



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.)

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ**

Νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων από παιδιά Δ' Δημοτικού

Θεοφανώ Φαρμακάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Λυδάκη

Συμβουλευτική επιτροπή: Άννα Λυδάκη

Αγγελική Σπυροπούλου

Αθανάσιος Μπλέσιος

ΝΑΥΠΛΙΟ 2017

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Άννα Λυδάκη, για τη στήριξη και την καθοδήγησή της. Για την άδεια χρήσης των επιστημονικών εργαλείων της έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κωνσταντίνο Μαλαφάντη και τη Θεοδώρα Παπαϊωάννου. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τον Νίκο Δεσύπρη, τη Βάσια Λεγκριανού, την Αγγελική Παλαΐνη, τη Μαριάννα Παπαδάκη για την πολύτιμη συμβολή τους, καθώς και τη Βάσω Προκοπίου και τη Μιράντα Σβόλη για τα εύστοχα σχόλιά τους. Χωρίς εκείνους, η συγγραφή της εργασίας θα ήταν αδύνατη. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου για τη στήριξη και την κατανόησή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	σ.1
Abstract	σ.3
Εισαγωγή	σ.4
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	σ.6
1.1 Το δράμα στην εκπαίδευση - σπουδαίοι θεατροπαιδαγωγοί	σ.6
1.2 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και μάθηση	σ.10
1.3 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και λογοτεχνία	σ.12
1.4 Λογοτεχνία για παιδιά	σ.14
1.5 Ανάγνωση	σ.15
1.6 Παιδί αναγνώστης	σ.16
1.7 Ανάγνωση και παιχνίδι	σ.17
1.8 Αναγνωστική στάση και φιλιαναγνωσία	σ.18
1.9 Ηλικία και φύλο	σ.19
1.10 Παράγοντες φιλιαναγνωσίας	σ.21
1.11 Φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες	σ.23
1.12 Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας	σ.24
1.13 Συναλλακτική θεωρία	σ.26
1.14 ΔΤΕ και συναλλακτική θεωρία	σ.29
1.15 Δημιουργική γραφή	σ.31
1.16 Δημιουργική γραφή, φαντασία και ΔΤΕ	σ.32

Κεφάλαιο 2. Έρευνα	σ.35
2.1 Σκοπός τη έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις	σ.35
2.2 Πορεία έρευνας	σ.35
2.3 Μεθοδολογία έρευνας	σ.36
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	σ.37
2.4.1 Το ερωτηματολόγιο	σ.37
2.4.2 Η γραπτή έκφραση	σ.41
2.5 Σχεδιασμός και εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων	σ.43
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση των δεδομένων	σ.46
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα	σ.57
4.1 Συμπεράσματα	σ.57
4.2 Περιορισμοί και προτάσεις	σ.60
Βιβλιογραφία	σ.62
i) Ελληνόγλωσση	σ.62
ii) Ξενόγλωσση	σ.68
Παράρτημα	σ.70
i) Δραματικές τεχνικές	σ.70
ii) Παιχνίδια γνωριμίας	σ.72
iii) Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση	σ.72
iv) Σχέδια θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων.....	σ.74
v) Κλίμακα διάθεσης	σ.87
vi) «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο»	σ.88
vii) Φωτογραφικό υλικό	σ.93

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως πρόσφορη μέθοδο για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών Δ΄ Δημοτικού του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, της οποίας βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών. Ερευνήθηκε εάν η διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τη χρήση τεχνικών της ΔΤΕ και με βάση τις αρχές της «συναλλακτικής θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης» της Louise Rosenblatt, συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αναγνωστικής στάσης των μαθητών προς τα λογοτεχνικά κείμενα. Επιπλέον, η «συναλλαγή» ανάμεσα στο παιδί και το λογοτεχνικό κείμενο ολοκληρώνεται με την έκφραση της αναγνωστικής του ανταπόκρισης. Η έκφραση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, ο οποίος αντικατοπτρίζει τη δημιουργική φαντασία του παιδιού. Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε εάν η ΔΤΕ αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών.

Τα παραπάνω θέματα, διερευνήθηκαν μέσω ενός οιονεί πειραματικού σχεδιασμού. Για τις ανάγκες της έρευνας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η εμπειρική μελέτη, συμμετείχαν δύο τμήματα Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όπου έγινε διδασκαλία κοινών λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου. Οι μαθητές παρακολούθησαν δώδεκα εβδομαδιαία δίωρα μαθήματα λογοτεχνίας. Η διδασκαλία των κειμένων στην πειραματική ομάδα έγινε με τη εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν χρησιμοποιήθηκε η ΔΤΕ. Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο», συλλέχθηκαν γραπτά κείμενα των μαθητών και πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και στατιστική ανάλυση.

Οι αναλύσεις των δεδομένων επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σε ό,τι αφορά στο θέμα της συμβολής της ΔΤΕ

στην καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών της Δ΄ Δημοτικού τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα. Παρά ταύτα, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά εάν η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ΔΤΕ ήταν μεγαλύτερη.

Abstract

This thesis aims to highlight Drama in Education as an efficient method which highly contributes to the development of Elementary school fourth grade children's love for reading as well as the enhancement of their creative writing. According to bibliography, Drama in Education proves to be an efficient tool to literature teaching whose main goal lies to the cultivation of pupils' pleasure and joy through reading.

It was fully surveyed and researched whether literature teaching with the use of DiE techniques - based on the principles of transactional reader-response theory by Louise Rosenblatt - concurs to the development of pupils' positive reading attitude. Pupil's efficient expression can be accomplished through the production of original writing which reflects children's creative imagination.

All the above issues were investigated through a semi-experimental study. A literature teaching program using Drama in Education techniques was designed and applied to two fourth-grade classes of a Primary School, willing to participate in this empirical study. Both classes were taught the same literature texts from their "Anthology" book in two-hour lessons for twelve weeks. The experimental group was taught literature with the use of Drama in Education, while the control group attended the same literature lessons in the conventional way without Drama. The collection and analysis of the data were conducted with a combination of qualitative and quantitative research methods. Specifically, the pupils were given a questionnaire on "Elementary Reading Attitude Survey" which they completed. Their writings were collected and analysis of both their text content as well as statistics was made.

The data analysis clearly illustrates the effectiveness of Drama Art in Education and confirms its contribution to the development of pleasure through reading of fourth-grade pupils. As it concerns the contribution of Drama Art to the growth of the pupils' creative imagination, the results were not as those expected. However, we believe that were the duration of the experiment longer, the results would be different.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου η φιλιαναγνωσία στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη. Σε έρευνα που διεξήγη το ΕΚΕΒΙ το 2010 το ποσοστό των αναγνωστών ανήλθε μόλις στο 43% του συνολικού πληθυσμού, ενώ το ποσοστό των συστηματικών αναγνωστών που διάβασαν πάνω από δέκα βιβλία τον χρόνο αντιστοιχεί στο 8.2% του πληθυσμού.

Τα παραπάνω στοιχεία αναφέρονται σε αναγνώστες ηλικίας 15 ετών και άνω. Η έλλειψη ενδιαφέροντος προς το βιβλίο και η περιορισμένη επιλογή του ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου χαρακτηρίζει και τα παιδιά στην Ελλάδα. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, περνώντας από την μία τάξη στην άλλη εγκαταλείπουν όλο και περισσότερο την ανάγνωση εξωσχολικών, λογοτεχνικών βιβλίων (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012).

Η ανάγκη για καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι επιτακτική. Ωστόσο, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων φαίνεται πως δεν υπηρετεί αυτόν τον στόχο. Αντίθετα, αποθαρρύνει τους μαθητές, καθώς δίνει στο κείμενο αυταξία και δεν επιτρέπει την προσωπική επαφή του μαθητή με το έργο. Η διδακτική της λογοτεχνίας υποστηρίζει σήμερα πως η δημιουργία μίας θετικής σχέσης ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη, και άρα η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας του ατόμου, μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα μέσω συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. Οι μέθοδοι αυτές είναι οι θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» και συγκεκριμένα η «συναλλακτική θεωρία».

Η «συναλλακτική θεωρία» της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt δίνει αξία στα συναισθήματα και στις ιδέες που προκαλεί το κείμενο σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιτρέπει την προσωπική νοηματοδότηση του κειμένου, μέσω της συναλλαγής του μαθητή με αυτό. Η συναλλαγή με το κείμενο επιτρέπει στο παιδί-αναγνώστη να αντλήσει απόλαυση από την ανάγνωση και δημιουργήσει μία θετική σχέση με το βιβλίο.

Μία άλλη διδακτική μέθοδος που έχει κερδίσει έδαφος στον χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εκτός από αυτόνομη μορφή τέχνης αποτελεί ταυτόχρονα και διδακτικό εργαλείο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η διεθνής βιβλιογραφία, μέσω

ερευνών και μελετών, υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά της και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει πολύπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού, προσφέροντας το κατάλληλο περιβάλλον για την απόκτηση γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Μία από τις δεξιότητες αυτές είναι η δημιουργική φαντασία. Η ΔΤΕ ευνοεί ιδιαίτερα την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, γιατί οι βιωματικές της δραστηριότητες εμπλέκουν τα παιδιά σε πρωτότυπες, δημιουργικές καταστάσεις που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους και τη χρήση της φαντασίας τους. Μέσα στο δραματικό περιβάλλον, τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται αντισυμβατικά, «έξω από το κουτί», να ασκούν τη φαντασία τους. Ακόμη, οι δραματικές δραστηριότητες παρέχουν στα παιδιά νέες εμπειρίες. Από τον αριθμό και το εύρος των εμπειριών εξαρτάται η δημιουργική δραστηριότητα κάθε ανθρώπου, καθώς εκείνες αποτελούν το υλικό που χρησιμοποιεί η φαντασία.

Τα παραπάνω αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η εμπειρική μελέτη που πραγματοποιήθηκε και που θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Το δράμα στην εκπαίδευση - σπουδαίοι θεατροπαιδαγωγοί

Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα και στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, το «θέατρο στην εκπαίδευση» αναπτύχθηκε, πήρε πολλές μορφές και κατέκτησε μία σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί άνθρωποι του θεάτρου, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστημιακοί και πρακτικοί, ασχολήθηκαν με την ένταξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρότειναν διάφορες μορφές και λειτουργίες του. Ως εκ τούτου, υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο για να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να το ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, η πληθώρα παιδαγωγών που ασχολήθηκαν με το θέμα δημιουργεί μία δυσκολία στον ορισμό του, καθώς ο καθένας δημιουργούσε έναν ορισμό που να ανταποκρίνεται καλύτερα στη δική του οπτική. Γι' αυτό τον λόγο, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος.

Ήδη από τη δεκαετία του 1920 το εκπαιδευτικό δράμα εφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία ως επικουρικό μέσο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από τη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με το προοδευτικό εκπαιδευτικό ρεύμα που επικράτησε στην Ευρώπη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο συνέβαλαν στην ταχεία ανάπτυξη και διάδοσή του. Το δράμα ανταποκρινόταν πλήρως στο αίτημα της Νέας Αγωγής για μαθητοκεντρική, βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Στόχος πλέον δεν ήταν η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη, με σεβασμό στην ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Για τον λόγο αυτό, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κυρίως του Δημοτικού Σχολείου συμπεριλήφθηκαν μαθήματα τέχνης (θέατρο, μουσική, εικαστικά) με στόχο να αναπτυχθεί το συναίσθημα, η αισθητική και η δημιουργικότητα των μαθητών (Τσιάρας, 2014).

Τη δεκαετία του 1950, στην Αμερική το εκπαιδευτικό δράμα αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικών άρθρων και μάθημα σε πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών (Τσιάρας, 2005). Στη συνέχεια, η επικράτηση των παιδαγωγικών απόψεων των Rousseau, Pestalozzi, Froebel και Dewey σχετικά με τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της μάθησης και την

αυτοανακάλυψη της γνώσης από τα παιδιά, τη δεκαετία του 1960, ανέδειξε το εκπαιδευτικό δράμα σε σημαντική δραστηριότητα και χρήσιμο διδακτικό μέσο (Τσιάρας, 2014). Επιπρόσθετα, η μεγάλη απήχηση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού ενδυνάμωσε το εκπαιδευτικό δράμα, καθώς ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις των θεωριών αυτών. Συγκεκριμένα, ο Piaget ανέδειξε την αναγκαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μέσω παιγνιδιών δραστηριοτήτων, ενώ ο Vygotsky τόνισε τη σημασία της κοινωνικής πλευράς της μάθησης και του παιχνιδιού (Γιαννούλη, 2014).

Πρώτοι εφήρμοσαν το εκπαιδευτικό δράμα η Harriet Finlay-Johnson και ο Henry Cook. Η Finlay - Johnson εισήγαγε τη μέθοδο «δραματοποίησης» (dramatization). Υποστήριξε ότι οι δραματικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο της ανακαλυπτικής μάθησης για τους μαθητές (Γιαννούλη, 2014). Σύμφωνα με τον Τσιάρα, η Finlay - Johnson *«έδωσε μεγάλη έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη δημιουργική φαντασία, στην αυτοπαρακινούμενη μάθηση και στο υποβοηθητικό έργο των δασκάλων προς την ανακάλυψη της γνώσης»* (2014:37).

Ο Henry Cook εφήρμοσε το «δραματικό παιχνίδι» (playway) κυρίως στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, με στόχο την έκφραση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός έχει εμπνευστικό ρόλο κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού (Γιαννούλη, 2014). Όπως και η Finlay-Johnson, ο Cook χρησιμοποίησε το δράμα ως μέσο μάθησης και υποστήριξε πως ο ενδεδειγμένος, φυσικός τρόπος μάθησης κατά την παιδική ηλικία είναι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες (Τσιάρας, 2014)

Στη συνέχεια, η Winifred Ward πρότεινε το «δημιουργικό δράμα» (creative drama). Στο δράμα της χρησιμοποιούσε παραμύθια, ιστορίες, ποιήματα και επεδίωκε να αναπτύξει το αυθόρμητο δραματικό παιχνίδι των παιδιών. Θεωρούσε πως η προσωπική έκφραση των παιδιών καλλιεργεί την προσωπικότητα, τις καλλιτεχνικές και γνωστικές δεξιότητες και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μέσω του δημιουργικού δράματος επεδίωξε να προετοιμάσει τα παιδιά για τον ρόλο του ενεργού πολίτη. Παράλληλα, η δική της θεώρηση του δράματος έφερνε μία ισορροπία ανάμεσα στη διαδικασία και το αποτέλεσμα (Τσιάρας 2014. Τσιάρας, 2005).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014) ο Peter Slade με το «παιδικό δράμα» (child drama) παρείχε τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται το σύγχρονο δράμα στην εκπαίδευση.

Πρότεινε μία αντιθεατρική προσέγγιση του δράματος, όπου τα παιδιά δε θα προσπαθούν να υποδυθούν ρόλους όπως οι ενήλικες, αλλά θα ενθαρρύνονται να παίζουν και μέσα από το παιχνίδι τους να ανακαλύψουν τον κόσμο και τον εαυτό τους. Ο ρόλος του δασκάλου στο παιδικό δράμα ήταν εκείνος του «αγαπημένου συμμάχου» (loving ally) που δίνει το ερέθισμα στα παιδιά για να αναπτύξουν τον αυτοσχεδιασμό και μέσα από αυτόν την έκφραση και την προσωπικότητά τους (Κατσαρίδου, 2011. Τσιάρας 2005).

Ο Brian Way, μαθητής του Slade, εξέλιξε το παιδικό δράμα, συνεχίζοντας τον διαχωρισμό ανάμεσα στο δράμα και στο θέατρο. Υποστήριξε πως το δράμα υπερέχει του θεάτρου γιατί επιτρέπει σε κάθε παιδί να συμμετέχει, ανεξάρτητα από τις δεξιότητές του. Ο αυτοσχεδιασμός, σε συνδυασμό με τις ασκήσεις από το σύστημα του Stanislavsky που εισήγαγε, καλλιεργεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αποτελεί μέσο αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, συναισθηματικής αγωγής και κυρίως ανάπτυξης των δεξιοτήτων του παιδιού (Κατσαρίδου, 2011. Way, 1967).

Το έργο της Dorothy Heathcote επηρέασε όλους τους επόμενους θεατροπαιδαγωγούς. Εισήγαγε τη μέθοδο του «δασκάλου σε ρόλο», ώστε να επιτύχει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και τη μεταξύ τους συνεργασία και τον «μανδύα του ειδικού» ως μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Αντιμετώπιζε το δράμα ως διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων, απομακρύνθηκε όμως από τις ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων του Way και επιδόθηκε στη δημιουργία φανταστικών κόσμων (Τσιάρας, 2014). Επηρεάστηκε από το έργο του Stanislavsky αλλά και του Brecht. Υποστήριξε την ταύτιση των παιδιών με τον ρόλο και τις δραματικές καταστάσεις που δημιουργούνταν (living through theatre). Παράλληλα όμως, θεωρούσε απαραίτητη την αποστασιοποίηση, ώστε να πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός που θα οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση και στην κριτική θεώρηση της κατάστασης (Heathcote & Herbert, 1985. Κατσαρίδου, 2011).

Ο Gavin Bolton, συνεργάτης της Heathcote, αντιμετώπισε επίσης το δράμα ως διδακτικό εργαλείο. Υποστήριξε μάλιστα ότι με τη συνδρομή του μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Το δράμα για τον Bolton στοχεύει στη βιωματική μάθηση μέσω της προσωπικής εμπλοκής κάθε παιδιού, στη γνωριμία με τον κόσμο και τον εαυτό του. Η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων δεν συμπεριλαμβάνεται στη στοχοθεσία του (Κατσαρίδου, 2011).

Η Cecily O'Neill εισάγει το «δράμα με έμφαση στη διαδικασία» (process drama). Το δράμα αυτό έχει εκπαιδευτική και αισθητική αξία. Η έμφαση στη διαδικασία δίνεται χωρίς να εξοβελίζονται θεατρικά στοιχεία όπως το κοινό, η δραματική ένταση και η αποδοχή της ψευδαίσθησης πως ό,τι γίνεται είναι πραγματικό. Εμπλέκονται όλοι οι συμμετέχοντες, είτε ως ηθοποιοί, είτε ως θεατές και ο δάσκαλος επιτελεί τον ρόλο του συγγραφέα ή του συμμετέχοντα (Τσιάρας, 2014).

Ο David Hornbrook αντιτάχθηκε στη θεώρηση των Slade, Way, Heathcote και Bolton για το δράμα και όξυνε την αντιπαράθεση «θέατρο εναντίον δράματος». Υποστήριξε ένα εκπαιδευτικό δράμα με έντονα στοιχεία θεατρικής τέχνης. Οι δραματικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Hornbrook, πρέπει να πλαισιώνονται από σκηνικά, κουστούμια, φωτισμό, ήχο και να παρουσιάζονται μπροστά σε κοινό (Τσιάρας, 2014).

Τέλος, ο Jonathan Neelands, όπως και η O'Neill, ακολουθεί τη θεωρητική προσέγγιση της Heathcote, δεν ασπάζεται όμως τη διχοτόμηση θεάτρου-δράματος και προτείνει μία ισορροπία μεταξύ της διαδικασίας και του αισθητικού αποτελέσματος. Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και συμβάσεις, οι συμμετέχοντες κομίζουν τα προσωπικά τους βιώματα, ως συμμετέχοντες ή ως θεατές, τα επεξεργάζονται και ενεργητικά προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο γύρω τους (Κατσαρίδου, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα το δράμα κατέκτησε σταδιακά μία θέση στην εκπαίδευση. Πέρασε από στάδια επέκτασης, μετασχηματισμού, αντίφασης που σχημάτισαν το «εκπαιδευτικό δράμα» ή αλλιώς τη «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Drama in Education, DiE), όπως τα γνωρίζουμε σήμερα.

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθούν οι όροι «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» όπως προτείνει η Άλκηστις Κοντογιάννη και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και ο όρος «εκπαιδευτικό δράμα» ή απλώς «δράμα» όπως συναντάται στο έργο του Τσιάρα και των Αυδή και Χατζηγεωργίου. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα οι παρακάτω όροι είναι συνώνυμοι: «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», «δράμα», «εκπαιδευτικό δράμα», «δράμα με έμφαση στη διαδικασία/ διαδικαστικό δράμα», «δημιουργικό δράμα», «αναπτυξιακό δράμα», «δραματοποίηση», «διερευνητική δραματοποίηση».

1.2 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και μάθηση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) είναι μία δημιουργική κοινωνική μορφή τέχνης. Αναπαριστά και εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο στον οποίο ζει (Woolland, 1999). Αποτελεί δηλαδή μία δυναμική συνεργατική μορφή διερεύνησης του κόσμου και διεξάγεται μέσα σε ένα σχεδιασμένο πλαίσιο (Kempre, 1996. Τσεφαλά, 2003). Η ΔΤΕ συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της κοινωνικής αντίληψης αλλά και στην προώθηση της προσωπικής εξέλιξης του ατόμου (Τσεφαλά, 2003).

Παράλληλα, είναι ένα ισχυρό μαθησιακό εργαλείο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο διαθεματικός χαρακτήρας της την καθιστά πρόσφορο μέσο για τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Ως παιδαγωγική αντιμετώπιση, θέτει στο επίκεντρό της το παιδί και υπηρετεί τους παιδαγωγικούς και γνωστικούς της στόχους χρησιμοποιώντας ασκήσεις και τεχνικές της θεατρικής τέχνης (Κοντογιάννη, 2012). Ακόμη, χάρη στο μεγάλο εύρος των τεχνικών της, αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης που εύκολα προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε ατόμου και στη στοχοθεσία κάθε εκπαιδευτικού (Κοντογιάννη, 2008).

Η ΔΤΕ είναι επομένως μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Μπορεί να αποτελέσει ανεξάρτητο μάθημα τέχνης ή και πολυδιάστατη μέθοδο διδασκαλίας άλλων αντικειμένων (Kitson & Spiby, 1997). Βοηθά το άτομο να αποκομίσει γνώσεις στον κοινωνικό, επιστημονικό, συναισθηματικό και ηθικό τομέα (Carrol, 1988).

Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1970, έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης συμπέραιναν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο δραματικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα και τη μάθηση στα παιδιά. Συγκεκριμένα, βρέθηκε σύνδεση ανάμεσα στο δραματικό παιχνίδι και σε γνωστικές περιοχές όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα κ.α. (Τσιάρας, 2014). Στις μέρες μας είναι πλέον αποδεκτό πως *«η μάθηση που μπορούν να κατακτήσουν τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι εκτεταμένη και ευρεία»* (Κοντογιάννη, 2008: 221). Η μάθηση αυτή δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή, γνωστική αλλά, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος-εμφυχωτής, οι μαθητές μπορεί να

σημειώσουν πρόοδο στον κοινωνικό, συναισθηματικό και ηθικό τομέα, αφομοιώνοντας νέες γνώσεις και στάσεις.

Επιπλέον, η χρήση του Δράματος ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις σε κάθε περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ενθαρρύνει και κινητοποιεί τους μαθητές, προσφέρει διαθεματική συνοχή στη διδασκαλία και δημιουργεί νέες ευκαιρίες για μάθηση (Woolland, 1999). Οι νέες ευκαιρίες για μάθηση προκύπτουν ως αποτέλεσμα του πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος που δημιουργεί η ΔΤΕ. Συγκεκριμένα, προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα τα οποία ωθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν πολλά είδη νοημοσύνης (πολλαπλή νοημοσύνη Gardner) (Κοντογιάννη, 2008).

Ακόμα, σύμφωνα με τις γνωσιακές θεωρίες, οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, έχουν δηλαδή διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Εάν η διδασκαλία είναι συνεχώς προσανατολισμένη προς ένα μαθησιακό στυλ, τότε αυτό λειτουργεί ανασταλτικά για τη μάθηση κάποιων μαθητών και τους περιθωριοποιεί (Baldwin & Fleming, 2003). Το δράμα ευνοεί την μάθηση καθώς ανταποκρίνεται ταυτόχρονα σε πολλούς μαθησιακούς τύπους, ενώ μία μονοδιάστατη εκπαιδευτική προσέγγιση ευνοεί μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών (Κοντογιάννη, 2008).

Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για προσωπική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η ΔΤΕ δημιουργεί φανταστικές καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά. Αντλούν χαρά από το παιχνίδι αυτό της φαντασίας και αισθάνονται συνδημιουργοί ενός καινούργιου κόσμου, με αποτέλεσμα να εμπλέκονται συναισθηματικά. Το δράμα ενθαρρύνει έτσι την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και προκαλεί το ενδιαφέρον τους (Baldwin & Fleming, 2003). Η μάθηση που διεξάγεται μέσα σε ένα τέτοιο ευχάριστο πλαίσιο προκύπτει φυσικά και αβίαστα.

1.3 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και λογοτεχνία

Η ΔΤΕ μπορεί να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για να διερευνήσουν οι μαθητές το νόημα και να αναζητήσουν την ουσία του λογοτεχνικού κειμένου (Baldwin & Fleming, 2003). Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, στο μάθημα της λογοτεχνίας η έμφαση πρέπει να δίνεται στη σχέση που αναπτύσσει κάθε μαθητής ξεχωριστά με το κείμενο, στα συναισθήματα και τις ιδέες που του δημιουργούνται (ανταπόκριση).

Οι δραστηριότητες της ΔΤΕ εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά. Εκείνα, ερμηνεύοντας ρόλους, συμπάσχουν με τους ήρωες, αναπτύσσουν μία ιδιαίτερη σχέση με το κείμενο. Κατά μία έννοια, το οικειοποιούνται. Δίνουν τη δική τους ερμηνεία συνδέοντας το κείμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες (αισθητική ανάγνωση) (Παπαδόπουλος, 2004). Συγκεκριμένα, τα παιδιά καθώς υποδύονται τους ήρωες των ιστοριών, τους γνωρίζουν καλύτερα, «συνομιλούν» μαζί τους και αποκτούν ενδιαφέρον για το κείμενο της ιστορίας (Γραμματάς, 2008). Το λογοτεχνικό έργο δεν είναι πια ένα βαρετό κείμενο προς αποκωδικοποίηση, αλλά αφετηρία για εξερεύνηση, παιχνίδι και απόλαυση.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου αποτελεί η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας εντός της τάξης (Βησσαράκη, 2001). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η ΔΤΕ μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά, καθώς καλεί τους συμμετέχοντες σε συνεχή συνεργασία, καλλιεργεί τον σεβασμό, την αποδοχή και την προσέγγιση του Άλλου (Κοντογιάννη, 2008).

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και την καλλιέργεια θετικής στάσης προς τη λογοτεχνία έχει υποστηριχτεί όχι μόνο βιβλιογραφικά αλλά και ερευνητικά.

Η Παπαϊωάννου πραγματοποίησε ημι-πειραματική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τα οκτώ τμήματα Δ΄ τάξης που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες, σε διάστημα τριών μηνών, διδάχτηκαν τρία λογοτεχνικά κείμενα, μέσω δίωρων διδασκαλιών. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πειραματική ομάδα έγινε με τη χρήση της ΔΤΕ, ενώ στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε παραδοσιακή διδασκαλία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μη συστηματικής

παρατήρησης, μαγνητοφώνησης των μαθητών, ερωτηματολογίων και παραγωγής πρωτότυπων γραπτών κειμένων. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της θετικής αναγνωστικής στάσης προς τα λογοτεχνικά κείμενα καθώς και στην καλλιέργεια αισθητικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνική ανάγνωση, στη δημιουργία προσωπικών ανταποκρίσεων και στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου (Παπαϊωάννου, 2016).

Οι Bayraktar και Okvuran (2012) ερεύνησαν επίσης την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη δημιουργική γραφή παιδιών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε οκτώ διδασκαλίες λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση δράματος, ενώ οι ομάδες ελέγχου παρακολούθησαν ίσο αριθμό διδασκαλιών χωρίς την εφαρμογή δράματος. Όλοι οι μαθητές παρήγαγαν γραπτά κείμενα στην αρχή και στο τέλος της έρευνας, δίνοντας τη δική τους συνέχεια σε μία ιστορία. Τα γραπτά αξιολογήθηκαν με βάση μία κλίμακα που κατασκεύασαν οι ερευνητές. Η πειραματική ομάδα εμφάνισε βελτίωση σε σχέση με τις άλλες ομάδες, η διαφορά ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Οι ερευνητές συμπέραναν πως για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και επομένως η εφαρμογή του δράματος έπρεπε να εκταθεί περισσότερο χρονικά.

Οι Kabilan και Kamaruddin (2010) στην έρευνα τους διάρκειας έξι μηνών, σε ένα σχολείο αστικής περιοχής της Μαλαισίας, εξέτασαν τη συμβολή του θεάτρου του αναγνώστη (reader's theatre) στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και στην παροχή κινήτρου για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε μαθητές 14 ετών. Το θέατρο του αναγνώστη είναι μία διαδραστική δραστηριότητα ανάγνωσης κειμένων δραματοποιημένης λογοτεχνίας. Περιλαμβάνει στοιχεία μεγαλόφωνης ανάγνωσης, δράματος και θεάτρου. Τόσο τα ποιοτικά, όσο και τα ποσοτικά συμπεράσματα της έρευνας υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και τη βελτίωση της στάσης των συμμετεχόντων σχετικά με τη λογοτεχνία, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του θεάτρου του αναγνώστη.

Σε ποιοτική μελέτη του Τσιάρα (2012) σχετικά με τη διδασκαλία ποιημάτων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως θεωρεί το θεατρικό παιχνίδι σημαντικότερη δραστηριότητα για την κατανόηση ενός ποιήματος, συγκριτικά με τις διευκρινίσεις του δασκάλου και το περιεχόμενο του βιβλίου του μαθητή. Στη μελέτη συμμετείχαν 15 δάσκαλοι και 320 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.

Τα συμπεράσματα της έρευνας των Rose, Parks, Androes και McMahon (2000) τονίζουν την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη διδασκαλία με τη χρήση τεχνικών του δράματος και στη βελτίωση της κατανόησης στην ανάγνωση. Η έρευνα έγινε σε μαθητές Δ' τάξης, σε τέσσερα δημόσια δημοτικά σχολεία του Σικάγο. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε για δέκα εβδομάδες ένα πρόγραμμα ανάγνωσης που βασιζόταν στο δράμα, ενώ το ίδιο διάστημα η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε μία παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ομάδα που διδάχθηκε με δραματικές τεχνικές, οι οποίες ενθάρρυναν την φαντασία, τη διερεύνηση του περιεχομένου και τον χωρισμό του κειμένου σε επιμέρους τμήματα και σκηνές της ιστορίας, βελτίωσε σημαντικά την αναγνωστική της κατανόηση σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

Τέλος, η Adomat (2005) ερεύνησε, σε δημοτικό σχολείο της Πενσιλβάνια, αν οι μαθητές της Α' δημοτικού που δυσκολεύονται στην ανάγνωση μπορούν να αναπτύξουν την αναγνωστική ικανότητα τους, μέσα από τη δραματική ανταπόκριση σε λογοτεχνικά κείμενα. Συμπέρανε πως τα παιδιά αυτά, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής δραματικών δραστηριοτήτων, ανέπτυξαν αξιόλογη αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, η στάση τους απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων βελτιώθηκε σημαντικά. Μετά την έρευνα, το 80% των συμμετεχόντων βελτίωσε την αναγνωστική του ικανότητα σε βαθμό που δε χρειαζόταν πια να παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

1.4 Λογοτεχνία για παιδιά

Η λογοτεχνία για παιδιά ή αλλιώς παιδική λογοτεχνία αναφέρεται στα βιβλία που μέσα από την αισθητική τους φέρνουν τον μικρό αναγνώστη σε επαφή με τη λογοτεχνία (Παπαδάτος, 2009). Όπως φαίνεται έχει δύο διαστάσεις: την αισθητική και την παιδαγωγική. Οι δύο αυτές διαστάσεις δεν πρέπει να λειτουργούν ξεχωριστά, αλλά να βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση (Παρρά, 2002).

Τα έργα παιδικής λογοτεχνίας συνιστούν έργα τέχνης. Επειδή όμως απευθύνονται σε παιδιά οφείλουν να τηρούν τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής. Επομένως, οι συγγραφείς λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά πρέπει να επιλέγουν θεματολογία που αφορά τα παιδιά και να θίγουν με ευαισθησία θέματα που τα απασχολούν. Ακόμη, είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τους το γλωσσικό επίπεδο που έχουν κατακτήσει τα παιδιά κάθε ηλικίας, ώστε οι αναγνώστες τους να μην έρχονται αντιμέτωποι με ανυπέρβλητες

γλωσσικές δυσκολίες που θα τους απομακρύνουν από την ανάγνωση. Από την άλλη πλευρά όμως, δε θεωρείται σκόπιμο να θυσιάζουν την αισθητική και την ποιητική της γλώσσας τους επειδή απευθύνονται σε παιδιά. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να διαβάσουν κείμενα λογοτεχνίας με υψηλή αισθητική αξία, ώστε να εξοικειωθούν με το λογοτέχνημα και να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αισθητήριο (Μαλαφάντης, 2001).

Στην κατηγορία «βιβλίο για παιδιά» ή αλλιώς «παιδικό βιβλίο» συναντούμε βιβλία που διαβάζουν τα παιδιά και που μπορεί να είναι βιβλία γνώσεων για παιδιά ή λογοτεχνία για παιδιά (Παπαδάτος, 2009). Σύμφωνα με την Κατσίκη – Γκίβαλου (2012), στα λογοτεχνικά κείμενα το αισθητικό στοιχείο είναι κυρίαρχο. Απευθύνονται στο συναίσθημα και στη φαντασία του αναγνώστη. Βασικός στόχος τους δεν είναι να πληροφορήσουν τον αναγνώστη αλλά να τον ταξιδέψουν σε έναν μαγικό κόσμο. Γι' αυτό και είναι πιο αγαπητά από τα παιδιά σε σχέση με τα βιβλία γνώσεων.

1.5 Ανάγνωση

Υπάρχει στενή σύνδεση της έννοιας της φιλαναγνωσίας με εκείνη της ανάγνωσης, καθώς η κατάκτηση της ικανότητας για ανάγνωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2013).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002:41δ), *«η ανάγνωση είναι μία διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίον καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης»*. Η ανάγνωση είναι επομένως, η νοητική διεργασία κατά την οποία τα γραπτά σύμβολα μετατρέπονται σε φωνολογικό κώδικα που επιτρέπει την κατανόηση του νοήματος (Πολίτης, 2013).

Η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης ωστόσο δεν είναι εγγενής στον άνθρωπο, όπως εκείνη του λόγου, της ομιλίας. Πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες επινοήσεις του ανθρώπου και ήταν καθοριστική για την εξέλιξη του πολιτισμού όπως τον γνωρίζουμε σήμερα (Καρακίτσιος, 2011).

1.6 Παιδί αναγνώστης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί επηρεάζει την αναγνωστική του στάση. Αυτό συμβαίνει γιατί σε κάθε ηλικία το παιδί βιώνει τον κόσμο γύρω του, άρα και το διάβασμα, με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το γνωστικό και συναισθηματικό στάδιο το οποίο έχει κατακτήσει. Πριν αναλύσουμε τους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο κατά την ανάγνωση ανάλογα με την ανάπτυξή του, αξίζει να αναφερθούμε σύντομα στα στάδια κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας.

Προ-αναγνωστικό στάδιο: πρόκειται για το αρχικό στάδιο που διαρκεί από την αρχή της ζωής ενός ατόμου μέχρι την ηλικία των έξι χρόνων. Σε αυτό το στάδιο το παιδί ακούει τους μεγάλους να του διαβάζουν παραμύθια, μαθαίνει να ξεφυλλίζει βιβλία και παροτρύνεται να φανταστεί ή και να αναπαράγει το περιεχόμενό τους με οδηγό τις εικόνες και τις ζωγραφιές τους, καταγράφει στη μνήμη τη στάση απέναντι στο βιβλίο που υιοθετούν οι γονείς, τα μεγαλύτερα αδέρφια και οι οικείοι του.

Στάδιο αρχικής ανάγνωσης ή αποκωδικοποίησης: αντιστοιχεί στο έκτο και έβδομο έτος της ζωής του παιδιού. Το παιδί ξεκινά τη φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο και αντιλαμβάνεται την αντιστοιχία ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και μαθαίνει να αποκωδικοποιεί τις λέξεις.

Επιβεβαίωση, ευφράδεια και αποκόλληση από το έντυπο υλικό: στο στάδιο αυτό βρίσκονται τα παιδιά επτά και οκτώ χρόνων που αυτοματοποιούν τη διαδικασία αποκωδικοποίησης και διαβάζουν γρηγορότερα, αντιλαμβανόμενα ευκολότερα το νόημα του κειμένου.

Διάβασμα για μάθηση: τα παιδιά οκτώ με δεκατεσσάρων ετών διαβάζουν με στόχο την απόκτηση νέας γνώσης και πληροφοριών.

Ανάγνωση από πολλαπλές οπτικές γωνίες: πρόκειται για το αναγνωστικό στάδιο που διανύουν οι έφηβοι δεκατεσσάρων με δεκαοκτώ χρόνων.

Ανάγνωση ως δόμηση και αναδόμηση: είναι το τελικό στάδιο ανάγνωσης το οποίο κατακτάται από το δεκατοόγδοο έτος και ύστερα (Μαλαφάντης, 2005).

Ο Appleyard διακρίνει πέντε ρόλους που αποκτούν τα παιδιά ως αναγνώστες. Οι ρόλοι αυτοί σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα κείμενα.

- 1) Ο αναγνώστης ως παίκτης (reader as player): το παιδί στην προσχολική ηλικία δεν έχει ακόμα κατακτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης και η επαφή του με τα βιβλία γίνεται μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης των ενηλίκων. Το νήπιο ως ακροατής, ακούει την ιστορία του βιβλίου και δημιουργεί έναν φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο παίζει και αντιμετωπίζει εκεί την πραγματικότητα, τους φόβους και τις επιθυμίες του.
- 2) Ο αναγνώστης ως πρωταγωνιστής (reader as hero and heroine): στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου το παιδί κατακτά πλήρως την αναγνωστική ικανότητα και μετεξελίσσεται στον αναγνώστη- πρωταγωνιστή της ιστορίας. Το παιδί ταυτίζεται με τον κεντρικό ήρωα του βιβλίου. «Γίνεται» το ίδιο ο ήρωας, ζει περιπέτειες, ξεπερνά δυσκολίες, επεμβαίνει στην ιστορία καθώς ερμηνεύει τον κόσμο στον οποίο ζει μέσω της ιστορίας που διαβάζει. Χρησιμοποιεί επίσης το βιβλίο ως ευκαιρία απόδρασης από την πραγματικότητα (Καρακίσιος, 2012b).
- 3) Ο αναγνώστης ως διανοητής/σκεπτόμενο ον (reader as thinker): το πέρασμα στην εφηβεία έχει αντίκτυπο στον τρόπο που το άτομο διαβάζει. Ο έφηβος αναζητά στα βιβλία ιδέες, αξίες και πρότυπα (Καρποζήλου, 1994).
- 4) Ο αναγνώστης ως ερμηνευτής (reader as interpreter): κατά τη νεανική ηλικία
- 5) Ο αναγνώστης ως πολυπράγμων (pragmatic reader): κατά την ώριμη ηλικία (Μαλαφάντης, 2005).

1.7 Ανάγνωση και παιχνίδι

Καθοριστική για την ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης του παιδιού προς το βιβλίο είναι η συσχέτιση του διαβάσματος με το παιχνίδι. Όλα τα παιδιά αγαπούν το παιχνίδι και θα αγαπήσουν το διάβασμα μόνο εάν το εκλάβουν ως ένα παιχνίδι των λέξεων, ένα συναρπαστικό παιχνίδι φαντασίας.

«Η ανάγνωση μοιάζει με ένα παιχνίδι κι ο αναγνώστης εμπλέκεται σε μία παιγνιώδη, ενεργητική διαδικασία» γράφει η Καλογήρου (2003:241). Πράγματι, το λογοτεχνικό διάβασμα και το παιχνίδι μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Η ενασχόληση και με τις δύο αυτές δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από απόλυτη ελευθερία και έλλειψη καταναγκασμών. Πρόκειται για μη παραγωγικές δραστηριότητες, αφού δεν έχουν ως

αποτέλεσμα την παραγωγή ενός υλικού προϊόντος. Ακόμη, το διάβασμα και το παιχνίδι προϋποθέτουν την αποδοχή μίας ψευδαίσθησης (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2013). Πρόκειται για τον μηχανισμό «ως εάν» (as if) που επιτρέπει στον αναγνώστη και στον παίκτη αντίστοιχα να βιώσουν σαν αληθινά όσα διαβάζουν ή κάνουν αποδεχόμενοι τις συμβάσεις του επινοημένου σύμπαντος μέσα στο οποίο κινούνται. Όση ώρα διαρκεί το παιχνίδι και η ανάγνωση, το άτομο είναι εντελώς απορροφημένο μέσα σε έναν φανταστικό κόσμο (Καλογήρου, 2003).

Το παιχνίδι είναι εγγενής ικανότητα και ανάγκη του παιδιού. Ο ασφαλέστερος δρόμος για τη γνωριμία του παιδιού με το βιβλίο και τη μετέπειτα απόκτηση μίας θετικής στάσης προς το διάβασμα είναι με το παιχνίδι και την εδραίωση μιας παιγνιώδους σχέσης (Κανατσούλη, 2013). Η ευχαρίστηση που αντλεί το παιδί από το παιχνίδι θα λειτουργήσει θετικά στη σχέση του με το διάβασμα καθώς συμβάλλει στο να ταυτίσει το λογοτεχνικό διάβασμα με την ευχαρίστηση.

1.8 Αναγνωστική στάση και φιλαναγνωσία

Χρήσιμο είναι να αναλύσουμε τον όρο «αναγνωστική στάση», καθώς σχετίζεται άμεσα με τη φιλαναγνωσία. Η αναγνωστική στάση ενός ατόμου περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τις πεποιθήσεις του σχετικά με την ανάγνωση, την προθυμία του για ανάγνωση και τα συναισθήματά του προς εκείνη. Η αναγνωστική στάση μπορεί επίσης να προσεγγιστεί ως ένα συνεχές με ένα θετικό και ένα αρνητικό άκρο, όπου τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και πεποιθήσεις που έχει κάποιος σχετικά με την ανάγνωση τον οδηγούν να προσεγγίζει ή να αποφεύγει την αναγνωστική διαδικασία (Μαλαφάντης, 2005).

Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2008) στην παιδαγωγική επιστήμη ο όρος «φιλαναγνωσία» δηλώνει το αναγνωστικό κίνητρο. Πρόκειται για την προσωπική εσωτερική κατάσταση που οδηγεί το άτομο να επιδοθεί στην αναζήτηση και στην ανάγνωση κειμένων.

Η φιλαναγνωσία, «joy of reading» (χαρά της ανάγνωσης) στα αγγλικά και «aimer lire» (αγάπη για ανάγνωση) στα γαλλικά (Μαγουλά & Παπαγιαννακοπούλου, 2013) περιγράφει το ενδιαφέρον προς τα βιβλία που εκδηλώνει το άτομο και ιδιαιτέρως το παιδί

επιλέγοντας να διαβάσει βιβλία στον ελεύθερο χρόνο του (Παρρά, 2002). Η φιλιαναγνωσία όμως δεν περιγράφει μόνο τη θετική σχέση του παιδιού προς το βιβλίο αλλά στοχεύει στη διαρκή ενδυνάμωσή της, η οποία επιτυγχάνεται μέσω εξειδικευμένων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Κανατσούλη, 2013). Οι δραστηριότητες αυτές είναι ποικιλόμορφες και προσαρμόζονται εύκολα στην ηλικία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναγνωστών (Καρακίτσιος, 2012b).

Η φιλιαναγνωσία δεν αποτελεί έμφυτη λειτουργία του ανθρώπου. Αντιθέτως, για να αναπτυχθεί απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα και συντονισμένη προσπάθεια των φορέων διαπαιδαγώγησης (Παρρά, 2002). Η καλλιέργειά της ξεκινά ήδη από τη βρεφική ηλικία, με το παράδειγμα αρχικά των γονιών και δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς ο καταναγκασμός αποτρέπει τη θετική σύνδεση του διαβάσματος με την απόλαυση (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2007).

Βασικό στόχο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πρέπει να αποτελέσει η φιλιαναγνωσία. Τόσο οι μέθοδοι διδασκαλίας, όσο και οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών οφείλουν να εστιάζουν στην καλλιέργεια της και να απομακρύνονται από τον γνωσιοκεντρισμό (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2007).

1.9 Ηλικία και φύλο

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ολοένα και περισσότερες δραστηριότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου είναι διαθέσιμες σε αυτά, με αποτέλεσμα το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων να μοιάζει όλο και λιγότερο θελκτικό. Σημειώνεται αύξηση της θετικής στάσης των παιδιών προς τις αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Μαλαφάντης, 2005). Τα ευρήματα των επιστημονικών μελετών ωστόσο είναι αντιφατικά. Άλλα αποδεικνύουν ότι η θετική αναγνωστική στάση των παιδιών μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου και άλλα πως το διάβασμα ως δραστηριότητα αναψυχής βρίσκεται υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Κουτσουράκη, 2004).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε 335 μαθητές Γ' έως και ΣΤ' τάξης δύο δημοτικών σχολείων στο Ηράκλειο κατά το σχολικό έτος 2002-2003 διαπιστώθηκε πτώση της θετικής αναγνωστικής στάσης όσο οι μαθητές μεγάλωναν. Θετικότερη αναγνωστική στάση είχαν οι μαθητές της Γ' Δημοτικού και λιγότερο θετική εκείνοι της ΣΤ'. Μάλιστα, σημειώθηκε

ραγδαία μείωση της θετικής αναγνωστικής στάσης από τη Δ΄ Δημοτικού και ύστερα (Κουτσοουράκη, 2004).

Οι έρευνες αποκαλύπτουν μείωση της θετικής αναγνωστικής στάσεις των παιδιών από την αρχή προς το τέλος του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, δεν υπάρχει συμφωνία των ευρημάτων σχετικά με την ηλικία στην οποία ξεκινά η πτώση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος (Μαλαφάντης, 2005).

Όσον αφορά την αναγνωστική στάση των αγοριών και των κοριτσιών, τα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν πως τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση προς την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε αυτή από ό,τι τα αγόρια. Μάλιστα, με το πέρασμα του χρόνου η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα τείνει να αυξάνεται. Οι διαφορές αυτές φαίνεται να σχετίζονται με τις προσδοκίες και τα πρότυπα που προωθεί για κάθε φύλο η κοινωνία και όχι με την αναγνωστική τους δεξιότητα.

Τα ευρήματα μελέτης που πραγματοποιήθηκε το διάστημα 2003-2008 σε τέσσερις νομούς της Ελλάδας υποδεικνύουν μάλιστα πως τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο, χωρίς να παρακινούνται προς αυτή την κατεύθυνση από κάποιο συγγενικό, φιλικό πρόσωπο ή από τον δάσκαλο, ενώ τα αγόρια χρειάζονται την παρακίνηση από άτομο του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Παπαντωνάκης, κ.ά., 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε δεκαοχτώ δημοτικές βιβλιοθήκες της Θεσσαλονίκης, καταμετρήθηκε ο αριθμός των εγγεγραμμένων αναγνωστών και των καταγεγραμμένων δανεισμών τους. Το δείγμα αποτελείτο από 6085 άτομα ηλικίας 5-17 χρόνων. Οι αναγνώστες που επισκέπτονταν συχνότερα τον χώρο της βιβλιοθήκης και δανείζονταν βιβλία ήταν τα παιδιά που φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο. Παρατηρήθηκε πως η ηλικία των αναγνωστών είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον αριθμό δανεισμών βιβλίων. Επίσης, σημειώθηκε μεγάλη διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών αναγνωστών. Τα κορίτσια αντιπροσωπεύουν το 63% των αναγνωστών ενώ τα αγόρια μόλις το 37% (Καλασαρίδου, 2013).

Αποτελεί επομένως, συχνό εύρημα των ερευνών πως τα κορίτσια έχουν θετικότερη αναγνωστική στάση σε σχέση με τα αγόρια. Η διαφορά αυτή ερμηνεύεται από τη σχέση αρρενωπότητας-ανάγνωσης. Τα αγόρια προσπαθώντας να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα φύλου απορρίπτουν ως γυναικείο χαρακτηριστικό και ενασχόληση την ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2005).

1.10 Παράγοντες φιλιαναγνωσίας

Η αγάπη για το διάβασμα δεν είναι έμφυτη στο παιδί, όπως αναφέρθηκε. Κάθε συνήθεια για να αποκτηθεί, απαιτείται εξάσκηση και έξη. Η εγκαθίδρυση μίας θετικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και μακροχρόνιας προσπάθειας.

Οικογένεια: πρώτος παράγοντας καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας είναι η οικογένεια. Το παιδί ήδη από τη βρεφική ηλικία βλέπει τους γονείς του να διαβάζουν ή όχι βιβλία και εξοικειώνεται με αυτή την εικόνα. Στη συνέχεια, κατά τη νηπιακή ηλικία η σχέση των γονέων με το διάβασμα θα αποτελέσει πρότυπο προς μίμηση. Η ύπαρξη μίας ενημερωμένης βιβλιοθήκης μέσα στο σπίτι, ο συνεχής εμπλουτισμός και η χρήση της επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση του παιδιού απέναντι στην ανάγνωση.

Νηπιαγωγείο: έπειτα, το παιδί φοιτώντας στο Νηπιαγωγείο έρχεται σε επαφή με τα βιβλία. Το ίδιο φυσικά δεν μπορεί ακόμα να διαβάσει, ωστόσο οι δραστηριότητες της τάξης περιστρέφονται πολύ συχνά γύρω από ένα βιβλίο το οποίο ο παιδαγωγός διαβάζει στα παιδιά. Το διάβασμα λογοτεχνικών κειμένων δεν συνιστά αγγαρεία, κοπιώδη, υποχρεωτική διαδικασία αλλά αντίθετα πηγή διασκέδασης και αφετηρία για παιχνίδι. Το Νηπιαγωγείο επομένως αποτελεί πρόσφορο έδαφος όπου μπορεί να συντελεστεί η θετική συσχέτιση του βιβλίου με την ευχαρίστηση.

Δημοτικό Σχολείο: η σχέση που θα έχει ένας ενήλικας με το βιβλίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματά του όταν μάθαινε γραφή και ανάγνωση, δηλαδή κατά τη φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο. Άτομα που στο σχολείο είχαν βιώσει τη χαρά που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα, εξελίσσονται κατά κανόνα σε συνειδητούς ενήλικες αναγνώστες. Είναι προφανής λοιπόν ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας (Καρποζήλου, 1994). Παρόλα αυτά, το δημοτικό σχολείο εμφανίζεται συχνά απρόθυμο να απομακρυνθεί από την εντατικοποίηση της γνώσης και τη γνωσιοκεντρική διδασκαλία με αποτέλεσμα η προσέγγιση της λογοτεχνίας να γίνεται με επιφανειακό τρόπο. Δε δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να συνομιλήσει με το κείμενο, να το απολαύσει ή και να το κρίνει αρνητικά, αφού η διδασκαλία της λογοτεχνίας προβάλλει την αυταξία του κειμένου και την ύπαρξη μίας και μόνο ορθής ερμηνείας του (Πολίτης, 2013). Ευτυχώς, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού

Σχολείου αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Φροντίζουν ώστε το μάθημα της λογοτεχνίας να είναι ευχάριστο για τους μαθητές και τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Στην «αποσχολειοποίηση» των δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας, έχει συμβάλει η εισαγωγή του μαθήματος της παιδικής λογοτεχνίας και της διδακτικής της στα Πανεπιστημιακά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει ο ίδιος την αξία της λογοτεχνίας, να τον συγκινούν τα λογοτεχνικά κείμενα, να ενημερώνεται συνεχώς για τα νέα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας της λογοτεχνίας και τις βιωματικές δράσεις φιλιαναγνωσίας (Παρρά, 2002).

Βιβλιοθήκη: Οι ερευνητές προκρίνουν τη βιβλιοθήκη ως παράγοντα μέγιστης σημασίας για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Η βιβλιοθήκη αποτελεί τον ξεχωριστό τόπο συνάντησης του παιδιού με το βιβλίο. Ο βιβλιοθηκάριος, εφόσον είναι κατάλληλα καταρτισμένος, θα βοηθήσει το παιδί να βρει βιβλία των οποίων η θεματική θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του. Επιπλέον, η ορθή λειτουργία της σχολικής και μάλιστα δανειστικής βιβλιοθήκης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η σημαντικότητά της έγκειται στο ότι επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε βιβλία ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2007). Ακόμη, είναι απαραίτητο η σχολική βιβλιοθήκη να επανδρωθεί με εξειδικευμένο προσωπικό, βιβλιοθηκάριο ή ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς που θα έχουν εν μέρει ή πλήρως απαλλαγεί από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Τέλος, σημαντική και ιδιαιτέρως αποτελεσματική είναι η επίδραση της «βιβλιοθήκης της τάξης». Παρατηρείται πως στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μία μικρή δανειστική βιβλιοθήκη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας η στάση των μαθητών απέναντι στα βιβλία είναι θετικότερη και διαβάζουν περισσότερο από τους μαθητές στην τάξη των οποίων δε λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη (Μπουλούμπασης, 2010).

MME: τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (εφημερίδες, περιοδικά, ραδιόφωνο, τηλεόραση, διαδίκτυο) αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής των παιδιών και συνήθως δρουν ανταγωνιστικά προς το βιβλίο. Έχουν συχνά τον ρόλο της προώθησης των βιβλίων, μέσω παρουσιάσεων και βιβλιοκριτικών, που όμως είναι συχνά επιφανειακές και έχουν ως

στόχο την αύξηση των πωλήσεων. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, τα παιδικά βιβλία απασχολούν τα ΜΜΕ ακόμα λιγότερο από εκείνα για ενήλικες (ΕΚΕΒΙ, 1999).

Εκθέσεις βιβλίων: οι εκθέσεις βιβλίων παρά τον περιστασιακό χαρακτήρα τους, μπορούν να επιδράσουν θετικά στη σχέση του παιδιού με το βιβλίο. Αποτελούν ευκαιρία για το παιδί να ξεφυλλίσει πολλά βιβλία και να επιλέξει εκείνα που του κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον.

Βιβλιοπωλείο: το βιβλιοπωλείο δεν διαδραματίζει συχνά τον σημαντικό ρόλο που θα μπορούσε να έχει. Ωστόσο, υπάρχουν βιβλιοπωλεία με εξειδικευμένο παιδικό τμήμα, όπου οι πωλητές είναι ενημερωμένοι και μπορούν να παίξουν έναν ρόλο αντίστοιχο με εκείνο του βιβλιοθηκάρου, βοηθώντας το παιδί να συναντήσει το βιβλίο που θα το ενθουσιάσει. Επιπλέον, τα βιβλιοπωλεία που διαθέτουν αναπτυγμένο παιδικό τμήμα οργανώνουν βιβλιοπαρουσιάσεις, συναντήσεις του κοινού με συγγραφείς παιδικών βιβλίων, εργαστήρια γραφής, θεατρικού παιχνιδιού, ακόμα και θεατρικές παραστάσεις που βασίζονται σε βιβλία (Παρρά, 2002).

Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας των παιδιών παίζουν οι φιλαναγνωστικές δραστηριότητες.

1.11 Φιλαναγνωστικές δραστηριότητες

Τα τελευταία χρόνια η επίδραση των αναγνωστικών θεωριών έχει οδηγήσει στη σταδιακή μεταβολή των διδακτικών μεθόδων προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας εξάλλου, είναι απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη και συμμετοχή του συναισθήματος και των αισθήσεων. Γι' αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία της λογοτεχνίας πλέον μπορεί να ενσωματώνει μουσικά, εικαστικά, δραματικά στοιχεία που φέρνουν τους μαθητές σε συνομιλία με το κείμενο (Καρακίτσιος, 2012a).

Βασικός στόχος των δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας είναι η συσχέτιση του κειμένου με τη ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών. Όταν τα παιδιά αισθανθούν πως το βιβλίο μιλά για εκείνα, για θέματα που τα αφορούν και τα προβληματίζουν, τότε ταυτίζονται με τον ήρωα και εμπλέκονται συναισθηματικά στην ανάγνωση (Γκίβαλου, 2007).

Σύμφωνα με τους Huck, Hepler και Hickman υπάρχουν έξι είδη δραστηριοτήτων οι οποίες ενισχύουν την απόλαυση που προκαλεί το διάβασμα στα παιδιά. Πρόκειται για δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μετά την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και διακρίνονται στην επέκταση της λογοτεχνίας διαμέσου:

- 1) των εικαστικών τεχνών,
- 2) των κατασκευών, μαγειρικής και παιχνιδιών,
- 3) των μουσικής και κίνησης,
- 4) του δράματος,
- 5) της συλλογής και έκθεσης υλικών σχετικών με το βιβλίο (χρονοδιαγράμματα, χάρτες),
- 6) της γραφής. (Παρρά, 2002)

Οι φιλιαναγνωστικές πρακτικές και κυρίως οι αναγνωστικές εμπυχώσεις αποτελούν βασικό εργαλείο καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Πράγματι, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι στις τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί συχνά δράσεις φιλιαναγνωσίας, οι μαθητές αναπτύσσουν περισσότερο τη φιλιαναγνωστική τους στάση. Η αναγνωστική εμπύχωση λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο. Στοχεύει, μέσα από βιωματικές διαδικασίες, να εξοικειώσει το παιδί με το βιβλίο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Καθώς όλες οι αναγνωστικές εμπυχώσεις χαρακτηρίζονται από παιγνιώδη διάθεση, το βιβλίο αποτελεί αφετηρία και προϋπόθεση για το παιχνίδι και η ανάγνωσή του όμως δεν είναι ποτέ καταναγκαστική. Γενικά, απουσιάζει ο καταναγκασμός και η υποχρέωση για ανάγνωση και συμμετοχή στις δραστηριότητες. Εξάλλου, ένα καταπιεστικό, σχολικό κλίμα δε θα ευνοούσε την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Επιπλέον, εκτός από το παιχνίδι, η αναγνωστική εμπύχωση περιλαμβάνει την ανάληψη υπεύθυνων ρόλων από τα μέλη της ομάδας (Καρακίτσιος, 2012b).

1.12 Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας

Η συμβολή της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου αναγνώστη είναι πολύπλευρη. Τα λογοτεχνικά έργα προσφέρουν δυνατότητα για ανάπτυξη του γλωσσικού, γνωστικού, συναισθηματικού, αξιακού και αισθητικού τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη του ορθογραφικού και συντακτικού ενστίκτου του

παιδιού. Ακόμη, η επαφή με τον λογοτεχνικό λόγο βοηθά το παιδί να εξοικειωθεί με μία πτυχή της γλώσσας την οποία δεν έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει μέσα από την καθημερινή ομιλία (Παρρά, 2002).

Όσον αφορά στον γνωστικό τομέα, τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, μέσω του κειμένου και της εικονογράφησης, προσφέρουν τη δυνατότητα για ανάπτυξη και εξάσκηση των δεξιοτήτων της παρατήρησης, της σύγκρισης, της περίληψης και της κριτικής σκέψης (Παρρά, 2002). Επίσης, η λογοτεχνία ανοίγει τον δρόμο για την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Δίνει απαντήσεις στην περιέργειά τους και τα εξοικειώνει με πτυχές της ζωής που ίσως δεν έχουν ακόμα ανακαλύψει (Καλλέργης, 1995).

Στον συναισθηματικό τομέα η λογοτεχνία προσφέρει τα μέγιστα. Τα παιδιά ταυτίζονται με τον ήρωα ή την ηρώίδα της ιστορίας και βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με εκείνον. Κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων καθώς και τι τα προκαλεί και πώς αυτά εκφράζονται (Καλλέργης, 1995).

Η συμβολή της λογοτεχνίας είναι πολύ σημαντική και στην καλλιέργεια του αξιακού συστήματος του παιδιού, αφού προβάλλει πανανθρώπινες αξίες και ευγενή αισθήματα. Μέσα από τις ιστορίες της, τα παιδιά μαθαίνουν την αξία της φιλίας, της αλληλεγγύης και της ανιδιοτέλειας. Επίσης, γαλουχούνται με αξίες όπως ο σεβασμός προς τον Άλλον και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Ακόμη, η λογοτεχνία επιτρέπει στο παιδί να δει πέρα από τον εαυτό του. Το βοηθά να ξεπεράσει σταδιακά τον εγωκεντρισμό του και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο ως ενεργό μέλος του.

Κύριος στόχος της λογοτεχνίας είναι η τέρψη. Ωστόσο φροντίζει παράλληλα και την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από λόγο και εικονογράφηση υψηλής καλλιτεχνικής αξίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007).

Ανακεφαλαιώνοντας, η λογοτεχνία προωθεί την ανάπτυξη των γλωσσικών και των γνωστικών δεξιοτήτων των μικρών αναγνωστών. Ακόμη, συμβάλλει στην πνευματική, ηθική και αισθητική τους καλλιέργεια. Τους επιτρέπει να εξερευνήσουν τον κόσμο των συναισθημάτων και να διαμορφώσουν μία υγιή κοινωνική συμπεριφορά. Η λογοτεχνία επομένως, έχει τη δύναμη να διαμορφώσει πολύπλευρα την προσωπικότητα των παιδιών.

1.13 Συναλλακτική θεωρία

Βασικός στόχος της φιλιαναγνωσίας είναι να τα παιδιά να συσχετίσουν θετικά την ανάγνωση με την ευχαρίστηση που μπορεί να προσφέρει (Μαγουλά & Παπαγιαννακοπούλου, 2013). Η συσχέτιση αυτή μπορεί να επέλθει ευκολότερα, εάν ο διδάσκων ακολουθεί έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας: όταν το ενδιαφέρον του δε μονοπωλείται από τη βιογραφία του συγγραφέα, τα καλλοιογικά στοιχεία και την «ορθή» ερμηνεία του κειμένου.

Τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα η θεωρία της λογοτεχνίας άρχισε να αμφισβητεί την πρωτοκαθεδρία του λογοτεχνικού κειμένου και να αναδεικνύει τον ρόλο του αναγνώστη. Το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει αυτήν τη θέση είναι οι Αναγνωστικές θεωρίες της λογοτεχνίας. Πρόκειται για θεωρίες που μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από το προϊόν της συγγραφής, στην αναγνωστική διαδικασία (Μελενικιώτου, 2008). Θέτουν στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας τον αναγνώστη και αναγνωρίζουν τη συνεισφορά του στη νοηματοδότηση των κειμένων. Αντιδρούν στην άποψη περί αυτονομίας των λογοτεχνικών έργων και αμφισβητούν την ύπαρξη μίας μοναδικής ορθής ερμηνείας τους. Κεντρική θέση των αναγνωστικών θεωριών είναι ότι χωρίς τον αναγνώστη δεν υπάρχει λογοτεχνικό έργο. Το κριτικό ενδιαφέρον λοιπόν, προσανατολίζεται από το κείμενο στον αποδέκτη του (Πολίτης, 1996).

Μία εκ των βασικών εκπροσώπων των αναγνωστικών θεωριών είναι η Louise Rosenblatt. Η συναλλακτική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt τονίζει τη συμβολή του αναγνώστη στο αναγνωστικό γεγονός. Υποστηρίζει πως «η λογοτεχνική εμπειρία είναι κατεξοχήν ατομική εμπειρία» (Πολίτης, 1996). Ο αναγνώστης συμμετέχει στην αναγνωστική διαδικασία με όλο του το «είναι». Δομεί ενεργητικά το νόημα του λογοτεχνικού έργου, κομίζοντας στοιχεία της εμπειρίας του από τη ζωή και τη λογοτεχνία και συσχετίζοντάς τα με τα κειμενικά στοιχεία. Κατά την ανάγνωση, φέρει προσδοκίες για το κείμενο που απορρέουν από τα βιώματά του και τις οποίες, με τη σειρά του, το κείμενο άλλοτε επιβεβαιώνει και άλλοτε όχι (Rosenblatt, 1982). Επομένως, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ενεργοποιεί τον προσωπικό κόσμο του αναγνώστη, εμπλέκει το συναίσθημα και τη διάνοιά του και συνάπτει μία σχέση συναλλαγής με το έργο (Κατσαρίδου, 2011). Για τον προσδιορισμό της σχέσης του αναγνώστη με το λογοτεχνικό

κείμενο επιλέχτηκε ο όρος «συναλλαγή» στη θέση του όρου «αλληλεπίδραση», γιατί ο δεύτερος περιγράφει μία σχέση μεταξύ δύο ανεξάρτητων οντοτήτων (Κανατσούλη, 2002).

Η συναλλακτική θεωρία εξαιρεί τη σπουδαιότητα του ρόλου του αναγνώστη, αλλά δεν υποβαθμίζει την αξία του κειμένου. Οι παράγοντες του αναγνωστικού γεγονότος, ο αναγνώστης, το κείμενο και ο συγγραφέας, θεωρούνται όλοι σημαντικοί. Αντίθετα με κάποιες άλλες αναγνωστικές θεωρίες, η συναλλακτική θεωρία δεν ρέπει προς την ακραία υποκειμενικότητα της ερμηνείας, γιατί δεν υποτιμά το κείμενο και λαμβάνει υπόψη τις κειμενικές ενδείξεις (Μελενικιώτου, 2008). Η Rosenblatt εξάλλου υποστηρίζει πως «η λογοτεχνία ισούται με το βιβλίο συν τον αναγνώστη» και προειδοποιεί τους διδάσκοντες για τον κίνδυνο να παραμεληθεί κάποιος από τους παράγοντες αυτής της λογοτεχνικής εξίσωσης (Rosenblatt, 1960:306).

Η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία τονίζεται από τη θέση της Rosenblatt πως, εάν ένα λογοτεχνικό κείμενο δε διαβαστεί από κάποιον, τότε παραμένει απλώς σημάδια από μελάνι πάνω σε χαρτί (Rosenblatt, 1960). Επίσης, είναι αξιοσημείωτη η άποψή της πως η ανάγνωση ενός κειμένου είναι γεγονός που χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, καθώς το περιβάλλον νοηματοδότησης δε θα είναι ποτέ ξανά το ίδιο (αλλαγή συνθηκών, εμπειριών και διάθεσης αναγνώστη) (Βησσαράκη, 2001).

Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1993), ο αναγνώστης μπορεί να προσεγγίσει ένα κείμενο με δύο διαφορετικές στάσεις: τη γνωστική (μη αισθητική, πληροφοριακή, efferent) και την αισθητική (aesthetic). Το ίδιο το κείμενο καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα το προσεγγίσει ο αναγνώστης. Εκείνος είναι πιθανό να υιοθετήσει γνωστική στάση απέναντι σε ένα «χρηστικό κείμενο», προκειμένου να πάρει τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν, ενώ ένα λογοτεχνικό κείμενο θα τον προδιαθέσει να κρατήσει μια αισθητική στάση και να επιζητήσει την αναγνωστική συγκίνηση (Παπαδόπουλος, 2004).

Κατά τη μη αισθητική ανάγνωση, ή αλλιώς γνωστική ή πληροφοριακή (efferent reading), ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται την εξωτερική μορφή του κειμένου. Σε αυτή την περίπτωση, η ανάγνωση είναι χρηστική και εστιάζει σε συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες ενδιαφέρουν τον αναγνώστη. Το ενδιαφέρον δηλαδή επικεντρώνεται στις πληροφορίες που μπορεί ο αναγνώστης να συλλέξει άμεσα και να χρησιμοποιήσει μετά την ανάγνωση. Κείμενα που καλούν τους αναγνώστες στη μη αισθητική προσέγγιση τους είναι

βιβλία με συνταγές, γεωγραφικοί οδηγοί, οδηγίες χρήσης κ.α. (Πολίτης, 1996· Κατσαρίδου, 2011).

Αντίθετα, κατά την αισθητική ανάγνωση, ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στην ουσία του κειμένου. Εκλαμβάνει το κείμενο ως «*ενότητα μορφής και περιεχομένου*» και εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο (Βησσαράκη, 2001:41). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα συναισθήματα και στις σκέψεις που δημιουργούνται στον αναγνώστη από την επαφή του με το κείμενο, κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού γεγονότος. Ο αναγνώστης συνδέει τα κειμενικά στοιχεία με προσωπικές του εμπειρίες και η «*διέγερση του συναισθηματικού κόσμου*» του προκαλεί αναγνωστική απόλαυση (Κατσαρίδου, 2011:11).

Η συναλλακτική θεωρία προωθεί μία προσωπική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Στην τάξη, ο μαθητής πρέπει να αισθανθεί ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί το κείμενο είναι σημαντικά και αξίζει να εκφραστούν. Η άποψή του είναι αποδεκτή ακόμα και όταν δε συμβαδίζει με την άποψη των υπολοίπων και του δασκάλου (Πολίτης, 1996).

Ο δάσκαλος εξάλλου έχει διαμεσολαβητικό ρόλο. Είναι εκείνος που μεσολαβεί, ώστε ο μαθητής να έρθει σε επαφή, σε συναλλαγή με το κείμενο. Έχοντας πρώτα ο ίδιος συνειδητοποιήσει τις δικές του αντιδράσεις στα λογοτεχνικά κείμενα, ενθαρρύνει τον μαθητή να αντιληφθεί, να οργανώσει και να εκφράσει τις αντιδράσεις του. Ο δάσκαλος έχει επομένως, τον ρόλο του διευκολυντή και του συντονιστή. Εισάγει τη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές προσκομίζουν τις εμπειρίες τους από τη λογοτεχνία και τη ζωή για να νοηματοδοτήσουν το κείμενο (Πολίτης, 1996).

Για να επιτευχθεί η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές πρέπει να είναι βέβαιοι πως κανείς δε θα χλευάσει την αντίδρασή τους στο λογοτεχνικό κείμενο και πως ό,τι και αν πουν, θα θεωρηθεί άξιο προσοχής (Βησσαράκη, 2001).

Στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt στήριξαν το μοντέλο διδασκαλίας της λογοτεχνίας δύο ερευνητές, οι Benton και Fox. Το εξέλιξαν μάλιστα προτείνοντας τέσσερα στάδια προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου.

- 1) Προετοιμασία περιβάλλοντος
- 2) Αρχική ανταπόκριση μαθητών

3) Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

4) Έκφραση της ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007)

Στο πρώτο στάδιο η *προετοιμασία* μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επεξεργασίας του τίτλου του κειμένου. Ακόμα, είναι δυνατή η χρήση διαφανειών (slides), φωτογραφιών, έργων ζωγραφικής και μουσικής ή και σχετικών με το θέμα του κειμένου ήχων. Επιπλέον, η υποδοχή του κειμένου μπορεί να γίνει με δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι, που θα διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών (Βησσαράκη, 2001).

Κατά το στάδιο της *αρχικής ανταπόκρισης*, οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό κάθε μαθητής να διαβάσει σιωπηρά, μόνος του το κείμενο, για να ξεκινήσει μία προσωπική σχέση με το κείμενο. Η μεγάλωφωνα ανάγνωση του κειμένου, είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από κάποιους μαθητές, είναι επίσης χρήσιμη. Κάθε μεγάλωφωνα ανάγνωση αποτελεί μία ερμηνεία του κειμένου και φανερώνει στοιχεία της ανταπόκρισης του συγκεκριμένου αναγνώστη. Προτείνεται η καταγραφή σημειώσεων, ώστε η αρχική ανταπόκριση να μην ξεχαστεί (Βησσαράκη, 2001).

Ακολουθεί η *τελειοποίηση της ανταπόκρισης*. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου κάθε μαθητής στα πλαίσια της ομάδας εκφράζει με διάφορους τρόπους την ανταπόκριση του προς το κείμενο, τη συγκρίνει με εκείνη των άλλων μελών, προσπαθεί να κατανοήσει την οπτική των άλλων και επιχειρηματολογεί (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007).

Τελευταίο στάδιο συνιστά η *έκφραση της ανταπόκρισης* κάθε μαθητή. Η έκφραση αυτή μπορεί να γίνει με την παραγωγή γραπτού λόγου, δημιουργικής γραφής, τη δραματοποίηση, την παραγωγή εικαστικών έργων κ.α (Παπαϊωάννου, 2016).

1.14 ΔΤΕ και συναλλακτική θεωρία

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να σχολιάσουμε πως οι προτάσεις της «συναλλακτικής θεωρίας» για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας συνάδουν με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε, απαραίτητη προϋπόθεση για να εκφράσουν οι μαθητές την αναγνωστική τους ανταπόκριση είναι η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Αυτό αποτελεί κύριο μέλημα και για κάθε εμπυχωτή-

δάσκαλο που εφαρμόζει τη ΔΤΕ. Κανένας γνωστικός, συναισθηματικός ή ηθικός στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν έχει πρώτα καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα της ομάδας. Μέσα από στοχευμένες ασκήσεις και παιχνίδια, οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους, μαθαίνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Με τον τρόπο αυτό, οι συμμετέχοντες γίνονται μέλη μίας ομάδας στην οποία επικρατεί αμοιβαιότητα. Το αίσθημα ασφάλειας που κυριαρχεί επιτρέπει στα μέλη να λένε ελεύθερα τη γνώμη τους, να παίρνουν ρίσκα, να εκτεθούν, χωρίς τον φόβο της γελοιοποίησης (Κατσαρίδου, 2011).

Ο ρόλος που κατέχει ο δάσκαλος στη ΔΤΕ προσεγγίζει εκείνον που τον καλεί να λάβει η «συναλλακτική θεωρία». Ο δάσκαλος-εμπυχωτής δεν είναι αυθεντία και δεν επιβάλλει τις δικές του ιδέες. Σέβεται την προσωπικότητα κάθε μέλους και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλοι να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Ο εμπυχωτής, όπως και ο δάσκαλος που εφαρμόζει τη «συναλλακτική θεωρία» γίνεται συντονιστής της ομάδας και βοηθός.

Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, χάρη στο βιωματικό χαρακτήρα της, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να έρθουν σε συναλλαγή με το κείμενο. Δραματοποιώντας μία ιστορία, οι μαθητές δεν αναπαριστούν απλώς το κείμενο που διάβασαν, αλλά βιώνουν καταστάσεις και εμπλέκονται συναισθηματικά σε αυτές. Το δραματικό πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα για έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς μπορούν να εκφράσουν την ιστορία μέσα από τη δική τους οπτική και να δουν πως οι άλλοι αντιλαμβάνονται το κείμενο (Παπαϊωάννου, 2016).

Η ΔΤΕ μπορεί ακόμα να αξιοποιηθεί με ιδιαίτερη επιτυχία στα στάδια αναγνωστικής ανταπόκρισης που όρισαν οι Benton και Fox (1985). Η προετοιμασία του περιβάλλοντος, πριν την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από δραματικές δραστηριότητες όπως η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, η ιδεοθύελλα και τα παιχνίδια ενεργοποίησης και φαντασίας. Αυτές οι δραστηριότητες δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα, κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εισάγουν στο θέμα του κειμένου. Στο στάδιο της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, οι μαθητές μπορούν μέσα από δραματοποιήσεις να εξερευνήσουν τις διάφορες πτυχές της ιστορίας και των ηρώων, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις συγκρίνουν. Τέλος, για την έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών ενδείκνυται η δραματοποίηση και η γραφή σε ρόλο.

1.15 Δημιουργική γραφή

Η αναγνωστική ανταπόκριση είναι καθαρά προσωπική υπόθεση. Κάθε αναγνώστης διαμορφώνει μία προσωπική σχέση με το κείμενο που διαβάζει, η οποία διαφέρει από τη σχέση που αναπτύσσει οποιοσδήποτε άλλος αναγνώστης με το ίδιο κείμενο και με τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει ο ίδιος αναγνώστης, εάν ξαναδιαβάσει το κείμενο σε άλλη χρονική στιγμή. Σύμφωνα με τους Benton και Fox (1985), τελικό στάδιο της αναγνωστικής ανταπόκρισης είναι η έκφρασή της, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου από τον μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση, το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί πρότυπο προς μίμηση, αλλά ερέθισμα για δημιουργική συγγραφή.

Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2013), οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που έπονται της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου καλλιεργούν το παιδί και σταδιακά διαμορφώνουν έναν ώριμο και επαρκή αναγνώστη. Μέσω της δημιουργικής γραφής δεν επιχειρείται να αναδυθούν συγγραφικά ταλέντα, αλλά να δοθεί βήμα για προσωπική έκφραση, για αποτύπωση των εντυπώσεων, των συναισθημάτων και των ιδεών που γεννήθηκαν στον αναγνώστη.

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία που αναφέρεται στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής, στη συγγραφή κειμένων που χαρακτηρίζονται από την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Επίσης, *«συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας»* (Καρακίτσιος, 2012a:1). Στην επιστήμη, η δημιουργικότητα νοείται ως ταυτόσημη με την επινοητικότητα και την εφευρετικότητα και σχετίζεται άμεσα με την καινοτομία. Αντίθετα, στην τέχνη η δημιουργικότητα αναφέρεται στην κατασκευή μίας αισθητικής μορφής που μπορεί να μοιάζει ή να διαφέρει από το καθιερωμένο στιλ (Νικολαΐδου, 2012).

Η θεωρία της δημιουργικής γραφής πρεσβεύει ότι το άτομο, μέσω της διδασκαλίας και της εξάσκησης, μπορεί δημιουργήσει λογοτεχνικά κείμενα και ότι η λογοτεχνική δημιουργία δεν αποτελεί προνόμιο μίας προικισμένης ελίτ. Η αφηγηματική ικανότητα που όλα τα παιδιά δυνάμει έχουν, είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μέσω των εργαστηρίων γραφής. Ακόμη, η δημιουργική γραφή αποτελεί δημιουργική έκφραση του ανθρώπου και συμβάλλει στην ψυχική εκτόνωση και απελευθέρωσή του. Επιπλέον, στα πλαίσια μίας ομάδας, η συγγραφή και η ανάγνωση κειμένων λειτουργεί λυτρωτικά και συνεκτικά,

προάγει την ένταξη, την επικοινωνία και την αποδοχή ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2010).

Η ενσωμάτωση της συστηματικής διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα επιφυλάσσει ακόμη πολλά πλεονεκτήματα. Ως καινοτόμος δράση κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προάγει την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία του μαθήματος. Επιπλέον, οι μαθητές ανακαλύπτουν έμπρακτα και όχι μέσω λογοτεχνικών θεωριών, τους μηχανισμούς που σχετίζονται με την παραγωγή ενός κειμένου αλλά και εκείνους που αφορούν την πρόσληψή του από τον αναγνώστη. Εξοικειώνονται με το είδος και τη μορφή των κειμένων και διαπιστώνουν στην πράξη πως η μορφή του κειμένου δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο εξέτασης αλλά και χρήσιμο συγγραφικό εργαλείο για την παραγωγή εμπνευσμένων κειμένων. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στα πλαίσια της τάξης επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής παρέχουν βήμα λόγου και ακροατήριο σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βρίσκονται στο περιθώριο λόγω συστολής ή χαμηλών μαθητικών επιδόσεων. Εξάλλου, οι μαθητές με υψηλούς βαθμούς σ' άλλα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι απαραίτητα εκείνοι που παράγουν τα πιο εμπνευσμένα κείμενα (Νικολαΐδου, 2012). Τέλος, όπως και άλλες μορφές τέχνης, η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει πηγή διασκέδασης και προσιδιάζει στο παιχνίδι. Εμπλέκει δραστηριότητες, όπως η φαντασία, ο πειραματισμός και η περιπέτεια, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (Καραγιάννης, 2010).

1.16 Δημιουργική γραφή, φαντασία και ΔΤΕ

Μέσα στο δραματικό πλαίσιο, τα παιδιά αποκτούν ισχυρό κίνητρο για να εκφραστούν γραπτά. Διαμέσου του γραπτού λόγου μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους για κάποιον ήρωα της ιστορίας, τις επιθυμίες τους, να μπουν στη θέση του ήρωα και να γράψουν σα να ήταν εκείνος ή να γράψουν ένα γράμμα με παραλήπτη τον ήρωα. Ακόμα, μπορούν να δώσουν λύσεις σε αδιέξοδες καταστάσεις ή και να αλλάξουν μία κατάληξη που δεν τα ευχαριστεί συγγράφοντας ένα νέο τέλος για την ιστορία. Επιπλέον, στο δράμα τα παιδιά γνωρίζουν πως όσα γράφουν θα έχουν αντίκτυπο στους υπόλοιπους συμμετέχοντες, αφού είναι πιθανό να διαβαστούν στην ομάδα και να επηρεάσουν την εξέλιξη του

δράματος. Όλα τα παραπάνω κινητοποιούν τα παιδιά να εκφραστούν γραπτά και τους δίνουν κίνητρο για δημιουργική γραφή (Baldwin & Fleming, 2003).

Η «γραφή σε ρόλο» αποτελεί μία δραστηριότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ιδιαίτερα πρόσφορη για δημιουργική γραφή. Πρόκειται για μία τεχνική που ενθαρρύνει τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο υποδυόμενοι κάποιον χαρακτήρα του δράματος. Οι μαθητές, σα να ήταν κάποιος άλλος, γράφουν ημερολόγια, άρθρα περιοδικών ή εφημερίδας, επιστολές, μηνύματα, καταλόγους, λίστες, διαφημίσεις, αγγελίες, αφίσες κα. Συνήθως, η γραφή γίνεται ατομικά, σε ορισμένες περιπτώσεις όμως είναι δυνατόν η δραστηριότητα να γίνει ομαδικά (Woolland, 1999).

Τα παιδιά συχνά άγχονται όταν καλούνται να δημιουργήσουν ένα γραπτό κείμενο και δεν το κάνουν με ευχαρίστηση. Ο φόβος της λανθασμένης χρήσης των γραμματικοσυντακτικών κανόνων, της ορθογραφίας και της καλλιγραφίας λειτουργεί ανασταλτικά στην ελεύθερη γραπτή έκφραση των μαθητών. Με την ένταξη της γραπτής έκφρασης στα πλαίσια δραματικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, μιας «ζώνης αποποινικοποίησης» (no penalty zone), όπως την ονομάζει ο Woolland (1999). Μέσα στην ασφαλή αυτή ζώνη, τα παιδιά προσποιούνται πως κάποιος άλλος συντάσσει το κείμενο και όχι τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό, ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση, αυξάνεται το κίνητρο των παιδιών και ενισχύεται ο δημιουργικός χαρακτήρας της γραφής (Woolland, 1999).

Οι Cremin κ.α (2006), μέσω νατουραλιστικής συνεργατικής έρευνας, ερεύνησαν τη σχέση που συνδέει το διαδικαστικό δράμα και τη γραφή. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα που χρησιμοποίησε πολλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως το βίντεο, την παρατήρηση, την ανάλυση κειμένου και τις ομάδες εστίασης. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο τμήματα με μαθητές 10-11 χρονών και ένα με μαθητές 6-7 χρονών. Κάθε τμήμα παρακολούθησε οκτώ εργαστήρια διαδικαστικού δράματος, διάρκειας μίας με μιάμισης ώρας. Οι δάσκαλοι εφήρμοσαν μία προσέγγιση που την ονόμασαν «άδραξε τη στιγμή», διαισθητικά δηλαδή επέλεξαν τη στιγμή που οι μαθητές θα παρήγαγαν γραπτό λόγο, επιτρέποντας τους να διαλέξουν εκείνοι τη μορφή που θα έχει το γραπτό τους, καθώς αναδείχτηκε πιο αποτελεσματική προσέγγιση κατά την πιλοτική έρευνα.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι η χρήση του δράματος συμβάλλει στην παραγωγή ποιοτικών γραπτών κειμένων. Δημιουργεί ένταση, εμπλέκει συναισθηματικά

τους μαθητές και τους παρέχει ισχυρό κίνητρο. Επίσης, βελτιώνει τη συγκέντρωση των παιδιών. Η γραφή σε ρόλο επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν με σαφήνεια, να εμβαθύνουν και να γράψουν με ενσυναίσθηση. Ακόμη, το δράμα δίνει σε κάθε μαθητή κίνητρο επικοινωνίας καθώς του παρέχει κοινό στο οποίο επικοινωνεί το κείμενό του. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν άνεση και ευκολία στη γραφή και ασυνήθιστο ενδιαφέρον για το γραπτό τους (Cremin, κ.ά., 2006)

Η έρευνα των Moore και Caldwell (1993) υποστηρίζει επίσης τη θετική επίδραση του δράματος στην παραγωγή γραπτών κειμένων από τους μαθητές. Οι 63 μαθητές της Β΄ και Γ΄ Δημοτικού που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες (δράματος, ζωγραφικής, ελέγχου). Για διάστημα 15 εβδομάδων, μία φορά την εβδομάδα, παρακολουθούσαν μάθημα στο τέλος του οποίου, κάθε μαθητής έγραφε μία ιστορία. Στα γραπτά έγινε ανάλυση περιεχομένου και βαθμολογήθηκαν με βάση την κλίμακα που κατασκεύασαν οι ερευνητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τόσο η ομάδα του δράματος όσο και της ζωγραφικής, παράγαγε πιο δημιουργικά γραπτά σε σχέση με τα γραπτά της ομάδας ελέγχου. Αυτό συμβαίνει γιατί το δράμα και η ζωγραφική καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των μαθητών. Επίσης, επιτρέπουν στους μαθητές να δοκιμάσουν στην πράξη τις ιδέες τους και έτσι τους προετοιμάζουν αποτελεσματικότερα για τη συγγραφή κειμένων.

Η εξάσκηση της φαντασίας είναι απαραίτητη ώστε η γραφή να γίνει δημιουργική. Σύμφωνα με την Annarella (1999), το δράμα μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές μέσω του καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού εξασκούν τη φαντασία τους. Ο εμπυχωτής τους οδηγεί σε ένα φανταστικό ταξίδι και εκείνοι ανταποκρίνονται στις συνθήκες που περιγράφει, δημιουργώντας νοητικές εικόνες και ιστορίες. Πέρα από την εξάσκηση της φαντασίας, μέσω του δράματος, αναδύονται θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και αποτελούν ερέθισμα για το δημιουργικό γράψιμο.

Κεφάλαιο 2. Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί εάν η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενισχύει τη φιλιαναγνωσία των μαθητών. Επίσης, η έρευνα εξετάζει εάν η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων μέσω της ΔΤΕ προωθεί τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, όπως αυτή εκφράζεται μέσω της γραπτής ανταπόκρισής τους. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν:

- 1) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργεί τη θετική στάση των μαθητών της Δ' δημοτικού αναφορικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων;
- 2) η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενδυναμώνει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών Δ' Δημοτικού, ως αποτέλεσμα της γραπτής τους ανταπόκρισής σε λογοτεχνικά κείμενα;

2.2 Πορεία έρευνας

Η έρευνα διήρκησε τρεις μήνες και εκτάθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάιο του 2017 (μεσολάβησαν οι εαρινές διακοπές). Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια συναντούσε μία φορά κάθε εβδομάδα, για δύο ώρες, την πειραματική ομάδα. Επίσης, συνάντησε την ομάδα ελέγχου για δύο ώρες στην αρχή και για δύο ώρες στο τέλος της έρευνας.

Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων, κατά τις οποίες έγινε διδασκαλία δώδεκα λογοτεχνικών κειμένων από το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού» με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε τα ίδια κείμενα του Ανθολογίου, με την ίδια σειρά και την ίδια χρονική περίοδο, από τον δάσκαλό του τμήματος, ακολουθώντας τις δραστηριότητες που προτείνει στο τέλος κάθε κειμένου το Ανθολόγιο. Επειδή σε ορισμένα κείμενα, οι δραστηριότητες που προτείνονται από το Ανθολόγιο αφορούν στη δραματοποίηση των

κειμένων, ζητήθηκε από τον δάσκαλο της ομάδας ελέγχου να αντικαταστήσει τη δραματοποίηση με άλλη δραστηριότητα που δε σχετίζεται με τη ΔΤΕ.

Την πρώτη ημέρα της έρευνας, η ερευνήτρια συνάντησε ξεχωριστά την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Στην πρώτη συνάντηση με τις ομάδες, δόθηκε αρχικά στους μαθητές προς συμπλήρωση το «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο».

Ύστερα κάθε ομάδα διάβασε και επεξεργάστηκε μαζί με την ερευνήτρια το κείμενο «Έκτατα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος» του Ανθολογίου. Σε αυτή την πρώτη διδασκαλία, η επεξεργασία του κειμένου έγινε και στις δύο ομάδες, μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνει το Ανθολόγιο. Στο τέλος της συνάντησης, οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν τη δική τους συνέχεια στην ιστορία, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και αλλάζοντας τα δεδομένα του κειμένου. Ενθαρρύνθηκαν δηλαδή να τροποποιήσουν την ιστορία και να την εξελίσσουν. Στόχος ήταν η απελευθέρωση της φαντασίας των παιδιών και για αυτό επισημάνθηκε πως μπορούν να γράψουν όσο θέλουν και πως το γραπτό τους δε θα βαθμολογηθεί.

2.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί εμπειρική μελέτη. Στόχος ήταν, μέσα από δοκιμή, να επιβεβαιωθούν, ή όχι, οι ερευνητικές υποθέσεις. Πραγματοποιήθηκε οιονεί πείραμα. Ο ερευνητικός σχεδιασμός χαρακτηρίζεται ως οιονεί πειραματικός γιατί παρείχε τη δυνατότητα χειρισμού και ελέγχου των μεταβλητών αλλά η συγκρότηση του δείγματος έγινε με μη τυχαίο τρόπο.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή που θεωρείται ότι ασκεί επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές, στην αναγνωστική στάση των μαθητών και τη δημιουργική τους ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα.

Ο πληθυσμός της έρευνας αντιστοιχεί στο σύνολο των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου σε αστικές περιοχές της Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος, των συμμετεχόντων στην έρευνα «που χαρακτηρίζονται από τα ίδια βασικά γνωρίσματα και αποτελούν μέρος του γενικού πληθυσμού της έρευνας» (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011:18) έγινε με την τεχνική της συμπτωματικής δειγματοληψίας (δειγματοληψία ευκολίας), δεδομένης της εύκολης πρόσβασης στο συγκεκριμένο σχολείο (Σταλίκας, 2011).

Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές των δύο τμημάτων της Δ' τάξης του 92^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών στον Νέο Κόσμο. Το δείγμα χωρίστηκε στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Οι μαθητές της Δ' Δημοτικού του σχολείου δε μοιράστηκαν με τυχαιότητα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, αλλά ολόκληρο το 1^ο τμήμα (όπως είχε χωριστεί από την αρχή της χρονιάς) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και το 2^ο τμήμα την πειραματική ομάδα. Ο αριθμός των παιδιών στις δύο ομάδες είναι σχεδόν ίσος, όπως και η αναλογία κοριτσιών και αγοριών σε κάθε τμήμα. Η πειραματική ομάδα αποτελείτο από 16 μαθητές, 6 αγόρια και 10 κορίτσια, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 15 μαθητές, 7 αγόρια και 8 κορίτσια.

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκε μεικτή μέθοδος. Συνδυάστηκαν δηλαδή στοιχεία της ποσοτικής (ανάλυση ερωτηματολογίου) και της ποιοτικής προσέγγισης (ανάλυση περιεχομένου), για να ελεγχθούν τυχόν αλλαγές που μπορεί να επήλθαν, μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα. Εφαρμόστηκε έλεγχος πριν και έλεγχος μετά (pre-test, post-test) τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές αναλύθηκαν στατιστικά. Τα ερευνητικά δεδομένα που συνελέγησαν μέσω της γραπτής έκφρασης των μαθητών (ποιοτική μέθοδος) αναλύθηκαν με στατιστικούς όρους (ποσοτική μέθοδος). Ο συνδυασμός της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα, η τριγωνοποίηση, επιδιώκει τον έλεγχο των μειονεκτημάτων και την εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων των μεθόδων που εφαρμόζει (Σταλίκας, 2011).

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.4.1 Το ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την αναγνωστική στάση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο προκρίνεται ως το πιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Καθιστά εφικτή τη συλλογή μεγάλου αριθμού πληροφοριών που είναι εύκολα κωδικοποιήσιμες και επιτρέπουν την ανάλυσή τους με πολλά είδη στατιστικών τεχνικών. Ωστόσο, υπάρχει συχνά ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να μη δώσουν απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ή να απαντήσουν με

σκοπό να παραπλανήσουν τον ερευνητή ή αντίθετα να δώσουν απαντήσεις που πιστεύουν ότι θα τον ικανοποιήσουν (Σαραφίδου, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από την ερευνήτρια στους μαθητές και υπήρξε φροντίδα, ώστε να μη μείνει κανένα κενό στις απαντήσεις. Άλλωστε, όταν ο ίδιος ο ερευνητής συλλέγει τα ερωτηματολόγια, τότε υπάρχει δυνατότητα για παροχή διευκρινίσεων και αποφεύγεται η σύγχυση των συμμετεχόντων (Αθανασίου, 2007). Πριν τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου, οι μαθητές ενημερώθηκαν πως δεν αποτελεί εξέταση και πως ο δάσκαλος του τμήματος δε θα το διαβάσει. Διαβεβαιώθηκαν επίσης, πως δε θα βαθμολογηθούν για τις απαντήσεις τους και πως δεν υπάρχει ορθή και λανθασμένη απάντηση. Ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν αυτό που πιστεύουν οι ίδιοι. Επιπλέον, αντί για το ονοματεπώνυμό τους, οι μαθητές συμπλήρωσαν το φύλο και την ημερομηνία γέννησής τους, γιατί έχει διαπιστωθεί πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι πιο ειλικρινείς, όταν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα (Αθανασίου, 2007).

Με την άδεια του κύριου Κωνσταντίνου Μαλαφάντη, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο». Αποτελείται από 20 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, κλειστού τύπου που αξιολογούν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση. Απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ έως και της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: οι 10 πρώτες ερωτήσεις αφορούν στην εξωσχολική-ψυχαγωγική ανάγνωση και οι επόμενες 10 ερωτήσεις στη σχολική ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2005).

Πρόκειται για την ελληνική προσαρμογή από τον Μαλαφάντη και τον Μυλωνά του αντίστοιχου αμερικάνικου ερωτηματολογίου (Elementary Reading Attitude Survey) που κατασκεύασαν οι McKenna και Kear το 1990. Για την προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα 1.068 μαθητών της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α) της ελληνικής προσαρμογής είναι 0,86. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για την εξωσχολική-ψυχαγωγική ανάγνωση είναι 0,83 και για τη σχολική ανάγνωση 0,81 (Σταλίκας, κ.ά., 2012).

Το ερωτηματολόγιο έχει τετράβαθμη κλίμακα, τύπου Likert, με μορφή εικόνας. Οι εικόνες παρουσιάζουν τον γνωστό ήρωα κινουμένων σχεδίων Garfield σε τέσσερις

διαφορετικές εκδοχές. Αλλάζει η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, ώστε να απεικονίζονται τέσσερις διαφορετικές διαθέσεις: «πολύ χαρούμενος», «χαρούμενος», «στεναχωρημένος» και «πολύ στεναχωρημένος». Το παιδί κυκλώνει την εικόνα που αντιπροσωπεύει εκείνο που αισθάνεται το ίδιο σε σχέση με την ερώτηση που προηγείται. Οι εικόνες του Garfield χρησιμοποιήθηκαν ώστε να γίνει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου περισσότερο κατανοητή και ελκυστική για τα παιδιά. Οι διαβαθμίσεις της κλίμακας κωδικοποιούνται και εξάγονται τρεις βαθμοί: ένας βαθμός για την εξωσχολική-ψυχαγωγική ανάγνωση, ένας για τη σχολική ανάγνωση και ένας συνολικός βαθμός (Μαλαφάντης, 2005). Στη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός που συγκεντρώνει ένα ερωτηματολόγιο, τόσο χαμηλότερη είναι η αναγνωστική στάση του μαθητή. Η αναγνωστική στάση δηλαδή και ο βαθμός είναι αντιστρόφως ανάλογα ποσά. Η βαθμολογία ενός ερωτηματολογίου μπορεί να κυμαίνεται από το 20 (εξαιρετικά υψηλή αναγνωστική στάση) μέχρι και το 80 (εξαιρετικά χαμηλή αναγνωστική στάση).

Οι κλίμακες Likert αποτελούνται από μία σειρά δηλώσεων που εκφράζουν θετικές και αρνητικές στάσεις προς την έννοια που διερευνάται. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάθε πρόταση επιλέγοντας μία από τις απαντήσεις που παρέχονται. Οι κλίμακες Likert θεωρούνται ιδιαίτερες χρήσιμες γιατί είναι απλές και εύκολες τόσο κατά τη συμπλήρωση όσο και κατά τη βαθμολόγηση. Επίσης, ενδείκνυνται για τη μέτρηση στάσεων και μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση το προς διερεύνηση θέμα απαιτώντας μόνο λίγα λεπτά συμπλήρωσης (Αθανασίου, 2007). Οι κατασκευαστές επέλεξαν μία τετράβαθμη κλίμακα Likert για το «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο», ώστε να αποτραπεί η τάση των συμμετεχόντων να παλινδρομούν προς τον μέσο όρο, δηλαδή να επιλέγουν σε μεγάλη συχνότητα την ουδέτερη θέση. Όταν ο αριθμός των δυνατών απαντήσεων είναι ζυγός, τότε ο συμμετέχων αναγκάζεται να λάβει θέση και να δηλώσει τη γνώμη του αναφορικά με κάθε δήλωση-ερώτηση (Σαραφίδου, 2011).

Στην αρχή του ερωτηματολογίου προστέθηκαν ερωτήσεις που συλλέγουν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (ηλικία και φύλο) καθώς και ερωτήσεις που είχαν σκοπό να ανιχνεύσουν τη διάθεση κάθε μαθητή ξεχωριστά, η κλίμακα διάθεσης. Η διάθεση των μαθητών κρίθηκε πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου για την αναγνωστική τους στάση και κυρίως την επίδοση στην εφαρμογή της φαντασίας κατά τη συγγραφή των δικών τους κειμένων. Επιχειρήθηκε να ανιχνευθεί η διάθεση των μαθητών μέσω ερωτήσεων αυτοαναφοράς κλειστού και μεικτού τύπου. Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με το πώς αισθανόταν εκείνη την ημέρα, εάν συνέβη κάποιο γεγονός που τον στεναχώρησε εκείνη ή την προηγούμενη ημέρα, εάν συνέβη κάποιο γεγονός που τον χαροποίησε εκείνη ή την προηγούμενη ημέρα, εάν είναι κουρασμένος, εάν αισθάνεται άρρωστος, εάν τα πήγε καλά στα μαθήματα, εάν του έκανε παρατήρηση ο δάσκαλος και τέλος, εάν δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα με τους φίλους του που τον στεναχώρησε (βλ. Παράθεμα).

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα σέβονται τις παρακάτω προϋποθέσεις, ώστε να είναι αξιόπιστα και έγκυρα ερευνητικά μέσα. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις τους είναι ακριβείς, σαφείς και πλήρεις. Χρησιμοποιούν γλωσσικό κώδικα άμεσα κατανοητό από τους συμμετέχοντες και δεν περιέχουν εξειδικευμένο λεξιλόγιο που απαιτεί ειδικές γνώσεις και πολύ χρόνο για την αποκωδικοποίησή του. Κάθε ερώτηση έχει συγκεκριμένο στόχο, την περισυλλογή μίας μόνο πληροφορίας και δεν καθοδηγεί τον συμμετέχοντα προς κάποια απάντηση (απουσία καθοδηγητικών ερωτήσεων). Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με απλό τρόπο, σε καταφατική μορφή και δε ζητούν προσωπικές τοποθετήσεις που θα κάνουν τους συμμετέχοντες να αισθανθούν άβολα (Αθανασίου, 2007).

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, έγινε αρχικά περιγραφή του δείγματος της μελέτης και απλές, μονοπαραγοντικές, συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων εφαρμόζοντας τις στατιστικές δοκιμασίες του χ^2 ή του t test. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν, με τη μέθοδο της πολυπαραγοντικής ανάλυσης, οι επιδόσεις στην αναγνωστική στάση, είτε κατά ομάδα ερωτήσεων, είτε στο σύνολο για τις δύο διαφορετικές περιόδους καθώς και η διαφορά ανάμεσα στις δύο περιόδους. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) υπολογίστηκαν ο συντελεστής συσχέτισης και τα 95% όρια αξιοπιστίας των μεταβλητών που μελετήθηκαν (ομάδα, φύλο, ηλικία, κλίμακα διάθεσης) για την αναγνωστική στάση των μαθητών στις δύο περιόδους. Με τη μέθοδο αυτή συνεκτιμώνται στα αποτελέσματα όλες οι πιθανές συσχετίσεις που μπορεί να έχουν οι μεταβλητές της μελέτης μεταξύ τους. Εξετάστηκε

δηλαδή εάν η ομάδα στην οποία ανήκει ένας μαθητής (πειραματική ή ελέγχου), το φύλο, η ηλικία και η διάθεσή του επηρεάζουν την αναγνωστική τους στάση.

2.4.2 Η γραπτή έκφραση

Όπως έχει αναφερθεί, η παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου είναι το τελικό στάδιο της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Για να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν λογοτεχνικά κείμενα, ζητήθηκε από τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου επιχειρήθηκε να μετρηθεί η δημιουργική φαντασία των μαθητών, όπως αποτυπώθηκε στα γραπτά τους.

Στο τέλος της πρώτης και της τελευταίας παρέμβασης στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα, κάθε μαθητής κλήθηκε να γράψει ένα κείμενο, με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκε. Η οδηγία που δόθηκε και στις δύο ομάδες ήταν η εξής: «Με τη φαντασία σας, αλλάξτε την ιστορία και δώστε τη δική σας συνέχεια.». Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να αλλάξουν τα δεδομένα που υπάρχουν στο κείμενο και να εισάγουν νέα. Οι μαθητές ενημερώθηκαν πως τα κείμενά τους δε θα βαθμολογηθούν, ούτε θα αξιολογηθούν από τον δάσκαλο του τμήματος.

Για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, που αποτελεί μία τεχνική της ποιοτικής έρευνας. Είναι μία πολύμορφη μέθοδος μέσω της οποίας, ελεγχόμενα και συστηματικά, περιγράφεται και ερμηνεύεται ο λόγος. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, μπορεί να πραγματοποιηθεί η μελέτη κάθε είδους λεκτικής επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής καθώς και μερικά είδη μη λεκτικής επικοινωνίας. Τα δεδομένα που συλλέγονται μπορεί να είναι ποσοτικά ή ποιοτικά ή και τα δύο και επιτρέπουν την επεξεργασία τους με ποσοτική, ποιοτική ή μεικτή ανάλυση (Αθανασίου, 2007. Λυδάκη, 2016).

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάλυση περιεχομένου εφημερίδων, βιβλίων, περιοδικών, διαφημιστικών μηνυμάτων και πολιτικών ομιλιών. Στο επίκεντρο της έρευνας μπορεί να βρίσκονται οι προθέσεις, τα κίνητρα, το κλίμα, οι στάσεις, το περιεχόμενο και οι συνθήκες της επικοινωνίας αλλά και η δομή, η σύνταξη κ.α. Μολονότι, ο ερευνητής δεν έρχεται ποτέ σε αλληλεπίδραση με τον παραγωγό των κειμένων, τον

συγγραφέα ή τον ομιλητή, τα κείμενα μπορούν να του παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες εάν τα αφοουγκραστεί (Λυδάκη, 2016).

Η ανάλυση περιεχομένου προτιμήθηκε γιατί έχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως πιστότητα, σαφήνεια, πληρότητα και γενίκευση. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τις συνθήκες παραγωγής αλλά και πρόσληψης των μηνυμάτων. Ακόμη, μπορεί να αποτελέσει το κύριο εργαλείο μίας έρευνας ή βοηθητικό εργαλείων άλλων τεχνικών, όπως οι μη δομημένες συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια ανοικτών ερωτήσεων. Συνολικά, θεωρείται από τις πιο αξιολογες τεχνικές έρευνας που διαθέτουν οι ανθρωπιστικές επιστήμες. Συνιστά ωστόσο σχολαστική, χρονοβόρα και κοπιαστική ερευνητική μέθοδο (Αθανασίου, 2007. Σακαλάκη, 2008).

Τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής κατά τη διάρκεια της πρώτης και της τελευταίας παρέμβασης, συνιστούν το corpus της παρούσας έρευνας, το σύνολο των κειμένων που υποβλήθηκαν σε ανάλυση. Πρόκειται για 14 κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου και 16 κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Ένα κείμενο της ομάδας ελέγχου δεν αξιολογήθηκε γιατί ο μαθητής απουσίαζε στην πρώτη παρέμβαση και έτσι δεν μπορούσε να γίνει σύγκριση των γραπτών του.

Στην ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε, με την άδεια της κυρίας Θεοδώρας Παπαϊωάννου, η κλίμακα που κατασκεύασε, δοκίμασε σε πιλοτική μελέτη και εφήρμοσε στη διδακτορική της διατριβή (Παπαϊωάννου, 2016). Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο άξονες ανάλυσης: τα πρόσωπα και την πλοκή. Κάθε άξονας διακρίνεται σε τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης. Ο άξονας των προσώπων περιλαμβάνει τα κριτήρια: 1) *«μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων»*, 2) *«εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων»*, 3) *«μετατροπή του ρόλου των προσώπων»*, 4) *«ανάληψη ρόλου από το μαθητή συγγραφέα»*. Αντίστοιχα, ο άξονας της πλοκής περιέχει τα κριτήρια: 5) *«μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια»*, 6) *«τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο»*, 7) *«μετασχηματισμοί αρχικής και τελικής κατάστασης»* και 8) *«μετασχηματισμοί της περιπέτειας»* (Παπαϊωάννου, 2016:94).

Τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές αξιολογήθηκαν με βάση τα παραπάνω κριτήρια. Σε κάθε κριτήριο, ο ελάχιστος βαθμός που μπορούσε να απονεμηθεί ήταν το 1 και ο μέγιστος το 5. Οι βαθμοί 1-5 αντιστοιχούν στο επίπεδο του λόγου των κειμένων: «φτωχό»

1, «αδύνατο» 2, «μέτριο» 3, «καλό» 4, «άριστο» 5 (Παπαϊωάννου, 2016). Κάθε κείμενο, ανάλογα με τον βαθμό πρωτοτυπίας του, συγκέντρωσε έναν συνολικό βαθμό. Καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν 8, ο μέγιστος βαθμός που μπορούσε να συγκεντρώσει ένα κείμενο ήταν 40 και ο ελάχιστος 8.

Για να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα της έρευνας είναι σημαντικό ο ερευνητής να ενεργεί χωρίς προκαταλήψεις και μακριά από συναισθηματισμούς (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Η αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας εξασφαλίστηκε με τη συμμετοχή κριτικού φίλου, ο οποίος βαθμολόγησε τα γραπτά της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, χωρίς να γνωρίζει ποια γραπτά ανήκαν στους μαθητές της ομάδας ελέγχου και ποια στους μαθητές της πειραματικής.

2.5 Σχεδιασμός και εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων

Όλα τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες της Τετάρτης από τις 8 Φεβρουαρίου έως και τις 10 Μαΐου 2017.

Η πειραματική ομάδα η οποία συμμετείχε στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ήταν πάντα σταθερή. Αποτελείτο από τους μαθητές του Δ2 τμήματος του σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα. Συνολικά οι μαθητές που συμμετείχαν στις δραματικές δραστηριότητες ήταν 17, αλλά στην έρευνα συμμετείχαν οι 16, καθώς μία μαθήτρια είχε πρόσφατα έρθει στην Ελλάδα από την αλλοδαπή και δεν καταλάβαινε ακόμα ελληνικά.

Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητο η εμψυχώτρια να διαβάζει μεγαλόφωνα το λογοτεχνικό κείμενο στους μαθητές και ύστερα να δίνεται χρόνος για σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπική τους ανταπόκριση στο κείμενο. Η μέθοδος αυτή εξασφάλισε πως όλοι οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το σύνολο του κειμένου, είτε επειδή παρακολούθησαν την ανάγνωση της εμψυχώτριας, είτε επειδή το διάβασαν και οι ίδιοι. Προοδευτικά, παρατηρήθηκε πως η δέσμευση των μαθητών στην ανάγνωση των κειμένων αυξήθηκε. Διάβάζαν σιωπηρά με μεγαλύτερη προθυμία και γρηγορότερα. Στη συνέχεια μάλιστα, η σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές τοποθετήθηκε χρονικά πριν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση της εμψυχώτριας. Για τα πρώτα εργαστήρια επιλέχθηκαν μικρής έκτασης κείμενα για να μην αποθαρρυνθούν οι μαθητές.

Προοδευτικά, η έκταση των κειμένων μεγάλωσε κάτι όμως που δεν επηρέασε τη θετική στάση των μαθητών.

Σε κάθε παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε μία ποικιλία τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ανάλογα με το ποια ανταποκρινόταν καλύτερα στο εκάστοτε κείμενο, στις ικανότητες και τις προτιμήσεις της ομάδας. Στις πρώτες παρεμβάσεις, προτιμήθηκαν δραστηριότητες μικρής δυσκολίας, ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με το δραματικό πλαίσιο. Αργότερα, όταν κρίθηκε πως η ομάδα ήταν έτοιμη, εφαρμόστηκαν πιο απαιτητικές τεχνικές.

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι δομήθηκε σύμφωνα με τα στάδια αναγνωστικής ανταπόκρισης των Benton και Fox (1985).

Στάδιο 1^ο: προετοιμασία περιβάλλοντος. Κατά την προετοιμασία του περιβάλλοντος, οι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδια γνωριμίας, ενεργοποίησης, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τα παιχνίδια αυτά είχαν στόχο να διαμορφώσουν ένα ευχάριστο κλίμα, να συσφίξουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, να «ξυπνήσουν» τις αισθήσεις και τη φαντασία των μαθητών, και να τους εισάγουν ομαλά στο θέμα του κειμένου.

Στάδιο 2^ο: αρχική ανταπόκριση. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές διάβασαν το λογοτεχνικό κείμενο.

Στάδιο 3^ο: τελειοποίηση ανταπόκρισης. Η τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω τεχνικών όπως η δραματοποίηση, η ανακριτική καρέκλα, οι δυναμικές εικόνες και η ανίχνευση σκέψης. Οι μαθητές έμπαιναν στον ρόλο των ηρώων της ιστορίας και αναπαριστούσαν κάποιο επεισόδιό της, ή πιο συχνά, δραματοποιούσαν φανταστικές καταστάσεις, σκηνές που δεν αναφέρονταν στο κείμενο. Ακόμα, «συνομιλούσαν» με τους ήρωες και παρουσίαζαν τι μπορεί να σκέφτονταν και να αισθάνονταν.

Στάδιο 4^ο: έκφραση ανταπόκρισης. Στο τέλος κάθε παρέμβασης, κατά το στάδιο της «έκφρασης της ανταπόκρισης», οι μαθητές συνέγραψαν, εντός ή εκτός ρόλου, ένα πρωτότυπο δικό τους κείμενο, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την ανταπόκρισή τους στο λογοτεχνικό κείμενο.

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, ώστε οι δραστηριότητες γραφής να προκαλούν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι μαθητές κλήθηκαν

να γράψουν ένα κείμενο σαν να ήταν οι ίδιοι οι ήρωες των κειμένων που διάβασαν. Σε άλλες παρεμβάσεις, οι μαθητές έγραφαν σα να ήταν οι ίδιοι ένα αντικείμενο ή ένα ζώο της ιστορίας που αποκτούσε λόγο και διηγούταν τη δική του εκδοχή. Επίσης, οι μαθητές έγραφαν μηνύματα, εκτός ρόλου, προς τους ήρωες των κειμένων και δημιούργησαν αφίσες και προσκλητήρια.

Εκτός από την πρωτοτυπία του περιεχομένου της γραφής, υπήρξε φροντίδα για την πρωτοτυπία και την αισθητική της επιφάνειας πάνω στην οποία οι μαθητές έγραφαν. Δε χρησιμοποιήθηκαν φύλλα χαρτιού A4 αλλά φύλλα με ιδιαίτερο σχήμα και χρώμα που είχε άμεση σχέση με την ιστορία. Για παράδειγμα, οι μαθητές έγραφαν πάνω σε χαρτιά που είχαν το σχήμα ζαχαρωτών, ροδιών κ.α και σχημάτισαν με τα γραπτά τους γιρλάντες, αφίσες και χαρταετούς (βλ. Παράρτημα).

Πριν τη λήξη κάθε παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ολιγόλεπτος αναστοχασμός, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες μοιράζονταν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου.

Κεφάλαιο 3. Ανάλυση των δεδομένων

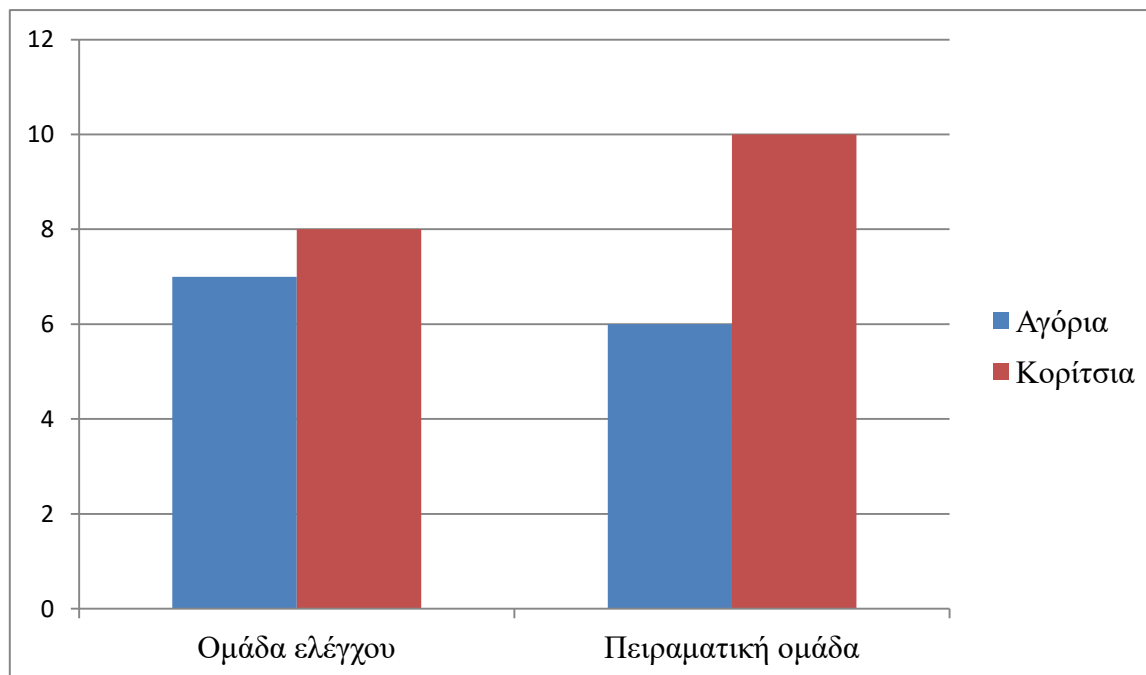
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το ποσοστό αγοριών και κοριτσιών του δείγματος. Η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 15 άτομα, 7 αγόρια (46.7%) και 8 κορίτσια (53.3%). Η πειραματική ομάδα είχε 16 μαθητές, εκ των οποίων 6 αγόρια (37.5%) και 10 κορίτσια (62.5%). Παρά το γεγονός ότι τα ποσοστά των αγοριών και κοριτσιών στις δύο ομάδες διαφέρουν, δεν πρόκειται για στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η τιμή του κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία του χ^2 είναι 0.61.

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου

Φύλο	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου
	N	%	N	%	
Αγόρι	7	46.7	6	37.5	0.61*
Κορίτσι	8	53.3	10	62.5	

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία χ^2

Γράφημα 1. Κατανομή φύλου



Όσον αφορά την ηλικία των μαθητών, παρατηρούνται μικρές αποκλίσεις, μη στατιστικά σημαντικές. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι 9.5 χρόνων, με σταθερή απόκλιση 0.22 και της πειραματικής ομάδας 9.5 χρόνων με σταθερή απόκλιση 0.26. Δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική ηλικιακή διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, τιμή κριτηρίου=0.88.

Πίνακας 2. Κατανομή ηλικίας

Ηλικία	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου
	M.O	Σ.Α	M.O	Σ.Α	
	9.5	0.22	9.5	0.26	0.88*

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία t-test

M.O= Μέσος Όρος Σ.Α= Σταθερή Απόκλιση

Στην κλίμακα διάθεσης των μαθητών κατά την α' περίοδο, οι δύο ομάδες συγκέντρωσαν παραπλήσιο μέσο όρο διάθεσης. Δεν διέφεραν σημαντικά καθώς η τιμή κριτηρίου από το t-test είναι 0.73. Ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ήταν 15.36 και της πειραματικής ομάδας 15.56.

Στη β' περίοδο, στο τέλος της έρευνας, όταν επανεξετάστηκε η διάθεση των συμμετεχόντων μαθητών, παρατηρήθηκε μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων χωρίς ωστόσο να είναι σημαντική. Η ομάδα ελέγχου συγκέντρωσε μέσο όρο 15.67, ενώ η πειραματική ομάδα 15.06.

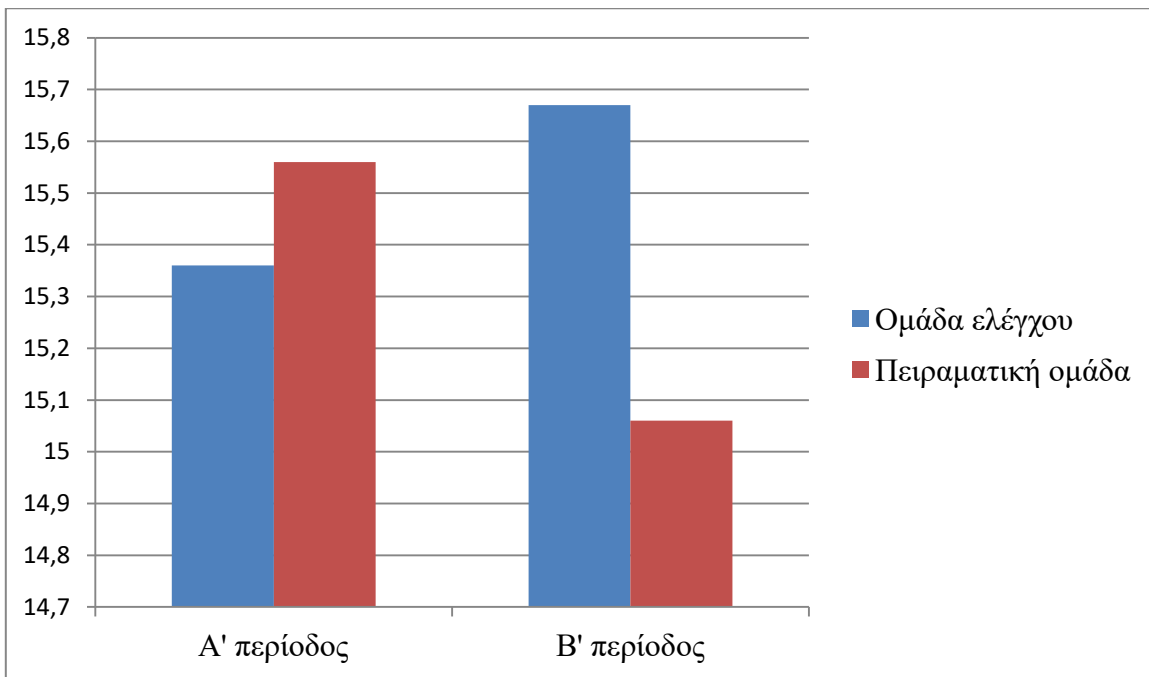
Πίνακας 3. Κλίμακα διάθεσης την α' και τη β' περίοδο

Κλίμακα διάθεσης	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου
	M.O	Σ.Α	M.O	Σ.Α	
A' περίοδος	15.36	1.69	15.56	1.55	0.73*
B' περίοδος	15.67	1.54	15.06	2.46	0.42*

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία t-test

M.O= Μέσος Όρος Σ.Α= Σταθερή Απόκλιση

Γράφημα 2. Κλίμακα διάθεσης την α' και τη β' περίοδο



Η ομάδα ελέγχου στην α΄ περίοδο συγκέντρωσε για τις ερωτήσεις 1-10 $M.O=19.64$, για τις ερωτήσεις 11-20 $M.O=21.50$ και συνολικό $M.O=41.14$. Η πειραματική ομάδα συγκέντρωσε για τις ερωτήσεις 1-10 $M.O=22.12$, για τις ερωτήσεις 11-20 $M.O=23.44$ και συνολικό $M.O=45.56$. Συνολικά λοιπόν, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν καλύτερη αναγνωστική στάση από εκείνους της πειραματικής ομάδας, καθώς όσο μικρότερο είναι το σκορ, τόσο υψηλότερη είναι η αναγνωστική στάση. Ωστόσο, η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από την τιμή κριτηρίου της στατιστικής δοκιμασίας t-test.

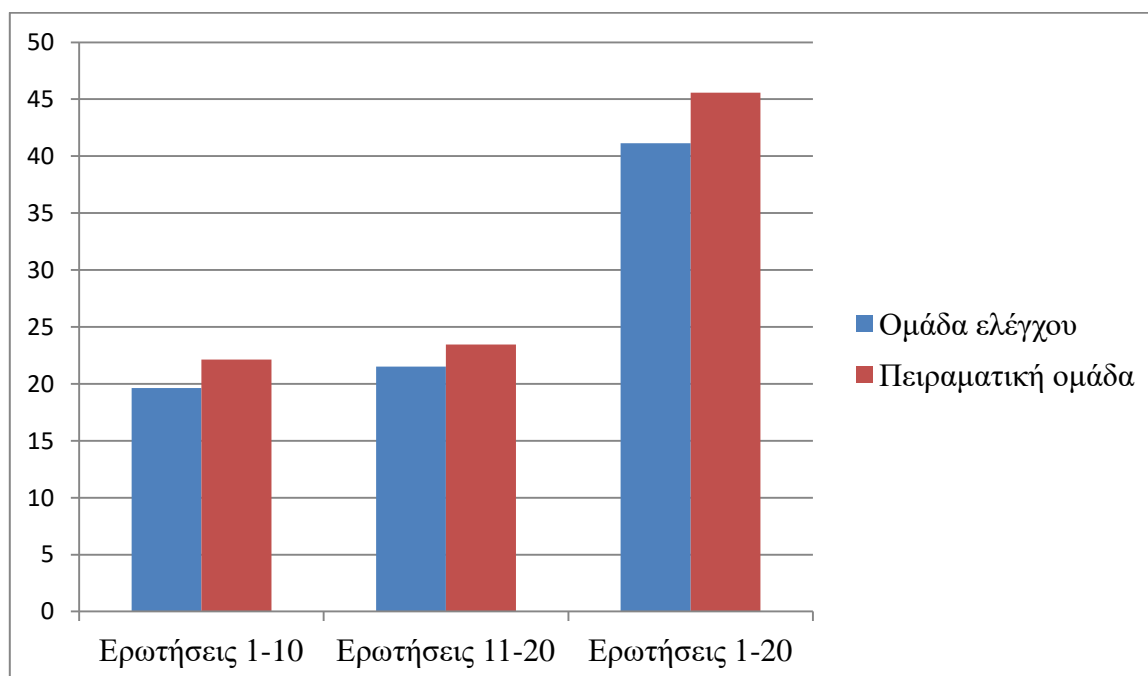
Πίνακας 4. Αναγνωστική στάση την α΄ περίοδο

Αναγνωστική στάση	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου*
	M.O	Σ.Α	M.O	Σ.Α	
α΄ περίοδος					
Ερωτήσεις 1-10	19.64	5.39	22.12	4.8	0.19
Ερωτήσεις 11-20	21.50	4.99	23.44	5.06	0.30
Ερωτήσεις 1-20	41.14	9.34	45.56	8.82	0.19

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία t-test

M.O= Μέσος Όρος Σ.Α= Σταθερή Απόκλιση

Γράφημα 3. Αναγνωστική στάση την α΄ περίοδο



Στη β' περίοδο, η ομάδα ελέγχου είχε χειρότερες επιδόσεις από ό,τι η πειραματική ομάδα καθώς οι μέσοι όροι στις ερωτήσεις 1-20 ήταν 24.87 και 22.25 αντίστοιχα. Παρόμοια αποτελέσματα είχαμε και για την ομάδα των ερωτήσεων 11-20, όπου οι αντίστοιχοι μέσοι όροι ήταν 25.07 και 22.69. Συνεπώς, το συνολικό σκορ της ομάδας ελέγχου, 49.93, ήταν χειρότερο από εκείνο της πειραματικής, 44.94 (η αναγνωστική στάση και ο βαθμός είναι αντιστρόφως ανάλογα ποσά). Οι διαφορές αυτές στις δύο ομάδες ερωτήσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, όπως προκύπτει από τη δοκιμασία του t-test.

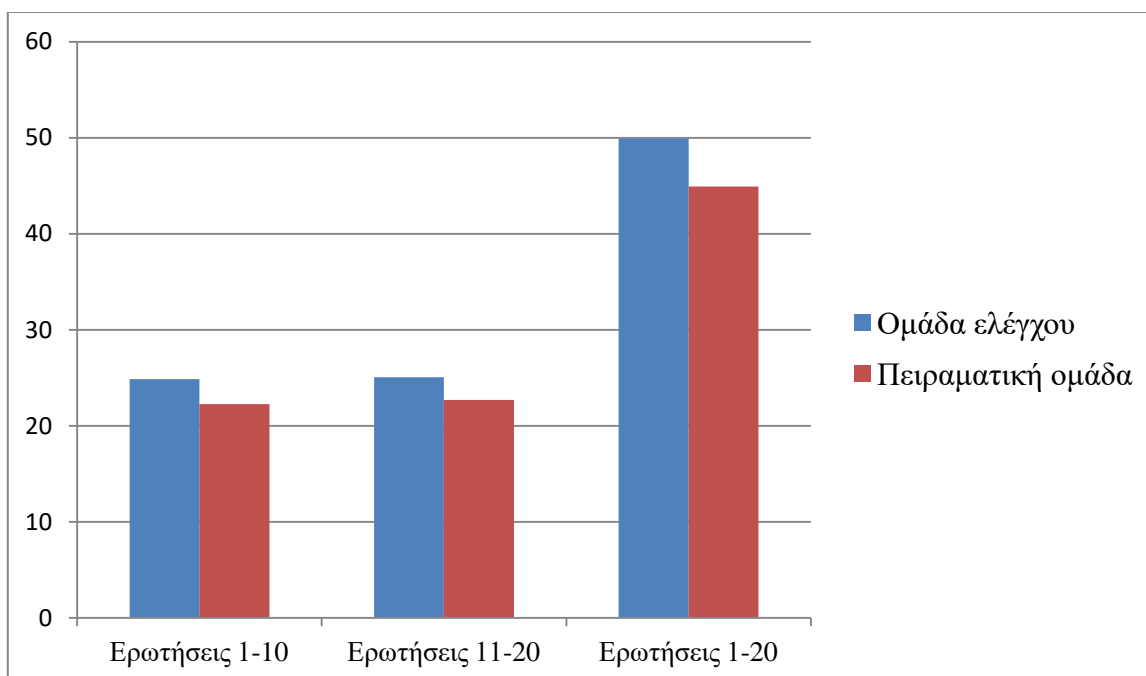
Πίνακας 5. Αναγνωστική στάση τη β' περίοδο

Αναγνωστική στάση	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου*
	Μ.Ο	Σ.Α	Μ.Ο	Σ.Α	
β' περιόδος					
Ερωτήσεις 1-10	24.87	7.43	22.25	4.31	0.25
Ερωτήσεις 11-20	25.07	5.91	22.69	4.27	0.21
Ερωτήσεις 1-20	49.93	12.8	44.94	6.29	0.19

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία t-test

Μ.Ο= Μέσος Όρος Σ.Α= Σταθερή Απόκλιση

Διάγραμμα 4. Αναγνωστική στάση τη β' περίοδο



Συγκρίνοντας την αναγνωστική στάση που εμφάνισαν οι ομάδες στην α' περίοδο με εκείνη που εμφάνισαν τη β' περίοδο, παρατηρούμε ότι η ομάδα ελέγχου στις ερωτήσεις 1-10 είχε αύξηση του Μ.Ο κατά 5.5, στις ερωτήσεις 11-20 σημειώθηκε αύξηση του Μ.Ο κατά 4 μονάδες και ο συνολικός Μ.Ο για τις ερωτήσεις 1-20 αυξήθηκε κατά 9.5 μονάδες. Αντιθέτως, η πειραματική ομάδα σημείωσε ελάχιστη αύξηση, της τάξης του 0.13, του Μ.Ο στις ερωτήσεις 1-10, μείωση του Μ.Ο κατά 0.75 στις ερωτήσεις 11-20 και συνολική μείωση του Μ.Ο για τις ερωτήσεις 1-20 κατά 0.63. Όλες οι παραπάνω διαφορές, σύμφωνα με το t-test που εφαρμόστηκε, είναι στατιστικά σημαντικές καθώς η τιμή του κριτηρίου είναι χαμηλότερη του 0,05.

Πίνακας 6. Σύγκριση αναγνωστικής στάσης α' και β' περιόδου

Αναγνωστική στάση διαφορές περιόδων α' και β'	Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Τιμή κριτηρίου*
	Μ.Ο	Σ.Α	Μ.Ο	Σ.Α	
Ερωτήσεις 1-10	5.5	6.15	0.13	2.9	0.008
Ερωτήσεις 11-20	4.0	6.00	-0.75	4.46	0.02
Ερωτήσεις 1-20	9.5	11.5	-0.63	5.57	0.01

* Τιμή κριτηρίου από τη στατιστική δοκιμασία t-test

Μ.Ο= Μέσος Όρος Σ.Α= Σταθερή Απόκλιση

Στην α' περίοδο, για τις ερωτήσεις 1-10, παρατηρούμε ότι η ομάδα (πειραματική ή ελέγχου) σχετίζεται με την αναγνωστική στάση, καθώς η πειραματική έχει μεγαλύτερο σκορ από ό,τι η ελέγχου και ο συντελεστής συσχέτισης είναι 2.95. Επίσης, τα κορίτσια όπως και τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά έχουν καλύτερη επίδοση στη στάση προς την εξωσχολική - ψυχαγωγική ανάγνωση (Σ.Σ=-4.76, -9.75 αντίστοιχα). Τέλος, η διάθεση δεν φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική στάση.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 1-10 στην α' περίοδο

Αναγνωστική στάση α'περίοδος	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 1-10					
Ομάδα	Πειραματική	2.95	0.06	5.83	0.04
Φύλο	Κορίτσι	-4.76	-7.85	-1.67	0.004
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-9.75	-15.96	-3.52	0.004
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	0.02	-0.98	1.02	0.97

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Όσον αφορά τις ερωτήσεις 11-20, που αφορούν στη σχολική ανάγνωση, δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών που εξετάζουμε.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 11-20 στην α' περίοδο

Αναγνωστική στάση α'περίοδος	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 11-20					
Ομάδα	Πειραματική	2.08	-1.6	5.76	0.26
Φύλο	Κορίτσι	-0.3	-4.25	3.64	0.88
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-5.11	-13.06	2.85	0.2
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	-0.81	-2.08	0.47	0.2

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Τέλος, όταν εξετάστηκε το σύνολο των ερωτήσεων 1-20, μόνο η ηλικία συνέχισε να συσχετίζεται με τις ερωτήσεις. Η πειραματική ομάδα συνέχισε να έχει μεγαλύτερο σκορ από ό,τι η ομάδα ελέγχου, χωρίς όμως αυτό να φτάνει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας 0.05.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 1-20 στην α' περίοδο

Αναγνωστική στάση α' περιόδου	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 1-20					
Ομάδα	Πειραματική	5.02	-0.87	10.92	0.09
Φύλο	Κορίτσι	-5.07	-11.37	1.24	0.11
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-14.85	-27.58	-2.12	0.02
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	-0.79	-2.83	1.25	0.43

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Στη β' περίοδο, για τις ερωτήσεις 1-10, μόνο το φύλο παρέμεινε να σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την αναγνωστική στάση, ενώ η ηλικία είχε ενδεικτική μόνο συσχέτιση. Τέλος, η πειραματική ομάδα καθώς και η διάθεση δε σχετίζονται με την αναγνωστική στάση.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 1-10 στη β' περίοδο

Αναγνωστική στάση β' περιόδου	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 1-10					
Ομάδα	Πειραματική	-1.83	-5.11	1.46	0.26
Φύλο	Κορίτσι	-8.47	-12.01	-4.94	0.0001
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-5.92	-12.84	1	0.09
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	0.13	-0.75	1.01	0.77

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Όσον αφορά τις ερωτήσεις 11-20, δεν παρατηρήθηκε μεταβολή των αποτελεσμάτων σε σχέση με αυτά τις α' περιόδου. Πιο συγκεκριμένα, καμία μεταβλητή δεν φαίνεται να επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αναγνωστική στάση.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 11-20 στη β' περίοδο

Αναγνωστική στάση β' περιόδου	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 11-20					
Ομάδα	Πειραματική	-2.87	-6.45	0.70	0.11
Φύλο	Κορίτσι	-3.25	-7.1	0.61	0.09
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	0.25	-7.3	7.79	0.94
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	-0.72	-1.68	0.24	0.13

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο από την εξέταση των δύο ομάδων ερωτήσεων, το σύνολο των ερωτήσεων σχετίζεται μόνο με τον παράγοντα φύλο. Τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις για τις ερωτήσεις 1-20 στη β' περίοδο

Αναγνωστική στάση β' περιόδου	Κατηγορία	Σ.Σ	95% Ο.Α		Τιμή κριτηρίου
Ερωτήσεις 1-20					
Ομάδα	Πειραματική	-4.7	-10.6	1.2	0.11
Φύλο	Κορίτσι	-11.72	-18.07	-5.37	0.001
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-5.68	-18.11	6.76	0.36
Κλίμακα διάθεσης	1 μονάδα αύξηση	-0.59	-2.18	0.99	0.45

Ο.Α= Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Στον πίνακα 13 εμφανίζονται τα αποτελέσματα της πολυπαραγοντικής ανάλυσης της διαφοράς μεταξύ των δύο περιόδων για την αναγνωστική στάση. Η πειραματική ομάδα

είχε μεγαλύτερη διαφορά στις δύο περιόδους, άρα βελτίωση των επιδόσεων και στις επιμέρους ομάδες ερωτήσεων και στο σύνολο. Το φύλο, ενώ στις επιμέρους ομάδες ερωτήσεων φαίνεται να έχει μία οριακή συσχέτιση με τη διαφορά της αναγνωστικής στάσης των δύο περιόδων, στο σύνολο των ερωτήσεων βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν σημαντική συσχέτιση. Τέλος, η ηλικία και η διάθεση, είτε στην α΄ είτε στη β΄ περίοδο δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη διαφορά της αναγνωστικής στάσης ανάμεσα στις περιόδους.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις διαφορών αναγνωστικής στάσης α΄ και β΄

Αναγνωστική στάση					
διαφορές α΄ και β΄					Τιμή
περιόδου	Κατηγορία	ΣΣ	95% Ο.Α		κριτηρίου
Ερωτήσεις 1-10					
Ομάδα	Πειραματική	4.71	1.12	8.32	0.01
Φύλο	Κορίτσι	3.55	-0.43	7.54	0.08
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-4.07	-11.79	3.64	0.29
Κλίμακα διάθεσης α΄	1 μονάδα αύξηση	0.24	-0.99	1.48	0.69
Κλίμακα διάθεσης β΄	1 μονάδα αύξηση	-0.17	-1.15	0.81	0.72
Ερωτήσεις 11-20					
Ομάδα	Πειραματική	3.92	-0.1	7.94	0.06
Φύλο	Κορίτσι	4.26	-0.19	8.7	0.06
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-3.99	-12.6	4.62	0.35
Κλίμακα διάθεσης α΄	1 μονάδα αύξηση	-0.25	-1.63	1.13	0.71
Κλίμακα διάθεσης β΄	1 μονάδα αύξηση	-0.45	1.55	0.64	0.4
Ερωτήσεις 1-20					
Ομάδα	Πειραματική	8.64	2.01	15.27	0.01
Φύλο	Κορίτσι	7.81	0.48	15.14	0.04
Ηλικία	1 μήνα αύξηση	-8.07	-22.27	6.14	0.25
Κλίμακα διάθεσης α΄	1 μονάδα αύξηση	0.01	-2.28	2.27	0.99
Κλίμακα διάθεσης β΄	1 μονάδα αύξηση	-0.62	-2.43	1.18	0.48

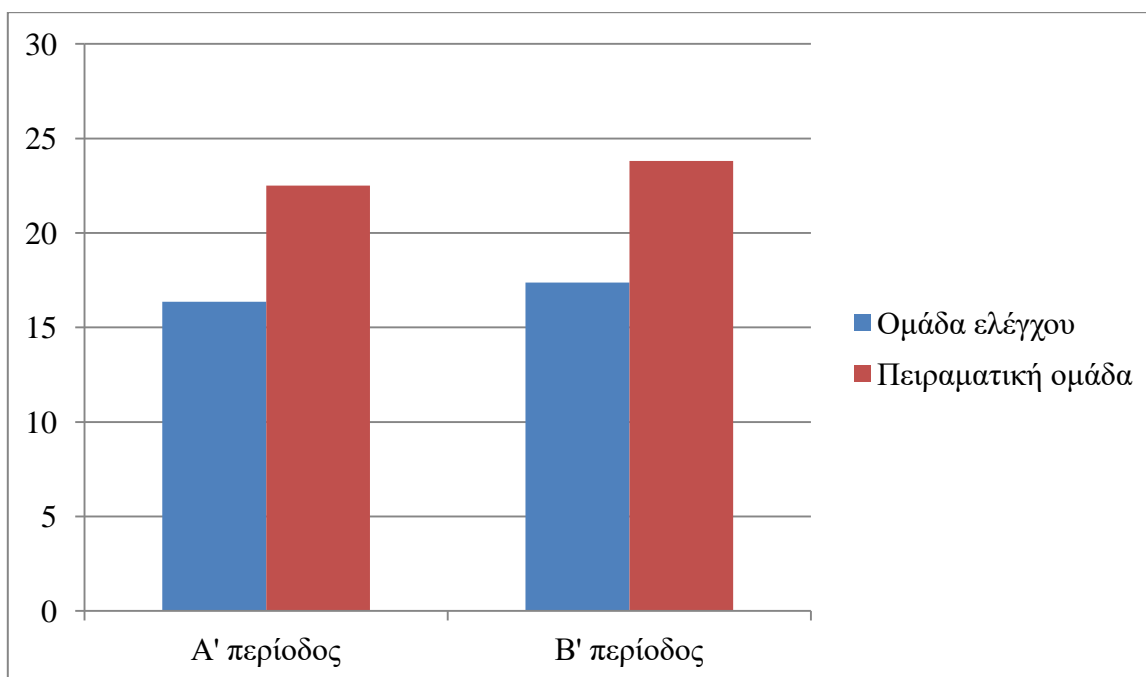
Ο.Α=Όριο Αξιοπιστίας Σ.Σ= Συντελεστής Συσχέτισης

Εξετάζοντας τα κείμενα των μαθητών με την κλίμακα ανάλυσης περιεχομένου, η ομάδα ελέγχου την α' περίοδο συγκέντρωσε μέσο όρο ίσο με 16.36. Τη β' περίοδο είχε αύξηση κατά μια μονάδα και έφτασε στο 17.37. Αντίστοιχα, η πειραματική ομάδα είχε την α' περίοδο μέσο όρο 22.50. Τη β' περίοδο ο μέσος όρος της μεταβλήθηκε κατά 1.3 μονάδες και έφτασε στο 23.81. Συγκρίνοντας τη μεταβολή των δύο ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη περίοδο (1.01 και 1.31) με τη στατιστική δοκιμασία του t-test, δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 14. Δημιουργική φαντασία

Δημιουργική φαντασία	Ομάδα ελέγχου Μ.Ο	Πειραματική ομάδα Μ.Ο
α' περίοδος	16.36	22.50
β' περίοδος	17.37	23.81
διαφορά α' και β' περιόδου	1.01	1.31

Διάγραμμα 5. Δημιουργική φαντασία



Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

4.1 Συμπεράσματα

Η έρευνα είχε στόχο τον έλεγχο των αρχικών υποθέσεων, ο οποίος πραγματοποιήθηκε με βάση τα δεδομένα που λήφθηκαν από το δείγμα (Μπεχράκης, 2010). Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του «Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο» και σε εκείνα που συγκεντρώθηκαν μέσω των μαθητικών κειμένων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η αναγνωστική στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στο τέλος της έρευνας είχε μεγάλη μείωση σε σχέση με το αρχικό επίπεδο αναγνωστικής στάσης της ομάδας. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε πτώση της αναγνωστικής στάσης της ομάδας ελέγχου κατά 9.5 μονάδες. Αντίθετα, η πειραματική ομάδα διατήρησε σταθερό τον μέσο όρο της αναγνωστικής της στάσης, σημειώνοντας μάλιστα μία μικρή αύξηση, της τάξης των 0.63 μονάδων. Ειδικότερα, η αναγνωστική στάση που σχετίζεται με την εξωσχολική-ψυχαγωγική ανάγνωση επιδεινώθηκε κατά 5.5 μονάδες για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, ενώ μειώθηκε μόνο κατά 0.13 μονάδες για εκείνους της πειραματικής ομάδας.

Το εύρημα αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η φιλιαναγνωσία των μαθητών κατά τη διάρκεια των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου μειώνεται συνεχώς. Πολλές έρευνες υποδεικνύουν τη μείωση της αναγνωστικής στάσης από την αρχή προς το τέλος του Δημοτικού Σχολείου (Μαλαφάντης, 2005. Καλασαρίδου, 2013). Δεν είναι ωστόσο ακριβές σε ποια ηλικία ξεκινά η μείωση της θετικής στάσης των παιδιών. Η Κουτσουράκη (2004:109) στην έρευνα που διεξήγε διαπίστωσε πως οι αναγνωστικές στάσεις των μαθητών γίνονται *«ολοένα και λιγότερο θετικές όσο οι μαθητές προχωρούν από τη Δ΄ στη ΣΤ΄ τάξη»*.

Από τάξη σε τάξη, το επίπεδο δυσκολίας του γλωσσικού μαθήματος αυξάνεται και οι μαθητές που δεν είναι έμπειροι αναγνώστες δυσκολεύονται όλο και περισσότερο. Αυτή ίσως είναι μία από τις αιτίες για την επιδείνωση της αναγνωστικής στάσης των μαθητών, καθώς αισθάνονται ανεπαρκείς. Επίσης, όσο το παιδί μεγαλώνει όλο και περισσότερες δραστηριότητες αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου γίνονται διαθέσιμες προς αυτό. Κατά

συνέπεια, ακόμα και οι έμπειροι αναγνώστες, για τους οποίους η ανάγνωση δεν αποτελεί δυσκολία, επιδίδονται μεγαλώνοντας σε άλλες δραστηριότητες. Η τηλεόραση, τα μέσα δικτύωσης, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και ο αθλητισμός κερδίζουν έδαφος εις βάρος της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων (Κουτσουράκη, 2004).

Το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα διατήρησε σταθερή την αναγνωστική της στάση και το επίπεδο φιλαναγνωσίας της, ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μεγάλη πτώση, μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας, στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στην ομάδα ελέγχου, το μαθήμα της λογοτεχνίας πραγματοποιήθηκε με τον παραδοσιακό τρόπο, ακολουθώντας τις προτεινόμενες από το βιβλίο του Ανθολογίου δραστηριότητες. Αντίθετα, η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε μαθήματα λογοτεχνίας όπου ως διδακτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ΔΤΕ. Η χρήση της ΔΤΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας φαίνεται πως διατήρησε το ενδιαφέρον των παιδιών για τα λογοτεχνικά κείμενα και λειτούργησε αποτρεπτικά στη δημιουργία αρνητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση 1, κατά την οποία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργεί τη θετική στάση των μαθητών της Δ' δημοτικού αναφορικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες, όπως εκείνες των Παπαϊωάννου (2016), Κατσαρίδου (2011), Kabilan και Kamaruddin (2010). Τα ευρήματά τους υποστηρίζουν πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τη χρήση τεχνικών της ΔΤΕ, συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής αναγνωστικής στάσης των μαθητών προς τα λογοτεχνικά κείμενα.

Η πολυπαραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε έδειξε πως η ομάδα στην οποία ανήκαν οι συμμετέχοντες, η ηλικία και η διάθεσή τους δεν σχετίζονται με την αναγνωστική στάση τους. Η μεταβλητή εκείνη που σχετίζεται με την αναγνωστική στάση είναι το φύλο των μαθητών, με συντελεστή συσχέτισης 7.81. Τα κορίτσια παρουσιάζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό θετική αναγνωστική στάση συγκριτικά με τα συνομήλικα τους αγόρια. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με τα συμπεράσματα πολλών ερευνών. Ειδικότερα, σε όλες τις τάξεις της βασικής εκπαίδευσης, τα κορίτσια παρουσιάζουν θετικότερη αναγνωστική στάση από τα αγόρια (Καλασαρίδου, 2013. Μαλαφάντης, 2005. Παπαντωνάκης, 2010). Μάλιστα, όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, τόσο μεγαλύτερες διαφορές στην αναγνωστική στάση μεταξύ των φύλων παρατηρούνται. Η αύξηση της διαφοράς αφορά

μόνο στην ανάγνωση για ψυχαγωγία, καθώς η διαφορά της στάσης των δύο φύλων προς την ακαδημαϊκή ανάγνωση παραμένει σταθερή με την πάροδο του χρόνου (Κουτσοουράκη, 2004).

Αναφορικά με τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, όπως εκείνη εκφράστηκε μέσα από τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν, η παρούσα μελέτη δεν έφερε ιδιαίτερα σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα. Ωστόσο, η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερη αύξηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, το επίπεδο της πρωτοτυπίας στα γραπτά των μαθητών της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 1.31 μονάδα, ενώ της ομάδας ελέγχου κατά 1.01. Η μικρή διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ίσως υποδηλώνει πως για την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής, εκτός από τη χρήση της ΔΤΕ, είναι απαραίτητη και η εφαρμογή πιο εξειδικευμένων τεχνικών εξάσκησης στη γραφή. Ακόμα, τα αποτελέσματα αυτά ίσως να μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα του χρονικά περιορισμένου διαστήματος εφαρμογής της ανεξάρτητης μεταβλητής. Το πιθανότερο είναι να σημειωνόταν μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, εάν το διάστημα υλοποίησης των παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν εκτενέστερο.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Bayraktar και Okvuran (2012). Οι ερευνητές συμπέραναν πως για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και επομένως η εφαρμογή του δράματος θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη χρονικά, ώστε η διαφορά ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική να είναι στατιστικά σημαντική.

Το εύρημα των Bayraktar και Okvuran (2012) αλλά και της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τη σχέση του δράματος και της δημιουργικής γραφής, είναι αντίθετο με τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως το δράμα συμβάλλει στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου (Cremín, κ.ά., 2006. Moore, κ.ά., 1993. Παπαϊωάννου, 2016). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, η «γραφή σε ρόλο», η παραγωγή δηλαδή γραπτού λόγου από τους συμμετέχοντες ενώ υποδύονται κάποιον χαρακτήρα του δράματος, επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν με σαφήνεια, να εμβαθύνουν και να γράψουν με ενσυναίσθηση. Ακόμη, το δράμα δημιουργεί ένταση, εμπλέκει συναισθηματικά τους μαθητές, τους παρέχει ισχυρό κίνητρο για γραφή, ενώ βελτιώνει και τη συγκέντρωσή τους. Το δράμα, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την έκφραση των μαθητών.

Επιπλέον, τους επιτρέπει να δοκιμάσουν στην πράξη τις ιδέες τους και με τον τρόπο αυτό τους προετοιμάζει αποτελεσματικότερα για τη συγγραφή κειμένων.

Συμπερασματικά, η υπόθεση 2, σύμφωνα με την οποία η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενδυναμώνει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών Δ΄ Δημοτικού δεν επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Εν κατακλείδι, όταν τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τότε ευνοείται η ανάπτυξη της θετικής στάσης των μαθητών προς τη λογοτεχνία (φιλιαναγνωσία). Οι μαθητές έρχονται σε ουσιαστική επαφή με το κείμενο, συναλλάσσονται μαζί του, νοηματοδοτώντας το ο καθένας με τον δικό του τρόπο και βάσει των προσωπικών του εμπειριών. Με τη χρήση της ΔΤΕ επιτυγχάνεται η αισθητική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων που επιτρέπει στα παιδιά να αντλήσουν απόλαυση από το κείμενο και να διαμορφώσουν μία θετική σχέση μαζί του.

Ταυτόχρονα, οι δραματικές δραστηριότητες εξασκούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών και τα εμπλέκουν συναισθηματικά. Δημιουργούν δηλαδή τις προϋποθέσεις για την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, ο οποίος αντανακλά τη δημιουργική τους φαντασία. Ωστόσο, η επίδραση αυτή της ΔΤΕ δεν αποδείχτηκε στην παρούσα έρευνα. Πιθανότερη αιτία είναι η περιορισμένη χρονική διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η εφαρμογή εξειδικευμένων ασκήσεων γραφής και μεγαλύτερης διάρκειας προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

4.2 Περιορισμοί και προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει κάποιους περιορισμούς. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω της συμπτωματικής δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος δεν κρίνεται αρκούντως μεγάλο ώστε είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης που συνδέει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τη φιλιαναγνωσία και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών. Αξίζει να διερευνηθούν οι επιδράσεις που η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω της ΔΤΕ μπορεί να επιφέρει, όταν το χρονικό διάστημα

εφαρμογής της είναι μεγαλύτερο, για παράδειγμα ένα σχολικό έτος. Επίσης, προτείνεται η διεξαγωγή σχετικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, τυχαία συγκροτημένο, ώστε να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί μελλοντικά η συμβολή της ΔΤΕ στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργικής φαντασίας μαθητών άλλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αλλά και άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

i) Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής- ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βησσαράκη, Ε. (2001). *Διδακτική της νεότερης ποίησης υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Κατεύθυνση: Διδακτική της Γλώσσας Λογοτεχνία Θέατρο και Εκπαίδευση, Αθήνα.

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Γραμματάς, Θ. (2008). Η συνδρομή της δραματοποίησης στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (επιμ.). *Φιλιαναγνωσία και σχολείο* (σσ.80-85). Αθήνα: Πατάκη.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΚΕΒΙ. (1999). *Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς*. Χ.Τ: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Καλασαρίδου, Σ. (2013). Η αναγνωστική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων στις δημοτικές βιβλιοθήκες της Θεσσαλονίκης: ερωτήματα και δεδομένα, τάσεις και προοπτικές. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 355-371). Αθήνα: Διάδραση.

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέχνες και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Ι.Μ.Π.

Κανατσούλη, Μ. (2013). Παιχνίδι και φιλιαναγνωσία για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 75-86). Αθήνα: Διάδραση.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας παιδαγωγικής εμπειρίας*. Ανάκτηση 1 Ιουνίου 2017, από <https://goo.gl/pDE4jA>

Καρακίτσιος, Α. (2012a). Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής;. *Κείμενα*, 15

Καρακίτσιος, Α. (2012b). Εισαγωγή στη φιλιαναγνωσία. Στο Κ. Κατσουλάρης (επιμ.), *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών: επιμορφωτικό υλικό*. (21-34). Αθήνα: Εθνικό κέντρο βιβλίου.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλιαναγνωσία... φανατική συνήθεια. Στο συλλογικό έργο, *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυγχώσεις*. (19-55). Αθήνα: Gutenberg.

Καρποζήλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων: συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη λογοτεχνία*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2013). Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιερρώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές*. (35-47). Αθήνα: Διάδραση.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Λογοτεχνία και εκπαίδευση: από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο Κ. Κατσουλάρης (επιμ.), *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών: επιμορφωτικό υλικό*. (11-20). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Γ. Καλογήρου (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (14-25). Αθήνα: Τυπωθήτω.

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.

Κουτσόγιαννης, Θ. (2002). Η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία του προφορικού και του γραπτού λόγου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. (157-162). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσουράκη, Σ. (2004). Στάσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου απέναντι στην ανάγνωση και σχέσεις τους με την αναγνωστική δεξιότητα. *Επιστήμες αγωγής*, 4, 103-116.

Κωτόπουλος, Τ. (2013). Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιερρώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές*. (113-125). Αθήνα: Διάδραση.

Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα: επιτόπια έρευνα, κατανόηση, ερμηνεία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μαγουλά, Ε. & Παπαγιαννακοπούλου, Κ. (2013). Δράσεις φιλαναγνωσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιερρώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές*. (284-297). Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). Η αισθητική αναγνωστική στάση και ανταπόκριση ως παράγοντας ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου. Στο Μαλαφάντης, Κ. (επιμ.), *7ο Πανελλήνιο συνέδριο - ελληνική παιδαγωγική & εκπαιδευτική έρευνα*, 19-21 Νοεμβρίου 2010 (1231-1240). Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. (2008). Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα από το λόγο των μαθητών στ' δημοτικού. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (107-122). Αθήνα: Πατάκη.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.

Μελενικιώτου, Μ. (2008). *Η αναγνωστική ανταπόκριση μαθητών του δημοτικού σχολείου σε διαδοχικές αναγνώσεις διασκευών του ίδιου παραμυθιού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Μπεχράκης, Θ. (2010). *Στατιστική για τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας: μέθοδοι και παραδείγματα*. Αθήνα: Λιβάνη.

Μπουλούμπασης, Χ. (2010). Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών. *Επιστημονικό βήμα*, 12, 37-48.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική γραφή στο σχολείο: το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, 15.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσα στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας–Παιδαγωγικής–Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος

Παπαντωνάκης, Α. & Αθανασιάδης, Η. & Καπλάνογλου, Μ. & Πολίτης Δ. (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Τόπος.

Παρρά, Β. (2002). *Αξιοποίηση των παιδικών λογοτεχνικών έργων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Πολίτης, Δ. (2013). Από την ανάγνωση στη φιλιαναγνωσία: οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές*. (48-60). Αθήνα: Διάδραση.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 11, 21-33.

Πόρποδας, Κ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: χ.ε.

Σακαλάκη, Μ. (2008). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. (473-489). Αθήνα: Πεδίο.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταλίκας, Α. & Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσεφαλά, Ε. (2003). Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.) (2003), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. (187-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.) (2012), *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. (328-334). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης Σ. (2013). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο Α. Νάκας, & Ε. Μαγουλά, (επιμ.), *Διδακτική της γλώσσας - διδασκαλία πρώτης γραφής και ανάγνωσης - φάκελος μαθήματος*. (77-122). Αθήνα: χ.ε.
- Χριστοδούλου - Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 170-171.

ii) Ξενόγλωσση

Abdulhak, H. U. (2008) Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American journal of applied sciences*, 5(7), 876-880.

Adomat, D. (2005). *Outside, inside, and all around the story: struggling first-grade readers build literary understanding through dramatic response to literature*. Dissertation. Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

Annarella, L. A. (1999). *Using creative drama in the writing process*. Ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2017 από <https://eric.ed.gov/?id=ED445358>

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama*. London: Routledge Falmer.

Bayraktar, A. & Okvuran, A. (2012). Improving student's writing through creative drama. *Procedia social and behavioral sciences*, 51, 662-665.

Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching literature: nine to fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

Carrol, J. (1988). *Terra incognita: mapping drama talk*. Aust.: National association for drama in education.

Cremin, T. & Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research in drama in education*, 11 (3), 273–291.

Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A drama of learning: mantle of the expert. *Theory into practice*, 24:3, 173-180.

Kabilan, M. K. & Kamaruddin, F. (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English teaching: practice and critique*, 9:2, 132-159.

Kempe, A. (1996). *Drama in education and special needs*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kitson, N., & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11*. New York: Routledge.

Moore, B. H. & Caldwell, H. (1993) Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The journal of educational research*, 87:2, 100-110.

Ntelioglou, B. Y. (2011). Drama and english language learners. At Schonmann, S. (ed.). *Key concepts in theatre/drama education*. (183-188). Rotterdam: Sense Publishers.

Rose, D. S. & Parks, M. & Androes, K., & McMahon, S.D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of educational research*, 94(1), 55-63.

Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: against dualisms. *College English*, 55: 4, 377-386.

Rosenblatt, L.M. (1982) The literary transaction: evocation and response. *Theory into practice*, 21:4, 268-277.

Rosenblatt, L.M (1960). Literature: the reader's role. *The English journal*, 49:5, 304-310, 315-316.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (Σ. Βοσνιάδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Way, B. (1967). *Development through drama*. New York: Humanities Press.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

i) Δραματικές τεχνικές

Δραματοποίηση. Τα παιδιά, αναλαμβάνοντας ρόλους, επινοούν και αναπαριστούν πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις και δημιουργούν σκηνές που συνθέτουν μία ιστορία (Παπαδόπουλος, 2004).

Δυναμικές ή παγωμένες εικόνες. Τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μία εικόνα και αναπαριστούν μία συγκεκριμένη σκηνή ή μία έννοια. Προέρχεται από το «θέατρο εικόνας» του Augusto Boal. Κατά τη διάρκεια παρουσίασης της εικόνας οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι ακίνητοι, διατηρώντας έτσι την αρχική τους στάση. Δίνουν τη δυνατότητα στον θεατή να παρατηρήσει και να νοηματοδοτήσει αυτό που βλέπει. Οι δυναμικές εικόνες αποκρυσταλλώνουν το νόημα και βοηθούν την εστίαση στο ουσιώδες (Κατσαρίδου, 2011).

Ρόλος στον τοίχο (περίγραμμα χαρακτήρα). Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ρόλου. Μέσα στο περίγραμμα γράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ίδιου του ήρωα και έξω από το περίγραμμα σκέψεις και συναισθήματα των συμμετεχόντων στο δράμα ή άλλων ηρώων αναφορικά με τον ήρωα αυτόν (Γιαννούλη, 2014).

Συνέντευξη. Κάποιοι συμμετέχοντες στο δράμα αναλαμβάνουν τον ρόλο του δημοσιογράφου και προσπαθούν να εκμαιεύσουν απαντήσεις από τους συνεντευξιζόμενους, ρόλο που αναλαμβάνουν άλλοι συμμετέχοντες (Κατσαρίδου, 2011).

Τηλεοπτική εκπομπή. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν τον ρόλο του παρουσιαστή, των δημοσιογράφων, εξειδικευμένων επιστημόνων, αυτόπτων μαρτύρων κ.α και συζητούν ένα ζήτημα προσεγγίζοντάς το σφαιρικά (Κοντογιάννη, 2008).

Ανακριτική καρέκλα. Τα παιδιά έχουν απέναντί τους ένα πρόσωπο από το οποίο θέλουν να αποσπάσουν πληροφορίες. Ένας συμμετέχοντας εμψυχώνει τον ήρωα του δράματος και η υπόλοιπη ομάδα, εντός ή εκτός ρόλου, του θέτει ερωτήματα στα οποία εκείνος θα απαντήσει (Woolland, 1999).

Η αντίχνευση της σκέψης. Σε μία δυναμική εικόνα ή σε έναν αυτοσχεδιασμό ζητείται στους συμμετέχοντες να «παγώσουν». Κάποιος ακουμπά έναν-έναν τους συμμετέχοντες

και εκείνοι σε ρόλο εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε α' ενικό πρόσωπο. (Γκόβας, 2003)

Γραφή σε ρόλο. Πρόκειται για μία τεχνική που ενθαρρύνει τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο υποδυόμενοι κάποιον χαρακτήρα του δράματος. Οι μαθητές, σα να ήταν κάποιος άλλος, γράφουν ημερολόγια, άρθρα περιοδικών ή εφημερίδας, επιστολές, μηνύματα, καταλόγους, λίστες, διαφημίσεις, αγγελίες, αφίσες κα. Συνήθως, η γραφή γίνεται ατομικά, σε ορισμένες περιπτώσεις όμως είναι δυνατόν η δραστηριότητα να γίνει ομαδικά (Woolland, 1999).

Ιδεοθύελλα. Η ομάδα καλείται να καταθέσει τις ιδέες της για ένα θέμα που διερευνά εκείνη τη στιγμή μέσω του δράματος. Κάθε άτομο εκφράζει ελεύθερα τις ιδέες του, χωρίς να τις επεξεργάζεται και να τις κριτικάρει. Δε γίνεται κανένας σχολιασμός των ιδεών που διατυπώνονται. Οι ιδέες καταγράφονται και ταξινομούνται για να αποτελέσουν υλικό για συζήτηση (Γκόβας, 2003).

Αναπαράσταση εικόνων/φωτογραφιών. Κάθε ομάδα παρατηρεί μία εικόνα που της δίνει ο εμψυχωτής και την αναπαριστά. Οι υπόλοιποι συγκρίνουν την αναπαράσταση της ομάδας με την εικόνα και προτείνουν αλλαγές, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη ομοιότητα. Η ομάδα επαναλαμβάνει την αναπαράσταση, έχοντας λάβει υπόψη τις προτεινόμενες διορθώσεις.

Παντομίμα (μυμική). Οι συμμετέχοντες αποδίδουν μία ιστορία ή μία έννοια χωρίς να μιλούν. Χρησιμοποιούνται οι κινήσεις, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες (Κοντογιάννη, 2008).

Περπάτημα με καθοδήγηση. Με ή χωρίς ηχητική υπόκρουση, οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο. Ο εμψυχωτής περιγράφει το φανταστικό περιβάλλον, την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και εκείνοι ανταποκρίνονται σε ό,τι ακούν (Annarella, 1999).

Μονόλογος στον τοίχο. Ένας συμμετέχοντας γυρίζει προς τον τοίχο και χωρίς να κοιτά την υπόλοιπη ομάδα εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις ενός ήρωα από την ιστορία (Κοντογιάννη, 2008).

Διαφημιστικό μήνυμα. Οι συμμετέχοντες, ανά ομάδες, δημιουργούν και παρουσιάζουν μία τηλεοπτική ή ραδιοφωνική διαφήμιση, με στόχο να προωθήσουν ένα προϊόν ή μία ιδέα (Κοντογιάννη, 2008).

Μηχανή επίλυσης προβλήματος. Οι συμμετέχοντες συνεργάζονται και φτιάχνουν με τα σώματά τους μία μηχανή που δίνει τη λύση στο πρόβλημα που εξετάζεται (Κοντογιάννη, 2008).

ii) Παιχνίδια γνωριμίας

Παρουσίαση του άλλου. Κάθε συμμετέχοντας λέει το όνομα του διπλανού του στην ομάδα συνοδεύοντάς το με μία μεγαλόπρεπη κίνηση, σα να πρόκειται για τον πιο σημαντικό άνθρωπο στον κόσμο (Γκόβας, 2003).

Όνομα με κίνηση. Καθένας λέει με τη σειρά το όνομά του και το συνοδεύει με μία κίνηση. Η ομάδα επαναλαμβάνει τόσο το όνομα όσο και την κίνηση. Αφού πουν όλοι τα ονόματά τους, κάθε συμμετέχοντας κάνει ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου και οι υπόλοιποι πρέπει να πουν το όνομά του και να κάνουν την κίνηση με την οποία τους είχε συστηθεί.

iii) Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση

Φρουτοσαλάτα. Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο και ο εμψυχωτής μοιράζει σε κάθε παιδί ένα από τα τρία μήλα που έχει επιλέξει (π.χ μήλο, αχλάδι, πορτοκάλι). Αρχικά, ο εμψυχωτής φωνάζει «Αχλάδι» και όσα παιδιά «έχουν» αυτό το φρούτο, σηκώνονται και κάθονται σε όποια θέση βρουν κενή. Όποιος δε σηκωθεί ή δεν προλάβει να αλλάξει θέση χάνει και βγαίνει από τον κύκλο. Όταν ο εμψυχωτής πει «Φρουτοσαλάτα», τότε πρέπει όλα τα παιδιά να αλλάξουν θέσεις. Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται, όταν οι θέσεις είναι κατά μία λιγότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010).

Βόμβες και ασπίδες. Οι συμμετέχοντες κινούνται στον χώρο και καθένας διαλέγει κρυφά ένα άτομο το οποίο αποτελεί απειλή για εκείνον, είναι η βόμβα. Στη συνέχεια, διαλέγει επίσης κρυφά ένα άλλο άτομο που είναι η προστασία του, η ασπίδα, η οποία πρέπει να βρίσκεται συνεχώς ανάμεσα σε εκείνον και τη βόμβα. Ο ρυθμός του περπατήματος αυξομειώνεται ανάλογα με τις υποδείξεις του εμψυχωτή. Μετά από μία αντίστροφη μέτρηση, οι συμμετέχοντες παγώνουν και δηλώνουν εάν προστατεύτηκαν από την έκρηξη της βόμβας τους (Γκόβας, 2003).

Ζιπ- ζαπ- μπόινγκ. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ένα χτύπημα των χεριών προς τα δεξιά συνοδεύεται με τον ήχο «Ζιπ» και όποιος το λάβει πρέπει να το προωθήσει στον επόμενο. Εάν θέλει να αλλάξει τη ροή προς τα αριστερά ή να τη στείλει σε κάποιον απέναντι, θα χτυπήσει τα χέρια του προς την κατεύθυνση που επιθυμεί και θα πει «Ζαπ». Εάν θέλει να επιστρέψει το παλαμάκι σε εκείνον του το έδωσε τότε του λέει «Μπόινγκ» (Γκόβας, 2003).

Κλειδοκράτορας. Ένα άτομο κάθεται πάνω σε μία καρέκλα. Ο ρόλος του είναι να φυλά την αρμαθιά κλειδιών που βρίσκεται κάτω από την καρέκλα. Τα μάτια του όμως είναι κλειστά. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο γύρω από την καρέκλα και θέλουν να κλέψουν τα κλειδιά. Επιχειρούν ένας- ένας να τα κλέψουν, χωρίς να τους αγγίξει με το σπαθί του (ρολό εφημερίδας) ο φύλακας (Woolland, 1999).

iv) Σχέδια θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων

1^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 8/2/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Ο ποντικός κι η θυγατέρα του», λαϊκό παραμύθι, σελίδα 50 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Άσκηση γνωριμίας. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν κύκλο. Ο καθένας λέει με τη σειρά το όνομά του και δίνει στον επόμενο με προσοχή το ποντίκι που υποτίθεται ότι κρατά σφιχτά μέσα στις χούφτες του.
- Ζέσταμα. Περπάτημα με καθοδήγηση. Περπάτημα στον χώρο σα να είναι ποντικοί και οικειοποίηση μίας ημέρας στη ζωή ενός ποντικού.

Αρχική ανταπόκριση

- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμπνευστή.
- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Παντομίμα. Αναπαράσταση ατμοσφαιρικών στοιχείων. Κάθε ομάδα παρουσίασε το στοιχείο της (ήλιος, σύννεφο, άνεμος) και οι υπόλοιπες έπρεπε να το μαντέψουν.
- Δραματοποίηση. Παρουσίαση συνάντησης του ποντικού και της κόρης του με τους υποψήφιους γαμπρούς και διερεύνηση πιθανών εναλλακτικών εκβάσεων της κάθε συνάντησης.
- Ιδεοθύελλα. Τα παιδιά σκέφτονται άλλους υποψήφιους γαμπρούς.
- Ανακριτική καρέκλα. Δύο παιδιά υποδύονται τον ποντικό και την κόρη του και οι υπόλοιποι τους διατυπώνουν τις απορίες τους.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή. Κάθε παιδί φτιάχνει το προσκλητήριο για τον γάμο της Ποντικίνας.
- Αναστοχασμός.

2ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 15/2/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Ο ωραίος Δαρειός», Σοφία Ζαραμπούκα, σελίδα 127 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Γνωριμία. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ένα πορτοκάλι πηγαίνει από χέρι σε χέρι. Όποιος το κρατά, λέει το όνομά του και το αγαπημένο του φαγητό. Στη συνέχεια δίνει το πορτοκάλι στον διπλανό του.
- Τα παιδιά τραβούν από ένα σακούλι κλήρους. Πρόκειται για χαρτιά όπου είναι γραμμένη μία παροιμία που αφορά στο φαγητό. Όμως, οι παροιμίες είναι κομμένες στη μέση και πρέπει να βρουν το άλλο μισό το οποίο κρατά κάποιος συμμαθητής. Έτσι σχηματίζονται ζευγάρια.
- Κάθε μαθητής γράφει σε ένα χαρτί τρία φαγητά που του αρέσουν και τρία που δεν του αρέσουν. Συζητά με το ζευγάρι του σχετικά με τις επιλογές του. Ποιά από αυτά είναι υγιεινά;

Αρχική ανταπόκριση

- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμπνευστή.
- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Ζέσταμα. Φρουτοσαλάτα.
- Δημιουργία διαφημιστικού μηνύματος. Σε ομάδες, οι μαθητές δημιουργούν και παρουσιάζουν διαφημίσεις για φρούτα.
- Δραματοποίηση. Σε ομάδες, τα παιδιά φαντάζονται και παρουσιάζουν τι θα κάνει ο ήρωας του κειμένου στο μέλλον.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Αφήγηση. Ο ήρωας του κειμένου έστειλε ένα γράμμα στους μαθητές. Ανάγνωση του γράμματος.
- Δημιουργία αφίσας για την υγιεινή διατροφή. Τα παιδιά γράφουν σλόγκαν για να προτρέψουν τους μαθητές στο σχολείο τους να τρώνε περισσότερα φρούτα και λαχανικά.

- Αναστοχασμός.

3ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 22/2/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Το τραγούδι του κλόουν», Γιώργος-Μενέλαος Μαρίνος, σελίδα 158 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Γνωριμία. Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Κάποιος λέει το όνομά του προτείνοντας μία κίνηση και ο καθένας με τη σειρά λέει το όνομά του επαναλαμβάνοντας την ίδια κίνηση. Στη συνέχεια, ο καθένας λέει με τη σειρά το όνομά του κάνοντας μία δική του κίνηση.
- Από χέρι σε χέρι περνά ένα καπέλο κλόουν στο οποίο ο καθένας του δίνει μια άλλη ιδιότητα.
- Περιπάτημα με καθοδήγηση. Περιπατώ σα να έχω ένα διαμάντι στο κεφάλι μου, στα γόνατα, στην κοιλιά, στους ώμους, στις μύτες των ποδιών (τεχνική θεάτρου του κλόουν).

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δυναμικές εικόνες. Σε ομάδες τα παιδιά παρουσιάζουν τι ονειρεύτηκε ο κλόουν.
- Μηχανή επίλυσης προβλήματος. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να λύσει ένα πρόβλημα δημιουργώντας μία μαγική μηχανή.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Σε χρωματιστά χαρτιά με το περίγραμμα ενός κλόουν, τα παιδιά γράφουν ιδέες για το πως θα γινόταν καλύτερος ο κόσμος. Στο τέλος, κρεμούν τα χαρτιά τους σε ένα σκοινί και σχηματίζουν μία πολύχρωμη γιρλάντα.
- Αναστοχασμός.

4ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 1/3/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Συνάντηση στο διάστημα», Κίρα Σίνου, σελίδα 178 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Γνωριμία. Παρουσιάζω τον διπλανό μου λέγοντας το όνομά του και κάνοντας μία μεγαλοπρεπή κίνηση.
- Παίρνω συνέντευξη από τον διπλανό μου σα να μη τον γνωρίζω καθόλου και τον παρουσιάζω στη συνέχεια σε όλους.
- Βόμβες και ασπίδες.
- Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και μπαίνουν στη σειρά ανάλογα με την ημερομηνία που γεννήθηκαν, χωρίς να μιλούν.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Περπάτημα με καθοδήγηση. Ύστερα από αντίστροφη μέτρηση, το διαστημόπλοιο απογειώνεται και κατόπιν προσγειώνεται σε έναν ανεξερεύνητο πλανήτη. Τι συναντά η ομάδα εκεί;
- Δυναμικές εικόνες. Σε ομάδες τα παιδιά παρουσιάζουν την πρώτη συνάντηση ανθρώπων και εξωγήινων. Στη συνέχεια, σε αργή κίνηση δημιουργούν την εικόνα μίας μελλοντικής συνάντησης των δύο λαών.
- Ανακριτική καρτέκλα. Τα παιδιά καταγράφουν μία ερώτηση που θα ήθελαν να κάνουν σε έναν εξωγήινο. Όλοι με τη σειρά κάθονται στην καρτέκλα και ως εξωγήινοι απαντούν στις ερωτήσεις.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Τα παιδιά επιλέγουν και γράφουν το όνομα και τις ιδιότητες που θα είχαν εάν ήταν εξωγήινοι ή αστροναύτες.
- Αναστοχασμός

5ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 8/3/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Αντζελμαν», Ντιντιέ Λεβύ, σελίδα 173 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Ανάγνωση πρωτοσέλιδου εφημερίδας σχετικό με τον ήρωα του κειμένου.
- Κάποιος λέει το όνομά του, ο επόμενος λέει το όνομα του προηγούμενου και το δικό του κλπ.
- Ζιπ ζαπ μπόινγκ (παιχνίδι).
- Σε ζευγάρια, ο ένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο και τον παρουσιάζει στην ομάδα. Αν είχε υπερφυσικές δυνάμεις, σαν υπερήρωας, ποιες θα ήταν; Πώς θα το έλεγαν;
- Αναπαράσταση εικόνων. Σε κάθε ομάδα δίνεται μία εικόνα υπερηρώων και την αναπαριστά στους υπόλοιπους.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δραματοποίηση. Σε ζευγάρια, τα παιδιά επεξεργάζονται ένα διαφορετικό ερώτημα σχετικά με τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου. Φαντάζονται τι θα μπορούσε να είχε συμβεί στην ιστορία και το παρουσιάζουν.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Ρόλος σε χαρτί. Σε μεγάλο χαρτί, όπου έχει σχεδιαστεί το περίγραμμα του Άντζελμαν, τα παιδιά γράφουν μέσα στο περίγραμμα τι νιώθει εκείνος και έξω από αυτό πως τον βλέπουν οι άλλοι; Δημιουργούνται δύο χαρτιά, το ένα αφορά την εποχή που ήταν ήρωας και το άλλο τη σημερινή εποχή.
- Αναστοχασμός.

6ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 15/3/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Παππούς και εγγονή», Φωτεινή Φραγκούλη, σελίδα 160 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Κάποιος λέει το όνομά του, ο επόμενος λέει το όνομα του προηγούμενου και το δικό του κλπ.
- Κάθε παιδί συμπληρώνει ένα μικρό ερωτηματολόγιο με τις εξής ερωτήσεις: Αν ήμουν γλυκό θα ήμουν, αν ήμουν ρούχο θα ήμουν, αν ήμουν ζώο θα ήμουν, αν ήμουν χρώμα θα ήμουν. Σε ζευγάρια, τα παιδιά μοιράζονται και συζητούν τις απαντήσεις τους.
- Περιπάτημα στον χώρο με καθοδήγηση. Από μακριά βλέπουμε ένα μικρό ενδιαφέρον αντικείμενο. Τι μπορεί να είναι;

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δραματοποίηση. «Είστε ο παππούς της Λενιώς, βρίσκετε ένα παπούτσι και πρέπει να σκεφτείτε μία ιστορία να της πείτε».

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή σε ρόλο. «Τι θα έλεγε το πασουμάκι αν μπορούσε να μιλήσει; Το παπούτσι είναι το μόνο που ξέρει την αλήθεια και έχει τη δική του ιστορία να μας πει.». Αφού ολοκληρωθεί η γραφή, βάζουμε τα κείμενα-πασούμια μέσα σε κουτί παπουτσιών και ο καθένας τραβά μετά ένα στην τύχη και το διαβάζει μεγαλόφωνα.
- Αναστοχασμός.

7ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 22/3/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Χαρούμενοι χαρταετοί», Μαρία Πυλιώτου, σελίδα 115 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο, σφίγγουν το δεξί χέρι κάποιου λέγοντας το όνομά τους και έπειτα κρατώντας το δεξί χέρι σφιγμένο, σφίγγουν με το αριστερό χέρι κάποιον άλλον και συστήνονται. Κατόπιν, με το δεξί χέρι πάλι και το αριστερό σφιγμένο, αναζητούν να σφίξουν το χέρι κάποιου άλλου για να συνεχίσουν τις συστάσεις. Έτσι καταλήγουν σε ένα διασκεδαστικό κουβάρι.
- Ακροστιχίδα. Ο καθένας φτιάχνει μία ακροστιχίδα με τα γράμματα του ονόματός του. Σε κύκλο διαβάζονται δυνατά όλες τις ακροστιχίδες.
- Περπάτημα στον χώρο με καθοδήγηση. Πέταγμα χαρταετού.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Γίνεται πόλεμος και πρέπει να φύγουμε από το σπίτι μας παίρνοντας μόνο ένα πράγμα. Τι είναι αυτό; Τα παιδιά σκέφτονται για λίγο και στη συνέχεια με τη σειρά λένε τι θα έπαιρναν μαζί.
- Δυναμική εικόνα και αντίχνευση σκέψης. Αναπαράσταση οικογένειας που στέκεται στα σύνορα και βλέπει από μακριά το σπίτι της. Το κάθε παιδί λέει τι αισθάνεται το πρόσωπο που αναπαριστά.
- Δυναμική εικόνα και αντίχνευση σκέψης. Λήξη του πολέμου και επιστροφή στο σπίτι.
- Παντομίμα. Σε ζευγάρια, αντικριστά, κάθε παιδί προσπαθεί να ενημερώσει το ζευγάρι του σχετικά με τα χόμπι και τις αγαπημένες συνήθειές του.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή. Σε ομάδες, τα παιδιά φαντάζονται και γράφουν σε μικρούς χαρταετούς τι μπορεί να έγραφαν στους χαρταετούς τους τα παιδιά της ιστορίας.
- Γραφή. Κάθε παιδί γράφει το μήνυμά του προς τα παιδιά της απέναντι ταράτσας, σα να ήταν κι εκείνο ήρωας του κειμένου. Όλοι διαβάζουν τα μηνύματά τους και τα κολλούν σε μεγάλους χαρταετούς.
- Αναστοχασμός.

8ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 29/3/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Δόνα Τερηδόνα», Ευγένιος Τριβιζάς, σελίδα 122 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Ο καθένας λέει το όνομά του και το αγαπημένο του γλυκό.
- Φρουτοσαλάτα. Παραλλαγή με γλυκά αντί για φρούτα.
- Ο κλειδοκράτορας.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δυναμικές εικόνες. Οι ομάδες αναπαριστούν τις αφίσες που διακοσμούν τα οδοντιατρεία πριν και μετά από μία φανταστική παρέμβαση της Δόνας Τερηδόνας.
- Δραματοποίηση. Οι ομάδες δραματοποιούν με ποιον τρόπο θα κατάφερνε η Λουκία να δραπετεύσει χωρίς τη βοήθεια του οδοντιάτρου.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή. Σε χαρτιά που έχουν σχήμα περιτυλίγματος ζαχαρωτού οι μαθητές γράφουν μηνύματα με σκοπό να προειδοποιήσουν τα παιδιά της ιστορίας, ώστε να μην πέσουν στην παγίδα της Δόνας Τερηδόνας.

- Αναστοχασμός.

9ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 5/4/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Το περιβόλι του Σαμίχ», Λίτσα Ψαραύτη, σελίδα 154 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Τα παιδιά τραβούν κλήρους με διαφορετικούς χαιρετισμούς από όλον τον κόσμο. Περπατούν στον χώρο χαιρετώντας όποιον συναντούν με τον τρόπο που δηλώνει το χαρτί τους.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δυναμικές εικόνες. Κάθε ομάδα αναπαριστά ένα παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά στις γειτονιές. Οι υπόλοιποι μαντεύουν τι παιχνίδι παίζει η ομάδα.
- Δραματοποίηση και μονόλογος στον τοίχο. Σε ζευγάρια, τα παιδιά επεξεργάζονται ένα διαφορετικό ερώτημα σχετικά με τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου. Φαντάζονται τι θα μπορούσε να είχε συμβεί στο παρελθόν και τι μπορεί να συμβεί στο μέλλον της ιστορίας και το παρουσιάζουν. Μετά την παρουσίαση της δραματοποίησης κάθε ομάδας, ένα μέλος της γυρίζει προς τον τοίχο και μιλά για το πως αισθάνεται, ως Βαγγελίτσα.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή σε ρόλο. Κάθε παιδί διαβάζει ένα μήνυμα που έχουν γράψει παιδιά τα οποία ζουν στη Γάζα (αποσπάσματα από το «Μονόλογοι από τη Γάζα»). Τα παιδιά μπαίνουν στον ρόλο της Βαγγελίτσας και απαντούν στα μηνύματα αυτά. Γράφουν τα κείμενά τους σε χαρτιά με σχήμα ροδιού. Στο τέλος του εργαστηρίου, διαβάζουν το κείμενό τους, χρωματίζουν τα ρόδια και τα κολλούν σε ένα χαρτόνι δημιουργώντας τη ροδιά της Ρασμίγια και της Βαγγελίτσας.

- Αναστοχασμός.

10ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 26/4/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Το τραγούδι της φάλαινας», Ντάιαν Σέλντον, σελίδα 15 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Περιπάτημα στον χώρο με καθοδήγηση. Κάθε παιδί διαλέγει ένα ζώο και χωρίς να πει σε κανέναν ποιο είναι, ακολουθεί τις οδηγίες σα να είναι το ζώο που επέλεξε.
- Κρατώντας ένα βότσαλο, κάθε παιδί λέει το όνομά του και ποιο ζώο που ζει στη φύση θα ήθελε να είναι και γιατί. Στη συνέχεια δίνει το βότσαλο στον διπλανό του για να μιλήσει κι εκείνος.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Συνέντευξη/ δραματοποίηση/ τραγούδι/ παντομίμα. Τα παιδιά τραβούν κλήρους που αναπαριστούν θαλάσσια θηλαστικά. Ψάχνουν να βρουν ποιοι έχουν το ίδιο ζώο και σχηματίζουν ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συστήσει στις υπόλοιπες το ζώο της με κάποιον ιδιαίτερο τρόπο.
- Στις γωνίες της αίθουσας τοποθετούνται εικόνες με θαλάσσια θηλαστικά που πληγώθηκαν ή κινδυνεύουν. Η εμψυχώτρια ανακοινώνει ατυχήματα και απειλές που αντιμετωπίζουν τα θαλάσσια θηλαστικά και τα παιδιά ανάλογα με το ζώο που έχουν τραβήξει στον κλήρο στέκονται κοντά στην εικόνα που αντιπροσωπεύει τον κίνδυνο που αντιμετωπίζει. Με τον τρόπο αυτό, χωρίζονται σε ομάδες και συζητούν ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν ως θαλάσσια θηλαστικά.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή σε ρόλο. Τα παιδιά, στο ρόλο των θαλάσσιων θηλαστικών, γράφουν ένα γράμμα στην ηρωίδα του κειμένου για να της εξηγήσουν ποιους κινδύνους αντιμετωπίζουν και να προτείνουν λύσεις. Τα κείμενά τους γράφονται πάνω σε χαρτιά με σχήμα φάλαινας ή δελφινιού, τα οποία κρεμούν σε ένα σκοινί και σχηματίζουν μία πολύχρωμη γιρλάντα.
- Αναστοχασμός.

11ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 3/5/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν», Χρήστος Μπουλώτης, σελίδα 28 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και χωρίς να μιλάνε, ο καθένας δίνει στον διπλανό του ένα κοχύλι και τον κοιτάζει στα μάτια. Αν θέλει του χαρίζει ένα χαμόγελο.
- Τα παιδιά τραβούν κλήρους στους οποίους απεικονίζονται ζώα που ζουν στη φύση. Περπατούν στον χώρο, παράγοντας τον ήχο του ζώου που έτυχαν και ψάχνουν να βρουν άλλα ζώα του ίδιου είδους, ακούγοντας τους ήχους τους.
- Περπάτημα στον χώρο υπό τους ήχους της φύσης. Στη μέση της αίθουσα υπάρχει μία καρέκλα. Όποιος θέλει ακουμπά την καρέκλα και λέει τη φράση «Στη φύση μου αρέσει που...» ή «Στη φύση δε μου αρέσει που...» συμπληρώνοντάς τη με ό,τι τον εκφράζει.
- Δυναμικές εικόνες. Σε ομάδες, τα παιδιά αναπαριστούν μία από τις προτάσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και την παρουσιάζουν στους υπόλοιπους που πρέπει να μαντέψουν για ποια πρόταση πρόκειται.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμψυχωτή.

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δραματοποίηση. Σε ζευγάρια, τα παιδιά επεξεργάζονται ένα διαφορετικό ερώτημα σχετικά με τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου ή σχετικά με υποθετικές καταστάσεις (τι θα γινόταν αν...).

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή σε ρόλο. Καθένας γράφει την ιστορία ενός σκουπιδιού σα να μιλά το σκουπίδι, πώς κατέληξε στην παραλία, τι θα ήθελε να είναι διαφορετικό στην ιστορία του. Στο τέλος, αφού τα παιδιά διαβάσουν μεγαλόφωνα τις ιστορίες που έγραψαν, ζωγραφίζουν και κολλάνε σε χαρτί του μέτρου τις χελώνες και τα σκουπίδια.
- Αναστοχασμός.

12ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο 10/5/2017

Κείμενο προς διδασκαλία: «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος», Μαριανίνα Κριεζή – Ρεγγίνα Καπετανάκη, σελίδα 23 του Ανθολογίου.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

- Περπάτημα με καθοδήγηση. Περπατάμε σε μία πόλη γεμάτη νέφος και θόρυβο.
- Επικίνδυνα μπαλόνια. Ένας τρελοεπιστήμονας περιόρισε το νέφος και το έβαλε μέσα σε μπαλόνια. Τα μπαλόνια αυτά έχουν επικίνδυνα αέρια για την ανθρώπινη υγεία και το περιβάλλον. Δεν πρέπει να πέσουν κάτω. Όλη η ομάδα προσπαθεί να μην πέσει κάτω κανένα μπαλόνι.
- Κλειδοκράτορας.

Αρχική ανταπόκριση

- Σιωπηρή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές.
- Μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμπνευστή.



Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- Δυναμικές εικόνες και ανίχνευση σκέψης. Οι ομάδες δημιουργούν δυναμικές εικόνες με θέμα το νέφος και στη συνέχεια ανιχνεύεται η σκέψη των προσώπων που αναπαρίστανται.
- Τηλεοπτική εκπομπή. Τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο των κατοίκων μίας πόλης που έχει πολύ υψηλά επίπεδα νέφους. Είναι καλεσμένοι από τον παρουσιαστή της εκπομπής, για να εκφράσουν την άποψή τους και να βρεθεί μία λύση στο πρόβλημα.

Έκφραση ανταπόκρισης

- Γραφή. «Με τη φαντασία σας αλλάξτε την ιστορία του κειμένου που διαβάσατε και δώστε τη δική σας συνέχεια».
- Αναστοχασμός.

ν) Κλίμακα διάθεσης

 Είμαι:  Ημερομηνία: _____

Τα γενέθλια μου είναι στις _____

1. Πως αισθάνεσαι σήμερα;
πολύ λυπημένος/η λυπημένος/η κανονικά χαρούμενος/η πολύ χαρούμενος/η

2. Χθες ή σήμερα συνέβη κάτι που σε στεναχώρησε;
όχι, δε συνέβη κάτι για να στεναχωρηθώ
ναι, στεναχωρήθηκα γιατί _____
ναι, στεναχωρήθηκα πολύ γιατί _____

3. Χθες ή σήμερα συνέβη κάτι που σε έκανε χαρούμενο/ χαρούμενη;
όχι, δε συνέβη κάτι για να χαρώ
ναι, χάρηκα γιατί _____
ναι, χάρηκα πολύ γιατί _____

4. Νιώθεις κουρασμένος/κουρασμένη;
καθόλου λίγο αρκετά πολύ

5. Μήπως σήμερα είσαι άρρωστος/άρρωστη και δε νιώθεις καλά;
ναι όχι

6. Σήμερα πως τα πήγες με τα μαθήματα στο σχολείο;
πολύ καλά καλά μέτρια άσχημα πολύ άσχημα

7. Σου έκανε παρατήρηση ο δάσκαλος σήμερα γιατί έκανες κάτι που δεν του άρεσε;
ναι όχι

8. Σήμερα συνέβη κάτι με τους φίλους σου που σε στεναχώρησε;
όχι
ναι γιατί _____

vi) «Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο»

1. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να διαβάζεις ένα βιβλίο ένα βροχερό Σάββατο;



2. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να σας πει ο δάσκαλος να διαβάσετε όποιο κομμάτι θέλετε από το αναγνωστικό ή το ανθολόγιο σε μια ελεύθερη ώρα;



3. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να διαβάζεις για διασκέδαση, για «πλάκα» στο σπίτι σου;



4. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να σου κάνουν δώρο ένα βιβλίο;



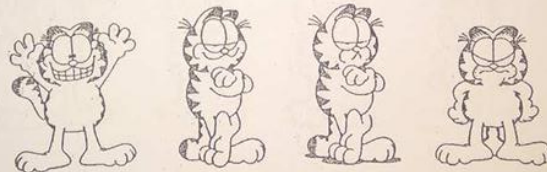
5. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να περνάς τον ελεύθερο χρόνο σου διαβάζοντας;



6. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να αρχίσεις να διαβάζεις ένα καινούριο βιβλίο;



7. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να διαβάζεις στις καλοκαιρινές σου διακοπές;



8. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις αντί να παίζεις;



9. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να πας σε ένα βιβλιοπωλείο;



10. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να διαβάξεις διαφορετικά είδη βιβλίων;



11. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να σου κάνει ο δάσκαλός σου ερωτήσεις πάνω στο κείμενο που διάβασες στο αναγνωστικό ή στο ανθολόγιο;



12. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να κάνεις τις ασκήσεις στο μάθημα της Γλώσσας;



13. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις από το αναγνωστικό ή το ανθολόγιο στο σχολείο;



14. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις τα σχολικά σου βιβλία;



15. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις ένα βιβλίο για να μαθαίνεις πληροφορίες για κάτι;



16. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει όταν έρχεται η ώρα για το μάθημα της Γλώσσας;



17. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις ιστορίες στα αναγνωστικά και στα ανθολόγια;



18. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να διαβάζεις φωναχτά μέσα στην τάξη;



19. Θα σου άρεσε ή δεν θα σου άρεσε να χρησιμοποιήσεις ένα λεξικό;



20. Σου αρέσει ή δεν σου αρέσει να γράφεις διαγώνισμα στο μάθημα της Γλώσσας;



vii) Φωτογραφικό υλικό

