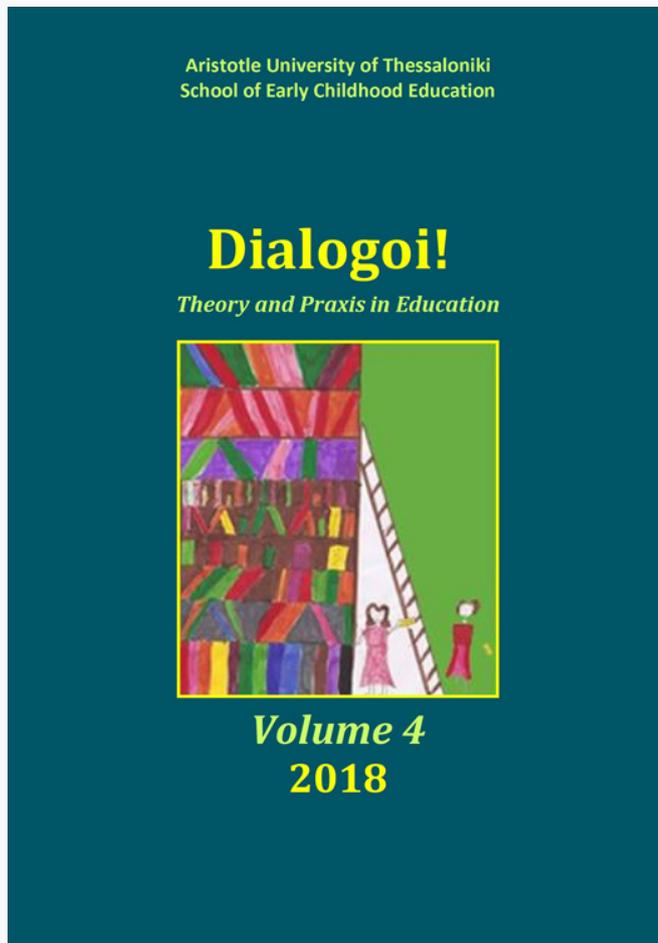


## Dialogoi! Theory and Praxis in Education

Vol 4 (2018)



**Theodoros Terzopoulos**

*Νικόλαος Τσαλαπάτης, Βασιλική Ρήγα*

doi: [10.12681/dial.16205](https://doi.org/10.12681/dial.16205)

Copyright © 2018, Nikolaos Tsalapatis, Vasiliki Riga



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### To cite this article:

Τσαλαπάτης Ν., & Ρήγα Β. (2018). Theodoros Terzopoulos. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 4, 163–188.  
<https://doi.org/10.12681/dial.16205>

## Πειραματική εφαρμογή των σωματικών πρακτικών του Θεόδωρου Τερζόπουλου στο Δημοτικό Σχολείο

Νικόλαος Τσαλαπάτης

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

Βασιλική Ρήγα

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία απόπειρα εισαγωγής της μεθόδου του Θεόδωρου Τερζόπουλου ως θεατρικής τέχνης στην Α/-θμια εκπαίδευση, με σκοπό να διερευνηθεί αν αποτελεί χρήσιμη διδακτική πρακτική στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που μελετάται είναι, αν η καλλιτεχνική φιλοσοφία για τις έντονες σωματικές πρακτικές, τις οποίες υιοθετεί ο εν λόγω σκηνοθέτης για να προετοιμάσει τους ηθοποιούς στο έργο του, είναι εφικτό να προσομοιωθούν στις συνθήκες διδακτικής πράξης για μαθητές/-τριες εννέα με δέκα ετών. Για το εγχείρημα αυτό χρησιμοποιήσαμε ως μέθοδο έρευνας την έρευνα δράσης και ως βασική τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων μας την παρατήρηση. Τα όσα διερευνήθηκαν, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ως δεδομένα, μας οδήγησαν στη διαπίστωση πως τα παιδιά αντέδρασαν θετικά στις ιδιαίτερες αυτές σωματικές τεχνικές και κατάφεραν να εκφραστούν δημιουργικά με το σώμα τους, να χρησιμοποιούν σωστά τη διαφραγματική αναπνοή, να εκτελούν μία θεατρική δράση με ορθή εκφορά του λόγου και να δρουν ως ομάδα για την παραγωγή ενός καλλιτεχνικού αποτελέσματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** Θεόδωρος Τερζόπουλος, Δραματική Τέχνη, Σωματικές Πρακτικές, Θεατρική Αγωγή, Έρευνα Δράσης.

### Abstract

This paper illustrates the attempt to introduce the Theodoros Terzopoulos's method of performing arts to the primary education, in order to investigate its suitability in the Drama Education. In particular, the focal point of this research constitutes whether the Terzopoulos's artistic attitude towards the dynamic physical movements, used to prepare actors for their performances, could be adapted to the instruction of students nine to ten years old. In this project the data was collected through observations, and the action research method was used. The results indicate that students reacted positively towards these body actions, and that through them they managed not only to use their body to creatively express themselves, but also to use their diaphragmatic breathing correctly, to practice a drama action in a proper vocalisation, and to act as a team during the production of an artistic result.

**Keywords:** Theodoros Terzopoulos, Art of Drama, Body Practices, Drama Education, Action Research.

## Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια να εισαχθούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι σωματικές πρακτικές-τεχνικές της δραματικής τέχνης του Θεόδωρου Τερζόπουλου. Το εγχείρημά μας βασίστηκε στην πραγματεία του Τερζόπουλου *Η επιστροφή του Διονύσου* (2015), όπου ο διεθνής καλλιτέχνης εισηγείται με συνοπτικό τρόπο τη μέθοδο-σύστημα της θεατρικής του τέχνης.

Ο Τερζόπουλος με τη θεατρική του μέθοδο αποτελεί μία αναγνωρίσιμη διεθνή καλλιτεχνική και πολυδιάστατη φιγούρα. Πραγματοποιεί διεθνείς περιοδείες, συμμετέχοντας ως επίσημος προσκεκλημένος σε φεστιβάλ διαφόρων χωρών. Επιπλέον, η μέθοδός του έχει διεισδύσει και στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα, αφού παραδίδει σεμινάρια σε πανεπιστήμια και σχολές, λαμβάνοντας διθυραμβικές κριτικές για το έργο του.

Με βάση τα παραπάνω, εφαρμόσαμε απλοποιημένα τις τεχνικές της δραματικής τέχνης του Τερζόπουλου σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου ηλικίας εννέα με δέκα ετών, δηλαδή Γ' και Δ' Δημοτικού, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, ώστε να διαπιστωθεί αν είναι εφικτή η προσαρμογή αυτής της μεθόδου-τέχνης στις αντίστοιχες ηλικίες ως καινούρια μορφή θεατρικού διδακτικού εργαλείου, καθώς και αν μπορούν να επιτευχθούν νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι στο πλαίσιο του μαθήματος.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως το ερευνητικό εγχείρημα που διενεργήθηκε σε επιστημονικό επίπεδο αποτέλεσε μία πρώτη απόπειρα εφαρμογής και καταγραφής σε πλαίσιο ερευνητικής εργασίας (περισσότερα βλ. Τσαλαπάτης, 2016) της δομημένης μεθόδου του Τερζόπουλου σε παιδιά, κάτι που το κατέστησε *a priori* ιδιαίτερο. Ανάλογες απόπειρες εφαρμογής της μεθόδου σε παιδιά πραγματοποιήθηκαν και στο παρελθόν. Συγκεκριμένα, την Άνοιξη του 2010 και το Χειμώνα του 2010-2011 το Θέατρο Άττις, σε συνεργασία με τα πολυπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Αθηνών, το 66<sup>ο</sup> και το 136<sup>ο</sup>, παρουσίασε τη *Λαθραία Ζωή*, μία δράση με μορφή ανοιχτού μαθήματος, σε κείμενο του Θανάση Αλευρά και διδασκαλία του Στάθη Γράψα. Αυτό το ανοιχτό μάθημα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του νέου άξονα του Θεάτρου Άττις «Ανεκτικότητα» και του Πολιτιστικού Προγράμματος «Τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από την τέχνη».

Με αρωγό αυτήν την προσπάθεια του Θεάτρου Άττις και στοχεύοντας σε μία πιο συστηματική και επιστημονική προσέγγιση του θέματος, εξετάσαμε την ενσωμάτωση πρακτικών του σώματος, καθώς και το ρόλο τους στη συναισθηματική, κινητική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Επομένως, με προσανατολισμό, αφενός στην ανάδειξη του μεθοδολογικού εργαλείου της τέχνης του ηθοποιού –όπως την πρεσβεύει ο Τερζόπουλος– σε θεωρητικό επίπεδο και αφετέρου, σε πρακτικό επίπεδο, στην προσομοίωση του ίδιου μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέθοδο, στοχεύσαμε στην αρμονική ανάπτυξη, διάπλαση και εξέλιξη των παιδιών ως προς την αγωγή του λόγου, αλλά και την κινησιοσωματική, κιναισθητική και ψυχοκινητική τους δράση. Επίσης, επιδιώξαμε να καλλιεργήσουμε την ορθή χρήση της αναπνοής τους, που σύμφωνα με τη μέθοδο του Τερζόπουλου αποτελεί την κατεξοχήν γενεσιουργό δύναμη πολύ εντατικών και επίπονων σωματικών πρακτικών, χάρη στην ανεξάντλητη πηγή αποθεμάτων ενέργειας που συγκεντρώνει με την εξορθολογισμένη χρήση της (McDonald, 1993· Raddatz, 2006· Τερζόπουλος, 2015· Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000).

Εν κατακλείδι, με σημείο αναφοράς το σώμα, ως φορέα παραγωγής όλης αυτής της δράσης και κεντρικό άξονα της έρευνάς μας, σκοπεύσαμε στο να παροτρύνουμε τα παιδιά να ανιχνεύσουν, σταδιακά και κοπιωδώς, την ανεξάντλητη δυναμική που το διέπει.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### *Η θεωρία και οι σωματικές πρακτικές της δραματικής τέχνης του Θεόδωρου Τερζόπουλου*

Ο Θεόδωρος Τερζόπουλος, μεγαλωμένος στον Μακρύγιαλο Πιερίας, είναι εμποτισμένος πολιτιστικά με την ποντιακή του καταγωγή (Κοσκινά, χ.χ.: Raddatz, 2006· Τερζόπουλος, 2015· Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000). Αυτή η καταγωγή του, όπως και η ροπή του πολιτικά προς την «Αριστερά», τον έχει διαμορφώσει προσωπικά και καλλιτεχνικά (Κοσκινά, χ.χ.), καλλιέργησε την κριτική του ματιά και τον τοποθέτησε στη θέση του θεατή του «κοινωνικού θεάτρου» (McDonald, 1993, σ. 204). Αποτέλεσμα αυτού ήταν να επιδιώξει να απελευθερώσει, διά της δραματικής τέχνης, την καταπιεσμένη εκφραστικότητα του, την οποία βίωνε μέσα από την κοινωνικοπολιτική κατάσταση που διαμόρφωσε ο Εμφύλιος για τους «Αριστερούς» (Κοσκινά, χ.χ.). Το θέατρο αποτελεί γι' αυτόν μία διέξοδο που του επιτρέπει να αναζητήσει την «τέλεια έκφραση» και σε αυτό συνετέλεσε το συσσωρευμένο φορτίο μνήμης και βιωμάτων που άντλησε από παραστάσεις της κοινωνίας του τόπου του (Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000, σ. 47).

Οι σπουδές του στην Ανατολική Γερμανία στο Berliner Ensemble [(Βερολίνο, 1972-1976), Τερζόπουλος, 2015· Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000] θα διαμορφώσουν στον Τερζόπουλο μία εντελώς νέα σκηνοθετική προοπτική πάνω στο αρχαίο ελληνικό δράμα, εξωθώντας τον να απαρνηθεί και να απορρίψει την κυρίαρχη σκηνική προσέγγιση που επικρατούσε ως τότε σε αυτόν το χώρο στην Ελλάδα. Όταν επέστρεψε στη χώρα μας, επιχείρησε να ορίσει έναν δικό του τρόπο έκφρασης και έρευνας, δουλεύοντας πια πάνω στο σώμα εσωτερικά και πατώντας πάνω στη μπρεχτική μεθοδολογία του Berliner Ensemble (McDonald, 1993· Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000). Αναλαμβάνοντας το 1985 τη θέση του καλλιτεχνικού διευθυντή των Διεθνών Συναντήσεων Αρχαίου Δράματος στους Δελφούς (1985-1988), ιδρύει τη θεατρική ομάδα ΑΤΤΙΣ και διοργανώνει τις συναντήσεις στους Δελφούς με προσκλήσεις κορυφαίων διεθνών καλλιτεχνών και διανοουμένων (Χάινερ Μύλλερ, Μαριάν Μακ Ντόναλντ, Ταντάσι Σουζούκι, Ρόμπερτ Γουίλσον, Αντρέι Σερμπάν, Γουόλε Σογίνκα, Μιν Τανάκα, Γιούρι Λιουμπίμοφ, Ανατόλι Βασίλιεφ κ.ά.). Αυτοί όλοι εκφράζουν μέσα από τους πολιτισμούς τους τη δική τους σκηνική προσέγγιση στην αρχαία τραγωδία (Τερζόπουλος, 2015) και η συναλλαγή του Τερζόπουλου μαζί τους επιδρά στον τρόπο θεώρησης και αντίληψής του για το αρχαίο ελληνικό δράμα, κάτι που τον ωθεί να αναψηλαφήσει τη σκηνική του προσέγγιση σε ό,τι αφορά στις θεατρικές παραστάσεις (McDonald, 1993).

Το 1986 ανέβασε τις *Βάκχες* του Ευριπίδη, που αποτέλεσαν το «εναρκτήριο λάκτισμα» της μεθόδου του, ανασύροντας μνήμες της καταγωγής του μέσα από πράγματα και εικόνες που στοιχειοθέτησαν τη δική του καλλιτεχνική φυσιογνωμία (McDonald, 1993· Sampatakakis, 2006· Τερζόπουλος & Θέατρο Άττις, 2000). Σε αυτήν την παράσταση, μετά από διεξοδική και ενδελεχή έρευνα που διεξήγαγαν ο Τερζόπουλος και η ομάδα Άττις, γύρω από τα κατάλοιπα των διονυσιακών δρωμένων και με κινητήριο μοχλό τη σωματική ενέργεια ως πόρο έκφρασης και εκδήλωσης υποκριτικής τέχνης,

κατέληξαν στη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου εργασίας γύρω από τη θεατρική πρακτική. Γι' αυτό του το σχέδιο βασίστηκε στην πληροφορία που άντλησε από ένα βιβλίο του 17<sup>ου</sup> αιώνα, το οποίο βρέθηκε στη Λειψία. Το βιβλίο κάνει λόγο για τους ασθενείς του Αμφιαρείου της Αττικής, νοσοκομείου του Ασκληπιού στην αρχαιότητα, οι οποίοι, εφόσον επρόκειτο να εγχειριστούν, υποβάλλονταν σε πολύωρη και επίπονη άσκηση, προκειμένου να απελευθερώσουν τη διοχετευμένη ενέργεια που ήταν φωλιασμένη στο σώμα τους, ώστε να μην αισθάνονται πόνο. Έτσι, άρχισε να πειραματίζεται τοιουτοτρόπως και με τους ηθοποιούς του (McDonald, 1993· Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000).

Παραλληλίζοντας τους ηθοποιούς του με αυτούς τους ασθενείς, τους ήγειρε βαθύτερες καταγωγικές μνήμες, εξωθώντας το σώμα σε μια κατάσταση έκστασης, εκτεθειμένο και ευάλωτο σε κάθε είδους ερεθισμό, αυτοσχεδιάζοντας αδιάκοπα και διατηρώντας μία ερωτική σχέση με την παράδοση (Κοσκινά, χ.χ· Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000). Την κατάλληλη στιγμή, που ο σκηνοθέτης έκρινε πως χρειαζόταν να εξελίξει την άσκηση, παρότρυνε τους ηθοποιούς του να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο ενεργειακό τρίγωνο, το οποίο βρίσκεται στην περιοχή της λεκάνης του ανθρωπίνου σώματος και περιέχει τις τρεις βασικές ενεργειακές ζώνες. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η άσκηση να πολλαπλασιάζει την ενέργεια παραγκωνίζοντας την κόπωση αντίστοιχα και, παράλληλα, συστέλλοντας τις προσωπικές αναστολές. Έτσι, ο ηθοποιός, αφού, πρώτα, αυτονομούνταν η περιοχή της λεκάνης του (ή αλλιώς το ενεργειακό του τρίγωνο), σταδιακά διοχέτευε την ενέργεια προς κάθε μέλος του σώματός του (π.χ. χέρι, παλάμη, δάχτυλο), το οποίο κατέληγε να αυτονομηθεί με τη σειρά του, ανιχνεύοντας και γεννώντας πρωτοφανέρωτους εκφραστικούς κώδικες και ανατροφοδοτώντας δικές του μνήμες (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000). Η συσσωρευμένη εντός του ενέργεια, διευκολύνει τον ηθοποιό να κυριεύεται από υπερβολικά ποσά έντασης καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης, χωρίς να του επιφέρουν κόπο και σωματικό πόνο. Αυτή η ένταση σκιαγραφείται στα πρόσωπα των ηθοποιών του Τερζόπουλου, οι οποίοι κατορθώνουν να σχηματοποιούν τις καλλιτεχνικές φόρμες του υλικού του σκηνοθέτη τους.

Επιδίωξη του Τερζόπουλου ήταν η επιστροφή της δραματικής τέχνης στις ρίζες της, τις τελετουργικές και έντονα σωματικές καταβολές της (Αρβανίτη, 2011· Κοσκινά, χ.χ.). Για αυτό το λόγο επιχείρησε, διά της τέχνης του, να αντιστρέψει την παγιωμένη πεποίθηση και αντίληψη διαχρονικά πως το θέατρο αποτελεί μόνο ένα θέατρο λόγου και «υπόθεσης» (υπόθεση του λογοτεχνικού θεατρικού κειμένου) και πως μόνο με αυτόν τον τρόπο αποτιμάται η ποιότητά του. Την ίδια εποχή οι σύγχρονες σκηνικές προσεγγίσεις είχαν ήδη στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του σώματος και των λειτουργιών που πηγάζουν απ' αυτό, και το διερευνούσαν κάτω από το ευρύ φάσμα όλων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (φιλοσοφία, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, ψυχολογία, τέχνες γενικότερα). Ως εκ τούτου και η σύγχρονη υποκριτική αξιοποίησε το σώμα διανθίζοντας τις ερμηνείες των θεατρικών ρόλων με γνώμονα τη διεξοδική μελέτη και άσκηση του σώματος, όντας σε αντιδιαστολή με τη μέθοδο Στανισλάβσκι που μέχρι τότε πρότασσε την προσέγγιση του ρόλου με κριτήριο την υπόθεση του έργου και το χαρακτήρα του ρόλου (Μουρ, 2012· Στανισλάβσκι, 1959· 1962· 1980). Για τον Τερζόπουλο, η άνθιση του σωματικού θεάτρου τις τελευταίες δεκαετίες –κυρίως και επισήμως από τη δεκαετία του 1980 με τη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων και φεστιβάλ– αποτέλεσε τον κινητήριο μοχλό γύρω από τον οποίο δομήθηκε ολόκληρη η θεατρική του θεώρηση. Το σώμα έγινε ο ρυθμιστής των θεατρικών του παραστάσεων και

το κοινό άρχισε να εναρμονίζεται και να συνηθίζει αυτήν την καινούρια αισθητική οπτική (περισσότερα για την αισθητική όψη της θεατρικής τέχνης του Τερζόπουλου, βλ. στον Σαμπατακάκης, 2008). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μάρθα Κοσκινά (χ.χ.) «το θέατρο του Θόδωρου Τερζόπουλου, είναι το γνωστότερο ελληνικό παράδειγμα αντικατάστασης του λόγου από το σώμα».

Το σώμα, ανακαλύπτοντας τις ενεργειακές και ηχογόνες πηγές του, αισθάνεται την ανάγκη μετά από επίπονη άσκηση να παράγει ήχο σταδιακά, που, ενώ αρχικά είναι άναρθρες κραυγές, κλιμακωτά διαμορφώνονται σε σχηματισμένο-δομημένο «Λόγο» (Κοσκινά, χ.χ.). Για τον Τερζόπουλο δεν υφίστανται στη θεατρική του τέχνη σημεία στίξης για το «Λόγο», όπως τελεία, κόμμα, θαυμαστικό ή αγκύλη, και καταργεί τον ακαδημαϊσμό του. Επιζητά επιμόνως μία γλώσσα διαμορφωμένη μέσα από «εσωτερικό ανθρώπινο παραλήρημα» [εδώ, μνημονεύει τη δασκάλα του στο θέατρο, Κατίνα Παξινού, για την υποκριτική της απόδοση (McDonald, 1993· Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000)]. Τοιούτοτρόπως και «ο εντοπισμός αυτών των ενεργειακών ηχογόνων ζωνών, διαμορφώνει και τη λειτουργία της αναπνοής» (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000, σ. 56), η οποία παράγεται με τη βοήθεια του διαφράγματος, δίνει εντολή σε οποιοδήποτε σωματικό σημείο να κινηθεί αυτονομημένα δημιουργώντας πολυρυθμικές, λυτρωτικές κινήσεις. Ως εκ τούτου, ο παραγόμενος φωνητικά ήχος αυτού του λόγου από τους ηθοποιούς φαίνεται πολλές φορές παράξενος, λαχανιασμένος, μπάσος, με βαριά χροιά, σαν κραυγή (Κοσκινά, χ.χ.). Οι τρόποι χρήσης της αναπνοής είναι αυτοί οι μηχανισμοί που πυροδοτούν την έναρξη του φωνητικά έναρθρου χαρακτήρα και παράγουν το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, μέσα από την ποικιλία που παρέχει το σύστημα των παραγλωσσικών σημείων (Elam, 2001· Πούχνερ, 2010· Stroumpos, 2006· Terzopoulos & Raddatz, 2006· Τσατσούλης, 1999, 2013). Εν ολίγοις, με γνώμονα τη σημειολογική προσέγγιση στον παραγόμενο «Λόγο» του θεάτρου του Τερζόπουλου, η φωνή, ως μέσο αυτού, διαμορφώνεται μέσα από τους ποικίλους επιτονισμούς της, στην αρχή ως απλό ηχητικό σημαίνον και στη συνέχεια, μέσω του αρθρωμένου λόγου, αποκτά συμβατικά κάποια σημασία, ανάγεται, δηλαδή, σε αυτονομημένο σημαϊνόμοιο (Τσατσούλης, 2013).

Έπειτα και αυτός ο «Λόγος», αποκύημα όλης της προηγούμενης διεργασίας, βρίσκει το φυσικό του ρυθμό, διοχετεύοντάς τον στο κείμενο. Ο Τερζόπουλος αισθάνεται βαθιά την ανάγκη εύρεσης κατάλληλου ρυθμού στη θεατρική του τέχνη, διότι «από το ρυθμό γεννιέται η μορφή» (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000, σ. 55). Ο ρυθμός για τον Τερζόπουλο έχει λογικό πυρήνα, που, αρχικά, αποτυπώνεται σε δύο γραμμές και εν συνεχεία, αποκαλύπτεται σταδιακά σ' όλη την ενότητα και ύστερα, σ' όλο το κείμενο. Δεν αποτελεί ο ρυθμός μία προκατασκευασμένη δραματουργικά φόρμουλα ή μία σκηνοθετική επινόηση, αποτυπωμένη στο χαρτί, αλλά προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της αποδόμησης, της ανάλυσης και της ανασύνθεσης του υλικού (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000). Και από την πλευρά του, ο ρυθμός που προέκυψε διαμορφώνει μία καθολική εικόνα με πολλές σημασίες, οι οποίες, ως υλικό, τροφοδοτούν τον σκηνοθέτη με ιδέες.

Συνεπώς, σκοπός του Τερζόπουλου είναι το νόημα του κειμένου να εκφραστεί με αγωγή το σώμα και όχι μέσα από το ίδιο το κείμενο. Το κείμενο λειτουργεί ως φόντο προσφέροντας μόνο την υπόθεση και χωρίς κατ' ανάγκη να δεσμεύει τους ηθοποιούς. Γι' αυτό θεωρεί ότι οφείλει σκηνοθετικά να αντιτεθεί στο κείμενο και να το συνθέσει, αφού το αποδομήσει, σωματικά. Ο ηθοποιός, μέσα από την έντονη σωματικότητα που βιώνει,

κατορθώνει να σχηματοποιεί σωματικά κάποιες πρώτες στάσεις δίνοντας στον Τερζόπουλο το υλικό που αποζητά. Αυτό δεν είναι κάτι άλλο, παρά η προοπτική δημιουργίας μίας «καθολικής εικόνας» με πολλές σημασίες, την οποία ο Τερζόπουλος θα εξελίξει εν συνεχεία, βάσει των ρυθμών που προέκυψαν, ανεξαρτήτως δομημένης ροής (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000, σ. 56). Με άλλα λόγια, ο Τερζόπουλος αξιοποιεί το σώμα ως ένα εύπλαστο υλικό –σαν ένας άλλος ζωγράφος ή γλύπτης– για να εξερευνήσει όλες τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στο σώμα και την κίνηση, στο σώμα και το χώρο, στο σώμα και τα αντικείμενα, στο σώμα και το φως, στο σώμα και τις λέξεις (Hatzidimitriou, 2006, σσ. 73-74).

Επομένως, αξιοποιώντας το «σώμα» και τις δυνατότητές του ως τα κυρίαρχα υλικά της θεατρικής και αισθητικής-καλλιτεχνικής του έκφρασης (Samratakakis, 2006· Χατζηδημητρίου, 2010), ο Τερζόπουλος κατορθώνει να «διαρρηγνύει» πολιτισμικά όρια και να συνενώνει διαπολιτισμικά, με κύριο φορέα το «σώμα», την πολυπολιτισμική διάσταση των ανθρωπίνων κοινωνιών, προτάσσοντας το ίδιο το «σώμα» ως την κοινή αλήθεια όλων αυτών.

Επηρεασμένοι από τη θεωρία και τις σωματικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο Τερζόπουλος, αλλά και με αφετηρία την προηγούμενη εμπειρία της εφαρμογής τους από τον Στάθη Γράψα στα πολυπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Αθηνών, στοχεύσαμε σε μία πιο συστηματική και επιστημονική προσέγγιση του θέματος, εξετάζοντας την ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών του σώματος, καθώς και το ρόλο τους στη συναισθηματική, κινητική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

### *Μέθοδοι Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

Ο χαρακτήρας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής από τη φύση του, ως χώρος επαφής με τις τέχνες γενικότερα, επιδέχεται διάφορους πειραματισμούς και προσεγγίσεις σε καινούριες τεχνικές και μεθόδους. Βέβαια, το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος δίνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. στοχεύοντας στην ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες, όσο και μέσα στην ομάδα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Παράλληλα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. προτείνει πολλές τεχνικές για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του διδάσκοντα. Οι τεχνικές που συνδέονται με το περιεχόμενο της παρέμβασής μας αλλά και με το τρίγωνο φωνή-κίνηση-αναπνοή, αφορούν την ανάπτυξη και το συνδυασμό τεχνικών κίνησης, φωνής, ρυθμού, αναπνοής, ισορροπίας, επαφής με τον άλλον, την ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας, λεκτικής, γραπτής, μη λεκτικής, τις ασκήσεις χαλάρωσης, τις διατάξεις σώματος, τα παιχνίδια ρόλων, τις απαγγελίες μέσα από αφηγήσεις, τη χρήση γλωσσοδετών, τους επιτονισμούς και την αυξομείωση της έντασης της φωνής, την ανάπτυξη διαλόγων σε φανταστική γλώσσα, με φανταστικούς παρτενέρ, τις ασκήσεις με κατάλληλους τονισμούς και ένταση στη φωνή και άλλα πολλά (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Πέρα από τις προτάσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. αξίζει να σημειώσουμε πως πρωτοβουλίες ερευνητικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, καθώς και πολλαπλοί πειραματισμοί πάνω στη δραματική τέχνη, τις μεθόδους και την εφαρμογή της στην εκπαίδευση, έχουν διεξαχθεί πολλές φορές από εγκεκριμένους επιστήμονες-ερευνητές. Για παράδειγμα, υλοποιήθηκαν προγράμματα και εφαρμογές για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως τα *Φτερωτά*

άλογα υπάρχουν, Εγώ ο άλλος μετανάστης, Η άλλη όχθη (Κοντογιάννη, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το επιστημονικό-ερευνητικό περιοδικό *Θέατρο και Εκπαίδευση*, το οποίο στα ετήσια τεύχη του περιέχει δημοσιευμένες πλείστες αναφορές σε τέτοιου τύπου προγράμματα-εφαρμογές και εναλλακτικές μεθόδους θεατρικής αγωγής στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, ο οργανισμός του *Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* διοργανώνει διαρκώς δράσεις για τα παιδιά του Δημοτικού, όπως το πρόγραμμα *Κι αν ήσουν εσύ;* και συγγράφονται βιβλία βάσει διηγήσεων προσφύγων παιδιών, όπως τα *Περάσματα* και *Το Σκληρό Καρύδι*. Αφόρμηση αυτών των δράσεων είναι οι καλλιτεχνικές-θεατρικές αρχές του Βραζιλιάνου διανοητή της θεατρικής τέχνης και σκηνοθέτη Augusto Boal, και του παιδαγωγού και θεωρητικού συμπατριώτη του Paulo Freire, ο οποίος κατόρθωσε με τις τεχνικές του «Forum Theatre» να δώσει στη θεατρική τέχνη μία στοχαστική ματιά εκπαιδευτικού χαρακτήρα με σκοπό να αναπτύξει μία διαλεκτική κριτικής ματιάς με ακραία κοινωνικά φαινόμενα καταπίεσης (για τον Boal γενικά βλ. Γκόβας, 2002· Κοντογιάννη, 2008).

## Μεθοδολογία

Υπό το πρίσμα των προηγούμενων ερευνητικών εγχειρημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης και της θεατρικής τέχνης, επιχειρήθηκε από τη μεριά μας η πιλοτική εφαρμογή μέρους της μεθόδου Τερζόπουλου στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της, με σκοπό να προστεθεί μία ακόμη εναλλακτική πρόταση σωματικών πρακτικών και μεθόδων στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε:

- 1) την αποτελεσματικότητα των ασκήσεων για τη γνωριμία των μαθητών/-τριών με το σχήμα του σώματος και των διαφορετικών μελών του, καθώς και τον εκούσιο έλεγχο των μελών του σώματός τους για ακριβή κινητικά απόδοση μιας θεατρικής δράσης,
- 2) αν οι μαθητές/-τριες μέσα από την ορθή χρήση της αναπνοής τους μπορούν να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα αποθέματα αέρα-ενέργειας για να επιτελέσουν τις ασκήσεις που θα τους ζητηθούν,
- 3) αν η σωστή λειτουργία της αναπνοής από τους μαθητές/-τριες, αντικαθιστώντας τον εκπνεόμενο αέρα με λόγο, τους βοηθά να εκφέρουν λόγο ευκρινή και μάλιστα λόγο λόγιο και ποιητικό,
- 4) τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών να λειτουργήσουν μέσα σε ομάδες, παραγκωνίζοντας την ατομικότητά τους, προκειμένου μέσα από το θεατρικό δρώμενο να πετύχουν ένα αποτέλεσμα,
- 5) αν οι μαθητές/-τριες, κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, κατορθώσουν στο τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων να αποκτήσουν συντονισμένο και ταυτόχρονο ρυθμό δράσης – όπως οφείλει να λειτουργεί μία ομάδα – που θα την οδηγήσει σε ένα ικανοποιητικό αισθητικό αποτέλεσμα, και,
- 6) αν μέρος της μεθόδου του Τερζόπουλου –ο οποίος χρησιμοποιεί αυτή του τη μέθοδο ως προετοιμασία των ηθοποιών του για τις θεατρικές του παραστάσεις– μπορεί να εφαρμοσθεί ως μέθοδος προετοιμασίας (ή σύστημα εργασίας και τεχνικής) των μαθητών/-τριών για αντίστοιχες εκδηλώσεις δραματικής τέχνης στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία.

## Η διαδικασία της έρευνας

Στην έρευνα που διενεργήσαμε, υιοθετήσαμε τη φιλοσοφία και όλες τις αρχές γύρω από τις οποίες αποκρυσταλλώνεται η έρευνα δράσης αποσκοπώντας να συνδέσουμε τη θεωρία με τη δράση, ώστε να αυτοβελτιωθούμε ως εκπαιδευτικοί επιστήμονες και ως υπεύθυνοι επαγγελματίες, να αναπτύξουμε καινούριες διδακτικές πρακτικές-στρατηγικές στην εκπαιδευτική μας πράξη, να αξιοποιήσουμε προσωπικούς τρόπους κριτικής-αναστοχαστικής προσέγγισης πάνω στους προβληματισμούς που γεννώνται στο έργο μας και να επιχειρήσουμε να τους επιλύσουμε, σεβόμενοι πάντα τη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα (Carr & Kemmis, 1997). Ο θεατρολόγος-ερευνητής διαδραμάτισε, από τη μία μεριά, το ρόλο του διευκολυντή και του εμπυχωτή της δράσης, και από την άλλη, το ρόλο του παρατηρητή των εν εξελίξει φαινομένων κατά τη διάρκεια των τεσσάρων σταδίων της έρευνας δράσης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 25):

- 1) αναγνώριση/ παρατήρηση/ αφετηρία του υπάρχοντος μοντέλου διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής,
- 2) σχεδιασμός για την εφαρμογή της μεθόδου του Τερζόπουλου,
- 3) διεξαγωγή της δράσης και παρακολούθησή της, και,
- 4) κριτικός αναστοχασμός/ διαδικασία αξιολόγησης των δεδομένων και κοινοποίησή τους στον ευρύτερο κύκλο της εκπαίδευσης.

Οι δράσεις με τη μορφή διδακτικών παρεμβάσεων, αφού, αρχικά, διερευνήθηκε η στοχοθεσία τους και καθορίστηκε το σημείο αφετηρίας τους, συγκεκριμενοποιήθηκαν μέσα από τη γνώση μας για τη μέθοδο του Τερζόπουλου, οργανώθηκε ο σχεδιασμός τους και διεξήχθησαν με συστηματική και δομημένη μορφή. Κατόπιν, παρατηρήθηκαν εξίσου συστηματικά και τέλος, αξιολογήθηκαν, ως προς τα δεδομένα τους, κριτικά-αναστοχαστικά. Τα φαινόμενα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της δράσης ελέγχθηκαν υπό το πρίσμα του φαινομενολογικού ερευνητικού πλαισίου και με γνώμονα τη βιωμένη εμπειρία κατά τη στιγμή εκτέλεσής της, χωρίς προσπάθεια αλλοίωσης της πραγματικότητας (Βέρδης, 2016· Manning, 2014, σσ. 162-188· Merleau-Ponty, 2002· 2004· Sokolowski, 2003).

Η δράση στο πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης δομήθηκε σε τέσσερα στάδια:

- 1) Διδασκαλία των δέκα πρώτων ασκήσεων της μεθόδου του Τερζόπουλου σταδιακά και εξελικτικά, όπως ακριβώς τις διδάσκονται οι ηθοποιοί του. Οι ηθοποιοί του Τερζόπουλου, πριν από την πρόβα ή την παράσταση, προετοιμάζονται για μία ώρα περίπου με αυτές τις ασκήσεις. Πρόκειται για ασκήσεις προθέρμανσης του σώματος και της φωνής και συντονισμού της ομάδας. Οι ασκήσεις βρίσκονται στο βιβλίο του Τερζόπουλου, *Η επιστροφή του Διονύσου* (2015) και συγκεκριμένα στις σελίδες 88-93.
- 2) Επαναδιδασκαλία των παραπάνω ασκήσεων με τη χρήση χαλαρωτικής μουσικής (βλ. Παράρτημα III).
- 3) Επανάληψη των ασκήσεων με μουσική και εικόνες της αρεσκείας των μαθητών/-τριών (βλ. Παράρτημα III).
- 4) Προσθήκη στην παραπάνω δράση αφήγησης παραμυθιού (η «Ιστοριούλα-Το νησί των συναισθημάτων» του Χόρχε Μπουκάι, *Ο Δρόμος των Δακρύων*) παράλληλα με τη μουσική και τις εικόνες, καθώς και απόπειρα, σταδιακά, να δημιουργηθούν προϋποθέσεις παραγωγής θεατρικού δρωμένου,

βασισμένου σε αρχαία δραματικά κείμενα (βλ Παράρτημα III), αντικαθιστώντας τον εκπνεόμενο αέρα με έναρθρο λόγο.

Να σημειώσουμε πως μέλημά μας στην εισήγηση αυτών των τεσσάρων σταδίων ήταν να αξιολογούμε κάθε φορά την απόδοση των παιδιών στις ασκήσεις, καθώς και να ανιχνεύουμε σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζαμε, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ασκήσεις. Αυτό, άλλωστε, στοιχειοθετούσε και την κυριότερη ερευνητική μας προσδοκία.

Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος ξεκίνησε την Άνοιξη του διδακτικού έτους 2015-2016, ολοκληρώθηκε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς και διήρκησε δύο μήνες. Κάθε εβδομάδα υλοποιούνταν τέσσερις παρεμβάσεις, στο χώρο του σχολείου, διάρκειας δύο με τρεις εκπαιδευτικές ώρες την ημέρα. Σε όλο αυτό το διάστημα η σχεδιασμένη δράση περνούσε από τη μία προσχεδιασμένη φάση στην επόμενη, σταδιακά, ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών/-τριών, προκειμένου να ολοκληρωθούν τα διδακτικά μας πλάνα και να διαπιστωθεί η επιτυχία ή όχι του ερευνητικού μας εγχειρήματος.

Επιπλέον, στόχος ήταν –με την ολοκλήρωση της δράσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων– να έχουμε στα χέρια μας ένα θεατρικό δρώμενο, αντίστοιχο με τα δεδομένα των ασκήσεων που δουλεύαμε για τόσο καιρό. Η μικρή αυτή θεατρική παράσταση είχε ως θέμα της το αρχαίο ελληνικό δράμα, κατ' αντιστοιχία και με την καλλιτεχνική, αισθητική και φιλοσοφική έκφραση του Τερζόπουλου γύρω από το θέατρο.

### *Η θεματολογία των δράσεων της παρέμβασης*

Με βάση τον προσανατολισμό που μας παρείχε το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους στις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003), οργανώθηκε από τον θεατρολόγο-ερευνητή η θεματολογία των δράσεων όλης της σχολικής χρονιάς, συμπεριλαμβανομένης και αυτής της πιλοτικής παρέμβασης. Τα πρώτα μαθήματα επικεντρώθηκαν στην ένταξη των μαθητών/-τριών σε ομάδες υποτάσσοντας την ατομικότητα των μελών στη συλλογική δράση. Μέσα από δραστηριότητες γνωριμίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αίσθησης της αποδοχής και εμπιστοσύνης προς όλους, δραστηριότητες για την πειθαρχία (όσο αυτή ήταν δυνατό να επιβληθεί ή «εμπνευστεί»), την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης, στοχεύσαμε, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της ομάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια της αποδοχής της «διαφορετικότητας-διαπολιτισμικότητας» –λόγω της σύνθεσης των δύο τάξεων που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα και παρουσιάζεται παρακάτω– και στην εξερεύνηση τρόπων συνύπαρξης με την προσωπικότητα των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να φέρουμε τους μαθητές/-τριες σε επαφή με το σώμα τους και τα μέλη τους, ώστε να διαπιστώσουν, μέσα απ' αυτήν τη διαδικασία, τις δυνατότητές τους και, παράλληλα, να κατανοήσουν τον τρόπο που αυτό αντιδρά σε ερεθίσματα εσωτερικά και εξωτερικά. Επιδιώξαμε, επίσης, να έρθουν σε επαφή με το χώρο –ο οποίος ορίζεται από διαστάσεις και την προοπτική ανάπτυξης που μπορεί να αναλάβει το σώμα για να κινηθεί και να εκφραστεί μέσα σ' αυτόν το χώρο– και να προσεγγίσουν βαθύτερα και ουσιαστικότερα τους υπόλοιπους συμμαθητές/-τριές τους.

Με όσο το δυνατόν απλουστευμένο τρόπο επιχειρήσαμε να τους οδηγήσουμε στη διάκριση του πραγματικού από το φανταστικό κόσμο, στοιχεία αντιθετικά, τα οποία, όμως, συνυπάρχουν σε κάθε θεατρικό δρώμενο. Επιδιώξαμε να κατανοήσουν την έννοια του θεατρικού ρόλου και των συμβάσεων που αυτός ορίζει, καθώς και με ποιους εκφραστικούς τρόπους δομείται ένας θεατρικός ρόλος. Σε αυτήν την ενότητα ενσωματώσαμε και τις έννοιες του θεατρικού χωροχρόνου, της πλοκής, της δράσης και της συμπεριφοράς των ηρώων, όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα από το χαρακτήρα και τον κώδικα των αξιών που χαρακτηρίζει τον κάθε ήρωα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκε εκτενώς, και τις περισσότερες φορές με επιτυχία, απόπειρα συγγραφής είτε φανταστικής ιστορίας είτε δραματοποίησης ιστορίας (στο βαθμό, βεβαίως, ανάπτυξης που δύνανται να το καταφέρουν παιδιά ηλικίας εννέα με δέκα ετών). Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις οι μύθοι αυτοί, πέρα από τη δραματοποίησή τους, σκηνοθετήθηκαν και παρουσιάστηκαν μέσα στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες.

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς και για πέντε μήνες προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε συνθήκες θετικού κλίματος και συνεργασίας μεταξύ θεατρολόγου-ερευνητή και μαθητών/-τριών. Αξιοσημείωτη ήταν η προθυμία των παιδιών για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα, γεγονός που, αφενός, προδιέγραφε μία ουσιαστική συνεργασία με τα παιδιά και, αφετέρου, τόνωνε το ηθικό του θεατρολόγου-ερευνητή για τη διεξαγωγή της έρευνάς του.

Μετά από πέντε μήνες προετοιμασίας των μαθητών/-τριών ξεκινήσαμε την πιλοτική ερευνητική εφαρμογή των δέκα πρώτων ασκήσεων της μεθόδου του Τερζόπουλου (από τις συνολικά σαράντα ασκήσεις προετοιμασίας των ηθοποιών του, Τερζόπουλος, 2015, σ. 88-93), στις δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ακολουθώντας την παρακάτω πορεία:

1<sup>η</sup> εβδομάδα (περίοδος δράσης 5 - 8/4). Σε αυτήν τη φάση της έρευνας ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των πέντε πρώτων ασκήσεων ανά τάξη. Οι μαθητές/-τριες τέθηκαν σε ημικυκλική διάταξη με μέτωπο προς τον θεατρολόγο-ερευνητή, ο οποίος εκτελούσε την άσκηση μία με δύο φορές και στη συνέχεια, ενθάρρυνε τη δική τους εκτέλεση, σε συνεργασία με τον εκάστοτε παρευρισκόμενο εκπαιδευτικό, αναλύοντας την άσκηση όσο πιο απλά γινόταν. Όποτε χρειαζόταν να παρέμβει υποστηρικτικά ή διορθωτικά (χωρίς τακτικές παρεμβολές για να παρατηρήσει και κατ' ουσίαν την εξέλιξη της δράσης, όπως αυτή αναπτυσσόταν), το έκανε με προθυμία και διακριτικότητα για να μην αγχώνονται τα παιδιά. Επιδιώχθηκε οι μαθητές/-τριες να λειτουργήσουν στο φυσικό περιβάλλον της τάξης τους, όπως αυτό ήταν διαμορφωμένο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στην αρχή χωρίς τη δημιουργία συγκινησιακού κλίματος με τεχνικούς τρόπους (π.χ. χρήση ήχου, εικόνας και αφήγησης παραμυθιού), κάτι που, μετά την αξιολόγηση των πρώτων αποτελεσμάτων, προστέθηκε στο πρόγραμμα.

2<sup>η</sup> εβδομάδα (περίοδος δράσης 12 - 15/4). Επαναλήφθηκαν οι παραπάνω πέντε ασκήσεις για την καταγραφή του βαθμού αφομοίωσής τους από τους μαθητές/-τριες και εν συνεχεία, παρουσιάστηκαν και εκτελέστηκαν οι υπόλοιπες πέντε, με τον ίδιο τρόπο από τα παιδιά, όπως περιγράφεται παραπάνω.

3<sup>η</sup> εβδομάδα (περίοδος δράσης 19 - 22/4). Επαναλήφθηκαν και οι δέκα ασκήσεις, εμπλουτισμένες αυτή τη φορά με συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής, με σκοπό τα παιδιά να συγκεντρωθούν περισσότερο στην άσκηση, από τη μία, καθώς και να

διαπιστωθεί, από την άλλη, αν η μουσική επιδρά θετικά στους μαθητές/-τριες, ώστε να εκτελέσουν καλύτερα την άσκηση. Να σημειωθεί ότι η προσθήκη μουσικής δεν ανήκει στη μέθοδο του Τερζόπουλου ως τεχνική, αλλά επιλέχθηκε από τον θεατρολόγο-ερευνητή ως ενισχυτικό μέσο – σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαιδευτικής έρευνας – για την καλύτερη επίτευξη των ερευνητικών σκοπών του.

4<sup>η</sup> εβδομάδα (περίοδος δράσης 10 - 13/5). Επανάληψη των δέκα ασκήσεων με τη χρήση της μουσικής και με την προσθήκη εικόνας που σχετίζεται άμεσα με τα βιώματα και ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών («καλοκαιρινές διακοπές», βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) με στόχο τη συγκέντρωσή τους στο περιεχόμενό της για αποδοτικότερη επιτέλεση των ασκήσεων. Έλεγχος και σ' αυτήν την περίπτωση της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών.

5<sup>η</sup> εβδομάδα (περίοδος δράσης 17 - 20/5). Επανάληψη των δέκα ασκήσεων με το ήδη υπάρχον δραματικό περιβάλλον (μουσική και εικόνα) και την προσθήκη επιλεγμένης αφήγησης παραμυθιού, αρμονικά δεμένης με τη μουσική και την εικόνα.

### *Οι συμμετέχοντες στην έρευνα*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πιλοτική παρέμβαση διεξήχθη σε σχολικό περιβάλλον, σε τριάντα οκτώ μαθητές/-τριες ηλικίας εννέα με δέκα ετών, δηλαδή, στις σχολικές τάξεις της Γ' και Δ' Δημοτικού. Η Γ' τάξη απαρτιζόταν από είκοσι δύο μαθητές/-τριες, εκ των οποίων οι δεκατρείς ήταν κορίτσια και οι εννέα ήταν αγόρια. Αντίστοιχα, η Δ' τάξη αποτελούνταν από δεκαέξι μαθητές/-τριες, εκ των οποίων οι δέκα ήταν κορίτσια και οι έξι ήταν αγόρια. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών για τη διερευνητική διαδικασία έγινε με κριτήρια: α) την ηλικία τους (εννέα με δέκα ετών) και β) την καλή και αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας των μαθητών/-τριών με το θεατρολόγο-ερευνητή στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Στη σύνθεση των δύο τάξεων χρειάζεται να αναφέρουμε ότι υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που είχαν είτε μαθησιακές δυσκολίες – με εγνωσμένες διαπιστεύσεις από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής στη σχολική μονάδα – όπως δυσλεξία, έντονη διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και ποικίλες μορφές διανοητικής στέρξης και γλωσσικής δυσπραγίας στην ανάγνωση και τη γραφή, είτε πολιτισμική προέλευση άλλης εθνοτικής ή φυλετικής κοινωνικής ομάδας (π.χ. παιδιά από την Αλβανία, Βουλγαρία ή Ρομά). Αυτή η διαπολιτισμική συνύπαρξη καθιστούσε, από τη μία, τα ίδια τα παιδιά αδύναμα στο να αντιληφθούν έννοιες δύσκολες νοηματικά και, από την άλλη, δυσχέρανε την απόπειρα του θεατρολόγου. Επιπλέον, ένα ακόμα ιδιάζον στοιχείο προϋπόθεσης για την έρευνά μας αποτελούσε η ελλιπής επαφή των παιδιών με πολιτισμικές παραστάσεις συνυφασμένες με το θέατρο. Οι συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες των τάξεων επέβαλαν στο θεατρολόγο-ερευνητή να υιοθετήσει ένα ευέλικτο και μετασχηματισμένο σύστημα παιδαγωγικής προσέγγισης, αναφορικά με τη μέθοδο Τερζόπουλου. Επίσης, λόγω του νεαρού της ηλικίας του δείγματος, στοιχεία της μεθόδου απλοποιήθηκαν, προκειμένου να προσομοιωθούν στο επίπεδο μικρών παιδιών.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε πως αποφασίσαμε – κατόπιν συνεννόησης και με τον ίδιο το σκηνοθέτη – να διενεργήσουμε την έρευνα σε μαθητές/-τριες ηλικίας εννέα με δέκα ετών, λόγω του ότι σε αυτές τις ηλικίες δεν παρατηρούνται δραματικές αλλαγές στις σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Αντωνιάδου-Κουμάτου et al., 2015). Η αργή και σταδιακή ανάπτυξη στη σωματική διάπλαση, τους δίνει χρόνο να συνηθίσουν το σώμα τους και να ελέγχουν

καλύτερα τις παντός είδους βιοσωματικές και ψυχοκινητικές διεργασίες. Ο αισθητηριακός και κινητικός μηχανισμός παρουσιάζει μεγαλύτερη αρμονία, βελτιώνεται αισθητά η σωματική τους δύναμη, αυξάνουν τα επίπεδα κινητικής λειτουργίας και η διάθεσή τους για έκφραση και κινητική δημιουργικότητα. Σε αυτές τις ηλικίες παρατηρείται, επίσης, ποιοτική πρόοδος στις γνωστικές ικανότητες, αναπτύσσεται το αίσθημα της ευθύνης και του καθήκοντος για τους κοινούς σκοπούς της ομάδας. Οι ελάχιστες διαφορές στα πρότυπα ανάπτυξης μεταξύ των δύο φύλων, τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε κοινές δραστηριότητες. Τέλος, τα πιο μεγάλα παιδιά πιθανόν να ανταποκρίνονταν δυσκολότερα στην έρευνα, λόγω του σταδίου της προεφηβείας, όπου βιώνουν μία περίοδο έντονης εσωτερικής αναταραχής, ψυχοσυναισθηματικής αλλαγής και ραγδαίων σωματικών αλλαγών, διαφορετικών στα δύο φύλα, με αποτέλεσμα τις αλλαγές της διάθεσης και την αδεξιότητα στις κινήσεις (Αντωνιάδου-Κουμάτου et al., 2015· Gallahue, 2002· Μπουρνέλλη et al., 2007).

Οι προϋποθέσεις συνεργασίας με τα παιδιά της Γ' και Δ' Δημοτικού διαμορφώθηκαν σταδιακά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μέσα από τα ποικίλα παιχνίδια και τις θεατρικές δραστηριότητες που διοργανώθηκαν από το θεατρολόγο-ερευνητή (όπως αναφέρονται στην προηγούμενη υποενότητα) ενισχύοντας, έτσι, τις μεταξύ τους σχέσεις. Σε αυτό διαδραμάτισε ρόλο το γεγονός ότι ο θεατρολόγος-ερευνητής συνεργάστηκε με τα συγκεκριμένα παιδιά για δεύτερη χρονιά, γεγονός που ενίσχυσε αυτήν την αμφίδρομη επικοινωνία και έθεσε τις βάσεις για αμοιβαία εμπιστοσύνη και οικειότητα διευκολύνοντας την έρευνα (Carr & Kemmis, 1997).

### *Οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων*

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Κεδράκα, 2008), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή α) να κατανοήσει το πλαίσιο δραστηριοτήτων του, β) να λειτουργήσει επαγωγικά, γ) να παρατηρήσει καταστάσεις, που υπό άλλες προϋποθέσεις θα του διέφευγαν, δ) να ανακαλύψει στοιχεία, τα οποία δε θα του αποκαλύπτονταν από μία συνέντευξη, ε) να προχωρήσει βαθύτερα στην ερμηνεία των δεδομένων του και να μην αρκεστεί στις ειπωμένες αντιλήψεις και στ) να έχει πρόσβαση στην προσωπική γνώση.

Στη δική μας έρευνα αξιοποιήσαμε:

α) Ο θεατρολόγος-ερευνητής την άμεση παρατήρηση και τις διευρυμένες καταγραφές-σημειώσεις (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

β) Ο βασικός δάσκαλος της τάξης, αναλαμβάνοντας το ρόλο του «κριτικού φίλου» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σσ. 142-144) αξιοποίησε, τότε τη μέθοδο-στρατηγική της «μελέτης παρακολούθησης» και τότε τη μέθοδο-στρατηγική «καταγραφής σημειώσεων» σε «προσωπικό ημερολόγιο» (Carr & Kemmis, 1997, σσ. 214-215) κοινοποιώντας το στο θεατρολόγο-ερευνητή. Ο δεύτερος συνέταξε «ημερολόγιο» με δικές του παρατηρήσεις, κοινοποιώντας τις, κατόπιν, στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων, ώστε οι αντιπαραβαλλόμενες σημειώσεις και των δύο πλευρών να ερμηνεύονται συνθετικά και να αναδεικνύουν πτυχές των αναδυόμενων προβληματισμών.

γ) Οι λοιποί εμπλεκόμενοι διδάσκοντες χρησιμοποίησαν «εσχάρα παρατήρησης» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 133-143· Κεδράκα, 2008, σ. 9). Λόγω του

μικρού χρόνου εμπλοκής τους στην έρευνα προτιμήθηκε ως η αμεσότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Οι διδάσκοντες με περιγραφική αποτίμηση των μαθητών/-τριών και σε ειδικά διαμορφωμένα κελιά παρατήρησαν στα παιδιά i. τη διάθεσή τους για συμμετοχή, ii. την αντίληψη της άσκησης από αυτά, iii. τη συγκέντρωσή τους, iv. τη στάση του σώματός τους και v. την αναπνοή (όπου «εσχάρα παρατήρησης» βλ. Παράρτημα I).

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήσαμε τις θεωρίες των Altrichter, Posch και Somekh (2001, σσ. 182-187): α) τις «περιλήψεις δεδομένων» β) την «ανάπτυξη κατηγοριών» και την «κωδικοποίηση των δεδομένων», καθώς και γ) τις «θεωρητικές σημειώσεις». Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν, ήταν η ανταπόκριση των μαθητών/-τριών των δύο τάξεων σε συνάρτηση με τα ζητούμενα των ασκήσεων. Παρατηρήθηκαν ποικίλα και ευμετάβλητα στοιχεία απόδοσης των παιδιών στις ασκήσεις κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος. Τα διάφορα χαρακτηριστικά που συνέθεταν την κάθε περίπτωση είχαν να κάνουν: α) με το ίδιο το παιδί ως οντότητα, β) με την υπάρχουσα ομοιογένεια της τάξης ή τις αποκλίσεις της, γ) με τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και, τέλος, δ) με την υπάρχουσα δομή χαρακτηριστικών στοιχείων της κάθε τάξης.

Με βάση τις προαναφερθείσες μεθόδους των Altrichter, Posch και Somekh (2001): α) συντάξαμε μία «περίληψη», β) επεξεργαστήκαμε εννοιολογικά τα δεδομένα και τα ταξινομήσαμε σε κατηγορίες κωδικοποιώντας τα, καθώς και γ) με τη μέθοδο της «δημιουργικής» ανάλυσης, που ήταν οι «θεωρητικές σημειώσεις», αναλύσαμε τα δεδομένα. Ο θεατρολόγος-ερευνητής συνέταξε θεωρητικά «υπομνήματα» [«memos» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σσ. 44-52)] και ανέπτυξε μία πρακτική γνώση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κοινοποιήθηκαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων, με σκοπό να αξιοποιηθούν αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά.

## Απολογισμός της πιλοτικής παρέμβασης

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας δράσης, οι τριάντα οκτώ μαθητές, ηλικίας εννέα και δέκα χρονών του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου, ανταποκρίθηκαν στο ασκησιολόγιο της μεθόδου Τερζόπουλου σε ό,τι αφορά, τουλάχιστον, στις δέκα πρώτες ασκήσεις. Συνεπώς, η ανάλυση των δεδομένων με βάση την «εσχάρα παρατήρησης» (βλ. Παράρτημα I) για την ανταπόκριση των παιδιών στα ζητούμενα των ασκήσεων, τους διερευνητικούς άξονες ανάπτυξης της δράσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα II και IV), τις σημειώσεις των δασκάλων των τάξεων και τις σημειώσεις του θεατρολόγου-ερευνητή, εξήγαγε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Σχετικά με τον πρώτο στόχο της έρευνας δράσης φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες αφομοίωσαν όλες τις ασκήσεις ικανοποιητικά, οι οποίες τους φάνηκαν, σχεδόν, βατές (βλ. ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών στο Παράρτημα II). Μάλιστα, είχαν οικειοποιηθεί τις ασκήσεις σε τέτοιο βαθμό, ώστε ήταν σε θέση να τις ξεχωρίζουν με τον αριθμό τους (δηλαδή, τις αποκαλούσαν: «η άσκηση 1», «η άσκηση 10»). Οι μαθητές/-τριες κατόρθωσαν στην πλειοψηφία τους να εκτελούν τις περισσότερες ασκήσεις με κινητική ακρίβεια, έχοντας επίγνωση της τεχνικής που απαιτούνταν από κάθε άσκηση και ελέγχοντας τα μέλη του σώματός τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος επέδειξαν ιδιαίτερη συγκέντρωση και έλεγχο κατορθώνοντας να εστιάζουν τα βλέμματά

τους σε ένα συγκεκριμένο σημείο, κάτι που επιτυγχανόταν, εφόσον το κάθε παιδί ήταν εξασκημένο σε συνθήκες πειθαρχίας και αυτοελέγχου.

Ο δεύτερος, και ο τρίτος στόχος, που αφορούσε την ορθή λειτουργία και χρήση της αναπνοής τους (ο έλεγχος, δηλαδή, του αν ο αέρας της εισπνοής διέρχεται από τις αναπνευστικές οδούς στόματος και μύτης και εισέρχεται στην κοιλιακή χώρα γεμίζοντας το διάφραγμα) συντελέστηκε και ο αέρας αντικαταστάθηκε με ολοκληρωμένο λόγο. Σε αυτήν την περίπτωση χρειάστηκε στην αρχή να βρεθεί ένα κείμενο που ήταν οικείο στα παιδιά (η «Ιστοριούλα-Το νησί των συναισθημάτων» του Χόρχε Μπουκάι) και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν αρχαία δραματικά κείμενα για το τελικό δρώμενο (βλ. Παράρτημα III). Αφού γράφτηκαν στον πίνακα της τάξης από τον θεατρολόγο-ερευνητή, ούτως ώστε να είναι ορατά από όλους (μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς), ξεκίνησε η εκτέλεση των ασκήσεων με την εκφορά των κειμένων. Οι ρυθμοί ολοκλήρωσης των ασκήσεων ήταν ταυτόχρονοι και συντονισμένοι με την παραγωγή ήχου και ήταν επιτυχής η πλήρης αντικατάσταση του αέρα με το λόγο. Επιτεύχθηκε η ενιαία σωματική κίνηση, οι σωστοί χρόνοι αναπνοής στο κατάλληλο σημείο (ανάλογα με τους ρυθμούς εκδήλωσης της άσκησης) και η ταυτόχρονη απαγγελία από όλους τους μαθητές/-τριες. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και όταν, πλέον, τα παιδιά απήγγελλαν στίχους από αποσπάσματα αρχαίων δραματικών κειμένων.

Ήταν πολύ ενθαρρυντικό ότι οι μαθητές/-τριες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος επέδειξαν ιδιαίτερη υπομονή και επιμονή στο να ανταποκριθούν σε αυτά που τους ζητούσε ο θεατρολόγος-ερευνητής. Ακόμα κι αν σημειώνονταν κάποιες παρεκτροπές, λόγω κόπου ή αδιαθεσίας κάποιων μαθητών/-τριών, ο κύριος όγκος των παιδιών επιδίωκε να είναι συνεπής στις αξιώσεις του προγράμματος, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ζήλο και προσήλωση σε αυτό και παραγκωνίζοντας την ατομικότητά του. Αν ένας μαθητής/-τρια δεν μπορούσε κάποια στιγμή να ακολουθήσει τη ροή του προγράμματος αποχωρούσε, μέχρι να βρεθεί ξανά στην κατάλληλη διάθεση, ώστε να συμμετάσχει εκ νέου. Αυτό το φαινόμενο ήταν συχνό στη διεξαγωγή της δράσης, ωστόσο, εξίσου συχνή ήταν και η επιστροφή των μαθητών/-τριών άμεσα. Τα παιδιά συχνά ρωτούνταν από τον θεατρολόγο-ερευνητή ποια άσκηση επιθυμούσαν να εκτελέσουν κατά σειρά, και δημοκρατικά αποφασίζονταν να εκτελεστεί όποια κέρδιζε την πλειοψηφία, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τον τέταρτο στόχο του προγράμματος.

Όσον αφορά την ενιαία και συντονισμένη ρυθμική κίνηση των ασκήσεων από τα παιδιά, παρατηρήθηκε ότι, με τη σταδιακή αφομοίωση του ασκησιολογίου και σε συνδυασμό με την ατομική συγκέντρωση στην εκτέλεση της κάθε άσκησης, οι μαθητές/-τριες κατόρθωσαν να ανακαλύψουν μία συχνότητα συντονισμένου ρυθμού στην κίνηση και έδειξαν πως μπορούν να λειτουργούν ως ομάδα. Αυτό συντελέστηκε και στις δύο τάξεις σε διαφορετικό χρόνο λόγω της ηλικιακής διαφοράς και του μικρότερου αριθμού των μαθητών/-τριών της Δ' τάξης. Παρόλα αυτά, και η μικρότερη ηλικιακά ομάδα των μαθητών/-τριών της Γ' τάξης, με την πάροδο του χρόνου και την αφομοίωση των ασκήσεων, κατόρθωσε να αναπτύξει ρυθμούς εφάμιλλους των μεγαλύτερων μαθητών/-τριών και να συντονιστεί. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η επιμονή του θεατρολόγου-ερευνητή στο να αναπτύξουν τα παιδιά των δύο τάξεων ενιαίους ρυθμούς ως ομάδες στη δράση τους, διότι αυτό συμβάδιζε και με τη θεωρία που πρεσβεύει ο Τερζόπουλος για τη συλλογική έκφραση στο θέατρο. Επιπρόσθετα, η σταδιακή προσθήκη καινούριων διδακτικών παρεμβάσεων κατά την πορεία του προγράμματος φανέρωσε τη δυνατότητα ανταπόκρισης των παιδιών στις νέες ασκήσεις, καθώς και το βαθμό

διευκόλυνσής τους από αυτές, με τους μαθητές/-τριες να διατίθενται ευνοϊκά απέναντι στις παρεμβάσεις.

Απόρροια όλης της προηγούμενης διεργασίας ήταν η παραγωγή θεατρικού δρωμένου με το κλείσιμο του προγράμματος. Αυτό συνέβη ως επιστέγασμα της όλης δράσης, διότι ούτως ή άλλως κρίθηκε ενδιαφέρον από το θεατρολόγο-ερευνητή να διαπιστωθεί αν η εφαρμογή των δέκα αυτών ασκήσεων ως μέθοδος προετοιμασίας των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών, θα μπορούσε να λάβει καλλιτεχνική προέκταση. Εξάλλου, η φύση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής με την ευελιξία που τη διέπει και το εγχείρημα της όλης έρευνας, μας επέτρεπαν να αποπειραθούμε μία τέτοια προσέγγιση, ώστε να συνδυαστεί η έρευνα με το περιεχόμενο πάνω στο οποίο διεξήχθη, δηλαδή την εφαρμογή ενός συστήματος-μιας μεθόδου σκηνοθεσίας πάνω στα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τη δράση. Έπειτα, φαινόταν αρκετά ενδιαφέρουσα η προοπτική να επαληθευτούν τα ανταποκρίσιμα από τα παιδιά μέρη των ασκήσεων της μεθόδου σε συνάρτηση με ένα θεατρικό-καλλιτεχνικό γεγονός, άμεσα συνυφασμένο και με το χαρακτήρα του ερευνώμενου προγράμματος (μέθοδος σκηνοθεσίας) και με την ευρύτερη φύση του μαθήματος.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να τονιστεί πως όλο αυτό το διάστημα οι μαθητές/-τριες των δύο τάξεων δούλευαν το πρόγραμμα ανεξάρτητα η κάθε μία από την άλλη τάξη και πως ενώθηκαν, κατ' ουσίαν, μόνο στην παρουσίαση του δρωμένου τους, την ημέρα της παράστασης. Η εξέλιξη της δράσης και η τακτική επανάληψη των ασκήσεων, σε αντιστοιχία με τα δραματικά κείμενα τα οποία αναλύθηκαν στο περιεχόμενό τους στα τελευταία μαθήματα, οδήγησε τα παιδιά σταδιακά στην αφομοίωση της θεατρικής πράξης. Ο θεατρολόγος-ερευνητής συνταίριαξε νοηματικά στίχους αρχαίων δραματικών κειμένων (βλ. Παράρτημα III) με την κατάλληλη άσκηση της μεθόδου του Τερζόπουλου, με σκοπό να αποδίδεται, μέσα από την ομαδική και συντονισμένη ρυθμικά κίνηση των σωμάτων των μαθητών/-τριών, με συμβολικό τρόπο το νόημα των θεατρικών κειμένων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε επικουρικά η μουσική και οι εικόνες με τις «καλοκαιρινές διακοπές» (βλ. Παράρτημα III). Τα παιδιά τέθηκαν σε κυκλική διάταξη, από τη μία πλευρά τα αγόρια της τάξης και από την άλλη τα κορίτσια, οι εικόνες αφαιρέθηκαν και οι μαθητές/-τριες καλούνταν να εστιάσουν το βλέμμα τους σε κάποιο άλλο σημείο του χώρου. Αυτή η κυκλική τους διάταξη ανά τμήμα, κατά την παράσταση συντημήθηκε σε ενιαία κυκλική διάταξη και των δύο, πλέον, τάξεων με ανάμεικτη τοποθέτηση των μαθητών/-τριών ανά φύλο και ηλικία. Επίσης, εκλέχθηκαν αρχηγοί για την κάθε ομάδα, οι οποίοι αποτέλεσαν τους/τις οδηγούς της δράσης για την ομάδα τους έκαστος/-η. Τα αποτελέσματα διεξαγωγής της παράστασης των παιδιών ήταν ικανοποιητικά, αν και σίγουρα δεχόταν βελτίωση σε απόπειρα σχεδιασμού στο μέλλον.

Εν κατακλείδι, σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση των μαθητών/-τριών σε σχέση με τις προσδοκίες του θεατρολόγου-ερευνητή, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες σταδιακά εισέρχονταν όλοι στο πνεύμα και το κλίμα αξιώσεων της δράσης, ο καθένας/-μία με τους δικούς του/της ρυθμούς πρόθεσης και αντίληψης (βλ. ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών στο Παράρτημα II). Στις ερωτήσεις που τέθηκαν, στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα II και IV), όλοι είχαν τη δυνατότητα να εκθέσουν ανώνυμα την αποτίμησή τους για το πρόγραμμα. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης ικανοποίησε τους συμμετέχοντες με τον τρόπο που δομήθηκε και εκδηλώθηκε, και ότι θα μπορούσε, υπό ιδανικότερες προϋποθέσεις (περισσότερη διάρκεια χρόνου ή χρήση περισσότερων τεχνικών μέσων, όπως φωτισμού

ή προβολής θεμάτων και εικόνων από video projector για παράδειγμα), να έχει ακόμη πιο βελτιωμένα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν (βλ. Παράρτημα IV) ότι οι μαθητές/-τριες επιδόθηκαν στο να αξιοποιήσουν τις ασκήσεις στις ελεύθερες ώρες τους στα διαλείμματα με έναν αυτοσχέδιο, προσωπικό τρόπο, κάτι που ανέδειξε και την απήχηση που έλαβε η δράση στη συνείδησή τους.

## **Συμπεράσματα-προτάσεις**

Η έρευνα για τη θεατρική μέθοδο του Τερζόπουλου και την εφαρμογή της στο Δημοτικό Σχολείο θεμελιώθηκε στη συνεργασία του θεατρολόγου-ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων, με σκοπό τη βελτίωση της επιστημονικής τους κατάρτισης και των διδακτικών του πρακτικών, μέσα από τη διαδικασία εμπειρικής έρευνας (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Carr & Kemmis, 1997· Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Κυρίως, όμως, απέβλεπε στο όφελος των μαθητών/-τριών με την καλλιέργεια πνεύματος, την καλαισθησία, τη θεατρική παιδεία, και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους.

Μέσα από τον απολογισμό της πιλοτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι είναι εφικτό η θεατρική μέθοδος του Τερζόπουλου να εισαχθεί –υπό προϋποθέσεις και με σεβασμό στη φιλοσοφία του Τερζόπουλου– ως εναλλακτική διδακτική πρακτική στα Δημοτικά Σχολεία, όχι μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, αλλά να αξιοποιηθεί και ως διευρυμένος άξονας δημιουργικής έκφρασης, επαφής του παιδιού με το σώμα, το σχήμα του και τα λοιπά μέλη του, καθώς και με τον εκούσιο έλεγχο του. Η δημιουργική έκφραση σε συνδυασμό με την εκμάθηση της σωστής διαφραγματικής αναπνοής μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην εκτέλεση μίας θεατρικής δράσης, με ακριβή κινητικά απόδοση, και στην ορθή εκφορά λόγου (έντεχνου και ποιητικού). Σίγουρα, χρειάζονται και άλλες πειραματικές εφαρμογές της μεθόδου στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου μαθητές και εκπαιδευτικοί να αποκομίσουν τα βέλτιστα αξιοποιώντας το σώμα και τις δυνατότητές του, έτσι όπως ο Τερζόπουλος το μελετά, το ασκεί και το αξιοποιεί στη δραματική του τέχνη.

Κατά την πορεία της πιλοτικής παρέμβασης συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες που συνδέονταν με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με διαφορετική εθνοτική προέλευση, παιδιά με περιορισμένες πολιτισμικές παραστάσεις) και δυσκόλευαν την κατανόηση δύσκολων νοηματικά εννοιών. Ο θεατρολόγος-ερευνητής μεριμνούσε συνεχώς ώστε οι οδηγίες του να είναι απλές και κατανοητές για να τις εκτελέσουν, και επαναλάμβανε σε κάθε παρέμβαση τους βασικούς άξονες-ασκήσεις των προηγούμενων παρεμβάσεων. Επίσης, η προσθήκη μουσικής, εικόνας και αφήγησης παραμυθιού, διευκόλυνε την έκφραση των παιδιών και την απόδοσή τους στις ασκήσεις. Στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές/-τριες έδρασαν ομαδοσυνεργατικά-αλληλοσυμπληρωματικά, αποσκοπώντας στην καλύτερη παραγωγή αισθητικού-καλλιτεχνικού αποτελέσματος και αναγνωρίζοντας την αξία της δημιουργίας καλού κλίματος μεταξύ τους, ώστε να πετυχαίνουν δημιουργικούς και εκφραστικούς στόχους συλλογικά, απελευθερωμένοι από συμβάσεις και στερεότυπα που διαστρεβλώνουν τη δημιουργική πρωτοβουλία και καθιστούν τα παιδιά άβουλα και κατευθυνόμενα όντα.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της πιλοτικής αυτής εφαρμογής, οφείλουμε να καταθέσουμε κάποιες προτάσεις προς όσους επιθυμήσουν να την αξιοποιήσουν. Ο

ερευνητής-εκπαιδευτικός, που θα θελήσει να εφαρμόσει τη μέθοδο Τερζόπουλου, οφείλει να λάβει υπόψη του τις συνθήκες διεξαγωγής της δράσης, το πολιτιστικό υπόβαθρο και τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού των παιδιών με τα οποία θα δουλέψει. Για να πραγματοποιηθεί μία τέτοια απόπειρα χρειάζεται να ελεγχθούν όλες εκείνες οι παράμετροι και οι μεταβλητές που καθιστούν τον κάθε πληθυσμό ιδιαίτερο. Η κάθε ανθρώπινη ομάδα προσδιορίζεται από τα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά της και αυτό την καθιστά ξεχωριστή.

Επίσης, σημαντικό είναι ο εμπυχωτής ή ο διδάσκων των σωματικών πρακτικών να έχει κατανοήσει ασφαλώς την τεχνική της κάθε επιλεγμένης άσκησης ως προς τους στόχους της (Τερζόπουλος & Θέατρο Άτις, 2000), να είναι εξοικειωμένος με το ασκησιολόγιο και τη μέθοδο Τερζόπουλου ούτως ώστε να είναι ευκολότερο να τη μεταδώσει-διδάξει σωστά, αλλά και να την αφομοιώσουν οι αποδέκτες του. Μπορεί ο τρόπος που θα επιχειρήσει να παρουσιάσει την τεχνική της κάθε άσκησης, να ποικίλει κάθε φορά, προκειμένου να είναι ο κατάλληλος για τους αποδέκτες στους οποίους την παρουσιάζει, πάντα όμως χρειάζεται να είναι συνεπής ως προς τον θεωρητικό προβληματισμό του Τερζόπουλου.

## Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδου-Κουμάτου, Ι., Παναγιωτόπουλος, Τ., Αττιλάκος, Α., & Πρασούλη, Α. (Επιμ.) (2015). *Παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αρβανίτη, Κ. (2011). Το θρηνούν σώμα. Ο θρήνος για την κοινότητα και ο προσωπικός θρήνος. Στο Μ. Κόρπη (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> διεθνούς συνάντησης αρχαίου δράματος-Θέατρο Άτις* Σικυών, Σεπτέμβριος 2005 & Αύγουστος 2006, *Πρώτη συνάντηση: «Σκότος έμόν φάος-2005»* (σσ. 99-120). Κιάτο: Καταγράμμα.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βέρδης, Α. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων* (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από <http://eclass.uoa.gr/courses/PPP342/>
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάνου-Αλμπάνη, Μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος* (Κ. Διαμαντάκου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παππά, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Hatzidimitriou, P. (2006). Attis Theatre: (Corpo)realities in the (post)modern condition. In F. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 66-77). Berlin: Theater der Zeit.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en>
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοσκινά, Μ. (χ.χ.). Θόδωρος Τερζόπουλος. Αναδρομή, μέθοδος και σωματικότητα στο θέατρό του. *Theaterinfo.gr*. Ανακτήθηκε από <http://www.theaterinfo.gr/abouttheatre/theatretheory/terzopoulos/index.html>
- Μουρ, Σ. (2012). *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού* (Α. Τσάκας, Μτφρ.). Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Αγγελονίδης, Ι., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2007). *Φυσική αγωγή Γ' & Δ' Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Manning, E. (2014). Wondering the world directly – or, How movement outruns the subject. *Body & Society*, 20(3-4), 162-188.
- McDonald, M. (1993). *Αρχαίος ήλιος, Νέο φως. Το αρχαίο ελληνικό δράμα στη σύγχρονη σκηνή* (Π. Μάτεσις, Μτφρ.). Αθήνα: Εστία.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans. [1962, 1<sup>st</sup>ed.]). London & New York: Routledge Classics.
- Merleau-Ponty, M. (2004). Το σώμα ως αντικείμενο και η μηχανιστική φυσιολογία (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 133-148). Αθήνα: Νήσος.
- Πούχνερ, Β. (2010). *Θεωρητικά θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Raddatz, F. M. (Ed.) (2006). *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos*. Berlin: Theater der Zeit.
- Σαμπατακάκης, Γ. (2008). *Γεωμετρώντας το χάος. Μορφή και μεταφυσική στο θέατρο του Τερζόπουλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1959). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται* (Α. Νίκας, Μτφρ., Χ. Βαχλιώτης, Επιμ.-Μτφρ.). Αθήνα: Γκόνης.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1962). *Πλάθοντας ένα ρόλο* (Α. Νίκας, Μτφρ.). Αθήνα: Γκόνης.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1980). *Η ζωή μου στην τέχνη. Τόμοι Α' και Β'* (Α. Νίκας, Μτφρ.). Αθήνα: Γκόνης.
- Sampatakakis, G. (2006). Dionysus restitutus - The *Bacchae* of Terzopoulos. In F. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey*

- with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 90-102). Berlin: Theater der Zeit.
- Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη φαινομενολογία* (Π. Κόντος, Μτφρ.). Πάτρα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Stroumpos, S. (2006). An approach to the working method of the Attis Theatre. In F. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 230-233). Berlin: Theater der Zeit.
- Τερζόπουλος, Θ. (2015). *Η επιστροφή του Διονύσου*. Αθήνα: Θέατρο Άτις.
- Τερζόπουλος, Θ., & Θέατρο Άτις (2000). *Αναδρομή, μέθοδος, σχόλια*. Αθήνα: Άγρα.
- Τσαλαπάτης, Ν. (2016). *Οι σωματικές πρακτικές στη δραματική τέχνη του Θεόδωρου Τερζόπουλου και η απόπειρα εφαρμογής τους στην εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
- Τσατσούλης, Δ. (2013). Εξόριστος λόγος: Αφωνία, αγλωσσία και υλικότητα της γλώσσας στο θέατρο του Θεόδωρου Τερζόπουλου. *Παράβασις*, 11, 245-254.
- Τσατσούλης, Δ. (1999). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Terzopoulos, T., & Raddatz, F. M. (2006). The metaphysics of the body (Theodoros Terzopoulos in conversation with Frank M. Raddatz). In F. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 136-171). Berlin: Theater der Zeit.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Θεάτρου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Χατζηδημητρίου, Π. (2010). *Θεόδωρος Τερζόπουλος. Από το προσωπικό στο παγκόσμιο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.



## Παράρτημα II: Διερευνητικοί άξονες ανάπτυξης της δράσης για τους μαθητές/-τριες

### Ερωτήσεις

- 1) Πώς σου φάνηκαν οι ασκήσεις;
- 2) Οι προσθήκες της μουσικής, των εικόνων και της αφήγησης του παραμυθιού σε βοήθησαν περισσότερο και πόσο το καθένα;
- 3) Οι ασκήσεις με την αναπνοή και την κατάλληλη στάση του σώματος που σου ζητήθηκε να εκτελέσεις, σε βοήθησαν στην εκφορά του λόγου και πόσο;
- 4) Η προετοιμασία πάνω στις ασκήσεις που έκανες, σε βοήθησε να αποδώσεις πιο εύκολα τα θεατρικά κείμενα;

### Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών/-τριών

A.1) «Οι ασκήσεις ήταν πολύ ωραίες παρόλο που ήμασταν όρθιοι. Γιατί: Ήθελα να είμαι όρθιος επειδή ήταν ωραίες οι ασκήσεις».

A.2) «Δε με δυσκόλεψαν αλλά δεν θα είχα πρόβλημα αν δεν ήταν η μουσική, οι εικόνες και το παραμύθι. Γιατί: Μου άρεσαν όλα αυτά που πρόσθεσε ο κύριος Νίκος με την κυρία μας».

A.3) «Με βοήθησαν στο διάβασμα, στις δύσκολες λέξεις να τις λέω με την πρώτη φορά. Γιατί: Μ' άρεσε που κάναμε ασκήσεις και κάθε άσκηση ήταν και πιο δύσκολη».

A.4) «Ναι, με βοήθησε να αποδώσω στα θεατρικά κείμενα. Γιατί: Ήξερα πότε να βγάλω και θάλω αέρα».

B.1) «Μου φάνηκαν πανεύκολες, ωραίες και χρήσιμες. Γιατί ήταν χαρούμενη η μουσική, ωραίο το παραμύθι και συγκεντρωτικές οι εικόνες».

B.2) «Με βοήθησαν πολύ όλα γιατί μου άρεσε η μουσική, το παραμύθι και οι εικόνες επειδή είχα συγκεντρωθεί».

B.3) «Οι ασκήσεις με την αναπνοή με βοήθησαν στην εκφορά του λόγου πάρα πολύ γιατί ήταν εύκολο».

B.4) «Ναι, με βοήθησε η προετοιμασία γιατί αλλιώς θα ήταν πολύ δύσκολη».

Γ.1) «Ωραίες καθόλου βαρετές ευχάριστες και όταν ξεκίνησα να τις κάνω μ' άρεσαν πάρα πολύ. Θα μπορούσα να τις κάνω και αλλού».

Γ.2) «Ναι εμένα με βοήθησε πιο πολύ η μουσική γιατί μου έδινε ενέργεια και συγκέντρωση στις ασκήσεις».

Γ.3) «Εμένα με βοήθησε να τις εκτελέσω καλά χάρις τη μουσική και του παραμυθιού. Μας βοήθησε στην εκφορά του λόγου πάρα πολύ».

Γ.4) «Ναι μας βοήθησαν τα πάντα. Εμάς η προετοιμασία στις ασκήσεις που κάναμε μας βοήθησαν να αποδώσουμε πιο ευκολότερα τα θεατρικά κείμενα».

Δ.1) «Εμένα οι ασκήσεις μου φάνηκαν εύκολες και μου άρεσαν».

Δ.2) «Η μουσική με έκανε να χαλαρώσω και να συγκεντρωθώ στην άσκηση. Οι εικόνες με βοηθούσαν να συγκεντρώνομαι στην άσκηση αλλά και το καλοκαιρινό μου ταξίδι. Η αφήγηση μου άρεσε γιατί έλεγε πολύ ωραία λόγια».

Δ.3) «Η αναπνοή και η στάση σώματος με βοήθησαν να έχω καλή αναπνοή και καλή στάση σώματος».

Δ.4) «Τα θεατρικά κείμενα δεν με δυσκόλεψαν γιατί πίστευα ότι θα τα καταφέρω να αποδώσω πιο εύκολα τις ασκήσεις».

## Παράρτημα III: Υλικό για τις διδακτικές παρεμβάσεις

### A. Μουσική για τις διδακτικές παρεμβάσεις

1. Ο Πέτρος και ο λύκος – S. Prokofiev
2. Serenade – F. Schubert
3. Το λιβάδι που δακρύζει – Ε. Καραϊνδρου
4. Nostalgia – Yanni
5. Amelie – Comptine d'un autre été
6. Amelie – Το Βαλς
7. Πολίτικη κουζίνα – Up to the Attic – Ε. Ρεμπούτσικα
8. Οι νύφες – Στ. Σπανουδάκης
9. Η μελαγχολία της ευτυχίας – Μ. Χατζιδάκις
10. Το βαλς των χαμένων ονείρων – Μ. Χατζιδάκις
11. Τα μάτια της δάκρυσαν – Στ. Σπανουδάκης
12. Το αστέρι και η ευχή – Ε. Ρεμπούτσικα

### B. Εικόνες για τις διδακτικές παρεμβάσεις με θέμα «καλοκαιρινές διακοπές»







*Γ. Κείμενα για το θεατρικό δρώμενο*

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (μτφρ. 2007). *Αισχύλος. Ευμενίδες*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (μτφρ. 2007). *Ευριπίδης. Ελένη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (μτφρ. 2007). *Ευριπίδης. Μήδεια*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (μτφρ. 2007). *Σοφοκλής. Αντιγόνη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

## Παράρτημα IV: Διερευνητικοί άξονες ανάπτυξης της δράσης για τους/τις εκπαιδευτικούς

### Ερωτήσεις:

- 1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τις ασκήσεις και τη διεξαγωγή του προγράμματος;
- 2) Θεωρείτε πως θα ήταν χρησιμότερο για την πραγμάτωση των ασκήσεων από τους μαθητές να υπάρξουν περισσότεροι εναλλακτικοί τρόποι; Προτείνετε αυτούς που θα κρίνατε ως τους πιο ενδεδειγμένους και δικαιολογείτε την πρότασή σας.
- 3) Πώς παρακολούθησατε την εξέλιξη των ασκήσεων από μέρους των μαθητών; Διαπιστώσατε κάποιο ενδιαφέρον τους για τις εκτελέσεις των ασκήσεων; Σε ποια από όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις διείδατε περισσότερη μύηση των παιδιών και αφομοίωση στα ζητούμενα των ασκήσεων;
- 4) Οι απαιτήσεις των ασκήσεων εκ μέρους του θεατρολόγου-ερευνητή ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό από το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών; Πιστεύετε ότι θα χρειαζόταν διαφορετικού τύπου παιδαγωγική προσέγγιση;
- 5) Θεωρείτε ότι υπήρξαν χρήσιμες αυτές οι ασκήσεις για τους μαθητές;

### Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών

A.1) «Οι ασκήσεις που επιλέχθηκαν, βοήθησαν στη διεξαγωγή του προγράμματος με μεγάλη επιτυχία. Ήταν ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά, το διασκεδάσαν, ευχαριστήθηκαν με τη νέα μορφή έκφρασης. Ιδιαίτερα με το συνδυασμό μουσικής, κίνησης και εκφοράς λόγου».

A.2) «Οι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι πιο κατάλληλοι. Εκτός από αυτούς θα μπορούσε εναλλακτικά να χρησιμοποιηθεί και η τεχνική αλλαγής του φωτισμού, γιατί αποδεδειγμένα βοηθά στην αυτοσυγκέντρωση και πιο ουσιαστική προσήλωση στην εκτέλεση θεατρικών δρωμένων».

A.3) «Οι ασκήσεις εκτελούνταν προοδευτικά με μεγαλύτερη επιτυχία. Όλες οι κινήσεις τράβηξαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων μαθητών, γιατί τους θύμιζαν ευχάριστα γεγονότα της ζωής τους. Όλες οι παρεμβάσεις βοήθησαν στον ίδιο βαθμό, από τη δική της πλευρά η κάθε μία χωριστά και στη μύηση και στην αφομοίωση της δράσης».

A.4) «Το πρόγραμμα στο σύνολό του, ήταν καινοτόμο και η όλη δράση ήταν εντελώς άγνωστη ως τρόπος έκφρασης για τους μαθητές. Λόγω της πολυετούς παρουσίας μου στο σχολείο (20 συναπτά έτη), γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της περιοχής – πρόκειται για οικογένειες χαμηλού οικονομικού, μορφωτικού και πολιτισμικού επιπέδου, με περιορισμένα εξωτερικά ενδιαφέροντα – αποτελούσε κάτι εντελώς διαφορετικό και ξένο για τα παιδιά. Όμως διενεργήθηκε με μεγάλη επιτυχία, αφού η παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόστηκε, ήταν η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη του στόχου, κατά το δυνατόν κάθε φορά».

A.5) «Οι ασκήσεις ήταν μία νέα πολύτιμη γνώση. Τις εφαρμόζαν και στα ομαδικά παιχνίδια τους στην αυλή, τις αναβίωναν και τις εκτελούσαν και κατά μονάδες σιγοτραγουδώντας. Και στην υπόλοιπη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν ως εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης, όπως π.χ. στην αναπαράσταση των δεδομένων ενός προβλήματος στα μαθηματικά, στην παραγωγή γραπτού λόγου για τη συνέχιση με τη φαντασία τους μίας ιστορίας (π.χ. χρήση μουσικής και εικόνες) κ.λπ. Τα παιδιά τις χρησιμοποίησαν επίσης και στα τραγούδια, τα οποία έλεγαν κάνοντας και κινήσεις που τα ίδια είχαν επιλέξει για να εκφράσουν τους στίχους. Κρίνω πως απέκτησαν νέες δεξιότητες και ανακάλυψαν νέους τρόπους έκφρασης και στην προσωπική τους καθημερινότητα».

B.1) «Η διεξαγωγή του προγράμματος με το ασκησιολόγιο που επιλέχθηκε συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργική έκφραση των παιδιών μέσα από την κίνηση, τη μουσική και το λόγο. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τις παιγνιώδεις μορφές έκφρασης και έδειξαν ότι βίωσαν μια διασκεδαστική και ευχάριστη εμπειρία θεατρικού δρωμένου».

B.2) «Θεωρώ πως με το ασκησιολόγιο που επιλέχθηκε η προσήλωση και το ενδιαφέρον των μαθητών κινητοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό, επιτυγχάνοντας τους στόχους του προγράμματος. Ως πρόταση, όχι τόσο εναλλακτική, αλλά συνεπικουρική, θα βοηθούσε, ίσως, η προβολή κάποιων εικόνων έκφρασης - κίνησης σε *video projector* (εφόσον υπήρχε η δυνατότητα), όπου θα μείωνε πιθανόν και τις διδακτικές παρεμβάσεις του θεατρολόγου-ερευνητή».

B.3) «Οι μαθητές έδειξαν να κατανοούν το ασκησιολόγιο και να αφομοιώνουν τα ζητούμενα των ασκήσεων με ομαλό τρόπο και να μιλούν ευκολότερα στις ασκήσεις που τους ανέσυραν από τη μνήμη τους ευχάριστα γεγονότα. Όλες οι παρεμβάσεις ήταν στοχευμένες, κινητοποιώντας στο μέγιστο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών και την προσήλωσή τους στη διεξαγωγή του προγράμματος».

B.4) «Θεωρώ πως ο θεατρολόγος-ερευνητής, επειδή είναι η δεύτερη σχολική χρονιά που εργάζεται στο συγκεκριμένο σχολείο, γνώριζε άριστα το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και η παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η καταλληλότερη για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, συμβάλλοντας στην αφομοίωση και μύηση των παιδιών στα ζητούμενα των ασκήσεων, σε ικανοποιητικό βαθμό».

B.5) «Θεωρώ ότι η καινοτόμος εφαρμογή του προγράμματος βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και μορφές έκφρασης μέσα από τη μουσική, την κίνηση και το λόγο. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν τόσο μεγάλος που ζητούσαν από τον θεατρολόγο-ερευνητή να συνεχιστούν οι ασκήσεις του προγράμματος σε περισσότερα μαθήματα. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το ασκησιολόγιο προσθέτοντας και δικές τους ασκήσεις στα διαλείμματα του σχολείου, όπου έπαιζαν στο προαύλιο, σκηνοθετώντας δικά τους δρώμενα. Επίσης, εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι, στο μάθημά μου (της Φυσικής Αγωγής), οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της μουσικοκινητικής αγωγής εμπλούτισαν το ασκησιολόγιο που τους έδινε με αρκετές ασκήσεις και παραλλαγές αυτών από την εφαρμογή του προγράμματος του θεατρολόγου-ερευνητή, καταλήγοντας πολλές φορές στη δημιουργία ενός αυθόρμητου δρωμένου, που πήγαζε από την εμπειρία που είχαν αποκτήσει από το προαναφερθέν πρόγραμμα».