



Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης

Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). (2012).
Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
ISBN 978-960-9529-01-3

Theatre & Education *bonds of solidarity*

Govas, N., Katsaridou, M., Mavreas, D. (eds.). (2012).
Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network
ISBN 978-960-9529-01-3

Το θέατρο/δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης
της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας
στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Συμπεράσματα μελέτης – Προβληματισμοί

Παναγιώτα Γιαννούλη

i

Το άρθρο αυτό είναι ελεύθερα προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

This article is freely accessible via the website www.TheatroEdu.gr.
Published by the **Hellenic Theatre/Drama & Education Network**.
To order hard copies write to info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ
Read the article below

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν για έρευνα, διδασκαλία
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

Το θέατρο/δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμπεράσματα μελέτης – Προβληματισμοί

Παναγιώτα Γιαννούλη

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να εστιάσει στη σημασία της θεατρικής δραστηριότητας για την ανάδειξη δεσμών αλληλεγγύης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, αξιοποιεί μέρος από ευρήματα έρευνας και υποστηρίζει την άποψη ότι το θέατρο/δράμα ενισχύει μια παιδαγωγική πρακτική που ευνοεί την αλληλεγγύη των μαθητών/τριών με ομηλικούς/ές τους, στη μαθησιακή διαδικασία. Τα συμπεράσματα προκύπτουν από τη μελέτη τεσσάρων κυρίως πεδίων, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και την προσωπική ενίσχυση κάθε μαθητή/τριας για μάθηση.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, όσο τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα αλλοιώνουν τους βασικούς όρους ύπαρξης και συνύπαρξης μαζί με άλλους, αποτελεί καίριο ζήτημα η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη στην καθημερινή σχολική πρακτική. Αντιπροσωπευτική, επίσημη έκφραση των επιδιώξεων της εκπαίδευσης αποτελεί το άρθρο 26 της Παγκόσμιας Διακήρυξης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες». Όλο και περισσότερο γράφονται κείμενα για τη διεύρυνση της θεώρησης του σχολείου ως θεσμού απόκτησης και επέκτασης της γνώσης, αναζητώντας παράλληλα την ουσιαστική συμβολή του στη διαμόρφωση της δημιουργικής προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας και την εξασφάλιση εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (UNESCO 1998). Οι επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, συγκλίνουν προς την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας και την εξέλιξη του/της σε αυτόνομο πρόσωπο, την απόκτηση έγκυρης γνώσης και την προετοιμασία του/της για τη ζωή. Έτσι, η εκπαίδευση αφενός αναλαμβάνει κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, και ενισχύει στο παιδί την ομοιομορφία την οποία προϋποθέτει η συλλογική ζωή (Durkheim 1956:70-71). Επιπλέον πρέπει να παρέχει εφόδια, ώστε οι νέοι άνθρωποι να καθίστανται ικανοί να καταλαβαίνουν και να σέβονται τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις. Ειδικότερα, πλέον, επικρατούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τις «ιδέες των παιδιών» και αφορούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, τη σύνδεσή της με την εμπειρία και το βίωμα και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής θεώρησης του κόσμου, η έννοια της αλληλεγγύης αποτελεί μια κοινωνική αξία που στηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη, τονίζοντας την αλληλοβοήθεια, την αλληλοκατανόηση και τη συναίσθηση αμοιβαίων υποχρεώσεων και δικαιωμάτων. Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος, λοιπόν, είναι να ενισχυθούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική οι τρόποι για να αναδείξουν αυτά τα στοιχεία. Γεννούνται, επομένως, κάποια βασικά ερωτήματα: Πώς μπορούν τα παραπάνω να εξασφαλιστούν στο σημερινό σχολείο; Πώς μπορούν να προσφερθούν στα παιδιά θετικές εμπειρίες για μια κοινωνική ζωή που θα οδηγήσει στην αναγνώριση του «εαυτού» και του «άλλου»; Ποιες είναι οι μορφές αμοιβαίων επιδράσεων που λαμβάνουν χώρα ανά πάσα στιγμή σε μια σχολική τάξη; Με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί μετάδοση μηνυμάτων που αφήνει περιθώριο να αναπτυχθεί μια επιτυχής επικοινωνία, δηλαδή η «κατανόηση νοημάτων» μεταξύ των μελών της ομάδας; Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα προκύπτουν νέες μεθοδολογικές προτάσεις για την πράξη διδασκαλίας οι οποίες αναμένεται να δοκιμαστούν και να επιβεβαιωθούν στην πράξη, μια από τις οποίες είναι η αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία.

Χαρακτηριστικά στοιχεία της ερευνητικής προσέγγισης

Στις επόμενες παραγράφους εξετάζονται τα παραπάνω ερωτήματα με αφορμή τα αποτελέσματα έρευνας που αξιοποίησε τη θεατρική τέχνη σε μαθήματα Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹. Η μελέτη διερεύνησε τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών σε μαθήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη προβληματισμού και στην κατανόηση ποικίλων θεμάτων και εννοιών από την κοινωνική ζωή, απευθυνόμενη σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Πρόσφορο έδαφος προς αυτή την κατεύθυνση δημιούργησαν δραστηριότητες διαφορετικών μορφών θεατρικής τέχνης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, θεάτρου εικόνων και θεάτρου φόρουμ. Μεταξύ των ευρύτερων υποθέσεων της έρευνας, το παρόν άρθρο εστιάζει σε παραμέτρους που συνδέονται άμεσα με ζητήματα ομαλής συνύπαρξης και ανάπτυξης δεσμών αλληλεγγύης και συγκεκριμένα:

- την ενεργό, βιωματική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη διερεύνηση εννοιών στο μάθημα.
- την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών.
- την κριτική προσέγγιση των θεμάτων που εξετάζονται από συγκεκριμένη ενότητα μαθήματος, με την επεξεργασία καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες, ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης καταστάσεων.
- τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να εφευρίσκουν τις δικές τους γνωστικές κατασκευές με αφορμή το μάθημα, αφήνοντας το περιθώριο για την προσωπική ενίσχυση για μάθηση.

Όσον αφορά το είδος της ερευνητικής προσέγγισης θεωρήθηκε σημαντικό να επαληθευθούν οι υποθέσεις που είχαν τεθεί, με στατιστικά μετρήσιμα αποτελέσματα, κατά το δυνατόν έγκυρα, τα οποία μέσω της διασταύρωσης στοιχείων μπορούν να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Έτσι υιοθέτησε ποσοτικά στοιχεία, όπου καταγράφηκε η μεταβολή στις απόψεις των παιδιών μετά τις παρεμβάσεις στην τάξη με πειραματική εφαρμογή που περιέλαβε ερωτηματολόγιο πριν και μετά. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παρατήρησης, σε συγκεκριμένη διαβάθμιση με μετριοπαθή συμμετοχή, η οποία αποτελεί ποιοτική διερεύνηση και έλαβε υπ' όψιν την εμπειρία που δημιουργείται σε κάθε δεδομένη στιγμή στη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η επιλογή μεθόδων και τεχνικών στηρίχτηκε στην απόφαση να ακολουθηθεί μια πολυμεθοδική προσέγγιση, η τεχνική της τριγωνοποίησης (Cohen & Manion 1997:321-322). Η έρευνα ήταν επιτόπια και έγινε σε τάξεις που αποτελούν αυτούσιες ομάδες, ώστε να διατηρείται η φυσική διάρθρωσή της. Ο/η εκπαιδευτικός, μερίμνησε για τον προσδιορισμό των ειδικών στόχων κάθε μαθήματος πριν την εφαρμογή, έτσι ώστε να συσχετιστεί άμεσα το περιεχόμενό του με τις κατάλληλες θεατρικές δραστηριότητες. Το πειραματικό δείγμα αποτέλεσαν τελικά 111 μαθητές/τριες, από τους/τις οποίους/ες οι 47 ήταν αγόρια και οι 64 κορίτσια, από 6 διαφορετικά τμήματα 5 διαφορετικών σχολείων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση στοιχείων ήταν: *ερωτηματολόγιο πριν και ερωτηματολόγιο μετά την παρέμβαση με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία, ερωτηματολόγιο άμεσης απάντησης σε μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση, δεδομένα από τον αναστοχασμό στο τέλος κάθε παρέμβασης, συνεντεύξεις με μαθητές/τριες σε focusgroups, συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, κλείδα παρατήρησης που συμπλήρωσε κάθε εκπαιδευτικός με δύο μετρήσεις.*

Σύμφωνα με τις αρχές των Dewey (1930), Vygotsky (1997), Bruner (1960), κατά τη διδασκαλία ενισχύθηκε η ενεργητική δραστηριότητα του παιδιού, στη «δράση» για την επίλυση προβλημάτων στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Η πορεία της εφαρμογής διαδραματίστηκε στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούνταν «δυνάμει ικανά για δράση άτομα» και η ομάδα αυτοπροσδιορίστηκε με την ενεργό συμμετοχή στο μαθησιακό γίγνεσθαι (Χρυσάφιδης 1996).

Η εφαρμογή ακολούθησε τα τέσσερα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας: α) Πρόσκτηση ερεθισμάτων, β) Επεξεργασία – processing, γ) Εφαρμογή των σχέσεων σε νέες καταστάσεις – output, δ) Μεταγνωστικό – metacognition (Ματσαγγούρας 1998α:163-164). Με βάση τα παραπάνω βήματα και σε σχέση με τα στάδια που υιοθετούν το θεατρικό παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα, οι θεατρικές δραστηριότητες που εφάρμοσε η παρούσα έρευνα στην τάξη μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες τέσσερις φάσεις

- α) τη φάση ενεργοποίησης της ομάδας,
- β) τη φάση αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών συμβάσεων,
- γ) τη φάση δημιουργίας και παρουσίασης,
- δ) τη φάση του αναστοχασμού.

Οι επιδράσεις από την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία

Από τα ευρήματα στους προαναφερόμενους άξονες μελέτης στους οποίους εστιάζει το παρόν άρθρο για να επιχειρηματολογήσει σχετικά με την ενίσχυση των δεσμών αλληλεγγύης προκύπτουν τα ακόλουθα:

1) Αποτελέσματα σε σχέση με τον άξονα «συνεργασία».

Σε μια σχολική τάξη είναι αποφασιστικής σημασίας ποια η μορφή αλληλεπίδρασης λαμβάνει χώρα ανά πάσα στιγμή σε μια σχολική τάξη, ως μια αμοιβαία επίδραση στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκότοβος 1994:31-32) και μια αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων η οποία αρχίζει με την κοινωνία μέσω γλωσσικών και μη συμβόλων. Τούτο γιατί σε μια διαδικασία μάθησης διαμορφώνονται διάφορες φόρμες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης από τις οποίες ιδανικές και αποτελεσματικές είναι εκείνες όπου μαθητές/τριες διακρίνονται από διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους (Ματσαγγούρας 1998β) έτσι ώστε η ομάδα να εργάζεται σε δημιουργικό, ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δυναμικό πεδίο δράσης* (Τσιπλητάρης 1998:69). Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για την *ομαδοσυνεργατική μάθηση*, η οποία μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, έτσι ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες σε ένα πλαίσιο συνεργασίας όπου ο/η ένας/μία βοηθά τον/την άλλον/ην να μάθει (Saron-Shevin 1994).

Υπάρχουν ήδη πολλές έρευνες για τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργασίας που εστιάζουν σε μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία, ενίσχυση τα μαθησιακού αποτελέσματος, των διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική υποστήριξη ή, γενικότερα, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε μια θετική συνεργασία οι μαθητές/τριες επικοινωνούν κάνοντας διάλογο, είναι λιγότερο επιθετικοί, αναπτύσσουν καλή σχέση, παράγουν έργο (Johnson & Johnson 1995), επομένως, η διαδικασία κρίνεται ως επιτυχής. Επισημαίνεται ωστόσο πως το ότι η τάξη είναι μια ομάδα δεν σημαίνει ότι της αναγνωρίζεται αυτόματα το χαρακτηριστικό της αμοιβαίας αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών και η αναγνώριση από τα μέλη της των κοινών σκοπών και στόχων. Έτσι, δεν αποκλείεται να παρουσιαστούν φαινόμενα «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οπότε η μέθοδος μπορεί να αποτυγχάνει (Spratt 1956:104). Υπάρχουν επίσης αναφορές σύμφωνα με τις οποίες η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αξιοποιήθηκε λανθασμένα, εισάγοντας μοντέλα ομογενοποίησης στις ομάδες ή ανταγωνισμού κ.ά. (Saron-Shevin 1994, Evans κ.ά. 1993).

Εφόσον λοιπόν η εργασία σε ομάδες δεν αποτελεί πανάκεια για τις σχέσεις που δημιουργούνται και για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη, μεγάλο ρόλο παίζει η σωστή αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η εν λόγω μελέτη παρείχε πολλά στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης λειτούργησε ενθαρρυντικά και ήταν σύμφωνη με τις προϋποθέσεις που θέτει η σχετική βιβλιογραφία για την επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Έχοντας ως δεδομένο ότι η συνεργασία των παιδιών κατά την εφαρμογή ήταν εναλλασσόμενη -καθώς οι ομάδες άλλαζαν σύνθεση καθ' όλη τη διάρκειά της, τα παιδιά δούλευαν σε ζευγάρια ή σε μικρότερες ομάδες, ή αντάλασσαν απόψεις σε ολομέλεια, είχαν ως κοινό στόχο να δημιουργήσουν δρώμενο ή εικόνες στη μικρότερη ομάδα και μοιράζονταν τη δημιουργία τους με τους/τις άλλους/ες-, συμπεραίνεται ότι με την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης η συνεργασία που επετεύχθη ήταν μια κοινωνική εκπαίδευση που πληρούσε τους όρους συλλογικότητας.

Γενικότερα, η συνεργασία ήταν από τις παραμέτρους που παρουσίασε τη μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα άλλα ευρήματα όπως προέκυψε από τη διασταύρωση των στοιχείων σε όλα τα εργαλεία μέτρησης.

Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο πριν και μετά έδειξαν τα ακόλουθα: Στο ερώτημα «*συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα*» σημειώθηκε αύξηση κατά 27,8%, στο αν «*έμαθαν και από τους μαθητές στο μάθημα*» αύξηση κατά 17,8%. Επίσης, οι μαθητές/τριες κατά 17,7% περισσότερο θεώρησαν ότι με τη θεατρική δραστηριότητα στη διδασκαλία γνώρισαν καλύτερα τους άλλους. Η στατιστική επεξεργασία στα παραπάνω ερωτήματα κατέδειξε και στατιστικά σημαντική διαφορά. Δεν επιβεβαιώθηκε ωστόσο ότι η γνωριμία και η συνεργασία γενικότερα οδήγησαν, όσον αφορά τουλάχιστον στα ευρήματα από τα ποσοτικά δεδομένα, στη βελτίωση του επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών. Το ζήτημα της επικοινωνίας αποτιμάται ότι απαιτεί τόσο μεγαλύτερη διάρκεια αξιοποίησης της μεθοδολογίας όσο και περαιτέρω διερεύνηση. Παρ' όλα αυτά, ευρήματα από την ποιοτική διερεύνηση δίνουν ενδείξεις ότι αναπτύχθηκε επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών.

Γενικότερα, σε όλα τα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα παιδιά μίλησαν για καλή συνεργασία και τόνισαν ότι υπήρξε κλιμάκωση αυτής της συνεργασίας, προς το καλύτερο, όσο συνεχίζονταν οι παρεμβάσεις.

Τα ευρήματα οδήγησαν σε έναν επιπλέον προβληματισμό σχετικά με το επίπεδο των σχέσεων που διαμορφώνονται στο σχολείο, καθώς ένα ποσοστό 85% δήλωσε ότι δεν είχε προηγουμένως συνεργασία με άλλους συμμαθητές/τριες. Πολλά παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι δεν γνωρίζονταν ή δεν είχαν μιλήσει μεταξύ τους πριν την εφαρμογή.

Παρατίθενται σχόλια μαθητών/τριών από διαφορετικά σχολεία που είναι ενδεικτικά της παραπάνω παρατήρησης: «Με αυτό τον τρόπο στο μάθημα μπορούμε να κοιταζόμαστε στα μάτια», «Καταλάβαμε τους συμμαθητές μας και υπάρχει εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ μας», «Όταν κοιτάς στα μάτια κάποιον, μπορείς να καταλάβεις τι νιώθει ο άλλος, πώς αισθάνεται και αυτό μας βοηθάει». «Συνεργάστηκα με παιδιά που δεν τα κάνω παρέα», «Συνεργάστηκα με παιδιά που δεν ήξερα καθόλου. Θα ήθελα να μας δοθεί η ευκαιρία να ξανασυνεργαστούμε», «Γνωρίσαμε τους συμμαθητές μας», κ.ά. Αυτές οι απόψεις διατυπώθηκαν με διαφορετικούς τρόπους σε όλα τα σχολεία.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η απόσταση που διαπιστώθηκε ότι αρκετές φορές υπάρχει μεταξύ των μαθητών/τριών της ίδιας τάξης, αποτελεί καίριο ζήτημα, το οποίο γεννά έντονο προβληματισμό σχετικά με τη *συλλογικότητα* και την *αλληλεγγύη* στο σύγχρονο σχολείο. Αν το σχολείο δεν έχει δημιουργήσει πλαίσιο συνεργασίας στην τάξη, εκεί όπου τα παιδιά περνούν πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου τους, αν, όπως υπήρξαν βάσιμες ενδείξεις, δεν νιώθουν ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, που διαμορφώνει κοινούς δεσμούς και έχει κοινούς στόχους, δεν ευνοούνται οι τρόποι αντιμετώπισης του αυξανόμενου προβλήματος της αποξένωσης αλλά και της βίας στο σχολείο. Στη χειρότερη δε περίπτωση είναι πιθανόν να υπάρχουν και δίοδοι για την εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας².

Συμπερασματικά, η έρευνα κατέδειξε ότι η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθημάτων στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο που τηρήθηκε λειτουργήσε αποτελεσματικά ως μια ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης υποβοηθώντας παράλληλα την κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της ομάδας και την αυτοεκτίμηση κάθε μέλους, στοιχεία τα οποία, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της ανασκόπησης των ερευνών, θεωρείται ότι βελτιώνει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Johnson κ.ά. 1998α, 1998β).

2) Αποτελέσματα σχετικά με την προσωπική ενίσχυση των μαθητών/τριών στη μάθηση.

Ένας επιπλέον προβληματισμός, που ανέκυψε ως συνέχεια της μελέτης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σχετίζεται με το αν αφήνεται το περιθώριο σε κάθε μαθητή/τρια να εκφράσει τις ιδέες του/της μπροστά σε όλη την τάξη, να καταθέτει τις απόψεις του/της στο πλαίσιο της υποομάδας που λειτουργεί, να αξιοποιεί τις συγκεκριμένες δυνατότητές του/της και να τις ενισχύει. Με άλλα λόγια, το ζητούμενο είναι αν υποστηρίζεται η ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε ατόμου στην ομάδα και η δυνατότά του για ίσες ευκαιρίες με όλα τα μέλη της ομάδας. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός ενσωματώθηκε στα προς μελέτη ερωτήματα της έρευνας ως μια επιπλέον παράμετρος που εξέτασε την *προσωπική ενίσχυση* του μαθητή/τριας ή, διαφορετικά, τις *ατομικές ευκαιρίες για μάθηση*. Άρα, συνεκτίμησε τις συνέπειες που προκαλεί η νέα διδακτική εμπειρία σε καθένα/μία ξεχωριστά εκπαιδευόμενο/η, τονίζοντας τον προσωπικό χαρακτήρα της μάθησης, διακρίνοντάς τον, όμως, από την εξατομίκευση, δηλαδή από την ατομική τέλεση μιας εργασίας (Παπαδόπουλος 2012:175-176).

Σύμφωνα με τα ευρήματα, μετά την παρέμβαση υπήρξε μικρή βελτίωση κατά 8% στην άποψη: «*Συμβάλλω με τις απόψεις μου στη συζήτηση που γίνονται μέσα στην τάξη*», βελτίωση κατά 13,6% στην παράμετρο «*Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους συμμαθητές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα*» και βελτίωση (23,5%) στην παράμετρο «*Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα*». Επίσης, αυξήθηκε κατά 11,5% το ποσοστό των μαθητών/τριών που θεωρούν ότι ο *τρόπος που γίνεται το μάθημα δίνει την ευκαιρία να εκφράζουν τις ιδέες τους στην τάξη*. Έτσι, σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, με τη βιωματική προσέγγιση και την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από τη θεατρική δράση, δόθηκε η ευκαιρία σε κάθε μαθητή/τρια να μοιραστεί τις σκέψεις του, να πει τις ιδέες του, να διατυπώσει προτάσεις για την εξέλιξη της διαδικασίας του μαθήματος, να «*ακουστεί η φωνή του*». Συναφώς με τον εν λόγω άξονα μελετήθηκε ο δισταγμός ή φόβος των παιδιών στην τάξη, ως ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους με άλλους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι:

α. Μειώθηκε το ποσοστό των παιδιών που θεώρησαν ότι διστάζουν από φόβο πως, αν κάνουν λάθος, θα σκεφτεί άσχημα ο/η καθηγητής/τρια τους, από 36,9% σε 21,6%.

β. Μειώθηκε το ποσοστό όσων θεωρούν ότι διστάζουν από φόβο μήπως τους κοροϊδέψουν οι συμμαθητές/τριές τους από 35,1% σε 21,6%.

Παρουσιάζεται λοιπόν μια αλλαγή που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τροποποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι συσχετισμοί στην τάξη. Η μετατόπιση αυτή ήταν εμφανής και στη συμμετοχή στις δραστηριότητες όπως στο θέατρο των εικόνων, στην ανταλλαγή επιχειρηματολογίας, την παρέμβασή τους στο θέατρο φόρουμ. Ιδιαίτερα το τελευταίο έδωσε πολλές ευκαιρίες συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών.

Οι παραπάνω προβληματισμοί αφορούν επίσης την ανάπτυξη της *αυτοεικόνας* των μαθητών/τριών, καθώς αυτοί θεώρησαν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους άλλους. Άρα μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα μαζί τους (Cooley 1902:179-185). Τούτο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε δημιούργησε ενθαρρυντικό πλαίσιο για την ενίσχυση των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα, δημιουργεί θετικές προσδοκίες για ζητήματα ένταξης στην σχολική τάξη.

3) Αποτελέσματα σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία

Οι παραπάνω προβληματισμοί σχετικά με την άρση του φόβου να εκφράσουν τα παιδιά τη γνώμη τους άπτονται ταυτόχρονα του ζητήματος της *ενεργούς συμμετοχής* τους στο μάθημα. Περαιτέρω ευρήματα σχετικά με αυτό τον άξονα μελέτης παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Η στατιστική επεξεργασία παρουσίασε και στατιστικά σημαντική διαφορά *πριν* και *μετά* την εφαρμογή καταδεικνύοντας ότι ενισχύθηκε η ενεργός συμμετοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις έδειξαν ότι τα παιδιά κοιτούσαν το ρολόι τους λιγότερο περιμένοντας να τελειώσει το μάθημα. Λιγότερο επίσης αποσπόταν η προσοχή τους στο να σκέφτονται άλλα θέματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μετά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών. Ένα σημαντικό θέμα για την εν λόγω συζήτηση περί ενεργού συμμετοχής προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το τι θεωρούν *ενεργό συμμετοχή πριν* και *μετά* την παρέμβαση με θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία. Έτσι, ενώ το 82,9% από αυτούς/ές θεωρεί αρχικά ότι *ενεργός συμμετοχή* σημαίνει «Σηκώνω το χέρι μου και απαντώ στις ερωτήσεις του/της καθηγητή/τριας», το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 55% μετά την εφαρμογή. Αντίθετα αυξήθηκε το ποσοστό όσων πιστεύουν ότι *ενεργός συμμετοχή* σημαίνει:

-«κάνω διάλογο με τους συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα» από 18% σε 36,9% και

-«δουλεύω με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε ομάδες για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το μάθημα» από 26,1% πριν σε 36,9% μετά την εφαρμογή. Όσον αφορά, δε, το *γιατί κοιτάζουν το ρολόι τους στην τάξη* αισθητή είναι η μείωση του ποσοστού των μαθητών/τριών που το κάνουν *γιατί ανυπομονούν να χτυπήσει το κουδούνι* (από 41,4% σε 30,6%), καθώς και αυτών που το κάνουν *γιατί βαριούνται το μάθημα* (από 32,4% σε 11,7%).

Παράλληλα, το 96,4% των μαθητών/τριών εξέφρασε την άποψη ότι του άρεσε το μάθημα με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών άρα ενισχύεται το ενδεχόμενο να συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία που τους ενδιαφέρει. Ιεραρχικά οι προτιμήσεις στο τι άρεσε περισσότερο στο μάθημα που αξιοποίησε θεατρικές τεχνικές ταξινομούνται πρώτα η *συνεργασία* και κατόπιν η *επικοινωνία* και η *ενεργός συμμετοχή*, οι οποίες συγκέντρωσαν κάθε μια ποσοστό 24,3 %.

Όλα τα στοιχεία συγκλίνουν στη άποψη για τη δημιουργία θετικότερου κλίματος στην τάξη και εξηγούν εν μέρει γιατί μειώθηκε το ποσοστό όσων φοβούνταν τη γνώμη του/της καθηγητή/τριας, τη γνώμη των συμμαθητών/τριών τους και όσων δίσταζαν να εκφράσουν τις ιδέες τους στην τάξη. Την *ενεργό συμμετοχή* των μαθητών/μαθητριών επεσήμαναν και οι καθηγητές/τριες που συμμετείχαν στην εφαρμογή, τονίζοντας ιδιαίτερα τις περιπτώσεις παιδιών που δεν έπαιρναν ενεργό μέρος στην τάξη πριν ή, όπως είπαν, «Δεν είχαν ακούσει τη φωνή τους», ενώ αντιθέτως τώρα συμμετείχαν. Η εξεταζόμενη παράμετρος σχετίζεται με τον προβληματισμό για την δημιουργία των δεσμών αλληλεγγύης καθώς το ενδιαφέρον και η μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλουν στην ενίσχυση ενός θετικού κλίματος στην τάξη άρα και στη διαμόρφωση κλίματος που ευνοεί την ανάπτυξη της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών/τριών.

4) Αποτελέσματα σχετικά με τη στοχαστική-κριτική προσέγγιση της γνώσης

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει ένα πλήθος στρατηγικών και δεξιοτήτων προς εξέταση. Ο Beyer (1987:33) τονίζει την επίλυση προβλημάτων, τον αναστοχασμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά τους Paul κ.ά. (1990), οι κριτικά σκεπτόμενοι διαθέτουν, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω νοητικά χαρακτηριστικά: ανεξαρτησία σκέψης, ενσυναίσθηση, μετριοφροσύνη, θάρρος, ακεραιότητα, επιμονή, περιέργεια, πίστη στη λογική, ευγένεια και υπευθυνότητα. Μια επιπλέον συζήτηση για την κριτική σκέψη προκύπτει από συγκεκριμένες

προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί για την πράξη διδασκαλίας, όπως το *κίνημα της κριτικής σκέψης*. Σύμφωνα με αυτό υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες που συγκροτούν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας 1998α:30-44). Άλλες αφορούν το *περιεχόμενο* του μαθήματος, ενώ άλλες αφορούν τη *διδασκαλία* η οποία εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη συλλογική δράση και την αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών τους. Προτάσσουν, επομένως, πολλά από εκείνα τα στοιχεία που ευνοούν τη διαπαιδαγώγηση κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων και την ενδυνάμωσή τους, όπως ανέπτυξε η *κριτική παιδαγωγική* (Freire 1976).

Στα τρία από τα ερωτήματα που μετρήθηκαν ως συστατικά στοιχεία της κριτικής σκέψης για την προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας, στο ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά* η μελέτη κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες μετά την εφαρμογή: *συνδύαζαν περισσότερο το μάθημα με εμπειρίες της καθημερινής ζωής τους έξω από το σχολείο* (αύξηση 13%), *ενισχύθηκε ο προβληματισμός τους και η προσπάθεια στην αναζήτηση λύσεων* στα θέματα που πραγματεύονταν στην τάξη (13,4%) και ο *εναλλακτικός τρόπος θεώρησης της πραγματικότητας* (9,3%). Ωστόσο, η εφαρμογή δεν παρείχε στοιχεία βελτίωσης σχετικά με το ότι βοηθά τους μαθητές/τριες να *κάνουν διασυνδέσεις με άλλα μαθήματα*. Από την άλλη μεριά, στο «ερωτηματολόγιο άμεσης απάντησης» στις υψηλές κλίμακες διαβάθμισης -πολύ και αρκετά- κατά 75% τα παιδιά θεώρησαν ότι μέσα από τις δραστηριότητες *έψαχναν να βρουν λύσεις* και κατά 82% ότι *συνέδεαν καλύτερα το μάθημα με όσα συνέβαιναν γύρω τους*. Ακόμη, η επεξεργασία των δεδομένων της παρατήρησης όταν τα παιδιά δημιουργούσαν ένα δρώμενο, ή ακίνητες ή δυναμικές εικόνες σε ομάδες, έδειξε ότι η ομαδική δραστηριότητα ήταν ένα εργαστήριο παραγωγής ιδεών, αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων θεώρησης των πραγμάτων, προκειμένου να προετοιμαστούν τα παιδιά για την παρουσίαση της ομάδας τους, καθώς και αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης. Οι μαθητές/τριες ήταν επίσης «ανοιχτοί»³ σε νέες ιδέες, προτάσσοντας τα επιχειρήματά τους. Επιπλέον, ευρήματα από όλα τα εργαλεία κατέδειξαν ανάπτυξη *ενσυναίσθησης*, την κατανόηση των άλλων στη διαδικασία ανάληψης ρόλων, τη διατύπωση προβληματισμών για αλλαγή ή βελτίωση μιας κατάστασης και την τεκμηρίωση αποφάσεων. Όσον αφορά το πόσο τα παιδιά ακούν τους άλλους που συνδυάζει πολλές από τις αρχές που θέτουν οι μελετητές της κριτικής σκέψης (ενσυναίσθηση, μετριοφροσύνη) ήταν από τα στοιχεία που σημείωσαν πολύ μεγάλη θετική απόκλιση, σύμφωνα και με την *κλείδα παρατήρησης* των εκπαιδευτικών.

Παρά τα θετικά ευρήματα στις παραπάνω παραμέτρους, υπήρξαν στοιχεία που κατέδειξαν ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη. Εκτιμάται ότι προέκυψαν κυρίως λόγω της εισαγωγής μιας νέας μεθόδου στη διδασκαλία με αποτέλεσμα οι μετέχοντες/ουσες να μην είναι εξοικειωμένοι/ες οπότε δημιουργήθηκαν σχετικές αντιστάσεις. Η κύρια δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, ήταν να εκτεθούν και να εκφραστούν μπροστά σε άλλους/ες σε ποσοστό (15,5%), καθώς επίσης, σε ποσοστό (10,0%) ανέφεραν ότι ενοχλήθηκαν από την αδιαφορία κάποιων συμμαθητών/τριών που δεν συγκεντρώνονταν στη διαδικασία. Αντιστοίχως, κάποιοι/ες *δυσανεστήθηκαν* από περιπτώσεις παιδιών που τους *δυσκόλεψαν* κατά τη συνεργασία (5,5%). Υπήρξαν επίσης αυτοί/ές που εξέφρασαν την άποψη ότι υπάρχει *δυσχέρεια να γίνει η προσαρμογή όλης της τάξης*, αλλά και των ίδιων, σε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας (3,6%). Επιπλέον, θεώρησαν ότι η δυσκολία προέκυψε γιατί *χρειάζονταν περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσουν όλη τη διαδικασία* και την *ενότητα του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο* (2,7%). Τέλος, εκφράστηκε κατά ποσοστό 1,8 % η άποψη ότι δεν τους *άρεσε τίποτα στο μάθημα με θεατρική δραστηριότητα*.

Παρά τις επιμέρους δυσκολίες τα ευρήματα συνέκλιναν προς την άποψη ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθημάτων στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο αποτέλεσε μια **επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, συνέβαλε στη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, ενίσχυσε την ενεργό συμμετοχή και έδωσε ευκαιρίες να προτείνουν οι μαθητές/τριες λύσεις συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Παράλληλα, έδωσε τη δυνατότητα να μουν στη θέση των άλλων και να προσεγγίσουν διαφορετικούς τρόπους θεώρησης της πραγματικότητας**. Άρα, μια τέτοια παιδαγωγική πρόταση μπορεί να εκπληρώσει πολλές προϋποθέσεις για την αλληλοβοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη στο σχολείο προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα πλαίσιο προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του σεβασμού των άλλων και ανάπτυξης δεσμών αλληλεγγύης.

Επί της ουσίας, αναδεικνύεται η σημασία της εφαρμογής των θέσεων που διατυπώνονται διεθνώς σε κείμενα για τον ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, όπως η «ατζέντα της Σεούλ»⁴ της UNESCO, που δίνουν προτεραιότητα στην τέχνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για την κατανόηση του διαφορετικού, για τη δημιουργική δραστηριότητα και την κριτική σκέψη. Οι στόχοι που θέτει εξειδικεύονται με την αναφορά τους στην προώθηση δομικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα, με την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση και, μεταξύ άλλων, προτείνει την εφαρμογή των τεχνών ως μοντέλο στην εκπαίδευση, που εισάγει καλλιτεχνικές και πολιτισμικές διαστάσεις σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, τονίζει την εφαρμογή των τεχνών στην εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών

πρακτικών και δημιουργικών προσεγγίσεων στα αναλυτικά προγράμματα, που θα αφορούν διαφορετικούς συμμετέχοντες στη διαδικασία μάθησης.

Επίλογος

Κατά τη χρονική περίοδο που ολοκληρώθηκε η μελέτη, υπήρξαν πολλές εξαγγελίες οι οποίες δημιούργησαν την ελπίδα ότι μια καινοτόμος εφαρμογή στο σχολείο θα βρει πρόσφορο έδαφος, αν τηρηθούν κάποιες προϋποθέσεις. Ωστόσο, δεν μπορεί παρά να επισημανθεί ότι απαιτείται προσοχή ως προς την αντίφαση που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ προθέσεων, εξαγγελιών και εφαρμογής μιας καινοτομίας. Σημασία έχει πάντα η οπτική γωνία από την οποία θα επιτευχθεί η θέαση του ανοιχτού σχολείου, για τον ρόλο του στη δημιουργική κοινωνία και τους ρόλους όσων παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην προκειμένη περίπτωση, η ένταξη της θεατρικής τέχνης στο σχολείο ως εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού, αποτελεί μια καινοτομία και χρειάζεται επανεξέταση πολλών όρων και περιορισμών που τίθενται στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι αποφασιστικής σημασίας σε ποιο βαθμό θα υπάρξει αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και πρακτικών, ώστε η σχολική μονάδα να αποφασίζει για ζητήματα που την απασχολούν, να είναι ανοιχτή στην κοινωνία και να αποδέχεται συνεργασίες⁵. Επίσης, κατά πόσο ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στο περιεχόμενο και στη μέθοδο διδασκαλίας και να αυτενεργεί, όπως διατείνονται τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το ελληνικό σχολείο.

Οι θετικές επιρροές του θεάτρου ως εκπαίδευση επιβεβαιώνονται και στην Ελλάδα, άρα οι επίσημοι φορείς θα μπορούσαν να επεξεργαστούν υλοποιήσιμες προτάσεις και να στοχεύσουν σε λύσεις οι οποίες θα ακολουθήσουν τις παραπάνω αρχές. Παρά τα θετικά ευρήματα πρέπει να συνεκτιμάται ότι ένα σχολείο δεν μπορεί να στηρίζεται σε μεμονωμένες προτάσεις και προσπάθειες ορισμένων εκπαιδευτικών αλλά να υποστηρίζεται από ένα ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες που παρέχει το θέατρο για βίωμα, συγκίνηση, συνεργασία, άρα κατανόηση του διαφορετικού και αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους.

Σημειώσεις

¹ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με θέμα τη συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

² Κατά την Baker (1998), η σχολική βία σχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου.

³ Η έννοια του ανοιχτού μυαλού είναι βασικός εκπαιδευτικός στόχος, καθώς αντιπαράθεται με τον εγωκεντρισμό και σχετίζεται με την επιτακτική ανάγκη κατανόησης των άλλων και της ομαλής συνύπαρξης Hare (1979).

⁴ http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

⁵ Ένα σημαντικό στοιχείο προς προβληματισμό είναι το ζήτημα της συνεργασίας διά των τεχνών και της διάστασης που αυτή λαμβάνει σε διεθνές επίπεδο. Το εν λόγω θέμα, όπως παρουσιάζεται στην ατζέντα της Σεούλ, συνδέεται άμεσα με την προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση με τη διευκόλυνση συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στα σχολεία για την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω των τεχνών, με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών τέχνης, αλλά και με την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, εμφανίζεται σε κείμενα και πρακτικές ανά τον κόσμο – στις ΗΠΑ ως «Arts education partnerships», στη Μ. Βρετανία ως «Creative Partnerships», στη Γαλλία ο θεσμός «paternariat», κ.ά. Επίσης επισημαίνεται στην «Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» (2011) Εκπαίδευση & Θέατρο, τεύχ. 12, σε ένα κείμενο που είναι αποτέλεσμα της συνάντησης εκπροσώπων των χωρών του Ευρωπαϊκού Τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA-Europe), Αθήνα, Νοέμβριος 2010.

Βιβλιογραφία

- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας* (Κληρίδης Χρ., Μεταφ.). Αθήνα: Καραβία
- Γκότοβος, Α. (1994). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

- Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα*. (μτφρ. Κατσαμά, Γ.). Αθήνα: Λαμπρόπουλος.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. N. York, London: Free Press.
- Evans, P., Gatewood, T., Green, G. (1993). Cooperative learning: Passing fad or long-term promise? *Middle School Journal*, 24(3), 3-7.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μεταφ.). Αθήνα: Ράππα.
- Hare, W. (1979). *Open Mindness and Education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Johnson, D., Johnson, R. (1995). Positive interdependence: key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz, N. Miller, (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*. The theoretical anatomy of group learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., Johnson, R., Smith, K. (1998α). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D., Johnson, R., Smith, K. (1998β). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?. *Change*, 30(4), 26-35.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K., Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Sapon-Shevin, M. (1994). Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right? *TheoryIntoPractice*, 33(3), 183-190.
- Sprott, W. J. H. (1956). *Science and Social Action*. New York: The Free Press.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Unesco (1998). *Εκπαίδευση και ο Θησαυρός που κρύβει μέσα* (μτφρ Κ.Ε.Ε.).
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Σ. Βοσνιάδου, (επιμ.), Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου (μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. *Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Η **Παναγιώτα (Μπέττυ) Παννούλη** είναι εκπαιδευτικός - κοινωνιολόγος. Έχει πραγματοποιήσει σπουδές στην Εγκληματολογία και τα Οικονομικά και έχει εργαστεί εθελοντικά σε κέντρο κοινωνικής παρέμβασης Δήμων. Από το 1998 έχει στρέψει τα ενδιαφέροντά της και την πρακτική της στην παιδαγωγική και την πολιτισμική δράση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η εργασία της περιλαμβάνει την έρευνα, την επιμόρφωση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αξιοποιούν το Θέατρο σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι ιδρυτικό μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και διατέλεσε πρόεδρος του από το 2008 έως το 2011.

