

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης  
Εμψυχωτής Θεάτρου

Παπαδόπουλος, Σ. (2007b). Η Έρευνα Δράσης και η αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Δ. Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 591-601). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### 1. Η φύση του προβλήματος

Δύο πραγματικότητες τροφοδότησαν και συνέθεσαν το ερευνητικό μας πρόβλημα. Η πρώτη αφορούσε στην αναντιστοιχία αφενός ανάμεσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999 για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και, αφετέρου, στη διδακτική πράξη, σχετικά με την υιοθέτηση της επικοινωνιακής διάστασης στη γλωσσική διδασκαλία. Η δεύτερη πραγματικότητα αντανakλούσε και συνεχίζει και σήμερα να αντανakλά την αδύναμη θέση των εκπαιδευτικών στην ουσιαστική διαμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος, αφού οι δάσκαλοι της Γλώσσας απουσιάζουν από τις διαδικασίες σύνταξης των Α.Π., ενώ καλούνται να τα εφαρμόσουν (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994).

Έτσι, η αναγκαιότητα της έρευνας προέκυψε από τη μη ανταπόκριση του Γλωσσικού μαθήματος στις αρχές μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών για την αξία της επικοινωνιακής μεθόδου (βλ. Κουτσοσίμου-Τσινόγλου, 1985, Παπαρίζος, 1993, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), όσο και οι δυνατότητες που δίνει η αξιοποίηση της δραματοποίησης στην ανάδειξή της (Littlewood, 1983) ενθάρρυναν την ανάληψη του σχετικού εγχειρήματος<sup>1</sup>.

Βάση της προβληματικής της ερευνητικής ομάδας ήταν η άποψη ότι η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμη διδακτική μέθοδο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στο μάθημα της Γλώσσας στο

---

<sup>1</sup> Μέλη της ερευνητικής ομάδας ήταν ο υπογράφων, ως συντονιστής-διευκολυντής της έρευνας και οι διδάσκοντες κ.κ. Άρης Σιούτης, Χρυσή Κωνσταντοπούλου και Ανδρέας Μπέσσας.

Δημοτικό Σχολείο και ότι η έρευνα αυτή πρότεινε μία καινοτόμο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέθοδο.

Οι ερευνητικές υποθέσεις συνίσταντο στο ότι η αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας:

- α. βελτιώνει τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.
- β. καθιστά την παραγωγή λόγου βιωματική διαδικασία.
- γ. ενδυναμώνει την κατανόηση των κειμένων.
- δ. αναδεικνύει το διερευνητικό και δημιουργικό χαρακτήρα του λόγου.
- ε. αυξάνει την ικανότητα για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της δόμησης σημασιών.
- στ. καταξιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα της σκέψης στη συνεργατική ομάδα.

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταστήσουμε τα παιδιά επαρκείς χρήστες της γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών και τεχνικών δράματος στο γλωσσικό μάθημα. Επιπλέον, η υιοθέτηση της μεθόδου της Έρευνας Δράσης, αποσκοπούσε στην κατανόηση και βελτίωση της πρακτικής μας με κριτική διερεύνηση.

## **2. Η ερευνητική μέθοδος**

Ως ερευνητική μέθοδος, όπως προαναφέρθηκε, επελέγη η Έρευνα Δράσης (McNiff, 1988), με βάση το μοντέλο του St. Kemmis (Hopkins, 1985), που υιοθετεί τη σπειροειδή πορεία επάλληλων κύκλων των τεσσάρων φάσεων (σχεδιασμός των διδασκαλιών, δράση, με τη διεξαγωγή τους, παρατήρησή τους και στοχασμός, ως διαδικασία αξιολόγησης των δεδομένων) (Hopkins, 1985). Για την αξιολόγηση των δεδομένων, αξιοποιήσαμε την τριγωνοποίηση (triangulation), για τη διασταύρωση των στοιχείων που συλλέγαμε απ' τους διδάσκοντες, τους μαθητές και το διευκολυντή (facilitator) της έρευνας (Altrichter & Posch & Somekh, 1993).

Στο ξεκίνημά της η έρευνα είχε τεχνικό χαρακτήρα (Grundy, 1987), όπου ο διευκολυντής αναλάμβανε ρόλο επιμορφωτή και συντονιστή της ομάδας, ενώ, σταδιακά, οι ερμηνείες των συναδέλφων μέσα από συμμετοχικές αναζητήσεις συνέβαλαν στην κατανόηση πρακτικών τους, ενδυναμώνοντας το ερμηνευτικό μοντέλο.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν: α) η ανοιχτή παρατήρηση, β) η ηχογράφηση, γ) ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις, δ) η συζήτηση του διευκολυντή με τα παιδιά και ε) το ημερολόγιο (Altrichter & Posch & Somekh, 1993, Hopkins, 1985).

### **3. Η οργάνωση της έρευνας**

Πριν από την οργάνωση των διδασκαλιών, κρίθηκε απαραίτητη η εκτίμηση της κατάστασης. Επιδιώκαμε να διαπιστώσουμε τις αρχικές απόψεις α) των παιδιών και β) των διδασκόντων ως προς τη στάση και πρακτική τους σχετικά με τη συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη και τη διδακτική προσέγγιση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, διεξάχθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις-συζητήσεις, αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και ημερολόγια. Έτσι, τα μέλη της ομάδας προβληματίστηκαν για τις διδακτικές τους επιλογές, για το στίγμα της προσωπικής τους θεωρίας, προσδιόρισαν το ερευνητικό πρόβλημα και πρόκριναν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Σταδιακά, διαμορφώνονταν οι κοινές εκπαιδευτικές αξίες και αντιλήψεις, που απηχούσαν το διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα του επικοινωνιακού λόγου.

Η σύσταση της ερευνητικής ομάδας πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2001 και η κύρια έρευνα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2001. Γινόταν μια τετράωρη συνάντηση κάθε εβδομάδα. Στις πρώτες μας συναντήσεις είχαμε τη στήριξη κριτικού φίλου (critical friend)<sup>2</sup>, με εξαιρετικά γόνιμους διαλόγους σχετικά με την έρευνα δράσης (Atweh & Kemmis & Weeks, 1998). Η έρευνα αναπτύχθηκε σε τρεις κύκλους κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Ο δεύτερος και ο τρίτος κύκλος θεωρήθηκαν αναγκαίοι, καθώς εκκρεμούσαν ζητήματα που δεν είχαν βελτιωθεί ή δεν είχαν προσεχθεί επαρκώς. Πριν από την έναρξη των εργασιών του επόμενου κύκλου, γινόταν ο επανασχεδιασμός τους και στο τέλος κάθε κύκλου, μαθητές και διδάσκοντες αξιολογούσαν τις παρεμβάσεις και την ανταπόκρισή τους σ' αυτές με ερωτηματολόγια και συζητήσεις, ενώ η κύρια έρευνα ολοκληρώθηκε με τη συνολική αξιολόγηση από μαθητές και διδάσκοντες και τον Ιούνιο του 2002. (Παπαδόπουλος, 2004)

### **4. Σχέδιο ανάπτυξης και αξιολόγησης Αναλυτικού Προγράμματος**

Για τις διδασκαλίες υιοθετήθηκε ένα ανοιχτό στοχοθετικό μοντέλο (Stenhouse, 1975), συμβατό με μια υποθετική και ευέλικτη υπόσταση στο Α.Π.. Υπό αυτό το πρίσμα, τέθηκε το γενικό πλαίσιο που απηχούσε τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας σχετικά με διδάσκοντες, μαθητές, διδακτικό αντικείμενο, ενώ για την ανάπτυξη των μαθημάτων ορίστηκαν

---

<sup>2</sup> Κριτικός φίλος ήταν ο κ. Βασίλης Τσάφος.

επιμέρους στόχοι ως προς το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή του μαθήματος και την αξιολόγησή του.

Ως προς τη δραματοποίηση ακολουθήσαμε τα στάδια του πίνακα 1.

Πίνακας 1  
**ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ  
 ΤΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
 ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

α. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κ.λ.π.)	
β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Η ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου, ακρόαση / ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου / παρακολούθηση θεατρικής παράστασης - ταινίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Η ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ παρακολούθηση/ακρόαση/ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών</li> </ul>
γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ <ul style="list-style-type: none"> <li>● ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον</li> <li>● ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο</li> <li>● Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού/θεατρικού κειμένου</li> </ul>	
δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση	
ε. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ <sup>3</sup>	

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. 2004

<sup>3</sup> Η παρουσίαση μπορεί να πάρει επίσης τη μορφή της οργανωμένης θεατρικής παράστασης.

## **5. Διεξαγωγή διδακτικού προγράμματος**

### **5.1. Α΄ Κύκλος: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθημάτων**

Κύρια επιδίωξη ήταν τα παιδιά να διερευνήσουν τις ιστορίες υιοθετώντας ποικίλους ρόλους και να εξετάσουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

#### **α) Παραγωγή λόγου - Λογοτεχνικό κείμενο**

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος με την αξιοποίηση κειμένου παιδικής λογοτεχνίας. Βιωματική προσέγγιση αφηγήματος του Χρ. Μπουλώτη « Η χελωνίτσα Καρέττα- Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν», σχετικά με τη γνωριμία της χελωνίτσας με το εγκαταλελειμμένο σ' ένα σκουπιδότοπο Φολκσβάγκεν. (Πέντε δίωρα)

#### **β) Παραγωγή λόγου - Χρηστικό κείμενο**

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος μέσα από μια δήλωση-ερέθισμα που υπαινισσόταν τη δράση. Διδασκαλία χρηστικού κειμένου: «Μπορούμε να συνυπάρχουμε ομαλά και συγχρόνως να είμαστε διαφορετικοί;». Ενημέρωση των ενοίκων από τους διδάσκοντες, σε ρόλο διαχειριστή της πολυκατοικίας για τη διάρρηξη σ' ένα διαμέρισμα, με υπαινιγμούς για πιθανή εμπλοκή ενός ενοίκου μετανάστη. (Πέντε δίωρα)

#### **γ) Δομή λόγου - Γραφή οδηγιών**

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος μέσα από πρόσκληση διευθυντή εταιρίας στους υπαλλήλους, με θέμα την ανάθεση της σύνταξης και παραγωγής οδηγιών, που θα χρησιμοποιούνταν σε κοινόχρηστους χώρους κέντρων υποδοχής προσφύγων. (Ένα δίωρο)

#### **δ) Δομή λόγου - Η λειτουργία του Παρατατικού**

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος με την αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου «Η βαλίτσα του ξένου», του Σ. Τσακνιά. (Ένα δίωρο)

### **5.2. Β΄ Κύκλος: Επανασχεδιασμός και ανάπτυξη μαθημάτων - Εμπλουτισμός στόχων**

Κατά τον πρώτο κύκλο υπήρξε ικανοποίηση από τη διεξαγωγή των μαθημάτων, αν και υπήρξαν διαδικασίες και δεξιότητες που δεν αναπτύχθηκαν στον επιδιωκόμενο βαθμό. Γι αυτό, σε μια προσπάθεια περαιτέρω βελτίωσης τέθηκαν επιδιώξεις ως προς τη διαδικασία για:

- προτεραιότητα στην ανάγκη των παιδιών για δράση και φαντασία.
- αξιοποίηση τεχνικών που αφορούσαν στην όψη.

- έμφαση στην αξιολόγηση, με υιοθέτηση του φακέλου δραστηριοτήτων (portfolio) και αναθεώρηση από τους ίδιους τους μαθητές των γραπτών κειμένων τους.
- επισήμανση των στόχων από κοινού με τους μαθητές πριν από την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων.
- ανάπτυξη δραστηριοτήτων διαλόγου.
- ακριβέστερη εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου.

α) Παραγωγή λόγου - Χρηστικό κείμενο

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος μέσα από μια δήλωση (ερέθισμα) που υπαινισσόταν τη δράση. Διδασκαλία πληροφοριακού κειμένου με θέμα: «Πώς εμείς οι σημερινοί άνθρωποι ικανοποιούμε τις προσωπικές μας ανάγκες και πώς είναι η ζωή μας με τους άλλους;». Ενημέρωση των παιδιών σε ρόλο επιστημόνων, από τους διδάσκοντες, σε ρόλο διευθυντή διαστημικού ερευνητικού κέντρου, για την άφιξη ενός εξωγήινου. (Τρία δίωρα)

β) Παραγωγή λόγου - Λογοτεχνικό κείμενο

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος μέσα από την ιστορία ενός μύθου. Διδασκαλία του μύθου του Πρωταγόρα σχετικά με την απόκτηση της συνείδησης από τον άνθρωπο, με θέμα: «Οι πρώτοι άνθρωποι σκέφτονται τις ανάγκες τους και μαθαίνουν να ζουν με τους άλλους». Οι διδάσκοντες, στο ρόλο του Προμηθέα ταξίδεψαν με τη μηχανή του χρόνου πίσω στο παρελθόν με τους επιστήμονες. (Τέσσερα δίωρα)

γ) Δομή λόγου - Οι δευτερεύουσες προτάσεις

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος με διαδοχή πληροφοριών, ερέθισμα που καλεί σε δράση. Διδασκαλία της λειτουργίας των δευτερευουσών προτάσεων στο λόγο. (Τρεις ώρες)

**5.3. Γ΄ Κύκλος: Επανασχεδιασμός ως προς τη διαδικασία και ανάπτυξη μαθημάτων - Εμπλουτισμός στόχων**

Οι διδακτικές παρεμβάσεις του πρώτου και δεύτερου κύκλου κατέδειξαν τη συμβολή της δραματοποίησης στην ανάπτυξη της σκέψης, του συναισθήματος, της κοινωνικότητας και της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών. Η ανάγκη για στόχευση στη θεατρικότητα των παρεμβάσεων μάζ οδήγησε στον τρίτο κύκλο της έρευνας. Οι νέες επιδιώξεις της μαθησιακής διαδικασίας, αφορούσαν στην:

- ανάδειξη της καλλιτεχνικής διάστασης της δραματοποίησης,

- δημιουργία από τα παιδιά της δικής τους ιστορίας, για τη συγγραφή ενός θεατρικού κειμένου,
- εξοικείωσή τους με τις τεχνικές δράματος (χαρακτήρες, πρόβλημα, χώρος, χρόνος, συγκρούσεις),
- αναθεώρηση της αρχικής γραφής του κειμένου τους,
- ανταπόκρισή μας στο ενδιαφέρον τους για σκηνική παρουσίαση του θεατρικού κειμένου (παράσταση),
- αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών που αφορούν στην όψη (διαμόρφωση χώρου, σκηνικά αντικείμενα, κοστούμια, μουσική, φώτα).

#### Δημιουργία δραματικού κειμένου

Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος μέσα από έναν αφηγηματικό πυρήνα δοσμένο από τον εμπνευστή. Επινόηση μυθοπλασίας, συγγραφή θεατρικού κειμένου και σκηνική παρουσίασή του, με θέμα: «Πώς μπορούμε να διαφυλάξουμε ένα πολύτιμο αγαθό που έχουμε και τι μπορούμε να κάνουμε αν το χάσουμε;». Η διερεύνηση της απώλειας του γέλιου των Γελαστουπολιτών που τους το χάριζε το πολύχρωμο νερό της χώρας.

## 6. Συνολική Αξιολόγηση

### 6.1 Η ανταπόκριση των παιδιών στα μαθήματα

Η ανταπόκριση των παιδιών ως προς τη συμβολή τους i) στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος και ii) στα περιεχόμενα και τις διαδικασίες μάθησης είχε ως εξής:

#### 6.1.1. Η συμβολή τους στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος

Τα παιδιά έδειξαν θετική στάση στα μαθήματα. Σχεδόν όλοι έμειναν ευχαριστημένοι από τις δραστηριότητες στο σύνολό τους. Ανέπτυξαν στάση αποδοχής προς τους συμμαθητές τους και ανταποκρίνονταν με συνέπεια στη συνεργασία σε ομάδες, τη χρησιμότητα της οποίας αναγνώρισαν σχεδόν όλοι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για την πλειονότητα των δραστηριοτήτων. Ορισμένες φορές, η προσοχή τους αποσπόταν, και τότε οι διδάσκοντες ενίσχυαν την πίστη των παιδιών στους ρόλους, με κατάλληλες δραστηριότητες.

6.1.2. Η ανταπόκριση στα περιεχόμενα και τις διαδικασίες μάθησης

α) Ως προς το δραματικό περιβάλλον

Εντυπωσιακή ήταν η ανταπόκριση των παιδιών στους ρόλους και στις δραστηριότητες σωματικής έκφρασης. Για τους ρόλους εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους, αν και ήταν φορές που, όπως επισήμαναν ορισμένοι, δυσκολεύονταν στην ανάληψή τους

β) Ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, δρώντας σε περιβάλλοντα πλούσια σε συγκινήσεις και ερεθίσματα, εμπάθυνα την κριτική τους σκέψη και ανέπτυξαν ενδιαφέροντα δείγματα κριτικού και αξιολογικού λόγου

γ) Ως προς την καλλιέργεια του διαλόγου

Αρκετά παιδιά ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά σε ενδιαφέροντες διαλόγους που ανέπτυξαν, με σκοπό να λύσουν προβλήματα σχετικά με το δραματικό περιβάλλον, ενώ έκαναν φιλότιμες προσπάθειες να κατανοήσουν τη θέση του Άλλου.

δ) Ως προς την παραγωγή λόγου

Σε ρόλο ακροατηρίου, κι άλλοτε ως ομιλητές και συγγραφείς, γνώρισαν αρκετά είδη κειμένων και γλωσσικών πράξεων, κατανόησαν τη χρησιμότητά τους και εξοικειώθηκαν με τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

ε) Ως προς τη βελτίωση κειμένων

Ως προς τη βελτίωση των κειμένων τους, αυτή δεν ήταν συστηματική, καθώς αυτό, με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο του προγράμματος, δεν ήταν στις προτεραιότητες των παρεμβάσεών μας.

στ) Ως προς τη χρήση λεξιλογίου

Η εμπλοκή τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα ανέδειξε την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν ποικιλία λεξιλογίου προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις της διαμορφούμενης κάθε φορά μυθοπλασίας.

ζ) Ως προς τη δομή λόγου

Στον τομέα αυτό, παρά τις αδυναμίες που διαπιστώνονταν, οι περισσότεροι κατανόησαν τη λειτουργία του παρατατικού και των δευτερευουσών προτάσεων στο κείμενο, τις σημασίες της προστακτικής, καθώς και την αξία των συμφραζομένων στη διαμόρφωση του νοήματος.

η) Ως προς την αξιολόγηση

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εύστοχες κρίσεις, σχεδόν όλοι αξιολογούσαν πολύ τακτικά την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας, ολοφάνερη ήταν η ικανοποίηση της πλειοψηφίας για το όφελος που αποκόμισαν όσον αφορά στη σκέψη και τη φαντασία, στη



βελτίωση της γλωσσικής τους έκφρασης και στην ανάληψη ρόλου, κι ακόμα στη συνειδητοποίηση της αξίας της συνεργασίας, στην κατανόηση της θέσης του Άλλου και στην αίσθηση του ρίσκου. Τέλος, η γενική άποψη που σχημάτισαν μέσα από την εμπειρία τους, τούς επέτρεψε να κατανοήσουν τη συμβολή της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Γλώσσας, τόσο όσον αφορά στη Γραμματική, όσο και στη γραπτή έκφραση.

## **6.2. Το έργο των εκπαιδευτικών**

### **6.2.1. Οι εκπαιδευτικοί ως διδάσκοντες**

#### **α) Η οργάνωση του παιδαγωγικού κλίματος**

Κύρια προτεραιότητα στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού ψυχολογικού και κοινωνικού πλαισίου αποτέλεσε η πίστη στο δραματικό περιβάλλον, αλλά και η ανταπόκριση στην ανάγκη των παιδιών για δράση και στοχασμό. Ταυτόχρονα, μοχλό για την ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου θεωρούνταν ο εμπνευστικός ρόλος των διδασκόντων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στις διαμαθητικές σχέσεις σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Σε συνθήκες βιωματικής εμπλοκής οι διδάσκοντες καλλιέργησαν αίσθημα ασφάλειας κι ενθάρρυναν την αποδοχή της θέσης του Άλλου, αν και, συχνά, μετέφεραν στα παιδιά την αίσθηση της πίεσης του χρόνου.

#### **β) Περιεχόμενα και διδακτικές διαδικασίες**

##### **i. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της διερευνητικής μάθησης**

Ως κύρια επιδίωξη στις παρεμβάσεις τους οι διδάσκοντες έθεσαν τη δημιουργικότητα των παιδιών, με βασικές πτυχές την φαντασία και επινοητικότητα. Αντιλήφθηκαν το κείμενο ως ανοιχτή διαδικασία. Βασικό, επίσης, χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων ήταν η ανάδειξη μιας προβληματικής κατάστασης από τη ζωή των χαρακτήρων, την οποία καλούνταν τα παιδιά να διερευνήσουν και να αναζητήσουν λύσεις. Στο πλαίσιο της κατευθυνόμενης διερεύνησης αξιοποίησαν κατάλληλες τεχνικές θεάτρου και δράματος, αλλά και ερωτήσεις, για να τους οδηγήσουν σε λειτουργική κατανόηση των σχέσεων των χαρακτήρων. Συγχρόνως, με τις στοχαστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενθάρρυναν τα παιδιά να αξιολογούν την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες.

##### **ii. Η εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου**

Με κοινή παραδοχή την εκφραστική, κοινωνική και διαδραστική λειτουργία του παραγόμενου λόγου, οι διδάσκοντες ανέπτυξαν δημιουργικά γλωσσικά περιβάλλοντα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, καθοριστική ήταν η συμβολή των θεατρικών ρόλων. Αξιοποιώντας κατάλληλες τεχνικές, προσπαθούσαν να καλλιεργήσουν τη γνωριμία των παιδιών με τους ρόλους και να ενδυναμώσουν την πίστη τους σ' αυτούς. Ανέδειξαν, επίσης, την ενεργητική στάση των παιδιών ως αναγνωστών, καθώς ενθάρρυναν τις διαφορετικές ερμηνείες που διατύπωναν και έδωσαν αρκετό χρόνο για τη συγγραφή ευρείας ποικιλίας κειμένων. Επιπλέον, τους κάλεσαν να δουν τη γραφή όχι μόνο ως περιεχόμενο, αλλά κι ως διαδικασία μέσα από τη συγγραφή, την αναθεώρηση και την αξιολόγηση των γραπτών τους κειμένων.

Βέβαια, με δεδομένη την έμφαση που δίνονταν στη χρήση της γλώσσας, δεν αναπτύχθηκαν διαδικασίες διόρθωσης των γραμματικοσυντακτικών λαθών, ενώ στις δραστηριότητες δομής, οι διδάσκοντες τους κάλεσαν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα δράσης, μέσα στα οποία η χρήση των μορφοσυντακτικών φαινομένων θα αναδείκνυε εκφραστικές και επικοινωνιακές ανάγκες του λόγου τους.

### iii. Η αξιοποίηση των τεχνικών εμπύχωσης

Βασικές τεχνικές εμπύχωσης αποτέλεσαν εκτός από τις τεχνικές θεάτρου και δράματος, οι ποικίλες μορφές λεκτικής και μη ανατροφοδότησης. Συστηματικά, οι διδάσκοντες ενθάρρυναν και κατά περιπτώσεις εμπύχωσαν τις ομάδες στην επινόηση και διερεύνηση ιστοριών, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να φανταστούν περιβάλλοντα, χαρακτήρες και καταστάσεις, να επινοήσουν και συγγράψουν μύθους, να εμπλακούν σε αυτοσχέδιες δράσεις. Την εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες ενδυνάμωσαν αξιοποιώντας ανοιχτές ερωτήσεις, ερωτήσεις άγνοιας, δηλωτικές κρίσεις, σχόλια, σύντομες φωναχτές σκέψεις. Ακόμα, χρησιμοποίησαν λεκτικές και μη κρίσεις και σήματα, για να εκφράσουν τη σύμφωνη γνώμη τους, τη διαφωνία τους, να επιδοκιμάσουν μια στάση, να θέσουν διλήμματα, να εκδηλώσουν την αμφιβολία, την απορία τους ή τη βεβαιότητά τους. Ξεκάθαρη επίσης υπήρξε η συμβολή των ερωτήσεων στην ανάπτυξη των γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

## 6.2.2. Οι διδάσκοντες ως ερευνητές

### α) Οι θεωρητικές τους αντιλήψεις

Μέσω συστηματικής αυτοδιερεύνησης, οι διδάσκοντες έλεγξαν απόψεις που στήριζαν συνήθεις πρακτικές τους. Υπό το φως της συμμετοχικής

έρευνας δράσης, διαμόρφωσαν διαφορετική άποψη για αρκετά ζητήματα περιεχομένων και διαδικασιών μάθησης. Συγκεκριμένα, άλλαξαν άποψη:

i. για τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της δομής, αντιλαμβανόμενοι την προσφορά τους στην κατανόηση της λειτουργίας των γραμματικών φαινομένων.

ii. για τη διδασκαλία της γλώσσας, συνειδητοποιώντας τη συμβολή της παραγωγής λόγου στην επίτευξη αποτελεσματικού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

iii. για την ανάγκη αξιοποίησης ποικίλων τύπων ερώτησης στο μάθημα, καθώς δοκίμασαν ποικίλες τεχνικές ερώτησης, για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στο διάλογο.

iv. για το διάλογο, καθώς σταδιακά τον αντιλαμβάνονταν ως συνάντηση προσώπων.

Επιπλέον, επιβεβαίωσαν τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών

i. στην καθιέρωση ευχάριστου κλίματος μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, πράγμα που ενδυνάμωσε τις σχέσεις παιδιών και διδασκόντων.

ii. στην ουσιαστική λειτουργία της ενεργού συμμετοχής των παιδιών με κύριο μέσο τη δράση.

iii. στην αλλαγή του τρόπου που κινούνταν και στέκονταν οι ίδιοι στην αίθουσα.

Η συμμετοχή στην έρευνα τους έδωσε τη δυνατότητα να ερευνήσουν το έργο τους, συνδέοντας τη διδακτική πράξη με την εκπαιδευτική θεωρία και, συγκεκριμένα: α) να εφαρμόσουν ένα ανοιχτό και, επομένως, δυναμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) να κατανοήσουν τη σημασία της συνεργασίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, γ) να συνειδητοποιήσουν τον επιμορφωτικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης, δ) να διαπιστώσουν τη δυσκολία να εφαρμοστούν καινοτόμες προσπάθειες στο ελληνικό σχολείο.

### 6.2.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Κατά κοινή ομολογία των διδασκόντων, η συνεργασία ήταν ιδανική. Η στοχαστική πρακτική τους έφερε μπροστά σε ερωτήματα που σχετίζονταν με τις διδακτικο-τεχνικές και αξιακές τους αντιλήψεις (Elliot, 1993). Η έρευνα τους επέτρεψε να δοκιμάσουν νέους τρόπους και τεχνικές, να διατυπώσουν προτάσεις, να σχεδιάσουν από κοινού στην ομάδα. Γενικά, η εμπλοκή τους στην έρευνα τους οδηγούσε σε μια βαθύτερη συνείδηση του έργου τους, έκανε αισθητή την ανάγκη για αλλαγή και ωριμάζε την απόφασή τους για βελτίωση της διδασκαλίας.

Ωστόσο, η έρευνά μας φάνηκε να αφήνει αδιάφορη την ευρύτερη σχολική κοινότητα (οι διευθυντές και η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων των σχολείων, αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι). Αντίθετα, οι διδάσκοντες μίλησαν για αισθήματα ικανοποίησης από την πλευρά των γονέων.

## **7. Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Το γεγονός ότι το ερευνητικό πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στο μάθημα της Γλώσσας συνολικά, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου, οδήγησε την ερευνητική ομάδα στην υιοθέτηση πλήθους στόχων, πράγμα που δεν επέτρεψε τη συστηματική εμφάθυνση στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα. Η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως επικοινωνία. Έτσι, δόθηκε έμφαση στην προφορική και γραπτή της χρήση στη συνεργατική ομάδα, ενώ η δραματοποίηση, όπως αναπτύχθηκε, καλλιέργησε την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου και δημιούργησε αυθεντικά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της διδασκαλίας τους βελτίωσε την πρακτική τους και αποτέλεσε στέρεο αναβαθμό για την προσωπική τους ανάπτυξη.

Αν και τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης αφορούν στις συγκεκριμένες ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, μπορεί να αποτελέσουν αφορμή προκειμένου οι συνάδελφοι μάχιμοι εκπαιδευτικοί να ερευνήσουν το έργο τους. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι η μελέτη της έρευνας τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουν:

- α) τις συνθήκες διενέργειας και τα συμπεράσματά της και έτσι να στοχαστούν για τη συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης στη διερεύνηση και βελτίωση της δικής τους πρακτικής και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους,
- β) τη μεθοδολογία της δραματοποίησης, όπως την εφαρμόσαμε και να σκεφτούν, να σχεδιάσουν και να δοκιμάσουν τις δικές τους εκδοχές για την ανάπτυξη του μοντέλου που οι ίδιοι θεωρούν ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στη διδασκαλία τους,
- γ) μια περίπτωση εφαρμογής της επικοινωνιακής μεθόδου και να διερευνήσουν την αναγκαιότητα για μια γλωσσική διδασκαλία, όπου η έμφαση δίνεται στη χρήση της γλώσσας,
- δ) ποικίλους τρόπους αξιοποίησης αρκετών τεχνικών θεάτρου και δράματος στο μάθημα της Γλώσσας και, επιλεκτικά, να εντάξουν ορισμένες από αυτές στη δική τους διδασκαλία.

Επίσης, η έρευνα καταδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της διερευνητικής δραματοποίησης στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία και συνεπώς την ανάγκη εισαγωγής της ως συμπληρωματικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα, καθώς και της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη μεθοδολογία της.

Πιστεύουμε ότι η ερευνητική μας προσπάθεια με τις καινοτόμες προσεγγίσεις που υιοθετεί σε μεθοδολογικό-ερευνητικό και διδακτικό επίπεδο, μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας και να αποβεί χρήσιμη στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους φορείς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική.

### **Βιβλιογραφία**

Altrichter, Herbert & Posch, Peter & Somekh, Bridget (1993). *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*, London, Routledge.

Atweh, Bill & Kemmis, Stephen & Weeks, Patricia (eds) (1998). *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*, London, Routledge.

Booth, David (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*, Markham, Ontario, Pembroke Publishers Limited.

Γραμματάς, Θόδωρος (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Elliot, John (1993). *The relationship between Understanding and Developing Teachers thinking*, στο Elliot John (ed.), *Reconstructing teacher education, teacher development*, London, The Falmer Press.

Grundy, Shirley (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*, London, New York and Philadelphia. The Falmer Press.

Hopkins, David (1985<sup>2</sup>). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes. Open University Press.

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα – Μαρμαρινός, Γιάννης (1994). Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 79, Αθήνα, σσ. 51-59.

Κουτσοσίμου-Τσινόγλου, Βασιλική (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό*, Διπλωματική εργασία στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Littlewood, William (1983). *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

- McNiff, Jean (1988). *Action Research: Principles and Practice*, London, McMillan Education Ltd..
- Neelands, Jonothan (1990). *Structuring Drama Work*, T. Goode (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Παπαδόπουλος, Συμεών (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπαρίζος, Χρίστος Α. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Develodment*, Oxford, Heinemann.
- Χαραλαμπίδης, Αγαθοκλής & Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

### **Abstract**

Having adopted the Action Research method, which on the basis of the St. Kemmis' model had been organized as a four phases cyclical process (planning, action, observation, reflection), we used drama in the communicative approach language teaching in the primary school and we found that it can be an interesting and innovating teaching method. The inquiry drama improved the children's communicative competence and it created authentic and inquiring learning environment. Besides, the teachers' engagement in the Action Research allowed them to investigate their work, connecting teaching with education theory, while it also changed their point of view, improved their practice and personal development.