνεργάζεσαι όσο και αν έχεις τσακωθεί.

**Γ Τ:** Ακριβώς, γιατί έχεις μάθει και λίγο καλύτερα τον άλλον που δεν τον ήξερες. Δεν κάνουμε τον κόπο να γνωρίσουμε τον άλλον, έχουμε μια στερεοτυπική αντίληψη.

**Δ Ζ:** Ναι. Αυτή η προσωπική εμπλοκή που αναπόφευκτα μπορεί να εκκινήσει και συναισθηματικές διαδικασίες, εσείς είδατε να βοηθάει και τη δική σας σχέση με τα παιδιά? Να πούμε ότι εγώ στο μάθημα είδα ότι και χιούμορ γίνεται και αποτείνονται σε εσάς για τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με τη ζωή.

**Γ Τ:** Ο δάσκαλος πρέπει να έχει προσωπική άποψη γιατί τα παιδιά θέλουν να μάθουν για τη ζωή όχι μόνο από τους γονείς. Εγώ έχω στο μυαλό μου το γράμμα ενός μαθητή ενός σχολείου, νομίζω κάπου στην Ιταλία, που έλεγε ότι επιτέλους δεν θέλουμε καθηγητές που προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί με τα πάντα, θέλουμε και δασκάλους να μας κάνουν φιλοσοφία. Θέλω να δω ένα πάθος. Τα παιδιά θέλουν να δουν και την προσωπική άποψη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα επιβληθεί. Δεν είμαστε εδώ για να επιβάλλουμε τις απόψεις μας στα παιδιά. Είμαστε εδώ για να τους δείξουμε ότι υπάρχουν πολλές πραγματικότητες, κάτι το οποίο εγώ προσπαθώ να το περάσω στο μάθημα. Οπότε εγώ είμαι εδώ να μοιράζομαι τη δική μου αλήθεια και τη δική μου πραγματικότητα, χωρίς να σημαίνει ότι την επιβάλλω και χωρίς να σημαίνει ότι θα την αποδεχτούν. Ταυτόχρονα να ακούω και εγώ τη δική τους αλήθεια. Είναι αμοιβαίο.

**Δ Ζ:** Άρα σας έφεραν λίγο πιο κοντά αυτές οι ασκήσεις.

**Γ Τ:** Σίγουρα, αλλά πιστεύω ότι η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές χτίζεται και μέσα από πολλούς άλλους παράγοντες, δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σκέφτομαι, μου ήρθε τώρα μόλις στο μυαλό ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της σχέσης, όχι η προϋπόθεση.

**Δ Ζ:** Αυτό είναι πολύ ωραίο που λέτε. Γιατί τώρα εξετάζουμε και σχολεία που διδάσκουν με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά επειδή θέλουμε να αναδείξουμε τις θεατρικές τεχνικές είναι πολύ σημαντικό αυτό.

**Γ Τ:** Σκέφτομαι δηλαδή δεν ξέρω αν τα παιδιά θα είχαν την προθυμία να προχωρήσουν σε τέτοιες δραστηριότητες εάν δεν είχαμε καλή σχέση εκ των προτέρων. Χωρίς να είμαι

σίγουρος. Ένας προβληματισμός είναι και μια σκέψη. Μήπως τελικά είναι προϋπόθεση η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό και η βιωματική σχέση είναι το αποτέλεσμα; Το βάζω σαν πεδίο προβληματισμού.

**Δ Ζ:** Ωραία. Και μια τελευταία ερώτηση. Θα ήθελα να σας ρωτήσω για όλες αυτές τις ασκήσεις αν μπορούσαμε να πούμε σε έναν εκπαιδευτικό που ξεκινούσε τώρα και θέλει να κάνει όλες αυτές τις ασκήσεις, το περίγραμμα του χαρακτήρα, το συλλογικό χαρακτήρα, όλα αυτά τα πράγματα θα λέγαμε σαν οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι τα παιδιά ασκούνται στην συνεργατικότητα, αποκτούν μια σχέση είτε ως προϋπόθεση είτε ως αποτέλεσμα με τον καθηγητή..

**Γ Τ:** Επίσης, απελευθερώνουν τη φαντασία τους πολύ σημαντικό και δίνουν τις δικές τους νοηματοδοτήσεις στα πράγματα.

**Δ Ζ:** Δεν τα δέχονται παθητικά.

**Γ Τ:** Ακριβώς, ακριβώς. Δεν υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια, ειδικά όταν μιλάμε για τέχνη.

**Δ Ζ:** Και όπως και στην ποίηση μπορεί να υπάρξει επανα-νοηματοδότηση.

**Γ Τ:** Ακριβώς, μπορεί και καθώς μεγαλώνουνε το ίδιο πράγμα να το δούνε τελείως διαφορετικά.

**Δ Ζ:** Στους κινδύνους που ελλοχεύουν, γιατί το βίωμα μας συγκινεί πάντα

**Γ Τ:** Κάποιοι μπορεί να χάσουν το παιχνίδι του χρόνου, να μην προλάβουν να ολοκληρώσουν πράγματα. Ο συνάδελφος πρέπει να είναι προετοιμασμένος ότι σε μία βιωματική δραστηριότητα, θα υπάρχει αρκετή φασαρία, αυτό δεν πρέπει να το φοβόμαστε όμως.

**Δ Ζ:** Και χιούμορ

**Γ Τ:** Και χιούμορ και τα πάντα. Δεν γίνεται να απαιτείς από τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους και να μη γίνει χιούμορ. Το θέμα είναι να υπάρχει δημιουργική φασαρία. Αυτό νομίζω πρέπει να προσέξει ένας εκπαιδευτικός. Αλλά νομίζω ότι έρχεται με την εμπειρία και τα χρόνια και όσο δουλεύεις σε αυτό. Θέλει συνεχή εξάσκηση και όχι απογοήτευση. Όταν το δοκιμάσεις στην αρχή μπορεί να είναι δύσκολο. Θέλει επιμονή, δε γίνεται από μια στιγμή στην άλλη.

**Δ Ζ:** Αυτό το κρατάμε σαν μήνυμα γιατί υπάρχει πολλή πίεση για τις Πανελλήνιες για τους βαθμούς, ωστόσο πρέπει να υπάρχει και η ευκαιρία τα παιδιά να δημιουργούν.

**Γ Τ:** Εμείς δεν έχουμε βέβαια την πίεση του Λυκείου, είμαστε Γυμνάσιο. Πρέπει ωστόσο να είμαστε δημιουργικοί όσο μπορούμε.

**Δ Ζ:** Και μακάρι... Ευχαριστώ πάρα πολύ.

**Γ Τ:** Να είσαστε καλά.

**Συνέντευξη με Μαρίλη Δουζίνα καθηγήτρια Αρσακείου στη Γ' Γυμνασίου  
05/05/2017**

**Ζαχαριάδου Δάφνη:** Κυρία Δουζίνα καλησπέρα

**Μαρίλη Δουζίνα:** Καλησπέρα

**Δ Ζ:** Πόσα χρόνια διδάσκετε;

**Μ Δ:** Διδάσκω από το 1998 στο Αρσάκειο

**Δ Ζ:** Πάρα πολλά!

**Μ Δ:** Αρκετά, αρκετά

**Δ Ζ:** Πώς είναι γενικά η εμπειρία σας;

**Μ Δ:** Η εμπειρία μου είναι καταπληκτική, να πω ότι εγώ ήμουν και μαθήτρια του Αρσακείου και ήθελα να έρθω να διδάξω εδώ. Είναι ένα σχολείο που το αγαπώ πολύ και είναι ένα σχολείο που λειτουργεί όμορφα και καλού επιπέδου..Ωραίες σχέσεις με τους συναδέλφους, ελευθερία και καινοτομία.. είμαι πολύ ευχαριστημένη, ένα πολύ καλό σχολείο με ωραίο κλίμα εργασίας

**Δ Ζ:** Ναι, αυτό το εισπράξαμε κι εμείς.. Θεωρείτε ότι είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα γενικά;

**Μ Δ:** Ναι, είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα, που θέλει και σπουδές, και συνεχή επιμόρφωση, και διάβασμα αλλά και να υπάρχει άτομο που έχει πάθος και αγάπη, κατανάλωση πολλής ενέργειας την ώρα της διδασκαλίας και αρκετές ώρες μελέτης, διόρθωσης και στο σπίτι.

**Δ Ζ:** Τα παιδιά.. Διδάσκετε στην Τρίτη Γυμνασίου που είναι μια ηλικία κοντά στην εφηβεία, είναι δύσκολα;

**Μ Δ:** Φουλ εφηβεία ! Είναι δύσκολη η Τρίτη γυμνασίου, ίσως και να είναι η πιο δύσκολη από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, βλέπουμε μεγάλες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Πολλές φορές βλέπουμε παιδιά που είναι ήρεμα και συγκεντρωμένα στην Πρώτη Γυμνασίου, στην Τρίτη γυμνασίου είναι σε μια κατάσταση υπερδιέγερσης.. ή βλέπουμε πολλά παιδιά που είχαν όρεξη για διάβασμα στην πρώτη Γυμνασίου, στην Τρίτη Γυμνασίου να περνούν μια φάση απάθειας, μια φάση που δείχνουν έντονη

αντίδραση, έντονη άρνηση σε όλα. Αλλά όλα αυτά είναι σχετικά, γενικά είναι μια δύσκολη φάση γιατί οι ορμόνες τους είναι σε υπερέκκριση, και θέλουν ιδιαίτερους τρόπους αντιμετώπισης.. και όρια και κατανόηση

**Δ Ζ:** Ναι.. μια λεπτή ισορροπία.. Ήθελα να σας ρωτήσω, εσείς διδάσκετε το μάθημα της *Ελένης* που ασχολούμαστε και στην πτυχιακή εργασία, η *Ελένη* είναι αρχαία από μετάφραση τώρα στην ηλικία αυτή των παιδιών που είναι όπως τα περιγράψαμε τα πράγματα δύσκολα και ένα μάθημα το οποίο είναι και δύσκολο να το επικοινωνήσεις σήμερα, που η γλώσσα αποδομείται, αλλάζει, γίνονται συντομεύσεις, αντικαθιστώνται οι λέξεις.. Ποια είναι η σχέση των παιδιών, η αντιμετώπισή τους στο μάθημα;

**Μ Δ:** Επειδή τώρα έχουμε ολοκληρώσει την *Ελένη* οπότε μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για το αν τους άρεσε, όχι το μάθημα, το κείμενο. Η αλήθεια είναι ότι και στα δύο τμήματα στα οποία κάνω *Ελένη* της τρίτης Γυμνασίου, τα παιδιά είπαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ το κείμενο. Τους άρεσε περισσότερο απ' ότι τους άρεσαν τα έπη (Οδύσσεια, Ηλιάδα), γιατί ήταν ένα κείμενο που είχε μέσα χαρακτήρες, έντονα συναισθήματα, μάλιστα τα κορίτσια είπαν ότι τους άρεσε περισσότερο επειδή πρωταγωνιστούσε γυναίκα και ο ρόλος της ήταν αναβαθμισμένος.

**Δ Ζ:** Στον Ευριπίδη γυναίκες!

**Μ Δ:** Ακριβώς. Και τους άρεσε επειδή ήταν θέατρο και ήταν η δράση πιό ζωντανή, μου είπαν δηλαδή ότι έβλεπες να γίνονται τα πράγματα μπροστά σου και δεν υπήρχε τόσο το στοιχείο της αφήγησης, τους άρεσε δηλαδή αυτή η αμεσότητα του θεάτρου και η ένταση των χαρακτήρων. Να πω ότι πιο πολύ άρεσε στα κορίτσια, τα κορίτσια δηλαδή ήταν πολύ ξεκάθαρα, τους άρεσε που πρωταγωνιστούσε μία γυναίκα. Άρα, είναι νομίζω καλή η επικοινωνία τους με το κείμενο αυτό και νομίζω ότι ένα μερίδιο επιτυχίας του έργου πρέπει να το δώσουμε στον Ευριπίδη είπαν επίσης ότι τους φάνηκε πάρα πολύ επίκαιρο, δηλαδή όλες αυτές οι ανθρώπινες σχέσεις έτσι που παρουσιάζονται.. τους φάνηκε πάρα πολύ επίκαιρο, αλλά και τα μηνύματα για τον πόλεμο, για την αλήθεια.. αυτό.

**Δ Ζ:** Αυτό ήταν πολύ ωραίο, δε μας το έχουν ξαναπεί..

**Μ Δ:** Ναι, και νομίζω ότι αν αρέσει αυτό το κείμενο στα παιδιά έχει να κάνει και με τη διαχρονικότητα του Ευριπίδη και με τον τρόπο με τον οποίο ψυχογραφεί τους ήρωες. Είναι αληθινός.



**Δ Ζ:** Είναι πολύ.. Λοιπόν, να πούμε ότι παρακολουθήσαμε τέσσερις παραδόσεις και ήμαστε σε μία τάξη με εικοσιτρεις μαθητές, δώδεκα αγόρια, έντεκα κορίτσια

**Μ Δ:** Ακριβώς.

**Δ Ζ:** Ωραία, θέλω να σας πω το Υπουργείο Παιδείας δίνει κάποιες οδηγίες που τις έχουμε αναλύσει και διαβάσει στην εργασία, εσείς αυτές τις οδηγίες που βλέπετε ότι αλλάζουν με εγκυκλίους κιάλας, με την διδακτική σας εμπειρία πώς τις κρίνετε; Σε ποια σημεία συμφωνείτε και σε ποια διαφωνείτε ;

**Μ Δ:** Η βασική μου διαφωνία είναι στην ποσότητα των ωρών που κατά προσέγγιση προσδιορίζουν τα προγράμματα για τη διδασκαλία της *Ελένης*, κάθετα διαφωνώ με την ποσότητα των ωρών που δίνονται στην Εισαγωγή, με την έννοια ότι ναι μεν η εισαγωγή είναι ένα κομμάτι πιο γνωστικό αλλά τα παιδιά για να καταλάβουν ότι είναι θέατρο πρέπει να καταλάβουν και βασικά πράγματα και για να μπορέσουν να οπτικοποιήσουν την παράσταση και να κατανοήσουν το σκηνοθετικό, πρέπει και να κατανοήσουν βασικά πράγματα του θεάτρου. Οι ώρες που ορίζει το Υπουργείο είναι λίγες για να μπορέσουν πραγματικά να κατανοήσουν όλα αυτά. Από κει και πέρα..ε..ο τρόπος που προτείνουν οι οδηγίες για τη διδασκαλία με βρίσκει σύμφωνη σε πάρα πολλά. Δηλαδή η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η πιο βιωματική τα κείμενα που υπάρχουν στα βιβλία μου αρέσουν. Βέβαια, επειδή το κείμενο είναι ουσιαστικά λογοτεχνία, πάντα υπάρχει η ελευθερία του διδάσκοντα να προσεγγίσει το κείμενο προσαρμόζοντάς το στα δεδομένα που έχει μπροστά του, στο έμφυχο υλικό του. Σε γενικές γραμμές με βρίσκουν σύμφωνη αν εξαιρέσουμε τον περιορισμό των ωρών.

**Δ Ζ:** Ναι, γιατί είναι σημαντικό.

**Μ Δ:** Είναι ασφυκτικό, δεν μπορείς. Ένα κείμενο μπορεί να θέλει πολύ περισσότερες ώρες ή τα παιδιά να θέλουν περισσότερες ώρες πάνω σε αυτό το κείμενο.

**Δ Ζ:** Τα συγκεκριμένα παιδιά, η συγκεκριμένη τάξη ως προς τη διαθεσιμότητά της, τη συμμετοχή της, την επιμέλειά της πώς θα την χαρακτηρίζατε;

**Μ Δ:** Το συγκεκριμένο τμήμα το οποίο παρακολουθήσατε είναι ένα τμήμα το οποίο από την αρχή της χρονιάς θα το χαρακτήριζα υποτονικό. Δηλαδή ένα τμήμα καλού μεν επιπέδου, με καλούς μαθητές, οι οποίοι όμως δεν είχαν ιδιαίτερη προφορική συμμετοχή. Δεν ήταν δηλαδή οι μαθητές που θα σήκωναν το χέρι για να πουν την άποψή τους. Ήταν περισσότερο ένα τμήμα που περίμενε έτοιμη γνώση..

**Δ Ζ:** Πιο παθητικό

**Μ Δ:** Ναι, πιο παθητικό, με εξαίρεση έναν μαθητή που ήταν πάρα πολύ ενεργητικός στο μάθημα, όλα τα υπόλοιπα δεν ήταν ενεργητικά. Αυτό λοιπόν ήταν μια δυσκολία στο μάθημα της *Ελένης* γιατί είναι ένα μάθημα όπου το παιδί μπορεί να ανακαλύψει, μπορεί να ξεκλειδώσει μόνο του το κείμενο. Είναι ένα μάθημα που το παιδί πρέπει, ως ένα βαθμό, να το βιώσει. Αυτό λοιπόν ήταν μία δυσκολία γιατί έπρεπε να κινητοποιηθούν. Σε επίπεδο όμως επιμέλειας είναι καλό τμήμα, σε επίπεδο συνέπειας είναι καλό τμήμα με καλούς μαθητές, όχι βαθμοθήρες, αλλά με μαθητές που θέλουν να είναι καλοί.

**Δ Ζ:** Με ενδιαφέρον

**Μ Δ:** Με ενδιαφέρον, θέλουν να διαβάσουν, θέλουν να που την απάντησή τους, να γράψουνε καλές απαντήσεις στις εργασίες που δίνονται στο σπίτι.. Καλό τμήμα, με εξαίρεση όμως αυτό, ότι δεν ήταν ένα τμήμα που ήθελε να συμμετέχει πολύ στο μάθημα. Βελτιώθηκε αυτό μες στη χρονιά ίσως όχι στο επίπεδο που θα το ήθελα εγώ.

**Δ Ζ:** Να πούμε εδώ, ότι εμείς σας έχουμε παρακολουθήσει και έχετε μια μεγάλη θεατρικότητα στον τρόπο που διδάσκετε, να πούμε ότι εκμιαιεύετε τις απαντήσεις, δεν τις δίνετε έτοιμες, δίνετε κίνητρα για συμμετοχή τα έχουμε σημειώσει όλα αυτά. Τι είναι όμως αυτό, επειδή είστε ένας άνθρωπος που κινητοποιείτε την τάξη τι θα θέλατε περισσότερο, αν είχατε το χρόνο; Τι θα ήταν αυτό που θα θέλατε να κάνετε και πιστεύετε από τη δική σας εμπειρία ότι θα έφτανε στα μέγιστα τη συμμετοχικότητα της τάξης;

**Μ Δ:** Θα ήθελα να μπορούσα να κάνω το μάθημα πιο δημιουργικό, πιο δημιουργικό από την πλευρά των παιδιών. Δηλαδή αν εγώ μπορεί να είμαι θεατρική στο μάθημά μου, θα ήθελα και τα παιδιά να είχαν αυτές τις δυνατότητες. Βέβαια, δεν ξέρω με το συγκεκριμένο τμήμα για το οποίο μιλάμε θα μπορούσα αυτό να το πετύχω αλλά θα ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον να έβλεπα ένα τμήμα τόσο κουμπωμένο να απελευθερώνεται δημιουργικά και θεατρικά. Θα ανοίξω εδώ μία παρένθεση, στο άλλο τμήμα το οποίο έκανα μάθημα, το οποίο δεν το παρακολουθήσατε, εκεί ήταν πολύ πιο εύκολα. Πολλές φορές δηλαδή, υπήρχε μαθητής που αισθανόταν την ανάγκη να σηκωθεί και να υποδυθεί ρόλο.

**Δ Ζ:** Αλήθεια; Αυτό δεν το έχουμε δει σε καμία παρακολούθηση! Το έχουμε δει στα παιδιά που κάνουν θεατρικές τεχνικές ότι τους αρέσει και το θέλουνε αλλά από μόνοι τους να το ζητήσουνε..

**Μ Δ:** Ναι, ναι, ναι το άλλο τμήμα ήταν πολύ.. Είχε δηλαδή κάποια παιδιά με έντονες καλλιτεχνικές ανησυχίες και ήταν και πολύ πιο απελευθερωμένο στη συμμετοχή μέσα στην τάξη, στο να που την άποψή τους χωρίς να φοβούνται μήπως αυτό που θα που δεν είναι σωστό, ήταν πολύ απελευθερωμένοι στο να εκφραστούν.. Ας επιστρέψουμε στο συγκεκριμένο τμήμα που παρακολουθήσατε, θα ήθελα να μπορώ να κάνω πιο βιωματικά, πιο δημιουργικά πράγματα, να μπορούμε δηλαδή να φέρνουμε το κείμενο στο σήμερα, να το συσχετίζουμε με σημερινές καταστάσεις πιο πολύ, να δούμε μέσα στη διδασκαλία να μπαίνουνε και άλλα κείμενα, όχι μόνο τραγωδίες, και βίντεο και δικές τους δραματοποιήσεις κάποιων σημείων τα οποία δε μπορούσαμε να τα κάνουμε γιατί είχαμε πολύ μεγάλη πίεση χρόνου. Δηλαδή μόλις την προηγούμενη εβδομάδα τελειώσαμε την ύλη της *Ελένης* χωρίς να έχουμε ιδιαίτερες απώλειες ωρών και.. θα ήθελα να μπορούσα να το κάνω αυτό, ομαδοσυνεργατικά κάναμε, δεν ήσασταν, ήτανε πολύ πιο πριν στην αρχή και στο μέσον της χρονιάς

**Δ Ζ:** Τι κάνατε ομαδοσυνεργατικά;

**Μ Δ:** Δουλέψαμε το πρώτο επεισόδιο με το Μενέλαο και τη Γερόντισσα και δουλέψαμε ομαδοσυνεργατικά, τους μονολόγους μετά Ελένης- Μενελάου- Θεονόης. Εκεί.. βέβαια πάλι δεν είχαμε το χρόνο να εντάξουμε θεατρικές τεχνικές.. γιατί είχε προτεραιότητα η επεξεργασία του περιεχομένου, τεχνικές αφήγησης, χαρακτηρισμοί, ιδέες, όλα αυτά.. Θα ήταν πολύ ωραίο να μπορούσα να εντάξω θεατρικές τεχνικές, που είναι και η μελέτη σας, αλλά και πιο βιωματικές δημιουργική γραφή.. τελοσπάντων, να έρθει πιο πολύ το κείμενο στο σήμερα με υλικό από το σήμερα.. στο προσωπικό.. δεν ξέρω.. πολλά

**Δ Ζ:** Ομαδοσυνεργατικά δουλέψατε.. δίνετε εργασίες..;

**Μ Δ:** Ναι, ναι δουλέψαμε κλασικά με φύλλα εργασίας. Δηλαδή χωρίζα ας πούμε στο πρώτο επεισόδιο μια ομάδα που είχε το χαρακτήρα του Μενελάου, μία άλλη το χαρακτήρα της Γερόντισσας, μία άλλη τα φιλοσοφικά μηνύματα, η αντίθεση φαίνεσθαι-είναι όπως αποτυπώνεται στο συγκεκριμένο επεισόδιο, μια άλλη είχε να κάνει με τους σκηνοθετικούς δείκτες.. χμμ τώρα δεν το θυμάμαι αυτή τη στιγμή και μετά οι μαθητές για ένα δίωρο επεξεργάζονταν σε ομάδα αυτές τις πτυχές και μετά έφτιαχναν μια εργασία την οποία την παρουσίαζαν στους συμμαθητές τους και οι συμμαθητές

κρατούσαν κάποιες σημειώσεις και έκριναν την συγκεκριμένη εργασία. Δηλαδή ένα κλασσικό πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, όχι κάτι πρωτότυπο..

**Δ Ζ:** Ναι, όμως αυτό είναι σημαντικό γιατί βγάζει το παιδί από την παθητικότητα του είμαι ένας απλός θεατής και αλλάζει.. Συνεργάζομαι και αυτενεργώ γιατί και ο λόγος, ο γραπτός λόγος είναι και αυτός μια αυτενέργεια λόγου

**Μ Δ:** Μπράβο. Φυσικά ναι.

**Δ Ζ:** Εσείς είδατε ότι μετά από αυτές τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες αλλά και στο άλλο τμήμα το πιο καλλιτεχνικό, μετά την υπόδυση ενός ρόλου, το ακροατήριο αλλά και αυτός που υποδυότανε κατανοούσε καλύτερα την έννοια που δουλεύατε;

**Μ Δ:** Λοιπόν.. Παρατήρησα ότι οι ομάδες που είχαν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα το κατανοούσαν καλύτερα, ήταν το θέμα όμως στο οποίο είχαν κάνει focus, οι υπόλοιποι που παρακολουθούσαν την παρουσίαση της κάθε ομάδας, ήθελαν μετά και εγώ να τους τα ξαναπώ.

**Δ Ζ:** Ναι..

**Μ Δ:** Δηλαδή η ομάδα που είχε ασχοληθεί με τον Μενέλαο, ναι τον είχε κατανοήσει πολύ. Οι υπόλοιποι που είχαν παρακολουθήσει την παρουσίαση του Μενελάου, είχαν την ανάγκη να ξαναπώ εγώ κάποια πράγματα. Σαν να ήθελαν από τον καθηγητή λίγο να τους τα μαζέψει, να τους τα πει λίγο καλύτερα, πιο οργανωμένα να το πω έτσι..

**Δ Ζ:** Ωραία. Τώρα να πάμε σε ένα άλλο σημείο. Επειδή πριν ακούσαμε τη λέξη «βίωμα» και «βιωματικός τρόπος», και είναι ένα από τα βασικά πράγματα που μελετάμε, εσείς είχατε κάνει πριν βιωματικά σεμινάρια γιατί είχα δει στο βιογραφικό σας, και διορθώστε με αν κάνω λάθος, ότι είχατε κάνει σεμινάρια δημιουργικής γραφής.

**Μ Δ:** Ναι, ασχολούμαι με τη δημιουργική γραφή, περισσότερο όμως στο κομμάτι της νεοελληνικής λογοτεχνίας και το αρχαίο θέατρο είναι λογοτεχνία απλώς.. είναι όμως και θέατρο .. θέλει δηλαδή.. είναι διαφορετική η προσέγγιση σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και διαφορετική σε ένα θεατρικό. Να το πω αλλιώς, δεν έχω ασχοληθεί ποτέ στη δημιουργική γραφή με τη γραφή θεατρικού έργου. Όμως να πω και κάτι άλλο. Σε κάποιες ενημερώσεις που γίνονταν στο σχολείο είχαμε ασχοληθεί, ο κύριος Τσάφος είχε έρθει συγκεκριμένα, και είχαμε κάνει διαφορετικές, πιο βιωματικές προσεγγίσεις του κειμένου της *Ελένης*. Παράδειγμα θυμάμαι μία πρόταση ήταν στο κομμάτι που μπαίνει ο

Μενέλαος ως ναυαγός, να μπει ο καθηγητής στην τάξη κρατώντας ένα κομμάτι ξύλο και ένα κομμάτι ύφασμα πριν γίνει αναφορά στο κείμενο και μέσα από αυτό να εκμαιεύσει τις προσδοκίες των μαθητών. Πως μπορεί αυτά τα δύο να συνδέονται με αυτό που θα διαβάσει στη συνέχεια. Ένα πανί που ήταν φυσικά το πανί του πλοίου και ένα κομμάτι ξύλο τα απομεινάρια του καραβιού και να κάνουν υποθέσεις, παιχνίδια, οτιδήποτε..

**Δ Ζ:** Εσείς, είδατε ότι ήταν εργαλείο καλύτερης κατανόησης.

**Μ Δ:** Δεν είχε γίνει στα παιδιά, σε εμάς τους εκπαιδευτικούς.

**Δ Ζ:** Πώς το εισπράξατε ;

**Μ Δ:** Μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν ένα άνοιγμα, ήταν πράγματα που ούτε καν τα είχα σκεφτεί ποτέ.

**Δ Ζ:** Εσείς με την πείρα σας τη διδακτική θεωρείτε ότι σε παιδιά θα ήταν, πέρα από αφορμή για παιχνίδι, που εντάξει σε παιδιά αυτό είναι μια ευαίσθητη ισορροπία πάντα γιατί ακόμα και στο διδακτικό παιχνίδι υπάρχουν όρια γιατί είναι εργαλείο κατανόησης μιας έννοιας, θεωρείτε ότι θα τους βοηθούσε να βγουν από την παθητικότητά τους ;

**Μ Δ:** Ναι, βεβαίως. Θα βοηθούσε ναι. Σίγουρα την πρώτη φορά θα ήταν ίσως αμήχανα και φοβισμένα, αλλά μετά τη δεύτερη ή την Τρίτη θα το συνήθιζαν και θεωρώ ότι θα τους άρεσε. Ίσως όχι σε όλους. Υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν το αυστηρό πλαίσιο του μαθήματος και που εκνευρίζονται ή που έχουν αμηχανία ή δεν νοιώθουν άνετα νοιώθουν άβολα σε πιο δημιουργικά. Δηλαδή μου έρχεται στο μυαλό τώρα ένας μαθητής που δεν είναι στο τμήμα που ήσασταν εσείς και που δεν αντέχει τέτοια εκτός πλαισίου επεισόδια. Αλλά θεωρώ ότι οι περισσότεροι μαθητές θα αισθάνονταν όμορφα. Φαντάζομαι, δεν ξέρω, θα το δοκιμάσω..

**Δ Ζ:** Αν ήταν διάχυτο μες στο μάθημα. Υπήρχε η παραδοσιακή διδασκαλία αλλά σε κάποια έννοια που υπάρχει κάποιο πρόβλημα, σε κάποια σκηνή υπήρχαν κάποιες τεχνικές. Άρα είστε ανοιχτή στο να το δοκιμάσετε και θα θέλατε.

**Μ Δ:** Φυσικά. Ναι, ναι, ναι.

**Δ Ζ:** Και για το τέλος θέλω να σας ρωτήσω λοιπόν τι συμβουλή θα δίνατε σε έναν νέο συνάδελφο που ξεκινάει τώρα;

**Μ Δ:** Για το μάθημα της *Ελένης*; Πρώτον, να μην ανοίξει κανένα βοήθημα.

**Δ Ζ:** Γιατί ;

**Μ Δ:** Αυτό είναι τραγικό.. Βέβαια, για να διδάξει κανείς *Ελένη* πρέπει να έχει διαβάσει πολύ στη ζωή του και λογοτεχνία και αρχαίο δράμα, να έχει καλές γνώσεις, να έχει παρακολουθήσει αρκετές παραστάσεις και κυρίως να μην αφεθεί σε κάποια κείμενα του εμπορίου. Να έχει διαβάσει, να διευρύνει τις γνώσεις του. Θεωρώ δηλαδή ότι αυτό περιορίζει πάρα πολύ το φιλόλογο και ο μαθητής καταλαβαίνει αμέσως ότι αυτό που εισπράττει είναι ένα μάθημα-κονσέρβα. Επίσης, η *Ελένη* ειδικά, είναι ένα μάθημα που θέλει αρκετή εμπειρία, για να μπορείς να κρίνεις μέσα από τα λάθη σου τελικά τι πρέπει και τι δεν πρέπει να πεις στους μαθητές ή να προσαρμόζεις κάθε φορά αυτό που λες ανάλογα με το τμήμα που έχεις μπροστά σου. Εγώ για παράδειγμα, στο ένα και στο άλλο τμήμα δεν κάνω το ίδιο μάθημα, ούτε λέω τα ίδια πράγματα. Το ένα τμήμα που είναι πιο καλλιτεχνικό, από μόνο του με πάει πιο βαθιά στο κείμενο, το άλλο νοιώθω ότι αν εμβαθύνω παραπάνω θα το κουράσω σαν να μην το αντέχει. Και θέλει φυσικά και αγάπη. Αγάπη πάρα πολύ για αυτό.. Αν ο καθηγητής το αγαπάει και πολύ μπορεί να παρασύρει τους μαθητές θα τα καταφέρει. Είναι ιδιαίτερο μάθημα, ειδικά η *Ελένη* του Ευριπίδη, θεωρώ ότι είναι δύσκολο απαιτητικό, το πιο απαιτητικό από τα τρία αρχαία από μετάφραση που κάνω (*Ιλιάδα* και *Οδύσσεια*) επειδή ακριβώς είναι θέατρο. Και αν μπορεί και ο καθηγητής λίγο να υποδυθεί για να μπορέσουν λίγο τα παιδιά να το οπτικοποιήσουν, θα είναι ακόμα καλύτερο. Συν τις θεατρικές τεχνικές που δεν το συζητώ, είναι νομίζω πάρα πολύ αποτελεσματικές. Και ας μην τις εφαρμόζω (γέλια)

**Δ Ζ:** Είστε ανοιχτή, αυτό έχει σημασία. Μακάρι όλοι οι άνθρωποι που δίδασκαν να ήταν τόσο ανοιχτοί όσο εσείς και τόσο πρόθυμοι να δοκιμάσουν πράγματα.

**Μ Δ:** Και πάλι, οι θεατρικές τεχνικές και αυτές θέλουν μεγάλη εμπειρία και πρέπει να είναι πολύ στοχευμένες. Δηλαδή, δεν μπορώ να πω βάζω μία θεατρική τεχνική και εντάξει, θα γίνου θαύματα. Θεατρική τεχνική θέλει κατάλληλη προετοιμασία και πολύ καλή στόχευση.

**Δ Ζ:** Σωστά γιατί μπορεί και αυτό να είναι μια αφορμή για παιχνίδι για τα παιδιά και πρέπει να τους βάλεις και εκεί όρια. Εγώ θέλω να σας πω ένα μεγάλο ευχαριστώ, για την παρακολούθηση, για τη διαθεσιμότητά σας που ήταν πολύ μεγάλη.

**Μ Δ:** Δεν χρειάζεται να μας ευχαριστείτε, ήταν πάρα πολύ διακριτική η παρουσία σας καταρχάς, μου άρεσε πάρα πολύ που ήσασταν κοντά μας. Ήταν πολύ ευχάριστη η

παρουσία σας και διακριτική, και ήταν χαρά μας. Το σχολείο είναι ανοιχτό για τέτοιους επιστήμονες.

**Δ Ζ:** Λοιπόν, τελειώνουμε εδώ τη συζήτησή μας, ευχαριστούμε πολύ.

**Μ Δ:** Εγώ.

# Παράρτημα Γ'

## Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου είναι αυστηρά ανώνυμο. Όσο πιο ελεύθερα και με ειλικρίνεια απαντήσεις στις ερωτήσεις, τόσο περισσότερο θα μας βοηθήσεις στην έρευνα που κάνουμε!

### A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Πόσα μέλη έχει η οικογένειά σου;	<input type="text"/>	
2. Συμπλήρωσε το φύλο σου (βάλε ✓)	Άρρεν <input type="checkbox"/>	Θήλυ <input type="checkbox"/>
3. Εργάζονται οι γονείς σου; Αν ναι, συμπλήρωσε τα επαγγέλματά τους:	Πατέρας <input type="text"/>	Μητέρα <input type="text"/>
4. Τι θα ήθελες να σπουδάσεις ?	<input type="text"/>	

### B. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Στην κλίμακα από "Συμφωνώ Απόλυτα" έως "Διαφωνώ Απόλυτα" που φαίνεται παρακάτω, συμπλήρωσε στα δεξιά της κάθε δήλωσης ένα μόνο ✓ ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σου με την άποψη που διατυπώνεται.

1. Ο χορός στην Ελένη :	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Είναι αμέτοχος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμπάσχει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποστηρίζει την ηρωίδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι ουδέτερος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποτελείται από δούλες Ελληνίδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποτελείται από υπηρέτριες του Θεοκλύμενου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα, θα έλεγες ότι ο Μενέλαος στο Γ' Επεισόδιο (στίχοι 1286- 1424) είναι :

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Θύμα θεϊκής απάτης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αφελής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ευφυής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αλαζόνας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Αντίστοιχα, θα χαρακτήριζες τον Θεοκλύμενο στο ίδιο απόσπασμα:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Αφελή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καχύποπτο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αλαζονικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ειρωνικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ταπεινό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έρμαιο των παθών του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ομοίως θα χαρακτήριζες την Ελένη:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Ενάρετη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δολοπλόκα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανόητη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έξυπνη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Γ. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Κάνοντας χρήση της κλίμακας από «Πάρα πολύ» έως «Καθόλου», διατύπωσε τις απαντήσεις σου στις ακόλουθες ερωτήσεις συμπληρώνοντας ένα μόνο ✓ σε κάθε ερώτηση.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Έτσι κι έτσι	Λίγο	Καθόλου
1. Θα ήθελες να διδαχθείς άλλη τραγωδία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Θα ήθελες να παρακολουθήσεις κάποια παράσταση της Ελένης;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Πόσο θεωρείς ότι σε βοήθησαν οι βιωματικές ασκήσεις /project στο μάθημα της Ελένης; (Για όσους έχουν κάνει βιωματικές ασκήσεις στο μάθημα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Δ. ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην κλίμακα από “Συμφωνώ Απόλυτα” έως “Διαφωνώ Απόλυτα”, συμπλήρωσε τις απόψεις σου για τα παρακάτω.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Από το μάθημα αποκόμισα νέες εμπειρίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Αν άλλαζες κάτι στο μάθημα, αυτό θα ήταν:					
▪ Το σχολικό βιβλίο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Ο τρόπος διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Άλλο (συμπλήρωσε στο παρακάτω πλαίσιο)					

## Ε. ΓΕΝΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

1. Προτιμάς τα μαθήματα θεωρητικής ή θετικής κατεύθυνσης (βάλε ✓)      Θεωρ.       Θετ.

2. Θα σε ενδιέφερε στο μέλλον να ασχοληθείς επαγγελματικά με τον καλλιτεχνικό χώρο;      Ναι       Όχι

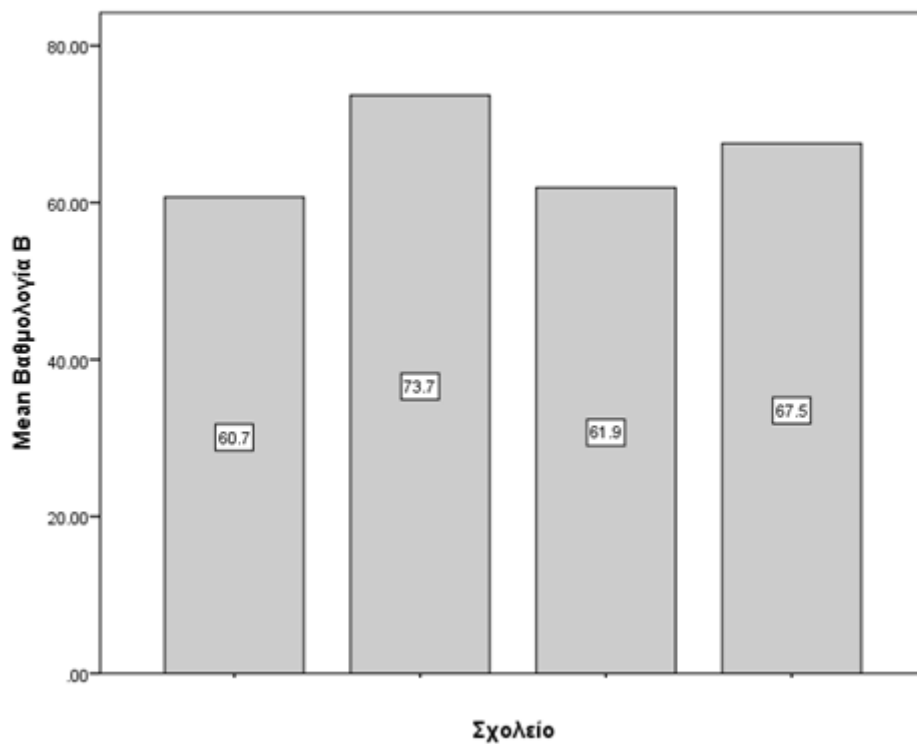
3. Στα ενδιαφέροντά σου είναι: (συμπλήρωσε με ✓)

▪ Μουσική	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Γυμναστική	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Αθλητισμός	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Πνευματικά παιχνίδια (π.χ. σκάκι)	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Λογοτεχνία	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Εκδρομές	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Παιχνίδια στον υπολογιστή/ κονσόλες	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
▪ Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σου !!!

# Παράρτημα Δ

## Διαγράμματα και Πίνακες Αποτελεσμάτων



ΓΡΑΦΗΜΑ 1. ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ Β ΑΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ.

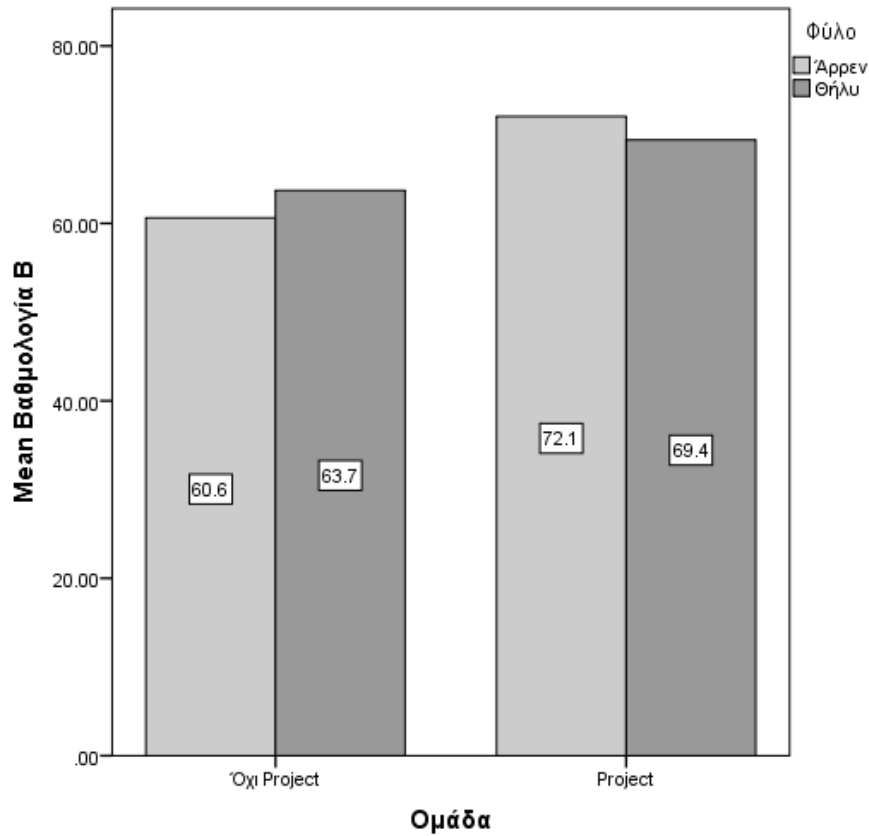
### Group Statistics

	group Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
score Βαθμολογία Β	.00 Όχι Project	51	61.3562	13.21112	1.84993
	1.00 Project	51	70.5474	10.47500	1.46679

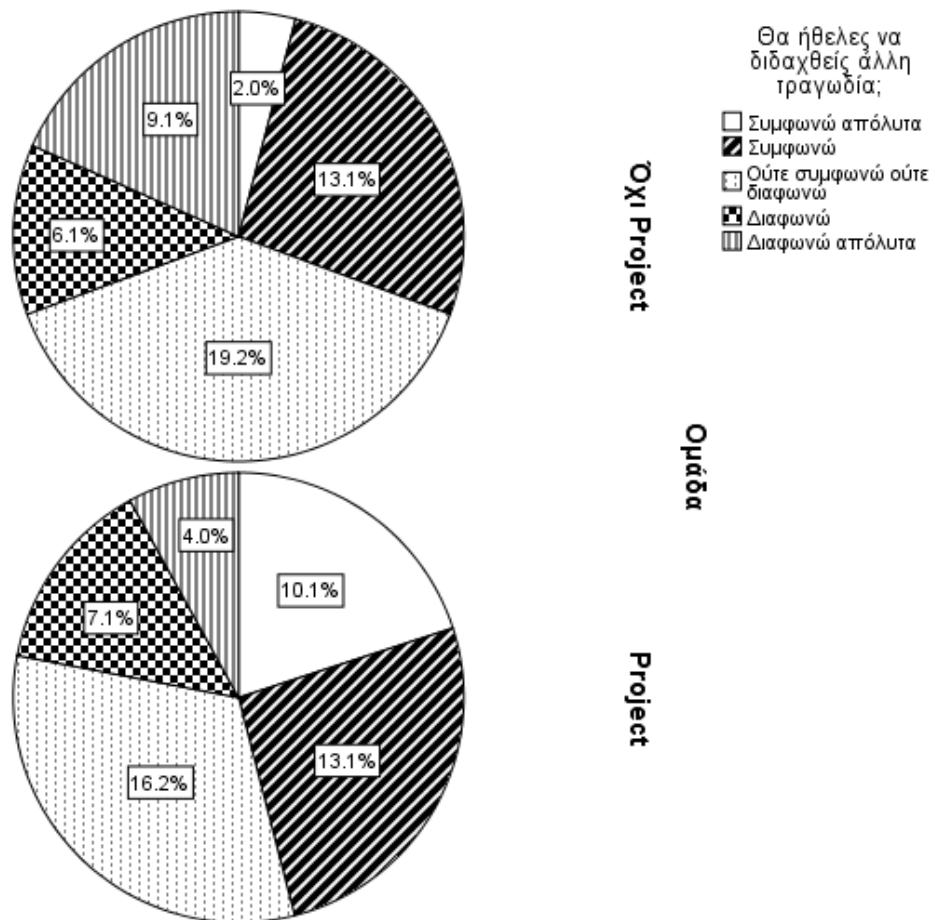
### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
score Βαθμολογία Β	Equal variances assumed	1.916	.169	-3.893	100	.000	-9.19118	2.36087	-13.87508	-4.50728
	Equal variances not assumed			-3.893	95.059	.000	-9.19118	2.36087	-13.87806	-4.50429

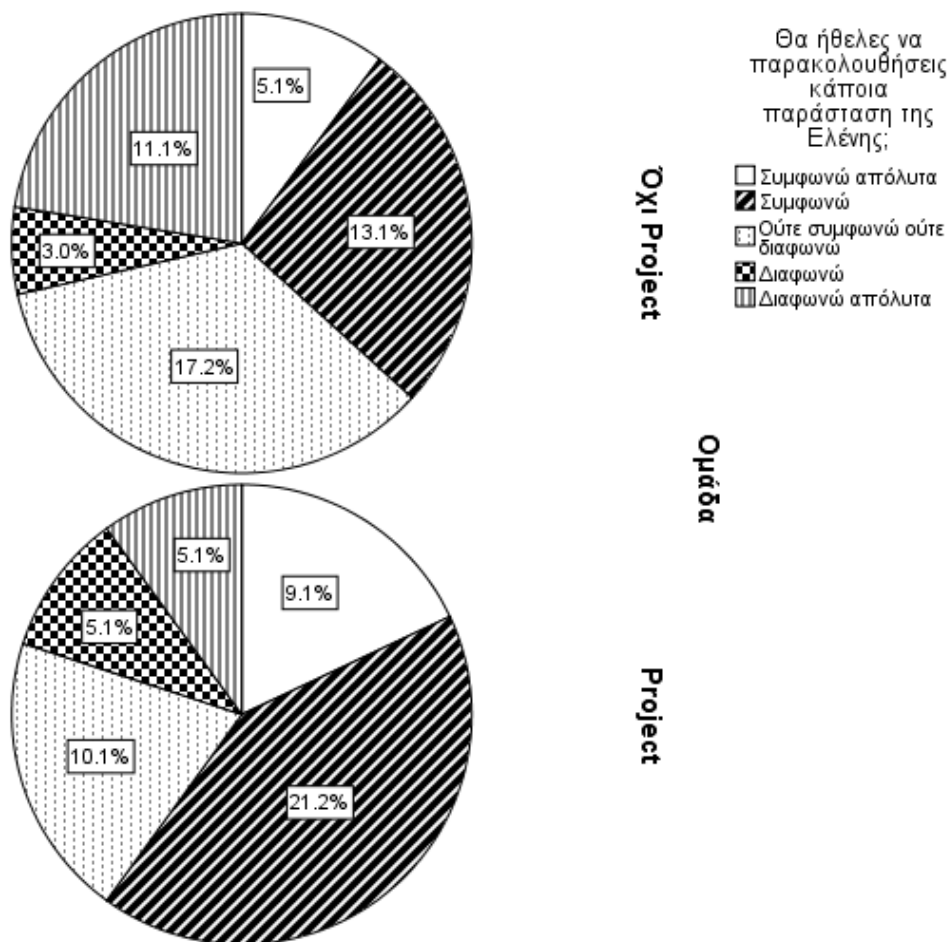
ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ T-TEST.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2. ΜΕΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ Β ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ Γ1.



ΓΡΑΦΗΜΑ 4. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ Γ2.

D2\_2 Αν άλλαζες κάτι στο μάθημα, αυτό θα ήταν: Ο τρόπος διδασκαλίας \* group Ομάδα Crosstabulation

		group Ομάδα			
		.00 Οχι Project	1.00 Project	Total	
D2_2 Αν άλλαζες κάτι στο μάθημα, αυτό θα ήταν: Ο τρόπος διδασκαλίας	1 Συμφωνώ απόλυτα	Count	8	2	10
		% within group Ομάδα	16.7%	4.2%	10.4%
	2 Συμφωνώ	Count	6	2	8
		% within group Ομάδα	12.5%	4.2%	8.3%
	3 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Count	11	8	19
		% within group Ομάδα	22.9%	16.7%	19.8%
	4 Διαφωνώ	Count	13	17	30
		% within group Ομάδα	27.1%	35.4%	31.3%
	5 Διαφωνώ απόλυτα	Count	10	19	29
		% within group Ομάδα	20.8%	39.6%	30.2%
Total	Count	48	48	96	
	% within group Ομάδα	100.0%	100.0%	100.0%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ Δ2.2 ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ.

# Παράρτημα Ε

## Στιγμιότυπα από το Πιλοτικό Μάθημα

Σ.Α.

Πέρα από το γεγονός ότι πήγαμε  
στο θέατρο και ανέβηκαμε στην  
σκηνή και νιώσαμε τον πραγμα-  
τικό κόσμο, μ'αρέσει που μας  
δώθηκε η ευκαιρία να κοιτούμε  
κάτι διαφορετικό από το  
δωνηθέν μάθημα στην τάξη.  
Επίσης, μου δώθηκε η  
ευκαιρία να δω πως οι  
συνμαθητές μου νιώσαν  
προς τα πρόσωπα της Ελλάδας  
και του Μεκσικού.

Θα μ'αρέσει πέρα από  
να βοηθήσει στο θέμα  
"μάθημα"



Ε.

Θα ήθελα να ζαναμίει η ιδ  
δραστηριότητα, τα αυτοσχέδια  
σκετσάκια

Μου άρεσε πάρο πολύ η  
κοιρέκλα.

Αισθάνομαι ότι μετά από αυτό  
καταλάβαμε καλύτερα τι  
σκέφτονταν οι ήρωες.

Ηταν πολύ ενδιαφέρον το γεγονός πως τα παιδιά κατάφεραν να μπουν στο περβί του ρολού καθώς υποδύονταν τα κύρια πρόσωπα του έργου, ενώ ήταν πολύ έντονα τα συναισθήματα και οι εκρήξεις.

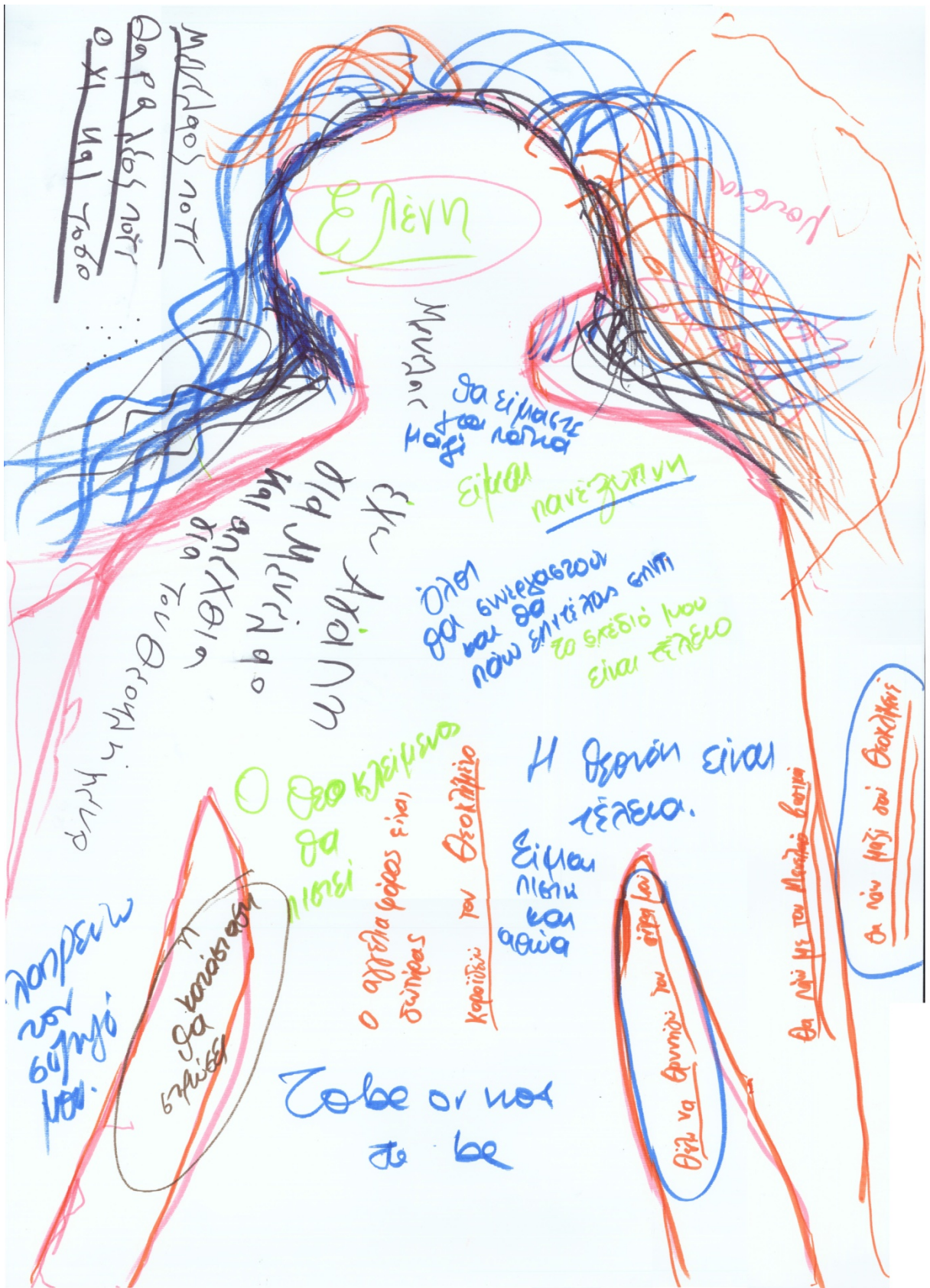
Δεν έπαψε μάλιστα να είναι ενδιαφέρον καθώς ο καθένας έλεγε την διήγησή του προσπαθώντας και γνώμη για αρκετά μέρη της τραγωδίας, και του δώθηκε η ευκαιρία να τα εκφράσει.

Ηταν μια μαγευτική κατά την γνώμη μου επιτυχία, θα ήταν ωραίο να επαναληφθεί & περισσότερο ίσως αύριο βραδιά και ακόμη καλύτερα σε μια αίθουσα εκτός της τάξης ώστε να είναι πιο

## Γιάννης

Το καλύτερο μέρος ήταν η καρδιά, ειδικά του Ευριπίδη. Γενικώς που έκανε μεγαλύτερη αντανάκλαση καταλάβατε τα συναισθήματα των ηρώων, όπως του Θεοκλήστευθα ήταν πιο διασπαστικά αλλά μπορούσατε να οργανώσατε μεταξύ μας μια μεγαλύτερη αντανάκλαση του έργου, στην οποία να συζητάτε το χρονο περισσότερο όλοι





Μαθητός νοτή  
Ορφανός νοτή  
Ο ΧΙ ΝΑΙ ΤΑΘΟ

ΕΙΠΕΝ

Μαθητός

Ουκ εἶπατε  
Μαθηταί μου

ΕΙΠΕΝ ΝΑΝΕΖΟΥΝ

ΛΕΓΟ  
ΟΙ ΕΠΙΣΤΕΥΟΝΤΕΣ  
ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΤΟΥΣ ΕΝΤΕ  
ΝΟΥ ΕΙΝΑΙ ΤΟΥΣ ΕΝΤΕ  
ΕΙΝΑΙ ΤΕΤΕΛΟ

Εἰς Αἰνάμ  
διὰ Μαθητῶ  
Ναῖ ἀντιθέτα  
τῶν Θεολογῶν ἡρώ

Ο Θεοκρίτους  
Ο ἀφ᾽ ἑαυτοῦ εἶναι  
ἅπαντες

Καποδίστρια του Θεολογίου

Η ἰσχυρία εἶναι  
ΤΕΤΕΛΟ.

Εἶμαι  
Νεῖμα  
καὶ  
αἰών

Ὅτι καὶ ἄνθρωποι  
τοῦ εἶναι καὶ

Ὅτι καὶ ἡμεῖς τοῦ Θεολογίου ἡρώ

Ὅτι καὶ ἡμεῖς τοῦ Θεολογίου

Ὅτι καὶ ἡμεῖς  
τοῦ Θεολογίου ἡρώ

Ὅτι καὶ ἡμεῖς  
τοῦ Θεολογίου ἡρώ

Το be οἱ καὶ  
to be

# Βιβλιογραφία

Αγγελής, Α. 2005. «Γενικό σχήμα Project», *Περιφερειακές Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών Πρόσθετων Γνωστικών Αντικειμένων των Ολοήμερων Σχολείων* (URL: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero\\_03\\_05/eishghseis\\_hmer\\_05/Genik\\_oSxima.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/Genik_oSxima.pdf))

Aden, A. 2011. «Experiential Learning Principles», *Conferences National Presentations* (URL: <http://www.pathintl.org/images/pdf/conferences/national/presentations%20for%20web/2011/Pre-Conf-Ann-Alden.pdf>)

Αναγνωστοπούλου, Τ. & Τριλίβα, Σ. 2008. *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαλμά, Μ. 2014. *Η βιωματική μάθηση και η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Bartlett, L. 2008. «Encyclopedia of teachers College», *Columbia University* (URL: <https://www.tc.columbia.edu>)

Buchanan, Μ. χ.χ. «Classroom lesson plans», *Childdrama* (URL: <http://www.childdrama.com/papermasks>)

Carroi, M. A. & Aeblic, H. χ.χ. *Η Παιδαγωγική του Τζων Ντιούι*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Γεώργιο, Α. Αθήνα: Νέο Σχολείο.

Chard, S. & Katz, L. 2011. *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Λαμπρέλλη, Ρ. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό και δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις-Παιχνίδια-Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. 2004. *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Άτραπος.

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Δαμιανού, Χ. 2007. *Μεθοδολογία Δειγματοληψίας: Τεχνικές και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Δεδούλη, Μ. 2001. «Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 6* (URL: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>)

Dewey, J. 1952. *Πείρα και αγωγή*. Μετάφραση από Αγγλικά από Βασδέκη, Γ. Αθήνα: Νέο Σχολείο

Dewey, J. 1982. *Το σχολείο που μ' αρέσει*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Μιχαλακοπούλου, Μ. Αθήνα: Γλάρος.

Δρομάζος, Σ. 1984. *Αρχαίο δράμα: Αναλύσεις*. Αθήνα: Κέδρος.

Ευαγγελάτος, Σ. 1999. *Ευριπίδου Ελένη*. Μετάφραση από τα Αρχαία Ελληνικά από Μύρη, Κ.Χ. Αθήνα: Αμφιθέατρο Σπύρου Ευαγγελάτου.

Ευριπίδης. 1992. *Ελένη*. Μετάφραση από τα Αρχαία Ελληνικά από Ρούσσο, Τ. Φιλολογική ομάδα Κάκτου (επιμ.). Αθήνα: Κάκτος.

Ευριπίδης. 2016. *Ελένη*. Μετάφραση από τα Αρχαία Ελληνικά από Ρούσσο, Τ. Αθήνα: Μεταίχμιο ή Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Farmer, D. 2015. «Dorothy Heathcote – Pioneer of Educational Drama», *Drama Resource* (URL: <http://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama>)

Frey, K. 1986. *Η Μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μετάφραση από τα Γερμανικά από Μάλλιου, Κ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Giffard, D. 2011. «Retranscription d'un exposé oral de Mme Huguet, sept 86», *Psychiatrie Infirmière* 29 Μαΐου (URL: <http://psychiatriinfirmiere.free.fr/infirmiere/formation/psychiatrie/enfant/therapie/piaget.htm>)

Goleman, D. 2009. *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Μεγαλούδη, Φ. 16<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hanson, V. & Heath, J. 1989. *Who killed Homer? : The Demise of Classical Education and the Recovery of Greek Wisdom*. New York: Free Press.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευς*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Kaur, M. 2014. «Macroteaching on Project Method», *Project Method of Teaching* 8 Μαρτίου (URL:<https://www.slideshare.net/MandeepGill1/project-method-of-teaching>).

Kilpatrick, W. 1951. *Philosophy of Education*. New York: Macmilan.

Kitson, N. & Spiby, I. 1997. *Drama 7-11: developing primary teaching skills*. Abingdon: Routledge.

Κοράνης, Ε. 1966. *Μουσειοπαιδαγωγική: Βιωματική προσέγγιση μουσειακών χώρων*. Αργίριο: Μπάκης.

Κωστής, Κ. 2013. *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας: Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18<sup>ος</sup> - 21<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Πόλις.

LeBon, G. 1947. *Psychologie des foules*. Paris: Presses Universitaires de France.

Λολώνης, Δ. 1981. *Η διεθνής εκπαίδευση και η εφαρμογή του Project στα σχολεία*. Αθήνα: χ.ο.

Maley, A. & Duff, A. 2005. *Drama techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, 3<sup>η</sup> εκδ. UK: Cambridge University Press.

Ματσαγγούρας, Η. 2011. «Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές», *Ερευνητικές Εργασίες - Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα (URL: <http://www.p-theodoropoulos.gr/ergasies/erev-erg-matsag2.pdf>)

Ματσαγγούρας, Η. 2012. «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) - Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη», *Βιωματικές δράσεις*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (URL: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%92%CE%B9%CF%82>)



[89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82,%20%CE%B1%CF%80%CF%8C%20%CF%84%CE%B7%20%CE%B2%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BF%20%CE%B2%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf](#)).

McCaslin, N. 1968. *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.

McDougall, W. 1908. *An introduction to Social Psychology*. London: Methuen & Co LTD.

Μιχαλακοπούλου, Γ. 2004. *Μια πρόταση εφαρμογής της μεθόδου των σχεδίων (Project method) στη διδασκαλία αρχαίου δράματος*. Αθήνα: Συλλογές.

Μπρίνια, Β. 2007. *Η εισαγωγή της μεθόδου Project (βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών: Ένας οδηγός εφαρμογής*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. «Παιδαγωγική του θεάτρου», *Πρόγραμμα «εκπαίδευση & θέατρο»*  
(URL:[http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS THEATRO/Papadopoulos-PaidagogikiTheatrou-Apospasmata.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/Papadopoulos-PaidagogikiTheatrou-Apospasmata.pdf))

Παρούση, Α. 2010. *Η θεατρική εμπύχωση στο σχολείο: Παιδαγωγική διάσταση και καλλιτεχνική συγκίνηση*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή διατριβή). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Popper, K. 2003. *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της: Η γοητεία του Πλάτωνα*, Τόμος Ι. Μετάφραση από Παπαδάκη, Ε. Αθήνα: Παπαζήσης.

Rogers, C. 1961. *On becoming a person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Romilly, J. de. 1976. *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*. Μετάφραση από Δαμιανού-Χαραλαμποπούλου, Ε. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Rosenberg, H. 1987. *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*. New York: CBS College Publishing.

Ρούλια, Π. 2006. *Η Ελένη του Ευριπίδη: Γ' γυμνασίου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Shannon, M. 2012. «Tableau Vivant: History and Practice», *Art Museum Teaching: a forum for reflecting on practice* 6 Δεκεμβρίου. (URL: <https://artmuseumteaching.com/2012/12/06/tableaux-vivant-history-and-practice>)

Spolin, V. 1986. *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. London: Northwestern University Press.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. 2002. *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Χατζηδήμου, Δ. και Ταρατόρη, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Taylor, T. 2016. «A Beginner's Guide to Mantle of the Expert», *Mantle of the Expert.com* (URL: <http://www.mantleoftheexpert.com/blogs/the-paradox-of-mantle-of-the-expert-how-can-children-be-experts>).

Unesco. 1977. «William Heard Kilpatrick», *International Bureau of Education*, Τεύχος 5 (URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatricke.PDF>)

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.  
«Γενικό Μέρος», *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* (URL:  
[http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf))

Φαιτάκη, Μ. κ.ά. 2008. *Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Ανάδοχος.

Φρόντ, Σ. 1994. *Η ψυχολογία των μαζών και η ανάλυση του Εγώ*. Μετάφραση από  
Τρικελιώτη, Κ. Αθήνα: Επίκουρος.

Χρήστου, Κ. χ.χ. *Βιωματική μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: χ.ο.

Χρυσ αφίδης, Κ. 1994. *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου  
Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.