



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΑΕ)

Παραστατικές Τέχνες

Διπλωματική Εργασία

Devised Theatre (Θέατρο της Επινόησης) ως εφαρμογή αρχών του
Postdramatic Theatre (Μεταδραματικό Θέατρο) στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση: πρακτικές συλλογικής δημιουργίας στις τάξεις Γ' και Δ'
δημοτικού

Θεοδώρα Μαραγκού

Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Μαραγκού Θεοδώρας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Devised Theatre (Θέατρο της Επινόησης) ως εφαρμογή αρχών του
Postdramatic Theatre (Μεταδραματικό Θέατρο) στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση: πρακτικές συλλογικής δημιουργίας στις τάξεις Γ' και
Δ' δημοτικού

Θεοδώρα Μαραγκού

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντώνης Λενακάκης

Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής
στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης της
Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αθανασία Χολέβα

Θεατροπαιδαγωγός, Μεταδιδακτορική
Ερευνήτρια Τμήματος Θεάτρου,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα μιας μακράς και απαιτητικής πορείας και την ολοκλήρωση μιας δημιουργικής ακαδημαϊκής διαδρομής, κατά τη διάρκεια της οποίας η στήριξη και η συμβολή ορισμένων ανθρώπων υπήρξαν καθοριστικές.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Αντώνη Λενακάκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την έμπνευση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Όπως επίσης και προς την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, Αθανασία Χολέβα, όπου η συμβολή και των δύο υπήρξε καθοριστική, τόσο για την πορεία της διπλωματικής μου εργασίας, όσο και για την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη διαρκή στήριξη, την κατανόηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν σε κάθε στάδιο των σπουδών μου.»

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την αξιοποίηση του devised theatre ως παιδαγωγικού εργαλείου για την εφαρμογή βασικών αρχών του μεταδραματικού θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας σε μαθητές της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο πρακτικές συλλογικής δημιουργίας μπορούν να ενσωματωθούν στη σχολική τάξη, ενισχύοντας τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε μη-γραμμικές μορφές θεατρικής σύνθεσης. Η μελέτη υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με στοιχεία έρευνας δράσης και βασίζεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση θεατρικών εργαστηρίων σε δύο διαφορετικές τάξεις. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, σωματικής έκφρασης και συλλογικής διαμόρφωσης σκηνικού υλικού, χωρίς τη χρήση προκαθορισμένου δραματικού κειμένου. Η διαδικασία καταγράφηκε μέσω παρατήρησης και αναστοχαστικών σημειώσεων, δίνοντας έμφαση στη δυναμική της ομάδας και στις μορφές συμμετοχής των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το devised theatre μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέσο εισαγωγής στοιχείων του μεταδραματικού θεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις ανοιχτές, πειραματικές δομές των δραστηριοτήτων, αναπτύσσοντας αυξημένο βαθμό συνεργασίας, δημιουργικής πρωτοβουλίας και εκφραστικής ελευθερίας. Ιδιαίτερα στη Δ' τάξη παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ικανότητα οργάνωσης και σύνθεσης του θεατρικού υλικού, ενώ οι μαθητές της Γ' τάξης επέδειξαν έντονη φαντασία και αυθορμητισμό. Συμπερασματικά, η εφαρμογή πρακτικών devised theatre στο δημοτικό σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός βιωματικού και μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης, ενισχύοντας τόσο τις καλλιτεχνικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η δυνατότητα δημιουργικής ενσωμάτωσης σύγχρονων θεατρικών θεωριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με προοπτικές περαιτέρω ανάπτυξης και έρευνας.

Λέξεις – Κλειδιά

θέατρο επινόησης, μεταδραματικό θέατρο, θεατρική αγωγή, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συλλογική δημιουργία, δημιουργική έκφραση

Devised Theatre as an application of Postdramatic Theatre principles in Primary Education: collective creation practices in 3rd and 4th grade classrooms

Theodora Maragou

Abstract

This diploma thesis explores the use of devised theatre as a pedagogical tool for implementing key principles of postdramatic theatre in primary education, focusing on students in the 3rd and 4th grades. The aim of the study is to investigate how practices of collective creation can be integrated into the classroom, enhancing students' creative expression, collaboration, and active engagement in non-linear forms of theatrical composition. The research adopts a qualitative methodological approach with elements of action research and is based on the design and implementation of theatre workshops in two different classes. During the intervention, students participated in activities involving improvisation, physical expression, and the collective development of performative material, without the use of a pre-existing dramatic text. The process was documented through observation and reflective notes, with emphasis on group dynamics and forms of student participation.

The findings indicate that devised theatre can function effectively as a means of introducing elements of postdramatic theatre into educational practice. Students responded positively to the open and experimental structure of the activities, demonstrating increased collaboration, creative initiative, and expressive freedom. Notably, 4th grade students showed a greater ability to organize and structure theatrical material, while 3rd grade students displayed strong imagination and spontaneity. In conclusion, the application of devised theatre practices in primary education contributes significantly to the development of an experiential and student-centered learning environment, fostering both artistic and social skills. Furthermore, the study highlights the potential for the creative integration of

contemporary theatre theories into educational contexts, offering perspectives for further research and application.

Keywords

devised theatre, postdramatic theatre, drama education, primary education, collective creation, creative expression

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Εικόνων.....	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
Εισαγωγή.....	1

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το μεταδραματικό θέατρο και οι βασικές αρχές του.....	3
1.1 Ο όρος «μεταδραματικό θέατρο» και το ιστορικό πλαίσιο.....	3
1.2 Ο Hans-Thies Lehmann και τα βασικά χαρακτηριστικά του μεταδραματικού θεάτρου.....	5
1.3 Το μεταδραματικό θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. <i>Devised Theatre</i> : η έννοια της συλλογικής δημιουργίας.....	13
2.1 Ορισμός και ιστορική εξέλιξη του <i>devised theatre</i>	13
2.2 Μέθοδοι και τεχνικές <i>devised</i> πρακτικών.....	15
2.3 Ο ρόλος του εμπνευστή / εκπαιδευτικού.....	18
2.4 Παραδείγματα <i>devised</i> ομάδων και πρακτικών στην εκπαίδευση.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Θέατρο και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	29
3.1 Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία/Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις.....	29
3.2 Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών Γ'-Δ' Δημοτικού.....	33
3.3 Δυσκολίες και προκλήσεις εφαρμογής των <i>devised</i> πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο.....	35

ΜΕΡΟΣ Β': ΠΡΑΚΤΙΚΟ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας.....	40
---	----

4.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	40
4.2 Το πεδίο εφαρμογής.....	42
4.3 Συμμετέχοντες και ερευνητικό δείγμα.....	44
4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	46
4.5 Δεοντολογία της έρευνας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Υλοποίηση των devised θεατρικών μαθημάτων.....	51
5.1 Στόχοι των μαθημάτων/εργαστηρίων.....	51
5.2 Δομή των εργαστηρίων.....	53
5.3 Περιγραφή των δραστηριοτήτων.....	56
5.3.1 Δημιουργία ομάδας και κλίματος εμπιστοσύνης.....	56
5.3.2 Διερεύνηση θεμάτων και δημιουργία υλικού.....	58
5.3.3 Συλλογική δημιουργία και σύνθεση.....	60
5.3.4 Αναστοχασμός και τελική σύνθεση.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	66
6.1 Η συμμετοχή των μαθητών.....	66
6.2 Αποτελέσματα της έρευνας.....	67
6.3 Συνολικά συμπεράσματα (Σύνδεση θεωρίας και ερευνητικών ευρημάτων).....	69
Βιβλιογραφία.....	72
Παράρτημα Α.....	79
Παράρτημα Β.....	80

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από την παράσταση *Antigone*, Julian Beck & Judith Malina κάνουν πρόβα με το Living Theatre, 1967 – 1969. Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή:

https://en.wikipedia.org/wiki/The_Living_Theatre.....22

Εικόνα 2. *Les Atrides: Agamemnon*, Mnouchkine & Théâtre du Soleil, 1990-1992.

Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή: <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/les-spectacles/les-atrides-br-agamemnon-1990-3>.....23

Εικόνα 3. *Figures in Extinction [3.0] requiem*, Simon McBurney & Complicité, 2025.

Ανάκτηση 21/5/2026.

Πηγή: <https://www.complicite.org/news/figures-in-extinction-2025/>.....24

Εικόνα 4. *CompleteWorks: Table Top Shakespeare – Coriolanus*, Forced Entertainment,

Performed by Jerry Killick. Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή: <https://totaltheatre.org.uk/forced-entertainment-complete-works-table-top-shakespeare/>.....25

Εικόνα 5. *100% Berlin*, Rimini Protokoll (Haug, Kaegi, Wetzel), 2009. Ανάκτηση 21/5/2026.

Πηγή: <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/100-prozent-berlin>.....26

Εικόνα 6. «Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο», Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ανάκτηση 22/5/2026. Πηγή: <https://blogs.sch.gr/mkoumanakou/ek-ko-yliko/theatriki-agogi/protovathmia-ekpaideysi/>.....30

Εικόνα 7. «Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής», Ωδείο Αθηνών. Ανάκτηση 22/5/2026. Πηγή:

<https://www.athensconservatoire.gr/theatro-2/theatriki-agogi-2/>.....32

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Βασικά χαρακτηριστικά του μεταδραματικού θεάτρου.....	9
Πίνακας 2. Βασικές αρχές του Devised Theatre.....	18
Πίνακας 3. Δυσκολίες και προκλήσεις εφαρμογής του devised theatre στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	39
Πίνακας 4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος.....	44
Πίνακας 5. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	45
Πίνακας 6. Δομή των θεατρικών εργαστηρίων.....	55
Πίνακας 7. Συνοπτική παρουσίαση των φάσεων και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	64

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΔσΡ	Δάσκαλος σε Ρόλο
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘτΕ	Θέατρο της Επινόησης
ΣΑΕ	Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
ΣΥΝ	Συντονιστής/Συντονίστρια

Σημείωση: Στην παρούσα διπλωματική εργασία χρησιμοποιείται, όπου απαιτείται, το αρσενικό γραμματικό γένος κατά την αναφορά σε πρόσωπα (όπως εκπαιδευτικός, εμψυχωτής, μαθητής, ερευνητής κλπ.), αποκλειστικά για λόγους γλωσσικής οικονομίας, αναγνωστικής ευχέρειας και συνέπειας στη διατύπωση. Η επιλογή αυτή δεν αποσκοπεί στον αποκλεισμό ή την προνομιακή αναφορά σε οποιοδήποτε φύλο, αλλά χρησιμοποιείται ως γενικός γραμματικός τύπος που συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλα τα φύλα.

Εισαγωγή

Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής πρακτικής, το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και να διαμορφώσουν βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ένταξη σύγχρονων θεατρικών προσεγγίσεων στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες υπερβαίνουν τα όρια του παραδοσιακού δραματικού θεάτρου και ανοίγουν νέους δρόμους καλλιτεχνικής έκφρασης.

Σε αυτό το πλαίσιο, το *postdramatic theatre*, όπως διατυπώθηκε από τον Hans-Thies Lehmann, προτείνει μια ριζική αναθεώρηση της θεατρικής πράξης, απομακρύνοντάς την από την κυριαρχία του δραματικού κειμένου και της γραμμικής αφήγησης. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στη σωματικότητα, στην εικόνα, στη διάσπαση της αφηγηματικής συνέχειας και στη δημιουργία σκηνικών γεγονότων που βασίζονται στη συλλογικότητα και την εμπειρία. Παράλληλα, το *devised theatre*, ως πρακτική συλλογικής δημιουργίας χωρίς προκαθορισμένο δραματικό κείμενο, αναδεικνύεται σε ένα ιδιαίτερα πρόσφορο εργαλείο για την εφαρμογή των αρχών του μεταδραματικού θεάτρου, καθώς στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, στη συνεργασία και στην ενεργή συμμετοχή των εμπλεκομένων. Η αξιοποίηση αυτών των προσεγγίσεων στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργεί νέες δυνατότητες για τη διαμόρφωση ενός βιωματικού περιβάλλοντος μάθησης. Ιδιαίτερα στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού, οι μαθητές βρίσκονται σε ένα αναπτυξιακό στάδιο που τους επιτρέπει να συμμετέχουν πιο συνειδητά σε διαδικασίες

συλλογικής δημιουργίας, να διαπραγματεύονται ιδέες και να συνδιαμορφώνουν καλλιτεχνικό υλικό. Η εισαγωγή πρακτικών devised theatre σε αυτές τις ηλικίες μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο τη δημιουργικότητα, αλλά και την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει την εφαρμογή αρχών του postdramatic theatre μέσω πρακτικών devised theatre στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συγκεκριμένα στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού. Η έρευνα εστιάζει στη μελέτη της συλλογικής δημιουργικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μη-γραμμικές, πειραματικές μορφές θεατρικής έκφρασης. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: (α) με ποιους τρόπους μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές του postdramatic theatre σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (β) πώς λειτουργεί το devised theatre ως εργαλείο συλλογικής δημιουργίας στο σχολικό πλαίσιο και (γ) ποιες δυνατότητες και ποιοι περιορισμοί αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή των πρακτικών devised theatre στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού αναφορικά με τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη διαδικασία της θεατρικής σύνθεσης.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στη σύνδεση της σύγχρονης θεατρικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες του devised theatre ως παιδαγωγικού εργαλείου και προτείνοντας τρόπους ενσωμάτωσης των αρχών του postdramatic theatre στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα, επιδιώκει να προσφέρει ένα πρακτικό και θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ερευνητές στον χώρο της θεατρικής αγωγής.

ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το μεταδραματικό θέατρο και οι βασικές αρχές του

1.1 Ο όρος «μεταδραματικό θέατρο» και το ιστορικό πλαίσιο

Ο όρος «μεταδραματικό θέατρο» καθιερώθηκε κυρίως μέσα από το έργο του Γερμανού θεωρητικού Hans-Thies Lehmann, ο οποίος στο βιβλίο του *Postdramatic Theatre* (1999) επιχείρησε να περιγράψει τις νέες μορφές θεατρικής δημιουργίας που εμφανίστηκαν από τα τέλη του 20ού αιώνα και έπειτα. Το μεταδραματικό θέατρο δεν αποτελεί ένα ενιαίο θεατρικό ρεύμα με κοινή αισθητική ή συγκεκριμένη τεχνική, αλλά έναν τρόπο κατανόησης σύγχρονων παραστασιακών πρακτικών που χαρακτηρίζονται από την απομάκρυνση από τη δραματική αναπαράσταση και την ανάπτυξη νέων μορφών παραστασιακής έκφρασης (Balme, 2008, σ. 156).

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του μεταδραματικού θεάτρου, είναι σημαντικό να εξεταστεί αρχικά το πλαίσιο του δραματικού θεάτρου, όπως αυτό διαμορφώθηκε μέσα από την αριστοτελική παράδοση. Το δραματικό θέατρο οργανώνεται γύρω από μια συνεκτική πλοκή, στηρίζεται στη γραμμική αφήγηση, στους προσδιορισμένους χαρακτήρες και στην αναπαράσταση μιας ιστορίας (Lehmann, μτφ. Μαρίνα Αγαθαγγελίδου, 2025). Στο μεταδραματικό θέατρο, αντίθετα, το δραματικό κείμενο παύει να αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της παράστασης. Η έμφαση μετατοπίζεται από την αφήγηση στην ίδια την εμπειρία της παράστασης, τη σωματικότητα, την εικόνα, τον ήχο, την κίνηση και τη σχέση ανάμεσα στους performers και τους θεατές (Lehmann, 2006).

Η εμφάνιση του μεταδραματικού θεάτρου συνδέεται με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και καλλιτεχνικές αλλαγές του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι καλλιτέχνες άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακές μορφές έκφρασης και να αναζητούν νέους τρόπους δημιουργίας. Η άνοδος της βιομηχανικής κοινωνίας, η ανάπτυξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας και η γενικότερη αμφισβήτηση των παραδοσιακών ιδεών επηρέασαν ουσιαστικά και το θέατρο. Οι καλλιτέχνες άρχισαν να αναζητούν νέες μορφές έκφρασης που θα ανταποκρίνονταν στις σύγχρονες εμπειρίες του

κατακερματισμού, της αστάθειας και των διαφορετικών οπτικών της πραγματικότητας (Lehmann, 2006).

Παράλληλα, η ανάπτυξη των νέων μέσων της τεχνολογίας συνέβαλε στη δημιουργία παραστάσεων που δεν βασίζονταν αποκλειστικά στο κείμενο. Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση του μεταδραματικού θεάτρου είχαν τα καλλιτεχνικά κινήματα των ιστορικών πρωτοποριών, όπως ο ντανταϊσμός, ο φουτουρισμός, ο εξπρεσιονισμός και ο σουρεαλισμός. Τα κινήματα αυτά αμφισβήτησαν τη λογική της μίμησης και της ρεαλιστικής αναπαράστασης, προωθώντας την αποσπασματικότητα, τον πειραματισμό και τη ρήξη με τις συμβατικές μορφές τέχνης. Η σκηνή αντιμετωπίστηκε ως χώρος ελεύθερης σύνθεσης εικόνων, ήχων και δράσεων, όπου η εμπειρία του θεατή αποκτούσε κεντρική σημασία (Lehmann, 2006).

Σημαντική επιρροή άσκησαν επίσης δημιουργοί και ομάδες που επιχείρησαν να διευρύνουν και να επαναπροσδιορίσουν τα όρια της θεατρικής πράξης. Ο Antonin Artaud, μέσα από το «Θέατρο της Σκληρότητας», πρότεινε ένα θέατρο που θα λειτουργεί κυρίως μέσω της σωματικής και αισθητηριακής εμπειρίας. Ο Artaud θεωρούσε ότι το θέατρο έπρεπε να απελευθερωθεί από την κυριαρχία του λόγου και να ενεργοποιεί άμεσα το σώμα και τις αισθήσεις του θεατή. Οι ιδέες του επηρέασαν βαθιά τις μεταγενέστερες παραστασιακές πρακτικές που έδωσαν έμφαση στην εικόνα, στον ρυθμό και στη φυσική παρουσία του performer.¹ Παράλληλα, ο Bertolt Brecht αμφισβήτησε την ψευδαίσθηση της θεατρικής αναπαράστασης μέσω της τεχνικής της αποστασιοποίησης (Balme, 2008, σσ. 39,40). Ο Brecht επιδίωξε να ενεργοποιήσει κριτικά τον θεατή και να αποκαλύψει τη θεατρικότητα της σκηνικής πράξης. Η αποδόμηση της θεατρικής ψευδαίσθησης και η ανάδειξη του θεάτρου ως κατασκευασμένης συνθήκης αποτέλεσαν βασικά στοιχεία που επηρέασαν μεταγενέστερα το μεταδραματικό θέατρο (Prentki, 2020).

Καθοριστική υπήρξε και η συμβολή του Jerzy Grotowski, ο οποίος επικεντρώθηκε στη σχέση σώματος και παρουσίας του ηθοποιού (Παπαστεφανάκη, 2019). Στο «φτωχό θέατρο» του Grotowski, η παράσταση «απογυμνώνεται» από τα περιττά σκηνικά μέσα και δίνεται έμφαση στη σωματική και ψυχική εκπαίδευση του performer. Η σκηνική πράξη

¹ <https://www.mytheatro.gr/to-theatro-tis-sklirotitas-istoria-theatrou/>

αντιμετωπίζεται ως μια έντονα βιωματική εμπειρία που βασίζεται στη ζωντανή σχέση ηθοποιού και θεατή (Pouchner, 2010, σσ. 218,219).

Το μεταδραματικό θέατρο αναπτύχθηκε ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, όπου η ανάπτυξη της performance art², του happening³ και των πειραματικών θεατρικών ομάδων ενίσχυσε ακόμη περισσότερο τη μετατόπιση προς μεταδραματικές μορφές έκφρασης και οι καλλιτέχνες άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαδικασία της δημιουργίας παρά για το τελικό αποτέλεσμα (Βαροπούλου, 2025, σσ. 14-21).⁴ Η συλλογική δημιουργία, ο αυτοσχεδιασμός και η διάσπαση της αφηγηματικής συνοχής αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά αυτών των νέων μορφών θεάτρου. Οι παραστάσεις άρχισαν να ενσωματώνουν στοιχεία από τον χορό, τα εικαστικά, τη μουσική, τις προβολές βίντεο και τα πολυμέσα.

Επιπλέον, το μεταδραματικό θέατρο δεν αντιμετωπίζει τον θεατή ως παθητικό δέκτη ενός νοήματος, αλλά ως ενεργό συμμετέχοντα στη θεατρική εμπειρία. Η παράσταση συχνά λειτουργεί ως ένα ανοιχτό πεδίο ερμηνειών, όπου ο θεατής καλείται να συνθέσει προσωπικά νοήματα μέσα από εικόνες, ήχους, κινήσεις και αποσπασματικές αφηγήσεις. Συνεπώς, το μεταδραματικό θέατρο αποτελεί μια σημαντική μετατόπιση από το θέατρο της αναπαράστασης προς ένα θέατρο της παρουσίας και της εμπειρίας. Η σημασία του έγκειται στη δυνατότητά του να επαναπροσδιορίζει τη σχέση του θεάτρου με την κοινωνία, το σώμα και την καλλιτεχνική δημιουργία, χωρίς να επικεντρώνεται μόνο στην αισθητική του διάσταση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 57-60).

1.2 Ο Hans-Thies Lehmann και τα βασικά χαρακτηριστικά του μεταδραματικού θεάτρου

Ο Hans-Thies Lehmann υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς του σύγχρονου θεάτρου και ο βασικός εισηγητής της έννοιας του μεταδραματικού θεάτρου.

² Η performance art είναι μια ζωντανή καλλιτεχνική δράση όπου το σώμα, η παρουσία και οι πράξεις του καλλιτέχνη αποτελούν το ίδιο το έργο τέχνης, βλ. Patrice Pavis (2006), λήμμα «περφόρμανς», σ. 381.

³ Το happening είναι ένα συμμετοχικό και συχνά αυτοσχεδιαστικό καλλιτεχνικό γεγονός που συνδυάζει διαφορετικές μορφές τέχνης και εμπλέκει ενεργά το κοινό στη διαμόρφωση της δράσης, βλ. Patrice Pavis (2006), λήμμα «χάπενινγκ».

⁴ https://vivliopoleiopataki.gr/media/import/files/1209121.pdf?srsId=AfmBOoofnRe8AmXtaYNvp_4_sS0dIiO7x2Fby5hYXj4McBuf6AOum42f

Με το βιβλίο του *Postdramatic Theatre* (1999) διατύπωσε μια θεωρητική προσέγγιση που επιχείρησε να περιγράψει τις νέες μορφές θεατρικής έκφρασης που αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία του 1970. Ο Lehmann δεν θεωρεί το μεταδραματικό θέατρο ως ένα ενιαίο αισθητικό ρεύμα, αλλά ως ένα σύνολο παραστασιακών πρακτικών που απομακρύνονται από την κυριαρχία του δραματικού κειμένου. Σύμφωνα με τον Lehmann, στο παραδοσιακό δραματικό θέατρο το κείμενο οργανώνει τη σκηνική πράξη και η παράσταση λειτουργεί ως αναπαράσταση ενός ήδη υπάρχοντος δραματικού κόσμου.

Αντίθετα, στο μεταδραματικό θέατρο η παράσταση αποκτά αυτονομία από το κείμενο και η σκηνική εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από πολλαπλά εκφραστικά μέσα. Ο όρος «μεταδραματικό» δεν σημαίνει την κατάργηση του δράματος ή του θεατρικού κειμένου. Ο Lehmann διευκρινίζει ότι το μεταδραματικό θέατρο αναπτύσσεται «μετά» το δραματικό μοντέλο, με την έννοια ότι απομακρύνεται από την απόλυτη κυριαρχία του. Το κείμενο μπορεί να συνεχίζει να υπάρχει, όμως δεν αποτελεί πλέον το μοναδικό ή κυρίαρχο στοιχείο της παράστασης. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα από τα πολλά διαθέσιμα σκηνικά υλικά, ισότιμο με την κίνηση, τη μουσική, την εικόνα, το σώμα και τον φωτισμό.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μεταδραματικού θεάτρου, σύμφωνα με τον Lehmann, είναι η αποδόμηση της γραμμικής αφήγησης. Στις μεταδραματικές παραστάσεις η ιστορία συχνά εμφανίζεται αποσπασματική, μη ολοκληρωμένη ή ακόμη και ανύπαρκτη και δεν υπάρχει μια ενιαία πλοκή με αρχή, μέση και τέλος. Η σκηνική δράση οργανώνεται μέσα από εικόνες, επαναλήψεις, κινήσεις, ηχητικά στοιχεία και στιγμιαία επεισόδια ή δράσεις που δεν ακολουθούν απαραίτητα μια χρονική συνέχεια. Ο θεατής καλείται να συνδέσει μόνος του τα επιμέρους στοιχεία και να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για όσα παρακολουθεί. Η αποσπασματικότητα συνδέεται άμεσα με τη μεταμοντέρνα αντίληψη της πραγματικότητας ως κατακερματισμένης και ασταθούς. Το μεταδραματικό θέατρο αντανakλά την εμπειρία ενός κόσμου όπου δεν υπάρχουν ενιαίες αφηγήσεις και σταθερές αλήθειες. Οι παραστάσεις συχνά λειτουργούν ως πεδία συνύπαρξης διαφορετικών εικόνων, φωνών και σημείων που παράγουν πολλαπλά και ανοιχτά νοήματα (Lehmann, 2006, σσ. 68,69).

Η έννοια του χαρακτήρα επίσης μεταβάλλεται, καθώς οι performers δεν υποδύονται απαραίτητα έναν συγκεκριμένο ρόλο αλλά εμφανίζονται συχνά ως παρουσίες ή φορείς

δράσεων και εμπειριών.⁵ Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η σωματικότητα, καθώς το σώμα του performer βρίσκεται στο κέντρο της σκηνικής εμπειρίας και λειτουργεί ως ένα αυτόνομο εκφραστικό εργαλείο. Η παρουσία, η κίνηση, η αναπνοή, η ένταση και η φυσική δράση του performer αποκτούν ισότιμη σημασία με τον λόγο και μεγαλύτερη σημασία από την ψυχολογική ανάπτυξη ενός ρόλου. Οι performers δεν «υποδύονται» απαραίτητα χαρακτήρες με τη συμβατική έννοια, αλλά εμφανίζονται συχνά ως σκηνικές παρουσίες που εκθέτουν το σώμα, τη φωνή και τη φυσική τους ενέργεια (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 67-68). Η έννοια της επιτελεστικότητας (performativity) και της παρουσίας αποτελούν κεντρικό στοιχείο στη θεωρία του Lehmann. Στο μεταδραματικό θέατρο, η σκηνική πράξη δεν στοχεύει κυρίως στην αναπαράσταση μιας φανταστικής πραγματικότητας, αλλά στη δημιουργία μιας άμεσης εμπειρίας ανάμεσα στους performers και στους θεατές. Η ζωντανή συνύπαρξη στον ίδιο χώρο και χρόνο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η παράσταση αντιμετωπίζεται ως γεγονός που συμβαίνει «εδώ και τώρα» και όχι απλώς ως αφήγηση μιας ιστορίας (Lehmann, 2006, σσ. 136-138). Για τον λόγο αυτό, πολλές μεταδραματικές παραστάσεις επηρεάζονται από το σωματικό θέατρο, τον χορό και την performance art.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η συνδυασμένη χρήση πολυμέσων και διαφορετικών καλλιτεχνικών μορφών. Το μεταδραματικό θέατρο ενσωματώνει συχνά στοιχεία από τη μουσική, τον κινηματογράφο, τα εικαστικά, τον χορό, τη video art και την performance art. Η σκηνή λειτουργεί ως χώρος διακαλλιτεχνικής σύνθεσης, όπου συνυπάρχουν εικόνες, ήχοι, προβολές, αντικείμενα και ψηφιακά μέσα. Με αυτόν τον τρόπο, η εικόνα αποκτά κεντρικό ρόλο, ενώ ο λόγος παύει να αποτελεί το μοναδικό φορέα νοήματος. Αυτό το σημαντικό στοιχείο ονομάζεται ταυτόχρονη (simultaneity) ή ταυτόχρονη συνύπαρξη και είναι η ταυτόχρονη παρουσία πολλών δράσεων ή πληροφοριών πάνω στη σκηνή (Lehmann, 2006, σσ. 87,88). Πολλά διαφορετικά ηχητικά, οπτικά και κινησιολογικά στοιχεία μπορεί να εξελίσσονται ταυτόχρονα, δημιουργώντας ένα πολυφωνικό και σύνθετο παραστασιακό περιβάλλον.⁶ Ο θεατής δεν μπορεί να προσλάβει όλα τα στοιχεία με έναν μόνο τρόπο, αλλά καλείται να επιλέξει ο ίδιος πού θα εστιάσει την προσοχή του.

⁵ Βλ. Patrice Pavis, 2006, λήμμα «περφόρμερ», σ.382.

⁶ https://www.academia.edu/25106104/H_TEXNH_TOY_PEPΦORMEP_STO_ELLHNIKO_THATRO_TO_Y_21ou_AIΩNA_TYΠΟΛΟΓΙΕΣ

Η παράσταση έτσι αποκτά έναν πολυεπίπεδο χαρακτήρα και δημιουργεί ένα σύνθετο αισθητηριακό περιβάλλον.

Ο Lehmann δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στη σχέση θεατή – παράστασης. Στο δραματικό θέατρο, ο θεατής παρακολουθεί συνήθως μια ολοκληρωμένη αφήγηση και ταυτίζεται με τους χαρακτήρες της σκηνής. Στο μεταδραματικό θέατρο, αντίθετα, ο θεατής καλείται να εμπλακεί πιο ενεργά στην εμπειρία της παράστασης, να ερμηνεύσει, να συνδέσει αποσπασματικά στοιχεία και να συμμετάσχει νοητικά ή και σωματικά στη σκηνική εμπειρία. Οι παραστάσεις συχνά αποφεύγουν τη συναισθηματική ταύτιση και επιδιώκουν να προκαλέσουν προβληματισμό, αισθητηριακή εγρήγορση ή ακόμη και αμηχανία. Ο θεατής γίνεται συνδιαμορφωτής του νοήματος και όχι απλός δέκτης μιας ιστορίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, καταργείται ακόμη και η σαφής διάκριση ανάμεσα σε σκηνή και πλατεία (Lehmann, 2006, σσ. 122-125).

Ο Lehmann συνδέει επίσης το μεταδραματικό θέατρο με συλλογικές και devised μορφές δημιουργίας. Πολλές σύγχρονες ομάδες αναπτύσσουν τις παραστάσεις τους μέσα από αυτοσχεδιασμούς, εργαστήρια και συνεργατικές διαδικασίες (π.χ. Living Theatre). Η δημιουργία δεν βασίζεται αποκλειστικά στον σκηνοθέτη ή στον συγγραφέα, αλλά προκύπτει μέσα από τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας. Η διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία και η πρόβα λειτουργεί ως χώρος καλλιτεχνικής έρευνας. Η θεωρία του Lehmann επηρέασε βαθιά τη μελέτη του σύγχρονου θεάτρου και συνέβαλε στην κατανόηση πολλών σύγχρονων παραστασιακών πρακτικών.

Παράλληλα, οι αρχές του μεταδραματικού θεάτρου επηρέασαν και τη θεατροπαιδαγωγική, καθώς έδωσαν έμφαση στη βιωματική συμμετοχή, στη σωματική έκφραση, στον αυτοσχεδιασμό και στη συλλογική δημιουργία. Οι αρχές αυτές συνδέονται άμεσα με τις πρακτικές devised theatre που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, η συμβολή του Hans-Thies Lehmann υπήρξε καθοριστική για την κατανόηση των νέων μορφών θεάτρου που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες. Η θεωρία του μεταδραματικού θεάτρου ανέδειξε τη σημασία της παρουσίας, της σωματικότητας, της πολυμεσικότητας και της συλλογικής δημιουργίας, επηρεάζοντας ουσιαστικά τόσο τη σύγχρονη σκηνική πρακτική όσο και τις παιδαγωγικές εφαρμογές του θεάτρου.

Πίνακας 1. Βασικά χαρακτηριστικά του μεταδραματικού θεάτρου

Χαρακτηριστικό	Σύντομη περιγραφή
Έμφαση στην παράσταση	Το νόημα παράγεται κυρίως μέσα από τη σκηνική δράση.
Αποδυνάμωση του κειμένου	Το θεατρικό κείμενο αποτελεί ένα μόνο στοιχείο της παράστασης.
Πολυτροπικότητα	Συνδυασμός εικόνας, σώματος, ήχου και λόγου.
Κατακερματισμός	Μη γραμμική οργάνωση του υλικού.
Ενεργός θεατής	Ο θεατής καλείται να συνθέσει προσωπικά το νόημα.
Έμφαση στη διαδικασία	Η δημιουργική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

1.3 Το μεταδραματικό θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο

Το μεταδραματικό θέατρο, πέρα από την αισθητική και καλλιτεχνική του διάσταση, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στον χώρο της εκπαίδευσης και της θεατροπαιδαγωγικής. Οι βασικές αρχές του, όπως η συλλογική δημιουργία, ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική έκφραση και η ενεργή συμμετοχή, μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στη θεατρική αγωγή. Η σύνδεση του μεταδραματικού θεάτρου με την εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στη μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική λογική προς πιο συμμετοχικές και βιωματικές μορφές μάθησης. Στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, ο μαθητής λειτουργεί συχνά ως παθητικός δέκτης γνώσεων, ενώ ο εκπαιδευτικός κατέχει τον ρόλο της αυθεντίας και της μετάδοσης της πληροφορίας (Tsiaras, 2016).

Αντίθετα, οι αρχές του μεταδραματικού θεάτρου προωθούν τη συμμετοχή, την προσωπική εμπειρία και τη συνεργατική ανακάλυψη της γνώσης. Η μάθηση προσεγγίζεται ως μια διαδικασία ενεργού εμπλοκής, κατά την οποία οι μαθητές πειραματίζονται, δημιουργούν και αναστοχάζονται πάνω στη δράση τους, αναλαμβάνοντας τον καθοριστικό ρόλο ως συνδημιουργοί της θεατρικής εμπειρίας. Η παιδαγωγική αξία του μεταδραματικού θεάτρου συνδέεται άμεσα με τη βιωματική μάθηση, καθώς έτσι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη δράση, τη συνεργασία και την προσωπική εμπλοκή. Η χρήση του σώματος, της κίνησης και της φαντασίας ενισχύει τη δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Λενακάκης, 2013, σσ. 58,59).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η έννοια της εμπειρίας, καθώς το μεταδραματικό θέατρο βασίζεται στη ζωντανή συμμετοχή του σώματος, των αισθήσεων και της παρουσίας. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα από τη δράση και τη βιωματική εμπλοκή. Η γνώση δεν μεταδίδεται μόνο λεκτικά, αλλά προκύπτει μέσα από τη σωματική έκφραση, τον αυτοσχεδιασμό και την κίνηση. Οι μαθητές ενεργοποιούν τη φαντασία, το συναίσθημα και τη δημιουργική σκέψη, συνδέοντας τη μαθησιακή διαδικασία με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα (Tsiaras, 2016, σσ. 2,3). Η σωματικότητα αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες του μεταδραματικού θεάτρου και έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Το σώμα αντιμετωπίζεται ως φορέας έκφρασης, επικοινωνίας και γνώσης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι σωματικές δράσεις, τα παιχνίδια κίνησης και οι αυτοσχεδιασμοί βοηθούν τα παιδιά να εκφράζονται πιο ελεύθερα και να αναπτύσσουν μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού και των άλλων. Η μάθηση έτσι αποκτά πολυαισθητηριακό χαρακτήρα και ενεργοποιεί μορφές νοημοσύνης, που συχνά παραμένουν ανεκμετάλλευτες στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Καλλέ, 2021, σσ. 94-97).

Παράλληλα, το μεταδραματικό θέατρο ενισχύει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία. Οι παραστάσεις και οι δραστηριότητες οργανώνονται συνήθως μέσα από ομαδικές διαδικασίες, όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ενεργό ρόλο και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Στο σχολικό πλαίσιο, οι πρακτικές αυτές καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Tsiaras, 2016, σσ. 1,2). Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, να συνδιαμορφώνουν ιδέες, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη μιας δημιουργικής ομάδας. Η συλλογική δημιουργία συνδέεται άμεσα με τις *devised* πρακτικές, οι οποίες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό και στη συνδημιουργία του θεατρικού υλικού από την ομάδα. Η συμμετοχή αυτή ενισχύει την αυτοπεποίθηση και καλλιεργεί το αίσθημα ευθύνης απέναντι στη συλλογική εργασία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 86-87).

Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μεταδραματικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των τάξεων Γ' και Δ' δημοτικού βρίσκονται σε μια ηλικία όπου το παιχνίδι, η σωματική δράση και η ομαδικότητα αποτελούν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ανοιχτές μορφές αφήγησης, η χρήση

συμβολισμών, η δημιουργία εικόνων και οι αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά και να παράγουν πρωτότυπες ιδέες.

Σύμφωνα με την Cecily O'Neill (1995, σσ. 48,49), η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε πεδίο πειραματισμού και καλλιτεχνικής εξερεύνησης, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζονται χωρίς αυστηρούς περιορισμούς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η ικανότητα ανάλυσης, προβληματισμού και κριτικής προσέγγισης των εμπειριών τους. Το μεταδραματικό θέατρο ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυφωνίας. Εφόσον δεν υπάρχει μία «σωστή» ερμηνεία ή μία αυστηρά καθορισμένη μορφή παράστασης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν προσωπικές και συλλογικές προσεγγίσεις. Αυτό δημιουργεί ένα πιο ανοιχτό και συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 92-93).

Η βιωματική διάσταση του μεταδραματικού θεάτρου συμβάλλει και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τη δραματοποίηση και τη συλλογική δράση, τα παιδιά εξερευνούν συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις και εμπειρίες. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την ενσυναίσθηση και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους. Παράλληλα, δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα χωρίς φόβο αξιολόγησης ή αποτυχίας (Tsiaras, 2016, σ. 3).

Οι μεταδραματικές και devised πρακτικές μπορούν να συνδεθούν με την διαθεματική αξιοποίηση του θεάτρου, χρησιμοποιώντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η λογοτεχνία, η ιστορία, οι κοινωνικές επιστήμες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι τέχνες. Μέσα από θεατρικές δράσεις, οι μαθητές προσεγγίζουν σύνθετα ζητήματα με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο (O'Neill, 1995, σσ. xiii-xix). Παράλληλα, η χρήση εικόνας, ήχου, μουσικής, αντικειμένων και ψηφιακών μέσων δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης του θεάτρου με άλλες μορφές τέχνης και αντικείμενα μελέτης, δημιουργώντας έτσι ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον. Η πολυμεσικότητα αυτή ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας και ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών μέσα από ποικίλα εκφραστικά μέσα (O'Neill, 1995).

Ωστόσο, η εφαρμογή μεταδραματικών πρακτικών στην εκπαίδευση παρουσιάζει και κάποιες δυσκολίες (για τις οποίες θα γίνει λόγος σε επόμενο κεφάλαιο), καθώς οι ανοιχτές και πειραματικές μορφές⁷ δημιουργίας απαιτούν χρόνο, ευελιξία και κατάλληλη παιδαγωγική προετοιμασία. Παρ' όλα αυτά, οι δυνατότητες που προσφέρει το μεταδραματικό θέατρο ως εργαλείο βιωματικής και συλλογικής μάθησης το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λενακάκης, 2013). Συνολικά, το μεταδραματικό θέατρο λειτουργεί ως ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τη βιωματική συμμετοχή και την κριτική σκέψη. Δημιουργεί έτσι ένα ανοιχτό και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της γνώσης και της καλλιτεχνικής έκφρασης, προσφέροντας νέες προοπτικές για τη θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Tsiaras, 2016, σ. 3).

⁷ Βλ. Patrice Pavis, 2006, λήμμα «θέατρο πειραματικό», σσ. 225-228.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. *Devised Theatre*: η έννοια της συλλογικής δημιουργίας

2.1 Ορισμός και ιστορική εξέλιξη του *devised theatre*

Το *devised theatre*, ή αλλιώς Θέατρο της Επινόησης ή Επινοητικό Θέατρο, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές σύγχρονης θεατρικής δημιουργίας και συνδέεται άμεσα με τις εξελίξεις του μεταδραματικού θεάτρου και των πειραματικών παραστασιακών πρακτικών του 20ού και 21ου αιώνα. Ο όρος «*devised*» προέρχεται από το ρήμα *devise*, που σημαίνει επινοώ, σχεδιάζω ή δημιουργώ συλλογικά. Το *devised theatre*, σύμφωνα με την Alison Oddey (1994, σ. 1), χρησιμοποιείται για να περιγράψει θεατρικές πρακτικές κατά τις οποίες η παράσταση δημιουργείται συλλογικά από την ομάδα μέσα από διαδικασίες έρευνας, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης σκηνικού υλικού. Η δημιουργία δεν βασίζεται αποκλειστικά σε ένα προϋπάρχον θεατρικό κείμενο, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Οι ηθοποιοί, ο σκηνοθέτης, οι performers και πολλές φορές οι μουσικοί ή οι σκηνογράφοι συμβάλλουν ισότιμα στη διαμόρφωση της σκηνικής δράσης. Το τελικό έργο αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια των προβών και αποτελεί προϊόν συλλογικής επεξεργασίας και καλλιτεχνικής αναζήτησης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 40,41).

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό δραματικό θέατρο, όπου η παράσταση οργανώνεται γύρω από ένα ολοκληρωμένο θεατρικό κείμενο, το *devised theatre* δίνει έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας. Η πρόβα δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος εκτέλεσης σκηνοθετικών οδηγιών, αλλά ως πεδίο έρευνας, ανακάλυψης και πειραματισμού. Οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν ιδέες, εικόνες, κινήσεις, αφηγήσεις, σωματικές δράσεις και αυτοσχεδιασμούς, αναζητώντας τρόπους σύνθεσης του παραστασιακού υλικού (Oddey, 1994, σσ. 1,2). Το *devised theatre* χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς τις μορφές και τις μεθόδους δημιουργίας. Η αφετηρία μιας *devised* παράστασης μπορεί να είναι ένα θέμα, ένα κοινωνικό ζήτημα, μια προσωπική εμπειρία, ένα ιστορικό γεγονός, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μια εικόνα, ένα μουσικό έργο ή ακόμη και μια σωματική άσκηση (Oddey, 1994, σ. 7). Το υλικό μετασχηματίζεται συνεχώς μέσα από τη συλλογική εργασία της ομάδας

και συχνά παραμένει ανοιχτό σε αλλαγές μέχρι και τις τελευταίες φάσεις της παράστασης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 43,44).

Η ιστορική εξέλιξη του ΘτΕ συνδέεται με τις ευρύτερες καλλιτεχνικές και κοινωνικές μεταβολές του 20ού αιώνα⁸ (Χολέβα, 2024, σ. 101-104). Τα νέα καλλιτεχνικά κινήματα όπως ο εξπρεσιονισμός, ο φουτουρισμός και ο σουρεαλισμός, με τα οποία συνδέεται το ΘτΕ, αμφισβήτησαν τις παραδοσιακές μορφές αναπαράστασης και επιδίωξαν την ανανέωση της σχέσης ανάμεσα στην τέχνη και τη ζωή.⁹ Η σκηνική δημιουργία άρχισε να βασίζεται περισσότερο στον πειραματισμό, στην αποσπασματικότητα και στη σύνθεση διαφορετικών εκφραστικών μέσων. Οι δημιουργοί αναζητούσαν νέους τρόπους έκφρασης που θα ξεπερνούσαν τα όρια του συμβατικού θεάτρου και θα ενίσχυαν τη συμμετοχή των performers στη δημιουργική διαδικασία. Οι ιδέες του Antonin Artaud, ο οποίος πρότεινε ένα θέατρο σωματικό, αισθητηριακό και τελετουργικό, του Bertolt Brecht, όπου συνέβαλε στη διαμόρφωση πιο συλλογικών μορφών θεάτρου μέσα από την πολιτική διάσταση του επικού θεάτρου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 70-71) και αργότερα του Jerzy Grotowski, ο οποίος επικεντρώθηκε στη σωματική εκπαίδευση του ηθοποιού και στη βιωματική διαδικασία της πρόβας, επηρέασαν σημαντικά την ανάπτυξη συλλογικών μορφών θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2014, σ. 165).

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, αναπτύχθηκαν σημαντικές θεατρικές ομάδες που λειτούργησαν μέσα από devised πρακτικές, όπως το Living Theatre, το Théâtre du Soleil της Ariane Mnouchkine και αργότερα η Wooster Group. Οι ομάδες αυτές βασίστηκαν στη συλλογική έρευνα, στον αυτοσχεδιασμό και στη διακαλλιτεχνική σύνθεση.¹⁰ Η διαδικασία της δημιουργίας και της πρόβας είχε συχνά μεγαλύτερη σημασία από το τελικό αποτέλεσμα και η παράσταση εξελισσόταν μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Οι παραστάσεις άρχισαν να χρησιμοποιούν πολυμέσα, εικόνες και προβολές βίντεο, ζωντανή μουσική, σωματικές δράσεις και διαδραστικά στοιχεία. Η σκηνική αφήγηση έγινε περισσότερο αποσπασματική και πολυφωνική, ενώ η έννοια του χαρακτήρα και της γραμμικής πλοκής αποδυναμώθηκε σημαντικά. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του devised theatre έπαιξαν σύγχρονες

⁸ https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136111969_A23827139/preview-9781136111969_A23827139.pdf

⁹ <https://www.scribd.com/document/205795749/Devised-Theater>

¹⁰ <https://www.scribd.com/document/205795749/Devised-Theater>

θεατρικές ομάδες όπως η Forced Entertainment, η Complicité και η Rimini Protokoll, οι οποίες αξιοποίησαν τη συλλογική δημιουργία, τη χρήση πολυμέσων, την αποσπασματική αφήγηση και τις βιωματικές διαδικασίες. Οι ομάδες αυτές αντιμετωπίζουν τη σκηνή ως χώρο έρευνας και πειραματισμού, όπου το θεατρικό γεγονός παραμένει ανοιχτό και διαρκώς μεταβαλλόμενο. Οι παραστάσεις τους χαρακτηρίζονται από ανοιχτή δομή, έντονη σωματικότητα και ενεργή συμμετοχή των performers στη σύνθεση του σκηνικού γεγονότος.¹¹

Το ΘτΕ συνδέεται στενά με τις αρχές του μεταδραματικού θεάτρου και με τη διάλυση των παραδοσιακών ιεραρχιών μέσα στη θεατρική διαδικασία, καθώς δίνει έμφαση στη διαδικασία, στη σωματική παρουσία, στην επιτελεστικότητα και στη συλλογική παραγωγή νοήματος. Ο ρόλος του σκηνοθέτη μετασχηματίζεται και λειτουργεί περισσότερο ως συντονιστής ή εμψυχωτής της ομάδας. Η παράσταση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής δημιουργικής διαδικασίας που εξελίσσεται συνεχώς μέσα από τη συνεργασία των μελών της ομάδας (Oddey, 1994, σ. 4).

Σήμερα, το devised theatre εφαρμόζεται σε ποικίλα καλλιτεχνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Η έμφαση στη συνεργασία, στον αυτοσχεδιασμό και στη βιωματική συμμετοχή το καθιστά ιδιαίτερα κατάλληλο για παιδαγωγικές εφαρμογές. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία θεατρικού υλικού, εκφράζουν προσωπικές ιδέες και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας και επικοινωνίας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι devised πρακτικές μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στις δυνατότητες των παιδιών μέσω παιχνιδιών ρόλων, αυτοσχεδιασμών και σωματικών δράσεων. Η διαδικασία της δημιουργίας αποκτά παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη φαντασία των μαθητών.

2.2 Μέθοδοι και τεχνικές devised πρακτικών

Οι devised πρακτικές βασίζονται σε διαδικασίες συλλογικής δημιουργίας, αυτοσχεδιασμού και βιωματικής συμμετοχής, μέσα από τις οποίες η θεατρική δράση αναπτύσσεται σταδιακά από όλους τους εμπλεκόμενους (Neelands & Goode, 2015). Η δημιουργική διαδικασία οργανώνεται συνήθως μέσα από σωματικές ασκήσεις, παιχνίδια

¹¹ <https://www.scribd.com/document/205795749/Devised-Theater>

ρόλων και συλλογικές συνθέσεις εικόνων και δράσεων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πρακτικές αυτές αποκτούν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εκφράζονται δημιουργικά και να συνεργάζονται μέσα από τη θεατρική πράξη (Κατή & Τσιάρας, 2020). Η έμφαση μετατοπίζεται από το τελικό αποτέλεσμα στη διαδικασία της δημιουργίας, δίνοντας προτεραιότητα στη συμμετοχή, τη φαντασία και τη συλλογική εμπειρία.¹² Στην εκπαίδευση, οι devised πρακτικές δεν εφαρμόζονται απαραίτητα με στόχο τη δημιουργία μιας επαγγελματικής θεατρικής παράστασης, αλλά ως μέσο βιωματικής μάθησης και καλλιτεχνικής διερεύνησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνούν ιδέες, να αυτοσχεδιάζουν, να δημιουργούν σκηνικές εικόνες και να συνθέτουν θεατρικό υλικό μέσα από ομαδικές διαδικασίες (Neelands & Goode, 2015). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως εμψυχωτής και συντονιστής, οργανώνοντας το πλαίσιο της δράσης και υποστηρίζοντας τη δημιουργική συμμετοχή των παιδιών (Κατή & Τσιάρας, 2020).

Μία από τις σημαντικότερες μεθόδους του devised theatre είναι ο αυτοσχεδιασμός¹³, ο οποίος επιτρέπει την αυθόρμητη έκφραση, με στόχο την δημιουργία σκηνικών δράσεων χωρίς προκαθορισμένο κείμενο και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Μέσα από λεκτικούς, κινησιολογικούς και σωματικούς αυτοσχεδιασμούς, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη δημιουργική σκέψη. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να ξεκινούν από μια εικόνα, μια λέξη, ένα αντικείμενο, μια μουσική ή ένα θέμα που ενδιαφέρει την ομάδα. Η διαδικασία αυτή δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφράζουν προσωπικές ιδέες και συναισθήματα, ενώ παράλληλα ενισχύει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Oddey, 1994).

Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι οι σωματικοί αυτοσχεδιασμοί, καθώς οι συμμετέχοντες εκφράζονται μέσω της κίνησης, της στάσης του σώματος, της χειρονομίας και του ρυθμού, αξιοποιώντας το σώμα ως βασικό μέσο επικοινωνίας, το οποίο λειτουργεί ως φορέας νοημάτων, εικόνων και συναισθημάτων. Οι σωματικές ασκήσεις βοηθούν τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν μεγαλύτερη επίγνωση του σώματός τους και της παρουσίας τους στο χώρο και να συμμετέχουν πιο ενεργά στη θεατρική διαδικασία. Παράλληλα,

¹² <https://books.google.gr/books?id=m9MmCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

¹³ Βλ. Patrice Pavis, 2006, λήμμα «αυτοσχεδιασμός», σ. 61.

ενισχύεται η συγκέντρωση, η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μέσα στην ομάδα (O'Neill, 1995).

Μια συχνά χρησιμοποιούμενη και βασική τεχνική είναι η δημιουργία παγωμένων εικόνων ή tableaux. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν με το σώμα τους στατικές ή δυναμικές σκηνικές εικόνες, αποτυπώνοντας μια κατάσταση, μια σχέση ή ένα συναίσθημα. Οι εικόνες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για αυτοσχεδιασμό, αφήγηση ή δραματοποίηση. Η τεχνική αυτή βοηθά στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και ενισχύει τη μη λεκτική επικοινωνία, αξιοποιώντας τη σωματικότητα και τη φαντασία (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 247). Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται συχνά και τεχνικές παιχνιδιού ρόλων. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους και δημιουργούν φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις μέσα από συλλογική δράση. Το παιχνίδι ρόλων ενισχύει την ενσυναίσθηση, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να προσεγγίσουν διαφορετικές οπτικές της εκάστοτε κατάστασης. Παράλληλα, αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης κοινωνικών σχέσεων (Neelands, 2008, σ. 59).

Άλλη σημαντική μέθοδος devised πρακτικής είναι η συλλογική σύνθεση κειμένου και διαλόγων. Αντί να χρησιμοποιείται ένα έτοιμο θεατρικό έργο, οι συμμετέχοντες δημιουργούν δικό τους θεατρικό υλικό μέσα από συζητήσεις, αφηγήσεις, προσωπικές εμπειρίες και αυτοσχεδιασμούς, ενισχύοντας την προσωπική έκφραση και τη σύνδεση της θεατρικής πράξης με βιωματικά στοιχεία. Η διαδικασία αυτή δίνει στους συμμετέχοντες ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση ενός θεατρικού γεγονότος και ενισχύει το αίσθημα συμμετοχής και δημιουργικής ευθύνης. Η τελική μορφή της παράστασης (αν υπάρχει) προκύπτει μέσα από συνεχή πειραματισμό, αναστοχασμό και επεξεργασία. Το θεατρικό υλικό αποκτά έτσι μεγαλύτερη αμεσότητα και αυθεντικότητα, ενώ οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι οι προσωπικές τους εμπειρίες έχουν αξία μέσα στη συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 231-244).

Οι devised διαδικασίες αξιοποιούν επίσης τη χρήση πολυμέσων, μουσικής και ήχου. Ένα αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη μιας σκηνής ή μιας αφήγησης, ενώ ο ήχος και η μουσική συμβάλλουν στη δημιουργία της απαραίτητης ατμόσφαιρας και του σωστού ρυθμού. Συχνά χρησιμοποιούνται και πολυμέσα, όπως προβολές ή βίντεο, ιδιαίτερα σε σύγχρονες μεταδραματικές παραστάσεις με σκοπό την αφήγηση ιστοριών. Στην εκπαίδευση, η μουσική και οι ήχοι συμβάλλουν στη δημιουργία

ατμόσφαιρας και ενισχύουν τη φαντασία και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν διαφορετικά εκφραστικά μέσα και να πειραματίζονται δημιουργικά με αυτά (Καραντζούλη, 2019, σσ. 82-87).

Παράλληλα, οι devised πρακτικές καλλιεργούν τη δημιουργία ενός ανοιχτού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Neelands & Goode, 2015). Δεν υπάρχει μία «σωστή» απάντηση ή ένας προκαθορισμένος τρόπος έκφρασης, αφού τα παιδιά παρακινούνται να δοκιμάζουν, να πειραματίζονται και να εκφράζονται χωρίς τον φόβο της αποτυχίας. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτοπεποίθηση και καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στη δημιουργικότητα (O'Neill, 1995). Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι devised πρακτικές συνδέονται άμεσα με το παιχνίδι και τη φαντασία, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη δράση, τη συμμετοχή και τη δημιουργία φανταστικών κόσμων. Η θεατρική διαδικασία αποκτά παιγνιώδη χαρακτήρα και μετατρέπεται σε χώρο εξερεύνησης, επικοινωνίας και συλλογικής εμπειρίας. Γι' αυτό το λόγο, η εφαρμογή devised πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο απαιτεί κατάλληλη παιδαγωγική οργάνωση και ευελιξία και οι δραστηριότητες πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Somers, 2001).

Πίνακας 2. Βασικές αρχές του Devised Theatre

Αρχή	Περιγραφή
Συλλογική δημιουργία	Το υλικό παράγεται από την ομάδα.
Αυτοσχεδιασμός	Βασικό εργαλείο παραγωγής ιδεών.
Πειραματισμός	Δοκιμή πολλαπλών εκδοχών και λύσεων.
Ισότιμη συμμετοχή	Όλα τα μέλη συμβάλλουν στη δημιουργία.
Ευελιξία	Το υλικό μετασχηματίζεται συνεχώς.
Έμφαση στη διαδικασία	Η πορεία δημιουργίας είναι εξίσου σημαντική με το αποτέλεσμα.

2.3 Ο ρόλος του εμπνευστή / εκπαιδευτικού

Στις devised πρακτικές και γενικότερα στις σύγχρονες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εμπνευστή/εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία και διαφοροποιείται ουσιαστικά από τον παραδοσιακό ρόλο του διδάσκοντα, καθώς η δημιουργική διαδικασία στηρίζεται στη συνεργασία, στον διάλογο και στην ενεργή

συμμετοχή της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί πλέον αποκλειστικά ως φορέας γνώσης ή ως αυθεντία που μεταδίδει έτοιμες πληροφορίες και καθοδηγεί αυστηρά τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, λειτουργεί ως συντονιστής και καθοδηγητής της διαδικασίας, οργανώνοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά. Ο ρόλος του είναι να δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ελεύθερα να πειραματιστούν, να εκφράσουν ιδέες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Παράλληλα, σχεδιάζει και οργανώνει δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη φαντασία, το σώμα και τη συνεργασία των μαθητών. Μέσα από παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς και κινητικές ασκήσεις, βοηθά την ομάδα να αναπτύξει δημιουργικό υλικό και να διερευνήσει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης (Λενακάκης, 2014, 2026).

Ο εμπνευστής/εκπαιδευτικός λειτουργεί αρχικά ως δημιουργός ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης. Οι αυτοσχεδιασμοί, οι κινητικές/σωματικές δράσεις και οι συλλογικές δραματικές διερευνήσεις προϋποθέτουν ένα κλίμα ελευθερίας έκφρασης, αποδοχής και ασφάλειας, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες χωρίς φόβο κριτικής ή αποτυχίας (Λενακάκης, 2014). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών και να δημιουργεί συνθήκες ισότιμης συνεργασίας μέσα στην ομάδα. Ο ρόλος του συνδέεται με τη διαχείριση της ομαδικής δυναμικής και οφείλει να ενισχύει τη συνεργασία, να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να ενθαρρύνει την αλληλοϋποστήριξη και να φροντίζει ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να έχουν χώρο έκφρασης και συμμετοχής (Χολέβα κ.ά., 2021, σ. 136).

Η ομάδα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και δημιουργίας, μέσα στην οποία η επικοινωνία και ο σεβασμός αποκτούν κεντρική σημασία. Ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει έτοιμες λύσεις ή μία συγκεκριμένη κατεύθυνση της δράσης, αντίθετα ενθαρρύνει τη διερεύνηση και τον πειραματισμό, δίνοντας χώρο στις πρωτοβουλίες των συμμετεχόντων. Μέσα από ερωτήσεις, παιχνίδια και ασκήσεις, βοηθά την ομάδα να οργανώσει και να εξελίξει το υλικό που προκύπτει. Συχνά χρησιμοποιεί εικόνες, μουσική, αντικείμενα ή ιστορίες ως αφετηρίες για αυτοσχεδιασμό και θεατρική διερεύνηση.

Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική του «δασκάλου σε ρόλο» (ΔσΡ) ή στα αγγλικά *teacher in role*, όπως διαμορφώθηκε από τη Dorothy

Heathcote (1995). Μέσα από τη συμμετοχή του στη δράση με έναν συγκεκριμένο ρόλο, έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει διακριτικά την εξέλιξη της θεατρικής συνθήκης, να ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και να κατευθύνει τη συλλογική διερεύνηση προς ζητήματα που θεωρούνται σημαντικά για τη μαθησιακή διαδικασία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018, σσ. 32-36). Οι παρεμβάσεις του πραγματοποιούνται οργανικά μέσα στη δράση και συμβάλλουν στη διατήρηση της συνοχής και της δημιουργικής εξέλιξης της ομάδας (Πίγκου-Ρεπούση, 2019, σσ. 84-86).

Στις devised πρακτικές, ο εμπνευστής χρειάζεται επίσης να διαθέτει ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής. Η θεατρική διαδικασία δεν εξελίσσεται πάντα με προβλέψιμο τρόπο, καθώς οι ιδέες και οι πρωτοβουλίες των μαθητών μπορούν να αλλάξουν τη δυναμική της ομάδας και την κατεύθυνση της δημιουργίας (Λενακάκης, 2014). Ο εμπνευστής καλείται να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε αυτές τις αλλαγές, να αξιοποιεί τις προτάσεις των παιδιών και να μετασχηματίζει τη διαδικασία ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας. Χρειάζεται επίσης να ακούει ενεργά τις ιδέες, τις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσωπικής συμβολής κάθε παιδιού. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εμπνευστής οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών (Slade, 1954).¹⁴

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως παρατηρητής και αναστοχαστής της διαδικασίας. Μετά από αυτοσχεδιασμούς ή θεατρικές δράσεις, ο εκπαιδευτικός οργανώνει συζητήσεις και δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να σκεφτούν πάνω σε όσα βίωσαν, δημιούργησαν ή αισθάνθηκαν. Καταγράφει τις αντιδράσεις των μαθητών, αξιολογεί την πορεία των δραστηριοτήτων και προσαρμόζει τη μεθοδολογία του ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας. Ο αναστοχασμός αποτελεί σημαντικό μέρος της devised πρακτικής, καθώς ενισχύει την κριτική σκέψη και επιτρέπει τη συνεχή εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας (Γιαννούλη, 2021, σ. 72).

Σημαντικό στοιχείο του ρόλου του εμπνευστή/εκπαιδευτικού είναι και η ενθάρρυνση της πολυτροπικής έκφρασης. Στις devised πρακτικές, τα παιδιά εκφράζονται όχι μόνο μέσω του λόγου αλλά και μέσω της κίνησης, της μουσικής, των εικόνων, των αντικειμένων και των ήχων. Ο εμπνευστής χρειάζεται να δημιουργεί ευκαιρίες για διαφορετικές μορφές

¹⁴ <https://www.scribd.com/document/973708168/Week-02-Slade-P-Child-Drama-Chapters-1-2-3>

καλλιτεχνικής και σωματικής έκφρασης, αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδί διαθέτει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και δημιουργίας. Σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, στις devised πρακτικές το αποτέλεσμα δεν είναι πλήρως προκαθορισμένο. Η πορεία της ομάδας διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών, γεγονός που απαιτεί από τον εμπνευστή διάθεση πειραματισμού, δημιουργική προσαρμοστικότητα και εμπιστοσύνη στην εξέλιξη της ομαδικής διαδικασίας (Λενακάκης, 2014, 2026). Συνεπώς, ο ρόλος του εμπνευστή στις devised πρακτικές είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, εμπνευστής, υποστηρικτής και συνοδοιπόρος της δημιουργικής διαδικασίας, δημιουργώντας ένα ανοιχτό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης.

2.4 Παραδείγματα devised ομάδων και πρακτικών στην εκπαίδευση

Η ανάπτυξη του devised theatre συνδέεται με τη δράση θεατρικών ομάδων που αξιοποίησαν συλλογικές και πειραματικές διαδικασίες δημιουργίας (Heddon & Milling, 2006).¹⁵ Οι πρακτικές αυτών των ομάδων επηρέασαν όχι μόνο το σύγχρονο θέατρο αλλά και τη θεατροπαιδαγωγική, καθώς ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας, του αυτοσχεδιασμού και της βιωματικής μάθησης. Πολλές από τις πρακτικές που εφαρμόζονται σήμερα στη θεατρική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντλούν στοιχεία από τις devised διαδικασίες αυτών των ομάδων.

¹⁵ <https://www.scribd.com/document/463531682/Heddon-Deirdre-Jane-Milling-Devising-Performance-A-Critical-History-pdf>



Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από την παράσταση *Antigone*, Julian Beck & Judith Malina rehearsing at the Living Theatre, 1967 – 1969. Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Living_Theatre

Μία από τις σημαντικότερες ομάδες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη συλλογικών θεατρικών πρακτικών ήταν η αμερικανική θεατρική ομάδα The Living Theatre¹⁶, η οποία ιδρύθηκε το 1947 από τους Judith Malina και Julian Beck στη Νέα Υόρκη (Εικόνα 1). Η ομάδα επηρεάστηκε από πολιτικές και αναρχικές ιδέες και επιδίωξε να δημιουργήσει ένα θέατρο συλλογικό, συμμετοχικό και κοινωνικά παρεμβατικό. Οι παραστάσεις του Living Theatre βασίζονταν στον αυτοσχεδιασμό, στη σωματική έκφραση και στη διάλυση των ορίων ανάμεσα σε ηθοποιούς και θεατές. Η ομάδα αντιμετώπιζε το θέατρο ως μια ζωντανή συλλογική εμπειρία και όχι ως απλή αναπαράσταση ενός θεατρικού κειμένου. Η δημιουργική διαδικασία οργανωνόταν μέσα από ομαδικές πρόβες και συλλογική σύνθεση σκηνικού υλικού. Οι πρακτικές αυτές ανέδειξαν τη σημασία της συμμετοχής, της ελευθερίας έκφρασης και της συνεργατικής μάθησης (Heddon & Milling, 2006). Στην εκπαίδευση, στοιχεία των μεθόδων του Living Theatre μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από σωματικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμούς και συλλογικές δράσεις που ενισχύουν τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών.

¹⁶ <https://www.livingtheatre.org/detailed-history>



Εικόνα 2. *Les Atrides*: Agamemnon, Mnouchkine & Théâtre du Soleil, 1990-1992. Ανάκτηση 21/5/2026.

Πηγή: <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/les-spectacles/les-atrides-br-agamemnon-1990-3>

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η συμβολή του Théâtre du Soleil, που ιδρύθηκε το 1964 από την Ariane Mnouchkine στο Παρίσι (Εικόνα 2). Η ομάδα λειτουργεί με έντονα συλλογικό χαρακτήρα και οι παραστάσεις της προκύπτουν μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες έρευνας, αυτοσχεδιασμού και ομαδικής επεξεργασίας υλικού. Στο Théâtre du Soleil¹⁷, οι performers συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της παράστασης, ενώ η πρόβα λειτουργεί ως χώρος καλλιτεχνικής και συλλογικής αναζήτησης. Η ομάδα αξιοποιεί σωματικές τεχνικές, μάσκες, μουσική, αυτοσχεδιασμούς και στοιχεία από διαφορετικές θεατρικές παραδόσεις και πολιτισμούς. Η συλλογική λήψη αποφάσεων, η δημιουργία μέσα από ομαδική έρευνα και η ισότιμη συμμετοχή των μελών της ομάδας αποτελούν πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

¹⁷ <https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/histoire-et-sources>



Εικόνα 3. *Figures in Extinction* [3.0] requiem, Simon McBurney & Complicité, 2025. Ανάκτηση 21/5/2026.

Πηγή: <https://www.complicite.org/news/figures-in-extinction-2025/>

Η βρετανική ομάδα Complicité (Εικόνα 3), που ιδρύθηκε το 1983 από τον Simon McBurney, αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό παράδειγμα devised θεάτρου. Η ομάδα συνδυάζει τη σωματική έκφραση, τη χρήση πολυμέσων, τη μουσική και τη συλλογική δραματουργία, δημιουργώντας παραστάσεις που βασίζονται στην πολυτροπικότητα και στη βιωματική εμπειρία. Οι πρόβες της Complicité¹⁸ στηρίζονται σε ασκήσεις εμπιστοσύνης, αυτοσχεδιασμούς, κινησιολογική έρευνα και συλλογική σύνθεση σκηνικών εικόνων. Το σώμα αντιμετωπίζεται ως βασικό εργαλείο αφήγησης και δημιουργίας νοήματος. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τη μη λεκτική επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργική χρήση του σώματος (Heddon & Milling, 2006). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντίστοιχες τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν μέσα από παιχνίδια κίνησης, ομαδικές συνθέσεις εικόνων και σωματικούς αυτοσχεδιασμούς.

¹⁸ <https://www.complicite.org/about-us/our-history/>



Εικόνα 4. *CompleteWorks: Table Top Shakespeare – Coriolanus*, Forced Entertainment, Performed by Jerry Killick. Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή: <https://totaltheatre.org.uk/forced-entertainment-complete-works-table-top-shakespeare/>

Η Forced Entertainment¹⁹ αποτελεί μία από τις πιο γνωστές μεταδραματικές και devised ομάδες της σύγχρονης σκηνής (Εικόνα 4). Η ομάδα, η οποία ιδρύθηκε το 1984 από τον Tim Etchells στην Αγγλία, δημιουργεί παραστάσεις που βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό, στην αποσπασματική αφήγηση και στην πειραματική χρήση του λόγου και της εικόνας. Οι performers συμμετέχουν ενεργά στη σύνθεση του υλικού και η δημιουργική διαδικασία χαρακτηρίζεται από συνεχή πειραματισμό και ανασύνθεση σκηνών. Η ομάδα χρησιμοποιεί συχνά επαναλήψεις, ανοιχτές αφηγήσεις και αυτοαναφορικά στοιχεία που αμφισβητούν τις παραδοσιακές μορφές θεατρικής αναπαράστασης. Η παιδαγωγική αξία των πρακτικών αυτών εντοπίζεται κυρίως στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να δημιουργούν μικρές σκηνικές συνθέσεις, να πειραματίζονται με ανοιχτές αφηγήσεις και να αναπτύσσουν συλλογικά ιστορίες χωρίς αυστηρή δραματική δομή.

¹⁹ <https://www.forcedentertainment.com/how-we-work/>



Εικόνα 5. 100% Berlin, Rimini Protokoll (Haug, Kaegi, Wetzel), 2009. Ανάκτηση 21/5/2026. Πηγή:

<https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/100-prozent-berlin>

Η γερμανική ομάδα Rimini Protokoll²⁰, που ιδρύθηκε το 2000 από τους Helgard Haug, Stefan Kaegi και Daniel Wetzel, αποτελεί σημαντικό παράδειγμα devised και documentary theatre. Η ομάδα χρησιμοποιεί συνεντεύξεις, μαρτυρίες, ντοκουμέντα και προσωπικές αφηγήσεις πραγματικών ανθρώπων, δημιουργώντας παραστάσεις που εξερευνούν κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα (Εικόνα 5). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η συμμετοχή «ειδικών της καθημερινότητας», δηλαδή ανθρώπων που δεν είναι επαγγελματίες ηθοποιοί αλλά μεταφέρουν προσωπικές εμπειρίες στη σκηνή. Η μέθοδος αυτή ενισχύει τη βιωματική και κοινωνική διάσταση του θεάτρου. Στην εκπαίδευση, οι πρακτικές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από συνεντεύξεις, αφηγήσεις εμπειριών, έρευνα τοπικών ιστοριών ή συλλογή προσωπικών μαρτυριών. Οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεατρική δημιουργία με την κοινωνική πραγματικότητα και να εξερευνήσουν θέματα της καθημερινής ζωής μέσα από συλλογική έρευνα.

Οι πρακτικές των devised ομάδων χρησιμοποιούνται ευρέως στη σύγχρονη θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια θεάτρου. Η έμφαση στη διαδικασία και όχι αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα

²⁰ <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/about>

δημιουργεί ένα πιο ανοιχτό και δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ιδέες και οι εμπειρίες τους έχουν αξία (Heddon & Milling, 2006, σσ. 17-19).²¹ Στο σχολικό πλαίσιο, οι δραστηριότητες του devised theatre οργανώνονται συνήθως μέσα από αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων, σωματικές ασκήσεις, δημιουργία εικόνων και συλλογικές αφηγήσεις. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν υλικό βασισμένο σε εμπειρίες, ιστορίες, εικόνες ή κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν. Μέσα από αυτές τις τεχνικές, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και εξασκούνται στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εμπνευστές της διαδικασίας και όχι ως αυστηροί καθοδηγητές. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της θεατρικής δράσης.

Οι πρακτικές του Théâtre du Soleil, για παράδειγμα, ενισχύουν τη συνεργασία και την ομαδική συνείδηση των μαθητών, καθώς αυτό μπορεί να αναπτύξει την κοινωνικοποίησή τους. Ενώ από την άλλη, οι σωματικές τεχνικές της Complicité προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης της μη λεκτικής επικοινωνίας και της εκφραστικότητας του σώματος. Άλλες εφαρμογές περιλαμβάνουν τη δημιουργία θεατρικών δράσεων βασισμένων σε λογοτεχνικά κείμενα, ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα ή προσωπικές ιστορίες των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι πρακτικές της ομάδας Rimini Protocoll. Μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν θέματα της καθημερινής ζωής, να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να αναπτύξουν κοινωνική ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Επιπλέον, από το Living Theatre μπορεί να αξιοποιηθεί η ιδέα της συμμετοχικότητας και της ελευθερίας έκφρασης, ενώ η αποσπασματική και ανοιχτή μορφή αφήγησης που συναντάται στην Forced Entertainment, ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και επιτρέπει στα παιδιά να πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης χωρίς να περιορίζονται από αυστηρές δραματουργικές δομές (Heddon & Milling, 2006).

Ωστόσο, η μεταφορά devised πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάζει δυσκολίες και περιορισμούς, καθώς η ίδια η φύση του devised theatre βασίζεται στην καλλιτεχνική

²¹ <https://www.scribd.com/document/463531682/Heddon-Deirdre-Jane-Milling-Devising-Performance-A-Critical-History-pdf>

ελευθερία, με αρκετές διαδικασίες έρευνας και πειραματισμού, κάτι που δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί στο αυστηρά οργανωμένο πλαίσιο του σχολείου. Ο περιορισμένος χρόνος του μαθήματος δυσκολεύει την ανάπτυξη μιας δημιουργικής διαδικασίας που απαιτεί δοκιμές, συζητήσεις και συνεχή αναδιαμόρφωση. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν επαρκή επιμόρφωση σε τεχνικές αυτοσχεδιασμού και θεατρικής δημιουργίας, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει ανασφάλεια ή δυσκολία στον συντονισμό της ομάδας.

Παράλληλα, ορισμένες μεταδραματικές πρακτικές χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αφαιρετικότητας ή σύνθετης συμβολικής έκφρασης, στοιχεία που ενδέχεται να δυσκολεύουν παιδιά μικρής ηλικίας. Σε αντίθεση με τις επαγγελματικές θεατρικές ομάδες, όπου η διαδικασία βασίζεται στη μακροχρόνια συνεργασία και στην εμπειρία των μελών, το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων. Για τον λόγο αυτό, απαιτείται προσεκτική παιδαγωγική προσαρμογή των devised τεχνικών στις γνωστικές και συναισθηματικές δυνατότητες των μαθητών, ιδιαίτερα της Γ' και Δ' δημοτικού. Παρ' όλα αυτά, τα παραδείγματα devised ομάδων και οι πρακτικές που ανέπτυξαν αποδεικνύουν ότι το devised theatre αποτελεί όχι μόνο μια σημαντική μορφή σύγχρονης θεατρικής δημιουργίας, αλλά και ένα ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Θέατρο και πρωτοβάθμια εκπαίδευση

3.1 Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία/Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις

Το θέατρο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά εργαλεία στη σύγχρονη εκπαίδευση και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς συνδυάζει τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργική έκφραση και τη συλλογική εμπειρία. Η αξιοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, τα παιδιά αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, εκφράζονται δημιουργικά και συμμετέχουν σε συλλογικές μορφές διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης (Γιαννούλη, 2019, σσ. 25-29).

Η σχέση θεάτρου και εκπαίδευσης έχει βαθιές ιστορικές ρίζες. Από την αρχαιότητα, το θέατρο συνδεόταν με τη μάθηση, τη δημόσια συμμετοχή και τη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης. Στη σύγχρονη εποχή, η θεατροπαιδαγωγική εξελίχθηκε ως αυτόνομο πεδίο που συνδυάζει τη θεατρική τέχνη με τις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές. Η ανάπτυξη της βιωματικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης κατά τον 20ό αιώνα συνέβαλε καθοριστικά στην ένταξη του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία (Χολέβα, 2024). Οι σύγχρονες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις βασίζονται στην αντίληψη ότι η μάθηση δεν πραγματοποιείται μόνο μέσω της παθητικής απομνημόνευσης πληροφοριών, αλλά μέσα από τη δράση, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση. Το θέατρο προσφέρει ένα πολυδιάστατο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο ενεργοποιούνται το σώμα, η φαντασία, το συναίσθημα και η δημιουργική σκέψη των μαθητών (Γιαννούλη, 2019, σσ. 25-29).

Η θεατροπαιδαγωγική συνδέεται στενά με τις θεωρίες της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση κατακτάται μέσα από την προσωπική εμπειρία και τη δράση (Hentschel, 2019· Λενακάκης, 2026). Το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της θεατροπαιδαγωγικής και συνδέεται ιδιαίτερα με την εκπαίδευση παιδιών μικρής ηλικίας. Μέσα από την θεατροπαιδαγωγική, οι μαθητές εξερευνούν ρόλους, καταστάσεις

και σχέσεις με αυθόρμητο και δημιουργικό τρόπο. Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει τη φαντασία και επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα σε ένα ασφαλές και ελεύθερο περιβάλλον. Παράλληλα, βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακολουθούν κανόνες, να επικοινωνούν και να διαχειρίζονται συλλογικές δραστηριότητες. Στη θεατροπαιδαγωγική, το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέσο ενεργοποίησης της ομάδας, ανάπτυξης εμπιστοσύνης και δημιουργικής διερεύνησης θεμάτων. Οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στη φαντασία και στη μάθηση, ενισχύοντας τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών (Κουρετζής, 2008, σσ. 72-77).



Εικόνα 6. «Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο», Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάκτηση 22/5/2026.
Πηγή: <https://blogs.sch.gr/mkoumanakou/ek-ko-yliko/theatriki-agogi/protovathmia-ekpaideysi/>

Ιδιαίτερα σημαντική θέση στη θεατροπαιδαγωγική κατέχει το *process drama*, μια προσέγγιση που αναπτύχθηκε κυρίως από θεωρητικούς όπως η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton. Στο *process drama*, σύμφωνα με την Heathcote (1995), η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στην παραγωγή μιας τελικής παράστασης. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συνεργάζονται και συμμετέχουν σε μια κοινή δραματική διερεύνηση, κατά την οποία δημιουργούνται φανταστικές καταστάσεις και ρόλοι που επιτρέπουν την εξερεύνηση θεμάτων και προβλημάτων. Η διαδικασία εξελίσσεται δυναμικά μέσα από αυτοσχεδιασμούς, συζητήσεις και συλλογικές αποφάσεις (O'Neill, 1995). Ο

εκπαιδευτικός συχνά συμμετέχει και ο ίδιος σε ρόλο, λειτουργώντας ως συνδιαμορφωτής της δραματικής εμπειρίας. Η μέθοδος αυτή ενισχύει τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη βιωματική κατανόηση σύνθετων ζητημάτων (Neelands, 2008, σσ. 59).

Η θεατρική εμπειρία βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, καθώς τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη άνεση στην έκφραση του λόγου και του σώματος και ενισχύουν την αίσθηση προσωπικής αξίας μέσα από τη συμμετοχή στη συλλογική δημιουργία (Χολέβα, 2024). Γι' αυτό το λόγο το θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα παιδιά εξασκούνται στη χρήση της φωνής, της κίνησης και της έκφρασης, ενώ μαθαίνουν να ακούν και να ανταποκρίνονται στους άλλους (Τσιάρας, 2022, σσ. 11,12).²² Το σώμα ωστόσο κατέχει κεντρική θέση στις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, αφού μέσα από κινησιολογικές ασκήσεις, σωματικούς αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια κίνησης, οι μαθητές αναπτύσσουν την εκφραστικότητα και την επίγνωση του σώματός τους. Η μη λεκτική επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν συναισθήματα και ιδέες μέσα από στάσεις, κινήσεις, ρυθμούς και χειρονομίες (Χολέβα, 2024). Οι σωματικές δραστηριότητες ενισχύουν τη συγκέντρωση, τη συνεργασία και τη δημιουργική φαντασία. Η έμφαση στη σωματικότητα συνδέεται άμεσα και με τις μεταδραματικές και devised πρακτικές, όπου το σώμα λειτουργεί ως βασικός φορέας νοήματος και καλλιτεχνικής έκφρασης (Φραγκή, 2011).

Το θέατρο μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί διαθεματικά σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα της σχολικής εκπαίδευσης. Μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές προσεγγίζουν τη λογοτεχνία, την ιστορία, τη γλώσσα, τις κοινωνικές επιστήμες και άλλα γνωστικά πεδία με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο (Φραγκή, 2011). Για παράδειγμα, η δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ιστορικές συνθήκες και ανθρώπινες εμπειρίες. Αντίστοιχα, η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων μέσα από θεατρικές τεχνικές ενισχύει τη φαντασία, την κατανόηση χαρακτήρων και την ερμηνευτική ικανότητα των παιδιών. Η διαθεματική χρήση του θεάτρου ενισχύει τη σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και δημιουργεί πιο ζωντανά και συμμετοχικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Αλεξίου κ.ά., 2019, σσ. 59-65).

²²<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS164/Σημειώσεις%20Παιδαγωγική%20του%20Θεάτρου%20III%20Η%20Αναπτυξιακή%20Διάσταση%20της%20Διδακτικής%20του%20Θεάτρου%20στην%20Εκπαίδευση.pdf>

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το θέατρο παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι, φαντασία, δράση και συνεργασία. Οι θεατρικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά, να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν βασικές γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι μαθητές της Γ' και Δ' δημοτικού συγκεκριμένα, βρίσκονται σε ηλικία όπου η φαντασία, η κίνηση και η βιωματική συμμετοχή αποτελούν σημαντικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και δημιουργούν συνθήκες συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης. Παράλληλα, το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενδυνάμωσης των σχέσεων μέσα στην τάξη και να συμβάλει στη δημιουργία θετικού και συμπεριληπτικού κλίματος (Tsiaras, 2016).²³ Συνεπώς, το θέατρο και οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελούν σημαντικά εργαλεία της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η βιωματική μάθηση, η δημιουργική έκφραση, η συλλογικότητα και η ενεργός συμμετοχή που προσφέρει το θέατρο συμβάλλουν ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και δημιουργούν δυναμικά και συμμετοχικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Βίτσου, 2025· Λενακάκης, 2013).



Εικόνα 7. «Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής», Ωδείο Αθηνών. Ανάκτηση 22/5/2026. Πηγή:

<https://www.athensconservatoire.gr/theatro-2/theatriki-agogi-2/>

²³ <http://www.ijea.org/v17n18/>

3.2 Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιών Γ'-Δ' δημοτικού

Οι μαθητές της Γ' και Δ' δημοτικού βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα σημαντική φάση της παιδικής ανάπτυξης, καθώς τα παιδιά περνούν σταδιακά από την πρώιμη παιδική ηλικία σε μια πιο οργανωμένη και συνειδητή μορφή σκέψης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συναισθηματικής ωρίμανσης. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, συνεργάζονται, εκφράζονται και συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως οι *devised* και μεταδραματικές θεατρικές πρακτικές (Slade, 1954).

Σε γνωστικό επίπεδο, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν πιο σύνθετους τρόπους σκέψης και να οργανώνουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, ενώ αρχίζουν να κατανοούν καλύτερα έννοιες όπως η αιτιότητα, η αλληλουχία, η ταξινόμηση και η οπτική των άλλων ανθρώπων. Μπορούν να επεξεργάζονται συμβολικές έννοιες, να δημιουργούν αφηγήσεις και να συνδέουν πραγματικά και φανταστικά στοιχεία (Slade, 1954). Για τον λόγο αυτό, οι βιωματικές και θεατρικές δραστηριότητες λειτουργούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά σε αυτή την ηλικία, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοούν έννοιες μέσα από τη δράση και τη σωματική συμμετοχή. Το θεατρικό παιχνίδι και οι *devised* πρακτικές ανταποκρίνονται σε αυτές τις δυνατότητες, καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να συνδυάζουν τη φαντασία με τη δημιουργική σκέψη (Tsiaras, 2016, σσ. 3-5).²⁴

Η ηλικία των 8–10 ετών χαρακτηρίζεται από έντονη δημιουργική φαντασία και ανάγκη για παιχνίδι και έκφραση. Η φαντασία αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, καθώς μέσα από φανταστικές καταστάσεις και θεατρικούς ρόλους τα παιδιά εξερευνούν τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο όπου η φαντασία μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά και να συνδεθεί με τη μάθηση. Οι *devised* πρακτικές αξιοποιούν ιδιαίτερα αυτή την ανάγκη των παιδιών για δημιουργία και παιχνίδι. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν ιστορίες, σκηνές, εικόνες και χαρακτήρες μέσα από συλλογικές διαδικασίες, γεγονός που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασική τους ικανότητα. Παράλληλα, η ανοιχτή και πειραματική φύση των *devised* δραστηριοτήτων επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν πρωτότυπες ιδέες χωρίς τον φόβο της

²⁴<http://www.ijea.org/v17n18/>

«σωστής» ή «λάθος» απάντησης. Η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εξερεύνησης και όχι ως παραγωγή προκαθορισμένων αποτελεσμάτων (Slade, 1954, σσ. 52-68).²⁵

Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες αναπτύσσουν επίσης μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους και αρχίζουν να κατανοούν πιο σύνθετες συναισθηματικές καταστάσεις. Μαθαίνουν σταδιακά να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους. Η θεατρική διαδικασία προσφέρει σημαντικές δυνατότητες συναισθηματικής έκφρασης και επεξεργασίας προσωπικών εμπειριών. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων και τους αυτοσχεδιασμούς, τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν φόβους, επιθυμίες, συγκρούσεις και συναισθήματα με συμβολικό και ασφαλή τρόπο. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν έντονη ανάγκη αποδοχής από την ομάδα. Η συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα του ανήκειν και να συμβάλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Τσιάρας, 2022, σσ. 36,37).

Η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού, διότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και αρχίζουν να λειτουργούν πιο οργανωμένα μέσα σε ομάδες συνομηλίκων (Tsiaras, 2016, σ. 4). Η ανάγκη για συνεργασία, αναγνώριση και συμμετοχή γίνεται πιο έντονη και οι ομαδικές δραστηριότητες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς βοηθούν τα παιδιά να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων (Slade, 1954). Οι μαθητές μαθαίνουν να μοιράζονται ρόλους, να ακολουθούν κοινούς κανόνες και να συνδιαμορφώνουν συλλογικές δράσεις. Η παράσταση ή η θεατρική δράση προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και όχι από ατομική εργασία. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν τις ιδέες των άλλων, να διαπραγματεύονται, να συνθέτουν διαφορετικές απόψεις και να αναπτύσσουν ομαδική συνείδηση και συνεργασία (Tsiaras, 2016, σσ. 9,10).

Παρουσιάζουν επίσης σημαντική ανάπτυξη των κινητικών τους δεξιοτήτων και έχουν μεγαλύτερο έλεγχο του σώματός τους, καλύτερο συντονισμό κινήσεων και αυξημένη

²⁵ <https://www.scribd.com/document/973708168/Week-02-Slade-P-Child-Drama-Chapters-1-2-3>

ενεργητικότητα. Η ανάγκη για κίνηση και σωματική δράση παραμένει έντονη σε αυτή την ηλικία, γεγονός που καθιστά τις θεατρικές και βιωματικές δραστηριότητες ιδιαίτερα κατάλληλες. Οι σωματικοί αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια κίνησης και οι κινησιολογικές συνθέσεις επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν μεγαλύτερη επίγνωση του σώματός τους. Η σωματικότητα συνδέεται άμεσα με τις μεταδραματικές και devised πρακτικές, όπου το σώμα αποτελεί βασικό μέσο δημιουργίας νοήματος και επικοινωνίας (Μάμαλη & Παπαδόπουλος, 2019, σσ. 88-93).

Συνεπώς, οι devised και μεταδραματικές πρακτικές θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλες για παιδιά της Γ' και Δ' δημοτικού, επειδή ανταποκρίνονται στις βασικές αναπτυξιακές τους ανάγκες. Η έμφαση στο παιχνίδι, στη φαντασία, στη σωματική έκφραση και στη συλλογική δημιουργία συμβαδίζει με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν και εκφράζονται. Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και οι σωματικές ασκήσεις επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αναπτύσσουν δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες και να βιώνουν τη μάθηση ως εμπειρία συνεργασίας και ανακάλυψης. Οι μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων διαθέτουν έντονη φαντασία, ανάγκη για δράση και συνεργασία, αυξανόμενη κοινωνική και συναισθηματική επίγνωση και σημαντικές δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης, στοιχεία που καθιστούν το devised theatre ιδιαίτερα κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

3.3 Δυσκολίες και προκλήσεις εφαρμογής των devised πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο

Παρά τις σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες του devised theatre, η εφαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο συνοδεύεται από ορισμένες δυσκολίες και προκλήσεις, που αφορούν τόσο τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου όσο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της δημιουργικής διαδικασίας. Οι devised πρακτικές βασίζονται σε ανοιχτές, πειραματικές και συχνά απρόβλεπτες διαδικασίες, οι οποίες δεν συμβαδίζουν πάντοτε με τη δομημένη και οργανωμένη μορφή της σχολικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή τους απαιτεί χρόνο, ευελιξία, παιδαγωγική προετοιμασία και

κατάλληλο κλίμα συνεργασίας, στοιχεία που δεν είναι πάντοτε εύκολο να εξασφαλιστούν στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Μία από τις βασικότερες δυσκολίες εφαρμογής devised πρακτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος. Οι devised διαδικασίες βασίζονται στη σταδιακή ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, στον πειραματισμό, στους αυτοσχεδιασμούς και στην ομαδική επεξεργασία του υλικού, οπότε και η δημιουργία μιας συλλογικής θεατρικής σύνθεσης απαιτεί συνήθως αρκετές συναντήσεις και σταδιακή εξέλιξη της ομάδας (Κατή & Τσιάρας, 2020, σ. 49). Στο σχολικό περιβάλλον όμως, ο χρόνος συχνά καθορίζεται αυστηρά από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες διδακτικές υποχρεώσεις και πολλές φορές δυσκολεύονται να αφιερώσουν επαρκή χρόνο σε ανοιχτές δημιουργικές διαδικασίες. Η αποσπασματικότητα των σχολικών ωρών μπορεί να δυσκολεύει τη συνέχεια της θεατρικής εργασίας και να περιορίζει τη δυνατότητα σε μια βαθύτερη εμβάθυνση στη δημιουργική πράξη. Παράλληλα, η πίεση για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης συχνά οδηγεί σε προτεραιότητα πιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας (Λενακάκης, 2014, σσ. 11-12).

Η εφαρμογή devised πρακτικών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό εξειδικευμένες γνώσεις και παιδαγωγικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τεχνικές αυτοσχεδιασμού, σωματικής έκφρασης, θεατρικού παιχνιδιού και ομαδικής εμψύχωσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν έχουν λάβει την επαρκή επιμόρφωση στη θεατροπαιδαγωγική και ιδιαίτερα στις devised ή μεταδραματικές πρακτικές (Φραγκή, 2011). Η έλλειψη εμπειρίας ή επιμόρφωσης μπορεί να δημιουργεί ανασφάλεια απέναντι σε ανοιχτές και μη προβλέψιμες μορφές διδασκαλίας, καθώς οι devised διαδικασίες απαιτούν ευελιξία και ικανότητα εμψύχωσης και διαχείρισης της ομάδας. Για εκπαιδευτικούς που έχουν συνηθίσει σε πιο δομημένα μοντέλα διδασκαλίας, η μετάβαση σε ανοιχτές θεατρικές πρακτικές μπορεί να είναι δύσκολη. Παράλληλα, συχνά απουσιάζει η συστηματική επιμόρφωση και η παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θεάτρου και δημιουργικής μάθησης, κυρίως στη δημόσια εκπαίδευση. Η ανάγκη επιμόρφωσης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την ουσιαστική και παιδαγωγικά αποτελεσματική εφαρμογή devised πρακτικών στο σχολείο (Λενακάκης, 2014).

Το ελληνικό σχολείο παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένο σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στη μετάδοση γνώσεων, στη δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης και στην αξιολόγηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι devised πρακτικές, αντίθετα, στηρίζονται στη συμμετοχή, στον πειραματισμό, στη δημιουργική και βιωματική μάθηση. Η φιλοσοφία αυτή συχνά συγκρούεται με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη σχολική διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ή σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να αντιμετωπίζουν τις θεατρικές δραστηριότητες ως «δευτερεύουσες» ή λιγότερο σημαντικές σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Λενακάκης, 2014, σσ. 11-12). Ως αποτέλεσμα, οι devised πρακτικές, ενδέχεται να περιορίζονται σε περιστασιακές δράσεις ή σχολικές γιορτές και να μην ενσωματώνονται ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάγκη παρουσίασης ενός «τελικού προϊόντος» μπορεί να περιορίσει τη δημιουργική ελευθερία της ομάδας. Ταυτόχρονα, η ανάγκη ελέγχου και οργάνωσης της τάξης μπορεί να δυσκολεύει την εφαρμογή ανοιχτών δημιουργικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στην ελευθερία έκφρασης και στην αυθόρμητη και ενεργή συμμετοχή. Έτσι, το σχολικό σύστημα συχνά δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο αποτέλεσμα και στην αξιολόγηση παρά στη δημιουργική διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2010).

Οι devised πρακτικές βασίζονται στη συλλογική δημιουργία και απαιτούν ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Ωστόσο, κάθε σχολική ομάδα αποτελείται από παιδιά με διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικούς ρυθμούς συμμετοχής, επίπεδα αυτοπεποίθησης και κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένα παιδιά εκφράζονται εύκολα και συμμετέχουν ενεργά, ενώ άλλα μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης, ανασφάλεια ή δυσκολία συνεργασίας. Η ομαδική μαθησιακή διαδικασία μπορεί να δημιουργεί εντάσεις, ανταγωνισμούς ή αποκλεισμούς, ιδιαίτερα όταν δεν έχει διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαχειρίζεται αυτές τις δυναμικές με ευαισθησία και να δημιουργεί συνθήκες ισότιμης συμμετοχής (Κατή & Τσιάρας, 2020, σ. 49). Η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στην ελευθερία έκφρασης και στη λειτουργικότητα της ομάδας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις των devised διαδικασιών. Παράλληλα, στις ηλικίες της Γ' και Δ' δημοτικού τα παιδιά βρίσκονται ακόμη σε διαδικασία ανάπτυξης βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συνεργασία, η ακρόαση των άλλων και η συλλογική λήψη αποφάσεων δεν

είναι πάντοτε εύκολες διαδικασίες και απαιτούν σταδιακή καλλιέργεια μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. (Παπαδόπουλος, 2010).

Δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν και από την έλλειψη χώρων ή υλικοτεχνικής υποδομής. Η εφαρμογή θεατρικών και devised πρακτικών απαιτεί συχνά κατάλληλους χώρους και δυνατότητα χρήσης αντικειμένων και υλικών. Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και σωματικής έκφρασης χρειάζονται ελεύθερο χώρο κίνησης, δυνατότητα μετακίνησης των μαθητών και ευέλικτη οργάνωση της τάξης. Πολλά σχολεία, ωστόσο, δεν διαθέτουν κατάλληλες αίθουσες ή υλικοτεχνική υποδομή για θεατρικές δραστηριότητες. Οι περιορισμένοι χώροι και η σταθερή διάταξη της σχολικής τάξης μπορεί να δυσκολεύουν τη σωματική και βιωματική εργασία. Επιπλέον, η έλλειψη θεατρικού εξοπλισμού ή τεχνολογικών μέσων, όπως οι διαδραστικοί πίνακες, μπορεί να περιορίζει ορισμένες δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης, ιδιαίτερα σε μεταδραματικές πρακτικές που αξιοποιούν εικόνα, ήχο και πολυμέσα (Παπαδόπουλος, 2010).

Παρά τις δυσκολίες, οι devised πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στο σχολικό πλαίσιο όταν προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η σταδιακή εισαγωγή των δραστηριοτήτων, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η σαφής παιδαγωγική οργάνωση βοηθούν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας και στη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις δημιουργικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διατηρεί ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και στη δομή, προσφέροντας στα παιδιά χώρο για δημιουργική έκφραση αλλά και σαφές πλαίσιο συνεργασίας και λειτουργίας. Συνεπώς, η εφαρμογή devised πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με τον χρόνο, την επιμόρφωση, τη σχολική οργάνωση, τη διαχείριση της ομάδας και την ανοιχτή φύση της δημιουργικής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, οι παιδαγωγικές δυνατότητες που προσφέρουν, καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική την ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών και υποστηρικτικών δομών για την ουσιαστική ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 3. Δυσκολίες και προκλήσεις εφαρμογής του devised theatre στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δυσκολία / Πρόκληση	Περιγραφή
Περιορισμένος διδακτικός χρόνος	Η συλλογική δημιουργία απαιτεί περισσότερο χρόνο για πειραματισμό και αναστοχασμό.
Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	Οι devised πρακτικές προϋποθέτουν εξοικείωση με τεχνικές εμπύχωσης και αυτοσχεδιασμού.
Ανομοιογένεια μαθητικών ομάδων	Διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, αυτοπεποίθησης και έκφρασης μεταξύ των μαθητών.
Διαχείριση ομαδικών αποφάσεων	Οι διαδικασίες συνεργασίας μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις ή δυσκολίες συνεννόησης.
Περιορισμοί σχολικού πλαισίου	Ωρολόγιο πρόγραμμα, διαθέσιμοι χώροι, υλικοτεχνικός εξοπλισμός και διοικητικές απαιτήσεις.
Έλλειψη εξοικείωσης με ανοιχτές διαδικασίες μάθησης	Οι μαθητές συχνά αναμένουν σαφείς οδηγίες και προκαθορισμένα αποτελέσματα.
Αξιολόγηση της διαδικασίας	Η αποτίμηση της δημιουργικής συμμετοχής είναι πιο σύνθετη από την αξιολόγηση ενός τελικού προϊόντος.

ΜΕΡΟΣ Β': ΠΡΑΚΤΙΚΟ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς επιδιώκει τη διερεύνηση της εφαρμογής πρακτικών devised theatre στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την κατανόηση των εμπειριών, των αλληλεπιδράσεων και των μορφών συμμετοχής που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μελέτη εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών πρακτικών, επειδή εστιάζει στη διερεύνηση φαινομένων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον και δίνει έμφαση στις εμπειρίες, στις συμπεριφορές και στα νοήματα που διαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 12-14).²⁶

Σε αντίθεση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιδιώκουν τη μέτρηση και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται για τη βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών και των σχέσεων που αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 28). Στην παρούσα μελέτη, το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται στην αξιολόγηση μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στη συλλογική θεατρική δημιουργία, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ανταποκρίνονται στις μεταδραματικές και devised πρακτικές (Cohen et al., 2018).²⁷

Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης συνδέεται άμεσα με τη φύση του devised theatre. Οι devised διαδικασίες χαρακτηρίζονται από ανοιχτή δομή, συλλογική λήψη αποφάσεων, δημιουργικό πειραματισμό και συνεχή αναδιαμόρφωση του παραγόμενου υλικού. Πρόκειται για σύνθετα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά φαινόμενα που δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω τυποποιημένων μετρήσεων, αλλά απαιτούν συστηματική παρατήρηση και ερμηνεία της εμπειρίας των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2018).

²⁶ https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD394/15327_Isari-KOY.pdf

²⁷ https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_id_.pdf

Παράλληλα, η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (*action research*), καθώς συνδυάζει την εκπαιδευτική πράξη με τη συστηματική ερευνητική διερεύνηση. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια προσέγγιση ιδιαίτερα διαδεδομένη στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ή στον ερευνητή να μελετά τη δική του πρακτική μέσα από διαδικασίες σχεδιασμού, εφαρμογής, παρατήρησης και αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 631-635).²⁸ Στην παρούσα περίπτωση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος *devised theatre* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως διδακτική παρέμβαση αλλά και ως πεδίο ερευνητικής διερεύνησης. Η εφαρμογή των εργαστηρίων στο σχολικό πλαίσιο προσφέρει τη δυνατότητα παρατήρησης των αντιδράσεων των μαθητών, της εξέλιξης της ομάδας και των μορφών δημιουργικής συμμετοχής που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Cohen et al., 2018).

Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο κυκλικός της χαρακτήρας. Ο ερευνητής σχεδιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση, την εφαρμόζει στην πράξη, παρατηρεί τα αποτελέσματα και στη συνέχεια αναστοχάζεται πάνω στη διαδικασία, προκειμένου να προχωρήσει σε αναπροσαρμογές και βελτιώσεις. Με αυτόν τον τρόπο η επιλογή της έρευνας δράσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 636-638). Οι θεωρητικές αρχές του μεταδραματικού θεάτρου και του *devised theatre* εξετάζονται μέσα από την εφαρμογή τους σε ένα πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που καθιστά δυνατή τη διερεύνηση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών που εμφανίζονται κατά την υλοποίησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα υιοθετεί στοιχεία συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά υποκείμενα παρατήρησης αλλά ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της δημιουργικής διαδικασίας. Οι ιδέες, οι προτάσεις, οι αυτοσχεδιασμοί και οι συλλογικές αποφάσεις των μαθητών αποτελούν βασικό μέρος του ερευνητικού υλικού και συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της τελικής θεατρικής σύνθεσης (Cohen et al., 2018). Επομένως, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση της διαδικασίας επιδιώκεται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν τη

²⁸ <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/EPEYNA%20ΔΡΑΣΗ/Εκπαιδευτική%20Έρευνα-Δράση%20Κατσαρού%20%26%20Τσάφος.pdf>

συνεργασία, τη δημιουργικότητα, τη συμμετοχή και την έκφραση των μαθητών. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση θεωρείται συμβατή με τη φιλοσοφία τόσο του μεταδραματικού θεάτρου όσο και της σύγχρονης θεατροπαιδαγωγικής. Η έμφαση στη διαδικασία, στη βιωματική εμπειρία, στη συλλογική δημιουργία και στον αναστοχασμό αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς ανάμεσα στη μεθοδολογία της έρευνας και στο ίδιο το αντικείμενο της μελέτης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.2 Το πεδίο εφαρμογής

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε μαθητές και μαθήτριες των τάξεων Γ' και Δ' δημοτικού. Η επιλογή των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων βασίστηκε τόσο στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών όσο και στις δυνατότητες που παρουσιάζουν για συμμετοχή σε συλλογικές δημιουργικές διαδικασίες. Το πεδίο εφαρμογής της έρευνας αποτέλεσε η σχολική τάξη, η οποία λειτούργησε ως χώρος θεατρικού εργαστηρίου και συλλογικής δημιουργίας. Η έρευνα σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε οι δραστηριότητες να εντάσσονται στο καθημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αξιοποιούν τις υπάρχουσες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Η επιλογή του φυσικού περιβάλλοντος των μαθητών κρίθηκε σημαντική, καθώς επέτρεψε την παρατήρηση των συμπεριφορών, των αλληλεπιδράσεων και των δημιουργικών διαδικασιών σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μαθητές και μαθήτριες ηλικίας περίπου 8 έως 10 ετών. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Η παρέμβαση οργανώθηκε με τη μορφή θεατρικών εργαστηρίων, μέσα στα οποία εφαρμόστηκαν τεχνικές και μέθοδοι που αντλούν στοιχεία από το *devised theatre* και τη μεταδραματική θεατρική πρακτική. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, σωματικούς και φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς, δημιουργία εικόνων (*tableaux*), αφηγηματικές ασκήσεις, διερεύνηση θεμάτων μέσα από θεατρικές συμβάσεις και συλλογική σύνθεση πρωτότυπου θεατρικού υλικού.

Κεντρικός στόχος της εφαρμογής δεν ήταν η παραγωγή μιας ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης με προκαθορισμένο αποτέλεσμα, αλλά η διερεύνηση της ίδιας της δημιουργικής διαδικασίας. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις devised πρακτικές, στις μορφές συνεργασίας που αναπτύχθηκαν, στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που αξιοποιήθηκαν και στις δυνατότητες έκφρασης που δημιουργήθηκαν μέσα από τη συλλογική θεατρική δημιουργία. Η επιλογή της σχολικής τάξης ως πεδίου εφαρμογής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση της λειτουργικότητας των devised πρακτικών σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους, χρονικούς περιορισμούς και οργανωτικές απαιτήσεις. Σε αντίθεση με τις επαγγελματικές θεατρικές ομάδες, όπου η διαδικασία μπορεί να αναπτύσσεται χωρίς αυστηρά χρονικά όρια, το σχολικό περιβάλλον απαιτεί προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών, καθώς και στους περιορισμούς του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Παράλληλα, η εφαρμογή των devised πρακτικών στους μαθητές Γ' και Δ' δημοτικού πρόσφερε τη δυνατότητα διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στη θεατρική δημιουργία και στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν, να λάβουν αποφάσεις, να διαπραγματευτούν ιδέες και να αναπτύξουν τρόπους ατομικής και συλλογικής έκφρασης. Οι διαδικασίες αυτές συνδέονται με ευρύτερους παιδαγωγικούς στόχους, όπως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης.

Το πεδίο εφαρμογής της έρευνας προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης της παιδαγωγικής αξιοποίησης στοιχείων του μεταδραματικού θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η χρήση του σώματος, της εικόνας, του αυτοσχεδιασμού και των μη γραμμικών μορφών αφήγησης επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν τη θεατρική δημιουργία με τρόπους που υπερβαίνουν το παραδοσιακό μοντέλο αναπαραγωγής ενός έτοιμου θεατρικού κειμένου. Μέσα από την παρατήρηση της διαδικασίας και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα θεατρικά εργαστήρια, επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι devised πρακτικές

μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία συμμετοχικών και βιωματικών μαθησιακών εμπειριών για μαθητές της Γ' και Δ' δημοτικού.

4.3 Συμμετέχοντες και ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα της παρούσας μελέτης περιλάμβανε μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 32 μαθητές. Συγκεκριμένα, η Γ' τάξη αποτελούνταν από 17 μαθητές, εκ των οποίων 11 αγόρια και 6 κορίτσια, ενώ η Δ' τάξη αποτελούνταν από 15 μαθητές, εκ των οποίων 7 αγόρια και 8 κορίτσια (Πίνακας 4). Η συμμετοχή μαθητών από δύο διαφορετικές τάξεις επέτρεψε τη διερεύνηση της εφαρμογής των devised πρακτικών σε δύο ηλικιακές ομάδες με παρόμοια αλλά όχι ταυτόσημα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος

Τάξη	Σύνολο μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Ηλικιακή ομάδα
Γ' δημοτικού	17	11	6	8–9 ετών
Δ' δημοτικού	15	7	8	9–10 ετών
Σύνολο	32	18	14	8–10 ετών

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μίας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, από αρχές Οκτωβρίου έως αρχές Ιουνίου, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα συστηματικής παρακολούθησης της εξέλιξης των μαθητών και της ομάδας μέσα στον χρόνο. Η μακροχρόνια διάρκεια της παρέμβασης θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι devised διαδικασίες βασίζονται στη σταδιακή οικοδόμηση εμπιστοσύνης, στη δημιουργία ομαδικής συνοχής και στη συνεχή ανάπτυξη δημιουργικού υλικού. Μέσα από την επαναλαμβανόμενη συμμετοχή στα εργαστήρια, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τις θεατρικές τεχνικές, να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργική διαδικασία.

Τα θεατρικά εργαστήρια πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα σε κάθε τάξη, με διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, δηλαδή περίπου 40 έως 45 λεπτών (Πίνακας 5). Η συχνότητα αυτή επέτρεψε τη σταδιακή ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και τη σύνδεση

κάθε συνάντησης με την προηγούμενη, διατηρώντας παράλληλα τη συνέχεια της δημιουργικής διαδικασίας. Παρότι ο διαθέσιμος χρόνος ήταν περιορισμένος σε σχέση με τις συνθήκες λειτουργίας επαγγελματικών devised ομάδων, η σταθερή εβδομαδιαία συνάντηση δημιούργησε ένα συνεκτικό πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εξελίσσουν τις ιδέες και τις δράσεις τους.

Το ενδιαφέρον της μελέτης επικεντρώθηκε στην παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών, στη διαμόρφωση των ομαδικών σχέσεων, στις μορφές δημιουργικής έκφρασης που αναπτύχθηκαν και στις παιδαγωγικές δυνατότητες που αναδείχθηκαν μέσα από τη διαδικασία. Παράλληλα, η συμμετοχή δύο διαφορετικών τάξεων επέτρεψε τη συγκριτική παρατήρηση ορισμένων στοιχείων, όπως οι τρόποι συνεργασίας, η ανταπόκριση στις θεατρικές συμβάσεις και η ανάπτυξη της συλλογικής δημιουργικότητας. Παρότι οι δύο ομάδες εργάστηκαν ανεξάρτητα, η κοινή μεθοδολογική προσέγγιση παρείχε τη δυνατότητα εντοπισμού κοινών τάσεων αλλά και διαφοροποιήσεων που σχετίζονται με την ηλικία και τη δυναμική της κάθε τάξης.

Η ερευνήτρια είχε διττό ρόλο, καθώς λειτούργησε ταυτόχρονα ως εκπαιδευτικός-εμπυχώτρια και ως ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων είχε την ευθύνη της οργάνωσης των δραστηριοτήτων, της εμπύχωσης της ομάδας και της δημιουργίας ενός ασφαλούς παιδαγωγικού περιβάλλοντος, που ενθάρρυνε τη συνεργασία, τον δημιουργικό πειραματισμό και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Παράλληλα, παρατηρούσε συστηματικά την εξέλιξη της ομάδας, κατέγραφε γεγονότα, αντιδράσεις και προβληματισμούς και αναστοχαζόταν διαρκώς σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιλεγμένων πρακτικών, προκειμένου να προσαρμόζει τον σχεδιασμό των επόμενων εργαστηρίων στις ανάγκες που αναδύονταν. Με τον τρόπο αυτό, η ερευνήτρια λειτούργησε ως συντονίστρια και εμπυχώτρια της μαθησιακής διαδικασίας, διατηρώντας παράλληλα τον αναστοχαστικό ρόλο που χαρακτηρίζει την έρευνα δράσης.

Πίνακας 5. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στοιχείο	Περιγραφή
Τάξεις συμμετοχής	Γ' και Δ' δημοτικού
Συνολικός αριθμός μαθητών	32

Διάρκεια παρέμβασης	Μία σχολική χρονιά
Συχνότητα εργαστηρίων	1 φορά την εβδομάδα ανά τάξη
Διάρκεια κάθε εργαστηρίου	40–45 λεπτά
Είδος παρέμβασης	Θεατρικά εργαστήρια βασισμένα σε πρακτικές devised theatre
Ρόλος ερευνήτριας	Εκπαιδευτικός – εμπυχώτρια και ερευνήτρια

4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση της εφαρμογής των πρακτικών devised theatre στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα για την καταγραφή των εμπειριών, των αλληλεπιδράσεων και των δημιουργικών διαδικασιών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων. Η επιλογή των εργαλείων βασίστηκε στη φύση της έρευνας (ποιοτική), η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στην κατανόηση της εκπαιδευτικής και καλλιτεχνικής διαδικασίας παρά στη μέτρηση ποσοτικών μεταβλητών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο ερευνητή και οι αναστοχαστικές συζητήσεις με τους μαθητές. Ο συνδυασμός αυτών των εργαλείων επέτρεψε τη συγκέντρωση δεδομένων από διαφορετικές οπτικές και συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας για την εξέλιξη της παρέμβασης.²⁹

- **Συμμετοχική παρατήρηση**

Βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνδέεται με το γεγονός ότι ο ερευνητής είχε ταυτόχρονα τον ρόλο του εμπυχωτή και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Η άμεση εμπλοκή του στη διαδικασία παρείχε τη δυνατότητα συνεχούς παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων, των συμπεριφορών και των μορφών συμμετοχής που αναπτύσσονταν μέσα στην ομάδα. Η παρατήρηση εστίασε σε ζητήματα όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανταπόκριση στις devised τεχνικές, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων και οι μορφές δημιουργικής έκφρασης που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, καταγράφηκαν περιστατικά που σχετίζονταν με δυσκολίες, αντιστάσεις ή προκλήσεις που προέκυπταν κατά την εφαρμογή των

²⁹ https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD394/15327_Isari-KOY.pdf

εργαστηρίων, καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπισή τους. Η συστηματική παρατήρηση επέτρεψε την παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

- **Ημερολόγιο ερευνητή**

Σημαντικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε επίσης το ημερολόγιο του ερευνητή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 640-642). Μετά την ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου καταγράφονταν παρατηρήσεις, σκέψεις και αναστοχασμοί σχετικά με την πορεία της διαδικασίας. Το ημερολόγιο λειτούργησε ως μέσο συστηματικής καταγραφής της εμπειρίας και συνέβαλε στην οργάνωση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Στις καταγραφές περιλαμβάνονταν στοιχεία όπως η περιγραφή των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, η ανταπόκριση των μαθητών, οι μορφές συνεργασίας που αναπτύχθηκαν, οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν, καθώς και προσωπικοί αναστοχασμοί σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εργαστηρίων. Η χρήση ημερολογίου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην έρευνα δράσης, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να παρακολουθεί τη διαδικασία σε βάθος χρόνου και να αναστοχάζεται συστηματικά πάνω στις επιλογές και στις παρεμβάσεις του. Παράλληλα, συμβάλλει στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση ερμηνειών σχετικά με τα ερευνητικά δεδομένα (βλ. Παράρτημα Β, σ. 80).

- **Αναστοχαστικές συζητήσεις με τους μαθητές**

Εκτός από τη συστηματική παρατήρηση και την καταγραφή των δεδομένων στο ημερολόγιο του ερευνητή, αξιοποιήθηκαν και σύντομες αναστοχαστικές συζητήσεις με τους μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση επιμέρους εργαστηρίων. Οι συζητήσεις αυτές πραγματοποιούνταν προφορικά στο τέλος των δραστηριοτήτων και είχαν στόχο να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη διαδικασία της συλλογικής δημιουργίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να μιλήσουν για όσα τους άρεσαν, για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, για τον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, καθώς και για τις δραστηριότητες που τους φάνηκαν περισσότερο ενδιαφέρουσες ή δημιουργικές. Οι παρατηρήσεις και οι απαντήσεις τους καταγράφονταν συνοπτικά στις σημειώσεις του ερευνητή και αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά κατά την ανάλυση των δεδομένων. Η συγκεκριμένη διαδικασία συνέβαλε στην καταγραφή της οπτικής των ίδιων

των μαθητών σχετικά με την εμπειρία των εργαστηρίων και λειτούργησε ως πρόσθετη πηγή δεδομένων για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παράλληλα, ενίσχυσε τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της παρέμβασης, καθώς έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στη συλλογική δημιουργική διαδικασία (βλ. Παράρτημα Α, σ. 79).

- **Φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό**

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αξιοποιήθηκε επίσης φωτογραφικό υλικό από ορισμένες δραστηριότητες και σκηνικές συνθέσεις των μαθητών, αποκλειστικά για ερευνητικούς και αναστοχαστικούς σκοπούς και με σεβασμό στις δεοντολογικές αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας. Η καταγραφή ορισμένων στιγμών της διαδικασίας παρείχε τη δυνατότητα επανεξέτασης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και διευκόλυνε την ανάλυση της εξέλιξης των θεατρικών συνθέσεων και της ομαδικής συνεργασίας. Παράλληλα, λειτούργησε ως συμπληρωματικό υλικό τεκμηρίωσης της παρέμβασης.

- **Συνδυασμός εργαλείων και αξιοπιστία των δεδομένων**

Η χρήση περισσότερων του ενός εργαλείων συλλογής δεδομένων συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας. Η παρατήρηση, το ημερολόγιο ερευνητή και οι αναστοχαστικές συζητήσεις παρείχαν διαφορετικές οπτικές γωνίες προσέγγισης του ίδιου φαινομένου και επέτρεψαν τη διασταύρωση των δεδομένων. Η συνδυαστική αξιοποίηση των εργαλείων βοήθησε στην πληρέστερη καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές συμμετείχαν στις devised πρακτικές. Παράλληλα, υποστήριξε την ανάλυση τόσο των παιδαγωγικών όσο και των καλλιτεχνικών διαστάσεων της παρέμβασης. Συνολικά, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας δράσης, καθώς επιτρέπουν την εις βάθος διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων και την καταγραφή της πολυπλοκότητας των δημιουργικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των θεατρικών εργαστηρίων devised theatre (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σσ. 631-644).

4.5 Δεοντολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 7 του βιβλίου *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 88-93), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προστασία των συμμετεχόντων, στον σεβασμό των δικαιωμάτων τους και στη διασφάλιση της ηθικής διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Η τήρηση των δεοντολογικών αρχών θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικό περιβάλλον και αφορούσε ανήλικους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ωστόσο, η αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους αντιμετωπίστηκε με ιδιαίτερη προσοχή και σεβασμό προς την προσωπικότητα και τα δικαιώματά τους. Βασική αρχή της έρευνας αποτέλεσε η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και η διασφάλιση της ανωνυμίας τους σε όλα τα στάδια της μελέτης. Για τον λόγο αυτό, κατά την καταγραφή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων δεν χρησιμοποιούνται ονόματα μαθητών ούτε οποιαδήποτε στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση συγκεκριμένων προσώπων. Οι αναφορές στους συμμετέχοντες πραγματοποιούνται με γενικό τρόπο και αποκλειστικά για τις ανάγκες της επιστημονικής ανάλυσης.

Επιπλέον, ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, χωρίς τον φόβο αξιολόγησης ή κριτικής. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες βασίστηκε στις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η έρευνα σχεδιάστηκε με τρόπο που να μην διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία ούτε να δημιουργεί συνθήκες πίεσης ή αποκλεισμού για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν οργανικά στο σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόστηκαν στις δυνατότητες και στις ανάγκες της κάθε ομάδας. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το επίπεδο θεατρικής εμπειρίας, τις μαθησιακές τους δυνατότητες ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Επιπλέον, οποιαδήποτε συλλογή φωτογραφικού ή άλλου οπτικοακουστικού υλικού προέκυψε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για σκοπούς τεκμηρίωσης της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας, με σεβασμό στις ισχύουσες διατάξεις περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Το υλικό αυτό χρησιμοποιήθηκε μόνο ως μέσο τεκμηρίωσης της διαδικασίας· ωστόσο, δεν ήταν εφικτό να δημοσιοποιηθεί στην παρούσα εργασία, ώστε να αποτραπεί η ταυτοποίηση των μαθητών. Η τήρηση των αρχών αυτών κρίθηκε απαραίτητη τόσο για την προστασία των συμμετεχόντων όσο και για τη διασφάλιση της επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Υλοποίηση των devised θεατρικών μαθημάτων

5.1 Στόχοι των μαθημάτων/εργαστηρίων

Ο σχεδιασμός των θεατρικών εργαστηρίων βασίστηκε στις αρχές του devised theatre και του μεταδραματικού θεάτρου, με στόχο τη δημιουργία ενός συμμετοχικού και βιωματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφραστούν δημιουργικά, να συνεργαστούν και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της θεατρικής διαδικασίας. Τα εργαστήρια δεν οργανώθηκαν γύρω από την εκμάθηση ενός έτοιμου θεατρικού κειμένου ή την προετοιμασία μιας προκαθορισμένης παράστασης, αλλά γύρω από τη συλλογική παραγωγή πρωτότυπου θεατρικού υλικού μέσα από αυτοσχεδιασμούς, σωματικές δράσεις, θεατρικές εικόνες και δημιουργικές διερευνήσεις. Οι στόχοι των εργαστηρίων διαμορφώθηκαν με βάση τόσο τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών της Γ' και Δ' δημοτικού όσο και τις βασικές αρχές της devised δημιουργίας. Η εφαρμογή τους επιδίωξε να συνδυάσει τη θεατρική έκφραση με τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και την ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων.

- **Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας**

Ένας από τους βασικότερους στόχους των εργαστηρίων ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Οι devised πρακτικές ενθαρρύνουν τη διατύπωση πρωτότυπων ιδεών και την αναζήτηση πολλαπλών τρόπων έκφρασης, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως δημιουργοί και όχι μόνο ως εκτελεστές οδηγιών. Μέσα από αυτοσχεδιασμούς, αφηγήσεις, θεατρικά παιχνίδια και δραστηριότητες σωματικής έκφρασης, οι μαθητές κλήθηκαν να παράγουν δικό τους υλικό, να πειραματιστούν με διαφορετικές ιδέες και να ανακαλύψουν νέους τρόπους επικοινωνίας. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία, στοιχεία που αποτελούν βασικούς άξονες της δημιουργικής μάθησης.

- **Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων**

Σημαντικός στόχος των εργαστηρίων ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικής λειτουργίας. Το devised theatre στηρίζεται στη συλλογική δημιουργία και απαιτεί από τα μέλη της ομάδας να ανταλλάσσουν ιδέες, να διαπραγματεύονται προτάσεις και να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις. Με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές

εξασκήθηκαν στην ενεργητική ακρόαση, στον σεβασμό της διαφορετικής άποψης και στη συνδιαμόρφωση κοινών δημιουργικών επιλογών. Παράλληλα, καλλιεργήθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας, αλληλοϋποστήριξης και επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες ξεπερνούν τα όρια της θεατρικής δραστηριότητας και συνδέονται με ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους.

- **Ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης**

Τα εργαστήρια αποσκοπούσαν επίσης στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες. Η θεατρική διαδικασία προσφέρει δυνατότητες έκφρασης που δεν περιορίζονται στον προφορικό λόγο, αλλά αξιοποιούν το σώμα, την κίνηση, την εικόνα και τον αυτοσχεδιασμό. Η δυνατότητα πολλαπλών μορφών έκφρασης επέτρεψε στους μαθητές να συμμετέχουν με τρόπους που ανταποκρίνονταν στις προσωπικές τους δυνατότητες και προτιμήσεις. Ιδιαίτερα για μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά, οι σωματικές και εικονικές μορφές θεατρικής δημιουργίας λειτούργησαν ως εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας.

- **Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της διερεύνησης**

Τα devised εργαστήρια σχεδιάστηκαν έτσι ώστε οι μαθητές να μην αναπαράγουν έτοιμες απαντήσεις αλλά να διερευνούν ερωτήματα, καταστάσεις και προβληματισμούς. Μέσα από τη θεατρική δράση ενθαρρύνθηκαν να παρατηρούν, να ερμηνεύουν, να συνδέουν εμπειρίες και να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τις αρχές της βιωματικής και κριτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό. Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της μαθησιακής εμπειρίας.

- **Εξοικείωση με τη συλλογική θεατρική δημιουργία**

Ένας ακόμη βασικός στόχος ήταν η γνωριμία των μαθητών με διαδικασίες συλλογικής καλλιτεχνικής δημιουργίας. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές σχολικού θεάτρου, όπου οι ρόλοι και το κείμενο είναι συνήθως προκαθορισμένα, τα εργαστήρια έδωσαν στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του θεατρικού υλικού.

Οι μαθητές κλήθηκαν να συμβάλουν με ιδέες, εικόνες, χαρακτήρες, ιστορίες και αυτοσχεδιασμούς, βιώνοντας στην πράξη τη διαδικασία της συλλογικής σύνθεσης. Μέσα από αυτή την εμπειρία κατανόησαν ότι η θεατρική δημιουργία αποτελεί αποτέλεσμα συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

- **Ανάπτυξη σωματικής και εκφραστικής επίγνωσης**

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στην καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης. Οι μεταδραματικές και devised πρακτικές αναγνωρίζουν το σώμα ως βασικό φορέα νοήματος και επικοινωνίας. Για τον λόγο αυτό, πολλές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν γύρω από την κίνηση, τη χρήση του χώρου, τη δημιουργία εικόνων και τις μη λεκτικές μορφές έκφρασης. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν μεγαλύτερη επίγνωση των εκφραστικών δυνατοτήτων του σώματός τους, να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και να ανακαλύψουν τη σημασία της μη λεκτικής έκφρασης στη θεατρική δημιουργία.

Οι στόχοι των εργαστηρίων δεν περιορίστηκαν στην καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών αλλά συνδέθηκαν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της συμμετοχής και της συλλογικής έκφρασης αποτέλεσε βασικό πεδίο παρατήρησης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Μέσα από την υλοποίηση των εργαστηρίων επιδιώχθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο οι αρχές του devised theatre μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να συμβάλουν στη δημιουργία ουσιαστικών και συμμετοχικών μαθησιακών εμπειριών.

5.2 Δομή των εργαστηρίων

Ο σχεδιασμός των θεατρικών εργαστηρίων βασίστηκε στις αρχές του devised theatre, σύμφωνα με τις οποίες η θεατρική δημιουργία αναπτύσσεται μέσα από μια ανοιχτή και συνεργατική διαδικασία διερεύνησης. Για τον λόγο αυτό, τα εργαστήρια οργανώθηκαν με τρόπο που να επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη της ομάδας, την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και τη συλλογική παραγωγή πρωτότυπου θεατρικού υλικού. Η δομή των εργαστηρίων ακολούθησε μια εξελικτική πορεία, κατά την οποία κάθε συνάντηση συνδεόταν με τις προηγούμενες και προετοιμάζε το έδαφος για τις επόμενες. Παρότι οι

δραστηριότητες διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και τη δυναμική που αναπτυσσόταν κάθε φορά, διατηρήθηκε ένα σταθερό οργανωτικό πλαίσιο που προσέφερε στους μαθητές αίσθημα ασφάλειας και συνέχειας. Κάθε εργαστήριο οργανωνόταν γύρω από τέσσερις βασικές φάσεις: την εισαγωγική φάση ενεργοποίησης, τη φάση διερεύνησης, τη φάση σύνθεσης και τη φάση αναστοχασμού (Πίνακας 6).

- **Εισαγωγική φάση ενεργοποίησης**

Η πρώτη φάση περιλάμβανε δραστηριότητες προετοιμασίας και ενεργοποίησης της ομάδας. Μέσα από παιχνίδια συγκέντρωσης, ασκήσεις γνωριμίας, δραστηριότητες εμπιστοσύνης και σύντομες σωματικές ή φωνητικές ασκήσεις, οι μαθητές προετοιμάζονταν για τη δημιουργική διαδικασία που θα ακολουθούσε. Η φάση αυτή είχε ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνέβαλλε στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας και στην ομαλή μετάβαση από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο του θεατρικού εργαστηρίου. Παράλληλα, βοηθούσε τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συγκέντρωσης, ακρόασης και αλληλεπίδρασης.

- **Φάση διερεύνησης**

Η δεύτερη φάση αποτελούσε τον βασικό πυρήνα κάθε εργαστηρίου. Σε αυτήν οι μαθητές διερευνούσαν το θέμα ή το ερέθισμα που είχε επιλεγεί μέσα από αυτοσχεδιασμούς, θεατρικές εικόνες, παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις, σωματικές δράσεις και άλλες *devised* τεχνικές. Η διαδικασία δεν στηριζόταν στην αναπαραγωγή προκαθορισμένου υλικού, αλλά στην παραγωγή νέων ιδεών μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές καλούνταν να πειραματιστούν, να διατυπώσουν προτάσεις και να εξερευνήσουν διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης, αξιοποιώντας τη φαντασία και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι αποτελούν ουσιαστικούς συνδημιουργούς της διαδικασίας.

- **Φάση σύνθεσης**

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, το υλικό που είχε προκύψει από τους αυτοσχεδιασμούς και τις προηγούμενες δραστηριότητες οργανωνόταν και αποκτούσε μεγαλύτερη συνοχή. Οι μαθητές επέλεγαν ιδέες, συνδύαζαν προτάσεις και δημιουργούσαν μικρές σκηνικές συνθέσεις ή θεατρικές εικόνες. Η φάση αυτή συνδέεται άμεσα με τη

λογική του devised theatre, καθώς η δραματοουργία προκύπτει μέσα από τη συλλογική επεξεργασία του υλικού που παράγεται από την ομάδα. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση της τελικής μορφής των δράσεων. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως εμπνευστής και συντονιστής της διαδικασίας, βοηθώντας την ομάδα να οργανώσει τις ιδέες της χωρίς να επιβάλλει έτοιμες λύσεις.

- **Φάση αναστοχασμού**

Η τελευταία φάση κάθε εργαστηρίου περιλάμβανε συζήτηση και αναστοχασμό σχετικά με τις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν σκέψεις, συναισθήματα και παρατηρήσεις για τη διαδικασία, να εκφράσουν δυσκολίες ή προβληματισμούς και να αξιολογήσουν τη συνεργασία της ομάδας. Ο αναστοχασμός αποτέλεσε βασικό στοιχείο της παρέμβασης, καθώς συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ενίσχυση της επίγνωσης των μαθητών σχετικά με τη μαθησιακή και δημιουργική τους πορεία. Παράλληλα, παρείχε πολύτιμο υλικό για την ερευνητική διαδικασία και για τον επανασχεδιασμό των επόμενων εργαστηρίων.

Πίνακας 6. Δομή των θεατρικών εργαστηρίων

Φάση εργαστηρίου	Σκοπός	Ενδεικτικές τεχνικές και δραστηριότητες	Ρόλος εκπαιδευτικού
Ενεργοποίηση και προετοιμασία	Δημιουργία ασφαλούς κλίματος, ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συγκέντρωσης	Παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις συγκέντρωσης, κινητικές και φωνητικές ασκήσεις, παιχνίδια συνεργασίας	Εμπνευστής, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και διαμορφώνει θετικό κλίμα
Συλλογική διερεύνηση	Ενεργοποίηση φαντασίας και παραγωγή αρχικού δημιουργικού υλικού	Αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια ρόλων, θεατρικές εικόνες (<i>tableaux</i>), αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή	Θέτει ερεθίσματα, υποστηρίζει τη διερεύνηση και λειτουργεί ως «δάσκαλος σε ρόλο» όπου απαιτείται
Συλλογική σύνθεση και ανάπτυξη υλικού	Οργάνωση και επεξεργασία των	Επιλογή σκηνών, συνδυασμός ιδεών,	Συντονίζει τη διαδικασία και

	ιδεών της ομάδας	δημιουργία χαρακτήρων, ανάπτυξη δραματικών καταστάσεων	βοηθά στην οργάνωση του παραγόμενου υλικού
Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση	Κριτική επεξεργασία της εμπειρίας και σχεδιασμός επόμενων βημάτων	Συζήτηση, ερωτήσεις αναστοχασμού, καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων	Συντονίζει τη συζήτηση και καταγράφει παρατηρήσεις για την έρευνα

Ο πίνακας παρουσιάζει τη βασική οργανωτική δομή των θεατρικών εργαστηρίων που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Παρότι οι επιμέρους δραστηριότητες διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ανάγκες και τη δυναμική της κάθε τάξης, η γενική διάρθρωση των συναντήσεων παρέμεινε σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Συνολικά, η δομή των εργαστηρίων επιδίωξε να συνδυάσει τη σταθερότητα ενός οργανωμένου παιδαγωγικού πλαισίου με την ευελιξία και την ανοιχτή φύση των devised πρακτικών. Μέσα από αυτή την ισορροπία δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δημιουργικών, συνεργατικών και βιωματικών εμπειριών μάθησης, οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα τόσο του devised theatre όσο και της σύγχρονης θεατροπαιδαγωγικής.

5.3 Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Η παρέμβαση αναπτύχθηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, χωρίς να ακολουθεί αυστηρά γραμμική διδακτική αλληλουχία, ακολουθώντας απλά μια πορεία από τη δημιουργία της ομάδας προς τη συλλογική θεατρική δημιουργία. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές του devised theatre και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών της Γ' και Δ' δημοτικού. Η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώθηκε ως έρευνα-δράση (action research), όπου κάθε δραστηριότητα λειτουργούσε ταυτόχρονα ως παιδαγωγική εμπειρία και ως πεδίο αναστοχασμού.

5.3.1 Δημιουργία ομάδας και κλίματος εμπιστοσύνης

Η εισαγωγική φάση είχε ως κύριο στόχο τη δημιουργία ασφαλούς ομαδικού πλαισίου και την ενεργοποίηση του σώματος ως βασικού εργαλείου θεατρικής έκφρασης. Ιδιαίτερη

έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, καθώς και στη μετάβαση από την ατομική στη συλλογική παρουσία. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν ασκήσεις σωματικής αφύπνισης, παιχνίδια ρυθμού, κινησιολογικούς αυτοσχεδιασμούς και ασκήσεις καθρεφτισμού σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες προσανατολισμού στον χώρο, με στόχο την αντίληψη της σχέσης σώματος-χώρου-άλλου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως εμπνευστικός και συντονιστικός, ώστε να ενισχυθεί η σωματική αυτενέργεια των μαθητών. Στη φάση αυτή παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές χρειάζονταν χρόνο προσαρμογής σε μια μη λεκτική μορφή εργασίας, ωστόσο σταδιακά ανέπτυξαν μεγαλύτερη ελευθερία κίνησης και συνεργασίας.

Διάρκεια

Πρώτες 4–5 συναντήσεις

Στόχοι

- γνωριμία όλων των συμμετεχόντων
- ανάπτυξη κλίματος ασφάλειας
- καλλιέργεια εμπιστοσύνης
- εξοικείωση με τη σωματική έκφραση
- εισαγωγή στις βασικές αρχές συνεργασίας

Εργαστήριο 1: Γνωριζόμαστε μέσα από το σώμα

Οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και συμμετείχαν στο παιχνίδι «Το όνομά μου με κίνηση». Κάθε παιδί παρουσίαζε το όνομά του συνοδεύοντάς το με μια χαρακτηριστική κίνηση, την οποία επαναλάμβανε ολόκληρη η ομάδα. Μία παραλλαγή του παιχνιδιού ήταν ότι οι συμμετέχοντες, εκτός από το να λένε το όνομά τους συνοδεύοντάς το με μια κίνηση, παρουσίαζαν επίσης το αγαπημένο τους φαγητό, χρώμα, ζώο, άθλημα και μια δραστηριότητα που τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια συγκέντρωσης και παρατήρησης (π.χ. παρατηρώ τα ρούχα του διπλανού μου και προσπαθώ να τα θυμηθώ έχοντας γυρισμένη πλάτη). Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με κύκλο αναστοχασμού, όπου οι μαθητές συζήτησαν πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης.

Εργαστήριο 2: Ομαδική Εξέλιξη Ρυθμού

Οι μαθητές κινούνταν ελεύθερα στον χώρο, ακολουθώντας διαφορετικές οδηγίες κάθε φορά (π.χ. περπάτημα σαν να βρίσκονται σε βαριά λάσπη, σαν να είναι πολύ χαρούμενοι,

σαν να περπατούν πάνω σε λεπτό πάγο). Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στην εξερεύνηση διαφορετικών σωματικών ποιοτήτων και στην απελευθέρωση από στερεοτυπικές κινησιολογικές συμπεριφορές. Έπειτα, η ομάδα σε κύκλο ξεκινούσε από έναν κοινό σταθερό ρυθμό (χειροκρότημα ή βήμα), ο οποίος σταδιακά μεταβαλλόταν συλλογικά (ταχύτερος, πιο αργός, διακεκομμένος). Οι μαθητές έπρεπε να παραμένουν συγχρονισμένοι χωρίς λεκτική καθοδήγηση. Στο παιχνίδι «Κινούμαι στον χώρο ανάλογα με τον ρυθμό», τα παιδιά κινούνταν ελεύθερα και προσάρμοζαν την ταχύτητα του περπατήματός τους σε αριθμητική κλίμακα από το 1 έως το 5 που έδινε ο εμψυχωτής, όπου στο 1 κινούνταν πολύ αργά, σαν να περπατούσαν σε τεντωμένο σχοινί και, στο 5 κινούνταν με τη μέγιστη ταχύτητα. Οι ασκήσεις αυτές ενίσχυαν τη συλλογική ακρόαση, τη συγκέντρωση και την αίσθηση ομάδας ως ενιαίου οργανισμού.

Εργαστήριο 3: Μαθαίνω να συνεργάζομαι

Κεντρική δραστηριότητα αποτέλεσε η άσκηση «Καθρέφτης». Οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια και προσπάθησαν να συγχρονίσουν τις κινήσεις τους χωρίς λεκτική επικοινωνία, μόνο με το να παρατηρούν ο ένας τον άλλον. Ακολούθησε η δραστηριότητα «Καθοδηγώ τον Τυφλό», όπου ένα παιδί είχε κλειστά τα μάτια του και ένα άλλο το καθοδηγούσε με λόγια ή ελαφριά επαφή μέσα στον χώρο, ώστε να κινηθεί με ασφάλεια χωρίς να βλέπει. Έπειτα, στο παιχνίδι «Μπάλα της Επαφής», οι συμμετέχοντες σε κύκλο φαντάζονταν ότι κρατούσαν μια αόρατη μπάλα και την περνούσαν ο ένας στον άλλο μέσω της κίνησης και της σωματικής επαφής, διατηρώντας το μέγεθος, το βάρος και τα χαρακτηριστικά που της είχαν αποδώσει. Η δραστηριότητα ενίσχυε τη συγκέντρωση, τη συνεργασία και την ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Η συζήτηση στο τέλος επικεντρώθηκε στη σημασία της συνεργασίας και της προσοχής προς τους άλλους.

5.3.2 Διερεύνηση θεμάτων και δημιουργία υλικού

Οι μαθητές εργάστηκαν μέσα από αυτοσχεδιασμούς, δημιουργία συλλογικών εικόνων (*tableaux vivants*), σωματικές αφηγήσεις και παιχνίδια ρόλων. Τα θεματικά πεδία προέκυπταν είτε από την εκπαιδευτική ύλη είτε από βιωματικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. φιλία, φόβος, σύγκρουση, συνεργασία). Σε αυτή τη φάση, η θεατρική διαδικασία λειτουργούσε ως πεδίο έρευνας και όχι αναπαράστασης. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις αρχές του μεταδραματικού θεάτρου, καθώς η έμφαση μετατοπίζεται από την

αφήγηση στην εμπειρία, από το κείμενο στη δράση και από τον ρόλο στο γεγονός. Ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως διευκολυντής της δημιουργικής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας τη διαφοροποίηση και τον πειραματισμό.

Διάρκεια

Περίπου 8–10 συναντήσεις

Στόχοι

- ενεργοποίηση φαντασίας
- παραγωγή ιδεών
- ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων
- καλλιέργεια συλλογικής δημιουργίας

Εργαστήριο 4: Δημιουργία θεατρικών/παγωμένων εικόνων

Οι μαθητές εισήχθησαν στην τεχνική των παγωμένων εικόνων (*tableaux*). Ο εκπαιδευτικός έδινε λέξεις όπως: σχολείο, οικογένεια, φιλία, παιχνίδι και οι ομάδες δημιουργούσαν συλλογικά εικόνες με το σώμα τους. Οι συμμαθητές παρατηρούσαν και προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τα νοήματα κάθε σύνθεσης. Έπειτα, στο θεατρικό παιχνίδι «Ο φωτογράφος» ή «Ο γλύπτης και τα αγάλματα» τα παιδιά κινούνταν ελεύθερα στον χώρο και όταν δινόταν το σήμα «στοπ» πάγωναν σαν αγάλματα, ενώ ένα παιδί αναλάμβανε και περνούσε από τον καθένα και άλλαζε τη στάση ή την κίνησή τους, σαν να διόρθωνε μια ζωντανή φωτογραφία. Όταν τελείωνε με όλα τα παιδιά απομακρυνόταν και παρατηρούσε τα δημιουργήματά του, ενώ στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους. Το παιχνίδι αυτό ενίσχυσε τη σωματική έκφραση, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται και να αποδέχονται τις ιδέες των άλλων.

Εργαστήριο 5: Η μαγική φωτογραφία

Οι μαθητές παρατήρησαν μια φωτογραφία που παρουσίαζε ένα μυστηριώδες γεγονός και καλούνταν να δημιουργήσουν σύντομους αυτοσχεδιασμούς που να παρουσιάζουν τα γεγονότα που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν τη συγκεκριμένη στιγμή. Η δραστηριότητα ανέπτυξε τη φαντασία και ενίσχυσε τη δυνατότητα δημιουργίας πολλαπλών εκδοχών της ίδιας κατάστασης, αποφεύγοντας τη μία και μοναδική «σωστή» αφήγηση. Έπειτα στο παιχνίδι των εικόνων, τα παιδιά παρατηρούσαν μια σειρά από φωτογραφίες που απεικόνιζαν τα στάδια μιας ιστορίας ή ενός γεγονότος και συνεργάζονταν για να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονική σειρά, ανασυνθέτοντας την εξέλιξη των γεγονότων.

Εργαστήριο 6: Το αντικείμενο που αφηγείται ιστορίες

Στο κέντρο του κύκλου τοποθετήθηκε ένα κλειδί. Οι μαθητές δημιούργησαν ιστορίες γύρω από το αντικείμενο: Σε ποιον ανήκει; Τι ανοίγει; Ποιο μυστικό κρύβει; Οι πιο ενδιαφέρουσες ιδέες αναπτύχθηκαν δραματικά μέσω αυτοσχεδιαστικών παιχνιδιών ρόλων. Έπειτα, στο παιχνίδι «το μαγικό αντικείμενο», τα παιδιά έπαιρναν ένα απλό καθημερινό αντικείμενο (π.χ. καπέλο, βιβλίο, φακός, ομπρέλα) που είχε φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και μέσω της μίμησης και της φαντασίας, του άλλαζαν διαδοχικά ιδιότητες, μετατρέποντάς το κάθε φορά σε κάτι διαφορετικό. Στη συνέχεια, δημιουργούσαν γύρω από αυτό μια μικρή ιστορία, αξιοποιώντας τις νέες «ταυτότητες» που είχε αποκτήσει το αντικείμενο.

Εργαστήριο 7: Οι ειδικοί

Στο παιχνίδι «Οι ειδικοί», οι μαθητές αναλάμβαναν τον ρόλο ειδικών πάνω σε ένα θέμα ή ένα αντικείμενο και απαντούσαν σε ερωτήσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων σαν να ήταν πραγματικοί γνώστες. Το φανταστικό πρόβλημα που τους δόθηκε ήταν: «Πώς μπορούμε να κάνουμε την αυλή του σχολείου πιο όμορφη και φιλική για όλα τα παιδιά;». Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη φαντασία, καλούνταν να δώσουν εξηγήσεις, να περιγράψουν καταστάσεις και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, αναπτύσσοντας τον προφορικό λόγο και τη δημιουργική σκέψη.

Έπειτα οι μαθητές κινούνταν στον χώρο και ανταποκρίνονταν σε διαφορετικές οδηγίες: περπάτημα σαν ηλικιωμένος, σαν εξερευνητής, σαν κάποιος που κρύβει ένα μυστικό ή σαν κάποιος που έχει μόλις πετύχει έναν σημαντικό στόχο. Στη συνέχεια, καλούνταν να συναντηθούν με άλλους χαρακτήρες και να αλληλεπιδράσουν χωρίς προκαθορισμένο σενάριο. Η δραστηριότητα βοήθησε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο σώμα, την ταυτότητα και τη δράση.

5.3.3 Συλλογική δημιουργία και σύνθεση

Η φάση σύνθεσης επικεντρώθηκε στη συγκέντρωση, επιλογή και οργάνωση του υλικού που είχε παραχθεί στις προηγούμενες δραστηριότητες. Οι μαθητές κλήθηκαν να επανεξετάσουν σκηνές, εικόνες και αυτοσχεδιασμούς που είχαν δημιουργήσει και να τους δώσουν νέα μορφή μέσα από συλλογικές αποφάσεις. Το παραγόμενο υλικό οργανώθηκε σε μικρές σκηνικές ενότητες, όπου η εικόνα, η κίνηση, ο ήχος και ο λόγος συνυπήρχαν

χωρίς ιεραρχική σχέση. Η αφήγηση, όταν εμφανιζόταν, είχε αποσπασματικό και μη γραμμικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη μεταδραματική διάσταση της διαδικασίας. Η σύνθεση αποτελούσε συλλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας την έννοια της συν-δημιουργίας, βασική αρχή του devised theatre. Ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε υποστηρικτικά, διευκολύνοντας τη συνοχή της διαδικασίας χωρίς να επιβάλλει δραματουργικές λύσεις.

Διάρκεια

Περίπου 10–12 συναντήσεις

Στόχοι

- επεξεργασία του παραγόμενου υλικού
- ανάπτυξη χαρακτήρων
- δημιουργία σκηνικών συνθέσεων
- λήψη συλλογικών αποφάσεων

Εργαστήριο 8: Δημιουργία χαρακτήρων

Οι μαθητές επέλεξαν χαρακτήρες που είχαν εμφανιστεί σε προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς. Για κάθε χαρακτήρα απάντησαν: Ποιος είναι; Τι επιθυμεί; Τι φοβάται; Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει; Στη συνέχεια οι χαρακτήρες συναντήθηκαν σε αυτοσχεδιαστικές σκηνές.

Εργαστήριο 9: Παγωμένη εικόνα – Ζωντανή εικόνα

Οι ομάδες δημιούργησαν με το σώμα τους μια στατική εικόνα που αποτύπωνε μια κατάσταση ή μια σκηνή και με το σύνθημα του εμψυχωτή η εικόνα ζωντάνευε μέσα από κίνηση, λόγο και δράση για λίγα δευτερόλεπτα, πριν παγώσει ξανά. Η δραστηριότητα βοήθησε στη μετάβαση από την εικόνα στη θεατρική δράση.

Εργαστήριο 10: Σκηνική σύνθεση σε μικρές ομάδες

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες μικρές σκηνικές συνθέσεις χρησιμοποιώντας υλικό που είχε παραχθεί σε προηγούμενες δραστηριότητες. Κάθε ομάδα αποφάσιζε συλλογικά τη σειρά των δράσεων, τις μεταβάσεις, τη χρήση του χώρου και τον τρόπο παρουσίασης του υλικού. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την αυτονομία και την υπευθυνότητα των μαθητών ως δημιουργών. Μετά από κάθε παρουσίαση ακολουθούσε συζήτηση και ανατροφοδότηση από την υπόλοιπη

ομάδα. Οι μαθητές καλούνταν να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης ή εξέλιξης των σκηνών. Η διαδικασία επαναλήφθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επιτρέποντας στο υλικό να μετασχηματίζεται και να εξελίσσεται συνεχώς.

5.3.4 Αναστοχασμός και τελική σύνθεση

Η φάση αναστοχασμού αποτελούσε σταθερό στοιχείο κάθε εργαστηριακής συνάντησης και πραγματοποιούνταν συνήθως κατά το τελευταίο μέρος του μαθήματος. Στόχος της ήταν να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να επεξεργαστούν την εμπειρία τους, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη διαδικασία που προηγήθηκε και να συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση των επόμενων βημάτων της εργασίας. Η διαδικασία αυτή εντάσσεται στη λογική της έρευνας-δράσης, όπου η πράξη και η αναστοχαστική επεξεργασία της βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Παράλληλα, συνδέεται με τις αρχές του devised theatre, καθώς αναγνωρίζει τους μαθητές ως ισότιμους συμμετέχοντες στη δημιουργική διαδικασία.

Διάρκεια

Τελευταίες συναντήσεις (αλλά και στο τέλος κάθε συνάντησης)

Στόχοι

- ανασκόπηση της διαδικασίας
- επιλογή σημαντικών στιγμών
- σύνθεση του υλικού
- αξιολόγηση της εμπειρίας

Εργαστήριο 11: Ο κύκλος της συζήτησης

Στο τέλος κάθε εργαστηρίου οι μαθητές σχημάτιζαν κύκλο και συμμετείχαν σε σύντομη συζήτηση σχετικά με τις δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Ο εκπαιδευτικός διατύπωνε ανοιχτές ερωτήσεις όπως: Τι σας άρεσε περισσότερο σήμερα; Ποια δραστηριότητα σας δυσκόλεψε; Τι ανακαλύψατε για τον εαυτό σας ή για την ομάδα; Τι θα θέλατε να συνεχίσουμε στο επόμενο μάθημα; Οι απαντήσεις των μαθητών παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων και ενίσχυαν την αίσθηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Εργαστήριο 12: Μία λέξη – ένα συναίσθημα

Οι μαθητές καλούνταν να περιγράψουν την εμπειρία τους χρησιμοποιώντας μία μόνο λέξη ή μια σύντομη φράση. Λέξεις όπως «χαρά», «συνεργασία», «έκπληξη», «δυσκολία» ή «φαντασία» λειτουργούσαν ως αφετηρία για σύντομη συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Η δραστηριότητα αυτή διευκόλυνε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που δυσκολεύονταν να εκφραστούν. Πολλές φορές αυτό πραγματοποιούνταν με το «παιχνίδι των συναισθημάτων», όπου οι συμμετέχοντες στέκονταν σε κύκλο και έλεγαν διαδοχικά τη λέξη ή τη φράση, εκφράζοντάς την κάθε φορά με διαφορετικό συναισθημα, όπως χαρά, λύπη, θυμό ή φόβο, εξερευνώντας έτσι τις διαφορετικές εκφραστικές δυνατότητες της φωνής και του σώματος.

Εργαστήριο 13: Η αγαπημένη μου στιγμή

Οι μαθητές καλούνταν να αναπαραστήσουν με μια κίνηση ή μια σύντομη στάση σώματος τη στιγμή των εργαστηρίων που τους εντυπωσίασε περισσότερο. Οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν σε ποια δραστηριότητα αναφερόταν ο συμμαθητής τους. Η δραστηριότητα αυτή επέτρεπε την αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας μέσω σωματικής έκφρασης, στοιχείο που συνάδει με τη φύση του θεατρικού εργαστηρίου.

Εργαστήριο 14: Ανατροφοδότηση στις ομάδες

Μετά από παρουσιάσεις αυτοσχδιασμών ή σκηνικών συνθέσεων, οι μαθητές παρείχαν ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες επικοινωνίας. Η ανατροφοδότηση οργανωνόταν γύρω από τρεις βασικούς άξονες: Τι μου άρεσε; Τι μου κίνησε το ενδιαφέρον; Τι θα μπορούσε να αναπτυχθεί περισσότερο; Η διαδικασία αυτή καλλιέργησε δεξιότητες παρατήρησης, επιχειρηματολογίας και εποικοδομητικής επικοινωνίας.

Για τη συνοπτική αποτύπωση της δομής του εκπαιδευτικού προγράμματος, παρατίθεται ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 7), στον οποίο παρουσιάζονται οι τέσσερις βασικές φάσεις των εργαστηρίων, οι επιμέρους δραστηριότητες, οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν και η σύνδεσή τους με τις αρχές του *Devised Theatre* και του μεταδραματικού θεάτρου.

Πίνακας 7. Συνοπτική παρουσίαση των φάσεων και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος

Φάση εργαστηρίου	Στόχοι	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Δεξιότητες που καλλιεργούνται	Σύνδεση με το <i>Devised Theatre</i> και το μεταδραματικό θέατρο
Εισαγωγική φάση ενεργοποίησης	Δημιουργία ομάδας, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ενεργοποίηση σώματος και φαντασίας	Το όνομά μου σε κίνηση, Η μπάλα της επαφής, Παρατήρηση, Καθρέφτης σε ζευγάρια, Καθοδηγώ τον τυφλό, Περπατώ στον χώρο, Ομαδική εξέλιξη ρυθμού	Συγκέντρωση, συνεργασία, σωματική επίγνωση, μη λεκτική επικοινωνία	Έμφαση στο σώμα ως μέσο δημιουργίας νοήματος και στη συλλογική παρουσία
Φάση διερεύνησης	Παραγωγή πρωτογενούς υλικού, ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, διερεύνηση θεμάτων και σχέσεων	Παγωμένες εικόνες, Δώσε φωνή στην εικόνα, Πάγωμα και επανεκκίνηση, Τι συνέβη πριν/μετά;, Αντικείμενο με πολλές χρήσεις, Ο χαρακτήρας περπατά, Οι ειδικοί, Μηχανές και γλυπτά	Φαντασία, ενσυναίσθηση, αυτοσχεδιασμός, συμβολική σκέψη, συλλογική δημιουργία	Το υλικό προκύπτει από τους συμμετέχοντες και όχι από προϋπάρχον κείμενο
Φάση σύνθεσης	Επιλογή, οργάνωση και μετασχηματισμός του παραγόμενου υλικού	Επιλέγουμε τις πιο δυνατές στιγμές, Από την εικόνα στη σκηνή, Συνδέοντας διαφορετικές σκηνές, Δημιουργία μεταβάσεων, Ηχητικά τοπία, Σκηνική σύνθεση σε ομάδες,	Συνεργασία, λήψη αποφάσεων, δημιουργική επίλυση προβλημάτων, δραματουργική σκέψη	Συλλογική δραματουργία, πολυτροπικότητα, μη γραμμική σύνθεση

		Παρουσίαση και ανασύνθεση		
Φάση αναστοχασμού	Αποτίμηση εμπειρίας, ανατροφοδότηση, ενίσχυση μεταγνωστικών δεξιοτήτων	Ο κύκλος της συζήτησης, Μία λέξη-ένα συναίσθημα, Η αγαπημένη μου στιγμή, Τι κρατώ μαζί μου;, Ανατροφοδότηση στις ομάδες	Αυτοαξιολόγηση, κριτική σκέψη, επικοινωνία, αναστοχασμός	Οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως συνδημιουργοί και συνδιαμορφωτές της διαδικασίας

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 7, η δομή των εργαστηρίων ακολούθησε μια κυκλική και εξελικτική πορεία, κατά την οποία οι μαθητές μετακινούνταν σταδιακά από τη σωματική ενεργοποίηση και τη διερεύνηση προς τη συλλογική σύνθεση και τον αναστοχασμό. Η συγκεκριμένη οργάνωση επέτρεψε τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος, στο οποίο η καλλιτεχνική δημιουργία αναπτύχθηκε μέσα από τη συνεργασία, τον πειραματισμό και τη συνεχή διαπραγμάτευση νοημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Ανάλυση δεδομένων και συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Η συμμετοχή των μαθητών

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της συλλογικής δημιουργίας αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες διερεύνησης της παρούσας έρευνας, καθώς συνδέεται άμεσα με τις αρχές του devised theatre και με τον στόχο της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στη θεατρική και μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την παρατήρηση των εργαστηρίων και την καταγραφή της πορείας των δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις πρακτικές που τους έδιναν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου των συναντήσεων.

Κατά τις πρώτες εβδομάδες της παρέμβασης, η συμμετοχή των μαθητών δεν ήταν ομοιόμορφη. Ορισμένα παιδιά εξέφραζαν τις ιδέες τους με άνεση και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, ενώ άλλα παρέμεναν περισσότερο επιφυλακτικά. Η στάση αυτή ήταν αναμενόμενη, καθώς οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από διαδικασίες θεατρικής δημιουργίας και ήταν εξοικειωμένοι κυρίως με πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες ο εκπαιδευτικός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και την πορεία της δραστηριότητας. Σταδιακά, καθώς αναπτύχθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην ομάδα, παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής. Οι μαθητές άρχισαν να προτείνουν ιδέες, να διαμορφώνουν χαρακτήρες, να συνεισφέρουν στην εξέλιξη ιστοριών και να εμπλέκονται ενεργά στους αυτοσχεδιασμούς. Οι δραστηριότητες που γίνονταν δεν απαιτούσαν μία «σωστή» απάντηση, γεγονός που επέτρεπε στα παιδιά να εκφράζονται με μεγαλύτερη ελευθερία και να αναπτύσσουν τη φαντασία τους.

Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε μέσα από την εφαρμογή των εργαστηρίων ήταν η αίσθηση ιδιοκτησίας που ανέπτυξαν οι μαθητές απέναντι στο παραγόμενο υλικό. Καθώς οι ιδέες τους ενσωματώνονταν στις δραστηριότητες και επηρέαζαν την εξέλιξη της διαδικασίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ότι η συμβολή τους είχε πραγματική αξία για την ομάδα. Η εμπειρία αυτή φαίνεται να ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή και να αύξησε το επίπεδο δέσμευσής τους στις δραστηριότητες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε

ότι η συλλογική δημιουργία παρείχε ευκαιρίες συμμετοχής ακόμη και σε μαθητές που συνήθως εμφανίζονταν πιο διστακτικοί και ντροπαλοί μέσα στη σχολική τάξη. Οι μη λεκτικές δραστηριότητες, οι θεατρικές εικόνες και οι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί επέτρεψαν στα παιδιά να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά στον προφορικό λόγο. Ως αποτέλεσμα, αρκετοί μαθητές που αρχικά παρέμεναν στο περιθώριο άρχισαν σταδιακά να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία. Συνολικά, η εφαρμογή των εργαστηρίων έδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών ενισχύθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η σταδιακή μετάβαση από τη διστακτικότητα στην ενεργή εμπλοκή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες ενδείξεις της παιδαγωγικής αξίας των devised πρακτικών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Η εφαρμογή των devised πρακτικών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανέδειξε σημαντικές δυνατότητες για την αξιοποίηση του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα όμως, κατέδειξε και ορισμένες δυσκολίες και περιορισμούς που επηρέασαν την εξέλιξη της παρέμβασης και οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Μία από τις βασικότερες δυσκολίες σχετιζόταν με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, καθώς τα εργαστήρια πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα και η διάρκειά τους περιοριζόταν σε μία διδακτική ώρα των 40–45 λεπτών. Η χρονική αυτή διάρκεια ήταν συχνά επαρκής για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, όχι όμως πάντοτε για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και επεξεργασία των ιδεών που προέκυπταν. Η συλλογική δημιουργία αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο για πειραματισμό, αναστοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση των προτάσεων των συμμετεχόντων. Ως αποτέλεσμα, ορισμένες δραστηριότητες χρειάστηκε να συνεχιστούν σε επόμενες συναντήσεις, γεγονός που επηρέαζε τη συνέχεια της καλλιτεχνικής διερεύνησης.

Μία ακόμη πρόκληση αφορούσε την αρχική εξοικείωση των μαθητών με τις ανοιχτές μορφές μάθησης που χαρακτηρίζουν το ΘτΕ. Πολλά παιδιά ήταν περισσότερο εξοικειωμένα με εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται σε σαφείς οδηγίες και προκαθορισμένα αποτελέσματα. Η μετάβαση σε μια διαδικασία όπου οι ίδιοι καλούνταν

να παράγουν ιδέες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να συνδιαμορφώνουν την πορεία της δράσης απαιτούσε χρόνο προσαρμογής. Η δυσκολία αυτή ήταν ιδιαίτερα εμφανής κατά τις πρώτες συναντήσεις, μειώθηκε όμως σταδιακά καθώς αναπτυσσόταν η εμπιστοσύνη μέσα στην ομάδα.

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολικό περιβάλλον και αφορούσε δύο μόνο τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία και σε δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά προσφέρουν μια εις βάθος εικόνα μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εφαρμογής.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η εφαρμογή των *devised* πρακτικών φαίνεται ότι συνέβαλε στην ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και δημιούργησε συνθήκες που ευνοούσαν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης και της δημιουργικότητας. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν ως απλοί αποδέκτες οδηγιών, αλλά ως ενεργά μέλη μιας δημιουργικής ομάδας που συνδιαμόρφωνε το περιεχόμενο των εργαστηρίων. Επιπλέον, τα δεδομένα έδειξαν ότι τα ομαδικά θεατρικά παιχνίδια ενίσχυσαν τις συνεργατικές πρακτικές μέσα στην τάξη. Οι μαθητές εξασκήθηκαν στη διατύπωση προτάσεων, στην ανταλλαγή απόψεων και στη λήψη κοινών αποφάσεων. Οι ανοιχτές δραστηριότητες και οι αυτοσχεδιασμοί έδωσαν στα παιδιά τη δυνατότητα να πειραματιστούν με ιδέες, να αναζητήσουν διαφορετικές λύσεις και να εκφράσουν τη φαντασία τους με ποικίλους τρόπους. Η δημιουργική διαδικασία έτσι δεν περιορίστηκε στην παραγωγή ενός τελικού αποτελέσματος· αντίθετα λειτούργησε ως πεδίο εξερεύνησης, μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Ως προς τη διαδικασία παρατήρησης, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η καταγραφή και ερμηνεία των παρατηρήσεων πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να αποκλειστεί πλήρως η πιθανότητα υποκειμενικότητας, σφάλματος ή μεροληψίας κατά την καταγραφή και ερμηνεία των δεδομένων.

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι βασικές αρχές του μεταδραματικού θεάτρου μπορούν να προσαρμοστούν δημιουργικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των devised πρακτικών. Η έμφαση στη διαδικασία, η συλλογική παραγωγή νοήματος, η αξιοποίηση του σώματος και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αποτέλεσαν στοιχεία που αναπτύχθηκαν με επιτυχία κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι το ΘτΕ μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό θεατροπαιδαγωγικό εργαλείο, ικανό να συνδέσει τη σύγχρονη θεατρική σκέψη με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του σχολικού περιβάλλοντος.

6.3 Συνολικά συμπεράσματα (Σύνδεση θεωρίας και ερευνητικών ευρημάτων)

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τις δυνατότητες αξιοποίησης του devised theatre (ΘτΕ) ως εφαρμογής αρχών του μεταδραματικού θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την υλοποίηση θεατρικών εργαστηρίων στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο οι πρακτικές συλλογικής δημιουργίας μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο και να συμβάλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι οι πρακτικές του Devised Theatre μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά δεν προέκυψαν μεμονωμένα, αλλά βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Η σταδιακή ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και η ενεργός συμμετοχή τους στη δημιουργία του θεατρικού υλικού επιβεβαιώνουν τις θέσεις της Alison Oddey (1994), σύμφωνα με τις οποίες το Devised Theatre αποτελεί μια διαδικασία συλλογικής δημιουργίας, όπου όλοι οι συμμετέχοντες συνεισφέρουν ισότιμα στη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής πρότασης. Αντίστοιχα, οι Heddon και Milling (2006) υποστηρίζουν ότι η αξία του Devised Theatre δεν περιορίζεται στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά εντοπίζεται

κυρίως στη δημιουργική διαδικασία, στον διάλογο και στη συνεχή διαπραγμάτευση των ιδεών μέσα στην ομάδα. Τα στοιχεία αυτά παρατηρήθηκαν και κατά την εφαρμογή των εργαστηρίων, καθώς οι μαθητές διαμόρφωναν από κοινού ιστορίες, χαρακτήρες και σκηνικές δράσεις μέσα από αυτοσχεδιασμούς και συνεργατικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, τα ευρήματα συνδέονται με τη θεωρία του Hans-Thies Lehmann (2006) για το μεταδραματικό θέατρο. Η απουσία ενός προκαθορισμένου θεατρικού κειμένου και η έμφαση στη διαδικασία της δημιουργίας αντί της αναπαραγωγής ενός έτοιμου έργου αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς συνέβαλαν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν ως ερμηνευτές ενός υπάρχοντος θεατρικού έργου, αλλά ως συνδημιουργοί του σκηνικού υλικού, στοιχείο που αντανakλά βασικές αρχές του μεταδραματικού θεάτρου.

Ιδιαίτερη σημασία είχε και ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ο οποίος επιβεβαιώνει τις θέσεις της Dorothy Heathcote (1995) σχετικά με τον «δάσκαλο σε ρόλο» (teacher in role). Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, η παρέμβαση της εκπαιδευτικού δεν είχε στόχο να κατευθύνει αυστηρά τη δράση, αλλά να υποστηρίξει τη δημιουργική εξέλιξη της ομάδας, να θέσει νέα ερωτήματα και να μετατοπίσει το ενδιαφέρον των μαθητών όταν αυτό ήταν απαραίτητο. Παράλληλα, η εφαρμογή των δραστηριοτήτων ανέδειξε τη σημασία της βιωματικής διερεύνησης που περιγράφει η Cecily O'Neill (1995) μέσα από το process drama, όπου η μαθησιακή αξία εντοπίζεται κυρίως στη διαδικασία και όχι αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν επίσης με τη σχετική βιβλιογραφία της θεατροπαιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία οι βιωματικές και συνεργατικές μορφές μάθησης ενισχύουν τις δημιουργικές δεξιότητες, την επικοινωνία, την υπευθυνότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Η αυξημένη συμμετοχή ακόμη και μαθητών που αρχικά ήταν πιο επιφυλακτικοί δείχνει ότι η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της δημιουργικής έκφρασης.

Η εργασία υποστηρίζει ότι οι βασικές αρχές του μεταδραματικού θεάτρου μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστική παιδαγωγική εφαρμογή μέσα από το devised theatre. Η μεταφορά

αυτών των αρχών στην εκπαιδευτική πράξη δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην αναπαραγωγή καλλιτεχνικών μορφών του επαγγελματικού θεάτρου. Παρότι τα ευρήματα αφορούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν μπορούν να γενικευθούν, ενισχύουν τη θέση ότι οι συλλογικές και βιωματικές θεατρικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο, συνδέοντας τη σύγχρονη θεατρική θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη.

Κλείνοντας, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στον διάλογο γύρω από τη σχέση του σύγχρονου θεάτρου και της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας το devised theatre ως μια προσέγγιση που συνδέει τη θεατρική δημιουργία με τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Η εφαρμογή της στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η συλλογική δημιουργία μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο καλλιτεχνική διαδικασία, αλλά και ουσιαστική παιδαγωγική εμπειρία, η οποία ενισχύει τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th Edition). London & New York. Routledge. Retrieved from:

https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-Education-Routledge-2018-staibabussalamsula.ac_id.pdf

Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic Theatre*. Translated by Karen Jürs-Munby. London & New York. Routledge. Retrieved from:

https://monoskop.org/images/2/2d/Lehmann_Hans-Thies_Postdramatic_Theatre.pdf

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama For Learning*. Published by Heinemann. Portsmouth, NH. Retrieved from:

<https://www.scribd.com/document/475285012/409832824-DRAMA-FOR-LEARNING-Dorothy-Heathcote-Gavin-Bolton-pdf-pdf>

Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising Performance A Critical History*. New York. Published by Palgrave Macmillan. Retrieved from:

<https://www.scribd.com/document/463531682/Heddon-Deirdre-Jane-Milling-Devising-Performance-A-Critical-History-pdf>

Hentschel, U. (2019). «Learning from the Arts? Knowledge Production in the Arts and in Arts Education», στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα*; (Επιμ.) Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα.

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 38-42. Retrieved from:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019_praktika_8h_sundias_kepsh_by_article/%CE%91.5.Hentschel.pdf?ver=2020-04-29-200759-310

Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. 3rd edition. UK. Cambridge University Press. Retrieved from:

<https://books.google.gr/books?id=m9MmCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

Oddey, A. (1994). *Divising Theatre: A practical and theoretical handbook*. London & New York. Routledge. Retrieved from:

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136111969_A23827139/preview-9781136111969_A23827139.pdf

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Published by Heinemann. Portsmouth, NH. Retrieved from:

<https://www.scribd.com/document/889179437/An-Extract-From-Cecily-O-Neill-1995-Drama-Worlds>

Slade, P. (1954). *Child Drama*. London. University of London Press. Retrieved from:

<https://www.scribd.com/document/973708168/Week-02-Slade-P-Child-Drama-Chapters-1-2-3>

Tsiaras, A. (2016). «Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils». *International Journal of Education & the Arts*, 17(18). Retrieved from: <http://www.ijea.org/v17n18/>

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Γ. & Αυδή, Α. & Καραβίτη, Τ. (2019). «Το θέατρο ως εργαλείο βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας – Αξιοποιώντας το ψηφιακό έργο Πολύτροπη Γλώσσα», στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (Επιμ.) Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 59-65. Ανακτήθηκε από: <https://theatroedu.gr/LinkClick.aspx?fileticket=mZIsYEqD43E%3d&portalid=0&language=el-GR>

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα. Μεταίχμιο. Ανακτήθηκε από: <https://media.public.gr/Books-PDF/9786180313130-1299053.pdf>

Βαροπούλου, Ε. (2025). «Πρόλογος στην Ελληνική Έκδοση», στο *Μεταδραματικό Θέατρο*. (μτφ. Μαρίνα Αγαθαγγελίδου). Αθήνα, Οκτώβριος. Εκδόσεις Πατάκη.

Ανακτήθηκε από:

https://vivliopoleiopataki.gr/media/import/files/1209121.pdf?srsId=AfmBOoofnRe8AmXtaYNvp_4_sS0dliO7x2Fby5hYXj4McBuf6AOum42f

Balme, Christopher B. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*, (μτφ.) Ρωμανός Κοκκινάκης, Βίκυ Λιακοπούλου. Αθήνα. Εκδόσεις ΠΛΕΘΡΟΝ.

Βίτσου, Μ. (2025). «Το θέατρο στην εκπαιδευτική πράξη: Προσεγγίσεις, μορφές και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», στο *Θεατροπαιδαγωγική και Κουκλοθέατρο*. Αθήνα. Εκδόσεις ΔΙΣΙΓΜΑ. σσ. 9-17. Ανακτήθηκε από:

<https://static.eudoxus.gr/books/09/chapter-143564109.pdf>

Γιαννούλη, Μ. (2019). «Η θέση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση – Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα», στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (Επιμ.) Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 25-29. Ανακτήθηκε από: https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019_praktika_8h_sundias_keps_h_by_article/A.2.Γιαννούλη.pdf?ver=2020-04-29-200751-280

Γιαννούλη, Μ. (2021). «Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής», στο *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. (επιμέλεια) Νάσια Χολέβα. Β' έκδοση. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 68-77. Ανακτήθηκε από: https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/ki_an_isoun_esy_Gr/Ki_An_Hsoun_Esy_BOOK_7.Γιαννούλη.pdf?ver=evok5zqr6zYEDaFwkIg4jQ%3D%3D

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD394/15327_Isari-KOY.pdf

Καλλέ, Φ. (2021). «Η τέχνη της performance ως παιδαγωγικό εργαλείο», στο *10 χρόνια Performance now*. (επιμ.) Αγγελική Αυγητίδου. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής

Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://eetf.uowm.gr/wp-content/uploads/2021/06/10PerformanceNow_compressed.pdf

Καραντζούλη, Α. (2019). «Θεατρικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων – Το παράδειγμα της Ψηφιακής Αφήγησης», στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (Επιμ.)

Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 82-87. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019_praktika_8h_sundias_kepsh_by_article/B.6.Καραντζούλη.pdf?ver=2020-04-29-200818-327

Κατή, Ν. & Τσιάρας, Α. (2020). «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης και ενίσχυσης των δημοκρατικών αξιών σε εκπαιδευτικούς», στο *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 21, 44-51. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T21/T21%20Gr/T21_GR_2020_7.Κατή%20Τσιάρας.pdf?ver=8dhag5GRYGeTUN9vCmdVqA%3d%3d

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία - Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα. Σαββάλας. σσ. 631-647. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD433/EPEYNA%20ΔΡΑΣΗ/Εκπαιδευτική%20Έρευνα-Δράση%20Κατσαρού%20%26%20Τσάφος.pdf>

Κουρετζής, Λ. (2008). «Θεατρικό παιχνίδι και “παράσταση” (ανάγκη αποσαφήνισης “όρων” και ορίων, για την ανακάλυψη της ουσίας)». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 72-77.

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T9/T9_KouretzisGr.pdf?ver=2020-04-06-171715-890

Λενακάκης, Α. (2013). «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση». Στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σσ. 58-77.

Λενακάκης, Α. (2014). «Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού». Στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 172-215.

Λενακάκης, Α. (2026). Η θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο κριτικού στοχασμού, αισθητικής εμπειρίας και μετασχηματιστικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Δημητρίου, Α. Λενακάκης & Μ. Παυλή Κορρέ (Επιμ.), *Επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης σε διάλογο. 40 χρόνια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ* (σσ. 242-277). ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.

<https://doi.org/10.12681/sece-auth.273>

Lehmann, H.-T. (2025). *Μεταδραματικό Θέατρο*, (μτφ.) Μαρίνα Αγαθαγγελίδου. Αθήνα, Οκτώβριος. Εκδόσεις Πατάκη. Ανακτήθηκε από:

<https://vivliopoleiopataki.gr/media/import/files/1209121.pdf?srsId=AfmBOoosIlgqExo8NdZPYWyZ1AhI9kKI66FQtHYiCBYuXCnDYSQ-UuNL>

Neelands, J. (2008). «Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (μτφ.) Γιάννα Πιτούλη, 9, 58-66. Ανακτήθηκε από:

<https://tinyurl.com/preview/deprecated/2ql8wp5d>

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). «Για την ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση». Στο:

Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 147-176. Ανακτήθηκε από:

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/THEATRE521/1.3.%20Σίμος%20Παπαδόπουλος_Για%20την%20ιστορία%20του%20Θεάτρου%20στην%20Εκπαίδευση%20.pdf

Παπαδόπουλος, Σ. & Μάμαλη, Ε. (2019). «Η σωματικότητα του θεάτρου ως αναπτυξιακό αντιστάθμισμα στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής: κοινωνιολογικές, οικοσωματικές και νευροεπιστημονικές θεωρήσεις», στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (Επιμ.) Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 88-93.

Ανακτήθηκε από:

<https://theatroedu.gr/LinkClick.aspx?fileticket=hu26xH81pE0%3d&portalid=0&language=el-GR>

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Επιμέλεια Ελένη Σκοτεινιώτη. Αθήνα. Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαστεφανάκη, Λ. (2019). «Η παιδαγωγική διάσταση του έργου του Jerzy Grotowski – Η αναζήτηση μιας γκροτοφσκικής θεατρικής εμπύχωσης για παιδιά». στο *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (Επιμ.) Μπέττυ

Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 355-364. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019_praktika_8h_sundias_kersh_by_article/Δ.3.Παπαστεφανάκη.pdf?ver=2020-04-29-200910-623

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη Α.Ε.

Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. Γενική Εποπτεία: Γεωργουσόπουλος Κώστας. (μτφ.) Στρουμπούλη Αγνή. Αθήνα, Νοέμβριος. Εκδόσεις Gutenberg.

Prentki, T. (2020). «Η αισθητική του θεάτρου του Μπρεχτ: η τέχνη της ζωής». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 21, 24-31. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T21/T21%20Gr/T21_Gr_2020_5.Prentki.pdf?ver=GqlFDUo88T7L_fcMFV8kWQ%3D%3D

Puchner, W. (2010). *Μια Εισαγωγή στην Επιστήμη του Θεάτρου*. Σειρά Θεατρικοί Τόποι. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.

Somers, J. (2001). «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 5-9. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:
<https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Somers%20Gr.pdf?ver=2020-04-09-185029-763>

Τσιάρας, Α. (2022). «Παιδαγωγική του Θεάτρου III: Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση» (Σημειώσεις). Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από:
<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS164/Σημειώσεις%20Παιδαγωγική%20του%20Θεάτρου%20III%20Η%20Αναπτυξιακή%20Διάσταση%20της%20Διδακτικής%20του%20Θεάτρου%20στην%20Εκπαίδευση.pdf>

Φραγκή, Μ. (2011). *Η Σκηνική Πράξη στο Σχολείο*. Αθήνα. Editions Bardy.

Χολέβα Ν. (Αθανασία). (2024). «Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως πολιτική δράση», στο *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής*

και εκπαίδευσης, 10, 99–122. Ανακτήθηκε από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/38739>

Χολέβα, Ν. & Καραβίτη, Τ. & Γκόβας, Ν. (2021). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων», στο *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. (επιμέλεια) Νάσια Χολέβα. Β' έκδοση. Αθήνα. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σσ. 68-77. Ανακτήθηκε από:

https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/ki_an_isoun_esy_Gr/Ki_An_Hsoun_Esy_BOOK_12.Χολέβα%20Καραβίτη%20Γκόβας.pdf?ver=5_vCrJ0pf7FoSy2BjOD1yw%3d%3d

Διαδικτυακές πηγές

<https://www.mytheatro.gr/to-theatro-tis-sklirotitas-istoria-theatrou/>

<https://www.livingtheatre.org/detailed-history>

<https://www.theatre-du-soleil.fr/fr/notre-theatre/histoire-et-sources>

<https://www.complicite.org/about-us/our-history/>

<https://www.forcedentertainment.com/how-we-work/>

<https://www.rimini-protokoll.de/website/en/about>

<https://www.scribd.com/document/205795749/Devised-Theater>

https://www.academia.edu/25106104/Η_ΤΕΧΝΗ_ΤΟΥ_ΠΕΡΦΟΡΜΕΡ_ΣΤΟ_ΕΛΛΗΝΙΚΟ_ΘΕΑΤΡΟ_ΤΟΥ_21ου_ΑΙΩΝΑ_ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ

Παράρτημα Α: «Οδηγός Αναστοχαστικής Συζήτησης Μαθητών και Σύνοψη Θεματικών Κατηγοριών Απαντήσεων»

Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων κάθε εβδομάδας οι μαθητές συμμετείχαν σε σύντομη αναστοχαστική συζήτηση βασισμένη στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από τα θεατρικά εργαστήρια;
2. Ποια δραστηριότητα θυμάσαι περισσότερο και γιατί;
3. Πώς ένιωσες όταν συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου;
4. Υπήρξε κάτι που σε δυσκόλεψε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων;
5. Τι πιστεύεις ότι έμαθες μέσα από τη συμμετοχή σου στα εργαστήρια;
6. Θα ήθελες να συμμετάσχεις ξανά σε παρόμοιες δραστηριότητες; Γιατί;

Ενδεικτική σύνοψη απαντήσεων μαθητών:

Ερώτηση	Κυρίαρχες απαντήσεις
Τι σου άρεσε περισσότερο;	Οι αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια ρόλων, οι παγωμένες εικόνες και η δημιουργία ιστοριών από τη φαντασία των παιδιών.
Ποια δραστηριότητα θυμάσαι περισσότερο;	Οι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί και οι δραστηριότητες όπου οι μαθητές δημιουργούσαν δικούς τους χαρακτήρες και σκηνές.
Πώς ένιωσες όταν συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου;	Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι ένιωσαν χαρά, ασφάλεια και ικανοποίηση όταν εργάζονταν ως ομάδα.
Τι σε δυσκόλεψε;	Η έκθεση μπροστά στους άλλους, η λήψη κοινών αποφάσεων και η ανάγκη να μοιράζονται τις ιδέες τους με την ομάδα.
Τι έμαθες;	Να συνεργάζομαι, να ακούω τους άλλους, να εκφράζω τις ιδέες μου και να δημιουργώ μαζί με τους συμμαθητές μου.
Θα ήθελες να ξανασυμμετάσχεις;	Η πλειονότητα των μαθητών απάντησε θετικά, επειδή τα εργαστήρια ήταν δημιουργικά, ευχάριστα και διαφορετικά από τα συνηθισμένα μαθήματα.

Παράρτημα Β: «Ενδεικτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο του ερευνητή και αναλυτική πορεία εργαστηρίου»

Αποσπάσματα από το ημερολόγιο ερευνητή

Καταγραφή 1

«Σήμερα πραγματοποιήσαμε ένα παιχνίδι γνωριμίας και στη συνέχεια δουλέψαμε σε μικρές ομάδες δημιουργώντας παγωμένες εικόνες. Παρατήρησα ότι αρκετά παιδιά δίσταζαν να πάρουν πρωτοβουλίες και με ρωτούσαν συχνά αν κάνουν «σωστά» την άσκηση. Έδειχναν να περιμένουν από εμένα να τους δώσω συγκεκριμένες οδηγίες για το τι πρέπει να παρουσιάσουν. Παρ' όλα αυτά, όταν άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους, εμφανίστηκαν οι πρώτες ενδιαφέρουσες ιδέες και σταδιακά συμμετείχαν περισσότερο.»

Καταγραφή 2

«Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια μικρή σκηνή με αφορμή μια εικόνα. Παρατήρησα ότι ορισμένα παιδιά προσπαθούσαν να επιβάλουν τις δικές τους ιδέες, ενώ άλλα παρέμεναν σιωπηλά. Μετά από συζήτηση μέσα στις ομάδες, άρχισαν να ακούνε περισσότερο ο ένας τον άλλον και να συνδυάζουν διαφορετικές προτάσεις. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν πιο σύνθετο από τις αρχικές ιδέες που είχαν εμφανιστεί ξεχωριστά.»

Καταγραφή 3

«Στη σημερινή συνάντηση διαπίστωσα ότι οι μαθητές ήταν πολύ πιο εξοικειωμένοι με τη διαδικασία. Δεν περίμεναν πλέον συνεχώς οδηγίες από εμένα, αλλά ξεκινούσαν μόνοι τους να συζητούν, να οργανώνονται και να προτείνουν τρόπους εξέλιξης της δράσης. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ότι παιδιά τα οποία στις πρώτες συναντήσεις συμμετείχαν ελάχιστα, σήμερα πρότειναν ιδέες και πήραν ενεργό ρόλο στη δραστηριότητα.»

Καταγραφή 4

«Κατά τον τελικό αναστοχασμό ζήτησα από τα παιδιά να μιλήσουν για την εμπειρία τους από τα εργαστήρια. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσαν ιδιαίτερα οι

αυτοσχεδιασμοί και οι δραστηριότητες στις οποίες μπορούσαν να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες. Πολλά παιδιά αναφέρθηκαν επίσης στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και στο γεγονός ότι είχαν την ευκαιρία να ακούσουν και να αξιοποιήσουν ιδέες διαφορετικές από τις δικές τους. Από τη συζήτηση αυτή διαπίστωσα ότι είχαν κατανοήσει τη σημασία της συλλογικής δημιουργίας και ένιωθαν ότι αποτελούσαν ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας.»

Αναλυτική πορεία 1^{ου} εργαστηρίου

Πρώτη συνάντηση – Γνωριμία και εισαγωγή στη συλλογική δημιουργία

Στοιχείο	Περιγραφή
Τάξη	Γ' και Δ' δημοτικού
Διάρκεια	45 λεπτά
Στόχος	Γνωριμία της ομάδας, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ενίσχυση συγκέντρωσης και πρώτη επαφή με τη συλλογική αφήγηση
Υλικά	Δεν απαιτούνται
Δομή	Γνωριμία – Κινητικές ασκήσεις – Συνεργατικές ασκήσεις – Δημιουργική αφήγηση – Αναστοχασμός

1. Παιχνίδι γνωριμίας (10 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Ο καθένας αναφέρει το όνομά του συνοδεύοντάς το με μία απλή κίνηση του σώματος και έπειτα λέει το αγαπημένο του φαγητό, ζώο, χρώμα, άθλημα και χόμπι. Η υπόλοιπη ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα, την κίνηση και τα προσωπικά στοιχεία. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να παρουσιαστούν όλα τα παιδιά.

Στόχος: Δημιουργία θετικού κλίματος, εξοικείωση των μαθητών μεταξύ τους και ενεργοποίηση της ομάδας.

2. Περπατώ στον χώρο (10 λεπτά)

Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο χωρίς να συγκρούονται μεταξύ τους. Ο εμπνευστής δίνει διαφορετικές οδηγίες:

- περπατώ γρήγορα

- περπατώ αργά
- περπατώ σαν να φυσά δυνατός αέρας
- περπατώ σαν να είμαι πολύ κουρασμένος
- περπατώ σαν ηλικιωμένος
- περπατώ σαν μωρό
- αλλάζω κατεύθυνση
- σταματώ
- συνεχίζω.

Σταδιακά ζητείται από τα παιδιά να παρατηρούν τον χώρο και τους συμμαθητές τους ώστε να λειτουργούν ως ομάδα. Έπειτα δίνονται αριθμητικές εντολές ρυθμού, όπου ο αριθμός 1 παραπέμπει στο πιο αργό περπάτημα, ενώ ο αριθμός 5 στο πιο γρήγορο.

Στόχος: Ανάπτυξη συγκέντρωσης, σωματικής επίγνωσης και ομαδικής λειτουργίας.

3. Παιχνίδι «Καθρέφτης» (10 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του «καθρέφτη» και ο άλλος εκτελεί αργές κινήσεις. Ο καθρέφτης προσπαθεί να αναπαράγει όσο πιο πιστά γίνεται τις κινήσεις του συμπαίκτη του. Μετά από λίγα λεπτά οι ρόλοι αλλάζουν. Στη συνέχεια επιχειρείται μια πιο σύνθετη εκδοχή όπου κανείς δεν είναι αρχηγός και οι δύο μαθητές προσπαθούν να κινούνται ταυτόχρονα.

Στόχος: Ανάπτυξη παρατηρητικότητας, συνεργασίας και μη λεκτικής επικοινωνίας.

4. Συλλογική αφήγηση ιστορίας (10 λεπτά)

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Η εκπαιδευτικός ξεκινά μια ιστορία λέγοντας: «Μία φορά κι έναν καιρό...». Ο επόμενος μαθητής συνεχίζει προσθέτοντας μία πρόταση στην ιστορία. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να συμμετάσχουν όλοι. Στη συνέχεια πραγματοποιείται δεύτερος γύρος, κατά τον οποίο κάθε μαθητής προσθέτει μόνο μία λέξη. Παράδειγμα:

«Μία»

«φορά»

«ΚΙ»

«έναν»

«καιρό»

«ζούσε»

«ένας»

«παράξενος»

«δράκος».....

Η ιστορία διαμορφώνεται συλλογικά από ολόκληρη την ομάδα.

Στόχος: Εισαγωγή στη συλλογική δημιουργία, ανάπτυξη φαντασίας και ενεργητική ακρόαση.

5. Αναστοχασμός (5 λεπτά)

Οι μαθητές επιστρέφουν στον κύκλο και συζητούν:

- Πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων;
- Τι τους άρεσε περισσότερο;
- Τι τους δυσκόλεψε;
- Πώς κατάφεραν να δημιουργήσουν όλοι μαζί μία ιστορία;

Η εκπαιδευτικός έπειτα από το μάθημα καταγράφει σύντομα σημεία στο ημερολόγιο ερευνητή.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.