



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια
Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and
Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Τίτλος:

**«Η βελτίωση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου μέσω της
Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Μια έρευνα
δράσης σε μαθητές Α' Λυκείου του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου»**

Μεταπτυχιακή Διατριβή της
ΓΙΑΓΚΙΟΖΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής οι καθηγητές:
Αντώνης Λενακάκης, Βασιλική Μπαρμπούση

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

**Στη μνήμη της μητέρας και του πατέρα μου
που από το βλέμμα τους, έγινα.**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αστέριο Τσιάρα, καθώς και την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, καθώς η δημιουργική τους σκέψη, σε συνδυασμό με τη μεθοδικότητα με την οποία υπηρετούν τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, μου άνοιξαν άλλο ένα παράθυρο στη γνώση και στον κόσμο, και επιβεβαίωσαν, για άλλη μια φορά, ότι, ακόμη και μέσα σε ένα άνυδρο και συντηρητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μπορεί η τέχνη και η τόλμη για πειραματισμό, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, να αποφέρει αποτελέσματα προς όφελος των μαθητών.

Ευχαριστώ το σύντροφό μου που ανέχθηκε, με κάθε τρόπο, το άγχος που συνόδευσε τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης τους ακριβούς μου φίλους για την πολύτιμη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράστασή τους σε πρακτικό, ηθικό και ψυχικό επίπεδο.

Ευχαριστώ τους γονείς μου που με έμαθαν να αγωνίζομαι, να ψάχνω, να μαθαίνω και να στέκομαι, με πείσμα, όρθια στα δύσκολα.

Πάνω από όλα ευχαριστώ το μονάκριβο γιο μου, που μεγαλώνω μαζί του και μου μαθαίνει καθημερινά ότι τα πράγματα μπορούν να είναι και να γίνονται αλλιώς.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α' ΜΕΡΟΣ	
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
1.1. Οι Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσοδιδασκτική.....	7
1.1.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση	7
1.1.1.1. Πλεονεκτήματα της επικοινωνιακής προσέγγισης ..	9
1.1.2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	11
1.1.3. Γραμματισμοί	12
1.1.4. Πολυγραμματισμοί	13
1.1.5. Κριτικός Γραμματισμός	14

1.1.6. Το ζήτημα της παραγωγής του γραπτού λόγου	16
1.2. Λογοτεχνία και Γλώσσα	19
1.2.1. Η Λογοτεχνία ως αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας.....	19
1.2.1.1. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	23
1.2.2. Οι Σύγχρονες Αναγνωστικές Θεωρίες	25
1.2.3. Οι μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι προοπτικές της ...	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	31
2.1. Ορισμός, στόχοι και παιδαγωγικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος	31
2.1.1. Ορισμός του Εκπαιδευτικού Δράματος	31
2.1.2. Οι στόχοι του Εκπαιδευτικού Δράματος	32
2.1.3. Ο Παιδαγωγικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος	34
2.2. Η εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος	35
2.2.1. Οι θεωρίες της μάθησης του Lev Vygotsky και του Jerome Bruner	35
2.2.2. Βασικοί εκπρόσωποι στην εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος	38
2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Γραμματισμός	42

2.3.1. Εκπαιδευτικό Δράμα και Δραματικό Παιχνίδι	42
2.3.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέθοδος διδασκαλίας.....	45
2.3.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Λογοτεχνία.....	47
2.3.4. Εκπαιδευτικό Δράμα και Γλωσσικές δεξιότητες	49
2.3.4.1. Εκπαιδευτικό Δράμα και γραπτές δεξιότητες	50

Β' ΜΕΡΟΣ

Έρευνα	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	54
3.1. Περιγραφή της έρευνας.....	54
3.1.1 Εισαγωγή - Διατύπωση του προβλήματος	54
3.1.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας	58
3.1.3 Υπόθεση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	59
3.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	61
3.2.1. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου.....	61
3.2.2. Επιλογή του δείγματος της έρευνας	62
3.2.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	63
3.2.4. Κατασκευή του γλωσσικού τεστ.....	64
3.2.5. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων	67
3.3. Διεξαγωγή της έρευνας	76
3.3.1. Το χρονοδιάγραμμα και η διεξαγωγή της έρευνας	76

3.4. Ανάλυση στατιστικών δεδομένων	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	116
4.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση	116
4.1.1. Ποσοτικά συμπεράσματα.....	116
4.1.2. Ποιοτικά συμπεράσματα	126
4.2. Περιορισμοί της έρευνας	128
4.3. Χρησιμότητα της έρευνας	130
4.4. Προτάσεις για άλλες έρευνες	132
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΕΛΙΚΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ & ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	203

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων – «Συνολική Βαθμολογία»	85
Πίνακας 2: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Συνολική Βαθμολογία» (both groups) και «Φύλο»	87
Πίνακας 3: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Συνολική Βαθμολογία» (experimental group) και «Φύλο»	88
Πίνακας 4: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Συνολική Βαθμολογία» (control group) και «Φύλο»	90
Πίνακας 5: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Αποτελεσματικότητα» (experimental vs control group)	94
Πίνακας 6: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Οργάνωση ιδεών» (experimental vs control group)	97
Πίνακας 7: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Περιεχόμενο» (experimental vs control group)	99
Πίνακας 8: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Σύνταξη-Διατύπωση» (experimental vs control group)	102
Πίνακας 9: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Λεξιλόγιο» (experimental vs control group)	105
Πίνακας 10: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Ύφος» (experimental vs control group)	108
Πίνακας 11: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Μορφολογία»	

(experimental vs control group).....	111
Πίνακας 12: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Στίξη»	
(experimental vs control group)	114

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα δράσης, μελετάται η συμβολή της δραματικής τέχνης κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων μαθητών της Α' Λυκείου. Η εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα δεν παρουσιάζει τα επιθυμητά αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς οι πρώτοι θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου δύσκολο εγχείρημα βιώνοντας την αποτυχία, ενώ οι τελευταίοι αναλίσκονται στη διατύπωση απογοητευτικών σχολίων σχετικά με την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Για το λόγο αυτό, μελετήθηκε η επίδραση μιας καινοτόμου διδακτικής μεθόδου, με την εφαρμογή στρατηγικών του Εκπαιδευτικού δράματος στα πλαίσια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, αφού ελήφθησαν υπόψη οι πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν τα κοινωνικά συμφραζόμενα του εν λόγω μαθήματος κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Η έρευνα διενεργήθηκε σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου, εκ των οποίων το ένα απετέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο την ομάδα ελέγχου. Η συλλογή των δεδομένων προέκυψε μετά την εφαρμογή της παρέμβασης με τη χρήση δραματικών τεχνικών στην πειραματική ομάδα και την εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών στην ομάδα ελέγχου, έτσι όπως ορίζονται από τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η ποσοτική και ποιοτική τους ανάλυσή, ώστε να προκύψουν αξιόπιστα, κατά το δυνατόν, αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι η

εφαρμογή δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνέβαλαν στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας, έναντι των μαθητών της ομάδας ελέγχου, καθώς, παράλληλα, και στην απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Γραπτές δεξιότητες, γλωσσικό μάθημα, Λογοτεχνία, Εκπαιδευτικό Δράμα, έρευνα δράσης.

ABSTRACT

In the present action research, the contribution of drama to the improvements of writing skills of First Year High School students during the teaching of the Literature subject is studied. The implementation of traditional teaching methods in the language subjects does not show the wanted results either for learners or teachers, since the former consider the production of writing speech a demanding task-experiencing the failure, whereas the latter consume themselves in stating disappointing remarks about their teaching ineffectiveness. Therefore, the effect of an innovative teaching method was examined, with the implementation of Educational drama strategies, in terms of Literature teaching, after taking into consideration the multiple potentials that the social context of the specific subject offers during the teaching process. The research was conducted in two classes of the First Year of the 1st High School of Nafplio. The first class was the experimental group and the second one was the control group. The data collection emerged after the intervention via the use of the dramatic techniques in the experimental group as well as the implementation of the traditional techniques in the control group, as these techniques are defined by the guidelines for Literature teaching by the Pedagogical Institute of Greece. The next step of the research was the quantitative and the qualitative analysis of the collected data, in order reliable conclusions to emerge -as this may be possible. The conclusions of the present research proved that the implementation

of dramatic techniques during the Literature teaching contributed, not only, to the improvement of the writing skills of the experimental group over the control group but also to the acquisition of various other skills.

Key Words: writing skills, language subjects, Literature, Educational Drama, action research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έμπνευση για την παρούσα έρευνα προήλθε από την κλιμακούμενη απογοήτευση που συσσωρεύσε η προσωπική μου εμπειρία ως φιλόλογου, η οποία εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι χρόνια, και η εντύπωση ότι οι δραματικές τεχνικές αποτελούν ένα καινοτόμο διδακτικό μέσο που μπορεί να αποφέρει σημαντικά μαθησιακά κέρδη.

Η πείρα μου υποδεικνύει ότι οι μαθητές συναντούν ποικίλες δυσκολίες όταν καλούνται να εκφραστούν γραπτά, πράγμα το οποίο καθιστά τη γραφή αναποτελεσματικό βαρετό καθήκον, παρά το γεγονός ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, η οποία κυρίως αφορά στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, δεξιότητες οι οποίες δεν γίνονται κτήμα από την πλειονότητα των μαθητών (Αργυροπούλου, Καβουκόπουλος & Πατούνα, 2010: 300).

Αναμφισβήτητα η γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών συνιστά μια πραγματικότητα που συντίθεται από ποικίλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Bernstein, 1971: 259-260). Το ζήτημα στην προκειμένη περίπτωση είναι με ποιο τρόπο οφείλει το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλλει ώστε, εφόσον δεν μπορεί να δημιουργήσει όρους κοινωνικής ισότητας, τουλάχιστον να άρει τους φραγμούς, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που οδηγούν στην εκπαιδευτική ισότητα.

Τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού σχολείου υπακούουν στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής που θεμελιώθηκαν από τον Αμερικανό φιλόσοφο John Dewey, σύμφωνα με τον οποίο η σχολική

τάξη δεν αποτελεί έδαφος για να επιβληθεί η αυθεντία του δασκάλου στην οποία όλοι υποτάσσονται. Στο δημοκρατικό σχολείο του Dewey ο δάσκαλος αποτελεί ένα μέρος της ομάδας του οποίου ο ειδικός ρόλος αφορά στην επιλογή των καταστάσεων που θα επιδράσουν στους μαθητευόμενους (Dewey, 1930: 179-192).

Όταν η εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της δημοκρατίας βασίζεται σε ανθρώπους που επικοινωνούν την εμπειρία και τις γνώσεις τους, θέτουν κοινούς στόχους και οργανώνονται κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους (Dewey, 1930: 22-27, 100-106).

Οι βασικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος του 2011, σε ότι αφορά τη γλωσσική διδασκαλία στην Α' Λυκείου, στοχεύουν στην κριτική αγωγή που οφείλει να καλλιεργηθεί σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα, προκειμένου οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τις σημερινές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές πραγματικότητες που βιώνουν οι κοινωνίες δυτικού τύπου και οι οποίες απαιτούν όλο και περισσότερο ανθρώπους που διαθέτουν αναπτυγμένες ικανότητες λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού («ΦΕΚ 1562/27-6-2011»: 21052).

Παράλληλα, οι συχνές αλλαγές των κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων απαιτούν από τον σύγχρονο άνθρωπο αφενός ευελιξία στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής, οικογενειακής και γενικότερα κοινωνικής ζωής και αφετέρου κριτική ικανότητα ανάγνωσης των ραγδαίων αυτών μεταβολών.

Επομένως, η επαγγελματική εμπειρία και οι σπουδές μου γύρω από το Εκπαιδευτικό Δράμα, γέννησαν το ερώτημα: «Πώς θα μπορούσα ως εκπαιδευτικός να δημιουργήσω τους όρους εκείνους

που απαιτεί μια μαθησιακή διαδικασία που ορίζεται ως απελευθερωτική και δημοκρατική ενώ παράλληλα καταλήγει σε θετικά αποτελέσματα σε ό τι αφορά τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών;» Στην πραγματικότητα η προβληματική του ερωτήματος προσδιόριζε την ανάγκη ανάληψης δράσης ως εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Πεποίθησή μου είναι ότι η συνδρομή των τεχνών μπορεί να δημιουργήσει το συγκείμενο που απαιτείται για να υλοποιηθεί η διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου που θα καταλήξει σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και αφ' ετέρου ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι εκείνο το εργαλείο μάθησης, ο παιγνιώδης χαρακτήρας του οποίου δίνει την ευκαιρία για έμπνευση και δημιουργική σκέψη στους μαθητές (Hickmann, 2008:126-127).

Η επιλογή να δοκιμαστούν οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, συνάδει με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία αποτελούν εφιαλτήριο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Άλλωστε η διατύπωση, τον 20^ο αιώνα, των Αναγνωστικών θεωριών δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή-αναγνώστη να οικοδομεί παράλληλους κόσμους, στους οποίους νομιμοποιείται τα νοήματα να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Το προσωπικό μου ενδιαφέρον και η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη εν γένει των γραμματισμών και ειδικότερα των γραπτών δεξιοτήτων οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δράσης.

Δομή της Διατριβής

Η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια τα οποία συνιστούν τη θεωρητική στήριξη της έρευνας δράσης που περιγράφεται στο δεύτερο μέρος.

Το 1^ο κεφάλαιο αναφέρεται στις σύγχρονες τάσεις της Γλωσσοδιδασκτικής, σύμφωνα με τις οποίες έχει δομηθεί η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας τα τελευταία τριάντα χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ξεκινώντας από τη διατύπωση των αρχών στις οποίες βασίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και καταλήγοντας στη διατύπωση των θεωρητικών αρχών του κριτικού γραμματισμού.

Συνεχίζει με τις υποενότητες που αφορούν στη δυνατότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως γλωσσικού μαθήματος, καθώς και στη διδακτική της, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011 για την Α' Λυκείου. Ακολούθως, περιγράφονται οι προοπτικές στη διδακτική της Λογοτεχνίας, έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τις αρχές των Αναγνωστικών θεωριών που διατυπώθηκαν τον 20^ο αιώνα.

Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρείται να δοθεί ο ορισμός και να περιγραφούν οι στόχοι και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στις υποενότητες αναφέρονται οι βασικές αρχές των θεωριών της μάθησης των Vygotsky και Bruner, οι οποίες επηρέασαν καθοριστικά την πορεία του Εκπαιδευτικού Δράματος, και ακολουθεί ιστορική ανασκόπηση των βασικών σταθμών στην εξέλιξη του Δράματος.

Στη συνέχεια περιγράφεται η σχέση του Εκπαιδευτικού Δράματος

με τη Λογοτεχνία, με την ανάπτυξη των γραμματισμών καθώς και η συμβολή του στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αποτελείται, επίσης, από δύο κεφάλαια.

Έτσι, στο 3^ο κεφάλαιο διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας, οι στόχοι και ο σκοπός της, καθώς επίσης παρατίθενται και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως επίσης και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο 4^ο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα ποσοτικά και ποιοτικά συμπεράσματα της έρευνας καθώς επίσης αναφέρεται η χρησιμότητά της ενώ παράλληλα, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α' ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό Πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Οι Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσοδιδακτική

1.1.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 η γλωσσολογική έρευνα έστρεψε το ενδιαφέρον της στη μελέτη του επικοινωνιακού και λειτουργικού χαρακτήρα της γλώσσας, επηρεασμένη από τους τομείς της Γλωσσολογίας, της Πραγματολογίας, της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964: 79-80· Χατζησαββίδης, 2010, παρα. 6).

Οι ειδικοί της Γλωσσοδιδακτικής αξιοποιώντας αυτού του είδους τη γλωσσολογική έρευνα διαμόρφωσαν τη λεγόμενη "επικοινωνιακή προσέγγιση", σύμφωνα με την οποία πρωταρχικός της στόχος είναι η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου ως εκφάνσεων του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας. Η επικοινωνία, στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης προσδιορίζεται ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης και χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο βιολογικών, συναισθηματικών, νοητικών, εθνολογικών και κοινωνικών παραγόντων οι οποίοι, ως συγκοινωνούντα δοχεία, γίνονται κτήμα μέσω της χρήσης (Χαραλαμπόπουλος, 1999: 5-6· Hymes, 1976: 8-12).

Τελικά, η επικοινωνία είναι χρήση και διαδικασία μέσω της

οποίας το άτομο νοηματοδοτεί τον κόσμο και ενσωματώνει αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και στερεότυπα. Δι' αυτού του επικοινωνιακού πλαισίου αποκτάται η επικοινωνιακή ικανότητα η οποία χρησιμοποιείται σε διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια (Halliday & Hasan, 1985: 15-16· Χατζησαββίδης, 2010, παρα.6).

Πιο συγκεκριμένα, στο επικοινωνιακό πλαίσιο απεικονίζεται η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή, στον προφορικό και γραπτό λόγο, σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση (Halliday, 1978: 28,30,198).

Σε ό τι αφορά τα βασικά στοιχεία της «γλωσσικής ικανότητας» σύμφωνα με τον Hymes (1964) συνοψίζονται σε ένα λεκτικό γεγονός και στα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτό, στον πομπό και στο δέκτη, χωρίς να αποκλείεται η ύπαρξη κοινού. Παράλληλα υπάρχει πάντα ένα θέμα για το οποίο γίνεται λόγος, το οποίο συμβαίνει σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, όπου χρησιμοποιείται ένας κώδικας επικοινωνίας και αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο είδος λόγου, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός που στην πραγματικότητα προσδιορίζει και διαμορφώνει όλους τους παράγοντες της επικοινωνίας (Χαραλαμπόπουλος, 1999: 2-6· Hymes, 1972: 286-287· Hymes, 1976:221-225).

Η γλωσσική ικανότητα στο επικοινωνιακό πλαίσιο δε συνίσταται μόνο στη γραμματική της γνώση - που αφορά στη γνώση του λεξιλογίου, της φωνολογίας και των μορφοσυντακτικών φαινομένων- αλλά στη δυνατότητα να μετατρέπει το άτομο αυτή τη γνώση σε πράξη. Δηλαδή, η γλωσσική ικανότητα προϋποθέτει τη γνώση των κανόνων της γραμματικής, των κανόνων της επικοινωνίας αλλά και τη δυνατότητα να εφαρμόζονται αυτοί οι κανόνες σε ανάλογες περιστάσεις (Αδαλόγλου, 2007: 26· Κωστούλη, 2001: παρα.5).

Ο όρος, όμως, «επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα» προτιμήθηκε, αργότερα, αντί του όρου «γλωσσική ικανότητα», και περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: τη «γλωσσική γνώση»- που συντίθεται από τη γραμματική, την κειμενική και την κοινωνιογλωσσική γνώση-τη «στρατηγική γνώση»-με την οποία χρησιμοποιείται η γλωσσική γνώση σε επικοινωνιακό πλαίσιο - και τους ψυχοφυσιολογικούς μηχανισμούς - που αναφέρονται σε νευρολογικές και ψυχολογικές διαδικασίες που αφορούν στην παραγωγή της γλώσσας ως φυσικού φαινομένου (Αδαλόγλου, 2007: 27· Bachman, 1990: 106· Bagaric, & Mihaljević Djigunović, 2007: 97-100).

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα δεν εξασφαλίζεται από τη γλωσσική γνώση παρά μόνο μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία και τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι ο λόγος χαρακτηρίζεται και φέρει κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Επομένως, προβάλλει ως αναγκαιότητα η δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας προκειμένου να χρησιμοποιηθούν όλα τα επίπεδα λόγου από τους μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας (Αδαλόγλου, 2007: 27· Bachman, 1990: 83-90).

1.1.1.1. Πλεονεκτήματα της επικοινωνιακής προσέγγισης

Μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, ιδιαίτερα σ' αυτούς που διαθέτουν χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας, να καλλιεργήσουν τη φυσική τους έκφραση και να ασκηθούν σε όλα τα επίπεδα λόγου,

προφορικού και γραπτού. Δίνεται έδαφος στην αναγνώριση των γλωσσικών ποικιλιών, ενώ ο μαθητής χρησιμοποιώντας οικείο ύφος κάνει χρήση του καθημερινού του λόγου στο διαλεκτικό περιβάλλον που προϋποθέτει η επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο μαθητής δοκιμάζεται και ανταποκρίνεται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, κάθε φορά πιο απαιτητικές, με καθορισμένες παραμέτρους, καθώς έχει πεισθεί ότι αναφέρεται σε περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει στην πραγματική του ζωή, καλύπτοντας ένα ευρύ επικοινωνιακό φάσμα.(Αδαλόγλου, 2007: 17· Bachman, 1990: 82-83). Επίσης, κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί μηνύματα, ως πομπός και δέκτης αντίστοιχα, ανάλογα με το στόχο που επιδιώκει. Εξάλλου, όταν διαμορφώνονται από το δάσκαλο κατάλληλες επικοινωνιακές συνθήκες κατά τη γλωσσική διδασκαλία μέσα στην τάξη γίνονται αντιληπτές οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών και ευκολότερα διαχειρίσιμες (Zhang, 2008: 81-82· Μπουτουλούση, 2001: 224).

Ο Bernstein (1971), κατά τη δεκαετία του 1960, υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες ατόμων, ανάλογα με το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν. Αναφέρθηκε στα άτομα που χρησιμοποιούν καλλιεργημένο (elaborated code) γλωσσικό κώδικα, και προέρχονται από τη μεσαία αστική τάξη, και σε αυτά που χρησιμοποιούν περιορισμένο (restricted code) γλωσσικό κώδικα (Bernstein, 1971: 125-127, 151-152) και προέρχονται από την εργατική τάξη. Στον καλλιεργημένο κώδικα παρατηρείται ανεπτυγμένη γλωσσική γνώση, με τη χρήση κυρίως υποταγμένου λόγου, προθέσεων, προσωπικών αντωνυμιών, επιθέτων και επιρρημάτων ενώ ταυτόχρονα ο πομπός αυτής της κατηγορίας διαθέτει λόγο αναλυτικό, επεξηγηματικό και ακριβή. Αντίθετα, στην περίπτωση των ατόμων που προέρχονται από την εργατική τάξη παρατηρείται περιορισμένη γλωσσική γνώση,

δηλαδή χρήση κυρίως παρατακτικού λόγου, φτωχού λεξιλογίου και απλούστερων μορφοσυντακτικών φαινομένων.

Αργότερα, ασκώντας κριτική ο Labov στις απόψεις περί ανεπάρκειας των ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, απέδειξε ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν αυτά τα κοινωνικά στρώματα διαθέτει αυστηρή οργάνωση, δομή και πλούσιο βασικό λεξιλόγιο (Labov, 1972: 10).

Επομένως, ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας υπολείπεται ως προς τη γλωσσική γνώση και όχι στο σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης διακρίνεται κοινωνική και επικοινωνιακή ανισότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετατρέψει την επικοινωνιακή ανισότητα σε ισότητα, δημιουργώντας κατάλληλα επικοινωνιακά γλωσσικά περιβάλλοντα και αξιοποιώντας το λόγο που φέρει ο μαθητής, ώστε να επιτραπεί η ανάπτυξη του σχολικού λόγου που θα άρει τους φραγμούς για την επιτυχία στην ακαδημαϊκή εξέλιξη (Αδαλόγλου, 2007: 35· Hudson, 1980: 78-93).

1.1.2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Ενώ αρχικά όμως η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας φάνηκε να είναι αποτελεσματική, εντούτοις επισημάνθηκαν, μετά από ορισμένα χρόνια εφαρμογής της, τα μειονεκτήματα που οδήγησαν τους Γλωσσολόγους σε άλλες επιλογές στη Γλωσσοδιδασκτική.

Η κριτική στην επικοινωνιακή προσέγγιση συνοψίζεται στο ότι αρκείται σε τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις, αγνοεί τα κοινωνικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές και

αποφεύγει την κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2010: παρα. 7· Κωστούλη, 2001: παρα. 5).

Έτσι, από τη δεκαετία του 1990, όσοι ασχολούνταν με την ανάλυση του λόγου και τα κειμενικά είδη, όρισαν ως αναγκαία την ενασχόληση των μαθητών με κείμενα που παράγονται σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά γλωσσικά πλαίσια. Κοντολογίς, αρχίζει να δίνεται έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν τις συμβάσεις ανάλογων κειμενικών ειδών έτσι ώστε, με τις κατάλληλες επιλογές εκ μέρους τους, να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος κοινωνικός σκοπός τους (Brognolli, 1991: 84-85· Kress, 2011: 35-37).

1.1.3. Γραμματισμοί

Με αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκε η έννοια του γραμματισμού, έννοια η οποία αναφέρεται όχι μόνο στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αλλά και στη δεξιότητα να κατανοείται και να ερμηνεύεται ένα κείμενο, να αντιμετωπίζονται κριτικά διαφορετικοί τύποι λόγου καθώς και να παράγονται "λόγοι" μέσω των οποίων ελέγχεται η ζωή και το περιβάλλον (Μητσικοπούλου, 2001: 209-210)

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, μέσα στην τάξη δοκιμάζονται πρακτικά γραμματισμοί που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους, ενώ παράλληλα οι μαθητές, ως κοινωνικά υποκείμενα, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης ενώ τα είδη του λόγου που δοκιμάζονται, εντάσσονται κάθε φορά σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2005: 40-41· Χατζησαββίδης, 2010: παρα.8· Kalantzis & Cope, 2015: 15-23).

1.1.4. Πολυγραμματισμοί

Η διαφοροποίηση όμως της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας μετά τη δεκαετία του 1990, με την παράλληλη καταϊγιστική εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, απαίτησε την απόκτηση δεξιοτήτων διαφορετικού χαρακτήρα. Οι μαθητές, μέσω της παιδαγωγικής του γραμματισμού, έπρεπε να κατασταθούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης, ψηφιακής, πλουραλιστικής, παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Έτσι, στη Γλωσσοδιδακτική εμφανίζεται ή έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προκειμένου να συνταχθούν και να κατανοηθούν επαρκώς πολυτροπικά κείμενα, στα οποία αξιοποιούνται διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος όπως η γλώσσα, η εικόνα και ο ήχος (Αδαλόγλου, 2007: 30-31· Kalantzis & Cope, 2008: 198-203· «The New London Group», 1996: 5-10· Χατζησαββίδης, 2005: 42).

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών υπαγορεύει τη συνεχή αναδιαμόρφωση του ατόμου και του κόσμου που το περιβάλλει δια μιας πολύμορφης και πολυτροπικής διαδικασίας. Υπαγορεύει, επίσης, τον εκπαιδευτικό πλουραλισμό ο οποίος διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών και αξιοποιεί όλες τις πηγές του νοήματος, βαπτίζοντας τα υποκείμενα σε καθημερινές πρακτικές με τη χρήση διαφόρων μέσων και μεθόδων (Cope & Kalantzis, 2009: 167-171).

1.1.5. Κριτικός Γραμματισμός

Τόσο η επικοινωνιακή, όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επέδρασαν καταλυτικά στη διδασκαλία της γλώσσας, αναπτύσσοντας το λειτουργικό γραμματισμό, με την έννοια της αποτελεσματικής κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμένων. Επιδίωξαν να αναδειχθεί το περιεχόμενο δομώντας κατάλληλο επικοινωνιακό κειμενικό λόγο. Παρ όλα αυτά, η βασική τους διαφορά έγκειται στο ότι ενώ στην επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκεται αποτελεσματική επικοινωνία, στην κειμενοκεντρική δίνεται βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία με την επισήμανση των διακριτών στοιχείων των κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010α: 115-117· Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010β: 408).

Οι δυο προσεγγίσεις δοκιμάζονται στην παιδευτική διαδικασία για να αναδειχθούν τομές στη γλωσσική διδασκαλία που αφορούν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και στην τοποθέτηση του κειμένου στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας για την επίτευξη αποτελεσματικής κειμενικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2007β: 29-40· Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010α: 118).

Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι οι διδακτικές πρακτικές που στηρίζονται στις εν λόγω προσεγγίσεις, αποπλαισιώνουν τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και τις ανάγκες των μαθητών, μένοντας προσηλωμένες στην εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο (Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010α: 117).

Για την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος, η Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού προκρίνει τη δυνατότητα για ερευνητική διδασκαλία στην οποία τα κείμενα τελούν υπό συνεχή

διαπραγμάτευση. Αντιμετωπίζονται ως ζωντανά, μεταβλητά, καθόλου ουδέτερα ιδεολογικά και παράλληλα ως εργαλεία κοινωνικής αντίστασης (Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010α: 118-119).

Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού εφαρμόζονται μέσα από διαδραστικούς διαλόγους στα πλαίσια της σχολικής τάξης όπου οι εμπειρίες και οι κουλτούρες των συμμετεχόντων παίζουν σημαντικό ρόλο (Αδαλόγλου, 2007: 28· Norris, Lucas & Prudhoe, 2012: 59-60).

Η παιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα ώστε να κατανοούν τον κόσμο και με διάθεση παρεμβατική να προχωρήσουν σε κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ως εκ τούτου, η γλωσσική διδασκαλία που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, αποσκοπεί στη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων, στην καλλιέργεια του τρόπου με την οποία η γλώσσα δομεί τα κείμενα, δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη του τρόπου αποδόμησης και επαναδόμησης των κειμένων, προκειμένου να αναδυθούν όλα τα υπόρρητα νοήματα που οδηγούν στη σταθεροποίηση της κοινωνικής νόρμας και του λόγου της εξουσίας. Ανάδυση η οποία τελικό στόχο έχει την επαναδιαπραγμάτευση και αναδόμηση του κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταλήξουν τα άτομα στη συνειδητοποίηση που απαιτείται για να αναλάβουν δράση με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Χατζησαββίδης, 2010: παρα.12· Brognolli, 1991: 86-87).

Άλλωστε, ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται άμεσα με την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής της οποίας οι βασικές αρχές θεμελιώθηκαν από τις ιδέες του Αμερικανού φιλοσόφου John Dewey (1859 – 1952) ο οποίος επηρέασε τους παιδαγωγούς που επιδίωκαν

να προωθήσουν τις δημοκρατικές αρχές στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους εννοιολογικούς προσανατολισμούς της κριτικής παιδαγωγικής πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης θεωρείται η ατομική και κοινωνική ανεξαρτητοποίηση του ατόμου προκειμένου να αυτοπραγματοωθεί μέσα σ' ένα καθεστώς κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης (Ψαριανός, 2003: 1-2).

Η γλωσσική και δομική ύλη των κειμένων, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, αναδύει ποικίλες όψεις του κόσμου, αντιλήψεις και αξίες. Επομένως, καλλιεργείται η επίγνωση ότι η γλώσσα εξουσιάζει και εξουσιάζεται. Στην πραγματικότητα γίνεται λόγος για την κριτική γλωσσική επίγνωση, στόχος της οποίας είναι να μάθουν οι διδασκόμενοι τον τρόπο να καλλιεργούν το λόγο που οδηγεί στη χειραφέτηση, δηλαδή στο λόγο που συμβάλλει στην απελευθέρωση από τους κυρίαρχους λόγους της εξουσίας (Μπουτουλούση, 2001: 225). Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι αρχές του κριτικού γραμματισμού υποδεικνύουν την έμφαση στη διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών με την εμπλοκή τους σε διάφορες κειμενικές πρακτικές (Αδαλόγλου, 2007: 28-29· Χατζησαββίδης, 2010: παρα.8).

Καταλήγοντας, θα μπορούσε να συναχθεί από τα παραπάνω ότι παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις των τελευταία τριάντα χρόνων, υπάρχουν στοιχεία που εξασφαλίζουν τη συνέχεια μεταξύ τους, δεδομένου ότι ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος αποτελεί την τελευταία τάση στη Γλωσσοδιδασκτική, υποδεικνύει στα θεμέλια των προγραμμάτων του τρεις πυλώνες: την επικοινωνία, το κείμενο και την κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2010: παρα.9).

1.1.6. Το ζήτημα της παραγωγής του γραπτού λόγου

Η γραπτή έκφραση παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία καθώς αποτελεί την εφαρμογή, εκ μέρους των μαθητών, της γλωσσικής γνώσης που εισέπραξαν και της συνειδητοποίησης των κανόνων της γλωσσικής επικοινωνίας. Η γραπτή έκφραση είναι η χρήση και η πράξη της διδασκαλίας που προηγήθηκε όπως αυτή ορίζεται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Αδαλόγλου, 2007: 36).

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η γλωσσική ικανότητα του μαθητή μπορεί να βελτιωθεί όταν η γλωσσική διδασκαλία και η παραγωγή λόγου λειτουργεί σε επικοινωνιακά πλαίσια και περιστάσεις όπου γίνεται χρήση διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός καλείται να προκαλέσει, σχεδιάζοντας το κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη, την έκφραση του καθημερινού και αυθόρμητου λόγου των μαθητών, χωρίς αναστολές, την έκφραση του βιωματικού λόγου και τη συγκινησιακή έκφραση. Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης των μαθητών αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο εκπαιδευτικής ισότητας, (Αδαλόγλου, 2007: 19) καθώς ο δάσκαλος καθιστά κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας το λόγο και την κουλτούρα του μαθητή, πάνω στην οποία θα δομήσει ότι χρειάζεται για να κατακτηθεί ο σχολικός λόγος και άρα η ευκαιρία στην ακαδημαϊκή εξέλιξη (Αδαλόγλου, 2007: 35· Baynham, 2002: 265-272· Hudson, 1980: 194, 219).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, όμως, αντιπαρατάσσει στο γνωστικό μοντέλο μάθησης και στο τι "πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής", της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής

προσέγγισης, το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει το "τι, το πώς και το γιατί" (Τσάκωνα, 2014: 21).

Στη συνέχεια, τα ζητήματα παραγωγής λόγου στα πλαίσια των προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού αντιμετωπίζονται δυναμικότερα. Το γραπτό κείμενο παράγεται και συνοικοδομείται, μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια σύμφωνα με ό τι έχει προκύψει από την αποδόμηση των ρητών και υπόρρητων νοημάτων του και από τις συνομιλίες και δραστηριότητες μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που έχουν λάβει χώρα στη σχολική τάξη (Χατζηλουκά - Μαυρή, 2010β: 408-409).

Τα κοινωνικά προσδιορισμένα κείμενα που προκύπτουν είναι ποικίλα με χαρακτηριστικά αφήγησης, περιγραφής και επιχειρηματολογίας, ανάλογα με το σκοπό που θέλουν να επιτελέσουν.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, στα προγράμματα κριτικού γραμματισμού, μπορεί να είναι απροσχεδίαστη όσο απροσχεδίαστο και ρευστό είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο και οι διάλογοι που προκύπτουν αυθόρμητα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, στο συνεργασιακό περιβάλλον που έχει δομήσει ο τελευταίος. Έτσι όλα αυτά βοηθούν στην ύφανση νέων νοημάτων που σε τελική ανάλυση εκφράζονται γραπτά (Αναστασιάδου, & Ηλιοπούλου, 2013: παρα. 4-5).

Γίνεται σαφές ότι για να ξεπεράσει ο μαθητής τα εμπόδια που συναντά όταν επιχειρεί να εκφραστεί γραπτά δεν αρκεί η εφαρμογή κάποιων γραμματικών κανόνων και γενικών οδηγιών. Ο μαθητής χρειάζεται να ασκήσει αποτελεσματικά το λόγο - προφορικό ή γραπτό

- μέσα από στρατηγικές διδασκαλίας στις οποίες καλείται να μεταδώσει μηνύματα, να ανταλλάξει απόψεις, να διαπραγματευτεί, να επιχειρηματολογήσει, να περιγράψει και να αφηγηθεί. Ο μαθητής μπορεί μέσα από τέτοιες διαδικασίες να υιοθετήσει και το ρόλο του κριτικού αναγνώστη και του δημιουργού (Κωστούλη, 2001: παρα.5).

Άλλωστε η γραφή, όπως και η ανάγνωση εμφανίζονται σε περιβάλλοντα στα οποία οι ομάδες διαπραγματεύονται ενεργά τα νοήματα χρησιμοποιώντας πρωτίστως τον προφορικό λόγο (Baynham, 2002: 178)¹. Ο θεσμός του σχολείου καταπιέζει το μαθητή εφόσον δε δημιουργεί κατάλληλα μαθησιακές συνθήκες στις οποίες να εκλύεται η φυσική δημιουργική ενέργεια του μαθητή που σχετίζεται με την προτεραιότητα της προφορικής έκφρασης. Τέτοιου είδους δημιουργικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να παραλληλιστούν με τα περιβάλλοντα στα οποία το παιδί από μικρή ηλικία μαθαίνει τη γλώσσα, ενεργοποιώντας τις εγγενείς ικανότητες που διαθέτει, κινητοποιούμενο από ερεθίσματα. Εφόσον υπάρχει αντιστοιχία στο μαθησιακό περιβάλλον, τον προφορικό λόγο και τη γραφή, ο μαθητής θα καταστεί ικανός να προχωρήσει και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (Baynham, 2002: 282-285).

¹ Σε σχετική παρέμβαση, στην Στ΄ τάξη του 2ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη, που πραγματοποίησε η Σωτηρία Σαμαρά και η Τριανταφυλλιά Κωστούλη (2008), για να διερευνήσουν, μέσω μιας κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συνοικοδομούν επικοινωνιακά πλαίσια, τα οποία λειτουργούν ως γέφυρες για τη μετάβαση στον γραπτό λόγο, συμπέραναν ότι αφού η σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει το πεδίο στο οποίο επιτελούνται οι προφορικές διαδράσεις, δεν μπορεί να μελετηθεί η παραγωγή γραπτού λόγου ανεξάρτητα από την παραγωγή προφορικού λόγου.

1.2. Λογοτεχνία και Γλώσσα

1.2.1. Η Λογοτεχνία ως αντικείμενο γλωσσικής διδασκαλίας

Είναι γεγονός ότι τα κείμενα μη λογοτεχνικού λόγου, καλύπτοντας συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, ακολουθώντας συγκεκριμένες και έτοιμες δομές, να διατυπώνουν εύκολα τις απόψεις τους πάνω σε ένα θέμα. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύονται λειτουργικά. Το ερώτημα όμως που γεννιέται είναι αν θα πρέπει να αποκλειστεί το λογοτεχνικό κείμενο, ως μη επικοινωνιακό, από τη γλωσσική διδασκαλία (Παπαδογιαννάκης, & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001: 463).

Το λογοτεχνικό κείμενο διεισδύει και αναδεικνύει νοοτροπίες, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και διαμορφώνει κοσμοαντιλήψεις αντικατοπτρίζοντας μορφές πολιτισμού εθνικού ή παγκόσμιου. Αποτελεί, γι' αυτό, δυναμική πολιτισμική έκφραση. Η γλώσσα των λογοτεχνικών προϊόντων είναι αποτέλεσμα ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και έτσι η ερμηνεία τους προϋποθέτει την γνώση της κοινωνικής και πολιτισμικής ατμόσφαιρας (Γκότοβος, 1999: 5,6,13· Καραμανέ, 2013: παρα.4· Παπαδογιαννάκης, & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001: 464· Χατζησαββίδης, 1999: 108-109).

Η γλωσσική διατύπωση αυτών των κειμένων διαθέτει ποιότητα, αρτιότητα και αρμονία, ακολουθώντας τους κανόνες της αισθητικής αναπαράστασης. Αν η γλώσσα, γενικά, διαθέτει ως εγγενές χαρακτηριστικό της τη δημιουργικότητα και την πολυσημία, τότε η λογοτεχνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα μεγαλύτερου βαθμού (Χατζησαββίδης, 1999: 109-110).

Μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης, σε κατάλληλα σχεδιασμένα βιωματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, καλλιεργείται η δημιουργική

σκέψη και συνεπώς οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς ευνοείται η ανάπτυξη και της κριτικής σκέψης (Αγάπογλου, & Καπετανίδου, 2013: 9-12· Κούσουλας, 2001: 23· Πεσκετζή, 2001: 168). Έτσι, ο δημιουργός του λογοτεχνικού έργου, από τη θέση του πομπού, και ο αναγνώστης, από τη θέση του δέκτη, μοιράζονται μια κοινή συγκινησιακή εμπειρία. Μια εμπειρία που πραγματώνεται μέσα από τη χρήση ιδανικής γλώσσας από το διαμεσολαβητή που θα αναλάβει να σχεδιάσει τα βήματα και να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα της αισθητικής πρόσληψης.

Το ρόλο του διαμεσολαβητή μπορεί να επιτελέσει τόσο ο κριτικός, ο ερευνητής ή ο θεωρητικός της λογοτεχνίας, όσο και ο δάσκαλος, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που αναλαμβάνει να μεταφέρει ως ακουστική παράσταση το κείμενο στο δέκτη. Ο δάσκαλος καλείται να συμβάλει αξιοποιώντας τη γνώση των κωδίκων κατασκευής νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου και της εμπειρίας του, ώστε να δώσει το πρώτο ερέθισμα της λογοτεχνικής απόλαυσης. Με αυτό τον τρόπο, της διαμεσολάβησης, που συνοδεύεται από φροντισμένο λόγο και διακρίνεται από παύσεις, διακοπές, εμπλουτισμό της αφήγησης με νέα επεισόδια και ερωτήσεις που καθυστερούν την αφήγηση, κεντρίζεται το ενδιαφέρον του δέκτη για να σκεφτεί και να εκφέρει λόγο, προφορικό ή γραπτό, καθώς επαναβιώνεται η ιστορία της ανάγνωσης (Καπλάνη, & Τσαρμποπούλου, 2000: 81· Παπαδογιαννάκης, & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001: 465-470· Σακελλαριάδη, 1999: 48-49).

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, ο προφορικός λόγος οφείλει να έχει τη θέση που του αξίζει στη διδακτική διαδικασία και το λογοτεχνικό κείμενο να μην αντιμετωπίζεται ως αφορμή γραμματικών παραδειγμάτων για την

παραγωγή γραπτού λόγου (Παπαδογιαννάκης, & Νικολουδάκη-Σουρή, 2001: 471). Σκοπός της διδασκαλίας του λογοτεχνικού λόγου είναι μέσα από την αισθητική ικανοποίηση των μαθητών να τους δίνεται η δυνατότητα, παράλληλα, να δημιουργήσουν με αφορμή αυτά τα κείμενα. Μεθοδεύοντας ο εκπαιδευτικός κατάλληλα τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μέσα σε επικοινωνιακές συνθήκες, δημιουργείται η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Επομένως, με ανάλογες μαθησιακές διαδικασίες το λογοτεχνικό κείμενο επιτρέπει στους μαθητές την έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων και παράλληλα τη δημιουργία άλλων κειμένων (Χατζησαββίδης, 1999: 114-116).

Το λογοτεχνικό κείμενο επιτελεί διπλό ρόλο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πράξη με στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων αλλά παράλληλα για να εκφραστεί με συγκινησιακό ύφος η ανθρώπινη εμπειρία. Επομένως η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου δείχνει πειθαρχία στους γραμματικούς κανόνες ενώ ταυτόχρονα τους προκαλεί ποιητική αδεία (Χατζησαββίδης, 1999: 104· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 39). Η συντακτική και γραμματική δομή του λόγου θεωρείται δεδομένο ότι έχει διδαχθεί και εμπεδωθεί στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας. Η λογοτεχνία έρχεται έμμεσα να προσθέσει σ' αυτήν την προσπάθεια, όσο οι μαθητές εξοικειώνονται με τον κόσμο της και τον απολαμβάνουν (Σπανός, 1999: 98).

Η πολυφωνία του λογοτεχνικού κειμένου, άλλωστε, επιτρέπει πολλαπλές προσεγγίσεις, νοηματοδοτήσεις και αυτενέργεια των μαθητών. Οι άπειρες ιστορίες που μπορεί να προκύψουν από ποικίλα αφηγηματικά κείμενα μπορεί να ζωγραφιστούν, να

δραματοποιηθούν ή να γραφτούν. Η διαπραγμάτευση του πρότυπου κειμένου εκ μέρους τους, συνοδεύεται από την καλλιέργεια προφορικού λόγου πράγμα το οποίο συνεπάγεται την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και απόκτησης δεξιοτήτων που σχετίζονται, τελικά, όχι μόνο με την παραγωγή γραπτού κειμένου αλλά και με την παραγωγή κειμένων ενός ευρέος πολιτισμικού φάσματος, δηλαδή εικονικών, θεατρικών και κειμένων μαζικής επικοινωνία (Πασχαλίδης, 2000:28· Σπανός, 1999:100· Χατζησαββίδης, 1999:109).

1.2.1.1. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Ως κατευθυντήριο σκοπός για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ΠΣ του 2011 ορίζεται:

«η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό. Με τη φράση αυτή, επεξηγούν οι συγγραφείς, επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. (...) Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται («ΦΕΚ 1562/27-6-2011»: 21068-21070).

Η θέση αυτή εναρμονίζεται πλήρως με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Βασική επιδίωξη ενός αναλυτικού προγράμματος που

στόχο έχει την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού είναι η συνειδητοποίηση ότι τα νοήματα αποτελούν αντικείμενα διαπραγμάτευσης και προϊόντα κοινωνικής σύγκρουσης. Με σαφείς επιδράσεις από τις Αναγνωστικές Θεωρίες, το κέντρο βάρους μεταφέρεται στον αναγνώστη και στην ανταπόκριση του για να οικοδομήσει ένα νόημα που δεν είναι προδιαγεγραμμένο. Έτσι, βασικός σκοπός της διδακτικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας αναδεικνύεται η ανάπτυξη των εμπειριών και προσδοκιών των μαθητών σε διαλεκτικά περιβάλλοντα που θα οδηγήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη (Γκένιου, 2013: παρα.6· Κουτσογιάννης, 2013: 10· «ΦΕΚ 1562/27-6-2011»: 21068-21070).

Άρα, ένα πρόγραμμα που διακρίνεται από μια τέτοιου είδους δομή καθιστά την ανάγνωση όχι ως εργαλείο για να αναδειχθεί ένα προκατασκευασμένο νόημα αλλά για να κατανοηθεί ο κόσμος και η λέξη (Freire, & Macedo, 1987: 50-51, 35, 120-123, 145-149, 156-159).

Όπως επιβεβαιώνεται από το Κυπριακό παράδειγμα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη Λογοτεχνία -που αφορά σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης της Κυπριακής δημοκρατίας- μέσω της διδασκαλίας επιδιώκεται η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η Λογοτεχνία δομεί το δικό της κόσμο σε σχέση με τον πραγματικό. Επίσης δίνεται έμφαση στον "κριτικό λογοτεχνικό "γραμματισμό" συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής, αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα της ολιστικής γνώσης, η καλλιέργεια σταθερής αναγνωστικής σχέσης με τη λογοτεχνία, καθώς και η διεύρυνση της μορφωτικής επάρκειας των μαθητών και της ανθρωπιστικής διάστασης της παιδείας τους.

Εξάλλου, οι δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι η κριτική επίγνωση μιας ευρείας γκάμας κειμένων και η υιοθέτηση μιας σειράς νέων αναγνωστικών πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι αναμένεται από τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα και τα ιδεολογικά αιτήματα που συνυφαίνονται στο κείμενο.

Στην πραγματικότητα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του λογοτεχνικού γραμματισμού στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι στοχεύεται η δημιουργική φαντασία και η ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών, η κριτική και διαχείριση της γνώσης, η συνειδητοποίηση της υποκειμενικότητας γύρω από ζητήματα ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού, η ανάγκη συλλογικής εργασίας και η δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών σεναρίων στην καθημερινότητα («Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου», 2010:33-54).

1.2.2. Οι Σύγχρονες Αναγνωστικές Θεωρίες

Οι επιδιώξεις των αναλυτικών προγραμμάτων τροφοδοτούνται από τις θεωρίες πρόσληψης της Λογοτεχνίας, τις πλέον διαδεδομένες λογοτεχνικές θεωρίες του εικοστού αιώνα.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, περίοδος που καλείται συμβατικά μεταδομιστική (Πεσκετζή, 2003: 48), η θεωρία της Λογοτεχνίας, αμφισβητώντας την αυθεντία του συγγραφέα, καλλιεργεί νέες προοπτικές στη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου που μας οδηγούν στον αποδέκτη του, τον αναγνώστη. (Πεσκετζή, 2003:49). Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη σημασία που παράγει το κείμενο αυτό καθ' αυτό, στην αλληλενέργεια με τους αναγνώστες και συνεπώς στην επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας.

Οι βασικές κατευθύνσεις της αναγνωστικής θεωρίας εστιάζονται στην «αισθητική της πρόσληψης» του Hans Robert Jauss (1982) και στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser (1970). Ο πρώτος έχει ως αντικείμενο μελέτης το πώς διατηρείται, εμπλουτίζεται ή μεταβάλλεται η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη από γενιά σε γενιά, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στη σχέση λογοτεχνικής ερμηνείας με την ιστορία. Ο Jauss υποστηρίζει την ύπαρξη διαφοροποιημένων αναγνώσεων των λογοτεχνικών έργων που σχετίζονται με τον «ορίζοντα προσδοκιών» του αναγνώστη, οι οποίες καθορίζονται από την αναμονή συγκεκριμένων εντυπώσεων κατά την ανάγνωση (Ibsch, & Fokkema, 2000:237-239· Tadie, 2001: 270-275).

Από την άλλη πλευρά ο Iser με την «αναγνωστική ανταπόκριση» επικεντρώνεται στην ατομική συνείδηση και στον κόσμο της ανταπόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης δεν αναλαμβάνει το ρόλο να αποκαλύπτει το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου αλλά να το παράγει, προβάλλοντάς το διαφοροποιημένο μέσα από την ατομική του συνείδηση. Το ενδιαφέρον, σε αυτήν την περίπτωση, συνοψίζεται στην υπογράμμιση της αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη (Hawthorn, 1993: 210-217· Πεσκετζή, 2003: 54-5· Φρυδάκη, 2003: 162-167).

Έτσι, το κείμενο, κατά τον Iser, έχει αντικειμενική δομή το οποίο πληρούται από τον αναγνώστη, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο τελευταίος καλείται να συμπληρώσει τα χάσματα απροσδιοριστίας σ' ένα κείμενο, ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου που παραλείπονται από το συγγραφέα, μέχρι τη δήλωση ενός συμπεράσματος που προκύπτει από την εξέλιξη της πλοκής των γεγονότων (Ibsch, 2010: 399-408).

Στο πεδίο της αναγνωστικής θεωρίας πρωτοποριακή θέση κατέχει η Louise M. Rosenblatt με τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης», καθώς είναι η μόνη που έχει αναπτύξει τη θεωρία της σχετικά με την εκπαίδευση και ταυτίζοντας τον αναγνώστη με το μαθητή. Αυτό που τονίζεται από τη θεωρητικό είναι τόσο η ενεργητικότητα του ρόλου του αναγνώστη και η μοναδικότητα της ανάγνωσης, όσο και η αναγκαιότητα της επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της λογοτεχνίας (Καλογήρου, & Βησσαράκη, 2005: 55· Πολίτης, 1996: 21-32). Η Rosenblatt ασχολείται με την επίδραση της προσωπικότητας, της εμπειρίας και του βιώματος του αναγνώστη κατά την επαφή του με το λογοτεχνικό κείμενο. Η λογοτεχνική εμπειρία, εξάλλου, αποτελεί για τον αναγνώστη διαδικασία αυτογνωσίας και κατανόησης του κόσμου (Rosenblatt, 1999: xii-xv) μέσα από μια σχέση συναλλαγής που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο, χωρίς να παραγνωρίζεται η ισοτιμία και των δύο παραγόντων (Rosenblatt, 1994: 151).

Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία ο μαθητής κατανοεί, αναλύει και ερμηνεύει το κείμενο αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα βιώματά του, εστιάζοντας στον προσωπικό του τρόπο πρόσληψης και εμπιστευόμενος τη φαντασία του. Κάθε ερμηνεία νομιμοποιείται και ενισχύεται μέσα σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας, αποδοχής και αμοιβαιότητας που πρέπει να επικρατεί στη σχολική τάξη, η οποία σχεδιάζεται, συντονίζεται και διευκολύνεται από τον εκπαιδευτικό (Καλογήρου, & Βησσαράκη, 2005: 70).

Η ανταπόκριση του μαθητή στην ανάπτυξη μιας τέτοιου είδους σχέσης με τη λογοτεχνία μπορεί να εκφραστεί με την παραγωγή δημιουργικού λόγου, τη δραματοποίηση του κειμένου, την εικαστική

του απόδοσης και ποικίλες άλλες δραστηριότητες (Καλογήρου, & Βησσαράκη, 2005:75).

1.2.3. Οι μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι προοπτικές της

Αυτό που διαπιστώνεται από την εμπειρία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και ειδικότερα στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ότι το αντικείμενο της λογοτεχνίας εξιδανικεύεται και ταυτόχρονα εξουδετερώνεται, ανάμεσα στην αντίληψη περί επικρατήσεως στο λογοτεχνικό λόγο αισθητικών και εθνικών ιδεωδών και παραδόσεων, και ενός εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το ρόλο να αναπαράγει τις αποσπασμένες διδακτικές οδηγίες των εγχειριδίων του Υπουργείου και να καθίσταται ο έγκυρος εξηγητής του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου. Ο μαθητής, από την άλλη πλευρά, στρατολογείται με στόχο να αναδείξει το κύριο νόημα του κειμένου και υποχρεώνεται να αναμασά στερεότυπα, κοινοτοπίες και βιογραφίες συγγραφέων. Έτσι, η αισθητική απόλαυση και η ψυχική ανάταση θυσιάζεται στο βωμό της πλήξης, ενώ ο λογοτεχνικός εγγραμματισμός αντικαθίσταται από την εκφραστική καχεξία. Η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών αυτής της ηλικίας ισοπεδώνεται από την επιβολή μιας υψηλής κουλτούρας που υποτιμά την πολιτισμική ταυτότητα και την εμπειρία τους (Πασχαλίδης, 2000: 21-22· Καγιαλής, 2015: 124-127).

Αυτό που προκρίνεται, υπό αυτές τις συνθήκες, είναι η ανάγκη διαμόρφωσης των διδακτικών μεθόδων της λογοτεχνίας με τρόπο ώστε να αναδειχθεί η σημασία της λογοτεχνίας, όχι ως αυτοσκοπού, αλλά ως εργαλείου κατανόησης του εαυτού και του κόσμου δια της

αισθητικής απόλαυσης. Υιοθετώντας τη βασική φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία των αναγνωστικών θεωριών, στόχος είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, στις οποίες θα επιδοτείται ο πλουραλισμός, ο διάλογος και η κριτική επίγνωση (Πασχαλίδης, 2000: 24-25).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαινίσει το ρόλο του, εγκαταλείποντας τη θέση της αυθεντίας και δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία θα κυριαρχεί ο βιωμένος λόγος των μαθητών, η δημιουργικότητα και ο σεβασμός στην ετερότητα. Οι αρχές του κριτικού γραμματισμού υπαγορεύουν την αντιμετώπιση των μαθητών όχι ως αναλφαβήτων αλλά ως φορέων ποικίλων αναγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων που πηγάζουν από την κολυμπήθρα της προσωπικής, οικογενειακής και τοπικής μνήμης και εμπειρίας, επιζητώντας κατάλληλο πεδίο για να εκφραστούν και να αξιοποιηθούν δημιουργικά (Χοντολίδου, 2000: 37-38). Μιας εμπειρίας που ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκρατήσει από τη διολίσθησή της σε ρηχούς ρομαντισμούς και να την αναδείξει με τη διαμεσολάβησή του σε αυθεντικό βίωμα και στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας (Πασχαλίδης, 2000: 34).

Εφόσον το λογοτεχνικό κείμενο είναι πολυφωνικό και επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, τότε γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να προτείνεται μια μόνο μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Άλλωστε η διδακτική πράξη αποτελεί και αυτή ένα ανοιχτό κείμενο, αν το πεδίο στο οποίο εφαρμόζεται διακρίνεται από ελευθερία και δημοκρατικά χαρακτηριστικά (Χοντολίδου, 2000: 49-50).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια είναι δυνατόν ο μαθητής να ανταποκριθεί με θαυμασμό και συγκίνηση στις προκλήσεις του

κειμένου και να ενσωματώσει στα απροσδιόριστα χάσματα του λογοτεχνικού έργου τη βιωμένη εμπειρία και τη δημιουργική του φαντασία. Εάν το μαθησιακό περιβάλλον υπονομεύει το βιωμένο κόσμο του μαθητή, τότε δεν υπάρχει πρόσληψη και κατανόηση ενώ το λογοτεχνικό κείμενο παραμένει ομιχλώδες (Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 2005: 262-263).

Εάν, αντίθετα, το διδακτικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάδειξη του ουσιαστικού νοήματος του μαθήματος της λογοτεχνίας στους μαθητές, τότε πρέπει να προτείνεται μια λογοτεχνία που αναφέρεται στο μαθητικό δυναμικό, μιλάει γι' αυτό, για τις αγωνίες του και άρα εστιάζει στις δικές του εμπειρίες (Πασχαλίδης, 2000:34 & Χοντολίδου, 2000:44)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Ορισμός, στόχοι και παιδαγωγικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος

2.1.1. Ορισμός του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης παιδαγωγικού χαρακτήρα. Ο όρος- Εκπαιδευτικό Δράμα- αναφέρεται όχι μόνο στη δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων στη δραματική δράση, αλλά παράλληλα στη σκέψη και τη φαντασία τους. Ο όρος που υιοθετήθηκε αργότερα για να περιγράψει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του δραματικού μετασχηματισμού και τη συσχέτισή του με το μορφωτικό αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται, είναι ο όρος «Αναπτυξιακό δράμα». Η επιλογή του συγκεκριμένου όρου προσδιορίστηκε από τη μεταφορική χρησιμοποίηση του δράματος από επιστήμες όπως η Ανθρωπολογία, η Εθνογραφία, η Σημειολογία, η Φιλοσοφία και η Παιδαγωγική (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19· Ο'Neill, 1995: xv· Τσιάρας, 2014: 13).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος αυτοί που συμμετέχουν, δημιουργούν ιστορίες που εξελίσσονται σε φανταστικά δομημένους και παράλληλους κόσμους και υλοποιούνται στο θεατρικό χωροχρόνο δια της δραματικής διαδικασίας. Τα άτομα υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν, σε ατομικά και συλλογικά βιωματικά περιβάλλοντα, θεωρώντας ότι το σώμα, η σκέψη, η δράση και το συναίσθημα

συγκροτούν την ανθρώπινη ύπαρξη που κινείται και αλληλεπιδρά ελεύθερα με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο στα πλαίσια ενός ολιστικού σύμπαντος. Τα μέλη της ομάδας διερευνούν θέματα, διαπραγματεύονται νοήματα, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, αναστοχάζονται, ανακαλύπτουν νέες σχέσεις και νοήματα και καταλήγουν στην προσωπική μάθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19· Τσιάρας, 2014: 14-16, 21-22).

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, όμως διαφοροποιείται από το παραδοσιακό θέατρο ως προς το ότι το δράμα, ως δυναμική διαδικασία, χρησιμοποιεί μεταφορές και σύμβολα αλλά στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό χωρίς να υπάρχει εξωτερικό κοινό. Συνήθως δε βασίζεται σε θεατρικό κείμενο αλλά σε στοιχεία αντλημένα από προσωπικές ή φανταστικές ιστορίες που καταλήγουν σε δρώμενα τα οποία δημιουργούνται κατά τη διαδικασία. Το δράμα κινείται στην κατεύθυνση που αναπτύχθηκε από το μιμητικό παιχνίδι και ολοκληρώθηκε από τη θεατρική τέχνη. Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί για να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί, συνδέοντας την εμπειρία του από το παιχνίδι με τη θεατρική τέχνη, να καταλήξει στην απόκτηση μαθησιακής εμπειρίας (Neelands, 1984:7).

2.1.2. Οι στόχοι του Εκπαιδευτικού Δράματος

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού δράματος είναι η μάθηση μέσω της αναγνώρισης και κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Αξιοποιώντας οι συμμετέχοντες κοινωνικά θέματα επικοινωνούν με νοήματα μέσω της δραματικής φόρμας και εξοικειώνονται αποτελεσματικότερα με το θεατρικό κώδικα (Williams, 1991:261). Με

αυτόν τον τρόπο μούνται, παράλληλα, στην τέχνη του θεάτρου καλλιεργώντας την αισθητική τους. Άλλωστε η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, με τη συναισθηματική εμπλοκή που πραγματοποιείται από τη δραματική διαδικασία, προσφέρει στους νέους τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και παράλληλα την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της δραματικής διαδικασίας επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 20· O'Neill, & Lambert, 1982: 21· Pateman, 1991: 19,20· Τσιάρας, 2014: 23)

Το δραματικό περιβάλλον παρακινεί το μαθητή να δράσει σε φανταστικούς κόσμους δοκιμάζοντας διαφορετικές συμπεριφορές μέσα στα ασφαλή όρια. Η συνειδητοποίηση της φαντασίας και της πραγματικότητας και η ανακάλυψη καινούριων νοημάτων οδηγεί στην όξυνση της αντίληψης και τελικά στη διανοητική απελευθέρωση (Courtney, 1990: 5,14,17,19). Ο μαθητής κατά την εμπλοκή του στη δραματική δραστηριότητα επινοεί, εφευρίσκει, δημιουργεί, αναστοχάζεται, αναλύει, επιλέγει και κρίνει αναπτύσσοντας ταυτόχρονα δεξιότητες ομαδικής αλληλεπίδρασης (Τσιάρας, 2014: 145).

Ταυτόχρονα, δημιουργούνται οι συνθήκες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, στοιχείο απαραίτητο για την απόκτηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, του αυτοελέγχου και της ενσυναίσθησης (Van Der Zee, & Wakebe, 2004: 249).

Εξάλλου, το δράμα ως συλλογική τέχνη ευνοεί την κοινωνική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης μέσα από τη βίωση συλλογικών εμπειριών (Fehr, 1996: 59).

Έτσι, εξασφαλίζεται η ψυχική ισορροπία καθώς το άτομο ευαισθητοποιείται, συνειδητοποιεί τη θέση του στον κόσμο, απομακρύνεται από την άγνοια και καλείται να συνυπάρξει αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 21· Τσιάρας, 2014: 256).

Τέλος, ως εργαλείο μάθησης, αποβλέπει στην κατάκτηση της γνώσης και στη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων του σχολείου ενώ αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική η χρήση του σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Cukierkorn, 2008: 60· O'Toole, Stinson, & Moore, 2009: 87).

2.1.3. Ο Παιδαγωγικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Δράματος

Η σημαντική θέση που κατέλαβε το εκπαιδευτικό δράμα στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε με την ανάπτυξη ενός προοδευτικού ρεύματος στην παιδαγωγική κατά την περίοδο του '50 και του '60, δεκαετιών που χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών. Συγκεκριμένα, ασκήθηκε κριτική στο αυταρχικό δασκαλοκεντρικό σύστημα της εποχής, ενώ κατατέθηκε το αίτημα για στροφή στην παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, μέθοδο που υποδεικνύει την ενεργητική και βιωματική μάθηση, προωθεί την ελεύθερη έκφραση και στοχεύει στην εξωτερίκευση της δημιουργικότητας και στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Ανάμεσα στα άλλα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της τέχνης στα πλαίσια του σχολείου (Wooster, 2007:6· Johnson, & O'Neill, 1991:42).

Το '70 αυτό που προστίθεται στο αίτημα των προηγούμενων

δεκαετιών είναι η άποψη ότι ο δάσκαλος μπορεί να παρεμβαίνει στη φυσική και αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών, καθώς βασικός στόχος του εκπαιδευτικού δράματος αναδεικνύεται η μάθηση. Έτσι, αναγνωρίζεται και η συμβολή του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Davis, & Lawrence, 1986:260-262).

2.2. Η εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος

2.2.1. Οι θεωρίες της μάθησης του Lev Vygotsky και του Jerome Bruner

Οι απόψεις των Vygotsky και Bruner τη δεκαετία του '70 σχετικά με τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη συντέλεση της μάθησης και την καθοριστική σημασία της εμπλοκής του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία, έδωσαν διαφορετική κατεύθυνση στην εξέλιξη του δράματος.

Η άποψη του Vygotsky ότι η καλλιέργεια της σκέψης σχετίζεται με την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, οδήγησε στη διατύπωση καινούριων θεωριών για τη μάθηση και την ανάπτυξη, γνωστών ως κοινωνικός εποικοδομισμός και κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Ματσαγγούρας, 2007α: 121-123). Οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες, της εκούσιας προσοχής, της λογικής μνήμης, και του σχηματισμού των εννοιών, κάνουν την εμφάνισή τους πρώτα στο κοινωνικό και έπειτα στο ατομικό επίπεδο. Συνεπώς, είναι φανερό οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που πραγματώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Vygotsky, 2000: 104-105).

Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία το παιδί παρουσιάζει δύο διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης. Το ένα αφορά στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, το οποίο μπορεί να προσεγγίσει το παιδί χωρίς καμία παρέμβαση, και το δεύτερο αφορά στο δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, και το οποίο προσεγγίζεται από το παιδί με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων ή υπό την καθοδήγηση ενηλίκων. Το διάστημα μεταξύ των δύο επιπέδων αντιστοιχεί στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Ο όρος «ζώνη» χρησιμοποιήθηκε γιατί θεώρησε την ανάπτυξη αποτέλεσμα μιας σειράς συμπεριφορών και σταδίων ωρίμανσης, ενώ ο όρος «επικείμενη» χρησιμοποιήθηκε επειδή αναφέρεται στις συμπεριφορές που αναμένεται να αναπτυχθούν μελλοντικά (Vygotsky, 2000: 144-145· Ντολιοπούλου, 1999: 94-96).

Την ίδια έννοια εφαρμόζει ο Vygotsky και για τη θεωρία του για το παιχνίδι, στην οποία αναφέρονται ορισμένοι θεωρητικοί του εκπαιδευτικού δράματος (Bolton, 1984: 81-82). Θεωρεί ότι το παιχνίδι διαθέτει κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και φαντασιακά στοιχεία τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να διαχειριστεί διανοητικά και συναισθηματικά την πραγματικότητα. Τα συμβολικά στοιχεία του παιχνιδιού σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να οδηγήσουν στην κατάκτηση υψηλότερης νόησης εφόσον θεωρούνται πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες (Vygotsky, 2000: 157-175). Στο παιχνίδι το παιδί, αυξάνοντας τις απαιτήσεις από τον εαυτό του, μπορεί να κινηθεί στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ενώ ο ενήλικας που ενδεχομένως να διαμεσολαβεί μπορεί να παίξει ανατροφοδοτικό και υποστηρικτικό ρόλο (Vygotsky, 2000: 172· Gupta, 2009: 1050).

Από την άποψη της διδακτικής, η θεωρία του Vygotsky προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία ως μια δυναμική ατομική και κοινωνική διαδικασία, όπου ο μαθητής δομεί τη γνώση και τη σκέψη, δηλαδή τη νόηση. Εφόσον αυτή η δόμηση είναι αποτέλεσμα ποικίλων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές τότε χρειάζεται να προκριθεί η ομαδική εργασία στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του δασκάλου αναβαθμίζεται καθώς αναλαμβάνει να διαμεσολαβεί οργανώνοντας τη διδασκαλία έτσι ώστε να κινηθούν οι μαθητές στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2007α: 122-123).

Ο Bruner, από την άλλη πλευρά, υποστήριξε ότι η κατασκευή νοήματος, την οποία έθεσε στο επίκεντρο της ψυχολογίας, αντιστοιχεί σε μια δραστηριότητα που υλοποιείται σε ένα ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Το παιδί ως κοινωνική οντότητα ερμηνεύει την εμπειρία του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται και διαπραγματεύεται το νόημα όπως απαιτεί το πολιτισμικό του πλαίσιο (Ratner & Bruner, 1978: 391-392· Wood, Bruner, & Ross, 1976: 90-91).

Ο Bruner, επηρεασμένος από τις θεωρίες του Vygotsky και την έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας, επινόησε την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding) η οποία αποτελεί ένα υποστηρικτικό σύστημα που χρησιμοποιείται από το δάσκαλο για να κινηθούν τα παιδιά στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Εννοείται ένα σύστημα που διαρθρώνεται από ένα σύνολο διδακτικών μέσων ώστε να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να κατακτήσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Wood, Bruner, & Ross, 1976: 89-90).

Οι παραπάνω θεωρίες της μάθησης πρόσφεραν θεωρητική στήριξη στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο κατά τη δεκαετία του '70 αναγνώρισε τη δυνατότητα το δράμα να αποτελέσει

εργαλείο μάθησης προκειμένου να διερευνήσει ένα θέμα και τα νοήματα που απορρέουν από αυτό. Ο δάσκαλος ορίστηκε ως ο διαμεσολαβητής στο πλαίσιο μιας βιωματικής, ενεργητικής και συνεργατικής διδασκαλίας, στην οποία προωθείται ο κριτικός στοχασμός και η κοινωνική υπευθυνότητα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 26).

2.2.2. Βασικοί εκπρόσωποι στην εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος

Κατά τη δεκαετία του '50 ο Peter Slade, θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, επινόησε το «παιδικό δράμα» και παρουσίασε εναλλακτικά σενάρια για τη διδασκαλία του δραματικού παιχνιδιού (Slade, 1954: 25). Σύμφωνα με το Slade το Παιδικό δράμα διαφοροποιείται από το παραδοσιακό θέατρο, καθώς πρόκειται για αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών και τελείται απουσία θεατών και σε χώρο μη αυστηρά προσδιορισμένο (Slade, 1954: 5,68,119). Αυτή η παιγνιώδης διαδικασία οδηγεί στον αυτοσχεδιασμό που αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής του Slade ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι η δράση των παιδιών οφείλει να διακρίνεται από ελευθερία χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου (Bolton, 1984: 32).

Ο Brian Way, μαθητής του Slade, αντιλήφθηκε ότι το εκπαιδευτικό δράμα στόχο έχει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, την αυτοπραγμάτωση και την αυτογνωσία. Διατηρώντας στη διδακτική του τον αυτοσχεδιασμό και δίνοντας έμφαση στη δραματική διαδικασία, απέριπτε την ανάγκη να αποκτήσουν τα παιδιά θεατρικές δεξιότητες καθώς στόχος δεν ήταν το αισθητικό

αποτέλεσμα (Way, 1967: 2). Ο Brian Way αποστασιοποιήθηκε από την ανάγκη των θεατρικών συμβάσεων και θέλησε να προάγει το δράμα σε βιωματική δραστηριότητα (Way, 1967: 3). Προς αυτήν την κατεύθυνση προτείνει μια σειρά ασκήσεων που αφορούν στην ενεργοποίηση των αισθήσεων των μαθητών (Bolton, 1998: 164).

Καινούρια προοπτική στην υπόθεση του εκπαιδευτικού δράματος δημιούργησε η εμφάνιση της Dorothy Heathcote, μεγάλης φυσιογνωμίας στην ιστορία της διδασκαλίας του. Η συγκεκριμένη χρησιμοποίησε το δράμα ως εργαλείο για να καλλιεργήσει στα παιδιά την εσωτερική ενόραση και την κατανόηση του κόσμου τους σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο. Η αξία του δράματος ανιχνεύεται στην τοποθέτηση των συμμετεχόντων, στη δραματική διαδικασία και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Heathcote, 1975: 17, 32).

Η Heathcote δέχτηκε μεγάλες επιδράσεις από το χώρο του επαγγελματικού θεάτρου, και ιδιαίτερα από τις απόψεις του Stanislavsky και του Brecht, οι οποίοι διαμόρφωσαν τη φιλοσοφία της σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα. Οι έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πίστης, που αναπτύχθηκαν στο έργο του Stanislavsky, και αφορούν στη συναισθηματική εμπλοκή του ηθοποιού με το ρόλο που υποδύεται, φαίνεται ότι προσδιόρισαν έναν από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους η Heathcote προσπαθεί να κατευθύνει τα παιδιά στη γνώση, που δεν είναι άλλος από τη βίωση, δηλαδή την ταύτιση των παιδιών με το χαρακτήρα που υποδύονται (Stanislavsky, 1959: 132-133).

Από την άλλη πλευρά η συναισθηματική απόσταση του θεατή από τη θεατρική πράξη που επιδιώκεται από τον Brecht, η λεγόμενη αποστασιοποίηση, βοήθησε τη Heathcote να διαμορφώσει το δεύτερο πυλώνα της διδακτικής της που δεν είναι άλλος από τον

αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός οδηγεί τους συμμετέχοντες στη δραματική πράξη στον κριτικό στοχασμό και άρα στη συνειδητοποίηση του βιώματος και στην παραγωγή του καινούριου νοήματος (Esslin, 2005: 187, 341).

Η Heathcote στοχεύει με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και χρησιμοποιώντας θεατρικά στοιχεία στο δράμα, όπως τον ήχο, τη σιωπή, την κίνηση, την ακινησία, το φως και τη σκιά (Heathcote, Johnson, & O'Neill, 1991: 46, 47, 58) επιτυγχάνει να δημιουργήσει έναν ασφαλή φανταστικό κόσμο, στον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζοντας σημαντικά διλήμματα, καλούνται να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα. Άλλωστε για τη Heathcote το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι ώστε να προχωρήσουν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για κοινωνικό μετασχηματισμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 27· Heathcote, 1984: 25).

Η Dorothy Heathcote ευθύνεται και για την εισαγωγή δύο τεχνικών οι οποίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας του δράματος. Η πρώτη είναι η τεχνική του Δάσκαλου σε ρόλο, η οποία εμπλέκει τον εκπαιδευτικό στη δραματική διαδικασία με τρόπο ώστε να διαμορφώνει το περιεχόμενο του δράματος χωρίς να το ελέγχει. Η προσέγγιση αυτή αναδιατάσσει τη σχέση του δάσκαλου με το μαθητή, καθιστώντας τη μια σχέση αμοιβαιότητας και ισότητας (Bolton & Heathcote, 1999 :15, 23, 38).

Η δεύτερη τεχνική που πρόσφερε η Heathcote στη διδακτική του δράματος είναι αυτή του «μανδύα του ειδικού», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά υιοθετώντας ρόλους ειδικών, αναλαμβάνουν να επιλύσουν προβλήματα (Bolton, 1998: 240).

Η συμβολή του Gavin Bolton στο εκπαιδευτικό δράμα συνδέθηκε με τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου των αρχών του, έτσι όπως αυτές περιγράφηκαν από την Dorothy Heathcote. Η θεωρία σε συνδυασμό με την κωδικοποίηση της πρακτικής προσανατόλισαν αποτελεσματικότερα τους εκπαιδευτικούς ως προς την εργασία τους στη σχολική τάξη (Anon, 1986: 81,156). Για τον Bolton το διαδικαστικό δράμα είναι η σημαντικότερη εκδοχή του δράματος στη σχολική τάξη.

Αυτός προσεγγίζει το δράμα ως μια μορφή τέχνης δίνοντας έμφαση στη δραματική διαδικασία - την οποία θεωρεί μια «προβληματική» κατάσταση που πρέπει να επιλυθεί - και όχι στο τελικό θεατρικό αποτέλεσμα (Bolton, 1980: 72, 74). Οι αρχές που διατυπώνει, πάνω στις οποίες στηρίζεται η διδακτική του δράματος στην τάξη, είναι η εμπιστοσύνη, η προστασία, η διαπραγμάτευση του νοήματος και ο περιορισμός της επίδρασης του συναισθήματος (Bolton, 1980:78-86). Εξάλλου το γεγονός ότι αναγνωρίζει τη σημασία της θεατρικής μορφής επιτρέπει το συσχετισμό του διαδικαστικού δράματος και της τέχνης του θεάτρου (Bolton, 1980: 87).

Η Cecily O' Neill, επηρεασμένη από τη διδακτική των Heathcote και Bolton, θεωρεί ότι το δράμα μπορεί να θεωρηθεί εργαλείο μάθησης και μορφή τέχνης (Taylor, 1995: 4). Αποσαφήνισε έννοιες και προσπάθησε να τοποθετήσει το εκπαιδευτικό δράμα σε ένα δομημένο θεατρικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία (process drama). Η O'Neill συνέβαλε στην ανάλυση και το σχεδιασμό της διδακτικής του δράματος από τον εκπαιδευτικό (O'Neill & Lambert, 1982: 7). Εισήγαγε τον όρο «προκείμενο», όρος ο οποίος αντιστοιχεί στο ερέθισμα που πυροδοτεί την έναρξη της δραματικής

διαδικασίας. Αυτό οδηγεί στην κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης για την παραγωγή αυτοσχεδιασμών και διαγράφει το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται το δράμα, στοιχείο ιδιαίτερα βοηθητικό για την πραγμάτωση της δραματικής διαδικασίας (O'Neill, 1995: xv).

Άλλοι συγγραφείς που έδωσαν έμφαση στη χρήση της θεατρικής μορφής, αντλώντας συμβάσεις και τεχνικές από διάφορα είδη θεάτρου, και συνέβαλαν σημαντικά στην εξέλιξη της διδακτικής του δράματος είναι ο Jonathan Neelands (Neelands, 1998: 10), οι Norah Morgan και Juliana Saxton (Morgan, & Saxton, 1987: 1) και οι John O'Toole και Brad Haseman (O'Toole, 1998: 15).

2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Γραμματισμός

2.3.1. Εκπαιδευτικό Δράμα και Δραματικό Παιχνίδι

Είναι προφανές ότι το φανταστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το δραματικό παιχνίδι αποτέλεσε τη μήτρα μέσα στην οποία αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό δράμα (Baldwin, & Fleming, 2003: 7).

Η είσοδος στον κόσμο του δράματος είναι εγγυημένη όταν το παιδί έχει εξοικειωθεί με τους κανόνες του δραματικού παιχνιδιού, που του επιτρέπουν να δημιουργήσει φανταστικούς κόσμους, στους οποίους επικοινωνεί με τους άλλους με δυναμισμό λεκτικά ή μη λεκτικά σε συμβολικά περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας αντίστοιχα συμβολικά αντικείμενα (Winnicote, 2005:131). Επιπλέον, εφόσον το παιδί αποστασιοποιείται από το μοναχικό του κόσμο στο πλαίσιο του δραματικού παιχνιδιού, οδηγείται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων τις οποίες διαπραγματεύεται ενεργητικά σε

ομαδικά περιβάλλοντα (Gupta, 2009: 1045).

Στον κόσμο του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά απομακρύνονται από την προϋπάρχουσα γνώση που φέρουν από τον πραγματικό κόσμο, για να ιδρύσουν κόσμους φανταστικούς μέσα στους οποίους προκαλούνται να δράσουν προσωπικά ή να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ricoeur, 1978: 148). Παρ' όλα αυτά, στον φανταστικό αυτό δραματικό κόσμο τα παιδιά πολύ συχνά διαχειρίζονται και επαναδιαπραγματεύονται την κατακτημένη γνώση που έχουν αποκομίσει από την πραγματικότητα.

Όσο αναπτύσσονται οι δραματικές δεξιότητες των παιδιών, τόσο περισσότερο εμπλέκονται συνειδητά και ασυνείδητα στην εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιχνίδι ρόλων που αναπτύσσεται εντός του δραματικού πλαισίου, δίνει την ευκαιρία να δοκιμαστούν, να απορριφθούν ή να γίνουν αποδεκτές ιδέες και απόψεις των συμμετεχόντων μέσα σε ένα περιβάλλον ελευθερίας που κατευθύνει στην απόκτηση ενσυναίσθησης (Smilansky, & Shefatya, 1990: 7-8).

Το παιδί διασκεδάζει καθώς του δίνεται η δυνατότητα να κινείται ελεύθερα μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, σε δύο κόσμους που διαχωρίζονται από λεπτές διαχωριστικές γραμμές (Fein, 1989: 345). Ο χώρος του δραματικού παιχνιδιού κινητοποιεί τη δημιουργική και ανεξάρτητη σκέψη αναπτύσσοντας δυνατότητες έκφρασης και ευκαιρίες για την κατάκτηση της γνώσης σε πολυποίκιλα περιβάλλοντα (Baldwin, & Fleming, 2003: 9).

Οι ιστορίες που αφηγούνται τα παιδιά στο φανταστικό κόσμο του δραματικού ρόλου, αποτελούν υλικό για να αναπτυχθούν οι γλωσσικές τους δεξιότητες (Ratner, & Bruner, 1978: 395). Τα νοήματα

που παράγονται κινούνται ανάμεσα στην ανάγνωση και στον προφορικό ή γραπτό λόγο που χρησιμοποιούν για να εκφραστεί η δραματική εμπειρία (Gupta, 2009: 1047-1048).

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια ολιστική διαδικασία η οποία αποκτά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όταν τα άτομα εκφράζουν με αυθόρμητες και δραματικές πράξεις τη δημιουργική τους φαντασία και όταν επινοούν πλασματικούς κόσμους οι οποίοι ενεργοποιούνται στα πλαίσια του δραματικού παιχνιδιού ή ακόμη στα πλαίσια των θεατρικών αυτοσχεδιασμών, στα παιχνίδια ρόλων και στο θέατρο. Στο δράμα οι συμμετέχοντες προσποιοούνται ομαδικά, αντλώντας σημεία αναφοράς από την κοινή συμβατική πραγματικότητα (Goldman, 1998: 43). Στο εκπαιδευτικό δράμα όπως και στο δραματικό παιχνίδι τα παιδιά κατασκευάζοντας καταστάσεις και υποδύμενα ρόλους αποσυνθέτουν και επανασυνθέτουν γεγονότα με κοινό ή πρωτότυπο τρόπο, με αποτέλεσμα, παράλληλα, να αποδομούν και να επαναδομούν τον κόσμο συνδέοντάς τον με την εσωτερική τους πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2012: 51).

Το δράμα μπορεί να αποτελέσει ιδανικό εργαλείο για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής διδασκαλίας και παράλληλα ιδανικό περιβάλλον μάθησης, ακόμη και για γνωστικά αντικείμενα εντός του αναλυτικού προγράμματος, ευνοώντας παράλληλα την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή (Baldwin, & Fleming, 2003: 7· Courtney, 1968: 217-218). Μπορεί να συμβάλλει στην ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ενώ ταυτόχρονα προάγει τη γνωστική του καλλιέργεια (Bergen, 1998: 75,85)

2.3.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέθοδος διδασκαλίας

Τα ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα που προωθούνται από τη δραματική διαδικασία αποτελούν έδαφος για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, ενώ οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων ενθαρρύνουν την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, την καλλιέργεια της νόησης, την επίλυση προβλημάτων και την ανταλλαγή συναισθήματος (Baldwin, & Fleming, 2003: 13-14· Παπαδόπουλος, 2007: 43).

Στο δραματικό πλαίσιο δημιουργούνται συνθήκες που επιτρέπουν την ατομική και συλλογική έκφραση. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν να πειραματιστούν, χωρίς να αισθάνονται την αποτυχία ή την προοπτική της, καθώς ο φανταστικός κόσμος, που έχει σχεδιαστεί προσεκτικά και καθοδηγείται από το δάσκαλο-διαμεσολαβητή, ο οποίος μπορεί να αναλάβει και ρόλο στη διαδικασία, είναι ασφαλής και δομεί εμπιστοσύνη (Mattevi, 2005:13-21· O'Neill, 1989: 151-153).

Στο κέντρο του δραματικού κόσμου της ομάδας συγκεντρώνεται η προηγούμενη εμπειρία του πραγματικού κόσμου, η οποία σε συνδυασμό με τη φαντασία οδηγεί σε πρωτότυπη και δημιουργική παραγωγή καινούριας εμπειρίας που διαφοροποιείται κάθε φορά που μεταβάλλεται το δραματικό πλαίσιο (Andersen, 2004: 282).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το δράμα, ως μέθοδος διδασκαλίας, συνενώνει την εμπειρία, τη γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών προκειμένου να παραχθεί καινούρια γνώση και να επιτευχθεί η κατανόηση του εαυτού και του κόσμου μέσα από την ενεργοποίηση της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης (Deanne Warner, 1995: 20-21· Wagner, 1976: 71-72).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ισοδυναμεί με την ανάληψη κοινωνικής ευθύνης, η οποία οδηγεί στη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων, στην επαναδιαπραγμάτευση στάσεων και αξιών της ζωής και στη λήψη αποφάσεων για ανάληψη κοινωνικής δράσης με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 31).

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του Δράματος, αντιστρατεύεται τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής εκπαίδευσης που ο Paulo Freire ονόμασε «τραπεζική εκπαίδευση». Το τραπεζικό σύστημα της εκπαίδευσης αποσκοπεί στην κατάθεση πληροφοριών στο μυαλό των μαθητών, όπως συμβαίνει σε ένα τραπεζικό λογαριασμό, χωρίς να υπάρχει περιθώριο για αντιδράσεις και πολύ περισσότερο για ευφάνταστες αντιδράσεις. Αυτό που αναμένεται από τους μαθητές στα πλαίσια μιας εκπαίδευσης τέτοιου είδους, είναι η παθητική αποδοχή, η αποτύπωση στη μνήμη και η υπομονετική επανάληψη. Αυτό που αντιπροτείνεται από τον Freire, στα πλαίσια της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, με την οποία ευθυγραμμίζεται η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού δράματος, είναι η καθιέρωση μιας «προβληματίζουσας εκπαίδευσης» κατά την οποία η εκπαιδευτική πρακτική, αξιοποιώντας διαλεκτικά περιβάλλοντα, θα έχει στόχο την ανάδυση της συνείδησης και την κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2008:153-158· Φρέιρε, 1977: 75-97).

Η σύγχρονη Παιδαγωγική, άλλωστε, υπαγορεύει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς ευθυγραμμίζεται με τη διατύπωση της θεωρίας για την πολλαπλή νοημοσύνη του Howard Gardner. Σύμφωνα με τις απόψεις του, (Gardner, 1983) κάθε παιδί μπορεί να διαθέτει σε διαφορετικό βαθμό πολλαπλά είδη νοημοσύνης, δηλαδή της γλωσσικής, μαθηματικής, χωρικής, κιναισθητικής, μουσικής,

προσωπικής και διαπροσωπικής.

Επομένως, εφόσον οι μαθητές σκέφτονται και εξάγουν κάθε φορά τα νοήματα ποικιλότροπα, τότε χρειάζεται ο επαναπροσδιορισμός των μεθόδων διδασκαλίας. Με τη χρήση των στρατηγικών του εκπαιδευτικού δράματος το μαθησιακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να σκεφτεί, να επιδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και τελικά να μάθει, πέρα από το αυστηρό, ανελαστικό και ανελεύθερο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας που εγκλωβίζει και καθιστά ανενεργές τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών (Baldwin, & Fleming, 2003: 15· Ong, 2011: 24).

Επομένως, το εκπαιδευτικό δράμα απευθύνεται σε μια ευρεία γκάμα μαθητών που με σεβασμό στις ατομικές τους διαφορές παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, αναδιατάσσοντας δημοκρατικά τις σχέσεις των τριών βασικών στοιχείων της, της γνώσης, του δάσκαλου και του μαθητή (Anderson, & Donelan, 2009: 168· Sommers, 2001: 4).

2.3.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Λογοτεχνία

Η σχέση ανάμεσα στο δράμα και τη λογοτεχνία είναι αρκετά στενή. Τα αφηγηματικά, πεζά ή ποιητικά, κείμενα διαθέτουν πλοκή, χαρακτήρες, διλήμματα και προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν σε έναν ορισμένο χωροχρόνο. Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο από το δάσκαλο ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά δυναμικά σε πλασματικούς χώρους, να αναλάβουν ρόλους, να ταυτιστούν με τους ήρωες και να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα να ανακαλύπτουν το λανθάνον νόημα του λογοτεχνικού κειμένου οικοδομώντας καινούρια νοήματα (Mages, 2006: 334-337). Η δραματική δραστηριότητα,

εστιάζοντας σε κομβικά σημεία της αφήγησης, παρακινεί τα παιδιά να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και να προσθέσουν καινούρια γνώση στη γνώση που ήδη διαθέτουν. Οι μαθητές στα πλαίσια του ασφαλούς φανταστικού δραματικού χώρου, συνδέονται συναισθηματικά ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη παράλληλα με τη δημιουργική και προωθώντας την ανάπτυξη κάθε είδους γραμματισμό (Barrs, 2000: 57-59).

Σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες, τα λογοτεχνικά κείμενα διαθέτουν απροσδιόριστα χάσματα τα οποία καλείται ο αναγνώστης να συμπληρώσει αντλώντας στοιχεία από την προσωπική κοινωνικοπολιτισμική του ταυτότητα. Το δραματικό πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη συμπλήρωση αυτών των χασμάτων (Jasinski, Schneider & Jackson, 2000: 48-50).

Οι στρατηγικές του δράματος δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ενταχθούν ευκολότερα στο νόημα του αφηγήματος κατασκευάζοντας τους συμβολικούς χώρους που απαιτεί το δράμα μέσα στους οποίους δρουν τα πρόσωπα (Lehr, 1983: 385-387).

Ο δάσκαλος σε ρόλο ενισχύει τα παιδιά να διεισδύσουν στον κόσμο των ηρώων του λογοτεχνικού κειμένου και να ταυτιστούν μαζί τους εξωτερικεύοντας υπόρρητες πτυχές τους. Συνδέονται συναισθηματικά όχι μόνο με τους ήρωες, αλλά δρουν σαν να είναι οι ίδιοι ήρωες, αποκαλύπτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Στόχος της δραματικής διαδικασίας είναι να δημιουργήσει ένα ομαδικό ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο οι χαρακτήρες επαναπροσδιορίζονται (Τσαρμποπούλου, 1999: 374).

Αν ο συγγραφέας έχει δομήσει μια συγκεκριμένη ιστορία, σκοπός

του δάσκαλου του δράματος είναι να διαμεσολαβήσει ώστε τα παιδιά να επαναδομήσουν την ιστορία. Το σημαντικό στη χρήση του δράματος, ως μεθόδου διδασκαλίας, είναι ότι στα πλαίσια του συμβολικού του χώρου δεν απαιτείται μόνο η γλωσσική συμμετοχή των παιδιών, αλλά προκαλούνται να εκφραστούν, εκτός των άλλων, αναπαραστατικά, λ.χ. ζωγραφίζοντας, και κιναισθητικά χωρίς να αποκλείονται από τη διαδικασία οι δεξιότητες όλων των μελών της ομάδας. Έτσι δημιουργείται ένα φιλικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες καθενός μαθητή ξεχωριστά (Baldwin, & Fleming, 2003: 19-20).

2.3.4. Εκπαιδευτικό Δράμα και Γλωσσικές δεξιότητες

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του δράματος μπορεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας τέτοιας ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τον γραμματισμό στα κοινωνικά και πολιτισμικά του συμφραζόμενα, όπως αυτά ορίζονται από τη σύγχρονη Γλωσσοδιδακτική (Baldwin & Fleming, 2003: 17-18· O'Mara, 2012: 529-531).

Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων απαιτεί μια καλά σχεδιασμένη και στοχευμένη διδασκαλία ενταγμένη σε επικοινωνιακά πλαίσια, εφόσον η επαφή των παιδιών με γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικού είδους και ύφους είναι περιορισμένη (Grainger, 2003: 45-46). Οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού δράματος δημιουργούν εικονικές επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες οι μαθητές προκαλούνται να αναπτύξουν προσωπικό λόγο και ύφος ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Crumpler & Jasinski Schneider, 2002: 62-63· Neelands, Booth & Zeigler, 1993: 27-30).

Το δράμα αποτελεί μια μορφή τέχνης που βασίζεται στο λόγο, ενώ ο κοινωνικός του χαρακτήρας ωθεί τους μαθητές να συνεργαστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες που επιβάλλονται από το δραματικό πλαίσιο. Έτσι, οι μαθητές προκαλούνται να σκεφτούν γύρω από τη χρήση της γλώσσας και το χαρακτήρα του ρόλου που υποδύονται, ενώ ταυτόχρονα επικεντρώνονται στους τρόπους έκφρασης που απαιτούνται για να ενισχυθεί η ένταση, η ατμόσφαιρα και η εστίαση στο σημαντικό ζητούμενο. Με κριτικό τρόπο τα παιδιά συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες και προσαρμόζουν το ύφος τους στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού πλαισίου που δημιουργεί η δραματική διαδικασία (Cremin et al., 2006: 274-275· Chan & Law, 2013: 213-216).

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές πειραματίζονται με το λεξιλόγιο, τις συντακτικές δομές της γλώσσας και αντιλαμβάνονται το δυναμικό χαρακτήρα της, ο οποίος αναδεικνύεται από το συγκερασμό των αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων και μπορεί να διαμορφωθεί από τις ιδέες, τις στάσεις και τις ενέργειες των άλλων. Τα συμφραζόμενα του δράματος υπηρετούν τη ζωντανή γλώσσα μέσα σε ένα εικονικό παρόν (McMaster, 1998: 574-576· Τακούδα, 2001: 473-475).

2.3.4.1. Εκπαιδευτικό Δράμα και γραπτές δεξιότητες

Είναι προφανές ότι ο ομαδικός και εναλλακτικός χαρακτήρας του δραματικού πλαισίου μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για να βελτιώσουν οι μαθητές, ιδιαίτερα, τις γραπτές τους δεξιότητες, εφόσον δίνεται η δυνατότητα να προχωρήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου υποδύμενοι ρόλους. Πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού δράματος είναι να τους βοηθήσει να κατασκευάσουν

καινούρια νοήματα, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους και να τα κοινωνήσουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με αποτελεσματικό τρόπο. Άλλωστε, ο ομαδικός και συνεργατικός χαρακτήρας του δράματος προϋποθέτει την ανταλλαγή των σκέψεων και των συναισθημάτων των εμπλεκομένων στο δραματικό κόσμο. Αυτή, όμως, η σύνθετη προσπάθεια για να γίνει αντιληπτή η διαδικασία, βαθαίνει τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και αποτελεί γνήσιο στάδιο προγραφικής διαδικασίας. Οι μαθητές γράφουν με μεγαλύτερη ευκολία αυτά που είδαν, σκέφτηκαν και είπαν («Department for Education and Skills», 2003: 3-4· Wagner, 1998: 72-73).

Είναι γεγονός ότι δεν αρκεί η γνώση της λειτουργικής γραμματικής για να αναπτυχθούν οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών. Χρειάζεται η ανάπτυξη του επικοινωνιακού πλαισίου, που στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να προσφέρει το δράμα, ώστε ο μαθητής στα όρια μιας σχεδιασμένης διδασκαλίας να γράφει έχοντας συγκεκριμένο στόχο (Baldwin, & Fleming, 2003:21).

Οι μαθητές, όταν επιχειρούν την παραγωγή γραπτού λόγου, χρειάζεται να νιώθουν ότι έχουν την αίσθηση ότι διατυπώνουν κάτι σημαντικό για κάποιον που έχει την επιθυμία να το διαβάσει. Όταν ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο, κατά την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας, βοηθά αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας να αναλάβουν τον έλεγχο και να πάρουν αποφάσεις. Με τους μαθητές στο κέντρο του ενδιαφέροντος δημιουργείται η αίσθηση ότι τους δίνεται το δικαίωμα να εκφράσουν την άποψη τους ελεύθερα, απαλλαγμένοι από την πίεση να εκφραστούν με μοναδικό σκοπό να γίνουν αρεστοί στο δάσκαλο. Στο δραματικό περιβάλλον τίθενται όλα υπό διαπραγμάτευση και όταν οι μαθητές γράφουν σε ρόλο

εκφράζονται αυθεντικά. Όταν η γραφή σχετίζεται με το δράμα, οι ομιλητές οδηγούνται να φανταστούν την επίδραση των λόγων τους στους άλλους και να υφάνουν τα μηνύματά τους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου συγκειμένου ώστε να απηχούν στη στάση, τις αντιλήψεις, τους στόχους, το φύλο, την ηλικία και εν γένει την προσωπικότητα του ρόλου που υποδύονται (Sun, 2003: 3-4· Wagner, 1998: 122).

Η ασφαλής ατμόσφαιρα του φανταστικού κόσμου του δραματικού πλαισίου αποτελεί κίνητρο για την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, καθιστώντας τη διαδικασία της γραφής φυσική ανάγκη έκφρασης και όχι εκτέλεση μιας αγχώδους διαδικασίας (Baldwin, & Fleming, 2003: 22· Wagner, 1998: 86-88).

Όσο ο προφορικός λόγος θεωρείται το φυτώριο για την καλλιέργεια των γραπτών δεξιοτήτων, τόσο το δραματικό περιβάλλον αποδεικνύεται ιδανικό για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας που απαιτεί η παραγωγή γραπτού λόγου (Wagner, 1998: 119).

Β' ΜΕΡΟΣ

Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Περιγραφή της έρευνας

3.1.1 Εισαγωγή - Διατύπωση του προβλήματος

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, θα αναφερθεί το ερευνητικό πρόβλημα, ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, η υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το χρονοδιάγραμμα και τα στάδια εφαρμογής της έρευνας καθώς και η μέθοδος της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Κατά τα έτη 2003-2006 διενεργήθηκε, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έρευνα πανελληνίας εμβέλειας, (Αργυροπούλου κ.ά., 2010) η οποία αφορούσε στον έλεγχο της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών του Γυμνασίου και των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα έλαβαν μέρος δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φιλόλογοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σημαντικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού.

Από τα συμπεράσματα συνάγεται ότι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών χαρακτηρίζεται από ελλείψεις σε πολλά επίπεδα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι χρειάζεται να οδηγηθεί κανείς στην καταστροφολογία. Παρ' όλα αυτά, η κατάσταση δεν επιτρέπει εφησυχασμό. Είναι δεδομένη η αναγκαιότητα της αναβάθμισης της γλωσσικής διδασκαλίας με ιδιαίτερη επικέντρωση σε γλωσσικά

φαινόμενα που αφορούν στην συντακτική πολυπλοκότητα, στον υποταγμένο λόγο, στη γνώση και χρήση λογίων στοιχείων της Νεοελληνικής γλώσσας, στην ορθογραφημένη γραφή, στην ενίσχυση του λεξιλογικού τομέα, στη διάκριση των επιπέδων λόγου και ύφους και τέλος στην εξοικείωση των μαθητών με προφορικά και γραπτά κείμενα, δίνοντας έμφαση στην άσκηση σε προφορικές δραστηριότητες τους (Αργυροπούλου κ.ά., 2010: 310-311).

Είναι χρήσιμο να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι ενώ η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, προφορικών και γραπτών, αποτελούν πάγια επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος, αποδεικνύεται, από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, ότι κατακτώνται από τη μειονότητα των μαθητών (Αργυροπούλου κ.ά., 2010: 300-301).

Εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα ότι, εν πολλοίς, η σχολική παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί αποτυχημένη, ενώ παράλληλα αναδύεται η ανάγκη ευρύτερου προβληματισμού και επαναπροσδιορισμού της. Ενός επαναπροσδιορισμού ο οποίος θα διαπραγματευτεί εκ νέου τη μέθοδο της γλωσσικής διδασκαλίας και την παραγωγή κοινωνιογλωσσικών προτύπων τα οποία οφείλουν να επιτευχθούν, για να οδηγηθούν οι μαθητές στην περίφημη εκπαιδευτική ισότητα άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση. Η χρησιμοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων επιβάλλονται, καθώς επιβάλλεται και η στενή παρακολούθηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση μιας νέας παιδαγωγικής, σε ό τι αφορά την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή και στην παραγωγή προσωπικού,

προφορικού και γραπτού, λόγου (Αργυροπούλου κ.ά., 2010: 312-313).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011 για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου, θεωρείται ότι η πολύπλοκη σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί άτομα που θα διακρίνονται για τις επικοινωνιακές και κριτικές τους αρετές. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να αποκτηθεί από τους μαθητές εκείνη η επικοινωνιακή- γλωσσική επάρκεια που θα επιτρέψει την λειτουργικότητά τους ως πολίτες σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Θεωρώντας δεδομένο ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου βρίσκονται, γλωσσικά, σε ένα επαρκές επικοινωνιακό επίπεδο και έχουν κατακτήσει ήδη σε σημαντικό βαθμό γραμματισμούς, αυτό που υποδεικνύεται είναι :

... η περαιτέρω καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να συμμετέχουν με επάρκεια στην πιο απαιτητική σχολική/ γλωσσική καθημερινότητα, αυτήν του Λυκείου, αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση της καθημερινής εξωσχολικής —εν πολλοίς επικοινωνιακής— πραγματικότητας από μια σκοπιά κριτική και αναστοχαστική.» («ΦΕΚ 1562/27-6-2011»: 21052)

Επομένως, το πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας που προτείνεται επιδοτεί τη γλωσσική δημιουργικότητα για την απόκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης («ΦΕΚ 1562/27-6-2011»: 21052-21053).

Η υιοθέτηση αυτών των αρχών από το Αναλυτικό πρόγραμμα δείχνει την ευθυγράμμιση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις σύγχρονες τάσεις της Γλωσσοδιδακτικής, οι οποίες στην πραγματικότητα υπαγορεύουν την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού ενταγμένη σε επικοινωνιακά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Όπως υποστηρίζει η Κυριακή Αδαλόγλου, (Αδαλόγλου, 2007) όταν η γλωσσική διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών έχοντας ως κύριο άξονα την επικοινωνία, τότε η παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποτελεί αφηρημένη προσέγγιση. Αντιθέτως, το επικοινωνιακό περιβάλλον συντελεί αποφασιστικά στην κατάκτηση της γλωσσικής επίγνωσης που απαιτείται, ώστε η διαδικασία της γραπτής έκφρασης να καθίσταται αποτελεσματική.

Τα κείμενα της Λογοτεχνίας, άλλωστε, εφόσον στρέφονται κυρίως γύρω από κοινωνικά ζητήματα που αφορούν σε στάσεις, αξίες και ιδεολογίες, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Η διαπραγμάτευσή τους μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια και με τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, μπορεί να αποκωδικοποιήσει τις λανθάνουσες προθέσεις και ιδέες του συγγραφέα και να συμβάλλει στην καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η οποία θα εκφραστεί από τους μαθητές γλωσσικά, προφορικά ή γραπτά (Καραμανέ, 2013: παρα.4).

Εξάλλου, χρειάζεται να σημειωθεί ότι η εντρύφηση στα λογοτεχνικά κείμενα, εφόσον φαίνεται να ενισχύει το λεξιλογικό θησαυρό των μαθητών, συμβάλλοντας δυναμικά στη συνειδητοποίηση σημασιολογικών αποχρώσεων μέσα από την επαφή με την ιδιοτυπία της λογοτεχνικής γλώσσας, προκύπτει ως αναγκαιότητα, αν γίνει αποδεκτό από τα συμπεράσματα της προαναφερθείσας έρευνας, ότι ένα από τα προβληματικότερα πεδία στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών αποτελεί η λεξιλογική πενία (Αργυροπούλου κ.ά., 2010: 291-292).

Γύρω από την προβληματική του θέματος κομβικό σημείο αποτελεί ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός με

στόχο την υποστήριξη και την καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών του. Αυτός δεν μπορεί να είναι άλλος παρά ο ρόλος του εκπαιδευτικού - ερευνητή ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες στη σχολική τάξη, να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, για να σχεδιάσει, να πειραματιστεί και να επανασχεδιάσει σχέδια μαθημάτων που θα προκαλούν τους μαθητές να δρουν, να μαθαίνουν και να βελτιώνονται σε περιβάλλοντα ελεύθερα και αυθεντικά (Αδαλόγλου, 2007: 19-21).

3.1.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών της Α' Λυκείου, στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω της Δραματικής τέχνης.

Με βάση την προβληματική που προηγήθηκε, έχει καταστεί σαφές το γεγονός ότι η πρώτη λυκειακή τάξη υποδέχεται μαθητές με ποικίλα γλωσσικά προβλήματα, τα οποία αποδεικνύονται από τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη γραπτή τους έκφραση.

Σκοπός της έρευνας ήταν να αποδειχθεί ότι η χρήση εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας, και συγκεκριμένα η χρήση δραματικών τεχνικών, σε κατάλληλα διαμορφωμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, μπορούν να προάγουν την επικοινωνιακή και κριτική ικανότητα των μαθητών, ώστε να οδηγηθούν σε αποτελεσματική και άρα βελτιωμένη παραγωγή γραπτού λόγου.

Στην παρούσα εργασία θα τεκμηριωθεί το κατά πόσο με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, στο πλαίσιο των αρχών της

επικοινωνιακής προσέγγισης, δημιουργείται ένα δυναμικό, ασφαλές και βιωματικό περιβάλλον εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο οι μαθητές δοκιμάζουν τον προσωπικό τους λόγο σε συνθήκες ομαδικότητας και συνεργασίας. Συνθήκες οι οποίες πριμοδοτούν τον ελεύθερο διάλογο, την έκφραση προσωπικών ιδεών, την αλληλεπίδραση και τον κριτικό στοχασμό που παράγεται από τη δυναμική διαπραγμάτευση των λογοτεχνικών κειμένων και των παραμέτρων του. Τελικά θα επιχειρηθεί να τεκμηριωθεί, κατά πόσο οι μαθητές, σε αυτήν την περίπτωση, βιώνουν και εισπράττουν τα κείμενα ως ανοιχτή διαδικασία στην οποία σημαίνοντα και σημανόμενα τίθενται υπό διαπραγμάτευση, αποδομούνται και επαναδομούνται δημιουργικά με τη μορφή ποιοτικότερου γραπτού λόγου.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έχει στόχο να ερευνησει:

α. αν η χρήση των στρατηγικών της δραματικής τέχνης συντελεί στην παραγωγή ποιοτικότερων γραπτών κειμένων από τους μαθητές και

β. να συγκρίνει κατά πόσο αυτή η εναλλακτική διδακτική μέθοδος είναι αποδοτικότερη σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται καθ' υπόδειξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

3.1.3 Υπόθεση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίζεται στη διατύπωση μιας υπόθεσης, η οποία θα αποδειχθεί ή θα απορριφθεί ύστερα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Έτσι στην παρούσα εργασία η υπόθεση στην οποία στηρίζεται είναι η ακόλουθη:

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές μπορεί να βελτιώσει τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών.

Προκειμένου το θέμα να διερευνηθεί αποτελεσματικά, θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προσδιορίστηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος που προηγήθηκε όσο και από την προβληματική που περιγράφηκε.

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών στην πειραματική ομάδα (με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία) και στην ομάδα ελέγχου (με παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση), ως προς την παραγωγή γραπτού με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- Την αποτελεσματικότητα
- Την οργάνωση ιδεών
- Το περιεχόμενο
- Τη σύνταξη
- Το λεξιλόγιο
- Την καταλληλότητα ύφους
- Τη μορφολογία κειμένου και
- Τη στίξη

μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;

3.2. Μεθοδολογία της έρευνας

3.2.1. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Ως μεθοδολογικό όργανο για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η έρευνα δράσης (action research). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο δρα και ερευνά ταυτόχρονα, ενώ παράλληλα στοχεύει στη βελτίωση των επαγγελματικών του συνθηκών. Ο σκοπός της έρευνας δράσης είναι να επιδιώξει μέσα από τη συνεργασία των συμμετεχόντων, να διερευνηθεί η πραγματικότητα ώστε να γίνει κατανοητή, να ερμηνευθούν τα προβλήματα της σημεία, να διαγνωσθούν οι προοπτικές της και τελικά να σχεδιαστεί ένας τρόπος παρέμβασης με στόχο να βελτιωθούν οι επαγγελματικές συνθήκες των δρώντων υποκειμένων (Kemmis, 2007: 2-4· McTaggard, 1994: 315-318).

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης εμπλέκονται διδάσκοντες, μαθητές και δυνητικά σχολικοί ή εξωσχολικοί θεσμικοί φορείς. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές συμμετέχοντας ενεργά σε όλες τις φάσεις της εξέλιξης της έρευνας δράσης, αναλαμβάνουν κεντρικό ρόλο, παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση του ερευνητικού προγράμματος, στην παρατήρηση, την κριτική και την αξιολόγησή του. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικές έρευνες δράσης αφορούν στον πειραματισμό καινοτόμων διδακτικών προτάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική. Η ερευνητική διαδικασία, εν προκειμένω, μπορεί να είναι αδιάλειπτη καθώς τα συμπεράσματα γεννούν καινούρια ερωτήματα που πυροδοτούν την επανέναρξη της διαδικασίας (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003: 14-15· Kemmis, 2007: 10-12).

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, επιτρέπουν

στον εκπαιδευτικό - ερευνητή, διερευνώντας συγκεκριμένα προβληματικά πεδία της πραγματικότητας, να μην καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και να χρησιμοποιεί δείγματα τα οποία δεν είναι κατ' ανάγκη αντιπροσωπευτικά. Ως εκ τούτου ασχολείται κυρίως με «περιπτώσεις» και εξάγει ερευνητικά πορίσματα αντλημένα από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης που τα παρήγαγε (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 22,128· Kemmis, 1980: 9-11).

Η έρευνα δράσης παραλληλίζεται με μια κυκλική διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας τα δρώντα πρόσωπα στοχάζονται, παρατηρούν, κατανοούν, και τελικά επαναπροσδιορίζουν το σχεδιασμό τους επανακινώντας νέους κύκλους δράσης (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003: 20· Kemmis, & McTaggart, 2013: 276-279). Αυτά τα χαρακτηριστικά απηχούν στο μοντέλο του Kemmis για την έρευνα δράσης, την οποία θεωρεί μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία επάλληλων κύκλων (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003: 67-71).

3.2.2. Επιλογή του δείγματος της έρευνας

Ο πληθυσμός, ο οποίος απετέλεσε το δείγμα της παρούσας έρευνας, ήταν δύο τμήματα της Α Λυκείου του 1ου Γενικού Λυκείου Ναυπλίου. Η επιλογή των τμημάτων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ήταν τυχαία, πράγμα που δικαιολογείται από την ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ως προς τα κοινωνικοοικονομικά του χαρακτηριστικά (Singh, 2007: 89).

Συγκεκριμένα το Α1, στο οποίο δίδασκε λογοτεχνία η ερευνήτρια, αντιστοιχούσε στην πειραματική ομάδα, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και το Α3 στην ομάδα

ελέγχου, όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, έτσι όπως ορίζεται από τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στην πειραματική ομάδα τα αγόρια ήταν 13 και τα κορίτσια 7, ενώ στην ομάδα ελέγχου τα αγόρια ήταν 9 και τα κορίτσια 11. Έτσι, το δείγμα αποτελέσαν 40 μαθητές εκ των οποίων τα 22 ήταν αγόρια και τα 18 κορίτσια.

Η επιλογή της Α' Λυκείου, για την εφαρμογή του προγράμματος, προσδιορίστηκε από την ερευνήτρια για συγκεκριμένους λόγους. Αρχικά πρόκειται για μια τάξη για την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, στις αρχές του οποίου βασίστηκε η συγκεκριμένη έρευνα, υπαγορεύει τη δυνατότητα ελεύθερων επιλογών εκ μέρους του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ξεκινώντας από την ίδια την επιλογή των κειμένων που θα διαπραγματευτεί η ομάδα.

Έπειτα, δεδομένων των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν στη Λυκειακή βαθμίδα, οι μαθητές της Α' τάξης δεν έχουν εμπλακεί, ακόμη, στο άγχος που συνοδεύει την προετοιμασία για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Επομένως, είναι η τάξη στην οποία η ερευνήτρια θα μπορούσε να δράσει με μεγαλύτερη ευελιξία στον πειραματισμό εναλλακτικών διδακτικών σεναρίων, χωρίς να υπονομεύεται η επιτυχία των στόχων των μαθητών στις εξετάσεις.

3.2.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια προκειμένου να συλλεχθούν τα στοιχεία που χρειάζονταν για να εξαχθούν τα ερευνητικά πορίσματα ήταν τα εξής:

Το ερευνητικό ημερολόγιο, το οποίο υπηρετεί τη συμμετοχική παρατήρηση, όπου καταγράφηκαν συστηματικά και αναλυτικά οι

δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, οι παρατηρήσεις που έγιναν σε σχέση με τις δράσεις, καθώς και ο στοχασμός που αναπτύχθηκε. Ακολουθώντας τη σπειροειδή εξέλιξη της έρευνας δράσης, το ερευνητικό ημερολόγιο πετυχαίνει να περιγράψει διεξοδικά τη διαδικασία, προσφέροντας πολύτιμο υλικό για την εξέλιξη του σχεδιασμού και του επανασχεδιασμού της (Willig, 2008: 29-30).

Τα οπτικοακουστικά μέσα (φωτογραφίες, μαγνητοφώνηση), τα οποία συνέβαλαν στην αντικειμενικότερη και λεπτομερέστερη καταγραφή των δρώντων και των συμπεριφορών που αναπτύχθηκαν κατά την εξέλιξη της διαδικασίας (Willig, 2008: 26-27).

Η συμμετοχική παρατήρηση, οι κανόνες της οποίας επέβαλαν στην ερευνήτρια να αναλάβει να διεκπεραιώσει το διπλό ρόλο της εμπυχώτριας και του αντικειμενικού παρατηρητή, προκειμένου να καταλήξει στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (Willig, 2008: 27-29· Small, 1995: 943-945).

Προκειμένου να αποκτήσει η παρούσα έρευνα όσο το δυνατόν περισσότερα ποσοτικά χαρακτηριστικά, η ερευνήτρια προχώρησε στην κατασκευή γλωσσικού τεστ και ακολούθως χρησιμοποίησε συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης συγκεκριμένων κριτηρίων ώστε να ελεγχθεί η μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων του ανωτέρω γλωσσικού τεστ.

3.2.4 Κατασκευή του γλωσσικού τεστ

Σύμφωνα με την Κυριακή Αδαλόγλου, οι μαθητές, σε κατάλληλα διαμορφωμένα επικοινωνιακά πλαίσια, έχουν τη δυνατότητα να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό, ο οποίος αντιστοιχεί σε

γλωσσικό τεστ μέσω του οποίου αξιολογείται η γλωσσική τους ικανότητα (Αδαλόγλου, 2007: 44).

Τα γλωσσικά τεστ έχουν διαφορετική μορφή, η οποία εξαρτάται από το είδος της αξιολόγησης στο οποίο αναφέρονται. Έτσι, τα διαγνωστικά τεστ (diagnostic tests) εξυπηρετούν τη διαγνωστική αξιολόγηση μορφοσυντακτικών φαινομένων. Στα τεστ αφομοίωσης (achievement tests) ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης μιας συγκεκριμένης ύλης. Αυτού του είδους τα τεστ δίνουν τη δυνατότητα να ελεγχθεί συγκριτικά η αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής μεθόδου σε σχέση με μια άλλη. Στην πραγματικότητα ελέγχεται αν ο μαθητής έχει εμπεδώσει τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα εφαρμόζοντάς τους στην πράξη, και όχι η αποστήθιση ορισμένης ύλης γλωσσικού περιεχομένου. Στη συνέχεια αναφέρονται τα τεστ επιπέδου γνώσης ενός αντικείμενου (proficiency tests), τα οποία ελέγχουν το βαθμό που γνωρίζει ο μαθητής ένα γλωσσικό αντικείμενο, άσχετα με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε για να διδαχθεί. Τέλος, τα aptitude tests τα οποία είναι έτσι διαμορφωμένα ώστε να ελέγχουν την ικανότητα να μαθαίνει κανείς εύκολα γλώσσες (Αδαλόγλου, 2007: 45-46· Bachman, 1990: 70-77).

Παρά τη φιλολογία που έχει αναπτυχθεί γύρω από την καταλληλότητα των ερωτήσεων και των θεμάτων τα οποία αναφέρονται στα γλωσσικά τεστ, που στόχο έχουν να ελέγξουν τη γλωσσική ικανότητα σε επιμέρους σημεία ή στο σύνολό της, φαίνεται ότι τα τεστ «που απορρέουν από τη γλωσσική πραγματικότητα» (Allison, 1999: 42-45) συνθέτουν τις διστάμενες πλευρές. Έτσι, το γραπτό κείμενο, όταν συνιστά λόγο συνεχή που έχει παραχθεί σε φυσικό - επικοινωνιακό περιβάλλον, θεωρείται ένα έγκυρο και αυθεντικό γλωσσικό τεστ (Αδαλόγλου, 2007: 47). Στην

παρούσα εργασία, η ερευνήτρια, προκειμένου να ελέγξει αν οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν ποιοτικότερες μετά την παρέμβαση, σε σχέση με τις δεξιότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου, προχώρησε στην κατασκευή ενός τεστ αφομοίωσης για συγκεκριμένους λόγους.

Αρχικά, η ερευνήτρια ενέταξε την πειραματική της προσπάθεια, να διδάξει τη Λογοτεχνία με δραματικές τεχνικές, στα πλαίσια του Αναλυτικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει, για την πραγματικότητα που επικρατεί στη Λυκειακή βαθμίδα, ότι εγείρονται περιορισμοί. Αυτό που έχει σημασία να τονιστεί εδώ είναι ότι οι μαθητές, εφόσον θα εξετάζονταν στις προαγωγικές εξετάσεις της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου, έπρεπε να αποδειχθεί το επίπεδο αφομοίωσης του αντικειμένου που διδάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Επομένως, η εναλλακτικότητα της διδακτικής μεθόδου έπρεπε να ευθυγραμμιστεί με την αναγκαιότητα που απαιτούσαν οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η πίεση που υφίσταται ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο όγκο ύλης σε ένα αντίστοιχο χρονικό διάστημα, άλλωστε, είναι και ο λόγος για τον οποίο η ερευνήτρια δεν επέδωσε γλωσσικό τεστ για αξιολόγηση και πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα τα οποία ζητήθηκαν να αναπτύξουν οι μαθητές στο γλωσσικό τεστ που επιδόθηκε (βλ. Παράρτημα), ήταν προσαρμοσμένα στις οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, έτσι όπως ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο («Π.Δ. 68/2014, άρθρο 1, παρ.15»).

Η εγκυρότητα του τεστ ελέγχθηκε, εφόσον πριν να επιδοθεί

στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, επιδόθηκε σε μαθητές δύο τμημάτων άλλων σχολείων της ευρύτερης περιοχής, οι οποίοι διδάχθηκαν, κατά την ίδια χρονική περίοδο, στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας την ενότητα «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία». Επειδή έπρεπε να επιλεγούν αστικά σχολεία, ώστε να διατηρούνται τα ίδια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά στους μαθητικούς πληθυσμούς, το τεστ επιδόθηκε σε ένα τμήμα της Α' Λυκείου του 2^{ου} Γενικού Λυκείου Ναυπλίου, σχολείο το οποίο συστεγάζεται με το 1^ο Γενικό Λυκείου Ναυπλίου, από όπου προέρχεται το δείγμα της έρευνας. Επίσης, επιδόθηκε σε ένα τμήμα της Α' Λυκείου του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Άργους.

Από τις απαντήσεις των μαθητών αποδείχθηκε ότι οι ερωτήσεις του γλωσσικού τεστ ήταν σαφείς και ευνόητες, εφόσον κατανοήθηκαν και απαντήθηκαν στο σύνολο τους, πράγμα που ενισχύει την άποψη ότι το γλωσσικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, τηρούσε τους όρους της εγκυρότητας (Αδαλόγλου, 2007: 47· Bachman, 1990: 160-163).

3.2.5. Κατασκευή κλίμακας αξιολόγησης δεδομένων

Η ερευνήτρια, προκειμένου να αξιολογήσει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα γλωσσικά τεστ που επιδόθηκαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, χρησιμοποίησε την κλίμακα αξιολόγησης που κατασκευάστηκε από την Καραπετρίδου Παναγιώτα, η οποία τη χρησιμοποίησε στα πλαίσια της έρευνας που διεξήγε κατά την εκπόνηση της πτυχιακής της εργασίας με τίτλο «Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή

γραπτού λόγου από μαθητές της Ε' Δημοτικού». Η εργασία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με επιβλέπουσες καθηγήτριες την Καλδή Σταυρούλα και Βασιλάκη Ευγενία.

Η κλίμακα που κατασκεύασε η Καραπετρίδου, βασίστηκε στις πειραματικές προσπάθειες της Κυριακής Αδαλόγλου που εφάρμοσε σε σχολεία της Μακεδονίας και Θεσσαλίας, ώστε να σχεδιαστεί μια, όσο το δυνατόν, πιο αξιόπιστη μέθοδος αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών (Αδαλόγλου, 2007: 73) Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας της Αδαλόγλου, αν και καμία μέθοδος αξιολόγησης του γραπτού λόγου δεν είναι απόλυτα αξιόπιστη, φαίνεται η αναλυτική μέθοδος να προτείνεται ως η πιο αξιόπιστη (Αδαλόγλου, 2007: 63).

Για να εξασφαλιστεί η πιο δυνατή αξιοπιστία της κλίμακας, η Αδαλόγλου υποστηρίζει την ύπαρξη παραμέτρων στο αναλυτικό σύστημα αξιολόγησης, που καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα. Επίσης προτείνει την ύπαρξη διαβαθμίσεων στην κλίμακα, οι οποίες θα αποτελούν τα επίπεδα των παραμέτρων του αναλυτικού συστήματος (Αδαλόγλου, 2007: 87).

Τελικά, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια στην παρούσα εργασία ήταν αυτή της Καραπετρίδου (Καραπετρίδου, 2012: 83-88) που ως κριτήρια αξιολόγησης ορίζονταν:

- Η αποτελεσματικότητα
- Η οργάνωση ιδεών
- Το περιεχόμενο
- Η σύνταξη

- Το λεξιλόγιο
- Η καταλληλότητα ύφους
- Η μορφολογία του κειμένου και
- Η στίξη

Επιπλέον, για κάθε ένα από τα προηγούμενα κριτήρια, ορίστηκαν και έξι επίπεδα λόγου, με κατώτατο επίπεδο το ένα (1) και ανώτατο το έξι (6). Πιο αναλυτικά, οι περιγραφές που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου είναι οι εξής: 1=«φτωχό», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«πολύ καλό» και 6=«άριστο». Τα γνωρίσματα που καθορίστηκαν ως χαρακτηριστικά του κάθε επιπέδου λόγου στο κάθε κριτήριο ήταν τα επόμενα:

Κριτήριο 1: Αποτελεσματικότητα του κειμένου

Επίπεδα

1. Μη αποτελεσματικό κείμενο. Αποτυχία επικοινωνίας πομπού-δέκτη.
2. «Επίπεδο» γράψιμο που δε βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει τις προθέσεις του πομπού. Αδυναμία επικοινωνίας πομπού και δέκτη.
3. Αρκετά καλή προσπάθεια, που βοηθά τον πομπό να χρησιμοποιήσει το κείμενό του ως εργαλείο επικοινωνίας.
4. Προσπάθεια του πομπού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ιδιαίτερου ακροατηρίου. Έχει μεγάλη πιθανότητα το κείμενο να είναι αποτελεσματικό

5. Η έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, χαρακτηριστικά, συναισθήματα, κτλ. λειτουργεί έτσι, ώστε να εδραιωθεί μια επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη.
6. Η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου, το καθιστούν αποτελεσματικό. Το κείμενο επιτυγχάνει στον ύψιστο βαθμό το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε.

Κριτήριο 2: Οργάνωση ιδεών

Επίπεδα

1. Περιορισμένες ιδέες, χωρίς οργάνωση, που καθιστούν το θέμα ασαφές και δημιουργούν μεγάλη σύγχυση στον αναγνώστη. Δεν γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων. Δεν υπάρχει πρόλογος και επίλογος.
2. Περιορισμένες ιδέες. Αρκετά γεγονότα του κειμένου διαρθρώνονται λογικά. Το θέμα μπορεί να μην είναι τόσο σαφές στον αναγνώστη. Δεν γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων.
3. Αρκετές ιδέες. Τα περισσότερα γεγονότα διαρθρώνονται λογικά. Σαφές το θέμα στον αναγνώστη. Μικρός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αρκετά λάθη στην οργάνωση προκαλούν σύγχυση στον αναγνώστη.
4. Ικανοποιητικός αριθμός ιδεών. Λογική διάρθρωση των ιδεών με μικρές παρεκκλίσεις. Σαφές το θέμα στον αναγνώστη. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Μερικά λάθη στην οργάνωση που ενδέχεται να προκαλέσουν πρόβλημα στον αναγνώστη.

5. Πολλές και ωραίες ιδέες. Σαφές θέμα. Λογική διάρθρωση του κειμένου. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αμελητέα λάθη στην οργάνωση που δεν δημιουργούν πρόβλημα στον αναγνώστη.
6. Πολλές και ωραίες ιδέες. Σαφές θέμα. Λογική διάρθρωση του κειμένου. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Άριστη οργάνωση των ιδεών, που δεν προκαλεί κανένα πρόβλημα στον αναγνώστη. Άριστος πρόλογος και επίλογος της ιστορίας.

Κριτήριο 3: Περιεχόμενο

Επίπεδα

1. Καμία ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης και καμία σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Καθόλου λεπτομέρειες. Προτάσεις που δεν ολοκληρώνονται.
2. Στοιχειώδης ανάπτυξη των στοιχείων της αφήγησης. Ελάχιστη σχέση του περιεχομένου με το θέμα. Ελάχιστες ή καθόλου λεπτομέρειες. Οι λεπτομέρειες δεν είναι σαφείς και μπορούν να συγχύσουν τον αναγνώστη.
3. Τα στοιχεία της αφήγησης δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Ελάχιστες λεπτομέρειες που στηρίζουν την αφήγηση έχουν αναπτυχθεί.
4. Τα περισσότερα στοιχεία της αφήγησης έχουν αναπτυχθεί. Μερικές λεπτομέρειες δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως.
5. Τα στοιχεία της αφήγησης έχουν αναπτυχθεί πάρα πολύ καλά, το περιεχόμενο είναι σχετικό με το θέμα, αλλά ο αναγνώστης μπορεί

να μην είναι ικανοποιημένος σε ορισμένα σημεία, λόγω έλλειψης λεπτομερειών.

6. Πλήρες περιεχόμενο, σχετικό με το θέμα και με πολύ καλή ανάπτυξη όλων των δομικών στοιχείων της αφήγησης (τι έγινε, πότε, που, με ποιόν, τι έγινε στο τέλος, σκέψεις και συναισθήματα). Ποικίλες και σύνθετες προτάσεις και ζωντανή αφήγηση με πολλές λεπτομέρειες.

Κριτήριο 4: Σύνταξη

Επίπεδα

1. Πολλά προβλήματα στη σύνταξη που καθιστούν το κείμενο δυσνόητο για τον αναγνώστη.
2. Προβλήματα στη σύνταξη που προκαλούν μικρή σύγχυση στον αναγνώστη. Καμία προσπάθεια σύνδεσης των προτάσεων.
3. Χρήση κυρίως της παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων. Ορισμένα βασικά λάθη στη σύνταξη. Δυσκολία κατανόησης του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία.
4. Τις περισσότερες φορές ορθή χρήση της παρατακτικής σύνδεσης. Αξιόλογη προσπάθεια χρήσης της υποτακτικής σύνδεσης συνοδευόμενη από ορισμένα προβλήματα. Δυσκολία κατανόησης του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία.
5. Ένα ή δύο δευτερεύοντα λάθη στη σύνταξη, που δεν επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου από την πλευρά του αναγνώστη.
6. Χρήση ποικιλίας συντάξεων, χωρίς λάθος. Σαφές το νόημα στον αναγνώστη.

Κριτήριο 5: Λεξιλόγιο

Επίπεδα

1. Περιορισμένο λεξιλόγιο. Καθόλου επίθετα.
2. Το λεξιλόγιο είναι πολύ απλοϊκό και δεν αποδίδονται σωστά τα συναισθήματα. Απουσία επιθέτων.
3. Το λεξιλόγιο δεν είναι κατάλληλο τις περισσότερες φορές. Πολύ λίγα επίθετα και καθόλου καλολογικά στοιχεία.
4. Επαρκές λεξιλόγιο. Μερικές εκφράσεις δεν είναι ακριβείς και κατάλληλες. Χρήση επαρκούς αριθμού επιθέτων και ελάχιστων καλολογικών στοιχείων.
5. Χρήση πλούσιου και κατάλληλου λεξιλογίου. Η πλειοψηφία των εκφράσεων είναι ακριβείς και κατάλληλες. Χρήση πολλών επιθέτων και αρκετών καλολογικών στοιχείων.
6. Χρήση πλούσιου και κατάλληλου λεξιλογίου. Ακριβείς και κατάλληλες εκφράσεις. Πολλά επίθετα και καλολογικά στοιχεία (μεταφορές, παρομοιώσεις, εικόνες, κτλ)

Κριτήριο 6: Καταλληλότητα ύφους

Επίπεδα

1. Άγνοια των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Ύφος εντελώς ακατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση.

2. Ο γραπτός λόγος είναι πολύ κοντά στον προφορικό. Ύφος ακατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση.
3. Περιορισμένη χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους. Μερικές φορές μόνο το ύφος είναι ανάλογο προς τους αποδέκτες και την επικοινωνιακή περίσταση.
4. Ικανοποιητική χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους. Το ύφος δεν ανταποκρίνεται πάντα στην περίσταση επικοινωνίας και τη θέση των αποδεκτών. Απουσία προσωπικού στυλ.
5. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους με μία-δύο αστοχίες. Περιορισμένο το προσωπικό στυλ.
6. Χρήση κατάλληλου επιπέδου ύφους, που ανταποκρίνεται πλήρως στην επικοινωνιακή περίσταση και τον αποδέκτη του κειμένου. Εμφανές το προσωπικό στυλ

Κριτήριο 7: Μορφολογία κειμένου

Επίπεδα

1. Δεν υπάρχει παραγραφοποίηση. Περιορισμένος ή ανύπαρκτος πρόλογος και επίλογος. Μεγάλη δυσκολία αναγνώστη να διαβάσει το κείμενο.
2. Λανθασμένη παραγραφοποίηση. Φτωχή (ως προς την έκταση και το περιεχόμενο) εισαγωγή και κλείσιμο ιστορίας. Οι παράγραφοι δεν συνδέονται μεταξύ τους.
3. Λανθασμένη παραγραφοποίηση (συνήθως ξεκινάει καινούρια παράγραφος μετά από κάθε πρόταση). Μικρός βαθμός χρήσης συνδετικών λέξεων μεταξύ των παραγράφων. Ικανοποιητικός

πρόλογος και επίλογος.

4. Ικανοποιητική παραγραφοποίηση. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Αρκετά καλός πρόλογος και επίλογος.
5. Ορθή παραγραφοποίηση. Ικανοποιητικός βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Πολύ καλός πρόλογος και επίλογος.
6. Ορθή παραγραφοποίηση. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων. Άριστη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων. Άριστος πρόλογος και επίλογος της ιστορίας.

Κριτήριο 8: Στίξη

Επίπεδα

1. Καθόλου τελείες. Σοβαρά προβλήματα με όλα τα σημεία στίξης.
2. Προβλήματα στη στίξη, ακόμα και με την τελεία. Παντελής απουσία των άλλων σημείων της στίξης.
3. Πολλά προβλήματα με το κόμμα. Ικανοποιητική η χρήση της τελείας. Ανεπιτυχής χρήση των υπόλοιπων σημείων στίξης.
4. Συχνότερα προβλήματα με το κόμμα και ορισμένες φορές ανεπιτυχής χρήση και των άλλων σημείων στίξης.
5. Πολύ καλή στίξη. Λίγες αστοχίες με το κόμμα.
6. Απολύτως ορθή στίξη. Καθόλου προβλήματα.

Σε κάθε κριτήριο δόθηκε διαφορετικός συντελεστής βαρύτητας, ανάλογα με τη συμβολή του κριτηρίου στην ποιότητα του

παραγόμενου κειμένου. Έτσι, στο κριτήριο της «Αποτελεσματικότητας» δόθηκε ο συντελεστής 8, στο «Περιεχόμενο», την «Οργάνωση των ιδεών» και την «Καταλληλότητα του Ύφους», ο συντελεστής 7, στο «Λεξιλόγιο» και στη «Σύνταξη - Διατύπωση» η τιμή 6, στη «Μορφολογία» του κειμένου η τιμή 5 και τέλος, στο κριτήριο της «Στίξης» δόθηκε ο συντελεστής 4. Οι τιμές αυτές πολλαπλασιάζονται με το επίπεδο λόγου στο οποίο βαθμολογήθηκε το κάθε παιδί στο κάθε κριτήριο, αθροίζονται και το άθροισμα διαιρείται με το 3, ώστε η βαθμολογία να γίνεται με βάση το 100 (βλ. Παράρτημα).

3.3. Διεξαγωγή της έρευνας

3.3.1. Το χρονοδιάγραμμα και η διεξαγωγή της έρευνας

Το πρόγραμμα της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα άρχισε να υλοποιείται από τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2015-16 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2016, με τη λήξη του Α' τετραμήνου. Πραγματοποιήθηκε εντός της ζώνης του ωρολογίου σχολικού προγράμματος και κάλυπτε εβδομαδιαία ένα συνεχές διδακτικό δίωρο. Πριν από την εφαρμογή των δέκα σχεδίων μαθημάτων, τα οποία υλοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, προηγήθηκε, στη διάρκεια των δύο τελευταίων εβδομάδων του Σεπτεμβρίου, το στάδιο της γνωριμίας και της οικοδόμησης κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, μέσα από ομαδικά παιχνίδια (Γκόβας, 2002: 21-29, 45-47, 56-57).

Ακολούθησε η εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές του δράματος, οι οποίες περιείχονταν στα σχέδια μαθημάτων που είχαν

εκπονηθεί από την ερευνήτρια, καθώς για τους μαθητές του τμήματος, η εμπλοκή με το Δράμα ήταν μια διαδικασία πρωτόγνωρη. Αυτές ήταν το χτίσιμο της «στάσης» του ρόλου, ο ρόλος στον τοίχο, ο συλλογικός ρόλος, η ανακριτική καρέκλα, ο αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο διάδρομος της συνείδησης, τα συμβούλια, η ανίχνευση σκέψης, η σύνταξη κειμένων, το ομαδικό γλυπτό, οι παγωμένες εικόνες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99)

Το περιεχόμενο της ενότητας «Τα φύλα στη Λογοτεχνία» η οποία διδάσκεται στην Α' Λυκείου, έτσι όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δίνει την ευκαιρία για εναλλακτικές διδακτικές παρεμβάσεις, όπως η συγκεκριμένη παρέμβαση με τη χρήση δραματικών τεχνικών, εφόσον ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα, επιλέγοντας ελεύθερα λογοτεχνικά κείμενα, να εστιάσει στο κοινωνικό ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων και των πτυχών του, όπως αυτό παρουσιάζεται στην ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας από την εμφάνισή της, τον 9^ο αιώνα, μέχρι την εποχή που ζούμε.

Επιλέχθηκαν γι' αυτόν το σκοπό δέκα αφηγηματικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, ως ερεθίσματα της δραματικής διαδικασίας. Αυτά ήταν με τη σειρά που επεξεργάστηκαν:

- «Του νεκρού αδελφού», παραλογή (Γρηγοριάδης κ.ά., 2003: 24-27).
- «Της νύφης που κακοπάθησε», παραλογή (Γρηγοριάδης κ.ά., 2003: 28-30).
- «Άγουρος ποθοφλόγιστος» ιπποτικό μυθιστόρημα (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2003: 62-63).
- «Ερωτόκριτος», του Βιτσέντζου Κορνάρου (απόσπασμα)

(Γρηγοριάδης κ.ά., 2003: 109-111).

- «Μονόλογος Ευαισθήτου», του Εμμανουήλ Ροΐδη (Γρηγοριάδης κ.ά., 2003: 345-348).
- «Η Φόνισσα», του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2011: 43-56).
- «Στέλλα Βιολάντη», του Γρηγορίου Ξενόπουλου (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2011: 103-107)
- «Η Τιμή και το Χρήμα», του Κων/νου Θεοτόκη (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2011: 136-156)
- «Τα Ρέστα», του Κ.Ταχτοσή (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2009: 293-297)
- «Γιούγκερμαν», του Μ. Καραγάτση (απόσπασμα) (Γρηγοριάδης κ.ά., 2011: 405-409)

Η ερευνήτρια βασίστηκε στους κανόνες του διαδικαστικού δράματος (process drama) για να προχωρήσει στο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης (O'Neill, 1995: 12-13).

Ο σχεδιασμός κάθε ενότητας στόχευε, πέρα από τους ειδικότερους σκοπούς της δραματικής διαδικασίας και της παρούσας έρευνας, σε έναν ειδικότερο στόχο που σχετιζόταν με πτυχές του ζητήματος της ισότητας των δύο φύλων (O'Neill, 1995:8,42) Κάθε παρέμβαση βασιζόταν σε ένα κεντρικό ερώτημα, που προέκυπτε από την πλοκή του αφηγηματικού κειμένου, το οποίο αποτελούσε τον κεντρικό άξονα της δραματικής εξέλιξης, και εμπλουτιζόταν με υποερωτήματα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:56) (βλ. παράρτημα).

Η δραματική διαδικασία ξεκινούσε πάντα με ασκήσεις

προθέρμανσης της ομάδας, που η ερευνήτρια φρόντιζε, όσο αυτό ήταν εφικτό, να αποτελούν προϋδεασμό του θέματος που θα ακολουθούσε.

Το δράμα βασιζόταν σε ένα ερέθισμα, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αντιστοιχούσε στα αφηγηματικά κείμενα που είχαν επιλεγεί και προηγούνταν η ανάγνωσή τους από την εμπυχωτρία (Neelands, & Goode, 1990: 29· O'Neill, 1995: 5). Από το ερέθισμα αυτό προέκυπτε το «προκείμενο» (O'Neill), το οποίο στην ουσία αποτελούσε την ιστορία του δράματος που εξελισσόταν, με τη συμμετοχή των μελών της ομάδας. Το προκείμενο προσδιόριζε το γεγονός, το οποίο επρόκειτο να αποτελέσει το αντικείμενο της δραματικής διαπραγμάτευσης, τον τόπο, το χρόνο που εξελίχθηκε το συμβάν, καθώς και τα πρόσωπα που εμπλέκονταν με σκοπό να αναλάβουν ρόλους και να δράσουν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 57 & O'Neill, 1995: 19-23).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι το προκείμενο, τις περισσότερες φορές, διαμορφώθηκε από το υλικό της ιστορίας της αφήγησης του λογοτεχνικού κειμένου το οποίο διαπραγματευόταν η ομάδα. Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις η ιστορία της αφήγησης αποτέλεσε μόνο την αφορμή (βλ. παράρτημα, Η Φόνισσα) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 58-59 & O'Neill, 1995: 19).

Ο σχεδιασμός, προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος του δράματος, υπαγόρευσε την επινόηση επεισοδίων τα οποία ενίσχυαν τη δραματική ένταση, την περιπέτεια και τη δράση (O'Neill, 1995: 1-4, 48-49). Επίσης αφαιρέθηκαν, σε άλλες περιπτώσεις, (βλ. παράρτημα, Άγουρος Ποθοφλόγιστος, Στέλλα Βιολάντη) τμήματα από την ιστορία ή προστέθηκαν ρόλοι που εξυπηρέτησαν τη δραματική εξέλιξη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 68-69). Ο τρόπος με τον

οποίο συνδέονταν τα επεισόδια μεταξύ τους ήταν η αφήγηση. Με την αφήγηση υπήρχε η δυνατότητα να ανακεφαλαιώνεται, να υπενθυμίζεται, να σχολιάζεται η δράση ή να τροφοδοτείται με καινούριες πληροφορίες η εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 75· Ο'Neill, 1995: 139).

Ο σχεδιασμός προϋπέθετε πάντα την επιλογή ρόλων που μοιράζονταν κατάλληλα στους μαθητές, ενώ η ερευνήτρια αναλάμβανε τη δραματική τεχνική του «δάσκαλος σε ρόλο». Τα παιδιά, υιοθετώντας ρόλους, ανέπτυσαν κάθε φορά τη στάση, το ενδιαφέρον και τη συμπεριφορά τους, έτσι ώστε να αποκτηθεί η ενσυναίσθηση του χαρακτήρα που υποδύονταν και να εξελιχθεί η πλοκή της ιστορίας (Ο'Neill, 1995: 85-91).

Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία, ως δάσκαλος σε ρόλο, παρενέβαινε σε κομβικά σημεία της εξέλιξης, λ.χ ως δικηγόρος του διαβόλου (βλ. παράρτημα, Η Τιμή και το Χρήμα), ως σερβιτόρος ή ενσάρκωνε οποιονδήποτε χαρακτήρα απαιτούσε η περίσταση, (βλ. παράρτημα, Άγουρος Ποθοφλόγιστος) για να χτίσει μαζί με τους μαθητές το φανταστικό κόσμο του δράματος και για να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν καλύτερα το δικό τους ρόλο (Ο'Neill, 1995: 61-62· Wagner, 1976: 128-146).

Επίσης, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων προνοούσε για την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών, ανάλογα με το λογοτεχνικό κείμενο που διαπραγματευόταν η ομάδα. Γι αυτό, ήταν απαραίτητο να επιλέγονται τεχνικές που άλλοτε εξυπηρετούσαν το βιωματικό (βλ. παράρτημα, Μονόλογος Ευαισθήτου) και άλλοτε το αναστοχαστικό μέρος της διαδικασίας (βλ. παράρτημα, Ερωτόκριτος). Οι δραματικές τεχνικές, άλλοτε κινητικές και άλλοτε στατικές, αναλογικά αφορούσαν τους μαθητές μεμονωμένα, άλλοτε ζευγάρια μαθητών και άλλοτε

μικρότερες ομάδες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 71).

Η ευθύνη της εμπυχώτριας ήταν να προσπαθεί να διατηρούνται, στο φανταστικό κόσμο που αναδύοταν στη σχολική τάξη, τα στοιχεία του Δράματος. Με άλλα λόγια η ανάληψη ρόλων, η εστίαση στο δραματικά σημαντικό, η ενίσχυση της δραματικής έντασης, η δημιουργία του συμβολικού χώρου και του χρόνου και η διαμόρφωση της ατμόσφαιρας, ακόμη και με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση (Ο'Neill, 1995: 149-150), συνέβαλλαν κάθε φορά στην εμπάθυνση και στην κατασκευή νοήματος, πράγμα που αποτελεί το βασικό στόχο του Δράματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 42-51).

Σημειώνεται πως, παρά το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις ήταν σχεδιασμένες με κάθε λεπτομέρεια, η πραγματικότητα της δραματικής διαδικασίας δημιουργούσε απρόοπτα, τα οποία η εμπυχώτρια αντιμετώπιζε τη στιγμή που προέκυπταν. Αυτό, σε κάποιες περιπτώσεις, δημιουργούσε εντελώς διαφορετική εξέλιξη από αυτήν που είχε αρχικά προβλεφθεί. Στην πραγματικότητα η εμπυχώτρια χρειαζόταν να οδηγεί τις επιλογές των μαθητών, με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθεί η διάλυση της δραματικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι αρκετές φορές χρειάστηκε να διακόψει, λ.χ, την εξέλιξη και να πραγματοποιηθεί αναστοχασμός, όταν κινδύνευε να καταστραφεί η δραματική ατμόσφαιρα και να απολεσθεί η δυνατότητα κατασκευής νοήματος ή να επινοήσει άλλη τροπή στη διαδικασία (Wagner, 1998: 77).

Οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν με το πέρας του Α' τετραμήνου, στις 20 Ιανουαρίου. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία που χρειαζόταν για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του γλωσσικού τεστ, αυτό επιδόθηκε κατά τη δεύτερη εβδομάδα του Φεβρουαρίου στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3.4 Ανάλυση στατιστικών δεδομένων

Η επιστημονική έρευνα βασίζεται στην διατύπωση υποθέσεων και στη σχεδίαση πειραμάτων παρατήρησης, ώστε να γίνει εφικτή η συλλογή και η ανάλυση πληροφοριών, που προέρχονται από αυτές τις παρατηρήσεις, και να διευκολυνθεί η εξαγωγή χρήσιμων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Παρ' όλα αυτά, καμία υπόθεση, όσο ισχυρή και αν φαίνεται με βάση την κοινή λογική, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στέρεο έδαφος για επιπλέον ανάλυση αν δεν επιβεβαιωθεί με τεκμηριωμένο επιστημονικά τρόπο. Στο πλαίσιο αυτής της παραδοχής η ερευνήτρια προχώρησε σε στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε.

Υποτέθηκε ότι ο πληθυσμός από τον οποίο προήλθε το δείγμα (1^ο ΓΕΛ Ναυπλίου) είναι ομοιογενής και κανονικά κατανομημένος. Η υπόθεση αυτή βασίστηκε στα εκπαιδευτικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην δράση (ενδιαφέρον και δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπόβαθρο, επίδοση), τα οποία δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, αφού προέρχονται από την αναπαραγωγή του αστικού περιβάλλοντος της πόλης, τόσο σε όρους κοινωνικούς, όσο και οικονομικούς.

Το τελικό αποτέλεσμα της ανάλυσης απέδειξε την ουσία και την χρησιμότητα της παρέμβασης, αφού η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερη της αντίστοιχης επίδοσης των μαθητών που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου σχεδόν σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν.

Είναι προφανές πως, στο μέλλον, θα απαιτηθεί συνέχεια της προσπάθειας με γενίκευση των πειραμάτων, ενίσχυση των πληθυσμών και των δειγμάτων έρευνας, πολλαπλασιασμό των επιμέρους ελέγχων και επιπλέον αυστηροποίηση των παραμέτρων της ανάλυσης, για να ενισχυθεί η ουσία και η αξιοπιστία της παρέμβασης και να ενδυναμωθεί η ανάγκη εισαγωγής της στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ως βασικό στατιστικό εργαλείο στην διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση αυτή προτιμήθηκε γιατί συγκρίθηκαν δύο υποομάδες ως προς μία, κάθε φορά, μεταβλητή. Οι υποομάδες «experimental» για την πειραματική ομάδα και «control» για την ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν ως προς μία, κάθε φορά, ποσοτική μεταβλητή βαθμολογίας (μεταβλητή «total grade» για την συνολική βαθμολογία, «effectiveness» για την βαθμολογία της αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου, «structure» για την βαθμολογία στην οργάνωση ιδεών, «content» για την βαθμολογία του περιεχομένου, «composition» για την βαθμολογία της σύνταξης-διατύπωσης, «vocabulary» για την βαθμολογία του λεξιλογίου, «style» για την βαθμολογία του ύφους του κειμένου, «morphology» για την βαθμολογία της μορφολογίας του κειμένου και «punctuation» για την βαθμολογία της στίξης).

Αρχικά επιχειρήθηκε η παραγωγή κάποιων γενικών περιγραφικών στοιχείων για το σύνολο των μαθητών του δείγματος, ώστε να προκύψει μια πρώτη εικόνα της επίδοσης στην γραπτή δοκιμασία του κριτηρίου αξιολόγησης. Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας (experimental) στην κατηγορία «συνολική βαθμολογία» ήταν 80,23/100, ενώ ο αντίστοιχος

μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου (control) ήταν 63,15/100 (πίνακας 1).

Ο πρώτος πίνακας δίνει τα περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν, παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην γραπτή δοκιμασία.

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,903 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου / μεταβλητή total grade», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου / μεταβλητή total grade». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 1) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,000 < 0,05$).

Πίνακας 1: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Συνολική Βαθμολογία»

Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TotalGrade	Experimental	20	80,2350	13,51262	3,02151
	Control	20	63,1550	14,17643	3,16995

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
TotalGrade	Equal variances assumed	,015	,903	3,900	38	,000	17,08000	4,37928	8,21461	25,94539	
	Equal variances not assumed			3,900	37,913	,000	17,08000	4,37928	8,21394	25,94606	

Επιχειρήθηκε επίσης να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade) και της μεταβλητής «φύλο» (sex) για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Η σύγκριση έγινε μεταξύ των δύο υποομάδων της μεταβλητής ομαδοποίησης «φύλο» (sex) και της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade) που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή της συνολικής επίδοσης των συμμετεχόντων στην γραπτή δοκιμασία (πίνακας 2 & εικόνα 1).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν με βάση το φύλο, παρουσιάζοντας ξεχωριστά το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην δοκιμασία ανεξάρτητα από την ομάδα – «πειραματική» ή «ελέγχου» - προέλευσης. Η μέση επίδοση των

αγοριών που συμμετείχαν στην δράση (total grade / male) στην κατηγορία «συνολική βαθμολογία» ήταν 67,30/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των κοριτσιών που συμμετείχαν στη δράση (total grade / control) ήταν 77,06/100 (πίνακας 2).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,165 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των αγοριών, ανεξαρτήτως ομάδας προέλευσης, είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των κοριτσιών» έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών, ανεξαρτήτως ομάδας προέλευσης, είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των αγοριών». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 2) γίνεται αποδεκτή, έστω και οριακά, η μηδενική υπόθεση H_0 και απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,057 > 0,05$).

Πίνακας 2: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Συνολική Βαθμολογία» (both groups) και «Φύλο»

Group Statistics					
	Sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TotalGrade	Male	22	67,3045	17,19168	3,66528
	Female	18	77,0611	13,40747	3,16017

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TotalGrade	Equal variances assumed	2,004	,165	-1,966	38	,057	-9,75657	4,96199	-19,80159	,28846
	Equal variances not assumed			-2,016	37,933	,051	-9,75657	4,83952	-19,55423	,04110

Τα αποτελέσματα του ελέγχου είχαν επίσης ενδιαφέρον όταν επιχειρήθηκε να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade) και της μεταβλητής «φύλο» (sex) για την κάθε ομάδα ξεχωριστά και για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Η σύγκριση έγινε αρχικά μεταξύ των δύο υποομάδων της μεταβλητής ομαδοποίησης «φύλο» (sex) και της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade) για την «πειραματική ομάδα» (experimental) (πίνακας 3 & εικόνες 2,3).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν με βάση το φύλο παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην δοκιμασία αποκλειστικά από την «πειραματική» ομάδα. Η μέση επίδοση των αγοριών για την μεταβλητή «συνολική βαθμολογία»(total grade / male / experimental) ήταν 78,15/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των κοριτσιών (total grade / female / experimental) ήταν 84,10/100 (πίνακας 3).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,787 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των αγοριών της πειραματικής ομάδας είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας» έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των αγοριών της πειραματικής ομάδας». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 3) γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 και απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση H_1 ($\text{Sig. } 0,362 > 0,05$).

Πίνακας 3: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Συνολική Βαθμολογία» (experimental group) και «Φύλο»

Group Statistics										
SexExperimental		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Grade	Male	13	78,1538	13,14082	3,64461					
	Female	7	84,1000	14,35375	5,42521					

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grade	Equal variances assumed	,075	,787	-,936	18	,362	-5,94615	6,35571	-19,29900	7,40669
	Equal variances not assumed			-,910	11,470	,382	-5,94615	6,53575	-20,25970	8,36739

Τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν όμως όταν επιχειρήθηκε να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade) και της μεταβλητής «φύλο» (sex) για την «ομάδα ελέγχου» (control) (πίνακας 4 & εικόνες 2,3).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν με βάση το φύλο παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην δοκιμασία αποκλειστικά από την ομάδα «ελέγχου». Η μέση επίδοση των αγοριών για την μεταβλητή «συνολική βαθμολογία» (total grade / male / control) ήταν 51,63/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των κοριτσιών (total grade / female / control) ήταν 72,58/100 (πίνακας 4).

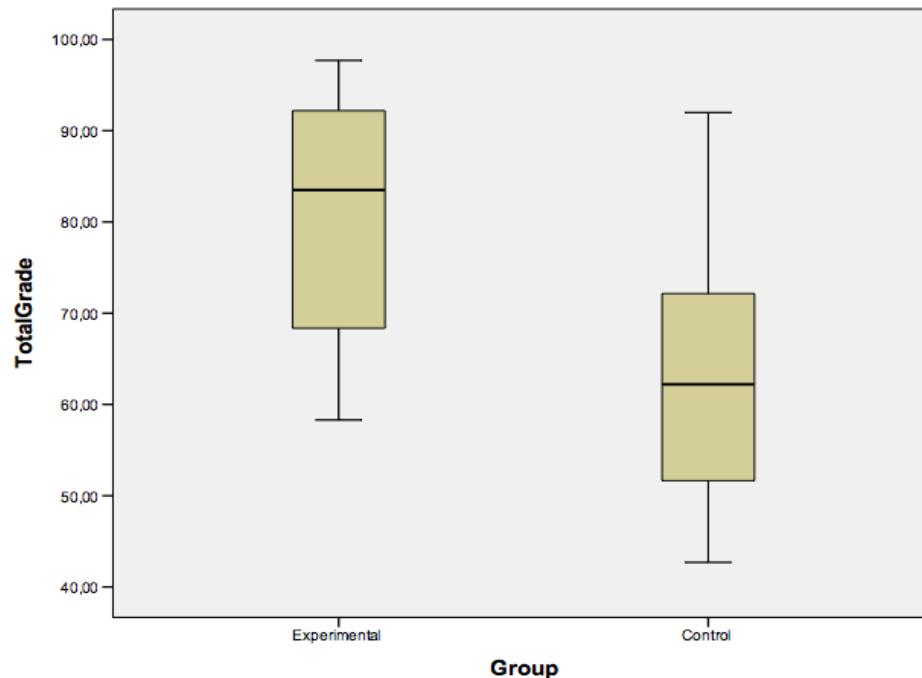
Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,148 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των αγοριών της ομάδας ελέγχου είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου» έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των αγοριών της ομάδας ελέγχου». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 4) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,000 < 0,05$).

Πίνακας 4: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Συνολική Βαθμολογία» (control group) και «Φύλο»

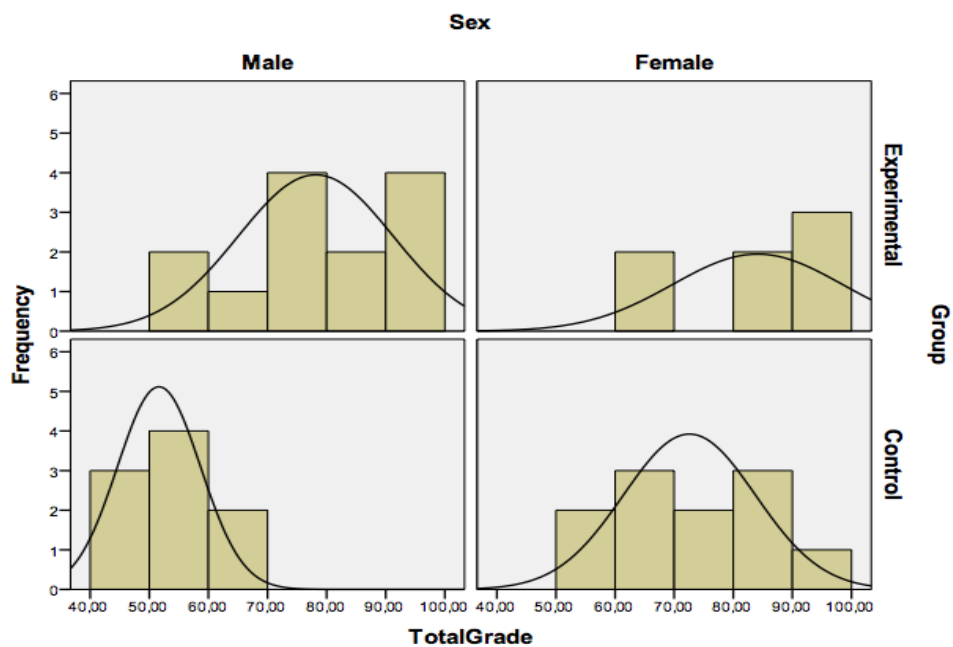
Group Statistics					
	SexControl	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grade	Male	9	51,6333	7,01766	2,33922
	Female	11	72,5818	11,19025	3,37399

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Grade	Equal variances assumed	2,290	,148	-4,874	18	,000	-20,94848	4,29835	-29,97899	-11,91798
	Equal variances not assumed			-5,102	17,011	,000	-20,94848	4,10557	-29,61006	-12,28691

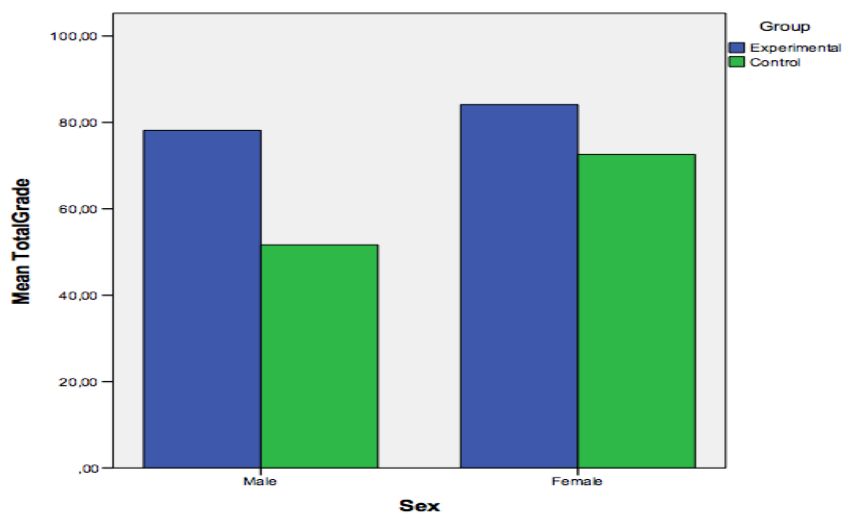
Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Το ενδιαφέρον της ανάλυσης επικεντρώθηκε στη σύγκριση της επίδοσης των μελών της πειραματικής ομάδας και της αντίστοιχης επίδοσης των μελών της ομάδας ελέγχου στις υποκατηγορίες της γραπτής δοκιμασίας. Τα αποτελέσματα ήταν μάλλον εντυπωσιακά, παράγοντας μία στατιστικά σημαντική υπεροχή των επιδόσεων των μελών της πειραματικής ομάδας έναντι των επιδόσεων των μελών της ομάδας ελέγχου σχεδόν για όλες τις υποκατηγορίες που ελέγχθηκαν. Σε σύνολο οκτώ διαφορετικών μεταβλητών και οκτώ διαφορετικών ελέγχων οι επιδόσεις των μελών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερες στις επτά από τις οκτώ κατηγορίες (μοναδική περίπτωση η μεταβλητή «στίξη» / «punctuation» που η διαφορά μεταξύ των επιδόσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντική).

Αρχικά επιχειρήθηκε να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «effectiveness» για τη βαθμολογία της αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 5 & εικόνες 4,5).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «αποτελεσματικότητα/effectiveness» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 83,33/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 60,00/100 (πίνακας 5).

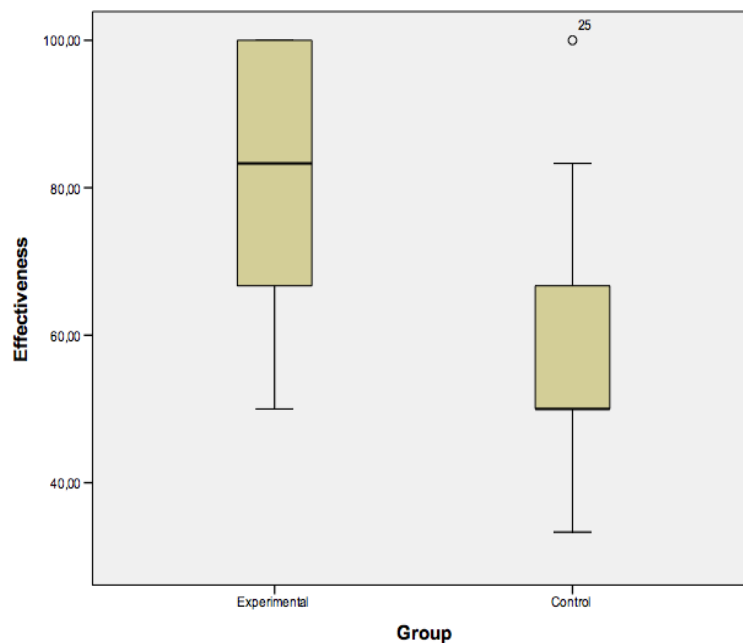
Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,748 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «αποτελεσματικότητα/effectiveness» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «αποτελεσματικότητα / effectiveness» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 5) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,000 < 0,05$).

Πίνακας 5: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Αποτελεσματικότητα» (experimental vs control group)

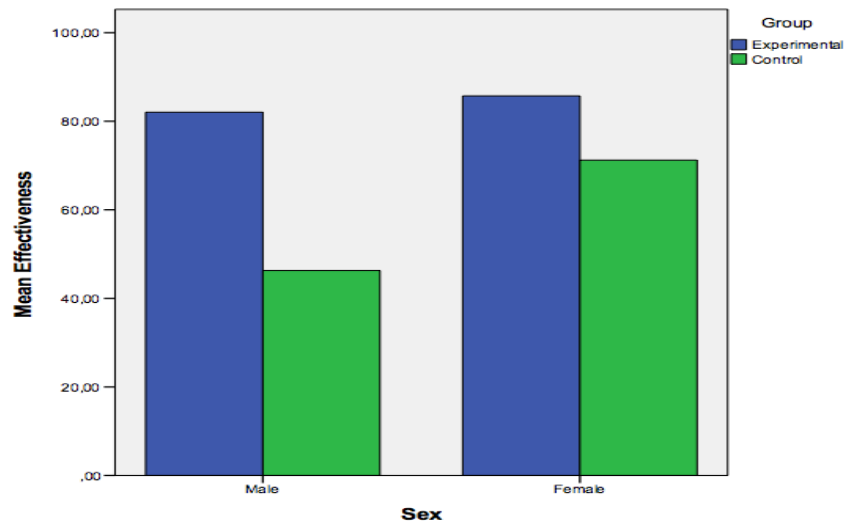
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Effectiveness	Experimental	20	83,3300	17,09281	3,82207
	Control	20	60,0000	17,43997	3,89970

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Effectiveness	Equal variances assumed	,105	,748	4,273	38	,000	23,33000	5,46039	12,27602	34,38398
	Equal variances not assumed			4,273	37,985	,000	23,33000	5,46039	12,27587	34,38413

Εικόνα 4



Εικόνα 5



Στη συνέχεια ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «structure» για την βαθμολογία στην δυνατότητα οργάνωσης των ιδεών από τον εξεταζόμενο και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 6 & εικόνες 6,7).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τη βαθμολογία στην κατηγορία «οργάνωση ιδεών/structure») για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που

αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 79,99/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 58,31/100 (πίνακας 6).

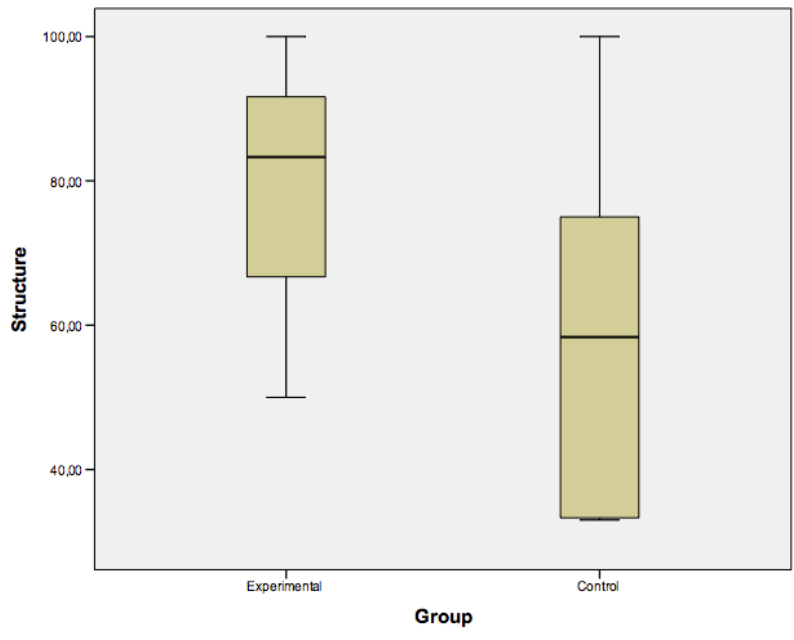
Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,066 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι, έστω και οριακά, ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «οργάνωση ιδεών/structure» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «οργάνωση ιδεών/structure» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)». Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 5) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,001 < 0,05$).

Πίνακας 6: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Οργάνωση ιδεών» (experimental vs control group)

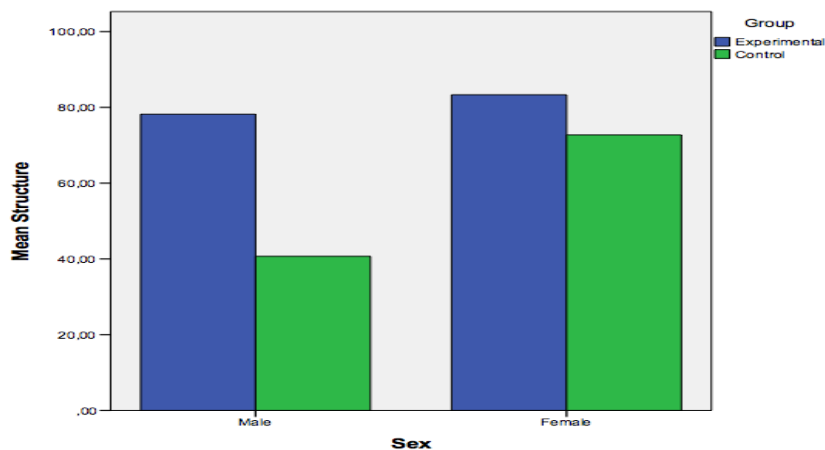
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Structure	Experimental	20	79,9950	15,84725	3,54355
	Control	20	58,3100	21,31510	4,76620

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Structure	Equal variances assumed	3,582	,066	3,651	38	,001	21,68500	5,93914	9,66183	33,70817
	Equal variances not assumed			3,651	35,089	,001	21,68500	5,93914	9,62899	33,74101

Εικόνα 6



Εικόνα 7



Στη συνέχεια ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «content» για την βαθμολογία στον πλούτο του περιεχομένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενο / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 7 & εικόνες 8,9).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «περιεχόμενο/content» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 85,83/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 65,01/100 (πίνακας 6).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,848 > 0,05$)

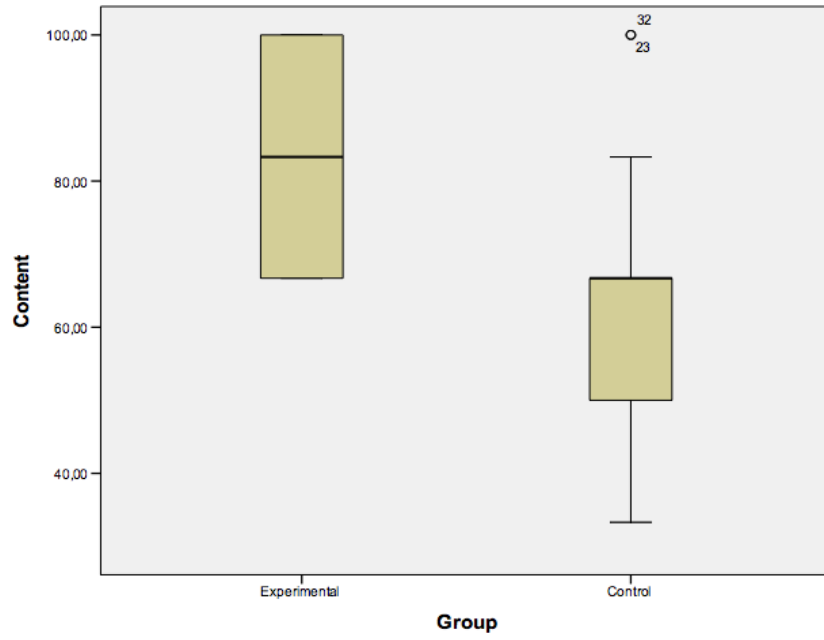
υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «περιεχόμενο/content» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «περιεχόμενο/content» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)» Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 5) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. 0,000 < 0,05).

Πίνακας 7: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Περιεχόμενο» (experimental vs control group)

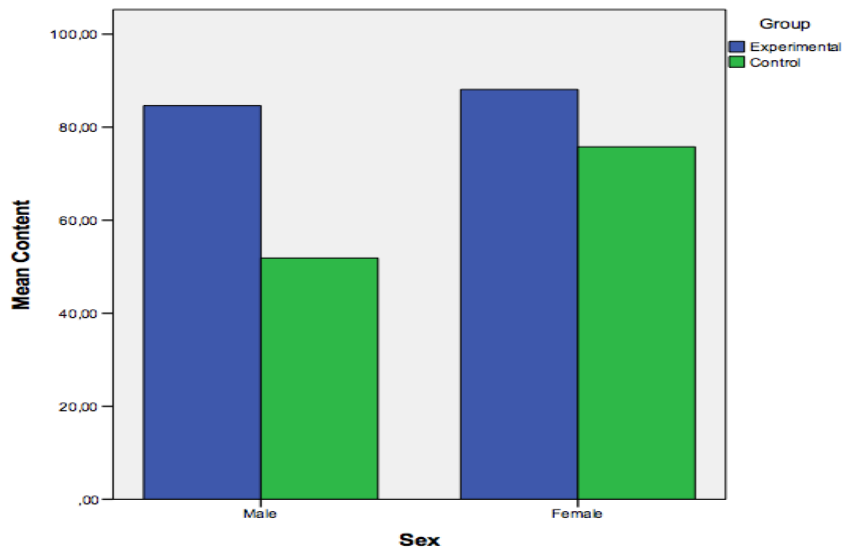
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Content	Experimental	20	85,8350	14,57259	3,25853
	Control	20	65,0100	17,01497	3,80466

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Content	Equal variances assumed	,037	,846	4,157	38	,000	20,82500	5,00934	10,68412	30,96588
	Equal variances not assumed			4,157	37,123	,000	20,82500	5,00934	10,67625	30,97375

Εικόνα 8



Εικόνα 9



Ο επόμενος έλεγχος ήταν μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «composition» για την βαθμολογία της σύνταξης-διατύπωσης του κειμένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου»/ «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 8 & εικόνες 10,11).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «composition» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 80,00/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 64,17/100 (πίνακας 8).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,029 < 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «composition» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «περιεχόμενο/content» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)». Από τη δεύτερη σειρά του πίνακα,

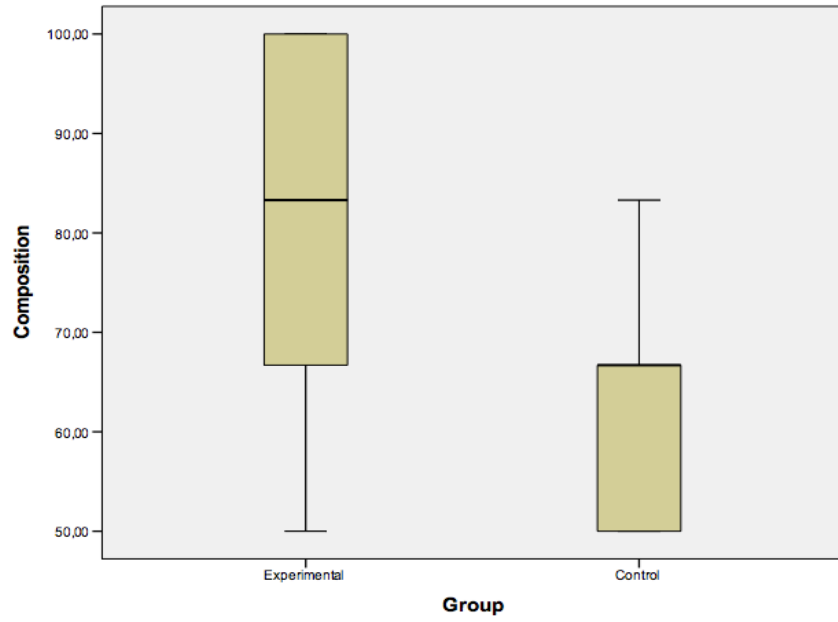
λόγω ανισότητας των διακυμάνσεων, (equal variances not assumed) και με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 8) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H1 (Sig. 0,002 < 0,05).

Πίνακας 8: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Σύνταξη-Διατύπωση» (experimental vs control group)

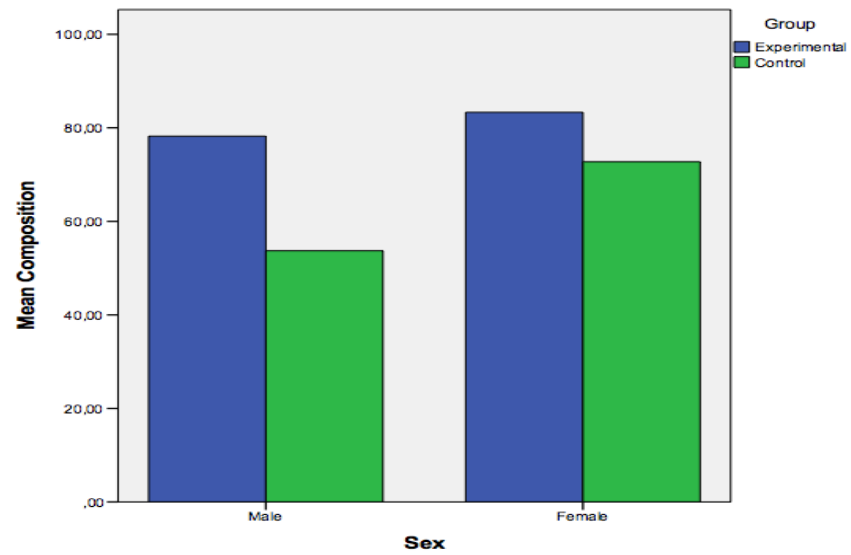
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Composition	Experimental	20	80,0050	17,59454	3,93426
	Control	20	64,1750	12,41170	2,77534

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Composition	Equal variances assumed	5,141	,029	3,288	38	,002	15,83000	4,81466	6,08324	25,57676
	Equal variances not assumed			3,288	34,157	,002	15,83000	4,81466	6,04709	25,61291

Εικόνα 10



Εικόνα 11



Ο επόμενος έλεγχος ήταν μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «vocabulary» για την βαθμολογία του λεξιλογίου του κειμένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 9 & εικόνες 12,13).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «vocabulary» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 77,50/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 63,34/100 (πίνακας 9).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,041 < 0,05$) υποδηλώνει πως, έστω και οριακά, οι δύο διακυμάνσεις δεν είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «vocabulary» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «vocabulary» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)». Από την δεύτερη

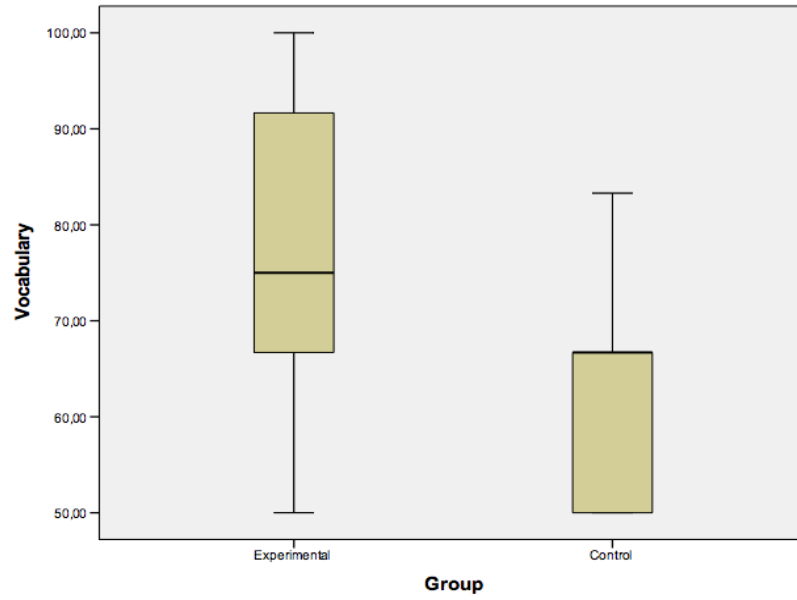
σειρά του πίνακα, λόγω ανισότητας των διακυμάνσεων, (equal variances not assumed) και με την βοήθεια των αποτελεσμάτων του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 9) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H1 (Sig. 0,003 < 0,05).

Πίνακας 9: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Λεξιλόγιο» (experimental vs control group)

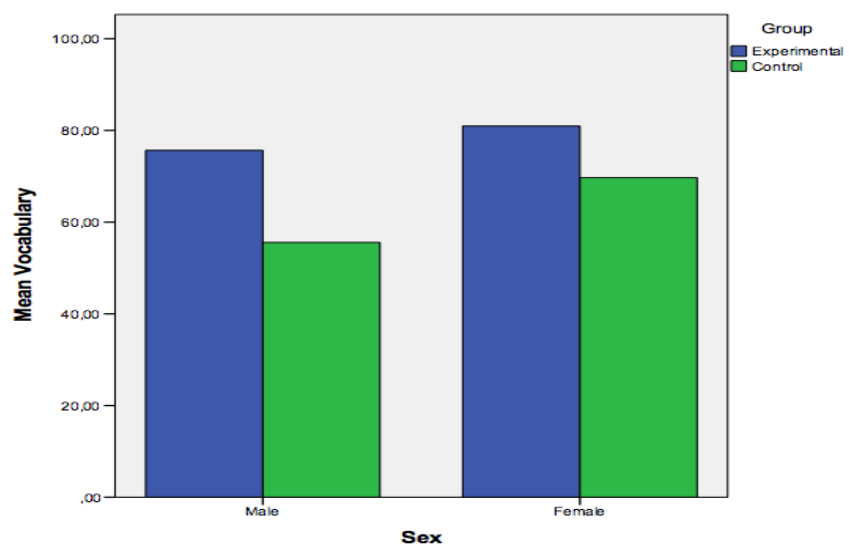
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Vocabulary	Experimental	20	77,5050	16,45579	3,67963
	Control	20	63,3450	11,59353	2,59239

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Vocabulary	Equal variances assumed	4,492	,041	3,146	38	,003	14,16000	4,50113	5,04794	23,27206
	Equal variances not assumed			3,146	34,133	,003	14,16000	4,50113	5,01392	23,30608

Εικόνα 12



Εικόνα 13



Στη συνέχεια ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «style» για τη βαθμολογία στο ύφος του κειμένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 10 & εικόνες 14,15).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «style» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 84,16/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 68,34/100 (πίνακας 10).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,647 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «style» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «style» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)» Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων

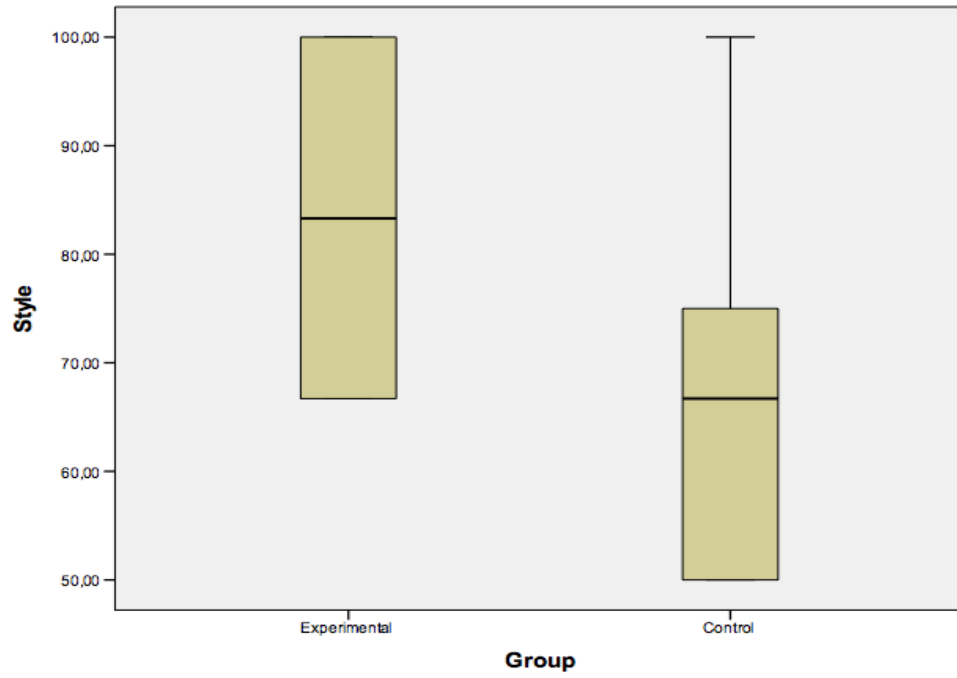
(πίνακας 10) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. $0,003 < 0,05$).

Πίνακας 10: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Ύφος» (experimental vs control group)

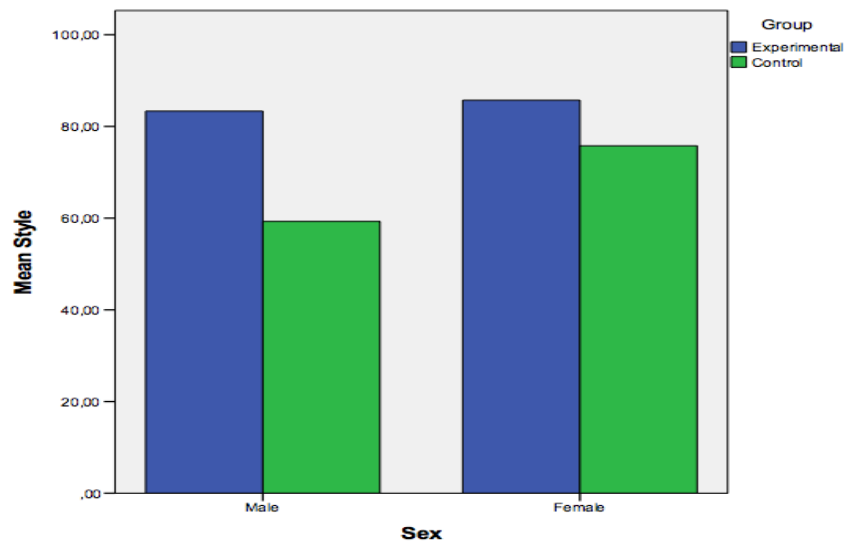
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Style	Experimental	20	84,1650	13,74701	3,07392
	Control	20	68,3450	17,00930	3,80340

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Style	Equal variances assumed	,213	,647	3,235	38	,003	15,82000	4,89028	5,92015	25,71985
	Equal variances not assumed			3,235	36,398	,003	15,82000	4,89028	5,90582	25,73418

Εικόνα 14



Εικόνα 15



Στη συνέχεια ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «morphology» για την βαθμολογία στην μορφολογία του κειμένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group) (πίνακας 11 & εικόνες 16,17).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «morphology» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 80,00/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 64,17/100 (πίνακας 11).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene (0,419 > 0,05) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H₀: «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «morphology» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H₁: «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «morphology» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)» Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 11) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H₀ και

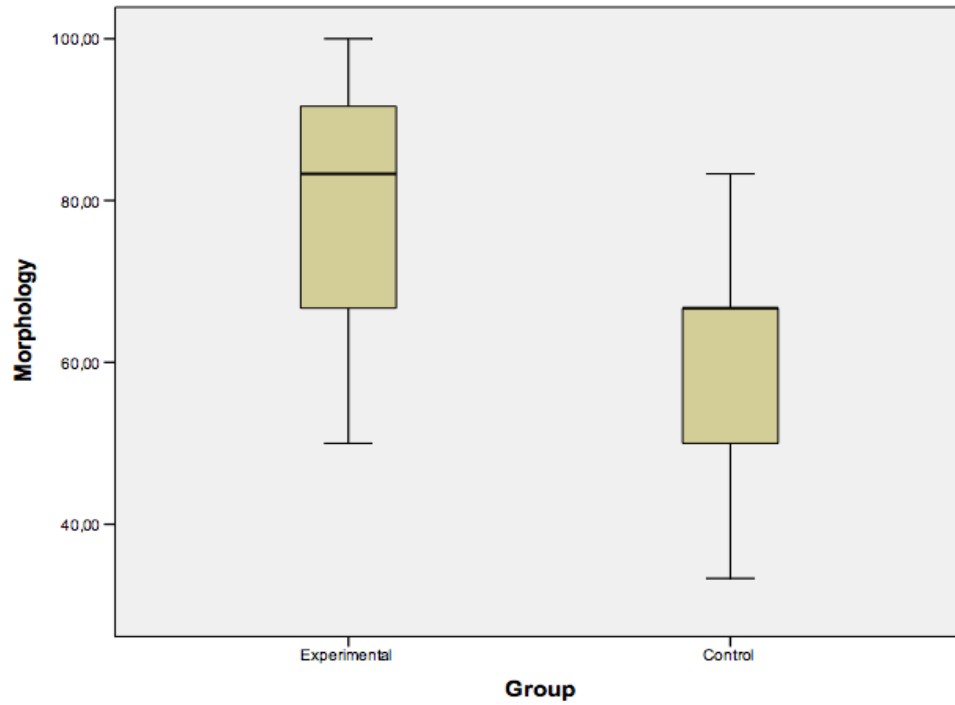
γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H1 (Sig. 0,001 < 0,05).

Πίνακας 11: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Μορφολογία» (experimental vs control group)

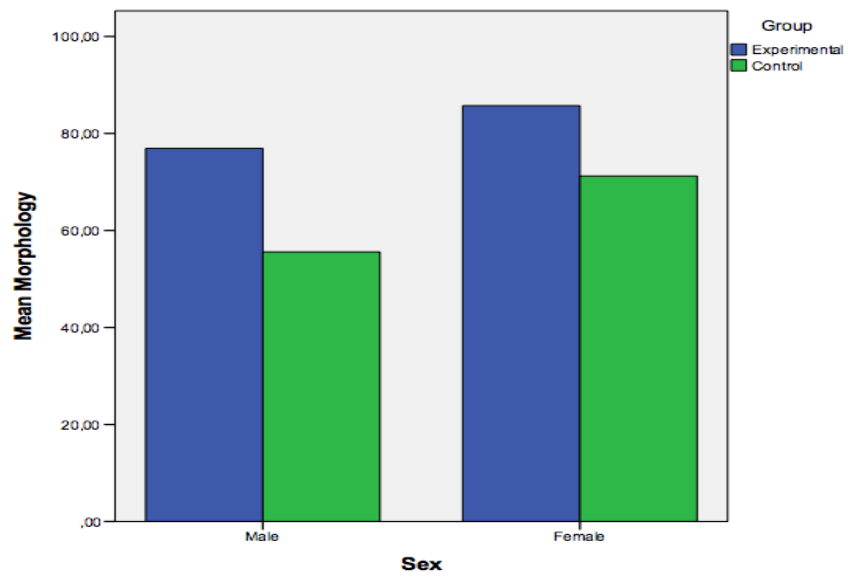
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Morphology	Experimental	20	80,0000	14,89341	3,33027
	Control	20	64,1750	13,54279	3,02826

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Morphology	Equal variances assumed	,667	,419	3,516	38	,001	15,82500	4,50123	6,71274	24,93726	
	Equal variances not assumed			3,516	37,662	,001	15,82500	4,50123	6,71005	24,93995	

Εικόνα 16



Εικόνα 17



Η τελευταία σχέση που ερευνήθηκε ήταν αυτή μεταξύ της ποσοτικής μεταβλητής «punctuation» για τη βαθμολογία στην στίξη του κειμένου και της κατηγορικής μεταβλητής «ομάδα προέλευσης του εξεταζόμενου» / «πειραματική ομάδα» (experimental group) vs «ομάδα ελέγχου» (control group), (πίνακας 12 & εικόνες 18,19).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν παρουσιάζοντας ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για την βαθμολογία στην κατηγορία «punctuation» για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ομάδων. Η μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (experimental group) ήταν 75,00/100, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (control group) ήταν 66,67/100 (πίνακας 12).

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,582 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση H_0 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «punctuation» είναι ίσος με τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)», έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 : «Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα (experimental) στην υποκατηγορία «punctuation» είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου (control)» Από τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων

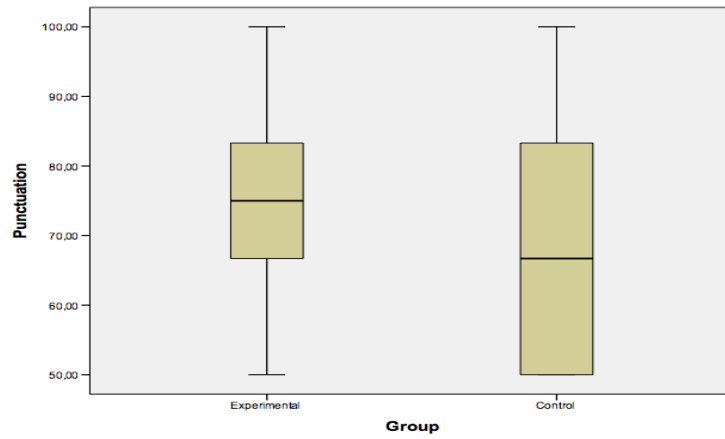
δειγμάτων (πίνακας 12) γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 και απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση H_1 (Sig. 0,136 > 0,05). Αυτό σημαίνει πως, αντίθετα με τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν για τις προηγούμενες κατηγορίες, η διαφορά των μέσων όρων στην επίδοση της στίξης «punctuation» δεν είναι στατιστικά σημαντική υπέρ των μαθητών που αποτελούν την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 12: t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - «Στίξη» (experimental vs control group)

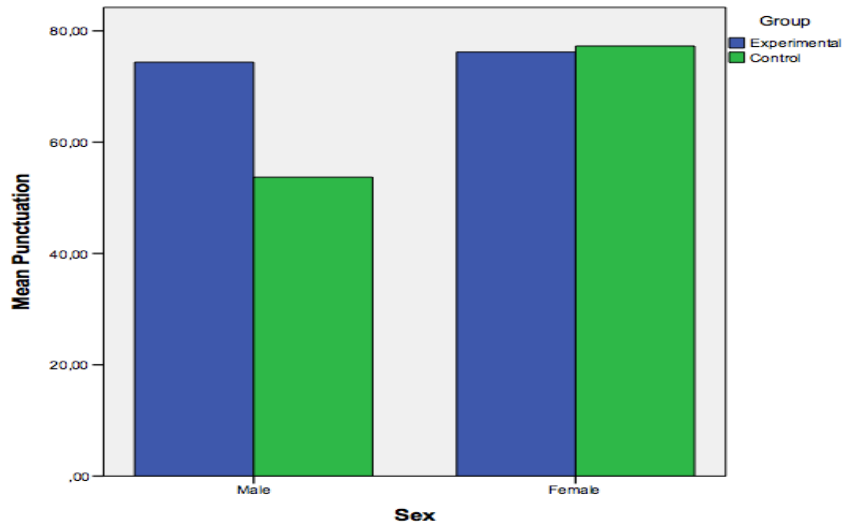
Group Statistics					
	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Punctuation	Experimental	20	75,0000	17,51192	3,91578
	Control	20	66,6700	17,09281	3,82207

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Punctuation	Equal variances assumed	,308	,582	1,522	38	,136	8,33000	5,47189	-2,74726	19,40726
	Equal variances not assumed			1,522	37,978	,136	8,33000	5,47189	-2,74748	19,40748

Εικόνα 18



Εικόνα 19



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση

4.1.1. Ποσοτικά συμπεράσματα

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αποδεικνύουν την ορθότητα της υπόθεσης πάνω στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Αποδείχθηκε ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγή των γενικών περιγραφικών στοιχείων για το σύνολο των μαθητών του δείγματος, αποδεικνύει ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 1).

Ωστόσο, η ανάλυση επικεντρώθηκε στη σύγκριση των επιδόσεων των μελών της πειραματικής ομάδας και των μελών της ομάδας ελέγχου, ως προς τις υποκατηγορίες της γραπτής δοκιμασίας, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, αποδεικνύοντας σημαντικές στατιστικές διαφορές, στις επτά από τις οκτώ ποσοτικές μεταβλητές, ως προς τις επιδόσεις των μελών της πειραματικής ομάδας έναντι των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Ειδικότερα, ως προς την υποκατηγορία «αποτελεσματικότητα»,

τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 5).

Ως προς την υποκατηγορία «οργάνωση ιδεών», επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 6).

Στην υποκατηγορία «περιεχόμενο» η σύγκριση των περιγραφικών στοιχείων των δύο ομάδων αποδεικνύει ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 7).

Ως προς την επόμενη ποσοτική μεταβλητή «σύνταξη – διατύπωση», η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου. (πίνακας 8)

Κατά το ίδιο τρόπο, ως προς τις υποκατηγορίες «λεξιλόγιο» (πίνακας 9), «ύφος» (πίνακας 10) και «μορφολογία» (πίνακας 11), τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Η μόνη υποκατηγορία στην οποία δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο μέσο όρο των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και των μαθητών της ομάδας ελέγχου, ήταν η υποκατηγορία «στίξη» (πίνακας 12). Η ερμηνεία που

θα μπορούσε να δοθεί ως προς το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι ότι η βελτίωση της ανεπάρκειας στο συγκεκριμένο τομέα σχετίζεται με μια φορμαλιστικού τύπου γλωσσική διδασκαλία η οποία δεν προσιδιάζει με τα χαρακτηριστικά της δραματικής μεθόδου.

Επομένως, η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας με δραματικές τεχνικές, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ως προς τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών με τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος, ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα των παρακάτω ερευνών:

Οι Thomas Crumbler και Jasinski Schneider (Crumpler, & Jasinski Schneider, 2002) πραγματοποίησαν συγκριτική μελέτη που αφορούσε στη διερεύνηση δύο ερωτημάτων, δηλαδή κατά πόσο το διαδικαστικό δράμα (process drama) ως μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη των γραμματισμών και ειδικότερα πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων. Τα στοιχεία αντλήθηκαν από την εφαρμογή των στρατηγικών του διαδικαστικού δράματος (process drama) σε πέντε σχολικές τάξεις Δημοτικού σχολείου στην Αμερική. Η μελέτη των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα, απέδειξε ότι η διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με τα κείμενα ενδυναμώθηκε από τη δραματική διαδικασία, η οποία τους οδήγησε στην παραγωγή αποτελεσματικού γραπτού λόγου. Σημείωσαν ότι η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος ευθύνεται για την ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου, εφόσον διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά

μετέφεραν στο κείμενο τη βιωματική εμπειρία που τους πρόσφερε το δράμα.

Η Tarlington (Tarlington, 1985) περιγράφοντας την εφαρμογή δραματικών στρατηγικών σε παιδιά 12 ετών, ερεύνησε αν το δράμα μπορεί να αποτελέσει το συγκείμενο στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις γραπτές τους δεξιότητες. Κατέληξε ότι το δράμα μπορεί να δημιουργήσει τις επικοινωνιακές περιστάσεις που απαιτούνται, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους εναλλακτικά, ενώ παράλληλα ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν γραπτά την εμπειρία τους.

Ο Thomas Crumpler (Crumpler, 2005) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα συγκεντρώνοντας στοιχεία από δύο δημοτικά σχολεία του Illinois, εκ των οποίων το ένα χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα πειραματική και το άλλο ως ομάδα ελέγχου για να ελέγξει κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα βοήθησε τα παιδιά να διατυπώσουν ευκολότερα γραπτά τη βιωμένη εμπειρία τους. Διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό δράμα ώθησε τους μαθητές να αναπτύξουν μέσα στο διαλεκτικό περιβάλλον που απαιτούσαν οι ρόλοι που υποδύονταν, τη γλωσσική τους αντίληψη, τη φαντασία, το πνεύμα και τη ρητορική τους, στοιχεία τα οποία ενσωματώθηκαν με φυσικό τρόπο στα γραπτά κείμενα που παράχθηκαν.

Οι Fleming, Merrell και Tymms (Fleming et. al., 2004) του Πανεπιστημίου του Durham, διεξήγαγαν διετή έρευνα εφαρμόζοντάς την σε τέσσερα δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων τα δύο συνιστούσαν τις πειραματικές ομάδες και τα άλλα δύο τις ομάδες ελέγχου, για να ελέγξουν την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, στα μαθηματικά και στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής. Η

ανάλυση των δεδομένων της ποσοτική έρευνας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου, ιδιαίτερα ως προς την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης αλλά και ως προς τα υπόλοιπα ερευνητικά ζητούμενα.

Το ενδιαφέρον στοιχείο της πειραματικής έρευνας που πραγματοποίησαν οι Cremin, Gouch, Blakemore, Goff και Macdonald (Cremin et al., 2006) σε μαθητές 6-11 χρόνων της Νότιας Αγγλίας, έγκειται στο ότι κατά τη διάρκεια της τετράμηνης εφαρμογής του προγράμματος, που αφορούσε στο ερώτημα αν το διαδικαστικό δράμα (process drama) μπορεί να βελτιώσει τις γραπτές δεξιότητες των παιδιών, ήταν ότι προχώρησαν στην εφαρμογή της παρέμβασης με δύο τρόπους. Στην πρώτη παρέμβαση προηγήθηκε από τους δασκάλους η παραδοσιακή διδασκαλία των κανόνων για την ανάπτυξη συγκεκριμένων κειμενικών δομών και ακολούθησε η διδασκαλία με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών. Στη δεύτερη περίπτωση υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία και εκμεταλλεύτηκαν τον αυθορμητισμό που προσφέρει το φανταστικό πλαίσιο του δράματος, αφήνοντας τα παιδιά να παράγουν γραπτά κείμενα κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Αποδείχθηκε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα στη δεύτερη περίπτωση, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν, εντάσσοντας την παραγωγή τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Οι Jasinski Schneider και Jackson (Jasinski Schneider & Jackson, 2000) μελέτησαν, στη διάρκεια μιας παρέμβαση τεσσάρων μηνών, πώς το διαδικαστικό δράμα (process drama) άσκησε επίδραση και αν τελικά θα μπορούσε να βελτιώσει τις γραπτές δεξιότητες παιδιών δημοτικού σχολείου στην Αμερική. Αποδείχθηκε ότι οι μαθητές αξιοποιώντας το φανταστικό, παιγνιώδη και αυθεντικό

συμβολικό χώρο του δράματος ενίσχυσαν τις γραπτές τους δεξιότητες.

Ο Neelands (Neelands et al., 1993) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε τέσσερα σχολεία του Τορόντο, σε διάστημα έξι μηνών από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 1991, με βασικό ερώτημα την επίδραση του δράματος στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων των εφήβων, συμπέραναν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της γραφής, πειραματίστηκαν αποτελεσματικά σε διάφορα είδη λόγου με τη βοήθεια του δραματικού συγκειμένου, ο γραπτός λόγος που παράχθηκε ήταν ποιοτικά καλύτερος, ενώ ταυτόχρονα αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία ενσυναίσθησης και αντίληψης.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Lingnan University του Hong Kong σε προπτυχιακούς φοιτητές από τους Chan και Law (Chan, & Law, 2013) εξετάστηκε αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να ενισχύσει τις παιδαγωγικές δυνατότητες της αφήγησης και της παράστασης, μέσω των οποίων προάγεται ο κριτικός γραμματισμός, και παράλληλα αν μπορεί στο ίδιο πλαίσιο να διδαχθεί η γραφή ως εκδοχή δημόσιου λόγου, στα πλαίσια των Πολιτισμικών σπουδών. Συμπέραναν ότι το φανταστικό και πλουραλιστικό σε απόψεις πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, επέτρεψε στους φοιτητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στο πλασματικό και το πραγματικό, βελτιώνοντας ταυτόχρονα, τις δεξιότητές τους στην αφηγηματική γραφή ως μορφή δημόσιου λόγου.

Η έρευνα της Ranger (Ranger, 1995) σε σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο New Jersey, απέδειξε ότι η εφαρμογή δραματικών τεχνικών προάγει τις αναγνωστικές δεξιότητες, διευρύνοντας το

βαθμό κατανόησης των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της μη λεκτικής επικοινωνίας, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στη διεύρυνση της σκέψης και στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Στο άρθρο των Morgan και Saxton (Morgan & Saxton, 1998), δημοσιεύονται τα αποτελέσματα σχεδίου έρευνας σχετικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται ο προφορικός και γραπτός λόγος των μαθητών στην Αυστραλία. Τα αποτελέσματα εξέδωσε το «National Association for Drama in Education», σύμφωνα με τα οποία αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή των στρατηγικών του εκπαιδευτικού δράματος συμβάλλει στην εξισορρόπηση της γλώσσας της πληροφορίας, της συναισθηματικής γλώσσας και της γλώσσας της διαπραγμάτευσης, ισορροπία απαραίτητη για την ανάπτυξη δημοκρατικών χαρακτηριστικών σε μια σχολική τάξη.

Η έρευνα του Wright (Wright, 2006) σε πέντε σχολεία Μέσης εκπαίδευσης της Αυστραλίας, απέδειξε σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου στους μαθητές που εφαρμόστηκαν οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού δράματος.

Η έρευνα των Moore και Caldwell (Moore & Caldwell, 1993) σε μαθητές τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Λονδίνου έδειξε ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσου διδασκαλίας βελτίωσε σημαντικά τις δεξιότητές τους στην αφηγηματική γραφή, διαφοροποιώντας τους από τους μαθητές που διδάχτηκαν τεχνικές γραφής με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Η McNaughton (McNaughton, 1997) μελέτησε, συγκρίνοντας τις περιπτώσεις δύο δημοτικών σχολείων της Γλασκώβης, αν το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί, ως διδακτικό μέσο, να συμβάλλει στην

ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των μαθητών και αν παράλληλα αποτελεί το κατάλληλο συγκείμενο στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν κίνητρο για να παράγουν λόγο. Μετά την ανάλυση των δεδομένων κατέληξε ότι οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν και ενισχύθηκε η διάθεσή τους να εκφραστούν γραπτά, μέσα στο δραματικό περιβάλλον το οποίο ωθούσε στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

Η Podlozny (Podlozny, 2000) στο άρθρο της με τίτλο «*Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link*», παρουσιάζει τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 80 μελετών, εκ των οποίων 38 ήταν ήδη δημοσιευμένες και 42 αδημοσίευτες, ερευνώντας ζητήματα σχετικά με τα παιδαγωγικά οφέλη του δράματος. Ως μετα-ανάλυση επεκτείνει ακόμα περισσότερο τα ευρήματα των προηγούμενων συνθέσεων. Συμπεραίνει ότι τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης είναι αρκετά ενθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν το δράμα ως διδακτικό μέσο, εφόσον προκύπτει με σαφήνεια ότι αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη του βαθμού κατανόησης του κειμένου, της αναγνωστικής ετοιμότητας και της ανάπτυξης των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών. Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα ήταν ότι μετά την επαφή των μαθητών με τη δραματική δραστηριότητα, όχι μόνο κατάφεραν να διαπραγματευτούν τα κείμενα πάνω στα οποία είχαν δραστηριοποιηθεί αλλά βοηθήθηκαν να εμβαθύνουν σε νέο υλικό το οποίο δεν είχε αναπαρασταθεί.

Η Wagner (1998) αναφέρεται αναλυτικά σε πέντε πειραματικές έρευνες που αποδεικνύουν τον ιδιαίτερο συσχετισμό του εκπαιδευτικού δράματος με τη διαδικασία του γραπτού λόγου. Έτσι, ο

Pellegrini (1984) κατέληξε ότι το δραματικό παιχνίδι σχετίζεται απόλυτα με την ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ενώ οι Moore και Caldwell (1990, 1993) διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση σε παιδιά της δευτέρας και τρίτης τάξης του Δημοτικού σχολείου μετά την εφαρμογή στρατηγικών της δραματικής τέχνης. Επίσης, ο Ridel (1975) σημείωσε σημαντική διαφορά στην ποιότητα της δημιουργικής γραφής σε μαθητές Δημοτικού σχολείου μετά την εφαρμογή προγράμματος δημιουργικής γραφής βασισμένου σε θεατρικά παιχνίδια. Η Troyka (1973) βρήκε ότι τα παιχνίδια ρόλων βελτίωσαν σημαντικά την επιχειρηματολογία των σπουδαστών του κολεγίου όπου διεξήγαγε την έρευνα, ενώ, τέλος, η έρευνα της ίδιας της Wagner (1986) έδειξε σημαντική βελτίωση ως προς τη χρήση πειστικού λόγου εκ μέρους των μαθητών της τετάρτης και όγδοης τάξης, μετά την εφαρμογή δραματικών δραστηριοτήτων με παιχνίδια ρόλων (Wagner, 1998: 132-146).

Η Christou (Christou, 2011: 256) στη Διδακτορική της διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Exeter, ερεύνησε κατά πόσο η εφαρμογή της δραματικής μεθόδου στη διδασκαλία της Γλώσσας σε παιδιά της Δ' τάξης ενός Κυπριακού Δημοτικού σχολείου θα μπορούσε να βελτιώσει τη στάση των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας απέδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα επίπεδα για τους μαθητές.

Οι Παπαϊωάννου, Παπαρούση και Κοντογιάννη (Παπαϊωάννου, Παπαρούση & Κοντογιάννη, 2012) στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποίησαν με θέμα «Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του

κουκλοθεάτρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής», σε παιδιά της Δ' τάξης σε Δημοτικό σχολείο του νομού Λαρίσης, συμπέραναν ότι η δραματική προσέγγιση των κειμένων συνέβαλε στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, επίσης, προς επίρρωση των αποτελεσμάτων των προαναφερθέντων ερευνών, εναρμονίστηκαν με τις απόψεις της McMaster (McMaster, 1998), σύμφωνα με τις οποίες, το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ιδανικό εργαλείο μάθησης διότι είναι ένα από τα ελάχιστα διδακτικά μέσα που μπορούν να οικοδομήσουν με κάθε τρόπο τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην αποκωδικοποίηση των νοημάτων, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη βελτίωση της εμπέδωσης των μορφοσυντακτικών δομών είναι φανερή. Οι μαθητές στα όρια του δραματικού κόσμου, ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα, διαπραγματευόμενοι νοήματα στο παιγνιώδες περιβάλλον της διαδικασίας, ένωσαν τις εμπειρίες τους μέσα στα πλαίσια ομαδικών αλληλεπιδράσεων και κατέκτησαν τη γνώση του εαυτού τους και του κόσμου. Ο διαλεκτικός χαρακτήρας του μαθησιακού περιβάλλοντος, με εργαλείο τη δραματική τέχνη, τους έδωσε την ευκαιρία να αρθρώσουν ελεύθερα προφορικό λόγο σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη διαδικασία της γραφής που ακολούθησε καθιστώντας την αποτελεσματική.

Εξάλλου, μια γενική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» και της μεταβλητής «φύλο» για το σύνολο των συμμετεχόντων, απέδειξε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών στο σύνολό τους ήταν σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των αγοριών. Εκείνο το στοιχείο, όμως που

παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι ενώ και στις δύο ομάδες-και στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου- ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών ήταν σημαντικά καλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των αγοριών, η σύγκριση των επιδόσεων των κοριτσιών και των αγοριών μέσα στα πλαίσια της ομάδας τους, αποδεικνύει ότι στην πειραματική ομάδα η διαφορά στο μέσο όρο επίδοσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι πολύ μικρή, σε σχέση με τη διαφορά που παρουσιάζουν οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κοριτσιών και των αγοριών της ομάδας ελέγχου (πίνακας 3, 4).

Αυτό προφανώς, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενώ γενικά η γλωσσική ικανότητα των αγοριών, ιδιαίτερα όταν σχετίζεται με τη γραπτή έκφραση, μειονεκτεί σε σχέση με αυτή των κοριτσιών, στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, δημιούργησε εκείνο το επικοινωνιακό περιβάλλον, το οποίο επέτρεψε στα αγόρια να ανταγωνιστούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια σε ό τι αφορά την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ανάγκη ύπαρξης κατάλληλου εναλλακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε να συμβάλει στη βελτίωση των γλωσσικών δυσκολιών των αγοριών υπογραμμίζεται και από την έρευνα των Younger et al. (2005) του Πανεπιστημίου του Cambridge.

4.1.2. Ποιοτικά συμπεράσματα

Η μελέτη του ερευνητικού ημερολογίου το οποίο τηρήθηκε από την ερευνήτρια, οδήγησε σε μια σειρά σημαντικών ποιοτικών ευρημάτων που αφορούν στην εφαρμογή των στρατηγικών του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Παρατηρήθηκε η ανταπόκρισή των μαθητών στον κόσμο της λογοτεχνίας με πρωτοφανή τρόπο. Οι τεχνικές του δράματος βοήθησαν να συμπληρωθούν τα απροσδιόριστα χάσματα που αιωρούνται ανάμεσα στο συγγραφέα και το κείμενο. Η κριτική τους σκέψη οξύνθηκε με αποτέλεσμα να γίνεται δυνατή, με πολλή μεγάλη ευκολία, η ανάδυση των νοημάτων του λογοτεχνικού κειμένου και η κατασκευή καινούριων, που εκφράζονταν με προτάσεις για διαφορετική τροπή στην εξέλιξη της πλοκής (Neelands, & Goode, 1990: 102-104· Wagner, 1998: 183).

Οι μαθητές ταυτίστηκαν με τους λογοτεχνικούς ήρωες, αναγνώρισαν τα κίνητρα, τη στάση και την ιδεολογία τους. Συναισθάνθηκαν τα διλήμματα τα οποία αντιμετώπιζαν και ενεπλάκησαν στις συγκρούσεις τους προτείνοντας λύσεις. Ανακάλυψαν ότι οι λογοτεχνικοί ήρωες είναι άτομα του οικείου περιβάλλοντός τους, του δικού τους περιβάλλοντος. Ξαφνιάστηκαν περίεργα όταν ομολόγησαν ότι η Λογοτεχνία μπορεί να μην είναι βαρετό μάθημα γιατί «είναι η ίδια η ζωή» (Wagner, 1998: 184).

Από την άλλη πλευρά, καλλιεργήθηκε η φιλιαναγνωσία, και αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων εκδηλώθηκε από μαθητές που γενικά παρουσίαζαν μέτριες έως κακές σχολικές επιδόσεις (Κατσαρίδου, 2011: 420-422· Wagner, 1998: 185-187).

Παράλληλα, η γραφή εργασιών στο σπίτι, θεωρήθηκε από αυτούς, για πρώτη φορά, εύκολη διαδικασία καθώς μπορούσαν να αντλήσουν από το πλούσιο υλικό που είχε ανακύψει στη σχολική τάξη στα πλαίσια της δραματικής διαδικασίας.

Τα κοινωνικά συμφραζόμενα του δραματικού πλαισίου, ο

παιγνιώδης χαρακτήρας του και η ελευθερία του διαλεκτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το Εκπαιδευτικό δράμα, έδωσε την ευκαιρία για έκφραση, λεκτική και μη, σε όλους τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, και ιδιαίτερα σε αυτούς που χαρακτηρίζονταν ως ανεπαρκείς στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου (Dyson, 1995: 34-37· O' Neill, 1989: 151).

Όσο το πρόγραμμα παρέμβασης εξελισσόταν, γινόταν φανερή η επαναδιαπραγμάτευση, εκ μέρους τους, στερεοτυπικών αντιλήψεων και η επανατοποθέτησή τους απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Οικοδομήθηκαν σταδιακά σχέσεις εμπιστοσύνης, ομαδικότητας και συνεργασίας που οδήγησαν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους (Neelands & Goode, 1990: 111-112· O'Hara, 1998: 38-39).

Τέλος, η εμπλοκή της ερευνήτριας στη δραματική διαδικασία, με την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», αναδιαμόρφωσε θετικά τη σχέση των μαθητών με την καθηγήτρια, στα πλαίσια ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος, όπου ο δάσκαλος, διαπιστώθηκε, ότι δε διεκδικεί το ρόλο του κύριου ερμηνευτή των «ιερών γραφών», αλλά είναι ισότιμο μέλος μιας ομάδας της οποίας την εξέλιξη κατευθύνει διακριτικά (Neelands, & Goode, 1990: 108-109).

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας απετέλεσαν μαθητές που φοιτούν στην Α' Λυκείου, δημιούργησε μια σειρά από περιορισμούς κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αρχικά, ο, κατά τον Kemmis, σπειροειδής χαρακτήρας της έρευνας δράσης επιβάλλει το σχεδιασμό και επανασχεδιασμό της με τέτοιο τρόπο ώστε η έρευνα να εξελιχθεί υπό τη μορφή επάλληλων κύκλων. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός - ερευνητής μπορεί - όσο του επιτρέπει ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας - αξιοποιώντας την εμπειρία του κύκλου, να επανασχεδιάσει τη διαδικασία με στόχο τη βελτίωση και την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων.

Ο τρόπος όμως, με τον οποίο έχει δομηθεί η Λυκειακή βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν επιτρέπει επανασχεδιασμούς, καθώς το εξετασιοκεντρικό σύστημα επιβάλλει τη λήξη του σχολικού έτους σχεδόν το πρώτο δεκαπενθήμερο του μηνός Μαΐου. Με το δεδομένο αυτό, η κυκλική συνέχιση της ερευνητικής διαδικασίας κατέστη αδύνατη.

Από την άλλη πλευρά, το πρόγραμμα παρέμβασης διενεργήθηκε στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος και εντάχθηκε στο εβδομαδιαίο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνήτρια στερήθηκε τη δυνατότητα ενός προκαταρκτικού σταδίου, το οποίο έκρινε απαραίτητο για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ώστε να ενταχθούν ομαλά στον κόσμο του δράματος, δεδομένης της απουσίας οποιασδήποτε εμπειρίας των τεχνικών του θεάτρου. Εξάλλου, εκτός του ότι, πολλές φορές, αποδείχθηκε ότι το διδακτικό δίκτυο δεν ήταν αρκετό για να ολοκληρωθεί ομαλά η δραματική διαδικασία, όπως υπαγόρευε η δημιουργημένη ατμόσφαιρα και η δραματική ένταση, μεσολάβησαν διαστήματα, τα οποία προέκυπταν από τη σχολική καθημερινή πραγματικότητα, κατά τα οποία - το συγκεκριμένο δίκτυο - χανόταν εντελώς με αποτέλεσμα να καθυστερείται η ομαλή ολοκλήρωση της έρευνας.

Επίσης, η συγκεκριμένη εμπειρία οδήγησε την ερευνήτρια στη διαπίστωση της ανάγκης συμμετοχής σε μια τέτοιου είδους έρευνα ενός «κριτικού φίλου». Είναι βέβαιο, ότι ο διπτός ρόλος της ερευνήτριας και εμπυχώτριας δεν επέτρεψε την καταγραφή δεδομένων - επειδή δεν υπέπεσαν στην αντίληψή της - τα οποία θα μπορούσαν να αποβούν σημαντικά στοιχεία που αφορούσαν στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων αλλά και στο στάδιο της εξαγωγής των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 93-94)

4.3. Χρησιμότητα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, ως βασικοί μοχλοί του σχεδιασμού μιας έρευνας δράσης, στοχεύουν στην εξαγωγή αποτελεσμάτων που θα αποδειχθούν βοηθητικά ως προς τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης και της ισχυροποίησής της θέσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για να αρθούν οι προκαταλήψεις που καλλιεργούνται στον εκπαιδευτικό χώρο, σχετικά με τη χρησιμότητα και τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Μπορεί να δοθεί η ευκαιρία για στοχασμό και αναστοχασμό της θέσης του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια ενός σχολείου που απαιτεί η σύγχρονη πραγματικότητα.

Το ανάχωμα της ατομίας των εκπαιδευτικών, που συνδυάζεται

με την έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελούν τροχοπέδη στις επιταγές μιας σύγχρονης Παιδαγωγικής, που οδηγεί στην ανάγκη υλοποίησης τέτοιου είδους παρεμβάσεων ενταγμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατηρηματική Επιτροπή..., χ.χ.: 3-7).

Η δραματική τέχνη δεν έχει συμπεριληφθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά το γεγονός ότι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται διδακτικός χρόνος για θεατρική παιδεία. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα πράγματα είναι πιο απογοητευτικά, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η θεατρική αγωγή αποτελεί μάθημα επιλογής - που σπάνια επιλέγεται - ενώ η επαφή των μαθητών με το θέατρο εξαντλείται ευκαιριακά στη ζώνη των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επιπλέον, σε Πανεπιστημιακό επίπεδο, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση διδάσκεται με συστηματικό τρόπο μόνο στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η προαναφερθείσα πραγματικότητα δηλώνει την απροθυμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υιοθετήσει διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με τη δραματική τέχνη, παρ' όλο που εφαρμόζονται επιτυχώς σε χώρες του εξωτερικού, όπως αποδεικνύεται και από τις έρευνες που παρατέθηκαν (Gianoulli, 2016: 91).

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να προστεθούν σε μια τράπεζα ερευνών παρόμοιου χαρακτήρα, από όπου η άντληση πληροφοριών, ενδεχομένως να βοηθούσε τους ιθύνοντες στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων που απευθύνονται σε ένα σχολείο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός δεν θα αντιμετωπίζεται ως διεκπεραιωτής των οδηγιών ενός απρόσωπου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά ως συνδιαμορφωτής μιας

εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ελευθερία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, σε ό τι αφορά το διδακτικό του έργο, και στο μαθητή σε σχέση με τις πραγματικές του ανάγκες.

4.4. Προτάσεις για άλλες έρευνες

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε μια σειρά από προτάσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα μελλοντικών ερευνών.

Η εμπειρία κατέδειξε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να αξιολογηθούν οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών με δεδομένα που θα προκύψουν από την αυθόρμητη γραπτή παραγωγή λόγου κατά την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας.

Επίσης, ενδιαφέρον στοιχείο έρευνας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο επαναπροσδιορίζονται και βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, σε κάθε επίπεδο, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς και η συμβολή αυτού του επαναπροσδιορισμού στην επίτευξη σημαντικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, παραμένει ζητούμενο για να ερευνηθεί η εφαρμογή και τα αποτελέσματα της δραματικής τέχνης, ως διδακτικής μεθόδου, σε διδακτικά αντικείμενα ποικίλων πεδίων του Αναλυτικού προγράμματος στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allison, D. (1999). *Language Testing and Evaluation: An Introductory Course*. Singapore: Singapore University Press - World Scientific.
- Andersen, C. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281-286.
- Anderson, M., & Donelan, K. (2009). Drama in Schools: Meeting the Research Challenges of the 21st Century. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 165-171.
- Anon (1986). Farewell to “the Mole”: a Brief Tribute to Dorothy Heathcote. *2D*, 6, 81.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama*. London-New York: RoutledgeFalmer.
- Barrs, M. (2000). The Reader in the Writer. *Literacy*, 34(2), 54-60.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Αραποπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bergen, D. (1998). *Play as a Medium for Learning and Development*. Olney: Association for Childhood Education.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Bolton, G. M. & Heathcote, D. (1999). *So you Want to Use Role-Play?: a New Approach in How to Plan*. Trentham: Stoke-on-

Trent.

- Bolton, G. M. (1980). Theatre Forms in Drama Teaching. In K. Robinson, (ed.), *Exploring Theatre in Education* (pp. 71-87). London: Heineman.
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: a Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Brognoli, A. F. (1991). *Language and Ideology – A Case Study of ‘Sesame Street’*. Master’s Thesis, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.
- Chan, C. S., & Law, Y. M. (2013). Narrative and Performative Acts in Cultural Education: the Teaching of Writing as Critical Communication. *Inter-Asia Cultural Studies*, 14(2), 213-227.
- Christou, C. (2011). *An Investigation of Writing in a Primary Class Using Drama*. Doctoral Dissertation, University of Exeter.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought: the Intellectual Background to Dramatic Education*. London: Cassell.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal & Kingston: McGill-Queen’s University Press.
- Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L, Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting Drama and Writing: Seizing the Moment to Write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291.
- Crumpler, T., & Jasinski Schneider, J. (2002). Writing with their Whole Being: a Cross Study Analysis of Children’s Writing from Five Classrooms Using Process Drama. *Research in Drama Education*, 7(1), 61-79.

- Crumpler, T., P. (2005). The Role of Educational Drama in the Composing Processes of Young Writers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 357-363.
- Cukierkorn, J. R. (2008). *Arts Education for Gifted Learners*. Waco TX: Prufrock Press.
- Davis, D., & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings on Drama in Education*. London: Longman.
- Deanne - Warner, C. (1995). *Exploring the Process of Engagement: An Examination of the Nature of Engagement in Drama When Used as a Methodology to Augment Literature in a Middle School Language Arts Classroom*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Department for Education and Skills (2003). *Drama in the Key Stage 3 English Framework*. London: DFES Publications.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dyson, A. H. (1995). *Writing Children: Reinventing the Development of Childhood Literacy*. National Center for the Study of Writing and Literacy, Berkeley, CA., National Center for the Study of Writing and Literacy, Pittsburg, PA. Technical report 71.
- Esslin, M. (2005). Μπρεχτ. *Ο Άνθρωπος και το Έργο του* (μτφ. Κονδύλης, Φ.). Αθήνα - Γιάννενα: Δωδώνη.
- Fehr, A., B. (1996). *Friendship Processes*. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.
- Fein, G. G. (1989). Mind, Meaning and Affect: Proposals for a Theory of Pretense. *Developmental Review*, 9(4), 345-363.
- Fleming, M., Merell, C., & Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Pupils' Language, Mathematics and Attitude in Two Primary

- Schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giannouli, P. B. (2016). Theatre/Drama and the Development of the Greek Curriculum: Coercion or Liberty? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 90-92.
- Goldman, L. R. (1998). *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*. Oxford – New York: Berg.
- Grainger, T. (2003). Creative Teachers and the Language Arts: Possibilities and Potential. *Education 3-13*, 31(1), 43-47.
- Gupta, A. (2009). Vygotskian Perspectives on Using Dramatic Play to Enhance Children's Development and Balance Creativity with Structure in the Early Childhood Classroom. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1041-1054.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans' Linguistic Library.
- Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο, μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* (μτφ.: Αθανασοπούλου Μ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

- Heathcote, D. (1975). *Drama in the Education of Teachers, Institute of Education*. University of Newcastle upon Tyne: Institute of Education.
- Heathcote, D. (1984). *Drama and Social Change*. London: Kohia Teachers Centre.
- Heathcote, D., Johnson L., & O'Neill, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writing on Education and Drama*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Hickmann, R. (2008). *Research in Art and Design Education*. Bristol: Intellect Books.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. In J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication* (pp. 1–34). Washington, DC: American Anthropologist (Special Issue).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293, part 2). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1976). Towards Linguistic Competence. *Sociologische Gids*, 76(4), 217-239.
- Ibsch, E., & Fokkema, D., (2000). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα* (μτφ: Γ. Παρίσης,) Αθήνα: Πατάκης.
- Ibsch, E. (2010). Η Λογοτεχνική Πρόσληψη. Στο: M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema, & E. Kushner, (επιμ.), *Θεωρία της Λογοτεχνίας, Προβλήματα και Προοπτικές* (μτφ. Τ. Δημητρούλια) (σσ. 399-438). Αθήνα: Gutenberg.
- Iser, W. (1970). *L'appel du texte : l' Indétermination Comme Condition d' Effet Esthétique de la Prose Littéraire*. Paris: Éd.

Allia.

- Jasinski Schneider, J. & Jackson S. (2000). Process Drama: A Special Space and Place for Writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics* (trans. Shaw, M.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, L., & O' Neill, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston Ill.: Northwestern University Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language Education and Multiliteracies. In S. May & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education* (pp. 195-211). New York: Springer Science+Business Media.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2015). Regimes of Literacy. In M. Hamilton, R. Heydon, K. Hibbert & R. Stooke (eds.), *Negotiating Spaces for Literacy Learning. Multimodality & Governmentality* (pp. 15-23). London: Bloomsbury.
- Kemmis, S. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*. Sydney: Australian Association for Research in Education.
- Kemmis, S. (2007). *Action Research as a Practice-Changing Practice. Opening Address for the Spanish CARN Conference*, University of Valladolid, October 18-20, 2007. Ανακτήθηκε στις 23/6/2016 από http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). Participatory Action Research. Communicative Action in the Public Sphere. In A. Denzin, & Y. Lincoln, (eds). *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed.) (pp. 271-330). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Kress, G. (2011). Multimodal Discourse Analysis. In J. P. Gee & M. Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35-50). London: Routledge.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehr, F. (1983). Developing Language and Thought through Creative Drama. *Language Arts*, 60(3), 385-389.
- Mages, W. K. (2006). Drama and Imagination: a Cognitive Theory of Drama's Effect on Narrative Comprehension and Narrative Production. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 329-340.
- Mattevi, Y. (2005). *Using Drama in the Classroom: the Educational Values of Theatre in Second Language Acquisition*. Doctoral Dissertation, Stony Brook University, New York.
- McMaster, J. C. (1998). "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and Children's Writing: a Study of the Influence of Drama on the Imaginative Writing of Primary School Children. *Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(1), 55-86.
- McTaggart, R. (1994). Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- Moore, B., & Caldwell, H. (1993). Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades. *Journal of Education Research*, 87(2), 100-110.
- Moore, B., & Caldwell, H. (1990). The Art of Planning: Drama as Rehearsal for Writing in the Primary Grades. *Youth Theatre*

- Journal*. 4(3), 13- 20.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1988). Enriching Language through Drama. *Language Arts*, 65(1), 34-40.
- Morgan, N., & Saxton, J. (eds) (1987). *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*. London: Hutchinson.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of Drama*. London: Heinemann.
- Neelands, J. (1998). Three Theatres Waiting: Architectural Spaces and Performance Traditions. *NADIE Journal: Selected IDIERI papers*, 22(1), 10-17.
- Neelands, J., Booth, D., & Ziegler, S. (1993). *Writing in Imagined Contexts: Research into Drama-Influenced Writing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, K., Lucas, L., & Prudhoe, C. (2012). Examining Critical Literacy. Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom. *Multicultural Education*, 19(2), 59-62.
- O' Mara, J. (2012). Process Drama and Digital Games as Text and Action in Virtual Worlds: Developing New Literacies in School. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 517-534.
- O' Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.
- O' Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers. *Language Arts*, 66(2), 147-159.
- O' Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

- O' Toole, J. R. (1998). Playing on the Beach. Consensus among Drama Teachers – Some Patterns in the Sand. *NADIE Journal*, 22(2), 5-19.
- O' Toole, J. R., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Dordrecht: Springer.
- O'Hara, M. (1998). Perspectives on the Effect of Presentation and Performance in Preparing Students to Teach Drama. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 29, 21-41.
- Ong, R., J. (2011). Drama! An Exciting Way to Engage English Language Learners. *Illinois Reading Council Journal*, 39(4), 24-27.
- Pateman, T. (1991). *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Pellegrini, A. D. (1984). Symbolic Functioning and Children's Early Writing: The Relations between Kindergartners' Play and Isolated Word-Writing Fluency. In Beach R. & Bridwell L. S. (eds). *New Directions in Composition Research* (274-284). New York: Guilford.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 239-275.
- Ranger, L. (1995). *Improving Reading Comprehension through a Multifaceted Approach Utilising Drama*. New Jersey: Kean College.
- Ratner, N., & Bruner, J. S. (1978). Games, Social Exchange and the Acquisition of Language. *Journal of Child Language*, 5(3), 391-401.
- Ricoeur, P. (1978). The Metaphorical Process as Cognition, Imagination and Feeling. In S. Sacks (ed). *On Metaphor* (pp.

- 141-157). Chicago: University of Chicago Press.
- Ridel, S. J. H. (1975). An Investigation of the Effects of Creative Dramatics on Ninth Grade Students. Ph. D. diss., Florida State University. *Dissertation Abstracts International* 36-A: 3551. (UMI No 75-26811, 238).
- Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as Exploration, with a foreward by Wayne Booth*. New York: The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Small, S., A. (1995). Action-Oriented Research: Models and Methods. *Journal of Marriage and Family*, 57(4), 941-955.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (eds) (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersbourg MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Somers, J. (2001). Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι Κάνουν οι Δάσκαλοι και οι Μαθητές. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 1, 5-9.
- Stanislavsky, K. (1959). *Ένας Ηθοποιός Δημιουργείται* (μτφ. Νίκας, Α.). Αθήνα: Γκόνης.
- Sun, P. Y. (2003). Using Drama and Theatre to Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Application. *ERIC Digest*. Ανακτήθηκε στις 22/6/2016 από <http://www.ericdigests.org/2004-1/drama.htm>.

- Tadie, J. Y. (2001). *Η Κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα* (μτφ.: Βασιλαράκης, Ι.Ν.). Αθήνα: Παραφερνάλια-Τυπωθήτω.
- Tarlington, C. (1985). "Dear Mr Piper..." Using Drama to Create Context for Children's Writing. *Theory into Practice*, 24(3), 199-204.
- Taylor, P. (1995). *Pre-Text and Storydrama: The Artistry of Cecily O' Neill and David Booth*. Brisbane: National Association for Drama in Education.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-31.
- Troyka, L. Q. (1973). A Study of the Effect of Simulation-Gaming on Expository Prose Competence of College Remedial English Composition Students. Ph. D. diss. New York University. *Dissertation Abstracts International* 34: 4092A. (UMI No 73-30136) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 090541).
- Van Der Zee, K. & Wabeke, R. (2004). Is Trait-Emotional Intelligence Simply or More Than Just a Trait?. *European Journal of Personality*, 18(4), 243-264.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*. Chicago: Heinemann.
- Wagner, B. J. (1986). The Effects of Role Playing on Written

- Persuasion: An Age and Channel of Fourth and Eighth Graders. Ph. D. diss. University of Illinois at Chicago. Dissertation Abstracts International 47/11: 4008A. (UMI No. 87-05196).
- Wagner, B. J. (2002). Understanding Drama-Based Education. In G. Brauer (ed.). *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama* (pp. 4-18). Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Williams, D. (1991). *Peter Brook and the Mahabarata: Critical Perspectives*. London & N. York: Routledge.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Berkshire: Open University Press.
- Winnicote, D. W. (2005). *Playing and Reality*. London – New York: Routledge.
- Wood, D., Bruner, J., & Roos, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Bristol: Intellect.
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R., & Bricheno, P. (2005). Raising Boys' Achievement. Norwich, UK: Department for Education and Skills (Research Report, 636).
- Zhang, Y. (2008). Classroom Discourse and Student Learning. *Asian Social Science*, 4(9), 80-83.

B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγάπογλου, Θ. & Καπετανίδου, Μ. (2013). Από την Κριτική Ανάγνωση στη Δημιουργική Γραφή. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου “Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη”, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε στις 25/7/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html>.
- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η Γραπτή Έκφραση των Μαθητών: Προτάσεις για την Αξιολόγηση και τη Βελτίωση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Ανάπτυξη Κριτικής Ανάγνωσης και Γραφής: μια Εναλλακτική Διδακτική Πρόταση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου “Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη”, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html>.
- Αργυροπούλου, Χ., Καβουκόπουλος, Φ., & Πατούνα, Α., (2010). *Πανελλαδική Έρευνα για τη Γλωσσική Επάρκεια των Μαθητών στο Γυμνάσιο και στις Δύο Τελευταίες Τάξεις του Δημοτικού, 2003-2006*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκένιου, Ε. (2013). Ο Κριτικός Γραμματισμός στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού για τη Λογοτεχνία. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.), *Πρακτικά*

Πανελληνίου Συνεδρίου “Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη”, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε στις 25/7/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html>.

- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο : Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές: Ένα Πρακτικό Βοήθημα για Εμπυχωτές Θεατρικών Ομάδων και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (1999). Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Δείκτες Συνέχειας και Μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, 1, 57-76. Ανακτήθηκε στις 23/5/2016 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (επιμ.) (2011). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' τεύχος. Β' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (επιμ.) (2003). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' τεύχος. Α' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (επιμ.) (2009). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' τεύχος. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καγιαλής, Τ. (2015). Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση και η Έννοια του “Λογοτεχνικού Κανόνα”. *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ.

- 123-128). Αθήνα: Τομέας Ν.Ε. Φιλολογίας - Τμήμα Φιλολογίας - Φιλοσοφική Σχολή - ΕΚΠΑ.
- Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η Συμβολή της Θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον Εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη, (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. & Τσαρμποπούλου, Α. (2000). Α΄ Τάξη. Το Πέρασμα από τον Προφορικό στο Γραπτό Λόγο ή σαν.. Ιστορία της Ανάγνωσης. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας* (σσ. 79-88). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Καραμανέ, Ε. (2013). Η Πρόκληση της Διδασκαλίας του Κριτικού Γραμματισμού: Διδακτική Εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α΄ Λυκείου. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη", Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε στις 25/7/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html>.
- Καραπετρίδου, Π. (2012). *Η Συμβολή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου από Μαθητές της Ε΄ Δημοτικού*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα

Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και κοινωνικού Αποκλεισμού Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1999). Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 35-41). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κούσουλας, Φ. (2001) . Καλλιέργεια της Δημιουργικής Σκέψης μέσα από τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: Οι “Βιβλιοσαλάτες” και τα “Μαγικά Μαξιλάρια”. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο* (σσ. 21-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου “Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη”, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2103*. Ανακτήθηκε από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html> 25/7/2016.

Κωστούλη, Τ. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση και Γλωσσικό Μάθημα*. Ανακτήθηκε στις 24/7/2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007α). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική* (5η έκδ., τόμ. Β΄). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007β). Η Πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματος: το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης, (επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 29-40). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και Γλωσσική Επίγνωση. Στο Α. Φ. Χριστίδης, (επιμ). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ντολιοπούλου, Έ. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής* (2η έκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Π.Δ. 68/2014, άρθρο 1, παρ. 15 (ΦΕΚ 110, τ. Α΄). *Οδηγίες Αξιολόγησης Α΄ Γενικού Λυκείου για το Μάθημα της Ν.Ε. Λογοτεχνίας*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και το Διάλογο για την Παιδεία. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf 26/7/2016

- Παπαδογιαννάκης, Ν., & Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2001). Η Συμβολή της Λογοτεχνίας στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στο Μ. Βαμβουκάς & Α. Χατζηδάκη, (επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000*, τόμ. Β' (σσ. 459-472). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου: Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαϊωάννου, Θ., Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Α., (2012). Προσέγγιση Λογοτεχνικού Κειμένου μέσω των Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με Σκοπό την Καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής. Πιλοτική Έρευνα. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 13, 59-73.
- Παπαμαθαίου, Ν. (2013). Από το Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το Μοντέλο της Κριτικής Ανάλυσης των Τεσσάρων Πηγών των Freebody & Luke. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη"*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε στις 25/7/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html>.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές Αρχές του Προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας* (σσ. 21-35). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Πεσκετζή, Μ. (2001). Μια Απόπειρα Συγκριτικής Θεώρησης στη Διδακτική Πράξη. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: Η Φόνισσα.

- Καρόλου Ντίκενς: Μεγάλες Προσδοκίες. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο* (σσ. 159-176). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πεσκετζή, Μ. (2003). *Θεωρία της Λογοτεχνίας και Νεοελληνική Λογοτεχνική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική» Θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 21-32.
- Σακελλαριάδη, Ε. (1999). Ο Μυστικός Κήπος: Λογοτεχνική Κριτική και Θεωρία, η Άλλη Διάσταση της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 43-51). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Σαμαρά, Σ. & Κωστούλη, Τ. (2008). Διαδικασίες Συνοικοδόμησης Κειμενικών Ειδών και Επικοινωνιακών Πλαισίων σε μια Σχολική Τάξη: μια Κοινωνικοπολιτισμική Προσέγγιση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Γλώσσα και Κοινωνία. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: 21-22 Μαΐου 2007* (Συλλογικό έργο) (σσ. 349-362). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Σπανός, Γ. (1999). Η Γλώσσα ως Προσδιοριστικός Παράγοντας της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 91-101). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Τακούδα, Χ. (2001). Οι Δραματικές Τεχνικές ως Συμπλήρωμα του Εγχειριδίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/

- Ξένης Γλώσσας. Στο Μ. Βαμβουκάς & Α. Χατζηδάκη, (επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000*, τόμος Β΄ (σσ. 473-484). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσάκωνα, Β. (2014). “Τ’ αβγά παίρνω μόνη μου;” Κριτικός Γραμματισμός, Επαγγελματικές Συνδιαλλαγές και Ευγένεια. *Γλωσσολογία*, 22, 19-39.
- Τσαρμποπούλου, Α. (1999). Η Χρήση της Δραματικής Μεθόδου σε ένα Σύγχρονο Μάθημα Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 369-378). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΦΕΚ 1562/27-6-2011. Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφ. Κρητικός, Γ.). Αθήνα: Κέδρος – Ράππα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). Η Στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, τόμος 1. Ανακτήθηκε στις 23/5/2016 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>.
- Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ. (2005). Το Μάθημα της Λογοτεχνίας.

- Όψεις της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος, (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 257-274). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010α). Από την Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στην Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού (ή η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο Σήμερα): η Περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010β). Γραμματισμός: “Κριτικός (δεν) Είναι και (δε) Φαίνεται - Ενδείξεις από Αναστοχαστικές Συζητήσεις με Εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, & Λ. Κυριακίδης, (επιμ.). *Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική Πράξη. 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 4-5 Ιουνίου 2010* (σσ. 407-419). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο Λογοτεχνικός και μη Λογοτεχνικός Λόγος στη Διδακτική Πράξη. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 103-117). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς: Νέες Τάσεις, Διαστάσεις και Προοπτικές στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά Συνεχή και Ασυνεχή της Τελευταίας Τριακονταετίας: από τον Επικοινωνιοκεντρισμό στον

Κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"* 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε στις 24/7/2016 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές Αρχές του Προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας* (σσ. 37-6). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Ψαριανός, Ε. (2013). Η Κριτική Παιδαγωγική του John Dewey. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη"*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε στις 25/7/2016 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTKA.html> 25/7/2016.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

1η Εφαρμογή

«Του Νεκρού Αδελφού» (Παραλογία)

ΘΕΜΑ	Η στάση μας απέναντι στο ζήτημα της ισότητας
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποια είναι η θέση της γυναίκας μέσα στην οικογένεια;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none">• Έχει η γυναίκα δικαίωμα να υποστηρίξει επιλογές που αφορούν στην προσωπική της ζωή;• Υπάρχει εξέλιξη σε ζητήματα που αφορούν στην ισότητα των δύο φύλων;• Πώς αντιμετωπίζεται σήμερα το θέμα της καταστρατήγησης του δικαιώματος στην ίση μεταχείριση;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Του νεκρού αδελφού» (Παραλογία)
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Μια πολυμελής οικογένεια με εννιά γιους και μια μάνα χήρα πρέπει να αποφασίσει αν παντρέψει τη μονάκριβη κόρη, ηλικίας δώδεκα ετών, στη Βαβυλώνα μετά από την πρόταση προξενητή που ήρθε από μακριά. Γίνεται συμβούλιο για να αποφασίσουν χωρίς την παρουσία της κόρης. Η μάνα αντιδρά στην απόφαση του μεγάλου γιου της να την παντρέψουν. Τι θα γίνει τελικά;
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Συλλογικοί ρόλοι του Κωνσταντή, των αδελφών, μάνας, Αρετής. Αρετή (ως ρόλος)
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Προξενητής, μάνα.

Το σχέδιο του μαθήματος

Ξεκινάμε με ζέσταμα της ομάδας παίζοντας παιχνίδια που ενισχύουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Ανάγνωση του αποσπάσματος από το δάσκαλο

Αφήγηση

Κάποτε σε μια περιοχή της Μ. Ασίας, γύρω στον 9^ο αιώνα ζούσε μια οικογένεια με πολλά παιδιά. Η μάνα ήταν μόνη με εννιά γιους και μια κόρη δώδεκα χρονών. Ο πατέρας δε ζούσε αλλά ευτυχώς η μάνα είχε αρκετούς γιους για να τη φροντίσουν. Την κόρη της οικογένειας την Αρετή, την φρόντιζαν σαν ήταν το ακριβό τους πετράδι. Η μάνα την έλουζε και τη χτένιζε όταν έβγαινε το φεγγάρι για να μη τη δει ανθρώπου μάτι. Ήταν όμορφη και κάτασπρη. Αρετή, όνομα και πράγμα. Ώσπου μια μέρα...

Δ.Σ.Ρ (προξενητής) :

Ήρθα για να ζητήσω την Αρετή σας να την πάω μακριά στη Βαβυλώνα. Ξέρετε, η φήμη της Αρετής έφτασε μέχρι εκεί. Ο κύριος μου είναι από οικογένεια εύπορη και θα τη φροντίσουν όλοι για να μη της λείψει τίποτα. Θα την προσέχουν σαν να είναι το πολύτιμο πετράδι τους..

Συλλογικός ρόλος: Κωνσταντής, ο μεγάλος αδελφός, και τα υπόλοιπα αδέλφια

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια υποδύεται τον Κωνσταντή και η άλλη τα υπόλοιπα αδέλφια. Ο Κωνσταντής θέλει να παντρέψουν την Αρετή ενώ οι άλλοι δε θέλουν. Τους δίνεται χρόνος πέντε λεπτών για να προετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους προκειμένου να τα εκθέσουν στο οικογενειακό συμβούλιο που θα ακολουθήσει.

Δ.Σ.Ρ : Μάνα

Η μάνα παίρνει το λόγο στο συμβούλιο που ακολουθεί. «Παιδιά μου, είμαι μόνη μου. Η Αρετή είναι η μόνη μου παρηγοριά από τότε που έχασα τον πατέρα σας. Η κόρη μου είναι το δεξί μου χέρι. Αν μου φύγει ποιος θα με βοηθά στις δουλειές του σπιτιού; Σας ζητώ να με σκεφτείτε και να μην αποφασίσετε να την παντρέψουμε ακόμα.

Συμβούλιο

Τα παιδιά στους συλλογικούς ρόλους που έχουν αναλάβει συζητούν για την τύχη της Αρετής. Τι θα αποφασίσουν;

Αφήγηση

Και η Αρετή; Πού είναι σε όλα αυτά; Ποιοι αποφασίζουν γι αυτήν; Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση να αποφασίζουν άλλοι για σας; Η Αρετή

γιατί δε μιλάει; Γιατί δεν έχει λόγο σε μια τόσο κρίσιμη απόφαση για τη ζωή της; Εσείς τι θα κάνατε;

Χτίσιμο ρόλου

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη μέση του κύκλου μια κοπέλα παίζει το ρόλο της Αρετής. Είναι ακίνητη και τα παιδιά παρεμβαίνουν για να δείξουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Στο τέλος αποφασίζουν μια στάση που πιστεύουν ότι τη χαρακτηρίζει.

Διάδρομος συνείδησης

Περνά η Αρετή. Τα παιδιά ως φωνές της υποδεικνύουν αν πρέπει να παρέμβει ή όχι στη στην απόφαση που πήραν οι άλλοι γι αυτούς.

Εκτός ρόλου

Τι αποφασίζει στο τέλος η Αρετή; Πόσο εξαρτημένη είναι από τις επιλογές των άλλων γι αυτήν; Πόσο εξαρτημένη είναι από τις συνθήκες της εποχής της λόγω φύλου; Τι θα έκανε σήμερα ; Αν μπορούσατε να της μιλήσετε τι θα της λέγατε;

Αφηγητής

Ήρθανε όμως δύσκολα χρόνια και η οικογένεια ναυάγησε οικονομικά. Όλα τα αδέλφια αρρώστησαν και πέθαναν. Η μάνα έμεινε μόνη. Από

τις κατάρες της έγινε θαύμα. Σηκώθηκε ο Κωνσταντής μ' έναν υπερφυσικό τρόπο και κίνησε να βρει την Αρετή για να την επιστρέψει στο σπίτι. Η Αρετή γύρισε. Αυτό που είδε από την αυλή ήταν εικόνα καταστροφής

Κινούμενες εικόνες

Τα παιδιά, με συνοδεία μουσικής, δείχνουν την εγκατάλειψη και την καταστροφή.

Συλλογικός ρόλος : Μάνα, Αρετή

Τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες, υποδυόμενα τη μάνα και την Αρετή αντίστοιχα, αποφασίζουν σε πέντε λεπτά τι θα πει η μια στην άλλη όταν συναντιούνται. Μπορεί να έχει άλλο τέλος η ιστορία;

Αναστοχασμός

Γιατί καταστράφηκε το σπίτι με την απουσία της γυναίκας; Εσείς στηρίζετε τη ζωή σας σε άλλους; Έχετε ποτέ αισθανθεί αδύναμοι να φροντίσετε τον εαυτό σας από την απουσία της μητέρας σας; Πώς πρέπει να διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια;

Νομίζετε ότι υπάρχουν «Αρετές» στη σημερινή εποχή;

2^η εφαρμογή

«Της Νύφης που κακοπάθησε» (Παραλογή)

ΘΕΜΑ	Η προίκα, ο γάμος και η εκμετάλλευση
ΕΡΩΤΗΜΑ	Πως αντιδρά μια γυναίκα ή ένας άνθρωπος γενικά όταν αισθάνεται ότι είναι θύμα εκμετάλλευσης;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none">• Ποια είναι σήμερα τα κριτήρια επιλογής συντρόφου;• Ποιες είναι άλλες μορφές εκμετάλλευσης;• Ποια είναι η αντίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην απόφαση ενός ανθρώπου να φύγει από τον καταπιεστή του;• Τι είδους προστασία χρειάζονται οι άνθρωποι όταν αποφασίζουν να αλλάξουν δυναμικά τη ζωή τους;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Η Παραλογή «Της νύφης που κακοπάθησε»
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Η οικογένεια της Ελένης δέχεται προξενιά. Ετοιμάζουν τα προικιά της και φεύγει από το σπίτι της με δόξα και τιμή. Όμως ατύχησε στο γάμο της. Ο σύζυγος της σπατάλησε την περιουσία της και αναγκάστηκε να ζει δουλεύοντας σκληρά. Κάποια μέρα πήρε την απόφαση να φύγει από το σπίτι και να επιστρέψει στο πατρικό της. Ο άντρας της αντιδρά, όμως αυτή δεν τον υπακούει.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Συλλογικός ρόλος του συζύγου και της συζύγου. Ρόλος στον τοίχο

Το σχέδιο του μαθήματος

Ξεκινάμε τη διαδικασία με ζέσταμα και παιχνίδια εμπιστοσύνης. Αρχικά περπατάμε στο χώρο και με το παράγγελμα στοπ δημιουργούν αντίστοιχα ζευγάρια, ομάδες των τριών και των τεσσάρων. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να παραστήσουν με εικόνες υπερβολικές χαρακτηριστικούς τύπους, όπως του αυστηρού πατέρα, του αυστηρού συζύγου, της συγκαταβατικής μητέρας του διευθυντή ενός σχολείου ή μιας εταιρείας. Μόλις ολοκληρωθούν τα παιχνίδια, που δεν μπορούν να διαρκέσουν πάνω από δέκα λεπτά, ξεκινάμε την κύρια δραματική διαδικασία.

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο όσο διαβάζεται η παραλογή «Της νύφης που κακοπάθησε»

Αφηγητής

Κάποτε σε μια απομακρυσμένη και επαρχιακή πόλη της Ελλάδας ζούσε μια πολύφερνη νύφη. Έστειλαν προξενιά από τα πέρατα του κόσμου για να την παντρευτούν ξεχωριστοί γαμπροί. Ο πατέρας της Ελένης, γιατί έτσι έλεγαν την κόρη, της έταξε σπίτια, κτήματα, δώρα, ρούχα και ασημικά, χρήματα και ό τι μπορούσε παραπάνω για να ζήσει η κόρη του καλή ζωή. Ο πεθερός δεν ήθελε να φορτώνει τον άντρα της με την παρουσία της. Η κοπέλα δε θα δούλευε. Έπρεπε να είναι νοικοκυρά και να αναθρέψει τα παιδιά της

Στιγμιότυπα

Ζητείται από τα παιδιά να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες και να σχηματίσουν ένα στιγμιότυπο με θέμα τα κριτήρια επιλογής του συντρόφου σήμερα. Αφού σχηματιστεί η εικόνα έπρεπε να δώσουν έναν τίτλο.

Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση με αφορμή της εικόνες που σχηματίζουν τα παιδιά.

Αφηγητής

Το ζευγάρι παντρεύτηκε μ ένα γάμο ξεχωριστό κι ένα τρικούβερτο. Η Ελένη έφυγε μακριά από το σπίτι της. Όμως άρχισαν οι δυσκολίες και τα προβλήματα. Η προίκα της κοπέλας φαγώθηκε κι αναγκάστηκε να ξενοδολεύει κάτω από άθλιες συνθήκες. Κάθε μέρα μαράζωνε όλο και περισσότερο και αναπολούσε τη χαμένη της ευτυχία. Ένωθε δεμένη και δυστυχισμένη. Ένωθε να γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Παγωμένες εικόνες

Ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν εικόνες ομαδικές, στα πλαίσια των ομάδων που είχαν σχηματίσει από πριν, οι οποίες έπρεπε να δείχνουν την εκμετάλλευση σε κάθε επίπεδο και σε κάθε χώρο.

Αφηγητής

Όσπου μια μέρα ζήτησε από τον άντρα της να φύγει. Αυτός αντέδρασε. Δεν μπορούσε να γίνει αυτό. Τι θα έλεγε ο κόσμος;

Συλλογικός ρόλος

Τα παιδιά χωρισμένα σε δυο μεγάλες ομάδες, του άντρα και της γυναίκας, σε ένα debate, επιχειρηματολογούν.

Ρόλος στον τοίχο

Σχηματίζεται σε χαρτί το περίγραμμα του σώματος της Ελένης. Αναρτάται στον τοίχο. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τις σκέψεις και τα αισθήματά της στην απόφασή της να φύγει και γύρω από το περίγραμμα τις σκέψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και εκείνη.

Αναστοχασμός

Γιατί αφήνεται να γίνει κάποιος αντικείμενο εκμετάλλευσης; Με ποιους τρόπους μπορεί να αντιδράσει κάποιος; Έχετε κάποια σχετική εμπειρία από την προσωπική σας ζωή; Συναντάτε το θέμα της εκμετάλλευσης στην καθημερινή και σε ποιους χώρους; Όταν φεύγει, ιδιαίτερα μια γυναίκα από το σπίτι, ποιες δυσκολίες φαντάζεστε ότι αντιμετωπίζει; Υπάρχουν δομές για να αντιμετωπιστούν και να υποστηριχτούν άτομα που βρίσκονται σε τέτοιες καταστάσεις;

3^η εφαρμογή

Άγουρος Ποθοφλόγιστος (Ιπποτικό μυθιστόρημα)

ΘΕΜΑ	Ο έρωτας στη νεαρή ηλικία
ΕΡΩΤΗΜΑ	Υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση στα ζητήματα του έρωτα ανάλογα με το φύλο;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none">• Έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά ο έρωτας για έναν άντρα και για μια γυναίκα;• Οι προσδοκίες σε μια ερωτική σχέση είναι ζήτημα φύλου;• Ο ρομαντισμός στον έρωτα είναι ζήτημα φύλου;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το Ιπποτικό μυθιστόρημα : Άγουρος ποθοφλόγιστος
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ο Κλιτοβός αφηγείται στη φίλη του τη Μυρτάνη ότι συνάντησε κάποτε ένα θλιμμένο νέο ο οποίος ερωτεύτηκε και παντρεύτηκε τη βασιλοπούλα Ροδάμνη και αργότερα του την έκλεψε ο βασιλιάς της Αιγύπτου Βερδερίχος. Ο Λίβιστρος γυρίζει τον κόσμο για να τη βρει.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Φίλοι που συζητούν σε μια καφετέρια, ρόλος στον τοίχο
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγητής, γκαρσόνι στην καφετέρια

Το σχέδιο του μαθήματος

Φάση προθέρμανσης

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο. Με το πρώτο παράγγελμα (στοπ) γίνονται ζευγάρια. Με το δεύτερο ομάδες των τριών και με το τρίτο ομάδες των τεσσάρων.

Έπειτα σχηματίζουν κύκλο και παρατηρούν όλοι όλους κάνοντας μια θετική σκέψη γι αυτούς. Περπατούν στο χώρο και αφού κάνουν χειραψία λένε από μια καλή κουβέντα στον καθένα.

Ανάγνωση αποσπάσματος από το Ιπποτικό μυθιστόρημα

Αφηγητής

Ο Λίβιστρος και ο Κλιτοβός είναι αχώριστοι φίλοι. Ο ένας συμπαραστέκεται στον άλλον σε κάθε δύσκολη στιγμή. Αυτήν την περίοδο ο Λίβιστρος είναι πολύ στενοχωρημένος, τόσο πολύ που νομίζει κανείς ότι δεν θα αντέξει το χωρισμό του από τη Ροδάμνη. Μπήκαν ανάμεσά τους εμπόδια που δεν μπορούσε να τα υπολογίσει κανείς. Ο έρωτάς τους όμως δεν έχει τελειώσει. Άλλωστε όταν βρίσκονταν οι δυο τους μιλούσαν για αιώνιο έρωτα. Έλεγαν «εμείς οι δυο δε θα χωρίσουμε ποτέ». Ο Λίβιστρος είναι σε κατάθλιψη. Αναζητά τρόπους για να τη βρει. Γιατί ξέχασα να σας πω!! Δεν μπορεί πια να τη συναντήσει! Ούτε τυχαία!

Δραματοποίηση σκηνής

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Ένας ή μια από αυτούς είναι στη θέση του Λίβιστρος. Μόλις χώρισε και προσπαθεί να βρει

τρόπους για να ξανακερδίσει τον/την αγαπημένο-η του/της. Οι φίλοι δίνουν διάφορες συμβουλές .Ο τόπος συνάντησής τους είναι σε μια καφετέρια στην οποία συχνάζουν. Πριν από τη δραματοποίηση συζητούν για δέκα λεπτά μέχρι να στήσουν τη σκηνή.

Δάσκαλος σε ρόλο

Ο δάσκαλος σε ρόλο σερβιτόρου προσεγγίζει κάθε φορά την παρέα και επισημαίνει αυτόν ή αυτήν που βρίσκεται σε θλίψη. Πυροδοτεί την κουβέντα με πειράγματα.

Ρόλος στον τοίχο

Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι προσφέρονται για να σχεδιαστεί το περίγραμμά τους. Στο εσωτερικό του αγοριού γράφουν τα αγόρια τις σκέψεις τους για τον έρωτα. Έξω από το περίγραμμα γράφουν τα κορίτσια τις σκέψεις τους για την εικόνα που τους δημιουργού και αντίστροφα.

Αναστοχασμός

Συγκεντρωνόμαστε σε κύκλο και συζητούμε πώς διαφάνηκε να αντιλαμβάνονται τον έρωτα τα δύο φύλα και γιατί.

Φωτογραφίες στο πάτωμα

Ο δάσκαλος αφήνει στο πάτωμα σκορπισμένες εικόνες στις οποίες φαίνονται οι διάφορες πλευρές του έρωτα. Η χαρά, η θλίψη, ο θυμός,

η αντιπαλότητα, ο ρομαντισμός, το σεξ, οι κίνδυνοι. Τα παιδιά καλούνται να τις περιεργαστούν και να σταματήσουν σε κάποια.

Ανίχνευση σκέψης

Κάθε ένα από τα παιδιά εξηγούν γιατί επέλεξαν τη συγκεκριμένη φωτογραφία.

Αναστοχασμός

Συγκεντρωνόμαστε σε κύκλο και συζητούμε αν υπάρχει πια ρομαντισμός στον έρωτα, ιδιαίτερα στην εφηβεία και αν αυτό είναι θέμα φύλου. Επίσης αν υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνοδεύουν τα φύλα ώστε να διαμορφώνουν συγκεκριμένη στάση απέναντι στο ερωτικό αντικείμενο.

4^η εφαρμογή

Βιτσέντζου Κορνάρου «Ερωτόκριτος»

ΘΕΜΑ	Οι γονεϊκές σχέσεις και πώς αυτές προσδιορίζονται από το φύλο του παιδιού.
ΕΡΩΤΗΜΑ	Πώς αντιδρά η κόρη ή μια γυναίκα γενικά όταν της επιβάλλεται η κυριαρχική μορφή του πατέρα- αφέντη;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Ερωτόκριτος» Βιτσέντζου Κορνάρου
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Βρισκόμαστε στον 17ο αιώνα στην Κρήτη. Η Αρετούσα είναι η πριγκιποπούλα την οποία ερωτεύεται ο Ερωτόκριτος, ο γιος του συμβούλου του βασιλιά. Κρυφotraγουδάει στο παραθύρι της τα βράδια. Όταν το μαθαίνει ο βασιλιάς του στήνει ενέδρα για να τον συλλάβει. Ο Ερωτόκριτος όμως με το φίλο του σκοτώνει τους στρατιώτες του βασιλιά και αναγκάζεται να φύγει από τη χώρα για να ξεχάσει. Στο μεταξύ ο πατέρας του αρρώστησε και η Αρετούσα τον επισκέφθηκε στο δωμάτιό του. Εκεί βρήκε τη ζωγραφιά της και τους στίχους που της τραγουδούσε ο Ερωτόκριτος και κατάλαβε. Όταν επέστρεψε ο Ερωτόκριτος αποκαλύπτουν ο ένας στον άλλον τον έρωτά τους και η Αρετούσα τον παρακινεί να τη ζητήσει σε γάμο. Όταν το μαθαίνει ο βασιλιάς τον εξορίζει. Πώς είναι δυνατόν η κόρη του να παντρευτεί με έναν που δεν ανήκει σε βασιλική οικογένεια; Παράλληλα φυλακίζει την Αρετούσα. Αυτή – που στο μεταξύ έχει αρραβωνιαστεί κρυφά με τον Ερωτόκριτο- αρνείται πεισματικά να παντρευτεί οποιονδήποτε άλλον. Το σπίτι της είναι πια η φυλακή και παρ'όλο που η νένα τη συμβουλεύει να συμβιβαστεί στο θέλημα του πατέρα της, εκείνη αρνείται πεισματικά να το κάνει ακόμα κι αν αυτό της στοιχίσει τη ζωή
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Χτίσιμο ρόλου, ανακριτική καρτέκλα, διάδρομος συνείδησης, δραματοποίηση διαλόγου.
ΡΟΛΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	Αφηγητής

Το σχέδιο του μαθήματος

Φάση προθέρμανσης

Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν στο χώρο και ακούγοντας το παράγγελμα «πάμε» να σταματούν, κι όταν αντίθετα ακούν το παράγγελμα «στοπ» να προχωρούν. Έπειτα τους ζητάμε με το πρώτο σταμάτημα να γίνονται ζευγάρια, έπειτα ομάδες των τριών και ομάδες των τεσσάρων στη συνέχεια.

Ανάγνωση του αποσπάσματος

Αφηγητής

Έτσι λοιπόν παιδιά!! Ο Ερωτόκριτος ήταν αυτός που σιγοτραγουδούσε στο παραθύρι της Αρετούσας και κείνη τον άκουγε και λίγωνε η ψυχή της. Αλλά ο βασιλιάς το έμαθε κι έστειλε ανθρώπους του για να τον συλλάβουν. Όμως αυτός μαζί με το φίλο του τον Πολύδωρο σκότωσε τους φύλακες του βασιλιά κι έφυγε μακριά για να ξεχάσει. Πώς μπορούσε αυτός ένας κατώτερος της Αρετούσας να τολμήσει να σηκώσει το βλέμμα του και να τη δει; Ο βασιλιάς ήταν αυτός που καθόριζε το μέλλον της. Κι αν αυτός απαγόρευε αυτόν τον έρωτα τότε και αυτή έπρεπε να υπακούσει. Αλλιώς....

Χτίσιμο ρόλου

Καλείται ένα παιδί να υποδυθεί βουβά το ρόλο του πατέρα. Βρίσκεται στη μέση ενός κύκλου που σχηματίζουν τα παιδιά. Χωρίς να

αντιστέκεται αφήνει κάθε παιδί να δώσουν στο σώμα του μια στάση που να υποδηλώνει το χαρακτήρα του. Στο τέλος αποφασίζουν τα παιδιά ποια στάση ήταν η πιο αντιπροσωπευτική για το χαρακτήρα του πατέρα της ιστορίας.

Ανακριτική καρέκλα

Ο μαθητής που επέλεξε να παίξει το ρόλο του πατέρα μπαίνει στην ανακριτική καρέκλα και δέχεται καταιγισμό ερωτήσεων από τα παιδιά προκειμένου να ερμηνεύσει τη στάση του απέναντι στην κόρη του. Αντιστέκεται σθεναρά υπερασπίζοντας τον τύπο του άνδρα που είναι σύμφωνος με τα στερεότυπα της εποχής του.

Αφηγητής

Ο καιρός περνάει και ο Ερωτόκριτος δε φαίνεται πουθενά. Η Αρετούσα πιστή στο μυστικό τους αρραβώνα συνεχίζει να αρνείται οποιαδήποτε υποχώρηση και υποταγή στο θέλημα του αφέντη – πατέρα της. Η νέα που ήταν μια ηλικιωμένη γυναίκα η οποία την ανάθρεψε, καθώς η μητέρα της είχε πεθάνει, βλέπει σημάδι στη φύση που προμηνύουν χαρές, πάντα σύμφωνα με την ερμηνεία της. Της λέει πώς όλα δείχνουν γάμους και χαρές. Την παρακινεί να υποταχθεί γιατί αλλιώς αυτή η φυλακή θα είναι και ο τάφος της. Η Αρετούσα της απαντά πώς ό τι και να γίνει αυτή δε θα απατήσει τον έρωτά της για τον Ερωτόκριτο. Αυτή, αντίθετα, νιώθει πως πλησιάζει η ώρα του θανάτου της και η ψυχή της θα συναντήσει στον Άδη την ψυχή του αγαπημένου της όπου θα ενωθούν αιώνια. Αυτό θα είναι το νυφικό της κρεβάτι.

Διάδρομος συνείδησης

Ένα κορίτσι επιλέγει να παίξει το ρόλο της Αρετούσας. Τα υπόλοιπα παιδιά σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα διάδρομο μέσα από τον οποίο περπατάει, ακούγοντας τις φωνές τους, οι οποίες αποτελούν τις φωνές της συνείδησής της. Στο τέλος η Αρετούσα δηλώνει την τελική της απόφαση.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το πρότυπο που προβάλλει η Αρετούσα. Απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου «Τι πρότυπο ηρωίδας είναι», «Ποια είναι η σχέση της με τα στερεότυπα της εποχής της», «Αν μπορεί η Αρετούσα να ζει σήμερα και ποια χαρακτηριστικά θα είχε» και τέλος ποια είναι τα χαρακτηριστικά της νέας και αν αυτά προσιδιάζουν με τα χαρακτηριστικά κάθε μητέρας σε όλες τις εποχές μέχρι σήμερα»

Δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και καλούνται να συνθέσουν ένα διάλογο στον οποίο θα διαφαίνονται οι σχέσεις ενός εφήβου ή έφηβης με τον πατέρα του/της σήμερα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα δραματοποιεί τη σκηνή.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τον κύκλο και αυτή τη φορά συζητούν για το ρόλο του πατέρα στο σπίτι διαχρονικά, αν παίζει ρόλο το φύλο στη

διαμόρφωση των σχέσεων του με τα παιδιά του και ποιος είναι ο βαθμός της επίδρασης που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον στις συμπεριφορές που αναπτύσσει στον στενό και στον ευρύτερο κύκλο του.

5η εφαρμογή

«Μονόλογος Ευαισθήτου» του Εμμανουήλ Ροΐδη

ΘΕΜΑ	Η κοινωνική ευαισθησία απέναντι σε ομάδες με χαρακτηριστικά διαφορετικότητας
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποια είναι η στάση που αναπτύσσεται σήμερα απέναντι σε άτομα ή ομάδες που μπορούν να αποτελούν κοινωνικές μειονότητες.
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Μονόλογος Ευαισθήτου» του Εμμανουήλ Ροΐδη
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Σε ένα αστικό περιβάλλον του 19ου αιώνα ένας άντρας παρουσιάζει την αναισθησία του απέναντι σε φίλους, ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες της εποχής του και στη γυναίκα του, ως δείγμα απάραμιλλης ευαισθησίας.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Παγωμένες εικόνες, δραματοποίηση, ανακριτική καρέκλα
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγητής

Το σχέδιο του μαθήματος

Προθέρμανση

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο ακολουθώντας τα παραγγέλματα «στοπ» και «πάμε». Έπειτα σχηματίζουν έναν κύκλο και τους ζητάμε να περιγράψει ο καθένας για ένα λεπτό εικόνες από την κοινωνική πραγματικότητα του στενού ή ευρύτερου περιβάλλοντος που τους έχουν σοκάρει.

Ανάγνωση κειμένου

Αφήγηση

Ζούσε κάποτε ένας τύπος που πραγματικά εννοούσε την ευαισθησία με έναν πολύ περίεργο τρόπο. Εννοούσε ότι βοηθούσε τους φίλους του που είχαν οικονομική ανάγκη με το να μη τους δανείζει χρήματα για να μη τους φέρνει σε δύσκολη θέση. Εννοούσε ότι βοηθούσε τους φτωχούς της ενορίας του που πεινούσαν με το να μη συμμετέχει οικονομικά στα κοινωνικά συσσίτια γιατί με αυτόν τον τρόπο τους πρόσβαλε. Εννοούσε ότι αποφάσισε να παντρευτεί μια γυναίκα άσχημη αλλά αρκετά πλούσια για να μην αισθάνεται αυτή άσχημα με τη δική του περιουσία.

Στιγμιότυπα

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και τους ζητάμε να παρουσιάσουν σε παγωμένες εικόνες στιγμιότυπα από την καθημερινότητα που να παρουσιάζουν την αδιαφορία που πιθανόν να υπάρχει απέναντί τους. Στο τέλος πρέπει να δώσουν έναν τίτλο στη σκηνή που παρουσίασαν.

Αφήγηση

Αυτός λοιπόν ο «ευαίσθητος», παρουσίαζε υποδειγματική συμπεριφορά στη σύζυγό του. Διασκέδαζε με τους φίλους του μέχρι το πρωί και την άφηνε μόνη στο σπίτι. Για να μη την ενοχλεί συχνά έκανε παρέα με άλλες γυναίκες και ενίοτε την απατούσε. Όταν αρρώσταινε η γυναίκα του για να μη την κάνει να αισθάνεται άσχημα δεν την πλησίαζε καθόλου. Ούτε καν έμπαινε στο δωμάτιό της. Αυτή όμως, όταν αυτός αρρώσταινε τον φρόντιζε ακατάπαυστα νύχτα μέρα αποδεικνύοντας την αναισθησία της.....

Ανακριτική καρέκλα

Ένας μαθητής επιλέγει να παίξει το ρόλο της γυναίκας του ευαίσθητου. Οι υπόλοιποι την ρωτούν καταιγιστικά προσπαθώντας να εξιχνιάσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά της καθώς και τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσει μια τόσο υποτακτική συμπεριφορά.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και προσπαθούν να ανταλλάξουν απόψεις για το αν επιβιώνει ο τύπος του ανθρώπου και ο τύπος του συζύγου που περιγράφηκε, αν συνάδουν αυτές οι συμπεριφορές με τα στερεότυπα που επικρατούσαν τότε και σήμερα και τι σημαίνει σήμερα αδιαφορία του ενός συζύγου προς τον άλλο μέσα στο ίδιο το σπίτι.

6^η εφαρμογή

Η ΦΟΝΙΣΣΑ του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (Ηθογραφικό διήγημα)

ΘΕΜΑ	Η ανήθικη και εγκληματική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα κοινωνικής καταπίεσης και περιθωριοποίησης.
ΕΡΩΤΗΜΑ	Μπορεί να φτάσει ένας άνθρωπος σε παραβατικές συμπεριφορές εξαιτίας της κοινωνικής περιθωριοποίησής του;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Η ΦΟΝΙΣΣΑ» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Σας έχουν πουλήσει σκλάβους. Βρίσκεστε σε ένα μεγάλο υποστατικό χωρίς τη θέλησή σας. Σας αναγκάζουν να δουλεύετε στα χωράφια από το πρωί μέχρι το βράδυ χωρίς πολλές φορές να σας δίνουν φαγητό. Κάποιοι μένουν στο σπίτι και κάνουν καταναγκαστικά όλες τις δουλειές. Κι αυτοί τρώνε ένα ξεροκόμματο. Σας προσέχει πάντα μια γυναίκα δεσμοφύλακας η οποία σας κακοποιεί με την πρώτη ευκαιρία. Είναι απίστευτα σκληρή. Κάθε βράδυ ονειρευόσαστε να δραπετεύσετε.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Σκλάβοι σε ένα υποστατικό μακριά από τον κόσμο.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγητής, Δεσμώτης

Το σχέδιο του μαθήματος

Προθέρμανση

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο ακολουθώντας τα παραγγέλματα πάμε και στοπ. Στη συνέχεια τους ζητάμε να περπατήσουν δείχνοντας ότι κάποιον φοβούνται, ότι καταπιέζονται και κάποιος τους κυνηγά για να τους φυλακίσει. Όλα αυτά με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής.

Ανάγνωση αποσπάσματος

Αφήγηση

Είστε σκλάβοι. Χωρίς τη θέλησή σας δουλεύετε από το πρωί μέχρι το βράδυ. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν πια κλονισμένη υγεία. Οι μικρότεροι δουλεύετε και ονειρεύεστε την ημέρα που θα δραπετεύσετε και θα εκδικηθείτε το δεσμώτη σας για όλα τα δεινά που έχετε υποστεί από αυτόν.

Εικόνες - δραματοποίηση

Με συνοδεία μουσικής τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν τη σκληρή δουλειά στο κτήμα. Καλούνται να δείξουν την εξαθλίωση, την πείνα και την αναξιοπρέπεια.

Δάσκαλος σε ρόλο: Δεσμώτης

Όσο τα παιδιά αναπαριστούν την εικόνα ο δεσμώτης τους μιλάει και τους φέρεται σκληρά προσβάλλοντας την αξιοπρέπειά τους.

Αφήγηση

Είναι νύχτα. Είστε όλοι μαζί στο χώρο που κοιμάστε. Όλοι κοιμούνται εκτός από έναν ο οποίος αντιλαμβάνεται ότι ο δεσμώτης κοιμάται και έχει τα κλειδιά της φυλακής σας εκτεθειμένα. Προσπαθεί να σας ξυπνήσει για να πάρετε τη μεγάλη απόφαση.

Δραματοποίηση

Ένα παιδί αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο του υποκινητή. Προσπαθεί να τους ενημερώσει για την κατάσταση.

Συμβούλιο

Όλοι μαζί και πολύ σιγά πρέπει να αποφασίσουν τι θα κάνουν με τη δεσμοφύλακα για να της πάρουν τα κλειδιά και να ελευθερωθούν.

Αφηγητής

Η απόφαση που πάρθηκε κατά πλειοψηφία ήταν να σκοτώσουν τη δεσμοφύλακα για να εκδικηθούν για ό τι είχαν περάσει και ταυτόχρονα να φύγουν μέσα στη νύχτα.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά συγκεντρώνονται σε κύκλο για να αναστοχαστούν την απόφασή τους να ασκήσουν βία προκειμένου να ελευθερωθούν. Τα ερωτήματα που συζητούν είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ένας άνθρωπος που ποτέ δεν έχει αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά ξαφνικά αναπτύσσει αισθανόμενος την κοινωνική αδικία. Ποιες κοινωνικές ομάδες αναπτύσσουν τέτοιες συμπεριφορές και γιατί συμβαίνει αυτό σύμφωνα με την εμπειρία τους. Υπάρχουν κακοί άνθρωποι; Είναι γενετικά προσδιορισμένη η εγκληματικότητα ή κοινωνικά; Πώς ερμηνεύουν την βία της εποχής μας, είτε αυτή σχετίζεται με τη βία που ασκείται μεταξύ των συζύγων στο σπίτι είτε με τη βία που παράγεται από μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων.

7^η εφαρμογή

Στέλλα Βιολάντη του Γρηγορίου Ξενόπουλου

ΘΕΜΑ	Η διαμόρφωση συμπεριφορών λόγω της διαφορετικότητας της κοινωνικής και η συντήρησή τους από τον κοινωνικό περίγυρο
ΕΡΩΤΗΜΑ	Μπορεί η κοινωνική τάξη να διαμορφώσει συμπεριφορές και στερεότυπα που διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Μπορεί η κοινωνική υπόληψη να οδηγήσει ακόμα σε κοινωνική και ακόμα και σε βιολογική εξόντωση;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Στέλλα Βιολάντη» του Γρηγορίου Ξενόπουλου
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Μια αστική οικογένεια στις αρχές του 2ου αιώνα αρνείται να δεχθεί τον έρωτα της κόρης της οικογένειας από έναν κοινωνικά κατώτερό της. Ο πατέρας –αφέντης την οδηγεί στον κατ οίκον περιορισμό που καταλήγει να είναι μια ιδιότυπη φυλακή. Η άρνηση της κοπέλας να υποταχθεί στο θέλημα του πατέρα της και να τον ξεχάσει την αρρωσταίνει. Σταματά να τρέφεται και καταλήγει στο θάνατο. Ακολουθεί μια μεγαλοπρεπής κηδεία στην οποία ο πατέρας δείχνει υποκριτικά απαρηγόρητος για να μην εγείρει τις υποψίες του κοινωνικού περιγυρου.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Παγωμένες εικόνες, διάδρομος συνείδησης, ανακριτική καρτέλα
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγητής, Στέλλα

Το σχέδιο του μαθήματος

Προθέρμανση

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και σταματούν όταν ακούν το παράγγελμα «πάμε» ενώ προχωρούν όταν ακούν το παράγγελμα «στοπ». Στη συνέχεια σχηματίζουν ένα κύκλο και παρατηρούν ο ένας τον άλλον κάνοντας για τον καθένα μια θετική σκέψη. Έπειτα προχωρούν και κάνοντας μια χειραψία στον καθένα εκφράζουν δυνατά τη θετική τους σκέψη.

Ανάγνωση αποσπασμάτων

Αφήγηση

Η Στέλλα είναι μια κοπέλα που προέρχεται από την αστική τάξη της Ζακύνθου. Ο ταχυδρομικός υπάλληλος Χρηστάκης Ζαμάνος καταφέρνει να την πλησιάσει και να της εξομολογηθεί τον έρωτά του. Αυτή ενώ στην αρχή αντιστέκεται τελικά του στέλνει ένα γράμμα στο οποίο ομολογεί ότι είναι δική του για πάντα. ΠΑΓΩΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και δείχνουν σε παγωμένη εικόνα το καθένα ξεχωριστά τη σχέση του πατέρα με την κόρη.

Δάσκαλος σε ρόλο Στέλλας

Διαβάζει δυνατά το γράμμα που έγραψε στο Χρηστάκη

Αφήγηση

Όταν μαθαίνει το περιεχόμενο του γράμματος ο πατέρας γίνεται έξω φρενών. Τη βρίζει και τη χτυπά αλύπητα.

Συλλογικός ρόλος

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο μεγάλες ομάδες. Η μια ομάδα υποδύεται τον πατέρα και η άλλη τη Στέλλα. Συζητούν για πέντε λεπτά την επιχειρηματολογία τους και τελικά αντιπαρατίθενται. Ο πατέρας υποστηρίζει τους λόγους για τους οποίους είναι απαγορευτικός και η Στέλλα τους λόγους για τους οποίους αρνείται να υποταχθεί.

Αφήγηση

Τα πράγματα είναι πάρα πολύ δύσκολα πια για τη Στέλλα. Ακόμη και η μητέρα της την προτρέπει να ζητήσει συγχώρεση από τον πατέρα της γιατί αλλιώς κανείς δεν μπορεί να τη βοηθήσει. Της τόνισε ότι κανείς δεν έχει δικαίωμα να παραβαίνει τις εντολές του.

Διάδρομος συνείδησης

Ένας μαθητής υποδύεται τη Στέλλα . Οι υπόλοιποι σχηματίζουν ένα διάδρομο και καθώς περνάει ανάμεσα τις προτείνουν τι να κάνει. Στο τέλος η Στέλλα παίρνει την απόφασή της.

Αναστοχασμός

Οι μαθητές κάνουν κύκλο και συζητούν για τη στάση της μητέρας απέναντι στην κόρη και απέναντι στο σύζυγο. Υπάρχουν σήμερα από την εμπειρία τους ανάλογες συμπεριφορές υποταγής της συζύγου προς τον σύζυγο;

Αφηγητής

Η Στέλλα αποφάσισε να μείνει γιατί ούτε η ίδια θέλει να σπιλώσει το όνομα του πατέρα της. Όμως από εδώ και πέρα αρνείται να φάει και να πιεί. Στο τέλος καταλήγει στο θάνατο.

Ανακριτική καρέκλα

Στην ανακριτική καρέκλα κάθεται το φάντασμα της Στέλλας και ανακρίνεται από τα παιδιά για όλα αυτά που συνέβησαν και τις επιλογές, τις δικές της ή όχι, που την οδήγησαν στο θάνατο.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά σε κύκλο συζητούν το στερεότυπο του πατέρα κι αν αυτό επιβιώνει και σήμερα και σε ποιες περιπτώσεις. Ποιος είναι ο ρόλος του κοινωνικού περιγύρου σε ό τι αφορά τις επιλογές των ανθρώπων, από τη μια μεριά του άντρα –πατέρα και της γυναίκας-κόρης.

8^η εφαρμογή

«Η τιμή και το χρήμα» του Κ. Θεοτόκη

ΘΕΜΑ	Η διεκδίκηση του δικαιώματος στις προσωπικές επιλογές ακόμη κι αν αυτό προσκρούει στα κοινωνικά στερεότυπα.
ΕΡΩΤΗΜΑ	Μπορούν τα άτομα που βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο να καθορίσουν τη μοίρα τους άσχετα από το κοινωνικό ή άλλο τμήμα που πιθανόν να χρειαστούν να πληρώσουν;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Πώς λειτουργεί αρνητικά η κοινωνική κατακραυγή στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και επιλογών;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Για την Τιμή και το Χρήμα» του Κ. Θεοτόκη.
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Στην Κέρκυρα στις αρχές του 20ου αιώνα η Ρήνη ερωτεύεται τον Ανδρέα, γόνο ξεπεσμένης αριστοκρατικής οικογένειας. Προχωρεί σε προγαμιαίες σχέσεις και δέχεται την κοινωνική κατακραυγή. Ο Αντρέας αρνείται να την παντρευτεί αν δεν πάρει συγκεκριμένη προίκα, παρά το γεγονός ότι ομολογεί ότι είναι ερωτευμένος μαζί της. Όταν η μητέρα της υποκύπτει και του δίνει την προίκα που ζητά, η Ρήνη, παρά το γεγονός ότι είναι έγκυος, αρνείται να τον παντρευτεί γιατί θεωρεί τον εαυτό της αντικείμενο αγοραπωλησίας.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Δραματοποίηση
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγητής, δικηγόρος του διαβόλου

Το σχέδιο του μαθήματος

Προθέρμανση

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και σταματούν όταν ακούν το παράγγελμα «πάμε» ενώ προχωρούν όταν ακούν το παράγγελμα «στοπ». Στη συνέχεια σχηματίζουν ένα κύκλο και παρατηρούν ο ένας τον άλλον κάνοντας για τον καθένα μια θετική σκέψη. Έπειτα προχωρούν και κάνοντας μια χειραψία στον καθένα εκφράζουν δυνατά τη θετική τους σκέψη.

Ανάγνωση αποσπάσματος

Ρόλος στον τοίχο

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και αναλαμβάνουν να φτιάξουν το περίγραμμα των βασικών χαρακτήρων του κειμένου, της Σιόρας Επιστήμης, του Τρίγκουλου, του Αντρέα και της Ρήνης.

Δάσκαλος σε ρόλο δικηγόρου του διαβόλου

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και ο δάσκαλος αρχίζει να αμφισβητεί την καθαρότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ηρώων. Τα παιδιά αντιδρούν και επιχειρηματολογούν υπερασπιζόμενα κάθε ομάδα το χαρακτήρα που έχει αναλάβει να παρουσιάσει.

Αφηγητής

Ο Αντρέας επιστρέφει στο σπίτι κρατώντας τα κλειδιά του κομού όπου η μητέρα της κρύβει τα χρήματα που υποσχέθηκε στον Αντρέα..

Δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και γράφουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία την οποία και δραματοποιούν.

Αναστοχασμός

Η επιλογή της Ρήνης να παραμείνει ανύπαντρη μητέρα σε μια εποχή που η θέση της γυναίκας της υπαγορεύει την απόλυτη υποταγή στα κοινωνικά στερεότυπα, πυροδοτεί την συζήτηση για το ζήτημα της ισότητας των δυο φύλων και πόσες από τις κατακτήσεις των γυναικών αποτελούν πραγματικότητα μέχρι σήμερα. Επίσης ποια είναι η επίδραση της κοινωνικής κατακραυγής στις αποφάσεις των ανθρώπων και ποια είναι η προσωπική ευθύνη του ατόμου να καθορίσει ελεύθερα τη μοίρα του παρά τις κοινωνικές αντιξοότητες.

9^η εφαρμογή

«Τα Ρέστα» του Κώστα Ταχτσή

ΘΕΜΑ	Ο φόβος ως αποτέλεσμα υιοθέτησης κοινωνικών στερεοτύπων και καταπίεσης και η αναπαραγωγή του στα υποκείμενα των προσωπικών μας σχέσεων
ΕΡΩΤΗΜΑ	Μπορεί ο φόβος και η ενοχή μιας καταπιεσμένης μητέρας να κακοποιήσουν, να ευνουχίσουν και τελικά να αναπαράξουν την ενοχή και το φόβο της, παρά την αρχική της προσδοκία;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Τα Ρέστα» του Κώστα Ταχτσή
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Μια μητέρα, η οποία ζει υπό καθεστώς κοινωνικής καταπίεσης και ανέχειας αναπτύσσει νευρωτική συμπεριφορά απέναντι στο γιο της. Είναι διαζευγμένη και προσδοκά από το γιο της να εκπληρώσει τις ανομολόγητες επιθυμίες της. Εννοεί ότι η σκληρότητα στη συμπεριφορά της και οι συνεχείς της τιμωρίες θα τον καταστήσουν επιβλητικό, σκληρό, επιθετικό και χωρίς ευαισθησίες, έτσι όπως η περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα ορίζει τον άνδρα.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Δραματοποίηση, ανακριτική καρέκλα, ανίχνευση σκέψης
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αφηγήτρια

Το σχέδιο του μαθήματος

Προθέρμανση

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και σχηματίζουν στην αρχή ζευγάρια, κατόπιν παραγγέλματος, ομάδες των τριών και των τεσσάρων στη συνέχεια.

Έπειτα κινούνται στο χώρο και δείχνουν με το σώμα και την κίνησή τους ότι βρίσκονται σε μια παιδική χαρά ή αλάνα, όντας μικρά παιδιά και παίζουν με τους φίλους τους. Μοιράζονται τα παιχνίδια τους και τη χαρά της επικοινωνίας.

Στη συνέχεια χωρίζονται σε ζευγάρια και ο ένας από τους δυο γίνεται ενοχλητικός σε τέτοιο σημείο ώστε να τσακωθούν.

Ανάγνωση κειμένου

Αφήγηση

Ήταν μια μητέρα η οποία προσπαθούσε μόνη να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής. Είχε ένα μονάκριβο γιο. Ήταν πολύ αυστηρή και ταυτόχρονα πολύ φτωχή. Με πολλή μεγάλη δυσκολία είχε καταφέρει να βρει την τελευταία της δουλειά. Αυτό την έκανε πολύ οξύθυμη, νευρωτική και θυμωμένη. Ο γιος ήταν η μόνη της ελπίδα. Του φέρεται πολύ σκληρά. Τον τιμωρεί με το παραμικρό εμπνέοντάς του περισσότερο το φόβο παρά την αγάπη. Τελευταία ο γιος της επέμενε να του αγοράσει ένα παιχνίδι παρά το γεγονός ότι αυτή δεν είχε χρήματα. Του το αγόρασε. Αυτός όμως πηγαίνοντας να παίξει με τους άλλους φίλους του το έσπασε... Πώς θα γύριζε τώρα στο σπίτι; Πρέπει να αντιμετωπίσει την οργή της..

Δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Πρέπει να δραματοποιήσουν μια σκηνή στην οποία θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τη φοβερή οργή της μητέρας τους, όταν γυρίζουν στο σπίτι με σπασμένο παιχνίδι.

Ανίχνευση σκέψης

Βρίσκει ο καθένας μια γωνιά στο χώρο και, υπό τη συνοδεία μουσικής, έχουν στα χέρια τους το αγαπημένο τους παιχνίδι και το ζωντανεύουν. Του μιλούν και του εξομολογούνται τα πιο κρυμμένα λόγια τους. Αυτά που δεν τολμούν να πουν στη μητέρα τους. Του μιλούν για τους φόβους τους.

Ανακριτική καρέκλα

Ένας μαθητής αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο της μητέρας. Οι υπόλοιποι τον ανακρίνουν προκειμένου να αποκαλυφθεί η προσωπικότητα αυτής της γυναίκας.

Αναστοχασμός

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τους λόγους για τους οποίους η μητέρα αναπτύσσει τέτοια συμπεριφορά απέναντι στο γιο της. Υπάρχουν σήμερα ανάλογα τέτοιες συμπεριφορές. Μπορεί ο φόβος και η ενοχή να αναπαράξει τελικά τον ίδιο το φόβο και να

δημιουργήσει ανίκανα άτομα να αντισταθούν στις προκλήσεις της ζωής; Ποιο είναι το στερεότυπο του άνδρα που θέλει να ενδυναμώσει αυτή η γυναίκα;

10^η εφαρμογή

“Γιούγκερμαν” του Μ. Καραγάτση

ΘΕΜΑ	Η δύναμη της επιθυμίας ενάντια στις κοινωνικές προδιαγραφές της ζωής μας
ΕΡΩΤΗΜΑ	Πόσο οι άνθρωποι επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους ακόμη και αν εναντιωθούν στα κοινωνικά κατεστημένα της εποχής τους;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Κατά πόσο, ειδικότερα μια γυναίκα ή γενικότερα άνθρωποι που ανήκουν σε κοινωνικές μειονότητες, ανθίστανται όταν χρειάζεται να υποστηρίξουν τις επιθυμίες τους;
ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Γιούγκερμαν» του Μ. Καραγάτση (απόσπασμα)
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ο Βασίλης Κάρλοβιτς Γιούγκερμαν είναι πρόσφυγας. Έρχεται στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '20, μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση. Έχει ωραία εμφάνιση και είναι φύση τυχοδιωκτική και αδίστακτη. Γνωρίζοντας έναν ιδιόρρυθμο συγγραφέα, αισθάνεται το αίσθημα της φιλίας και την ανάγκη για επαφή με απλούς ανθρώπους.. Τότε γνωρίζει τη Βούλα Παπαδέλη, μια φτωχή προσφυγοπούλα. Η Βούλα ήταν αρραβωνιασμένη με το Γιώργο Μάζη που σπούδαζε ψυχίατρος στην Αυστρία. Αυτός έλειπε οχτώ χρόνια και επιστρέφοντας απαίτησε να παντρευτεί τη Βούλα. Αυτή έπρεπε να τον παντρευτεί για να ικανοποιήσει το θέλημα των γονιών της και για να τους σώσει από την οικονομική καταστροφή. Όμως ήταν ερωτευμένη με το Βάσια...
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Ταξιδευτές
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Η φωνή της συνειδήσης.

Το σχέδιο του μαθήματος

Ξεκινάμε τη διαδικασία με ζέσταμα και παιχνίδια που ενισχύουν την ομαδικότητα και την εμπιστοσύνη.

Ανάγνωση του αποσπάσματος από το δάσκαλο

Αφήγηση

Ένα απόγευμα επισκέφθηκε στο σπίτι τη Βούλα ο αρραβωνιαστικός της. Αυτή όμως είχε ραντεβού με το Βάσια (το Γιούγκερμαν). Τίποτα δε θα τη σταματούσε. Είχε σκοπό να συναντήσει τον έρωτά της. Έτσι, εξαφανίστηκε, χωρίς να πει τίποτε σε κανένα, και έλειψε για δυο ώρες. Όταν επέστρεψε όλοι ήταν έξαλλοι μαζί της. Πώς τόλμησε;

Δ.Σ.Ρ: (Φωνή της συνείδησης):

Ήρθε η ώρα να απεγκλωβιστώ από το σπίτι μου και να ακολουθήσω τα όνειρά μου. Πρέπει να ετοιμάσω τη βαλίτσα μου. Δε θέλω πολλά πράγματα μαζί μου. Μόνο τα αγαπημένα μου αντικείμενα.

Δραματοποίηση

Τα παιδιά ετοιμάζουν τη βαλίτσα τους με συνοδεία κατάλληλης μουσικής. Σκέφτονται τι πρέπει να πάρουν και τι πρέπει να αφήσουν πίσω.

Δ.Σ.Ρ

Είναι όλα άγνωστα γύρω μου. Πού ακριβώς πάω; Φοβάμαι. Μήπως δεν ήταν η ώρα να φύγω; Είναι πολλές οι δυσκολίες. Κι αυτοί όλοι οι άγνωστοι γύρω μου; Πρέπει, όμως, να κυνηγήσω το όνειρό μου. Θα τα καταφέρω! Όμως, είναι πολλά τα εμπόδια.

Παγωμένες εικόνες

Τα παιδιά σε παγωμένες εικόνες δείχνουν ο καθένας ξεχωριστά αυτό που ορθώθηκε μέσα του ως το μεγαλύτερο εμπόδιο.

Ανίχνευση σκέψης

Ακουμπώντας τον καθένα ο δάσκαλος ζητά να εκφράσει αυτό που θεωρεί ως προσωπικό εμπόδιο για να πραγματοποιήσει το όνειρό του.

Αφηγητής

Ο αδελφός της Χρίστος, πιωμένος και ξαναμμένος από το θυμό, που τόλμησε να ξεπορτίσει, τη χτύπησε. Ήταν μια ατιμασμένη γι' αυτόν και για όλους. Η Βούλα για πρώτη φορά αντέδρασε. Όχι! Για πρώτη φορά τον έκανε να νιώσει ντροπή γι' αυτό που έκανε και υποστήριξε σθεναρά την επιλογή της.

Αναστοχασμός

Ποιος είναι ο τρόπος για να ικανοποιήσω τις επιθυμίες μου; Είναι η ρήξη, η επανάσταση ή η υποχώρηση; Πώς νιώθει κανείς όταν πρέπει να πληρώσει το τίμημα των επιλογών του;

Ανακριτική καρτέκλα

Ένα από τα παιδιά κάθεται στην ανακριτική καρτέκλα ως Χρίστος. Οι υπόλοιποι τον προκαλούν να απολογηθεί για τη στάση και τις ενέργειές του.

Αναστοχασμός

Αξίζει τον κόπο να πληρώνει κανείς το τίμημα; Η Βούλα, ως γυναίκα, πώς αισθάνθηκε με όλα αυτά που συνέβησαν; Έπρεπε νομίζετε να αντιδράσει;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΕΣΤ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Α ΛΥΚΕΙΟΥ

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΑ ΦΥΛΑ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ΤΑΞΗ:

ΦΥΛΟ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

A. ΚΕΙΜΕΝΟ

Απόσπασμα από το έργο του Μιχάλη Καραγάτση, «Γιούγκερμαν» (1938)

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1.α. Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα της Βούλας στηριζόμενοι στο απόσπασμα. Ποιες κοινωνικές προκαταλήψεις για τη θέση και το ρόλο της γυναίκας που επικρατούσαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εντοπίζετε στο απόσπασμα, από τις οποίες προσπαθεί να απελευθερωθεί η ηρωίδα;

1.β . Οι προσωπικές επιλογές της Βούλας την οδηγούν σε σύγκρουση με το οικογενειακό της περιβάλλον. Πιστεύετε ότι τέτοιου

είδους επιλογές από μια σύγχρονη νέα της δικής μας εποχής, θα κατέληγαν σε ανάλογη σύγκρουση με το οικογενειακό της περιβάλλον; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

2.α . Να αφηγηθείτε από την οπτική γωνία του Χρήστου, του αδελφού της Βούλας, τα γεγονότα που προηγήθηκαν στο σπίτι ανάμεσα στον ίδιο και την αδελφή του. Να υποθέσετε ότι τα αφηγείται το ίδιο βράδυ σε κάποιον φίλο του.

2.β. Τι θα έγραφε στο ημερολόγιό της η Βούλα Παπαδέλη εκείνο το βράδυ που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα; Γράψτε εσείς τη σχετική σελίδα του ημερολογίου της.

Κείμενο Γλωσσικού τεστ

Μ. Καραγάτση, Γιούγκερμαν (απόσπασμα)

5. [Τα μαρτύρια της αγάπης]

Ο συναισθηματικά ανάπηρος ως τότε Γιούγκερμαν θα αισθανθεί για πρώτη φορά το αίσθημα της φιλίας και την ανάγκη των απλών ανθρώπινων σχέσεων. Δεν τον ικανοποιούν πια οι παλιές διασκεδάσεις και επιδιώκει τη ζεστή ανθρώπινη παρουσία, τη χαρά της επικοινωνίας κοντά σε βασανισμένους από τη στέρηση Μικρασιάτες. Από μια τέτοια οικογένεια προέρχεται και το κορίτσι που

θα αγαπήσει στη ζωή του, η Βούλα Παπαδέλη. Η ηρωίδα ύστερα από κάποιο κοριτσίστικο ολίσθημα υποχρεώθηκε από τους γονείς της να αρραβωνιαστεί το φίλο της Γιώργο Μάζη, που σπούδαζε ψυχίατρος στην Αυστρία. Έλειπε οχτώ χρόνια από την Ελλάδα και δεν της είχε γράψει ούτε ένα γράμμα ως τη στιγμή που επιστρέφει και ζητάει να παντρευτεί τη μνηστή του. Η Βούλα δεν τον αγαπάει πια, αλλά οι γονείς της, χρεωκοπημένοι και φτωχοί βλέπουν το γάμο αυτό με τον πλούσιο γαμπρό σαν σανίδα σωτηρίας. Πιέζουν τη Βούλα να δεχτεί. Έχει δώσει η ίδια προθεσμία λίγους μήνες για ν' απαντήσει. Στο διάστημα αυτό συναντά το Γιούγκερμαν. Στο απόσπασμα που ακολουθεί παρακολουθούμε τη μαρτυρική ζωή της Βούλας Παπαδέλη στο οικογενειακό της περιβάλλον.

.....

— Είχε όμως, μέσα σ' αυτό το μαρτύριο, και τις ελάχιστες ώρες της χαράς της. Ελάχιστες, βέβαια· μα τόσο εντατικές, που γέμιζαν απόλυτα τη ζωή της και την έκαναν να παραβλέπει τ' άλλα της βάσανα. Ή, καλύτερα, δεν νοιαζόταν για όλ' αυτά· περνούσαν πάνω της σαν κονταριές σε άτρωτο κορμί. Συγκεντρώθηκε στον εαυτό της κι υπόφερε τα πάντα με θαυμαστό στωικισμό, περιμένοντας τη στιγμή —τρεις φορές τη βδομάδα— που θα 'σμιγε με το Βάσια, στο καφενεδάκι του Τουρκολίμανου. Τότε, όλα σβήναν. Δινόταν στην ερωτική της ευτυχία με χαρούμενη καρδιά κι ανάλαφρο πνεύμα. Χανόταν στο μαγνητικό ρευστό του αγαπημένου άντρα, που την τύλιγε με βαλσαμικά κύματα. Η γαλήνη της ήταν απόλυτη· τόσο απόλυτη, που γέμιζε όλες τις ώρες της, κι αυτές ακόμα τις μαύρες ώρες του πνιχτικού σπιτιού.

Δεν του είπε ποτέ τίποτα γι' αυτά. Όχι από υπολογισμό ή υστεροβουλία· δε σκέφτηκε πως θα 'πρεπε να κρατήσει κρυφή

οποιαδήποτε πτυχή της ζωής της. Μα πρώτα πρώτα, ποτέ η κουβέντα τους δεν ήρθε στην περασμένη ερωτική ζωή τους· κι ύστερα, όλ' αυτά τα 'βρισκε μικρά κι ανάξια μπροστά στη μεγάλη περιπέτεια της καρδιάς της. Όταν ερχόταν η στιγμή, θα του μιλούσε· δεν μπορούσε να κάνει κι αλλιώς. Γιατί, όπως είπαμε, στο βάθος είχε αποφασίσει να πάρει το γιατρό. Μα δεν το 'λεγε στους δικούς της να ησυχάσουν, και να πάψουν κι αυτηνής τα μαρτύρια. Προτιμούσε να κυλούσε το εξάμηνο μέσα στη θλίψη και τις καταπιέσεις, παρά να γίνονταν αμέσως οι επίσημοι αρραβώνες, που θα της στερούσαν τη μεγάλη ευτυχία της: την επαφή με το Βάσια.

Όσο οι μέρες κυλούσαν κι έβλεπε να κοντεύει ο χρόνος του μισητού γάμου —κι η στιγμή του οδυνηρού χωρισμού— σφιγγόταν η καρδιά της. Μια μονάχα ελπίδα είχε: πως ο Βάσιος θα καταλάβαινε την αναπότρεπτη ανάγκη αυτού του γάμου και δεν θα την έβγαζε απ' την καρδιά του [...]

Μια άλλη δυσάρεστη πλευρά ήσαν οι καθημερινές σχεδόν επισκέψεις του Γιώργου. Η Βούλα έλπιζε πως μετά τη συμφωνία της εξάμηνης προθεσμίας —και την καθαρά αντιπαθητική στάση της— ο γιατρός θα είχε την εξυπνάδα ν' αραίωνε τις εμφανίσεις του. Αυτός όμως, κινημένος από πληγωμένο εγωισμό, το 'βαλε πείσμα να την ξανακαταχτήσει. Έξω απ' την πραγματικότητα, όπως πάντα, νόμιζε πως οι συχνές επισκέψεις του στο Παπαδελέικο και το παρουσίασμα της στραπατσαρισμένης αξιοπρέπειάς του, θα είχαν καταθλιπτικό αποτέλεσμα στην απόφαση της αρραβωνιαστικιάς του. Η Βούλα σήκωνε τους ώμους κάθε φορά που τον έβλεπε ν' ανεβαίνει τη σκάλα ωραίος, κομψός, σπουδαίος κι ανόητος, με ύφος προσβλημένου τιμητή [...]

Η απογοήτευση κι ο θυμός του ξέσπασαν στην Παπαδέλαινα, με

πικρά παράπονα κι ιερεμιάδες* ατέλειωτες. Κι εκείνη για να ξεσπάσει, χύθηκε με καινούρια κρίση μανίας πάνω σ' «αυτή την ασυνείδητη» και την ξερόψησε με σιγανή και σίγουρη φωτιά.

Το μεγάλο πανηγύρι έγιν' ένα Σάββατο. Το βραδάκι, στις εφτά, η Βούλα είχε το συνηθισμένο ραντεβού της με το Βάσια. Όταν, κατά τις εξήμιση, κατέφθασε ο κύριος οιονεί* αρραβωνιαστικός. Δε γινόταν για πρώτη φορά αυτό. Τότε η Βούλα έκλεινε το μισό παραθυρόφυλλο της κάμαράς της, σε τρόπο που να το ιδεί ο Βάσιος απ' το Περίπτερο. Κι αυτό είχε την εξής συμβατική σημασία: «Σήμερα δεν μπορώ να έρθω. Αύριο την ίδια ώρα».

Οπωσδήποτε, η Βούλα περίμενε την επίσκεψη του γιατρού για την Κυριακή. Από το πρωί βρισκόταν σε πυρετική προσμονή του βραδινού περιπάτου. Τόσο πολύ πεθυμούσε να ιδεί το φίλο της εκείνο το βράδυ, που τίποτα δεν μπορούσε να τη συγκρατήσει. Στο σαλόνι, όπου πήγε με το Γιώργο, ήρθε κι η Νίτσα*. Ευτυχώς· γιατί δε θα μπορούσε να κρατήσει μια συνομιλία, με την αγωνία που τη σύνεχε. Είπε μόνο δυο-τρεις λέξεις· διαρκώς στριφογύριζε στην καρέκλα της, φανερά νευριασμένη κι ανυπόμονη. Όταν το ρολόι χτύπησε εφτά, χωρίς να δικαιολογηθεί, βγήκε απ' την κάμαρα, σα να πήγαινε για δυο λεπτά κάπου. Και ξαναγύρισε στις εννιά.

Χτυπώντας την πόρτα του σπιτιού της, ήξερε τι την περίμενε· μα ήταν έτοιμη να δεχθεί τα πάντα με απόλυτη ψυχραιμία. Μήπως δυο ολόκληρες ώρες δε γνώρισε την πιο τέλεια ευτυχισμένη γαλήνη κοντά στον αγαπημένο άντρα; Τι αξία είχαν όλα τ' άλλα;

Φαίνεται πως η φασαρία που ακολούθησε το ξεπόρτισμά της ήταν γενναία. Ο Γιώργος γίνηκε κατακίτρινος κι έφυγε απειλώντας γη και ουρανό. Η Παπαδέλαινα μάταια προσπάθησε να τον γαληνέψει

γεμίζοντάς τον εξηγήσεις και διαβεβαιώσεις. Σαν έμεινε μόνη έπεσε σε νευρική κρίση, που είχε αντίκτυπο στις δυο μικρές της κόρες. Πάνω στη συναυλία των γοερών κλαμάτων κατέφθασε ο Χρίστος στο τσακίρ-κέφι· τα είχε κοπανήσει στο Πασαλιμάνι, με την παρέα του. Όταν πληροφορήθηκε τα καθέκαστα άρχισε να βλαστημάει Χριστούς και Παναγίες, απειλώντας πως θα κόψει τα ποδάρια της παλιοβρώμας της αδερφής του και του «τοιούτου» αγαπητικού της. Από αντανάκλαση ο Κωστάκης ούρλιαζε, χωρίς να ξέρει γιατί. Η υπηρέτρια κλείστηκε στην κουζίνα, με τρομαγμένα σταυροκοπήματα· κι οι γειτόνοι βγήκαν στα παράθυρα.

Απάνω στην ώρα έφτασε η Βούλα. Μόλις την αντίκρισε, ο Χρίστος εξαγριώθηκε. Τη στρίμωξε σε μια γωνιά, και με μούτρο αναμμένο άρχισε να τη βρίζει κατηλικά. Από το στόμα του βγήκε ένας περαιώτικος οχετός βρωμερός, ασφυχτικός και τόσο αναπάντεχος, που η Βούλα σάστισε. Μα γρήγορα ξανάβρε την ψυχραιμία της, τη θωρακισμένη με τη γενικότερη αδιαφορία για ό,τι δεν αφορούσε την αγάπη της. Σήκωσε τους ώμους και ψιθύρισε ήρεμα, δίχως κακία, ίσως με κάποια θλίψη:

— Είσαι πιωμένος, Χρίστο, και δε σε συνερίζομαι...

Ο αδερφός φούντωσε από τη λύσσα του.

— Α! Ωστε έχεις μούτρα και με βρίζεις, παλιοβρώμα! Είμαι μεθυσμένος και δεν ξέρω τι μου γίνεται! Δε φτάνει που κατάντησες έτσι, μα βγάζεις και γλώσσα στον αδερφό σου! Θα σου δείξω εγώ!

Είχε τέτοια συναίσθηση πως ήταν άτρωτη από κάθε κακό, έξω από την αγάπη της, που ξανασήκωσε τους ώμους.

— Τι θα μου δείξεις; μουρμούρισε σαν να μιλούσε στον εαυτό της.

Μα ο Χρίστος το πήρε αλλιώς. Χάνοντας ολότελα τον έλεγχο του εαυτού του, της τράβηξε δυο γερά χαστούκια.

— Να, σκύλα ξαναμμένη! Να σε μάθω να μου βγάζεις γλώσσα!

Αυτό δεν το περίμενε. Το τράνταγμα ήταν τόσο δυνατό, που έμεινε σαστισμένη, ζαλισμένη, με μια βοή στ' αυτιά. Γρήγορα όμως συνήρθε. Ορθώθηκε, όσο της επέτρεπε το μικρό κορμί της· μα ο θυμός της ήταν τέτοιος, που φάνηκε πελώρια. Το πρόσωπό της γίνηκε φλουρί· τα καστανά μάτια της πετούσαν μαύρες φωτιές.

— Άκου να σου πω, είπε με φωνή δυνατή και ξεκάθαρη. Αν νομίζεις πως θα πουλήσω την τύχη και το κορμί μου, μικρέ παλιάνθρωπε, για να γίνουν τα κέφια σου, είσαι γελασμένος. Σ' το λέω εσένα, και να το ακούσουν όλοι! Πόρνη δεν είμαι, ούτε θα γίνω ποτέ, και μάλιστα για σας, πεινασμένοι λύκοι! Αν πάρω το Γιώργο — που δε θα τον πάρω ποτέ— να το ξέρετε: το καθήκον μου, σαν τίμια σύζυγος, με προστάζει ένα πράμα: να υπερασπιστώ την περιουσία του άντρα μου από τα νύχια σας! Όχι! Δε θα τον αφήσω να σας δώσει ούτε μια πεντάρα! Ποτέ! Ποτέ! Ποτέ!

Προχώρησε κατά πάνω του απειλητική, με σαγόνια και γροθιές σφιγμένες.

— Όσο για σένα, μικρέ εκβιαστή, που τόλμησες να σηκώσεις άδικο χέρι πάνω στη μεγάλη αδερφή σου, σε σιχαίνομαι! Είσαι πολύ χαμηλός ανθρωπάκος! Φύγε από μπροστά μου!

Το πρόσωπο, η φωνή, τα λόγια της ήσαν τόσο τρομαχτικά, που ο νεαρός μεθυσμένος τα 'χασε. Χωρίς να μιλήσει, με κεφάλι κατεβασμένο οπισθοχώρησε, πήρε το καπέλο του, ροβόλησε τη σκάλα και βγήκε στο δρόμο χτυπώντας την πόρτα με μανία. Κατάλαβε πως νικήθηκε χωρίς να μπορεί να εξηγήσει το γιατί, αφού

είχε το δίκιο με το μέρος του...

Σημειώσεις

ιερεμιάδες: θρηνολογίες, περιγραφή καταστάσεων με πένθιμα χρώματα.

οιονεί: σαν.

Νίτσα: η αδερφή της Βούλας.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΕΛΙΚΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ& ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ**

Sex	Group	Effect.	Struct.	Content	Comp.	Vocab.	Style	Morph.	Punct.	Total grade
2	1	100	100	100	100	83,3	100	83,3	83,3	95
1	1	100	83,3	100	83,3	83,3	100	83,3	83,3	90,6
1	1	83,3	66,7	83,3	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	71,7
2	1	83,3	83,3	100	83,3	83,3	100	100	83,3	89,7
1	1	83,3	83,3	100	83,3	83,3	83,3	100	83,3	87,3
1	1	100	100	100	100	100	100	83,3	100	91,7
1	1	100	83,3	100	100	83,3	100	83,3	83,3	92,7
2	1	100	83,3	100	100	100	100	100	100	97,7
1	1	100	100	100	100	100	100	100	100	93,3
2	1	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7
2	1	83,3	83,3	83,3	83,3	66,7	83,3	83,3	66,7	80
1	1	83,3	66,7	83,3	66,7	66,7	83,3	66,7	66,7	74
1	1	50	50	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	61,7
2	1	66,7	66,7	66,7	50	66,7	66,7	66,7	50	63,3
2	1	100	100	100	100	100	83,3	100	83,3	96,3
1	1	50	50	66,7	66,7	50	66,7	66,7	50	58,3
1	1	66,7	83,3	66,7	66,7	66,7	83,3	66,7	50	70
1	1	100	100	83,3	100	100	83,3	83,3	100	87
1	1	83,3	83,3	83,3	66,7	66,7	83,3	83,3	66,7	78

1	1	66,7	66,7	66,7	50	50	66,7	50	50	59,7
2	2	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7
2	2	50	50	66,7	66,7	50	50	66,7	50	56
2	2	83,3	83,3	100	66,7	66,7	100	66,7	66,7	81
2	2	66,7	83,3	66,7	83,3	66,7	66,7	66,7	83,3	72,3
2	2	100	100	83,3	83,3	83,3	100	83,3	100	92
2	2	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7
1	2	50	33,3	50	50	50	50	50	50	47,7
1	2	50	50	50	50	50	50	50	50	50
2	2	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	83,3	68
2	2	50	50	66,7	66,7	66,7	50	50	66,7	57,7
1	2	50	50	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	61,7
2	2	83,3	83,3	100	83,3	83,3	100	83,3	100	82,7
2	2	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	83,3	83,3	83,3	72
2	2	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3
1	2	50	33,3	50	50	66,7	66,7	50	66,7	53,3
1	2	50	33,3	50	50	50	66,7	66,7	50	51,7
1	2	50	33,3	50	50	50	66,7	66,7	50	51,6
1	2	33,3	33	33,3	50	50	50	50	50	42,7
1	2	50	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	66,7	50	62,7
1	2	33,3	33,3	50	50	50	50	33,3	50	43,3