

ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα βασικό στοιχείο στην διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η συμμετοχή του δασκάλου-εμπνηχωτή στη δραματική διαδικασία. Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι παρέμβασής του στην οργάνωση της δραματικής διαδικασίας. Στον πρώτο, ο δάσκαλος-εμπνηχωτής υιοθετεί τον ρόλο του σκηνοθέτη, επιδεικνύοντας κατάλληλες δραματικές συμπεριφορές, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα παιδιά.¹ Στον δεύτερο, ο εμπνηχωτής συμμετέχει σ' ένα δραματικό σενάριο, επινοημένο είτε απ' τα παιδιά είτε από τον ίδιο, διευκολύνοντας την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας και διασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους.² Στον τρίτο, ο δάσκαλος-εμπνηχωτής κάνει θεματικές προτάσεις και ενθαρρύνει τα παιδιά να δραματοποιήσουν ιστορίες πραγματικές ή φανταστικές.³

Ουσιαστικά, η συμμετοχή του δασκάλου κρίνεται απαραίτητη, για να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να εξασφαλίσουν μια γνήσια θεατρική εμπειρία και να βοηθηθούν, στη μετάβαση από το δραματικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα, στην κατανόηση της θεατρικής τέχνης.⁴ Ο δάσκαλος-εμπνηχωτής από τη μία μπορεί να επιβραδύνει το ρυθμό διεξαγωγής του δράματος. Από την άλλη μπορεί να εμποδίσει τις μαγικές λύσεις στη διερεύνηση των προβλημάτων και στη θέση τους να εισάγει την αγωνία και την ένταση, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη δομή των θεατρικών έργων.⁵

Σημαντικό στοιχείο στην πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι ο προσανατολισμός της όλης διαδικασίας σ' ένα στόχο.⁶ Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν απ' την αρχή του μαθήματος ότι εργάζονται, για να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό, μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό περιορισμό. Αυτή η τακτική, από μέρους του δασκάλου-εμπνηχωτή, θα ενισχύσει την αυτοσυγκέντρωσή τους και θα τους οδηγήσει στην ταχύτερη οργάνωση των ομαδικών τους δραστηριοτήτων.⁷

Οι συμμετέχοντες στο δράμα πρέπει να διακρίνουν τη σχέση ανάμεσα στη φαντασία

¹ Βλ. Α. Σέρρη: *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σ. 42. Βλέπε επίσης Α. Κουρετζής: *Το θεατρικό παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα 1991, σ. 45. και D. Hornbrook: *On the subject of drama*, Routledge, London 1998, σσ. 89, 92.

² Βλ. H. J. Tabac: *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago, 2002, σ. 1. Βλέπε επίσης Γ. Γιάνναρης: *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Γρηγόρης, Αθήνα 1995, σ. 30. και Α. Κοντογιάννη: *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα 1989, σ. 37.

³ Βλ. J. O'Mara: *Unravelling the mystery: a study of reflection in action in process drama teaching*, Doctoral Dissertation at Griffith University of Australia, 1999, σ. 4. Βλέπε επίσης Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ. 38. και Α. Σέρρη, ό.π., σ. 42.

⁴ Βλ. C. Wessels: *Drama*, Oxford University Press, Oxford 1987, σ. 21.

⁵ Βλ. G. Bolton: *Selected Writings on drama in education*, Longman, New York 1986, σ. 64.

⁶ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 24.

⁷ Βλ. L. McGregor: *Developments in drama teaching*, Open Books Publishing, London 1976, σ. 80.

και τη δραματική συμπεριφορά, τόσο ατομικά όσο και ως μέλη μιας ομάδας, για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν κατά τη διάρκεια της δραματικής αναπαράστασης μιας φανταστικής πραγματικότητας.⁸ Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα ενός φυσικού και νοητικού αυτοελέγχου, ατομικά και ομαδικά στη φάση της δραματικής αναπαράστασης.⁹

Η πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι συνάρτηση τόσο των κατάλληλων τεχνικών όσο και της κατάλληλης προετοιμασίας των συμμετεχόντων σ' αυτό.¹⁰ Σημαντικό στοιχείο σ' αυτήν την κατεύθυνση είναι η δυναμική της ομάδας και η σωστή παρουσίαση των δραστηριοτήτων απ' τον δάσκαλο-εμπνηχωτή.¹¹

Δεν μπορούμε να περιμένουμε απ' τους μαθητές να συμμετέχουν με επιτυχία στις δραματικές δραστηριότητες, απλά, δίνοντας στον καθένα ένα ρόλο ή μια υποβοηθητική λειτουργία.¹² Απαιτείται να περιγράψουμε τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δραματικής κατάστασης.¹³

Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας κρίνεται απαραίτητη, για να μπορεί ο μαθητής να αισθάνεται αρκετή αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση, ώστε να υιοθετήσει ένα διαφορετικό ρόλο ή ένα νέο δραματικό προσώπειο στη δραματοποίηση.¹⁴ Το Εκπαιδευτικό Δράμα βασίζεται στην ενεργή φυσική συμμετοχή των μαθητών, αφού η θεατρική τους προσποίηση απαιτεί την εκμάθηση νέων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, για να είναι σε θέση να εκφράσουν διάφορους δραματικούς χαρακτήρες και συναισθήματα.¹⁵

Η δραματική διαδικασία εννοείται στην εξέλιξη της από την επικοινωνία των συμμετεχόντων με το σώμα και τη φωνή τους.¹⁶ Η συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες τους δίνει τη δυνατότητα ν' αποκτήσουν, προοδευτικά, ικανότητες μεταγνώσης για τους εαυτούς τους και για τις απαιτούμενες στρατηγικές, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραματική αναπαράσταση ενός χαρακτήρα.¹⁷

Η δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος-εμπνηχωτής, και που αποτελεί μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό, είναι ότι το μάθημα του δράματος απαιτεί συνεχή προ-

⁸ Βλ. H. S. Rosenberg, & P. Pinciotti: *Imagery in creative drama, Imagination, Cognition & Personality*, 3, 1983, σσ. 69-75, ιδίως, σ. 70. Βλέπε επίσης H. S. Rosenberg: *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, CBS College Publishing, New York 1987, σ. 10.

⁹ Βλ. M. Cremin: "The Imagination and Originality in English and Classroom Drama", *English in Education*, 32 (2), 1998, σ. 9. και J. Somers: *Drama in the Curriculum*, Cassell, London 1995, σ. 14.

¹⁰ Βλ. N. McCaslin: *Creative dramatics in the Classroom*, Longman, New York 1977, σ. 13.

¹¹ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 10. και H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 13. Βλέπε επίσης K. Βουτινά: *Το θεατρικό παιχνίδι*, Δίπτυχο, Αθήνα 1991, σ. 21. και Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ. 32.

¹² Βλ. Lynn McGregor, ό.π., σ. 90.

¹³ Βλ. G. Bolton, ό.π., σ. 93. και Π. Σέξτον: *Δραματοποίηση*, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνηχωτή, Μέ-

θοδοι, εφαρμογές, ιδέες, Καστανιώτης, Αθήνα 1998, σ. 14.

¹⁴ Βλ. L. McGregor, K. Robinson, & M. Tate: *Learning through drama*, Heinemann, London 1977, σ. 11. και J. Somers, ό.π., σ. 47. Βλέπε επίσης Α. Κοντογιάννη: *Το αντισχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα 1984, σ. 90. και Θ. Γραμματάς: *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999, σ. 114.

¹⁵ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 16. και L. McGregor, ό.π., σσ. 8 0-81.

¹⁶ Βλ. G. Faure, & S. Lascar: *Το θεατρικό παιχνίδι*, Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 9. και Γ. Γιάνναρης, ό.π., σ. 166.

¹⁷ Βλ. K. Byron: *Drama in the English classroom*, Methuen, London 1986, σ. 22. Βλέπε επίσης H. S. Rosenberg, ό.π., σσ. 14, 19. και Z. Sierra: " 'Play for Real': Understanding Middle School Children's Dramatic Play", *Youth Theatre Journal*, 14, 2000, σσ. 1-12, ιδίως σ. 5.

σαρμολογική και δημιουργική.¹⁸ Απαιτεί, επίσης, υψηλό συναίσθημα ευθύνης και συνεχή αυτοαξιολόγηση, ώστε να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά ν' αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, χωρίς να επιβάλλει και να προβάλλει, ασυναίσθητα πολλές φορές, δικές του επιθυμίες, προσδοκώμενα αποτελέσματα και τυποποιημένες μορφές έκφρασης.¹⁹ Άλλωστε, η κριτική αυτοαξιολόγηση του δασκάλου είναι ο μόνος τρόπος προστασίας και ελέγχου αυτής της διαδικασίας.²⁰

Καθήκον του δασκάλου, στο Εκπαιδευτικό Δράμα, είναι η κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής τάξης, αφού με τη συμμετοχή των παιδιών μπορούν να παραμεριστούν οι καρέκλες, δημιουργώντας κενό χώρο για την ασφαλή τους κίνηση.²¹ Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, επίσης, φωτισμός, μουσική, υποστηρικτικά αντικείμενα και υφάσματα.²² Η παρουσία χαμηλόφωνης μουσικής υπόκρουσης θεωρείται σημαντική, εξ αιτίας της χαλαρωτικής και υποβλητικής επιρροής που έχει στη στάση των παιδιών.²³ Σημαντικό ρόλο παίζει η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η οποία διευκολύνει την έκφραση των παιδιών και συντελεί στη δημιουργία μιας ονειρικής πραγματικότητας.²⁴

Μια θετική πλευρά στη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι ο χωρισμός των μαθητών της σχολικής τάξης σε ομάδες 5-10 παιδιών.²⁵ Ο αριθμός αυτός εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και πολλές φορές μπορεί να συμπεριλάβει όλη την τάξη.²⁶ Οι δραματικές δραστηριότητες μπορεί να διαρκούν μόνο λίγα λεπτά ή μπορεί ν' αναπτύσσονται ως μια σειρά ζωγραφικών πορτρέτων τα οποία είναι θεματικά και διαδοχικά ευθυγραμμισμένα.²⁷ Αρχικά, το δράμα μπορεί να ταλαντεύεται ανάμεσα σε φάσεις στις οποίες τα παιδιά μεταπηδούν απ' τη μοναχική στην παράλληλη προσποίηση και στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.²⁸

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με το δραματικό παιχνίδι, τα οποία εστιάζονται στον μετασχηματισμό ει-

¹⁸ Βλ. H Beauchamp: *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1998, σ. 51. Βλέπε επίσης J. Somers, ό.π., σ. 47. και Π. Σέξτου, ό.π., σ. 14.

¹⁹ Βλ. B. Woolland: *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σσ. 306-307 και C. Wessels, ό.π., σσ. 10, 21. Βλέπε επίσης G. Faure, & S. Lascar, ό.π., σ. 12, A. Κοντογιάννη, 1989, ό.π., σ. 38. και Γιώργος Γιάνναρης, ό.π., σ. 8.

²⁰ Βλ. N. McCaslin: *Creative* ό.π., σσ. 216-217. Βλέπε επίσης Περόεφόνη Σέξτου, ό.π., σσ. 14, 39. και K. Βουτιανά, ό.π., σ. 21.

²¹ Βλ. J. Dougill: *Drama activities for learning language*, Macmillan, London 1987, σσ. 31-32. Βλέπε επίσης N. McCaslin, 1977, ό.π., σ. 18. και Γ. Γιάνναρης, ό.π., σ. 16 β.

²² Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 7. Βλέπε επίσης Brian Woolland, ό.π., σ. 38. και H. S. Rosenberg, 1987, ό.π., σ. 13.

²³ Βλ. A. Σέργγη, ό.π., 1987, σ. 48. και A. Κουρετζής, ό.π., σ. 68. Βλέπε επίσης N. McCaslin, ό.π., σ. 46. και

J. Dougill, ό.π., σ. 09.

²⁴ Βλ. K. Byron, ό.π., σ. 22. και K. P. Maenette, & A. Benham: "The Use of Drama as Reflective Learning", *Teaching Education* 9 (2), 1998, σσ. 2 1-36, ιδίως σ. 23. Βλέπε επίσης N. McCaslin, ό.π., σ. 16. και H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 95.

²⁵ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 1 0. Βλέπε επίσης H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 13 και G. Faure, & S. Lascar, 1994, ό.π., σ. 16.

²⁶ Βλ. G. Bolton: "Drama in education and TIE, A comparison", στον τόμο: T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, Routledge, London 1993, σσ. 139-147, ιδίως σ. 140. και Nellie McCaslin, ό.π., σσ. 12, 33. Βλέπε επίσης Lynn McGregor, 1976, ό.π., σ. 84. και Brian Woolland, ό.π., σ. 75.

²⁷ Βλ. N. Kitson, & I. Spiby: *Drama 7-11 developing primary Skills*, Routledge, New York 1997, σ. 8. και Gavin Bolton, ό.π., σ. 4 0. Βλέπε επίσης B. Woolland, ό.π., σ. 41. και A. Κουρετζής, ό.π., σ. 45.

²⁸ Βλ. Π. Σέξτου, *Δραματοποίηση*, ό.π., σ. 24.

κόνων και ιδεών σε δραματική πράξη.²⁹ Και τα δύο είναι μορφές που αναπαριστούν θεατρικά ένα φανταστικό αντικείμενο, γεγονός ή χαρακτήρα, με τη χρήση χειρονομιών, της κίνησης του σώματος και του διαλόγου.³⁰ Όμως, το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι πιο περίπλοκος και καλύτερα δομημένος τύπος μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του δασκάλου-εμπνευστή.³¹ Αυτός θέτει τους στόχους μάθησης και συντονίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος.³² Επίσης, οι συμμετέχοντες στο Εκπαιδευτικό Δράμα εμπλέκονται, πολλές φορές, σε θεατρικές πρόβες, γεγονός που τους βοηθάει ν' αναπτύξουν καλύτερα από το δραματικό παιχνίδι τις θεατρικές τους δεξιότητες.³³

Όπως σε κάθε άλλο τύπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης η ροή των δραματικών δραστηριοτήτων μπορεί να διακοπεί από διάφορες μορφές δυσαρμονίας στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων σ' αυτές. Γι' αυτό απαιτείται απ' τον δάσκαλο-εμπνευστή μια στοιχειώδης οργάνωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης των μαθητών.³⁴ Η διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση απαιτεί τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές μια βαθμιαία προσαρμογή.³⁵ Στην αρχή πρέπει να χρησιμοποιηθούν απλές δραματικές τεχνικές για την ανάπτυξη της προσωπικής αυτοπεποίθησης των μαθητών.³⁶ Προοδευτικά, μπορεί να επιχειρηθεί η χρησιμοποίηση περίπλοκων δραματικών τεχνικών, όταν θα το επιτρέψει η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο δράμα.³⁷ Στα πρώτα στάδια ενδείκνυται η χρήση δραματικών παιχνιδιών για τη γνωριμία των μελών της ομάδας, στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος.³⁸ Βέβαια, θα πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να ενημερώνονται οι μαθητές για τον στόχο αυτών των εισαγωγικών ασκήσεων και για τους κανόνες συμπεριφοράς τους σ' αυτές.³⁹

Για ν' αποφευχθούν διασπαστικές προσπάθειες των μαθητών, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας, πρέπει εξ αρχής ο δάσκαλος να θέσει τις παραμέτρους της συμπεριφοράς τους και τις συμβάσεις που θα χαρακτηρίζουν το χώρο δράσης τους.⁴⁰ Η συμφωνία δασκάλου και μαθητών, για τα επιτρεπόμενα πλαίσια συμπεριφοράς στο Εκπαιδευτικό Δράμα, μπορεί να καταπολεμήσει το θόρυβο και τα διαπροσωπικά προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών.⁴¹ Η διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση γί-

²⁹ Βλ. H. Beauchamp, ό.π., σ. 62. και T. Μουδάτσας: *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Καρδαμύτσας, Αθήνα, σ. 27. Βλέπε επίσης N. Kitson, & I. Spiby, 1997, ό.π., σ. 34. και H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 3, 99.

³⁰ Βλ. F. Rijnbout: "Between Drama and Dance: The Use of Movement in Theatre Education", *Stage of the Art*, 10 (2), 1999, σ. 8-11, ιδίως σ. 9. και G. Bolton: "The concept of showing in children's dramatic activity", *Young Drama*, 6 (3), 1978, σ. 97-101, ιδίως σ. 100. Βλέπε επίσης Α. Σέργγη, ό.π., σ. 70. και Nellie McCaslin, ό.π., σ. 4-5.

³¹ Βλ. Α. Κοντογιάννη, 1984, ό.π., σ. 13. και Gavin Bolton, 1986, ό.π., σ. 14. Βλέπε επίσης C. Wessels, ό.π., σ. 20. και B. Woolland, ό.π., σ. 141.

³² Βλ. H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 3-4.

³³ Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 70. και J. Somers, ό.π., σ.

16 4. Βλέπε επίσης Γ. Γιάνναρης, ό.π., σ. 177 και N. Kitson, & I. Spiby, ό.π., σ. 11.

³⁴ Βλ. G. Bolton, 1986, ό.π., σ. 93. Βλέπε επίσης Π. Σέξτον, ό.π., σ. 14. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, ό.π., σ. 38.

³⁵ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 20. Βλέπε επίσης H. Beauchamp, ό.π., σ. 51. και K. Βουτινά, ό.π., σ. 21.

³⁶ Βλ. J. Somers, ό.π., σ. 22.

³⁷ Βλ. J. Dougill, ό.π., 1987, σ. 35. και Θ. Γραμματάς, ό.π., σ. 114.

³⁸ Βλ. K. Rattray, & G. Jones: *Drama in the Secondary Curriculum*, Devon County Council, Exeter 1991, σ. 1. και K. Βουτινά, 1991, ό.π., σ. 22.

³⁹ Βλ. H. Beauchamp, 1998, ό.π., σ. 89. Βλέπε επίσης Brian Woolland, ό.π., σ. 133 και J. Dougill, ό.π., σ. 27.

⁴⁰ Βλ. K. Βουτινά, ό.π., σ. 21. Βλέπε επίσης J. Dougill, ό.π., σ. 29. και B. Woolland, ό.π., σ. 136.

⁴¹ Βλ. B. Watkins: *Drama and Education*, Batsford,

νεται δύσκολο εγχείρημα, αν τα παιδιά δεν δραστηριοποιηθούν με πειθαρχία και συνεργασία ανάμεσά τους.⁴² Σε περίπτωση αθέτησης της συμφωνίας, για τους κανόνες συμπεριφοράς τους, ο δάσκαλος πρέπει να διακόπτει τη ροή των δραματικών δραστηριοτήτων, για να επιλύσει το πρόβλημα που ανέκυψε.⁴³ Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα του δράματος διέπεται από ένα πλαίσιο κανόνων λειτουργίας τους οποίους δεν πρέπει να παραβούν.⁴⁴ Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία για την κατανομή των ρόλων στο δραματικό παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του δασκάλου-εμπνηχτή.⁴⁵

Ο δάσκαλος-εμπνηχτής πρέπει να έχει, πάντα, στο νου του να είναι ανοιχτός στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών του, να δέχεται τις ιδέες τους και να δείχνει ενδιαφέρον για τον καθένα ξεχωριστά.⁴⁶ Η μορφή του σώματός του πρέπει να αντανακλά αυτή την εικόνα, υιοθετώντας μια ευχάριστη στάση, διευκολύνει την προσέγγιση των παιδιών.⁴⁷

Παράλληλα, μ' αυτή την καλοδιάθετη παρουσίαση του δασκάλου, απαιτείται μια σταθερότητα και ευλυγισία στη συμπεριφορά του, όταν εμφανίζονται προβλήματα δυσαρμονίας στη συνεργατική δράση των μαθητών.⁴⁸

Υπάρχει μια γενική αποδοχή της ιδέας ότι ο δάσκαλος μπορεί να διατηρήσει καλύτερα την εμπλοκή των μαθητών στο Εκπαιδευτικό Δράμα, όταν βρίσκεται σε ρόλο μέσα σ' αυτό παρά όταν το διευθύνει εξωτερικά.⁴⁹ Προκειμένου να δημιουργηθεί η κατάλληλη διδακτική ατμόσφαιρα, καλό είναι η συμπεριφορά και η έκφραση του δασκάλου-εμπνηχτή, δηλαδή η εκφορά του λόγου και οι κινήσεις, να είναι ιδιαίτερα τονισμένες. Ο τρόπος παρέμβασης του δασκάλου-εμπνηχτή στο Εκπαιδευτικό Δράμα έχει περισσότερη απήχηση στα παιδιά, όταν είναι θεατρικός, δηλαδή σαν ένας ρόλος.⁵⁰

Το δράμα επηρεάζεται θετικά από μια ισορροπία ανάμεσα στη χωρική και στην κοινωνική πυκνότητα της σχολικής τάξης. Αυτό απαιτεί από τον δάσκαλο να είναι τυπικά εναρμονισμένος με την εσωτερική και την εξωτερική διαδικασία της δραματικής αναπαράστασης.⁵¹ Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί, από τη μία να οργανώνει εξωτερικά το πλαίσιο εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας και από την άλλη να επιλέγει τα σημαντικά γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που προκύπτουν εσωτερικά στη δραματοποίηση.⁵² Απαραίτητα εφόδια σ' αυτή την προσπάθεια του δασκάλου-εμπνηχτή είναι η υιοθέτηση μιας θεατρικής συμπεριφοράς και η έκφραση μιας ενέργειας, που θα συμπαρασύρει τους μαθητές του στον μαγικό κόσμο του θεάτρου.⁵³ Ενώ η συμμετοχή του δασκάλου-εμπνηχτή στην αρχή πρέπει

London 1981, σ. 1.

⁴² Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 1 0. και G. Faure, & S. Lascar, ό.π., σ. 12.

⁴³ Βλ. B. Woolland, ό.π., σ. 13 6. και J. Somers, ό.π., σσ. 4 6-47.

⁴⁴ Βλ. J. Dougill, ό.π., σσ. 27-28.

⁴⁵ Βλ. Jonathan Neelands: *Beginning drama*, 11-14, David Fulton Publishers, London 1998, σσ. 41-42. Βλέπε επίσης J. Somers, ό.π., σ. 45. και Π. Σέξτου, 1998, ό.π., σσ. 14, 38.

⁴⁶ Βλ. H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 16. και J. Somers, ό.π., σσ. 45-46. Βλέπε επίσης K. Βουτινά, ό.π., σ. 21. και Λ. Σέρρη, ό.π., σ. 28.

⁴⁷ Βλ. C. Wessels, ό.π., σ. 21. Βλέπε επίσης J. Neelands,

ό.π., σ. 21. και T. Μουδατσάκης, ό.π., σ. 55.

⁴⁸ Βλ. G. Faure, & S. Lascar, ό.π., σ. 9. Βλέπε επίσης Π. Σέξτου, ό.π., σ. 38. και H. S. Rosenberg, ό.π., σ. 1 01.

⁴⁹ Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 3 2. και J. Hodgson: *The uses of drama*, Methuen, Eyre, 1972, σ. 45.

⁵⁰ Βλ. J. Neelands, ό.π., σ. 21. Βλέπε επίσης Λ. Σέρρη, ό.π., σ. 28. και Θ. Γραμματάς, ό.π., σ. 114.

⁵¹ Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 8 3. Βλέπε επίσης J. Somers, ό.π., σ. 18. και G. Bolton, ό.π., σ. 11.

⁵² Βλ. J. Somers, , ό.π., σ. 94. και Α. Κουρετζής, , ό.π., σ. 45.

⁵³ Βλ. J. Neelands, , ό.π., σ. 21. και C. Wessels, , ό.π., σ. 21.

να είναι συνεχής, με την πάροδο του χρόνου πρέπει να μετατρέπεται σε συντονιστική, ενισχυτική και προτρεπτική.⁵⁴

Είναι απαραίτητο οι συμμετέχοντες στο Εκπαιδευτικό Δράμα ν' αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοανίληψης, προτού μπορέσουν να ενσωματωθούν στην ομάδα. Σ' αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθήσει η χρήση ασκήσεων ευαισθητοποίησης και δραματικών παιχνιδιών στη φάση της προθερμάνσης.⁵⁵ Βαθμιαία, μέσα από απλούς αυτοσχεδιασμούς, τη συζήτηση, το μοίρασμα ιδεών και τη συνεργασία επιτυγχάνεται η συντονισμένη ομαδική δράση.⁵⁶

Στην αρχή, προέχει η διδασκαλία τρόπων και τεχνικών ανάπτυξης του δράματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά.⁵⁷ Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να μάθουν για τις συμβάσεις και τα στοιχεία του θεάτρου, ώστε να ενισχύσουν περαιτέρω τις εκφραστικές τους δυνατότητες στο δράμα.⁵⁸ Κύριος στόχος στα πρώτα μαθήματα του δράματος είναι η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων συνύπαρξης των ατόμων στην ομάδα και η συνεργασία τους στο δραματικό χώρο.⁵⁹ Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια εισαγωγική περίοδο που περιλαμβάνει τη μοναχική δράση, τη δράση σε ζευγάρια, τη δράση σε μικρές ομάδες και τελικά την ομαδική δραματική αναπαράσταση.⁶⁰

Πρέπει να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι τόσο τα παιδιά όσο και ο εμψυχωτής, όταν υποδύονται ρόλους στο Εκπαιδευτικό Δράμα, δεν ταυτίζονται με θεατρικούς χαρακτήρες, όπως κάνουν οι επαγγελματίες ηθοποιοί, αυτό που υιοθετούν είναι μια θεατρική στάση στη δραματική αναπαράσταση μιας κοινωνικής κατάστασης.⁶¹

Το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν είναι χαοτική διαδικασία, αλλά μια συμπεριφορά νοηματοδοτούμενη σε κάθε στιγμή της εξέλιξής της.⁶² Γι' αυτό πρέπει να γίνεται γνωστό από την αρχή το σχέδιο του μαθήματος και μόνο μετά το τέλος του να εξετάζονται νέες προτάσεις από μέλους των μαθητών. Αυτό που πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι η πετυχημένη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση δε συνδέεται μόνο με τη χαρισματική προσωπικότητα του δασκάλου εμψυχωτή.⁶³ Όσοι πρόκειται να διδάξουν το Εκπαιδευτικό Δράμα και έχουν επιφυλάξεις για την προσωπική τους επάρκεια σ' αυτή την αποστολή, πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο φάσμα εργαλείων, τεχνικών και στρατηγικών. Αυτό που προέχει είναι η κατάλληλη προσαρμογή τους και η εξάσκηση των δραματικών τους δεξιοτήτων.⁶⁴

2. Το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η συμμετοχή των μαθητών στο Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργεί μερικές φορές δύσκο-

⁵⁴ Βλ. C. Wessels, , ό.π., σ. 24. Βλέπε επίσης Λ. Σέρρη, ό.π., σ. 29. και Α. Κουρετζής, 1991, ό.π., σ. 48.

⁵⁵ Βλ. C. Wessels, ό.π., σσ. 24, 29. Βλέπε επίσης Κ. Βουτινά, ό.π., σ. 22. και Λ. Σέρρη, ό.π., σ. 70.

⁵⁶ Βλ. H. Beauchamp, ό.π., σ. 212. Βλέπε επίσης Θ. Γραμματάς, ό.π., σ. 44. και Α. Κουρετζής, ό.π., σ. 46.

⁵⁷ Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 77. και H. Beauchamp, ό.π., σ. 120.

⁵⁸ Βλ. D. Hornbrook: *On the subject of drama*, Routledge, London 1998, σ. 41. και Θ. Γραμματάς, ό.π., σ. 115.

⁵⁹ Βλ. C. Wessels, 1987, ό.π., σ. 20.

⁶⁰ Βλ. H. S. Rosenborg, ό.π., σ. 13 και Charlyn Wessels, ό.π., σ. 75. Βλ. επίσης Brian Woolland, 1999, ό.π., σ. 85,

G. Faure, & S. Lascar, ό.π., σ. 16. και Α. Κοντογιάννη, 1984, ό.π., σ. 91.

⁶¹ Βλ. D. Heathcote, & G. Bolton: *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*, Heinemann, Portsmouth 1995, σ. 4. και Π. Σέττου, 1998, ό.π., σ. 19. Βλέπε επίσης H. Beauchamp, ό.π., σσ. 46, 121, 131, B. Woolland, ό.π., σ. 121. και T. Μουδασάκης, ό.π., σ. 93.

⁶² Βλ. L. McGregor, ό.π., σ. 32.

⁶³ Βλ. J. Somers, ό.π., σ. 46.

⁶⁴ Βλ. K. A. Wheatley: "Drama/Theatre Education: What K-12 Teachers Need to Know and Be Able to Do", *Youth Theatre Journal*, 2 (4), 1988, σσ. 18-21 ιδίως

λες ή παραδόξες καταστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα εντοπίζεται από τη μία στο ζήτημα της πειθαρχίας των παιδιών στα ερεθίσματα του εμπνηχωτή-δασκάλου και από την άλλη στο περιθώριο του ατομικού αυτοσχεδιασμού και της αυθόρμητης υλοποίησης των οδηγιών του δασκάλου-εμπνηχωτή. Η αυθόρμητη έκφραση και η ευχαρίστηση, που απορρέει από τη θεατρική δράση των παιδιών, επηρεάζονται από χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς και από το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων.

Η παράβαση των οδηγιών του εμπνηχωτή οδηγεί, συχνά, στην τροποποίηση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης στη δραματική διαδικασία. Πολλές φορές συμβαίνει ορισμένοι μαθητές να μην προσέχουν τις οδηγίες του δασκάλου-εμπνηχωτή και να παραμένουν ανενεργοί. Άλλοι δρουν και χειρίζονται τα υποστηρικτικά υλικά για δραματική έκφραση, εκτός του πλαισίου διεξαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ορισμένοι μαθητές μονοπωλούν την προσοχή των συμμαθητών τους με προβληματικές συμπεριφορές και αστεϊσμούς, ενώ άλλοι δεν συμμετέχουν ή είναι θύματα της απόρριψης των συμμαθητών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προσωπικών αντιπαλοτήτων και κωμικών καταστάσεων. Κάποιοι μαθητές αμφισβητούν τις οδηγίες του δασκάλου-εμπνηχωτή, με λεκτικά αρνητικά σχόλια ή μη λεκτική συμπεριφορά, η οποία περιλαμβάνει μορφασμούς αντίδρασης για τις προτεινόμενες οδηγίες, διάσπαση της προσοχής και αλλοπρόσαλλες, άσκοπες μετακινήσεις.

Οι παραπάνω συμπεριφορές έχουν ως αποτέλεσμα μια ρήξη ανάμεσα στην αυθόρμητη συμπεριφορά του μαθητή και της συμπεριφοράς που επιδιώκεται από τον δάσκαλο-εμπνηχωτή. Τέτοιες συμπεριφορές στο Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζονται με μονότονες, επανληπτικές κινήσεις των μαθητών, που οφείλονται στην αδυναμία προσεκτικής ακρόασης των οδηγιών του δασκάλου-εμπνηχωτή. Σε διαφορετική περίπτωση ο μαθητής ακούει τις οδηγίες, αλλά τις τροποποιεί, στη συνέχεια, με ασαφείς ενέργειες, που οδηγούν, ουσιαστικά, στην εγκατάλειψη τους και στη μη εκπλήρωση της στοχοθεσίας της διδασκαλίας.

Ως αποτέλεσμα τέτοιων δυσλειτουργιών, στη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος, προέκυψε η διεξαγωγή αυτής της έρευνας, για να μελετηθούν τα προβλήματα ορισμένων μαθητών, με τον συνυπολογισμό της άποψής τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται το πρόβλημα της διαπροσωπικής επικοινωνίας τους. Ο συνυπολογισμός της άποψης αυτών των μαθητών προϋποθέτει την αποδοχή της εκδηλωμένης αντίστασής τους, με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο, και στην επιδίωξη καθιέρωσης ενός δεσμού μαζί τους, για να ενθαρρυνθούν στη συμμετοχή τους στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Η εξέταση του πλαισίου εκδήλωσης αυτών των ενοχλητικών συμπεριφορών συνίσταται στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το δημιουργούμενο περιβάλλον στο δραματικό παιχνίδι. Αυτό περιλαμβάνει τους υπόλοιπους μαθητές, το δάσκαλο της τάξης, τους χωροχρονικούς περιορισμούς της σχολικής αίθουσας και τη μέθοδο διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ο συνυπολογισμός της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης αυτών των παραγόντων μας οδήγησε στην ανακάλυψη νέων τρόπων αντιμετώπισης αυτών των προβληματικών συμπεριφορών.⁶⁵

Επιδίωξη της ερευνητικής μας παρέμβασης ήταν η χρήση κατάλληλων στρατηγικών για

σσ. 19-20. Βλέπε επίσης N. Kitson, & I. Spiby, ό.π., σσ. 13, 25, 9 7. και H. Beauchamp, ό.π., σ. 84.

⁶⁵ Βλ. M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué: *Management des systèmes complexes: pensée systémique et intervention dans les organisations*, De Boeck université, Bruxelles 1993, σ. 10. Βλέπε επίσης C. Curonici &

P. McCulloch: *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires* Publication, De Boeck université, Bruxelles 1997, σσ. 52-59, ιδίως σ. 59. και C. Seron & J. J. Wittezael: *Aide ou contrôle: l'intervention thérapeutique sous*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles 1991, σσ. 125, 126, 127.

τη βελτίωση των συνθηκών και των παραγόντων που επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών και διαμορφώνουν μια κατάσταση επικοινωνιακής δυσλειτουργίας. Αυτές οι στρατηγικές βασίστηκαν στις έννοιες των συστημικών θεωριών και σε επικοινωνιακές τεχνικές που ευνοούν τη διαπροσωπική επικοινωνία, με στόχο την τροποποίηση ορισμένων προβληματικών καταστάσεων αυτής της κατηγορίας.⁶⁶

Η συστημική προσέγγιση στοχεύει σε μια συνολική θεώρηση του υπό μελέτη φαινομένου. Βασική έννοια στη συστημική ανάλυση είναι η αλληλεπίδραση των μερών ενός συστήματος. Ως σύστημα θεωρείται ένα σύνολο αντικειμένων και οι σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων και των ιδιοτήτων τους. Τα αντικείμενα είναι ανθρώπινα όντα (άτομα σε επικοινωνία) και οι ιδιότητες είναι οι επικοινωνιακές διαδικασίες, που δίνουν τη δυνατότητα συνεννόησης και ταύτισης των ξεχωριστών απόψεων για ένα θέμα.⁶⁷

Το σύστημα λειτουργεί σύμφωνα με μια λογική, που μπορεί να επικεντρώνεται στο επίπεδο των κανόνων (πτυχές της σχέσης των μερών του συστήματος) και περιγράφεται σύμφωνα μ' ένα ιεραρχικό μοντέλο. Στο κάτω μέρος του συστήματος βρίσκονται οι λειτουργικές μονάδες και στο επάνω μέρος δομές και σύνολα που συγκροτούν οι λειτουργικές μονάδες. Τα στοιχεία του συστήματος συνδέονται στη βάση συγκρότησης της επικοινωνιακής διαδικασίας, που είναι η λειτουργική πλευρά της ανθρώπινης αλληλεξάρτησης.⁶⁸

Η διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος προϋποθέτει την αρμονική αλληλεπίδραση τριών συστημάτων: του παιδιού, της σχολικής ομάδας και του δασκάλου. Αυτά τα συστήματα υπακούν στους κανόνες του χρόνου, του χώρου και της συμπεριφοράς των προσώπων. Η αντίφαση ανάμεσα σ' αυτά τα συστήματα, εμφανίζεται, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ενσωμάτωσή του στη σχολική ομάδα ή όταν επικοινωνεί ένα διαφορετικό συλλογικό κώδικα συμπεριφοράς απ' αυτόν που επιδοκιμάζει το σχολείο.⁶⁹

Ένα σύστημα συνιστά ένα συνεκτικό και αδιαίρετο σύνολο. Οι ιδιότητες που το χαρακτηρίζουν είναι η συνολικότητα, η αυτορύθμιση και η εξισορρόπηση. Η τροποποίηση ενός απ' τα στοιχεία του συνεπάγεται μια τροποποίηση σ' όλα τ' άλλα και κάνει το σύστημα διαφορετικό απ' αυτό που ήταν στο παρελθόν.⁷⁰

Στη σχολική τάξη η συνολικότητα χαρακτηρίζεται από μια κυκλική σχέση μεταξύ των μαθητών, όπου κάθε ατομική συμπεριφορά είναι ένα ερέθισμα για το συντονισμό των άλλων συμπεριφορών, σε μια αλυσίδα με αλληλοεξαρτώμενους κρίκους. Κάθε συμπεριφορά ενός μέλους της σχολικής τάξης επηρεάζει τους άλλους και επηρεάζεται απ' αυτούς. Ο δάσκαλος αποτελεί μέρος του προβλήματος που προσπαθεί να λύσει, και ο τρόπος με τον οποίο τοποθετείται απέναντι σ' έναν ταραχοποιό μαθητή, προκαλεί συγκρουσιακές καταστάσεις, ανεξάρτητα με τις καλές του προθέσεις.⁷¹

⁶⁶ Βλ. C. Duterme: *La communication interne en entreprise: l'approche de Palo Alto et l'analyse des organisations*, De Boeck université, Bruxelles 2002, σσ. 36, 39, και J. Nizet & C. Huybrechts: *Interventions systémiques dans les organisations: intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto*, De Boeck université, Bruxelles 1998, σσ. 8, 13. Βλέπε επίσης M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué, ό.π., σ. 9 και C. Seron & J. J. Wittezaele, ό.π., σ. 143.

⁶⁷ Βλ. P. Pazlawick, J. Helmick-Beavin & D. Jackson: *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 1972, σ.

120. και M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué, ό.π., σσ. 8, 13, 18.

⁶⁸ Βλ. J. Godefroid: *Psychologie: science humaine et science cognitive*, De Boeck université, Bruxelles, 2001, σ. 28.

⁶⁹ Βλ. C. Cronici & P. McCulloch, ό.π., σ. 150.

⁷⁰ Βλ. J.-P. Meunier: *Approches systémiques de la communication: systémisme, mimétisme, cognition*, De Boeck université, Bruxelles 2003, σσ. 28, 96, 239.

⁷¹ Βλ. M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué, ό.π., σσ. 38, 66, 123. και J. O'Brien: *Les systèmes*

Τα συστήματα αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζονται από την ταυτόχρονη παρουσία δύο τάσεων. Από τη μία υπάρχει η τάση προς μία στατική κατάσταση (ομοιόσταση), ενώ από την άλλη συνυπάρχει η τάση για αλλαγή (θετική ανατροφοδότηση). Συνήθως, υπάρχουν μηχανισμοί αυτορύθμισης της ισορροπίας αυτών των δύο τάσεων. Στην περίπτωση, όμως, που υπάρχει δυσαναλογία ανάμεσά τους, το σύστημα εισέρχεται σε κρίση.⁷²

Η πρόθεσή μας, με τη χρήση του παρεμβατικού προγράμματος, ήταν να τροποποιήσουμε τις προβληματικές καταστάσεις που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, όταν κυριαρχεί η ομοιοστατική τάση (συμπεριφοριστικοί πλεονασμοί), εγκαθιστώντας λειτουργικές επικοινωνιακές διαδικασίες με τους ταραχοποιούς μαθητές.

Η εξισορρόπηση καθορίζεται από τις παραμέτρους οργάνωσης του συστήματος, οι οποίες είναι η συνεκτικότητα των μερών του και τα δομικά χαρακτηριστικά του. Η ατομική συμπεριφορά ανήκει σ' ένα ενεργό σύστημα και εξαρτάται από το πλαίσιο διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, όπου εμφανίζεται. Οι τροποποιήσεις που επέρχονται σ' ένα σύστημα είναι, σε μεγάλο βαθμό, ανεξάρτητες από τις αρχικές συνθήκες λειτουργίας του.⁷³

Ο δάσκαλος και οι μαθητές συγκροτούν ένα δίκτυο κυκλικών αλληλεπιδράσεων, ως προς τη ροή πληροφοριών και τις αμοιβαίες επιρροές που προκαλούν. Οι λειτουργικές ή οι δυσλειτουργικές ανταλλαγές, μεταξύ του ταραχοποιού μαθητή, της σχολικής ομάδας και του δασκάλου, βασίζονται στον ορισμό της σχέσης που υπάρχει ανάμεσά τους. Υπάρχουν σχέσεις συμπληρωματικού τύπου, όπου ένα πρόσωπο είναι σε υψηλή θέση και το άλλο σε χαμηλή θέση ή συμμετρικές σχέσεις, όπου καθένας είναι στο ίδιο επίπεδο και ίσος με τον άλλο. Ο στόχος του δασκάλου είναι να επιλέξει μία μέθοδο που να του επιτρέπει να οργανώσει την επικοινωνία, έτσι ώστε να είναι λειτουργική. Για παράδειγμα μπορεί να υιοθετήσει μια χαμηλή συμπληρωματική θέση, για να εξισορροπήσει την υπάρχουσα σχέση με τον ταραχοποιό μαθητή και να περάσει από το κυριολεκτικό επίπεδο ενός επικοινωνιακού μηνύματος στο μεταφορικό.⁷⁴

Ο μαθητής, με τη συμπεριφορά του, εκφράζει τον τύπο σχέσεων που διατηρεί με τη σχολική ομάδα και τον δάσκαλο. Επικοινωνεί το περιεχόμενο των μηνυμάτων του με τη βοήθεια της λεκτικής γλώσσας (κυριολεκτική επικοινωνία) και των προθέσεων του με τη βοήθεια της μη λεκτικής γλώσσας (μεταφορική επικοινωνία). Αυτοί οι δύο τύποι γλώσσας αντιστοιχούν στις έννοιες της ψηφιακής και της αναλογικής επικοινωνίας. Αντιπροσωπεύουν τη σημειολογική πλευρά της επικοινωνίας, με την εκπομπή μηνυμάτων και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των αντικειμένων της επικοινωνίας, όπως και την υποδοχή των εκπνεόμενων μηνυμάτων, που εξαρτάται από τη σχέση μεταξύ των συνεργατών και την πολυσήμια του επικοινωνιακού μηνύματος.⁷⁵

Η σημασία κάθε επικοινωνίας εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Η

d'information de gestion, De Boeck, Bruxelles 1995, σσ. 570, 645. Βλέπε επίσης Michèle Garant & Philippe Scieur: *Organisations et systèmes de formation*, De Boeck université, Bruxelles, 2002, σ. 55, 212. και C. Cunicci & P. McCulloch, ό.π., σσ. 20, 104.

⁷² Βλ. M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué, ό.π., σσ. 26, 76, 77. και J. O'Brien, ό.π., σ. 16, 76. Βλέπε επίσης C. Cunicci & P. McCulloch, ό.π., σσ. 29, 31. και M. Garant & P. Scieur: *Organisations et systèmes de formation*, De Boeck université, Bruxelles 2002, σ. 182.

⁷³ Βλ. C. Duterme ό.π., σ. 39 και C. Cunicci & P. McCulloch, ό.π., σσ. 20, 50.

⁷⁴ Βλ. C. Duterme, ό.π., σσ. 47, 58, 126. Βλέπε επίσης C. Cunicci & P. McCulloch, ό.π., σ. 169. και R. W. Rieber: *The Individual, communication, and society: essays in memory of Gregory Bateson*, Cambridge University Press, Cambridge 1989, σ. 61.

⁷⁵ Βλ. Gregory Bateson: *Studies in symbolism and cultural communication*, University of Kansas, Lawrence, 1982, σ. 85. Βλέπε επίσης C. Duterme, ό.π.,

ίδια οδηγία του δασκάλου στο Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να δώσει διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με την κατάσταση που επικρατεί στη σχολική τάξη. Συνεπώς, κάθε μαθητής υιοθετεί διαφορετικές συμπεριφορές, που εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, αφού με τη συμπεριφορά του τροποποιεί το πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αλλά, παράλληλα, επηρεάζεται και αυτός απ' αυτήν την τροποποίηση.⁷⁶

Η συστημική προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα να διαθέτει τα εργαλεία για την ανάλυση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Αυτά είναι η έννοια του πλαισίου διεξαγωγής της επικοινωνίας, η συνύπαρξη της ψηφιακής και της αναλογικής γλώσσας στην επικοινωνία, η έννοια της στίξης στην αλληλεπίδραση και ο καθορισμός της σχέσης μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν, με την έννοια των συμμετρικών και συμπληρωματικών θέσεων που καταλαμβάνουν τα άτομα σε μία σχέση αλληλεπίδρασης.⁷⁷ Η συστημική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα ελέγχου των συμπτωματικών συμπεριφορών, σ' ένα σύστημα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, όπως είναι η σχολική τάξη, με την αλλαγή των κανόνων λειτουργίας του, προσπαθώντας ν' αλλάξει τους κανόνες που καθορίζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές.⁷⁸

Ένα σύστημα αλληλεπίδρασης, όπως αυτό που διαμορφώνεται στο Εκπαιδευτικό Δράμα, είναι ένα σύνολο στοιχείων ή αλληλένδετων συστατικών, που δεσμεύεται από έναν κοινό στόχο ή μια κοινή λειτουργία. Η συστημική προσέγγιση συνυπολογίζει όλα τα στοιχεία ενός συστήματος με το να λαμβάνει υπόψη τη σχέση τους με το περιβάλλον. Η παρέμβαση στη δομή ενός συστήματος περιλαμβάνει τρεις κύριες φάσεις: α) την ανάλυση του προβλήματος η οποία συνεπάγεται προπαρασκευαστικό προγραμματισμό β) την αξιολόγηση των προτεινόμενων λύσεων και γ) την εφαρμογή μιας από τις λύσεις και του ελέγχου των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από την υιοθέτησή της με επανακαθορισμό και τροποποίηση του συστήματος.⁷⁹

Ο συστημικός ερευνητής, χάρη στη μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης των δυσλειτουργικών καταστάσεων επικοινωνίας, η οποία εστιάζει την προσοχή σε μια σφαιρική θεώρηση της αλληλεξάρτησης των στοιχείων ενός συστήματος, πετυχαίνει μια καλύτερη κατανόηση των κανόνων που διέπουν τις σχέσεις και τη λειτουργία των στοιχείων του συστήματος.⁸⁰ Η συστημική προσέγγιση, κατ' αναλογία, εφαρμοσμένη στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος, επιζητεί μια ευρηματικότητα από τον δάσκαλο-εμπνηχτή στην παρουσίαση των οδηγιών για τις δραματικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένης στην αντιληπτική δυνατότητα των μαθητών.

Στη συνέχεια, περιγράφεται το εννοιολογικό πλαίσιο διαφόρων τεχνικών διαπροσωπικής επικοινωνίας, οι οποίες κρίθηκαν κατάλληλες για τη συγκρότηση του πειραματικού μας προγράμματος, ώστε να βελτιωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης κατά τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Προσπαθήσαμε να ενσωματώσουμε τις ακόλουθες επικοινωνιακές τεχνικές, στις δραστηριότητες του πειραματικού προγράμματος παρέμβασης: Τη θετική υποδήλωση, τη ρύθμι-

σο. 33,37 και J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 96, 239.

⁷⁶ Βλ. J. Laplante: *Psychothérapies et impératifs sociaux: Les enjeux de la connaissance de soi*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa 1995, σ. 83. και C. Curnici & P. McCulloch, ό.π., σ. 143.

⁷⁷ Βλ. C. Curnici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 75, 150, 151. Βλέπε επίσης C. Duterme ό.π., σσ. 46, 126, 147.

και J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 87, 68, 110.

⁷⁸ Βλ. C. Curnici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 54, 55.

⁷⁹ Βλ. C. Duterme ό.π., σσ. 70, 99. και C. Curnici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 52, 59.

⁸⁰ Βλ. J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 28,36,239 και M. Bonami, B. de Hennin & J. M. Boqué, ό.π., σσ. 8, 13, 18.

⁸¹ Βλ. C. Curnici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 12, 147,

ση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς, την αναδιοργάνωση του χωροχρόνου, την επανευθυγράμμιση της αντίστασης, την αντιστροφή του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης και την αποσαφήνιση της αυθόρμητης συμπεριφοράς.⁸¹

Η θετική υποδήλωση είναι η επιβεβαίωση της ταυτότητας, του ρόλου και της αξίας του άλλου, σε μια επικοινωνιακή συναλλαγή, που μπορεί να προκύψει με τις ακόλουθες μορφές:

1. Αποδοχή της αντίδρασης του άλλου. Παραδείγματος χάριν, η αναγνώριση του δικαίωματος σ' ένα παιδί να μην εμπλακεί ξανά, αμέσως, σε μια δύσκολη δραστηριότητα.

2. Αναγνώριση της άποψης του άλλου και επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος γι' αυτή.

3. Αφόρμηση από το σκεπτικό του άλλου, με σεβασμό της άποψής του, της αξίας του και των γνωστικών του δομών.

4. Ενδιαφέρον γι' αυτό που σκέφτεται ο άλλος.

5. Εκδήλωση της αγάπης προς τον άλλο, με το συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής γλώσσας.

6. Συνειδητοποίηση της καλοσύνης και της ομορφιάς του άλλου.⁸²

Η θετική υποδήλωση των μαθητών, που βιώνουν δυσκολίες στη διαπροσωπική τους επικοινωνία με τους άλλους, ήταν στο κέντρο του ενδιαφέροντος της πειραματικής μας παρέμβασης.

Η ρύθμιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς είναι μια μορφή παράδοξης εντολής, που συνίσταται στην παροχή βοήθειας, με τη χρήση μιας γλώσσας προσαρμοσμένης στην περίπτωση ενός ατόμου με προβληματική συμπεριφορά, με στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος που το ταλαιπωρεί.⁸³ Αυτή η μέθοδος οδηγεί σ' ένα παράδοξο, αφού με εντολή του ψυχοθεραπευτή ζητείται από το άτομο να υιοθετήσει μια άλλη συμπεριφορά, ν' αφήσει το πλαίσιο του συνηθισμένου παιχνιδιού του και να συμμετάσχει σ' ένα παιχνίδι που κάποιος άλλος ελέγχει τους κανόνες ή μπορεί ν' αρνηθεί τη ρύθμιση του συμπτώματος και να συμπεριφερθεί με το συνηθισμένο του τρόπο.⁸⁴ Ο ασθενής που υποβάλλεται σε ρύθμιση του συμπτώματος της προβληματικής του συμπεριφοράς, με τη χρήση του διπλού θεραπευτικού περιορισμού, αλλάζει και στις δύο περιπτώσεις είτε ακολουθεί την εντολή του θεραπευτή είτε δεν την ακολουθεί.⁸⁵ Σύμφωνα με τον Paul Watzlawick, το σύμπτωμα είναι μια αυθόρμητη αντίδραση, που ξεφεύγει από τον έλεγχο του ατόμου και η κατάλληλη θεραπευτική επέμβαση συνίσταται στην περιγραφή του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς-παρά στην άμεση καταπολέμησή του.⁸⁶

Ο στόχος αυτής της παρέμβασης είναι να παρουσιαστεί μια αλλαγή στη διαδικασία της μεταγνώσης για το άτομο, ώστε ν' αλλάξει την οπτική γωνία προσέγγισης ενός θέματος, με την τροποποίηση της συγγενικής φύσης του συμπτώματος. Η κατάσταση τροποποιείται, έτσι

160 και J. Laplante, ό.π., σσ. 104, 108.

⁸² Βλ. G. La Rocque: *Notes de cours polycopiées: Communication éducative: systémique et acte orthopédagogique*, ETA 3111, Montréal, 1992, σ. 23.

⁸³ Βλ. J. K. Zeig: *Ericksonian methods: the essence of the story*, Brunner/Mazel Publishers, New York 1994, σσ. 217, 312, 370.

⁸⁴ Βλ. J. Laplante, ό.π., σ. 106 και J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 87, 99, 118. Βλέπε επίσης C. Curonici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 14 1, 164, 166. και J. K. Zeig,

ό.π., σσ. xx, 4 8, 283.

⁸⁵ Βλ. C. Curonici & P. McCulloch, ό.π., σ. 16 4 και C. Duterme ό.π., σσ. 148-149.

⁸⁶ Βλ. P. Watzlawick: *An anthology of human communication*, Palo Alto, Science and Behavior Books, California 1964, σσ. 18, 22. και P. Watzlawick, J. H. Weakland & R. Fisch, *Change: principles of problem formation and problem resolution*, Norton, New York 1974, σσ. 18, 4 6, 112.

ώστε το πρόσωπο να μην βλέπει ότι είναι το ίδιο πράγμα και να νομίζει ότι ενεργεί σε μια διαφορετική κατάσταση.⁸⁷

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα η ρύθμιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς βασίστηκε σ' αυτό που εκδήλωνε με τη στάση του ο μαθητής, για να δώσει μια άλλη κατεύθυνση στη συμπεριφορά του. Αυτή η επικοινωνιακή τεχνική ενσωματώθηκε στο περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων του πειραματικού μας προγράμματος.

Η αναδιοργάνωση του χωροχρόνου είναι μια τεχνική που στηρίζεται στην εθελοντική μετατόπιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Στοχεύει στη συνειδητοποίηση, από μέρους του ατόμου, ότι ένα παθολογικό σύμπτωμα συμπεριφοράς, που εμφανίζεται ανεξέλεγκτο, μπορεί να υπόκειται σε μία επιρροή. Ο Paul Watzlawick παρουσιάζει τρεις μεθόδους εφαρμογής αυτής της τεχνικής, τη μετατόπιση του συμπτώματος στο χρόνο, τη μετατόπιση του συμπτώματος στο χώρο και τη μετατόπιση του περιεχομένου του συμπτώματος.⁸⁸

Σ' αυτήν την έρευνα, η αναδιοργάνωση του χωροχρόνου, με τη χρήση κατάλληλων δραματικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιήθηκε στο Εκπαιδευτικό Δράμα για να επηρεάσει τις ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών στο επίπεδο του περιεχομένου, της χρονικής διάρκειας και του χώρου εκδήλωσής τους.

Η αντιστροφή του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης συνίσταται στην αποδόμηση μιας υπάρχουσας σχέσης αλληλεπίδρασης, με μία αλλαγή της θέσης του ατόμου σ' αυτή. Παραδείγματος χάριν, με την εγκατάλειψη της ισοτιμίας στη σχέση αλληλεπίδρασης και της υιοθέτησης μιας χαμηλής συμπληρωματικής θέσης. Για να σταματήσει τη συμμετρική αναρρίχηση του ατόμου, ο θεραπευτής, τοποθετεί το άλλο πρόσωπο σε υψηλή κοινωνική θέση και αποδέχεται μια χαμηλή κοινωνική θέση, συνυπολογίζοντας την άποψη του άλλου.⁸⁹

Σε μία συστημική θεώρηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας, η ικανότητα αποτελεσματικής παρέμβασης ανήκει συχνά σ' αυτόν που επιτρέπει στο συνεργάτη του να παίρνει τις αποφάσεις. Για τον Gregory Bateson, ο έλεγχος της διαπροσωπικής επικοινωνίας συνεπάγεται την ικανότητα εύκολης αλλαγής του τύπου της σχέσης αλληλεπίδρασης, από μέρους του θεραπευτή. Ο στόχος του είναι να περάσει από τη συμμετρία στη συμπληρωματικότητα και αντίθετα, τροποποιώντας την αντίληψή του για την κατάσταση. Η δυνατότητα παρέμβασης βρίσκεται στους κανόνες του συστήματος και όχι στα πρόσωπα που το συγκροτούν.⁹⁰

Η αντιστροφή του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης συνεπάγεται την αποδοχή της άποψης του ενοχλητικού μαθητή, από τον δάσκαλο, και της επιθυμίας του να τροποποιηθεί η προβληματική κατάσταση, με την αποφυγή μιας υποτιμητικής στάσης απέναντί του.

Η επανευθυγράμμιση της αντίστασης συνίσταται στην επίλυση ενός προβλήματος με την αντιστροφή του τρόπου προσέγγισής του.⁹¹ Οι ερευνητές αντιμετωπίζουν, συχνά, τα προβλήμα-

⁸⁷ Βλ. Y. Winkin, *La nouvelle communication*, Seuil, Paris 1982, σ. 59.

⁸⁸ Βλ. P. Watzlawick: *How real is real?: Confusion, disinformation, communication*, Vintage Books, New York 1977, σσ. 34, 73, 212. Βλέπε επίσης P. Watzlawick: *The language of change : elements of therapeutic communication*, Basic Books, New York 1978, σσ. 64, 85 και P. Watzlawick, J. Helmick Beavin & D. D. Jackson: *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, Faber, London 1968, σσ. 89, 117, 243.

⁸⁹ Βλ. G. La Rocque, ό.π., σσ. 31, 70 και C. Curonici & P. McCulloch, ό.π., σ. 150.

⁹⁰ Βλ. G. Bateson: *Steps to an ecology of mind; collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, University of Chicago Press, Chicago 2000, σσ. 179, 185. Βλέπε επίσης B. Gregory, 1982, ό.π., σσ. 18-24 και G. Bateson: *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Paris 1977, σσ. 34, 76.

⁹¹ Βλ. B. Jarrisson, *Invitation à une philosophie du management*, Calmann-Lévy, Paris 1991, σ. 35 και C. Curonici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 57, 97, 169.

τα διαπροσωπικής επικοινωνίας από την πλευρά που οδηγεί σε αδιέξοδο, αντί της αποδόμησης και της αλλαγής των αναπαραστάσεων, των αξιών και των στάσεων τους για την προβληματική κατάσταση. Η αποτελεσματικότητα της επανευθυγράμμισης της αντίστασης στηρίζεται στη μεταβλητότητα των ερμηνειών της κοινωνικής πραγματικότητας.⁹²

Η επανευθυγράμμιση της αντίστασης σημαίνει την τροποποίηση του εννοιολογικού ή του συναισθηματικού πλαισίου μιας κατάστασης, ή της γνωστικής θέσης, σύμφωνα με την οποία βιώνεται αυτή, τοποθετώντας το άτομο μέσα σ' ένα άλλο πλαίσιο, που ταιριάζει καλύτερα στα γεγονότα αυτής της συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης της οποίας η κατεύθυνση, συνεπώς, αλλάζει εντελώς.⁹³

Η αντίσταση που προβάλλει ένα άτομο στην αλλαγή της συμπεριφοράς του, μπορεί να μετασχηματιστεί σε σημαντικό μέσο αυτής της αλλαγής. Ο σκοπός είναι η μετάβαση του σ' ένα άλλο λογικό επίπεδο, με μία επανευθυγράμμιση της αντίστασης του, εγκαταλείποντας το επιβαλλόμενο πλαίσιο με το λόγο και την ορθολογική άποψη. Γι αυτό παρέχονται προνόμια στη διαισθητική του επικοινωνία με τους άλλους, στις κοινωνικές του σχέσεις στο παρόν, κάνοντας δελεαστικό το περιεχόμενο του μηνύματος.⁹⁴ Όταν ο ομιλητής αλλάζει τους κανόνες του παιχνιδιού, χρησιμοποιεί τη δύναμη της αντίθεσης του ατόμου με προβληματική συμπεριφορά στην κατεύθυνση του στόχου του. Καθιστά την εναντίωσή του άχρηστη, αφού του δίνει τη δυνατότητα να μην κάνει πια το ίδιο πράγμα και αντιστρέφει τη δυναμική αυτής της σχέσης, με την υποστήριξη της αδύνατης θέσης του και επιτρέποντάς του να μη χάσει την προσωπικότητά του.⁹⁵

Στην ερευνητική μας παρέμβαση, η επανευθυγράμμιση της αντίστασης χρησιμοποιήθηκε για να προσεγγίσουμε τα προβλήματα της συμπεριφοράς των μαθητών, διαφορετικά, ώστε να τα διαχειριστούμε μ' έναν τρόπο ευέλικτο και δημιουργικό, αποφεύγοντας την τιμωρία ή την ανταμοιβή.

Η τεχνική της αποσαφήνισης της προβληματικής συμπεριφοράς συνίσταται στην επιβολή μιας δράσης, η οποία αναστέλλει την εκδήλωση μιας αυθόρμητης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και επιτρέπει στον μαθητή να δει, διαφορετικά, την κατάσταση αλληλεπίδρασης. Έτσι, αποσαφηνίζεται στον μαθητή, μέσω της εσωτερικής αντανάκλασης της δράσης του, η υπονοούμενη αυθόρμητη συμπεριφορά του. Στη νέα κατάσταση, που έχει προκαθορισμένους όρους αλληλεπίδρασης, δεν υπάρχει η δυνατότητα εκδήλωσης της προηγούμενης αυθόρμητης συμπεριφοράς.⁹⁶

Οι διαδικασίες που αναφέρθηκαν, προηγουμένως, έχουν το πλεονέκτημα να εστιάζονται στο άμεσο παρόν και στη δράση του ατόμου με προβληματική συμπεριφορά και όχι στο γιατί συμβαίνει αυτή η συμπεριφορά του. Επικεντρώνονται στην πιθανότητα της πρόκλησης αλλαγών σε μια προβληματική συμπεριφορά, εστιάζοντας στις συνέπειες και όχι στις αιτίες της. Η αποτελεσματικότητά τους βρίσκεται στο γεγονός ότι αλλάζουν την πορεία στην οποία κατευθύνεται μια δυσλειτουργική επικοινωνιακή κατάσταση, και από τη στιγμή που ένα άτομο με προβληματική συμπεριφορά υιοθετεί μια άλλη ιδιότητα μέλους, σε μια ομάδα, δεν μπορεί πλέον να επιστρέψει στον προηγούμενο τρόπο θέωρησης της πραγματικότητας.

⁹² Βλ. P. Watzlawick, J. Weakland. & R. Fisch: *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Seuil, Paris 1975, σ. 125 και L. Cadiet: *Urgences psychiatriques: Guide pratique, thérapeutique et juridique*, Estem, Paris 1997, σσ. 28,31.

⁹³ Βλ. P. Watzlawick, J. Weakland. & R. Fisch, ό.π., σ. 116.

⁹⁴ Βλ. P. Watzlawick, J. Weakland. & R. Fisch, ό.π., σσ. 118, 126.

⁹⁵ Βλ. C. Duterme ό.π., σσ. 116, 118.

⁹⁶ Βλ. P. Watzlawick, J. Weakland. & R. Fisch, ό.π., σ. 146.

Στο παρεμβατικό μας πρόγραμμα χρησιμοποιήσαμε, επίσης, ορισμένες γλωσσικές τεχνικές, απ' αυτές, που χρησιμοποίησε ο Milton Erickson στην κλινική ύπνωση, για να βοηθήσει ένα άτομο να εγκαταλείψει ένα εγκατεστημένο διανοητικό σχήμα. Εξ αιτίας των χρονικών περιορισμών, και της απαραίτητης τεχνογνωσίας και κατάρτισης, δεν θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε όλους τους τύπους των στρατηγικών παρέμβασης, που παρουσιάστηκαν από τον Erickson και υιοθετήσαμε μερικές απ' αυτές που εμφανίζονται απλούστερες στη χρήση τους. Αυτές είναι η αόριστη πληροφορία, ο απλός και ο διπλός δεσμός, η υπονοούμενη υπόθεση, η χρήση αρνητικών συνδέσμων, το ανέκδοτο και η μεταφορά.⁹⁷

Η τεχνική της αόριστης πληροφορίας συνίστανται στη σκόπιμη χρήση ασαφών όρων, για να ενθαρρυνθεί το υποκείμενο να συμπληρώσει την πληροφορία που λείπει. Αυτή η γλωσσική διαδικασία περιλαμβάνει την προσφυγή σε αφηρημένα ουσιαστικά, σε αόριστα ρήματα και γενικά, στην ανακρίβεια ορισμένων αναφερόμενων δεικτών και στην απουσία ενός όρου ή μιας αναμενόμενης περιγραφής ενός αντικειμένου.⁹⁸

Τα αφηρημένα ουσιαστικά όπως η αγάπη, η κατάρτιση, η περιέργεια, τα συναισθήματα, αναγκάζουν τον ακροατή να ανατρέξει στην προηγούμενη εμπειρία του, για ν' αντιμετωπίσει την ασάφεια των όρων και να προσδώσει μια ακριβέστερη ερμηνεία στο περιεχόμενό τους. Στο παράδειγμα: «Ίσως, είστε περίεργοι να μάθετε ποιες είναι οι δυσκολίες, που θα σας ζητήσω να ξεπεράσετε», οι μαθητές πρέπει να ακούσουν, προσεκτικά, για να διευκρινίσουν το περιεχόμενο των προτεινόμενων δυσκολιών.⁹⁹

Τα ασαφή ρήματα, όπως στο παράδειγμα: «Νομίζω ότι πέτυχε», παρακινούν το άτομο να διευκρινίσει τις ελλείψεις πληροφορίες, σε σχέση με το αντικείμενο της πρότασης (τι πέτυχε;) και τον προσδιορισμό του (πώς το πέτυχε;), για να προσδώσει μία πιο ικανοποιητική σημασία στην πρόταση. Οι αόριστες αντωνυμίες, επίσης, είναι άλλες μορφές ερεθισμάτων, που στοχεύουν στην αυτονομία και στην εμπλοκή του ατόμου σε μία κατευθυνόμενη κατάσταση αλληλεπίδρασης.¹⁰⁰

Οι ασαφείς πληροφορίες είναι μια μορφή έμμεσης πρότασης στην οποία υπάρχει μια κατεύθυνση που δίνεται από τον δάσκαλο, μέσω της οδηγίας, και μια απάντηση που δίνεται από το μαθητή, με τη δράση του, ανάλογα με το επίπεδο δεκτικότητας αυτής της οδηγίας.

Ο απλός δεσμός είναι μια γλωσσική διαδικασία, που προσφέρει στο άτομο μια ή περισσότερες εναλλακτικές διόδους συμπεριφοράς, των οποίων οι επιπτώσεις είναι ελεγχόμενες.¹⁰¹ Το μοντέλο του Milton Erickson αποτελείται από τρεις τύπους λογικών δεσμών, που δημιουργεί μια σύνδεση μεταξύ των στοιχείων του προφορικού λόγου:

1. Οι προτάσεις συνδέονται μ' ένα σύνδεσμο (και, εάν, έπειτα, όπως, ενώ) όπως στο παράδειγμα: «Βλέπω ότι καθίσατε και ότι με παρατηρείτε προσεκτικά».

2. Οι λογικοί δεσμοί, στο δεύτερο σύνολο των λογικών αρθρώσεων, είναι βασισμένοι σε μια υπόθεση, μια δραστηριότητα που προτείνεται στον ακροατή και την επίδρασή της στον δέκτη της πληροφορίας: «Ανησυχείτε και αναρωτιέστε, εάν θα μιλήσω, ακόμα, για μεγάλο χρονικό διάστημα».

⁹⁷ Βλ., W. H. O'Hanlon & M. Martin: *Solution-Oriented Hypnosis: An Ericksonian Approach*, Norton, New York 1992, σσ. 44, 47, 77 και D. Short, B. A. Erickson & R. Erickson-Klein: *Hope and Resiliency: Understanding the Psychotherapeutic Strategies of Milton H. Erickson*, Crown House Pub., Williston, VT 2005, σσ. 75, 161, 191.

⁹⁸ Βλ. G. La Rocque, ό.π., σσ. 2, 5.

⁹⁹ Βλ. J. K. Zeig, ό.π., σσ. 168, 250, 405.

¹⁰⁰ J. K. Zeig: *Brief therapy, lasting impressions*, Milton H. Erickson Foundation Press, Phoenix, Ariz 2002, σσ. 102, 139, 385.

¹⁰¹ Βλ. J. A. Malarewicz: *Cours d'hypnose clinique - études ericksonniennes*, ESF, Paris 1986, σσ. 48, 78. και D. Short, B. A. Erickson & R. Erickson-Klein

3. Η χρήση των φράσεων (αν και είναι, είναι προφανές ότι) ενθαρρύνει τον ομιλητή να δεχτεί την πρόταση: «Είναι προφανές ότι αντιλαμβάνεσαι την προσωπική σου κατάσταση όλο και περισσότερο».¹⁰²

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα, ο απλός δεσμός χρησιμοποιήθηκε, κατά την διάρκεια της εκφώνησης των οδηγιών, για να υποστηρίξει την επικοινωνία με τους μαθητές, δίνοντας την ψευδαίσθηση ότι υπάρχει η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής σ' αυτό που τους ζητείται να κάνουν.

Ο διπλός δεσμός είναι μια μορφή παράδοξης επικοινωνίας, στην οποία ο δέκτης του μηνύματος καλείται να συνεργαστεί με τον ομιλητή. Ο Milton Erickson υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του μηνύματος του πομπού αυτής της επικοινωνίας, πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο, ώστε να πείθει τον δέκτη της πληροφορίας να το αποδεχθεί. Αν, για παράδειγμα, ζητήσουμε από ένα παιδί να πάει για ύπνο, ακριβώς, στις οχτώ το βράδυ, κατά πάσα πιθανότητα θα αρνηθεί. Αν, όμως, του δώσουμε ένα περιθώριο δεκαπέντε λεπτών, μπορεί να το πείσουμε να μας ακούσει.¹⁰³

Ο διπλός δεσμός προκαλεί την αυναίσθητη συμμετοχή του ατόμου και προσφέρει εναλλακτικές λύσεις σε συμπεριφορές, που δεν αποτελούν μέρος των δυνατοτήτων επιλογής του.¹⁰⁴ Αυτή η διαδικασία στηρίζεται στην έμμεση διατύπωση των άμεσων προτάσεων: «Σκεφτείτε ότι τα μάτια σας θα κλείσουν πριν από ή μετά από το άγγιγμα του χεριού μου στο πρόσωπό σας».¹⁰⁵ Η πρόταση υπονοεί ότι τα μάτια θα κλείσουν ανεξάρτητα, αν το χέρι θα αγγίζει το πρόσωπο. Μερικοί διπλοί δεσμοί χρησιμοποιούν το χρόνο: «Επιθυμείτε να εισέλθετε σε κατάσταση αγωνίας γρήγορα ή αργά;». Στη συγκεκριμένη πρόταση ο διπλός δεσμός διαχωρίζει το συνειδητό και το ασυνείδητο.¹⁰⁶

Χρησιμοποιήσαμε τον διπλό δεσμό για να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία των μαθητών στις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Η υπονοούμενη υπόθεση είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται, για να δημιουργήσει μια κατάσταση διανοητικής σύγχυσης, στο άτομο με προβληματική συμπεριφορά, με τη χρήση σύνθετων ψευδολογικών εξηγήσεων ή με την αναφορά σε ασημαντα γεγονότα, με περίπλοκους όρους. Αυτή η μέθοδος επιστρατεύεται, για να προκληθεί σύγχυση στο πνεύμα του ατόμου, έτσι ώστε ν' αναγκαστεί να δεχτεί τη συγκεκριμένη ερμηνεία ή τη λύση που προτείνεται από τον θεραπευτή. Οι υπονοούμενες υποθέσεις αφορούν διάφορα γλωσσικά στοιχεία, όπως είναι η χρονική υπαγωγή, η τακτική θέση, ο διαχωρισμός, τα ρήματα που παρακινούν την προσοχή, οι υποθέσεις που στηρίζονται στα επίθετα ή στα επιρρημάτα, οι αλλαγές του χρόνου με τη χρήση ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων που συνθέτουν ένα λεκτικό σχόλιο.¹⁰⁷

Ενσωματώσαμε την υπονοούμενη υπόθεση στην εκφώνηση των οδηγιών στο Εκπαιδευτικό Δράμα, για να δημιουργήσουμε σύγχυση στο μαθητή, ώστε να δεχτεί τις προτάσεις μας.

Η αρνητική πρόταση, με τη χρήση αρνητικών συνδέσμων, χρησιμοποιήθηκε για να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να εμφανίσουν την αναμενόμενη και επιθυμητή δράση στο Εκ-

ό.π., σσ. 191, 192.

¹⁰² Βλ. G. La Rocque, ό.π., σσ. 5, 7. Βλέπε επίσης J. K. Zeig ό.π., σσ. 69, 350, 351. και D. Short, B. A. Erickson & R. Erickson-Klein, ό.π., σσ. 191, 192.

¹⁰³ Βλ. M.H., Erickson: *L'hypnose thérapeutique, quatre conférences, textes présentés par Jacques-Antoine Malarewicz*, ESF, Paris 1986, σσ. 81; 82.

¹⁰⁴ Βλ. J.A. Malarewicz, ό.π., σ. 74. και J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 72, 82, 97.

¹⁰⁵ Βλ. M.H., Erickson, ό.π., σ. 33. και D. Short, B. A. Erickson & R. Erickson-Klein ό.π., σσ. 196, 197.

¹⁰⁶ Βλ. J.A. Malarewicz, ό.π., σσ. 74, 76. και J. K. Zeig, ό.π., σσ. 48, 283, 353.

¹⁰⁷ Βλ. G. La Rocque, ό.π., σσ. 9, 15.

παιδευτικό Δράμα. Παραδείγματος χάριν, στην πρόταση: «Δεν επιθυμώ να αρχίσετε αμέσως αυτή την εργασία».¹⁰⁸ Ο Erickson, αναφέρει δύο τέτοιες περιπτώσεις στις διασκέψεις του με τη χρήση της θεραπευτικής ύπνωσης. Στην πρώτη χρησιμοποιεί αυτή τη διαδικασία, για ν' αναγκάσει ένα παιδί που έτριξε τα δόντια στον ύπνο ν' αποκαλυφθεί. Ζητάει από το παιδί, με παρόδοξο τρόπο, να μην αποκαλυφθεί, έως ότου αρχίσει να τρίζει τα δόντια του, κατά τη διάρκεια του ύπνου. Στη δεύτερη περίπτωση παρακινεί ασθενείς να αισθανθούν τρόμο με τη φράση: «Μη νιώσετε τρόμο, σας παρακαλώ, μέχρι να καθίσετε άνετα στη θέση σας». Αυτή η τελευταία πρόταση περιέχει δύο στόχους: 1) Να καθίσουν στο κάθισμα και να νιώσουν ένα συναίσθημα άνεσης και 2) Μ' έναν έμμεσο τρόπο να παρακαμφθεί η αντίσταση των ασθενών, προτείνοντάς τους να μην νιώσουν τρόμο.¹⁰⁹

Το ανέκδοτο είναι μια μεταφορική και επικοινωνιακή διαδικασία. Η μεταφορική πλευρά, αυτής της διαδικασίας, αντιστοιχεί στο μετασχηματισμό του κυριολεκτικού περιεχομένου ενός μηνύματος, σε μια μορφή που καθιστά ευκολότερη την ακρόαση του και διευκολύνει τη δεκτικότητα του στον ακροατή. Η επικοινωνιακή πλευρά αυτής της διαδικασίας σχετίζεται με τον προσδιορισμό του κάθε συνομιλητή, σε σχέση με τους διάφορους τρόπους ερμηνείας του μηνύματος και με τις ενέργειες που προτείνονται για την υλοποίηση του περιεχομένου του.¹¹⁰

Ο Jeffrey Zeig συνοψίζει τα πλεονεκτήματα της χρήσης του ανέκδοτου στη θεραπεία:

1. Τα ανέκδοτα δεν είναι επίφοβα στη χρήση τους, αλλά αναφέρονται στην ανώτερη διανοητική σφαίρα των ακροατών με τη χρήση ιστοριών.
2. Τα ανέκδοτα είναι ελκυστικά, γοητεύουν και αποπνέουν χιούμορ.
3. Τα ανέκδοτα υποστηρίζουν την προσωπική ανεξαρτησία. Το άτομο πρέπει ν' αντιληφθεί το στόχο του μηνύματος και να καταλήξει μόνο του σε συμπεράσματα ή σε πράξεις, με τη χρήση των διάφορων γλωσσικών μορφών.
4. Τα ανέκδοτα μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να υπεργικηθούν οι φυσικές αντιδράσεις του ατόμου, στην προσπάθεια αλλαγής των προβληματικών του συμπεριφορών. Το περιεχόμενο τους ενεργοποιεί την αφαιρετική λειτουργία του μυαλού και στοχεύει στη λύση του προβλήματος, μ' έναν έμμεσο τρόπο.
5. Τα ανέκδοτα μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να ενδυναμώσουν τη σχέση πομπού-δέκτη σε μια επικοινωνιακή διαδικασία, αφού μ' αυτά δίνεται η δυνατότητα παρατήρησης της συμπεριφοράς των ακροατών κατά τη διάρκεια της ακρόασης.
6. Τα ανέκδοτα ασκούν την ευστροφία του νου, γι' αυτό πρέπει να είναι αληθινά και προσωπικά.
7. Τα ανέκδοτα μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση από τη μία και ευαισθητοποίηση από την άλλη, ενθαρρύνοντας το άτομο να βρει μία λύση στο πρόβλημά του.
8. Τα ανέκδοτα διευκολύνουν τη διαδικασία της μνήμης, αφού το περιεχόμενό τους απομνημονεύεται, καλύτερα, και συνεχίζουν να λειτουργούν και μετά τον τερματισμό της εκφώνησής τους.¹¹¹

Στην πειραματική μας παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε το ανέκδοτο, για να παρακινήσουμε τους μαθητές ν' δεχτούν το μήνυμα που τους απευθύνεται και να δράσουν με τον τρόπο

¹⁰⁸ Βλ. G. La Rocque, ό.π., σ. 22.

¹⁰⁹ Βλ. M.H., Erickson, ό.π., σσ. 99, 100 και H. O'Hanlon & M. Martin, ό.π., σσ. 88, 94.

¹¹⁰ Βλ. G. La Rocque, ό.π., σσ. 34, 65. Βλέπε επίσης C.

Curonici & P. McCulloch, ό.π., σσ. 59, 105, 158 και J. K. Zeig, 2002, ό.π., σ. 210.

¹¹¹ Βλ. J. K. Zeig ό.π., σσ. 302, 303, 323 και B. Robinson: *Psychodrame et psychanalyse: Jeux et théâtres*

που αναφέρεται σ' αυτό.

Η έννοια της μεταφοράς αντιστοιχεί σ' έναν μετασχηματισμό της μορφής του περιεχομένου της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η μεταφορική ομιλία έχει σχέση με τους κανόνες συσχετισμού των αντικειμένων που περιγράφει. Αυτή συνίσταται στην παραγωγή μηνυμάτων, με τη χρήση της έμμεσης ομιλίας, σε πολλαπλές κατευθύνσεις με τη βοήθεια λεκτικής και της μη λεκτικής γλώσσας. Επίσης, περιλαμβάνει στάσεις, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, το περιεχόμενο του μηνύματος, την προσφυγή στο χιούμορ και στην έκπληξη.¹¹² Στη μεταφορά, οι όροι, στη σχέση των αντικειμένων, δεν προσδιορίζονται, αφού δεν υπάρχει άμεση ένδειξη για το ότι το περιεχόμενο του επικοινωνιακού μηνύματος είναι μεταφορικό, αλλά αντικαθίστανται από υποκατάστατα που διατηρούν μεταξύ τους τις ίδιες αναλογίες.¹¹³

Σύμφωνα με τον Milton Erickson, ο ρόλος του θεραπευτή είναι να μάθει στον ασθενή, πώς να βρísκει λύσεις στα προβλήματά του.¹¹⁴ Αυτός χρησιμοποίησε τη θεραπευτική μεταφορά, για να εγκαταστήσει μια σχέση επικοινωνίας με τους ασθενείς του και να δώσει τη δυνατότητα αύξησης της δεκτικότητας των εντολών του θεραπευτή, με την ενεργοποίηση ασυνείδητων διαδικασιών στους ασθενείς.¹¹⁵ Είχε ως βασικό μέλημά του τον εγκλωβισμό της προσοχής του υποκειμένου, χρησιμοποιώντας την έκπληξη, το αφνίδιο σοκ, την αμφιβολία και τη σύγχυση, χρησιμοποιώντας την αντίφαση, την ερώτηση, τα λογοπαίγνια και το χιούμορ στις ιστορίες του. Αποπροσανατόλιζε τον ασθενή, για να τον οδηγήσει έπειτα στην υπερπήδηση του εμποδίου, χωρίς να καταφεύγει σε συνηθισμένα διανοητικά σχήματα.¹¹⁶

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα, η μεταφορική διάσταση εμφανίζεται στην επιλογή των δραματικών δραστηριοτήτων (μύθοι και θεατρικοί χαρακτήρες), που μετασχηματίζουν έναν κυριολεκτικό στόχο σε κάτι άλλο, γι' αυτό έχουν ελκυστικό χαρακτήρα, μειώνουν τη δυσπιστία και ευνοούν την δημιουργική έκφραση στον δέκτη του επικοινωνιακού μηνύματος. Στην πειραματική μας παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε τη μεταφορά, για να εγκαταστήσουμε μια καλύτερη σχέση επικοινωνίας με τους μαθητές που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά.

3. Στόχοι, μεθοδολογία και μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας

Αυτή η ερευνητική μελέτη επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στόχευε, επίσης, στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, με τη βοήθεια της εφαρμογής των επικοινωνιακών τεχνικών της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η έρευνα εστιάστηκε στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της λειτουργίας της επικοινωνίας, ανάμεσα στους μαθητές και στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η συστηματική προσέγγιση και οι τεχνικές της διαπροσωπικής επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκαν για τη βελτίωση, τη ρύθμιση, τη δοκιμή και την ανάλυση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, εστιασμένων σε δραματικές δραστηριότητες, σύμφωνα με διαδικασίες που στηρί-

de l'âme, De Boeck université, Bruxelles 1998, σ. 191.

¹¹² Βλ. G. La Rocque, ό.π., σ. 10 και J.-P. Meunier, ό.π., σσ. 131, 159, 202.

¹¹³ G. Bateson, ό.π., σ. 151.

¹¹⁴ Βλ. J.A. Malarewicz, ό.π., σ. 108.

¹¹⁵ Βλ. M.H., Erickson, ό.π., σ. 31.

¹¹⁶ J. K. Zeig, ό.π., σσ. 31, 122, 272.

ζονται στο τρίπτυχο αντίληψη, δράση και αντίδραση. Η ερευνητική μας παρέμβαση εστιάστηκε: α) στην περιγραφή της προβληματικής κατάστασης, με την εξέταση του πλαισίου διδασκαλίας και των μη παραγωγικών λύσεων που εφαρμόστηκαν β) στον προσδιορισμό της απαιτούμενης αλλαγής γ) στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση του προβλήματος της αναποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Δημοτικό σχολείο, με τον συνυπολογισμό ορισμένων υπονοούμενων μεταβλητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2003-04, στο 10^ο Δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης, στο οποίο ο ερευνητής ήταν δάσκαλος Θεατρικής Αγωγής. Το πειραματικό δείγμα έφτασε συνολικά τους 34 μαθητές, σε δύο τμήματα της τρίτης τάξης (18 αγόρια και 16 κορίτσια). Οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, μία ώρα την εβδομάδα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας αυτού του μαθήματος, στο Δημοτικό σχολείο.

Η ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε ήταν διερευνητικού τύπου με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας κατέστη δυνατή η υιοθέτηση 17 πειραματικών παρεμβάσεων, επιλεγμένων σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των προβληματικών καταστάσεων.

Στη μέθοδο συλλογής δεδομένων γνωστής ως «συμμετοχική παρατήρηση» ο ερευνητής-δάσκαλος αφοσιώνεται στην υπό παρατήρηση κατάσταση, χωρίς να το γνωρίζουν οι μαθητές, οι οποίοι ενεργούν χωρίς περιορισμούς και παρατηρεί με διαγράμματα τη συμπεριφορά τους.¹¹⁷ Στη συνέχεια, ο ερευνητής σημειώνει σ' ένα ημερολόγιο, κατά τη διάρκεια ή μετά από τις πειραματικές παρεμβάσεις, την επιρροή των επικοινωνιακών τεχνικών στους μη ενεργάσιμους μαθητές.¹¹⁸

Οι στόχοι της έρευνας στηρίχτηκαν στη συστημική ανάλυση των καταστάσεων προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, που εμφανίζονται στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Για την αντιμετώπισή τους αναπτύχθηκαν νέες μορφές παρέμβασης, βασισμένες στην εφαρμογή τεχνικών διαπροσωπικής επικοινωνίας, για να βελτιώσουν την παιδαγωγική σχέση μεταξύ του ενοχλητικού μαθητή, του δασκάλου και των υπόλοιπων μελών της σχολικής ομάδας.¹¹⁹

Με άμεση παρατήρηση και επεξεργασία των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων ταξινομήσαμε τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών σε έξι κατηγορίες: τους γελωτοποιούς, τους φιλοκατήγορους, τους απορριπτόμενους, τους ηγέτες, τους απρόσεκτους και τους φλύαρους.

Η κατηγορία των γελωτοποιών περιγράφει συμπεριφορές των μαθητών που προκαλούν το γέλιο, με ενέργειες έξω από το πλαίσιο διεξαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αυτοί υιοθετούν παράξενο τρόπο βηματισμού, αλλάζουν την όψη τους φορώντας αταίριαστα θεατρικά κοστούμια, μετακινούνται άσκοπα, κάνουν παράξενους μορφασμούς και χρησιμοποιούν ενοχλητικό λεξιλόγιο.

Η κατηγορία των φιλοκατήγορων περιλαμβάνει μαθητές που αρνούνται να συμμετά-

¹¹⁷ Βλ. C. I. Hovland: "Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change", *American Psychology*, 14, 1959, σσ. 8-17 ιδίως σ. 8. Βλέπε επίσης M. Argyle: "The experimental study of relationships", στον τόμο: D. Miell & R. Dallos (Ed.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes, Open University Press, 1996, σσ. 340-

362, ιδίως σ. 345.

¹¹⁸ Βλ. M. Miles, and A. M. Huberman: *Qualitative data analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, California 1994, σ. 5 και J. Bell: *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*, Open University, Buckingham 1999, σ. 112.

¹¹⁹ Βλ. C. Cunicci & P. McCulloch, ό.π., σσ. 52, 53, 55.

σχουν στο δραματικό παιχνίδι, επειδή βρίσκουν αυτές τις δραστηριότητες κουραστικές και ανιαρές.

Η κατηγορία των απορριπτόμενων χαρακτηρίζει μαθητές που δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, οι ηγέτες είναι μαθητές, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων με τη χαρισματική τους προσωπικότητα.

Η κατηγορία των απρόσεκτων περιλαμβάνει μαθητές, οι οποίοι δεν προσέχουν τις οδηγίες του δασκάλου και εμφανίζουν μια δειλία στη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες.

Τέλος, η κατηγορία των φλύαρων περιλαμβάνει τους μαθητές που ασκούν επίδραση στους άλλους, αγνοώντας ή παραφράζοντας τις οδηγίες του δασκάλου.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε μια σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης των τρόπων δεκτικότητας των οδηγιών του εμπυχωτή, από τους μαθητές, στο Εκπαιδευτικό Δράμα.¹²⁰

4. Τα ερευνητικά συμπεράσματα και η ερμηνεία τους

Τα ερευνητικά συμπεράσματα αφορούν το σύνολο των διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν στο Εκπαιδευτικό Δράμα και υποδηλώνουν ότι οι παραδόξες τεχνικές της επικοινωνίας μπορούν να συμβάλουν στη μείωση των προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή.

Η παρατήρηση των αντιδράσεων των μαθητών αφορά το βαθμό βελτίωσης της προβληματικής κατάστασης και των παρεμβατικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για να προκύψουν αυτά τα αποτελέσματα.

Στους γελωτοποιούς μαθητές (Χρήστος, Νίκος, Δημήτρης, Θανάσης, Σταύρος), οι επικοινωνιακές διαδικασίες της ρύθμισης του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς, της επανευθυγράμμισης της αντίστασης, της μεταφοράς και της αναδιοργάνωσης του χωροχρόνου διευκόλυναν την ενσωμάτωσή τους στο σύστημα της σχολικής τάξης. Αυτοί τήρησαν το σύνολο των συμφωνημένων κανόνων συμπεριφοράς στο δραματικό παιχνίδι και εγκατέλειψαν την αντιπαράθεση συμμετρικού τύπου με τον δάσκαλο. Αντλήθηκαν το περιεχόμενο των εκφαινόμενων οδηγιών στο επίπεδο της ποιότητας, της ερμηνείας, της ανάπτυξης της αυτονομίας, της αναζήτησης της πρωτοτυπίας στη δραματική έκφραση και της συνεργασίας τους με τους άλλους μαθητές. Εξέτασαν την δική τους ευθύνη, στις προβληματικές συμπεριφορές που υιοθετούσαν (περίεργες και άστοχες ενέργειες, ενέργειες εκτός παιγνιώδους πλαισίου, παράξενοι μορφασμοί και διακωμωδήσεις), κάτω από μία διαφορετική οπτική γωνία και συνέβαλαν, ώστε να δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη. Ως δάσκαλος αποδέχτηκα την αντίστασή τους στην επιβολή των εντολών μου, έμαθα πώς να τους ενισχύω θετικά, και διερεύνησα νέες μορφές στο ρόλο του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι.

¹²⁰ Αυτή η σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης ομαδοποιεί τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσαρμόζουν τις οδηγίες του δασκάλου στο δραματικό παιχνίδι, σε τέσσερις κατηγορίες: στην άρνηση, στο σεβασμό, στην επένδυση προσωπικών στοιχείων και στην εξατομίκευση του περιεχομένου των οδηγιών.

Βλ. Α. Τσιάρας: «Η ανταπόκριση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου στις οδηγίες του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι», Παράβαση, 2006, σσ. 393-404, ιδίως σσ. 400, 401. και D. St-Jacques: "Réceptivité et implication en jeu dramatique au primaire", Attitudes, 1991, 12, σσ. 17-26, ιδίως σσ. 19, 20.

Οι φιλοκατήγοροι μαθητές (Στέφανος και Καλλιόπη) πέρασαν από τη μη συμμετοχή τους στις δραματικές δραστηριότητες στην ενεργητική δράση και στη συνεργασία με τους άλλους μαθητές. Κατέλαβαν υψηλή κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα τους, έλυσαν ορισμένα διαδικαστικά προβλήματα και συμφώνησαν να συνεργαστούν μαζί μου. Όσον αφορά την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης, από μέρους του ερευνητή, επιτεύχθηκε η διατήρηση της προσοχής των μαθητών, συνυπολογίστηκε η άποψη των μαθητών και έγινε αποδεκτό ότι ορισμένες δραστηριότητες μπορεί να είναι ανιαρές και κουραστικές.

Στους απορριπτόμενους μαθητές, η χρήση των επικοινωνιακών τεχνικών, του ανέκδοτου και της αντιστροφής του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης, συνέβαλαν στην ενσωμάτωση της Αγγελικής και του Στάθη, μέσα στις ομάδες θεατρικής δράσης, με την αλλαγή του τρόπου συγκρότησης αυτών των ομάδων. Αυτοί έπαιξαν με ενθουσιασμό, ανακάλυψαν τα πλεονεκτήματα της υψηλής ή της χαμηλής κοινωνικής θέσης και σχολιάστηκαν θετικά από τους συμμαθητές τους. Οι υπόλοιποι μαθητές σταμάτησαν τη συμμετρική αντιπαράθεση μαζί μου, για να υιοθετήσουν μια χαμηλότερη συμπληρωματική θέση. Έλαβα υπόψη την άποψη των ιδίων των μαθητών και των υπολοίπων μελών της τάξης για να σχεδιάσω κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε ν' αλλάξουν οι συμπεριφορές τους.

Οι ηγέτες (Διονυσία και Ελένη) ανακάλυψαν τα πλεονεκτήματα της χαμηλής κοινωνικής θέσης, έδωσαν μικρότερη σημασία στον εαυτό τους, σε σύγκριση με τους άλλους, και ανέπτυξαν την αίσθηση του προσωπικού τους χιούμορ. Αυτές οι δύο ανταγωνιστικές φυσιογνωμίες ασχολήθηκαν, περισσότερο, με την εξισορρόπηση των προβληματικών καταστάσεων, διερευνώντας διάφορους τρόπους υλοποίησης των εκφωνούμενων οδηγιών και της ελαχιστοποίησης της σημασίας της προσωπικής νίκης. Υιοθέτησα την άποψη των συμπαιχτών, της Διονυσίας και της Ελένης, για τη δυσκολία υπακοής τους στις εντολές τους και οδήγησα αυτές, τις τελευταίες, να αποδεχτούν χαμηλότερη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα τους, με την πρόταση ιδεών αντίθετων προς τις δικές τους, όπως η αποστροφή για τη νίκη κάποιου μέλους της ομάδας.

Η χρήση των επικοινωνιακών τεχνικών της μεταφοράς, της επανευθυγράμμισης της αντίστασης, της παροχής ασαφών πληροφοριών, του δεσμού, της ρύθμισης του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς και της αντιστροφής του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης, διευκόλυναν την ακρόαση των εκφωνούμενων οδηγιών και τη συμμετοχή των απρόσεκτων μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες. Η ακρόαση έγινε ελκυστικότερη, χάρη στο θέμα των δραστηριοτήτων και με την συμμετοχή του εμπνευστή σε ρόλο, στις δραματικές δραστηριότητες. Η Μαρία και ο Γιάννης προτίμησαν το ρόλο του δέκτη από αυτόν του πομπού ερεθισμάτων στο δραματικό παιχνίδι. Στη σχολική τάξη δέσποξε η αυτοπειθαρχία και η ησυχία. Εξαφανίστηκαν οι προκλήσεις των ταραχοποιών μαθητών και δραστηριοποιήθηκαν, δημιουργικά, οι ντροπαλοί μαθητές.

Στους φλύαρους μαθητές (Σταυρούλα και Δήμητρα) η χρήση των επικοινωνιακών τεχνικών του ανέκδοτου, της υπονοούμενης υπόθεσης, της παροχής ασαφών πληροφοριών και της αρνητικής πρότασης κέντρισαν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους, με το θετικό χαρακτηρισμό της τάσης τους για φλυαρία. Η επανευθυγράμμιση της αντίστασης επέτρεψε μια μεγαλύτερη συνεργασία ανάμεσα στους δρώντες και στους θεατές, ενίσχυσε το ρόλο της προσεκτικής ακρόασης των μαθητών οι οποίοι έπαιξαν το ρόλο του κριτικού, διερεύνησαν διάφορες δυνατότητες για να γοητεύσουν ένα ακροατήριο και επικοινωνήσαν με χειρονομίες. Η ρύθμιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς, η αναδιοργάνωση του χωροχρόνου, η αντιστροφή του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης και η μεταφορά έδωσαν μια παιγνιώδη αίσθηση σε ορισμένους κανονιστικούς περιορισμούς στη συμπεριφορά

των μαθητών στο δραματικό παιχνίδι. Υπήρξε τροποποίηση του τρόπου παρουσίασης των δραματικών δραστηριοτήτων, με την μείωση του χρόνου αναμονής των μαθητών σε απραξία, της απόδοσης ενός ρόλου στους θεατές, του σχολιασμού των δραματικών αναπαραστάσεων, μετά από κάθε δραστηριότητα παρά στο τέλος του μαθήματος, και της εγκατάλειψης της συμμετρικής διαμάχης μου με τους μαθητές.

Οι πίνακες 1 και 2, στο παράρτημα, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που παρατηρούνται για κάθε μαθητή σε κάθε πειραματική παρέμβαση. Η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αφορά τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τεχνικές, τη σειρά της πειραματικής παρέμβασης και τα προβλήματα που δημιουργήσαν την ανάγκη αυτών των παρεμβάσεων. Σύμφωνα με μια ποσοτική καταγραφή, οι μαθητές δέχτηκαν τις παρεμβατικές τεχνικές, στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων, ως ακολούθως: άρνηση 2, σεβασμός 31, προσωπικές επενδύσεις 170 και εξατομικεύσεις 87.

Τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης ερμηνεύονται, εν μέρει, ως προς το βαθμό μείωσης των προβληματικών συμπεριφορών, δεδομένου ότι ήταν αδύνατο για τον ερευνητή, να γίνουν αντιληπτά και να σημειωθούν όλα τα γεγονότα που εμφανίζονταν, ταυτόχρονα, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε εξ αιτίας μνημονικών σφαλμάτων, είτε λόγω της εστίασης της προσοχής του ερευνητή σε ορισμένα, μόνο, σημαντικά γεγονότα είτε λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα της συμμετοχικής παρατήρησης.

Η οργάνωση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης έδωσε τη δυνατότητα να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των προβληματικών συμπεριφορών, των παρεμβατικών διαδικασιών που επιλέχθηκαν και των επιπτώσεων που είχαν στους ταραχοποιούς μαθητές. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αφορά τη λειτουργία των διαδικασιών στο σύνολο των παρεμβάσεων και συνυπολογίζει τις ακόλουθες ερευνητικές παραμέτρους: Ο προσδιορισμός της ταυτότητας του συστήματος αλληλεπίδρασης, η τροποποίηση του περιεχομένου της δι-προσωπικής επικοινωνίας, η μείωση της προσοχής του δασκάλου στις δημιουργούμενες προβληματικές συμπεριφορές, η μετατόπιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς σε χρήσιμες δραστηριότητες, η μείωση της σύγκρουσης του δασκάλου με τους ταραχοποιούς μαθητές, η τροποποίηση του τρόπου συγκρότησης των ομάδων συνυπολογίζοντας την άποψη των μαθητών, η ενσωμάτωση των μαθητών στην εσωτερική δυναμική των δραστηριοτήτων, η αποδοχή από μέρους του εμπυχωτή των επιλογών ή των προτεινόμενων λύσεων από τους μαθητές και η εισαγωγή μιας καλύτερης σχέσης μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου.

Η *θετική υποδήλωση* της ιδιαιτερότητας, στη συμπεριφορά του κάθε ταραχοποιού μαθητή, συνέβαλε στην επιλογή και την επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων μέσα στις 17 παρεμβάσεις. Βοήθησε στην υπακοή των μαθητών, σύμφωνα και με τον υψηλό βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις δραστηριότητες (1 άρνηση, 14 σεβασμός του περιεχομένου, 39 προσωπική επένδυση και 29 εξατομικεύση). Αυτή η επικοινωνιακή στρατηγική χρησιμοποιήθηκε, ιδιαίτερα, για να επιβεβαιώσει τους ρόλους των γελωτοποιών, των φιλοκατήγορων και των φλύαρων, με τον ορισμό των ακατανόητων πράξεων, της υπερβολής στην συναισθηματική έκφραση και της αύξησης της αυτοσυγκέντρωσης τους. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε για να τονώσει την ταυτότητα των απορριπτόμενων και των απρόσεκτων, με την τροποποίηση των κανόνων συγκρότησης των ομάδων και με την αποδοχή της αντίδρασής τους. Τέλος, χρησίμευσε ως μέσο συγκράτησης των προβαλλόμενων απόψεων των ηγετών, με την καθοδήγηση τους να εξετάσουν τα πλεονεκτήματα της υποταγής και της ήττας.

Η *ρύθμιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς* έδωσε μια άλλη κατεύθυνση στη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Ο Χρήστος συμφώνησε να συνεργαστεί,

εγκαταλείποντας την τάση του να κρύβεται και να κάνει παράξενες ενέργειες. Επένδυσε το προσωπικό του στοιχείο σε τέσσερις δραστηριότητες και εξατομίκευσε το περιεχόμενο των οδηγιών σε άλλες δύο. Ο Νίκος εστίασε την προσοχή του στην εκφώνηση των οδηγιών και επένδυσε το προσωπικό του στοιχείο στην παραβίαση της δομής του προτεινόμενου μύθου για δραματοποίηση. Ο Στέφανος συνεργάστηκε, παίζοντας στο δραματικό παιχνίδι την ανία, που εκδήλωνε στην πραγματική του συμπεριφορά. Τέλος, η Ελένη βελτίωσε την ποιότητα της θεατρικής της ερμηνείας, με την εξατομίκευση του περιεχομένου των οδηγιών σε τρεις δραστηριότητες.

Η αναδιοργάνωση του χωροχρόνου υποστήριξε τη μετατόπιση του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς του Χρήστου, να κινείται παντού, βοήθησε στον περιορισμό του στο χώρο διεξαγωγής του δραματικού παιχνιδιού (προσωπική επένδυση σε έξι δραστηριότητες και εξατομίκευση σε δύο). Επίσης, παρακινήθηκαν ο Δημήτρης και ο Θανάσης στην εκτέλεση περιτεχνών μορφασμών μέσα στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού (σεβασμός του περιεχομένου των οδηγιών σε τρεις δραστηριότητες, προσωπική επένδυση σε τέσσερις και εξατομίκευση σε δύο).

Η αντιστροφή του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης συνέβαλε στη μείωση της αντιπαράθεσης ανάμεσα στη Διονυσία και στους συμμαθητές της, με την εφαρμογή στρατηγικών στις δραματικές δραστηριότητες που καθιστούν ελκυστική τη χαμηλή κοινωνική θέση (προσωπική επένδυση σε τέσσερις δραστηριότητες και εξατομίκευση σε δύο). Η παραχώρηση υψηλής κοινωνικής θέσης σε ταραχοποιούς μαθητές και το πέρασμα του δασκάλου σε χαμηλή κοινωνική θέση, αύξησε της υπευθυνότητά τους και εξαφάνισε την προβληματική τους συμπεριφορά. Τέλος δόθηκε η δυνατότητα στο Στάθη να επιλεγεί από τους συμμαθητές του και πέρασε, με την υιοθέτηση υψηλότερης κοινωνικής θέσης στην ομάδα του, από το σεβασμό του περιεχομένου των οδηγιών στην προσωπική επένδυση και στην εξατομίκευση στο δραματικό παιχνίδι.

Η επανευθυγράμμιση της αντίστασης κατέστησε εφικτό στους μαθητές να τροποποιηθεί η αντίληψή τους για την προσωπική τους συμπεριφορά. Ο Χρήστος κατανόησε την ενόχληση που προκαλεί στους συμμαθητές του, με το να κρύβεται όλη την ώρα (προσωπική επένδυση σε έξι δραστηριότητες και εξατομίκευση σε δύο). Ο Νίκος υποχρεώθηκε ν' ακούσει, προσεκτικά, τις εκφωνούμενες οδηγίες για να είναι σε θέση να μαντέψει το θέμα των δραστηριοτήτων (προσωπική επένδυση σε μία δραστηριότητα και εξατομίκευση σε άλλη μία). Ο Δημήτρης και ο Θανάσης πραγματοποίησαν περίπλοκους μορφασμούς και διερεύνησαν τις απαιτήσεις της τέχνης του μίμου στην τέταρτη περικοπή της παρεμβάσης (σεβασμός του περιεχομένου των οδηγιών σε τρεις δραστηριότητες, προσωπική επένδυση σε τέσσερις και εξατομίκευση σε τρεις). Ο Σταύρος σεβάστηκε τα χαρακτηριστικά του ρόλου που υιοθέτησε στο δραματικό παιχνίδι και διερεύνησε τους περιορισμούς που συνδέονταν μ' αυτόν τον ρόλο (προσωπική επένδυση σε μία δραστηριότητα και εξατομίκευση σε τρεις). Ο Στέφανος μετασχημάτισε τις ανιαρές δραστηριότητες σε ενδιαφέρουσες (προσωπική επένδυση σε δύο και εξατομίκευση σε δύο), ενώ η Καλλιόπη ανέλυσε και πρότεινε λύσεις για να ξεφυγεί από την κούρασή της (σεβασμός του περιεχομένου των οδηγιών σε μία δραστηριότητα και εξατομίκευση σε άλλη μία). Ο Στάθης εξέτασε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των επιλογών που κάνει κάποιος σε σχέση με τις κοινωνικές του σχέσεις (προσωπική επένδυση σε μία δραστηριότητα και εξατομίκευση σε άλλες τρεις). Η Διονυσία διερεύνησε τα μειονεκτήματα της αυταρχικής της στάσης (προσωπική επένδυση σε τέσσερις δραστηριότητες και εξατομίκευση σε άλλη μία) και η Ελένη τα πλεονεκτήματα της ήττας (σεβασμός του περιεχομένου των οδηγιών σε μία δραστηριότητα, προσωπική επένδυση σε δύο και εξα-

τομίκευση σε άλλη μία). Η Μαρία συμμετείχε σε δραστηριότητες που απαιτούσαν αυτοσυγκέντρωση (προσωπική επένδυση σε επτά δραστηριότητες και εξατομίκευση σε άλλη μία). Οι απρόσεχτοι μαθητές (Μαρία και Γιάννης), που δεν πρόσεχαν, όταν δραματοποιούσαν οι άλλοι μαθητές, προσαρμόστηκαν στους κανόνες της θέσης των ακροατών, με την απόδοση ενός ενεργού ρόλου στους θεατές (προσωπική επένδυση σε δέκα δραστηριότητες και εξατομίκευση σε άλλες τρεις). Τέλος, οι φλύαροι μαθητές (Δήμητρα και Σταυρούλα) πέτυχαν να επικοινωνήσουν στη νοηματική γλώσσα, μειώνοντας την ακατάσχετη φλυαρία τους (σεβασμός του περιεχομένου των οδηγιών σε δύο δραστηριότητες, προσωπική επένδυση σε δεκαεφτά και εξατομίκευση σε άλλες τέσσερις).

Οι *ασαφείς πληροφορίες* παρακίνησαν την εμπλοκή όλων των μαθητών, παρέχοντας το κίνητρο να συμπληρώσουν τις ελλείψεις πληροφορίες. Ο Δημήτρης και ο Θανάσης προβληματίστηκαν, για να αποδώσουν στη σημασία της λέξης «μύμος» στην τέταρτη πειραματική παρέμβαση. Ο Σταύρος συγκεκριμενοποίησε μερικώς από τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες της πέμπτης πειραματικής παρέμβασης. Ο Στέφανος κατανόησε το περιεχόμενο της οδηγίας του δασκάλου-εμπνηχτή και αύξησε την ετοιμότητά του για να υποδυθεί τους διάφορους ρόλους στο δραματικό παιχνίδι. Τέλος, οι φλύαροι αντιλήφθηκαν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, στις δραστηριότητες της δέκατης εβδομης πειραματικής παρέμβασης.

Ο *απλός δεσμός* ενθάρρυνε τους μαθητές να υιοθετήσουν τις επιλογές που τους προτεινόταν (προσωπική επένδυση σ' όλες τις περιπτώσεις). Ο Νίκος επέλεξε να παραμείνει σιωπηλός, για να έχει τη δυνατότητα να πάρει το λόγο στη συνέχεια. Ο Στέφανος συνεργάστηκε, επειδή οι δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού ήταν προσαρμοσμένες στο θέμα της προτίμησής του. Η Καλλιόπη αναγνώρισε τη δική μου κούραση, που ήταν μια μίμηση της δικής της και η Ελένη σκέφτηκε την πρότασή μου, επειδή έδινε μία διέξοδο στη συμπεριφορά της.

Ο *διπλός δεσμός* οδήγησε στη δημιουργία κατάλληλων συμπεριφορών, που δεν αποτελούσαν μέρος των δυνατοτήτων της επιλογής των ιδίων των μαθητών. Ο Δημήτρης και ο Θανάσης συνεργάστηκαν δείχνοντας σεβασμό στις εκφωνούμενες οδηγίες, μειώνοντας την επιθετική τους αντίδραση στην επιβολή των οδηγιών από το δάσκαλο εμπνηχτή. Ο Στέφανος συνεργάστηκε, δείχνοντας, φανερά, την καλή του διάθεση ν' απαντήσει στις ερωτήσεις μου.

Η *υπονοούμενη υπόθεση* αύξησε την αποδοχή των προτάσεών μου. Οι μαθητές ανέμεναν το ηχητικό ερέθισμα για την έναρξη της δραματικής αναταράσσας και σχημάτισαν τις ομάδες δράσης ήσυχα, μιλώντας ψιθυριστά. Έδειχναν έκπληκτοι, πολλές φορές, με τον τρόπο παρουσίας του θέματος των δραστηριοτήτων και περιέμεναν μέχρι το τέλος του δραματικού παιχνιδιού για να δουν τα αποτελέσματά τους, ενώ στις δραστηριότητες της δέκατης εβδομης πειραματικής παρέμβασης παρέμεναν σιωπηλοί και σκεπτικοί για λίγο χρόνο, ώστε να είναι σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις μου.

Η *χρήση της αρνητικής πρότασης* οδήγησε στην παραγωγή των αναμενόμενων ή επιθυμητών ενεργειών από τους μαθητές. Στη δέκατη τέταρτη πειραματική παρέμβαση, αυτή η τεχνική, ενθάρρυνε μια ομάδα μαθητών να προσδιορίζει τους διάσημους ανθρώπους, που τραβούν την προσοχή μας. Στη δέκατη πέμπτη πειραματική παρέμβαση ενθάρρυνε τους μαθητές να επιδιώξουν να βρουν εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα της ανίας, ενώ παρακινήθηκε ο Στέφανος και η Καλλιόπη να μιλήσουν για την ανία που ένιωθαν και να κατανοήσουν την προσποιητή συμπεριφορά μου, κατά τη συμμετοχή μου στο δραματικό παιχνίδι.

Η *χρήση του ανέκδοτου* προκάλεσε την αποδοχή των μηνυμάτων που δέχτηκαν οι μα-

θητές. Η σχολική ομάδα υιοθέτησε ένα νέο τρόπο συγκρότησης των ομάδων δράσης και οι μαθητές οδηγήθηκαν με εύθυμη διάθεση στην εξέταση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων προσποίησης στο δραματικό παιχνίδι, οι οποίες όμως περιείχαν ψήγματα της δικής τους συμπεριφοράς.

Η χρήση της μεταφοράς επέτρεψε την τροποποίηση του περιεχομένου της διαπροσωπικής επικοινωνίας, περιορίζοντας τις ενέργειες εκτός του παιγνιώδους πλαισίου και την άρνηση ορισμένων μαθητών να συμμετάσχουν στο δραματικό παιχνίδι. Η χρήση της μεταφοράς συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της αναλυτικής νοητικής διαδικασίας του Νίκου, που εμπλούτισε και εξατομίκευσε το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων σε δύο δραστηριότητες. Επίσης, ενισχύθηκε η αυτονομία του Δημήτρη και του Θανάση στην πραγματοποίηση παράξενων μορφασμών. Ο Δημήτρης σεβάστηκε το περιεχόμενο των οδηγιών σε δύο δραστηριότητες, επένδυσε το προσωπικό του στοιχείο σε τρεις δραστηριότητες και προσωποποίησε τις οδηγίες σε άλλη μία δραστηριότητα. Ο Θανάσης σεβάστηκε το περιεχόμενο των οδηγιών σε μία δραστηριότητα, επένδυσε το προσωπικό του στοιχείο σε δύο δραστηριότητες και εξατομίκευσε το περιεχόμενο των οδηγιών σε άλλες δύο δραστηριότητες. Τέλος, περιορίστηκαν οι άσκοπες ενέργειες της Καλλιόπης, η οποία σεβάστηκε το περιεχόμενο των οδηγιών σε μία δραστηριότητα, επένδυσε το προσωπικό της στοιχείο σε δύο δραστηριότητες και εξατομίκευσε το περιεχόμενο των οδηγιών σε άλλη μία δραστηριότητα. Συνολικά, οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στις γλωσσικές τεχνικές και στις προτεινόμενες δραστηριότητες, με τους περισσότερους απ' αυτούς να επενδύουν το προσωπικό τους στοιχείο στο περιεχόμενο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ελάχιστοι μαθητές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν κι ένας περιορισμένος αριθμός τους, απλά, ακολούθησε κατά γράμμα τις οδηγίες του εμπνηχτή, στη φάση της δραματικής αναπαράστασης.

Οι περιορισμοί αυτής της ερευνητικής μελέτης σχετίζονται με τον περιορισμένο αριθμό των χρησιμοποιούμενων διαδικασιών, τη σχετική διάρκεια των επιθυμούμενων αλλαγών και τον απαραίτητο χρόνο στην ανάπτυξη και στον έλεγχο της ερευνητικής παρέμβασης.

Αν και οι επικοινωνιακές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν παραγωγικές, κάποιες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν κι άλλα στοιχεία, συνεξετάζοντας και άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Ο συνυπολογισμός αυτών των μεταβλητών θα μπορούσε να κάνει ακόμη πιο αποτελεσματική την εφαρμογή των επικοινωνιακών τεχνικών και την υλοποίηση των δραματικών δραστηριοτήτων. Η μελέτη διαφόρων παραγόντων γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και παιδαγωγικών θα έδινε τη δυνατότητα να αποσαφηνιστεί, καλύτερα, η σχέση ανάμεσα στην προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή, των κοινωνικών και ατομικών παραμέτρων της, των πολιτιστικών επιδράσεων και των διαδικασιών στις οποίες αντιδρά, αρνητικά, ο συγκεκριμένος μαθητής. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές τεχνικές για την οργάνωση και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, με τη σύγκριση της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης με άλλες και τη διευκρίνιση των όρων κάτω από τους οποίους αυτή η παρέμβαση έπρεπε να δώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Υπήρξαν, επίσης, εκπαιδευτικές παράμετροι οι οποίες δεν διερευνήθηκαν σε σχέση με τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, εξαιτίας του αριθμού των μαθητών και του απαιτούμενου χρόνου για την υλοποίησή τους. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν συνυπολογίστηκε, στον πειραματικό σχεδιασμό της έρευνας, η διερεύνηση της αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε διάφορες άλλες διαδικασίες, οι οποίες θα άνοιγαν διόδους καλύτερων μορφών επικοινωνίας και θα στόχευαν στην αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές.

Η συνεκτίμηση ορισμένων μεταβλητών όπως: η σχολική βαθμίδα (ηλικία), το φύλο, η μειονοτική καταγωγή και ο τύπος δραστηριοτήτων είναι σε θέση να επηρεάσουν, ενδεχομένως, με πολλούς τρόπους τα παρεμβατικά προγράμματα αντιμετώπισης αυτών των προβληματικών συμπεριφορών.

Οι επόμενες έρευνες γύρω απ' αυτό το θέμα, θα μπορούσαν να συνυπολογίσουν, με πιο ανστηρό και πιο συστηματικό τρόπο, τον μεγάλο αριθμό των παραγόντων που επηρεάζουν το παιδαγωγικό περιβάλλον στη σχολική τάξη και τη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητών.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κάθε δάσκαλος της Θεατρικής Αγωγής, που θα αντιμετώπιζε παρόμοια προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, θα είχε τη δυνατότητα να επαναλάβει αυτές τις πειραματικές διαδικασίες, για να τροποποιήσει τα στοιχεία κάθε προβληματικής κατάστασης. Βέβαια, δεν πρέπει να παραγκωνίζεται, σε κάθε περίπτωση, η άποψη των ενδιαφερόμενων μαθητών και να ανανεώνεται ο τρόπος σκέψης του δασκάλου εμπνηχωτή, όπου οι παραδοσιακές μέθοδοι παρέμβασης αποτυγχάνουν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, ο δάσκαλος-εμπνηχτής έχει τη δυνατότητα να προσφύγει:

α) Στις επικοινωνιακές τεχνικές της ρύθμισης του συμπτώματος της προβληματικής συμπεριφοράς, της αναδιοργάνωσης του χωροχρόνου, της αντιστροφής του παιχνιδιού της κοινωνικής συσχέτισης και της επανευθυγράμμισης της αντίστασης, για να υποστηρίξει την ένταξη των μαθητών, με προβληματική συμπεριφορά, μέσα στη σχολική ομάδα.

Σημαντικό βήμα σ' αυτήν την κατεύθυνση θα είναι η δημιουργία ενός προγραμματισμού πειραματικών παρεμβάσεων, βασισμένων στην επιβεβαίωση της ταυτότητας των ενοχλητικών μαθητών (θετική υποδήλωση της άποψής τους) και στην αλλαγή του πλαισίου της διαπροσωπικής επικοινωνίας, δίνοντας μια διαφορετική κατεύθυνση στην κατάσταση αλληλεπίδρασης, αποκεντρώνοντας τα συμπτώματα της προβληματικής συμπεριφοράς τους, με τη μείωση της σύγκρουσης και την αντιστροφή των θέσεων των μαθητών στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση.

β) Στις γλωσσικές διαδικασίες με την παροχή ασαφών πληροφοριών, τη χρήση του απλού και του διπλού δεσμού, της υπονοούμενης υπόθεσης, της αρνητικής πρότασης, του ανέκδοτου και της μεταφοράς, για να οδηγήσει τους μαθητές να δεχτούν το περιεχόμενο των προτάσεών του είτε με τη συμπλήρωση των πληροφοριών που λείπουν είτε με την παραγωγή της επιθυμητής συμπεριφοράς τους.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, προσδοκούμε ότι η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα της θα αποβούν χρήσιμα στους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Παράρτημα Πινάκων

Πιν.1: Συνθετική παρουσίαση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές, των προβλημάτων συμπεριφοράς τους, των επικοινωνιακών τεχνικών παρέμβασης και των ερευνητικών αποτελεσμάτων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΔΕΔΟΜΕΝΑ			
				ΑΡΝΗΣΗ	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΕΠΕΝΔΥΣΗ	ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ
Χρήστος	γελωτοποιοί	θετική υποδήλωση	1η-2η		2	7	3
Δημήτρης	γελωτοποιοί	θετική υποδήλωση	4η		2	3	1
Θανάσης	γελωτοποιοί	θετική υποδήλωση	4η		1	2	2
Σταύρος	γελωτοποιοί	θετική υποδήλωση	5η	1		1	4
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	θετική υποδήλωση	15η			4	2
Καλλιόπη	φιλοκατήγοροι	θετική υποδήλωση	7η		1	2	1
Αγγελική	απορριπτόμενοι	θετική υποδήλωση	8η			3	3
Στάθης	απορριπτόμενοι	θετική υποδήλωση	9η		1	2	4
Διονυσία	ηγέτες	θετική υποδήλωση	10η		6		1
Ελένη	ηγέτες	θετική υποδήλωση	11η		1	4	1
Γιάννης	απρόσεκτοι	θετική υποδήλωση	13η			3	1
Δήμητρα	φλύαροι	θετική υποδήλωση	14η-16η			6	4
Σταυρούλα	φλύαροι	θετική υποδήλωση	17η			2	2
Χρήστος	γελωτοποιοί	ρύθμιση του συμπτώματος	1 ^η -2η			4	2
Νίκος	γελωτοποιοί	ρύθμιση του συμπτώματος	3η		1	1	1
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	ρύθμιση του συμπτώματος	15η			1	1
Ελένη	ηγέτες	ρύθμιση του συμπτώματος	11η				3
Γιάννης	απρόσεκτοι	ρύθμιση του συμπτώματος	13η			3	1
Δήμητρα	φλύαροι	ρύθμιση του συμπτώματος	14η			1	1
Χρήστος	γελωτοποιοί	αναδιοργάνωση του χωροχρόνου	3η			6	2
Δημήτρης	γελωτοποιοί	αναδιοργάνωση του χωροχρόνου	4η		2	2	1
Θανάσης	γελωτοποιοί	αναδιοργάνωση του χωροχρόνου	4η		1	2	1

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ			
				ΑΡΝΗΤΗ	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΕΠΕΝΔΥΣΗ	ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ
Διονυσία	ηγέτες	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	10η			4	2
Ελένη	ηγέτες	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	11η			3	1
Στάθης	απορριπτόμενοι	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	9η			1	1
Αγγελική	απορριπτόμενοι	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	8η		1	2	
Δήμητρα	φλύαροι	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	14η			1	1
Γιάννης	απρόσεκτοι	αντιστροφή του παιχνιδιού συσχέτισης	13η			1	
Χρήστος	γελοιοποιοί	επανευθυγράμμιση	1η-2η		1	6	3
Νίκος	γελοιοποιοί	επανευθυγράμμιση	3η			1	1
Δημήτρης	γελοιοποιοί	επανευθυγράμμιση	4η		1	2	1
Θανάσης	γελοιοποιοί	επανευθυγράμμιση	4η		2	2	2
Σταύρος	γελοιοποιοί	επανευθυγράμμιση	5η	1		1	3
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	επανευθυγράμμιση	15η			2	2
Καλλιόπη	φιλοκατήγοροι	επανευθυγράμμιση	7η		1		1
Αγγελική	απορριπτόμενοι	επανευθυγράμμιση	8η			2	2
Στάθης	απορριπτόμενοι	επανευθυγράμμιση	9η			1	3
Διονυσία	ηγέτες	επανευθυγράμμιση	10η			4	1
Ελένη	ηγέτες	επανευθυγράμμιση	11η		1	2	1
Μαρία	απρόσεκτοι	επανευθυγράμμιση	12η			7	2
Γιάννης	απρόσεκτοι	επανευθυγράμμιση	13η			3	1
Δήμητρα	φλύαροι	επανευθυγράμμιση	14η-15η-16η		1	11	3
Σταυρούλα	φλύαροι	επανευθυγράμμιση	17η		1	6	1
ΣΥΝΟΛΟ				2	27	131	72

Πιν.2: Συνθετική παρουσίαση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές, των προβλημάτων συμπεριφοράς τους, των γλωσσικών τεχνικών παρέμβασης και των ερευνητικών αποτελεσμάτων

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ			
				ΑΡΝΗΣΗ	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΕΠΙΕΝΔΥΣΗ	ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ
Δημήτρης	γελωτοποιοί	αόριστη πληροφορία	4η			1	
Θανάσης	γελωτοποιοί	αόριστη πληροφορία	4η				1
Σταύρος	γελωτοποιοί	αόριστη πληροφορία	5η				1
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	αόριστη πληροφορία	15η			1	
Γιάννης	απρόσεκτοι	αόριστη πληροφορία	13η			1	
Σταυρούλα	φλύαροι	αόριστη πληροφορία	17η			1	
Νίκος	γελωτοποιοί	απλός δεσμός	3η			1	
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	απλός δεσμός	15η			1	
Καλλιόπη	φιλοκατήγοροι	απλός δεσμός	7η			1	
Ελένη	ηγέτες	απλός δεσμός	7η			1	
Γιάννης	απρόσεκτοι	απλός δεσμός	13η			1	
Δημήτρης	γελωτοποιοί	διπλός δεσμός	4η			1	
Θανάσης	γελωτοποιοί	διπλός δεσμός	4η			1	
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	διπλός δεσμός	15η			1	
Αγγελική	απορριπτάμενοι	διπλός δεσμός	15η			1	
Γιάννης	απρόσεκτοι	διπλός δεσμός	13η			1	
Νίκος	γελωτοποιοί	υπονοούμενη υπόθεση	3η			1	
Ελένη	ηγέτες	υπονοούμενη υπόθεση	11η			1	
Σταυρούλα	φλύαροι	υπονοούμενη υπόθεση	17η			1	
Δήμητρα	φλύαροι	αρνητική πρόταση	14η-15η			2	
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	αρνητική πρόταση	14η			1	
Καλλιόπη	φιλοκατήγοροι	αρνητική πρόταση	7η			1	
Μαρία	απρόσεκτοι	Ανέκδοτο	12η				1

Ελένη	ηγέτες	ανέκδοτο	11η			1	
Δήμητρα	φλίεροι	ανέκδοτο	15η			1	
Νίκος	γελοιοποιοί	μεταφορά	3η			3	2
Δημήτρης	γελοιοποιοί	μεταφορά	4η		2	3	1
Θανάσης	γελοιοποιοί	μεταφορά	4η		1	2	2
Καλλιόπη	φιλοκατήγοροι *	μεταφορά	7η		1	2	1
Στέφανος	φιλοκατήγοροι	μεταφορά	15η			1	2
Μαρία	απρόσεχτοι	μεταφορά	12η			2	1
Σταυρούλα	φλίεροι	μεταφορά	17η			1	3
Γιάννης	απρόσεχτοι	μεταφορά	13η			2	1
ΣΥΝΟΛΟ				0	4	39	15