



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**«Το Δραματικό Σώμα ως Κυρίαρχη Μορφή Γλωσσικής  
Έκφρασης στο Θέατρο και στη Διδασκαλία. Η Αξιοποίησή  
του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία μέσω του Θεατρικού  
Παιχνιδιού με την Τεχνική των Δυναμικών Εικόνων»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΑΛΛΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017



**«Το Δραματικό Σώμα ως Κυρίαρχη Μορφή Γλωσσικής Έκφρασης στο Θέατρο και στη Διδασκαλία. Η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού με την Τεχνική των Δυναμικών Εικόνων»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΑΛΛΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Καραμήτρου Κατερίνα**  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ράπτης Θεοχάρης**  
Επίκουρος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Μουδατσάκης Τηλέμαχος**  
Ομότιμος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

## Ευχαριστίες

Στην πορεία μου από τον τομέα της διδακτικής σε εκείνον του Θεάτρου ωφελήθηκα πολλαπλώς από την επόπτρια της εργασίας μου, κυρία Καραμήτρου Κατερίνα, στην προτροπή της οποίας στηρίζεται η ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο ζήτημα της διπλωματικής εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την ουσιαστική κριτική καθοδήγησή της και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε να προσεγγίσω με έναν ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο το θέμα.

Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Πρώτα, στον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος, κ. Ράπη Θεοχάρη, γιατί πέρα από ένας εξαιρετικός μουσικός και καθηγητής είναι ένας αξιόλογος άνθρωπος με πολύτιμη πείρα την οποία μοιράστηκε και πρόσφερε γόνιμα στη συγκεκριμένη εργασία. Επίσης, στον Καθηγητή κ. Τηλέμαχο Μουδατσάκι για τη μεγάλη τιμή να παρευρεθεί στην παρουσίαση.

Ευχαριστώ, τέλος, τον Μιχαήλ Παππά για τη βοήθεια του σε πολλά ζητήματα, τη δημιουργική συνεργασία με τις καθηγήτριες, κ. Μπίσα Ευγενία και κ. Βρακά Γεωργία, που δέχτηκαν να αφιερώσουν τον ελεύθερο χρόνο τους για την εφαρμογή του Προγράμματος, τον διευθυντή του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου, κ. Πλεύρη Γιώργο και πάνω από όλα τους μαθητές που συμμετείχαν με χαρά, πολύ ενδιαφέρον και αμέριστη εμπιστοσύνη στη διαδικασία.



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Ευρετήριο Πινάκων.....	8
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	8
Ευρετήριο Εικόνων.....	8
Περίληψη.....	10
Abstract.....	11
Εισαγωγή.....	12
Θεωρητικό Μέρος.....	14
Κεφάλαιο 1: Η Προσέγγιση του Σώματος από τις Επιστήμες.....	14
1.1 Τι προηγείται: Κίνηση ή Λόγος;.....	14
1.2 Ανασκόπηση Θεωρήσεων για το Σώμα.....	15
1.3 Διάκριση ανάμεσα στο Σώμα και το Πνεύμα.....	16
1.4 Οι Απαρχές της Κοινωνιολογικής Ενασχόλησης με το Σώμα.....	18
1.5 Κοινωνιολογικά Μοντέλα Ερμηνείας του Σώματος.....	19
1.6 Το Σώμα-Εαυτός.....	21
1.7 Κοινωνία και Σώμα.....	22
Κεφάλαιο 2: Η Θεατρική Προσέγγιση του Σώματος.....	24
2.1 Τα Σημεία στο Θέατρο που σχετίζονται με το Σώμα.....	24
2.2 Το Δραματικό Σώμα.....	26
2.3 Περιεχόμενο της Σωματικής Έκφρασης.....	28
2.4 Το Σώμα ως Κύρια Μορφή Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Πράξη.....	30
Κεφάλαιο 3: Θεατρική Αγωγή.....	33
3.1 Το Θέατρο Έννοια Συνυφασμένη με τη Ζωή.....	33
3.2 Η Συμβολή του Θεάτρου στην Ανάπτυξη του Παιδιού.....	35
3.3 Η Δυναμική της Θεατρικής Αγωγής στη Διδασκαλία και τη Μάθηση.....	36
3.4 Η Εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	39
3.5 Τα Μέσα και οι Τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	41
3.6 Οι Δυναμικές εικόνες.....	42
Κεφάλαιο 4: Θεατρικό Παιχνίδι.....	45
4.1 Η Θεατρική Αγωγή μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι.....	45
4.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Σώμα.....	47
4.3 Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εφηβική Ηλικία.....	48
4.4 Εφαρμογή Τεχνικών Θεάτρου σε Σχολεία.....	49
Εμπειρικό Μέρος.....	52

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας .....	52
5.1 Χρησιμότητα της Έρευνας.....	52
5.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας .....	53
5.3 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων .....	54
5.4 Δείγμα της Έρευνας .....	54
5.5 Ερευνητική Μέθοδος και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων .....	54
5.6 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων .....	56
5.7 Περιγραφή της Ερευνητικής Διαδικασίας .....	57
5.8 Ανάλυση Σχεδίου Συναντήσεων και Υλικού Μαθητών .....	60
5.8.1 Σχέδιο Συναντήσεων.....	60
5.8.2 Υλικό Μαθητών (Ζωγραφιές και Δημιουργική Γραφή).....	73
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Έρευνας .....	77
6.1 Αποτελέσματα από τα Ερωτηματολόγια .....	77
6.1.1 Απόψεις Μαθητών για την Αξιοποίηση του Θεάτρου και της Σωματικής Έκφρασης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	77
6.1.2 Απόψεις Μαθητών για τις Δυνατότητες και την Εικόνα του Σώματός τους .....	80
6.1.3 Απόψεις Μαθητών για το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης και τα Οφέλη του .....	84
6.2 Αποτελέσματα από την Εφαρμογή των Δυναμικών Εικόνων .....	87
6.3 Αποτελέσματα Παρατηρήσεων .....	101
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση Αποτελεσμάτων .....	105
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα .....	107
Κεφάλαιο 9: Περιορισμοί της Έρευνας .....	110
Κεφάλαιο 10: Προτάσεις για Προέκταση της Έρευνας.....	111
Βιβλιογραφία .....	112
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο 1 .....	117
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο 2 .....	119
Παράρτημα Γ: Υλικό Μαθητών .....	122

## **Ευρετήριο Πινάκων**

Πίνακας 1.....	77
Πίνακας 2.....	78
Πίνακας 3.....	81
Πίνακας 4.....	82
Πίνακας 5.....	85

## **Ευρετήριο Γραφημάτων**

Γράφημα 1 .....	79
Γράφημα 2 .....	80
Γράφημα 3 .....	82
Γράφημα 4 .....	83
Γράφημα 5 .....	84
Γράφημα 6 .....	85
Γράφημα 7 .....	86
Γράφημα 8 .....	87

## **Ευρετήριο Εικόνων**

Εικόνα 1.....	88
Εικόνα 2.....	89
Εικόνα 3.....	90
Εικόνα 4.....	90
Εικόνα 5.....	91
Εικόνα 6.....	91
Εικόνα 7.....	92
Εικόνα 8.....	92
Εικόνα 9.....	93
Εικόνα 10.....	94
Εικόνα 11.....	95



Εικόνα 12.....	95
Εικόνα 13.....	96
Εικόνα 14.....	96
Εικόνα 15.....	97
Εικόνα 16.....	97
Εικόνα 17.....	98
Εικόνα 18.....	98
Εικόνα 19.....	99
Εικόνα 20.....	10
Εικόνα 21.....	100
Εικόνα 22.....	122
Εικόνα 23.....	123
Εικόνα 24.....	123
Εικόνα 25.....	124
Εικόνα 26.....	125
Εικόνα 27.....	126
Εικόνα 28.....	126
Εικόνα 29.....	127
Εικόνα 30.....	128
Εικόνα 31.....	128
Εικόνα 32.....	129
Εικόνα 33.....	130
Εικόνα 34.....	130
Εικόνα 35.....	131
Εικόνα 36.....	132

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αξιοποίηση του Δραματικού Σώματος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία μέσω ενός Προγράμματος Σωματικής Έκφρασης που υλοποιείται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θέση που έχει το Σώμα στην κοινωνία, στο Θέατρο και κατ' επέκταση στη σχολική αίθουσα, ως μια από τις κύριες μορφές γλωσσικής έκφρασης και μη λεκτικής επικοινωνίας, μας παρακίνησε να εξετάσουμε την εμπλοκή του στη διδασκαλία μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι.

Αφορμή της έρευνας αποτέλεσε η άποψη ότι το Θέατρο μπορεί να συνεισφέρει με έναν διαφορετικό και πιο αποδοτικό τρόπο στη διδασκαλία των μαθημάτων, αλλά και στην επίδοση των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στην προσωπικότητά τους. Παράλληλα, μέσα από τη βιβλιογραφία εντοπίσαμε ότι το Σώμα παίζει έναν βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταφέροντας μη λεκτικά μηνύματα και αποτελώντας ένα δυναμικό εργαλείο γλωσσικής έκφρασης που έχει πρωτοκαθεδρική θέση στο Θέατρο.

Έτσι, Σώμα και Θέατρο συνδυάστηκαν σε ένα Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης, που μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού και συγκεκριμένα της Τεχνικής των Δυναμικών Εικόνων, προσπάθησε να αναδείξει τη σημασία που έχει το Θέατρο και το Σώμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχέση που έχουν οι μαθητές με το τελευταίο, την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων τόσο για το Θέατρο, όσο και για το Σώμα τους, καθώς τα οφέλη και τις δυνατότητες του Προγράμματος στη διδακτική πράξη.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Δραματικό Σώμα, Θεατρικό Παιχνίδι, Δυναμικές Εικόνες, Μορφές Γλωσσικής Έκφρασης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **Abstract**

This research deals with the use of the dramatic body in the educational process through a body expression program, which was implemented in Secondary Education students. The position that body has in society, theater and in the classroom, as one of the main forms of linguistic expression and non-verbal communication, has prompted us to look at its involvement in teaching through theatrical game.

The reason for this research was the view that theater can contribute in a different and more efficient way to the teaching of the lessons, but also to the performance of the students in school and in their personality. At the same time, through the literature, we have identified that the body plays a key role in the educational process, transferring non-verbal messages and being a dynamic tool of linguistic expression that has a leading position in the Theater.

Thus, body and theater were combined in a body expression program, which, through the theatrical game and particular the Technique of dynamic images, is attempted to highlight the importance of the theater and the body in the educational process, the relationship that students have with the latter, to change attitudes and perceptions for body and theater, as well as the benefits and potential of the program in teaching.

**Key Words:** Dramatic Body, Theatrical Game, Dynamic Images, Forms of Language Expression, Secondary Education.

## Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού παιδαγωγικών στόχων και μεθόδων η σύγχρονη Διδακτική προτάσσει νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι συνδέουν διαθεματικά τα μαθήματα με τις τέχνες. Το πολύμορφο αντικείμενο του Θεάτρου θεωρείται αποτελεσματικός φορέας αγωγής των παιδιών και των εφήβων. Υπό την ευρεία έννοια της θεατρικής αγωγής το Θέατρο σήμερα τείνει να ενταχθεί συστηματικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης και κατέχει σημαντική θέση στους βιωματικούς και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας διαφόρων διδακτικών αντικειμένων.

Από την άλλη πλευρά, ένα από τα κυριότερα εργαλεία που χρησιμοποιεί το Θέατρο είναι το Δραματικό Σώμα. Το Σώμα είναι μία γλώσσα από μόνη της. Μέσω αυτού ο ηθοποιός μεταφέρει πολλαπλά μηνύματα στο κοινό. Ίσως περισσότερα από αυτά που λέμε με το Λόγο. Εξάλλου, το Σώμα ήταν το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποίησε ο πρωτόγονος άνθρωπος για να συνεννοηθεί, να επικοινωνήσει και να λατρέψει τους θεούς του. Η Κίνηση που εκφράζεται μέσω του Σώματος προηγείται του Λόγου.

Όμως το Σώμα δεν αξιοποιείται μόνο στο Θέατρο, αλλά από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί κυρίαρχο μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας. Έτσι, θεωρείται αναγκαίο να συνδεθεί το Θέατρο με το Σώμα, καθώς η παρουσία της θεατρικής αγωγής και της σωματικής έκφρασης στο χώρο της Εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να αναζωογονεί τη μαθησιακή-διδακτική διαδικασία και οφείλει να έχει μια ιδιαίτερη θέση σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να συμβάλει στον διάλογο που αφορά στους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας μαθημάτων μέσα από την τέχνη του Θεάτρου, του δράματος και της αξιοποίησης του Σώματος. Ως προς τη γενική διάρθρωσή της απαρτίζεται από δύο μέρη: (α) τη θεωρητική προσέγγιση του Σώματος από τις επιστήμες και το Θέατρο, και τη σύνδεσή του με το τελευταίο μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και της τεχνικής των δυναμικών εικόνων, και (β) από το εμπειρικό μέρος της εφαρμογής των θεωρητικών προτάσεων στο πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πρώτο μέρος έκρινα απαραίτητο να δώσω ιδιαίτερη έμφαση στη διευκρίνιση όρων και εννοιών. Για το λόγο αυτό θα μελετήσουμε την έννοια του Σώματος, όπως προσεγγίζεται από τις Επιστήμες και από το Θέατρο, τη σημασία που έχει η Θεατρική

αγωγή μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού και των Δυναμικών Εικόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην εφαρμογή ενός Προγράμματος Σωματικής Έκφρασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η περιγραφή της πρακτικής εφαρμογής του Προγράμματος με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Στόχος του εμπειρικού αυτού σκέλους της εργασίας είναι να διασαφηνιστεί η θεωρία μέσα από την πράξη (αλλά και αντίστροφα), καθώς και να παρουσιαστεί - έστω και ενδεικτικά - η γνώμη των άμεσα ενδιαφερόμενων στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια, που δόθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, οι Δυναμικές Εικόνες των ομάδων και οι παρατηρήσεις των δύο καθηγητριών.

Τα στατιστικά στοιχεία και τα εν γένει αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγα σε συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, έχουν κατά τη γνώμη μου ιδιαίτερη αξία, γιατί συνηγορούν σαφώς υπέρ της συστηματικής ένταξης στοιχείων της τέχνης του Θεάτρου στη Μέση Εκπαίδευση και πρότασης αξιοποίησης του Σώματος σε αυτή. Η έρευνα, τέλος, ελπίζω να αποτελέσει γόνιμο πεδίο για παραπέρα έρευνα στην εφαρμογή της Σωματικής Έκφρασης και του Θεάτρου στην εκπαίδευση.

## Θεωρητικό Μέρος

### Κεφάλαιο 1: Η Προσέγγιση του Σώματος από τις Επιστήμες

#### 1.1 Τι προηγείται: Κίνηση ή Λόγος;

Οι φυσιολόγοι και οι φιλόσοφοι έχουν διαφορετικές γνώμες για το αν η κίνηση στη ζωή του ανθρώπου προηγήθηκε και παίρνει την πρώτη θέση. Διαφορετικές γνώμες έχουν επίσης και για τον τρόπο της διαδοχής ερεθισμού και κίνησης. Είδαμε πως όταν έρχεται ο άνθρωπος στον κόσμο, το νεογέννητο μωρό, με μια άναρθρη κραυγούλα, με μια τυναχτή κίνηση, πρωτοδίνει τα σημάδια της ζωής του. Από εκείνη την άναρθρη κραυγούλα σιγά-σιγά δημιουργήθηκε η λαλιά, ο Λόγος, η Ποίηση.

Στην πραγματικότητα, πρέπει να παραδεχτούμε πως προηγείται η κίνηση. Η κίνηση ακόμα και στη ζωή συχνά προηγείται (χειρονομία), ιδίως στους ακαλλιέργητους. Κι ο πρωτόγονος άνθρωπος με κίνηση πρωτοεκδηλώθηκε, με πήδους και με χειρονομίες πρωτοφανέρωσε το συναισθηματικό του κόσμο που μόλις διαμορφωνότανε κι' αυτόν πρωτοκαλλιέργησε. Ο χορός ήταν η πρώτη συγκροτημένη εκδήλωση του ανθρώπου, η πρώτη του θρησκευτική λειτουργία.

Η φυσιολογική αναγκαιότητα είναι η πρώτη αρχή. Η ανάγκη να αναζητήσει την τροφή του έκαμε τον άνθρωπο να μετακινηθεί, τον δίδαξε το βηματισμό, το περπάτημα. Αν δεν υπάρχει χώρος δεν μπορεί να υπάρξει Κίνηση. Και η Κίνηση, όπως ο Λόγος, εκφράζει — κατά τον τρόπο της — συναισθηματικές καταστάσεις και νοήματα, ιδέες. *«Αλλά εκφράζει και ιδέες η κίνηση του ανθρώπου. Γιατί επιδέχεται τη συμβολική τυποποίηση και αυτό δημιουργεί μια γλώσσα που ο άνθρωπος την κατακτάει και τη μεταχειρίζεται»* (Καραντίνου, 1949, σ. 86).

Η Κίνηση λοιπόν προηγείται του Λόγου. Και όταν λέμε κίνηση εννοούμε το σώμα μας το οποίο αποτελεί το βασικό μέσο με το οποίο θα κινηθούμε. Άρα το Σώμα μας είναι το πρώτο και βασικό το οποίο ο άνθρωπος αναπτύσσει και χρησιμοποιεί και έπεται ο Λόγος. Όμως τι είναι το Σώμα;

## 1.2 Ανασκόπηση Θεωρήσεων για το Σώμα

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις για το τι είναι σώμα. Το σώμα δεν προσεγγίζεται ως στατικό, ενιαίο και δεδομένο, αλλά αντίθετα ως μεταβαλλόμενο. Ειδικότερα, υπάρχει μια ασαφή και αβέβαιη διάσταση του σώματος. Το σώμα προσεγγίζεται τόσο ως δημιουργία ποικίλων λόγων και πρακτικών όσο και ως υλική οντότητα, πηγή βιωμένων εμπειριών και συναισθημάτων, τόπο επιθυμιών και διαμεσολάβησης των κοινωνικών προσδοκιών.

Το σώμα βρίσκεται στο επίκεντρο ποικίλων διαφορετικών και αντιφατικών μεταξύ τους σκέψεων και θεωρήσεων: είναι γνώριμο αλλά ταυτόχρονα ξένο· είναι «φυσικά δοσμένο» και ταυτόχρονα προσλαμβάνεται μόνο σε συνάρτηση με πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα· είναι άρρηκτα δεμένο με το νου, αλλά ταυτόχρονα η υλικότητά του συχνά αντιπαράκειται με τις πνευματικές δραστηριότητες· φροντίζουμε για τη διατήρηση ενός νεανικού, σφριγηλού και σεξουαλικά επιθυμητού σώματος, αλλά μας κατακλύζει η αγωνία και ο φόβος για τη φθορά και τον ευτελισμό του· επενδύουμε σε αυτό για να εξασφαλίσουμε μια αποδεκτή εικόνα του εαυτού προς τα έξω, αλλά ταυτόχρονα το χρησιμοποιούμε για να δηλώσουμε την αντίθεσή μας στα καθιερωμένα· γνωρίζουμε τα όριά του, αλλά ανακαλύπτουμε ότι αυτά ανατρέπονται από τα ιατρικά, βιολογικά και τεχνολογικά επιτεύγματα· νομίζουμε ότι το ελέγχουμε, αλλά ταυτόχρονα γνωρίζουμε ότι προδίδει τις προσωπικές μας ιστορίες και εμπειρίες (Μακρυνιώτη, 2004).

Συμπληρωματικά με τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν και παρατίθενται παραπάνω μεγάλο ενδιαφέρον έχει η παρουσίαση των βασικών φιλοσοφικών ερμηνειών για τον τρόπο λειτουργίας του σώματος που επιχειρεί ο A. Synnott: *«Το σώμα προσδιορίζεται ως καλό ή κακό, τάφος ή ναός, μηχανή ή κήπος, μανδύας ή φυλακή, ιερό ή κοσμικό, φίλος ή εχθρός, κοσμικό ή μυστικιστικό, (θεωρείται) ότι αποτελείται από μυαλό και ψυχή ή είναι ξέχωρο από αυτά, ιδιωτικό ή δημόσιο, προσωπικό ή ιδιοκτησία του κράτους, ρολόι ή αυτοκίνητο, σε ποικίλους βαθμούς εύπλαστο, βιονικό, κοινωνικό, επιλεγμένο από ένα κατάλογο ή μηχανοποιημένο, υλικό ή πνευματικό, ένα πτώμα ή ο εαυτός»* (Synnott, 1993, σ.37, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 84)

Από την πλευρά των κοινωνικών επιστημόνων ο A. Synnott ανακεφαλαιώνει: *«Το σώμα αποτέλεσε πολλά πράγματα για τους κοινωνιολόγους και τους ανθρωπολόγους: ένα στοιχείο για την ανάδειξη της σημερινής κατάστασης ως εξέλιξη του παρελθόντος*

(φυσικοί-ανθρωπολόγοι), ένα στοιχείο ανάδειξης της εθνικής ανωτερότητας ή της ανωτερότητας του γένους, ένα εργαλείο για την παραγωγή, την καταπίεση και την οικονομική αξία, ένα ενδιάμεσο της μάθησης, ένα σύμβολο της κοινωνίας, μια προσωπική θυσία στην κοινωνία, ασκητικό, ένα σύμβολο status, τη βάση της κοινωνίας με μια ματιά, ένα σύμβολο του εαυτού και ένα εργαλείο πολιτικού ελέγχου, προσθέτοντας και το φεμινιστικό έργο πολλών συγγραφέων από διάφορες οπτικές» (Synnott, 1993, σ.37, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 84). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαπίστωση που κάνει ο B. Turner. «Γράφοντας για το σώμα, κατέληξα να είμαι λιγότερο σίγουρος για το τι τελικά είναι το σώμα» (Turner, 1984, σ. 7, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 95).

### **1.3 Διάκριση ανάμεσα στο Σώμα και το Πνεύμα**

Η ιστορία του σώματος λοιπόν μοιάζει να είναι μια ιστορία αντιπαραθέσεων. Η διάκριση αυτή έχει τις ρίζες της στη Δύση. Η αντιδιαστολή ανάμεσα στο σώμα και το νου, στην ύλη και το πνεύμα χαρακτηρίζει παλιότερες αλλά και τρέχουσες αντιλήψεις για το σώμα καθώς και ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών, φιλοσοφικών και θρησκευτικών λόγων και πρακτικών. Από τις αντιλήψεις που διαπνέουν κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, της χριστιανικής θεολογίας και πρακτικής έως τις θέσεις του Ντεκάρτ το σώμα εμφανίζεται απειλούμενο αλλά και απειλητικό και επικίνδυνο. Σύμφωνα με τη χριστιανική αντίληψη το σώμα συνδέθηκε περισσότερο με τον άνθρωπο ως έκπτωτο και ως ατελές δημιούργημα. Έτσι το ανθρώπινο σώμα μετατρέπεται σε σάρκα, υποδηλώνει τη ζώδη διάσταση της ανθρώπινης φύσης και θεωρείται σταθερό εμπόδιο στην πορεία προς την πνευματική ανύψωση και ολοκλήρωση.

Την εποχή του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού οι θέσεις του Ντεκάρτ συνέβαλαν στην παγίωση αυτού του διπολικού τρόπου σκέψης. Ο δυισμός αυτός στηρίζεται στην αξιωματική διάκριση μεταξύ σώματος και πνεύματος, η οποία «..πηγάει από τη βασική αρχή ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, ή τουλάχιστον αλληλεπίδραση που να είναι σημαντική, του σώματος, και του πνεύματος και έτσι αυτές οι δύο πραγματικότητες ή θέματα μπορούν να προσεγγιστούν από διαφορετικές και διακριτές αρχές» (Turner, 1992, σ. 32, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 103). Στο θεωρητικό του σχήμα το ανθρώπινο σώμα ορίζεται ως αντικείμενο, ικανό να προσαρμοστεί και να χειραγωγηθεί σαν να



ήταν μηχανή. Βρίσκεται σε αντίθεση με διαδικασίες της σκέψης και της λογικής και θεωρείται ότι δεν μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης πληροφοριών ούτε για τον εαυτό ούτε για τον κοινωνικό περίγυρο. Οι αισθήσεις και τα μηνύματα που αυτές δίνουν αποκλείονται από πηγή γνώσης.

Και με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε το κλασικό απόφθεγμα «σκέπτομαι, άρα υπάρχω», το οποίο στηρίζεται στην άρνηση χρήσης των αισθήσεων ως μη αξιόπιστων πηγών καταγραφής της πραγματικότητας. Και το Εγώ, το οποίο σκέπτεται και συνεπώς υπάρχει, προσδιορίζεται από τον ίδιο τον Descartes: «... είναι βέβαιο ότι το Εγώ, και αναφέρομαι στο πνεύμα μου, μέσω του οποίου είμαι αυτό που είμαι, είναι απόλυτα διαφοροποιημένο από το σώμα μου και μπορεί να υπάρχει και χωρίς αυτό» (Synnott, 1993, σ. 139, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 108). Η περίφημη διατύπωση του Descartes «Cogito ergo sum», «Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω», έχει ως βάση της την απόλυτη υποβάθμιση των σωματικών αισθήσεων. Όπως ο ίδιος ο Descartes κάποια στιγμή υποστήριξε, «Θα θεωρήσω ότι δεν έχω χέρια, μάτια, σάρκα, αίμα ή αισθήσεις».

Το σώμα συνεπώς αντιπαράταχθηκε στη σκέψη και στη λογική και θεωρήθηκε ότι δεν μπορεί να αποτελέσει μια αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης και γνώσης για τον κόσμο που περιβάλλει τον άνθρωπο. Η αντιπαράθεση του νου με το σώμα ευνόησε στη δημιουργία και την καθιέρωση διπολικών και ιεραρχικών συλλήψεων όπως άνδρας-γυναίκα, κοινωνία/πολιτισμός-φύση, πολιτισμένος-πρωτόγονος, λευκός-μαύρος, σύμφωνα με τα οποία ο νους, η πνευματική ενασχόληση και ο έλεγχος των παθών ταυτίζονται με τον πολιτισμένο, τον λευκό και τον άνδρα. Αντίθετα το σώμα, οι λειτουργίες και οι επιθυμίες του ταυτίζονται με τη γυναίκα, τον άγριο και τον απολίτιστο.

Συμπερασματικά, το ανθρώπινο σώμα προσλαμβάνεται ως ένα φυσικό στοιχείο, ως ένα τμήμα της φύσης που βρίσκεται οντολογικά έξω και πέρα από τις δυνατότητες επέμβασης και διαχείρισης των κοινωνικών επιστημών. Όπως ο άνθρωπος αποτελεί ένα δημιούργημα της φύσης, έτσι και το σώμα του θεωρείται ότι αποτελεί ένα επίσης πρωτογενές υλικό το οποίο δεν εμπεριέχει κανένα μυστικό που χρειάζεται να αποκαλυφθεί. Έτσι, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι το ανθρώπινο σώμα δεν μπορεί να αποτελέσει επιστημονικό αντικείμενο ανάλυσης (πέραν της ιατρικής) και μάλιστα κοινωνιολογικής, εφόσον δεν υπάρχει τίποτε σε αυτό που να χρειάζεται επιπλέον διευκρίνιση και εφόσον αποτελεί ξεκάθαρα ένα βιολογικό μηχανισμό.

## 1.4 Οι Απαρχές της Κοινωνιολογικής Ενασχόλησης με το Σώμα

Η προβληματική της κοινωνιολογικής ανάλυσης ξεκίνησε από την υιοθέτηση του καρτεσιανού δυϊσμού και τον αποκλεισμό του σώματος από τα αντικείμενα ανάλυσης, διότι αποτελούσε ένα απολύτως βιολογικό αντικείμενο. Ευρύτερες θεωρητικές αμφισβητήσεις επανακαθορίζουν το σώμα ως αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης που παρά τις μεταξύ τους διαφορές φαίνεται ότι συγκλίνουν στο εξής: εξετάζουν το σώμα στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το σταθερό και δεδομένο στο αβέβαιο, ρευστό, μεταβαλλόμενο, με ασαφή όρια σώμα. Το κάθε σώμα βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από τον κάτοχό του.

Στις περισσότερες κοινωνικές θεωρίες το σώμα είναι μια «παρούσα απουσία» (Shilling, 1993, σ. 19, *οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006*), καθώς το σώμα του παραμένει έξω από το εύρος της κοινωνιολογικής ανάλυσης. Το σώμα θεωρείται ένα φυσικό αντικείμενο που κατέχει το κάθε μεμονωμένο άτομο και το οποίο δεν διαδραματίζει, εξαιτίας της βιολογικής ποιότητάς του, σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της κοινωνίας. Η κοινωνία και η κοινωνική δράση προσδιορίζονται ως προϊόντα της διανοητικής διάστασης της ανθρώπινης ύπαρξης που δεν συνδέονται με τη σάρκα, με το σώμα, με την απλή άλογη βιολογία.

Αντικείμενο της κοινωνιολογίας είναι η κοινωνική έλλογη δράση και συνεπώς προγραμματικά το σώμα θεωρήθηκε ότι δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αντικείμενο των ενδιαφερόντων της. Η κοινωνιολογία διατήρησε σε γενικές γραμμές μια υποτιμητική στάση απέναντι στο σώμα. Το θεώρησε ως την απλή φυσική παρουσία του ατόμου, η οποία δεν επηρεάζει τη μορφή, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση ή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων. Αντιμετωπίστηκε απλώς ως μια βιολογική οντότητα, ως ένα αντικείμενο, ένας άγραφος πίνακας (*tabula rasa*) που υπόκειται στην ανθρώπινη βούληση, ένας μεταφορέας του ατόμου που εξυπηρετεί και εκφράζει τη βούλησή του.

Το σώμα είναι κοινό βέβαια στη βιολογική λειτουργία του με όλα τα υπόλοιπα σώματα, είναι μοναδικό όμως ως κοινωνική οντότητα, εφόσον υπόκειται και υλοποιεί την ατομική και συλλογική (κοινωνική) έκφραση και επιθυμία. Θεωρούμε σε τέτοιο βαθμό το σώμα ως κοινό στοιχείο της ύπαρξης των ανθρώπων, ώστε συχνά δεν το λαμβάνουμε υπόψη κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων και επαφών. Το προσλαμβάνουμε ως δεδομένο, ως την *a priori* απαραίτητη προϋπόθεση κάθε

ανθρώπινης δραστηριότητας και πράξης. Παρ' όλα αυτά, κάθε στιγμή βρισκόμαστε σε διαρκή σχέση μαζί του που οδηγεί εντέλει στην αδιαφορία μας απέναντι σε αυτό και στην ιδιαίτερη ποιότητα και ιδιαιτερότητά του (Αλεξιάς, 2006, σ.38).

Το σώμα με την ένταξή του στην κοινωνία αποκτά μια σειρά από κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά εγγράφονται στο σώμα και αποτελούν στη συνέχεια βασικά στοιχεία της υπόστασής του. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η κοινωνιολογική μελέτη του σώματος. Η μελέτη αυτή προγραμματικά ορίζει το ανθρώπινο σώμα ως μια βιολογικο-κοινωνική υπόσταση, η οποία δεν παραμένει στατική, αλλά μέσα από μια δυναμική διαδικασία εξελίσσεται σε μια πορεία που σταδιακά τείνει από το βιολογικό στο δυνητικό.

*Σύμφωνα με τη φαινομενολογία της αντίληψης του Merleau-PonTy, το σώμα δεν είναι αντικείμενο αλλά συνθήκη και πλαίσιο μέσω του οποίου βιώνουμε, συλλέγουμε εμπειρίες και γνώσεις, αντιλαμβανόμαστε και δεχόμαστε πληροφορίες από τον έξω κόσμο και τους προσδίδουμε σημασίες· μέσω του σώματος τοποθετούμαστε στον κόσμο. Ο πολιτισμός δεν εδρεύει μόνο σε αντικείμενα και αναπαραστάσεις αλλά και σε σωματικές διαδικασίες αντίληψης μέσω των οποίων αυτές οι αναπαραστάσεις υπάρχουν, ισχύουν. Με άλλα λόγια, η αντίληψη είναι η βασική σωματική εμπειρία στο πλαίσιο της οποίας το σώμα δεν είναι αντικείμενο αλλά υποκείμενο (Csordas, 1999, σ.147, οπ. αναφ. στο Μακρυγιώτη, 2004, σ. 15).*

## **1.5 Κοινωνιολογικά Μοντέλα Ερμηνείας του Σώματος**

Η S. Nettleton ανακεφαλαιώνοντας και σκιαγραφώντας σε γενικές γραμμές τον κοινωνικό προβληματισμό για το σώμα, εντοπίζει τρία διαφορετικά θεωρητικά κοινωνιολογικά μοντέλα που επιχειρούν την ερμηνεία του σώματος στις σύγχρονες κοινωνίες.

Αρχικά, υποστηρίζει ότι υπάρχει το Φυσιοκρατικό μοντέλο που έχει τις βάσεις του στην ανάπτυξη των φυσικών επιστημών και δίνει προτεραιότητα στη βιολογική βάση του σώματος. Σε αυτό κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ατομική ή κοινωνική, εξηγείται με απλή αναφορά στη βιολογία και στον τρόπο λειτουργίας του σώματος ως φυσικού φαινομένου το οποίο λειτουργεί με συγκεκριμένους μηχανισμούς και διαδικασίες που περιγράφονται από την ιατρική και τη βιολογία. Το σώμα δηλαδή προσδιορίζεται ως ένα βιολογικό φαινόμενο. Ο βιολογικός προσδιορισμός του σώματος αποτέλεσε το

κύριο επιστημονικό επιχείρημα για να ισχυροποιηθούν και να εδραιωθούν οι ανισότητες μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. «*Το αποτέλεσμα ήταν το ανδρικό σώμα να θεωρείται ως η κανονική ανθρώπινη μορφή σώματος, ενώ το γυναικείο αποτελούσε μια πιο ασθενή του έκδοση*» (Turner, 1991 , σ. 270, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006 , σ. 88-89).

Ένα δεύτερο μοντέλο είναι αυτό της Κοινωνικής Κατασκευής. Αυτό το μοντέλο θεωρεί γενικά ότι ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουμε, κατανοούμε, διαχειριζόμαστε και χρησιμοποιούμε το σώμα στις κοινωνικές σχέσεις είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διαδικασίας. Το σώμα θεωρείται ότι είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που αναπαράγει και μεταφέρει τον κυρίαρχο τρόπο σκέψης και λειτουργίας της εκάστοτε κοινωνίας. Στο μοντέλο αυτό το σώμα προσλαμβάνεται ως ένα κοινωνικό και ιστορικό κατασκεύασμα το οποίο βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τη μορφή συγκρότησης και λειτουργίας της ευρύτερης κοινωνίας και με τις δομές και σχέσεις εξουσίας που συντηρούν και αναπαράγουν την κοινωνία αυτή.

Το Φαινομενολογικό μοντέλο είναι μια τρίτη προσέγγιση από αυτές που επικρατούν, η οποία εστιάζει στην ανάδειξη του σώματος ως ζωντανού στοιχείου, ως μιας διάστασης της ανθρώπινης ύπαρξης που γίνεται αντιληπτή μέσω της ενεργής συμμετοχής στην καθημερινή ζωή. Το σώμα κατανοείται και προσλαμβάνεται εδώ ως ζωντανή εμπειρία, ως φαινομενολογία της σωματοποίησης, ενώ παράλληλα θεωρείται αντικείμενο με *a priori* οντολογική ύπαρξη. Στο πλαίσιο αυτό το σώμα προσδιορίζεται ως μια βιολογική κατάσταση της ύπαρξης. Θεωρείται ακόμη ότι αναπαράγει την καθημερινή ζωή, όπως αυτή αποκρυσταλλώνεται μέσω των τελετουργιών, της κουλτούρας, των θεσμών και των κοινωνικών δομών. Το σώμα αποτελεί τη διαμεσολάβηση, το μηχανισμό δηλαδή μέσω του οποίου η κοινωνία εκφράζεται μορφοποιώντας το σώμα, πάνω στο οποίο εντέλει συγκροτείται ένα μεγάλο τμήμα των κοινωνικών σχέσεων και αλληλοδράσεων.

Το σώμα λοιπόν δεν αποτελεί απλώς ένα αντικείμενο που υπάρχει συμπληρωματικά ως ένα επιμέρους χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά είναι μια δυναμική οντότητα που αναδεικνύει τη θέληση για δράση και συμβάλλει στην αλλαγή του κόσμου συνολικά. Το σώμα είναι ένα ενεργητικό στοιχείο του ανθρώπου μέσω του οποίου υλοποιείται η ανθρώπινη δράση ως προσπάθεια αλλαγής του κόσμου και των κατασκευασμένων ιδεών του.

## 1.6 Το Σώμα-Εαυτός

Τελικά το σώμα αποτελεί ένα μέσο με το οποίο προσλαμβάνουμε και κατανοούμε την καθημερινότητα, τις καθημερινές δραστηριότητες και συμπεριφορές. Ο τρόπος με τον οποίο του φερόμαστε, το ντύνουμε, το χρωματίζουμε και το επενδύουμε με κοινωνικά μηνύματα και νοήματα είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται πρωτίστως η συγκεκριμένη ιστορική κοινωνία. *«Το σώμα προσδιορίζεται ως ένα μη ολοκληρωμένο βιολογικό και κοινωνικό φαινόμενο το οποίο τροποποιείται, μέσα σε κάποια πλαίσια, ως αποτέλεσμα της εισαγωγής και συμμετοχής στην κοινωνία»* (Shilling, 1993, σ. 12, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 58).

*«Το κοινωνικό σώμα είναι πολλά πράγματα: είναι η έκφραση, το πρωταρχικό σύμβολο του εαυτού αλλά και της κοινωνίας, είναι κάτι που έχουμε αλλά επίσης αυτό που είμαστε, είναι ταυτόχρονα υποκείμενο και αντικείμενο, είναι τόσο ατομικό και προσωπικό, μοναδικό, όσο ένα δαχτυλικό αποτύπωμα, ενώ παράλληλα είναι κοινό για όλη την ανθρωπότητα με όλα τα συστήματά του και διδάσκεται στα σχολεία. Το σώμα είναι τόσο μια ατομική κατασκευή, φυσικά και φαινομενολογικά, όσο και ένα πολιτισμικό προϊόν, είναι προσωπικό όσο και ιδιοκτησία του κράτους»* (Synnott, 1993, σ. 4, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 58).

Το σώμα είναι συνεπώς, πέρα από ένα στοιχείο αναπαραγωγής — σε συμβολικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο— των ευρύτερων κοινωνικών μηνυμάτων, στόχων, αξιών, σχέσεων και εξουσιαστικών πρακτικών, τεχνικών και μηχανισμών, και η βασική ουσία, η πρώτη ύλη συγκρότησης τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Το κάθε σώμα στην ατομικότητά του αποτελεί τον πυρήνα, το πρωτογενές υλικό, για την εμφάνιση του ατόμου ως μονάδας και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου.

*«Το άτομο στις δυτικές καταναλωτικές κοινωνίες ταυτίζεται με το σώμα του, που αποτελεί το προσδιοριστικό στοιχείο της ατομικότητάς του. Η διαμόρφωση του σώματος θεωρείται προσωπική επιλογή του καθενός, καθώς η ιδιαίτερη κάθε φορά υπόσταση του σώματος προσδίδει στο ξεχωριστό υποκείμενο τη μοναδικότητά του. Το σώμα αποτελεί τον καθρέπτη της ύπαρξης του ατόμου μεταφέροντας προς τα έξω, προς τους άλλους, προς την κοινωνία, ένα μήνυμα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του ατόμου. Στο πλαίσιο της συμβολικής διάδρασης το σώμα είναι το στοιχείο εκείνο μέσω του οποίου προβάλλουμε τον εαυτό μας στους άλλους»* (Goffman, 1959, οπ. αναφ. στο Αλεξιάς, 2006, σ. 59).

## 1.7 Κοινωνία και Σώμα

Το σώμα διαπλάθεται από τον πολιτισμό. Η κοινωνία επεμβαίνει και μορφοποιεί, κατά ένα συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο, το ανθρώπινο σώμα. Με τον τρόπο αυτό από στοιχείο της φύσης, το σώμα μετατρέπεται σε κοινωνικά προσδιορισμένη υπόσταση. Έτσι επιτυγχάνεται αφενός ο έλεγχος της φύσης και αφετέρου η κοινωνική συγκρότηση, η οργάνωση της κοινωνίας. Ο ανθρώπινος πολιτισμός είναι ουσιαστικά η υλοποίηση της ανθρώπινης συλλογικής θέλησης, η οποία επιχειρεί να τιθασεύσει και να ελέγξει την απρόβλεπτη και άλογη δύναμη της φύσης. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των κοινωνιών να μετατρέψουν το σώμα, από ένα απλό, πρωτογενές, βιολογικό στοιχείο της φύσης, σε ένα κοινωνικά ελεγχόμενο αντικείμενο. Ο ανθρώπινος πολιτισμός λοιπόν αποτελεί σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια να ελεγχθεί το ανθρώπινο σώμα.

Τα σώματα των ατόμων στις σύγχρονες δυτικές τεχνολογικές κοινωνίες διαφέρουν ριζικά από τα σώματα όσων ζουν σε κάποιες ανατολικές ή ακόμα περισσότερο σε «φυλετικές» κοινωνίες. Ο τρόπος επένδυσης του σώματος με κοινωνικά νοήματα είναι τόσο σημαντικός ώστε από τη διαχείριση και εμφάνιση του σώματος μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικές κοινωνίες, πολιτισμούς και θρησκείες. Το σώμα προσδιορίζεται ως δυνατότητα η οποία καλλιεργείται από την κουλτούρα και αναπτύσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων.

Στη μελέτη του ο M. Mauss περιγράφει τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ κοινωνιών, αλλά και μεταξύ των μελών της ίδιας κοινωνίας (π.χ. άνδρες-γυναίκες), αναφορικά με τον κοινωνικά διαμορφωμένο τρόπο χρήσης και διαχείρισης του σώματος, όπως προκύπτει από την κοινωνική φύση της συνήθειας (*habitus*). Αναφέρει ενδεικτικά παραδείγματα για το διαφορετικό τρόπο βαδίσματος του στρατού σε διαφορετικές χώρες, το σφίξιμο της γροθιάς ή το πέταγμα μιας πέτρας από έναν άνδρα και μια γυναίκα. Σύμφωνα με τον Mauss, η επανάληψη αυτών των τεχνικών δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της μίμησης, αλλά πρωτίστως το προϊόν της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης.

Η δημιουργία των πολιτισμένων σωμάτων στο έργο του N. Elias, αντιστοίχως, νοείται ως μια μακρά διαδικασία εκπαίδευσης κατά την οποία το σώμα, μια ατελής βιολογική και κοινωνική οντότητα, προετοιμάζεται ώστε να γίνει πλήρως αποδεκτό από την κοινωνία (Elias, 1978/1996, οπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 2004, σ. 31-32). Στον

πυρήνα αυτής της διαδικασίας είναι η έννοια του ελέγχου του σώματος, των κινήσεων, των στάσεων, της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων. Η κατάκτηση αυτού του ελέγχου, αποτέλεσμα διαδικασιών πολιτισμού, επιτυγχάνεται σταδιακά μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, της εκλογίκευσης και της εξατομίκευσης (αίσθηση απομόνωσης και απόστασης από τους άλλους και αναστοχασμός πάνω στο σώμα και τον εαυτό).

Επίσης, η Mary Douglas αναφέρεται στην ύπαρξη δύο σωμάτων, του βιολογικού και του κοινωνικού, προσδίδοντας και εκείνη πρωταρχική σημασία στο κοινωνικό καθώς αυτό προσδιορίζει και περιορίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το βιολογικό σώμα. Η βιολογική εμπειρία του σώματος τροποποιείται διαρκώς από τις κοινωνικές κατηγορίες και συντηρεί μια ορισμένη οπτική της κοινωνίας.

Παράλληλα, το σώμα θεωρήθηκε ως η συμβολική και μεταφορική μορφή αναπαράστασης και έκφρασης των πολιτισμικών αντιθέσεων, αξιών και ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων που συγκροτούν την εκάστοτε κοινωνία, εφόσον έχει την ικανότητα να μεταφέρει στην επιφάνειά του μια πληθώρα κοινωνικών νοημάτων και διακρίσεων. Έχουμε έτσι τη δημιουργία μιας σειράς διχοτομήσεων, όπως ανδρικό/γυναικείο, νεαρό/ηλικιωμένο, λευκό/μαύρο/κίτρινο, αδύνατο/χονδρό, ψηλό/κοντό, δημόσιο/ιδιωτικό κ.λπ., που αναδεικνύουν τη σύνδεση του σώματος με το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο και τις κοινωνικές αξίες (π.χ. η απόκρυφη των γεννητικών οργάνων), οι οποίες το επενδύουν και το εντάσσουν σε μια κοινωνική κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση. Το σώμα εκλαμβάνεται ως κάτι που υπάρχει και βιώνεται, συγκροτείται και ανασυγκροτείται μέσω διαρκών τροποποιήσεων και επαναπροσδιορισμών άμεσα συνυφασμένων με τη διαρκή αναζήτηση μιας έστω και εφήμερης ταυτότητας.

Το σώμα θεωρήθηκε λοιπόν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως επικοινωνιακό σύστημα που μεταφέρει στην επιφάνειά του μηνύματα για τη συνολική κοινωνία. Προσδιορίστηκε συνεπώς παράλληλα με τη βιολογική διάσταση, ως μια κατασκευασμένη ποιότητα η οποία έχει την ικανότητα να μεταφέρει κοινωνικά νοήματα και μηνύματα, ως μια επιφάνεια η οποία ανάλογα με την περίπτωση μπορεί δυναμικά να εκφράσει και άλλες καταστάσεις. Έτσι, απέκτησε πολιτισμική διάσταση, εφόσον ταυτίστηκε με την κοινωνική θέληση και δημιουργικότητα.

## Κεφάλαιο 2: Η Θεατρική Προσέγγιση του Σώματος

### 2.1 Τα Σημεία στο Θέατρο που σχετίζονται με το Σώμα

*«Το Θέατρο, ένα πολυτίμητο, ανυπέρβλητο αρχέτυπο ιδεών είναι ο αρχέγονος και πανίερος τόπος τής ιερατικής ομορφιάς και των πρωτογενών σημαινόντων απ' τον οποίο αενάως θα επιστρέφουμε. Ένας τόπος λατρείας, οργής κι ευσπλαχνίας. Λατρείας μέσα απ' την συνένοχη απόσταση τής μάσκας, την τυπολατρική σεμνοπρέπεια τής γλώσσας, τη λιτή μεγαλοπρέπεια τής λέξης και προπάντων, το σώμα το οποίο είναι ή μήτρα τής δραματική τελετουργίας το ιερό σκεύος πού συνοδεύει την ψυχή σέ μία πράξη βακχείας, εξαγνισμού και διδαχής» (Καραμήτρου, 2004, σ. 11)*

Σύμφωνα με το παραπάνω απόσπασμα της Καραμήτρου διαφαίνεται ότι το Θέατρο αποτελεί ένα από τα καλύτερα παραδείγματα πολυσημιακού συστήματος επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιεί, ταυτόχρονα και σε διαφορετικούς συνδυασμούς, διαφορετικούς κώδικες. *«Την θεατρική έκφραση δεν την απαρτίζουν μονάχα ο λόγος και το κείμενο αλλά και οι τρόποι, οι σιωπές, οι κραυγές, οι χειρονομίες, οι άρρητες στάσεις. Εν τούτοις ή κινητική και ηχητική έκφραση είναι περισσότερο οικείες κι αναγνωρίσιμες συμβολικά για τα παιδιά, απ' ότι ή λεκτική» (Καραμήτρου, 2004, σ. 73).* Ο κινησιακός κώδικας, ως μεταγλώσσα, μπορεί να συνθέσει ένα ολικό επικοινωνιακό σύστημα το οποίο λειτουργεί συνήθως συμπληρωματικά προς το γλωσσικό ή κάποιες φορές και αντιθετικά προς αυτό.

Γεγονός είναι πάντως πως οι κινήσεις του ηθοποιού μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα που δεν αποκαλύπτει η γλώσσα, μηνύματα προσδιοριστικά της ψυχολογίας των δραματικών προσώπων, των καταστάσεων που αυτά αντιμετωπίζουν ή των πραγματικών σχέσεων που διατηρούν με τα άλλα επί σκηνής πρόσωπα. Συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή ανήκουν εκείνα τα απτικά σημεία του ηθοποιού που παράγονται με κινήσεις του προσώπου και του σώματός του. Είναι τριών ειδών: μιμικά, δηλαδή κινήσεις του προσώπου που εκφράζουν βασικά ανθρώπινα αισθήματα. «Χειρονομιών», δηλαδή οι υπόλοιπες κινήσεις του προσώπου και του σώματος χωρίς αλλαγή στάσης, και αυτά της «γεινίασης», δηλαδή κινήσεις του σώματος μέσα στο χώρο.

Στα μιμικά σημεία συγκαταλέγονται κινήσεις του προσώπου που εκφράζουν βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, ενώ οι άλλες κινήσεις του εξετάζονται στα σημεία



«χειρονομιών». Η ανάγκη του κάπως τεχνητού αυτού διαχωρισμού προκύπτει από το γεγονός ότι μόνο γι' αυτή την ομάδα μιμικών σημείων υπάρχουν ειδικές μελέτες, ενώ τα άλλα σημεία του ανθρώπινου προσώπου συνεξετάζονται με τις σωματικές κινήσεις. Στο Θέατρο τα μιμικά σημεία παράγονται για τον ερμηνεύοντα θεατή. Η ειδική δυσκολία έγκειται στο ότι λεπτές κινήσεις του προσώπου ο θεατής δεν μπορεί να τις αντιληφθεί (όπως μπορεί π.χ. στον κινηματογράφο), εκτός αν βρίσκεται σε πολύ μικρό κλειστό Θέατρο.

Από την άλλη πλευρά τα σημεία «χειρονομιών» αποτελούν ένα από τα σπουδαιότερα κομμάτια του Θεάτρου, καθώς χωρίς το σώμα του ηθοποιού και τις κινήσεις του («χειρονομίες») δεν υπάρχει Θέατρο. Όλα τα άλλα σημειωτικά συστήματα του Θεάτρου μπορούν να υποκατασταθούν. Αυτό οδήγησε και στην άποψη πώς το σημείο «χειρονομίας» είναι η ελάχιστη σημαίνουσα μονάδα όλου του θεατρικού κώδικα που μπορεί να λειτουργήσει και ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας.

Τέλος, τα «γεινιαστικά» ή «προσεγγιστικά» σημεία είναι μια κατηγορία θεατρικών σημείων που δύσκολα κατατάσσονται, γιατί πραγματοποιούνται ως κινήσεις του σώματος (σημεία «χειρονομιών») και αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία κινησιακών σημείων μόνο εφόσον σχετίζονται με τον περιβάλλοντα χώρο. Τέτοια σημεία αφορούν την απόσταση ανάμεσα σε δύο φορείς επικοινωνίας, η οποία μπορεί να αλλάξει (προσέγγιση, απομάκρυνση), και τη συνεχή κίνηση μέσα στο χώρο (πορεία, βάδισμα, τρέξιμο, χορός). «Γεινιαστικά» σημεία βρίσκουμε σχεδόν σε όλες τις μορφές Θεάτρου, αλλά στο μπαλέτο κυριαρχούν απόλυτα (Πούχνερ, 1990, σ. 40-47).

*«Η θεατροποίηση είναι ή ιδεατή, συμπυκνωμένη κι εκκωφαντική άρθρωση των εικόνων μέσα από τον πιο εύγλωττο, τον πιο σπαρακτικό δρόμο: τον συγκερασμό τού ενστίκτου, τής σκέψης, τού σώματος, τής φωνής ακόμη κι αυτής τής σιωπής. Όσα ερμηνεύει ή ευαισθησία, όσα λαχταρά ή φαντασία, όσα αξίζουν να υπερέχουν, υποτάσσονται ποιητικά και μνημονεύονται μοναδικά με όχημα το σώμα.»* (Καραμήτρου, 2004, σ. 75)

Με όλα όσα ειπώθηκαν μέχρι στιγμής έχει γίνει σαφές ότι το Θέατρο δεν είναι μόνο κείμενο: ο Θεατρικός Λόγος συμπεριλαμβάνει το σύνολο μιας θεατρικής παράστασης, το σύνολο δηλαδή των θεατρικών κωδίκων που τίθενται σε λειτουργία και των σημείων που τους συναποτελούν. Όταν η θεατρική αυτή πράξη στηρίζεται εξ ολοκλήρου στη μιμική και στην κίνηση, τότε τα κινησιακά και μιμικά σημεία του Θεατρικού συστήματος αποκτούν, όπως είναι φυσικό, μια ιδιαίτερη πολυλειτουργικότητα και πολυσημαντότητα, τόσο σε μορφολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο αφηγηματικής

σύνταξης. Συμπερασματικά, τη «θεατρική γλώσσα» δε θα πρέπει να την ταυτίζουμε με το λόγο. Αντίθετα, πρέπει να την αποδεσμεύσουμε από το λόγο. Ο «λόγος» μέσα σε μια θεατρική παράσταση μπορεί να έρχεται και να παράγεται από διαφορετικές πηγές (Κουρετζής, 1990).

## 2.2 Το Δραματικό Σώμα

Το σώμα συνιστά πρωτογενές μέσο μάθησης και *«παρεμβαίνει στην έκλυση τού φανταστικού, το σημαίνον βλέμμα κουβαλάει εντός του μια ολάκερη γλώσσα. Το Σώμα πού είναι τόπος πανίερως, ή σκοτεινή, εν τούτοις, μυροβόλος γη τής παράστασης, ή θελκτική μήτρα των αισθήσεων, οι ασκήσεις μίμησης κι αυτοσχεδιασμού»* (Καραμήτρου, 2010, σ. 19). Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε στις προηγούμενες ενότητες έγινε κατανοητό και σαφές η κυριαρχία του σώματος μας στην καθημερινότητα, τα μηνύματα που εκφράζονται μέσω αυτού και η σημασία που παίζει σε όλες τις κινήσεις μας και στην λεκτική επικοινωνία. Αφού λοιπόν το Σώμα είναι τόσα πράγματα στην καθημερινότητα δεν θα ήταν δυνατό να μην αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα «εργαλεία» στη θεατρική πράξη.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Bauhaus, το σώμα αλλάζει όταν εισέρχεται στο δραματικό χώρο. Ο όρος «δραματικό σώμα» αναφέρεται στο σώμα όταν αυτό συμμετέχει σε μια δραματική ή θεατρική πράξη. Το δραματικό σώμα είναι ένας χώρος όπου συναντιούνται η φαντασία και η πραγματικότητα. Τα σώματα των ηθοποιών εκφράζουν τη φαντασία τους και τους βοηθούν να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις ιδέες που αυτή γεννά. Η φαντασία του κοινού αιχμαλωτίζεται από τις σωματικές εκφράσεις του ηθοποιού μέσω της κίνησης, του ήχου και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ηθοποιούς. Για τις περισσότερες μορφές Θεάτρου και δραματικής πράξης, σε όλους τους πολιτισμούς, το σώμα αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας.

Το φυσικό σώμα του ατόμου παραμένει ως έχει και συνήθως δεν επηρεάζεται από την είσοδο και έξοδο του στη δραματική πράξη. Αλλάζει όμως ο τρόπος που το άτομο βιώνει το σώμα του. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι άλλοι την ταυτότητά μας εξαρτάται από τον τρόπο που το σώμα μας τη μεταδίδει μέσα από τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τις εκφράσεις. Δε φέρουμε το σώμα μας, είμαστε το σώμα μας. Η ταυτότητά μας, ο ρόλος μας αλλάζει τη δυναμική του σώματός μας, την ενέργειά του, τον τρόπο

που παρουσιάζεται και αποδίδεται, το «δραματικό σώμα» γίνεται «κοινωνικό σώμα» (Κρασανάκης, 2003).

Στο Θέατρο, η απεικόνιση ενός χαρακτήρα πραγματοποιείται εν μέρει μέσω της έκφρασης του σώματος του ηθοποιού. Τα «σήματα» στα οποία το κοινό και οι άλλοι ηθοποιοί αντιδρούν δίδονται μέσω του σώματος (Elam, 1991, Frost & Yarrow, 1990). Στο σώμα δίνονται αυξημένες δυνατότητες και ιδιότητες επικοινωνίας: ένα απλό τράβηγμα ή σπρώξιμο φέρνει στην επιφάνεια βαθύτερα συναισθήματα με πιο εντατικό τρόπο. Το σώμα και η ψυχή του ανθρώπου βρίσκονται σε επίδραση και συνεχή αλληλεξάρτηση.

Ωστόσο, ο ηθοποιός, ο οποίος είναι απαραίτητο να θεωρεί το σώμα του εργαλείο για την έκφραση δημιουργικών ιδεών επάνω στην σκηνή, πρέπει να προσπαθεί να επιτύχει την τέλεια αρμονία μεταξύ των δύο, της ψυχής και σώματος. Υπάρχουν ηθοποιοί που μπορούν να αισθάνονται βαθιά τους ρόλους τους, να τους καταλαβαίνουν πλήρως, αλλά δεν μπορούν ούτε να εκφράσουν ούτε να μεταδώσουν στο κοινό τον πλούτο που κρύβουν μέσα τους, καθώς βρίσκονται εγκλωβισμένα μέσα στα ελλιπώς αναπτυγμένα σώματά τους (Τσέχοφ, 2008).

Η θεατρική εκπαίδευση σε πολλούς πολιτισμούς περιλαμβάνει την άσκηση του σώματος προκειμένου να μάθει να υποκρίνεται τις συνηθισμένες του κινήσεις όταν βρίσκεται σε φάση δραματικής αναπαράστασης. Στην περίπτωση του Grotowski, η ιδέα είναι ότι το σώμα του ηθοποιού γίνεται ένα μέσο δια του οποίου μπορεί να έρθει στο προσκήνιο βαθύτερο εσωτερικό υλικό. Εδώ η βασική ιδέα είναι ότι ο αληθινός εαυτός είναι κρυμμένος ή μεταμφιεσμένος από τις καθημερινές χρήσεις του σώματος.

Ωστόσο, ακόμη πιο ενδιαφέρον καθίσταται όταν το ίδιο το σώμα του ηθοποιού χάνει, επί σκηνής, την ανθρώπινη διάσταση και αποτελεί σκηνικό αντικείμενο. Αυτή η μετάπτωση επί σκηνής του σώματος του ηθοποιού σε μια μη ανθρώπινη διάσταση συναντάται συστηματικά σε παραστάσεις παντομίμας. Εδώ ο μίμος αναλαμβάνει να «γεμίσει» με αντικείμενα το σκηνικό χώρο με μόνο εργαλείο το σώμα του. Έσχατη περίπτωση αποτελεί η αναγωγή του ανθρώπινου σώματος σε «πράγμα», με την έννοια της μη παραγωγής εκ μέρους του ουδεμίας απολύτως σημασίας ως προς τα σκηνικά δρώμενα (Τσατσούλης, 1999).

Ο Boal εκφράζει μια διαφορετική εκδοχή όσον αφορά τον εαυτό, το δραματικό σώμα και την εκπαίδευση. Αναφέρεται και αυτός στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης του σώματος. Ο ίδιος ωστόσο επιδιώκει να δώσει στο θεατή τη δυνατότητα να γίνει ηθοποιός, βλέποντας την όλη υπόθεση ως ένα ταξίδι, το οποίο ο θεατής ξεκινά από την

παθητική αποδοχή ενός δραματικού προϊόντος, για να καταλήξει στην κατάσταση όπου ο ίδιος πλέον γίνεται ο παραγωγός αυτού του δραματικού προϊόντος: *«Για να μπορέσει ο άνθρωπος να ελέγξει τα μέσα παραγωγής θεατρικών δρώμενων, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να ελέγξει το ίδιο του το σώμα, να το γνωρίσει, έτσι ώστε να γίνει ικανός να το κάνει περισσότερο εκφραστικό»* (Boal, 1974, p. 65).

Ο Boal βλέπει το σώμα στο πλαίσιο του Δράματος ως το κλειδί για το νόημα, την κατανόηση και τη δύναμη. Τα τρία πρώτα από τα τέσσερα στάδια μεταμόρφωσης του θεατή σε ηθοποιό, που αναγνωρίζει, αφορούν την εκπαίδευση του σώματος. Αυτά τα αποκαλεί αντίστοιχα «Γνωρίζοντας το σώμα», «Κάνοντας το σώμα εκφραστικό» και τέλος «Το Θέατρο ως γλώσσα επικοινωνίας». Με αυτή τη δουλειά στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν συνείδηση του σώματός τους (Jones, 1996).

## 2.3 Περιεχόμενο της Σωματικής Έκφρασης

Η Σωματική Έκφραση είναι μια συμπεριφορά αυθόρμητη, μια γλώσσα με την οποία ο άνθρωπος εκφράζει αισθήσεις, συναισθήματα και σκέψεις με το σώμα του. Συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και τη συνειδητοποίηση του εαυτού μας· αφορά τόσο τη στάση μας, τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις μας σε καθημερινό επίπεδο, όσο και την ανάγκη «Εκφράζω-Δημιουργώ- Μοιράζομαι» στην κοινωνία που ζούμε. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο ο καθένας μπορεί να νιώσει τον εαυτό του, να τον γνωρίσει καλύτερα και να τον εκφράσει. Είναι ένας άλλος δρόμος που μας οδηγεί βαθύτερα στον εαυτό μας. Είναι μια ξεχασμένη γλώσσα, είναι μια γλώσσα άμεση, εφόσον ο άνθρωπος εκφράζει τον εαυτό του με το ίδιο του το σώμα, το οποίο είναι αυτό κάθε αυτό το εργαλείο του.

Τον εξωτερικό κόσμο τον αντιλαμβανόμαστε, συνειδητά ή όχι, εκτός από το μυαλό, και με τις αισθήσεις μας. Όπως το δέρμα που λαμβάνει τα ερεθίσματα, άμεσα και δραστικά, αποτελεσματικά και σίγουρα. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν και με το σώμα μας, όχι μόνο με το μυαλό. Με το σώμα, τον τελειότερο ανέκαθεν δέκτη και πομπό. Σε περίπτωση που αυτή η ικανότητα αντίληψης κοιμάται ή δεν τη χρησιμοποιούμε, δυστυχώς, είναι σαν να μην την έχουμε.

Το σώμα συνιστά πρωτογενές μέσο μάθησης και γι' αυτό ακριβώς το λόγο ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα νήπια όταν είναι πολύ μικρά και τα μηνύματα που

λαβαίνουν από τους γονείς τους για το σώμα τους διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο που ωριμάζουν και δημιουργούν σχέσεις (Jennings & Minde, 1996). Οτιδήποτε αναφέρουμε στη Σωματική Έκφραση έχει ένα σκοπό και μια μεθοδολογία και ενυπάρχει το στοιχείο της Διερεύνησης, Έκφρασης, Δημιουργικότητας και Επικοινωνίας. Παρακάτω αναλύονται τα στοιχεία της Σωματικής έκφρασης.

Με τη έννοια της Διερεύνησης εννοείται ότι ερευνώ για να γνωρίσω, ότι αναζητώ να μάθω το «πώς», το «γιατί», το «για ποιο» του σώματός μου και τις αντιδράσεις του. Αντίστοιχα με την Έκφραση εννοούμε την ικανότητα να εξωτερικεύουμε αισθήσεις, συναισθήματα ή σκέψεις μέσω του σώματος. Δεν εννοούμε ότι το σώμα είναι το σπουδαιότερο μέσο έκφρασης, απλά ότι είναι ένας άλλος δρόμος που έχει την δυνατότητα ν' αποτελεί το μοναδικό εργαλείο έκφρασης που διαθέτει ο άνθρωπος, αμέσως κιόλας από τη στιγμή της γέννησής του.

Ο στόχος είναι να προσπαθήσουμε, μέσω μιας διαδικασίας, να μάθουμε πώς μπορούμε να εξωτερικεύουμε αυτά που λένε κάτι σημαντικό για μας, για τη ζωή μας. Ξέρουμε ότι ο άνθρωπος δεν ζει μόνος του, αλλά και με άλλους. Επιθυμούμε λοιπόν, ν' αποκτήσουμε μια προσωπική γλώσσα έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς και τη δυνατότητα να εκφραστούμε με αυτή σε κάποιον άλλο και παράλληλα να κατακτήσουμε τη δική του γλώσσα. Για να μπορούν να γίνουν όλα αυτά, η ύπαρξη της ομάδας αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία, αφού είναι μια άμεση κοινωνία, που καθρεφτίζει τις συμπεριφορές μας.

Η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος έκφρασης που γεννιέται από μια φυσιολογική βασική ανάγκη του ανθρώπου και από την ικανότητα του πνεύματός του ν' αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις. Εντοπίζεται εκεί που υπάρχει ένστικτο, ευαισθησία, σκέψη, ψυχή, εν ολίγοις στα βασικά ανθρώπινα γνωρίσματα. Τέλος, όταν διερευνώ, εκφράζω, δημιουργώ, αυτόματα επικοινωνώ με μένα, με το περιβάλλον ή με τους άλλους. Για παράδειγμα, όταν διερευνώ το δικό μου σώμα, μπαίνω σε μια διαδικασία επικοινωνίας με τον εαυτό μου. Το ίδιο συμβαίνει και με τον άλλο ή με τους άλλους: όταν διερευνώ και γνωρίζω τον άλλο, πάλι το σώμα είναι το εργαλείο, αντικείμενο όμως τούτη τη φορά είναι ο άλλος.

Και με όλα αυτά, καθώς κοιτάζω ή αγγίζω τον άλλο, αναγνωρίζω και το σώμα μου που «τυχαίνει» να είναι παρόμοιο με το σώμα του άλλου, ενώ αντιλαμβάνομαι τις αντιδράσεις που προκαλεί αυτή η επαφή. Όταν πάλι ο άλλος διερευνά εμένα, δεν είμαι ένα αδρανές αντικείμενο (Abigador, 2011, σ. 35-37). Στο Θέατρο λοιπόν η γλώσσα του σώματος ή αλλιώς η Σωματική έκφραση θεωρείται μία από τις κύριες μορφές

επικοινωνίας και έκφρασης. Πώς αντιμετωπίζεται όμως το Σώμα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία;

## **2.4 Το Σώμα ως Κύρια Μορφή Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Πράξη**

Η διδασκαλία είναι ένα ανθρωπολογικό και κοινωνικό φαινόμενο (Κοσσυβάκη, 2003) αλλά και ένα επικοινωνιακό γεγονός, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να διεξάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση και την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, σ' ένα δηλαδή περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επικοινωνία αφενός είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα σε κάθε περίπτωση, αφετέρου, δύναται να αναλυθεί στις επιμέρους μορφές της: τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αν και η λεκτική επικοινωνία αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από πολύ νωρίς, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συστηματική μελέτη και ανάλυση των μη λεκτικών στοιχείων του λόγου και κατά συνέπεια της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Όταν σκέφτεται κανείς τη σημασία της λέξης «γλώσσα», συνήθως έχει κατά νου τη γλώσσα των «λέξεων που προφέρουμε και γράφουμε». Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως για παράδειγμα, η γλώσσα του σώματος, έτσι όπως εκφράζεται από τη στάση του, τη γενική κίνηση ή το χορό και την έλλογη χειρονομία. Διάφοροι ερευνητές εκτιμούν ότι ένα ποσοστό 65-90% της επικοινωνίας πραγματοποιείται όχι μέσω λέξεων, αλλά μέσω του τόνου, της χειρονομίας και της γλώσσας του σώματος (Μαντάκα, 2006).

Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται στη δυνατότητα του σώματος να εκπέμπει σήματα, να «μιλά» με τη δική του γλώσσα, η οποία επικράτησε να λέγεται «γλώσσα του σώματος» (Körpersprache - body language) (Giddens, 2002). Αναφέρεται στην εξωτερίκευση του εσωτερικού μας κόσμου μέσω του σώματος (Kendon, 1981, p. 38). Η μη λεκτική συμπεριφορά ρυθμίζει την ατμόσφαιρα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη,

1998, p. 16). Ο άνθρωπος μιλά με τα φωνητικά του όργανα, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα. Οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι χειρονομίες, η ένδυση, αυτό που ονομάζουμε «γλώσσα του σώματος» αλλά και οι σιωπές, το άγγιγμα και η διαπροσωπική απόσταση ορίζονται ως μη λεκτική επικοινωνία (Βρεττός, 2003).

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί δίνει ιδιαίτερη διάσταση στις ανθρώπινες σχέσεις. Μεταβιβάζει τα άδηλα, τα κρυμμένα συναισθήματα και τα κίνητρα του υποκειμένου (Μαλικιώση-Λοϊζου & Σπόντα, 2008, σ. 44-45). Η συμπεριφορά ή η σωματική παρουσία επηρεάζει τον άλλο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται και το ίδιο το υποκείμενο. Η εξέλιξη της συμπεριφοράς εξάλλου μπορεί να περιγράψει και ως αποτέλεσμα της αξιολογικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

Ένας μεγάλος αριθμός ατόμων φαίνεται πως αγνοεί τη δύναμη της μη λεκτικής συμπεριφοράς, διότι δεν γίνεται αντιληπτή άμεσα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρανοήσεις και σημειολογικές ασυμφωνίες στο επίπεδο της επικοινωνίας. Ο τρόπος που μεταφράζουμε τις κινήσεις του συναδέλφου, του συμμαθητή, του υφισταμένου ή του προϊσταμένου έχει να κάνει με την ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του μη λεκτικού μηνύματος (Θεοδοσιάκης, 2012).

Από τις έρευνες αναδεικνύονται πτυχές της διδακτικής πράξης που απαιτούν βελτίωση όπως είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Η «εικόνα» που διαμορφώνεται στη σχολική αίθουσα κατά τη διδασκαλία, δηλαδή η ποιότητα και η φύση της επικοινωνίας, διαμορφώνεται κυρίως από τη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών (Βασιλείου, 2004, σ. 21). Ο Neil (1984, p. 49) απέδειξε επίσης πως η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την εκφραστικότητα του προσώπου του και από τις κινήσεις του σώματός του. Μέσω αυτών των οδών ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές, διατηρεί μια ήρεμη ατμόσφαιρα στην τάξη και εκτονώνει πιθανές στιγμές έντασης.

Οι μαθητές έχουν σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ένα σοβαρό μειονέκτημα, λόγω της καθιστικής τους θέσης που διαφοροποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά τους και την περιορίζει σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Για τον παρατηρητή, μόνο το πάνω μέρος του σώματος είναι εμφανές. Αν λάβουμε υπόψη και τη μετωπική διδασκαλία υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες διακρίνεται μόνο η κεφαλή των μαθητών των πίσω θρανίων (Βασιλείου, 2004). Ο εκπαιδευτικός που αναγνωρίζει τη σημασία και τις δυνατότητες που δίνουν το σώμα και οι εκφράσεις στην ποιοτική επικοινωνία φροντίζει να αξιοποιεί όλα τα εκφραστικά του μέσα. Στην περίπτωση που

τα χρησιμοποιεί και ως μια τεχνική διδασκαλίας, είναι πολύ πιθανόν να έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατανόηση και η αφομοίωση του γνωστικού αντικειμένου σαφώς ενισχύονται.

Αναλύοντας, λοιπόν, το Σώμα ως αντικείμενο μελέτης από τις επιστήμες και ιδιαίτερα από την Κοινωνιολογία καταλήξαμε ότι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία επικοινωνίας τόσο στο Θέατρο όσο και στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφέρουμε τα οφέλη της Θεατρικής αγωγής και την απαραίτητη ένταξή της στην εκπαίδευση μέσω τεχνικών που έχουν επίκεντρο το Σώμα.



## Κεφάλαιο 3: Θεατρική Αγωγή

### 3.1 Το Θέατρο Έννοια Συνυφασμένη με τη Ζωή

Η λέξη «Θέατρο» ετυμολογείται από το αρχαίο ρήμα θεώμαι και η λέξη «δράμα» από το ρήμα δράω-δρω. Η θέαση και η δράση είναι οι δρόμοι που μας οδηγούν στις αρχέγονες καταβολές του θεατρικού φαινομένου (Μπάκα, 2011). Το αρχαίο δράμα αποτέλεσε κορυφαία στιγμή στην ιστορία του παγκοσμίου Θεάτρου και δημιουργήμα μακρόχρονης εξέλιξης του ανθρωπίνου πνεύματος, καθώς έχει δανειστεί και οφείλει πολλά στον πρωτόγονο μύθο και τα δρώμενα που καθόρισαν και διαμόρφωσαν την έννοια Θεάτρο. Ο μύθος αποτελεί το θεωρητικό λόγο με τον οποίο ο πρωτόγονος κατανοεί τόσο τη φύση όσο και την παρουσία του στον κόσμο και ερμηνεύει τα διάφορα κοσμικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας αρχικά κυρίως το σώμα του και τις άναρθρες κραυγές.

Έχει παρατηρηθεί πως ο άνθρωπος σ' όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του κυριεύεται από την τάση προς αναπαράσταση καθότι η φράση «ζώο μιμητικό». (Παπανδρέου, 1989). Οι μαγικοθησκευτικές τελετές, οι ίαμβοι, οι διθύραμβοι και ο μίμος, που υπήρξαν πριν από το αρχαίο ελληνικό Θέατρο είχαν την αρχή τους σε εκδηλώσεις συναισθημάτων που ζούσαν οι άνθρωποι κατά τη συγκομιδή των καρπών, ή σε πειράγματα που έκαναν αναμεταξύ τους. Ο μύθος λοιπόν και το δρώμενο συνιστούν διαχρονικές οντότητες, οι οποίες γέννησαν το αρχαίο δράμα και κατ' επέκταση το Θέατρο αναδεικνύοντας για άλλη μια φορά ότι το Θέατρο δεν θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αλλιώς παρά μόνο σαν μια ενότητα ζωής συνδεδεμένη με εκείνη (Γραμματάς, 1990).

Τα τελευταία 100 χρόνια έχει επανέλθει στο προσκήνιο το ζήτημα του πόσο «απαραίτητοι» παράγοντες για την υγεία της κοινωνίας και του ατόμου είναι το Δράμα και το Θέατρο. «Όλος ο κόσμος είναι ένα Θέατρο» είναι μια έκφραση που ακούγεται συχνά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Καραντίνου (1949) *«Όλος ο κόσμος δίνεται στην Τέχνη και ο μισός πληθυσμός της γης την υπηρετεί συστηματικά, κι όμως αυτή δεν είναι παρά κάτι ανεξήγητο, κάτι στα καλά καθούμενα, κάτι σχεδόν «παρά φύσιν». Και όλη πέρα ως πέρα η ανθρωπότητα καταφεύγει σ' αυτή αφού και ο πιο άχαρος άνθρωπος βρίσκει μια στιγμή χαράς ή παρηγοριάς σ' ένα τραγούδι, σ' ένα χορό, σ' ένα παραμύθι»* (σ. 18).

Η Τέχνη είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση της Ζωής, μια φυσιολογική ανάγκη του ανθρώπου, στοιχείο αναπόσπαστο της εξέλιξης, της προόδου και του πολιτισμού του. Αρχικά, αποτελεί έναν κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, καθώς είναι μικρογραφία της κοινωνίας μας. *«Το Θέατρο είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας που το παράγει. Τα μέλη της, μέσα σε μια θεατρική παράσταση, όχι μόνον αναγνωρίζουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν αλλά και αυτοαναγνωρίζονται. Το Θέατρο, δηλαδή, λειτουργεί ως ένα μέσον αυτογνωσίας των πολιτών αλλά και ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, αφού μεταδίδει αξίες και κανόνες της δεδομένης κοινωνίας, διαμορφώνοντας συνειδήσεις»* (Τσατσούλης, 1999, σ. 14).

Η σκηνή είναι χώρος πολιτικών συνειδητοποιήσεων για το θεατή: πώς ζουν οι άνθρωποι και γιατί ζουν έτσι. Γιατί το Θέατρο δεν είναι απλώς ένας καθρέφτης, δεν μας δείχνει μόνο τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά περιέχει (συνήθως έμμεσα) και μια γνώμη, μια κρίση γι' αυτές τις σχέσεις (Παπανδρέου, 1989). Σύγχρονοι αναμορφωτές του Θεάτρου όπως ο Grotowski, ο Brook και ο Boal έχουν αναζητήσει ένα Θέατρο το οποίο να μπορεί να φέρει τους ανθρώπους κοντά, να σχολιάζει και να επηρεάζει βαθιά τα συναισθήματά τους, τις πολιτικές τους απόψεις και, τέλος, τον τρόπο ζωής τους (Jones, 1996). Το Θέατρο είναι μαγεία. Είναι, όμως, και ζωή μαζί. Βοηθάει τον άνθρωπο να βλέπει την αλήθεια της ύπαρξής του και τις άπειρες διαστάσεις της (Κουρετζής, 1990). Μας προσφέρει μαθήματα της πραγματικότητας, μας βοηθάει να την αναλύσουμε.

Παράλληλα, είναι μέσο επικοινωνίας, αυτογνωσίας, δημιουργικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης. Κι αυτό, γιατί το Θέατρο είναι κατεξοχήν τέχνη που δεν μπορεί να λειτουργήσει ερήμην του κοινού. Το Θέατρο αποτελεί μια δραστηριότητα που, ενώ διαφοροποιείται από την καθημερινή πραγματικότητα, διαθέτει ταυτόχρονα τη ζωτική λειτουργία να την αντανάκλα και να αντιδρά σε αυτήν (Jones, 1996). Η Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου (1999, σ.7) υποστηρίζει ότι *«η ανακάλυψη και ανάπτυξη του εαυτού μας θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα μακρύ ταξίδι το οποίο πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα. Για την ανάπτυξη του εαυτού τους οι άνθρωποι έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα και τρόπους καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι και η Τέχνη»*.

Μέσα στο κουτί της σκηνής ο θεατής βλέπει να ζωντανεύουν οριακές καταστάσεις, απωθημένα όνειρα και φόβοι και αυτό τον λυτρώνει. Κάποιες κρυφές μας επιθυμίες ξορκίζονται πάνω στη σκηνή, καθώς οδηγούνται στις ακραίες τους συνέπειες με το να γίνουν πράξεις. Κι αν αρνητικά στοιχεία, όπως η βία, η αδικία, ο φόβος, η διαστροφή,

δεν επιδρούν πάνω μας διαλυτικά, είναι γιατί όλα αυτά φιλτράρονται μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση. *«Όπως έλεγε ο Μπαρρό, η τέχνη μετατρέπει τα μικρόβια σε εμβόλιο. Ωστόσο, υπάρχει και η λειτουργία της αναπλήρωσης: στο Θέατρο παρακολουθούμε ιστορίες που διαφέρουν από τη δική μας μετρημένη ζωή. Όσα συμβαίνουν στη σκηνή μέσα σε δυο ώρες, αντιστοιχούν σε μια ολόκληρη ζωή. Με το Θέατρο, λοιπόν, κερδίζουμε χρόνο, κόβουμε δρόμο»* (Παπανδρέου, 1989, σ. 52).

Τέλος, αυτονόητη αποστολή του Θεάτρου είναι ότι αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας, καθώς προσφέρει τέρψη στο κοινό, αφού είναι μια από τις τελευταίες συλλογικές δραστηριότητες της εποχής μας και μια από τις τελευταίες νησίδες σιωπής, συγκέντρωσης, προσοχής.

### **3.2 Η Συμβολή του Θεάτρου στην Ανάπτυξη του Παιδιού**

Το παιδί είναι ένας ευαίσθητος και «ανοιχτός» θεατής. Ένας, από τη φύση του, «ενεργοποιημένος» θεατής. *«Η συνάντηση του Θεάτρου με το παιδί είναι ουσιαστική. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο Θέατρο, στις πρακτικές και στις εκδηλώσεις του. Ο πρωταρχικός στόχος του δραματικού παιχνιδιού και της θεατρικής παιδείας εν γένει, είναι να καθιερωθούν τα παιδιά ως συνειδητοί άνθρωποι»* (Καραμήτρου, 2004, σ. 61).

Μέσα από τη Θεατρική Αγωγή και κυρίως μέσω της δραματοποίησης το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση με τον εαυτό του και με τους άλλους. *«Η πολύπλοκη και πολύσημη τέχνη τού Θεάτρου μέσα από τις διεργασίες τού Λόγου και της παρακολούθησης διδάσκει στο παιδί ν' αποκρυπτογραφεί λεπτομέρειες ουσίας, ν' ακούει με φροντίδα τον άλλον και κυρίως να θέτει τον εαυτόν του στην καρδιά της ίδιας της Ζωής»* (Καραμήτρου, 2004, σ. 61).

Η δυνατότητα μεταμόρφωσης του σε χιλιάδες πράγματα και ιδέες και η πραγμάτωση επιθυμιών, που πολλές φορές η πραγματικότητα του στερεί, το εμπνυχώνει. Παρακινείται στο να βρει την ταυτότητά του. Ταυτόχρονα, με τη δράση του στο χώρο της δραματοποίησης ανανεώνει, διευρύνει και μεταλλάσσει τα σύμβολά του, ενώ οι επιθυμίες του βρίσκουν συμβολική πραγμάτωση και ικανοποίηση. Το παιδί επινοεί και ανακαλύπτει.

Κατά τη Θεατρική Αγωγή (Βγαγκές, 2004) το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και φανερώνει τι το απασχολεί. Στηρίζεται δηλαδή στις δικές του δυνάμεις και μέσα από τους ρόλους εκφράζεται αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της

κριτικής. Μ' αυτόν τον τρόπο επιπλέον αμβλύνονται οι ανασφάλειες στο παιδί και οι αναστολές του. Δίνεται πέραν των άλλων η ευκαιρία να νιώσει ότι και εκείνο μπορεί να αναπτύξει δικούς του μηχανισμούς στην εξεύρεση λύσεων. Θα ξεπεράσει τους δισταγμούς του, τις φοβίες του και θα πεισθεί το ίδιο ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Το παιδί παίζοντας μαζί με τους άλλους, τους πλησιάζει, συνεργάζεται μαζί τους και στην πράξη αποδέχεται νέα όρια και περιορισμούς. Υπολογίζει, σέβεται τον άλλον, διδάσκει και διδάσκεται (Κοντογιάννη, 1989).

Το Θέατρο παίζει σημαντικό ρόλο στην πνευματική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και συντελεί έμμεσα στην άνοδο του πολιτισμικού επιπέδου ενός λαού. Το παιδί ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες και οι γνώσεις γίνονται βίωμα. Από την ηλικία αυτή και με τις εμπειρίες που έχει συλλέξει δημιουργούνται στο παιδί ερωτηματικά και ερεθίσματα προς τις τέχνες. Οι γνώσεις μέσα από τις διαδικασίες της δραματοποίησης γίνονται βίωμα στο παιδί και αφομοιώνονται.

Δεν είναι όμως μόνο η ανάπτυξη των εκφραστικών δυνατοτήτων που παρέχει το Θέατρο στο παιδί. Είναι, ακόμα, η δυνατότητα άμεσης επαφής με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του, η εγκαθίδρυση ουσιαστικών δεσμών και σχέσεων με τους άλλους που μετέχουν στην ίδια διαδικασία, οι βασικές αξίες που δημιουργεί. Το άτομο συνειδητοποιεί ότι δεν αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος, ότι είναι ένα μέλος σε μια ομάδα, με την οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένο.

Η απομάκρυνση κάποιου απ' αυτήν και η μη συμμόρφωσή του προς τις γενικές επιταγές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της, συνεπάγεται αυτόματα και την αποσάθρωση και τη διάλυσή της. Κατά συνέπεια, ο μικρός μαθητής αντιλαμβάνεται τη σημασία του οργανωμένου συνόλου. Η Θεατρική Αγωγή (Γιάνναρης, 1995) επιδιώκει την τελειοποίηση της επικοινωνίας, της καλλιέργειας, της ψυχοθεραπείας, της δημιουργικής χαράς, της αγάπης των ανθρωπίνων αξιών.

### **3.3 Η Δυναμική της Θεατρικής Αγωγής στη Διδασκαλία και τη Μάθηση**

Το Θέατρο σε όλες του τις μορφές και τις εφαρμογές αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης. Ο αναγνώστης ενός θεατρικού έργου, ο θεατής μιας παράστασης, ο ηθοποιός, το παιδί, ο έφηβος, καθένας που συμμετέχει ποικιλοτρόπως και ενεργά στις θεατρικές δραστηριότητες καλλιεργεί και ενδυναμώνει τις γνωστικές, ψυχικές και

καλλιτεχνικές του δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2001) από την πλευρά του παιδιού, θα πρέπει να αντιληφθούμε τον εγκλωβισμό που νιώθει σε αυτόν τον αυτοματοποιημένο, τυποποιημένο και εξορθολογισμένο κόσμο. Η απεγνωσμένη αναζήτηση ευκαιριών δημιουργικής έκφρασης και θέασης του κόσμου και των συναισθημάτων θα πρέπει να ικανοποιείται τουλάχιστον στο σχολείο, αν αυτό θέλει να λέγεται σύγχρονο και όχι ένας θεσμός αποκομμένος από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτιστικές συνθήκες του περιγύρου.

Ένα από τα ερωτήματα που τίθεται σήμερα σύμφωνα με τον Πουρκό (1997, σ. 28) είναι *«κατά πόσο το σχολείο είναι ένας χώρος τόσο σωματικής όσο και ψυχικής άσκησης, ένας χώρος κοινωνικού διαλόγου όπου όλοι μαζί και ξεχωριστά μαθαίνουν, καλλιεργούν ευαισθησίες, δημιουργούν και εμπλουτίζουν τον πολιτισμό με καινούρια νοήματα και αναπτύσσουν την ενεργητική δεκτικότητα των ανθρώπων σε ηθικές και αισθητικές αξίες».*

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου, η αγωγή μέσω του Θεάτρου φέρει το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον μετατρέπει σε ενεργό συμμετοχο σε αυτήν. Δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, ώστε να προκληθεί η προσωπική, η γνωστική, η κοινωνική και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και της ομάδας. *«Η Θεατρική Παιδεία δεν απεμπολεί μονάχα την πλήξη και την ομοιογένεια από το παιδί, μα προπάντων υποδεικνύει μία ανεπιτήδευτη, αριστοτεχνική ζωή. Το Θέατρο δεν ανήκει στην καθωσπρέπει, ηθοπλαστική διαπαιδαγώγηση, άλλα μέσα από την παντοδυναμία του νευρικού συστήματος και την δοξαστική, ένθεη δομή ενός πανηγυρικού παιχνιδιού. απελευθερώνονται μέσα απ' το παιδί, δυνάμεις ακατέργαστες, ενίοτε, εντέχνως αποσιωπημένες από τούς ενήλικες»* (Καραμήτρου, 2010, σ. 35).

Κατά συνέπεια, ιδεώδης χώρος Θεατρικού Παιχνιδιού γίνεται το σχολείο, όπου λειτουργεί και η Παιδαγωγική του Θεάτρου. Ο δάσκαλος, υπό την οπτική της Θεατρικής Αγωγής, παύει να είναι τυπικός αγωγός γνωστικής ύλης αφού η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή και αγωγού - δέκτη μεταβάλλεται σε εμπυχωτή και «φίλο».

Η Θεατρική Αγωγή (Βγαγκές, 2004) μπορεί να θεωρηθεί ως εμπυχωτική διαδικασία με στόχο την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς διαμορφώνεται κάποια σχέση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Η σχέση αυτή ενισχύεται χάρη στη διαμόρφωση ενός κώδικα επικοινωνίας που στηρίζεται στο παιχνίδι και στο συναίσθημα. Το παιχνίδι, ίσως από τους πιο οικείους προς το παιδί τρόπους για να γνωρίσει τον κόσμο, γίνεται από τον εκπαιδευτικό μέσο για να βοηθήσει σε αυτήν την

προσπάθεια. Έτσι, διευρύνεται το πεδίο δράσης και η μορφή της ύλης που μπορεί να προωθηθεί μέσω της Θεατρικής Αγωγής. Η Θεατρική Αγωγή χρησιμοποιεί τη δραματική φόρμα και προσφέρει νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Το τελευταίο καθίσταται δυνατό επειδή, λόγω της βιωματικής μάθησης που προσφέρει, φέρνει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο.

*«Το Θέατρο ως μία ανατρεπτική, πολεμική της καθεστηκυίας σπουδής, ή όποια αγγίζει θέματα ανοίκεια κι απαγορευμένα αποτελεί μια πρόκληση εξαιρετικά θελκτική για τον δάσκαλο-αισθητή. Το Θέατρο μεταμορφώνει το παραδοσιακό μάθημα και τόπος συνάντησης ετεροτήτων κι αλληλεπιδράσεων, ένας τόπος πολύχρωμος, υψωμένος- στο ξέφωτο, στην ελευθερία. Μέσα από την ορθή, άνιδιοτελή διαχείριση και διδαχή του το Θέατρο είναι ένα σπάνιο παιδαγωγικό προνόμιο πού εμπλουτίζει το εννοιολογικό υπόβαθρο των παιδιών, ένα επειγόν είδος επικοινωνίας»* (Καραμήτρου, 2006, σ. 75)

Ο Τ. Μουδατσάκις στη μελέτη του για το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση αναφέρει: *«.....Η νέα δραματοποίηση, εν όψει του σκηνικού δοκιμίου, θα περιλάβει την υποκριτική τέχνη ως σύνολο αξιών, όπως θα έχει προπεμφθεί από ένα εργαστήριο γραφής, όπου θα ιδρύεται ο διάλογος - με αφαιρετικούς ή συνθετότερους όρους - ή που θα εκλείπει ολοσχερώς ο λόγος, ή όπου ακόμη μια μοναδική φράση θα επαναλαμβάνεται ως ηχητικό παλίμψηστο ελευθερώντας τον χώρο για το σώμα του ηθοποιού. Το ίδιο σώμα θα κληθεί να παίζει, να σχεδιάσει, με όπλο το αντικείμενο, αδόκητες θεατρικές προτάσεις. [...] Ως εργαλειώδες εφόδιο, άλλωστε, στο σχολικό πρόγραμμα θα συμβάλλει στη διαπαιδαγώγηση με καινοτόμο προσανατολισμό, διαθεματικά ενδιαφέροντα, πειραματικούς αδόκιμους/δόκιμους τρόπους, ενώ θα αποτελέσει μια μονοδική μέθοδο για την ευέλικτη μορφοπαιδευτική ζώνη»* (Μουδατσάκις, 2008, σ. 14, 411)

Ο Γκόβας (2002) τονίζει ότι το θεατρικό εργαστήριο του σχολείου, η πρακτική εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής δηλαδή, θα μπορεί να λειτουργεί καταδεικνύοντας την εξέλιξη του παιδιού, το κατά πόσο δηλαδή το παιδί βελτιώνεται μέσα από τη Θεατρική Αγωγή, αλλάζοντας στάσεις και γενικότερες συμπεριφορές. Θα έχει επιπλέον τη δυνατότητα να στηρίζει και τα υπόλοιπα μαθήματα, μέσω των θεατρικών τεχνικών, οι οποίες μπορούν να γίνουν πολύτιμα εργαλεία για τη διδασκαλία αντικειμένων όπως η ιστορία, η λογοτεχνία, η γεωγραφία, όπως και για πολλά άλλα από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

*«Σε αντίθεση με τις άλλες σχολικές δραστηριότητες οι οποίες εντείνουν την αίσθηση τού περιθωριακού, το Θεατρικό Παιχνίδι καλλιεργεί μία ανθρωπιστικού είδους*

*ομοιογένεια στην τάξη. Μέσα στους κόλπους τού Θεατρικού Παιγνιδιού ανθεί ή πολυπολιτισμικότητα. Είναι ή αναμέτρηση τού παιδιού με τον εαυτόν του αλλά και με το άλλο, το διαφορετικό σ' όλες του τις εκφάνσεις»* (Καραμητρου, 2010, σ. 17). Επιτυγχάνουμε έτσι την προώθηση της «συνεργατικής διδασκαλίας», διαχέοντας όχι μόνο τις ωφέλιμες πρακτικές των εκπαιδευτών Θεάτρου και στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ίδια τη θεατρική τέχνη σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρ' όλα τα οφέλη που αναδείξαμε, όμως, ποια είναι η θέση της Θεατρικής Αγωγής στο σημερινό σχολείο και ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που πραγματοποιείται η έρευνά μας;

### **3.4 Η Εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η Θεατρική Αγωγή είναι όρος που καθιερώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες έτσι ώστε να προσδιοριστεί μια ομάδα θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση. Ως όρος, αποτελεί ένα πολυσυζητημένο αντικείμενο θεωρητικό και πρακτικό μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Η διεθνής βιβλιογραφία καθώς και τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν την ουσιαστική εισαγωγή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση σε όλες τις μορφές του. Εκτός από τη συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές παραστάσεις ή δράσεις, η διεθνής σύγχρονη εμπειρία τοποθετεί το Θέατρο ως αυτόνομο μάθημα στα αναλυτικά προγράμματα διαφόρων χωρών καθώς επίσης, άτυπα ή τυπικά, ως διδακτική μεθοδολογία των υπόλοιπων μαθημάτων ή ως εισαγωγή θεατρικών δράσεων και προγραμμάτων στα σχολεία (Φανουράκη, 2010).

Το Θέατρο στο Σχολείο διαθέτει μια μακρόχρονη ιστορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ανάγεται στην εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού με τους μαθητές της Ακαδημίας του Βουκουρεστίου να παίζουν Θέατρο στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τα πατριωτικά αισθήματα των υπόδουλων και να συμβάλουν στο γενικότερο διαφωτιστικό πνεύμα της εποχής. Με τη δημιουργία ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και το σταδιακό παραμερισμό των ιδεωδών του Διαφωτισμού, την επιβολή μιας άλλης πραγματικότητας και την απομάκρυνση από τις ανάγκες της προεπαναστατικής περιόδου, η θεατρική δραστηριότητα στο Σχολείο περιορίζεται αισθητά, ή εξοβελίζεται πλήρως.

Τις τελευταίες δεκαετίες το Θεατρικό Παιχνίδι και η Δραματοποίηση, ως έννοιες, μπαίνουν για τα καλά στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αρχίζουν να ενδιαφέρουν ολοένα και μεγαλύτερες ομάδες εκπαιδευτικών, που στρέφονται σ' αυτά, αναλαμβανόμενοι την αξία και τη σημασία που μπορούν να διαδραματίσουν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση της μάθησης και στην επικοινωνιακή σχέση διδασκόντων – διδασκομένων (Γραμματάς, 1999). Βέβαια τα πράγματα δεν έχουν αλλάξει και πολύ όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς ακόμα και σήμερα το κομμάτι της θεατρικής αγωγής προσεγγίζεται από τον εκάστοτε καθηγητή για να πραγματοποιήσει τις εθνικές γιορτές στο πλαίσιο του σχολείου.

Εξετάζοντας τη θεατρική αγωγή στο γενικό ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο βλέπουμε πως η ως τώρα ύπαρξή της στηρίζεται κυρίως στη διάθεση και το ενδιαφέρον κάποιων καθηγητών να εντάξουν τους μαθητές τους σε θεατρικές δραστηριότητες (εορτές, παραστάσεις, μαθητικοί καλλιτεχνικοί αγώνες, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά προγράμματα ή αγωγής υγείας και επαγγελματικού προσανατολισμού, projects). Παράλληλα με τη δημιουργία θεατρικών σχολικών παραστάσεων, ανάλογα με τη γνώση και την ενασχόληση του καθηγητή με το αντικείμενο, οι μαθητές οικειοποιούνται το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση κ.λπ.

Επισημώς ο μαθητής για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συναντά το μάθημα της Θεατρολογίας ως μάθημα επιλογής που περιλαμβάνεται στα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής της Α' τάξης του Ενιαίου Λυκείου. Η ίδια η φύση της διδασκαλίας του μαθήματος επιλογής Στοιχεία Θεατρολογίας, που ολοκληρώνεται σε μία διδακτική ώρα ανά δεκαπενθήμερο και διδάσκεται κατά κύριο λόγο από φιλολόγους, αναιρεί και δυσκολεύει την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος. Με τα νέα βιβλία και την εισαγωγή της διαθεματικότητας στο ελληνικό Γυμνάσιο (2006) οι προτεινόμενες μέθοδοι εισαγωγής της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση - παρ' όλη την απουσία της από το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου - αφορούν στη δραματοποίηση ως βασική μέθοδο διδασκαλίας.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι, ακόμη κι αν τυπικά δεν έχει εισαχθεί το Θέατρο ως αυτόνομο μάθημα σε όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσιάζεται μέσα από κάποιες μορφές του στα νέα βιβλία του Γυμνασίου και προκαλεί ποικίλα ερωτήματα για την πρακτική εφαρμογή του στην τάξη. Βεβαίως η ανάγκη εισαγωγής ασκήσεων δραματοποίησης στα νέα σχολικά βιβλία για το Γυμνάσιο είναι σύμφυτη με τη γενικότερη διεθνή παιδαγωγική τάση ανανέωσης των διδακτικών μέσων. Από την



εισαγωγή όμως των σχετικών θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων ως την πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με το πώς και από ποιον εφαρμόζονται: πώς εφαρμόζει ο καθηγητής τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημα δίχως να έχει σχετική γνώση και εμπειρία; Ποιος είναι ο κατάλληλος εκπαιδευτικός για τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση; Και ποιες είναι οι τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιήσει κάθε φορά για να δουλέψει ένα θέμα;

### **3.5 Τα Μέσα και οι Τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Υπό τον γενικότερο όρο της Θεατρικής Αγωγής εννοείται στην παρούσα εργασία κάθε μορφή διδασκαλίας ή δράσης στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί μία ή περισσότερες από τις μορφές και τα μέσα του Θεάτρου και του δράματος. Από το ελεύθερο, δραματικό παιχνίδι ως το ανέβασμα μιας παράστασης διανύεται μια μεγάλη απόσταση με πολλά παρακλάδια, ορισμένα από τα οποία είναι εύχρηστα για τον εκπαιδευτικό ανεξάρτητα από το βαθμό της γνώσης του στο αντικείμενο του Θεάτρου στην εκπαίδευση, ενώ άλλα απαιτούν ειδική γνώση ή επιμόρφωση.

Παρατηρούμε ότι κατά την εφαρμογή των σύγχρονων μορφών του Θεάτρου στην εκπαίδευση ακολουθείται η συγκεκριμένη δομή (α) της εύρεσης-δημιουργίας και επεξεργασίας αυτοσχέδιου ή δοσμένου υλικού, (β) της επιδοκιμασίας του, μέσα από πλήθος ασκήσεων, δοκιμών, δημιουργικών προβών και της παρουσίασής του με λιγότερο ή περισσότερο αλληλεπιδραστικές τεχνικές και τέλος (γ) της αξιολόγησης και του αναστοχασμού πάνω σε όλη τη γνωστική διεργασία.

Ταυτόχρονα βλέπουμε ότι τα παραπάνω τρία στάδια αποτελούν αντίστοιχα στάδια οποιουδήποτε μαθήματος σε θεατρική ομάδα, σε ομάδα ηθοποιών, στη σχολική τάξη κ.ά., καθώς υπάρχει ένας άγραφος νόμος για τις συγκεκριμένες διεργασίες που διέπει τα θεατρικά μαθήματα και αφορά (α) στο στάδιο της ελεύθερης έκφρασης, της προθέρμανσης και της συγκέντρωσης για τη δημιουργία (β) στο στάδιο του κυρίως μαθήματος (γ) στο στάδιο της συναισθηματικής και σωματικής αποφόρτισης και χαλάρωσης, στον αναστοχασμό πάνω στο μάθημα και στην επαναφορά στο ρεαλιστικό χρόνο.

Η Θεατρική Αγωγή θα χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέσα κάθε φορά ανάλογα με το τι θέλει να επιτύχει. Δραματοποίηση, δράμα, παιχνίδι ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμό, μουσική έκφραση ή σωματική, χάπενινγκ, δημιουργική και θεατρική μορφή, Θέατρο της αγοράς, Θέατρο φόρουμ κτλ. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως κύρια τεχνική το θεατρικό παιχνίδι του οποίου βασικές τεχνικές είναι οι ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των Δυναμικών Εικόνων.

Για να διευκολυνθεί η εφαρμογή του δράματος στην εκπαίδευση υπάρχουν κάποιες θεατρικές τεχνικές και συμβάσεις. Η αντίχνευση σκέψης αναφέρεται στις εσωτερικές σκέψεις ενός χαρακτήρα που αποκαλύπτονται είτε από το μαθητή που υιοθετεί αυτόν το χαρακτήρα είτε από τους άλλους στην ομάδα. Η παγωμένη εικόνα που είναι μία τεχνική του Θεάτρου του καταπιεσμένου που εισήγαγε ο Boal, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δημιουργούν μια παγωμένη εικόνα, διατηρώντας μια ακίνητη στάση σώματος και έκφρασης που αναπαριστά μια στιγμή από τα γεγονότα.

Η εύρεση ήχων, όπου οι μαθητές βρίσκουν ήχους που δημιουργούν την ατμόσφαιρα του χώρου στον οποίο εκτυλίσσεται η δράση. Άλλοτε παράγουν ήχους με το σώμα τους και τη φωνή τους και άλλοτε επιλέγουν γνωστές ή αυτοσχέδιες μελωδίες, ο αυτοσχεδιασμός, μια αυθόρμητη αντίδραση σε μια δοσμένη κατάσταση, κατά την οποία τα παιδιά πρέπει να αντιδράσουν και να απαντήσουν σωματικά, λεκτικά ή ηχητικά στις δοσμένες συνθήκες. Τέλος οι συνεντεύξεις όπου οι χαρακτήρες ανακρίνονται από ρεπόρτερ (μαθητές σε ρόλο ρεπόρτερ) και εξετάζονται τα κίνητρά τους, οι επιλογές τους, τα συναισθήματά τους κτλ. Αμέσως μετά αναλύεται η κύρια τεχνική που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης.

### **3.6 Οι Δυναμικές εικόνες**

Πρόκειται για ασκήσεις όπου τα μέλη της ομάδας -ατομικά ή ως σύνολο- καλούνται να φτιάξουν με τα σώματά τους μια «φωτογραφία». Λέγονται επίσης και παγωμένες εικόνες, ακίνητες εικόνες, ταμπλό κ.ά. Είναι εικόνες γεμάτες δυναμική ενέργεια, που ως αφετηρία ή ερέθισμα μπορεί να έχουν μια φωτογραφία, ένα στίχο, μια ανάμνηση, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, μια άποψη κ.ά. Είναι μια από τις τεχνικές του Θεάτρου του καταπιεσμένου. Χρησιμοποιεί το ανθρώπινο σώμα ως εργαλείο έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων. Όσοι συμμετέχουν, κάνοντας «γλυπτική» πάνω

στο σώμα των άλλων ή χρησιμοποιώντας το δικό τους σώμα για να επιδείξουν μια στάση, δημιουργούν «γλυπτά» κάθε μορφής - από εικόνες ενός προσώπου έως εικόνες μεγάλης ομάδας, που θυμίζουν την εικόνα που έχει στο μυαλό του ένας γλύπτης. Στις δυναμικές εικόνες τα σώματα είναι ζωντανά, γεμάτα ενέργεια και ομιλούντα, σαν πουλιά που στέκονται ακίνητα στον αέρα χτυπώντας με δύναμη τα φτερά τους.

Η τεχνική των δυναμικών εικόνων μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τους εξής τρόπους: α) Ως απλή άσκηση για ζέσταμα β) Ως στρατηγική και εργαλείο έρευνας ενός θέματος, ενός χαρακτήρα ή για να δώσει την ευκαιρία να κατατεθούν και να ανταλλάγουν απόψεις γ) Ως εργαλείο πρωτογενούς δημιουργίας ή θεατρικής σύμβασης. Μπορεί να αυξήσει τη δραματική ένταση σε μια παράσταση (η δράση παγώνει και κάποιος αφηγείται κάτι). Μπορεί να σταματήσει το γρήγορο ρυθμό μιας δραστηριότητας και να βοηθήσει εκείνους που συμμετέχουν να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε μια λεπτομέρεια. Μπορεί να βοηθήσει την ομάδα να μπει στην καρδιά ενός θέματος, να αναπτύξει μια αφήγηση και να οδηγηθεί σε ένα πιο στιλιζαρισμένο είδος παρουσίασης, μακριά από νατουραλισμούς. Μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μια ομαδική πρωτότυπη δημιουργία -σενάριο ή χορογραφία- π.χ. αναπαράγοντας μια φωτογραφία και δίνοντας βάρος σε ένα σημαντικό σημείο ή σε μια συμβολική ιδέα της, φτιάχνουμε πολλές δυναμικές εικόνες στη σειρά. Μπορεί ακόμα να βοηθήσει να παιχτούν γρήγορα και συμπυκνωμένα ολόκληρα έργα.

Δημιουργούν έτσι μια κατάσταση στην οποία εύκολα αναγνωρίζονται συγκεκριμένα προβλήματα ή ανησυχίες. Ωστόσο, αντί να συζητήσουν αυτά τα θέματα, μια μικρή ομάδα από όσους συμμετέχουν θα χρησιμοποιήσουν τα σώματά τους και θα δημιουργήσουν μια σειρά πλαστικών εικόνων. Άλλοι συμμετέχοντες μπορούν να αλλάξουν τις εικόνες ή να δημιουργήσουν καινούργιες, ωστόσο η ομάδα βρει μία που να ενσωματώνει την ουσία της κατάστασης. Με παρόμοιο τρόπο, η ομάδα δημιουργεί μια σειρά εικόνων με το όραμα μιας «ιδανικής» κατάστασης.

Κατόπιν, μέσα από διαδοχικά βήματα, διερευνούν τις δυνατότητες που θα οδηγούσαν σε μια θετική αλλαγή και μετακινούνται από την αρνητική στην ιδανική εικόνα. Για τη δημιουργία εικόνων όσοι συμμετέχουν αντλούν υλικό από τις προσωπικές τους εμπειρίες και αξίες και έτσι προσφέρουν ζωντανές μεταφορές για ιδέες που πιθανότατα παρέμεναν μόνο στις αναμνήσεις τους. Η δημιουργία εικόνων -που μπορεί να είναι κυριολεκτικές ή αφηρημένες- συχνά αποσαφηνίζει μια κατάσταση και μπορεί να εγείρει σημαντικά ερωτήματα και συζητήσεις, π.χ. για το πώς μπορεί να

αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα. Μόνο αφότου παρουσιαστούν οι εικόνες, θα συζητήσει η ομάδα για το περιεχόμενο της δουλειάς της.

Σε γενικές γραμμές, το στήσιμο μιας τέτοιας μορφής παράστασης χωρίζεται στις φάσεις (α) να γνωρίσεις το σώμα σου, (β) να κάνεις το σώμα σου εκφραστικό και (γ) να αντιμετωπίσεις το Θέατρο σαν γλώσσα. Παράλληλα, αναπτύσσεται και σε κάποιες βαθμίδες ανάπτυξης αυτές της ταυτόχρονης δραματουργίας, του Θεάτρου-αγάλματος, του Θεάτρου της αγοράς και του Θεάτρου ως λόγος (Boal, 2003 & Ιμάν, 2006). Με αυτά τα παιχνίδια-ασκήσεις το σώμα βγαίνει από τη συνήθη κατάσταση του μηχανικού αυτοματισμού, αφυπνίζονται οι αισθήσεις και οι επικοινωνιακές δίοδοι.

Οι έρευνές του έχουν δώσει μέχρι τώρα πλούσιο υλικό, που ανάλογα με την περίπτωση το χρησιμοποιούμε από την εκπαίδευση μέχρι τις ομάδες που χαρακτηρίζονται αποκλεισμένες, παραβατικές κτλ. Το υλικό αυτό έχει κατά κόρον χρησιμεύσει τόσο για καλλιτεχνικούς όσο και για παιδαγωγικούς σκοπούς από τον ίδιο τον Augusto Boal, αλλά και από άλλους. Η παραπάνω τεχνική χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας που διεξήχθη σε συνδυασμό με το Θεατρικό Παιχνίδι.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το Θέατρο είναι πολύ σημαντικό στη ζωή του ανθρώπου και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της. Έτσι μέσω της Θεατρικής Αγωγής το Θέατρο δεν θα μπορούσε να λείπει από το σχολείο με διάφορες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο κεφάλαιο αναλύει το Θεατρικό Παιχνίδι ως ένα από τα εργαλεία της Θεατρικής Αγωγής και αναδεικνύεται η σχέση του με το Σώμα.

## Κεφάλαιο 4: Θεατρικό Παιχνίδι

### 4.1 Η Θεατρική Αγωγή μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι

Το Θεατρικό Παιχνίδι εντάσσεται στο πλαίσιο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και στην κατεύθυνση της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά. Η Θεατρική Αγωγή με τη μορφή του Θεατρικού Παιχνιδιού είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί όπως έχουμε αναφερθεί και στα παραπάνω κεφάλαια οι ωφέλειες είναι πολύ σημαντικές (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993). Όμως, καθώς η θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε διαφορετικούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, ο όρος και στην Ελλάδα πολύ συχνά είναι ασαφής και ενδέχεται να περιλαμβάνονται σε αυτόν διαφορετικοί σκοποί και εφαρμογές.

Έτσι, το Θεατρικό Παιχνίδι συχνά συγχέεται με τη Δραματοποίηση (Μουδατσάκης, 1994), ο οποίος το προσδιορίζει ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας.

Οι Faure και Lascar (2001) τονίζουν τον αυτοσχεδιασμό ως κεντρικό σημείο του Θεατρικού Παιχνιδιού, με τον οποίο το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού, τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο μεθοδική πορεία τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Το πιο συνηθισμένο σχήμα, όπως αναφέρουν, είναι: χαλάρωση, σωματικές ασκήσεις και αυτοσχεδιασμοί.

Στον πρόλογο του βιβλίου του Κουρετζή (2001) «Το Θεατρικό Παιχνίδι», ο Κώστας Γεωργουσόπουλος υπογραμμίζει για αυτό ότι είναι μια από τις πολλές, αλλά ίσως και η πιο σύνθετη και αποτελεσματική μέθοδος, για να διοχετευθεί δημιουργικά η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου. *«Η μίμηση ήταν στην ουσία η δημιουργός του πολιτισμού, η μητέρα κάθε μάθησης. Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια γοητευτική, ελκυστική διαδικασία με την οποία το παιδί μνείται σε κάθε δημόσια και ιδιωτική "τελετή". Ο ανθρώπινος βίος είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη τελετουργική και ταξινομική επικοινωνία. Με το Θεατρικό Παιχνίδι το παιδί αναπαράγει τον κόσμο, τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται. Τον ονομάζει και τον καθιστά περιεχόμενο της*

*συνείδησής του. Όσο πιο παιγνιώδης είναι αυτή η προσπάθεια, όσο πιο παιδαγωγούσα, τόσο καλύτερα και ουσιαστικότερα το παιδί εισέρχεται στον "κόσμο" χωρίς να ταπεινώνεται, να αφομοιώνεται, να εξουθενώνεται ως πρόσωπο» (Κουρετζής, 2001).*

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1989), ο οποίος είναι ο πρώτος που δημιούργησε και καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο στην Ελλάδα, το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο - το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση - και δια μέσου του Θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κουρετζής, 1997, σ. 40-41). Κεντρικά σημεία της μεθόδου είναι οι τεχνικές του Θεάτρου και τα απλά στοιχεία της θεατρικής έκφρασης, τα οποία έρχονται να διαπλακούν και να εκδηλωθούν μέσα από τον παιγνιώδη χαρακτήρα της σωματικής έκφρασης (Γραμματάς, 1999).

Συγκεκριμένα, στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή δίνονται κατά ενδεικτικό τρόπο τέσσερις φάσεις πραγμάτωσης του Θεατρικού Παιχνιδιού μέσα από τις οποίες τα παιδιά προχωρώντας σταδιακά από απλές μορφές κινησιολογικού περιεχομένου, το παιχνίδι οδηγείται σε πιο σύνθετες μορφές θεατρικής έκφρασης (Faur-Lascar, 1998, Κουρετζής, 1991, Γραμματάς, 1997, Beauchamp, 1998). Η πρώτη φάση είναι αυτή της απελευθέρωσης. Είναι η φάση κατά την οποία τα παιδιά απελευθερώνονται και συγκροτείται η ομάδα. Το παιδί απευθύνεται στους άλλους με τη «στάση» και την κίνηση, ενώ εκφράζεται κατά κύριο λόγο μέσω του σώματός του. Στην έκφρασή του αυτή συμβάλλουν συνδυαστικά μουσικές και εικαστικές δραστηριότητες. Βοηθούμε τα παιδιά να αποδεσμευθούν από τις αναστολές και τους δισταγμούς, αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Με τη δεύτερη φάση μπαίνουμε στο στάδιο παραγωγής θεμάτων. Αφού δηλαδή τα παιδιά συνειδητοποιήσουν ότι με το σώμα τους μπορούν να εκφράσουν καταστάσεις, ενέργειες, επιθυμίες, ανάγκες κτλ, μπορούν στη συνέχεια να σχεδιάσουν «ιστορίες», «μύθους» με εσωτερική ενότητα (αρχή, μέση, τέλος). Είναι η φάση δηλαδή κατά την οποία παράγεται ένα σενάριο με αρχή, με κορύφωση μέσα από κάποια πλοκή και λύση, καθώς και με τη διαμόρφωση του χώρου της «σκηνικής δράσης». Τα παιδιά ανακαλύπτουν ρόλους, αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διαλόγους.

Η τρίτη φάση αποτελεί το στάδιο εκτέλεσης του προσχεδιασμένου σεναρίου αλλά και η φάση όπου προκύπτει και ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός. Κατά τη διάρκειά της τα παιδιά ανακαλύπτουν τις προεκτάσεις ενός ρόλου, συνειδητοποιούν τη διαλεκτική

σχέση με τα άλλα πρόσωπα και συναισθάνονται τα αντίστοιχα με το ρόλο τους βιώματα. Επιπλέον επιλέγουν και τα μουσικά - ηχητικά ακούσματα, όπως και τα σκηνικά αντικείμενα, προχωρώντας στην τέλεση ενός δρώμενου που παρήγαγαν τα ίδια.

Η τελευταία φάση είναι το σημείο όπου πραγματοποιείται η ανάλυση και η επεξεργασία των πεπραγμένων. Αν και το Θεατρικό Παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένο με την τρίτη φάση, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση πάνω στις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα αλλά και στις αντιδράσεις που ακολούθησαν. Η τέταρτη φάση, η οποία μπορεί να λάβει χώρα μετά την ολοκλήρωση του Θεατρικού Παιχνιδιού ή ακόμα και κάποια άλλη φορά, μπαίνουμε στο στάδιο της πολλαπλής επεξεργασίας. Αποτελείται από συζήτηση και ανάλυση πάνω στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, στον τρόπο που παίχτηκαν οι διάφοροι ρόλοι και τα θέματα. Τα παιδιά εκθέτουν τις απόψεις τους, συζητούν, προτείνουν άλλες λύσεις, προβάλλουν άλλες ιδέες και αν υπάρχει χρόνος, τις δοκιμάζουν στην πράξη, κάνοντας πάλι ένα Θεατρικό Παιχνίδι από την αρχή (Κουρετζής & Κοντογιάννη, 1993).

## 4.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Σώμα

Το παιδί έχει μια ικανότητα να προσεγγίζει τη θεατρική πράξη, τη «μαγεία» του θεατρικού παιχνιδιού, όχι μόνο νοηματικά, γνωσιολογικά, αλλά και αισθητικά —μέσα από τις αισθήσεις και τη φαντασία. Πριν ακόμη αναπτυχθεί η νόηση και η κρίση του παιδιού, υπάρχει η αντίληψη της αίσθησης. *«Η σπουδαιότητα τού Θεατρικού Παιχνιδιού είναι απaráμιλλη. Πρωτίστως, βοηθάει στον έλεγχο και στην εκφραστικότητα τού Σώματος. Επίσης, ό έλεγχος τού Σώματος είναι συνάμα κι έλεγχος τής ευαισθησίας»* (Καραμήτρου, 2010, σ. 19)

Η ενεργοποίηση του ψυχο-πνευματικού δυναμικού και των λανθασμένων γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μικρών μαθητών μέσα από τη σωματική λειτουργία, η εξατομικευμένη και η ομαδική κίνηση που βασίζεται σε ρυθμό, ο συντονισμός των κινήσεων και η συμβατότητα του εκφερόμενου λόγου με τη σωματική έκφραση, αποτελούν ένα ακόμα μέλημα. Σε αυτό προστίθεται σταδιακά η γνωριμία με τα εκφραστικά μέσα, τη φωνή, τη μιμική ικανότητα, τις χειρονομίες, με τη βοήθεια των οποίων τα άτομα που μετέχουν στη συγκεκριμένη δράση, αποκτούν

επίγνωση του εαυτού τους και συνείδηση της θέσης τους στον περιβάλλοντα χώρο (Γιάνναρης, 1995).

Το παιδί αποκτά άλλη σχέση με το σώμα του. Με τις ποικίλες ασκήσεις αποκτά τη δυνατότητα τόσο της χαλάρωσης κάθε μέλους του σώματός του, όσο και της συγκέντρωσης σε κάθε σημείο αυτού, της συνειδητοποίησης του όγκου του σώματος, του τόπου του σώματος, των λειτουργιών που γίνονται μέσα του, και ιδιαίτερα της αναπνοής, που σιγά σιγά την εξασκεί και την αξιοποιεί. *«Μέσα από τα παιχνίδια-ασκήσεις του σώματος και του μυϊκού συστήματος, της χαλάρωσης, της σύσφιξης, της αναπνοής, το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, συνειδητοποιώντας την παντοδυναμία του σώματος. Με την εξερεύνηση του σώματος και του πνεύματος το παιδί μετρά τις αντιστάσεις του, μικραίνει ή μεγαλώνει τον όγκο του, αποκρυπτογραφώντας κα' αυτόν τον τρόπο, την πολλαπλή ενέργεια του σώματος-πολλαπλασιασμός και αποδόμηση»* (Καραμήτρου, 2006, σ. 108).

Η δυναμική παρουσία που έχει το σώμα στην θεατρική πράξη διαφαίνεται μια ακόμη φορά και από το γεγονός ότι τίθεται στο επίκεντρο από πάρα πολλούς θεατρολόγους και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Σε αυτή τη φάση που το σώμα των παιδιών είναι το κέντρο ευαισθητοποίησης και έκφρασης συναισθημάτων, επιδιώκουμε, με τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθησιοκινητικής δράσης, το παιδί να οξύνει την παρατηρητικότητά του, να χαλαρώνει, να αυτοσυγκεντρώνεται, να αποκτά εντονότερα την αίσθηση του χώρου και του χρόνου, να βελτιώνει τον ψυχοκινητικό του συντονισμό, να μεταβάλλει την αίσθησή του σε κίνηση (Κοντογιάννη, 2000).

### **4.3 Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εφηβική Ηλικία**

Η εφαρμογή του Θεάτρου στην εκπαίδευση παρουσιάζει σε γενικές γραμμές ομοιομορφία ως προς τα μέσα και τις τεχνικές που αφορούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, η ανάπτυξη και η ηλικία του μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των διδακτικών μέσων και στην επιλογή των κατάλληλων θεατρικών μορφών και τεχνικών.

Το Θεατρικό Παιχνίδι διευκολύνει τους νέους να απαντήσουν ή έστω να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη ερωτήματα που προκύπτουν με την αρχή και την εξέλιξη της εφηβείας τους. Αλλαγές σημαντικές πραγματοποιούνται στις σχέσεις του



εφήβου τόσο με τους άλλους, ενηλίκους και συνομηλίκους, όσο και με τον ίδιο του τον εαυτό. Για πρώτη φορά το «γνώθι σαυτόν» προβάλλεται κατά τρόπο απαιτητικό. Ο έφηβος θέτει και προσπαθεί να δώσει λύση σε ερωτήματα ταυτότητας του Εγώ, όπως «Ποιος είμαι», «Τι θέλω να κάνω στη ζωή;», «Τι θεωρώ σπουδαίο, για να αγωνιστώ στη ζωή;» κ.τ.λ. Απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά βοηθούν τον έφηβο να διαμορφώσει την ιδεολογία του και να αποσαφηνίσει ένα σχέδιο ζωής.

Η συμμετοχή των νέων σε δραστηριότητες μέσω του Θεάτρου τους παρέχει τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο, ώστε οι ίδιοι να οδηγηθούν μόνοι τους στις απαντήσεις των εφηβικών ερωτημάτων τους: «Γιατί αγχωνόμουν την πρώτη μέρα στο σχολείο;», «Γιατί δεν έχω χρόνο να βγω με τους φίλους μου;», «Γιατί εγώ δεν ήμουν ή δεν είμαι επιθυμητή; Επειδή δεν είμαι αδύνατη;», «Γιατί ο καλός στο σχολείο μεταφράζεται με το άριστος μαθητής;», «Γιατί βαριέμαι στο σχολείο;», «Γιατί δεν με καταλαβαίνει κανείς;», «Γιατί να μην παίρνω το κινητό μου στην τάξη;», «Γιατί το να αφαιρέσουν μαθήματα από το σχολείο σημαίνει ότι το σχολείο είναι χειρότερο; Μας ρώτησαν εμάς που πρέπει να διαβάζουμε και να πηγαίνουμε συνέχεια φροντιστήρια;» κ.λπ.

#### **4.4 Εφαρμογή Τεχνικών Θεάτρου σε Σχολεία**

Η επίδραση της Θεατρικής Αγωγής είναι σημαντική, όπως φανερώνουν και οι μαρτυρίες που συλλέχθηκαν σε διάφορες περιστάσεις από το διδακτικό προσωπικό σχολείων αλλά και από αντίστοιχες διαπιστώσεις ειδικών (Beauchamp, 1998). Σύμφωνα με αυτές τα παιδιά αγαπούν το Θεατρικό Παιχνίδι και το επιζητούν εκ νέου, όταν τους παρουσιάζεται η ευκαιρία. Συμμετέχουν σ' αυτό με όλη τη δύναμη της επινόησής τους, της φαντασίας τους και της συνείδησής τους ως άτομα που ανήκουν σε μια ομάδα εργασίας. Βρίσκουν σε αυτό την ευκαιρία να εκδηλώσουν κάποια από τα προτερήματα και τις διαθέσεις τους, τα οποία δεν τους επιτρέπεται να εξωτερικεύσουν κατά τις άλλες σχολικές δραστηριότητες και το θεατρικό παιχνίδι και προπάντων αυτό που επιτρέπει την αποκάλυψη του ενός προς τον άλλον, οδηγεί σε αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών και των εκπαιδευτικών - εμπυχωτών και διαφοροποιεί τις μεταγενέστερες σχέσεις τους.

Η Kennedy (1990), στην εργασία της «Ενδυνάμωση του μαθητή μέσω της θεατρικής παράστασης», περιγράφει την εφαρμογή ενός προγράμματος στη δεύτερη και πέμπτη

βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό περιείχε θεατρικές παραστάσεις από τους ίδιους τους μαθητές με στόχο τη βελτίωση της μάθησής τους. Τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους, την αυτοπεποίθησή τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επιπλέον, η Hertzberg (1998) εφάρμοσε πρόγραμμα δραματοποίησης σε μαθητές δημοτικών σχολείων. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προέκυψε ότι οι τεχνικές Θεάτρου αποτελούν αποτελεσματική μέθοδο μάθησης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ικανότητα, απέκτησαν ενδιαφέρον για τις ιστορίες που δραματοποίησαν αλλά και κίνητρο για να συνεχίσουν να διαβάζουν.

Στο εργαστήριο της Παυλίδη (2002) που έλαβε χώρα κατά την 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση βλέπουμε ότι οι τεχνικές Θεάτρου είναι μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Ο κεντρικός άξονας του εργαστηρίου ήταν η μεταμόρφωση σε κλόουν. Ο κλόουν είναι η ανθρώπινη πλευρά του εαυτού μας, η πλευρά που κάνει λάθη, που αποτυγχάνει, την οποία όμως ο κλόουν δεν προσπαθεί ντροπιασμένος να κρύψει, αλλά, αντίθετα, την δωρίζει στους ανθρώπους για να κερδίσει την αγάπη τους. Είναι μια μορφή επικοινωνίας η οποία δικαιώνει την αδύναμη πλευρά μας. Από την έρευνα αυτή καταλαβαίνουμε ότι μπαίνοντας στη θέση του κλόουν αποδεχόμαστε και την δική μας αδύναμη πλευρά, επικοινωνούμε καλύτερα με τον εαυτό μας και τους άλλους και αποκτούμε αυτοπεποίθηση.

Από την έρευνα των Greech & Bhavnagri (2002) που εφάρμοσαν σε μαθητές της πρώτης τάξης ένα πρόγραμμα δραματοποίησης με τίτλο «οι καλές τέχνες συναντούν την εκπαίδευση» έδειξαν ότι με την χρήση θεατρικών τεχνικών οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις ικανότητες γραφής και το εγχείρημα έμεινε χαραγμένο στην μνήμη των μαθητών. Η δραματοποίηση ήταν πηγή διασκέδασης και ικανοποίησης. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από το αποτέλεσμα και μετά το τέλος του προγράμματος συνέχισαν να γράφουν ιστορίες τις οποίες παρουσίαζαν με δραματοποίηση στην τάξη.

Από τις σημειώσεις του εργαστηρίου των Αυδή και Χατζηγεωργίου (2003) με τον τίτλο «Ο «άριστος» και ο «κακός» μαθητής: χάσματα και γέφυρες» που ανακοινώθηκαν στη 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: αν το δράμα γενικότερα μας δίνει την ευκαιρία να δοκιμάζουμε διάφορους ρόλους, ρόλους που δεν τολμούμε να πάρουμε στη ζωή, γιατί φοβόμαστε τις συνέπειες, το συγκεκριμένο δράμα επιχειρεί να αξιοποιήσει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα. Να δώσει την ευκαιρία σε όσους συμμετέχουν, μέσα στο προστατευτικό πλαίσιο του δράματος, να σπάσουν τα δεσμά ενός παγιωμένου ρόλου

που έχουν στη ζωή και να δοκιμάσουν κι άλλους ρόλους, να φέρουν στο φως κομμάτια του εαυτού τους άγνωστα ή αναξιοποίητα, να γνωρίσουν τον πλούτο που κρύβει καθένας μας ίσως και από τον ίδιο του τον εαυτό. Γιατί είναι ακριβώς αυτή η δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορους ρόλους που δίνει στο άτομο αυτοπεποίθηση, του επιτρέπει να αναγνωρίζει και να δοκιμάζει αναξιοποίητα μέρη του εαυτού του και συμβάλλει στην ωρίμανση και την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Έπειτα από τη σύντομη αναφορά των παραπάνω θεατρικών προγραμμάτων, τα οποία χρησιμοποίησαν διαφορετικές θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαπιστώνεται για ακόμα μία φορά ότι η θεατρική αγωγή μπορεί να συνεισφέρει με έναν διαφορετικό και ίσως πιο αποδοτικό τρόπο στην διδασκαλία κάποιων μαθημάτων, αλλά και στην επίδοση των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στην προσωπικότητά τους. Έτσι ύστερα από την παρουσίαση των θεωρητικών στοιχείων και την ανάλυση της βιβλιογραφίας ήρθε η στιγμή να περάσουμε στο εμπειρικό μέρος της εργασίας, όπου θα εστιάσουμε στην εφαρμογή ενός Προγράμματος Σωματικής Έκφρασης, μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέσα από αυτό γίνεται προσπάθεια να αναδείξουμε τη σημασία που έχει το Θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχέση που έχουν οι μαθητές με το Σώμα τους, την αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων τόσο για το Θέατρο όσο και για το Σώμα τους μέσα από το Πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τεχνικές Θεάτρου και Σωματικής Έκφρασης, καθώς τα οφέλη και τις δυνατότητες του Προγράμματος στην διδακτική πράξη.

## **Εμπειρικό Μέρος**

### **Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στο Θεωρητικό Μέρος αναφέραμε τη σημασία που έχει το Σώμα, τόσο για την ίδια την κοινωνία, αφού στην ουσία μορφοποιείται από αυτήν, όσο και για το άτομο, αφού καθένας μας είναι το Σώμα του, φέρει το Σώμα του και βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με αυτό. Παράλληλα, αναπτύξαμε τη δυναμική του στο Θέατρο, καθώς αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εκφραστικό μέσο που θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει το μοναδικό εργαλείο σε μια παράσταση. Το Σώμα, ωστόσο, αποτελεί και πρωτογενές μέσο μάθησης παίζοντας πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους, έχοντας πάντα υπόψιν ότι ο άνθρωπος μιλά με τα φωνητικά του όργανα, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα.

Η σημασία που έχει το Σώμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο Θέατρο μας οδήγησε να επισημάνουμε τα οφέλη από την ένταξη του τελευταίου στην εκπαίδευση μέσω διαφόρων θεατρικών τεχνικών. Συγκεκριμένα, αναλύθηκε η τεχνική των Δυναμικών Εικόνων και του Θεατρικού παιχνιδιού που αξιοποιούν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό το Σώμα ως βασικό εργαλείο. Έτσι, καταλήξαμε στη σχέση που υπάρχει μεταξύ του Σώματος και του Θεατρικού Παιχνιδιού και σε αυτό το μέρος προσπαθούμε να εξετάσουμε αυτή τη σχέση υλοποιώντας ένα Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### **5.1 Χρησιμότητα της Έρευνας**

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε τη σημασία και τη δυναμική του Σώματος ως ένα αυτοτελές και κυρίαρχο μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρότι, υπάρχουν κάποιες έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιδρά και συμβάλλει το Σώμα στη διδασκαλία ως πομπός μη λεκτικών μηνυμάτων και άλλες που εντοπίζουν τα οφέλη ενός θεατρικού προγράμματος για να αναπτύξουν οι μαθητές ορισμένες ικανότητες τους, δεν βρέθηκαν να υπάρχουν έρευνες που υλοποιούν ένα αμιγώς Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης.

Με τη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο η Σωματική Έκφραση μπορεί να αξιοποιηθεί σαν μέσο διδακτικής, παρουσίασης ενός δράμενου που δεν στηρίζεται στο λόγο, αλλά κυρίως στη Σωματική Έκφραση και τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει τόσο σε επίπεδο μαθησιακό όσο και σε επίπεδο βελτίωσης της αντίληψης για την εικόνα του Σώματος.

## 5.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός Προγράμματος Σωματικής Έκφρασης μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού σε ένα σχολείο του νομού Ιωαννίνων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία δεδομένου ότι, όπως έχει υποστηριχτεί στο πρώτο μέρος της εργασίας, η θεατρική αγωγή αποτελεί εν δυνάμει ένα σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και το σώμα, το οποίο αποτελεί μία από τις βασικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία που ενισχύει το μαθησιακό αποτέλεσμα και δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού τέθηκαν οι εξής στόχοι:

1. Να αποτυπωθεί ο τρόπος εφαρμογής ενός προγράμματος Σωματικής Έκφρασης στο πλαίσιο του Προγράμματος Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων του σχολείου με δεδομένους τους περιορισμούς της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (απουσία θεατρικής παιδείας, έλλειψη εξειδικευμένων καθηγητών, έλλειψη πρωτοβουλίας προγραμμάτων θεατρικής αγωγή ή εκπαιδευτικού δράματος και περιορισμός χρόνου από την πλευρά τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών).
2. Να αναδειχθεί η Σωματική Έκφραση ως ένα αυτοτελές, μοναδικό και δυναμικό μέσο διδασκαλίας, επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων.
3. Να διαπιστωθεί η παιδαγωγική αναγκαιότητα της Θεατρικής Αγωγής μέσα από διάφορες τεχνικές στη διδακτική πράξη.
4. Να παρουσιαστεί το Θέατρο ως μια μέθοδος διαθεματική, συμπληρωματική και χρήσιμη για την πιο αποτελεσματική ανάδειξη θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές και προσφέρουν τη συζήτηση και την αποτύπωσή τους μέσα από αυτό.

### **5.3 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων**

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διατυπώνει προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί να προκύψει ένα δρώμενο από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών με κύριο μέσο το Σώμα μέσω του Προγράμματος Σωματικής έκφρασης;
2. Ποια είναι η άποψη των μαθητών για τη δυνατότητα διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω του Θεάτρου και μέσω της χρήσης του Σώματος;
3. Ποια είναι η άποψη των μαθητών πριν και μετά το Πρόγραμμα σχετικά με τις δυνατότητες και την εικόνα του Σώματός τους;
4. Ποια είναι η άποψη των μαθητών και των καθηγητριών για το Πρόγραμμα και τα οφέλη του;
5. Άλλαξαν στάση οι μαθητές για το Θέατρο μετά τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα;

### **5.4 Δείγμα της Έρευνας**

Η εφαρμογή του προγράμματος Σωματικής Έκφρασης πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ιωαννίνων κατά την περίοδο Δεκεμβρίου - Μαΐου 2017. Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ήταν μαθητές της Γ' Τάξης όλων των τμημάτων. Οι μαθητές ενημερώθηκαν από τις υπεύθυνες καθηγήτριες για το πρόγραμμα το οποίο θα υλοποιούνταν στο πλαίσιο του Προγράμματος Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων και σε όλους δόθηκαν έντυπα για να πάρουν την άδεια από τους γονείς, αφού το πρόγραμμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν σε ώρες εκτός σχολείου. Στις συναντήσεις συμμετείχαν συνολικά 25 μαθητές ηλικίας 15 χρονών και πιο συγκεκριμένα 13 κορίτσια και 12 αγόρια, μία φιλόλογος και μία μαθηματικός, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα ως εξωτερικοί παρατηρητές.

### **5.5 Ερευνητική Μέθοδος και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Μετά τον καθορισμό των σκοπών, των στόχων και των ερωτημάτων δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα επιλογής της μεθόδου και των εργαλείων που θα

χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα μας είναι μικτή, γιατί συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους αξιοποιώντας με αυτό τον τρόπο καλύτερα τα πλεονεκτήματα από την κάθε μέθοδο και αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες της καθεμίας. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής πληροφοριών ήταν τα δυο ειδών ερωτηματολόγια που δόθηκαν στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος να συμπληρωθούν από τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό, οι φωτογραφίες που προέκυψαν από τα γλυπτά και τις δυναμικές εικόνες της κάθε ομάδας ανάλογα με το θέμα που είχε αναλάβει και οι ελεύθερες παρατηρήσεις των δύο καθηγητριών που συμμετείχαν ως εξωτερικοί παρατηρητές.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο παρά τις αδυναμίες που παρουσίασε και οι οποίες σχετίζονταν κυρίως με την ακρίβεια των απαντήσεων, αφού ελλοχεύει ο κίνδυνος το υποκείμενο να μην κατανοήσει την ερώτηση ή να αποφύγει να απαντήσει σε κάποια, είχε ιδιαίτερα πλεονεκτήματα, καθώς με αυτό η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών έγινε σε πολύ σύντομο διάστημα. Το ερωτηματολόγιο έδωσε τη δυνατότητα στους αποδέκτες του να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το εξεταζόμενο ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια της συγκεκριμένης έρευνας που απαρτίζονταν από αυτά που δόθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά το τέλος του, ώστε να μετρηθούν οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις σε ορισμένες στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, συνδύαζαν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Α και Β, σελ. 116, 118). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκαν για να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα να τις απαντήσουν. Στις περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν απαντήσεις σύμφωνα με τη πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης του Likert. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν πολλαπλής επιλογής. Για να εκθέσουν και να διασαφηνίσουν τις απόψεις τους για το ερευνώμενο αντικείμενο δίχως περιορισμούς απάντησαν και σε τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Κασσωτάκης, 2006, σ. 161-170).

Ως προς τη θεματική των ερωτηματολογίων χωρίστηκαν σε κάποιους άξονες, ομαδοποιώντας τις ερωτήσεις ανάλογα με το θέμα που θέλαμε να εξετάσουμε. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερωτηματολόγιο, υπήρξε ο πρώτος άξονας σύμφωνα με τον οποίο έγιναν ερωτήσεις για την ανίχνευση χρήσης θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων και τις απόψεις των μαθητών για την δυνατότητα

επιτυχίας μιας τέτοιας προσέγγισης. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στην εμπειρία των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους σε άλλα θεατρικά προγράμματα και τις προσδοκίες που είχαν από αυτό το θεατρικό πρόγραμμα. Τέλος, ο τρίτος άξονας ερωτήσεων αφορούσε τη σχέση των μαθητών με το σώμα τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις δυνατότητες που μπορεί να έχει αυτό στην εκπαιδευτική πράξη.

Αντίστοιχα, το δεύτερο ερωτηματολόγιο χωρίστηκε και αυτό σε τρεις άξονες με κάποιες ερωτήσεις να είναι ίδιες με το πρώτο, ώστε να ανιχνευθεί πιθανή αλλαγή και στάση των υποκειμένων. Έτσι, τον πρώτο άξονα συγκροτούσε ένα σύνολο ερωτήσεων που ανίχνευε τις στάσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών γύρω από το Θέατρο και την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δεύτερος άξονας και πιο σημαντικός περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε και την πιθανή συμβολή του στην αλλαγή των στάσεων και απόψεων των συμμετεχόντων για το σώμα τους. Τέλος, ο τρίτος άξονας αφορούσε ερωτήσεις σχετικές με τα γενικά οφέλη του Προγράμματος και την επιτυχία υλοποίησης του σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο μοιράστηκε από την δεύτερη συνάντηση, διότι θέλαμε να έχουμε ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό της σύστασης της ομάδας, καθώς η πρώτη συνάντηση ήταν ανοιχτή, ώστε να κατασταλάξουν όσοι ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν. Φυσικά οι μαθητές, όπως και οι γονείς τους ήταν ήδη ενήμεροι για την έρευνα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο δόθηκε, αφού ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες από τα θέματα που αντλήθηκαν από το υλικό που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά. Κάθε φορά που η ομάδα ολοκλήρωνε ένα θέμα βγάζαμε μία φωτογραφία, ώστε να συγκεντρωθούν τα γλυπτά από το σύνολο του προγράμματος. Επιπλέον, οι καθηγήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σαν εξωτερικοί παρατηρητές και προς το τέλος του δρώμενου σαν εμπνευστές στην όλη διαδικασία, κατέγραψαν την εμπειρία τους από το πρόγραμμα και τα οφέλη που αντιλήφθηκαν ότι αυτό είχε τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για τις ίδιες.

## **5.6 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων**

Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με βάση την ανάλυση



περιεχομένου και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις. Όλα τα δεδομένα εισήχθησαν σε Η/Υ με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS, με το οποίο έγινε και η ακριβής επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων έγιναν έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας (test Wilcoxon) σε ίδιες ερωτήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, ώστε να ανιχνευθεί πιθανή αλλαγή στάσεων των μαθητών.

Παράλληλα, έγιναν έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας (Spearman) για να συμπεράνουμε αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ ερωτήσεων που σχετίζονταν με το Σώμα ή αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το επίπεδο σημαντικότητας που υιοθετήθηκε ήταν το 5% ( $\alpha = .05$ ), οπότε εάν  $p < .05$ , τότε θεωρήσαμε μια διαφορά στατιστικά σημαντική. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν από την περιγραφική στατιστική Γραφήματα, ώστε να γίνουν κατανοητά κάποια αποτελέσματα στα οποία θέλαμε να εστιάσουμε.

## 5.7 Περιγραφή της Ερευνητικής Διαδικασίας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων και απευθυνόταν στους μαθητές από όλα τα τμήματα της Γ' Γυμνασίου, δημιουργώντας έναν πυρήνα συμμετεχόντων που συμμετείχαν οικειοθελώς στο πρόγραμμα σε ώρα και ημέρα εκτός σχολείου. Πριν τη διεξαγωγή της η ερευνήτρια ήρθε σε επικοινωνία με το σχολείο και συγκεκριμένα με το Διευθυντή, ζητώντας άδεια να υλοποιήσει το πρόγραμμα της Σωματικής Έκφρασης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στα πλαίσια κάποιου μαθήματος ή προγράμματος.

Δύο καθηγήτριες εκδήλωσαν ενδιαφέρον να αναλάβουν την επίβλεψη του Προγράμματος και πρότειναν να απευθύνεται σε μαθητές της τελευταίας τάξης (Γ' Γυμνασίου). Έπειτα από συζήτηση καταλήξαμε σε ένα πρωτότυπο και ελκυστικό θέμα για τους μαθητές. Έτσι εντοπίστηκε σαν θεματική η σωματική απεικόνιση των στιγμών και της πορείας των μαθητών στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου με στόχο την παρουσίαση τους στην τελετή λήξης του σχολείου με υλικό που θα προέκυπτε από τους ίδιους.

Το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης εντάχθηκε στο Πρόγραμμα Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων και η συχνότητά του στην αρχή ήταν δύο Σάββατα το μήνα. Λόγω όμως μεγάλου ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων και κάποιων συναντήσεων που

χάθηκαν λόγω αργιών και εορτών οι συναντήσεις μας αυξήθηκαν. Έτσι η ομάδα συναντιόταν κάθε Σάββατο απόγευμα για ενενήντα λεπτά (90') από το Δεκέμβριο ως το Μάιο. Επιπλέον, προς το τελευταίο διάστημα οι ομάδες δούλευαν η καθεμία χωριστά και ανεξάρτητα σε άλλη ημέρα και ώρα από τις άλλες ομάδες.

Κάθε ομάδα είχε αναλάβει να αποδώσει 2 ή 3 θέματα με την τεχνική των Δυναμικών Εικόνων από αυτά που είχαν προκύψει από τις ζωγραφιές και τη δημιουργική γραφή του συνόλου της ομάδας. Οι συναντήσεις μας πραγματοποιούνταν στην αίθουσα τελετών του σχολείου με την παρουσία των καθηγητριών. Ταυτόχρονα, λόγω του μεγάλου δείγματος, στην έρευνα συμμετείχε και ένας εμπυχωτής, ο οποίος συντόνιζε και βοηθούσε σε όλη τη διαδικασία, αφού πρώτα είχε ενημερωθεί για τους στόχους και τη δομή του Προγράμματος.

Κεντρικός άξονας για την επιλογή όλων των ασκήσεων ήταν το ζητούμενο οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους ως το βασικό εργαλείο έκφρασης. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν πάρα πολλά παιχνίδια σωματικής έκφρασης, στα οποία η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου είχαν πρωταγωνιστική θέση. Σε όλα τα παιχνίδια οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναπαραστήσουν μέσα από τις κινήσεις και την έκφραση του προσώπου τους ό,τι κάθε φορά τους ζητούνταν, ανάγοντας έτσι το σώμα σε μοναδικό άξονα γύρω από τον οποίο συγκροτούνταν ο θεατρικός κώδικας και το μήνυμα που ήθελαν να μεταδοθεί.

Παράλληλα, οι τεχνικές και τα παιχνίδια βασίστηκαν και εισήγαγαν τον τρόπο διαχείρισης του σώματος σύμφωνα με την τεχνική των Δυναμικών Εικόνων που έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφία. Μία τεχνική ιδιαίτερα πρόσφορη για σωματική έκφραση, καθότι οι συμμετέχοντες καλούνταν να θεωρήσουν το σώμα τους ως ένα ακατέργαστο πηλό και μόνο μέσο με το οποίο θα στέκονταν σαν γλυπτά και θα μετέδιδαν το μήνυμα στο κοινό έχοντας σαν μοναδικό αλλά δυναμικό εργαλείο τη σωματική έκφραση.

Επιπλέον, η δομή των συναντήσεων ήταν ίδια όλες τις φορές, προσπαθώντας να κρατήσουμε μία σταθερότητα και μια συνήθεια που θεωρείται πολύ σημαντική για τη συνοχή και την επικοινωνία της ομάδας. Φυσικά τα παιχνίδια ήταν διαφορετικά, αλλά οι κατηγορίες από τις οποίες αντλήθηκαν ίδιες. Η δουλειά της Σωματικής Έκφρασης χαρακτηρίστηκε από το πηγαίο και το αυθόρμητο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είχε σαφείς κανόνες ή όρια.

Συγκεκριμένα, στην αρχή ξεκινούσαμε με το Ζέσταμα που είναι η πρώτη φάση της Σωματικής Έκφρασης, η προθέρμανση του ατόμου και της ομάδας. Το Ζέσταμα

βοηθούσε να καταλαγιάσουν όλες οι εντάσεις, όλες οι διαθέσεις που κουβαλούσαν απ' έξω οι συμμετέχοντες, ενώ ενέπνεε τον καθένα μας να βρει και να χρησιμοποιήσει καινούργιους κώδικες επικοινωνίας με τον εαυτό του και με τους άλλους. Το ζέσταμα έριχνε τις αντιστάσεις και βοηθούσε να τις συνειδητοποιήσουμε. Ήταν μια γέφυρα που χρησιμοποιούσε η ομάδα για να περάσει από το «έξω» στο «μέσα». Με τη συγκεκριμένη φάση θέλαμε να υπενθυμίσουμε στους συμμετέχοντες τις δυνατότητες του σώματος και να προθερμάνουμε το εργαλείο με το οποίο θα δουλεύαμε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Το Ζέσταμα κινούνταν σε 3 πεδία. Το Σωματικό είχε σαν στόχο, μέσα από μια σειρά μεθοδικών ασκήσεων, να δουλέψει τους μυς και τις αρθρώσεις και να θέσει το σώμα σε κίνηση και σε ετοιμότητα. Το προσωπικό περιελάμβανε ασκήσεις που έφεραν το άτομο σε επαφή με τον εαυτό του, την κίνησή του, την ενέργεια και τη διάθεσή του και τέλος το κοινωνικό, το οποίο αφορούσε την ένταξη του ατόμου στην ομάδα, καθώς και την αίσθηση ότι ανήκε εκεί, ότι ήταν μέρος της. Οι ασκήσεις του Σωματικού ή του Προσωπικού Ζεστάματος αναπτύσσονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη της ομάδας να δουλεύουν μαζί, είτε σε ζευγάρια είτε ομαδικά για να έχουν επαφή.

Επιπλέον, ιδιαίτερα στις πρώτες συναντήσεις δόθηκε έμφαση στις ασκήσεις εμπιστοσύνης, διότι έδεσαν όλη την ομάδα και δημιούργησαν δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της. Τον ίδιο στόχο επιτέλεσαν και οι ασκήσεις Επικοινωνίας, καθώς έδιναν ερεθίσματα για να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, να επιδράσουν ο ένας στον άλλο, ν' ανταλλάξουν μηνύματα. Στην επικοινωνία γνωριστήκαμε καλύτερα με τον εαυτό μας και με τους άλλους και τα μέλη έδρασαν συντροφικά. Κάθε συνάντηση Σωματικής Έκφρασης έκλεινε και ολοκληρωνόταν με την αποφόρτιση, φάση που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι που δεν μπορεί και δεν πρέπει ν' απουσιάζει απ' τη διαδικασία.

Συνεχίζοντας, θα αναφέρουμε αναλυτικά τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε συνάντηση και ποιους στόχους θέλαμε να πετύχουμε μέσω αυτών, όπως επίσης και τα θέματα που αναδείχθηκαν για αναπαράσταση από τις ζωγραφιές και τα κείμενα των ίδιων των μαθητών.

## **5.8 Ανάλυση Σχεδίου Συναντήσεων και Υλικού Μαθητών**

### **5.8.1 Σχέδιο Συναντήσεων**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί και παραπάνω οι συναντήσεις μας ακολουθούσαν μία συγκεκριμένη δομή με βασικό άξονα την ενεργοποίηση του σώματος για την κατάληξη στην αξιοποίηση της τεχνικής των Δυναμικών Εικόνων. Παρακάτω αναλύονται οι συναντήσεις των πρώτων μηνών (7 φορών), καθώς μετά οι ομάδες χωρίστηκαν και λειτουργούσαν ανεξάρτητα και διαφορετικά αναλαμβάνοντας η καθεμία διαφορετικά θέματα προς παρουσίαση. Οι τελευταίες συναντήσεις δουλεύτηκαν μόνο με την τεχνική των Δυναμικών Εικόνων, αφού οι συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει πλέον την ικανότητα αξιοποίησης του σώματός τους.

1<sup>η</sup> Συνάντηση

#### **Παιχνίδια γνωριμίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Ξεκινήσαμε με ένα παιχνίδι γνωριμίας. Σταθήκαμε όλοι σε κύκλο και ένας ένας έλεγε το όνομά του. Στη συνέχεια, καθένας έλεγε το όνομα αυτού που βρισκόταν στα αριστερά του και μετά αυτού που βρισκόταν στα δεξιά του. Για να βεβαιωθούμε ότι γνωριστήκαμε καλά, είπαμε στη σειρά το όνομα αυτού που βρισκόταν δύο θέσεις αριστερά μας κι δύο θέσεις δεξιά μας. Στόχος του παιχνιδιού ήταν να γνωριστούμε, αλλά και να «σπάσει» λίγο ο πάγος μεταξύ μας. Φυσικά οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνωρίζονταν μεταξύ τους, αφού βρίσκονταν στο ίδιο σχολείο.
2. Η φρουτοσαλάτα ήταν μία παραλλαγή των μουσικών καρεκλών. Μοιράσαμε σε όλους τους συμμετέχοντες φρούτα (μήλο, αχλάδι, μπανάνα). Όλοι καθόμασταν σε μία καρέκλα εκτός από έναν που ήταν στη μέση και δεν είχε καρέκλα. Αυτός που στεκόταν όρθιος ήταν στην αρχή ένας από τους εμπυχωτές, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το παιχνίδι. Ο κεντρικός λοιπόν ζήτησε να σηκωθούν όλα τα... και είπε ένα φρούτο. Μόλις σηκώνονταν όλοι έπρεπε να βρουν μια καρέκλα να κάτσουν αφήνοντας κάποιον άλλον στο κέντρο του κύκλου. Στη συνέχεια

μπορούσαμε να φωνάξουμε περισσότερα φρούτα, ή και «φρουτοσαλάτα» ώστε να σηκωθούν όλοι.

3. Κινείται ένας - Σταματάει ένας. Το παιχνίδι παίχτηκε με σκοπό το συντονισμό της ομάδας, ώστε να περάσουμε από τον ατομικό στον ομαδικό ρυθμό. Έτσι δόθηκε η οδηγία να κινηθούμε όλοι στον χώρο προσπαθώντας να πιάσουμε όλο τον χώρο χωρίς να αφήσουμε κενά σε αυτόν. Ξαφνικά όμως ένας σταμάτησε χωρίς βέβαια να το ανακοινώσει στους άλλους. Κάθε φορά έπρεπε ένας να είναι σταματημένος και οι άλλοι να κινούνται. Έπειτα, αντίθετα ένας έπρεπε να κινείται και οι άλλοι να είναι σταματημένοι. Ο μόνος αποδεκτός τρόπος συνεννόησης ήταν τα μάτια. Μέσα από τα μάτια και τη σιωπή η ομάδα συντονίστηκε και δεν κινούνταν κανένας την ώρα που κινούνταν κάποιος άλλος. Η ομάδα έδωσε σε όλους την ευκαιρία να κινηθούν ή να σταματήσουν.

### **Παιχνίδια εμπιστοσύνης**

4. Η κολομβιανή ύπνωση αποτελεί ένα από τα κυριότερα παιχνίδια εμπιστοσύνης του Boal. Τα παιδιά χωρίστηκαν μόνα τους σε δυάδες. Ο ένας τοποθέτησε το χέρι του και συγκεκριμένα την παλάμη του μπροστά στο πρόσωπο του άλλου χωρίς βέβαια να τον ακουμπήσει. Ο άλλος έπρεπε να ακολουθήσει με το πρόσωπο του και όλο του το σώμα κρατώντας απόσταση πάντα το χέρι του άλλου. Έπειτα άλλαξαν ρόλους. Στη συνέχεια, ο ένας πρότασε και κινούσε το χέρι και ταυτόχρονα ακολουθούσε με το πρόσωπό του το χέρι του άλλου.
5. Εκκρεμές. Φτιάξαμε κύκλους των έξι ατόμων. Στη μέση στάθηκε κάποιος σε στάση προσοχής και έκλεισε τα μάτια. Οι υπόλοιποι άρχισαν να σπρώχνουν το σώμα του ελαφρά ο ένας προς τον άλλο, δημιουργώντας ταλαντώσεις. Η κατεύθυνση μπορούσε να αλλάξει φορά, κάτι που προέκυψε αυθόρμητα, χωρίς συνεννόηση. Σε όλη τη διάρκεια της άσκησης απαγορευόταν η ομιλία. Οι κινήσεις αρχικά ήταν πολύ μικρές, για να αισθανθεί το άτομο στη μέση άνετα, και βαθμιαία μπορούσαν να μεγαλώσουν, ανάλογα με την εμπιστοσύνη που έδειχνε... Διευκρινίσαμε ότι τα άτομα του κύκλου έπρεπε να είχαν μια καλή βάση στήριξης του σώματος τους, για να μπορούσαν να στηρίξουν το βάρος του κεντρικού παίχτη. Δε βιαζόμαστε να

κάνουμε μεγάλες κινήσεις. Η εμπιστοσύνη είναι κάτι που χτίζεται αργά και σταθερά, αλλά χάνεται στη στιγμή!

### **Παιχνίδια αποφόρτισης**

6. Σε ομάδες προσπαθήσαμε να μαντέψουμε και να εκτιμήσουμε κάθε φορά ανάλογα με την οδηγία που δινόταν το σύνολο ενός ποσού. Πχ. Το σύνολο των αδερφιών που είχαν όλες οι ομάδες. Όποια ομάδα ήταν πιο κοντά έπαιρνε έναν πόντο. Στόχος να γνωριστεί όλη η ομάδα καλύτερα και να μάθαινε περισσότερες πληροφορίες ο ένας για τον άλλο.
7. Η σωτηρία στην αγκάλη του! αποτελεί ένα παιχνίδι αποφόρτισης και είναι το γνωστό κυνηγητό με κάποια παραλλαγή. Ο κυνηγός απαγορευόταν να τρέξει. Για να σωθείς από αυτόν έπρεπε να αγκαλιαστείς με ένα ακόμα άτομο (όχι παραπάνω!). Η αγκαλιά δε μπορούσε να κρατήσει περισσότερο από 5". Συνεχίζοντας και για να κάνουμε πιο διασκεδαστικό το παιχνίδι η αγκαλιά έπρεπε να πατάει σε 2 μόνο πόδια ή μόνο στα 2 πόδια του ενός.

### **2<sup>η</sup> Συνάντηση**

### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Κίνηση και όνομα: Με τη σειρά είπαμε το όνομά μας και κάναμε μία χαρακτηριστική κίνηση που μας ταίριαζε. Οι υπόλοιποι έκαναν ένα βήμα μπροστά στον κύκλο επαναλαμβάνοντας το όνομα και την κίνηση όσο πιο πιστά γινόταν. Στο τέλος μπορούσαμε να ελέγξουμε αν θυμόμαστε όλα τα ονόματα ή τις κινήσεις που τα συνόδευαν.
2. Να σηκωθούν όλοι όσοι.... Κάναμε κύκλο με καρέκλες και καθίσαμε όλοι σε καρέκλα εκτός από έναν που έκατσε στο κέντρο και ο οποίος προσπαθούσε να βρει να κάτσει. Για να το κάνει αυτό έπρεπε να σηκώσει κάποιους με μία δήλωση του, η οποία έπρεπε να ισχύει και γι' αυτόν. Η άσκηση αυτή επεκτάθηκε από τα πολύ εξωτερικά και εμφανή χαρακτηριστικά σε πιο εσωτερικές δηλώσεις που προσπαθήσαμε να σχετίζονται με στιγμές και μνήμες από το Γυμνάσιο. Γι' αυτό

τελειώσαμε με τη φράση «Να σηκωθούν όλοι όσοι αισθάνονταν περίεργα την πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο» προσπαθώντας από την πρώτη συνάντηση να αντλήσουμε κάποια στοιχεία για τις πρώτες στιγμές και εικόνες στο Γυμνάσιο μαζί με συναισθήματα.

3. Συνέντευξη- Αληθινές ιστορίες-Ανακριτική καρτέκλα. Ζητήσαμε από τα άτομα που σηκώθηκαν στην τελευταία δήλωση να δώσουν λίγα περισσότερα στοιχεία για αυτή την δήλωσή τους. Ξεκινώντας λοιπόν με όποιον ήθελε κάναμε ερωτήσεις σχετικές με την ερώτηση στην οποία σηκώθηκαν και έπρεπε να απαντούν μόνο σε αυτό που ρωτούσαμε, χωρίς να δώσουν περισσότερες πληροφορίες.

Παιδαγωγικά ο στόχος ήταν να ενεργοποιηθούν αυτοί που ρωτάνε, ώστε να κάνουν σαφείς και ουσιαστικές ερωτήσεις που σε επόμενες συναντήσεις θα μπορούσαν να τις ξαναθέσουν στις επιμέρους ομάδες τους και να βγάλουν υλικό από όλη την πορεία είτε την ατομική είτε την ομαδική στο Γυμνάσιο. Προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε εικόνες, ήχους, κινήσεις που μπορεί να μας φαίνονταν χρήσιμες στη δουλειά μας αργότερα. Το υλικό θέλαμε να είναι από τις εμπειρίες και τα βιώματα των ίδιων των συμμετεχόντων.

### **Παιχνίδια εμπιστοσύνης**

4. Με κλειστά μάτια, σε δυάδες. Ο ένας επέλεξε έναν ήχο (π.χ. κικιρίκου) και απομακρύνθηκε από τον άλλο και ο άλλος έπρεπε να τον ακολουθήσει ακούγοντας μόνο τον ήχο. Στην αρχή από κοντά, στη συνέχεια απομακρυνόταν και μετά χαμήλωνε τη φωνή του σαν να ψιθυρίζει. Έπειτα αντιστρέφονταν οι ρόλοι.

### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

5. Στις δυάδες που σχημάτισαν οι συμμετέχοντες συναντήθηκαν με 4 άλλα ζευγάρια και όλοι μαζί σαν μία ομάδα αντάλλαξαν απόψεις και εμπειρίες από αυτή την πρώτη μέρα στο σχολείο. Μοιράστηκαν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους και τους δόθηκε η εντολή να φτιάξουν μία στατική εικόνα με τα σώματά τους προσπαθώντας να μας μεταδώσουν τα συναισθήματα και την δική τους οπτική από ένα ομαδικό γλυπτό. Ο καθένας ή κάποιοι μεταξύ τους συμβόλιζαν κάτι. Οι υπόλοιπες ομάδες

έδιναν χρόνο στην κάθε ομάδα να στήσει το τελικό αποτέλεσμα και μετά την παρουσίαση συζητήσανε οι άλλες ομάδες τι πίστευαν ότι ήθελε να μεταδώσει η άλλη ομάδα, τι ρόλο παρίστανε το κάθε γλυπτό. Γενικά επικρατούσε μία ανατροφοδότηση από τις άλλες ομάδες προς την ομάδα παρουσίασης με σκοπό να βελτιώσουν το ομαδικό γλυπτό, να το εμπλουτίσουν ή ακόμα και να το αλλάξουν. Για περισσότερη διερεύνηση κάποιων ρόλων και χτίσιμο πάνω στις ιστορίες, δοκιμάσαμε μερικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος:

- ανίχνευση σκέψης: Ο εμπυχωτής ακουμπούσε στον ώμο κάποιο από τα γλυπτά της εικόνας που είχε συνθέσει η κάθε ομάδα και ακούγαμε τη βαθύτερη σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν είχε προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα, από μεριάς των μαθητών, μπορούσαμε πατώντας τους το κουμπί να τους ρωτήσουμε και να μας πουν ποιοι ήταν, πού βρίσκονταν, τι σκέφτονταν αυτή τη στιγμή κτλ.
- εσωτερική φωνή: παραλλαγή της παραπάνω τεχνικής. Κάποιος από τους μαθητές, αν πίστευε ότι μπορούσε να μαντέψει τι σκεφτόταν ο κάθε ήρωας, πήγαινε πίσω του, αντέγραφε τη στάση του και μιλούσε σα να ήταν αυτός, εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του. Με την τεχνική αυτή ενισχύονταν οι φωνές των 'θεατών' αλλά και η δεξιότητα της συνεργασίας, καθώς σε επόμενο στάδιο μπορούσαμε να ζωντανεύουμε τη σκηνή, ζητώντας από τους 'ηθοποιούς' να ενσωματώσουν στον αυτοσχεδιασμό τους στοιχεία που άκουσαν.
- Ένας τη φορά: Ο καθένας από την παγωμένη εικόνα έλεγε διαδοχικά μια φράση σε σχέση με το ρόλο του.
- Πατώντας το Play ζωντανεύαμε την εικόνα πατώντας το φανταστικό κουμπί του τηλεκοντρόλ, και παρακολουθούσαμε για λίγο την σκηνή να εξελίσσεται. Είχαμε έτσι τη δυνατότητα να ακούσουμε τους ήρωες αλλά και να τους δούμε να κινούνται.
- ανακριτική καρέκλα, ή καυτό κάθισμα ή καρέκλα της αλήθειας.  
Καθίσαμε έναν ήρωα σε μια καρέκλα και του κάναμε ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορούσε να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ήρωα, των σχέσεων του κτλ. Μπορούσαμε μετά από μερικές ερωτήσεις



να αλλάξουμε τον παίχτη που καθόταν στην καρέκλα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύαμε:

- την ενεργητική ακρόαση
  - τη συνεργατικότητα
  - τη συμμετοχή όλων
- Οι φωνές μας στο μυαλό (cop in the head) & μηχανή (Augusto Boal). Με την τεχνική αυτή φέραμε έναν παίχτη στη μέση της σκηνής, για να παίζει το ρόλο ενός βασικού ήρωα που βρισκόταν σε μια δύσκολη στιγμή μιας απόφασης. Έπαιρνε μια χαρακτηριστική θέση για το χαρακτήρα αυτόν και καθόταν σιωπηλός. Με την τεχνική του ένας τη φορά, διάφοροι παίχτες έμπαιναν στο χώρο και κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη (ακόμη και μη ρεαλιστική) κίνηση, του λέγανε μια σημαντική φράση που μπορούσε να σκεφτόταν ο ίδιος, ή που να του την είχε πει κάποιος άλλος ήρωας.

Ακούγαμε διαδοχικά από μια φορά τις φράσεις αυτές, με τις κινήσεις τους. Στη συνέχεια ο καθένας επαναλάμβανε 2-3 φορές τη δική του φράση προτού σιωπήσει. Στο τελικό στάδιο όλοι άρχιζαν να μιλάνε ταυτόχρονα, όλο και πιο δυνατά, μέχρι που στο αποκορύφωμα σταματούσαν απότομα με το σύνθημα που δινόταν. Μετά από λίγες στιγμές παύσης, ο κεντρικός ήρωας καλούνταν να πει/εκφράσει/φωνάζει κάτι αυθόρμητα, ή να σιωπήσει. Με την τεχνική αυτή βοηθήσαμε τον 'ηθοποιό' να κατανοήσει καλύτερα το ρόλο του, καθώς και τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία βίωνε, χτίζοντας σταδιακά μια στιγμή σκηνικής έντασης.

- Ο διάδρομος της συνείδησης αναφερόταν σε κάποιο χαρακτήρα που αντιμετώπιζε ένα πραγματικό δίλημμα και η ομάδα μπορούσε να προσφέρει βοήθεια. Σχηματίστηκε ένας διάδρομος στενός από δυο αντικριστές γραμμές ανθρώπων. Ο κεντρικός ήρωας θα έπρεπε να διασχίσει το διάδρομο αυτό και στο τέλος του να πάρει την απόφασή του.

## **Παιχνίδια αποφόρτισης**

6. Τρέχαμε καλύπτοντας όλο το χώρο με σκοπό να αγγίξουμε το γόνατο του άλλου (ή τον αστράγαλο) αποφεύγοντας παράλληλα να μας το αγγίξει ο άλλος.

### 3<sup>η</sup> Συνάντηση

#### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Ομαδικός ρυθμός. Σε κύκλο όρθιοι αρχίσαμε με ένα ρυθμικό σχήμα που αποτελούνταν από τέσσερις χρόνους. Στους πρώτους δύο τα χέρια μας χτυπούσαν ελαφρά τους μηρούς μας δυο φορές (ένα-δύο) και στους δύο δεύτερους οι βραχίονες έρχονταν χαλαρά μπροστά στο στήρνο μας και χτυπούσαμε τα δάχτυλά μας (τρία-τέσσερα). Συνεχίζαμε για λίγο, μέχρι όλη η ομάδα να συντονιστεί στο ρυθμό, χωρίς να επιταχύνει κανείς.

Στη συνέχεια, ο συντονιστής έλεγε το όνομά του δύο φορές όταν τα χέρια του χτυπούσαν τους μηρούς του, ενώ στο επόμενο μπλοκ έλεγε το όνομα του στο «ένα» και το όνομα κάποιου άλλου στο «δύο». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αν και περιλάμβανε μέσα τα ονόματα επιλέχθηκε γιατί είχε το ρυθμό, ώστε να τονίζει και να υπενθυμίζει συνέχεια στους συμμετέχοντες ότι ήμασταν ομάδα και χρειαζόμασταν ομαδικότητα σε ό,τι κάνουμε.

#### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

2. Περιπατήσαμε ελεύθερα στο χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις και σύμφωνα με τις συμβάσεις που δίνονταν κάθε φορά από τον εμπνευστή. Οι μαθητές άκουγαν συμβάσεις από την καθημερινό τους ξύπνημα για να πάνε στο σχολείο, το πώς σηκώνονται από το κρεβάτι, ότι έχουν αργήσει για το σχολείο και τρέχουν να προλάβουν προσπαθώντας να αποφύγουν με το σώμα τους ό,τι έρθει αντιμέτωπο με αυτούς. Άλλη σύμβαση που δινόταν ήταν η ώρα που ακούνε το κουδούνι και βγαίνουν από την αίθουσα για το προαύλιο, αλλά και την ώρα που χτυπάει το κουδούνι για να μπουνε μέσα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εισάγονταν σταδιακά στο θέμα της σωματικής έκφρασης καθημερινών εμπειριών και καταστάσεων που βίωναν στο σχολείο και αντιλαμβάνονταν ότι όλα αυτά δεν χρειαζόταν να απεικονιστούν με τον λόγο, αλλά με το σώμα τους.

Σε όλη τη διάρκεια προσπαθήσαμε να παροτρύνουμε τα παιδιά να κινηθούν σε όλα τα επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό), περπατώντας ο καθένας μόνος του θέλοντας να καλύψουμε έναν μεγάλο χώρο και να διατηρήσουμε μια ισορροπία σε αυτόν. Σταματούσαμε με το STOP του εμψυχωτή και ξανά ξεκινούσαμε με το ΠΑΜΕ. Ο εμψυχωτής ακουμπούσε κάποιους από αυτούς που είχαν σταματήσει και έμεναν ακίνητοι εκεί που ήταν, σαν αγάλματα. Οι υπόλοιποι καλούνταν να δώσουν τίτλους-λεξάντες στα αγάλματα. Απαντούσαν σε ερωτήσεις όπως Τι βλέπω; /Τι νομίζω ότι αισθάνονται;/Τι μπορεί να σκέφτονται;/Τι εκφράζουν;/Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;/Τι νομίζω ότι συμβαίνει;/Τι συναισθήματα μου γεννούνται; Είναι σημαντική η εσωτερική ενέργεια των αγαλμάτων, αφού στη σκηνή είναι πάντα ορατά. Όλες οι δραστηριότητες γίνονταν με βάση τι λέει το κοινό και όχι ο καλλιτέχνης ή ο εμψυχωτής. Το σώμα μιλά από μόνο του, δε στήνεται. Από τις εικόνες που δημιουργήθηκαν προέκυψε ένα θέμα, ένας τίτλος.

3. Σε επόμενη φάση, δόθηκε ένα θέμα εκ των προτέρων και με το σύνθημα όλοι πήραν μια θέση στο χώρο χρησιμοποιώντας το σώμα τους για να αποδώσουν αυτό το θέμα. Τα θέματα που δόθηκαν ήταν: ποδήλατο, θάλασσα, βουνό. Πότε η θέση/στάση του σώματος ήταν απλά περιγραφική; Πώς μετατράπηκε σε εκφραστική; (πχ δεν αναπαριστώ κάποιον που κολυμπάει, αλλά την αίσθηση που μου προκαλείται στο άκουσμα της λέξης «θάλασσα»).
4. Ομαδική εικόνα – ένας τη φορά: Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης δόθηκε το θέμα «το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι σήμερα». Με την τεχνική «ένας τη φορά», οι συμμετέχοντες έμπαιναν ένας-ένας στην εικόνα, συμπληρώνοντας αυτό που έβλεπαν από τους προηγούμενους. Η εικόνα που σχηματίστηκε είχε κυρίως αρνητικά στοιχεία. Στη συνέχεια δόθηκε το θέμα: «το εκπαιδευτικό σύστημα όπως θα θέλαμε να είναι». Η ομάδα δημιούργησε μια δεύτερη εικόνα που περιείχε περισσότερα θετικά στοιχεία όπως η αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα, η έμπνευση, η απόλαυση κτλ.

## **Παιχνίδια αποφόρτισης**

5. Ομαδικό μασάζ. Η ομάδα στάθηκε σε κύκλο. Κάναμε μερικά βήματα προς το κέντρο όλοι μαζί, μέχρι να ακουμπήσουν περίπου οι ώμοι μας. Στη συνέχεια στρίψαμε όλοι προς τα δεξιά (ή όλοι μαζί προς τα αριστερά). Κάναμε μασάζ ο καθένας στον μπροστινό του. Πρόκειται για ένα δώρο που έκανε ο ένας στον άλλον. Προσπαθήσαμε να χαλαρώσουμε τους μυς του αυχένα, τους ώμους, τις ωμοπλάτες, τη σπονδυλική στήλη, το κεφάλι, πάντα με ήπιες ασκήσεις. Ευχαριστήσαμε αυτόν που μας έκανε μασάζ και ανταποδώσαμε, γυρνώντας από την αντίθετη φορά όλοι μαζί.

#### 4<sup>η</sup> Συνάντηση

### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Ψείρες με μπάλα. Το παιχνίδι γνωριμίας και ενεργοποίησης είναι το γνωστό παιχνίδι από τα παιδικά μας χρόνια. Σαν παραλλαγή όμως ένας στο κέντρο πετούσε την μπάλα και φώναζε ένα όνομα από τους υπόλοιπους, ο οποίος έπρεπε να τρέξει, να έρθει στο κέντρο του κύκλου και να πιάσει γρήγορα την μπάλα. Εάν κάποιος δεν έπιασε την μπάλα έπαιρνε ψείρα. Στις δύο ψείρες ο παίκτης έβγαινε έξω.
2. Χωρισμός ομάδων: Κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο (επίπεδα, ρυθμοί, κατευθύνσεις, κενά). Με το σύνθημα του εμψυχωτή μείναμε ακίνητοι ενώνοντας διαδοχικά: δυο αγκώνες, τρεις πλάτες, τέσσερα μέτωπα κτλ.

### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

3. Προσωπικός χάρτης με την πορεία μας στο Γυμνάσιο-αναμνήσεις από το ταξίδι (ατομικά). Ο καθένας στις επιμέρους ομάδες πήρε ένα κομμάτι από χαρτί του μέτρου και ζωγράφησε όλες τις στιγμές που θυμόταν από την πρώτη ημέρα στο σχολείο μέχρι και σήμερα. Σε επόμενο στάδιο στις ομάδες ο καθένας εξήγησε τον χάρτη στον άλλο και αναφέρθηκε μόνο σε αυτά που εκείνος ήθελε να μιλήσει. Στόχος της κάθε ομάδας ήταν να συνθέσουν 1-3 ομαδικά γλυπτά με κοινά στοιχεία ή έννοιες που συναντούσαν μέσα στους χάρτες.

### **Παιχνίδια αποφόρτισης**

4. Γκούφη-Γκούφη: Η ομάδα σκορπίστηκε στο χώρο και όλοι έκλεισαν τα μάτια τους. Ο εμψυχωτής άγγιξε κάποιον στην πλάτη, ο οποίος μετατράπηκε σε Γκούφη. Όταν ο εμψυχωτής έδωσε το σύνθημα, όλοι, πάντα με τα μάτια τους κλειστά, άρχισαν να ψάχνουν τον Γκούφη. Στον τυφλό αυτό περίπατο αγγίζονταν μεταξύ τους, οπότε ρωτούσε ο ένας τον άλλον: Γκούφη; Εφόσον ο άλλος δεν ήταν ο Γκούφη απαντούσε: Γκούφη-Γκούφη.

Στην περίπτωση που κάποιος έβρισκε τον Γκούφη, τον αναγνώριζε από τη σιωπή του στην ερώτηση Γκούφη; Οπότε, μετά την αναγνώρισή του, το πρώτο άτομο πιανόταν από τους ώμους του Γκούφη, το δεύτερο από τους ώμους του πρώτου κοκ. Το παιχνίδι τελείωσε αφού και το τελευταίο μέλος της ομάδας είχε βρει τον Γκούφη και είχε πάρει τη θέση του στο τρενάκι που είχε δημιουργηθεί. Η αρχική πανδαισία φωνών και γέλιων είχε αντικατασταθεί από απόλυτη σιωπή,

## 5<sup>η</sup> Συνάντηση

### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. «Κορόιδο σε διάδρομο!» : Σχηματίσαμε ένα διάδρομο από δυο αντικρουστές γραμμές παικτών. Κάποιος βρισκόταν στη μέση αυτού του διαδρόμου, μιας και δεν είχε θέση. Για να αποκτήσει μια θέση σε μια από τις δυο γραμμές, θα έπρεπε να την κλέψει από κάποιον! Ταυτόχρονα, με μη λεκτική επικοινωνία, οι υπόλοιποι παίκτες ανά δύο αντάλλαξαν θέσεις γρήγορα, προτού προλάβει ο παίχτης του κέντρου να τους κλέψει κάποια. Για να φύγουμε από τη θέση μας, θα έπρεπε να είχε προηγηθεί επικοινωνία με κάποιο συγκεκριμένο άτομο για να πάρουμε τη δική του θέση!
2. Περιπατούσαμε και στο σύνθημα του εμψυχωτή όποιον συναντούσαμε μπροστά ενώναμε κάποιο σημείο του σώματος μας και καλούμασταν να κινηθούμε με αυτό. Κινούμαστε σαν ένα ( πλάτες, κεφάλι, ώμος, χέρι, αγκώνας, χέρι με κεφάλι, χέρι με ώμο ή μέση κτλπ.). Προς το τέλος του παιχνιδιού με το σύνθημα του εμψυχωτή μείναμε ακίνητοι ενώνοντας 8 αγκώνες.

3. Κάναμε έναν πολύ στενό κύκλο όπου όλοι γυρίσαμε και κοιτάξαμε προς τα έξω. Είχαμε πλήρη επαφή με τους ώμους και γενικά το σώμα του άλλου χωρίς όμως να πιανόμαστε στενά με κάποιον άλλο τρόπο πέραν του να ακουμπάγαμε τα σώματά μας. Όποιος από την ομάδα ήθελε και αισθανόταν έτοιμος μπορούσε να αφήσει το βάρος του και να πέσει. Οι διπλανοί του έπρεπε να προλάβουν να τον σηκώσουν και να μην τον αφήσουν να πέσει κάτω.

### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

4. Περιπατούσαμε και φανταζόμασταν ότι βρισκόμαστε σε έναν βούρκο και έτσι έπρεπε να πιάσουμε τον άλλον από το χέρι για να προχωρήσουμε. Αφήναμε όμως το χέρι του μόνο εάν βρίσκαμε κάποιο άλλο άτομο να πιαστούμε. Σχηματίστηκε έτσι ένας κόμπος. Καλέσαμε κάποιους να το δουν σαν παγωμένη εικόνα και να δώσουν έναν τίτλο.
5. Η ομάδα χωρίστηκε σε ζεύγη. Με λεπτές και ευγενικές κινήσεις το ένα μέλος του ζευγαριού ως γλύπτης άγγιζε το σώμα του άλλου, ως πηλό ή πορσελάνη, προσπαθώντας χωρίς απότομες και βεβιασμένες κινήσεις να δώσει τη μορφή που ήθελε. Όταν το σχήμα είχε ολοκληρωθεί, οι ρόλοι εναλλάσσονταν. Ο εμπνευστής επέλεγε κάποια από τα γλυπτά να σταθούν και οι υπόλοιποι απομακρύνονταν για να τα δουν μακριά και να τα επεξεργαστούν. Τα κοιτούσαν σαν να ήταν εκθέματα σε ένα μουσείο. Είχαν σχέση μεταξύ τους τα γλυπτά; Η το κάθε ένα ήταν μεμονωμένο και διαφορετικό από το άλλο; Οι μαθητές καλούνταν να δώσουν έναν τίτλο στα γλυπτά είτε σαν σύνολο είτε σε ζευγάρια είτε ατομικά.

### **Παιχνίδια αποφόρτισης**

6. Στο τέλος χορέψαμε όλοι με όλους στο ρυθμό του Βαλς και φύγαμε έχοντας δημιουργήσει πιο στενούς δεσμούς.

6<sup>η</sup> Συνάντηση

### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Ζιπ-Ζαπ-Μπόινγκ: Η ομάδα στάθηκε σε κύκλο, κάθε άτομο επικοινωνούσε με τα άλλα χτυπώντας τις παλάμες του και χρησιμοποιώντας τους ήχους Ζιπ, Ζαπ και Μπόινγκ ως εξής: Με το Ζιπ έστελνε ένα χτύπημα χεριών δεξιόστροφα, με το Ζαπ περνούσε το μήνυμα απέναντι και με το Μπόινγκ άλλαζε τη φορά της κατεύθυνσης.
2. Οι καρέκλες της Μάρας. Όλοι εκτός από έναν κάθονταν σε μία καρέκλα. Όλες οι καρέκλες τοποθετήθηκαν διάσπαρτες στο χώρο και υπήρχε μία κενή στην οποία έπρεπε να μπορέσει να κάτσει αυτός που βρισκόταν έξω. Ο παίκτης αυτός κινούνταν προς την άδεια καρέκλα με έναν σταθερό ρυθμό διατηρώντας τον σε όλη την διαδρομή. Την ίδια στιγμή όμως κάποιος από τους παίκτες έπρεπε να αφήσει την καρέκλα του ελεύθερη και να πιάσει την κενή για να μην προλάβει να κάτσει ο παίκτης που ήταν έξω και χάσει η ομάδα του. Στόχος της ομάδας ήταν ποτέ να μην μπορέσει να κάτσει σε μία κενή καρέκλα ο έξω παίκτης και να συντονιστεί η ομάδα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χωρίς να χρησιμοποιήσει το λόγο. Χωρίς να μιλάνε, χωρίς να δείχνουνε, αλλά προσπαθώντας να βρουν τους ρυθμούς τους.

### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

3. Χωρισμός σε ζευγάρια (π.χ. περπατούν και στο στοπ ακουμπούν αγκώνες). Το κάθε ζευγάρι βρήκε ένα κοινό σημείο μεταξύ τους στην πορεία τους στο Γυμνάσιο. Τα αισθήματα που είχαν την πρώτη ημέρα στο σχολείο, οι αποβολές που είχαν πάρει, οι βαθμοί κτλπ. Κάθε ζευγάρι βρήκε έναν πρωτότυπο τρόπο να το παρουσιάσει σωματικά. Σε επόμενο στάδιο βρήκαν μια διαφορά που είχαν στα μαθητικά τους χρόνια στο Γυμνάσιο π.χ. ήταν σε διαφορετική τάξη και τμήμα, ήταν καλός και καλός μαθητής. Παρουσίασαν σωματικά αυτή τη διαφορά.

### **Παιχνίδια αποφόρτισης**

4. Αλυσίδα και κλειδιά: Χωρίσαμε την ομάδα σε δύο ισάριθμες υποομάδες. Η μία στεκόταν απέναντι στην άλλη σε παράλληλη διάταξη. Τα μέλη κάθε ομάδες κρατούσαν τα χέρια των διπλανών τους δημιουργώντας μια αλυσίδα. Στη μια άκρη των παράλληλων αλυσίδων στεκόταν ο εμψυχωτής και στην άλλη άκρη, τοποθετημένα πάνω σε μια καρέκλα, βρισκόταν τα κλειδιά. Ο εμψυχωτής κρατούσε

ένα κέρμα, οι επικεφαλής των υποομάδων που βρισκόταν δίπλα του κοίταζαν προς αυτόν, ενώ οι υπόλοιποι κοίταζαν τα κλειδιά.

Ο εμπυχωτής έπαιξε κορόνα - γράμματα, αν το κέρμα έδειχνε κορόνα (κεφαλή), τότε οι επικεφαλής των υποομάδων προσπαθούσαν να μεταδώσουν το μήνυμα πιέζοντας το χέρι του διπλανού τους, που με τη σειρά του θα το μετέδιδε στον επόμενο κοκ. Ο στόχος ήταν η όσο το δυνατόν γρηγορότερη μετάδοση του μηνύματος από τη μια άκρη της ομάδας στην άλλη, προκειμένου η ομάδα να διεκδικήσει -αρπάξει- τα κλειδιά πρώτη. Η ομάδα που κατόρθωσε να πάρει στην κατοχή της τα κλειδιά τις περισσότερες φορές αναδείχθηκε νικήτρια.

## 7<sup>η</sup> Συνάντηση

### **Παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού και επικοινωνίας**

1. Στείλε ένα κλαπ ολόγυρα: Σχηματίσαμε κύκλο. Κοιτάζουμε κάποιον μέχρι να το καταλάβει και του πετάμε ένα νοητό 'κλαπ' που κρατάμε ανάμεσα στα χέρια μας. Σε συνέχεια αυτού του παιχνιδιού τώρα το κλαπ πήγαινε με τη σειρά από τον έναν στον άλλο. Ξαφνικά όμως κάποιος από τον κύκλο μπορούσε να δώσει ένα επιπλέον κλάπ οπότε εάν κάποιος βρισκόταν στη δύσκολη θέση να του έρθουν δύο κλάπ έπρεπε να τα επιστρέψει και τα δύο στην ομάδα. Το παιχνίδι αυτό παίχτηκε με στόχο η ομάδα να προσπαθεί να βρει έναν ρυθμό ομαδικό και να περάσουμε από τον ατομικό στο συνολικό ρυθμό, όπου όλοι κινούμαστε και συμπεριφερόμαστε σαν ομάδα. Τέλος, εντείνει πολύ την προσοχή μας και την ετοιμότητά μας.

### **Παιχνίδια δυναμικών εικόνων**

2. Ζητήσαμε από τα παιδιά να κοιτάξουν πάλι τα σχέδια ζωγραφικής που είχε φτιάξει ο καθένας και αυτή τη φορά να γράψουν είτε ορμώμενοι από τη ζωγραφιά τους είτε από ό,τι άλλο ήθελαν ένα κείμενο με όποια μορφή προτιμούσαν (ημερολόγιο, ποίημα, χαικού, αφήγηση κτλπ.). Στο κείμενο αυτό θέλαμε να καταγράφονταν τα συναισθήματα, οι σκέψεις από τα μαθητικά χρόνια και μια αξιολόγηση όλης της διαδρομής αυτής.



3. Ο καθένας χρησιμοποιώντας ένα στοιχείο από τη ζωγραφιά του και μία φράση από το κείμενό του έφτιαξε ένα γλυπτό, ώστε να μεταδώσει το μήνυμα που ήθελε στους άλλους. Οι άλλοι το παρακολούθησαν και έδωσαν από έναν τίτλο. Στις ομάδες που είχαν δημιουργηθεί συγκεντρώθηκαν όλα τα μέλη και συζήτησαν γύρω από τα γλυπτά που έφτιαξαν, τις ζωγραφιές αλλά και τα κείμενα. Δημιούργησαν σε μία κόλλα αναφοράς τον ομαδικό τους χάρτη εννοιών και συμβάντων που θα ήθελαν να παρουσιάσουν στη τελική γιορτή και άρχισαν να δομούν τα θέματα που θα ήταν ο κεντρικός άξονας της δουλειάς τους.

### **Παιχνίδια αποφόρτισης**

4. Το Ποντικάκι: Ο εμψυχωτής είχε ένα μικρό φανταστικό ποντικάκι στα χέρια του και το πήγαινε από χέρι σε χέρι με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα, ώστε να μην πέσει σε κανέναν. Πριν όμως το αφήσει σε κάποιον έπρεπε να φιλήσει το ποντικάκι σε ένα σημείο και να πει ποιο ήταν αυτό. Αφού επιστρέψει λοιπόν στον εμψυχωτή αποκάλυπτε ότι όπου έλεγε ο καθένας ότι φίλησε το ποντικάκι έπρεπε να φιλήσει τον διπλανό του.

### **5.8.2 Υλικό Μαθητών (Ζωγραφιές και Δημιουργική Γραφή)**

Από τις παραπάνω συναντήσεις προέκυψε υλικό από τους ίδιους τους μαθητές. Οι ζωγραφιές σαν προσωπικός χάρτης της πορείας τους στο Γυμνάσιο και τα κείμενα στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής ανέδειξαν τα θέματα με τα οποία ασχοληθήκαμε στις Δυναμικές Εικόνες και το κείμενο που ακουγόταν κατά διαστήματα σε κάποιες εικόνες από τους μαθητές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι υπήρξαν απουσίες μαθητών κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος με αποτέλεσμα κάποιοι από τους συμμετέχοντες να μην έχουν δημιουργήσει τη δική τους ζωγραφιά ή κείμενο. Δεν τους ζητήθηκε να το φέρουν την επόμενη φορά, διότι θέλαμε η διαδικασία να γίνει αυθόρμητα στο πλαίσιο δράσης της έρευνας χωρίς πολλή σκέψη. Μας ενδιέφερε το πρώτο δείγμα δουλειάς τους.

Έτσι, αναλύοντας τις ζωγραφιές και τα κείμενα που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του προγράμματος (βλ. Παράρτημα Γ, σελ. 118) διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν πολλά κοινά θέματα μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο θεωρείται

το γεγονός ότι αρκετοί αναφέρθηκαν με πολύ έντονο τρόπο στην πρώτη ημέρα στο Γυμνάσιο μεταφέροντας τα αρνητικά ή θετικά συναισθήματα τους από αυτή την εμπειρία. Χαρακτηριστικά επικρατούσε, σε όσους ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα, η μοναξιά των πρώτων ημερών στο σχολείο και η δυσκολία προσαρμογής που αντιμετώπισαν.

Αξίζει να παραθέσουμε φράσεις από το υλικό που αφορούσε στο συγκεκριμένο θέμα, όπως *«εκείνο το πρωινό ξύπνησα με χαρά για να πάω στο σχολείο. Ήταν μια από τις καλύτερες μέρες της ζωής μου», «...τα συναισθήματά μου ήταν περίεργα, ...πρώτη φορά στο καινούργιο μου σχολείο...», «την προηγούμενη ημέρα δε μπορούσα να κοιμηθώ, είχα φοβερό άγχος», «..η πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο ήταν αρκετά δύσκολη για εμένα, ένιωσα μοναξιά και ας είχα για παρέα μία κοπέλα» και «όλη αυτή η «περιπέτεια» άρχισε στις 11 Σεπτεμβρίου του 2014. Ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό, δεν θα ξεχάσω ποτέ ότι έγινε, έμαθα και ένιωσα». Όλα αυτά αποτέλεσαν σχολιασμό και συζήτηση με τα παιδιά για την έντονη συναισθηματική φόρτιση που επικρατούσε εκείνη την ημέρα με αποτέλεσμα να θεωρηθεί μία από τις εικόνες προς παρουσίαση.*

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω εντοπίστηκε σχεδόν σε όλο το υλικό που είχαμε στη διάθεση μας, καθώς και από τις εβδομαδιαίες συναντήσεις το θέμα της φιλίας. Σχεδόν η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην μοναξιά που υπήρχε τις πρώτες ημέρες στο σχολείο με πολλούς να μην γνωρίζουν κανέναν και άλλους να γνωρίζονται από το Δημοτικό. Χαρακτηριστικό είναι το ποίημα ενός μαθητή που τονίζει τη δυσκολία αυτή, η οποία όπως φαίνεται στη συνέχεια ξεπερνιέται: *«Πρώτη μέρα στο σχολείο μοναξιά νιώθω εγώ. Στους διαδρόμους τριγυρνά φίλους για να βρω. Πέμπτη μέρα στο σχολείο μια χαρά νιώθω εγώ. Φίλες και φίλους γνωρίζω εγώ. Μετά από ένα χρόνο ακριβώς χαρούμενη νιώθω εγώ. Πολλούς φίλους αποκτώ και σιγά-σιγά μια ομάδα ξεκινώ. Τρίτη χρονιά στο σχολείο όλους τους μαθαίνω εγώ. Μια ομάδα έχω γίνει και χαρά νιώθω εγώ».*

Το παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύει το κομμάτι της αναζήτησης και δημιουργίας νέων φίλων, οι οποίοι είναι συνοδοιπόροι σε όλο το ταξίδι στο Γυμνάσιο. Πολλοί χρησιμοποίησαν φράσεις όπως, *«...στην Β' Γυμνασίου είχαμε γίνει κιόλας μια οικογένεια, αισθανόμουν πολύ τυχερή που βρισκόμουν σε αυτό το σχολείο», «τα άτομα αυτά δεν είναι απλώς συμμαθητές, αλλά οικογένεια», «το δεξί σου χέρι», «παρών στα δύσκολα και στα εύκολα», «συμπρωταγωνιστές».*

Παράλληλα, το ζήτημα των διαγωνισμάτων και του άγχους καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος στις αναφορές των μαθητών αποδίδοντας το σε πολλές περιπτώσεις σαν

ένα καρδιογράφημα. Πιο συγκεκριμένα, οι εξετάσεις είναι μια «περίοδος...με τόσο πολύ άγχος και διάβασμα», καθώς και μια «... ψυχοφθόρα διαδικασία». Ορισμένα θέματα που δεν αναφέρθηκαν από πολλούς, αλλά παρ' όλ' αυτά θεωρήθηκε σημαντικό και χρήσιμο να αποδοθούν σαν εικόνες ήταν το κομμάτι των ερωτικών σχέσεων, των εκλογών για την ανάδειξη του δεκαπενταμελούς, της βαρετής σχολικής καθημερινότητας ενός μαθητή, η σχέση τους με τους καθηγητές τους και τα παράπονα που είχαν από αυτούς.

Η αρχιτεκτονική του σχολείου με το ιδιαίτερο κλασικό τύπο σχεδιάστηκε από πολλά παιδιά, ενώ δεν έλλειψε από τα κεντρικά θέματα το κομμάτι του σχολικού εκφοβισμού που αντιμετώπισαν σε παλαιότερες τάξεις με επίκεντρο κυρίως ζητήματα που αφορούσαν τη στάση πολλών απέναντι σε μαθητές που διάβαζαν αρκετά καθώς και σε αυτούς που δεν ακολουθούσαν τη μόδα, αλλά είχαν ένα ιδιαίτερο δικό τους στυλ.

Η τριήμερη εκδρομή δεν ξεχάστηκε είτε να ζωγραφιστεί είτε να αναφερθεί από κανέναν. Ήταν μια εμπειρία για την οποία μιλούσαν και συζητούσαν πολλές φορές στις συναντήσεις και από την οποία αντλούσαν υλικό σε πολλά παιχνίδια. Με αυτό τον τρόπο δε θα μπορούσε να λείπει από τις δυναμικές εικόνες. Σαν ανεξάρτητο θέμα που δεν προέκυψε από το συγκεκριμένο υλικό, αλλά από μία τεχνική εκπαιδευτικού δράματος, ήταν η εικόνα του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος και ενός ιδανικού μελλοντικού εκπαιδευτικού τμήματος. Τα παιδιά εμπνεύστηκαν για το θέμα και θέλησαν να το αναλάβει κάποια από τις ομάδες για παρουσίαση.

Τέλος, οι σκέψεις και τα συναισθήματα για το τέλος του ταξιδιού και της πορείας τους στο Γυμνάσιο ήταν πολλά και ιδιαίτερα συγκινητικά. Προτάσεις και φράσεις όπως «...δεν ξέρω εάν θα ξαναπαίζω με τα παιδιά της τάξης μου», «...ελπίζω να μοιραστώ ξανά αυτή την ιστορία με τους φίλους μου στο μέλλον», «... στεναχωριέμαι με το γεγονός ότι σε λίγους μήνες θα αποφοιτήσω από αυτό το σχολείο. Μερικές φορές εύχομαι να μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω για να ξαναζήσω όλες τις υπέροχες στιγμές που έχω περάσει ξανά από την αρχή», «ήταν ένα πέρασμα γεμάτο νέες εμπειρίες», «όλα θα μείνουν σαν αναμνήσεις χαραγμένες με χρυσά γράμματα στο βάθος του μυαλού μου» αποτέλεσαν το υλικό μιας ακόμα δυναμικής εικόνας που περιέλαβε όλο το νόημα και την ουσία του προγράμματος.

Μετά την ανάλυση του παραπάνω υλικού στο παρακάτω κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από τα δύο ερωτηματολόγια που

δόθηκαν, τις δυναμικές εικόνες που δημιούργησαν οι μαθητές και τις παρατηρήσεις των καθηγητριών.

## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα Έρευνας

### 6.1 Αποτελέσματα από τα Ερωτηματολόγια

Τα αποτελέσματα που ακολουθούν προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δύο ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος του Προγράμματος. Παρατίθενται συγκεκριμένοι πίνακες και γραφήματα με στατιστικά στοιχεία, τα οποία επιλέχθηκαν με βάση τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Παρουσιάζονται αποτελέσματα ίδιων ερωτήσεων από τα δύο ερωτηματολόγια που σκοπό είχαν να αναδείξουν πιθανές αλλαγές στις στάσεις των παιδιών μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, γραφήματα συχνότητων σε απαντήσεις που θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές και συσχετίσεις ερωτήσεων. Ο τρόπος παράθεσης των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα αρχικά ερωτήματα.

#### 6.1.1 Απόψεις Μαθητών για την Αξιοποίηση του Θεάτρου και της Σωματικής Έκφρασης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Ο παρακάτω Πίνακας παρουσιάζει στοιχεία, που προκύπτουν από την ανάλυση της ίδιας ερώτησης στα δύο ερωτηματολόγια, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το εάν μπορούν να διδαχθούν ένα γνωστικό αντικείμενο μέσω του Θεάτρου.

**Πίνακας 1: Αποτελέσματα Wilcoxon Test για την ερώτηση «Πιστεύεις ότι μπορείς να διδαχθείς ένα γνωστικό αντικείμενο μέσω του Θεάτρου;»**

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Πιστεύεις ότι μπορείς να διδαχθείς ένα γνωστικό αντικείμενο μέσω του Θεάτρου;
Z	-2,183 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό (Asymp. Sig. (2-tailed)=0.029<0.05, άρα ισχύει  $H_1$ ), αφού  $p<0.05$ . Άρα, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και

μετά, με τους μαθητές να πιστεύουν περισσότερο μετά την παρέμβαση ότι μπορούν να διδαχθούν ένα μάθημα μέσω του Θεάτρου.

Το επόμενο που πρέπει να εξεταστεί και δίνεται στη συνέχεια από τον πίνακα είναι τι πιστεύουν οι μαθητές όσον αφορά την αξιοποίηση του Σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα προέκυψαν και σε αυτή την περίπτωση συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ίδια ερώτηση πριν και μετά.

**Πίνακας 2: Αποτελέσματα Wilcoxon Test για την ερώτηση «Πιστεύεις ότι το σώμα μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για να κατανοήσεις καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο;»**

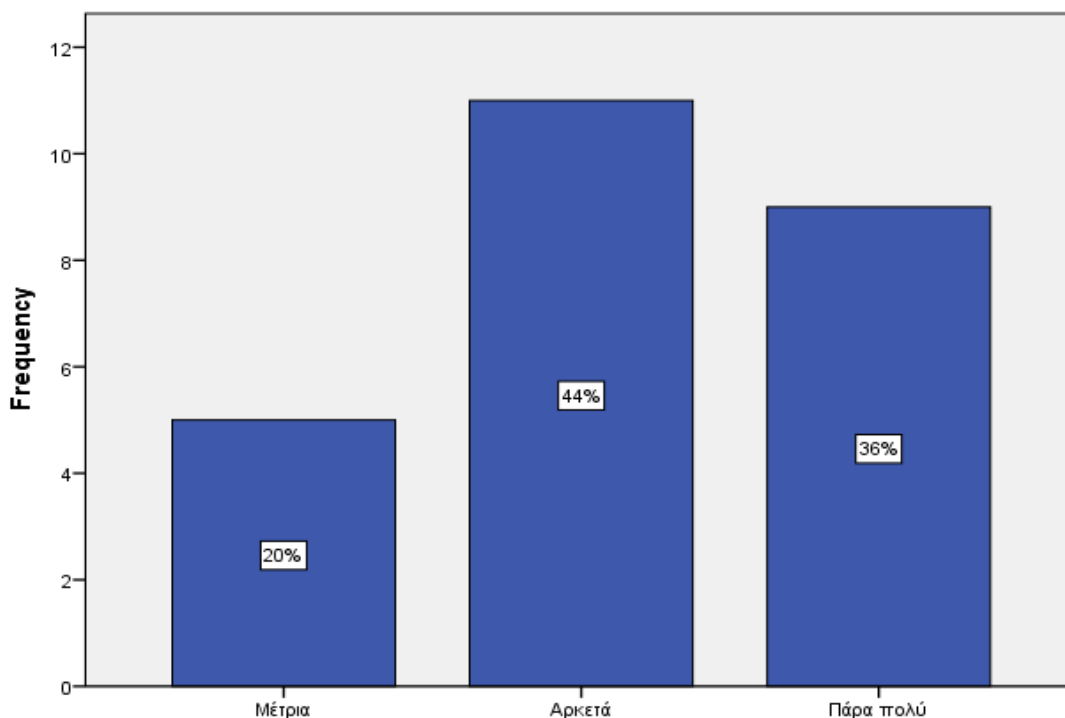
Test Statistics <sup>a</sup>	
	Πιστεύεις ότι το σώμα μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για να κατανοήσεις καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο;
Z	-3,127 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Από τον Πίνακα 2 συμπεραίνουμε ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό (Asymp. Sig. (2-tailed)=0.002<0.05, άρα ισχύει  $H_1$ ), αφού  $p<0.05$  και ότι οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν μετά το Πρόγραμμα σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το Σώμα.

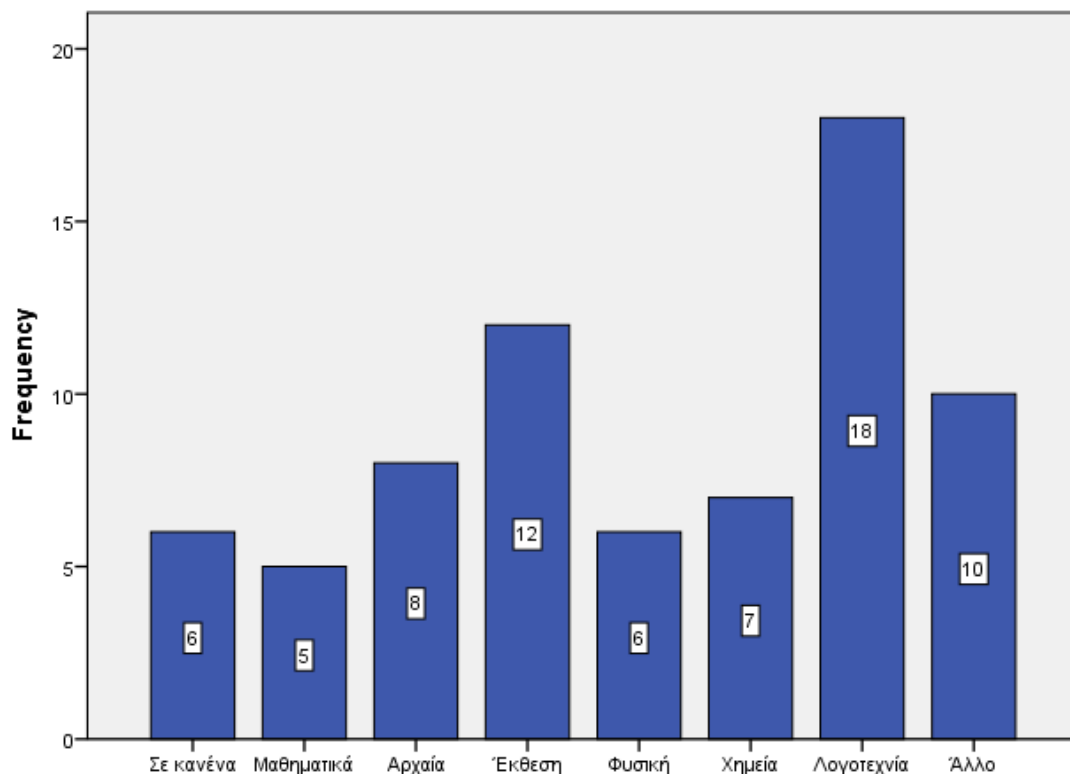
Όλα τα παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει αλλά και να συμπληρώσει το παρακάτω Γράφημα που αφορά την ίδια θεματική ερωτήσεων σχετικά με τη δυνατότητα εμπλοκής του Θεάτρου και του Σώματος στην εκπαιδευτική πράξη.



**Γράφημα 1: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Θα ήθελες να χρησιμοποιήσει κάποιος από τους καθηγητές σου το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης για τη διδασκαλία κάποιου μαθήματος;»**

Από το Γράφημα φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (44%) θέλουν σε αρκετό βαθμό μετά την έρευνα να χρησιμοποιήσει κάποιος από τους καθηγητές τους ένα Πρόγραμμα, που να έχει σαν βασικό εργαλείο το Σώμα τους, για να τους διδάξουν ένα μάθημα. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς από το δείγμα μας δεν έχει απαντήσει αρνητικά στην πραγμάτωση μιας τέτοιας πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 20% δηλώνει ότι θα ήθελε σε μέτριο βαθμό να γίνει κάτι τέτοιο σε αντίθεση με το 26% που θα το ήθελε πάρα πολύ.

Τέλος, σε συνέχεια των παραπάνω αποτελεσμάτων, το δείγμα μας κλήθηκε να απαντήσει σε ποια μαθήματα θεωρεί ότι θα ήταν κατάλληλο ένα τέτοιο Πρόγραμμα.



**Γράφημα 2:** Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Σε ποια μαθήματα πιστεύεις ότι θα ταίριαζε ένα αντίστοιχο Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης;»

Σύμφωνα με το Γράφημα το 18% του δείγματος θεωρεί ότι ένα τέτοιο Πρόγραμμα θα ήταν κατάλληλο να υλοποιηθεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ ακολουθεί το μάθημα της Έκθεσης με ποσοστό 12%. Το επόμενο μάθημα σε σειρά είναι κυρίως η Ιστορία και τα Εικαστικά με ποσοστό 10%, που συμπεριλαμβάνεται στην επιλογή «Άλλο» και το μάθημα των Αρχαίων (8%). Τα μαθήματα που συγκέντρωσαν μικρότερα ποσοστά είναι αυτά των Θετικών Επιστημών (Χημεία με 7%, Φυσική με 6% και Μαθηματικά με 5%), αφού φαίνεται ότι σε αυτά δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιου είδους Πρόγραμμα. Τέλος, το 6% των μαθητών θεωρούν ότι ένα τέτοιο Πρόγραμμα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κανένα μάθημα.

### 6.1.2 Απόψεις Μαθητών για τις Δυνατότητες και την Εικόνα του Σώματός τους

Στη συγκεκριμένη θεματική πέραν των τεστ σημαντικότητας που έγιναν στις ερωτήσεις με ίδιο περιεχόμενο προέκυψαν και κάποιες συσχετίσεις μεταξύ ερωτήσεων από το πρώτο ερωτηματολόγιο. Έτσι παρακάτω παρουσιάζεται ένας πίνακας συσχέτισης της ερώτησης που αφορά την εικόνα του Σώματος.



**Πίνακας 3: Συσχέτιση μεταξύ ερωτήσεων που αφορούν το Σώμα από το πρώτο ερωτηματολόγιο με το δείκτη Spearman**

Correlations						
			Πόσο καλά νιώθεις να εκφραστείς με το Σώμα σου στο Πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί;	Πόσο καλά νιώθεις όταν έρχεσαι πιο κοντά με το Σώμα σου με κάποιον που δεν γνωρίζεις αρκετά;	Πόσο πιστεύεις ότι μπορεί το Σώμα να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για να κατανοήσεις καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο;	
Spearman's rho	Πόσο καλά νιώθεις με την εικόνα του Σώματός σου;	Correlation Coefficient	1,000	,639**	,754**	,855**
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,000	,000
		N	25	25	25	25

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Παραπάνω δίνεται ένας αναλυτικός Πίνακας συσχετίσεων των τεσσάρων ερωτήσεων του πρώτου ερωτηματολογίου που αφορά στη θεματική για το Σώμα των μαθητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με το δείκτη Spearman εντοπίζουμε ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ της εικόνας που έχει κάποιος για το Σώμα του και το πόσο καλά νιώθει να εκφραστεί με αυτό (αφού  $p=0.639$ ). Παράλληλα, η σχέση είναι πολύ ισχυρή μεταξύ της εικόνας του Σώματος και της σωματικής επαφής με κάποιον άγνωστο (αφού  $p=0.754$ ) και ακόμα πιο ισχυρή μεταξύ της εικόνας του Σώματος και της αξιοποίησης του στη διδακτική πράξη (αφού  $p=0.855$ ).

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αναδεικνύουν τις απόψεις των μαθητών για τις προεκτάσεις που αντιλήφθηκαν ότι έχει το Σώμα τους μέσα από το Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, ο Πίνακας που ακολουθεί δείχνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ίδια ερώτηση, ώστε να μετρηθεί εάν υπάρχει αλλαγή πριν και μετά.

**Πίνακας 4: Αποτελέσματα Wilcoxon Test για την ερώτηση «Πόσο καλά νιώθεις με την εικόνα του Σώματός σου;»**

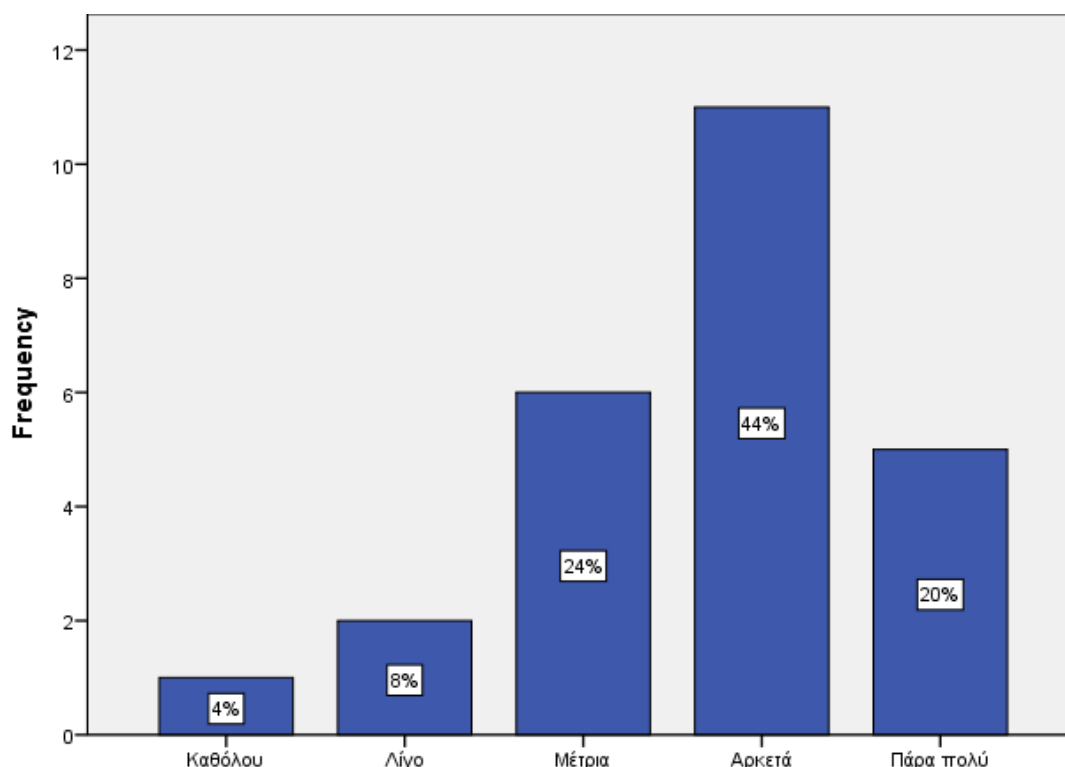
Test Statistics <sup>a</sup>	
	Πόσο καλά νιώθεις με την εικόνα του Σώματός σου;
Z	-2,546 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Όπως φαίνεται και παραπάνω το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό (Asymp. Sig. (2-tailed)=0.011<0.05, άρα ισχύει  $H_1$ ), αφού  $p < 0.05$ . Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μέσω του Προγράμματος αισθάνθηκαν καλύτερα με την εικόνα του Σώματός τους.

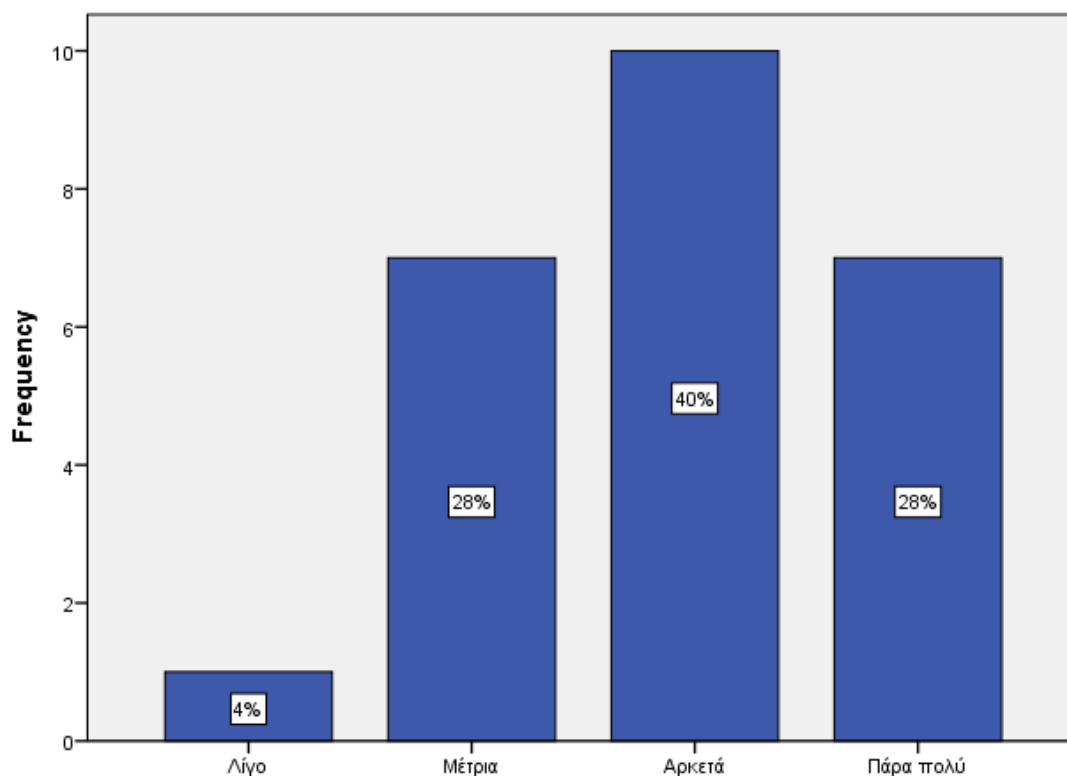
Το Γράφημα που ακολουθεί ενισχύει την άποψη των μαθητών για τη δυναμική του Σώματος, αφού εκφράζονται οι αντιλήψεις τους μετά την εφαρμογή του Προγράμματος για το εάν μπορεί να αποτελέσει κυρίαρχη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας.



**Γράφημα 3: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι το σώμα αποτελεί ένα μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας;»**

Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (44%) απάντησε ότι θεωρεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό το Σώμα ως κυρίαρχη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας. Το 24% απάντησε μέτρια, το 20% πάρα πολύ, ενώ ένα 12% πιστεύει είτε καθόλου είτε λίγο ότι το Σώμα δεν μπορεί να είναι το κυρίαρχο μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας.

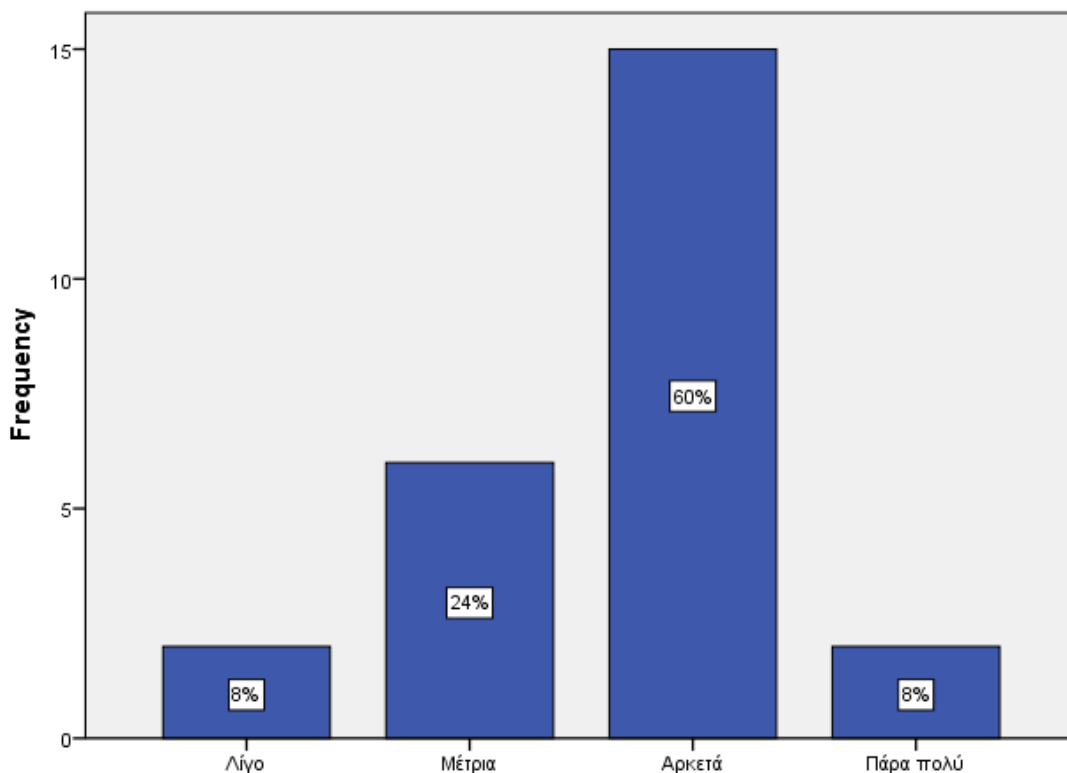
Αναφορικά με την αλλαγή του αισθήματος των συμμετεχόντων για το σώμα τους προέκυψε το παρακάτω γράφημα.



**Γράφημα 4:** Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι σε βοήθησε το Πρόγραμμα να αισθανθείς καλύτερα με το Σώμα σου;»

Από το Γράφημα φαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (68%), θεωρεί ότι το Πρόγραμμα έχει συμβάλει αρκετά έως πάρα πολύ στο να αισθανθούν καλύτερα με το Σώμα τους. Μόνο ένα 4% απάντησε ότι η συμμετοχή τους σε αυτό βοήθησε λίγο, ενώ το 28% απάντησε μέτρια.

Τελειώνοντας τη συγκεκριμένη θεματική ερωτήσεων παρουσιάζεται ένα ακόμα γράφημα, που σκοπό έχει να εντοπίσει τη γνώμη του δείγματος μετά την υλοποίηση του Προγράμματος, για το εάν έγιναν αντιληπτές μέσω αυτού οι δυνατότητες του Σώματος.



**Γράφημα 5: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι σε βοήθησε το Πρόγραμμα να αντιληφθείς τις δυνατότητες του Σώματός σου;»**

Εντύπωση προκαλεί ότι το 60% των μαθητών βοηθήθηκαν αρκετά να καταλάβουν τις δυνατότητες και τις προεκτάσεις που μπορεί να έχει το Σώμα τους μέσω του Προγράμματος, 8% το κατανόησαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 24% σε μέτριο, ενώ ένα μικρό ποσοστό (8%) θεώρησε ότι το Πρόγραμμα δεν συνέβαλε στο να τις αντιληφθούν.

### **6.1.3 Απόψεις Μαθητών για το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης και τα Οφέλη του**

Στον άξονα αυτό παρουσιάζονται όλα τα αποτελέσματα που έχουν σχέση με τη γνώμη των μαθητών για το Πρόγραμμα της Σωματικής Έκφρασης. Αρχικά, συγκρίνονται οι απόψεις το μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του για το πόσο τους αρέσει το Θέατρο.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα Wilcoxon Test για την ερώτηση «Πόσο σου αρέσει το Θέατρο;»

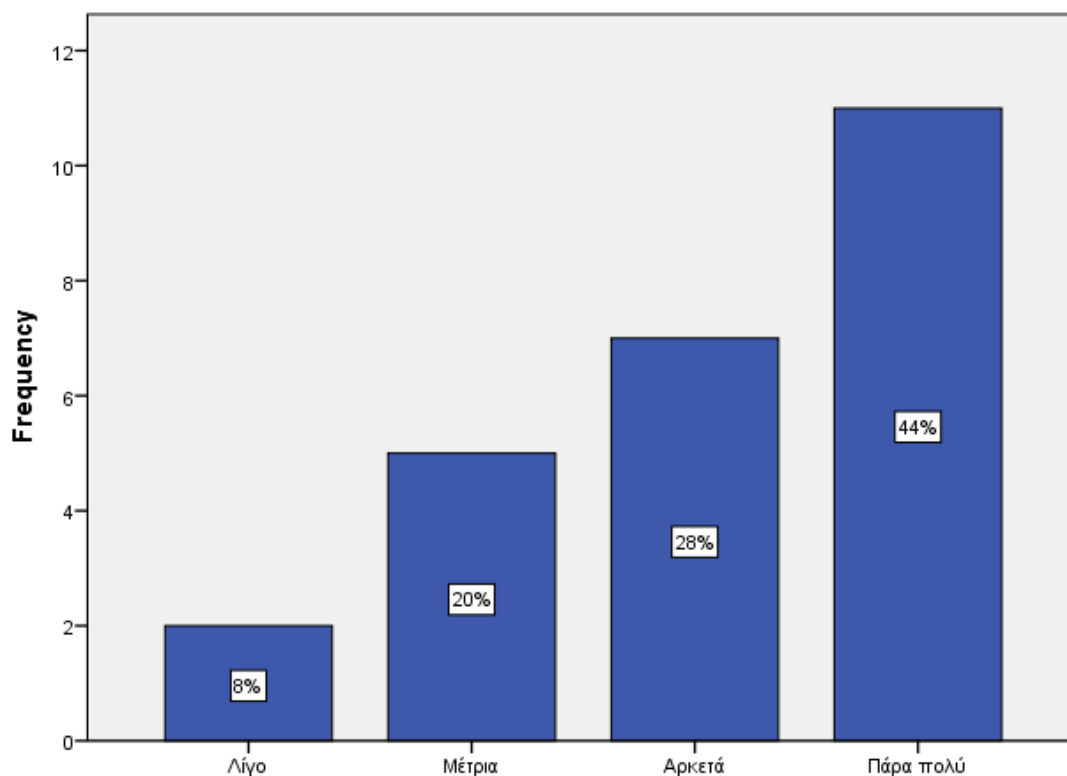
Test Statistics <sup>a</sup>	
	Πόσο σου αρέσει το Θέατρο;
Z	-2,183 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Σύμφωνα με τον Πίνακα συμπεραίνεται ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό (Asymp. Sig. (2-tailed)=0.029<0.05, άρα ισχύει  $H_1$ ), αφού  $p < 0.05$ . Αυτό δείχνει ότι το Πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν μία καλύτερη εικόνα για το Θέατρο και να τους αρέσει περισσότερο.

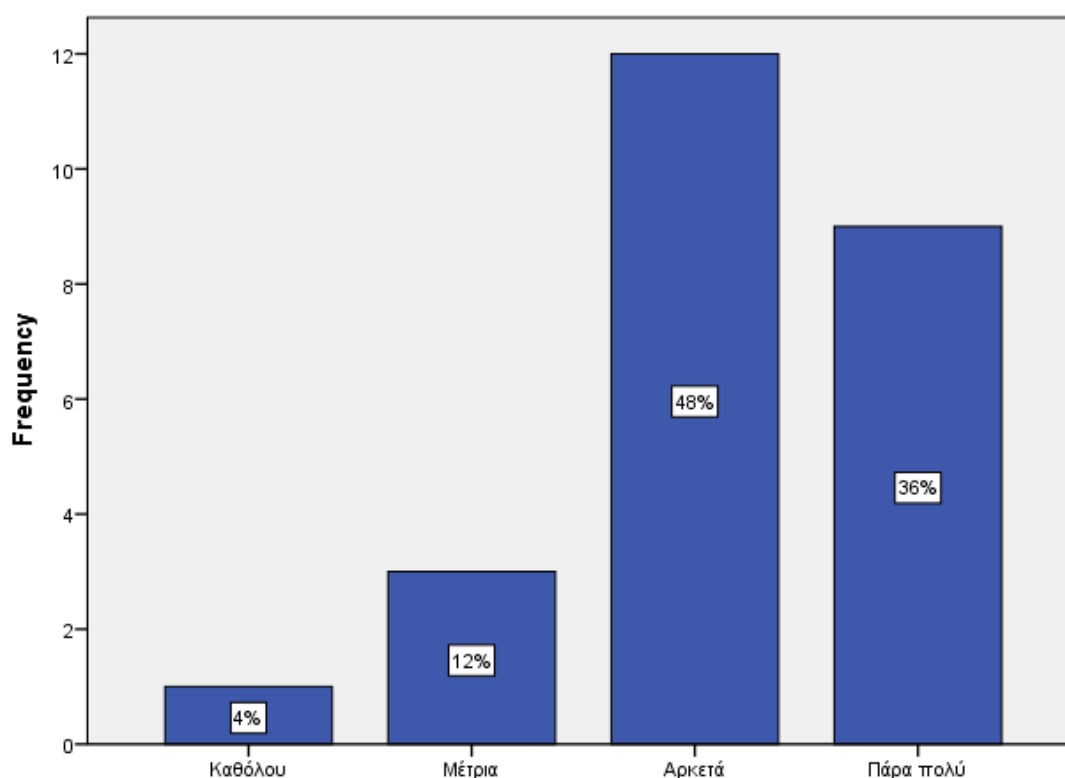
Παρακάτω παρατίθεται το Γράφημα που δείχνει το ποσοστό των απαντήσεων στην ερώτηση εάν άρεσε το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης.



Γράφημα 6: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Σου άρεσε το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης;»

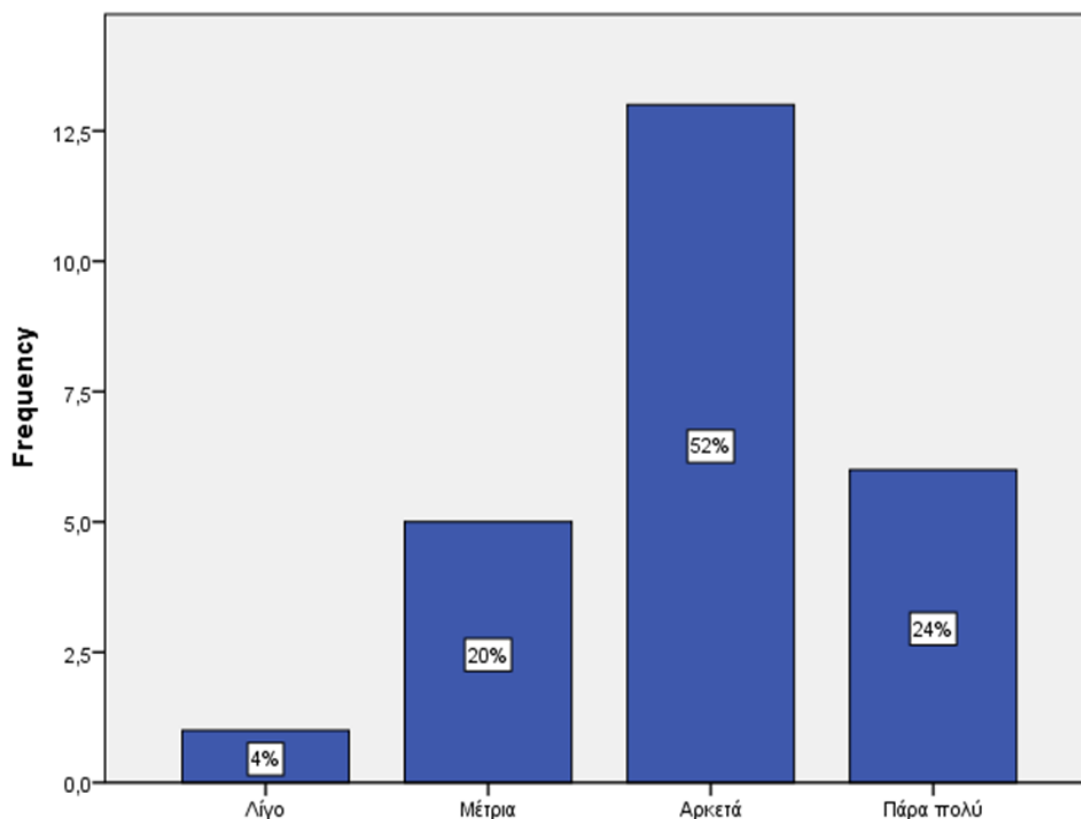
Η πλειονότητα των μαθητών (72%) απάντησε ότι το Πρόγραμμα τους άρεσε αρκετά και πάρα πολύ. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (8%) δήλωσε ότι τους άρεσε πολύ λίγο, ενώ το 20% μέτρια. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι ορισμένα σχόλια των

μαθητών σχετικά με τις προσδοκίες τους από το Πρόγραμμα, που είχαν συμπληρώσει στο πρώτο ερωτηματολόγιο, αναφέρονταν στην ανάγκη τους να εκφραστούν, στην περιέργειά τους να έρθουν σε επαφή με μια νέα εμπειρία, όπως το Θέατρο και στην πρόθεσή τους να δημιουργήσουν φίλους, να γνωριστούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και να κοινωνικοποιηθούν. Έτσι στην επόμενη ερώτηση ανιχνεύτηκε εάν η συμμετοχή στο Πρόγραμμα βοήθησε πράγματι να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών.



**Γράφημα 7: Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι το Πρόγραμμα βοήθησε να βελτιωθούν οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου;»**

Από το Γράφημα συμπεραίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (84%) πιστεύει αρκετά έως πάρα πολύ ότι οι σχέσεις μεταξύ τους έγιναν καλύτερες και καλλιεργήθηκε κυρίως η ομαδικότητα και οι φιλικές σχέσεις, η συνεργασία και η επικοινωνία, όπως προκύπτει από άλλο γράφημα, που δεν παρατίθεται. Το 12% θεωρεί ότι οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν σε ένα μέτριο βαθμό, ενώ 1 μαθητής δήλωσε ότι το Πρόγραμμα δε συνέβαλε καθόλου ως προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, οι μαθητές ρωτήθηκαν και για το βαθμό επίτευξης του θέματος που είχε τεθεί στην αρχή του Προγράμματος.



**Γράφημα 8:** Συχνότητες απαντήσεων στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι το θέμα «Το πέρασμα από το Γυμνάσιο» μπόρεσε να αποδοθεί επιτυχώς χρησιμοποιώντας σαν κύριο μέσο το Σώμα;»

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (76%) θεωρεί αρκετά και πάρα πολύ ότι το Πρόγραμμα μπόρεσε να υλοποιηθεί με επιτυχία χρησιμοποιώντας το Σώμα σαν κύριο εργαλείο. Μόνο το 4% απάντησε ότι σε λίγο βαθμό επετεύχθη κάτι τέτοιο.

## 6.2 Αποτελέσματα από την Εφαρμογή των Δυναμικών Εικόνων

Τα θέματα που δημιουργήθηκαν με βάση το υλικό που προέκυψε από τις συναντήσεις με τα παιδιά του θεατρικού παιχνιδιού αποδόθηκαν από επιμέρους ομάδες με την τεχνική των Δυναμικών Εικόνων, όπως έχει αναλυθεί και σε παραπάνω κεφάλαια. Παρακάτω περιγράφονται οι εικόνες που δημιουργήθηκαν με τέτοιο τρόπο που ανταποκρίνονται και στην πραγματική σειρά που παρουσιάστηκαν και στο τελικό δρώμενο.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι στις εικόνες που παρουσιάστηκαν προστέθηκαν φράσεις μαθητών από το υλικό που προέκυψε μέσα από το Πρόγραμμα, ενώ οι μαθητές, όταν έλεγαν κάτι, αμέσως μετά πάγωναν στη θέση που ταίριαζε στο

ρόλο που υποδύονταν. Η αλλαγή από τη μία εικόνα στην άλλη γινόταν αβίαστα και σύμφωνα με μία νοηματική αλληλουχία.

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι εικόνες εντάχθηκαν στο γενικό πλαίσιο των αναμνήσεων ενός παλιού μαθητή που ξαναεπισκέπτεται το σχολείο, στο οποίο φαίνεται να έχουν αλλάξει αρκετά πράγματα. Μόλις μπαίνει οι αναμνήσεις και οι εικόνες ζωντανεύουν και δεν είναι άλλες από τους ίδιους τους μαθητές που τις αναπαριστούν στη σκηνή. Η φράση με την οποία αρχίζει το δράμα είναι «όλη αυτή η «περιπέτεια» άρχισε στις 11 Σεπτεμβρίου του 2014. Ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό, δεν θα ξεχάσω ποτέ ότι έγινε, έμαθα και ένιωσα».



*Εικόνα 1*

Το πρώτο θέμα που ζωντανεύει είναι αυτό της αρχιτεκτονικής του σχολείου. Οι μαθητές φτιάχνουν με τα σώματά τους την επιβλητική είσοδο του Γυμνασίου που τους υποδέχεται την πρώτη ημέρα στο σχολείο. Μία μαθήτρια περνάει μέσα από αυτή και δείχνει να είναι πολύ ενθουσιασμένη, καθώς λέει «Πρώτη ημέρα στο Γυμνάσιο. Περίμενα πώς και πώς αυτή την ημέρα». Η εικόνα παγώνει και δίνει τη θέση της σε μια άλλη.





*Εικόνα 2*

Η πρώτη ημέρα στο σχολείο έχει έρθει. Βρισκόμαστε στο προαύλιο του σχολείου, όπου μαθητές καταφθάνουν. Κάποιοι είναι μόνοι τους και κάποιοι περιμένουν την παρέα τους από το δημοτικό. Μία κοπέλα μπαίνει, λέει «Από το άγχος μου δεν μπόρεσα να κοιμηθώ όλο το βράδυ» και παγώνει. Δύο αγόρια συναντιούνται, χαιρετιούνται και λένε «Τι λέει; Και εδώ μαζί;», ενώ ξαφνικά έρχεται μία άλλη μαθήτρια και συναντά την πρώτη κοπέλα λέγοντάς της «Συγγνώμη που άργησα! Αλλά δεν μπορούσα να κλείσω μάτι όλη νύχτα. Περίμενα με χαρά την πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο». Τέλος, μια άλλη κοπέλα κοιτάζει, βλέπει παντού άγνωστα πρόσωπα και επισημαίνει «Δεν γνωρίζω κανέναν. Θα είμαι τελείως μόνη μου». Η εικόνα παγώνει έχοντας μαθητές με διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις στην πρώτη ημέρα στο σχολείο.



*Εικόνα 3*

Οι μαθητές συνεχίζουν να έρχονται στην αυλή και το κουδούνι χτυπά. Ο διευθυντής καλωσορίζει την πρώτη Γυμνασίου και χωρίζει τους μαθητές σε τμήματα. Η πρώτη Γυμνασίου ξεκινά.



*Εικόνα 4*

Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζεται η ρουτίνα των μαθητών που ξεκινά με το πρωινό ξύπνημα. Άλλοι κλείνουν τα ξυπνητήρια μόλις χτυπήσουν, άλλοι σηκώνονται γρήγορα-γρήγορα για να μην αργήσουν και κάποιοι πηγαίνουν αργοπορημένοι στο σχολείο.



*Εικόνα 5*

Μέσα στη σχολική αίθουσα υπάρχουν αυτοί που παρακολουθούν και αυτοί που βαριούνται.



*Εικόνα 6*

Το κουδούνι χτυπά και οι μαθητές βιάζονται να βγουν στο προαύλιο στο οποίο τα δύο φύλα δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους. Οι κοπέλες κάθονται χωριστά από τα αγόρια.





*Εικόνα 7*

Το κουδούνι ξαναχτυπά και οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη. Οι μαθήτριες μιλάνε μεταξύ τους και κοιτάνε περίεργα μια κοπέλα, επειδή δεν ακολουθεί τη «μόδα» και είναι «φυτό», ενώ τα αγόρια κοιτάνε περίεργα ένα άλλο αγόρι και το σχολιάζουν, γιατί δεν ξέρει να παίζει ποδόσφαιρο.



*Εικόνα 8*

Η εικόνα αυτή απαρτίζεται από 3 διαφορετικές εικόνες και σαν στόχο έχει να μεταδώσει το μήνυμα των στερεοτύπων που υπάρχουν στο σχολείο όσον αφορά το

διάβασμα. Στο κέντρο μια κοπέλα, που θεωρείται το «φυτό» της τάξης διαβάζει. Μια παρέα κοριτσιών, που έχει βγει έξω, συζητάει για το διαγώνισμα και για το «φυτό», ενώ σε μία άλλη μεριά ένα αγόρι εκμυστηρεύεται στο φίλο του ότι του αρέσει το «φυτό» και εκείνος του απαντάει: *«Ρε συ αυτή είναι το φυτό της τάξης. Αυτή βρήκες να γουστάρεις. Βρες καμιά πιο φυσιολογική κοπέλα. Τόσες έχει στο σχολείο μας».*



*Εικόνα 9*

Τα παιδιά είναι στο προαύλιο. Κοροϊδεύουν την κοπέλα που διαβάζει πολύ για τα ρούχα που φοράει και το αγόρι, επειδή του αρέσει η ζωγραφική και όχι το ποδόσφαιρο. Συγκεκριμένα φράσεις, όπως *«Αυτή κάθεται όλη μέρα στο σπίτι και διαβάζει»*, *«Σε λίγο θα βγάλει ρίζες»*, *«Και όχι τίποτε άλλο, αλλά όταν παίρνει 19,5 στεναχωριέται»*, *«Τη λυπάμαι»*, *«Είδατε και τι φοράει!»*, *«Καλά ρε σεις ποιος δεν ξέρει να παίζει μπάλα και ασχολείται με τη ζωγραφική;»*, *«Πηγαίνει δηλαδή και μαθαίνει να ζωγραφίζει;»*, καταδεικνύουν ακόμα μία φορά το θέμα των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.



*Εικόνα 10*

Δύο παιδιά πηγαίνουν στο αγόρι και στο κορίτσι τους κρατούν τον ώμο και δημιουργείται ένας διάλογος «Μα δεν μου έδωσαν ποτέ την ευκαιρία να γνωριστούμε», «Προσπάθησε να τους μιλήσεις», «Προσπάθησα να τους πλησιάσω και άρχισαν να με λένε «φυτό»», «Δε χρειάζεται να νιώθεις άσχημα για αυτό που σου αρέσει», «Πρέπει να σταματήσω να διαβάζω, για να με κάνουν παρέα; Πρέπει να γίνω σαν αυτούς;», «Στον καθένα αρέσει διαφορετικό πράγμα», «Από μικρός μου άρεσε να ζωγραφίζω! Το ποδόσφαιρο το βρίσκω πολύ βαρετό. Να τους λέω και εγώ ότι αυτοί; Ότι είναι άχρηστοι, επειδή δεν ξέρουν να ζωγραφίζουν;», «Να αρχίσω να τους τη λέω, γιατί δεν είναι καλοί μαθητές;», «Προσπαθήστε να μείτε στη θέση τους», «Τι θα γινόταν εάν εσύ ήσουν μόνος σου και σου την έμπαιναν, γιατί δεν είσαι καλός μαθητής», ή «Γιατί δεν ξέρεις να ζωγραφίζεις και μόλις πιάνεις μαρκαδόρο μόνο μουτζούρες κάνεις;» ή «γιατί σου αρέσει κάτι και δεν μπορείς να το κάνεις, επειδή κάποιος σε εμποδίζουν με τον τρόπο τους;».





*Εικόνα 11*

Η κατάσταση αλλάζει και όλοι πλέον γίνονται φίλοι. Στην φωτογραφία φαίνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική αίθουσα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Όλοι έχουν γίνει μια παρέα σαν μια οικογένεια.



*Εικόνα 12*

Η τριήμερη ήταν ένα θέμα που απασχόλησε και καταγράφηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά στο υλικό τους. Έτσι στην παραπάνω εικόνα οι μαθητές καταφθάνουν στο χώρο συγκέντρωσης περιμένοντας το λεωφορείο. Άλλοι είναι αγχωμένοι, άλλοι ανυπόμονοι, άλλοι χαλαροί και κάποιοι ως συνήθως αργοπορημένοι.



*Εικόνα 13*

Η ώρα της επιβίβασης στο λεωφορείο έχει έρθει, όπως οι πλάκες και οι χοροί. Ένας μαθητής υποδύεται τον ρόλο του πολύ χαρακτηριστικού διευθυντή.



*Εικόνα 14*

Εδώ απεικονίζεται ο αρχαιολογικός χώρος των Δελφών, στον οποίο κάποιοι έχουν κουραστεί και κάθονται στην άκρη, άλλοι ενδιαφέρονται και κοιτούν την επιγραφή από τον κούρο, ενώ μία άλλη ομάδα παιδιών μαζί με τον διευθυντή βγάζουν φωτογραφίες.





*Εικόνα 15*

Η καθημερινότητα του σχολείου παίρνει και πάλι τη θέση της διασκέδασης και των αναμνήσεων από την εκδρομή. Οι μαθητές ετοιμάζονται για τις τελικές εξετάσεις τους. *«Αρχίζει και πάλι η περίοδος των προχείρων και των εξετάσεων με τόσο πολύ άγχος και διάβασμα»* λέει η μία κοπέλα. Δύο άλλες κοιτούν με απόγνωση την ύλη που έχουν να διαβάσουν και ένα αγόρι δεν ενδιαφέρεται να διαβάσει καθόλου και έτσι αποφασίζει να παίζει ηλεκτρονικά. Τέλος, η μαθήτρια στο κέντρο διαβάζει μαθηματικά, προσπαθώντας να αποστηθίσει έναν τύπο και ένας άλλος έρχεται αγχωμένος και φοβισμένος για το τέλος των εξετάσεων.



*Εικόνα 16*

Οι μαθητές της προηγούμενης εικόνας βρίσκονται στην ημέρα των εξετάσεων. Κάποιοι αντιγράφουν, κάποιοι φέρνουν σκονάκια και κάποιοι άλλοι είναι πολύ καλά διαβασμένοι και τα ξέρουν όλα.



*Εικόνα 17*

Τα παιδιά κοιτάνε τους βαθμούς των εξετάσεών τους, αγκαλιάζονται, φιλιούνται και είναι χαρούμενοι που τελείωσαν με επιτυχία τις εξετάσεις τους.



*Εικόνα 18*



Στο κέντρο της εικόνας βρίσκεται ένας καθηγητής. Οι μαθητές εκφράζουν ο καθένας με το δικό του τρόπο τα παράπονα που έχει όλο αυτό το διάστημα από τους καθηγητές. Υπάρχουν και κάποιοι που τους ευχαριστούν για όσα έκαναν γι' αυτούς. Ακούγονται φράσεις «Δεν με κατάλαβες ποτέ», «Γιατί δεν με άκουγες όταν σου μιλούσα;», «Γιατί δε με σεβάστηκες;», «Ακόμα θυμάμαι την ημέρα που μου έδωσες αποβολή. Ήσουν πολύ άδικος», «Το διάβασμα ήταν πολύ», «Σε ευχαριστώ για το χαμόγελό σου», «Ήσουν εκεί για εμένα και κατάλαβες πότε σε χρειαζόμουν», «Σε ευχαριστώ που με άκουσες, όταν σε χρειάστηκα», «Δε θα σε ξεχάσω ποτέ».



*Εικόνα 19*

Στην προτελευταία εικόνα απεικονίζεται η αποχώριση των μαθητών από το σχολείο και κυρίως από τους συμμαθητές τους. Οι σκέψεις τους για τη συνέχεια στο νέο τους σχολείο και ο χωρισμός από τους φίλους τους εκφράζονται με φράσεις, όπως «δεν ξέρω εάν θα ξαναπαίζω με τα παιδιά της τάξης μου», «ελπίζω να μοιραστώ ξανά αυτή την ιστορία με τους φίλους μου στο μέλλον», «μερικές φορές εύχομαι να μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω για να ξαναζήσω όλες τις υπέροχες στιγμές που έχω περάσει ξανά από την αρχή», «ήταν ένα πέρασμα γεμάτο νέες εμπειρίες, αφού έμαθα πολλά καινούργια

*πράγματα και έκανα πολλούς φίλους», «μια πορεία γεμάτη αναμνήσεις, φίλους πολλές στιγμές που θα μείνουν αξέχαστες», «τίποτα δεν έχει τελειώσει ακόμα...έπεται συνέχεια», «στο Λύκειο ελπίζω να μην αλλάξουν πολλά πράγματα, δεν θέλω, όλα ήταν τέλεια», «τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι χαράς και όχι λύπης».*



*Εικόνα 20*

Με την τελευταία εικόνα θέλει να τονιστεί το θέμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια μαθήτρια στέκεται στο κέντρο και οι υπόλοιποι αποτυπώνουν με το σώμα και τη στάση τους το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα με τα κακά του. Η κοπέλα στα δεξιά αναπαριστάνει τον γονέα που τραβάει τον μαθητή από το παιχνίδι που έχει στραμμένο το βλέμμα του. Πίσω ακριβώς από τη μαθήτρια, μια καθηγήτρια κλείνει το στόμα και δεν αφήνει να έχουν τα παιδιά ελεύθερη βούληση και έκφραση, η οποία όμως παίρνει διαταγές από ένα ανώτερο μέλος που συμβολίζει την Πολιτεία και το κράτος. Τέλος, στο βάθος υπάρχει ένας μαθητής που έχει γυρίσει την πλάτη του στην τωρινή εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος και κρατάει απεγνωσμένα το κεφάλι του.





*Εικόνα 21*

Τέλος, αυτή η εικόνα σαν συνέχεια της προηγούμενης έρχεται να δημιουργήσει μια θετική αναπλαισίωση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος και τις αντιλήψεις που επικρατούν σε αυτό. Οι μαθητές τώρα αλλάζουν στάση και θέση και απεικονίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα που οραματίζονται. Η μαθήτρια παίζει με τη φίλη της, ενώ γονείς, καθηγητές και Πολιτεία αποτελούν στήριγμα πλέον για τους μαθητές που μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα.

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια και τις Δυναμικές Εικόνες που προέκυψαν σειρά έχουν να αναλυθούν τα αποτελέσματα από την ελεύθερη καταγραφή των καθηγητριών που συμμετείχαν στην έρευνα σαν εξωτερικοί παρατηρητές.

### **6.3 Αποτελέσματα Παρατηρήσεων**

Τα αποτελέσματα που ακολουθούν προκύπτουν από τις ελεύθερες παρατηρήσεις των δύο καθηγητριών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα σαν εξωτερικοί παρατηρητές και αυτές του ερευνητή σαν εσωτερικός παρατηρητής. Οι καθηγήτριες ήταν παρούσες

σε όλες τις συναντήσεις του Προγράμματος και κατέγραφαν τις εντυπώσεις τους σχετικά με την εφαρμογή του. Παρακάτω παρουσιάζονται σε άξονες τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις.

Αρχικά, οι δύο καθηγήτριες συμφωνούν ότι ο κύριος στόχος του Προγράμματος που ήταν *«οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά ο ένας με τον άλλο και ίσως κάποιοι από αυτούς να βοηθηθούν στην κοινωνικοποίησή τους»*, όπως συγκεκριμένα αναφέρει η φιλόλογος, υλοποιήθηκε. Παρατήρησαν αλλαγή στη στάση των μαθητών σχετικά με τις φυλετικές διακρίσεις και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Πιο αναλυτικά, η Μαθηματικός αναφέρει ότι *«στην αρχή εντοπίσαμε μια ιδιαίτερη συστολή μεταξύ των δυο φύλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν, όταν τους ζητήθηκε να φτιάξουν έναν κύκλο στην αρχή της συνάντησης, όπου ο μισός κύκλος αποτελούνταν μόνο από αγόρια και ο άλλος μισός μόνο από τα κορίτσια. Αυτό άλλαξε μέσα από το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης, όπου τα παιδιά μέσα από τις μικτές ομάδες και τα κατάλληλα σωματικά παιχνίδια αισθάνθηκαν περισσότερο άνετα και οικεία μεταξύ τους, γνωρίστηκαν περισσότερο και αντάλλαζαν απόψεις»*.

Στα παραπάνω η φιλόλογος συμπληρώνει ότι *«στην αρχή υπήρχε απόσταση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ή ακόμα και ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών τμημάτων, αλλά και ίδιων. Αυτό σιγά-σιγά ξεπεράστηκε και αναπτύχθηκαν φιλίες μεταξύ τους και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις «ιδιαιτέρες» σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών»*. Τα παραπάνω βρίσκουν σύμφωνη και εμένα, αφού η εικόνα του κύκλου της πρώτης συνάντησης δεν είχε καμία σχέση με την εικόνα του κύκλου της τελευταίας.

Παράλληλα, τα παιδιά στο πλαίσιο της ομάδας απομόνωναν ορισμένους μαθητές, διότι δεν ήταν τόσο πολύ συνεργάσιμοι και κοντά τους. Σιγά-σιγά, όμως, αυτό ξεπεράστηκε και όλες οι ομάδες βρήκαν τη συνοχή και το δέσιμο τους. Τα αρνητικά και πειρακτικά σχόλια μεταξύ των παιδιών περιορίστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν αρκετά. Τα αγόρια που δεν πλησίαζαν τα κορίτσια και το αντίστροφο κατάφεραν μέσα από τα παιχνίδια, που είχαν σχέση με το σώμα τους, να χορέψουν μεταξύ τους και να έρθουν πιο κοντά.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι μαθητές που είχαν έρθει πολύ ντροπαλοί και συνεσταλμένοι στο Πρόγραμμα φάνηκε να αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται, να παίζουν, να γελούν, να εκφράζονται και να συνεργάζονται με άλλα άτομα. Η Μαθηματικός παρατηρεί ότι *«μαθητές συνεσταλμένοι ή λιγότερα κοινωνικοί και απομονωμένοι από τους άλλους άρχισαν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να*

*δίνουν ιδέες, η όλη διαδικασία να τους προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους σε αυτή να γίνεται με μεγάλη ευχαρίστηση».*

Πέραν όμως της ανάπτυξης και βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, που επετεύχθη μέσω του Προγράμματος, ένας άλλος σημαντικός άξονας, που προέκυψε από τις παρατηρήσεις, ήταν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυξήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς οι μαθητές ζήτησαν από μόνοι τους να αυξηθούν οι φορές που συναντιόμασταν και ορισμένα παιχνίδια που τους άρεσαν να τα ξαναπαίζουμε.

Επίσης, η φαντασία τους και η δημιουργικότητά τους «ξεκλειδώθηκε», αφού στην αρχή προκαλούσε μεγάλη εντύπωση το γεγονός ότι όταν ζητούνταν από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να γράψουν κάτι για το Γυμνάσιο ή να αυτοσχεδιάσουν δυσκολεύονταν πάρα πολύ στο να το υλοποιήσουν. Πολλά παιδιά ανέφεραν *«Κυρία, δεν ξέρουμε τι να κάνουμε»*. Η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών ήταν αρκετά περιορισμένη κάτι όμως που φαίνεται να άλλαξε κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος, αφού προς το τέλος όλα τα παιδιά έδιναν ιδέες πάνω στα γλυπτά, στις εικόνες, στον τρόπο σκηνοθεσίας και στις φράσεις.

Η φιλόλογος για το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα υπογραμμίζει ότι *«παιδιά κατάφεραν να αναδείξουν κρυμμένα ταλέντα τους, γιατί το Πρόγραμμα βασίστηκε σε βιώματά και πράγματα που ήθελαν να δηλώσουν οι ίδιοι και να πουν. Σε αυτό βοήθησε πολύ η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και τα παιχνίδια που απελευθέρωσαν τους μαθητές και έφτασαν σε σημείο να δημιουργήσουν πολύ ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες εικόνες με τα σώματά τους»*.

Ένα επιπλέον θέμα που αναδείχθηκε από τη μελέτη των παρατηρήσεων ήταν η αμφιβολία για την επιτυχία του Προγράμματος που επικρατούσε στην αρχή που, όμως, όπως ειπώθηκε και νωρίτερα κάθε άλλο παρά ανεπιτυχής ήταν. Και οι δύο καθηγήτριες επισήμαναν ότι *«στην αρχή αμφέβαλλα για τον εάν θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαμε θέσει μέσα από ένα τόσο ιδιαίτερο και πρωτότυπο Πρόγραμμα που δεν ξέραμε τις τεχνικές και τον τρόπο υλοποίησής του»*, *«Μας ρωτούσαν τα παιδιά τι θα κάνουμε και δεν ξέραμε τι να τους πούμε. Δε μπορούσαμε να φανταστούμε πώς τα γλυπτά και το Σώμα θα δημιουργούσαν ένα δρώμενο με συνοχή, αλληλουχία και θέματα που θα προέκυπταν από τους ίδιους τους μαθητές»*.

Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή η έρευνα ήταν δύσκολο στο να γίνει κατανοητή όχι μόνο από τις καθηγήτριες αλλά και από τον ίδιο τον ερευνητή. Σε σχέση με άλλα προγράμματα, που χρησιμοποιούσαν την τεχνική των Δυναμικών Εικόνων, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα βασίστηκε σε υλικό που δεν υπήρχε, αλλά δημιουργήθηκε

από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι στόχοι του Προγράμματος να αργήσουν να γίνουν κατανοητοί, αφού το πρώτο διάστημα γινόταν προσπάθεια να δημιουργηθεί η συνοχή ομάδας, να αντιληφθούν οι μαθητές με διάφορες τεχνικές τις δυνατότητες του Σώματός τους, να απεγκλωβιστούν από το Λόγο και τη χρήση του και να παραγάγουν το υλικό που θα χρησιμοποιούσαμε.

Συγχρόνως, διαπιστώθηκε ότι ενώ στο Πρόγραμμα οι σωματότυποι των παιδιών που συμμετείχαν ήταν σχεδόν όλοι κανονικοί, καθώς κυμαίνονταν όλοι στα πλαίσια των φυσιολογικών κιλών υπήρξαν παιδιά, που είχαν πρόβλημα με το Σώμα τους και δεν αισθάνονταν καθόλου καλά να εκφραστούν με αυτό. Υπήρξαν πολλές φορές στις πρώτες συναντήσεις που παρατηρήθηκε ότι «μαζεύονταν» στις σωματικές ασκήσεις και θεωρούσαν ότι υπήρχαν άτομα που θα τα κοιτούσαν περίεργα και παράξενα. Αυτό όμως φάνηκε να άλλαξε προς το τέλος, αφού οι περισσότεροι μαθητές ερχόντουσαν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αδιαφορία για τα πιθανά σχόλια των άλλων.

Τέλος, και οι δύο καθηγήτριες ανέφεραν ότι η εμπειρία του Προγράμματος για τα παιδιά *«θα είναι ιδιαίτερα σημαντική και ξεχωριστή όχι μόνο για η σχολική τους ζωή αλλά και για την κοινωνική τους»*, ενώ επισημαίνεται από τη φιλόλογο ότι *«αν μου δινόταν η ευκαιρία να ξανακάνω το Πρόγραμμα, θα το έκανα με μεγάλη ευχαρίστηση, αλλά θα προτιμούσα τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, ώστε να έρθουν πιο κοντά ο ένας στον άλλο και να υπάρχει το χρονικό περιθώριο των τριών χρόνων της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο για να κάνουν αυτές τις σχέσεις πιο στέρεες και δυνατές»*.

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι, ενώ θα ήθελαν να εντάξουν τεχνικές Θεάτρου στα μαθήματά τους, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να τις εφαρμόσουν, αφού δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν και παράλληλα δεν γνωρίζουν σε ποια μαθήματα θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο. Ωστόσο, εκδηλώνουν το ενδιαφέρον και τη διάθεσή τους να συνεργαστούν με τους κατάλληλους ανθρώπους για να υλοποιήσουν Προγράμματα που θα βελτιώσουν και αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.



## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν αναλύοντας τα ερωτηματολόγια, τις δυναμικές εικόνες και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαίο να συνδεθούν τα επιμέρους στοιχεία, ώστε να προκύψουν κάποια συμπεράσματα που θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, λοιπόν, παρατίθενται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα από όλα τα εργαλεία συζητώντας πάνω σε αυτά.

Αρχικά, αξίζει να τονιστεί ότι το Πρόγραμμα Σωματικής έκφρασης υλοποιήθηκε με επιτυχία, όπως φάνηκε και από τα σχόλια των καθηγητριών, οι οποίες στην αρχή αναρωτιόντουσαν για την επιτυχία του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και τα παιδιά, καθώς η πλειονότητα (72%) απάντησε ότι το Πρόγραμμα τους άρεσε από αρκετά έως πάρα πολύ και ότι το θέμα «Πέρασμα στο Γυμνάσιο» αποδόθηκε με μεγάλη επιτυχία παρότι και τα ίδια στην αρχή, όπως δήλωναν στις εβδομαδιαίες συναντήσεις μας, δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τον τρόπο δουλειάς και προσέγγισης και δεν πίστευαν ότι θα καταφέραμε να έχουμε ένα τελικό ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Τέλος, η ύπαρξη και η παραγωγή του υλικού των Δυναμικών Εικόνων συνηγορεί στην επιτυχία εφαρμογής ενός αντίστοιχου Προγράμματος.

Παράλληλα, το Σώμα, που αποτέλεσε στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα βασικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε από όλους τους μαθητές για την αναπαράσταση των θεμάτων που αναδείχθηκαν από τους ίδιους. Παρατηρήθηκε ότι, ενώ το δείγμα μας δεν αντιμετώπιζε κάποιο σοβαρό και φανερό πρόβλημα κιλών, αρκετοί είχαν πριν την παρέμβαση μια όχι τόσο καλή εικόνα για το Σώμα τους. Στην αρχή αντιμετώπισαν δυσκολίες να αφεθούν και να χρησιμοποιήσουν το Σώμα τους. Δεν αισθάνονταν άνετα να έρθουν σε επαφή με κάποιον που δεν γνώριζαν πολύ καλά. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόβλημα ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, όταν οι ασκήσεις απαιτούσαν να προσεγγιστούν τα αγόρια με τα κορίτσια.

Παρ' όλα αυτά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και ιδιαίτερα προς το τέλος παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε πλέον σε τόσο μεγάλο βαθμό αυτή η αμηχανία σχετικά με το Σώμα. Τα σχόλια, ειδικά από τα αγόρια προς τα κορίτσια, μειώθηκαν. Τα παιδιά φάνηκε να αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες του Σώματος τους, όπως άλλωστε μαρτυρούν και τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια. Αισθάνθηκαν πιο άνετα να εκφραστούν μέσω αυτού και βελτίωσαν την εικόνα και την αντίληψη που είχαν γι'

αυτό. Τα παραπάνω οδήγησαν να κατανοήσουν την τεχνική των γλυπτών και να βιώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλα τα αισθήματα και τις αναμνήσεις που είχαν από το Γυμνάσιο. Οι περισσότεροι διαπίστωσαν ότι το Σώμα είναι ένα μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό τόσο να διδαχθούν όσο και να κατανοήσουν καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο.

Πέραν όμως ότι το Πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το Σώμα τους και να διαμορφώσουν μια πιο θετική στάση γύρω από αυτό, οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά ο ένας με τον άλλο. Πιο συγκεκριμένα, όταν ερωτήθηκαν για το τι περιμένουν από το Πρόγραμμα, ένα μεγάλο μέρος απάντησε ότι συμμετείχαν με σκοπό να γνωρίσουν ορισμένους συμμαθητές τους καλύτερα ή ακόμα και να κοινωνικοποιηθούν. Αυτό φάνηκε και από το Πρόγραμμα, καθώς υπήρξαν παιδιά που όταν πρωτοήρθαν στις συναντήσεις ήξεραν πολύ λίγα άτομα, παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες ήταν από την ίδια τάξη και ορισμένοι από το ίδιο τμήμα.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των καθηγητριών, αλλά και τις απαντήσεις των μαθητών σημαντική αλλαγή παρουσιάστηκε στις σχέσεις των μαθητών. Ορισμένα άτομα που ήταν πάρα πολύ κλειστά και εσωστρεφή φάνηκε να δένονται, να συνεργάζονται και να παίρνουν πρωτοβουλίες μέσα στις επιμέρους ομάδες. Να ανοίγονται και να δείχνουν ενδιαφέρον. Τα κορίτσια ήρθαν πιο κοντά με τα αγόρια και σταμάτησαν να μιλούν υποτιμητικά ο ένας για τον άλλο. Εκτός όμως της βελτίωσης των σχέσεων ένα επιπλέον όφελος που είχε το Πρόγραμμα ήταν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού το θέμα, που αντλήθηκε από τις αναμνήσεις και τα βιώματά τους, προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν. Η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία που, όπως οι ίδιοι αξιολόγησαν, κέρδισαν μέσα από το Πρόγραμμα θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους στόχους που επιτεύχθηκαν.

Τέλος, οι μαθητές έδειξαν αλλαγή στη στάση τους όσον αφορά στην αγάπη τους για το Θέατρο και στη δυνατότητα αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Πρόγραμμα κατάφερε μέσα από την εφαρμογή του να μετατοπίσει κάποιους μαθητές αλλά και τις καθηγήτριες για τα οφέλη που προσφέρει η χρήση θεατρικών τεχνικών μέσα στο μάθημα, όχι μόνο για την κατανόησή του αλλά και για τη δημιουργία ενός πιο θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο πρωταρχική θέση θα έχουν οι καλές σχέσεις των παιδιών, η ομαδικότητα και η συνεργασία. Έχοντας αναλύσει τα αποτελέσματα από τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας είναι καιρός να περάσουμε στα συμπεράσματα που καταλήγουμε συνδέοντας το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος της εργασίας.

## Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Έπειτα από την αναλυτική παράθεση στο θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών που περιλαμβάνει η εργασία, διεξαγωγής της έρευνας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, σε αυτό το κεφάλαιο προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή και να τα συνδέσουμε με τη βιβλιογραφία.

Αρχικά, οφείλουμε να απαντήσουμε στο πρώτο ερώτημα σχετικά με την δυνατότητα εφαρμογής ενός Προγράμματος Σωματικής Έκφρασης. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε όχι μόνο η υλοποίηση του Προγράμματος, αλλά προπάντων η μεγάλη επιτυχία που είχε και τα οφέλη που πρόσφερε στους μαθητές. Οι συμμετέχοντες μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια δημιούργησαν ένα υλικό που αντλήθηκε από τις αναμνήσεις και τις εμπειρίες τους και κατέληξε σε ένα θεατρικό δρώμενο διαφορετικό από τα καθιερωμένα δρώμενα που στηρίζονται κυρίως στο Λόγο. Η τελική παράσταση, που ήταν το τελικό αποτέλεσμα της εφαρμογής του Προγράμματος, χρησιμοποίησε τεχνικές Σωματικής Έκφρασης και έβαλε σε πρωτεύοντα ρόλο το Σώμα των μαθητών αναδεικνύοντας την άποψη ότι ο άνθρωπος μιλά με τα φωνητικά του όργανα, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα και μπορεί να κληθεί να παίξει και να σχεδιάσει, με όπλο μόνο το Σώμα του, αδόκητες θεατρικές προτάσεις (Τσατσούλης, 1999).

Σε συνέχεια της προηγούμενης τοποθέτησης δίνεται η ευκαιρία να αναφερθούμε σε ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που τέθηκαν και αφορούσαν έναν από τους κύριους στόχους της έρευνας μας. Αναφερόμαστε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για το Σώμα τους, τις δυνατότητές του και την πιθανή συμβολή που είχε η παρέμβασή μας στο να διαφοροποιηθούν οι απόψεις τους γι' αυτό. Το Σώμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην αρχή ήταν μια ξεχασμένη γλώσσα που όμως έγινε γλώσσα άμεση, με την οποία οι μαθητές εξέφρασαν τον εαυτό τους. Έγινε το αυτό κάθε αυτό βασικό εργαλείο και ανακαλύφθηκαν οι δυνατότητες και οι προεκτάσεις του, οι οποίες σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό δεν ήταν αντιληπτές από τους μαθητές πριν το Πρόγραμμα.

Σε αυτό δεν βοηθούσε και η γενική εικόνα που είχαν για το Σώμα τους που δεν τους επέτρεπε να έρθουν εύκολα σε επαφή με άλλους συμμαθητές τους και να αλληλοεπιδράσουν. Οι μαθητές κατανόησαν ότι το σώμα και η ψυχή του ανθρώπου βρίσκονται σε επίδραση και συνεχή αλληλεξάρτηση και ότι αυτό αποτελεί το κύριο

μέσο επικοινωνίας, αφού αυτό ήταν και στην αρχή το πρωταρχικό εργαλείο που είχε ο άνθρωπος για να εξωτερικεύσει ό,τι αισθανόταν (Καραντίνου, 1949). Οι μαθητές μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και των πολλών ασκήσεων απέκτησαν τη δυνατότητα συνειδητοποίησης του όγκου του σώματος, του τόπου του σώματος, των λειτουργιών που γίνονται μέσα του και συνειδητοποίησαν τη δύναμή του σε τέτοιο βαθμό που το θεώρησαν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης μία από τις κυριότερες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την άποψη του Κουρετζή (1990) που είχαμε εκθέσει και στο θεωρητικό μέρος, σύμφωνα με την οποία η «θεατρική γλώσσα» δε θα πρέπει να ταυτίζεται με το λόγο. Αντίθετα, πρέπει να αποδεσμεύεται από αυτόν, αφού μέσα σε μια θεατρική παράσταση μπορεί να έρχεται και να παράγεται από διαφορετικές πηγές, όπως είναι το Σώμα. Δεν εννοούμε ότι το Σώμα είναι το σπουδαιότερο μέσο έκφρασης, απλά ότι είναι ένας άλλος δρόμος που έχει την δυνατότητα ν' αποτελεί το μοναδικό εργαλείο έκφρασης που διαθέτει ο άνθρωπος, αμέσως κιόλας από τη στιγμή της γέννησής του (Γραμματάς, 1999). Ο στόχος είναι να προσπαθήσουμε, μέσω μιας διαδικασίας, να μάθουμε πώς μπορούμε να εξωτερικεύουμε αυτά που λένε κάτι σημαντικό για μας, για τη ζωή μας.

Έτσι, λοιπόν, το Πρόγραμμα από τη μια πλευρά βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν τα θέματα που τους απασχολούσαν και ήταν σημαντικά γι' αυτούς με έναν διαφορετικό κυρίως μη λεκτικό τρόπο και από την άλλη διαφοροποίησε την εικόνα που είχαν για το Σώμα τους. Αυτό τα οδήγησε να αισθανθούν καλύτερα με την εικόνα του Σώματός τους και να θέλουν να το αξιοποιήσουν όχι μόνο θεατρικά, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία για την διδασκαλία και την κατανόηση ενός μαθήματος επισημαίνοντας για ακόμα μία φορά ότι το σώμα συνιστά πρωτογενές μέσο μάθησης.

Παράλληλα, εκτός των προαναφερθέντων πλεονεκτημάτων, η αλλαγή άποψης των συμμετεχόντων για το πόσο τους αρέσει το Θέατρο απαντά σε ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα και υπογραμμίζει τη θετική παρέμβαση του Προγράμματος στους μαθητές. Μεγάλο μέρος αυτών απάντησε ότι θα ήθελε να ξανασυμμετάσχει σε ένα αντίστοιχο Πρόγραμμα και ότι η όλη διαδικασία στην οποία ενεπλάκησε ήταν εποικοδομητική, πολύ διασκεδαστική και δημιουργική. Το Πρόγραμμα άρεσε από αρκετά έως πάρα πολύ στην πλειονότητα των μαθητών, αφού μέσω αυτού (Βγαγκές, 2004) εξωτερικεύσαν τα συναισθήματά τους και φανέρωσαν τι τα απασχολεί. Εκφράστηκαν αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της κριτικής.

Οι μαθητές και οι καθηγήτριες κατέληξαν ότι το Πρόγραμμα κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών, έδωσε διέξοδο στη δημιουργικότητά τους και αποτέλεσε πηγή φαντασίας και αυτενέργειας. Η συμμετοχή των νέων σε δραστηριότητες μέσω του Θεάτρου τούς παρείχε τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο, ώστε οι ίδιοι να οδηγηθούν μόνοι τους στις απαντήσεις των εφηβικών ερωτημάτων τους. Το Θεατρικό Παιχνίδι τους διευκόλυνε να απαντήσουν ή έστω να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη ερωτήματα που προέκυψαν με την αρχή και την εξέλιξη της εφηβείας τους. Βρήκαν σε αυτό την ευκαιρία να εκδηλώσουν κάποια από τα προτερήματα και τις διαθέσεις τους, τα οποία δεν τους επιτρέπεται να εξωτερικεύσουν κατά τις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

Τέλος, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που είχε το Πρόγραμμα αφορούσε σημαντικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις σχέσεις των εφήβων τόσο με τους άλλους όσο και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Τα άτομα συνειδητοποίησαν ότι δεν αποτελούν το κέντρο του σύμπαντος, ότι ήταν μέλη μιας ομάδας, με την οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι. Κατά συνέπεια, αντιλήφθηκαν τη σημασία του οργανωμένου συνόλου. Η Θεατρική Αγωγή (Γιάνναρης, 1995) επιδιώκει την τελειοποίηση της επικοινωνίας, της καλλιέργειας, της ψυχοθεραπείας, της δημιουργικής χαράς, της αγάπης των ανθρωπίνων αξιών. Επισημαίνεται, ωστόσο, η αδυναμία των εκπαιδευτικών υιοθέτησης τεχνικών εκπαιδευτικού Δράματος αλλά η προθυμία τους να συνεργαστούν με φορείς που μπορούν να τους βοηθήσουν και να τους καθοδηγήσουν, ώστε να μετατρέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα χώρο πραγματικής μάθησης και ελεύθερης έκφρασης.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε για ακόμα μία φορά το Θέατρο ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού σε όλες του τις μορφές και τις εφαρμογές αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης. Ειδικά σε μία εποχή που το σχολείο αμφισβητείται ότι είναι ένας χώρος τόσο σωματικής όσο και ψυχικής άσκησης, ένας χώρος κοινωνικού διαλόγου, όπου όλοι οι μαθητές μαζί και ξεχωριστά μαθαίνουν και καλλιεργούν ευαισθησίες, η Θεατρική Αγωγή χρησιμοποιεί τη δραματική φόρμα και προσφέρει νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Λόγω της βιωματικής μάθησης που προσφέρει, φέρνει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, ώστε να προκληθεί η προσωπική, η γνωστική, η κοινωνική και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ίδιου και της ομάδας.

## Κεφάλαιο 9: Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας προέκυψαν κάποια προβλήματα τα οποία αποτέλεσαν ταυτόχρονα και περιορισμούς της. Αρχικά, το δείγμα μας δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο (25 συμμετέχοντες), καθώς το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων του σχολείου σε ώρες και ημέρες εκτός αυτού και απευθύνονταν μόνο σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Αυτό αυτόματα απέκλειε τη συμμετοχή αρκετών μαθητών, καθώς οι ώρες και οι ημέρες δεν βόλευαν όλους.

Επιπλέον, η οικειοθελής συμμετοχή στο πρόγραμμα δημιούργησε πολλές φορές πρόβλημα όσον αφορά στη συνέπεια κάποιων μελών σε αυτό με αποτέλεσμα η σύσταση της ομάδας να ποικίλει κάθε φορά και οι επιμέρους ομάδες να μην μπορούν να δουλέψουν. Άλλοτε το δείγμα ήταν πολύ μεγάλο και άλλο μικρότερο από το αναμενόμενο. Τέλος, εντοπίστηκε αδυναμία των υποκειμένων να αντιληφθούν κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως επίσης πολλοί ήταν αυτοί που δεν απάντησαν στις λίγες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

## Κεφάλαιο 10: Προτάσεις για Προέκταση της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση κάποιων θεμάτων που προέκυψαν. Αρχικά, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί σε ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και σε διαφορετικά σχολεία, ώστε να καταλήξουμε σε πιο διευρυμένα και ασφαλή συμπεράσματα. Παράλληλα, αυτό θα έδινε την ευκαιρία να εμπλακούν πολύ περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε αυτή και να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη από τη μεριά τους για τα θετικά του Προγράμματος.

Πέραν όμως των περιορισμών και των αδυναμιών που υπήρξαν στην παρούσα έρευνα το Πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε επόμενο βήμα στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδυασμένο με κάποιο μάθημα από αυτά που πρότειναν τα παιδιά. Η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και η Ιστορία προσφέρονται σαν γνωστικά αντικείμενα, για να υλοποιηθεί ένα τέτοιο Πρόγραμμα και να προσεγγιστούν θέματα από την ύλη με κύριο εργαλείο το Σώμα. Ενδεικτικά η τεχνική των Δυναμικών Εικόνων θα μπορούσε να προσεγγίσει το θέμα της μετανάστευσης, του εκπαιδευτικού συστήματος, της διαφήμισης και πολλών άλλων κοινωνικών θεμάτων που εμπλέκονται στην Έκθεση. Επιπλέον, στη Λογοτεχνία κείμενα, ποιήματα ή μυθιστορήματα θα μπορούσαν να αποδοθούν με την ίδια τεχνική, ενώ στην Ιστορία τα γεγονότα ή ακόμα και οι σχολικές γιορτές θα μπορούσαν να στηριχτούν σε τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.

Τέλος, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί, όπως προτείνεται και από μία καθηγήτρια, σε μαθητές της Α' Γυμνασίου, ώστε να έχουν τον απαραίτητο χρόνο μέσα από αυτό να δεθούν σαν ομάδα από τα πρώτα σχολικά χρόνια και να δημιουργήσουν πιο δυνατούς δεσμούς στις δύο επόμενες τάξεις. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να αποφευχθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους μαθητές της έρευνας. Αντίστοιχα, το ίδιο Πρόγραμμα στοχευμένο πάντα στην κατάλληλη ηλικιακή ομάδα θα μπορούσε να ερευνησει εάν επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζονται πολύ πιο εύκολα μέσω του Θεάτρου.

## Βιβλιογραφία

- Abigador, S. (2011). Όταν το σώμα μιλάει - Μεθολογία και Ασκήσεις για τη Σωματική Έκφραση. (Κ. Μανιάτη, Επιμ.) Γιαλός.
- Αλεξιάς, Γ. (2006). Κοινωνιολογία Του Σώματος. Από τον "Άνθρωπο του Νεότερου" στον "Εξολοθρευτή". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2003). «Ο "άριστος" και ο "κακός" μαθητής: χάσματα και γέφυρες». Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. Πρακτικά από την 3<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Η Σημασία της στη Διδακτική και Μαθησιακή Διαδικασία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βγαγκές, Σ. (2004). «Μαθαίνοντας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι». Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *Το Θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, «δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις»*. Πρακτικά από την 4<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Μάρτιος 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: εξοικείωση με το Θέατρο*. (Ε. Πανιτσκα, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bhanvagri, N., & Greech, N. (2002). Teaching Elements of Story Through Drama to 1st Graders. *Child Development Framework. Childhood Education*, 78(4), pp. 219-225.
- Boal, A. (1974). *Poetics of the Oppressed: Experiments with the People's Theatre in Brazil*, London, Pluto.
- Boal, J. (2003). Το Θέατρο του καταπιεσμένου. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (σ. 208-215). Πρακτικά από την 3<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά Εκπαιδευτικού -Μαθητή: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.



- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβας, Ν. (2002). «Το Θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!». Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά από την 2<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Δεκέμβριος 2001. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχιμο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό Θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elam, K. (1991). *The Semiotics of Theatre and Drama*, London, Methuen.
- Ευδοκιμήδου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Frost, A. and Yarrow, R. (1990). *Improvisation In Drama*, London, Macmillan.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Δ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Hertzberg, M. (1998). Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development. *Australian Journal of Language and Literacy*, 21 (2), pp. 159-176.
- Θεοδοσάκης Δ, (2012), Σώμα και Συναισθηματική Αγωγή. Η μη λεκτική επικοινωνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διεπιστημονικό συμπόσιο, *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιμάν, Α. (2006). «Θέατρο φόρουμ – μια εύκολη τεχνική για δύσκολες συγκρούσεις». Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σ. 67-68). Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Μάρτιος 2006. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Jennings, S., & Minde, A. (1996). *Μάσκες της Ψυχής. Εικαστικά και Θέατρο στη θεραπεία*. (Ν. Αναγνωστοπούλου, Επιμ., & Γ. Σκαρβέλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Jones, P. (1996). *Δραματοθεραπεία. Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας*. (Σ. Κρασανάκης, Επιμ., Δ. Μηλιώνη, & Ο. Βιτούλα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: Θεωρία Και Πράξη - Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η Καλλιέργεια της Κιν-αισθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραντίνου, Σ. (1949). *Περί Θεάτρου*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Παρουσίαση σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. Α'.* Αθήνα
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal communication, interaction and gesture*.  
Selections of Semiotica, New York
- Kennedy, J. (1990). Students Empowerment Through on Stage Theater. *Individual Psychology Journal of Adlerian Theory, Theory and Practice*, 46(2), pp. 184-186.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρετζής, Λ. (1989) Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα*. Α' Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη* (σ. 38-44). Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη,
- Κουρετζής, Λ. (2001). *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ., & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική αγωγή 1, Βιβλίο για το δάσκαλο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κρασανάκης, Σ. (2003). Το «σώμα» των εκπαιδευτικών. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.) *Το*

- Θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (σ. 232-234). Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχμιο.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2004). Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις. (Δ. Μακρυγιάννη, Επιμ.) Αθήνα: νήσος.
- Μαλικιώση - Λοΐζου Μ. και Ε. Σπόντα (2008). Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.) *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σ. 439-461). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντάκα, Μ. (2006). Στη χώρα του σώματος. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σ. ) Πρακτικά από την 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Μάρτιος 2006. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη : το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavski , τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Neil, S.R. (1984). An ethological approach to teacher's nonverbal communication. In: Le CAMPUS, J. & COSNIER, J. (Eds) *Ethology and Psychology*. Toulouse / University Paul Sabatier (Readings from the 19th International Ethological Conference), p.49
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπανδρέου, Ν. (1989). *Περί Θεάτρου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E.
- Παυλίδη, Μ. (2002). «Κλόουν - η αναζήτηση της παιδικότητας». Στο Γκόβας Ν.

- (Επιμ.) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά από την 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Αθήνα, Δεκέμβριος 2001. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - Μεταίχιμο.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πούχγερ, Β. (1990). *Σημειολογία του Θεάτρου*. Αθήνα: Παϊρίδη.
- Τσατσούλης, Δ. (1999). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσέχοφ, Μ. (2008). *Για τον ηθοποιό. Η τέχνη και η τεχνική της ηθοποιίας*. (Κ. ΠΑΤΕΡΑ, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα.

## Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο 1

Φύλο  Άνδρας  Γυναίκα

1. Πόσο σου αρέσει το Θέατρο;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

2. Συμμετέχεις σε κάποια θεατρική δραστηριότητα εκτός σχολείου;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

3. Υπάρχουν μαθήματα στα οποία χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές/τριες του σχολείου σου θεατρικές τεχνικές και ασκήσεις;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

4. Εάν ΝΑΙ σε ποια μαθήματα;

---

5. Πιστεύεις ότι μπορείς να διδαχθείς ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλπ.) μέσω του Θεάτρου;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

6. Ποσό πολύ πιστεύεις ότι μέσω του Θεάτρου μπορείς να κατανοήσεις ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλπ.);

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

7. Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχεις σε θεατρικό πρόγραμμα στα πλαίσια του σχολείου σου;

ΝΑΙ       ΟΧΙ

8. Πόσο σε ενδιαφέρει να συμμετέχεις στο πρόγραμμα;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

9. Πώς νιώθεις που συμμετέχεις σ' ένα θεατρικό πρόγραμμα;

---

10. Υπάρχει κάτι που περιμένεις συμμετέχοντας στο πρόγραμμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11. Εάν ΝΑΙ τι είναι αυτό;

---

12. Πιστεύεις ότι θα σε βοηθήσει η συμμετοχή σου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

13. Αν ΝΑΙ/ΟΧΙ γιατί; (αιτιολογήστε και τις 2 απαντήσεις)

---

14. Πόσο καλά νιώθεις με την εικόνα του σώματός σου;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

15. Πόσο καλά νιώθεις να εκφραστείς με το σώμα σου στο πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

16. Πόσο καλά νιώθεις όταν έρχεσαι πιο κοντά με το σώμα σου (πχ. Αγκαλιά ) με κάποιον που δεν γνωρίζεις αρκετά;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

17. Πιστεύεις ότι το σώμα σου μπορεί να αποτελέσει κυρίαρχο μέσο έκφρασης στο πρόγραμμα που πραγματοποιείται;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18. Πόσο πολύ πιστεύεις ότι μπορεί το σώμα να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για να κατανοήσεις καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλπ.);

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

## Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο 2

Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

1. Πόσο σου αρέσει το Θέατρο;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

2. Πιστεύεις ότι μπορείς να διδαχθείς ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλπ.) μέσω του Θεάτρου;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

3. Πιστεύεις ότι μέσω του Θεάτρου μπορείς να κατανοήσεις ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλπ.);

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

4. Σου άρεσε το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

5. Πιστεύεις ότι σε βοήθησε η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

6. Το Πρόγραμμα Σωματικής Έκφρασης: (Σημείωσε X όπου συμφωνείς)

Είχε ενδιαφέρον

Απελευθέρωσε τη φαντασία μου

Απελευθέρωσε το σώμα μου

Με άφησε αδιάφορο/η

Ήταν βαρετό

Μου κίνησε το ενδιαφέρον να θέλω να συμμετέχω σε κάποια άλλη θεατρική δραστηριότητα

Με βοήθησε να αντιληφθώ τις δυνατότητες του σώματός μου

Άλλο:.....

7. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τι από τα παρακάτω πιστεύεις πως αναπτύχθηκε ανάμεσα σε εσένα και τους συμμαθητές σου; (Σημείωσε X όπου συμφωνείς)

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

Άλλο:.....

8. Πιστεύεις ότι το πρόγραμμα βοήθησε να βελτιωθούν οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

9. Πόσο καλά ένιωθες όταν εκφραζόσουν με το σώμα σου στο πρόγραμμα;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

10. Πόσο καλά ένιωθες όταν ερχόσουν πιο κοντά με το σώμα σου (πχ. Αγκαλιά ) με κάποιον κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

11. Πόσο καλά νιώθεις με την εικόνα του σώματός σου;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

12. Πιστεύεις ότι το σώμα μπορεί να αποτελέσει από μόνο του κυρίαρχη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας;

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ

13. Πιστεύεις ότι μπορεί το σώμα να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για να κατανοήσεις καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο (πχ. Ιστορία, Αρχαία, Μαθηματικά κτλ.);

Καθόλου      Λίγο      Μέτρια      Αρκετά      Πάρα πολύ



14. Πιστεύεις ότι σε βοήθησε το Πρόγραμμα να αισθανθείς καλύτερα με το σώμα σου;

Καθόλου                      Λίγο                      Μέτρια                      Αρκετά                      Πάρα πολύ

15. Πιστεύεις ότι σε βοήθησε το Πρόγραμμα να αντιληφθείς τις δυνατότητες του σώματός σου;

Καθόλου                      Λίγο                      Μέτρια                      Αρκετά                      Πάρα πολύ

16. Πιστεύεις ότι το θέμα «Το Πέρασμα από το Γυμνάσιο» μπόρεσε να αποδοθεί επιτυχώς χρησιμοποιώντας σαν κύριο μέσο το σώμα;

Καθόλου                      Λίγο                      Μέτρια                      Αρκετά                      Πάρα πολύ

17. Θα ήθελες να χρησιμοποιήσει κάποιος από τους καθηγητές σου το Πρόγραμμα Σωματικής έκφρασης για τη διδασκαλία κάποιου μαθήματος;

Καθόλου                      Λίγο                      Μέτρια                      Αρκετά                      Πάρα πολύ

18. Σε ποια μαθήματα πιστεύεις ότι θα ταίριαζε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα σωματικής έκφρασης; (Σημείωσε X όπου συμφωνείς)

Σε κανένα	<input type="checkbox"/>
Μαθηματικά	<input type="checkbox"/>
Αρχαία	<input type="checkbox"/>
Έκθεση	<input type="checkbox"/>
Φυσική	<input type="checkbox"/>
Χημεία	<input type="checkbox"/>
Λογοτεχνία	<input type="checkbox"/>
Άλλο:.....	<input type="checkbox"/>

19. Σε δυσκόλεψε κάτι κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

ΝΑΙ                       ΟΧΙ

Αν ναι τι ήταν αυτό;

.....

20. Υπάρχει κάτι που θα άλλαζες στο πρόγραμμα;

ΝΑΙ                       ΟΧΙ

Αν ναι τι θα ήταν αυτό;

.....

21. Θα ξανασυμμετείχες σε ένα θεατρικό πρόγραμμα;

ΝΑΙ                       ΟΧΙ

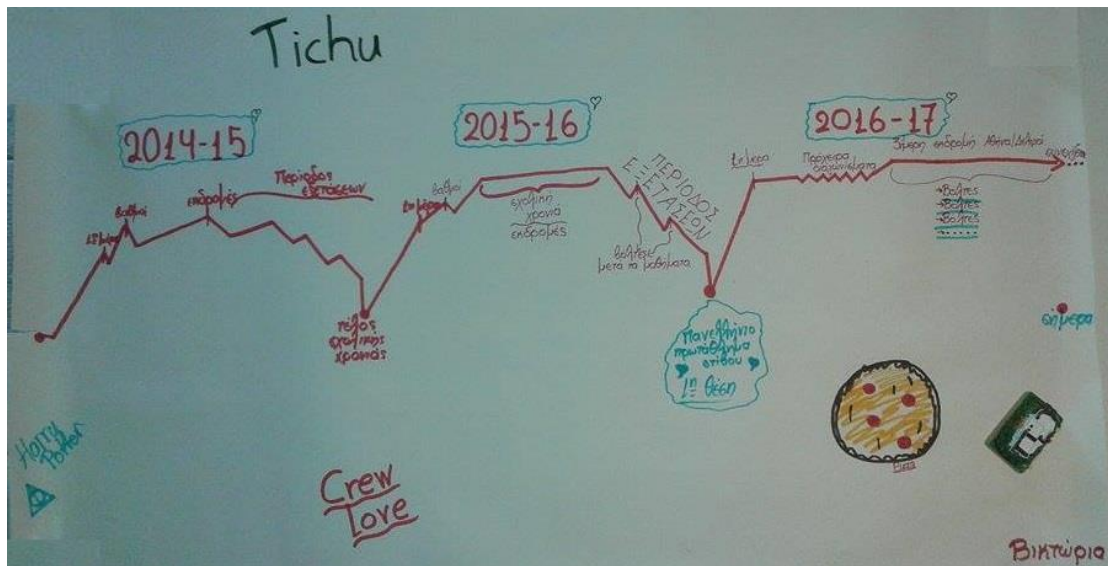
## Παράρτημα Γ: Υλικό Μαθητών



Εικόνα 22

(Y1): Στη ζωγραφιά επικρατούν ως θέματα η μουσική, η φιλία και το κομμάτι των ερωτικών σχέσεων. Αναφέρεται η πρώτη ημέρα στο σχολείο, όπου το υποκείμενο είναι μόνο του και έρχεται σε αντίθεση με τις επόμενες τάξεις στις οποίες πλέον το υποκείμενο έχει δημιουργήσει παρέες. Οι μικρές κουκίδες συμβολίζουν τη συνέχεια της σχολικής ζωής στο Λύκειο. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και το κείμενό του, όπου χαρακτηρίζει τα χρόνια του Γυμνασίου σαν περιπέτεια. Συγκεκριμένα αναφέρει «όλη αυτή η «περιπέτεια» άρχισε στις 11 Σεπτεμβρίου του 2014. Ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό, δεν θα ξεχάσω ποτέ ότι έγινε, έμαθα και ένιωσα».

Τονίζει ότι η φιλία είναι το σημαντικότερο κεφάλαιο στα σχολικά χρόνια. Οι φίλες «...είναι οι βασίλισσές μου, εξού και το στέμμα από πάνω τους». Τέλος, τα συναισθήματα του για το τέλος συνοδεύονται από φράσεις όπως: «...δεν ξέρω εάν θα ξαναπαίζω με τα παιδιά της τάξης μου», «...γενικά τώρα που θα τελειώσει το Γυμνάσιο και θα αρχίσει κάτι καινούργιο, το Λύκειο, ελπίζω να μην αλλάξουν πολλά πράγματα, δεν θέλω, όλα ήταν τέλεια».



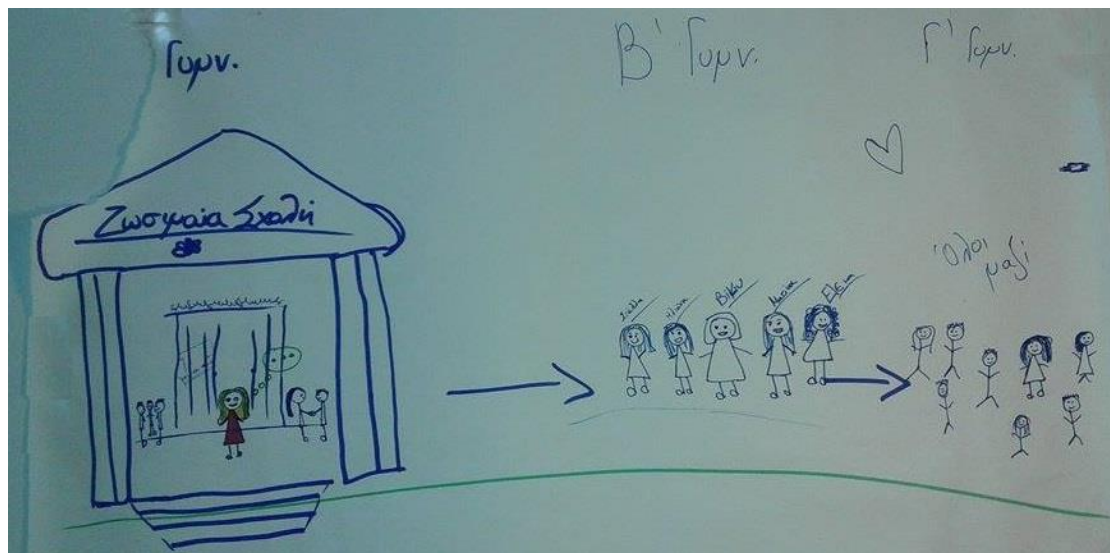
Εικόνα 23

(Y2): Το συγκεκριμένο υποκείμενο απεικονίζει την πορεία των σχολικών χρόνων σαν ένα καρδιογράφημα. Είναι μία πορεία «γεμάτη αναμνήσεις, φίλους πολλές στιγμές που θα μείνουν αξέχαστες», « ...θα μετέτρεπε τη ζωή μου από το καλό στο καλύτερο», «μια εμπειρία ζωής». Οι εκδρομές και τα διαγωνίσματα κυριαρχούν στο κείμενο και στη ζωγραφιά, όπως και η φιλία. Η τριήμερη εκδρομή αποτελεί «αποκορύφωμα» της Γ' Γυμνασίου, ενώ για τη συνέχεια τονίζει ότι « ...ελπίζω να την μοιραστώ ξανά αυτή την ιστορία μου με τους φίλους μου στο μέλλον».



Εικόνα 24

(Y3): Η συγκεκριμένη ζωγραφιά απεικονίζει με έναν πιο αφαιρετικό τρόπο τα μαθητικά χρόνια. Στο κέντρο βρίσκεται η πόρτα του σχολείου. Χρησιμοποιούνται τα γεωμετρικά σχήματα για να αποδοθεί με αυτό τον τρόπο η δομή και η μορφή του νεοκλασικού σχολείου. Πάνω από την πόρτα διακρίνουμε τέσσερα σχήματα που μοιάζουν με φύλλα στα οποία επάνω βρίσκεται το υποκείμενο και εάν τα κοιτάξουμε από αριστερά προς δεξιά παρατηρούμε ότι ξεπροβάλλουν και κάποια άλλα πρόσωπα που όσο προχωράμε γίνονται περισσότερα. Αυτοί είναι οι φίλοι, οι παρέες και οι σχέσεις που δημιουργήθηκαν στο πέρασμα από το Γυμνάσιο. Τέλος, στο ποίημα δίνεται η γενική αίσθηση για όλο το ταξίδι, αφού «όσο και αν τρέχω μακριά στα βάθη της καρδιάς μου υπάρχει ένα σχολείο το οποίο μου πρόσφερε τόσα πολλά μα και τόσα λίγα».

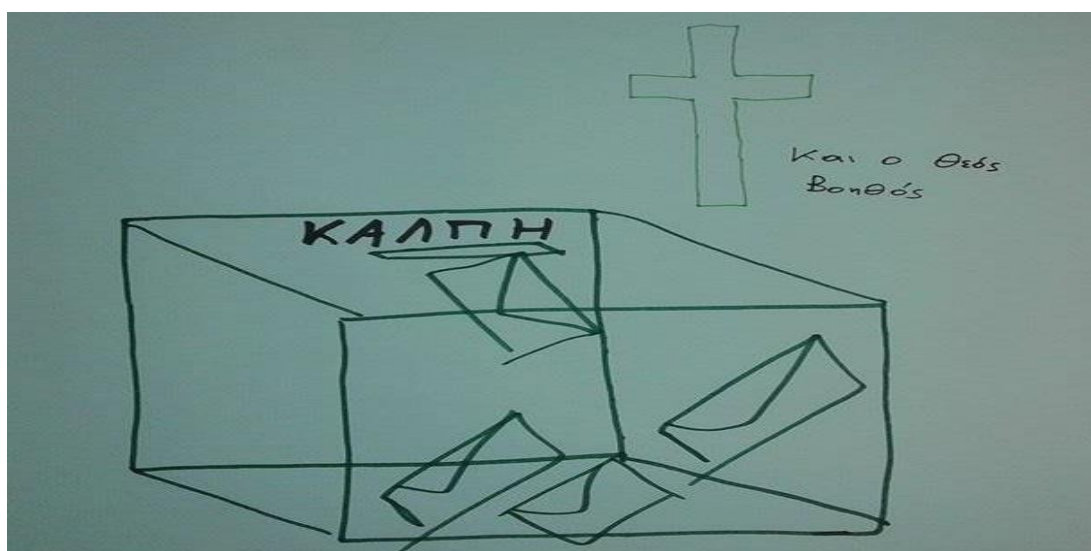


Εικόνα 25

(Y4): Σε αυτή τη ζωγραφιά απεικονίζεται το κύριο θέμα που είναι η φιλία και η σταδιακή δημιουργία φίλων. Η αρχή είναι δύσκολη και μοναχική. Αργότερα δημιουργείται μια παρέα κυρίως από κορίτσια, αλλά στο τέλος φαίνεται ότι όλοι πλέον τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν γίνει φίλοι. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «...στην Β' Γυμνασίου είχαμε γίνει κιόλας μια οικογένεια, αισθανόμουν πολύ τυχερή που βρισκόμουν σε αυτό το σχολείο».

Για την πρώτη ημέρα στο Γυμνάσιο υπογραμμίζει ότι «εκείνο το πρωινό ξύπνησα με χαρά για να πάω στο σχολείο. Ήταν μια από τις καλύτερες μέρες τις ζωής μου». Σημαντικό στοιχείο είναι ότι αποδίδεται στη ζωγραφιά το ιδιαίτερο κλασσικό στοιχείο

του σχολείου και γίνεται μία αναφορά στους καθηγητές και τη βοήθεια που εισέπραξαν μαθητές από αυτούς. Τέλος, αναφορικά με το τέλος νιώθει θλίψη «... στεναχωριέμαι στο γεγονός ότι σε λίγους μήνες θα αποφοιτήσω από αυτό το σχολείο. Μερικές φορές εύχομαι να μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω για να ζαναζήσω όλες τις υπέροχες στιγμές που έχω περάσει ζανά από την αρχή».

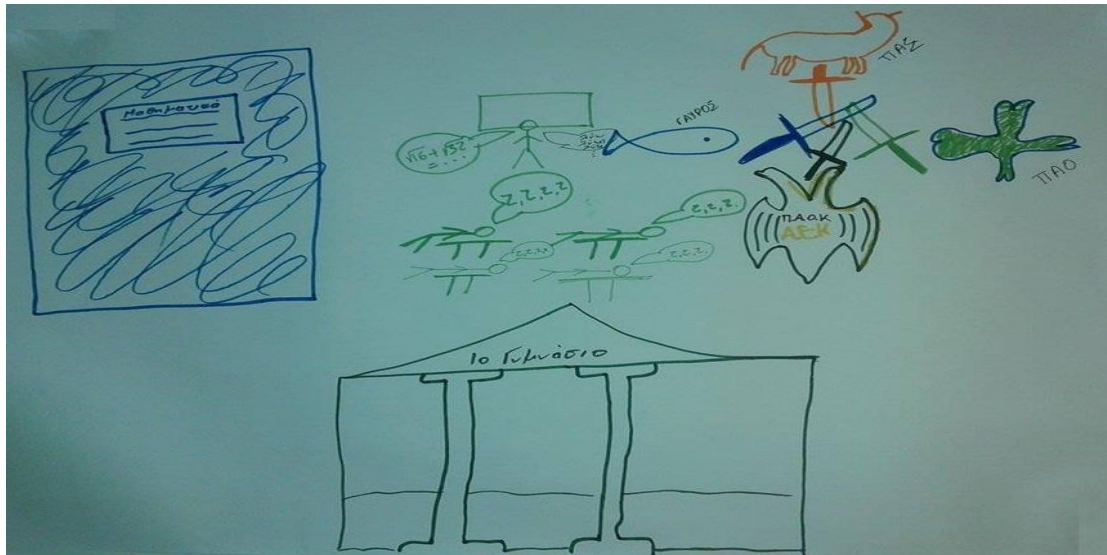


Εικόνα 26

(Υ5): Ο συγκεκριμένος συμμετέχων είναι ο μόνος που ανέφερε στη ζωγραφιά και στο κείμενό του το θέμα των μαθητικών εκλογών. Όπως λέει: «στη ζωγραφιά απεικονίζεται...ένα από τα σημαντικότερα στάδια της πορείας των μαθητών στα σχολικά θρανία του Γυμνασίου». Η γενικότερη αντίληψή του ότι οι σχολικές εκλογές έχουν πολύ μεγάλη σημασία συνοδεύεται από την ανησυχία του για το αποτέλεσμα και την ανικανότητα ορισμένων από τους εκλεγμένους να ανταποκριθούν στο αξίωμα. Γι' αυτό και ο σταυρός δίπλα από την κάλπη.

Τέλος, στο κείμενό του υπογραμμίζεται η σημασία της φιλίας με φράσεις όπως «τα άτομα αυτά δεν είναι απλώς συμμαθητές, αλλά οικογένεια», «το δεξί σου χέρι», «παρών στα δύσκολα και στα εύκολα», «συμπρωταγωνιστές», «...είτε αναμνήσεις χαραγμένες με χρυσά γράμματα στο βάθος του μυαλού σου είτε στο πλευρό σου».

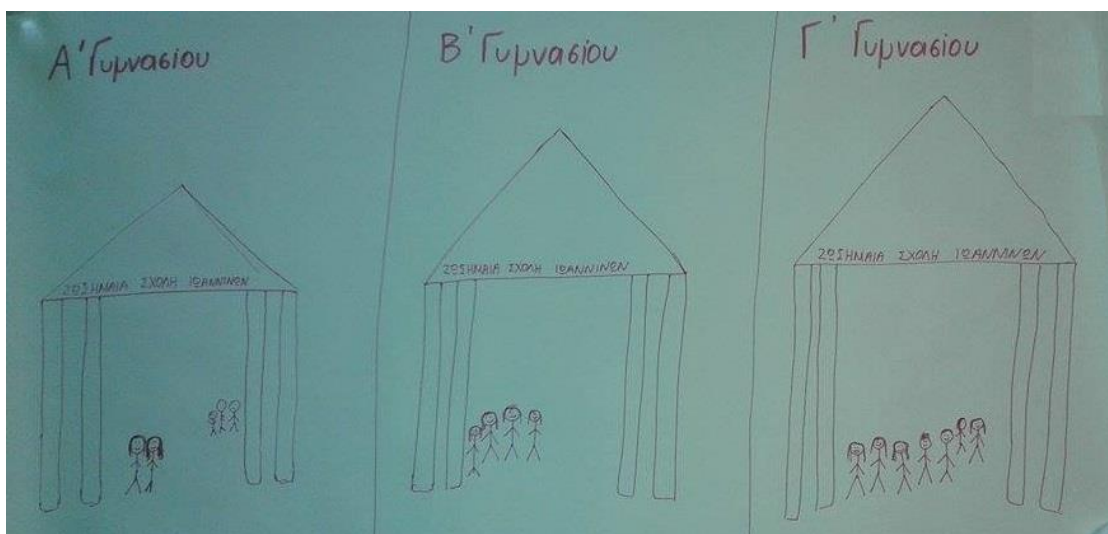




Εικόνα 27

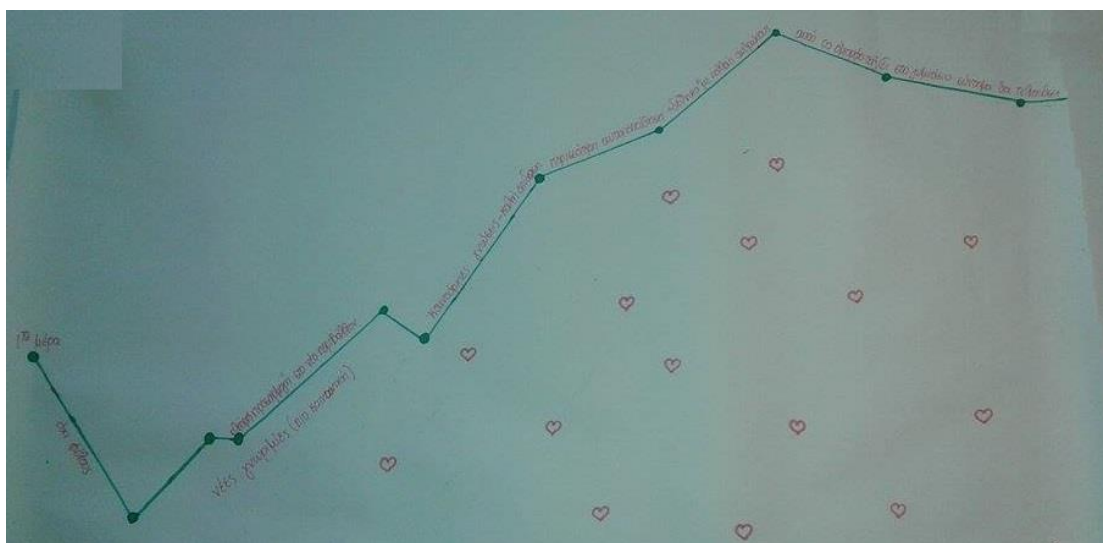
(Υ6): Τα θέματα που επικρατούν είναι το διάβασμα, η ρουτίνα της καθημερινότητας με τους μαθητές να κάνουν συνέχεια τα ίδια, με αποτέλεσμα να βαριούνται στο σχολείο και το ποδόσφαιρο που αποτελεί βασικό θέμα στις συζητήσεις πολλών μαθητών. Συγκεκριμένα, «Τα χρόνια στο γυμνάσιο πέρασαν πολύ γρήγορα. Ποτέ δε θα ξεχάσω τους καβγάδες στα διαλείμματα για τα ποδοσφαιρικά αποτελέσματα του προηγούμενου Σαββατοκύριακου».

Όσον αφορά το κομμάτι των εξετάσεων «ποτέ δε θα ξεχάσω το άγχος που είχα πριν από κάθε διαγώνισμα». Για ακόμα μια φορά ζωγραφίζεται το σχολείο με την ιδιαίτερη κλασική κατασκευή. Καταλήγει, ωστόσο, ότι «...ήταν ένα πέρασμα γεμάτο νέες εμπειρίες, αφού έμαθα πολλά καινούργια πράγματα και έκανα πολλούς φίλους».



Εικόνα 28

(Υ7): Το κύριο θέμα που απασχολεί το υποκείμενο είναι το κομμάτι της φιλίας και της εξέλιξης των σχέσεων στο πέρασμα των τάξεων. Στην αρχή, όπως είναι κατανοητό, υπάρχουν διαφορετικές παρέες που έρχονται από το δημοτικό και κάποιοι αισθάνονται μόνοι «..η πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο ήταν αρκετά δύσκολη για εμένα, ένιωσα μοναξιά και ας είχα για παρέα μία κοπέλα». Σιγά-σιγά όμως η παρέα μεγαλώνει με κύριο στοιχείο μόνο κορίτσια, ενώ στο τέλος οι σχέσεις έχουν αποκατασταθεί μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Είναι όλοι μαζί μια παρέα. Τέλος, και εδώ ζωγραφίζεται το σχολείο με την ιδιαίτερη μορφολογία του.



Εικόνα 29

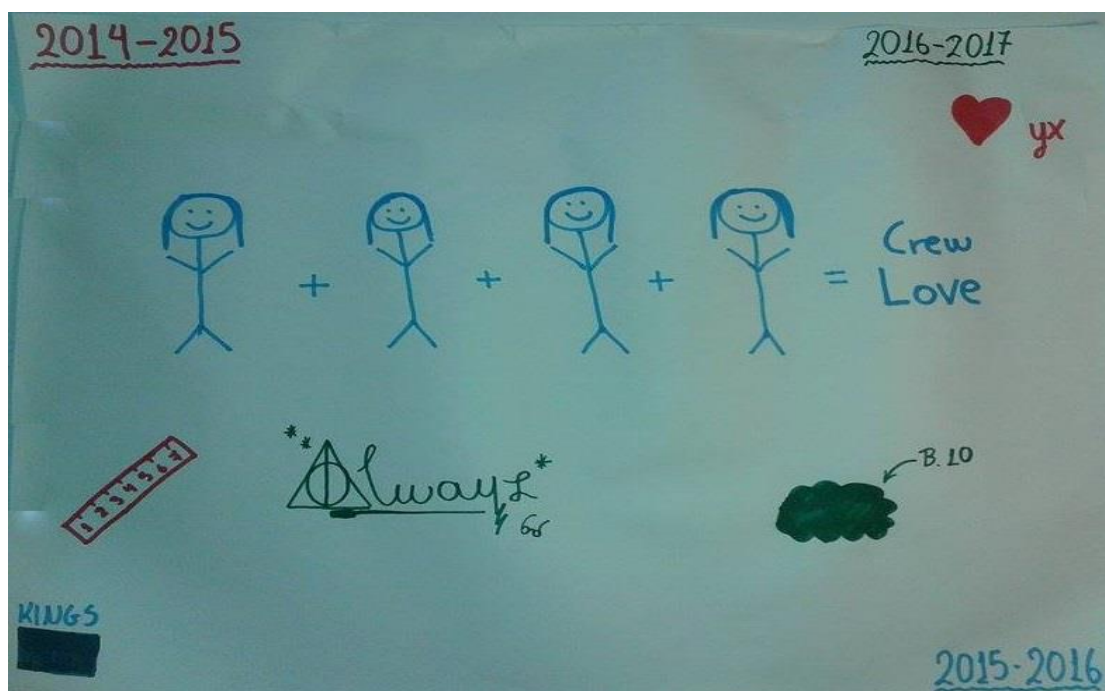
(Υ8): Η πορεία του Γυμνασίου ζωγραφίζεται σαν ένα καρδιογράφημα που έχει στιγμές πολύ έντονες και στιγμές αποκαρδιωτικές. Έτσι, ενώ στην αρχή φαίνεται η πρώτη ημέρα στο σχολείο να αποτελεί κάτι πολύ έντονο και σημαντικό στη συνέχεια η μοναξιά και η ανυπαρξία φίλων αντιστρέφει όλο αυτό το κλίμα και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα.

Έπειτα από την γνωριμία με νέα παιδιά η μετέπειτα σχολική πορεία είναι ανοδική με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης και τις ένταξής του σε παρέες που, όπως γράφει, του δημιουργεί μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Τέλος, η κορύφωση αυτών των στιγμών φαίνεται να χάνεται λιγάκι με το τέλος του Γυμνασίου, αλλά όμως αφήνει ένα περιθώριο για πιθανή ανοδική πορεία στο νέο σχολείο, το Λύκειο.



Εικόνα 30

(Υ9): Η ζωγραφιά είναι χωρισμένη σε τρία βασικά θέματα που αφορούν καθεμία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Στην Α' τάξη αυτό που έχει μείνει και ξεχωρίζει είναι η πρωτόγνωρη «τρομακτική» εμπειρία των εξετάσεων. «Ένα νέο ξεκίνημα...δύσκολος καιρός με τη ρουτίνα της καθημερινότητας», «στο τέλος μας περίμενε η ψυχοφθόρα διαδικασία των εξετάσεων». Στη Β' Γυμνασίου η ενασχόληση με το τένις και το ότι χάσανε την εκδρομή, ενώ στην Γ' η «αξέχαστη εμπειρία», η τριήμερη εκδρομή στην Αθήνα. Όλος αυτός ο δρόμος συνεχίζεται με επόμενες εμπειρίες, καθώς «τίποτα δεν έχει τελειώσει ακόμα...έπεται συνέχεια».



Εικόνα 31



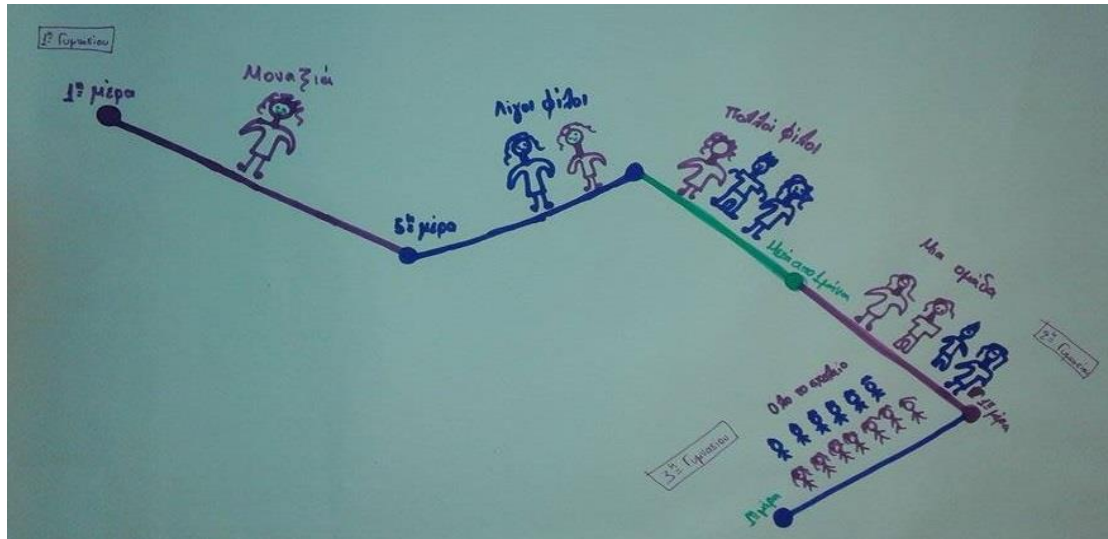
(Y10): Η φιλία είναι το κεντρικό θέμα αυτής της ζωγραφιάς. Απεικονίζονται τέσσερα κορίτσια που είναι παρέα και που τα έχουμε ξανασυναντήσει σε άλλες ζωγραφιές με την ονομασία «CREW LOVE». Παράλληλα, στο κείμενο αναφέρεται το πρώτο διάστημα «προσαρμογής» και εξετάσεων που «...τα συναισθήματά μου ήταν περίεργα, ...πρώτη φορά στο καινούργιο μου σχολείο..., περίοδος προχείρων και εξετάσεων με τόσο πολύ άγχος και διάβασμα». Η Γ' Γυμνασίου όμως έχει στο επίκεντρό της την τριήμερη εκδρομή στην Αθήνα. Καταλήγει στο ότι «η χρονιά δεν έχει τελειώσει ακόμη», «...τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι χαράς και όχι λύπης».



Εικόνα 32

(Y11): Η φιλία σε αυτή τη ζωγραφιά είναι το κεντρικό ζήτημα. Πέντε φίλες που, όπως γράφει, συνεχίζουν την πορεία τους μαζί από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο έρχονται στο νέο σχολείο με πολύ άγχος και προσμονή για το τι θα συμβεί. Συγκεκριμένα, «δε μπορούσα να κοιμηθώ, είχα φοβερό άγχος». Έτσι αναφέρει για την πρώτη ημέρα στο σχολείο.

Ωστόσο, οι εξετάσεις αποτέλεσαν σε όλο αυτό το δρόμο μια νέα εμπειρία αγχωτική και ιδιαίτερα κουραστική που όμως στην τελευταία τάξη φαίνεται να είναι μια συνηθισμένη πλέον κατάσταση. Τέλος, η τριήμερη εκδρομή φαίνεται να είναι η καλύτερη εμπειρία που είχαν ποτέ, ενώ είναι η πρώτη φορά που γίνεται αναφορά στη συμβολή των καθηγητών στην προσωπικότητα και τον τρόπο νοοτροπίας των μαθητών, καθώς «υιοθετήσαμε πολλές ιδέες από αυτούς».



Εικόνα 33

(Y12): Ένας δρόμος είναι η πορεία στο Γυμνάσιο. Σε αυτόν η φίλια είναι πρωταγωνιστής. Στην αρχή επικρατεί η μοναξιά που μετά από λίγες ημέρες δίνει τη θέση της στην παρέα που έχει δημιουργηθεί, πρώτα σε υποομάδες με το ίδιο φύλο, αλλά στο τέλος της χρονιάς με ολόκληρο το σχολείο. Το ποίημα που συνοδεύει τη ζωγραφιά αναφέρει: «Πρώτη μέρα στο σχολείο μοναξιά νιώθω εγώ. Στους διαδρόμους τριγυρνά φίλους για να βρω. Πέμπτη μέρα στο σχολείο μια χαρά νιώθω εγώ. Φίλες και φίλους γνωρίζω εγώ. Μετά από ένα χρόνο ακριβώς χαρούμενη νιώθω εγώ. Πολλούς φίλους αποκτώ και σιγά-σιγά μια ομάδα ξεκινά. Τρίτη χρονιά στο σχολείο όλους τους μαθαίνω εγώ. Μια ομάδα έχω γίνει και χαρά νιώθω εγώ»



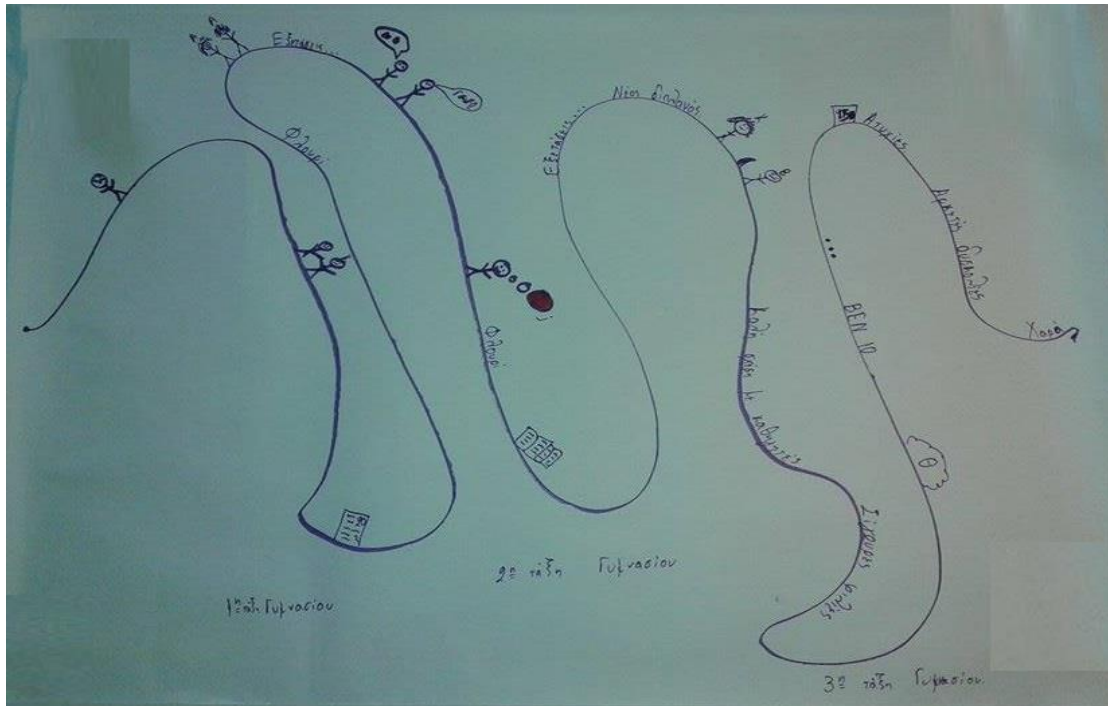
Εικόνα 34

(Υ13): Το υποκείμενο στη συγκεκριμένη ζωγραφιά χρησιμοποιεί όρους προγραμματισμού για να εκφράσει την αρχή και το τέλος της πορείας του στο Γυμνάσιο. Έτσι ξεκινάει με έναν τύπο που του δίνει τίτλο «το πέρασμα από το Γυμνάσιο» και ξετυλίγει σταδιακά ένα δρόμο-μονοπάτι που περιλαμβάνει τη φιλία, τη μουσική που βρίσκεται στο αποκορύφωμα της πορείας, καθώς είναι η αγαπημένη του ασχολία και τη δυσκολία των μαθημάτων, δίνοντας έμφαση στα μαθηματικά. Τέλος κλείνει τη διαδρομή αυτή χρησιμοποιώντας πάλι έναν τύπο ενός λογισμικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι βασικό στοιχείο σε όλη τη ζωγραφιά είναι ότι η πορεία του που χαρακτηρίζεται από μοναξιά, καθώς σε όλα τα σχέδια με ανθρώπους δεν συνοδεύεται από κανέναν.



*Εικόνα 35*

(Υ14): Τέσσερα κορίτσια είναι μια παρέα από την αρχή του Γυμνασίου μέχρι το τέλος. Κάποιες γνωρίστηκαν στο σχολείο και από τότε έγιναν αχώριστες. Πέραν της φιλίας η τριήμερη εκδρομή ήταν «αξέχαστη», ενώ κάποιοι από τους καθηγητές άφησαν το δικό τους στίγμα στην πορεία του συγκεκριμένου συμμετέχοντα.



**Εικόνα 36**

(Υ15): Ένας δαιδαλώδης δρόμος με στροφές, πολλές ανηφόρες και κατηφόρες. Η μοναξιά της πρώτης τάξης και ιδιαίτερα των πρώτων ημερών είναι εμφανής. Όμως οι πρώτες παρέες δεν αργούν να γίνουν μετά από λίγες ημέρες. Και κάπου εκεί μετά από λίγο διάστημα έρχονται οι εξετάσεις με το άγχος τους και το περισσότερο διάβασμα στην επόμενη τάξη. Μια αλλαγή φαίνεται όμως να συμβαίνει στην Β' Γυμνασίου, αφού δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε μία νέα συνάντηση που συμβαίνει και παραπέμπει σε κάποια φίλια με το άλλο φύλο. Τέλος, η διαδρομή τελειώνει με αρκετές δυσκολίες και ατυχίες αλλά με προσμονή της συνέχειας με χαρά.

