



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της
φιλιαναγνωσίας, σε μαθητές της Α τάξης του Δημοτικού»**

Κλαδά Αθηνά AM: 5052201701015

Επιβλέπων Καθηγητής: Παπαδόπουλος Ιωάννης

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Τσιάρας Αστέριος

Κλαδάκη Μαρία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

στους φίλους μου Κατερίνα Λ. και Γιώργο Φ.
για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξή τους

στον φίλο και συμφοιτητή Δημήτρη Δίπλα που μοιράστηκε τις αγωνίες μου...

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

*Στον σύζυγό μου και συνοδοιπόρο σε αυτό το ταξίδι, Δημήτρη...
Στους καινούργιους μου φίλους Ζωούλα και Δημητρό, Δέσποινα, Φάνη, Χριστίνα,
Αντρέα, Νικό, Μπάμπη και τα «μικρά τους» ...*

*«Δεν υπάρχουν ίσως ημέρες της παιδικής μας ηλικίας
που να τις ζήσαμε τόσο απόλυτα,
όσο εκείνες που πιστέψαμε ότι τις αφήσαμε να φύγουν χωρίς να τις ζήσουμε,
εκείνες που τις περάσαμε με ένα βιβλίο αγαπημένο.»*

Μαρσέλ Προυστ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	vi
Summary	viii
Εισαγωγή	1
1 ^ο Κεφάλαιο: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	3
1.1. Ιστορική αναδρομή- Σημαντικοί θεατροπαιδαγωγοί	3
1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο μάθησης	5
1.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και λογοτεχνία	7
1.4. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση...	9
2 ^ο Κεφάλαιο: Φιλαναγνωσία	12
2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο	12
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.....	13
2.3. Βιβλιοθήκη και φιλαναγνωσία	14
2.4. Διαφορετικοί τύποι αναγνωστών.....	15
3 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	17
3.1. Ερευνητική προσέγγιση, προβληματική και τύπος της έρευνας.....	17
3.2. Επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων	17
3.3 Έρευνα αποτελέσματος	18
3.4. Προέρευνα	18
3.5. Διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης	19
3.6. Ερευνητική διαδικασία	19
3.7. Πειραματικό δείγμα	20
3.8. Μέσα συλλογής δεδομένων	20
3.9. Η πειραματική διαδικασία	22
4 ^ο Κεφάλαιο: Ερευνητικά αποτελέσματα	25
4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	25
4.1.1. Έλεγχοι υπόθεσης ισότητας διαφοράς μέσω	27
4.2.Αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης	29
4.2.1. Αποτελέσματα της ανάλυσης του ημερολογίου της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης	32
5 ^ο Κεφάλαιο: Περιορισμοί της μελέτης	40
6 ^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	42

6.1 Επισκόπηση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας	42
6.2 Προτάσεις	43
Βιβλιογραφία	45
Παράρτημα 1 - ερωτηματολόγια	49
Παράρτημα 2 - οι δραστηριότητες	52
Παράρτημα 3 – καρτέλα δανεισμού	68
Παράρτημα 3 – παραμύθια	69
Παράρτημα 4 – μουσικές επιλογές	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Το ημερολόγιο των παρατηρήσεων.....	21
Πίνακας 2: περιγραφικά μέτρα στις δύο ομάδες πριν την εκπαιδευτική διαδικασία.....	26
Πίνακας 3 : περιγραφικά μέτρα στις δύο ομάδες μετά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	26
Πίνακας 4 : περιγραφικά μέτρα στις δυο ομάδες στη διαφορά μετά και πριν την εκπαιδευτική διαδικασία.....	26
Πίνακας 5 : τιμές ελέγχου t-test για τις μέσες διαφορές	27

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Ομάδα 1 (ομάδα ελέγχου)- διάγραμμα γραφικής αναπαράστασης διαφοράς μέσων πριν και μετά.....	28
Διάγραμμα 2: Ομάδα 2 (πειραματική ομάδα)- διάγραμμα γραφικής αναπαράστασης διαφοράς μέσων πριν και μετά.....	29

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μεγάλοι θεατροπαιδαγωγοί του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα κατάφεραν να αναδείξουν το εκπαιδευτικό δράμα και να του δώσουν μία εξέχουσα θέση μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σήμερα η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι μέσα από ομαδικές δραστηριότητες αξιοποιούν τις δεξιότητες τους, προάγοντας τη δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και την επικοινωνία.

Σημαντική είναι η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη λογοτεχνία, αφού έχει τη δυνατότητα να εξοικειώνει τους μαθητές/μαθήτριες με τα λογοτεχνικά κείμενα και να τους βοηθάει στη βαθύτερη κατανόησή τους.

Στη σύγχρονη εποχή της ψηφιοποίησης, της τεχνολογίας της πληροφορίας και γενικότερα της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης οι μαθητές/μαθήτριες απομακρύνονται από τον έντυπο λόγο, ενώ παράλληλα, η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά τρόπους οι οποίοι θα μπορούσαν να προάγουν τη φιλιαναγνωσία, αξιοποιώντας ταυτόχρονα και τον χώρο της βιβλιοθήκης.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να καθορίσει το πώς οι διάφορες τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις των μαθητών /μαθητριών ως προς την επαφή τους με το βιβλίο, καθώς και το πώς η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό η εργασία αποβλέπει να διερευνήσει, παράλληλα, την επίδραση της στάσης των μαθητών/τριών της παρούσας μελέτης, αλλά και να αναδείξει το πώς βελτίωσε την επαφή τους με τον χώρο της βιβλιοθήκης.

Για την υλοποίηση του παραπάνω σκοπού σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δώδεκα (12) παρεμβάσεων, βασισμένο στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση· υλοποιήθηκε σε ένα από τα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Ναυπλίου, σε μαθητές και μαθήτριες της Α' δημοτικού. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία έρευνα αποτελέσματος. Το Α1 (με δεκαέξι (16) μαθητές και μαθήτριες) αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ το Α2 (με δεκαεννιά (19) μαθητές και μαθήτριες) την ομάδα ελέγχου· και οι δύο ομάδες υποβλήθηκαν σε αξιολόγηση pre test και post test. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου, του οποίου τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα STATA. Συμπληρωματικά και για την εγκυρότερη εξαγωγή αποτελεσμάτων συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Η τριγωνοποίηση των ευρημάτων οδήγησε στο

συμπέρασμα, πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ενταγμένη σταθερά στη σχολική καθημερινότητα, μπορεί να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας σε μαθητές και μαθήτριες της Α' Δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: Φιλιαναγνωσία, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, μόνιμος αναγνώστης

Summary

The great theatrical educators of the 20th and 21st century had already managed to promote drama in education and to integrate it in the educational process. Nowadays, drama in education is aimed towards all students, through group activities, enabling them to use their creative skills, improvisation and communication.

Dramatic art in literature has had a significant effect on students as it helps them become familiar with literary texts and introduces them to a more thorough understanding of them.

In the modern era of digital technology, students are distancing themselves from the written language, while at the same time the educational community is looking for new ways to promote/encourage the love of reading (filanagnosia) through the use of libraries.

The purpose of this study is to determine how various drama techniques used in education can change the attitudes of students towards reading books. Another purpose of the study aims at showing how drama in education can be a means of cultivating a love of reading (filanagnosia) while at the same time it depicts how it seems to be able to influence students' attitudes towards using the library.

This study consisted of twelve (12) interventions, based on drama in education, and it was implemented through two experimental groups of first grade male and female students, in a public elementary school in the city of Nafplio. This research is an outcome research. The above two groups were divided into, the main experimental group consisted of sixteen (16) male and female students, and the control group, which was consisted of nineteen (19) students; both groups were pre-tested and post-tested. Quantitative data were collected using an appropriate constructed questionnaire, the results of which were processed by the STATA statistical program. Qualitative data were also collected through participatory observation, in order to validate the quantitative data's results. Combining all the findings, the researcher was led to the conclusion, that drama in education, firmly integrated into school day-to-day life, can be an effective means of cultivating a love of reading (filanagnosia) in elementary school students.

Keywords: love of reading (filanagnosia), drama in education, standing permanent or life-long reader

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά στο σχολείο μέσω διαφόρων εκφραστικών δραστηριοτήτων που αφορούν στο σύνολο των παραστατικών τεχνών, αντιμετωπίζονται λανθασμένα, ως απλή χαλάρωση ενώ θα έπρεπε οι δραστηριότητες αυτές να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ειδικοί, η τέχνη *«είναι ένα όχημα μέσω του οποίου αποκτούν οι συμμετέχοντες καινούριες κοινωνικές, σωματικές, επικοινωνιακές ή διανοητικές δεξιότητες και μπορούν να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να επιβιώσουν μέσα σε αυτή»* (Kemp, 1996:27).

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μία δυναμική εκφραστική διαδικασία κατά την οποία η πραγματικότητα με τη φαντασία αλληλεπιδρούν και οδηγούν σε μία βαθύτερη γνώση. Οι συμμετέχοντες εκφράζονται ελεύθερα μέσω της δραματικής πράξης, ενεργοποιώντας ατομικά συναισθήματα. Η δραματική πράξη οδηγεί σε μία μεταγνώση των συμμετεχόντων, η οποία εκφράζεται κατά την ανατροφοδότηση της ομαδικής δράσης (Τσιάρας, 2014).

Το θέατρο στην εκπαίδευση, έχει και άλλους σκοπούς, αφού ορίζει πως πρέπει οι μαθητές να βοηθηθούν ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες, *«να αποκτήσουν νοητική, πολιτική και ηθική κατανόηση της δικής τους προσωπικότητας και των ρόλων των άλλων»* (Σέξτου, 2007: 31).

Αντίστοιχα, το διάβασμα έχει τον ίδιο σκοπό· τη δημιουργία ενεργών, ελεύθερων πολιτών. Ο αναγνώστης ξυπνάει τη φαντασία του, τις αναμνήσεις, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, αφού *«εφευρίσκει μέσα στα κείμενα πράγματα που ξεπερνούν τις προθέσεις του»* (Ποσλάνιεκ, 1990: 15).

Υπάρχουν απόψεις που συνηγορούν ότι από τον σημερινό μικρό αναγνώστη λείπουν, κυρίως, η δίψα και τα κίνητρα για ανάγνωση. Από το άλλο μέρος επικρατεί και καλλιεργείται από τους εκπαιδευτικούς η άποψη πως δε διαβάζουν όσοι έχουν αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά εκείνοι που έχουν μάθει να αγαπούν το βιβλίο (Ποσλάνιεκ, 1990). Ωστόσο, άλλοι υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως μία πηγή ψυχαγωγίας, επικεντρωμένη στην καλλιέργεια της φαντασίας με τελικό στόχο την ηθικοπνευματική τους ολοκλήρωση (Μπρασέρ, 2014).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει στενή σχέση με τη λογοτεχνία, αφού αλληλοσυμπληρώνονται, δεδομένου ότι η δραματική τέχνη ουσιαστικά και δυνητικά βοηθάει στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας θα εξεταστεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως προς την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία ιστορική ανασκόπηση του θεάτρου στην εκπαίδευση και των σπουδαιότερων εκφραστών του. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η δραματική τέχνη ως μέσο μάθησης και η σχέση της με τη λογοτεχνία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εννοιολογική προσέγγιση της φιλαναγνωσίας, οι τρόποι προώθησής της και η σχέση της με τη βιβλιοθήκη.

Στο τρίτο κεφάλαιο εκθέτονται οι ερευνητικές υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας.

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα και τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Κεφάλαιο 1^ο

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

1.1. Ιστορική αναδρομή- Σημαντικοί θεατροπαιδαγωγοί

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, παρατηρείται μια στροφή προς μία πιο δημοκρατική και μαθητοκεντρική εκπαίδευση, με στόχο την αυτενέργεια των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω μιας πιο παιχνιδώδους μορφής μάθησης (Παπαδόπουλος, 2010· Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016).

Στη δεκαετία του 60 οι νέες παιδαγωγικές αρχές και οι θεωρίες αναπτυξιακής ψυχολογίας, δίνουν χώρο στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αντικαθιστώντας τη θεατρική αγωγή που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχε ως στόχο τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Έτσι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εξελίσσεται τόσο ως μορφή τέχνης όσο και ως μέσο μάθησης (Κοντογιάννη, 2012).

Το 1920 η Winifred Ward διαμορφώνει μια θεατροπαιδαγωγική μέθοδο αυτοσχέδιας δράσης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναπαριστούν λαϊκές ιστορίες, σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα τις λογοτεχνίας, χωρίς κάποιο έτοιμο κείμενο (Παπαδόπουλος, 2010).

Αντίστοιχα, στην Αγγλία, οι Harriet Finlay-Johnson και ο Henry Caldwell Cook, εισάγουν τη μέθοδο της δραματοποίησης σε μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη φαντασία και στον βοηθητικό ρόλο του δασκάλου (Τσιάρας, 2014).

Στην Ελλάδα ο Μίλτος Κουντουράς (1927-1930), η Ευφροσύνη Πόντου – Δημητρακοπούλου (1929-1930), ο Στέλιος Σπεράντσας (1955), η Σοφία Μαυροειδή-Παπαδάκη (1960) και άλλοι συνεισέφεραν με τα έργα τους προς τη νέα θεατροπαιδαγωγική κατεύθυνση του 20^{ου} αιώνα. (Γραμματάς, & Τζαμαριάς, 2004).

Από το 1960 και μετά η επίδραση των παιδαγωγικών θεωριών στο θέατρο είναι πιο εμφανής. Καθιερώνεται σταδιακά σε Ευρώπη και Αμερική η αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σκηνοθέτες όπως ο Jerzy Grotowsky, ο Augusto Boal, ο Peter Brook με το έργο τους δίνουν μια άλλη διάσταση στο θέατρο· εμπνέουν και επηρεάζουν θεατροπαιδαγωγούς και αλλάζουν τα στερεότυπα του παιδαγωγικού θεάτρου (Τσιάρας, 2014).

Ο Grotowsky δίνει έμφαση στον αυτοσχεδιασμό του ηθοποιού και στη σχέση του με τον θεατή. Ο αυθορμητισμός, ο σεβασμός, η ελευθερία και το άνοιγμα προς τους άλλους είναι το ζητούμενο. Ο Peter Brook πιστεύει στη έκφραση της διαφορετικότητας των λαών, η οποία επιτυγχάνεται με το αυτοσχέδιο παιχνίδι, το οποίο οδηγεί σε μια παράσταση συνύπαρξης και συνάντησης ηθοποιών και θεατών. Ο Augusto Boal επηρεασμένος από τον Paulo Freire και τον Μπρεχτ, στοχεύει στην πολιτική αφύπνιση της κοινωνίας· ηθοποιοί και θεατές εμπλέκονται σε μια θεατρική πράξη, έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και καλούνται να δώσουν λύση (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο Brian Way αναγνωρίζει την προσωπική ανάπτυξη, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα της αυτοσχέδιας θεατρικής εμπειρίας και χρησιμοποιεί πλήθος ασκήσεων και παιχνιδιών για την ανάπτυξη των αισθήσεων (Way, 1967).

Η Dorothy Heathcote επηρεασμένη από τις σύγχρονες απόψεις της ψυχολογίας (Vygotsky), της διδακτικής (Bruner) αλλά και των απόψεων του Στανισλάβσκι και Μπρεχτ (Παπαδόπουλος, 2010), δίνει έμφαση στις κοινωνικές καταστάσεις, όπου τα παιδιά μέσω του θεατρικού ρόλου και με τη βοήθεια του δασκάλου, καλούνται να τις ανακαλύψουν και να τις κατανοήσουν βαθύτερα· η εξειδικευμένη θεματολογία, επομένως, του αναλυτικού προγράμματος γίνεται η αφορμή για δράση και στοχασμό (Heathcote, 1975· Φλουρής, 2012· Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016).

Ο Gavin Bolton ως συνεχιστής της Heathcote, ενισχύει τη μέθοδό της και αποτελεί ως σήμερα τη δημοφιλέστερη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση (Bolton, & Heathcote, 1999).

Στην Ελλάδα ως το 1970, λόγω κοινωνικοπολιτικών ασταθειών, η θεατρική αγωγή δεν καταλάμβανε ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση. Η παρουσία της ήταν κυρίως μέσω θρησκευτικών γιορτών και εθνικών επετείων. Από το 1970 εισάγεται η παιδαγωγική αντίληψη του θεάτρου από ορισμένους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Παράλληλα, κάνουν την εμφάνισή τους διάφορες θεατρικές ομάδες παιδικών σκηνών με θεατροπαιδαγωγούς – εμπνευστές (Γραμματάς, 2004).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παγκοσμίως βρίσκεται σε μια δυναμική εξέλιξη. Προσαρμόζεται στις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε χώρας, είναι επηρεασμένοι από τους βασικότερους εκφραστές της, οι οποίοι προαναφέρθηκαν και εμπειριέχει ως κύρια χαρακτηριστικά τον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργικότητα, με απώτερο σκοπό την επικοινωνία (Κοντογιάννη, 2012).

1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο μάθησης

Η σύγχρονη παιδαγωγική βασίζεται στη μαθητοκεντρική θεωρία και στην καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία του Howard Gardner. Κάθε παιδί αναπτύσσει περισσότερο ή λιγότερο έναν ή και περισσότερους τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, προσωπική, διαπροσωπική, οικολογική) και βάση αυτών δύναται να κατακτήσει ευκολότερα το εκάστοτε διδακτικό και όχι μόνο αντικείμενο (Gardner, 1983, 1993, 1999, 2010· Φλουρής, 2006· Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016).

Αναλύοντας τους παραπάνω τύπους νοημοσύνης, γίνονται εμφανείς οι τρόποι με τους οποίους συνδέονται οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, η σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily – Kinesthetic intelligence), αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν το σώμα τους, ελέγχοντας τις κινήσεις τους, προκειμένου να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα (Φλουρής, 2006· Gardner, 2010). Αντίστοιχα, μέλημα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αποτελούν ο συντονισμός των κινήσεων και η εξωτερίκευση μέσα από τη σωματική λειτουργία (Γραμματάς, 2016). Κατά τα στάδια προθέρμανσης και αποφόρτισης αλλά και κατά τη διάρκεια δραματοποιημένων σεναρίων, τα ρυθμικά μοτίβα, διάφοροι ήχοι και μελωδίες, καταλαμβάνουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο (Γκόβας, 2002). Συνεπώς μέσω των τεχνικών και δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση καλλιεργείται η μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ακρόασης, αναπαραγωγής ήχων, ρυθμών και μελωδιών (Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 2010). Σύμφωνα με τη χωρική νοημοσύνη (Spatial Intelligence) η ενίσχυσή της δίνει στα άτομα μεγαλύτερη ικανότητα αντίληψης του χώρου, ικανότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους μέσα σε αυτόν, ενώ παράλληλα βελτιώνεται η αίσθηση προσανατολισμού τους (Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 2010). Η λογικομαθηματική νοημοσύνη (logical-mathematical intelligence) αφορά στην ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τους αριθμούς, να διαμορφώνουν υποθέσεις, να κατανοούν αφηρημένες σκέψεις. Μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οι μαθητές/τριες πρέπει να συγκρατούν στη μνήμη τους την κατεύθυνση που θα μετακινηθούν, την αλλαγή των μικρών ομάδων που δημιουργούνται, το σταμάτημα και το ξεκίνημα μίας ρυθμικής κίνησης, ενώ παράλληλα

συνειδητοποιούν βιωματικά τις έννοιες μονάδα (ο καθένας μόνος του), δυάδα (ζευγάρια), τριάδα, κ.ο.κ.

Ο χώρος, οι μεταβολές του, η κίνηση μέσα σε αυτόν, τα τρία επίπεδα κίνησης, αποτελούν μία βασική προϋπόθεση-κατάσταση στην οποία εισέρχονται τα άτομα-οι μαθητές/τριες που παίρνουν μέρος στις θεατρικές δραστηριότητες (Γκόβας, 2002). Η γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence) περιλαμβάνει την οργάνωση των λέξεων, την ανάγνωση, τη σύνταξη, γενικότερα την επικοινωνία μέσω της γλώσσας (Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 2010). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσω εξοικείωσης τόσο με το γραπτό κείμενο όσο και με τη λεκτική επικοινωνία, αφού καλεί τους συμμετέχοντες σε μία διαρκή ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων (Κοντογιάννη, 2008). Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου κατανόησης των συναισθημάτων του με αποτέλεσμα να μπορεί να λαμβάνει προσωπικές αποφάσεις, να ολοκληρώνει ατομικές εργασίες και να αυτοπειθαρχεί (Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 2010). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση βοηθάει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως μέρος της ομάδας, να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοσυγκέντρωσή τους. Συνεπώς, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στη ενδυνάμωση της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Παράλληλα, ενδυναμώνει τα μέλη μίας ομάδας, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και οδηγεί σε υγιείς συνεργασίες. Μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται και επιλύουν αποτελεσματικότερα προσωπικές αντιδικίες. Στις παραπάνω ικανότητες αναφέρεται η διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence), στην ικανότητα δηλαδή, του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους (Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 2010).

Το εκπαιδευτικό δράμα προσανατολισμένο προς αυτήν την κατεύθυνση απευθύνεται σε μία ευρεία γκάμα μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των μεθόδων διδασκαλίας, μέσω των τεχνικών του. Έτσι, το τρίπτυχο δάσκαλος – μαθητής – γνώση, μετεξελίσσεται και χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Anderson, & Bonelan, 2009· Φλουρής, 2012).

Πολλές από τις διδακτικές στρατηγικές που προτείνει ο Armstrong (1994) για την αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στην εκπαίδευση, στοχεύουν στην προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, ενώ συναντώνται και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Χάριν συντομίας,

παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά ορισμένες από αυτές τις στρατηγικές: αφήγηση ιστοριών, «καταιγισμός ιδεών», οπτικοποίηση, Σωκρατική μαιευτική, μεταφορικές ιδέες σε μορφή εικόνων, σκαρίφημα ιδεών, απαντήσεις ή αποφάσεις του σώματος, «σύνδεση» με τα προσωπικά δεδομένα, κιναισθητικές έννοιες, ρυθμοί-τραγούδια-ρυθμικά χτυπήματα, μουσική που εναρμονίζεται με συγκεκριμένες διαθέσεις, ανταλλαγή απόψεων, «ανθρώπινα γλυπτά», ομάδες συνεργασίας, περισυλλογή ενός λεπτού, αίσθηση και έκφραση συναισθημάτων, θέατρο στην τάξη και άλλες (Φλουρής, 2006· Armstrong, 1994).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο μάθησης και διδασκαλίας για όλα τα παιδιά. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, των δρώμενων, μικρών ή μεγάλων παραστάσεων, οδηγεί στην ανάσυρση γνώσεων και εμπειριών από τον πραγματικό κόσμο, με αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και την αυτογνωσία. Μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση προσεγγίζεται η γνώση, αλλάζοντας τον ανελαστικό παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας· καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό τη στοχαστική και τη δημιουργική μάθηση (Κοντογιάννη, 2008).

Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η δραματοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος με τρόπους που να αποτελέσει «ισχυρό παράγοντα δημιουργίας ενός ευχάριστου και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 34). Με τον τρόπο αυτό η μάθηση μετατρέπεται σε δημιουργική διαδικασία, πλούσια σε εικόνες, συμβολισμούς, που προκαλούν συγκινήσεις με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, η εμβάθυνση των σκέψεών τους, αλλά και άλλες πτυχές της πολύπλευρης ανάπτυξής τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Φλουρής, 2006· Gardner, 1983, 1999, 1999, 2010· Armstrong, 1994) .

1.3. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και λογοτεχνία

Η καλλιέργεια της δραματικής τέχνης διαπλέκεται ή συνδέεται στενά με τη λογοτεχνία. Βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα λογοτεχνικά κείμενα, αφού οι ίδιοι γίνονται ήρωες και αντιήρωες, ορίζουν τη δράση, κρίνουν τον συγγραφέα, ανακαλύπτουν το νόημα τους, καλλιεργώντας έτσι την κριτική τους ικανότητα (Κοντογιάννη, 2008).

Μέσω των τεχνικών του δράματος οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τον δικό τους συμβολικό χώρο, μέσα στον οποίο δρουν οι ίδιοι ως ήρωες, γίνονται μέρος του λογοτεχνικού κειμένου-αφηγήματος, με αποτέλεσμα να το κατανοούν βαθύτερα (Lehr, 1983). Οι διάφορες τεχνικές και δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με τη παιγνιώδη μορφή που έχουν, εστιάζουν στη «φαντασία», εμπλέκοντας τα φανταστικά με τα πραγματικά σενάρια. Αντίστοιχα και στη λογοτεχνία συναντάται το «φανταστικό» στοιχείο, έτσι μέσω κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων οδηγεί στην καλύτερη κατανόησή τους από τα παιδιά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2001).

Δεδομένου ότι κανένα κείμενο δεν έχει αυτάρκεια απαιτείται από τον μαθητή αναγνώστη να συμπληρώσει τα κενά κατανόησης, ανακαλύπτοντας προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, έτσι ώστε να τις προσθέσει στο κείμενο. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί ακριβώς πάνω σε αυτή τη διαδικασία· συμβάλλει σε ένα ταξίδι γνώσης της πραγματικότητας, μέσω της ψυχαγωγίας. Οι μαθητές κάνουν μια ουσιαστική αποτίμηση του κειμένου, συνδέοντας τη φαντασία με την πραγματικότητα.¹ Η άποψη αυτή επισημαίνεται από την Κοντογιάννη, η οποία υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση *«βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και να κατανοήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο ή να διευρύνουν τη σκέψη τους κατευθύνοντας την από τον εαυτό τους στον κόσμο»* (Κοντογιάννη, 2008:138).

Εύλογα φαίνεται η σύνδεση της λογοτεχνίας με τη δραματοποίηση. Μέσω των παιχνιδιών, των διαφόρων τεχνικών και συμβάσεων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιραστούν συναισθήματα και εμπειρίες, να συνδυάσουν τους φανταστικούς κόσμους των λογοτεχνικών κειμένων με τους δικούς τους κόσμους και ταυτόχρονα να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση ζητημάτων που τα αφορούν άμεσα ή έμμεσα. Μέσω των δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, τα παιδιά «φιλτράρουν» την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας και περνούν σε βαθύτερα νοήματα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Σύμφωνα με το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καλούνται να καλλιεργήσουν τη «φαντασία» τους, να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και

¹ <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli,27/11/2018>.

να ψυχαγωγηθούν.² Η διδακτική μεθοδολογία η οποία προτείνεται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι άμεσα συνδεδεμένη με το παιχνίδι και τις δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης όπως παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, αναπαραστάσεις και άλλα.³ Αντίστοιχα, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσον αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, προτείνονται οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι και άλλα) ως μέσο έκφρασης των εμπειριών των μαθητών/τριών. Ο ευρύτερος αυτός σκοπός αποβλέπει στο να γίνει διασύνδεση των τεχνικών της δραματικής τέχνης με τα λογοτεχνικά κείμενα, διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας.⁴

1.4. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Οι διάφορες δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία του δράματος αποτελούν τις τεχνικές ή συμβάσεις της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση και έχουν ως στόχο οι μαθητές αφενός να κατανοούν τη θεατρική φόρμα, αφετέρου να αποτελέσουν ένα δημιουργικό εργαλείο στα χέρια των παιδιών, ώστε μέσα από αυτό να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Παρακάτω επεξηγούνται ορισμένες από τις τεχνικές-συμβάσεις που χρησιμοποιούνται στα σχέδια μαθημάτων που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συμβάσεις και τεχνικές αυτές έχουν πολλά κοινά σημεία με τις στρατηγικές που προτείνονται από τον Armstrong (1994) για την ανάπτυξη του κάθε τύπου νοημοσύνης. Μια τέτοια προώθηση καλλιεργεί όλους τους τύπους νοημοσύνης, ιδιαίτερα όμως τη μουσική και κιναισθητική νοημοσύνη, τη νοημοσύνη χώρου και προσανατολισμού, την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, οι οποίες συνήθως παραμελούνται στο σχολείο (Gardner, 1983, 1999, 2010· Φλουρής, 2006).

Δάσκαλος σε ρόλο: όπως μαρτυρά και ο τίτλος αυτής της τεχνικής, ο/η εκπαιδευτικός παίρνει μέρος στο δράμα, υιοθετώντας έναν ρόλο ανάλογα με τον στόχο του/της. Συνήθως, ο ρόλος που επιλέγει είναι τέτοιος ώστε να βοηθάει στη συνέχιση της πλοκής, στον συντονισμό και στη δημιουργία δραματικών εντάσεων (Γκόβας, 2002).

Παγωμένη εικόνα: είναι μία από τις πιο σημαντικές τεχνικές, στην οποία τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν με το σώμα τους μία τρισδιάστατη εικόνα από μία ιδέα,

² ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, 2002:41-43

³ ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, 2002:58

⁴ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 50

συναίσθημα ή κάποιο θέμα. Στη συνέχεια «παγώνουν», μένουν δηλαδή ακίνητα, δημιουργώντας μία εικόνα σαν φωτογραφία. Μέσω αυτής της τεχνικής τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα βαθύτερα νοήματα της συγκεκριμένης στιγμής, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με τη σωματική έκφραση (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Καταιγισμός ιδεών – Ιδεοθύελλα: σύμφωνα με την τεχνική της ιδεοθύελλας, οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη μορφή συζήτησης εκφράζουν όλες τις σκέψεις τους γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι σκέψεις αυτές καταγράφονται και χρησιμοποιούνται εάν κρίνεται σκόπιμο αργότερα (Γκόβας, 2002· Κασσωτάκης, & Φλουρής, 2013).

Θέατρο αγοράς: μία ομάδα της τάξης δραματοποιεί μία κατάσταση. Τα υπόλοιπα μέλη παρακολουθούν ως θεατές και επεμβαίνουν κριτικάροντας και αλλάζοντας τη δράση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός αφού παρεμβαίνει και οργανώνει (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Ανακριτική καρέκλα: στην τεχνική αυτή σταματάει η δράση και ένα μέλος της ομάδας ή και ο/η εκπαιδευτικός. Κάθεται στην «ανακριτική» καρέκλα. Στη συνέχεια απαντάει στις ερωτήσεις που δέχεται από την ομάδα. Οι απαντήσεις του δίνονται όμως υπό το πρίσμα του υποδυόμενου χαρακτήρα (Τσιάρας, 2005).

Συλλογική ζωγραφιά: οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ζωγραφίσουν σε ένα μεγάλο χαρτί, το φανταστικό περιβάλλον που θα διαδραματιστεί το εκπαιδευτικό δράμα. Με αυτήν την τεχνική μπορούν να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα του φανταστικού χώρου και να νιώσουν καλύτερα τον ρόλο τους (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Διάδρομος συνείδησης: τα μέλη της ομάδας δημιουργούν δύο παράλληλες σειρές, αφήνοντας έναν κενό διάδρομο στη μέση. Κάθε πλευρά του διαδρόμου εκφράζει μία ξεχωριστή άποψη. Οι δύο απόψεις πρέπει να είναι αντικρουόμενες. Καθώς κάποιο παιδί (που αναλαμβάνει τον κύριο χαρακτήρα του δράματος) διασχίζει τον διάδρομο, τα υπόλοιπα παιδιά εκφράζουν με όποιον τρόπο θέλουν την άποψή τους, προσπαθώντας να επηρεάσουν τις αποφάσεις του κεντρικού χαρακτήρα (Γκόβας, 2002).

Ανίχνευση σκέψεων: είναι η τεχνική κατά την οποία τα παιδιά βρίσκονται σε μία 'παγωμένη' εικόνα και ο/η εκπαιδευτικός με ένα άγγιγμά του προτρέπει τα παιδιά να αποκαλύψουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του ρόλου τους (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Συζητήσεις που ακούγονται τυχαία: είναι οι συζητήσεις τρίτων (φήμες ή κουτσομπολιά), οι οποίες, όμως, είναι ιδιαίτερα σημαντικές, αφού προσδίδουν βασικές πληροφορίες και διαφωτίζουν την κατάσταση (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Ρόλος στον τοίχο: τα παιδιά αφού έχουν συγκεντρώσει πληροφορίες του χαρακτήρα με τον οποίο ασχολήθηκαν, τις προσθέτουν στο περίγραμμά του, το οποίο έχει σχεδιαστεί σε ένα μεγάλο χαρτί. Στη συνέχεια το τοποθετούν πάνω στον τοίχο ώστε να δηλωθεί η παρουσία του και κατά τη διάρκεια του μαθήματος συμπληρώνουν επιπλέον πληροφορίες, είτε με λέξεις είτε με σχέδια. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αφορούν γεγονότα, συναισθήματα του χαρακτήρα και άλλα (Γκόβας, 2002).

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκονται σε ρόλο και ακούνε τη μία ή και τις δύο πλευρές μίας τηλεφωνικής συνομιλίας. Σε αυτή την τεχνική βρίσκεται σε ρόλο και ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να δώσει τις πληροφορίες που χρειάζονται για να προχωρήσει η πλοκή του δράματος (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Καθορίζοντας τον χώρο: τα μέλη της ομάδας χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα, οριοθετούν και διαμορφώνουν τον φανταστικό χώρο στον οποίο θα λάβει χώρα η δράση (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Κάρτες ρόλων: ο/η εκπαιδευτικός – εμψυχωτής μοιράζει στα παιδιά κάρτες με τα χαρακτηριστικά του ρόλου που θα υποδυθούν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης (Τσιάρας, 2005).

Δραματοποίηση: τα παιδιά μέσω εκφράσεων, κινήσεων, ήχων και λόγου, προσπαθούν να αναπαραστήσουν μία σκηνή με στόχο να κατανοήσουν και να εμπλακούν συναισθηματικά στο δράμα (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Μίμηση: τα παιδιά εκφράζονται μέσω των κινήσεών τους χρησιμοποιούν το σώμα τους, χωρίς λόγο και δραματοποιούν μία σκηνή (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι θεατρικές τεχνικές μαθαίνονται από τους μαθητές μέσω του παιχνιδιού, το οποίο είναι προσιτό σε όλους και στο οποίο συμμετέχουν όλα τα μέλη μίας ομάδας. Μέσω αυτών, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να συνεργάζονται, αποκτούν αυτοέλεγχο, εκτονώνονται, δημιουργούν, αναπτύσσουν έλεγχο στις κινήσεις τους, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και σωματικής έκφρασης. Μπορούν επίσης να πλαισιώσουν έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας με στόχο την..... του Αναλυτικού Προγράμματος (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2003).

Κεφάλαιο 2^ο

Φιλαναγνωσία

2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο

Ο όρος φιλαναγνωσία συνιστά μια νέα έννοια για την ελληνική βιβλιογραφία, πράγμα που φαίνεται και από το γεγονός ότι δε συμπεριλαμβάνεται στα ελληνικά λεξικά. Η έννοια αυτή αποτελεί μετάφραση των ξένων όρων όπως: literacy, aimer lire, lecture κ.α. Η φιλαναγνωσία ορίζεται από τη σταθερή επαφή του παιδιού με το βιβλίο αλλά και από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διοικητικοί θεσμοί (εκπαιδευτικό σύστημα, βιβλιοθήκη) και οι εγγενείς κοινωνικοί θεσμοί (οικογένεια, λέσχη ανάγνωσης, ομάδες συνομηλίκων) για την ανάπτυξη αυτής της επαφής· οι λόγοι αυτοί καθιστούν δύσκολο τόσο τον ορισμό όσο και την έννοια της φιλαναγνωσίας (Καρακίτσιος, 2011).

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών η φιλαναγνωσία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία συστηματικών αναγνωστών, οι οποίοι μπορούν να επιλέγουν, να αξιολογούν, να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους, ενώ παράλληλα, κρατούν σταθερή αυτήν τους την επαφή με το βιβλίο, αφού τη θεωρούν και την αισθάνονται ως βασική τους ανάγκη.⁵

Η φιλαναγνωσία δεν αναφέρεται σε μια έμφυτη ιδιότητα, αλλά συνιστά μια συμπεριφορά που μπορεί να αποκτήσει το παιδί. Η καλλιέργεια της σχετίζεται, κυρίως, με την επαφή του ατόμου με τον έντυπο λόγο, αρκεί να μην αποτελεί μία καταναγκαστική διαδικασία αλλά ψυχαγωγική (Αγγελοπούλου, 1994). Εξάλλου, στον όρο φιλαναγνωσία «εμπεριέχονται και μία σειρά πρακτικών, που επηρεάζουν καθοριστικά τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο», δηλαδή, τις ευέλικτες δραστηριότητες, οι οποίες προσαρμόζονται τόσο στην ηλικία όσο και στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του αναγνώστη (Καρακίτσιος, 2012α)⁶.

Σε ερευνητικό επίπεδο, η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία από το 1970, συσχετίζει τη φιλαναγνωσία με τον όρο εγγραμματισμό, όπως φαίνεται και στον ορισμό που ακολουθεί: «Κάθε ερευνητική δράση στο αντικείμενο της φιλαναγνωσίας οφείλει να επιδιώξει την εγγραφή της στο ειδικό ερευνητικό πεδίο του κοινωνικού εγγραμματισμού και τη διασύνδεσή της με τις ανάλογες ερευνητικές παραδόσεις» (Καρακίτσιος, 2011:21).

⁵ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 22.

⁶<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>, 15/5/2019]

2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Τον 21^ο αιώνα το βιβλίο βάλλεται από την ψηφιοποίηση και από την έντονη πληροφορία μέσω εικόνας, με αποτέλεσμα να γίνεται ολοένα και λιγότερο ελκυστικό προς τα παιδιά. Για τη δημιουργία σύγχρονων αναγνωστών υπάρχουν βασικοί παράγοντες που πρέπει να καλλιεργηθούν τόσο όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον όσο και το σχολικό, σε συνεργασία με άλλους φορείς (δήμο, πολιτεία κ.α.) (Παπαδάτος, 2016).

Η σχέση των μελών μιας οικογένειας με τον έντυπο λόγο επηρεάζει τη μελλοντική στάση του παιδιού ως προς τη φιλιαναγνωσία πριν καν βρεθεί στο σχολικό περιβάλλον· αντίστοιχη επίδραση ασκεί και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (φίλοι, συνομήλικοι). Με ανάλογο τρόπο το σχολείο από την προσχολική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τις στάσεις των παιδιών προς τη φιλιαναγνωσία με σωστά οργανωμένες βιβλιοθήκες και κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο θα φέρει με ευχαρίστηση το παιδί σε επαφή με το βιβλίο (Ποσλάνιεκ, 1990).

Βέβαια, σημαντικό παράγοντα στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας έχει το κράτος με την προώθηση, την επιδότηση δημόσιων δανειστικών βιβλιοθηκών, την ενίσχυση εκθέσεων βιβλίων και τη δημιουργία δημόσιων φορέων, που έχουν στόχο την προαγωγή του βιβλίου. Επιπρόσθετα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι εκδοτικοί οίκοι και οι δράσεις προώθησης των βιβλίων τους, οι λογοτεχνικές δραστηριότητες και οι ετήσιες εορταστικές εκδηλώσεις για το βιβλίο, ενισχύουν μια θετική στάση προς τη φιλιαναγνωσία (Φραγκιαδάκη, 2012).

Ο Καρακίτσιος φρονεί πως *«το να μάθεις στο παιδί να αγαπήσει το βιβλίο είναι μία πάρα πολύ απλή αλλά και μία πολύ σύνθετη υπόθεση»*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός, αφού χρησιμοποιώντας σωστά αναγνωστικές εμπυγχώσεις, παιχνίδια, οδηγεί τα παιδιά *«στην άμεση επαφή με το βιβλίο και στην έμμεση εξοικείωση με τα βασικά στοιχεία του λογοτεχνικού πολιτισμού»*, στην ανάπτυξη, δηλαδή, φιλιαναγνωστικών συμπεριφορών (Καρακίτσιος, 2012β)⁷. Βασικό χαρακτηριστικό των αναγνωστικών εμπυγχώσεων και φιλιαναγνωστικών πρακτικών πρέπει να είναι η προτροπή των παιδιών να αγγίξουν, να ξεφυλλίσουν ένα βιβλίο και στη συνέχεια να το διαβάσουν. Κύρια αρχή των δραστηριοτήτων στο σχολείο ή στη σχολική βιβλιοθήκη,

⁷<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2,15/3/2019>

πρέπει να είναι ο παιγνιώδης χαρακτήρας τους, ενώ στο τέλος θα πρέπει να προτείνεται στα παιδιά (σε όσα επιθυμούν) να δανειστούν ένα ή περισσότερα βιβλία. Τέλος, οι φιλαναγνωστικές δραστηριότητες προκειμένου να έχουν αποτελέσματα εκτός από καλό σχεδιασμό, οφείλουν κυρίως να έχουν συνέχεια (Καρακίτσιος, 2012β).

Οι παραπάνω παράγοντες δημιουργούν κίνητρα στα παιδιά και πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες συνάντησής τους με ένα βιβλίο. Η ύπαρξη ενός πλούσιου έντυπου περιβάλλοντος γονέων και εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως αναγνωστικά πρότυπα, καθώς επίσης και οι ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων, συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.⁸

Στην Ελλάδα ο επίσημος φορέας για τα προγράμματα φιλαναγνωσίας είναι το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), όπου από το 2011 έως το 2014 (σχολικές χρονιές) πραγματοποίησαν προγράμματα φιλαναγνωσίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σε 961 ολόημερα σχολεία, τα οποία συγχρηματοδοτήθηκαν από Εθνικούς πόρους για την Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με στόχο την *«άμεση εξοκείωση των μικρών μαθητών με το βιβλίο και την ανάγνωση και ειδικότερα τη σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο*. Η επιδίωξη αυτή συνιστά ένα φιλόδοξο πρόγραμμα το οποίο λόγω της οικονομικής κρίσης και πολιτικών ασταθειών δεν προχώρησε περαιτέρω.⁹

Παράλληλα, η έλλειψη σχολικών βιβλιοθηκών και οι προσκόλληση των εκπαιδευτικών στα αναγνώσματα μόνο του ανθολογίου, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να επιλέγουν ένα βιβλίο και να ενημερώνονται για τη σύγχρονη βιβλιοπαραγωγή, έχουν ως αποτέλεσμα την ελλιπή ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (στην Ελλάδα).¹⁰

2.3. Βιβλιοθήκη και φιλαναγνωσία

Η δημιουργία βιβλιοθηκών στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας έχει θεσμοθετηθεί από το 1835. Εντούτοις, το άρθρο 43 του Νόμου 1560/1985 είναι ανενεργό έως σήμερα. Με δαπάνη της πολιτείας θα έπρεπε να έχουν δημιουργηθεί βιβλιοθήκες με διορισμένο κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό και να έχουν εμπλουτιστεί με βιβλία κατάλληλα, ώστε να μπορεί η βιβλιοθήκη να συνδεθεί με την καθημερινότητα του σχολείου αλλά

⁸ http://www.lifelongreaders.org/lire1/flipbooks/LiRe_FRAMEWORK_GREEK.pdf, 15/9/2018

⁹ <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli>, 27/11/2018

¹⁰ Νέο Πρόγραμμα. Σπουδών., 2011: 24

και τη ζωή του παιδιού εκτός σχολείου. Αντ' αυτού έχουν δημιουργηθεί κάποιες βιβλιοθήκες τάξης με τη συνδρομή εκπαιδευτικών και γονέων. Μια βιβλιοθήκη για να καταφέρει να επιτελέσει τον πολιτιστικό της ρόλο, πρέπει να έχει τον δικό της χώρο, να επιχορηγείται και να εμπλουτίζεται συνεχώς (Παπαδάτος, 2016).

Η μη ύπαρξη βιβλιοθήκης σε ένα σχολείο (έστω και σε επίπεδο τάξης) καταρρίπτει κάθε προσπάθεια καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Στόχος της σχολικής βιβλιοθήκης είναι η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας εύκολη πρόσβαση στους μαθητές, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα ψυχαγωγικό κέντρο ανάγνωσης (Μαλιγκάνη, 2012). Όπως υποστηρίζουν και άλλοι ειδικοί η δημιουργία βιβλιοθηκών σε μια σχολική μονάδα είναι ένα από τα πρώτα και ουσιαστικά βήματα, έτσι ώστε να αποτελέσει ένα αναπόσπαστο τμήμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρασέρ, 2014).

Ο ρόλος της βιβλιοθήκης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, αφού μπορεί να αποτελέσει έναν ουσιαστικό και συμβολικό χώρο μέσα στον οποίο μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις των μαθητών προς τη δημιουργία μόνιμων, κριτικών, ελεύθερων αναγνωστών και όχι περιστασιακών (Παπαδάτος, 2016).

Ειδικοί υποστηρίζουν πως η σχέση ανάμεσα στην επιλογή βιβλίου (πρόσβαση και διαθεσιμότητα), στην ανάγνωση και στην ανταπόκριση (πρόθεση για συζήτηση, επανάληψη ανάγνωσης) είναι αλληλένδετη και κυκλική. Αξιοσημείωτη είναι και η διαμόρφωση σχέσης ανάμεσα στις αναγνωστικές στάσεις των παιδιών με την ύπαρξη βιβλιοθήκης μέσα στη σχολική τάξη- ιδιαίτερα αν είναι ελκυστική, καθώς μία τέτοιου είδους βιβλιοθήκη επηρεάζει θετικά την πρόθεση των μαθητών/τριών για ανάγνωση διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό θετικές στάσεις φιλιαναγνωσίας (Μαλαφάντης, 2006). Στην Ελλάδα η ύπαρξη σωστών και κατάλληλων βιβλιοθηκών είναι περιορισμένη στα σχολεία. Ως εκ τούτου οι βιβλιοθήκες των σπιτιού και τα βιβλιοπωλεία αποτελούν τους κύριους τόπους αναζήτησης αναγνωσμάτων για παιδιά (Μαλαφάντης, 2005).

2.4. Διαφορετικοί τύποι αναγνωστών

Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζει άρα και αντιλαμβάνεται κάποιος το περιεχόμενο ενός βιβλίου χαρακτηρίζει τον τύπο του αναγνώστη. Οι ειδικοί προβαίνουν σε ταξινομήσεις ανάλογα με διάφορα χαρακτηριστικά των αναγνωστών. Ο Appleyard (1991) διαχωρίζει τους αναγνώστες ανάλογα με την ηλικία, τις διαθέσεις, τις εμπειρίες

αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επιλέγει το κάθε παιδί να συνδεθεί με το βιβλίο στις παρακάτω πέντε κατηγορίες: α) στον αναγνώστη ως παίχτη – reader as player- (συναντάται στην προσχολική ηλικία), β) στον αναγνώστη ως ήρωα ή ηρωίδα – reader as hero and heroine (συναντάται κυρίως στη σχολική ηλικία), γ) στον σκεπτόμενο αναγνώστη – reader as thinker (συναντάται στην εφηβική ηλικία) και δ) στον αναγνώστη ως πολυπράγμων – pragmatic reader (αφορά στην ώριμη κυρίως ηλικία) (Καρακίτσιος, 2012γ).

Αντίστοιχα, ο Ch. Poslaniec (2006) διαχωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σύμφωνα με τους τρόπους με τους οποίους διαβάζουν και κατανοούν το περιεχόμενο των βιβλίων και πρότεινε τις ακόλουθες κατηγορίες αναγνωστών: α) Ο τελετουργικός αναγνώστης (lecture rituelle), σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα μικρά παιδιά τα οποία αρέσκονται στο να ακούν την ίδια ιστορία πολλές φορές και δυσανεστούνται σε οποιαδήποτε παράλειψη, αλλαγή ή λάθος, β) Ο αναγνώστης- παίχτης ή χαλαρός αναγνώστης (lecture distraire), ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη διάθεση για ξεφύλλισμα, παραμονή σε κάποια σελίδα και παρατήρηση εικόνων χωρίς ιδιαίτερο λόγο, γ) Ο αναγνώστης εμπλοκής (lecture impliquee), ο οποίος απευθύνεται στην προσχολική ηλικία με βασικό χαρακτηριστικό την ταύτιση του παιδιού με τους ήρωες- πρωταγωνιστές του βιβλίου, δ) Ο έμπειρος αναγνώστης (lecture experte), είναι αυτός που δύναται να αναγνωρίσει τα συστατικά και τα ιδιαίτερα στοιχεία του βιβλίου, να συνθέσει πληροφορίες και να αποφασίσει για τα ουσιώδη περιεχόμενα, ε) Ο τύπος λογοτεχνικής ανάγνωσης (lecture litteraire), ο αναγνώστης αυτός συνήθως μεταφέρει την αναγνωστική διαδικασία εκτός σχολείου, ενώ ενεργοποιείται κυρίως η συναισθηματική του κατάσταση κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Καρακίτσιος, 2012γ).

Η παρούσα έρευνα ασχολείται κυρίως με τη δεύτερη κατηγορία που έχει προτείνει ο κατά τον J.A.Appleyard (1991)– δηλαδή, τους αναγνώστες ως ήρωες και ηρωίδες- ή τον αναγνώστη εμπλοκής σύμφωνα με τον κατά τον Ch. Poslaniec (2006). Το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα/ηρωίδα- πρωταγωνιστή/στρια, με τις ανάγκες ή τους προβληματισμούς του/της. Σε αυτή την ηλικία το παιδί μπορεί να αντιληφθεί το πραγματικό από το φαντασιακό, τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων, αλλά και των συνολικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων ή παραγόντων αυτών.

Κεφάλαιο 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική προσέγγιση, προβληματική και τύπος της έρευνας

Τα ποικίλα στοιχεία και συμπεριφορές δείχνουν πως η σύγχρονη κοινωνία οδεύει προς μία ασαφή κατεύθυνση όσον αφορά τον μόνιμο, κριτικό αναγνώστη του μέλλοντος. Η ανάπτυξη ενός ψηφιακού περιβάλλοντος τα τελευταία χρόνια φαίνεται να ενισχύει αυτή την τάση στους νέους. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας επικεντρωμένη στις συναισθηματικές πλευρές της ανάγνωσης παραμένει παραμελημένη, αφού κυρίως δίνεται έμφαση στη γνωστική πλευρά (Καρακίτσιος, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε η αξιοποίηση του έντυπου λόγου βοηθάει τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, την κριτική τους σκέψη, μετατρέποντάς τα σε υπεύθυνους και ελεύθερους πολίτες· στόχοι οι οποίοι πρεσβεύονται και επιτυγχάνονται μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2008).

Η παρέμβαση της παρούσας μελέτης σχεδιάστηκε με δεδομένη την ιδέα, πως οι μαθητές/μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου όταν συμμετέχουν σε ομαδικά σενάρια δραστηριοτήτων μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αποκτούν τη δυνατότητα καλλιέργειας θετικής στάσης ως προς το βιβλίο.

Η παρούσα πειραματική έρευνα, η οποία συνιστά μια έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι δε γνώριζαν το σκοπό των δράσεων.

3.2. Επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών/μαθητριών, έγινε χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, ούτως ώστε να προκύψουν όσο το δυνατόν ασφαλέστερα αποτελέσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά, δόθηκε ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στους μαθητές/μαθήτριες, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί κατά την διεξαγωγή του ευρωπαϊκού προγράμματος 'Lifelong Readers', που επιδίωκε *«την προώθηση της φιλιαναγνωσίας από εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκονόμους και διευθυντές»*.¹¹ Εκτός του ερωτηματολογίου αυτού, χρησιμοποιήθηκε ως δεύτερο μέσο συλλογής δεδομένων ένα ημερολόγιο συναντήσεων, ώστε να καταγραφούν τα

¹¹ http://www.lifelongreaders.org/lire1/flipbooks/LiRe_FRAMEWORK_GREEK.pdf, 15/9/2018

σημαντικότερα γεγονότα των συναντήσεων με τους μαθητές. Παράλληλα, έγινε εφαρμογή των παρατηρήσεων και των σχολίων του κριτικού φίλου, ο ρόλος του οποίου ήταν να φέρει στο φως δεδομένα που δεν ήταν γνωστά στην ερευνήτρια, όπως επίσης και να συμβάλει στη διαδικασία αναστοχασμού.

3.3. Έρευνα αποτελέσματος

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η έρευνα αποτελέσματος. Η έρευνα αποτελέσματος δίνει αποτέλεσμα για την ομαδική παρέμβαση, σύμφωνα με τον βαθμό ατομικής αλλαγής των μελών μιας ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011).

Αφού τέθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνάς μας, διεξήχθη ένα τεστ αξιολόγησης πριν τις παρεμβάσεις (pre test) και ένα τεστ μετά τις παρεμβάσεις (post test), για κάθε ένα μέλος της ομάδας ξεχωριστά. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, η πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε. Με αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να συγκρίνουμε το σύνολο των μεταβλητών που σχετίζονται με τον σκοπό του προγράμματός μας.

3.4. Προέρευνα

Προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου (λόγου του νεαρού της ηλικίας των μαθητών), μοιράστηκε σε είκοσι πέντε (25) μαθητές/μαθήτριες της Α τάξης ενός Δημοτικού σχολείου στο Ναύπλιο. Στο στάδιο αυτό διαπιστώθηκε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσκολευτήκαν να συμπληρώσουν ολόκληρο το ερωτηματολόγιο λόγω της μεγάλης του έκτασης (είκοσι μία ερωτήσεις) και της πενταβάθμιας κλίμακάς του (καθόλου – λίγο – αρκετά – πολύ- πάρα πολύ). Επιλέχθηκαν τελικά δεκαέξι (16) από τις είκοσι μία (21) ερωτήσεις, ενώ η πενταβάθμια κλίμακα του ερωτηματολογίου μετατράπηκε σε τριτοβάθμια (καθόλου-λίγο-πολύ). Το απλοποιημένο ερωτηματολόγιο δόθηκε εκ νέου στους μαθητές και διαπιστώθηκε η λειτουργικότητά του.

3.5. Διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης

Η βασική μας ερευνητική υπόθεση περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα, αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα βασισμένο στις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα επιδρούσε θετικά στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών και μαθητριών της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνά μας είναι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και η ηλικία των μαθητών/μαθητριών. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η φιλιαναγνωσία· η στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο εξωσχολικό, κυρίως, βιβλίο.

3.6. Ερευνητική διαδικασία

Με την παρούσα έρευνα και το πρόγραμμα παρεμβάσεων στοχεύσαμε στο να διαπιστώσουμε εάν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση θα μπορούσε: α) να ενισχύσει την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, β) να επηρεάσει θετικά τη στάση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης.

Στο πλαίσιο των σκοπών αυτών σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε το πρόγραμμα των δώδεκα παρεμβάσεων, το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης του Δημοτικού.

Προκειμένου να συλλεχθούν οι πληροφορίες για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του ευρωπαϊκού προγράμματος για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, 'Lifelong readers', το οποίο προσαρμόστηκε κατάλληλα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Προτού ξεκινήσει η έρευνά μας ενημερώσαμε για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνάς μας τον διευθυντή της συγκεκριμένης σχολικής ομάδας, από τον οποίο και πήραμε έγκριση. Ενημερώθηκε, επίσης, η υποδιευθύντρια, η οποία μας παραχώρησε τη δική της ώρα (ώρα ευέλικτης Ζώνης) στο συγκεκριμένο τμήμα, ενώ παράλληλα ορίστηκε και τελικά αποτέλεσε την κριτική φίλη στη συγκεκριμένη έρευνα. Συγκατάθεση εξασφαλίσαμε και από τη δασκάλα του τμήματος. Με όλους τους προαναφερθέντες συζητήσαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών καθώς και το γνωστικό τους επίπεδο, ενώ λάβαμε σοβαρά υπόψη μας τις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου, σχεδιάστηκαν οι δώδεκα παρεμβάσεις,

οι οποίες διήρκησαν τέσσερις μήνες. Οι παρεμβάσεις ήταν εβδομαδιαίες, διάρκειας 45' και αφορούσαν αποκλειστικά την πειραματική ομάδα. Σε κάθε εργαστήριο υπήρχε καταγραφή παρατηρήσεων από την ερευνήτρια και την κριτική φίλη αντίστοιχα.

Με την ολοκλήρωση των εργαστηρίων δόθηκαν ξανά τα αρχικά ερωτηματολόγια και στις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου). Στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση μεικτών μεθόδων (ποιοτική και ποσοτική) που οδήγησε στη συλλογή αποτελεσμάτων και διατύπωση συμπερασμάτων.

3.7. Πειραματικό δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' τάξης ενός Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στο Ναύπλιο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονταν από μεσαία κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους τους, το μαθησιακό τους επίπεδο χαρακτηριζόταν ως αρκετά υψηλό.

Το Α'2 περιλάμβανε τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας τα οποία συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη – σχεδιασμένες παρεμβάσεις- και αποτελούνταν από δεκαεπτά μαθητές/τριες εκ των οποίων οχτώ (8) αγόρια και εννέα (9) κορίτσια. Το Α'1 διαμόρφωσε την ομάδα ελέγχου και αποτελούνταν από δεκαεννέα (19) μαθητές/τριες εκ των οποίων δέκα (10) αγόρια και εννέα (9) κορίτσια. Επισημάνουμε ότι τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου δεν πήραν μέρος σε κάποια πειραματική συνθήκη.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ηλικίας έξι-επτά (6-7) ετών.

3.8. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών. Για το σκοπό αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελέσματος επιδόθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, αρχικά περιλάμβανε είκοσι μία (21) ερωτήσεις και τελικά επιλέχθηκαν δεκαέξι (16) από αυτές. Αντίστοιχα, η αρχική κλίμακα Likert απλοποιήθηκε από πέντε σημεία σε τρία, λόγω της ηλικίας των μαθητών γιατί θεωρήθηκε ότι με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται καλύτερα τα υποκείμενα της έρευνας, σε κλίμακα Likert τριών σημείων, με τις εναλλακτικές απαντήσεις να είναι 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ. Όπως φαίνεται στο παράρτημα οι

ερωτήσεις είναι σύντομες και σαφείς, με λόγο που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και μαθητριών της πρώτης τάξης του Δημοτικού.

Παράλληλα, με την ποσοτική μέθοδο, χρησιμοποιήθηκαν και ποιοτικές μέθοδοι για τον λόγο ότι οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι «οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων» (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:63).

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ποιοτικά δεδομένα που σχετίζονταν με το ερευνητικό μας πρόβλημα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση με ημερολόγιο. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν αυστηρά σε κάθε παρέμβαση, καταγράφοντας αναλυτικά όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν, τη χρονική τους διάρκεια, τη συμμετοχή και τις αντιδράσεις των μαθητών, καθώς επίσης και σχολιασμούς- παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Η μορφή του ημερολογίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Ημερολόγιο Παρατηρήσεων

Ημερομηνία.....

Δραστηριότητα	Χρονική Διάρκεια	Συμμετοχή παιδιών (μικρή, μέτρια, μεγάλη)	Αντιδράσεις παιδιών	Επιπλέον παρατηρήσεις

Στην πρώτη στήλη αποτυπώνονται επιγραμματικά οι δραστηριότητες των εβδομαδιαίων παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα οι ασκήσεις των τριών σταδίων που τηρήθηκαν καθ όλη τη διάρκεια του προγράμματος των δώδεκα εβδομάδων (στάδιο προθέρμανσης, στάδιο δραματικής αναπαράστασης και στάδιο αποφόρτισης και αναστοχασμού).

Λόγω της περιορισμένης διάρκειας κάθε παρέμβασης –μία διδακτική ώρα σαράντα πέντε λεπτών- στη δεύτερη στήλη γινόταν αυστηρή καταγραφή της χρονικής διάρκειας κάθε σταδίου. Το πρώτο στάδιο (στάδιο προθέρμανσης) δεν ξεπερνούσε τα δέκα με δεκαπέντε λεπτά, το δεύτερο στάδιο (στάδιο δραματοποιημένης αναπαράστασης) διαρκούσε είκοσι με είκοσι πέντε λεπτά, ενώ το τρίτο και τελευταίο στάδιο (στάδιο αποφόρτισης και αναστοχασμού) δεν ξεπερνούσε τα δέκα λεπτά.

Στην τρίτη στήλη αναφέρονται ξεχωριστά για κάθε μία δραστηριότητα, ένας χαρακτηρισμός (μικρή-ελάχιστη, μέτρια-ικανοποιητική, μεγάλη-έντονη) σχετικός με την ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών σε αυτήν. Στην τέταρτη στήλη αναφέρονται οι αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών, όπως για παράδειγμα ο «έντονος ενθουσιασμός», η «επιθυμία να μοιραστούν», η «έντονη διάθεση παρουσίασης του δικού τους βιβλίου», το «αίσθημα ντροπής ή ανασφάλειας» και άλλα συναφή. Τέλος, στην πέμπτη στήλη καταγράφονται επιπλέον παρατηρήσεις όπως κάποια σχόλια των μαθητών/τριών, δυσκολίες που διαπιστώθηκαν κατά τη χρήση κάποιων υλικών ή κατά τις ομαδοσυνεργατικές και λοιπές δραστηριότητες.

Παράλληλα με την ερευνήτρια, διεξαγόταν η καταγραφή συμβάντων από την κριτική φίλη της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε συνεπώς μία μεικτή μέθοδο έρευνας προκειμένου να ολοκληρώσουμε τη διερεύνησή μας, αφενός μεν για να αντισταθμίσουμε τις αδυναμίες που ενδεχομένως προκύπτουν σε καθεμία μέθοδο ξεχωριστά, αφετέρου δε για να τεκμηριώσουμε μέσω της αρχής του τριγωνισμού τα συμπεράσματά μας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

3.9. Η πειραματική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019. Η πρώτη μέτρηση έγινε τον Φεβρουάριο του 2019 και ο επανέλεγχος τον Μάιο του 2019. Η παρέμβαση διήρκησε δώδεκα (12) εβδομάδες, κατά τις οποίες η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε σενάρια δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για μία διδακτική ώρα (45') την εβδομάδα. Η πειραματική αυτή διαδικασία διενεργήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, με τη βοήθεια της υποδιευθύντριας του σχολείου, η οποία αποτέλεσε την κριτική φίλη.

Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις γίνονταν κάθε Πέμπτη την τέταρτη ώρα – ώρα ευέλικτης Ζώνης - σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Η συγκεκριμένη ώρα, μας παραχωρήθηκε από την υποδιευθύντρια του σχολείου, με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή αλλά και της δασκάλας του τμήματος, γιατί δεν παρεμπόδιζε την ομαλή λειτουργία του σχολείου .

Οι παρεμβάσεις γίνονταν στη σχολική αίθουσα των παιδιών. Ως εκ τούτου, ο χώρος διαμορφωνόταν κατάλληλα κάθε φορά πριν την παρέμβαση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αναλάβαμε την ευθύνη επαναφοράς της τάξης στην πρότερη

κατάστασή της. Στην άκρη της αίθουσας μας δόθηκε η άδεια από τη δασκάλα του τμήματος να δημιουργήσουμε μία γωνιά-βιβλιοθήκη, η οποία λειτούργησε ως δανειστική βιβλιοθήκη και παρέμεινε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η δημιουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης κρίθηκε απαραίτητη, αφού δεν υπήρχε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Για την κατασκευή της βιβλιοθήκης χρησιμοποιήθηκαν μία ομπρέλα, μία γλάστρα, ένα χρωματιστό καλάθι, μεταλλικά stands, ένα τραπεζομάντιλο και μαξιλαράκια για όλους τους μαθητές. Τα υλικά αυτά δημιούργησαν μία πρωτότυπη κατασκευή η οποία προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών. Στην πρώτη μας συνάντηση οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον τρόπο λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης και της καρτέλας δανεισμού.

Όλα τα εργαστήρια ακολουθούσαν ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό με αρχή, μέση και τέλος. Το πλαίσιο αυτό ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για τους μαθητές και μαθήτριες της πρώτης δημοτικού οι οποίοι είχαν ανάγκη να γνωρίζουν την εξελικτική διαδικασία των συναντήσεών μας. Έτσι ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση.

Την αρχή αποτελούσε το στάδιο προθέρμανσης, κατά το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να πάρουν μέρος σε ασκήσεις προετοιμασίας του σώματος, της φωνής, ενεργοποίησης της φαντασίας και των αισθήσεών τους. Το στάδιο αυτό αποτελούσε την αφετηρία των αυτοσχεδιασμών που ακολουθούσαν. Το δεύτερο μέρος του προγράμματος πλαισιωνόταν από το στάδιο δραματοποιημένης αναπαράστασης, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούσαν ολόκληρες σκηνές που σχετίζονταν με τα βιβλία τα οποία είχαν επιλέξει από τη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης τους και είχαν διαβάσει, μέσω μιμικής, κουκλοθέατρου, και άλλα. Τα σενάρια αυτά στηρίζονταν σε διάφορες τεχνικές του θεάτρου, όπως ακίνητη εικόνα (still image), αντικείμενα του ρόλου (objects of character), υλικά ανολοκλήρωτα (unfinished materials) και θέατρο αγοράς (forum theater).

Τέλος, οι παρεμβάσεις ολοκληρώνονταν με το στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης, κατά το οποίο η ομάδα εξέφραζε τα συναισθήματά της και αποφορτιζόταν με τη βοήθεια χαλαρωτικής μουσικής, ενώ παράλληλα μία ομαδική αγκαλιά υπό τη μουσική υπόκρουση συγκεκριμένου πάντα τραγουδιού (αναφέρεται στο παράρτημα) σηματοδοτούσε το κλείσιμο των συναντήσεων αυτών. Λίγα λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι για την αλλαγή ώρας, οι μαθητές επισκέπτονταν τη δανειστική βιβλιοθήκη σημειώνοντας πάντα την καρτέλα δανεισμού.

Όλα τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν ώστε να έχουν γρήγορες εναλλαγές ασκήσεων (λόγω περιορισμένου χρόνου αλλά και λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών), κατάλληλες για όλους τους μαθητές/μαθήτριες. Με τον τρόπο αυτό διεξήχθησαν ομαλά όλα τα εργαστήρια.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν από την πρώτη στιγμή, πως όταν θα γίνονταν οι συναντήσεις με την ερευνήτρια - εμπυχωτρία, θα ήταν «η ώρα του βιβλίου και του θεατρικού παιχνιδιού». Οι κανόνες στους οποίους συμφώνησαν αφορούσαν, κυρίως, στον τρόπο λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης, στην οργάνωση της αίθουσας πριν και μετά τις συναντήσεις και στην τήρηση κάποιων συμφωνιών προκειμένου να κυλάει το πρόγραμμα ευχάριστα. Πιο συγκεκριμένα, το χτύπημα πέντε κουδουνισμάτων συμφωνήθηκε πως θα δήλωνε την έναρξη των εργαστηρίων με την ταυτόχρονη δημιουργία ενός κύκλου από την ομάδα.

Πριν την πρώτη παρέμβαση, η εμπυχωτρία επισκέφθηκε την αίθουσα και τη διαμόρφωσε κατάλληλα ώστε οι μαθητές μπαίνοντας να νιώσουν πως κάτι διαφορετικό θα συνέβαινε. Η εμπυχωτρία δημιούργησε τον χώρο της καινούργιας δανειστικής βιβλιοθήκης, ενώνοντας δύο θρανία τα οποία κάλυψε με ένα χρωματιστό ύφασμα. Πάνω στα θρανία τοποθέτησε μία ομπρέλα με έντονα χρώματα και διάφορα διακοσμητικά στοιχεία. Τέλος, ακούμπησε ένα ψάθινο καλάθι και μερικά μεταλλικά σταντ στα οποία αργότερα με τη βοήθεια των μαθητών και μαθητριών θα τοποθετούνταν τα βιβλία.

Έγινε προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών τόσο με τις εναλλαγές των ασκήσεων και τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, όσο και με τις κατασκευές, οι οποίες ήταν ενταγμένες σχεδόν σε κάθε σενάριο και αντιμετωπίστηκαν κάθε φορά με περίσσιο ενθουσιασμό.

Τα δώδεκα εργαστήρια, αναφέρονται αναλυτικά στο παράρτημα.

Κεφάλαιο 4ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο τμήμα αυτό διεξάγεται έλεγχος της αρχικής μας υπόθεσης και παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ευρήματα τα οποία προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής ελέγχεται αν οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση επηρεάζουν θετικά τη στάση των μαθητών της Α΄ δημοτικού ως προς την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Περιγράφεται, επίσης, ότι κατά την ερευνητική διαδικασία συλλέχθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα μας μέσω της εξαρτημένης μεταβλητής- της φιλιαναγνωσίας- και τα ποιοτικά μας δεδομένα μέσω του ημερολογίου καταγραφής παρατηρήσεων των δώδεκα παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα, από την ερευνήτρια, καθώς επίσης και τις σημειώσεις του κριτικού φίλου.

Με τη διαδικασία της τριγωνοποίησης των δεδομένων αυτών ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία.

4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Προκειμένου να επεξεργαστούμε τις τιμές των μεταβλητών, έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος STATA.

Τα αποτελέσματα αφορούσαν τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία χωρισμένα σε δύο ομάδες (ομάδα ελέγχου = ομάδα 1 και πειραματική ομάδα = ομάδα 2). Όπως προαναφέρθηκε ζητήθηκε από τις δύο ομάδες μαθητών να απαντήσουν σε δεκαέξι (16) ερωτήσεις τόσο από την πειραματική ομάδα στην οποία συμμετείχαν δεκαεπτά (17) υποκείμενα της Α΄ τάξης του δημοτικού, όσο και από την ομάδα ελέγχου, η οποία αριθμούσε δεκαεννέα (19) μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια είναι δομημένα με τρόπο που στοχεύει στη διαπίστωση του βαθμού φιλιαναγνωσίας των μαθητών. Οι δεκαέξι (16) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιούνται ομοίως, πριν και μετά και στις δύο ομάδες, ενώ κάθε ερώτηση έχει τρεις πιθανές απαντήσεις (καθόλου, λίγο, πολύ).

Για την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργήσαμε σκορ για τις απαντήσεις κάθε μαθητή, δηλαδή, τον μέσο όρο των απαντήσεων τους πριν και μετά. Στη συνέχεια συγκρίναμε τις μέσες διαφορές στα σκορ των απαντήσεων πριν και μετά για τις δύο ομάδες και για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτός που αποκαλείται t-test, ενώ έχουν προηγηθεί και έλεγχοι κανονικότητας καθώς και ισότητας διαμέσων ως προαπαιτούμενα για τον t έλεγχο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
Κατηγορία 1		
Μέσος όρος	2.46	2.25
Τυπική απόκλιση	0.65	0.55
p-value	0.0013	0.023

Πίνακας 2 :περιγραφικά μέτρα στις 2 ομάδες ΠΡΙΝ την εκπαιδευτική διαδικασία

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
Κατηγορία 1		
Μέσος όρος	2.31	2.63
Τυπική απόκλιση	0.68	0.58
p-value	0.017	0.00011

Πίνακας 3 :περιγραφικά μέτρα στις 2 ομάδες ΜΕΤΑ την εκπαιδευτική διαδικασία

Στους παραπάνω δύο πίνακες παρατηρούμε κάποιες αρκετά κοντινές τιμές διαδικασία, όμως, η οποία είναι απόλυτα φυσιολογική δεδομένου του ύφους των απαντήσεων. Επιπλέον δεν μας απασχολούν οι p-τιμές οι οποίες φαίνεται να απορρίπτουν την κανονικότητα, μιας και αναφέρονται στην κατανομή των παρατηρήσεων. Αυτό που πρωτίστως μας ενδιαφέρει στην πραγματικότητα είναι η σύγκριση ΜΕΤΑ-ΠΡΙΝ το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΤΑ-ΠΡΙΝ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
Κατηγορία 1		
Μέσος όρος	-0.144	0.382
Τυπική απόκλιση	0.158	0.261
p-value	0.15	0.27

Πίνακας 4 :περιγραφικά μέτρα στις 2 ομάδες στην ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΕΤΑ και ΠΡΙΝ την εκπαιδευτική διαδικασία

Εδώ παρατηρούμε ότι οι τιμές p-values των διαφορών των μέσων είναι μεγαλύτερες από 5%. Σημειώθηκαν επίσης, σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Η εικόνα που έχουμε, δηλαδή, σε αυτό το σημείο είναι πως στην πρώτη ομάδα η εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται να παίζει ένα ρόλο στις απαντήσεις των μαθητών. Στο επόμενο τμήμα της μελέτης μας παρουσιάζεται ο έλεγχος του κατά πόσο αυτές οι διαφορές είναι πραγματικές ή αν είναι αμελητέες στατιστικά.

4.1.1. Έλεγχοι υπόθεσης ισότητας διαφοράς μέσων

Επόμενο βήμα, συνεπώς, είναι η διενέργεια ελέγχων για τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων. Στην ουσία, δηλαδή, θέλουμε να διαπιστώσουμε αν οι διαφορές στις μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

	Ομάδα 1	Ομάδα 2	Διαφορά μεταξύ ομάδων
t-test	0.66	-1.966	-7.21
df	36	32	26
p-value	0.51	0.058	0

Πίνακας 5 :τιμές του ελέγχου t-test για τις μέσες διαφορές

Τα αποτελέσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε περίπτωση:

- Για την 'ομάδα 1' οι τιμές του ελέγχου ($t=-0.66$, $df=36$, $p\text{-value}=0.51$) δείχνουν ότι η πραγματική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις πριν και μετά είναι στατιστικά ασήμαντη.
- Για την 'ομάδα 2' οι τιμές του ελέγχου ($t=-1.966$, $df=32$, $p\text{-value}=0.058$) δείχνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών.
- Για τη 'διαφορά μεταξύ των ομάδων' οι τιμές του ελέγχου ($t=-7.21$, $df=26$, $p\text{-value}=0$) δείχνουν να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην ομάδα 1 και στην ομάδα 2. (t =τιμή έλεγχου συνάρτησης, df =βαθμοί ελευθερίας).

Οι τιμές του p στους παραπάνω ελέγχους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης ισότητας μέσων, με σαφή τρόπο στην πρώτη

ομάδα (ομάδα ελέγχου), ενώ στη δεύτερη η τιμή p βρίσκεται σε επίπεδο 10%, διαδικασία που μας ωθεί να απορρίψουμε την υπόθεση αυτή. Τέλος, στον έλεγχο για τη διαφορά των μέσων δεχόμαστε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας αναλογικά με τη χρήση της εκπαιδευτικής μεθόδου ($p\text{-value}=0<5\%$).

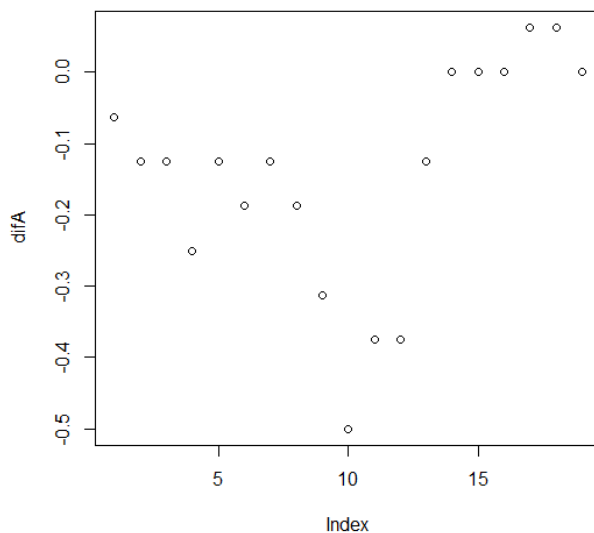
Επιπρόσθετα, αξίζει να εστιάσουμε περισσότερο στα αποτελέσματα της διαφοράς μεταξύ των ομάδων και στην ερμηνεία τους μιας και αυτό είναι το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας. Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε στο συγκεκριμένο εύρημα είναι η σύγκριση των μέσων τιμών από τον πίνακα 3 (-0.144 , 0.382). Οι 2 αυτές τιμές φαίνεται να έχουν απόσταση μεταξύ τους, γεγονός που πράγματι επιβεβαιώνεται από τον έλεγχο. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία που παρεμβάλλεται στα 2 σετ απαντήσεων (πριν, μετά) των μαθητών επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τα υποκείμενα της κάθε ομάδας.

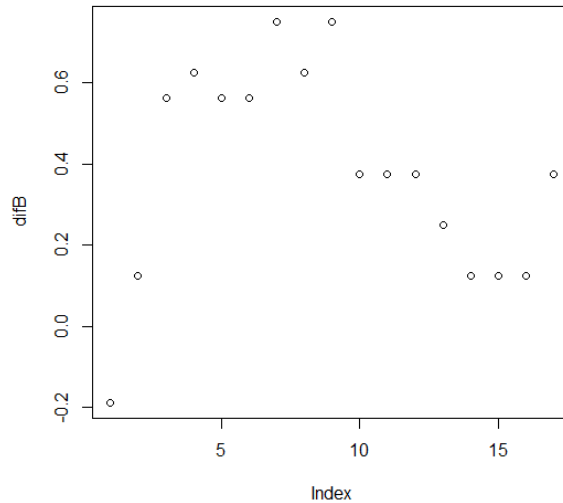
Ολοκληρώνοντας αυτήν την ανάλυση, αξίζει να σημειώσουμε πως το γεγονός ότι έχουμε πολύ μικρό δείγμα (δεκαεννέα και δεκαεπτά υποκείμενα) έχει παίξει ρόλο στην ανάλυση (λόγος για τον οποίο δεν έχουν προκύψει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Ενδεχομένως, με μεγαλύτερα μεγέθη στα δείγματα να είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Στη συνέχεια ακολουθούν 2 διαγράμματα τα οποία απεικονίζουν τη γραφική αναπαράσταση των συμπερασμάτων της έρευνας και της ανάλυσης.

Διάγραμμα 1: Διάγραμμα γραφικής αναπαράστασης διαφοράς μέσων πριν και μετά για ομάδα 1 (ομάδα ελέγχου)





Διάγραμμα 2: διάγραμμα γραφικής αναπαράστασης διαφοράς μέσων πριν και μετά για ομάδα 2 (πειραματική ομάδα)

4.2.Αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης

Καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, η ερευνήτρια και το άτομο που ορίστηκε ως κριτική φίλη κατέγραφαν ξεχωριστά την εξέλιξη της πορείας των υποκειμένων, συμπληρώνοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής εμπειρίας .

Η πειραματική ομάδα ήταν μία ομοιογενής ομάδα δεκαέξι παιδιών (οχτώ αγόρια και οχτώ κορίτσια) με υψηλό μαθησιακό επίπεδο, σύμφωνα με την εκτίμηση της δασκάλας τους. Τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την κριτική φίλη παρατηρήθηκε πως τα παιδιά είχαν ελάχιστη έως καμία πρότερη επαφή με το εξωσχολικό βιβλίο και με την έννοια της βιβλιοθήκης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θεωρούσαν ότι ο όρος βιβλιοθήκη παραπέμπει μόνο στο έπιπλο. Αντίστοιχα, ελάχιστη ήταν και η επαφή τους με τις θεατρικές τέχνες. Παρόλα αυτά από την έναρξη έως τη λήξη των εργαστηρίων, οι μαθητές/τριες ήταν ενθουσιασμένοι/ες τόσο με τον καινούργιο κόσμο των βιβλίων που ανακάλυπταν όσο και με τα θεατρικά παιχνίδια.

Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο τμήμα της Α δημοτικού χαρακτηριζόταν από όλους τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ως απείθαρχο και μη συνεργάσιμο, ενώ απουσίαζε το πνεύμα ομαδικότητας, από τα πρώτα κιόλας εργαστήρια παρατηρήθηκε ο δημιουργικός χαρακτήρας των μαθητών/τριών και η ανάγκη τους για αυτοέκφραση. Επισημαίνουμε, ακόμη, ότι οι μαθητές/μαθήτριες έστησαν με μεγάλο ενθουσιασμό μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τη

δική τους δανειστική βιβλιοθήκη, την οποία αγάπησαν και ανυπομονούσαν να επισκεφθούν.

Τα αρχικά μουσικοκινητικά και θεατρικά παιχνίδια ενεργοποιούσαν τις αισθήσεις των μαθητών/μαθητριών, προετοιμάζοντάς τους/τες παράλληλα για το κύριο μέρος του εργαστηρίου. Μετά τη δεύτερη συνάντηση οι μαθητές/μαθήτριες συνειδητοποίησαν πως το βασικό μέρος των εργαστηρίων σχετιζόταν με τα βιβλία τα οποία είχαν επιλέξει να δανειστούν και να διαβάσουν (μόνοι τους ή και με τη βοήθεια των γονέων τους). Με τον τρόπο αυτό η συμμετοχή τους υπήρξε πιο ενεργή, ενώ έντονη ήταν και η επιθυμία τους να παρουσιάσουν στην εκάστοτε συνθήκη που είχε δημιουργηθεί (κουκλοθέατρο, παντομίμα, θέατρο της αγοράς κ.α.) το δικό τους βιβλίο.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες σταδιακά άλλαξαν συμπεριφορά, συνεργάζονταν χωρίς έντονες διαφωνίες, σε τυχαίες ομάδες, παρακολουθούσαν τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, επιβραβεύοντάς τους, ενώ παράλληλα μοιράζονταν με ευκολία τα διάφορα υλικά που χρειάζονταν στις εβδομαδιαίες κατασκευές μας.

Παρατηρήθηκε, επίσης, η καλλιέργεια μιας συνειδητής επιλογής βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη, ενώ αναπτύχθηκε μια ευαισθησία ως προς τη μεταχείρισή τους. Οι μαθητές/μαθήτριες έμαθαν ότι σε ένα βιβλίο συμμετέχουν πολλά άτομα διαφορετικών ειδικοτήτων, πληροφορία η οποία τους/τις έκανε να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή όλων αυτών των ατόμων που συμμετέχουν στη δημιουργία του –συγγραφέα, εικονογράφο, εκδοτικό οίκο-, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που τους ανέφεραν.

Τα παιχνίδια ρόλων καλλιέργησαν την εκφραστικότητα των μαθητών/τριών, τον προφορικό λόγο και τη φαντασία τους. Αναπτύχθηκε, επίσης, ο αναστοχασμός, μέσω του οποίου εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, τα οποία συνέδεαν πάντα με το βιβλίο.

Κάποιες ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών/τριών είναι: *«Θα διαβάσω το βιβλίο και δε θα έχω εφιάλτες το βράδυ»*, *«Ταξίδεμα σε έναν κόσμο παραμυθένιο και είχα για φίλο μου αυτό το βιβλίο.»*, *«Το καλύτερο είναι όταν κάνουμε αληθινούς τους ήρωες των βιβλίων και παίζουμε θέατρο»*.

Καθώς τα εργαστήρια προχωρούσαν, ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν συγκινητικός. Η επιθυμία τους να επισκεφτούν τη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης και να μοιραστούν τα βιβλία που δανείζονταν με την υπόλοιπη ομάδα, μέσω κάποιας θεατρικής τεχνικής, συνεχώς αυξανόταν. Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν μία ώριμη συμπεριφορά και στάση απέναντι στον δανεισμό των βιβλίων. Συμπλήρωναν τις καρτέλες δανεισμού και επέστρεφαν τα βιβλία σε άριστη κατάσταση.

Μέσω των εργαστηρίων φάνηκε, επίσης, ότι ενισχύθηκε το αίσθημα συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Οι τυχαίες ομάδες που δημιουργούνταν έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα. Χαρακτηριστικά, η δασκάλα του τμήματος ανέφερε: *«Παρατηρώ στα διαλείμματα μεγαλύτερες ομάδες παιδιών να παίζουν. Σαν να γνωρίστηκαν τώρα».*

Η κριτική φίλη –υποδιευθύντρια συγκεκριμένου σχολείου και δασκάλα του τμήματος στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης- σημειώνει τις ακόλουθες δηλώσεις που επιβεβαιώνουν τις αλλαγές των μαθητών/τριών ως προς τα θέματα της έρευνας:

«Για δώδεκα εβδομάδες συμμετείχα ως κριτική φίλη στις πειραματικές παρεμβάσεις που έγιναν στην Α δημοτικού κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Παρόλο που η συγκεκριμένη τάξη είχε πολλά προβλήματα συμπεριφοράς από αρκετούς μαθητές, το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια πέτυχε τους στόχους του και κατάφερε να αμβλύνει την επιθετικότητα και την ένταση στη σχολική τάξη. Στους μαθητές άρεσε πολύ το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, όχι μόνο γιατί ήρθαν σε επαφή με το εξωσχολικό βιβλίο αλλά και γιατί αυτό συνδυαζόταν με τις διάφορες τεχνικές και είδη του θεάτρου. Η χαρά τους όταν ερχόταν η συγκεκριμένη ημέρα και ώρα ήταν απερίγραπτη.

Οι μαθητές έμαθαν τους κανόνες δανεισμού και τη λειτουργία της βιβλιοθήκης -την οποία θεωρούσαν ότι πιο όμορφο μέσα στην τάξη τους- μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Η έννοια κανόνας δεν ακούστηκε ποτέ κάτι που φάνηκε πως είχε θετική επίδραση στην συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που όπως προαναφέρθηκε είχε αρκετά θέματα πειθαρχίας. Από τις πρώτες συναντήσεις με τους μαθητές κατάλαβα ότι είναι πολύ δύσκολο να οργανωθούν στο πλαίσιο μιας ομάδας αλλά και να ακολουθήσουν συγκεκριμένες οδηγίες. Δύο είναι τα στοιχεία που κατά τη γνώμη μου βοήθησαν στο να βελτιώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την οργάνωση τους: το πρώτο είναι η τοποθέτηση των παιδιών στο πλαίσιο ενός κύκλου, γεγονός που τους έμαθε ότι πρέπει να δουλέψουν ως ομάδα που ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Το δεύτερο στοιχείο είναι η μουσική που είχε ρόλο χαλαρωτικό, ενώ ταυτόχρονα σηματοδοτούσε την έναρξη του θεατρικού παιχνιδιού. Οι μαθητές παρουσίασαν πρόοδο όσον αφορά την εξωτερίκευση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Για ορισμένους μάλιστα ήταν και η πρώτη φορά που το έκαναν. Επίσης, δόθηκε ώθηση στην σωματική αλλά και λεκτική τους έκφραση.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην ώρα του διαλείμματος πολλοί μαθητές επέλεξαν είτε ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη είτε να παίζουν κουκλοθέατρο, παντομίμα, θέατρο σκιών, ανάλογα με το τι είχαν κάνει στα εργαστήρια».

Η κριτική φίλη πρόσθεσε, ολοκληρώνοντας την κατάθεση των δηλώσεων της, με λόγια που αναδεικνύουν και επισφραγίζουν τα ερευνητικά αποτελέσματα: *«Ως παρατηρήτρια στη σχολική τάξη αντιλήφθηκα την αξία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της φιλαναγνωσίας. Μου έγινε σαφές πως ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας μέσω της δραματικής τέχνης μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα».*

Στις παραπάνω δηλώσεις που επισημαίνει η κριτική φίλη, σημειώνουμε πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και ύστερα από επιθυμία των μαθητών και των μαθητριών αλλά και της δασκάλας του τμήματος, η δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης συνέχισε να λειτουργεί με βιβλία που έφεραν τόσο η δασκάλα όσο και οι μαθητές/τριες του τμήματος. Επίσης, η κριτική φίλη και υποδιευθύντρια του σχολείου, διατήρησε την ώρα φιλαναγνωσίας σε αυτό το τμήμα, αναπαράγοντας κάποια από τα σενάρια και δημιουργώντας νέα βασισμένα στις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

4.2.1.Αποτελέσματα της ανάλυσης του ημερολογίου της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης

Στο τμήμα αυτό περιγράφονται αναλυτικότερα τα αποτελέσματα του ημερολογίου της ερευνήτριας και των παρατηρήσεων της κριτικής φίλης.

Στην πρώτη παρέμβαση, η οποία είχε τη μορφή προθέρμανσης, δόθηκε από την εμπυχώτρια ιδιαίτερη έμφαση στην πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τα παιδιά, Για το σκοπό αυτό διεξήχθησαν αρχικά δραστηριότητες που απέβλεπαν «στο σπάσιμο του πάγου» (ice breaker activities), διαδικασία που δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να έρθουν τα παιδιά κοντύτερα στην ερευνήτρια. Στόχος ήταν να νιώσουν οι μαθητές/τριες άνετα, ευχάριστα και σταδιακά να κινήσουν το σώμα τους αλλά και να εκφραστούν με λόγια. Οι ασκήσεις προθέρμανσης στην αρχή δεν απαιτούσαν ιδιαίτερη κίνηση, αφού τα παιδιά βρίσκονταν σε καθιστή στάση, αλλά σταδιακά οι ασκήσεις που διεξήχθησαν απαιτούσαν περισσότερη σωματική κίνηση και ενεργοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες που χαρακτηρίζονταν από κάποια συστολή, κατάφεραν να ακολουθήσουν και να συμμετάσχουν καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους, έδειχναν να διασκεδάζουν γεμίζοντας την αίθουσα με γέλια και ικανοποίηση. Κατά το δεύτερο στάδιο του εργαστηρίου (στάδιο δραματικής αναπαράστασης), τα παιδιά ενθουσιάστηκαν στο άκουσμα πως θα ακολουθούσε αφήγηση παραμυθιού και αμέσως σχημάτισαν κύκλο. Γνωρίζοντας η εμπυχώτρια πως τα παιδιά μικρής ηλικίας δυσκολεύονται να χωριστούν σε ομάδες, τα βοήθησε δίνοντας

την οδηγία να δημιουργηθούν ομάδες σύμφωνα με το χρώμα των παπουτσιών τους. Τη συγκεκριμένη συνθήκη οι μαθητές/τριες την αποδέχθηκαν αμέσως χωρίς παράπονα, αφού θεωρήθηκε δίκαιη και τυχαία. Κατά την αφήγηση και ύστερα από προτροπή της εμπυχωτριάς, τα παιδιά προσπάθησαν να δραματοποιήσουν την ιστορία, ενώ χαρακτηριστικά η κριτική φίλη σημείωσε: *«Κανέννας μαθητής δεν αρνήθηκε να συμμετάσχει. Αυτό ίσχυσε ακόμα και όταν στην ομάδα δεν ήταν κάποιος φίλος τους»*. Κατά το στάδιο αξιολόγησης- αποφόρτισης, οι μαθητές/τριες χαλάρωσαν ακούγοντας μουσική, ενώ όταν τους ζητήθηκε να πουν πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου ανέφεραν: *«Μου άρεσε που περπατούσαμε με διάφορους τρόπους»*, *«Ήταν σαν να μην κάναμε μάθημα»*, *«Ανυπομονώ να γεμίσει βιβλία η βιβλιοθήκη μας»*, *«Όταν παίζαμε το παραμύθι, το κατάλαβα καλύτερα»*, *«Ένιωσα ευτυχία»*, *«Μου άρεσε που μας δίνετε οδηγίες με τα κουδουνάκια»*, *«Το παραμύθι ήταν σημαντικό, Μας έμαθε πως δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε»*. Η πρώτη παρέμβαση ολοκληρώθηκε με μία ομαδική αγκαλιά, στην οποία ανταποκριθήκαν σχεδόν όλα τα παιδιά.

Στη δεύτερη παρέμβαση δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο πρώτο στάδιο (στάδιο προθέρμανσης). Οι μαθητές/τριες φάνηκαν να νιώθουν πιο άνετα, θυμούνταν και ζητούσαν τις ασκήσεις που έγιναν στην πρώτη συνάντηση. Η εμπυχωτρία μίλησε στα παιδιά για τα τρία επίπεδα κίνησης, στα οποία μπορεί να κινηθεί το ανθρώπινο σώμα και η κριτική φίλη παρατήρησε: *«Παίρνοντας την άδεια (οι μαθητές/τριες) να κινηθούν και στα τρία επίπεδα, απελευθερώθηκαν. Τα υπερκινητικά παιδιά ενθουσιαστήκαν και χρησιμοποίησαν κυρίως το κάτω επίπεδο. Στην αρχή η ομάδα αναστατώθηκε αρκετά, σταδιακά όμως τα παιδιά ηρέμησαν, απολαμβάνοντας την ελευθερία κίνησης που τους δόθηκε»*. Κατά το δεύτερο στάδιο (στάδιο δραματικής αναπαράστασης) οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν τον ρόλο του «ντετέκτιβ βιβλίων». Πήραν στα χέρια τους από έναν φακό, φόρεσαν ένα καπέλο και «μεταμορφώθηκαν». Στη συνέχεια, ακολούθησαν τις οδηγίες της εμπυχωτριάς, χωρίς όμως να βγαίνουν από τον ρόλο τους. Όταν ολοκληρώθηκε το δεύτερο στάδιο, οι μαθητές είχαν τοποθετήσει όλα τα βιβλία στη δανειστική βιβλιοθήκη, ενώ είχαν διαβάσει δυνατά όλους τους τίτλους αυτών. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία εξήγησε τους κανόνες δανεισμού και τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης. Στο σημείο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες θέλησαν να επισκεφθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα τη βιβλιοθήκη, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία μικρή αναταραχή. Κατά το στάδιο της αξιολόγησης – αποφόρτισης, τα παιδιά χαλάρωσαν και ανέφεραν: *«Ήταν τέλειο που γεμίσαμε τη βιβλιοθήκη»*, *«Μου*

άρεσε που κάναμε τους ντέντεκτιβ», «Το καλύτερο ήταν που ζαπλώναμε», «Ανυπομονώ να πάρω ένα βιβλίο στο σπίτι».

Στην τρίτη παρέμβαση και σε όλες όσες ακολούθησαν, οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν ετοιμάσει την αίθουσα πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα. Σε αυτήν την παρέμβαση το στάδιο προθέρμανσης είχε γρήγορες εναλλαγές ασκήσεων βασισμένες στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στον γρήγορο ρυθμό δείχνοντας να έχουν αντιληφθεί τη συνθήκη μεταξύ αυτών και της εμψυχώτριας. Κατά το στάδιο της δραματικής αναπαράστασης η κριτική φίλη παρατήρησε: *«Είναι ήδη εμφανής η διαφορά. Τα παιδιά διασκεδάζουν και δραματοποιούν το παραμύθι με μεγαλύτερη άνεση».* Το στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε με την εμψυχώτρια να σκεπάζει όλα τα παιδιά με ένα πανί (σαν να έκλεινε ένα βιβλίο). Οι μαθητές/τριες έμειναν ακίνητοι/τες, ακούγοντας τη μουσική της «ομαδικής αγκαλιάς», όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Κατά τη διάρκεια της «ομαδικής αγκαλιάς» ακούστηκαν οι λέξεις: *«χαρά», «ευτυχία», «ηρεμία», «αγάπη», «άρωμα», «χρώματα», «παιχνίδι», «γαλήνη».* Στο τέλος της τρίτης παρέμβασης, ξεκίνησε ο κανονικός δανεισμός των βιβλίων. Οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερη προσοχή επεξεργάστηκαν τα βιβλία και συμπλήρωσαν την καρτέλα δανεισμού.

Στην τέταρτη παρέμβαση κατά την προθέρμανση δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις «μεταμορφώσεις». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με την αλλαγή και εκφράστηκαν σωματικά ελεύθερα, όπως τους όριζε η φαντασία τους. Δεν ήταν για όλα τα παιδιά το ίδιο εύκολο, κάποια δεν αντιδρούσαν αυθόρμητα, περίμεναν να αντιγράψουν τις κινήσεις συμμαθητών/τριών τους. Κατά το δεύτερο στάδιο της παρέμβασης (στάδιο δραματικής αναπαράστασης), οι μαθητές/τριες καλούνταν να κατασκευάσουν τον δικό τους ήρωα σύμφωνα με το βιβλίο που διάβασαν στο σπίτι, χρησιμοποιώντας ένα ποτήρι από φελιζόλ και διάφορα είδη χειροτεχνίας. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν εξαιρετικά, μοιράστηκαν τα υλικά χειροτεχνίας που βρίσκονταν στο κέντρο του κύκλου, χωρίς διαπληκτισμούς και εντάσεις. Η κριτική φίλη συνοψίζει τις παρατηρήσεις της και αναφέρει: *«Εντυπωσιακός ο τρόπος που τα παιδιά συνεργάστηκαν. Η χαλαρή μουσική σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που δόθηκε στους μαθητές να καθίσουν ελεύθερα με όποιον τρόπο ήθελαν, ενίσχυσαν αυτό το κλίμα συνεργασίας».* Στη συνέχεια, τα παιδιά «ζωντάνεψαν» τους ήρωές τους και τους σύστησαν σε ολόκληρη την ομάδα. Οι μαθητές/τριες που δυσκολεύονταν να εκφραστούν λεκτικά, παροτρύνθηκαν από την εμψυχώτρια είτε να δείξουν με κινήσεις ό,τι ήθελαν να πουν για τον ήρωά τους ή είτε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις για αυτούς. Στο στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης, οι

μαθητές/τριες άλλαξαν τις φωνές τους (σύμφωνα με τους ήρωές τους) και ανέφεραν: «Ήταν η καλύτερη μέρα», «Την άλλη φορά να κάνουμε θέατρο με τους ήρωές μας», «Μου άρεσε όταν κατασκευάζαμε και ακούγαμε μουσική», «Σίγουρα θα πάρω καινούργιο βιβλίο σήμερα, για να φτιάξω άλλον ήρωα την άλλη φορά».

Κατά την πέμπτη παρέμβαση το στάδιο προθέρμανσης αποτελούνταν από ασκήσεις ρυθμού και συντονισμού, με σκοπό την ενεργοποίηση του σώματος, ενώ ακολούθησαν οι μεταμορφώσεις αντικειμένων με σκοπό την καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικά, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες στην προηγούμενη παρέμβαση δεν ένιωθαν ιδιαίτερα άνετα κατά τις μεταμορφώσεις, κινούνταν πλέον πιο άνετα χωρίς να περιμένουν να δουν τι θα κάνουν οι υπόλοιποι συμμαθητές/τριές τους. Περνώντας στο δεύτερο στάδιο (στάδιο δραματικής αναπαράστασης) τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυάδες, παίρνοντας τον ρόλο του γλύπτη ή του αγάλματος. (Η συγκεκριμένη άσκηση συνδέθηκε με τα βιβλία που οι μαθητές/τριες είχαν διαβάσει και αναφέρεται αναλυτικά στο παράρτημα). Τα ζευγάρια συνεργάστηκαν εξαιρετικά. Τα παιδιά που ανυπομονούσαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους και δημιούργησαν κάποια αναστάτωση, βλέποντας τη δουλειά των συμμαθητών/τριών τους σταδιακά ηρέμησαν και άρχισαν να απολαμβάνουν την αναμονή. Στο στάδιο αξιολόγησης-αποφόρτισης τα παιδιά μεταξύ άλλων ανέφεραν: «Όταν έκανα τον γλύπτη ήταν το καλύτερο», «Τα παιχνίδια στην αρχή ήταν τέλεια», «Μου άρεσε που μίλησα για τον ήρωα του βιβλίου μου», «Ανυπομονώ για την ομαδική αγκαλιά».

Στην έκτη παρέμβαση οι μαθητές/τριες δήλωσαν στην εμψυχώτρια πως ένιωθαν πολύ κουρασμένοι/νες και της πρότειναν να ακούσουν μουσική και να ξαπλώσουν. Το στάδιο προθέρμανσης προσαρμόστηκε στις ανάγκες των παιδιών και ξεκίνησε με χαλαρωτική μουσική με την εμψυχώτρια να μιλάει σιγανόφωνα ώσπου οι μαθητές/τριες ένιωσαν έτοιμοι/μες να σηκωθούν και να ενεργοποιήσουν το σώμα τους. Στη συνέχεια επιλέχθηκε το ελεύθερο περπάτημα στον χώρο, το οποίο σταδιακά εμπλουτίστηκε από της οδηγίες της εμψυχώτριας και τα παιδιά κατάφεραν να αναπαραστήσουν ένα ολόκληρο τσίρκο. Στο στάδιο δραματικής αναπαράστασης ένα παιδί επιλέχθηκε να παρουσιάσει σε μορφή κουκλοθέατρου την ιστορία από το βιβλίο που δανείστηκε και διάβασε. Επέλεξε όσους συμμαθητές/τριες χρειαζόταν προκειμένου να βοηθήσουν στην παράσταση, ενώ παράλληλα, χρησιμοποίησε διάφορα υλικά όπως πανιά, σφουγγαρίστρες, μπαλόνια και χαρτόνια, προκειμένου με τη βοήθεια της εμψυχώτριας να δημιουργήσει τους ήρωες-κούκλες και τον μπερντέ. Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες

πήραν θέση θεατών και συμμετείχαν σε όποια σημεία του ζητήθηκε από τον κουκλοπαίχτη-μαθητή. Η κριτική φίλη παρατήρησε: *«Κατάφεραν να δημιουργήσουν μία μικρή παράσταση με πάρα πολύ απλά υλικά. Ήταν εντυπωσιακό! Η εμψυχώτρια παρενέβη ελάχιστα. Κυρίως φρόντιζε να μη διακόπτεται η ροή του έργου, ενισχύοντας τα παιδιά που έπαιζαν το κουκλοθέατρο. Αξιοσημείωτη ήταν και η στάση των παιδιών-θεατών. Χειροκρότησαν και επιβράβευσαν τους συμμαθητές/τριές τους με ενθουσιασμό»*. Κατά την αξιολόγηση – αποφόρτιση το σύνολό των μαθητών/τριών δήλωσε επιθυμία να παίξει κουκλοθέατρο και το δικό του βιβλίο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η δήλωση ενός μαθητή, ο οποίος ανέφερε: *«Την άλλη φορά θα έχω διαβάσει κι εγώ το βιβλίο μου για να παίζω κουκλοθέατρο»*.

Η έβδομη παρέμβαση συνδέθηκε με την επίσκεψη γνωστής συγγραφέως παιδικών βιβλίων στο συγκεκριμένο τμήμα, η οποία μίλησε στα παιδιά για τη δημιουργία ενός βιβλίου και τους διάβασε ένα δικό της. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό, αφού επιθυμούσαν να μοιραστούν όλα όσα είπαν και έκαναν με τη συγγραφέα. Για τους παραπάνω λόγους παρακάμφτηκε λόγω περιορισμένου χρόνου, το στάδιο της προθέρμανσης. Κατά το στάδιο της δραματικής αναπαράστασης, η εμψυχώτρια αφηγήθηκε μία ιστορία, έχοντας πρώτα χωρίσει στα παιδιά σε ομάδες και έχοντας μοιράσει ομαδικούς ρόλους (καμπάνες, καμπανούλες). Επίσης, κάθε ρόλος είχε συγκεκριμένους ήχους και κινήσεις τα οποία αποφάσισαν μόνα τους τα παιδιά. Στο άκουσμα των συγκεκριμένων λέξεων (καμπάνα, καμπανούλα) τα παιδιά σηκώνονταν από τις θέσεις τους, κάνοντας και παράγοντας τα προσυμφωνημένα. Από τη διαδικασία δεν έλειψαν τα λάθη αλλά και τα άφθονα γέλια. Στη συνέχεια τον ρόλο του αφηγητή πήρε ένα παιδί και αφηγήθηκε με αντίστοιχο τρόπο το βιβλίο που είχε διαβάσει. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν περισσότερο να παρακολουθήσουν και να συντονιστούν. Αποτέλεσε όμως μία ευχάριστη διαδικασία σύμφωνα με τα λεγόμενά τους κατά της αξιολόγηση: *«Με πόνεσε η κοιλιά μου κυρία από τα γέλια!»*, *«Ήταν δύσκολο να κάνουμε γρήγορα όλοι μαζί τις καμπάνες»*, *«Είμαστε πολύ τυχεροί που κάνουμε όλα αυτά μαζί σας!»*.

Στην όγδοη παρέμβαση κατά το στάδιο της προθέρμανσης έγινε επανάληψη των ασκήσεων που είχαν πραγματοποιηθεί στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν να τις θυμούνται, αφού τις εκτελούσαν σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα και με λιγότερη επεξήγηση. Στο στάδιο δραματικής αναπαράστασης τα παιδιά με τη βοήθεια της εμψυχώτριας «ταξίδεψαν» σε φανταστικούς κόσμους, αφού προηγουμένως ανακάλυψαν και περιεργάστηκαν τρία αντικείμενα (ένα ξύλινο κουτί,

μία κουτάλα και ένα καπέλο). Χρησιμοποίησαν τα τρία αυτά υλικά ανά ομάδες και δημιούργησαν το δικό τους παραμύθι το οποίο δραματοποίησαν και στη συνέχεια εικονογράφησαν. Η κριτική φίλη ανέφερε: *«Τα παιδιά απέδειξαν πως διαθέτουν ανεπτυγμένη φαντασία, αρκεί κάποιος να τους δώσει το σωστό ερέθισμα. Πολύ γρήγορα και άνετα δημιούργησαν και δραματοποίησαν το δικό τους παραμύθι. Ακόμα και τα παιδιά που δύσκολα εξέφραζαν τις σκέψεις τους, έβαλαν το δικό τους λιθαράκι στην ιστορία»*. Παρακάτω παρουσιάζεται το παραμύθι που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τίτλο «Το μαγικό παραμύθι της Α δημοτικού»:

«Μια φορά κι έναν καιρό η Χρυσομαλλούσα ξεκίνησε να πάει βόλτα στο δάσος κρατώντας την αγαπημένη της κουτάλα. Όπως όμως έπαιζε και τραγουδούσε έχασε την κουτάλα της και στεναχωρημένη πήρε το δρόμο προς το σπίτι της. Ξαφνικά, ανάμεσα στους θάμνους είδε ένα μικρό ζωτικό να κλαίει. «Γιατί κλαις;», το ρώτησε. «Έχασα το καπέλο μου και είμαι πολύ στεναχωρημένο», απάντησε. Αμέσως έγιναν φίλοι και αποφάσισαν να ψάξουν μαζί για τα χαμένα τους αντικείμενα. Καθώς έψαχναν, η Χρυσομαλλούσα σκόνταψε πάνω σε ένα σκληρό αντικείμενο. Ήταν ένα πολύ μικρό ρομπότ που του έλειπε ένα κομμάτι από το χέρι του. Οι τρεις νέοι φίλοι αποφάσισαν να μη χωριστούν μέχρι να βρουν ό,τι ο καθένας είχε χάσει. Στην άλλη άκρη της Γης ο Άγιος Βασίλης ανησυχούσε για το μικρό του ζωτικό. Έλειπε πολλές ώρες και στέφτηκε πως κάτι κακό θα του είχε συμβεί. Χωρίς να χάσει άλλο χρόνο πήρε το έλκηθρό του και πήγε να το βρει. Όπως πετούσε ψηλά στον ουρανό, είδε τους τρεις φίλους και τους άκουσε να λένε για το πρόβλημά τους, έτσι αποφάσισε να κάνει κάτι γι' αυτό. Ζήτησε λοιπόν από τον φίλο του τον Ουρανό να τους βοηθήσει. Ο Ουρανός δε χάλασε το χατίρι στον Άγιο Βασίλη! Έριξε το πιο φωτεινό του κομμάτι, με τα πιο πολλά αστέρια και σκέπασε τα τρία χαμένα αντικείμενα. Η Χρυσομαλλούσα, το ζωτικό και το ρομποτάκι, ακολούθησαν το φως και βρήκαν ό,τι είχαν χάσει. Τώρα ήταν πολύ χαρούμενοι και γιατί βρήκαν τα πράγματά του, αλλά κυρίως γιατί είχαν γίνει τρεις πολύ καλοί φίλοι! Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».

Στην ένατη παρέμβαση κατά το στάδιο της προθέρμανσης οι μαθητές και οι μαθήτριες ήρθαν σε επαφή με ένα λευκό χαρτί Α4 και ανακάλυψαν διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούσαν να παραγάγουν ήχους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά και ενθουσιάστηκαν λέγοντας χαρακτηριστικά: «Είναι σαν να έχουμε ένα μουσικό όργανο». Στη συνέχεια η εμπυχωτέρα τους εξήγησε το παιχνίδι «Ένα, δύο, τρία, χα!» (Γκόβας, 2003: 69). Ενώ στην αρχή δυσκολεύτηκαν, τελικά κατάφεραν να συντονιστούν και να ακουστεί το «Χα» στον σωστό χρόνο από όλους τους

μαθητές/τριες. Τα παιδιά ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση και περηφάνια που τα κατάφεραν και ζήτησαν να επαναληφθεί η συγκεκριμένη άσκηση – παιχνίδι. Στο στάδιο δραματικής αναπαράστασης, αφού οι μαθητές/τριες έφτιαξαν σε χαρτόνι τα αντικείμενα των ηρώων των βιβλίων που είχαν δανειστεί και διαβάσει, χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων, ένωσαν τα αντικείμενά τους και δημιούργησαν έναν καινούριο ήρωα με μία καινούργια περιπέτεια. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσίαζε τον ήρωά της με την ιστορία του σε μία μικρή αυτοσχέδια παράσταση. Τα παιδιά φάνηκαν εξοικειωμένα με τη διαδικασία, χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο προετοιμασίας συγκριτικά με προηγούμενες φορές. Κατά την αξιολόγηση είπαν: *«Μου άρεσε πολύ που παίζαμε θέατρο», «Μακάρι όλα τα μαθήματα να ήταν έτσι», «Μου άρεσε που φτιάξαμε δικούς μας ήρωες», «Ευτυχώς που είχα διαβάσει το βιβλίο μου», «Νιώθω σαν να πετάω στα σύννεφα», «Μου άρεσε πολύ που κάναμε ήχους με τα χαρτιά», «Θέλω κάθε φορά να παίζουμε το ένα, δύο, τρία, χα!».* Η κριτική φίλη σημειώνει: *«Αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές/τριες φαίνονται πιο ώριμοι. Τηρούν τους κανόνες, το εργαστήριο ολοκληρώνεται διατηρώντας μία καλή ροή, χωρίς διακοπές. Η δανειστική βιβλιοθήκη αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του εργαστηρίου».*

Στη δέκατη παρέμβαση το στάδιο προθέρμανσης ολοκληρώθηκε σύντομα. Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τις ασκήσεις – παιχνίδια και η εναλλαγή γινόταν πολύ γρήγορα. Στο στάδιο δραματικής αναπαράστασης οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν «παγωμένες εικόνες» εμπνευσμένες από τα εξώφυλλα κάποιων βιβλίων. Αφού έγινε συζήτηση, δημιούργησαν νέες εικόνες που έδειχναν τι πίστευαν ότι συνέβαινε μετά από την εικόνα του εξώφυλλου. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά και κατάφεραν να δημιουργήσουν τις «παγωμένες εικόνες» σε καθορισμένο χρόνο. Απέδειξαν τις δυνατότητες της φαντασίας τους αλλά και της παρατηρητικότητάς τους. Στο στάδιο αξιολόγησης - αποφόρτισης οι μαθητές και οι μαθήτριες χαλάρωσαν και ταξίδεψαν με τη φωνή της εμψυχώτριας. Η κριτική φίλη ανέφερε: *«Είναι εντυπωσιακό το πόσο έχουν ανάγκη τα παιδιά για χαλάρωση. Έστω λίγα λεπτά στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος, είναι αρκετά ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα ηρεμίας μέσα στην τάξη, το οποίο οδηγεί στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ των παιδιών».*

Στην ενδέκατη παρέμβαση η εμψυχώτρια επέλεξε για το στάδιο της προθέρμανσης την άσκηση «Οδήγησε τον τυφλό» (Γκόβας, 2002:54). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Το ένα παιδί είχε τον ρόλο του τυφλού και το άλλο του οδηγού. Οι οδηγοί έδειξαν ιδιαίτερη ωριμότητα, προστατεύοντας τον «τυφλό» και οδηγώντας τον στον προορισμό του με ηρεμία και ευγένεια. Αξίζει να σημειωθεί πως και τα υπερκινητικά

παιδιά όταν είχαν τον ρόλο του «οδηγού» αντέδρασαν με υπομονή και ηρεμία. Στο στάδιο δραματικής αναπαράστασης οι μαθητές/τριες αφηγήθηκαν, δραματοποίησαν και δημιούργησαν παγωμένες εικόνες, σαν μία επανάληψη των προηγούμενων εργαστηρίων. Τα παιδιά κατάφεραν με ευκολία να ολοκληρώσουν ότι τους ζητήθηκε, ενώ εντυπωσιακή ήταν η στάση των παιδιών ως θεατές. Στο στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφώνησαν: *«Αγαπώ τα βιβλία»*, *«Πέρασα τέλεια!»*, *«Ένωσα χαρά»*, *«Μου άρεσαν τα παραμύθια που κάναμε θεατρική παράσταση»*.

Η δωδέκατη και τελευταία παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την αναπαράσταση ενός «λογοτεχνικού καφενείου». Ένα στρογγυλό, μεταλλικό τραπέζι καφενείου, τρεις ξύλινες καρέκλες, δημιούργησαν το σκηνικό. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και μοιράστηκαν τους ρόλους του καφετζή και των πελατών. Η αίθουσα πλημμύριζε με γέλια σε κάθε «σερβίρισμα» βιβλίου, ενώ ακολούθησε η συζήτηση για τα βιβλία που είχαν δανειστεί και διαβάσει. Τα παιδιά μετά την εμπειρία των δώδεκα εργαστηρίων, τα οποία είχαν ως στόχο την προώθηση της φιλιαναγνωσίας μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ανέφεραν τα εξής: *«Η ώρα της φιλιαναγνωσίας, ήταν η καλύτερη»*, *«Μου άρεσε που διάβασα τόσα πολλά παραμύθια»*, *«Μου άρεσαν τα παιχνίδια γύρω από τη βιβλιοθήκη»*, *«Μου άρεσε η δανειστική βιβλιοθήκη που φτιάξαμε»*, *«Δε θα ξεχάσω τις ομαδικές αγκαλιές»*, *«Μου άρεσε που συνεργαζόμασταν και κάναμε θεατρικά»*, *«Μου άρεσαν οι κατασκευές και το θέατρο»*, *«Είπα στη μαμά να φτιάξουμε και στο σπίτι μία τέτοια βιβλιοθήκη»*.

Συμπερασματικά, όπως έδειξαν τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας απόλαυσαν τις παρεμβάσεις και αποκαλύφθηκε περίτρανα ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες απέκτησαν θετική στάση απέναντι στο εξωσχολικό βιβλίο. Κατανόησαν τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, ενώ παράλληλα έμαθαν να εκφράζονται ελεύθερα, να εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και να λειτουργούν σε ένα πιο ομαδικό κλίμα.

Κεφάλαιο 5ο

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στο τμήμα αυτό καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας οι οποίοι εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της.

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε τέσσερις μήνες, από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο. Επιλέχθηκε ένα από τα δημόσια Δημοτικά σχολεία του Ναυπλίου, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της πόλης, και συγκεκριμένα ένα τμήμα της πρώτης τάξης στο οποίο υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, λόγω εύκολης πρόσβασης από την ερευνήτρια. Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία αλλά υπόκειται στο πλαίσιο του σχεδιασμού της σκόπιμης δειγματοληψίας. Όπως προαναφέρθηκε το συγκεκριμένο τμήμα που επιλέχθηκε αποτελούνταν από δεκαεπτά (17) μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας έξι-επτά ετών. Ήταν, επομένως, ένα ομοιογενές τμήμα, βολικού δείγματος, το οποίο είχε ένα περιορισμένο αριθμό υποκειμένων και επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Αυτό σημαίνει ότι τα όποια ευρήματα που έχουν προκύψει από την παρούσα μελέτη δεν μπορούν να γενικευτούν στις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες, όπως αναφέρεται και παρακάτω.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν η προσαρμογή της κλίμακας Likert των πέντε σημείων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, η οποία συμπύχθηκε σε κλίμακα τριών σημείων. Η προσαρμογή αυτή στην κλίμακα του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε απαραίτητη, γιατί όπως διαπιστώθηκε από την προέρευνα που έγινε, δεν διευκόλυνε την ηλικιακή ομάδα της έρευνας ως προς την κατανόησή της κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, οι εβδομαδιαίες συναντήσεις μας είχαν περιορισμένη χρονική διάρκεια (45'), και ως εκ τούτου τα εργαστήρια που διεξήχθησαν ήταν ταχύρρυθμα και απαιτούσαν οργάνωση και ευελιξία από τη μεριά της ερευνήτριας – εμψυχώτριας.

Περιοριστικά για την έρευνα μας λειτούργησε, επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών δε συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μία συνθήκη η οποία θεωρούμε πως θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στην υλοποίηση του σκοπού της μελέτης μας. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί, πως η δανειστική βιβλιοθήκη που δημιουργήθηκε στη σχολική αίθουσα έγινε με την αποκλειστική χορηγία της ερευνήτριας και ως εκ τούτου η ποικιλία των βιβλίων ήταν περιορισμένη.

Λόγω των παραπάνω περιορισμών τα αποτελέσματα της μελέτης μας δεν μπορούν να γενικευθούν σε αντίστοιχες ηλικίες των σχολείων του Ναυπλίου, ούτε

φυσικά των σχολείων άλλων πόλεων της χώρας. Ωστόσο διασφαλίστηκε η εγκυρότητα για τη συγκεκριμένη ομάδα και δεδομένου ότι συνδυάστηκαν με τα ποιοτικά αποτελέσματά μας, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για να επαληθευθεί η αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας. Η έρευνα αυτή άνοιξε, επομένως, τον δρόμο για τη διεξαγωγή διεξοδικότερων και περισσότερο εμπειριστατωμένων μελετών, που θα έχουν τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών και μαθητριών από διάφορα μέρη της χώρας.

Κεφάλαιο 6ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Επισκόπηση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η έρευνά μας, ανέδειξε το εκπαιδευτικό δράμα που επικρατεί στο θέμα της φιλαναγνωσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, που ενδεχομένως να ισχύει και σε πολλά άλλα σχολεία της χώρας μας. Η παρούσα μελέτη είναι από τις ελάχιστες έρευνες στην Ελλάδα που επιχείρησαν να συσχετίσουν τη σύνδεση της φιλαναγνωσίας με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ορίζοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη φιλαναγνωσία. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ενός πειραματικού προγράμματος σε δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος (στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης), χωρίς να παρακωλύει την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Τα μέσα συλλογής δεδομένων προσαρμόστηκαν, ώστε να είναι κατάλληλα για την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν και όλη η πειραματική διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν να υπάρχει σχέση μεταξύ της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, αφού οι μετρήσεις των μέσων όρων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις δεν παρουσίασαν αξιόλογες μεταβολές. Τα αποτελέσματα αυτά, δικαιολογούνται τόσο για τον λόγο ότι τα δείγματα των μαθητών/τριών ήταν μικρά όσο και για το ότι ήταν περιορισμένη η χρονική διάρκεια της έρευνας. Ενδεχομένως, μία αντίστοιχη έρευνα μεγαλύτερης διάρκειας να έδινε διαφορετικά και ίσως θετικότερα αποτελέσματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας μας, τα οποία συλλέχθηκαν τόσο από τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης όσο και από την ίδια την ερευνήτρια-εμπυχωτρία. Τα ποιοτικά αυτά ευρήματα επιβεβαίωσαν την αρχική μας υπόθεση, η οποία στηρίχθηκε στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Παράλληλα, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν το ότι καλλιεργήθηκε έμμεσα και η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συνέβαλε στο να αγαπήσουν οι μαθητές και μαθήτριες το εξωσχολικό βιβλίο και τη δανειστική βιβλιοθήκη.

Συμπύσσοντας τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας μας μπορεί να επισημανθεί ότι οι μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, έδειξαν να απολαμβάνουν τον χώρο της βιβλιοθήκης, ενώ απέκτησαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εξοικείωση για τον τρόπο αναζήτησης ενός βιβλίου. Επιπρόσθετα, αυξήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών/τριών για το διάβασμα, αφού διαπίστωσαν την ευχαρίστηση που αντλούσαν μέσα από αυτό. Τα θεατροπαιδαγωγικά σενάρια που δημιουργήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να εκφραστούν ελεύθερα και να επικοινωνήσουν μέσα σε έναν χώρο που η αρχική τους σύμβαση όριζε τον αλληλοσεβασμό. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε ένα πολύ θετικό κλίμα, το οποίο βοήθησε στην ενεργοποίηση και συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών και μαθητριών, ενώ παράλληλα, αποκαλύφθηκε ότι το κλίμα που διαμορφώθηκε συνετέλεσε στο να αποβάλουν το άγχος και την ένταση της ημέρας όλοι οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Ταυτόχρονα, τα παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και τεχνικών της παρέμβασης ενίσχυσαν την ομαδικότητα, τη συνοχή και τη λήψη συλλογικών αποφάσεων των μαθητών και μαθητριών, ενώ ανέβασαν και ενίσχυσαν το κέφι και την ενέργεια όλης της ομάδας. Μέσω του προτεινόμενου προγράμματος οι μαθητές και μαθήτριες συνειδητοποίησαν ότι το διάβασμα ενός βιβλίου έχει πολλαπλές ωφέλειες, αφού μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για παιχνίδι, για δραματοποίηση, αλλά και για λεχτική και συναισθηματική αυτοέκφραση. Οι λόγοι αυτοί δημιούργησαν τις προϋποθέσεις όχι μόνο για την αποδοχή της λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης που ίσχυσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά και την εδραίωση της, δεδομένου ότι τέθηκε ένα έντονο και συλλογικό αίτημα των μαθητών και μαθητριών για τη συνέχιση της λειτουργίας της μέσα στην τάξη. Η ελεύθερη επιλογή βιβλίων από τους μαθητές και μαθήτριες σε συνδυασμό με τη μετέπειτα ενασχόληση με αυτό, μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν κίνητρο προώθησης της φιλαναγνωσίας για τους/τις συγκεκριμένους/νες μαθητές και μαθήτριες.

6.2 Προτάσεις

Οι σημερινές οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις, πέραν των δυσκολιών που έχουν επιφέρει, έχουν παράλληλα δημιουργήσει ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές, ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν τόσο η δια βίου μάθηση όσο και ο εγγραμματισμός ή αλφαριθμητισμός που επιβάλλει τη δια βίου ανάγνωση (Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016).

Το σχολείο έχει ως στόχο του τη δημιουργία σταθερών και μόνιμων αναγνωστών αλλά η συνεχόμενη μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το βιβλίο, λόγω της ψηφιακής εποχής και της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης, η οποία ενσωματώνει όλο και περισσότερες σύγχρονες τεχνολογίες, φανερώνει πως η εκπαιδευτική διαδικασία δυσχεραίνει την κατάκτηση αυτού του στόχου. Όμως, διαπιστώθηκε στο πλαίσιο της έρευνάς μας ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία. Η δραματική τέχνη μπορεί, επομένως, να φέρει το παιδί κοντά στο βιβλίο, μέσα από μία ψυχαγωγική διαδικασία που προσφέρει, χωρίς να εξαιρεί κανένα παιδί, αφού δυναμικά και ουσιαστικά δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο καλούνται να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες αξιοποιώντας στο έπακρον ο καθένας τις δικές του/της δεξιότητες. Για να εξαλειφθεί η λανθασμένη μορφή με την οποία παρουσιάζεται το θέατρο στα περισσότερα δημόσια σχολεία της χώρας μας και να διαφανούν οι ευεργετικές επιρροές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που στοχεύουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, απαιτούνται διάφορες συστηματικές και οργανωμένες διαδικασίες, η αναφορά των οποίων δεν μπορούν να περιγραφούν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Εδώ, απλά σημειώνουμε ότι η δραματική τέχνη, η οποία παρέχει τα «εργαλεία» στους εκπαιδευτικούς να συναγωνιστούν τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη της εποχής, οφείλει να αποτελέσει ένα ισχυρό και αδιάσπαστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Τέτοιου είδους ενότητες και διαδικασίες του προγράμματος σπουδών αφιερωμένες στη δραματική τέχνη και στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις, οφείλουν να διατρέχουν εγκάρσια όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η διαδικασία αυτή θα συμβάλει από το ένα μέρος στο να καταστήσει τα σχολικά αντικείμενα πιο εύπεπτα και ευχάριστα και από το άλλο θα στοχεύσει στην καλλιέργεια των δια βίου μαθητών και μαθητριών και κατ' επέκταση των δια βίου αναγνωστών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Β. (1994). *Εισαγωγή*. Στο Β. Αγγελοπούλου & Ι. Ν. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5^ο σεμινάριο του κύκλου παιδικού βιβλίου* (σσ:11-67). Αθήνα: Δελφίни.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2001). Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση (σσ. 119-125). Αθήνα: Δίκτυο θεάτρου στην εκπαίδευση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Γενικές επισημάνσεις*. Μελέτες του προγράμματος «ΘΑΛΛΗΣ» του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο: *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. (σ.9). Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελένη, Ε., & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2007). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ζωγράφου: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ (ΣΕΑΒ), ΕΜΠ. Διαθέσιμο στο : www.kallipos.gr . [Ανακτήθηκε στις 5/3/2019]
- Καρακίτσιος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία...φανατική συνήθεια*. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γούλης, Σ. Γρόσδος, & Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις* (σσ:19-56). Αθήνα: Gutenberg.

- Καρακίτσιος, Α. (2012α). *Αναγνωστικές εμπυυχώσεις*. Διαθέσιμο στο <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>[Ανακτήθηκε στις: 15/5/2019]
- Καρακίτσιος, Α. (2012β). *Για τη δημιουργία φιλαναγνωστικών πρακτικών*. Διαθέσιμο στο <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>[Ανακτήθηκε στις: 15/3/2019]
- Καρακίτσιος, Α. (2012γ). *Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία*. Διαθέσιμο στο <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>[Ανακτήθηκε στις: 15/3/2019]
- Κασσωτάκης, μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2012). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>[Ανακτήθηκε στις: 15/3/2019]
- Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kempe, A. (1996). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, (σσ. 339). Αθήνα.
- Μαλιγκάνη, Ε. (2012). *Οι σχολικές βιβλιοθήκες του ΕΠΕΑΕΚ και η συμβολή τους στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας: Μία μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπρασέρ, Φ. (2014). *1001 Δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2016). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (Μτφρ. Α. Στένη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πασιάς, Γ. Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τομ. Α', Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2006). *Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προσεγγίσεις. Επιστήμες Αγωγής, 16*, 125-150.
- Φλουρής, Γ. (2012). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκιαδάκη, Α. (2012). *Φιλαναγνωσία και οικογένεια*. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξενόγλωσση

- Anderson, M., & Bonelan, K. (2009). Drama in Schools: Meeting the Research Challenges of the 21st Century. *Research in drama education. The journal of applied theatre and performance, 14*(2), 165-171.
- Appleyard, J.A. (1991). *Become a reader, The experience of fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, Th. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*, 1st edition, (2004) 4th ed. Alexandria:VI, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bolton, G. M. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role-play?: A new approach in how to plan*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Heathcote, D. (1975). *Drama in the education of teachers, institute of education*. University of Newcastle upon Tyne: Institute of Education.
- Lehr, F. (1983). Developing Language and Thought through Creative Drama. *Language arts*, 60(3), 385-389.
- Poslaniec, Ch. (2006). *Le plaisir de lire explique aux parents*. Paris: Retz.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Ιστοσελίδες

http://www.lifelongreaders.org/lire1/flipbooks/LiRe_FRAMEWORK_GREEK.pdf

[Πρόσβαση: 15/9/2018]

<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli>

[Προσβαση:27/11/2018]

<http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>[Πρόσβαση: 15/3/2019]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας (κατά την προέλευσα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Είμαι καλό/καλή στην ανάγνωση					
2.Μου αρέσει να διαβάζω στο σπίτι (όχι για μάθημα)					
3.Μου αρέσει να διαβάζω στο σχολείο (όχι για μάθημα)					
4.Μου αρέσει όταν μου κάνουν δώρο ένα βιβλίο					
5.Μου αρέσει να διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου					
6.Μου αρέσει να διαβάζω στις διακοπές					
7.Μου αρέσει να διαβάζω φωναχτά μέσα στην τάξη					
8. Μου αρέσει να πηγαίνω σε βιβλιοπωλεία					
9.Μου αρέσει να πηγαίνω σε βιβλιοθήκες					
10.Δυσκολεύομαι να διαβάζω					
11.Έχω χρόνο σπίτι για να διαβάζω (όχι για μάθημα)					
12.Έχω χρόνο στο σχολείο για να διαβάζω (όχι για μάθημα)					
13.Μου διαβάζουν ιστορίες οι γονείς μου					
14. Μου αρέσει να διαλέγω μόνος/μόνη μου					

ποιο βιβλίο να διαβάσω					
15.Μου αρέσει η βιβλιοθήκη της τάξης μου					
16.Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία για να μαθαίνω πληροφορίες για πράγματα που με ενδιαφέρουν					
17.Μου αρέσει ο χώρος που έχω στο σπίτι για διάβασμα					
18.Μου αρέσει να συζητάω με φίλους ή συγγενείς για κάτι που διάβασα στον ελεύθερό μου χρόνο.					
19.Μου αρέσει ο χώρος που έχω στο σχολείο για διάβασμα					
20.Στο σχολείο μας αφήνουν να διαβάζουμε βιβλία που διαλέγουμε εμείς					
21.Είναι σημαντικό να διαβάζουμε στον ελεύθερο χρόνο μας					

Ερωτηματολόγιο τριτοβάθμιας κλίμακας (μετά την προέρευνα)

Α ΤΑΞΗ			
1. Μου αρέσει να διαβάζω στο σπίτι (όχι για μάθημα)			
2. Μου αρέσει να διαβάζω στο σχολείο (όχι για μάθημα)			
3. Μου αρέσει όταν μου κάνουν δώρο ένα βιβλίο			
4. Μου αρέσει να διαβάζω στον ελεύθερο χρόνο μου			
5. Μου αρέσει να πηγαίνω σε βιβλιοπωλεία			
6. Μου αρέσει να πηγαίνω σε βιβλιοθήκες			
7. Έχω χρόνο σπίτι για να διαβάζω (όχι για μάθημα)			
8. Έχω χρόνο στο σχολείο για να διαβάζω (όχι για μάθημα)			
9. Μου διαβάζουν ιστορίες οι γονείς μου			
10. Μου αρέσει να διαλέγω μόνος/μόνη μου ποιο βιβλίο να διαβάσω			
11. Μου αρέσει η βιβλιοθήκη της τάξης μου			
12. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία για να μαθαίνω πληροφορίες για πράγματα που με ενδιαφέρουν			
13. Μου αρέσει ο χώρος που έχω στο σπίτι για διάβασμα			
14. Μου αρέσει ο χώρος που έχω στο σχολείο για διάβασμα			
15. Στο σχολείο μας αφήνουν να διαβάζουμε βιβλία που διαλέγουμε εμείς			
16. Είναι σημαντικό να διαβάζουμε στον ελεύθερο χρόνο μας			

Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση

Τίτλος: «*Σίτος και Ζοχάς*»

Στάδιο γνωριμίας και προθέρμανσης

- Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Η εμψυχώτρια δίνει τον ρυθμό με τη βοήθεια ενός κρουστού οργάνου και οι μαθητές συνοδεύουν με παλαμάκια. Στη συνέχεια (ακολουθώντας τον ρυθμό) κάθε παιδί λέει δυνατά το όνομά του, το οποίο επαναλαμβάνει όλη η ομάδα.
- Ήχος και παλαμάκια: Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσπαθούν να συγκεντρωθούν στον ήχο από τα κουδουνάκια που κρατάει η εμψυχώτρια. Στόχος, να συγχρονίσουν οι μαθητές/τριες παλαμάκια με χτύπημα κουδουνιών.
- Περπατήματα: Η εμψυχώτρια παροτρύνει τους μαθητές/τριες, να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο, αλλάζοντας κατεύθυνση, χωρίς να ακουμπούν κανέναν. Αλλάζουν τρόπο βαδίσματος (σαν μυρμήγκια, σαν γίγαντες, σαν να έχουν τεράστιες κοιλιές, σαν να έχουν μεγάλες μύτες, σαν να περπατούν πάνω σε μία τεράστια τσιχλόφουσκα, σαν να περπατούν πάνω σε ζεστή άμμο, σαν να περπατούν πάνω στον πάγο) και μόλις ακουστεί το χτύπημα των κουδουνιών, όλοι παγώνουν και με το ΠΑΜΕ ξεκινούν πάλι.
- Πέντε κουδουνίσματα: Τα παιδιά μαθαίνουν πως τα πέντε κουδουνίσματα πάντα θα σημαίνουν «πηγαίνω στην αρχική μου θέση στον κύκλο».

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Η εμψυχώτρια πλησιάζει τον χώρο της βιβλιοθήκης και παίρνει το βιβλίο «Σίτος και Ζοχάς». (Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο βιβλίο που κατασκευάστηκε από χαρτόνι από την ίδια την εμψυχώτρια και στη συνέχεια τυπώθηκε σε αντίγραφα για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αποτελεί το μοναδικό βιβλίο της βιβλιοθήκης για την πρώτη παρέμβαση). Τα παιδιά βρίσκονται στην αρχική τους θέση στον κύκλο, σε χαλαρή στάση (όπως ο καθένας θέλει) και η εμψυχώτρια διαβάζει το παραμύθι, «Σίτος και

Ζοχάς», το οποίο αναφέρεται στην ενδοσχολική βία (αφορμή στάθηκε η Παγκόσμια ημέρα).

Η εμπυχώτρια καθώς αφηγείται, προτρέπει τα παιδιά να δραματοποιήσουν την ιστορία. Παρεμβαίνει, δίνοντας όμως χώρο για αυτοσχεδιασμό. Η ομάδα χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό λιγότερο λόγο και περισσότερο κίνηση, μιμική και ήχους, αναπαριστά ένα μικρό σποράκι, πώς αυτό βρίσκεται μέσα στη γη, πώς σιγά σιγά μεγαλώνει και επηρεάζεται από τα διάφορα καιρικά φαινόμενα. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες (Σίτος, Ζοχάς, Ήλιος) και παίρνουν αντίστοιχα ρόλους. Στο σημείο σύγκρουσης του παραμυθιού, η εμπυχώτρια σταματάει την αφήγηση και ζητάει από τους μαθητές να δώσουν λύση υπό το πρίσμα του ρόλου τους και ακολουθούν τρεις διαφορετικοί επίλογοι για την ιστορία οι οποίοι και δραματοποιούνται.

Στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα: Τα παιδιά βρίσκονται στις αρχικές τους θέσεις στον κύκλο. Ξαπλώνουν, κλείνουν τα μάτια και τεντώνονται ακούγοντας μία όμορφη χαλαρωτική μελωδία. Η εμπυχώτρια τους προτρέπει να πουν πώς ένιωσαν με μία έστω λέξη και τι τους άρεσε περισσότερο.
- Στη συνέχεια επισκέπτονται τη δανειστική βιβλιοθήκη και παίρνουν όλοι κι όλες το παραμύθι «Σίτος και ζοχάς».
- Ομαδική αγκαλιά, υπό τη μουσική υπόκρουση του τραγουδιού: Λ. Μαχαιρίτσας - S. Adamo – «Στο καφέ του χαμένου χρόνου». Τα παιδιά μαθαίνουν, πως με το άκουσμα του συγκεκριμένου τραγουδιού, σηματοδοτείται το τέλος των συναντήσεών μας και οδηγούμαστε στην «ομαδική αγκαλιά».

2^η Παρέμβαση

Τίτλος: «*Ντέντεκτιβ βιβλίων*»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα: Όλα τα παιδιά βρίσκονται στον κύκλο, όρθια και σε χαλαρή στάση. Η εμπυχώτρια ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να

περιστρέψουν το κεφάλι με σταθερό και αργό ρυθμό σε τέσσερις χρόνους. Στη συνέχεια τους ώμους, τους αγκώνες, τις παλάμες, τη μέση και τους αστραγάλους.

- Ελεύθερο περπάτημα, με τον ρυθμό της μουσικής που ακούγεται και σταματήματα στο άκουσμα των κουδουνιών.
- Η εμπυχωτρία εξηγεί στους μαθητές τα τρία επίπεδα κίνησης στα οποία μπορεί να βρεθεί το ανθρώπινο σώμα. Άνω επίπεδο (όρθιοι), μεσαίο επίπεδο (στα γόνατα) και κάτω επίπεδο (στο πάτωμα). Οι μαθητές/τριες συνεχίζουν να κινούνται στον χώρο αλλάζοντας όμως επίπεδα κίνησης σε κάθε χτύπημα των κουδουνιών.
- Ένα καπέλο «εισέρχεται» στην παρέα και κάθε φορά που ακούγεται ένα κουδούνισμα αλλάζει χέρια.
- Πέντε κουδούνισματα – όλοι στις αρχικές θέσεις στον κύκλο. Όποιος έχει το καπέλο μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και το «μεταμορφώνει» σε κάτι άλλο. Όποιος βρίσκει τη μεταμόρφωση παίρνει το καπέλο και συνεχίζει.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Τα φώτα χαμηλώνουν. Μουσική υπόκρουση «Ροζ Πάνθηρας».
- Όλοι οι μαθητές φορούν ένα καπέλο και κρατούν έναν ψεύτικο φακό.
- Ακολουθούν το σενάριο εξερεύνησης της εμπυχωτριάς, κινούνται στον χώρο σαν ντετέκτιβς με στόχο να βρουν τα κρυμμένα βιβλία (τα βιβλία είναι κρυμμένα σε διάφορα μέρη μέσα στην αίθουσα). Όποιος ανακαλύπτει ένα βιβλίο φωνάζει: «ΜΠΑΜ!» και οι υπόλοιποι παγώνουν. Στη συνέχεια διαβάζει δυνατά τον τίτλο του βιβλίου και το τοποθετεί στη δανειστική βιβλιοθήκη. Η διαδρομή προς τη βιβλιοθήκη δεν είναι όμως εύκολη: σαν καλός ντέντεκτιβ πρέπει να μεταφέρει το βιβλίο με έναν ξεχωριστό τρόπο (πάνω στο κεφάλι, στην πλάτη, ξαπλωμένος και άλλα). Στο τέλος αυτής της διαδικασίας, η δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης είναι πια ολοκληρωμένη.

Στάδιο αξιολόγησης - αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα – Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο καθιστά. Το καπέλο μπαίνει ξανά στον κύκλο και με τη σειρά ένα παιδί το παίρνει και λέει δυνατά πώς ένιωσε και τι του άρεσε περισσότερο.
- Στη συνέχεια η εμψυχώτρια εξηγεί στα παιδιά πώς θα λειτουργήσει η δανειστική βιβλιοθήκη που δημιούργησαν και πώς πρέπει να χρησιμοποιούν την καρτέλα δανεισμού.
- Στο τέλος μοιράζεται στα παιδιά ένα αυτοσχέδιο βιβλιάρaki με ένα παραμύθι, ώστε όσα επιθυμούν να το διαβάσουν και με αυτό να «παίζουμε» στην επόμενη συνάντησή μας (Η δανειστική βιβλιοθήκη θα λειτουργήσει από την επόμενη παρέμβαση).
- Ομαδική αγκαλιά.

3^η Παρέμβαση

Τίτλος: *«Το δέντρο και τα λαχανικά»*

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα και όλοι βρίσκονται σε κύκλο καθιστοί.
- Οι μαθητές/τριες καλούνται να συγχρονίσουν παλαμάκια με το χτύπημα των κουδουνιών της εμψυχώτριας.
- Η εμψυχώτρια προσποιείται πως ανάμεσα στα χέρια της κρατάει ένα «Α». Όσο τα χέρια της απομακρύνονται το ένα από το άλλο το «Α» φωνάζει! Τη φωνή του «Α» κάνουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι προσπαθούν να συγκεντρωθούν και ανταριάζουν το άνοιγμα και το κλείσιμο των χεριών της εμψυχώτριας με την αυξομείωση της έντασης της φωνής τους. Το παιχνίδι συνεχίζεται με όλα τα φωνήεντα.
- «Φρουτοσαλάτα...λίγο διαφορετικά»: η εμψυχώτρια δίνει διαδοχικά σε κάθε παιδί το όνομα «μήλο – μπανάνα - καρπούζι». Κατόπιν φωνάζει ένα από αυτά τα φρούτα και όποιος ακούει το όνομά του σηκώνεται όρθιος. Στο χτύπημα των

κουδουνιών ξανακάθεται. Όταν η εμψυχώτρια φωνάζει «φρουτοσαλάτα», σηκώνονται όλα τα παιδιά όρθια.

- Ελεύθερο περπάτημα στον χώρο με συνοδεία μουσικής.
 - Πρώτη οδηγία: Χαιρετάμε όποιον συναντάμε με λόγια
 - Δεύτερη οδηγία: Χαιρετάμε όποιον συναντάμε μόνο με κίνηση.
 - Τρίτη οδηγία: Με το χτύπημα των κουδουνιών ενώνουν τέσσερα δάχτυλα.
 - Τέταρτη οδηγία: Με το χτύπημα των κουδουνιών ενώνουν τέσσερα πόδια.
 - Πέμπτη οδηγία: Με το χτύπημα των κουδουνιών ενώνουν τέσσερα ώμοι.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Οι τελευταίες τετράδες που δημιουργήθηκαν, μοιράζονται αντίστοιχα τους ρόλους από το παραμύθι που διάβασαν στο σπίτι («Το δέντρο και τα λαχανικά»), δέντρα, λαχανικά, κηπουροί και νερό-ήλιος. Οι μαθητές που διάβασαν το παραμύθι αρχίζουν να το αφηγούνται με δικά τους λόγια και με την παρότρυνση της εμψυχώτριας οι ομάδες-ρόλοι δρουν με κίνηση, ήχο και λόγο.
- Στο άκουσμα των κουδουνιών όλοι παγώνουν και με ένα άγγιγμα της εμψυχώτριας «ξυπνούν» και μιλούν.
- Η εμψυχώτρια σχεδιάζει ένα πλαίσιο στο πάτωμα, σαν να είναι ένα βιβλίο, και καλεί όλους τους ήρωες ανά ομάδες να επιστέψουν μέσα στο βιβλίο τους, χρησιμοποιώντας έναν ευφάνταστο τρόπο (πηδώντας, κολυμπώντας, τραγουδώντας ...) και να ξαπλώσουν το ένα παιδί δίπλα στο άλλο.
- Τέλος, η εμψυχώτρια σκεπάζει τους μαθητές με ένα χρωματιστό πανί – σαν να κλείνει το βιβλίο- και ζήτησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Οι μαθητές παραμένουν ξαπλωμένοι και σκεπασμένοι. Χαλαρώνουν ακούγοντας μουσική και λένε από μία λέξη για το πώς ένιωσαν.

- Ομαδική αγκαλιά αλλά αυτή τη φορά οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ξαπλωμένοι.
- Στη συνέχεια επισκέπτονται τη δανειστική βιβλιοθήκη

4^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Ποτηροήρωες εν δράση»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα- όλοι όρθιοι στον κύκλο
- Παιχνίδι: «Μπουμ-τσίκα-ρόκα» (Γκόβας, 2003:40)
- Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να σηκωθούν και να αρχίσουν να τινάζουν τη «φανταστική σκόνη» που υπάρχει πάνω σε όλο τους το σώμα, πρώτα από το κεφάλι και σταδιακά μέχρι τα πόδια.
- Ελεύθερο περπάτημα στο χώρο με μουσική υπόκρουση, χωρίς οι μαθητές/τριες να αγγίζονται. Η εμψυχώτρια οδηγεί τα παιδιά σε μία σειρά «μεταμορφώσεων»: *Είστε άνθρωποι και..... τώρα πγκουϊνοι. Είστε ψάρια και..... τώρα φίδια. Είστε βάρραχοι και..... τώρα δέντρα. Είστε σπόρια και..... τώρα οι ήρωες του βιβλίου που διαβάσατε.*

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι στην αρχική τους θέση
- Οι μαθητές καλούνται να κλείσουν τα μάτια τους και να σκεφτούν το βιβλίο που διάβασαν από τη δανειστική βιβλιοθήκη. Μόλις ανοίγουν τα μάτια τους, αντικρίζουν ο καθένας μπροστά του από ένα φελιζολένιο ποτήρι, ενώ στο κέντρο του κύκλου υπάρχουν διάφορα υλικά χειροτεχνίας (μαρκαδόροι, κόλλες, πλαστικά ματάκια, χρωματιστές σακούλες, πομ πομ, φουντίτσες, κορδέλες, χρωματιστά χαρτόνια). Καλούνται να χρησιμοποιήσουν ότι θέλουν και να φτιάξουν τον δικό τους ήρωα από το βιβλίο που διάβασαν.

- Στη συνέχεια, τα παιδιά χρησιμοποιούν την κούκλα που έφτιαξαν σαν γαντόκουκλα τη συστήνουν στην υπόλοιπη ομάδα. Μιλάνε για την ιστορία του προσπαθώντας να αλλάξουν τη φωνή τους.

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα- οι μαθητές/τριες βρίσκονται καθιστοί στον κύκλο, κρατώντας τους ήρωες που έφτιαξαν. Όποιος θέλει καλείται να μιλήσει μαζί με τον ήρωά του για τα συναισθήματά του.
- Ακολουθεί ομαδική αγκαλιά

Τα παιδιά επισκέπτονται τη δανειστική βιβλιοθήκη, επιστρέφουν τα βιβλία που διάβασαν και δανείζονται καινούργια.

5^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Οι ήρωες ζωντανεύουν»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο.
- Η εμψυχώτρια δείχνει ένα ρυθμικό μοτίβο χρησιμοποιώντας το σώμα της, στο οποίο σταδιακά προσθέτει περισσότερες κινήσεις και τα παιδιά το επαναλαμβάνουν. Τελικά οδηγούνται σε ένα πλούσιο ρυθμικό μοτίβο το οποίο εκτελείται από όλους σε απόλυτο συγχρονισμό.
- Μία σφουγγαρίστρα (χωρίς κοντάρι) μπαίνει στη μέση του κύκλου. Δίνοντας το παράδειγμα η εμψυχώτρια πιάνει στη σφουγγαρίστρα και την κρατάει σαν μωρό. Στη συνέχεια ένα ένα τα παιδιά μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου και «μεταμορφώνουν» την σφουγγαρίστρα.
- Ελεύθερο περπάτημα με τη χρήση των τριών επιπέδων κίνησης, σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής που ακούγεται.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε ζευγάρια και παίρνουν μία θέση στον χώρο. Κάθε ζευγάρι αποτελείται από τον γλύπτη και το γλυπτό (στη συνέχεια οι ρόλοι του ζευγαριού αντιστρέφονται). Ο γλύπτης καλείται να δημιουργήσει το άγαλμα του ήρωα του βιβλίου που διάβασε. Όταν ο γλύπτης είναι έτοιμος, η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί κοιτώντας το άγαλμα να καταλάβει ποιον ήρωα αναπαριστά και σε τι κατάσταση βρίσκεται. Στη συνέχεια ο γλύπτης μιλάει για το άγαλμά του και όταν το ακουμπάει το άγαλμα «ζωντανεύει» και καλημερίζει την ομάδα υπό το πρίσμα του ρόλου του.

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι βρίσκονται στον κύκλο. Τα παιδιά παίρνουν από ένα χαρτάκι και γράφουν αυτό που νιώθουν ή σκέφτονται.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επίσκεψη στη δανειστική βιβλιοθήκη (επιστροφή και δανεισμός βιβλίων)

6^η Παρέμβαση

Τίτλος: *«Παίζοντας κουκλοθέατρο»*

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα- όλοι στον κύκλο καθιστοί με κλειστά μάτια. Η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά να προσπαθήσουν να χαλαρώσουν την αναπνοή τους και όταν κάποιος νιώθει ήρεμος να σηκώνεται αργά αργά.
- Ελεύθερο περπάτημα, χωρίς αγγίγματα, με αλλαγή κατεύθυνσης, χρησιμοποιώντας τα τρία επίπεδα. Ακούγεται η μουσική «Το τσίρκο» τσαρλι τσάπλιν.
- Η εμψυχώτρια παροτρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να «μεταμορφωθούν» σε ρόλους που συναντάμε σε ένα τσίρκο: ακροβάτες, χορευτές, μάγοι, ελέφαντες, λιοντάρια, κλόουν.

Η συνθήκη ήχος κουδουνιών – σταμάτημα, συνεχίζει να υφίσταται.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Ένα παιδί που έχει διαβάσει το βιβλίο που δανείστηκε, επιλέγεται για να το παρουσιάσει σαν μια μικρή παράσταση κουκλοθέατρου. Επιλέγει τα άτομα που θα κρατάνε τον μπερντέ και τους βοηθούς του για τους ήρωες του βιβλίου του. Αφού τους εξηγεί με λίγα λόγια (χωρίς να ακούνε οι υπόλοιποι) την ιστορία, τους δίνει τις κούκλες, οι οποίες φτιάχτηκαν επιτόπου με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς, από απλά υλικά (ένα μπαλόνι, μία σφουγγαρίστρα, μία κουτάλα). Οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες παίρνουν θέση θεατών και συμμετέχουν ομαδικά όπου τους ζητάτε. Στη συγκεκριμένη ιστορία τραγούδησαν ένα τραγούδι. Η παράσταση τελείωσε με υπόκλιση των συμμετεχόντων και πολλά χειροκροτήματα.

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι σε κύκλο.
- Τα παιδιά περιεργάζονται τις κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν στο κουκλοθέατρο και εκφράζονται για το αν τους άρεσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων.

7^η Παρέμβαση

Τίτλος: «*Σήκω – κάτσε, κάτσε – σήκω!*»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι στον κύκλο ξαπλωμένοι με κλειστά μάτια.
- Η εμπυχωτρία με αργή και ήρεμη φωνή αφηγείται με λεπτομέρειες τον χώρο ενός θεάτρου στο οποίο κατοικούν διάφοροι γνωστοί ήρωες παραμυθιών. Προτρέπει τα παιδιά να προσπαθήσουν να φανταστούν τόσο τα αντικείμενα όσο και τους ήρωες των παραμυθιών με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν. Να κάνουν δηλαδή ένα « ταξίδι με τη φαντασία» (Γκόβας, 2002:36).
- Με αφορμή την επίσκεψη της συγγραφέα Χαράς Τσεκούρα στην τάξη την Παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου, η εμπυχωτρία μέσα στην αφήγησή της

συμπεριέλαβε και την ηρωίδα της συγγραφέα, τη μικρή Χαρά, (από το βιβλίο «Η συνταγή της Χαράς») και προέτρεψε τα παιδιά να φτιάξουν και να «μαγειρέψουν» τη δική τους συνταγή της χαράς. Με κινήσεις παντομίμας, ήχους και λίγο λόγο, οι μαθητές/τριες «μεταμορφώθηκαν» σε σεφ και μαγείρεψαν μία συνταγή γεμάτη αγάπη, χαρά, ελπίδα, παιχνίδι και άλλα.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

Τα παιδιά απλώνονται στον χώρο και χωρίζονται ανάλογα με το χρώμα των παπουτσιών που φοράνε σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα παίρνει τον ρόλο της «καμπάνας» και η δεύτερη της «καμπανούλας». Η εμψυχώτρια αφηγείται μία ιστορία και οι μαθητές/τριες κάθε φορά που ακούνε τις λέξεις «καμπάνα» ή «καμπανάκι», ανάλογα με τον ρόλο τους, πρέπει να σηκώνονται από τη θέση τους φωνάζοντας «νταν» ή «ντιν» αντίστοιχα και κάνοντας παράλληλα μία κίνηση.

Στη συνέχεια επιλέγεται ένας μαθητής/τρια που έχει διαβάσει το βιβλίο που δανείστηκε. Ανάλογα με τους ήρωες του βιβλίου του, χωρίζονται οι μαθητές/τριες, παίρνοντας ρόλο με ανάλογο ήχο και κίνηση.

Στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα- όλοι καθιστοί στον κύκλο.
- Ακούγεται χαλαρωτική μουσική και τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων.

8^η Παρέμβαση

Τίτλος: «*Το παραμύθι του Α΄2*»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλα τα παιδιά βρίσκονται καθιστά στον κύκλο.

- Γρήγορη επανάληψη των προηγούμενων ασκήσεων προθέρμανσης: ρυθμικά χτυπήματα, συγχρονισμός παλαμάκι-κουδούνισμα, αυξομείωση φωνής, ελεύθερο περπάτημα στα 3 επίπεδα κίνησης, ξαφνικά σταματήματα).

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Πέντε κουδούνισματα – όλοι καθιστοί στον κύκλο. Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου ένα ξύλινο κουτί, μία ξύλινη κουτάλα και ένα καπέλα ξωτικού. Τα αντικείμενα αυτά τα σκεπάζει με ένα λευκό πανί με χρυσά αστέρια. Όταν οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια τους, η εμπυχωτρία αφηγείται: *«Κάποτε, σε ένα δάσος, βρέθηκαν οι μαθητές του Α΄2... Ξαφνικά ακούστηκε ένας θόρυβος και ένα κομμάτι από τον ουρανό έπεσε μπροστά τους.....»*.
- Στη συνέχεια η εμπυχωτρία ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να πλησιάσουν αργά αργά το πανί, να το επεξεργαστούν και να το σηκώσουν. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες ανάλογα με τα χρώματα που έχουν στις μπλούζες τους και κάθε ομάδα παίρνει από ένα αντικείμενο. Κάθε ομάδα βρίσκει ένα μέρος μέσα στην τάξη όπου πηγαίνει και επεξεργάζεται το αντικείμενό της. Τους δίνεται χρόνος ώστε να σκεφτούν και να συζητήσουν από πού πιστεύουν πως ήρθε αυτό το αντικείμενο, σε ποιον ανήκει και τι μαγικές δυνάμεις έχει.
- Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία του αντικειμένου της, παίρνοντας αντίστοιχη στάση και θέση στον χώρο.
- Στη συνέχεια, οι ιστορίες επαναλαμβάνονται προσπαθώντας όμως οι μαθητές να τις συνδέσουν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν μία καινούργια και πιο εμπλουτισμένη.

Στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης

Τα παιδιά παραμένουν στις θέσεις τους κατά ομάδες. Μοιράζονται λευκές κόλλες χαρτί και ζωγραφίζουν το παραμύθι που δημιούργησαν. Παράλληλα ακούνε χαλαρωτική μουσική.

- Ομαδική αγκαλιά. Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων.

9^η Παρέμβαση

Τίτλος: «Οι δικοί μας παραμυθοήρωες»

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα- όλα τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα στον κύκλο.
- Η εμψυχώτρια μοιράζει από ένα χαρτί A4 στο κάθε παιδί. Δείχνει και ζητάει να επαναλάβουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να δημιουργηθούν ήχοι από ένα απλό χαρτί.
- Στη συνέχεια όλοι βρίσκονται όρθιοι και καλούνται να τοποθετήσουν το χαρτί στο ένα χέρι, ύστερα στο κεφάλι ή στη μύτη και να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο χωρίς να τους πέσει το χαρτί κάτω.
- Πέντε κουδουνίσματα – καθιστοί στον κύκλο. «Ένα, δύο, τρία, χα!» (Γκόβας, 2003:69). Η εμψυχώτρια εξηγεί το παιχνίδι και χρησιμοποιεί τα κουδουνάκια. Στα «ένα, δύο, τρία» χτυπάει τα κουδουνάκια και μετράει δυνατά. Σταδιακά σταματά να μετρά και αργότερα σταματά και τα κουδουνάκια, με στόχο να ακουστεί το «χα» συγχρονισμένα στον σωστό χρόνο.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Η εμψυχώτρια καλεί τους μαθητές να σκεφτούν ένα αντικείμενο που έχει ο ήρωας του βιβλίου που διάβασαν (κάτι που κρατούσε, χρησιμοποιούσε ή φορούσε). Στη συνέχεια ένα ένα τα παιδιά μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου και προσπαθούν να περιγράψουν αυτό το αντικείμενο χωρίς λόγια
- Κατόπιν, μοιράζεται σε όλα τα παιδιά ένα χαρτόνι στο οποίο ζωγραφίζουν το αντικείμενο, το κόβουν και το κολλούν σε ένα καλαμάκι.
- Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και δημιουργούν έναν καινούργιο ήρωα στον οποίο τοποθετούν τα διάφορα αντικείμενα.
- Καλούνται να δώσουν όνομα, χαρακτηριστικά και μαγικές δυνάμεις στον νέο (ομαδικό) ήρωα, καθώς επίσης και να δημιουργήσουν μία μικρή περιπέτεια (για τον ήρωά τους).

- Στη συνέχεια, παρουσιάζουν ανά ομάδες την περιπέτεια, που δημιούργησαν σε μορφή κουκλοθέατρου.

Στάδιο αξιολόγησης και αποφόρτισης

- Ομαδική αγκαλιά – σκόρπιες λέξεις συναισθημάτων.
- Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων.

10^η Παρέμβαση

Τίτλος: *«Με αφορμή ένα εξώφυλλο»*

Δραστηριότητες προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλα τα παιδιά όρθια στον κύκλο.
- Ακολουθεί ρυθμικός συνδυασμός όπου καλούνται οι μαθητές να επαναλάβουν.
- «Να αλλάξει θέση όποιος...» (Η εμψυχώτρια μόνο δίνει την εντολή).
- Ελεύθερη κίνηση στον χώρο – σταματήματα.
- Η εμψυχώτρια δίνει οδηγίες για το τι θα κάνει κάποιος ανάλογα με κάποιο χαρακτηριστικό του. π.χ. «Όποιος φοράει μπλε μπλούζα μεταμορφώνεται σε ψάρι ή όποιος έχει πράσινα μάτια μεταμορφώνεται σε παπαγάλο κ.α.».

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Η εμψυχώτρια διαλέγει τέσσερα βιβλία από τη δανειστική βιβλιοθήκη και τα τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες (σύμφωνα με τις κάλτσες τους) και παίρνουν από ένα βιβλίο.
- Κάθε ομάδα δοκιμάζει να αναπαραστήσει την εικόνα από το εξώφυλλο. Ακολουθεί μικρή συζήτηση, σε συνδυασμό με τον τίτλο, για να το ποιος μπορεί να είναι ο ήρωας και ποια η ιστορία του.

- Στη συνέχεια οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν μία άλλη σκηνή που να δείχνει τι έχει συμβεί λίγο μετά από την εικόνα του εξώφυλλου. Παράλληλα δίνουν έναν άλλο τίτλο.

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι ξαπλωμένοι στον κύκλο. Η εμψυχώτρια μιλάει αργά και χαμηλόφωνα, καλώντας τους μαθητές/τριες να φέρουν στη μνήμη τους όλα όσα συνέβησαν στο εργαστήριο. Να κρατήσουν τα όμορφα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από άλλο ένα ταξίδι στον κόσμο των παραμυθιών. Παράλληλα ακούγεται χαλαρωτική μουσική.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων .

11^η Παρέμβαση

Τίτλος: *«Φτιάχνουμε εικόνες όσο πιο γρήγορα μπορούμε»*

Δραστηριότητες προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλοι στον κύκλο καθιστοί.
- Συγχρονισμός: κουδουνάκια-παλαμάκια.
- «Οδήγησε τον τυφλό» (Γκόβας,2002:54). Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Το παιδί Α οδηγεί το παιδί Β και μετά αλλάζουν ρόλους. Η εμψυχώτρια με τον ήχο των κουδουνιών σταματάει τα ζευγάρια και δημιουργεί νέες συνθήκες. *«Ο τυφλός πρέπει να μπει σε ένα χαμηλό τούνελ ή να περάσει έναν μεγάλο κορμό δέντρου ή να κόψει ένα μήλο και να το βάλει μέσα στο καλάθι».*

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Ένα παιδί από την ομάδα φέρνει στην παρέα το βιβλίο που διάβασε και παίρνει τον ρόλο του δασκάλου.

- Οδηγία: Ο «δάσκαλος» διαβάζει ή αφηγείται την ιστορία του δείχνοντας τις εικόνες από το βιβλίο. Κάθε εικόνα που δείχνει, η υπόλοιπη ομάδα (τα τρία άτομα) προσπαθούν πολύ γρήγορα να την αναπαραστήσουν. Για κάθε εικόνα έχουν χρόνο 5 κουδουνίσματα.

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- Τα παιδιά παίρνουν από ένα μπαλόνι με στήριγμα. Τα παιδιά γράφουν πάνω στο μπαλόνι με ειδικό μαρκαδόρο πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε περισσότερο.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επιστροφή και δανεισμός βιβλίων.

12^η Παρέμβαση

Τίτλος: *«Το λογοτεχνικό καφενείο»*

Στάδιο προθέρμανσης

- Πέντε κουδουνίσματα – όλα τα παιδιά στον κύκλο.
- Θυμόμαστε τους συντελεστές της δημιουργίας ενός βιβλίου (συγγραφέας, εικονογράφος, εκδότης).
- Γρήγορη επανάληψη ασκήσεων προθέρμανσης από τα προηγούμενα εργαστήρια.

Στάδιο δραματικής αναπαράστασης

- Στην τάξη στήθηκε ένα μικρό καφενείο (ένα στρογγυλό τραπέζι και τρεις καρέκλες).
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα έχει έναν καφετζή (φοράει ποδιά και κρατάει έναν παλιό δίσκο καφενείου) ενώ οι υπόλοιποι έχουν τον ρόλο του πελάτη. Οι πελάτες καλούνται να παραγγείλουν βιβλία επιχειρηματολογώντας γιατί τα διαλέγουν. Ο καφετζής αν τα βρει στη

βιβλιοθήκη τα φέρνει και ζητά πληροφορίες. Αν δεν τα βρει παροτρύνει κάποιο άλλο βιβλίο από αυτά που ο ίδιος έχει διαβάσει.

- Προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές, σε ένα μεγάλο χαρτόνι μπροστά τους υπάρχουν οι εκφράσεις:

«Εσύ ποιο βιβλίο θα μου πρότεινες;»

«Δεν το γνωρίζω αυτό το βιβλίο. Τι υπόθεση έχει;»

«Γιατί σου άρεσε αυτό το βιβλίο;»

Στάδιο αξιολόγησης – αποφόρτισης

- 5 κουδουνίσματα – όλοι στον κύκλο.
- Συζήτηση για την εμπειρία των 12 εργαστηρίων.
- Σε μία χάρτινη καρδούλα οι μαθητές/μαθήτριες γράφουν πως νιώθουν για τα βιβλία και το κολλάνε σε ένα μεγάλο χαρτόνι.
- Ομαδική αγκαλιά.

Επιστροφή βιβλίων.

Παραμύθια που αφηγήθηκε η εμψυχώτρια και δραματοποιήθηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες

Το Δέντρο και τα Λαχανικά

Μια φορά κι ένα καιρό, ήταν ένα υπέροχο περιβόλι, στο οποίο μεγάλωνε ένα δέντρο με πολλά φύλλα. Το περιβόλι μαζί με το δέντρο χάριζαν σε όλο το μέρος μια πανέμορφη εικόνα και ήταν πραγματικά το καμάρι του ιδιοκτήτη τους. Αυτό που δε γνώριζε κανείς ήταν ότι τα λαχανικά και το δέντρο δεν τα πήγαιναν καθόλου καλά μαζί και για την ακρίβεια δεν άντεχαν να βρίσκονται μαζί. Τα λαχανικά μισούσαν τη σκιά του δέντρου γιατί τους άφηνε ελάχιστο φως του ήλιου ώστε να μεγαλώνουν. Από την άλλη μεριά, το δέντρο, δεν ήθελε τα λαχανικά γιατί έπιναν όλο το νερό που τους έριχνε ο κηπουρός του περιβολιού προτού καν φτάσει σε αυτό, αφήνοντάς του ελάχιστο, τόσο όσο να επιβιώνει.

Μια μέρα, η κατάσταση έγινε τόσο δύσκολη που τα λαχανικά αποφάσισαν να πιουν όλο το νερό για να αφήσουν το δέντρο να ξεραθεί. Το δέντρο τότε αρνήθηκε να ρίξει τη σκιά του πάνω τους το καταμεσήμερο και έτσι ο καυτός ήλιος άρχισε να τα ξηραίνει. Σύντομα, τα λαχανικά μαράθηκαν και τα κλαδιά του δέντρου ξεράθηκαν. Κανένας τους δεν σκέφτηκε ότι ο κηπουρός, βλέποντας την άσχημη εικόνα του περιβολιού, θα σταματούσε να τα ποτίζει. Και τότε κατάλαβαν τα λαχανικά και το δέντρο τι πραγματικά σήμαινε δίψα! Πόσο άσχημη ήταν η κατάσταση, κανείς δεν ήξερε τι να κάνει. Μέχρι που μια στιγμή, ένα μικρό κολοκυθάκι κατάλαβε τι συνέβαινε, και αποφάσισε να λύσει το πρόβλημα. Παρά το ελάχιστο νερό και την τρομερή ζέστη, το κολοκυθάκι έβαλε τα δυνατά του και έκανε ό,τι μπορούσε για να μεγαλώσει...να μεγαλώσει... να μεγαλώσει.

Μεγάλωσε τόσο πολύ που ο κηπουρός άρχισε ξανά να ποτίζει το περιβόλι. Ήταν τόσο μεγάλο και όμορφο το κολοκύθι που ο κηπουρός αποφάσισε να το πάει σε διαγωνισμό κηπουρικής! Έτσι, κατάλαβαν τα λαχανικά και το δέντρο, ότι ήταν προτιμότερο να βοηθούν ο ένας τον άλλο από το να τσακώνονται. Έπρεπε να μάθουν πώς να ζουν αρμονικά με τους γύρω τους, κάνοντας το καλύτερο που μπορούν. Αποφάσισαν λοιπόν να συνεργαστούν, συνδυάζοντας όσο καλύτερα μπορούσαν τη σκιά και το νερό για να μεγαλώσουν σωστά τα λαχανικά.

Ο κηπουρός είδε πόσο καλά τα πήγαιναν μαζί και άρχισε να φροντίζει όσο περισσότερο μπορούσε το περιβόλι του, το πότιζε και του έριχνε λίπασμα μέχρι που έγινε το ομορφότερο περιβόλι του χωριού!

Ο Σίτος και ο Ζοχάς

Στο χωράφι με τα πράσινα σιτάρια όλα φαίνονταν ήρεμα και όμορφα. Ο ήλιος άπλωνε το ευεργετικό του φως, το αεράκι χάιδευε τα φυτά απαλά και τα παράσερνε σε ένα γαλήνιο χορό από δω, από κει, από δω, από κει... Κι όμως, εκεί, στη μέση αυτού του χωραφιού υπήρχε μια δυστυχισμένη ψυχή: Ο Σίτος. Ήταν Φθινόπωρο όταν έσκασε ο σπόρος του και έβγαλε το κεφαλάκι του στον κόσμο. Ανάσανε βαθιά και τέντωσε το πράσινο τρυφερό του κορμάκι στον ήλιο. Μικρούλης και ταπεινός, δεν είχε τρομερά σχέδια για τη ζωή. Το όνειρό του ήταν απλό: να γίνει ένα μυρωδάτο καρβελάκι. Και μέχρι εκείνη τη στιγμή να χαρεί τη σύντομη ζωούλα του.

Ο καημενούλης, ο άτυχος Σίτος!

Η ζωούλα του δεν θα ήταν καθόλου εύκολη. Κι αυτό εξ αιτίας του Ζοχά. Ένα μεγάλο αγριόχορτο που βρέθηκε δίπλα του και μεγάλωνε απειλητικά. Στην αρχή ο Σίτος νόμισε ότι θα έχει ένα φίλο πλάι του και χάρηκε. Σύντομα όμως κατάλαβε ότι ο Ζοχάς δεν είχε διόλου καλές προθέσεις.

– Καλημέρα, του είπε ο Σίτος ευγενικά και φιλικά.

Και ο Ζοχάς του έριξε ένα άγριο βλέμμα αντί να του απαντήσει.

– Χαίρομαι που θα είμαστε γείτονες, συνέχισε ο Σίτος.

Κι ο Ζοχάς του δίνει μια με το πλατύ του φύλλο και τον σκεπάζει ολόκληρο! Κόντεψε να πνιγεί. Ανάσα δεν μπορούσε να πάρει. Έσπρωξε λίγο και έβγαλε το κεφαλάκι του στο πλάι, μα ο Ζοχάς τον πλάκωσε και με ένα άλλο φύλλο.

Ο Σίτος σκέφτηκε πως ήταν κάτι τυχαίο, πως σε λίγο, δεν μπορεί, θα το καταλάβει και θα πάρει τα φύλλα από πάνω του.

Μα δεν ήταν τυχαίο. Ο Ζοχάς ήταν εκεί για να κάνει τη ζωή τού Σίτου δύσκολη. Για να τον πλακώνει κάθε φορά που πάλευε να ξεμυτίσει και να πάρει ανάσα. Για να του στερήσει τον ήλιο και να μην τον αφήσει να μεγαλώσει. Για να καταστρέψει το όνειρό του να γίνει ένα μοσχοβολιστό καρβέλι.

Οι μήνες περνούσαν....

Ήρθε η Άνοιξη. Τα υπόλοιπα σιτάρια είχαν ήδη τεντώσει ψηλά τα πράσινα κορμάκια τους και δέχονταν τη φροντίδα της βροχής και του ήλιου. Δεν κοιτούσαν χαμηλά, δεν έβλεπαν το δράμα του Σίτου. Ούτε και άκουγαν τη φωνούλα του όταν τους ζητούσε να τον βοηθήσουν.

Ο Σίτος είχε απομείνει εγκλωβισμένος κάτω από τα φύλλα του Ζοχά που όλο και μεγάλωναν, όλο και τον πλάκωναν πιο πολύ.

Ήταν απελπισμένος.

Όσπου ήρθε η Ακρίδα. Ήταν κουτσή, της έλειπε το ένα από τα πίσω πόδια της και τα πηδήματα της ήταν δύσκολα, γι' αυτό ήρθε και προσγειώθηκε πάνω στο Ζοχά για να ξεκουραστεί.

Ο Ζοχάς την αγριοκοίταξε. Η Ακρίδα δεν του έδωσε σημασία. Ο Ζοχάς θυμωμένος τίναξε τα φύλλα του για να τη διώξει και τότε φάνηκε από κάτω ο Σίτος!
– Μπα, μπα, ένα σιτάρι που είναι ακόμη μωρό! είπε η Ακρίδα. Τι κάνεις τεμπελάκο;
– Δεν είμαι τεμπέλης, απάντησε δειλά ο Σίμος, με έχει πλακώσει και δεν μπορώ να...
Ο Ζοχάς του έδωσε μια και τον εξαφάνισε πάλι.

Η Ακρίδα κατάλαβε τι γινόταν και έφυγε αποφασισμένη.

Επέστρεψε αργότερα με τις φίλες της. Μέσα σε λίγα λεπτά είχαν καταβροχθίσει όλα τα φύλλα του Ζοχά και του είχαν αφήσει μόνο τη ρίζα!

– Ζήτω! Είμαι ελεύθερος! φώναξε ο Σίτος. Ευχαριστώ ακρίδες, ευχαριστώ πολύ!
Τότε, επιτέλους, τον είδαν και τα υπόλοιπα σιτάρια.

– Καημενούλη, πρέπει να βιαστείς, έχεις χάσει πολύ χρόνο. Έννοια σου, θα σε βοηθήσουμε.

Του άνοιξαν γύρω του χώρο, έτσι ώστε να έχει πιο πολύ ήλιο. Κι αυτός έβαλε τα δυνατά του να ανέβει ψηλά. Έπινε βροχή, έτρωγε από το χώμα, έπαιρνε ήλιο, προσπαθούσε με τόση θέληση!

Το Καλοκαίρι ο Σίτος ήταν ένα όμορφο, ψιλόλιγνο σιτάρι. Όταν τον θέριζαν, ήξερε πια ότι το όνειρό του θα γίνει πραγματικότητα!

Το χωράφι έμοιαζε άδειο μετά το θερισμό.

Μα δεν ήταν. Εκεί, στη μέση του, ο Ζοχάς άρχισε να βγάζει φύλλα ξανά. Γι αυτό, αν βρεθείτε σε ένα χωράφι με σιτάρια, έχετε το νου σας μήπως δείτε κανένα άλλο μικρό σιταράκι να το βασανίζει.

Και βοηθήστε το!

Μουσικές επιλογές που πλαισίωσαν τα εργαστήρια

- Λ. Μαχαιρίτσας - S. Adamo - Στο καφέ του χαμένου χρόνου
<https://www.youtube.com/watch?v=q5N5X8kuPPs>
- Charlie Chaplin The Circus music
<https://www.youtube.com/watch?v=QRQhmaYwSWQ&t=23sC>
- 4 Beautiful Soundtracks | Relaxing Piano [10min]
https://www.youtube.com/watch?v=t_Kd_G7p6ZQ
- Benny Hill Theme
<https://www.youtube.com/watch?v=MK6TXMsvgQg&t=129s>
- Secret Garden- Song from a Secret Garden
https://www.youtube.com/watch?v=-sWnEWpS_fA
- The Pink Panther Theme Song (Original Version)
<https://www.youtube.com/watch?v=9OPc7MRm4Y8>
- Αλκίνοος Ιωαννίδης & Τζίμης Πανούσης - Εγώ κι εσύ μαζί
<https://www.youtube.com/watch?v=dgqhDkH3c>
- One Direction - What Makes You Beautiful (5 Piano Guys, 1 piano) - The Piano Guys
<https://www.youtube.com/watch?v=0VqTwnAuHws>
- Μάνος Χατζιδάκις ~ Το βάλς των χαμένων ονείρων
<https://www.youtube.com/watch?v=5q9H2cd36RU>