

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΟΔΩΡΑΣ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ

**«Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της
Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του
Κουκλοθεάτρου»**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Παπαρούση
ΜΕΛΗ: Καθηγήτρια Άλκηστις Κοντογιάννη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σταυρούλα Καλδή**

ΒΟΛΟΣ 2016

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΟΔΩΡΑΣ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ

«Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της
Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Παπαρούση

**ΜΕΛΗ: Καθηγήτρια Άλκηστις Κοντογιάννη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σταυρούλα Καλδή**

ΒΟΛΟΣ 2016

Στην κόρη μου Ντέπη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
---------------	---

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο Κεφάλαιο: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	
1.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ).....	12
1.2. Η έννοια της Δραματικής Τέχνης (Ορισμοί).....	13
1.3. Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	16
1.3.1.Βιωματικότητα.....	17
1.3.2. Συνεργατικότητα.....	19
1.3.3.Παιχνίδι ρόλων.....	19
1.4. Μοντέλα Δραματικής Τέχνης και αντίστοιχες στρατηγικές.....	22
1.5. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μαθησιακό εργαλείο.....	24
1.5.1. Γλωσσική ανάπτυξη.....	24
1.5.2. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη.....	25
1.5.3. Δημιουργικότητα.....	26
1.6. Προϋποθέσεις της επιτυχούς εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	27
1.7. Εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.....	28
1.7.1.Έρευνες & Ερευνητικά προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	32
1.8.Γενική αποτίμηση, όρια και κριτική στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	34
1.9. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Λογοτεχνία	36
1.9.1. Τεχνικές & ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.....	38
1.9.2.Έρευνες & Ερευνητικά προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία στο εξωτερικό.....	40

1.9.3. Έρευνες για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα.....	46
1.9.4. Προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	48
1.9.5. Διδακτικές εφαρμογές για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία	51
1.10. Τεχνικές Κουκλοθεάτρου.....	54
2^ο Κεφάλαιο: «ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ»	
2.1. Αναγνωστικές θεωρίες	60
2.2. Η «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (L.M. Rosenblatt).....	62
2.2.1. Έρευνες & Εφαρμογές της «Συναλλακτικής» θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη.....	72
2.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η «Συναλλακτική» θεωρία.....	81

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3^ο Κεφάλαιο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Εισαγωγή.....	84
3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	84
3.3. Προβληματική έρευνας – Διατύπωση του προβλήματος.....	85
3.4. Σημαντικότητα, πρωτοτυπία & αναγκαιότητα της έρευνας.....	85
3.5. Ερευνητική υπόθεση.....	86
3.6. Σκοπός & ερευνητικά ερωτήματα.....	87
3.7. Δείγμα.....	87
3.8. Ερευνητικά εργαλεία – Μέσα συλλογής δεδομένων.....	88
3.8.1. Ερωματολόγιο.....	89
3.8.2. Παρατήρηση.....	90
3.8.2.1. Συστηματική Παρατήρηση.....	90
3.8.2.2. Μη Συστηματική Παρατήρηση.....	91
3.8.3. Γραπτά κείμενα των μαθητών.....	92
3.9. Περιγραφή της έρευνας – Η πειραματική διαδικασία.....	92
3.10. Μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης.....	93

3.11. Δεοντολογία έρευνας.....	96
3.12. Ο ρόλος της ερευνήτριας.....	97
3.13. Πιλοτική έρευνα.....	99
3.14. Κύρια έρευνα.....	106
3.14.1. Περιγραφή διδακτικών προσεγγίσεων.....	106
3.14.2. Ανάλυση γραπτού λόγου μαθητών.....	123
3.14.3. Ανάλυση διαλόγων ομαδικής εργασίας.....	143
3.14.4. Ανάλυση φύλλου παρατήρησης.....	159
3.14.5. Ανάλυση ερωτηματολογίων.....	173
4^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1. Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτού λόγου μαθητών.....	176
4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων.....	185

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ205

Βιβλιογραφία.....	220
Περίληψη έρευνας.....	235
Abstract.....	236

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

1. Ερωτηματολόγια.....	239
2. Πίνακες & Γραφήματα Πιλοτικής έρευνας.....	245
3. Φύλλα Παρατήρησης.....	262
4. Πίνακας Κριτηρίων Αξιολόγησης Κειμένων.....	274
5. Φωτογραφικό υλικό.....	275
6. Έγγραφο έγκρισης έρευνας.....	276
7. Έγγραφο δήλωσης συμμετοχής.....	279

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.1: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών δημιουργικής γραφής των μαθητών στα τρία κείμενα και στη συνολική βαθμολογία.....	178
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.2: Μέσες τιμές ανά υποομάδα και έλεγχος Mann-Whitney.....	180

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.3: Κατανομή ποσοστών ανά υποομάδα.....	182
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.4: Κατανομή ποσοστών ανά υποομάδα και έλεγχος χ^2 test.....	183
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα με την μέθοδο περιστροφής.....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.2: Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία.....	189
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.3: Αξία έργου στη Λογοτεχνία.....	189
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.4: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών φύλου και τόπου κατοικίας και μέσος όρος και τυπική απόκλιση ηλικίας ατόμων του δείγματος.....	190
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.5 : Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test πριν από την εφαρμογή της προσέγγισης.....	193
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.6: Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test πριν την εφαρμογή της προσέγγισης στις σύνθετες μεταβλητές και στο σύνολο των σύνθετων μεταβλητών.....	194
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.7: Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test μετά την εφαρμογή της προσέγγισης.....	196
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.8: Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test μετά την εφαρμογή της προσέγγισης στις σύνθετες μεταβλητές και στο σύνολο των σύνθετων μεταβλητών.....	197
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος».....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.10.: Ανάλυση διακύμανσης για την αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία.....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.11: Ανάλυση διακύμανσης για την αξία έργου στη Λογοτεχνία...	201
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.12: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της αξιολόγησης της αξίας έργου στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος».....	202
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.13: Ανάλυση διακύμανσης για τη γενική αξιολόγηση των δύο παραγόντων στη Λογοτεχνία.....	203
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της γενικής αξιολόγησης στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος».....	203

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.1: Ιστογράμματα κατανομής τιμών των κλιμάκων.....	179
--	-----

ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.2: Συγκριτικά διαστήματα εμπιστοσύνης 95% των μεταβλητών.....	181
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.3: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών.....	183
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.4: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών.....	184
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.5: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών.....	184
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1.6: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών.....	185
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.1: Γράφημα ιδιοτιμών.....	187
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.2: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών Ομάδων.....	191
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.3: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών με το φύλο.....	191
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.4: Συγκριτικό ΔΕ 95% των μέσων τιμών των παραγόντων του εργαλείου για τις 2 ομάδες ΟΕ και ΠΟ κατά την στιγμή πριν την προσέγγιση.....	195
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.5: Συγκριτικό ΔΕ 95% των μέσων τιμών των παραγόντων του εργαλείου για τις 2 ομάδες ΟΕ και ΠΟ κατά την στιγμή μετά την προσέγγιση.....	198
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.6.: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών ανά ομάδα και χρονική περίοδο αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία.....	200
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.7: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών ανά ομάδα και χρονική περίοδο αναφορικά με την αξία έργου στη Λογοτεχνία.....	201
ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2.8: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσων τιμών ανά ομάδα και περίοδο.....	204

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση **ΔΤΕ**

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών **ΔΕΠΠΣ**

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών **ΑΠΣ**

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών **ΟΕΠΕΚ**

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο **ΠΙ**

Πρόγραμμα Σπουδών **ΠΣ**

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω τις απεριόριστες ευχαριστίες μου και την ευγνωμοσύνη μου:

- ❖ Στην Επιβλέπουσα της Συμβουλευτικής Επιτροπής της Διδακτορικής Διατριβής Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Μαρία Παπαρούση για τη διαρκή επιστημονική, ακούραστη, αποτελεσματική, εμπνευστική και συναισθηματική στήριξη και καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας.
- ❖ Στο μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για την βοήθεια και εύστοχες υποδείξεις της για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και για την ενθάρρυνση για τη συνέχιση της επίπονης προσπάθειας συγγραφής της διατριβής.
- ❖ Στο μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σταυρούλα Καλδή για τον προσανατολισμό που παρείχε στην ερευνητική διαδικασία και για τις άμεσες εμπειριστατωμένες επιστημονικές υποδείξεις που συντέλεσαν θετικά στη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.
- ❖ Στα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, στον Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Γιάννη Παπαδόπουλο, στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Τασούλα Τσιλιμένη, στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Αστέριο Τσιάρα και στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Λουίζα Χριστοδουλίδου για την αποδοχή και επιστημονική υποστήριξη της παρούσας μελέτης.
- ❖ Στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων Λάρισας, στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα.
- ❖ Τέλος, ευχαριστώ την κόρη μου Ντέπη για την υπομονή της σε όλη την επιστημονική μου πορεία και για την συμπαράστασή της στην επίτευξη του στόχου μου.

Θεοδώρα Παπαϊωάννου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις προωθούν την αντίληψη ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας καλλιεργεί τη δημιουργική φαντασία και την κριτική σκέψη, προκαλεί την αισθητική απόλαυση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών με ποικίλες δραστηριότητες παιγνιώδη και δημιουργικού χαρακτήρα. Το γεγονός ότι ο «παραδοσιακός» τρόπος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας κατά κοινή παραδοχή δε συμβάλλει σε ικανοποιητικό βαθμό στην καλλιέργεια των ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, υποδεικνύει την ανάγκη χρήσης σύγχρονων διδακτικών μεθόδων που να προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλουν στην απόκτηση θετικής στάσης σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό διδάσκεται μέσω των κειμένων που περιέχονται στα Ανθολόγια, τα οποία χρησιμοποιούνται σε δύο τάξεις το καθένα (Ανθολόγιο Α΄ & Β΄ τάξης, Ανθολόγιο Γ΄ & Δ΄ τάξης και Ανθολόγιο Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης). Οι προσεγγίσεις των κειμένων αυτών πραγματοποιούνται, στις περισσότερες περιπτώσεις, με σκοπό την κατανόηση του ρόλου των ηρώων και των μηνυμάτων που φέρει το κείμενο. Κατά συνέπεια δεν επιτυγχάνουν τους στόχους που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο και μπορούν να θεωρηθούν ελλιπείς, καθώς στερούνται πολύπλευρης και ουσιαστικά ενεργητικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας. Παράλληλα, οι προσπάθειες διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που πραγματοποιούνται στη βάση των αναγνωστικών θεωριών είτε εφαρμόζονται σε ορισμένα κείμενα χωρίς να χρησιμοποιούνται ως διδακτική μεθοδολογία, είτε αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών που διαθέτουν την προαπαιτούμενη κατάρτιση, είτε αποτελούν διδακτικές προσεγγίσεις ή διδακτικές προτάσεις όσων ασχολούνται εξειδικευμένα με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή πανεπιστημιακό επίπεδο. Με βάση τα προαναφερόμενα θεωρούμε ότι χρειάζονται εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες θα στηρίζονται στις αναγνωστικές θεωρίες και θα μπορούν να πραγματοποιηθούν στη διδακτική πράξη χωρίς να χρειάζεται εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τη Λογοτεχνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι μέθοδοι αυτές να παρέχουν τη δυνατότητα απόλαυσης της λογοτεχνικής ανάγνωσης, τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, να διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργούν θετική στάση σε σχέση με τη Λογοτεχνία.

Η παρούσα διατριβή αφορά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και βασίζεται στην αναγνωστική θεωρία «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της L. M. Rosenblatt και στις βιοματικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτέχνημα υφίσταται ενεργός συναλλαγή σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της «αισθητικής» λογοτεχνικής ανάγνωσης που του παρέχει τη δημιουργία προσωπικών ανταποκρίσεων με το κείμενο. Η καινοτομία της εν λόγω διατριβής έγκειται στο συνδυασμό των αναγνωστικών θεωριών και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου, καθώς χρησιμοποιεί τις τεχνικές τους για την προσέγγιση των κειμένων ως εναλλακτική διδακτική μέθοδος που μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη δημιουργία αναπαραστάσεων, στη βίωση της λογοτεχνική εμπειρίας και γενικότερα στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η επίδραση της εναλλακτικής διδακτικής μεθόδου που εφαρμόσαμε διερευνήθηκε μέσω ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη επιλογή, δηλαδή η ποσοτική προσέγγιση των κειμένων ως μέσο έκφρασης των ανταποκρίσεων των μαθητών, στηρίχθηκε στο γεγονός ότι δεν κατέστη δυνατή η υλοποίηση ποιοτικής έρευνας, έτσι ώστε να παρακολουθηθεί σε βάθος η διαδικασία των ανταποκρίσεων στα κείμενα από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι η ερευνήτρια ζήτησε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την έγκριση των απαραίτητων ωρών διδασκαλίας ώστε να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη εναλλακτική διδακτική προσέγγιση σε όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, δεν στάθηκε εφικτό το εν λόγω εγχείρημα.

Το περιεχόμενο της παρούσας διατριβής είναι διαρθρωμένο στα ακόλουθα δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος, που συνιστά το Θεωρητικό πλαίσιο, απαρτίζεται από δύο κεφάλαια, από τα οποία το πρώτο αφορά τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και το δεύτερο την αναγνωστική θεωρία της L. M. Rosenblatt. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) και πραγματοποιείται αναλυτική αναφορά στα χαρακτηριστικά της και στα μοντέλα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που χρησιμοποιούνται ως διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι τομείς, στους οποίους επιδρά ως μαθησιακό εργαλείο και σχετίζονται με την εν λόγω διατριβή, καθώς και οι

απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο εξωτερικό και στην Ελλάδα μέσα από έρευνες & ερευνητικά προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ακολουθεί η γενική αποτίμηση, τα όρια και η κριτική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Παράλληλα, πραγματοποιείται αναφορά στις τεχνικές και τις ασκήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση της Λογοτεχνίας και σε σχετικές έρευνες και ερευνητικά προγράμματα στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, καθώς και σε προγράμματα και διδακτικές εφαρμογές που αφορούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις τεχνικές του Κουκλοθεάτρου και τις εφαρμογές που σχετίζονται με την παρούσα διατριβή. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται συνοπτική αναφορά στις αναγνωστικές θεωρίες και παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της «Συναλλακτικής» θεωρίας της ανάγνωσης (transactional theory of reading), καθώς και έρευνες και εφαρμογές της συγκεκριμένης θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο παρουσιάζεται και η διασύνδεση της Δραματικής Τέχνης και της «Συναλλακτικής» θεωρίας.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το τρίτο κεφάλαιο που αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας και από το τέταρτο κεφάλαιο που αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται η προβληματική της έρευνας, η σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας, η ερευνητική υπόθεση, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και η διαδικασία πριν από την έρευνα. Παράλληλα περιγράφεται η έρευνα, το δείγμα, η πειραματική διαδικασία, τα μέσα συλλογής των δεδομένων και η δεοντολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται συνοπτικά η πιλοτική έρευνα και αναλυτικά η κύρια έρευνα, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η ανάλυση του γραπτού λόγου των μαθητών, η ανάλυση διαλόγων ομαδικής εργασίας, η ανάλυση φύλλου παρατήρησης και η ανάλυση των ερωτηματολογίων που αφορούν τη στάση των μαθητών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα του γραπτού λόγου των μαθητών και τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Επιπρόσθετα ερμηνεύονται τα αποτελέσματα, γίνεται συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και διεξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις.

Στο τρίτο μέρος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και η περίληψη της έρευνας στην ελληνική γλώσσα και στην αγγλική γλώσσα. Τέλος, στο

παράρτημα παρατίθεται τα ερωτηματολόγια, οι πίνακες και τα γραφήματα ανάλυσης των ερωτηματολογίων, τα φύλλα παρατήρησης, ο πίνακας κριτηρίων αξιολόγησης των κειμένων, το φωτογραφικό υλικό, η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας και η δήλωση συμμετοχής στην έρευνα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο Κεφάλαιο: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

1.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί μια μορφή τέχνης και παράλληλα ένα μέσο μάθησης μέσω του οποίου κάθε πτυχή τέχνης και επιστήμης μπορεί να εκφραστεί με βιωματικό τρόπο. Είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς η εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη των τεχνικών και των δραστηριοτήτων της συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως κύρια ή συμπληρωματική διδακτική μεθοδολογία σε διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Η ενασχόληση του παιδιού με το θέατρο διαμεσολαβεί θετικά στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει στη μετάδοση της γνώσης και παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να αξιοποιήσει τη φαντασία του, την αυτενέργειά του και την πρωτοβουλία του, καθώς κατά τη διαδικασία προετοιμασίας ενός θεατρικού δρώμενου έρχεται σε επαφή με την έντεχνη γλώσσα και τη διαλεκτική των χαρακτήρων μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως μορφή τέχνης, χρησιμοποιεί στοιχεία του θεάτρου, δανείζεται τους θεατρικούς κώδικες και αξιοποιεί θεατρικές πρακτικές με σκοπό την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο παρουσιάζονται διάφορες εκδοχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευσης,¹ ανάμεσα στις οποίες το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education) που αποτελεί μορφή τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα καθώς συμπεριλαμβάνει όλα τα στοιχεία της τέχνης του θεάτρου και διέπεται από τους ίδιους νόμους με εκείνους του θεάτρου.² Το εκπαιδευτικό δράμα στοχεύει στην ενεργό μάθηση μέσω του συνδυασμού της νοητικής επεξεργασίας και της συναισθηματικής εμπλοκής και παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώνουν συλλογικά ή ατομικά μια εμπειρία, να υποδύονται ρόλους και να διερευνούν ένα θέμα. Συγκεκριμένα, με το εκπαιδευτικό δράμα τα

¹ Οι εκδοχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παρουσιάζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο «Μοντέλα της Δραματικής Τέχνης και αντίστοιχες στρατηγικές» (βλ. σελ 22).

² Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποδίδεται με τους όρους εκπαιδευτικό δράμα, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, θεατρική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι κ.ά.. Η Heathcote αποδίδει τις εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο με τον όρο εκπαιδευτικό δράμα.

παιδιά διερευνούν διάφορα κοινωνικά θέματα και μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας δημιουργούν ένα δρώμενο με τη λογική και το συναίσθημα, το σώμα και το πνεύμα, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με θεατρικές τεχνικές που διαμεσολαβούν στην απόκτηση μαθησιακής εμπειρίας. Με το συγκεκριμένο τρόπο το εκπαιδευτικό δράμα καθίσταται μία από τις πλέον καινοτόμες προσεγγίσεις στο πεδίο της βιωματικής μάθησης και αποτελεί μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την αφομοίωση της γνώσης (Heathcote, 1977 & 2006. Neelands, 1984. O' Neil, 1995. Γραμματάς, 2004. Μπακονικόλα, 2006. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, το οποίο όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιεί θεατρικά στοιχεία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην κατανόηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην απόκτηση ικανοτήτων από τους μαθητές.

1.2. Η έννοια της Δραματικής Τέχνης (Ορισμοί)

Έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί και θέσεις από θεωρητικούς για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, οι οποίοι φωτίζουν διάφορες πλευρές της και της αποδίδουν διαφορετικές δυνατότητες και διαστάσεις. Όλοι όμως σε γενικές γραμμές συγκλίνουν σε στοιχεία όπως: η καλλιέργεια κοινωνικών στάσεων και αξιών και η καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων σε διαφορετικά, μαθησιακά ή μη, περιβάλλοντα και σε διαφορετικά άτομα ή ομάδες ατόμων (Bolton, 1985. Carrol, 1988. Fleming, 2001. O' Toole & Burton. 2002. Άλκηστις, 2008).

Η Dorothy Heathcote ορίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και τη θεωρεί ως τον κατάλληλο χώρο εξέτασης και επαναθεώρησης κωδίκων και σχημάτων συμπεριφοράς (Heathcote, 1985a).³ Παράλληλα, η Heathcote επισημαίνει τη σπουδαιότητα της νοηματοδότησης του «σημείου» ή των «σημείων» που συμπεριλαμβάνονται στη

³ Η Dorothy Heathcote θεωρείται μία από τις σπουδαιότερες μορφές εκπαιδευτικών στον αιώνα μας και η δουλειά της στο εκπαιδευτικό δράμα έχει ασκήσει παγκόσμια επίδραση στον εκπαιδευτικό χώρο.

διαδικασία του δράματος και, κατ' επέκταση, στη νοηματοδότηση των πράξεων που αναπαριστούν τα παιδιά.⁴ Η έμφαση που αποδίδεται στη θέση της Heathcote και αφορά την απόδοση νοημάτων σε «σημεία» του δράματος ως μέσο κατανόησης των δραστηριοτήτων των παιδιών θεωρούμε ότι υποδεικνύει ότι η καλλιέργεια της συγκεκριμένης ικανότητας μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίστοιχα και άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι κατά τη διαδικασία κατασκευής και διαπραγμάτευσης του νοήματος τα παιδιά αποκτούν πολλαπλές οπτικές θεώρησης των πραγμάτων, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης (Jonshon & O' Neil, 1984. Bolton, 1984 & 1998. Heathcote & Bolton, 1995.). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διασύνδεση της πραγματικότητας και της «καλλιτεχνικής» έκφρασης ως αποτελεσματικό τρόπο απόδοσης νοημάτων,⁵ κατανόησης πράξεων και συμπεριφορών και παράλληλα ως μέσο καλλιέργειας βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Σε πιο πρόσφατο ορισμό που δίνει η Heathcote, φαίνεται ότι αποδίδει έμφαση στην αλληλεπίδραση με την ομάδα, καθώς δηλώνει ότι: «Για μένα, Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα έναν μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές» (Heathcote, 2006:6).⁶

Οι περισσότεροι θεωρητικοί εστιάζουν στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αλλά παράλληλα δίνουν έμφαση στις διάφορες διαστάσεις της, γεγονός που αναδεικνύει το εύρος και τη δυναμική της. Συγκεκριμένα, ο Kempe θεωρεί τη

⁴ Συγκεκριμένα, η Heathcote εστιάζει στο νόημα των «σημείων» που επιλέγουμε να συμπεριλάβουμε σε κάθε περιστατικό του δράματος και στην απαιτούμενη προσοχή που πρέπει να αποδώσουμε σ' αυτά, υπό την έννοια ότι κάθε «σημείο» που περιλαμβάνεται στο δράμα υπάρχει για κάποιο λόγο και με στόχο να «διαβαστεί» από τους συμμετέχοντες, καθώς εμπεριέχει ένα νόημα (Heathcote, 2006).

⁵ Χρησιμοποιούμε μόνο το αρσενικό γένος για λόγους πρακτικούς.

⁶ Ο συγκεκριμένος ορισμός υπάρχει στη συνέντευξη που έδωσε η Dorothy Heathcote στη Φ. Πετράκου, η οποία παρατίθεται αντ' αυτού στο περιοδικό *Εκπαίδευση και Θέατρο* (2006:6-13).

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως συνεργατική μορφή τέχνης, η οποία πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω της διαμόρφωσης υποθέσεων και ιστοριών, καθώς παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη «φαντασία» τους (Kempfe, 1996). Οι Jonson, Christie & Yawkey δίνουν έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική διάστασή της και την προσεγγίζουν ως συνεργατικό τρόπο εξερεύνησης του κόσμου που πραγματοποιείται μέσω του δράματος, ενώ η Carrol εστιάζει στους τομείς μάθησης που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω των δραστηριοτήτων της, στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση (Jonson, Christie & Yawkey, 1987. Carrol, 1988).

Άλλοι θεωρητικοί αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυνατότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τα οποία υποδεικνύουν τις ποικίλες εφαρμογές της. Συγκεκριμένα, οι Kitson & Spiby τη θεωρούν πολυδιάστατο τρόπο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα τη χαρακτηρίζουν ως μορφή τέχνης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπευτικό μέσο (Kitson & Spiby, 1997). Ο Warren τη θεωρεί κατάλληλη πρακτική για την κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού και δίνει έμφαση στη χρήση της ως μαθησιακού εργαλείου, ενώ ο Bolton υποστηρίζει ότι μπορεί να κινηθεί στο πλαίσιο διάφορων γνωστικών αντικειμένων και να λειτουργήσει πέρα από αυτά και, κατά συνέπεια, να οδηγήσει ακόμη και σε αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος (Warren, 1999. Bolton, 1985).

Διαφορετική είναι η θέση των O'Neil & Lambert, οι οποίοι επικεντρώνονται στη βιωματική μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω των δραματικών τεχνικών, καθώς θεωρούν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται υπό την προϋπόθεση ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και ταυτίζονται με τους ρόλους που αναλαμβάνουν και διαμορφώνουν οι ίδιοι. Επίσης δίνουν έμφαση στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν και χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν τους ρόλους όπως τους δημιουργούν με τη φαντασία τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η δραματική πράξη θεωρείται αποτέλεσμα της προσωπικής δημιουργίας των παιδιών και της εμπειρίας που βιώνουν μέσω της πραγμάτωσης του δράματος (O'Neil & Lambert, 1982).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι είναι δύσκολο να ορίσουμε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς κάθε θέση ή ορισμός αποδίδει μία από τις διαφορετικές δυνατότητές της. Μπορούμε όμως να συνθέσουμε όλες τις απόψεις και

κατά συνέπεια να συνδυάσουμε το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται, τα χαρακτηριστικά που διαθέτει, τους τομείς στους οποίους συμβάλλει και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται στην διδακτική πράξη, ώστε να «χαρτογραφήσουμε» όλα αυτά τα σημεία και να αποκτήσουμε μια πλήρη εικόνα σε σχέση με την πολυδιάστατη έκτασή της. Αυτό που προκύπτει είναι ότι η πολυσύνθετη δημιουργικότητα που καλλιεργούν οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ως διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων, καθώς ενδείκνυνται ως μέσο που προάγει την αυτενέργεια και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και, κατά συνέπεια, μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά για την πραγμάτωση των μαθησιακών στόχων και να διαμεσολαβήσει θετικά στην πρόσληψη πολλαπλών οπτικών κατά τη διαπραγμάτευση ενός θέματος. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά και ως διεπιστημονική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και να αποτελέσουν «καινοτόμες δράσεις», οι οποίες θα ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε σύγχρονα προβλήματα, θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την διαμόρφωση στάσεων και θα διαμεσολαβήσουν στην εξωτερίκευση των πολλαπλών δυνατοτήτων που διαθέτουν.

1.3. Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες, με βάση τις οποίες υλοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη. Στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής, παιδοκεντρικής, ολιστικής, διερευνητικής, ομαδοσυνεργατικής, εποικοδομητικής και δημιουργικής μάθησης, οι οποίες οροθετούν τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Συγκεκριμένα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι παιδοκεντρική υπό την έννοια ότι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων του. Είναι συνεργατική, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίησή της αποτελεί η εργασία των παιδιών σε ομάδες, στις οποίες παρέχονται ίσες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλα τα μέλη. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί εποικοδομητική υπό την έννοια ότι στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών κατά τη συνεργασία τους και στην

αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης τους για την επίτευξη της μάθησης. Παράλληλα είναι διαθεματική, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Είναι βιωματική και ενεργητική, εφόσον στηρίζεται στην εμπειρία που βιώνουν τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητές της και προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής τους. Είναι διερευνητική υπό την έννοια ότι τα παιδιά, κατά τη διαπραγμάτευση ενός θέματος, δρουν και ταυτόχρονα «ερευνούν» τις πιθανές λύσεις του. Είναι παιγνιώδης καθώς στις ασκήσεις και στις τεχνικές της εμπεριέχεται το «υποκριτικό», το «φανταστικό» και το «συμβολικό» παιχνίδι.⁷ Επίσης, θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως διαδικασία δημιουργικής μάθησης, υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα μέσο που αξιοποιεί το συνδυασμό της εμπειρίας, της φαντασίας και της γνώσης των μαθητών με σκοπό την επίτευξη προσωπικών δημιουργημάτων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Neelands, 1995. Davis, 2002. Παπαδόπουλος, 2004. Κοντογιάννη, 2005. Μουδατσάκης, 1994 & 2005. Τσιάρας, 2005. Άλκηστις, 2008).

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά που θεωρούμε ότι είναι βασικά για την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδακτική πράξη, δηλαδή στη βιωματικότητα, στη συνεργατικότητα και στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή.

1.3.1. Βιωματικότητα

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως μορφή τέχνης, μπορεί να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία από νοητική σε βιωματική,⁸ καθώς η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση που πραγματοποιείται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στηρίζεται στη δυνατότητα που παρέχει στο παιδί να ελευθερώσει τη δημιουργική

⁷ Οι συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιού αποτελούν μορφές έκφρασης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που διαφοροποιούνται ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους (Π.Ι., 2011:32-33).

⁸ Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς Bound, Cohen & Walker βασικά στοιχεία της βιωματικής μάθησης αποτελούν η κοινωνικο-πολιτισμική δόμηση της μάθησης, η ενεργή κατασκευή των εμπειριών από τους μαθητές, η ολιστική διαδικασία της μάθησης και το κοινωνικο-συναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση (Bound, Cohen & Walker, 1993).

ενέργειά του, ενεργοποιεί και εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις, καλλιεργεί την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση και προωθεί την κοινωνική, επικοινωνιακή και συναισθηματική του ανάπτυξη (Edwards, Gandini & Forman, 1995. Bolton, 1998. Κοντογιάννη, 2003. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Παπαδόπουλος, 2012).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία που δεν περιορίζεται στην ανάκληση των βιωμάτων και της προϋπάρχουσας εμπειρίας των παιδιών, αλλά διαμεσολαβεί στην επεξεργασία, κατανόηση και απόδοση ρόλων και καταστάσεων μέσω της δραματικής πράξης την οποία βιώνουν τα παιδιά ως προσωπική δημιουργία, διαμορφώνοντας μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη «φαντασία» και καλλιεργώντας ουσιαστικά τη «φανταστική» αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες βιώνουν ταυτόχρονα τον «φανταστικό» και τον πραγματικό κόσμο, τους οδηγεί σε μια μορφή πνευματικής απελευθέρωσης και παράλληλα, μέσω της ταυτόχρονης συμμετοχής σε δύο διαφορετικούς κόσμους, δημιουργούν διασυνδέσεις ανάμεσα στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα και ανάμεσα στον κοινωνικό και αισθητικό τομέα.

Μέσα από το βιοματικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση το παιδί ωθείται στη δημιουργικότητα, καθώς οι δραματικές δραστηριότητες του δίνουν τη δυνατότητα να αναλάβει νέους ρόλους, να δημιουργεί ιστορίες, να δίνει λύση σε αναδυόμενα προβλήματα, ενώ παράλληλα συμμετέχει ενεργά στην ανάληψη δραστηριοτήτων και στη λήψη αποφάσεων που απαιτούνται για την απόδοση ενεργειών μέσω ρόλων και οδηγείται στο μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση (Harding, 1962. O' Neill & Lambert, 1982. Παπαδόπουλος, 2006).

Επιπλέον, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως βιοματική μέθοδος διδασκαλίας, συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε διαθεματικά σχέδια εργασίας, καθώς αξιοποιεί παιδαγωγικά το συνδυασμό των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων τους. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η παιδαγωγική αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης, καθώς καλλιεργεί τις νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, δημιουργικές, αισθητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών (Beauchamp, 1998. Somers, 1994. Verriour, 1994. Κοντογιάννη, 2003 & 2005).

1.3.2. Συνεργατικότητα

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη της συνεργατικής μάθησης, η οποία αποτελεί σύγχρονη διδακτική μέθοδο που προτείνεται από πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές, καθώς οι τεχνικές και ασκήσεις της πραγματοποιούνται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους, παράγοντες που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις στα ομοδοσυνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα και διαμεσολαβούν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τα μέλη των ομάδων.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσδιορίζεται ως συλλογική μορφή τέχνης και παράλληλα τονίζεται η πραγμάτωση των τεχνικών της σε συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνδημιουργία, για την καλλιέργεια της αλληλοϋποστήριξης, της προσφοράς και της εμπιστοσύνης προς την ομάδα, για την ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, για τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση και για τη διαμόρφωση της προσωπικής και ομαδικής συνειδητότητας (McCaslin, 1984. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001. Άλκηστις, 2008).

Ο συνδυασμός της ομαδικής εργασίας και των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να επικοινωνήσει με τα μέλη της ομάδας, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων που απαιτούνται για την απόδοση ενεργειών μέσω ρόλων. Παράλληλα, ως μέλος της ομάδας ανταλλάσσει ιδέες και απόψεις κατά την προσέγγιση και διαπραγμάτευση κάποιου θέματος, το οποίο μπορεί να αποδώσει και να βιώσει στη συνέχεια σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο (Johnson & O' Neil, 1984. Bolton, 1985. Heathcote, 1985. Kondoyianni, 2003. Μουδατσάκης, 2005).

1.3.3. Παιχνίδι ρόλων

Πολλοί μελετητές δίνουν έμφαση στο ρόλο του παιχνιδιού και θεωρούν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αρχίζει με παιχνίδια των παιδιών, στηρίζεται στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι του παιδιού και χρησιμοποιεί τεχνικές και ασκήσεις παιγνιώδους μορφής στην εκπαιδευτική (Heathcote, 1985b. Way, 1995. Kitson & Spiby, 1997. Warren, 1999). Η έμφαση που αποδίδεται στο ρόλο του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, υποδεικνύει την εκτεταμένη αξιοποίηση του

παιχνιδιού από τη Δραματική Τέχνη στην εκπαιδευτική πράξη και τη χρήση του για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων.

Κινούμενη στο συγκεκριμένο πλαίσιο η MacGregor, ήδη από το 1975, έχει κατατάξει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην «αόρατη παιδαγωγική» (invisible pedagogy), η οποία σύμφωνα με τον Berstein στηρίζεται στη σημασία του παιχνιδιού, γεγονός που τη διαφοροποιεί από την «ορατή» Παιδαγωγική (Berstein, 1971). Ο Berstein θεωρεί ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και ασκήσεις παρέχουν τη δυνατότητα στο παιδί να εξωτερικεύσει τον εαυτό του και με το συγκεκριμένο τρόπο να γίνει πιο προσιτό στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, το συμβολικό ή «φανταστικό» παιχνίδι με τον τρόπο που πραγματοποιείται μέσα από τη Δραματική Τέχνη παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να υποδυθεί ρόλους σε διάφορες καταστάσεις που αφορούν τον εαυτό του, τα συναισθήματά του, τις ενέργειες και τις σχέσεις τους με τους άλλους (Vygotsky, 1978) ή να χρησιμοποιήσει σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους και να δημιουργήσει καινούρια, ώστε να αναπαραστήσει τους ρόλους που επιθυμεί για να ικανοποιηθούν άμεσα οι ανάγκες του (Vygotsky, 1966). Με το συγκεκριμένο τρόπο το παιδί οδηγείται στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης»,⁹ καθώς το παιχνίδι διέπεται από κοινωνικά διαμορφωμένους κανόνες και εμπεριέχει μια «φανταστική κατάσταση» την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διαχειριστεί συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα (Vygotsky, 1978). Το συμβολικό παιχνίδι είναι ένα μέσο αφομοίωσης της εμπειρίας και «μετακίνησης» από το συγκεκριμένο και άμεσο παρόν στο χώρο της λειτουργικής σκέψης (Piaget, 1951),¹⁰ μέσω του οποίου το παιδί οδηγείται σε μια πορεία αυξανόμενης και διαφοροποιημένης «αυτοσυνείδησης» καθώς δοκιμάζει ποικίλους ρόλους και υποκρίσεις του ίδιου του εαυτού (Αλκηστις, 2000).

⁹ Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky ως «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ορίζεται το διάστημα ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης που προσεγγίζει το παιδί χωρίς βοήθεια και στο δυναμικό επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια πιο ικανών συνομηλίκων ή με την καθοδήγηση ενηλίκων (Vygotsky, 1978:82-91).

¹⁰ Η σχέση ανάμεσα στο συμβολικό και το υποκριτικό παιχνίδι στηρίζεται στο γεγονός ότι και οι δύο προαναφερόμενες μορφές παιχνιδιού οδηγούν το παιδί σε μια υποθετική κατάσταση, στην κατανόηση εννοιών και σε εναλλακτικές δυνατότητες και εκφάνσεις μιας πράξης. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν απέδειξαν ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί φυσική συνέχεια παιχνιδιού με τα αντικείμενα και ότι το παιδί περνά από τη χρήση και τη συμβολική μεταμόρφωση των αντικειμένων στη συμβολική μεταμόρφωση της ταυτότητάς του και την ανάληψη ρόλων (Nicolich, 1977. Watson & Fisher, 1980. Kagan, 1981).

Για να επανέλθουμε στο παιχνίδι ρόλων, αυτό αποτελεί μια πειραματική μορφή παιδαγωγικής που εμπεριέχεται στις περισσότερες από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και εφαρμόζεται με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, η επίτευξη των οποίων πραγματοποιείται μέσω της παρουσίασης χαρακτήρων και της ταύτισης των παιδιών με αυτούς σε ένα «φανταστικό» χωροχρονικό πλαίσιο και της αναπαράστασης εμπειριών και βιωμάτων του άμεσου ή του έμμεσου περιβάλλοντός τους (Johnson & O' Neil, 1984. Ladouse, 1987. Γκόβας, 2002. Άλκηστις, 2008). Η ανάληψη ρόλων παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους,¹¹ να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων, να μάθουν τους κοινωνικούς κανόνες και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Bolton, 1979. Clyce & Fleet, 1993. Neelands, 1995. Κοντογιάννη, 2001. Μπακονικόλα, 2002).

Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων θεωρείται πράξη κοινωνικοποίησης και καθώς στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των παιδιών εμπεριέχει συναισθήματα, δράσεις και εμπειρίες, παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να προβάλουν τις προσωπικές τους απόψεις, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να επεξεργαστούν και να διαπραγματευτούν ένα θέμα και μέσα από την επικοινωνία να αποκτήσουν ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με το εν λόγω θέμα. Κατά τη διάρκειά του, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορους χαρακτήρες, αναπτύσσουν διάφορα είδη συμπεριφοράς και κατανοούν τη σημασία τους και με το συγκεκριμένο τρόπο αποκτούν δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάδειξη των πολλαπλών ταυτοτήτων τους (Blatner, 1995. Neelands, 2002. Άλκηστις, 2008).

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια σφαιρική δημιουργική εμπειρία καθώς μέσα από τη χρήση θεατρικών στοιχείων και συμβάσεων το παιδί βιώνει το «φανταστικό» σαν αληθινό, εκφράζει αληθινές σκέψεις και συναισθήματα σε δραματικό πλαίσιο, γεγονός που του παρέχει τη δυνατότητα να κινείται ανάμεσα στο «φανταστικό» και πραγματικό χώρο και χρόνο. Σύμφωνα με την Άλκηστις, το δραματικό παιχνίδι, ως συνέχεια και εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να διευρύνει την ενδοχώρα του και μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας να πραγματώνει συμβολικά τις επιθυμίες του και να μεταλλάσσει τη

¹¹Αναφέρουμε ενδεικτικά ρόλους επιστημόνων, επαγγελματιών, επιστημόνων, ενηλίκων και γονεϊκούς.

σχέση με τους άλλους και με τον εαυτό του (Αλκηστις,1998:28), ενώ για τον Γραμματά, από την άλλη, η σπουδαιότητά του έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύσσει την εκφραστικότητά του αποκτώντας με έμμεσο τρόπο την αισθητική του καλλιέργεια (Γραμματάς, 2004:406).

1.4. Μοντέλα Δραματικής Τέχνης και αντίστοιχες στρατηγικές

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρουσιάζει μεγάλη πολυμορφία μοντέλων, οι παραλλαγές των οποίων είναι δύσκολο να οριοθετηθούν καθώς αποτελούν διαφορετικές εκφάνσεις του εφαρμοζόμενου στη διδακτική πράξη δράματος. Ανάμεσά τους σημαντική θέση κατέχουν το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theater in Education), το Εκπαιδευτικό Δράμα (DIE) και η Δραματική/Θεατρική Αγωγή (Drama Education).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theater in Education) είναι ένα είδος θεάτρου που λειτουργεί ως μέσο μάθησης και ως μορφή τέχνης και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αποτελεί ένα θεατρικό ρεύμα της Βρετανίας που έχει τη μορφή συμμετοχικού θεάτρου, το οποίο παρουσιάστηκε στην Αγγλία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 ως εναλλακτικό κοινωνικό θέατρο. Στη συνέχεια εξελίχθηκε με τη μορφή θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων (Tie) συνδυάζοντας τις τεχνικές του θεάτρου με την εκπαίδευση, υπό την έννοια ότι κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων αυτών διασφαλίζεται η συμμετοχή του κοινού στην επεξεργασία των ιδεών και των μηνυμάτων της θεατρικής παράστασης που παρουσιάζουν. Τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα (Tie) αποτελούν ένα είδος «εναλλακτικού θεάτρου» που απευθύνεται σε παιδιά και νέους και χρησιμοποιούν τη θεατρική παράσταση ως μέσο παρουσίασης ή συζήτησης ενός θέματος. Παράλληλα, περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια που βασίζονται σε τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και συζητήσεις με τους μαθητές για την λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το θέμα του προγράμματος (O' Toole, 1992. Σέξτου, 2005).

Σύμφωνα με τον Neelands, μοντέλα του Εκπαιδευτικού Δράματος (DIE) αποτελούν το Δημιουργικό Θέατρο (Creative dramatics) και το Εξελισσόμενο Δράμα (Process Drama) (Neelands, 2008:58-59). Το Δημιουργικό Θέατρο (Creative dramatics) έχει συνδεθεί κατά κύριο λόγο με τις ΗΠΑ και εστιάζει στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών μέσω τεχνικών και ασκήσεων της

Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Παράλληλα, ως μορφή δράματος χρησιμοποιεί τις πρακτικές της θεατρικής τέχνης με σκοπό την ωρίμανση και την ανάπτυξη των συμμετεχόντων (McCaslin, 1981. Combs, 1988:9-11). Το Εξελισσόμενο Δράμα (Process Drama) έχει συνδεθεί κατά κύριο λόγο με το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία και εστιάζει στην αξιοποίηση της θεατρικής δράσης για την επίτευξη μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία δράματος καθώς ενεργοποιεί έναν άμεσο δραματικό κόσμο, χωροχρονικά προσδιορισμένο, ενώ οι συμμετέχοντες δρουν χωρίς την ύπαρξη γραπτού σεναρίου με συνέπεια η εξέλιξή του να μην είναι προβλέψιμη (O' Neil, 1995:5).

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα δεν προκύπτουν ορατές διαφορές ανάμεσα στο Δημιουργικό Θέατρο (Creative dramatics) και στο Εξελισσόμενο Δράμα (Process Drama), εφόσον και τα δύο μοντέλα στηρίζονται στη χρήση του παιχνιδιού ρόλων, το οποίο δεν στηρίζεται σε θεατρικά σενάρια, δεν προϋποθέτει θεατρικές δεξιότητες και δεν παρουσιάζεται σε ακροατήριο, αλλά χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη για την επίτευξη μαθησιακών στόχων.

Η Δραματική/Θεατρική Αγωγή (Drama Education) είναι ένα σύγχρονο μοντέλο που αρχικά εμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και εστιάζει στη χρήση της θεατρικής δράσης ως μαθησιακού εργαλείου, ενώ παράλληλα διδάσκει τεχνικές, ιστορίες, τύπους και κώδικες του θεάτρου. Αυτό που τη χαρακτηρίζει είναι η χρήση γραπτών σεναρίων, η μελέτη θεατρικών έργων και η παρουσίαση θεατρικής παράστασης (Neelands, 2008:60).

Θεωρούμε ότι τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν αποτελούν διαφορετικές εκφράσεις της αξιοποίησης του δράματος στην εκπαιδευτική πράξη με κοινά σημεία τη χρήση του θεατρικού κώδικα και την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τη συγκεκριμένη άποψη φαίνεται ότι αποτελούν μια ολότητα, ο επιμέρους διαχωρισμός τους στηρίζεται στη χρήση ή μη γραπτών σεναρίων, στη διαφοροποίηση εν μέρει των επιδιωκόμενων στόχων κάθε μοντέλου και την πραγματοποίηση ή μη θεατρικής παράστασης.¹²

¹² Ο όρος υποδεικνύει τη διαφοροποίηση και εξειδίκευση των γενικών στόχων του δράματος ανάλογα με το μοντέλο που χρησιμοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία.

1.5. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μαθησιακό εργαλείο

Ο χαρακτηρισμός της Δραματικής Τέχνης ως κατάλληλου μαθησιακού εργαλείου στηρίζεται στην παιδοκεντρική μεθοδολογία που εφαρμόζει για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία διαφοροποιείται από τους παραδοσιακούς τρόπους και η οποία λειτουργεί μέσα και πέρα από το πλαίσιο των διάφορων γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας (Davis & Lawrence, 1986. Tromski & Doston, 2003:53).

Ειδικότερα, μπορούμε να αναφερθούμε σε μια ευρεία και εκτεταμένη μάθηση μέσω του δράματος που βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες και ορίζεται ως γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Η επίτευξη της «ολόπλευρης» μάθησης που παρέχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στηρίζεται στον επαναπροσδιορισμό της προϋπάρχουσας εμπειρίας και των γνώσεων που διαθέτουν τα παιδιά στην «ταυτοποίησή» τους με ρόλους που αναλαμβάνουν και καταστάσεις που πραγματεύονται κατά τη διαδικασία προσέγγισης ενός θέματος και στη συνειδητοποίηση και επίγνωση των δημιουργημάτων τους (Carrol, 1988. Μουδατσάκης, 2005. Αλκηστις, 2008). Ως «διαμεσολαβήτρια» ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, ως ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ως βιωματική και ενεργητική διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα συναισθηματικής ανάπτυξης.¹³

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι τομείς ανάπτυξης που καλλιεργούνται από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και σχετίζονται με την παρούσα διατριβή: η γλωσσική ανάπτυξη, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, η φαντασία και η δημιουργικότητα.

1.5.1. Γλωσσική ανάπτυξη

Η δραματική διαδικασία συντελείται σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο των οποίων το παιδί αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τις ποικίλες γλωσσικές απαιτήσεις του κάθε ρόλου και πειραματίζεται με την καταλληλότητα των τύπων ομιλίας για κάθε ρόλο ξεχωριστά. Ειδικότερα, οι τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελούν μορφές έμμεσης συμμετοχής σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας κατά

¹³ Ως συναισθηματική ανάπτυξη νοείται η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση.

τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά παράγουν λόγο – προφορικό και γραπτό – καλλιεργώντας την γλωσσική τους ανάπτυξη και την επικοινωνιακή ικανότητα (Rosberg, 1995. Μήτσης, 1996. 'Αλκηστis, 2000. Ματσαγγούρας, 2001).

Οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση πραγματοποιούνται με τη χρήση κυρίως του προφορικού λόγου των παιδιών και σε ορισμένες περιπτώσεις είτε ολοκληρώνονται με την παραγωγή γραπτού λόγου είτε εναλλάσσονται οι γραπτές με τις προφορικές δραστηριότητες.¹⁴ Η εκτεταμένη χρήση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά και στις οποίες πρέπει να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα λεκτικά σχήματα και τις κατάλληλες λεκτικές εκφορές που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση. Κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του δράματος λαμβάνουν ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα, καθώς μιλούν, γράφουν, διαβάζουν, ακούν, παρουσιάζουν τις ιδέες τους και οραματίζονται τα συμφραζόμενα, γεγονός που συμβάλλει στην πολλαπλή πρόσληψη των γλωσσικών συστημάτων καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να τα κατανοήσουν καλύτερα.

Με βάση τα προαναφερόμενα θεωρούμε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, υπό την έννοια ότι χρησιμοποιεί τα γλωσσικά συστήματα σε επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο και μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες και την ενεργό συμμετοχή τα παιδιά εξερευνούν τους γλωσσικούς ήχους, κατηγοριοποιούν, επεξεργάζονται και ερμηνεύουν τα γλωσσικά μηνύματα, ενώ παράλληλα δημιουργούν σενάρια, ιστορίες και μύθους.

1.5.2. Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως έχει προαναφερθεί, πραγματοποιούνται σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά αποτελούν ισότιμα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες. Ενεργώντας μέσα στην ομάδα επιτυγχάνουν την καλύτερη επικοινωνία

¹⁴ Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργεια της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελούν οι γλωσσικές ασκήσεις, ασκήσεις δημιουργικότητας, δημιουργία ιστοριών, συγγραφή επιστολών και σεναρίων, συναντήσεις, συνεντεύξεις, διαφημίσεις, αυτοπαρουσιάσεις, τηλεοπτικές εκπομπές, ραδιοφωνικοί σταθμοί, δικαστήρια, αντιθέσεις, συναντήσεις κ.ά.

μεταξύ τους, αποκτούν αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό και αλληλοϋποστήριξη και καλλιεργούν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και αυτοεκτίμηση.¹⁵

Παράλληλα, οι δραματικές δραστηριότητες αναπαριστούν ενίοτε κοινωνικούς κανόνες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά με αποτέλεσμα να αποκτούν ενσυναίσθηση, ανακαλύπτουν άγνωστες πλευρές της προσωπικότητάς τους και καλύπτουν εν μέρει ψυχικές ανάγκες, καθώς αυτενεργούν κατά την πραγματοποίηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η βίωση ρόλων, χαρακτήρων και γεγονότων προϋποθέτει την ενεργοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας και τον «απεγκλωβισμό» συναισθημάτων που σχετίζονται με κάθε περίπτωση, ενώ παράλληλα οδηγεί στην εξερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, ψυχικών και συναισθηματικών καταστάσεων που διαδραματίζουν τα ίδια τα παιδιά (Neelands & Coode, 1995. Γκόβας, 2002).

Επιγραμματικά, αυτό που προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και στην κατανόηση κοινωνικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, ενώ παράλληλα λειτουργεί ενισχυτικά στη συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο εκτόνωσης, προσωπικής ανάλυσης, αυτοκριτικής και αυτοελέγχου και επίλυσης συναισθηματικών προβλημάτων.

1.5.3. Δημιουργικότητα

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η ανάδειξη των δημιουργικών ικανοτήτων μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βασίζεται στο γεγονός ότι οι δραστηριότητές της ενεργοποιούν τη «φαντασία» των μαθητών και τους παρέχουν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και να αποκτήσουν την αντίληψη του δημιουργού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να παράγουν ιδέες, να δημιουργήσουν ιστορίες και σενάρια, να επεξεργαστούν ένα λογοτεχνικό κείμενο, να κατασκευάσουν κοινωνικές καταστάσεις και να εμπλακούν σε «φανταστικές» καταστάσεις.

Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει πολλαπλές εφαρμογές και μπορούμε να την προσεγγίσουμε μέσα από διάφορες

¹⁵ Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στη σχολική τάξη ως κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

οπτικές. Συγκριμένα, μέσω των δραστηριοτήτων του δράματος η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να εκφραστεί ως νοητική ευελιξία, ως πρωτοτυπία σκέψης, ως ικανότητα σύνθεσης, ως ικανότητα μετασχηματισμών, ως ικανότητα επεξεργασίας, ως ικανότητα δημιουργίας νέων «προϊόντων», ικανότητες που προσδιορίζουν την έννοια της δημιουργικότητας (Gardner, 1983 & 1993. Sternberg, 1985. Ξανθάκου, 1998. Annarella, 1999. Craft, 2000).

Πρέπει να αναφερθεί ότι σε πρόγραμμα επιμόρφωσης του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007) που πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2008 ανάμεσα στις τεχνικές που υποδεικνύονται για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών συμπεριλαμβάνονται και δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.¹⁶

1.6. Προϋποθέσεις της επιτυχούς εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως διδακτικής μεθοδολογίας προϋποθέτει την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπυχωτή, του καθοδηγητή και του συνοδοιπόρου στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της ομάδας και είναι το πρόσωπο που συντονίζει την ομάδα οδηγώντας τους μαθητές να ανακαλύψουν επαγωγικά σημασίες και νοήματα (Johnson & O' Neil, 1984. Toye & Prendiville, 2000. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η εμπλοκή του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού στη διαδικασία του δράματος είναι εξαιρετικά σημαντική και μπορεί να ξεκινήσει από την απλούστερη μορφή της παρατήρησης που επιτρέπει στον εμπυχωτή-εκπαιδευτικό να δείχνει το ενδιαφέρον του για τη δράση των παιδιών, να συγκεντρώνει στοιχεία για την πορεία του δράματος, το οποίο θα ολοκληρωθεί με την επέκταση και τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων των παιδιών για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου (Heathcote, 1977 & 1985a. Bolton, 1985. Christie, 1990. Σέξτου, 1998 & 2007). Παράλληλα, ο

¹⁶ Συγκεκριμένα οι τεχνικές που αναφέρονται είναι το «Παιχνίδι ρόλων», ο «Καταιγισμός ιδεών» (Ιδεοθύελλα), «Συνέντευξη» και οι «Ομάδες εργασίας».

εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα λεκτικής έκφρασης, ένα δυναμικό πεδίο μάθησης, κλίμα συνεργασίας, να προωθήσει τη μάθηση σε σχέση με το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος, να ενισχύσει την κοινωνική μάθηση και να διευρύνει τις δεξιότητες των παιδιών (Beauchamp, 1998. Άλκηστις, 1998:36 & 2008:208-209).

Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει το διάλογο με τα παιδιά, να αναλάβει διάφορους ρόλους και παράλληλα να λειτουργήσει ως πηγή πληροφοριών, ως άτομο που παρέχει νύξεις και υποδείξεις, ως θεατής, ακροατής και κριτικός και ως άτομο που στηρίζει τα παιδιά. Με το συγκεκριμένο τρόπο δημιουργεί θετικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά και παράλληλα καλλιεργεί το πνεύμα της ομαδικότητας και της εμπιστοσύνης, αξιοποιώντας παράλληλα τις θεατρικές τεχνικές ως μέσο προσέγγισης διάφορων γνωστικών αντικειμένων και κατ' επέκταση ως εργαλείο μάθησης.

1.7. Εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο εξωτερικό και στην Ελλάδα

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει ενταχθεί ως γνωστικό αντικείμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε χώρες του εξωτερικού και στη χώρα μας, σε μια προσπάθεια να οριστούν οι δυνατότητες που παρέχει και οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία θέτουν επιδιωκόμενους στόχους που σχετίζονται με την παρούσα διατριβή. Τα περισσότερα από αυτά ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ διαφοροποιούνται σε σχέση με την ονομασία που έχουν εντός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και το χαρακτηρισμό του δράματος ως διακριτού γνωστικού αντικειμένου.

Συγκεκριμένα, στο σύγχρονο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας το δράμα (drama) δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της ικανότητας επικοινωνίας και ακρόασης (speaking and listening). Ορίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να πραγματοποιούν πολλές δραματικές δραστηριότητες, ώστε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εξερευνήσουν καταστάσεις, χαρακτήρες και συναισθήματα, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ρόλους που σχεδιάζουν μόνοι τους ή σε συνεργασία με άλλους και να λειτουργήσουν με εποικοδομητικό τρόπο σε

σχέση με το δράμα που παρακολούθησαν και έλαβαν μέρος. Προτείνεται η χρήση των τεχνικών του δράματος, του «παιχνιδιού ρόλων» και της παράστασης (drama, role play performance) για την προσέγγιση και διερεύνηση κειμένων, ιδεών και θεμάτων και παράλληλα αναφέρεται η δυνατότητα αξιοποίησής τους σε μαθητές όλων των βαθμίδων ως διαθεματική προσέγγιση άλλων γνωστικών αντικειμένων (National English Curriculum, 2013).

Διαφορετικός είναι ο τρόπος με τον οποίο εντάσσεται το δράμα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ontario, καθώς παρουσιάζεται ως γνωστικό αντικείμενο από κοινού με το χορό (Dance & Drama). Για τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που εντάσσονται στο πλαίσιο της Τέχνης (The Arts) και γενικότερα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, ορίζονται κοινοί στόχοι, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, μέσα από το δράμα οι μαθητές κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους και μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, μέρη και πολιτισμούς. Παράλληλα, αποκτούν πρακτικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών υποδεικνύεται η διασύνδεση του δράματος με τη Λογοτεχνία, καθώς από τις πρώτες τάξεις προτείνεται η χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης ως μέσο για την προσέγγιση ιστοριών, ποιημάτων και έργων, ώστε να κατανοήσουν και να διερευνήσουν «φανταστικές» καταστάσεις και να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται ότι με τις συγκεκριμένες τεχνικές μπορούν να διαμορφώσουν και να γράψουν ρόλους, να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα λεκτικά σύμβολα και να δημιουργήσουν διαφορετικές εκδοχές μιας ιστορίας, να κατανοήσουν τα διάφορα προβλήματα και να οδηγηθούν στην επίλυσή τους, να συνεργαστούν για να ερμηνεύσουν καταστάσεις και να κατανοήσουν τα κίνητρα διάφορων χαρακτήρων (Ministry of Education & Training, 2009).

Και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νορβηγίας (Arts Education) εντάσσει το δράμα στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και το ορίζει ως δημιουργική δραστηριότητα που συνδέεται με τη μαθησιακή διαδικασία είτε ως γνωστικό αντικείμενο είτε ως διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται διαθεματικά σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών το δράμα (drama) αποτελεί έναν από τους τέσσερις τομείς τέχνης για τους οποίους καθορίζεται ως κοινός σκοπός η επίγνωση της μοναδικότητας της

δημιουργικότητας, η αναγνώριση της διασύνδεσης των μορφών τέχνης και της καθημερινής ζωής.¹⁷ Οι επιμέρους στόχοι κάθε τομέα προσανατολίζονται στην ανάδειξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές από τις τέχνες. Επισημαίνεται όμως, ότι το “Δράμα” διασυνδέεται κυρίως με τους στόχους και το περιεχόμενο της μητρικής γλώσσας (Νορβηγικής) σε σχέση με την προφορική εξάσκηση και τη χρήση της μέσω απόδοσης ρόλων. Παράλληλα αναφέρεται ότι βασικοί στόχοι του δράματος αποτελούν η κατανόηση από τους μαθητές των ειδών συμπεριφοράς (τυπικών και άτυπων) που εμπεριέχονται στους ρόλους, η συζήτηση σε σχέση με τους ρόλους που υιοθετούν στις δραστηριότητες του δράματος και στην κριτική εξέταση των ρόλων που βλέπουν ως ακροατήριο (KUF, 1996).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ολλανδίας (Education in Culture and Arts),¹⁸ το δράμα εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον πολιτισμό και τις τέχνες. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι διαμεσολαβεί ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τους άλλους, τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αυτοπειθαρχία και αυτενέργεια και δεξιότητες ομαδικής εργασίας. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τα στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική εργασία που πραγματοποιείται μέσω της δραματικής τέχνης και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Προτείνεται η χρήση του δράματος ως εκπαιδευτικού και μαθησιακού εργαλείου και η διασύνδεσή του με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ανάμεσα στα οποία αναφέρεται και η Λογοτεχνία, με σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών και την παροχή δημιουργικής και αισθητικής μάθησης (CKV, 1998).

Σε όλα τα προαναφερόμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παρά το γεγονός ότι παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον τρόπο που εντάσσεται σε αυτά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αυτή αποδίδεται με τον όρο δράμα· επιπλέον σε όλα, έμμεσα ή άμεσα, συνδυάζεται η χρήση του με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας και με τη διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

¹⁷ Οι άλλοι τομείς είναι η μουσική, ο χορός και οι παραστατικές τέχνες.

¹⁸ Στο πρόγραμμα Σπουδών της Ολλανδίας μέχρι το 1998 συμπεριλαμβανόταν μόνο η μουσική και οι εικαστικές τέχνες.

Στη χώρα μας, η εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παρέιχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις δραστηριότητες, τις τεχνικές και τις ασκήσεις της στην εκπαιδευτική πράξη και να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διαμεσολάβησε στη μαθησιακή διαδικασία σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.¹⁹

Μετά την αναπλαισίωση των Προγραμμάτων Σπουδών και τη δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εντάχθηκε σ' αυτά ως γνωστικό αντικείμενο και αποδόθηκε με τον όρο «Θέατρο». Σύμφωνα με το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών, ως γενικός σκοπός του Θεάτρου και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ορίζεται η καλλιέργεια των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά και ως αυτόνομες προσωπικότητες μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών ορίζονται ως επιμέρους σκοποί η άμεση ενεργοποίηση, συμμετοχή και η παρέμβαση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης, η διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης και κριτηρίου, καθώς και η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος (οι μαθητές ως δέκτες και δημιουργοί). Επίσης, επιμέρους σκοποί του Θεάτρου και της Δραματικής Τέχνης αποτελούν η γνωριμία με καλλιτεχνικά-πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας μας όσο και των άλλων πολιτισμών, η δημιουργική ανάπτυξη εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από το λόγο και τη γλώσσα, η δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων και η παραγωγική διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις εφαρμογές του δράματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:157). Αντίστοιχοι είναι και οι στόχοι που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ιδιαίτερα για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με αυτούς, τα παιδιά πρέπει να διευρύνουν τη σχέση τους με το «λόγο» και τις δυνατότητες γλωσσικής τους έκφρασης, να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και να χρησιμοποιήσουν το θεατρικό κώδικα ως εργαλείο μάθησης με άλλους κώδικες (μαθήματα), να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στις αισθητικές τους εμπειρίες και να επεξεργαστούν ερεθίσματα σχετικά με την έκφρασή τους και τη σχέση τους με το λόγο και τα κείμενα (Α.Π.Σ., 2002:158-159).

¹⁹ Η εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αρχικά πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του όρου "Θεατρικό Παιχνίδι" το 1993.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της χώρας μας ενώ διαφοροποιείται με τα προαναφερόμενα Πρόγραμμα Σπουδών χωρών του εξωτερικού ως προς την ονομασία που αποδίδει στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς χρησιμοποιεί τον όρο «Θέατρο», εστιάζει σε ανάλογους επιδιωκόμενους στόχους και υποδεικνύει τη διαθεματική του χρήση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και ιδιαίτερα με τη Λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών σε γλωσσικό επίπεδο, δηλαδή στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ αρχικά αναφέρονται ως ειδικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος η καλλιέργεια της αισθητικής και καλλιτεχνικής αντίληψης των μαθητών, καθώς και η γνωριμία με επιτεύγματα του πολιτισμού, στη συνέχεια αναφέρεται ότι κατά τη σύνταξή του καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να συνδυάζει ισόρροπα τη γνώση, τη δημιουργία και την έκφραση, δηλαδή υποδεικνύεται έμμεσα η χρήση του «Θεάτρου» ως εργαλείου μάθησης, δημιουργικότητας και παραγωγής λόγου.

1.7.1. Έρευνες & Ερευνητικά Προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αφορούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και σχετίζονται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ή εστιάζουν σε διαφορετικές ηλικιακές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Οι έρευνες αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθείται, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουν και σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Οι έρευνες που σχετίζονται με την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη ασχολούνται κατά κύριο λόγο με τη διαμεσολάβηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση σύγχρονων προβλημάτων, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια, την απόκτηση δημιουργικής και κριτικής ικανότητας και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, την καλλιέργεια της γλώσσας και την ένταξη σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τα προαναφερόμενα προκύπτει η «εμβέλεια» της

Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η ευρεία χρήση της σε πολλούς επιστημονικούς τομείς και σε ποικίλα θεωρητικά πεδία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά έρευνες που χρησιμοποίησαν τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας που σχετίζεται με την παρούσα διατριβή, υπό την έννοια ότι δημιουργική έκφραση των μαθητών θεωρείται η παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Bristol το 1993 με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στη δημιουργικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση, αποδείχθηκε τόσο η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσά τους όσο και η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας στη νηπιακή ηλικία. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από δύο ελληνικά Νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούσαν προνήπια και νήπια, ηλικίας τεσσάρων μέχρι έξι ετών. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για την ανάλυση των δεδομένων (Μέλλου, 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πειραματικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Baptist στο Χονγκ Κονγκ που αφορούσε τη χρήση του δράματος στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποδείχθηκε μεγαλύτερη βελτίωση της δημιουργικότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας που συμμετείχε σε δραματικές δραστηριότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που συμμετείχε σε διαφορετικού είδους δραστηριότητες (Hui & Lau, 2006).²⁰

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,²¹ κύρια υπόθεση της οποίας αποτέλεσε «Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των φοιτητών μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η ανάδειξη των εν δυνάμει ικανοτήτων τους». Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι παρατηρήθηκε έντονη δημιουργικότητα στις δραστηριότητες που

²⁰ Οι συντάκτες της έρευνας δεν αναφέρουν το έτος διεξαγωγής της και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν, αλλά εστιάζουν στα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν.

²¹ Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με ευρωπαίους εταίρους.

σχετίζονταν με το φανταστικό επίπεδο και διακρίνονταν από πρωτοτυπία (Κοντογιάννη, 2003).

Θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και σε ερευνητικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας το 2005 στη μειονοτική κοινότητα των «Πομάκων». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχθηκε στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών και των εκπαιδευτικών και χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της δημιουργικότητας των μαθητών (Άλκηστις, 2008).²²

1.8. Γενική αποτίμηση, όρια και κριτική στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις θέσεις πολλών θεωρητικών, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ευαισθητοποιεί το παιδί προς τις τέχνες καθώς γίνεται μέτοχος και δημιουργός τους, συμμετέχοντας σε διαδικασίες απόλαυσης, ενθουσιασμού και χαράς. Έτσι, η μάθηση προκύπτει ως απόλαυση λόγω της κοινωνικής και αλληλεπιδραστικής φύσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και οι γνωστικές δεξιότητες αλλά και οι δεξιότητες δημιουργικής «φαντασίας» αναπτύσσονται παράλληλα με την απόκτηση μιας μοναδικής μαθησιακής εμπειρίας που απορρέει από την ίδια τη φύση της «δραματικής» εμπειρίας (Heathcote, 1985b. Μουδατσάκης, 1994. Άλκηστις, 1998 & 2000. Neelands, 2005).

Όπως έχει προαναφερθεί οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν σε διαθεματικές προσεγγίσεις γνωστικών αντικειμένων και να επιτευχθεί ο συνδυασμός του δράματος με τη στοχοθεσία του εκάστοτε μαθήματος. Συγκεκριμένα, μπορούν να εφαρμοστούν σε επιλεγμένες διδακτικές ενότητες από τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να τις χρησιμοποιήσει ως μαθησιακό μέσο για τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με μορφές του θεατρικού κώδικα ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός αποτελεί η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος· ένα περιβάλλον όπου θα πληρούνται οι βασικές παιδαγωγικές αρχές στις οποίες

²² Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στα χωριά Δημάριο και Κοτύλη στη Βόρεια Ήάνθη.

στηρίζεται το εκπαιδευτικό δράμα και η αξιοποίηση της δυνατότητας βίωσης από τα παιδιά των «φανταστικών» δημιουργημάτων τους, με σκοπό την απόκτηση εμπειριών που θα συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους και στην επίτευξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων.²³

Οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης δεν αποτελούν πανάκεια για όλους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν όμως να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν ώστε να αξιοποιήσουν στοιχεία από τις εφαρμογές που έχουν πραγματοποιηθεί και να εμπλουτίσουν τη διδακτική τους μεθοδολογία μέσω της εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας που πραγματοποιείται μέσω των τεχνικών και των ασκήσεων του δράματος. Απαραίτητη προϋπόθεση εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθοδολογίας αποτελεί η επιλογή ενός κειμένου που θα παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει βιωματικές δραστηριότητες και θα εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς δεν είναι όλα τα λογοτεχνικά κείμενα κατάλληλα για την επίτευξη των ίδιων στόχων ούτε ενδείκνυνται για διερεύνηση μέσω θεατρικών τεχνικών. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση που πραγματοποιείται διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να σχετίζεται τόσο με την ηλικία των μαθητών όσο και με τη διδακτική ενότητα στην οποία εντάσσεται η συγκεκριμένη προσέγγιση.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι η εκτεταμένη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια και η θέση που απέκτησε στα Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο την κατέστησε ευρύτερα αποδεκτή στην εκπαιδευτική κοινότητα και συνέβαλε ουσιαστικά στην αξιοποίησή της ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας.

²³ Ως βασικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της ΔΤΕ νοείται η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, παιδοκεντρική διδασκαλία, μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

1.9. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η Λογοτεχνία

Η σχέση που συνέχει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία έγκειται στο ότι το εκπαιδευτικό δράμα μάς παρέχει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε την εμπειρία ενός γεγονότος και να βιώσουμε αισθήματα· αποτελεί δηλαδή μια διαδικασία που μπορούμε να την παραλληλίσουμε με την λογοτεχνική ανάγνωση. Με βάση το θεωρητικό μας πλαίσιο ως λογοτεχνική ανάγνωση νοείται η «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου που αποτελεί τη στάση που υιοθετεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς εστιάζει στην αισθητική προσέγγιση και στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας.²⁴ Κατά τη συγκεκριμένη αναγνωστική πράξη η φαντασία του αναγνώστη ξεπερνά τους χωροχρονικούς περιορισμούς του κειμένου, γεγονός που του παρέχει τη δυνατότητα να απολαύσει τη «μυθοπλασία» και να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία. Στο συγκεκριμένο σημείο, 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.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες όπως έχει προαναφερθεί εκμεταλλεύονται διάφορες μορφές «παιχνιδιού» που εστιάζουν στη «φαντασία», πραγματοποιούνται κυρίως σε ένα πλαίσιο που εμπλέκει πραγματικά και φανταστικά στοιχεία ή σενάρια. Αντίστοιχα η Λογοτεχνία μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή «φαντασίας», καθώς αποδίδει ενέργειες, φόβους και επιθυμίες σε λογοτεχνικό πλαίσιο. Με βάση την παραδοχή ότι το «φανταστικό» στοιχείο κυριαρχεί και στις δύο μορφές τέχνης, η δραματοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων και η χρήση δραστηριοτήτων του δράματος για τη νοηματοδότησή τους μπορεί να επιτευχθεί με την προϋπόθεση ότι θα χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία.

Επίσης, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην επίτευξη του σκοπού διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας, όπως έχει διατυπωθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Σύμφωνα με αυτό, τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν στους μαθητές

²⁴Το θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την λογοτεχνική ανάγνωση παρουσιάζεται αναλυτικά στο δεύτερο κεφάλαιο (βλ. σελ.62-71).

διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους και ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:21). Παράλληλα, ορίζεται ότι μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην επίτευξη των στόχων που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές από τις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν τη δημιουργική τους «φαντασία», να εξοικειωθούν βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, να ψυχαγωγηθούν και να απολαύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως ακροατές, να ενθαρρυνθούν στη δημιουργία δικών τους ιστοριών και να εξοικειωθούν με στοιχεία της δομής και του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων (Α.Π.Σ., 2002:41-43). Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών ορίζεται ότι ως διδακτική μεθοδολογία για το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με το παιχνίδι και με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα, διασκευή των κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά.), με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος και τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα, την αφήγηση και το δημιουργικό γράψιμο (Α.Π.Σ., 2002:58).

Στο προαναφερόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που ορίζονται σ' αυτό υποδεικνύουν τη χρήση τεχνικών και ασκήσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδακτική πράξη, καθώς αναφέρεται ότι μέσα από αυτοσχέδια δρώμενα οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν λογοτεχνικά έργα ή αποσπάσματα αυτών (Α.Π.Σ., 2002:41-43). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαθεματικής προσέγγισης η χρήση των τεχνικών και των ασκήσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Επίσης, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, παρουσιάζονται αναλυτικά οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και προτείνεται να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για να εκφράσουν οι μαθητές τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα και για να εκφράσουν την ανταπόκριση και τις ερμηνείες τους με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Επιπρόσθετα, η χρήση της προαναφερόμενης διδακτικής μεθοδολογίας προτείνεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως βιωματική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του συνδυασμού μορφών έκφρασης της τέχνης και του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς σε παιδαγωγικό πλαίσιο μπορεί να πραγματοποιηθεί η μετατροπή, η ανάπλαση και η επεξεργασία ενός υπάρχοντος κειμένου με τη διαμεσολάβηση του δραματικού κώδικα (Παμουκτσόγλου, 2002: 129).²⁵

1.9.1.Τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές και ασκήσεις του εκπαιδευτικού δράματος που παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αναλάβουν ρόλους και να ερμηνεύσουν χαρακτήρες μιας ιστορίας, να εμβαθύνουν σε στιγμιότυπα της ιστορίας και να τα αναπτύξουν, να προεκτείνουν την ιστορία και να επινοήσουν διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας χωρίς το αποτέλεσμα να αποτελεί απαραίτητα θεατρική πράξη, γεγονός που υποδεικνύει τη σημασία της διαδικασίας.

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων:

- Το «παιχνίδι ρόλων» που στοχεύει στην επεξεργασία κατεξοχήν κοινωνικών ρόλων και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.²⁶
- Το «κυκλικό δράμα» που στοχεύει στην ανάδυση των στάσεων και συμπεριφορών του ήρωα και στη μεθόδευση της επεξεργασίας μιας ιστορίας.²⁷
- Η «καυτή καρέκλα» που στοχεύει στη διαμόρφωση του ρόλου και την ανάδειξη άγνωστων πτυχών του ήρωα που αφορούν τις αξίες, τις σχέσεις του, τα πιστεύω του, την εμπειρία του.²⁸

²⁵ Στοιχεία που συνθέτουν το δραματικό κώδικα ή κώδικα του δράματος αποτελούν η δραματική έκφραση ηθοποιού, αυτοσχεδιασμός, αναπαράσταση με μίμηση και η υποκριτική.

²⁶ Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν αυτοσχέδια δρώμενα σε ένα ευρύ φάσμα ρόλων (κοινωνικών ή μη).

²⁷ Στη συγκεκριμένη τεχνική τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε υποομάδες που αναλαμβάνουν διαφορετικές σκηνές με τον ήρωα της ιστορίας και στη συνέχεια μπορούν να τις ενώσουν, ώστε να παρουσιαστούν διάφορες συμπεριφορές και στάσεις του ήρωα.

- Ο «δρόμος της συνείδησης» που στοχεύει στη διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και στην εξέλιξη της ιστορίας.²⁹
- Το «άσπρο – μαύρο», «αντιφατικές συμβουλές», που στοχεύει στη διαμόρφωση του ρόλου και στην εξέλιξη της ιστορίας εκθέτοντας στον ήρωα όλες τις πιθανές λύσεις.³⁰
- Ο «μονόλογος στον τοίχο» που στοχεύει στην επεξεργασία και το χτίσιμο του ρόλου, στην προσωπική θεώρηση του ρόλου και στην αυτοπροβολή κάθε μέλους.³¹
- Το «Alter ego» που στοχεύει στη διαμόρφωση του ρόλου, στην ανάδυση του εσωτερικού κόσμου του ήρωα και στον τρόπο με τον οποίο αισθάνεται σε μια δεδομένη κατάσταση.³²
- Ο «Ομαδικός χαρακτήρας» που στοχεύει στην ανάδυση ενός ρόλου και στην απόδοση διαφορετικών στάσεων που μπορεί να έχει ο ίδιος ήρωας.³³
- Ο «Μονόλογος της ομάδας» που στοχεύει στην ανάδυση των πτυχών ενός θέματος ή μιας ιστορίας.³⁴
- Ο «Διάλογος της ομάδας» που στοχεύει στην επεξεργασία ενός θέματος ή μιας ιστορίας.³⁵

²⁸ Υπάρχουν δύο εκδοχές της συγκεκριμένης τεχνικής. Στη μία εκδοχή το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του ήρωα έρχεται στο κέντρο και τα υπόλοιπα μέλη του υποβάλλουν ερωτήσεις, ενώ στην άλλη εκδοχή το άτομο που ρωτάει αναλαμβάνει έναν από τους υπόλοιπους ρόλους.

²⁹ Όταν προκύπτει ένα δίλημμα σε έναν ήρωα της ιστορίας, τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν ένα μακρύ δρόμο, αντιμέτωποι σε δύο παράλληλες σειρές και το παιδί που έχει αναλάβει το ρόλο του ήρωα περνάει ανάμεσα από τις σειρές, ενώ τα άλλα μέλη τον συμβουλεύουν μέσα από το ρόλο τους τι να κάνει.

³⁰ Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δίνουν αντιφατικές συμβουλές στον ήρωα που βρίσκεται σε δίλημμα ή πρόκειται να προβεί σε μια πράξη μέσα από το ρόλο τους ή μόνο ως φωνές ή μπορεί να κάνουν διάλογο με τον ήρωα.

³¹ Μετά τη σύνθεση μιας ιστορίας κάθε μέλος της ομάδας πηγαίνει προς τον τοίχο και μονολογεί με τη σειρά του τις προσωπικές σκέψεις ενός χαρακτήρα που έχει επιλέξει από την ιστορία.

³² Ένα μέλος της ομάδας υποκρίνεται έναν ήρωα και ένα άλλο μέλος παριστάνει το «άλλο εγώ» του ήρωα, μιλάει για τα τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του και τον εσωτερικό του λόγο.

³³ Ο ήρωας της ιστορίας μάς παρουσιάζεται αυτοσχεδιαστικά από πολλούς μαθητές στη σειρά, ώστε να δημιουργηθεί ένας διάλογος.

³⁴ Τα μέλη της ομάδας συζητούν ένα μονόλογο σχετικά με το θέμα ή την ιστορία που προσεγγίζουν και στη συνέχεια δύο μέλη τον παρουσιάζουν.

³⁵ Τα μέλη της ομάδας συζητούν ένα διάλογο σχετικά με το θέμα ή την ιστορία που προσεγγίζουν και στη συνέχεια δύο μέλη τον παρουσιάζουν.

- Οι «Συνεντεύξεις – βιογραφίες» που στοχεύει στη διαμόρφωση του προσώπου του ήρωα και στην έκφραση αντιλήψεων και πεποιθήσεων που δεν εκφράζονται με σαφήνεια στην ιστορία.³⁶
- Η «Ιδεοθύελλα» που στοχεύει στην εύρεση λέξεων και προτάσεων που σχετίζονται με ένα θέμα ώστε να αποκαλυφθούν οι ποικίλες διαστάσεις του.³⁷
- Η «Μηχανή του χρόνου» που στοχεύει στην αλλαγή του χωροχρονικού πλαισίου στο οποίο εξελίσσεται η ιστορία.

Οι συγκεκριμένες τεχνικές υποδεικνύουν τη διασύνδεση του δράματος και της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, υπό την έννοια ότι ο συγκερασμός των συγκεκριμένων γνωστικών αντικείμενων μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στην εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, ως μορφές τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης διαθέτουν κώδικες που μπορούν να ερμηνευτούν και να αποδοθούν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι λογοτεχνικοί κώδικες σχετίζονται με τη νοηματοδότηση των κειμένων και οι θεατρικοί κώδικες μπορούν να αποδώσουν τις ερμηνείες των συγκεκριμένων νοημάτων.

1.9.2. Έρευνες & Ερευνητικά Προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία στο εξωτερικό

Στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την προσέγγιση και νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων και την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου. Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να εστιάσουμε στις έρευνες αυτές, καθώς αφορούν τα βασικά θέματα που σχετίζονται με την παρούσα διατριβή.

³⁶ Ένα ή ορισμένα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο του δημοσιογράφου ή του υπεύθυνου σε μια υπηρεσία – χώρο, ο οποίος σχετίζεται με την ιστορία που δημιουργήσε η ομάδα και θέτουν ερωτήσεις σε ένα ή περισσότερα μέλη της ομάδας που μπαίνουν στο ρόλο του ήρωα. Σε άλλη περίπτωση όλα τα μέλη γίνονται ζευγάρια και ο ένας είναι ήρωας και ο άλλος «δημοσιογράφος».

³⁷ Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα κάθε μέλος της ομάδας γράφει ή ανακοινώνει μια λέξη ή πρόταση που σχετίζεται με το θέμα. Στην περίπτωση που χρησιμοποιηθεί ως αρχική δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός-εμπνηχτής μπορεί να αξιοποιήσει τις λέξεις και τις προτάσεις που έχουν καταγραφεί και σε επόμενες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τριετούς έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε είκοσι πέντε (25) μαθητές Γυμνασίου του Midwestern,³⁸ με σκοπό τη σύγκριση της απλής ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου και της χρήσης δραστηριοτήτων του δράματος σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο για την προσέγγιση του κειμένου και την παραγωγή από τα παιδιά ιστοριών με το ίδιο θέμα που πραγματευόταν το κείμενο, διαπιστώθηκε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε σχέση με την απλή μελέτη των κειμένων. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της έρευνας, στη μία περίπτωση, οι μαθητές έγραφαν τη δική τους ιστορία χρησιμοποιώντας την ίδια ιδέα με την ιδέα του λογοτεχνικού κειμένου που μελετούσαν και όταν κάποιος μαθητής ολοκλήρωνε την ιστορία του, οι υπόλοιποι συμμαθητές του αναλάμβαναν και παρουσίαζαν ρόλους της ιστορίας του. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη μεθοδολογία θεωρώντας ότι ο μαθητής-συγγραφέας μπορούσε έτσι να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν την ιστορία του οι συμμαθητές του. Μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης ακολουθούσε συζήτηση για την ιστορία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές μπορούσαν να διατυπώσουν θετικά σχόλια ή να υποδείξουν στο μαθητή-συγγραφέα τι θα μπορούσε να βελτιώσει και τι θα άλλαζαν οι ίδιοι. Στην άλλη περίπτωση, οι μαθητές απλώς διάβαζαν την ιστορία που έγραψαν και τη συζητούσαν, γεγονός που δεν τους παρείχε πολλές ευκαιρίες να σκεφτούν προσεκτικά το έργο, είτε από τη θέση του συγγραφέα, είτε από τη θέση του ηθοποιού, είτε από τη θέση του ακροατηρίου. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο συνδυασμός τεχνικών της δραματικής τέχνης με τη συζήτηση σχετικά με τα κείμενα των μαθητών συνέβαλε στην αξιολόγηση των ιστοριών, στη διαμόρφωση των ρόλων, στην παρουσίαση των ιδεών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν ορατές διαφορές στον τρόπο γραφής των ιστοριών που παρήγαγαν οι δύο ομάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα συμπεράσματα αναφέρεται ότι το δράμα δεν αποτελεί κατάλληλη τεχνική για όλες τις ιστορίες, ούτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η μοναδική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι «συγγραφείς» μπορεί όμως μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο να διαμεσολαβήσει θετικά στην προσέγγιση των ιστοριών των μαθητών και υποστηρικτικά στην τροποποίησή τους (Knipping, 1993).

³⁸ Η ερευνήτρια δεν αναφέρει το έτος διεξαγωγής της έρευνας και τα μεθοδολογικά της εργαλεία.

Θετικά αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και σε έρευνα,³⁹ στην οποία συμμετείχαν τριάντα πέντε (35) μαθητές Γυμνασίου της Βόρειας Καλιφόρνιας σχετικά με τη χρήση δραστηριοτήτων του δράματος για την κατανόηση και νοηματοδότηση ιστορίας. Ως ερευνητική υπόθεση της εν λόγω έρευνας τέθηκε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συμβάλλουν περισσότερο στην κατανόηση και αξιολόγηση του θέματος και των χαρακτήρων που αναφέρονται σε μια μικρή ιστορία σε σχέση τις παραδοσιακές μεθόδους που χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις αξιολόγησης, κατανόησης και γνώσεων σχετικά με μία ιστορία ή τη γραφή αξιολογικών ή ερμηνευτικών κειμένων για τη διδαχθείσα ιστορία.⁴⁰ Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, από τις οποίες η μία απάντησε τις ερωτήσεις που αφορούσαν την ιστορία, η άλλη ομάδα παρήγαγε κείμενα που αφορούσαν την ιστορία και η τρίτη ομάδα αναπαρέστησε σε δυνάδες χαρακτήρες της ιστορίας.⁴¹ Στο τέλος, όλες οι ομάδες παρήγαγαν γραπτό κείμενο σχετικά με τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας και η ομάδα που χρησιμοποίησε το δράμα επέδειξε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες όσον αφορά στην ανάλυση της ιστορίας, στη δομή της ιστορίας και στις αφηγηματικές τεχνικές (Byerly, 1994).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες με σκοπό την κατανόηση ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και διάφορων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης,⁴² χρησιμοποιήθηκε λογοτεχνικό κείμενο από την παιδική βιβλιοθήκη και το “αλληλεπιδραστικό” δράμα (interactive drama) ως μέσο για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.⁴³ Συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη τα παιδιά επέλεξαν να δραματοποιήσουν *Το καρότο* με ακροατήριο μια τάξη του Νηπιαγωγείου.⁴⁴ Ορίστηκαν δύο αφηγητές της ιστορίας, μία μαθήτρια που ήταν «ικανή» αναγνώστρια βοηθούσε μια άλλη μαθήτρια στο συγκεκριμένο ρόλο και καθεμία αφηγήθηκε διαφορετικό κομμάτι της ιστορίας. Οι μαθητές επέλεξαν την

³⁹ Η ερευνήτρια δεν αναφέρει το έτος διεξαγωγής της έρευνας.

⁴⁰ Χρησιμοποιήθηκε το λογοτεχνικό κείμενο *Another April* της Jesse Stuart που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

⁴¹ Η τρίτη ομάδα προετοίμασε και πραγματοποίησε «παιχνίδι ρόλου» του κεντρικού ήρωα της ιστορίας σε διαφορετική τάξη από τις άλλες δύο ομάδες.

⁴² Η ερευνήτριες δεν αναφέρουν το έτος διεξαγωγής της έρευνας και τον αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν.

⁴³ Η συγκεκριμένη μορφή της Δραματικής Τέχνης υιοθετεί την τεχνική «παιχνίδι ρόλων» και ενίοτε την παντομίμα για τη διαμόρφωση της πλοκής και των χαρακτήρων της ιστορίας.

⁴⁴ «Το καρότο» («The Carrot») αποτελεί εκδοχή ενός ρωσικού παραμυθιού.

μουσική υπόκρουση της ιστορίας και μια ομάδα μαγνητοφώνησε μια σκηνή χρησιμοποιώντας μια εικόνα ενός βιβλίου για να την οπτικοποιήσει. Σε κάποια σημεία της ιστορίας τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν με ήχους ή λέξεις ή παντομίμα. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.⁴⁵ Παράλληλα, οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε δώδεκα τμήματα της δευτέρας τάξης με σκοπό την κατανόηση της ιστορίας. Κάθε τμήμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, από τις οποίες στη μία χρησιμοποιήθηκε το “αλληλεπιδραστικό” δράμα (interactive drama) και στην άλλη η συζήτηση της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες του δράματος παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στο τεστ κατανόησης της ιστορίας σε σχέση με εκείνους που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης της ιστορίας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα ερωτηματολογίου ικανοποίησης έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο δράμα βίωσαν μια ουσιαστικότερη εμπειρία σε σχέση με τα υπόλοιπα (Coney & Kanel, 1997).

Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας με τις βιωματικές δραστηριότητες του δράματος για την πληρέστερη κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά.⁴⁶ Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αρχικά εξήγησε το θέμα και τα παιδιά δραματοποίησαν με παιχνίδια ρόλων την ιστορία της *Κοκκινοσκουφίτσας* πριν την διαβάσουν. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν παρείχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους σε σχέση με τον τρόπο που θα αντιμετώπιζαν το λύκο, ενώ παράλληλα ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση του παραμυθιού και τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας διαχειρίστηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα.⁴⁷ Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι δραματικές δραστηριότητες εμπλουτίζουν τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων (Carr & Flynn, 1994).

⁴⁵ Οι ερευνήτριες εστιάζουν στη διαδικασία και στη συμμετοχή των παιδιών.

⁴⁶ Οι ερευνήτριες δεν αναφέρουν το έτος και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας και τον αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν.

⁴⁷ Οι δραστηριότητες ήταν οι ακόλουθες: «Δάσκαλος σε ρόλο», «παιχνίδι ρόλων», «μηχανή του χρόνου», εισαγωγή νέου ρόλου, αναπαράσταση σκηνών της ιστορίας, αλλαγή ρόλων και χαρακτήρων της ιστορίας.

Σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε σχολική μονάδα του Σίντνεϊ της Αυστραλίας, στη οποία συμμετείχαν μαθητές ηλικίας επτά μέχρι δώδεκα ετών, χρησιμοποιήθηκε το «εκπαιδευτικό» δράμα για την λογοτεχνική ανάγνωση.⁴⁸ Συγκεκριμένα οι μαθητές προσέγγισαν τη νουβέλα *‘‘Τα δάκρυα του κρεμμυδιού’’* με δραστηριότητες του δράματος με σκοπό την κατανόηση και νοηματοδότησή του εν λόγω λογοτεχνικού κειμένου.⁴⁹ Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η χρήση των τεχνικών του δράματος στην «λογοτεχνική ανάγνωση» συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των προαναφερόμενων επιδιωκόμενων στόχων και παράλληλα διαμεσολαβεί στη δημιουργία ανταποκρίσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (Hertzberg, 2000).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πίτσμπουργκ της Πενσυλβανίας χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του δράματος σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον με σκοπό την νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου και την απόλαυση της λογοτεχνικής εμπειρίας.⁵⁰ Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν, παρά το γεγονός ότι πρώτη φορά πραγματοποιούσαν τέτοιες δραστηριότητες, καλλιέργησαν θετικά στάση σε σχέση με τη λογοτεχνία που διδάσκεται στο σχολείο και δημιούργησαν αναπαραστάσεις αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (Brinda, 2008).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊβάν στην οποία χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό δράμα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες δραστηριότητες στα δύο τμήματα φοιτητών που συμμετείχαν. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» και ο «μανδύας του ειδικού» για τη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου.⁵¹ Για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, οι εργασίες των φοιτητών και οι σημειώσεις του ερευνητή, από τα οποία προέκυψε ότι, με τη χρήση των ομαδικών δραστηριοτήτων του δράματος, οι φοιτητές απέκτησαν δεξιότητες νοηματοδότησης του λογοτεχνήματος. Επιπρόσθετα, βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τα βασικά

⁴⁸ Η ερευνήτρια δεν αναφέρει το έτος διεξαγωγής της έρευνας και τον αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν.

⁴⁹ Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το λογοτεχνικό κείμενο *Onion Tears* της D. Kidd.

⁵⁰ Ο ερευνητής δεν αναφέρει το έτος διεξαγωγής της έρευνας και τον αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν.

⁵¹ Διδάχτηκαν την τραγωδία *Άμλετ* του *William Shakespeare*.

σημεία του λογοτεχνικού έργου (χρόνο, τόπο, χαρακτήρες, πλοκή) και ως εναλλακτική παιδαγωγική ενίσχυσε τα κίνητρα μάθησης και συνέβαλε θετικά στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ενώ παράλληλα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν Λογοτεχνία (Weng, O'Toole & Sinclair, 2013).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Μίσιγκαν σε μαθητές γυμνασίου χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες του δράματος για την προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου.⁵² Συγκεκριμένα οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και πραγματοποίησαν διάφορες δραστηριότητες, ανάμεσα στις οποίες ήταν και η τεχνική «διάλογος της ομάδας». Στην εν λόγω δραστηριότητα τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν μια σκηνή του έργου για την οποία έπρεπε να δημιουργήσουν έναν διάλογο με στόχο να την επεκτείνουν. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την πραγματοποίησή τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι δραστηριότητες του δράματος μπορούν να βοηθήσουν του μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, να το νοηματοδοτήσουν και να δημιουργήσουν ανταποκρίσεις με το διδαχθέν κείμενο (Devlin, 2013).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν δραματικές τεχνικές για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.⁵³ Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και γραπτά κείμενα των μαθητών για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τεχνικές του δράματος παρείχαν την δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά έργα, να παράγουν κείμενα και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Wheeler, 2014).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε διδακτικές εφαρμογές ως εναλλακτική μεθοδολογία διδασκαλίας με σκοπό την καλλιέργεια της φαντασίας, την κατανόηση και τη «νοηματοδότηση» λογοτεχνικών βιβλίων, την ερμηνεία, την αξιολόγηση, την κατανόηση του πεζογραφικού κειμένου και των στοιχείων που το

⁵² Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2013 και συμμετείχαν μαθητές της έβδομης και όγδοης τάξης του γυμνασίου, οι οποίοι διδάχθηκαν το *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*.

⁵³ Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2013 και συμμετείχαν τριάντα (30) μαθήτριες ηλικίας οχτώ (8) χρονών.

συνθέτουν, αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου (Putnam, 1991. Kartch, Marks & Reitz, 1999. Rose et al., 2000. DeBlase, 2005).

1.9.3. Έρευνες για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα

Οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχουν χρησιμοποιηθεί και στη χώρα μας σε έρευνες και ερευνητικά προγράμματα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με θετικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του Σίμου Παπαδόπουλου με θέμα «Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο», χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά κείμενα, *Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα* και *το Παλιό Φολκσβάγκεν* του Χρήστου Μπουλώτη και παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα. Στην εν λόγω έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο τη διαθεματικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων ως μέσου καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η ανοιχτή παρατήρηση, η ηχογράφηση, τα ερωτηματολόγια, η συζήτηση του διευκολυντή με τους μαθητές και το ημερολόγιο του διδάσκοντος.⁵⁴ Επιμέρους στόχο της έρευνας αποτέλεσε η προσέγγιση της Λογοτεχνίας και η διερεύνησή της μέσω των δραστηριοτήτων του δράματος για την εμβάθυνση σε στιγμιότυπα της ιστορίας και την επέκτασή της μετά το τέλος που δίνει ο συγγραφέας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά μέσα από τις θεατρικές τεχνικές κατανόησαν τα λογοτεχνικά κείμενα και δημιούργησαν νέο κείμενο με τη δική τους εξέλιξη στην ιστορία (Παπαδόπουλος, 2004:155).⁵⁵

Σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου σε δύο σχολικές του νομού Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2004-2005, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας που εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο του

⁵⁴ Με το συγκεκριμένο όρο «διευκολυντής» αποδίδει ο ερευνητής το ρόλο του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη διαδικασία.

⁵⁵ Συγκεκριμένα στην εν λόγω διατριβή αρχικά πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό μεγάλωφωνα ανάγνωση της ιστορίας και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Δάσκαλος σε ρόλο», «Θεματικών στιγμιότυπων», τα «Παιχνίδια ρόλων» και η «Δραματοποίηση» των κειμένων.

Birmingham στην Αγγλία με θέμα «Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου δράματος» παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα. Η εν λόγω έρευνα στόχευε στη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία του έργου του Ευριπίδη η *Ελένη* και διεξήχθη σε δύο ερευνητικούς κύκλους, ο καθένας από τους οποίους περιλάμβανε την εκτίμηση της αρχικής κατάστασης, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παρατήρηση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παρατήρησης, συνέντευξης, ερωτηματολογίων και αξιολόγησης των δημιουργιών των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές μέσω δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος κατανόησαν τα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού έργου, το βίωσαν ως φυσικό κείμενο και διατύπωσαν τις προσωπικές τους εναλλακτικές ερμηνείες (Τσενέ, 2007).

Επίσης σε έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, με θέμα «Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας»,⁵⁶ χρησιμοποιούνται οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών και την κατανόηση των μυθοπλαστικών συνθηκών και των συμφραζόμενων ενός θέματος (Κατσαρίδου, 2011).⁵⁷ Στη συγκεκριμένη περίπτωση ακολουθήθηκε το πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που εφαρμόζεται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και εντάσσει τους μαθητές σε αναγνωστικές ομάδες με σκοπό τη μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων.⁵⁸ Η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της αρχικής πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών σε σχέση με ένα θέμα, της επιλογής από κάθε παιδί ενός βιβλίου από τα προτεινόμενα, της προετοιμασίας και της παρουσίασης του βιβλίου ή αποσπάσματός του από κάθε αναγνωστική ομάδα και ολοκληρώνεται μέσω της παραγωγής προφορικών και γραπτών γλωσσικών δραστηριοτήτων, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, στις οποίες παρουσιάζονται οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με το θέμα που διερεύνθησαν (Κατσαρίδου, 2004).

⁵⁶ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2007-8 και 2008-9 στο 3^ο Δημοτικό Σχολείου Μενεμένης στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης.

⁵⁷ Οι τεχνικές που προτείνονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι των «Παγωμένων εικόνων», τα «Παιχνίδια ρόλων», της «Καυτής καρέκλας», το «Forum theater» και η «Δραματοποίηση» κ.ά.

⁵⁸ Όπως αναφέρεται στη συνέχεια, το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιείται από το 1994 υπό την επίβλεψη των: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου (βλ. σελ. 48).

1.9.4. Προγράμματα για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων. Τα συγκεκριμένα προγράμματα φωτίζουν διαφορετικές οπτικές της εφαρμογής του δράματος στην εκπαιδευτική πράξη και θεωρούμε ότι αποτελούν μέρη ενός όλου που τροποποιείται κατά περίπτωση και προεκτείνει τις διάφορες εκφάνσεις του, ώστε να συνθέσει και να σχηματίσει τις πολλαπλές διαστάσεις του εκπαιδευτικού δράματος και να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των προοπτικών του και των εφαρμογών του.

Αναφερόμαστε ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μελίνα», που εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1993 με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πολύπλευρη αισθητική τους καλλιέργεια, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της «φαντασίας» και την απόκτηση της δυνατότητας πραγματοποίησης διαθεματικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων. Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μορφές τέχνης (Μουσική, Χορός, Εικαστικά) ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση κατέλαβε η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς με βάση τις δραστηριότητές της οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν στοιχεία του θεατρικού κώδικα, ζητήματα έκφρασης και ερμηνείας, αυτοσχεδιασμού και απόδοσης κειμένων αλλά και τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησής τους (Φραγκή, 2004).

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας εφαρμόζεται από το 1994 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης από εξαμελή Ομάδα Έρευνας της Λογοτεχνίας, στο οποίο προτείνεται ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας του προαναφερόμενου γνωστικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δοκιμάζεται πειραματικά σε διάφορες σχολικές μονάδες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στην ανανέωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με τη χρήση συνόλων ομοειδών λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία επιλέγονται και εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές προσεγγίζουν τα προτεινόμενα βιβλία ως αναγνωστικές ομάδες μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, ανάμεσα στις οποίες προτείνονται και οι θεατρικές, και παράλληλα παράγουν ατομικά ή ομαδικά γραπτά κείμενα που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2002. Κατσαρίδου, 2004:103. Αποστολίδου, 2005:75).

Το πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο ήταν ενταγμένο στην ενότητα *Εισαγωγή καινοτόμων γνωστικών αντικειμένων* στο σχολικό πρόγραμμα με τίτλο «Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση», εφαρμόστηκε σε σχολικές μονάδες δημοτικής (3 Δημοτικά) και μέσης εκπαίδευσης (3 Γυμνάσια) κατά το σχολικό έτος 1997-1998 και στόχευε στη διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας.⁵⁹ Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με κλασικά κείμενα της παγκόσμιας λογοτεχνίας,⁶⁰ με κείμενα της αρχαίας ελληνικής δραματουργίας και μυθολογίας και με παραμύθια,⁶¹ τα οποία προσέγγισαν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος συνέβαλε θετικά τόσο στη διακειμενική σύνθεση και στην πρωτότυπη παραγωγή κειμένου με νοηματική συνοχή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών που συμμετείχαν όσο και στη σκηνική παρουσίαση της δικής τους «λόγιας» παραγωγής (Τζαμαργιάς, 2001).

Ερευνητικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών,⁶² η πρώτη φάση του οποίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005 και είχε ως κύριο στόχο την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, διερεύνησε τις δυνατότητες που προσφέρουν οι αρχές της βιωματικής διδασκαλίας και οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης στην ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί που είχαν την ευθύνη των τάξεων παρακολούθησαν ειδικό επιμορφωτικό σεμινάριο διάρκειας τριάντα (30) ωρών. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν τάξεις από είκοσι πέντε (25) Δημοτικά σχολεία της Αττικής, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην

⁵⁹ Οι σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόστηκε το εν λόγω πρόγραμμα είναι οι ακόλουθες: 10^ο Δ.Σ. Κερατσινίου (ΣΤ' τάξη), 3^ο Δ.Σ. Ερυθραίας (ΣΤ' τάξη), 2^ο Δ.Σ. Ραλλείου (Ε' τάξη), στο Γυμνάσιο Μεθάνων (Γ' τάξη), στο 4^ο Γυμνάσιο Κερατσινίου (Γ' τάξη) και στο Γυμνάσιο Ευηνοχωρίου Μεσολογγίου (Β' τάξη).

⁶⁰ Στο εν λόγω πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ο μύθος των Ατρείδων και ο μύθος του Ορφέα.

⁶¹ Στο 10^ο Δ.Σ. Κερατσινίου χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από τα ακόλουθα έργα: *Βιβλίο που δεν το διάβαζε κανείς* του Ε. Τριβιζά, *Παραμύθια από το Τηλέφωνο* του Τ. Ροντάρι, *Μια λάθος λέξη* της Μ. Βελέτα-Βασιλειάδου, *Ο μικρός Πρίγκιπας* του Σαιντ-Εξυπερύ και *Τα μωρμύγκια της ειρήνης* του Γ. Μπαρτζή.

⁶² Το ερευνητικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Εργαστηρίου Τέχνης και Λόγου με την επιστημονικά υπεύθυνη καθηγήτρια Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου.

Εκπαίδευση, μέσω των οποίων έγινε προσέγγιση μυθιστορημάτων (ο *Ροβινσώνας Κρούσος* του D. Defoe και ο *Χάρυ Πότερ* της J.K. Rowling) και από τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι συνέβαλαν ουσιαστικά στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου (Χαλκιαδάκη & Τζαμαργιάς, 2006).

Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από το Θεατρικό Εικαστικό Καλλιτεχνικό Κέντρο της Θεσσαλονίκης «Πούπουλο» σε συνεργασία με τη Θεατρική ομάδα RIRKO από το Μπρνο της Τσεχίας, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η *Οδύσσεια* ως αντικείμενο προσέγγισης μέσω τεχνικών και ασκήσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.⁶³ Στόχος ήταν η δημιουργία της εκδοχής των παιδιών σε επιλεγμένα αποσπάσματα του μύθου, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η σκηνική τους παρουσίαση στην Τσεχία (Πουταχίδου, Mackova & Γκόβας, 2003). Επίσης σε διαθεματικό πρόγραμμα του Πειραματικού Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Νέας Σμύρνης με τίτλο «Μικροί δημοσιογράφοι-Καλλιτέχνες μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου προσέγγισαν θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μειονοτήτων με σκοπό την ευαισθητοποίηση πάνω στα συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα και μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οδηγήθηκαν στην παραγωγή λογοτεχνικών κείμενων (Γκόνου & Καρατζίκου, 2006).⁶⁴

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι πιλοτικό πρόγραμμα εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου των Νέων Ελληνικών εφαρμόστηκε στη Β΄ Γυμνασίου σε σχολική μονάδα παραμεθόριας περιοχής.⁶⁵ Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που στόχευε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, στη βιωματική κατανόηση χαρακτήρων και στην παραγωγή ποικίλων γλωσσικών προφορικών και γραπτών ασκήσεων σε περιγραφική, αφηγηματική ή διαλογική

⁶³ Το Θεατρικό Εικαστικό Καλλιτεχνικό Κέντρο (Θ.Ει.Κ.Κ.) δημιουργήθηκε το 1984 από τη Ρίτα Πουταχίδου και συμπεριλαμβάνει το εκπαιδευτικό τμήμα που ασχολείται με το συντονισμό τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης μέσω της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση στις σχολικές μονάδες και το εργαστήριο «Πούπουλο» που ασχολείται με τη διοργάνωση και λειτουργία τμημάτων εκπαιδευτικού δράματος για παιδιά, εφήβους και νέους.

⁶⁴ Τα δύο προαναφερόμενα προγράμματα, παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς δεν αναφέρουν τα αποτελέσματά τους, παρουσιάζονται για να φανεί η ποικιλία των κειμένων που προσφέρονται για προσέγγιση μέσω των τεχνικών τα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

⁶⁵ Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας σε σχολική μονάδα παραμεθόριας περιοχής.

μορφή, χρησιμοποιηθήκαν δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και παρουσιάστηκαν θετικά αποτελέσματα (Μίντση, 2004).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αξιολογείται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και πραγματοποιείται με τη χρήση των διαφορετικών εκφάνσεών της στο πλαίσιο ερευνών και ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία ενώ έχουν διαφορετική στοχοθεσία και εφαρμόζονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών, έμμεσα ή άμεσα διερευνούν τη διαμεσολάβησή της στην ανταπόκριση των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην απόλαυση της λογοτεχνικής εμπειρίας.

1.9.5. Διδακτικές εφαρμογές για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία

Διδακτικές εφαρμογές ή διδακτικές προτάσεις σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας στις οποίες χρησιμοποιούνται οι τεχνικές και οι ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων έχουν πραγματοποιηθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές.

Συγκεκριμένα, δραστηριότητες του δράματος έχουν χρησιμοποιηθεί σε προσέγγιση του ποιήματος του Γ. Σεφέρη *Πάνω σ' έναν ξένο στίχο* από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 2 (σελ 122-28, ΟΕΔΒ) με σκοπό τη νοηματοδότηση του ποιήματος μέσω της ολόπλευρης συμμετοχής των μαθητών και την προέκταση της ιστορίας που πραγματεύεται το εν λόγω ποίημα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001) και του ποιήματος του Φ. Γκαρσία Λόρκα *Η καλόγρια Τσιγγάνα*, που βρίσκεται στο Ανθολόγιο της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού *Με λογισμό και μ' όνειρο*, με στόχο τη δημιουργία πρωτότυπου κειμένου και τη βίωσή του σαν χορικό δρώμενο (Δενδρινού, 2003).⁶⁶ Δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχουν εφαρμοστεί σε θεατρικά κείμενα με σκοπό το μετασχηματισμό αφηγηματικού κειμένου σε διαλογικό,⁶⁷ την προσέγγιση θεατρικού κειμένου και την κατανόηση των

⁶⁶ Η εν λόγω προσέγγιση πραγματοποιήθηκε ως υποδειγματική διδασκαλία σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα.

⁶⁷ Η συγκεκριμένη διασκευή πραγματοποιήθηκε στα Εκπαιδευτήρια Δούκα στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία Β' Γυμνασίου στο λογοτεχνικό κείμενο *Το Τέλος* της Γαλάτειας Σαράντη.

χαρακτηριστικών του διαλόγου,⁶⁸ καθώς και στη διδασκαλία και στη διασκευή αρχαίου μύθου (Αννινού, 2003).⁶⁹

Παρόμοιες εφαρμογές έχουν γίνει και σε παραμύθια. Ειδικότερα, έχει χρησιμοποιηθεί το παραμύθι *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* του L. Carroll σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εφήβους μέσω δραματικών δραστηριοτήτων με στόχο την ανάγνωση βιβλίων που τους αφορούν, την ανταπόκρισή τους πάνω στα συγκεκριμένα βιβλία και την αξιολόγησή τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2004) και το παραμύθι *Μαρούλα* του Γ. Μέγα με στόχο την κατανόηση της διαδικασίας της αφήγησης και την δημιουργία σεναρίων που αφορούν τη σχέση των προσώπων του συγκεκριμένου παραμυθιού (Μαμακούκα, 2006). Η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία εφαρμόστηκε με επιτυχία σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι προσέγγισαν το παραμύθι *Τα δαντελένια χέρια* της Ε. Μάρρα μέσω δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την κατανόηση του κειμένου και την τροποποίηση των ρόλων των ηρώων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).⁷⁰

Όσον αφορά τον πεζό λόγο, έχουν πραγματοποιηθεί οι ακόλουθες διδακτικές προτάσεις: προσέγγιση του διηγήματος *Ο εγωιστής γίγαντας* του Όσκαρ Ουάλντ μέσω θεατρικών τεχνικών και τεχνικών του δράματος με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας της γλώσσας των παιδιών, την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και την κατανόηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών καταστάσεων που βίωσαν (Παπαδόπουλος, 2006)· προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου *Οι Περιπέτειες του Βασιλιά Μίδα* του Τζιάνι Ροντάρι με στόχο την καλλιέργεια προφορικών και γραπτών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσω θεατρικών τεχνικών και την κατανόηση των «ιδιαιτεροτήτων» που παρουσιάζει ένα θεατρικό κείμενο (Κοφίδου, 2005).

Αξίζει να αναφερθεί η διδακτική πρόταση προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων διαπολιτισμικού «χαρακτήρα» που συμπεριλαμβάνονται στο Ανθολόγιο της

⁶⁸ Η συγκεκριμένη προσέγγιση πραγματοποιήθηκε στο Ράλλειο Λύκειο Πειραιά στο μάθημα Έκφρασης & Έκθεσης Α' Λυκείου και χρησιμοποιήθηκαν τα αποσπάσματα από τα ακόλουθα κείμενα: *Το μυστικό της κοντέσας Βαλέραιννας* του Γρ. Ξενοπούλου, *Το τίμημα της λευτεριάς* του Γ. Θεοτοκά, *Το Κιλέλερ* του Β. Ρώτα και η *Αυλή των θαυμάτων* του Ι. Καμπανέλη.

⁶⁹ Η συγκεκριμένη πιπροσέγγιση πραγματοποιήθηκε στο 4^ο Γυμνάσιο Χίου στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης του Γυμνασίου και χρησιμοποιήθηκαν οι *Όρνιθες* του Αριστοφάνη.

⁷⁰ Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες τεχνικές: «Δάσκαλος σε ρόλο», «Μονόλογος στον τοίχο», «Κυκλικό δράμα», «Διάδρομος της συνείδησης».

Γ' & Δ' τάξης του Δημοτικού μέσω της δραματοποίησης με σκοπό την επαφή των μαθητών με την παράδοση, τις διαχρονικές αξίες και την σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Παπαρούση, Κοντογιάννη, Παπαϊωάννου, 2007).⁷¹ Η συγκριμένη διδακτική πρόταση διαφοροποιείται αισθητά από τις προαναφερόμενες εφαρμογές, καθώς στοχεύει στην κατανόηση των μηνυμάτων που φέρουν τα προτεινόμενα κείμενα από τα παιδιά με σκοπό τη διαμεσολάβηση της Λογοτεχνίας για την καλλιέργεια ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες διαμεσολαβούν θετικά και στην τροποποίηση και στην αλλαγή του χωροχρόνου μιας ιστορίας και μπορούν να συμβάλουν στην παραγωγή πρωτότυπου κειμένου από τους μαθητές.

Στο πλαίσιο των διδακτικών προτάσεων έχουν σχεδιαστεί προτεινόμενες εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες αποτελούν εφαρμογές του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με θέματα από τη Λογοτεχνία (Σέξτου, 2007:153-165).⁷² Παράλληλα, έχουν δημιουργηθεί σχέδια διδασκαλίας που προτείνονται ως μαθήματα για το Δημοτικό και συνδέονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, τα οποία χρησιμοποιούν σε λογοτεχνικά κείμενα τις τεχνικές του δράματος με ποικίλους γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:125-205 & 197-199).⁷³

Οι προαναφερόμενες διδακτικές εφαρμογές είναι ενδεικτικές και χρησιμοποιούν δραστηριότητες του δράματος στην προσέγγιση διαφορετικών ειδών λογοτεχνικών κειμένων με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην

⁷¹ Τα κείμενα που προτείνονται είναι τα ακόλουθα: *Λιοντάρι και αγριόχοιρος*, *Ο Τζοβάνι*, *Χαρούμενοι Χαρταετοί*, *Το περιβόλι του Σαμίχ*, *Το τραγούδι του κλόουν*, *Παππούς και εγγονή*, *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά*, *Συνάντηση στο διάστημα*.

⁷² Τα κείμενα που παρουσιάζονται είναι τα ακόλουθα: *Αν όλα τα παιδιά της γης* του Γιάννη Ρίτσου, *Το κάτι άλλο και το κάτι τι* των Kathryn Cave & Chris Rindley και *Οι πρόσφυγες* της Διδώς Σωτηρίου.

⁷³ Τα κείμενα που παρουσιάζονται είναι τα ακόλουθα: *Το ασχημόπαπο* του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Η Ντενεκεδούπολη* της Ευγενίας Φακίνου, *Το μεγάλο ταξίδι του Μενέλαου* της Ευγενίας Φακίνου, *Η Κοκκινোসκουφίτσα*, *Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα* του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Ο εγωιστής γίγαντας* του Όσκαρ Ουάιλντ, *Ο φαντασμένος* της Ζωρζ Σαρρή, *Η τελευταία μαύρη γάτα* του Ευγένιο Τριβιζιά, *Τα μαγικά μαξιλάρια* του Ευγένιο Τριβιζιά, *Ο Μικρός πρίγκιπας* του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ, *Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία* του Ρόμπερ Φίσερ και *Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο* της Ευγενίας Φακίνου.

λογοτεχνική ανάγνωση, την κατανόηση του ρόλου των ηρώων της ιστορίας και την καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Όσον αφορά τις διδακτικές προτάσεις, αποδίδουν μια διαφορετική οπτική σε σχέση με όσα έχουν προαναφερθεί, καθώς είτε αφορούν τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα είτε την αξιοποιούν για να συνδυάζουν την επίτευξη των στόχων της Λογοτεχνίας με την καλλιέργεια περισσότερων τομέων της προσωπικότητας των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα προς τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να τις χρησιμοποιήσουν στη διδακτική πράξη και να τις προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες της τάξης ευθύνης τους και στις ικανότητες των μαθητών τους.

Οι έρευνες, τα ερευνητικά προγράμματα και οι διδακτικές εφαρμογές στο εξωτερικό και στην Ελλάδα που προαναφέρθηκαν και αφορούν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των τεχνικών και των δραστηριοτήτων του δράματος στη μαθησιακή διαδικασία για την προσέγγιση, κατανόηση και διερεύνηση λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα διαμεσολαβούν στην αισθητική απόλαυση και στη νοηματοδότηση των κειμένων αυτών και κατά συνέπεια ενδείκνυται η χρήση τους σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.10. Τεχνικές Κουκλοθεάτρου

Οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου διαθέτουν στοιχεία θεατρικού κώδικα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς η χρήση τους, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα δημιουργικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας και συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η αξιοποίηση των τεχνικών του Κουκλοθεάτρου στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στηρίζεται στις σύγχρονες γλωσσολογικές απόψεις σύμφωνα με τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και την κατάσταση επικοινωνίας (Άλκηστις, 1992 & 1993. Tillis, 1994. Κουτσογιάννης, 2001. Kruger, 2006).

Επιπρόσθετα, οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου μπορούν να αποτελέσουν δημιουργικά εργαλεία έκφρασης και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σκηνικής

πραγματικότητας σε μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς στις συγκεκριμένες τεχνικές πρωταγωνιστούν κούκλες, στις οποίες τα παιδιά είναι ιδιαίτερος δεκτικά, επειδή αποτελούν το «μέσο» έκφρασης των φαντασιώσεων και ενίοτε των προβληματισμών τους, υπό την έννοια ότι οι κούκλες ως προσφιλή αντικείμενα για τα παιδιά, μπορούν να αποτελέσουν ένα «μεταβατικό» αντικείμενο, που συντελεί στη διασύνδεση της εξωτερικής με την εσωτερική πραγματικότητα (Winnicott, 1971). Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο για την αναπαράσταση ιστοριών, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα αναδιήγησης μιας ιστορίας και τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς των δρώντων προσώπων και της πλοκής μιας ιστορίας (Παναγιωτακοπούλου, 2007. Παρούση, 2012).

Συγκεκριμένα, η κούκλα του Κουκλοθεάτρου διαμεσολαβεί θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας των μαθητών,⁷⁴ υπό την έννοια ότι η αξιοποίηση της διπλής διάστασής της και η έμμεση μετατροπή της ως «φυσικής» οντότητας στην εκπαιδευτική πράξη την καθιστά κατάλληλο διδακτικό εργαλείο σε σχολικά περιβάλλοντα όπου εφαρμόζονται εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η κούκλα, παρά το γεγονός ότι είναι άψυχο αντικείμενο, δίνει μορφή και νόημα στις ιδέες και σκέψεις των παιδιών, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα είδος διασύνδεσης ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη φαντασία, στην επιθυμία και την πραγμάτωση, στις αισθήσεις και στη βίωση της δημιουργίας (Crepeau & Richards, 2003. O'Hare & Bernier, 2005. Μαγουλιώτης, 2006).

Επιπρόσθετα, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η κούκλα ενισχύει μαθησιακά περιβάλλοντα που στηρίζονται σε εναλλακτικές βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, αποτελούν κίνητρο μάθησης, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του διαλόγου, ενώ παράλληλα μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Champlin, 1979. Champlin & Renfro, 1985. Mercer, et al., 1999. Low & Matthew, 2000. Thorp, 2005. Shakespeare, 2008. Simon, et al., 2008).

⁷⁴ Πρέπει να σημειωθεί ότι η κούκλα του Κουκλοθεάτρου έχει διάφορες μορφές όπως: γαντόκουκλα, μαριονέτα, δαχτυλόκουκλα κ.τ.λ.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες, εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές προτάσεις που αφορούν τη χρήση της κούκλας στην κατανόηση λογοτεχνημάτων. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά έρευνες, εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την παρούσα διατριβή.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 σε σχολική μονάδα του New Jersey που πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις του Νηπιαγωγείου χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές μέθοδοι για την κατανόηση μιας ιστορίας.⁷⁵ Συγκεκριμένα στην μία ομάδα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τεχνικές του Κουκλοθεάτρου και στην άλλη ομάδα χρησιμοποιήθηκαν καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά της τάξης που προσέγγισαν την ιστορία μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης, μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενώ συμμετείχαν περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά της τάξης που προσέγγισαν την ιστορία με προφορική ανάγνωση και πραγματοποίησαν μια καλλιτεχνική δραστηριότητα σχετική με την ιστορία (Biegler, 1998).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 σε μαθητές του δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη διερευνήθηκε η επίδραση της κούκλας στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.⁷⁶ Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κούκλα με το όνομα «Πάρης» για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι γραπτές σημειώσεις από τις παρατηρήσεις για την καταγραφή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η κούκλα διαμεσολάβησε θετικά στη δημιουργία ενός αυθεντικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές καλλιέργησαν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των γραπτών κείμενων των μαθητών αποδείχθηκε η άμεση επιρροή της κούκλας και η αξιοποίησή της στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας (Λενακάκης & Λουλά, 2015).

⁷⁵ Η συγκεκριμένη έρευνα είχε διάρκεια τέσσερις εβδομάδες.

⁷⁶ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 87^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και συμμετείχαν είκοσι επτά (27) μαθητές της Δευτέρας (Β΄) τάξης του Δημοτικού.

Σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε το 2010 στη Στοκχόλμη (Σουηδία) σε τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκε το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο αλληλεπιδραστικής και διαφοροποιημένης μάθησης.⁷⁷ Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δέκα έξι (16) κουκλοθεατρικές παραστάσεις και δραματοποιήσεις με κούκλες με σκοπό την καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερη αύξηση του λεξιλογίου, μεγαλύτερη ικανότητα αναδιήγησης μιας ιστορίας και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν κείμενα και δημιούργησαν κουκλοθεατρικές παραστάσεις και μέσω του διαλογικού δράματος με κούκλες,⁷⁸ δημιούργησαν ιστορίες και τις δραματοποίησαν με κούκλες, αξιοποιώντας με το συγκεκριμένο τρόπο δημιουργικά τη φαντασία τους (Βίτσου, 2016).

Σε ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που εφαρμόστηκε σε προπτυχιακούς φοιτητές κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 με τίτλο «Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής» χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την κούκλα (γαντόκουκλα). Συγκεκριμένα οι φοιτήτριες προσέγγισαν το βιβλίο «Οι τρεις κοσμοναύτες» του Umberto Eco μέσα από ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες ώστε να επιτευχθεί η «αισθητική» ανάγνωσή του. Από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος προέκυψε ότι οι φοιτήτριες απόλαυσαν τη λογοτεχνική εμπειρία και παρήγαγαν πρωτότυπα λογοτεχνικά κείμενα

⁷⁷ Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν τέσσερα (4) τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τα οποία αποτελούνταν από εβδομήντα έξι (76) μαθητές, από τους οποίους οι σαράντα (40) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι τριάντα έξι (36) την ομάδα ελέγχου.

⁷⁸ Το διαλογικό δράμα με κούκλες αποτελεί μια σύνθεση δραματικού παιχνιδιού, κουκλοθέατρου και εξερεύνηση του πολιτισμικού μηνύματος των παραμυθιών. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου περιλαμβάνουν:

- Αφηγήσεις: παραδοσιακές ιστορίες, παραμύθια, ιστορίες δημιουργημένες από τα παιδιά
- Παρουσίαση της ιστορίας από κούκλες με τα ίδια τα παιδιά να τις κατασκευάζουν, όπως και το σκηνικό κτλ.
- Διαλογική μορφή δραστηριοτήτων: κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της ιστορίας ένας ενήλικας ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν σχόλια, ερωτήσεις.

είτε με τη μορφή παραμυθιού, είτε με τη μορφή ημερολογίου είτε με τη μορφή ιστορίας ή διηγήματος (Kondoyianni & Papaioannou, 2009).

Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται σε μαθητές της έκτης (6^η) τάξης στο Hand Middle School στην Columbia, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου για την κατανόηση της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Στο εν λόγω πρόγραμμα η εκπαιδευτικός του τμήματος σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό του Θεάτρου σχεδίασαν ομαδικές δραστηριότητες με την χρήση της κούκλας που στόχευαν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα κάθε ομάδα έγραψε ένα σκετς που έχει ως άξονα κείμενα που αφορούσαν του Δώδεκα θεούς του Ολύμπου που διδάχθηκαν οι μαθητές και στη συνέχεια επιμελήθηκε την σκηνική του παρουσίαση στην υπόλοιπη τάξη με τη χρήση της κούκλας (<http://www.readbag.com/learner-libraries-connectarts68-support-msartslibrary-2>).

Σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται στο Center for Puppetry Arts Education Distance Learning χρησιμοποιούνται από φοιτητές κούκλες για την προσέγγιση της κλασικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται μια κουκλοθεατρική σκηνή όπου οι φοιτητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό για το έργο του συγγραφέα Edgar Allan Poe και σχεδιάζουν με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να το αποδώσουν κουκλοθεατρικά. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της κλασικής Λογοτεχνίας που εφαρμόζεται με επιτυχία (http://www.puppet.org/edu/program_poe.shtml).

Με βάση τα προαναφερόμενα θεωρούμε ότι οι τεχνικές του Κουκλοθεάτρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προσέγγιση της Λογοτεχνίας, ως εναλλακτική διδακτική πρόταση συνδυαστικά με τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό την κατανόηση και νοηματοδότηση λογοτεχνημάτων, καθώς είναι διαδραστικές και βιωματικές και κατά συνέπεια μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, οι τεχνικές κουκλοθεάτρου μπορεί να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και να λειτουργήσουν επικουρικά,⁷⁹ καθώς το κουκλοθέατρο ανήκει στο χώρο του δράματος και η ενσωμάτωση των τεχνικών του με τις δραματικές τεχνικές αποτελεί εναλλακτική έκφραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και αποδίδει μία νέα οπτική,

⁷⁹ Πρέπει να σημειωθεί ότι στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006:309) «*Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης*» το Κουκλοθέατρο αναφέρεται ως μορφή Δραματικής Τέχνης.

υπό το πρίσμα της οποίας «συνδιαλέγονται» διαφορετικές θεατρικές μορφές (Bredikyte, 2000. O'Hare & Bernier, 2005. Zuljevic, 2007. Cohen, 2007). Πρέπει να αναφερθεί, ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Παιδείας στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου αναφέρεται ότι οι μαθητές μπορούν να παίζουν με απλές κούκλες, με ανθρώπινη μορφή ή μορφή ζώου και να δημιουργούν αυτοσχέδιους διαλόγους. Επίσης, αναφέρεται ότι μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορα είδη κούκλας με τα οποία παίζεται το κουκλοθέατρο, δηλαδή γαντόκούκλες, επίπεδες, μαριονέτες, μαρότες, μάπετ, δαχτυλόκούκλες και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να εξοικειώνονται στις τεχνικές τους. Τέλος, αναφέρεται ότι μπορούν να χρησιμοποιούν τις κούκλες για να δραματοποιήσουν μύθους, παραμύθια, ιστορίες (ΠΣ, 2011:29-30).⁸⁰

⁸⁰ Οι συγκεκριμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που ορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Παιδείας θεωρούμε ότι διασυνδέουν τη Δραματική Τέχνη με το Κουκλοθέατρο και κατ' επέκταση με τη προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων.

2^ο Κεφάλαιο: «ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ»

2.1. Αναγνωστικές Θεωρίες

Οι αναγνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία και τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρό της ως ενεργό «συμμέτοχο» στη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου, εστιάζοντας στην επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας ως απαραίτητη προϋπόθεση της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με τις λογοτεχνικές συμβάσεις και την πρόσληψη της πολυπλοκότητας του κειμένου. Συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί της λογοτεχνικής ανταπόκρισης υποστηρίζουν ότι η Λογοτεχνία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μορφή τέχνης στην οποία ο αναγνώστης δημιουργεί, οικοδομεί και κατασκευάζει το δικό του, προφανώς μοναδικό και κειμενικά συνδεδεμένο νόημα, γεγονός που θέτει τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης σε πλήρη αντίθεση με τις θεωρίες της Νέας Κριτικής στις οποίες αγνοείται ο ρόλος του αναγνώστη στην «ανακατασκευή» του λογοτεχνικού έργου.⁸¹

Οι πολλαπλές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί στο χώρο της αναγνωστικής ανταπόκρισης ποικίλλουν ανάλογα με τις όψεις που αποδίδουν στην ανάγνωση και τις οπτικές στις οποίες προσανατολίζονται για να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία.⁸²

⁸¹ Η Νέα Κριτική υποστήριξε ότι μόνο όσα εμπεριέχονται στο κείμενο αποτελούν κομμάτια που συνθέτουν το νόημα του κειμένου.

⁸² Οι αναγνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με την Rosenblatt (1991), διαφοροποιούνται ανάλογα με την έμφαση που δίνουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας στον αναγνώστη (reader-based theories), στο λογοτεχνικό κείμενο (text-based theories) ή, τέλος, και στον αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο (reader- plus-text orientated theories). Επίσης, σύμφωνα με τον Beach (1993) οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να διαχωριστούν στις ακόλουθες θεωρίες, ανάλογα με τον προσανατολισμό που αποδίδουν στην αναγνωστική ανταπόκριση:

- Πολιτισμικές (cultural) θεωρίες που προσανατολίζονται στο ρόλο που «διαδραματίζουν» η πολιτισμική ταυτότητα, οι στάσεις και οι αξίες του αναγνώστη στη διαδικασία και στη διαμόρφωση της ανταπόκρισης.
- Κοινωνικές (social) θεωρίες που προσανατολίζονται στον κοινωνικό ρόλο του αναγνώστη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός προσλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο.
- Ψυχολογικές (psychological) θεωρίες που προσανατολίζονται στις διεργασίες (γνωστικές ή υποσυνείδητες) που πραγματοποιεί ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική ανταπόκριση.

Η παρούσα διατριβή στηρίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser (1978) και τη «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt (1978 & 1995), καθώς εστιάζει κυρίως στη σχέση αναγνώστη και λογοτεχνικού κειμένου και στις ανταποκρίσεις που πραγματοποιούνται από τον αναγνώστη κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι απόψεις του Iser και της Rosenblatt συγκλίνουν στη σχέση αλληλεπίδρασης αναγνώστη και λογοτεχνικού κειμένου και στη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, υπό την έννοια ότι κατά τη διάρκειά της ο αναγνώστης δημιουργεί τις προσωπικές του ανταποκρίσεις με το κείμενο.

Ο Iser ενδιαφέρεται για το μεμονωμένο κείμενο και τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης δημιουργεί διασυνδέσεις με αυτό. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο υπάρχουν απροσδιοριστίες και κενά που κάθε αναγνώστης πρέπει να προσλάβει μέσα από μια ενεργητική και δημιουργική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με το πολιτισμικό του υπόβαθρο (Iser, 1978:8-10). Θεωρεί ότι το λογοτεχνικό έργο συγκροτείται από το συνδυασμό του κειμένου και της υποκειμενικότητας του αναγνώστη και, παράλληλα, δίνει έμφαση στις νοητικές εικόνες που σχηματίζονται κατά την ανταπόκριση του αναγνώστη με αυτό και στις συνθήκες που συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση αναγνώστη και κειμένου. Χρησιμοποιεί τον όρο «υπονοούμενος αναγνώστης» (implied reader) για να περιγράψει τη συγκεκριμένη σχέση, υπό την έννοια ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του κειμένου, με βάση την οπτική του συγγραφέα, αποτελεί η ύπαρξη ενός αναγνώστη που θα πραγματοποιήσει τους απαραίτητους συσχετισμούς, σύμφωνα με την προσωπικότητα, την εμπειρία και τη γνώση του, ώστε να ερμηνεύσει το λογοτεχνικό έργο.

Θεωρεί ότι ο αναγνώστης στην προσπάθειά του να συγκροτήσει το λογοτεχνικό έργο πρέπει να ανακαλύψει τον κώδικα που υπόκειται στο κείμενο και να αναδείξει το νόημά του (Iser, 1978:60). Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τις συμβάσεις του κειμένου, τις

-
- Κειμενικές (textual) θεωρίες που προσανατολίζονται στην κατασκευή νοήματος και στην κατανόηση των λογοτεχνικών συμβάσεων από τον αναγνώστη.
 - Εμπειρικές ή βιωματικές (experiential) θεωρίες που προσανατολίζονται στον τρόπο εμπλοκής και εμπειρίας του αναγνώστη με το κείμενο.

οποίες ο Iser αποδίδει με τον όρο «ρεπερτόριο», με βάση τις οποίες πραγματώνεται η σχέση επικοινωνίας μεταξύ αναγνώστη και κειμένου και καλείται να αποκωδικοποιήσει τα κειμενικά κενά, ώστε να συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγή του νοήματος, το οποίο ως τελικό αποτέλεσμα συγκροτείται από τη σύνθεση των διαφορετικών φάσεων που πραγματώνονται κατά τη διάρκειά της και να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως «πραγματικό» γεγονός (Iser, 1978:127-128).

Στην παρούσα διατριβή οι θέσεις του Iser αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε εστίασε στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης εστίασαν κατά κύριο λόγο στα σημεία απροσδιοριστίας των κειμένων, ώστε να δημιουργήσουν οι μαθητές τις προσωπικές τους ερμηνείες και διασυνδέσεις.

2.2. Η «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (L. M. Rosenblatt)

Η Louise Rosenblatt (1910-1999) θεωρείται πρωτοπόρος θεωρητικός στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας και πρόδρομος της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Σύμφωνα με τον W. Booth,⁸³ ήταν η πρώτη που κατανόησε τη διαφοροποίηση της ανταπόκρισης, επέμεινε στην προσεκτική ανάγνωση των κειμένων και έδωσε έμφαση στις ανταποκρίσεις των αναγνωστών διαμορφώνοντας τη θεωρία της, η οποία αναγνωρίζει τις προθέσεις του συγγραφέα και τις δυνάμεις που εμπεριέχονται στο κείμενο (Booth, 1995: 9).

Πρωτογενή δουλειά της Rosenblatt αποτέλεσε το βιβλίο της *Literature as Exploration* που εκδόθηκε το 1938 και, κατά κοινή παραδοχή, επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη λογοτεχνική θεωρία. Το συγκεκριμένο βιβλίο επικεντρώνεται στη σπουδαιότητα της σχέσης κειμένου και αναγνώστη ως μέσου για την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία. Συγκεκριμένα, η θέση που υποστηρίζει είναι ότι ο αναγνώστης και το κείμενο γίνονται πιο ευέλικτοι κατά την αναγνωστική διαδικασία, καθώς ο αναγνώστης έχει ένα ενεργό ρόλο στη νοηματοδότηση του κειμένου. Ο αναγνώστης βιώνει μια εμπειρία, η οποία έγκειται στη βάση της προσωπικής του ανταπόκρισης

⁸³ Ο W. Booth (1995) έγραψε τον πρόλογο της πέμπτης έκδοσης του βιβλίου της Rosenblatt, *Literature as Exploration*.

και είναι ουσιαστική στη διαμόρφωση της αισθητικής εμπειρίας. Παράλληλα, η Rosenblatt (1995:24) εστιάζει στον ουσιαστικό ρόλο του αναγνώστη στην προσέγγιση κάθε λογοτεχνικού κειμένου, καθώς θεωρεί ότι δεν υφίσταται ένας γενικός τύπος αναγνώστη ή ένας γενικός τύπος λογοτεχνικής παραγωγής, αλλά υφίστανται εκατομμύρια εν δυνάμει μοναδικοί αναγνώστες και εκατομμύρια εν δυνάμει μοναδικές λογοτεχνικές παραγωγές.⁸⁴ Εκφράζοντας την αντίθεσή της στην «παραδοσιακή» διδασκαλία της Λογοτεχνίας,⁸⁵ παρουσιάζει τη «συναλλακτική» θεωρία (transactional theory), στην οποία βασίζεται η φιλοσοφία της διδασκαλίας που προτείνει. Συγκεκριμένα, η «συναλλακτική» θεωρία που ανέπτυξε διαφοροποιείται ανάμεσα στις αναγνωστικές θεωρίες με την έμφαση που δίνει στην ενεργή συναλλαγή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Η «συναλλακτική» θεωρία αντιμετωπίζει τη λογοτεχνική ανάγνωση ως ένα γεγονός που βιώνει ο αναγνώστης και το οποίο πραγματώνεται σε συγκεκριμένο τοπικό και χρονικό πλαίσιο και έχει σπειροειδή μορφή, καθώς λειτουργεί ως «ζωντανό» κύκλωμα ανάμεσα στα δύο μέρη που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη διαδικασία, στον αναγνώστη και στο κείμενο (Rosenblatt, 1995:17 & Rosenblatt, 1998:24).

Η Rosenblatt (1998:2) χρησιμοποίησε τον όρο «συναλλαγή» (transaction) επηρεαζόμενη από τη θεωρία του Dewey,⁸⁶ σύμφωνα με την οποία οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις θεωρούνται ως αλληλεπιδράσεις (transactions) που πραγματοποιούνται ανάμεσα σε κάθε άτομο και σε κοινωνικο-πολιτισμικά και φυσικά στοιχεία, υπό την έννοια ότι οι συγκεκριμένες σχέσεις δημιουργούνται και ορίζονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαία καθορισμένης κατάστασης που προϋποθέτει την εμπλοκή νοητικών διεργασιών για την επίτευξή τους. Επιπρόσθετα, δημιουργείται μια βασική και ολοκληρωμένη μονάδα αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κάθε υποκείμενο

⁸⁴ Το 1995 δημοσιεύτηκε η πέμπτη έκδοση του βιβλίου της *Literature As Exploration*. Η συγγραφή του, όπως σημειώνει η ίδια, πραγματοποιήθηκε σε μια εποχή που η δημοκρατία κινδύνευε. Θεωρεί ότι στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, στο οποίο οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τα κοινά συμφέροντα και τους κοινούς στόχους και η ανεξαρτησία τους συμβαδίζει με την ελευθερία και την υπευθυνότητά τους πρέπει να εφαρμόζεται αντίστοιχα ένα «δημοκρατικό» εκπαιδευτικό σύστημα (Rosenblatt, 1995:15-16).

⁸⁵ Ως «παραδοσιακή» διδασκαλία αναφέρει τις λανθασμένες υποθέσεις για τη φύση της ανάγνωσης και της αισθητικής της Λογοτεχνίας.

⁸⁶ Η θεωρία της Rosenblatt στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη των ακόλουθων φιλοσοφικών συγγραμμάτων του Dewey: *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience* (1929) and *Nature και Art as Experience* (1934).

και αντικείμενο που εμπλέκεται στη συγκεκριμένη διαδικασία, ενώ παράλληλα τα νοήματα εντοπίζονται στις ανθρώπινες πρακτικές και δημιουργούνται μέσω της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και των κοινωνικών σχέσεων.⁸⁷

Όπως δηλώνει η Rosenblatt χρησιμοποίησε, από τη δεύτερη έκδοση του βιβλίου της *Literature as Exploration*,⁸⁸ τους όρους «συναλλακτική» (transactional) και «συναλλαγή» (transaction) με σκοπό να προσδιορίσει τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο και να δώσει έμφαση στη συμβολή και των δύο μερών στην αναγνωστική διαδικασία (Rosenblatt, 1995:16). Επέλεξε τον όρο «συναλλαγή» (transaction) για να διαφοροποιήσει τη διαδικασία της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τον όρο «αλληλεπίδραση» (interaction) που θεωρεί ότι αποδίδει τη σχέση μεταξύ δύο διαφορετικών αντικειμένων τα οποία συναντώνται, αλλά ουσιαστικά παραμένουν αναλλοίωτα, και, κατά συνέπεια, είναι ακατάλληλος για να αποδώσει την κοινά διαμορφωμένη ανταλλαγή αναγνώστη και κειμένου. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι υπάρχει ορατή και ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις αλληλεπιδραστικές (interactional) αναγνωστικές θεωρίες και στις συναλλακτικές (transactional) αναγνωστικές θεωρίες. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η αλληλεπιδραστική προσέγγιση εστιάζει στη διαδικασία πρόσληψης της πληροφορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης θεωρείται παθητικός παρατηρητής που ανακαλύπτει τα κατασκευασμένα νοήματα που εμπεριέχονται στο κείμενο, ενώ η «συναλλακτική» προσέγγιση προτείνει μια προσωπική, βιωματική εμπειρία με το κείμενο κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης κατασκευάζει αναπόφευκτα πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες του λογοτεχνικού έργου. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο υποστηρίζει ότι η χρήση του όρου «συναλλαγή» (transaction) ταιριάζει με τον τρόπο σκέψης του 20ού αιώνα όσον αφορά τον καθορισμό της σχέσης του ανθρώπινου δυναμικού και του φυσικού περιβάλλοντος. Αναφέρει ότι στη μακρόχρονη επαγγελματική της πορεία προσπάθησε να οροθετήσει μέσω του όρου

⁸⁷ Συγκεκριμένα, στηρίχθηκε στη θέση των John Dewey και Arthur F. Bentley (1949:69) σύμφωνα τους οποίους ο όρος «αλληλεπίδραση» (interaction) είναι συνδεδεμένος με το Καρτεσιανό δυϊστικό παράδειγμα (Cartesian dualistic paradigm) που υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο δυναμικό και η φύση αποτελούν ξεχωριστές οντότητες. Επίσης, οι ίδιοι προτείνουν ότι ο όρος «συναλλαγή» (transaction) πρέπει να χρησιμοποιείται για να καθορίσει σχέσεις στις οποίες κάθε στοιχείο συμμετέχει αμοιβαία και ισότιμα και θεωρούν τη διαδικασία διάδρασης των στοιχείων, "γεγονός" (event).

⁸⁸ Το βιβλίο της *Literature as Exploration* εκδόθηκε το 1938 και επανεκδόθηκε το 1965, το 1968, το 1976 και το 1995.

«συναλλαγή» τα σπουδαιότερα θεωρητικά ζητήματα που συνδέονται με την αναγνωστική διαδικασία, ξεφεύγοντας από τη στενή σημασία των λέξεων, ώστε να αποδώσει το δυναμισμό που θεωρεί ότι εμπεριέχεται στη λογοτεχνική ανάγνωση (Rosenblatt, 1978).

Η «συναλλακτική» θεωρία κατατάσσεται, σύμφωνα με τον Beach (1993), στις εμπειρικές (experiential) αναγνωστικές θεωρίες, καθώς επικεντρώνεται στη δυναμική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε κάθε αναγνώστη και σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο, ως αμοιβαία και κοινά ορισμένη σχέση ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, η θεωρία της Rosenblatt στηρίζεται στη φύση της εμπειρίας που βιώνει ο αναγνώστης και προβάλλει τις πολυπλοκότητες των διαδικασιών, των καταστάσεων και των γεγονότων, ως αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συγκεκριμένα νοήματα που ερμηνεύει και προσλαμβάνει με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του και το λογοτεχνικό κείμενο.

Η ίδια η Rosenblatt χαρακτηρίζει τη θεωρία της ως reader- plus-text orientated theory, δηλαδή θεωρία που προσανατολίζεται στον αναγνώστη και στο κείμενο, υπό την έννοια ότι βασικό σημείο της θεωρίας της αποτελεί η περιγραφή της ενασχόλησης και της εμπλοκής του αναγνώστη στην κατασκευή του κειμένου. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η Rosenblatt υποστηρίζει ότι οι λέξεις ενός λογοτεχνικού κειμένου παραμένουν απλά μαύρα σημάδια σε μια σελίδα μέχρι τη στιγμή που αποκτούν ζωή εκ νέου από τον αναγνώστη του κειμένου (Rosenblatt, 1978:304-305). Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση αναγνώστη-κειμένου αποτελούν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες, οι λογοτεχνικές αναγνώσεις που έχει πραγματοποιήσει ο αναγνώστης, τα ενδιαφέροντα, οι ανησυχίες και οι φιλοδοξίες του, με το κείμενο να λειτουργεί ως ερέθισμα που φέρει τις κατάλληλες ανταποκρίσεις στη συνείδηση, ώστε να προκύψουν συναισθήματα, εικόνες, αισθήματα και ιδέες που συνδέονται με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου. Από την οργάνωση των συγκεκριμένων συμβόλων προκύπτει αυτό που προσλαμβάνει ο αναγνώστης ως λογοτεχνικό έργο, ενώ με το συγκεκριμένο τρόπο επιτελείται και η επικοινωνία με το συγγραφέα· μέσω της ανάκλησης των προσωπικών του εμπειριών μπορεί, δηλαδή, ο αναγνώστης να «μοιραστεί» τη διάθεση του συγγραφέα.⁸⁹

Όπως έχει προαναφερθεί, σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του κατά την επαφή του με

⁸⁹ Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρει και το όραμα του συγγραφέα σχετικά με τον άνθρωπο, την κοινωνία ή τη φύση.

το λογοτεχνικό κείμενο. Η Rosenblatt εστιάζει όμως και στην αναζήτηση που ο αναγνώστης πραγματοποιεί κατά τη διάρκεια της επαφής του με αυτό, ώστε να συγκεντρώσει, να απορρίψει και να οργανώσει τα σημεία που θα τραβήξουν την προσοχή του. Κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα σύνολο ή μια ομάδα σημείων, τα οποία ερμηνεύονται ως γλωσσικά σύμβολα, καθώς τα οπτικά ή ακουστικά σημεία που περιέχει μετατρέπονται σε λεκτικές εκφορές και υποδεικνύουν τα νοήματα που φέρουν. Υπό την επήρεια του μαγνητισμού των οργανωμένων σύμβολων που περιέχονται στο κείμενο, ο αναγνώστης, ενώ ταξινομεί τις πηγές του και τις αποκρυσταλλώνει από το μνημονικό του υλικό, βιώνει μια νέα εμπειρία, τη λογοτεχνική εμπειρία, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο των εμπειριών της ζωής του αντανακλώντας κάθε σημαντική οπτική που διαθέτει ως ανθρώπινο δυναμικό (Rosenblatt, 1978:11-13).⁹⁰ Η θέση της ότι ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική ανταπόκριση συμμετέχει σε μια δυναμική, προσωπική και μοναδική δραστηριότητα είναι αντίθετη με τη θεωρία της Νέας Κριτικής (New Criticism) που θεωρεί αντικειμενική τη συζήτηση για τα σημεία του κειμένου που δεν είναι ευκρινή. Σε αντίθεση με την προαναφερόμενη θέση, η Rosenblatt υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ακόμη και η πιο αντικειμενική, αποτελεί μια ανάλυση που κρίθηκε άξια παρουσίασης και ότι πρέπει να δοκιμαστεί από κάθε αναγνώστη και να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς και την προσωπική του «έκκληση» (evocation) που θα προκύψει από το λογοτεχνικό έργο.⁹¹

⁹⁰ Η θέση της Rosenblatt ότι η λογοτεχνική εμπειρία διαμορφώνεται από τον αναγνώστη, υπό την καθοδήγηση του κειμένου, έρχεται σε αντίθεση με όσους υποστηρίζουν ότι ένα όνομα ή ένας τίτλος υποδεικνύουν μια ιδέα, μια οντότητα ή ένα αντικείμενο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι στην περίπτωση που σκεφτόμαστε σε τι μπορεί να αναφέρεται ένας τίτλος, χωρίς να υπολογίζουμε τον αναγνώστη ή το συγγραφέα, το κείμενο εξαφανίζεται, καθώς ο τίτλος αναφέρεται απλώς σε ένα σύνολο μαύρων σημείων οργανωμένων σε μια σελίδα ή σε ένα σύνολο ήχων που πάλλονται στον αέρα. Η νοηματοδότηση των συγκεκριμένων σημείων ή ήχων και η μετατροπή τους σε λεκτικά σύμβολα πραγματοποιείται από έναν αναγνώστη, ο οποίος υπό την καθοδήγησή τους σχηματίζει τη λογοτεχνική παραγωγή.

⁹¹ Η Rosenblatt χρησιμοποιεί τον όρο «έκκληση» (evocation) για να περιγράψει τη διαδικασία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τα λεκτικά σύμβολα, υπό την έννοια ότι τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου αποτελούν μέρος του γλωσσικού συστήματος και παρέχουν τη δυνατότητα «έκκλησης» στους αναγνώστες που μιλούν την ίδια γλώσσα. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ο λογοτεχνικός γλωσσικός «κώδικας» κάθε κειμένου δραστηριοποιεί τον αναγνώστη στην οικοδόμηση της λογοτεχνικής εμπειρίας, καθώς τα λεκτικά σύμβολα εμπεριέχουν

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της επαφής του με το λογοτεχνικό έργο ο αναγνώστης πραγματοποιεί εγγραφές σε δύο είδη ανταπόκρισης, στην «έκκληση» και στην «αντίδραση» (reaction), υπό την έννοια ότι ταυτόχρονα συνυπάρχουν δύο διαφορετικές αναγνώσεις. Για να πραγματοποιηθεί η «έκκληση» απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η επιλογή του κατάλληλου τύπου ανάγνωσης, καθώς η ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου αποτελεί μοναδική αναγνωστική πράξη που διαφέρει από τις υπόλοιπες αναγνώσεις. Διαχωρίζει την αναγνωστική ανταπόκριση σε «αισθητική» (aesthetic reading) ή «μη αισθητική» - «πληροφοριακή» (efferent reading), ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης επικεντρώνει την προσοχή του και τη στάση που επιλέγει κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία (Rosenblatt, 1978, 1988 & 1995). Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι βασικό ρόλο σε κάθε ανάγνωση διαδραματίζει η ενσυνείδητη ή υποσυνείδητη στάση που υιοθετεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το λογοτεχνικό κείμενο και η χρήση στοιχείων από το γλωσσικό του υπόβαθρο και από τις εμπειρίες που διαθέτει, με αποτέλεσμα η επιλογή μιας συγκεκριμένης στάσης να υποδεικνύει τον σκοπό για τον οποίο πραγματοποιεί την ανάγνωση. Κατά συνέπεια, ανάλογα με τη στάση που επιλέγει για να προσεγγίσει το κείμενο επικεντρώνει την προσοχή του σε συγκεκριμένες οπτικές, οι οποίες καθορίζουν την σχέση ή τη σύζευξη κοινωνικών και προσωπικών στοιχείων της αντίληψής του, υπό την προϋπόθεση ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία εντάσσονται στο πλαίσιο της προσοχής του.

Με βάση τα προαναφερόμενα η Rosenblatt (1978:24) θεωρεί ότι η «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση (efferent reading) πραγματοποιείται στην

έννοιες που σχετίζονται με το κοινωνικό «γίνεσθαι». Η συγκεκριμένη γλώσσα παρά το γεγονός ότι είναι κοινωνική, καθώς αποτελεί κοινό κώδικα επικοινωνίας σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αναλύεται ατομικά και συμβάλλει ώστε η λογοτεχνική εμπειρία να μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινή και ταυτόχρονα ως απόλυτα προσωπική. Δηλαδή, η ενεργοποίηση του αναγνώστη στη νοηματοδότηση της λογοτεχνικής παραγωγής πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό και χωροχρονικό πλαίσιο, αλλά η βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας πραγματοποιείται μέσω της προσωπικής του εμπλοκής στη συγκεκριμένη διαδικασία. Παράλληλα, θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την «έκκληση» του αναγνώστη σε σχέση με το λογοτεχνικό έργο το μνημονικό πλαίσιο, στο οποίο διαμορφώνει τα συναισθήματα, τις ιδέες, την κατάσταση και την πλοκή που εμπεριέχονται στο κείμενο. Στο συγκεκριμένο σημείο, η Rosenblatt αναφέρεται στη νοητική κατάσταση και στο σύνολο των αναμνήσεων που αποκόμισε ο αναγνώστης από τη συγκεκριμένη διαδικασία, ώστε να είναι σε ετοιμότητα σχετικά με ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει και δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την περαιτέρω νοηματοδότηση (Rosenblatt, 1978:53-69).

περίπτωση που ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για τις έννοιες, τις πληροφορίες που θα αποκομίσει από το κείμενο, για τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν, θα χρησιμοποιηθούν και θα διατηρηθούν στη συνέχεια και για την απόδοση νοημάτων μέσω της αναλυτικής οικοδόμηση των ιδεών. Στην «πληροφοριακή» ανάγνωση (efferent reading) ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για αυτά που θα έχει στη διάθεσή του μετά από την ανάγνωση του κειμένου, δηλαδή τις ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιήσει σύμφωνα με τις οδηγίες του κειμένου, την επίλυση ενός προβλήματος με βάση τα στοιχεία που του παρέχει το κείμενο και τις πληροφορίες που χρειάζεται σχετικά με κάποιο θέμα. Αναφέρει ότι παραδείγματα «πληροφοριακής» ανάγνωσης αποτελούν η ανάγνωση ενός ιστορικού βιβλίου, μιας συνταγής μαγειρικής, ενός άρθρου εφημερίδας, μιας μαθηματικής εξίσωσης ή ενός χημικού τύπου.⁹² Όσον αφορά την «αισθητική» ανάγνωση (aesthetic reading), η Rosenblatt (1978, 1986 & 1995) θεωρεί ότι «αισθητική» ανάγνωση πραγματοποιείται στην περίπτωση που το ενδιαφέρον του αναγνώστη εστιάζεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, στην εμπειρία που θα βιώσει, στα συναισθήματα, στις εικόνες και στις ιδέες που θα συσχετιστούν με προϋπάρχοντα γεγονότα.⁹³

Η Rosenblatt (1978, 1982, 1994 & 1995) υποστηρίζει ότι σε κάθε αναγνωστική ανταπόκριση η επιλογή μίας στάσης, «αισθητικής» ή «πληροφοριακής», αποτελεί αρχικό και βασικό σημείο κατά τη συναλλαγή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Συγκεκριμένα, ο αναγνώστης πραγματοποιεί διαφορετικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της «αισθητικής» και της «πληροφοριακής» ανάγνωσης. Βασική διαφορά των δύο στάσεων αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο επικεντρώνεται ο αναγνώστης σε κάθε μία από τις αναγνωστικές πράξεις.

Η «αισθητική» ανάγνωση αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, η οποία δεν συντελείται στην περίπτωση που ένα λογοτεχνικό κείμενο διαβάζεται γρήγορα, απλά

⁹² Σύμφωνα με τον Probst η συγκεκριμένη μορφή ανάγνωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την άντληση πληροφοριών με σκοπό την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, καθώς τα γλωσσικά σύμβολα αναλύονται με βάση τη λογική, το συσχετισμό των κατάλληλων στοιχείων και την ανάλυση των νοημάτων με σκοπό να αξιοποιηθούν για την εκπλήρωση ενός καθήκοντος (Probst, 1988:2).

⁹³ Σύμφωνα με τον Probst η συγκεκριμένη μορφή ανάγνωσης παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει την ολοκληρωμένη συναισθηματική, αισθητική και πνευματική εμπειρία που μπορεί να του προσφέρει η «συναλλαγή» του με το κείμενο, καθώς αφυπνίζονται μνήμες, εγείρονται συναισθήματα και δημιουργούνται εικόνες που αναπαριστούν τα νοήματα του κειμένου (Probst, 1988:3).

και με το να διαβαστεί, καθώς αυτού του είδους η ανάγνωση είναι «πληροφοριακή» και η σύντομη περίληψη του κειμένου θα εξυπηρετούσε τον αναγνώστη στο συγκεκριμένο σκοπό. Κατά συνέπεια, ανάμεσα στους δύο τύπους ανάγνωσης θεωρεί ότι η «αισθητική» ανάγνωση αποτελεί την καταλληλότερη μορφή ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη την εμπειρία της έκκλησης (evocation), τη δυνατότητα να αποκωδικοποιεί, να νοηματοδοτεί τα γλωσσικά σχήματα του κειμένου και με το συγκεκριμένο τρόπο εμπλέκεται ενεργά στην αναγνωστική ανταπόκριση βιώνοντας τη λογοτεχνική ανάγνωση ως νέα εμπειρία. Επίσης, δηλώνει ότι μπορεί και κάποιος άλλος να μας διαβάσει ένα κείμενο μέσω της «πληροφοριακής» ανάγνωσης, αλλά κανένας δεν μπορεί να μας διαβάσει ένα κείμενο μέσω της «αισθητικής» ανάγνωσης, δηλαδή να πραγματοποιήσει για εμάς την «έκκληση» του λογοτεχνήματος, καθώς στην «αισθητική» ανάγνωση ο αναγνώστης επικεντρώνει την προσοχή του ακόμη και στους ήχους των λέξεων και ακόμη περισσότερο στις «εκκλήσεις» που βιώνει μέσω του λογοτεχνικού έργου και, κατ'επέκταση, μέσω της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της «αισθητικής» ανάγνωσης κάθε λογοτεχνικής παραγωγής είναι αδιαμφισβήτητος, υπό την έννοια ότι το όφελος που προκύπτει από την επιλογή της έγκειται στη συνεχόμενη εγρήγορση του αναγνώστη σε σχέση με όλα όσα ενεργοποιούνται στη συνείδησή του μέσα από το κείμενο που προσεγγίζει. Ο αναγνώστης στοχεύει στην ολοκλήρωση μέσα από την αναγνωστική πράξη, καθώς εστιάζει την προσοχή του στις εμπειρίες που αποκομίζει και έτσι μπορεί να κατανοεί τις πολλαπλές ανταποκρίσεις που δημιουργεί το κείμενο και να μορφοποιεί αυτό που προσλαμβάνει ως λογοτεχνικό έργο. Δηλώνει όμως, ότι ενώ υιοθετείται μία από τις δύο στάσεις λογοτεχνικής ανταπόκρισης, σε κάποιες περιπτώσεις εμπλέκονται η «αισθητική» ή «μη αισθητική» ανάγνωση, καθώς δεν είναι αντίθετες μεταξύ τους, αλλά αποτελούν τύπους ενός συνεχούς που προκύπτει από τις πιθανές «συναλλαγές» με ένα λογοτέχνημα. Κατά συνέπεια, πολλές φορές οι αναγνώσεις που πραγματοποιούνται βρίσκονται στο ενδιάμεσο του συνεχούς, υπό την έννοια ότι πρέπει να υιοθετηθεί από τον αναγνώστη η κατάλληλη συνδυαστική στάση ανάγνωσης. Θεωρεί πιο ακριβή την άποψη ότι υπάρχει μια συνέχεια σχετικά με το σύνολο των βαθμίδων που βρίσκονται ανάμεσα στην «αισθητική» και στην «πληροφοριακή» ανάγνωση και ότι ο αναγνώστης επιλέγοντας μια από τις στάσεις αποκλείεται να έχει τη δυνατότητα να κατανοεί, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει με πολλαπλούς τρόπους ανάμεσα στους δύο πόλους. Δηλαδή, με βάση την παραδοχή

ότι κάθε ανάγνωση αποτελεί ένα γεγονός που πραγματοποιείται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, το ίδιο κείμενο μπορεί να διαβαστεί και με τους δύο τρόπους, υπό την έννοια ότι ο πεπειραμένος αναγνώστης αξιοποιεί τα στοιχεία του κειμένου και αυτόματα επιλέγει την κατάλληλη στάση σε αντίθεση με τον αρχάριο αναγνώστη που μπορεί αρχικά να το διαβάσει με την «πληροφοριακή» στάση και στην συνέχεια να επιλέξει την «αισθητική» στάση.

Ειδικότερα, η προσέγγιση της Λογοτεχνίας όχι ως ενός ακόμη γνωστικού αντικειμένου αλλά ως αισθητικής εμπειρίας των μαθητών θεωρείται η ουσιαστικότερη συμβολή της Rosenblatt στη λογοτεχνική θεωρία. Επίσης, βασική της συμβολή αποτελεί η έμφαση που αποδίδει στην προσωπική φύση της μαθησιακής διαδικασίας, η θεώρηση της σχέσης αναγνώστη- μαθητή και κειμένου ως σχέσης συναλλαγής και ο τρόπος με τον οποίο η αισθητική εμπειρία του αναγνώστη με το κείμενο συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου για την επίτευξη ουσιαστικής μάθησης (Connell, 2001:53-54).

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η «συναλλακτική» θεωρία δίνει έμφαση στον επικουρικό χαρακτήρα της αισθητικής εμπειρίας, υπό την έννοια ότι μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, για την επίτευξη της οποίας απαιτείται η προσωπική τους συμμετοχή. Στο πλαίσιο αυτό, η αισθητική εμπειρία προσδιορίζει μια δυναμική και θεμελιώδη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης-μαθητής βιώνει τη λογοτεχνική εμπειρία ως δραστηριότητα που συσχετίζεται με τις προηγούμενες εμπειρίες και πεποιθήσεις του, διεγείρει τα συναισθήματα του και υποκινεί τη φαντασία του. Συγκεκριμένα, η αναγνωστική διαδικασία θεωρείται μια πολύπλοκη σύνθεση όλων όσα προαναφέρονται, η οποία μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Γενικότερα, μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε οποιαδήποτε σχολική τάξη, υπό την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα εστιάσει την προσοχή του στην ουσιαστική φύση της μαθησιακής διαδικασίας (Connell, 2001:51).

Τέλος, η Rosenblatt δίνει έμφαση στο στοχασμό που ακολουθεί την αναγνωστική ανταπόκριση, καθώς θεωρεί ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται η «συναλλακτική» θεωρία διαμεσολαβούν θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και στον έλεγχο των προσωπικών και των απόψεων των άλλων. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, θεωρεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επανεξέταση των σκοπών που θέτει και των μεθόδων που

χρησιμοποιεί αποτελεί η προσωπική εκτίμηση που έχει για τη λογοτεχνική εμπειρία, υπό την έννοια ότι στην επίτευξη της «ιδανικής» σχέσης ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο διαμεσολαβεί και ο εκπαιδευτικός. Υπογραμμίζει όμως, ότι η προσωπική αγάπη του εκπαιδευτικού για τη Λογοτεχνία δεν αποτελεί πάντοτε ανασταλτικό παράγοντα απέναντι σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που συνήθως καθίστανται ρουτίνα. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η απελευθέρωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών του από ανεπαρκείς μεθοδολογίες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει τους μαθητές του ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης του περιεχόμενου της λογοτεχνικής παραγωγής με βάση τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους για τη ζωή και τη Λογοτεχνία, χωρίς να τους υποδεικνύει τον «κατάλληλο» τρόπο για να νοηματοδοτήσουν το κείμενο που μελετούν. Θεωρεί ότι η δημιουργία ενός στερεότυπου τρόπου για την μελέτη του εκάστοτε κειμένου θα οδηγήσει τους μαθητές στην αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων σε αυτό και θα τους απομακρύνει από τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο (Rosenblatt,1978:10 & 1995:63-66).

Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές πρέπει να διέπονται από το αίσθημα της ασφάλειας και της ελευθερίας, ώστε να επιτευχθεί η αυθόρμητη και ειλικρινής ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διάρκεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Έτσι κρίνεται αναγκαία η επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους μαθητές και η προφορική έκφραση των συναισθημάτων και των κρίσεων τους σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς με το συγκεκριμένο τρόπο θα αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους. Θεωρεί ότι η αφόρμηση για τη συζήτηση σχετικά με το θέμα του κειμένου μπορεί να αποτελέσει μια γενική ερώτηση που θα υποβάλει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος κατά τη διάρκεια της συζήτησης πρέπει να έχει το ρόλο του συντονιστή, του διαμεσολαβητή και του καθοδηγητή ώστε να συμμετέχουν σε αυτή όλοι οι μαθητές. Δηλαδή, πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα για τη διεξαγωγή της συζήτησης, να δείχνει συνεχές ενδιαφέρον για τα σχόλια των παιδιών, να συμβάλει στην εξέλιξη της συζήτησης, να εκμαιεύει τα σημεία επαφής ανάμεσα στις αντίθετες απόψεις και να προάγει την ανταλλαγή ιδεών των μαθητών (Rosenblatt,1995:246).

2.2.1. Έρευνες & Εφαρμογές της «Συναλλακτικής» θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με βάση τη «συναλλακτική» θεωρία ποικίλλουν, καθώς εστιάζουν είτε στην καταγραφή και κατηγοριοποίηση των ανταποκρίσεων των αναγνωστών είτε στην κοινωνική πλευρά της ανταπόκρισης ή στις ανταποκρίσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ομάδων ανάγνωσης, λογοτεχνικών κύκλων ή ομάδων μελέτης και αφορούν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται έρευνες και διδακτικές εφαρμογές ή προτάσεις που σχετίζονται με το θέμα και την προβληματική της παρούσας διατριβής, αφορούν δηλαδή τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη και συνέβαλαν στη δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτέχνημα, στην «αισθητική» λογοτεχνική ανάγνωση, στη νοηματοδότηση των κειμένων και στη δημιουργία θετικής στάσης σε σχέση με τη Λογοτεχνία.

Αρχικά θα αναφερθούμε σε έρευνες της Judith Langer, η οποία ασχολήθηκε με τις ανταποκρίσεις των αναγνωστών και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Χρησιμοποιώντας διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία διεξήγαγε έρευνες σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε διάφορες σχολικές μονάδες με σκοπό να διεξάγει συμπεράσματα που επαληθεύουν τη βάση των αναγνωστικών θεωριών. Το ερευνητικό της έργο είναι εκτενές και καλύπτει ουσιαστικό μέρος των ερωτημάτων και υποθέσεων και της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης της εν λόγω έρευνας. Θεωρούμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε αρχικά τα στάδια αναγνωστικής ανταπόκρισης που θεωρεί ότι ακολουθούνται κατά τη διάρκεια νοηματοδότησης του κειμένου και στη συνέχεια μερικές από τις σχετικές έρευνες που πραγματοποίησε, καθώς αξιοποιήθηκαν στη διεξαγωγή της παρούσας διατριβής.

Συγκεκριμένα, η Langer, στα έργα της *The Process of Understanding Literature* (1989) και *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (1995), υποστηρίζει ότι οι αναγνώστες ακολουθούν τέσσερα στάδια στη διάρκεια της ανταπόκρισής τους με το λογοτεχνικό κείμενο. Το πρώτο στάδιο αφορά την προσέγγιση του κειμενικού κόσμου, στο πλαίσιο του οποίου ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου και συνδυάζει τα άγνωστα κειμενικά στοιχεία που προσλαμβάνει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του για να δημιουργήσει τις αναπαραστάσεις του. Πρέπει να αναφερθεί ότι η Langer

αποδίδει με τον όρο «envisionment», την αναπαράσταση και τη δημιουργία του κειμενικού κόσμου από τον αναγνώστη και χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο όρο αναφερόμενη στην ερμηνεία που δίνει ο αναγνώστης-μαθητής σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (Langer, 1995:9-10). Στο δεύτερο στάδιο που το χαρακτηρίζει «μέσα στον κειμενικό κόσμο», ο αναγνώστης βρίσκεται στη διαδικασία της αναπαράστασης, κατά τη διάρκεια της οποίας αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που του παρέχονται και επεξεργάζεται εκτενέστερα τα κειμενικά στοιχεία που αφορούν τους χαρακτήρες και τις ενέργειές τους ώστε να προχωρήσει στη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου. Στο τρίτο στάδιο που αφορά την απομάκρυνση από τον κειμενικό κόσμο και την επανεξέταση των πληροφοριών, ο αναγνώστης βρίσκεται στη διαδικασία επανεξέτασης της ερμηνείας που έχει αποδώσει στο κείμενο και στο συσχετισμό με τις προσωπικές του εμπειρίες. Στο τέταρτο στάδιο που το χαρακτηρίζει «απομάκρυνση και αντικειμενοποίηση της εμπειρίας», ο αναγνώστης εξετάζει αναλυτικότερα το λογοτεχνικό κείμενο, το αξιολογεί συνολικά και εστιάζει στις αφηγηματικές τεχνικές (τρόπο γραφής συγγραφέα) και σε δομικά στοιχεία του κειμένου. Τα προαναφερόμενα στάδια περιγράφουν τις ανταποκρίσεις του αναγνώστη κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου, υπό την έννοια ότι κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας πραγματοποιείται σταδιακά η κατανόηση του κειμένου και δημιουργούνται αναπαραστάσεις που εμπλουτίζονται και μεταβάλλονται συνεχώς.

Σε διετή έρευνα που διεξήγαγε η Langer (1991) σε διακόσιους πενήντα (250) μαθητές μέσης (middle) και ανώτερης (high) εκπαίδευσης, στην οποία συμμετείχαν δέκα τέσσερις εκπαιδευτικοί και επτά βοηθοί ερευνητή, διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη σχετικά με τη Λογοτεχνία. Στην εν λόγω έρευνα οι μαθητές προέρχονταν από τέσσερις κεντρικές σχολικές μονάδες και τέσσερις προαστιακές σχολικές μονάδες. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία μελέτης περίπτωσης και από κάθε τάξη συμμετείχαν δύο (2) μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές «μέσης» επίδοσης με βάση τις επιδόσεις τους και τη γενική βαθμολογία τους. Πραγματοποιήθηκαν δύο επίπεδα παρατήρησης από τα οποία το πρώτο συμπεριλάμβανε την παρατήρηση των μαθητών στο μάθημα, σημειώσεις πεδίου σχετικά με τις δραστηριότητες και συζητήσεις της τάξης, περιστασιακή μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση μαθημάτων και συλλογή των εργασιών των μαθητών. Στο δεύτερο επίπεδο οι συμμετέχοντες στη μελέτη περίπτωση

πραγματοποιούσαν εβδομαδιαίες συναντήσεις που ηχογραφούνταν και αφορούσαν τη συζήτηση σχετικά με την εργασία τους στην τάξη, τις αντιδράσεις τους και ερμηνεία των δραστηριοτήτων τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκαν τα προαναφερόμενα τέσσερα στάδια ανταπόκρισης και από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο μικρών ομάδων σχετικά με τις αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών και οι γραπτές δραστηριότητες που πραγματοποίησαν συνέβαλαν θετικά στη νοηματοδότηση των κειμένων, στη διερεύνηση των ιδεών τους και στη δημιουργία των ανταποκρίσεών τους.⁹⁴ Επίσης, προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας η υιοθέτηση της στάσης της «αισθητικής» ανάγνωσης του κειμένου διαμεσολαβεί στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών, στην επανεξέταση των απόψεων και των ιδεών τους και στη διαμόρφωση των ερμηνειών τους, ώστε να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους και τις προσωπικές εμπειρίες τους για να οδηγηθούν στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέλαβαν το ρόλο του διαμεσολαβητή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εμπλακούν στη λογοτεχνική συζήτηση, ηχογράφησαν τις νοηματοδοτήσεις των μαθητών, αναζήτησαν τις διευκρινίσεις στις απόψεις των μαθητών, καλλιέργησαν τη συμμετοχή των μαθητών, καθοδήγησαν τις συζητήσεις και δημιούργησαν τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να σκέφτονται με πιο σύνθετο και εξελιγμένο τρόπο και να διατυπώνουν τις ιδέες τους σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο.⁹⁵

Η Langer (1994) αναφέρει ότι σε εξάχρονη έρευνα που πραγματοποίησε αξιολογήθηκαν οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό την καλλιέργεια της κατανόησης. Επίσης διερευνήθηκε ο τρόπος που οι μαθητές σκέφτονται, μεγιστοποιούν την εμπλοκή τους στην αναγνωστική διαδικασία και διαμορφώνουν τις ανταποκρίσεις τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές συμμετείχαν σε ομαδοσυνεργατικά

⁹⁴ Οι εν λόγω δραστηριότητες είχαν μορφή ημερολογίων, σύντομης γραφής, ανεπίσημων γραμμάτων, γραπτών συζητήσεων, εκθέσεων και αναλυτικών εργασιών/δοκιμίων.

⁹⁵ Συγκεκριμένα βοήθησαν τους μαθητές να εστιάσουν στο θέμα που επιθυμούσαν να συζητήσουν, να διαμορφώσουν τις ιδέες τους και να τις παρουσιάσουν, να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες των άλλων για τη νοηματοδότηση του κειμένου, να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και να διεξάγουν με εποικοδομητικό τρόπο τις συζητήσεις στο πλαίσιο των ομάδων.

περιβάλλοντα μάθησης, είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν μέσω συζητήσεων στις οποίες συμμετείχε όλη η τάξη, ατομικά και ως μέλη μικρών ομάδων πραγματοποιώντας ποικιλία προφορικών και γραπτών δραστηριοτήτων. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμεσολαβήσουν θετικά στη δημιουργία των ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο στην περίπτωση που αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, δηλαδή στην περίπτωση που δεν χρησιμοποιήσουν την «παραδοσιακή» μέθοδο προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων.⁹⁶ Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εστιάσουν στην καλλιέργεια της κατανόησης του κειμένου, αξιοποιώντας τις αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών και διαμεσολαβώντας ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις ιδέες τους, ενώ παράλληλα πρέπει να τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν σε λογοτεχνικές συζητήσεις, να αλληλεπιδράσουν και να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει τα στάδια της ανταπόκρισης της Langer, στα οποία πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες δημιουργίας, τροποποίησης βιβλίων, έργων ή ποιημάτων, θεατρικές παρουσιάσεις των κειμένων και καταγραφή των βασικών σημείων του κειμένου.

Επίσης, πραγματοποίησε έρευνα που στόχευε στην περιγραφή της διαδικασίας κατανόησης της Λογοτεχνίας και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων που μπορούν να συμβάλουν θετικά στη συγκεκριμένη αναγνωστική διαδικασία.⁹⁷ Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων και του πρώτου έτους του κολλεγίου, ώστε να διαπιστωθεί με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τη συζήτηση για να καλλιεργήσουν τρόπους σκέψης για τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, συμμετείχαν και μαθητές που πραγματοποιούσαν συναντήσεις με τους ερευνητές με σκοπό τη συζήτηση σχετικά με τις απόψεις τους για τη Λογοτεχνία και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν στη σχολική τάξη. Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα στάδια που έχουν προαναφερθεί και προτείνει η Langer για τη νοηματοδότηση του κειμένου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που υποβάλλουν ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με τα στάδια της ανταπόκρισης, τους βοηθούν να

⁹⁶ Ως «παραδοσιακή» διδασκαλία χαρακτηρίζεται η λεξιλογική αναδιτύπωση του κειμένου και η περιληπτική αναφορά στην πλοκή του.

⁹⁷ Οι ερευνήτριες δεν αναφέρουν τον τόπο, το έτος διεξαγωγής της έρευνας και τον αριθμό των συμμετεχόντων στην εν λόγω έρευνα.

κατανοήσουν τις πολλαπλές οπτικές του λογοτεχνικού κειμένου, τους παρέχουν μοντέλα ώστε να διατυπώσουν τις δικές τους ερωτήσεις, ενώ παράλληλα συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με το κείμενο, να χρησιμοποιήσουν το νόημά του για να κατασκευάσουν νοήματα και να υιοθετήσουν μια κριτική άποψη σχετικά με αυτό. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές, όπως οι γραπτές συζητήσεις ανάμεσα σε δύο μαθητές,⁹⁸ ημερολόγια με διπλές εγγραφές,⁹⁹ κατευθυνόμενες ερωτήσεις,¹⁰⁰ μεγάλωφωνη ανάγνωση σε ζευγάρια ή ομάδες,¹⁰¹ «γρήγορη» (quick) γραφή¹⁰² και διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές συμβάλλουν στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα και ότι η αξιοποίησή τους μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Langer & Close, 2001).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου της Κοπεγχάγης χρησιμοποιήθηκε η «συναλλακτική» θεωρία για την προσέγγιση ποιημάτων με σκοπό τη δημιουργία αναγνωστικών ανταποκρίσεων (Benton, 1993).¹⁰³ Αρχικά ο ερευνητής πραγματοποίησε συζήτηση με τους φοιτητές σχετικά με τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη λογοτεχνική ανάγνωση και την πληροφοριακή ανάγνωση και στον τρόπο που διαβάζουν τον πεζό λόγο και την ποίηση. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι εν λόγω φοιτητές θεωρούν απαραίτητη την αισθητική ποιότητα και τη φαντασία για την λογοτεχνία και ότι ο τρόπος με τον οποίο διαφοροποιούν τις αναγνώσεις τους προκύπτει από τις εξωδιδασκτικές προσωπικές τους προσεγγίσεις λογοτεχνημάτων. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πολλά ποιήματα, τα οποία διαβάστηκαν μεγάλωφωνα και σιωπηλά, προετοιμάστηκαν σε λίγο χρόνο απαγγελίες ή πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες σε πέντε φάσεις, στις

⁹⁸ Οι μαθητές μοιράζονται ένα φύλλο χαρτί και μοιράζονται σκέψεις και διατυπώνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο σχετικά με το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου.

⁹⁹ Οι μαθητές καταγράφουν τις αρχικές ανταποκρίσεις και τα σχόλιά τους και μερικές ημέρες αργότερα μπορούν να καταγράψουν τις σκέψεις που προέκυψαν από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

¹⁰⁰ Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει κατευθυνόμενες ερωτήσεις στους μαθητές ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές του λογοτεχνικού έργου, οι οποίες μπορούν και να ηχογραφηθούν.

¹⁰¹ Τα μέλη των ομάδων σταματούν την ανάγνωση όπου υπάρχει μια σκέψη, μια ερώτηση ή ένας προβληματισμός.

¹⁰² Οι μαθητές καταγράφουν τις σκέψεις, τις πιθανές ερωτήσεις και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το κείμενο, δηλαδή τις ανταποκρίσεις τους.

¹⁰³ Οι συγκεκριμένοι φοιτητές παρακολουθούσαν το Τμήμα Ρητορικής (Rhetoric) του Πανεπιστημίου.

οποίες οι φοιτητές ατομικά αντέγραψαν το ποίημα στο κέντρο ενός φύλλου Α4, σχολίασαν και κατέγραψαν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, έφτιαξαν ένα σύντομο διάγραμμα χαρτογράφησης των αναγνώσεών τους, σχολίασαν τις στρατηγικές ανάγνωσής τους και έγραψαν μια πρόταση-δήλωση συνοψίζοντας τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και στο τέλος συζήτησαν τις ανταποκρίσεις τους σε ζευγάρια. Επιπρόσθετα, τους ανατέθηκε να επιλέξουν ένα ή περισσότερα ποιήματα και να εργαστούν με τον ίδιο τρόπο που είχαν προσεγγίσει τα προηγούμενα ποιήματα και να μαγνητοφωνήσουν τις ανταποκρίσεις τους ή να παράγουν μια απομίμηση έργου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι φοιτητές εμπλέχθηκαν ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία, νοηματοδότησαν τα ποιήματα που προσέγγισαν και παρουσιάστηκαν ως ενθουσιώδεις αναγνώστες.

Όσον αφορά την Ελλάδα πραγματοποιήθηκε εθνογραφική έρευνα (Βησσαράκη, 2002), στην οποία χρησιμοποιήθηκε η «συναλλακτική» θεωρία στη διδασκαλία του πρώτου ποιήματος από τη συλλογή «Αίθριες» του Οδυσσέα Ελύτη. Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πενταμελείς ομάδες μαθητών των δύο τελευταίων (Ε΄ & ΣΤ΄) τάξεων Δημοτικού σχολείου της Αθήνας και η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίζεται στη φύση της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Συγκεκριμένα το ποίημα απαγγέλθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και στη συνέχεια ακολούθησαν σιωπηρές αναγνώσεις των μαθητών, κατά τη διάρκεια των οποίων κρατούσαν σημειώσεις σχετικά με τις σκέψεις τους και συμπλήρωναν ή διασαφήνιζαν τις σκέψεις τους.¹⁰⁴ Στη συνέχεια οι μαθητές ανακοίνωσαν την προσωπική τους «αρχική ανταπόκριση» και κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με το ποίημα, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν. Τελική δραστηριότητα αποτέλεσε η συγγραφή ενός κειμένου σχετικά με την εμπειρία που βίωσαν κατά τη διαδικασία προσέγγισης του ποιήματος, συγκρίνοντας την «καθιερωμένη» διδακτική προσέγγιση και την προσέγγιση της αναγνωστικής ανταπόκρισης που εφάρμοσαν στο συγκεκριμένο ποίημα.¹⁰⁵ Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων πραγματοποιήθηκαν οι ανταποκρίσεις των μαθητών και ότι κατά την «αισθητική» ανάγνωση του ποιήματος οι μαθητές γίνονται νοηματοδότες και συνδημιουργοί του κειμένου, ενώ παράλληλα βιώνουν μια

¹⁰⁴ Συγκεκριμένα οι μαθητές πραγματοποίησαν τρεις (3) μέχρι πέντε (5) αναγνώσεις του ποιήματος ανάλογα με την επιλογή τους.

¹⁰⁵ Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί τον όρο «καθιερωμένη» για να αποδώσει την ισχύουσα διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου.

απολαυστική εμπειρία που πηγάζει από την πολυμορφία των προσωπικών τους ανταποκρίσεων και από τη μοναδικότητα της διαδικασίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Επίσης, σε διδακτική πρόταση των Καλογήρου & Βησσαράκη (2005) παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της «συναλλακτικής» θεωρίας για την δημιουργία των ανταποκρίσεων των μαθητών και προτείνονται τα στάδια των Benton & Fox (1985) ως διδακτική μεθοδολογία για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, στο στάδιο της προετοιμασίας του περιβάλλοντος προτείνεται η ενημέρωση για το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου μέσω της προβολής slides ή διαφανειών με φωτογραφίες ή ζωγραφικά έργα, μέσω της ακρόασης μουσικών κομματιών ή ήχων, μέσω της ανάγνωσης παράλληλων κειμένων με το ίδιο θέμα και μέσω της δραματοποίησης ή του θεατρικού παιχνιδιού. Αναφέρεται η χρήση του τίτλου με σκοπό την επινόηση ιστοριών ή τη δημιουργία προβλέψεων από τους μαθητές ή την αλλαγή του τίτλου του κειμένου. Στη συνέχεια προτείνεται η μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου και η καταγραφή σημειώσεων πάνω στη σελίδα του κειμένου,¹⁰⁶ ώστε να επιτευχθεί η αρχική ανταπόκριση των μαθητών. Ακολουθεί η ανακοίνωση, η σύγκριση, ο σχολιασμός και η επιχειρηματολογία και η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις ανταποκρίσεις των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας. Η έκφραση της ανταπόκρισης προτείνεται να πραγματοποιηθεί με την παραγωγή γραπτού λόγου, ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν μια μικρή ιστορία με μορφή λογοτεχνικού κειμένου, καθώς θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη των μαθητών και επιτυγχάνεται η αισθητική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και κατά συνέπεια θεωρούν το κείμενο που παράγουν οι μαθητές μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργική γραφή (creative writing).

Πρέπει να αναφερθεί ότι και ο Nikolas Karolides ασχολήθηκε με την εφαρμογή της «συναλλακτικής» θεωρίας και στο βιβλίο του *Reader Response in Elementary School* (1997) παρουσιάζει έρευνες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία που μπορεί να συμβάλει θετικά στην αναγνωστική διαδικασία και στις ανταποκρίσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην τρίτη τάξη (third

¹⁰⁶ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει στοιχεία της «Ιδεοθύελλας» (brainstorming) που αποτελεί τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

grade) σχολείου του Οχάιο χρησιμοποιήθηκε η ιστορία «Τα τρία γουρουνάκια», οι μαθητές πραγματοποίησαν δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και ανέλαβαν ρόλους σαν οικογένεια, μάρτυρες, αστυνομικοί και προσωπικό δικαστηρίου με σκοπό τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου που σχετίζεται με τη γνωστή ιστορία.¹⁰⁷ Μέσω συνεντεύξεων, αντιπαραθέσεων και εξέτασης στοιχείων οι μαθητές διεξήγαγαν μια δίκη και δημιούργησαν ιστορίες μέσα στην εν λόγω ιστορία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά ως αναγνώστες, καθώς νοηματοδότησαν το κείμενο και με την άμεση επαφή που είχαν με αυτό πραγματοποίησαν την εμπάθυσή του και την κατανόηση των αντιθέσεων και δημιούργησαν τις ανταποκρίσεις τους.

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στο πλαίσιο της «συναλλακτικής θεωρίας» της Rosenblatt μπορεί να επιτευχθεί με το σχεδιασμό της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από στάδια που θα διασφαλίζουν τη σταδιακή ανταπόκριση και τη νοηματοδότησή του ώστε να πραγματοποιηθεί η λογοτεχνική εμπειρία. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι η βίωση της Λογοτεχνίας και η «αισθητική» ανάγνωση του κειμένου που προτείνεται από την Rosenblatt μπορεί να επιτευχθεί μέσω κατάλληλων βιωματικών δραστηριοτήτων που θα αντιστοιχούν στα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης και θα καλλιεργούν τη θετική στάση των μαθητών σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχουν τη δυνατότητα πολλαπλών προσεγγίσεων ενός κειμένου λόγω του γεγονότος ότι ακολουθούν θεατρικούς κώδικες. Κατά συνέπεια ο μαθητής αναγνώστης πραγματοποιώντας τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δημιουργεί ανταποκρίσεις με το λογοτέχνημα είτε παρουσιάζοντας τις πτυχές του χαρακτήρα ενός ήρωα/προσώπου της ιστορίας, είτε κατασκευάζοντας τη δική του εκδοχή για την έκβαση της είτε επιλύοντας προβλήματα που σχετίζονται με το κεντρικό θέμα. Συγκεκριμένα, καλείται να αποδώσει το νόημα της ιστορίας μέσα από διαφορετικά υποθετικά σενάρια, τα οποία μπορεί να αποδώσει με βάση τις προσωπικές του εμπειρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις. Θεωρούμε ότι μέσω των δραστηριοτήτων αυτών διασφαλίζεται η τοποθέτηση του αναγνώστη μαθητή στο επίκεντρο της

¹⁰⁷ Οι ερευνητές δεν αναφέρουν το έτος διεξαγωγής της έρευνας και το δείγμα που χρησιμοποίησαν.

μαθησιακής διαδικασίας και επιτυγχάνεται η «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι προαναφερόμενες έρευνες επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το θεωρητικό, μεθοδολογικό και το ερευνητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήσαμε και μας βοήθησαν ουσιαστικά στο σχεδιασμό και στην πραγματοποίηση της έρευνας. Επιπρόσθετα όμως, αξιοποιήσαμε τα δεδομένα τους για να προσεγγίσουμε λογοτεχνικά κείμενα των «νέων» Ανθολογίων και να εφαρμόσουμε μια εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και συνδυάζοντας τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις δραστηριότητες του Κουκλοθέατρου. Ακολουθώντας τα στάδια που προτείνουν και τις βιωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν επιχειρήσαμε να συγκεράσουμε την αναγνωστική θεωρία με δύο μορφές τέχνης που μπορούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και το Κουκλοθέατρο. Με βάση την παραδοχή ότι οι τεχνικές και οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν κατάλληλο εργαλείο ολιστικής και ολόπλευρης μάθησης και ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων μέσω της διασύνδεσης του γνωστικού και του αισθητικού τομέα επιδιώξαμε την πολύπλευρη νοηματοδότηση και προσέγγιση των κειμένων στο πλαίσιο της «αισθητικής» ανάγνωσης.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιείται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η βιωματικότητα και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένες τεχνικές πραγματοποιούνται σε επικοινωνιακό και ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μάθησης και διαμεσολαβούν θετικά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν ένα κείμενο από διαφορετικές οπτικές, να αποδίδουν νοήματα και να ερμηνεύουν τις απροσδιοριστίες ή τα κενά που υφίστανται στο εν λόγω κείμενο, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

2.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και η «Συναλλακτική» θεωρία

Στην εκπαιδευτική πράξη οι δραματικές τεχνικές εφαρμόζονται με τη χρήση ενός σεναρίου ή μιας ιστορίας. Κατά συνέπεια, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με το σενάριο και αξιοποιεί το σενάριο που εν δυνάμει υπάρχει σε διάφορα λογοτεχνικά και θεατρικά κείμενα ή βιβλία για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία διαφοροποιείται από την απλή παρουσίαση των κειμένων και στοχεύει στην επεξεργασία και κατανόηση των νοημάτων, στην κατανόηση της σημασίας του διαλόγου, στην ανάπτυξη της πλοκής, στην καλλιέργεια των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών και στην ανάπτυξη πρωτότυπων τρόπων επικοινωνίας (Nodleman, 1992:22 & 214. Τσαρμοπούλου, 1999:370. Άλκηστις, 2000:255). Με τον τρόπο αυτό η επαφή των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα πραγματοποιείται μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους ώστε να προσεγγίσουν τους ήρωες και τους χαρακτήρες του κειμένου, να επεξεργαστούν και να αναλάβουν ρόλους και παράλληλα να οδηγηθούν στην αισθητική του απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Η χρήση των προαναφερόμενων τεχνικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο τα παιδιά είναι συνδημιουργοί της ιστορίας που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, την οποία προσεγγίζουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις και την κατανοούν μέσα από την ενεργή συνδιαλλαγή τους με το κείμενο, η οποία όπως υποστηρίζει η Rosenblatt (1995) αποτελεί το βασικό στοιχείο που συνθέτει την αισθητική απόλαυση του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης, όπως έχει προαναφερθεί, οι μαθητές ενεργοποιούν τις προσωπικές εμπειρίες και βιώνουν την αναγνωστική ανταπόκριση. Στο συγκεκριμένο σημείο μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Δηλαδή, η βίωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των βιοματικών δραστηριοτήτων και τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι στο σημείο αυτό, της βιοματικότητας, αποτελεί το σημείο διασύνδεσης της «συναλλακτικής» θεωρίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αποτελεί το σημείο, στο οποίο μπορούν να συγκεραστούν οι αρχές της «συναλλακτικής» θεωρίας με τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη

για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Αμαργιωτάκη & Παπαστεφανάκη, 2015. Καρρά, 2015. Παπαδόπουλος, 2015:11).

Όπως έχει προαναφερθεί, στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002) της χώρας μας, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΠΣ, 2011) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Θεάτρου (Α.Π.Σ, 2002) υποδεικνύεται η χρήση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο για την εφαρμογή της λογοτεχνικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη, υπό την έννοια ότι η σύζευξη των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της Λογοτεχνίας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η σύνδεση της λογοτεχνικής ανάγνωσης με την αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας και την κατ' επέκταση εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη διαφοροποιείται από το γνωστικό και θεσμοποιημένο χαρακτήρα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και εστιάζει στις αισθητικές και βιωματικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων που σχετίζονται με τις αναγνωστικές θεωρίες (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2002. Φρυδάκη, 2003:64. Παπαρούση, 2005. Γραϊκος & Τσιλιμένη, 2007).

Ανάλογη είναι και η θέση των Bainbridge & Pantaleo (1999:171-172), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι τεχνικές του δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ώστε να επιτευχθεί η αισθητική ανταπόκριση των μαθητών με το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο στο πλαίσιο της «συναλλακτικής» θεωρίας και των Smagorinsky και Coprock (1995:369-391), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το δράμα διαμεσολαβεί θετικά στη δημιουργία αναπαραστάσεων σε σχέση με τη Λογοτεχνία, στην γραπτή παραγωγή ιστοριών που σχετίζονται με το θέμα του διδαχθέντος κειμένου και στην καλλιέργεια θετικής στάσης με το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με τον Iser η λογοτεχνική ανάγνωση, ως επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στον αναγνώστη-μαθητή και στο λογοτεχνικό κείμενο, λόγω του "ανοικτού" χαρακτήρα του, παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών και διαφορετικών τρόπων προσέγγισής του (Iser, 1978:159). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη βιωματική εμπλοκή του αναγνώστη-μαθητή διαμεσολαβούν στην κατανόηση των κενών και των σημείων "απροσδιοριστίας" του λογοτεχνήματος και συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία αλληλεπίδρασης αναγνώστη-μαθητή και κειμένου και στη σύνδεση των "φανταστικών" στοιχείων που

εμπεριέχονται σ' αυτό με πραγματικές καταστάσεις (Langer, 1994. Karolidis, 1997 & 2000. Nodelman & Reimer, 2003).

Τέλος, θεωρούμε ότι η σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη «συναλλακτική» θεωρία στο μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνουν οι Benton & Fox (1985:108-114), ώστε να δημιουργηθεί ένα ομαδοσυνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών με το λογοτέχνημα. Όπως έχει προαναφερθεί, οι Benton & Fox πρότειναν τέσσερα στάδια προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας, στα οποία θεωρούμε ότι μπορούν να ενταχθούν δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για να εξασφαλιστεί η ανταπόκριση των παιδιών-αναγνωστών με το κείμενο. Συγκεκριμένα στην προετοιμασία του περιβάλλοντος μπορεί να χρησιμοποιηθεί η «Ιδεοθύελλα» στην αρχική ανταπόκριση να δημιουργηθεί ένα σενάριο για το μέσο μετάδοσης της μεγαλόφωνης ανάγνωση της ιστορίας (π.χ. ραδιοφωνικός σταθμός, τηλεοπτικό κανάλι)· στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης να αξιοποιηθούν σκηνές της ιστορίας, ώστε να πραγματοποιηθεί η μεταφορά της σε διαφορετικό χωροχρόνο και στην έκφραση της ανταπόκρισης να παρουσιαστούν οι εκφάνσεις της ιστορίας από τους μαθητές και να δημιουργήσουν στη συνέχεια τη δική τους ιστορία με βάση την ιστορία που διδάχθηκαν (δημιουργική γραφή).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο οι ποικίλες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να συνδυαστούν με τις σύνθετες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες-μαθητές κατά τη διαδικασία «συναλλαγής» τους με το λογοτεχνικό κείμενο, να διαμεσολαβήσουν θετικά στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα νοήματα που φέρει και να αποδώσουν με προσωπικό τρόπο τους ρόλους και τους χαρακτήρες, το θέμα και την ιστορία που πραγματεύεται το εκάστοτε κείμενο. Δηλαδή, οι αναγνώστες-μαθητές μπορούν να εστιάσουν σε αυτό που βιώνουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης και να οδηγηθούν στην «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνήματος, καθώς οι ιδέες και οι απόψεις του κειμένου αποτελούν κίνητρο για τη καλλιέργεια των ανταποκρίσεων του με αυτό και τη δημιουργία των προσωπικών τους αναπαραστάσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Άκληστις, 2008. Παπαδόπουλος, 2010).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3^ο Κεφάλαιο: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ασχολείται με μεθοδολογικά θέματα της παρούσας διατριβής που αφορούν την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, το ερευνητικό πρόβλημα, τη σημαντικότητα, την πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα της έρευνας, την ερευνητική υπόθεση, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, το ρόλο της ερευνήτριας, τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, τη δεοντολογία της έρευνας, καθώς και τη μέθοδο της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες με σκοπό να αξιοποιηθούν και να συγκεραστούν οι διαφορές που παρουσιάζουν σε επίπεδο οντολογίας και σε επίπεδο επιστημολογίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα μεικτών μεθόδων ενισχύει τη μελέτη, καθώς αποτελεί μια «πολυμεθοδική» προσέγγιση που παρέχει τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων και κατά συνέπεια διασφαλίζει την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων με τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιεί (Παρασκευόπουλος, 1993. Cohen & Manion, 1997:321-322. Mason, 2003. Ιωσηφίδης, 2008. Cohen, Manion & Morisson, 2008. Σαραφίδου, 2011:88-89).

Η παρούσα μελέτη είναι μια έρευνα μεικτών μεθόδων, ποιοτικών και ποσοτικών, δηλαδή πραγματοποιείται τριγωνοποίηση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας εμπλουτίζονται και εκφράζουν τις σχέσεις των μεταβλητών που προέκυψαν με σκοπό την επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.3. Προβληματική έρευνας- Διατύπωση του προβλήματος

Σύμφωνα με το πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, η προβληματική της στηρίχθηκε στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η «συναλλακτική» θεωρία εστιάζει στην «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου με σκοπό τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας ως μοναδικού γεγονότος για κάθε αναγνώστη-μαθητή και την ερμηνεία και κατανόηση των νοημάτων που περιέχει κάθε κείμενο με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του.
- Μια εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να συμβάλει στην νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων και στην δημιουργία θετικής στάσης προς το συγκεκριμένο μάθημα.
- Αποτελεί κοινώς αποδεκτή αντίληψη ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης που στηρίζονται στις παιδαγωγικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής, ολιστικής και διαθεματικής μάθησης δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που διαμεσολαβεί θετικά στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου και την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου από τους μαθητές.

3.4. Σημαντικότητα, πρωτοτυπία & αναγκαιότητα της έρευνας

Στη σύγχρονη εποχή η διδασκαλία της Λογοτεχνίας εστιάζει στη χρήση μιας λογοτεχνικής θεωρίας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, η οποία θα συμβάλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, θα καλλιεργεί θετική στάση όσον αφορά το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και θα δημιουργεί αναπαραστάσεις στους μαθητές που θα ενισχύουν την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου. Σε πολλές σχετικές έρευνες και τα ερευνητικά προγράμματα έχουν χρησιμοποιηθεί οι αναγνωστικές θεωρίες στις διδακτικές προσεγγίσεις λογοτεχνημάτων (Αποστολίδου, 2002 & 2005. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001. Καλογήρου, 2002. Φρυδάκη, 2003. Κοφίδου, 2005. Παπαρούση, 2005).

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι συνδυάζει τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, τη «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt, με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με στόχο την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου. Αποτελεί μια εναλλακτική

διδασκτική πρόταση, η οποία στο πλαίσιο της βίωσης της λογοτεχνικής εμπειρίας παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποδώσουν τα προσωπικά τους νοήματα και τις αναπαραστάσεις και να αποκτήσουν πολλαπλούς τρόπους κατανόησης και ενεργητικής συναλλαγής με το λογοτέχνημα.¹⁰⁸ Επιπρόσθετα, το θεωρητικό της «συναλλακτικής» θεωρίας αξιοποιείται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που ορίζονται σαφώς στο Διαθεματικό και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2002). Στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο συνδυάζονται οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με σκοπό την «αισθητική» απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και την καλλιέργεια θετικής στάσης σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Παράλληλα, η παρούσα μελέτη, όπως έχει προαναφερθεί, στηρίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, της βιωματικής, παιδοκεντρικής, ολιστικής, διερευνητικής, ομαδοσυνεργατικής, επικοινωνιακής και δημιουργικής μάθησης, με βάση τις οποίες υλοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, συνδυάζει τις προαναφερόμενες αρχές με τη θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης, ώστε να επιτευχθεί η νοηματοδότηση των κειμενικών κενών και των σημείων απροσδιοριστίας των λογοτεχνικών κειμένων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη βιβλιογραφική αποδελτίωση δεν προέκυψε όμοια διδασκτική πρόταση.

3.5. Ερευνητική υπόθεση

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της διατριβής είναι ότι η συγκεκριμένη εναλλακτική διδασκτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου συντελεί στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου στους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

¹⁰⁸ Η συγκεκριμένη διδασκτική μεθοδολογία έχει εφαρμοστεί και σε ερευνητικό πρόγραμμα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε έρευνα που στόχευε στην κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου και ως διδασκτική πρόταση στο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ερευνώντας τη «δυναμική» της, την εφαρμοσιμότητά της και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (βλ. Κεφ. 1, σελ. 57).

3.6. Σκοπός & ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στη Λογοτεχνία με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου σε μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς εξέταση είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ουσιαστικών ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ενεργός νοηματοδότησή του;
2. Σε ποιο βαθμό η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου μπορεί να καλλιεργήσει την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου των μαθητών ως μορφή ανταπόκρισης;
3. Σε ποιο βαθμό μπορεί η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου μπορεί να καλλιεργήσει θετική στάση σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας;

3.7. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία, καθώς πραγματοποιήθηκε κλήρωση ανάμεσα στις κεντρικές δωδεκαθέσιες σχολικές μονάδες της πόλης της Λάρισας.¹⁰⁹ Η κλήρωση πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ελαχιστοποιηθούν οι εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν στο δείγμα, ενώ η συμμετοχή μόνο κεντρικών σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στις τέσσερις κεντρικές σχολικές μονάδες που κληρώθηκαν, 3^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, 5^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, 6^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας και 27^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, φοιτούσαν μαθητές που παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά ως προς το

¹⁰⁹ Η επιλογή μόνο δωδεκαθέσιων σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε με βάση το γεγονός ότι υπήρχαν δύο τμήματα Δ΄ τάξης ώστε να διεξαχθεί η πειραματική διαδικασία.

κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ως προς τη δυναμικότητά τους. Επίσης με βάση το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες βρίσκονται σε κεντρικές περιοχές της πόλης της Λάρισας και έχουν την ίδια οργανικότητα, παρόμοια υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά τους. Παρά ταύτα, οι ομάδες των μαθητών ανά συμμετέχουσα τάξη δεν έχουν εξισωθεί ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους ώστε να τοποθετηθούν σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου.

Στην πειραματική έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν δύο (2) τμήματα της Δ΄τάξης του Δημοτικού από κάθε προαναφερόμενη σχολική μονάδα, δηλαδή συνολικά οχτώ (8) τμήματα συμμετείχαν στην κύρια έρευνα. Πρέπει να αναφερθεί ότι πριν από την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν δύο (2) διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης από αυτά που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.¹¹⁰ Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα ήταν διακόσιοι τριάντα εννιά (239) μαθητές, από τους οποίους οι σαράντα επτά (47) μαθητές συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και οι υπόλοιποι εκατόν ενενήντα δύο (192) συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.¹¹¹ Ο αριθμός του δείγματος θεωρήθηκε ικανός λόγω της ιδιομορφίας του γνωστικού αντικείμενου (Λογοτεχνίας) και της διαδικασίας της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993. Ιωσηφίδης, 2008. Σαραφίδου, 2011).¹¹²

3.8. Ερευνητικά εργαλεία-Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα μελέτη είναι έρευνα μεικτών μεθόδων, όπως έχει προαναφερθεί, δηλαδή χρησιμοποιεί τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και τα ποιοτικά δεδομένα σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της στατιστικής ανάλυσης για να τεκμηριώσει και να επαληθεύσει τα αποτελέσματά της. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε η

¹¹⁰ Συνολικά τα τμήματα που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία ήταν δέκα (10) από οποία τα δύο (2) τμήματα συμμετείχαν στην πιλοτική και τα οχτώ (8) συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.

¹¹¹ Ο συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων μαθητών θεωρήθηκε επαρκής, καθώς κάθε μαθητής παρήγαγε τρία (3) γραπτά κείμενα και η επαλήθευση της ερευνητικής υπόθεσης πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης των γραπτών κειμένων των μαθητών.

¹¹² Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας δεν παρουσιάστηκαν απώλειες στο δείγμα.

τριγωνοποίηση, ως τεχνική έρευνας και ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση (φύλλο παρατήρησης) και μη συστηματική παρατήρηση (μαγνητοφώνηση) και παραγωγή γραπτών κειμένων (δημιουργική γραφή).

3.8.1. Ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που στηρίζεται στην κλίμακα αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών σε σχέση με στρατηγικές μάθησης των Pintrich & De Groot (1990) - Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) και εστιάζουν στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Παράρτημα 3.1).¹¹³ Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πεντάβαθμη αριθμητική κλίμακα που αφορούν την προσωπική άποψη των μαθητών για τον τρόπο κατανόησης της Λογοτεχνίας και την επίδοσή τους σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκαν λόγω του μεγάλου αριθμού και της ηλικίας των συμμετεχόντων μαθητών. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν βασίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και κατά την προετοιμασία κατασκευής τους καταγράφηκαν οι μεταβλητές που σχετίζονται με τους σκοπούς και τις ερευνητικές υποθέσεις, με την κατασκευή εργαλείων μέτρησης στάσεων, απόψεων και γνώσεων καθώς και στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, τμήμα φοίτησης). Πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας, ώστε να εξασφαλιστεί η ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Επιπρόσθετα, οι λεκτικές εκφορές που επιλέχθηκαν ήταν κατανοητές από το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις δύο ομάδες πριν από την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (pre-test) και μετά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (post-test) και συμπληρώθηκαν ατομικά από κάθε μαθητή. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μέσα στη σχολική τάξη, στην οποία παρευρισκόταν η ερευνήτρια για να επιβλέπει τη διαδικασία και να υπάρχει η δυνατότητα παροχής πρόσθετων διευκρινίσεων σε περίπτωση που χρειαζόταν για κάποιους μαθητές. Πρέπει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην κύρια

¹¹³ Η αρίθμηση των παραρτημάτων πραγματοποιήθηκε ανάλογα με το κεφάλαιο στο οποίο αναφέρονται.

έρευνα αξιολογήθηκε αρχικά στην πιλοτική έρευνα (Παράρτημα 3.2). Στο πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία στάθμισης ερωτηματολογίου με σκοπό την επιβεβαίωση της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων τους και για τη διερεύνησή τους πραγματοποιήθηκε η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και ο έλεγχος της δομής του. Τα αποτελέσματα της στάθμισης των ερωτηματολογίων της πιλοτικής έρευνας αξιοποιήθηκαν για την τροποποίηση των ερωτηματολογίων, συγκεκριμένα τη διαγραφή τριών (3) ερωτήσεων που ανήκαν στην ίδια ομαδοποιημένη κατηγορία (Ιωσηφίδης, 2003. Cohen, Manion & Morrison, 2008. Σαραφίδου, 2011).¹¹⁴

3.8.2. Παρατήρηση

3.8.2.1. Συστηματική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης συμπληρώθηκε φύλλο παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς - υπεύθυνους των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Το φύλλο παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) με σκοπό την παρατήρηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την καταγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος. Το φύλλο παρατήρησης σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια που πραγματοποίησε τις διδακτικές προσεγγίσεις και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους των τμημάτων της Δ' τάξης, στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων. Το φύλλο παρατήρησης περιλάμβανε δύο (2) ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών σε τρίβαθμη κλίμακα, σε κάθε μία από τις οποίες αναφέρονταν, όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και αντίστοιχα όλες οι δραστηριότητες της ομάδας ελέγχου, με σκοπό να αξιολογηθούν τα «χαρακτηριστικά» που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων σε κάθε δραστηριότητα, καθώς, όπως έχει προαναφερθεί, η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιήθηκε σε

¹¹⁴ Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο (βλ σελ. 99-105).

ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη ομάδα (Παραρτήματα: 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9).

Πρέπει να σημειωθεί ότι συνολικά συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους των τμημάτων φύλλα παρατήρησης για όλα τα τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα και για όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις, με σκοπό να αξιολογηθεί το μαθησιακό περιβάλλον και να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκε ένα (1) φύλλο παρατήρησης για κάθε δίωρη διδασκαλία και για κάθε τμήμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, δηλαδή συμπληρώθηκαν δώδεκα (12) φύλλα παρατήρησης για την πειραματική και δώδεκα (12) φύλλα παρατήρησης για την ομάδα ελέγχου, συνολικά είκοσι τέσσερα (24) φύλλα παρατήρησης.

3.8.2.2. Μη συστηματική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου μαγνητοφωνήθηκε μία ομάδα μαθητών, από τους μαθητές κάθε τμήματος της πειραματικής ομάδας σε κάθε διδακτική προσέγγιση. Πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή των ομάδων που μαγνητοφωνήθηκαν πραγματοποιήθηκε με τυχαία επιλογή. Η μαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις και οι αναπαραστάσεις των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο τη χρονική στιγμή που πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου. Συγκεκριμένα, η μαγνητοφώνηση μόνο των μαθητών που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο εργασίας, ομαδοσυνεργατική εργασία, η οποία ενδείκνυται για καταγραφή, ώστε να παρουσιαστούν οι αλληλεπιδράσεις των μελών ανά δραστηριότητα μέσω των λεκτικών εκφορών που χρησιμοποιούν. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο· κατά συνέπεια δεν υπήρξαν διάλογοι μεταξύ τους για να καταγραφούν (Stake, 1995. Cohen & Manion, 1997. Mason, 2003. Bassey, 2007). Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου στηρίχθηκε στο γεγονός ότι μέσω της απομαγνητοφώνησης των διαλόγων μπορεί να διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και η ποιότητα των διαλόγων των μαθητών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να παρουσιάσει τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ώστε να

αξιοποιήσουν τα κειμενικά στοιχεία και να τα συσχετίσουν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για να συνδημιουργήσουν το ζητούμενο κάθε δραστηριότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

3.8.3. Γραπτά κείμενα των μαθητών

Οι μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) παρήγαγαν κείμενα μετά από κάθε διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής παρήγαγε τρία (3) κείμενα, καθένα από τα οποία αφορούσε το θέμα του λογοτεχνήματος που είχε διδαχθεί.

Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες και διευκρινίσεις στους μαθητές. Η αρχική οδηγία αφορούσε την επιλογή ψευδώνυμου,¹¹⁵ το οποίο έπρεπε να σημειώσουν οι μαθητές ώστε να χρησιμοποιήσουν το ίδιο σε κάθε κείμενο. Στη συνέχεια διευκρινίστηκε ότι δεν θα αξιολογηθούν στη δραστηριότητα και ότι δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός στην έκταση των κειμένων. Η τελική οδηγία στόχευε στη δημιουργία θετικού κλίματος, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα και να γράφουν τη δική τους ιστορία για το θέμα που είχαν προσεγγίσει. Κατά συνέπεια, ανατέθηκε στους μαθητές να αφηγηθούν μια δική τους φανταστική ιστορία, καθώς στόχος ήταν η γραπτή έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών με το διδαχθέν λογοτεχνικό κείμενο μέσω ενός κειμενικού είδους που είναι προσιτό στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας και που ενδείκνυται για την δημιουργική έκφραση.

3.9. Περιγραφή της έρευνας- Η πειραματική διαδικασία

Η εφαρμογή της προτεινομένης διδακτικής προσέγγισης, η οποία εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη χώρα μας, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική αποδελτίωση, έχει πειραματικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-πειραματικού σχεδιασμού (πειραματική ομάδα & ομάδα ελέγχου χωρίς να είναι εξισωμένες οι ομάδες μεταξύ τους ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους) (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Κατά συνέπεια, ως ανεξάρτητη μεταβλητή αναγνωρίζεται η εν λόγω διδακτική προσέγγιση, ως εναλλακτική διδακτική πρόταση, ενώ οι παράγοντες «λογοτεχνική

¹¹⁵ Σχετικά με το ψευδώνυμο διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε πραγματικό, φανταστικό ή καλλιτεχνικό όνομα επέλεξαν.

ανάγνωση» και «στάση» απέναντι στη Λογοτεχνία των μαθητών της Δ΄τάξης του Δημοτικού αναγνωρίζονται ως εξαρτημένες μεταβλητές.¹¹⁶

Συγκεκριμένα, η πειραματική διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων και της διδακτικής μεθοδολογίας, τα αποτελέσματα της οποίας καταγράφηκαν, αξιολογήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στο σχεδιασμό της κύριας έρευνας.

Στη συνέχεια δόθηκαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της στάσης των μαθητών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (pre-test), τα οποία είχαν σταθμιστεί στην πιλοτική έρευνα. Μετά την πάροδο μίας εβδομάδας πραγματοποιήθηκε το σχεδιασμένο διδακτικό πρόγραμμα, δηλαδή η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου κάθε σχολικής μονάδας, η οποία διήρκησε τρεις μήνες. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης συλλέχθηκε το οπτικοαουστικό (μαγνητοφωνήσεις, φωτογραφίες) και το έντυπο υλικό (γραπτά κείμενα) που θεωρήθηκε απαραίτητο για την υποστήριξη της έρευνας.

Με το πέρας του διδακτικού προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της στάσης των μαθητών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (post-test).

3.10. Μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης

Η ανάλυση των διαλόγων των μαθητών πραγματοποιήθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και συγκεκριμένα αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τη σύνδεση των κειμενικών στοιχείων με πραγματικές καταστάσεις, τη δημιουργία ανταποκρίσεων με σημεία «απροσδιοριστίας» του κειμένου, τη «συνδημιουργία» της ιστορίας και τη δημιουργία διαφορετικής εκδοχής της ιστορίας. Όπως έχει προαναφερθεί, οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου που έπρεπε να πραγματοποιήσουν οι μαθητές επιλέχθηκαν με σκοπό να διαμεσολαβούν θετικά στη νοηματοδότηση του κειμένου, ώστε να επιτευχθεί η «αισθητική» ανάγνωση του κειμένου. Κατά συνέπεια, οι άξονες

¹¹⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν επίσης και το «φύλο» και η «ηλικία» των μαθητών, οι οποίες δεν αξιολογούνται στη συγκεκριμένη έρευνα.

ανάλυσης των διαλόγων των μαθητών παρουσιάζουν τα στοιχεία που καταγράφουν τις αναπαραστάσεις και τις ανταποκρίσεις τους σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο.

Η ανάλυση των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το συγκεκριμένο σύνθετο και συστηματικό μεθοδολογικό εργαλείο, διατηρεί τα θετικά πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης ενώ παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα ποιοτικής και ερμηνευτικής αξιοποίησής τους. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη διερεύνηση του υλικού, δηλαδή στην ανάδειξη των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας των δεδομένων και χρησιμοποιεί τεχνικές για τη συστηματική ανάλυσή τους (Μπονίδης, 2004:100).

Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε με βάση άξονες ανάλυσης για τον καθένα από τους οποίους ορίστηκαν τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης των δεδομένων (Παράρτημα 3.10) (Pople & Michael, 2006:127-128. Mozaffari, 2013: 2216-2217).

➤ Άξονας 1: Πρόσωπα

Κριτήριο 1: Μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων

Κριτήριο 2: Εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Κριτήριο 3: Μετατροπή του ρόλου των προσώπων

Κριτήριο 4: Ανάλυση ρόλου από το μαθητή συγγραφέα

➤ Άξονας 2: Πλοκή

Κριτήριο 5: Μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια

Κριτήριο 6: Τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο

Κριτήριο 7: Μετασχηματισμοί αρχικής και τελικής κατάστασης

Κριτήριο 8: Μετασχηματισμοί της περιπέτειας

Πρέπει να σημειωθεί, ότι η αρίθμηση των κριτηρίων δεν υποδηλώνει κανενός είδους ιεραρχική σχέση μεταξύ τους, καθώς και τα οχτώ (8) κριτήρια θεωρούμε ότι έχουν την ίδια βαρύτητα μέσα στο κείμενο. Για τα συγκεκριμένα κριτήρια ορίστηκαν πέντε (5) επίπεδα λόγου, μετά από επιλογή της ερευνήτριας και με βάση της ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ως κατώτατο επίπεδο ορίστηκε το ένα (1) και ως ανώτατο το πέντε (5). Πιο αναλυτικά, οι περιγραφές που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου είναι οι ακόλουθες: 1= «φτωχό», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«άριστο». Επιπρόσθετα, για κάθε επίπεδο λόγου ορίστηκαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια (Rodríguez, 2008:174. Suárez, 2015:12-13).

Κριτήριο 1: Μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων

Επίπεδο 1: Απουσία μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων

Επίπεδο 2: Μεμονωμένη μετατροπή ονόματος ή τοπωνυμίου

Επίπεδο 3: Περιορισμένη μετατροπή ονομάτων ή τοπωνυμίων

Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων

Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων

Κριτήριο 2: Εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Επίπεδο 1: Απουσία αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Επίπεδο 2: Μεμονωμένη παρουσία αλλότριων προσώπων

Επίπεδο 3: Περιορισμένη παρουσία αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια παρουσίας αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια παρουσίας αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων

Κριτήριο 3: Μετατροπή του ρόλου των προσώπων

Επίπεδο 1: Απουσία μετατροπής του ρόλου των προσώπων

Επίπεδο 2: Μεμονωμένη μετατροπή του ρόλου προσώπου

Επίπεδο 3: Περιορισμένη μετατροπή του ρόλου των προσώπων

Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια μετατροπής του ρόλου των προσώπων

Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια μετατροπής του ρόλου των προσώπων

Κριτήριο 4: Ανάλυση ρόλου από το μαθητή συγγραφέα

Επίπεδο 1: Απουσία ρόλου του μαθητή συγγραφέα

Επίπεδο 2: Έμμεσος ρόλος του μαθητή συγγραφέα

Επίπεδο 3: Άμεσος ρόλος του μαθητή συγγραφέα

Επίπεδο 4: Περιορισμένος ρόλος του μαθητή συγγραφέα

Επίπεδο 5: Πρωταγωνιστικός ρόλος του μαθητή συγγραφέα

Κριτήριο 5: Μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια

Επίπεδο 1: Περιληπτική παρουσίαση της ιστορίας

Επίπεδο 2: Απουσία μίξης της ιστορίας

Επίπεδο 3: Μεμονωμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (μια σκηνή)

Επίπεδο 4: Περιορισμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (σε μικρά κομμάτια του κειμένου)

Επίπεδο 5: Ολοκληρωμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (σε όλο το κείμενο)

Κριτήριο 6: Τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο

Επίπεδο 1: Διατήρηση του χωροχρόνου της ιστορίας

Επίπεδο 2: Μεμονωμένη αναφορά διαφορετικού χωροχρόνου της ιστορίας

Επίπεδο 3: Ανεπαρκής προσπάθεια αλλαγής χωροχρόνου της ιστορίας

Επίπεδο 4: Ελλιπής προσπάθεια τοποθέτησης ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο

Επίπεδο 5: Επιτυχημένη προσπάθεια τοποθέτησης ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο

Κριτήριο 7: Μετασχηματισμοί αρχικής και τελικής κατάστασης

Επίπεδο1: Απουσία μετασχηματισμού αρχικής και τελικής κατάστασης

Επίπεδο 2: Μετασχηματισμός αρχικής κατάστασης

Επίπεδο 3: Μετασχηματισμός τελικής κατάστασης

Επίπεδο 4: Περιορισμένος μετασχηματισμός αρχικής και τελικής κατάστασης

Επίπεδο 5: Ολοκληρωτικός μετασχηματισμός αρχικής και τελικής κατάστασης

Κριτήριο 8: Μετασχηματισμοί της περιπέτειας

Επίπεδο1: Απουσία μετασχηματισμού της περιπέτειας

Επίπεδο 2: Αποτυχημένη προσπάθεια μετασχηματισμού της περιπέτειας

Επίπεδο3: Περιορισμένος/Μεμονωμένος μετασχηματισμός της περιπέτειας

Επίπεδο 4: Επίτευξη μετασχηματισμών της περιπέτειας

Επίπεδο 5: Παρουσίαση μιας νέας περιπέτειας λόγω των πολλαπλών μετασχηματισμών

Με βάση τα προαναφερόμενα χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών, τα οποία σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή, η ερμηνεία των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω των κατηγοριών που προέρχονται από τα κείμενα και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Επιπρόσθετα, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των δεδομένων θεωρήθηκε απαραίτητη για την παρουσίαση των δεδομένων και την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων.

3.11. Δεοντολογία έρευνας

✓ Άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παράρτημα 3.12).

✓ Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων σχετικά με το σκοπό και τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος και έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο εν λόγω πρόγραμμα (Παράρτημα 3.13).

✓ Ενημερωτική συνάντηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και με τους/τις εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους των τάξεων σχετικά με το ερευνητικό

πρόγραμμα και άτυπη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και την ύπαρξη ιδιαιτεροτήτων που υπήρχαν στα τμήματα τους.¹¹⁷

3.12. Ο ρόλος της ερευνήτριας

Πριν από την παρούσα μελέτη η ερευνήτρια, εργάστηκε επί σειρά ετών ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και σε διαφορετικούς νομούς είχε τη δυνατότητα να υπηρετήσει σε σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόστηκαν προγράμματα ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο της διαθεματικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και μαθητοκεντρικές, συνεργατικές, διερευνητικές και βιωματικές μέθοδοι μάθησης.¹¹⁸ Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών εστίασε το ενδιαφέρον της στη Λογοτεχνία και σχεδίασε διδακτική πρόταση που αφορούσε τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.¹¹⁹ Επίσης, συμμετείχε σε ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε δευτεροετείς φοιτήτριες. Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε την εναλλακτική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου με τη χρήση τεχνικών και δραστηριοτήτων και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με σκοπό την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου.¹²⁰ Επιπρόσθετα, πραγματοποίησε εισηγήσεις που αφορούν τη δημιουργική σκέψη και υπήρξε επιμορφώτρια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δασκάλων) για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης

¹¹⁷ Ως ιδιαιτερότητες νοούνται οι πολιτισμικές διαφορές ή οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.

¹¹⁸ Συγκεκριμένα τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης (Πιλοτικό Ολοήμερο) και στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων (Πρόγραμμα «Μελίνα»), στο 1^ο Δημοτικό Σχολείου Βόλου (Σχολική μονάδα ΕΑΕΠ: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας (Σχολική μονάδα ΕΑΕΠ: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα).

¹¹⁹ Η πρόταση αυτή είναι δημοσιευμένη σε ηλεκτρονική μορφή στα Πρακτικά του 10^ο Διεθνές Συνέδριο του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο «Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Παπαρούση, Κοντογιάννη & Παπαϊωάννου, 2007).

¹²⁰ Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο “A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective” στο Gazi University (Άγκυρα, Τουρκία) και είναι δημοσιευμένο στα πρακτικά του συλλογικού τόμου του Συνεδρίου (Kondoyianni & Papaioannou, 2009).

και για τη διδακτική μεθοδολογία που αφορά τα νέα διδακτικά βιβλία.¹²¹ Την εμπειρία που απέκτησε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και επιστημονικής της πορείας προσπάθησε να αξιοποιήσει στο σχεδιασμό της έρευνας, στην υλοποίηση των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων της Λογοτεχνίας, αλλά και στον χειρισμό της επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες μαθητές και με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αξιοποίησε τις σημειώσεις που κατέγραφε κατά την πιλοτική φάση της έρευνας σχετικά με όλη τη διαδικασία και τα επιμέρους θέματα, ώστε στην κύρια έρευνα να διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο τα ζητήματα που σχετιζόταν με την εφαρμογή της πειραματικής διαδικασίας.

Όπως προαναφέρθηκε, αρχικά ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων για να τους ενημερώσει σχετικά με το θέμα, το σκοπό και τη διάρκεια της μελέτης. Αντίστοιχα, ήρθε σε επαφή και με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών σε ενημερωτική συγκέντρωση που όρισαν οι εκπαιδευτικοί-υπεύθυνοι των τμημάτων. Επιπρόσθετα, πραγματοποίησε αρχική ενημέρωση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη διαδικασία, ενώ κατά τη διάρκειά της παρείχε πρόσθετες διευκρινίσεις σχετικά με τις δραστηριότητες που έπρεπε να πραγματοποιήσουν. Η ερευνήτρια θεώρησε σημαντική την ενημέρωση των μαθητών και των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, ώστε να υπάρξει μια αρχική γνωριμία μαζί τους και εν μέρει να προϋδαστούν σχετικά με το μαθησιακό πλαίσιο. Στις ενημερωτικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών και με τους ίδιους τους

¹²¹ Συγκεκριμένα πραγματοποίησε εισήγηση στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Λεκτικά Παιχνίδια Δημιουργικής Σκέψης» (2007), εισηγήσεις στο Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών του ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέματα: «Δημιουργική Σκέψη» (2008), «Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση» (2009) και εισηγήσεις στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέματα: «Σύζευξη της “Συναλλακτικής” θεωρίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (2015), «Δημιουργώντας πρωτότυπες ιστορίες με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (2016). Ως επιμορφώτρια συμμετείχε σε σεμινάριο του ΟΕΠΕΚ για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Ανάπτυξη δημιουργικής-κριτικής σκέψης» (2007) και σε σεμινάριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα νέα διδακτικά βιβλία (2007).

μαθητές, η ερευνήτρια διευκρίνισε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα. Παράλληλα, αναλαμβάνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού των τμημάτων σε κάθε δίωρη διδασκαλία έπρεπε να καλλιεργήσει ένα κλίμα επικοινωνίας με τους μαθητές, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

3.13. Πιλοτική έρευνα

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με στόχο την αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας και των μεθοδολογικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν στην κυρίως έρευνα.

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω πειραματικού σχεδιασμού (πειραματική ομάδα & ομάδα ελέγχου) και δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα επτά (47) μαθητές και μαθήτριες Δ' τάξης του 27^{ου} Δημοτικού σχολείου Λάρισας. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτελεί μία από τις τέσσερις σχολικές μονάδες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η κύρια έρευνα και για τις οποίες έχει εκδοθεί η έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.¹²²

Συγκεκριμένα 25 (είκοσι πέντε) μαθητές αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 22 (μαθητές) μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Σε κάθε ομάδα εφαρμόστηκε διαφορετική μεθοδολογία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στην πειραματική ομάδα η διδασκαλία βασίστηκε στις αρχές της «Συναλλακτικής» θεωρίας της Louise M. Rosenblatt που έχουν προαναφερθεί και χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με σκοπό τη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου. Στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία βασίστηκε στις υποδείξεις του βιβλίου του δασκάλου για την προσέγγιση κάθε λογοτεχνικού κειμένου και πραγματοποιήθηκαν οι προτεινόμενες δραστηριότητες του Ανθολογίου της Δ' τάξης Δημοτικού. Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στις δύο ομάδες

¹²² Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2009 κατά συνέπεια οι μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτή δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε Ιανουάριο – Μάρτιο του 2010.

(πειραματική – ελέγχου), όπως υποδεικνύεται για τη διεξαγωγή πειραματικής έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην εν λόγω έρευνα αξιολογήθηκαν οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο που προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, τον τρόπο που κατανοούν τα λογοτεχνικά κείμενα και τον τρόπο που πραγματοποιούν τις δραστηριότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους.¹²³ Επίσης αξιολογήθηκε το μαθησιακό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες και η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και για τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Τα ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πεντάβαθμη αριθμητική κλίμακα που αφορούν την προσωπική άποψη των μαθητών για τον τρόπο κατανόησης της Λογοτεχνίας και τη επίδοσή τους σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.¹²⁴ Το ερωτηματολόγιο δόθηκαν και στις δύο ομάδες πριν από την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου (pre-test) και μετά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου (post-test). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας από την ερευνήτρια. Πρέπει να αναφερθεί ότι καταγράφηκε μέσω μαγνητοφώνησης ο τρόπος εργασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Συγκεκριμένα, μαγνητοφωνήθηκε μια ομάδα μαθητών από την τάξη που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, με σκοπό να διαπιστωθεί η ποιότητα των διαλόγων των μαθητών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Με βάση τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα:

➤ Από την ανάλυση των διαλόγων προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους σχετικά με τα κενά και τα σημεία

¹²³ Όπως έχει προαναφερθεί, όσον αφορά την πειραματική ομάδα αναφερόμαστε στις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και όσον αφορά την ομάδα ελέγχου αναφερόμαστε στις δραστηριότητες του Ανθολογίου.

¹²⁴ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα.

«απροσδιοριστίας» του λογοτεχνήματος, αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και έγιναν «συνδημιουργοί» της διδαχθείσας ιστορίας.

➤ Από την καταγραφή των «χαρακτηριστικών» του μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων προέκυψε ότι υπάρχει διαφορά τόσο στο βαθμό συμμετοχής, όσο και στο βαθμό ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συμμετείχαν αρκετά και ενεργοποιήθηκε αρκετά το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν πολύ και ενεργοποιήθηκε πολύ το μαθητικό ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, καταγράφηκε μέγιστος βαθμός συνεργασίας των μελών των ομάδων της πειραματικής ομάδας.

➤ Από την ανάλυση περιεχομένου του γραπτού λόγου των μαθητών προέκυψε ότι σχετικά με τον 1^ο άξονα ανάλυσης που αφορά τα πρόσωπα μιας ιστορίας, τα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας πληρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα τέσσερα (4) κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Δηλαδή, στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκαν περισσότερες αλλαγές σε σχέση με τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τα ονόματα των ηρώων ή τοπωνυμίων και τους ρόλους των προσώπων και παράλληλα εισήγαγαν περισσότερα αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα και ανέλαβαν σε περισσότερες περιπτώσεις ρόλο του συγγραφέα. Επίσης, σχετικά με τον 2^ο άξονα ανάλυσης που αφορά την πλοκή μιας ιστορίας, τα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας πληρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα τέσσερα (4) κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Δηλαδή, στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκαν περισσότεροι μετασχηματισμοί της ιστορίας σε σχέση με τα κείμενα των μαθητών της ομάδας ελέγχου αναφορικά με την αρχική και τελική κατάσταση και την περιπέτεια και περισσότερες περιπτώσεις τοποθέτησης της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο.

➤ Όσον αφορά τη διερεύνηση του ερωτηματολογίου,¹²⁵ πραγματοποιήθηκε μέσω ποσοτικής ανάλυσης, στη οποία εκτιμήθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και ελέγχθηκε η δομή του. Συγκεκριμένα η αξιοπιστία εκτιμήθηκε με μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach alpha και η διερεύνηση

¹²⁵ Αναφερόμαστε στη μεθοδολογία στάθμισης ερωτηματολογίου.

της δομής του ερωτηματολογίου (Factor analysis) έγινε με την χρήση της μεθόδου Principal Components Analysis με Varimax rotation method, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Επίσης ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικά σε κάθε παράγοντα.¹²⁶

Στην πιλοτική φάση της έρευνας συμμετείχαν σαράντα (47) άτομα, όπως έχει προαναφερθεί, γεγονός που καθιστά την κατανομή ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική σχεδόν ισόποση (46,8% και 53,2% αντίστοιχα). Αντίθετα η κατανομή του φύλου παρουσιάζει αρκετή διαφορά, καθώς το 34% του δείγματος είναι αγόρια (N=17) και το 66% είναι κορίτσια (N=31). (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.1 & 3.2).

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί είκοσι δύο (22) ερωτήσεις που επιδέχονται ως απαντήσεις πεντάβαθμη κλίμακα, όπου το 1 δηλώνει την απάντηση δεν «ισχύει καθόλου», έως το 5 που αντιστοιχεί η δήλωση «ισχύει πάντα». Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν ως συνεχείς και υπολογίστηκαν τα μέτρα θέσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις δύο (2) χρονικές στιγμές πριν και μετά τη διδακτική προσέγγιση (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.3 & 3.4 και γραφήματα 3.1 & 3.2). Συγκεκριμένα ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) φάσεις.

Στη φάση της διερεύνησης η εσωτερική συνάφεια, όπως εκφράστηκε από τον δείκτη Cronbach alpha για το σύνολο του δείγματος και των μεταβλητών ήταν στη χρονική στιγμή πριν τη διδακτική προσέγγιση (pre) 0,969 και στη χρονική στιγμή μετά τη διδακτική προσέγγιση (post) 0,969. Η συγκεκριμένη τιμή είναι πολύ ικανοποιητική και στις δύο (2) περιπτώσεις και αποδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Κατά συνέπεια η αφαίρεση κάποιας μεταβλητής δεν βελτιώνει την ήδη υψηλή τιμή αξιοπιστίας άρα σε αυτή την φάση της διερεύνησης προτείνεται η διατήρηση όλων των μεταβλητών (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.5 & 3.6).

Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων στη χρονική στιγμή πριν τη διδακτική προσέγγιση (Pre) προέκυψαν τέσσερις παράγοντες τόσο από το γράφημα scree plot, αλλά και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων προκειμένου αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προέκυπταν. Το σύνολο των τεσσάρων αυτών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 84,79% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο, ποσοστό αρκετά υψηλό. Συγκεκριμένα, με βάση την αρχική ομαδοποίηση του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθοι παράγοντες: *Αξία έργου* (1,3,4,6,8,11,12,14,17), *Αυτοαποτελεσματικότητα* (2,5,9,10,13,15,16)

¹²⁶ Επιλεγμένο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,005$.

Δεξιότητες (18,19,20,21,22), (βλ. Παράρτημα 3.3, πίνακες, 3.7 & 3.8 και γράφημα 3.3) Επίσης, προέκυψε ότι οι μεταβλητές 5, 12, 19 του ερωτηματολογίου τη *χρονική στιγμή Pre* μπορούν να ενταχθούν σε δύο παράγοντες. (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακα 3.9).

Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων *στη χρονική στιγμή μετά τη διδακτική προσέγγιση (Post)* προέκυψαν τρεις παράγοντες τόσο από το γράφημα scree plot, αλλά και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων προκειμένου αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0 προέκυπταν. Το σύνολο των τριών αυτών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 76,83% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο, ποσοστό αρκετά υψηλό. Συγκεκριμένα, στη *χρονική στιγμή Post* οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου ομαδοποιούνται ως εξής: *Αξία έργου* (1,4,17), *Αυτοαποτελεσματικότητα* (2,3,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16), *Δεξιότητες* (19,20,21,22), (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.10, 3.11 & 3.12 και γράφημα 3.4).

Με βάση το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή προέκυψαν τρεις παράγοντες εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση με αφαίρεση των ερωτήσεων 5, 12 και 18 και επαναδιερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου *στη χρονική στιγμή Pre και στη χρονική στιγμή Post*. Συγκεκριμένα στη *χρονική στιγμή Pre* προέκυψε ότι το σύνολο των τριών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 82,95% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο, ποσοστό που μειώθηκε ελάχιστα σε σχέση με την αρχική ανάλυση παραγόντων και παραμένει υψηλό (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.13, 3.14 & 3.15 και γράφημα 3.5). *Στη χρονική στιγμή Post* προέκυψε ότι ερμήνευαν περίπου το 80,02% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο, ποσοστό αρκετά υψηλό και αυξημένο σε σχέση με την αρχική ανάλυση παραγόντων (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.16, 3.17 & 3.18 και γράφημα 3.6).

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε προέκυψε ότι υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στην μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις των ενοτήτων αυτών, όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό, είναι οι υποενότητες όπως αυτές χωρίζονται από τρεις παράγοντες: *Αξία έργου* (1,4,17), *Αυτοαποτελεσματικότητα* (2,3,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16), *Δεξιότητες* (19,20,21,22), (Παράρτημα 3.3., βλ. πίνακα 3.19).

Συγκεκριμένα, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι υψηλός σε όλες τις υποκλίμακες

και στις 2 χρονικές στιγμές εφαρμογής, καθώς όταν η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη του 0,7 τότε θεωρείται αξιόπιστη), (Παράρτημα 3.3., βλ. πίνακα 3.20). Κατά συνέπεια η ομαδοποίηση που προέκυψε μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθώς δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα και το σύνολο των ερωτήσεων, που συνθέτουν τους παράγοντες, μπορούν να αξιοποιηθούν, καθώς σε καμία περίπτωση η αφαίρεση κάποιας ερώτησης δεν αυξάνει κατά πολύ την τιμή της αξιοπιστίας (Παράρτημα 3.3, βλ. πίνακες 3.21, 3.22, 3.23, 3.24, 3.25 & 3.26).

➤ Από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων παρατηρήθηκαν διαφορές στα τελικά (post-test) των δύο ομάδων. Στα αρχικά ερωτηματολόγια (pre-test) και οι δύο ομάδες επέλεξαν περίπου την ίδια διαβάθμιση στην κλίμακα ανά κατηγορία ομαδοποιημένων ερωτήσεων, ανάμεσα στο «ισχύει ελάχιστες φορές» (2) ή «ισχύει μερικές φορές» (3) με ελάχιστες εξαιρέσεις. Στις συγκεκριμένες εξαιρέσεις θεωρούμε ότι οι επιλογές «δεν ισχύει καθόλου» (1) και «ισχύει συχνά» (4) ή «ισχύει πάντα» (5) σχετίζονται με τη γενικότερη επίδοση των μαθητών.

Αντίθετα, στα τελικά ερωτηματολόγια (post-test) της ομάδας ελέγχου παρουσιάστηκαν μικρές διαφορές, καθώς σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις επέλεξαν την ίδια ή επόμενη διαβάθμιση στην κλίμακα ανά ερώτηση σε σχέση με την απάντηση που έδωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test). Στα τελικά ερωτηματολόγια (post-test) της πειραματικής ομάδας σχεδόν όλοι οι μαθητές επέλεξαν τις μεγαλύτερες τιμές στην κλίμακα και συγκεκριμένα επέλεξαν κυρίως το «ισχύει συχνά» (4) και το «ισχύει πάντα» (5) και σε μερικές ερωτήσεις το «ισχύει μερικές φορές» (3).

Με βάση τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται ανά ομαδοποιημένη κατηγορία ερωτήσεων ερωτηματολογίου σχετικά με την αξία έργου που αφορά την 1^η, 4^η και 15^η ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου απάντησαν ότι ισχύει «ελάχιστες φορές» (2), «ισχύει μερικές φορές» (3) και σε ελάχιστες περιπτώσεις «ισχύει μερικές συχνά» (4). Αντίθετα σχεδόν όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι ισχύει «μερικές συχνά» (4) και ότι «ισχύει πάντα» (5). Διαφορές καταγράφηκαν και στις υπόλοιπες ερωτήσεις, καθώς ανάλογες ήταν οι απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ομαδοποιημένη κατηγορία των ερωτήσεων που αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή στη 2^η, 3^η, 5^η, 6^η, 7^η, 8^η, 9, 10^η, 11^η, 12^η, 13^η, 14^η ερώτηση, όπου απάντησαν σχεδόν όλοι ότι ισχύει μερικές συχνά (4) και ότι ισχύει πάντα (5), ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου επέλεξαν μικρότερους βαθμούς στην κλίμακα. Στην ομαδοποιημένη κατηγορία των ερωτήσεων, οι οποίες αφορούν τις δεξιότητες που μπορούν να

αποκτήσουν από το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, δηλαδή στην 16^η, 17^η, 18^η και 19^η ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι «ισχύει πάντα» (5) και οι υπόλοιποι ότι «ισχύει συχνά» (4), ενώ οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπως προαναφέρθηκε έδωσαν απαντήσεις επιλέγοντας ανάλογους βαθμούς στην κλίμακα όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, δηλαδή «ισχύει ελάχιστες φορές» (2) και «ισχύει μερικές φορές» (3).

Από τα δεδομένα της σύγκρισης των ερωτηματολογίων των δύο ομάδων προκύπτει ότι η εναλλακτική διδακτική πρόταση που πραγματοποιήσαμε στην πειραματική ομάδα συνέβαλε θετικά στην αλλαγή της στάσης τους σχετικά με τη Λογοτεχνία και του επιπέδου αυτογνωσίας τους σχετικά με τις δυνατότητές τους και τις ικανότητες που μπορούν να αποκτήσουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αλλαγές τόσο στη στάση τους, όσο και ως προς το επίπεδο αυτογνωσίας του σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, στους οποίους δεν εφαρμόστηκε η ίδια διδακτική μεθοδολογία, γεγονός που υποδεικνύει ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου διαμεσολαβεί εποικοδομητικά στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη Λογοτεχνία και στις απόψεις τους σχετικά με την επίδοσή τους και τις ικανότητες που αποκομίζουν από το συγκεκριμένο μάθημα.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι με βάση τα δεδομένα της πιλοτική έρευνας επαληθεύεται η ερευνητική μας υπόθεση, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βιώνοντας το διπλό ρόλο του ακροατή και του θεατή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δημιούργησαν μια ζωντανή και δημιουργική σχέση με το κείμενο και κατά συνέπεια μέσω της συγκεκριμένης πολλαπλής αισθητικής εμπειρίας σχημάτισαν εννοιολογικές συνδέσεις από τα λεκτικά σύμβολα που προσέλαβαν και αποκωδικοποίησαν. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου που πραγματοποίησαν τους βοήθησαν ώστε να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο του κειμένου, δηλαδή τους χαρακτήρες και τις πράξεις τους. Επιπρόσθετα, η παρουσίαση των διαφορετικών εκδοχών της ιστορίας διαμεσολάβησε θετικά στην προσέγγιση των διαφορετικών οπτικών της που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές μέσω της ενεργής συναλλαγής τους με το λογοτεχνικό κείμενο και της κατανόησης της «πολυφωνίας» του λογοτεχνικού λόγου. Παράλληλα, διαμεσολάβησαν θετικά στην ερμηνευτική αποκωδικοποίηση και στην ενεργή συνδιαλλαγή με το λογοτεχνικό κείμενο, στην αξιοποίηση της φαντασίας, στη

δημιουργική παραγωγή γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής (creative writing) των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

3.14. Κύρια έρευνα

3.14.1. Περιγραφή διδακτικών προσεγγίσεων

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, καθώς προσφέρεται για τη διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα, η επιλογή του συγκεκριμένου διδακτικού δώρου επιλέχθηκε με σκοπό να μη διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του Ωρολόγιου Προγράμματος (Αλαχιώτης, 2002. Καραγιάννης, 2002. Ματσαγούρας, 2003. Κοσσυβάκη, 2003). Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα πραγματοποιήθηκαν δύο ώρες διδασκαλίας για την προσέγγιση του κάθε λογοτεχνικού κειμένου. Όλοι οι μαθητές διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα: *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος* των Μαριανίνα Κριεζή και Ρεγγίνα Καπετανάκη, *Η Δόνα Τερηδόνα* του Ευγένιου Τριβιζά και *Το Περιβόλι του Σαμίχ* της Λίτσας Ψαραύτη, που περιλαμβάνονται στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης του Δημοτικού.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν πενήντα δύο (52) ώρες διδασκαλίας,¹²⁷ γεγονός που καθορίστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έγκριση της έρευνας.¹²⁸ Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν είκοσι έξι (26) διδακτικές προσεγγίσεις δίωρης διάρκειας. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και στις δύο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα.¹²⁹ Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις για κάθε

¹²⁷ Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν σαράντα οχτώ (48) ώρες διδασκαλίας για την κύρια έρευνα και τέσσερις (4) ώρες για την πιλοτική έρευνα.

¹²⁸ Συγκεκριμένα παρά την επιμονή της ερευνήτριας για τη δυνατότητα περισσότερων ωρών διδασκαλίας και κατά συνέπεια περισσότερων λογοτεχνικών κειμένων, η υπεύθυνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την έγκριση της έρευνας ενέκρινε συγκεκριμένο αριθμό ωρών καθώς η επαλήθευση της κύριας ερευνητικής υπόθεσης και η αξιολόγηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών, τα οποία ανέρχονται στα πεντακόσια εβδομήντα έξι (576).

¹²⁹ Η ερευνήτρια πραγματοποίησε η ίδια τις προσεγγίσεις όπως προβλέπεται από τη μεθοδολογία έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

λογοτεχνικό κείμενο, καθώς και οι δραστηριότητες των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου όσο και την πειραματική ομάδα.

1^ο Κείμενο: Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος

Το πρώτο κείμενο που διδάχθηκαν οι μαθητές, όπως προαναφέρθηκε, είναι το *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος* των Μαριανίνα Κριεζή και Ρεγγίνα Καπετανάκη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:23-25), το οποίο σχετίζεται με τα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν από τη μόλυνση του περιβάλλοντος και συγκεκριμένα παρουσιάζει έμμεσα τα αποτελέσματα του «νέφους». Η ιστορία εξελίσσεται στη *Λιλιπούπολη*, μια φανταστική πόλη, αλλά σε όλο το κείμενο εμπλέκονται φανταστικά και πραγματικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, τα ονόματα των ηρώων είναι φανταστικά και συνδυάζονται με επιτυχία με το πρόσωπο του δημοσιογράφου, μέσω του οποίου παρουσιάζονται κάποια σημεία της ιστορίας.¹³⁰ Η πλοκή της ιστορίας παρουσιάζεται με αρχική αφήγηση που ορίζει το πλαίσιο της ιστορίας και εξελίσσεται μέσω διαλόγων του δημάρχου και του συνεργάτη του, όπου φαίνεται η υπαιτιότητά τους στη μόλυνση της πόλης. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα γλωσσικά στοιχεία της ιστορίας δημιουργούν μια χιουμοριστική διάθεση και προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε όλο το κείμενο υπάρχουν σημεία απροσδιοριστίας και κενά που πρέπει να νοηματοδοτηθούν από τους μαθητές με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ώστε να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις και να απολαύσουν τη λογοτεχνική εμπειρία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων.

➤ Ομάδα ελέγχου

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται από το Ανθολόγιο.¹³¹

▪ 1^η Δραστηριότητα: Αρχικά πραγματοποιήθηκε μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ενδείκνυται για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς η ερευνήτρια χρησιμοποίησε

¹³⁰ Τα ονόματα των ηρώων είναι τα ακόλουθα: ο Δήμαρχος ονομάζεται Χαρχούδας, ο συνεργάτης του Πρίγκιπας και η μηχανή ανακύκλωσης Σιδερομάσας.

¹³¹ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται στη σελίδα 25 στο Ανθολόγιο.

χρωματισμούς στη φωνή και τόνισε τα κειμενικά στοιχεία που παρουσίαζαν την πλοκή του κειμένου. Πρέπει να σημειωθεί ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιήθηκε σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν και στις δύο ομάδες.

- 2^η Δραστηριότητα: Ακολούθησε συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για το θέμα και τους ήρωες της ιστορίας.
- 3^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των μαθητών για τις αιτίες δημιουργίας του νέφους και τονίστηκαν τα βλαβερά αποτελέσματά του, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο.

Μετά την ολοκλήρωση της προαναφερόμενης δραστηριότητας οι μαθητές πραγματοποίησαν ατομικά τις προτεινόμενες δραστηριότητες του Ανθολογίου, οι οποίες παρατίθενται όπως διατυπώνονται σ' αυτό.

- 4^η Δραστηριότητα: «Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του».
- 5^η Δραστηριότητα: «Ακούστε την πλευρά του δίσκου *Εδώ Λιλιπούπολη* («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του».
- 6^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Πρέπει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα στηρίχθηκε στη διαθεματική σύνδεση με τη Μελέτη Περιβάλλοντος που προτείνεται από το βιβλίο του δασκάλου.¹³²
- 7^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να παράγουν ατομικά τη δική τους πρωτότυπη ιστορία για τη Λιλιπούπολη.¹³³ Πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος εκφώνησης της δραστηριότητας υποδείκνυε τη δημιουργία μιας διαφορετικής ιστορίας από τους μαθητές σε σχέση με τη διδαχθείσα. Παράλληλα η ερευνήτρια υπέδειξε στους μαθητές ότι μπορούν να διαμορφώσουν την ιστορία όπως θέλουν και να την γράψουν με τον τρόπο που θα επιλέξουν, δηλαδή όπως την φανταζόταν οι ίδιοι ή όπως θα ήθελαν να είναι η πλοκή της ιστορίας.¹³⁴

¹³² Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βρίσκεται στη σελίδα 11 στο Βιβλίο του Δασκάλου.

¹³³ Η υπόδειξη της δραστηριότητας ήταν: «Γράψε τη δική σου ιστορία για τη Λιλιπούπολη».

¹³⁴ Πρέπει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι οι μαθητές δεν διατύπωσαν ερωτήσεις, η ερευνήτρια τους εξήγησε ότι είχαν τη δυνατότητα να γράψουν την ιστορία τους χωρίς περιορισμούς ως προς το περιεχόμενο και ότι δεν βαθμολογούνταν στην εν λόγω δραστηριότητα.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας σχεδιάστηκαν έντυπες σελίδες Α4 που μοιράστηκαν ατομικά στους μαθητές και ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν ψευδώνυμο που είχαν οι ίδιοι επιλέξει. Η χρήση ψευδώνυμου επιλέχθηκε για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μαθητών,¹³⁵ όπως προβλέπεται από τη μεθοδολογία έρευνας. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για να κατανοήσουν οι μαθητές ότι δεν αξιολογούνται και ότι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους στο γραπτό κείμενο. Επιπρόσθετα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αφορούσε και τις δύο ομάδες, εφαρμόστηκε σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις και στις δύο ομάδες (πειραματική - ελέγχου) και αποτέλεσε την «κατακλείδα», καθώς χρησιμοποιήθηκε για την «κειμενική» απόδοση των αναπαραστάσεων των μαθητών.

➤ Πειραματική ομάδα

Εφαρμόστηκε, όπως έχει προαναφερθεί, διαφορετική διδακτική μεθοδολογία ανάμεσα στις δύο ομάδες (πειραματική - ελέγχου), διαφορετικός τρόπος εργασίας των μαθητών και οι μαθητές πραγματοποίησαν διαφορετικές δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε ομάδες, οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τη δική τους επιλογή και προσέγγισαν το λογοτεχνικό κείμενο μέσω των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου (Johnson & Johnson, 1999. Ματσαγγούρας, 2008. Kaldi et al., 2009).¹³⁶ Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη χρήση της κούκλας, η οποία αποτελεί μια φιγούρα προσιτή στα παιδιά, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να παρουσιάσουν σκηνές του λογοτεχνικού κειμένου και να γίνουν συνδημιουργοί και πρωταγωνιστές της ιστορίας που προσεγγίζουν (Άλκηστις, 1992. Μαγουλιώτης, 2006. Παρούση, 2012).

Η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου από την πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε με βάση την αναγνωστική θεωρία της Louise M. Roseblantt, η οποία έχει αναπτύξει τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση και τονίζει τον

¹³⁵ Η ερευνήτρια διευκρίνισε στους μαθητές ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως ψευδώνυμο όποιο πραγματικό ή φανταστικό ή καλλιτεχνικό όνομα επέλεξαν.

¹³⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) η σύνθεση των ομάδων πραγματοποιείται με επιλογή των μελών, καθώς η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή τους (Heathcote, 2006. Άλκηστις, 2008).

ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη-μαθητή στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης (Roseblantt, 1978 & 1995). Συγκεκριμένα, η προσέγγιση του κειμένου πραγματοποιήθηκε με βάση τα στάδια των Benton & Fox, οι οποίοι στηριζόμενοι στη «συναλλακτική» θεωρία πρότειναν μια διδακτική μεθοδολογία για το σχεδιασμό μαθημάτων Λογοτεχνίας, μέσω της ατομικής ανταπόκρισης και της συνεργατικής εργασίας, η οποία αποτελείται από τα ακόλουθα τέσσερα στάδια (Benton & Fox, 1985:108-114. Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:60-78):

- Την προετοιμασία του περιβάλλοντος, στο οποίο μπορούν να σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες για την «αισθητική» απόλαυση του διδασκόμενου κειμένου.
- Την αρχική ανταπόκριση που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της μεγάλφωνης ανάγνωσης του κειμένου.
- Την τελειοποίηση της ανταπόκρισης που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Την έκφραση της ανταπόκρισης που μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού κειμένου.¹³⁷

Όπως έχει προαναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο, αντίστοιχα στάδια ανταπόκρισης υποστηρίζει και η Langer (1989 & 1995), τα οποία περιγράφουν τις ανταποκρίσεις του αναγνώστη κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου και σχετίζονται με τη σταδιακά κατανόηση του κειμένου και τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου, στο δεύτερο στάδιο ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που του παρέχονται και επεξεργάζεται εκτενέστερα τα κειμενικά στοιχεία που αφορούν τους χαρακτήρες και τις ενέργειές τους, στο τρίτο στάδιο ο αναγνώστης βρίσκεται στη διαδικασία επανεξέτασης της ερμηνείας που έχει αποδώσει στο κείμενο και στο συσχετισμό με τις προσωπικές του εμπειρίες και στο τέταρτο στάδιο ο αναγνώστης αξιολογεί συνολικά το λογοτεχνικό κείμενο και εστιάζει στις αφηγηματικές τεχνικές και σε δομικά στοιχεία του κειμένου.

¹³⁷ Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στη δημιουργική γραφή (creative writing), στην εικαστική απόδοση του κειμένου, στη μαγνητοφώνησή του ή στις δραστηριότητες του δράματος.

Στη διδακτική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα εστίασαμε στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία των ανταποκρίσεων των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου που χρησιμοποιήθηκαν στόχευαν στην ενεργό συναλλαγή και νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κείμενου από τους μαθητές και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, της φαντασίας τους και της αισθητικής τους απόλαυσης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, για να πραγματοποιηθεί η διδακτική προσέγγιση, η σχολική αίθουσα διαμορφώθηκε κατάλληλα ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, τροποποιήθηκε η διάταξη των θρανίων για να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές σε ομάδες (Cohen, 1986 & 1994. Kaldi, Filippatou, & Anthoroulou, 2014).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε κάθε στάδιο της αναγνωστικής ανταπόκρισης:

- 1^η Δραστηριότητα: Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω της «Ιδεοθύελλας», η οποία αποτελεί μια τεχνική που ενδείκνυται για τη δημιουργία συνειρμικών λέξεων προτάσεων πάνω σε ένα θέμα προκειμένου να αποκαλυφθούν οι διαστάσεις του από την ομάδα (τάξη) (Heathcote, 1985a). Οι μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις ή παρήγαγαν φράσεις που σχετίζονται γενικότερα με το πρόβλημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος και τις κατέγραψαν στον πίνακα της τάξης δημιουργώντας μια «τράπεζα» λέξεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στις επόμενες δραστηριότητες (Αλκηστis, 2008). Η εν λόγω δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε με στόχο τον συνδυασμό των επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου, που μέχρι στιγμής ήταν ανοίκεια στους μαθητές και των γνώσεων που διέθεταν σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο, τη μόλυνση του περιβάλλοντος.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιήθηκε γαντόκουκλα με μορφή μικρού κοριτσιού,¹³⁸ μια κούκλα που φοριέται στο χέρι εκείνου που τη χρησιμοποιεί και η οποία αποτελεί μια φιγούρα προσιτή στα παιδιά που τους παρέχει τη δυνατότητα να παρουσιάσουν σκηνές του

¹³⁸ Η ερευνήτρια για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων ανάλαβε το ρόλο του εμπνευστή όπως προβλέπεται από τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

λογοτεχνικού κειμένου και να γίνουν συνδημιουργοί και πρωταγωνιστές της ιστορίας που προσεγγίζουν (Άλκηστις, 1992). Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η ερευνήτρια στο ρόλο του «δασκάλου-κούκλας» ανέλαβε το ρόλο του δημοσιογράφου, ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ρόλος αφηγητή καθώς παρουσιάζει την εξέλιξη της ιστορίας. Η διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης εμπλουτίστηκε με τη χρήση της γαντόκουκλας με σκοπό να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδασκόμενο κείμενο, να ενισχύσει την πρόσληψη των εντυπώσεων που δημιουργούνται στους μαθητές κατά την αρχική επαφή τους με το λογοτεχνικό κείμενο και να ενισχύσει την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ικανοποιώντας τις αισθήσεις τους διπλά, ακουστικά και οπτικά. Μετά την ολοκλήρωση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές με σκοπό την ατομική εμπλοκή με το λογοτεχνικό έργο και την προσωπική απόλαυση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Τσιλιμένη, 2007:28-32). Η σιωπηρή ανάγνωση χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση για την νοηματοδότηση του κειμενικού κόσμου με σκοπό να λειτουργήσει επικουρικά στη δημιουργία των αναπαραστάσεων και των αρχικών προσωπικών ανταποκρίσεων των μαθητών σχετικά με το λογοτέχνημα.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών.

▪ 3^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαδοχικά διάβασαν μεγαλόφωνα σε δυάδες τα διαλογικά σημεία του κειμένου μέσω της γαντόκουκλας, με σκοπό να βιώσουν τη χρήση της και να εξοικειωθούν μαζί της, ώστε να τη χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στις δραστηριότητες που θα συμμετείχαν στη συνέχεια.¹³⁹ Παράλληλα, μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν διεξοδικότερα το κείμενο και να βιώσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση με διαφορετικούς τρόπους. Η γαντόκουκλα τους παρείχε τη δυνατότητα να κινούνται ανάμεσα στον κειμενικό και στον πραγματικό κόσμο ως χαρακτήρες-πρόσωπα της ιστορίας και να βιώνουν τη λογοτεχνική εμπειρία. Με την εν λόγω δραστηριότητα παρουσιάστηκαν οι διάλογοι των χαρακτήρων που εμπεριέχονται στο κείμενο από τους μαθητές, γεγονός που τους παρείχε τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαδικασία τελειοποίησης των ανταποκρίσεών τους.

¹³⁹ Συγκεκριμένα διάβασαν μεγαλόφωνα με την γαντόκουκλα τους διαλόγους του Δημάρχου με τον Πρίγκιπα και του Δημάρχου με τον Δημοσιογράφο.

- 4^η Δραστηριότητα: Στην επόμενη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «Κυκλικό Δράμα» που αποτελεί μια τεχνική που στοχεύει στην «ανάδυση» του ήρωα, των στάσεων και συμπεριφορών του, καθώς και στη μεθόδευση της επεξεργασίας μιας ιστορίας (Άλκηστις, 2008). Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας δημιουργήθηκαν πενταμελείς ομάδες, κάθε μία από τις οποίες ανέλαβε μια διαφορετική σκηνή με τον ήρωα (δήμαρχο) της ιστορίας. Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα, παρουσίασαν τις σκηνές που είχαν αναλάβει στην τάξη, ώστε να παρουσιαστούν διάφορες συμπεριφορές και στάσεις του ήρωα. Οι σκηνές της ιστορίας παρουσιάστηκαν από τους μαθητές μέσω της γαντόκουκλας. Συγκεκριμένα, ένας μέλος της κάθε ομάδας χρησιμοποιούσε την κούκλα για την απόδοση του ρόλου του ήρωα (δημάρχου), γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα παρουσίασης και αναπαράστασης των σκηνών που πρωταγωνιστεί ο δήμαρχος με διαφορετικό τρόπο, καθώς στο κείμενο παρουσιάζεται μέσω των διαλόγων (συνομιλιών) του με το δημοσιογράφο και τον συνεργάτη του δήμαρχου.
- 5^η Δραστηριότητα: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα μέλη των ομάδων συζήτησαν σχετικά με πιθανούς τρόπους, με τους οποίους θα αντιμετώπιζαν τη συμπεριφορά του δημάρχου και πρότειναν ενέργειες για την προώθηση της επίλυσης του εν λόγω προβλήματος, τις οποίες παρουσίασαν μέσω της τεχνικής της «Συνέντευξης». Η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε με σκοπό τη διαμόρφωση του προσώπου του πρωταγωνιστή-δημάρχου και γενικότερα για την έκφραση αντιλήψεων, πεποιθήσεων που δεν εκφράζονται σαφώς στην ιστορία. Τα μέλη των ομάδων κατέγραψαν τις προτάσεις τους, τις απόψεις τους και τους διαλόγους που πρότειναν. Σε κάθε ομάδα ένας μαθητής ανέλαβε το ρόλο του δημάρχου και τα υπόλοιπα μέλη το ρόλο του δημοσιογράφου. Κάθε δημοσιογράφος εκπροσωπούσε ένα τηλεοπτικό κανάλι και διατύπωνε τις ερωτήσεις που είχε καταγράψει η ομάδα του.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές κατά την προετοιμασία της δραστηριότητας είχαν τη δυνατότητα να προεκτείνουν τον διάλογο του δημάρχου και του δημοσιογράφου που παρουσιάζεται στο κείμενο και ότι χρησιμοποιήθηκε η γαντόκουκλα για την απόδοση των διαλόγων, ενώ κάθε ομάδα είχε τη δυνατότητα να επιλέξει ποιον από τους ρόλους θα αποδώσει μέσω της γαντόκουκλας κατά την παρουσίασή τους στις υπόλοιπες ομάδες.

Η εν λόγω δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την ενίσχυση των αναπαραστάσεων των μαθητών, τη σύνδεση των κειμενικών στοιχείων με

καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματικότητα, τη χρήση των γνώσεων που διέθεταν και τη δημιουργία ανταποκρίσεων που αφορούν τα σημεία «απροσδιοριστίας» του κειμένου, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση την προβολή των προθέσεων του δημάρχου, τα κίνητρό του και τον τρόπο σκέψης του.

▪ 6^η Δραστηριότητα: Η επόμενη δραστηριότητα, η «Μηχανή του χρόνου» αποτελεί μια τεχνική που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να φανταστούν τη διδασκόμενη ιστορία σε ένα μελλοντικό χωροχρονικό πλαίσιο και να εκφράσουν τις προβλέψεις τους για την εξέλιξή της. Κατά συνέπεια, η ιστορία τροποποιήθηκε από τα μέλη των ομάδων σύμφωνα με τις εκδοχές τους σχετικά με την εξέλιξή της και στη συνέχεια παρουσιάστηκε στην υπόλοιπη τάξη. Με το συγκεκριμένο τρόπο οι μαθητές έγιναν συνδημιουργοί της ιστορίας, καθώς την επεξεργάστηκαν και την παρουσίασαν με τον τρόπο που οι ίδιοι δημιούργησαν τη συνέχειά της. Έτσι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις αναπαραστάσεις που βίωσαν κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και να προβάλουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με την ιστορία. Παράλληλα, κατάφεραν να αξιοποιήσουν το κενό που δημιουργείται στο τέλος της ιστορίας, δίνοντας ένα τέλος που δεν ορίζεται στο απόσπασμα, καθώς η ιστορία σταματάει στο σημείο που ο δήμαρχος κάνει δηλώσεις σχετικά με τις ενέργειες που απαγορεύεται να κάνουν οι κάτοικοι της Λιλιπούπολης.

▪ 7^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου (creative writing). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ατομικά τη δική τους πρωτότυπη ιστορία για τη Λιλιπούπολη. Η ερευνήτρια διευκρίνισε στους μαθητές, μετά από τις ερωτήσεις που υπέβαλαν,¹⁴⁰ ότι μπορούν να διαμορφώσουν την ιστορία τους εμπλουτίζοντάς την με νέα πρόσωπα, αλλάζοντας ονόματα και ρόλους, προεκτείνοντας τους διαλόγους των ηρώων, τοποθετώντας την σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο και επιλέγοντας τον τρόπο αφήγησής της, ως πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη αφήγηση ή συνδυαστικά.¹⁴¹ Πρέπει να σημειωθεί ότι ειδοποιό διαφορά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτέλεσε η υποβολή ερωτήσεων σχετικά με τον

¹⁴⁰ Οι ερωτήσεις των μαθητών ήταν οι ακόλουθες: «Μπορούμε να γράψουμε την ιστορία με διαλόγους;», «Μπορούμε να αλλάζουμε όλη την ιστορία;», «Μπορούμε να είμαστε ήρωες της ιστορίας;», «Μπορούμε να βάλουμε όποιον ήρωα θέλουμε;», «Μπορούμε να πούμε ότι η ιστορία έγινε πιο παλιά;».

¹⁴¹ Όπως προαναφέρθηκε, η ερευνήτρια διευκρίνισε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν σχετιζόταν με αξιολόγηση επίδοσης, δηλαδή δεν βαθμολογούνταν.

τρόπο συγγραφής της ιστορίας από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή οι μαθητές της πειραματικής ρωτούσαν αν μπορούν να γράψουν την ιστορία όπως τη βίωσαν μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν. Ανάλογες ερωτήσεις δεν τέθηκαν στις επόμενες διδακτικές προσεγγίσεις από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, καθώς η εκφώνηση της δραστηριότητας ήταν η ίδια και κατά συνέπεια τους ήταν οικεία. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου από την πρώτη διδακτική προσέγγιση δεν υπέβαλαν ερωτήσεις, θεωρώντας ότι έπρεπε να παράγουν ιστορίες με τη μορφή περιλήψεων, όπως προκύπτει από την καταγραφή των δεδομένων.

2^ο Κείμενο: Η Δόνα Τερηδόνα

Το δεύτερο κείμενο που διδάχθηκαν όλοι οι μαθητές, όπως προαναφέρθηκε, είναι *Η Δόνα Τερηδόνα* του Ευγένιου Τριβιζά (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:122-126). Το κείμενο συνδυάζει τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού και θέματα διατροφής και καθημερινής υγιεινής των παιδιών με ένα χιουμοριστικό τρόπο που τα καθιστά προσιτά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, στην ιστορία η Δόνα Τερηδόνα παρουσιάζεται σαν πεντάμορφη κυρία που ζει στην *Ισπεπονία* και έχει το πιο φωτεινό χαμόγελο στον κόσμο μέχρι τη στιγμή που παρουσιάζεται ανταγωνίστριά της η Λουκία, ένα μικρό κοριτσάκι που πηγαίνει στο σχολείο. Προσπαθεί λοιπόν με κάθε τρόπο να καταστρέψει τα δόντια της Λουκίας, αλλά δεν τα καταφέρνει τελικά. Η πλοκή της ιστορίας παρουσιάζεται με αρχική αφήγηση που ορίζει το πλαίσιο της ιστορίας και εξελίσσεται μέσω διαλόγων. Η πλοκή και τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα δίνουν μια μορφή στην ιστορία που μεταφέρει τους αναγνώστες-μαθητές σε παραμυθένιους κόσμους, συνδυάζοντας το φανταστικό με το πραγματικό. Τα παιδιά πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους, να πραγματοποιήσουν «αισθητική» ανάγνωση για να μπορέσουν να απολαύσουν το λογοτέχνημα και να κατανοήσουν τις απροσδιοριστίες και τα κενά του κειμένου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων.

➤ Ομάδα ελέγχου

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο, όπως έχει προαναφερθεί, και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται από το Ανθολόγιο.¹⁴² Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές:

- 1^η Δραστηριότητα: Αρχικά πραγματοποιήθηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια.
- 2^η Δραστηριότητα: Ακολούθησε συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για το θέμα και τους ήρωες της ιστορίας.
- 3^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των μαθητών για το είδος διατροφής και τις συνήθειες στοματικής υγιεινής που μπορούν να προστατεύσουν τα δόντια τους.

Μετά την ολοκλήρωση της προαναφερόμενης δραστηριότητας οι μαθητές πραγματοποίησαν ατομικά τις προτεινόμενες δραστηριότητες του Ανθολογίου, οι οποίες παρατίθενται όπως διατυπώνονται σ' αυτό.

- 4^η Δραστηριότητα: «Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη».
- 5^η Δραστηριότητα: «Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη».

Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο και γι' αυτό ανατέθηκε σε κάθε μαθητή να γράψει για έναν από τους δύο ρόλους ή για το μαγικό καθρέφτη.

- 6^η Δραστηριότητα: «Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα "Μάχη Συνάχι" και γράφουμε το βιογραφικό της».
- 7^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να παράγουν ατομικά τη δική τους πρωτότυπη ιστορία για τη Δόνα Τερηδόνα. Η ερευνήτρια υπέδειξε στους μαθητές ότι μπορούν να διαμορφώσουν την ιστορία όπως θέλουν και να την αφηγηθούν με τον τρόπο που θα επιλέξουν.¹⁴³

¹⁴² Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται στη σελίδα 40 στο Ανθολόγιο.

¹⁴³ Πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως και στην πρώτη διδακτική προσέγγιση, δε σημειώθηκαν ερωτήσεις από τους μαθητές σχετικά με τη δραστηριότητα.

➤ Πειραματική ομάδα

▪ 1^η Δραστηριότητα: Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω της «Ιδεοθύελλας», κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις ή παρήγαγαν φράσεις που σχετίζονται γενικότερα με τις διατροφικές τους συνήθειες και τις συνήθειες στοματικής υγιεινής. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε με στόχο τον έμμεσο συσχετισμό των στοιχείων του κειμένου με το θέμα που πραγματεύεται, δηλαδή τη δημιουργία τερηδόνας και κατ' επέκταση την απομυθοποίηση του φόβου του οδοντίατρου.

▪ 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιήθηκε η γαντόκουκλα με τη μορφή μικρού κοριτσιού. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η ερευνήτρια στο ρόλο του «δασκάλου-κούκλας» ανέλαβε το ρόλο της Λουκίας, της ηρωίδας της ιστορίας. Όπως έχει προαναφερθεί, η χρήση της γαντόκουκλας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για να ενισχυθεί η κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές με σκοπό να συμβάλει θετικά στην ανταπόκρισή τους με το κείμενο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές με σκοπό την τελειοποίηση της ανταπόκρισής τους.

▪ 3^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαδοχικά διάβασαν μεγαλόφωνα σε δυάδες τα διαλογικά σημεία του κειμένου μέσω της γαντόκουκλας, με την οποία ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι από το πρώτο κείμενο και κατά συνέπεια είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση της και απέδωσαν τους διαλόγους των ηρώων πιο παραστατικά.

▪ 4^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν ερωτήσεις ανά ομάδα που αφορούσαν το ρόλο της Λουκίας ή τον ρόλο της Δόνας Τερηδόνας στην ιστορία ώστε να παρουσιάσουν τον χαρακτήρα των ηρωίδων ή τις προθέσεις τους. Οι ηρωίδες και στις δύο περιπτώσεις απαντούσαν μέσω της γαντοκούκλας.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στόχευε στη «μεγιστοποίηση» των ανταποκρίσεων των μαθητών, καθώς θα μπορούσαν να αποδώσουν τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας με την δική τους οπτική και παράλληλα να τους αποδώσουν ενέργειες ή κίνητρα που δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια από τον συγγραφέα. Έτσι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα κενά που υπάρχουν στους

διαλόγους των δύο ηρωίδων και να τα παρουσιάσουν με βάση τις ανταποκρίσεις που δημιούργησαν.

▪ 5^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος». Για να πραγματοποιηθεί η τεχνική αυτή κάθε ομάδα έπρεπε να προτείνει ένα δικό της τρόπο για την απελευθέρωση της Λουκίας από τον πύργο και να παρουσιάσει την εκδοχή της στις υπόλοιπες ομάδες μέσω της γαντοκούκλας. Η εν λόγω δραστηριότητα στόχευε στην «τροποποίηση» από τους μαθητές του τρόπου απελευθέρωσης της ηρωίδας και στην απόδοση των αναπαραστάσεων των μαθητών με το λογοτέχνημα. Παράλληλα, τους παρείχε τη δυνατότητα να γίνουν συνδημιουργοί της ιστορίας και να εμπλακούν ενεργά στην πλοκή της.

▪ 6^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός Σταθμός». Στη δραστηριότητα αυτή οι ομάδες έπρεπε να δημιουργήσουν ένα δρώμενο με μορφή τηλεοπτικής εκπομπής, στην οποία θα ήταν καλεσμένοι ο οδοντίατρος και η Λουκία και θα περιέγραφαν πως βίωσαν την περιπέτειά τους. Η εκφώνηση της δραστηριότητας αυτής θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είχε τη μορφή ενός υποθετικού σεναρίου, στο οποίο οι έγκλειστοι (Λουκία, οδοντίατρος) έχουν αποφασίσει να δεχθούν την πρόσκληση ενός τηλεοπτικού καναλιού και να «δημοσιοποιήσουν» όσα βίωσαν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν την απροσδιοριστία που υπάρχει στο απόσπασμα, το οποίο τελειώνει με την απελευθέρωση των δύο προσώπων, και να παράγουν γραπτά με τη μορφή μικρού κειμένου τη συνέντευξή τους που στην ουσία αποτελούσε επέκταση της διδαχθείσας ιστορίας. Οι ανταποκρίσεις των μαθητών συζητήθηκαν και διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας και η απόδοσή τους πραγματοποιήθηκε μέσω της γαντοκούκλας. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε ομάδα επέλεξε σε ποιον ρόλο θα χρησιμοποιήσει την γαντοκούκλα και κατά συνέπεια παρουσιάστηκαν διαφορετικά δρώμενα, με τη γαντοκούκλα να έχει το ρόλο του δημοσιογράφου, του οδοντίατρου ή της Λουκίας.

Οι τρεις προαναφερόμενες δραστηριότητες λειτούργησαν συνδυαστικά στη δημιουργία των ανταποκρίσεων των μαθητών και, παράλληλα, διαμεσολάβησαν θετικά στην αξιοποίηση των κενών και σημείων απροσδιοριστίας του λογοτεχνήματος. Παράλληλα, πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση της γαντοκούκλας, σε σχέση με την πρώτη εναλλακτική προσέγγιση που πραγματοποίησαν στο κείμενο *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές βρισκόταν σε ενεργή «συναλλαγή» με το λογοτέχνημα, ενώ παράλληλα παρουσίασαν με ενθουσιασμό τις ανταποκρίσεις και τις αναπαραστάσεις που δημιούργησαν.

▪ 7^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε, όπως και στην πρώτη διδακτική προσέγγιση, μέσω της ατομικής παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος τρόπος εκφώνησης όπως και στην πρώτη ιστορία, με μοναδική διαφοροποίηση τον τίτλο της ιστορίας (Δόνα Τερηδόνα),¹⁴⁴ χωρίς να χρειαστεί να δοθούν διευκρινίσεις, καθώς δεν διατυπώθηκαν ερωτήσεις από τους μαθητές, γεγονός που υποδεικνύει την εξοικείωσή τους με την ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία.

3^ο Κείμενο: Το περιβόλι του Σαμίχ

Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Το διπλό ταξίδι* της Λίτσας Ψαραύτη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:154-157) που συνιστά μια προσέγγιση διαφορετικών ταυτοτήτων και πραγματικοτήτων· μια αναζήτηση κοινών σημείων μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η επαφή διαφορετικών πολιτισμών μέσα στο πλαίσιο μιας ρεαλιστικής εξιστόρησης.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα περιγράφεται, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου, η δυνατότητα ανάπτυξης φιλίας ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα. Παράλληλα, προτείνεται η συνέχεια της ιστορίας και το εν λόγω κείμενο παρέχει τη δυνατότητα δραματοποίησης και αξιοποίησης στην εκπαιδευτική πράξη για την επικοινωνία μαθητών που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια.

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπως έχει προαναφερθεί, εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται από το Ανθολόγιο.¹⁴⁵ Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές:

¹⁴⁴ Η εκφώνηση της δραστηριότητας ήταν: «Γράψε τη δική σου ιστορία για τη Δόνα Τερηδόνα».

¹⁴⁵ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται στη σελίδα 45 στο Ανθολόγιο.

➤ Ομάδα ελέγχου

- 1^η Δραστηριότητα: Αρχικά πραγματοποιήθηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια.
- 2^η Δραστηριότητα: Ακολούθησε συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για το θέμα και τους ήρωες της ιστορίας.
- 3^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των μαθητών για φίλιες που δημιούργησαν με παιδιά από άλλες χώρες, ανήκουν σε διαφορετικές φυλές και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μετά την ολοκλήρωση της προαναφερόμενης δραστηριότητας οι μαθητές πραγματοποίησαν ατομικά τις προτεινόμενες δραστηριότητες του Ανθολογίου, οι οποίες παρατίθενται όπως διατυπώνονται σ' αυτό.

- 4^η Δραστηριότητα: «Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ».
- 5^η Δραστηριότητα: «Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»
- 6^η Δραστηριότητα: «Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια; »
- 7^η Δραστηριότητα: Ατομική παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές.

➤ Πειραματική ομάδα

- 1^η Δραστηριότητα: Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της «Ιδεοθύελλας». Οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και δημιούργησαν σχήματα στον πίνακα, στα οποία έγραψαν τις λέξεις και τις φράσεις τους με χρωματιστές κιμωλίες.¹⁴⁶ Τα σχήματα που δημιουργήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: μια πράσινη καρδιά, ένα μωβ καράβι, ένας γαλάζιος ήλιος και ένα πορτοκαλί σύννεφο. Θεωρούμε ότι η επιλογή διαφορετικών χρωμάτων σε σχέση με τα συνηθισμένα χρώματα των αντικειμένων που σχεδίασαν οι μαθητές οφείλεται στη δυνατότητα που είχαν να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την ερευνήτρια, η οποία στο ρόλο του

¹⁴⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές πρότειναν να γράψουν τις λέξεις ή τις φράσεις με χρωματιστές κιμωλίες και να τις κλείσουν μέσα σε χρωματιστά σχήματα, γεγονός που υποδεικνύει ότι θέλησαν να δώσουν παιγνιώδη μορφή στη δραστηριότητα.

«δασκάλου-κούκλας» ανέλαβε το ρόλο της Βαγγελίτσας.¹⁴⁷ Όταν ολοκληρώθηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου. Πρέπει να αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση των αναγνώσεων οι μαθητές ανέφεραν ότι προτιμούν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση γιατί η ιστορία μοιάζει με παραμύθι.¹⁴⁸

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών.

▪ 3^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαδοχικά διάβασαν μεγαλόφωνα σε δυάδες τα διαλογικά σημεία του κειμένου που επέλεξαν μέσω της γαντόκουκλας. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι επέλεξαν το διάλογο που η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες, σε σχέση με το διάλογο των παιδιών όταν συναντούν τη Ρασμίγια.

Θεωρούμε ότι η επιλογή τους έγκειται στην σύνθεση των τμημάτων που φοιτούσαν, καθώς όλα τα τμήματα ήταν μεικτά ως προς την πολιτισμική προέλευση των μαθητών.¹⁴⁹ Κατά συνέπεια, οι μαθητές βρισκόταν καθημερινά σε επικοινωνία με συμμαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.

▪ 4^η Δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο». Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας οι ομάδες συζήτησαν για τους ήρωες της ιστορίας και στη συνέχεια παρουσίασαν έναν ήρωα να μονολογεί και να λέει τις προσωπικές (κρυφές) του σκέψεις.¹⁵⁰ Συγκεκριμένα, οι μαθητές πήραν θέση διαδοχικά ένα γυρισμένα προς τον τοίχο στην τάξη, ακίνητοι σε μια στάση, και είπαν τον μονόλογό τους, όπως τον είχαν συμφωνήσει με την ομάδα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε

¹⁴⁷ Πρέπει να σημειωθεί ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση από την ερευνήτρια των διαλόγων της Βαγγελίτσας πραγματοποιήθηκε μέσω της γαντόκουκλας, όπως πραγματοποιήθηκε και στα δύο προηγούμενα κείμενα η ανάγνωση των διαλόγων των ηρώων της ιστορίας.

¹⁴⁸ Οι λεκτικές εκφορές των μαθητών ήταν οι εξής: «Μας αρέσει που μας διαβάζεται τις ιστορίες», «Με την κούκλα η ιστορία γίνεται παραμύθι», «Μοιάζει σαν να είμαστε κάπου αλλού και ακούμε την ιστορία», «Θα διαβάζουμε και στο σπίτι ιστορίες με τα αγαπημένα κουκλάκια μας» και «Μοιάζει σαν θέατρο». Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν στο ημερολόγιο που κρατούσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

¹⁴⁹ Όπως έχει προαναφερθεί στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν μαθητές που προερχόταν και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός στο οποίο δεν εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα και η αναφορά που πραγματοποιείται σχετίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία, δηλαδή με την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών με βάση τα βιώματά τους.

¹⁵⁰ Οι ήρωες του κειμένου ήταν η Βαγγελίτσα, η Ρασμίγια, ο Σαμίχ και η Ζακίγια.

με σκοπό οι μαθητές να επεξεργαστούν και να «χτίσουν» τους ρόλους του λογοτεχνήματος στο πλαίσιο της ομάδας και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τους ήρωες του κειμένου σύμφωνα τις προσωπικές ανταποκρίσεις τους.

- 5^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων». Στις ομάδες δόθηκαν υποθετικά σενάρια, από τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν αυτό που ήθελαν να παρουσιάσουν. Το πρώτο σενάριο που δόθηκε στους μαθητές ήταν το ακόλουθο: «Η Ζακίγια υποδέχεται τα παιδιά στο σπίτι της, μαγειρεύει, ράβει και μιλάει στα αραβικά». Τα παιδιά έπρεπε να φτιάξουν διαλόγους ως αλλοδαποί και να μιμηθούν την ξένη γλώσσα με τον τρόπο που θα επέλεγαν τα ίδια. Το δεύτερο σενάριο ήταν το ακόλουθο: «Η οικογένεια του Σαμίχ κατά την ώρα του βραδινού τους φαγητού τι συζητάνε για τη ζωή τους και για τους Έλληνες;». Τα παιδιά έπρεπε να φτιάξουν τους διαλόγους των μελών της οικογένειας, στους οποίους θα διαφαινόταν έμμεσα οι σχέσεις γονέων και παιδιών και πως αισθάνονται που βρίσκονται δίπλα στο στρατόπεδο. Κάθε ομάδα μπορούσε να επιλέξει το σενάριο που ήθελε να διαμορφώσει. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι ομάδες απέδωσαν τους ρόλους της ιστορίας που είχαν δημιουργήσει τα μέλη τους.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στόχευε στην αξιοποίηση των κενών και των απροσδιοριστιών που υπάρχουν στο λογοτέχνημα μέσα από τις αναπαραστάσεις που απέκτησαν οι μαθητές από την ενεργή εμπλοκή τους μ' αυτό.

- 6^η Δραστηριότητα: Δρώμενο στηριγμένο στην τεχνική, «ο Μανδύας του ειδικού». Οι ομάδες έπρεπε να αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους θα δημιουργούσαν μια επίδειξη μόδας ή μια νέα σειρά υφασμάτων που ήταν επηρεασμένη από τον παλαιστινιακό ή τον αραβικό πολιτισμό ανάλογη με την επιλογή που έκαναν. Αντίστοιχα ήταν και τα ονόματα που χρησιμοποίησαν για κάθε περίπτωση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε επικουρικά στις δύο προηγούμενες, καθώς οι μαθητές τελειοποίησαν τις αναπαραστάσεις τους με το κείμενο και εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους αποδίδοντας πτυχές στην ιστορία που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι, ενώ είχαν σαν αφετηρία κειμενικά στοιχεία, παράλληλα δημιουργούσαν ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο απέδιδε νέες διαστάσεις στην ιστορία και συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση των μηνυμάτων του κειμένου.

- 7^η δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της ατομικής παραγωγής γραπτού λόγου.¹⁵¹

Όπως έχει προαναφερθεί, στις διδακτικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν ως κοινές δραστηριότητες: η μεγαλόφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου, η «Ιδεοθύελλα» και η ανάγνωση διαλογικών μερών του διδασκόμενου κειμένου με τη χρήση γαντόκουκλας και όπως έχει προαναφερθεί και η παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Οι δραστηριότητες που διαφοροποιούνται σχετίζονται με τη δημιουργία αναπαραστάσεων των μαθητών και επίτευξη της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της «αισθητικής» ανάγνωσης κάθε λογοτεχνικού κειμένου.¹⁵² Οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν ανάλογα με το διδασκόμενο κείμενο ώστε να διαμεσολαβούν θετικά στους επιδιωκόμενους στόχους, αλλά σε κάθε περίπτωση να αξιοποιούν τα κενά και τις απροσδιοριστίες του κειμένου και καλλιεργούν τη «συναλλαγή» ανάμεσα στους μαθητές και το λογοτέχνημα, υπό την έννοια ότι για την πραγματοποίησή τους ήταν απαραίτητη η ενεργή εμπλοκή με την ιστορία, δηλαδή την πλοκή της, τα δομικά στοιχεία της και τις αφηγηματικές τεχνικές.

3.14.2. Ανάλυση γραπτού λόγου μαθητών

Η ανάλυση των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης αποτελεί ένα σύνθετο και συστηματικό μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο διατηρεί τα θετικά πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας, ενώ παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα ποιοτικής και ερμηνευτικής αξιοποίησής τους. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη διερεύνηση του υλικού, δηλαδή στην ανάδειξη των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας των δεδομένων και χρησιμοποιεί τεχνικές για τη συστηματική ανάλυση τους. Δηλαδή, στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιούνται λιγότερο τυποποιημένες κατηγορίες, οι οποίες προκύπτουν από τη μελέτη του ίδιου του υλικού, ενώ η ερμηνεία αποτελεί μέρος της κατασκευής των κατηγοριών και, παράλληλα, εστιάζει περισσότερο στην παρουσία ή απουσία ενός στοιχείου παρά στην ακριβή μέτρηση της συχνότητάς του (Μπονίδης, 2004).

¹⁵¹ Η εκφώνηση της δραστηριότητας ήταν: «Γράψε τη δική σου ιστορία για το περιβόλι του Σαμίχ».

¹⁵² Αναφερόμαστε στην 4^η Δραστηριότητα, στην 5^η Δραστηριότητα και στην 6^η Δραστηριότητα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση γραπτού λόγου των μαθητών χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την ανάδειξη των διαφορών ή και των ομοιοτήτων των κειμένων των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) σε σχέση με τους άξονες ανάλυσης και τα κριτήρια αξιολόγησης που ορίστηκαν, τα οποία όπως έχει προαναφερθεί αφορούν τη δημιουργική γραφή (Mozaffari, 2013).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι άξονες ανάλυσης και κριτήρια αξιολόγησης για κάθε λογοτεχνικό κείμενο.

1^ο Κείμενο: Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος

Σχετικά με τον 1^ο άξονα ανάλυσης που αφορά τα πρόσωπα μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας άλλαξαν τα ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα.

Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή των ονομάτων των ηρώων ή των τοπωνυμίων, καταγράφηκαν μετατροπές τόσο στο όνομα της πόλης που εξελίσσονταν η ιστορία όσο και στα ονόματα των ηρώων της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είτε άλλαξαν το πρώτο συνθετικό της πόλης, είτε χρησιμοποίησαν το όνομα κάποιας πραγματικής πόλης. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών: *Ουρανούπολη, Γελιούπολη, Ζαχούρα, Αστερούπολη, Λουλουδούπολη, Χαρούπολη, Ταραμούπολη, Παιχνιδούπολη, Ζαχαρούπολη, Λαρισούπολη, Ολυμπιακούπολη, Σιδερούπολη, Ανθούπολη, Νεφούπολη, Ντενεκεδούπολη, Συννεφούπολη, Παναθηναϊκούπολη, Η.Π.Α., Πεκίνο, Αφρικανούπολη, Ολυμπιακούπολη, Ποδοσφαιρούπολη, Μπατμανούπολη, Παραμυθούπολη, Ραδιολιλιπούπολη, Πόλη Πόκεμον, Κουκοχώρα, Μουσική, Χαβάη, Παρίσι, Εδιμβούργο, Λάρισα, Αθήνα, Μαντινεία, Ρώμη, Θεσσαλονίκη, Βόλος, Μόσχα, Καραϊβική, πλανήτης Αφροδίτη, Αμερική, Μελούπολη, Ειρήνη, Καθαρή, Κεφτεδολεμονούπολη, Σχολειογομομολυβούπολη.*

Όσον αφορά τους ήρωες, καταγράφηκαν μετατροπές ως προς το όνομα και ως προς το φύλο των ηρώων. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που αφορούν το Δήμαρχο: *Βασίλισσα Ντο, ρε, μι, φα, σολ, λα, σι, Πλανητάρχης Φισοβάουνας, Άκης, Χιονάτη, Μελίνα, Ναταλία, Μένιος, Ζαχαρένια, Μελίσα, Μπάρμπη ήρωας, Αθηνά, Φρικαντέλα, Σπáιντερμαν, Βέγγος, Σκρουτζ Μακ Ντακ,*

Επαμεινώνδας, Μπρους Γουίλις, Σαραβάκος, Ντον ντε λα Βέγκα, Βασάρας, Αϊνστάιν, Ραφίνιο, Ανετοκούμπο, Αδιαφορούλης, Ουρανιοτόζας, Πεντάμορφη, Έλενα, Αφροδίτη, Ελισάβετ, Θεοδώρα, Λίζα Ελίζα, Ιουλία, Μυρτώ, Σακίρα, Φαίδρα, Άναμπελ, Ζέη, Μυρτώ, Super 3, νεράιδα Fairitoria, Άθιμος Ανανιάδης, Δήμαρχος Βαρετός, Λέρνος, Φουντάς, Βοσνίας, κυρία Έλλη, Νταρτανιάν, Κουμ Φου Πάντα, Σαλάμης, Καλός Δήμαρχος, Τζαρτάρ, Άϊστεν, Θανάσης Βέγκος, Rafinia, Αθηνά, Επαμεινώνδας, Κόζλεϊ. Επίσης, αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που αφορούν το Δημοσιογράφο: Στέλλα, Γιώργος, Χρήστος, Χατζηχρήστος, Σκίπερ, Στέιση, Τσέληση, Νειμάρ, Κοβάσκι, Πιερλιούτζι Κολλίνα, Βιολέτα, Ντέμη, Ρίκο, Πίκος Απίκος, Καραγκούνης, Τελάλης, Κάπος, Τρέμη, Σιγγελάκης, Αντζελίνα Ζολί, Μπίλης, Χασμουριέτ Μπιτά, Θεόδωρος Ανδρεάδης, Βιολέτα, Γελαστός, Ηρακλή, Δούκισσα, Φαίδρα, Ελεονόρα, Φλόρα, Φρατζέσκα, Λουίζα, Αριάδνη, Περσεφόνη, Πανδώρα, Δημοσιογράφος Περίεργος, Αλεξάνδρα, Λουκάς, Ζούμπατ, Natali, Άντα, Ζοζεφίν Ντουντού, Σατούλα, Λέηξερμαν, Σμακτενίλαμ Μόργκαν, Ναταλία, Χταποδάκης, Χασμουριέτ Μπίτα, Τζάστιν Μπίπερ, Χατζηχρήστος, Γιώργος, Μπάρμπη.

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, δηλαδή την εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων, καταγράφηκαν πρόσωπα και αντικείμενα, τα οποία δεν υπήρχαν στη διδαχθείσα ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Όμως τα Άνγκρι μπερντς θύμωσαν και κατέστρεψαν τον Σιδερομάσα.....», «Έπαιζε μπάλα και πέτυχε τον Σκουπιδοφάγο», «Ένα δελφίνι μίλησε στους ανθρώπους», «Εριξαν υγρό πυρ για να φύγει το νέφος», «Η διευθύντρια του νεραϊδοσχολείου», «Τους έφτιαξε παραμυθομηχανήματα», «Ξαφνικά εμφανίστηκε ένας Μπούφος», «Το λιοντάρι, ο Μέρλιν τους είπε...», «Ο Σκέτης, ο λύκος τους βοήθησε.», «Ζούσε μέσα σε μια τεράστια μαργαρίτα», «Κάλεσε την αστυνομία», «...να προσέχετε το Ρούνι Ρούνι το ύπουλο κακό γουρούνι», «Σκοτώθηκε από έναν κωνηρό», «Μια μηχανή που μάζευε τα σκουπίδια», «Ο Γιώργος, ο Νίκος και ο Αχιλλέας πήγαν και το είπαν στο διευθυντή», «Νεφοφάγε, φάε αμέσως τα νέφος», «Δούλευε στο κανάλι Star», «Τα σιντριβάνια αντί για νερό έβγαζαν σοκολάτα», «Τα δέντρα έλιωναν», «Εφταιγε το ηφαίστειο που βρισκόταν στη μέση της πόλης», «Ήρθε ξαφνικά μια χιονοστιβάδα από το όρος Λίνγκοκ», «Η αιτία ήταν ένα χαλάζι που έριξε πριν δυο μέρες», «Υπήρχαν σπίτια με πεταλούδες», «Όλη η πόλη γέμισε μολύβια», «Την άλλη μέρα τα παιδιά με τους αστυνομικούς τον συνέλαβαν», «Στο κανάλι Νεραϊδοmega», «Τότε έδωσαν στη βασίλισσα το τριαντάφυλλο της μουσικής και έγινε καλά».

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή του ρόλου των προσώπων, καταγράφηκαν μετατροπές που αφορούν τη δράση και το χαρακτήρα των δρώντων προσώπων της ιστορίας.¹⁵³ Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Τότε ο καλός Δήμαρχος βρήκε τη λύση..», «Είχαν μια σκληρή Δημαρχέσα.....», «Η καλή Δήμαρχος κάλεσε τη νεράιδα...», «Ο πονηρός δημοσιογράφος», «Βάλαμε τις εξωτερικές ασπίδες», «Ο Δήμαρχος Σαλάμης προσπαθούσε να λύσει το πρόβλημα», «Μια φορά κι έναν καιρό ο καλός Δήμαρχος της Ουρανόπολης...», «Ο καλός Δήμαρχος ποδοσφαιριστής Ροναλντίνιο», «Η Δημαρχίνα Angelina ενδιαφέρεται για την όμορφη πόλη. Ήταν το μόνο ενδιαφέρον της», «Ο Δήμαρχος προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους κατοίκους», «Μόλις το έμαθε ο βασιλιάς έτρεξε γρήγορα και προσπάθησε να βρει λύση», «Ο κ. Νευρούδας αποφάσισε να ξαναφτιάξει την Παραμυθούπολη και να την κάνει παραμυθένια», «Η δήμαρχος κυρία Έλλη ενδιαφέρεται πολύ για την Ουρανούπολη», «Της είπαν ότι θα είναι για πάντα η δήμαρχος της πόλης», «Ο Δήμαρχος Νταρτανιάν είχε δοκιμάσει κάθε τρόπο αλλά δεν είχε πετύχει να διώξει τα μαύρα σύννεφα», «Όλοι σώθηκαν εκτός από τον καλό δήμαρχο».

Όσον αφορά το τέταρτο κριτήριο, δηλαδή την ανάληψη από τον μαθητή του ρόλου του συγγραφέα παρατηρήθηκε ότι άμεσα ή έμμεσα ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην ιστορία που δημιουργήσαν.¹⁵⁴ Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Ξαφνικά κάνοντας περιπολία στο διάστημα είδα ένα σύννεφο καπνού», «Χθες το βράδυ καταστράφηκε η πόλη μου», «Και μια φορά ήρθε ένα όμορφο κορίτσι, εγώ η Άννα-Μαρία και», «Είδα στο όνειρό μου ότι καταστράφηκε η πόλη μας», «Μια μέρα διηγήθηκα στην αδερφή μου μια ιστορία για τη Διαστημούπολη που ζούσα», «Είπα στον Χολέβα...», «Κύριε Δήμαρχε, εμείς τα παιδιά της «Ποκεμενούπολης» δεν πρόκειται να κάνουμε ότι μας λέτε εσείς....», «Εμείς τα παιδιά πήγαμε στο δημοσιογράφο», «Για δυο μήνες δεν βγαίναμε έξω», «Ευτυχώς είμαι πόκεμον νερού και δεν με επηρεάζει το νέφος», «.....ήμουν σε μια άσχημη πόλη», «Εγώ με τους φίλους μου μόλις είδαμε...», «Ήρθαν ειδικοί και έβγαλαν τα σύννεφα ευτυχώς. Είμαι πολύ χαρούμενος», «Στην Τρελούπολη, ο Δημοσιογράφος Ronaldo....»,

¹⁵³ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι αλλαγές που καταγράφηκαν αφορούν το ρόλο του δημάρχου της ιστορίας.

¹⁵⁴ Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάληψη του ρόλου του συγγραφέα από τον μαθητή πραγματοποιήθηκε και με έμμεσο τρόπο, καθώς σε πολλά κείμενα παρατηρήθηκε ότι ο ήρωας της ιστορίας είχε το καλλιτεχνικό ψευδώνυμο του μαθητή που παρήγαγε το κείμενο.

«Εδώ δήμαρχος Ντίνος, δεν νοιάζεστε καθόλου για την Ασχημούπολη;», «Ένα παιδί που το έλεγαν Χρήστο...», «Είπε το πράσινο λυκάκι που το λέγανε Γιωργάκη», «Η μαμά μου φώναζε: 'Αίλα, Αίλα έλα μέσα'», «Πάει ο Μήτρογλου και λέει...», «Να φανταστείς εγώ η Λούση Λάουντερ που δεν ξαφνιάζομαι...», «Εγώ ο Σπιτοκαλούλης τα έζησα τα κακά φαινόμενα», «Τότε εγώ ο Τσέντι Γκολ ο ακαταμάχητος ιππότης με το κοφτερό σπαθί πήγα και έσωσα το δήμαρχο».

Σχετικά με τον 2^ο άξονα ανάλυσης που αφορά την πλοκή μιας ιστορίας, η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέμιξαν τη διδαχθείσα ιστορία με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, τοποθέτησαν την ιστορία σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας.

Όσον αφορά το πέμπτο κριτήριο, δηλαδή τη μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια, καταγράφηκαν μίξεις της διδαχθείσας ιστορίας με στοιχεία από γνωστές ιστορίες και παραμύθια. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μια όμορη πόλη στο βυθό της θάλασσας», «Ο Πίτερ Παν είπε...», «Η Κοκκινোসκουφίτσα πρότεινε...», «Η γοργόνα Ariel...», «Μετά έγινε δήμαρχος ο Τζακ Σπάρου...», «Η δήμαρχος Ζαχαροτένια ήταν κολλητή με την Barbie», «Ο δήμαρχος Αρλεκίνος», «Με τη βοήθεια του Σούπερμαν το έφτιαζαν...», «Είδε του αγαπημένους του ήρωες, τον Μπάτμαν, τον Σπάινερμαν και τον Ερογκάν», «Μια μέρα μια όμορφη κοπέλα με κόκκινα μαλλιά η Άριελ», «Ήθελε να κάνει τον γύρο του κόσμου», «...ήταν σε ένα δάσος τρία όμορφα λυκάκια», «Ο Δήμαρχος Σκρουτζ συνεδρίασε», «Αργότερα ήρθε η Barbie και οι μυστικοί πράκτορες», «Εδώ στην πόλη των πόκεμον περνάμε ωραία», «Και μια μέρα που λέτε κατέβηκαν εξωγήινοι στην πόλη», «...αλλά ο Δήμαρχος SPIDER MAN την κατέστρεψε μαζί με τον φίλο του τον SUPER MAN», «Τον βασιλιά Ηρακλή τον κάλεσαν στο ραδιόφωνο για να μιλήσει» «Οι πολίτες και πρώτη η Barbie του έκαναν μήνυση», «Η δημοσιογράφος Sindy του πήρε συνέντευξη», «Ζήτησαν βοήθεια από τη Νεράιδα της Μουσικής», «Ο Μίκυ και η Ντέζη είχαν πάει στη Γαλλία», «Βασίλισσα ζυπνήστε, ζυπνήστε», «Πήγαμε να δούμε τον Νταρτανιάν», «Ο Μολυβένιος Στρατιώτης με τους φίλους του», «Η ιδέα ήταν του Σπάιντερμαν», «Ο δήμαρχος Σκρουτζ Μακ Ντακ, ο άνθρωπος παπί», «Ο Δήμαρχος Don de la Vega».

Όσον αφορά το έκτο κριτήριο, δηλαδή την τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο,¹⁵⁵ καταγράφηκαν αλλαγές στο χρονικό πλαίσιο στο οποίο εξελισσόταν η ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Τον επόμενο χρόνο», «Μετά από 5 μέρες», «Σήμερα βρισκόμαστε στο 2019», «Έξι μήνες μετά την εκλογή της δημάρχου», «Το 2015», «Τρία χρόνια μετά», «Ημερομηνία: Κυριακή 26 Ιουλίου έτος 49000, πλανήτης χ 35, πόλη 39», «Ο δήμαρχος Βαρετός ζύπνησε μετά από 1 αιώνα και ...», «Πριν εκατό χρόνια περίπου», «Μετά από δέκα μέρες περίπου», «Πριν από πέντε χρόνια», «Δύο χρόνια μετά», «Πριν πολλά χρόνια», «Μετά από χρόνια», «Πριν από μια εβδομάδα», «Χτες το πρωί», «Μετά από 5 χρόνια», «16/3/2033», «10 χρόνια μετά», «Μετά από 20 χρόνια», «Κυριακή 30 Μαρτίου 2013», «Μετά από αρκετό καιρό», «Πριν από πολλά χρόνια», «Δώδεκα χρόνια μετά», «Μετά από 16 χρόνια».¹⁵⁶

Όσον αφορά το έβδομο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης, καταγράφηκαν αλλαγές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο άρχιζε και τελείωνε η ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μια φορά κι έναν καιρό»,¹⁵⁷ «Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια πόλη που λεγόταν Ομορφοσφαιρούπολη και είχε πολύ χιόνι, ήλιο και πολλά γήπεδα και πιτσαρίες», «Αγαπημένο μου ημερολόγιο»,¹⁵⁸ «Κάποτε στην Ταραμούπολη έγινε μια έκρηξη», «Ο μπαμπάς μου διηγήθηκε ένα παραμύθι», «Φίλοι μου ποδοσφαιριστές για πρώτη φορά ήρθε στην Ποδοσφαιρούπολη ένα μεγάλος νέφος», «Έτσι και έγινε και συνέχισαν τη ζωή τους κανονικά», «Η Δήμαρχος το επόμενο πρωί έκανε ότι μπορούσε για να φύγει το νέφος», «Έτσι το νέφος έφυγε», «Κυρίες και κύριοι διακόπτουμε τη σύνδεσή μας. Καλό απόγευμα!», «Έτσι η Μελούπολη έγινε η πιο όμορφη πόλη στον γαλαξία», «Εκεί βρήκαν ένα σπίτι και έμειναν», «Αυτή η περιπέτεια έκανε τους ανθρώπους να υποσχεθούν ότι δεν θα ξαναμολύνουν το περιβάλλον», «Μια ωραία μέρα εκεί που τα παιδιά έπαιζαν», «Έτσι οι κάτοικοι της Φιλιπούπολης έζησαν χαρούμενοι και ελεύθεροι», «...έτσι θα ζήσουμε παρά πολύ καλά», «Από τότε τον κ. Νευρούδα τον ονόμαζαν κ. Δοξασμένο», «Η πόλη είχε καταστραφεί τελείως, οι

¹⁵⁵ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι αλλαγές του χώρου εξέλιξης της ιστορίας αναφέρονται στην αλλαγή ονομάτων της πόλης.

¹⁵⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι στα περισσότερα κείμενα η ιστορία τοποθετήθηκε από 10 ως 20 χρόνια μετά.

¹⁵⁷ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η ιστορία άρχιζε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁵⁸ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η ιστορία άρχιζε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

άνθρωποι ζούσαν σε ερείπια», «Τελικά κάποιος έκανε φάρσα και ποιος άραγε; Ακούστε ήταν ο δήμαρχος (χα, χα, χα, χα, χα)», «Και έτσι πάλι η Λουλουδούπολη έγινε αυτή η πόλη που ήτανε», «Και έτσι το Παρίσι έγινε ξανά ωραίο», «Μετά από δέκα χρόνια η Ουρανούπολη ήταν ακατοίκητη», «Έτσι τα παιδιά δεν μπορούσαν να παίζουν», «Μια μέρα στο Εδιμβούργο», «Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»,¹⁵⁹ «Βρίσκεστε στην πανέμορφη πόλη», «...έτσι με τόσα απορρίμματα ονομάστηκε Απορριματούπολη», «Και έτσι τελειώνει η ιστορία μας», «Καλησπέρα σας εδώ στον πλανήτη Άρη χιόνισε για πρώτη φορά», «Και η πόλη σώθηκε για πάντα», «Καλημέρα σας εδώ πλανήτης Άρης», «Ζήσαν ευτυχισμένοι για πάντα», «Ονομάστηκε Σχολειογομοστουλούπολη επειδή κανείς δεν χρησιμοποιούσε μολύβι», «Ο δήμαρχος στο τέλος ομολόγησε τα πάντα», «Όλοι οι νόμοι είχαν ακρωθεί».

Όσον αφορά το όγδοο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της περιπέτειας, καταγράφηκαν αλλαγές στην πλοκή της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Ο δήμαρχος είδε έναν εφιάλτη», «Ξαφνικά ακούγεται ένα μπουμ!», «Οι Ομορφοπουλίτες μπαίνουν στα αυτοκίνητά τους να σωθούν», «Οι πολίτες άρχισαν να μαζεύουν τα παιδιά τους μέσα στα σπίτια τους», «Τα παιδιά κλαίνε που πρέπει να εγκαταλείψουν την πόλη», «Ο Δημοσιογράφος τους έλεγε ψέματα και τον έδιωξαν», «Ο Δημοσιογράφος Ζαχαρουτάκος φοβόταν πολύ την κακιά Λουτιμίλα», «Στη Χαβάη τα παιδιά έπαιζαν στην παραλία», «Πήγε σε όλα τα σπίτια να πάρει συνέντευξη», «... να ρουφήξουν το νέφος με μια ηλεκτρική σκούπα», «Ο Κατσαρολομάχας ήταν μηχανή που δεν έπαιρνε το φάρμακο», «Όλη η πόλη ήταν κίτρινη. Ακόμη και οι πολίτες», «Γεια σας νεαροί και νεαρές», «Αγαπητοί τηλεθεατές μην πανικοβάλλεστε», «Βρε συνεργάτες μου τι ομίχλη είναι αυτή που ζέσπασε;», «.....ζυπνούσε έτρωγε ένα ελαφρύ πρωινό, μετά πήγαινε στο γυμναστήριο....», «Πέρασε από όλες τις χώρες και κατέληξε στην Αθήνα», «Υστερα σκέφτηκε να πήγαινε σε ένα αγώνα ποδοσφαίρου», «Μάζεψε πολλά καϊάγκρε να τους κάνετε ένα σερφ», «...έφυγε ο παλιός δήμαρχος Γλυκούδας», «Πήγε πρώτα σε έναν παππού να πάρει συνέντευξη και έκαμε τάχα τον δημοσιογράφο», «Ένα εργοστάσιο της Χαλυβουργικής παίρνει φωτιά», «Τα παιδιά νόμιζαν ότι μπήκαν σε λάθος αίθουσα», «Μια μέρα τα λουλούδια είχαν μαραθεί και δεν μύριζαν καθόλου», «Οι άνθρωποι έπιασαν το πανί και το έδεσαν με ένα σχοινί. Έτσι ο καπνός δεν μπορούσε να φύγει»,

¹⁵⁹ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η ιστορία τελείωνε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

«Πήγαμε στα σπίτια όλης της πόλης για να ενημερώσουμε για το σκάψιμο της χιονοστιβάδας», «Ο Δημοσιογράφος Σατούλας δίνει οδηγίες για τον ανεμοστρόβιλο», «Τα παιδιά θύμωσαν και πήγαν στον φίλο τους τον Μάριο που δούλευε στο κανάλι Star», «Πήγα να φωνάξω του ήρωες που θα μας σώσουν τον Παγάκια και την Ηλιαχτίδα», «Οι Χαρχουδοπουλίτες έκαναν εξέγερση».

2^ο Κείμενο: Η Δόνα Τερηδόνα

Σχετικά με τον 1^ο άξονα ανάλυσης που αφορά τα πρόσωπα μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματική ομάδας άλλαξαν ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα.

Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή των ονομάτων των ηρώων ή των τοπωνυμίων, καταγράφηκαν μετατροπές τόσο στο όνομα της πόλης που εξελίσσονταν η ιστορία όσο και στα ονόματα των ηρώων της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν το όνομα κάποιας φανταστικής ή πραγματικής πόλης ή χώρας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών: *Mermelo, Ονειροχώρα, Δυνοχώρα, Αυστραλία, Ατλαντίδα, χώρα των Λουλουδιών, Μαρούπολη,¹⁶⁰ Μπλεζούπολη, Χαρά, Γερμανία, Καναδά, Γλυκούπολη, Αστερούπολη, Μπαρτσελονούπολη, Κρεατούπολη, Κοριτσούπολη, Αγαπούπολη, Πεπονία, Ιταλούπολη, Παρισούπολη, Ζαχαρούπολη, Τερηδονούπολη, Πρασινούπολη, Κιτρινούπολη, Ονειρούπολη, Ουρανούπολη, Αθηνούπολη, Ζαχαρένια, Χαρούπολη, Χαμογελούπολη, Νεραϊδούπολη Λάρισα, Κεφτεδολουκανία, Αθήνα, Κομοτηνή, Πύργος, Αμπουτάμπι, Μαλαισία, Σάμος, Κρήτη.*

Όσον αφορά τους ήρωες καταγράφηκαν μετατροπές ως προς το όνομα και ως προς το φύλο των ηρώων. Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που αφορούν τους ήρωες. Λουκία: *Ρεππα, Πεταλούδα, Ντέζη, Μπεν Τεν, Σούτα, Τζέρν, Κατ Γούμαν, Χρυσόμαλλη, Αλίκη, Arly, Μαριάνθη, Μαρία, Τουίτι, Ζήσης Καλοδόντης, Σταχτοπούτα, Έλις, Σακίρα, Μίκι, Φλόρα, VIOLETTA, Ελισάβετ, Ποντικίνα Μπέλα, Αικατερίνη, Μπλάντη Μέρη, Λουίζα, Ελίνα, Φαίδρα, Παύλος,*

¹⁶⁰ Πρέπει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις καταγράφηκαν αλλαγές στο πρώτο συνθετικό του ονόματος της πόλης.

Ηρακλής, Ronaldo, Harry Potter, Pele, Τζόνι, Καλλιόπη, Ελαμπαόνι, Μαρία, Ραφαέλο, Ζαχαρένια, Νεφέλη, Σάκης, Κατερίνα, Μάικλ Τζόρνταν, Λιονέλ Μέσσι, Σούλα, Αριελ, Νόνης, Zara Time, Φούρκα, Κωνσταντίνα Κακοδοκίτη, Δημήτρης Χαμογελαστός, Αχιλλέας, Λίζα Θυμωνίτσα, Ούγκα Μπούγκα, Πλήκτρος Πληκτρολόγης, Ντούντου.

Οδοντίατρος: Ποντικομικρούλης, Μίκυ, Κινγκ Κονκ, Τάκης, Τομ, Μήτσος, Ρομπέν των Δασών, Παπουτσωμένος Γάτος, Riki, Άννα, Προκόπης Κυνόδοντας, Μαξ Τηλ, Πρίγκιπας, Μαρκ, Αντώνης, Ερμής, κ. Ζέη, κυρία Κωνσταντίνα, κύριο Ρούντη, Όσκαρ, Μιχάλης, Θάνος, Σουαρές, Γουότσον, Νευμάρ, Ronaldino, Eronz, Μυρτώ, Ζόνι, Messi, Κριστιάνο Ρονάλντο, Πέτρος, Χρηστοφορίδης, Βασιλική, Βαζέχα, Δανάη, Ηλιάνα, Έλενα, Οριάννα, Δοντούλης Γελαστούλης, Βούτα, Ντόκτορ Χάμστερ, Τόνης, Batman, Γκοτζίλας, Νίκος Τραπεζίτης, Χρήστος Χαβλιόδοντας, Μαρίζα.

Δόνα Τερηδόνα: Σαρανταποδαρούσα, Κατερινούλα, Μίνη, Δρακουμέλ, Τούτη Φρούτη, Φούλα Φούλα, Zelo, Χήνα Κορετίνα, Κατερίνα, Γλόκα Γλυκόζυνη, Δόνα Τερακότα, Άλεξ, Άναμπελ, Γκούκι, Raver Quern, κυρία Στέλα, Ροβέρα, Οδυσσέας, Ra, Christiano, Lionel Messi, Λίζα Ελίζα, Ιουλία, Μαίρη Μαρία, Σαλπυγγίδης, Γλυκατζού, Φιογκούλα, Βιολέτα, Φραντσέσκα, Ελαμπνταούι, Λίζα Ελίζα, Γλυκοκατεριδόνα, Lewadonski, Σοκολατένια, Μάριος, Χιονούλα, Γλυφουτζουρένια, Γλυκοκακού, Bull Dog, Μιραμπέλα, Μπόνα Καρηπόνια, Αίλη, Zumba Time, Σαλαμορομπότ, Μπέτυ Χαραμενούλα, Μπάμπυ, Αφροδίτη, Λίζα, Harry, Στάθης, Ούφα Τρούφα.

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, δηλαδή την εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων, καταγράφηκαν πρόσωπα και αντικείμενα, τα οποία δεν υπήρχαν στη διδαχθείσα ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Η Peppra και ο Ποντικομικρούλης ξεκίνησαν για το πηγάδι των ευχών», «Οι ακρίδες έφερναν όλο και πιο λαχταριστά γλυκά», «Σε 5 λεπτά είχε έρθει η αστυνομία...», «Ξαφνικά εμφανίστηκε η ΣΟΥΠΕΡ ΦΛΩΡΑ.....», «Εβγαλε έναν χάρτη που έδειχνε το δρόμο για την επιστροφή», «Ξαφνικά βλέπουν ένα Fast Food», «Ο Νερμάλ τους ρώτησε αν μπορεί να πάει μαζί τους», «Φώναζαν όλα τα ζώα του δάσους», «Πήγε ο σούπερ ήρωας Ντόγκμαν», «Είχε ένα ραντάρ», «Πήραν το πιο γρήγορο αυτοκίνητο», «Ήταν μια ηλεκτρονική κούκλα», «το ποτάμι είχε μέσα κροκόδειλους», «αστερένια βρύση», «... μας όρμησε ένας τάρανδος», «Βρήκαμε ένα κανό και ένα κοχύλι», «κυριλέ εστιατόριο», «...είπε ο δίδυμος αδερφός μου», «Θα φωνάξω το σκυλί μου», «Μας εντόπισαν οι αστυνομικοί», «Με τη βοήθεια του GPS», «Βρήκαμε ένα ελάφι που μιλούσε», «Είχε ένα φακό», «Τον Μ. Αλέξανδρο, τον

Θησέα...», «Ένα κοπάδι από άλογα», «ένα πολεμικό αεροπλάνο», «Οι πίθηκοι τρέχουν σαν τρελοί», «Ο σερίφης ήρθε και την πήρε», «Με ένα κανόνι ρυθμισμένο άρχισε να ετοιμάζει την εκτόξευση», «Ένα καταπληκτικό μηχάνημα το σούπερ μηχανικό τρυπητήρι», «Μετά άρχισε να χιονίζει παγωτά», «Είχε ένα μαγαζί μαγικών φτερών», «Ρώτησε τη μαγική οδοντόκρεμα», «Φτάσανε στον Πύργο του Αιφελ».

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή του ρόλου των προσώπων, καταγράφηκαν μετατροπές που αφορούν το χαρακτήρα των δρώντων προσώπων της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Ο καλός μάγος Δρακουμέλ...», «Ο Άλεξ έγινε ένας καλός κύριος», «Ο Γκούκι, ο πιο χαζούλης απ' όλο τον κόσμο», «Κι από τότε έγινε καλή για όλη της ζωή», «Η Λίζα Ελίζα μου ζήτησε μια ειλικρινή συγνώμη από τα βάθη της καρδιάς της», «Τότε η Αναμπελ με χειροκρότησε και μου έδωσε τα συγχαρητήριά της», «Όλοι ζήλευαν την καλή κυρία Ρομπότ», «Σε ένα κάστρο ζούσε η Πανιάνα η καλή μάγισσα», «Η καλή μάγισσα Zumba Time», «Την Φούλα Φούλα την μετέτρεψε σε καλή», «Η καλή κυρία Κινταγκάνας είχε το πιο φωτεινό χαμόγελο», «Ήταν και δύο καλοί ο Πατάλ και η Ιζούλα»,¹⁶¹ «Υπήρχαν και μοχθηροί άνθρωποι, η Σαμπόλα και η Ναφούλα», «Η κακιά μάγισσα Zara Time ζούσε στο Καζακσάν», «Η Άννα ήταν ένα κακό και μοχθηρό κοριτσάκι «Η Ζάζα ζήλευε πολύ την κ. Στρουμφίτα για το πανέμορφο χαμόγελό της»,¹⁶² «Ο οδοντίατρος έβγαζε τα καλά δόντια», «Ο κακός Batman ήταν ο οδοντίατρος», «Μαζί με τους κακούς ήταν και ο οδοντίατρος Ντόκτορ Χάμστερ», «Η οδοντίατρος φυλάκισε το κοριτσάκι», «...υπήρχε ένα κακός, ύπουλο, πονηρός οδοντίατρος, ο δόκτωρ Τζέκινγκ», «...ο κακός οδοντίατρος Λούλης Χαζογελαστούλης», «Ζούσε ένας κακός, πολύ κακός οδοντίατρος που τον έλεγαν Κουφοδόνη», «Οι κακοί είχαν προγραμματίσει ένα σατανικό σχέδιο, το σκέφτηκε ο Ντόκτορ Σαφένο».¹⁶³

Όσον αφορά το τέταρτο κριτήριο, δηλαδή την ανάληψη από τον μαθητή του ρόλου του συγγραφέα, παρατηρήθηκε ότι άμεσα ή έμμεσα ανέλαβαν ενεργό ρόλο

¹⁶¹ Τα ονόματα που αναφέρονται αφορούν το ρόλο της Δόνας Τερηδόνας.

¹⁶² Τα ονόματα που αναφέρονται αφορούν το ρόλο της Λουκίας.

¹⁶³ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μετατροπές αφορούσαν στις περισσότερες περιπτώσεις την αλλαγή του χαρακτήρα της Δόνας Τερηδόνας και του οδοντίατρου και σε περιορισμένες περιπτώσεις το ρόλο της Λουκίας.

στην ιστορία που δημιούργησαν.¹⁶⁴ Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Αγαπημένο μου ημερολόγιο,¹⁶⁵ μόλις η Αναμπελ μας άφησε...», «Το βράδυ είδα ένα όνειρο παράξενο. Είδα ότι ήμουν στη Λουλουδούπολη, σε ένα κάστρο», «Ήταν βράδυ δεν είχαμε που να πάμε», «Με έκλεψαν τρεις γορίλες και με πήγαν στον Τσάκι-Τσαν», «Ο Μάρκ είπε να πάρουμε τη μηχανή», «Όταν φύγαμε από τον Πύργο είχα ξεχάσει ...», «Η ερώτηση για μένα ήταν απλή», «Μόλις μας ελευθέρωσε», «Ο οδοντίατρος μου είπε να πάμε...», «Πήγαμε για φαγοπότι και παγωτό», «Σήμερα πέρασα μια μαγική μέρα», «Είδαμε ένα σοκολατένιο καταράχτη», «Κάναμε μπάνιο σε μια θάλασσα από κόκα κόλα», «Αφού ξέφυγα εγώ και ο γιατρός μου», «Εγώ και ο Όσκαρ πήγαμε σε μονοπάτι», «Όταν βγήκαμε από το κάστρο ξέβαψα τα δόντια μου», «Κάναμε το μπάνιο μας και βγήκαμε», «Μόλις έπεσα έσπασε ο πάγος», «Ήρθε ο Σούπερμαν και μου είπε: θα σε σώσω», «Όταν βγήκα έξω βρήκα», «Έφυγα από το κάστρο το βράδυ», «Είμαι ο Ραφαέλο και μόλις φύγαμε με τον Χρηστοφορίδη, τον οδοντίατρό μου...», «Εγώ έτρεξα να φορέσω το μαγιό μου», «Αφού την πήρα στην αγκαλιά μου», «Ο οδοντίατρος μου είπε: Έλα μη φοβάσαι, ζήσε την περιπέτεια».

Σχετικά με τον 2^ο άξονα ανάλυσης που αφορά την πλοκή μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέμιζαν τη διδαχθείσα ιστορία με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, τοποθέτησαν την ιστορία σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας.

Όσον αφορά το πέμπτο κριτήριο, δηλαδή τη μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια, καταγράφηκαν μίξεις της διδαχθείσας ιστορίας με στοιχεία από γνωστές ιστορίες και παραμύθια. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Ο Ποντικομικρούλης και η Perrra το γουρουνάκι συνάντησαν μια μικρή κοπέλα την Στρουμφίτα», «Η Μίνη που φύλαγε την πόρτα είχε αποκοιμηθεί», «Όπως περπατούσαν συνάντησαν τον Αστερίζ, γνωρίστηκαν και έγιναν φίλοι», «Συνάντησαν τα τρία γουρουνάκια», «Μια νύχτα τα στρουμφάκια πήγαν», «Η Χιονάτη είχε γενέθλια.....», «.....στο δρόμο των ζωτικών», «Η πόλη

¹⁶⁴ Όπως έχει προαναφερθεί, η ανάληψη του ρόλου του συγγραφέα από τον μαθητή πραγματοποιήθηκε και με έμμεσο τρόπο, καθώς σε πολλά κείμενα παρατηρήθηκε ότι ο ήρωας της ιστορίας είχε το καλλιτεχνικό ψευδώνυμο του μαθητή που παρήγαγε το κείμενο.

¹⁶⁵ Όπως έχει προαναφερθεί, σε πολλά κείμενα η ιστορία ξεκινούσε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

των νάνων ήταν κοντά», «Τότε πετάγεται ο Στέργιος και σκοτώνει τον κακό λύκο», «Σε ένα μικρό σπίτι ζούσε η Χιονάτη και οι επτά νάνοι», «Ανέβηκαν σε ένα αερόστατο και γύριζαν τον κόσμο», «Η οδοντόκρεμα ήταν μαγική, την έφτιαξε η Dora η εξερευνήτρια», «Περπατούσαμε στο δάσος», «Παλέψαμε με γιγάντια χταπόδια», «Ένα πελώριο πόνυ πήγε να την σώσει», «Ζούσε σε ένα παλάτι μια πριγκίπισσα», «Η Νούλα η γατούλα έτρεξε κοντά της», «Ο Αστυνόμος Σαϊνης πήγε στη γη», «Η κοκκινοσκουφίτσα δεν ήταν κόκκινη ήταν πρασινοσκουφίτσα», «Είχε μαζί της δυο καλές νεράιδες», «Τότε ο Σούπερμαν ορμάει», «Ο μάγος αποφάσισε να τους βοηθήσει», «Συνάντησε μια μεταμορφωμένη γριούλα και της έδωσε ένα δηλητηριασμένο καπ κέικ», «Η Αλίκη και ο αδερφός της ο Παπουτσωμένος γάτος», «Περπατούσαμε στο δρόμο και ακούσαμε βήματα και γυρίσαμε να δούμε. Ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Οδυσσέας και ο Ηρακλής», «...ο δόκτωρ Τζέκινγκς και η γραμματέας του η Όρκα το καλαμάρι».

Όσον αφορά το έκτο κριτήριο, δηλαδή την τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο, καταγράφηκαν μετατροπές που αφορούν την εξέλιξη της ιστορία σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μετά από 6 χρόνια δραπέτευσαν από τον πύργο», «Είχαν περάσει 8 εβδομάδες», «Μετά από οχτώ μήνες που ήταν κλεισμένοι στον πύργο..», «Μετά από 11 χρόνια έφυγαν από τον πύργο», «Απελευθερώθηκαν μετά από έναν μήνα», «Μετά από δύο μήνες...», «Τον επόμενο μήνα είχαν καταστρώσει το σχέδιο», «Πέρασε πολύς καιρός μέχρι να γλιτώσουν», «Μετά από ένα μήνα είχαν φτάσει πλέον σπίτι», «Χθες πέρασα μια παράξενη μέρα», «Είχαν περάσει 48 μήνες μέσα στον πύργο», «Το 5892 μ.Χ. σ' αυτή τη χώρα ο κόσμος τα είχε όλα ηλεκτρονικά», «Το 1982 σε ένα μεγάλο παλάτι», «Το 5336 ήταν μια καλή μάγισσα», «Τους πήγαινε πάρα πολύ μπροστά, στο μέλλον το 3075 μ.Χ.», «Το 3233 π.Χ. στην εποχή των δεινόσαυρων», «Πέρασαν δύο χρόνια...», «Έφτασε το 2054», «Όταν πια είχε περάσει μια βδομάδα», «Μετά από 30.000 χρόνια», «Πριν από 5 χρόνια», «Την προηγούμενη μέρα», «Μερικούς μήνες πριν», «Δευτέρα 22 Μαΐου 2053», «Πριν από πολλά χρόνια», «Το Σάββατο 19 Αυγούστου 1950», «Το 1792 μ.Χ.», «Ζούσε κάποτε το 543», «Στις 9 Αυγούστου 1521», «Κάποτε στην Καραϊβική το 1980».¹⁶⁶

¹⁶⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές τοποθέτησαν την ιστορία που παρήγαγαν και σε διαφορετικό τόπο από εκείνο της διδαχθείσας ιστορίας και οι εν λόγω αλλαγές προαναφέρονται στις μετατροπές του ονόματος της πόλης.

Όσον αφορά το έβδομο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης, καταγράφηκαν αλλαγές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο άρχιζε και τελείωνε η ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μια φορά και ένα καιρό...»,¹⁶⁷ «Αγαπημένο μου ημερολόγιο»,¹⁶⁸ «Άνοιξαν οι πύλες από το κάστρο του Άλεξ», «Έτσι πέταξε μπροστά από το παράθυρο βγήκε και ήταν ελεύθερη», «Και έτσι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»,¹⁶⁹ «Μόλις τους άφησαν πήγαν και το γιόρτασαν», «Όταν έφυγαν από το κάστρο πέρασαν πολύ καλά», «Και από τότε η Σακίρα είχε μαζί της οδοντόβουρτσα και οδοντόκρεμα», «Βγαίνουν από τον πύργο και πάνε σε ένα πάρτι», «Ο Ερμής πάνω σ' ένα δελφίни την έσωσε», «Η VIOLETTA παντρεύτηκε το γιο του οδοντίατρου τον Leon», «Και έτσι έγιναν φίλοι και όλα καλά», «Μόλις βγήκαμε από το κάστρο ήταν νύχτα», «Φτάσαμε στο Dubai, δηλαδή στο σπίτι μας», «Στην Νεραϊδούπολη στην οδό Γλυκού», «Την άρπαξε ένας καρχαρίας και δεν την είδαμε ποτέ ξανά», «Μετά άρχισε το τραγούδι και ο χορός», «Τότε οι ήρωες τους καταδικάζουν σε αιώνια φυλάκιση», «Ο αστυνόμος Σαϊνης μαζί με την Παναγία πήγαν στο φεγγάρι και νίκησαν το τέρας», «Η καλή μάγισσα πήρε το ραβδί της, το κούνησε 5-6 φορές και έτσι η κακιά μάγισσα δεν εμφανίστηκε ποτέ», «Τότε η καλή μάγισσα έκανε όλους του κακούς καλούς», «Η Δόνα Κουλουρόνα ετοιμάζεται να φτιάξει ένα καράβι για να πολεμήσει τη Λεβανία και τον οδοντίατρο», «Και για πρώτη φορά το κακό νίκησε», «...και από τότε την κυνηγάει στο διάστημα», «Τελικά μετά από λίγο φτάσαμε ο καθένας σπίτι του», «Όταν η Μαρία και η οδοντίατρος Άννα βγήκαν από το κάστρο της Καρουσέλ ήταν Χειμώνας, ημέρα Δευτέρα και χιόνιζε πολύ δυνατά», «Ήταν ένα φανταστικό ταξίδι που δεν θα ξεχάσω ποτέ», «Και έτσι τελειώνει η ιστορία».

Όσον αφορά το όγδοο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της περιπέτειας, καταγράφηκαν αλλαγές στην πλοκή της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Ένα βράδυ άκουσαν ένα θόρυβο και κατέβηκαν κάτω και τι να δουν; Την πόρτα του πύργου ανοιχτή», «Τους έπιασε από τα χέρια, τους σήκωσε ψηλά και πέταξαν», «Αποδράσαν με τη βοήθεια της Κατ Γούμαν», «Ξαφνικά πετάγετε ένας λύκος μπροστά», «Θα έπαιρναν ψεύτικα δόντια και θα τα έβαζαν στο στόμα του», «Γιατί οι καλοί ήρωες ήθελαν να

¹⁶⁷ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η ιστορία ξεκινούσε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁶⁸ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η ιστορία ξεκινούσε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁶⁹ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετά κείμενα η ιστορία τελείωνε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

σώζουν ανθρώπους» «Κάλεσε τους πειρατές να βοηθήσουν», «Έσπασε τον τοίχο και τους ελευθέρωσε», «Υστερα περάσαμε από το σκοτεινότερο λιβάδι του κόσμου», «Εκεί ήταν ένας νάνος που αν απαντούσες σωστά νικούσες», «Αποβιβαστήκαμε στο χώρο αποθήκευσης του αεροπλάνου», «Συνάντησαν τους ήρωες των παραμυθιών», «άρχισε να βρέχει γλυκά», «Ο Μαξ και ο Messi το σκάσανε από το παράθυρο», «Μας κάλεσε σε ένα πάρτι», «Μεταμορφώθηκε στον μπαμπά του Σαλπινγίδη», «είχα ξεχάσει των διαγωνισμό δοντιών», «Δεν είναι τόσο τρομακτικά σ' αυτό το δάσος», «Τρέχαμε με υπερβολική ταχύτητα για να φτάσουμε στο αεροδρόμιο του Αουγκανιστάν», «Πήγε να διαβάσει γρήγορα και μετά πήγε να δει τηλεόραση και τον πήρε ο ύπνος», «Πήρα τηλέφωνο τη μητέρα μου», «Ήταν ένας ολόκληρος στρατός από μυθικούς ήρωες», «...δεν είναι μία είναι δύο που έχουν εξάισια δόντια, η Κλάραμπελ και η Σαμάνθα», «Μας είχαν περικυκλώσει πολλοί κροκόδειλοι. Για να τους κάνουμε να διασκεδάσουν αναγκαστήκαμε να τραγουδήσουμε και να χορέψουμε», «Όταν μπήκαμε στο δάσος άρχισε μια βροχή από ζάχαρη», «Οι 7 νάνοι ήθελαν να κλείσουν στον πύργο..», «Η Τουρτίτσα χθες μετακόμισε στην οδό Τυχερού 8».

3^ο Κείμενο: Περιβόλι του Σαμίγ

Σχετικά με τον 1^ο άξονα ανάλυσης που αφορά τα πρόσωπα μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές άλλαξαν ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα.

Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή των ονομάτων των ηρώων ή των τοπωνυμίων, καταγράφηκαν μετατροπές τόσο στο όνομα της πόλης που εξελίσσονταν η ιστορία όσο και στα ονόματα των ηρώων της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν το όνομα κάποιας φανταστικής ή πραγματικής πόλης ή χώρας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που καταγράφηκαν στα κείμενα των μαθητών: *Ουκρανία, Αγγλία, Μαρόκο, Τρανσυλβανία, Λονδίνο, Βραζιλία, Τερνοπόλ, Γερμανία, Memorial, Ισπανία, Πόκεξτον, Αμερική, New York, Αθήνα, Αργυρόκαστρο, Σουηδία, Ρόδο, Άρτα, Ξάνθη, Ελλάδα, Λάρισα, Βολότσεκ, Τυρότα, Δουβλίνο, Στοκχόλμη, Παιχνιδοχώρα, Ζαχαρούπολη, Φραουλούπολη, Αυγούπολη, Σαχαρούρ, Σοκολατοπέντε, Φρουτοπία, Σουσσασαφουτατάφη, Γλυκόπολη, Κερδάργκ, Κερδοσκοπία, Μακαρονοσαλάτα, Μηλόπολη, Φαλοντάρια, Σαναφάν,*

Θεσσαλονίκη, Πορτοκαλούπολη, Ασία, Ηλιούπολη, Γελοτοπιογαουκούπολη, Καστανούρ, Μυτιλήνη, Γαλλία, London, Κρήτη, Αυστραλία, Αφρική, Σελήνη, Φεγγάρι, Ελβετία, Αρβέρνη, Ζυρίχη, Βαρκελώνη, Λεροζέρο.

Όσον αφορά τους ήρωες καταγράφηκαν μετατροπές ως προς το όνομα και ως προς το φύλο των ηρώων. Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα ονόματα που αφορούν τους ήρωες. Βαγγελίτσα: *Ελλάδα Νήνη Τενεκεδούλα, Μανώλης, Βαρούφ, Άννα, Λόλα, Δώρα, Χρύσα, Βίκυ, Μούσα, Κορνέλια, Σακίρα, Βαγγελάκης, Σαμπάρων, Μαίρη Χαρογέρη, Μαρία, Ντασαλού, Νταϊάν, Ζαχαρούλα, Μαρία Χατζηγιάννη, Αριέλ, Ριέλα, Λοβία, Φασολιά, Λουνίτζα, Λουλουδένια, Ξεχασιάρης, Ντεληπάρκα, Αστερίζ, Πριγκίπισσα Βακία, Πορτοκάλι, Λίτσα Ψαλιδάκη, Ειμόνα, Σέτζιορ, Ρέντα, Ζάντα, Πιρνέλ, Αλέκα, Σαφέν, Ντεληπά, Σούπερμαν, Λία, Έλενα Παπαρίζου, Μαρίζα, Ζαγν, Οικονομόπουλος, Γεωργία, Δήμητρα, Λουκάς, Δέσποινα, Νίκη, Χρήστος, Χρύσα, Φωτεινή, Ronaldo, Έλληνας Θησέας, Νεφέλη, Αφροδίτη, Γιώργος, Αλκιβιάδης, Θεμιστοκλής, Δίας, Rey Misterio, Τζον Σίνα, Ζαχαρούχα.*

Ρασμίγια: *Αλβανία, Πέκη, Βιολέτα, Ιωάννης, Αλάμ, Κατερίνα, Ουκρανία, Νικολέτα, Ζεϋ, Arril, Τέκνα, Βίμα, Bridney, Σουρτούκο, Σαφούρ, Δήμητρα Μαυρομάλλα, Χριστίνα Χριστοδούλου, Μόνα, Νίκος Χατζηνίκος, Βάτμαν, Καστάν, Τιτή, Αχιλλέας, Νίκος, Μαίρη, Μίκυ Μάους, Τσάντας, Πριγκίπισσα Παπαρούνα, Ανανάς, Ρούλα Χαροπούλα, Τυληπία, Σεντέρα, Φουκλής, Μπαμπριζίνα, Χριστίνα, Πέτρος, Ιραμίνα, Τακούν, Ταφάν, Πέτρος, Ξίμομα, Μπάτμαν, Νικολίνα, Ελένη, Τανέλα, Violetta, Chrigsa, Σακίρα, Μηλίτσα, Δώρα, Αυραδίτη, Οδυσσέας, Σπύρος, Harry, Ντόναλντ Ντακ, Messi, Ιταλός Ηρακλής, Μαρούλα, Αριστοφάνης, Γιουργκέν, Περικλής, Ευρυβιάδης, Ποσειδώνας, Sin Cara, Kaly, Χρυσοκαμωμένη.*

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, δηλαδή την εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων, καταγράφηκαν πρόσωπα και αντικείμενα, τα οποία δεν υπήρχαν στη διδαχθείσα ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Πήρε το πρώτο αεροπλάνο», «Σειρά έχει ο μαξιλαροπόλεμος», «Πήραν να πιουν κρύα σοκολάτα», «Εκεί βρήκαν έναν σκύλο», «Μετά πήγαν σε μια παραλία», «Συμφώνησαν να πάνε σε μια καφετέρια», «Συναντήθηκαν στην κεντρική πλατεία», «Όταν ήταν μικροί έπαιζαν μπάλα», «Σηκώθηκε και πήρε το ποδήλατό του», «Μπήκε μέσα στο συγκρότημα», «Συναντήθηκαν σε ένα κήπο», «Μπήκαν να κολυμπήσουν στη θάλασσα», «Μια φωτογραφία από το Κολοσσαίο της Ρόδου», «Φάγαν παγωτό», «Το βράδυ πήγαν σε

ένα εστιατόριο», «Πήγαν σε ένα ξενοδοχείο και κοιμήθηκαν», «Όταν γύρισαν από το σχολείο τους», «Η δασκάλα τους είπε...», «Το βράδυ κάναν βόλτα με τα σκυλάκια τους», «Συναντήθηκαν σε ένα Beach Bar», «Το κουνελάκι μου το έλεγαν Θάμπερ», «Συναντήθηκαν στο πάρκο», «Φορούσαν ένα παλτό και κάτι γυαλιά και κοιτούσαν συνέχεια την απέναντι κερκίδα», «Συναντήθηκαν σε ένα αγώνα μπάσκετ», «Κοιτούσε το άλμπουμ», «Πήγαινε να φύγει από το γήπεδο», «Σε ένα διαστημόπλοιο της NASA», «Συναντήθηκαν στο γήπεδο», «Κοιτούσαν τον πρώτο πύραυλο», «Ξαναβρέθηκαν στο σταθμό του τρένου», «Το παιδί του Δία έπεσε σε μια πισίνα», «Συνάντησαν έναν γέρο», «Τους χάρισε μια ζύλινη βάρκα», «Στο Κρουαζιερόπλοιο συναντήθηκαν», «Ήταν ένας γιατρός», «Τον βρήκε στο στάδιο που έπαιζε μπάλα», «Στην παρέα ήταν ο Louis, ο Harris, ο Lia και ο Niak», «Βρέθηκαν στο αεροδρόμιο».

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, δηλαδή την μετατροπή του ρόλου των προσώπων, καταγράφηκαν μετατροπές που αφορούν τη δράση και το χαρακτήρα των δρώντων προσώπων της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Η Πέκη έβαλε λόγια σε όλα τα παιδιά να μην κάνουν παρέα την Νήγη γιατί ήταν πρόσφυγας», «Την άλλη μέρα ο Ιωάννης και οι φίλοι του κορόιδευαν τον Μανώλη», «Το κοριτσάκι δεν είχε φίλους και ο λόγος ήταν ο Βαγγελάκης γιατί έλεγε στα άλλα παιδιά ότι ήταν βρώμικη», «Ο Βαρούφ ντροπιασμένος που ήταν από τα παιδιά που κορόιδευαν τον Αλάμ έφυγε», «Ο Ξιμομάς κορόιδευε τον Ντεληπά γιατί ήταν πρόσφυγας», «Η Ζάντα της είπε ότι δεν θέλει να κάνει παρέα με φτωχές κοπέλες», «Την έδιωξε από το μαγαζί και της είπε να μην ξαναπατήσει εκεί», «Η Χριστίνα και τα άλλα παιδιά δεν την έπαιζαν και δεν την αγαπούσαν», «Η κομμώτρια Λίτσα Ψαλιδίτσα δεν ήθελε για πελάτισσά της την Ρούλα Χαροπούλα», «Ο Δημουράτος χτύπησε τον Λεωνίδα», «Ο κακός Ντέσμον βρήκε ένα καράβι με ένα ρινόκερο και μια αόρατη μαϊμού για να την κυνηγήσει», «Ο Ανανάς έλεγε ότι το Πορτοκάλι θα τους φέρει δυστυχία», «Της έβαλε τρικλοποδιά», «Κατέστρωσε ένα ύπουλο σχέδιο για να της κάνει κακό», «Ο Καρχαριομάχος είχε ντυθεί τρομαχτικό χταπόδι για να τη φοβίσει».

Όσον αφορά το τέταρτο κριτήριο, δηλαδή την ανάληψη από τον μαθητή του ρόλου του συγγραφέα, παρατηρήθηκε ότι άμεσα ή έμμεσα ανέλαβαν ενεργό ρόλο

στην ιστορία που δημιούργησαν.¹⁷⁰ Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Όταν ήμουν μικρός...», «Κάποτε είχα μια φίλη την Άννα», «Μακάρι να την συναντούσα κάποτε», «Δε με θυμάσαι;», «Σήμερα συνάντησα την καλύτερή μου φίλη», «Είναι σχεδιάστρια μόδας σαν κι εμένα», «Εγώ είμαι η Κορνέλια από το 3^ο δημοτικό», «Εγώ είμαι αρχιτεκτόνισα», «Είμαι οδοντίατρος γιατί θέλω να φροντίζω τα δόντια των άλλων», «Εγώ πήγα στο πάρκο με την οικογένειά μου, να παίζω και να διασκεδάσω», «Είχα 8 ολόκληρα χρόνια να την δω», «Εμείς είπαμε να πάμε διακοπές», «Θέλετε να πάμε να παίζουμε χάντμπολ;», «Δουλεύω στο νοσοκομείο στην καρδιολογική», «Σήμερα βρήκα την αγαπημένη μου φίλη», «Εγώ πήγα στο τάμπλετ και άκουγα τραγούδια», «Πήγαμε στο διάστημα», «Ήμουνα με τη Χρύσα και τον Harry», «Και μάθαμε και εμείς αγγλικά», «Πόσα χρόνια πέρασαν και δεν έχουμε βρεθεί;», «Εγώ είμαι δημοσιογράφος, εσύ τι δουλειά κάνεις;», «Ήρθα για δουλειά μου απάντησε», «Μετά από 4 χρόνια που μετακόμισα γράφτηκα στο 6^ο Δημοτικό Λάρισας», «Καθίσαμε σε μια καφετέρια και τα είπαμε», «Όταν πήγα Λύκειο συνάντησα ξαφνικά τον Νίκο», «Όταν φτάσαμε τους είδαμε», «Πριν 5 χρόνια γνώρισα ένα κορίτσι που το λέγανε Βανέσα», «Εγώ τον βρήκα κατά τύχη», «Μόλις τον είδα τον γνώρισα αμέσως, ήταν ο φίλος μου», «Λέγαμε τα μυστικά μας», «Θυμάμαι όταν ήμουν πρώτη Δημοτικού είχα μια έμπιστη φίλη τη Βασιλεία».

Σχετικά με τον 2^ο άξονα ανάλυσης που αφορά την πλοκή μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέμιζαν τη διδαχθείσα ιστορία με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, τοποθέτησαν την ιστορία σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας.

Όσον αφορά το πέμπτο κριτήριο, δηλαδή τη μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια, καταγράφηκαν μίξεις της διδαχθείσας ιστορίας με στοιχεία από γνωστές ιστορίες και παραμύθια. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Η Τενεκεδούλα με ένα τρένο πήγε στην Τενεκεδούπολη», «Τα ονόματα των φίλων του ήταν Ρόκη, Γκάρφιλντ και Σόνικ», «Συναντήθηκαν στο διάστημα και είδαν εξωγήινους», «Ο Θησέας είπε στον Ηρακλή να

¹⁷⁰ Όπως έχει προαναφερθεί, η ανάληψη του ρόλου του συγγραφέα από τον μαθητή πραγματοποιήθηκε και με έμμεσο τρόπο, καθώς σε πολλά κείμενα παρατηρήθηκε ότι ο ήρωας της ιστορίας είχε το καλλιτεχνικό ψευδώνυμο του μαθητή που παρήγαγε το κείμενο.

πάνε με τον ιπτάμενό του δίσκο», «Ο Περικλής και ο Αλκιβιάδης συναντήθηκαν τυχαία», «Ο Θεμιστοκλής και ο Ευρυβιάδης ήταν κολλητοί φίλοι», «Τότε ο Ποσειδώνας που ήταν ναυαγοςώστης...», «Συνάντησαν τον Ροβινσώνα Κρούσο», «Ο Σούπερμαν και ο Μπάτμαν είχαν συναντηθεί σε μια πόλη που την έλεγαν Ονειρούπολη», «Μετά ένας που λεγόταν Αστεριζ τους ένωσε και τίποτα δεν τους χώριζε πια», «Αυτό το οργάνωσαν οι γονείς τους που ήταν η Ήρα και η Αθηνά», «Ο Μπάτμαν πηγαίνει τον Ξεχασιάρη στην Αθήνα πετώντας», «Τότε κάλεσε την πριγκίπισσα Παπαρούνα», «Ζούσαν στο παλάτι του βασιλιά Αρθούρου», «Προχώρησε σε ένα παράξενο δάσος και συνάντησε τα στρουμφάκια», «Είδε τα παιδιά να παίζουν με τον Ροκ Τόλη τον Λαγό και την Τικ Τάνη την αρκουδίτσα», «Γνώρισε ένα φτωχό κοριτσάκι που ζούσε σε μια καλύβα», «Τότε ήρθαν τα χελωνονιτζάκια και τον χτύπησαν».

Όσον αφορά το έκτο κριτήριο, δηλαδή την τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο,¹⁷¹ καταγράφηκαν αλλαγές στο χρονικό πλαίσιο στο οποίο εξελισσόταν η ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μετά από 12 χρόνια», «Πέρασαν 21 χρόνια», «Μετά από δέκα τρία χρόνια», «Μετά από 15 χρόνια», «Μετά από 10 χρόνια περίπου», «Μια φορά μετά από είκοσι τρία χρόνια»,¹⁷² «...το 2019», «Αργότερα το 2066», «3.000 χρόνια μετά», «Μετά από δύο χρόνια», «Στις 12 Φεβρουαρίου 2006», «Μετά από μια βδομάδα», «Πριν από 21.000 χρόνια», «Το 4.721 μ.Χ.», «Μετά από 50.000 χρόνια», «Πριν τρία χρόνια», «Μετά από ένα χρόνο», «Τετάρτη 14 Φεβρουαρίου 2000», «Έξι μήνες μετά», «Μετά από χρόνια», «Να γυρίσουμε πίσω τον χρόνο για να διηγηθώ την ιστορία τους», «Μια μέρα το 3.000», «Πριν από 10 χρόνια», «Πριν από 20 χρόνια», «Μετά από 29 χρόνια», «Μετά από 30 λεπτά», «Είμαστε στο 2092», «Το Σάββατο στις 16 Απριλίου 2057», «Τα παλιά χρόνια το 1950», «Ήταν το 2023», «Στις 22/3/2037», «Όταν πέρασαν τουλάχιστον 2 βδομάδες», «Το 1922 μ.Χ.», «Στις 24/2/3010», «Τον Ιούλιο του 2004», «Ήταν Απρίλιος του '16», «Το 2999», «Ήταν 3/5/2020», «Πριν 1450 χρόνια».

Όσον αφορά το έβδομο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης, καταγράφηκαν αλλαγές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο άρχιζε και τελείωνε η ιστορία. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις

¹⁷¹ Όπως έχει προαναφερθεί, οι αλλαγές που αφορούν τον τόπο που εξελίσσεται η ιστορία, παρουσιάζονται στις μετατροπές του ονόματος της πόλης.

¹⁷² Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα καταγράφηκε ανάλογο χρονικό πλαίσιο εξέλιξης της ιστορίας (10- 30 χρόνια).

λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Μια φορά και έναν καιρό»,¹⁷³ «Αγαπημένο μου ημερολόγιο»,¹⁷⁴ «Αγαπητά μου θα σας πω μια ωραία ιστορία», «Όλοι έγιναν φίλοι», «Έζησαν στο Παρίσι για ΠΑΝΤΑ!», «Μην χάσετε το επόμενο επεισόδιο», «Έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»,¹⁷⁵ «Και όλοι ήταν ευτυχισμένοι», «Καληνύχτα σε όλους», «Μόλις βγήκαν από το νοσοκομείο έκαναν όλα τα πράγματα που ήθελαν», «Το βράδυ τραγουδούσαν οι One Direction και τραγουδούσαν και οι άλλοι!!!», «Και μετά να κάνουν μια βόλτα σε όλο το νησί», «Και έτσι υποσχέθηκαν να μην ξαναχαθούν», «Και από τότε έζησαν όλοι μαζί αγαπημένοι», «Τους φιλοξενήσαμε στο σπίτι μας και αυτοί ήταν χαρούμενοι κι εμείς πιο πολύ», «Έτσι τελειώνει το παραμύθι», «Αγαπημένο μου ημερολόγιο τελείωσα!!!», «Πήγαν στην παραλία να ζαπλώσουν να δουν τα αστέρια», «Και η Μηλίτσα έγινε η καλύτερη φίλη της Γεωργίας», «Συναντιόντουσαν κάθε μέρα για βόλτες και για ξένες γλώσσες», «Μετά ήταν ξανά φίλοι», «Έτσι έγιναν κολλητές φίλες», «Μετά έγιναν φίλοι και έκαναν τα πάντα μαζί», «Και από εκείνη την ημέρα δεν ξαναχωρίστηκαν ποτέ», «Ήταν μια υπέροχη μέρα», «Και εδώ τελειώνει η ιστορία μας».

Όσον αφορά το όγδοο κριτήριο, δηλαδή τους μετασχηματισμούς της περιπέτειας, καταγράφηκαν αλλαγές στην πλοκή της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιήθηκαν: «Η Ελλάδα κέρδισε στο διαγωνισμό 100.000.000 λίρες», «Ο Νίκος είχε γίνει γιατρός και ο Γιάννης λογιστής», «Μια μέρα η Σουρτούκο διαμαρτυρήθηκε», «Ο Διευθυντής πήγε και βρήκε το παιδί», «Έπρεπε να της ζητήσει συγνώμη αμέσως», «Νομίζαμε ότι κάνουν φάρσα γιατί ήταν 1 Απριλίου», «Ο Ζαγν έγινε τραγουδιστής», «Η Crigsa έγινε δασκάλα ρυθμικής», «Εμειναν έξω μέχρι τις 3 το πρωί», «Είχαν σπουδάσει και είχαν βγάλει το Πανεπιστήμιο»,¹⁷⁶ «Τα δυο κορίτσια γίνανε κτηνίατροι», «Στην αρχή δεν είδαν η μία την άλλη», «Πέρασαν πολύ χρόνο μαζί», «Κάνανε ηλιοθεραπεία», «Πήγαινε διακοπές για το καλοκαίρι», «Συναντήθηκαν όταν έπαιζε Ρεάλ και Μπαρτσελόνα», «Είχε έρθει με τα δυο αγόρια του, τη γυναίκα του και κάτι φίλους», «Χάι Χυράκλους χάου αρ γιου;»

¹⁷³ Όπως έχει προαναφερθεί, σε πολλά κείμενα η ιστορία ξεκινούσε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁷⁴ Όπως έχει προαναφερθεί, σε πολλά κείμενα η ιστορία ξεκινούσε με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁷⁵ Όπως έχει προαναφερθεί, σε πολλά κείμενα η ιστορία τελειώνει με τη συγκεκριμένη έκφραση.

¹⁷⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα καταγράφηκαν ανάλογες εκφράσεις και αναφέρονται τα επαγγέλματα των προσώπων της ιστορίας.

(Γεια σου Ηρακλή τι κάνεις;),¹⁷⁷ «Αἶμ φάιν θενκ γιου» (Είμαι καλά ευχαριστώ), «Εἶπε: “Τσιν τσαν;” (Ποια είσαι;)), «“Τσον τσε Άννα” (Είμαι η Άννα)», «Κάθισαν σε μια καφετέρια και συζητούσαν», «Εἶχε τελειώσει ο αγώνας», «Φέτος συναντήθηκαν σε ένα διαστημικό μουσείο», «Ο ένας ήταν μεγαλοεπιχειρηματίας και ο άλλος ταμίας», «Ο Θεμιστοκλής φωνάζει στον υπάλληλο στα ελληνικά», «Ο Ευρυβιάδης απαντάει στα αγγλικά», «Για να εξιχνιάσουν το τρίγωνο των Βερμούδων», «Όταν άκουσαν τα ονόματα αρνήθηκαν να παλέψουν», «Μέχρι που μια μέρα μάλωσαν για ένα παιχνίδι και δεν ήταν φίλοι πια», «Αλλά έγινε ένα θαύμα από τον ουρανό», «Η Μπαρμιτζίνα στεναχωρήθηκε πολύ που δεν την είχε φίλη», «Την Δευτέρα τα κορίτσια πήγαν στο σχολείο για μάθημα».

Με βάση τα προαναφερόμενα φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν κείμενα τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια αξιολόγησης τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου άξονα ανάλυσης. Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο γεγονός υποδεικνύει τη θετική διαμεσολάβηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην ενεργό συναλλαγή τους με το λογοτεχνικό κείμενο, στη νοηματοδότησή του, στη δημιουργία αναπαραστάσεων και στην έκφραση της ανταπόκρισής τους μέσω της παραγωγής πρωτότυπου γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι τελειοποίησαν τις ανταποκρίσεις τους με το κείμενο και τις εξέφρασαν αποδίδοντας πτυχές στην ιστορία, οι οποίες ενώ είχαν σαν αφετηρία κειμενικά στοιχεία δημιουργούσαν ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο απέδιδε νέες διαστάσεις και οπτικές της ιστορίας.

Αντίθετα, στα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκε ότι είτε πληρούσαν ορισμένα από τα κριτήρια αξιολόγησης, είτε τα πληρούσαν με μικρό ή περιορισμένο βαθμό. Συγκεκριμένα, σχετικά με τον 1^ο άξονα ανάλυσης παρατηρήθηκαν μετατροπές στα ονόματα των ηρώων ή των τοπωνυμίων, ενώ περιορισμένες ήταν οι αλλαγές σχετικά με τους ρόλους τους, την εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων και την ανάληψη από τους μαθητές του ρόλου του συγγραφέα της ιστορίας. Σχετικά με τον 2^ο άξονα ανάλυσης παρατηρήθηκαν περιορισμένες αλλαγές του χωροχρόνου, ενώ ελάχιστες ήταν οι μίξεις της ιστορίας

¹⁷⁷ Σε αρκετά κείμενα οι διάλογοι των προσώπων της ιστορίας γράφτηκαν σε ξένη γλώσσα και η μετάφραση σε παρένθεση, γεγονός που θεωρούμε ότι σχετίζεται με τη δραστηριότητα «Ο Μανδύας του ειδικού» στην οποία έπρεπε να γράψουν τους διαλόγους των ηρώων της διδαχθείσας ιστορίας στα αραβικά.

με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια και ελάχιστοι οι μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας.

Επειδή το συγκεκριμένο γεγονός παρατηρήθηκε και στα τρία κείμενα πραγματοποιήσαμε και ποσοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών με σκοπό να φανούν οι διαφορές ανάμεσα στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.¹⁷⁸

3.14.3. Ανάλυση διαλόγων ομαδικής εργασίας

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου μαγνητοφωνήθηκε μία ομάδα μαθητών,¹⁷⁹ από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε κάθε διδακτική προσέγγιση. Πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή των ομάδων που μαγνητοφωνήθηκαν πραγματοποιήθηκε με τυχαία επιλογή.¹⁸⁰ Η μαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις και οι αναπαραστάσεις των μαθητών σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο τη χρονική στιγμή που πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου.¹⁸¹ Μετά την απομαγνητοφώνηση αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση των διαλόγων κάθε ομάδας, οι οποίοι κωδικοποιήθηκαν ανά ομάδα ώστε να είναι εφικτή η παράθεση των αποσπασμάτων τους. Στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα τμήματα των διαλόγων που αντιστοιχούσαν σε κάθε άξονα ανάλυσης που προέκυψε.

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας στον οποίο καταγράφονται οι ημέρες των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι ομάδες που συμμετείχαν, τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν και οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν.

¹⁷⁸ Τα αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης των γραπτών κειμένων παρουσιάζονται στο 4^ο Κεφάλαιο (Βλ. 4.1., σελ. 176).

¹⁷⁹ Συγκεκριμένα μαγνητοφωνήθηκε μια ομάδα μαθητών από κάθε τμήμα που ανήκε στην πειραματική ομάδα σε κάθε προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) μαγνητοφωνήσεις.

¹⁸⁰ Οι ομάδες που μαγνητοφωνήθηκαν ήταν πενταμελείς.

¹⁸¹ Πρέπει να αναφερθεί ότι τα μέλη των ομάδων στην αρχή ήταν επιφυλακτικά με την ύπαρξη μαγνητοφώνου, αλλά μετά τη διευκρίνιση της ερευνήτριας ότι η καταγραφή των διαλόγων τους ήταν ανώνυμη, εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία και ενέργησαν αυθόρμητα, γεγονός που προκύπτει και από τις απομαγνητοφωνήσεις όπου κυριαρχούν τα γέλια των μελών των ομάδων που θυμίζουν τα ακούσματα που προκύπτουν όταν τα παιδιά παίζουν ή κάνουν κάτι που τους ευχαριστεί.

Πίνακας 1 (Ημερολόγιο εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΟΜΑΔΑ	ΚΕΙΜΕΝΟ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
12 Ιανουαρίου 2010	3 ^η ομάδα	1 ^ο Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος	4 ^η «Κυκλικό δράμα» 5 ^η «Συνέντευξη» 6 ^η «Μηχανή του Χρόνου»
18 Ιανουαρίου 2010	5 ^η ομάδα	1 ^ο Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος	4 ^η «Κυκλικό δράμα» 5 ^η «Συνέντευξη» 6 ^η «Μηχανή του Χρόνου»
22 Ιανουαρίου 2010	6 ^η ομάδα	1 ^ο Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος	4 ^η «Κυκλικό δράμα» 5 ^η «Συνέντευξη» 6 ^η «Μηχανή του Χρόνου»
27 Ιανουαρίου 2010	27 ^η ομάδα	1 ^ο Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος	4 ^η «Κυκλικό δράμα» 5 ^η «Συνέντευξη» 6 ^η «Μηχανή του Χρόνου»
3 Φεβρουαρίου 2010	3 ^η ομάδα	2 ^ο Η Δόνα Τερηδόνα	4 ^η «Καυτή καρέκλα» 5 ^η «Επίλυση προβλήματος» 6 ^η «Τηλεοπτικός σταθμός»
9 Φεβρουαρίου 2010	5 ^η ομάδα	2 ^ο Η Δόνα Τερηδόνα	4 ^η «Καυτή καρέκλα» 5 ^η «Επίλυση προβλήματος» 6 ^η «Τηλεοπτικός σταθμός»
17 Φεβρουαρίου 2010	6 ^η ομάδα	2 ^ο Η Δόνα Τερηδόνα	4 ^η «Καυτή καρέκλα» 5 ^η «Επίλυση προβλήματος» 6 ^η «Τηλεοπτικός σταθμός»
23 Φεβρουαρίου 2010	27 ^η ομάδα	2ο Η Δόνα Τερηδόνα	4 ^η «Καυτή καρέκλα» 5 ^η «Επίλυση προβλήματος» 6 ^η «Τηλεοπτικός σταθμός»
2 Μαρτίου 2010	3 ^η ομάδα	3 ^ο Το Περιβόλι του Σαμίχ	4 ^η «Μονόλογος στον τοίχο» 5 ^η «Παιχνίδι ρόλων» 6 ^η «Ο Μανδύας του ειδικού»
10 Μαρτίου 2010	5 ^η ομάδα	3 ^ο Το Περιβόλι του Σαμίχ	4 ^η «Μονόλογος στον τοίχο» 5 ^η «Παιχνίδι ρόλων» 6 ^η «Ο Μανδύας του ειδικού»
18 Μαρτίου 2010	6 ^η ομάδα	3 ^ο Το Περιβόλι του Σαμίχ	4 ^η «Μονόλογος στον τοίχο» 5 ^η «Παιχνίδι ρόλων» 6 ^η «Ο Μανδύας του ειδικού»
22 Μαρτίου 2010	27 ^η ομάδα	3 ^ο Το Περιβόλι του Σαμίχ	4 ^η «Μονόλογος στον τοίχο» 5 ^η «Παιχνίδι ρόλων» 6 ^η «Ο Μανδύας του ειδικού»

Οι ομάδες που αναφέρονται στον πίνακα ορίστηκαν ανάλογα με τη σχολική μονάδα που ανήκαν οι μαθητές που τις αποτελούσαν. Δηλαδή κάθε ομάδα αντιστοιχεί σε μία σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, ως 3^η ομάδα χαρακτηρίστηκε η ομάδα των

μαθητών που ανήκε στο τμήμα της Δ΄ τάξης του 3^{ου} Δημοτικού σχολείου, ως 5^η ομάδα χαρακτηρίστηκε η ομάδα των μαθητών που ανήκε στο τμήμα της Δ΄ τάξης του 5^{ου} Δημοτικού σχολείου, ως 6^η ομάδα χαρακτηρίστηκε η ομάδα των μαθητών που ανήκε στο τμήμα της Δ΄ τάξης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου και ως 27^η ομάδα χαρακτηρίστηκε η ομάδα των μαθητών που ανήκε στο τμήμα της Δ΄ τάξης του 27^{ου} Δημοτικού σχολείου.¹⁸² Οι διάλογοι των ομάδων που μαγνητοφωνήθηκαν κωδικοποιήθηκαν ανάλογα με την ομάδα που ανήκαν, δηλαδή διάλογοι 3^{ης} ομάδας, 5^{ης} ομάδας, 6^{ης} ομάδας και 27^{ης} ομάδας. Οι μαγνητοφωνήσεις πραγματοποιήθηκαν στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις των τριών (3) κειμένων (*Εκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*, *Η Δόνα Τερηδόνα*, *Το περιβόλι του Σαμίχ*) που περιλαμβάνονται, όπως έχει προαναφερθεί, στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Γ΄ & Δ΄ τάξης του Δημοτικού. Πρέπει να σημειωθεί ότι, οι διάλογοι των ομάδων μαγνητοφωνήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου («Κυκλικό δράμα», «Συνέντευξη», «Μηχανή του Χρόνου», «Καυτή καρέκλα», «Επίλυση προβλήματος», «Τηλεοπτικός σταθμός», «Μονόλογος στον τοίχο», «Παιχνίδι ρόλων», «Ο Μανδύας του ειδικού»)¹⁸³ Με το συγκεκριμένο τρόπο διασφαλίστηκε η απομαγνητοφώνηση των διαλόγων ανά ομάδα και ανά λογοτεχνικό κείμενο και προέκυψαν οι άξονες ανάλυσης που υποδηλώνουν.

Θεωρούμε ότι οι τρεις (3) άξονες ανάλυσης που προέκυψαν σχετίζονται με την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και με το γεγονός ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σχεδιάστηκαν με σκοπό να καλλιεργήσουν την «αισθητική» ανάγνωση των λογοτεχνημάτων και να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ενεργοί αναγνώστες για να οικοδομήσουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις με το διδαχθέν κείμενο. Πρέπει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιοι άξονες ανάλυσης για όλα τα κείμενα, καθώς σε όλη τη διάρκεια των απομαγνητοφωνήσεων παρουσίασαν τις

¹⁸² Όπως έχει προαναφερθεί το 3^ο ΔΣ Λάρισας, το 5^ο ΔΣ Λάρισας, το 6^ο ΔΣ Λάρισας και το 27^ο ΔΣ Λάρισας αποτέλεσαν τις σχολικές μονάδες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα μετά από την έγκριση διεξαγωγής της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

¹⁸³ Πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των απομαγνητοφωνήσεων διαπιστώθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις υπήρχαν επικαλύψεις στους διαλόγους των ομάδων από τις άλλες ομάδες παρόλο που το επίπεδο θορύβου ήταν χαμηλό.

ανταποκρίσεις των μαθητών. Κάθε άξονας ανάλυσης παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

➤ Σύνδεση κειμενικών στοιχείων με προϋπάρχουσες γνώσεις & πραγματικές καταστάσεις

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει τη χρήση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τη διασύνδεση στοιχείων του λογοτεχνικού κειμένου με πραγματικές καταστάσεις ή καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

➤ Δημιουργία ανταποκρίσεων & σημεία «απροσδιοριστίας» κειμένου

Ο άξονας αυτός αφορά τα κενά/απροσδιοριστίες που υπάρχουν σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο, τα οποία καλείται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει ο αναγνώστης δημιουργώντας τις προσωπικές ανταποκρίσεις του.

➤ «Συνδημιουργία» ιστορίας & προέκταση, προσωπική εκδοχή

Ο άξονας αυτός αφορά την τελειοποίηση των αναπαραστάσεων και την έκφρασή τους ως εξέλιξη της ιστορίας, ως δημιουργία πρωτότυπης ιστορίας και ως προέκταση της διδαχθείσας ιστορίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα από τους διαλόγους των μελών των ομάδων με βάση τους προαναφερόμενους άξονες ανάλυσης, όπως προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση, ξεχωριστά για κάθε κείμενο του Ανθολογίου που διδάχθηκαν με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα αφορούν την 4^η, 5^η και 6^η δραστηριότητα, που πραγματοποίησαν σε κάθε κείμενο τα μέλη των ομάδων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει προαναφερθεί, για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών.¹⁸⁴

1^ο Κείμενο: Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος

➤ Σύνδεση κειμενικών στοιχείων με προϋπάρχουσες γνώσεις & πραγματικές καταστάσεις

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους στην 4^η δραστηριότητα «Κυκλικό δράμα». Η εν λόγω

¹⁸⁴ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αναφέρονται αναλυτικά στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων που πραγματοποιήθηκαν (βλ. Κεφ. 3, σελ. 106-123).

δραστηριότητα διαμεσολαβεί θετικά στην επεξεργασία της ιστορίας και των ηρώων της.

Κορίτσι 1: *Τι θα κάνουμε;*

Κορίτσι 2: *Ε... Εκεί που ξυπνάει ο δημοσιογράφος τον Χαρχούδα και....*

Κορίτσι 2: *Ναι! Εκεί που τον ρωτάει... Το βρήκατε;*

Κορίτσι 3: *Περιμένετε... Εγώ θέλω να είμαι η δημοσιογράφος.*

Αγόρι 2: *Μα εσύ είσαι κορίτσι.*

Κορίτσι 2: *Γιατί; ... Στην τηλεόραση υπάρχουν και γυναίκες δημοσιογράφοι.*

Αγόρι 1: *Και η ξαδέρφη μου θέλει να γίνει δημοσιογράφος.*

Οι διάλογοι που προαναφέρθηκαν αφορούν την αρχή της δραστηριότητας, δηλαδή το σημείο όπου τα μέλη της ομάδας πρέπει να επιλέξουν το διάλογο που θα παρουσιάσουν. Όπως παρατηρούμε, μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία προτείνεται αλλαγή του φύλου του δημοσιογράφου και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της ομάδας σχετίζονται με την πραγματική ζωή όπου στο επάγγελμα αυτό υπάρχουν και γυναίκες.

Το απόσπασμα που ακολουθεί αφορά την 5^η δραστηριότητα «Συνέντευξη» που πραγματοποίησε η 5^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια. Οι διάλογοι πραγματοποιήθηκαν σχεδόν προς την ολοκλήρωση της δραστηριότητας στην οποία ως παιδιά της ιστορίας πρέπει να πάρουν συνέντευξη από το Δήμαρχο.

Αγόρι 1: *Εγώ θα είμαι από ξένο κανάλι.*

Κορίτσι 3: *Εγώ θα είμαι από το «ΜΕΓΑ».*

Κορίτσι 2: *Τότε και εγώ θα είμαι από το «ΑΝΤ».* (Απαντάει γρήγορα)

Κορίτσι 1: *Εγώ θα είμαι από δικό μας κανάλι «ΤΡΤ».*

Αγόρι 2: *Και εγώ θα είμαι... από δικό μας.....Εεε! το «ΘΕΣΣΑΛΙΑ».*

(Προετοιμάζονται για την παρουσίαση της «συνέντευξης»)

Από το προαναφερόμενο απόσπασμα προκύπτει ότι τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν ονόματα από τους γνωστούς τηλεοπτικούς σταθμούς, δηλαδή εστίασαν στην επιλογή του τηλεοπτικού σταθμού που θα ήταν δημοσιογράφοι συνδέοντας με το συγκεκριμένο τρόπο στοιχεία που γνώριζαν ήδη με τη ιστορία που διδάχθηκαν και τη δραστηριότητα που πρέπει να ολοκληρώσουν.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια και αφορά την 6^η δραστηριότητα «Μηχανή του χρόνου». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα παρέχει τη δυνατότητα μεταφοράς της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο.

Αγόρι 1: *Οι Λιλιπουπολίτες διώχνουν το Χαρχούδα και τον Πρίγκιπα και*

Κορίτσι 2: *Πότε γίνεται αυτό; (Διακόπτει)*

Αγόρι 2: *Αμέσως!*

Κορίτσι 1: *Και μόλις τους διώχνουν νομίζεις ότι φεύγει και το νέφος; (Διακόπτει)*

Αγόρι 3: Όχι, αλλά γίνεται όπως στις εκλογές που αλλάζουμε αμέσως δήμαρχο.
Αγόρι 2: Σωστά!... Και μετά ο καινούριος Δήμαρχος παίρνει μέτρα για το νέφος.
Κορίτσι 1: Όπως ο δικός σας δήμαρχος; Εμείς στη Λάρισα δεν έχουμε νέφος.

Από το συγκεκριμένο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν εμπειρίες τους που αφορούν την επιλογή του προσώπου που εκτελεί τα καθήκοντα του Δημάρχου στη σύγχρονη εποχή για να ορίσουν το πλαίσιο που θα εξελισσόταν η ιστορία.

➤ Δημιουργία ανταποκρίσεων & σημεία «απροσδιοριστίας» κειμένου

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους στην 5^η δραστηριότητα «Συνέντευξη».

Κορίτσι 1: Εγώ λέω να είμαστε παιδιά δημοσιογράφοι.
Αγόρι 1: Γιατί παιδιά;
Αγόρι 2: Γιατί ο Μπρίνης μιλάει στα παιδιά.....(Διακόπτει)
Κορίτσι 1: Σωστά!
Κορίτσι 2: Άρα θα κάνουμε εμείς τα παιδιά της Λιλιπούπολης.Ε;
Κορίτσι 3: Να κάνουμε τα παιδιά δημοσιογράφους;

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας αποφάσισαν να υποδυθούν το ρόλο των παιδιών της Λιλιπούπολης, τα οποία αναφέρονται έμμεσα στο απόσπασμα.¹⁸⁵ Γεγονός που υποδεικνύει ότι αξιοποίησαν το σημείο απροσδιοριστίας που υπάρχει και χρησιμοποιώντας τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις, δημιούργησαν καινούρια πρόσωπα, τα παιδιά-δημοσιογράφους.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια και αφορά την 6^η δραστηριότητα «Μηχανή του χρόνου».

Κορίτσι 1: Θα βάλουμε το Σιδερομάσα να μιλάει.
Αγόρι 1: Μα πώς θα μιλήσει η μηχανή;
Κορίτσι 1: Στις ιστορίες μιλάνε όλοι.
Αγόρι 2: Και τι θα λέει; (Παύση)
Κορίτσι 2: Θα ζητάει βοήθεια από τους Λιλιποπουλίτες για να γίνει καλά!
Κορίτσι 3: Να βγει στην τηλεόραση και να ζητάει γιατρό
Κορίτσι 1: Εγώ λέω να...να πάει ασθενοφόρο να τον πάει στο νοσοκομείο και να του κάνουν εγχείρηση.

¹⁸⁵ Συγκεκριμένα στο απόσπασμα υπάρχει μόνο η προσφώνηση του Δημοσιογράφου προς τα παιδιά: «Γεια σας παιδιά!»

Από τον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν έναν νέο ρόλο στην ιστορία, δηλαδή προσωποποίησαν τη μηχανή ανακύκλωσης, για να καλύψουν το κενό που υπάρχει στο τέλος του αποσπάσματος.¹⁸⁶

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια και αφορά την 4^η δραστηριότητα «Κυκλικό δράμα».

Κορίτσι 1: *Θα πούμε ότι ο Δήμαρχος ζητάει από τον Πρίγκιπα να βρει τρόπο να κερδίσουν λεφτά.*

Κορίτσι 2: *Πότε γίνεται αυτό;*

Κορίτσι 1: *Συναντιούνται το βράδυ της ίδιας μέρας.*

Αγόρι 1: *Ποιας μέρας;*

Αγόρι 2: *Μετά την εκπομπή του Μπρίνη.*

Κορίτσι 2: *Ωραία.....και καταστρώνουν το σχέδιο καταστροφής της μηχανής.*

Αγόρι 3: *Δηλαδή; Θα βγάλουν αυτοί το φίλτρο;*

Αγόρι 2: *Όχι εγώ λέω να βγάλουν τον Σιδερομάσα από την πρίζα.*

Αγόρι 1: *Και τι θα κερδίσουν απ' αυτό;*

Κορίτσι 1: *Πρώτον οικονομία στο ρεύμα και*

Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) και τα εργοστάσια θα πληρώσουν πολλά λεφτά στο Δήμαρχο για να δουλεύουν.*

Από τον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν έναν διάλογο για να καλύψουν το κενό που υπάρχει ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη σκηνή του αποσπάσματος.¹⁸⁷

➤ «Συνδημιουργία» ιστορίας & προέκταση, προσωπική εκδοχή

Το απόσπασμα που ακολουθεί αφορά την 5^η δραστηριότητα «Συνέντευξη» που πραγματοποίησε η 5^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Την επόμενη μέρα οι κάτοικοι διώχνουν το Δήμαρχο.*

Κορίτσι 2: *Ναι! Και βάζουν γυναίκα Δήμαρχο!*

Κορίτσι 3: *Και της παίρνουν συνέντευξη.*

Αγόρι 1: *Εγώ θα πάρω τη συνέντευξη....*

Αγόρι 2: *(Διακόπτει) Πρέπει να τη ρωτήσεις τι θα κάνει για να διώξει το νέφος.*

Αγόρι 1: *Και πότε θα φύγει το νέφος.*

Κορίτσι 3: *Εγώ λέω να δίνει συνέντευξη σε όλα τα κανάλια.*

Κορίτσι 1 & Κορίτσι 2: *Ναι! Καλύτερα!*

(Συμφωνούν και τα αγόρια)

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις αναπαραστάσεις που βίωσαν κατά τη διαδικασία

¹⁸⁶ Συγκεκριμένα το απόσπασμα τελειώνει με τις δηλώσεις του Δημάρχου προς τους κατοίκους της Λιλιπούπολης.

¹⁸⁷ Στην πρώτη σκηνή μιλάει ο δημοσιογράφος για την όμορφη Λιλιπούπολη και στη δεύτερη πνίγονται από το νέφος ο Δήμαρχος και ο Πρίγκιπας.

πραγματοποίησης της συγκεκριμένης δραστηριότητας και να προβάλουν την δική τους εκδοχή σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποσπάσματα των διαλόγων που αναφέρονται στη συνέχεια αφορούν την 6^η δραστηριότητα «Μηχανή του χρόνου», καθώς η εν λόγω δραστηριότητα παρείχε τη δυνατότητα στα μέλη των ομάδων να αλλάξουν το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους προβλέψεις.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Αγόρι 1: *Εγώ λέω την επόμενη μέρα να ζυπνάνε οι κάτοικοι από ένα δυνατό θόρυβο!*
Κορίτσι 1: *Τι θόρυβο δηλαδή;*
Αγόρι 1: *Θα έχει προσγειωθεί στην πλατεία ένα διαστημόπλοιο.*
Αγόρι 2: *Σούπερ! ...και θα πάει τους κατοίκους στο διάστημα!*
Κορίτσι 2: *Όχι! Θα πάρει και τα σπίτια τους μαζί. Θα είναι ένας διαστημικός σταθμός και θα χωράνε τα πάντα.*
Κορίτσι 3: *Και στο διάστημα δεν θα έχει νέφος....*
Κορίτσι 1: *(Διακόπτει)...και θα είναι όλοι ευτυχισμένοι!*

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια.

Κορίτσι 1: *Εγώ λέω να φύγουν από τη Λιλιπούπολη.*
Αγόρι 1: *Και πού να πάνε;*
Κορίτσι 1: *Να φτιάξουν μια καινούρια πόλη.*
Κορίτσι 2: *Συμφωνώ! Μετά από πέντε χρόνια θα έχουν φτιάξει την τέλεια πόλη!*
Αγόρι 2: *Και γιατί μετά από πέντε χρόνια;*
Αγόρι 3: *Για να φτιάξουν πάρκα, να φυτέψουν δέντρα και... ..*
Αγόρι 1: *(Διακόπτει)... και να βρουν τρόπο να μην έχουν νέφος.*
Κορίτσι 2: *Μετά από πέντε χρόνια η Λιλιπούπολη θα είναι η πιο όμορφη πόλη που υπάρχει!*

Από τους προαναφερόμενους διαλόγους παρατηρούμε ότι τα μέλη των ομάδων και στις δύο περιπτώσεις ορίζουν έναν μελλοντικό χωροχρόνο («στο διάστημα», «πέντε χρόνια μετά») για να διηγηθούν την εξέλιξη της ιστορίας και να γίνουν «συνδημιουργοί» της.

2^ο Κείμενο: Η Δόνα Τερηδόνα

➤ Σύνδεση κειμενικών στοιχείων με προϋπάρχουσες γνώσεις & πραγματικές καταστάσεις

Το αποσπάσματα των διαλόγων που αναφέρονται στη συνέχεια αφορούν την 4^η δραστηριότητα «Καυτή καρέκλα», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να δημιουργήσουν ερωτήσεις που αφορούσαν τη Λουκία ή τη Δόνα Τερηδόνα.

Το απόσπασμα που ακολουθεί πραγματοποιήσε η 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια. Στην εν λόγω δραστηριότητα τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν ερωτήσεις για τη Λουκία.

Κορίτσι 1: *Θα ρωτήσουμε τη Λουκία γιατί της αρέσουν τα γλυκά.*
Αγόρι 1: *Εγώ λέω να τη ρωτήσουμε γιατί τρώει τόσο πολλά γλυκά.*
Κορίτσι 2: *Ναι καλύτερα!...και να τη ρωτήσουμε αν ξέρει ότι χαλάνε τα δόντια.*
Αγόρι 1: *Και πόσο συχνά πλένει τα δόντια της.*
Αγόρι 2: *Και αν έχει πάει στον Οδοντίατρο.*
Αγόρι 1: *(Διακόπτει).....και αν φοβάται τον Οδοντίατρο.*
Κορίτσι 3: *Εγώ λέω να τη ρωτήσουμε αν τρώει υγιεινά.*
Κορίτσι 2: *Δηλαδή αν ξέρει για την σωστή διατροφή;*
Κορίτσι 3: *Ναι! Αυτό εννοώ.*

Το απόσπασμα που ακολουθεί πραγματοποιήσε η 5^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια. Στην εν λόγω δραστηριότητα τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν ερωτήσεις για τη Δόνα Τερηδόνα.

Κορίτσι 1: *Θα ρωτήσουμε τη Δόνα Τερηδόνα γιατί είναι τόσο κακιά.*
Αγόρι 1: *(Διακόπτει). Ποιος σου είπε ότι το πιστεύει;*
Κορίτσι 2: *Να τη ρωτήσουμε γιατί μοιάζει με την κακιά που μιλούσε στον καθρέφτη.*
Αγόρι 1: *Αυτό καλύτερα...*
Αγόρι 2: *Και με τι οδοντόκρεμα πλένει τα δόντια της.*
Κορίτσι 3: *Και γιατί θέλει μόνο αυτή να έχει ωραία δόντια.*
Αγόρι 1: *Και αν βάζει listering για παιδιά.*

Από τους προαναφερόμενους διαλόγους φαίνεται ότι τα μέλη των ομάδων αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή, τη στοματική υγιεινή, τη χρήση των κατάλληλων σκευασμάτων και την προσωπική τους εμπειρία σχετικά με την επίσκεψη στον Οδοντίατρο.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί αφορά την 6^η δραστηριότητα «Τηλεοπτικός Σταθμός» και πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια. Η εν λόγω δραστηριότητα είχε μορφή τηλεοπτικής εκπομπής, στην οποία οι ήρωες της ιστορίας (Λουκία, Οδοντίατρος) περιέγραφαν την περιπέτειά τους σχετικά με τον εγκλεισμό τους στον πύργο.

Κορίτσι 1: *Η Λουκία θα λέει ότι φοβήθηκε πολύ.*
Αγόρι 1: *Ναι φοβήθηκε....Γιατί δεν ήταν στο σπίτι της.*
Αγόρι 2: *Και γιατί δεν έβλεπε τα αδέρφιά της.*
Κορίτσι 2: *Ούτε τους γονείς της.*
Κορίτσι 3: *Γιατί είναι πολύ μικρή και ήταν πάντα με τους γονείς της.*
Κορίτσι 1: *Ναι, αλλά φοβήθηκε και το σκοτάδι στον πύργο.*
Κορίτσι 2: *Συμφωνώ! Ήθελε το φωτάκι της για να κοιμηθεί.*
(Παύση)
Αγόρι 1: *Εεε... Νόμιζε όμως και ότι δεν θα ξαναδεί τους φίλους της.*
Αγόρι 2: *Ναι! Ότι δε θα ξαναπαίξει μαζί τους.*

Από τον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας μέσω της ηρωίδας εξέφρασαν τους φόβους τους σε σχέση με την απομάκρυνσή τους από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον και παράλληλα συνέδεσαν την αντιμετώπιση του φόβου του σκοταδιού με τη χρήση κατάλληλου φωτισμού.

➤ Δημιουργία ανταποκρίσεων & σημεία «απροσδιοριστίας» κειμένου

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια και αφορά την 5^η δραστηριότητα «Επίλυση προβλήματος», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να «τροποποιήσουν» τον τρόπο απελευθέρωσης της ηρωίδας.

Αγόρι 1: *Εγώ λέω να ο οδοντίατρος να σώζει τη Λουκία και να την πάει στο κοντινότερο οδοντιατρείο.*

Αγόρι 2: *Θα είναι πολύ δυνατός και θα γκρεμίζει την πόρτα.*

Κορίτσι 1: *Και μετά θα καθαρίσουν τα δόντια της;*

Αγόρι 1: *Ε! Ναι.*

Κορίτσι 2: *Και μετά θα πάρουν αεροπλάνο για να γυρίσουν πίσω.*

Αγόρι 2: *Να πούμε ότι στο αεροδρόμιο θα τους περιμένουν όλοι;*

Αγόρι 1: *Ναι! Μετά θα κάνουν και πάρτι!*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας ερμήνευσαν την απροσδιοριστία που υπάρχει στο τέλος του αποσπάσματος και απέδωσαν σύμφωνα με τις ανταποκρίσεις τους σχετικά με την απόδραση των ηρώων από τον πύργο.

Τα αποσπάσματα των διαλόγων που αναφέρονται στη συνέχεια αφορούν την 6^η δραστηριότητα «Τηλεοπτικός Σταθμός».

Τον παρακάτω διάλογο πραγματοποίησε η 27^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια.

Αγόρι 1: *Ο οδοντίατρος θα λέει ότι οι γορίλες μπήκαν στο οδοντιατρείο του και του έκλεισαν τα μάτια και μετά τον πήγαν στον πύργο.*

Κορίτσι 1: *Από το κελί τους άκουσε τη Λουκία να κλαίει!*

Αγόρι 2: *Συνέχεια σκεφτόταν ένα τρόπο για να γλιτώσουν.*

Κορίτσι 2: *Δεν μπορούσε να ζητήσει βοήθεια γιατί.....*

Κορίτσι 3: (Διακόπτει) *Γιατί οι γορίλες του είχαν πάρει το κινητό.*

Κορίτσι 1: *Κάθε μέρα άκουγε τη Λουκία να αρνείται να φάει γλυκά.*

Αγόρι 2: *Και τότε του ήρθε η ιδέα να βάλει στο κόλπο το ποντίκι.*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας επιλέγοντας να αφηγηθεί ο Οδοντίατρος τον τρόπο απαγωγής του και τα βιώματά του κατά τη

διάρκεια του εγκλεισμού του, ερμήνευσαν το σημείο απροσδιοριστίας που υπάρχει στο κείμενο σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις.¹⁸⁸

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 5^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: Εγώ λέω η Λουκία να λέει ότι πεινούσε πολύ.

Αγόρι 1: Ναι ότι πεινούσε κάθε μέρα πιο πολύ.

Κορίτσι 2: Αυτό εννοείται! Αλλά να λέει και για το δωμάτιο.

Αγόρι 2: (Διακόπτει). Δηλαδή για το κελί;

Κορίτσι 2: Ε, ναι. Ότι ήταν άσχημο και κρύο.

Κορίτσι 3: Ότι δεν έμοιαζε με το δικό της.

Κορίτσι 1: Θα λέει δηλαδή πόσο πεινούσε και πόσο κρύωνε....

(Συμφωνούν όλοι)

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας επιλέγοντας να αφηγηθεί η Λουκία τα βιώματά της από τον εγκλεισμό της στον πύργο παρουσίασαν τις σκέψεις της, οι οποίες σχετίζονται με τις βασικές της ανάγκες και κατά συνέπεια ερμήνευσαν σύμφωνα με τις ανταποκρίσεις τους το σημείο απροσδιοριστίας του κειμένου.¹⁸⁹

➤ «Συνδημιουργία» ιστορίας & προέκταση, προσωπική εκδοχή

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια και αφορά την 6^η δραστηριότητα «Τηλεοπτικός Σταθμός», στην οποία τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν την επιστροφή της Λουκίας και του Οδοντίατρου.

Αγόρι 1: Εγώ λέω ο Οδοντίατρος μόλις βγει από τον Πύργο να παίρνει τη μηχανή του και τη Λουκία για να φτάσουν γρήγορα σπίτι τους!

Αγόρι 2: Ναι, αλλά θα σταματήσουν να φάνε.

Κορίτσι 1: (Διακόπτει) ...και να κοιμηθούν, γιατί πρέπει να περάσουν πολλές πόλεις για φτάσουν στη δική τους.

Κορίτσι 3: Αρα θα είναι νύχτα όταν φεύγουν.

Κορίτσι 2: Δηλαδή στην τηλεόραση θα λένε για το ταξίδι τους;

Αγόρι 1: Ναι, για το ταξίδι τους με τη μηχανή μέσα από δάση και

Αγόρι 2: (Διακόπτει)..... τους δύσκολους δρόμους!

Από τον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας αξιοποίησαν τις αναπαραστάσεις τους για να επεκτείνουν τη διδαχθείσα ιστορία και να αποδώσουν την προσωπική τους εκδοχή για την εξέλιξή της.

¹⁸⁸ Πρέπει να σημειωθεί ότι στο κείμενο ο Οδοντίατρος παρουσιάζεται έμμεσα μέσω του σημειώματος που δίνει ο ποντικοσουρταφέρας στη Λουκία.

¹⁸⁹ Πρέπει να σημειωθεί ότι στο κείμενο παρουσιάζεται μόνο η άρνηση της Λουκίας να φάει γλυκά, ως εσωτερικός μονόλογος.

Τα αποσπάσματα των διαλόγων που ακολουθούν αφορούν την 5^η δραστηριότητα «Επίλυση προβλήματος», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να «τροποποιήσουν» τον τρόπο απελευθέρωσης της ηρώιδας.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια.

Αγόρι 1: *Εγώ λέω να τους σώζει ένας σούπερ ήρωας.*
Κορίτσι 1: *Ποιος δηλαδή;*
Αγόρι 2: *Τι λέτε για τον Σπαϊντερμαν;*
Αγόρι 3: *Ναι! Θα τυλίγει με τον ιστό τους γορίλες.*
Κορίτσι 2: *Και τη Δόνα Τερηδόνα.*
Κορίτσι 1: *Δηλαδή, αυτός θα τους ελευθερώνει από τον Πύργο.*
Αγόρι 1: *Και θα τηλεφωνεί στις οικογένειές τους που βρίσκονται.*

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 5^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Να βάλουμε στην ιστορία την καλή Νεράιδα;*
Αγόρι 1: *Και τι θα κάνει;*
Κορίτσι 2: *θα σώσει τη Λουκία και τον Οδοντίατρο.*
Αγόρι 2: *Πώς θα γίνει αυτό;*
Κορίτσι 3: *Με το μαγικό ραβδί της.*
Αγόρι 2: *Και θα ανοίξει τις πόρτες με το ραβδί;*
Κορίτσι 2: *Και θα κοιμίσει τη Δόνα Τερηδόνα και τους γορίλες.*
Αγόρι 1: *Έτσι δε θα καταλάβουν τίποτα....*

Στους προαναφερόμενους διαλόγους φαίνεται ότι τα μέλη των ομάδων χρησιμοποίησαν γνωστούς ήρωες για να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή για την απελευθέρωση της Λουκίας και του Οδοντίατρο. Με τον συγκεκριμένο τρόπο έγιναν «συνδημιουργοί» της ιστορίας και παράλληλα δημιούργησαν μια πρωτότυπη εξέλιξη όπως οι ίδιοι την φαντάστηκαν.

3^ο Κείμενο: Το Περιβόλι του Σαμίχ

➤ Σύνδεση κειμενικών στοιχείων με προϋπάρχουσες γνώσεις & πραγματικές καταστάσεις

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα που αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια. Αφορά την 5^η δραστηριότητα «Παιχνίδι ρόλων», στην οποία τα μέλη της ομάδας δημιουργούν τους διαλόγους της οικογένεια του Σαμίχ για τη ζωή τους με τους Έλληνες.

Αγόρι 1: *Εγώ λέω ο Σαμίχ να λέει στα παιδιά του ότι πρέπει να τους βοηθάνε.*
Αγόρι 2: *Συμφωνώ θα λέει στους γιους του ότι όταν λείπει εκείνος να τους δίνουν φαγητό.*
Αγόρι 3: *Και τις μπάλες τους για να παίζουν.*

Κορίτσι 1: *Και η Ζακίγια να λέει στην κόρη της ότι θα φτιάξουν όσες περισσότερες φούστες μπορούν για να τις δώσουν στα κοριτσάκια στο στρατόπεδο.*

Κορίτσι 2: *Και η Ρασμίγια θα τους πει να παίζουν με τα δικά της παιχνίδια.*

Από τον παραπάνω διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και δημιούργησαν διαλόγους συνδέοντας κειμενικά στοιχεία με τις βασικές ανάγκες των παιδιών (διατροφή, ένδυση, παιχνίδι).

Τα αποσπάσματα των διαλόγων που ακολουθούν αφορούν την 4^η δραστηριότητα «Μονόλογος στον τοίχο», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να παρουσιάσουν μια ηρωίδα της ιστορίας να μονολογεί και να λέει τις προσωπικές (κρυφές) της σκέψεις.¹⁹⁰

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Η Βαγγελίτσα θα μιλάει για το νησί της.*

Αγόρι 1: *Ναι, θα λέει τι ωραία που περνούσε το καλοκαίρι.*

Κορίτσι 2: *Και ότι έκανε πολλά μπάνια!*

Αγόρι 2: *Και βόλτα με τη βάρκα του παππού της.*

Κορίτσι 3: *Θα μιλάει και για το σπίτι της.*

Αγόρι 1: *Και για την αυλή της που έπαιζε με τους φίλους της.*

Κορίτσι 1: *Και πόσο στεναχωρημένη είναι που τα έχασε όλα αυτά....*

Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) Και ότι φοβάται ότι δεν θα ξαναγυρίσει ποτέ.*

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Η Ρασμίγια θα λέει ότι θέλει να μάθει πολύ καλά ελληνικά.*

Αγόρι 1: *Ναι για να καταλαβαίνει.*

Αγόρι 2: *Μα και τώρα καταλαβαίνει.*

Αγόρι 1: *Τώρα δεν τα καταλαβαίνει όλα.*

Κορίτσι 2: *Έχεις δίκαιο, πρέπει να μιλάει πολύ καλά γιατί θέλει να τους μάθει τη γλώσσα της.*

Κορίτσι 3: *Θα κάνει τη δασκάλα!*

Κορίτσι 1: *Ωραία! Έτσι θα αποκτήσει πολλές φίλες.*

Αγόρι 1: *Και φίλους.*

Αγόρι 2: *Και θα παίζουν όλοι μαζί!*

Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) ...Και θα μιλάνε και ελληνικά.*

Κορίτσι 3: *Και αραβικά.*

Στους προαναφερόμενους διαλόγους φαίνεται ότι τα μέλη των ομάδων σύνδεσαν πραγματικές καταστάσεις και καταστάσεις της καθημερινής ζωής (καλοκαιρινές διακοπές, διδασκαλία γλώσσας) με στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου.

¹⁹⁰ Οι βασικές ηρωίδες παιδιά του κειμένου ήταν η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια.

➤ Δημιουργία ανταποκρίσεων & σημεία «απροσδιοριστίας» κειμένου

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 5^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια και αφορά την 4^η δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο».

Κορίτσι 1: *Η Βαγγελίτσα θα σκέφτεται ότι την επόμενη μέρα που θα ξαναπάει στη Ρασμίγια.*

Κορίτσι 2: *Ναι, για να της δώσει το μπλοκ και τα χρώματα..*

Κορίτσι 3: *Και θα της ζητήσει να της μάθει κι εκείνης να ζωγραφίζει.*

Αγόρι 1: *Εεε και να παίζουν μαζί.*

Αγόρι 2: *Ναι! Όχι μόνο να ζωγραφίζουν αλλά να παίζουν και άλλα παιχνίδια.*

Κορίτσι 1: *Θα σκέφτεται ότι όταν μεγαλώσουν θα είναι ακόμα φίλες.*

Κορίτσι 2: *Και ότι θα ζουν σε μεγάλα και ωραία σπίτια!*

Κορίτσι 3: *Και θα πάει η Ρασμίγια στο νησί της για διακοπές.*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας ερμήνευσαν το κενό που δημιουργείται στο τέλος του αποσπάσματος και συνέχισαν τον εσωτερικό μονόλογο της Βαγγελίτσας εκφράζοντας τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις.

Το αποσπάσματα του διαλόγου που ακολουθεί αφορούν την 5^η δραστηριότητα «Παιχνίδι ρόλων» και πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια. Τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν διαλόγους για την οικογένεια του Σαμίχ σχετικά με τη ζωή τους με τους Έλληνες.

Κορίτσι 1: *Η Ρασμίγια θα πει για τη Βαγγελίτσα στους γονείς της.*

Αγόρι 1: *Και τα αδέρφια της για τα παιδιά που γνώρισαν.*

Αγόρι 2: *Όταν πήγαν στο στρατόπεδο για να δουν πως ζουν.*

Κορίτσι 2: *Είδαν ότι είχαν παλιά ρούχα.*

Κορίτσι 3: *Ήταν πολύ αδύνατα.*

Κορίτσι 1: *Ήταν και πολύ λυπημένα.*

Αγόρι 1: *(Διακόπτει) Τα αδέρφια της θα λένε ότι θέλουν κι εκείνα να τους κάνουν φίλους.*

Αγόρι 2: *Γι' αυτό θα ξαναπάνε στο στρατόπεδο να τα ξαναδούν.*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας νοηματοδότησαν το κενό που αφορά τα αδέρφια της Ρασμίγιας, τα οποία δεν είναι δρώντα πρόσωπα της ιστορίας και παράλληλα απέδωσαν με βάση τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις τη ζωή των Ελλήνων στο στρατόπεδο.

Το αποσπάσματα του διαλόγου που ακολουθούν αφορούν την 5^η δραστηριότητα «Παιχνίδι ρόλων» και πραγματοποιήθηκε από την 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από δύο αγόρια και τρία κορίτσια. Τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν διαλόγους σχετικά με την επίσκεψη των παιδιών στο σπίτι της Ρασμίγιας.

Κορίτσι 1: *Τα παιδιά θα προσπαθούν να μιμηθούν τις λέξεις που λέει η Ρασμίγια.*

Κορίτσι 2: *Γιατί ξέρουν λίγα αραβικά.*

Αγόρι 1: *Και θα τα μπερδεύουν.*

Κορίτσι 3: *Δηλαδή θα μιλάνε ελληνοαραβικά.*

Αγόρι 2: *Θα είναι σαν παιχνίδι.*

Κορίτσι 1: *Ωραία! Τότε να λένε τη λέξη στα ελληνοαραβικά και να δείχνουν και τι εννοούν.*

Κορίτσι 2: *Η Ρασμίγια δηλαδή θα τα λέει αραβικά.*

Κορίτσι 3: *Και ότι δεν καταλαβαίνει θα το κάνουν με κινήσεις.*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη των ομάδων νοηματοδότησαν το κενό που αφορά τις σχέσεις των παιδιών προσφύγων με τα παιδιά της Παλαιστίνης χρησιμοποιώντας ως δίαυλο επικοινωνίας ένα γλωσσικό συνδυασμό των δύο πολιτισμών, τον οποίο εμπλούτισαν με χειρονομίες και κινήσεις του σώματος.

➤ «Συνδημιουργία» ιστορίας & προέκταση, προσωπική εκδοχή

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 27^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία αγόρια και δύο κορίτσια και αφορά την 5^η δραστηριότητα «Μονόλογος στον τοίχο».

Κορίτσι 1: *Θα πούμε ότι η Ρασμίγια φαντάζεται πως θα είναι όταν μεγαλώσουν.*

Αγόρι 1: *Δηλαδή να σκέφτεται για το μέλλον.*

Αγόρι 2: *Θα είναι μεγάλες και θα πάνε ταξίδια για να γνωρίσουν τον κόσμο.*

Αγόρι 1: *Και θα μιλάνε πολλές γλώσσες.*

Αγόρι 3: *Να πούμε ότι θα ταξιδεύουν για να βοηθήνε τους πρόσφυγες;*

(Συμφωνούν όλοι).

Κορίτσι 2: *Και επειδή θα είναι οι καλύτερες θα πάρουν βραβείο.*

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας μέσω των προσωπικών σκέψεων της ηρωίδας έγιναν συνδημιουργοί της ιστορίας, παρουσιάζοντας μια πρωτότυπη εξέλιξη σύμφωνα με τη δική τους εκδοχή.

Τα αποσπάσματα των διαλόγων που ακολουθούν αφορούν την 6^η Δραστηριότητα «ο μανδύας του ειδικού», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να παρουσιάσουν μια επίδειξη μόδας ή μια νέα σειρά υφασμάτων που ήταν επηρεασμένη από τον παλαιστινιακό ή τον αραβικό πολιτισμό.

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Εγώ λέω να συναντιούνται φίλες δέκα χρόνια μετάστην επίδειξη.*

Αγόρι 1: *Δηλαδή;*

Κορίτσι 1: *Να... Η Ρασμίγια θα είναι σχεδιάστρια ρούχων και*

Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) ...και η Βαγγελίτσα θα έχει δικό της μαγαζί.*

Αγόρι 1: *Τότε να πούμε ότι θα βρεθούν σε μια αραβική χώρα.*

Αγόρι 2: *Αλλά θα είναι μια παγκόσμια επίδειξη μόδας.*

Αγόρι 1: *Δηλαδή οι σχεδιαστές θα είναι από όλο τον κόσμο;*

Κορίτσι 3: *Δηλαδή, θα μιλάνε διάφορες γλώσσες.*

Αγόρι 2: *Αλλά θα μιλάνε και αγγλικά.*

Το απόσπασμα του διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 6^η ομάδα, η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και δύο αγόρια.

Κορίτσι 1: *Να κάνουμε τη Βαγγελίτσα δημοσιογράφο;*
Αγόρι 1: *Ωραία. Θα πάρει συνέντευξη από τη Ρασμίγια.*
Κορίτσι 2: *(Διακόπτει).... Αυτό θα γίνει μετά από πολλά χρόνια.*
Αγόρι 2: *Λέω,,, να βρεθούν μετά από δώδεκα χρόνια στο Παρίσι.*
Κορίτσι 3: *Σε επίδειξη μόδας.*
Αγόρι 1: *Καλύτερα η Ρασμίγια να κάνει έκθεση αραβικών ρούχων.*
Κορίτσι 1: *Και η Βαγγελίτσα μόλις την βλέπει να την γνωρίζει.*
Αγόρι 2: *Μόλις της μιλήσει θα την καταλάβει και η Ρασμίγια.*
Κορίτσι 3: *Και από τότε θα είναι για πάντα φίλες.*

Από τους προαναφερόμενους διαλόγους φαίνεται ότι τα μέλη των ομάδων χρησιμοποίησαν κειμενικά στοιχεία ως αφητηρία και, παράλληλα, δημιούργησαν ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο προέκτειναν την ιστορία, αποδίδοντάς της νέες διαστάσεις.

Όπως προκύπτει από τα προαναφερόμενα, οι δραστηριότητες της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες σχεδιάστηκαν για να διαμεσολαβήσουν θετικά στη δημιουργία αναπαραστάσεων των μελών των ομάδων, αντιστοιχούν σε αρκετές περιπτώσεις σε δύο άξονες ανάλυσης. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι κατά τη διάρκεια των εν λόγω δραστηριοτήτων αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών για τη νοηματοδότηση των σημείων απροσδιοριστίας του λογοτεχνικού κειμένου και οι αναπαραστάσεις που δημιουργούνται συμβάλλουν στην έκφραση της προσωπικής τους εκδοχής της ιστορίας.

Συγκεκριμένα, με βάση τους διαλόγους των μελών των ομάδων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση διαπιστώνεται ότι:

- οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για την πραγματοποίηση των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων και σύνδεσαν τα κειμενικά στοιχεία με καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματικότητα
- δημιούργησαν ανταποκρίσεις που αφορούν τα σημεία «απροσδιοριστίας» του κειμένου και νοηματοδότησαν τα κενά του λογοτεχνήματος
- έγιναν «συνδημιουργοί» της ιστορίας προεκτείνοντάς την και παρουσιάζοντας τη δική τους εκδοχή σχετικά με την εξέλιξή της, γεγονός που αποδεικνύει την αξιοποίηση των αναπαραστάσεων που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου.

3.14.4. Ανάλυση φύλλου παρατήρησης

Σχετικά με την ανάλυση του φύλλου παρατήρησης υπήρχε η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των δεδομένων, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε για την περιγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος που εντάσσεται στο πλαίσιο της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας, η οποία σχεδιάστηκε με βάση τη «συναλλακτική» θεωρία και για να επιτευχθεί η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών, όπως έχει προαναφερθεί, χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι βιωματικές δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

Συγκεκριμένα, για την περιγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος καταγράφηκε ο βαθμός της μαθητικής συμμετοχής και της ενεργοποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος σε τρίβαθμη κλίμακα (Λίγο, Αρκετά, Πολύ) και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Επιπρόσθετα όμως για την πειραματική ομάδα καταγράφηκε και ο βαθμός συνεργασίας των μελών των ομάδων, καθώς στην ομάδα αυτή πραγματοποιήθηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για τη διαβάθμιση της κλίμακας του φύλλου παρατήρησης ορίστηκε ότι ο μικρότερος (Λίγο) βαθμός συμμετοχής, ενδιαφέροντος και συνεργασίας αντιστοιχούσε στον ελάχιστο αριθμό μαθητών, δηλαδή μέχρι το 30% από το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων. Ο "μέσος" βαθμός στην τρίβαθμη κλίμακα (Αρκετά) αντιστοιχούσε στο 30%-60% των μαθητών από το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων και ο μέγιστος βαθμός (Πολύ) αντιστοιχούσε στο 60%-100% των μαθητών από το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση του φύλλου παρατήρησης, όπως προέκυψε από την καταγραφή της ερευνήτριας για κάθε λογοτεχνικό κείμενο.

1^ο Κείμενο: Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος

Ακολουθεί πίνακας με τα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου που αφορά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Μαθητική συμμετοχή	Ενεργοποίηση μαθητικού ενδιαφέροντος
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	Αρκετά	Αρκετά
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Ελέγχου	–	Λίγο
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–	Αρκετά
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές	Ελέγχου	Λίγο	Λίγο
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των παιδιών	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
4 ^η Δραστηριότητα: «Κυκλικό δράμα»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
4 ^η Δραστηριότητα: «Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του»	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
5 ^η Δραστηριότητα: «Συνέντευξη»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
5 ^η Δραστηριότητα: «Ακούστε την πλευρά του δίσκου <i>Εδώ Λιλιπούπολη</i> («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του»	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
6 ^η Δραστηριότητα: «Μηχανή του χρόνου»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
6 ^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά

7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–	Πολύ
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Ελέγχου	–	Αρκετά

Με βάση τον προαναφερόμενο πίνακα στην πειραματική ομάδα διαπιστώθηκε ότι σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών καταγράφηκαν διαφορετικοί βαθμοί συμμετοχής στις δραστηριότητες, γεγονός που σχετίζεται με το είδος της δραστηριότητας που πραγματοποίησαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά, ενώ στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) δεν καταγράφηκε συμμετοχή, καθώς αφορά την ακρόαση του λογοτεχνικού κειμένου. Αντίθετα στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Κυκλικό δράμα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Συνέντευξη») και στην 6^η Δραστηριότητα («Μηχανή του χρόνου») συμμετείχαν πολύ. Όσον αφορά την 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) δεν καταγράφηκε η συμμετοχή των μαθητών ως μέλη των ομάδων, καθώς πραγματοποιήθηκε ατομικά από όλους τους μαθητές.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση που αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») και στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) το ενδιαφέρον τους ενεργοποιήθηκε αρκετά. Μειστοποίηση του ενδιαφέροντος παρατηρήθηκε στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Κυκλικό δράμα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Συνέντευξη») και στην 6^η Δραστηριότητα («Μηχανή του χρόνου»). Όσον αφορά την 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) παρά το γεγονός ότι επρόκειτο για ατομική γραπτή δραστηριότητα, ενεργοποιήθηκαν πολύ για την πραγματοποίησή της.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα παρατηρήθηκαν διαφορετικά «χαρακτηριστικά» στο μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τη δραστηριότητα που πραγματοποιούσαν οι μαθητές τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στις δραστηριότητες που αφορούσαν την ακρόαση του κειμένου (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και τη «δημιουργική γραφή» (Παραγωγή Γραπτού Λόγου), ενώ στις δραστηριότητες που συμμετείχαν ομαδικά οι μαθητές (Δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθέατρου)

καταγράφηκαν τα ίδια επίπεδα συμμετοχής και ενεργοποίησης.¹⁹¹ Πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως προαναφέρθηκε, η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου πραγματοποιήθηκε με βάση τα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης, τα οποία προϋποθέτουν τη σταδιακή νοηματοδότηση του κειμένου με σκοπό τη δημιουργία των αναπαραστάσεων των μαθητών. Κατά συνέπεια, τα «χαρακτηριστικά» που παρατηρήθηκαν σχετίζονται άμεσα με την εναλλακτική διδακτική διδασκαλία του κειμένου και θεωρούνται θετικά για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών καταγράφηκε μικρότερος βαθμός σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Εξαιρέση αποτελούν η 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και η 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου), στις οποίες δεν καταγράφηκε λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων αυτών.¹⁹² Συγκεκριμένα στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές) οι μαθητές συμμετείχαν λίγο, ενώ στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών), στην 4^η Δραστηριότητα («Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του»), στην 5^η Δραστηριότητα («Ακούστε την πλευρά του δίσκου *Εδώ Αιλιπούπολη* («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος» και τραγουδάμε τα τραγούδια του») και στην 6^η Δραστηριότητα (Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος) συμμετείχαν αρκετά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η 4^η, 5^η και 6^η Δραστηριότητα περιέχονται στο Ανθολόγιο, όπως έχει προαναφερθεί, και αφορούν τη νοηματοδότηση του κειμένου.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση, που αφορά το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών, καταγράφηκαν ανάλογα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος

¹⁹¹ Αναφερόμαστε στην 3^η, 4^η, 5^η και 6^η Δραστηριότητα, οι οποίες, όπως έχει προαναφερθεί, συνδυάζουν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τεχνικές Κουκλοθεάτρου.

¹⁹² Όπως έχει προαναφερθεί, η 1^η Δραστηριότητα στην ομάδα ελέγχου αφορά την ακρόαση του λογοτεχνικού κειμένου και η 7^η Δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε ατομικά από όλους τους μαθητές.

με την προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν λίγο στην 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές). Ενώ στις επόμενες δραστηριότητες ενεργοποιήθηκαν αρκετά. Δηλαδή, παρατηρήθηκε αρκετή ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών), στην 4^η Δραστηριότητα («Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του»), στην 5^η Δραστηριότητα («Ακούστε την πλευρά του δίσκου *Εδώ Λιλιπούπολη* («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος» και τραγουδάμε τα τραγούδια του»), στην 6^η Δραστηριότητα (Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος) και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου).

Από την καταγραφή των «χαρακτηριστικών» του μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά τόσο στο βαθμό συμμετοχής όσο και στο βαθμό ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος. Θα εστιάσουμε στις τρεις δραστηριότητες (4^η , 5^η και 6^η) που χρησιμοποιήθηκαν για τη νοηματοδότηση του κειμένου. Παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά και ενεργοποιήθηκε αρκετά το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών. Αντίθετα στην πειραματική ομάδα, στην οποία πραγματοποιήθηκε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού και οι εν λόγω δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει προαναφερθεί, για την τελειοποίηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι μαθητές συμμετείχαν πολύ και ενεργοποιήθηκε πολύ το μαθητικό ενδιαφέρον. Δηλαδή, στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε ο μέσος βαθμός που αντιστοιχεί περίπου στους μισούς μαθητές, ενώ στην πειραματική ομάδα καταγράφηκε ο μέγιστος βαθμός που αντιστοιχεί σχεδόν σε όλους τους μαθητές. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό υποδεικνύει την θετική επίδραση των δραστηριοτήτων της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης τόσο στη συμμετοχή των μαθητών όσο και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας που αφορά το βαθμό συνεργασίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας, καθώς όπως προαναφέρθηκε μόνο στη συγκεκριμένη ομάδα πραγματοποιήθηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Συνεργασία
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	–
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Αρκετά
4 ^η Δραστηριότητα: «Κυκλικό δράμα»	Πειραματική	Αρκετά
5 ^η Δραστηριότητα: «Συνέντευξη»	Πειραματική	Αρκετά
6 ^η Δραστηριότητα: «Μηχανή του χρόνου»	Πειραματική	Αρκετά
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–

Με βάση τον προαναφερόμενο πίνακα στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») δεν καταγράφηκε συνεργασία, καθώς ήταν ατομική και στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) δεν καταγράφηκε επίσης, καθώς όπως προαναφέρθηκε, αφορά την ακρόαση του κειμένου. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Κυκλικό δράμα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Συνέντευξη») και στην 6^η Δραστηριότητα («Μηχανή του χρόνου»), παρατηρήθηκε αρκετά καλή συνεργασία των μαθητών. Το συγκεκριμένο γεγονός θεωρούμε ότι σχετίζεται με την εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, καθώς οι βιωματικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου διαμεσολάβησαν θετικά στη μετάβαση από την ατομική εργασία των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική. Όσον αφορά την 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου), δεν καταγράφηκε συνεργασία των μαθητών, λόγω του είδους της, αφού όπως προαναφέρθηκε είναι ατομική.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογα είναι και τα «χαρακτηριστικά» που καταγράφηκαν σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) και στα άλλα δύο κείμενα *Η Δόνα Τερηδόνα* και *Το περιβόλι του Σαμίχ*, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

2^ο Κείμενο: Η Δόνα Τερηδόνα

Ακολουθεί πίνακας με τα «χαρακτηριστικά» μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου που αφορά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου *Η Δόνα Τερηδόνα*.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Μαθητική συμμετοχή	Ενεργοποίηση μαθητικού ενδιαφέροντος
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	Αρκετά	Αρκετά
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Ελέγχου	–	Λίγο
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–	Αρκετά
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές	Ελέγχου	Λίγο	Λίγο
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν απόψεις των παιδιών	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
4 ^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
4 ^η Δραστηριότητα: «Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη»	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
5 ^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
5 ^η Δραστηριότητα: «Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη» (Ατομική)	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
6 ^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός σταθμός»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
6 ^η Δραστηριότητα:	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά

«Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα ‘Μάχη Συναχι’ και γράφουμε το βιογραφικό της»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–	Πολύ
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Ελέγχου	–	Αρκετά

Με βάση τον προαναφερόμενο πίνακα στην πειραματική ομάδα σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών διαπιστώθηκε ότι στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) δεν καταγράφηκε η συμμετοχή των μαθητών λόγω του είδους των δραστηριοτήτων. Επίσης διαπιστώθηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ίδεοθύελλα») οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά, ενώ στις υπόλοιπες δραστηριότητες συμμετείχαν πολύ. Δηλαδή στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Καυτή καρέκλα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Επίλυση προβλήματος») και στην 6^η Δραστηριότητα («Τηλεοπτικός σταθμός»).

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση, που αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ίδεοθύελλα») και στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) το ενδιαφέρον τους ενεργοποιήθηκε αρκετά. Μειστοποίηση του ενδιαφέροντος παρατηρήθηκε στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Καυτή καρέκλα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Επίλυση προβλήματος»), στην 6^η Δραστηριότητα («Τηλεοπτικός σταθμός») και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου).

Στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών καταγράφηκε μικρότερος βαθμός σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Εξαιρέση αποτελούν η 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και η 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου), στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, δεν καταγράφηκε συμμετοχή. Συγκεκριμένα στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές) συμμετείχαν λίγο. Στις επόμενες δραστηριότητες συμμετείχαν αρκετά, δηλαδή στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών) στην 4^η Δραστηριότητα

(«Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη»), 5^η Δραστηριότητα («Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη»),¹⁹³ 6^η Δραστηριότητα («Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα ‘Μάχη Συνάχι’ και γράφουμε το βιογραφικό της»). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι τρεις προαναφερόμενες δραστηριότητες (4^η, 5^η & 6^η) περιέχονται στο Ανθολόγιο, όπως έχει προαναφερθεί, και αφορούν τη νοηματοδότηση του κειμένου.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση, που αφορά το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών, καταγράφηκαν ανάλογα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος με την προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν λίγο στην 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές), ενώ στις επόμενες δραστηριότητες ενεργοποιήθηκαν αρκετά. Δηλαδή, παρατηρήθηκε αρκετή ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών), στην 4^η Δραστηριότητα («Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη»), στην 5^η Δραστηριότητα («Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη»), στην 6^η Δραστηριότητα («Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα ‘Μάχη Συνάχι’ και γράφουμε το βιογραφικό της») και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου).

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας που αφορά το βαθμό συνεργασίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Συνεργασία
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	–
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–

¹⁹³ Η εν λόγω δραστηριότητα, όπως έχει προαναφερθεί, πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο.

3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Πολύ
4 ^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα»	Πειραματική	Πολύ
5 ^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος»	Πειραματική	Πολύ
6 ^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός σταθμός»	Πειραματική	Πολύ
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–

Σύμφωνα με τον προαναφερόμενο πίνακα δεν καταγράφηκε η συνεργασία των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα»), στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) εξαιτίας του γεγονότος ότι η 1^η Δραστηριότητα και η 7^η Δραστηριότητα πραγματοποιήθηκαν ατομικά και η 2^η Δραστηριότητα αφορούσε τη λογοτεχνική ανάγνωση. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, δηλαδή στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Καυτή καρέκλα»), στην 5^η Δραστηριότητα («Επίλυση προβλήματος») και στην 6^η Δραστηριότητα («Τηλεοπτικός σταθμός»), οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ. Πρέπει να σημειωθεί ότι επιτεύχθηκε μεγαλύτερος βαθμός συνεργασίας των μαθητών σε σχέση με το πρώτο λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν (*Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*), γεγονός που θεωρούμε ότι οφείλεται στην εξοικείωση των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική εργασία, καθώς εργάστηκαν σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον για δεύτερη φορά. Επιπρόσθετα, για την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του δεύτερου κειμένου (*Δόνα Τερηδόνα*) χρησιμοποιήθηκε ανάλογη διδακτική μεθοδολογία (στάδια αναγνωστικής ανταπόκρισης) με αυτή που είχε πραγματοποιηθεί στο πρώτο κείμενο και διαφοροποιήθηκαν μόνο οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση,¹⁹⁴ κατά συνέπεια οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί και με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία.

¹⁹⁴ Δηλαδή διαφοροποιήθηκαν η 4^η, η 5^η και η 6^η Δραστηριότητα.

3^ο Κείμενο: Το Περιβόλι του Σαμίχ

Ακολουθεί πίνακας με τα «χαρακτηριστικά» μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου που αφορά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου *Περιβόλι του Σαμίχ*.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Μαθητική συμμετοχή	Ενεργοποίηση μαθητικού ενδιαφέροντος
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	Αρκετά	Αρκετά
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Ελέγχου	–	Λίγο
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–	Αρκετά
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές	Ελέγχου	Λίγο	Λίγο
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των παιδιών	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
4 ^η Δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
4 ^η Δραστηριότητα: «Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ»	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
5 ^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
5 ^η Δραστηριότητα: «Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά
6 ^η Δραστηριότητα: «Ο Μανδύας του ειδικού»	Πειραματική	Πολύ	Πολύ
6 ^η Δραστηριότητα: «Την ιστορία αφηγείται η	Ελέγχου	Αρκετά	Αρκετά

Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια;»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–	Πολύ
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Ελέγχου	–	Αρκετά

Με βάση τον προαναφερόμενο πίνακα καταγράφηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν αρκετά, ενώ στις υπόλοιπες δραστηριότητες συμμετείχαν πολύ. Δηλαδή στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Μονόλογος στον τοίχο»), στην 5^η Δραστηριότητα («Παιχνίδι ρόλων») και στην 6^η Δραστηριότητα («Ο Μανδύας του ειδικού»). Στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) δεν καταγράφηκε η συμμετοχή των μαθητών λόγω του είδους των δραστηριοτήτων.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση, που αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, παρατηρήθηκε ότι στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») και στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) το ενδιαφέρον τους ενεργοποιήθηκε αρκετά. Μειστοποίηση του ενδιαφέροντος παρατηρήθηκε στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Μονόλογος στον τοίχο»), στην 5^η Δραστηριότητα («Παιχνίδι ρόλων») και στην 6^η Δραστηριότητα («Ο Μανδύας του ειδικού») και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου).

Στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά το βαθμό συμμετοχής των μαθητών καταγράφηκε μικρότερος βαθμός σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Δηλαδή, στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές) συμμετείχαν λίγο, ενώ στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών), στην 4^η Δραστηριότητα («Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ»), στην 5^η Δραστηριότητα («Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»), στην 6^η Δραστηριότητα («Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια;») συμμετείχαν αρκετά.¹⁹⁵ Εξάιρεση

¹⁹⁵ Όπως έχει προαναφερθεί η 4^η Δραστηριότητα, η 5^η Δραστηριότητα και η 6^η Δραστηριότητα περιέχονται στο Ανθολόγιο.

αποτελούν η 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και η 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου) στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, δεν καταγράφηκε συμμετοχή.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση, που αφορά το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών, καταγράφηκαν ανάλογα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος με την προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν λίγο στην 1^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας) και στη 2^η Δραστηριότητα (Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές), ενώ στις επόμενες δραστηριότητες ενεργοποιήθηκαν αρκετά. Δηλαδή, παρατηρήθηκε αρκετή ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής στην 3^η Δραστηριότητα (Διατύπωση απόψεων παιδιών), στην 4^η Δραστηριότητα («Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ»), στην 5^η Δραστηριότητα («Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»), στην 6^η Δραστηριότητα («Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια;») και στην 7^η Δραστηριότητα (Παραγωγή Γραπτού Λόγου).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως καταγράφηκε και για τα προηγούμενα κείμενα, τόσο ο βαθμός συμμετοχής όσο και ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν μικρότερος σε σχέση με τον βαθμό που καταγράφηκε για την πειραματική ομάδα. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου όσο, στον τρόπο εργασίας των μαθητών και στο είδος των δραστηριοτήτων που πραγματοποίησαν. Συγκεκριμένα, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις οδηγίες από το βιβλίο του Δασκάλου.

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας που αφορά το βαθμό συνεργασίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Δραστηριότητες	Ερευνητική ομάδα	Συνεργασία
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»	Πειραματική	–
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας	Πειραματική	–
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας	Πειραματική	Πολύ

4 ^η Δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο»	Πειραματική	Πολύ
5 ^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων»	Πειραματική	Πολύ
6 ^η Δραστηριότητα: «Ο Μανδύας του ειδικού»	Πειραματική	Πολύ
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου	Πειραματική	–

Με βάση τον προαναφερόμενο πίνακα δεν καταγράφηκε συνεργασία στην 1^η Δραστηριότητα («Ιδεοθύελλα») και στη 2^η Δραστηριότητα (Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνητήριας) δεν καταγράφηκε συνεργασία, εξαιτίας του είδους των εν λόγω δραστηριοτήτων. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, δηλαδή στην 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας), στην 4^η Δραστηριότητα («Μονόλογος στον τοίχο»), στην 5^η Δραστηριότητα («Παιχνίδι ρόλων») και στην 6^η Δραστηριότητα («Ο Μανδύας του ειδικού») καταγράφηκε ότι η συνεργασία των μαθητών επιτεύχθηκε στο μέγιστο βαθμό (Πολύ), δηλαδή ήταν ανάλογη με το δεύτερο διδαχθέν κείμενο (*Η Δόνα Τερηδόνα*). Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό υποδεικνύει τη θετική διαμεσολάβηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρο στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων που προσέγγισαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Από την καταγραφή των «χαρακτηριστικών» του μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά τόσο στο βαθμό συμμετοχής όσο και στο βαθμό ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος. Θα εστιάσουμε στις τρεις δραστηριότητες (4^η , 5^η και 6^η) που χρησιμοποιήθηκαν για τη νοηματοδότηση του κειμένου. Παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές συμμετείχαν αρκετά και ενεργοποιήθηκε αρκετά το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών. Αντίθετα στην πειραματική ομάδα, στην οποία πραγματοποιήθηκε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού και οι εν λόγω δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει προαναφερθεί, για την τελειοποίηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι μαθητές συμμετείχαν πολύ και ενεργοποιήθηκε πολύ το μαθητικό ενδιαφέρον. Δηλαδή, στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε ο μέσος βαθμός που αντιστοιχεί περίπου στους μισούς μαθητές ενώ στην πειραματική ομάδα

καταγράφηκε ο μέγιστος βαθμός που αντιστοιχεί σχεδόν σε όλους τους μαθητές. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό υποδεικνύει την θετική επίδραση των δραστηριοτήτων της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης τόσο στη συμμετοχή των μαθητών όσο και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Επιπρόσθετα, θεωρούμε ότι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος των δύο ομάδων (πειραματικής - ελέγχου) σχετίζονται άμεσα με την αναγνωστική θεωρία που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία των ανταποκρίσεων και αναπαραστάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Δηλαδή, η σύζευξη της «συναλλακτικής» θεωρίας με τις βιωματικές δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου συνέβαλε θετικά στην καλλιέργεια ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και μεγιστοποίησε τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και τη συνεργασία των μαθητών που την αποτελούσαν και παράλληλα οδήγησε στην ενεργή συναλλαγή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα που προσέγγισαν.¹⁹⁶

3.14.5. Ανάλυση ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, όπως έχει προαναφερθεί, κατασκευάστηκε από τους Pintrich και De Groot και ονομάζεται «Ερωτηματολόγιο Κινητήριων Στρατηγικών Μάθησης» (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) (Pintrich & De Groot, 1990). Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης των παραγόντων που διαμεσολαβούν στην αυτο-

¹⁹⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων από την ερευνήτρια οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξέφραζαν τον ενθουσιασμό τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικού δώρου ρωτούσαν την ερευνήτρια πότε θα ξανακάνουν μάθημα. Επίσης, μαθητές άλλων τάξεων που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (Γ', Ε' & ΣΤ') εξέφρασαν την επιθυμία να κάνει και σ' αυτούς η ερευνήτρια μάθημα Λογοτεχνίας. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι των τμημάτων εξέφρασαν την επιθυμία είτε για μεγαλύτερη διάρκεια των μαθημάτων (επέκταση σε όλη τη σχολική χρονιά) είτε για την επιμόρφωσή τους στη συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία. Το ίδιο ζήτησαν και οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι των άλλων τάξεων (Β', Γ', Ε' & ΣΤ'), δηλαδή να πραγματοποιηθεί από την ερευνήτρια ανάλογη προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου της τάξης που δίδασκαν και να επιμορφωθούν και οι ίδιοι στην εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην Δ' τάξη.

ρυθμιζόμενη μάθηση,¹⁹⁷ η οποία ως πολυδιάστατη διαδικασία αφορά τις σκέψεις, τα αισθήματα, και τις συμπεριφορές του ατόμου που μαθαίνει. Η καταγραφή των συγκεκριμένων παραγόντων συμβάλλει στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και στην αξιολόγηση επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Pintrich & De Groot, 1990. Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000. Zimmerman, 2002. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας και σταθμίστηκε στην πιλοτική έρευνα, όπως έχει προαναφερθεί, ώστε στην τελική του μορφή αποτελούνταν από δέκα εννέα (19) ερωτήσεις. Στις εν λόγω ερωτήσεις οι μαθητές καλούνταν να εκτιμήσουν σε 5βαθμη κλίμακα πόσο ισχύει κάθε πρόταση για τους ίδιους. Ως κατώτατος βαθμός ορίστηκε το 1 και ο ανώτατος ορίστηκε το 5. Συγκεκριμένα δόθηκαν οι ακόλουθες επιλογές: 1=Δεν ισχύει καθόλου, 2=Ισχύει ελάχιστες φορές, 3=Ισχύει μερικές φορές, 4=Ισχύει συχνά και 5=Ισχύει πάντα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο (2) υποκλίμακες: αυτοαποτελεσματικότητα,¹⁹⁸ αξία έργου,¹⁹⁹ κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία κατηγορία ομαδοποιημένων ερωτήσεων, οι οποίες αναφέρονται αναλυτικά στη συνέχεια.

➤ *Αυτοαποτελεσματικότητα (2,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14)*

2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι θα τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.

5. Νομίζω ότι θα μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της γλώσσας και σε άλλα μαθήματα.

6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.

¹⁹⁷ Ως βασικά χαρακτηριστικά της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης ορίζονται τα κίνητρα, η στρατηγική σκέψη και δράση, καθώς και οι δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης, αυτο-καθοδήγησης, και αυτο-αξιολόγησης της δράσης των μαθητών σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (μεταγινώσκειν) (Efklides, 2001).

¹⁹⁸ Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί με επιτυχία συγκεκριμένα έργα.

¹⁹⁹ Η αξία ενός έργου σχετίζεται με την εκτίμηση για τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του έργου, αλλά και με το ενδιαφέρον για το περιεχόμενό του και την ευχαρίστηση που προκαλεί η πραγματοποίησή του συγκεκριμένου έργου.

7. Μου αρέσει στο μάθημα της Λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο, ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις γλωσσικές ασκήσεις ή στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ το μάθημα της λογοτεχνίας είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές μου.
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με τα άλλα παιδιά.
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζεται για το μάθημα της λογοτεχνίας.

➤ *Αξία έργου (1,3, 4,15,16,17,18,19)*

1. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω μέσα στην τάξη πάνω σε έργα που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ό,τι διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.
15. Το να καταλάβω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα

Πρέπει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης των Pintrich και De Groot έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας (Metallidou & Vlachou, 2006).

4^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αποτελέσματα ανάλυσης γραπτού λόγου μαθητών

Όπως έχει προαναφερθεί δεν κατέστη δυνατή η υλοποίηση ποιοτικής έρευνας, έτσι ώστε να παρακολουθηθεί σε βάθος η διαδικασία ανταποκρίσεων από τους μαθητές στα κείμενα, πραγματοποιήθηκε και ποσοτική ανάλυση ως μέσον έκφρασης των ανταποκρίσεών τους.

Η καταγραφή των κειμενικών στοιχείων που αφορούν την πρωτότυπη παραγωγή λόγου σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν υποδεικνύει την επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου στη δημιουργία ιστοριών από τους μαθητές. Παρά το γεγονός ότι η ποιοτική και η ποσοτική ανάλυση του γραπτού λόγου των μαθητών εστιάζει στους άξονες ανάλυσης και στα κριτήρια αξιολόγησης των δεδομένων που έχουν οριστεί στην εν λόγω διατριβή με βάση την ερευνητική υπόθεση πρέπει να σημειωθεί ότι στα κείμενα των δύο ομάδων (πειραματικής & ελέγχου) παρατηρήθηκαν διαφορές και ως προς τη μορφή τους και κατά συνέπεια ως προς την έκτασή τους. Συγκεκριμένα με βάση την υπόδειξη που δόθηκε στους μαθητές «Γράψε τη δική σου ιστορία για...» η συγκριμένη δραστηριότητα αφορούσε την αφήγηση μιας ιστορίας.²⁰⁰ Στην εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν τις αναπαραστάσεις και τις ανταποκρίσεις δημιουργώντας πρωτότυπες αφηγήσεις στις οποίες πληρούνταν τα κριτήρια αξιολόγησης σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δημιούργησαν κείμενα, τα οποία ενώ πληρούσαν ορισμένα από τα κριτήρια αξιολόγησης σε μέτριο βαθμό παρουσιάζονταν στις περισσότερες περιπτώσεις είτε με σύντομο και περιληπτικό τρόπο είτε ως απόδοση νοήματος της διδαχθείσας ιστορίας.

Με βάση τα προαναφερόμενα θεωρούμε ότι η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικής ανάγνωσης που πραγματοποιήθηκε με «διαμεσολαβητές» τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου δημιούργησε πολλαπλές «οπτικές» προσέγγισης των κειμένων, οι οποίες εκφράστηκαν ως πρωτότυπες και φανταστικές ιστορίες.

²⁰⁰ Η εν λόγω υπόδειξη διαφοροποιήθηκε, όπως έχει προαναφερθεί, ανάλογα με τον τίτλο κάθε διδαχθέντος κειμένου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των γραπτών κειμένων των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας έλεγχου.

Οι μεταβλητές του εργαλείου

Η δημιουργική γραφή του μαθητή αξιολογείται με βαθμολογία χαρακτηριστικών δημιουργικής γραφής σε τρία είδη κειμένων. Κάθε κείμενο βαθμολογείται με άριστα το 40, ενώ κάθε μαθητής παράγει τρία κείμενα. Συνεπώς για κάθε μαθητή εξάγονται τρεις βαθμολογίες καθώς και μία συνολική. Η συνολική βαθμολογία προκύπτει από το μέσο όρο των τριών και ως εκ τούτου εκφράζει την συνολική αξιολόγηση του μαθητή ως προς τη δημιουργική γραφή. Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν τέσσερις συνεχείς μεταβλητές με κατώτατο όριο το 0, ανώτατο όριο το 40 και μέσο του εύρους της κλίμακας την τιμή 20 που εκφράζει το μέτριο επίπεδο.

Στην συνέχεια δημιουργούνται τέσσερις αντίστοιχες κατηγορικές μεταβλητές από τις παραπάνω συνεχείς με ομαδοποίηση των αρχικών τιμών σε τέσσερις ομάδες (1-10, 11-20, 21-30, 31-40). Από την κατασκευή τους οι δύο πρώτες ομάδες αντιπροσωπεύουν βαθμολογίες δημιουργικής γραφής κάτω του μετρίου (τιμή έως 20) και αντίστοιχα οι δύο επόμενες κατηγορίες αντιπροσωπεύουν υψηλές ή πολύ υψηλές επιδόσεις δημιουργικής γραφής.

Το δείγμα αποτελούν συνολικά 192 άτομα από τα οποία τα 97 (50,5%) ανήκουν την ΠΟ και τα 95 άτομα (49,5%) στην ΟΕ.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η παραγωγή των κειμένων έγινε μετά την προσέγγιση και στις δύο ομάδες και κατά συνέπεια οι βαθμολογίες αφορούν την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων μετά την προσέγγιση.

Με βάση τη φύση των παραπάνω μεταβλητών και προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (ΠΟ και ΟΕ) ελέγχεται αρχικά η κανονικότητα των τεσσάρων συνεχών μεταβλητών και εφαρμόζεται στη συνέχεια το αντίστοιχο στατιστικό κριτήριο με παρουσίαση των μέσων τιμών για περιγραφικούς λόγους. Στην περίπτωση των νέων κατηγορικών μεταβλητών εφαρμόζεται ο έλεγχος χ^2 test.

Δημιουργική γραφή ανά κείμενο και συνολική τιμή

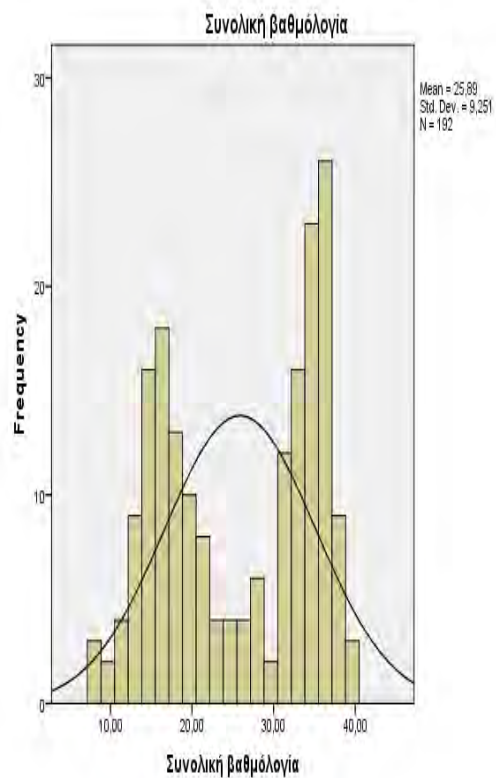
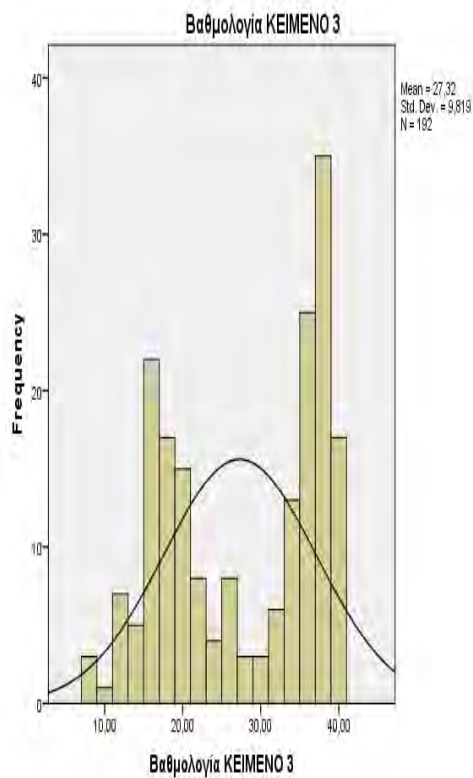
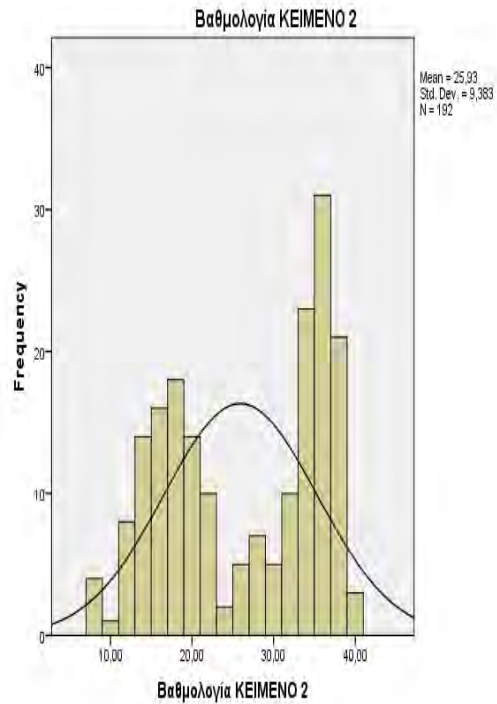
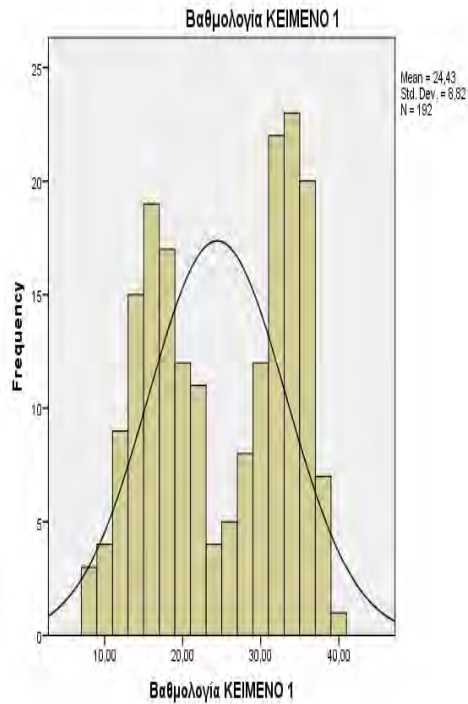
Εξετάζοντας τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών δημιουργικής γραφής στο σύνολο των μαθητών προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των τεσσάρων μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος είναι λίγο πάνω από την μέτρια θέση της κλίμακας με την συνολική μέση τιμή δημιουργικής γραφής να είναι $\mu=25,89$ επιβεβαιώνοντας την παραπάνω τάση (βλ. πίνακα 4.1.1).

Πίνακας 4.1.1: Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών δημιουργικής γραφής των μαθητών στα τρία κείμενα και στη συνολική βαθμολογία

	N	MO	TA	K-S	p
Βαθμολογία KEIMENO 1	192	24,43	8,81	2,106	,000
Βαθμολογία KEIMENO 2	192	25,92	9,38	2,505	,000
Βαθμολογία KEIMENO 3	192	27,31	9,81	2,625	,000
Συνολική βαθμολογία	192	25,89	9,25	2,445	,000
Valid N (listwise)	192				

MO= μέσος όρος, TA=τυπική απόκλιση

Από τα ιστογράμματα κατανομής ποσοστών ανά κείμενο και συνολικά φαίνεται ότι το παραπάνω αποτέλεσμα προκύπτει σε όλες τις μεταβλητές από την τάση για συγκέντρωση ποσοστών στη χαμηλή θέση της κλίμακας καθώς και μια αντίστοιχη συγκέντρωση ποσοστών στη θέση υψηλής βαθμολογίας της ίδιας κλίμακας (βλ. γράφημα 4.1.1). Συνεπώς δεν παρατηρείται μια κανονική κατανομή των ποσοστών των απαντήσεων εντός των κλιμάκων αλλά μια ισόποση σχεδόν κατανομή στις δύο θέσεις (χαμηλή και υψηλή) της κλίμακας. Αναφορικά με τον έλεγχο κανονικότητας και εξετάζοντας τον έλεγχο kolmogorov – Smirnov αλλά και τις γραφικές παραστάσεις των κατανομών προκύπτει ότι το σύνολο των μεταβλητών δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και κατά συνέπεια πρέπει να επιλεγούν μη παραμετρικές μέθοδοι ελέγχου των εξαρτήσεων.



Γράφημα 4.1.1: Ιστογράμματα κατανομής τιμών των κλιμάκων

Έλεγχος μεταξύ των ομάδων

Εφαρμόζοντας μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney Test προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των ΠΟ και ΟΕ προκύπτουν τα ακόλουθα:

Στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ομάδα προκύπτει σε όλες τις μεταβλητές (βλ. πίνακα 4.1.2.):

- Βαθμολογία κείμενο 1 ($p=0,000$)
- Βαθμολογία κείμενο 2 ($p=0,000$).
- Βαθμολογία κείμενο 3 ($p=0,000$).

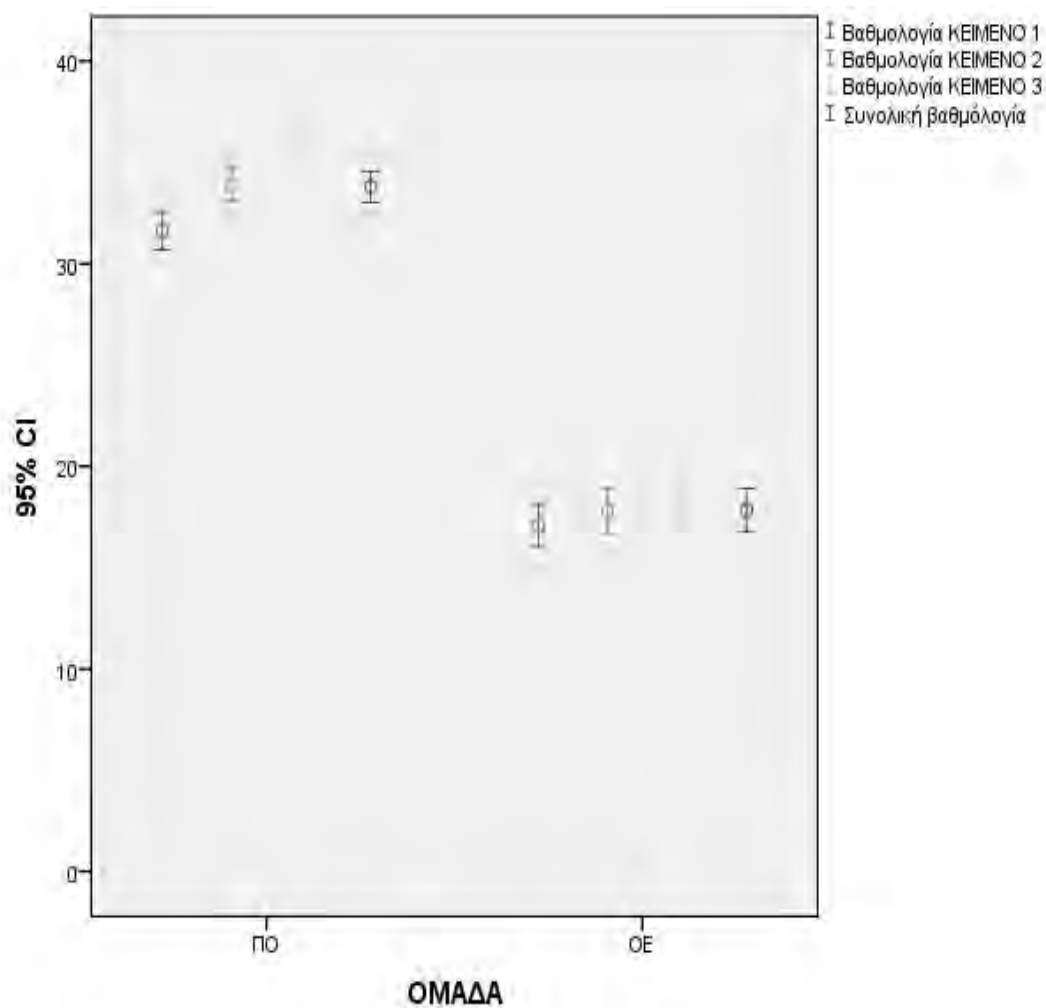
Πίνακας 4.1.2: Μέσες τιμές ανά υποομάδα και έλεγχος Mann-Whitney

	ΟΜΑΔΑ	N	ΜΟ	ΤΑ	Mann-Whitney U	Z	p
Βαθμολογία ΚΕΙΜΕΝΟ 1	ΠΟ	97	31,62	4,65	340,000	-11,09	,000
	ΟΕ	95	17,08	5,27			
Βαθμολογία ΚΕΙΜΕΝΟ 2	ΠΟ	97	33,89	3,92	195,000	-11,47	,000
	ΟΕ	95	17,78	5,53			
Βαθμολογία ΚΕΙΜΕΝΟ 3	ΠΟ	97	35,85	3,37	136,000	-11,63	,000
	ΟΕ	95	18,60	5,67			
Συνολική βαθμολογία	ΠΟ	97	33,79	3,82	186,500	-11,48	,000
	ΟΕ	95	17,82	5,35			

ΜΟ= μέσος όρος, ΤΑ=τυπική απόκλιση

Ειδικότερα το σύνολο των μέσων τιμών βαθμολογίας στα τρία κείμενα και συνολικά, της ΠΟ είναι υψηλό [$\mu_1=31,6$, $\mu_2=33,8$, $\mu_3=35,8$ και $\mu(\text{σύνολο})=33,7$ αντίστοιχα] και τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει πολύ υψηλή βαθμολογία με τιμή άνω της τιμής 30 σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκριτικά η υψηλότερη τιμή δηλώνεται στο κείμενο 3.

Αντίθετα το σύνολο των μέσων τιμών βαθμολογίας στα τρία κείμενα και συνολικά, της ΟΕ είναι χαμηλό [$\mu_1=17,0$, $\mu_2=17,7$, $\mu_3=18,6$ και $\mu(\text{σύνολο})=17,8$ αντίστοιχα] καθώς τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει χαμηλή βαθμολογία με τιμή μικρότερη του μέσου της κλίμακας. Και σε αυτή την περίπτωση συγκριτικά η υψηλότερη τιμή δηλώνεται στο κείμενο 3 (βλ. γράφημα 4.1.2).



Γράφημα 4.1.2: Συγκριτικά διαστήματα εμπιστοσύνης 95% των μεταβλητών

Επομένως, από τον έλεγχο μεταξύ των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) στα τρία κείμενα, προκύπτει ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει πολύ υψηλή βαθμολογία με τιμή άνω της τιμής 30 σε όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει χαμηλή βαθμολογία με τιμή μικρότερη του μέσου της κλίμακας.

Έλεγχος μεταξύ των ομάδων για τις κατηγορικές μεταβλητές δημιουργικής γραφής

Εφαρμόζοντας μη παραμετρικό έλεγχο χ^2 test προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των ΠΟ και ΟΕ προκύπτουν τα ακόλουθα:

Προκειμένου να είναι εφικτός ο έλεγχος, έχει προηγηθεί ομαδοποίηση των κατηγοριών. Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά των κατανομών των απαντήσεων μεταξύ των ομάδων ΠΟ και ΟΕ στο σύνολο των μεταβλητών.

Αναφορικά με την βαθμολόγηση του πρώτου κειμένου, το 95,9% των μαθητών βαθμολογήθηκαν στην δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας. Αντίθετα το 78,9% των μαθητών της ΟΕ βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου.

Αναφορικά με την βαθμολόγηση του δεύτερου κειμένου, το 99% των μαθητών βαθμολογήθηκαν στην δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας. Αντίθετα το 77,9% των μαθητών της ΟΕ βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου.

Αναφορικά με την βαθμολόγηση του τρίτου κειμένου, το 100% των μαθητών βαθμολογήθηκαν στην δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας. Αντίθετα το 73,7% των μαθητών της ΟΕ βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου (βλ. πίνακα 4.1.3 & πίνακα 4.1.4)

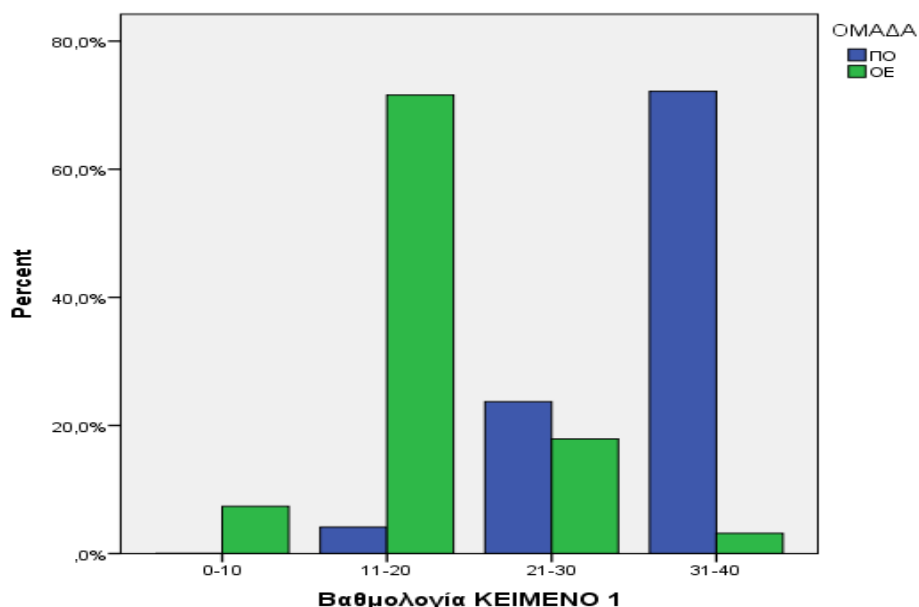
Πίνακας 4.1.3: Κατανομή ποσοστών ανά υποομάδα

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΟΜΑΔΑ	0-10 (%)	11-20 (%)	21-30 (%)	31-40 (%)
ΚΕΙΜΕΝΟ 1	ΠΟ		4,1	23,7	72,2
	ΟΕ	7,4	71,6	17,9	3,2
ΚΕΙΜΕΝΟ 2	ΠΟ		1,0	12,4	86,6
	ΟΕ	5,3	72,6	17,9	4,2
ΚΕΙΜΕΝΟ 3	ΠΟ			7,2	92,8
	ΟΕ	4,2	69,5	20,0	6,3
Συνολική βαθμολογία	ΠΟ		1,0	13,4	85,6
	ΟΕ	6,3	72,6	16,8	4,2

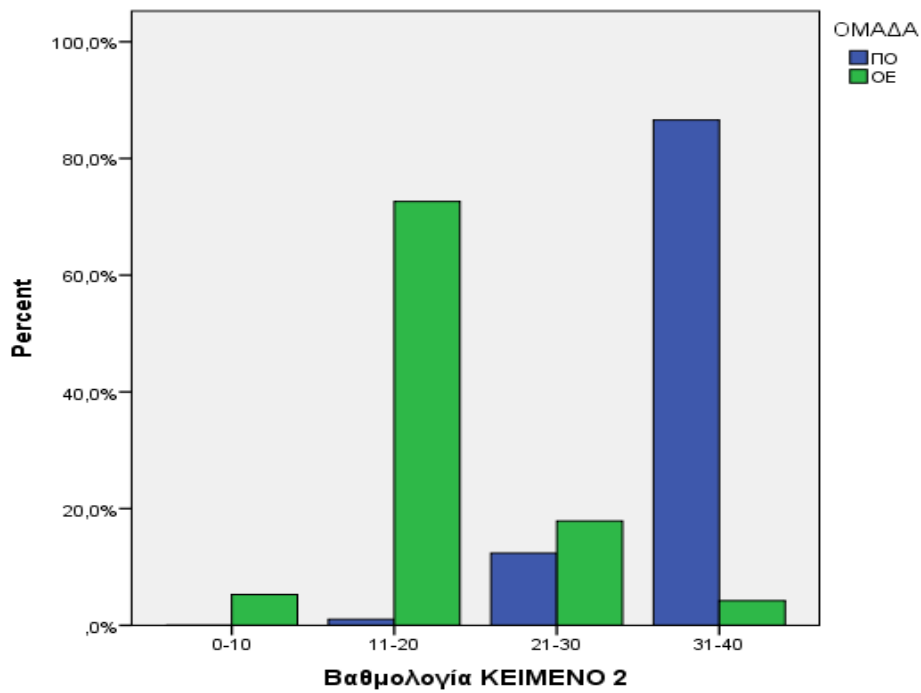
Πίνακας 4.1.4: Κατανομή ποσοστών ανά υποομάδα και έλεγχος χ^2 test

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΟΜΑΔΑ	1-20 (%)	21-40 (%)	X2	βε	p
ΚΕΙΜΕΝΟ 1	ΠΟ	4,1	95,9	110,96	1	,000
	ΟΕ	78,9	21,1			
ΚΕΙΜΕΝΟ 2	ΠΟ	1,0	99,0		Fisher's	,000
	ΟΕ	77,9	22,1			
ΚΕΙΜΕΝΟ 3	ΠΟ		100,0		Fisher's	,000
	ΟΕ	73,7	26,3			
Συνολική βαθμολογία	ΠΟ	1,0	99,0		Fisher's	,000
	ΟΕ	78,9	21,1			

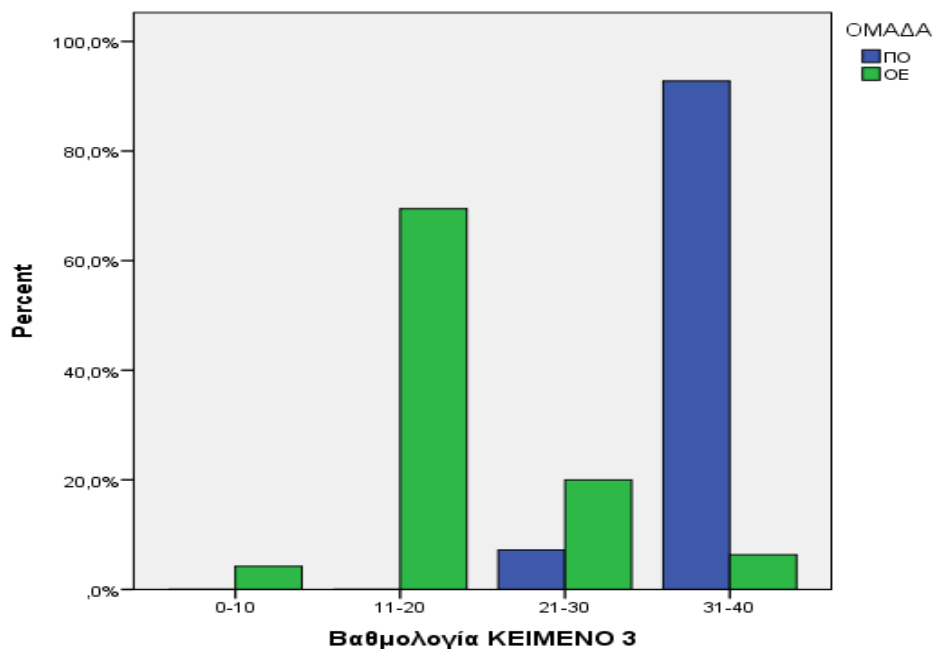
Τέλος, αναφορικά με την μέση βαθμολόγηση συνολικά, το 99% των μαθητών της ΠΟ βαθμολογήθηκαν στη δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας. Αντίθετα το 78,9% των μαθητών της ΟΕ βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου (βλ. γραφήματα 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5 και 4.1.6).



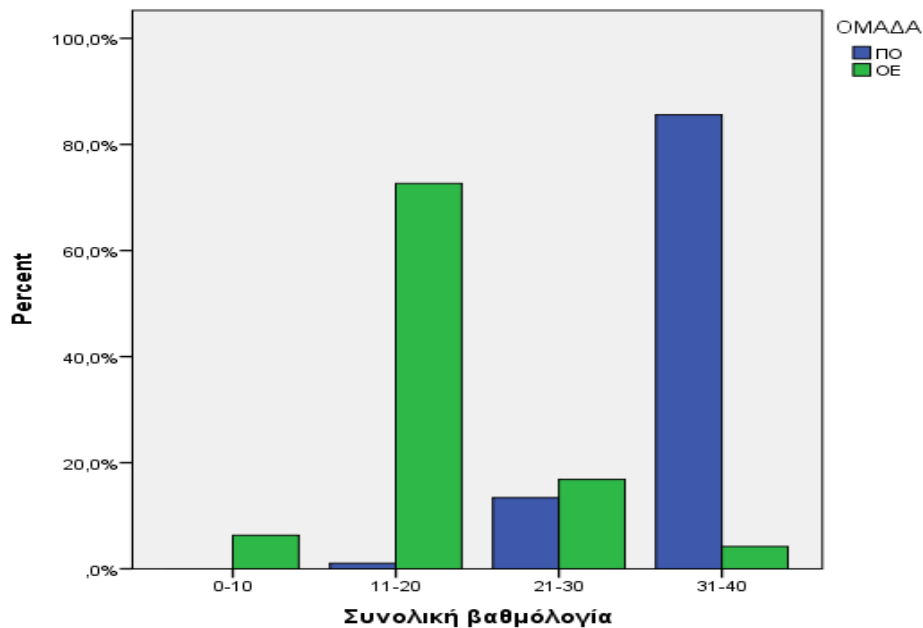
Γράφημα 4.1.3: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών



Γράφημα 4.1.4: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών



Γράφημα 4.1.5: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών



Γράφημα 4.1.6: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των μεταβλητών

Επομένως, σύμφωνα με βάση τον μη παραμετρικό έλεγχο χ^2 test διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου). Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές (96%-100% των μαθητών) της πειραματικής ομάδας βαθμολογήθηκαν στην δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας Αντίθετα, οι περισσότεροι μαθητές (74%-80% των μαθητών) της ομάδας ελέγχου βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου.

4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Στατιστικές υποθέσεις

Οι μηδενικές υποθέσεις με τις αντίστοιχες εναλλακτικές τους που θα εξετασθούν στην παρούσα μελέτη είναι:

1^η Μηδενική υπόθεση: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των χρονικών στιγμών πριν και μετά την προσέγγιση με την ομάδα μαθητών στη αξιολόγηση της αξίας του έργου στη Λογοτεχνία.

1^η Εναλλακτική υπόθεση: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση.

2^η Μηδενική υπόθεση: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των χρονικών στιγμών πριν και μετά την προσέγγιση με την ομάδα μαθητών στη αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη Λογοτεχνία.

2^η Εναλλακτική υπόθεση: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση.

Εργαλείο έρευνας

Στο εργαλείο περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν την «αξία έργου» και την «αυτοαποτελεσματικότητα» στη Λογοτεχνία. Ειδικότερα χρησιμοποιείται εργαλείο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αξιολογούν 5βαθμη κλίμακα όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στο ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ και η τιμή 5 στο ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΝΤΑ. (Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα 3.2). Ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων είναι:

Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.

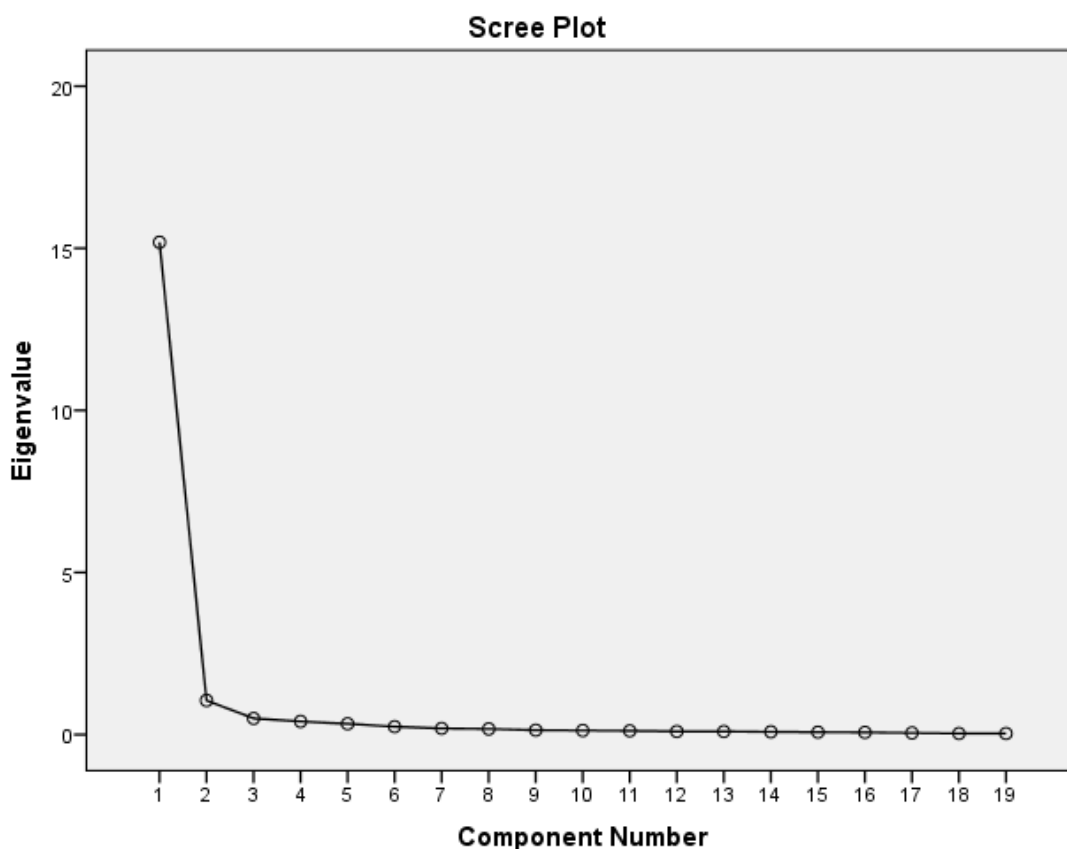
Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach $\alpha=0,986$ είναι υψηλός, καθώς συνολική τιμή του δείκτη μεγαλύτερη του 0,7 είναι αξιόπιστη. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων, μπορούν να αξιοποιηθούν.

Η διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου έγινε με την χρήση των πρωταρχικών συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής στο δείγμα ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που το συνθέτουν. Για την παραγοντική ανάλυση αξιοποιήθηκε το σύνολο των απαντήσεων του δείγματος στις δύο χρονικές στιγμές εφαρμογής και από τις δύο ομάδες. Από την εφαρμογή ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy=0,959) και η υπόθεση των μηδενικών συντελεστών συσχέτισης απορρίπτεται (Barlett's test of sphericity $p=0,000$) προκύπτει ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές και η παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται.

Από την εφαρμογή της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών προκύπτουν δύο παράγοντες από το σύνολο των αρχικών μεταβλητών, κάτι που επαληθεύεται και από γράφημα scree plot. Οι παράγοντες

ερμήνευαν περίπου το 85% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο (βλέπε γράφημα 4.2.1).



Γράφημα 4.2.1: Γράφημα ιδιοτιμών

Από την παραγοντική ανάλυση των αρχικών μεταβλητών προκύπτουν λοιπόν δύο παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται στον πίνακα 4.2.1 που ακολουθεί.

Πίνακας 4.2.1: Φορτίσεις ανά παράγοντα με την μέθοδο περιστροφής

Παράγοντες	Φορτίσεις
Παράγοντας Α: Αυτοαποτελεσματικότητα	
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,872
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,869
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,834
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,830
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,825

11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	,822
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,784
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	,752
7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,708
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,648
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,600
Παράγοντας Β: Αξία έργου	
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,858
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	,853
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,806
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,801
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,775
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,772
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,756
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,669

Με βάση τις παραπάνω φορτίσεις προκύπτει ότι ο 1^{ος} παράγοντας αφορά την Αυτοαποτελεσματικότητα και ο 2^{ος} την Αξία έργου.

Ο δείκτης αξιοπιστίας στην κάθε σύνθετη μεταβλητή είναι υψηλός [αυτοαποτελεσματικότητα ($\alpha=0,981$) και αξία έργου ($\alpha=0,973$)]. Το σύνολο των τιμών εσωτερικής αξιοπιστίας είναι υψηλό καθώς η τιμή εσωτερικής αξιοπιστίας κρίνεται υψηλή όταν είναι μεγαλύτερη της τιμής 0,6. Συνεπώς μπορούν να δημιουργηθούν δύο νέες σύνθετες μεταβλητές οι οποίες μετρούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά από τον μέσο όρο των μεταβλητών που τις συνθέτουν. Στους πίνακες 4.2.2 και 4.2.3 που ακολουθούν φαίνεται ο βαθμός αξιοπιστίας της κάθε πρότασης που συνθέτει τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και της αξίας έργου στη Λογοτεχνία.

Πίνακας 4.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία (Αριθμός προτάσεων: 11)

	Cronbach's Alpha (α)
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,980
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	,979
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,978
7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,979
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,978
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,979
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,979
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	,977
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,978
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,978
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,982

Πίνακας 4.2.3. Αξία έργου στη Λογοτεχνία (Αριθμός προτάσεων: 8)

	Cronbach's Alpha (α)
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,969
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,972
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,972
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,971
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,969
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,968
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	,968
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,969

Πρέπει να σημειωθεί ότι συνολικά διανεμήθηκαν 192 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 192 και κατά συνέπεια η ανταπόκριση κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική.

Με βάση τον σχεδιασμό, το εργαλείο των 19 ερωτήσεων διανεμήθηκε σε 192 άτομα κατά την αρχική στιγμή της έρευνας (Πριν). Τα άτομα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την Πειραματική ομάδα (ΠΟ) και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Τα άτομα ανά ομάδα κατανεμήθηκαν σχεδόν ισόποσα και συγκεκριμένα 95 άτομα σχημάτισαν την ΟΕ και 97 άτομα την ΠΟ. Μετά την ολοκλήρωση της προσέγγισης, το εργαλείο διανεμήθηκε εκ νέου στο σύνολο των παραπάνω ατόμων (Μετά).

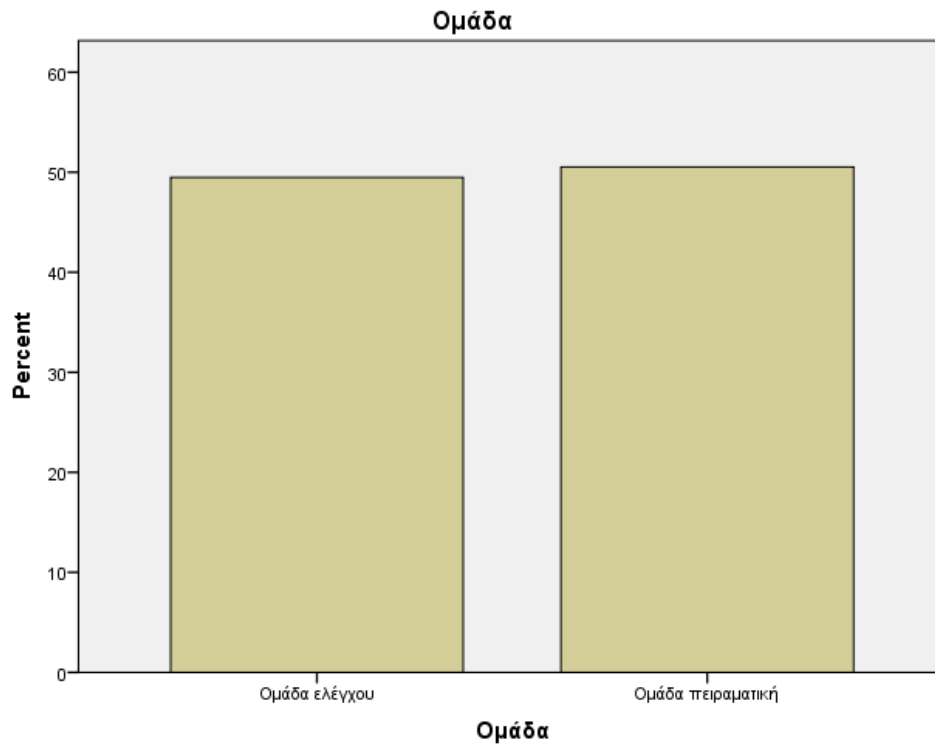
Κατά συνέπεια τα δεδομένα της έρευνας αποτελούνται από την εφαρμογή του εργαλείου σε δύο χρονικές στιγμές Πριν και Μετά και σε δύο ομάδες μαθητών (ΠΟ και ΟΕ). Το άτομα είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Αναφορικά με την κατανομή ως προς την ομάδα και με βάση τον παραπάνω σχεδιασμό, το 49,5% αφορούν την ΟΕ και το 50,5% των ΠΟ. Η κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι τα αγόρια ήταν το 45,8% και κορίτσια το 54,2% του δείγματος.

Ακολουθεί πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και υποστηρικτικά γραφήματα.

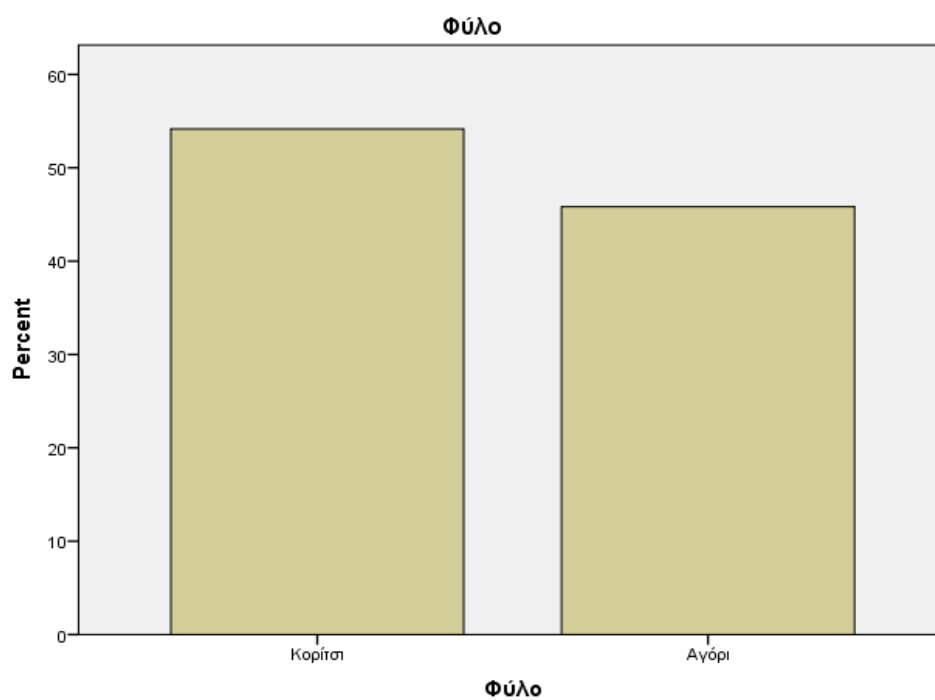
Πίνακας 4.2.4: Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστών φύλου και τύπου κατοικίας και μέσος όρος και τυπική απόκλιση ηλικίας ατόμων του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ομάδα		
ΟΕ	95	49,5
ΠΟ	97	50,5
φύλο		
Κορίτσι	104	54,2
Αγόρι	88	45,8

ΠΟ= πειραματική ομάδα, ΟΕ = ομάδα ελέγχου



Γράφημα 4.2.2: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών Ομάδων



Γράφημα 4.2.3: Ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών με το φύλο

Με βάση την παραγοντική ανάλυση που προηγήθηκε, από το εργαλείο δημιουργούνται δύο νέες σύνθετες μεταβλητές μία για κάθε παράγοντα καθώς και επίσης και μια νέα συνολική σύνθετη μεταβλητή που εκφράζει την γενική αξιολόγηση της αξίας έργου και της αυτοαποτελεσματικότητας στη Λογοτεχνία. Δεδομένου του σχεδίου της έρευνας γίνεται:

Αρχικά παρουσίαση των μέσων τιμών των επιμέρους αλλά και σύνθετων μεταβλητών κατά την αρχική στιγμή πριν την προσέγγιση και στις δύο ομάδες του δείγματος, προκειμένου να διαπιστωθεί η ισότητα των δύο ομάδων στην αξιολόγηση της Λογοτεχνίας κατά την στιγμή εκκίνησης της προσέγγισης.

Κατόπιν ακολουθεί η εφαρμογή πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης με παράγοντα τις δύο ομάδες του δείγματος (ΠΟ και ΟΕ) και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις τις δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά την προσέγγιση. Η εφαρμογή της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης γίνεται ώστε να διαπιστωθεί η πιθανή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ομάδες, ως προς τις χρονικές στιγμές καθώς και να διαπιστωθεί η ύπαρξη πιθανά σημαντική αλληλεπίδρασης. Η εφαρμογή γίνεται στους δύο παράγοντες και συνολικά ώστε να διαπιστωθεί η στατιστική μεταβολή μετά την παρέμβαση συνολικά αλλά και επιμέρους στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην αξία του έργου.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια στην παρούσα έρευνα, αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS statistics 21. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha=0,05$.

Χρονική στιγμή πριν την εφαρμογή της προσέγγισης

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών (t test) ανά ερώτηση με σκοπό την αναζήτηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών κατά την χρονική στιγμή πριν την προσέγγιση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από τον έλεγχο μέσων τιμών στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου κατά την χρονική στιγμή πριν την εφαρμογή της προσέγγισης δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος. Κατά συνέπεια προκύπτει ότι οι δύο ομάδες αξιολογούν με τρόπο που δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά το σύνολο των ερωτήσεων κατά την χρονική στιγμή πριν την προσέγγιση (βλέπε Πίνακα 4.2.5).

Πίνακας 4.2.5 : Έλεγχος μέσω των τιμών με εφαρμογή t test πριν από την εφαρμογή της προσέγγισης

	Ομάδα	N	MT	TA	t	βε	p																																																																																																																																																																																																				
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	OE	95	2,31	,93	-,247	190	,805																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,34	1,01				2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,61	,91	-,137	190	,891	ΠΟ	97	2,63	,93	3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,68	1,01	,098	190	,922	ΠΟ	97	2,67	,97	4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,24	,83	-,538	190	,591	ΠΟ	97	2,31	,89	5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	OE	95	2,82	,97	-,514	190	,608	ΠΟ	97	2,90	1,06	6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729	ΠΟ	97	2,45	1,24	7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,61	,91	-,137	190	,891																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,63	,93				3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,68	1,01	,098	190	,922	ΠΟ	97	2,67	,97	4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,24	,83	-,538	190	,591	ΠΟ	97	2,31	,89	5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	OE	95	2,82	,97	-,514	190	,608	ΠΟ	97	2,90	1,06	6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729	ΠΟ	97	2,45	1,24	7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941								
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,68	1,01	,098	190	,922																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,67	,97				4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,24	,83	-,538	190	,591	ΠΟ	97	2,31	,89	5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	OE	95	2,82	,97	-,514	190	,608	ΠΟ	97	2,90	1,06	6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729	ΠΟ	97	2,45	1,24	7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																				
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,24	,83	-,538	190	,591																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,31	,89				5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	OE	95	2,82	,97	-,514	190	,608	ΠΟ	97	2,90	1,06	6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729	ΠΟ	97	2,45	1,24	7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	OE	95	2,82	,97	-,514	190	,608																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,90	1,06				6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729	ΠΟ	97	2,45	1,24	7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																												
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	OE	95	2,52	1,23	,348	190	,729																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,45	1,24				7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655	ΠΟ	97	2,28	1,28	8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																								
7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	OE	95	2,20	1,13	-,448	190	,655																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,28	1,28				8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992	ΠΟ	97	2,60	1,38	9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																				
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,60	1,30	,011	190	,992																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,60	1,38				9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836	ΠΟ	97	2,95	1,01	10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	2,98	1,02	,208	190	,836																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,95	1,01				10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852	ΠΟ	97	2,73	1,43	11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																												
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περιλήψης ή νήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	OE	95	2,69	1,32	-,187	190	,852																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,73	1,43				11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911	ΠΟ	97	2,52	1,30	12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																								
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	OE	95	2,49	1,25	-,112	190	,911																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,52	1,30				12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706	ΠΟ	97	2,90	1,03	13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																				
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	OE	95	2,84	,97	-,378	190	,706																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,90	1,03				13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875	ΠΟ	97	2,58	1,34	14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	OE	95	2,55	1,29	-,157	190	,875																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,58	1,34				14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592	ΠΟ	97	3,07	,97	15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																												
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	OE	95	3,00	,88	-,537	190	,592																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	3,07	,97				15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666	ΠΟ	97	2,65	,89	16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																																								
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	OE	95	2,71	,89	,432	190	,666																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,65	,89				16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864	ΠΟ	97	2,43	,78	17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																																																				
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	OE	95	2,45	,79	,172	190	,864																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,43	,78				17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810	ΠΟ	97	2,00	,87	18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																																																																
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	OE	95	2,03	,93	,241	190	,810																																																																																																																																																																																																				
	ΠΟ	97	2,00	,87				18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																																																																												
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να	OE	95	2,38	,76	,074	190	,941																																																																																																																																																																																																				

συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	ΠΟ	97	2,37	,71			
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	ΟΕ	95	2,38	,76	,552	190	,582
	ΠΟ	97	2,32	,73			

ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση

Εξετάζοντας την ισότητα των μέσων τιμών για τις σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου κατά την ίδια χρονική στιγμή, προκύπτουν τα ακόλουθα:

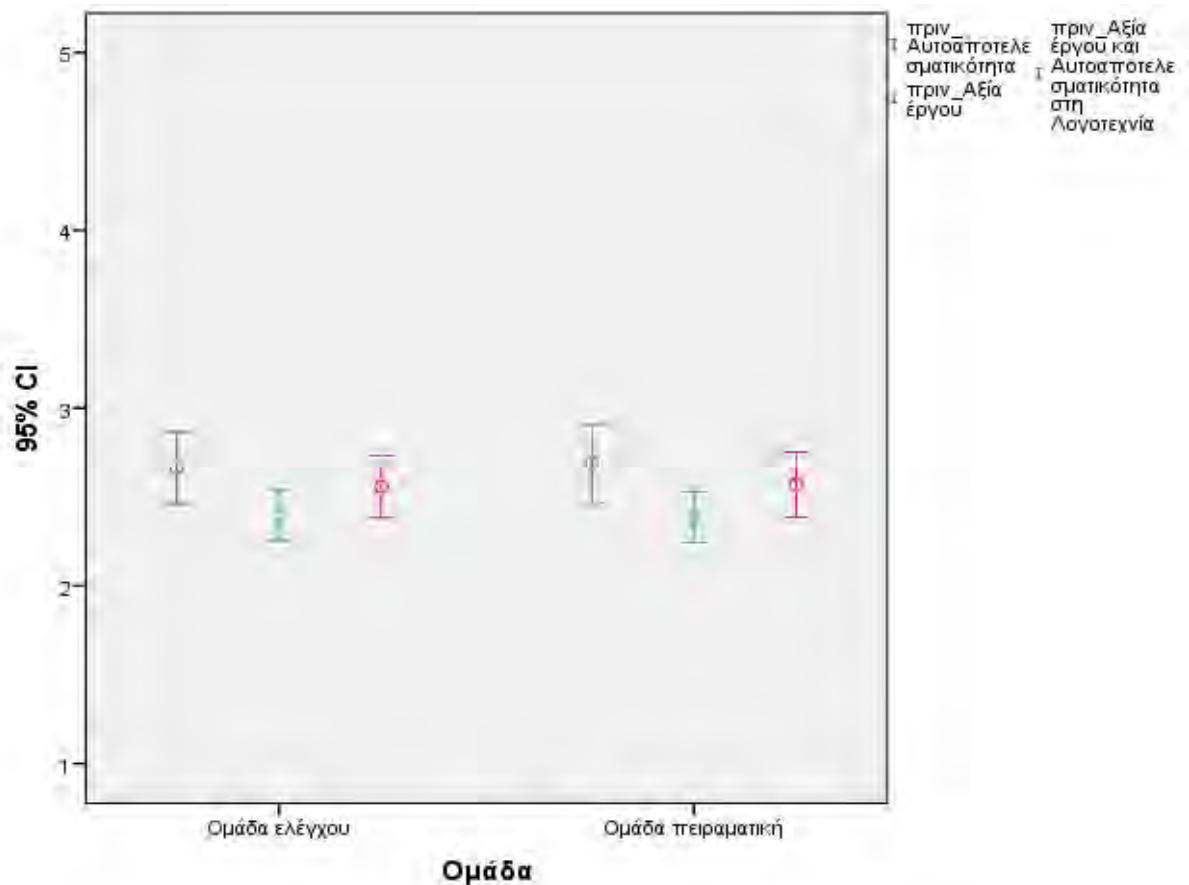
Όπως ήταν αναμενόμενο, οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στον μέσο βαθμό με τον οποίο αξιολογούν τους δύο παράγοντες και την συνολική τιμή του εργαλείου δεδομένων πριν την προσέγγιση. Εξετάζοντας το επίπεδο βαθμολόγησης των παραγόντων προκύπτει ότι η συνολική βαθμολογία της αξίας του έργου και της αυτοαποτελεσματικότητας είναι $\mu=2,56$, τιμή που είναι μεταξύ των τιμών 2 και 3 της κλίμακας και άρα μεταξύ των κατηγοριών Ισχύει ελάχιστες ή μερικές φορές και άρα κατατάσσεται χαμηλά στην 5βαθμη κλίμακα βαθμολόγησης (βλέπε Πίνακα 4.2.6).

Πίνακας 4.2.6: Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test πριν την εφαρμογή της προσέγγισης στις σύνθετες μεταβλητές και στο σύνολο των σύνθετων μεταβλητών

	Ομάδα	N	ΜΤ	ΤΑ	t	βε	p
πριν_Αυτοαποτελεσματικότητα	ΟΕ	95	2,66	,98	-,178	190	,859
	ΠΟ	97	2,69	1,08			
	Συνολικά	192	2,67	1,03			
πριν_Αξία έργου	ΟΕ	95	2,39	,70	,106	190	,915
	ΠΟ	97	2,38	,70			
	Συνολικά	192	2,39	,70			
Πριν_Αξία έργου και Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία	ΟΕ	95	2,55	,85	-,099	190	,922
	ΠΟ	97	2,56	,90			
	Συνολικά	192	2,56	,88			

ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση

Εξετάζοντας επιμέρους τους δύο παράγοντες, και οι δύο μέσες τιμές αξιολόγησης κατατάσσονται στη χαμηλή θέση της κλίμακας με την μέση αυτοαποτελεσματικότητα να είναι σχετικά υψηλότερη ($\mu=2,67$) έναντι της μέσης αξίας έργου ($\mu=2,39$) (βλ. γράφημα 4.2.4).



Γράφημα 4.2.4: Συγκριτικό ΔΕ 95% των μέσων τιμών των παραγόντων του εργαλείου για τις 2 ομάδες ΟΕ και ΠΟ κατά την στιγμή πριν την προσέγγιση

Επομένως, φαίνεται ότι πριν από την εφαρμογή της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στο ερωτηματολόγιο στάσεων οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και την αξία έργου στη Λογοτεχνία, άρα ξεκινούσαν από την ίδια αφετηρία αναφορικά με το πόσο αποτελεσματικοί ένιωθαν οι ίδιοι τους στη Λογοτεχνία και πόσο σημαντικό θεωρούσαν αυτό το γνωστικό αντικείμενο.

Χρονική στιγμή μετά την εφαρμογή της προσέγγισης

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών (t test) ανά ερώτηση με σκοπό την αναζήτηση πιθανών στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Από τον έλεγχο μέσων τιμών στο σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου κατά την χρονική στιγμή μετά την εφαρμογή της προσέγγισης

προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές μεταξύ των 2 ομάδων του δείγματος, για το σύνολο των ερωτήσεων. Παρατηρώντας τις επιμέρους μέσες τιμές ανά ομάδα προκύπτει ότι η τάση είναι κοινή για όλες τις ερωτήσεις με τις μέσες τιμές της ΠΟ να είναι συγκριτικά υψηλότερες (βλ. Πίνακα 4.2.7. & γράφημα 4.2.5).

Πίνακας 4.2.7. Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test μετά την εφαρμογή της προσέγγισης

	Ομάδα	N	MT	TA	t	βε	p
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	ΟΕ	95	2,35	,822	-22,421	190	,000
	ΠΟ	97	4,59	,535			
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	ΟΕ	95	2,77	1,01	-14,038	190	,000
	ΠΟ	97	4,46	,61			
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	ΟΕ	95	2,62	,913	-18,137	190	,000
	ΠΟ	97	4,61	,569			
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	ΟΕ	95	2,29	,713	-23,375	190	,000
	ΠΟ	97	4,45	,559			
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	ΟΕ	95	2,96	,999	-13,264	190	,000
	ΠΟ	97	4,51	,561			
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	ΟΕ	95	2,72	1,21	-13,759	190	,000
	ΠΟ	97	4,60	,571			
7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	ΟΕ	95	2,35	1,13	-17,116	190	,000
	ΠΟ	97	4,57	,576			
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	ΟΕ	95	2,84	1,26	-12,430	190	,000
	ΠΟ	97	4,60	,57			
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	ΟΕ	95	3,15	1,02	-11,811	190	,000
	ΠΟ	97	4,57	,59			
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	ΟΕ	95	2,94	1,35	-10,438	190	,000
	ΠΟ	97	4,51	,59			
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	ΟΕ	95	2,64	1,20	-14,032	190	,000
	ΠΟ	97	4,56	,59			
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	ΟΕ	95	3,05	,93	-13,857	190	,000
	ΠΟ	97	4,58	,53			
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	ΟΕ	95	2,75	1,25	-12,142	190	,000
	ΠΟ	97	4,43	,53			
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά	ΟΕ	95	3,13	,85	-14,057	190	,000

που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	ΠΟ	97	4,56	,52			
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	ΟΕ	95	2,81	,78	-18,764	190	,000
	ΠΟ	97	4,61	,51			
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες	ΟΕ	95	2,45	,72	-24,689	190	,000
	ΠΟ	97	4,72	,53			
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	ΟΕ	95	2,14	,90	-23,740	190	,000
	ΠΟ	97	4,66	,51			
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	ΟΕ	95	2,36	,69	-25,130	190	,000
	ΠΟ	97	4,63	,54			
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	ΟΕ	95	2,45	,69	-26,871	190	,000
	ΠΟ	97	4,72	,45			

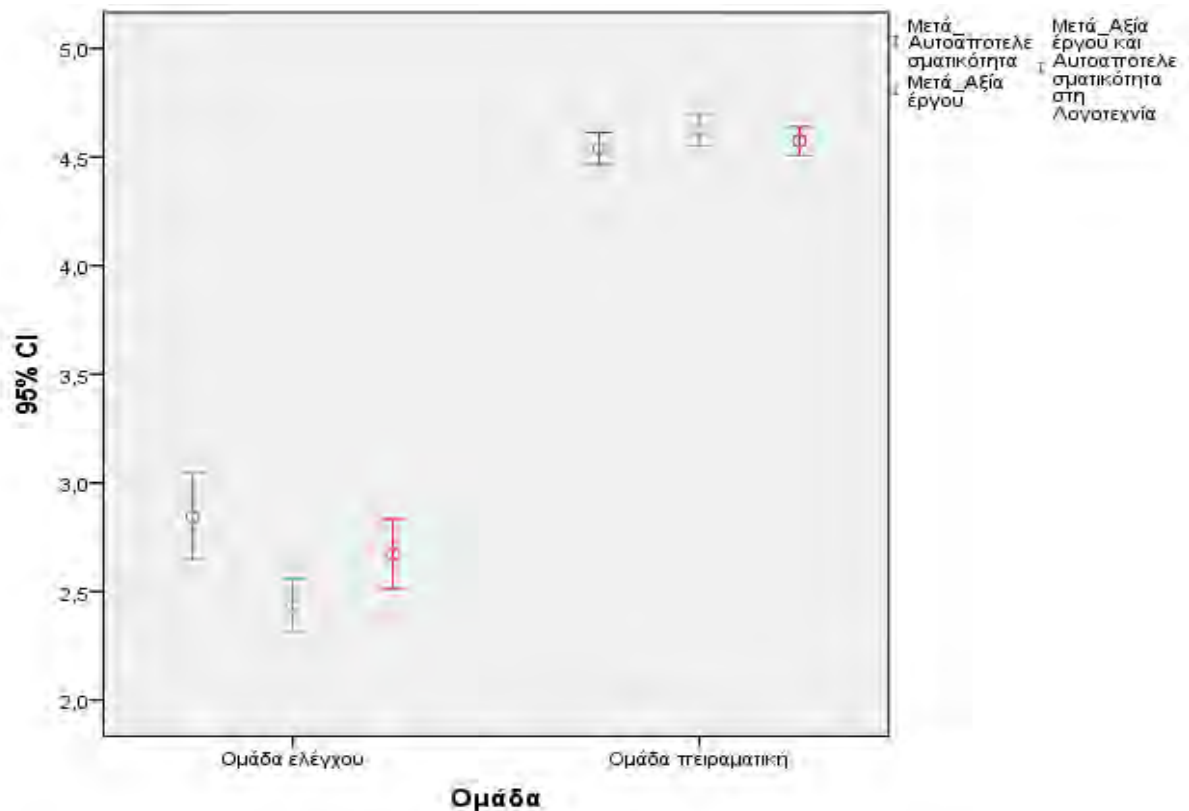
ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση

Εξετάζοντας την ισότητα των μέσων τιμών για τις σύνθετες μεταβλητές του ερωτηματολογίου κατά την ίδια χρονική στιγμή, προκύπτει ότι όπως ήταν αναμενόμενο, οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στον μέσο βαθμό με τον οποίο αξιολογούν τους δύο παράγοντες αλλά και την συνολική τιμή του εργαλείου δεδομένων μετά την προσέγγιση (βλ. πίνακα 4.2.8 & γράφημα 4.2.5).

Πίνακας 4.2.8: Έλεγχος μέσων τιμών με εφαρμογή t test μετά την εφαρμογή της προσέγγισης στις σύνθετες μεταβλητές και στο σύνολο των σύνθετων μεταβλητών

	Ομάδα	N	ΜΤ	ΤΑ	t	βε	p
Μετά_Αυτοαποτελεσματικότητα	ΟΕ	95	2,84	,97	-15,971	190	,000
	ΠΟ	97	4,53	,36			
Μετά_Αξία έργου	ΟΕ	95	2,43	,60	-30,782	190	,000
	ΠΟ	97	4,62	,34			
Μετά_Αξία έργου και Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία	ΟΕ	95	2,67	,78	-22,025	190	,000
	ΠΟ	97	4,57	,32			

ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση



Γράφημα 4.2.5: Συγκριτικό ΔΕ 95% των μέσων τιμών των παραγόντων του εργαλείου για τις 2 ομάδες ΟΕ και ΠΟ κατά την στιγμή μετά την προσέγγιση

Επομένως, φαίνεται ότι μετά την εφαρμογή της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στο ερωτηματολόγιο στάσεων οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και την αξία έργου της Λογοτεχνίας. Ειδικότερα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της προσέγγισης είχαν πιο θετική στάση ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και την αξία έργου στη Λογοτεχνία.

Ανάλυση διακύμανσης

Προκειμένου να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση των αξιολογήσεων των παραγόντων μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις χρονικές περιόδους, ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή όχι σημαντικής σχέσης στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, εφαρμόζεται ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες (αυτοαποτελεσματικότητα και αξία έργου) επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι ως προς την χρονική περίοδο υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας [$F(1,190)=125,78$, $p=0,000$] (βλ. πίνακα 4.2.10). Συνεπώς, και με βάση τις μέσες τιμές ανά χρονική στιγμή, υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση των τιμών αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση κυρίως στην πειραματική ομάδα (βλ. πίνακα 4.2.9).

Πίνακας 4.2.9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος»

	ΠΟ		ΟΕ		Συνολικά	
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ
πριν_Αυτοαποτελεσματικότητα	2,69	1,08	2,66	,98	2,67	1,03
μετά_Αυτοαποτελεσματικότητα	4,53	,36	2,84	,97	3,70	1,12
Συνολικά	3,61	,06	2,75	,06		

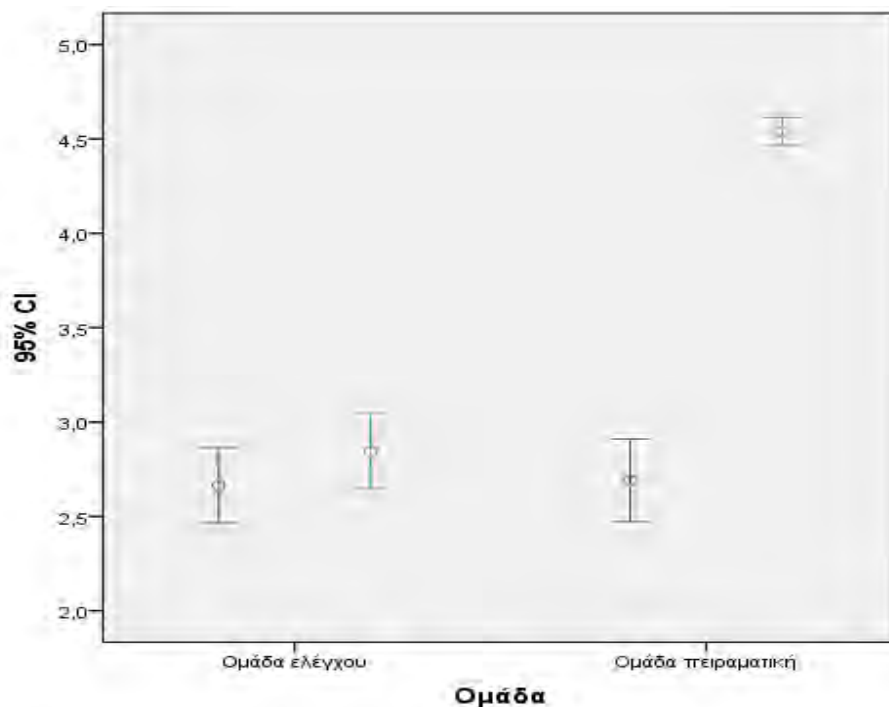
ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση

ΠΟ= πειραματική ομάδα, ΟΕ= ομάδα ελέγχου

Πίνακας 4.2.10.: Ανάλυση διακύμανσης για την αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	βε	Μέσο άθροισμα	F	p
Χρονικές περιόδους	98,704	1	98,704	125,789	,000
Ομάδες	71,116	1	71,116	85,272	,000
Αλληλεπίδραση	66,788	1	66,788	85,115	,000
Σφάλμα	158,459	190	,834		

Ως προς την ομάδα υπάρχει σημαντική επίδραση στην μεταβλητή [$F(1,190)=85,272$, $p=0,000$] (βλ. πίνακα 4.2.10). Συνεπώς, και εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές, είναι στατιστικά σημαντικά αυξημένη η μέση τιμή αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας στην ΠΟ έναντι της ΟΕ (πίνακας 4.2.9). Τέλος η αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ομάδας και χρονικής περιόδου, επηρεάζει την τιμή της μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας [$F(1,190)=85,115$, $p=0,000$] (βλ. πίνακα 4.2.10).



Γράφημα 4.2.6: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών ανά ομάδα και χρονική περίοδο αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία

Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής περιόδου η οποία είναι στατιστικά σημαντική προκύπτει ιδιαίτερη σχέση λόγω προσέγγισης. Από τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ η αρχική μέση τιμή βαθμολογίας της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν χαμηλή (MT=2,69) και τοποθετούνταν χαμηλότερα της τιμής 3 που εκφράζει την μέτρια θέση της κλίμακας (βλ. πίνακα 4.2.9 & γράφημα 4.2.6). Ωστόσο η μέση τιμή της ΠΟ κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση εμφανίζεται πολύ υψηλή (MT=4,5) και προσεγγίζει την τιμή 5 η οποία είναι η μέγιστη τιμή της κλίμακας (βλ. πίνακα 4.2.9 & γράφημα 4.2.6). Έτσι, ενώ η αρχική μέση τιμή ήταν όμοια μεταξύ των ομάδων η τελική μέση τιμή της ΠΟ εκφράζει βελτίωση της αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε πολύ υψηλό βαθμό.

Αντίθετα, στην περίπτωση της ΟΕ, η αρχικά χαμηλή μέση αξιολόγηση του παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητας (MT=2,66), παραμένει χαμηλή και μετά την προσέγγιση (MT=2,84). Αυτή η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση χρόνου και ομάδας (μεθόδου) είναι σημαντική (πίνακα 4.2.9 & γράφημα 4.2.6).

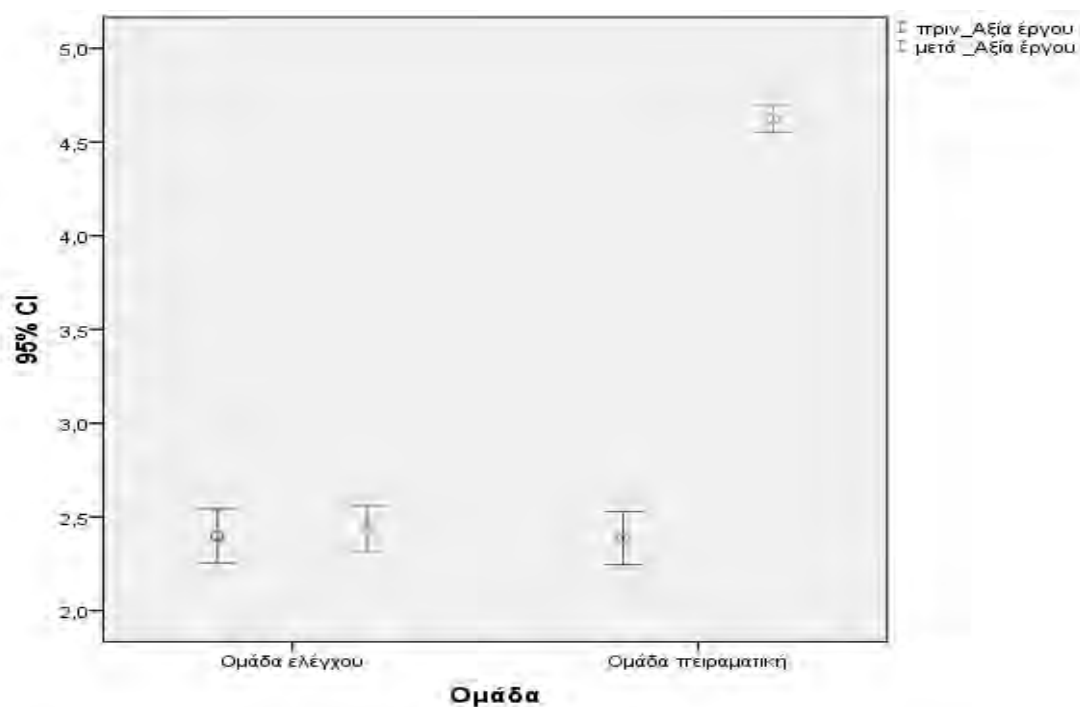
Αναφορικά με την μεταβλητή της αξίας έργου στη Λογοτεχνία από την ανάλυση διακύμανσης προκύπτει ότι ως προς την χρονική περίοδο υπάρχει

στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή αυτή [$F(1,190)=344,15, p=0,000$]. Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση των τιμών αξιολόγησης της αξίας έργου κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση (βλ. πίνακα 4.2.11).

Ως προς την ομάδα υπάρχει σημαντική επίδραση στην μεταβλητή [$F(1,190)=303,471, p=0,000$]. Τέλος η αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ομάδας και περιόδου, επηρεάζει την τιμή της μεταβλητής της αξίας έργου [$F(1,190)=322,214, p=0,000$] (βλ. πίνακα 4.2.11).

Πίνακας 4.2.11: Ανάλυση διακύμανσης για την αξία έργου στη Λογοτεχνία

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	βε	Μέσο άθροισμα	F	p
Χρονικές περιοδοί	124,088	1	124,088	344,156	,000
Ομάδες	113,912	1	113,912	303,471	,000
Αλληλεπίδραση	116,176	1	116,176	322,214	,000
Σφάλμα	68,506	190	,361		



Γράφημα 4.2.7: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών ανά ομάδα και χρονική περίοδο αναφορικά με την αξία έργου στη Λογοτεχνία

Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής περιόδου η οποία είναι στατιστικά σημαντική προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ η αρχική μέση τιμή βαθμολογίας της αξίας έργου ήταν χαμηλή (MT=2,38) και τοποθετούνταν χαμηλότερα της τιμής 3 που εκφράζει την μέτρια θέση της κλίμακας. Ωστόσο η μέση τιμή της ΠΟ κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση εμφανίζεται πολύ υψηλή (MT=4,6) και προσεγγίζει την τιμή 5 η οποία είναι η μέγιστη τιμή της κλίμακας. Έτσι ενώ η αρχική μέση τιμή ήταν όμοια μεταξύ των ομάδων η τελική μέση τιμή της ΠΟ εκφράζει βελτίωση της αυτοαξιολόγησης της αξίας έργου η οποία λαμβάνει μέση τιμή κοντά στο άνω όριο της 5βαθμηςκλίμακας (βλ. πίνακα 4.2.12 & γράφημα 4.2.7).

Αντίθετα, στην περίπτωση της ΟΕ, η αρχικά χαμηλή μέση αξιολόγηση του παράγοντα αξία έργου (MT=2,39) παραμένει χαμηλή και μετά την προσέγγιση (MT=2,43) χωρίς περαιτέρω βελτίωση. Αυτή η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση χρόνου και ομάδας (μεθόδου) είναι σημαντική (βλ. πίνακα 4.2.12).

Πίνακας 4.2.12: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της αξιολόγησης της αξίας έργου στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος»

	ΠΟ		ΟΕ		Συνολικά	
	MT	TA	MT	TA	MT	TA
πριν_Αξία έργου	2,38	,70	2,39	,70	2,39	,70
μετά_Αξία έργου	4,62	,34	2,43	,60	3,54	1,20
Συνολικά	3,50	,04	2,41	,04		

MT= μέση τιμή, TA= τυπική απόκλιση

Αναφορικά με τη γενική αξιολόγηση από την ανάλυση διακύμανσης προκύπτει ότι η παραπάνω παρατηρούμενη τάση, επαναλαμβάνεται όπως ήταν αναμενόμενο:

Ως προς την χρονική περίοδο υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην μεταβλητή της γενικής αξιολόγησης [F(1,190)=195,800, p=0,000]. Συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση των τιμών αξιολόγησης μετά την προσέγγιση (βλ. πίνακα 4.2.13).

Ως προς την ομάδα υπάρχει σημαντική επίδραση στην μεταβλητή [F(1,190)=150,101, p=0,000]. Προκύπτει ότι η γενική αξιολόγηση στην περίπτωση της ΠΟ είναι υψηλότερη συγκριτικά με της ΟΕ (βλ. πίνακα 4.2.13).

Τέλος η αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ομάδας και περιόδου, επηρεάζει την τιμή της μεταβλητής της γενικής αξιολόγησης [F(1,190)=155,877, p=,000<0,05] (βλ. πίνακα 4.2.13).

Πίνακας 4.2.13: Ανάλυση διακύμανσης για τη γενική αξιολόγηση των δύο παραγόντων στη Λογοτεχνία

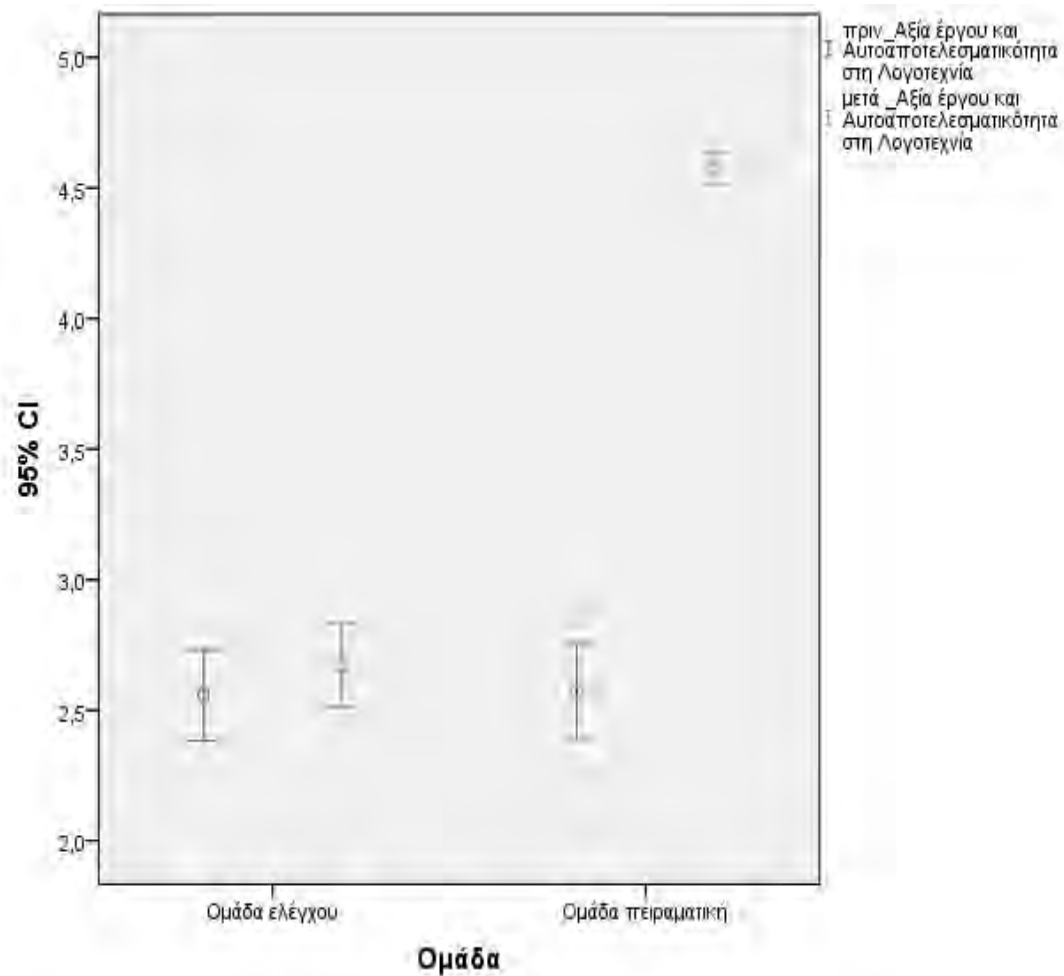
Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	βε	Μέσο άθροισμα	F	p
Χρονικές περίοδοι	107,741	1	107,741	195,800	,000
Ομάδες	88,068	1	88,068	150,101	,000
Αλληλεπίδραση	85,773	1	85,773	155,877	,000
Σφάλμα	111,478	190	,587		

Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση οι παραπάνω διαφορές οφείλονται στην βελτίωση της γενικής αξιολόγησης της ΠΟ μετά την προσέγγιση έναντι της ΟΕ όπου η αρχική μέση γενική αξιολόγηση παρέμεινε σταθερή (βλέπε πίνακα 4.2.14 & γράφημα 4.2.8).

Πίνακας 4.2.14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της γενικής αξιολόγησης στις τέσσερις συνθήκες που δημιουργούν οι παράγοντες «ομάδα» και «χρόνος»

	ΠΟ		ΟΕ		Συνολικά	
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ
Πριν _γενική αξιολόγηση	2,55	,85	2,56	,90	2,56	,88
Μετά _γενική αξιολόγηση	4,57	,329	2,67	,78	3,63	1,12
Συνολικά	3,57	,05	2,61	,05		

ΜΤ= μέση τιμή, ΤΑ= τυπική απόκλιση



Γράφημα 4.2.8: Συγκριτικό 95% διάστημα εμπιστοσύνης μέσω τιμών ανά ομάδα και περίοδο

Επομένως διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (πειραματικής και ελέγχου) οφείλονται στην βελτίωση της γενικής αξιολόγησης της πειραματικής ομάδας μετά την διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων έναντι της ομάδας ελέγχου, στην οποία η αρχική μέση γενική αξιολόγηση παρέμεινε αμετάβλητη και σταθερή μετά τη διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συζήτηση -Συμπεράσματα

Από την ερμηνεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων και τη μελέτη των στατιστικών αποτελεσμάτων, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση και επεξεργασία των διαλόγων ομαδικής εργασίας, της βαθμολογίας των γραπτών κειμένων των μαθητών, των φύλλων παρατήρησης, και των ερωτηματολογίων (πριν-μετά) τις διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων, διαπιστώθηκε σημαντική θετική επίδραση του Παιδαγωγικού Προγράμματος στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου ως εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας διαμεσολάβησε θετικά στην καλλιέργεια «αισθητικής» στάσης όσον αφορά τη λογοτεχνική ανάγνωση και ειδικότερα στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, στη δημιουργία ανταποκρίσεων, στην πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου και τη θετική στάση σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Η διερεύνηση των προαναφερόμενων παραγόντων πραγματοποιήθηκε σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο στηρίχθηκε στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, τις αρχές της βιωματικής, παιδοκεντρικής, ολιστικής, διερευνητικής, ομαδοσυνεργατικής, διαθεματικής και εποικοδομητικής και δημιουργικής μάθησης, οι οποίες οροθετούν τα βασικά χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου (Κουτσογιάννης, 2001. Δημητράτου, 2005. Τσιάρας, 2005. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Σέξτου, 2007. Zuljevic, V. (2007). Αλκηστη, 2008. Παπαδόπουλος, 2010. Κατσαρίδου, 2011. Παρούση, 2012). Επιπρόσθετα, η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που πραγματοποιήσαμε στηρίχθηκε στις «αισθητικές» και βιωματικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων που σχετίζονται με τη «συναλλακτική» θεωρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης της Louise Rosenblatt και τα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης των Michael Benton και Geoff Fox και της Judith Langer (Rosenblatt 1978 & 1995. Langer, 1989 & 1995. Benton & Fox 1985), οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς σε σχέση με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και το Κουκλοθέατρο, όπως προέκυψε από την προσιτή σε εμάς βιβλιογραφία.

Για την εκτίμηση του Παιδαγωγικού Προγράμματος δημιουργήθηκε ένα συνολικό αποτέλεσμα, το οποίο προέκυψε από τις επιμέρους τιμές των παραγόντων που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Από τη μελέτη και ερμηνεία του "συνολικού αποτελέσματος" προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση της γενικής αξιολόγησης σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπου η αρχική μέση γενική αξιολόγηση παρέμεινε σταθερή και αμετάβλητη.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα αυτά θεωρούμε ότι υπήρξε σημαντική επίδραση του Παιδαγωγικού Προγράμματος και ειδικότερα της διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσματα παρεμφερών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων (Kondoyianni & Papaioannou, 2009. Devlin, 2013. Weng, O'Toole & Sinclair, 2013. Wheeler, 2014. Λενακάκης & Λουλά, 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεσή μας, ότι η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου συντελεί στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου στους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου ως μορφή λογοτεχνικής ανταπόκρισης, όπως αποδείχθηκε από την επιμέρους ανάλυση των δεδομένων. Να επισημανθεί ότι όπως αναφέρεται από τους Grainger, Goouch και Lambirth, οι μαθητές ευχαριστούνται το γράψιμο όταν υπάρχει βαθμός ελευθερίας, δηλαδή όταν έχουν περισσότερες επιλογές, χωρίς προκαθορισμένους περιορισμούς και όταν μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους και να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους (Grainger, Goouch & Lambirth, 2003:4). Επιπρόσθετα, μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο (Chapple, 1977. Dawson, 2005). Σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία οι μαθητές αναγνώστες θεωρούνται «συνδημιουργοί» των κειμένων κατά την

διάρκεια της «αισθητικής» ανάγνωσης, υπό την έννοια ότι συμμετέχουν ενεργά στη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου και δημιουργούν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις (Rosenblatt, 1995:24). Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Moss (2003) η έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών πραγματοποιείται μέσω προφορικού ή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης προάγουν την παραγωγή προφορικού ως προφορική έκφραση της ανταπόκρισής τους και ότι η αναδιήγηση ιστοριών αποτελεί την γραπτή έκφραση της ανταπόκρισής τους. Σύμφωνα με τις Καλογήρου και Βησσαράκη (2005:75) η έκφραση των ανταποκρίσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της πρωτότυπης παραγωγής γραπτού λόγου, ως μορφή δημιουργικής γραφής.

Το Παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε ως κύριο στόχο να διερευνήσει την επίδραση μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στη Λογοτεχνία με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου σε μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου χρησιμοποιήθηκε, όπως έχει προαναφερθεί, ως τεχνική έρευνας την τριγωνοποίηση. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και τα ποιοτικά δεδομένα σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής ανάλυσης για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε τη δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

Η καταγραφή των ανταποκρίσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με κάθε λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν, πραγματοποιήθηκε τη χρονική στιγμή που πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Από την ανάλυση των διαλόγων των μελών των ομάδων προέκυψαν τρεις άξονες ανάλυσης με βάση τους οποίους διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και συνέδεσαν τα κειμενικά στοιχεία με καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, δημιούργησαν ανταποκρίσεις που αφορούν τα σημεία «απροσδιοριστίας» του κειμένου και νοηματοδότησαν τα κενά του λογοτεχνήματος. Τέλος, έγιναν «συνδημιουργοί» της ιστορίας προεκτείνοντάς την και παρουσιάζοντας τη δική τους εκδοχή σχετικά με την εξέλιξή της.

Θεωρούμε ότι πρέπει να εστιάσουμε στον πρώτο άξονα ανάλυσης, καθώς σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία η «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και νοηματοδοτεί τα γλωσσικά σχήματα του κειμένου σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, συνδέει κειμενικά στοιχεία με πραγματικές καταστάσεις και εμπλέκεται ενεργά στην αναγνωστική ανταπόκριση βιώνοντας τη λογοτεχνική ανάγνωση ως νέα εμπειρία. Κατά συνέπεια, το γεγονός ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και συνέδεσαν τα κειμενικά στοιχεία με καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματικότητα (1^{ος} άξονας ανάλυσης) υποδεικνύει τη δημιουργία ανταποκρίσεων κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο κείμενο *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος* καταγράφηκαν ανταποκρίσεις των μελών των ομάδων που αφορούσαν τη χρήση επιχειρημάτων που σχετίζονται με την αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και με τη σύνδεσή τους με πραγματικές καταστάσεις. Στη συνέχεια αναφέρονται οι λεκτικές εκφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της ομαδικής τους εργασίας.

Στην 4^η δραστηριότητα «Κυκλικό δράμα», η οποία χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία της ιστορίας και των ηρώων της τα μέλη της 3^{ης} ομάδας πρότειναν την αλλαγή φύλου του δημοσιογράφου χρησιμοποιώντας επιχειρήματα που σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις:

Κορίτσι 3: *Περιμένετε... Εγώ θέλω να είμαι η Δημοσιογράφος.*

Αγόρι 2: *Μα εσύ είσαι κορίτσι.*

Κορίτσι 2: *Γιατί; Στην τηλεόραση υπάρχουν και γυναίκες δημοσιογράφοι.*

Αγόρι 1: *Και η ξαδέρφη μου θέλει να γίνει δημοσιογράφος.*

Στην 5^η δραστηριότητα «Συνέντευξη», η οποία χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία του χαρακτήρα των ηρώων της, τα μέλη της 5^{ης} ομάδας χρησιμοποίησαν ονόματα γνωστών τηλεοπτικών σταθμών συνδέοντας με το συγκεκριμένο τρόπο στοιχεία που γνώριζαν ήδη με την ιστορία που διδάχθηκαν:

Κορίτσι 3: *Εγώ θα είμαι από το «ΜΕΓΑ».*

Κορίτσι 2: *Τότε και εγώ θα είμαι από το «ANT».*

Κορίτσι 1: *Εγώ θα είμαι από δικό μας κανάλι «TRT».*

Αγόρι 2: *Και εγώ θα είμαι... από δικό μας.....Εεε! το «ΘΕΣΣΑΛΙΑ».*

Στην 6^η δραστηριότητα «Μηχανή του χρόνου», η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη μεταφορά της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο, τα μέλη της 27^{ης} χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους που αφορούν την επιλογή του προσώπου που εκτελεί τα καθήκοντα του Δημάρχου στη σύγχρονη εποχή:

Κορίτσι 1: *Και μόλις τους διώχνουν νομίζεις ότι φεύγει και το νέφος; (Διακόπτει)*
Αγόρι 3: *Όχι, αλλά γίνεται όπως στις εκλογές που αλλάζουμε αμέσως δήμαρχο.*
Αγόρι 2: *Ωσστά!... Και μετά ο καινούριος Δήμαρχος παίρνει μέτρα για το νέφος.*
Κορίτσι 1: *Όπως ο δικός σας δήμαρχος; Εμείς στη Λάρισα δεν έχουμε νέφος.*

Όσον αφορά το δεύτερο κείμενο που διδάχθηκαν *Δόνα Τερηδόνα* καταγράφηκαν οι ακόλουθες ανταποκρίσεις των μελών των ομάδων.

Στην 4^η δραστηριότητα «Καυτή καρέκλα», η οποία αφορούσε τη δημιουργία ερωτήσεων στη Λουκία ή τη Δόνα Τερηδόνα, τα μέλη της 6^{ης} και της 5^{ης} ομάδας αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή και τη στοματική υγιεινή.

Αγόρι 1: *Εγώ λέω να τη ρωτήσουμε γιατί τρώει τόσο πολλά γλυκά.*
Κορίτσι 2: *Ναι καλύτερα!...και να τη ρωτήσουμε αν ξέρει ότι χαλάνε τα δόντια.*
Αγόρι 1: *Και πόσο συχνά πλένει τα δόντια της.*
Αγόρι 2: *Και αν έχει πάει στον Οδοντίατρο.*
Αγόρι 1: *(Διακόπτει).....και αν φοβάται τον Οδοντίατρο.*
Κορίτσι 3: *Εγώ λέω να τη ρωτήσουμε αν τρώει υγιεινά.*
Κορίτσι 2: *Δηλαδή αν ξέρει για την σωστή διατροφή;*
(6^η ομάδα: Ερωτήσεις στη Λουκία)

Κορίτσι 2: *Να τη ρωτήσουμε γιατί μοιάζει με την κακιά που μιλούσε στον καθρέφτη.*
Αγόρι 1: *Αυτό καλύτερα...*
Αγόρι 2: *Και με τι οδοντόκρεμα πλένει τα δόντια της.*
Κορίτσι 3: *Και γιατί θέλει μόνο αυτή να έχει ωραία δόντια.*
Αγόρι 1: *Και αν βάζει listering (διάλυμα) για παιδιά.*
(5^η ομάδα: Ερωτήσεις στη Δόνα Τερηδόνα)

Επίσης, στην 6^η δραστηριότητα «Τηλεοπτικός Σταθμός», στην οποία οι ήρωες της ιστορίας περιέγραφαν την περιπέτειά τους σε τηλεοπτική εκπομπή, τα μέλη της 3^{ης} ομάδας εξέφρασαν τους φόβους τους σε σχέση με την απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον και το σκοτάδι εκφράζοντας με το συγκεκριμένο τρόπο τις προσωπικές τους εμπειρίες:

Κορίτσι 1: *Η Λουκία θα λέει ότι φοβήθηκε πολύ.*
Αγόρι 1: *Ναι φοβήθηκε....Γιατί δεν ήταν στο σπίτι της.*
Αγόρι 2: *Και γιατί δεν έβλεπε τα αδέρφιά της.*
Κορίτσι 2: *Ούτε τους γονείς της.*
Κορίτσι 3: *Γιατί είναι πολύ μικρή και ήταν πάντα με τους γονείς της.*
Κορίτσι 1: *Ναι, αλλά φοβήθηκε και το σκοτάδι στον πύργο.*
Κορίτσι 2: *Συμφωνώ! Ήθελε το φωτάκι της για να κοιμηθεί.*
Αγόρι 1: *Εεε... Νόμιζε όμως και ότι δεν θα ξαναδεί τους φίλους της.*
Αγόρι 2: *Ναι! Ότι δε θα ξαναπαίξει μαζί τους.*

Πρέπει να αναφερθεί, ότι από την ανάλυση των διαλόγων που πραγματοποίησαν τα μέλη των ομάδων στην 5^η δραστηριότητα «Επίλυση προβλήματος» στην οποία έπρεπε να «τροποποιήσουν» τον τρόπο απελευθέρωσης των προσώπων της ιστορίας, δεν καταγράφηκαν ανάλογες ανταποκρίσεις. Φάνηκε όμως ότι ερμήνευσαν την απροσδιοριστία που υπάρχει στο τέλος του αποσπάσματος, καθώς δημιούργησαν τη δική τους εκδοχή για την απελευθέρωση της Λουκίας και του Οδοντίατρου.

Όσον αφορά το τρίτο κείμενο που διδάχθηκαν, το *Περιβόλι του Σαμίχ*, καταγράφηκαν και στην προκειμένη περίπτωση ανταποκρίσεις των μελών των ομάδων που αφορούσαν τη σύνδεση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών με την καθημερινή ζωή.

Συγκεκριμένα, τα μέλη της 27^{ης} ομάδας στην 5^η δραστηριότητα «Παιχνίδι ρόλων», στην οποία έπρεπε να δημιουργήσουν διαλόγους της οικογένειας του Σαμίχ που θα αφορούσαν τους Έλληνες, εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους χρησιμοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και συνδέοντας τα κειμενικά στοιχεία με τις βασικές καθημερινές ανάγκες των παιδιών (διατροφή, ένδυση, παιχνίδι):

Αγόρι 1: *Εγώ λέω ο Σαμίχ να λέει στα παιδιά του ότι πρέπει να τους βοηθάνε.*

Αγόρι 2: *Συμφωνώ θα λέει στους γιους του ότι όταν λείπει εκείνος να τους δίνουν φαγητό.*

Αγόρι 3: *Και τις μπάλες τους για να παίζουν.*

Κορίτσι 1: *Και η Ζακίγια να λέει στην κόρη της ότι θα φτιάξουν όσες περισσότερες φούστες μπορούν για να τις δώσουν στα κοριτσάκια στο στρατόπεδο.*

Κορίτσι 2: *Και η Ρασμίγια θα τους πει να παίζουν με τα δικά της παιχνίδια.*

Επίσης, στην 4^η δραστηριότητα «Μονόλογος στον τοίχο», στην οποία τα μέλη των ομάδων έπρεπε να παρουσιάσουν μια ηρωίδα της ιστορίας να λέει τις προσωπικές της σκέψεις, συνέδεσαν πραγματικές καταστάσεις και καταστάσεις της καθημερινής ζωής με στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, τα μέλη της 3^{ης} ομάδας, εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους συνδέοντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους με καταστάσεις της καθημερινής ζωής (καλοκαιρινές διακοπές):

Κορίτσι 1: *Η Βαγγελίτσα θα μιλάει για το νησί της.*

Αγόρι 1: *Ναι, θα λέει τι ωραία που περνούσε το καλοκαίρι.*

Κορίτσι 2: *Και ότι έκανε πολλά μπάνια!*

Αγόρι 2: *Και βόλτα με τη βάρκα του παππού της.*

Κορίτσι 3: *Θα μιλάει και για το σπίτι της.*

Αγόρι 1: *Και για την αυλή της που έπαιζε με τους φίλους της.*

Κορίτσι 1: *Και πόσο στεναχωρημένη είναι που τα έχασε όλα αυτά....*
Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) Και ότι φοβάται ότι δεν θα ξαναγυρίσει ποτέ.*

Επίσης, τα μέλη της 6^{ης} ομάδας, εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους συνδέοντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους με πραγματικές καταστάσεις (εκμάθηση γλώσσας):

Κορίτσι 1: *Η Ρασμίγια θα λέει ότι θέλει να μάθει πολύ καλά ελληνικά.*
Αγόρι 1: *Ναι για να καταλαβαίνει.*
Αγόρι 2: *Μα και τώρα καταλαβαίνει.*
Αγόρι 1: *Τώρα δεν τα καταλαβαίνει όλα.*
Κορίτσι 2: *Έχεις δίκαιο, πρέπει να μιλάει πολύ καλά γιατί θέλει να τους μάθει τη γλώσσα της.*
Κορίτσι 3: *Θα κάνει τη δασκάλα!*
Κορίτσι 1: *Ωραία! Έτσι θα αποκτήσει πολλές φίλες.*
Αγόρι 1: *Και φίλους.*
Αγόρι 2: *Και θα παίζουν όλοι μαζί!*
Κορίτσι 2: *(Διακόπτει) ...Και θα μιλάνε και ελληνικά.*
Κορίτσι 3: *Και αραβικά.*

Πρέπει να αναφερθεί, ότι από την ανάλυση των διαλόγων που πραγματοποίησαν τα μέλη των ομάδων στην 6^η δραστηριότητα «ο Μανδύας του ειδικού», στην οποία έπρεπε να παρουσιάσουν μια επίδειξη μόδας ή μια νέα σειρά υφασμάτων που ήταν επηρεασμένη από τον παλαιστινιακό ή τον αραβικό πολιτισμό, δεν καταγράφηκαν ανάλογες ανταποκρίσεις. Φάνηκε όμως ότι χρησιμοποίησαν κειμενικά στοιχεία ως αφετηρία και παράλληλα δημιούργησαν ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο προέκτειναν την ιστορία αποδίδοντάς της νέες διαστάσεις, εκφράζοντας με το συγκεκριμένο τρόπο τις προσωπικές τους εκδοχές για την εξέλιξή της.

Θεωρούμε ότι, η έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας μέσω των διαλόγων της ομαδικής εργασίας κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου επιβεβαιώνει τη θετική διαμεσολάβησή τους στη δημιουργία ανταποκρίσεων και στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων.

Το δεύτερο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε την καλλιέργεια πρωτότυπου γραπτού λόγου των μαθητών μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου ως μορφή ανταπόκρισης. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων των μαθητών, η οποία βασίστηκε σε τεχνικές αξιολόγησης βασισμένες στις ιδιότητες που συνδέονται με τη δημιουργικότητα σύμφωνα με τις οποίες αξιολογούνται τα

χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δημιουργικής γραφής (Mozaffari, 2013:2216-2217. Suárez, 2015:11-13).

Από την ανάλυση γραπτού λόγου προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν κείμενα τα οποία πληρούσαν σε μεγάλο τα κριτήρια αξιολόγησης των δύο αξόνων ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ αντίθετα τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πληρούσαν σε περιορισμένο βαθμό ορισμένα από τα κριτήρια των δύο αξόνων ανάλυσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας άλλαξαν τα ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα (1^{ος} άξονας: πρόσωπα). Επιπρόσθετα, ανέμιξαν τη διδαχθείσα ιστορία με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια, τοποθέτησαν την ιστορία σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας (2^{ος} άξονας: πλοκή). Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου μετέτρεψαν τα ονόματα των ηρώων ή των τοπωνυμίων, ενώ πραγματοποίησαν περιορισμένες αλλαγές σχετικά με τους ρόλους τους, την εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων και την ανάληψη από τους μαθητές του ρόλου του συγγραφέα της ιστορίας (1^{ος} άξονας: πρόσωπα). Επιπρόσθετα, πραγματοποίησαν περιορισμένες αλλαγές του χωροχρόνου, ελάχιστες μίξεις της ιστορίας με γνωστές ιστορίες ή παραμύθια και ελάχιστους μετασχηματισμούς της αρχικής και τελικής κατάστασης και της περιπέτειας (2^{ος} άξονας: πλοκή).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εστίασαν σε κάποια σημεία του λογοτεχνικού κειμένου και πραγματοποίησαν περιορισμένες αλλαγές στην αρχική ιστορία, παρά το γεγονός ότι και στις δύο ομάδες ζητήθηκε να παράγουν τη δική του ιστορία για κάθε διδαχθέν κείμενο και, κατά συνέπεια, είχαν την ελευθερία και την αυτονομία να γράψουν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας.

Εστιάζοντας στο 2^ο άξονα ανάλυσης και στο πέμπτο κριτήριο (Μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια) των γραπτών κειμένων θεωρούμε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους. Να υπενθυμίσουμε ότι σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία η σύνδεση του λογοτεχνικού κειμένου με άλλα κείμενα αποτελεί έκφραση των ανταποκρίσεων που δημιουργεί ο αναγνώστης κατά την «αισθητική» ανάγνωση. Συγκεκριμένα οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στα κείμενα που παρήγαγαν χρησιμοποίησαν στοιχεία από άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια, γεγονός που υποδεικνύει ότι συνέδεσαν τα

λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν με άλλα κείμενα (2^{ος} άξονας ανάλυσης/5^ο κριτήριο).

Όσον αφορά το πρώτο κείμενο *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*, οι μαθητές συνέδεσαν το λογοτέχνημα με την ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας («*Η Κοκκινোসκουφίτσα πρότεινε...*»), του Σκρουτζ Μακ Ντάκ («*Ο Δήμαρχος Σκρουτζ συνεδρίασε*»), του Πίτερ Παν («*Ο Πίτερ Παν είπε...*»), της Γοργόνας Ariel («*Η γοργόνα Ariel ήρθε ...*»), της Barbie («*Αργότερα ήρθε η Barbie και οι μυστικοί πράκτορες*»), του Ζορό («*Ο Δήμαρχος Don de la Vega*»), των σούπερ ηρώων («*Με τη βοήθεια του Σούπερμαν το έφτιαξαν...*», «*Είδε του αγαπημένους του ήρωες, τον Μπάτμαν, τον Σπάινερμαν και τον Ερογκάν*»), της χαμένης Ατλαντίδας («*Μια όμορφη πόλη στο βυθό της θάλασσας*»), των Πόκεμον («*Εδώ στην πόλη των πόκεμον περνάμε ωραία*»), με τους πειρατές της Καραϊβικής («*Μετά έγινε δήμαρχος ο Τζακ Σπάρου...*»), με τους τρεις σωματοφύλακες («*Πήγαμε να δούμε τον Νταρτανιάν*»), τους εξωγήινους («*Και μια μέρα που λέτε κατέβηκαν εξωγήινοι στην πόλη*»), με τον Ηρακλή («*Τον βασιλιά Ηρακλή τον κάλεσαν στο ραδιόφωνο για να μιλήσει*») και με άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια.

Όσον αφορά το δεύτερο κείμενο *Η Δόνα Τερηδόνα*, οι μαθητές συνέδεσαν το λογοτέχνημα με την ιστορία του Αστερίξ («*Όπως περπατούσαν συνάντησαν τον Αστερίξ, γνωρίστηκαν και έγιναν φίλοι*»), της Χιονάτης («*Η Χιονάτη είχε γενέθλια...*», «*Η πόλη των νάνων ήταν κοντά*»), της Μίνη («*Η Μίνη που φύλαγε την πόρτα είχε αποκοιμηθεί*»), του Ποντικομικρούλη, («*Ο Ποντικομικρούλης και η Perrra το γουρουνάκι συνάντησαν μια μικρή κοπέλα την Στρομφίτα*»), του Αστυνόμου Σαΐνη («*Ο Αστυνόμος Σαΐνης πήγε στη γη*»), του Παπουτσωμένου Γάτου («*Η Αλίκη και ο αδερφός της ο Παπουτσωμένος γάτος*»), της Doras της εξερευνήτριας («*Η οδοντόκρεμα ήταν μαγική, την έφτιαξε η Dora η εξερευνήτρια*»), της Σταχτοπούτας («*Στο κάστρο ήταν η Σταχτοπούτα και ο Πρίγκιπας*»), του Τσάκι Τσαν («*Την άλλη μέρα ήρθε ο ίδιος ο Τσάκι Τσαν και μου είπε...*»), του Τομ και του Τζέρυ («*Ο Τομ και ο Τζέρυ θα έκαναν διαγωνισμό με την Λενυρία και τον Σουπενόδο*»), με τους ήρωες της μυθολογίας («*Περπατούσαμε στο δρόμο και ακούσαμε βήματα και γυρίσαμε να δούμε. Ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Οδυσσέας και ο Ηρακλής*»), με τα Στρομφάκια («*Μια νύχτα τα στρομφάκια πήγαν...*»), με τα Τρία γουρουνάκια («*Συνάντησαν τα τρία γουρουνάκια*») και με άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια.

Όσον αφορά το τρίτο κείμενο *Το περιβόλι του Σαμίχ*, οι μαθητές συνέδεσαν το λογοτέχνημα με την ιστορία της Τενεκεδούπολης («*Η Τενεκεδούλα με ένα τρένο πήγε*

στην Τενεκεδούπολη»), της Φρουτοπίας («Εκεί υπήρχε μια φανταστική πόλη η Φρουτοπία»), του Γκάρφιλντ («Τα ονόματα των φίλων του ήταν Ρόκη, Γκάρφιλντ και Σόνικ»), του Ροβινσώνα Κρούσου («Συνάντησαν τον Ροβινσώνα Κρούσο»), της Cat Woman («Τότε η Cat Woman δεν έχασε την ευκαιρία και τηλεφώνησε στο κάστρο για την αγγελία»), του βασιλιά Αρθούρου («Ζούσαν στο παλάτι του βασιλιά Αρθούρου»), του Χάρυ Πότερ («Ο Μάγος Κιρλέν δεν ήξερε τι να κάνει»), των εξωγήινων («Συναντήθηκαν στο διάστημα και είδαν εξωγήινους»), των αρχαίων Ελλήνων («Ο Θεμιστοκλής και ο Ευρυβιάδης ήταν κολλητοί φίλοι», «Ο Περικλής και ο Αλκιβιάδης συναντήθηκαν τυχαία»), των θεών του Ολύμπου («Τότε ο Ποσειδώνας που ήταν ναυαγοσώστης...», «Δεν μπορεί εγώ η Περσεφόνη η γυναίκα του Άδη να μην έχω την προσοχή που χρειάζομαι»), του Μπάτμαν («Ο Μπάτμαν πηγαίνει τον Ξεχασιάρη στην Αθήνα πετώντας»), με τα χελωνοιτζάκια («Τότε ήρθαν τα χελωνοιτζάκια και τον χτύπησαν») και με άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές εισήγαγαν στις ιστορίες τους πρόσωπα και αντικείμενα που αποτελούσαν στοιχεία/ήρωες από άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια (1^{ος} άξονας ανάλυσης/2^ο κριτήριο). Όσον αφορά το πρώτο κείμενο Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος, αναφέρουμε ενδεικτικά: «Όμως τα Άγκρι μπερντς θύμωσαν και κατέστρεψαν τον Σιδερομάσα.....», «Ένα δελφίνι μίλησε στους ανθρώπους», «Έριξαν υγρό πυρ για να φύγει το νέφος», «Η διευθύντρια του νεραϊδοσχολείου», «Το λιοντάρι, ο Μέρλιν τους είπε...». Όσον αφορά το δεύτερο κείμενο Η Δόνα Τερηδόνα αναφέρουμε ενδεικτικά: «Φώναζαν όλα τα ζώα του δάσους», «Πήγε ο σούπερ ήρωας Ντόγκμαν», «... μας όρμησε ένας τάρανδος», «Ο σερίφης ήρθε και την πήρε», «Μας εντόπισαν οι αστυνομικοί», «Βρήκαμε ένα ελάφι που μιλούσε». Όσον αφορά το τρίτο κείμενο Το περιβόλι του Σαμίχ αναφέρουμε ενδεικτικά: «Το κουνελάκι μου το έλεγαν Θάμπερ», «Σε ένα διαστημόπλοιο της NASA», «Το παιδί του Δία έπεσε σε μια πισίνα», «Στο Κρουαζιερόπλοιο συναντήθηκαν», «Πήγε στον Βασιλιά Λεονάρδο», «Μετά πήγαμε σε ένα μουσείο που είχε μέσα όλους τους θεούς του Ολύμπου και μας κλείδωσαν κατά λάθος», «Πήγε να πέσει πάνω στο ουρανοξύστη αλλά εγώ ο Ζορό τον έσωσα» και με άλλες γνωστές ιστορίες και παραμύθια.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλά κείμενα η αφήγηση της ιστορίας ξεκινούσε με τη μορφή παραμυθιού «Μια φορά και έναν καιρό» και τελείωνε «Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», γεγονός που υποδεικνύει την επίδραση του συγκεκριμένου

λογοτεχνικού είδους στην γραπτή έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Ερμηνεύοντας τα προαναφερόμενα αποτελέσματα θεωρούμε ότι η σύζευξη των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με τη «συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης της Louise Rosenblatt, παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές της πειραματικής ομάδας να εκφράσουν τις ανταποκρίσεις τους σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν μέσω της παραγωγής πρωτότυπου γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια, οι διαφορές των κείμενων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σχετίζονται άμεσα με τη διαφορετική διδακτική μεθοδολογία που πραγματοποιήθηκε στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου).

Το συγκριμένο ερώτημα διερευνήθηκε και ποσοτικά με σκοπό να διαφανούν οι διαφορές ανάμεσα στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου με βάση την βαθμολογία τους. Η πρωτότυπη παραγωγή λόγου αξιολογήθηκε με βαθμολογία χαρακτηριστικών δημιουργικής γραφής σε τρία κείμενα για κάθε μαθητή (Pople & Michael, 2006:127-128. Rodriguez, 2008:174). Ως κατώτατο όριο ορίστηκε το 0, ως ανώτατο όριο το 40 και μέσο του εύρους της κλίμακας το 20 που εξέφραζε το μέτριο επίπεδο. Από τον έλεγχο μεταξύ των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) στα τρία κείμενα προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει πολύ υψηλή βαθμολογία με τιμή άνω της τιμής 30 σε όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα, η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου τοποθετείται στην θέση της κλίμακας που εκφράζει χαμηλή βαθμολογία με τιμή μικρότερη του μέσου της κλίμακας. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την μέση βαθμολόγηση συνολικά, το 99% των μαθητών της πειραματικής βαθμολογήθηκαν στη δημιουργική γραφή με βαθμολογία υψηλότερη της μέτριας θέσης της κλίμακας. Αντίθετα, το 78,9% των μαθητών της ομάδας ελέγχου βαθμολογήθηκαν με τιμή χαμηλότερη του μετρίου (βλ. γραφήματα 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5 και 4.1.6). Τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της βαθμολογίας των κειμένων των μαθητών των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων και παρουσιάζουν με ακρίβεια τις διαφορές ανάμεσα στα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές των δύο ομάδων. Η επίτευξη της μέγιστης βαθμολογίας στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας επιβεβαιώνει τη θετική διαμεσολάβηση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του

Κουκλοθεάτρου στην έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών. Θεωρούμε ότι η πραγματοποίηση των προαναφερόμενων τεχνικών στα κειμενικά κενά παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να οδηγηθούν σε πολλαπλές ερμηνείες των λογοτεχνημάτων που προσέγγισαν και να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις σε σχέση με αυτά. Σύμφωνα με τον Iser (1978: 8-10 & 1978:127-128), σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο υπάρχουν απροσδιοριστίες και κενά που κάθε αναγνώστης πρέπει να προσλάβει και να αποκωδικοποιήσει μέσα από μια ενεργητική και δημιουργική διαδικασία. Οι βιωματικές δραστηριότητες του δράματος που πραγματοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μέσω της γαντόκουκλας (*«Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας», «Κυκλικό δράμα», «Συνέντευξη», «Μηχανή του χρόνου», «Καντή καρέκλα», «Επίλυση προβλήματος», «Τηλεοπτικός σταθμός», «Μονόλογος στον τοίχο», «Παιχνίδι ρόλων», «Ο Μανδύας του ειδικού»*) προϋπόθεταν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων και τη δημιουργική αξιοποίηση των κειμενικών κενών για την αναπαράσταση στοιχείων της διδαχθείσας ιστορίας και ενδείκνυνται για την ερμηνεία των αναγνωστικών κενών του λογοτεχνικού κειμένου (Karolidis, 1997).

Πρέπει να σημειωθεί, ότι στα κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν εμφανής η μεγαλύτερη επίδραση από δύο δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η επίδραση της δραστηριότητας *«Μηχανή του χρόνου»* (1^ο κείμενο: *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος*), η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να φανταστούν τη διδασκόμενη ιστορία σε ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, παρουσιάστηκε στα περισσότερα κείμενα των μαθητών ανεξάρτητα από το κείμενο για το οποίο έγραψαν την ιστορία τους. Στα γραπτά κείμενα των μαθητών καταγράφηκαν λεκτικές εκφορές που τοποθετούσαν την ιστορία τους σε προγενέστερο ή μεταγενέστερο χρόνο (*«Τον επόμενο χρόνο», «Μετά από 5 μέρες», «Σήμερα βρισκόμαστε στο 2019», «Έξη μήνες μετά την εκλογή της δημάρχου», «Το 2015», «Τρία χρόνια μετά», «Πριν εκατό χρόνια περίπου», «Πριν από πέντε χρόνια», «Πριν πολλά χρόνια», «10 χρόνια μετά», κ.ά.*). Επιπρόσθετα, καταγράφηκαν λεκτικές εκφορές που αφορούσαν την αλλαγή της πόλης που εξελισσόταν η ιστορία τους σε σχέση με τις διδαχθείσες ιστορίες (*Ουρανούπολη, Γελιούπολη, Αστερούπολη, Λουλουδόπολη Ποδοσφαιρούπολη, Μπατμανούπολη, Παραμυθούπολη, Ραδιολιλιπούπολη, Πόλη Πόκεμον, Καραϊβική, πλανήτης Αφροδίτη, Κουκοχώρα, Μουσική, Χαβάη, Παρίσι, Εδιμβούργο, Λάρισα, Αθήνα, Μαντινεία, Ρώμη, κ.ά.*).

Επίσης, εμφανής ήταν η επίδραση της δραστηριότητας «Παιχνίδι ρόλων» (3^ο κείμενο: *Το περιβόλι του Σαμίχ*), στην οποία τα παιδιά έπρεπε να φτιάξουν διαλόγους ως αλλοδαποί και να μιμηθούν την ξένη γλώσσα με τον τρόπο που θα επέλεγαν τα ίδια, καθώς στα γραπτά κείμενα των μαθητών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκαν διάλογοι σε ξένη γλώσσα («*Χάι Χυράκλους χάου αρ γιού;*» (*Γεια σου Ηρακλή τι κάνεις;*), «*Αϊμ φάιν θενκ γιου*» (*Είμαι καλά ευχαριστώ*), «*Χαου ολντ αρ γιου;*» (*Πόσο χρονών είσαι;*)), «*Αι εμ τουεντι. (Είμαι είκοσι)*». «*Είπε: “Τσιν τσαν;” (Ποια είσαι;)*», «*Τσον τσε Άννα. (Είμαι η Άννα)*», «*Τσιν Τσαν Τσον; (Πώς τα πας;)*», «*Τσαντσαν τσον. (Καλά, όλα καλά)*»).

Παρά το γεγονός ότι οι προαναφερόμενες δραστηριότητες είναι εμφανείς στα κείμενα των μαθητών θεωρούμε ότι στην έκφραση των ανταποκρίσεών τους συνέβαλαν όλες οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθέατρου, καθώς πραγματοποιήθηκαν σε ένα ευχάριστο και ομαδοσυνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, μέσα από την παρατήρηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου και την παρατήρηση των μαθητών της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων του Ανθολογίου, καταγράψαμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης διαπιστώθηκε διαφορά σε σχέση με το βαθμό συμμετοχής και το βαθμό ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου). Συγκεκριμένα, ο βαθμός συμμετοχής, ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας και ο βαθμός συνεργασίας, ο οποίος αξιολογήθηκε μόνο στη συγκεκριμένη ομάδα, λόγω της μορφής εργασίας (ομαδοσυνεργατική) ήταν ο μέγιστος. Αντίθετα ο βαθμός συμμετοχής και ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν μέτριος.

Ερμηνεύοντας το προαναφερόμενο αποτέλεσμα θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες της Δραματικής τέχνης και του Κουκλοθέατρου δημιούργησαν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας λειτούργησαν ελεύθερα και αυθόρμητα κατά τη διαδικασία «συναλλαγής» τους με τα λογοτεχνικά κείμενα. Στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον η ερευνήτρια υπήρξε συντονίστρια, διευκολύντρια και διαμεσολαβήτρια στη διαδικασία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, καθώς το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και ο ρόλος του

εκπαιδευτικού αποτελούν βασικά στοιχεία στη διαδικασία «αισθητικής» ανάγνωσης και, κατ' επέκταση, στη δημιουργία ανταποκρίσεων του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο (Beach & Hynds, 1991. Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:70).

Θεωρούμε ότι στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον επετεύχθητε η επαφή των μαθητών της πειραματικής ομάδας με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους ώστε να προσεγγίσουν τους ήρωες και τους χαρακτήρες του κειμένου, να επεξεργαστούν και να αναλάβουν ρόλους και παράλληλα να οδηγηθούν στην «αισθητική» απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Το τρίτο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε την καλλιέργεια θετικής στάσης σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

Από τα αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων, όπως προαναφέρθηκε, προέκυψε ότι οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον μέσο βαθμό με τον οποίο αξιολόγησαν τους δύο παράγοντες (*Αυτοαποτελεσματικότητα, Αξία Έργου*) και την συνολική τιμή του εργαλείου δεδομένων πριν την διδακτική προσέγγιση. Αντίθετα, μετά τη διδακτική προσέγγιση οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον μέσο βαθμό με τον οποίο αξιολόγησαν τους δύο παράγοντες (*Αυτοαποτελεσματικότητα, Αξία Έργου*), αλλά και την συνολική τιμή του εργαλείου δεδομένων (βλέπε γράφημα 11). Ως βασικά χαρακτηριστικά της αυτο-ρυθμιζόμενης, μάθησης ορίζονται τα κίνητρα, η στρατηγική σκέψη και δράση, καθώς και οι δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης, αυτο-καθοδήγησης, και αυτο-αξιολόγησης της δράσης των μαθητών σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (μεταγινώσκουν) (Efklides, 2001. Efklides, Kuhl, & Sorrentino, 2001). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί με επιτυχία συγκεκριμένα έργα. Η αξία ενός έργου σχετίζεται με την εκτίμηση για τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα του έργου, αλλά και με το ενδιαφέρον για το περιεχόμενό του και την ευχαρίστηση που προκαλεί η πραγματοποίηση του συγκεκριμένου έργου.

Συγκεκριμένα, εξετάζοντας την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής περιόδου η οποία είναι στατιστικά σημαντική προέκυψε ιδιαίτερη σχέση λόγω της διδακτικής προσέγγισης. Από τις επιμέρους μέσες τιμές προκύπτει ότι στην περίπτωση της ΠΟ η αρχική μέση τιμή βαθμολογίας της αυτοαποτελεσματικότητας

ήταν χαμηλή (MT=2,69) και τοποθετούνταν χαμηλότερα της τιμής 3 που εκφράζει την μέτρια θέση της κλίμακας (βλ. πίνακα 4.2.9). Ωστόσο η μέση τιμή της ΠΟ κατά την χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση εμφανίζεται πολύ υψηλή (MT=4,5) και προσεγγίζει την τιμή 5 η οποία είναι η μέγιστη τιμή της κλίμακας. Έτσι, ενώ η αρχική μέση τιμή ήταν όμοια μεταξύ των ομάδων η τελική μέση τιμή της ΠΟ εκφράζει βελτίωση της αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας σε πολύ υψηλό βαθμό. Αντίθετα, στην περίπτωση της ΟΕ, η αρχικά χαμηλή μέση αξιολόγηση του παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητας (MT=2,66), παρέμεινε χαμηλή και μετά τη διδακτική προσέγγιση (MT=2,84), (βλ. πίνακα 4.2.9).

Επιπρόσθετα, εξετάζοντας την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής περιόδου η οποία είναι στατιστικά σημαντική προέκυψε ότι στην περίπτωση της ΠΟ η αρχική μέση τιμή βαθμολογίας της αξίας έργου ήταν χαμηλή (MT=2,38) και τοποθετούνταν χαμηλότερα της τιμής 3 που εκφράζει την μέτρια θέση της κλίμακας. Ωστόσο η μέση τιμή της ΠΟ κατά την χρονική στιγμή μετά τη διδακτική προσέγγιση εμφανίζεται πολύ υψηλή (MT=4,6) και προσεγγίζει την τιμή 5 η οποία είναι η μέγιστη τιμή της κλίμακας. Έτσι ενώ η αρχική μέση τιμή ήταν όμοια μεταξύ των ομάδων η τελική μέση τιμή της ΠΟ εκφράζει βελτίωση της αυτοαξιολόγησης της αξίας έργου η οποία λαμβάνει μέση τιμή κοντά στο άνω όριο της 5βαθμηςκλίμακας (βλ. πίνακα 4.2.12). Αντίθετα, στην περίπτωση της ΟΕ, η αρχικά χαμηλή μέση αξιολόγηση του παράγοντα αξία έργου (MT=2,39) παρέμεινε χαμηλή και μετά τη διδακτική προσέγγιση (MT=2,43) χωρίς περαιτέρω βελτίωση. Αυτή η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση χρόνου και ομάδας (μεθόδου) είναι σημαντική (βλ. πίνακα 4.2.12).

Διαπιστώθηκε κατά συνέπεια, ότι ενώ οι μαθητές των δύο ομάδων ξεκινούσαν από την ίδια αφετηρία αναφορικά με το πόσο αποτελεσματικοί ένιωθαν οι ίδιοι τους στη Λογοτεχνία και πόσο σημαντικό θεωρούσαν αυτό το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή της προσέγγισης είχαν πιο θετική στάση ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και την αξία έργου στη Λογοτεχνία σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Κατά συνέπεια αποδεικνύεται ότι η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας που πραγματοποιήθηκε είχε θετική επίδραση στη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Περιορισμοί-πλεονεκτήματα της έρευνας

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθούν τα στοιχεία που σχετίζονται με τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες της εν λόγω έρευνας.

Βασικό περιορισμό αποτέλεσε ο αριθμός ωρών που εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τις διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων. Παρά την τεκμηριωμένη προσπάθεια της ερευνήτριας να εγκριθεί τουλάχιστον ο διπλάσιος αριθμός ωρών διδασκαλίας, ο στόχος της δεν κατέστη εφικτός και, κατά συνέπεια, περιορίστηκε το χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησης των διδασκαλιών και ο αριθμός κειμένων που διδάχθηκαν οι μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί ότι εξαιτίας του συγκεκριμένου γεγονότος η έγκριση της διεξαγωγής έρευνας διήρκησε έξι μήνες κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια απέστειλε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τεκμηριωμένα κείμενα για να διασφαλιστεί η έγκριση έστω και περιορισμένων διδακτικών ωρών. **Για το συγκεκριμένο λόγο πραγματοποιήσαμε μια υλοποίηση της αναγνωστικής θεωρίας με βάση τα στάδια προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου χωρίς να έχουμε τον απαραίτητο χρόνο ώστε να υλοποιηθεί σε βάθος κάθε στάδιο και ως εκ τούτου δεν κατέστη εφικτό να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τις πολλαπλές ερμηνείες και ανταποκρίσεις των μαθητών.**

Επιπρόσθετα, η διπλή ιδιότητα της ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού προϋπόθετε τη συνεχή εγρήγορση τόσο σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία όσο και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο έπρεπε να επιτευχθεί η αμεροληψία και η εξάλειψη του υποκειμενισμού της ερευνήτριας με σκοπό την ακριβή καταγραφή των στοιχείων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη. Θεωρούμε ότι η εμπειρία της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού καθώς και η τρίμηνη διάρκεια του Παιδαγωγικού Προγράμματος διαμεσολάβησε θετικά στην αντικειμενική καταγραφή των δεδομένων της παρούσας διατριβής.

Προτάσεις-Προοπτικές της έρευνας

Προτείνεται η αξιοποίηση των συμπερασμάτων των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας για περαιτέρω διερεύνηση και συσχετισμό με αποτελέσματα ερευνών που αφορούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων σε μεγάλο χρονικό διάστημα ή όλη τη σχολική χρονιά ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε ευρύτερο σε ευρύτερο δείγμα σχολικών μονάδων

Δημοτικής Εκπαίδευσης μη αστικών περιοχών και σε διαφορετικούς νομούς, καθώς και σε μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Επιπρόσθετα, προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία για την επίτευξη των στόχων του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας.

Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση ανάλογων εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων σε μεταγενέστερο χρόνο για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων με στόχο την αξιοποίησή τους και τη γενίκευσή τους μακροπρόθεσμα στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Annarella, L. (1999). *Encouraging Creativity and Imagination in the Classroom*. Illinois: Viewpoints.
- Balke, E. (1997). Play and the Arts: the Importance of the “Unimportant”. *Childhood Education*, 73 (6), 355-360.
- Bainbridge, J., & Pantaleo, S. (1999). *Learning with literature in the Canadian elementary classroom*. Edmonton, AB: The University of Alberta Press & Duval House Publishing.
- Bassey, M. (2007). Case studies. Στο R.J. Briggs & M. Coleman (επιμ.), *Research methods in educational leadership and management* (σσ.142-155). London: Sage.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, R. & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. Στο R. Barr, M. C. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (επιμ.), *Handbook of reading research*, 2, 453-489. New York: Longman.
- Benton, M. (1993). *Reading and Teaching Literature*. England: Southampton University. Eric Digest: ED 388 989.
- Benton, M. & Fox. G. (1985). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Code and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Biegler, L. (1998). *Implementing Dramatization as an Effective Storytelling Method To increase Comprehension*. NY: Kean University.
- Blatner, A. (1995). Drama in Education as Mental Hygiene: A Child Psychiatrist's Perspective. *Youth Theatre Journal*, 9, 92-96.
- Bredikyte, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets and Children's Creation of Sense*. Eric Digest: ED447906.
- Brinda, W. (2008). "Bringing literature to life for reluctant readers: A collaborative, participatory study using Theatre for Young Audiences experiences to address adolescent aliteracy." *Youth Theatre Journal*, 21, 12-30.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into practice*, 24 (3), 151-157.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama. A critical analysis*. London: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using Experiences for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Byerly, S. L. (1994). *Generating Greater Learning Gains through Dramatization in the Classroom*. Eric Digest: ED 372 426.
- Carr, G. & Flynn, R. (1994). Exploring literature Through Drama: A Specialist and a Teacher Collaborate. *Language Arts*, 71, 38-43.
- Carrol, J. (1988). Terra Incognita: Mapping Drama Talk. *National Association for Drama in Education*, 12, 13-20.

- Champlin, C. (1979). *Puppetry and Creative Dramatics in Storytelling*. Austin, TX: Nancy Renfro Studios.
- Champlin, C. & Renfro, N. (1985). *Storytelling with puppets*. Chicago, IL: American Library Association.
- Chapple, A. (1977). *Creative writing in the primary school*. Perth: Education Department of Western Australia.
- Christie, J. F. (1990). Dramatic play: A context of meaningful engagements. *The Reading Teacher*, 43 (8), 542-545.
- Clyde, M. & Fleet, A. (1993). *What's in a Day? Working in Early Childhood*. Katoomba, Australia: Social Science Press.
- Cohen, G. (1986). *Designing group work*. NY: Teachers College Press.
- Cohen, G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Cohen, M. (2007). Puppetry and the Destruction of the Object. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 12 (4), 123-131.
- Combs, C. E. (1988). "Theater and Drama in Education. A laboratory for actual, virtual or vicarious experience". *Youth Theater Journal*, 2 (3), 9-11.
- Coney, R., & Kanel, S. (1997). Opening the world of literature to children through interactive drama experiences. *The Association for Childhood Education International, Annual Conference* (σσ. 2-11). Portland.
- Connell, J. M. (2001). Restoring Aesthetic Experience in the School Curriculum: The Legacy of Rosenblatt's Transactional Theory from Literature as Exploration. *Educational Foundations*, 15 (1), 39-56.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum*. London: Routledge.
- Crepeau, I. & Richards, M. (2003). *A Show of Hand: Using Puppets with Young Children*. St. Paul: Redleaf Press.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. London & New York: Routledge.
- Davis, D. & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton Selected: Writings on drama in education*. London: Longman.
- DeBlase, G. (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama. *The English Journal*, 95(1), 29-32.
- Devlin, M. (2013). "To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature". *Senior Honors Theses*. Paper 367. Eastern Michigan University, Honors College (<http://commons.emich.edu/honors/367>). Τελευταία πρόσβαση 10/5/2016).
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, MA: Beacon Press.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1995). *The hundred language of children*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. Στο A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (επιμ.), *Trends and prospects in motivation research* (σσ. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Intergated Approach*. London: David Fulton.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.

- Grainger, T., Goouch, K. and Lambirth, A. (2003). Playing the Game called Writing. *English in Education*, 37 (2) 4-15.
- Harding, D. (1962). Psychological process in the reading of fiction. *Journal of Aesthetic*, 2 (2), 133-147.
- Heathcote, D. (1977). Drama as challenge. Στο J. Hodgson. (επιμ.), *The Uses of Drama*, (σσ. 156-165). London: Eyre Methuen
- Heathcote, D. (1985a). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1985b). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory into Practice*, 24 (3), 173-180.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann Press.
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*, 5 (1), 45-62.
- Hertzberg, M. (2000). "So we can Learn Something as well as doing Something Fun": Learning about Reading through Readers' Theatre. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 23 (1), 21-36.
- Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama Education: A Touch of the Creative Mind and Communicative-Expressive Ability of Elementary School Children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 34-40.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Johnson, J., Christie J. & Yawkey, T. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Illinois: Scott Foresman.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, L. & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emerge of self awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary classrooms. *Education 3-13*, 42 (6), 621-636.
- Kaldi, S., Filippatou, D., Govaris, C & Pyrgiotakis, G. (2009). Co-operative learning in mixed ability and mixed-ethnic primary school classes. Proceedings of the IAIE & IMERO, *International Conference on Intercultural education: Paideia, Polity, Demoi*, (σσ. 1-11). Greece: Athens.
- Karolides, N. J. (1997). *Reader response in Elementary Classrooms. Quest and Discovery*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karolides, N. J. (2000). The transactional theory of literature. Στο N. Karolides (επιμ.), *Reader-response in secondary and college classrooms* (σσ. 3-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kartch, D., Marks, C. & Reitz, M. (1999). *Examining Reading Fluency in Primary Children*. Eric Digest: ED435973.
- Kempe, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*. England: Stanley Thornes.
- Kitson, N. & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11*. New York: Routledge.
- Knipping, N. (1993). Let Drama Help Young Actors "Re-See" Their stories. *Language Arts*, 70 (1), 44-50.

- Kondoyianni, A. (2003). *Dynamic Pedagogy, Drama in Education*. Στο R. Nyfors (επιμ.), *Dynamic Pedagogy, Communication and Creativity in Education* (σσ. 39-58). EU Project 2000-2003. Helsinki: Kirjapaino G. A. Mäkinen & co.
- Kondoyianni, A. & Papaioannou, Th. (2009). "Approaching children's literature and Fairy Tales with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitative Research Based On A Project For The Improvement of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppetry and Drama Techniques". Στο International Congress, "Comparative Literature and Literature and Language" (σσ. 417-430). Ankara, Turkey: Gazi University.
- Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Langer, J. A. (1989). *The Process of Understanding Literature*. Center for the Learning and Teaching of Literature. New York: Albany University, Report Series 2 (1).
- Langer, J. A. (1991). *Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Albany University, National Research Center on Literature Teaching and Learning, Report Series 2 (11).
- Langer, J. A. (1994). *A response-based approach to reading literature*. Albany: State University of New York, Report series 6 (7).
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teacher College Press.
- Langer, J. A. & Close, E. (2001). *Improving literary Understanding through classroom conversation*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Low, J. & Matthew, K. (2000). Puppets and Prose. *Science and Children*, 37 (8), 41-45.
- Ministry of Education (2013). National curriculum in England: English programmes of study (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/nationalcurriculum-in-england-english-programmes-of-study>). Τελευταία πρόσβαση: 10/5/2016).
- Ministry of Education (CKV) (1998). Arts and cultural education (<http://www.culturalpolicies.net/web/Netherlands.php?aid=831>). Τελευταία πρόσβαση: 20/5/2016).
- Ministry of Education, Research and Church Affairs (KUF) (1996): The Compulsory School Reform, (<http://odin.dep.no/kuf/publ/GR97/96nr04e.htm>). Τελευταία πρόσβαση: 20/5/2016).
- Ministry of Education & Training (2009). The Ontario Curriculum, Grades 1-8, The Arts (<http://edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>). Τελευταία πρόσβαση: 5/4/2016).
- MacGregor, L (1975). *A sociological investigation of Drama teaching in three schools*. London: University of London.
- McCaslin, N. (1981). Drama in education. Opportunity for social growth. Στο G. Schattner & R. Courtney (επιμ.), *Drama in therapy*, 1 (σσ. 333-345). New York: American Educational Research Association.
- McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in the Classroom*. New York: Longman.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 95-111.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2006). Motivational beliefs, cognitive gement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42 (1), 16-26.

- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guildford Press.
- Mozaffari, H. (2013). "An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing." *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (12), 2214-2219.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama. A Guide to the Classroom Practice*. London: Heinemann.
- Neelands, J. (1995). *Structure Drama Work: A Handbook of available forms of Theater and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2005). *Beginning Drama 11-14*. London: Routledge.
- Neelands, J. & Coode, T. (1995). Playing in the margins of meaning: The ritual aesthetic in community performance. *National Association for Drama in Education*, 10 (1), 39-56
- Nicolich, L. (1977). Beyond sensor motor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-99.
- Nodleman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman.
- Nodleman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- O'Hare, J. & Bernier, M. (2005). *Puppetry in Education and Therapy. Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington: AuthorHouse.
- O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. London: Hutchinson.
- O' Toole, J. (1992). *The process of Drama: Negotiation Art and Meaning*. London: Routledge.
- O' Toole J. & Burton, B. (2002). Cycles of Harmony: Action research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Research*, 3, 1-6.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and Imitation*. London: Heinemann.
- Pintrich, P. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pople, I. & Michael, L. (2006). Establishing a metanarrative in creative/academic writing: an experience to help students with writing. *International Journal for Practice and Theory of Creative Writing*, 3 (2), 124-131.
- Probst, R. E. (1988). *Response and Analysis*. Portsmouth: Heinemann.
- Putnam, L. (1991). Dramatizing Nonfiction with Emerging Readers. *Language Arts*, 68, 463- 469.
- Rodriguez, A. (2008). The "Problem" of Creative Writing: Using Grading Rubrics Based On Narrative Theory as Solution. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 5 (3), 167-177.
- Rosberg, M. (1995). Young Children and Literacy Development. Study Conference on *Gued Speech in Malay* (σσ.25-17). Malaysia: Popyrstakan Negara.
- Rose, D., Parks, M., Androes, K. & McMahan, S. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of educational research*, 94 (1), 55-63.
- Roseblantt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Roseblantt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response." *Theory into practice*, 21 (4) , 268-277.

- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 122–127.
- Rosenblatt, L. M. (1988). The literary transaction. Στο P. Demers (επιμ.), *The creating word* (σσ. 66–85). Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literary theory. Στο J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (επιμ.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (σσ. 57-62). New York: MacMillan.
- Rosenblatt, L.M. (1994). The transactional theory of reading and writing. Στο R. Ruddell, M. Ruddell, & M. Singer (επιμ.), *Theoretical models and processes of reading* (σσ. 1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Roseblantt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (1998). *Writing and Reading the Transactional Theory*. US, Washington: The National Institute of Education.
- Shakespeare, D. (2008). *PUPPETS – Talking Science, Engaging Science: An Evaluation of the Project*. London: Nuffield Foundation.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J. & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education*, 30 (9),1220-1248.
- Smagorinsky, P. & Coppock, J. (1995). Reading through the lines: An exploration of drama as a response to Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 11 (4), 369-391.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassel.
- Sperling, M. & Freedman, S. (2001). Research on Writing. Στο V. Richardson (επιμ.), *Handbook of ReseaRCH ON Teaching* (σσ.370-389). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence to increase student learning and achievement*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez, S. D. (2015). *Evaluating Creative Writing: The Criterion behind Short Stories' Assessment*. Barcelona: University of Barcelona.
- Thorp, G. (2005). *The Power of Puppets*. Trowbridge: Positive Press.
- Tillis, S. (1994). *Towards Aesthetics Of The Puppet: Puppetry As a Theatrical Art*. New York: Greenwood Press.
- Toye, N. & Prendiville, F. (2000). *Drama and traditional story for early years*. London: Routledge.
- Tromski, D. & Doston, G. (2003). Interactive Drama: A Method for Experiential Multicultural Training. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31 (1), 152-62.
- Verriour, P. (1994). *In Role: Teaching and Learning Dramatically*. Ontario: Pippin.
- Vygotsky, L. (1966). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama*. Australia: Social Science Press.
- Watson, M. W. & Fischer, K. W. (1980). Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Developmental PSFchology*, 16, 483-494.
- Way, B. (1995). *Development through Drama*. New York: Humanities Press.

- 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 (Iafor: The International Academic Forum, www.iafor.org. Τελευταία πρόσβαση 23/5/2016).
- Wheeler, L. (2014). *How can in-role drama activities, particularly writing in role, develop students' writing in English?* Master of Teaching Institute of Education, (Practice Based Enquiry (PBE) Report). London: University of London.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72
- Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and Language Development in a First Grade Library Reading Program: A Case Study*. Washington: Washington State University, College Of Education.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 6, 5-14.
- Άλκηστις (1992). *Κουκλο-θέατρο-σκιάων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (1993). *Κουκλοθέατρο. Μια Μονογραφία της «Άλκηστις» και 58 Σενάρια Φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Ασπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αμαργιωτάκη, Φ. & Παπαστεφανάκη, Μ. (2015). Ένα παράδειγμα συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού με θέμα τη Γέννηση του Χριστού. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση*, 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων (σσ. 154-162). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ/ΕΚΠΑ.
- Αννίνου, Τ. (2003). Η αξιοποίηση του θεατρικού κειμένου στη σχολική τάξη: Προτάσεις για ένα λιγότερο βαρετό και περισσότερο αποδοτικό μάθημα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες*. Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 61-65). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2005). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη & Θ. Κάββουρα (επιμ.), *Βιβλία, Υλικά, Λογισμικά για την Εκπαίδευση: Από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Πρακτικά διημερίδας ΠΤΔΕ Θεσσαλίας (σσ. 73-79). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2001). Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 119-125). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2004). Η Αλίκη στο θαυμαστό κόσμο της εφηβείας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, «Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις»*. Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 209-216). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός.
- Βησαράκη, Ε. (2002). «Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές: μία έρευνα βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στο Θ. Πυλαρινός (επιμ.), *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά της 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου (σσ. 173-188). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό Εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης σους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Αδημοσίευτη διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γκόβας, Ν. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 21-28). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβου, Ε. & Καρατζίκου, Μ. (2006). *Μικροί Δημοσιογράφοι- Καλλιτέχνες, Αφιέρωμα στο Ρατσισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Γραϊκός, Ν. & Τσιλιμένη, Γ. (2007). Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Πρακτικά Συνεδρίου *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 642- 651). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δενδρινού, Φ. (2003). Παραστατικοί κώδικες στη δραματική προσέγγιση των κειμένων. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 225-229). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Davis, D. (2002). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 29-34). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Heathcote, D. (2006). Από το αληθές στο Αληθοφανές. Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου, *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 6, 6-13.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Μ. Ζουμπουλάκη (επιμ.), *Επιστημονικά ανάλεκτα: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (σσ. 69-86). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Καλογήρου, Τ. (2002). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Roseblantt 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.
- Καρά, Κ. (2015). Διδάσκοντας Λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση*, 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων (σσ. 193-199). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ/ΕΚΠΑ.
- Καραγιάννης, Γ. (2002). Προσέγγιση θεατρικών κειμένων σε ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην Ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7, 134-147.
- Κατσαρίδου, Μ. (2004). Η διδασκαλία τη παιδικής λογοτεχνίας με τη χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης: Μια εναλλακτική πρόταση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 103-109). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αδημοσίευτη διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ. Π., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού. Το σκολειό του κόσμου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κοντογιάννη, Α. (2001). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Αισθητική Αγωγή* (σσ. 8-110). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοντογιάννη, Α. (2003). «Η ορατή και η αόρατη πόλη»: Ενεργός έρευνα για τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 110-118). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κοντογιάννη, Α. (2005). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ΄΄κρή διαθεματική, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας

- Δράματος και Παιδαγωγικής''. *Εξερευνώντας τον κόσμο του παιδιού* (σσ. 206-255). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Θ. (2001). Η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 157-162). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κοφίδου, Α. (2005). Οι περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 195-225). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Αν. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kruger, M. (2006). Ο κουκλοπαίχτης, η τέχνη του στο θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους τον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 98-106). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για το ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και στην εκπαίδευση, 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων* (σσ. 357-373). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ/ΕΚΠΑ.
- Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο I, Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρών: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαμακούκα, Ι. (2006). Το παραμύθι: ανάγνωση-αφήγηση-δραματοποίηση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 215-217). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 6, 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας σε Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλου, Ε. (2006). Η σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στη δημιουργικότητα στα νήπια. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 6, 84-85.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μίντση, Ε. (2004). Αναζητώντας τον ποταμό της γνώσης. Πως η λογοτεχνία και η δραματική τέχνη μεταμορφώνουν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη β' γυμνασίου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 272-276). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπακονικόλα, Χ. (2006). Η θεατρική δράση ως αντίδραση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 44-45). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neelands, J. (2002). Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neelands, J. (2008). "Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι". Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 9, 58-66.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Παιδεία. Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Παναγιωτακοπούλου, Ι. (2007). Το κουκλοθέατρο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 36, 27-32.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: Πρόταση Διδασκαλίας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα.*, 7, 127-133.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, βίωμα και παιδεία. Διδασκαλίας τέχνη: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*.

- Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 154-158). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του εγωιστή γίγαντα - Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 380-387). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Ένταξη Θεατρικών Τεχνικών σε Μαθησιακό Πλαίσιο: Αυθεντική Αξιολόγηση Μαθησιακών Στόχων. *Επιστήμες Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα, 2, 6-21.
- Παπαρούση, Μ. (2005). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για τη διδακτική αξιοποίηση στο *Κείμενα*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τεύχος 2, ISSN:1790-1972 (<http://keimena.ece.uth.gr>. Τελευταία πρόσβαση 23/7/2015).
- Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη, Α. & Παπαϊωάννου, Θ. (2007). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών (www.kedek.gr. Τελευταία πρόσβαση 23/7/2015).
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1 & 2). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πουταχίδου, Κ., Mackona, R. & Γκόβας, Ν. (2003). Οδύσσεια μια πολιτιστική ανταλλαγή. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 169-170). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, Το Βιβλίο του Παιδαγωγού-Εμπνευστή, Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2001). Θεατρική παιδεία και πρακτική στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 99-100). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσαρμοπούλου, Α. (1999). Η χρήση της δραματικής μεθόδου για ένα σύγχρονο μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 369-378). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσενέ, Ν. (2007). Αναζητώντας μια διδακτική πρακτική: μια διερεύνηση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου για τη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 7, 66-73.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Στο Τ. Τσιλιμένη (επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και*

- μελετήματα* (σσ. 11-74). Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Φραγκή, Μ. (2004). Το θέατρο στην Εκπαίδευση από ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Το Θέατρο και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 199-202). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαλκιαδάκη, Α. & Τζαμαργιάς, Τ. (2006). Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε το Χάρυ. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 424-426). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α', Αθήνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ημι-πειραματική έρευνα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αφορά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων των Ανθολογίων της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου με βάση την αναγνωστική θεωρία «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt μέσω της χρήσης των βιοματικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του εν λόγω διδακτικής προσέγγισης μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος, οι διάλογοι που πραγματοποίησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου, τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές και η στάση των μαθητών σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές τεσσάρων σχολικών μονάδων αστικής περιοχής του νομού Λάρισας, οι οποίες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Ο αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε διακόσιους τριάντα εννιά μαθητές (239) από τους οποίους οι σαράντα επτά (47) αποτέλεσαν το δείγμα της πιλοτικής έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω μη συστηματικής παρατήρησης (φύλλα παρατήρησης) και μαγνητοφώνησης των μαθητών και ως μέσα συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια (pre-post test) και η παραγωγή πρωτότυπων γραπτών κειμένων (δημιουργική γραφή).

Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια σε χρονική διάρκεια τριών μηνών και πραγματοποιήθηκαν συνολικά σαράντα οχτώ (48) ώρες διδασκαλίας, οι οποίες καθορίστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έγκριση της έρευνας. Η διδασκαλία κάθε λογοτεχνικού κειμένου είχε διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης με σκοπό την ομαλή διεξαγωγή του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών που συμμετείχαν.

Η ποιοτική ανάλυση περιλάμβανε την καταγραφή, ανάλυση και παρουσίαση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, την ανάλυση των διαλόγων των μαθητών και την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων. Η ποσοτική ανάλυση περιλάμβανε τη συγκριτική μελέτη των ερωτηματολογίων των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, πριν και μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών προσεγγίσεων και τη συγκριτική μελέτη της βαθμολογίας των κειμένων των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα που εφαρμόσαμε συνέβαλε θετικά στην καλλιέργεια αισθητικής στάσης απέναντι στην λογοτεχνική ανάγνωση, στη δημιουργία ανταποκρίσεων, στην πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια θετικής στάσης σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

RESEARCH ABSTRACT

The present semi-experimental study conducts a detailed examination on the effect that an alternative teaching approach in Literature may have on Primary Education. In particular, it refers to the teaching of literary texts from the “Anthology” book taught in the 4th grade of Primary School on the basis of the transactional theory of reading (Transactional Theory of Reading) by Louise M. Rosenblatt through the use of experiential methods of Drama in Education and Puppetry.

In order to analyze the effect of this educational program, we have studied and taken into account the learning environment, the dialogues taken place among students during the activities related to Drama in Education and Puppetry, the written texts created by pupils and their attitude towards the subject of Literature.

The pupils of four primary schools in an urban area of the Prefecture of Larisa were selected at random in order to participate in this survey. The total number of the pupils in the study amounts to 239 (two hundred and thirty-nine), 47 (forty-seven) of whom served as the sample of this pilot survey.

The data of the survey was collected through unsystematic observation and recording of pupils. Questionnaires (pre-post tests) and creative writing were used as means of data collection.

The above-mentioned educational program was implemented by the researcher within a 3-month period and 48 (forty-eight) teaching hours were needed, as determined by the Pedagogical Institute for the approval of the survey. Every literary text was taught for 2 (two) teaching hours during the flexible zone program so that the participants' program would not be disrupted.

The qualitative analysis involved the recording/analysis/presentation of the learning environment characteristics, the analysis of the pupils' dialogues and the analysis of the content of the written texts. The quantitative analysis involved the comparative study of the questionnaires completed by both experimental and control groups before and after the completion of the teaching approaches and the comparative study of the grades awarded to the pupils' texts of both the experimental and control group.

The results of this survey evidenced that the educational program implemented in this study contributed to fostering an aesthetic stance towards literature reading, responsiveness, original production of writing and development of positive attitude in relation to the subject of Literature.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΥΡΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερωτηματολόγιο «Πώς μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας»

Αγαπητέ μαθητή/ρια οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν το μάθημα της Λογοτεχνίας (Ανθολόγιο). Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για κάθε πρόταση επιλέγεις το βαθμό που πιστεύεις ότι ισχύει. Στην περίπτωση που δεν ισχύει καθόλου η πρόταση, επιλέγεις (κυκλώνεις) το νούμερο 1 (Δεν ισχύει καθόλου για μένα). Προσπάθησε να δώσεις όσο το δυνατόν πιο ακριβείς απαντήσεις.

Φύλο:

Τάξη:

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστες φορές	Ισχύει μερικές φορές	Ισχύει συχνά	Ισχύει πάντα
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριάς μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ό,τι διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα μαθήματα.	1	2	3	4	5
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	1	2	3	4	5

7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	1	2	3	4	5
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	1	2	3	4	5
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	1	2	3	4	5
12. Νομίζω πως ό,τι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	1	2	3	4	5
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	1	2	3	4	5
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω	1	2	3	4	5

καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.					
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερωτηματολόγιο «Πώς μαθαίνω στο μάθημα της Λογοτεχνίας»

Αγαπητέ μαθητή/ρια οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν το μάθημα της Λογοτεχνίας (Ανθολόγιο). Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για κάθε πρόταση επιλέγεις το βαθμό που πιστεύεις ότι ισχύει. Στην περίπτωση που δεν ισχύει καθόλου η πρόταση, επιλέγεις (κυκλώνεις) το νούμερο 1 (Δεν ισχύει καθόλου για μένα). Προσπάθησε να δώσεις όσο το δυνατόν πιο ακριβείς απαντήσεις.

Φύλο:

Τάξη:

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστες φορές	Ισχύει μερικές φορές	Ισχύει συχνά	Ισχύει πάντα
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ό,τι διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα μαθήματα.	1	2	3	4	5

7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	1	2	3	4	5
8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο, ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	1	2	3	4	5
9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	1	2	3	4	5
12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.	1	2	3	4	5
13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	1	2	3	4	5
14. Νομίζω πως ό,τι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	1	2	3	4	5
17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	1	2	3	4	5

19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	1	2	3	4	5
20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	1	2	3	4	5
21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	1	2	3	4	5
22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.3

Πίνακας 3.1: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης

		Ομάδα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελέγχου	22	46,8	46,8	46,8
	Πειραματική	25	53,2	53,2	100,0
Total		47	100,0	100,0	

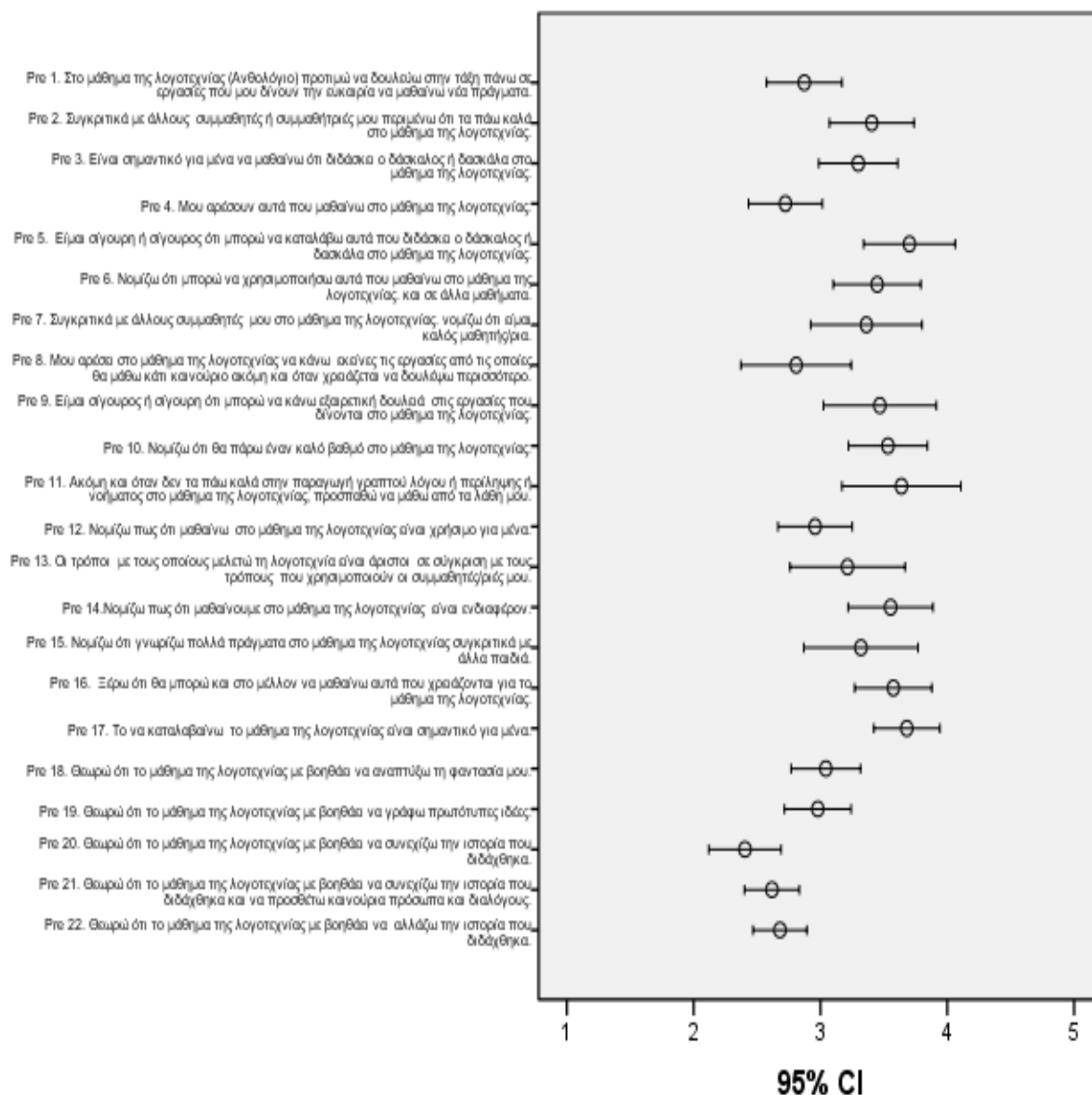
Πίνακας 3.2: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών της ερώτησης

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	31	66,0	66,0	66,0
	Αγόρι	16	34,0	34,0	100,0
Total		47	100,0	100,0	

Πίνακας 3.3: Συγκριτικός πίνακας μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών κατά τη χρονική στιγμή πριν την προσέγγιση

	Mean	Std. D.
Pre 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	2,87	1,013
Pre 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,40	1,136
Pre 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,30	1,061
Pre 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	2,72	,994
Pre 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,70	1,232
Pre 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα μαθήματα.	3,45	1,176
Pre 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	3,36	1,495
Pre 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	2,81	1,484
Pre 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,47	1,516
Pre 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,53	1,060
Pre 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	3,64	1,594
Pre 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.	2,96	,999
Pre 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	3,21	1,545
Pre 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	3,55	1,138
Pre 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	3,32	1,534

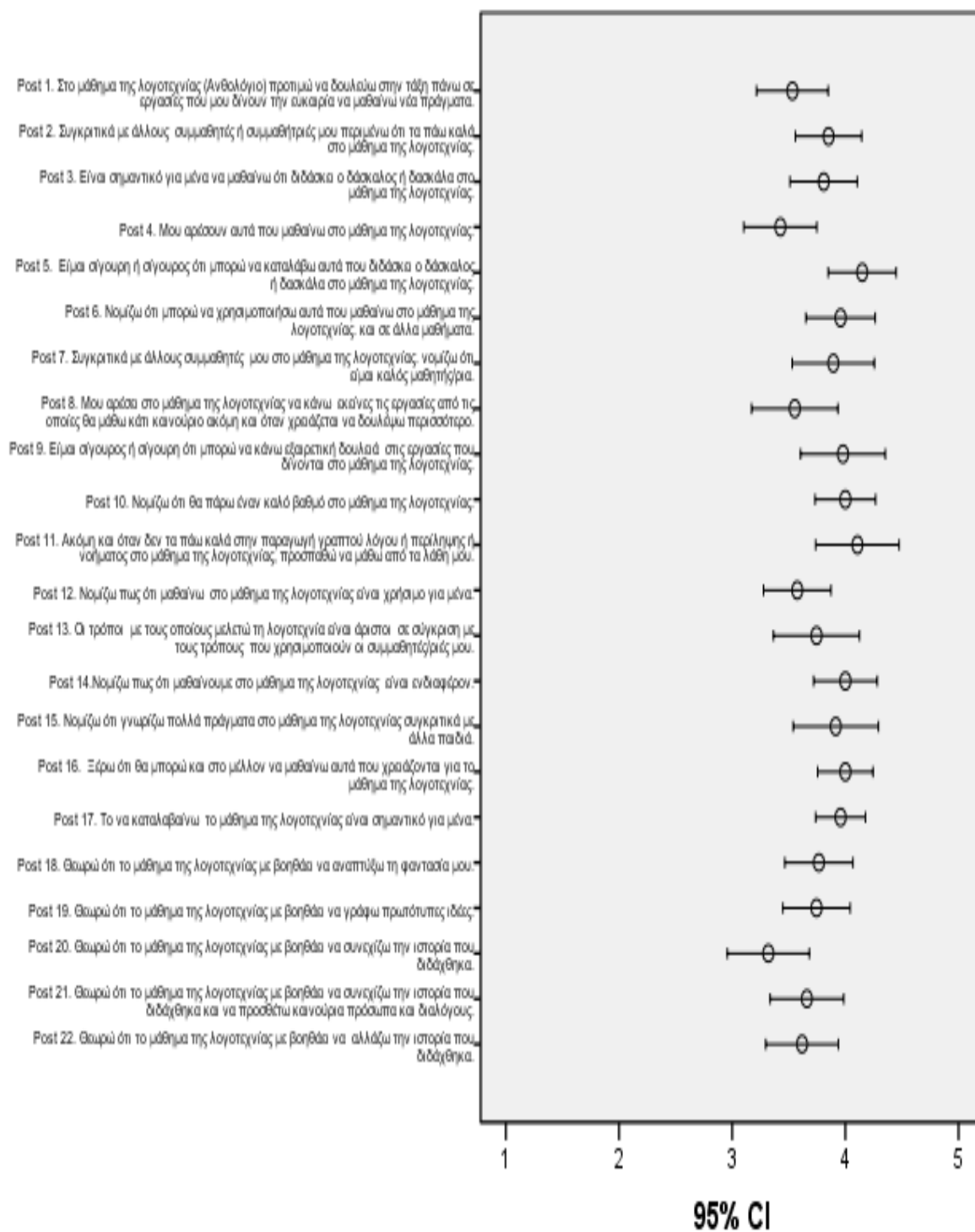
Pre 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	3,57	1,037
Pre 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	3,68	,887
Pre 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	3,04	,932
Pre 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	2,98	,897
Pre 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	2,40	,970
Pre 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	2,62	,739
Pre 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	2,68	,726
Valid N (listwise)		



Γράφημα 3.1: Συγκριτικό γράφημα 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των βαθμολογιών των μεταβλητών πριν τη διδακτική προσέγγιση

Πίνακας 3.4: Συγκριτικός πίνακας μέσω των τιμών και τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών κατά τη χρονική στιγμή μετά την προσέγγιση

	Mean	Std. Dev.
Post 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	3,53	1,080
Post 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,85	1,000
Post 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,81	1,014
Post 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,43	1,098
Post 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	4,15	1,021
Post 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	3,96	1,042
Post 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	3,89	1,238
Post 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	3,55	1,299
Post 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	3,98	1,277
Post 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	4,00	,909
Post 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	4,11	1,255
Post 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.	3,57	1,016
Post 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	3,74	1,293
Post 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	4,00	,956
Post 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	3,91	1,282
Post 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	4,00	,834
Post 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	3,96	,751
Post 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	3,77	1,026
Post 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	3,74	1,010
Post 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	3,32	1,235
Post 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	3,66	1,109
Post 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	3,62	1,095
Valid N (listwise)		



Γράφημα 3.2: Συγκριτικό γράφημα 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των βαθμολογιών των μεταβλητών μετά τη διδακτική προσέγγιση

Πίνακας 3.5: Τιμή δείκτη Cronbach α κατά τη χρονική στιγμή πριν τη διδακτική προσέγγιση και πίνακας τιμών με αφαίρεση της αντίστοιχης μεταβλητής

Cronbach's Alpha	N of Items
,969	22

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pre 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν ...	,967
Pre 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,967
Pre 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,967
Pre 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,970
Pre 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της ...	,967
Pre 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	,966
Pre 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,966
Pre 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ...	,966
Pre 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της ...	,966
Pre 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,967
Pre 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της ...	,967
Pre 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.	,967
Pre 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν ...	,965
Pre 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,965
Pre 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,965
Pre 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,968
Pre 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,971
Pre 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	,968
Pre 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,967
Pre 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,967
Pre 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω ...	,968
Pre 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,969

Πίνακας 3.6: Τιμή δείκτη Cronbach α κατά τη χρονική στιγμή μετά τη διδακτική προσέγγιση και πίνακας τιμών με αφαίρεση της αντίστοιχης μεταβλητής

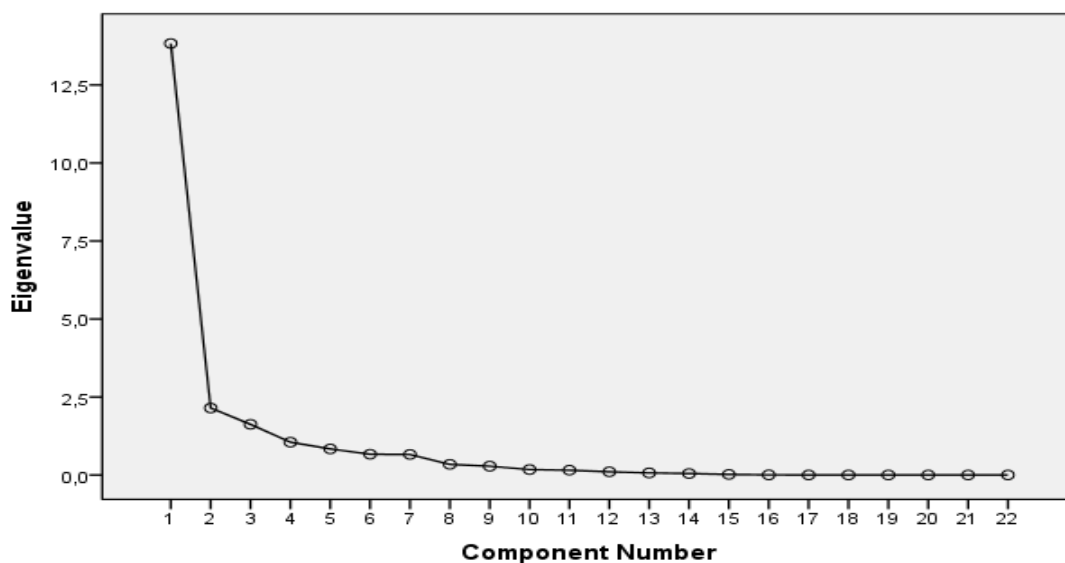
Cronbach's Alpha	N of Items
,969	22

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Post 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,967
Post 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα ...	,967
Post 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα ...	,967
Post 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,969
Post 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή	,968
Post 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και ...	,967
Post 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,967
Post 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι ...	,966
Post 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα ...	,967
Post 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,967
Post 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα ...	,968
Post 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.	,968
Post 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που ...	,966
Post 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,967
Post 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,966
Post 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,968
Post 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,972
Post 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	,968
Post 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,967
Post 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,966
Post 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να ...	,967
Post 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,967

Πίνακας 3.7: Πλήθος παραγόντων και ερμηνευμένη διασπορά.

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	6,279	28,543	28,543
2	4,845	22,022	50,564
3	4,572	20,780	71,344
4	2,958	13,445	84,789

Scree Plot



Γράφημα 3.3: Γράφημα ιδιοτιμών

Πίνακας 3.8: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Component			
	1	2	3	4
Pre 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,899			
Pre 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή ...	,895			
Pre 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που ...	,860			
Pre 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,706	,499		
Pre 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα ...	,648	,617		
Pre 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. Και..	,632	,472	,462	
Pre 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,607	,574	,410	
Pre 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι ...	,600	,505	,428	
Pre 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους ...	,589	,543	,510	
Pre 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα ...	,510		,449	
Pre 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο ...		,815		
Pre 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.		,721		
Pre 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα ...		,663		,443
Pre 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,404	,611	,552	
Pre 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.			,900	
Pre 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα ...		,433	,771	
Pre 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.		,438	,702	

Pre 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή ...	,612	,654	
Pre 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.		,560	,556
Pre 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.			,885
Pre 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.			,829
Pre 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε ...		,477	,687

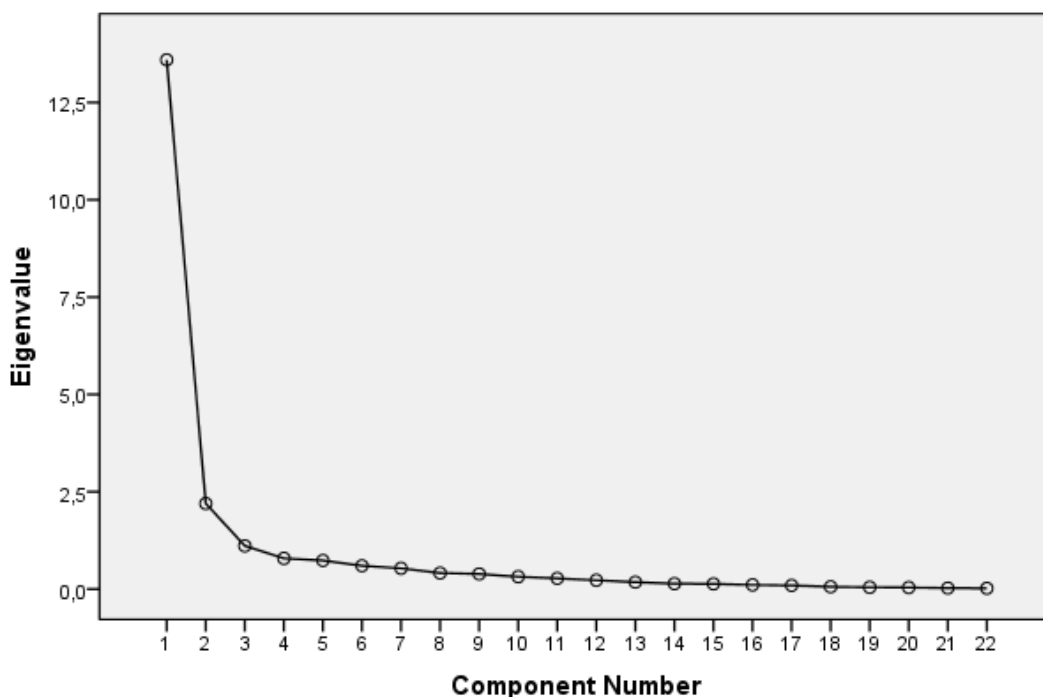
Πίνακας 3.9: Αντιστοίχιση μεταβλητών και παραγόντων

pre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
F1					5	6	7	8	9	10	11		13	14	15	16							
F2		2	3															18	19				
F3					5							12							19	20	21	22	
F4	1			4								12					17						

Πίνακας 3.10: Πλήθος παραγόντων και ερμηνευμένη διασπορά

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	8,718	39,628	39,628
2	5,605	25,478	65,106
3	2,580	11,725	76,832

Scree Plot



Γράφημα 3.4: Γράφημα ιδιοτιμών

Πίνακας 3.11: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Component		
	1	2	3
Post 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,882		
Post 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο ...	,874		
Post 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο ...	,865		
Post 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,836		
Post 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι ...	,812		
Post 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που ...	,791	,435	
Post 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,789		
Post 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός ...	,777		
Post 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε ...	,743	,422	
Post 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριάς μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της ..	,718	,451	
Post 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της ...	,598	,425	
Post 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της ...	,573		,472
Post 5. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο ...	,532	,434	
Post 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.		,875	

Post 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να ...			,864	
Post 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,443		,788	
Post 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,535		,711	
Post 18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αναπτύξω τη φαντασία μου.	,400		,644	
Post 12. Νομίζω πως ότι μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για μένα.			,626	,406
Post 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.				,904
Post 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που ...	,430	,491	,645	
Post 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.		,467	,631	

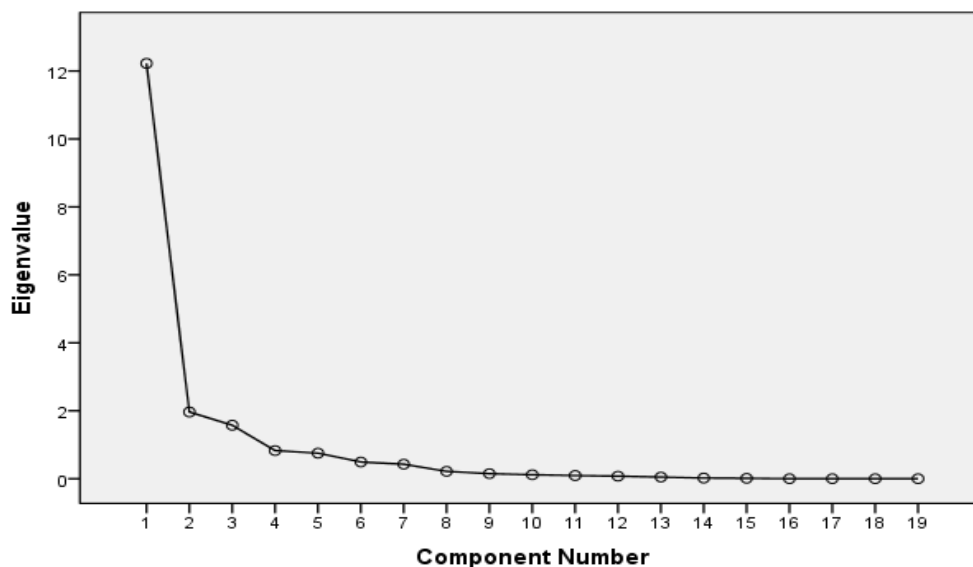
Πίνακας 3.12: Αντιστοίχιση μεταβλητών και παραγόντων

post	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
F1		2	3		5	6	7	8	9	10	11		13	14	15	16							
F2												12						18	19	20	21	22	
F3	1			4													17						

Πίνακας 3.13: Πλήθος παραγόντων και ερμηνευμένη διασπορά

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	8,187	43,089	43,089
2	4,873	25,649	68,738
3	2,702	14,220	82,958

Scree Plot



Γράφημα 3.5: Γράφημα ιδιοτιμών

Πίνακας 3 14: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Component		
	1	2	3
Pre 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,914		
Pre 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,912		
Pre 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,893		
Pre 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,842		
Pre 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,834	,423	
Pre 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,769	,509	
Pre 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα μαθήματα.	,752	,529	
Pre 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	,738	,591	
Pre 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,719	,530	

Pre 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριάς μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,691	,462	
Pre 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,604		,500
Pre 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,596	,495	
Pre 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.		,905	
Pre 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.		,861	
Pre 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,440	,756	
Pre 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,607	,666	
Pre 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.			,881
Pre 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.			,809
Pre 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,430	,429	,710

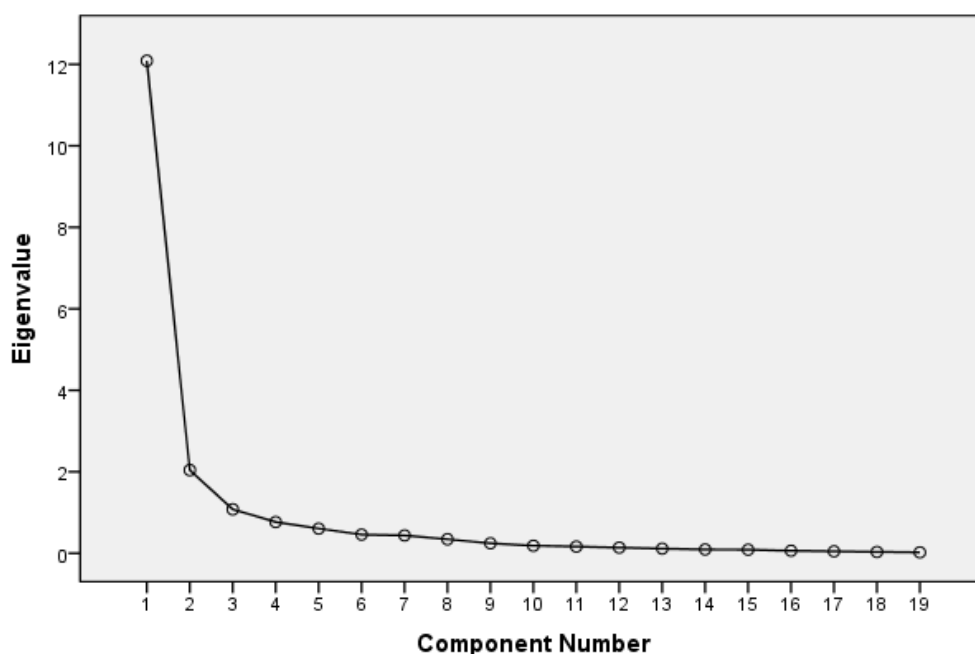
Πίνακας 3.15 : Αντιστοίχιση μεταβλητών και παραγόντων

pre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
F1		2	3			6	7	8	9	10	11		13	14	15	16							
F2																			19	20	21	22	
F3	1			4													17						

Πίνακας 3.16 : Πλήθος παραγόντων και ερμηνευμένη διασπορά

παράγοντας	Rotation Sums of Squared Loadings		
	eigenvalue	% of Variance	Cumulative %
1	8,306	43,714	43,714
2	4,376	23,033	66,747
3	2,523	13,277	80,023

Scree Plot



Γράφημα 3.6: Γράφημα ιδιοτιμών

Πίνακας 3.17: Φορτίσεις ανά παράγοντα

	Component		
	1	2	3
Post 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,890		
Post 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,877		
Post 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,876		
Post 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,837		
Post 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,824		
Post 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,794		
Post 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που ...	,791	,422	
Post 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός ...	,764		
Post 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα ...	,738	,432	
Post 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της ...	,729	,429	
Post 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της ...	,617		
Post 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της ...	,572		,489
Post 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.		,881	

Post 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να			,871
Post 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,454	,766	
Post 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,546	,704	
Post 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.			,909
Post 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που ...	,441	,448	,667
Post 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.		,404	,664

Πίνακας 3.18: Αντιστοίχιση μεταβλητών και παραγόντων

post	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
F1		2	3			6	7	8	9	10	11		13	14	15	16							
F2																			19	20	21	22	
F3	1			4													17						

Πίνακας 3.19: Τελική αντιστοίχιση παραγόντων και αρχικών μεταβλητών

παράγοντας	ερωτήσεις
1	2,3,6,7,8,9,10,11,13,14,15,16
2	19,20,21,22
3	1,4,17

Πίνακας 3.20: Τιμές δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α ανά παράγοντα και χρονική στιγμή

παράγοντας	Cronbach α pre	Cronbach α post
1	,972	,967
2	,918	,943
3	,803	,775

Πίνακας 3.21: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 1 (Αυτοαποτελεσματικότητα) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή πριν

Cronbach's Alpha	N of Items
,972	12

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pre 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,971
Pre 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,973
Pre 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας. και σε άλλα μαθήματα.	,970
Pre 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,969
Pre 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,968
Pre 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,969
Pre 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,970
Pre 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,971
Pre 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	,967
Pre 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,968
Pre 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,967
Pre 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,973

Πίνακας 3.22: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 2 (Δεξιότητες) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή πριν

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	4

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pre 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,911
Pre 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,876

Pre 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	,894
Pre 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,892

Πίνακας 3.23: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 3 (*Αξία έργου*) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή πριν

Cronbach's Alpha	N of Items
,803	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pre 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,718
Pre 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,650
Pre 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,807

Πίνακας 3.24: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 1 (*Αυτοαποτελεσματικότητα*) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή μετά

Cronbach's Alpha	N of Items
,967	12

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Post 2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,964
Post 3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,967
Post 6. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας, και σε άλλα μαθήματα.	,965
Post 7. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας, νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,963
Post 8. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,962
Post 9. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,963
Post 10. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,964
Post 11. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,964

Post 13. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	,961
Post 14. Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,962
Post 15. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,962
Post 16. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,968

Πίνακας 3.25: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 2 (*Δεξιότητες*) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή μετά

Cronbach's Alpha	N of Items
,943	4

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Post 19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,945
Post 20. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,918
Post 21. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	,924
Post 22. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,915

Πίνακας 3.26: Τιμές εσωτερικής αξιοπιστίας παράγοντα 3 (*Αξία έργου*) με αφαίρεση αντίστοιχων μεταβλητών στιγμή μετά

Cronbach's Alpha	N of Items
,775	3

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Post 1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,561
Post 4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,648
Post 17. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,813

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.4

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ)

1^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: *ΕΚΤΑΚΤΑ ΜΕΤΡΑ ΣΤΗ ΛΙΛΙΠΟΥΠΟΛΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΦΟΣ*

Ημερομηνία:

Ομάδα:

- ❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Κυκλικό δράμα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Συνέντευξη»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Μηχανή του χρόνου»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Κυκλικό δράμα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Συνέντευξη»			

6 ^η Δραστηριότητα: «Μηχανή του χρόνου»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

❖ Πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Κυκλικό δράμα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Συνέντευξη»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Μηχανή του χρόνου»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.5

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ)

1^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: *ΕΚΤΑΚΤΑ ΜΕΤΡΑ ΣΤΗ ΛΙΛΙΠΟΥΠΟΛΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΦΟΣ*

Ημερομηνία:

Ομάδα:

❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Ακούστε την πλευρά του δίσκου <i>Εδώ Λιλιπούπολη</i> («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του»			
6 ^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος.			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρμούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του».			
5 ^η Δραστηριότητα: «Ακούστε την πλευρά του δίσκου <i>Εδώ Λιλιπούπολη</i> («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του».			
6 ^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος.			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.6

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ)

2^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: *Η ΔΟΝΑ ΤΕΡΗΔΟΝΑ*

Ημερομηνία:

Ομάδα:

- ❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός σταθμός»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος»			

6 ^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός σταθμός»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

❖ Πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων;

Δραστηριότητες	Άριστη	Καλή	Μέτρια
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Καυτή καρέκλα»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Επίλυση προβλήματος»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Τηλεοπτικός σταθμός»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.7

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ)

2^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: *Η ΔΟΝΑ ΤΕΡΗΔΟΝΑ*

Ημερομηνία:

Ομάδα:

- ❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη».			
5 ^η Δραστηριότητα: «Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη». (Ατομική)			
6 ^η Δραστηριότητα: «Δημιουργούμε μια φανταστική ηρώδα, της δίνουμε το όνομα 'Μάχη Συνάχι' και γράφουμε το βιογραφικό της».			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη».			
5 ^η Δραστηριότητα: «Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη». (Ατομική)			
6 ^η Δραστηριότητα: «Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα 'Μάχη Συνάχι' και γράφουμε το βιογραφικό της».			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.8

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ)

3^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: *ΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ ΤΟΥ ΣΑΜΙΧ*

Ημερομηνία:

Ομάδα:

- ❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Ο Μανδύας του ειδικού»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα: «Μονόλογος στον τοίχο»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων»			

6 ^η Δραστηριότητα: «Ο Μανδύας του ειδικού»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

❖ Πώς θα αξιολογούσατε τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων;

Δραστηριότητες	Άριστη	Καλή	Μέτρια
1 ^η Δραστηριότητα: «Ιδεοθύελλα»			
2 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
3 ^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση διαλόγων μέσω γαντόκουκλας			
4 ^η Δραστηριότητα «Μονόλογος στον τοίχο»			
5 ^η Δραστηριότητα: «Παιχνίδι ρόλων»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Ο Μανδύας του ειδικού»			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.9

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ)

3^ο ΚΕΙΜΕΝΟ: ΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ ΤΟΥ ΣΑΜΙΧ

Ημερομηνία:

Ομάδα:

❖ Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις δραστηριότητες;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ».			
5 ^η Δραστηριότητα: «Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια; »			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

- ❖ Πόσο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Δραστηριότητες	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
1 ^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση ερευνήτριας			
2 ^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές			
3 ^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν απόψεις των παιδιών			
4 ^η Δραστηριότητα: «Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ».			
5 ^η Δραστηριότητα: «Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»			
6 ^η Δραστηριότητα: «Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια; »			
7 ^η Δραστηριότητα: Παραγωγή Γραπτού Λόγου			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.10

Πίνακας κριτηρίων αξιολόγησης κειμένων

Κριτήρια					
Κριτήριο 1: Μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων	Επίπεδο 1: Απουσία μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων	Επίπεδο 2: Μεμονωμένη μετατροπή ονόματος ή τοπωνυμίου	Επίπεδο 3: Περιορισμένη μετατροπή ονομάτων ή τοπωνυμίων	Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων	Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια μετατροπής ονομάτων ή τοπωνυμίων
Κριτήριο 2: Εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων	Επίπεδο 1: Απουσία αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων	Επίπεδο 2: Μεμονωμένη παρουσία αλλότριων προσώπων	Επίπεδο 3: Περιορισμένη παρουσία αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων	Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια παρουσίας αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων	Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια παρουσίας αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων
Κριτήριο 3: Μετατροπή του ρόλου των προσώπων	Επίπεδο 1: Απουσία μετατροπής του ρόλου των προσώπων	Επίπεδο 2: Μεμονωμένη μετατροπή του ρόλου προσώπου	Επίπεδο 3: Περιορισμένη μετατροπή του ρόλου των προσώπων	Επίπεδο 4: Καλή προσπάθεια μετατροπής του ρόλου των προσώπων	Επίπεδο 5: Επιτυχής προσπάθεια μετατροπής του ρόλου των προσώπων
Κριτήριο 4: Ανάληψη ρόλου από το μαθητή συγγραφέα	Επίπεδο 1: Απουσία ρόλου του μαθητή συγγραφέα	Επίπεδο 2: Έμμεσος ρόλος του μαθητή συγγραφέα	Επίπεδο 3: Άμεσος ρόλος του μαθητή συγγραφέα	Επίπεδο 4: Περιορισμένος ρόλος του μαθητή συγγραφέα	Επίπεδο 5: Πρωταγωνιστικός ρόλος του μαθητή συγγραφέα
Κριτήριο 5: Μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια	Επίπεδο 1: Περίληπτική παρουσίαση της ιστορίας	Επίπεδο 2: Απουσία μίξης της ιστορίας	Επίπεδο 3: Μεμονωμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (μια σκηνή)	Επίπεδο 4: Περιορισμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (σε μικρά κομμάτια του κειμένου)	Επίπεδο 5: Ολοκληρωμένη μίξη με άλλη ιστορία/παραμύθι (σε όλο το κείμενο)
Κριτήριο 6: Τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο	Επίπεδο 1: Διατήρηση του χωροχρόνου της ιστορίας	Επίπεδο 2: Μεμονωμένη αναφορά διαφορετικού χωροχρόνου της ιστορίας	Επίπεδο 3: Ανεπαρκής προσπάθεια αλλαγής χωροχρόνου της ιστορίας	Επίπεδο 4: Ελλιπής προσπάθεια τοποθέτησης ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο	Επίπεδο 5: Επιτυχημένη προσπάθεια τοποθέτησης ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο
Κριτήριο 7: Μετασχηματισμοί αρχικής και τελικής κατάστασης	Επίπεδο 1: Απουσία μετασχηματισμού αρχικής και τελικής κατάστασης	Επίπεδο 2: Μετασχηματισμός αρχικής κατάστασης	Επίπεδο 3: Μετασχηματισμός τελικής κατάστασης	Επίπεδο 4: Περιορισμένος μετασχηματισμός αρχικής και τελικής κατάστασης	Επίπεδο 5: Ολοκληρωτικός μετασχηματισμός αρχικής και τελικής κατάστασης
Κριτήριο 8: Μετασχηματισμοί της περιπέτειας	Επίπεδο 1: Απουσία μετασχηματισμού της περιπέτειας	Επίπεδο 2: Αποτυχημένη προσπάθεια μετασχηματισμού της περιπέτειας	Επίπεδο 3: Περιορισμένος/Μεμονωμένος μετασχηματισμός της περιπέτειας	Επίπεδο 4: Επίτευξη μετασχηματισμών της περιπέτειας	Επίπεδο 5: Παρουσίαση μιας νέας περιπέτειας λόγω των πολλαπλών μετασχηματισμών

Φωτογραφικό Υλικό









ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. 12

Νομιμοποίηση έρευνας

Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ

Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ανδρέα Παπανδρέου 37
151 80 Μαρούσι

Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο : 210 3442248
FAX : 210 3443288
e-mail : spudonpe@yppepth.gr
ΚΑΤ

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 29-04-2008

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
Φ15/ 525 / 41030 /Γ1

- ✓ Προς: κα Θεοδώρα Παπαϊωάννου
Αιόλου 8
41221 Λάρισα
- Κοιν: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 396
153 41 Αγ. Παρασκευή
2. Αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο
(Μέσω της Δ/νσης Π.Ε Λάρισας)
3. Δ/ντή Εκπ/σης Π.Ε Λάρισας.

ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 4/2008 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: " Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω της δραματοποίησης με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών ", η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη Δ/νση Σπουδών Π.Ε.
4. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων με επιστολή, ώστε να υπάρχει **γραπτή και ενυπόγραφη**

συγκατάθεση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

5. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετέχουν οι μαθητές μετά από **γραπτή** συναίνεση των γονέων.

6. Ο χρόνος απασχόλησης των μαθητών/τριών που θα συμμετέχουν στην έρευνα θα είναι συνολικά τρία(3) δώρα. Η διδακτική παρέμβαση θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης.

7. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Συν.:1 φύλλο

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΠΤΣΗΣ



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπίσης & Πρωτοκόλλου

MOYTZAKA AMALIA
ΜΟΥΤΖΑΚΑ ΑΜΑΛΙΑ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ
3 ^ο Δ.Σ. Λάρισας	9310162	Α΄ Λάρισας
5 ^ο Δ.Σ. Λάρισας	9310163	Α΄ Λάρισας
6 ^ο Δ.Σ. Λάρισας	9310103	Α΄ Λάρισας
27 ^ο Δ.Σ. Λάρισας	9310401	Α΄ Λάρισας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. 13

Δήλωση συμμετοχής

Ο/Η γονέας του/της μαθητή/ριας (ονοματεπώνυμο μαθητή/ριας)
..... συμφωνώ να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί στην Ευέλικτη ζώνη στο 3^ο Δημοτικό σχολείο.

Ο/Η Δηλών/ούσα
(Υπογραφή /Ονοματεπώνυμο)

Δήλωση συμμετοχής

Ο/Η γονέας του/της μαθητή/ριας (ονοματεπώνυμο μαθητή/ριας)
..... συμφωνώ να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί στην Ευέλικτη ζώνη στο 5^ο Δημοτικό σχολείο.

Ο/Η Δηλών/ούσα
(Υπογραφή /Ονοματεπώνυμο)

Δήλωση συμμετοχής

Ο/Η γονέας του/της μαθητή/ριας (ονοματεπώνυμο μαθητή/ριας)
..... συμφωνώ να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί στην Ευέλικτη ζώνη στο 6^ο Δημοτικό σχολείο.

Ο/Η Δηλών/ούσα
(Υπογραφή /Ονοματεπώνυμο)

Δήλωση συμμετοχής

Ο/Η γονέας του/της μαθητή/ριας (ονοματεπώνυμο μαθητή/ριας)
..... συμφωνώ να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί στην Ευέλικτη ζώνη στο 27^ο Δημοτικό σχολείο.

Ο/Η Δηλών/ούσα
(Υπογραφή /Ονοματεπώνυμο)

