

# Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο

Αστέριος Τσιάρας, 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης

## Περίληψη

*Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με τη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Το πειραματικό δείγμα αποτέλεσαν 75 εκπαιδευτικοί (26 άνδρες και 49 γυναίκες) με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Μετά την ολοκλήρωση ενός πειραματικού προγράμματος με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν, μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, οι απόψεις τους για το θεατρικό παιχνίδι. Στόχος της έρευνάς μας ήταν η καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού. Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων φάνηκε, επίσης, η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε πολλές πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών.*

## 1. Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2000-01 οργανώθηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε 75 σχολικές τάξεις, τριάντα Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της Αθήνας, από τη δεύτερη έως την έκτη σχολική βαθμίδα. Μετά τη λήξη του πειραματικού προγράμματος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο για να καταγράψουν τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους για το θεατρικό παιχνίδι. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, όπως και την επίδρασή του σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο Δημοτικό Σχολείο.

---

*Ο κ. Αστέριος Τσιάρας είναι Διδάκτωρ Κοινωνικών Επιστημών, Κοινωνιολόγος, Δάσκαλος στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης.*

Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 26 άνδρες και 49 γυναίκες με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 24 ερωτήσεις, από τις οποίες οι οχτώ ήταν κλειστές, οι οχτώ μεικτές και οι άλλες οχτώ ανοιχτές. Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στα δεδομένα έξι ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν στο στάδιο της προέρευνας από έμπειρους εκπαιδευτικούς στο θεατρικό παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο αποκλείστηκαν ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν ή δημιουργούσαν δυσκολίες στη συμπλήρωσή τους (Maykut & Morehouse, 1992, σ. 47). Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σαφήνεια και στη μορφή των ερωτήσεων, γι' αυτό η ταξινόμησή τους έγινε με ένα λογικό τρόπο, ώστε να διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο.

Μετά το στάδιο συλλογής των ερωτηματολογίων, ακολούθησε ποιοτική και επαγωγική ανάλυση του περιεχομένου κάθε απάντησης. Εφαρμόστηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων συνεχής συγκριτική ανάλυση, έτσι ώστε, καθώς συνεχιζόταν η αναλυτική διαδικασία, οι προκύπτουσες κατηγορίες επανακαθορίζονταν με βάση τις επαναλαμβανόμενες κανονικότητες στα δεδομένα των απαντήσεων. Στη συνέχεια έγινε μια ανάλυση διεμβολισμού των επιμέρους περιπτώσεων, μέσω της ομαδοποίησης των απαντήσεων από διαφορετικά άτομα στο ίδιο θέμα σε νοηματικές κατηγορίες που συμπεραίνουν κοινά στοιχεία (Patton, 1990, σ. 64, 184).

## 2. Ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων

### 2.1. Προϋποθέσεις διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Αυτές συνίστανται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου, εξ αιτίας της διάρθρωσης των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις δικές τους ανασφάλειες, να επιδείξουν επιμονή, υπομονή και κατάλληλη διάθεση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι δύσκολη η συστηματική διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και είναι συνάρτηση κυρίως της θέλησης του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση ενός τέτοιου σημαντικού εγχειρήματος. Παρόμοια, υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι προαπαιτούμενα για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο χώρος, ο χρόνος, το κατάλληλο υλικό, οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης και μια «σαν να» στάση προς την πραγματικότητα (Griffing, 1983, σ. 14· Singer, 1973, σ. 2).

## 2.2. Προσδιορισμός του αριθμού των μαθητών στις ομάδες δραματοποίησης

Οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν στις ομάδες δράσης, στο θεατρικό παιχνίδι, προσδιορίστηκαν απ' τους δασκάλους σε 4 έως 10 μαθητές. Ο αριθμός αυτός εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και πολλές φορές περιλαμβάνει όλη την τάξη.

Παρόμοια θέση έχουν αρκετοί εμπειρογνώμονες, υποστηρίζοντας ότι ο μικρός αριθμός των μαθητών στις ομάδες δράσης από τη μία οδηγεί σε σωστή εκμετάλλευση του χώρου της αίθουσας και από την άλλη ευνοεί έναν πλουραλισμό στη δραματική τους έκφραση (Neelands, 1998, σ. 51, 98).

## 2.3. Ο χώρος διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση, για το χώρο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος που να εξασφαλίζει ευχέρεια κινήσεων στους μαθητές. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η διαρκής μετακίνηση των επίπλων της τάξης, γεγονός χρονοβόρο και κουραστικό. Στη δεύτερη, τονίζεται ότι ο χώρος της σχολικής τάξης επαρκεί και δεν χρειάζεται η μετακίνηση των μαθητών σε ξεχωριστή αίθουσα, ειδικά διαμορφωμένη, γι' αυτό το σκοπό. Σίγουρα μεταξύ των δύο προτάσεων η δεύτερη είναι πιο πρακτική και εύκολα υλοποιήσιμη, άλλωστε και η διεθνής πρακτική συμβαδίζει με τη δεύτερη πρόταση, αφού τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν τέτοιο, ειδικά διαμορφωμένο χώρο (Livingstone, 1986, σ. 30· Wessels, 1987, σ. 13).

## 2.4. Ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απαιτείται τουλάχιστον ένας αριθμός 5 συνεδριών, ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να αυξηθεί η ετοιμότητα συμμετοχής τους στις δραματικές δραστηριότητες.

Αρκετοί όμως υποστηρίζουν πως απ' την πρώτη συνάντηση οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και συμμετέχουν ενεργά. Αυτή η συμμετοχή σταδιακά αυξάνεται κι αποκτά ένα δημιουργικό χαρακτήρα. Οι μαθητές, με το πέραςμα του χρόνου, πειθαρχούν περισσότερο και συγχρόνως απελευθερώνουν περισσότερο τις εκφραστικές τους δυνατότητες.

Ο Gavin Bolton, παρόμοια, υποστηρίζει ότι απαιτούνται μερικά μαθήματα για να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε μια συναισθηματική ανταπόκριση στο θεατρικό παιχνίδι (Bolton, 1986, σ. 93).

### *2.5. Απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση του ρόλου του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι*

Σχετικά με το θέμα της ανάγκης εξειδίκευσης των δασκάλων για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, σε αντιδιαστολή με μόνη την προσωπική εμπειρία, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο, υποστηρίζεται ότι η προσωπική εμπειρία και το ταλέντο είναι αρκετά εφόδια για το δάσκαλο.

Στο δεύτερο, τονίζεται η ανάγκη εξειδίκευσης, για ν' αποφεύγονται οι αμφιταλαντεύσεις, από μέρους του εκπαιδευτικού, στον τρόπο χειρισμού των ευμετάβλητων συνθηκών που δημιουργούνται κάθε φορά στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Στο τρίτο μέρος, υπάρχει ένας συγκερασμός των δύο προηγούμενων θέσεων και τονίζεται η ανάγκη συνύπαρξης της προσωπικής εμπειρίας και της εξειδίκευσης.

Παρόμοιες θέσεις εκφράστηκαν από πολλούς μελετητές για τη σημασία που έχει η κατάρτιση και η εμπειρία του δασκάλου στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού (Ridel, 1975, σ. 2· Leyser, 1979, σ. 100).

### *2.6. Προαπαιτούμενα μιας επιτυχούς διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού*

Αυτό που πρέπει να προσέξει ο εμπυχωτής στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, έχει σχέση με τα συστατικά μέρη του θεατρικού παιχνιδιού, τον εμπυχωτή, τους μαθητές, το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και το χώρο διεξαγωγής του.

Από μέρους του εκπαιδευτικού πρέπει να υπάρχει προετοιμασία, για να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι και να αποφεύγονται διαστήματα αποδιοργάνωσης στην πορεία ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ευχάριστη διάθεση και συμμετέχοντας σε ρόλο να εμπνέει, να παροτρύνει και να κατευθύνει. Απαιτείται ετοιμότητα από τον εμπυχωτή για την επιτυχή εκμετάλλευση του τυχαίου και του απρόοπτου στη δραματική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι καλό είναι να αποφεύγεται η συνεχής παρέμβαση του εμπυχωτή και να διευκολύνεται αβίαστα η δράση των μαθητών. Ο εμπυχωτής πρέπει να απελευθερωθεί από προσωπικές αναστολές, να είναι γαλήνιος, οικείος και ανθρώπινος. Να εμπνέει και να κατευθύνει ανατρέχοντας στη φαντασία και την εφευρετικότητά του. Να επιβραβεύονται οι προσπάθειες των μαθητών και ν' αποφεύγονται οι επιπλήξεις στη χαλαρή συμπεριφορά των μαθητών.

Σχετικά με τους μαθητές τονίζεται η ανάγκη εναλλαγής των μελών συγκρότησης των ομάδων δράσης. Να υπάρχει εκούσια πειθαρχία στους κανόνες που, εξ αρχής, πρέπει να τεθούν και να γίνουν αποδεκτοί με κοινή συναίνεση. Είναι σημαντικό να δοθούν ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές κι όχι μόνο στους χαρισματικούς.

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων απαιτείται να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι σαφείς οι οδηγίες υλοποίησής του. Να εναλλάσσονται και να ανανεώνονται τα θέματα των δραστηριοτήτων, για να αποφεύγεται η μονοτονία και ο κορεσμός του ενδιαφέροντος του παιδιού.

Ο χώρος δράσης πρέπει να είναι ελεύθερος από έπιπλα που παρεμποδίζουν την ελευθερία κίνησης των μαθητών, καθώς επίσης, να υπάρχουν στη διάθεση του μαθητή υποστηρικτικά αντικείμενα στην προσπάθεια έκφρασής του, στο χώρο δράσης. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Τονίζεται, τέλος, η παρουσία χαμηλόφωνης μουσικής υπόκρουσης, εξαιτίας της χαλαρωτικής και υποβλητικής επιρροής στη στάση των παιδιών.

### *2.7. Η αξία των ασκήσεων ευαισθητοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι*

Αναγνωρίστηκε απ' όλους τους εκπαιδευτικούς η συμβολή των ασκήσεων ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά στην επόμενη φάση της αναπαραγωγής.

Συγκεκριμένα, υποστηρίχτηκε ότι οι ασκήσεις προθέρμανσης, στη φάση της απελευθέρωσης, κινούν το ενδιαφέρον, υποβοηθούν τη συνεργασία και ενισχύουν την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών. Τα παιδιά μ' αυτές τις ασκήσεις χαλαρώνουν και αποκτούν χαρούμενη διάθεση. Τονίζεται, επίσης, η σημασία τους στον έλεγχο των μελών του σώματος, στην αίσθηση του χώρου και την ώθηση που ασκούν στη μετατροπή των αισθημάτων σε κινητική έκφραση.

Η αξία των ασκήσεων ευαισθητοποίησης εκθειάζεται από πολλούς συγγραφείς, επειδή δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η συνεργασία και ο συντονισμός των ατόμων στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού (Way, 1967, σ. 42, 78· McMahon, 2002, σ. 11, 14).

### *2.8. Τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού*

Από τις κυριότερες τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, που χρησιμοποιήθηκαν στις πειραματικές τάξεις, μεγαλύτερη ανταπόκριση βρήκαν στα παιδιά η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, το κωμικό στοιχείο, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η παντομίμα. Σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για την εκμετάλλευση του τυχαίου, τη χρήση μάσκας και τη δημιουργία σκηνογραφικού περιβάλλοντος δράσης.

### *2.9. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών* Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές

και τις δυνατότητες εξωτερίκευσης και ανταλλαγής βαθύτερων αισθημάτων. Διέκριναν ένα αίσθημα σιγουριάς, ασφάλειας και ομόνοιας. Μέσα σ' αυτό το ευνοϊκό κλίμα ήταν φανερή η εκτόνωση του συναισθηματικού φόρτου και η ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς τον κίνδυνο της προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης.

Τονίστηκε η αλλαγή του πλαισίου διαπροσωπικής επικοινωνίας, η μείωση των στερεότυπων αντιδράσεων απέναντι σε ορισμένους μαθητές με προβλήματα προσρμογής και η ανάπτυξη ευγενών συμπεριφορών. Υπήρξε άμβλυνση των διαφορών και των συγκρούσεων, γεγονός που παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και σε άλλες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κι άλλες πτυχές του χαρακτήρα των συμμαθητών τους. Έτσι τονώθηκε το προσωπικό αυτοσυναίσθημα, η αυτοπεποίθηση και η εκτίμηση των άλλων στο πρόσωπό τους. Παιδιά, τα οποία ήταν περιθωριοποιημένα, εντάχτηκαν στη σχολική ομάδα. Τα διστακτικά παιδιά έδειξαν ικανότητες και δεξιότητες που υπήρχαν σε λανθάνουσα κατάσταση και με τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση, τους δόθηκε η ευκαιρία να τις αναδείξουν.

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα προς τους άλλους. Με την εμπλοκή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι αυξάνεται το αίσθημα της συμπάθειας και της συμπόνοιας, βελτιώνεται ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος, αυξάνεται η αυτοκυριαρχία και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία (Black, 1992, σ. 215· Wessels, 1987, σ. 110).

## *2.10. Η δημιουργούμενη σχέση δασκάλου - μαθητή στο θεατρικό παιχνίδι και ο αντίκτυπός της στη διδακτική ατμόσφαιρα*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η σχέση εμπυχωτή δασκάλου και μαθητών, υποβοηθείται από την κοινή συμμετοχή στη δραματική διαδικασία και επηρεάζει θετικά το κλίμα διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι εγκαθιστά μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσέχουν, να πειθαρχούν και να σέβονται τους κανόνες του διαλόγου. Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών αποκτούν μια αμεσότητα και υπάρχει προσδοκία συναισθηματικής και γνωστικής υποστήριξης από τους τελευταίους.

Πολλοί εμπειρογνώμονες στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με θετικές επιπτώσεις στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη μάθηση (Byron, 1986, σ. 113· Wessels, 1987, σ. 15).

## *2.11. Θεατρικό παιχνίδι και μάθηση*

Καθολική ήταν η επισήμανση των εκπαιδευτικών ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι



σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές. Υποστηρίχτηκε ότι η αντανάκλαση της βιωματικής εμπειρίας στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, μετατρέπεται σε εσωτερικά νοητικά σχήματα, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση νοημάτων και ιδεών που διδάσκονται στα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Αρκετοί μελετητές, παρόμοια, τονίζουν ότι τα παιδιά, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, διευρύνουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου τους, κατανοούν, απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν καλύτερα τις γνώσεις που τους παρέχονται. Οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί συντελεστές στη μαθησιακή διαδικασία κι όχι παθητικοί δέκτες της γνωστικής πληροφορίας (Heathcote, 1984, σ. 56· Lindon, 2001, σ. 102).

### *2.12. Θεατρικό παιχνίδι και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών*

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνεται η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αποκλίνουσα συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Μερικά παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά στη σχολική τάξη, βαθμιαία, εντάχθηκαν στο ομαδικό κλίμα και τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν και να συνεργαστούν.

Παιδιά με συναισθηματική ανωριμότητα εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους, εκφράστηκαν λεκτικά, σωματικά και σημείωσαν εμφανή βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Παιδιά περιθωριοποιημένα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, ξεπέρασαν τους ενδοιασμούς τους και προσχώρησαν με επιτυχία σε ομάδες συνομηλίκων τους.

Παιδιά μειονοτήτων, που συνήθως έχουν προβλήματα ένταξης στη σχολική ομάδα, μπόρεσαν να ξεπεράσουν σε μεγάλο βαθμό αυτές τις δυσκολίες, συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες και έγιναν δεκτά από την πλειονότητα των μαθητών. Παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, μέσα από τη δραματοποίηση ρόλων, κατάλληλων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, αξιοποίησαν θετικά την εμπειρία αντίληψης των συνεπειών που έχουν οι πράξεις τους για τους άλλους και βελτίωσαν τη στάση τους.

Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία στα οποία η συμμετοχή τους, στο θεατρικό παιχνίδι, επέδρασε θετικά στη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο σπίτι, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Παιδιά με τάση να παριστάνουν το γελοιοποιό, για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των άλλων, βοηθήθηκαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στην αυτοπειθαρχία και τον αυτοέλεγχο. Αντίθετα, τα συννεσταλμένα παιδιά αναλάμβαναν να δραματοποιήσουν ρόλους κατάλληλους για την τόνωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναισθηματός τους.

Υποστηρίχθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης, το αίσθημα ασφάλειας και τονώνει την αυτοπεποίθηση αδύναμων χαρακτήρων. Από την άλλη εισάγει όρια και κανόνες στα άτιθασα παιδιά.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να μειώσει τις εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας και να ενθαρρύνει αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών (Cole & Cole, 1996, σ. 369· Ginnane, 1978, σ. 32).

### *2.13. Η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι*

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες. Μεγαλύτερη πρωτοβουλία στη δραματική διαδικασία είχαν μαθητές με άριστες μαθησιακές επιδόσεις, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

Πολλοί μελετητές στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού συμφωνούν με τις παραπάνω διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στο θεατρικό παιχνίδι, αφού τα παιχνίδια που προτιμούν να παίζουν τα δύο φύλα επηρεάζονται από πολιτιστικές επιρροές σε κάθε κοινωνία (Neppel & Murray 1997, σ. 381). Ωστόσο, η Jane Hislam υποστηρίζει ότι αυτό δεν ισχύει, αλλά τα δύο φύλα εμπλέκονται στο θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με το περιεχόμενό του (Hislam, 1994, σ. 40).

Μεταγενέστερες εκτιμήσεις για το θέμα της συμμετοχής των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι συμφωνούν με την άποψη που διατυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών με άριστες μαθησιακές επιδόσεις (McLoyd, 1982, σ. 1). Ωστόσο, μια έρευνα της Penelope Griffing δείχνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν φαίνεται να παίζει ρόλο σημαντικό στην ικανότητα συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι (Griffing, 1980, σ. 3).

### *2.14. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, αυξάνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η ελευθερία κίνησης και έκφρασης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις των άλλων, πλησιάζουν το ένα το άλλο, συναποφασίζουν και συνεργάζονται στην πορεία της δραματοποίησης.

Η συμμετοχή των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες δημιουργεί ανά-



γκη λεκτικής και συναισθηματικής επικοινωνίας για την επίτευξη κοινών στόχων στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού. Η ομαδοποίηση της δυάδας, που επικρατεί στα υπόλοιπα μαθήματα, αλλάζει σε πιο δυναμικά ομαδικά σχήματα τα οποία παρέχουν πολλαπλά ερεθίσματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Παρόμοιες θέσεις, για τη θετική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διατομική κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαπροσωπική επικοινωνία, εκφράστηκαν από πολλούς μελετητές (Cohen, 1996, σ. 10· McKinney & Golden, 1973, σ. 172).

### *2.15. Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαντίληψης του μαθητή*

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύεται η υπόθεση της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαντίληψης του μαθητή. Στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και ιδιαίτερα συνεσταλμένων παιδιών. Οι μαθητές εκφράζονται ανενδοίαστα, συμμετέχουν και υποστηρίζουν περισσότερο τις απόψεις τους στις συζητήσεις οι οποίες γίνονται στη φάση της ανάλυσης της δραματικής εμπειρίας.

Οι ανταποκρίσεις των άλλων στις πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει κάθε μαθητής στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, έχουν επίδραση στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και του αυτοσυναισθήματός του. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η αυτοπεποίθηση την οποία απέκτησαν στην έκφρασή τους τα συνεσταλμένα και τα περιθωριοποιημένα παιδιά. Η ανακάλυψη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που κρύβουν μέσα τους, και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στη δραματοποίηση, τονώνει το αυτοσυναισθήμα και την αυτοπεποίθησή τους.

### *2.16. Θεατρικό παιχνίδι και λεκτική αλληλεπίδραση*

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζαν ότι στη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, πράγματι, υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Επισημάναν, επίσης, το γεγονός ότι στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν το λόγο οι μαθητές με άριστες επιδόσεις, ενώ στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι με τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας, στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί διευρύνει το λεξιλόγιό του, ώστε να μπορέσει να εκφράσει τις σκέψεις του και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους άλλους (Galda & Pellegrini, 1985, σ. 73· Pellegrini, 1986, σ. 115).

### 2.17. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση της αντιπαλότητας αγοριών-κοριτσιών στη σχολική τάξη

Όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, αλλά και από τοποθετήσεις διαφόρων μελετητών σ' αυτό το θέμα, υπάρχει μια τάση ομαδοποίησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα του ίδιου φύλου. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους εστιάζονται στο γεγονός της εμφάνισης ενδείξεων προσέγγισης των δύο φύλων, μέσα απ' τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Συγκεκριμένα, παιδιά αντίθετου φύλου μπορούσαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο, αλλά και στο διάλειμμα συμμετείχαν μαζί σε ομαδικά παιχνίδια. Αναλάμβαναν και διεκπεραίωναν ομαδικές εργασίες στην τάξη και συνεργάζονταν ακόμη και στο σπίτι. Υπήρξε ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση των δύο φύλων παρά τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν, παρόμοια, ότι μέσα από το παιχνίδι της προσποίησης ενισχύεται η μάθηση του ρόλου του φύλου, αλλά παράλληλα δίνονται ευκαιρίες για τη γνωριμία των δύο φύλων με ρόλους έξω από τα καθιερωμένα που επιβάλλουν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συμβάσεις (Black, 1992, σ. 215· Morrison, 2000, σ. 18).

### 2.18. Ο ρόλος του δασκάλου ως εμπνευστή στο θεατρικό παιχνίδι

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ευεργετική επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στον εαυτό τους. Υποστήριξαν ότι οι ρόλοι αλλάζουν στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού. Όλοι είναι διαφορετικοί, χαλαροί και χαρούμενοι. Εκμηδενίζεται η απόσταση των ρόλων δασκάλου και μαθητή και γίνονται όλοι ισότιμοι σε μια ατμόσφαιρα δράσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του δασκάλου εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπνευστή. Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο, γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός.

Το θεατρικό παιχνίδι, για άλλους μελετητές, δίνει τη δυνατότητα να αλλάξουν οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου και μαθητών και διευκολύνει το διάλογο ανάμεσά τους. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να δράσουν αυτόνομα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και ο δάσκαλος υποστηρίζει και συντονίζει την προσπάθειά τους, χωρίς να καθοδηγεί (Henry, 2000, σ. 52· Livingstone, 1986, σ. 6).

### 2.19. Οι δυσκολίες διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού και τα αίτιά τους

Σ' αυτή την ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτές αποδόθηκαν, όσον αφορά το δάσκαλο, στην ασάφεια των οδηγιών, στην ακαταλληλό-

τητα των ερεθισμάτων, στην κακή οργάνωση των δραστηριοτήτων, στην κούραση και στην άσχημη διάθεση των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τους μαθητές υπήρξαν κάποια παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά, με αρχηγικές τάσεις και ανυπομονησία που αποσυντόνιζαν την προσπάθεια των άλλων μαθητών. Βαθμιαία τα φαινόμενα αυτά έτειναν προς εξαφάνιση και αποκαταστάθηκε η ευχάριστη ατμόσφαιρα στη διεξαγωγή των δραματικών δραστηριοτήτων. Σχετικά με το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού επισημάνθηκε ότι οι δραματικές δραστηριότητες μικρής διάρκειας και η εναλλαγή τους διατηρούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Παρόμοια, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι γίνεται δύσκολο εγχείρημα, αν τα παιδιά δεν δραστηριοποιηθούν με πειθαρχία και συνεργασία ανάμεσά τους. Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία μεταξύ των παιδιών στην κατανομή των ρόλων στο παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του εμπυχωτή-δασκάλου (Neelands, 1998, σ. 57· Wessels, 1987, σ. 12).

#### *2.20. Κατηγορίες ρόλων που υιοθετούν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους ρόλους που αναλάμβαναν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι περισσότερο υιοθετούσαν κωμικούς, αρχηγικούς και συνεργατικούς ρόλους. Σε μικρότερο βαθμό αναλάμβαναν ρόλους υφιστάμενους, ηθικοπλαστικούς και ρόλους εξιλαστήριου θύματος.

Τη χρήση του χιούμορ, ως τρόπου απελευθέρωσης από την ένταση, παρατήρησε και η Sara Smilansky, τονίζοντας ότι το άστοχο παίξιμο και η παρέκκλιση από το συνηθισμένο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να υιοθετούν κωμικούς ρόλους. (Smilansky, 1968, σ. 12). Πολλοί μελετητές, επίσης, τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μόνο μέσα από την υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και συντονισμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (Heathcote, 1984, σ. 56· Slade, 1989, σ. 19, 29).

#### *2.21. Τρόποι διατήρησης της θέσης των μαθητών στην ομάδα δράσης στο θεατρικό παιχνίδι*

Ως προς τον τρόπο που επινόησαν τα παιδιά, για να διατηρήσουν τη θέση τους στην ομάδα δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, τα περισσότερα χρησιμοποίησαν την πρωτοτυπία των ιδεών τους, μιλούσαν υπερβολικά και διαμαρτύρονταν, όταν δεν μπορούσαν να επιβάλουν την άποψή τους στην ομάδα.

Σημαντικός ήταν ο αριθμός των παιδιών που διαπραγματεύτηκαν με χιούμορ τη θέση τους στην ομάδα, για να κερδίσουν τις εντυπώσεις των άλλων. Υπήρξε ένας μικρός αριθμός μαθητών που χρησιμοποίησε επιθετική συμπεριφορά, εκλο-

γικεύοντας τις παράλογες απαιτήσεις τους και τέλος, κάποιοι έκαναν τον αντίσχυρο, για να προκαλέσουν τη συμπάθεια των άλλων.

#### 2.22. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, ήταν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, περισσότερο οι φανταστικές και λιγότερο οι πραγματικές.

Την παραπάνω θέση των εκπαιδευτικών ασπάζονται πολλοί μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν και τα παιδιά συμμετέχουν με περισσότερο ενδιαφέρον στο παιχνίδι της φαντασίας, εντούτοις, αντιλαμβάνονται το τι κάνουν και ελίσσονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, χωρίς να συγχέουν τα όριά τους (Hislam, 1994, σ. 44· Harris, 1991, σ. 285).

#### 2.23. Η επιτυχής διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού ως αποτέλεσμα της καλής προετοιμασίας του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων

Καθολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η καλή προετοιμασία στην παρουσίαση του θέματος του θεατρικού παιχνιδιού, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία διεξαγωγής του και στην ανταπόκριση που βρίσκει στα παιδιά.

Παρόμοια, ο Gavin Bolton τονίζει ότι ο δάσκαλος για να επιτύχει σε κάθε δραματική συνεδρία, πρέπει να αναπτύσσει τρία θεμελιακά επίπεδα αντίληψης. Το πρώτο εστιάζεται στο περιεχόμενο των δραματικών δεξιοτήτων, το δεύτερο σχετίζεται με τα μέσα ανάπτυξης του δραματικού υλικού και το τρίτο αφορά την αντίληψη των αισθητικών σημασιών που αναδύονται από τη μορφή του περιεχομένου. Η παρακολούθηση και των τριών επιπέδων, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ευλυγισία και αυτοαξιολόγηση της πορείας υλοποίησης του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων (Bolton, 1979, σ. 188 - 189).

#### 2.24. Οι εκφραστικές δυνατότητες των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι με βάση την ηλικία

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για το ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία στις εκφραστικές δυνατότητες του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι με την αύξηση της ηλικίας το παιδί χάνει τον αυθορμητισμό του, σκέφτεται περισσότερο λογικά και είναι πιο συνεσταλμένο στην έκφραση.

Τα μικρά παιδιά εκφράζονται πιο αυθόρμητα, μεταφέρονται με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο της φαντασίας, έχουν λιγότερα ταμπού στις σχέσεις τους με τους άλλους και μικρότερη συναισθηματική φόρτιση. Στα μεγάλα παιδιά, η γνώση που

αποκτούν και η επιρροή των πολιτιστικών προτύπων περιορίζει τη φαντασία και την αυθορμησία τους. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυξάνεται η ικανότητα προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, συντονίζονται πιο εύκολα και πιο υπεύθυνα. Επίσης, έχουν μεγαλύτερη λεκτική ευχέρεια και συμμετέχουν ενεργότερα στη δραματική διαδικασία.

Τα μεγαλύτερα παιδιά, και για άλλους μελετητές, μπορούν ν' ακολουθήσουν πιο πολύπλοκες οδηγίες, αντιλαμβάνονται καλύτερα το χώρο και το χρόνο, αν και πολλές φορές επιδιώκουν την υπερβολή στην έκφρασή τους, για να προβληθούν. Τα μεγαλύτερα παιδιά συνεργάζονται ευκολότερα και φτάνουν σ' ένα καλύτερο ποιοτικό αποτέλεσμα στη δραματοποίηση ρόλων. Τα μικρότερα παιδιά περιορίζονται στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού με αναπαραστατικούς νοηματοδότες (Stern 1981, σ. 79).

### 3. Συζήτηση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, ενισχύει τη μάθηση, την ατομική έκφραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία, απελευθερώνει τη φαντασία και δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του.

Το παιδί, με τη συμμετοχή του στο θεατρικό παιχνίδι, υπερνικάει τις φοβίες του, μειώνοντας τις εγωκεντρικές και τις επιθετικές του τάσεις. Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, καλλιεργούνται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν τη γνώμη τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, βελτιώνουν την αυτοαντίληψή τους και ενισχύουν το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές, οδηγούνται στην αποφόρτιση συναισθηματικών εντάσεων, διαπραγματεύονται, συνεργάζονται, συναινούν και πειθαρχούν σε κοινά συμφωνημένους κανόνες. Έτσι, συντελείται μια αυθεντική κοινωνικοποίηση, χρήσιμη για τον αυριανό ρόλο των παιδιών ως ενηλίκων. Το παιδί, μέσα από τις δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, αποκτά μια θετική στάση για το σχολείο, καλύπτει τις ανάγκες του για επικοινωνία (γλωσσική - συναισθηματική) στον ψυχοκινητικό τομέα και τις ανάγκες του για δράση και δημιουργικότητα.

Το θεατρικό παιχνίδι επιδρά σημαντικά στη μείωση των προκαταλήψεων, των προσωπικών ανισοτήτων και των κοινωνικών στερεοτύπων στην ομαδική δράση. Το παιδί ανακαλύπτει νέους τρόπους επικοινωνίας, αξιοποιεί νέες δημιουργικές ικανότητες, αντιλαμβάνεται καλύτερα τις σχέσεις των ανθρώπων και οδηγείται έτσι στην ανάπτυξη υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων.

Η συστηματική χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και η αύξηση της χρονικής του διάρκειας στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, μπορεί να αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες τους δίνει τη δυνατότητα να εγκαταλείψουν το ρόλο του παθητικού δέκτη γνωστικών πληροφοριών και να γίνουν ενεργητικά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία.

#### Βιβλιογραφία

- Black, B. (1992). Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 212-232.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on drama in education*. New York: Longman.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English classroom*. London: Methuen.
- Cohen, D. (1996). *The development of play*. London: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: Freeman.
- Galda, L., & Pellegrini, A. D. (1985). *Play, language, and stories: the development of children's literate behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Pub.
- Ginnane, P. (1978). *Some Therapeutic Uses of Dramatic Play with the Aggressive Child in the Preschool Classroom*. Master's Thesis in San Francisco, Lone Mountain College.
- Griffing, P. (1980). The relationship between socioeconomic status and sociodramatic play among Black kindergarten children. *Genetic Psychology Monographs*, 101 (1), 3-34.
- Griffing, P. (1983). Encouraging dramatic play in early childhood. *Young Children*, 38 (4), 13-22.
- Harris, P. (1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Ed), *Natural Theories of mind* (pp.283-304). Oxford: Blackwell.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in drama in education*, 5 (1), 45-62.
- Hislam, J. (1994). Sex differentiated play experiences and children's choices. In J. Moyles (Ed), *The excellence of play* (pp.37-48). Buckingham: Open University Press.
- Leyser, Y. (1979). The effectiveness of an inservice training program in role playing on elementary classroom teachers. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 32, 100-111.



- Livingstone, C. (1986). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Lindon, G. (2001). *Understanding children's play*. London: Nelson Thornes.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1992). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Washington DC: The Falmer Press.
- McKinney, J. D., & Golden, L. (1973). Social studies dramatic play with elementary school children. *Journal of Educational Research*, 67 (4), 172-176.
- McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: a critical review. *Developmental Review*, 2, 1-30.
- McMahon, L. (2002). *The handbook of play therapy*. London: Bruner Routledge.
- Morrison, M. (2000). Drama and conflict. *DADIE says*, 22 (2), 18-19.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton.
- Neppl, T. K., & Murray, A. D. (1997). Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons. *Sex Roles: A Journal of Research*, 36 (5), 381-393.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pellegrini, A. D. (1986). Play centers and the production of imaginative language. *Discourse - Processes*, 9 (1), 115-125.
- Ridel, S. J. (1975). *Investigation of the effect of creative dramatics on ninth grade students*. Unpublished (Ph. D) in Florida State University.
- Singer, J. L. (1973). *The child's world of make believe*. London: Academic Press.
- Slade, P. (1989). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley & Sons.
- Stern, V. (1981). *The Symbolic Play of Lower-Class and Middle-Class Children: Mixed Messages From the Literature*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.