

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – Main Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»*

Μεταπτυχιακή διατριβή με θέμα:

«Η διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολικών τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Χίου».

Αγγελική Παπαδάκη  
Α.Μ:5052201501023

Τριμελής Επιτροπή:  
Αστέριος Τσιάρας  
Άλκηστις Κοντογιάννη  
Μαρία Σπυριδοπούλου

Ναύπλιο 2017

*Στην οικογένεια μου,  
που με στηρίζει σε κάθε μου βήμα*

## Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων.....	v
Περίληψη .....	viii
Abstract .....	x
Εισαγωγή .....	1
Μέρος 1ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	4
Κεφάλαιο 1ο: Η λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	4
1.1. Θεωρία της λογοτεχνίας .....	4
1.2. Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	12
1.3. Στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από το Α.Π.Σ. ....	17
Κεφάλαιο 2ο: Η δραματική τέχνη και δραματικό παιχνίδι στην εκπαίδευση .....	19
2.1. Μορφές του θεάτρου στην Εκπαίδευση .....	19
2.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Ορισμοί .....	21
2.3. Διαφορές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του θεάτρου .....	24
2.4. Τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση .....	25
2.5. Ορισμοί για το θεατρικό παιχνίδι .....	31
2.6. Χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού .....	33
2.7. Τύποι και στάδια του θεατρικού παιχνιδιού .....	34
2.8. Οφέλη της χρήσης του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση .....	36
2.9. Ο δάσκαλος – εμπυχωτής .....	40
Κεφάλαιο 3ο: Η διδακτική της λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	44
3.1. Η διδακτική της λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	44
3.2. Έρευνες και ερευνητικά προγράμματα σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	49
3.3. Διδακτικές προτάσεις .....	53
Κεφάλαιο 4ο: Επισκόπηση της βιβλιογραφίας .....	56
Μέρος 2ο: Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας .....	64
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας .....	64
5.1. Η προβληματική της έρευνας .....	64
5.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας .....	65
5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων .....	65
5.4. Δοκιμαστική Χορήγηση ερωτηματολογίου. ....	66
5.6. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας .....	66
5.6. Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος .....	66

Κεφάλαιο 6ο: Ανάλυση δεδομένων .....	70
Κεφάλαιο 7ο: Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών .....	90
7.1. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών βάσει φύλου .....	90
7.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών βάσει τα χρόνια υπηρεσίας .....	95
7.3. Διερεύνηση της συσχέτισης των τάξεων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	102
7.4. Διερεύνηση του είδους της γενικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	102
7.5. Διερεύνηση της σχέσης της ύπαρξης επιμόρφωσης με τις απαντήσεις των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος .....	105
7.6. Διερεύνηση της σχέσης της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τις απαντήσεις των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος .....	107
Κεφάλαιο 8ο: Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση .....	117
8. 1. Συμπεράσματα .....	117
8.2. Περιορισμοί της έρευνας .....	123
8.3. Προτάσεις .....	123
Βιβλιογραφία .....	126
Παράρτημα .....	139

## Ευρετήριο Πινάκων

Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο .....	66
Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας .....	67
Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους .....	68
Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την τάξη διδασκαλίας .....	69
Κατανομή του δείγματος με βάση τις πηγές επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι ..	70
Κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ευκολία ή δυσκολία του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη. ....	71
Κατανομή των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψή τους για τον τόπο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού .....	72
Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την άποψή τους για την επιμόρφωσή τους πάνω στο δραματικό παιχνίδι .....	72
Κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δραματοποίηση .....	73
Κατανομή των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το ποια μαθήματα μπορούν να διδαχθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού .....	74
Κατανομή του δείγματος με βάση τη διάθεση του να διδάξει το μάθημα της λογοτεχνίας μέσω δραματικών τεχνικών .....	75
Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις του σχετικά με τις δραματικές τεχνικές .....	76
Κατανομή του δείγματος με βάση τα ποσοστά εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	77
Κατανομή του δείγματος συγκριτικά με τα ποσοστά απάντησης τους αναφορικά με το ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας .....	77
Κατανομή του δείγματος με βάση τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί στην τάξη ...	78
Κατανομή του δείγματος με βάση τις απόψεις που επικρατούν για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη λογοτεχνία μέσω του δραματικού παιχνιδιού .....	79
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών .....	80
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας .....	81
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας .....	81
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών .....	82
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών .....	82

Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής .....	83
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου ....	84
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των ηρώων ενός κειμένου ....	85
Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην δημιουργική έκφραση και γραφή των μαθητών .....	85
Κατανομή του δείγματος με βάση το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση σχετικά με τις εφαρμογές της θεατρικής αγωγή στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	86
Κατανομή του δείγματος με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των δραματικών τεχνικών .....	87
Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη ή μη εμπειριών σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	88
Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εμπειρίες τους από τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	88
Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών με βάση το φύλο .....	90
Απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τον τρόπο απόκτησης γνώσεων για το θεατρικό παιχνίδι με βάση το φύλο τους .....	91
Έλεγχος συνάφειας του φύλου με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος .....	93
Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων σχετικά με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	96
Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με τη διάθεση τους να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων. ....	97
Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με το επίπεδο γνώσης των δραματικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας .....	98
Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με τον βαθμό αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. ....	100
Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με το επίπεδο ενδιαφέροντος σχετικά με τη δική τους εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας; .....	101
Έλεγχος συνάφειας των τάξεων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	102

Έλεγχος συνάφειας της μορφής της γενικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	103
Έλεγχος συσχέτισης της ύπαρξης γενικής επιμόρφωσης με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος .....	106
Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη .....	108
Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη με το επίπεδο γνώσης των δραματικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας .....	110
Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας μέσω θεατρικών τεχνικών .....	112
Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας .....	115

## Περίληψη

Η λογοτεχνία είναι φορέας αντιλήψεων και αξιών κάθε πολιτισμού. Ανοίγει στον αναγνώστη ένα φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο όλα είναι δυνατά (McCaslin, 1997: 10). Ακόμα, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ανθρώπινη φύση και τον κοινωνικό και πολιτιστικό τους περίγυρο. Εντούτοις, η λογοτεχνία δεν αποτελεί απλά ένα μέσο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών για τη ζωή. Αντίθετα, έρχεται σε θέση να την αλλάξει και να της δώσει ένα ξεχωριστό νόημα (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005: 28-29). Βασικός στόχος της λογοτεχνίας είναι η αισθητική καλλιέργεια, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για τον κόσμο, καθώς και η ανάπτυξη των συναισθημάτων και του πνεύματος. Το παιδί δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απλός αποδέχτης της γνώσης που λαμβάνει από το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά ως ενεργός συμμετέχων σε αυτή. Το παιδί οφείλει να καλείται να επανεξετάζει την ερμηνεία του κειμένου και μέσα από τις δικές του εμπειρίες να προσφέρει καινούρια γνώση και νόημα στο λογοτεχνικό έργο (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005: 22).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αποτελεί μείζονος σημασία η ανάγκη για ανανέωση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Καταλυτική, επομένως, αποτελεί η χρήση των τεχνών, και συγκεκριμένα της δραματικής τέχνης για μια πραγματικά ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Οι μικροί μαθητές μέσα από το δραματικό παιχνίδι, μπορούν να αποκτήσουν μια ολόπλευρη θεώρηση του λογοτεχνικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο δίνουν την δική τους νοηματοδότηση για το κείμενο και αναπτύσσεται το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία. Αυτό, με τη σειρά τους, έχει σαν συνέπεια την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2002: 119). Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες και οι μαθητές οδηγούνται σε αναθεώρηση κάποιων πραγμάτων και στην μείωση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Σέξτου, 2007: 27).

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων των δασκάλων σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού και των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, καθώς και την εφαρμογή αυτών στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας ανέδειξαν το πρόβλημα της ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση της δραματικής τέχνης, εντός των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, αναδείχθηκε μια θετική στάση απέναντι στην χρήση του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα για τις δυνατότητες που

viii



προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος της εργασίας, προτείνονται λύσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

***Λέξεις κλειδιά***

*διδασκική της λογοτεχνίας, δραματική τέχνη, θεατρικό παιχνίδι, δημοτικό σχολείο, στάσεις εκπαιδευτικών*

## **Abstract**

Literature is a vector of perceptions and values of every culture. It opens to the reader a fantastic world in which everything is possible. In addition, it helps students to better understand their human nature and their social and cultural context (McCaslin, 1997: 10). However, literature is not simply a means of transmitting knowledge and information about life. On the contrary, it is able to change it and give it a distinct meaning (Kalogirou, & Lalagianni, 2005: 28-29). The main purpose of literature is to cultivate aesthetic culture, to cultivate critical thinking about the world, and to develop emotions and intellect. The child should not be treated as a simple acceptor of the knowledge he receives from the literary text, but as an active participant in it. The child should be asked to review the interpretation of the text and, through his / her own experience, offer new knowledge and meaning in the literary work (Kalogirou, & Lalagianni, 2005: 22).

Within this context, the need to renew traditional ways of teaching literature is of major importance. Catalytic, therefore, is the use of the arts, and particularly the use of the dramatic art, for a truly holistic approach to the teaching of literature. Young students through the dramatic play can gain an all-round view of the literary work. In this way they give their own meaning to the text and develop their interest in literature. This, in turn, leads to the cultivation of philanagnosis (Avdi, & Hadjigeorgiou, 2002: 119). Moreover, children are encouraged to participate in groups and students are encouraged to review some things and reduce prejudices and stereotypes (Sextou, 2007: 27).

This paper attempts to investigate teachers' attitudes about the use of dramatic play and dramatic techniques in the teaching of literature, as well as their application to this lesson. The results of our research have highlighted the problem of teachers' lack of information on the use of dramatic art in primary education. However, a positive attitude towards the use of dramatic play in the educational process emerged, while a significant percentage of teachers stated they would like to learn more about the possibilities offered by this method in the educational process. At the end of the paper, solutions are proposed to further explore the issue.

### ***Keywords***

*teaching of literature, dramatic art, dramatic play, elementary school, teachers' attitude*

## Εισαγωγή

Οι ραγδαίες τροποποιήσεις που έχουν λάβει χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, συγχρόνως με τις μεγάλου βεληνεκούς αλλαγές και πρωτοπορίες που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα των ανθρωπιστικών σπουδών, συντέλεσαν στην δημιουργία σημαντικών εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης (Φτερνιάτη, 2007).

Τα τελευταία έτη, έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες, μέσα από τη διερεύνηση διάφορων μορφών και μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να μην αντιμετωπίζεται η μάθηση σαν μια παθητική διαδικασία. Αντιθέτως, έχουν γίνει θετικές αλλαγές, ώστε να αποτελεί η μάθηση μια ενεργητική διαδικασία που εμπλέκει το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης (Byram, & Fleming 1998).

Στα πλαίσια επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών πρακτικών βρίσκεται και το μάθημα της γλώσσας. Βασικός σκοπός του μαθήματος της γλώσσας στα σχολεία, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, ακουστική κατανόηση, ομιλία), αλλά και η σύλληψη και κατανόηση των συστημάτων της γλώσσας (φωνητική, γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) (Μητακίδου, & Τρέσσου, 2002).

Σημαντική συμβολή στην αναθεώρηση των προσεγγίσεων απέναντι στο μάθημα της γλώσσας αποτέλεσαν οι απόψεις του Hymes (1972), ο οποίος έθετε στο επίκεντρο της γλωσσικής μάθησης την επικοινωνία. Επισημάνε ότι η σωστή χρήση των γραμματικών δομών δεν σημαίνει και ορθή χρήση της γλώσσας. Επομένως, κρίνεται σημαντική η προσαρμογή της επικοινωνίας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, μετατοπίζοντας το βάρος από τη διδασκαλία της γλωσσικής δομής στην ουσιαστική χρήση της γλώσσας.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Φτερνιάτη (2007), έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες, ώστε πια να ξεφύγει η διδασκαλία της γλώσσας από παραδοσιακές δομές, όπου οι τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, διδάσκονται αποσπασματικά. Αντίθετα, ενισχύεται μια σφαιρική θεώρηση του μαθήματος αυτού, όπου η βάση δίνεται στην ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και όχι σε περιγραφές της.

Μια ολιστική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας μπορεί να γίνει εφικτή μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας. Η τελευταία πρόταση βασίζεται στη λογική ότι η γλώσσα εν γένει, αλλά και όλες οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται ταυτόχρονα μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, η εμπέδωση της γλώσσας και οι στόχοι του μαθήματός της, γίνονται με ένα φυσικό και διασκεδαστικό τρόπο

χρησιμοποιώντας στοιχεία της γλώσσας που μπορούν να καταλάβουν οι μαθητές, χωρίς στείρους διδακτισμούς (Μητακίδου, & Τρέσσου, 2002).

Επιπρόσθετα, οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν γύρω από το μάθημα της λογοτεχνίας, αποδεσμεύουν τη διδασκαλία της μέσα από την αποκλειστικότητα του πρίσματος της γλώσσας και την προωθούν ως δίοδο για την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών, της κριτικής σκέψης, καθώς και ως μια μέθοδο κοινωνικοποίησης, αισθητικής τέρψης και ευαισθητοποίησης όσον αφορά μια πληθώρα κοινωνικών ζητημάτων (Παπαϊωάννου, 2016: 36).

Όσον αφορά, τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας στην Ελλάδα, αυτός περιορίζεται μέσα από τη διδασκαλία αποσπασμάτων λογοτεχνικών κειμένων που βρίσκονται εντός των Ανθολογίων του δημοτικού σχολείου, τα οποία ταξινομούνται σε θεματικές ενότητες (Χαβάκη, 2015: 16). Η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων που διδάσκονται οι μαθητές, κινείται, κυρίως, γύρω από τον άξονα της επίτευξης της κατανόησης του ρόλου των πρωταγωνιστών της ιστορίας, καθώς και των μηνυμάτων που ελλοχεύουν στο κείμενο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την απομάκρυνση από τους επιμέρους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, σχετικά με το μάθημα της λογοτεχνίας, αφού δεν επιδιώκεται μια ολιστική και μη παθητική προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου. Έτσι, γίνονται προσπάθειες για την εύρεση διαφορετικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων που καθιστούν τη μάθηση μια απολαυστική και βιωματική εμπειρία για τα παιδιά (Παπαϊωάννου, 2016: 37).

Παρόλα αυτά, μελέτες έχουν καταδείξει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της λογοτεχνίας, παρά την ποικιλία μεθόδων και τεχνικών που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία (Pickett, 2002). Αντίθετα, άλλες μελέτες αποδεικνύουν ότι όταν η μάθηση έχει παιγνιώδη χαρακτήρα διευκολύνεται η κατάκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων και ενισχύεται η κατασκευή νοημάτων (Neuman, & Roskos, 1990· Morrow, & Rand, 1991).

Μέσα από τα παραπάνω, διαφαίνεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η δραματική τέχνη αποτελεί μια προέκταση παιχνιδιού με παιδαγωγικό χαρακτήρα (Γραμματάς, 1997). Μέσα από αυτήν προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο έχει νόημα γι' αυτά και να οδηγηθούν στην πραγματική μάθηση με έναν τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο.

Στην παρούσα έρευνα, στο πρώτο μέρος της, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της γενικής θεώρησης της θεωρίας της λογοτεχνίας, ενώ εξετάζονται η

δομή της διδακτικής της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι στόχοι της σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στις μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση και στον ορισμό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ενώ γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των διαφορών της τελευταίας από το θέατρο στην εκπαίδευση. Έπειτα, διατυπώνονται σχετικά επιγραμματικά κάποιες βασικές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς και τα οφέλη που μπορεί να έχει για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Επίσης, αναφέρονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν υπάρξει σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και επεξηγείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμπνευστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, επισημαίνεται ο ρόλος της δραματικής τέχνης στη διδακτική της λογοτεχνίας, καθώς και σχετικές έρευνες και διδακτικές προτάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Τέλος, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση δραματικών μεθόδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η προβληματική της παρούσας έρευνας, η στοχοθεσία της, και επεξηγείται ο λόγος που την καθιστά σημαντική και πρωτότυπη έρευνα. Έπειτα, αναλύονται τα μέσα τα οποία αξιοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε. Τέλος, γίνεται μια παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και διατυπώνονται σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις.

## Μέρος 1ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### Κεφάλαιο 1ο: Η λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

#### 1.1. Θεωρία της λογοτεχνίας

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος σύμφωνα με τον Τοντορόφ (2013:47), έχει επηρεαστεί, σε ένα μεγάλο βαθμό, από τις πανεπιστημιακές σπουδές γύρω από τη λογοτεχνία. Ως εκ τούτου, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη γνώση της θεωρίας της λογοτεχνίας και στην ανάλυση των κειμένων με βάση αυτή και όχι στη μελέτη του περιεχομένου και συντελείται μια μονόπλευρη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Εντούτοις, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τη θεωρία της λογοτεχνίας, διότι αυτή η γνώση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο, στη διαδικασία επιλογής κατάλληλων μέσων και τακτικών, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει τους μαθητές στη σωστή νοηματοδότηση του κειμένου, αλλά και ώστε να είναι και ο ίδιος σε θέση να διαλέξει εκείνα τα κείμενα, που θα αρμόζουν στην εκάστοτε ομάδα μαθητών. Επιπρόσθετα, η άμεση συσχέτιση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή προετοιμάζει ένα γόνιμο έδαφος για την ανακάλυψη διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης και αντίληψης ενός κειμένου (Σακελλαριάδη, 1999:43-51). Η θεωρία της λογοτεχνίας πρέπει να χρησιμοποιείται, μέσα από ένα κριτικό πρίσμα, ώστε να αποτελέσει αρωγό στη νοηματοδότηση ενός έργου κατά την αναγνωστική διαδικασία. Εξάλλου, «η λογοτεχνική θεωρία διασαφηνίζει - σε ένα αρχικό τουλάχιστον στάδιο - τις σχέσεις μεταξύ τριών παραμέτρων: τις αντιλήψεις για τη Λογοτεχνία (ποια από τις παραδειγματικές θεωρήσεις είναι πλησιέστερη σε αυτήν του εκπαιδευτικού), τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας (ποια διδακτική σκοπιμότητα προκύπτει από τις διάφορες θεωρήσεις για τη φύση και τη λειτουργία της Λογοτεχνίας), τις μεθοδολογικές επιστημονικές βάσεις (όπως προκύπτουν από τις εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις)» (Φρυδάκη, 2003: 87, 94· Μαχαιρά, 2014:33). Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι αξίζει να επισημανθούν στην παρούσα εργασία κάποια βασικά στοιχεία γύρω από τις διάφορες απόψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με ποικίλες μεθόδους προσέγγισης της λογοτεχνίας, αφού η γνώση αυτών των στοιχείων αποτελεί μια σημαντική βάση πάνω στην οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίξει τη διδασκαλία του αντικειμένου της λογοτεχνίας.

Η θεωρία της λογοτεχνίας βασίζεται στην ίδια τη λογοτεχνία και την ιστορική πορεία της. Υλικό σχετικά με τη θεωρία της λογοτεχνίας εντοπίζεται στις επιστήμες της αγωγής, και ιδιαίτερα στις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας,

αλλά και στη γλωσσολογία. Η θεωρία της λογοτεχνίας μας βοηθάει να κατανοήσουμε την ουσία και τη δυναμική της λογοτεχνίας, καθώς και το περιεχόμενο και τα μηνύματα ενός λογοτεχνικού έργου (Σοφουλάκης, 1999: 9). Εγκλείει οποιονδήποτε προβληματισμό γύρω από τη λογοτεχνία, το λεξιλόγιο, τις τεχνικές, τον συγγραφέα και τη δομή ενός κειμένου, ενώ σύμφωνα με την Πεσκετζή (2003:9) *«περιλαμβάνει την ποιητική, την κριτική και τις διάφορες θεωρίες και μεθόδους προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων»*.

Επιπρόσθετα, η Πεσκετζή (2003:14) υποστηρίζει ότι η θεωρία της λογοτεχνίας δεν σχετίζεται τόσο με την κριτική εκτίμηση λογοτεχνικών έργων, αλλά με τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες μπορούν τα κείμενα αυτά να ερμηνευτούν από επιστήμες, πέρα από εκείνη της φιλολογίας. Επιπλέον, βασικός στόχος της θεωρίας της λογοτεχνίας, είναι η προσπάθεια να βρεθούν αντικειμενικοί όροι σχετικά με την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίοι προσδιορίζουν την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας.

Δεν είναι, φυσικά, λίγοι οι επιστήμονες εκείνοι που δυσκολεύονται να προσδώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο τόσο στον όρο «λογοτεχνία» όσο και στον όρο «Θεωρία της λογοτεχνίας», καθώς θεωρούν ότι όροι σαν κι αυτόν μεταβάλλονται και αλλάζει η σημασία που τους δίνεται μέσα στα χρόνια (Hawthorn, 1993: 5).

Οι πρώτοι που προσπάθησαν να ορίσουν την λογοτεχνία ήταν ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης αντίστοιχα μέσα από το βιβλίο τους «Πολιτεία» και «Ποιητική» (Βελουδής, 2004β: 63). Εντούτοις, με την πάροδο του χρόνου το ζήτημα του ορισμού της λογοτεχνίας συνέχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Η λογοτεχνία με τη σύγχρονή της σημασία, είναι σχετικά πρόσφατο δημιούργημα· αποτελεί απόρροια του ευρωπαϊκού ρομαντισμού και εδραιώθηκε σαν έννοια υπό το πρίσμα της δημιουργίας επινοητικής γραφής (Φρυδάκη, 2003), η οποία περιλαμβάνει την ποίηση και την πεζογραφία, αποκλείοντας, εντούτοις, έργα που είχαν ως στόχο την πειθώ, την επιχειρηματολογία και την πληροφόρηση (Τζιόβας, 1987:21).

Ο Ingarden (1973: 3) είχε αναφέρει σχετικά με τον προβληματισμό και τη δυσκολία ορισμού τόσο της λογοτεχνίας όσο και του λογοτεχνικού κειμένου το εξής: *«Όλοι μας σχεδόν καθημερινά ασχολούμαστε με κείμενα, τα οποία άλλοτε μας συγκινούν, μας συναρπάζουν και άλλοτε δε μας προσελκύουν. Εκφέρουμε άποψη γι' αυτά, τους ασκούμε κριτική και μοιάζουν τόσο φυσικά όπως ο αέρας που αναπνέουμε. Μα όταν ερωτηθούμε για το τι είναι ένα λογοτεχνικό κείμενο δυσκολευόμαστε να δώσουμε μια ικανοποιητική και ακριβή απάντηση και αυτό ισχύει ακόμη και για τους*

*ίδιους τους θεωρητικούς, οι οποίοι διαφωνούν ο ένας με τον άλλο ως προς τον ορισμό του».*

Μια προσπάθεια να οριστεί η έννοια της λογοτεχνίας έγινε από τον Ξενόπουλο το 1923, ο οποίος ανέφερε σε άρθρο του τα εξής: *«Και επιτέλους βρέθηκε ο κατάλληλος όρος. Τη δημιουργική μα όχι, για το Θεό, ελαφρά φιλολογία, την είπαν Λογοτεχνία. Και τον ποιητή, το δημιουργικό συγγραφέα, τον είπαν Λογοτέχνη. Και αυτό πια επικράτησε»* (Τζιόβας, 1987:26). Ένας σχετικός ορισμός αποτελεί και εκείνος του Βελουδή (2004β: 56), ο οποίος επισημαίνει ότι λογοτεχνία είναι *«τα έντεχνα αισθητικά φορτισμένα και αξιολογικά μνημεία μιας ή περισσότερων εθνικών και γλωσσικών κοινοτήτων»*, ενώ και ο Culler (2000: 54) τονίζει ότι *«η λογοτεχνία είναι θεσμός, ο οποίος επιβιώνει εκθέτοντας και ασκώντας κριτική στα ίδια του τα όρια»*.

Η λογοτεχνία αποτελείται από τρεις βασικούς άξονες, οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Στο πέρασμα του χρόνου έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η λογοτεχνία. Το ενδιαφέρον έχει μετατεθεί από τον συγγραφέα, στο κείμενο και τελικά στον αναγνώστη.

Κατά την αρχαιότητα, το ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία επικεντρωνόταν στην επίδραση που μπορεί αυτή να ασκήσει πάνω στον αναγνώστη και στη μέθεξή του. Αντίθετα, στην πορεία, το κίνημα του ρομαντισμού που δημιουργήθηκε, μετακίνησε την εστίαση από τον εξωτερικό κόσμο, στον ψυχισμό του συγγραφέα, ο οποίος αντιμετωπίζεται σαν θεός (Τζιόβας, 2003: 226). Ο συγγραφέας, σύμφωνα με την ρομαντική προσέγγιση, αντλεί την υπόθεση του έργου του από το παρελθόν του, ή το παροντικό και μελλοντικό ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει, διοχετεύοντας μέσα σε αυτό τις σκέψεις και τις ανησυχίες του (Πεσκετζή, 2003:27). Μείζονος σημασίας, επομένως, για την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου ήταν, τον 19ο αιώνα, η προσωπικότητα, η ζωή και η φήμη του συγγραφέα, οι οποίες θεωρούταν απαραίτητες για τη σωστή νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου του εκάστοτε συγγραφέα (Σοφουλάκης, 1999:38). Ο σχηματισμός της συγκεκριμένης θέσης απέναντι στη λογοτεχνία, φαίνεται να αποτελεί συνέπεια των κοινωνικών και πολιτικών συγκυριών της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, με τη σχέση βιογραφίας και λογοτεχνίας να βρίσκεται στο κέντρο των επιστημονικών προσεγγίσεων σχετικά με τον τομέα της λογοτεχνίας (Πεσκετζή, 2003).

Η έμφαση στο δημιουργό του λογοτεχνικού κειμένου σημείωσε πτωτική τάση με την εμφάνιση της θεωρίας του φορμαλισμού. Η μεταβολή αυτή στη λογοτεχνική ανάλυση είναι συνέπεια της επιθυμίας των θεωρητικών και των κριτικών να δημιουργηθεί μια επιστήμη της λογοτεχνίας που θα είναι σε θέση να προσεγγίζει



αντικειμενικά κάθε λογοτεχνικό έργο (Πεσκετζή, 2003). Το ενδιαφέρον, λοιπόν, δίνεται στην μελέτη του κειμένου, με τον συγγραφέα να παραμένει στην αφάνεια. Ο Roland Barthes (1988: 143) ήταν εκείνος που σφράγισε το θάνατο του συγγραφέα στη λογοτεχνική ανάλυση υποστηρίζοντας ότι *«από τη στιγμή που αφηγοούμαστε ένα γεγονός αποσυνδέοντας το από την πραγματικότητα και με βάση την πρακτική της γραφής η φωνή χάνει την προέλευση της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή αρχίζει»* (Πεσκετζή, 2003:27).

Ο φορμαλισμός υπογράμμισε ότι το νόημα βρίσκεται, όχι στο περιεχόμενο, αλλά στη μορφή του κειμένου, σε μια προσπάθεια για την εύρεση της αυτόνομης και αυθύπαρκτης όψης της λογοτεχνίας. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στο λεξιλόγιο του λογοτεχνικού έργου. Οι Shklovsky και Eichenbaum (1985), σχετικά με τον φορμαλισμό, έκανε λόγο για «ανάσταση της λέξης» υποστηρίζοντας ότι ο ποιητικός λόγος ως μορφή έχει μια δική του ανεξάρτητη αξία και δεν αποτελεί απλά τρόπο νοηματοδότησης του κειμένου. Οι φορμαλιστές υποστήριζαν ότι η έμφαση στην εξέταση των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα και στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός έγραφε το έργο του, αποτρέπουν τον αναγνώστη από την εύρεση της πραγματικής ουσίας του κειμένου, η οποία βρισκόταν στη δομή του (Σοφουλάκης, 1999:71). Στόχος των φορμαλιστών ήταν η δημιουργία μιας επιστήμης που θα έχει ως αντικείμενο διερεύνησης της λογοτεχνικότητας. Η γλώσσα, συνεπώς, αντιμετωπίζεται ως ένα αυτόνομο σύστημα αξιών, με αποτέλεσμα να εστιάζεται η ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων στο πρωτότυπο λεξιλόγιο, στο ρυθμό, το μέτρο και την ομοιοκαταληξία, ακόμα και στις παρηχήσεις και το ηχώχρωμα των λέξεων. Η δημιουργία, δηλαδή, μιας επιστήμης που θα μελετά τα χαρακτηριστικά εκείνα μέρη, που διακρίνουν το λογοτεχνικό έργο από το μη λογοτεχνικό, αδιαφορώντας για το περιεχόμενο ή για τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει στον αναγνώστη (Πεσκετζή, 2003:34).

Φυσικός ακόλουθος της φορμαλιστής προσέγγισης αποτέλεσε ο δομισμός ή στρουκτουραλισμός. Ο δομισμός, την περίοδο 1960 – 1970, αποτέλεσε αποφασιστικό παράγοντα στη μελέτη της λογοτεχνίας, αφού ήρθε σε αντιπαράθεση με ποικίλες παγιωμένες θέσεις, σχετικά με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα. Οι εκπρόσωποι του δομισμού, διερεύνησαν τη φορμαλιστική θεωρία μέσα από το πρίσμα της γλωσσολογίας, όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από την επιστημονική θεώρηση του Sussure. Αποτέλεσμα αυτής της θέσης ήταν η συχνή ταύτιση του όρου “δομισμός” με τον όρο “σημειωτική” (Eagleton, 1989:157). Σύμφωνα με τη δομιστική θεωρία, δομή είναι ένα κλειστό σύστημα μετασχηματισμών, που έχει εσωτερική δυναμική και δικούς του κανόνες. Ο στρουκτουραλισμός επισήμανε τη

σημασία της δομής του έργου τόσο όσον αφορά την εξωτερική του μορφή, αλλά και την εσωτερική συνοχή του, υποστηρίζοντας ότι κάθε στοιχείο του λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτέλεση του σκοπού του, δηλαδή της νοηματοδότησης του έργου. Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο μελέτης του δομισμού είναι η διερεύνηση και περιγραφή των νόμων που χαρακτηρίζουν τις εσωτερικές σχέσεις των επιμέρους μερών της δομής του λογοτεχνικού έργου. Η λογοτεχνία δηλαδή, εξετάζεται μέσα από τη γλωσσολογία. Η γλώσσα χρησιμοποιείται με σκοπό να αντιληφθούμε ποικίλες μεριές της πραγματικότητας, οι οποίες σχετίζονται έμμεσα με τη γλώσσα (Πεσκέζη, 2003:40-42).

Μέσα από την αναζήτηση μιας λογοτεχνικής επιστήμης που θα οδηγεί σε αντικειμενικά συμπεράσματα, έκανε την εμφάνιση της και η Νέα Κριτική. Ο όρος Νέα Κριτική χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Joel Springarn (1911) με σκοπό να σκιαγραφήσει το ρεύμα κριτικής που επικράτησε στην εποχή του, το οποίο επιδίωξε την ανάλυση του κειμένου με βάση τα στατιστικά και υφολογικά του στοιχεία. Η Νέα Κριτική έκανε αισθητή την παρουσία της το 1940 και 1950 και αντιπροσωπεύει όσους έρχονταν σε αντίθεση με την μέχρι τότε παραδοσιακή θεώρηση της λογοτεχνίας (Σοφουλάκης, 1999:106). Σύμφωνα με τις απόψεις της Νέας Κριτικής, στο επίκεντρο της προσοχής κατά την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να βρίσκεται ο τόνος της γραφής. Πιο επεξηγηματικά, πρέπει να διερευνάται το κατά πόσο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ορθά σχήματα λόγου για να δημιουργήσει συγκίνηση. Μια συγκίνηση που δεν προέρχεται, όμως, από το περιεχόμενο των λέξεων, αλλά από την ίδια την ποιητική γλώσσα. Ο κριτικός οφείλει να δίνει έμφαση όχι στα συναισθήματα που του προκαλεί το κείμενο σαν αναγνώστης, αλλά στα τεχνικά στοιχεία του κειμένου που του προκάλεσαν αυτά τα συναισθήματα (Πεσκέζη, 2003:35-39). Η Νέα Κριτική θεωρεί ότι οι προθέσεις του συγγραφέα, δηλαδή οι αιτίες που τον οδήγησαν στο λογοτεχνικό του αποτέλεσμα, θεωρούνται μη επιθυμητά στοιχεία για την αξιολόγηση ενός κειμένου (προθετική πλάνη), ενώ αποκλείει, όπως προαναφέρθηκε, και τα συναισθήματα που προκαλεί στον ίδιο τον αναγνώστη ως κριτικό παράγοντα (θυμική πλάνη) (Σοφουλάκης, 1999:107). Η ουσία του λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται στο ίδιο το κείμενο και ανιχνεύεται μέσα από την διττή σημασία, το παράδοξο και την ειρωνεία που βρίσκεται στον ποιητικό λόγο (Πεσκέζη, 2003).

Άμεσο αποτέλεσμα της αλλαγής αυτής σχετικά με τη θεώρηση της λογοτεχνίας ήταν και η προαγωγή της λογοτεχνίας σε αντικείμενο μελέτης από έναν καινούριο επιστημονικό κλάδο, που άνθισε στη Γαλλία, το 1960, με το χαρακτηριστικό όνομα “αφηγηματολογία”. Αντικείμενο μελέτης της

αφηγηματολογίας είναι η πράξη της αφήγησης και η δημιουργία της θεωρίας του αφηγηματικού λόγου. Η αφηγηματολογία έθεσε τις βάσεις της στη δομική γλωσσολογία, αντιμετωπίζοντας το κείμενο ως ένα είδος συστήματος, σε μια απόπειρα να ανακαλυφθούν κάποιες κοινές παραμέτροι και ένα σύνολο κανόνων που θα διέπουν και θα διευθετούν την πλειοψηφία των αφηγηματικών έργων. Μέσα από αυτή την εξεταστική μέθοδο, οι υποστηρικτές της αφηγηματολογίας διατύπωσαν μια θεωρία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται ένα κείμενο (Τζούμα, 1997:36).

Έναν από τους βασικότερους εκπροσώπους του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, αποτέλεσε ο Vladimir Propp. Ο Propp (1987) απέρριψε την πεποίθηση ότι το παραμύθι είναι ένα όλο, που χρήζει κατηγοριοποίησης με μια αυστηρή μέθοδο και ανέδειξε την ιδέα του μοτίβου, που παύει να είναι αδιαίρετο και χωρίζεται σε ορισμένα στοιχεία που οδηγούν στην δημιουργία πολλών προτάσεων και σε πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς. Αποτέλεσμα αυτού του σκεπτικού ήταν η ανάδειξη στοιχείων του παραμυθιού που μεταβάλλονται στην αφήγηση (δρώντα πρόσωπα) και στοιχείων που παραμένουν σταθερά (ενέργειες, λειτουργίες). Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ανεξάρτητα από διάφορες παραλλαγές, στο σύνολο μιας συγκεκριμένης κατηγορίας παραμυθιών, –των «μαγικών», όπως τα ονόμασε – υπάρχουν ορισμένα μοτίβα, τα οποία καθορίζουν τη δράση των ηρώων. Αυτά τα μοτίβα τα όρισε ως «λειτουργίες των δρώντων προσώπων», οι οποίες αποτελούν μόνιμα και σταθερά στοιχεία του παραμυθιού, ανεξάρτητα από το ποιοι και πως τις επιτελούν. Ο Propp διέκρινε τριάντα μία λειτουργίες και επτά είδη πρωταγωνιστών, τα οποία επαναλαμβάνονται στο λαϊκό παραμύθι.

Ο Greimas (1966), επηρεασμένος από τη θεωρία του Propp (1987), συνέχισε το σκεπτικό του τελευταίου ένα βήμα παρακάτω. Έτσι, ο Greimas (1966) εισήγαγε στο αφηγηματικό κείμενο, την έννοιας του “ρόλου”, με βάση την οποία και εξετάζει ολόκληρη τη δομή ενός έργου. Οι βασικοί ρόλοι αποτελούν τρία ζευγάρια εννοιών, που έχουν αντίθετες μεταξύ τους σημασίες: Υποκείμενο – Αντικείμενο, Βοηθός – Αντίπαλος, Πομπός – Δέκτης. Τα τρία αυτά ζεύγη αποτελούν και τα στοιχεία με τα οποία αναδεικνύονται τρία διαφορετικά μοτίβα που, σύμφωνα με τον Greimas (1966), παρατηρούνται σε όλα τα αφηγηματικά έργα: αναζήτηση, επιθυμία ή σκοπός (Υποκείμενο – Αντικείμενο), υποστήριξη ή παρεμπόδιση (Βοηθός – Αντίπαλος) και επικοινωνία (Πομπός – Δέκτης) (Γραμματάς, 2005:34).

Εντούτοις, σπουδαιότερος εκπρόσωπος της επιστήμης της αφηγηματολογίας ήταν ο Genette (1997). Αυτός προχώρησε στον σχηματισμό μιας πιο περίπλοκης διαδικασίας εξέτασης του αφηγηματικού λόγου. Για την ανάλυση ενός λογοτεχνικού

κειμένου ο Genette (1997) θεωρούσε απαραίτητη την κατανόηση και τη μελέτη της αφηγηματικής φωνής (ή αλλιώς της οπτικής γωνίας) και της εστίασης, καθώς και την ικανότητα διάκρισης μεταξύ των χρονικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ιστορίας και αφηγήματος (Τζιόβας, 1987:54-68).

Το σημαντικότερο επιχείρημα που εκφράστηκε κατά των θεωριών, που έθεταν στο επίκεντρο της μελέτης της λογοτεχνίας το ίδιο το κείμενο, αποτέλεσε η αδιαφορία για το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο αναγνώστης το κείμενο. Έτσι, τις παραπάνω κειμενοκεντρικές θεωρίες ήρθε να ανατρέψει ο αποδομισμός, που, σε αντίθεση με τον Στρουκτουραλισμό, υποστηρίζει ότι το νόημα του κειμένου βρίσκεται έξω από τη δομή του, θέτοντας στο προσκήνιο, για πρώτη φορά, τον αναγνώστη (Βελουδής, 2004β: 237-238).

Συνεπώς, τον 20ο αιώνα, αναπτύσσονται οι αναγνωστικές θεωρίες, που εστιάζονται στον αναγνώστη ως τον κύριο παράγοντα στη δημιουργία νοήματος μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο (Τζιόβας, 2003:224). Το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τη θεωρία της λογοτεχνίας διαμορφώνεται από τους R. Ingarden (1973), την L. M. Rosenblatt (1978), τον H. R. Jauss (1995) και τον W. Iser (1978).

Ο Ingarden (1973) επηρεασμένος από τη θεωρία της φαινομενολογίας, διατύπωσε, πρώτος, την άποψη ότι στο λογοτεχνικό κείμενο ενυπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης: ο πρώτος είναι ο καλλιτεχνικός τρόπος, που αφορά το ίδιο το έργο, όπως αυτό έχει δημιουργηθεί από τον συγγραφέα και ο δεύτερος είναι ο αισθητικός τρόπος που αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους που προσλαμβάνει ο αναγνώστης το κείμενο (Τζιόβας, 2003: 240-241). Έτσι, η έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία οφείλει να έχει στο επίκεντρο τον ίδιο τον αναγνώστη και τις σχέσεις που ο ίδιος αναπτύσσει με το λογοτεχνικό έργο.

Οι Jauss και Iser, με τη σειρά τους, ανέπτυξαν, τη δεκαετία του 1960, τη «θεωρία της πρόσληψης». Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η προσοχή της λογοτεχνίας οφείλει να βρίσκεται στον αναγνώστη, και ειδικότερα στην πρόσληψη του αναγνώστη των λογοτεχνικών κειμένων και όχι στην παραγωγή αυτών ή την εξέταση (Βελουδής, 2004β: 243). Για τη διατύπωση της θεωρίας της πρόσληψης οι Jauss (1995) και Iser (1978), επηρεάστηκαν αισθητά από φιλοσοφικό ρεύμα της φαινομενολογίας, από την ερμηνευτική του Gadamer, από την κοινωνιολογία της λογοτεχνίας, τον δομισμό και το φορμαλισμό (Λιόντα - Μίγγα, 2010:17).

Όσον αφορά τον Jauss (1995) η προσφορά του στο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας αποτελεί, σε σημαντικό βαθμό, απόρροια του ενδιαφέροντος που έδειξε για την ιστορία της λογοτεχνίας και από την επίδραση που άσκησε πάνω στον τρόπο σκέψης του το έργο του Gadamer (Holub, 2004: 456). Ο Jauss (1995) διατύπωσε την

«Αισθητική της Πρόληψης», όπου υποστηρίζει ότι η πρόσληψη ενός κειμένου από τον αναγνώστη μεταβάλλεται ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών του. Ο ορίζοντας των προσδοκιών βασίζεται σε τρεις παραμέτρους. Σύμφωνα με τον Hawthorn (1993: 211) αυτοί είναι οι εξής: *«Κατ' αρχήν, από τα οικεία δεδομένα ή την ενδογενή ποίηση του είδους· δεύτερον, από τις υποδηλωμένες σχέσεις με οικεία έργα των λογοτεχνικο-ιστορικών συμφραζομένων· και τρίτον, από την αντίθεση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη μυθοπλασία»*.

Η επόμενη θεωρία που διατυπώθηκε ήταν εκείνη του Iser (1978), η οποία ονομάστηκε «θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης». Αν και υπάρχουν κάποια κοινά σημεία στις δύο θεωρίες, υπάρχουν βασικές διαφορές, οι οποίες προέρχονται από τη μέθοδο προσέγγισης των κειμένων. Το ενδιαφέρον του Iser (1978), για τον τρόπο μελέτης των λογοτεχνικών έργων είναι αποτέλεσμα της επίδρασης που άσκησαν σε αυτό οι θεωρίες της Νέας Κριτικής, της αφηγηματολογίας και της φαινομενολογίας, ενώ το ενδιαφέρον του Jauss (1995) είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας επανασύνδεσης της λογοτεχνίας με την ιστορία της. Σύμφωνα με τη θεωρία του Iser, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη λογοτεχνία μετατοπίζεται από τον τρόπο που προσλαμβάνει ο αναγνώστης το κείμενο, στον τρόπο που ανταποκρίνεται σε αυτό κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Έτσι, τονίζεται ότι σημασία έχει στη λογοτεχνία η ίδια η διαδικασία της ανάγνωσης και όχι το λογοτεχνικό έργο (Holub, 2001: 146).

Επιπλέον, ο Iser (1978), προσπαθώντας να προσδιορίσει τις σχέσεις που διέπουν τον άνθρωπο και το λογοτεχνικό κείμενο, αναφέρθηκε στον όρο “απροσδιοριστία του κειμένου”. Σε κάθε λογοτεχνικό έργο υπάρχουν στοιχεία τα οποία δεν αναφέρονται με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα νοηματικό κενό. Κατά τον Iser (1978), το κενό αυτό είναι εσκεμμένα δημιουργημένο από τον συγγραφέα, ώστε να αφήσει στην διακριτική ευχέρεια του αναγνώστη τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί ο ίδιος να το συμπληρώσει, σύμφωνα με τα προσωπικά του βιώματα. Σκοπός της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία, που οδηγεί στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος και της φαντασίας, ενώ επιτρέπει την εμβάθυνση στο κείμενο και την εξαγωγή ιδίων συμπερασμάτων πάνω σε αυτό (Παπαντωνάκης, 2009:313-315).

Η τελευταία θεωρία, η οποία τείνει να ανταποκρίνεται περισσότερο στις σύγχρονες τάσεις της λογοτεχνίας, αποτελεί εκείνη της Rosenblatt, η λεγόμενη «συνδιαλλακτική θεωρία». Κατά τη Rosenblatt (1978), ο αναγνώστης, ο συγγραφέας και το κείμενο βρίσκονται σε μια «συνδιαλλαγή». Δεν είναι αποκομμένοι ο ένας από τον άλλον. Ο συγγραφέας επηρεάζει το κείμενο του μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, το κείμενο επηρεάζεται από την εποχή στην οποία έχει γραφτεί, ενώ αυτό

(το λογοτεχνικό έργο) αποκτά νόημα όταν έρχεται σε επαφή με τον αναγνώστη, ο οποίος διοχετεύει στο κείμενο τα δικά του βιώματα. Η ανάγνωση αποτελεί μια ισότιμη συναλλαγή μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Συνέπεια αυτής της συναλλαγής είναι η εκ νέου νοηματοδότηση του κειμένου από αυτόν που το διαβάζει.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες σχετικά με τη στοχοθεσία που πρέπει να υπάρχει κατά την εξέταση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Παρόλα αυτά, στο επίκεντρο της προσοχής μας, σύμφωνα με τις νέες τάσεις της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, πρέπει να βρίσκονται οι πιο σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, που θέτουν στο επίκεντρο της μάθησης το μαθητή και τη δημιουργία προσωπικών συσχετισμών με το κειμενικό έργο.

## **1.2. Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Η λογοτεχνία, ως διδακτικό αντικείμενο στα σχολεία, έχει απασχολήσει αισθητά την επιστημονική κοινότητα. Θέματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους αποτελεί σημαντική ή όχι η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού, ήδη από το '70, τόσο ποικίλων θεωρητικών επιστημονικών κοινοτήτων όσο και εκπαιδευτικών (Πεσκετζή, 1995:11). Ο προβληματισμός αυτός προκύπτει, αρχικά, από την επισκόπηση των σχέσεων των εννοιών διδασκαλία και λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Σακελλάρη (2013:10), *«η διδασκαλία είναι μια διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία, αποτελεί δημιουργία συνυφασμένη με την απόλαυση, με τον θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον δέκτη της»*.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κοινός τόπος των παραπάνω όρων είναι η αναγνωστική διαδικασία, για να είμαστε σε θέση να δώσουμε μια απάντηση στην ερώτηση “γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία;” οφείλουμε πρωτίστως να εξετάσουμε το “γιατί διαβάζουμε λογοτεχνία;” (Πεσκετζή, 1995:19). Βασικό αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι η δημιουργία συναισθημάτων και κυρίως, η αίσθηση της απόλαυσης της αναγνωστικής διαδικασίας. Επομένως, *«διδάσκω λογοτεχνία σημαίνει καθιστώ κάποιον ικανό να την απολαμβάνει καλύτερα εκλεπτύνοντας την απόλαυση του»* (Doubrovsky, 1985:20).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι σύγχρονες τάσεις σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα σχολεία θέτουν στο επίκεντρο τον αναγνώστη. Η Rosenblatt (1978) ξεχωρίζει δύο τρόπους ανάγνωσης: την αισθητική και τη μη αισθητική. Η αισθητική ανάγνωση αφορά στη διέγερση συναισθημάτων, συνδέοντας τα

προσωπικά βιώματα με φανταστικά στοιχεία που συναντώνται στο λογοτεχνικό κείμενο. Η μη αισθητική αφορά αποκλειστικά στο ενδιαφέρον, στην απόκτηση γνώσεων μέσα από τις πληροφορίες που προσφέρει το κείμενο.

Στόχος, λοιπόν, του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι η απλή μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων, αλλά η τέρψη του συναισθήματος και της φαντασίας. Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν ανεκτίμητα αισθητικά βιώματα μέσα από τη δημιουργική επαφή τους με τον κόσμο της μυθοπλασίας. Ως εκ τούτου, οι μικροί αναγνώστες μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις διαφορές ανάμεσα στην τέχνη και στην πραγματικότητα, ενώ, ταυτόχρονα, δημιουργούν τις δικές τους συνδέσεις μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 30). Κυριότερος σκοπός, λοιπόν, της λογοτεχνίας είναι η ψυχαγωγία και η ευχαρίστηση της βιωματικής εμπειρίας που προσφέρει το κείμενο (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005).

Σύμφωνα με την Κατσαρίδου, η λογοτεχνία αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα από τη διδασκαλία και την επαφή με τη λογοτεχνία, ο μαθητής αντιλαμβάνεται με ευκολία, τις μεθόδους λειτουργίας της κοινωνίας και μαθαίνει μια πληθώρα αλλότροπων μορφών επικοινωνίας (Κατσαρίδου, 2011: 85). Η λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής και της παράδοσης των πολιτών, καθώς και μια συνεχής επικοινωνία ανάμεσα σε φιλοδοξίες και αναμνήσεις, που αλλάζουν μορφή, καθιστώντας τη χρήση της μια πολιτισμική πράξη (Τζιόβας, 1987:242).

Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά έναν τρόπο εξωτερίκευσης και έκφρασης που συνδυάζει έντεχνα την αίσθηση και τη γνώση. Παρόλα αυτά, το αισθητικό στοιχείο είναι εκείνο που κατέχει κυρίαρχη θέση στη λογοτεχνική δημιουργία και έκφραση, θέτοντας, έτσι, σε λειτουργία τη γνώση και αποτελώντας αρωγό στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας. Με αυτό τον τρόπο η αίσθηση συντελεί ως μια μέθοδος δημιουργίας συναισθημάτων (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005).

Πέρα, όμως, από την αισθητική απόλαυση και συγκίνηση, η λογοτεχνία συντελεί και στην ολιστική διαμόρφωση της προσωπικότητας του αναγνώστη. Διαβάζοντας ο αναγνώστης προσδίνει στο λογοτεχνικό έργο στοιχεία του χαρακτήρα του, ο οποίος, με τη σειρά του, επηρεάζεται από το κείμενο. Η λογοτεχνία δίνει την ελευθερία στον μαθητή να δημιουργήσει μια συνέχεια ανάμεσα στις φανταστικές ιστορίες που διαβάζει και στις προσωπικές του εμπειρίες, κάνοντας τον να δει με ένα πιο κριτικό μάτι τόσο τον ίδιο του τον εαυτό όσο και τον κόσμο γύρω του (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο William Gray (1960) «τα διαβάσματά μας δεν μας προσφέρουν γνώσεις, δεν μας ωθούν σε

*επανεκτίμηση κάποιων θέσεών μας, αλλά μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής» (Σπινκ, 1990: 29).*

Έτσι, η λογοτεχνία υποβοηθάει την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αφού δίνει στο παιδί την ευκαιρία να «αφουγκραστεί» τις σκέψεις και τη ζωή άλλων ανθρώπων (Καλογήρου, & Λαλαγιάννη, 2005). Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο θίγονται φαινόμενα και προβλήματα που αφορούν τόσο το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο γενικά, όσο και το άτομο ειδικά. Με αυτόν τον τρόπο, ο νέος έρχεται σε επαφή με την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα της εποχής του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 214). Επομένως, η λογοτεχνία διδάσκει το μαθητή να αμφισβητεί και να διερωτάται, και να οδηγείται, μέσα από αυτή τη διαδικασία κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, σε δράσεις που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του κοινωνικού γίνεσθαι (Μπαλάσκας, 1990: 34).

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά τη διδακτική της λογοτεχνίας, δίνεται παραπάνω έμφαση στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στα σχολεία μέσα από την καλλιέργεια κινήτρων για ανάγνωση. Βέβαια, τα κίνητρα αυτά, δεν γίνεται να είναι αποδεσμευμένα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις προσωπικές τους εμπειρίες (Αποστολίδου, Καπλάνη, & Χοντολίδου, 2000). Παράλληλα με τη φιλιαναγνωσία ενισχύεται, μέσω της λογοτεχνίας, και η δημιουργική γραφή. Η τελευταία αποτελεί σύμμαχο στην ανάπτυξη ικανοτήτων συγγραφής, ενώ η φιλιαναγνωσία βοηθάει στην μετατροπή του παιδιού σε πραγματικό αναγνώστη (Καρακίτσιος, 2011:27).

Ακόμα, ιδιαίτερο στοιχείο της λογοτεχνίας είναι η δυναμική της να τροποποιεί με τέτοιο τρόπο την αναγνωστική διαδικασία, ώστε να μην αποτελεί μια απλή αφομοίωση του έγγραφου λόγου, αλλά μια δημιουργική διαδικασία. Το λογοτεχνικό έργο γίνεται αρωγός στην επίτευξη της αυτογνωσίας. Οι πληροφορίες που διαφαίνονται στο κείμενο σχηματοποιούνται, χρησιμοποιώντας στοιχεία της φαντασίας και της προσωπικότητας του αναγνώστη, γίνονται ξεκάθαρες εικόνες που έχουν το δικό τους ιδιαίτερο νόημα. Ανακαλύπτει δηλαδή, εκ νέου, στοιχεία του εαυτού του. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφήσει στο περιθώριο τις τυπικές μεθόδους διδασκαλίας και να λάβει υπόψη κατά τη διδασκαλία ενός κειμένου τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, καθώς και τις απαιτήσεις που έχει θέσει για αυτούς η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Φρυδάκη, 2003: 92-94).

Όσον αφορά την ερμηνεία ενός κειμένου, αυτή δύναται να επιτευχθεί μέσα από μια ποικιλία μαθητοκεντρικών πρακτικών, που στοχεύουν στη συμμετοχή του



παιδιού στην τάξη, τη συναισθηματική του εγρήγορση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη διέγερση των αισθήσεων του, αλλά και στην κατανόηση εκ μέρους των παιδιών ότι η λογοτεχνία είναι πολιτισμός. Υπάρχουν κάποια μοντέλα παιδοκεντρικής διδασκαλίας που προτείνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο για το μάθημα της λογοτεχνίας όσο και για άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγούρας, 1999: 54-55). Αρχικά, ένα τέτοιο μοντέλο παιδοκεντρικής διδασκαλίας, αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με τη μέθοδο project. Ακόμα, υπάρχει η διερευνητική μορφή διδασκαλίας, όπου θέτονται κάποια ζητήματα και υποθέσεις πάνω σε ένα ζήτημα, συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με αυτό και εξάγονται ορισμένα αποτελέσματα, καθώς και η διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, όπου αναδεικνύονται κάποια ηθικά διλήμματα, προωθείται ο διάλογος πάνω σε αυτά και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Τέλος, η παιδοκεντρική διδασκαλία, ενισχύεται και μέσω της μεικτής διδασκαλίας, όπου το μάθημα γίνεται με τη βοήθεια ερωτήσεων και απαντήσεων είτε με διάλογο για την εξαγωγή συμπερασμάτων είτε με παρακίνηση του δασκάλου προς τους μαθητές.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδακτική της λογοτεχνίας, ο Doubrovsky (1985:22) έχει αναφέρει ότι *«ό,τι πολυτιμότερο έχει να προσφέρει κατά την ώρα του μαθήματος δεν είναι οι ιδέες του ή οι γνώσεις του, αλλά το πρόσωπο του»*, επισημαίνοντας τη θέση του δασκάλου ως καθοριστικό μεσάζοντα για την επιτυχή επαφή του μαθητή με τον κόσμο της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1990: 52), ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής, οφείλει να προσπαθεί να μεταβιβάσει στους μαθητές (δέκτες) τα μηνύματα που ελλοχεύουν στο κείμενο (μέσο) με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο ώστε να μπορέσει να συλλάβει την ουσία του λογοτεχνικού έργου και να αποτελέσει το έργο αυτό πηγή ψυχαγωγίας. Ακόμα, θεωρείται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διδάσκει λογοτεχνικά έργα που τρέφουν συναισθήματα αμηχανίας και στα οποία εμπεριέχονται ποικίλα πολιτιστικά πλαίσια με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης (Αποστολίδου, Καπλάνη, & Χοντολίδου, 2004:42). Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάσκει το μάθημα της λογοτεχνίας μέσα από το παιχνίδι, αφού το τελευταίο και η λογοτεχνία έχουν στοιχεία όμοια μεταξύ τους: δηλαδή, και τα δύο αποτελούν μια ηθελημένη πράξη που χαρακτηρίζεται από ελευθερία (Spink, 1990:53-57).

Επομένως, γίνεται εύλογα αντιληπτή η επιθυμία των συγγραφέων του συγγράμματος: «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό» (2011) να υπογραμμιστούν

οι δυνατότητες που προσφέρουν τα ΤΠΕ και η δραματική τέχνη για την διεκπεραίωση των σκοπών της διδακτικής της λογοτεχνίας.

Όσον αφορά, λοιπόν, τη διδακτική της λογοτεχνίας στα σχολεία, θεωρείται θεμιτή η ανάμιξη των τεχνών στη διδασκαλία του μαθήματος. Έρευνες, που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στο εξωτερικό έχουν αναδείξει την ύπαρξη ενός μέσου, που κρίνεται «ιδανικό», να εντείνει το ενδιαφέρον το μαθητών προς τη λογοτεχνία, και ως εκ τούτου να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην κατανόηση της λογοτεχνικής γλώσσας, την εκ βάθους εύρεση νοήματος, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανταλλαγή εμπειριών. Αυτό το μέσο, δεν είναι άλλο από τη δραματική τέχνη, η συμβολή της οποίας στη διδακτική της λογοτεχνίας, θα αναλυθεί παρακάτω (Καραγιάννης, 2002 · Dickenson, 2006 · Deblase, 2005)

Συνοψίζοντας, στόχος του εκπαιδευτικού, ως διαμεσολαβητή του μαθητή με το κείμενο, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αποτελεί η καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση και η δυναμική της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην ανάγνωση. Επιπλέον, ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο τίθενται ερωτήματα και προβληματισμοί με σκοπό την εμβάθυνση και την εκ νέου κατανόηση του κειμένου μετά την πρώτη ανάγνωση (Μητακίδου, & Τρέσσου, 2002).

Ο προβληματισμός γύρω από τη διδακτική φύση του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι ένα πολυσύνθετο θέμα, αφού για να διερευνηθεί οφείλουμε να λάβουμε υπόψη όλους τους συντελεστές που επιδρούν στη μάθηση: το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από τον κόσμο της λογοτεχνίας, τις αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με το μάθημα της λογοτεχνίας, το ρόλο του δασκάλου, αλλά και τη φύση της ίδιας της λογοτεχνίας. Εντούτοις, η αναγκαιότητα αναδιάρθρωσης και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών στόχων θέτει επιτακτική την ανάγκη διείσδυσης της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εκείνη δύναται να βοηθήσει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, που το διέπουν ο εγγραμματισμός και η φιλιαναγνωσία (Πασχαλίδης, 1999).

### **1.3. Στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από το Α.Π.Σ**

Η λογοτεχνία σαν αντικείμενο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε διαφορετικές στοχοθετήσεις κατά τη διάρκεια του χρόνου. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στα κατά καιρούς αναλυτικά προγράμματα οριοθέτησαν και καθόρισαν την θέση που κατέχει η λογοτεχνία στη σύγχρονη εκπαίδευση. Συνεπώς,

έχει ενδιαφέρον να γίνει μια σύντομη αναφορά σε αυτήν τη πληθώρα μεταβολών που έχουν επέλθει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσον αφορά τους στόχους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα σχολεία, μέχρι να φτάσουμε στις σύγχρονες προσεγγίσεις που επικρατούν σχετικά με τους σκοπούς της διδακτικής του συγκεκριμένου μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχίζοντας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977, διαφαίνεται η περιορισμένη εικόνα που επικρατούσε σχετικά με τις δυνατότητες της λογοτεχνίας ως διδακτικό μάθημα. Τα οφέλη της λογοτεχνίας βρίσκονταν, κυρίως, κάτω από το πρίσμα της χρησιμότητας της ως αρωγό για την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων. Επιπλέον, ακόμα και αργότερα, μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (1987), η λογοτεχνία δεν αποτελεί διάλογο μετάδοσης ηθικών αξιών, αλλά μέσω χειραγώγησης ιδεολογικών στάσεων, αφού τα κείμενα ήταν εθνικού και ιστορικού περιεχομένου με κύριο στόχο τη μεταβίβαση της ελληνικής κληρονομιάς και του ελληνικού πολιτισμού (Κολοβός, 2006:27).

Μια από τις πρώτες προσπάθειες εκσυγχρονισμού του αναλυτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε το 1998. Στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.,1998: 60) όπως αυτο αναθεωρήθηκε αναφέρεται το εξής: *«Η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο»*. Έτσι, τέθηκαν οι βάσεις για την απομάκρυνση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από τις μέχρι τότε αναχρονιστικές και αντιπαιδαγωγικές τάσεις που επικρατούσαν στον εκπαιδευτικό χώρο.

Μέσα από την πάροδο, λοιπόν, του χρόνου, οι τοποθετήσεις και ο σκοπός της λογοτεχνίας μεταβλήθηκε αισθητά με αποτέλεσμα, το βάρος να μεταφέρεται στην απόλαυση του λόγου, χωρίς πλέον η λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως μέσο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επισημαίνει ότι βασικός στόχος στις πρώτες τάξεις (Α' και Β' δημοτικού) είναι η απόλαυση, η ψυχαγωγία και ο διαισθητικός εγκλιματισμός των παιδιών στα διάφορα λογοτεχνικά είδη. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των στόχων δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου ή την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά με το μάθημα της γλώσσας. Μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) επισημαίνεται ότι *«τα γλωσσικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως είδη – ή και επίπεδα- λόγου, όπως προσεγγίζονται και*

τα άλλα είδη λόγου». Στόχοι αποτελούν, λοιπόν, η αντίληψη από τους μαθητές του συντακτικού, της γραμματικής του λεξιλογίου και των γλωσσικών και νοηματικών δομών του κειμένου. Εντούτοις, δεν θα μπορούσαμε να παραλειφθεί ότι αναφέρεται η ανάγκη της αποσύνδεσης της γλώσσας κατά ένα μέρος (Αθανασιάδου, 2016:22).

Σε αντίθεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το «*Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*» (2011) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι βασικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Σκοπός, λοιπόν, της διδακτικής της λογοτεχνίας, αποτελεί η ανάδειξη της, ως ένα «*σύγχρονο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού*». Συνεπώς, τονίζονται σαν στόχοι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, η εξοικείωση με την πολυσημία των κειμένων και η σύνδεση των λογοτεχνικών έργων με την πραγματικότητα και με προσωπικές εμπειρίες των μαθητών.

Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι το Α.Π.Σ θέτει ως ένα βαθμό το μάθημα της λογοτεχνίας στο περιθώριο, αφού δεν περιλαμβάνονται ξεχωριστές διδακτικές ώρες για το συγκεκριμένο μάθημα ούτε αντιμετωπίζεται προς το παρόν ως ένα μάθημα διαφορετικό από εκείνο της γλώσσας. Άμεσο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης διάκρισης σε βάρος της λογοτεχνίας, αποτελεί η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που θέτει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, και κατά συνέπεια, η αδυναμία αποτελεσματικής επίτευξης των στόχων του Α.Π.Σ. (Παπαδάτος, 2009).

## Κεφάλαιο 2ο: Η δραματική τέχνη και το δραματικό παιχνίδι στην εκπαίδευση

### 2.1. Μορφές του θεάτρου στην Εκπαίδευση

Οι μορφές του θεάτρου στο σύγχρονο σχολείο διαφέρουν και ποικίλλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με την εκπαιδευτική και τη θεατρική τους παράδοση και τις επιρροές που αυτές έχουν από τη σύγχρονη έρευνα (Παπαδόπουλος, 2007:27). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση των όρων που συνδέονται με τις μορφές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Μια πρώτη θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, το τοποθετεί ως μορφή τέχνης που έχει σαν στόχο την επαφή των μαθητών με θεατρικά έργα και την εκμάθηση μέσω του θεάτρου, ενώ συνδέεται, κατά κύριο λόγο με τη δημιουργία θεατών και συμμετεχόντων σε θεατρικές παραστάσεις.

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό μορφή θεάτρου αποτελεί το παιδικό θέατρο. Επαγγελματίες ηθοποιοί παρουσιάζουν θεατρικές παραστάσεις σε παιδιά, οι οποίες έχουν προσαρμοστεί στο αντιληπτικό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνεται η παράσταση. Ενδεικτικά, στον ελλαδικό χώρο παραστάσεις τέτοιο περιεχομένου αποτελούν εκείνες που έχουν πραγματοποιηθεί από την Ξένια Καλογεροπούλου, την Κάρμεν Ρουγγέρη και το Λάκη Κουρετζή. Στο εξωτερικό, όταν η παράσταση φτάσει στο τέλος της, οι ηθοποιοί παροτρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν μαζί τους σε δραστηριότητες (αυτοσχεδιασμού, γραφής κ.α), οι οποίες σχετίζονται με την παράσταση (Τσιάρας, 2005:15).

Είδος παιδικού θεάτρου αποτελεί το θέατρο σκιών. Συνιστά μια ειδική μορφή λαϊκού θεάτρου που ξεκίνησε από την Άπω Ανατολή. Στην Ελλάδα, αναφορά στο θέατρο σκιών γίνεται με το όνομα “Καραγκιόζης”. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά από τους ίδιους τους μαθητές με την αρωγή του δασκάλου, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία κάποιου διδακτικού αντικειμένου (Γραμματάς, 1999, 57-60).

Άλλο είδος παιδικού θεάτρου αποτελεί και το κουκλοθέατρο και οι μαριονέτες. Πρόκειται για την εμπύχωση αντικειμένων, τα οποία αποκτούν ζωή μέσα από την ανθρώπινη κίνηση και το λόγο. Οι μαριονέτες κινούνται από πάνω μέσω κλωστών, ενώ οι κούκλες μέσα από τα δάχτυλα του κουκλοπαίχτη που βρίσκονται μέσα σε αυτές. Το συγκεκριμένο είδος παιδικού θεάτρου βασίζεται σε σενάριο. Η δυναμική της έγκειται στην αμεταβλητότητα των χαρακτηριστικών της κούκλας, ενώ ο εμπυχωτής αποτελεί τον πομπό που της δίνει προσωπικότητα και τη φέρνει σε επικοινωνία με τους μαθητές. Η δραματική ένταση που δημιουργείται, με αυτόν τον τρόπο, αποτελεί αρωγό στην πρόσληψη μηνυμάτων (Γραμματάς, 1999: 62-72).

Μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί και το σχολικό θέατρο. Κατά κοινή παραδοχή, το σχολικό θέατρο θέτει τους μαθητές σε ρόλους ηθοποιών να πραγματοποιούν θεατρικές παραστάσεις για μεγάλους και μικρούς. Η συγκεκριμένη μορφή αποτελεί και το βασικό τρόπο προσέγγισης της θεατρικής τέχνης στα σχολεία. Κατά κύριο λόγο, κάποιος πιο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη και μαζί με τα παιδιά υλοποιεί θεατρικές παραστάσεις. (Τσιάρας, 2005:16).

Παρόλα αυτά θα μπορούσαμε, ίσως, να διακρίνουμε κάποιες θεατρικές μορφές που σχετίζονται άμεσα με το σχολικό θέατρο και που αναφέρονται ως εξής: εργαστήριο γραφής, θεατρικό αναλόγιο, σκετς και θεατρική παράσταση.

Το εργαστήριο γραφής βασίζεται αποκλειστικά στο δραματικό κείμενο. Τα παιδιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών αξιοποιούν βασικά γνωρίσματα του θεατρικού κειμένου (πλοκή, χαρακτήρες, επεισόδια κ.α.) και τεχνικές του δράματος και προχωρούν στην κατασκευή δικών τους δραματικών κειμένων. Υπάρχει μια πληθώρα θεματικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση του εργαστηρίου. Το εργαστήριο γραφής μπορεί να αποτελέσει προστάδιο για τη δημιουργία σενάριο, με σκοπό το ανέβασμα κάποιες πρωτότυπης παράστασης (Γραμματάς, 1999: 45-46).

Όπως και στο εργαστήριο γραφής έτσι και στο θεατρικό αναλόγιο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος. Το θεατρικό έργο αποδίδεται μέσω του προφορικού λόγου από τους μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου. Μπορεί και αυτό να αποτελέσει προκατασκευαστικό στάδιο που έρχεται πριν τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης (Γραμματάς, 1999: 49-50).

Όσον αφορά το σκετς, αυτό αποτελεί μια απλούστερη μορφή θεατρικής παράστασης που πραγματοποιείται σε περιορισμένο χρόνο και με λίγους θεατές, λόγω του της περιορισμένης έκτασης του θεατρικού κειμένου (Γραμματάς, 1999: 52-53).

Η θεατρική παράσταση, από την άλλη αποτελεί το απόγειο της θεατρικής πράξης. Για τη δημιουργία της απαραίτητα κρίνονται η ύπαρξη σεναρίου, σκηνοθέτη (ρόλο που αναλαμβάνει συνήθως ο δάσκαλος), σώματος ηθοποιών (που αποτελείται από τους μαθητές της τάξης) και σκηνικού χώρου. Απαιτεί χρόνο για την οργάνωση και τη διεκπεραίωσή της, ενώ μπορεί να υλοποιηθεί και εκτός σχολείου. Συνιστά ένα σημαντικό πολιτισμικό φορέα και παιδαγωγικό μέσο για τους νεαρούς μαθητές (Γραμματάς, 1999: 53-56).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί υποστηρίζουν την αποδέσμευση του θεάτρου στην εκπαίδευση από τις μορφές που έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα. Έτσι, μια δεύτερη

θεώρηση της έννοιας του “θεάτρου στην εκπαίδευση” θέτει τη θεατρική τέχνη ως εκπαιδευτικό εργαλείο που αξιοποιεί δραματικές δραστηριότητες και τεχνικές με στόχο την δυναμική εμπλοκή των μαθητών σε αυτές και την επίτευξη της μάθησης ποικίλων διδακτικών αντικειμένων. Έτσι, οι πιο σύγχρονες τάσεις τοποθετούν στο επίκεντρο του θεάτρου στην εκπαίδευση τις παρακάτω μορφές: τη θεατρική αγωγή, το εκπαιδευτικό δράμα (ή αλλιώς δραματική τέχνη στην εκπαίδευση) και το θεατρικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2005:18).

Η θεατρική αγωγή, σύμφωνα με τον «Οδηγό εκπαιδευτικού για το θέατρο» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011) συνιστά μάθημα του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Στόχος του είναι η μελέτη και ανάπτυξη της σωματικής έκφρασης του παιδιού, των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας του, αλλά και η επαφή του παιδιού με θεατρικές συμβάσεις. Ο μαθητής μέσα από μια πληθώρα δραστηριοτήτων, που χαρακτηρίζονται από βιωματικότητα, μαθαίνουν κώδικες επικοινωνίες, στοιχεία θεάτρου και καλλιτεχνικές έκφρασης.

Το περιεχόμενο των όρων “δραματική τέχνη στην εκπαίδευση” και “θεατρικό παιχνίδι” θα αναλυθεί εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο.

Σε κάθε περίπτωση, όλες οι παραπάνω μορφές αξίζουν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν σημαντικά στην ανάπτυξη μιας ποικιλίας ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες, την προσωπικότητα και την αυτοπεποίθηση τους.

## ***2.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση – Ορισμοί***

Όσον αφορά τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση γίνεται αισθητή μια πληθώρα όρων τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, που τονίζουν τις διαφορετικές πτυχές και δυνατότητες της. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τους παρακάτω: “Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο”, “Εκπαιδευτικό Δράμα”, “Θεατροπαιδαγωγική”, “Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση”, “Διαδραστικό Δράμα”, “Δραματοποίηση στη Διδασκαλία”, “Αναπτυξιακό Δράμα” και “Δράμα στην Εκπαίδευση” (Κωστή, 2016: 77). Ωστόσο, όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από μελετητές πάνω στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχουν βασικά κοινά χαρακτηριστικά σχετικά με τη στοχοθεσία τους, όπως είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη ηθικού κώδικα και η βελτίωση του γνωστικού τομέα πάνω σε μια ποικιλία θεμάτων σε μια ομάδα μαθητευόμενων, μέσω βιωματικών

τεχνικών. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε τους όρους “Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση” και “Εκπαιδευτικό δράμα”.

Σύμφωνα με τις Καλλιαντά και Καραβόλτσου (2006:1), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ορίζεται ως *«μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο - δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης - με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο»*. Αντίθετα, ο Κατσέλης (2010:1) αναφέρει ότι *«το Εκπαιδευτικό Δράμα (μετάφραση του όρου «Drama in Education») είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο -δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης- με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο. Σαν εκπαιδευτική μέθοδος το δράμα χρησιμοποιείται σαν μέσον (και όχι σαν αυτοσκοπός) προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης»*.

Ο Erickson (1988: 17 – 18) διατύπωσε την άποψη ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια φυσική, καλλιτεχνικής μορφής, διαδικασία, που πραγματοποιείται με τη συμμετοχή μαθητών και η οποία προσφέρει ευκαιρίες για αναστοχασμό και ανακάλυψη, ενώ διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών, τη φαντασία τους, αλλά και τη δημιουργικότητα τους, μέσα σε ένα πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης, με σκοπό την αυτογνωσία. Ο Kempe (1996), από την άλλη, όρισε τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, σαν ένα είδος τέχνης που έχει ως βάση τη συνεργασία, υλοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και αποτελεί αρωγό στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από την κατασκευή φανταστικών καταστάσεων και προβλημάτων. Ακόμα, συνιστά μια διαδικασία κατανόησης του κόσμου μέσα από βιωματικές καταστάσεις, οι οποίες διεγείρουν ανησυχίες για κοινωνικά ζητήματα (Δεδούλη, 2001: 148)

Ακόμα, οι Kitson και Spiby (1997) χαρακτηρίζουν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μια πολυπρισματική μέθοδος διδασκαλίας και πιστεύουν ότι χαρακτηρίζεται από θεραπευτικές και λυτρωτικές ιδιότητες, ενώ, κατά τον Bolton, το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια διαδικασία δραματική στο είδος, η οποία συγκεντρώνεται στα συναισθήματα και τη νοημοσύνη των παιδιών, εξυπηρετώντας συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, που επικεντρώνονται στην εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού και στη βίωση μιας δραματικής εμπειρίας (Bolton, 1984). Με βάση τους O' Neil & Lambert (1982), το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια βιωματική



πράξη με στόχο τη μάθηση, που υλοποιείται μέσα από τη χρήση δραματικών τεχνικών και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, ενώ αποτελεί δημιούργημα των μαθητών που έχει προκύψει από τη σύνδεση των μέχρι στιγμής εμπειριών τους με νέες, που αποκομίζουν μέσω της δραματικής διαδικασίας.

Αποτελεί, επίσης, μια ερευνητική διαδικασία, που έχει σαν στόχο την επίτευξη της μάθησης, στα πλαίσια του διαλόγου και βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και ευαισθητοποιεί ως μια ποικιλία θεμάτων (Ο' Toole, Stinson, & Moore, 2009: 110 – 111). Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007:19), *«η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί “μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα,” που “μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών»*. Μια διαδικασία που, σύμφωνα με τις παραπάνω, ξεκινά με τη δημιουργία μιας ιστορίας και ενός φανταστικού κόσμου, και οδηγεί στην ανάληψη ρόλων, στην διαπραγμάτευση νοημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην κριτική τους ανασκόπηση.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και το παιχνίδι έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά. Και τα δύο έχουν συγκεκριμένα στάδια εξέλιξης, και σχετικά ίδια κατάληξη, ενώ συνιστούν αναπαράσταση του κόσμου. Τόσο στο παιχνίδι όσο και στο εκπαιδευτικό δράμα, οι μαθητές προσποιούνται ρόλους και δημιουργούν καταστάσεις τις οποίες επιλύουν με εφευρετικές μεθόδους, ενώ αναπτύσσουν την φαντασία τους και δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου (Κοντογιάννη, 2012:51).

Δεν υπάρχει κάποιο σενάριο ή κάποια πανάκεια σε σχέση με τι μπορεί να κάνει το παιδί κατά τη διάρκεια της δραματικής πράξης, δίνοντας έτσι ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Όπως τονίζει και η Άλκηστις Κοντογιάννη (2008: 15-16), όταν αναφερόμαστε στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση *“Δεν μιλάμε για σενάριο γραμμένο από ένα συγγραφέα. Δεν μιλάμε για προκαθορισμένα κείμενα. Δεν μιλάμε για ρόλους που μοιράζονται και που τα παιδιά μαθαίνουν απέξω. Δεν μιλάμε για ηθοποιούς ή για παιδιά-ηθοποιούς που τους υπαγορεύουμε τι να κάνουν, τι να πουν και πώς να το πουν. Δεν μιλάμε για εξωτερικό προσκεκλημένο σκηνοθέτη ή σκηνοθέτη-δάσκαλο. Δεν μιλάμε για στήσιμο παράστασης. Δεν μιλάμε για σκηνικά. Δεν μιλάμε για θεατές”*, αλλά για κάτι πολύ πιο σύνθετο και πολύπλοκο.

Τέλος, αναφέρουμε τη θέση της Dorothy Heathcote (1985), πρωτοπόρου στον τομέα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, η οποία πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι *«η επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία κώδικες και σχήματα συμπεριφοράς είναι δυνατόν να εξεταστούν μιας και χώρος*

προσφέρεται για επαναθεώρηση, διαδικασία η οποία δεν μπορεί να συμβεί στην αληθινή ζωή» (Κοντογιάννη, 2008: 218). Για εκείνη «δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα έναν μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές» (Heathcote, 2006:6).

### **2.3. Διαφορές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του θεάτρου**

Πολλοί είναι εκείνοι που συγχέουν το θέατρο στην εκπαίδευση με το εκπαιδευτικό δράμα. Παρά τις ομοιότητες που ενώνουν τις δύο έννοιες -αφού η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί βασικές μεθόδους και τεχνικές εμπνευσμένες από το παραδοσιακό θέατρο- υπάρχουν κάποια στοιχειώδη χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που τη διαχωρίζουν από το θέατρο στην εκπαίδευση.

Πρωτοπόρος στο διαχωρισμό των δύο εννοιών θεωρείται ο Slade (1954), ο οποίος έκρινε ότι το παιδικό δράμα διαφέρει ως μορφή τέχνης από το θέατρο ενηλίκων (Flemming, 1994). Σύμφωνα με τον Slade (1958:3), το δραματικό παιχνίδι διέπεται από απορρόφηση και ειλικρίνεια. Με τον όρο απορρόφηση επισημαίνει την απόλυτη παράδοση του συμμετέχοντα στη διαδικασία σε αυτό που πράττει ή βλέπει, χωρίς να σκέφτεται τίποτα άλλο, ούτε καν αν υπάρχει κάποιος που τον ακούει. Με τον όρο ειλικρίνεια αναφέρεται στην πιστότητα που ακολουθεί την απορρόφηση. Δηλαδή, ο συμμετέχων είναι τόσο δοσμένος σε αυτά που πραγματοποιούνται γύρω του, που νιώθει ότι βιώνει μια πραγματική εμπειρία.

Ο Way (1967:3) προσπαθώντας με τη σειρά του να διαφοροποιήσει τις δύο έννοιες αναφέρει ότι «το θέατρο προωθεί την επικοινωνία με το κοινό, ενώ στο δράμα σημασία έχει η εμπειρία αυτών που συμμετέχουν, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε λειτουργία επικοινωνίας με κοινό. Το θέατρο μπορεί να επιτευχθεί από λίγα άτομα, ενώ όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, σε οποιοσδήποτε συνθήκες μπορούν να κάνουν δράμα».

Το θέατρο στηρίζεται σε κάποιο προϋπάρχον σενάριο. Στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση θεατρικών έργων ούτε η απομνημόνευση σεναρίων από τα παιδιά, ενώ δεν απαιτεί κάποια σκηνή και μπορεί να διεκπεραιωθεί σε οποιοδήποτε μέρος. Η δραματική διαδικασία στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Αποτελεί μια αυθόρμητη διαδικασία που δεν μπορεί να επαναληφθεί (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 20, 29). Βέβαια, ένα θεατρικό έργο δύναται να

χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για την έναρξη της δραματικής διαδικασίας, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές, που πραγματοποιούνται δραματικές δραστηριότητες, που οδηγούν τα παιδιά στην παραγωγή δικών τους κειμένων - θεατρικών και μη (Heathcote, & Bolton, 1995).

Ακόμα, καθοριστική διαφορά μεταξύ θεάτρου και δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι ότι στο εκπαιδευτικό δράμα η έμφαση και η προσοχή εστιάζεται στην διαδικασία και όχι στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Το θέατρο έχει καλλιτεχνικές διαστάσεις. Απαραίτητα, δηλαδή, για την υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης κρίνονται ο φωτισμός, η μουσική, η χορογραφία, η σκηνοθεσία και η σκηνογραφία, ακόμα και η ενδυμασία των ηθοποιών (Μαυρολέων, 2010: 27). Αντιθέτως, η επιτυχής έκβαση μιας δραστηριότητας δραματικής τέχνης κρίνεται από την ικανοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί να πραγματοποιηθούν μέσω της δραματικής τέχνης, είτε αυτή είναι η καλλιέργεια αξιών, ιδεών, δεξιοτήτων και δημιουργικότητας είτε η επίτευξη κάποιας γνώσης. Τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν την ενδιαφέρει, δηλαδή, το αισθητικό αποτέλεσμα, ενώ η ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων αποτελεί μεν στόχος, αλλά δευτερεύουσας σημασίας. Ακόμα, δεν γίνεται διάκριση μεταξύ θεατή και ηθοποιού. Ο μαθητής είναι τόσο μέλος της θεατρικής διαδικασίας όσο και παρατηρητής της. Υπάρχει, βέβαια, η δυνατότητα να καταστεί μια πράξη, η οποία γίνεται υπό τη μορφή παράστασης με θεατές, χωρίς η παράσταση αυτή καθ' αυτή να αποτελεί βασικό σκοπό της δραματικής δραστηριότητας (Andersen, 2002).

Τέλος, ειδοποιός διαφορά μεταξύ θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί η διαδικασία του αναστοχασμού. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια βιωματική πράξη, όπως είναι το θέατρο για τους συμμετέχοντες σε αυτό. Σκοπός είναι η κατανόηση των εμπειριών που αποκομίζουν με απώτερο στόχο τη μάθηση. Η συζήτηση που ακολουθεί μετά από κάθε δραστηριότητα βοηθάει τους μαθητές να απομακρυνθούν από τις πράξεις τους και να τις δουν με ένα κριτικό μάτι, να οδηγηθούν σε μια βαθύτερη νόηση των όσων έχουν γίνει πριν και να αξιολογήσουν τόσο τους άλλους όσο και τον ίδιο τους τον εαυτό (Andersen, 2002).

#### **2.4. Τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση**

Οι τεχνικές αποτελούν “θεατρικές μορφές με τις οποίες οι συμμετέχοντες δημιουργούν, διερευνούν και εκφράζουν το νόημα” και που “περιέχουν στοιχεία του δράματος” (Αυδή, & Χαζτηγεωργίου, 2007: 69). Οι Nealands, & Goode (2000: 5 – 6) προτείνουν την κατηγοριοποίηση των τεχνικών σε: τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία δραματικού πλαισίου, τεχνικές που αφορούν στην ανάπτυξη της πλοκής, τεχνικές που αφορούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων και σε τεχνικές που

βοηθούν στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων. Αναφέρονται παρακάτω συνοπτικά και ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

### **Τεχνικές για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου**

*Ακίνητη/ παγωμένη εικόνα:* Οι μαθητές χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν και να περιγράψουν, ατομικά ή ομαδικά, μια σκηνή μένοντας εντελώς ακίνητοι, με το σώμα τους σε συγκεκριμένη στάση. Σκοπός της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να αποκτήσουν τα παιδιά την αίσθηση της στιγμής που περιγράφουν με το σώμα τους, καθώς και το βαθύτερο νόημα που αυτή περιέχει, χωρίς λέξεις (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:86).

*Ιδεοθύελλα:* Κάθε μέλος της ομάδας αναφέρει μια λέξη ή μια πρόταση που σχετίζεται με το εξεταζόμενο θέμα. Όλες οι προτάσεις καταγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτί ή πίνακα, με σκοπό τη διερεύνηση των ποικίλων πτυχών και διαστάσεων του ζητήματος.

*Παραγωγή ήχων:* Το ηχοτοπίο αποτελεί μια οπτικοακουστική τεχνική που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν ήχους. Η κατάλληλη επιλογή ήχων εξυπηρετεί τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας (Τσιάρας, 2005:130).

*Ομαδική ζωγραφική:* Οι εμπλεκόμενοι στο δράμα ζωγραφίζουν συλλογικά μια ζωγραφιά που αντιπροσωπεύει κάποιον χώρο ή κάποιο πρόσωπο της δραματικής διαδικασίας. Συχνά, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε υποομάδες, και οργανωμένα κάθε ομάδα να αναλάβει να δημιουργήσει κάποιο ξεχωριστό κομμάτι του σκηνικού και του περιβάλλοντος στο οποίο θα δράσουν αργότερα. Σκοπός της τεχνικής είναι η απόδοση προσώπων ή χώρων, οι οποίοι φεύγουν από τον κόσμο της φαντασίας και παίρνουν αληθινή μορφή.

*Ομαδική κατασκευή χώρου σε μακέτα:* Με τη χρήση διάφορων υλικών (όπως πλαστελίνες, χαρτόνια, υφάσματα) φτιάχνουν μια μακέτα, η οποία αναπαριστά κάποιον χώρο του δράματος. Για τη συγκεκριμένη τεχνική η διαδικασία που πραγματοποιείται είναι παραπλήσια με εκείνη της προηγούμενης τεχνικής που αναφέρθηκε.

*Ομαδική δημιουργία χώρου:* Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μια πληθώρα υλικών και αντικειμένων, για να “σκηνοθετήσουν” το χώρο μέσα στον οποίο θα πραγματοποιηθεί το δράμα. Έτσι, τα παιδιά δημιουργούν δεσμούς και συσχετίσεις μεταξύ χώρου και πράξης, ενώ ενεργοποιείται η φαντασία τους, αφού χρησιμοποιούν αντικείμενα για να περάσουν μηνύματα μέσω της εσκεμμένης τοποθέτησής τους στο χώρο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 73-99).

*Ρόλος στον τοίχο:* Πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί αναπαριστάται το περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας, που αντιστοιχεί σε κάποιο χαρακτήρα του δράματος. Οι μαθητές γράφουν στο εσωτερικό του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα που πιστεύουν ότι έχει ο χαρακτήρας του περιγράμματος, ενώ στο εξωτερικό αναγράφονται συναισθήματα και απόψεις που έχουν τα παιδιά ή και άλλοι χαρακτήρες για το συγκεκριμένο άτομο (Παπαδόπουλος, 2010: 249).

*Ομαδικός χαρακτήρας:* Ο ίδιος χαρακτήρας του δράματος παρουσιάζεται υπό τη μορφή αυτοσχεδιασμού από πολλαπλούς μαθητές. Στόχος αποτελεί η διερεύνηση των διαφόρων συμπεριφορών και απόψεων που δύναται να έχει ένας χαρακτήρας.

*Μηχανή του χρόνου:* Τα παιδιά μεταφέρονται νοητά σε ένα διαφορετικό τόπο και χρόνο από εκείνον στον οποίο βρίσκονταν πριν (Παπαιωάννου, 2016:39)..

*Μονόλογος ομάδας:* Τα παιδιά εμπλέκονται σε μια συζήτηση για έναν μονόλογο που σχετίζεται με το δράμα. Έπειτα δύο παιδιά από την ομάδα παρουσιάζουν τον μονόλογο. Στόχος αποτελεί η παρουσίαση και διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος (Παπαιωάννου, 2016:39).

*Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου:* Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αντικείμενα τα οποία ανήκουν υποτιθέμενα σε έναν χαρακτήρα. Αυτά τα αντικείμενα αναδεικνύουν στοιχεία της προσωπικότητας του συγκεκριμένου ρόλου. Μέσω των υλικών αυτών, τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους, μετά από σκέψη, τα ιδιαίτερα κομμάτια της προσωπικότητας αυτής. Αποτελεί έναν ελκυστικό τρόπο εισαγωγής χαρακτήρων στην δραματική ιστορία. Μια άλλη εκδοχή της συγκεκριμένης τεχνικής, απαιτεί από τους μαθητές να παρουσιάσουν λεπτομερώς, αντικείμενα ή στοιχεία του ρόλου αυτού, όπως εκείνα τα φαντάζονται.

*Κυκλικό δράμα:* Τα παιδιά διασπώνται σε ομάδες και κάθε μικρότερη ομάδα αναλαμβάνει έναν ρόλο, ο οποίος είναι ο ίδιος για όλους τους συμμετέχοντες της υποομάδας και έχει έναν ιδιαίτερο δεσμό με τον κεντρικό ήρωα του δράματος, τον οποίο υποδύεται ο εκπαιδευτικός. Οι ομάδες έχουν τέτοια θέση στο χώρο έτσι ώστε να σχηματίζεται ένας νοητός κύκλος. Ο δάσκαλος σε ρόλο περνώντας από την κάθε ομάδα προχωράει σε αυτοσχεδιασμό. Σκοπός της τεχνικής αυτής είναι η επαφή με τον βασικό ήρωα του δράματος και η διερεύνηση της προσωπικότητας του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 73-93) .

### **Τεχνικές ανάπτυξης της πλοκής**

*Ανακριτική καρέκλα:* Σε αυτή την τεχνική ένα παιδί σε ρόλο κάθεται στην ανακριτική καρέκλα, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες του θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις πράξεις, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τις αξίες του. Με τη βοήθεια της

συγκεκριμένης τεχνικής αποσαφηνίζονται στοιχεία για τον χαρακτήρα υπό ανάκριση, ενώ εξετάζεται με προσοχή η ανθρώπινη συμπεριφορά (Τσιάρας, 2005:128).

*Δάσκαλος σε ρόλο:* Ο εκπαιδευτικός παίζει έναν ρόλο, ώστε να διεγείρει την προσοχή των παιδιών, να δημιουργήσει δραματική ένταση, να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, να προβληματίσει και να καθοδηγήσει τους εμπλεκόμενους στο δράμα (Σέργη, 1991: 44-45).

*Διάδρομος συνείδησης:* Τα πρόσωπα του δράματος φτιάχνουν με το σώμα τους έναν διάδρομο, σχηματίζοντας δύο παράλληλες σειρές. Ένας χαρακτήρας στην προσπάθεια του να επιλύσει ένα δίλημμα περπατάει ανάμεσα από τις δύο σειρές και κάθε μαθητής του δίνει μια συμβουλή για το τι να αποφασίσει. Οι απόψεις των δύο σειρών μπορεί να είναι και αντικρουόμενες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται δραματική ένταση και εξετάζεται πιο προσεκτικά το θέμα συζητήσεις (Neelands, 1998).

*Αντικρουόμενες συμβουλές:* Κάποιοι μαθητές προσποιούνται ότι είναι χαρακτήρες του δράματος ή φωνές στο κεφάλι του παιδιού που υποδύεται τον κεντρικό ήρωα. Οι «φωνές» εκφράζουν αντίθετες απόψεις σχετικά με το πως πρέπει να δράσει ο ήρωας σε μια κρίσιμη στιγμή. Αυτός ο ιδιότροπος διάλογος των φωνών μπορεί να πάρει τη μορφή «ντιμπέιτ», ενώ ο ήρωας παρακολουθεί (Neelands, 1998).

*Alter ego:* Η συγκεκριμένη τεχνική εστιάζει σε δύο άτομα. Έναν μαθητή σε ρόλο και έναν που εκφράζει λεκτικά ή σωματικά συναισθήματα και σκέψεις του πρώτου χαρακτήρα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία παρουσιάζονται τα συναισθήματα και ο εσωτερικός κόσμος του πρωταγωνιστή (Neelands, 1998).

*Κύκλος του κοτσομπολιού:* Ο εκπαιδευτικός διαδίδει μια φήμη για κάποιον από τους χαρακτήρες του δράματος. Καθώς η φήμη αυτή μεταφέρεται από παιδί σε παιδί μπορεί να γιγαντωθεί και να πάρει εντελώς διαφορετική μορφή από εκείνη που είχε στην αρχή. Πέρα από τη δημιουργία ενός δραματικού κλίματος, μέσω της τεχνικής αυτής δύναται να έρθουν στο φως προκαταλήψεις και προβλήματα που μπορούν να γίνουν τροφή για διερεύνηση (Αυδή, & Χαζτηγεωργίου, 2007: 73-99).

*Μανδύας του ειδικού:* Οι μαθητές μέσα από το ρόλο “των ειδικών” σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού, αναλαμβάνουν τη λειτουργία μιας επιχείρησης, σχετική με το εξεταζόμενο θέμα. Ο κάθε μαθητής έχει μια ειδική ανάθεση και προσπαθεί να εξυπηρετήσει τους υποτιθέμενους πελάτες. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τη διαδικασία συμμετέχοντας, χωρίς, όμως, να έχει κάποιο ρόλο που ασκεί σημαντική επιρροή. Επομένως, οι ρόλοι αντιστρέφονται και πλέον οι μαθητές και όχι ο εκπαιδευτικός είναι οι “ειδικοί”, με το δάσκαλο να καθοδηγεί ως

βοηθός. Στόχος της τεχνικής είναι η επίτευξη της μάθησης από τη διερεύνηση των ίδιων των μαθητών με βιωματικό τρόπο (Παπαδόπουλος, 2010:148).

*Συνέντευξη:* Τα παιδιά παίρνουν συνέντευξη από ένα άτομο της ομάδας – το οποίο προσποιείται κάποιον ήρωα- με σκοπό τη διερεύνηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών της προσωπικότητας του ήρωα (Παπαδόπουλος, 2007:62).

*Ρεπορτάζ:* Τα παιδιά στο ρόλο δημοσιογράφου περιγράφουν ένα ζήτημα ή γεγονός. Το ρεπορτάζ δύναται να έχει τη μορφή ραδιοφωνικής ή τηλεοπτικής εκπομπής. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές οδηγούνται μόνοι τους στην κατάκτηση της νέας γνώσης πάνω στο εξεταζόμενο θέμα.

### **Τεχνικές για την κατασκευή αναπαραστάσεων**

*Θέατρο της Αγοράς:* Κάποια μέλη της ομάδας παρουσιάζουν ένα ζήτημα παίζοντας το σε σκηνή, με κοινό τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι θεατές ωστόσο μπορούν να επέμβουν και να προτείνουν αλλαγές ως προς το πως πρέπει να δράσουν οι “ηθοποιοί”, ώστε να διαπραγματευτούν διαφορετικές πτυχές του προβλήματος, ακόμα και να προχωρήσουν σε αλλαγή των “ηθοποιών”. Η τεχνική αυτή, εμπνευσμένη από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal, εξετάζει τις αιτίες και τους τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος που καταπιέζει το άτομο.

*Τελετουργίες:* Τα παιδιά υποδυόμενοι ρόλους, με σκοπό την δημιουργία ενός τελετουργικού που αποτελεί σημείο αναφοράς για τη δραματική εξέλιξη της ιστορίας (π.χ ένας γάμος). Αποτελεί μια τεχνική με αυστηρή δομή, η οποία αναδεικνύει τον πολιτισμό της κάθε ομάδας και δημιουργία την απαραίτητη δραματική ένταση (Αυδή, & Χαζτηγεωργίου, 2007: 73-99)..

### **Τεχνικές αναστοχασμού**

*Δημιουργία κειμένων:* Ζητείται από τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο δράμα να γράψουν κάποια κείμενα. Αυτά μπορεί να είναι γράμματα, επιστολές, συνθήματα ημερολόγιο και άλλα. Τα κείμενα αυτά γράφονται από τους μαθητές είτε όταν αυτοί είναι σε ρόλο είτε όταν δεν είναι, ανάλογα με τις ανάγκες του δράματος. Μέσω της τεχνικής αυτής προωθείται η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, ενώ ο αναστοχασμός γίνεται πιο απτός μέσω τις γραπτής έκφρασης συναισθημάτων (Παπαδόπουλος, 2007:67).

*Ομαδικό γλυπτό:* Οι συμμετέχοντες δημιουργούν με το σώμα τους ένα “γλυπτό”, που αναδεικνύει την προβληματική του υπό διερεύνηση θέματος. Η δημιουργία του γλυπτού αποτελεί μια συλλογική και μια αυθόρμητη τεχνική που εκτελείται χωρίς την εκ των προτέρων συνεννόηση των μελών της ομάδας. Το γλυπτό

αυτό δεν αποτελεί πάντα μια ρεαλιστική απεικόνιση της θεματικής. Παραλλαγή της δραστηριότητας είναι η επιλογή ενός παιδιού, το οποίο τοποθετεί το ίδιο τους συμμαθητές του σε κάποια συγκεκριμένη σωματική θέση και στάση, λαμβάνοντας το ρόλο του “γλυπτή”. Ο αναστοχασμός στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, γίνεται με την απόδοση του νοήματος του δράματος υπό τη μορφή “γλυπτού” (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:96).

Άλλες τεχνικές αποτελούν οι εξής:

**Παντομίμα:** Μέσα από την παντομίμα τα παιδιά εισάγονται σε μια διαδικασία σκέψης μη λεκτικών συμπεριφορών και στάσεων για να περάσουν κάποιο νόημα χωρίς να χρησιμοποιούν λόγια, παρά μόνο κινήσεις (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 101).

**Δραματοποίηση:** Δραματοποίηση “σε θεωρητικό επίπεδο”, όπως αναφέρει ο Γραμματάς (2003: 461-462), «σημαίνει τη μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου, με όρους και κώδικες θεάτρου, με τελικό στόχο την πρόσληψή του, ως τέτοιο, από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη, ενώ επισημαίνει ότι στόχος της δραματοποίησης στη σχολική τάξη είναι η ολοκλήρωση της γνώσης με την παραστατική απεικόνιση των γεγονότων και καταστάσεων και την κατανομή των ρόλων σε μαθητές, μέσα από τους οποίους, αυτοί αποκτούν μια προσωπική και βιωματική σχέση με την διδακτέα ύλη του μαθήματος».

**Παιχνίδι ρόλων:** Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές προσποιούνται ότι είναι κάποιοι χαρακτήρες ρόλους, η οποίοι βιώνουν μια συγκεκριμένη κατάσταση που τίθεται προς επίλυση. Σκοπός είναι να αντιληφθούν εις βάθος τόσο την ίδια την προβληματική όσο και τις δικές τους αντιδράσεις και στάσεις απέναντι της (Παπαδόπουλος, 2007:71).

Για την κατάλληλη επιλογή τεχνικών ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνυπολογίσει την εμπειρία των παιδιών σε σχέση με το εκπαιδευτικό δράμα, την ηλικιακή τους ομάδα, τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και τη φύση του εξεταζόμενου θέματος. Σχετικά με τη λογοτεχνία η Παπαϊωάννου (2016: 40) επισημαίνει κάποιες τεχνικές, τις οποίες κρίνει κατάλληλες για τη διδακτική της διαμέσου της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές είναι: το κυκλικό δράμα, η καυτή καρέκλα, ο διάδρομος της συνείδησης, η συνέντευξη, η ιδεοθύελλα, η μηχανή του χρόνου, ο μονόλογος και ο διάλογος της ομάδας, ο μονόλογος στον τοίχο, οι αντιφατικές συμβουλές, το alter ego και το παιχνίδι ρόλων. Η διάκριση των συγκεκριμένων τεχνικών οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές συμβαδίζουν με τις σύγχρονες τάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενώ εξυπηρετούν καλύτερα την κατανόηση των μηνυμάτων ενός κειμένου. Η επιλογή των



τεχνικών πρέπει, γενικά, να γίνεται κατόπιν ιδιαίτερης επιμέλειας. Σε περίπτωση που ο δάσκαλος επιλέξει κάποια λάθος τεχνική, υπάρχει ο φόβος να χαθεί η συνοχή της διαδικασίας και η προσοχή των μαθητών. Επομένως, μείζονος σημασίας κρίνεται η σωστή αλληλουχία και “εσωτερική συνοχή” των τεχνικών, καθώς και η σωστή λειτουργία του δασκάλου ως εμπνευστή.

## **2.5. Ορισμοί για το θεατρικό παιχνίδι**

Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, το θεατρικό παιχνίδι αποκαλείται και δραματικό παιχνίδι. Σκοπός αυτής της αλλαγής είναι η ανάδειξη ότι το δραματικό παιχνίδι δεν αποτελεί ένα είδος θεάτρου με την παραδοσιακή του σημασία. Αντίθετα, συνιστά μια πράξη που τη χαρακτηρίζει η δράση, ο αυθορμητισμός και η απελευθέρωση του ατόμου (Τσιάρας, 2003: 49). Επικρατεί, γενικά, μια δυσκολία εννοιολόγησης του όρου θεατρικό παιχνίδι στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε την παραπάνω έννοια, με βάση τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί, από τη βιβλιογραφία που προσφέρεται.

Κατ' αρχάς, ο Ryngeart (1977:6-7) θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια μορφή δράσης που έχει ως στόχο την αλληλεπίδραση, τη συνεργατικότητα και την προσωπική βελτίωση των εμπλεκομένων, οι οποίοι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, αποτελούν παίκτες (jouers) και όχι επαγγελματίες ηθοποιοί. Η Page (1997:16-20), από την άλλη, υποστηρίζει ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού που πραγματοποιείται από μια μικρή ομάδα ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα κατασκευάζει ένα θεατρικό δρώμενο, το παρουσιάζει και στη συνέχεια γίνεται μια συζήτηση από την ολομέλεια των συμμετεχόντων για αυτό, με σκοπό τον κριτικό αναστοχασμό.

Ακόμα, η Mellou (1996) όρισε το δραματικό παιχνίδι ως ένα είδος παιχνιδιού που χαρακτηρίζεται από κινητική δραστηριότητα, η οποία άρχεται από έναν ή παραπάνω ανθρώπους, σε οποιαδήποτε χωροχρονική στιγμή, υπό την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι νιώθουν άνετοι και ασφαλείς. Το είδος αυτό παιχνιδιού περιλαμβάνει και την ανάληψη κάποιου ρόλου, μέσα σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την ανάπτυξη της φαντασίας και των μετασχηματισμό υλικών και ατόμων. Οι Smilansky και Shefatya (1990: 84) ορίζουν το δραματικό παιχνίδι ως ένα είδος παιχνιδιού που επιτρέπει στα παιδιά να ζήσουν καταστάσεις, μέσω της ενεργής συμμετοχής τους και μέσω της αυθόρμητης επικοινωνίας τους με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Τα παιδιά, στο δραματικό παιχνίδι, εκτός από αλληλεπιδραστικό ρόλο, μπορούν να έχουν και το ρόλο του ηθοποιού ή του παρατηρητή της διαδικασίας.

Επιπλέον, η Koste (1995) θεωρεί ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μίμηση της καθημερινής πραγματικότητα, ενώ η Needles (1980) επισημαίνει ότι βασικό συστατικό του δραματικού παιχνιδιού αποτελεί η ταξινόμηση των σκέψεων των μαθητών. Ο Courtney (1989: 14) υποστηρίζει ότι θεμελιώδης λίθος για την ύπαρξη του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί η φαντασία.

Ο Hughes Bob (1996: 84) ανέφερε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού, κατά το οποίο οι μαθητές οδηγούνται στη διαδικασία δραματοποίησης καταστάσεων με τις οποίες μέχρι τότε μόνο έμμεσα είχαν έρθει σε επαφή. Ακόμα το δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων και τη κατασκευή γεγονότων, που έχουν δει τα παιδιά από ενήλικες. Επιπρόσθετα, ο Bolton (1986:65) υποστηρίζει ότι το δραματικό παιχνίδι πρέπει να απομακρυνθεί από το συμβολικό παιχνίδι του Piaget, αφού χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο σχεδιασμό και απαιτεί την ανάμειξη του εμπυχωτή στην διαδικασία.

Γνώμη για τον ορισμό του θεατρικού παιχνιδιού, εξέφρασαν και οι Belsky και Most (1981), οι οποίοι αντιλήφθηκαν το δραματικό παιχνίδι ως μια δραστηριότητα παιδαγωγικού χαρακτήρα, αφού θέτει στο επίκεντρό της το μαθητή, ενώ σύμφωνα με τους ίδιους, κάποια βασικά συστατικά της αποτελούν το παιχνίδι μίμησης, το παιχνίδι ρόλων και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, διακρίνουμε, αρχικά, τον ορισμό της Σέξτου (1998:19), η οποία αναφέρει ότι το δραματικό παιχνίδι είναι *«μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και στοχεύει στην ψυχαγωγία και επικοινωνία των μελών μέσα από τα αισθήματα, τον αυθορμητισμό, τη λεκτική ή την κινητική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία»*.

Ακόμα, η Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου (2002:17) υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί “τη δραματική, δημιουργική ενεργοποίηση” της ομάδας, που γίνεται εφικτή με τη χρήση μιας πληθώρας οπτικοακουστικών μέσων και ερεθισμάτων και τα οποία σχετίζονται άμεσα με την ανθρώπινη εμπειρία. Επίσης, ο Μουδατσάκης (1994:50) θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί δημιουργία μιας ιστορίας ή ενός σεναρίου, με αυτοσχέδιο τρόπο, από μια ομάδα ανθρώπων, ενώ ο Γραμματάς (2004:46-47) επισημαίνει ότι συνιστά μια δραστηριότητα που προσφέρει ψυχαγωγία, ενισχύει τη δημιουργικότητα και επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να εξωτερικεύσουν απόψεις και συναισθήματα.

Επιπρόσθετα, οι Παπαθανασίου και Μπασκλαβάνη (2001) αναφερόμενοι στο δραματικό παιχνίδι, ως θεατροπαιχνίδια, επισημαίνουν ότι καθιστά μια κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης, πνευματικής καλλιέργειας και καλλιτεχνικής αφύπνισης.

Ακόμα, ως σημαντικό κατόρθωμα της παιδαγωγικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται το δραματικό παιχνίδι από τη Γιαλουράκη (1986), ενώ ο Ποταμίτης (1991) τονίζει ότι συνιστά τη μοναδική μορφή θεάτρου που κρίνεται κατάλληλη για παιδιά.

Μια άλλη άποψη αποτελεί και εκείνη του Γαλάντη (1990) ο οποίος θεωρεί ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μέσω έκφρασης του εαυτού, ενώ καθιστά μια ομαλή μεταβολή από τη θεατρική μορφή στο παιχνίδι δραματικής έκφρασης. Η Νικολούδη (1994) από την άλλη επισημαίνει ότι αποτελεί μια βιωματική εμπειρία που οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης. Τέλος, η Χρυσάφη (1983) αναφερόμενη στο δραματικό παιχνίδι δηλώνει ότι αποτελεί ένα ευχάριστο παιχνίδι που εξιτάρει τη φαντασία των παιδιών και βοηθάει στην ευαισθητοποίηση, στην καλλιέργεια της εκφραστικότητας και στην αποφόρτιση των μαθητών.

Καταλήγοντας, ένας ορισμός που περικλείει όλες τις παραπάνω απόψεις είναι εκείνος του Μαρούδα (2012:96), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως μια οργανωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτήρα, η οποία αποσκοπεί στην αυτοέκφραση, επικοινωνία, ψυχαγωγία, μετριοπαθούς χαρακτήρα καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά και γενικότερα, μάθηση. Πραγματοποιείται μέσα από φόρμες αυτοσχεδιαστικής δραματικής έκφρασης, που αναπτύσσονται με ή χωρίς την παροχή σχετικών ερεθισμάτων και, συχνά, ακολουθούνται από λεκτική επεξεργασία των διαδραματισθέντων. Η όλη διαδικασία αξιοποιεί την έμφυτη τάση για μίμηση, αναπαράσταση, καθώς και τον αυθορμητισμό των παιδιών».*

## **2.6. Χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού**

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει χαρακτηριστικά που γίνονται αντιληπτά τόσο στο θέατρο όσο και στο παιχνίδι. Βέβαια, το θέατρο διακατέχεται από μια οργάνωση και λεπτομέρεια στο σχεδιασμό του, σε αντίθεση με το δραματικό παιχνίδι. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα γίνει μια σύντομη αναφορά σε κάποια βασικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού, που το καθιστούν ένα ιδιαίτερο μέσο μάθησης.

Αρχικά, το δραματικό παιχνίδι εμπεριέχει το στοιχείο της μίμησης. Αυτό γίνεται αντιληπτό από το γεγονός ότι το παιδί καλείται να μιμηθεί πρόσωπα και γεγονότα με σκοπό την εξερεύνηση, τη βίωση συναρπαστικών καταστάσεων και την απόκτηση της αυτογνωσίας (Smilansky & Shefatya, 1990:109-110). Η σπουδαιότητα αυτού του χαρακτηριστικού έγκειται στην φυσικότητα της πράξης της μίμησης. Όπως έχει επισημάνει ο Αριστοτέλης, «για τους ανθρώπους το να μιμούνται αποτελεί ιδιότητα έμφυτη, η οποία υπάρχει από την παιδική ηλικία. [...] είναι ένα όν [ενν.ο

άνθρωπος] άκρως μιμητικό και πραγματοποιεί τις πρώτες γνώσεις του με τη μίμηση» (Αριστοτέλους, 1995:5-9)

Ακόμα, διακατέχεται από ένα πνεύμα φαντασίας και δημιουργικότητας. Τα παιδιά, μέσω του δραματικού παιχνιδιού, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να μετατρέψουν άψυχα υλικά σε έμψυχα, τους δίνεται η ευκαιρία να δημιουργήσουν εκ νέου ένα κόσμο, χωρίς να υπάρχουν απαραίτητα αντικείμενα στο χώρο, ενώ τους επιτρέπει να υποδύονται ρόλους (Mellou, 1996).

Άλλο χαρακτηριστικό του δραματικού παιχνιδιού αποτελεί η ανάληψη ρόλων, δηλαδή η αναπαράσταση ενός προσώπου στα πλαίσια μιας δραματικής διαδικασίας (Jones, 1996:196). Ακόμα το θεατρικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό (Παπαδόπουλος, 2004: 35), αφού τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία προχωρούν στην αναπαράσταση γεγονότων και στην απόδοση ρόλων, στα πλαίσια ενός αυτοσχεδιασμού.

Τέλος, χαρακτηριστικά του δραματικού παιχνιδιού αποτελούν ο μύθος, η υπόθεση και το σενάριο. Με τον όρο μύθος εννοείται η επιλογή, λογική συνοχή, παράθεση και σύνδεση καταστάσεων. Στα πλαίσια, λοιπόν, της μυθοπλασίας, τα παιδιά δημιουργούν σενάριο και υπόθεση αυτοσχεδιάζοντας. Έτσι, κατασκευάζουν έναν χαρακτήρα, τον οποίο υποδύονται, όπως αυτοί κρίνουν, ενώ προσφέρουν απαντήσεις στα προβλήματα της ιστορίας, με σκοπό την προσωπική έκφραση (Μαρούδας, 2012:109).

## ***2.7. Τύποι και στάδια του θεατρικού παιχνιδιού***

### **Τύποι θεατρικού παιχνιδιού**

Σύμφωνα με τον Κουρετζή και την Παρζακώνη (2012) υπάρχουν τρεις τύποι θεατρικού παιχνιδιού: α) Ο δάσκαλος-εμψυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, β) Ο δάσκαλος-εμψυχωτής κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά και γ) Τα παιδιά κάνουν θεατρικό παιχνίδι. Στην τελευταία αυτή κατηγορία ο δάσκαλος επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, ενώ ο ίδιος συμμετέχει προαιρετικά, δηλαδή, σε περίπτωση που το ζητήσουν τα παιδιά με σκοπό την παροχή περαιτέρω πληροφοριών για την άσκηση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εμψυχωτής γίνεται ως ένα βαθμό παρατηρητής της διαδικασίας.

Ο τελευταίος τύπος θεατρικού παιχνιδιού κινείται στο πλαίσιο της θεωρίας της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης” του Vygotsky (2000: 144-145). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, το παιδί δύναται να επιτύχει μια δυναμική ανάπτυξη μέσω της καθοδήγησης από ενήλικες και της επαφής με συνομηλίκους, ενώ φτάνει την πραγματική ανάπτυξη, μόνο του, δίχως βοήθεια. Στα πλαίσια αυτής της ανάπτυξης, ο

εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συμπαίκτης, ενώ ο ρόλος του πρέπει να είναι υποστηρικτικός και διακριτικά βοηθητικός (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:25).

#### *Φάσεις και στάδια ανάπτυξης*

Σχετικά με τις φάσεις ανάπτυξης του δραματικού παιχνιδιού εμφανίζονται διάφορες απόψεις, οι οποίες συγκλίνουν ως προς το περιεχόμενο των σταδίων, αλλά όχι στον αριθμό τους. Πρώτη και πιο ευρέως αποδεκτή, αποτελεί εκείνη των Κουρετζή και Κοντογιάννη (1993: 55-56). Σύμφωνα και με τους προαναφερθέντες οι φάσεις του δραματικού παιχνιδιού είναι οι εξής:

Πρώτη φάση αποτελεί εκείνη της της απελευθέρωσης. Στόχος της είναι η απομάκρυνση του παιδιού από φόβους που του αποτρέπουν να λάβει μέρος σε δραστηριότητες και η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Αξιοποιείται μια πληθώρα ερεθισμάτων, ασκήσεων σωματικής έκφρασης, αλληλεπίδρασης, χαλάρωσης, καθώς και οπτικοακουστικών μέσων, που αποσκοπούν στην εξερεύνηση και την ψυχαγωγία των συμμετεχόντων. Ο εμπυχωτής στο παρόν στάδιο καθοδηγεί τη δράση (Κουρετζής, 2008: 247).

Έπειτα, ακολουθεί η φάση της αναπαραγωγής ρόλων, η οποία αποτελεί μέσο διερεύνησης ρόλων, θεατρικής απόδοσης ηρώων, εξέτασης ζητημάτων και επίλυσης προβλημάτων. Έτσι, τα παιδιά οδηγούνται στην κατασκευή ιστοριών και μύθων που χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνοχή. Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι εκείνος του βοηθού – διευκολυντή (Κουρετζής, 2008: 247).

Το προηγούμενο στάδιο, διαδέχεται, στη συνέχεια, η φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού και θεατρικού δρώμενου. Τα παιδιά προχωρούν στη δημιουργία και εκτέλεση πιο σύνθετων δρώμενων με τη μέθοδο του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα οφείλουν να προετοιμάσουν τον κεντρικό κορμό πάνω στον οποίο θα βασιστεί το δρώμενο. Χρησιμοποιούνται αυτοσχέδια κουστούμια και σκηνικά, ενώ η πορεία της δράσης, λόγω του αυθόρμητου χαρακτήρα, δύναται να αλλάξει κατεύθυνση. Ο εμπυχωτής συμμετέχει ελάχιστα ως και καθόλου, επιτρέποντας την ελευθερία έκφρασης των εμπλεκόμενων. Η διαδικασία πραγματοποιείται μόνο μια φορά, αφού σκοπός είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας και όχι το ωραίο αισθητικό αποτέλεσμα (Κουρετζής, 2008: 248).

Τελευταία φάση αποτελεί εκείνη της ανάλυσης, συζήτησης και αξιολόγησης. Η εκτέλεση του δραματικού παιχνιδιού θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί με την παρουσίαση του δρώμενου. Παρόλα αυτά, κρίνεται ορθή η μετάβαση στην τέταρτη αυτή φάση, που αναφέρεται στην ανάλυση και τον στοχασμό των πεπραγμένων. Διεξάγεται, δηλαδή, μια συζήτηση μεταξύ των μελών και του εμπυχωτή σχετικά με

τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους, ενώ προτείνονται διαφορετικοί τρόποι απόδοσης και ανάπτυξης της υπόθεσης του δρώμενου (Κουρετζής, 2008: 247).

Οφείλουμε, ωστόσο να αναφέρουμε έστω και επιγραμματικά, τις φάσεις που προτείνουν άλλοι ερευνητές του χώρου. Ο Μουδατσάκης (1994:53-54) προτείνει τον διαχωρισμό του δραματικού παιχνιδιού στα παρακάτω στάδια: την προθέρμανση της ομάδας, τη σύνθεση ενός σεναρίου ή ενός μύθου που θα αποτελέσει το σχέδιο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, την εξεύρεση των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση, την εκτέλεση – δράση και την αξιολόγηση των πεπραγμένων. Ακόμα, ο Γραμματάς και ο Τζαμαριάς (2004) διακρίνουν τις εξής φάσεις: την προετοιμασία – χαλάρωση, τις ασκήσεις προθέρμανσης, το παιχνίδι των ρόλων, το παιχνίδι της φαντασίας – ανάπτυξη της ιστορίας και την τελική ανατροφοδότηση. Η Καλούρη - Αντωνοπούλου (1999), από την άλλη, αναφέρει τα παρακάτω στάδια: τη φάση της αναπαραγωγής που διακρίνεται από ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, τη φάση της αναγνώρισης όπου ακολουθεί η αιτιολόγηση και ερμηνεία ορισμένων συμπεριφορών και καταστάσεων, τη φάση της μεταμόρφωσης που περιέχει παιχνίδια αλληλεπίδρασης, και τέλος τη φάση ανάπτυξης νέων τρόπων, μορφών και κανόνων συμπεριφοράς.

Αντίθετα, ο Γαλάντης (1991) προχωρεί στον παρακάτω διαχωρισμό του θεατρικού παιχνιδιού σε τρία στάδια: το στάδιο χαλάρωσης – συγκέντρωσης – προθέρμανσης, το στάδιο διατύπωσης της ψυχικής φόρτισης μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια σωματικής έκφρασης και το στάδιο σύνθεσης σωματικών, πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων με αφορμή μιμήσεις, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς (Καζιάλες, 2007:60-61). Τέλος, ο Τσιάρας (2003:51-52) διακρίνει, επίσης, τρία στάδια ενώνοντας την δεύτερη και τρίτη φάση που αναφέρθηκαν στην αρχή σε μία, ενώ ο Ιωακειμίδης (2003:77-80), στο ίδιο πνεύμα, αναγνωρίζει τα εξής στάδια: στάδιο συγκέντρωσης και χαλάρωσης, στάδιο σωματικής άσκησης και έκφρασης και αυτοσχεδιασμοί – παιχνίδια.

## **2.8. Οφέλη της χρήσης του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση**

Το δράμα δύναται να συνιστά στο σχολικό πλαίσιο, ξεχωριστό μάθημα τέχνης, ή να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο για την εξερεύνηση και διδασκαλία άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Όταν χρησιμοποιείται με τον δεύτερο τρόπο, μετατρέπει το κλασσικό και - πολλές φορές - ανιαρό τρόπο διδασκαλίας από μια παθητική εμπειρία σε έναν ενεργητικό και

συμμετοχικό από την πλευρά του μαθητή τρόπο μάθησης, καθιστώντας την διδασκαλία κάτι το ευχάριστο και το δημιουργικό (Σέξτου,1998). Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφέρουμε τα παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι, και η δραματική τέχνη γενικότερα, στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά, πολλαπλά είναι τα οφέλη που προσφέρει το δραματικό παιχνίδι στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Ο συνεργατικός ρόλος της δραματικής τέχνης ενισχύει την κοινωνική επαφή των παιδιών, τα οποία εργάζονται συλλογικά, για να δημιουργήσουν από κοινού, οδηγώντας έτσι, στην κοινωνικοποίηση τους και στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού. Μέσω της δραματικής τέχνης, τα παιδιά γίνονται σταδιακά μέλη μιας ομάδας, την οποία ενώνουν ιδιαίτερη δεσμοί. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν ουσιαστικά μεταξύ τους, αλλά και με το δάσκαλο τους, αφού επικρατεί ο διάλογος, ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και καλλιεργείται η αίσθηση ότι αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Άλκηστις, 1998:610. Γραμματάς, 1991:44). Επιπλέον, τα παιδιά που βρίσκονται στο περιθώριο λόγω κοινωνικού αποκλεισμού ή εκφοβισμού, αποκτούν αυτοπεποίθηση και κοινωνικοποιούνται (Baldwin, 2009, 96-97).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή της δραματικής τέχνης και στον τομέα της γλώσσας, η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο. Συνοπτικά, ο μαθητής ανακαλύπτει έναν λεξιλογικό πλούτο, δημιουργεί δεσμούς μεταξύ λόγου και δράσης, ενώ βελτιώνει τις ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και προφορικής έκφρασης.

Η Heathcote (1967:48), πρωτοπόρος στη χρήση της δραματικής τέχνης στον εκπαιδευτικό τομέα, είχε αναφέρει χαρακτηριστικά για το δράμα ότι: *«δεν είναι ιστορίες που ξαναλέγονται μέσα στη δράση. Το δράμα είναι ανθρώπινα όντα που έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους αλλάζουν εξαιτίας των πραγμάτων που τίθενται να αντιμετωπίσουν στην προσπάθειά τους και να βρουν μια λύση για αυτές τις προκλήσεις»*. Ενθαρρύνεται, λοιπόν, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αφού τα παιδιά ευαισθητοποιούνται ως προς μια ποικιλία προβλημάτων που ταλανίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα, εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ενώ κλείνουν οι συναισθηματικές πληγές και τα κενά που τυχόν έχουν (Γραμματάς, 1999α:77· Σέξτου,1998:19).

Μαζί με τη συναισθηματική ανάπτυξη τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους. Οι μαθητές, λαμβάνοντας ρόλους, και κατανοούν τον ψυχισμό των χαρακτήρων που υποδύονται. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται καλύτερα τους τρόπους και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν, ενώ μαθαίνουν να αποδέχονται και να

καταλαβαίνουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα που οδηγούν τους ανθρώπους σε ορισμένες αποφάσεις (Wooland, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν κοινωνικές προκαταλήψεις και να απορρίψουν στερεότυπα (Σέξτου, 2007). Περιληπτικά, όπως χαρακτηριστικά έχει αναφέρει η Άλκηστις Κοντογιάννη (2008:104): *«Στη δραματική τέχνη κάθε συμμετέχων ευαισθητοποιείται στην ενεργητική ακρόαση, αρχίζει να πετυχαίνει την κατανόηση του άλλου, της θέσης του, των συναισθημάτων του και μέσα από ρόλους που μπορεί να δοκιμάσει, αναπτύσσει δεξιότητες ενσυναίσθησης».*

Συνεπώς, γίνεται εμφανές, σύμφωνα με τα παραπάνω, και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεατρικού παιχνιδιού. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη μοναδική προσωπικότητα των υπόλοιπων συμμαθητών τους, αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο του δικού τους χαρακτήρα όσο και των άλλων και μαθαίνουν την αποδοχή του διαφορετικού. Όλα αυτά, γίνονται δυνατά μέσα από το περιβάλλον ελευθερίας και ανεκτικότητας που προσφέρει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Λενακάκης, 2012). Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η ανάπτυξη ενός κώδικα ηθικών αξιών και τρόπων συμπεριφοράς από τους μαθητές, οι οποίοι βελτιώνουν τη σχέση των μελών της ομάδας (Μουδατσάκης, 1994:31).

Θα ήταν παράλειψη, να μην αναφέρουμε ότι το δραματικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να λάβουν πρωτοβουλίες και ρίσκα, να αμφισβητήσουν, να αναστοχαστούν και να έρθουν αντιμέτωποι με τις αποφάσεις που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική τους ικανότητα (Farris, & Parke, 1993).

Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε και τη χρησιμότητα της προηγούμενης μεθόδου στην ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τη χρήση λεκτικών και μη μεθόδων επικοινωνίας και χρησιμοποιώντας μια ποικιλία αισθητηριακών μέσων, τα παιδιά εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο, με όποιον τρόπο αυτά κρίνουν ότι αρμόζει (Σέξτου, 1998: 19-21).

Ακόμα, ορισμένες ασκήσεις του θεατρικού παιχνιδιού χρήζουν σωματικής έκφρασης. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τις λειτουργίες του σώματος του και ανακαλύπτει εκ νέου κάθε μέλος του, με σκοπό να έχει ο ίδιος τον πλήρη έλεγχο του εαυτού του και να αναπτύξει την κινητικότητα του (Γραμματάς, 1999:74).

Είναι ηλίου φαεινότερο, λοιπόν, με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί, ότι βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού δράματος και κατά επέκταση και του θεατρικού παιχνιδιού είναι και η σωστή καθοδήγηση του παιδιού σε μια πορεία για την κατάκτηση της αυτογνωσίας, αλλά και για την καλύτερη αντίληψη του τρόπου με τον



οποίο λειτουργεί ο κόσμος. Δια μέσου της δραματικής διαδικασίας, ο μαθητής ανακαλύπτει στοιχεία του χαρακτήρα του, τα οποία, μέσα από την τυπική διδασκαλία, δεν θα εξερευνούσε ποτέ, ενώ ο κόσμος και τα αντικείμενα αποκτούν νέο περιεχόμενο, καθώς αλλάζουν, διαστρεβλώνονται, εμψυχώνονται και λαμβάνουν μια καινούρια θέση στο χώρο (Παπαγεωργίου, 2002:8).

Επιπρόσθετα, οι διάφοροι μέθοδοι της δραματικής τέχνης θεωρούνται κατάλληλο εργαλείο για την ψυχαγωγία και διασκέδαση των μαθητών. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των ασκήσεων και η ποικιλία εποπτικού υλικού δημιουργούν μια αίσθηση χαλάρωσης σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να συμμετέχει το παιδί αυτοβούλως στη μαθησιακή διαδικασία (Παπαδόπουλος, 1998: 90· Σέξτου, 1998:19). Η ηρεμία και η αποφόρτιση από συναισθήματα και ενέργεια, που προσφέρουν οι δραματικές δραστηριότητες, δρουν ως μιας μορφής ψυχοθεραπείας για τους μαθητές. Εκτονώνονται με εποικοδομητικό τρόπο, εντάσεις και προβλήματα, ενώ ελαττώνεται και η επιθετική διάθεση. Λυτρωμένο, λοιπόν, από φόβους και προλήψεις, το παιδί εκφράζεται ελεύθερα και απολαμβάνει τη δραματική διαδικασία.

Επίσης, σημαντικό στοιχείο της δραματικής διαδικασίας εντός της τάξης αποτελεί η δημιουργία μιας έντασης. Η ένταση αυτή προκύπτει από την εμφάνιση ενός προβλήματος, στο οποίο πρέπει να βρεθεί μια λύση, μέσα από τη δράση. Καθ' αυτόν τον τρόπο, εμφανίζονται κίνητρα που ενεργοποιούν την ανάγκη του παιδιού για μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν βρίσκουν λύσεις, αναπτύσσοντας την κρίση τους και, μέσω της βιωματικής αυτής συνθήκης που καλλιεργεί το δράμα, φτάνουν στον απώτερο σκοπό, την μάθηση (Καραβόλτσου, 2010)

Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα και στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη των αισθητικών κριτηρίων του μαθητή. Αυτό γίνεται εφικτό, μέσα από την πληθώρα διαφορετικών καλλιτεχνικών μορφών και τεχνικών, που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό δράμα. Τα παιδιά μέσα από το δραματικό παιχνίδι, έρχονται σε γόνιμη επαφή με το θέατρο και μαθαίνουν να λειτουργούν τόσο σαν θεατές όσο και σαν μέτοχοι μιας καλλιτεχνικής πράξης (Άλκηστις, 1998:28, Σέξτου, 1998: 20).

Τέλος, όπως είναι γνωστό, ένας από τους βασικούς στόχους της μάθησης είναι και η κατασκευή νοημάτων και η σύνδεση τους με την πραγματικότητα. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, τα παιδιά οδηγούνται σε μια ουσιαστικότερη νοηματοδότηση του υπό διδασκαλία θέματος και στην κατάκτηση της γνώσης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 51).

Συνοψίζοντας, το δραματικό παιχνίδι, αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα που περιέχει τις δραματικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης. Επιπλέον, καθιστά σημαντικό αρωγό στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του μαθητή, καθώς και στην καλύτερη επικοινωνία τόσο με τον δάσκαλο του όσο και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Ακόμα, βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και επιτρέπει στο παιδί να ενεργήσει αυτοβούλως, δημιουργώντας του συναισθήματα ελευθερίας και διασκέδασης (Σέξτου, 1998). Μέσα από το δράμα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να υποδυθούν ρόλους, να δημιουργήσουν ή να εισέλθουν σε έναν κόσμο, οι δυνατότητες του οποίου περιορίζονται μόνο από τη φαντασία. Μέσα σε ομάδες, καλούνται να επιλύσουν προβλήματα, να λάβουν αποφάσεις και να δεθούν μεταξύ τους σε ένα άλλο επίπεδο, πιο ουσιαστικό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Τέλος, με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται και να επικοινωνούν τη θεατρική δομή, ενώ, ταυτόχρονα, ψυχαγωγούνται, διασκεδάζουν και μέσα από την φανταστική εμπειρία που τους προσφέρει να οδηγηθούν σε ένα είδος συναισθηματικής λύτρωσης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όλα τα παραπάνω, λειτουργούν σε ένα πλαίσιο, όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχή, χωρίς λογοκρισία ιδεών ή ανασφάλεια για τυχόν απόρριψη από την ομάδα (Παπαγεωργίου, 2002: 8).

## **2.9. Ο δάσκαλος – εμπυχωτής**

Ρόλος μείζονος σημασίας για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της λογοτεχνίας, μέσω της δραματικής τέχνης, είναι εκείνος του εκπαιδευτικού, αφού εκείνος αποτελεί τον καθοριστικό συντελεστή για την ορθή έκβαση του μαθήματος, ανεξαρτήτως των τρόπων και τεχνικών που χρησιμοποιεί. Έτσι, ο δάσκαλος, προκειμένου να διεκπεραιώσει δραματικές δραστηριότητες στην τάξη με επιτυχία, αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπυχωτή (Ιωακειμίδης, 2003: 93).

Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι πρωτίστως ψυχοπαιδαγωγικός και μετά διδακτικός. Ο εμπυχωτής είναι απαλλαγμένος από αναστολές και από το “σύνδρομο της τάξης” (Παπαδόπουλος, 2010: 186-187). Ο σκοπός του δεν είναι απλώς η κάλυψη της διδακτέας ύλης. Τουναντίον, ο σκοπός του είναι πιο πολυπρισματικός, *«αφού σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί τη συνάντηση των παιδιών, με ειδικότερους στόχους να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα και την ενεργητική εμπλοκή τους, τις γνώσεις και την εμπειρία τους, να εμπυχώνει τις ανάγκες και τις ικανότητες του και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να διαμεσολαβεί και, μέσω κάθε είδους “σκαλωσιάς” να διευκολύνει την*

κατανόηση τους για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο» (Παπαδόπουλος, 2010:167).

Σύμφωνα με την Καγκελάρη (1983), ο δάσκαλος – εμπυχωτής ενεργεί σε τρία επίπεδα: το ψυχολογικό (προσφορά συναισθημάτων ασφάλειας και απελευθέρωσης), το παιδαγωγικό (αναγνώριση και διάκριση του έμψυχου υλικού της τάξης) και το ψυχοπαιδαγωγικό (αρχή, έλεγχος και αναδίπλωση της δραματικής πράξης).

Ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής καθίσταται υπεύθυνος για τη δημιουργία θετικής και παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, που επιτρέπει τη λεκτική έκφραση του παιδιού, χωρίς το ίδιο να λογοκρίνεται (Άλκηστις, 1998:36). Η τάξη πρέπει να διακατέχεται από ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, απόλαυσης και ομαδοσυνεργατικότητας (Μουδατσάκις, 1994:55-56). Σημαντικό παράγοντα για την ομαλή διεξαγωγή των δραματικών δραστηριοτήτων αποτελεί η παρουσίαση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ενός έντονο πνεύματος φαντασίας, παρόμοιου βεληνεκούς με εκείνου των μαθητών. Έτσι, ο δάσκαλος - εμπυχωτής είναι σε θέση να ερεθίσει τη φαντασία των παιδιών και να εκμαιεύσει από το εσωτερικό κόσμο του μαθητή στοιχεία φανταστικά και μη που προωθούν τη δραματική πράξη (Ιωακειμίδης, 2003:94-95).

Ακόμα, αποτελεί μέριμνα του εμπυχωτή – εκπαιδευτικού να λειτουργεί ως φορέας κινήτρων και ερεθισμάτων για τα παιδιά. Οφείλει, λοιπόν, να προτείνει ελκυστικές δραστηριότητες στους μαθητές και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους, ώστε να προθυμοποιούνται οι ίδιοι αυτοβούλως να λάβουν μέρος στο δράμα (Μουδατσάκις, 1991:93-94). Επιπλέον ο εμπυχωτής οφείλει να αναπτύσσει σε βάθος τη σχέση του με τους μαθητές και να σέβεται το βιορυθμό και τις ιδιαιτερότητες του ψυχικού κόσμου του εκάστοτε μαθητή. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να μην του υποδεικνύει πως να δρα με συγκεκριμένο τρόπο στο δραματικό παιχνίδι, αλλά να προτείνει μια πληθώρα μορφών και μεθόδων με τις οποίες μπορεί να εκφραστεί, θέτοντας ποικίλα παραδείγματα (Βασιλείου, & Σταθοπούλου, 1991).

Η θέση του εκπαιδευτικού εμπυχωτή δεν είναι μια που πρέπει να εκλαμβάνεται με επιπολαιότητα. Αποτελεί έργο δύσκολο και πολυσύνθετο. Ο δάσκαλος οφείλει να κατέχει ένστικτα και σωστή διαίσθηση, με σκοπό να δύναται να προβεί σε μια αποτελεσματική παρέμβαση, όποτε και αν αυτή χρειαστεί, χωρίς, ωστόσο να αποθαρρύνει τον αυθορμητισμό του μαθητή (Χρυσάφη, 1983). Επίσης, ο εμπυχωτής είναι θεμιτό να γνωρίζει τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό δράμα, αλλά και να έχει μια γενικότερη θεατρική παιδεία. Έτσι, εξασφαλίζεται η επιτυχή διεκπεραίωση των δραματικών δραστηριοτήτων, ενώ

ενισχύεται η μετάδοση θεατρικών γνώσεων από το δάσκαλο στα παιδιά (Σέργη, 1991:52-53).

Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές, φέρει το ρόλο του συντονιστή της ομάδας στο δραματικό παιχνίδι. Με την πάροδο του χρόνου, βέβαια, οι ευθύνες του ως συντονιστής εμφανίζουν μια πτωτική τάση, αφού αναπτύσσεται, σταδιακά, μια δυναμική εντός της ομάδας που επιτρέπει την αυτοδιεύθυνσή της (Γραμματάς, 1997:407). Επομένως, κρίνεται σημαντικό να εξασφαλίζει ο εμπυχωτής την ομαλή και λογική διαδοχή, συνοχή και συνάφεια των δραστηριοτήτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση δύο αρχών: α) την αρχή της πρόσθεσης και της αφαίρεσης ιδεών και β) την αρχή της ερώτησης και της απάντησης. Σύμφωνα με την πρώτη, ο εμπυχωτής πρέπει να απορρίπτει διακριτικά τις απόψεις που δεν σχετίζονται με το διδασκόμενο θέμα και να συμπληρώνει εκείνες που προσφέρουν εύφορο έδαφος για δραματικό παιχνίδι, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη ο εμπυχωτής οφείλει να ανοίγει επικοινωνιακό διάλογο με τους μαθητές με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων, για τη σωστή καθοδήγηση των μαθητών προς το υπό διερεύνηση θέμα (Μουδατσάκης, 1994).

Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό του εμπυχωτή αποτελεί η ευελιξία. Παρατηρεί προσεκτικά τι διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και ξεφεύγει από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο, με σκοπό την εύρεση κατάλληλότερων τεχνικών και μέσων για την επίτευξη της μάθησης. Έτσι, ο εμπυχωτής αποτελεί και εκείνο το άτομο που θα προσφέρει τα απαραίτητα υλικά που διεγείρουν πνευματικά τα παιδιά και συμπληρώνουν τις γνώσεις των μαθητών πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Τέτοια υλικά αποτελούν κάθε λογής οπτικοακουστικό μέσο, καθώς και οποιασδήποτε μορφής άχρηστο αντικείμενο (υφάσματα, κορδέλες, χαρτόνια κ.λ.π) (Άλκηστις, 1998:36-37).

Επιπλέον, αποτελεί συχνό φαινόμενο η μετατροπή του εμπυχωτή σε μέρος της δραματικής πράξης και συνδημιουργό στο δράμα, μέσα από την τεχνική “δάσκαλος σε ρόλο”. Ο Bolton (1988) επισήμανε ότι χωρίς το δάσκαλο σε ρόλο η εκάστοτε δραστηριότητα δεν διαφέρει από ένα οποιοδήποτε παιδικό παιχνίδι. Με τη βοήθεια, λοιπόν, της συγκεκριμένης τεχνικής ο εκπαιδευτικός μπορεί να “διεγείρει το ενδιαφέρον, να ελέγξει τη δράση, να προκαλέσει την εμπλοκή των συμμετεχόντων, να δημιουργήσει δραματική ένταση, να αμφισβήτηση τον επιφανειακό τρόπο σκέψης, να προχωρήσει την αφήγηση, να θέσει διλήμματα, να δημιουργήσει δυνατότητες για την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων” (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007:92). Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγχει και να καθοδηγεί

σε ένα βαθμό τη δραστηριότητα, και να παρέχει άμεση υποστήριξη, όταν αυτό χρειάζεται.

Πέρα από τα “πρόσωπα” που αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής δύναται να λάβει κι άλλους ρόλους, ανάλογα με τον τρόπο που θέλει να προσεγγίσει το θέμα που εξετάζει. Ο εμπυχωτής λοιπόν, σύμφωνα με την Άλκηστις (1998:37), μπορεί να γίνει και: πηγή πληροφοριών, θεατής ακροατής και κριτικός, καθώς και δικηγόρος του διαβόλου. Ο εκπαιδευτικός ως πηγή πληροφοριών, ενθαρρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν από τον ίδιο πληροφορίες, τις οποίες προσφέρει μόνο σε περίπτωση που ζητηθούν από την ομάδα. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός – θεατής, ακροατής και κριτικός ακούει και παρακολουθεί με ευλάβεια την εξέλιξη της δραματικής πράξης, χωρίς να σχολιάζει και να παρεμβαίνει. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως δικηγόρος του διαβόλου αποτελεί το αντιδραστικό εκείνο στοιχείο, που αμφισβητεί τις απόψεις των παιδιών σε μια προσπάθεια να θέσει τους μαθητές σε μια πορεία σκέψης. Άλλοι ρόλοι, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και αναδεικνύουν τη πολυπλοκότητα του ρόλου του εμπυχωτή, είναι εκείνοι: του διαιτητή των τσακωμών και των λογομαχιών, του αξιολογητή της δραματικής προσπάθειας (Γιάνναρης, 1993: 96), καθώς και του αφηγητή και συγγραφέα του δραματικού κειμένου (Jones, & Reynolds, 1992: 57-69).

Τέλος, ο σπουδαιότερος, ίσως, από τους ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής είναι εκείνος του διευκολυντή. Ο διευκολυντής οφείλει να κάνει επιμελή προετοιμασία, να αξιοποιεί γόνιμα τον δοτούμενο χρόνο, να αποπνέει αυτοπεποίθηση και ασφάλεια, να αποτελεί αρωγός και υποστηρικτής της προσπάθειας των μαθητών και να τους υποβοηθάει να οδηγηθούν στα επιθυμητά συμπεράσματα (Σέρρη, 1991:52-53).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δραματική διαδικασία δεν αποτελεί ασήμαντη υπόθεση. Οι υποχρεώσεις του δασκάλου – εμπυχωτή ποικίλουν, καθώς και οι ρόλοι που καλείται να λάβει κατά τη προετοιμασία και εκτέλεση της δραματικής δραστηριότητας. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα εξονυχιστικός και προσεκτικός ως προς τη στάση του τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και απέναντι στην ίδια τη δραματική πράξη, αφού μπορεί να επηρεάσει είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο θετικά ή αρνητικά τους συμμετέχοντες (Ιωακειμίδης, 2003:97).

## **Κεφάλαιο 3ο: Η διδακτική της λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

### **3.1. Η διδακτική της λογοτεχνίας μέσω της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Η δραματική τέχνη, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην διδασκαλία ποικίλων μαθημάτων και αντικειμένων, ώστε να αυξηθεί το εύρος της ευαισθητοποίησης των μαθητών, να δουν την πραγματικότητα μέσα από τον κόσμο της φαντασίας και να οδηγηθούν από μια επιφανειακή θεώρηση των πραγμάτων σε νοηματοδότη βαθύτερων εννοιών.

Ένα τέτοιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί και η λογοτεχνία. Η μέχρι σήμερα παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας έχει αποδείξει ότι δεν μπορεί να καταστεί ικανή να πραγματοποιήσει ικανοποιητικά τους στόχους που έχουν τεθεί σχετικά με το διδακτικό αυτό αντικείμενο. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο η ανάδειξη και χρησιμοποίηση τεχνικών, που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην τάξη και που δημιουργούν για αυτό θετικές εμπειρίες αναφορικά με το μάθημα (Παπαϊωάννου, 2016:7).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν πραγματοποιηθεί θετικές κινήσεις, σε αυτόν τον τομέα, μέσω της χρησιμοποίησης δραματικών δραστηριοτήτων, αναφορικά με το μάθημα της λογοτεχνίας (Παπαδόπουλος, 2010). Εντούτοις, η πρακτική εφαρμογή τους σε σημαντικό βαθμό, φέρει δυσκολίες, αφού η λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως ένα μάθημα που μπορεί να διδαχθεί μέσα από το παιχνίδι (Καρρά, 2015: 193-199). Πλέον, το μάθημα της λογοτεχνίας προτείνεται να διεκπεραιώνεται με τη βοήθεια των μαθημάτων των καλλιτεχνικών, της μουσικής, του χορού και της δραματικής τέχνης. Απ' όλες αυτές τις τέχνες, το δράμα συμπληρώνει και ενισχύει τους στόχους της λογοτεχνίας, όπως αυτοί αναφέρθηκαν παραπάνω, σε πολύ πιο ικανοποιητικό βαθμό από οποιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης.

Η ουσιαστική εμπλοκή της δραματικής τέχνης ενθαρρύνεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2002: 41-43). Σύμφωνα με το Α.Π.Σ κρίνεται ορθή η βιωματική διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, με τη βοήθεια των δραματικών τεχνικών, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από την ουσιαστική σύνδεση τους, οι μαθητές μπορούν να ευχαριστηθούν το λογοτεχνικό έργο και σαν ακροατές, να προάγουν τη φαντασία τους, να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα και να κατανοήσουν εις βάθος τη δομή και την υπόθεση του κειμένου.

Αναλυτικότερα, ένας από τους βασικότερους λόγους που η δραματική τέχνη αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αυτοί έχουν διαμορφωθεί από το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι η ύπαρξη κοινών στοιχείων μεταξύ δράματος και λογοτεχνίας. Αρχικά, μέσα στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο μπορούμε να διακρίνουμε στοιχεία θεατρικότητας, ακόμα και όταν αυτό δεν έχει δημιουργηθεί για να αποτελέσει μέρος κάποιας θεατρικής παράστασης. Τέτοια στοιχεία είναι ο διάλογος, ο εσωτερικός μονόλογος, η δράση, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις και οι χαρακτήρες. Με τη βοήθεια των ποικίλων τεχνικών της δραματικής τέχνης, όλα τα παραπάνω θεατρικά στοιχεία μπορούν να αναλυθούν με άμεσες και βιωματικές μεθόδους, βοηθώντας στην καλύτερη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου (Γραμματάς, & Μουδατσάκης, 2008: 44).

Ακόμα, στοιχείο τόσο της λογοτεχνίας όσο και της δραματικής τέχνης είναι η χρήση της φαντασίας. Μέσα στο κείμενο, στα πλαίσια του φανταστικού, καταγράφονται φόβοι, πράξεις και επιθυμίες, οι οποίες -για ακόμα μια φορά με τη χρήση της φαντασίας- μπορούν να πάρουν μορφή έξω από το λογοτεχνικό έργο και μέσα στη δραματική τέχνη (Παπαϊωάννου, 2016:36). Σύμφωνα με τον John Somers (2001: 76), η συμπλήρωση των προσωπικών εμπειριών και του κόσμου των παιδιών με τον κόσμο της φαντασίας τα οδηγεί σε μια αναθεώρηση των αντιλήψεων και της σκέψης τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«όταν μια άλλη ιστορία, που έρχεται από έξω, συνδέεται με κάποιο τρόπο με την δική μας ιστορία, τότε πετυχαίνουμε ένα είδος συνάντησης των δύο ιστοριών. Αυτή η συνένωση, έχει ως αποτέλεσμα να ερμηνεύσουμε τη δική μας ιστορία μέσα από μια άλλη και να δούμε ίσως τα πράγματα μέσα από ένα άλλο πρίσμα»*.

Μέσα, λοιπόν, από την ανάδυση των προσωπικών εμπειριών και του ψυχισμού του μαθητή, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από το δραματικό παιχνίδι, ο τελευταίος έρχεται σε μια πραγματική επαφή με τους συμμαθητές του ανταλλάζοντας εμπειρίες και πεποιθήσεις σχετικά με ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αναπτύσσοντας την κοινωνικότητα του. Έτσι, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και το κλίμα ασφάλειας που δημιουργείται ενθαρρύνεται η συμμετοχή ακόμα και των πιο αδύναμων μαθητών στη μάθηση (McCaslin, 1990).

Όσον αφορά το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, κρίνεται πλέον αναγκαία η σύνδεση του μαθήματος με το παιχνίδι. Ο Byron (1986:77) υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία «αναφέρει ή περιγράφει» επιλεκτικά «τι έχει συμβεί», ενώ το δράμα επιδεικνύει «τι συμβαίνει». Έτσι, ο παιγνιώδης χαρακτήρας που αναδύεται μέσα από τις δραματικές τεχνικές, ενισχύει με έναν πολύ ψυχαγωγικό και άμεσα βιωματικό

τρόπο, την ουσιαστική κατανόηση του κειμένου, την εκ βάθους κατανόηση της πλοκής και της ψυχοσύνθεσης των ηρώων του λογοτεχνικού έργου, αλλά και του ίδιου του συγγραφέα. Οι μαθητές συνδυάζουν σε όλα αυτά και τις δικές τους σκέψεις και πεποιθήσεις, ανακαλύπτοντας ποικίλες διαστάσεις του εαυτού τους. Μέσα από αυτοσχέδια δράματα αρχίζουν να συνειδητοποιούν τόσο τη θέση του «άλλου» όσο και του ίδιου τους του εαυτού, ενώ αναπτύσσει κριτική σκέψη για μια ποικιλία ζητημάτων και κοινωνικών καταστάσεων -στοιχείο που αποτελεί και έναν από τους κύριους στόχους της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην αληθινή μάθηση, ενώ οι στόχοι σχετικά με την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της κατανόησης του κόσμου ενισχύονται με έναν εξαιρετικά βιωματικό τρόπο (Kornfeld, & Leyden, 2005).

Συνεπώς, δεν αποτελεί τυχαία περίπτωση η συχνή σύνδεση της λογοτεχνίας με τον όρο “αναπαραστατικότητα” και με το θεατρικό παιχνίδι, που αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες δραματικές τεχνικές στην διδακτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008:162): *«Ένα παιδί που θέλουμε να έρθει σε επαφή με το περιεχόμενο ενός βιβλίου που “αναπαριστάνει” διάφορες φάσεις, σκηνές, εικόνες του ανθρώπινου βίου, του φυσικού ή ψυχικού βιότοπου του δημιουργού ποια ικανότητα έχει ώστε [...] δια μέσου του παριστάμενου σήματος να συλλάβει το σημαίνον, τη σημασιολογία του. [...] Από τους πιο δυναμικούς και δοκιμασμένους εκείνους (τρόπους) που εμπεριέχουν τη δυνατότητα βιωματικής/πραγματικής και επομένως παραστατικής προσέγγισης του παιδιού μ' ένα βιβλίο είναι το Θεατρικό Παιχνίδι»*. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ο κόσμος και το περιεχόμενο ενός βιβλίου γίνονται άμεσα προσβάσιμα από το παιδί αφού οπτικοποιούνται. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο με έναν βιωματικό τρόπο, που κεντρίζει το ενδιαφέρον, ευαισθητοποιεί και δημιουργεί έναν επικοινωνιακό διάλογο ανάμεσα στο παιδί και το κείμενο (Κουρετζής, 2008: 164).

Μέσα από την αναγνωστική διαδικασία τα χωροχρονικά σύνορα αίρονται και η εμπειρία της ανάγνωσης αποτελεί πηγή τέρψης. Τα παραπάνω δύναται να ενισχυθούν με την αρωγή των βιωματικών τεχνικών του δράματος, αφού ο μαθητής απομακρύνεται από τα όρια που θέτει η λογοτεχνία, κάνει τις δικές του συνδέσεις με το κείμενο και συμπληρώνει ο ίδιος τα νοηματικά κενά (Παπαϊωάννου, 2016: 36).

Επιπρόσθετα, το δράμα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προσφέρει μια ολιστική εμπειρία που προάγει την κατάκτηση της αίσθησης όλου του λογοτεχνικού έργου και όχι τον κατακερματισμό του, δίνοντας μια καλύτερη εικόνα τόσο για τις προθέσεις του συγγραφέα όσο και μια ουσιαστική θεώρηση όλου του κειμένου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).



Παρόλο, που, για την καλύτερη δυνατή δημιουργία κλίματος αγάπης για το λογοτεχνικό βιβλίο, έχει προταθεί η απομάκρυνση –στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό- της διδασκαλίας της γλώσσας από το μάθημα της λογοτεχνίας, είναι ορθό να επισημανθεί η πρόοδος που βιώνουν τα παιδιά σε γλωσσικό επίπεδο, μέσα στο μάθημα της λογοτεχνίας με τη βοήθεια της δραματικής τέχνης (Κατσαρίδου, 2011: 13). Μείζονος σημασίας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών θεωρείται η συμβολή της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς ο μαθητής εμπλέκεται σε μια καθαρά βιωματική διαδικασία που του επιτρέπει να έρθει σε μια ουσιαστική επαφή με τον λεξιλογικό πλούτο της γλώσσας. Η σχέση προφορικότητας και γραπτού λόγου επανεξετάζεται, ενώ η χρήση του λόγου μέσω δραματικών δραστηριοτήτων βοηθάει στην βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης του μαθητή (Ιωακειμίδης, 2003: 100).

Ειδικότερα, μέσω της λογοτεχνίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη γραπτού λόγου. Οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό δράμα καλούνται να σκεφτούν και να παράγουν με τη βοήθεια της δραματικής τέχνης, προφορικό λόγο που να θεωρείται κατάλληλος, αναλόγως των περιστάσεων που διαφαίνονται στο κείμενο, και καλούνται να αναπαράγουν. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα τη χρήση του ύφους, της έντασης και του τόνου. Ακόμα, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σωστά το λεξιλόγιο και τη φωνή, αλλά και να φορτίζουν συναισθηματικά λέξεις αναπτύσσοντας, παράλληλα τη σωματική τους κίνηση και έκφραση (Παπαδόπουλος, 2007).

Πέρα από την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου, σημαντική αλλαγή, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται και στη δημιουργική έκφραση και γραφή των μαθητών. Με την αρωγή των δραματικών τεχνικών τα παιδιά ενθαρρύνονται στην παραγωγή δικών τους κειμένων (Κοντογιάννη, 2008). Οι μαθητές δεν φοβούνται να εκφραστούν και να δημιουργήσουν, μέσα στο περιβάλλον προστασίας και έλλειψης λογοκρισίας που δημιουργείται στο εκπαιδευτικό δράμα. Αντίθετα, οι γλωσσικές δεξιότητες που ανέπτυξαν μέσω του δραματικού παιχνιδιού τα κάνει πιο δεκτικά στην καταγραφή σκέψεων και στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και του αναδυόμενου γραπτού λόγου, ενώ οι γραπτές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στο δραματικό παιχνίδι, μπορούν να δώσουν νέα νοηματοδότηση στην ιστορία και να προωθήσουν πραγματικές συνθήκες μάθησης, όπου το παιδί αποτελεί, συγχρόνως, και αναγνώστης και συγγραφέας (Τσαρμποπούλου, 1999:376).

Επιπλέον, σημαντική βελτίωση παρατηρείται και στην ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας των παιδιών. Όταν τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία δραματοποίησης κειμένων στην τάξη, δημιουργείται η φυσική ανάγκη στα παιδιά να

δραματοποιήσουν κι άλλες ιστορίες, με αποτέλεσμα να αναζητήσουν κι άλλες αναγνωστικές εμπειρίες (Ross, & Roe, 1977).

Αξίζει να αναφερθούμε συνοπτικά και στη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης και στη διδασκαλία ποιημάτων, αφού και αυτά αποτελούν μέρος του μαθήματος της λογοτεχνίας. Δεν είναι λίγοι οι μελετητές που τονίζουν ότι για να πετύχει ο εκπαιδευτικός τους στόχους του χρειάζεται μια καλώς και στρατηγικά δομημένη σχεδιασμένη διδασκαλία, που περιέχει ένα πλήθος διδακτικών τεχνικών, αποτελεί μείζονος σημασίας για την εθελούσια συμμετοχή των παιδιών στη διδασκαλία της ποίησης (Paulsen, & Feldman, 1999). Η χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της ποίησης βοηθάει τους μαθητές να σκεφτούν εις βάθος το περιεχόμενο, τα ζητήματα και το θέμα που διαπραγματεύεται το ποίημα και τους βοηθάει να ξεκλειδώσουν το βαθύτερο νόημα που ελοχεύει μέσα σε ένα ποίημα μέσα από μια ποικιλία τρόπων (Danielson, & Dauer, 1990). Επιπλέον, η ποίηση πρέπει να απαγγέλλεται για να μπορέσει κανείς να την ευχαριστηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η δραματική τέχνη αποτελεί έναν φυσικό τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τους μαθητές να ασχοληθούν με την ποίηση (Danielson, & Dauer, 1990). Η στείρα ανάγνωση ενός ποιήματος οδηγεί σε μια επιφανειακή γνώση του περιεχομένου του ποιητικού κειμένου. Συνεπώς, βασικά στοιχεία του νοήματος που δεν είναι εμφανή με την πρώτη ανάγνωση τείνουν να χάνονται. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν πλήρως το νόημα ενός ποιήματος πρέπει συνδυάζουν τη λεκτική με τη μη λεκτική επικοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, με την χρήση του σώματος, μέσα από χειρονομίες και εκφράσεις, πράγματα που προσφέρονται και συνδυάζονται μέσα από το δραματικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2012). Ο συνδυασμός ποίησης και δράματος αποτελεί συνδυασμός πνεύματος και σώματος, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ενώ ερεθίζει το αισθητικό στοιχείο, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται μια αρέσκεια προς το αισθητικά ωραίο (Horsman, 2000).

Συνοψίζοντας, η δραματική τέχνη αποτελεί, ίσως, το καταλληλότερο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος της λογοτεχνίας, αφού εμπλουτίζει τη διδασκαλία. Ο συνδυασμός του δράματος και της λογοτεχνίας οδηγεί στην καλύτερη νοηματοδότηση του κειμένου και στην δημιουργία θετικών εμπειριών στους μαθητές για το διδακτικό αντικείμενο. Τα παιδιά μαθαίνουν να δημιουργούν προσωπικές συνδέσεις μεταξύ κειμένου, πραγματικότητας και εαυτού, αναπτύσσεται η φιλαναγνωσία και το μάθημα μεταμορφώνεται μέσω του δραματικού παιχνιδιού σε πηγή απόλαυσης. Τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται σωστά λεκτικά, βελτιώνουν το λεξιλόγιο και τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, ενώ ενθαρρύνεται

η συγγραφή πρωτότυπων κειμένων από τα ίδια. Βέβαια, για να μπορέσει να αποτελέσει η χρησιμοποίηση δραματικών τεχνικών μια επικερδής εμπειρία για τα παιδιά χρειάζεται ο κατάλληλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Παπαϊωάννου, 2016:36), ενώ ο δάσκαλος οφείλει να αποτελεί πραγματικός εμπυχωτής (η έννοια του εμπυχωτή θα αναλυθεί παρακάτω) κατά τη διδακτική διαδικασία.

### **3.2. Έρευνες και ερευνητικά προγράμματα σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στο μάθημα της λογοτεχνίας**

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, για να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος να βοηθήσουν στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων από τα παιδιά και στην αναπαραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου. Έρευνες, λοιπόν, αυτού του περιεχομένου έχουν γίνει και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνοντας την σπουδαιότητα της χρήσης δραματικών τεχνικών στην επιτυχή διεξαγωγή μαθημάτων που σχετίζονται με την λογοτεχνία.

Κατ' αρχάς, οι Henderson και Shanker (1978) σε έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν δραματικές τεχνικές, κατά τη διδασκαλία ενός κειμένου, απάντησαν τις ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας, πολύ καλύτερα από τους μαθητές που απλά και μόνο την διάβασαν, ενώ σε έρευνα που διεξήγαγε η Pellegrini (1980) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρήκε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης του τρόπου σύνταξης των προτάσεων και του δραματικού παιχνιδιού.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α σε μαθητές του δημοτικού ανέδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν σε δραματικές δραστηριότητες κατάφεραν να αντιληφθούν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου που διδάχθηκαν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία διδάχθηκαν το κείμενο χωρίς τη βοήθεια της δραματικής τέχνης, ενώ δήλωσαν ότι ήταν πολύ πιο ικανοποιημένα με τον βιωματικό τρόπο αυτό προσέγγισης του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, οι επιστήμονες χρησιμοποίησαν για τις ανάγκες της έρευνας, δώδεκα τμήματα της δευτέρας τάξης του δημοτικού, και μοίρασαν το κάθε τμήμα σε δύο επιμέρους άλλα, με σκοπό τη διδασκαλία της ιστορίας «Το καρότο». Στην μία ομάδα, η προσέγγιση της ιστορίας γινόταν μέσω της χρήσης δραματικών τεχνικών, και συγκεκριμένα του αλληλεπιδραστικού δράματος, ενώ στην άλλη μέσω συζήτησης του κειμένου (Coney, & Kanel, 1997).

Επίσης, οι Carr και Flynn, το 1994, διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με την διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματικής τέχνης και τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δραματικές τεχνικές βελτιώνουν την νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου και εμπλουτίζουν την επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία, καθιστώντας τη διδασκαλία των κειμένων μια πιο διασκεδαστική και ευχάριστη διαδικασία. Η ιστορία που αξιοποίησαν οι ερευνητές ήταν εκείνη της «Κοκκινოსκουφίτσας». Ο δάσκαλος, πριν διαβάσει την ιστορία, εξήγησε, συνοπτικά, την υπόθεση του παραμυθιού στα παιδιά, τα οποία, στη συνέχεια, τα ίδια την δραματοποίησαν μέσα από παιχνίδι ρόλων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ενίσχυσαν την φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών όσον αφορά, την ποικιλία διαφορετικών τρόπων με την οποία τα ίδια, στο ρόλο της «Κοκκινოსκουφίτσας» θα αντιμετώπιζαν τον κακό λύκο. Επιπλέον, τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση του παραμυθιού, που θα ακολουθούσε μετά το παιχνίδι ρόλων, καθώς και για τη μέθοδο με την οποία ο συγγραφέας αποφάσισε να λύσει το ζήτημα που προέκυπτε μέσα στο παραμύθι (Carr, & Flynn, 1994).

Παρόμοια έρευνα διεκπεραιώθηκε και στο Σίντνεϊ, στην οποία οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μαθητές ηλικίας επτά έως δώδεκα ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν η προσέγγιση της ιστορίας «Τα δάκρυα του κρεμμυδιού» μέσω της δραματικής τέχνης, για την καλύτερη κατανόηση των νοημάτων της νουβέλας, από τους μικρούς μαθητές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η χρήση δραματικών δραστηριοτήτων στην λογοτεχνική ανάγνωση ενός κειμένου βοηθάει σημαντικά, στην καλύτερη νοηματοδότηση της ιστορίας, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου (Hertzberg, 2000).

Επιπλέον, έρευνα σχετικά με τη χρήση του δράματος στη διδακτική της λογοτεχνία πραγματοποιήθηκε και σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο, με θετικά, και πάλι, αποτελέσματα. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν την φαντασία τους, να συμμετέχουν δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αυξήσουν τις ικανότητες νοηματοδότησης κειμένων και να παράγουν πρωτότυπο γραπτό λόγο. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και κείμενα γραμμένα από τα παιδιά (Wheeler, 2014).

Στο μάθημα της λογοτεχνίας πέρα από πεζά κείμενα περιλαμβάνονται και ποιήματα. Εύλογη, συνεπώς, θεωρείται να γίνει μια σύντομη αναφορά και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την προσέγγιση της ποίησης μέσω της δραματικής τέχνης. Σε έρευνα που διεξήγαγε η Vodickova (2009), σχετικά με τη χρήση δραματικών τεχνικών στην διδασκαλία ποιημάτων, τα παιδιά έδειξαν να νιώθουν μεγαλύτερη άνεση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ έδειξαν να εκτιμούν την ύπαρξη κίνησης μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό

τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, έδειξαν να εκτιμούν την ύπαρξη δραστηριοτήτων συνεργασίας, και δραστηριοτήτων που βοηθούν στην καλλιέργεια της εμπάθειας. Τέλος, έδειξαν θέληση να διδαχθούν ξανά ποίηση μέσω δραματικών τεχνικών. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα των Henderson και Shanker (1978) έδειξαν ότι οι μαθητές που δραματοποίησαν ποιήματα έδωσαν πιο σωστές απαντήσεις κατανόησης συγκριτικά με εκείνους που απλά διάβασαν το ποίημα. Άλλη μια τελευταία έρευνα του ίδιου περιεχομένου σε μαθητές δημοτικού σχολείου, που πραγματοποιήθηκε από τον Τσιάρα (2012), ανέδειξε την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ενός μεγάλου ποσοστού των μαθητών σε σχέση με την κατανόηση του κειμένου, ενώ επισήμαναν την σπουδαιότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μέθοδος νοηματοδότησης και προσέγγισης του περιεχομένου ποιητικών κειμένων.

Έρευνες, λοιπόν, σχετικά με τη χρήση δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έχουν πραγματοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο. Ο Παπαδόπουλος (2004:155) διεξήγαγε έρευνα στα πλαίσια της διατριβής του, με θεματική τη διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποίησε κομμάτια από δύο λογοτεχνικά έργα: «Το Παλιο Φολκσβάγκεν» και τη «Χελωνίτσα Καρέττα – Καρέττα». Εφαρμόστηκαν στα παραπάνω κείμενα τεχνικές και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος, ενώ ο ερευνητής είχε αναλάβει το ρόλο του διευκολυντή. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Δευτερεύων στόχος ήταν η διερεύνηση και διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας μέσα από δραματικές μεθόδους, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εντρυφήσουν σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου και να είναι σε θέση να συνεχίσουν την ιστορία από το σημείο που την άφησε ο συγγραφέας. Τελικά, διαπιστώθηκε ότι σημείωσε βελτίωση η αντίληψη των μαθητών σε σχέση με τα λογοτεχνικά έργα, ενώ τα παιδιά κατάφεραν να αποδώσουν γραπτώς τη δική τους συνέχεια στην ιστορία.

Σχετική έρευνα διεκπεραιώθηκε και από την Κατσαρίδου (2011), με σκοπό τη διερεύνηση της μεθόδου της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα έλαβε χώρα το 2007-2008 και 2008-2009, στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης. Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών και της ικανότητας διάκρισης μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, καθώς και η κατανόηση των μηνυμάτων του υπό διερεύνηση θέματος, μέσω της χρήσης δραματικών τεχνικών. Κατά την ερευνητική διαδικασία, τα παιδιά χωρίζονταν σε ομάδες, ώστε να μελετήσουν συλλογικά κείμενα, χρησιμοποιώντας τεχνικές, όπως

είναι η καυτή καρέκλα, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων κ.α. Η ερευνήτρια, αρχικά, προσπαθούσε να κερδίσει την προσοχή των μαθητών. Έπειτα, κάθε παιδί διάλεγε ένα προτεινόμενο βιβλίο, με σκοπό να το παρουσιάσει ολόκληρο ή αποσπασματικά, μετά από τη προεργασία που έχει υποστεί από την ομάδα. Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές, ατομικά ή συλλογικά, συμμετείχαν σε προφορικές και γραπτές μέσα από τις οποίες διαφαίνονται και οι γνώμες και εμπειρίες των παιδιών, αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά. Τα παιδιά, ανάμεσα σε άλλες θετικές κατακτήσεις, ήρθαν επιτυχώς σε επαφή με μια πληθώρα κειμένων, δημιούργησαν τις δικές τους συνδέσεις με τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα του «επικοινωνιακού» χαρακτήρα της λογοτεχνίας.

Μια τελευταία έρευνα αποτελεί εκείνη της Παπαϊωάννου (2016), που πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής με θέμα την *«Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου»*. Σκοπός της έρευνας ήταν η χρήση των δραματικών τεχνικών, των τεχνικών του κουκλοθεάτρου και της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt, ώστε να είναι σε θέση τα παιδιά να παράγουν δικά τους πρωτότυπα κείμενα και να οδηγηθούν στη σωστή νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου. Ακόμα, στόχος ήταν να δημιουργήσουν τα παιδιά τις δικές τους συνδέσεις με την πραγματικότητα και *«να αποκτήσουν πολλαπλούς τρόπους κατανόησης και ενεργητικής συναλλαγής με το λογοτέχνημα»*. Τέλος, στόχο αποτελούσε και η δημιουργία θετικών αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών, όσον αφορά το μάθημα της λογοτεχνίας. Το δείγμα αποτελούσαν μαθητές της τετάρτης τάξης Δημοτικών σχολείων της Λάρισας. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας βελτιώθηκαν, οι μαθητές κατάφεραν να παράγουν πρωτότυπα κείμενα με πολύ μεγαλύτερη ευκολία και φαντασία σε σύγκριση με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ενώ διεκπεραιώθηκαν με μεγάλη επιτυχία και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση των αποτελεσμάτων σχετικών προγραμμάτων που έχουν λάβει χώρα στον ελλαδικό χώρο. Αρχικά, από το 1994 μέχρι και σήμερα πραγματοποιείται μέσω του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας τόσο σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και δευτεροβάθμιας. Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, μέσα από τη χρήση δραματικών τεχνικών και μεθόδων. Τα παιδιά

ταξινομούνται σε ομάδες και παράγουν γραπτό λόγο είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Μέσα από την επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων του προγράμματος διαφαίνεται ότι οι μαθητές αποκτούν θετικότερες στάσεις απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας (Αποστολίδου, 2005: 75).

Ακόμα, σύμφωνα με τον Τζαμαργιά (2001:99-100), το 1997-1998 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε τρία σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης και σε τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα δημοτικά σχολεία το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε μία τάξη πέμπτης δημοτικού και σε δύο τάξεις έκτης δημοτικού. Σκοπός και αυτού του προγράμματος ήταν η γόνιμη επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία με διαθεματικό τρόπο. Αξιοποιήθηκαν κλασσικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, μυθολογίας, αρχαίου δράματος αλλά και παραμύθια, τα οποία διδάχθηκαν μέσω μιας πληθώρας δραματικών τεχνικών και μεθόδων. Οι μαθητές δήλωσαν ότι απέκτησαν θετικές εμπειρίες μπόρεσαν να παράγουν με μεγαλύτερη ευκολία δικά τους κείμενα - τα οποία διακατέχονταν από λογική συνέχεια-, ενώ βελτίωσαν το συντακτικό και εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους.

Ένα ακόμα αναλόγου περιεχομένου ερευνητικό πρόγραμμα διεκπεραιώθηκε, το 2004-2005 από το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών. Υπεύθυνη της έρευνας ήταν η Κατσίκη – Γκιβάλου. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη στους μαθητές της αγάπης για την ανάγνωση και το βιβλίο, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, που βασίζονται στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και στο παιχνίδι. Για τις ανάγκες του προγράμματος οι υπεύθυνοι δάσκαλοι των τάξεων έλαβαν μέρος σε σχετικό σεμινάριο 30 ωρών με σκοπό την κατάρτισή τους πάνω στο αντικείμενο. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 25 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «Ο Χάρυ Πότερ» και «Ο Ροβισώνας Κρούσος», με τα οποία ήρθαν σε επαφή τα παιδιά μέσω δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης. Το πρόγραμμα φάνηκε ότι στέφτηκε με επιτυχία, αφού πραγματοποιήθηκαν όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί (Χαλκιαδάκης, & Τζαμαργιάς, 2006:424-426).

### **3.3. Διδακτικές προτάσεις**

Παρακάτω θα παρουσιαστούν διδακτικές προτάσεις, που έχουν πραγματοποιηθεί από ερευνητές στην Ελλάδα, σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για την επίτευξη των στόχων του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας.

Αναφορικά με την προσέγγιση του ποιητικού λόγου στο μάθημα της λογοτεχνίας, μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχει προταθεί η

διδασκαλία του ποιήματος «Η καλόγρια Τσιγγάνα» του Φ. Γκαρσία Λόρκα, το οποίο εμπεριέχεται στο ανθολόγιο των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επίκεντρο της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης είναι η κατασκευή πρωτότυπων κειμένων από τα παιδιά, η ανάπτυξη του γραπτού λόγου και η ανακάλυψη του ρυθμού και των χορικών δυνατοτήτων του ποιήματος (Δενδρινού, 2003: 225-229). Μια ακόμα διδακτική πρόταση είναι εκείνη που αναφέρεται σε κείμενα του ανθολογίου της τρίτης και τετάρτης δημοτικού, η οποία διαπραγματεύεται την προσέγγιση τους μέσω της δραματοποίησης. Τα κείμενα αυτά είναι τα εξής: «Χαρούμενοι Χαρταετοί», «Συνάντηση στο διάστημα», «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά», «Το Λιοντάρι και αγριόχοιρος», «Το τραγούδι του κλόουν», «Ο Τζοβάνι», «Το περιβόλι του Σαμίχ», και το «Παππούς και εγγονή». Βασικό μέλημα είναι η κατανόηση της διαπολιτισμικότητας, καθώς και η ανάπτυξη του σεβασμού απέναντι σε αξίες, ήθη και έθιμα. Αυτό γίνεται εφικτό μέσω της κατανόησης, μέσω της δραματικής τέχνης, των μηνυμάτων που ελοχεύουν στα προτεινόμενα κείμενα (Παπαρούση, Κοντογιάννη, & Παπαϊωάννου, 2007).

Επιπρόσθετα, για σχετική διερεύνηση και εξέταση με τους μαθητές προσφέρεται το βιβλίο του Τζιάνι Ροντάρι «Οι περιπέτειες του Βασιλιά Μίδα». Απώτερος σκοπός είναι να αναπτύξουν τα παιδιά των γραπτό και προφορικό τους λόγο και να συνειδητοποιήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των θεατρικών κειμένων (Κοφίδου, 2005:195-225). Άλλα λογοτεχνικά έργα, που προτείνονται για διδασκαλία μέσω δραματικών τεχνικών είναι «Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας» του Όσκαρ Ουάιλντ, με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την εντρύφηση στα βαθύτερα νοήματα του κειμένου (Παπαδόπουλος, 2012), καθώς και «Ο Εγωιστής γίγαντας» του προηγούμενου συγγραφέα, με στοχοθεσία την καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών, την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου, τον αναστοχασμό και την κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2006: 380-387).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη μας να μην κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο βιβλίο των Αυδή και Χατζηγεωργίου «Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής» και στο βιβλίο της Σέξτου «Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Στο πρώτο βιβλίο περιέχεται μια ποικιλία διδακτικών εφαρμογών της δραματικής τέχνης στο μάθημα της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων από την πλευρά του μαθητή (Αυδή & Χατζηγεωργίου: 2007: 109 – 205 & 197 – 199), ενώ το δεύτερο περιέχει θεατρικά σενάρια, παιχνίδια, παραστάσεις, προγράμματα και δραματοποιήσεις, που έχουν ως βάση το χώρο της λογοτεχνίας



(Σέξτου, 2007: 153-165). Τα κείμενα που προτείνονται στο πρώτο βιβλίο, για χρήση δραματικών τεχνικών, είναι τα παρακάτω: «Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο», «Η Κοκκινοσκουφίτσα», «Τα μαγικά μαξιλάρια», «Το ασχημόπαπο», «Ο εγωιστής γίγαντας», «Η Ντενεκεδούπολη», «Ο φαντασμένος», «Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία», «Η τελευταία μαύρη γάτα», «Το μεγάλο ταξίδι του Μενέλαου», «Ο Μικρός πρίγκιπας», «Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα», ενώ στο δεύτερο προτείνονται τα εξής: «Οι πρόσφυγες», «Το κάτι άλλο και το κάτι τι» και το «Αν όλα τα παιδιά της γης».

## Κεφάλαιο 4ο: Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρείται μια απουσία ερευνών, που να σχετίζονται άμεσα με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στο μάθημα της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. Η πλειοψηφία των ερευνών σχετίζονται με τη γενικότερη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση δραματικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση και, κυρίως, με την πρακτική τους εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα.

Αρχικά, προτού επικεντρωθούμε στις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναζήτηση και σύντομη παρουσίαση παρόμοιων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό. Η πρώτη, χρονολογικά, είναι εκείνη του Leonhard (1991), η οποία έλαβε χώρα στην Αγγλία και ανέδειξε ότι το 85% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν τη δραματική τέχνη, με σκοπό τη σωστή καθοδήγηση των παιδιών. Δεύτερη στη σειρά, έρχεται η έρευνα της Kaaland-Wells (1994). Η Kaaland-Wells χρησιμοποίησε για τους σκοπούς της έρευνας 224 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, οι οποίοι, στα πλαίσια της έρευνας, εφάρμοσαν ποικίλες μεθόδους και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Τα αποτελέσματα, που διεξήχθησαν μέσα από τη χορήγηση ερωτηματολογίου, ανέδειξαν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι (84%) είχαν θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση των δραματικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, ενώ το 77% κατάφερε και να τις αξιοποιήσει επιτυχώς. Τέλος, το 1996, η Hundert πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στο δημοτικό σχολείο με δείγμα 184 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα 2/3 των δασκάλων αξιοποιούν διδακτικό χρόνο για να ασχοληθούν τα παιδιά με δραματικές δραστηριότητες. Ακόμα, το 1/3 των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό δράμα πρέπει να χρησιμοποιείται στη σχολική αίθουσα το λιγότερο μια φορά εβδομαδιαίως, ενώ σημειώθηκε ότι τα υποκείμενα του δείγματος, που ήταν γυναίκες και είχαν επιμόρφωση έστω και μικρού βεληνεκούς πάνω στο δράμα, εφαρμόζουν δραματικές τεχνικές με μεγαλύτερη ευκολία και συχνότητα (Wagner, 1999: 11-13).

Ξεκινώντας, τώρα, την αναφορά μας για σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, διακρίνουμε, αρχικά, εκείνη του Κουρετζή (1991:197-198), για την οποία δυστυχώς δεν αναφέρονται στοιχεία σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής της ή για το δείγμα της. Οι μόνες πληροφορίες που παρέχονται είναι το ότι η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς της στοιχειώδους εκπαίδευσης και ότι η ερευνητική τακτική που

προτιμήθηκε ήταν εκείνη του ερωτηματολογίου. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι η επαφή ενός πολύ σημαντικού μέρους των δασκάλων του δείγματος με τη θεατρική αγωγή περιορίζεται από τις προσωπικές του εμπειρίες με το θέατρο, ενώ μόλις το 10% έχει λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση ή έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο. Ακόμα, φάνηκε ότι η πλειονότητα των δασκάλων έχουν γνώσεις θεατρικού παιχνιδιού, τις οποίες και προσπαθούν να εφαρμόσουν στην τάξη, δίχως, όμως, να τις έχουν διδαχθεί επισήμως. Τέλος, από τα δεδομένα προέκυψε ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει παγιώσει μια θέση στην εκπαίδευση ως μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και παιδείας για τους μαθητές, χωρίς αυτή να είναι σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκής.

Έρευνα με θεματική την *«αισθητική αγωγή μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών»*, πραγματοποιήθηκε και από τις Κοκκίδου και Χατζηκαμάρη (1997), με δείγμα 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - τόσο δασκάλους όσο και νηπιαγωγούς. Η ολότητα των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και διεξαγωγή δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη θεατρική αγωγή, ενώ το ποσοστό αυτό στους δασκάλους ανέρχεται μόλις στο 25%. Επιπλέον, μια σημαντική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87%) δεν θέτει ως δευτερεύουσας σπουδαιότητας τα μαθήματα θεατρικής αγωγής, ενώ, μάλιστα, το 64% αυτών υποστηρίζει ότι οι διδακτικές ώρες αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα δεν είναι αρκετές. Επίσης, το 82% ισχυρίζεται ότι η οργάνωση και ολοκλήρωση δραστηριοτήτων αισθητικής αγωγής αποτελεί έργο δύσκολο, με την κύρια αιτία να αποτελεί για το 61% του δείγματος ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, για το 56% η ακαταλληλότητα των χώρων, για το 59% ο ανεπαρκής χρόνος και για το 47% η ανεπαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση. Όσον αφορά τους νηπιαγωγούς, οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν για την διεξαγωγή αισθητικών δραστηριοτήτων σχετίζονται με την ελλιπή κατάρτιση (40%), τον ανεπαρκή εξοπλισμό (53%) και τους ανάρμοστους χώρους (7%). Τέλος, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν ξέρουν τι περιλαμβάνει το Προεδρικό Διάταγμα για την αισθητική αγωγή.

Το 2000 ο τομέας των Ανθρωπιστικών Σπουδών του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών ανέλαβε τη εκπόνηση έρευνας, που αναφέρεται στη θεατρική παιδεία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπεύθυνος της έρευνας ήταν ο Θ. Γραμματάς. Από τους 330 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους αποτελούταν το δείγμα, το 68% δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα για το θέατρο, ενώ, οι επτά στους δέκα (72%) απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει ποτέ μέρος σε θεατρικές παραστάσεις. Εντούτοις, ένα

45% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι πηγαίνει τους μαθητές σε θεατρικές παραστάσεις, αλλά το 49% από αυτούς απάντησε ότι οι φορές που έχει γίνει αυτό είναι ελάχιστες. Το 1/4 των εκπαιδευτικών (25%) δηλώνει ότι έχει πραγματοποιήσει θεατρική παράσταση τουλάχιστον μια φορά ανά έτος. Σύμφωνα με το 58% των υποκειμένων του δείγματος, η πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης αποτελεί δύσκολη υπόθεση λόγω του περιορισμένου χώρου. Ένα 24% πιστεύει ότι αιτία για το παραπάνω αποτελεί η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ πολλοί λίγοι δάσκαλοι (10%) δηλώνουν ότι το πρόβλημα οφείλεται τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές. Επιπρόσθετα, 19% των εκπαιδευτικών δείχνει να προτιμάει το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση, ως προς την εξοικείωση τους με αυτές ως μορφές του εκπαιδευτικού δράματος, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (περίπου το 90%) εφαρμόζουν τη δραματοποίηση στη διδακτική διαδικασία. Ακόμα, το 80% των υποκειμένων χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές στο μάθημα της γλώσσας, το 45% στην ιστορία και μόλις το 10% στο μάθημα των θρησκευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διχασμός απόψεων σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός ή κάποιος ειδήμων κρίνεται κατάλληλος να αναλάβει τη διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με τις απόψεις να γέρνουν από κάθε πλευρά με ποσοστό περίπου 50% (Γραμματάς, 2000: 3- 25).

Άλλη μια σχετική έρευνα αποτελεί εκείνη της Σέξτου (2001). Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν εκείνη του ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελούταν από 201 δασκάλους και νηπιαγωγούς. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανεύρεση του επιπέδου κατάρτισης, εμπειριών και γενικότερης ενασχόλησης με τον τομέα της θεατρικής αγωγής. Ακόμα, στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει σε όλα τα παραπάνω η επιμόρφωση τους. Ένα αξιοαναφερόμενο ποσοστό της τάξης του 67,7% των ερωτηθέντων δεν έχει διδαχθεί μαθήματα θεατρικής αγωγής, ενώ το 57,2% δεν έχει εμπειρίες με τη θεατρική αγωγή από εργασίες ή πρακτική άσκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν πάνω στο αντικείμενο ευαισθητοποιήθηκαν και άρχισαν να αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις που οι ίδιοι είχαν πάνω στον τομέα, με συνέπεια να οδηγηθούν σε έναν κριτικό στοχασμό, σε αντιπαράθεση με αυτούς που δεν έχουν αποκτήσει κάποιας μορφής επιμόρφωση.

Τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των αξιών της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο εξέτασε και η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, Χορταριά Συραγώ (2001). Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο – Κρήτης με το δείγμα της να αποτελείται από 80 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα, όπως, αυτά

προέκυψαν από την έρευνα θα αναλυθούν παρακάτω. Αρχικά, οι μισοί περίπου δάσκαλοι (51%) πιστεύουν ότι η θεατρική αγωγή αποτελεί παίδευση μέσου της θεατρικής τέχνης, καθώς και ότι η εκπαίδευση πρέπει να ενθαρρύνει την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμα, το 86% υποστηρίζει ότι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών συνιστά πρωτεύων ζητούμενο στις μέρες μας, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (97%) θεωρεί ότι η θεατρική αγωγή οδηγεί και ενισχύει τη βιωματική μάθηση. Ενδιαφέρον έχει η διαπίστωση ότι το 68% των ερωτηθέντων δεν έχει προσεγγίσει με διαθεματικό τρόπο τα σχολικά μαθήματα δια μέσου της θεατρικής αγωγής, παρόλο που το 45% υποστηρίζει ότι θα το επιχειρούσε. Επίσης, το 85% ισχυρίζεται ότι θα δραματοποιούσε κάποια ιστορία των μαθητών. Διχογνωμία επικρατεί ως προς το αν η θεατρική αγωγή έχει μεγαλύτερα οφέλη για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά με το 49% να απαντάει θετικά και το 48% αρνητικά. Περίπου η ίδια αναλογία επικρατεί και για την ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η σχολική αίθουσα αποτελεί κατάλληλο χώρο για τη θεατρική αγωγή – το 51% είχε θετική άποψη ενώ το 46% αρνητική-, καθώς και με τη χρησιμότητα του βιβλίου του δασκάλου πάνω στο αντικείμενο, με το 60% να θεωρεί ότι δεν βοηθάει σε ικανοποιητικό βαθμό. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι το 67% των υποκειμένων του δείγματος δεν έχει γνώσεις θεατρικής αγωγής, ενώ το 94% θα ήθελε να κατέχει καλύτερη γνώση του συγκεκριμένου τομέα. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (46%) θεωρούν ότι η θεατρική αγωγή πρέπει να εφαρμόζεται από εμπνευστές – παιδαγωγούς και το 86% ότι εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο από δασκάλους πιο νεαρής ηλικίας. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που αναδεικνύουν ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (94%) συνδυάζουν την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής με την επιτυχία των σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων.

Το 2002, διεξήχθη έρευνα και από τον Τσιμενάκη, στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας, σε μια προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι ως μέσο μάθησης. Για τις ανάγκες της έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε 143 δασκάλους. Από τα αποτελέσματα, ο ερευνητής συμπέρανε ότι όλα τα υποκείμενα του δείγματος πίστευαν ότι το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο στην έκφραση, καθώς και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92%) υποστήριξε ότι εφαρμόζει τρόπους διδασκαλίας που έχουν ως βάση το παιχνίδι και ιδιαίτερα στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού (99%), στο διδακτικό αντικείμενο των μαθηματικών (72%) και της γλώσσας (78%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν χρησιμοποιήσει τουλάχιστον μία φορά τη δραματοποίηση, με το ποσοστό να φτάνει το 81%, αλλά και το θεατρικό παιχνίδι (59%).

Έρευνα πραγματοποιήθηκε και το 2003 από τον Παντελή Ιωακειμίδη, στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας “Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική Τάξη”. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 52,1%, οι μισοί, δηλαδή, εκπαιδευτικοί, έχουν δεχθεί κάποια επιμόρφωση στη θεατρική αγωγή μέσω ημερίδων και συνεδρίων (25,4%), εγχειριδίων (24,6%), αλλά και δημοσίων (20,4%) και ιδιωτικών (15%) σεμιναρίων. Το 69,6% του δείγματος γνωρίζει τι είναι η δραματοποίηση, το 70% έχει θετική στάση απέναντι στη χρήση της, ενώ το 77,6% πιστεύει ότι η δραματοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την μόρφωση και ανάπτυξη των μαθητών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (οι τρεις στους τέσσερις) υποστηρίζει ότι μέσα από τη δραματοποίηση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις ποικίλες μορφές έντεχνου λόγου, ενώ το 83,1% θεωρεί ότι η παραπάνω μέθοδος βοηθάει στην καλύτερη αντίληψη της γλώσσας και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά. Ακόμα, οι μισοί (48,7%) θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά καταρτισμένοι για να την χρησιμοποιήσει στην τάξη και για αυτό το λόγο κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών από το τμήμα φοίτησής τους. Το 37,9% τονίζει ότι κωλύονται στην εφαρμογή της δραματοποίησης και ενθαρρύνουν, σε ποσοστό 80,9% την αναζήτηση και εύρεση καινούριων πηγών πληροφόρησης. Αντίστοιχα, ήταν και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν για το θεατρικό παιχνίδι. Το 74,6% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το κατεξοχήν μορφωτικό μέσο για την ανάπτυξη του παιδιού και το 65,8% υπερτονίζει την παιδαγωγική του αξία. Επιπλέον, το 70% περίπου θεωρεί ότι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και βοηθούν στην εξοικείωση των παιδιών στην κατανόηση της γλώσσας και του έντεχνου λόγου καθώς και στη βελτίωση της επικοινωνίας (78,4%). Ο βασικός λόγος που αξιοποιούν τις παραπάνω μεθόδους είναι η ευκολότερη κατανόηση της ύλης και χρησιμοποιούν περισσότερο τη δραματοποίηση από το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (68,8%) αν και χαρακτηρίζουν το θεατρικό παιχνίδι ως ευχάριστη και ωφέλιμη διαδικασία, εκφράζουν δυσκολίες στην εφαρμογή του (81,2%). Οι δυσκολίες σχετίζονται με την έλλειψη επιμόρφωσης (74,1%), χρόνου (63%) και απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (33,3%). Οι προαναφερόμενοι μέθοδοι εφαρμόζονται κυρίως στο μάθημα της γλώσσας, των Κοινωνικών Σπουδών και της Αισθητικής Αγωγής. Η πλειονότητα (33%) συμβουλεύεται σπάνια το βιβλίο του δασκάλου για το θεατρικό παιχνίδι, αφού, όπως δήλωσε το 47% των υποκειμένων, προτιμούν να χρησιμοποιούν δικές τους ασκήσεις και μεθόδους, ενώ αρκετοί δεν γνωρίζουν ότι υπάρχει σχετικό εγχειρίδιο. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο

μέρος των εκπαιδευτικών (46%) αφιερώνει λιγότερο από μία ώρα για το θεατρικό παιχνίδι, ενώ το 50,8% δήλωσε ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι στην διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντλούν τα θέματα τους κατά κύριο λόγο από τη μυθολογία (37,9%) και την ιστορία (31,5%). Σύμφωνα με τα υποκείμενα του δείγματος βασικότερη επιδίωξη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη της φαντασίας (67,8%) και η προσωπική έκφραση (66,1%). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 70,4% δίνει προτεραιότητα στη δημιουργία ερεθισμάτων που ενεργοποιούν τα παιδιά και προσφέρουν ένα ευχάριστο και ψυχαγωγικό περιβάλλον, ενώ προτιμούν (το 57,6%) να αναλαμβάνουν οι ίδιοι το ρόλο του βοηθού κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτείνει τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και τη βελτιστοποίηση των υλικοτεχνικών υποδομών, ώστε να είναι δυνατή και ευκολότερη η χρήση της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού.

Μια ακόμα έρευνα αποτελεί εκείνη που πραγματοποιήθηκε από τον Αστέριο Τσιάρα (2003), στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του με θέμα *«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερευνητικού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 75 δάσκαλοι, ενώ η έρευνα περιλάμβανε και παρέμβαση με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε 75 τάξεις 30 σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης της Αθήνας. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι, αναλύονται παρακάτω. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των δασκάλων αντιμετώπισε δυσκολίες κατά την υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, οι οποίες οφείλονταν στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον ανεπαρκή χρόνο και τις ανασφάλειες των ίδιων των δασκάλων. Οι ερωτηθέντες έκριναν ότι οι μαθητές που δύναται να λάβουν μέρος στο θεατρικό παιχνίδι είναι 4 – 10 ανά ομάδα. Ακόμα, επικρατεί διχογνωμία σχετικά με τον χώρο στον οποίο μπορεί να πραγματοποιείται το θεατρικό παιχνίδι. Οι μισοί περίπου εκτιμούν ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος, ενώ οι άλλοι μισοί πιστεύουν ότι ο χώρος της σχολικής τάξης είναι ικανοποιητικός. Ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων υποστηρίζει ότι για να μπορέσουν τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν χρειάζονται τουλάχιστον πέντε συνεδρίες, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν ότι μία είναι επαρκής. Σχετικά με τα προσόντα που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός για να είναι ικανοποιητικός ως εμπνευστής επικρατούν οι τρεις αντιλήψεις. Η πρώτη εκτιμάει ότι βασικό προσόν αποτελεί το ταλέντο και η εμπειρία του δασκάλου, η δεύτερη θέτει ως απαραίτητο προσόν την κατάλληλη επιμόρφωση και η τρίτη υποστηρίζει έναν συνδυασμό των προηγούμενων

δύο. Ακόμη, για τη σωστή διεκπεραίωση του θεατρικού παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι σημασία έχει η ετοιμότητα, η κατάλληλη προεργασία, η διαθεσιμότητα και η άμεση και διακριτική επέμβαση. Αναγνωρίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών η σπουδαιότητα των ασκήσεων για ευαισθητοποίηση και σύσταση της ομάδας. Επιπλέον, όλα τα υποκείμενα του δείγματος τόνισαν την συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο και κατάλληλο αρωγό για την διευκόλυνση της κατάκτησης του διδακτικού αντικειμένου από τα παιδιά. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι το θεατρικό παιχνίδι αυξάνει την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη δράση. Καθολικά οι δάσκαλοι διαπίστωσαν την εποικοδομητική δράση που επέφερε και στους ίδιους οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι οι δυσχέρειες που αντιμετώπισαν σχετικά με την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού οφείλονται στην ακατάλληλη οργάνωση και την δυσμενή επιλογή ερεθισμάτων από τον εμπυρωτή, την διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών και στο περιεχόμενο και την ίδια τη φύση του θεατρικού παιχνιδιού. Ακόμα, όλοι οι ερωτώντες ανέφεραν ότι μείζονος σημασίας για την σωστή υλοποίηση των δραματικών δραστηριοτήτων είναι η κατάλληλη προετοιμασία και παρουσίαση της εξεταζόμενης θεματικής. Τέλος, επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της γενικευμένης χρησιμοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο, αλλά και στο Νηπιαγωγείο.

Τέλος, ανάλογη έρευνα, η οποία αναφέρεται σε νηπιαγωγούς πραγματοποιήθηκε τον Δημήτρη Καζιάλες (2007), για την υλοποίηση της μεταπτυχιακής του εργασίας, *«Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική»*. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος πιστεύει ότι η εξοικείωση τους με το αντικείμενο δεν είναι επαρκείς. Ακόμα, φάνηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, μέσω ημερίδων, συνεδρίων και εργαστηρίων, λόγω του προσωπικού τους ενδιαφέροντος και μέσω δικής τους αναζήτησης πηγών πληροφόρησης. Ως προς τις διάφορες δραματικές μεθόδους οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν μεγαλύτερη επαφή με τη δραματοποίηση και το κουκλοθέατρο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πιο αξιοποιήσιμες στο νηπιαγωγείο, με σειρά προτίμησης, τη μέθοδο του κουκλοθέατρου, της δραματοποίησης και μετά εκείνη του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ εφαρμόζουν κυρίως τη δραματοποίηση και έπειτα τις άλλες δύο μεθόδους. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών εφαρμόζει το θεατρικό παιχνίδι



μία φορά κάθε 10-20 μέρες. Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρούν την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού δύσκολη υπόθεση, λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των ίδιων και της ακαταλληλότητας των υλικοτεχνικών υποδομών. Από την άλλη, όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν επαρκή επιμόρφωση αντιμετώπισαν λιγότερες δυσκολίες στην εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι όλα τα υποκείμενα του δείγματος πιστεύουν ότι όλοι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Βασικοί στόχοι που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού κατά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας, της δημιουργικότητας και της προσωπικής έκφρασης των μαθητών. Ακόμα, τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς μπορούν να διακρίνουν τη δραματική τέχνη από το θεατρικό παιχνίδι, ενώ τέσσερις στους πέντε δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ το βιβλίο του δασκάλου «Θεατρική Αγωγή 1». Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί που χρησιμοποιούν συχνότερα δραματικές μεθόδους, έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη χρήση τους σε σύγκριση με αυτούς που δεν τις χρησιμοποιούν τόσο συχνά. Οι νηπιαγωγοί με παιδαγωγικό πτυχίο ή πτυχίο εξομοίωσης και με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίες έχουν πιο θετικές απόψεις σχετικά με τη χρήση δραματικών μεθόδων. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν η επιμόρφωση από επίσημους φορείς δεν είναι ικανοποιητική.

Περίληπτικά, τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνονται να συγκλίνουν. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη χρήση της δραματικής τέχνης στη εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζουν τα οφέλη της και έχουν θετικές στάσεις απέναντι της. Παρόλα αυτά παρατηρείται μια έλλειψη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο, γεγονός που δυσχεραίνει την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την σωστή χρήση των δραματικών τεχνικών. Ακόμα, οι έρευνες ανέδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο περιορισμένος χρόνος, η κακή και ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή συντελούν αρνητικά στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στο σχολείο, ενώ η πλειονότητα θεωρεί το σχετικό εγχειρίδιο που έχουν από το σχολείο ανεπαρκές. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με τον κατάλληλο συντονισμό των αρμόδιων φορέων και με τη γόνιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών με θεατροπαιδαγωγούς, ώστε να είναι εφικτή η επίλυση ζητημάτων που δύναται να εμφανιστούν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

## Μέρος 2ο: Ερευνητική διαδικασία και ευρήματα έρευνας

### Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας

#### 5.1. Η προβληματική της έρευνας

Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συνιστά ένα σχετικά πρόσφατα ανεπτυγμένο γνωστικό τομέα. Τα τελευταία χρόνια, έχει πραγματοποιηθεί πρόοδος σχετικά με τη χρήση των δραματικών τεχνικών στην σχολική πραγματικότητα και απόδειξη για αυτό αποτελεί η εισαγωγή τόσο της θεατρικής αγωγής στο σχολείο όσο και η ανάδειξη δραματικών τεχνικών και δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων ποικίλων γνωστικών αντικειμένων -ανάμεσα στα οποία βρίσκεται και το μάθημα της λογοτεχνίας- της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως φαίνεται μέσα από το τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Εντούτοις, για να μπορέσει να αποτελέσει η δραματική τέχνη αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν αρκεί απλά η ένταξη του ως διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο. Απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες των δραματικών τεχνικών και η στήριξη τους σε όποια θετική δράση πραγματοποιούν σε αυτόν τον τομέα από τους αρμόδιους φορείς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με το δραματικό παιχνίδι γενικά αλλά και ειδικά ως προς την αξιοποίηση του στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς και το ποσοστό εφαρμογής της μεθόδου στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

Οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις των δασκάλων σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυστυχώς λίγες, ενώ δεν φαίνεται να έχουν υπάρξει έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ωστόσο σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον η ύπαρξη σχετικής βιβλιογραφίας είναι ένα ενθαρρυντικό σημάδι όσον αφορά την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος για το μέλλον.

Εκτιμώντας, λοιπόν όλα τα παραπάνω λήφθηκε η απόφαση της διεξαγωγής σχετικής έρευνας, ώστε να γίνει σαφής η εντύπωση που επικρατεί στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου σε ένα μάθημα με το οποίο τη συνδέουν ποικίλα κοινά στοιχεία. Η διεκπεραίωση της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση ούτε πρόκειται να απαντήσει καθολικά για τους

εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, τουλάχιστον, όμως, αποτελεί μια ευκαιρία να απαντηθούν σε έναν βαθμό ερωτήματα που αφορούν το ζητούμενο της έρευνας.

## **5.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας**

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και τις δυνατότητες της έχει αυξηθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια. Όπως αναδείχθηκε και από την βιβλιογραφική έρευνα, καταβάλλονται προσπάθειες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα μέσα από ημερίδες και σεμινάρια, αλλά και από προσωπική αναζήτηση. Συνεπώς, εύλογη θεωρείται η ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώμη που δεσπόζει για το θεατρικό παιχνίδι και τις δυνατότητες του ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί και η ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση της μεθόδου στη σχολική τάξη στο μάθημα της λογοτεχνίας, ειδικότερα, ενώ θα προταθούν βοηθητικές ενέργειες σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη δραματική τέχνη και την εφαρμογή της, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, στη σχολική τάξη.

Όπως προαναφέρθηκε, έρευνες όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θέσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού έχουν πραγματοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο. Όμως, δεν έχει εντοπιστεί προς το παρόν καμία έρευνα που να ασχολείται αποκλειστικά με τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση του θέματος, καθώς από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων θα επιδιωχθεί ο εμπλουτισμός του ερευνητικού πεδίου και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σχετικά με την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στη λογοτεχνία.

## **5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που έδωσε σε δασκάλους, στην διδακτορική διατριβή του, με τίτλο *«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*, ο Αστέριος Τσιάρας (2003), αλλά και στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε η Κλειώ Φανουριάκη στην διδακτορική διατριβή της με τίτλο *«Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Το

ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήσεις εκ των οποίων ορισμένες έχουν υποερωτήματα. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα, ενώ μόνο η τελευταία αποτελεί ερώτηση ανοιχτού τύπου. Για την ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν στατιστικές μέθοδοι με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου «IBM SPSS Statistics 20».

#### **5.4. Δοκιμαστική Χορήγηση ερωτηματολογίου.**

Το ερωτηματολόγιο απέκτησε την τελική του μορφή μετά από δοκιμαστική χορήγηση του σε 10 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο νομό Χίου, το σχολικό έτος 2016 – 2017. Αυτή η κίνηση κατέστησε δυνατή την αλλαγή και τροποποίηση κάποιων διαφορούμενων ερωτήσεων, που πιθανότατα να αποτελούσαν εμπόδιο στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

#### **5.6. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας**

Πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν ως μόνιμοι ή αναπληρωτές στο νομό Χίου, σε αγροτικές, αστικές ή ημι- αστικές περιοχές. Στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (δάσκαλοι, μουσικής, αγγλικών, εικαστικών κ.α). Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας. Διανεμήθηκαν 120 ερωτηματολόγια, από τα οποία 107 επιστράφηκαν συμπληρωμένα. Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας συστάθηκε από 107 δασκάλους δημοτικών σχολείων της Χίου. Το ποσοστό ανταπόκρισης των δασκάλων θεωρήθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητικό.

#### **5.6. Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 εκπαιδευτικοί.

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Γυναίκες</b>	<b>77</b>	<b>72</b>
<b>Άντρες</b>	<b>30</b>	<b>28</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100</b>

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Όπως γίνεται σαφές από τον Πίνακα 1, οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών με ποσοστό 72%, ενώ οι άντρες φτάνουν μόλις το 28%. Όλα τα υποκείμενα του δείγματος απάντησαν στην ερώτηση.

Παρακάτω θα παρουσιαστεί η κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους.

<b>Χρόνια Υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1 μέχρι 10</b>	<b>46</b>	<b>43.0</b>
<b>11 μέχρι 20</b>	32	29.9
<b>Πάνω από 20</b>	29	27.1
<b>Σύνολο</b>	107	100

*Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας*

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε μικρές διαφορές όσον αφορά το ποσοστό που υπάρχει ανά κατηγορία. Οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί 1 ως 10 χρόνια με ποσοστό 43%. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν δουλέψει πάνω από 20 χρόνια αποτελούν το 27.1% του δείγματος, ενώ οι δάσκαλοι που έχουν εργαστεί από 11 μέχρι 20 χρόνια στον τομέα αποτελούν το 20,9%. Στην πλειονότητά τους, επομένως, τα δείγμα αποτελείται είτε από άτομα νεαρής ηλικίας είτε από δασκάλους που δεν έχουν εργαστεί πολλά χρόνια στον τομέα, λόγω της δυσκολίας διορισμού τους στην δημόσια εκπαίδευση.

Όσον αφορά, το επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, αυτό έρχεται να αναδείξει ο παρακάτω πίνακας:

<b>Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση ή Άλλες Σπουδές</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Σ.Ε.Λ.Δ.Ε</b>	6	5.6
<b>Μ.Δ.Δ.Ε</b>	0	0
<b>Άλλο πτυχίο Ανωτέρας ή Ανώτατης Σχολής</b>	7	6.5
<b>Μάστερ</b>	15	14
<b>Διδακτορικό</b>	2	1.9
<b>Άλλη επιμόρφωση</b>	26	24.3

<b>Καμία επιμόρφωση</b>	<b>51</b>	<b>47.7</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100</b>

Πίνακας 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση τους

Όπως γίνεται αντιληπτό, δυστυχώς, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό του δείγματος (το 47,7%) δήλωσε ότι δεν έχει κάποια περαιτέρω επιμόρφωση πέρα από τις αρχικές του σπουδές. Το 24,3% αναφέρει ότι έχει κάποια επιμόρφωση, η οποία δεν αναφέρεται στις επιλογές που προσφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο, ενώ μόλις το 15% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και το 1,9% διδακτορικού διπλώματος. Δεύτερο πτυχίου έχει το 6,5% των υποκειμένων, ενώ μόνο 5,6% έχει φοιτήσει σε Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα γενικότερο επίπεδο. Παρακάτω παρατηρούμε την κατανομή των δασκάλων με βάση τις τάξεις της οποίες δίδασκαν την φετινή χρονιά

<b>Τάξη διδασκαλίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>A'</b>	17	15.9
<b>B'</b>	16	15.0
<b>Γ'</b>	<b>19</b>	<b>17.8</b>
<b>Δ'</b>	16	15.0
<b>Ε'</b>	16	15.0
<b>ΣΤ'</b>	11	10.3
<b>ΟΛΟΗΜΕΡΟ</b>	12	11.2
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100</b>

Πίνακας 4: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την τάξη διδασκαλίας

<b>Τάξη διδασκαλίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>A' - Γ'</b>	<b>51</b>	<b>47.7</b>
<b>Δ' - ΣΤ'</b>	44	41.1
<b>Ολοήμερο</b>	11	10.3
<b>Δεν απάντησαν</b>	1	0.9

<b>Σύνολο</b>	107	100
---------------	-----	-----

*Πίνακας 4α: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την τάξη διδασκαλίας*

Όπως προκύπτει από τους πίνακες, οι περισσότεροι δάσκαλοι του δείγματος (57.7%) διδάσκουν στις μικρότερες του δημοτικού σχολείου (Α' – Γ'). Το 41.1% διδάσκει στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (29,7%), ενώ μόλις το 10,3% διδάσκει στο ολόημερο σχολείο. Ένα άτομο δεν απάντησε την συγκεκριμένη ερώτηση.

## Κεφάλαιο 6ο: Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Η πρωταρχική ερώτηση αφορά τις πηγές γνώσεων ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι. Την απάντηση αποτυπώνει ο πίνακας που ακολουθεί.

<i>Τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία</b>	<b>67</b>	<b>62.6</b>
<b>Από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	8	7.5
<b>Από συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	42	39.3
<b>Από συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	26	24.3

*Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τις πηγές επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η πλειονότητα του δείγματος (62,6%) έχει αποκτήσει τις γνώσεις της πάνω στο δραματικό παιχνίδι μέσα από την προσωπική του ενημέρωση και εμπειρία. Δεν λείπει, όμως, και η ενημέρωση μέσω σεμιναρίων που σχετίζονται με το θεατρικό παιχνίδι. Το 39,3% αναφέρει ότι έχει επιμορφωθεί σχετικά με τις δυνατότητες του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από τη συμμετοχή του σε σεμινάρια, ενώ το 24,3% έχει αποκτήσει σχετική ενημέρωση μέσω της συμμετοχής του σε θεατρική ομάδα. Τέλος, μόλις το 7,5% δηλώνει ότι έχει γνώσεις θεατρικού παιχνιδιού, μέσα από σπουδές πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου. Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν κάποια ειδική επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, αφού στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στην δικιά τους διάθεση για ενημέρωση πάνω στο θέμα, μέσα από προσωπική διερεύνηση.

Ο παρακάτω πίνακας αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευκολία ή δυσκολία που παρουσιάζει η συστηματική εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού εντός της τάξης

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Καθόλου</b>	13	12.1



Λίγο	43	40.2
Αρκετά	44	41.1
Πολύ	4	3.7
Πάρα Πολύ	3	2.8
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100.0</b>
M.O	2,44	T.A
		0,88

Πίνακας 6: Κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ευκολία ή δυσκολία του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη.

Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς, στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται. Το 41,1% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι είναι αρκετά εύκολο να εφαρμόσουν το θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, ενώ το 40,2% δηλώνει αντίθετη άποψη, υποστηρίζοντας ότι είναι λίγο εύκολο, και επομένως, δύσκολο να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο εγχείρημα. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 12,1% θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου εύκολο, το 3,7% ότι είναι πολύ εύκολο και το 2,8% ότι είναι πάρα πολύ εύκολο να εφαρμοστεί το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη σε συστηματική βάση. Συνεπώς, όπως φαίνεται και από το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των απαντήσεων (M.O = 2,44 και T.A = 0,88), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τείνει να θεωρεί ότι η συστηματική εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο είναι αρκετά έως λίγο εύκολη υπόθεση.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος για την διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού σε ξεχωριστή αίθουσα ή αν μπορεί να πραγματοποιηθεί άνετα και στην σχολική τάξη οι ερωτώμενοι απάντησαν τα εξής:

<i>Για να διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος σε ξεχωριστή αίθουσα ή μπορεί να γίνει άνετα και στη σχολική τάξη;</i>	N	%
<b>Πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος.</b>	47	43.9
<b>Μπορεί να γίνει άνετα και στη σχολική τάξη.</b>	<b>48</b>	<b>44.9</b>
<b>Χρειάζεται να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος, αλλά μπορεί να γίνει στην τάξη υπό την προϋπόθεση</b>	12	11.2

ότι ο χώρος είναι επαρκής.		
<b>Σύνολο</b>	107	100.0

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψη τους για τον τόπο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Παρατηρούμε, σύμφωνα με τον πίνακα, για ακόμη μια φορά μια διχογνωμία στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Το 44,9% των υποκειμένων απάντησαν ότι μπορεί να γίνει άνετα το θεατρικό παιχνίδι στη σχολική τάξη, ενώ το 43,9% απάντησαν ότι ο ειδικά διαμορφωμένος χώρος είναι απαραίτητος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του 11,2% του δείγματος το οποίο ενώ δεν υποστηρίζει την ύπαρξη ειδικά διαμορφωμένου χώρου, τονίζει ότι μπορεί να διεξαχθεί δραματικό παιχνίδι εντός της τάξης, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει ο επαρκής χώρος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι για να κάνει ο εκπαιδευτικός θεατρικό παιχνίδι πρέπει να ειδικευτεί ή μπορεί να το πετύχει ως ένα βαθμό μέσα από την προσωπική του εμπειρία;», τα οποία παρουσιάζονται ως εξής:

<b><i>Πιστεύετε ότι για να κάνει ένας εκπαιδευτικός θεατρικό παιχνίδι πρέπει να ειδικευτεί ή μπορεί να το πετύχει ως ένα βαθμό μέσα από την προσωπική του εμπειρία;</i></b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Πρέπει να ειδικευτεί.</b>	<b>56</b>	<b>52.3</b>
<b>Μπορεί να το πετύχει ως ένα βαθμό μέσα από την προσωπική του εμπειρία;</b>	37	34.6
<b>Ως ένα βαθμό μπορεί να το πετύχει μέσα από την προσωπική του εμπειρία, αλλά η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη.</b>	14	13.1
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100</b>

Πίνακας 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την άποψη τους για την επιμόρφωση τους πάνω στο δραματικό παιχνίδι

Μπορούμε, με βάση τα παραπάνω, να συμπεράνουμε ότι οι μισοί περίπου δάσκαλοι, δηλαδή το 52,3%, επισημαίνουν ότι χρειάζεται η κατάλληλη επιμόρφωση από τον εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσει να προχωρήσει στην υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη, ενώ το 34,6% πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διεξάγει δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε ένα βαθμό, μέσα από την εμπειρία που ήδη έχει. Υπάρχει, ωστόσο, και ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος

(13,1%) που επισημαίνει ότι παρόλο που μπορεί να διεκπεραιώσει με επιτυχία, σε ένα βαθμό, ο εκπαιδευτικός δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή του. Επομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ύπαρξη σχετικής επιμόρφωσης από μέρους των δασκάλων.

Εφόσον, η δραματοποίηση έχει αποτελέσει σημείο μελέτης αρκετών ερευνών που έχουν μέχρι τώρα παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, θεωρήθηκε σημείο άξιο αναφοράς, έστω και σύντομης και σε αυτή την έρευνα. Σε σχέση, λοιπόν, με τις δυνατότητες της δραματοποίησης και την αρωγή της στην αφομοίωση της διδακτέας ύλης οι ερωτηθέντες αποκρίθηκαν τα παρακάτω:

<i>Η δραματοποίηση μέρους των διδακτικών ενοτήτων από τα παιδιά παίζει ρόλο στην καλύτερη αφομοίωση της διδακτέας ύλης;</i>			N	%
<b>Καθόλου</b>			5	4.7
<b>Λίγο</b>			2	1.9
<b>Αρκετά</b>			32	29.9
<b>Πολύ</b>			<b>38</b>	<b>35.5</b>
<b>Πάρα Πολύ</b>			30	28
<b>Σύνολο</b>			107	100
M.O	3,78	T.A	1,08	

*Πίνακας 3: Κατανομή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δραματοποίηση*

Όπως φαίνεται, το 35,5% του δείγματος υποστηρίζει ότι η δραματοποίηση διδακτικών ενοτήτων βοηθάει πολύ στην εμπέδωση του μαθήματος, ενώ με μικρή διαφορά της τάξης 5,6% θεωρούν ότι βοηθάει αρκετά (29,9%). Το 28,1% πιστεύει ότι βοηθάει πάρα πολύ, ενώ μόλις το 1,9% θεωρεί ότι δεν παίζει ρόλο η δραματοποίηση στην αφομοίωση της ύλης και το 4,7% πιστεύει ότι δεν χρησιμεύει καθόλου στην εμπέδωση του μαθήματος. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη και το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση (M.O = 3,78 και T.A = 1,08), μπορούμε, ασφαλώς, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα του ρόλου της μεθόδου της δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ θετική.

Οι δάσκαλοι του δείγματος ρωτήθηκαν και σχετικά με το ποια διδακτικά αντικείμενα μπορούν, κατά την άποψη τους, να διδαχθούν μέσω των τεχνικών του δραματικού παιχνιδιού. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διαμορφώθηκαν, παρουσιάζονται στην Πίνακα 10.

<b>Ποιά από τα παρακάτω μαθήματα θα θεωρούσατε σκόπιμο να διδάξετε μέσω του δραματικού παιχνιδιού;</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Γλώσσα</b>	89	83.2
<b>Μαθηματικά</b>	42	39.3
<b>Ιστορία</b>	<b>91</b>	<b>85.0</b>
<b>Γεωγραφία</b>	25	23.4
<b>Φυσική</b>	31	29.0
<b>Θρησκευτικά</b>	50	46.7
<b>Μελέτη Περιβάλλοντος</b>	68	63.6
<b>Κοινωνική και πολιτική αγωγή</b>	68	63.6

*Πίνακας 4: Κατανομή των απόψεων των δασκάλων σχετικά με το ποια μαθήματα μπορούν να διδαχθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού*

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία (85%) των υποκειμένων πιστεύει ότι μάθημα της Ιστορίας μπορεί να διδαχθεί μέσω της δραματικής τέχνης. Δεύτερη έρχεται η γλώσσα με το ποσοστό της να ανέρχεται στο 83,2%. Σαν τρίτη επιλογή ως μάθημα το οποίο μπορεί να διδαχθεί μέσω του δραματικού παιχνιδιού έρχεται η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (63,6%). Το ποσοστό και των υπόλοιπων μαθημάτων δεν είναι διόλου αμελητέο. Τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα που δύναται να διδαχθούν μέσω της δραματικής τέχνης, με βάση τη σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών, είναι τα εξής: τα Θρησκευτικά (46.7%), τα Μαθηματικά (39,3%), η Φυσική (29%) και η Γεωγραφία (23,4%).

Μετά την ερώτηση σχετικά με τα ποικίλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας. Τα στατιστικά δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 11:

<i>Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;</i>		N	%
Καθόλου		2	1.9
Λίγο		17	15.9
Αρκετά		37	34.6
Πολύ		35	32.7
Πάρα Πολύ		16	15.0
<b>Σύνολο</b>		107	100.0
M.O	3,43	T.A	0,99

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τη διάθεση του να διδάξει το μάθημα της λογοτεχνίας μέσω δραματικών τεχνικών

Σε αυτό το ερώτημα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (35,6%) δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε αρκετά να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας μέσα από δραματικές τεχνικές, ενώ, με μικρή διαφορά, το 32,7% δήλωσε ότι θα ήθελε πολύ να διεξάγει δραματικές δραστηριότητες στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Το 15% του δείγματος εξέφρασε ότι θα ταν πάρα πολύ πρόθυμοι να προχωρήσουν σε μια τέτοια δράση. Τέλος, το 15,3% ανέφερε ότι δεν θα τους ενδιέφερε κάτι τέτοιο λίγο και το 1,9% καθόλου. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,43 και η τυπική απόκλιση 0,99, γεγονός που αναδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι αρκετά θετικές.

Στη συνέχεια, τα υποκείμενα του δείγματος ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα που διεξάχθηκαν φαίνονται στο παρακάτω πίνακα:

<i>Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>		N	%
Καθόλου		21	19.6
Λίγο		52	48.6

<b>Αρκετά</b>	22	20.6	
<b>Πολύ</b>	7	6.5	
<b>Πάρα Πολύ</b>	5	4.7	
<b>Σύνολο</b>	107	100	
<b>M.O</b>	2,28	<b>T.A</b>	1

*Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος με βάση τις γνώσεις του σχετικά με τις δραματικές τεχνικές*

Παρά τη διάθεση των δασκάλων του δείγματος να εφαρμόσει δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 48,6% των εκπαιδευτικών έχει λίγες γνώσεις δραματικών τεχνικών, ενώ μόνο το 20,6% δηλώνει ότι έχει αρκετές σχετικές γνώσεις. Μόλις το 4,7% δηλώνει ότι έχει πάρα πολύ καλή επίγνωση των δραματικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, ενώ παρόμοιο είναι και το ποσοστό για αυτούς που απάντησαν ότι γνωρίζουν πολύ καλά τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (6,7%). Απόλυτη άγνοια σχετικά με το θέμα έχει το 19,6% των ατόμων του δείγματος. Συνοψίζοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις δυνατότητες του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση είναι ελλιπής (M.O = 2,28 και T.A = 1). Η συσχέτιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της μερικής άγνοιας των δραματικών τεχνικών θα εξεταστεί παρακάτω.

Όσον αφορά τα ποσοστά εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη λογοτεχνία, από τα στατιστικά δεδομένα προέκυψε το εξής:

<i>Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Καθόλου</b>	17	15.9
<b>Λίγο</b>	<b>50</b>	<b>46.7</b>
<b>Αρκετά</b>	29	27.1
<b>Πολύ</b>	7	6.5
<b>Πάρα Πολύ</b>	4	3.7

<b>Σύνολο</b>		107	100
<b>M.O</b>	2,36	<b>T.A</b>	0,95

*Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος με βάση τα ποσοστά εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας*

Αναλύοντας τα δεδομένα των ερωτηματολογίων, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των υποκειμένων (46,7%) δεν έχει χρησιμοποιήσει παρά λίγο το θεατρικό παιχνίδι στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, ενώ το 27,1% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί αρκετά τη συγκεκριμένη μέθοδο στη διδακτική του μαθήματος. Μόλις το 3,7% αναφέρει ότι χρησιμοποιεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το θεατρικό παιχνίδι, ενώ, ένα σημαντικό ποσοστό, το 15,9% του δείγματος, εξέφρασε ότι δεν τη χρησιμοποιεί καθόλου. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 6,5%, δηλώνει ότι χρησιμοποιεί πολύ το θεατρικό παιχνίδι στη διδακτική της λογοτεχνίας. Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι τα υποκείμενα του δείγματος τείνουν να χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό της δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας (M.O = 2,36 και T.A = 0,95).

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση κλήθηκαν να καταγράψουν τις τεχνικές δραματικού παιχνιδιού που αξιοποιούν στην τάξη πάνω στο μάθημα αυτό. Τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι τα εξής:

<i>Αν ναι, ποιες τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού αξιοποιείται;</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Απάντησαν</b>	<b>55</b>	<b>51.4</b>
<b>Δεν απάντησαν</b>	52	48.6
<b>Σύνολο</b>	107	100.0

*Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος συγκριτικά με τα ποσοστά απάντησης τους αναφορικά με το ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*

Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς 55 εκπαιδευτικοί του δείγματος (51,4%) απάντησαν στην ερώτηση, ενώ οι άλλοι μισοί περίπου (48,6%) απέφυγαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η έλλειψη απαντήσεων σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου δύναται να οφείλεται είτε στην έλλειψη γνώσεων σχετικών τεχνικών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και στο γεγονός ότι είναι μια ερώτηση στην οποία δεν δόθηκε η δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων κλειστού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν οι ίδιοι τις τεχνικές που χρησιμοποιούν. Η συγκεκριμένη επιλογή ως τακτική στην ερώτηση, είχε σαν στόχο την πραγματική

εξέταση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, καθώς αποφεύγεται η τυχαία επιλογή απαντήσεων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

<b>Δραματικές τεχνικές</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Παιχνίδι ρόλων</b>	20	37,7
<b>Δραματοποίηση</b>	<b>23</b>	<b>43,4</b>
<b>Παντομίμα και μίμηση</b>	17	32,1
<b>Αυτοσχεδιασμός</b>	9	17
<b>Ασκήσεις κίνησης και σωματικής έκφρασης</b>	7	13,2
<b>Ιδεοθύελλα</b>	3	5,7
<b>Παγωμένες εικόνες</b>	6	11,3
<b>Άλλες</b>	10	18,9

*Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος με βάση τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί στην τάξη*

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα του πίνακα, διαφαίνεται μια προτίμηση των εκπαιδευτικών, που απάντησαν στην ερώτηση, στις τεχνικές της δραματοποίησης (43,4%), του παιχνιδιού ρόλων (37,7%), και της παντομίμας και μίμησης (32,1%). Με σειρά προτίμησης ακολουθούν ο αυτοσχεδιασμός και οι ασκήσεις κίνησης και σωματικής έκφρασης (13,2%), οι παγωμένες εικόνες (11,3%) και η ιδεοθύελλα (7,1%). Εκφράστηκε η προτίμηση και άλλων τεχνικών (18,9%), από ένα ή δύο άτομα: το κουκλοθέατρο, το μακιγιάζ, οι συγκρουόμενες απόψεις, οι ασκήσεις εμπιστοσύνης, οι ασκήσεις ενσυναίσθησης, ο διάδρομος της συνείδησης, και η δραματοποιημένη αφήγηση. Αυτές οι τεχνικές παρουσιάζονται στον πίνακα ως «Άλλες», αφού δεν εκφράστηκαν από ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος και ενώθηκαν σε μια κατηγορία. Από τα αποτελέσματα, διεξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις θετικές εντυπώσεις που εξέφρασαν απέναντι στη χρήση της μεθόδου στην κατανόηση εννοιών της ύλης του σχολείου, σε προηγούμενο ερώτημα.

Ακόμα, ενδιαφέρον παρουσίασε η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν μπορεί να ασκήσει το δραματικό παιχνίδι θετική επιρροή στις



στάσεις των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στον Πίνακα 16, φαίνονται τα αντίστοιχα στατιστικά αποτελέσματα.

<b>Πιστεύετε ότι το δραματικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας;</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Καθόλου</b>		2	1.9
<b>Λίγο</b>		10	9.3
<b>Αρκετά</b>		<b>46</b>	<b>43.0</b>
<b>Πολύ</b>		36	33.6
<b>Πάρα Πολύ</b>		13	12.1
<b>Σύνολο</b>		107	100
<b>M.O</b>	3,45	<b>T.A</b>	0,89

*Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος με βάση τις απόψεις που επικρατούν για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη λογοτεχνία μέσω του δραματικού παιχνιδιού*

Θετικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα σχετικά με τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών για το μάθημα της λογοτεχνίας με αρωγό το θεατρικό παιχνίδι. Η πλειοψηφία πιστεύει ότι βοηθάει αρκετά τη θετική εικόνα των μαθητών για τη λογοτεχνία με ποσοστό 43%, ενώ και το 33,6% των δασκάλων πιστεύει ότι βοηθάει πολύ. Ακόμα, 13 εκπαιδευτικοί (12,1%) εξέφρασαν την γνώμη ότι βοηθάει πάρα πολύ, ενώ το 9,3% των δασκάλων δήλωσε ότι βοηθάει λίγο και μόνο το 1,9% ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν παίζει καθόλου κάποιο θετικό ρόλο στην δημιουργία θετικών εικόνων των μαθητών για τα μάθημα της λογοτεχνίας. Λαμβάνοντας υπόψη και το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση ( $M.O = 3,45$  και  $T.A = 0,89$ ), μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει αρκετά στη δημιουργία θετικών στάσεων στους μικρούς μαθητές. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να θέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το κατά πόσο βοηθάει το θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων στόχων του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με το αντικείμενο που εξετάζουμε. Τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν ως εξής:

**Πιστεύετε ότι το δραματικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά:**

<b>α) την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών;</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
--	----------	----------

Καθόλου	1	.9	
Λίγο	18	16.8	
Αρκετά	<b>40</b>	<b>37.4</b>	
Πολύ	36	33.6	
Πάρα Πολύ	12	11.2	
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100.0</b>	
M.O	3,37	T.A	0.93

Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών

Τα στατιστικά δεδομένα μας δείχνουν ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αρκετά θετικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (37,4%), ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που θεώρησαν ότι την επηρεάζει πολύ (33,6%). Μικρό ήταν το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν Πάρα Πολύ (12,2%), Λίγο (16,8%) και Καθόλου (0,9%). Με τον μέσο όρο να βρίσκεται στο 3,37 και την τυπική απόκλιση στο 0,93, συμπεραίνουμε ότι επικρατεί η άποψη ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αρκετά τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών.

Επιπλέον, σχετικά με το αν είναι θετική η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας διακρίνουμε τις εξής απόψεις:

<b>β) την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας;</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Καθόλου	3	2.8	
Λίγο	11	10.3	
Αρκετά	<b>40</b>	<b>37.4</b>	
Πολύ	37	34.6	
Πάρα Πολύ	16	15.0	
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100.0</b>	
M.O	3,49	T.A	0,97

*Πίνακας 12: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ένας σχετικός διχασμός των απόψεων, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν ότι βοηθάει πολύ (37,4%) ή αρκετά (34,6%). «Πάρα Πολύ» απάντησαν μόνο 16 άτομα (15%), ενώ το ποσοστό των ατόμων που θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει καθόλου (2,8%) και λίγο (10,3%) είναι μικρό. Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών κρίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αρκετά (Μ.Ο = 3,49 και Τ.Α = 0,97) και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των παιδιών.

<i>γ) την προφορική επικοινωνία των μαθητών;</i>		N	%
Καθόλου		0	0
Λίγο		2	1.9
Αρκετά		25	23.4
Πολύ		50	46.7
Πάρα Πολύ		30	28.0
Σύνολο		107	100.0
Μ.Ο	4,01	Τ.Α	0,77

*Πίνακας 13: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις του που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας*

Σχετικά με την ύπαρξη θετικής επίδρασης του δραματικού παιχνιδιού στην προφορική επικοινωνία των παιδιών, κυρίαρχη γνώμη είναι εκείνη των δασκάλων που κρίνουν ότι η θετική επιρροή της μεθόδου είναι πολύ μεγάλη (46,7%), ενώ το 28% των υποκειμένων κρίνει ότι είναι πάρα πολύ μεγάλη. Το 23,4% θεωρεί ότι βοηθάει αρκετά στη βελτίωση του προφορικού λόγου, ενώ δύο μόνο άτομο (1,9%) θεωρούν ότι βοηθάει λίγο. Με μέσο όρο 4,01 και τυπική απόκλιση 0,77 μπορούμε να πούμε ότι τα υποκείμενα του δείγματος θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει πολύ θετικά την προφορική επικοινωνία των μαθητών.

<i>δ) την γλωσσική έκφραση των μαθητών;</i>		N	%
Καθόλου		0	0
Λίγο		1	0,9

Αρκετά		32	29.9
Πολύ		51	47.7
Πάρα Πολύ		23	21.5
<b>Σύνολο</b>		<b>107</b>	<b>100</b>
M.O	3,9	T.A	0,74

*Πίνακας 14: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών*

Τα στατιστικά δεδομένα που αναλύθηκαν δείχνουν ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (47,7%) θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι ασκεί πολύ θετική επίδραση στην γλωσσική έκφραση των μαθητών. Δεύτερη στη σειρά έρχεται η θέση ότι βοηθάει αρκετά τη λεκτική έκφραση του μαθητή με ποσοστό 29,9%. Μόνο 23 δάσκαλοι έκριναν ότι βοηθάει πάρα πολύ (23%) και ένα άτομο ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει λίγο (0,9%) στο συγκεκριμένο τομέα. Τελικώς, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό η μέθοδος που προαναφέραμε στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης (M.O = 3,9 και T.A = 0,74).

<i>ε) την ανάπτυξη του λεξιλογίου;</i>	N	%	
Καθόλου	0	0	
Λίγο	4	3.7	
Αρκετά	34	31.8	
<b>Πολύ</b>	<b>44</b>	<b>41.1</b>	
Πάρα Πολύ	25	23.4	
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	
M.O	3,84	T.A	0.83

*Πίνακας 15: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών*

Από τα στοιχεία του Πίνακα 21 μπορεί να διαπιστωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,1%) κρίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι ασκεί πολύ σημαντική θετική επιρροή στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, ενώ το 31,8% πιστεύει ότι η

αρωγή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του τομέα αρκετή. Μότο το 23,4% δήλωσε ότι η επίδραση της μεθόδου στη βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών είναι αρκετή, ενώ μόνο 4 άτομα (3,7%) πιστεύουν ότι το δραματικό παιχνίδι δεν βοηθάει παρά λίγο την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου του αναλυτικού προγράμματος. Γενικά, όπως μπορούμε να κρίνουμε, συνεκτιμώντας και τα δεδομένα του Πίνακα 22β, (Μ.Ο = 3,84 και Τ.Α = 0,83) μπορούμε να πούμε ότι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι το δραματικό παιχνίδι δρα πολύ θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών.

<i>στ) την κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής;</i>		N	%
Καθόλου		2	1.9
Λίγο		33	30.8
Αρκετά		40	37.4
Πολύ		21	19.6
Πάρα Πολύ		11	10.3
Σύνολο		107	100.0
M.O	3,06	T.A	1

*Πίνακας 16: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής*

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κυρίως, με ποσοστό 37,4%, ότι το δραματικό παιχνίδι εξυπηρετεί τους στόχους που έχουν τεθεί για την κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Την απάντηση «Πολύ» έδωσε το 19,6% του δείγματος ενώ πάρα πολύ απάντησε μόλις το 10,3%. Άξιο αναφοράς αποτελεί και ένα 30,8% των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθάει λίγο την κατανόηση των παραπάνω στοιχείων της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Μη παραλείποντας τα στοιχεία του Πίνακα 22 (Μ.Ο = 3,06, Τ.Α = 1), συνειδητοποιούμε ότι οι δάσκαλοι της έρευνας αυτής θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει αρκετά την κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής.

<i>ζ) την κατανόηση του περιεχομένου του</i>	N	%
--	---	---

<i>λογοτεχνικού κειμένου;</i>			
Καθόλου		1	.9
Λίγο		2	1.9
Αρκετά		31	29.0
Πολύ		<b>46</b>	<b>43.0</b>
Πάρα Πολύ		27	25.2
<b>Σύνολο</b>		<b>107</b>	<b>100</b>
M.O	3,9	T.A	0,83

*Πίνακας 17: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου*

Όπως φαίνεται παραπάνω, τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν και στο ερώτημα αν το δραματικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά την κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου. Τα αποτελέσματα αναμένονται θετικά, αφού το 43% του δείγματος πιστεύει ότι βοηθάει πολύ την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ένα 29% θεωρεί ότι βοηθάει πάρα πολύ, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που απάντησαν Πάρα Πολύ (25,2%), Λίγο (1,9%) και Καθόλου (0,9%). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό από τα δεδομένα μας (M.O = 3,9 και T.A = 0,83) ότι η πλειονότητα τείνει να πιστεύει ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει πολύ την κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού έργου.

<i>η) την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των ηρώων του κειμένου;</i>		N	%
Καθόλου		0	0
Λίγο		3	2.8
Αρκετά		20	18.7
Πολύ		<b>52</b>	<b>48.6</b>
Πάρα Πολύ		32	29.9
<b>Σύνολο</b>		<b>107</b>	<b>100.0</b>
M.O	4,06	T.A	0,77

*Πίνακας 18: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των ηρώων ενός κειμένου*

Παρατηρώντας προσεκτικά τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε ότι το 48,6% των ατόμων του δείγματος, θεωρεί ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί έναν πολύ σημαντικό αρωγό στην κατανόηση του χαρακτήρα των ηρώων ενός λογοτεχνικού έργου, ενώ 32 εκπαιδευτικοί (29,9%) έκριναν ότι αποτελεί πάρα πολύ σημαντική βοήθεια στο συγκεκριμένο θέμα. Μόνο το 18,7% των υποκειμένων δήλωσε ότι βοηθάει αρκετά το θεατρικό παιχνίδι, ενώ αμελητέο είναι το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν λίγο (2,8%). Συνεκτιμώντας το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση (Μ.Ο = 4,06 και Τ.Α = 0,77), διαφαίνεται ότι το δραματικό παιχνίδι κατά την κοινή παραδοχή ενός σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί έναν παράγοντα που βοηθάει πολύ στην αντίληψη της ψυχοσύνθεσης των χαρακτήρων ενός κειμένου.

<i>θ) τη δημιουργική έκφραση και γραφή των μαθητών;</i>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Καθόλου</b>		0	0
<b>Λίγο</b>		13	12.1
<b>Αρκετά</b>		<b>38</b>	<b>35.5</b>
<b>Πολύ</b>		<b>38</b>	<b>35.5</b>
<b>Πάρα Πολύ</b>		18	16.8
<b>Σύνολο</b>		107	100
<b>M.O</b>	3,57	<b>T.A</b>	0,91

*Πίνακας 19: Κατανομή δείγματος σχετικά με τις απόψεις που επικρατούν για την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην δημιουργική έκφραση και γραφή των μαθητών*

Εξετάζοντας τον Πίνακα 25, παρατηρούμε ότι επικρατεί μια διχογνωμία σχετικά με την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στη δημιουργική γραφή και έκφραση των μαθητών. Ένα σημαντικό ποσοστό (39,8%) πιστεύει αρκετά (25,5%) και σε πολύ μεγάλο βαθμό (35,5%) ότι το δραματικό παιχνίδι ασκεί θετική επίδραση στην δημιουργική έκφραση και γραφή των παιδιών, ενώ το 16,8% του δείγματος θεωρεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί πάρα πολύ ικανοποιητική βοήθεια. Ακόμα, 13 άτομα (12,1%) εξέφρασαν την γνώμη ότι το δραματικό παιχνίδι βοηθάει

λίγο στην ανάπτυξη της γραφής και έκφρασης των μαθητών. Συνυπολογίζοντας τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση (Μ.Ο = 3,57 και Τ.Α = 0,91) μπορεί να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι η εξεταζόμενη μέθοδος βοηθάει από πολύ έως αρκετά τη βελτίωση της δημιουργικής γραφής και έκφρασης των παιδιών.

Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με το πόσο θα τους ενδιέφερε η επιμόρφωση τους πάνω στη θεατρική αγωγή και τις ευκαιρίες που προσφέρει για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής της λογοτεχνίας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν περιγράφονται παρακάτω:

<i>Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;</i>		N	%
Καθόλου		2	1.9
Λίγο		15	14.0
Αρκετά		43	40.2
Πολύ		31	29.0
Πάρα Πολύ		16	15.0
<b>Σύνολο</b>		107	100.0
M.O	3,4	T.A	0,97

*Πίνακας 20: Κατανομή του δείγματος με βάση το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση σχετικά με τις εφαρμογές της θεατρικής αγωγής στο μάθημα της λογοτεχνίας*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα, καθώς η πλειοψηφία των δασκάλων (40,2%) επιθυμεί αρκετά να επιμορφωθεί ως προς τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση της θεατρικής αγωγής στο μάθημα της λογοτεχνίας, ενώ το 29% δηλώνει ότι θέλει πολύ να ενημερωθεί πάνω στο αντικείμενο. Ένα 15% των δασκάλων δήλωσε ότι ενδιαφέρεται πάρα πολύ να μετεκπαιδευτεί, ενώ ένα 14% του δείγματος ενδιαφέρεται λίγο για την ενημέρωση του και δύο άτομα έδειξαν μηδαμινό ενδιαφέρον για σχετική επιμόρφωση ή εκπαίδευση (1,9%). Με μέσο όρο 3,4 στις απαντήσεις των δασκάλων και τυπική απόκλιση 0,97, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται αρκετά να επιμορφωθούν σε σχέση με τη χρήση της θεατρικής αγωγής στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

Ακόμα, οι δάσκαλοι απάντησαν σε ερώτημα που αφορά το αν θα εφαρμόζαν τις θεατρικές τεχνικές μόνοι τους ή με τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού που έχει



ειδικευτεί στη χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών. Τα αποτελέσματα αναγράφονται στον Πίνακα 27.

<b><i>Αν ναι, μετά από αυτή την εκπαίδευση:</i></b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Θα εφαρμόζατε μόνοι σας τις θεατρικές τέχνες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.</b>	14	13.1
<b>Θα συνεργαζόσασταν με έναν ειδικό για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.</b>	24	22.4
<b>Και τα δύο παραπάνω.</b>	<b>65</b>	<b>60.7</b>
<b>Δεν απάντησαν</b>	4	3.7
<b>Σύνολο</b>	<b>107</b>	<b>100.0</b>

*Πίνακας 21: Κατανομή του δείγματος με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των δραματικών τεχνικών*

Μέσα από τα στοιχεία που μας δόθηκαν, παρατηρούμε ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (60,7%) πιστεύει ότι η εφαρμογή των τεχνικών μπορεί να διεκπεραιωθεί και από τους ίδιους χωρίς βοήθεια, αλλά ενθαρρύνονται στη συνεργασία με έναν ειδήμων πάνω στο αντικείμενο. Το 22,4% του δείγματος ισχυρίζεται ότι θα συνεργαζόταν με έναν ειδικό, ενώ μόλις το 13,1% δηλώνει ότι θα εφάρμοζε τις σχετικές τεχνικές μόνο του στην τάξη. Το 3,7% των υποκειμένων δεν απάντησαν στην ερώτηση. Τα αποτελέσματα κρίνονται ως θετικά, αφού οι περισσότεροι δάσκαλοι πιστεύουν ότι μετά την εκπαίδευση θα μπορούν να είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην τάξη τις μεθόδους της δραματικής τέχνης, ενώ δεν απορρίπτονται σαν επιλογή τη συνεργασία με κάποιον ειδικό.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, που είναι ανοιχτού τύπου, δόθηκε η ευκαιρία στους δασκάλους να αναφέρουν τις δικές του εμπειρίες σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας, σε περίπτωση που έχουν. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι κατέχουν σχετικές εμπειρίες αναγράφεται στον παρακάτω πίνακα.

<b><i>Γράψτε (αν υπάρχει) τη δική σας προσωπική εμπειρία σε σχέση με τη διδακτική της λογοτεχνίας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στο δημοτικό σχολείο.</i></b>	<b>N</b>	<b>%</b>
---	----------	----------

Έχουν σχετική εμπειρία	42	39.3
Δεν έχουν σχετική εμπειρία	65	60.7
<b>Σύνολο</b>	107	100.0

Πίνακας 22: Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη ή μη εμπειριών σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας

Ένα σημαντικό ποσοστό (39,3%) εκφράζει την ύπαρξη εμπειριών πάνω στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στον τομέα της λογοτεχνίας, ενώ η πλειοψηφία, δηλαδή το 60,7%, δήλωσε ότι δεν έχει σχετικές εμπειρίες. Τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας στην τελευταία ερώτηση, προσπαθήσαμε να τις κατηγοριοποιήσουμε ανάλογα με αυτά που έγραψαν οι ερωτηθέντες. Σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αναδείχθηκαν τα παρακάτω:

Απαντήσεις εκπαιδευτικών	N	%
Εμπειρίες μέσω της δραματοποίησης κειμένων της γλώσσας	20	46,5
Περιορισμένος χρόνος	8	18,6
Ευχάριστο και ελκυστικό	16	37,2
Κατανόηση κειμένου	16	37,2
Απελευθέρωση	5	11,6
Ανάπτυξη ελεύθερης έκφρασης	6	14
Συνεργατικότητα και επικοινωνία	7	16,3
Εμπειρίες από σχολικές γιορτές	2	4,7

Πίνακας 23: Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις εμπειρίες τους από τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι από αυτούς που απάντησαν στην ερώτηση, το 46,5% δήλωσε ότι οι εμπειρίες του σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι προέρχεται από τη δραματοποίηση κειμένων του βιβλίου της γλώσσας και του ανθολογίου, που πραγματοποίησαν μαζί με τους μικρούς μαθητές, ενώ μόνο το 4,7% αναφέρει σχετικές εμπειρίες από σχολικές γιορτές. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκέστηκαν στο να γράψουν τις εμπειρίες τους. Κάποιοι από αυτούς αντί να μοιραστούν σχετικά

βιώματα, αποφάσισαν να μοιραστούν τις διαπιστώσεις που έχουν κάνει σχετικά με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας, μέσα από τις εμπειρίες τους. Έτσι, κυρίαρχη άποψη αποτελεί ότι το θεατρικό παιχνίδι συνιστά κάτι το ελκυστικό και το ευχάριστο για τα παιδιά (437,2%), ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι από τις παρατηρήσεις που έχουν κάνει φαίνεται η συγκεκριμένη μέθοδος να βοηθάει, πραγματικά στην κατανόηση του κειμένου. Ένα 16,3% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι έχουν αντιληφθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει συνεργατικές ικανότητες και ικανότητες επικοινωνίας και το 14% ότι αναπτύσσει την ελεύθερη τους έκφραση. Τέλος, ένα 11,6% θεωρεί ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά χάνουν τις αναστολές τους και απελευθερώνονται, ενώ το 18,6 των ατόμων της έρευνας τονίζει ότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση των δραματικών δραστηριοτήτων. Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι σχετικές τους εμπειρίες προέρχονται από τη δραματοποίηση κειμένων με τα παιδιά, ενώ ανέφεραν τα πορίσματα που έχουν διεξάγει για το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας -όπως αυτές έχουν προκύψει από τις εμπειρίες τους-, με την πλειονότητα να πιστεύει ότι αποτελεί για τα παιδιά μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία.

## Κεφάλαιο 7ο: Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

### 7.1. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών βάσει φύλου

Άξιο διερεύνησης αποτελεί η μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλογικά με το φύλο τους και η δημιουργία στατιστικών συσχετίσεων μεταξύ του φύλου των δασκάλων και των απόψεων που διατύπωσαν.

Αρχικά, παρουσιάζεται παρακάτω ο πίνακας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο τους.

<i>Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση ή Άλλες Σπουδές</i>	ΑΝΤΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
	N	%	N	%
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε	4	13.3	2	2.6
Μ.Δ.Δ.Ε	0	0	0	0
Άλλο πτυχίο Ανωτέρας ή Ανώτατης Σχολής	1	3.3	6	7.8
Μάστερ	6	20	9	11.7
Διδακτορικό	1	3.3	1	1.3
Άλλη επιμόρφωση	7	23.3	19	24.7
Καμία επιμόρφωση	<b>11</b>	<b>36.7</b>	<b>40</b>	<b>51.9</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Πίνακας 24: Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

Όπως, φαίνεται στον πίνακα η πλειοψηφία τόσο των αντρών (36,7%) όσο και των γυναικών του δείγματος (51,9%) δεν έχει λάβει κάποιας μορφής επιμόρφωση, ενώ μόλις το 20% και 11,7%, αντιστοίχως, έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό δίπλωμα. Από τους άντρες, μόλις το 3,3% έχει δεύτερο πτυχίο και απο τις γυναίκες το 11,7%. Ακόμα, διδακτορικό έχουν μόνο ένας άντρας και μία γυναίκα, ενώ σε Σ.Ε.Λ.Δ.Ε έχουν φοιτήσει το 13,3% των αντρών, ποσοστό αρκετά μεγαλύτερο από

εκείνο των γυναικών (2,6%). Τέλος, άλλου είδους επιμόρφωση έχουν το 36,7% των αντρών και το 24,7% των γυναικών.

Αναφορικά με τον τρόπο απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, άντρες και γυναίκες έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

<i>Τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι</i>	<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>		<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία</b>	<b>15</b>	<b>50.0</b>	<b>52</b>	<b>67.5</b>
<b>Από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	5	16.7	3	3.9
<b>Από συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	9	30.0	33	42.9
<b>Από συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	14	46.7	12	15.6

*Πίνακας 25: Απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τον τρόπο απόκτησης γνώσεων για το θεατρικό παιχνίδι με βάση το φύλο τους*

Παρατηρώντας τον πίνακα, βλέπουμε ότι οι μισοί άντρες του δείγματος έχουν γνώσεις θεατρικού παιχνιδιού λόγω προσωπικής εμπειρίας, ενώ πάνω από τις μισές γυναίκες (67,5%), έχουν επιλέξει την ίδια απάντηση. Σχετικές γνώσεις από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου φαίνεται να έχει το (16,7%) των αντρών ποσοστό που διαφέρει αισθητά από εκείνο των γυναικών που δεν ξεπερνάει το 3,9%. Ακόμα, επιμόρφωση σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι μέσω σεμιναρίων δηλώνει ότι έχει λάβει ένα σημαντικό μέρος τόσο των γυναικών του δείγματος (42,9%) όσο και των αντρών (30%), ενώ μέσω συμμετοχής σε θεατρικές ομάδες το 15,6% και το 46,7%, αντίστοιχα. Οι αρκετά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά των δύο φύλων δύναται να οφείλεται και στη σημαντική διαφορά του πληθυσμού των δύο φύλων του δείγματος με τους άντρες να είναι μόλις 30 (N=30) και τις γυναίκες 77 (N=77).

Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση της συσχέτισης του φύλου των δασκάλων των δημοτικών σχολείων με τις απαντήσεις που έδωσαν και τις απόψεις που εξέφρασαν σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και τη χρήση της δραματικής τέχνης στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την σχετική έρευνα.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Φύλο	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = -0,286  β.ε = 105  p = 0,775
ΑΝΤΡΕΣ	30	28	2.40	1.37	
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	77	72	2.45	0.82	
<i>Η δραματοποίηση μέρους των διδακτικών ενοτήτων από τα παιδιά παίζει ρόλο στην καλύτερη αφομοίωση της διδακτέας ύλης;</i>					
Φύλο	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.144  β.ε = 105  p = 0.886
ΑΝΤΡΕΣ	30	28	3.8	0.96	
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	77	72	3.77	1.13	
<i>Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;</i>					
Φύλο	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 1.329  β.ε = 105  p = 0.187
ΑΝΤΡΕΣ	30	28	3.63	0.99	
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	77	72	3.35	0.98	
<i>Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
Φύλο	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.125  β.ε = 105  p = 0.901
ΑΝΤΡΕΣ	30	28	2.3	1.09	
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	77	72	2.27	0.98	

<i>Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  t = 0.302  β.ε = 105  <b>p = 0.763</b>
<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>	30	28	2.4	1.1	
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	77	72	2.33	0.9	
<i>Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;</i>					
<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  t = 0.367  β.ε = 105  <b>p = 0.714</b>
<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>	30	28	3.47	0.94	
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	77	72	3.39	0.99	

Πίνακας 26: Έλεγχος συνάφειας του φύλου με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 32 δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και τη θέση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι εφικτή η συστηματική εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο. Αυτό γίνεται εμφανές παρατηρώντας τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας της συσχέτισης δεν είναι μικρότερα του 0,05 ( $t = -0,286$ , β.ε = 105,  $p = 0,775 > 0,05$ ) και ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων και των δύο φύλων συγκλίνουν (M.O = 2,40 και T.A = 1,37 και M.O = 2,45 και T.A = 0,82). Συνεπώς, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη.

Παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν και όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στους παρακάτω πίνακες διαφαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γυναικών και των αντρών του δείγματος ξεχωριστά, ενώ παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο η δραματοποίηση, ως δραματική τεχνική, μπορεί να συμβάλλει στην αφομοίωση, του εκάστοτε διδακτικού μαθήματος, από τα παιδιά, γίνεται αντιληπτό, με βάση των

Πίνακα 32, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, με το μέσο όρο των αντρών να είναι 3,8 και των γυναικών 3,77 και με τυπικές αποκλίσεις 0,96 και 1,13 η κάθε ομάδα. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των αναλύσεων μας, το οποίο δεν είναι μικρότερο του 0,05 ( $t = 0.144$ , β.ε = 105,  $p = 0,886 > 0,05$ ).

Επιπλέον, αναλύοντας τα δεδομένα μας, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά ισχυρή σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τη διάθεση τους να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας μέσα από δραματικές τεχνικές. Ο μέσος όρος των απαντήσεων του αντρικού πληθυσμού του δείγματος (M.O = 3,63) και του γυναικείου (M.O = 3,35), καθώς και οι τυπικές τους αποκλίσεις (T.A = 0,99 και T.A = 0,98) συγκλίνουν αριθμητικά. Και στη δεδομένη περίπτωση, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας δεν είναι μικρότερο του 0,05 ( $t = 1,329$ , β.ε = 105,  $p = 0,187 > 0,05$ ). Συνεπώς, το φύλο δεν επηρεάζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στη διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

Και στην προκειμένη περίπτωση, εξετάζοντας τον Πίνακα 32, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αντρών και των γυναικών του δείγματος και σε αυτή την ερώτηση δεν ξεχωρίζουν αισθητά (M.O = 2,3 και T.A = 1,09 – M.O = 2,27 και T.A = 0,98), και δεν έχουν στατιστικά αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ τους ( $t = 0,125$ , β.ε = 105,  $p = 0,901 > 0,05$ ). Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν επηρεάζονται από το φύλο τους.

Στη ερώτηση “*Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;*” τόσο οι άνδρες (M.O = 2,4 και T.A = 1,1) όσο και οι γυναίκες (M.O = 2,33 και T.A = 0,9 ) έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις με το μέσο όρο των απαντήσεων και των δύο φύλων να είναι περίπου 2,4. Κρίνοντας ότι η απόκλιση των δύο μέσο όρων δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $t = 0.302$ , β.ε = 105,  $p = 0,763 > 0,05$ ), μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Στην ερώτηση “*Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;*” και τα δύο φύλα έδωσαν, κατά μέσο όρο, παραπλήσιες απαντήσεις (M.O = 3,47 και T.A = 0,94 – M.O = 3,39 και T.A = 0,99), με αποτέλεσμα η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων να μην καθίσταται στατιστικά σημαντική ( $t = 0.367$ , β.ε = 105,  $p =$



0,714>0,05). Επομένως, τα αποτελέσματα μας, δείχνουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αναφορικά με τη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Σύμφωνα, με τις παραπάνω αναλύσεις, μπορούμε να καταλήξουμε, ασφαλώς, στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν αποτελεί κριτήριο το οποίο μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τη στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι και τις εφαρμογές του στο μάθημα της λογοτεχνίας.

## 7.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών βάσει τα χρόνια υπηρεσίας

Αξιοποιώντας τα δεδομένα μας, ενδιαφέρον έχει η εξέταση συσχετίσεων μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και του κατά πόσο θεωρούν ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια μέθοδο, που μπορεί να γίνει συστηματικά στην τάξη. Παρακάτω παρουσιάζονται οι σχετικοί πίνακες.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.050  β.ε = 76  p = 0,701
1 έως 10	46	43.0	2,48	0,81	
11 έως 20	32	29.9	2,47	0,84	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.475  β.ε = 76  p = 0,565
1 έως 10	46	43.0	2,48	0,81	
20 και πάνω	29	27.1	2,39	0,98	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.384  β.ε = 59  p = 0,814
11 έως 20	32	29.9	2,47	0,84	
20 και πάνω	29	27.1	2,39	0,98	

*Πίνακας 27: Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων σχετικά με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη*

Συγκρίνοντας τα στοιχεία μας, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια ισχυρή στατιστική διαφορά ( $t = 0.050$ ,  $\beta.ε = 76$ ,  $p = 0,701 > 0,05$ ) ανάμεσα στους μέσους όρους των θέσεων σχετικά με το ζητούμενο θέμα των ατόμων που έχουν δουλέψει από 1 μέχρι 10 χρόνια ως εκπαιδευτικοί (Μ.Ο = 2,48 και Τ.Α = 0,81) και των ατόμων που έχουν δουλέψει από 11 έως και 20 χρόνια (Μ.Ο = 2,47 και Τ.Α = 0,84). Το ίδιο παρατηρούμε ότι ισχύει συγκρίνοντας τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών με 1 ως 10 χρόνια υπηρεσία και των δασκάλων που έχουν εργαστεί σαν δάσκαλοι πάνω από 20 χρόνια (Μ.Ο = 2,39 και Τ.Α = 0,98). Και στη δεδομένη περίπτωση, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας δεν είναι μικρότερο του 0,05 ( $t = 0.475$ ,  $\beta.ε = 76$ ,  $p = 0,565 > 0,05$ ), επομένως, οι διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά αξιοσημείωτη. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούμε συγκρίνοντας και τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών που έχουν δουλέψει από 11 μέχρι και 20 χρόνια στον εκπαιδευτικό τομέα και των δασκάλων που έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας στο χώρο. Η διαφορά των μέσων όρων δεν είναι στατιστικά ισχυρή ( $t = 0.384$ ,  $\beta.ε = 59$ ,  $p = 0,814$ ). Επομένως, κρίνοντας από όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν αποτελούν κριτήριο στατιστικά σημαντικό για τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετικά με το επίπεδο δυσκολίας ή ευκολίας της αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού με συστηματικό τρόπο, στην τάξη.

Επιπροσθέτως, μπορούμε να ερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τη θέληση τους να εφαρμόσουν δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο. Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζεται στους πίνακες που ακολουθούν.

<i>Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;</i>					
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -1.957$  $\beta.ε = 76$  $p = 0,045$
<b>1 εώς 10</b>	46	43.0	3.32	1.09	
<b>11 εώς 20</b>	32	29.9	3.78	0.87	
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής</b>

			Απαντήσεων	Απαντήσεων	σημαντικότητας
<b>1 έως 10</b>	46	43.0	3.32	1.09	t = 0.108
<b>20 και πάνω</b>	29	27.1	3.21	0.86	β.ε = 73
					<b>p = 0,621</b>
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
<b>11 έως 20</b>	32	29.9	3.78	0.87	t = 2.547
<b>20 και πάνω</b>	29	27.1	3.21	0.86	β.ε = 59
					<b>p = 0,012</b>

Πίνακας 28: Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με τη διάθεση τους να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων.

Εξετάζοντας προσεκτικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων μας, παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα που δουλεύουν στον εκπαιδευτικό χώρο από ένα 1 έως και 10 χρόνια έδωσαν, κατά μέσο όρο, αρκετά διαφορετική απάντηση στην ερώτηση από εκείνους που δουλεύουν από 11 ως 20 χρόνια. Ο Μ.Ο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με υπηρεσία που δεν ξεπερνάει τα 10 χρόνια είναι 3.32, αισθητά μικρότερος μέσος όρος από εκείνου των εκπαιδευτικών που δουλεύουν από 11 μέχρι 20 χρόνια στον κλάδο (Μ.Ο = 3,78). Με το βαθμό στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο του 0,05 ( $t = -1.95$ , β.ε = 76,  $p = 0,045 < 0,05$ ) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία κάτω από 10 έτη και των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει ως δάσκαλοι από 11 έως και 20 χρόνια, με τους τελευταίους να έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας μέσα από θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές από τους πρώτους. Ακόμα, ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, των υποκειμένων που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί πάνω από 20 χρόνια (Μ.Ο = 3.21 και Τ.Α = 0.86) και εκείνων που εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα κάτω από 10 χρόνια (Μ.Ο = 3.32 και Τ.Α = 1.09) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 0.108$ , β.ε = 73,  $p = 0,621$ ). Εντούτοις, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του Πίνακα 112, σχετικά με τη σύγκριση του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων με προϋπηρεσία πάνω από 11 χρόνια και κάτω από 20 (Μ.Ο = 3.78 και Τ.Α = 0.87) με εκείνους των δασκάλων με προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια (Μ.Ο = 3.21 και Τ.Α = 0.86). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων φαίνεται να είναι μικρότερο του 0,05 ( $t = 2.547$ , β.ε = 59,  $p = 0,012 < 0,05$ ), αναδεικνύοντας μια στατιστικά

σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάθεση τους να διδάξουν λογοτεχνία στο σχολείο με τη χρήση δραματικών τεχνικών και στα χρόνια υπηρεσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας από 11 μέχρι 20 τείνουν να έχουν πολύ μεγαλύτερη διάθεση να αξιοποιήσουν τις δραματικές τεχνικές στο συγκεκριμένο αντικείμενο σε σύγκριση με τους ερωτηθέντες που έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι πάνω από 20 και κάτω από 10 έτη.

Στο ερώτημα “Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;” οι απαντήσεις των υποκείμενων διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο, ως εξής:

<i>Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = -1.546  β.ε = 76  p = 0,126
1 έως 10	46	43.0	2.17	1.03	
11 έως 20	32	29.9	2.53	0.94	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 0.006  β.ε = 73  p = 0,995
1 έως 10	46	43.0	2.17	1,03	
20 και πάνω	29	27.1	2.17	1	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 1.435  β.ε = 59  p = 0,156
11 έως 20	32	29.9	2.53	0.95	
20 και πάνω	29	27.1	2.17	1	

Πίνακας 29: Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με το επίπεδο γνώσης των δραματικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες που εργάζονται ως δάσκαλοι μέχρι και 10 χρόνια (Μ.Ο = 2,17 και Τ.Α = 1,03) έδωσαν κατά μέσο όρο παρόμοιες απαντήσεις με εκείνους που δουλεύουν 11 – 20 έτη στον τομέα (Μ.Ο = 2,53 και Τ.Α = 0,95), με αποτέλεσμα να μην δημιουργείται κάποια ισχυρή στατιστική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στο θεατρικό παιχνίδι ( $t = -1.546$ , β.ε = 76,  $p = 0,126 > 0,05$ ). Εν συνεχεία, εξετάζοντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων που δουλεύουν από 1 μέχρι 10 χρόνια με εκείνους με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας (Μ.Ο = 2,17 και Τ.Α = 1) γίνεται αντιληπτό ότι οι μέσοι όροι είναι, κατά προσέγγιση, ίδιοι. Συνεπώς, δεν υπάρχει κάποια στατιστική σχέση που να συνδέει, και σε αυτή τη σύγκριση μέσων όρων, τις υπό εξέταση μεταβλητές ( $t = 0.006$ , β.ε = 73,  $p = 0,995$ ). Κάνοντας, ακόμα, μια τελευταία σύγκριση μεταξύ των υποκειμένων με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας με τους εκπαιδευτικούς με άνω των 20 ετών εργασίας στον τομέα, βλέπουμε ότι και πάλι δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 1.435$ , β.ε = 59,  $p = 0,156$ ). Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι τα χρόνια υπηρεσίας, δεν αποτελούν κριτήριο που επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

Αντίστοιχες αναλύσεις έγιναν για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες ως εξής:

<i>Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	Μ.Ο Απαντήσεων	Τ.Α Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  $t = -2.747$  $\beta.ε = 76$  $p = 0,01$
1 έως 10	46	43.0	2.09	0.86	
11 έως 20	32	29.9	2.69	1.06	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	Μ.Ο Απαντήσεων	Τ.Α Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  $t = -1.593$
1 έως 10	46	43.0	2.09	0.86	

<b>20 και πάνω</b>	29	27.1	2.41	0.87	$\beta.\epsilon = 73$ $p = 0,117$
<b>Χρόνια υπηρεσίας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>T.A</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής</b> <b>σημαντικότητας</b> $t = 1.097$ $\beta.\epsilon = 59$ $p = 0,277$
<b>11 έως 20</b>	32	29.9	2.69	1.06	
<b>20 και πάνω</b>	29	27.1	2.41	0.87	

*Πίνακας 30: Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με τον βαθμό αξιοποίησης του δραματικό παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.*

Με βάση τον Πίνακα 36 παρατηρούμε ότι συγκρίνοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μικρή υπηρεσία (M.O = 2,09 και T.A = 0,86) με εκείνους που δουλεύουν ως δάσκαλοι πάνω από 20 χρόνια (M.O = 2,41 και T.A = 0,87) δεν βλέπουμε κάποια σημαντική στατιστική συσχέτιση ( $t = -1.593$ ,  $\beta.\epsilon = 73$ ,  $p = 0,117 > 0,05$ ). Παρόμοια αποτελέσματα διαφαίνονται και από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με 11 – 20 έτη υπηρεσίας και των εκπαιδευτικών με υπηρεσία άνω των 20 χρόνων, αφού δεν παρουσιάζεται υψηλή στατιστική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $t = 1.097$ ,  $\beta.\epsilon = 59$ ,  $p = 0,277 > 0,05$ ). Παρόλα αυτά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με σχετικά μικρή υπηρεσία στο χώρο (1 ως 10 έτη) (M.O = 2,09 και T.A = 0,86) με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται από 11 ως και 20 χρόνια (M.O = 2,69 και T.A = 1,06), διαφέρουν στατιστικά σε αξιοσημείωτο σημείο, με το βαθμό στατιστικής σημαντικότητας να μην ξεπερνάει το 0,05 ( $t = -2.747$ ,  $\beta.\epsilon = 76$ ,  $p = 0,01 < 0,05$ ). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι με 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας χρησιμοποιούν το δραματικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας περισσότερο από τους δασκάλους που εργάζονται από 1 μέχρι 10 χρόνια στο σχολείο.

Στη συνέχεια, εξετάζεται η σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

*Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;*

Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = -1.791  β.ε = 76  p = 0,077
1 εώς 10	46	43.0	3.37	0.97	
11 εώς 20	32	29.9	3.75	0.84	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 1.135  β.ε = 73  p = 0,260
1 εώς 10	46	43.0	3.37	0.97	
20 και πάνω	29	27.1	3.1	1.01	
Χρόνια υπηρεσίας	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 2.721  β.ε = 59  p = 0,009
11 εώς 20	32	29.9	3.75	0.84	
20 και πάνω	29	27.1	3.1	1.01	

*Πίνακας 31: Έλεγχος συνάφειας των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων με το επίπεδο ενδιαφέροντος σχετικά με τη δική τους εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν, ο μέσος όρος των απαντήσεων των δασκάλων με υπηρεσία μέχρι και 10 χρόνια με το μέσο όρο των δασκάλων με 11 – 20 έτη δεν διαφέρει σημαντικά. Επομένως, δεν υπάρχει κάποια ισχυρή στατιστική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η σύγκριση των μέσων όρων των δασκάλων με υπηρεσία 1 ως 10 χρόνια και των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, χωρίς να παρουσιάζεται κάποια συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και των χρόνων υπηρεσίας τους. Ενδιαφέρον, ωστόσο, φαίνεται να έχει η σύγκριση των μέσων όρων των ερωτηθέντων που εργάζονται 11 με 20 χρόνια με εκείνους που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια, η οποία αναδεικνύει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συνεπώς, τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν σημαντικά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και εξάσκηση πάνω στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 11-20 χρόνια στον κλάδο να δηλώνουν μεγαλύτερο σχετικό ενδιαφέρον από εκείνους που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια.

### 7.3. Διερεύνηση της συσχέτισης των τάξεων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη

Ενδιαφέρον έχει και το ερώτημα αν η τάξη στην οποία δίδαξαν φέτος οι εκπαιδευτικοί επηρέασε τις απαντήσεις τους ως προς τα επίπεδα ευκολίας ή δυσκολίας της διεξαγωγής δραματικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Τάξεις	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
Α' - Γ'	51	47.7	2,51	0,74	t = 1.441 β.ε = 93
Δ' - ΣΤ'	44	41.1	2,27	0,82	<b>p = 0,643</b>

*Πίνακας 32: Έλεγχος συνάφειας των τάξεων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη*

Με βάση των παραπάνω πίνακα, γίνεται σαφές ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (M.O = 2,51 και T.A = 0,74) δεν έχει στατιστικά ιδιαίτερη απόκλιση ( $t = 1.441$ ,  $\beta.ε = 93$ ,  $p = 0,643$ ) από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (M.O = 2,27 και T.A = 0,82). Επομένως, η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει τη στάση τους σχετικά με την ευκολία συστηματικής υλοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού.

### 7.4. Διερεύνηση του είδους της γενικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη

Στη συνέχεια των αναλύσεων μας, θα περάσουμε στη δημιουργία συσχετίσεων διάφορων παραμέτρων με τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού εντός της



τάξης. Αρχικά, οφείλουμε να ελέγξουμε τη συνάφεια των διάφορων τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη σχετική θέση επί του θέματος.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
ΝΑΙ	6	5,6	2,17	0,75	t = 0.778 β.ε = 105 <b>p = 0.438</b>
ΟΧΙ	101	94,4	2,46	0,88	
Άλλο πτυχίο Ανωτέρας ή Ανωτάτης Σχολής	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
ΝΑΙ	7	7,5	2,86	0,38	t = -1.302 β.ε = 105 <b>p = 0,196</b>
ΟΧΙ	100	92,5	2,41	0,9	
Μάστερ	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
ΝΑΙ	15	15	2,27	0,80	t = 0.817 β.ε = 105 <b>p = 0.416</b>
ΟΧΙ	92	85	2,47	0,90	
Άλλη επιμόρφωση	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
ΝΑΙ	25	23,4	2,73	1.15	t = -1.964 β.ε = 105 <b>p = 0,052</b>
ΟΧΙ	82	76,6	2,35	0,76	

Πίνακας 33: Έλεγχος συνάφειας της μορφής της γενικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση των απόψεων τους σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 39, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστική συσχέτιση μεταξύ της επιμόρφωσης Σ.Ε.Λ.Δ.Ε και του επιπέδου ευκολίας που έκριναν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι υπάρχει για τη συστηματική διεξαγωγή δραματικού παιχνιδιού στην τάξη. Εξετάζοντας και συγκρίνοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των ατόμων που έχουν λάβει το συγκεκριμένο τύπο επιμόρφωσης (Μ.Ο = 2,17 και Τ.Α = 0,75) και των ατόμων που δεν έχουν τη σχετική μετεκπαίδευση (Μ.Ο = 2,46 και Τ.Α = 0,88), παρατηρούμε ότι το ο μέσος όρος των δύο μεταβλητών δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 0,778$ ,  $\beta.ε = 105$  και  $p = 0,438 > 0,05$ ). Επομένως, δεν μπορούμε να πούμε ότι δημιουργείται κάποια σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης μέσω Σ.Ε.Λ.Δ.Ε και των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με το συγκεκριμένο ερώτημα.

Όσον αφορά, τον ίδιο συσχετισμό αλλά αυτή τη φορά πραγματοποιώντας συγκρίσεις μεταξύ των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της απόκτησης άλλου πτυχίου Ανωτέρας ή Ανωτάτης σχολής παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (Μ.Ο = 2,86 και Τ.Α = 0,38) δεν είναι στατιστικά αρκετά υψηλότερος ( $t = -1,302$ ,  $\beta.ε = 105$ ,  $p = 0,196 > 0,05$ ) από εκείνο των ατόμων που δεν έχουν αντίστοιχο τίτλο (Μ.Ο = 2,41 και Τ.Α = 0,9). Επομένως, η κατοχή δεύτερου πτυχίου δεν επηρεάζει τη γνώμη των δασκάλων σχετικά με το βαθμό ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη.

Αναφορικά με τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων στο ζητούμενο ερώτημα των ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και των ατόμων χωρίς κάποιο ανάλογο τίτλο παρατηρώντας ότι ο μέσος όρος των ατόμων με μάστερ (Μ.Ο = 2,27 και Τ.Α = 0,80) και των ατόμων χωρίς μεταπτυχιακό (Μ.Ο = 2,47 και Τ.Α = 0,87) και λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές τυπικές αποκλίσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο παραμέτρων ( $t = 0,817$ ,  $\beta.ε = 105$ ,  $p = 0,416 > 0,05$ ). Άρα, η κατοχή κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου δεν φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στο σχολείο.

Η ύπαρξη διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν θεωρήθηκε στατιστικά συγκρίσιμη μεταβλητή, αφού ο αριθμός των υποκειμένων με διδακτορικό περιορίζεται στο 1,9%. Έτσι, περάσαμε στην εξέταση της στατιστικής συσχέτισης της επιμόρφωσης που δεν αποτελεί κάποια από τις προαναφερόμενες επιλογές μετεκπαίδευσης, αλλά χαρακτηρίζεται στο ερωτηματολόγιο ως “Άλλη επιμόρφωση”, με τη στάση που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ευκολία ή δυσκολία της

διεξαγωγής θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική αίθουσα. Εξετάζοντας προσεκτικά, λοιπόν, τον πίνακα 34, διακρίνουμε ότι ο μέσο όρο των ατόμων με κάποια άλλη επιμόρφωση (Μ.Ο = 2,77 και Τ.Α = 1,15) και των ατόμων που δεν έχουν κάποιου άλλου τύπου επιμόρφωση (Μ.Ο = 2,35 και Τ.Α = 0,76), έχουν στατιστικά αξιοσημείωτη διαφορά, αλλά το επίπεδο σημαντικότητας είναι οριακά μικρότερο του 0,05 ( $t = -1.964$ , β.ε = 105,  $p = 0,052 > 0,05$ ). Επομένως, η επιμόρφωση που δεν προέρχεται από κάποιες επιπλέον σπουδές, δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την ευκολία η ή δυσκολία υλοποίησης με συστηματικό τρόπο του δραματικού παιχνιδιού στο σχολείο.

#### 7.5. Διερεύνηση της σχέσης της ύπαρξης επιμόρφωσης με τις απαντήσεις των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στη συγκεκριμένη υποενότητα, θα μελετηθεί αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα ερωτήματα και της ύπαρξης ή όχι κάποιας γενικότερης επιμόρφωσης.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Επιμόρφωση	N	%	Μ.Ο Απαντήσεων	Τ.Α Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  $t = 2.272$  $\beta.ε = 104$  $p = 0,025$
ΝΑΙ	56	52.3	2,61	1	
ΟΧΙ	51	47.7	2,24	0,68	
<i>Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
Επιμόρφωση	N	%	Μ.Ο Απαντήσεων	Τ.Α Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  $t = 0.066$  $\beta.ε = 104$  $p = 0,948$
ΝΑΙ	56	52.3	2.35	1.02	
ΟΧΙ	51	47.7	2.33	0.86	
<i>Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;</i>					
Επιμόρφωση	N	%	Μ.Ο	Τ.Α	Έλεγχος στατιστικής

			Απαντήσεων	Απαντήσεων	σημαντικότητας  t = 2.060 β.ε = 104 p = 0,042
<b>ΝΑΙ</b>	56	52.3	3.63	1.02	
<b>ΟΧΙ</b>	51	47.7	3.25	0.87	
<i>Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;</i>					
Επιμόρφωση	N	%	M.O Απαντήσεων	T.A Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας  t = 1.031 β.ε = 104 p = 0,305
<b>ΝΑΙ</b>	56	52.3	3.51	0.99	
<b>ΟΧΙ</b>	51	47.7	3.31	0.94	

Πίνακας 34: Έλεγχος συσχέτισης της ύπαρξης γενικής επιμόρφωσης με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στην ερώτηση, αν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση φαίνεται να έδωσαν θετικότερες απαντήσεις, -οι οποίες έτειναν, κατά μέσο όρο προς το “Αρκετά”- (M.O = 2,61 και T.A = 1) συγκριτικά με εκείνους που δεν έχουν λάβει κάποιο είδος επιμόρφωσης (M.O = 2,24 και T.A = 0,68). Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας εδώ είναι μικρότερος τους 0,05, γεγονός που καθιστά τη διαφορά των δύο μέσων όρων στατιστικά σημαντική (t = 2.272, β.ε = 104, p = 0,025). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση τείνουν να πιστεύουν ότι είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης σε σύγκριση με όσους δεν κατέχουν κάποιας μορφής επιμόρφωσης.

Στην ερώτηση “Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;”, βλέπουμε ότι δεν υφίσταται κάποια στατιστική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης επιμόρφωσης και της χρήσης του δραματικού παιχνιδιού στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με (M.O = 2,35 και T.A = 1,02) ή χωρίς (M.O = 2,33 και T.A = 0,86) επιμόρφωση συγκλίνουν. Συνεπώς, όπως γίνεται φανερό και από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας (t = 0.066, β.ε = 104, p = 0,948 > 0,05), δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση των μεταβλητών.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και μη, παρουσιάζουν απόκλιση σε σχέση με τη διάθεση τους να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων. Όπως γίνεται κατανοητό από τον Πίνακα 40, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση (Μ.Ο = 3,63 και Τ.Α = 1,02) διαφέρει σημαντικά από εκείνον των δασκάλων χωρίς επιμόρφωση (Μ.Ο = 3,25 και Τ.Α = 0,87), με τους πρώτους να εκφράζουν θετικότερες στάσεις επί του θέματος. Τη σπουδαιότητα της διαφοράς αυτής καθιστούν αντιληπτά τα αποτελέσματα που ανέδειξε ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, όπου  $p < 0,05$  ( $t = 2.060$ , β.ε = 104,  $p = 0,042 < 0,05$ ). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση έχουν περισσότερη διάθεση να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωση.

Τέλος, στο ερώτημα που σχετίζεται με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτική αναφορικά με την εκπαίδευση και εξάσκηση τους στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν βρέθηκε κάποια στατιστική σχέση μεταξύ της ύπαρξης επιμόρφωσης και του σχετικού ενδιαφέροντος. Πιο επεξηγηματικά ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των δασκάλων που έχουν επιμόρφωση (Μ.Ο = 3.51 και Τ.Α = 0,99) με όσους δεν έχουν (Μ.Ο = 3.31 και Τ.Α = 0,94) δεν παρουσιάζει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως επιβεβαιώνει και ο σχετικός στατιστικός έλεγχος ( $t = 1.031$ , β.ε = 104,  $p = 0,305$ ).

#### **7.6. Διερεύνηση της σχέσης της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τις απαντήσεις των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος**

Στη συγκεκριμένη υποενοότητα, θα μελετηθεί αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των υποκειμένων σε ορισμένες ερωτήσεις και του είδους της επιμόρφωσης που δήλωσαν ότι έχουν σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι.

<i>Είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη;</i>					
Προσωπική ενημέρωση και εμπειρία	N	%	Μ.Ο Απαντήσεων	Τ.Α Απαντήσεων	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας $t = 0.549$ $\beta.ε = 105$ $p = 0.584$
<b>ΝΑΙ</b>	67	62,6	2,40	0,91	
<b>ΟΧΙ</b>	40	37,4	2,5	0,85	

<b>Σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = 1.049$ $\beta.\epsilon = 105$ <b><math>p = 0.297</math></b>
<b>ΝΑΙ</b>	8	7,5	2,13	0,64	
<b>ΟΧΙ</b>	99	92,5	2,46	0,90	
<b>Συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -1.531$ $\beta.\epsilon = 104$ <b><math>p = 0.129</math></b>
<b>ΝΑΙ</b>	42	39,3	2,60	0,89	
<b>ΟΧΙ</b>	65	60,7	2,33	0,87	
<b>Συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -1.173$  $\beta.\epsilon = 105$ <b><math>p = 0.243</math></b>
<b>ΝΑΙ</b>	26	24,3	2,62	0,85	
<b>ΟΧΙ</b>	81	75,7	2,38	0,88	

*Πίνακας 35: Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη*

Εξετάζοντας προσεκτικά τα δεδομένα μας, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στη συγκεκριμένη ερώτηση που έχουν γνώσεις θεατρικού παιχνιδιού μέσα από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία (M.O = 2,40 και T.A = 0,91) με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί στο αντικείμενο με το συγκεκριμένο τρόπο (M.O = 2,5 και T.A = 0,85) παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 0.549$ ,  $\beta.\epsilon = 105$ ,  $p = 0.584 > 0,05$ ). Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα δεν έχουν επηρεαστεί από την ύπαρξη ή όχι σχετικής επιμόρφωσης μέσα από την προσωπική πληροφόρηση και εμπειρία.

Λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα του Πίνακα 41, παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιότητες με εκείνα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο

επεξηγηματικά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν σπουδάσει παιδαγωγική του θεάτρου (M.O = 2,13 και T.A = 0,64) με εκείνους που δεν έχουν σπουδάσει κάτι αντίστοιχο (M.O = 2,46 και T.A = 0,90), έχουν επίπεδο σημαντικότητας μεγαλύτερο του 0,05 ( $t = 1.049$ , β.ε = 105,  $p = 0.297 > 0,05$ ). Επομένως, μπορούμε να κρίνουμε ότι ούτε οι σπουδές πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου έχουν επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις απαντήσεις τους σχετικά με τη δυσκολία ή ευκολία αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού στην σχολική αίθουσα.

Συνεχίζοντας, μέσα από τα στοιχεία του Πίνακα 41, βλέπουμε ότι η συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια δεν αποτελεί κριτήριο για τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος των δασκάλων που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια πάνω στη χρήση της μεθόδου που εξετάζουμε (M.O = 2,6 και T.A = 0,89) και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων (M.O = 2,33 και T.A = 0,87) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση ( $t = -1.531$ , β.ε = 104,  $p = 0.129 > 0,05$ ).

Τέλος, γίνεται εμφανές ότι μέσα από τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω της συμμετοχής σε θεατρικές ομάδες (M.O = 2,62 και T.A = 0,85) και των εκπαιδευτικών που δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες (M.O = 2,38 και T.A = 0,88), η απόκτηση σχετικών γνώσεων μέσα από τη συμμετοχή σε θεατρικές ομάδες δεν ήταν στοιχείο που επηρέασε τις θέσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζητούμενο ( $t = -1.173$ , β.ε = 105,  $p = 0.243 > 0,05$ ). Επομένως, μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα που θέσαμε, λέγοντας ότι ο τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι δεν συνιστά αιτία διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση του ποσοστού στο οποίο ο τρόπος απόκτησης γνώσεων από την πλευρά των δασκάλων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει τις γνώσεις του σχετικά με τις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας. Τα στοιχεία μας παραθέτονται ως εξής:

<i>Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
<b>Προσωπική ενημέρωση και εμπειρία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>

<b>ΝΑΙ</b>	67	62,6	2,25	0,84	$t = 0.353$ $\beta.\epsilon = 105$ $p = 0.725$
<b>ΟΧΙ</b>	40	37,4	2,32	1,24	
<b>Σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>T.A</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -1.376$ $\beta.\epsilon = 105$ $p = 0.172$
<b>ΝΑΙ</b>	8	7,5	2,75	1,75	
<b>ΟΧΙ</b>	99	92,5	2,24	0,93	
<b>Συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>T.A</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -2.100$ $\beta.\epsilon = 104$ $p = 0.038$
<b>ΝΑΙ</b>	42	39,3	2.52	0.97	
<b>ΟΧΙ</b>	65	60,7	2.11	1.01	
<b>Συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>T.A</b> <b>Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>  $t = -1.281$ $\beta.\epsilon = 105$ $p = 0.203$
<b>ΝΑΙ</b>	26	24,3	2,5	1.21	
<b>ΟΧΙ</b>	81	75,7	2,21	0,93	

*Πίνακας 36: Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη με το επίπεδο γνώσης των δραματικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας*

Διερευνώντας τα δεδομένα του Πίνακα 42, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει σχετικές γνώσεις μέσα από την δική τους πληροφόρηση και εμπειρία (M.O = 2,25 και T.A = 0,84) δεν είναι στατιστικά μικρότερος ( $t = 0.353$ ,  $\beta.\epsilon = 105$ ,  $p = 0.725 > 0,05$ ) από το μέσο όρο των ατόμων του δείγματος που έχουν δεν έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους πάνω στο



θεατρικό παιχνίδι με αυτόν τον τρόπο (Μ.Ο = 2,32 και Τ.Α = 1,24). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση μέσα από την προσωπική τους ενημέρωση και εμπειρία δεν έχουν στατιστικά λιγότερες γνώσεις πάνω στις δραματικές τεχνικές από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει την ανάλογη επιμόρφωση τους με αυτόν τον τρόπο.

Μετά από την εξέταση του παραπάνω πίνακα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των δασκάλων που έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους μέσα από σπουδές πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου (Μ.Ο = 2,75 και Τ.Α = 1,75) είναι σημαντικά μεγαλύτερος ( $t = -1.376$ ,  $\beta.ε = 105$ ,  $p = 0.172 > 0,05$ ) από εκείνο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν σπουδάσει το συγκεκριμένο αντικείμενο (Μ.Ο = 2,36 και Τ.Α = 0,91). Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν σπουδάσει παιδαγωγική του θεάτρου δεν έχουν καλύτερες γνώσεις των δραματικών τεχνικών από εκείνους που δεν έχουν επιμορφωθεί στο θεατρικό παιχνίδι με το συγκεκριμένο τρόπο.

Εντούτοις, διακρίνουμε ότι, όσον αφορά τη συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τεχνικές οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια (Μ.Ο = 2,52 και Τ.Α = 0,97), με όσους δεν έχουν (Μ.Ο = 2,11 και Τ.Α = 1,01) είναι στατιστικά σημαντική ( $t = -2.100$ ,  $\beta.ε = 104$ ,  $p = 0.038 < 0.05$ ). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια έχουν μεγαλύτερη γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Τέλος, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε θεατρικές ομάδες (Μ.Ο = 2,5 και Τ.Α = 1,21) δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -1.281$ ,  $\beta.ε = 105$ ,  $p = 0.203 > 0.05$ ) από τον μέσο όρο των ατόμων του δείγματος που δεν έχουν λάβει μέρος σε κάτι αντίστοιχο (Μ.Ο = 2,21 και Τ.Α = 0,93). Άρα, η επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω της συμμετοχής σε μια θεατρική ομάδα, δεν έχει κάποια επίδραση στο ποσοστό των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τέχνες.

Έπειτα, θα πραγματοποιηθούν συσχετίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα *“Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;”* με το είδος της επιμόρφωσης, που αυτοί κατέχουν πάνω στο θεατρικό παιχνίδι.

<i>Θα θέλατε να διδάξετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκετε από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;</i>					
<b>Προσωπική ενημέρωση και εμπειρία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	67	62,6	3.42	0.98	$t = -0.039$
<b>ΟΧΙ</b>	40	37,4	3.43	1	$\beta.ε = 105$ $p = 0.969$
<b>Σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	8	7,5	4	0.53	$t = -1.706$
<b>ΟΧΙ</b>	99	92,5	3.3	1	$\beta.ε = 105$ $p = 0.091$
<b>Συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	42	39,3	3.48	0.97	$t = -0.431$
<b>ΟΧΙ</b>	65	60,7	3.39	1.01	$\beta.ε = 104$ $p = 0.667$
<b>Συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	26	24,3	3.77	0.82	$t = -2.035$
<b>ΟΧΙ</b>	81	75,7	3.32	1.02	$\beta.ε = 105$ $p = 0.044$

*Πίνακας 37: Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη*

## *διάθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν το μάθημα της λογοτεχνίας μέσω θεατρικών τεχνικών*

Όπως φαίνεται από τον πίνακα παραπάνω, οι απαντήσεις των ατόμων με σχετική επιμόρφωση μέσα από προσωπική αναζήτηση και εμπειρία (M.O = 3.42 και T.A = 0,98) και των υποκειμένων του δείγματος που δεν έχουν επιμορφωθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο (M.O = 3.43 και T.A = 1) δεν διαφέρουν κατά μέσο όρο σημαντικά ( $t = -0.039$ , β.ε = 105,  $p = 0.969 > 0,05$ ). Συνεπώς, δεν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσα από προσωπική διερεύνηση και εμπειρία και τη διάθεση για αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζονται και για την απόκτηση γνώσεων μέσα από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου, με τον συντελεστή στατιστικής σημαντικότητας να είναι μεγαλύτερος του 0,05 ( $t = -1.706$ , β.ε = 105,  $p = 0.091 > 0,05$ ). Δηλαδή, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτηθέντων που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου (M.O = 4 και T.A = 0,53) με όσους δεν έχουν (M.O = 3.3 και T.A = 1) δεν αποκλίνει σημαντικά. Επομένως, οι σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου δεν επηρεάζουν την διάθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων.

Από το παρακάτω μοτίβο δεν ξεφεύγει και η εξέταση της σχέσης της πρόθεσης αυτής των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια για το θεατρικό παιχνίδι. Ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια (M.O = 3.48 και T.A = 0,97) με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει (M.O = 3.39 και T.A = 1,01) δεν διαφέρει σε αξιοσημείωτο βαθμό, όπως επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας ( $t = -0.431$ , β.ε = 104,  $p = 0.667 > 0,05$ ). Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, δεν επηρεάζει, λοιπόν, τη πρόθεση των εκπαιδευτικών να προχωρήσουν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω δραματικών τεχνικών.

Εντούτοις, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της συσχέτισης της συμμετοχής σε θεατρική ομάδα με το εξεταζόμενο ερώτημα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών που αποτελούν μέλη θεατρικών ομάδων (M.O = 3.77 και T.A = 0,82) με αυτούς που δεν επέλεξαν το συγκεκριμένο τύπο επιμόρφωσης, (M.O = 3.32 και T.A = 1,02) διαφέρουν στατιστικά υψηλό βαθμό, με τους πρώτους να παρουσιάζουν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο ( $t = -2.035$ , β.ε = 105,  $p = 0.044 < 0,05$ ). Επομένως, οι συμμετέχοντες σε θεατρικές ομάδες

εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων.

Τέλος, θα διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας.

<i>Χρησιμοποιείται το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;</i>					
<b>Προσωπική ενημέρωση και εμπειρία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	67	62,6	2.31	0.84	t = 0.583
<b>ΟΧΙ</b>	40	37,4	2.43	1.13	β.ε = 105 <b>p = 0.561</b>
<b>Σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	8	7,5	2.38	1.51	t = -0.061
<b>ΟΧΙ</b>	99	92,5	2.35	0.91	β.ε = 105 <b>p = 0.952</b>
<b>Συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	42	39,3	2.64	0.93	t = -2.633
<b>ΟΧΙ</b>	65	60,7	2.16	0.93	β.ε = 104 <b>p = 0.01</b>
<b>Συμμετοχή σε θεατρική ομάδα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O Απαντήσεων</b>	<b>T.A Απαντήσεων</b>	<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>
<b>ΝΑΙ</b>	26	24,3	2.38	1.02	t = -0.180

<b>OXI</b>	81	75,7	2.35	0.94	β.ε = 105 <b>p = 0.864</b>
------------	----	------	------	------	-------------------------------

*Πίνακας 38: Έλεγχος συνάφειας της μορφής επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι με τη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας*

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 44, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ερωτηθέντων με επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσα από προσωπική αναζήτηση και των ατόμων που δεν έχουν αποκτήσει επιμόρφωση με αυτή τη μέθοδο δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Συνεπώς, η επιμόρφωση μέσα από προσωπική προσπάθεια και εμπειρία δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις που προέκυψαν αυτή τη φορά με τις σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου ως μορφή επιμόρφωσης. Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δασκάλων που έχουν σπουδάσει παιδαγωγική του θεάτρου με όσους δεν έχουν και λαμβάνοντας υπόψη τον συντελεστή στατιστικής σημαντικότητας δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των σπουδών πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου και του βαθμού αξιοποίησης των δραματικών τεχνικών στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

Όμως, τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν μέσα από την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην ύπαρξη επιμόρφωσης πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω σεμιναρίων και του βαθμού αξιοποίησης των δραματικών τεχνικών, ανέδειξαν μια πολύ ισχυρή και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ατόμων που έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια σε σύγκριση με των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια να διαφέρει σε αρκετό βαθμό, ενώ η τυπική απόκλιση και των δύο ομάδων είναι ίδια. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω σεμιναρίων χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό της δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει σχετική μετεκπαίδευση με τη συγκεκριμένη μέθοδο.

Τέλος, όσον αφορά τα ανάλογα αποτελέσματα της σχέσης της συμμετοχής σε θεατρικές ομάδες και της χρήσης των δραματικών συμβάσεων στο μάθημα της λογοτεχνίας, συγκρίνοντας τους μέσους όρους των ατόμων που είναι μέλη θεατρικών ομάδων και των ατόμων που δεν είναι, δεν προκύπτει κάποια σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Επομένως, η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις δεν

αποτελεί κριτήριο που να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας.

## Κεφάλαιο 8ο: Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση

### 8. 1. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα τις έρευνας και θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποια γενικά συμπεράσματα. Με βάση τις αναλύσεις μας, λοιπόν, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Εκφράστηκε μια ελλιπής επιμόρφωση των μισών περίπου εκπαιδευτικών του δείγματος σε ένα γενικότερο επίπεδο.
- Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν κάποια ειδική επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, αφού στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στην δικιά τους διάθεση για ενημέρωση πάνω στο θέμα, μέσα από προσωπική διερεύνηση.
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει άνετα το θεατρικό παιχνίδι στη σχολική τάξη, ενώ κρίνουν ότι και ο ειδικά διαμορφωμένος χώρος είναι απαραίτητος. Κάποιοι τόνισαν ότι μπορεί να διεξαχθεί δραματικό παιχνίδι εντός της τάξης, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει ο επαρκής χώρος. Πιθανόν, η συγκεκριμένη θέση να αποτελεί υπαινιγμό για αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με την πραγματοποίηση θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη, εξαιτίας του μικρού μεγέθους των αιθουσών.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάγκη επιμόρφωσης στο θεατρικό παιχνίδι από μέρους των δασκάλων.
- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα του ρόλου της μεθόδου της δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ θετική.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων πιστεύει ότι μάθημα της Ιστορίας μπορεί να διδαχθεί μέσω του δραματικού παιχνιδιού. Ένα μεγάλο ποσοστό υποστηρίζει τη διδασκαλία γλώσσας, ενώ πάνω από τους μισούς θεωρούν ότι η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή μπορεί να διδαχθεί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Παρατηρείται μια σχετικά μικρότερη προτίμηση των μαθημάτων των θετικών επιστημών, ως μαθήματα που δύναται να αποτελέσουν αντικείμενα διδασκαλίας μέσω του δραματικού παιχνιδιού. Παρόλα αυτά σε γενικές γραμμές διακρίνουμε μια ιδιαίτερα θετική αντιμετώπιση του δραματικού παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας ενοτήτων του σχολικού προγράμματος.
- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι αρκετά θετικές.

- Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις δυνατότητες του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση είναι ελλιπείς. Το τελευταίο μπορεί να είναι απόρροια της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος.
- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων ως μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας,
- Τα υποκείμενα του δείγματος τείνουν να χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό της δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας. Αιτία για αυτό το γεγονός, μπορεί να είναι η γενικότερη έλλειψη των γνώσεων των δραματικών τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν.
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να πιστεύουν ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει αρκετά στη δημιουργία θετικών στάσεων στους μικρούς μαθητές.
- Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών κρίνει ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αρκετά την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των παιδιών.
- Επικρατεί η άποψη ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αρκετά τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών.
- Ένας σημαντικός αριθμός των υποκειμένων του δείγματος θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει πολύ θετικά την προφορική επικοινωνία των μαθητών.
- Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό η μέθοδος του δραματικού παιχνιδιού την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης.
- Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι το δραματικό παιχνίδι δρα πολύ θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών.
- Οι δάσκαλοι της έρευνας θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει αρκετά την κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής.
- Η πλειονότητα τείνει να πιστεύει ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει πολύ την κατανόηση του περιεχόμενου του λογοτεχνικού έργου.
- Το δραματικό παιχνίδι κατά την κοινή παραδοχή ενός σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί έναν παράγοντα που βοηθάει πολύ στην αντίληψη της ψυχοσύνθεσης των χαρακτήρων ενός κειμένου.
- Οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι η εξεταζόμενη μέθοδος βοηθάει από πολύ έως αρκετά τη βελτίωση της δημιουργικής γραφής και έκφρασης των παιδιών.
- Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται αρκετά να επιμορφωθούν σε σχέση με τη χρήση της θεατρικής αγωγής στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.



- Οι περισσότεροι δάσκαλοι πιστεύουν ότι μετά την εκπαίδευση θα μπορούν να είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην τάξη τις μεθόδους της δραματικής τέχνης, ενώ δεν απορρίπτουν σαν επιλογή τη συνεργασία με κάποιον ειδικό. Άλλωστε, η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των παιδιών προκύπτει από τη συνεργασία των διάφορων επιστημών μεταξύ τους.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι εμπειρίες τους αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι προέρχονται από τη δραματοποίηση κειμένων με τα παιδιά, ενώ ανέφεραν τα πορίσματα που έχουν διεξάγει για το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας, όπως αυτές έχουν προκύψει από τις εμπειρίες τους με την πλειονότητα να πιστεύει ότι αποτελεί για τα παιδιά μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία.
- Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη.
- Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλλει στην αφομοίωση των μαθημάτων του σχολείου.
- Το φύλο δεν επηρεάζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στη διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.
- Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν επηρεάζονται από το φύλο τους.
- Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
- Το φύλο δεν επηρεάζει τη διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αναφορικά με τη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στο μάθημα της λογοτεχνίας.
- Τα χρόνια υπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετικά με το επίπεδο δυσκολίας ή ευκολίας της αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού με συστηματικό τρόπο, στην τάξη.
- Οι εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας από 11 μέχρι 20 τείνουν να έχουν πολύ μεγαλύτερη διάθεση να αξιοποιήσουν τις δραματικές τεχνικές στο συγκεκριμένο αντικείμενο σε σύγκριση με τους ερωτηθέντες που έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι πάνω από 20 χρόνια και κάτω από 10 έτη. Αυτό, πιθανότητα, δύναται να οφείλεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι με υπηρεσία άνω των 20 χρόνων δεν έχουν -σε σύγκριση με όσους δουλεύουν 11-20 χρόνια ως δάσκαλοι- χρόνο ή διάθεση, λόγω της ηλικίας τους να ασχοληθούν με μεθόδους τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι, αφού η

δραματική τέχνη στην εκπαίδευση άρχισε να εφαρμόζεται, στον ελλαδικό χώρο, σχετικά πρόσφατα. Από την άλλη, όσοι έχουν υπηρεσία κάτω από δέκα χρόνια, ίσως να νιώθουν ότι δεν έχουν αρκετή πείρα στον εκπαιδευτικό τομέα, ώστε να προχωρήσουν στην εφαρμογή τεχνικών που απαιτούν μεγαλύτερου βαθμού οργάνωση και συγκέντρωση από αυτόν που έχουν συνηθίσει και ικανότητες διατήρησης ελέγχου.

- Τα χρόνια υπηρεσίας, δεν αποτελούν κριτήριο που επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.
- Οι δάσκαλοι με 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας χρησιμοποιούν το δραματικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας περισσότερο από τους δασκάλους που εργάζονται από 1 μέχρι 10 χρόνια στο σχολείο. Κατά πάσα πιθανότητα, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται κάτω από 10 χρόνια, να μην έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση ώστε να χρησιμοποιούν το δραματικό παιχνίδι στο μάθημα, λόγω της ελλιπούς πείρας τους στον τομέα.
- Τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν σημαντικά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και εξάσκηση πάνω στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται 11-20 χρόνια στον κλάδο να δηλώνουν μεγαλύτερο σχετικό ενδιαφέρον από εκείνους που εργάζονται πάνω από 20 χρόνια. Ενδέχεται, λοιπόν, οι δάσκαλοι που έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας στον κλάδο, να μην ενδιαφέρονται τόσο για την επιμόρφωση τους, αφού έχουν συνηθίσει και μάθει να εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές για να επιτύχουν τη μάθηση, ενώ μπορεί η ηλικία τους να μην τους επιτρέπει να έχουν χρόνο για περαιτέρω εκπαίδευση.
- Η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει τη στάση τους σχετικά με την ευκολία συστηματικής υλοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού.
- Δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης μέσω Σ.Ε.Λ.Δ.Ε και των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με την ευκολία συστηματικής αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη.
- Η κατοχή δεύτερου πτυχίου δεν επηρεάζει τη γνώμη των δασκάλων σχετικά με το βαθμό ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη.
- Η κατοχή κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου δεν επηρεάζει τη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στο σχολείο.

- Η επιμόρφωση που δεν προέρχεται από κάποιες επιπλέον σπουδές, δεν επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την ευκολία η ή δυσκολία υλοποίησης με συστηματικό τρόπο του δραματικού παιχνιδιού στο σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση τείνουν να πιστεύουν ότι είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθεί το θεατρικό παιχνίδι εντός της τάξης σε σύγκριση με όσους δεν κατέχουν κάποια μορφή επιμόρφωσης. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις πάνω στο θεατρικό παιχνίδι και επομένως τους είναι πιο εύκολο να εφαρμόσουν θεατρικές τεχνικές.
- Η ύπαρξη επιμόρφωσης δεν επηρεάζει το βαθμό χρήσης του δραματικού παιχνιδιού στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.
- Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση έχουν περισσότερη διάθεση να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωση.
- Η ύπαρξη επιμόρφωσης δεν επηρεάζει το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτική αναφορικά με την εκπαίδευση και εξάσκηση τους στη θεατρική αγωγή και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
- Ο τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι δεν συνιστά αιτία διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος σχετικά με το επίπεδο ευκολίας της συστηματικής εφαρμογής του δραματικού παιχνιδιού στην τάξη.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση μέσα από την προσωπική τους ενημέρωση και εμπειρία δεν έχουν στατιστικά λιγότερες γνώσεις πάνω στις δραματικές τεχνικές από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει την ανάλογη επιμόρφωση τους με αυτόν τον τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν σπουδάσει παιδαγωγική του θεάτρου δεν έχουν καλύτερες γνώσεις των δραματικών τεχνικών από εκείνους που δεν έχουν επιμορφωθεί στο θεατρικό παιχνίδι με το συγκεκριμένο τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια έχουν μεγαλύτερη γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο. Επομένως, γίνεται φανερή η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων, ώστε να βελτιώσουν τις γνώσεις τους πάνω στο θεατρικό παιχνίδι.
- Η επιμόρφωση πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω της συμμετοχής σε μια θεατρική

ομάδα, δεν έχει κάποια σημαντική επίδραση στο ποσοστό των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στις δραματικές τέχνες.

- Δεν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσα από προσωπική διερεύνηση και εμπειρία και τη διάθεση για αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στο μάθημα της λογοτεχνίας.
- Οι σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου δεν επηρεάζουν την διάθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων.
- Η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων, δεν επηρεάζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να προχωρήσουν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω δραματικών τεχνικών.
- Οι συμμετέχοντες σε θεατρικές ομάδες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να διδάξουν λογοτεχνία μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων. Αυτό, ίσως, αποτελεί απόρροια των θετικών εμπειριών που έχουν οι ίδιοι αποκομίσει, μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεατρικές ομάδες.
- Η επιμόρφωση μέσα από προσωπική προσπάθεια και εμπειρία δεν επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της λογοτεχνίας.
- Δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των σπουδών πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου και του βαθμού αξιοποίησης των δραματικών τεχνικών στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί πάνω στο θεατρικό παιχνίδι μέσω σεμιναρίων χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό της δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει σχετική μετεκπαίδευση με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Υπάρχει, λοιπόν, το ενδεχόμενο αυτοί που έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια να έχουν διδαχθεί τους ορθόδοξους τρόπους χρήσης των δραματικών τεχνικών και να έχουν μάθει ποιες τεχνικές κρίνονται ως κατάλληλες και αξιοποιήσιμες στο μάθημα της λογοτεχνίας, με αποτέλεσμα να τις αξιοποιούν περισσότερο από όσους δασκάλους δεν έχουν εκπαιδευτεί μέσω σεμιναρίων.
- Η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις δεν αποτελεί κριτήριο που να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δραματικές τεχνικές στο μάθημα της λογοτεχνίας..

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας μας ανέδειξαν το πρόβλημα της ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση της δραματικής τέχνης, εντός των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, αναδείχθηκε μια θετική στάση απέναντι στην χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική

διαδικασία, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει περισσότερα για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι δραματικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, έγινε σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι έχουν παραπάνω γνώσεις πάνω στο αντικείμενο και χρησιμοποιούν περισσότερο τις δραματικές τεχνικές στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας σε σύγκριση με όσους δεν έχουν λάβει κάποια αντίστοιχη μετεκπαίδευση.

Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στα μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στο μάθημα της λογοτεχνίας, ώστε να μπορέσει να γίνει η επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας, πηγή τέρψης και αισθητικής απόλαυσης για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου.

## **8.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να είναι πιο πλήρης με τη χρήση και άλλων ερευνητικών μεθόδων για την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η αξιοποίηση, για παράδειγμα της ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελεί έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο για εντρύφηση στα κίνητρα των υποκειμένων του δείγματος και στην πιθανή διεξαγωγή μη αναμενόμενων συμπερασμάτων. Άλλη μέθοδος που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί είναι εκείνη της ανάλυσης περιεχομένου, μιας ερευνητικής τακτικής που επικεντρώνεται στην ανάλυση της επικοινωνίας. Παρόλα αυτά η έλλειψη σχετικού χρόνου εμπόδισε την υλοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος. Οι περιορισμοί που έχουν τεθεί στην παρούσα έρευνα μπορούν να αποτελέσουν μια πρόταση για μια εκτενέστερη μελλοντική διερεύνηση του θέματος. Ακόμα, περιορισμό αποτελεί το ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα παράδοσης των ερωτηματολογίων από τον ίδιο τον ερευνητή, ώστε να μπορούν να λυθούν τυχόν απορίες των συμμετεχόντων στην έρευνα επί των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

## **8.3. Προτάσεις**

Σε αυτό το κεφάλαιο της έρευνας μας θα διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις μέσω προσωπικών εκτιμήσεων, αλλά και μέσα από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας:

- Κρίνεται απαραίτητη η γενικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να

είναι σε θέση να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και με συστηματικό τρόπο το θεατρικό παιχνίδι στη σχολική πραγματικότητα.

- Προτείνεται η κινητοποίηση των αρμόδιων φορέων, ώστε να μην περιορίζεται η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τη δική τους διάθεση για μόρφωση, μέσα από τη συγκρότηση σχετικών προγραμμάτων και μετεκπαιδεύσεων και τη δημιουργία κινήτρων, που θα τονίζουν τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και της δραματικής τέχνης γενικότερα, στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Θεωρείται αναγκαία η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του δραματικού παιχνιδιού στα διδακτικά αντικείμενα των θετικών επιστημών και συγκεκριμένα, στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Γεωγραφίας.
- Θα ήταν θετική η προσπάθεια ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από την Πολιτεία σχετικά με τις πολλαπλές εφαρμογές του δραματικού παιχνιδιού στο μάθημα της λογοτεχνίας, ώστε να βελτιωθούν οι γνώσεις τους πάνω στις δραματικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν, αφού αποτελεί και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Πρακτική θα ήταν η πραγματοποίηση από τους εκπαιδευτικούς σπουδών πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
- Ορθή θα ήταν η δημιουργία χώρων, οι οποίοι θα έχουν αρκετό μέγεθος, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι, χωρίς δυσχέρειες ή η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα, ώστε να μπορεί να διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι με άνεση και στη σχολική τάξη.
- Προτείνεται η προσπάθεια αύξησης των διδακτικών ωρών της Θεατρικής Αγωγής, ώστε να μην θέτονται θέματα ελλειπούς χρόνου στη διεξαγωγή δραματικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της λογοτεχνίας
- Ενδιαφέρον θα είχε η περαιτέρω διερεύνηση της αξιοποίησης του δραματικού παιχνιδιού, αλλά και άλλων μεθόδων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στο μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα δεν επαρκεί για να καλύψει όλες τις πτυχές του ζητήματος, ενώ αποτελεί μια προσπάθεια εύρεσης των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και της εφαρμογής της μεθόδου στο προαναφερόμενο διδακτικό αντικείμενο.
- Τέλος, προτείνεται η καλλιέργεια του ερευνητικού ενδιαφέροντος των επιστημόνων για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της εφαρμογής του

δραματικού παιχνιδιού τόσο στο μάθημα της λογοτεχνίας, όσο και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου, καθώς αποτελεί έναν τομέα πρόσφατα εμφανιζόμενο στην ελληνική εκπαίδευση, που έχει πολλά ακόμα να προσφέρει.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδου, Α. (2016). *Το Ανθολόγιο στην υπηρεσία της Λογοτεχνίας στην τάξη. Αξιολόγηση του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε' και Στ' Δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αριστοτέλους, (1995), *Περί ποιητικής*, 1148b, (μτφ. Νικολούδης). Αθήνα: Κάκτος.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση στη διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπώθητω.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο-μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2005). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη & Θ. Κάββουρα (επιμ.), *Βιβλία, Υλικά, Λογισμικά για την Εκπαίδευση: Από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Πρακτικά διημερίδας ΠΤΔΕ Θεσσαλίας (σσ. 73-79). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου Μ. (2002). *Εισήγηση στο Γκόβας Ν., Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή Α., & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Ε., Σταθοπούλου, Ξ. (1988). Θεατρική εμπειρία σαν μέσο μάθησης και αγωγής στην προσχολική ηλικία. *Ανοιχτό σχολείο*, 18, 17-18.
- Βελουδής, Γ. (2004β). *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαλάντης, Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα: εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης Στο *Ε.Π.Α*, Τομ.6. (σσ.163-169). Αθήνα: Σμυρنيωτάκης,
- Γιαλourάκη, Σ. (1986). Θεατρικό παιχνίδι. *Διαδρομές*, 1, 58 – 61.
- Γιάνναρης, Γ. (1993). Παιχνίδι και Δράμα: εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης, *Ε.Π.Α.*, 6, 163-169.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.



- Γραμματάς, Θ. (2000). *Θεατρική Παιδεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (έρευνα)*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. Α. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Γραμματάς, Θ.Α. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια συνοπτική Εισαγωγή* (Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δενδρινού, Φ. (2003). Παραστατικοί κώδικες στη δραματική προσέγγιση των κειμένων. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 225-229). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Doubrovsky, S. (1985). *Η Αποψη του Καθηγητή, στο: Συνέδριο του Σεριζί, Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, (μτφρ. Βασιλαράκης, Ι.). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Holub, R. C. (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή* (Μτφρ. Κωνσταντίνα Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Holub, R. C. (2004). Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας. Στο R. Selden (επιμ.), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. (μτφρ. Μ., Πεχλιβάνος, & Μ. Χρυσανθόπουλος.) (σσ.445-482). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική τάξη* Διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καγκελάρη, Ν. (1983). Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο. Στο, *Πρακτικά σεμιναρίων θεατρικής παιδείας*. Σπέτσες: ΥΠΕΠΘ – Ι.Ν.Γ.Α, σσ.68 – 72.

- Καζιάλες, Δ. (2007). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και αξιοποίηση του στην καθημερινή διδακτική τους πράξη*, Διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καλλιαντά Θ. & Καραβόλτσου Α. (2006). Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και ...Παραμύθια. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Βόλος.
- Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο, Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Καρρά, Κ. (2015). Διδάσκοντας Λογοτεχνία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α Γυμνασίου. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.) *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων (σσ.193-199). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ/ΕΚΠΑ.
- Καραβόλτσου Α. (2010). Ο ρόλος της μη κατευθυντικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.
- Καραγιάννης, Γ. (2002), Προσέγγιση θεατρικών κειμένων σε ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 134 - 148
- Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία : Φανατική συνήθεια. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Στ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις* (σσ.19-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Παιδαγωγική, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*  
Ανακτήθηκε 6 Φεβρουάριου 2018 από το Διαδίκτυο:  
[https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama\\_1.pdf](https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf)
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007) *Φιλολογικές διαδρομές*, Αθήνα, Πατάκης

- Κοκκίδου, Μ.- Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών (Παρουσίαση Έρευνας). *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2, 88 – 95.
- Κολοβός, Σ. (2006). Δημοτικό σχολείο και λογοτεχνία: Οι συνθήκες μιας διαρκούς αντίφασης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 79, 26-32.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ., & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κουρετζής, Λ., & Παρζακώνη, Α. (2012). Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.239-147), Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κοφίδου, Α. (2005). Οι περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 195-225). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόσκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μιτακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ.114-128), Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.,
- Λιόντα – Μίγγα, Χ. (2010). *Η διδασκαλία του μυθιστορήματος εφηβείας με σκοπό τη διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, ΑΠΘ.
- Μπαλάσκας, Κ. (1990), *Ταξίδι με το κείμενο: Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας ποίηση, πεζογραφία, δοκίμιο*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

- Μαυρολέων, Α. Ν. (2010). *Η έρευνα στο θέατρο: Ζητήματα μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σιδέρης
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδραση του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαχαιρά, Ε. (2014). *Η διδακτική αξιοποίηση της αναγνωστικής και κοινωνιοκριτικής*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μητακίδου, Σ. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία: μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στην σχολική τάξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία, Τόμ. ΙΙ*. Αθήνα: Γ. Γ. Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών
- Νικολούδη, Τ. (1994). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην κατανόηση των προμαθηματικών εννοιών, *Ανοικτό Σχολείο*, 46, 32-37.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό Παιχνίδι Ι & ΙΙ*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του ΑΠΘ.
- Παπαιωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1998). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Διαστάσεις και δυναμική. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 88-96.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του εγωιστή γίγαντα - Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα. Πρακτικά 5ης Διεθνούς*

- Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 380-387), Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2012). Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.166-175), Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαθανασίου, Α., & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Α. & Παπαϊωάννου, Θ. (2007). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (2009). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πεσκετζή, Μ.Κ. (1995). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του '80. Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πεσκετζή, Μ. Κ. (2003). *Θεωρία της λογοτεχνίας και νεοελληνική λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ποταμίτης, Δ. (1991). *Θέατρο για παιδιά*, Στο *Ε.Π.Α*, Τομ.6. 62-75. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης,
- Σακελλάρης, Κ. (2013). *Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαριάδη, Ε. (1999), Ο Μυστικός κήπος-λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 43- 50), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Σέξτου, Π. (2001). *Θεατρική Αγωγή: θεωρητική και βιωματική δια βίου εκπαίδευση για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Στο Κ. Χάρης., Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος, (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ.481-492). Αθήνα: Ατραπός,
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Somers, J., (2001). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 74- 77). 2η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Σοφουλάκης, Α. Ε. (1999). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2001). *Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.99-100). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία: θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Τοντόροφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.
- Τσαρμποπούλου, Α. (1999). Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ.369 – 378). Αθήνα: Τυπωθήτω,
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2012). «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης, Πρακτικά 7ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση* (σσ.328-334), Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσισμενάκης, Ι. (2002). *Το παιδί και το παιχνίδι στη σχολική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καυάλης & Απ. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ.545-553). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαβάκη, Ε. (2015). *Η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο: Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χαλκιαδάκη, Α. & Τζαμαργιάς, Τ. (2006). Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 424-426). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χορταριά, Σ. (2001). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των αξιών της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χρυσάφη, Μ. (1983). Ο αυτοσχεδιασμός. Στο, *Πρακτικά σεμιναρίων θεατρικής παιδείας. Σπέτσες: ΥΠΕΠΘ- Υ.Ν.Γ.Α, 36 – 47*.

## Ξενόγλωσση

- Andersen, C. (2002). Thinking as and thinking about: Cognitive and metacognitive process in drama. In B. Rasmussen & A. L. Ostern (Eds), *Playing betwixt and between: The IDEA Dialogues* (pp.265-270). Oslo: Landslaget Drama I Skolen.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική Κείμενο*. (μτφ. Σπανός, Γ.). Αθήνα: Πλέθρον.

- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. London; New York: Network Continuum.
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama in education*. Longman, London.
- Bolton, G. (1988). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Staffordshire: Trentham Books
- Byron, K. (1986). *Drama in the English classroom*. London: Methuen
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, G.A., & Flynn, R.M. (1994). Exploring classroom literature through drama: A specialist and a teacher collaborate. *Language Arts*, 71(1), 38-43.
- Coney, R. & Kanel S. (1997). Opening the world of literature to children through Interactive drama experiences. Paper presented at the Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education, Portland, OR..
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought*. Toronto, Canada: Simon & Pierre.
- Danielson, K. E., & Dauer, S. C. (1990). Celebrate poetry through creative drama. *Reading Horizons*, 31, 138-147.
- Deblase, G. (2005), Teaching literature and language through guided discovery and informal classroom drama. *English Journal*, 95 (1), 29-32.
- Dickenson, S. (2006), Listening better to look better: The manipulation of linguistic devices and listening skills in the writing of “Booters” a play for young people. *Research in Drama in Education*, 11 (1), 99-105.
- Doubrovsky, S. (1985). *Η άποψη του καθηγητή* (Μτφ. Ι. Βασιλαράκης). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Erickson, K. (1988). Buildings Castle in the Classroom. *Language Art* , 65(1), 14 - 19.
- Farris, J. P., & Parke, J. (1993). To be or not to be: what students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), 231-34.
- Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. London: Fulton
- Genette, G. (1997) *Σχήματα.ΙΙΙ Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Αθήνα: Πατάκης.



- Gray, W. S. (1960). *On their own in reading: How to give children independence in analyzing new words*. New York: Scott Foresman.
- Greimas A. J. (1966). *Sémantique structurale*, Paris: Presses universitaires de France
- Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο: Μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* (Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Hundert, D.A. (1996). *Paths of Learning through 'The Forest of Dreams': Senior Secondary Students and Theatre for Young Audiences*. Doctoral dissertation, University of Toronto.
- Heathcote, D. (1967). Improvisation, in L. Johnson and C. O'Neill (1984). (Eds.). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama* (pp 44-48). London: Hutchinson,
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heathcote, D. (2006). Από το αληθές στο Αληθοφανές. (Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου). *Εκπαίδευση και Θέατρο* , 6, 6-13.
- Horsman, J. (2000). *Too Scared to Learn: Women, Violence and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Hughes, B. (1996). *Play environments: A question of quality*. London: PLAY-LINK
- Henderson, L. C. & Shanker, J. L. (1978). The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks for developing comprehension skills. *Reading World*, 17(3), 239-243.
- Hertzberg, M. (2000). So we can learn something as well as doing something fun?: Learning about reading through Readers Theatre. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23 (1), pp. 21-36.
- Holub, R. C. (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή* (Μτφρ. Κωνσταντίνα Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hymes, D. H. (1972) On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ingarden, R. (1973). *The literary work of art: an investigation on the borderlines of ontology, logic, and theory of literature. With an appendix on the functions of language in the theatre*. Evaston: Northwestern University Press.

- Iser, W. (1978). *The Act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Jauss, H. R. (1995). Η Αισθητική της πρόσληψης και η λογοτεχνική επικοινωνία. Στο Μ. Πεχλιβάνος, (μτφρ.), *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα* (σσ. 93-107). Αθήνα: Εστία.
- Jones, P. (1996). *Drama as therapy: Theatre as living*. New York: Routledge.
- Jones, E., & G. Reynolds (1992). *The Play's, the Thing: Teachers roles in children's play*. New York: Teachers College Press
- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom teachers' perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4), 21-26.
- Kempe, Q. (1996). *Drama, education and special needs*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- Kitson, N., & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills*. London: Routledge.
- Kornfeld J. & LeydenG., (2005). Acting out: Literature, drama and connection with history. *The Reading Teacher*, 59(3), 230 - 239.
- Koste, V. (1995). *Dramatic play in childhood: Rehearsal for life*. Portsmouth: Heinemann.
- Leonhard, C. (1991). *Status of arts education in American public schools*. Urbana, IL: National Arts Education Research Center at the University of Illinois.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (5. Edt.). London: Longman.
- McCaslin, N. (1997). *Creative drama in the primary grades*. California: Players Press Inc.
- Mellou, E. (1996). Dramatic play is the appropriate name. *Early Child Development and Care*, 118, 103-112.
- Morrow, L. M., & Rand, M. R. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44 (6), 396-402.
- Needles, D. J. (1980). Dramatic play in early childhood. In P. F. Wilkinson (Ed.), *In celebration of play: An intergrated approach to play and child development*. (pp 181-190). London: Croom Helm.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 214-221.

- O'Neil, C., & Lambert, A. (1982). *Drama and structure*. London: Huntchison.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Sydney: Springer.
- Page, A. (1983). *Children's story comprehension as a result of storytelling and story dramatization: A study of the child as spectator and as participant*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.
- Paulsen, M. B. & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.
- Pellegrini, A.D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17(4), 530-535.
- Pickett, L. (2002). *Literacy learning through play in a primary classroom*. Paper presented at University of North Florida, Jacksonville, FL, Head Start's Sixth.
- Propp, B. Γ. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού* (Μεταφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literacy work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Ross, E. P., & Roe, B. D. (1977). Creative drama builds proficiency in reading. *The Reading Teacher*, 30, 383-387
- Ryngeart, J. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: CEDIC.
- Shklovsky V., & Eichenbaum, B. (1985). *Για τον Φορμαλισμό: Η Ανάσταση της Λέξης. Η Θεωρία της «Φορμαλιστικής Μεθόδου* (Μτφρ. Β. Λαμπρόπουλος, Ν. Καλταμπάνος). Αθήνα: Έρασμος.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychological & Educational Publications.
- Spingarn, J.E. (1911). *The New Criticism: A Lecture Delivered at Columbia University, March 9, 1910. Columbia University lectures on literature, 1909-10*. Michigan: Columbia University Press/
- Vodickova, M. (2009). Interpretation of poetry through drama activities. *Journal of NELTA*, 14(1-2), 146 – 151.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., - Μεταφρ. Α. Μπίμπου, - Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg-Ψυχολογία.
- Wagner, B. J. (1999). *Educational Drama and Language Arts: what research shows*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.
- Wheeler, L. (2014). How can in-role drama activities, particularly writing in role, develop students' writing in English? *Master of Teaching Institute of Education, (Practice Based Enquiry (PBE) Report)*. London: University of London.
- Wooland B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Παράρτημα

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### (προς τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει συνταχθεί στα πλαίσια του ΠΜΣ «Δραματική τέχνη και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση», του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου της Πελοποννήσου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση δραματικών τεχνικών και του θεατρικού παιχνιδιού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικά, αλλά και ειδικά, στο μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκεται μέσα από το ανθολόγιο και το βιβλίο της γλώσσας). Τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας με τίτλο: «Η διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση: Μια έρευνα σε σχολικές τάξεις Δημοτικών σχολείων της Χίου». Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και δεν προορίζεται για τους δασκάλους των ειδικών μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας.

### ΓΕΝΙΚΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1)Ιδιότητα: Δάσκαλος  Δασκάλα

2)Χρόνια υπηρεσίας:

3) Τάξη στην οποία διδάσκετε (Α,Β κτλ):

(Σε περίπτωση που διδάσκετε στο ολοήμερο, παρακαλώ, γράψτε τη λέξη: "Ολοήμερο".)

4)Επιμόρφωση- μετεκπαίδευση- άλλες σπουδές:

- Σ.Ε.Λ.Δ.Ε
- Μ.Δ.Δ.Ε
- Άλλο πτυχίο Ανωτέρας ή Ανωτάτης Σχολής.
- Μάστερ
- Διδακτορικό
- Άλλη επιμόρφωση

5) Τρόπος απόκτησης γνώσεων πάνω στο θεατρικό παιχνίδι

- Από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία
- Από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου

Από συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια

Από συμμετοχή σε θεατρική ομάδα

## ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Πιστεύετε ότι είναι εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει συστηματικά θεατρικό παιχνίδι στην τάξη του;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

2) Για να διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος σε ξεχωριστή αίθουσα ή μπορεί να γίνει άνετα στη σχολική τάξη;

.....  
.....

3) Πιστεύετε για να κάνει ένας εκπαιδευτικός θεατρικό παιχνίδι πρέπει να έχει ειδικευτεί ή μπορεί να το πετύχει ως ένα βαθμό μέσα από την προσωπική του εμπειρία;

.....  
.....

4) Η δραματοποίηση μέρους των διδακτικών ενοτήτων από τα παιδιά παίζει ρόλο στην καλύτερη αφομοίωση της διδακτέας ύλης;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

5) Ποια από τα παρακάτω μαθήματα θα θεωρούσατε σκόπιμο να διδάξετε μέσω του δραματικού παιχνιδιού;

Γλώσσα

Μαθηματικά

Ιστορία

Γεωγραφία

Φυσική

Θρησκευτικά

Μελέτη Περιβάλλοντος

Κοινωνική και πολιτική αγωγή

6) Θα θέλατε να διδάσκετε το μάθημα της λογοτεχνίας (όπως αυτό διδάσκεται μέσα από το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο) μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

**7)** Έχετε γνώση των δραματικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

**8)** Χρησιμοποιείτε το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

Αν ναι, ποιες τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού αξιοποιείτε;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**9)** Πιστεύετε ότι το δραματικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

**11)** Πιστεύετε ότι το θεατρικό παιχνίδι, στο μάθημα της λογοτεχνίας, επηρεάζει θετικά:

α) την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

β) στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

γ) την προφορική επικοινωνία των μαθητών;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

δ) τη γλωσσική έκφραση των μαθητών;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

ε) την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

στ)την κατανόηση του συντακτικού και της γραμματικής;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

ζ)την κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

η)την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των ηρώων του κειμένου;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

θ)τη δημιουργική έκφραση και γραφή των μαθητών;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

**12)** Σας ενδιαφέρει η δική σας εκπαίδευση και εξάσκηση στη θεατρική αγωγή και εφαρμογή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

Αν ναι, μετά από αυτήν την εκπαίδευση:

α) Θα εφαρμόζατε μόνοι σας τις θεατρικές τέχνες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

β) Θα συνεργαζόσασταν με έναν ειδικό για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

γ) Και τα δύο παραπάνω.

**13)** Γράψτε (αν υπάρχει) τη δική σας προσωπική εμπειρία σε σχέση με τη διδακτική της λογοτεχνίας μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



*Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας!*