

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 περιλάβει 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, Λυκόβρυσσης, 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	361	–	–	–
ΤΑΞΗ Γ	172	148	320	112	102	214
ΤΑΞΗ Δ	144	149	293	97	111	208
ΤΑΞΗ Ε	158	149	307	108	95	203
ΤΑΞΗ ΣΤ	153	153	306	108	108	216
ΣΥΝΟΛΟ	836	751	1587	425	416	841

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

Κριτήριο των ροών (Wald – Wolfowitz)					
	Τιμές των πιθανοτήτων (P)				
Μεταβλητές	Τάξη Β	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
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

Κριτήριο των ροών (Wald – Wolfowitz)				
	Τιμές των πιθανοτήτων (P)			
Μεταβλητές	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
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 _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)
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 _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)	P _(t)	P _(Z)
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

Τιμές κριτηρίου t (student)				
Μεταβλητές	Τάξη Γ	Τάξη Δ	Τάξη Ε	Τάξη ΣΤ
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.