



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα
Περιβάλλοντα Μάθησης»

Διερευνώντας την οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Μαρία Μαρκογιαννάκη

A.M.: 00243

Επιβλέπουσα: Μ. Παπαρούση

A' Συνεπιβλέπουσα: Σ. Καλδή

B' Συνεπιβλέπων: Ν. Χανιωτάκης

Βόλος, 2024

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
1.1. Γενικά	8
1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	10
1.3. Μερικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	11
1.4. Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	15
2. ΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	17
2.1. Οι Αναγνωστικές Θεωρίες.....	17
2.2. Εφαρμογή των Αναγνωστικών Θεωριών στη διδασκαλία	19
2.3. Προσεγγίσεις στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.....	23
3. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΝΟΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	25
3.1. Τρόποι αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου	25
3.2. Έρευνες για την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου	26
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	32
1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
2. ΜΕΘΟΔΟΣ	32

3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	34
3.1. Το μυθιστόρημα.....	34
3.2. Η πλοκή των αποσπασμάτων	35
3.3. Σχεδιασμός των διδασκαλιών.....	36
4. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	44
5. ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	44
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	45
7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	52
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
8.1. Οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	54
8.2. Συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων	64
Γ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα – σχολιασμός.....	78
Περιορισμοί και προτάσεις για επόμενες έρευνες	80
Αναστοχασμός: Πώς η έρευνα βελτίωσε τη γράφουσα ως εκπαιδευτικό.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Τα κείμενα, τα πλάνα διδασκαλίας και τα φύλλα εργασίας	88
1. Το ψέμα της Χριστίνας	88
2. Η επίσκεψη του Αλέξη και το γράμμα στον φίλο του	93
3. Το διαγώνισμα.....	98
4. Η αντίδραση της Χριστίνας.....	103
5. Η συνάντηση της Χριστίνας με τον Αλέξη.....	107
6. Η επόμενη μέρα.....	112

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005), η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) Προετοιμασία περιβάλλοντος, β) Αρχική ανταπόκριση, γ) Τελειοποίηση ανταπόκρισης, δ) Έκφραση ανταπόκρισης. Επίσης, σύμφωνα με τις Αναγνωστικές Θεωρίες, ο αναγνώστης οικοδομεί τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες στο μυαλό του με ενεργό τρόπο, καθώς διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της οικοδόμησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (δραματικές τεχνικές), όταν οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται κατά τη διδακτική φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης». Διερευνήθηκαν έξι διδασκαλίες, στις οποίες συμμετείχαν 20 μαθητές. Σε κάθε διδασκαλία, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός και οι μαθητές προσέγγιζαν ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή «Το Ψέμα», ακολουθώντας τη μεθοδολογία των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005). Αφού διάβαζαν το κείμενο, οι μαθητές συζητούσαν και συμπλήρωναν ένα φύλλο εργασίας. Έπειτα, κατά τη διδακτική φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης», συμμετείχαν σε δραστηριότητες με δραματικές τεχνικές. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από ένα σύνολο πηγών (ηχογραφημένες διδασκαλίες, απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας, ημερολόγιο ερευνήτριας, σημειώσεις παρατηρητή) και αναλύθηκαν θεματικά. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών, ενώ οι δραματικές τεχνικές λειτούργησαν αφενός ανακεφαλαιωτικά, αφετέρου συμπληρωματικά στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία Λογοτεχνίας, Αναγνωστικές Θεωρίες, αναγνωστική ανταπόκριση, οικοδόμηση λογοτεχνικών χαρακτήρων, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δραματικές τεχνικές

ABSTRACT

Title: Investigating the construction of literary characters through drama techniques

Author: Maria Markogiannaki

According to the methodology proposed by Kalogirou & Vissaraki (2005), literature teaching follows a four-phase sequence: a) Preparation for reading the text, b) Initial reader's response - reading the text and expressing first impressions and thoughts about it, c) Completing reader's response - going into more depth, d) Expressing reader's response - doing something creative. Also, according to the reader response theories, the reader actively constructs the literary characters in his mind, while reading a literary text. The purpose of the present study was to investigate the construction of literary characters through drama techniques during the "Expressing reader's response" phase. Six classroom sessions (on a Greek school) were investigated, in which 20 students participated. In each session, the teacher-researcher and the students explored a part of Georges Sari's novel "The lie", following the methodology of Kalogirou & Vissaraki (2005). After reading the text, students discussed and completed a worksheet about it. Then, during the "Expressing reader's response" phase, they participated in creative drama activities. Research data was collected through a variety of sources (recording of classroom sessions, students' answers to the worksheets, reflective diary, observation notes) and analyzed thematically. As it was seen from the analysis, the construction of the literary characters was achieved to a satisfactory degree before the application of the drama techniques, while the drama techniques functioned on the one hand recapitulating, on the other hand complementary to the construction of the literary characters.

Keywords: literature teaching, reader response theories, construction of literary characters, Drama in Education, drama techniques

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην περίοδο της εφηβείας και των πρώτων φοιτητικών χρόνων της, η γράφουσα παρατήρησε πως νοηματοδοτούσε διάφορα προσωπικά της βιώματα, καθώς και ένα λογοτεχνικό βιβλίο που διάβασε και μια ταινία ή ένα θεατρικό έργο που είδε, με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές στιγμές. Όσο μεγάλωνε, δηλαδή, μπορεί να ανακαλούσε στη μνήμη της κάτι από αυτά και να το σκεφτόταν με διαφορετικό τρόπο από την πρώτη φορά που το έζησε, διάβασε ή είδε. Για παράδειγμα, μπορεί κάποτε να διάβασε ένα βιβλίο και να μην το κατανόησε ή να το «κοίταζε» με μια συγκεκριμένη (ακόμη και επιφανειακή) ματιά, ενώ σε μια επανάληψη της ανάγνωσής του, μετά από καιρό, να το κατανόησε ή να το «κοίταζε» μια διαφορετική ματιά, εντοπίζοντας κάτι παραπάνω στο κείμενο ή ερμηνεύοντας διαφορετικά τις πράξεις των χαρακτήρων. Αυτή η παρατήρηση προκάλεσε μια θετική εντύπωση στη γράφουσα και την προβληματίσε. Μάλιστα, αποτέλεσε αρκετές φορές θέμα προς συζήτηση στις φιλικές τις σχέσεις (με την προσμονή, μάλιστα, να ακουστεί και από τους φίλους της ότι κι εκείνοι είχαν κάνει την ίδια παρατήρηση στους εαυτούς τους).

Παράλληλα, η γράφουσα παρατήρησε ότι κάθε άτομο μπορεί να εκφράζει μια διαφορετική οπτική από άλλα άτομα, σε οποιοδήποτε θέμα (συμπεριλαμβανομένου του πώς νοηματοδοτεί ένα βιβλίο που διάβασε και μια ταινία ή θεατρικό έργο που είδε).

Κατά τις προπτυχιακές της σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στα μαθήματα της Φιλοσοφίας και της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, η γράφουσα είδε ότι οι παρατηρήσεις αυτές έχουν συζητηθεί από διάφορους θεωρητικούς. Μάλιστα, ειδικότερα για τη δυνατότητα εξαγωγής πολλών νοημάτων από ένα έργο (λογοτεχνικό βιβλίο, ταινία ή θεατρικό έργο), έχουν εκφραστεί διάφορες σκέψεις, που συνοπτικά μπορούν να διατυπωθούν ως «Αναγνωστικές Θεωρίες». Αυτό ήταν κάτι που εντυπωσίασε τη γράφουσα, καθώς δεν περίμενε ότι θα «συναντούσε» τις παρατηρήσεις της στις μελέτες σημαντικών θεωρητικών.

Επιπλέον, από την περίοδο της εφηβείας, η γράφουσα απέκτησε ενδιαφέρον για το Θέατρο. Έβλεπε παραστάσεις, διάβαζε κριτικές έργων που είδε ή ήθελε να δει, καθώς και την πλοκή τους, συνεντεύξεις ανθρώπων του Θεάτρου (σκηνοθετών, ηθοποιών κλπ) οι οποίοι ανέλυναν την υπόθεση, τους ρόλους κλπ. Η γράφουσα αγάπησε αυτή την Τέχνη διότι της άρεσαν θέματα

σχετικά με την ενσάρκωση ενός ρόλου, τη διαδικασία στην οποία υποβάλλεται ο ηθοποιός προκειμένου να κατανοήσει τον χαρακτήρα που θα υποδυθεί, την ενσυναίσθηση που θα πρέπει να δείξει και την ικανότητα να κάνει, επίσης, τον θεατή της παράστασης να «αφουγκραστεί» τον χαρακτήρα που βλέπει μπροστά του. Ακόμη, αγάπησε αυτή την Τέχνη, καθώς τη βοήθησε να βλέπει τα γεγονότα από τις οπτικές όλων των χαρακτήρων, λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη την εποχή και τις συνθήκες, στις οποίες αυτά παρουσιάζονται να διαδραματίζονται, και προσπαθώντας να σκεφτεί και τη θέση του συγγραφέα, με το να γνωρίζει κάποιες πληροφορίες για τη ζωή και τα «πιστεύω» του.

Το ενδιαφέρον της γράφουσας για το Θέατρο την οδήγησε να επιλέξει, στις προπτυχιακές σπουδές της, ένα μάθημα σχετικό με το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σε αυτό, έμαθε πως υπάρχουν διάφοροι τρόποι ένταξης του Θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, με έναν από αυτούς να είναι η αξιοποίηση ποικίλων δραματικών τεχνικών για μια θεματική. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος τρόπος σχετίζεται με μια διαφορετική αντίληψη για το τι σημαίνει Θέατρο (διάκριση Θεάτρου και Δραματικής Τέχνης). Αυτό το μάθημα άρεσε στη γράφουσα και της δημιούργησε μια επιθυμία για περισσότερη εμβάθυνση.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν τη βάση, ώστε η γράφουσα να προσδιορίσει το θέμα της έρευνας που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη εργασία, δηλαδή το να διερευνηθεί η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (δραματικές τεχνικές) στη διδασκαλία Λογοτεχνίας. Μέσα από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα, η γράφουσα ήθελε να συμπληρώσει τις γνώσεις της για θέματα που την ενδιέφεραν και, τελικά, να βελτιώσει τον εαυτό της σαν εκπαιδευτικό.

Φυσικά, για να ολοκληρωθεί η εργασία, συνέβαλαν διάφορα πρόσωπα, το κάθε ένα προσφέροντας κάτι διαφορετικό (αλλά σημαντικό). Ιδιαίτερη ήταν η συμβολή της κυρίας Μαρίτας Παπαρούση, επιβλέπουσας της εργασίας, με τη στήριξη που παρείχε, τις ιδέες που πρότεινε και τις διορθώσεις που επεσήμανε. Η στάση της δεν περιορίστηκε μόνο σε μια τυπική επίβλεψη και διόρθωση της εργασίας, καθώς πήρε μια πιο «ανθρώπινη» διάσταση, με ενδιαφέρον για την ψυχολογία της γράφουσας και την υπέρβαση των εκάστοτε δυσκολιών που προέκυπταν. Ιδιαίτερη, επίσης, ήταν η συμβολή του Αντώνη, συμφοιτητή της γράφουσας στις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές της, αφού προσέφερε τη δική του οπτική σε διάφορα στάδια της έρευνας και συμμετείχε ως παρατηρητής στις διδασκαλίες.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Γενικά

Το Θέατρο έχει ενταχθεί στην εκπαίδευση με πολλούς τρόπους και στόχους, οι οποίοι διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή (Ντάμπου, 2023). Άλλωστε, ήδη από τα αρχαία χρόνια, το Θέατρο αναγνωρίστηκε ως «μια ισχυρή [...] παιδευτική δύναμη σε πολλαπλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας: στον πολιτικό, στον κοινωνικό, στο θρησκευτικό, στον εκπαιδευτικό και στον πολιτισμικό» (Κακουδάκη & Απέργη, 2011, σ. 48). Με άλλα λόγια, μια μορφή Τέχνης με παιδευτικό χαρακτήρα, ένα μέσο αγωγής και διάπλασης (τόσο των θεατών όσο και των ηθοποιών), καθώς και ένα μέσο ψυχικής και ηθικής κάθαρσης (Παπαδόπουλος, 2013).

Η πληθώρα των τρόπων με τους οποίους το Θέατρο έχει ενταχθεί στην εκπαίδευση δικαιολογεί την ύπαρξη διαφορετικών όρων: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education), Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theater in Education), εκπαιδευτικό δράμα (educational drama), θεατρικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση κλπ.

Κάθε ένας από αυτούς τους όρους συνδέεται, συνήθως, με μια αντίληψη για το τι είναι Θέατρο και ποιος είναι ο ρόλος του στην εκπαίδευση, μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, κάποιοι από τους όρους συγχέονται, ενώ άλλοι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους, ως συνώνυμοι.

Όπως εξηγεί η Κοντογιάννη (2008, σσ. 217-218):

η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μετασχηματίζεται συνεχώς. Δεν είναι τυχαίο που αποδίδεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους [...] και κανείς δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το εύρος της. Βεβαίως πολλοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να την ορίσουν. Οι ορισμοί, ανάλογα με την οπτική τους, ρίχνουν το βάρος τους σε διαφορετικά σημεία και διαστάσεις – γεγονός που δείχνει την πολυπλοκότητα, το εύρος και την πολύπλευρη δυναμική της.

Στην παρούσα εργασία, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως όρος, θα εννοείται ως ένα μαθητοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο-μέθοδος που έχει ως χαρακτηριστικά τη βιωματικότητα,

την εξερεύνηση, την κατανόηση του εαυτού, του άλλου και του κόσμου, την συνεργασία, την δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και την κριτική στάση και συμπεριφορά (Κοντογιάννη, 2008). Παράλληλα, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα αναφέρονται στην εργασία, μερικές φορές, για συντομία, ως «δραματικές τεχνικές» ή ως «δραματοποίηση».

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αξιοποιούνται θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία (είτε αυτόνομα είτε ενταγμένες μέσα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα), για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσανατολίζεται περισσότερο στην «πορεία» και τη «διαδικασία» έκφρασης που ακολουθούν οι μαθητές, παρά στην παραγωγή ενός τελικού «προϊόντος» (δηλαδή, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης) (Dawson & Lee, 2018, σ. 13).

Αυτός ο προσανατολισμός σχετίζεται με τη διάκριση της «Δραματικής Τέχνης» (Drama) από το «Θέατρο» (Theatre), που υποστηρίζουν μερικοί (Εικόνα 1). Η «Δραματική Τέχνη» αφορά τη δημιουργικότητα και την έκφραση του ατόμου, ενώ το «Θέατρο» τη μελέτη ενός θεατρικού έργου και το ανέβασμα μιας παράστασης από επαγγελματίες. Με άλλη διατύπωση, αν χρησιμοποιηθούν τα λόγια του Boal (1996, στο Κοντογιάννη, 2008, σ. 17), η έννοια της «Δραματικής Τέχνης» μπορεί να αντιστοιχηθεί και να εξηγηθεί με τη φράση «ας είμαστε θέατρο», ενώ η έννοια του «Θεάτρου» με τη φράση «ας κάνουμε θέατρο».



Εικόνα 1. Δραματική Τέχνη και Θέατρο
(Προσαρμογή από Dawson & Lee, 2018, σ. 13)

Φυσικά, όπως σχολιάζουν οι Dawson & Lee (2018, σ. 13), τα όρια μεταξύ των δυο εννοιών δεν είναι αδιαπέραστα, καθώς η διαδικασία της Δραματικής Τέχνης (drama-based work) μπορεί να καταλήγει στο ανέβασμα μιας παράστασης, ενώ κατά το ανέβασμα μιας παράστασης (theatre-based work) μπορεί να ενυπάρχει και η δημιουργική έκφραση (γι' αυτό και στην Εικόνα 1 οι δυο έννοιες φαίνονται σαν σχήματα που τέμνονται μεταξύ τους).

1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αρχικά, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία του. Δεν χρειάζεται να έχει κάποιο υποκριτικό ταλέντο, ωστόσο χρειάζεται να έχει ενδιαφέρον για το Θέατρο και για τη μάθηση των μαθητών. Χρειάζεται να είναι επαρκώς καταρτισμένος καλλιτεχνικά (Παπαδόπουλος, 2013), αλλά και να γνωρίζει, επίσης, για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο θα αξιοποιήσει τις δραματικές τεχνικές (Heathcote, 1991).

Συχνά, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει δραματικές τεχνικές αναφέρεται ως «εμψυχωτής» (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2013). Με αυτό τονίζεται ο παιδαγωγικός του ρόλος, που δεν περιορίζεται στην «κάλυψη» της διδακτέας ύλης (Ντάμπου, 2023, σ. 45). Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν στοχεύει στον στείρο διδακτισμό, αλλά ούτε και στο να υπάρξει ένα άρτιο σκηνικό αποτέλεσμα, σαν να πρόκειται οι μαθητές να «ανεβάσουν» μια επαγγελματική παράσταση (Κοφίδου, 2005, σσ. 197-198). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να τολμήσουν να ξεπεράσουν τις αναστολές τους και να αναστοχαστούν, ενώ, παράλληλα, αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους και καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη, που τους κάνει να αισθάνονται άνετα (Κοντογιάννη, 2008). Ακόμα, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν σε μεγαλύτερο «βάθος», μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες που κάνουν (Bolton, 1979).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι μεθοδικός. Ενώ είναι απαραίτητο να αφήνει ελευθερία στους μαθητές να εκφράζονται και να αυτοσχεδιάζουν κατά τις δραστηριότητες, είναι επίσης σημαντικό να έχει οργανώσει τη διδασκαλία με σαφή στοχοθεσία και «τακτική». Πριν την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, σκέφτεται ποιοι είναι οι μαθητές του, τι θέλει να τους διδάξει, τι αρέσει στον ίδιο από τη συγκεκριμένη δραματική τεχνική που θέλει να εφαρμόσει, ποιες στρατηγικές μπορεί να χρησιμοποιήσει υποστηρικτικά για την εφαρμογή αυτής της τεχνικής (Dawson & Lee, 2018, σ. 279). Επίσης, κάνει τις απαραίτητες αλλαγές για τη διαμόρφωση της

σχολικής αίθουσας (Κοφίδου, 2005, σ. 199) και φροντίζει ώστε, πριν τη δραματοποίηση να γίνεται μια προετοιμασία των μαθητών και, μετά από αυτή, να γίνεται ένας αναστοχασμός (απολογισμός). Παραδείγματα ερωτήσεων αναστοχασμού μπορούν να είναι: «Τι μάθατε μέσα από τη δραστηριότητα;», «Τι σας βοήθησε, από όσα κάναμε, να το καταλάβετε αυτό;» (Dawson & Lee, 2018). Σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι, μερικές φορές, οι μαθητές μπορεί να χρειαστούν λίγο χρόνο για να «βγουν» από τον ρόλο που είχαν στη δραματοποίηση, πριν ξεκινήσει ο αναστοχασμός (Brander, και συν., 2012, σ. 66).

Αν ο εκπαιδευτικός δεν ενεργήσει σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, τότε οι δραματικές τεχνικές, όπως σημειώνεται, «θα παραμείνουν χωρίς πνοή», θα γίνουν «θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο "πολύτιμου" μαθησιακού χρόνου», ένα «πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγώγητης έκφρασης των μαθητών» (Λενακάκης, 2013, σ. 61). Με άλλα λόγια, θα υπάρξει ένας περιττός και καθόλου ωφέλιμος «εκθεατρισμός» της διδασκαλίας (Σμυρναίος, 2009).

1.3. Μερικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μερικές από τις οποίες αναφέρονται στον Πίνακα 1, παρακάτω. Σημειώνεται πως αυτές οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ευελιξία, πράγμα που δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει τροποποιήσεις, ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί, αν το κρίνει σκόπιμο, να δημιουργήσει δικές του δραστηριότητες δραματοποίησης ή να συνδυάσει μερικές από τις ήδη υπάρχουσες.

ΟΝΟΜΑ ΤΕΧΝΙΚΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Παγωμένη εικόνα (Frozen picture)	Οι μαθητές κάθονται στο πάτωμα, μπροστά στο θρανίο τους και καλούνται να δημιουργήσουν μια λίστα με τρόπους για να πουν μια ιστορία σε παγωμένη εικόνα, χωρίς λέξεις. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την εικόνα της, η οποία θα βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα (πχ: «Καλοκαίρι»). Οι μαθητές κάθε ομάδας έχουν από έναν αριθμό. Ο εκπαιδευτικός καλεί έναν τυχαίο αριθμό και ο αντίστοιχος μαθητής ξεκινάει την παγωμένη εικόνα. Ο μαθητής με τον επόμενο αριθμό καλείται να συνεχίσει την εικόνα από εκεί που την άφησε ο προηγούμενος. Κατά την ολοκλήρωσή της, γίνεται η ερώτηση: «Τι βλέπετε; Τι θα μπορούσε να συμβαίνει στην εικόνα; Τι τίτλο θα μπορούσε να έχει η εικόνα;».

Μηχανή του χρόνου (Time travel machine)	Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει το είδος του ταξιδιού (πχ: «σήμερα θα ταξιδέψουμε 200 χρόνια μετά για να δούμε πώς μπορεί να είναι η ζωή μας»). Ο εκπαιδευτικός παρέχει υλικό και πληροφορίες σχετικές με το θέμα του ταξιδιού. Οι μαθητές, σε ομάδες, μιμούνται τις κινήσεις της μηχανής τους κατά το ταξίδι τους. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ομάδες (πχ: χτίζει τη μηχανή του χρόνου, ετοιμάζει τις αποσκευές) και, αφού όλα είναι έτοιμα για το ταξίδι, οι μαθητές μετρούν αντίστροφα για την απογείωση. Αφού προσγειωθούν, βγάζουν τις ζώνες τους και τον εξοπλισμό τους και εξερευνούν τον νέο μέρος. Συνεχίζουν τη δραστηριότητα κάνοντας διαλόγους κι έπειτα γυρίζουν στο παρόν.
Άνθρωποι, καταφύγιο, καταιγίδα (People, shelter, storm)	Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τον ρόλο των «ανθρώπων» και των «καταφυγίων», σε ομάδες των τριών. Ένα «καταφύγιο» αποτελείται από δυο μαθητές, οι οποίοι στέκονται αντικρυστά, σηκώνουν και ενώνουν τα χέρια τους πάνω από τα κεφάλια τους, δημιουργώντας μια «σκεπή». Επίσης, κάθε ομάδα μαθητών έχει ένα «καταφύγιο» (δυο μαθητές) και έναν «άνθρωπο» (ένας μαθητής). Όταν ο εκπαιδευτικός φωνάζει «άνθρωποι», οι μαθητές που έχουν τον ρόλο του «ανθρώπου» τρέχουν και πάνε κάτω από άλλο «καταφύγιο», ανάμεσα στα σώματα των μαθητών με αυτό τον ρόλο. Όταν ο εκπαιδευτικός φωνάζει «καταφύγιο», οι μαθητές με αυτό τον ρόλο διαλύουν το ζευγάρι τους, τρέχουν και σχηματίζουν καινούργια ζευγάρια. Όταν ο εκπαιδευτικός φωνάζει «καταιγίδα», όλοι σταματούν να έχουν τον ρόλο που είχαν και προσπαθούν να φτιάξουν διαφορετικές ομάδες των τριών. Κατά τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός εκφωνεί τις λέξεις «καταφύγιο», «άνθρωποι», «καταιγίδα» με τυχαία σειρά και ρυθμό (πιο αργά ή πιο γρήγορα).
Φωνές στο κεφάλι (Voices in the head)	Κάποιοι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν έναν ρόλο με τη μορφή αγάλματος, δηλαδή, χωρίς να μιλούν/κουνιούνται, μόνο με εκφράσεις και τη στάση του σώματος. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι το κοινό. Ο εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος μαθητής περιφέρεται ανάμεσα στα αγάλματα. Όταν ακουμπάει τον ώμο ενός αγάλματος, εκείνο μιλάει κι εκφράζει τις σκέψεις του. Όταν ακουμπάει το κεφάλι ενός αγάλματος, εκείνο μένει σιωπηλό και το κοινό υποθέτει τις σκέψεις που μπορεί να κάνει το άγαλμα.
Καθρέφτης (Mirror)	Οι μαθητές σε ζευγάρια μιμούνται το ταίρι τους (κινήσεις, εκφράσεις, στάσεις), γίνονται ο καθρέφτης του άλλου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει διάφορες ιδέες (πχ: ο ένας μαθητής είναι ένας απογοητευμένος άστεγος). Ο καθρέφτης μπορεί να βγάζει και ήχο/λέξεις. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της συγκέντρωσης και η απόκτηση ελέγχου των κινήσεων.

Διάδρομος συνείδησης (Conscience alley)	Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δυο σειρές, η μια απέναντι στην άλλη, σχηματίζοντας, έτσι, έναν διάδρομο ανάμεσά τους. Ένας μαθητής υποδύεται κάποιον χαρακτήρα μιας ιστορίας που αντιμετωπίζει δίλημμα. Η μια σειρά μαθητών είναι υπέρ της πράξης/σκέψης του χαρακτήρα, ενώ η άλλη είναι κατά. Και οι δυο πλευρές εκφράζουν τα επιχειρήματά τους. Ο χαρακτήρας, διασχίζοντας τον διάδρομο, ακούει τα επιχειρήματα και των δυο πλευρών, εναλλάξ, εντείνοντας, έτσι, το δίλημμά του. Όταν φτάσει στο τέλος του διαδρόμου, παίρνει την απόφασή του (υπέρ ποιας πλευράς κλίνει). Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η διερεύνηση των ιδεών, των κινήτρων και των παραγόντων που μπορεί να σκέφτεται ο χαρακτήρας καθώς παίρνει την απόφασή του μέσα σε πραγματικές ή φανταστικές συνθήκες.
Τηλεοπτική εκπομπή / Συνέντευξη τύπου (Talk show / Press conference)	Ένας μαθητής ή ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συνεντευξιαζόμενου και οι υπόλοιποι μαθητές τον ρόλο των δημοσιογράφων. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους δημοσιογράφους να του θέτουν ερωτήσεις.
Δικαστήριο	Μερικοί μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο διαφόρων μελών του δικαστηρίου (δικαστής, εισαγγελέας, κατηγορούμενος, δικηγόρος κλπ). Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η επεξεργασία ενός θέματος που χρειάζεται επίλυση.
Alter ego	Ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο ενός χαρακτήρα και ένας άλλος τον «άλλο εαυτό» του, ο οποίος εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η ανάπτυξη του ρόλου και η ανακάλυψη του εσωτερικού κόσμου του χαρακτήρα (τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται για κάποια περίπτωση).
Καυτή καρέκλα/Ανάκριση (Hot seating)	Ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο ενός χαρακτήρα στο κέντρο της αίθουσας και οι υπόλοιποι μαθητές του θέτουν ερωτήσεις. Παραλλαγή της δραστηριότητας είναι οι ερωτήσεις να θέτονται από έναν ανακριτή, μάρτυρα ενός επεισοδίου, δημοσιογράφου ή ιστορικού. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η διαμόρφωση του ρόλου και η επαφή με άγνωστες πτυχές ενός χαρακτήρα (αξίες, πιστεύω, σχέσεις).
Μανδύας του ειδικού (Mantle of the expert)	Ο εκπαιδευτικός ορίζει ένα θέμα και οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους «ειδικών» για να μιλήσουν για το θέμα. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να κάνει τον ιστορικό, άλλος τον γεωγράφο, άλλος τον τουρίστα κλπ. Ο κάθε ειδικός συλλέγει πληροφορίες σύμφωνα με την «ειδικότητά» του (πχ: ο ιστορικός συλλέγει πληροφορίες για την ιστορία μιας περιοχής, ο γεωγράφος για τα γεωλογικά χαρακτηριστικά της, ο τουρίστας για διάφορα αξιοθέατα που θέλει

	να επισκεφθεί). Στη συνέχεια, ετοιμάζουν ένα δρώμενο στο οποίο υπάρχουν οι ρόλοι αυτών των ειδικών και αξιοποιούνται στους διαλόγους οι πληροφορίες που συνέλλεξαν. Σε μια παραλλαγή της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ένα υποτιθέμενο προσωπικό του πρόβλημα, το οποίο θέλει να συζητήσει με διάφορους «ειδικούς» (πχ: ιατρό, ψυχολόγο, δάσκαλο, δικηγόρο κλπ). Οι μαθητές αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους και συζητούν μαζί του.
Εταιρικός/ομαδικός αυτοσχεδιασμός (Paired/group improvisation)	Δίνεται ένα θέμα ως αφορμή ώστε οι μαθητές να παρουσιάσουν αυθόρμητα μια σχετική σκηνή (αυτοσχεδιασμός ελεύθερος ή κατευθυνόμενος). Οι μαθητές παρουσιάζουν τη σκηνή χωρίς να έχουν γράψει το σενάριο. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η καλλιέργεια του αυθορμητισμού των μαθητών και η διαμόρφωση μιας ιστορίας με αυθόρμητο τρόπο από τα μέλη της ομάδας.
Ραδιοφωνικός σταθμός	Οι μαθητές παρουσιάζουν ραδιοφωνικές εκπομπές, ειδήσεις, συνεντεύξεις, σχόλια κλπ. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η ανάλυση μιας πτυχής ενός θέματος ή μιας ιστορίας, η δημιουργικότητα και η συνεργασία των μελών μιας ομάδας.
Η κουτσομπόλα	Οι μαθητές σχηματίζουν μια ομάδα και κουτσομπολεύουν έναν χαρακτήρα που δεν είναι παρών.
Συνεντεύξεις/βιογραφίες	Ένας ή περισσότεροι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δημοσιογράφου οι οποίοι θέτουν ερωτήσεις σε έναν ή περισσότερους μαθητές που αναλαμβάνουν τον ρόλο του ήρωα μιας ιστορίας. Αυτό μπορεί να γίνει και σε ζευγάρια και μπορεί να πάρει τη μορφή συνέντευξης στο ραδιόφωνο/τηλεόραση. Στόχος της δραστηριότητας μπορεί να είναι η ανακάλυψη του προσώπου του ήρωα και στοιχείων της προσωπικότητάς του, τα οποία δεν αναφέρονται σαφώς στην ιστορία.
Γράφοντας σε ρόλο (Writing in role)	Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός χαρακτήρα και γράφουν ένα κείμενο που θα έγραφε εκείνος (ημερολόγιο, γράμμα, e-mail κλπ). Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει συμπληρωματικά, μετά τη διεξαγωγή άλλων δραστηριοτήτων δραματοποίησης (πχ: συνέντευξη τύπου, διάδρομος συνείδησης κλπ).

Πίνακας 1. Μερικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση
(Προσαρμογή από Dawson & Lee, 2018· Κοντογιάννη, 2008, σ. 259-269)

1.4. Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Όπως έχει φανεί από διάφορες έρευνες, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Φυσικά, για να υπάρχουν αυτά, κρίνεται σημαντική η σκόπιμη και μεθοδική χρήση των δραματικών τεχνικών (όπως περιεγράφηκε νωρίτερα). Στη συνέχεια, αναφέρονται μερικά από τα οφέλη, όπως τα ανέδειξαν διάφοροι ερευνητές.

Αρχικά, υπάρχουν οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στους μαθητές σε ατομικό-ψυχολογικό επίπεδο. Για παράδειγμα, η Αποστολοπούλου (2017) ανέδειξε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η Γεωργιάδου (2018) τόνισε τη συμβολή της στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης (πιο συγκεκριμένα, υπήρχε αύξηση της κοινωνικότητας, του αυτοελέγχου, της ευημερίας και της συναισθηματικότητας). Ο Jarrah (2019) έδειξε την επίδρασή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (life skills) και της ικανότητας των μαθητών να αναστοχάζονται. Η Κοντογεώργη (2020) έδειξε ότι αποτελεί μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής των μαθητών. Η Μελέτη (2020) ανέδειξε τη συμβολή της στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς το σχολικό περιβάλλον. Η Φιλάνδρα (2022) τόνισε ότι αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ενώ η Καλαντζή (2023) τόνισε ότι αποτελεί μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

Επίσης, υπάρχουν οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στους μαθητές σε διαπροσωπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, η Κοντογιάννη (2012) ανάδειξε τη συμβολή της στην προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών (να σημειωθεί, βέβαια, ότι το δείγμα της αποτελούσαν μαθητές με νοητική αναπηρία που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία). Ωστόσο, και η Τσαμπούκα (2019) ανέδειξε τη συμβολή της στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε έρευνα σε δημοτικό σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Διάφοροι άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της για την αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών (Mavroudis & Bournelli, 2016). Η Μπαβέλλα (2019) έδειξε ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων. Οι Şenol & Metin (2021) τόνισαν τη συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και στο να μοιράζονται οι μαθητές μεταξύ τους. Οι Παπαϊωάννου & Μάγος (2022) έδειξαν ότι μπορεί να συμβάλει στην αποδοχή της εθνοτικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ετερότητας. Παρόμοια, οι Mavroudis & Kondoyianni (2022) έδειξαν ότι μπορεί να βοηθήσει μαθητές από

διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να σέβονται και να δείχνουν κατανόηση ο ένας στον άλλο και να συνυπάρχουν.

Ακόμα, υπάρχουν διάφορα μαθησιακά οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τους μαθητές, όταν αυτή χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, οι Kambouri & Michaelides (2014) έδειξαν ότι μπορεί να διευκολύνει την οικοδόμηση γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες, μέσα από μια παρέμβαση για τον κύκλο του νερού. Παρόμοια, η Κοταρίνου (2014) έδειξε ότι, μέσα από διδασκαλίες Γεωμετρίας στις οποίες αξιοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι μαθητές ανέπτυξαν μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες και έθεσαν υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή εικόνα που είχαν στο μυαλό τους για τη Γεωμετρία. Επίσης, οι Kalogirou, Beauchamp & Whyte (2019) έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Πέρα, όμως, από τα οφέλη που έχει για τους μαθητές, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάσει οφέλη και στους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν. Για παράδειγμα, όπως έδειξαν οι Papavassiliou-Alexiou & Zouma (2016), οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία τους ενίσχυσαν την επαγγελματική τους ταυτότητα, βελτίωσαν τις διδακτικές και οργανωτικές δεξιότητές τους, ενίσχυσαν την πεποίθησή τους για την αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης και βοηθήθηκαν στο να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας εντός και εκτός του σχολικού τους περιβάλλοντος.

2. ΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

2.1. Οι Αναγνωστικές Θεωρίες

Τον 20ό αιώνα διάφοροι θεωρητικοί ασχολήθηκαν με τη διαδικασία της ανάγνωσης (ειδικότερα, την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου) και τον ρόλο του αναγνώστη σε αυτή. Έτσι προέκυψαν οι λεγόμενες «Αναγνωστικές Θεωρίες». Σύμφωνα με αυτές, ο αναγνώστης έχει ενεργό ρόλο κατά την ανάγνωση, ανταποκρίνεται στο κείμενο που διαβάζει και οικοδομεί το νόημά του (ερμηνεύει το κείμενο). Με άλλα λόγια, η ανάγνωση αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης *«μοιάζει να συνδυάζει τις λειτουργίες του σκηνοθέτη, του ηθοποιού και του κοινού στο θέατρο ή τον κινηματογράφο, καθένας απ' τους οποίους "ερμηνεύει" με το δικό του τρόπο το αρχικό κείμενο ή σενάριο»* (Παρίσης & Παρίσης, 2003, σ. 11).

Βέβαια, όπως αναφέρεται, αν και είναι δελεαστικό να θεωρήσουμε ότι οι Αναγνωστικές Θεωρίες εκφράζουν με ενιαίο τρόπο μια ενιαία θέση, στην πραγματικότητα *«οι θεωρητικοί των Αναγνωστικών Θεωριών εκφράζουν ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα στάσεων και υποθέσεων σχετικά με τους ρόλους του αναγνώστη, του κειμένου και του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου που διαμορφώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο»* (Beach, 1993, σσ. 1-2). Γι' αυτό, οι Αναγνωστικές Θεωρίες μπορούν να ενταχθούν στις ακόλουθες κατηγορίες, ανάλογα με την πτυχή της ανάγνωσης στην οποία εστιάζουν περισσότερο: 1) Κειμενικές Αναγνωστικές Θεωρίες, 2) Βιωματικές-Εμπειρικές Αναγνωστικές Θεωρίες, 3) Ψυχολογικές Αναγνωστικές Θεωρίες, 4) Κοινωνικές Αναγνωστικές Θεωρίες, 5) Πολιτισμικές Αναγνωστικές Θεωρίες (Beach, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, στις Κειμενικές Αναγνωστικές Θεωρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξιοποίηση, από την μεριά του αναγνώστη, των γνώσεων που έχει για ένα κειμενικό είδος. Σαν ένα ενδεικτικό παράδειγμα, ο Beach (1993, σ. 8) αναφέρει τις προβλέψεις που κάνει ο αναγνώστης για την εξέλιξη της υπόθεσης, ενώ διαβάζει μια ιστορία μυστηρίου, με βάση τις γνώσεις που διαθέτει για τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

Στις Βιωματικές-Εμπειρικές Αναγνωστικές Θεωρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται, από τη μια πλευρά, στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα που ανακαλεί ο αναγνώστης κατά την ανάγνωση και, από την άλλη, στα συναισθήματα και τις σκέψεις που του δημιουργούνται διαβάζοντας ένα κείμενο.

Η πιο γνωστή από τις Βιοματικές-Εμπειρικές Αναγνωστικές Θεωρίες είναι η «Συναλλακτική Θεωρία» της Rosenblatt. Σύμφωνα με αυτή, ο αναγνώστης συναλλάσσεται με το κείμενο σε μια ισότιμη και αμοιβαία σχέση, αφού, από τη μια, το κείμενο «ξυπνά» στον αναγνώστη εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες, από την άλλη, ο αναγνώστης «φέρνει» στο κείμενο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αναμνήσεις του παρελθόντος, ανάγκες και τη διάθεση της στιγμής (Rosenblatt, 1938, σ. 37). Ως αποτέλεσμα, κάθε ανάγνωση είναι μοναδική. Διαφορετικοί αναγνώστες νοηματοδοτούν διαφορετικά το ίδιο κείμενο, αλλά και ο ίδιος ο αναγνώστης δίνει ένα διαφορετικό νόημα στο ίδιο κείμενο σε μια επόμενη ανάγνωση.

Επιπλέον, κατά την Rosenblatt, κάθε ανάγνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αισθητική» (aesthetic) ή «μη αισθητική» (efferent). Κατά την αισθητική ανάγνωση, *«η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται άμεσα στο τι βιώνει όσο έχει επαφή με το κείμενο»*, δηλαδή *«στις συνδέσεις, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ιδέες [...] που διεγείρουν μέσα του»* οι λέξεις του κειμένου (Rosenblatt, 1994, σ. 25). Αντίθετα, κατά τη μη αισθητική ανάγνωση, *«η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται, κυρίως, στο τι θα "μείνει" μετά την ανάγνωση – οι πληροφορίες που θα αποκτηθούν, η λογική λύση [που θα δοθεί με βάση τις πληροφορίες του κειμένου] σε ένα πρόβλημα, οι ενέργειες που θα γίνουν»* (Rosenblatt, 1994, σ. 23).

Συνεχίζοντας, στις Ψυχολογικές Αναγνωστικές Θεωρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ανταπόκριση του αναγνώστη, όπως οι γνωστικές λειτουργίες του, το υποσυνείδητο, η προσωπικότητα, καθώς και αναπτυξιακοί παράγοντες, όπως η ηλικία.

Στις Κοινωνικές Αναγνωστικές Θεωρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επίδραση που ασκούν το κοινωνικό πλαίσιο και οι ρόλοι των ατόμων μέσα σε αυτό, στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Όπως σημειώνει ο Beach (1993, σ. 103), σαν παράδειγμα, ο αναγνώστης μπορεί να έχει τον ρόλο του μαθητή, του γονέα, του εκπαιδευτικού ή του ερευνητή κατά την ανάγνωση, με κάθε ρόλο να επηρεάζει διαφορετικά την αναγνωστική ανταπόκριση.

Τέλος, στις Πολιτισμικές Αναγνωστικές Θεωρίες, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο πώς οι νόρμες, οι συνήθειες και οι αξίες ενός πολιτισμικού πλαισίου επηρεάζουν την αναγνωστική ανταπόκριση. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται, σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο τα μέλη μοιράζονται μια κοινή γλώσσα και συγκεκριμένες εννοιολογικές κατηγορίες, ορίζουν ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές κι επιθυμητές, και ακολουθούν ένα συγκεκριμένο τρόπο κατανομής της εξουσίας και

της κοινωνικής θέσης (Beach, 1993, σ. 125). Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν την αναγνωστική ανταπόκριση ενός ατόμου το οποίο ζει σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο.

2.2. Εφαρμογή των Αναγνωστικών Θεωριών στη διδασκαλία

Οι Αναγνωστικές Θεωρίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, προσφέροντάς της νέες διαστάσεις σε σχέση με πιο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις και κάνοντάς τη πιο μαθητοκεντρική και «ζωντανή».

Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται ένας εκπαιδευτικός (η «θεωρία» που υιοθετεί) για την ανάγνωση και τον ρόλο του αναγνώστη σχετίζεται άμεσα με το πώς θα διδάξει και θα προσεγγίσει ένα κείμενο στην τάξη (Beach, 1993). Έτσι, αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ένα κείμενο έχει ένα συγκεκριμένο μήνυμα που θέλει να μεταδώσει ο συγγραφέας του, τότε θα προσπαθήσει να διδάξει στους μαθητές το μήνυμα αυτό (ενδεχομένως και με μια ηθικοπλαστική προσέγγιση), σαν το μοναδικό νόημα του κειμένου.

Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τις αρχές των Αναγνωστικών Θεωριών, τότε θα επιδιώκει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να εκφράζουν τις δικές τους ανταποκρίσεις σε ένα κείμενο (το τι «σημαίνει» το κείμενο για εκείνους) και θα είναι «ανοιχτός» στις ιδέες τους.

Κατά την ανάγνωση του κειμένου στην τάξη, οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο, ανακαλύπτουν διάφορα νοήματα στο κείμενο και στηρίζουν τις ανταποκρίσεις τους στα δικά τους βιώματα κι εμπειρίες. Κατά μια έννοια, γίνονται «δημιουργοί» (ή «συν-δημιουργοί») του κειμένου, αφού οικοδομούν το δικό τους νόημα για αυτό (Παπαρούση, 2019). Ακόμα, συζητούν μεταξύ τους, καλύπτουν τα κενά και τις απροσδιοριστίες του κειμένου (Iser, 1972) και, ενδεχομένως, σε μια δεύτερη ανάγνωση ανταποκρίνονται σε αυτό διαφορετικά, οικοδομώντας ένα διαφορετικό νόημα. Έτσι, στη διαδικασία «συνδιαλλαγής» με το κείμενο, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό και συντονιστικό ρόλο για τους μαθητές (Πολίτης, 1996), ενώ μπορεί, ταυτόχρονα, να συμμετέχει κι ο ίδιος εκφράζοντας τη δική του ανταπόκριση.

Όπως αναφέρεται από τις Galda, Cullinan & Strickland (1993, στο Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012):

ένα διδακτικό μοντέλο προσανατολισμένο στην ανάγνωση [=μια διδασκαλία στην οποία αξιοποιούνται οι Αναγνωστικές Θεωρίες] πρέπει να απαρτίζεται από α) την καθοδήγηση

ενός ενθουσιώδους δασκάλου, β) ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει την κοινωνική διάδραση [=τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών], γ) τη δυνατότητα επιλογής της νοηματοδότησης και ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου στους μαθητές και δ) τη διαθεσιμότητα διδακτικού χρόνου και αναγνωστικού υλικού στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών.

Για την εφαρμογή των Αναγνωστικών Θεωριών στη διδακτική πράξη, έχουν προταθεί διάφορες ιδέες, στρατηγικές και τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά μεταξύ τους.

Για παράδειγμα, οι Beach & Marshall (1990) προτείνουν στον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών χρησιμοποιώντας επτά στρατηγικές, οι οποίες εκφράζονται με τα εξής ρήματα: περιγράφω, εμπλέκομαι, αντιλαμβάνομαι, εξηγώ, ερμηνεύω, συνδέω, κρίνω (Πίνακας 2).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΕΣ	ΥΠΟΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Περιγράφω	Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, σκηνικό, πλαίσιο, θέμα, ύφος	- Τι πιστεύεις για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα; Είναι καλός ή κακός; Σου άρεσε ή όχι; - Πού εξελίσσεται η ιστορία; Σου αρέσει το σκηνικό; Γιατί; - Πιστεύεις ότι το θέμα είναι ενδιαφέρον; - Ποιο πιστεύεις ότι είναι το σημαντικότερο γεγονός; Γιατί;
Εμπλέκομαι	Συναισθήματα, φαντασία, σκέψη	- Μπορείς να αισθανθείς αυτό που αισθάνεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Τι αισθάνεται; - Θα έκανες το ίδιο πράγμα, αν ήσουν αυτός ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Εξήγησέ το. - Μπορείς να φανταστείς τι θα συμβεί; Εξήγησέ το.
Αντιλαμβάνομαι	Λογική	Γιατί ο λογοτεχνικός χαρακτήρας απαγορεύεται να κάνει κάτι;

Εξηγώ	Δράση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, συμφωνία ή διαφωνία	- Αυτός ο λογοτεχνικός χαρακτήρας υποφέρει, αλλά δεν αντιδρά. Τι γνώμη έχεις για τη δράση του; - Συμφωνείς με ό,τι γίνεται εναντίον του; Γιατί;
Ερμηνεύω	Γνώμη	Κατά τη γνώμη σου, τι θα έπρεπε να γίνει;
Συνδέω	Προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο, μια ταινία ή κάτι από τον κόσμο	- Έχεις ζήσει παρόμοιες εμπειρίες; - Σου θυμίζει κάποιο άλλο κείμενο ή ταινία; - Μπορείς να συνδέσεις την ιστορία με κάτι από τον πραγματικό κόσμο;
Κρίνω	Πλοκή του κειμένου, ηθικές αξίες, συγγραφέας	- Είναι ενδιαφέρουσα η ιστορία; - Τι πιστεύεις για τον/τη συγγραφέα;

Πίνακας 2. Οι στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης των Beach & Marshall (1990)

Η Langer (1992· 1994), επίσης, προτείνει κατά τη διδασκαλία να διερευνάται με τους μαθητές ο «ορίζοντας πιθανοτήτων» (horizon of possibilities) σε ένα κείμενο (να «εξερευνώνται» διάφορες πιθανότητες από αυτούς, πχ να αναρωτιούνται αν θα ήταν πιθανό/δυνατό να αποφευχθεί κάτι που έγινε στην υπόθεση). Ακόμα, προτείνει η διδασκαλία, ως μια «λογοτεχνική εμπειρία», να ξεκινάει με «διευκόλυνση της πρόσβασης» (πχ πριν την ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές χρήσιμα στοιχεία για να κατανοήσουν, στη συνέχεια, το κείμενο) και άλλες δραστηριότητες και να συνεχίζεται με ανάδειξη των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών, ανάπτυξη νοηματοδοτήσεων, υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης και ανακεφαλαίωση/αναστοχασμό (Langer, 1994).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, οι Καλογήρου & Βησσαράκη (2005) προτείνουν μια διδακτική μεθοδολογία που βασίζεται στη Συναλλακτική Θεωρία της Rosenblatt και έχει μερικές ομοιότητες με την πρόταση της Langer για την πορεία της διδασκαλίας. Σε αυτή τη διδακτική μεθοδολογία, η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου (ή ενός αποσπάσματος κειμένου)

χωρίζεται σε τέσσερις διδακτικές φάσεις: α) Προετοιμασία περιβάλλοντος, β) Αρχική ανταπόκριση, γ) Τελειοποίηση ανταπόκρισης, δ) Έκφραση ανταπόκρισης (Πίνακας 3).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Προετοιμασία περιβάλλοντος	Οι μαθητές, πριν την ανάγνωση, εισάγονται στο θέμα του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση σχετικά με το θέμα, να κάνει ένα καταιγισμό ιδεών ή να τους δώσει μερικές χρήσιμες πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η υπόθεση. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν τον τίτλο και να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο και την πλοκή του κειμένου ή να θυμηθούν κάποιο παλιότερο προσωπικό τους βίωμα.
Αρχική ανταπόκριση	Οι μαθητές ξεκινούν την ανάγνωση και κάνουν μια πρώτη επεξεργασία του κειμένου. Η ανάγνωση μπορεί να γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή από τους μαθητές, μεγαλόφωνα ή σιωπηλά, συνεχόμενα (ανάγνωση όλου του κειμένου χωρίς διακοπές) ή με παύσεις (ώστε στο ενδιαμέσο να γίνονται ερωτήσεις προς τους μαθητές για συγκεκριμένα σημεία που διάβασαν ή για να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μερικές ερωτήσεις κατανόησης.
Τελειοποίηση ανταπόκρισης	Σε αυτή τη φάση γίνεται μια εις βάθος επεξεργασία κάποιων στοιχείων του κειμένου (πχ οι ενέργειες των χαρακτήρων, η εξέλιξη της πλοκής, τα συναισθήματα που προκαλεί στους αναγνώστες). Οι μαθητές μπορούν να κάνουν διάφορες δραστηριότητες, ατομικά ή ομαδικά. Μπορούν, επίσης, να ξαναδιαβάσουν το κείμενο και, ενδεχομένως, να το νοηματοδοτήσουν διαφορετικά σε σχέση με την πρώτη ανάγνωση, στην προηγούμενη φάση.
Έκφραση ανταπόκρισης	Οι μαθητές συζητούν ή κάνουν κάτι δημιουργικό με αφορμή το κείμενο (πχ σχεδιάζουν μια αφίσα, συγγράφουν μια πιθανή συνέχεια της ιστορίας κλπ).

Πίνακας 3. Η διδακτική μεθοδολογία των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005)

2.3. Προσεγγίσεις στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αποτελούν βασικό στοιχείο ενός λογοτεχνικού κειμένου (ιδιαίτερα ενός πεζογραφικού κειμένου). Αυτοί βοηθούν στο να υπάρχει πλοκή και διάφορες πράξεις στην ιστορία, ενώ, επιπλέον, «*οι καταστάσεις των χαρακτήρων, όπως οι επιθυμίες τους, τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις, είναι η "κόλλα" που "δένει" μεταξύ τους τις πράξεις στην ιστορία*» (Emery, 1996, σ. 534).

Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν προσεγγίσει με διάφορους τρόπους τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε δυο βασικές προσεγγίσεις για τους χαρακτήρες, τη μιμητική/ανθρωπιστική και τη δομιστική.

Σύμφωνα με τη μιμητική/ανθρωπιστική προσέγγιση, οι χαρακτήρες αποτελούν μίμηση της πραγματικότητας, αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που μοιάζουν με αυτούς της πραγματικής ζωής, ωστόσο βρίσκονται σε έναν διαφορετικό οντολογικά κόσμο. Όπως εξηγεί η Παπαρούση (2019):

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ο λογοτεχνικός χαρακτήρας συνιστά την αναπαράσταση ή την «αντανάκλαση» ενός προσώπου, ενός ανθρωπόμορφου δρώντος, που επενδύεται με χαρακτηριστικά, σωματικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά, παρόμοια με αυτά που προσδιορίζουν συνήθως τα ανθρώπινα όντα, έτσι ώστε να μοιάσει όσο πιο «πραγματικός» γίνεται.

Ειδικότερα, για να φαίνεται πραγματικός ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας, χρειάζεται να έχει ένα αληθοφανές όνομα, να λέει και να κάνει πειστικά πράγματα, να χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, καθώς και να διαθέτει μια ενιαία ταυτότητα, παρά τις αντιφάσεις που εμφανίζει (Bennett & Royle, 2004, σσ. 62-63).

Αντίθετα, στη δομιστική προσέγγιση η συσχέτιση με τον πραγματικό κόσμο περιορίζεται και οι χαρακτήρες αντιμετωπίζονται ως ένα στοιχείο του κειμένου και μια λειτουργία του, η οποία υπόκειται σε ειδικούς κανόνες. Όπως σημειώνεται, σε αυτή την προσέγγιση οι χαρακτήρες διακρίνονται από τις λειτουργίες που επιτελούν στην αφήγηση (Prince, 1982, σ. 72). Η Παπαρούση (2019) εξηγεί: «*περιγράφουμε τους χαρακτήρες από την άποψη των πράξεών τους σε μια αφήγηση, χρησιμοποιώντας όρους όπως "πρωταγωνιστής" για τον κύριο χαρακτήρα, και "ανταγωνιστής" για το σημαντικότερο αντίπαλό του*».

Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί και η πρόταση του Chatman (1978) για μια «ανοικτή θεωρία του χαρακτήρα», σε μια προσπάθεια σύγκλισης των διάφορων προσεγγίσεων. Όπως γράφει ο ίδιος, οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες δεν είναι σε καμία περίπτωση έμβια όντα, αλλά δεν είναι, επίσης, περιορισμένοι στις λέξεις των εκτυπωμένων σελίδων· αντίθετα, είναι αυτόνομα και ανοιχτά όντα, που πρώτα κωδικοποιούνται από τους συγγραφείς μέσω του λόγου και έπειτα ανακατασκευάζονται από τους αναγνώστες, με βάση την αντίληψη που έχουν αυτοί για τους ανθρώπους της πραγματικής ζωής.

Στα πλαίσια των Αναγνωστικών Θεωριών, δεν εξετάζεται τόσο αν οι χαρακτήρες αποτελούν υπάρξεις που προσομοιάζουν στην πραγματικότητα ή λειτουργικά στοιχεία στο κείμενο. Αυτό που ενδιαφέρει, κυρίως (και φαίνεται να ταιριάζει με την ανοικτή θεωρία του Chatman), είναι η ανταπόκριση του αναγνώστη στους χαρακτήρες, το πώς νοηματοδοτεί τις πράξεις τους και οικοδομεί τους ίδιους, στο μυαλό του. Όπως εξηγεί η Παπαρούση (2019):

όταν ένας χαρακτήρας εισάγεται σε ένα αφηγηματικό κείμενο, η εμφάνιση και η προσωπικότητά του (ανα)κατασκευάζονται από τον αναγνώστη βάσει τόσο των κειμενικών πληροφοριών που δέχεται, όσο και των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει βάσει των πληροφοριών που λαμβάνει. Οι αναγνώστες αρχίζουν να σχηματίζουν εντυπώσεις για τους χαρακτήρες από την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας και τους οικοδομούν σταδιακά συναρμολογώντας τις προσωπικές τους ιδιότητες από όλα τα είδη των κειμενικών δεδομένων.

Σχετικά με την αναγνωστική ανταπόκριση και την οικοδόμηση των χαρακτήρων από τους αναγνώστες, είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι οι αναγνώστες μικρής ηλικίας τείνουν να «μένουν» σε εξωτερικά γνωρίσματα των χαρακτήρων (όπως το φύλο, η ηλικία και η εμφάνιση), όταν συζητούν για τις ιστορίες, ενώ οι αναγνώστες μεγαλύτερης ηλικίας είναι σε θέση να παρατηρούν λιγότερο ορατές πτυχές τους (όπως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα) (Martinez & Roser, 2005). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν προτρέπει να κατευθύνει τους μαθητές μικρών ηλικιών στο να τα προσέξουν και εκείνα, παράλληλα με τα εξωτερικά γνωρίσματα.

3. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΝΟΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

3.1. Τρόποι αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου

Το Θέατρο και η Λογοτεχνία, αν και αποτελούν διαφορετικές Τέχνες, διαθέτουν κοινά γνωρίσματα. Μεταξύ αυτών, η ύπαρξη του «φανταστικού» στοιχείου (Παπαϊωάννου, 2016), η ύπαρξη χαρακτήρων, πλοκής και δράσης, η πρόκληση συναισθημάτων, η πρόσληψη των μηνυμάτων των έργων από έναν θεατή/αναγνώστη, κλπ. Λόγω αυτών των κοινών γνωρισμάτων οι δύο Τέχνες μπορούν να συνδυαστούν εύκολα σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ειδικότερα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου για να υποστηρίξει τους στόχους της διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, η δραματοποίηση δεν αποτελεί απλά «αναπαράσταση» ενός λογοτεχνικού ή θεατρικού κειμένου που διαβάστηκε («ανέβασμα» παράστασης), αλλά έναν πιο δημιουργικό τρόπο επεξεργασίας του. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Κοντογιάννη (2008, σ. 139), οι μαθητές *«μπορούν να δραματοποιήσουν κάποιες σκηνές από τα παραμύθια ή και ολόκληρο το παραμύθι μετά από επεξεργασία του με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση»*. Με άλλα λόγια, είναι δυνατό οι μαθητές να «ανεβάσουν» ως παράσταση το λογοτεχνικό κείμενο, αφού όμως πρώτα το επεξεργαστούν με δημιουργικές δραματικές τεχνικές.

Όσον αφορά την επεξεργασία του κειμένου μέσω των (δημιουργικών) δραματικών τεχνικών, μπορεί να γίνει σε διάφορες φάσεις: στη φάση πριν την ανάγνωση, στις φάσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της επεξεργασίας του κειμένου, και στη φάση μετά την επεξεργασία του κειμένου.

Στη φάση πριν την ανάγνωση, όπως σημειώνουν οι Καλογήρου & Βησσαράκη (2005, σ. 62), μια μορφή δραματοποίησης ή θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την επικείμενη ανάγνωση. Σε αυτή την περίπτωση, η δραματοποίηση είναι σύντομη και απλή, ώστε να δοθεί, έπειτα, έμφαση στο κείμενο και στις δραστηριότητες για την επεξεργασία και νοηματοδότησή του.

Στις φάσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της επεξεργασίας του κειμένου, η δραματοποίηση μπορεί να γίνει ανάμεσα σε κάποια σημεία του κειμένου (ενώ διαβάζεται το

κείμενο, γίνεται παύση για δραματοποίηση και έπειτα συνεχίζεται η ανάγνωση) ή αμέσως μετά την πρώτη ανάγνωση, χωρίς να προηγηθεί συζήτηση και άλλες δραστηριότητες για το κείμενο (προφορικές ή γραπτές). Έτσι, οι δραματικές τεχνικές αξιοποιούνται σαν ένα «βασικό» εργαλείο για τη νοηματοδότηση του κειμένου, συμβάλλοντας στην επίτευξη όσων πρεσβεύουν οι Αναγνωστικές Θεωρίες σχετικά με την ανταπόκριση του αναγνώστη. Όπως σημειώνει η Παπαϊωάννου (2016, σ. 36):

η διαμεσολάβηση των βιωματικών δραστηριοτήτων του δράματος, οι οποίες εξ ορισμού μπορούν να άρουν τους περιορισμούς του λογοτεχνήματος, παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ερμηνεύσει με το δικό του «μοναδικό τρόπο» τα κενά και τις απροσδιοριστίες του εν λόγω κειμένου.

Στη φάση μετά την επεξεργασία του κειμένου, η δραματοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα «συμπληρωματικό» εργαλείο για τη νοηματοδότησή του, αφού προηγηθούν άλλες, προφορικές και γραπτές δραστηριότητες στις προηγούμενες φάσεις. Παρόμοια με το να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή, για παράδειγμα -όπως προτείνεται, σαν ένας τρόπος «Έκφρασης ανταπόκρισης» (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005)- μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί η δραματοποίηση.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να έχει στο μυαλό του ένας εκπαιδευτικός ότι, αν θέλει να μεγιστοποιηθεί η σημασία των δραματικών τεχνικών στη νοηματοδότηση του κειμένου, πρέπει να τις αξιοποιήσει «όχι ως κάτι υποβοηθητικό ή απλώς παιγνιώδες, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της αναγνωστικής προσέγγισης» (Παπαρούση, 2019).

3.2. Έρευνες για την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου

Κατά καιρούς, έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες για την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου. Σε αυτό το σημείο επιχειρείται μια σύντομη αναφορά σε αρκετές από αυτές.

Στην έρευνα των Flynn & Carr (1994), στην οποία διαβάστηκε μια παραλλαγή της Κοκκινোসκουφίτσας και δραματοποιήθηκε, φάνηκε ότι υπήρξε ενίσχυση της φαντασίας και της

δημιουργικότητας των μαθητών και ότι οι μαθητές βίωσαν τη διδασκαλία ως μια διασκεδαστική κι ευχάριστη διαδικασία.

Ο Byerly (1994) έδειξε ότι η δραματοποίηση στη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου ωφέλησε περισσότερο κάποιους μαθητές, έναντι άλλων, και ότι, με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, δεν προσέφερε κάτι περισσότερο στη σκέψη των μαθητών για το θέμα και τον χαρακτηρισμό των προσώπων, σε σύγκριση με τις πιο παραδοσιακές μεθόδους της απάντησης σε ερωτήσεις και της συγγραφής, από τους μαθητές, ενός κειμένου για την ιστορία.

Η Hertzberg (2001) έδειξε ότι η χρήση του δράματος στη διδασκαλία Λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση και την ερμηνεία του κειμένου, στη μάθηση και στην κινητοποίησή τους για μάθηση.

Η Adomat (2005· 2012) διεξήγαγε έρευνα σε διδασκαλίες λογοτεχνικών κειμένων με αξιοποίηση δραματικών τεχνικών, σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι δραματικές τεχνικές αξιοποιούνταν μια φορά κάθε βδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες μέρες της βδομάδας οι μαθητές διάβαζαν επεξεργάζονταν τα κείμενα με ερωτήσεις και συζητήσεις. Από την έρευνα φάνηκαν τρεις κατηγορίες ανταπόκρισης των μαθητών, όσον αφορά τη λογοτεχνική κατανόηση: α) κειμενική, β) προσωπική και γ) κοινωνική κατανόηση. Ειδικότερα για την κατανόηση (οικοδόμηση) των λογοτεχνικών χαρακτήρων, η οποία αποτελούσε τη μεγαλύτερη υποκατηγορία της κειμενικής κατανόησης, φάνηκε από την έρευνα ότι η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών βοήθησε τους μαθητές στα εξής: α) «αποτύπωση» του χαρακτήρα (οι μαθητές φαντάστηκαν πώς ακούγονται και μιλούν οι χαρακτήρες και προσπάθησαν να το αποδώσουν με δικές τους γκριμάτσες, χειρονομίες κλπ), β) εντόπισαν τα συναισθήματα των χαρακτήρων, που «κρύβονται» πίσω από τα λόγια του κειμένου, γ) εντόπισαν διάφορα εσωτερικά χαρακτηριστικά των χαρακτήρων (και μάλιστα είχαν την ευκαιρία να «βιώσουν» την ιστορία μέσα από διαφορετικές οπτικές), δ) εντόπισαν τα κίνητρα των χαρακτήρων, ε) προβληματίστηκαν για τις συνέπειες των πράξεων των χαρακτήρων (και ταυτόχρονα έλεγαν τις απόψεις τους γι' αυτές), στ) επέλυσαν προβλήματα των χαρακτήρων στην ιστορία (μάλιστα, συνειδητοποίησαν ότι τα προβλήματα πρέπει να λύνονται, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση προς τους χαρακτήρες, ενώ κάποιες φορές «μετέφεραν» τη λύση ενός προβλήματος μιας ιστορίας στο πρόβλημα μιας άλλης), ζ) εξέφραζαν την προσωπική νοηματοδότησή τους (μάλιστα, αξιοποιούσαν τις προσωπικές εμπειρίες και βιώματά τους για να καταλάβουν τους χαρακτήρες). Είναι ενδιαφέρον ότι, κατά τις

διδασκαλίες, μερικοί μαθητές αντιστέκονταν στο να υποδυθούν ένα χαρακτήρα που δεν τους άρεσε (είτε αρνούνταν να τον υποδυθούν είτε, ενώ είχαν δεχθεί, βίωναν μια εσωτερική σύγκρουση), ενώ άλλοι αισθάνονταν ένα είδος ασφάλειας να εκφράσουν σκέψεις και απόψεις που δεν θα τολμούσαν να εκφράσουν αν «παρέμεναν» ο εαυτός τους.

Οι Weng, O'Toole & Sinclair (2013), ερευνώντας τη χρήση δραματικών τεχνικών σε διδασκαλίες Λογοτεχνίας, στα πλαίσια εκμάθησης των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στην Ταϊβάν, ανέδειξαν διάφορα οφέλη της στη μάθηση, στην κατανόηση του κειμένου, στα κίνητρα για μάθηση, στην ικανότητα αναστοχασμού και στην εξοικείωση με δυτικά λογοτεχνικά έργα μέσα σε ένα μη δυτικό περιβάλλον.

Σε άλλη έρευνα (Devlin, 2013), σε διδασκαλίες στις οποίες οι μαθητές συνέχιζαν με θεατρικό αυτοσχεδιασμό αυτά που διάβαζαν σε αποσπάσματα από το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, τονίστηκε ότι η χρήση δραματικών τεχνικών, κατά την προσέγγιση ενός έργου, είναι σημαντική.

Οι Eti & Arnas (2016) έδειξαν ότι η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικού δράματος βασισμένων σε ιστορίες (story-based creative drama activities) συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Στον ελλαδικό χώρο, η Κατσαρίδου (2011) διεξήγαγε έρευνα για ένα πρόγραμμα ανάγνωσης της Λογοτεχνίας με χρήση δραματοποίησης. Σε αυτή, ανέδειξε την αξία της ανάγνωσης και της δραματοποίησης για τους μαθητές, οι οποίοι, συνδυάζοντας τον κόσμο της Λογοτεχνίας με τον πραγματικό κατά τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία, κατάφεραν να διερευνήσουν σημαντικά θέματα της καθημερινότητάς τους, απέκτησαν γνώσεις, έκριναν καταστάσεις, αναζήτησαν λύσεις και ενδυναμώθηκαν σχετικά με ζητήματα που τους προβλημάτιζαν.

Ο Tsiaras (2016) μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών μετά την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία Ποίησης. Όπως φάνηκε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι, σε τέτοιου είδους διδασκαλίες, οι ίδιοι κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αισθητικής στάσης των μαθητών, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι, μέσα από αυτή την προσέγγιση, ένιωσαν πιο σίγουροι για το τι κατανόησαν.

Η Γιαγκιόζη (2016) έδειξε ότι, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, μπορεί να υπάρξει βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών, μέσω των δραματικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Η Παπαϊωάννου (2016) πραγματοποίησε έρευνα με ημι-πειραματικό σχεδιασμό για την προσέγγιση τριών λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου (για μερικούς θεωρητικούς, το Κουκλοθέατρο αποτελεί μορφή Δραματικής Τέχνης). Στην ομάδα ελέγχου, τα κείμενα προσεγγίστηκαν με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στο σχολικό Ανθολόγιο. Στην πειραματική ομάδα, για την προσέγγιση των κειμένων, χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η διδακτική μεθοδολογία των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005) με βάση τη «Συναλλακτική Θεωρία» της Rosenblatt. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε κείμενο, η φάση της «Προετοιμασίας περιβάλλοντος» περιλάμβανε καταιγισμό ιδεών (ιδεοθύελλα), οι φάσεις της «Αρχικής ανταπόκρισης» και της «Τελειοποίησης ανταπόκρισης» περιλάμβαναν ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου με χρήση δραματικών τεχνικών, ενώ η φάση της «Εκφρασης ανταπόκρισης» περιλάμβανε παραγωγή γραπτού λόγου, από τη μεριά των μαθητών. **Να σημειωθεί ότι οι δραματικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν τόσο στην ανάγνωση όσο και στην επεξεργασία των κειμένων (η ανάγνωση γινόταν με χρήση μιας γαντόκουκλας και η επεξεργασία γινόταν με διάφορες τεχνικές, όπως ο «διάδρομος συνείδησης» και ο «μονόλογος στον τοίχο»), ενώ δεν πραγματοποιήθηκε κάποια άλλη προφορική ή γραπτή δραστηριότητα για την επεξεργασία των κειμένων.** Η έρευνα έδειξε ότι, όσον αφορά την πειραματική ομάδα, οι διδασκαλίες συνέβαλαν θετικά στο να καλλιεργήσουν οι μαθητές αισθητική στάση απέναντι στην λογοτεχνική ανάγνωση, να ανταποκριθούν, να παράξουν πρωτότυπο γραπτό λόγο και να καλλιεργήσουν θετική στάση προς το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Έπειτα, οι Παπαϊωάννου, Παπαρούση & Κοντογιάννη (2019) πραγματοποίησαν μια μελέτη περίπτωσης για την προσέγγιση ενός άλλου λογοτεχνικού κειμένου με την ίδια διδακτική μεθοδολογία (χρήση των δραματικών τεχνικών για την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου, στις φάσεις της «Αρχικής ανταπόκρισης» και της «Τελειοποίησης ανταπόκρισης»). Η έρευνα έδειξε ότι υπήρξε ουσιαστική και αποτελεσματική εμπλοκή των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς και δημιουργία των προαπαιτούμενων νοητικών σχημάτων για την πρόσληψη του μηνύματός του.

Επίσης, η Παπαδάκη (2017) μελέτησε τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας για τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και είχαν ελλιπή ενημέρωση για το πώς να τη χρησιμοποιήσουν στο μάθημα, επέδειξαν θετική στάση γι' αυτή και προθυμία να μάθουν να τη χρησιμοποιούν.

Τέλος, σε έρευνα στην Κύπρο, η Παπαδοπούλου-Μιχαηλίδου (2015) έδειξε ότι, σε διδασκαλίες λογοτεχνικών κειμένων για την εφηβεία, για την επεξεργασία των οποίων χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά, θεώρησαν πιο ενδιαφέρουσα και παραγωγική τη διδασκαλία, συνεργάστηκαν αρμονικά και καλλιέργησαν τη φιλιανγνωσία. Επίσης, ενώ στην αρχή αρκετοί μαθητές δυσκολεύονταν να εκφραστούν ικανοποιητικά και να αναπαράγουν ένα ρόλο, στην πορεία βελτιώθηκαν (κατέρριψαν τη συστολή τους, «δούλεψαν» τη φωνή τους ως προς την έκφραση και άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερες φράσεις και λεξιλόγιο).

Η επισκόπηση των ερευνών οδηγεί στα εξής **συμπεράσματα**, τα οποία κατεύθυναν τον σχεδιασμό της έρευνας στην παρούσα εργασία (βλ. παρακάτω, στο Β' μέρος της εργασίας):

- Υπάρχει, γενικά, μια θετική διάθεση ως προς τη χρήση των δραματικών τεχνικών για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου και έχουν γίνει διάφορες αξιολογες προσπάθειες για να επιτευχθεί αυτό στην πράξη. Ωστόσο, το λογοτεχνικό κείμενο συχνά αντιμετωπίζεται ως μέσο για την επίτευξη γλωσσικών διδακτικών στόχων, όχι λογοτεχνικών-αισθητικών. **Υπάρχουν λίγες προσπάθειες και λίγα ερευνητικά δεδομένα για την αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών σε διδασκαλίες Λογοτεχνίας βασισμένες στις Αναγνωστικές Θεωρίες.**
- Στις περιπτώσεις αξιοποίησης των δραματικών τεχνικών σε διδασκαλίες λογοτεχνίας βασισμένες στις Αναγνωστικές Θεωρίες, οι δραματικές τεχνικές χρησιμοποιούνταν ως «βασικά εργαλεία» για την προσέγγιση των κειμένων, χωρίς να γίνονται άλλες δραστηριότητες, προφορικές και γραπτές, για τη νοηματοδότηση των κειμένων. **Αξίζει να μελετηθούν, επίσης, περιπτώσεις αξιοποίησης των δραματικών τεχνικών ως «συμπληρωματικό εργαλείο» για την προσέγγιση ενός κειμένου, ιδιαίτερα αφού πρώτα γίνουν άλλες, προφορικές και γραπτές δραστηριότητες για την επεξεργασία του.** Με άλλα λόγια, αν χρησιμοποιηθεί η ορολογία της διδακτικής μεθοδολογίας των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005), η δραματοποίηση να γίνεται στη φάση της «Έκφρασης

ανταπόκρισης», μετά την εφαρμογή άλλων, προφορικών και γραπτών δραστηριοτήτων στις φάσεις της «Αρχικής ανταπόκρισης» και της «Τελειοποίησης ανταπόκρισης». Σε αυτές τις περιπτώσεις, έχει κάποια «αξία» η χρήση των δραματικών τεχνικών; Προσφέρει κάτι περισσότερο (ή ουσιαστικότερο) στη νοηματοδότηση των κειμένων;

- **Αξίζει να μελετηθεί περισσότερο η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών ειδικότερα για την οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων.**

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός είναι να διερευνηθεί η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (δραματικές τεχνικές), σε διδασκαλίες Λογοτεχνίας, στις οποίες οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται κατά τη διδακτική φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης» (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005) και έχουν προηγηθεί άλλες, προφορικές και γραπτές δραστηριότητες για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών;
2. Οι δραματικές τεχνικές προσφέρουν κάτι περισσότερο (ή ουσιαστικότερο) στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θεωρήθηκε σημαντικό να διατυπωθεί και να απαντηθεί, διότι δεν ήταν σίγουρο ότι θα επιτυγχανόταν η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τις προφορικές και γραπτές δραστηριότητες που θα γινόντουσαν αμέσως μετά την ανάγνωση του κειμένου. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θεωρήθηκε χρήσιμο να διατυπωθεί και να απαντηθεί, διότι θα φαινόταν αν οι δραματικές τεχνικές συμβάλλουν στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, αφού του έχουν προηγηθεί οι άλλες δραστηριότητες.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μελέτη περίπτωσης με στοιχεία έρευνας δράσης. Στην έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, με την ερευνήτρια να σχεδιάζει και να εφαρμόζει και να μελετά, ταυτόχρονα, τις διδασκαλίες της. Με άλλα λόγια, η γράφουσα είχε διπλό ρόλο: εκπαιδευτικός κι ερευνήτρια μαζί.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα δίνει έμφαση, για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον κόσμο και τους ανθρώπους, στα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι, πραγματοποιείται σε πραγματικές (και όχι τεχνητές και πειραματικά ελεγχόμενες) συνθήκες και δεν χρησιμοποιεί, αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικούς υπολογισμούς (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 13). Υπάρχουν διάφορα είδη ποιοτικών ερευνών, μεταξύ των οποίων η μελέτη περίπτωσης και η έρευνα δράσης.

Μια μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται για την εξεύρεση, την ανάδειξη και την εις βάθος περιγραφή των χαρακτηριστικών μιας συγκεκριμένης οντότητας ή φαινομένου (Njie & Asimiran, 2014, σ. 36). Μια τέτοια οντότητα ή φαινόμενο μπορεί να αποτελεί μια σχολική τάξη και το τι συμβαίνει μέσα σε αυτή.

Μια έρευνα δράσης, επίσης, ενδιαφέρεται για την εξεύρεση πρακτικών λύσεων σε ένα παιδαγωγικό πρόβλημα, με τον εκπαιδευτικό να είναι ταυτόχρονα ερευνητής και να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές που ακολουθεί στην τάξη (Elliott, 1991). Η έρευνα δράσης *«αποτελεί μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών»* (Elliott, 1991), αφού ο αναστοχασμός που κάνει ο ερευνητής τον βελτιώνει σαν εκπαιδευτικό.

Στην παρούσα έρευνα, η επιλογή του διπλού ρόλου της γράφουσας προέκυψε για διάφορους λόγους. Αρχικά, με αυτό τον τρόπο, θα εξασφαλιζόταν άμεση επαφή της με το πεδίο της έρευνας, δηλαδή τη σχολική τάξη, και αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, δηλαδή τους μαθητές. Ακόμη, δε θα χρειαζόταν η συνεννόησή της με έναν/μία εκπαιδευτικό που θα εφάρμοζε τις διδασκαλίες που εκείνη σχεδίασε, με αποτέλεσμα η διεξαγωγή της έρευνας να γίνεται πιο απλή και μια πιθανή τροποποίηση στην πορεία διεξαγωγής των διδασκαλιών να γίνεται πιο εύκολη. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει ο Lampert (2000), όταν διεξάγεται μια έρευνα από ένα εκπαιδευτικό στην τάξη του, παράγεται, έτσι, και καταγράφεται συστηματικά *«γνώση εκ των έσω»* - πράγμα που σημαίνει ότι αυτή η γνώση ίσως να γίνεται πιο εύκολα δεκτή από μια μερίδα εκπαιδευτικών που στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στους ακαδημαϊκούς (δικαίως ή αδικώς), με το σκεπτικό ότι βρίσκονται μακριά από τη σχολική τάξη και τη σχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον, να αναφερθεί ότι παρών στις διδασκαλίες, εκτός της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, ήταν ένας συμμετέχων παρατηρητής, ο οποίος ήταν και εκείνος απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμφοιτητής της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού στις προπτυχιακές και τις μεταπτυχιακές της σπουδές. Η παρουσία του συμμετέχοντα παρατηρητή θεωρήθηκε σημαντική να υπάρχει κατά την εφαρμογή των διδασκαλιών, για την επίτευξη τριγωνοποίησης στη συλλογή των δεδομένων (Flick, 2014).

3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

3.1. Το μυθιστόρημα

Η ερευνήτρια επέλεξε στις διδασκαλίες να προσεγγιστεί το μυθιστόρημα «*Το Ψέμα*» της Ζωρζ Σαρή, το οποίο παρουσιάστηκε με τη μορφή διασκευασμένων αποσπασμάτων (ένα για κάθε διδασκαλία). Το βιβλίο κάνει λόγο για τη Χριστίνα, μια έφηβη κοπέλα που μετακομίζει από τη Θεσσαλονίκη στην Αθήνα και λέει ψέματα για τη ζωή της στους συμμαθητές της, επειδή ντρέπεται.

Το συγκεκριμένο μυθιστόρημα θεωρήθηκε από τη γράφουσα κατάλληλο για να προσεγγιστεί με αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει πλούσια πλοκή, δράση και διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, τα οποία ταιριάζουν με το θέμα της έρευνας. Με άλλα λόγια, υπάρχουν στοιχεία που ευνοούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματοποίησης, καθώς υπάρχει εξέλιξη στην ιστορία, αγωνία, διαφορετικοί και συγκρουόμενοι χαρακτήρες οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί τους, να προβληματιστεί με τη συμπεριφορά τους κλπ.

Ακόμη, αυτά τα στοιχεία ευνοούν την αξιοποίηση των Αναγνωστικών Θεωριών στις δραστηριότητες και τις συζητήσεις, επιτρέποντας τις πολλαπλές αναγνώσεις. Η ερευνήτρια επεδίωκε να αντλήσει από τους μαθητές τα νοήματα που θα εισέπρατταν οι ίδιοι, μέσα από την ανάγνωση και τις δραστηριότητες, τα οποία ενδεχομένως να διέφεραν από τα νοήματα που θα παρήγαγαν άλλοι μαθητές, και να τους βοηθούσε να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές οπτικές, δεν φέρουν όλοι οι χαρακτήρες του βιβλίου την ίδια άποψη για ένα περιστατικό, ούτε όμως και οι μαθητές μεταξύ τους κατά την διαδικασία επεξεργασίας των χαρακτήρων.

Τέλος, ένας ακόμη λόγος που κρίθηκε κατάλληλο αυτό το βιβλίο, ήταν ότι, ως προς το περιεχόμενό του, είναι κοντινό στην καθημερινότητα των μαθητών (αφού αφορούσε τη σχολική και οικογενειακή ζωή), ενώ, ως προς το ύφος και το λεξιλόγιό του, δεν περιλαμβάνει κάτι δύσκολο στην κατανόηση σε σχέση με την ηλικία και το αναμενόμενο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.

3.2. Η πλοκή των αποσπασμάτων

Στο πρώτο απόσπασμα (*«Το ψέμα της Χριστίνας»*), γίνεται μια εισαγωγή στην ιστορία. Η Χριστίνα ζούσε στην Θεσσαλονίκη, σε ένα μεγάλο σπίτι με τους γονείς της σε μια όμορφη γειτονιά και πήγαινε σε ένα σχολείο στο οποίο είχε καλούς φίλους. Ωστόσο, λόγω του χωρισμού των γονέων της, αναγκάστηκε να μετακομίσει με τη μητέρα της στην Αθήνα. Η νέα της ζωή δεν της άρεσε. Η Χριστίνα περιέγραφε στο ημερολόγιό της το πώς πήγε η πρώτη μέρα στο νέο της σχολείο και το ψέμα που «αναγκάστηκε» να πει στους συμμαθητές της για τη δουλειά του πατέρα της, καθώς και την θετική εντύπωση που της έκανε μια συμμαθήτριά της, αλλά και τις ενοχές που είχε για το ψέμα που είπε.

Στο δεύτερο απόσπασμα (*«Η επίσκεψη του Αλέξη και το γράμμα στον φίλο του»*), η Χριστίνα εξέφρασε τη συμπάθειά της για τον συμμαθητή της τον Αλέξη. Επίσης, τρόμαξε όταν τον είδε έξω από το σπίτι της να ρωτάει τη θυρωρό (χωρίς ο ίδιος να γνωρίζει πως εκείνη ήταν η μαμά της) για το αν μένει εκεί η Χριστίνα. Η ίδια φοβήθηκε μη μαθευτεί πως έμενε σε ένα υπόγειο μόνο με τη μητέρα της, η οποία ήταν ράφτρα της γειτονιάς και θυρωρός. Έπειτα, ο Αλέξης έγραψε σε έναν φίλο του για τη Χριστίνα, λέγοντας πως, αν και παράξενο, του φαινόταν σπουδαίο κορίτσι.

Στο τρίτο απόσπασμα (*«Το διαγώνισμα»*), όλη η τάξη της Χριστίνας έγραψε διαγώνισμα στα Μαθηματικά. Ο δάσκαλός τους όμως, ανακάλυψε ότι κάποιος είχε κλέψει τις απαντήσεις των θεμάτων από τα πράγματά του. Αν δεν βρισκόταν ο ένοχος, όλη η τάξη θα έχανε την προγραμματισμένη εκδρομή. Στην προσπάθειά τους να βρουν τον ένοχο, οι μαθητές κατηγορήσαν την Μαρία, τη μοναδική φίλη της Χριστίνας που την συμπαθούσε πολύ, επειδή ήταν η μόνη που έγραψε καλά στο διαγώνισμα ενώ δεν φημιζόταν για τις επιδόσεις της στο σχολείο. Η Χριστίνα θύμωσε μαζί της. Σε ένα πάρτυ γενεθλίων, συζητώντας τα παιδιά για την πράξη της Μαρίας, ζήτησαν από τη Χριστίνα να τους πει τη γνώμη της. Εκείνη όμως ταραχθηκε, καθώς μπήκε στη θέση της, γιατί και η ίδια είχε πει ψέματα στους συμμαθητές της για τη ζωή της. Φοβήθηκε ότι θα την έκαναν πέρα αν μάθαιναν την αλήθεια για τη ζωή της, όπως έκαναν και με τη Μαρία. Στη συνέχεια, η Χριστίνα βρήκε τις απαντήσεις των θεμάτων σε ένα ρούχο που έραβε η μαμά της και το αναγνώρισε, γιατί ήταν της συμμαθήτριά της, της Τάνιας. Σκέφτηκε να την ξεσκεπάσει στα άλλα παιδιά, αλλά συνειδητοποίησε πως, αν το κάνει, όλοι θα μάθουν ότι η μητέρα της είναι ράφτρα και θυρωρός. Θα αποκαλύπτονταν τα ψέματά της. Έτσι, ήρθε στο δίλημμα: να έλεγε την

αλήθεια για να δικαιώνει την φίλη της τη Μαρία που κατηγορούνταν άδικα ή να την έκρυβε για να μην μάθαιναν οι συμμαθητές της για τα δικά της ψέματα.

Στο τέταρτο απόσπασμα («*Η αντίδραση της Χριστίνας*»), η Χριστίνα, την επόμενη μέρα στο σχολείο πήγε να καθίσει δίπλα στη Μαρία και της ζήτησε συγγνώμη, χωρίς όμως η Μαρία να κατάλαβε γιατί έγινε αυτό. Όλοι απόρησαν με την κίνηση της Χριστίνας. Στο διάλειμμα, η Χριστίνα αποκάλυψε την Τάνια δειλή και ψεύτρα και η Τάνια την χαστούκισε. Κανείς δεν κατάλαβε για ποιο λόγο μίλησε έτσι στην Τάνια η Χριστίνα και κανείς, επίσης, δεν κατάλαβε την κίνηση της Τάνιας.

Στο πέμπτο απόσπασμα («*Η συνάντηση της Χριστίνας με τον Αλέξη*»), η ξαδέρφη και συμμαθήτρια της Χριστίνας, η Ρέα, εξέφρασε στη μητέρα της σκέψεις για την Χριστίνα: Γιατί φέρθηκε έτσι στην Τάνια; Γιατί δεν καλούσε ποτέ κανέναν σπίτι της; Γιατί δεν μιλούσε για τη ζωή της και ήταν πάντα απόμακρη; Η Ρέα, μάλιστα, σκέφτηκε πως η Χριστίνα ήταν δυστυχισμένη. Επίσης, ο Αλέξης κάλεσε στο σπίτι του τη Χριστίνα για να μιλήσουν για το σκηνικό με την Τάνια. Η Χριστίνα πήγε φοβούμενη πως ο Αλέξης θα την ανάγκαζε να πει την αλήθεια, ότι βρήκε τις απαντήσεις του διαγωνίσματος στην φούστα της Τάνιας η οποία βρισκόταν στα χέρια της μαμάς της που δούλευε ως ράφτρα και θυρωρός. Φοβόταν ότι τελικά θα αποκαλύπτονταν τα ψέματα που έλεγε. Η συζήτηση ξεκίνησε και η Χριστίνα ένιωσε τόσο πιεσμένη που του τα αποκάλυψε όλα. Τον Αλέξη δεν τον ένοιαζε που τόσο καιρό έλεγε τέτοια ψέματα για τη ζωή της. Περισσότερο χάρηκε που η φίλη του δεν ήταν τρελή και λυπήθηκε για όσα εκείνη είχε περάσει στη ζωή της. Η Χριστίνα συνειδητοποίησε πόσο λάθος έκανε που έκρυβε την αλήθεια για τη ζωή της.

Στο έκτο απόσπασμα («*Η επόμενη μέρα*»), η Χριστίνα γνώρισε στον Αλέξη τη μητέρα της, αποκάλυψε την αλήθεια στους υπόλοιπους συμμαθητές της και τους κάλεσε σε ένα πάρτυ στο σπίτι της. Επίσης, όλα τα παιδιά στο πάρτυ έδωσαν ένα δώρο στη Μαρία, που την είχαν αδικήσει. Η Χριστίνα ένιωθε ευτυχισμένη, καθώς και ανακουφισμένη και απελευθερωμένη από το βάρος που της προκαλούσαν τα ψέματα που είχε πει.

3.3. Σχεδιασμός των διδασκαλιών

Για την προσέγγιση των αποσπασμάτων που επιλέχθηκαν, σχεδιάστηκαν έξι δίωρες διδασκαλίες (μια διδασκαλία για κάθε απόσπασμα). Ο σχεδιασμός έγινε με βάση τις Αναγνωστικές Θεωρίες, ενώ αξιοποιήθηκε η διδακτική μεθοδολογία των Καλογήρου &

Βησσαράκη (2005) για την εφαρμογή της θεωρίας της Rosenblatt. Επίσης, η προσέγγιση στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες έγινε με βάση την μιμητική/ανθρωπιστική προσέγγιση, με έμφαση όμως στην οικοδόμησή τους από τους αναγνώστες-μαθητές (όπως περιγράφουν οι Αναγνωστικές Θεωρίες). Ο γενικός διδακτικός στόχος ήταν η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται αισθητικά στο κείμενο.

Κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών (και ιδιαίτερα κατά τη διατύπωση των ειδικών διδακτικών στόχων κάθε διδασκαλίας, οι οποίοι κατεύθυναν την επιλογή των δραστηριοτήτων), η γράφουσα είχε στο μυαλό της τη σημασία για την οικοδόμηση των χαρακτήρων της συμπεριφοράς των ατόμων (πράξεις και επιλογές) και του ψυχικού κόσμου τους (σκέψεις και συναισθήματα). Επίσης, δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες για τα κείμενα (τα αποσπάσματα του μυθιστορήματος που επιλέχθηκαν), ενώ η κάθε διδασκαλία ολοκληρωνόταν με μια δραστηριότητα δραματοποίησης, ενταγμένη στη φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης» της μεθοδολογίας των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005).

Όλα τα κείμενα που επιλέχθηκαν, τα πλάνα διδασκαλίας που σχεδιάστηκαν και τα φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας. Συνοπτικά, ο σχεδιασμός των διδασκαλιών ήταν ο εξής:

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι οι σκέψεις και οι πράξεις αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. • Να εντοπίσουν σκέψεις και πράξεις της Χριστίνας και να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που αυτές αποκαλύπτουν. • Να αξιολογήσουν την πράξη της. Προετοιμασία περιβάλλοντος: Πρόβλεψη τίτλου αποσπάσματος. «Πότε λέει κάποιος ψέματα και γιατί;» Αρχική ανταπόκριση: Ανάγνωση κειμένου κι εξήγηση άγνωστων λέξεων. Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου.

	Τελειοποίηση ανταπόκρισης: <u>Ομαδικό φύλλο εργασίας</u> με θέμα τις σκέψεις/πράξεις της Χριστίνας. <u>Συζήτηση στην ολομέλεια</u> και σχολιασμός απαντήσεων. «Πώς σας φαίνεται που είπε ψέμα; Έχετε νιώσει ποτέ εσείς την ίδια ανάγκη; Τι θα κάνατε στη θέση της Χριστίνας;» Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση «Η συνέντευξη»:</u> Κάποιοι μαθητές υποδύονται τη Χριστίνα και απαντούν, αφού συζητήσουν μεταξύ τους τις απαντήσεις που θα δώσουν, στις ερωτήσεις των μαθητών-δημοσιογράφων. <u>Ερώτηση εκπαιδευτικού:</u> «Πώς σας φαίνεται τώρα το ότι η Χριστίνα είπε ψέματα; Σκέφτεστε κάτι διαφορετικό μετά από αυτή την άσκηση;»
2 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες συγκροτούνται από στοιχεία που αφορούν τον ψυχικό κόσμο και τις επιλογές τους. • Να συνειδητοποιήσουν γιατί η Χριστίνα έκρυψε την αλήθεια για τη μητέρα της. • Να αξιολογήσουν την επιλογή της. Προετοιμασία περιβάλλοντος: Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά. Αρχική ανταπόκριση: <u>Ανάγνωση κειμένου</u> από την εκπαιδευτικό. <u>Ερώτηση</u> τι έκανε εντύπωση στους μαθητές. <u>Ομαδικό φύλλο εργασίας «σκίτσο προσώπου»</u> για τη Χριστίνα. Τελειοποίηση ανταπόκρισης: <u>Συζήτηση των απαντήσεων</u> στην ολομέλεια και σχολιασμός φράσεων του κειμένου. Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση:</u> <u>«Ταξίδι στο παρελθόν»:</u> Στην ολομέλεια οι μαθητές παρουσιάζουν το πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν η Χριστίνα έλεγε την αλήθεια.

	«Τηλεφωνική συνομιλία» του Αλέξη με τον φίλο του τον Κλου με αυθόρμητους διαλόγους. «Τι θα έλεγε τώρα ο Αλέξης στον φίλο του;» <u>Ερώτηση εκπαιδευτικού:</u> «Καταλαβαίνετε, τώρα, κάτι περισσότερο/διαφορετικό για τη Χριστίνα; Δικαιολογείτε την πράξη της;»
3 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές/διϋποκειμενικές σχέσεις και ένα δίλημμα αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. • Να εντοπίσουν τις αλλαγές στη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία και να συζητήσουν τους λόγους για τους οποίους συνέβησαν. • Να συνειδητοποιήσουν τη δύσκολη θέση της Χριστίνας και τους λόγους που δημιουργούν το δίλημμά της για το τι να κάνει στη συνέχεια. Προετοιμασία περιβάλλοντος: Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά. Αρχική ανταπόκριση: Ανάγνωση 1^{ης} και 2^{ης} παραγράφου, «Ποιος, πιστεύετε, έκλεψε τις λύσεις των ασκήσεων; Γιατί;» Ανάγνωση 3^{ης} και 4^{ης} παραγράφου, «Πώς σας φαίνεται η αντίδραση της Μαρίας; Πιστεύετε ακόμη ότι εκείνη έκλεψε τις απαντήσεις;» Ανάγνωση 5^{ης} και 6^{ης} παραγράφου, «Πώς σας φαίνεται η στάση της Χριστίνας; Συμφωνείτε με το ότι δεν είναι όλα τα ψέματα κακά;» Ανάγνωση υπόλοιπου κειμένου, «Τι καινούργιο έγινε στην υπόθεση; Ποιες οι σκέψεις της Χριστίνας μετά από αυτό;» Σχολιασμός της φράσης της Χριστίνας: «μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα...» Τελειοποίηση ανταπόκρισης: <u>Ομαδικό φύλλο εργασίας</u> στο οποίο καταγράφουν τα βασικά σημεία της υπόθεσης και το τι στάση κρατούσε κάθε φορά η Χριστίνα προς τη Μαρία. <u>Σχολιασμός των απαντήσεων:</u> «Τι παρατηρείτε σχετικά με τη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία; Γιατί άλλαξε η στάση της;» Οι μαθητές λένε τις απαντήσεις τους.

	Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση «Διάδρομος συνείδησης»</u> με θέμα: Να πει η Χριστίνα την αλήθεια ή όχι;. Στο τέλος, η εκπαιδευτικός ρωτά: «Καταλαβαίνετε καλύτερα τώρα τα λόγια της Χριστίνας <i>“μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα...”</i>. «Πώς νιώθετε τώρα για τη Χριστίνα;»
4 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές/διϋποκειμενικές σχέσεις (στάσεις και αντιδράσεις) αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. • Να εξηγήσουν τη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία. • Να αξιολογήσουν τη στάση της Χριστίνας προς την Τάνια και την αντίδραση της Τάνιας (βία-χαστούκι). Προετοιμασία περιβάλλοντος: Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά. Αρχική ανταπόκριση: Ανάγνωση κειμένου κι ερωτήσεις. Τελειοποίηση ανταπόκρισης: Ατομικά φύλλα εργασίας με θέμα την προσωπική άποψη κάθε μαθητή για το σκηνικό με το χαστούκι της Τάνιας (Γιατί το έκανε; Ήταν σωστό; Πώς θα μπορούσε να πράξει διαφορετικά; Έχετε βρεθεί σε παρόμοια θέση;) Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση:</u> <u>Αναπαράσταση της σκηνής με το χαστούκι</u> από δυο μαθητές/τριες, υποδυόμενοι/νες την Τάνια και την Χριστίνα. <u>Δραστηριότητα «Η κουτσομπόλα»:</u> Οι υπόλοιποι μαθητές χωρίζονται σε 3 «πηγαδάκια» (παρέα της Τάνιας, παρέα της Χριστίνας, υπόλοιποι μαθητές), που το καθένα παρουσιάζει στην ολομέλεια τον διάλογό του κουτσομπολεύοντας το σκηνικό με το χαστούκι από τη δική του οπτική. <u>Αναστοχασμός:</u> «Άκουσε κάθε πηγαδάκι κάτι διαφορετικό από αυτά που ειπώθηκαν στο ίδιο; Σκέφτεται ο καθένας κάτι διαφορετικό πλέον για το χαστούκι ή επιμένετε σε όσα λέγατε στην αρχή;»

5 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι η συμπεριφορά, οι σκέψεις και τα συναισθήματα αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. • Να συζητήσουν για τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Χριστίνας και του Αλέξη κατά τη συζήτησή τους. • Να εντοπίσουν στοιχεία στη στάση και τη συμπεριφορά του Αλέξη που βοήθησαν τη Χριστίνα να «ανοιχτεί». Προετοιμασία περιβάλλοντος: Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά. Αρχική ανταπόκριση: Ανάγνωση πρώτης παραγράφου. Σχολιασμός φράσεων. Ανάγνωση υπόλοιπου κειμένου. Ερωτήσεις. Τελειοποίηση ανταπόκρισης: Ομαδική εργασία με φύλλο εργασίας σχετικά με τη δράση της Χριστίνας και του Αλέξη. Συζήτηση των απαντήσεων στην ολομέλεια. Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση σε ομάδες</u> της συζήτησης του Αλέξη με τη Χριστίνα, παρουσίαση διαλόγου κάθε ομάδας. <u>Συζήτηση</u>
6 ^η	Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές: • Να αντιληφθούν ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι πράξεις αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. • Να επεξεργαστούν την αλλαγή που έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις των χαρακτήρων. Προετοιμασία περιβάλλοντος: Υπενθύμιση του τι κάναμε την προηγούμενη φορά.

	Αρχική ανταπόκριση: Ανάγνωση πρώτης παραγράφου. Σχολιασμός φράσης «Ο Αλέξης θυμάται τι είχε πει για τους θυρωρούς και μετανιώνει». Ερώτηση εκπαιδευτικού «Έχετε μετανιώσει ποτέ για κάτι που είπατε;» Ανάγνωση 2^{ης} παραγράφου. «Πώς πιστεύετε ότι ένιωθε η Χριστίνα όταν έλεγε την αλήθεια στα παιδιά για τη ζωή της;», «Πώς πιστεύετε αντέδρασαν τα παιδιά όταν έμαθαν την αλήθεια;», «Πιστεύετε η Χριστίνα είπε και στην Τάνια την αλήθεια και ότι την κάλεσε στο πάρτυ της;» Ανάγνωση 3^{ης} παραγράφου. «Η Τάνια πώς έμαθε ότι τα παιδιά κατάλαβαν ότι εκείνη έκλεψε τις απαντήσεις;» Υποθέσεις μαθητών. Ανάγνωση 4^{ης} παραγράφου. Σχολιασμός φράσης «Η Τάνια τιμωρήθηκε από μόνη της» Ερώτηση: «Γιατί το λέει αυτό ο Αλέξης; Πότε τιμωρήθηκε η Τάνια και πώς;» Ανάγνωση υπόλοιπου κειμένου. Ερώτηση: «Τι έκανε η Μαρία όταν της έδωσαν το δώρο; Πώς θα αντιδρούσατε εσείς μετά από όλα αυτά;». Σύγκριση των υποθέσεων τους για την εξέλιξη της ιστορίας με το πραγματικό τέλος: «Περιμένατε ότι η ιστορία θα είχε αυτό το τέλος;» Τελειοποίηση ανταπόκρισης: <u>Ομαδική εργασία με φύλλα εργασίας</u> με θέμα: Τι αλλαγή έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας σε κάθε χαρακτήρα. <u>Συζήτηση</u> απαντήσεων στην ολομέλεια. Η εκπαιδευτικός σχολιάζει: «Γιατί, ενώ και η Τάνια και η Χριστίνα έκαναν κάτι που δε θεωρείται αποδεκτό, τα παιδιά φέρθηκαν σκληρά στην πρώτη ενώ τη δεύτερη την αντιμετώπισαν τελείως διαφορετικά;» Έκφραση ανταπόκρισης: <u>Δραματοποίηση σε κύκλο:</u> Κάθε μαθητής πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου υποδυόμενος έναν από τους χαρακτήρες και εκφράζει τις σκέψεις και τα
--	---

	συναισθήματά του μετά το τέλος της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στον χαρακτήρα. <u>Αναστοχαστικές ερωτήσεις</u> της εκπαιδευτικού σχετικά με την ιστορία, τις θεατρικές ασκήσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τα δύσκολα και τα ενδιαφέροντα σημεία των ασκήσεων, της ιστορίας και γενικά των διδασκαλιών.
--	---

Πίνακας 4. Ο σχεδιασμός των διδασκαλιών

4. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η έρευνα διεξήχθη σε μια ΣΤ΄ τάξη σε δημοτικό σχολείο στο κέντρο του Βόλου. Συνολικά, στην τάξη υπήρχαν 22 μαθητές (10 αγόρια και 12 κορίτσια). Από αυτούς, συμμετείχαν στην έρευνα, με τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους, οι 20. Δυο μαθητές (αγόρια) δεν συμμετείχαν στην έρευνα, ωστόσο, για πρακτικούς λόγους βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των διδασκαλιών. Επιπλέον, από όσους συμμετείχαν, δεν παραβρέθηκαν όλοι οι μαθητές σε όλες τις διδασκαλίες, λόγω ασθενειών (καθώς και νόσησης από covid-19).

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα επιλέχθηκε ύστερα από ορισμένες προσπάθειες της ερευνήτριας να βρει σχολείο που δεχόταν να διεξαχθεί η έρευνα και να της παραχωρηθούν οι απαραίτητες διδακτικές ώρες για την εφαρμογή των διδασκαλιών. Η ερευνήτρια τότε δεν εργαζόταν, ακόμη, σε σχολείο, επομένως, δεν μπορούσε να πραγματοποιήσει την έρευνα στον δικό της χώρο εργασίας.

5. ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ηχογράφηση των διδασκαλιών. Συγκεκριμένα ηχογραφήθηκαν οι συζητήσεις και δραστηριότητες των ομάδων και της ολομέλειας, με ξεχωριστά μαγνητόφωνα.

Επίσης, συλλέχθηκαν δεδομένα από τα γραπτά των μαθητών (συμπληρωμένα φύλλα εργασίας), τις αναστοχαστικές σημειώσεις που κρατούσε η ερευνήτρια μετά το πέρας κάθε διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (ημερολόγιο ερευνήτριας) και τις σημειώσεις που κρατούσε, κατά την εφαρμογή των διδασκαλιών, ο συμμετέχων παρατηρητής (σημειώσεις πεδίου).

Παρακάτω, στον Πίνακα 5, αναφέρονται οι ημερομηνίες και ώρες διεξαγωγής των διδασκαλιών, κατά τις οποίες έγινε η συλλογή των δεδομένων.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ
1 ^η	8/3/2022	1 ^η – 2 ^η
2 ^η	15/3/2022	1 ^η – 2 ^η
3 ^η	17/3/2022	1 ^η -2 ^η
4 ^η	18/3/2022	1 ^η – 2 ^η
5 ^η	22/3/2022	1 ^η – 2 ^η
6 ^η	5/4/2022	1 ^η – 2 ^η

Πίνακας 5. Οι ημερομηνίες και ώρες διεξαγωγής των διδασκαλιών

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

Σε γενικές γραμμές, οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν με τον τρόπο που σχεδιάστηκαν. Χρειάστηκε, ωστόσο, να υπάρξει ευελιξία από τη μεριά της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση όσων σχεδιάστηκαν να γίνουν, καθώς, κάποιες φορές κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν ορισμένες τροποποιήσεις, με κυριότερες όσες αφορούσαν τον παράγοντα του χρόνου.

Έτσι, λοιπόν, σε κάποιες περιπτώσεις, η συζήτηση χρειάστηκε να κρατήσει περισσότερο χρόνο, είτε επειδή άρεσε στους μαθητές και ήθελαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το εκάστοτε απόσπασμα, είτε επειδή βοηθούσε σε στιγμές που οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν έννοιες και να κατευθύνουν αλλά και να εξελίξουν τη σκέψη τους. Ακόμη, με αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια ήθελε να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές κατανόησαν πλήρως τις πληροφορίες του κειμένου πριν περάσουν στα φύλλα εργασίας και τη δραματοποίηση.

Σε περιπτώσεις όπου η επεξεργασία του κειμένου, η ενασχόληση με τα φύλλα εργασίας και η προετοιμασία των ομάδων για τη δραστηριότητα δραματοποίησης απαιτούσαν παραπάνω χρόνο, το αποτέλεσμα ήταν να μη δοθεί σε όλες τις δραστηριότητες δραματοποίησης ο απαραίτητος χρόνος. Έτσι, σε επόμενες διδασκαλίες, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προσπάθησε να μη δώσει υπερβολική έμφαση στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και πολύ χρόνο στα φύλλα εργασίας, προκειμένου να διεξαχθεί η τελευταία δραστηριότητα χωρίς βιασύνη και άγχος.

Αναφορικά με τον παράγοντα του χρόνου, παρόμοια, σε μια διδασκαλία, αφιερώθηκε λίγος χρόνος στην αρχή για να κάνει μια ενημέρωση ο εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης (για θέμα άσχετο με την έρευνα, που αφορούσε την καθημερινή λειτουργία και το πρόγραμμα του σχολείου), με αποτέλεσμα σε κάποια σημεία να μη δοθεί αρκετή έμφαση, ώστε να προχωρήσει ομαλά η δραστηριότητα δραματοποίησης.

Όσον αφορά τους δυο μαθητές που δεν συμμετείχαν στην έρευνα (αλλά, για πρακτικούς λόγους, βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα), ο ένας παρακολουθούσε σιωπηλά τις διδασκαλίες και λειτουργούσε σαν θεατής στις δραστηριότητες δραματοποίησης, ενώ ο άλλος καθόταν στο θρανίο του και ζωγράφιζε, χωρίς να παρακολουθεί.

Κάθε διδασκαλία ακολουθούσε ένα συγκεκριμένο μοτίβο, σύμφωνα με το οποίο, η επεξεργασία του αποσπάσματος ξεκινούσε με έναν περισσότερο «κειμενοκεντρικό» τρόπο που λάμβανε υπόψη τις αρχές των Αναγνωστικών Θεωριών και στη συνέχεια, στην τελευταία φάση κάθε διδασκαλίας (την «Έκφραση ανταπόκρισης»), η προσέγγιση άλλαζε με πιο άμεσες και βιωματικές δραστηριότητες δραματοποίησης.

Πιο αναλυτικά, σε κάθε διδασκαλία, μετά την αρχική ανάγνωση του κειμένου γινόταν συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις κατανόησης, ακολουθούσαν τα φύλλα εργασίας, προκειμένου να έρθουν στην επιφάνεια οι ανταποκρίσεις των μαθητών και το τι οι ίδιοι κατάλαβαν και κατέληγε σε μια δραστηριότητα δραματοποίησης. Στο τέλος κάθε διδασκαλίας, μετά τη δραματοποίηση, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν αν η δραματοποίηση τους προσέφερε κάτι περισσότερο ή κάτι διαφορετικό για τους χαρακτήρες και για τις σκέψεις/πράξεις τους.

Η πρώτη διδασκαλία ξεκίνησε με καταιγισμό ιδεών στο άκουσμα του τίτλου του κειμένου «*Το ψέμα της Χριστίνας*» και οι μαθητές ερωτήθηκαν πότε και γιατί λέει κάποιος ψέματα. Έπειτα, έγινε ανάγνωση του κειμένου και ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν το πώς αισθανόταν η Χριστίνα στην παλιά και την καινούργια της ζωή μετά τη μετακόμιση (Εικόνα 2), δόθηκε ένα φύλλο εργασίας που αφορούσε την καταγραφή των σκέψεων και των πράξεών της και συζητήθηκε η έννοια του ψέματος, γιατί λέμε ψέματα και πώς νιώθουμε γι' αυτά. Τέλος, στη φάση της δραστηριότητας δραματοποίησης, οι μαθητές υλοποίησαν την τεχνική της «*συνέντευξης*», κατά την οποία οι ρεπόρτερ έθεταν ερωτήσεις και η Χριστίνα απαντούσε. Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια, «έπαιρνε» τις ερωτήσεις των ρεπόρτερ και τις έθετε στους ίδιους με τη μορφή: «*τι θα*

απαντούσες σε αυτή την ερώτηση αν ήσουν εσύ η Χριστίνα;». Τέλος, η ερώτηση στην ολομέλεια ήταν: «Πώς σας φαίνεται τώρα το ότι η Χριστίνα είπε ψέματα;».



Εικόνα 2. Ανάγνωση του κειμένου και ερωτήσεις κατανόησης

Στη δεύτερη διδασκαλία, αφού οι μαθητές προσπάθησαν να θυμηθούν τι έγινε την προηγούμενη φορά, έγινε η ανάγνωση του νέου αποσπάσματος και ερωτήσεις επεξεργασίας του κειμένου προκειμένου να εντοπίσουν ότι η Χριστίνα είπε ακόμη ένα ψέμα για τη ζωή της. Έπειτα, συμπληρώθηκε ομαδικά ένα φύλλο εργασίας στο οποίο οι μαθητές σκιαγράφησαν την Χριστίνα (Εικόνα 3), συζητήθηκαν στην ολομέλεια οι απαντήσεις και ακολούθησαν ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί η Χριστίνα κατάλαβε πως πρέπει να πληρώσει; Πώς θα ένιωθε η μητέρα της αν την άκουγε να λέει αυτά τα λόγια; Τι έκανε η Χριστίνα για να τη θεωρούν οι συμμαθητές της περήφανη και ακατάδεκτη; Πώς σας φαίνεται ότι η Χριστίνα είπε ακόμη ένα ψέμα; Τι θα κάνατε στη θέση της;». Η διδασκαλία συνεχίστηκε με δυο δραστηριότητες δραματοποίησης, το «ταξίδι στο παρελθόν» στην οποία οι μαθητές δραματοποίησαν το πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν τελικά η Χριστίνα έλεγε την αλήθεια στον Αλέξη (ότι η μαμά της είναι θυρωρός) και την «τηλεφωνική συνομιλία»

όπου ο Αλέξης συζητάει τηλεφωνικά με τον Κλου για τη Χριστίνα που η μαμά της είναι θυρωρός και μένουν σε ένα μικρό θυρωρείο. Η διδασκαλία έκλεισε με την ερώτηση: «*Καταλαβαίνετε με διαφορετικό τρόπο, πλέον, τη Χριστίνα; Δικαιολογείτε, τώρα, την επιλογή της να πει ψέματα;*».



Εικόνα 3. Συμπλήρωση φύλλου εργασίας σε ομάδες

Κατά την τρίτη διδασκαλία, η ανάγνωση του κειμένου έγινε με παύσεις, ώστε να γίνονται ερωτήσεις ανάμεσα, ενώ τελείωσε με σχολιασμό της φράσης της Χριστίνας: «*μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα...*». Το φύλλο εργασίας που συμπλήρωσαν, στη συνέχεια, σε ομάδες, αφορούσε την καταγραφή των κύριων σημείων της υπόθεσης και την στάση που κρατούσε σε κάθε ένα από αυτά η Χριστίνα προς τη Μαρία. Στη δραματοποίηση, οι μαθητές σχημάτισαν έναν «*διάδρομο συνείδησης*», με έναν μαθητή (αγόρι) να διασχίζει τον διάδρομο υποδυόμενος τη Χριστίνα, η οποία σκέφτεται αν πρέπει να πει την αλήθεια ή όχι (Εικόνα 4). Οι δυο πλευρές του διαδρόμου εξέφραζαν επιχειρήματα αντίθετα μεταξύ τους, με τη μια πλευρά να προσπαθεί να πείσει την Χριστίνα να πει την αλήθεια και την άλλη να επιμένει στο να συνεχίσει τα ψέματά της. Η Χριστίνα φτάνει στο τέλος του διαδρόμου και ανακοινώνει την απόφασή της, η οποία θα συγκρινόταν με την πραγματική συνέχεια της ιστορίας στην επόμενη διδασκαλία. Η δραστηριότητα έκλεισε με την ερώτηση: «*καταλαβαίνετε καλύτερα τώρα τα λόγια της Χριστίνας («μπλέχτηκα στο δίχτυ...»); Πώς νιώθετε για την ηρωίδα;*».



Εικόνα 4. Διάδρομος συνείδησης

Στην τέταρτη διδασκαλία, μετά την ανάγνωση του κειμένου, έγινε σύγκριση της απόφασης που πήρε η Χριστίνα στον «διάδρομο συνείδησης» με την πραγματική απόφασή της στην ιστορία. Ακολούθησε συζήτηση, ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν για την κίνηση της Χριστίνας να χτυπήσει την Τάνια και να εκφράσουν τη δική τους γνώμη για το περιστατικό. Στα ατομικά φύλλα εργασίας που ακολούθησαν, οι μαθητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν την άποψή τους για την στάση της Χριστίνας και της Τάνιας και ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν διαφορετικά, η κάθε μια τους. Στην τελευταία φάση ακολούθησαν δυο δραστηριότητες δραματοποίησης, ώστε να εκφραστούν οι στάσεις/πεποιθήσεις των χαρακτήρων για το χαστούκι. Από τη μια, έγινε αναπαράσταση της σκηνής με το χαστούκι από δυο μαθητές, από την άλλη, έγινε η δραστηριότητα «η κουτσομπόλα», στην οποία οι υπόλοιποι μαθητές, ως συμμαθητές των κοριτσιών και μάρτυρες του γεγονότος, σχολίαζαν τα όσα είδαν. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα λόγω δυσκολιών στην διαδικασία παρουσίασής της και συντονισμού και οργάνωσης των μαθητών ο χρόνος αποδείχθηκε περιορισμένος, με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να αλλάξει τον αρχικό σχεδιασμό και, αντί να δώσει χρόνο στις ομάδες να ετοιμάσουν τους διαλόγους τους, τους ενθάρρυνε να αυτοσχεδιάσουν. Η τελική ερώτηση ήταν «*Τώρα που είδατε τη σκηνή με το χαστούκι από πολλές πλευρές, σκέφτεστε διαφορετικά από ό,τι στη αρχή για το χαστούκι της Τάνιας; Ακούσατε κάτι διαφορετικό από αυτό που λέγατε εσείς;*».

Στην πέμπτη διδασκαλία, αρχικά, αφιερώθηκε χρόνος στο να εγκλιματιστούν δυο μαθητές που έλειπαν μέρες λόγω covid. Έτσι, εξηγήθηκαν συνοπτικά όσα έγιναν στις προηγούμενες

διδασκαλίες και διαβάστηκε η συνέχεια της ιστορίας. Η ανάγνωση σταματούσε σε διάφορα σημεία, ώστε να γίνουν ερωτήσεις και να σχολιαστούν κάποιες φράσεις των χαρακτήρων. Μετά την ανάγνωση έγινε συζήτηση γύρω από το τι απόφαση πήρε τελικά η Χριστίνα (να πει την αλήθεια στον Αλέξη), τι στάση κράτησε ο Αλέξης και πώς θα στέκονταν οι ίδιοι οι μαθητές απέναντι στη Χριστίνα. Αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν, στη συνέχεια, σε ομάδες φύλλα εργασίας σχετικά με τη δράση της Χριστίνας και του Αλέξη, έγινε συζήτηση για τις απαντήσεις τους και ακολούθησε η δραματοποίηση της συζήτησης του Αλέξη με τη Χριστίνα (σχετικά με το αν θα πουν την αλήθεια και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους). Κάθε ομάδα παρουσίασε τη δική της εκδοχή της συζήτησης και ακολούθησε συζήτηση κάνοντας υποθέσεις για το ποια εκδοχή από όλες θα συνέβαινε στην πραγματική ιστορία. Η προετοιμασία των ομάδων όμως, λόγω χρόνου που αξιοποιήθηκε στην αρχή για την ενημέρωση των δυο μαθητών, δεν ήταν εύκολη, συνεπώς, η ερευνήτρια ενθάρρυνε τον αυτοσχεδιασμό. Η δραστηριότητα έκλεισε με την ερώτηση: *«Τι παραπάνω/διαφορετικό σκέφτεστε τώρα για τους χαρακτήρες;»*.

Στην έκτη διδασκαλία, αφού οι μαθητές θυμήθηκαν τι έγινε την προηγούμενη φορά, ξεκίνησε η ανάγνωση με παύσεις, ώστε να γίνουν ενδιάμεσα ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα, αφενός, της Χριστίνας, που μπορεί να είχε κατά την αποκάλυψη της αλήθειας στους συμμαθητές της, αφετέρου των συμμαθητών της μπροστά στην αποκάλυψη αυτή. Παράλληλα, οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν και υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας. Κάποιες άλλες ερωτήσεις που έγιναν αφορούσαν τα κενά και τις απροσδιοριστίες του κειμένου (όπως: *«Η Τάνια πώς μπορεί να έμαθε ότι οι συμμαθητές της ανακάλυψαν πως εκείνη ήταν που έκλεψε τις απαντήσεις; Γιατί ο Αλέξης είπε ότι η Τάνια τιμωρήθηκε από μόνη της για την πράξη της; Φαίνεται κάπου στο κείμενο αυτό;»*). Στο τέλος της ανάγνωσης, οι μαθητές ερωτήθηκαν για το αν περίμεναν αυτό το τέλος για την ιστορία. Εν συνεχεία, οι μαθητές συμπλήρωσαν σε ομάδες ένα φύλλο εργασίας, σχετικά με το τι αλλαγές έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας σε κάθε έναν από τους χαρακτήρες της ιστορίας. Η δραστηριότητα δραματοποίησης έγινε σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας. Κάθε μαθητής πήγαινε στο κέντρο του κύκλου υποδυόμενος έναν από τους χαρακτήρες και εξέφραζε τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μετά το τέλος της ιστορίας, με την ερευνήτρια να τον ρωτάει *«Γιατί το λες αυτό;»* (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Δραστηριότητα δραματοποίησης σε κύκλο

Η διδασκαλία τελείωσε με ερωτήσεις αναστοχασμού. Οι μαθητές εξέφρασαν την γνώμη τους για την ιστορία, τα σημεία που τους έκαναν εντύπωση, τη γνώμη τους για τις δραστηριότητες δραματοποίησης στις οποίες συμμετείχαν. Επίσης, ερωτήθηκαν αν έχουν ξανακάνει κάτι παρόμοιο, ποια από τις δραστηριότητες τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε και γενικότερα, τι κρατάνε από την ιστορία και τις συναντήσεις/διδασκαλίες αυτές (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Αναστοχαστικές ερωτήσεις

7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σαν μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Riger & Sigurvinsdottir (2016, σ. 33), η θεματική ανάλυση «είναι μια μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που περιλαμβάνει αναζήτηση επαναλαμβανόμενων ιδεών (οι οποίες αναφέρονται ως θέματα) σε ένα σύνολο δεδομένων».

Βασιζόμενος στις Braun & Clarke (2006· 2012), ο Τσιώλης (2018) προτείνει τα ακόλουθα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης: 1) μετεγγραφή, 2) εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, 3) κωδικοποίηση, 4) μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, 5) έκθεση των ευρημάτων.

Στο πρώτο βήμα, την μετεγγραφή, ο ερευνητής μεταφέρει σε γραπτό κείμενο τους διαλόγους των συμμετεχόντων που ηχογραφήθηκαν (απομαγνητοφώνηση).

Στο δεύτερο βήμα, την εξοικείωση με τα δεδομένα, τον εντοπισμό και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, ο ερευνητής διαβάζει προσεκτικά το απομαγνητοφωνημένο υλικό κι εντοπίζει αποσπάσματα που του παρέχουν πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο βήμα, την κωδικοποίηση, ο ερευνητής αποδίδει εννοιολογικούς προσδιορισμούς («κωδικούς») σε τμήματα των δεδομένων του, προσπαθώντας να τα ερμηνεύσει και να τα κατανοήσει.

Στο τέταρτο βήμα, τη μετάβαση από τους κωδικούς σε θέματα, ο ερευνητής επεξεργάζεται, συγκρίνει και συγχωνεύει τους κωδικούς που αντιστοιχούν σε ένα θέμα, μειώνοντας έτσι τον όγκο των δεδομένων.

Στο πέμπτο βήμα, την έκθεση των ευρημάτων, ο ερευνητής παρουσιάζει τα θέματα που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, παραθέτοντας, επίσης, αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων.

Στην παρούσα έρευνα, η θεματική ανάλυση εστίασε α) στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών, και β) στη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Να αναφερθεί, επίσης, ότι στην παρούσα έρευνα η μετεγγραφή των δεδομένων έγινε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, ενώ η κωδικοποίηση και η συγχώνευση σε θέματα έγινε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τον συμμετέχοντα παρατηρητή στις διδασκαλίες χρησιμοποιώντας το λογισμικό ATLAS.ti (έκδοση 9.1.3.0). Όπως σημειώνεται, η συμμετοχή επιπλέον ατόμων στην κωδικοποίηση και τη συγχώνευση σε θέματα συμβάλλει στη δημιουργία γόνιμων συζητήσεων για την ανάλυση, αφού υπάρχει σύγκριση των κωδικών και των θεμάτων που προτείνει το κάθε άτομο (Bazeley, 2013), ενώ η χρήση λογισμικού διευκολύνει την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, χωρίς να αντικαθιστά τον ερευνητή (Flick, 2014).

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1. Οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Από την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν δυο θέματα σχετικά με την οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών στις διδασκαλίες:

α) ανάλυση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων, και β) κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων. Στη συνέχεια, περιγράφεται ξεχωριστά το κάθε θέμα.

α) Ανάλυση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων

Το συγκεκριμένο θέμα, η ανάλυση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων, αφορά την οικοδόμηση των χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών. Ειδικότερα, πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών, οι μαθητές **κατανόησαν και αξιολόγησαν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων.**

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την **κατανόηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων**, οι μαθητές έδειξαν να επιτυγχάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τους σχετικούς διδακτικούς στόχους από τις διδασκαλίες.

Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη διδασκαλία, οι μαθητές εντόπισαν τις πράξεις της Χριστίνας. Βέβαια, στο ομαδικό φύλλο εργασίας, μερικοί δυσκολεύτηκαν να αποφασίσουν τι ακριβώς θα σημείωναν ως πράξη και τι ως σκέψη, σε σημεία του κειμένου που εκφράζονται επιθυμίες ή σκέψεις και συναισθήματα για πράξεις των χαρακτήρων:

Μαθήτρια: «Θέλει να κρύψει». Είναι πράξη, δεν είναι;

Άλλη μαθήτρια: Αυτό όχι στις πράξεις [=μην γράψεις τη συγκεκριμένη φράση στη στήλη για τις πράξεις, στο φύλλο εργασίας]! Σκέψη είναι!

Στην ίδια διδασκαλία, οι μαθητές προσδιόρισαν χαρακτηριστικά που αποκαλύπτουν οι πράξεις της Χριστίνας. Για παράδειγμα:

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Μμμ... Θέλω την προσοχή όλων τώρα, «καταλήγει να λέει ψέματα»... είναι μια πράξη. Τι δείχνει αυτό για τη Χριστίνα;

Μαθήτρια: Ότι δεν ήθελε να πει αυτά που συνέβησαν με τον πατέρα της και τη μητέρα της [=ότι η Χριστίνα μένει μόνο με τη μητέρα της, η οποία δεν ασχολείται με ένα επάγγελμα με κοινωνικό κύρος]. [...] Ντρεπόταν.

Μαθήτρια: Γιατί, κυρία, δεν της άρεσε κιόλας αυτό που γινόταν [=της λείπει η παλιά της ζωή στη Θεσσαλονίκη].

Μαθητής: Γιατί δεν ήθελε να δημιουργηθεί θέμα με αυτό [=φοβόταν ότι οι συμμαθητές της θα σχολίαζαν αρνητικά το γεγονός ότι η μητέρα της είναι θυρωρός].

Κατά την τρίτη διδασκαλία, οι μαθητές εντόπισαν τις αλλαγές στη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία (δηλαδή, ότι, αρχικά, η Χριστίνα θύμωσε μαζί της, αφενός επειδή η τάξη της θα έχανε την εκδρομή, αφετέρου επειδή η ίδια δεν μπορούσε να καταλάβει τη φίλη της· έπειτα, ήταν πιο μετριοπαθής προς την Μαρία, διότι σκέφτηκε ότι και η ίδια είχε πει ψέματα· τελικά, όταν έμαθε ότι δεν έκλεψε η Μαρία τις απαντήσεις, μετάνιωσε για τον τρόπο που της μίλησε):

«Κοιτάζοντας τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν οι ομάδες, βλέπω ότι επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι: οι μαθητές εντόπισαν επιτυχώς τις αλλαγές της στάσης της Χριστίνας προς τη Μαρία και συνειδητοποίησαν γιατί βρίσκεται, τελικά, σε δίλημμα» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, τρίτη διδασκαλία)

Κατά την τρίτη διδασκαλία, επίσης, η συζήτηση βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν τους λόγους, για τους οποίους συνέβησαν οι αλλαγές στη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία:

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Γιατί η Χριστίνα άλλαξε στάση προς τη Μαρία;

Μαθήτρια: Γιατί κατάλαβε ότι και η ίδια έχει πει ψέματα.

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Άρα, αυτό τι δείχνει; Υπάρχει μια...;

Μαθήτρια: Έχουν ένα κοινό μεταξύ τους [η Χριστίνα με τη Μαρία].

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Και όταν έχεις ένα κοινό με τον άλλον; Τι περισσότερο; Τον...;

Μαθήτρια: Υποστηρίζεις.

Μαθήτρια: Καταλαβαίνεις.

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Τον καταλαβαίνεις περισσότερο.

Κατά την τέταρτη διδασκαλία, οι μαθητές εξήγησαν και σχολίασαν εύστοχα τη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία, όταν την πλησίασε και της ζήτησε συγνώμη:

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Γιατί δεν της μίλησε [=γιατί η Χριστίνα κάθισε δίπλα στη Μαρία και δεν της είπε τίποτα άλλο πέρα από συγνώμη]; Μπήκε μέσα στην τάξη, δεν πήγε καν στο δικό της θρανίο και κάθισε δίπλα στη Μαρία.

Μαθητής: Για να της ζητήσει συγνώμη, αλλά να μην καταλάβει [η Μαρία] ότι [η Χριστίνα] απλά ανακάλυψε την Τάνια ότι τα έκλεψε [=τις απαντήσεις στα θέματα του διαγωνίσματος]. [...] [Η Χριστίνα] ντρεπότανε και [...] δεν ήθελε να αποκαλύψει και το ψέμα της.

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Ντρεπότανε, γιατί;

Μαθητής: Γιατί την κατηγορήσε [τη Μαρία] χωρίς λόγο [=την είχε υποψιαστεί ότι έκλεψε εκείνη τις απαντήσεις του διαγωνίσματος, χωρίς να έχει στοιχεία].

Κατά την πέμπτη διδασκαλία, οι μαθητές ανέλυσαν και κατανόησαν την συμπεριφορά της Χριστίνας και του Αλέξη κατά τη μεταξύ τους συζήτηση. Για παράδειγμα:

Μαθητές: Είπε την αλήθεια [η Χριστίνα]!

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Και πώς αντέδρασε ο Αλέξης;

Μαθήτρια: Πιο καλά από ό,τι περίμενε [η Χριστίνα].

Μαθήτρια: Αντέδρασε πάρα πολύ καλύτερα από όσο πίστευε η Χριστίνα!

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Γιατί; Τι σε κάνει να το λες αυτό; Ποια χαρακτηριστικά είχε ο Αλέξης που έδειξαν κάτι τέτοιο;

Μαθήτρια: Πρώτον, είπε «Ζήτω, ζήτω, τι καλά, δεν είσαι τρελή!» και, δεύτερον, τον νοιάζει να είναι καλά [η Χριστίνα].

Επιπλέον, εντόπισαν στοιχεία στη στάση και τη συμπεριφορά του Αλέξη που συνέβαλαν ώστε η Χριστίνα να «ανοιχτεί» και να του αποκαλύψει την αλήθεια:

«Τη βοήθησε [=πίεσε] αυτή η ερώτηση που [της] έκανε ο Αλέξης [=για το πώς έμαθε ότι η Μαρία δεν έκλεψε τις απαντήσεις του διαγωνίσματος]. [...] Η Χριστίνα αποφάσισε να πει

την αλήθεια, επειδή κιόλας δεν ήταν εκείνη τη στιγμή [παρών] κάποιος άλλος [=ο Αλέξης της είχε ζητήσει να μιλήσουν ιδιαιτέρως]» (Μαθητής, πέμπτη διδασκαλία)

Κατά την έκτη διδασκαλία, οι μαθητές επεξεργάστηκαν ικανοποιητικά την αλλαγή που έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας στις πράξεις των χαρακτήρων:

Μαθητής: [Η Μαρία] ανακουφίστηκε με κάποιον τρόπο, καταλάβατε με ποιον τρόπο.

Μαθήτρια: Άλλαξε η συμπεριφορά των μαθητών... Η στάση των συμμαθητών [της προς εκείνη].

Μαθήτρια: Αποδείχθηκε ότι δεν έκλεψε [αυτή] τις απαντήσεις...

[...]

Μαθήτρια: Αφού αποκαλύφθηκε η αλήθεια, όλα τα παιδιά άλλαξαν τη στάση τους και...

Μαθητής: Απλά, έγινε καλύτερη η στάση τους.

Μαθήτρια: Λοιπόν, αφού αποκαλύφθηκε το ψέμα [...], [η Χριστίνα] έγινε πιο αγαπητή στους συμμαθητές της.

[...]

Μαθητής: Δεν άλλαξε τίποτα ιδιαίτερο για τον Αλέξη, απλά έκανε μια καινούργια φίλη [=η Χριστίνα συνεχίζει να είναι φίλη του].

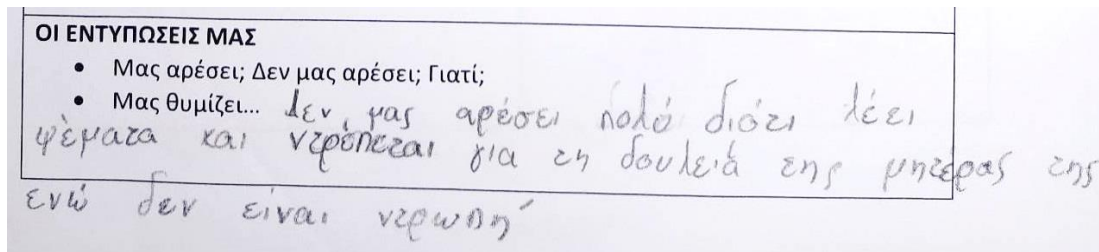
Όσον αφορά την **αξιολόγηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων**, οι μαθητές έδειξαν να επιτυγχάνουν, επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό, τους σχετικούς διδακτικούς στόχους από τις διδασκαλίες. Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο ότι σε όλες τις περιπτώσεις η αξιολόγηση έγινε επικριτικά και αυστηρά.

Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη διδασκαλία, οι μαθητές αξιολόγησαν την πράξη της Χριστίνας να πει ψέματα για τη ζωή της στους συμμαθητές της:

«Όταν λέμε ψέματα, κοροϊδεύουμε και τον εαυτό μας» (Μαθητής, πρώτη διδασκαλία)

Κατά τη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές αξιολόγησαν την επιλογή της Χριστίνας να κρύψει την αλήθεια από τον Αλέξη, δηλαδή ότι η θυρωρός που είδε ήταν η μαμά της:

«Δεν μας αρέσει πολύ διότι λέει ψέματα και ντρέπεται για τη δουλειά της μητέρας της ενώ δεν είναι ντροπή» (Απάντηση στο φύλλο εργασίας που συμπλήρωσε μια ομάδα, δεύτερη διδασκαλία)



Κατά την τέταρτη διδασκαλία, οι μαθητές αξιολόγησαν τη στάση της Χριστίνας προς την Τάνια, πριν εκείνη τη χαστουκίσει, όταν της μίλησε ειρωνικά και την αποκάλεσε δειλή και ψεύτρα:

«Φυσικά, δεν ήταν σωστή η στάση της Χριστίνας» (Μαθήτρια, τέταρτη διδασκαλία)

Επίσης, αξιολόγησαν την αντίδραση της Τάνιας να χαστουκίσει τη Χριστίνα:

«Δε συμφωνώ με την κίνηση της Τάνιας, επειδή καταρχάς δεν πρέπει να χτυπάμε τον άλλον ό,τι και να μας πει» (Μαθητής, τέταρτη διδασκαλία)

β) Κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων

Το συγκεκριμένο θέμα, η κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων, αφορά την οικοδόμηση των χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών. Ειδικότερα, πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών, οι μαθητές επεξεργάστηκαν και **κατανόησαν πτυχές του ψυχικού κόσμου της Χριστίνας, του Αλέξη, της Τάνιας, καθώς και της μητέρας της Χριστίνας, της Μαρίας και των υπόλοιπων συμμαθητών.**

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου της Χριστίνας**, οι μαθητές έδειξαν να επιτυγχάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τους σχετικούς διδακτικούς στόχους από τις διδασκαλίες.

Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη διδασκαλία, οι μαθητές εντόπισαν, κατ' αρχάς, σκέψεις της Χριστίνας:

«Σκέφτεται ότι την ανάγκασαν [να πει ψέματα για τη ζωή της]. Είναι σκέψη, επειδή σκέφτεται ότι την ανάγκασαν, ενώ δεν την ανάγκασαν» (Μαθητής, πρώτη διδασκαλία)

Επιπλέον, προσδιόρισαν εύστοχα τα χαρακτηριστικά που αποκαλύπτουν σκέψεις της Χριστίνας:

Συμμετέχων παρατηρητής: *Το ότι νιώθει μόνη και απομονώνεται, τι δείχνει για την Χριστίνα;*

Μαθητής: *Ότι λυπάται.*

Συμμετέχων παρατηρητής: *Ότι λυπάται; Γιατί;*

Μαθητής: *Ότι είναι απόμακρη.*

Συμμετέχων παρατηρητής: *Τι δείχνει αυτό για την ίδια;*

Μαθητής: *Λυπάται για όσα έχασε από τη Θεσσαλονίκη.*

Μαθήτρια: *Ότι δεν ήταν έτοιμη για την αλλαγή.*

Μαθητής: *Ήταν ξαφνική αλλαγή!*

Εκτός αυτών, κατά την πρώτη διδασκαλία, μερικοί μαθητές «αφουγκράστηκαν» τη συναισθηματική κατάσταση της Χριστίνας, όταν πήγε στο καινούργιο σχολείο, καθώς το κείμενο τους θύμιζε δικά τους βιώματα:

«Έχει τύχει και σε 'μένα να νιώσω μόνη, όπως η Χριστίνα, όταν άλλαξα σχολείο» (Μαθήτρια, πρώτη διδασκαλία)

Ταυτόχρονα, προσπάθησαν να εξηγήσουν τη συναισθηματική της κατάσταση, κάνοντας υποθέσεις για το τι σκεφτόταν ώστε να νιώθει έτσι:

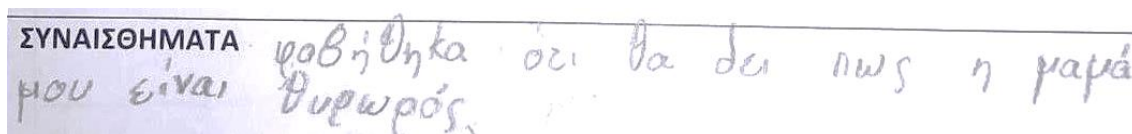
Μαθητής: *Νιώθει μόνη, επειδή, εκεί που πήγε, δε θα έχει καινούργιους φίλους, δε θα έχει άτομα να τη στηρίζουν σε μια δύσκολη κατάσταση, γι' αυτό νιώθει μόνη.*

Συμμετέχων παρατηρητής: *Το οποίο, βέβαια, δεν είναι έτσι, ε; Έτσι το σκέφτεται εκείνη, απλά.*

Μαθητής: *Ναι.*

Κατά τη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές συνειδητοποίησαν γιατί η Χριστίνα έκρυψε την αλήθεια για τη μητέρα της, όταν ο Αλέξης πήγε στο σπίτι της και μίλησε άσχημα για τη θυρωρό:

«φοβήθηκα ότι θα δει πως η μαμά μου είναι θυρωρός» (Φύλλο εργασίας, δεύτερη διδασκαλία)



Κατά την τρίτη διδασκαλία, οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη δύσκολη θέση στην οποία βρέθηκε η Χριστίνα, όταν βρήκε τις απαντήσεις από το διαγώνισμα στη φούστα της Τάνιας, και τους λόγους που δημιούργησαν το δίλημμά της για το τι θα έκανε στη συνέχεια (αν θα αποκάλυπτε την αλήθεια ή όχι):

Μαθητής: [Η Χριστίνα είχε να διαλέξει ανάμεσα] στο να αποκαλύψει την αλήθεια ότι η Τάνια έκλεψε τις απαντήσεις, ότι η μαμά της είναι θυρωρός και μπλα, μπλα, μπλα.

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Καταλαβαίνουμε τι σημαίνει αυτό; [...] Θα πει την αλήθεια για να ξεσκεπάσει την Τάνια και να αθωώσει τη Μαρία, που άδικα την κατηγορήσαν. Αλλά, αν το κάνει αυτό;

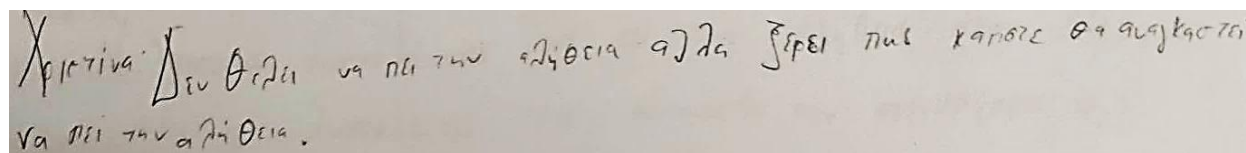
Μαθητής: Θα μαθευτεί η [αλήθεια για τη] δικιά της [ζωή]...

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Ακριβώς. Και από πού φάνηκε αυτό; [...]

Μαθήτρια: [Φάνηκε από τη φράση] «Μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα».

Κατά την πέμπτη διδασκαλία, οι μαθητές συζήτησαν εύστοχα για τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Χριστίνας, κατά τη συζήτησή της με τον Αλέξη:

«Χριστίνα: Δε θέλει να πει την αλήθεια, αλλά ξέρει πως κάποτε θα αναγκαστεί να πει την αλήθεια» (Φύλλο εργασίας, τρίτη διδασκαλία)



«[Η Χριστίνα] τον εμπιστεύτηκε [τον Αλέξη]» (Μαθητής, πέμπτη διδασκαλία)

Κατά την έκτη διδασκαλία, οι μαθητές συζήτησαν εύστοχα για την αλλαγή που έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας, από τη Χριστίνα στους συμμαθητές της, στις σκέψεις και τα συναισθήματα της ίδιας:

Μαθήτρια: [Η Χριστίνα] ένιωσε άνετα που το είπε [=την αλήθεια] και στα παιδιά και ήθελε να οργανώσει ένα πάρτυ για να την γνωρίσουν καλύτερα.

Μαθήτρια: Θέλω να διαφωνήσω και να συμφωνήσω ταυτόχρονα, γιατί ναι μεν [ένιωθε] άνετα που «απελευθερώνονταν», μέσα σε εισαγωγικά, αλλά εκείνη τη στιγμή ένιωθε [ταυτόχρονα] λίγο άβολα, γιατί δεν ήξερε πώς θα το πάρουνε [=πώς θα αντιδράσουν οι συμμαθητές της, μαθαίνοντας την αλήθεια].

Όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου του Αλέξη**, οι μαθητές έδειξαν να επιτυγχάνουν, επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό, τους σχετικούς διδακτικούς στόχους από τις διδασκαλίες.

Συγκεκριμένα, κατά την πέμπτη διδασκαλία, οι μαθητές σχολίασαν εύστοχα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του Αλέξη κατά τη συζήτησή του με τη Χριστίνα:

«Ο Αλέξης έχει έρθει με σκοπό να πλησιάσει τη Χριστίνα, για να την καταλάβει και να είναι δίπλα της» (Μαθητής, πέμπτη διδασκαλία)

«Ο Αλέξης, πιστεύω, χάρηκε τόσο πολύ, επειδή την έκανε [τη Χριστίνα] να το πει με τη θέλησή της [=να του αποκαλύψει την αλήθεια]» (Μαθητής, πέμπτη διδασκαλία)

Ακόμη, κατά την έκτη διδασκαλία, οι μαθητές επεξεργάστηκαν ικανοποιητικά την αλλαγή που έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας στις σκέψεις και τα συναισθήματα του Αλέξη:

«Ο Αλέξης θυμήθηκε τι είπε για τους θυρωρούς και τώρα βρίσκει τη μαμά της Χριστίνας συμπαθητική [αντίθετα από πριν] και χαίρεται για τη φίλη του» (Φύλλο εργασίας, έκτη διδασκαλία)

Αλέξης:
Ο Αλέξης θυμήθηκε τι είπε για τους θυρωρούς
και τώρα βρίσκει την μαμά της Χριστίνας
συμπαθητική και χαίρεται για την φίλη του.

Όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου της Τάνιας**, οι μαθητές, κατά την τέταρτη διδασκαλία, έκαναν μια υπόθεση για το τι σκέφτηκε και χαστούκισε τη Χριστίνα:

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Άρα, θεωρείς ότι η Τάνια τη χαστούκισε, επειδή νευρίασε με τον τρόπο που της φέρθηκε [=που η Χριστίνα της μίλησε ειρωνικά και την αποκάλεσε δειλή και ψεύτρα], όχι επειδή κατάλαβε ότι μπορεί η Χριστίνα να ξέρει την αλήθεια [=ότι η Τάνια έκλεψε τις απαντήσεις]...

Μαθητής: Ναι, εγώ δεν πιστεύω ότι το κατάλαβε.

Επίσης, κατά την έκτη διδασκαλία, οι μαθητές έκαναν μια υπόθεση για το τι σκέφτηκε η Τάνια μετά την αποκάλυψη της αλήθειας, στο τέλος της ιστορίας:

Μαθήτρια: Κατάλαβε και από μόνη της ότι οι άλλοι ήξεραν ότι [εκείνη] έκλεψε τις ερωτήσεις, και ήταν όλοι απόμακροι [μαζί της].

[...]

Μαθητής: [Το κατάλαβε] επειδή δεν την κάλεσαν στο πάρτυ [της Χριστίνας].

Όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου της μητέρας της Χριστίνας**, οι μαθητές, κατά τη συζήτηση για το κείμενο στη δεύτερη διδασκαλία, έκαναν υποθέσεις για το τι θα σκεφτόταν και θα ένιωθε εκείνη αν έβλεπε τη Χριστίνα να κρύβει την αλήθεια, όταν ο Αλέξης πήγε στο σπίτι της και μίλησε άσχημα για τη θυρωρό (δηλαδή, την ίδια):

Μαθητής: [Η μητέρα της Χριστίνας] θα ένιωθε ντροπή προς το παιδί της. [...] [Θα σκεφτόταν] «Εγώ μεγάλωσα το παιδί μου για να λέει τέτοια πράγματα;».

Μαθητής: [...] Θα στεναχωριόταν, από τη μια, γιατί ήθελε να... πιστεύω, κι εκείνη ήθελε να σπουδάσει κάπου καλύτερα [=ήθελε να φοιτήσει η Χριστίνα σε ένα καλό σχολείο] [...].

Μαθήτρια: Θα στεναχωριόταν γιατί θα νόμιζε ότι [η Χριστίνα] ντρέπεται για 'κείνη.

Μαθήτρια: [Η μητέρα της θα ήταν] θυμωμένη.

Όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου της Μαρίας**, οι μαθητές, κατά την έκτη διδασκαλία, επεξεργάστηκαν ικανοποιητικά το τι ένιωσε έπειτα από την αποκάλυψη της αλήθειας:

«χάρηκε, συγκινήθηκε που οι φίλοι της την συγχώρεσαν και αποκαλύφθηκε η αλήθεια»
(Φύλλο εργασίας, έκτη διδασκαλία)

Μαρία: χάρηκε, συγκινήθηκε, που οι φίλοι της την
συγχώρεσαν και αποκαλύφθηκε η αλήθεια

Όσον αφορά την **κατανόηση πτυχών του ψυχικού κόσμου των υπόλοιπων συμμαθητών**, οι μαθητές, κατά την έκτη διδασκαλία, επεξεργάστηκαν ικανοποιητικά το τι σκέφτηκαν έπειτα από την αποκάλυψη της αλήθειας:

«Εφόσον τα παιδιά πήγαν στο πάρτυ, είχαν αποδεχτεί την αλήθεια της Χριστίνας και συμφωνούσαν ότι η Τάνια είχε κάνει κάτι πολύ κακό» (Φύλλο εργασίας, έκτη διδασκαλία)

Τα υπόλοιπα παιδιά:
Εφόσον τα παιδιά πήγαν στο πάρτυ
είχαν αποδεχτεί την αλήθεια της Χριστίνας
και συμφωνούσαν ότι η Τάνια είχε κάνει
κάτι πολύ κακό.

8.2. Συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων

Από την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν τέσσερα θέματα σχετικά με τη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων: **α) έκφραση όσων κατανοήθηκαν/οικοδομήθηκαν για τους χαρακτήρες, β) διαφοροποίηση στο πώς οι μαθητές αξιολογούν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, γ) ουσιαστικότερη κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων, και δ) εμπλουτισμός του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες.** Στη συνέχεια, περιγράφεται ξεχωριστά το κάθε θέμα.

α) Έκφραση όσων κατανοήθηκαν/οικοδομήθηκαν για τους χαρακτήρες

Το συγκεκριμένο θέμα, η έκφραση όσων κατανοήθηκαν/οικοδομήθηκαν για τους χαρακτήρες, αφορά τη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των χαρακτήρων. Ειδικότερα, μέσα από τις δραματικές τεχνικές, φάνηκε ότι οι μαθητές **εξέφρασαν όσα λέει το κείμενο για τους χαρακτήρες**, ενώ, επίσης, **αναδείχθηκε ελλιπής κατανόηση πληροφοριών γι' αυτούς.**

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την έκφραση όσων λέει το κείμενο για τους χαρακτήρες, οι δραματικές τεχνικές φάνηκαν να λειτουργούν ανακεφαλαιωτικά, μετά την επεξεργασία του κειμένου. Οι μαθητές κατά τη δραματοποίηση επανέλαβαν αυτά που έλεγε το κείμενο (και είχαν συζητήσει οι ίδιοι κατά την επεξεργασία του κειμένου) για τους χαρακτήρες, χωρίς η σκέψη τους να «προχωράει» σε κάτι παραπάνω. Αυτό συνέβη κατά κύριο λόγο στην πρώτη διδασκαλία, στην οποία οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη δραματοποίηση και την αξιοποίησή της για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου:

«μου φάνηκε ότι η δραματοποίηση λειτούργησε περισσότερο σαν ένα ευχάριστο κλείσιμο της διδασκαλίας, μια "αποφόρτιση" και "ανακεφαλαιώση/εμπέδωση", παρά σαν μέσο ερεθισμού της σκέψης ή μέσο για να πάνε τα παιδιά σε περισσότερο βάθος» (Σημειώσεις παρατηρητή, πρώτη διδασκαλία)

Στις επόμενες διδασκαλίες, που οι μαθητές εξοικειώθηκαν περισσότερο με τη δραματοποίηση και την αξιοποίησή της για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου, μειώθηκε αυτή η

ανακεφαλαιωτική λειτουργία των δραματικών τεχνικών, καθώς λειτούργησαν περισσότερο συμπληρωματικά (με άλλους τρόπους, όπως θα φανεί παρακάτω).

Πάντως, μέχρι να εξοικειωθούν οι μαθητές, η επεξεργασία του κειμένου φάνηκε να τους κατευθύνει στη δραματοποίηση και να τους δίνει ιδέες για το τι θα πουν:

«Οι διδακτικές φάσεις πριν την δραματοποίηση φάνηκε να έπαιζαν σημαντικό ρόλο και να βοήθησαν σ' αυτή. Οι μαθητές είχαν χρόνο μέσα από τη συζήτηση και την επεξεργασία του κειμένου να γνωρίσουν το κείμενο, να ανακαλύψουν τα νοήματά του, να κατανοήσουν τους χαρακτήρες, να νιώσουν μια σιγουριά/"ασφάλεια" για το τι θα πουν, τι θα κάνουν και πώς θα φανούν κατά τη δραματοποίηση, ώστε αυτή να κυλήσει έπειτα με ενεργή συμμετοχή. Κατά κάποιο τρόπο, ήταν σαν η επεξεργασία του κειμένου να έμοιαζε με πρόβα πριν την παράσταση – στην οποία παράσταση, όμως, ήθελα να υπάρχει το δημιουργικό στοιχείο»
(Ημερολόγιο ερευνήτριας, δεύτερη διδασκαλία)

Ακόμα, είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί, για περιπτώσεις που η δραματοποίηση λειτούργησε ανακεφαλαιωτικά σε επόμενες διδασκαλίες (και, κυρίως, κατά την αναπαράσταση της σκηνής με την Τάνια που χαστούκισε τη Χριστίνα, στην τέταρτη διδασκαλία), ότι οι μαθητές δυσανασχέτησαν όταν κάποιοι συμμαθητές τους παρέλειψαν και δεν εξέφρασαν κατά τη δραματοποίηση κάτι που λέει το κείμενο, που εκείνοι το είχαν θεωρήσει σημαντικό.

Για παράδειγμα, στην τέταρτη διδασκαλία, ένας μαθητής δυσανασχέτησε για το ότι ο συμμαθητής του δεν εκφράστηκε κατά τη δραματοποίηση με το ειρωνικό ύφος που λέει το κείμενο ότι υπήρχε στα λόγια της Χριστίνας προς τη Σοφία:

Μαθήτρια που υποδύεται τη Σοφία: Μα τι έπαθες; Είσαι άρρωστη;

Μαθητής που υποδύεται τη Χριστίνα: Όχι, η υγεία μου είναι περίφημη.

Μαθητής που παρακολουθεί την αναπαράσταση: Ειρωνικά, μωρέ!

Παρόμοια, άλλοι μαθητές δυσανασχέτησαν όταν οι συμμαθητές τους παρέλειψαν αρχικά να αναπαραστήσουν το χαστούκι της Τάνιας προς τη Χριστίνα, όπως λέει το κείμενο ότι συνέβη, και αναπαρέστησαν μόνο τον διάλογο μεταξύ τους:

«Μου άρεσε πάρα πολύ [η δραστηριότητα δραματοποίησης] επειδή είχε πλάκα, αλλά κάτι που δεν μου άρεσε ήταν η αρχή που δεν το έκανε [=που δεν προσποιήθηκε ότι δίνει χαστούκι, πριν ζητήσουμε εμείς να το κάνει τελικά]» (Μαθητής, τέταρτη διδασκαλία)

Όσον αφορά την **ανάδειξη ελλιπούς κατανόησης πληροφοριών για τους χαρακτήρες**, οι δραματικές τεχνικές φάνηκαν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, να αποτελούν «ευκαιρία», για τους μαθητές και την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, να συνειδητοποιήσουν ότι μερικοί μαθητές δεν κατανόησαν σωστά μερικές πληροφορίες που δίνει το κείμενο για τους χαρακτήρες, και να συζητήσουν γι' αυτές:

«Όταν ρώτησα ως ρεπόρτερ "Ποιος ήταν ο πραγματικός εαυτός που έδειξαν οι συμμαθητές της, δηλαδή;", η μια μαθήτρια που υποδύοταν τη Χριστίνα απάντησε "Ε, ας πούμε αυτός ο Αλέξης που έκανε χειρονομίες, φώναζε και πράγματα που δεν άρεσαν...". Άρα, η μαθήτρια δεν κατάλαβε σωστά το κείμενο. Το κείμενο λέει ότι ο Αλέξης μιλούσε δυνατά και ταυτόχρονα έκανε κινήσεις με τα χέρια του, ενώ η μαθήτρια κατάλαβε ότι ο Αλέξης ήταν "ζωηρός", έκανε κακές χειρονομίες και φώναζε» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, πρώτη διδασκαλία)

β) Διαφοροποίηση στο πώς οι μαθητές αξιολογούν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων

Το συγκεκριμένο θέμα, η διαφοροποίηση στο πώς οι μαθητές αξιολογούν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, αφορά τη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των χαρακτήρων. Ειδικότερα, μέσα από τις δραματικές τεχνικές, φάνηκε ότι οι μαθητές οδηγήθηκαν σε **πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς του χαρακτήρα**, αλλά και σε **μετριασμό στην αξιολόγησή της**.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την **πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς**, οι δραματικές τεχνικές οδήγησαν σε δυο περιπτώσεις τους μαθητές σε διαφοροποίηση της αξιολόγησης που είχαν κάνει νωρίτερα για τη συμπεριφορά της Τάνιας.

Η πρώτη περίπτωση στην οποία υπήρξε πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς της Τάνιας ήταν στην τέταρτη διδασκαλία, κατά τη δραστηριότητα στην οποία διαφορετικές παρέες μαθητών συζήτησαν για το χαστούκι που έδωσε η Τάνια στη Χριστίνα. Από τη μια, εκφράστηκε ένας πιο αυστηρός χαρακτηρισμός από ένα μέλος της παρέας της Χριστίνας, ο οποίος δεν είχε εκφραστεί νωρίτερα από κάποιον μαθητή, κατά την επεξεργασία του κειμένου:

«Η Τάνια είναι πολύ κακιά από ό,τι φαίνεται [=έχει πολύ κακή συμπεριφορά]» (Μαθήτριά κατά τη δραματοποίηση, τέταρτη διδασκαλία)

Από την άλλη, στην ίδια δραστηριότητα, κάποιες φίλες της Τάνιας σκέφτηκαν ότι εκείνη μπορεί να συμπεριφερθεί με άσχημο τρόπο ξανά στο μέλλον, ακόμα και στις ίδιες. Η συγκεκριμένη σκέψη, επίσης, δεν είχε γίνει νωρίτερα από τους μαθητές, κατά την επεξεργασία του κειμένου, και αποτελεί μια πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς της Τάνιας:

Μαθήτριά (ως φίλη Τάνιας): Θα της πούμε να μη το ξανακάνει γιατί δεν είναι ωραίο.

Μαθήτριά (ως φίλη Τάνιας): Βασικά, άμα το έκανε στη Χριστίνα, μπορεί να το κάνει και σε 'μας.

Μαθήτριά (ως φίλη Τάνιας): Εγώ δε θα ήθελα να είχα μια φίλη που μπορεί να χαστουκίζει κόσμο.

Η δεύτερη περίπτωση που υπήρξε πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς της Τάνιας ήταν στην έκτη διδασκαλία, κατά τη δραστηριότητα δραματοποίησης σε κύκλο (στην οποία οι μαθητές εξέφραζαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων στο τέλος της ιστορίας). Όταν μια μαθήτριά υποδύθηκε την Τάνια και δήλωσε αδικημένη από τους συμμαθητές της (σχολιάζοντας μάλιστα ότι οι συμμαθητές της θα έπρεπε να φερθούν εξίσου «σκληρά» και στη Χριστίνα, όπως σε εκείνη, σταματώντας να την κάνουν παρέα – λέγοντας, δηλαδή, κάτι που δεν αναφέρεται στο κείμενο), τότε αρκετοί μαθητές αντέδρασαν, θεωρώντας προκλητικά όσα είπε. Για να μη διακοπεί η «ροή» της δραστηριότητας, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός σχολίασε ότι, όποιος θέλει να απαντήσει στην Τάνια, μπορεί να το κάνει υποδυόμενος έναν χαρακτήρα. Έτσι, μια μαθήτριά ανέλαβε τον ρόλο του Αλέξη και ξεκίνησε να μιλάει με έντονο ύφος στην Τάνια και να αξιολογεί τη συμπεριφορά της με περισσότερη αυστηρότητα από προηγουμένως:

«Υπήρξαν ξαφνικά δυο ρόλοι που μιλούσαν στο κέντρο [=η Τάνια και ο Αλέξης], όπως γίνεται σε μια θεατρική παράσταση. Η μαθήτριά που υποδυόταν τον Αλέξη είχε έντονο ύφος, εκφράζοντας τη διαφωνία της στα λόγια που είπε η Τάνια, κρίνοντάς την αυστηρά και κοιτώντας την έντονα στα μάτια. Έδειχνε απόλυτα συγκεντρωμένη στον ρόλο της, σαν να είχε "βγει" έξω από τον εαυτό της και να "ήταν" πλέον όντως ο Αλέξης. Καθώς μιλούσε, επίσης, άρχισαν να συμφωνούν μαζί της και οι υπόλοιποι μαθητές, έχοντας κι εκείνοι έντονο ύφος, επικριτικό στην Τάνια. Δεν θυμάμαι να είχαν εκφραστεί ξανά τόσο έντονα οι μαθητές

για την Τάνια ή να την είχαν κρίνει τόσο αυστηρά, είτε κατά την επεξεργασία των αποσπασμάτων, είτε στη δραματοποίηση στις προηγούμενες διδασκαλίες» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, έκτη διδασκαλία)

Συγκεκριμένα, η μαθήτρια που υποδύθηκε τον Αλέξη τόνισε έντονα ότι το ψέμα της Χριστίνας δεν είχε αρνητικές συνέπειες στις ζωές των συμμαθητών της, σε αντίθεση με τις πράξεις της Τάνιας, γι' αυτό και δεν μπορεί να παρουσιάζει τον εαυτό της σαν αδικημένο:

Μαθήτρια (ως Αλέξης): (με έντονο ύφος) Εγώ πιστεύω πως η Χριστίνα δεν είπε κάτι κακό, δεν έκανε κάτι κακό στους άλλους, ενώ εσύ έκανες! Γιατί, χάρη σε σένα, παραλίγο να ακυρωθεί μια εκδρομή που θα πηγαίναμε!

Άλλοι μαθητές: Ακυρώθηκε!

Μαθήτρια (ως Αλέξης): Ναι, ακυρώθηκε η εκδρομή που θα πηγαίναμε όλοι και κατηγορήθηκε άδικα ένα παιδί! Αλλά χωρίς να φταίει!

[...]

Άλλοι μαθητές: (με πιο έντονο ύφος) Εσύ φταις για όλα!

Επομένως, σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές «οδηγήθηκαν» σε πιο αυστηρή αξιολόγηση της συμπεριφοράς της Τάνιας με αφορμή τα προκλητικά λόγια που είπε στη δραστηριότητα, τα οποία δεν υπάρχουν στο κείμενο (δηλαδή, ότι η Τάνια είναι αδικημένη και ότι θα έπρεπε να «τιμωρηθεί» και η Χριστίνα). Βέβαια, αυτά τα λόγια δεν ήταν για όλους τους μαθητές το αίτιο που οδήγησε στην πιο αυστηρή αξιολόγηση, αλλά η αφορμή. Διότι το αίτιο υπήρχε ήδη: νωρίτερα, μερικοί μαθητές είχαν εκφράσει μια επιθυμία για «δικαιοσύνη» και διαφορετική στάση προς την Τάνια (και αξιολόγηση της συμπεριφοράς της) από τους χαρακτήρες του κειμένου:

«Σε κάποιους μαθητές δεν άρεσε το τέλος της ιστορίας, θεωρώντας πως θα έπρεπε να τιμωρηθεί με άμεσο τρόπο η Τάνια. Στη δραματοποίηση, ωστόσο, οι μαθητές μπόρεσαν να "τιμωρήσουν" την Τάνια, μιλώντας της πολύ αυστηρά και καταδικάζοντας τη συμπεριφορά της. Αφού, λοιπόν, δεν το έκαναν οι χαρακτήρες στο κείμενο, το έκαναν οι μαθητές στην τάξη» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, έκτη διδασκαλία)

Όσον αφορά τον **μετριασμό στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς**, οι δραματικές τεχνικές οδήγησαν σε μερικές περιπτώσεις τους μαθητές σε διαφοροποίηση του πώς είχαν αξιολογήσει νωρίτερα τη Χριστίνα.

Συγκεκριμένα, ο μετριασμός έγινε ενώ οι μαθητές «οδηγήθηκαν» να αξιολογήσουν συμπεριφορές μέσα από ένα ρόλο της ιστορίας. Κατά τη δραματοποίηση, δηλαδή, υποδυόμενοι ένα χαρακτήρα της ιστορίας, οι μαθητές αξιολόγησαν διάφορες συμπεριφορές με βάση το πώς φαντάζονταν ότι σκέφτεται ο συγκεκριμένος χαρακτήρας. Αντίθετα, πριν τη δραματοποίηση, οι μαθητές αξιολόγησαν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων από τη θέση του αναγνώστη-μαθητή, «έξω» από τον ρόλο ενός χαρακτήρα. Ως αποτέλεσμα, σε κάθε περίπτωση αξιολόγησαν διαφορετικά τις συμπεριφορές των χαρακτήρων. Βέβαια, αν οι μαθητές δεν είχαν επεξεργαστεί το πώς σκέφτονται οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες που υποδύονταν, μπορεί να μην υπήρχε μετριασμός στο πώς αξιολόγησαν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων, υποδυόμενοι ένα ρόλο.

Ενώ, λοιπόν, κατά την επεξεργασία του κειμένου, οι μαθητές είχαν αξιολογήσει με επικριτικό και απόλυτο τρόπο την επιλογή της Χριστίνας να πει ψέματα για τη ζωή της, κατά τη δραστηριότητα δραματοποίησης στη δεύτερη διδασκαλία (στην οποία οι μαθητές καλούνταν να φανταστούν πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν η Χριστίνα έλεγε, τελικά, στον Αλέξη ότι η μαμά της είναι θυρωρός), οι μαθητές τελικά «οδηγήθηκαν» σε μια πιο «μετριασμένη» αξιολόγηση της επιλογής της, μέσα από τον ρόλο του Αλέξη. Δηλαδή, έχοντας φανταστεί τον Αλέξη ως ένα άτομο που καταλαβαίνει τη φίλη του και είναι πρόθυμο να διατηρήσει τη φιλία του μαζί της, τον παρουσίασαν ως δεκτικό, με σεβασμό στη Χριστίνα και χωρίς να την κρίνει αυστηρά (άσχετα με το πώς είχαν αξιολογήσει οι ίδιοι, σαν αναγνώστες-μαθητές, τη συμπεριφορά της Χριστίνας):

Μαθητής (ως Αλέξης): Γιατί δεν μου το έλεγες τόσο καιρό;

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Φοβόμουν μήπως δεν με κάνεις παρέα και φύγεις μακριά μου...

Μαθητής (ως Αλέξης): Εντάξει, δε θα σε παρατούσα, αφού είμαι πολύ φίλος μαζί σου...

Επίσης, τον παρουσίασαν να νιώθει άβολα για όσα είπε για τους θυρωρούς («συνγνώμη που είπα άσχημα λόγια για τη μαμά σου») και να προσπαθεί να «ανακουφίσει» τη Χριστίνα λέγοντάς της ότι δεν θα την κρίνουν με βάση το επάγγελμα της μητέρας της:

Μαθητής (ως Αλέξης): Εντάξει, δε χρειάζεται, όμως, να λες ψέματα γι' αυτό.

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Ε, εντάζει, απλά...

Μαθητής (ως Αλέξης): Επάγγελμα είναι και αυτό.

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Απλά, επειδή δεν έχει τόσο ωραίο επάγγελμα, να το πω έτσι, δε θα ήθελα να μη με κάνουν παρέα.

Μαθητής (ως Αλέξης): Δεν είναι το θέμα τι κάνει η μάνα σου. Είναι τι κάνεις εσύ, πώς συμπεριφέρεσαι.

Να συνεχίζει, τελικά, τη φιλία του μαζί της και να μην αποκαλύπτει σε άλλους όσα του είπε:

«Θα το είχε σεβαστεί αυτό και, αν του έλεγε να μην το πει σε κανέναν, δε θα το έλεγε [=αν η Χριστίνα ζητούσε από τον Αλέξη να μην αποκαλύψουν την αλήθεια στους συμμαθητές τους, εκείνος θα το σεβόταν]» (Μαθητής σε συμμαθητή του, ενώ προετοιμάζουν τα λόγια τους για τη δραματοποίηση στη δεύτερη διδασκαλία)

«Γιατί...; Ρε φίλε, θέλεις να καταστρέψεις τη ζωή του άλλου; [=αρνείται, σαν Αλέξης, να αποκαλύψει σε άλλους όσα του είπε η Χριστίνα, για να μην της προκαλέσει αρνητικές συνέπειες στη σχέση της με τους συμμαθητές τους]» (Μαθητής σε συμμαθητή του, ενώ προετοιμάζουν τα λόγια τους για τη δραματοποίηση στη δεύτερη διδασκαλία)

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως, αφού οι μαθητές αξιολόγησαν τη συμπεριφορά της Χριστίνας μέσα από τον ρόλο τον Αλέξη, μερικοί φάνηκαν να αλλάζουν και σαν αναγνώστες-μαθητές την αξιολόγηση που είχαν κάνει πριν την ανάληψη ρόλου:

«Μου φαίνεται λίγο αλλιώτικη [τώρα η συμπεριφορά της Χριστίνας, μετά τη δραματοποίηση, δεν την κρίνω τόσο αυστηρά όσο πριν]» (Μαθητής, δεύτερη διδασκαλία)

Ακόμη, ο μετριασμός στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του χαρακτήρα έγινε, σε δυο περιπτώσεις, μέσω της εμφάνισης άλλων χαρακτήρων. Η πρώτη περίπτωση ήταν στη δεύτερη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης της τηλεφωνικής συνομιλίας του Αλέξη με τον Κλου, όταν οι μαθητές παρουσίασαν τον Κλου να προσπαθεί να εκφράσει και αυτός μια «μετριασμένη» αξιολόγηση για τα ψέματα που είπε η Χριστίνα:

Μαθητής (ως Αλέξης): Τόσο καιρό το έκρυβε.

Μαθητής (ως Κλου): Δε χρειάζεται να χαλάσετε τη φιλία σας για ένα ψέμα.

Η δεύτερη περίπτωση ήταν στην πέμπτη διδασκαλία, όταν οι μαθητές επέλεξαν να εκφράσουν μια «μετριασμένη» αξιολόγηση για τα ψέματα που είπε η Χριστίνα, κάπως πιο έμμεσα, παρουσιάζοντας τον Αλέξη νευριασμένο με τη Χριστίνα, αλλά και τη μητέρα του να του αποκαλύπτει ότι εργάζεται και εκείνη, κρυφά, ως θυρωρός:

Μαθητής (ως Αλέξης): (προς την μαμά του) Σήμερα έμαθα ότι μια φίλη μου, η Χριστίνα, μου είπε ένα ψέμα, ότι η μαμά της είναι θυρωρός τελικά, και [πιο πριν της είπα ότι] οι θυρωροί είναι κάπως ξινοί και τέτοια.

Μαθήτρια (ως μαμά Αλέξη): Κι εγώ είμαι θυρωρός!

Μαθητής (ως Αλέξης): Ώπα,;;;

(Οι μαθητές που παρακολουθούν γελάνε και, ταυτόχρονα, αισθάνονται σοκ)

Μαθήτρια (ως μαμά Αλέξη): Αλέξη, αγόρι μου, δεν είναι κακό να είσαι θυρωρός, κι εγώ είμαι.

Ερευνητρια-εκπαιδευτικός: Τι plot twist ήταν αυτό τώρα, ε;

(Οι μαθητές γελάνε)

γ) Ουσιαστικότερη κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων

Το συγκεκριμένο θέμα, η ουσιαστικότερη κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων, αφορά τη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των χαρακτήρων. «Φεύγοντας» από τον ρόλο του μαθητή-αναγνώστη και «μπαίνοντας» στον ρόλο χαρακτήρων της ιστορίας, κατά τη δραματοποίηση, οι μαθητές είδαν τα πράγματα μέσα από την οπτική των χαρακτήρων και, έτσι, κατανόησαν πιο ουσιαστικά τη θέση τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους:

«Μπαίνεις στη θέση του άλλου χαρακτήρα, γίνεσαι ένας άλλος χαρακτήρας και νιώθεις τα συναισθήματά του» (Μαθητής, τρίτη διδασκαλία)

«Είναι αλλιώς να το περιγράφεις εσύ [=να υποδύεσαι τον ρόλο], να καταλαβαίνεις εκείνη τη στιγμή που το λέει από το να το διαβάζεις σε ένα κείμενο [=καταλαβαίνεις περισσότερο

τον χαρακτήρα όταν τον υποδύεσαι και μιλάς σαν να είσαι αυτός, παρά όταν διαβάζεις γι' αυτόν στο κείμενο]» (Μαθητής, πέμπτη διδασκαλία)

«το καταλαβαίνεις καλύτερα όταν το βλέπεις μπροστά σου [=το ζεις, σαν να είσαι μέσα στην ιστορία]» (Μαθητής, έκτη διδασκαλία)

«[Η δραματοποίηση μου προσέφερε] μια γεύση από αυτό που ένιωθε η Χριστίνα. Όχι πιο πολύ για την κατανόηση του κειμένου. Πιο πολύ για την κατανόηση της Χριστίνας [=κατανόησης περισσότερων πράγματα σχετικά με τη Χριστίνα]» (Μαθήτρια, έκτη διδασκαλία)

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την ουσιαστικότερη κατανόηση του ψυχικού κόσμου των χαρακτήρων, κατά τη δεύτερη διδασκαλία, η δραματοποίηση οδήγησε τους μαθητές να σκεφτούν ότι, αν ο Αλέξης μάθαινε την αλήθεια για τη Χριστίνα, εκείνος αφενός θα αισθανόταν νευριασμένος για τα ψέματα που του είπε, αφετέρου θα αισθανόταν άβολα για το πώς είχε μιλήσει ο ίδιος για τους θυρωρούς (πράγματι, ο Αλέξης αντέδρασε με παρόμοιο τρόπο αργότερα στην ιστορία, στο κείμενο στην πέμπτη διδασκαλία).

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί πως μια μαθήτρια που υποδύθηκε τον Αλέξη έδωσε την εντύπωση στον συμμετέχοντα παρατηρητή ότι αξιοποίησε τις κινήσεις του σώματος και τη φωνή της εσκεμμένα για θεατρικό λόγο, ώστε να αποδώσει παραστατικά την άβολη κατάσταση στην οποία θα βρισκόταν ο Αλέξης, μόλις μάθαινε την αλήθεια από τη Χριστίνα. Ωστόσο, όπως εξήγησε αργότερα η μαθήτρια, επρόκειτο για σύμπτωση. Στην πραγματικότητα, η ίδια ένιωθε άβολα, καθώς δεν ήταν συνηθισμένη στη δραματοποίηση και φοβόταν την έκθεση στους συμμαθητές της:

«Μια μαθήτρια έκανε κάποιες κινήσεις αμηχανίας ή άγχους, που φαίνονταν να ταιριάζουν πολύ με όσα μας παρουσίαζε ότι ένιωθε ο Αλέξης, ο χαρακτήρας που υποδυόταν, εκείνη τη στιγμή. Νόμιζα ότι το έκανε σκόπιμα η μαθήτρια, για να αναπαραστήσει καλύτερα τον Αλέξη. Στο τέλος, τη ρώτησα και απάντησε ότι ήταν η ίδια αγχωμένη, δεν το έκανε για να δείξει το άγχος του Αλέξη για το πώς θα απαντήσει στη Χριστίνα. Της είπα ότι ήταν μια ωραία σύμπτωση γιατί, ακόμα κι αν η ίδια δεν το κατάλαβε, ήταν πιο παραστατική στο ρόλο της» (Σημειώσεις παρατηρητή, δεύτερη διδασκαλία)

Κατά την τρίτη διδασκαλία, στην οποία έγινε ο διάδρομος συνείδησης (για το αν θα πει η Χριστίνα την αλήθεια, ή όχι, για το ποιος έκλεψε τις απαντήσεις του διαγωνίσματος), οι μαθητές

αντιλήφθηκαν πόσο δύσκολη ήταν η θέση της, σε εκείνη τη στιγμή της ιστορίας. Οι μαθητές σκέφτηκαν και εξέφρασαν πράγματα που δεν είχαν εντοπίσει νωρίτερα (κατά την επεξεργασία του κειμένου), όπως το ότι η Χριστίνα δεν είχε ένα άτομο για να τη βοηθήσει να αποφασίσει:

«[Μέσα από τον διάδρομο συνείδησης αντιλήφθηκα] ότι η θέση που βρέθηκε η Χριστίνα είναι, να το πω... όχι κακιά, αλλά ήταν μια θέση που δεν μπορούσες να κάνεις και πολλά. Διότι είχε μόνο τη συνείδησή της, δεν είχε κάποιον άλλον [...] να δει πιο καθαρά. Οπότε, αν είχε έναν φίλο της, να της συμπαραστεκότανε [=δεν θα ήταν τόσο δύσκολη η θέση της, αν είχε κάποιον να τη συμβουλευτεί]» (Μαθήτρια, τρίτη διδασκαλία)

Επίσης, σκέφτηκαν ότι η Χριστίνα βρίσκεται σε δίλημμα διότι η επιλογή της (να πει την αλήθεια ή όχι) θα έχει συνέπειες και στη Μαρία. Νωρίτερα, κατά την επεξεργασία του κειμένου, οι μαθητές μίλησαν μόνο για τις συνέπειες που θα υπήρχαν στον εαυτό της:

«Φαντάσου να ήσουν στη θέση της [Μαρίας] και να σου έκανε κάποιος αυτό το πράγμα [=να σε κατηγορούσαν άδικα και να μην αποκάλυπτε την αλήθεια κάποιος που τη γνώριζε]» (Μαθητής, τρίτη διδασκαλία)

Κατά την πέμπτη διδασκαλία, μέσα από τη δραματοποίηση, οι μαθητές κατάλαβαν ότι ήταν πιο εύκολο για τη Χριστίνα να πει την αλήθεια μόνο στον Αλέξη, παρά σε όλους τους συμμαθητές τους. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές μιας ομάδας, κατά την προετοιμασία της δραματοποίησης, είχαν σχεδιάσει να αποφασίσει η Χριστίνα να πει σε όλους την αλήθεια. Όμως, την ώρα της δραματοποίησης, οι μαθητές, τελικά, την παρουσίασαν να μην θέλει να την πει, και τον Αλέξη να το σέβεται, καθώς αντιλήφθηκαν τη δυσκολία που θα αισθανόταν η Χριστίνα, αν το έλεγε:

Συμμετέχων παρατηρητής: Άκουσα [...] [να λέτε ότι] θα ήθελε να πει την αλήθεια [σε όλους], ενώ στο θεατρικό το κάνατε να μην πει την αλήθεια [=παρουσιάσατε τη Χριστίνα να αποφασίζει να μην πει την αλήθεια].

Μαθητής: [...] Όταν είναι έτοιμη να το πει στους άλλους, να το πει. Αλλά, να μη το πει στους άλλους όντως και να νιώθει άβολα [=σε εκείνο το σημείο της ιστορίας οι συνθήκες δεν ήταν κατάλληλες, η Χριστίνα θα είχε δυσκολία να πει σε όλους την αλήθεια].

Μαθητής: Εδώ φάνηκε ότι δεν ήταν έτοιμη [=την ώρα της δραματοποίησης αντιληφθήκαμε τη δύσκολη θέση της] και γι' αυτό το είπαμε έτσι. Αλλά, αν είχαμε κι άλλη ιστορία κι άλλον χρόνο θα λέγαμε την αλήθεια [=αν είχαμε περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για τη δραστηριότητα, θα συνεχίζαμε τον διάλογο και την ιστορία, ώστε οι συνθήκες να γίνουν κατάλληλες και η Χριστίνα να μπορεί πιο άνετα να πει σε όλους την αλήθεια].

Επίσης, μέσα από τη δραματοποίηση στην ίδια διδασκαλία, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι και ο Αλέξης βρίσκεται σε δύσκολη θέση, μετά τη συζήτησή του με τη Χριστίνα, διότι είναι σαν να αποκτά κι εκείνος ευθύνη, πλέον, για το αν οι συμμαθητές τους θα συνεχίσουν να κατηγορούν άδικα τη Μαρία. Αυτό ήταν κάτι που επίσης δεν είχαν σκεφτεί νωρίτερα οι μαθητές, κατά την επεξεργασία του κειμένου:

«ο Αλέξης έχει [πλέον] το βάρος ότι ξέρει κάτι που δεν ξέρουν οι άλλοι και, άμα τον ρωτήσουν κάτι, θα είναι πολύ πιο δύσκολο να απαντήσει [=θα είναι δύσκολο να εξηγήσει πώς γνωρίζει ότι η Μαρία δεν έκλεψε τις απαντήσεις από το διαγώνισμα]» (Μαθήτρια, πέμπτη διδασκαλία)

δ) Εμπλουτισμός του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες

Το συγκεκριμένο θέμα, ο εμπλουτισμός του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες, αφορά τη συμβολή των δραματικών τεχνικών στην οικοδόμηση των χαρακτήρων. Ειδικότερα, μέσα από τις δραματικές τεχνικές, οι μαθητές **έκαναν υποθέσεις για τη δράση των χαρακτήρων στη συνέχεια της ιστορίας και παρουσίασαν χαρακτήρες που εμφανίζονται λίγο ή δεν εμφανίζονται καθόλου στο κείμενο.**

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την **ανάπτυξη υποθέσεων για τη δράση στη συνέχεια**, οι δραματικές τεχνικές οδήγησαν σε διάφορες περιπτώσεις τους μαθητές σε εμπλουτισμό του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες. Για παράδειγμα, στην πρώτη διδασκαλία, κατά τη δραματοποίηση της «συνέντευξης» της Χριστίνας, μια μαθήτρια ανέπτυξε υποθέσεις για τη δράση των χαρακτήρων στη συνέχεια της ιστορίας (δηλαδή, στο επόμενο απόσπασμα, που θα διαβάζοταν στην επόμενη διδασκαλία) και τις παρουσίασε, υποδυόμενη τη Χριστίνα, σαν γεγονότα που είχαν ήδη συμβεί:

«Στην ερώτηση της ρεπόρτερ "Πώς ένιωσες αφού είπες το ψέμα;", μια μαθήτρια που υποδύοταν τη Χριστίνα απάντησε "Ένιωσα σα να έχω ένα βάρος επειδή, μετά από λίγο καιρό, άρχισα να τους ξέρω καλύτερα [τους συμμαθητές μου] και να βλέπω πώς πραγματικά είναι. Γνώρισα κι άλλα παιδιά, που πραγματικά εύχομαι να μην είχα πει αυτό το ψέμα σε αυτά". Η μαθήτρια, λοιπόν, "ξέφυγε" με δημιουργικό τρόπο από το απόσπασμα που διαβάσαμε, καθώς σε εκείνο δεν αναφέρεται ότι η Χριστίνα άρχισε να γνωρίζει περισσότερο τους συμμαθητές της, αναθεώρησε και έπειτα τους είδε θετικά. Ήταν απλώς υποθέσεις της μαθήτριας, παρουσίαση μιας πιθανής συνέχειας της ιστορίας. Δεν ήξερε αν τα πράγματα θα γίνονταν όντως έτσι στη συνέχεια» (Ημερολόγιο ερευνήτριας, πρώτη διδασκαλία)

Αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως δήλωσαν οι μαθητές, το ότι είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ταυτόχρονα (σαν ομάδες) διαφορετικές υποθέσεις για τη δράση των χαρακτήρων στη συνέχεια της ιστορίας, ήταν κάτι ευχάριστο. Αισθάνονταν πως έχουν ενεργό ρόλο, σαν μαθητές, και δεν φοβόντουσαν πως θα κριθούν αρνητικά αν, τελικά, η δράση των χαρακτήρων που υπέθεταν στη δραστηριότητα δραματοποίησης, δεν ήταν αυτή που θα διάβαζαν στο επόμενο απόσπασμα (στην επόμενη διδασκαλία):

«Εμένα μου άρεσε που φτιάχναμε τη δική μας ιστορία [...] γιατί μπορούσαμε να πούμε ό,τι θέλαμε και δεν ήταν καμία [η μοναδική] σωστή απάντηση [=δεν υπήρχαν λάθος απαντήσεις]. [...] [Κατά κάποιο τρόπο, μου έμοιασε] σαν ένα βιβλίο του Τριβιζά, που έχει την αρχή και σε αφήνει να επιλέξεις εσύ το τέλος και έχει πολλά τέλη [άσχετα, βέβαια, με το ότι η ιστορία που διαβάζαμε εμείς στις διδασκαλίες έχει μια συγκεκριμένη υπόθεση και ένα συγκεκριμένο τέλος, και δεν σε αφήνει να επιλέξεις τι προτιμάς να γίνει στη συνέχεια]» (Μαθήτρια, έκτη διδασκαλία)

Σε μερικές περιπτώσεις, κατά την ανάγνωση ενός επόμενου αποσπάσματος, οι μαθητές αναρωτιόντουσαν αν, τελικά, θα συμβεί αυτό που είχαν υποθέσει για τη δράση των χαρακτήρων, σε προηγούμενη δραστηριότητα δραματοποίησης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, από την πέμπτη διδασκαλία, είναι το εξής:

Μαθητής: Θυμάμαι που είχαμε κάνει ένα θεατρικό και ήμουν εγώ πάνω και λέγαμε ότι και η μαμά του Αλέξη είναι θυρωρός [στη δεύτερη διδασκαλία, κατά τη δραστηριότητα δραματοποίησης στην οποία οι μαθητές φαντάζονταν πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν η Χριστίνα έλεγε στον Αλέξη πως η μητέρα της είναι θυρωρός]. Όταν [στο απόσπασμα που

διαβάζαμε σήμερα] ο Αλέξης της είπε [της Χριστίνας] ότι η δουλειά δεν είναι ντροπή, εγώ νόμιζα ότι θα της πει ότι είναι και η μαμά του.

(Οι μαθητές γελάνε)

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Άρα, πίστεψες ότι η ιστορία θα εξελιχθεί όπως την φαντάστηκες σε εκείνη τη δραστηριότητα.

Σε άλλες περιπτώσεις, κατά την ανάγνωση ενός επόμενου αποσπάσματος, οι μαθητές εξέφραζαν την επιθυμία να συμβεί, τελικά, αυτό που είχαν υποθέσει για τη δράση των χαρακτήρων, σε προηγούμενη δραστηριότητα δραματοποίησης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, από την τέταρτη διδασκαλία, είναι το εξής:

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Άρα, τελικά, η Χριστίνα δεν πήρε την απόφαση που έδωσε στο θεατρικό παιχνίδι που κάναμε [=στο απόσπασμα που διαβάσαμε σήμερα, τελικά, η Χριστίνα δεν είπε την αλήθεια, όπως είχατε φανταστεί ότι θα έκανε, κατά τον διάδρομο συνείδησης, στην προηγούμενη διδασκαλία].

Μαθητής: Ρε Χριστίνα...; Γιατί...; [=Ήθελα να συμβεί, τελικά, αυτό που είχαμε υποθέσει]

Όσον αφορά την **παρουσίαση χαρακτήρων που εμφανίζονται λίγο ή δεν εμφανίζονται καθόλου στο κείμενο**, οι δραματικές τεχνικές οδήγησαν τους μαθητές σε εμπλουτισμό του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες, δίνοντάς τους «φωνή» και «ξεφεύγοντας» από το κείμενο.

Για παράδειγμα, στην πέμπτη διδασκαλία, κατά τη δραματοποίηση της συζήτησης της Χριστίνας με τον Αλέξη (σχετικά με το αν θα πει την αλήθεια στους συμμαθητές τους), οι μαθητές πρόσθεσαν, επίσης, τη Ρέα, ξαδέρφη της Χριστίνας, να έχει μια συζήτηση μαζί της, αλλά χωρίς να καταφέρνει να της εμπνεύσει εμπιστοσύνη για να της «ανοιχθεί» και να της αποκαλύψει την αλήθεια:

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Γεια σου, Ρέα!

Μαθήτρια (ως Ρέα): Γεια σου, Χριστίνα!

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Τι κάνεις;

Μαθήτρια (ως Ρέα): Καλά. Γιατί είσαι στεναχωρημένη;

Μαθήτρια (ως Χριστίνα): Γιατί... έπεσα και χτύπησα.

Μαθητής που παρακολουθεί: Κυρία, συνέχισε να λέει ψέματα η Χριστίνα [=η μαθήτρια παρουσίασε τη Χριστίνα να λέει ένα ακόμα ψέμα, ότι έπεσε και χτύπησε, για να σταματήσει τη συζήτηση με τη Ρέα]...

Σε άλλη περίπτωση, στην έκτη διδασκαλία, κατά τη δραματοποίηση, μια μαθήτρια υποδύθηκε τον πατέρα της Χριστίνας και εξέφρασε την απουσία του από το κείμενο ως αδιαφορία για τη ζωή της Χριστίνας:

Μαθήτρια (ως πατέρας Χριστίνας): Είμαι ο πατέρας της Χριστίνας. Δεν ξέρω τι συμβαίνει, δεν ξέρω τι γίνεται, θέλω να πάω στη Γερμανία. Άντε πάω ένα ταξιδάκι τώρα, τώρα έχουν και πόλεμο στην Ουκρανία... Μια ομορφιά!

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Να σε ρωτήσω κάτι, πατέρα της Χριστίνας; Γνωρίζεις πώς νιώθει η Χριστίνα τώρα στο νέο σχολείο;

Μαθητής που παρακολουθεί: Δεν ξέρει καν αν έχει κόρη!

Μαθήτρια (ως πατέρας Χριστίνας): Α, όχι, δεν... Δεν έχουμε επικοινωνήσει εδώ και καιρό.

Ερευνήτρια-εκπαιδευτικός: Τι πιστεύεις [ότι νιώθει];

Μαθήτρια (ως πατέρας Χριστίνας): Ε... Πιστεύω ότι... Πιστεύω... Εεε... Τι πιστεύω; [...]
Εύχομαι να έχει μια καλή ζωή, να περνάει καλά...

Γ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της οικοδόμησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (δραματικές τεχνικές), σε διδασκαλίες Λογοτεχνίας στις οποίες οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται κατά τη διδακτική φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης» (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν έξι διδασκαλίες με αποσπάσματα από το μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή «Το Ψέμα». Οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν σε μια ΣΤ΄ τάξη δημοτικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών;
2. Οι δραματικές τεχνικές προσφέρουν κάτι περισσότερο (ή ουσιαστικότερο) στην οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων;

Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα – σχολιασμός

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι μαθητές οικοδόμησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών, μέσω της γλώσσας και των «κειμενοκεντρικών» δραστηριοτήτων (συζήτηση και φύλλα εργασίας για το κείμενο). Το περιεχόμενο των δυο σχετικών θεμάτων που δημιουργήθηκαν (τα οποία είναι, η *ανάλυση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων* και η *κατανόηση του ψυχικού κόσμου τους*, πριν την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών) «καλύπτει» τους διδακτικούς στόχους κάθε διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση ότι, με τον τρόπο που αξιοποιήθηκαν οι δραματικές τεχνικές στις διδασκαλίες (δηλαδή, στη φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης», αφού προηγήθηκε επεξεργασία του κειμένου με συζήτηση και φύλλα εργασίας), δεν αποτέλεσαν κάτι σημαντικό.

Ωστόσο, όπως φάνηκε επίσης από την ανάλυση, κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Οι δραματικές τεχνικές προσέφεραν κάτι περισσότερο (και ουσιαστικότερο) στην οικοδόμηση των χαρακτήρων, παρότι αυτή είχε γίνει ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό πριν την εφαρμογή τους. Διότι, από τη μια, οι δραματικές τεχνικές λειτούργησαν ανακεφαλαιωτικά, κατευθύνοντας τους μαθητές να *εκφράσουν όσα κατανόησαν/οικοδόμησαν για τους χαρακτήρες* (έτσι, οι μαθητές «εμπέδωσαν» αυτά που συζήτησαν νωρίτερα και, ακόμη, είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι κατανόησαν ελλιπώς μερικές πληροφορίες του κειμένου για τους χαρακτήρες). Από την άλλη, οι δραματικές τεχνικές λειτούργησαν συμπληρωματικά, οδηγώντας τους μαθητές σε *διαφοροποίηση στο πώς αξιολόγησαν*

τις πράξεις των χαρακτήρων, σε ουσιαστικότερη κατανόηση του ψυχικού κόσμου τους, καθώς και σε εμπλουτισμό του έργου σχετικά με τους χαρακτήρες.

Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων και την κατανόηση του ψυχικού κόσμου τους, ως πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα της ανάλυσης στη γράφουσα φάνηκε το ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν διαφορετικά ως αναγνώστες, πριν την δραματοποίηση, και διαφορετικά ως χαρακτήρες του κειμένου, ενώ υποδύονταν ένα ρόλο. Μάλιστα, πρόκειται για κάτι που θυμίζει τις Κοινωνικές Αναγνωστικές Θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες ο κοινωνικός ρόλος του αναγνώστη (μαθητής, γονέας, εκπαιδευτικός κλπ) επηρεάζει την ανταπόκρισή του στο κείμενο (Beach, 1993, σ. 103).

Ασφαλώς, για να μεγιστοποιηθεί η σημασία των δραματικών τεχνικών στη νοηματοδότηση του κειμένου, όπως έχει αναφερθεί, θα πρέπει αυτές να αξιοποιούνται *«όχι ως κάτι υποβοηθητικό ή απλώς παιγνιώδες, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της αναγνωστικής προσέγγισης»* (Παπαρούση, 2019). Εν προκειμένω, στις διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν και ερευνήθηκαν, οι δραματικές τεχνικές είχαν εξ αρχής μια «συμπληρωματική» θέση, καθώς τοποθετήθηκαν μετά την επεξεργασία του κειμένου, στη φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης», και όχι σε προηγούμενη φάση, ως «βασικό» εργαλείο για την επεξεργασία του κειμένου, όπως συνέβη σε άλλες έρευνες (Παπαϊωάννου, 2016· Παπαϊωάννου, Παπαρούση, & Κοντογιάννη, 2019). Ωστόσο, η εφαρμογή τους σε αυτή τη φάση δεν σημαίνει, απαραίτητα, ότι αξιοποιήθηκαν ως κάτι υποβοηθητικό ή απλώς παιγνιώδες.

Αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί και αυτή ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της αναγνωστικής προσέγγισης, με σημαντικά οφέλη. Διότι, από τη μια, η φάση της «Έκφρασης ανταπόκρισης» αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αναγνωστικής προσέγγισης (παρότι, σε κάποιες περιπτώσεις, όπως αναφέρεται, είναι δυνατή η παράλειψή της· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Από την άλλη, οι δραματικές τεχνικές δεν τοποθετήθηκαν στις διδασκαλίες ώστε να γίνει μια απλή αναπαράσταση γεγονότων της ιστορίας ή, γενικότερα, κάτι ευχάριστο που, όμως, δεν θα βοηθούσε τους μαθητές να πάνε σε περισσότερο «βάθος» (Bolton, 1979).

Κάθε εκπαιδευτικός, τελικά, ενώ προσεγγίζει ένα λογοτεχνικό κείμενο με τους μαθητές του, μπορεί να αποφασίζει σε ποιο σημείο της διδασκαλίας (και για ποιον στόχο) θα εντάξει τις δραματικές τεχνικές.

Περιορισμοί και προτάσεις για επόμενες έρευνες

Περιορισμό στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το ότι οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν σε τάξη που παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό για συγκεκριμένες διδακτικές ώρες. Ασφαλώς, οι διδασκαλίες είχαν σχεδιαστεί για αυτές τις συγκεκριμένες ώρες. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί, αρκετές στιγμές η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ένιωσε ότι, είτε χρειαζόταν σε κάποια δραστηριότητα να αφιερώσει περισσότερο χρόνο απ' όσο είχε προγραμματίσει (για παράδειγμα, επειδή μερικοί μαθητές είχαν λείψει σε προηγούμενη διδασκαλία και έπρεπε να τους εξηγήσει πιο αναλυτικά τι είχε ειπωθεί), είτε ότι της παραχωρήθηκε, τελικά, λιγότερος διδακτικός χρόνος για αξιοποίηση (για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης της «πήρε» χρόνο για να κάνει μια ενημέρωση στους μαθητές). Αν οι διδασκαλίες εφαρμόζονταν σε τάξη με υπεύθυνη την ίδια ως εκπαιδευτικό (ή αν το σχολείο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, έδινε την άνεση να ζητηθεί, επιπλέον, λίγος χρόνος από την επόμενη διδακτική ώρα), θα υπήρχε ευκαιρία για περισσότερη ανάπτυξη των ιδεών και των διαλόγων των μαθητών. Με άλλα λόγια, θα είχαν συλλεχθεί περισσότερα δεδομένα.

Σε μια επόμενη έρευνα μπορεί να μελετηθεί η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών για την επίτευξη λογοτεχνικών στόχων με άλλη προσέγγιση (για παράδειγμα, το κείμενο να προσεγγίζεται με τον προσανατολισμό και τη μεθοδολογία του Κριτικού Γραμματισμού). Ακόμη, με αφορμή το αποτέλεσμα, στην παρούσα έρευνα, ότι οι δραματικές τεχνικές συνέβαλαν στο να εκφράσουν οι μαθητές όσα είχαν κατανοήσει/οικοδομήσει για τους χαρακτήρες, μια επόμενη μελέτη μπορεί να ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ κατανόησης και νοηματοδότησης/οικοδόμησης του νοήματος του κειμένου (για παράδειγμα, αν η κατανόηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστικότερη νοηματοδότηση). Επίσης, μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη μελέτη της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη δραματοποίηση σε σχέση με τη γλώσσα του κειμένου (για παράδειγμα, κατά πόσο χρησιμοποιούν στον λόγο τους γλωσσικά στοιχεία του κειμένου ή απομακρύνονται από το ύφος του).

Αναστοχασμός: Πώς η έρευνα βελτίωσε τη γράφουσα ως εκπαιδευτικό

Όπως σημειώθηκε ωρρίτερα, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μελέτη περίπτωσης με στοιχεία έρευνας δράσης. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία έρευνας δράσης ήταν η

ύπαρξη διπλού ρόλου (ερευνήτρια και εκπαιδευτικός) και η διάθεση, μέσω της έρευνας, να υπάρξει βελτίωση της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού.

Πράγματι, μέσα από την παρούσα έρευνα, η γράφουσα αισθάνθηκε, τελικά, πως, πέρα από το να συμπληρώσει τις γνώσεις της για θέματα που την ενδιέφεραν, βελτιώθηκε σαν εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, απέκτησε άνεση στο να διδάσκει Λογοτεχνία και ειδικότερα ένα μυθιστόρημα χωρισμένο σε αποσπάσματα. Επίσης, απέκτησε άνεση, αφενός να εφαρμόζει δραματικές τεχνικές, αφετέρου να τις αξιοποιεί στη διδασκαλία Λογοτεχνίας. Ακόμη, ένιωσε περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να αναπτύξει το δικό της διδακτικό υλικό, ώστε να μη χρειάζεται να βασίζεται μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο ή στο υλικό που ανέπτυξε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός.

Ακόμη, μέσα από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η γράφουσα είχε την ευκαιρία να εντοπίσει «αδύναμα» σημεία στις διδασκαλίες και να σκεφτεί πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί. Για παράδειγμα, εντόπισε ότι σε μερικά σημεία είχε γρήγορο ρυθμό στον λόγο της (χωρίς να χρειάζεται) και ότι, σε άλλα σημεία, έδινε πολλές λεπτομέρειες ενώ εξηγούσε κάτι στους μαθητές, πράγμα που μπορεί να μπερδεύε μερικούς.

Γενικότερα, η γράφουσα νιώθει να έχει, πλέον, ακόμη περισσότερη θέληση να αξιοποιήσει στο μέλλον δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η ενασχόλησή της με το θέμα της έρευνας (και, κυρίως, η περίοδος εφαρμογής των διδασκαλιών) αποτέλεσαν έναν «σταθμό» για την επαγγελματική πορεία της και, ταυτόχρονα, μια ιδιαίτερη εμπειρία που της άφησε όμορφες αναμνήσεις. Μια από αυτές τις αναμνήσεις είναι η στιγμή που μια μαθήτρια εξέφρασε σκέψεις της για την εφαρμογή των διδασκαλιών:

«Από ό,τι παρατήρησα, μετά από τις ώρες που κάναμε μαζί, όταν βγαίναμε διάλειμμα, δε συζητούσαμε τόσο για το μάθημα για το τι κάναμε, αλλά για το θεατρικό!»

(Μαθήτρια, έκτη διδασκαλία)

Αυτά τα λόγια της μαθήτριας δείχνουν, αφενός την εντύπωση που δημιούργησε η δραματοποίηση ως καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας, αφετέρου τη σημαντικότητά της για την προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου (και, ειδικότερα, την οικοδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Adomat, D. S. (2005). *Outside, inside, and all around the story: Struggling first-grade readers build literary understanding through dramatic response to literature*. University of Pennsylvania.
- Adomat, D. S. (2012). Becoming characters: deepening young children's literary understanding through drama. *Journal of Children's Literature*, 38(1), σσ. 44-51.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Sage.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Beach, R., & Marshall, J. (1990). *Teaching Literature in the Secondary School*.
- Bennett, A., & Royle, N. (2004). *An Introduction to Literature, Criticism, and Theory*. Harlow: Pearson.
- Boal, A. (1996). Politics, education and change. Στο J. O'Toole, & K. Donelan (Επιμ.), *Drama, culture and empowerment. The IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2012). *Compass: Manual for human rights education with young people*. Council of Europe.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), σσ. 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (Επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (σσ. 51-77). American Psychological Association.
- Byerly, S. L. (1994). *Generating Greater Learning Gains through Dramatization in the Classroom*.
- Chatman, S. B. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell university press.
- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect.
- Devlin, M. (2013). *To play or not to play: Using drama as an effective pedagogical tool to teach literature*.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Emery, D. W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters' perspectives. *The Reading Teacher*, 49(7), σσ. 534-541.

- Eti, İ., & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye Temelli Yaratici Drama Etkinliklerinin Dört Yas Grubu Çocukların İfade Edici Dil Gelisimine Etkisi [The Effect of Story-Based Creative Drama Activities on Four-Year-Old Childrens' Expressive Language Development]. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), σσ. 17-32.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5η εκδ.). Sage.
- Flynn, R. M., & Carr, G. A. (1994). Exploring classroom literature through drama: a specialist and a teacher collaborate. *Language Arts*, 71(1), σσ. 38-43.
- Galda, L., Cullinan, B. E., & Strickland, D. S. (1993). *Language, literacy and the child*. New York: Harcourt Brace.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Hertzberg, M. (2001). *Using Drama To Enhance the Reading of Narrative Texts*.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), σσ. 279-299.
- Jarrah, H. Y. (2019). *The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking*.
- Kalogirou, K., Beauchamp, G., & Whyte, S. (2019). Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. *The Language Learning Journal*, 47(3), σσ. 332-343.
- Kambouri, M., & Michaelides, A. (2014). Using drama techniques for the teaching of early years Science: a case study. *Journal of Emergent Science*(7), σσ. 7-14.
- Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard educational review*, 70(1), σσ. 86-99.
- Langer, J. (1992). *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. (1994). Focus on research: A response-based approach to reading literature. *Language Arts*, 71(3), σσ. 203-211.
- Martinez, M. G., & Roser, N. L. (2005). Students' developing understanding of character. Στο N. L. Roser, & M. G. Martinez (Επιμ.), *What a character! Character study as a guide to literary meaning making in grades K-8* (σσ. 6-13). Newark, DE: International Reading Association.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent education*, 3(1).
- Mavroudis, N., & Kondoyianni, A. (2022). The Effect of Drama in Education Towards the Acceptance of Different Religious Identities in a Intercultural School. *International Journal of Education & the Arts*, 23(2).

- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of research & method in Education*, 4(3), σσ. 35-40.
- Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in education*, 42(5), σσ. 767-786.
- Prince, G. (1982). *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. Berlin: Mouton.
- Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. Στο L. A. Jason, & D. S. Glenwick (Επιμ.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (σσ. 33-41). Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2021). Examining the Effectiveness of Drama Education Program on the Interaction and Social Skills of Children in Preschool Classes Applying Inclusive Practices. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 46(208).
- Tsiaras, A. (2016). Teaching poetry through dramatic play in Greek primary school: Surveying teachers' and pupils' views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 6(1), σσ. 39-48.
- Weng, C., O'Toole, J., & Sinclair, C. (2013). Invigorating literature teaching in Taiwan through drama. *The Asian Conference on Education, Official Conference Proceedings*. Osaka, Japan.

Ελληνόγλωσση

- Αποστολοπούλου, Α. (2017). *Η συμβολή της ΔΤΕ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Γυμνασίου. Μια έρευνα δράσης στο Γυμνάσιο Κρανιδίου*. Διπλωματική εργασία.
- Γεωργιάδου, Ε. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία.
- Γιαγκιόζη, Ε. (2016). *Η βελτίωση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου μέσω της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Α' Λυκείου του Ιου ΓΕΛ Ναυπλίου*. Διπλωματική εργασία.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ανάκτηση από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Κακουδάκη, Τ., & Απέργη, Π. (2011). *Θέατρο - Θεατρική Παιδεία*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Καλαντζή, Ε. (2023). *Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ' Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία.
- Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρίδου, Μ. Ι. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή.
- Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά δ' τάξης (9-10 ετών)*. Διπλωματική εργασία.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοταρίνου, Π. Σ. (2014). *Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (drama in education): διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης στη μάθηση των μαθηματικών σε τάξεις του Λυκείου*. Διδακτορική διατριβή.
- Κοφίδου, Α. (2005). Οι Περιπέτειες του Βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 195-225). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μαλαφάντης, Κ., & Χρυσός, Μ. (2012). Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της 'συναλλακτικής' θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Μελέτη, Χ. (2020). *Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου της Κορινθίας, ηλικίας 4 έως 6 ετών*. Διπλωματική εργασία.
- Μπαβέλλα, Α. (2019). *Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο ενίσχυσης της αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων, με στόχο την πρόληψη της υιοθέτησης εξαρτητικών συμπεριφορών*. Διπλωματική εργασία.

- Ντάμπου, Σ. (2023). *Η πολυπρόσωπη δυναμική της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση: Από την αρχαία Ελλάδα στο σύγχρονο κόσμο*. Διπλωματική εργασία.
- Παπαδάκη, Α. (2017). *Η διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχολικών τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Χίου*. Διπλωματική εργασία.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 99-127). Αθήνα: Πράξη "Θαλής" - ΕΚΠΑ.
- Παπαδοπούλου-Μιχαλίδου, Δ. (2015). *Το θέατρο ως διδακτικό μέσο στο μάθημα της λογοτεχνίας. Μια παρέμβαση στη Γ' Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Παπαϊωάννου, Θ. Γ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική διατριβή.
- Παπαϊωάννου, Θ., & Μάγος, Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, σσ. 20-39.
- Παπαϊωάννου, Θ., Παπαρούση, Μ., & Κοντογιάννη, Α. (2019). *Μια πιλοτική έρευνα για τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανάκτηση από https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T20/T20_02PapaioannouPaparousiKontogianniGr.pdf?ver=2020-04-12-171321-143
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη: Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Ανάκτηση από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/760/22-0043-02_Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-Lykeiou/
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, σσ. 21-33.
- Σμυρναίος, Α. (2009). *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Τσαμπούκα, Κ. (2019). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φιλάνδρα, Ι. (2022). *Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως μέσο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στο μάθημα των εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Τα κείμενα, τα πλάνα διδασκαλίας και τα φύλλα εργασίας

1. Το ψέμα της Χριστίνας

Η Χριστίνα είναι 15 ετών. Πηγαίνει Γυμνάσιο και μένει στη Θεσσαλονίκη με τους γονείς της. Η ζωή εκεί της αρέσει πολύ. Οι γονείς της όμως δεν τα πηγαίνουν καλά μεταξύ τους και χωρίζουν. Η Χριστίνα μένει πλέον με τη μαμά της. Δυσκολεύονται οικονομικά και μετακομίζουν στην Αθήνα.

Εκεί μένουν σε ένα μικρό διαμέρισμα, στο υπόγειο μιας πολυκατοικίας. Η αλλιώς, στο θυρωρείο. Η μητέρα της, για να τα βγάλει πέρα, πιάνει δουλειά ως θυρωρός και ταυτόχρονα ως ράφτρα της γειτονιάς. Προσπαθεί να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί για να είναι ευτυχισμένη η Χριστίνα, όμως τη βλέπει λυπημένη.

Η Χριστίνα λυπάται για όσα έχασε από τη ζωή της στη Θεσσαλονίκη. Της λείπει η πόλη, οι γειτονιές και οι δρόμοι της. Της λείπει το μεγάλο σπίτι της. Όλη της η ζωή. Της λείπουν οι φίλοι της, το σχολείο. Στην Αθήνα νιώθει μόνη. Δεν γνωρίζει κανέναν και τίποτα, όλα μοιάζουν ξένα. Το νέο της σπίτι είναι μικρό και ψυχρό. Επίσης, της λείπει ο πατέρας της. Δεν καταλαβαίνει γιατί έφυγε και μένουν χωριστά.

Η Χριστίνα θέλει να κρύψει την αλήθεια από όλους. Δε θέλει να μάθει κανείς πού μένει, τι δουλειά κάνει η μαμά της και γιατί έφυγε ο πατέρας της. Ως αποτέλεσμα, είναι απόμακρη, απότομη και κλεισμένη στον εαυτό της. Αυτό είναι κάτι που όλοι το προσέχουν, χωρίς ωστόσο να καταλαβαίνουν τον λόγο.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η Χριστίνα, μιλώντας στον εαυτό της, γράφει στο ημερολόγιό της για την πρώτη μέρα στο καινούργιο σχολείο. Στο καινούργιο της σχολείο πηγαίνει και μια ξαδέρφη της, η Ρέα, με την οποία δεν είχαν γνωριστεί παλιότερα.

Χριστινάκι μου,

Έχω πολλά να σου πω, τίποτε το ευχάριστο. Θυμάσαι την πρώτη μέρα του σχολείου στα περασμένα χρόνια; Πόσο χαρούμενη ήμουν που θα έβλεπα τις φίλες μου, τους καινούργιους συμμαθητές και τους παλιούς και νέους δασκάλους; Πλέον όμως έχω μια πικρή γεύση για το σήμερα. Θα σου τα πω όλα, δε θέλω να ξεχάσω, θέλω, όταν γεράσω, να θυμάμαι πόσο δυστυχισμένη ήμουν μια 1η Οκτωβρίου, στην Αθήνα.

Ήρθε και με πήρε ο θείος Γιώργος από το θυρωρείο, πήγαμε με ταξί στο σχολείο. Μου είπε “Ξέρω πόσο δύσκολη είναι η θέση σου. Αν θέλεις, θα κρατήσουμε μυστικό το ατύχημα που σας συνέβηκε. Δε θα πούμε ούτε στον διευθυντή ούτε στη Ρέα, για τον πατέρα σου και για τη δουλειά της μητέρας σου”. Όσο άκουγα τον θείο μου, σκεφτόμουν ότι σκοτίστηκα κι αν το μάθουν.

Στη συνέχεια, γνώρισα την ξαδέρφη μου τη Ρέα, που, μόλις με είδε, με φίλησε. Από την αρχή μου φάνηκε συμπαθητική. Πήγαμε να συναντήσουμε τους “άλλους”. Οι “άλλοι” δε μ’ άρεσαν καθόλου. Μοιάζουν ικανοποιημένοι και σίγουροι για τον εαυτό τους. Ίσως ο καλύτερος, ή, μάλλον, ο λιγότερο αντιπαθητικός να είναι ο Αλέξης Καράς, ένα ψηλό αγόρι που μιλούσε δυνατά κάνοντας πολλές χειρονομίες. Ο Πέτρος Σεβαστός έχει συνέχεια ένα ύφος ειρωνικό, με μια διάθεση κοροϊδευτική, η Τάνια, μάλλον αντιπαθητικό κορίτσι. Η Ρέα μου τη σύστησε για την πρώτη μαθήτριά της τάξης. Η Σόφη, κι αυτή από τη Θεσσαλονίκη, δηλαδή καινούργια, όπως κι εγώ, αλλά πολύ φίλη του Αλέξη. Αυτή άρχισε τις ερωτήσεις, πού έμενα, σε ποιο σχολείο πήγαινα στη Θεσσαλονίκη και μαζί με τους άλλους, μου έκαναν σωστή ανάκριση. Όλοι τους αδιάκριτοι, περίεργοι.

Ξέρω πως παραφέρθηκα. Αλλά όταν με ρώτησε ο Αλέξης “και τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;” σκέφτηκα “τι τους νοιάζει, Χριστινάκι μου;”. Αντί να του πω “πατέρας δεν υπάρχει και η μάνα μου είναι θυρωρός, σφουγγαρίζει τις σκάλες σας”, δεν ξέρω γιατί απάντησα “Επιχειρηματίας”. Και τους γύρισα την πλάτη κι έφυγα. Μ’ ανάγκασαν, ακούς Χριστινάκι; Μ’ ανάγκασαν να τους πω ψέματα. Τους περιφρονώ όλους και δε θέλω την παρέα τους. Θα μελετώ, θα είμαι η πρώτη μαθήτριά για να δείξω σε αυτά τα βουτυρόπαιδα πόσο καλύτερη είμαι από αυτά.

Μερικές μέρες αργότερα, σε άλλη σελίδα στο ημερολόγιό της, η Χριστίνα γράφει σκέψεις για τα ψέματά της και για τη Μαρία, μια συμμαθήτριά της.

19 Οκτώβρη

Ένα θαυμάσιο κορίτσι, η Μαρία, με βοήθησε πολύ, της το χρωστάω χάρη και ας μην το ξέρει... καθόμαστε στο ίδιο θρανίο. Είναι έξυπνη, καλή, δεν ξέρει να θυμώνει. Έχει έναν σωστό τρόπο να αντιμετωπίζει τα προβλήματα, ιδίως των άλλων, γιατί μοιάζει σαν να μην υπολογίζει τον εαυτό της. Η καλοσύνη της με έκανε να δω πόσο άδικα φέρθηκα στις αρχές. Τι μου φταίγανε οι άλλοι αν έφυγε ο πατέρας, αν η μητέρα μου είναι θυρωρός; Ας μπορούσα να γυρίσω το χρόνο πίσω, να ξανάρχιζα. Πόσο διαφορετικά θα φερόμουν. Τώρα πιάστηκα στο ίδιο μου το δίχτυ. Το δίχτυ της ψευτιάς. Πρώτα τους είπα πως είχα πατέρα επιχειρηματία και ύστερα συνέχισα. Κομπολόι, κάθε χάντρα κι ένα ψέμα.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

1η διδασκαλία – Πλάνο διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες (90')

- Κείμενο εισαγωγής
- απόσπασμα σελ. 34-37 από το βιβλίο, εκδόσεις Πατάκη (πρώτη μέρα στο σχολείο)
- σελ. 54-55 (σκέψεις για τα ψέματά της)

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν ότι οι σκέψεις και οι πράξεις αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.
- Να εντοπίσουν σκέψεις και πράξεις της Χριστίνας και να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που αυτές αποκαλύπτουν.
- Να αξιολογήσουν την πράξη της.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (10')

Πρόβλεψη για τον τίτλο του αποσπάσματος «Το ψέμα της Χριστίνας». Πότε λέει κάποιος ψέματα; Γιατί;

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό, επεξήγηση πιθανών άγνωστων λέξεων, όπως «θυρωρός».
- Ερωτήσεις στην ολομέλεια για την κατανόηση του κειμένου
 - Τι σας κάνει εντύπωση στο κείμενο;
 - Ποια ήταν η παλιά ζωή της Χριστίνας και ποια είναι η νέα;
 - Πώς ένιωθε στην παλιά της ζωή και πώς τώρα;
 - Έχετε κοινά στοιχεία με τη ζωή της Χριστίνας; (πχ μετακόμιση ή αλλαγή σχολείου)

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (25')

- Η εκπαιδευτικός δίνει, ομαδικά, ένα φύλλο εργασίας για να σημειώσουν τις σκέψεις και τις πράξεις της Χριστίνας.
- Οι μαθητές λένε τις απαντήσεις στην ολομέλεια. Συζήτηση τι αποκαλύπτουν οι σκέψεις και οι πράξεις της Χριστίνας για την ίδια.
- Συζήτηση: Πώς σας φαίνεται ότι η Χριστίνα είπε ψέμα; [...] Έχετε νιώσει ποτέ την ανάγκη να πείτε ψέματα; Πώς νιώσατε; Γιατί δεν είπατε την αλήθεια; [...] Τι θα κάνατε εσείς στη θέση της Χριστίνας; [...]

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης - Δραματοποίηση (25')

- Προετοιμασία για δραματοποίηση (5'): Η εκπαιδευτικός εξηγεί τι θα κάνουν στη δραστηριότητα. Διαλέγει έναν μαθητή (ανεξαρτήτως φύλου) από κάθε ομάδα για να υποδυθεί τη Χριστίνα και τους καλεί να σηκωθούν στο κέντρο της αίθουσας. Οι υπόλοιποι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο των ρεπόρτερ, οι οποίοι θα κάνουν ερωτήσεις στη Χριστίνα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν κάτι για να ρωτήσουν τη Χριστίνα.
- Δραματοποίηση, «Η συνέντευξη» (20'): Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και συντονίζει. Εξηγεί στους μαθητές που υποδύονται τη Χριστίνα ότι θα ακούν την ερώτηση του κάθε ρεπόρτερ και θα συζητούν μεταξύ τους την απάντηση που θα του δώσουν (άρα είναι σαν να συνομιλεί η Χριστίνα με τον εαυτό της, επιρροή από τη δραστηριότητα δραματοποίησης «Alter ego»). Η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και αυτή ερωτήσεις στη Χριστίνα, όπως:
 - ο Στην αρχή είπες ότι δεν σε νοιάζει αν μάθουν την αλήθεια οι συμμαθητές σου. Τελικά όμως, είπες ψέματα. Γιατί;
 - ο Πώς νιώθεις που είπες ψέματα; Γιατί νιώθεις έτσι;
 - ο Γιατί ο τάδε σου φάνηκε ειρωνικός, αντιπαθητικός κλπ;
 - ο Γιατί είπες ότι σε ανάγκασαν οι συμμαθητές σου να πεις ψέματα και δεν είπες την αλήθεια;

Επίσης, η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει και να σχολιάσει την ερώτηση ενός ρεπόρτερ:

- ο Τι θα απαντούσες αν ήσουν εσύ η Χριστίνα και σου έκαναν αυτή την ερώτηση;
- ο Πώς πιστεύεις ότι θα νιώσει η Χριστίνα τώρα που της έκανες αυτή την ερώτηση;

Στο τέλος η εκπαιδευτικός ρωτά: «Πώς σας φαίνεται τώρα ότι η Χριστίνα είπε ψέματα; Σκέφτεστε διαφορετικά μετά από αυτή την άσκηση;».

1^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Σημειώστε τις σκέψεις και τις πράξεις της Χριστίνας που φαίνονται στο κείμενο.

ΣΚΕΨΕΙΣ	ΠΡΑΞΕΙΣ

2. Η επίσκεψη του Αλέξη και το γράμμα στον φίλο του

Η Χριστίνα γράφει στο ημερολόγιό της για τον Αλέξη, την εντύπωσή της γι' αυτόν και το περιστατικό στο θυρωρείο, όταν την επισκέφτηκε.

Κατάλαβα πως πρέπει να πληρώσω. Το κατάλαβα σήμερα. Κάθε πρωί πηγαίνω στις εφτάμιση στην πλατεία Κολωνακίου και περιμένω με άλλα παιδιά το αυτοκίνητο του σχολείου. Από την τάξη μου, μόνο ο Αλέξης περιμένει μαζί μου. Καθόμαστε μαζί στη διαδρομή και τα λέμε. Εκτιμώ πολύ αυτό το αγόρι. Σκέφτεται όμορφα, φαίνεται καλό παιδί και σωστά μου είπε η Μαρία την πρώτη μέρα “είναι ο φιλόσοφός μας”. Έχει ιδέες γενικές για τη ζωή, που μ' αρέσουν. Όταν μιλάει, έχει μια ζωντάνια που με συναρπάζει.

Σήμερα που ανέβαινα από το υπόγειο για να φύγω, η μαμά ήταν ανεβασμένη σε μια καρέκλα και καθάριζε. Δεν με είχε δει. Πήγα κάτι να της πω, αλλά ξαφνικά είδα τον Αλέξη να περιμένει έξω στο πεζοδρόμιο και πάγωσε το αίμα μου. Φοβήθηκα ότι θα δει πως η μαμά μου είναι θυρωρός. Βγήκα βιαστική έξω, χωρίς να χαιρετήσω τη μαμά. Η μαμά δεν κατάλαβε ότι έφυγα από το σπίτι. Τράβηξα απότομα από το χέρι τον Αλέξη. Δεν ήξερα τι να του πω, τα 'χα χαμένα.

- Πάμε, θα αργήσουμε, του είπα τελικά.

- Μα είναι νωρίς. Τι βιάζεσαι; Έφτασα νωρίτερα στη στάση και είπα να έρθω να σε πάρω. Δεν ήξερα τι διεύθυνσή σου, μόνο πού μένεις, πάνω κάτω...

Όσο μιλούσε ο Αλέξης, δε με πρόσεχε, έσκυβα το κεφάλι για να μη δει τα ξαναμμένα μου μάγουλα. Τα χέρια μου τρέμανε.

- Ρώτησα τη θυρωρό σας. Όχι πως έχω προκατάληψη για το επάγγελμα των θυρωρών, αλλά όλοι τους μοιάζουν, βρε Χριστίνα, σαν φύλακες είναι. Μη λερώσεις το σκαλί του ή του κλέψεις τίποτε. Κι όλοι τους κακότροποι. Της είπα πολύ ευγενικά. “Μπορείτε να μου πείτε αν μένει σε σας η δεσποινίς Χριστίνα Αγγελοπούλου;” Και ξέρεις τι μου απάντησε, έτσι απότομα; “Εδώ μένει, αλλά να την περιμένεις έξω. Μην ανεβείς και μου λερώσεις τις σκάλες”. Πω πω! Για τι με πέρασε; Για κανέναν αλήτη;

Δεν άκουγα πλέον τι έλεγε, ήθελα να κλάψω, να φωνάξω.

- Ε! Χριστίνα, ξύπνα! Σου μιλώ! Σου λέω πως οι θυρωροί είναι πληγή, συμφωνείς;

Κι εγώ απάντησα βιαστικά “Ναι, ναι, Αλέξη, συμφωνώ. Όλο γκρίνια είναι η θυρωρός μας”.

Πίστευα πως με τα λόγια θα μπορούσα να διαλύσω τον πανικό μου...

Λίγο καιρό μετά, ο Αλέξης γράφει γράμμα σε έναν φίλο του και του μιλάει για τη Χριστίνα.

Αγαπητέ μου Κλου,

[...] Έχουμε φτιάξει μια καλή παρέα, τους ξέρεις πάνω κάτω όλους. Μόνο η Χριστίνα σου είναι άγνωστη, μια καινούργια από τη Θεσσαλονίκη. Είναι σπουδαίο κορίτσι. Έξυπνη, όμορφη και τρώει την Τάνια στους βαθμούς. Μόνο που συχνά φέρεται παράξενα, με ξαφνιάζουν οι τρόποι της. Στις αρχές νομίζαμε πως ήταν περήφανη κι ακατάδεκτη. Πλέον όμως που τη γνώρισα, ξέρω πόσο απλή είναι. Δεν έρχεται ποτέ στα πάρτυ μας, λέει πως δεν προλαβαίνει, πως έχει πολλή μελέτη και ποτέ της δε μας κάλεσε στο σπίτι της.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

2^η διδασκαλία – Πλάνο διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες (90')

- σελ. 57-59 από το βιβλίο (Αλέξης, εντύπωση γι' αυτόν και περιστατικό με θυρωρείο)
- σελ. 60-61 (Ο Αλέξης γράφει γράμμα σε έναν φίλο του και του μιλάει για τη Χριστίνα)

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες συγκροτούνται από στοιχεία που αφορούν τον εσωτερικό κόσμο και τις επιλογές τους.
- Να συνειδητοποιήσουν γιατί η Χριστίνα έκρυψε την αλήθεια για τη μητέρα της.
- Να αξιολογήσουν την επιλογή της.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά (τι είχε γίνει στην υπόθεση, πώς αισθάνθηκε η Χριστίνα και ποια ήταν η άποψη των συμμαθητών της για την ίδια).

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και ρωτά τους μαθητές τι τους έκανε εντύπωση. Περιμένει να πουν ότι η Χριστίνα έκρυψε την αλήθεια. Αν δεν το πουν οι μαθητές, το αναφέρει σαν κάτι που έκανε εντύπωση στην ίδια και συζητούν.
- Δίνει, σε ομάδες, ένα φύλλο εργασίας («σκίτσο προσώπου») για τη Χριστίνα. Αφήνει τις ομάδες να συζητήσουν τι θα γράψουν.

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (30')

- Η εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες να πουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους και συζητούν.
 - ο «Κατάλαβα πως πρέπει να πληρώσω»: Γιατί το είπε αυτό η Χριστίνα;
 - ο Πώς θα ένιωθε η μητέρα της Χριστίνας αν την άκουγε να λέει αυτά τα λόγια;
 - ο Τι εννοεί ο Αλέξης όταν λέει ότι θεωρούσαν τη Χριστίνα περήφανη κι ακατάδεκτη; Τι έκανε η Χριστίνα για να την θεωρούν έτσι;

- Πώς σας φαίνεται ότι η Χριστίνα έκρυψε την αλήθεια για τη μητέρα της; Τι θα κάνατε στη θέση της;

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (25')

Δραματοποίηση («ταξίδι στο παρελθόν» και «τηλεφωνική συνομιλία»):

- Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, ομαδικά, να συζητήσουν πώς θα εξελισσόταν η ιστορία αν τελικά η Χριστίνα έλεγε ότι η μαμά της είναι θυρωρός. Οι ομάδες θα δραματοποιήσουν στην ολομέλεια αυτά που συζήτησαν και προετοίμασαν.
- Ενώ οι ομάδες παρουσιάζουν, η εκπαιδευτικός ρωτά τι θα έλεγε τώρα ο Αλέξης στον Κλου αν τον έπαιρνε τηλέφωνο, και ζητάει από τους μαθητές να δραματοποιήσουν, αυθόρμητα, τη συνομιλία. Η συνομιλία με τον Κλου δεν είναι απαραίτητο να δραματοποιηθεί από όλες τις ομάδες.
- Η εκπαιδευτικός ρωτάει «Καταλαβαίνετε τώρα, μετά από αυτή την άσκηση, κάτι περισσότερο/διαφορετικό για τη Χριστίνα; Δικαιολογείτε την πράξη της;».

2^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Σημειώστε τι βλέπουμε στο κείμενο για τη Χριστίνα.

ΕΜΦΑΝΙΣΗ
ΣΚΕΨΕΙΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
ΛΟΓΙΑ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ
ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΑΣ • Μας αρέσει; Δεν μας αρέσει; Γιατί; • Μας θυμίζει...

3. Το διαγώνισμα

Τα παιδιά γράφουν ένα διαγώνισμα στα Μαθηματικά και συζητούν στο διάλειμμα για τις απαντήσεις που έγραψε ο καθένας τους. Η Μαρία, που δυσκολεύεται σε αυτό το μάθημα, ακούγοντας τα παιδιά, καταλαβαίνει ότι τελικά έγραψε πολύ καλά. Τους λέει, χαρούμενη, ότι οι απαντήσεις που σκέφτηκε και έγραψε ήταν οι σωστές. Στα παιδιά κάνει εντύπωση ότι η Μαρία έγραψε καλά, αφού δυσκολευόταν στο μάθημα.

Την επόμενη ημέρα, ο καθηγητής τους ανακοινώνει ότι κάποιος έκλεψε από τα πράγματά του το χαρτί με τις λύσεις του διαγωνίσματος. Ως τιμωρία, όλη η τάξη θα χάσει την εκδρομή της Παρασκευής, αν δεν αποκαλυφθεί ποιος έκλεψε τις λύσεις των ασκήσεων.

Τα παιδιά, μαζί τους και η Χριστίνα, αντιδρούν και σκέφτονται ότι η Μαρία έκλεψε τις απαντήσεις. Λένε ότι είναι άδικο να τιμωρηθούν όλοι εξαιτίας της, είναι αυστηροί μαζί της και την πιέζουν να το παραδεχθεί. Η Μαρία φωνάζει αγριεμένη ότι δεν το έκανε εκείνη, ενώ μιλά απότομα και στη Χριστίνα.

Μετά το σχολείο, η Χριστίνα γράφει στο ημερολόγιο τις σκέψεις της για τη Μαρία:

«Δεν μπορώ να εξηγήσω τη στάση της Μαρίας, έκανα ό,τι μπορούσα για να την πείσω να ομολογήσει. Ούτε να ακούσει δεν ήθελε. Ήταν μια άλλη Μαρία, μια ξένη, όχι η γλυκιά που ήξερα. Μου είπε λόγια που με πλήγωσαν... “αφού δε με πιστεύεις, πήγαινε να βρεις τους φίλους σου. Τι κάθεται κοντά μου; Πήγαινε με την αριστοκρατία. Εγώ είμαι η φτωχιά, η κακή μαθήτριά... τώρα με βγάλατε και κλέφτρα... Φεύγα”. Φυσικά και θύμωσα μαζί της».

Αργότερα, στο πάρτυ γενεθλίων της Ρέας, τα παιδιά συζητούν για την πράξη της Μαρίας. Ο Αλέξης υποστηρίζει ότι δεν έπρεπε να της φερθούν τόσο σκληρά “Ναι, μας στέρησε την εκδρομή μας, αλλά σκέψου τι δύσκολο θα ήταν για τον οποιονδήποτε από εμάς να ομολογήσει μια τέτοια πράξη”. Η Ράνια με τη Ρέα διαφωνούν μαζί του.

Όταν ρωτούν την άποψη της Χριστίνας, η ίδια ταράσσεται. Θυμάται τη δική της θέση που τόσο καιρό ζει στο ψέμα χωρίς κανείς να γνωρίζει την πραγματική της ζωή. Σκέφτεται πως αν ποτέ μάθουν τη δική της αλήθεια, θα την παρατήσουν όπως έκαναν και με τη Μαρία. Τότε, αμέσως συνειδητοποιεί ότι έχει αδικήσει τη Μαρία και ότι είναι σκληρή μαζί της. Τους λέει πως δεν είναι

όλα τα ψέματα κακά. Υπάρχουν και αυτά που τα λέμε για να υπερασπιστούμε χωρίς να βλάψουμε κάποιον. Το ψέμα της Μαρίας δεν είναι ένα κακό ψέμα για τη Χριστίνα.

Έπειτα, η Χριστίνα γυρνάει σπίτι και βλέπει τη μητέρα της να ράβει μια φούστα, η οποία κάτι της θύμιζε. Κατάλαβε ότι ήταν της Τάνιας, συμμαθήτριάς της. Από την τσέπη της φούστας έπεσε ένα σημείωμα που έμοιαζε με τις απαντήσεις των μαθηματικών. Η Χριστίνα συνειδητοποιεί ότι δεν έκλεψε η Μαρία τα θέματα του διαγωνίσματος, αλλά η Τάνια.

Σκέφτεται πως άδικα κατηγορούσαν τη Μαρία, πως πρέπει να της ζητήσουν όλοι συγγνώμη και πως πρέπει να ξεσκεπάσει την Τάνια. Όμως η Χριστίνα αμέσως ταρασσεται. Πώς θα πει σε όλους την αλήθεια; Πρέπει να αποδείξει στα παιδιά πώς έμαθε ότι η Τάνια έκλεψε τις λύσεις. Και τότε θα αναγκαστεί να αποκαλύψει τα δικά της ψέματα, ότι η μητέρα της είναι η ράφτρα της γειτονιάς και της έφεραν στο θυρωρείο να διορθώσει τη φούστα της Τάνιας. Τότε όλοι θα μάθουν ότι η Χριστίνα δεν μένει σε ένα όμορφο μεγάλο σπίτι με τους γονείς της, ο πατέρας της δεν είναι επιχειρηματίας στην Αμερική ούτε κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι.

Φοβάται πως κανείς δεν θα τη συγχωρήσει μετά από όλα αυτά. Τώρα η Χριστίνα βρίσκεται σε μεγάλο δίλημμα “Μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα, και όσο και αν προσπαθώ, δεν καταφέρνω να ξεγλιστρήσω. Η αλήθεια μου θα σβήσει την ενοχή της Μαρίας, αλλά ταυτόχρονα θα με καταδικάσει. Τι να κάνω; Ποιο δρόμο να διαλέξω; Ένας ψηλός τοίχος ορθώνεται γύρω μου, τον έχτισα πέτρα-πέτρα και δεν έχω τη δύναμη να τον γκρεμίσω”.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

3^η διδασκαλία – Πλάνο διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες (90')

- σελ. 65-74 (το διαγώνισμα)
- σελ. 76-77 (σκέψεις Χριστίνας για Μαρία που έκλεψε)
- σελ. 83-86 (τα παιδιά συζητούν για τη Μαρία στο πάρτυ της Ρέας)
- σελ. 89-90 (σκέψεις Χριστίνας για Τάνια και Αλέξη)
- σελ. 91-95 (η Χριστίνα μαθαίνει ότι η Τάνια έκλεψε τις απαντήσεις και όχι η Μαρία)

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές/διυποκειμενικές σχέσεις και ένα δίλημμα αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.
- Να εντοπίσουν τις αλλαγές στη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία και να συζητήσουν τους λόγους για τους οποίους συνέβησαν *(στην αρχή θυμώνει επειδή θα χάσει την εκδρομή και δεν την καταλαβαίνει, μετά είναι πιο μετριοπαθής επειδή σκέφτεται ότι και η ίδια έχει πει ψέματα, και στο τέλος, όταν μαθαίνει ότι δεν ευθύνεται εκείνη, μετανιώνει που της μίλησε έτσι)*.
- Να συνειδητοποιήσουν τη δύσκολη θέση της Χριστίνας και τους λόγους που δημιουργούν το δίλημμά της για το τι να κάνει στη συνέχεια.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά.

B. Αρχική ανταπόκριση (30')

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει τις δύο πρώτες παραγράφους και ρωτά: «Ποιος πιστεύετε ότι μπορεί να έκλεψε τις λύσεις των ασκήσεων; Γιατί;».
- Διαβάζει την 3^η και 4^η παράγραφο και ρωτά: «Πώς σας φαίνεται η αντίδραση της Μαρίας; Πιστεύετε ακόμη ότι εκείνη έκλεψε τις λύσεις;».
- Διαβάζει την 5^η και 6^η παράγραφο και ρωτά: «Πώς σας φαίνεται η στάση της Χριστίνας; Συμφωνείτε ότι “δεν είναι όλα τα ψέματα κακά”;».

- Διαβάζει το υπόλοιπο κείμενο και ρωτά: «Τι καινούργιο έγινε στην υπόθεση; Ποιες είναι οι σκέψεις της Χριστίνας μετά από αυτό;».
- Ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τη φράση *«Μπλέχτηκα στο δίχτυ που μόνη μου ύφανα, και όσο και αν προσπαθώ, δεν καταφέρνω να ξεγλιστρήσω. Η αλήθεια μου θα σβήσει την ενοχή της Μαρίας, αλλά ταυτόχρονα θα με καταδικάσει. Τι να κάνω; Ποιο δρόμο να διαλέξω; Ένας ψηλός τοίχος ορθώνεται γύρω μου, τον έχτισα πέτρα-πέτρα και δεν έχω τη δύναμη να τον γκρεμίσω»*. Γιατί λέει αυτά τα λόγια η Χριστίνα; Τι καταλαβαίνουμε για το πώς νιώθει;

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (30')

- Η εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο εργασίας στις ομάδες. Στο φύλλο εργασίας υπάρχουν δύο στήλες. Στη μία στήλη οι μαθητές θα γράψουν τι έγινε στην υπόθεση (τα βασικά σημεία της υπόθεσης), και στην άλλη στήλη τι στάση είχε η Χριστίνα προς τη Μαρία τότε.
- Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να πουν τις απαντήσεις που έγραψαν και ρωτά:
 - Τι παρατηρείτε σχετικά με τη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία;
 - Γιατί η Χριστίνα άλλαξε στάση προς τη Μαρία;

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης (25')

Δραματοποίηση («διάδρομος συνείδησης»): να πει την αλήθεια η Χριστίνα ή όχι; Μια μαθήτρια υποδύεται τη Χριστίνα. Οι υπόλοιποι μαθητές στέκονται σε δυο γραμμές, δημιουργώντας ένα κενό στη μέση, σαν διάδρομο, απ' όπου περνάει η Χριστίνα. Όσο τον διασχίζει, οι μαθητές από τις δυο γραμμές, ο ένας μετά τον άλλο, της μιλούν. Οι μαθητές της μιας γραμμής προσπαθούν να την πείσουν να πει την αλήθεια, ενώ της άλλης να μην το κάνει. Έτσι, οι μαθητές βλέπουν τους λόγους που η Χριστίνα βρίσκεται σε δίλημμα και τις συνέπειες που θα έχει κάθε επιλογή της. Στο τέλος του διαδρόμου η Χριστίνα παίρνει την απόφασή της (η απάντησή της αυτή θα συγκριθεί με την πραγματική απόφαση που πήρε στην ιστορία, στην επόμενη διδασκαλία). Έπειτα, η εκπαιδευτικός λέει: «Θυμηθείτε τα λόγια της Χριστίνας (*“Μπλέχτηκα στο δίχτυ...”*). Καταλαβαίνετε καλύτερα τα λόγια της τώρα; Πώς νιώθετε για τη Χριστίνα;».

3^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Σημειώστε τι καινούργιο συμβαίνει στην ιστορία και τι στάση κρατά η Χριστίνα προς τη Μαρία.

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ	Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΡΙΑ

4. Η αντίδραση της Χριστίνας

Πλέον η Χριστίνα γνωρίζει την αλήθεια για το ποια έκλεψε τις λύσεις, αλλά δεν μπορεί να πει την αλήθεια στα παιδιά, καθώς κινδυνεύει να αποκαλύψει τα ψέματα για τη ζωή της. Το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να αλλάξει τη στάση της προς τη Μαρία.

Έτσι, την επόμενη μέρα στο σχολείο, η Χριστίνα μπαίνει στην τάξη χωρίς να χαιρετήσει κανέναν. Πηγαίνει στο θρανίο της Μαρίας και κάθεται δίπλα της, προσπερνώντας το θρανίο στο οποίο καθόταν κανονικά. Όλη η τάξη την κοιτά χωρίς η ίδια να μπορεί να πει κάτι. Φοβάται, θέλει να κλάψει, αλλά κρατιέται. Τότε, η Μαρία, χωρίς να της μιλήσει, αγκαλιάζει τους ώμους της.

“Μην κλαις, σε παρακαλώ” της ψιθυρίζει. “Συγχώρεσέ με” της λέει η Χριστίνα, αλλά η Μαρία δεν γνωρίζει τον λόγο που ζητούσε συγγνώμη η φίλη της. Για τα δάκρυά της; Για τον τσακωμό τους; Για ποιο πράγμα;

Στο διάλειμμα, η Χριστίνα πηγαίνει προς την αυλή με τη Μαρία. Στην πόρτα στέκεται η Τάνια με τη Σοφία. Η Χριστίνα πλησιάζει την πόρτα μαζί με τη Μαρία.

- Μα τι έπαθες; Είσαι άρρωστη; Ρώτησε η Σοφία τη Χριστίνα.
 - Όχι, η υγεία μου είναι περίφημη, απάντησε κάπως ειρωνικά η Χριστίνα.
 - Τότε, πάμε μαζί κάτω στην αυλή;
 - Βέβαια, αν είσαι μόνη, λέει στην Σοφία κοιτώντας την Τάνια μέσα στα μάτια.
 - Τι εννοείς; Είμαι με την Τάνια, δεν βλέπεις;
 - Τότε μείνε μαζί της. Εγώ θα κατέβω με τη Μαρία. Δε μ' αρέσει να κάνω παρέα με ανθρώπους που δεν εκτιμώ.
 - Ποιους εννοείς; Της είπε οργισμένη η Τάνια. Ή τρελάθηκες ή πάρε τα λόγια σου πίσω και ζήτησέ μου συγγνώμη.
 - Όχι δεν τρελάθηκα, Τάνια, και σου το λέω κατάμουτρα, είσαι δειλή και ψεύτρα!, της απαντά η Χριστίνα με ένα γέλιο νευρικό.
- Η Τάνια δίνει ένα χαστούκι στην Χριστίνα χωρίς κανείς από όσους είχαν μαζευτεί εκεί να προλάβει να τη συγκρατήσει. Η Χριστίνα την κοιτάζει με περήφανο ύφος και γεμάτο ειρωνεία.
- Έχεις δίκιο, Τάνια. Μόνο να χτυπάς ξέρεις, πώς αλλιώς μπορείς να αμυνθείς;

Η Χριστίνα πιάνει από τους ώμους τη Μαρία και πηγαίνουν στο προαύλιο. Η Τάνια ξεσπάει σε κλάματα. Όλη η τάξη μαζεύεται γύρω της και όλοι αναρωτιούνται γιατί χαστούκισε τη Χριστίνα. Όσο οι άλλοι προσπαθούν να καταλάβουν την αντίδραση των δυο κοριτσιών, η Τάνια συνεχίζει να κλαίει.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

4^η διδασκαλία – Πλάνο διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες (90')

- σελ. 99-100 (αλλαγή στάσης Χριστίνας προς Μαρία)
- έως σελ. 107 (το σκηνικό με την Τάνια και το χαστούκι της Χριστίνας)

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές/διϋποκειμενικές σχέσεις (στάσεις και αντιδράσεις) αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.
- Να εξηγήσουν τη στάση της Χριστίνας προς τη Μαρία.
- Να αξιολογήσουν τη στάση της Χριστίνας προς την Τάνια και την αντίδραση της Τάνιας (βία-χαστούκι).

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά.

B. Αρχική ανταπόκριση (20')

Η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο και ρωτά:

- Τι καινούργιο συμβαίνει στην ιστορία; Τι σας κάνει εντύπωση;
- Τελικά η Χριστίνα πήρε την απόφαση που υποθέσαμε ότι θα έπαιρνε στη δραστηριότητα που κάναμε (διάδρομο συνείδησης);
- Γιατί συμπεριφέρθηκε έτσι η Χριστίνα στη Μαρία; Γιατί η Τάνια χτύπησε τη Χριστίνα;
- Πώς σας φαίνεται ότι η Χριστίνα μιλούσε έτσι στην Τάνια; Ήθελε να την προκαλέσει;

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (20')

Η εκπαιδευτικός μοιράζει ατομικά φύλλα εργασίας, στα οποία οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τη δική τους άποψη για το συγκεκριμένο περιστατικό βίας: Συμφωνούν με την κίνηση της Τάνιας να χτυπήσει τη Χριστίνα, όταν την πρόσβαλε; Γιατί; Πώς αλλιώς θα μπορούσε να συμπεριφερθεί η Τάνια; Έχουν βρεθεί σε παρόμοια θέση με την Τάνια; Τι έκαναν τότε και πώς αλλιώς θα μπορούσαν να συμπεριφερθούν;

Δ. Επέκταση ανταπόκρισης - Δραματοποίηση (45')

- Προετοιμασία: Η εκπαιδευτικός βάζει δύο κορίτσια στο κέντρο της τάξης, στους ρόλους της Τάνιας και της Χριστίνας, να αναπαραστήσουν τη σκηνή που συναντιούνται (διάλογος και χαστούκι).
- Δραστηριότητα («η κουτσομπόλα») (30', από 10' η κάθε ομάδα): Η εκπαιδευτικός χωρίζει σε τρία «πηγαδάκια» τους μαθητές: στην παρέα της Τάνιας, την παρέα της Χριστίνας (Αλέξης, Μαρία και Ρέα, χωρίς τη Χριστίνα) και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Κάθε ένα πηγδάκι σηκώνεται, με τη σειρά, και αρχίζει να «κουτσομπολεύει», υποτίθεται την ώρα του διαλείμματος, από τη δικιά του οπτική το σκηνικό με το χαστούκι, εκφράζοντας απόψεις σχετικά με τη στάση των χαρακτήρων και το αν συμφωνούν. Μέσα από τη δραστηριότητα γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των χαρακτήρων.
- Αναστοχασμός: Η εκπαιδευτικός ρωτά: «Ακούσατε κάτι διαφορετικό από αυτό που λέγατε εσείς; Σκέφτεστε τώρα κάτι διαφορετικά σχετικά με το χαστούκι της Τάνιας ή επιμένετε στην άποψη που είχατε στην αρχή;».

4^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Απαντήστε στις ερωτήσεις, με βάση το κείμενο.

1. Συμφωνείς με την κίνηση της Τάνιας να χτυπήσει τη Χριστίνα, όταν την πρόσβαλε; Γιατί;

2. Πώς αλλιώς θα μπορούσε να συμπεριφερθεί η Τάνια;

3. Έχεις βρεθεί σε παρόμοια θέση με την Τάνια; Τι έκανες τότε και πώς αλλιώς θα μπορούσες να συμπεριφερθείς;

5. Η συνάντηση της Χριστίνας με τον Αλέξη

Τα παιδιά στο σχολείο, μετά το περιστατικό με το χαστούκι, προσπαθούσαν να καταλάβουν τη συμπεριφορά της Χριστίνας. Η Ρέα, που μάλιστα είναι ξαδέρφη της, αλλά δεν γνωρίζει τι πραγματικά συμβαίνει, μιλάει στη μητέρα της:

“Έχουν περάσει τόσοι μήνες από τη μέρα που γνώρισα τη Χριστίνα, κι ακόμη δεν έχω κάνει ούτε ένα βήμα μέσα στον εσωτερικό της κόσμο. Με μπερδεύει... Ποτέ δεν είμαι σίγουρη για τις αντιδράσεις της. Θυμώνει εκεί που δεν το περιμένεις, κι άλλες φορές, λες και τίποτε δεν την αγγίζει. Κι όμως, όλοι την αγαπούμε. Η Τάνια μόνο τη ζηλεύει. [...] Και γιατί δε μας προσκαλεί σπίτι της, ακόμα κι εμένα που είμαι ξαδέρφη της; Και γιατί μας αποφεύγει έξω από το σχολείο; Μόνο στο πάρτι μου ήρθε, και σε αυτό με το ζόρι. Και γιατί δε θέλει να μου πει σε ποια ράφτρα ντύνεται; Αν δεν την αγαπούσα, θα έλεγα πως είναι περήφανη. Αλλά, σου ορκίζομαι, μαμά, πως δεν είναι περήφανη η Χριστίνα, αλλά δυστυχισμένη”.

Ο Αλέξης προσπαθεί και αυτός να καταλάβει τη συμπεριφορά της Χριστίνας. Την καλεί στο σπίτι του για να μιλήσουν. Τώρα η Χριστίνα ετοιμάζεται να τον συναντήσει και είναι πολύ αγχωμένη. Δειλιάζει, σκέφτεται να γυρίσει πίσω. Φοβάται πως ο Αλέξης θα την αναγκάσει να πει την αλήθεια για το γιατί μίλησε έτσι στην Τάνια και έτσι θα αποκαλυφθεί και η αλήθεια για τη ζωή της. Πλησιάζοντας στο σπίτι του, η Χριστίνα φαντάζεται τον διάλογο μαζί του.

Στην ερώτηση του Αλέξη “Γιατί έβρισες την Τάνια και γιατί κάθισες δίπλα στη Μαρία” είναι αποφασισμένη να του πει πως παραφέρθηκε, επειδή δεν την χωνεύει και γιατί της φάνηκε πως η Τάνια την αγριοκοίταξε όταν πήγε και κάθισε στη Μαρία. Πως κάθισε μαζί της διότι θεωρεί πως παρακράτησε η τιμωρία της.

Αν όμως την ρωτήσει γιατί αποκάλυψε ψεύτρα την Τάνια; Τότε θα του πει “Άκουσε, Αλέξη, έχω τους λόγους μου. Αν θέλεις να μείνουμε φίλοι, μην με ξαναρωτήσεις, ακούς; Φτάνει!”. Σκέφτεται “και αν επιμένει ο Αλέξης;”. Ε, τότε θα θυμώσει μαζί του! Όσο κι αν της κοστίζει. Δεν πρόκειται ποτέ να του πει την αλήθεια.

Η Χριστίνα φτάνει στο σπίτι του. Σκέφτεται να γυρίσει πίσω, αλλά την βλέπει ο Αλέξης και της φωνάζει να ανέβει. Τα παιδιά κάθονται, ο Αλέξης της ζητάει να μιλήσουν σαν φίλοι, ωστόσο, η Χριστίνα κρατάει μια ψυχρή στάση που κάνει τον Αλέξη να νιώθει αμήχανα και να μετανιώνει που την κάλεσε, καθώς του φαίνεται εχθρική. Κι ενώ ήθελε να της πει πολλά και να τη βοηθήσει, το μόνο που σκέφτεται να ρωτήσει είναι “Πώς το έμαθες ότι δεν έκλεψε η Μαρία τις απαντήσεις;”.

Η Χριστίνα τινάζεται πάνω και κοιτάει πανικόβλητη τον Αλέξη. Γυρνά το κεφάλι, εδώ κι εκεί, στο δωμάτιο, σα να ζητάει βοήθεια και ξεσπάει σε κλάματα.

Ο Αλέξης την κοιτάζει σαν χαμένος, δεν καταλαβαίνει τι έκανε λάθος, τι είπε που να έκανε την φίλη του να αντιδράσει έτσι. Θέλει όμως πολύ να την παρηγορήσει. Καταλαβαίνει πως κάτι σοβαρό της συμβαίνει και η ανημποριά του να τη βοηθήσει τον πνίγει. Της ζητάει συγγνώμη.

Η Χριστίνα σταματάει να κλαίει και του αποκαλύπτει πως ο πατέρας της δεν είναι επιχειρηματίας. Το επαναλαμβάνει αρκετές φορές.

Ο Αλέξης δεν καταλαβαίνει γιατί το είπε αυτό η Χριστίνα. Θεωρεί πως η φίλη του τρελάθηκε. Αναστατώνεται και πάει να βγει από το δωμάτιο να πει νερό, αλλά εκείνη τον σταματάει.

Η Χριστίνα του λέει τα πάντα, ότι δεν είναι τρελή, ότι δεν κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, ότι ο πατέρας της τις εγκατέλειψε και πήγε στη Γερμανία, η μητέρα της αναγκάστηκε να πουλήσει το σπίτι στη Θεσσαλονίκη και να μείνει σε ένα θυρωρείο στην Αθήνα, και να δουλεύει ως θυρωρός και ως ράφτρα. Ότι η μητέρα της έραβε τη φούστα της Τάνιας μέσα στην οποία βρήκε το χαρτί με τις απαντήσεις του τεστ.

Ο Αλέξης, φωνάζοντας “Ζήτω, ζήτω, τι καλά, δεν είσαι τρελή”, πετάγεται, την αγκαλιάζει και τη φιλάει, ενώ η Χριστίνα απορεί με τη χαρά του, καθώς ήταν κάτι που δεν περίμενε.

Για τον Αλέξη σημασία έχει ότι είναι καλά η φίλη του και μόνο αυτό τον νοιάζει, και ας ήταν δυσάρεστα τα γεγονότα που άκουσε για την οικογένειά της.

Τα βάσανά της, πλέον, η Χριστίνα τα νιώθει σαν πούπουλα. “Πόσο κουτή ήμουν; Έχτισα μόνη μου, από ένα πετραδάκι έναν τσιμεντένιο τοίχο και τώρα γκρεμίστηκε. Αν δεν είχα πει το πρώτο ψέμα...”.

Ο Αλέξης της λέει πως η δουλειά δεν είναι ντροπή και πως θα έπρεπε να είναι περήφανη για τη μητέρα της. Η Χριστίνα τώρα είναι ανακουφισμένη και ευτυχισμένη.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

5^η διδασκαλία – Πλάνο διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες (90')

- σελ. 109-110 (σκέψεις Ρέας και συμμαθητών της για Χριστίνα)
- σελ. 120-131 (Ο Αλέξης καλεί σπίτι του τη Χριστίνα για να μιλήσουν, αποκάλυψη της αλήθειας)

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν ότι η συμπεριφορά, οι σκέψεις και τα συναισθήματα αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.
- Να συζητήσουν για τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Χριστίνας και του Αλέξη κατά τη συζήτησή τους.
- Να εντοπίσουν στοιχεία στη στάση και τη συμπεριφορά του Αλέξη που βοήθησαν τη Χριστίνα να «ανοιχτεί».

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά.

B. Αρχική ανταπόκριση (35')

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει την πρώτη παράγραφο του κειμένου (σκέψεις της Ρέας για τη Χριστίνα).
- Γίνεται σχολιασμός στην ολομέλεια των φράσεων:
 - «Με μπερδεύει... Ποτέ δεν είμαι σίγουρη για τις αντιδράσεις της. Θυμώνει εκεί που δεν το περιμένεις, κι άλλες φορές, λες και τίποτε δεν την αγγίζει» (Πότε θύμωσε και πότε δεν την άγγιξε κάτι; *Θύμωσε στην Τάνια, της μίλησε άσχημα χωρίς οι συμμαθητές της να καταλαβαίνουν γιατί. Και δεν αντέδρασε νευριασμένα με το χαστούκι της Τάνιας - «δεν την αγγίζει»*).
 - «Αν δεν την αγαπούσα, θα έλεγα πως είναι περήφανη. Αλλά, σου ορκίζομαι, μαμά, πως δεν είναι περήφανη η Χριστίνα, αλλά δυστυχισμένη» (Τι εννοεί η Ρέα; Εσάς σας φαίνεται περήφανη, με βάση όσα διαβάσαμε; Συμφωνείτε ότι η Χριστίνα είναι δυστυχισμένη;).

- Η εκπαιδευτικός διαβάσει την 3^η και την 4^η παράγραφο του κειμένου και ρωτά: «Τι σκέφτεται να κάνει η Χριστίνα; Πώς σας φαίνεται αυτό;».
- Διαβάζει το υπόλοιπο κείμενο και ρωτά:
 - ο Τι έκανε τελικά η Χριστίνα;
 - ο Πώς αντέδρασε ο Αλέξης;
 - ο Πώς σας φαίνεται η αντίδραση του Αλέξη;
 - ο Σχολιασμός της φράσης: «Τα βάσανά της, πλέον, η Χριστίνα τα νιώθει σαν πούπουλα. “Πόσο κουτή ήμουν; Έχτισα μόνη μου, από ένα πετραδάκι έναν τιμεντένιο τοίχο και τώρα γκρεμίστηκε. Αν δεν είχα πει το πρώτο ψέμα...”».
 - ο Πώς θα αντιδρούσατε εσείς στη θέση του Αλέξη;

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (20')

- Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας σχετικά με τη δράση της Χριστίνας και του Αλέξη.
- Γίνεται συζήτηση των απαντήσεων στην ολομέλεια.

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης - Δραματοποίηση (30')

Τα παιδιά, σε ομάδες, προετοιμάζουν και παρουσιάζουν τη συζήτηση της Χριστίνας με τον Αλέξη για το αν θα μιλήσει, στη συνέχεια, και στα υπόλοιπα παιδιά:

- ο Να πει την αλήθεια στα παιδιά;
- ο Πώς πιστεύει ότι θα αντιδράσουν; Φοβάται την αντίδρασή τους;
- ο Πώς της απαντά ο Αλέξης;

Δυο παιδιά από κάθε ομάδα υποδύονται τους δυο χαρακτήρες στην ολομέλεια. Προαιρετικά, οι ομάδες προσθέτουν έναν ακόμη ρόλο (πχ αφηγητής ή Ρέα). Στο τέλος, γίνεται συζήτηση:

- ο Γιατί, οι μαθητές σε κάθε ομάδα, επιλέξατε αυτή την εκδοχή;
- ο Τι παραπάνω σκεφτήκατε για τους χαρακτήρες με αυτή τη δραστηριότητα;
- ο Ποια εκδοχή από αυτές πιστεύετε ότι θα συμβεί;

5^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Απαντήστε στις ερωτήσεις, με βάση το κείμενο.

1. Ποια είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει η Χριστίνα και ποια ο Αλέξης;
2. Πώς σκέφτεται ο καθένας τους να την αντιμετωπίσει;
3. Πώς την αντιμετώπισαν τελικά και τι βοήθησε στο να την αντιμετωπίσουν;

6. Η επόμενη μέρα

Η Χριστίνα, αφού λέει την αλήθεια στον Αλέξη, πηγαίνει μαζί του στο σπίτι της και του γνωρίζει τη μητέρα της. Ο Αλέξης θυμάται τι είπε για τους θυρωρούς όταν είχε πρωτοπάει στην πολυκατοικία της Χριστίνας και μετανιώνει. Βρίσκει τώρα πολύ συμπαθητική τη μαμά της.

Έπειτα, η Χριστίνα λέει την αλήθεια και στα υπόλοιπα παιδιά και διοργανώνει για πρώτη φορά ένα πάρτυ στο σπίτι της, χωρίς να φοβάται ή να ντρέπεται για τη ζωή της. Τώρα η ξαδέρφη της Χριστίνας, η Ρέα, και τα παιδιά θα δουν το θυρωρείο και θα γνωρίσουν τη μητέρα της. Η Χριστίνα είναι ευτυχισμένη. Θέλει πολύ τα παιδιά να τη γνωρίσουν καλύτερα. Επίσης, τους προτείνει να κάνουν ένα δώρο στη Μαρία, που την αδίκησαν όταν την κατηγορήσαν ότι έκλεψε τις ερωτήσεις στο τεστ των μαθηματικών. Τα παιδιά συμφωνούν.

Στο πάρτυ τα παιδιά χαίρονται που βρίσκονται στο σπίτι της Χριστίνας και τη γνώρισαν καλύτερα, όμως δεν έχουν κέφι για χορό. Συζητούν για το σχολείο και για την Τάνια, που, χωρίς να της πουν πως γνωρίζουν ότι εκείνη έκλεψε τις ερωτήσεις, το κατάλαβε και ντροπιάστηκε.

Η Μαρία, που έχει ξαναβρεί το γέλιο της, θέλει να αλλάξουν συζήτηση.

- Ας ξεχάσουμε ό,τι έγινε.

- Γιατί; Θα 'πρεπε να της τα λέγαμε ένα χεράκι, είπε ο Πέτρος.

- Έχει δίκιο η Μαρία. Δε χρειάζεται, του απάντησε ο Αλέξης. Η Τάνια τιμωρήθηκε από μόνη της.

Η Μαρία έχει γράψει ένα ποίημα για τη Χριστίνα και το διαβάζει. Τότε, η Χριστίνα και τα παιδιά της δίνουν το δώρο που της πήραν. Μια συλλογή ποιημάτων του Γιάννη Ρίτσου, του αγαπημένου της ποιητή.

- Μαρία μας, όλοι μας σου προσφέρουμε αυτό το δώρο. Και σε παρακαλούμε να ξεχάσεις το κακό που σου κάναμε.

Τα μάτια της Μαρίας γεμίζουν δάκρυα. Προσπαθεί να κρύψει τη συγκίνησή της. Όμως, τα δάκρυά της είναι το γέλιο και η χαρά που την πλημμυρίζουν.

(Από το μυθιστόρημα *Το Ψέμα*, της Ζωρζ Σαρή)

➤ σελ. 134-141

Διδακτικοί στόχοι

- Να αντιληφθούν ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι πράξεις αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες.
- Οι μαθητές να επεξεργαστούν την αλλαγή που έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις των χαρακτήρων.

A. Προετοιμασία περιβάλλοντος (5')

Υπενθύμιση τι έγινε την προηγούμενη φορά.

B. Αρχική ανταπόκριση (35')

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει την 1^η παράγραφο του κειμένου. Σχολιασμός της φράσης «*Ο Αλέξης θυμάται τι είπε για τους θυρωρούς και μετανιώνει*». Τι είχε πει τότε; Έχετε πει ποτέ εσείς κάτι που το μετανιώσατε;
- Η εκπαιδευτικός διαβάζει τη 2^η παράγραφο και ρωτά:
 - Πώς πιστεύετε ότι ένιωθε η Χριστίνα όταν έλεγε στα παιδιά την αλήθεια για τη ζωή της;
 - Πώς πιστεύετε ότι αντέδρασαν τα παιδιά όταν τους είπε την αλήθεια η Χριστίνα;
 - Πιστεύετε ότι η Χριστίνα είπε και στην Τάνια την αλήθεια και ότι την κάλεσε κι εκείνη στο πάρτυ; Τι θα κάνετε αν ήσασταν στη θέση της Χριστίνας;
- Η εκπαιδευτικός διαβάζει την 3^η παράγραφο και ρωτά: «Πώς μπορεί να κατάλαβε η Τάνια ότι τα παιδιά έμαθαν ότι εκείνη είχε κλέψει τις ερωτήσεις;». Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις (πχ επειδή η Χριστίνα μπορεί να μην την κάλεσε στο πάρτυ, ενώ κάλεσε τα υπόλοιπα παιδιά, ή επειδή τα παιδιά μπορεί να μην της μιλούσαν στο σχολείο την επόμενη μέρα).

- Η εκπαιδευτικός διαβάζει την 4^η παράγραφο. Σχολιασμός της φράσης «*Η Τάνια τιμωρήθηκε από μόνη της*». Γιατί το λέει αυτό ο Αλέξης; Πότε τιμωρήθηκε η Τάνια και με ποιον τρόπο; Φαίνεται στο κείμενο το πώς ακριβώς τιμωρήθηκε;
- Η εκπαιδευτικός διαβάζει το υπόλοιπο κείμενο και ρωτά:
 - Τι έκανε η Μαρία όταν της έδωσαν το δώρο; Τι θα κάνετε εσείς στη θέση της, αν δηλαδή σας κατηγορούσαν άδικα και μετά σας έκαναν ένα δώρο, για να σας δείξουν ότι μετάνιωσαν;
 - Το περιμένατε αυτό το τέλος στην ιστορία; Τα πράγματα στο κείμενο έγιναν έτσι όπως είχατε υποθέσει, την προηγούμενη φορά, όταν υποδυόσασταν τη Χριστίνα και τον Αλέξη να συζητούν; (Η ερώτηση αναφέρεται στη δραστηριότητα δραματοποίησης στην προηγούμενη διδασκαλία, δηλαδή τη συζήτηση για το αν θα πει η Χριστίνα την αλήθεια στα παιδιά)

Γ. Τελειοποίηση ανταπόκρισης (20')

- Η εκπαιδευτικός δίνει στις ομάδες ένα φύλλο εργασίας με τα ονόματα των χαρακτήρων (Χριστίνα, Αλέξης, Μαρία και τα υπόλοιπα παιδιά), για να γράψουν τι αλλαγή έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας στον καθένα.
- Οι μαθητές συζητούν τις απαντήσεις στην ολομέλεια.
- Η εκπαιδευτικός σχολιάζει: «Σκέφτομαι πως τα παιδιά φέρθηκαν σκληρά στην Τάνια, ενώ τη Χριστίνα την αντιμετώπισαν εντελώς διαφορετικά. Γιατί μπορεί να έγινε αυτό; Αφού και η Τάνια και η Χριστίνα είχαν πει ψέματα...».

Δ. Έκφραση ανταπόκρισης

- **Δραματοποίηση** (20') - Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο. Με τη σειρά του, ο κάθε μαθητής σηκώνεται στο κέντρο του κύκλου και υποδύεται έναν από τους χαρακτήρες (η εκπαιδευτικός συντονίζει, καθοδηγεί και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλάβουν διάφορους ρόλους, ακόμα και αυτούς που δεν φαίνονται στο απόσπασμα, δηλαδή τη Ρέα, την Τάνια και τη μαμά της Χριστίνας). Υποδυόμενος τον χαρακτήρα,

εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του τώρα, στο τέλος της ιστορίας. Έπειτα, η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τον μαθητή γιατί το λέει αυτό.

- **Αναστοχασμός** (10') - Η εκπαιδευτικός ρωτά:
 - Πώς σας φάνηκε η ιστορία που διαβάζαμε στα μαθήματα που κάναμε; Τι σας έκανε εντύπωση;
 - Έχετε κάνει ξανά τέτοιες θεατρικές ασκήσεις; Πώς σας φάνηκαν; Θα θέλατε να κάνετε ξανά τέτοιες ασκήσεις;
 - Ποια άσκηση σας άρεσε περισσότερο, και γιατί; Τι σας δυσκόλεψε στις ασκήσεις, και γιατί;
 - Τι κρατάτε από την ιστορία και από όλα όσα κάναμε στα μαθήματα;

6^η διδασκαλία – Φύλλο εργασίας

Τι αλλαγή έφερε η αποκάλυψη της αλήθειας σε καθένα από τους χαρακτήρες;

Χριστίνα:

Αλέξης:

Μαρία:

Τα υπόλοιπα παιδιά: