



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 θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αστέριος Τσιάρας

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 accesible 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 θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αστέριος Τσιάρας

Περίληψη

Το περιεχόμενο του άρθρου εστιάζεται στη διερεύνηση μιας παιδαγωγικής μεθοδολογίας, που ενσωματώνει δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της ποίησης και στην επίδραση αυτής της καινοτομικής παρέμβασης στη διδακτική πράξη. Σ' αυτό το πλαίσιο παρατίθενται τα συμπεράσματα μιας ποιοτικής ερευνητικής μελέτης, με φαινομενολογικές προεκτάσεις, που διενεργήθηκε σε 15 σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2010-2011, ανιχνεύοντας τις δυνατότητες διδασκαλίας της ποίησης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Υιοθετώντας μεθόδους περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, αξιολογήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, που ελήφθησαν από 320 μαθητές και 15 δασκάλους της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στο Δημοτικό σχολείο. Παρόμοια, οι μαθητές είναι πολύ δεκτικοί στη χρήση του δραματικού παιχνιδιού, ως διδακτικής τεχνικής, για τη κατανόηση και διερεύνηση των νοημάτων του ποιητικού στίχου. Επίσης, στο περιεχόμενο του άρθρου γίνεται αναφορά στη σημασία του συναισθήματος και της φαντασίας στη διδακτική της ποίησης, στοιχεία που ενυπάρχουν στη φύση του θεατρικού παιχνιδιού. Τέλος, εξετάζεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης τεχνικών δραματικού παιχνιδιού στη διαδικασία ερμηνείας και γραφής της ποίησης στο Δημοτικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: ερευνητική μελέτη, μαθητές, Δημοτικό σχολείο, θεατρικό παιχνίδι, ποίηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει, κυρίως, στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, δίχως να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του συναισθήματος, του σώματος και του ελεύθερου πνεύματος. Παράλληλα, έχουν αυξηθεί υπέρμετρα οι πιέσεις στους εκπαιδευτικούς για την ικανοποίηση μιας σειράς διδακτικών απαιτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στις προβλέψεις του ωρολογίου προγράμματος σπουδών. (Townsend & Bates 2007). Γενικά, η εργασία των δασκάλων εντατικοποιείται και προσδοκάται η ανταπόκρισή τους σε υψηλότερων προδιαγραφών παιδαγωγικό έργο, με επιδεινούμενες τις εργασιακές τους συνθήκες. Η παγίωση αυτής της κατάστασης στην εκπαίδευση προέκυψε ως αποτέλεσμα της διαχείρισης των εντάσεων που προκύπτουν ανάμεσα στις αντιπαραβαλλόμενες ιδεολογίες του νέο-συντηρητισμού και του δομισμού, στον σχεδιασμό και στη φιλοσοφία του σύγχρονου προγράμματος σπουδών (Ball & Tyson 2011, Hargreaves 1995). Η επιρροή της παγκοσμιοποίησης έχει οδηγήσει να κυριαρχούν ο δομισμός και ο τεχνικός ορθολογισμός στο πλαίσιο προσανατολισμού της εκπαίδευσης (Wang κ.ά. 2011, Hopkins, 2007). Ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης υποβάλλονται σε δραματικές αλλαγές, για να ανταποκριθούν σε αυτό το οικονομικό μοντέλο (Charman 2011). Ωστόσο, η εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο, που διαπαιδαγωγεί αληθινά, είναι δύσκολο ν' ανθίσει σε ένα πλαίσιο, όπου οι κυρίαρχες ιδέες είναι ο επαγγελματισμός, η διαμόρφωση δεξιοτήτων, η ιδιωτικοποίηση, η εμπορευματοποίηση και η επιχειρηματικότητα (Heard 1999).

Πολλοί μελετητές θεωρούν την εργαλειοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας υπεύθυνη για την περιθωριοποίηση των μαθημάτων αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση (Smyth & Shacklock 1998). Κατά συνέπεια, δευτερεύουσας σημασίας είναι η ολιστική ανάπτυξη του παιδιού μέσα σε ένα αξιακό σύστημα, όπου η φιλοσοφία της εκπαίδευσης υπακούει σε οικονομικές αρχές. (Hennessy κ.ά. 2010). Η εκπαιδευτική πολιτική, για

ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του οικονομικού πλαισίου, εστιάστηκε κυρίως στην αποτελεσματικότητα παροχής της γνώσης παρά στην εμπειρική και δια βίου μάθηση. Έτσι, οι έννοιες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη παιδαγωγική διαδικασία σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τις εξετάσεις και την αξιολόγηση (Miller & Yúdice 2002). Μέσα σε αυτό το πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, αυτό που επιβεβαιώνεται είναι ότι οι όροι που απαιτούνται για μια διαισθητική διορατικότητα του ατόμου είναι αρκετά διαφορετικοί από τον ζητούμενο αμερόληπτο εκπαιδευτικό ορθολογισμό (Zajonc 2006). Συνεπώς, τα μαθήματα συναισθηματικής και ψυχικής διαπαιδαγώγησης, όπως η ποίηση και το δράμα, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες, στην έκφασή τους, σ' ένα τυποποιημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Higgins 2009).

Είναι ζωτικής σημασίας, σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, να αναγνωρίζεται η καλλιέργεια του συναισθήματος, του σώματος, της ψυχής και όχι μόνο της νόησης. Πολλοί μελετητές εκθειάζουν τη δύναμη της ποίησης ως μέσου πολιτιστικής ανύψωσης. Αυτοί υπογραμμίζουν την ευθύνη των δασκάλων να οδηγήσουν τα παιδιά σε μια εκτίμηση εκείνων των πτυχών της λογοτεχνίας, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές στη γλωσσική έκφραση και στον πνευματικό πολιτισμό (Goodwyn 1992, Powell 1999). Πολλοί, επίσης, υποστηρίζουν την αισθητική προσέγγιση στη διδασκαλία της ποίησης, όπου η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού εκτοπίζει τη στείρα μετάδοση της γνώσης (Pike 2004, Powell 1999). Η ποίηση και το δράμα, είναι μορφές τέχνης που γεφυρώνουν τον δυϊσμό σώματος - πνεύματος και αναμφισβήτητα, συντελούν στη διαμόρφωση της ψυχής και του χαρακτήρα. Επίσης, καλλιεργούν την αγάπη για το όμορφο, το αληθινό και εμπνέουν το συναίσθημα, παροτρύνοντας το παιδί να υιοθετήσει ηθικές αρχές στη συμπεριφορά του. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η σημασία της ενσωμάτωσης του υποκειμενικού και του αντικειμενικού, του γνωστικού και του συναισθηματικού, ταυτόχρονα, στη μέθοδο διδακτικής της ποίησης μέσω του δράματος (Horsman 2000).

Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποίησε, συνδυαστικά, ένα θεωρητικό πλαίσιο θετικιστικών και ερμηνευτικών ερευνητικών προτύπων στο χώρο της εκπαίδευσης (Opwuegbuzie & Leech 2005). Η μελέτη έχει, επίσης, φαινομενολογικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι διερευνήθηκαν οι υποκειμενικές ερμηνείες δασκάλων και μαθητών, στοχεύοντας στον προσδιορισμό της υποκειμενικής τους εμπειρίας (Schwandt 2001). Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν ποσοτικής φύσης και περιελάμβανε τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από 15 δασκάλους και 320 μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι κάθε έρευνα απαιτείται να συμμορφώνεται μ' έναν ηθικό κώδικα και κατά συνέπεια το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, ώστε να διαφυλαχθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων (Denzin & Lincoln 2003).

Για την ανάλυση και την κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση, υιοθετώντας μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, με την ταξινόμηση των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις βάσει των θεμάτων που αναδεικνύονταν σ' αυτές. Ο βασικός στόχος για αυτό το στάδιο της έρευνας ήταν να προκύψουν ορισμένα συμπεράσματα, σε σχέση με βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία χρησίμευσαν για τη διενέργεια της δεύτερης ερευνητικής φάσης.

Η δεύτερη φάση της έρευνας ήταν ποιοτικής φύσης και περιελάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις, στοχεύοντας στη συλλογή στοιχείων για τις πρακτικές των δασκάλων στη διδακτική της ποίησης. Ο στόχος αυτής της φάσης ήταν να διερευνηθούν σε βάθος ζητήματα που προέκυψαν στην πρώτη φάση. Τα δεδομένα της δεύτερης φάσης κωδικοποιήθηκαν, μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων σε κάθε ερώτημα (Kvale 2009, Seidman 2006).

Ερευνητικά συμπεράσματα

Τριακόσιοι είκοσι μαθητές και δεκαπέντε δάσκαλοι από Δημοτικά σχολεία της Αργολίδας, συμμετείχαν στην πρώτη φάση της έρευνας. Ο πίνακας (1) κατανέμει το ερευνητικό δείγμα μαθητών και δασκάλων με βάση το φύλο. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν συμμετάσχει, στο παρελθόν, σε αρκετά σεμινάρια θεατρικού παιχνιδιού.

Πίνακας 1. Κατανομή του ερευνητικού δείγματος με βάση το φύλο

Φύλο	Ερευνητικό δείγμα			
	Δάσκαλοι	%	Μαθητές	%
Άρρεν	3	20%	150	47%
Θήλυ	12	80%	170	53%
Σύνολο	15	100%	320	100%

Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν περιορίστηκαν στον προσδιορισμό ενός μοναδικού σκοπού ή ενός ρόλου. Σε ποσοστό 80%, επιβεβαίωσαν τη σκοποθετική τους προς την ανάπτυξη της αισθητικής των μαθητών τους με δηλώσεις όπως: α) «Ο σκοπός μου είναι να βοηθήσω τους μαθητές να προσεγγίσουν την ποίηση ως ένα καλλιτεχνικό και αισθητικό μέσο δημιουργικής έκφρασης», β) «Να δώσω στους μαθητές μου την χαρά να γνωρίσουν μια μορφή τέχνης που παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόησή της», γ) «Θέλω να επιτύχω μια διαρκή ενασχόληση των μαθητών μου με την ποίηση», δ) «Να εμπνεύσω στους μαθητές μου τη δια βίου αγάπη για την ποίηση». Το 20 % των δασκάλων δήλωσαν ότι ο σκοπός τους ήταν να αποσαφηνίσουν το νόημα των ποιημάτων στην τάξη τους και να βοηθήσουν τους μαθητές να σχολιάσουν σωστά το νόημα των στίχων. Εντούτοις, αυτή η τεχνική εστίαση των δασκάλων αντιστρατεύεται το στόχο για καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών.

Οι πιθανότητες προσέγγισης ενός ποιήματος από τους δασκάλους, μέσω μιας εναλλακτικής μορφής τέχνης, καταγράφονται στις απαντήσεις τους με διαφοροποιημένα ποσοστά, πάντα (92%), σπάνια (5%), ποτέ (3%). Οι δάσκαλοι δήλωσαν σε ποσοστά (πάντα 85%, σπάνια 10%, ποτέ 5%) ότι χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι και



το εκπαιδευτικό δράμα στην ανάλυση ενός ποιήματος. Αυτή η στρατηγική διδασκαλίας εξασφαλίζει ένα ιδιαίτερα προσιτό μέσο, που ευνοεί τη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών (Wright 2006). Στις ατομικές συνεντεύξεις, όλοι οι δάσκαλοι σχολίασαν θετικά την αξία του θεατρικού παιχνιδιού, ως μέσου διδασκαλίας της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, τόνισαν την αναγκαιότητα της σύνθεσης ενός ποιήματος μέσω κατάλληλων δραματικών τεχνικών, διαδικασία η οποία συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Madden 2009, Vodickova 2009). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστά (πάντα 77%, σπάνια 15%, ποτέ 3%) ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να γράψουν ένα ποίημα, χρησιμοποιώντας δραματικές τεχνικές.

Για να ενθαρρυνθεί μια αισθητική παιδαγωγική στη σχολική τάξη, πρέπει οι μαθητές να ανταποκριθούν δημιουργικά, με τη νόηση και το συναίσθημα στο περιεχόμενο του ποιήματος, (Cockett & Fox 1999). Σύμφωνα στην επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η εστίαση της διδακτικής μεθοδολογίας στην εκούσια συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου ενός ποιήματος. Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να απαριθμήσουν τις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές δραστηριότητες στην τάξη τους σε σχέση με τη διδακτική της ποίησης. Ορισμένοι

μαθητές ανέφεραν αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με την ποίηση στη σχολική τάξη, όπως η αποστήθιση και οι ατομικές απαγγελίες μπροστά στους συμμαθητές τους. Επίσης, τόνισαν τη σπουδαιότητα απόδοσης της σωστής ερμηνείας των νοημάτων του ποιήματος, σύμφωνα με τις υποδείξεις του δασκάλου. Μερικοί από αυτούς, εντούτοις, ανέφεραν θετικές εμπειρίες από την επαφή τους με τη διδακτική της ποίησης στη σχολική τάξη. Οι μαθητές δήλωσαν, σε ποσοστό 71%, ότι το πρόβλημα με την ποίηση είναι η κατανόηση του νοήματος των στίχων. Εμφανής, επίσης, ήταν μια αίσθηση αλληλεξάρτησης δασκάλου και μαθητή στη διαδικασία αποσαφήνισης του νοήματος του ποιητικού στίχου και επισημάνθηκε η ανάγκη διάθεσης περισσότερο χρόνου για την ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος. Οι μαθητές δήλωσαν, σε ποσοστό 58%, ότι αισθάνονται αυτοπεποίθηση στην κατανόηση της ποίησης. Ο κύριος λόγος, που αναφέρθηκε για αυτήν την αίσθηση αυτοπεποίθησης, ήταν η ολόπλευρη στήριξη από μέρους του δασκάλου. Η θετική ανταπόκριση στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, ως μεθόδου προσέγγισης του περιεχομένου ενός ποιήματος, ήταν επίσης εμφανής στις απαντήσεις μαθητών. Αυτοί δήλωσαν, σε ποσοστό (63%), ότι θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι σημαντική δραστηριότητα για την κατανόηση του νοήματος ενός ποιήματος, σε σχέση με τις διευκρινιστικές υποδείξεις του δασκάλου (ποσοστό 22%) και το βιβλίο του μαθητή (ποσοστό 15%).



Συζήτηση

Ο ποιοτικός χαρακτήρας αυτής της ερευνητικής μελέτης και τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα δεν θα είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε γενίκευση των ερευνητικών πορισμάτων σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Εξάλλου, η αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας συσχετίζεται με τη δυνατότητα εφαρμογής των ερευνητικών συμπερασμάτων στην πράξη. Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η αξιοπιστία των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες είναι προβληματική, απλά επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι στατική και αυτό που θεωρούν οι περισσότεροι ως αξιόπιστο δεν υπολείπεται αυτού που κάποιος βιώνει στην πράξη (Merriam 2002). Εντούτοις, ελπίζω ότι οι αναγνώστες θα εμπνευστούν από αυτά που περιγράφονται στη μελέτη και ίσως ενσωματώσουν κάποια στοιχεία στη διδακτική τους πρακτική.

Μία από τις πτυχές της έρευνας εστιάστηκε στο ρόλο του δασκάλου στην ενθάρρυνση της εκούσιας εμπλοκής των μαθητών και στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης στην ανάλυση ενός ποιήματος. Παρά τη γενική συμφωνία για την αξία της αισθητικής μορφής ενός ποιήματος, μερικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν μια βαθιά ριζωμένη τυποποιημένη προσέγγιση στην ανάλυση της ποίησης. Από την άλλη, υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι που κατόρθωσαν να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις μιας αισθητικής προσέγγισης της ποίησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα καλλιέργειας της συναισθηματικής και της προσωπικής ευαισθησίας των μαθητών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, όπως επισημάνθηκε παραπάνω από τους μαθητές, φανερώνει τη σημασία του ως στρατηγική διδασκαλίας, η οποία διευκολύνει την απρόσκοπτη προσέγγιση του νοήματος ενός ποιήματος. Επιπλέον, οι μαθητές ανέφεραν την ανάγκη για καθοδήγηση από τον δάσκαλο και τη χρήση του βιβλίου του μαθητή, ώστε το νόημα του ποιητικού στίχου να αποσαφηνιστεί και να καθοριστεί με ακρίβεια. Υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι μια καλοσχεδιασμένη διδασκαλία, που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, είναι το κλειδί της επιτυχίας, για την εκούσια συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική της ποίησης (Paulsen & Feldman 1999). Η ποιητική ανάγνωση, από μόνη της, οδηγεί σε μια επιφανειακή προσέγγιση, η οποία στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα της αναγνώρισης σημαντικών νοημάτων, που ενυπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή στους ποιητικούς στίχους (Vodickova 2009). Οι μαθητές, για να αντιληφθούν αυτά τα νοήματα, πρέπει να πειραματίζονται με τις μη λεκτικές επικοινωνιακές πτυχές της γλώσσας (γλώσσα του σώματος, χειρονομίες, και εκφράσεις του προσώπου), με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούν τις λεκτικές πτυχές της γλώσσας (μέτρο, ρυθμός, τονισμός και ιδιωματικές εκφράσεις). Το θεατρικό παιχνίδι οδηγεί τους μαθητές σε μια ενεργητική διερεύνηση των νοητικών, συναισθηματικών και φανταστικών πτυχών ενός ποιήματος, ενισχύοντας τις δυνατότητες της υποκειμενικής κατανόησης του νοήματος ποιητικών στίχων (Neelands 1999, Taylor 1994). Το θεατρικό παιχνίδι έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, και με την επιστράτευση δραματικών τεχνικών, οι μαθητές παροτρύνονται να βιώσουν εμπειρίες, ενοράσεις, συναισθήματα και νοήματα σ' έναν φανταστικό κόσμο (Machado 2010, Wilson 2008). Επίσης, ενθαρρύνονται να καταθέσουν προσωπικά στοιχεία και ενδιαφέροντα, το πολιτιστικό τους κεφάλαιο, συμμετέχοντας εκούσια στην όλη διαδικασία, προσωποποιώντας την παραγόμενη γνώση (Luongo-Orlando 2010, Nwokah 2010).

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώθηκε στην ύπαρξη ενός αισθητικού οράματος για την παιδαγωγική της ποίησης μεταξύ των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αγκαλιάζει το συναισθηματικό και το υποκειμενικό στοιχείο στο περιεχόμενο των ποιημάτων και ενθαρρύνει τα υψηλά επίπεδα κριτικής δέσμευσης των μαθητών. Αυτό που προκύπτει, επίσης, είναι η πολυπλοκότητα της αποτελεσματικής παιδαγωγικής φιλοδοξίας σε έναν κόσμο τεχνοκρατικής εργαλειοποίησης και διαδεδομένης επαγγελματικής δυσαρμονίας. Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν οι σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ποίησης. Ως εκ τούτου, επείγει η ανάγκη επιμορφωτικής υποστήριξης των προσπαθειών τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού.

Ωστόσο, εξακολουθεί να υφίσταται ο κίνδυνος εμμονής στην εικονική ιδεοληψία της σαφήνειας στη διδασκαλία, ειδικά στη πειθαρχία των μαθητών, πρακτική που δεν συνάδει με μια μέθοδο διδακτικής της ποίησης, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας (Cockett & Fox 1999, Pike, 2004). Αυτό που παραμένει επιτακτική ανάγκη, στο σχολικό περιβάλλον, είναι η σημασία της ενθάρρυνσης των μαθητών σε μια εκούσια υποκειμενική δέσμευση στα πολλαπλά νοήματα του ποιητικού στίχου μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Espinoza & Moore 2000). Πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν την ανάγκη για το συντονισμό του υποκειμενικού και του αντικειμενικού στοιχείου στην προσέγγιση ενός ποιήματος, όπου και τα δύο πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αμοιβαία ευεργετικά παρά ως αμοιβαία αποκλειόμενα (Berthoff 1990, Stevens 2007). Η μέθοδος διδασκαλίας της ποίησης πρέπει να αναδεικνύει τις συναισθηματικές και αναλυτικές ιδιότητες ενός ποιήματος (Vodickova 2009, Whelan 2008). Εξάλλου, η γνώση πρέπει να προσεγγίζεται ως προβληματική, στην κοινωνική της κατασκευή, και επομένως, πρέπει να αναγνωριστούν τα οφέλη της συνεχούς αβεβαιότητας και της στοχαστικής έρευνας στη διαδικασία διδασκαλίας της ποίησης (Britzman 2003, Zajonc 2006).

Η ποιητική τέχνη στηρίζεται, κυρίως, στη μεταφορά για τη δημιουργία νοημάτων στον αναγνώστη. Ένα μεγάλο μέρος της κατανόησης του ατομικού εαυτού αντιστοιχεί στην αναζήτηση των κατάλληλων προσωπικών μεταφορών, οι οποίες δίνουν νόημα στη ζωή του ατόμου (Rummel 1995, Steinbergh 1999). Η μετασηματιστική δύναμη της ποίησης τροφοδοτεί την καρδιά και τις αισθήσεις του ανθρώπου, μέσω της μεταφορικής σημασίας του ποιητικού στίχου (Heard 1993, Lakoff & Johnson 2003). Η επαφή των μαθητών με τις ποιητικές μεταφορές τους δίνει τη δυνατότητα μιας προσωπικής βιωματικής διασύνδεσης των μεταφορών και μιας αισθητικής επινοητικής ικανότητας. Οι δυναμικές εικόνες της ποίησης δεν προκαλούν μόνο τη διέγερση των αισθήσεων, αλλά τη βίωση συναισθημάτων και τη σύνδεση των νοημάτων του ποιητικού στίχου με την προσωπική εμπειρία. Όταν οι μαθητές διαβάζουν και ακούν τις ποιητικές μεταφορές, διαμορφώνουν πρότυπα για την ανακάλυψη και τη δημιουργία των δικών τους μεταφορικών εννοιολογικών σχημάτων (Graves 1992, Heard 1999). Κατ' αυτό τον τρόπο, μπορούν να βασιστούν στη νέα γνώση και να αναπτύξουν τη δική τους φωνή για τη θεώρηση των γεγονότων (Lakoff & Johnson 2003, Nodelman & Reimer 2003). Η ανάγνωση και η γραφή ποιημάτων προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να φανταστούν τον κόσμο μέσω της προσωπικής ενόρασης, να οργανώσουν, να εξηγήσουν τα βιώματά τους και να ανακαλύψουν νοηματικές διασυνδέσεις με άλλους γνωστικούς τομείς (Cronmiller 2007).

Είναι κοινή η πεποίθηση ότι όταν ο δάσκαλος εκτιμά την ποίηση, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται και παρακινούνται να αναπτύξουν ένα μακροχρόνιο ενδιαφέρον για την ανάγνωση και ενδεχομένως για τη γραφή δικών τους ποιημάτων (McClure κ.ά. 1990). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να χαρούν τα σύμβολα, τους ήχους και τις εικόνες της ποίησης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Η μεταφορική ποιητική γλώσσα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τις ιδέες, τις εικόνες και τα συναισθήματα μ' έναν ενιαίο τρόπο, ενθαρρύνοντας την αφηρημένη σκέψη και τη δυνατότητα εστιασμένης παρατήρησης (Hopkins 2007, Rich 1993).

Είναι μεγάλη η πρόκληση για τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ενισχύσουν τη συναισθηματική και την αισθητική ανάπτυξη των μαθητών, εργαζόμενοι σε ένα πλαίσιο τυποποίησης και ομοιομορφίας της διδακτικής μεθοδολογίας (Hanratty 2008). Επίσης, είναι ευθύνη των πανεπιστημιακών τμημάτων και της πολιτείας να καταρτίσουν τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, που θα αναζωογονήσουν τη διδασκαλία τους. Η ενασχόληση των παιδιών με την ποίηση μπορεί να γίνει ψυχαγωγική, εάν οι εκπαιδευτικοί υιοθετήσουν μεθόδους που ενσωματώνουν, εκτός από το θεατρικό παιχνίδι, την κίνηση και τα εικαστικά. Η ποιητική τέχνη συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής ανθρώπινης συνείδησης και μιας ανανεωμένης θεώρησης της ατομικής ύπαρξης (Berthoff 1990, Rummel 1995). Απέναντι στη διαπίστωση ότι η ποίηση δεν αρκεί ν' αλλάξει τον κόσμο μας, ενδυναμώνεται η πεποίθηση ότι μπορεί ν' αλλάξει την κατανόηση των ανθρώπων γι' αυτά που βιώνουν στη ζωή τους (Heaney 1991, Heard 1993).

Βιβλιογραφία

- Ball, A. F. & Tyson, C. A. (2011). Preparing teachers for diversity in the twenty-first century. Στο A.F. Ball & C.A. Tyson (επιμ.), *Studying diversity in teacher education* (σ. 399-416). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Berthoff, A. (1990). *The Sense of Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Chapman, T. K. (2011). A critical race theory analysis of past and present institutional processes and policies in teacher education. Στο A.F. Ball & C.A. Tyson (επιμ.), *Studying diversity in teacher education* (σ. 237-256). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cockett, S. & Fox, G. (1999). *Keep Talking: Learning English through Drama, Storytelling and Literature*. Krakau: Wydawnictwo Naukowe.
- Cronmiller, S. (2007). Essential Poetry: Activating the Imagination in the Elementary Classroom. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), Article 7, 1-23.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Espinosa, C. & Moore, K. (2000). *Understanding and Transforming the Meaning of Our Lives through Poetry, Biographies, and Songs*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Goodwyn, A. (1992). English teachers and the Cox models. *English in Education*, 26(3), 4-10.
- Graves, D. (1992). *Explore Poetry*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hanratty, B. (2008). Opening the windows of wonder: a critical investigation into the teaching and learning of poetry at Key Stage Four in Northern Ireland. *Irish Educational Studies*, 27(2), 147-158.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. Στο L.W. Anderson (επιμ.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (σ.80-87). Pergamon: Oxford.
- Heaney, S. (1991). *Seeing Things*. London: Faber & Faber.
- Heard, G. (1993). Living Like a Poet. *The New Advocate*, 6(2), 115-122.
- Heard, G. (1999). *Awakening the Heart: Exploring Poetry in Elementary and Middle School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hennessy, J., Hinchion, C., & McNamara, P. M. (2010). Poetry and Pedagogy: Exploring the Opportunity for Epistemological and Affective Development within the Classroom. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(3), 178-185.
- Higgins, C. (2009). Instrumentalism and the clichés of aesthetic education: a Deweyan corrective. *Education and Culture*, 24(1), 6-19.
- Hopkins, E. (2007). *Sharing multicultural poetry with elementary education students: A teacher inquiry into developing critical consciousness*. Unpublished doctoral thesis: The Pennsylvania State University.
- Horsman, J. (2000). *Too Scared to Learn: Women, Violence and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Kvale, S. (2009). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luongo-Orlando, K. (2010). *The cornerstones to early literacy: childhood experiences that promote learning in reading, writing, and oral language*. Markham, Ont.: Pembroke Publishers.
- Machado, J. M. (2010). *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Madden, F. (2009). *Exploring literature: writing and arguing about fiction, poetry, drama, and the essay*. New York: Pearson Longman.
- McClure, A., Harrison, P. & Reed, S. (1990). *Sunrises and Songs: Reading and Writing Poetry in an Elementary Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, T. & Yúdice, G. (2002). *Cultural policy*. London: Sage Publications Ltd.
- Neelands, J. (1999). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nwokah, E. E. (2010). *Play as engagement and communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.
- Pike, M.A. (2004). Aesthetic Teaching. *Journal of Aesthetic Teaching*, 38(2), 20-37.
- Powell, R. (1999). *Literacy as a Moral Imperative: Facing the Challenges of a Pluralistic Society*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Rich, A. (1993). *What Is Found There: Notebooks on Poetry and Politics*. New York.
- Rummel, M. K. (1995). Territories of the Voice: Social Context in Poetry for and by Children. *The New Advocate*, 8(2), 83-96.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Smyth, J. & Shacklock, G. (1998). *Re-making Teaching: Ideology, Policy and Practice*. London: Routledge.

- Steinbergh, J. W. (1999). Mastering Metaphor through Poetry. *Language Arts*, 76(4), 324-331.
- Stevens, D. (2007). Draw your own conclusions: Teaching Pre-twentieth century poetry in an arts context. *English in Education*, 41(3), 54-66.
- Taylor, A. (1994). «On the Pulse»: Exploring Poetry through Drama. *Children's Literature in Education*, 25(1), 17-28.
- Townsend, T. & Bates, R. (2007). *Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities, in Handbook of Teacher Education: Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Change*. Springer: Dordrecht.
- Vodickova, M. (2009). Interpretation of Poetry through Drama Activities. *Journal of NELTA*, 14(1-2), 146-151.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. J. & Klecka, C. L. (2011). Understanding teacher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 115-120
- Whelan, K. (2008). *Between filiation and affiliation: the space of art. The Value of the Arts*. Dublin: The Arts Council.
- Wilson, R. A. (2008). *Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.
- Zajonc, A. (2006). Cognitive-Affective Connections in Teaching and Learning: The Relationship between Love and Knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9.

Ο **Αστέριος Τσιάρας** έχει σπουδάσει Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Επιστήμες στην Ελλάδα και εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με θέμα: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συμμετείχε ως εισηγητής σε σεμινάρια επιμόρφωσης φοιτητών και εκπαιδευτικών, σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι, και βραβεύθηκε για το ερευνητικό του έργο. Δίδαξε επί σειρά ετών σε σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ήταν σχολικός σύμβουλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εργάστηκε ως δάσκαλος ειδικότητας στη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο. Από το ακαδημαϊκό έτος 2005-6 διδάσκει στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, όπου και κατέχει τη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή. Έχει σημαντικό ερευνητικό έργο στην παιδαγωγική του θεάτρου σε θέματα που αφορούν στη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην ενίσχυση της παιδικής αυτοαντίληψης, στη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη και στη διδασκαλία μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Τέλος, έχει δημοσιεύσει έξι βιβλία και πολλά άρθρα σε σχέση με το θεατρικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα.

