

## **Μια άλλη πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου**

Αλέξανδρος Κόπτης

*Δάσκαλος-Θεολόγος, Διδάκτορας του ΑΠΘ*

Οι σκοποί και οι στόχοι που καθορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να προκύπτουν από τις ανάγκες της κοινωνίας και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Πετρουλάκης Ν. 1992, 76). Στη σημερινή εποχή ιδιαίτερα, που παρατηρείται μία τεράστια έκρηξη γνώσεων και μεγάλες αλλαγές στην κοινωνία μας, εμφανίζεται η αναντιστοιχία και ασυμφωνία ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας, παρ' όλες τις προσπάθειες της τελευταίας μεταρρύθμισης, η οποία προώθησε και επέτρεψε κάποια εσωτερική μεταρρύθμιση.

Τα αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων γίνονται εμφανή από την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής προσπάθειας, δηλαδή το βαθμό στον οποίο προσεγγίζονται οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η αποτελεσματικότητα ενός Αναλυτικού Προγράμματος αξιολογείται κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να ακολουθεί το μοντέλο ανατροφοδότησης, δηλαδή πρέπει να υπάρχει η ελευθερία του επαναπρογραμματισμού της ύλης και της μεθόδου μετά από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής περιόδου (Βρεττός Γ. - Καψάλης Α. 1994, 8-30). Η συνεχής αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων αποτελούν γενικά αναγκαιότητα, που είναι περισσότερο εμφανής στο μάθημα των Θρησκευτικών, ώστε να παραμένει το μέσο που γεφυρώνει το σταθερό, δογματικό μέρος της θρησκείας με την εξελίξιμη ηθική της κοινωνίας (Βασιλόπουλος Χ. 1993, 83-84).

Η αναφορά στην ασυμφωνία προγραμμάτων και κοινωνικών συνθηκών έχει ως τυπικό παράδειγμα το μάθημα των Θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος των Θρησκευτικών παρέμενε ουσιαστικά το ίδιο για πολλές δεκαετίες. Τα βιβλία δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις των παιδιών ούτε στις νεότερες παιδαγωγικές και επιστημονικές θεωρίες. Με τη μεταρρύθμιση του 1992-93 δοκιμάστηκε η εφαρμογή νέων, για τα ελληνικά δεδομένα, προσεγγίσεων της διδασκαλίας της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής,

που και αυτές όμως προϋπέθεταν το διαφορετικό ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, και ο ορίζοντάς τους περιοριζόταν από τους τοίχους της τάξης και τα κείμενα του εγχειριδίου.

Η παιδοκεντρικότητα του νέου συστήματος, την οποία πρότεινε η τελευταία μεταρρύθμιση (ΦΕΚ αρ. 52, 9/4/1993), όταν συνδυάζεται με το νεωτερισμό να ορίζονται εκ των άνω σαφείς στόχοι και επιδιώξεις τής κάθε διδακτικής ενότητας του μαθήματος (ΦΕΚ αρ. 172, 4/10/93, σελ. 4.411), επιτρέπει στους δασκάλους να αξιολογούν ευκολότερα το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους. Η νέα αυτή προσέγγιση της διδασκαλίας δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αυτονομείται σε κάποιο βαθμό από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και να εφαρμόζει προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης στην οποία διδάσκει, ακόμα και για το μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτά τα προγράμματα αποτελούν πειραματισμούς για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας και των πεδίων χρήσης του μαθήματος. Ερευνούν τους τρόπους αναβίωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις θρησκευτικές και ζωντανές ηθικές - κοινωνικές έννοιες της σύγχρονης ζωής.

Η σύνταξη εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να παίρνει υπόψη τους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, που είναι θρησκευτικοί-θρησκευσιολογικοί και ηθικοί. Οι θρησκευτικοί στόχοι εξυπηρετούνται με τη γνώση των δογματικών αληθειών της θρησκείας μας και οι ηθικοί στόχοι με την αφομοίωση των ηθικών διδαγμάτων του χριστιανισμού. Η μεταφορά από το γνωσιολογικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ύλης σε κοινό μαθητικό βίωμα μπορεί να επεκτείνει τα όρια της σχολικής τάξης και να μετατρέψει το μαθητικό σύνολο σε πρόσκαιρη αλλά συνειδητή κοινωνική ομάδα. Με τον τρόπο αυτό το παιδί θα μπορέσει να καλλιεργήσει αξίες όπως η αγάπη, ο σεβασμός, η καλοσύνη, η ευγένεια, τις οποίες έως τώρα το σχολείο προσπαθούσε να καλλιεργήσει μόνο θεωρητικά και νοησιαρχικά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν ωθήσουμε το παιδί να δράσει, να αυτονομηθεί, να κρίνει, να μάθει τον τρόπο και το μηχανισμό της μάθησης, να συνεργαστεί και να αυτενεργήσει. Τέτοιος τρόπος προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η βιωματική μέθοδος (Χρυσοφίδης Κ. 1998, 17-20) ή μέθοδος Project (Frey K. 1986, 7-34), που εφαρμόζεται πειραματικά στο 29<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης.

Με τη βιωματική προσέγγιση των θρησκευτικών και ηθικών εννοιών το γνωστικό μέρος του μαθήματος παραμένει δεσμευτικό ως προς την ποσότητα της πληροφορίας, αλλά συμπληρώνεται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων (τύπου project) για την αναγνώριση καταστάσεων και τη δοκιμαστική ένταξη σε περιβάλλοντα που περιέχουν χαρακτηριστικά από τις έννοιες των διδακτικών εννοιών του μαθήματος. Με την ανάπτυξη τέτοιων εναλλακτικών προγραμμάτων ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται από το τυπικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ χω-

ρίς να το καταστρατηγεί, και συμβάλλει στην αναβάθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιεί τους στόχους του μαθήματος με τη διεύρυνσή του και τη διάχυση των διδακτέων εννοιών του μέσα στις συνθήκες του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής, ακολουθώντας το πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών και με βάση τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με την εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης επιτυγχάνονται στόχοι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Με τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, λόγω της εφαρμογή της μεθόδου project, καλύπτεται όλο το φάσμα των στόχων που πρέπει να επιδιώκει το σχολείο. Η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα πλέγμα από διδακτικές διαδικασίες (Χρυσσαφίδης Κ. 1998, 17), που έχουν ως αφετηρία βιωματικές καταστάσεις, και διαφέρει από εκείνη της προγραμματισμένης δασκαλοκεντρικής ή παιδοκεντρικής διδασκαλίας, επειδή στοχεύει στην ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και στη μετάλλαξή τους σε διδακτικές δραστηριότητες, μέσα από μια επικοινωνιακή σχέση μαθητών-μαθητών και δασκάλου-μαθητών. Μόνη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της μεθόδου είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου θα επικρατεί δημοκρατικό κλίμα, ελεύθερη διατύπωση απόψεων, πνεύμα συνεργασίας και αλληλοστήριξης των προσπαθειών και των εγχειρημάτων (Κοσσυβάκη Φ. 1998, 278-279). Έτσι, θα είναι δυνατή η ελεύθερη προβολή της δημιουργικότητας, ο σεβασμός της γνώμης και η αναγνώριση των αποτελεσμάτων κάθε δράσης ως στοιχείων που κατακτήθηκαν με τη μορφή ζωντανής γνώσης.

Κατά τη διαδικασία εφαρμογής αυτής της μεθόδου ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια (Χρυσσαφίδης Κ. 1998, 92-97):

1. Το πρώτο στάδιο περιέχει την επιλογή του θέματος και τις διαδικασίες που αναφέρονται στη διερεύνησή του.
2. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται ο ακριβής προγραμματισμός των ενεργειών του project και ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες.
3. Στο τρίτο στάδιο αρχίζει να πραγματοποιείται η προετοιμασία των ομάδων χωριστά.
4. Το τέταρτο στάδιο περιέχει την εκτέλεση της δραστηριότητας.
5. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο γίνεται η παρουσίαση των εργασιών και των εμπειριών, ασκείται κριτική, εκφράζονται εντυπώσεις και συμπεράσματα.

Παραμένει βασικό ερώτημα ο τρόπος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τέτοιων εναλλακτικών βιωματικών προγραμμάτων (Κωνσταντίνου Χ. 2000, 37-56). Εάν σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ισορροπία μεταξύ πληροφορίας και συνειδητής γνώσης, το εναλλακτικό βιωματικό πρόγραμμα είναι μια ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική πρόταση.

Επιλέχθηκε το μάθημα των Θρησκευτικών της Δ' τάξης, που χωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Έγιναν αποδεκτοί οι στόχοι που ορίζονται από το Βιβλίο του δα-

σκόλου. Ορίστηκαν οι ενότητες που περιέχουν δογματικές προτάσεις και έπρεπε να διδαχτούν ως έχουν, αυτές που περιέχουν πληροφορίες οι οποίες θα μπορούσαν να διευρυνθούν, και αυτές που διδάσκουν τις ορθόδοξες αξίες, οι οποίες αξίζει να διαχυθούν σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής των παιδιών.

Η μέθοδος εφαρμόστηκε πιλοτικά με ένα πρόγραμμα στην Δ' τάξη του 29<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Η θεματική ενότητα που επιλέχθηκε είχε τον τίτλο *Όλοι μαζί στον καινούριο δρόμο*.

Σκοπός του πιλοτικού προγράμματος ήταν να βιώσουν τα παιδιά τις έννοιες, τις ιδέες και τις αλήθειες του κεφαλαίου, όπως ορίζονται από τους στόχους του μαθήματος, και είναι η έννοια της εκκλησίας, οι ιδέες της θρησκευτικής σύναξης και του μυστηρίου και η αλήθεια της χριστιανικής αγάπης. Παράλληλα, τα παιδιά έπρεπε να αποκτήσουν γνώσεις αυτενεργώντας, αντιμετωπίζοντας την εικόνα της πραγματικότητας, και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και την προσφορά των σημαντικών μνημείων της Ορθοδοξίας στην εκκλησιαστική, εθνική και πολιτιστική ζωή του τόπου μας.

Οι δυνατότητες που παρέχει το περιβάλλον της Θεσσαλονίκης για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα υποστήριζαν το κεφάλαιο ήταν: η εκκλησία της γειτονιάς, ένα μοναστήρι κοντά στην πόλη, η παρακολούθηση λειτουργίας και η φιλοξενία και η αγάπη των μοναχών.

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή της μεθόδου project με κεντρικό θέμα *Όλοι μαζί στον καινούριο δρόμο* διαμορφώθηκαν ως εξής:

*1<sup>ο</sup> στάδιο:* Αφορμή για να ξεκινήσει το πρόγραμμα δόθηκε, όταν κατά τη διδασκαλία της ενότητας ένας μαθητής δήλωσε ότι επισκέφτηκε το Άγιο Όρος. Του ζητήθηκε να παρουσιάσει στην τάξη τις εμπειρίες του από την επίσκεψη. Την επόμενη ημέρα έφερε οπτικό υλικό (φωτογραφίες από τον Άθω και τα μοναστήρια). Με αφορμή αυτό το γεγονός άρχισε μία συζήτηση για την ιστορία, τη χρησιμότητα και το ρόλο των μοναστηριών. Ακούστηκαν πολλές απόψεις και ερωτήσεις. Τα παιδιά ανέφεραν και άλλους χώρους που αποτελούν θησαυρούς της Ορθοδοξίας, όπως εκκλησίες και ξωκλήσια, και αναζήτησαν την προσφορά τους.

*2<sup>ο</sup> στάδιο:* Αφού προκλήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών, το θέμα του κεφαλαίου χωρίστηκε σε ειδικά θέματα: ναός, μοναστήρι, ξωκλήσι, βυζαντινό μουσείο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες (Ματσαγούρας Η. 2000, 469-470) και κάθε ομάδα ανέλαβε να προετοιμάσει ένα θέμα. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κάθε μαθητής επέλεξε το θέμα που τον ενδιέφερε. Κάθε ομάδα έθεσε το σκοπό και τους στόχους της εργασίας που ανέλαβε και σχεδίασε τις επόμενες ενέργειές της.

*3<sup>ο</sup> στάδιο:* Τα παιδιά των ομάδων χώρισαν το θέμα τους σε επιμέρους θέματα. Κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε να βρει πληροφορίες σχετικές με το θέμα που χρεώθηκε. Πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: βιβλία, περιοδικά, Διαδίκτυο. Τις πληροφορίες τις επεξεργάστηκαν αρχικά μέσα στις ομάδες. Συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις και ετοίμασαν το τελικό κείμενο της εργασίας τους.

Συγχρόνως, διαμόρφωσαν άποψη για τις δραστηριότητες που ήθελαν να πραγματοποιήσουν. Κάθε ομάδα όρισε τη δράση της ως εξής:

- το ναό της ενορίας, την Αγία Κυριακή, για να γνωρίσει τους χώρους της και τη θέση των εικόνων, για να μιλήσει και να πάρει πληροφορίες από τον ιερέα· ζήτησε, επίσης, να παρακολουθήσει μία δειγματική Θεία Λειτουργία·
- εξωκλήσια της περιοχής, για να διαπιστώσει τη διαφορά τους από το ναό, αλλά και να γνωρίσει τα μορφολογικά τους στοιχεία·
- το μοναστήρι της Κοιμήσεως της Θεοτόκου, το οποίο βρίσκεται λίγα χιλιόμετρα έξω από τη Θεσσαλονίκη, για να γνωρίσει τη ζωή των μοναχών, τον τρόπο ζωής τους, τις ασχολίες τους καθώς και τους χώρους του μοναστηριού·
- το Βυζαντινό Μουσείο της Θεσσαλονίκης, για να γνωρίσει στοιχεία του βυζαντινού πολιτισμού και να τα συγκρίνει με τα στοιχεία των ναών της ίδιας ιστορικής περιόδου.

Η συμβολή του δασκάλου στις αποφάσεις των μαθητών και γενικά σε όλη τους την εργασία ήταν πολύ περιορισμένη και γινόταν μόνο όταν του ζητούσαν βοήθεια.

*4<sup>ο</sup> στάδιο:* Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες. Αφιερώθηκαν δύο μέρες για να πραγματοποιηθούν όλες οι επισκέψεις. Σε κάθε επίσκεψη η ομάδα που είχε αναλάβει την εργασία εργαζόταν με τον τρόπο που αυτή ήθελε. Ερευνούσε τα στοιχεία που την ενδιέφεραν και σημείωνε ό,τι πληροφορία συνέλεγε. Οι υπόλοιποι μαθητές έρχονταν σε επαφή με το χώρο και βοηθούσαν την ομάδα εργασίας, όταν παρίστατο ανάγκη. Τα παιδιά εργάζονταν με ενδιαφέρον και πολλή προθυμία.

*5<sup>ο</sup> στάδιο:* Στο τελευταίο στάδιο έγινε η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων. Κάθε ομάδα παρουσίασε στους συμμαθητές της την εργασία, πλαισιωμένη από φωτογραφικό και ό,τι άλλο υλικό είχε συγκεντρώσει. Ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ των μαθητών, στην οποία δίνονταν απαντήσεις στις ερωτήσεις, τις απορίες και τα προβλήματα που προέκυπταν από κάθε παρουσίαση.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος αποφασίστηκε να αξιολογηθούν οι γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά, αλλά και οι συμπεριφορές τους (Ματσαγούρας Η. 1997, 257-286) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε για σύγκριση και ένα τμήμα στο οποίο διδάχτηκε το ίδιο θέμα με την παραδοσιακή όμως μέθοδο διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση των συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και για την αξιολόγηση των γνώσεων η συμπλήρωση ερωτηματολογίων ( Βάμβουκας Μ. 1998, 194-216)

Για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές:

- α. θετική συμπεριφορά (Ενδιαφέρον) των μαθητών και
- β. αρνητική συμπεριφορά (Αδιαφορία).

Το ενδιαφέρον θεωρήθηκε ότι εκδηλωνόταν με τη συμμετοχή στο μάθημα, την

προσοχή των παιδιών, την ανάληψη και διεκπεραίωση εργασιών. Η αδιαφορία με την έλλειψη προσοχής και συμμετοχής στο μάθημα. Οι παρατηρήσεις γίνονταν κάθε πέντε λεπτά στη φάση της συζήτησης, στη φάση της εργασίας των παιδιών κατά ομάδες και στη φάση της παρουσίασης των εργασιών.

Στο τμήμα αναφοράς το θέμα εξαντλήθηκε σε μία διδακτική ώρα και οι παρατηρήσεις των συμπεριφορών γίνονταν επίσης κάθε πέντε λεπτά. Από τις παρατηρήσεις των τμημάτων εφαρμογής και αναφοράς συμπληρώθηκαν οι εξής πίνακες:

### 1<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ - ΦΑΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ (τμήμα εφαρμογής)

	Αριθμός μαθητών									Σ	%
Ενδιαφέρον	21	22	22	23	21	24	21	23	22	199	88,4
Αδιαφορία	4	3	3	2	4	1	4	2	3	26	11,6
Σύνολο	25	25	25	25	25	25	25	25	25	225	100

### 2<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ - ΦΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΩΝ (τμήμα εφαρμογής)

	Αριθμός μαθητών									Σ	%
Ενδιαφέρον	24	23	24	23	22	23	21	22	24	206	91,5
Αδιαφορία	1	2	1	2	3	2	4	3	1	19	8,5
Σύνολο	25	25	25	25	25	25	25	25	25	225	100

### 3<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ - ΦΑΣΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ (τμήμα εφαρμογής)

	Αριθμός μαθητών									Σ	%
Ενδιαφέρον	21	22	23	22	22	23	22	21	22	198	88
Αδιαφορία	4	3	2	3	3	2	3	4	3	27	12
Σύνολο	25	25	25	25	25	25	25	25	25	225	100

### 4<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

	Αριθμός μαθητών									Σ	%
Ενδιαφέρον	21	21	20	21	21	22	21	20	20	187	83
Αδιαφορία	4	4	5	4	4	3	4	5	5	38	17
Σύνολο	25	25	25	25	25	25	25	25	25	225	100

Από τη σύγκριση των πινάκων παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών του πρώτου τμήματος, που διδάχθηκε με τη μέθοδο Project, είναι μεγαλύτερο από το ενδιαφέρον των παιδιών του δεύτερου τμήματος, που διδάχθηκε την ίδια ενότητα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτό κάνει φανερό ότι η επαφή των παιδιών με το αντικείμενο έρευνας στις φυσικές του συνθήκες βοηθάει το παιδί να ενδιαφερθεί περισσότερο και να ασχοληθεί πιο ενεργά με την ενότητα που διδάσκεται.

Για να διαπιστωθεί ο βαθμός αφομοίωσης των γνώσεων που επιτεύχθηκε στα δύο τμήματα, δόθηκαν στα παιδιά ερωτηματολόγια, τα οποία περιείχαν ασκήσεις διάφορων τύπων. Στις ασκήσεις ζητούνταν από τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις σχετικά με όσα διδάχθηκαν (Κασσωτάκης Μ. 1993, 147-174).

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα εξής:

### ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

#### 5<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ – ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

ΛΑΘΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	%
0	16	64
1	5	20
2	2	8
3	1	4
4	1	4
5 και πάνω	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	25	100

#### 6<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ - ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

ΛΑΘΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	%
0	9	36
1	5	20
2	3	12
3	3	12
4	2	8
5 και πάνω	3	12
ΣΥΝΟΛΟ	25	100

Από τη σύγκριση των πινάκων αποδεικνύεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκε η βιωματική μέθοδος είναι πολύ πιο ικανοποιητικές από τις επιδόσεις των μαθητών του τμήματος αναφοράς. Οι ερωτήσεις κρίσης που τέθηκαν στα παιδιά έκαναν ακόμη πιο εμφανή τη διαφορά στα δύο τμήματα. Στο τμήμα που επισκέφτηκε τους προαναφερθέντες χώρους (μοναστήρι, εκκλησία, εξωκλήσι, μουσείο) οι απαντήσεις των παιδιών ήταν σαφώς αναλυτικότερες και πιο εμπειριστατωμένες. Αντίθετα, στο τμήμα που διδάχτηκε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δεν ήρθε σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες παρουσίασης των φαινομένων πολλά παιδιά δεν απάντησαν καθόλου, αλλά και οι απαντήσεις των περισσότερων ήταν συγκριτικά κατώτερες και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την ανάλυση των εννοιών που ζητήθηκαν.

Η βιωματική προσέγγιση των Θρησκευτικών μπορούμε να πούμε ότι αποδεικνύεται μια εναλλακτική μέθοδος με δυνατότητες να ενταχθεί επίσημα ως μέθοδος της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής, χωρίς την ανατροπή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1998, σελ. 194-216.
- Βασιλόπουλος, Χ., *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών*, εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1993, σελ.73-84.
- Bales, R., Die Linteraktionsanalyse, στο Koenig R., *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Koeln 1968.
- Bloom, B.S., *Ταξινομία Διδακτικών στόχων*, τόμος Α': *Γνωστικός τομέας*, (μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού), εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1986.
- Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Α., *Αναλυτικά Προγράμματα*, εκδ. Art of Text, Θεσσαλονίκη 1994, σελ. 8-30, 41-85.
- Frey, K., *Η μέθοδος Project*, Εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 7-34.
- Κασσωτάκης, Μ., *Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης των μαθητών*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993, σελ. 147-174.
- Κοσσυβάκη, Φ., *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 276-285.
- Καζιλάρη, Π., Τα καινούρια βιβλία των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου, περ. *Σύναξη*, τ. 65, σελ. 95.
- Krathwohl, D.R., Bloom., B.S., Masia, B.B., *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*, τόμος Β, *Συναίσθηματικός τομέας* (μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού), εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1991.
- Κωνσταντίνου, Χ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σελ. 37-56.
- Mager, R., *Διδακτικοί στόχοι και Διδασκαλία* (μτφρ. Γ. Βρεττός), Θεσσαλονίκη 1985.
- Mayr, F., *Offene Schule*, Peter Lang 1999.
- Martial, J., Bennack J., *Einführung in Schulpraktische Studien*, Schneider Verlag 1996.
- Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 257-286.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα 2000, σελ. 469-470.
- Μαυρογιώργος, Γ., Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1984.
- Μαυρογιώργος, Γ., *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992.
- Παπαδοπούλου, Β., *Παρατήρηση Διδασκαλίας*, εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1999.
- Πετρουλάκης, Ν., *Προγράμματα εκπαίδευσης- Στόχοι- Μεθοδολογία*, Αθήνα 1992, σελ. 76-80.
- Simpson, E.J., *The Classification of Educational Objectives Psychomotor Domain*. Urbana und Illinois, University of Illinois Press, 1966.
- Struck, P., *Projectunterricht*, Verlag Kohlhammer, Stuttgart - Berlin - Koeln - Mainz 1996.
- Χρυσαιφίδης, Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σελ. 17-20, 92-97.

## Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Αστέριος Τσιάρας

Δρ. Κοινωνικών Επιστημών,  
δάσκαλος στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης

### 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεατρικό παιχνίδι κατά γενική ομολογία είναι μια δραστηριότητα προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μιμητικό παιχνίδι, προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα, παιχνίδι ρόλου, διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λεκτική επικοινωνία (McCullough, 2000, 6). Αυτό το είδος παιχνιδιού εμφανίζεται να είναι βασικά μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη (Smilansky, 1968, 36). Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο θεατρικό παιχνίδι συνεπάγονται την αναπαράσταση καταστάσεων απομονωμένα ή συνεργατικά, δράση με υποβοηθήματα ή λεκτική αλληλεπίδραση και γνώση των συμμετεχόντων για την απαιτηλή πραγματικότητα που απεικονίζεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Johnson, 1998, 148 και Bolton, 1998, 197).

Πολλοί μελετητές θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, αρχέτυπη μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο οντογένεσης των συμβολικών καλλιτεχνικών συμπεριφορών στο παιδί (Rapp, 1984, 141 και Haine, 1985, 187). Ο όρος θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα είδη του παιχνιδιού της προσποίησης, το συμβολικό, το παιχνίδι ρόλου, το παιχνίδι της προσωποποίησης, το παιχνίδι της φαντασίας, το διερευνητικό και το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Torgerson, 2001, 9 και Mellou, 1995, 105).

Στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά εξασκούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες, μέσα από την αναπαραστατική και μετασηματιστική δραστηριότητα, δίνουν μορφή στη μοιρασμένη εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής (Miller, 1999, 9). Η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι συνεπάγεται κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβολικό μετασηματισμό και φαντασία, καθώς τα παιδιά αναπαριστούν ρόλους σε πραγματικές και φανταστικές καταστάσεις (Bretherton, 1989, 384 και Jones, 2000, 9).

Η συλλογική προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε ένα κοινό υπόβαθρο κατανόησης των συμμετεχόντων και σε ένα κοινό σύστημα αναφοράς του συμβατικού κόσμου τον οποίο βιώνουν (Goldman, 1998, 43). Ο συντονισμός μιας τέτοιας, «σαν να», συμπεριφοράς είναι πιθανός μόνο όπου υπάρχει μια διαπραγματεύσιμη και καλλιεργούμενη ομαδική αντίληψη για το τι είναι η κοινά αναφερόμενη ως «διυποκειμενική» γνώση ή αλλιώς κοινά εσωτερικευμένα «σενάρια» δράσης (Nelson and Seidman, 1984, 45 και Corsaro, 1983, 1).

Οι εμπλεκόμενοι στο θεατρικό παιχνίδι κομίζουν στους αυτοσχεδιασμούς τους δύο συστηματικές μορφές γνώσης. Από τη μία είναι οι συμβολισμοί τους για τις πολιτισμικές ταυτότητες, τους ρόλους, τα κοινωνικά γεγονότα, τους τρόπους ομιλίας και τους τρόπους δράσης (Fein, 1987, 287 και Bolton, 1998, 271). Από την άλλη είναι αυτό που έχουν εσωτερικεύσει οι συμμετέχοντες για το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι (Sawyer, 1995, 146). Για να δημιουργηθούν οι καταστάσεις προσποίησης στη συμπεριφορά των παιδιών, συχνά γίνονται προτάσεις με τη μορφή προστακτικής έγκλισης ή με τη χρήση παρελθοντικού χρόνου ως υποθετικού λόγου (Lindon, 2001, 43 και Giffin, 1984, 81).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς μια αυξημένη προσοχή στην επίδραση που έχει το θεατρικό παιχνίδι σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών. Οι περισσότερες μελέτες σ' αυτό το ερευνητικό αντικείμενο εντοπίζονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε παιδιά της προσχολικής αγωγής. Όσον αφορά τις περιοχές ερευνητικής μελέτης, μερικές έρευνες για το θεατρικό παιχνίδι επικεντρώνονται στο ρόλο που παίζει η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη των γνωστικών, αισθητικών και συμβολικών δεξιοτήτων των παιδιών (Fein, 1989, 345 και McCullough, 2000, vi). Άλλες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ρόλο που παίζει η προσωπικότητα των εμπλεκόμενων στη δημιουργούμενη ποιότητα στο θεατρικό παιχνίδι (Lieberman, 1977, 48).

Λίγες έρευνες για το θεατρικό παιχνίδι αφορούν το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και την επιρροή που ασκούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σ' αυτές (Yassa, 1997, 11). Άλλες έρευνες επικεντρώνονται στην επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στις γλωσσικές και αφηγητικές ικανότητες των εμπλεκόμενων σε δραματικές δραστηριότητες, όπως, επίσης, κάποιες μελέτες διερευνούν τα εξελικτικά στάδια του συμβολικού παιχνιδιού με βάση την ηλικία του παιδιού (McCune-Nicolish, 1981, 785 και Piaget, 1962, 139). Τέλος, κάποιες μελέτες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις ψυχοθεραπευτικές επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού και στην επιρροή εκπαιδευτικών παραμέτρων από την εφαρμογή του στο Δημοτικό Σχολείο (Fineman, 1962, 167 και Curry, 1974, 43).

## 2. Ερευνητική Προσέγγιση

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

Η πειραματική μας παρέμβαση χαρακτηρίζεται ως έρευνα πεδίου, αφού διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και μάλιστα δίχως αυτά να αισθάνονται τη συμμετοχή τους στην πειραματική διαδικασία (Hovland, 1959, 8 και Argyle, 1996, 345). Σ' αυτό βοήθησε η διαδικασία υλοποίησης του όλου πειραματικού εγχειρήματος από το δάσκαλο της τάξης, ώστε να μην αλλοιωθεί το πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και να μην επηρεαστεί το ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της σχολικής ομάδας με την εισαγωγή ενός νέου μέλους, του ερευνητή, αντί του δασκάλου της τάξης (Kontos and Keyes, 1999, 35).

Η βασική ερευνητική υπόθεσή μας εντοπίστηκε στο αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξαγωγής θεατρικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη θα επιδρούσε θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μελών της σχολικής ομάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο ετών (2000 - 2001). Το δείγμα των πειραματικών τάξεων και των ομάδων ελέγχου ελήφθη, στην πρώτη μέτρηση, στο διάστημα Νοέμβριος - Ιανουάριος, ώστε να δοθεί περιθώριο χρόνου στους μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους. Ο επανέλεγχος έγινε στο διάστημα Μάρτιος - Μάιος, περίπου μετά από τέσσερις μήνες και με το πέρας του πειραματικού προγράμματος παρέμβασης.

Η χρονική διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης ορίστηκε στις 16 εβδομάδες με τη συμμετοχή των μαθητών του πειραματικού δείγματος σε θεατρικά παιχνίδια για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα. Η επιλογή αυτού του χρονοδιαγράμματος καθορίστηκε από το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, το οποίο προέβλεπε διδασκαλία του μαθήματος αυτού στο μισό του σχολικού έτους.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές στην ερευνητική μας μελέτη ήταν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των θεατρικών παιχνιδιών, η σωματική δράση των μαθητών, η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής ομάδας με τη διαμεσολάβηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, η ηλικία των μαθητών και η μη συμμετοχή μαθητών από τις ομάδες ελέγχου σε παρόμοιες δραματικές δραστηριότητες. Για να ελέγξουμε καλύτερα την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων, δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς για εφαρμογή το ίδιο έντυπο υλικό με υποδείγματα θεατρικών παιχνιδιών (Τσιάρας, 2003, 391-401).

Η εξαρτημένη μεταβλητή στην έρευνά μας ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας. Για να μετρήσουμε την εξαρτημένη ερευνητική μεταβλητή «διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας», χρησιμοποιήσαμε την αξιόπιστη κοινωνιομετρική δοκιμασία του J.L. Moreno (Schutzenberger and Moreno, 1970, 475) πριν και μετά το τέλος του πειραματικού προγράμματος παρέμβασης, σε όλες τις πειραματικές

τάξεις και τις ομάδες ελέγχου. Με τη μεταφορά των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή δημιουργούνται οι ακόλουθες οκτώ εξαρτημένες μεταβλητές: αμφίδρομες έλξεις, μονόδρομες έλξεις, απομονωμένοι, απορριπτόμενοι, δημοφιλείς (αστέρες), κλειστές δομές (κλίκες), ανοιχτές δομές και αμφίδρομες απορρίψεις.

Στην κοινωνιομετρική δοκιμασία περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνται στην πρώτη ερώτηση να γράψουν τρία ονόματα συμμαθητών τους με τους οποίους θα ήθελαν να συνεργαστούν και να καθίσουν μαζί στο θρανίο. Αντίθετα, στη δεύτερη ερώτηση τα παιδιά καλούνται να γράψουν τρία ονόματα συμμαθητών τους με τους οποίους δεν θα ήθελαν να συνεργαστούν και να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο (Σαρρή, 1995, 70 και Τσιπλητάρης, 1992, 46).

Σε τρία πειραματικά τμήματα της ΣΤ' τάξης εφαρμόστηκε από τον ερευνητή τα έτη 1997-1999 ένα ανάλογο πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, τρεις τάξεις της ίδιας βαθμίδας ως ομάδες ελέγχου. Κατά τη διάρκεια αυτής της προέρευνας υπολογίστηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών στις μεταβλητές του κοινωνιομετρικού τεστ του J.L. Moreno σε δύο διαδοχικές μετρήσεις. Με βάση τον προσδιορισμό της τυπικής απόκλισης στις πειραματικές τάξεις και τις ομάδες ελέγχου κατά την προέρευνα υπολογίστηκε ο αριθμός των πειραματικών ομάδων σε 15 σχολικές τάξεις και ο αριθμός των ομάδων ελέγχου σε 10 σχολικές τάξεις (Lindzey, 1996, 87 και Agresti and Finlay, 1997, 138).

Από τον κατάλογο του Υπουργείου Παιδείας με πειραματικά σχολεία στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού και προσωπική προέρευνα εντοπίστηκαν σχολεία στα οποία υπήρχαν οι δυνατότητες δημιουργίας πειραματικών τάξεων, λόγω σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Από αυτά επιλέχθηκαν 30 Δημοτικά Σχολεία στις εκπαιδευτικές περιφέρειες: Ηλιούπολης, Δάφνης, Αθηνών, Αγίου Δημητρίου, Νέου Ηρακλείου, Κερατσινίου, Αιγάλεω, Αμαρουσίου, Λυκόβρυσης, Νέας Σμύρνης, Ταύρου, Αλίμου και Λιοσίων.

Από αυτά τα σχολεία με τυχαία δειγματοληψία κληρώθηκαν 115 σχολικές τάξεις από τη δεύτερη έως την έκτη σχολική βαθμίδα. Το πειραματικό δείγμα έφτασε συνολικά τους 2.428 μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Από αυτούς 1.587 μαθητές ανήκαν στις πειραματικές ομάδες και 841 στις ομάδες ελέγχου (Βλ. Πίνακα 1). Σε κάθε σχολική βαθμίδα συγκροτήθηκαν 15 πειραματικές τάξεις και 10 τάξεις ως ομάδες ελέγχου. Η λήψη 15 πειραματικών τάξεων στη Β' βαθμίδα ήταν κατά βάση διερευνητική, Γι' αυτό το λόγο δεν ελήφθησαν σχολικές τάξεις της δεύτερης βαθμίδας ως ομάδες ελέγχου, αφού στα παιδιά της πρώτης και της δεύτερης τάξης η φιλία εκφράζεται με προσωρινές συσχετίσεις στο κοινωνιομετρικό τεστ (James, 1993, 219).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Παρουσίαση της σύνθεσης του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τάξη και φύλο						
	Πειραματικές Ομάδες			Ομάδες Ελέγχου		
ΤΑΞΕΙΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΤΑΞΗ Β	209	152	<b>361</b>	–	–	–
ΤΑΞΗ Γ	172	148	<b>320</b>	112	102	<b>214</b>
ΤΑΞΗ Δ	144	149	<b>293</b>	97	111	<b>208</b>
ΤΑΞΗ Ε	158	149	<b>307</b>	108	95	<b>203</b>
ΤΑΞΗ ΣΤ	153	153	<b>306</b>	108	108	<b>216</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>836</b>	<b>751</b>	<b>1587</b>	<b>425</b>	<b>416</b>	<b>841</b>

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Επινοήθηκε ένα σενάριο το οποίο παρουσίαζε ο ερευνητής στους μαθητές κατά την πρώτη επίσκεψη και μετά τις απαραίτητες συστάσεις γνωριμίας, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης στους μαθητές για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Οι προσπάθειές μας εντοπίστηκαν στην τήρηση μεθοδολογικής αυστηρότητας και σχολαστικής μέριμνας για δημιουργία πανομοιότυπων συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας σε όλες τις σχολικές τάξεις από τον ίδιο ερευνητή. Ο στόχος της αυστηρής τυπικότητας που τηρούνταν ήταν να απαντήσουν οι μαθητές με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, πράγμα που είναι και το ζητούμενο στην κοινωνιομετρική μέθοδο έρευνας (Schutzenberger and Moreno, 1970, 60).

Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν ήταν καθορισμένος, η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι να τελειώσει και ο τελευταίος μαθητής (μη χρονομετρούμενη δοκιμασία). Δεν επιτρεπόταν να κοιτάει ο ένας μαθητής το ερωτηματολόγιο του άλλου ούτε ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος βρισκόταν στην τάξη χωρίς να παρεμβαίνει στην όλη διαδικασία. Σε κάθε επίσκεψη στις σχολικές τάξεις τηρούνταν πρωτόκολλο, στο οποίο υπέγραφε ο διευθυντής του σχολείου.

## 2.2. Τα ευρήματα της έρευνας

Για την ταξινόμηση και ανάλυση των κοινωνιομετρικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα επεξεργασίας SDAS στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Langeheine, 1978, 189). Η στατιστική επεξεργασία των τιμών των κοινωνιομετρικών μεταβλητών έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 10.00. Η μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών μιας μεταβλητής που έχουν μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές στιγμές, με το στατιστικό κριτήριο t-student αμφίπλευρης κατεύθυνσης (Παρασκευόπουλος, 1986, 118).

Βασική προϋπόθεση της εφαρμογής του στατιστικού κριτηρίου t-student είναι: α) το πειραματικό δείγμα να είναι τυχαίο και β) η θεωρούμενη ως εξαρτημένη μεταβλητή να ακολουθεί την κανονική κατανομή, και στη δική μας περίπτωση, αφού ( $N < 30$ ), την t-κατανομή (Φίλιας, 1995, 338 και Παρασκευόπουλος, 1972, 149).

Για να εξετάσουμε την πρώτη προϋπόθεση που απαιτείται, ώστε να είναι δυνατή η χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-student, εφαρμόσαμε μία δοκιμασία τυχαιότητας (Κούνια κ.ά. 1994, 357) στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών του κοινωνιογράμματος με το κριτήριο των Wald – Wolfowitz. (Βλ. Πίνακες 2 και 3).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2:** Τιμές των πιθανοτήτων της δοκιμασίας τυχαιότητας για τις εξαρτημένες μεταβλητές των πειραματικών ομάδων

<b>Κριτήριο των ροών (Wald – Wolfowitz)</b>					
	<b>Τιμές των πιθανοτήτων (P)</b>				
<b>Μεταβλητές</b>	<b>Τάξη Β</b>	<b>Τάξη Γ</b>	<b>Τάξη Δ</b>	<b>Τάξη Ε</b>	<b>Τάξη ΣΤ</b>
Αμφίδρομες έλξεις	,971*	,126*	,905*	,322*	,761*
Μονόδρομες έλξεις	,322*	,322*	,545*	,761*	,905*
Απομονωμένοι	,761*	,971*	,761*	,971*	,905*
Απορριπτόμενοι	,905*	,825*	,971*	,238*	,995*
Δημοφιλείς	,949*	,098*	,937*	,133*	,126*
Ανοιχτές δομές	,322*	,126*	,126*	,949*	,126*
Κλειστές δομές	,434*	,322*	,704*	,322*	,434*
Αμφ. απορρίψεις	,238*	,486*	,657*	,761*	,434*
Σημείωση: * $p > .025$					

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3:** Τιμές των πιθανοτήτων της δοκιμασίας τυχαιότητας για τις εξαρτημένες μεταβλητές των ομάδων ελέγχου

<b>Κριτήριο των ροών (Wald – Wolfowitz)</b>				
	<b>Τιμές των πιθανοτήτων (P)</b>			
<b>Μεταβλητές</b>	<b>Τάξη Γ</b>	<b>Τάξη Δ</b>	<b>Τάξη Ε</b>	<b>Τάξη ΣΤ</b>
Αμφίδρομες έλξεις	,971*	,595*	,917*	,643*
Μονόδρομες έλξεις	,317*	,317*	,952*	,595*
Απομονωμένοι	,778*	,717*	,467*	,956*
Απορριπτόμενοι	,778*	,778*	,810*	,310*
Δημοφιλείς	,467*	,778*	,956*	,643*
Ανοιχτές δομές	,717*	,778*	,467*	,467*
Κλειστές δομές	,595*	,310*	,956*	,467*
Αμφ. απορρίψεις	,467*	,310*	,357*	,167*
Σημείωση: * $p > .025$				

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στους πίνακες 2 και 3 παρατηρούμε ότι η τιμή των πιθανοτήτων για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή 0,025 και, κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να απορρίψουμε την υπόθεση  $H_0$  της τυχαιότητας του πειραματικού δείγματος σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Άρα δεχόμαστε ότι το δείγμα μας είναι τυχαίο.

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση περί κανονικότητας της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε η συγκριτική μέθοδος αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων πριν και μετά το πειραματικό πρόγραμμα, με το παραμετρικό κριτήριο t-student και τη μη παραμετρική δοκιμασία Wilcoxon (Agregsti and Finlay, 1997, 233).

Η σύγκριση των τιμών των πιθανοτήτων της στατιστικής σημαντικότητας (P) για τα δύο κριτήρια, t-student και Z-Wilcoxon, δεν έδειξε σημαντικές διαφορές (Βλ. Πίνακες 4 και 5). Κατά συνέπεια, υποθέτουμε ότι οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών ακολουθούν την t-κατανομή και υιοθετούμε τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-student, αμφίπλευρης κατεύθυνσης, στη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής.

Περνώντας στα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, βλέπουμε στους πίνακες 6 και 7 ότι οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν ενμέρει. Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες στις οποίες διεξήχθη η πειραματική παρέμβαση επιβεβαιώνεται στατιστικά η θετική επίδραση του πειραματικού προγράμματος στις εξαρτημένες μεταβλητές: αμφίδρομες έλξεις, μονόδρομες έλξεις, απομονωμένοι και ανοιχτές δομές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4:** Αναλυτική παρουσίαση των συγκριτικών τιμών των πιθανοτήτων για τα δύο στατιστικά κριτήρια (t και Z) στις πειραματικές ομάδες

Τιμές των πιθανοτήτων ανά στατιστικό κριτήριο										
Μεταβλητές	Τάξη Β		Τάξη Γ		Τάξη Δ		Τάξη Ε		Τάξη ΣΤ	
	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>
Αμφ. έλξεις	,006	,006	,004	,008	,004	,007	,001	,004	,004	,005
Μονόδρ. έλξεις	,038	,031	,004	,011	,004	,007	,008	,016	,015	,006
Απομονωμένοι	,006	,004	,001	,005	,007	,007	,004	,009	,000	,004
Απορριπτόμενοι	,541	,580	,452	,506	,843	,748	1,00	,904	,698	,625
Δημοφιλείς	,675	,613	,050	,050	,108	,103	,144	,136	,027	,027
Ανοιχτές δομές	,007	,007	,016	,031	,000	,004	,013	,018	,001	,004
Κλειστές δομές	,089	,083	,248	,248	,384	,366	,028	,033	,207	,190
Αμφ. απορρίψεις	,299	,328	,521	,507	,395	,417	,843	,972	,927	,944



**ΠΙΝΑΚΑΣ 5:** Αναλυτική παρουσίαση των συγκριτικών τιμών των πιθανοτήτων για τα δύο στατιστικά κριτήρια (t και Z) στις ομάδες ελέγχου

Τιμές των πιθανοτήτων ανά στατιστικό κριτήριο								
Μεταβλητές	Τάξη Γ		Τάξη Δ		Τάξη Ε		Τάξη ΣΤ	
	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>	P <sub>(t)</sub>	P <sub>(Z)</sub>
Αμφ. έλξεις	,479	,476	,088	,081	,054	,072	,331	,388
Μονόδρο. έλξεις	,090	,136	,002	,011	,045	,074	,259	,340
Απομονωμένοι	,138	,129	,028	,032	,023	,031	,309	,317
Απορριπτόμενοι	,213	,206	,726	,705	1,00	,860	1,00	1,00
Δημοφιλείς	,474	,480	,087	,084	,058	,054	,037	,039
Ανοιχτές δομές	,619	,639	,111	,107	,394	,334	,394	,334
Κλειστές δομές	,168	,157	,434	,380	1,00	1,00	,443	,434
Αμφ. απορρίψεις	,100	,079	,331	,324	,302	,292	,820	,870

Πράγματι, όπως φαίνεται στους πίνακες 6 και 7, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές οι απόλυτες t-τιμές είναι μεγαλύτερες ακόμη και της κρίσιμης t-τιμής 2,76 με 29 βαθμούς ελευθερίας σε στάθμη σημαντικότητας 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς σημαντικές.

Η αξία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων στις πειραματικές ομάδες επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στις ομάδες ελέγχου.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6:** Οι τιμές των πιθανοτήτων στις πειραματικές τάξεις με βάση το στατιστικό κριτήριο t (student)

Τιμές των πιθανοτήτων (P)					
Μεταβλητές	Τάξη Β	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
Αμφίδρομες έλξεις	,006**	,004**	,004**	,001***	,004**
Μονόδρομες έλξεις	,038*	,004**	,004**	,008**	,015**
Απομονωμένοι	,006**	,001***	,007**	,004**	,000***
Απορριπτόμενοι	,541	,452	,843	1,00	,698
Δημοφιλείς	,675	,050*	,108	,144	,027*
Ανοιχτές δομές	,007**	,010**	,000***	,010**	,001***
Κλειστές δομές	,089	,248	,384	,028*	,207
Αμφ. απορρίψεις	,299	,521	,395	,843	,927

Σημείωση: \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7:** Οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου t (student) στις πειραματικές ομάδες

Τιμές κριτηρίου t - student					
Μεταβλητές	Τάξη Β	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
Αμφίδρομες έλξεις	-3,270	-3,384	-3,485	-4,384	-3,460
Μονόδρομες έλξεις	2,295	3,389	3,474	3,061	2,781
Απομονωμένοι	3,239	4,001	3,143	3,384	4,675
Απορριπτόμενοι	0,627	0,774	0,202	0,000	0,587
Δημοφιλείς	1,226	2,073	1,718	1,432	2,567
Ανοιχτές δομές	-3,697	-2,750	-4,583	-2,863	-4,298
Κλειστές δομές	1,825	1,169	0,889	2,442	1,323
Αμφ. απορρίψεις	1,078	1,988	1,377	1,550	1,597

Πράγματι, όπως φαίνεται στους πίνακες 8 και 9, σε καμία σχολική βαθμίδα δεν προκύπτει αύξηση του αριθμού των διαπροσωπικών έλξεων που να είναι στατιστικά σημαντική. Μάλιστα, σε ορισμένες σχολικές βαθμίδες οι απόλυτες t-τιμές είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 2,04 σε σ.σ. 5%, κατά συνέπεια είναι στατιστικώς σημαντικές προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτή των πειραματικών ομάδων, σε σύγκριση με τις απόλυτες t-τιμές για τις ίδιες εξαρτημένες μεταβλητές (Βλ. Πίνακα 9).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8:** Οι τιμές των πιθανοτήτων στις ομάδες ελέγχου με βάση το στατιστικό κριτήριο t (student)

Τιμές των πιθανοτήτων (P)				
Μεταβλητές	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
Αμφίδρομες έλξεις	,479	,088	,054*	,331
Μονόδρομες έλξεις	,090	,002**	,045*	,259
Απομονωμένοι	,138	,028*	,023*	,309
Απορριπτόμενοι	,213	,726	1,00	1,00
Δημοφιλείς	,434	,087	,058*	,037*
Ανοιχτές δομές	,619	,111	,394	,394
Κλειστές δομές	,168	,434	1,00	,443
Αμφ. απορρίψεις	,100	,331	,302	,820
Σημείωση: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001				

Στις υπόλοιπες τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας δεν επιβεβαιώθηκε στατιστικά η θετική επίδραση του πειραματικού προγράμματος. Πράγματι, όπως φαίνεται στους πίνακες 6 και 7, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές, απορριπτόμενοι, δημοφιλείς, κλειστές δομές και αμφίδρομες απορρίψεις, οι απόλυτες t-τιμές είναι μικρότερες ακόμη και της κρίσιμης t-τιμής 2,76 με 29 βαθμούς ελευθερίας σε στάθμη σημαντικότητας 1%, δηλαδή είναι στατιστικώς ασήμαντες.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9:** Οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου t (student) στις ομάδες ελέγχου

<b>Τιμές κριτηρίου t (student)</b>				
<b>Μεταβλητές</b>	<b>Τάξη Γ</b>	<b>Τάξη Δ</b>	<b>Τάξη Ε</b>	<b>Τάξη ΣΤ</b>
Αμφίδρομες έλξεις	0,739	1,914	2,212	1,029
Μονόδρομες έλξεις	-1,898	-4,247	-2,327	-1,204
Απομονωμένοι	-1,627	-2,623	-2,739	-1,078
Απορριπτόμενοι	-1,342	-0,361	1,118	0,000
Δημοφιλείς	-0,818	-1,922	-2,077	-2,449
Ανοιχτές δομές	0,514	1,765	0,896	0,896
Κλειστές δομές	1,500	0,818	0,000	0,802
Αμφ. απορρίψεις	1,835	1,029	1,094	0,234

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στην αύξηση του αριθμού των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας των μαθητών, στη μείωση του αριθμού των απομονωμένων μαθητών και στη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά.

Φαίνεται, επίσης, ότι αυτή η θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού δεν σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, αφού σε όλες τις σχολικές βαθμίδες των αντίστοιχων εξαρτημένων μεταβλητών επιβεβαιώθηκαν οι προβλέψεις της έρευνας. Κατά συνέπεια, η ανεξάρτητη μεταβλητή «ηλικία των μαθητών» δεν φαίνεται να δρα ανασταλτικά στη θετική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού» στις διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας των μαθητών.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση είναι ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής «αμφίδρομες έλξεις», στις πειραματικές τάξεις, δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων, τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων ( $p > 0,05$ ) στις απόλυτες t-τιμές των ίδιων εξαρτημένων μεταβλητών στις ομάδες ελέγχου.

### 3. Συζήτηση - συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση, αφού με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος σε σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προήχθη ο αριθμός των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας μεταξύ των μαθητών. Η επιβεβαίωση της κύριας πρόβλεψης της έρευνας αποδόθηκε στη θετική επιρροή των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού σε κάθε μαθητή ατομικά, αλλά και στη σχολική ομάδα ως σύνολο, που επηρέασε τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και έξω από το χώρο της πειραματικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ατομικές του ικανότητες, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του και να οδηγηθεί ευκολότερα στην επιτυχία στο χώρο των διαπροσωπικών σχέσεων (Blaney κ.ά. 1977, 121 και Bridgeman, 1981, 1231). Επίσης, κάθε μαθητής, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, ευαισθητοποιήθηκε προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των συμμαθητών του (Courtney, 1989, 14 και Boldstein, 1993, 37). Έτσι, ήταν ευκολότερο για τους μαθητές να οδηγηθούν σε γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, να συνεργαστούν και να μοιραστούν ιδέες και κοινές εμπειρίες, γεγονός που ευνόησε τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Doctoroff, 1997, 27 και Erwin, 1993, 100).

Τα παιδιά, μέσω της αλληλεπίδρασής τους στο θεατρικό παιχνίδι, αποκτούν μια διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό τους και τους άλλους (Byron, 1986, 120). Επικοινωνούν, επίσης, μέσα από ένα διαφορετικό κώδικα, αμβλύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο, μαθαίνουν βιωματικά και εφοδιάζονται με κατάλληλες εμπειρίες για να αντιμετωπίσουν τη μελλοντική τους ζωή (Goldstein, 1988, 44).

Η αξία των παραπάνω ευρημάτων έγκειται στο γεγονός ότι μια αποτελεσματική παρέμβαση στην ένταξη των απομονωμένων μαθητών στη σχολική ομάδα μπορεί να αποτρέψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στη μεταγενέστερη ζωή τους, στον τομέα της συναισθηματικής ισορροπίας και στην επιτυχή επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη (Rizzo, 1989, 130).

Μια άλλη διαπίστωση που προέκυψε από τη μελέτη είναι η θετική επίδραση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με την αύξηση του αριθμού των ανοιχτών επικοινωνιακών σχημάτων, γεγονός που δείχνει ότι το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει μια μετάβαση της σχολικής ομάδας σε ένα δημοκρατικότερο τρόπο οργάνωσης, όσον αφορά τα δίκτυα επικοινωνίας στο εσωτερικό της (Goldstein, 1988, 97 και MacDonald, 1986, 3).

Η πρότασή μας, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, συνίσταται στη γενίκευση της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και στην ενσωμάτωσή του στο βασικό κορμό του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν το χρόνο να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που δίνει η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Μέχρι τώρα το κύριο ενδιαφέρον του σχεδιασμού στην εκπαίδευση εστιάζεται περισσότερο στην παροχή γνώσεων, καθιστώντας τους μαθητές παθητικούς δέκτες της γνωστικής πληροφορίας. Υπό το φως των νεότερων αντιλήψεων για την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και τη μεγάλη επίδραση που έχει η διαμόρφωση των πρώιμων παιδικών φιλικών σχέσεων στη μελλοντική ικανότητα του παιδιού για επιτυχή επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, η ανάγκη για μια ενδοσυστημική παρέμβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, με βάση το θεατρικό παιχνίδι, καθίσταται αναγκαία.

## Παραπομπές

- Agresti, A. and Finlay, B. (1997) *Statistical methods for the social sciences*, New York: Prentice Hall.
- Argyle, M. (1996) The experimental study of relationships, in D. Miell and R. Dallos (Eds.) *Social Interaction and Personal Relationships*, Milton Keynes: Open University Press.
- Blaney, N., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E. and Sikes, J. (1977) Interdependence in the classroom: A field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, pp. 121-128.
- Boldstein, H. (1993) Use of peers as communication intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 25, No. 2, pp. 37-39.
- Bolton, G.M. (1998) *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England.
- Bretherton, J. (1989) Pretense: The form and function of make-believe play, *Developmental Review*, Vol. 9, pp. 383-401.
- Bridgeman, D.L. (1981) Enhanced role-taking through cooperative inter-dependence: A field study, *Child Development*, Vol. 52, pp. 1231-1238.
- Byron, K. (1986) *Drama in the English classroom*, London: Methuen.
- Corsaro, W. (1983) Script recognition, articulation and expansion in children's role play, *Discourse Processes*, Vol. 6, pp. 1-19.
- Courtney, R. (1989) *Play drama and thought*, Toronto: Ontario: Simone & Pierre.
- Curry, N.E. (1974) Dramatic play as a curricular tool, in D. Sponsellor (Ed.) *Play as a learning medium*, Washington: NAEY, pp. 38-56.
- Doctoroff, S. (1997) Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics To Promote Sociodramatic Play and Peer Interaction, *Early Child Development and Care*, Vol. 136, pp. 27-43.
- Erwin, P. (1993) *Friendship and peer relations in children*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Fein, G. (1987) Creativity and Consciousness, in D. Görlitz and J. F. Wohlwill (Eds.) *Curiosity, Imagination and play*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 282-304.
- Fein, G. (1989) Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol. 9, pp. 345-363.
- Fineman, J. (1962) Observations on the Development of Imaginative Play in Early Childhood, *Journal of Child Psychiatry*, Vol. 1, pp. 167-81.
- Giffin, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of shared makebelieve reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp. 73-100.
- Goldman, L.R. (1998) *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg.
- Goldstein, H. (1988) Effects of sociodramatic script training on social and communicative interaction, *Education and Treatment of Children*, Vol. 11, No. 2, pp. 97-117.
- Haine, G. (1985) In the labyrinth of the image: An archetypal approach to drama in education, *Theory into Practice*, Vol. 24, No. 3, pp. 187-192.
- Hovland, C.I. (1959) Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change, *American Psychology*, Vol. 14, pp. 8-17.

- James, A. (1993) *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Johnson, J.E. (1998). Play development from ages 4-8. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, New York: Garland, pp. 146-153.
- Jones, P. (2000) *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge.
- Kontos, S. and Keyes, L. (1999) An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 14, No. 1, pp. 35-50.
- Κούνια, Σ. – Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. – Μπαγιάτη, Κ. – Μπόρα-Σέντα, Ε. (1994) *Εισαγωγή στη Στατιστική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Χριστοδουλάκη.
- Langeheine, R. (1978) Computer Aided Data Analysis in Sociometry, *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 38, No. 1, pp. 189-91.
- Lieberman, J. (1977) *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*, New York: Academic Press.
- Lindon, J. (2001) *Understanding children's play*, London: Nelson Thornes.
- Lindzey, J.K. (1996) *Parametric statistical inference*, New York: Oxford University Press.
- MacDonald, J.B. (1986) Understanding communication patterns through play making, *Youth Theatre Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 3-9.
- McCullough, C.N. (2000) *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*, PhD Thesis: State University of New York at Buffalo.
- McCune-Nicolish, L. (1981) Towards symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language, *Child Development*, Vol. 52, pp. 785-797.
- Mellou, E. (1995a) Dramatic play is the appropriate name, *Early Child Development and Care*, Vol. 118, pp. 103-112.
- Miller, S.G. (1999) *Starting where the teachers are: Teachers and their program leader experience, a drama staff development program*, Unpublished doctoral dissertation in New York University.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1986) *Στατιστική: Επαγωγική Στατιστική*, τόμος Β', Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1972) *Επαγωγική Στατιστική*, Αθήνα.
- Piaget, J. (1962) *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton.
- Rapp, U. (1984) Simulation and imagination: Mimesis as play, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, pp. 141-171.
- Rizzo, T.A. (1989) *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex.
- Σααράς, Ν. (1995) *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανά.
- Sawyer, K. (1995) A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play, *Sociological Studies of Children*, Vol. 7, pp. 127-153.
- Schützenberger, A.A. - Moreno, Z. (1970) *J.L. Moreno: Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France.

- Smilansky, S. (1968) *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons.
- Torgerson, P.T. (2001) *Influencing children's gendered play preferences through play interventions*, Thesis (Ed. D.), University of Washington.
- Τσιάρας, Α. (2003) *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.



## Το ποδήλατο, ένα ευέλικτο μέσο διδασκαλίας

Χρίστος Μπουλούμπασης,  
εκπαιδευτικός

### 1. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς

Η εργασία μας συνιστά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τρίμηνης διάρκειας, που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης,<sup>1</sup> με μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης (*κύκλος μαθημάτων Γ' τάξης*) του 3/θ Δημοτικού Σχολείου Κλοκοτού Τρικάλων. Με το πρόγραμμα αυτό, που έχει ως κεντρικό θέμα το ποδήλατο, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε διαθεματικά τη σχολική γνώση. Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και να ικανοποιήσουμε τις ποικίλες και ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους. Κίνητρο της πρωτοβουλίας μας στάθηκε η πεποίθησή μας ότι με το ποδήλατο, που είναι ένα βασικό μέσο άσκησης, ψυχαγωγίας και παιχνιδιού για τα παιδιά, θα μπορούσαμε να ενιαιοποιήσουμε τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις πραγματικές καταστάσεις ζωής (καταστασιακή μάθηση), μέσα σε μια ευχάριστη κι ελκυστική μαθησιακή ατμόσφαιρα.<sup>2</sup> Παράλληλα, εκτιμήσαμε ότι η κατασκευαστική ποικιλία του ποδηλάτου, ως προς το σχέδιο και την τεχνολογία, και ο ρόλος του ως μέσου μεταφοράς και εργαλείου διάφορων εργασιών θα έδιναν πολλά ερεθίσματα για τη διδακτική αξιοποίησή του.

### 2. Μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι το σχέδιο εργασίας (project). Πρόκειται για μια ενεργητική, ομαδοσυνεργατική και διεπιστημονική μέθοδο εργασίας, η οποία, σύμφωνα με έρευνες, έχει αποδειχτεί ότι ερεθίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθεί τη συνεργασία και καλλιεργεί στους μαθητές τις ει-

---

1 Καινοτόμο πιλοτικό πρόγραμμα, που αποτελεί τμήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος δίωρης τουλάχιστον διάρκειας, και επιδιώκει με την ελεύθερη θεματική της και την ενεργητική μεθοδολογία της να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου, αλλά και να διαποτίσει με τις αρχές και τις πρακτικές της την καθημερινή διδακτική πράξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*, Βιβλίο για το Δάσκαλο, Αθήνα, σ. 10).

2 Μασσαγγούρας, Η., (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 96-97.

δικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ελληνική κοινωνία.<sup>3</sup> Όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του προγράμματος, ακολουθήσαμε τις παρακάτω αρχές:<sup>4</sup>

**Αρχή της Παιδοκεντρικότητας:** σύνδεση της σχολικής εργασίας με τις άμεσες εμπειρίες του παιδιού, δυνατότητες επιλογής από τα παιδιά, εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία του προγραμματισμού και της αυτοαξιολόγησης.

**Αρχή της Αυτενεργού Μάθησης:** ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση στη πληροφοριών, στην επεξεργασία τους και την παρουσίασή τους.

**Αρχή της Συνδιερεύνησης:** συλλογική διερεύνηση της γνώσης από τους μαθητές και το δάσκαλο.

**Αρχή της Παροχής Πληροφοριών:** συλλογή του πρωτογενούς βιβλιογραφικού υλικού και άλλων πηγών από τους μαθητές και το δάσκαλο.

**Αρχή της Ολιστικής Προσέγγισης:** γνωστική, συναισθηματική και κινητική εμπλοκή του παιδιού και συνεχής συσχέτιση της νέας γνώσης με τις ολότητες στις οποίες ανήκει.

**Επιλογή του θέματος-Δημιουργία Τράπεζας Πληροφοριών (Γωνιά του Ποδηλάτου)**

Με αφορμή την αφίσα για τη Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης,<sup>5</sup> στην οποία απεικονίζονται δυο παιδιά να διαβάζουν καθισμένα πάνω σ' ένα ποδήλατο, και σε συνδυασμό με την εποχή (αρχές Απριλίου), κατά την οποία τα παιδιά, μετά τη «χειμερία νάρκη», βιώνουν με ιδιαίτερη χαρά και ενδιαφέρον το ποδήλατο και τη χρήση του, μαθητές και δάσκαλος καταλήξαμε στην απόφαση ότι το ποδήλατο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Ως πρώτο βήμα αποφασίσαμε να χωριστούμε σε διμελείς ομάδες και να ξεχυθούμε στις δημόσιες και ιδιωτικές βιβλιοθήκες, στα δισκοπωλεία, στα βιντεοκαταστήματα, στα ηλεκτρονικά καταστήματα κ.α., αναζητώντας υλικό σχετικό με το ποδήλατο. Ο δάσκαλος ανέλαβε να ψάξει και στο Διαδίκτυο. Έτσι, μέσα σε λίγες ημέρες δημιουργήσαμε στην τάξη μια Τράπεζα Πληροφοριών-Γωνιά του ποδηλάτου με βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, βιβλία τεχνολογίας και γνώσεων, οικολογίας, συντήρησης ποδηλάτων, λευκώματα φωτογραφιών και έργων ζωγραφικής με θέμα το ποδήλατο, καταλόγους ποδηλάτων (prospectus), τυπωμένες σελίδες από ηλεκτρονικές και ταχυδρομικές διευθύνσεις φίλων του ποδηλάτου, CD ήχου, CD-Rom, βιντεοταινίες κ.ά.

**Δημιουργία-Σύνθεση των ομάδων**

Οι περισσότερες δράσεις του προγράμματος υλοποιήθηκαν με εταιρικές (δι-

3 ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π. σ. 19.

4 Ματσαγούρας, Η., ό.π., σ. 106-111.

5 Πρόγραμμα που επιδιώκει να δώσει την ευκαιρία και τα κίνητρα για συστηματική και δημιουργική ανάγνωση βιβλίων και να ενθαρρύνει το διάλογο γύρω από τα βιβλία μέσα στη σχολική αίθουσα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.Π.Ο.-Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2002), *Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης*, Ε.ΚΕ.ΒΙ., Αθήνα, σ. 6).

μελείς ή τετραμελείς) ομάδες ανομοιογενούς σύνθεσης. Οι εταιρικές ομάδες σχηματίστηκαν για μια μόνο φορά με την έναρξη του προγράμματος και με αφορμή το κεφάλαιο *Ένας ή πολλοί μαζί* (βλ. παρακάτω *Εμείς κι ο κόσμος*). Καλέσαμε τα παιδιά να πάρουν από τους τοίχους της αίθουσας, όπου είχαμε αναρτήσει μινιατούρες ποδηλάτων με ποδηλάτες διάφορα ζώα, από μια μινιατούρα της επιλογής τους. Τα παιδιά βρήκαν το ταίρι τους με βάση μια ομοιότητα ή αντίθεση που υπήρχε στις μινιατούρες τους. Έτσι έγιναν μια ομάδα η γάτα με το ποντίκι (*γατοποντικοποδηλάτες*), ο σκύλος με τη γάτα (*σκυλογατοποδηλάτες*), ο ελέφαντας με το γουρούνι (*ελεφαντογουρνοποδηλάτες*) κ.τ.λ. (βλ. παρακάτω *Γλωσσodέτες του Ανθολογίου*). Οι τετραμελείς ομάδες σχηματίζονταν με τη βοήθεια ειδικών καρτελών, που κατασκευάσαμε ειδικά γι' αυτό το σκοπό. Πρόκειται για καρτέλες στις οποίες απεικονίζονται σε σμίκρυνση έργα τέχνης που «αλιεύσαμε» από το Διαδίκτυο και έχουν σχέση με το ποδήλατο. Τα ίδια έργα τέχνης ήταν αναρτημένα στο κανονικό τους μέγεθος, σε τετράδες, σε μια γωνιά της τάξης ως έκθεση με θέμα: «Το ποδήλατο στην Τέχνη». Με βάση, λοιπόν, την καρτέλα που τυχαία έπαιρνε ο μαθητής επισκεπτόταν την έκθεση και εκεί συναντούσε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι πετυχαίναμε την παιγνιώδη και τυχαία διαμόρφωση των ομάδων, αλλά και την αβίαστη παρατήρηση των έργων τέχνης.

**Διαθεματική εξακτίωση του θέματος στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος και των μαθητικών ενδιαφερόντων<sup>6</sup>**

Ζητήσαμε από τις ομάδες, αφού φυλλομετρήσουν τα βιβλία τους, να ανακαλύψουν, με τη δική μας βοήθεια, μέσα στα κεφάλαια που επεξεργάστηκαν από την αρχή του διδακτικού έτους μέχρι τότε οτιδήποτε είχε σχέση με το ποδήλατο και θα ήθελαν να το επεξεργαστούμε εμπειρωτικά ή να το εμπλουτίσουμε με βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος.<sup>7</sup> Στην πορεία εφαρμογής του προγράμματος και μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους ερευνούσαμε προς αυτή την κατεύθυνση και τα υπόλοιπα κεφάλαια.

**Η Γλώσσα μου:** Στο *συνεργείο* (65Α'),<sup>8</sup> Το *μεθυσμένο αμάξι* (69Α'), *Αγώνας δρόμου* (41Β'), *Μικρές αγγελίες* (20Δ), *Το ποδόσφαιρο* (46Δ').

**Στόχοι:** Να διασκευάζουν κείμενα. Να ασκηθούν στη χρήση των αριθμητικών. Να συντάσσουν κείμενα με άμεσο μήνυμα (*αγγελίες*) και να εξοικειωθούν με τη χρήση συντομογραφιών. Να παρακινήθούν να διαβάσουν ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο. Να επιλέγουν ανάμεσα στη συνολική ή στην επιλεκτική ανάγνωση. Να ανακοινώνουν σε ακροατήριο. Να αποδίδουν σε γραπτό λόγο (*περίληπτικά*) το σενάριο μιας ταινίας. Να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

6 Ματσαγγούρας, Η., ό.π., σ. 253-261 και 276.

7 Χρυσσαφίδης, Κ., (1998), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 89.

8 Στο εξής οι αριθμοί και τα γράμματα θα παραπέμπουν στη σελίδα και στον τόμο αντίστοιχα των σχολικών εγχειριδίων όπου βρίσκονται τα κείμενα-ενότητες.

**Δραστηριότητες:** Διασκευή με δικά τους βιώματα (πραγματικά ή φανταστικά) των κειμένων: Στο συνεργείο αυτοκινητού-ποδηλάτου, Το μεθυσμένο αμάξι-ποδήλατο, Αγώνας δρόμου με δρομείς-με ποδήλατα. Συμπλήρωση Ποδηλατόλεξου με αριθμητικά (σταυρόλεξο σε σχήμα ποδηλάτου). Σύνταξη αγγελιών για τη στήλη των εφημερίδων ΠΩΛΕΙΤΑΙ το ποδήλατό μου και ΖΗΤΕΙΤΑΙ το ποδήλατο των ονείρων μου. Προμήθεια του βιβλίου *Ο Μικρός Νικόλας* και παρακίνηση των παιδιών να διαβάσουν ολόκληρο το βιβλίο, με σκοπό να το επεξεργαστούμε στην τάξη, στο πλαίσιο της Σκυταλοδρομίας Ανάγνωσης (βλ. παρακάτω *Λογοτεχνία*). Ανάγνωση υλικού της *Γωνιάς του Ποδηλάτου* για τον εντοπισμό συγκεκριμένης πληροφορίας, στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών. Ανακοίνωση στην τάξη των αποτελεσμάτων ομαδικών εργασιών. Παρακολούθηση της ταινίας *Το καναρινί ποδήλατο*. Εικονογραφημένο «τεστ» ονομασίας τμημάτων-εξαρθρημάτων του ποδηλάτου.

**Λογοτεχνία-Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης:** *Ο Μικρός Νικόλας* του Ρενέ Γκοσινί, *Η ποδηλάτισσα* των Οδυσσέα Ελύτη-Δημήτρη Καλοκώρη, *Ταξίδι στον κόσμο* του Juka Maki, *Η αδερφή μου η Κλάρα και το ποδήλατο* του Ντίμιτερ Ίνκιοφ, *Τα δελφινάκια του Αμβρακικού* του Ντίνου Δημόπουλου, Γλωσσοδέτες (Ανθολόγιο 32, 47, 64, 48, 89, 117), *Με το ποδήλατο του Ανέμου*, της Κατερίνας Αναγνώστου.

**Στόχοι:** Να γνωρίσουν το ποδήλατο ως πηγή έμπνευσης στη Λογοτεχνία. Να εξοικειωθούν διαισθητικά με απλά κείμενα της νεοτερικής λογοτεχνίας. Να ασκηθούν με ευχάριστο τρόπο στη χρήση πολυσύνθετων λέξεων. Να γνωρίσουν από κοντά τη συγγραφέα ενός βιβλίου που διάβασαν.

**Δραστηριότητες:** Ελεύθερη ανάγνωση των βιβλίων. Συντονισμένη επεξεργασία στην τάξη των βιβλίων *Ο Μικρός Νικόλας* και *Με το ποδήλατο του ανέμου* (με ενεργοποίηση όλων των αισθητηριακών κέντρων του μαθητή-αναγνώστη μέσα σε ένα παιγνιώδες κλίμα συνεργασίας και συνέρευνας).<sup>9</sup> Ανακάλυψη της εικονογράφησης του βιβλίου *Η ποδηλάτισσα* (δίνουμε στα παιδιά τις εικόνες του βιβλίου σε φωτογραφίες και φυλλάδια με στίχους, πάνω στα οποία θα κολλήσουν, χωρίς να έχουν δει το βιβλίο, τις αντίστοιχες φωτογραφίες). Εικονογράφηση από τα παιδιά του ποιήματος *Ταξίδι στον κόσμο* (βλ. *Αισθητική Αγωγή*). Ανάγνωση των γλωσσοδετών του Ανθολογίου (με αφορμή το χωρισμό των ομάδων σε ελεφαντογυρονονοποδηλάτες, γατοποντικοποδηλάτες κ.τ.λ.). Πρόσκληση στην τάξη της Κατερίνας Αναγνώστου, συγγραφέα του βιβλίου *Με το ποδήλατο του ανέμου*, παρουσίαση του βιβλίου από τα παιδιά στη συγγραφέα, συζήτηση των παιδιών μαζί της, δημιουργία μιας ιστορίας από τα παιδιά με το συντονισμό της συγγραφέα κ.ά.

**Τα Μαθηματικά μου:** *Στατιστική-Ραβδογράμματα* (114, 131 ΓΒ', 80, 132 ΔΑ', 25, 26, 114 ΔΒ'), *Σύμβολα ισότητας-ανισότητας* (36 ΓΑ'), *Είδη γραμμών, κύκλος* (15 ΔΑ'), *Ακτίνα, διάμετρος του κύκλου* (107 ΔΒ'), *Τετράγωνο, ορθογώνιο, τρι-*

<sup>9</sup> Μπουλούμπασης, Χ., (2001), Η «διδασκαλία» του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση, *Διαδρομές*, τεύχ. 3, Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 212-234.

γωνο (118 ΓΒ'), *Οι αριθμοί φανερώνουν σειρά ή θέση (31ΓΑ')* (βλ. και Γλώσσα, *Συμμετρία*, 21 ΔΑ').

**Στόχοι:** Να παρουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα και να ερμηνεύουν γραφικές παραστάσεις. Να χρησιμοποιούν σωστά τα σύμβολα ισότητας και ανισότητας. Να εντοπίζουν γεωμετρικά σχήματα, γραμμές και τα χαρακτηριστικά του κύκλου πάνω σε πραγματικά αντικείμενα. Να κατανοήσουν την έννοια της συμμετρίας και να ανακαλύψουν συμμετρικά σχήματα και άξονες συμμετρίας σε πραγματικά αντικείμενα.

**Δραστηριότητες:** Παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την απογραφή των ποδηλάτων του χωριού, με ραβδογράμματα. Παιγνιώδεις δραστηριότητες με ακτίνες (σχηματισμός συμβόλων ισότητας-ανισότητας) και στεφάνια ποδηλάτων διάφορων μεγεθών. Παρατήρηση ενός ποδηλάτου και εντοπισμός πάνω σ' αυτό των γεωμετρικών σχημάτων (τρίγωνα, ορθογώνια κ.ά.) και διάφορων γραμμών (κλειστές, ανοιχτές, τεθλασμένες, καμπύλες γραμμές κ.ά.). Κατασκευή σημάτων τροχαίας (βλ. παρακάτω *Εμείς κι ο Κόσμος*). Ανακάλυψη των ακτίνων, των διαμέτρων και του κέντρου στους τροχούς του ποδηλάτου. Συμμετρίες και άξονες συμμετρίας στις ρόδες των ποδηλάτων.

**Ιστορία:** *Η ζωή των ανθρώπων γίνεται πιο εύκολη (Η επινόηση του τροχού) (20), Οι δυσκολίες των τροχοφόρων (23).*

**Στόχοι:** Να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα της επινόησης του τροχού στις μεταφορές και μετακινήσεις. Να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους τα πρώτα δίκυκλα τροχοφόρα κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν πολύ αργότερα απ' ό,τι τα πολύκυκλα οχήματα.

**Δραστηριότητες:** Ανάγνωση των επιπλέον κειμένων από το βιβλίο του δασκάλου: *Το τραγούδι της δημοσίας και Πριν από τον τροχό*. Συζήτηση και καταγραφή στον πίνακα (καταιγισμός ιδεών) των λόγων για τους οποίους τα δίκυκλα οχήματα επινοήθηκαν πολύ αργότερα απ' ό,τι τα πολύκυκλα οχήματα

**Εμείς κι ο Κόσμος:** *Ένας ή πολλοί μαζί;* (Τετράδιο Εργασιών, 3), *Το σχεδιάγραμμα ενός χωριού (52), Τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Τ. Ε., 16), Πώς θα κυκλοφορούμε ακίνδυνα (92), Ο άνθρωπος και οι απλές μηχανές (174), Ηλεκτρικό ρεύμα (182), Γιατί έχουμε πολλά επαγγέλματα (166), Επαγγέλματα-Εργαλεία (Τετρ. Εργ., 64).*

**Στόχοι:** Να ανακαλύψουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Να εξοικειωθούν με την ανάγνωση και χρήση απλών σχεδιαγραμμάτων. Να γνωρίσουν το σχεδιάγραμμα του χωριού τους. Να αναγνωρίσουν τις κυριότερες καταστάσεις κυκλοφορίας που αντιμετωπίζουν στο άμεσο περιβάλλον τους κυκλοφορώντας ως ποδηλάτες και να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που διατρέχουν. Να συνειδητοποιήσουν ότι το ποδήλατο είναι μια απλή μηχανή, που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να αυξήσει τη δύναμή του και την ταχύτητά του. Να διαπιστώσουν την παραγωγή ηλεκτρικής-φωτεινής ενέργειας με πραγματικά αντικείμενα εργαλεία (πηγή-δυναμό, αγωγοί-καλώδια, φανάρι).

**Δραστηριότητες:** Συζήτηση με αφορμή την ενότητα *Ένας ή πολλοί* και σχηματισμός ομάδων. Ανάγνωση σχεδιαγράμματος του χωριού-απογραφή ποδηλάτων με βάση το σχεδιάγραμμα (βλ. παραπάνω). Ερευνητική εργασία με θέμα: Η σωστή κυκλοφορία με ποδήλατο. Ποδηλατάδα στο χωριό-Βιωματική Κυκλοφοριακή Αγωγή στο πάρκο του χωριού. Αγώνες δρόμου ίδιων αποστάσεων με τα πόδια και με ποδήλατα-χρονομέτρηση. Μεταφορά ισοβαρών αντικειμένων με τα χέρια και με ποδήλατα. Ερευνητική εργασία με θέμα: «Το ποδήλατο ως εργαλείο για δουλειά-Παραδοσιακά επαγγέλματα». Παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος στην τάξη με ποδήλατο. Αποσυναρμολόγηση δυναμό.

**Αισθητική Αγωγή:** Ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές (Εικαστική Αγωγή 65, 155), Έντεχνα τραγούδια, Παραδοσιακά τραγούδια (Μουσική Αγωγή 74, 109), Θεατρικό παιχνίδι, Μουσικά-ηχητικά-οπτικοακουστικά ερεθίσματα, Παντομίμα-Δραματοποίηση-ζωγραφική-μουσική (Θεατρική Αγωγή 13, 20, 56, 67, 105, 115, 119).

**Στόχοι:** Να συνδέσουν τις βασικές εκφραστικές έννοιες (γραμμή, συμμετρία, σύνθεση κ.τ.λ.) με την παρουσία τους στη γύρω πραγματικότητα. Να γνωρίσουν περισσότερα υλικά, μέσα και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις εικαστικές τέχνες και να ασκηθούν στη χρήση τους. Να προσεγγίσουν αισθητικά τα έργα των άλλων από την ευρύτερη, ελληνική και παγκόσμια, καλλιτεχνική δημιουργία. Να κατασκευάσουν-συναρμολογήσουν αντικείμενα, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες. Να ακούσουν και να τραγουδήσουν τραγούδια με ποιητικό στίχο. Να συνθέσουν και να δώσουν «σκηνικό» χαρακτήρα στα θέματα που ανακάλυψαν. Να συνδυάζουν διαφορετικές μορφές έκφρασης.

**Δραστηριότητες:** Ζωγραφική με τέμπρες, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές ενός ελεύθερου θέματος· η μόνη προϋπόθεση να εμπλέκεται σ' αυτό ένα ποδήλατο. Κολάζ με κομμάτια από εικόνες ποδηλάτων (*ένα με ρόδες και ένα με σκελετούς*). Γνωριμία με το έργο του Αλέκου Φασιανού (ζωγράφου του ποδηλάτου), ξεχωριστή φωτογράφιση, με αντιγραφές, των ποδηλάτων και των ποδηλατών του Φασιανού με σκοπό μια νέα σύνθεση κολάζ με τα ποδήλατα και μια με τους ποδηλάτες. Κατασκευή-συναρμολόγηση διάφορων ξύλινων ποδηλάτων (συναρμολογούμενες μινιατούρες). «Αλίευση» από το Διαδίκτυο έργων τέχνης και συνθέσεων σχετικών με το ποδήλατο και εκτύπωσή τους (βλ. σύνθεση ομάδων). Συλλογή-έκθεση ασπρόμαυρων φωτογραφιών και λαϊκών ζωγραφιών με θέμα το ποδήλατο (από το Σπαθάρειο Μουσείο). Ανακάλυψη των εικόνων του Δ. Καλοκύρη, που είναι εμπνευσμένες από στίχους του ποιήματος *Η ποδηλάτισσα* του Ελύτη, ακρόαση του μελοποιημένου ποιήματος και απόδοση της μελωδίας από τα παιδιά. Εικονογράφηση από τα παιδιά του ποιήματος *Ταξίδι στον κόσμο*, ακρόαση του μελοποιημένου ποιήματος και απόδοση της μελωδίας. Γνωριμία με επώνυμες γελοιογραφίες (Καλαμάρα, Σανπέ κ.ά.) με θέμα το ποδήλατο και σκιτσάρισμα των δικών τους γελοιογραφιών. Ακρόαση, μελωδική απόδοση του τραγουδιού *Ορθοπεταλιές* του Χρήστου Νικολόπουλου και μουσικοκινητικά παι-

χνίδια. Δραματοποίηση του βιβλίου της Κατερίνας Αναγνώστου *Με το ποδήλατο του ανέμου*. Θεατρικό παιχνίδι με αφορμή παροιμιώδεις φράσεις σχετικές με το ποδήλατο (*θα σου κάνω τη ζωή ποδήλατο, ρόδα είναι και γυρίζει κ.ά.*), ήχους από κόρνες ή κουδούνια ποδηλάτου κ.τ.λ. Παιχνίδι ρόλων στο πλαίσιο της Κυκλοφοριακής Αγωγής, όπου κάποια παιδιά παίζουν τον τροχονόμο, τον ποδηλάτη κ.τ.λ. Μουσικοεικαστικό δρώμενο παντομίμας, όπου τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικαστική εικόνα σχετική με το ποδήλατο, π.χ. το έργο του Φασσιανού *Σύγχρονη ζωή*, ή εικόνα από την εικονογράφηση του βιβλίου *Τα δελφινάκια του Αμβρακικού* του Ντίνου Δημόπουλου κ.ά.

### 3. Παρουσίαση των ευρημάτων

Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτηματολόγια που τους δίναμε μετά το τέλος κάθε θεματικής ενότητας, τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας αλλά και τις δικές μας παρατηρήσεις σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, διαπιστώσαμε ότι το πρόγραμμα προκάλεσε τον ενθουσιασμό, το έντονο ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό έπαιξε η επιλογή του θέματος, που, όπως εξαρχής είχαμε εκτιμήσει, έδωσε πολλά ερεθίσματα για διδακτική αξιοποίηση, ο ομαδοσυνεργατικός και παιγνιώδης τρόπος εργασίας, η διερευνητική φύση και η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η ενθάρρυνση της ατομικής και συλλογικής έκφρασης, καθώς και οι δημοκρατικές διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης του προγράμματος. Κάποιες επικοινωνιακές ανισότητες που εμφανίστηκαν στην αρχή, όπου οι «καλοί» μαθητές επέμεναν σ' έναν ατομικό και εκκεντρικό τρόπο εργασίας, στη συνέχεια εγκαταλείφθηκαν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης και συνεσταλμένος στην τάξη, ο οποίος όμως ήταν λάτρης του ποδηλάτου κι επιδέξιος ποδηλάτης, έγινε θαρραλέος και αποδοτικός στη διάρκεια του προγράμματος, καθώς κέρδιζε προοδευτικά την αναγνώριση από τους συμμαθητές του.

Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους, που είχαμε θέσει στο πλαίσιο της διαθεματικής εξακρίνωσης, τους επιτύχαμε χάρη στην εύκολη πρόσβαση στις πηγές πληροφόρησης (Τράπεζα Πληροφοριών) και, κυρίως, χάρη στην απόλυτη αντιστοιχία στόχων και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για κάθε στόχο. Ακόμη, επειδή αρκετές από τις δραστηριότητες τις υλοποιήσαμε έξω από το χώρο του σχολείου, διαμορφώθηκε ένα παιδαγωγικά και διδακτικά αποδοτικό κλίμα. Το αποδοτικό αυτό κλίμα ενισχυόταν από την εμπλοκή του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και το βιωματικό χαρακτήρα των περισσότερων εργασιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αβίαστη ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης με τις πραγματικές καταστάσεις ζωής και να αντιλαμβάνονται οι μαθητές «χειροπιαστά» τα λάθη και τις παραλείψεις τους τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων. Η διαθεματική σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων αρχικά γινόταν περισσότερο με την καθοδήγηση του δασκάλου. Αργό-

τερα, όμως, μετά την εξοικείωση των παιδιών με το συμμετοχικό τρόπο δουλειάς, η διασύνδεση προέκυπτε αυθόρμητα από τα παιδιά. Προς το τέλος, μάλιστα, του προγράμματος είχαν αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ώστε ανέλαβαν να συντάξουν έναν κατάλογο με οδηγίες για τη σωστή κυκλοφορία με ποδήλατο κι έναν με τους λόγους για τους οποίους πρέπει να κυκλοφορούμε με ποδήλατο, και τους μοίρασαν στους κατοίκους του χωριού.

Ιδιαίτερη ήταν η χαρά και η ικανοποίησή τους όταν, στην τελική εκδήλωση του προγράμματος, παρουσίαζαν τα επιτεύγματά τους στους γονείς, παρουσία της συγγραφέα και του δημάρχου, στον οποίο παρέδωσαν κι ένα φάκελο με σχέδια των επικίνδυνων διασταυρώσεων του χωριού, επισημαίνοντας, ταυτόχρονα, την ελλιπή σηματοδότηση. Τα πιο ευδιάκριτα, όμως, αποτελέσματα ήταν ο σεβασμός στους κανόνες κυκλοφορίας από τα ίδια τα παιδιά, τα παραδοσιακά παιχνίδια με ρόδες ποδηλάτου, που αυθόρμητα κυριάρχησαν στα διαλείμματα, το «σπάσιμο» της κλειστής συντροφιάς και της απομόνωσης κάποιων παιδιών, καθώς και η ζεστή, ζωντανή και αυθόρμητη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους μαθητές και στο δάσκαλο κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος.

#### **4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων**

Πριν την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος, ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος εργασίας ήταν σχεδόν άγνωστος στα συγκεκριμένα παιδιά. Η μετωπική διδασκαλία ήταν η συνήθης πρακτική την οποία γνώριζαν. Γι' αυτό και στις πρώτες φάσεις του σχεδίου εργασίας είχαμε να επιλύσουμε και προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Επειδή όμως οι περισσότεροι μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου δεν έχουν εξοικειωθεί με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους εργασίας, που προτείνει το πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, θα προτείναμε, στη φάση γενίκευσης του προγράμματος, να προηγηθεί η υλοποίηση μικρών «μεταβατικών» σχεδίων εργασίας με θέμα τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη κ.ά. Ακόμη, επειδή για τα σχολεία της επαρχίας και ιδιαίτερα των μικρών χωριών οι διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης σε επίπεδο βιβλιοθηκών, βιβλιοπωλείων, ηλεκτρονικών καταστημάτων κ.ά. είναι ελάχιστες και απομακρυσμένες, θεωρούμε απαραίτητη τη δημιουργία Τράπεζας Πληροφοριών από την πρώτη φάση υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας. Έτσι, θα διασφαλιστεί η εύκολη πρόσβαση στις πηγές πληροφόρησης, γεγονός που, σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιλογή του θέματος, την ακριβή αντιστοίχιση στόχων και δραστηριοτήτων, και το συμμετοχικό, βιωματικό και παιγνιώδη χαρακτήρα υλοποίησης των εργασιών, θα ενισχύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τα ενθαρρύνει στην πορεία ανακάλυψης της γνώσης.



## Βιβλιογραφία

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001), *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΥΠ.ΠΟ.-Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (2002), *Σκνταλοδρομία Ανάγνωσης*, Ε.ΚΕ.ΒΙ., Αθήνα.
- Χρυσ αφίδης, Κ., (1998), *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουλούμπας, Χ., (2001), Η «διδασκαλία» του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Διαδρομές*, τεύχ. 3, Καστανιώτης, Αθήνα, σ. 212-234

---

Το ΔΣ του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ απευθύνει θερμές ευχαριστίες στον κ. Γιώργο Πασιά, Πρόεδρο ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για τη δωρεά του στη βιβλιοθήκη του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ 35 σειρών επιστημονικών περιοδικών που εκδόθηκαν τις δεκαετίες '70 έως και '90, καθώς και 15 αξιόλογων βιβλίων με εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Με την προσφορά του αυτή ενισχύει την προσπάθεια δημιουργίας αρχείου που θα στηρίξει το ερευνητικό και το εκπαιδευτικό έργο των συναδέλφων συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ρόλου του Ινστιτούτου.

**Για το Δ.Σ. του Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.**

**Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ**

**Ο ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ**

**ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΑΛΥΒΑΣ**

**ΣΤΡΑΤΗΣ ΧΑΤΖΗΔΗΜΗΤΡΙΟΥ**

---



