

Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεατρικό παιχνίδι είναι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού στα παιδιά. Στη σχολική ηλικία, αυτή η παιγνιώδης δραστηριότητα, περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά αυτού, που συνήθως εννοείται με τον όρο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, στο οποίο αναπτύσσονται παιχνίδια προσποίησης με συμφωνημένους ρόλους, σενάρια για δράσεις και προφορικούς διάλογους.¹ Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται με τη χρήση υποβοηθητικών αντικειμένων και παραχώρηση προσωπικής ελευθερίας στους παίκτες, ώστε να δημιουργήσουν τις συμβολικές τους αναζητήσεις.² Κατά κύριο λόγο, αυτό το είδος παιχνιδιού χαρακτηρίζεται ως μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη.³ Από το θεατρικό κώδικα, το θεατρικό παιχνίδι, αντιγράφει την ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου και χρόνου, όπως και την υποχρέωση της αλληλεπίδρασης των προσώπων που συμμετέχουν σ' αυτό.⁴

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, αντί του όρου «θεατρικό παιχνίδι», έχει επικρατήσει ο όρος «δραματικό παιχνίδι».⁵ Αυτό έγινε, κυρίως, για να καταστεί ευδιάκριτο ότι το θεατρικό παιχνίδι δε σχετίζεται με την έννοια του παραδοσιακού θεάτρου, σαν πολιτιστική και συμβατική παράδοση, αλλά για μια ευκαιρία που δίνεται στο άτομο να απελευθερώσει την αυθορμησία του, να δράσει και να συνειδητοποιήσει το νόημα της ύπαρξής του.⁶

Πολλοί μελετητές θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, αρχέτυπη μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο οντογένεσης των συμβολικών καλλιτεχνικών συμπεριφορών στο παιδί.⁷ Ο όρος, θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα είδη του παιχνιδιού της προσποίησης το συμβολικό, το παιχνίδι του ρόλου, το παιχνίδι της προσωποποίησης, το παιχνίδι της φαντασίας, το διερευνητικό παιχνίδι και το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.⁸

¹ Βλ. A. Göncü: «Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play», *Human Development*, 36 (4), 1993, σσ. 185-198, ιδίως, σ. 185. Βλέπε επίσης J. Lindon: *Understanding children's play*, Nelson Thornes, London, 2001, σ. 98.

² Βλ. O. N. Saracho & B. Spodek: *Multiple perspectives on play in early childhood education*, State University of New York Press, Albany, 1998, σ. 2.

³ Βλ. S. Smilansky: *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, John Wiley & Sons, New York, 1968, σ. 36.

⁴ Βλ. R. Schechner: *Performance theory*, Routledge, New York, 1988, σ. 11. Βλέπε επίσης G. Faure, & S. Lascar: *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 9.

⁵ Βλ. V. G. Koste: *Dramatic play in childhood: rehearsal for life*, Heinemann, Portsmouth, 1995, σ. 25.

⁶ Βλ. J. Maisonneuve: *Κοινωνική Ψυχολογία*, Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1990, σ. 83. Βλέπε επίσης J. Neelands: *Beginning drama*, David Fulton, London, 1998, σ. 52.

⁷ Βλ. G. Haine: «In the labyrinth of the image: An archetypal approach to drama in education», *Theory into Practice*, 24 (3), 1985, σσ. 187-192, ιδίως σ. 187. Βλέπε επίσης U. Rapp, *Simulation and imagination: Mimesis as play*, στο M. Spariosu (ed.): *Mimesis in contemporary theory*, John Benjamins, Philadelphia, 1984, σσ. 141-171, ιδίως σ. 141.

⁸ Βλ. E. Mellou: «Dramatic play is the appropriate name», *Early Child Development and Care*, 118, 1995, σσ. 103-112, ιδίως σ. 105. Βλέπε επίσης P. T. Torgerson: *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.), University of Washington, 2001, σ. 9.

Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο θεατρικό παιχνίδι, συνεπάγονται την αναπαράσταση καταστάσεων απομονωμένα ή συνεργατικά, δράση με υλικά υποβοηθήματα, λεκτική αλληλεπίδραση, όπως και γνώση των συμμετεχόντων για την απαιτηλή πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού.⁹ Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί, ως ψυχοσωματική ολότητα, και συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μμητικό παιχνίδι, προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, παιχνίδι του ρόλου, προφορική επικοινωνία και διαπροσωπική αλληλεπίδραση.¹⁰

Η συμμετοχή στο παιχνίδι συνεπάγεται κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβολικό μετασχηματισμό και φαντασία, καθώς τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις.¹¹ Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά εξασκούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες, μέσα από την αναπαραστατική και μετασχηματιστική δραστηριότητα, δίνουν μορφή στη μοιρασμένη εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής.¹²

Ο τρόπος συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, στο δραματικό χώρο, επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί και αυτή η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην έκφραση του παιδιού.¹³ Η συλλογική προσποίηση, στο θεατρικό παιχνίδι, στηρίζεται σ' ένα κοινό υπόβαθρο κατανόησης των συμμετεχόντων και σ' ένα κοινό σύστημα αναφοράς βίωσης του συμβατικού κόσμου.¹⁴ Ο συντονισμός μιας τέτοιας, «σαν να», συμπεριφοράς είναι πιθανός, μόνο όπου υπάρχει μια διαπραγματεύσιμη και καλλιεργούμενη ομαδική αντίληψη, για το τι είναι η κοινά αναφερόμενη ως «δυσποκειμενική» γνώση ή αλλιώς κοινά εσωτερικευμένα «σενάρια» δράσης.¹⁵

Το κοινό πλαίσιο κατανόησης των παιδιών, μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες, επαναδημιουργείται σε μια προσποιητή πραγματικότητα. Τα παιδιά στη δραματική διαδικασία υποκρίνονται και αναπροσαρμόζουν την πραγματικότητα μέσω της προσεχτικής ενορχήστρωσης των χειρονομιών, των στάσεων, της γλώσσας και συχνά της δράσης πάνω στα αντικείμενα.¹⁶

Για να δημιουργηθούν οι καταστάσεις προσποίησης στη συμπεριφορά των παιδιών, γίνονται προτάσεις με τη μορφή προστακτικής έγκλισης ή με τη χρήση παρελθοντικού χρόνου

⁹ Βλ. G. M. Bolton: *Acting in classroom drama: A critical analysis*, University of Central England, Birmingham, 1998, σ. 197. Βλέπε επίσης J. E. Johnson: «Play development from ages 4-8», στο D. P. Fromberg & D. Bergen (eds.): *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, Garland, New York, 1998, σσ. 146-153, ιδίως σ. 148.

¹⁰ Βλ. C. N. McCullough: *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, Thesis (Ph. D.), State University of New York at Buffalo, 2000, σ. 6.

¹¹ Βλ. J. Bretherton: «Pretense: The form and function of make-believe play», *Developmental Review*, 9, 1989, σσ. 383-401, ιδίως σ. 384. Βλέπε επίσης P. Jones: *Drama as therapy: Theatre as Living*, Brunner-Routledge, London, 2000, σ. 9.

¹² Βλ. S. G. Miller: *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff*

development program, Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1999, σ. 9.

¹³ Βλ. A. Göncü, U. Tuermer, J. Jain & D. Johnson: «Children's play as cultural activity», στο A. Goncu, (ed.): *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, Cambridge University Press, New York, 1999, σ. 148.

¹⁴ Βλ. L. R. Goldman: *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, Berg, New York, 1998, σ. 43.

¹⁵ Βλ. K. Nelson, and S. Seidman: «Playing with scripts, στο I. Bretherton (ed.): *Symbolic play: The development of social understanding*, Academic Press, New York, 1984, σσ. 45-71, ιδίως σ. 43. Βλέπε επίσης W. Corsaro: «Script recognition, Articulation and expansion in children's role play», *Discourse Processes*, 6, 1983, σσ. 1-19, ιδίως σ. 1.

¹⁶ Βλ. R. Callois: *Man, play and games*, Free Press of Glencoe, New York, 1961, σ. 10. Βλέπε επίσης L. R. Goldman όπ. π., σ. 43.

ως υποθετικό λόγο.¹⁷ Οι εμπλεκόμενοι στο θεατρικό παιχνίδι κομίζουν, στους αυτοσχεδιασμούς τους, δύο συστηματικές μορφές γνώσης. Από τη μία είναι οι συμβολισμοί τους για τις πολιτιστικές ταυτότητες, τους ρόλους, τα κοινωνικά γεγονότα, τους τρόπους ομιλίας και τους τρόπους δράσης.¹⁸ Από την άλλη είναι αυτό που έχουν εσωτερικεύσει οι συμμετέχοντες για το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι.¹⁹

Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί ως παρασκειάζουσα διάσταση στην πραγματικότητα και αμεσοποιεί σταθερά μια διαδικασία, με την οποία τα παιδιά καταλήγουν να μυθοποιήσουν την εμπειρία τους και τη γνώση τους για τον κόσμο.²⁰ Η παράδοση της συγχώνευσης της πραγματικότητας και της φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι, επενδύει στα αποκτήματα της φαντασίας, τα οποία καταννοούνται ως μυθολογικές οντότητες μέσα σε μια πολιτιστική εικονικότητα.²¹

Μέσα από τη δράση των παιδιών, στο θεατρικό παιχνίδι, δημιουργούνται νέες φανταστικές πραγματικότητες, εκεί που πριν δεν υπήρχαν. Τα παιδιά παίζουν με τη δομή του παιχνιδιού, όχι μόνο απλά ως μέσο παραμόρφωσης της πραγματικότητας, αλλά ως μέρος του ακατάπαυστου σχεδιασμού εκ νέου της υποκειμενικής παιγνιώδους εμπειρίας.²² Οι στιγμές της δραματικής διαδικασίας είναι πλήρεις δημιουργικών εαυτών που ανθούν και φθίνουν, οικοδομούν και καταστρέφουν σε μια ατελείωτη διαδικασία.²³

Στα πολιτιστικά περιεχόμενα των δυτικών κοινωνιών το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται με δύο μορφές είτε ελεύθερα χωρίς καθοδήγηση είτε με την παρότρυνση κάποιου εμπνηχτή. Αυτές διαφέρουν στο βαθμό αυθορμησίας, στην αλληλουχία της παιγνιώδους διαδικασίας, στη χρήση βοηθητικών αντικειμένων, στον αυτοσχεδίο διάλογο και στην ανάγκη ύπαρξης θεατών.²⁴

Στην πρώτη περίπτωση, ένας ή περισσότεροι παίχτες μπορούν ν' αρχίσουν ένα επεισόδιο προσποίησης, παριστάνοντας κάποια δράση, η οποία από μόνη της μπορεί να φέρει το λειτουργικό βάρος να παροτρύνει τους άλλους να λάβουν μέρος σ' αυτή.²⁵ Στη δεύτερη περίπτωση, με καθοδήγηση απ' τον εμπνηχτή, οι παίχτες μπορούν να συνεργαστούν, για ν' αρχίσουν τη δραματοποίηση με αμοιβαία προσαρμογή σε μια αφηγηματική ιστορία.²⁶

¹⁷ Βλ. J. Lindon όπ. π., σ. 43. Βλέπε επίσης H. Giffen: «The coordination of meaning in the creation of shared make believe reality», στο I. Bretherton (ed.): *Symbolic play: The development of social understanding*, Academic Press, New York, 1984, σσ. 73-100, ιδίως, σ. 81.

¹⁸ Βλ. G. Fein: «Creativity and Consciousness», στο D. Görlitz & J. F. Wohlwill (ed.): *Curiosity, Imagination and play*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ, 1987, σσ. 282-304, ιδίως, σ. 287. Βλέπε επίσης G. M. Bolton, όπ. π., σ. 271.

¹⁹ Βλ. K. Sawyer: «A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play», *Sociological Studies of Children*, 7, 1995, σσ. 127-153, ιδίως σ. 146.

²⁰ Βλ. H. J. Tabac: *The whole classroom as a stage: A play script analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, Thesis (Ph. D.), University of Illinois at Chicago, 2002, σ. 5. Βλέπε επίσης C. Geertz: *The interpretation of cultures*, Hutchinson, London, 1975, σ. 13.

²¹ Βλ. M. Henry: *The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama*,

Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1999, σσ. 23, 58. Βλέπε επίσης H. Vaihinger: *The philosophy of 'as if'*, Routledge and Kegan Paul, London 1924, σ. 82.

²² Βλ. J. Bretherton όπ. π., σ. 384.

²³ Βλ. G. M. Bolton όπ. π., σ. 33. Βλέπε επίσης J. Bretherton όπ. π., σ. 387.

²⁴ Βλ. N. McCaslin: *Creative drama in the classroom*, Longman, New York, 1984, σ. 113.

²⁵ Βλ. H. B. Schwartzman: Child-structured play στο F. Manning (ed.): *The world of play*, Leisurre Press, New York, 1983, σσ. 200-214, ιδίως σ. 201. Βλέπε επίσης A. Göncü and F. Kessel: «Children's play: A contextual-functional perspective», στο F. Kessel and A. Göncü (eds): *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, 1984, σσ. 5-22, ιδίως σ. 9.

²⁶ Βλ. A. James: *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1993, σ. 169.

Πολλοί μελετητές διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης του δασκάλου επιμνηστική. Στον πρώτο, ο επιμνηστικός υιοθετεί το ρόλο του σκηνοθέτη, επιδεικνύοντας κατάλληλες δραματικές συμπεριφορές, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα παιδιά.²⁷ Στο δεύτερο, ο επιμνηστικός συμμετέχει σ' ένα σενάριο παιχνιδιού σκηνοθετημένου απ' τα παιδιά ή από τον ίδιο, διευκολύνοντας την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας και εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών.²⁸

Στον τρίτο, ο επιμνηστικός κάνει προτάσεις σχετικές με το παιχνίδι ή ενθαρρύνει τα παιδιά να δραματοποιήσουν ιστορίες πραγματικές και φανταστικές.²⁹ Υπάρχει μια γενική αποδοχή της ιδέας ότι ο δάσκαλος μπορεί καλύτερα να διατηρήσει την εμπλοκή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι, όταν βρίσκεται σε ρόλο μέσα σ' αυτό παρά όταν το διευθύνει εξωτερικά. Αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα που περιγράφεται στη συνέχεια.

Η διαδικασία ανάπτυξης στο κατευθυνόμενο θεατρικό παιχνίδι ακολουθεί συνήθως τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, της απελευθέρωσης, στην οποία κυριαρχεί το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα τις ασκήσεις προπαρασκευής, ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας.³⁰ Στη δεύτερη φάση, της αναπαραγωγής ή εκτέλεσης, κυριαρχεί η δραματοποίηση και το παιχνίδι του ρόλου.³¹ Στην τρίτη φάση, της ανάλυσης, ακολουθεί συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας κατά τη δραματοποίηση.³²

Στη φάση της προπαρασκευής γίνεται σχεδιασμός των φανταστικών αναπαραστάσεων που θα ακολουθήσουν, γι' αυτό αυτές οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ότι δεν ανήκουν στη φανταστική δομή του θεατρικού παιχνιδιού.³³ Αυτές οι διαπραγματεύσεις χρησιμοποιούνται απ' τους παίκτες, για να προσανατολίσουν την οργάνωση των αλληλεπιδράσεων της προσποίησης απ' την άποψη των ρόλων, των βοηθητικών υποστηρίγμάτων, των πράξεων και των σκηνοτικών.³⁴

Η ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, στη φάση της αναπαραγωγής, στηρίζεται στις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες είναι κινήσεις συγκρότησης του φανταστικού πλαισίου δράσης και καθορίζουν την κατάσταση του παιχνιδιού. Αυτές οι αναπαραστάσεις καθιστούν ικανούς τους παίκτες να αναπτύξουν θεσιακούς ορισμούς, με υλικά ή λεκτικά μέσα, απομμιούμενοι τη φυσική ακολουθία των πράξεων που περιέχονται στο σενάριο του παιχνιδιού.³⁵

²⁷ Βλ. D. Hornbrook: *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σσ. 89, 92.

²⁸ Βλ. H. J. Tabac όπ. π., σ. 1.

²⁹ Βλ. J. O' Mara: *Unravelling the mystery: a study of reflection in action in process drama teaching*, Doctoral Dissertation, Griffith University of Australia, 1999, σ. 4.

³⁰ Βλ. Α. Κουρετζής: *Το θεατρικό παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1991, σ. 70. Βλέπε επίσης R. Landy: *Drama therapy*, Charles C. Thomas, Springfield, IL, 1986, σ. 52.

³¹ Βλ. C. Wessels: *Drama*, Oxford University Press, Oxford, 1987, σ. 125.

³² Βλ. M. Felton, G. Little, & M. Schaffner: «Drama language and learning», *NADIE (National Association for Drama in Education)*, Australia, 1984, 1, σσ. 15-24,

ιδίως σ. 15.

³³ Βλ. D. Forbes, M. Katz & B. Paul: «Frame talk: A dramatic analysis of children's fantasy play», στο E. Mueller and C. Cooper (eds): *Process and outcome in peer relationships*, Academic Press, New York, 1986, σσ. 249-265, ιδίως σ. 256.

³⁴ Βλ. C. Garvey & T. Kramer: «The language of social pretend», *Developmental Review*, 9, 1989, σσ. 364-382, ιδίως σ. 367.

³⁵ Βλ. B. Black: «Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex», *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 1992, σσ. 212-232, ιδίως σ. 229.

2. Ερευνητική Προσέγγιση

2.1. Σκοπός, μεθοδολογία, δείγμα και μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της μελέτης αφορά τη διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου στις οδηγίες του εμπνηχωτή, στο θεατρικό παιχνίδι. Η πειραματική μας παρέμβαση χαρακτηρίζεται ως έρευνα πεδίου, αφού διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, και μάλιστα, δίχως αυτά να αισθάνονται τη συμμετοχή τους στην πειραματική διαδικασία.³⁶ Σε αντιδιαστολή με μια ποσοτική προσέγγιση, ενδιαφερόμενη για τα ποσοτικά ερευνητικά στοιχεία που συλλέγονται σε ένα ελεγχόμενο ερευνητικό περιβάλλον, αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα, αφενός, δεν προορίζεται να αποδείξει μια εκ των προτέρων διατυπωμένη υπόθεση, αλλά να δώσει περιγραφικά στοιχεία για μια διαμορφωμένη κατάσταση και να συμβάλει σε μια διαδικασία συνεχούς αναθεώρησης και εμπλουτισμού της.³⁷ Αφετέρου, η ποιοτική έρευνα περιγράφεται ως μία προσέγγιση που αντλεί επαγωγικά τις πληροφορίες, μέσα από τις πραγματικές δράσεις των συμμετεχόντων σε μία διαδικασία.³⁸ Αυτή η μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων ενδιαφέρεται για την έννοια που οι συμμετέχοντες αποδίδουν στην εμπειρία τους και εστιάζεται περισσότερο στην εξέλιξη μιας διαδικασίας παρά στην έκβασή της.³⁹

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2003-04, στο 10^ο Δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης, στο οποίο ο ερευνητής ήταν δάσκαλος του μαθήματός της Θεατρικής Αγωγής. Το πειραματικό δείγμα έφτασε συνολικά τους 164 μαθητές, σε οχτώ σχολικές τάξεις από την Β' έως την ΣΤ' σχολική βαθμίδα (Πίνακας 1). Οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, μία ώρα την εβδομάδα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας αυτού του μαθήματος, στο Δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 1: Παρουσίαση της σύνθεσης του πληθυσμού στο ερευνητικό δείγμα

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τάξη και φύλο						
Τ Α Ξ Ε Ι Σ						
Φ Υ Λ Ο	ΤΑΞΗ Β	ΤΑΞΗ Γ	ΤΑΞΗ Δ	ΤΑΞΗ Ε	ΤΑΞΗ ΣΤ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	16	15	12	17	19	79
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	15	15	18	17	85
ΣΥΝΟΛΟ	36	30	27	35	36	164

³⁶ Βλ. C. I. Hovland: «Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change», *American Psychology*, 14, 1959, σσ. 8-17, ιδίως σ. 8. Βλέπε επίσης M. Argyle: «The experimental study of relationships», στο D. Miell & R. Dallos (eds): *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes, Open University Press, 1996, σσ. 340-362, ιδίως σ. 345.

³⁷ Βλ. Y. Lincoln: *Changing criteria for quality in interpretive research*, Paper presented at the annual meeting of the

American Educational Research Association, 1996, σ. 17.

³⁸ Βλ. J. Bell: *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*, Open University, Buckingham, 1999, σ. 6.

³⁹ Βλ. L. Cohen, & L. Manion: *Research methods in education*, Routledge, London, 1989, σσ. 223,226. Βλέπε επίσης R. C. Bogdan & S. K. Biklen: *Qualitative research for education*, Allyn and Bacon, Needham Heights, 1992, σ. 62.

Το ερευνητικό σχέδιο δεν ήταν προκαθορισμένο, αλλά διαμορφώθηκε με την προοδευτική εμπλοκή του ερευνητή στη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.⁴⁰ Τελικά, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μέσων συλλογής δεδομένων. Αυτός περιελάμβανε προσωπικές καταγραφές των παρατηρήσεων του ερευνητή σε ημερολογιακά δελτία, βιντεοσκόπηση της δράσης των παιδιών και μαγνητοφώνηση των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής. Αυτή η ποικιλία των μέσων συλλογής ερευνητικών δεδομένων μπορεί να συμβάλλει σε μια περιεκτικότερη προσέγγιση στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, διασφαλίζοντας την εγκυρότητά τους.⁴¹ Η χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων συγκρίνει και αντιπαραβάλλει τα ερευνητικά δεδομένα, που προκύπτουν για το ίδιο θέμα, ώστε να επιτευχθεί μια ακριβέστερη αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας. Εξάλλου, ο συνδυασμός των μέσων συλλογής δεδομένων θεωρείται ορθότερη στρατηγική που προσθέτει αυστηρότητα, εύρος και βάθος σε μια έρευνα.⁴²

Τα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις σημειώσεις της συμμετοχικής παρατήρησης του δασκάλου - ερευνητή, περιγράφουν το περιβάλλον και το πλαίσιο στο οποίο έγινε η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.⁴³ Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν το ουσιαστικό μέρος της αναλυτικής διαδικασίας της έρευνας, επειδή επέτρεψε τη διευκρίνιση των προσωπικών ιδεών του ερευνητή. Χρησιμοποιήθηκε ένας συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής των δεδομένων παρατήρησης σε τομείς ερευνητικού ενδιαφέροντος, ώστε να επιτρέψει την σύγκριση των συλλεγόμενων πληροφοριών και την επιβεβαίωσή τους, σε συνδυασμό με την ανάλυση των πληροφοριών από τη βιντεοσκόπηση και την μαγνητοφώνηση των θεατρικών παιχνιδιών.⁴⁴

Μετά το τέλος κάθε μαθήματος Θεατρικής Αγωγής, τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν σε κόλλες χαρτιού με μορφή στενογραφίας. Αυτά εστιάζονταν στον τρόπο αντίδρασης των μαθητών στις οδηγίες του δασκάλου-εμπνηχστή και στον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στις δραματικές δραστηριότητες. Κάθε φορά αυτές οι σημειώσεις δακτυλογραφούνταν και ενσωματώνονταν σε ένα ημερολόγιο. Τελικά, αυτές οι σημειώσεις οργανώθηκαν χρονολογικά, ανά τομέα ερευνητικού ενδιαφέροντος, για να ξαναδιαβαστούν και να κωδικοποιηθούν.

Σε κάθε μάθημα τοποθετούνταν μια βιντεοκάμερα και ένα μαγνητόφωνο, ώστε να καταγραφούν οι δραστηριότητες και οι διάλογοι των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι. Ο στόχος της χρήσης αυτών των μέσων συλλογής δεδομένων ήταν η περαιτέρω διερεύνηση των συμβάντων, σε κάθε μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, και η επέκταση των σημειώσεων παρατήρησης για τους τομείς ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι ποιοτικές πληροφορίες δεν είναι συνήθως άμεσα προσιτές για ανάλυση και απαιτείται μια επεξεργασία. Γι' αυτό χρειάζεται οργάνωση, σύγκριση και κωδικοποίηση των πληροφοριών από διαφορε-

⁴⁰ Bλ. P. Maycut, and R. Morehouse: *Beginning qualitative research: A Philosophic and Practical Guide*, The Falther Press, Washington DC, 1992, σ. 64. Βλέπε επίσης N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln: *Handbook of qualitative research*, Sage publications Thousand Oaks, California, 1994, σ. 2.

⁴¹ Bλ. J. Bell: *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*, Open University, Buckingham, 1999, σ. 64. Βλέπε επίσης N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln όπ. π., σ. 5.

⁴² Bλ. G. H. Smith: *Decolonizing methodologies: Research*

and indigenous people, University of Otago Press, Dunedin, 1999, σ. 28. Βλέπε επίσης Y. Lincoln όπ. π., σ. 17.

⁴³ Bλ. M. Shipman: *The organization and impact of social research*, Routledge & Kegan Paul, London, 1976, σ. 65.

⁴⁴ Bλ. J. Bell: *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*, Open University, Buckingham, 1999, σ. 102. Βλέπε επίσης R. M. Emerson, R. I. Fretz, & L. L. Shaw: *Writing ethnographic field notes*, University of Chicago Press, Chicago, 1995, σ. 45.

τικά μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων.⁴⁵

Αν και η μελέτη περιέλαβε έναν περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων και πραγματοποιήθηκε εντός μιας μικρής χρονικής περιόδου, έφερε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας εθνογραφικής μελέτης. Ο ερευνητής, στην εθνομεθοδολογική προσέγγιση συμμετέχει στις καθημερινές ζωές των ανθρώπων και παρατηρεί με προσοχή τα συμβάντα. Συλλέγει όλα τα διαθέσιμα στοιχεία, τα καταγράφει, τα συνοργανώνει και προσπαθεί να φωτίσει τα ερευνητικά ζητήματα, για τα οποία ενδιαφέρεται.⁴⁶

Στο συγκεκριμένο πειραματικό πρόγραμμα ο ρόλος του δασκάλου ήταν διπλός, ως εκπαιδευτικός και ως ερευνητής. Ο ρόλος του ερευνητή έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εμπιστοσύνη και την ικανότητα του δασκάλου. Αυτοί οι δύο ρόλοι δεν είναι ασυμβίβαστοι. Σε μεγάλο βαθμό, ο ρόλος του ερευνητή αποσαφηνίζει μερικούς από τους στόχους που εμπνέουν στο ρόλο του δασκάλου. Μεταξύ αυτών, είναι η αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού.

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στην ανταπόκριση των μαθητών στις οδηγίες του δασκάλου, στο θεατρικό παιχνίδι και στη συμμετοχή τους στις προτεινόμενες δραματικές δραστηριότητες. Ο βασικός κορμός του πειραματικού προγράμματος θεατρικών παιχνιδιών περιελάμβανε 64 θέματα δραματικών δραστηριοτήτων, με σκοπό να γίνονται ανά δύο σε κάθε συνάντηση. Ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων, που συμπεριελήφθησαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, αφορούσε ασκήσεις ευαισθητοποίησης και αισθησιοκινητικό παιχνίδι με το σώμα και υλικά αντικείμενα.⁴⁷

Οι δραστηριότητες αυτού του είδους έχουν υποδειχθεί, από πολλούς, ως κατάλληλες για ευαισθητοποίηση, αύξηση της συμμετοχής των παιδιών, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές.⁴⁸

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων εντοπίστηκε, κυρίως, στον κόσμο της πραγματικότητας, αφού το πραγματικό περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων υποστηρίζεται ότι συμβάλλει καλύτερα, από το φανταστικό, στην αλληλεπίδραση, στη διαπραμάτευση και στη συνεργασία των παιδιών.⁴⁹

2.2. Τα ευρήματα της έρευνας

Στο περιεχόμενο των δεδομένων της παρατήρησης εφαρμόστηκε συνεχής συγκριτική ανάλυση, έτσι ώστε, καθώς συνεχίζονταν η αναλυτική διαδικασία, οι προκύπτουσες κατηγορίες επανακαθορίζονταν με βάση τις επαναλαμβανόμενες κανονικότητες στα ερευνητικά δεδομένα. Στη συνέχεια έγινε μια ανάλυση διεμβολισμού των επί μέρους περιπτώσεων της δραματικής συμπεριφοράς των μαθητών, στο θεατρικό παιχνίδι, μέσω της ομαδοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης, ανά σχολική τάξη για το ίδιο θέμα, σε νοηματικές κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά⁵⁰

⁴⁵ Βλ. M. Miles, and A. M. Huberman: *Qualitative data analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1994, σ. 5. Βλέπε επίσης J. Bell όπ. π., 1999, σ. 112.

⁴⁶ Βλ. P. Atkinson, and M. Hammersley: *Ethnography: Principles in practice*, Routledge, London, 1995, σ. 2. και D. Rose: *Living the ethnographic life*, Sage Publications, Newbury Park, 2001, σ. 9.

⁴⁷ Βλ. G. Bolton: *Selected writings on drama in education*, Longman, New York, 1986, σ. 38.

⁴⁸ Βλ. J. Algate, & J. Simmons: *Direct work with children*, Batsford, BAAF, London, 1988, σ. 14. Βλέπε επίσης J. Dougill: *Drama activities for learning language*, Macmillan, London, 1987, σ. 115.

⁴⁹ Βλ. L. McMahon: *The handbook of play therapy*, Bruner Routledge, London, 2002, σ. 3.

⁵⁰ Βλ. M. Q. Patton: *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park, 1990, σ. 402. και M. Miles, & A. M. Huberman όπ. π., σσ. 10-11.

Περνώντας στα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων βλέπουμε, στον πίνακα 2, ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου αντιδρούν με τέσσερις τρόπους στις οδηγίες του εμψυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι. Στην πρώτη κατηγορία, ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν χαμηλή δεκτικότητα στο περιεχόμενο των οδηγιών του εμψυχωτή και αρνούνται να δράσουν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους. Αυτό οφείλεται είτε σε αδυναμία προσεκτικής ακρόασης είτε στην έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος. Αυτοί οι μαθητές εκφράζουν με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο την αδιαφορία τους και την απροσεξία τους, ζητώντας επανάληψη της οδηγίας από τον εμψυχωτή. Η συμπεριφορά αυτών των μαθητών έχει ανεπιθύμητες επιπτώσεις στη δράση τους στο θεατρικό παιχνίδι. Συνήθως εμφανίζουν μια συμπεριφορά με παρασιτικές ενέργειες, έξω από το παιγνιώδες πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραβαίνουν τις οδηγίες του εμψυχωτή και η δράση τους να χαρακτηρίζεται από ασαφείς ενέργειες, χωρίς εύρος και ζωτικότητα. Τελικά, η αδυναμία συντονισμού με τα άλλα μέλη της ομάδας οδηγεί αυτά τα παιδιά σε απόσυρση από το θεατρικό παιχνίδι.

Η δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνει μαθητές που αποδέχονται τις οδηγίες του εμψυχωτή. Αυτή η κατηγορία μαθητών αισθάνεται υποχρεωμένη να ακολουθήσει τις οδηγίες του εμψυχωτή και η ακρόασή τους γίνεται χωρίς σχόλια. Έτσι, σέβονται την εντολή για δραματική έκφραση που περιέχεται στις οδηγίες και συμμετέχουν ενεργά στο θεατρικό παιχνίδι. Η συμπεριφορά αυτών των μαθητών έχει κάποιες επιπτώσεις στη δράση τους. Οι μαθητές εξαρτώνται από τις οδηγίες και περιορίζονται σε μια κατά γράμμα εφαρμογή τους. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας μμούνται τους άλλους, εμφανίζουν μια διστακτικότητα στο να χρησιμοποιούν θεατρικές χειρονομίες και δυσκολεύονται να μετακινηθούν ελεύθερα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού. Οι ενέργειες τους είναι στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες, χωρίς εύρος, ακρίβεια και ζωτικότητα.

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση των μορφών ανταπόκρισης των μαθητών στις οδηγίες του εμψυχωτή, στο θεατρικό παιχνίδι

<i>Μορφές ανταπόκρισης των μαθητών στις οδηγίες του εμψυχωτή και η επίπτωσή τους στο θεατρικό παιχνίδι</i>		
ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	Κύρια χαρακτηριστικά	Επιπτώσεις στο Θ.Π.
ΑΡΝΗΣΗ	- Χαμηλή δεκτικότητα στο περιεχόμενο των οδηγιών του εμψυχωτή και άρνηση δράσης σύμφωνα με το περιεχόμενό τους - Λεκτική και μη λεκτική έκφραση της αδιαφορίας και της απροσεξίας τους - Αίτημα επανάληψης της εκφώνησης της οδηγίας από τον εμψυχωτή	- Αδυναμία συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι από άστοχες ενέργειες, εκτός παιγνιώδους πλαισίου - Παράβαση των οδηγιών του εμψυχωτή, ασαφείς ενέργειες, χωρίς εύρος και ζωτικότητα - Απόσυρση από το παιχνίδι
ΣΕΒΑΣΜΟΣ	Μέτρια δεκτικότητα στο περιεχόμενο των οδηγιών του εμψυχωτή	Οι μαθητές εξαρτώνται από τις εκφωνούμενες οδηγίες και περιορίζονται σε μια πιστή εφαρμογή τους

ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	Κύρια χαρακτηριστικά	Επιπτώσεις στο Θ.Π.
ΣΕΒΑΣΜΟΣ	- Αυτή η κατηγορία μαθητών αισθάνεται υποχρεωμένη να ακολουθήσει τις οδηγίες του εμπνευστή και η ακρόασή τους είναι παθητική, χωρίς σχόλια. - Σεβασμός της εντολής για δραματική έκφραση που περιέχεται στις οδηγίες	- Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας μιμούνται τους άλλους. Εμφανίζουν μια διστακτικότητα στο να χρησιμοποιούν θεατρικές χειρονομίες και να μετακινούνται ελεύθερα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού - Οι ενέργειες τους είναι στερεότυπες, επαναλαμβανόμενες, χωρίς εύρος, ακρίβεια και ζωτικότητα
ΕΠΕΝΔΥΣΗ	- Υψηλή δεκτικότητα στο περιεχόμενο των οδηγιών του εμπνευστή. Ενθουσιασμός, προσεκτική ακρόαση και συναισθηματικός αντίκτυπος της εκφωνούμενης οδηγίας - Θετικά λεκτικά σχόλια, αυθόρμητη έκφραση, πρόσχαρη διάθεση, επικοινωνία και προθυμία να πραγματοποιηθεί η εντολή της εκφωνούμενης οδηγίας	- Ενεργητική δράση, ρευστότητα στη δραματική έκφραση, εύρος χειρονομιών και ποικιλία στις δημιουργούμενες δράσεις στο θεατρικό παιχνίδι - Ενεργοποίηση της σωματικής, της συναισθηματικής και της διανοητικής έκφρασης - Ρευστές, πλήρεις και ενεργητικές μετακινήσεις στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού
ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ	- Εκλεκτική ακρόαση και προσοχή στις εσωτερικές εικόνες που δημιουργούνται από τις εκφωνούμενες οδηγίες - Ενθουσιασμός, σωματική, συναισθηματική και διανοητική διέγερση - Στάση αναμονής στην εκφώνηση της οδηγίας του εμπνευστή και υλοποίηση της εντολής για δραματική έκφραση που περιέχεται στην οδηγία	- Προσωπική ερμηνεία και μετασχηματισμός της οδηγίας του εμπνευστή - Τροποποίηση της οδηγίας του εμπνευστή στην κατεύθυνση μιας ενιαίας και προσωπικής ερμηνείας - Οι μετακινήσεις στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό, αυτονομία, καινοτομία και ακρίβεια

Στην τρίτη κατηγορία, συγκαταλέγονται μαθητές οι οποίοι δείχνουν έναν ενθουσιασμό και μια προσεκτική ακρόαση στις οδηγίες του εμπνευστή. Σ' αυτά τα παιδιά είναι εμφανής ένας συναισθηματικός αντίκτυπος της οδηγίας, ο οποίος εκφράζεται αυθόρμητα με θετικά λεκτικά σχόλια για το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού. Πιστοποιείται μια εσωτερική αντανάκλαση των οδηγιών, χάρη στην εστίαση της προσοχής τους σε εκδηλώσεις όπως ανταλλαγή μηνυμάτων με τα μάτια, πρόσχαρη διάθεση και προθυμία να πραγματοποιηθεί η εντολή της εκφωνούμενης οδηγίας. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν ρευστότητα στη δραματική έκφραση, ενεργητική δράση, εύρος χειρονομιών και ποικιλία στις δημιουργούμενες δράσεις στο θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας εμπλέκονται στις

δραματικές δραστηριότητες ενεργοποιώντας το σώμα, το συναίσθημα και το μυαλό τους. Διακρίνεται μια προθυμία και απορρόφηση στο θεατρικό παιχνίδι με πλήρεις, ρευστές και ενεργητικές μετακινήσεις στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Η τέταρτη κατηγορία, χαρακτηρίζεται μαθητές με εκλεκτική ακρόαση, με προσοχή στις εσωτερικές εικόνες που δημιουργούνται από το περιεχόμενο των οδηγιών του θεατρικού παιχνιδιού και άμεση υλοποίηση της εντολής για δραματική έκφραση που περιέχεται στην εκφωνούμενη οδηγία. Αυτά τα παιδιά είναι γεμάτα με ενθουσιασμό και βρίσκονται σε σωματική, συναισθηματική και διανοητική διέγερση. Στους μαθητές αυτής της κατηγορίας παρατηρείται αδημονία στην εκφώνηση της οδηγίας του εμπνευστή, μια προσωπική ερμηνεία και μετασχηματισμός αυτής της οδηγίας. Η τροποποίηση της οδηγίας του εμπνευστή γίνεται προς την κατεύθυνση μιας ενιαίας και ατομικά προσαρμοσμένης ερμηνείας. Οι μετακινήσεις αυτών των μαθητών, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό, αυτονομία, καινοτομία και ακρίβεια.

Πίνακας 3: Παρουσίαση των υποκειμένων της έρευνας, με βάση τη συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τάξη, φύλο και τρόπο συμμετοχής τους, στο θεατρικό παιχνίδι												
	Τ Α Ξ Ε Ι Σ – Φ Υ Λ Ο											
	ΤΑΞΗ Β		ΤΑΞΗ Γ		ΤΑΞΗ Δ		ΤΑΞΗ Ε		ΤΑΞΗ ΣΤ		ΣΥΝΟΛΟ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
ΑΡΝΗΣΗ	3	2	3	2	3	1	3	2	4	2	16	9
ΣΕΒΑΣΜΌΣ	7	6	5	4	3	1	5	4	6	4	26	19
ΕΠΕΝΔΥΣΗ	3	6	4	5	3	8	5	6	6	7	21	32
ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ	3	6	3	4	3	5	4	6	3	4	16	25
ΣΥΝΟΛΟ	16	20	15	15	12	15	17	18	19	17	79	85

Στον πίνακα 3, παρουσιάζεται μια ταξινόμηση όλων των μαθητών, που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση την ανταπόκρισή τους στις οδηγίες του εμπνευστή. Παρατηρώντας προσεκτικά τα δεδομένα της ποιοτικής ανάλυσης, διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση των παιδιών στην ανταπόκρισή τους στις οδηγίες του εμπνευστή, με βάση το φύλο τους. Τα κορίτσια, σ' όλες τις σχολικές βαθμίδες, υπερέχουν έναντι των αγοριών στην προσεκτική ακρόαση, στον ενθουσιασμό, στην προσωπική επένδυση και στην προσωπική ερμηνεία του περιεχομένου της οδηγίας του εμπνευστή. Πολλοί μελετητές, στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού, συμφωνούν με τα δικά μας ευρήματα, όσον αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή⁵¹ των κοριτσιών στο θεατρικό παιχνίδι, αποδίδοντας αυτή τη διαφοροποίηση στο βαθμό συμμετοχής των παιδιών στις πολιτιστικές επιρροές κάθε κοινωνίας.⁵² Ωστόσο, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτό δεν ισχύ-

⁵¹ Βλ. T. K. Neppel & A. D. Murray: «Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons», *Sex Roles: A Journal of Research*, 36 (5), 1997, σσ. 381-393, ιδίως σ. 381.

⁵² Βλ. J. A. M. Farver, Y. K. Kim & Y. Lee: «Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors», *Child Development*, 66 (4), 1995, σσ. 1088-1099, ιδίως σ. 1088.

ει, αλλά τα δύο φύλα εμπλέκονται στο θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με το περιεχόμενό του.⁵³

Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι λιγότεροι μαθητές βρίσκονται στην κατηγορία της άρνησης σε συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες και οι περισσότεροι βρίσκονται στις κατηγορίες, της δημιουργικής συμμετοχής τους στο θεατρικό παιχνίδι. Η ηλικία των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι. Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν υποχωρεί με την πάροδο της ηλικίας.⁵⁴ Ο Piaget είχε υποστηρίξει την άποψη ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά γίνονται πιο ρεαλιστικά στα παιχνίδια τους, επειδή αυτά είναι περισσότερο αποδεκτά στον κόσμο των ενηλίκων. Υποστήριξε, επίσης, ότι μετά από τα επτά χρόνια το παιχνίδι της προσποίησης δίνει τη θέση του στα ομαδικά παιχνίδια με κανόνες.⁵⁵ Όπως προκύπτει από τη δική μας έρευνα, το θεατρικό παιχνίδι δεν μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας, αλλά, σύμφωνα με θεωρητικές τοποθετήσεις άλλων μελετητών, εμφανίζεται συγκεκαλυμμένο κάτω από τις δράσεις μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων, στο κανονικό θέατρο και σε ερασιτεχνικούς θιάσους.⁵⁶

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης επιβεβαιώνονται από αποσπασματικές παρατηρήσεις δασκάλων, για τη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού, στην Ελλάδα⁵⁷ και το εξωτερικό.⁵⁸ Η αξία αυτών των ευρημάτων βρίσκεται στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν για τους δασκάλους του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιστεύουμε ότι μπορούν να βοηθήσουν τους εμπνηχτές σε μια πιο πετυχημένη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τους τρόπους ανταπόκρισης των μαθητών στις οδηγίες τους. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται από ερευνητικές ενδείξεις, που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι παίζουν, ως πρότυπα, σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων προσποίησης των παιδιών.⁵⁹ Αυτό το γεγονός οφείλεται κατά πολλούς στη μίμηση, από τα παιδιά, των πολιτιστικών αξιών και των ιδιαιτερώσεων τύπων σχέσης με τους ενήλικους που τα φροντίζουν.⁶⁰ Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η περιπλοκότητα,⁶¹ η συχνότητα,⁶² η ποιότητα και η ποικιλία της αλληλεπίδρασης στο

⁵³ Bλ. J. Hislam: «Sex differentiated play experiences and children's choices», στο J. Moyles (ed.) *The excellence of play*, Open University Press, Buckingham, 1994, σσ. 37-48, ιδίως σ. 40. Βλέπε επίσης T. K. Neppel & A. D. Murray: «Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons», *Sex Roles: A Journal of Research*, 36 (5), 1997, σσ. 381-393, ιδίως σ. 381.

⁵⁴ Bλ. L. Galda: «The effect of dramatic play on the story retellings of second grade children», *Journal of Instructional Psychology*, 10 (4), 1983, σσ. 200-206, ιδίως σ. 200.

⁵⁵ Bλ. J. Piaget: *Play, dreams, and imitation in childhood*, Norton, New York, 1962, σ. 139, 145. Βλέπε επίσης J. Piaget: «Response to Brian Sutton-Smith», *Psychological Review*, 73, 1966, σσ. 111-112, ιδίως σ. 111.

⁵⁶ Bλ. L. McMahon: *The handbook of play therapy*, Bruner Routledge, London, 2002, σ. 5, 22. Βλέπε επίσης N. Millar: *The psychology of play*, Holt, New York, 1973, σ. 152. Βλέπε επίσης S. Smilansky: *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, John Wiley & Sons, New York, 1968, σσ. 5, 61.

⁵⁷ Bλ. Α. Τσιάρας: «Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό

σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.9, 2004, σσ. 62-76.

⁵⁸ Bλ. A. Jolin: *Élaboration d' interventions en enseignement de l' art dramatique fondées sur les concepts de la communication*, Thèse (Ph. D.), Université de Montréal, 1998, σσ. 79-82. Βλέπε επίσης D. St-Jacques: «Réceptivité et implication en jeu dramatique au primaire», *Attitudes*, 1991, 12, σσ. 17-26.

⁵⁹ Bλ. G. Fein: «Pretend Play in Childhood: An integrative Review», *Child Development*, 52, 1981, σσ. 1095-1118, ιδίως σ. 1106. Βλέπε επίσης G. Fein, & M. Fryer: «Maternal contributions to early symbolic play competence», *Developmental Review*, 15, 1995, σσ. 367-381, ιδίως σ. 380.

⁶⁰ Bλ. P. T. Torgerson: *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.), University of Washington, 2001, σ. 5.

⁶¹ Bλ. W. Haight & P. Miller: «The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mother's participation», *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 1992, σσ. 331-349, ιδίως σ. 331.

⁶² Bλ. P. Harris, R. Kavanagh, & M. Meredith: «Young children's comprehension of pretend episodes: The

παιχνίδι της προσποίησης.⁶³ Ερευνητικά, θα μπορούσε η ταξινόμηση των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι, με βάση τα αποτελέσματα της ερευνάς μας, να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες ως εργαλείο αξιολόγησης πειραματικών μεθόδων, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

integration of successive actions», *Child Development*, 65, 1994, σσ. 16-30, ιδίως σ. 16.

⁶³ Βλ. J. F. Christie: «Training of symbolic play», *Early*

Child Development and Care, 19 (1), 1985, σσ. 43-52, ιδίως σ. 43.