

ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Λέκτορας Θεατρολογίας – ΠΤΔΕ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Εμψυχωτής Θεάτρου

Παπαδόπουλος, Σ. (2009b). Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαρασλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα. Στο Ε. Ταπατόρη (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 83-98). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ

Είναι κοινός τόπος ότι το Θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο, εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτική μέθοδος, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων (Γραμματάς, 2003). Η παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου λοιπόν καθιστά επιτακτική την ανάγκη δυναμικής παρουσίας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στα Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών συστημάτων (Somers, 1994). Στη χώρα μας, το εν λόγω μάθημα - παρά τις ποικίλες δυσκολίες - έχει ήδη κατακτήσει την αυτοτέλειά του κι έχει αναγνωριστεί με την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών μας.

Βασικοί στόχοι της Θεατρικής Παιδείας μεταξύ άλλων είναι: η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων με τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία, η καλλιέργεια του αισθητικού τους κριτηρίου, η επαφή με τα παγκόσμια καλλιτεχνικά και πολιτισμικά επιτεύγματα και η ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικοποιητικής και συνεργατικής συνείδησης στην ομάδα (Παπαδόπουλος, 2004).

Τα τελευταία χρόνια έχει βελτιωθεί η σχετική εκπαίδευση των φοιτητών στα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών (Μπακονικόλα, 1998, 2002) και στις Σχολές Επιστημών Αγωγής (Γραμματάς, 1997), αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, έχει ενταχθεί η διδασκαλία των μαθημάτων θεάτρου στο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαρασλειού Διδασκαλείου.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν τα περί θεάτρου μαθήματα: α) 'Διδακτική του Θεάτρου' και β) 'Θεατρικό Παιχνίδι και Ψυχόδραμα', τα οποία κατά τα έτη 2006-2009 διδάχτηκαν από τον εισηγητή στο Μαρασλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) Πανεπιστημίου Αθηνών. Η παρούσα μελέτη αφορά στην αξιολόγησή τους με άξονα τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων.

ΤΑ ΑΔΙΕΞΟΔΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η μετανεωτερική συζήτηση για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, όπως τονίζουν οι Andy Hargreaves και Michael Fullan (Hargreaves & Fullan, 1993), αναδεικνύει το πρόβλημα της μετεκπαίδευσης σε γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι αδιέξοδες αφού: i. επιβάλλονται από τους ειδικούς, ii. υφίστανται στο ολόένα και πιο

απρόβλεπτο φυσικό και κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και iii. δημιουργούνται ερήμην των αντίθετων απόψεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η ελλειμματική αυτογνωσία εμποδίζει την επαγγελματική αυτο - ανάπτυξη και, συγκεκριμένα, τη συναδελφικότητα, τους προσωπικούς στόχους στη ζωή, την ανάγκη για αγώνα, προαγωγή και καταξίωση, την αυτονομία, τη συνεργασία, αυτομόρφωση, αλληλο-επιμόρφωση. Ένα άλλο πρόβλημα αφορά στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον, που για να είναι αποδοτικό πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην παρεμπόδιση της γραφειοκρατίας, στην οικονομική στήριξη του έργου τους, στην ενίσχυση της αυτονομίας τους μέσα από ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα και προσωπικές πρωτοβουλίες, στην ουσιαστική απόκτηση γνώσεων, στη γνήσια συναδελφική αλληλεγγύη, στην εθελοντική συνεργατική νοοτροπία (ό.π.). Τα αδιέξοδα επίσης της διά βίου μάθησης και ανάπτυξης δημιουργούνται από προγράμματα σπουδών και διδακτικές μεθοδολογίες με την παρεμπόδιση της ουσιαστικής συμμετοχής των επιμορφούμενων ενηλίκων (Cross, 1981, Pammenter & Mavrocordatos, 2004).

Θεωρείται λοιπόν όρος απαραίτητος οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον (Rogers, 1999) και να λειτουργούν ως πρόσωπα που στοχάζονται με ευαισθησία (Κοσμόπουλος, 1995) και συνεργουν από κοινού με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες οι ίδιοι και επιμορφούμενοι δια βίου.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, στο Μ.Δ.Δ.Ε, στα μαθήματα – εργαστήρια θεάτρου που έχουν θεωρητικό αλλά και έντονα πραξιακό χαρακτήρα, οι μετεκπαιδευόμενοι μέσω βιωματικής εμπλοκής σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές. Κομβικό όμως στοιχείο για την ξεχωριστή δυναμική των εργαστηρίων αποτελεί η εμπύχωση και δημιουργία ομάδας ‘προσώπων’, ο αυτοσχέδιος χαρακτήρας της δράσης και ο συνακόλουθος στοχασμός, διαδικασίες που αποτυπώνουν την ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων κάθε φορά συμμετεχόντων.

Στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των μαθημάτων θεάτρου, μέσω εμπυχούσας διδασκαλίας στην ομάδα, για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των μετεκπαιδευόμενων.

Από τον παραπάνω στόχο προκύπτουν ως ερευνητικά ερωτήματα, αν μπορεί η Θεατρική Παιδεία με τη μορφή μαθημάτων θεάτρου στα Διδακταλεία:

- α) να συμβάλλει στην εξέλιξη της μορφής και του περιεχομένου της μετεκπαίδευσης των δασκάλων,
- β) να αποτελεί αναπτυξιακή - μαθησιακή και ταυτόχρονα ερευνητική διαδικασία αυτομόρφωσης.

Η βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η Θεατρική Παιδεία και η Διδακτική της αποτελεί αναπτυξιακή και ταυτόχρονα ερευνητική διαδικασία και μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των μετεκπαιδευόμενων.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα αφορά στη στοχαστική αξιολόγηση των μαθημάτων θεάτρου που διδάχτηκαν στο Μ.Δ.Δ.Ε. κατά τα έτη 2006 – 2009 (6 εξάμηνα), τα οποία αναπτύχθηκαν ως εργαστηριακά περιβάλλοντα επαγγελματικής ανάπτυξης, στα οποία οι στόχοι που από κοινού έθεταν διδάσκων και μετεκπαιδευόμενοι απηχούσαν τόσο τις αξίες και αντιλήψεις τους, όσο και το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του Μαρασλείου Διδακταλείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΕΞΑΜΗΝΟ	ΜΑΘΗΜΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	ΑΠΟΝΤΕΣ - ΟΥΣΕΣ
					ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
2006-2007	Διδακτική του Θεάτρου	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ -	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ 2006-2007		14	11	78,57%	3
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		8 6	7 4		1 2
2006-2007	Θεατρικό Παχνίδι και Ψυχόδραμα	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΑΡΙΝΟ 2006-2007		26	20	76,92%	6
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		21 5	17 3		4 2
2007-2008	Διδακτική του Θεάτρου	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ 2007-2008		12	10	83,33%	2
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		6 6	5 5		1 1
2007-2008	Θεατρικό Παχνίδι και Ψυχόδραμα	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΑΡΙΝΟ 2007-2008		13	11	84,61%	2
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		12 1	10 1		2 0
2008-2009	Διδακτική του Θεάτρου	ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ 2008-2009		15	13	86,66%	2
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		13 2	11 2		2 0
2006 -2009	Διδακτική του Θεάτρου Θεατρικό Παχνίδι και Ψυχόδραμα	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
		80	65		15
		ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ	82,02%	ΓΥΝΑΙΚΕΣ - ΑΝΔΡΕΣ
		60 20	50 15		10 5

Ως προς τα στοιχεία του δείγματος (αριθμός συμμετεχόντων ανά μάθημα και συμμετεχόντων στην έρευνα), αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Με βάση τους γενικούς στόχους που θέταμε από την αρχή των μαθημάτων και συνεχίζαμε να επικαιροποιούμε κατά τη διάρκεια τους, οι συμμετέχοντες που επέλεξαν τα μαθήματα θεάτρου τα αποτιμούσαν:

α) με διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation), που γινόταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου (προσωπικά ημερολόγια, φύλλα αξιολόγησης, επιστολές, συζήτηση και άλλα κείμενα που αφορούν σε θεατρικές τεχνικές) και

β) με συνολική αξιολόγηση (summative evaluation) στα φύλλα αξιολόγησης, κατά το τελευταίο μάθημα κάθε εξαμήνου.

Πρόκειται για αξιολογικά κείμενα, όπου οι συμμετέχοντες καταγράφουν σε φύλλο χαρτιού ή τετραδίου με 'ανοιχτό', ρέοντα γραπτό λόγο τη συνολική τους άποψη, επιλέγοντας οι ίδιοι το είδος και το ύφος γραφής (αφήγηση, στοχαστικός μονόλογος,

διάλογος, στίχος, κλπ.), χωρίς να δεσμεύονται από συγκεκριμένες σύνθετες τεχνικές συμπλήρωσης.

Από αυτήν την άποψη, το φύλλο αξιολόγησης ‘ανοιχτής γραφής’ ως προς τη μορφή του είναι όμοιο με το εκάστοτε φύλλο προσωπικού ημερολογίου έρευνας, ενώ και τα δυο μπορεί να έχουν: α) χαρακτήρα συνολικής αποτίμησης στο τέλος κάποιου έργου, β) διαμορφωτικό χαρακτήρα με δεδομένη την τακτική (καθημερινή ή περιοδική) χρήση τους και έτσι να συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση και βελτίωση της μάθησης. Επιπλέον, και τα δυο μπορεί να έχουν κάποιο βαθμό ιδιωτικού χαρακτήρα.

Διαφέρουν μεταξύ τους όμως ως προς το γεγονός ότι, ενώ το φύλλο αξιολόγησης ‘ανοιχτής γραφής’ δίνεται στους συμμετέχοντες από το διδάσκοντα, το ημερολόγιο έρευνας χρησιμοποιείται από κάθε εμπλεκόμενο στη μαθησιακή - ερευνητική διαδικασία ως προσωπική επιλογή στη βάση μιας ερευνητικής τακτικής.

Έτσι, υπό το πρίσμα της χρησιμότητας του ημερολογίου – κειμένου ‘ανοιχτής γραφής’, δεχτήκαμε ότι και τα φύλλα αξιολόγησης ‘ανοιχτής γραφής’ αξιοποιούν την ικανότητα κάθε ανθρώπου - όσο και του επιστήμονα – να γράφει ελεύθερα και να στοχάζεται, πράγμα που επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του επιστητού. Επίσης, με δεδομένη τη μη υποχρέωση δημοσιοποίησης των απόψεων, συμφωνήσαμε για τη χρήση οποιουδήποτε ύφους, σύνταξης, κλπ., καθώς πιστεύαμε ότι αυτό θα απελευθέρωνε τη δύναμη έκφρασης των νοημάτων. (Altrichter & Posch & Somekh, 2001)

Ως μέσο συλλογής δεδομένων, τα φύλλα αξιολόγησης, αν και αποτελούν επιλεκτικό μέσο στην εμπειρική αυτή έρευνα, αποτυπώνουν το σύνολο των αξιολογικών κρίσεων των συμμετεχόντων υπό το πρίσμα της άτυπης προσωπικής θεωρίας τους, καθώς ο ερευνητής – διδάσκων τα χρησιμοποίησε όλα προκειμένου να τα ερμηνεύσει, χωρίς ο ίδιος με τις προσωπικές του απόψεις να υποκαταστήσει την αξιολόγηση των μετεκπαιδευόμενων (Altrichter & Posch & Somekh, 2001).

Για την αναδιοργάνωση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική έρευνας η ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 1993), σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες με βάση ποιοτικά κριτήρια. Αυτά αφορούσαν στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αυτογνωσία, στο εργασιακό περιβάλλον, στην επικοινωνία στην ομάδα και στην αξιολόγηση διδάσκοντος και ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, ενώ η κωδικοποίηση στις κατηγορίες έγινε με βάση το συνδυασμό της παραγωγικής με την επαγωγική μέθοδο.

Σύμφωνα με την παραγωγική μέθοδο (deductive method), η επιλογή των κατηγοριών από τον ερευνητή γίνεται ανεξάρτητα από τα δεδομένα, ενώ με βάση την επαγωγική (inductive), η κατηγοριοποίηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της εξέτασης των δεδομένων (Altrichter & Posch & Somekh, 1993).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Κύριο χαρακτηριστικό της αξιολογικής διαδικασίας με τη χρήση φύλλων αξιολόγησης ήταν το στοχαστικό περιβάλλον, καθώς ο διδάσκων - εμπνευστής θεωρούσε εξαιρετικά σημαντική τη δημιουργία σχετικής ατμόσφαιρας. Έτσι, πίστευε πως θα ενεργοποιούνταν η μνήμη και θα αποτυπωνόταν η στοχαστικό - κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες κάθονταν σε ημικύκλιο στην αίθουσα με προσανατολισμό στο μπροστινό της μέρος (έδρα – σκηνή). Εκεί βρισκόταν μια καρέκλα κι ένα τραπέζι και

πάνω του ένα μεγάλο υφασμάτινο δεμένο τετράδιο, ένα στυλό, ένα κερί αναμμένο, όλα τους σκηνικώς επιμελημένα.

Είχαν την ευκαιρία να ανασκοπήσουν τα διαδραματισθέντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και να τα καταγράψουν στο τετράδιο της μνήμης και των εντυπώσεων.

Ο εμψυχωτής έλεγε: *«Στο τραπέζι μάς περιμένει το τετράδιο της μνήμης και των εντυπώσεων... (παύση) Καθένας καθώς βλέπει τους ανθρώπους που τον συντρόφεψαν μέρες πολλές τώρα στο εργαστήριο, μπορεί να 'ρθει και να τους μιλήσει με βαθιά ειλικρίνεια κι έτσι να δει και τον εαυτό του και να του μιλήσει κι εκείνου με τη δύναμη της προσωπικής του αλήθειας.»*

Καθένας λοιπόν κατευθυνόταν στο προσκήνιο της αίθουσας, έβρισκε το δικό του τρόπο να κινηθεί, να σταθεί και να γράψει. Έπαιρνε τη σωματική στάση και το ύφος που ένιωθε να τον εκφράζει καλύτερα εκείνη τη στιγμή. Άλλοτε, κινούνταν με μια καθημερινή, αυθόρμητη και ευδιάθετη κίνηση σαν να πήγαινε να κάνει κάτι συνηθισμένο κι άλλοτε κινούνταν τελετουργικά, με αργό βηματισμό.

Έπειτα, καθόταν στην καρέκλα και άρχιζε να γράφει, αποτυπώνοντας τις σκέψεις του στο φύλλο αξιολόγησης και κατόπιν επέστρεφε στο ημικύκλιο για να σηκωθεί κάποιος άλλος. Μάλιστα, αν κάποιος ήθελε, ταυτόχρονα με τη γραφή μπορούσε να εκφράζει φωναχτά τις σκέψεις του.

Τελευταίος πλησίαζε κι ο εμψυχωτής, τους κοίταζε μειδιώντας και με βαθιά συγκίνηση και στοχασμό αναλογιζόταν όσα πέρασαν τον καιρό που ήταν όλοι μαζί και έγραφε κι ο ίδιος τις σκέψεις του διαβάζοντάς τες φωναχτά. Τους κοίταζε, έκλεινε το τετράδιο, άφηνε το στυλό και αποχωρούσε.

Ήταν η ώρα του απολογισμού, της μνήμης και της περισυλλογής. Λίγες στιγμές από τη ζωή της ομάδας γεμάτες γνησιότητα αισθημάτων και βουβή συγκίνηση. Καθένας βίωνε την προσωπική του ενδοσκόπηση μέσα από την αυθεντική επικοινωνία με τους άλλους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στα 65 φύλλα αξιολόγησης περιέχονται οι αξιολογικές κρίσεις των συμμετεχόντων που αποτελούν ερευνητικά δεδομένα, ενώ για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκαν (Altrichter & Posch & Somekh, 1993):

α) Δημιουργικές (constructive) μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων
i. Περίληψη δεδομένων

Σύμφωνα με τα ερωτήματα που θέτουν οι Altrichter & Posch & Somekh για την περίληψη των δεδομένων, ο ερευνητής – διδάσκων κατέγραψε με περιληπτικό τρόπο τις κρίσεις των μετεκπαιδευόμενων και ειδικότερα:

- τις συνθήκες στοχαστικής αξιολόγησης στα φύλλα αξιολόγησης
- τη σκοπιμότητα διατύπωσης και συλλογής των κρίσεων των μετεκπαιδευόμενων
- τη διαπίστωση μη αναμενόμενων κρίσεων και στοιχείων στα φύλλα αξιολόγησης
- τη συσχέτιση των απόψεων των μετεκπαιδευόμενων με τα ερευνητικά ερωτήματα
- τα εναύσματα που δημιουργούν οι διατυπωθείσες απόψεις για αξιοποίηση σε περαιτέρω έρευνα.

ii. Ανάπτυξη κατηγοριών και κωδικοποίηση δεδομένων

Οι κατηγορίες αφορούσαν:

- στις θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις
- στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και αυτογνωσία
- στο εργασιακό περιβάλλον

- στην επικοινωνία στην ομάδα
- στην αξιολόγηση διδάσκοντος και μετεκπαιδευόμενων

β) Επικοινωνιακή επικύρωση (communicative validation) για κριτική ανάλυση των δεδομένων

Η κριτική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αφενός με τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ευρημάτων τα οποία ενίσχυαν τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα και, αφετέρου, με την αναζήτηση στοιχείων που δεν τις επαλήθευαν. Η επικοινωνιακή επικύρωση για τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερμηνειών πραγματοποιήθηκε με τη διασταύρωση των απόψεων στα φύλλα αξιολόγησης των συμμετεχόντων και του διδάσκοντα – ερευνητή. (Altrichter & Posch & Somekh, 1993)

Έτσι, η αξιολόγηση που αποτυπώθηκε στα φύλλα αξιολόγησης αναλύθηκε κριτικά στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις

Κύριο στόχο των μαθημάτων αποτέλεσαν οι διδακτικές μεθοδολογίες που αξιοποιήσαμε (διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλου, κλπ.) για κατανόηση και εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων (Παπαδόπουλος, 2007).

Σχεδόν όλοι οι μετεκπαιδευόμενοι έκριναν πολύ θετικά τα ποικίλα διδακτικά αντικείμενα ως προς το περιεχόμενο, αλλά κυρίως ως προς τις διαδικασίες που ακολουθήσαμε, οι οποίες ήταν έντονα πραξιακές και βιωματικές. Προς αυτήν την κατεύθυνση, στα φύλλα αξιολόγησης αποτυπώνεται η ιδιαίτερη ικανοποίηση και ευαρέσκειά τους:

- για τον καινοτόμο χαρακτήρα των μαθημάτων και την συνακόλουθη αξία τους: *«Μάθημα αξιόλογο και πολύτιμο. Ένα ανοιχτό παράθυρο μάθησης, ασυνήθιστο, που έστειλε τις ακτίνες του ήλιου στο δωμάτιο της διδακτικής μου και μίλησε στην ψυχή. Ευχαριστώ.»*
- για την κατανόηση των σχετικών μεθοδολογιών: *«Τώρα που φτάσαμε στο τέλος του εξαμήνου και του μαθήματος νιώθω την ανάγκη να σας ευχαριστήσω που μας μάθατε πως το ψυχόγραμμα είναι ψυχική τόνωση και το θεατρικό παιχνίδι είναι πάνω απ' όλα παιχνίδι.»*
- για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ποικίλων θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990) και, ειδικότερα, των θεατρικών ρόλων: *«Σας ευχαριστώ που μου δόθηκε η ευκαιρία μέσα από τους ρόλους να εκφράσω απόψεις και συναισθήματα.»*
- για την αισθαντικότητα της εμπύχωσης των μυθοπλαστικών περιβαλλόντων (Κουρετζής, 1991), όπως αυτή πραγματοποιήθηκε αφενός με τις ιστορίες που αφηγήθηκε ο εμπυχωτής και με ενθουσιασμό μοιράστηκαν οι συμμετέχοντες, αφετέρου με τα ποικίλα λεκτικά, ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα, αλλά και τα φυσικά υλικά (φύλλα, άνθη, καρποί, πορτοκάλια, κλπ.) που αξιοποιήθηκαν και ευαισθητοποίησαν τις αισθήσεις, τη συγκίνηση και το στοχασμό τους. Γράφουν: *«Οι συνειρμοί κυλάνε διαρκώς, δύσκολα αποτυπώνονται στο χαρτί.. Το περίγραμμα του εγωιστή γίγαντα... το 'κρικ' του ροδιού... τα κίτρινα φύλλα των δέντρων... τις πιο όμορφες ιστορίες δεν μας τις έχουν διηγηθεί ακόμα, δεν τις έχουμε ψιθυρίσει... συνεχίζοντας λοιπόν...»* Και κάποιος άλλος: *«Τώρα... εδώ θυμάμαι τις στιγμές. Γίγαντες και γιγαντίνες, ρόδια και σποράκια, κιτρινισμένα φύλλα. Στιγμές γλυκές που χαρίσαμε ο ένας στον άλλο. Είς το επανειδέν γλυκά ανθάκια της αμυγδαλιάς.»*

2. Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη - Αυτογνωσία

Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στην ομάδα αποτέλεσε επίσης βασικό στόχο των μαθημάτων, καθώς θεωρούσαμε ότι η έμφαση στην εμπνυχούσα και συνεργατική διερεύνηση των μυθοπλαστικών καταστάσεων θα αύξανε την προσωπική εμπλοκή τους στην πράξη του θεάτρου και, επομένως, θα ασκούσε την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τον εαυτό τους και τις διδακτικές – θεατρικές τεχνικές (Παπαδόπουλος, 2004:306-310).

Έτσι, στα φύλλα αξιολόγησης διαφαίνεται από ορισμένους συμμετέχοντες:

- η απορηματική – στοχαστική κατάσταση των συμμετεχόντων με ερωτήματα αυτογνωσίας (Louden, 1993:320-322): *«Ο δάσκαλος, τα θρανία, το μάθημα, οι βαθμοί κι εγώ... Πού βρίσκομαι; Ποιος είμαι; Τι θέλω; Έχω ανάγκες; Ποια η αξία του εσωτερικού μου κόσμου; Πότε θα τον εξωτερικεύσω; Επιτρέπεται το χαμόγελο; Το φως, η απελευθέρωση; Μπορώ να αποδεχτώ ότι ο γίγαντας θα συμφιλιωθεί με τα παιδάκια; Μπορώ να πιστέψω στην αξία μου και στις δυνάμεις μου; Μπορώ να γίνω πιο ανθρώπινος;»*

- ο προβληματισμός και το ενδιαφέρον τους για βελτίωση της διδασκαλίας τους στο μέλλον (Παπαδόπουλος, 2004: 314-315): *«Πώς να γυρίσει κανείς στην πεζή πραγματικότητα μετά από ένα ονειρικό ταξίδι στο παραμύθι και στον κόσμο του παιδιού; Αυτό το σύντομο ταξίδι μου πρόσφερε το θεατρικό παιχνίδι...»* Και κάποιος άλλος: *«Κύλησαν σε ξεχωριστούς ρυθμούς τούτα τα τρίωρα, ανοίγοντάς μου δρόμους ανεξερεύνητους και γι' αυτό θαυμαστός.. Ευχαρίστως θα τους ακολουθήσω...»*

- η αγωνία και η προσδοκία τους για καλλιέργεια της δικής τους δημιουργικότητας και καλλιτεχνικής έκφρασης: *«Θα 'θελα κάποτε να μπορέσω να εκφράσω με πιο αυθόρμητο και άμεσο τρόπο ό,τι νιώθω. Ευχαριστώ για τις στιγμές χαλάρωσης και ηρεμίας.»*

Επίσης καταγράφεται σχεδόν από όλους η έντονη ικανοποίηση:

- για τη μαθητεία μέσω προσωπικής εμπλοκής και τη συνακόλουθη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Παπαδόπουλος, 2004:304-305): *«Τελικά ήμουν πολύ τυχερή που επέλεξα αυτό το μάθημα!!! Δίπλα σε έναν πραγματικά 'φωτισμένο δάσκαλο' έμαθα τρόπους για να κάνω τη μάθηση πιο ελκυστική! Μακάρι να μπορέσω κι εγώ να συνεχίσω να βάλω ένα λιθαράκι σ' αυτό το έργο!! Πραγματικά ευχαριστώ.»* Και κάποιος άλλος: *«Αυτό που αρχίσαμε εκείνη τη μέρα του Οκτωβρίου ξέρω ότι δεν τελειώνει σήμερα, αλλά τώρα μόλις αρχίζει κάπως διαφορετικά.»* Κι ακόμα: *«Αυτό το μάθημα ήταν για μένα μια δική μου διερευνητική δραματοποίηση που άνοιξε τους ορίζοντές μου. Σας ευχαριστώ γιατί μας βοηθήσατε πολύ.»*

- για την προσωπική ανάπτυξη μέσω της ψυχοσυναισθηματικής εμπλοκής στα μυθοπλαστικά περιβάλλοντα. Γράφουν: *«Ταξιδεύω μαζί σας σε θάλασσα βαθιά. Με κάνετε να συγκινούμαι, να συντρίβομαι, ν' απελπίζομαι, να θυμώνω, όμως να θέλω να ζω.»*, και κάποιος άλλος: *«Υπάρχει μέσα μου ένας χείμαρρος συναισθημάτων και λέξεων που είναι έτοιμος να ξεχυθεί. Φοβάμαι για τις συνέπειές του. Αλλά ξέρω ότι μετά την καταστροφή ακολουθεί η αναγέννηση.»* και ακόμα *«Μας βοηθήσατε να δούμε την 'πραγματικότητα' σε άλλες διαστάσεις και πολλές φορές 'ακουμπήσατε' στην ψυχή μας. Σας ευχαριστούμε γι' αυτό. Συνεχίστε!!!»*

- για την ανάπτυξη με την ενεργητική συμμετοχή στις θεατρικές δραστηριότητες. Γράφουν σχετικά: *«Κλειστά μάτια πολύ φως. Σκαφίδι οι σκέψεις και τα χρώματά τους σ' ένα ταξίδι προς το άγνωστο!! Ευχαριστούμε.»* Επίσης *«Το μάθημα αυτό ήταν ένα θαυμαστό ταξίδι μυαλού και σώματος. Ένα άνοιγμα της ψυχής που αξίζει να γίνει τρόπος ζωής. Θα το θυμάμαι με γλυκύτητα. Σας ευχαριστώ.»*

- για τη συμβολή της θεατρικής εμπύχωσης στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη της ομάδας (Papadopoulos, 2009): *«Τελικά δεν είμαι μόνη στον κόσμο της*

φαντασίας. Υπάρχουν και άλλοι που έχουν να δώσουν πολλά. Μ' έκαναν να ελπίζω λοιπόν... Νιώθω χαρούμενη γι' αυτό.» Και κάποιος άλλος «Με του δειλινού το μελιχρό φως παίρνω το βουργιάλι της μνήμης από ετούτη την όμορφη συνεύρεση και της του Σίμου εμπύχωσης για αποκαλυπτήρια των ψυχών και του είναι μας μέσα από τις ιδιαίτερες πτυχές του γίγαντα κόσμου της θεατρικής τέχνης και δράσης.» Επίσης «Κι είδα το δάσκαλο να μεταμορφώνεται σε άνθρωπο, σε συναίσθημα και το συναίσθημα να στροβιλίζεται ανάμεσά μας και να μας ψιθυρίζει στ' αυτί και να μπαίνει στην ψυχή μας, να γίνεται κραυγή που ανεβαίνει στα μάτια μας. Σας ευχαριστούμε γι' αυτό.»

- για την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω συνεργασίας στην ομάδα: «Τελικά περάσαμε όμορφα σ' αυτό το εργαστήρι. Πρώτον ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Σίμο γιατί εγώ αν και ανίδη από θέατρο θα κρατήσω πολλά σημαντικά πράγματα. Μέσα από το παραμύθι του Γίγαντα είδα να γεννιούνται πολλά ταλέντα. Εύχομαι ν' ακούσω για όλους σας ότι ανεβάσατε μια πολύ καλή θεατρική παράσταση.»
- για τη δημιουργικότητα των μαθημάτων, καθώς βασικός στόχος στις δραστηριότητες ήταν η ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης μέσω της φαντασίας και επινοητικότητας: «Αίσθημα δημιουργίας»
- για την ψυχοδιαφορική ανατροφοδότηση μέσω θεατρικής εμπύχωσης: «Μέσα από αυτό το ταξίδι θυμήθηκα ότι έχω έναν προορισμό, ένα σκοπό, έναν στόχο που στο νησί της Κίρκης είχα ξεχάσει. Τώρα με τα πανιά πάλι ανοιχτά αρμενίζω ξανά στο πέλαγος αφήνοντας πίσω τις κακές στιγμές και αντιφεγγίζοντας το γαλάζιο μπροστά μου με αισιοδοξία. Σίμο σ' ευχαριστώ που μου έφτιαξες πάλι το καράβι μου και εσάς φίλοι μου που είσατε προστάτες και οδηγοί στο ταξίδι μου.»
- για την έμφαση στον παρόντα πραγματικό και μυθοπλαστικό χώρο και χρόνο κατά τη διάρκεια των θεατρικών εργασιών: «Μόνο το παρόν, αυτή η στιγμή είναι ο πραγματικός χρόνος! Χαίρομαι που ζω αυτή την στιγμή! Χαίρομαι που ζω!» και ακόμα «Ταξίδι του μυαλού και της ψυχής στο χώρο και το χρόνο.»
- για τη διαδικασία ως άσκηση και δοκιμασία: «Ευχαριστώ γι' αυτήν την τόσο ωραία δοκιμασία.»

3. Εργασιακό Περιβάλλον

Η δημιουργία γνήσιου συνεργατικού και συνερευνητικού, βιωματικού - εργαστηριακού περιβάλλοντος ήταν βασικό μέλημα κατά το σχεδιασμό και, επομένως, αποτέλεσε και κριτήριο αξιολόγησης (Raymond&Butt&Townsend, 1993:248-249).

Έτσι, στα φύλλα αξιολόγησης, σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες εκφράζεται η πολύ θετική στάση τους για το αυτο-εμπυχωτικό συνεργατικό κλίμα των μαθημάτων, ενώ ιδιαίτερη είναι η σημασία που δίνεται στη λειτουργία της ομάδας: «Ελπίζουμε και δεν φοβόμαστε όταν έχουμε δεσμούς, αλληλεγγύη, οράματα. Με λυπεί ότι σήμερα δίνεται ένα τέλος. Ίσως να μην είναι τέλος αλλά μια νέα αρχή... Συνεχίζουμε... Πόση ευαισθησία κρύβεται μέσα μας.» Και κάποιος άλλος: «Κυνηγήστε τα όνειρά σας.» Ακόμα: «Το μάθημα αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να γίνω παιδί, να παίζω, να διασκεδάσω και να εκφράσω σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα χωρίς να φοβάμαι και να σκέφτομαι τις αντιδράσεις των γύρω μου. Γι' αυτό μην φοβάστε να εκφραστείτε!!» Κι ακόμα: «Κάθε φορά στην ώρα αυτή δεν έκανα μάθημα, μα ταξίδια ταξίδια μοναδικά με πολύ καλούς και αγαπημένους συνεπιβάτες. Κι αυτό μόνο ένας καλός οδηγός θα μπορούσε να το κάνει, Σ' ευχαριστώ Σίμο γι' αυτό το ταξίδι!»

4. Επικοινωνία στην ομάδα

Η δημιουργία ομάδας αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο, δίχως τον οποίο δεν θα αποκτούνταν - στο βαθμό και την ποιότητα που συνέβη - γνώσεις και δεξιότητες.

Έτσι, η επικοινωνία στην ομάδα ήταν το καταλυτικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της αίσθησης του ‘ανήκειν’ και ‘δημιουργείν’ από κοινού με άλλους, ενώ στόχος και κριτήριο αξιολόγησης ήταν η δημιουργία συλλογικής συνείδησης στην ομάδα, όπου οι πολλαπλές ατομικότητες θα διατηρούσαν τη δημιουργική αυτονομία τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, όλοι οι συμμετέχοντες αποτίμησαν με ενθουσιώδεις κρίσεις τη συμμετοχή τους και την επικοινωνία στην ομάδα. Ειδικότερα αναφέρθηκαν:

- στην ανάπτυξη θερμών διαπροσωπικών σχέσεων, όπου η ενσυναίσθηση δημιουργούσε ανθρωποποιητικές στάσεις και συμπεριφορές: *«Το εργαστήρι μας έφερε πιο κοντά, μας βοήθησε να γνωριστούμε και να ‘κοιτάζουμε’ τους άλλους.»* Και κάποιος άλλος *«Αισθάνομαι χαρούμενη που δόθηκε η ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας σαν άνθρωποι. Νιώσαμε οικειότητα, άνεση συμπάθεια, θαυμασμό, έκπληξη, συγκίνηση, χαρά, αγάπη. Εκφραστήκαμε και Συνδεθήκαμε. Αυτό είναι που αξίζει περισσότερο για μένα. Σας ευχαριστώ όλους.»* Επίσης *«Ευχαριστώ γιατί γνώρισα μια άλλη διάσταση στις σχέσεις των ανθρώπων.»* Ακόμα *«Χάρηκα με τα χαμόγελα των φίλων από την ομάδα μας. ... Σας ευχαριστώ όλους.»*

Μάλιστα κάποιοι από τους μετεκπαιδευόμενους τόνισαν το πολύ θετικό ψυχοκοινωνικό πλαίσιο που δημιουργεί ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων μέσω θεατρικής εμπύχωσης σε σχέση με την κυρίαρχη αντίληψη που διέπει τις διδασκαλίες στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, όπως βέβαια αυτά αποτιμήθηκαν στη συνείδηση των συγκεκριμένων μετεκπαιδευόμενων: *«Στη Μαρασλειακή αταξία και ψύχρα ξεφύτρωσαν ζεστές, ανθρώπινες φωνές, συναισθήματα, πολλά χαμόγελα. Σας αγαπώ όλους, θα σας θυμάμαι πάντα. Ήταν όμως λίγο. Δάσκαλε σ’ ευχαριστώ.»* Και κάποιος άλλος: *«Πώς η αμηχανία και η ντροπή αρχικά φτιάχνει μια ομάδα που συναισθάνεται και χαιρέται; Μα πολύ φυσιολογικά... Η πιο φωτεινή περίοδος του φετινού χειμώνα στο Μαράσλειο!!!»*

Βέβαια, στην κυρίαρχη ατμόσφαιρα των θερμών διαπροσωπικών σχέσεων αντίθετη ήταν η άποψη ενός συμμετέχοντος που αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Δυστυχώς δεν βγήκαμε ενωμένοι».*

- στην ένταση των βιωμένων καταστάσεων και τη συμβολή της στην ποιότητα των σχέσεων: *«Με τα άτομα της ομάδας δεθήκαμε, ζήσαμε, αποκτήσαμε εμπειρίες. Φτιάξαμε ένα μικρό ρυάκι στην αρχή, ποταμό μεγάλο που θα μας συντροφεύει πάντα. Μια ανεπανάληπτη στιγμή, ένα βίωμα μοναδικό. Ευχαριστώ όλους που συμμετείχαμε.»* Ακόμα *«Όλα στη ζωή είναι... οι άνθρωποι. Βλέμματα, φωνές, χτύποι καρδιάς. Μουσικές παλιές και σημερινές βγαλμένες από τα γέλια και τα χτυποκάρδια, από τα χτυπήματα των ποδιών... ζωή, ζωή, ζωή, αγάπη, μουσική, γεμάτη ανθρώπους.»* Και κάποιος άλλος *«Μπορεί η κίνηση του σώματος να παρέμεινε ‘σφιγμένη’, χαλάρωσαν όμως οι μύες της ψυχής.»*

- στην ειλικρινή τους ευγνωμοσύνη για όσα έζησαν μαζί με τους άλλους: *«Τι να πω; Δεν ξέρω... Αυτό που ένιωσα πάντως ήταν πάρα πολύ όμορφο. Ευχαριστώ. Όλους. Που κρατηθήκαμε απ’ το χέρι και προχωρήσαμε και πλουσιέψαμε και γέμισε η ψυχή μας.»* Κι ακόμα *«Τα συναισθήματά μου σήμερα είναι πολλά και ανάμεικτα. Χαρά, λύπη, συγκίνηση. Μου είναι δύσκολο να τα εκφράσω στο χαρτί. Εκείνο όμως που εύκολα μπορώ να γράψω και να πω είναι ένα μεγάλο ευχαριστώ για όλες τις ευχάριστες, ανάλαφρες, υπέροχες στιγμές που ζήσαμε σ’ αυτόν τον σύντομο κύκλο των συνεδριών μας.»* Και κάποιος άλλος *«Μ’ αρέσει να κοιτώ τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω μου στα μάτια, όταν δεν τους κοιτώ έχω τα μάτια τους στην ψυχή μου. Για την ευκαιρία ευχαριστώ.»*

- στην ευχαρίστηση που ένιωθαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων: *«Περάσαμε ευχάριστα, παρά το άγχος των εξετάσεων που μας διακατέχει.»* Και κάποιος άλλος *«Φτάνοντας στο τέλος των συναντήσεών μας νιώθοντας μια λύπη στην καρδιά, θα*

ήθελα να εκφράσω το ευχαριστώ μου σε όλους εσάς για τις στιγμές που περάσαμε, που μοιραστήκαμε μαζί. Τις κρατώ τις στιγμές και σας κρατώ στην καρδιά μου. Ευχαριστώ!» Κι ακόμα «*Στο ταξίδι για τη γνώση που το κυνηγάνε τόσοι βγήκαμε για μια βαρκάδα του θεάτρου η ομάδα! Δράκοι, τέρατα και κούκλες στις Ελένης μας τις μπούκλες και στον Σίμου το τιμόνι ερινύα δεν ζυγώνει! Η Αγγελική πετάει και τον Παύλο κυνηγάει, χαμογέλα Αλεξία, δίνει πάντοτε αξία. Η Ελένη απ' τη Λαμία μ' ένα ύφασμα ελπίδα, χρώμα και μια νυχτερίδα είναι θέατρο κι ασπίδα. Κι όταν όλα έχουν περάσει κέφι όλους θα κεράσει γνώση, πίστη, γέλιο, δάκρυ. Θα 'ναι στου μυαλού την άκρη.»*

5. Αξιολόγηση διδάσκοντος

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των μαθημάτων αποσκοπούσαν στην αξιολόγησή τους κατά τη λήξη του εκάστοτε εξαμήνου. Από αυτήν την άποψη, κάθε μετεκπαιδευόμενος είχε τη δυνατότητα να αξιολογήσει τη δική του συμμετοχή όσο και τη συνολική ανταπόκριση του διδάσκοντος στα μαθήματα.

Όλοι οι μετεκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τα μαθήματα θεάτρου, με ευχαριστίες που απηγούν το συνολικό θετικό κλίμα που κυριαρχούσε στα μαθήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα μαθήματα θεάτρου όπως πραγματοποιούνται στο Μ.Δ.Δ.Ε. από το 2006 μέχρι σήμερα, αποτελούν αναπτυξιακή και ταυτόχρονα ερευνητική διαδικασία και συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μετεκπαιδευόμενων και, ειδικότερα:

- στην κατανόηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών και τεχνικών, της θεατρικής εμπύχωσης και του ρόλου του εμπυχωτή.
- στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη στην ομάδα και στην αυτογνωσία και, συγκεκριμένα, στην προσωπική αγωνία για βελτίωση της διδακτικής, αισθητικής και εμπυχωτικής διάστασης του έργου τους, στην ενεργητική, βιωματική και δημιουργική συμμετοχή τους, στη συνεργατική αντίληψη.
- στη διαμόρφωση εμπυχούσας ατμόσφαιρας σε ομαδικό - εργαστηριακό περιβάλλον.
- στη δημιουργία ομάδας, στο σεβασμό της προσωπικής αυτονομίας στην ομάδα, στην καλλιέργεια θερμών διαπροσωπικών σχέσεων και στο αίσθημα ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.
- στην ανάπτυξη νοοτροπίας αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των άλλων.

Με βάση τα παραπάνω και χωρίς να γενικεύουμε το ερευνητικό μας παράδειγμα υποστηρίζουμε ότι η Θεατρική Παιδεία και η Διδακτική της συμβάλλει στην εξέλιξη της μορφής και του περιεχομένου της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (Γραμματάς, 2004) και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα (Αλκηστis, 2008, Κουρετζής, 2008, Παπαδόπουλος, 2003, Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι, αν το Υπουργείο Παιδείας, οι διοικήσεις των Διδασκαλείων και οι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντες και μετεκπαιδευόμενοι, όλοι από

κοινού, ενδιαφερόμαστε πραγματικά και είμαστε αποφασισμένοι να δώσουμε στα Διδασκαλεία ένα μέλλον ουσίας, θα το πετύχουμε μέσα από το πρωτοποριακό έργο που θα παράγουμε προς όφελος των μετεκπαιδευόμενων και της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Αλλά τι σημαίνει πρωτοπορία για μια Σχολή μετεκπαίδευσης στο μεταβαλλόμενο κόσμο μας;

Σήμερα, λοιπόν, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι καρπός προσωπικής ενεργητικής εμπλοκής και να μην επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες, που θα αγνοούν την άποψη των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1993).

Υπό αυτό το πρίσμα θεωρώ ότι τα Διδασκαλεία μπορούν να καταστούν χώροι πρωτοπορίας - και τα μαθήματα Θεάτρου στο Μ.Δ.Δ.Ε. το απέδειξαν - όπου οι μετεκπαιδευόμενοι θα αυτοεξελίσσονται με τη βοήθεια των διδασκόντων, οι οποίοι θα είναι διευκολυντές, εμπνευστές και συνερευνητές στη μάθηση, μαθαίνοντας κι οι ίδιοι ενώ θα απεκδύονται την έπαρση του ειδικού.

Πρόκειται για εξέλιξη, όμως, που δεν έρχεται δίχως προσωπική ανάπτυξη. Κι αυτό απαιτεί μετεκπαιδευόμενους και διδάσκοντες σκεπτόμενους και ευαίσθητους, που να λειτουργούν ως πρόσωπα ικανά να φεύγουν από το κλειστό εγώ, ενώ θα είναι και αγωνιστές, που με διορατικότητα και σοφία θα προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες. Εκπαιδευτικούς, που θα αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της εξέλιξής τους, διατηρώντας την αυτονομία τους, ενώ ταυτόχρονα θα συνεργάζονται, θα συνερευνούν και θα στοχάζονται για κατανόηση του εαυτού, ανοιχτοί προς τους συνεργάτες, προς τους άλλους, προς την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

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

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ.

Γκόβας, Ν, (επιμ.). (2003). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. 'Χτίζοντας Γέφυρες'*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2004). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Govas, N. (Ed.). (2009). *Theatre & Education at Centre Stage*, Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.

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

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Γ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco CA: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.). (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. μτφρ. Π.Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G., (1993). Εισαγωγή. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, σσ 13-41, μτφρ. Π.Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Louden, W. (1993). Κατανοώντας το στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας, Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, σσ 276-328, μτφρ. Π.Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπακονικόλα, Χ. (1998). *Η τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*, T.Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Pammenter, D. & Mavrocordatos, A. (2004). Το είναι και το γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου. Ποιος έχει το πρόσταγμα;, Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, σσ 47-58. Αθήνα: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2003). Η ταυτότητα των συμμετεχόντων στη Συνδιάσκεψη. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. 'Χτίζοντας Γέφυρες'*, σσ 137-141. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Papadopoulos, S. (2009). "The folk tale of the "pied piper of hamelin" For an animating theatre pedagogy. In N. Govas (Ed.), *Theatre & Education at Centre Stage*, Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Raymond, D. & Butt, R. & Townsend, D. (1993). Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννιούνται από ιστορίες εκπαιδευτικών, Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, σσ 224-252, μτφρ. Π.Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. μτφρ. Μ.Παπαδοπούλου-Μ.Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.

ABSTRACT**THEATRICAL PAIDEIA AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF POST GRADUATE TEACHERS IN MARASLEIO DIDASKALEIO OF PRIMARY EDUCATION OF UNIVERSITY OF ATHENS: EMPIRICAL RESEARCH**

This paper presents the reflective assessment of the courses “Drama Didactics” and “Dramatic Playing and Psychodrama” that have been taught in the form of theoretical and practical workshops in Marasleio Didaskaleio of Primary Education of University of Athens (Post Graduate Faculty) during 2006 – 2009. The aim of the research was to investigate the effectiveness of drama courses in a group, through animating teaching, while the basic hypothesis has been that Theatrical Paideia and Didactics comprise a developmental and research process and contribute to the post graduates’ professional development. This paper introduces the findings of the summative evaluation, based on data collection from 65 assessment sheets, analyzed through the use of: a) constructive methods of data analysis (making data summaries, developing categories and coding data) and b) communicative validation in order to critically analyze the data. The research showed that Theatrical Paideia can, in an environment of reflective self-inquiry, in Marasleio Didaskaleio, from 2006 up to today, contribute to the graduates’ personal and professional development and set an example for future post graduate primary teachers in Greece’s post graduate faculties.