

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η θεατρική τέχνη ως ενισχυτικό εργαλείο της
διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της
Λογοτεχνίας

Αντωνάκης Χαριλάου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση

Μάιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η θεατρική τέχνη ως ενισχυτικό εργαλείο της
διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της
Λογοτεχνίας**

Αντωνάκης Χαριλάου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στις Θεατρικές Σπουδές
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2018

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει να εξετάσει τη συμβολή της θεατρικής τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης, στο Ενιαίο Λύκειο. Στην εν λόγω προσέγγιση διερευνάται η επιμέρους σύνδεση της διερευνητικής δραματοποίησης στο σχολείο με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία, αποτελεί μια σύγχρονη διαδικασία διδασκαλίας, η οποία επικεντρώνεται στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης, στις ανάγκες του κάθε μαθητή καθώς και στην αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη αφομοίωση της γνώσης.

Η φιλοσοφία της θεατρικής τέχνης μέσα από τις ποικιλόμορφες εκφάνσεις της, εισάγει διαφορετικούς τρόπους μάθησης και θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την επίτευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η μελέτη εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή της θεατρικής τέχνης ως ενισχυτικό εργαλείο για να επιτευχθεί διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Η μελέτη εκκινεί με τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, τους γενικούς σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο και τα ζητήματα που προκύπτουν από το νέο αναδιαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεχίζει με τον ορισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσιάζοντας τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της, αναφέροντας τα μοντέλα γνωστικών τρόπων μάθησης – τους μαθησιακούς τύπους που σχετίζονται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στη συνέχεια, αναφέρεται στην εισαγωγή της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση, εξετάζοντας το υπόβαθρο της ως διδακτική μεθοδολογία, μελετώντας τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτά συναντώνται με τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καταδεικνύοντας ότι, η δραματοποίηση ως μέθοδος της θεατρικής τέχνης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν κοινά σημεία και κοινή στοχοθεσία.

Summary

The present post graduate dissertation studies the theater contribution to the diverse forms and expressions it takes in the field of education and instruction of teaching in the Unified Upper Secondary School. This approach explores the individual links between the theater methods in the school with the approach of the differentiated instruction which is a modern teaching process that focuses on adapting the educational work to the needs of each student as well as on the more efficient and qualitative assimilation of knowledge.

The various forms of the art of theater introduce different learning approaches that enable the achievement of differentiated instruction.

The study focuses on the practical implementation of the art of theater assisting differentiated instruction in literature classes.

The study starts with the philosophy of New Curricula, the general purpose of the curriculum, "success indicators" and the issues that arise when applied, it goes on with the theoretical framework which is referred to the definition, the characteristics and the issues connected to the differentiated instruction, contains and beneficial impact of the theatre in the educational process. In this framework, common links are identified between education, literature and theater, which justify the use of the method during the course as well as the common links of application of theater to education and differentiated teaching.

Furthermore, you can see the design that is being followed for the application of Drama and the techniques commonly used in its development stages. The study ends with the epilogue of the thesis.

Ευχαριστίες

Για τη συγγραφή της διατριβής μου οφείλω, καταρχάς, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην επόπτριά μου κα Μυρτώ Πίγκου – Ρεπούση, για την καθολική υποστήριξή της και την επιστημονική νουθεσία της, η οποία και με τις ατέρμονες συμβουλές και οδηγίες της, με βοήθησε να ολοκληρώσω αυτό το υπέροχο, κουραστικό αλλά συνάμα επικοινωνιακό ταξίδι.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ, είναι το λιγότερο που μπορώ να αναφέρω στη σύζυγό μου και στον υιό μου Μιχάλη, χωρίς τη συμπαράσταση, την ανεκτικότητα και την υπομονή των οποίων, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα διατριβή.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Φιλοσοφία του	3
2.1	Γενικοί σκοποί του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο	3
2.2	Ζητήματα που προκύπτουν από το νέο αναδιαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.5	
3	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	7
3.1	Η Φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	8
3.2	Μοντέλα γνωστικών τρόπων μάθησης-Μαθησιακοί τύποι που σχετίζονται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	12
3.2	Ζητήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	17
4.	Η θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση	20
4.1	Το υπόβαθρο της θεατρικής τέχνης ως διδακτική μεθοδολογία	20
4.2	Η Φιλοσοφία της θεατρικής τέχνης και τα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση. 22	
4.3	Δραματοποίηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία – κοινή στοχοθεσία.....	23
4.4	Η δραματοποίηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία	25
4.5	Λογοτεχνία και θεατρική τέχνη	35
4.6	Διδακτικό σενάριο – Ελεύθεροι Πολιορκημένοι Διονύσιου Σολωμού	44
5	Επίλογος	55
	Βιβλιογραφία	56

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές στις δομές της κοινωνίας απαιτούν μια νέα θεώρηση για το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου διδασκαλία και μια νέα στάση στο πεδίο της πράξης.¹ Αυτό ισχύει και για το μάθημα της Λογοτεχνίας της οποίας η διδασκαλία συχνά υπερβαίνει τις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και προσκαλεί σε μια «ερμηνευτική ελευθερία» των αναγνωστών σε σχέση με το κείμενο,² γεγονός που επαναπροσδιορίζει τη θέση του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.³

Απέναντι σε μια νέα πραγματικότητα με σύγχρονες ανάγκες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται ακίνητοι στις θέσεις τους - ενώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει καθ' έδρας χρήζει ανανέωση και επικαιροποίηση σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται εργαλεία, μέθοδοι και τεχνικές όπως της θεατρικής τέχνης, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν ή ακόμα και να ανακαλύψουν τάσεις και ενδιαφέροντα. Η ανάγκη αυτής της διαφοροποίησης αφορά σε όλο το φάσμα μιας διδασκαλίας: από τον τρόπο παρουσίασης του υλικού έως την καλλιέργεια όλων των τύπων νοημοσύνης (γλωσσικής, μουσικής, κιναισθητικής κ.α.) και των τρόπων αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να δει τον εαυτό του και τον ρόλο του κάτω από ένα νέο πρίσμα.⁴

¹ Φρυδάκη (2009) 13-15.

² Eco (2002) 13.

³ Φρυδάκη (2009) 48-9.

⁴

file:///C:/Users/user/Documents/Υλικό%20για%20Μεταπρ.%20Διατρ.%202018/spinthaki%20Διαφοροποιημένη%20Διδασκαλία%20ΣΟΣ.pdf

Στη συγκεκριμένη εργασία μελετάται μία εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο Ενιαίο Λύκειο με βασική μεθοδολογία τη θεατρική τέχνη στις ποικίλες μορφές και εκφάνσεις που παίρνει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν εξετάζουν α) τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, τους γενικούς σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο και τα ζητήματα που προκύπτουν από το νέο αναδιαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζοντας τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της, αναφέροντας τα μοντέλα γνωστικών τρόπων μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους που σχετίζονται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και τα ζητήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γ) το ρόλο της θεατρικής τέχνης ως διδακτική μεθοδολογία, μελετώντας τη φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση, τα οποία, συνδέονται με τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καταδεικνύοντας ότι η δραματοποίηση, ως μέθοδος της θεατρικής τέχνης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν κοινά σημεία ως προς την εφαρμογή και τη στοχοθεσία τους . Η θεατρική τέχνη παρουσιάζει ότι μπορεί να ενταχθεί στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών (φιλολόγων) και ότι μπορεί να καταστεί ως ενισχυτικό εργαλείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Κεφάλαιο 2

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Φιλοσοφία του

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, η διάταξη της ύλης διαμορφώθηκε με βάση ιστορικά-γραμματολογικά κριτήρια. Ειδικότερα, στην Α΄ Λυκείου η διδακτέα ύλη με αφετηρία το δημοτικό τραγούδι (10ος αι. μ.Χ. - 1453) επεκτείνεται μέχρι την Αθηναϊκή Σχολή (τέλη 19ου - αρχές 20ού αι.).⁵ Τα Αναλυτικά Προγράμματα οργανώνονται με έμφαση στα Επιδιωκόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (δείκτες επιτυχίας) και στα ενδεικτικά αντίστοιχα Διδακτέα (δείκτες επάρκειας).⁶

2.1 Γενικοί σκοποί του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Οι γενικοί σκοποί του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο, εδράζονται σε τρεις άξονες: α. το γνωστικό περιεχόμενο, β. το αξιακό περιεχόμενο, γ. τις κομβικές δεξιότητες του εγγράμματος ανθρώπου του 21ου αιώνα.

Στο γνωστικό περιεχόμενο συμπεριλαμβάνεται η απόκτηση ενός επαρκούς σώματος γνώσεων γύρω από τη λογοτεχνική παραγωγή (ανώνυμη/«λαϊκή» και επώνυμη/«έντεχνη», παλαιότερη και νεότερη, ελληνική και ξένη). Ειδικότερα

5

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_kata_taxi.zip/genikos_skopos_kata_taxi/ap_genikos_skopos_kata_taxi_lykeio.pdf

6 http://archeia.moec.gov.cy/sm/212/ap_filosofia.pdf

αποσκοπεί: 1) στην κατανόηση των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους η Λογοτεχνία επεξεργάζεται και ανασυγκροτεί την πραγματικότητα. 2) Στη γλωσσική-αισθητική αγωγή των μαθητών καθώς και στην κατεύθυνση του λογοτεχνικού γραμματισμού. 3) Στην απόκτηση σφαιρικής γνώσης διά μέσου του «διαλόγου» της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης και άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικότητα). 4) Στην καλλιέργεια σταθερής αναγνωστικής σχέσης με τη λογοτεχνία και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (φιλιαναγνωσία).

Στο αξιακό περιεχόμενο συμπεριλαμβάνεται η διαμόρφωση αξιών - στάσεων - συμπεριφορών μέσα από την επαφή με λογοτεχνικά κείμενα που να υπηρετούν: την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική τους κληρονομιά, την καλλιέργεια θεμελιωδών αξιών και τον σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου (ελευθερία, δικαιοσύνη, δημοκρατία, αλληλεγγύη, σεβασμός της ετερότητας, κοινωνική υπευθυνότητα, αγωνιστικότητα κ.ά.), την καλλιέργεια της ευαισθησίας και του αισθητικού τους κριτηρίου και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου σε δημιουργικές δραστηριότητες (όπως η φιλιαναγνωσία).

Στις κομβικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται οι πιο κάτω δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού, οι οποίες, συντελούν στην καλλιέργεια γενικότερων ικανοτήτων: α) αναλυτική και συνθετική σκέψη, β) δημιουργική φαντασία, γ) κριτική σκέψη και διαχείριση της γνώσης, δ) αναγνώριση της ύπαρξης ποικίλων οπτικών γωνιών, ε) εξάσκηση της συλλογικής εργασίας και διαπροσωπικής ανταλλαγής πληροφοριών.

Ο στόχος του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στο Λύκειο, ο οποίος προκύπτει από τους πιο πάνω γενικούς σκοπούς, διαμορφώνεται μέσω μεθόδων και στρατηγικών, στο πλαίσιο της Ειδικής Διδακτικής όπως της αναγνωστικής πρόσληψης κειμένων, και μάλιστα σε συνθήκες διαλογικές, της κατανόησης - ανάλυσης - ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων, της συνανάγνωσης - σύγκρισης - αντιπαραβολής με άλλα λογοτεχνικά έργα και της αποτίμησης - αξιολόγησης του λογοτεχνικού έργου, για τη διαμόρφωση του κριτικά εγγράμματος πολίτη.⁷ Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, με βάση των πιο πάνω μεθόδων και στρατηγικών, μπορούν να χρησιμοποιήσουν από τα

7

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_mathimatos.zip/ap_genikos_skopos_mathimatos/ap_genikos_skopos_mathimatos_lykeio.pdf

αντίστοιχα διδακτέα, εκείνα που εξυπηρετούν κάθε φορά τον επιδιωκόμενο στόχο του μαθήματος τους και ακόμη, να ασκήσουν την παιδαγωγική τους αυτονομία, για να τα συμπληρώσουν και να τα εμπλουτίσουν. Πάντοτε όμως να συνάδουν με τους Δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, όπως αυτοί ορίστηκαν από τους αρμόδιους του Υ.Π.Π.

2.2 Ζητήματα που προκύπτουν από το νέο αναδιαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Με βάση το νέο αναδιαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα,⁸ προκύπτουν ζητήματα, τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις καθιστούν σύνθετο το έργο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι μαθητές να «βομβαρδίζονται» από στυγνές γνώσεις. Παρά την «αυτονομία» που παρέχεται στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματός του, το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας,⁹ έρχονται να τον περιορίσουν, να τον κατευθύνουν, για το τι πρέπει να διδάξει σε κάθε ενότητα, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί μιας Σχολικής Μονάδας, οι οποίοι, διδάσκουν στην Α΄ Λυκείου, να έχουν κοινή ύλη, πάνω στην οποία θα βασιστούν για το Εξεταστικό Δοκίμιο των τελικών εξετάσεων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βοηθάει από τη μία τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας, από την άλλη όμως τα Αναλυτικό Πρόγραμμα, θέτει οπωσδήποτε περιορισμούς στην ελευθερία του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι διαγράφει το πλαίσιο εργασίας του, το οποίο δεν μπορεί ασφαλώς να αγνοήσει.

Επίσης, μία από τις βασικές δυσκολίες είναι ο προκαθορισμένος χρόνος που δίνεται στον κάθε εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, για να διδάξει κάθε ενότητα, ο οποίος είναι αρκετά περιορισμένος και κυρίως όταν πρόκειται να διδάξει σε τμήματα μεικτής ικανότητας. Η πραγματικότητα μαρτυρεί την ύπαρξη μαθητών διαφορετικών ως προς τις δυνατότητες, την απόδοση, τις ιδιαιτερότητες, το γνωστικό στυλ, τον τρόπο μάθησης και άλλα που επιβεβαιώνουν την ιδιομορφία του κάθε

8

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_periechomeno.zip/ap_periechomeno/ap_periechomeno_logotexnia_a.p

df

9

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_deiktes_eparkeias_epitychias%20(3).zip/ap_deiktes_eparkeias_epitychias/lykeio/ap_deiktes_eparkeias_epitychias_a.pdf

μαθητή. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα απευθύνεται σε ένα σύνολο μαθητών και άρα εμπεριέχει εγγενείς δυσκολίες και προβλήματα για τον κάθε μαθητή αφού δε θα έχουν προβλεφθεί οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Επιπλέον, το μάθημα, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που έχει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει την κάθε ενότητα, γίνεται συχνά επιφανειακό ή μονομερές, χρησιμοποιώντας μετωπική διδασκαλία, με ένα απλό φύλλο εργασίας χωρίς να εμπλέκει τους μαθητές σε διάφορες δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο χάνεται η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Το αποτέλεσμα είναι να επιτευχθεί ένα μάθημα με επιφανειακές στυγνές γνώσεις, ανιαρό, βαρετό προκαλώντας την αδιαφορία των μαθητών, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προβεί σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία κεντρίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών της τάξης του.

Συμπερασματικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, από τη μια βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της διδασκαλίας του, από την άλλη όμως θέτει περιορισμούς στην ελευθερία του εκπαιδευτικού για την επίτευξη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως διαφοροποίηση ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προβούν στην τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη.¹⁰

¹⁰ Bearne (1996).

Κεφάλαιο 3

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στη σύγχρονη πραγματικότητα με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, η διδασκαλία που προσανατολίζεται στον μέσο ή στον άριστο μαθητή δε συμπεριλαμβάνει το σύνολο των μαθητών/τριών και σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί αποτρεπτικά για μία συμμετοχική μαθησιακή διαδικασία.¹¹ Το πρόβλημα της αδιαφοροποίητης διδασκαλίας και μάθησης, καθίσταται ουσιώδες δεδομένου ότι ένας τόσο μεγάλος αριθμός μαθητών είναι λιγότερο προετοιμασμένος να μάθει αυτό που «διδάσκεται» και ότι η πλειοψηφία αυτών των μαθητών αφορούν μαθητές με δυσκολίες ή/και προβλήματα μάθησης.¹² Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ούτε να τους μεταλαμπαδέσουν τις απαιτούμενες γνώσεις, ούτε να τους εγκαταλείψουν χωρίς βοήθεια στην προσπάθειά τους να μάθουν.¹³

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πώς η ανταπόκριση στο φαινόμενο της έντονης διαφορετικότητας των σημερινών σχολικών τάξεων μπορεί να αποτελέσει η χρήση διδακτικών πρακτικών της διαφοροποίησης.¹⁴ Η έννοια της διαφορετικότητας έχει ένα ευρύ περιεχόμενο, που καλύπτει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός ότι μέσα στη σχολική τάξη μεικτών ικανοτήτων, δεν υπάρχουν μαθητές που να είναι ίδιοι. Κάθε παιδί έχει τη μοναδικότητά του: τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, το δικό του τρόπο μάθησης, τις δυνατότητές του.¹⁵

¹¹ Βαστάκη (2010) 121-134, Βαλιαντή (2010), Κουτσελίνη (2008).

¹²

https://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

¹³ Resnick (1989) 436.

¹⁴ Βαστάκη (2010) 121-134, Βαλιαντή (2010), Κουτσελίνη (2008).

¹⁵ <file:///C:/Users/user/Documents/2018/apotelesmatikotita%20se%20taxis%20miktis%20ikanothtas.pdf>

Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τον τρόπο που δίνουν προσοχή, κωδικοποιούν τα γεγονότα και ομαδοποιούν τις πληροφορίες σε νοηματικές ενότητες καθώς σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών η γνώση για τον κόσμο δεν είναι άμεση, αλλά σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες, κίνητρα και την προσωπικότητα του μαθητή.¹⁶

3.1 Η Φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά της

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η διδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφορετικές μεθόδους, διδακτικά μέσα και ρυθμό διδασκαλίας για διαφορετικούς μαθητές.¹⁷ Αποτελεί ένα από τα μέσα μέσγια ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη.¹⁸

Η θεωρία της αποτελεσματικότητας εκλαμβάνει τη διαφοροποίηση ως μια πολιτική που βασίζεται στο σχολείο και την τάξη, με βάση την οποία κατάλληλες εκπαιδευτικές παροχές, ερεθίσματα και υλικά μέσα στην τάξη μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην αλλαγή των διαδικασιών διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μορφές μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό, τις δεξιότητες, τη γνώση και τις τοποθετήσεις των διαφορετικών μαθητών.¹⁹

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία άπτεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδακτικής. Σύμφωνα με αυτή η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία βασίζονται στην επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Στο επίκεντρο της μάθησης τίθεται το υποκείμενο, δηλαδή ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος συμμετέχει ενεργητικά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό προωθείται μέσω της σταδιακής και μη παρεμβατικής ανάμειξης του εκπαιδευτικού στη μάθηση. Τέλος, ο επιδιωκόμενος

¹⁶ Neisser (1997) 4,1,48-93.

¹⁷ file:///C:/Users/user/Documents/2018/makri.pdf

¹⁸ Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) 36.

¹⁹

https://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

στόχος απαντάται στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων προσέγγισης της γνώσης, των κοινωνικών αλλά και ατομικών ικανοτήτων, καθώς και της δραστηριοποίησης του ίδιου του μαθητή, προς τη σταδιακή χειραφέτησή του.²⁰

Επίσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το ρόλο των οργανωτών της μάθησης, καθώς όπως αναφέρει η Κοσσυβάκη «προσφέρουν περιεχόμενα ως παραδείγματα προσέγγισης, ερμηνείες βασικών περιοχών ζωής και κοινωνικής συνύπαρξης, προσανατολισμό στη διαθεματικότητα και στην από κοινού επιλογή της διδακτέας ύλης».²¹ Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση στηριζόμενοι στις παρατηρήσεις τους και καταλήγουν σε υποθέσεις, που είτε τις επιβεβαιώνουν, είτε τις διαψεύδουν, ώστε να καταλήξουν σε τελικά συμπεράσματα. Η σκέψη των μαθητών προσομοιάζει με αυτή ενός ερευνητή διαθέτοντας όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής σκέψης.²²

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία χαρακτηρίζεται ελεύθερη, καθώς περιλαμβάνει περιορισμένα διδακτικά βήματα από τον εκπαιδευτικό και πολλά μαθησιακά βήματα από τους μαθητές.²³ Αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια ομαδική και συνεργατική δράση, τόσο στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή αλλά και στην αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσω πολλαπλών μαθησιακών ερεθισμάτων σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες μαθησιακές κλίσεις και ανάγκες τους.²⁴ Οι μαθητές κάνουν μαθησιακές επιλογές βάσει του μαθησιακού τους προφίλ, έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας που τους αρμόζει βέλτιστα. Συνεπώς, η διδασκαλία διαμορφώνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών στους οποίους και απευθύνεται. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει χρονική ευελιξία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντάς τους ποικίλες μορφές εργασίας και πολλαπλά υλικά.²⁵ Χαρακτηρίζεται βιωματική και επικοινωνιακή, διότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές,

20 Φύκαρης (2010).

21 Κοσσυβάκη (2006) 34.

22 Χρυσσαφίδης (1994).

23 Κοσσυβάκη (2006) 34.

24 Tomlinson (2010).

25 Tomlinson (2010).

ατομικά και ομαδικά, να προβληματιστούν, να διερευνήσουν τα μαθησιακά θέματα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, ως αποτέλεσμα της ευρηματικής τους ενασχόλησης.

Οι μαθητές κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση,²⁶ ενώ ο εκπαιδευτικός αποποιείται το ρόλο του μεταβιβαστή της γνώσης, καθώς δεν παρέχει στους μαθητές έτοιμες γνώσεις, αλλά τους δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, προκειμένου να τους ωθήσει προς την προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, οι μαθητές παρωθούνται να συμμετέχουν ενεργά, σκεπτόμενοι και ενεργώντας με επιστημονικό τρόπο.²⁷ Συνεπώς, οι μαθητές καταλήγουν σε εξαγόμενα συμπεράσματα μέσω του προβληματισμού. Ακόμα κι αν ακολουθήσουν λανθασμένους - για τη συμβατική θεώρηση της προσέγγισης της γνώσης - δρόμους ψάχνοντας τη λύση ενός προβλήματος ή αν οδηγηθούν σε αδιέξοδο, αυτό μπορεί να αποτελέσει μια παραγωγική διαδικασία προς την κατάκτηση των γνώσεων.²⁸ Σύμφωνα με τον Horf, «τα λάθη είναι ένα συστατικό στοιχείο της μάθησης»,²⁹ και ως εκ τούτου, πρέπει να αξιοποιούνται ανάλογα.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδιώκεται, κυρίως, ο τρόπος προσέλευσης των μαθητών στη μάθηση και όχι το αντικείμενο προς μάθηση ως αυτοσκοπός.³⁰ Οι εργασίες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός οφείλουν να είναι συνεχείς και στενά συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.³¹ Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών με απορίες, προωθώντας την τάση διερεύνησης και ενεργούς ενασχόλησης του μαθητή με κάθε μαθησιακό περιεχόμενο. Συνεπώς, οι μαθητές κατευθύνουν αυτόνομα τη διαδικασία της μάθησης τους, αυτενεργώντας και αναπτύσσοντας την υπευθυνότητά τους. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται οι εκπαιδευτικοί να δείξουν εμπιστοσύνη στους μαθητές.³² Όπως τονίζει ο Φύκαρης, «η αυτονόμηση του μαθητή ενισχύει τη συνεργασία, καθώς οι μαθητές μέσω της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσουν και μετακινούνται, από την υποκειμενική/

26 Horf (1982).

27 Ράπτης και Ράπτη (2002).

28 Horf (1982).

29 Horf (1982) 93.

30 Φύκαρης (2013) 225-44.

31 Βαστάκη (2010) 12, 121-35.

32 Horf (1982).

προσωπική πλευρά από την οποία βλέπουν την πραγματικότητα, προς την αντικειμενική αντίληψή της».³³

Επιπλέον, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολυποίκιλες δραστηριότητες, που τους προκαλούν το ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται για αυτούς σημαντικές και ευχάριστες.³⁴ Αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές. Ειδικά η Βαστάκη, δίνει μεγάλη σημασία στην ευέλικτη λειτουργικότητα των ομάδων εργασίας, όπου μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι την ομάδα στην οποία θα ενταχθούν, θα επιδιώξουν τον αυτοπροσδιορισμό τους, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα.³⁵ Βασική προϋπόθεση της σωστής λειτουργίας μιας ομάδας είναι να στηρίζεται σε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Οι προσωπικοί στόχοι των μελών μιας ομάδας οφείλουν να είναι συνδεδεμένοι και να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, ώστε να υπάρχει σαφήνεια μεταξύ των επιτευγμάτων τους και να έχουν ως κοινό σκοπό τη μάθηση.³⁶

Επιπρόσθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Έτσι, η μάθηση προκύπτει μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων μεταξύ της προσωπικής πραγματικότητας και ζωής των μαθητών και της σχολικής γνώσης, γενικεύεται σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και δημιουργεί γνωστικές δομές για μελλοντική γνώση. Αυτό άλλωστε είναι και το επιδιωκόμενο στο μάθημα της Λογοτεχνίας με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα.³⁷

Πολύ συχνά το βιβλίο του σχολείου αποτελεί το κύριο εμπόδιο στη μάθηση ορισμένων μαθητών, στο βαθμό που το επίπεδο ή ο τρόπος γραφής είναι πολύ δύσκολα, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η παροχή άλλων υλικών μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση. Ακόμη, η

³³ Φύκαρης (2013) 229-30.

³⁴ Tomlinson (2010).

³⁵ Βαστάκη (2010) 12, 121-35.

³⁶ Tomlinson (2010).

³⁷ Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) 13.

παροχή πολλαπλών κειμένων/υλικών διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο βαθμό που μπορεί να καλύπτουν πολλά ενδιαφέροντα. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, που διδάσκει το μάθημα της Λογοτεχνίας, μπορεί να παρέχει στους μαθητές του άλλα κείμενα του ενδιαφέροντός τους προς συνανάγνωση, τραγούδια, εικόνες, οπτικοακουστικό υλικό, σχεδιαγράμματα, χάρτες, δραματοποίηση κ.ά. ως ενισχυτικά εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με απώτερο στόχο να εξυπηρετηθούν οι στόχοι του μαθήματος αλλά κυρίως όλοι οι μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης.³⁸

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η έρευνα ενισχύει την άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στην ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών τρόπων μάθησης των μαθητών. Ο Κοσμόπουλος, διέκρινε διαφορετικούς τρόπους σκέψης ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος ερμηνεύει και ταξινομεί τον κόσμο (ως ένα συνεχές-συγκεκριμένο ή ως ένα ασυνεχές-αφηρημένο φάσμα καταστάσεων ή γεγονότων). Επ' αυτού υπάρχουν πολλές θεωρίες και απόψεις, από τις οποίες άλλες συγκλίνουν και άλλες αποκλίνουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αντίδραση του ανθρώπου σε ένα ερέθισμα δεν ακολουθεί τη λογική μιας απλής μονοσήμαντης αντιστοιχίας, αλλά ότι αντίθετα, πρόκειται για έναν πολύπλοκο μηχανισμό στον οποίο εμπλέκονται πολλά γνωστικά σχήματα και τρόποι σκέψης που ενυπάρχουν στο άτομο, σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες.³⁹ Με βάση αυτή τη θεώρηση, ο κάθε μαθητής φαίνεται να ερμηνεύει με τελείως μοναδικό τρόπο την προσλαμβανόμενη από το περιβάλλον πληροφορία, δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: α) οι δομημένες διαδικασίες (π.χ. σαφής στοχοθεσία και ανατροφοδότηση), β) το στοιχείο της κατανόησης (π.χ. παραγωγή και έλεγχος υποθέσεων), γ) το διαπροσωπικό στοιχείο (π.χ. προσωπική εμπλοκή, συνεργατική μάθηση), δ) το στοιχείο της προσωπικής έκφρασης (π.χ. δημιουργικοί τρόποι έκφρασης).⁴⁰

³⁸ Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) 13.

³⁹ Κοσμόπουλος (1995).

⁴⁰ Silver, Hanson and Schwartz (1980).

3.2 Μοντέλα γνωστικών τρόπων μάθησης - Μαθησιακοί τύποι που σχετίζονται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων οι γνωστικές λειτουργίες, οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν, προσλαμβάνουν, οργανώνουν νοητικά, επεξεργάζονται και αφομοιώνουν τις καινούργιες πληροφορίες, έχουν γίνει αντικείμενο πολλών μελετητών. Κάποιοι, δε, από αυτούς προσανατολίζουν το σύνολο του έργου τους στις διαφορετικές δεξιότητες ή/και τρόπους τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν για να προσλαμβάνουν, να επεξεργάζονται και να αφομοιώνουν τις γνώσεις στη διάρκεια του μαθήματος. Ο Gardner, υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης σε κάθε άτομο. Δε δίνει στη νοημοσύνη ενιαία διάσταση. Η θεωρία του έχει ως αφετηρία τη συνειδητοποίηση ότι είναι κοινή διαπίστωση πως ορισμένα άτομα είναι πιο ικανά από άλλα σε ένα τομέα και λιγότερο ικανά σε κάποιον άλλο, καθώς και ότι πολλά άτομα προβάλλουν «νοητικές δυνάμεις» που δεν αντανακλώνται σε υψηλές επιτυχίες των τεστ νοημοσύνης. Προβάλλει πειστικές ενδείξεις για την ύπαρξη ενός αριθμού «σχετικά ανεξάρτητων» και σε κάποιο βαθμό «διακριτών νοητικών ικανοτήτων» τις οποίες ονομάζει «ανθρώπινες νοημοσύνες», τις οποίες υπάρχουν και εκφράζονται σ' ένα άτομο ως διαφορετικοί τύποι.⁴¹

Ο Gardner, πρεσβεύοντας ουσιαστικά την ανάγκη διαφοροποιημένων μορφών διδασκαλίας, έχει υιοθετήσει επτά τύπους νοημοσύνης χωρίς να αξιώνει ότι η λίστα αυτή είναι εξαντλητική ή τελική. Οι τύποι αυτοί που εκφράζουν τις διαφορετικές μορφές νοημοσύνης είναι οι εξής: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, χωρική/οπτική ή χωροταξική, η κιναισθητική, η μουσική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η οικολογική/φυσιογνωστική.⁴²

Οι τύποι νοημοσύνης, παρόλο που είναι «ανεξάρτητοι» μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και εποικοδομούνται ο ένας πάνω στον άλλο, από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου.

⁴¹ Gardner (1983).

⁴² Gardner (1983).

Το πλέγμα αυτό των τύπων νοημοσύνης αναδεικνύεται μέσα από τη δραστηριοποίησή τους, με την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και λειτουργιών που τα άτομα επιτελούν στα πλαίσια, πάντα μιας συγκεκριμένης κουλτούρας.

Οι επτά τύποι νοημοσύνης υποδιαιρούνται σε τρεις ευρείες κατηγορίες. Οι τρεις από τις επτά, θεωρούνται ως τύποι που σχετίζονται με αντικείμενα (object related) και είναι η λογικομαθηματική, η χωρική και η κιναισθητική νοημοσύνη. Οι δυνατότητες δηλαδή που περικλείουν οι τύποι αυτοί της νοημοσύνης, ελέγχονται και διαμορφώνονται από τα αντικείμενα ή τα πράγματα με τα οποία τα άτομα αλληλοδρούν. Αντιθέτως, δύο άλλοι τύποι η γλωσσική και η μουσική νοημοσύνη, δε διαμορφώνονται από το φυσικό κόσμο, αλλά επηρεάζονται και εξαρτώνται από γλωσσικά και μουσικά συστήματα που τα άτομα χρησιμοποιούν. Η τρίτη, τέλος, κατηγορία συνίσταται στις νοημοσύνες που σχετίζονται με τα πρόσωπα (person related), αφού η ανάπτυξη τους εξαρτάται από την αλληλόδρασή τους με αυτά.⁴³

Συχνά υπάρχει η αίσθηση ότι στο σχολικό περιβάλλον ευνοούνται κάποιοι από αυτούς τους τύπους νοημοσύνης όπως για παράδειγμα η λογικομαθηματική και η γλωσσική ενώ παραμελούνται άλλοι όπως για παράδειγμα η ενδοπροσωπική.

Όπως αναφέρει ο Κουλαϊδής, οι τρεις αυτοί τύποι νοημοσύνης οφείλουν να εναρμονίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση του περιεχομένου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το μήνυμα που απορρέει από το γνωστικό περιεχόμενο ως επιστημονική γνώση ή ως καθημερινή γνώση αλλά και από τον ίδιο τον μαθητή. Την εναρμόνηση αυτή μπορεί να επιχειρήσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει και ως υπεύθυνος επαγγελματίας (ελέγχει την οργάνωση και μετάδοση της γνώσης) αλλά και να ενεργήσει ως διαμεσολαβητής, διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό που απλά εκτελεί την υλοποίηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος.⁴⁴

Η αίσθηση αυτή δεν αφορά μόνο το πεδίο των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης αλλά και το διαχωρισμό της επίσημης/τυπικής γνώσης με την καθημερινή/άτυπη γνώση των

⁴³ Cambell (1996) xvii.

⁴⁴ Κουλαϊδής (1994) 75,22-29.

μαθητών και των μαθητριών, όπως έχει συχνά επισημανθεί τόσο από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, όσο και από εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής .

Πολλές φορές, με τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο, φαίνεται να παραμελεί διάφορες ουσιαστικές πλευρές των μαθητών και δεν τους προετοιμάζει για τον πραγματικό κόσμο της ζωής, ή της εργασίας και της διασκέδασης. Η σχέση αυτή της γνώσης οφείλει να «αναπλασιώνεται» διατηρώντας έτσι μια αρμονική επικοινωνία ανάμεσα στην επιστημονική, στη σχολική και στην καθημερινή ή βιωματική γνώση. Η εναρμόνιση της επιστημονικής, της σχολικής ή εκπαιδευτικής και της βιωματικής ή «σιωπηρής» γνώσης θεωρείται απαραίτητη, αφού σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες η κατάκτηση των πρώτων δυο, δυσχεραίνεται εάν δεν εναρμονιστούν με την τρίτη δηλαδή τη βιωματική ή «σιωπηρή». Αυτό σημαίνει ότι, το σχολείο οφείλει να πάψει να λειτουργεί συμβατικά ως προς το εκπαιδευτικό του έργο και να αναζητήσει νέους ρόλους και διαδικασίες.⁴⁵

Το σχολείο ως θεσμός μπορεί να αξιοποιήσει τις τρεις μορφές γνώσης στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας, αλλά και παράλληλα να αναπτύξει τις δυνατότητες που φέρνει μαζί του ο μαθητής, διαγνώσκοντας τις ιδιαίτερες κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και το ταλέντο του καθώς και το βαθμό ύπαρξης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, ενισχύοντας την πολύπλευρη ανάπτυξή του.

Σύμφωνα με τον Gardner, το σχολείο οφείλει να βρει τους ποικίλους και κατάλληλους τρόπους να προσαρμόσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη διδακτική προσέγγιση, το διδακτικό υλικό, τη διδακτική συμπεριφορά, για να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης που διαθέτουν οι μαθητές.⁴⁶

Επομένως , η οποιαδήποτε μονόπλευρη/μονοδιάστατη προώθηση μιας αποκλειστικής γνώσης και ιδιαίτερα στον τομέα της τεχνοεπιστήμης, θα συντελέσει στη δημιουργία σφαίρας επιρροής ενός δυναμικού πεδίου που θα προκαλέσει ανισότητες αλλά και αντιθέσεις. Η κατάσταση αυτή, θα συμβάλει ενδεχομένως έτσι ώστε κάποιοι μαθητές

⁴⁵ Van Aalst (1998).

⁴⁶ Gardner (1993) 175.

που δεν ανταποκριθούν προς την τεχνοεπιστημονική γνώση, να υποδυθούν το ρόλο του ανίκανου και επομένως του υποδεέστερου ατόμου.⁴⁷

Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η σχολική γνώση, οφείλουν να αντιπροσωπεύουν όλους τους μαθητές χωρίς να τους περιθωριοποιούν, προσφέροντάς τους ευκαιρίες ανάπτυξης όλων των δυνατοτήτων τους μέσα από ένα «εξισορροπημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα», όπου οι γνώσεις διαφόρων πεδίων/επιστημών από το παρελθόν, παρόν και μέλλον, ισορροπούν και απευθύνονται προς όλες τις κατευθύνσεις αλλά και εξακτινώνονται σε όλους τους μαθητές αναπτύσσοντας σύμμετρα την προσωπικότητα και τις πολλαπλές τους ικανότητες.⁴⁸ Η κατανόηση εξάλλου και η εκλεκτικότητα των εμπειριών μάθησης μέσα από την «ενσωμάτωση του κόσμου, του χρόνου, του τόπου και του εαυτού, αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος στη μετανεωτερική εποχή και συμβάλλει στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών σε ζωτικά θέματα της καθημερινής ζωής».⁴⁹

Για να επιδιώξουν οι εκπαιδευτικοί, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, οφείλουν να γνωρίζουν τις ατομικές αυτές διαφορές, νοητικές, ψυχολογικές, προσωπικές κ.λ.π. και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις κατά τη σχολική πρακτική, επιλέγοντας το ανάλογο περιεχόμενο, τις κατάλληλες μεθόδους ή στρατηγικές μάθησης, την κατάλληλη στιγμή που θα εξυπηρετούν τους κατάλληλους σκοπούς για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια.⁵⁰ Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή τη γνώση και ευαισθησία θα βελτιστοποιήσουν τις διαφορετικές νοητικές και άλλες ικανότητες των μαθητών/τριών διαφοροποιώντας και εξατομικεύοντας τη διδασκαλία τους κατά περίπτωση και κατά άτομο.

Συνεπώς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους νοημοσύνης που αποτελούν την κάθε τάξη, για να επιτευχθεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έτσι, για μια εργασία μέσα στην τάξη, για παράδειγμα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι μαθητές που έχουν δεξιότητες τη γλωσσική νοημοσύνη, μπορούν να γράψουν μια δική

⁴⁷ Rothenstein (1996).

⁴⁸ Φλουρή και Πασιά (2000) 487-518.

⁴⁹ Slattery (1995) 266.

⁵⁰ Cronback and Snow (1977).

τους ιστορία πάνω σε κάποιο θέμα που θα τους δώσει ο εκπαιδευτικός ή να διασκευάσουν ένα κείμενο πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τα πρόσωπα ή τους χαρακτήρες της ιστορίας. Οι μαθητές που έχουν μουσική νοημοσύνη μπορούν να συνθέσουν ένα στίχο ή ένα τραγούδι σε σχέση με την ιστορία και να το τραγουδήσουν. Εκείνοι που έχουν κιναισθητική νοημοσύνη να φτιάξουν το τοπίο ή το σκηνικό. Αυτοί που έχουν λογικομαθηματική νοημοσύνη να υπολογίσουν το κόστος των ενδυμασιών και των άλλων δαπανών για να ανεβάσουν το έργο στη θεατρική σκηνή. Οι μαθητές που διαθέτουν νοημοσύνη χώρου να σχεδιάσουν τις διάφορες ενδυμασίες. Όλοι μαζί θα συνεργαστούν στο τέλος π.χ. (διαπροσωπική νοημοσύνη) ζητώντας από τον καθένα, να ταυτιστεί με έναν ήρωα ή χαρακτήρα της ιστορίας και να δικαιολογήσει γιατί τον/την επέλεξε, τι τον/την κάνει να ταυτιστεί μαζί του και ως προς ποια πράγματα ή πράξεις του ή συναισθήματα ταυτίζεται με τον ήρωα/χαρακτήρα (ενδοπροσωπική νοημοσύνη). Επιπρόσθετα, για να τονίζονται οι οπτικοί, οι ακουστικοί και οι αντιληπτικοί μηχανισμοί τους και μάλιστα ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δίνουν εικόνες, χωρίς κείμενο ή άλλες γραφικές ενδείξεις και να ζητούν από τους μαθητές να συνθέσουν τη δική τους ιστορία, ρωτώντας τους τι νομίζουν ότι εκπροσωπούν τα ερεθίσματα εικόνες και τι νοηματοδότηση τους παρέχουν. Στη συνέχεια να διαμορφώνουν μια ιστορία σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις, να τη δραματοποιήσουν και να υποδυθούν τους σχετικούς ρόλους.⁵¹

Οι παραπάνω δραστηριότητες, έχουν πολλά πλεονεκτήματα, γιατί τονίζουν τη διερεύνηση, τη συνεργατική μάθηση, την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα, τους ρόλους και τους ρυθμούς που ταιριάζουν σ' όλους τους μαθητές και γενικά περιλαμβάνουν τις ευρύτερες προϋποθέσεις της «ανοιχτής διδασκαλίας», αλλά και είναι συμβατός με τις πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.⁵²

3.3 Ζητήματα που προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

⁵¹ <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14394#page/1/mode/2up>

⁵² <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14394#page/1/mode/2up>

Σύμφωνα με την Tomlinson, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι εφικτό για τους ίδιους να υλοποιήσουν τέτοιου τύπου διδασκαλία στις τάξεις τους, καθώς τους αναγνωρίζει διάφορα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι όταν καλούνται να διαφοροποιήσουν ένα μέρος της διδακτέας ύλης, συμπεριλαμβανομένου του ελάχιστου χρόνου για προγραμματισμό της διδασκαλίας, της μη υποστηρικτικής διοίκησης και της έλλειψης απαραίτητων υλικών. Ένα επιπλέον εμπόδιο στην υλοποίηση της μεθόδου αποτελεί το τυπικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ασκεί στους εκπαιδευτικούς μια τεράστια πίεση να καλύψουν τη διδακτέα ύλη, πάρα να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για να καλύψουν οτιδήποτε άλλο στις τάξεις τους, εκτός από αυτό που περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πράγματι, για πολλούς εκπαιδευτικούς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο ακαδημαϊκών προτύπων, που τους υποχρεώνει «να μάχονται με το χρόνο», ώστε να καλύψουν την απαιτούμενη ύλη και να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις εξετάσεις.⁵³ Οι εκπαιδευτικοί μπορεί σίγουρα να αισθάνονται πίεση προσπαθώντας να καλύψουν επαρκώς την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, ωστόσο η αδυναμία τους εντοπίζεται κυρίως στο γεγονός ότι δε γνωρίζουν πώς να ισορροπήσουν τη διδασκαλία ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και έτσι απλά πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν και τα δύο. Επομένως, η έλλειψη γνώσης και εξειδίκευσης συχνά παρεμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως διδακτική μέθοδο. Πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη αναπτύξει μια συλλογή πλάνων μαθημάτων και δραστηριοτήτων που πιστεύουν ότι είναι επιτυχείς και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διδασκαλία του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος και, ως εκ τούτου, διστάζουν να τροποποιήσουν τις διδακτικές μεθόδους τους και να υιοθετήσουν κάτι εντελώς ξένο σε αυτούς.⁵⁴ Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εφαρμογή ενός νέου τρόπου διδασκαλίας απαιτεί μεγάλη προσπάθεια ώστε να τεθεί σε εφαρμογή, καθώς πρέπει να σχεδιάσουν νέα μαθήματα και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.⁵⁵ Έτσι,

53 Tomlinson (2000) 6-11.

54 Tomlinson (2005c) 8-12.

55 Holloway (2000) 82-83.

χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας ολόκληρης της τάξης οι οποίες δεν είναι αρκετά παραγωγικές για τους μαθητές.⁵⁶

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν σ' αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο ένας «άλλος» τρόπος σκέψης περί του διδακτικού έργου παρά μια «άλλη» ή μια «ακόμη» διδακτική εφαρμογή. Στο επίκεντρό της βρίσκονται η ενεργητική πρόσκτηση της γνώσης, ο βιωματικός και διερευνητικός χαρακτήρας της μάθησης, οι διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις, η γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, καθώς προσαρμόζει τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες, στο ρυθμό και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο τη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών όλων των μαθησιακών κατηγοριών. Στο βαθμό λοιπόν που γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναθεώρησης του «διδακτικώς σκέπτεσθαι», επιβάλλεται να αναδομηθούν παγιωμένες διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές οι οποίες λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες και ως αντιδραστικοί μηχανισμοί στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας. Συγχρόνως απαιτείται η ανάδυση διαφοροποίησης του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας, καθώς και του τρόπου ανάδειξης της προοπτικής της.⁵⁷ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε ότι η θεατρική τέχνη ενισχύει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

⁵⁶ McTighe and Brown (2005) 234–244.

⁵⁷ Παντελιάδου και Φιλιπάτου (2013) 242.

Κεφάλαιο 4

Η θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση

Η εισαγωγή της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση έρχεται να καλύψει τις απαιτήσεις της εποχής και να ανταποκριθεί στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και στους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς λόγω της πολυτροπικότητας της εμπεριέχει διαφορετικές μορφές εμπλοκής και συμμετοχής στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν μαθητές με ικανότητες σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ο παιδευτικός και παιδαγωγικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η θεατρική τέχνη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία (Νηπιαγωγείο) μέχρι το τελευταίο στάδιο της παρεχόμενης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γ' Λυκείου). Ανάλογα δηλαδή με την ηλικία, τις ψυχοπνευματικές δυνατότητες των μαθητών, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις και εμπειρίες τους, η θεατρική τέχνη με τις ποικίλες εκδοχές και παραμέτρους της, έρχεται αρωγός και συμμετοχος στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και κατ' επέκταση συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών.⁵⁸

4.1 Το υπόβαθρο της θεατρικής τέχνης ως διδακτική μεθοδολογία

⁵⁸ Γραμματάς (2001) 23.

Η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης ως διδακτική μεθοδολογία των υπολοίπων μαθημάτων και δη των φιλολογικών, έχει τις ρίζες της στην εξέλιξη της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης και στην αλληλεπίδρασή της με τις επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.⁵⁹

Η διδασκαλία και η μάθηση των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής τέχνης, οφείλει να τηρεί, εκτός από τις θεατρικές και καλλιτεχνικές αρχές, συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αρχές και προϋποθέσεις, οι οποίες βρίσκουν τις ρίζες τους στις βασικές αρχές των ποικίλων εκπαιδευτικών κινημάτων της όπως αυτά της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας, της Γνωστικής Ανάπτυξης, καθώς και των θεωριών της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Από τη φύση του εξάλλου το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής είναι πολυσύνθετο και ολοκληρώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του με γνωστικά αντικείμενα από διαφορετικές επιστήμες και τέχνες.⁶⁰

Σύμφωνα με τον Γραμματά, στηριζόμενος στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, υποστηρίζει ότι η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση με την πολυμορφική της σύνθεση αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο πρακτικής εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στα φιλολογικά μαθήματα (κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας), μέσα από τη χρήση των λεκτικών και θεατρικών μορφών, δίνεται σε περισσότερους μαθητές η δυνατότητα να οδηγηθούν αβίαστα στη μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται, καθώς το θέατρο, πέρα από αυτοδύναμη τέχνη, μπορεί να λειτουργήσει και ως «πάμμουσος παιδαγωγία», ένα πεδίο συνδιαλλαγής και συνάρθρωσης των τεχνών καθώς και ως ένα ιδιαίζον επικοινωνιακό και εκφραστικό σύστημα στο χώρο της εκπαίδευσης και τη διαδικασία της μάθησης.⁶¹ Σε αυτό το πλαίσιο, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει μέσα από τεχνικές στις οποίες ενυπάρχουν διαφορετικές τέχνες, π.χ. ζωγραφική ή χορός, διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής π.χ. με λόγο, με κίνηση, κτλ, και άρα διαφοροποιημένα πεδία εμπλοκής και μάθησης σύμφωνα με το γνωστικό και ευρύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο με το οποίο υπεισέρχεται ο κάθε μαθητής στη σχολική τάξη. Έτσι προσφέρει την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας του

⁵⁹ Φανουράκη (2010) 94.

⁶⁰ Φανουράκη (2010) 94.

⁶¹ Γραμματάς (2014) 76,78.

γνωστικού αντικειμένου των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τη δυνατότητα διαφορετικών μορφών συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και άρα τη συμπερίληψη διαφορετικών ειδών νοημοσύνης, γνώσης και άρα τύπων μαθητών και μαθητριών. Αυτά άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε προηγουμένως, επιδιώκει και έχει ως στόχο η διαφοροποιημένη διδασκαλία.⁶²

4.2 Η Φιλοσοφία της Θεατρικής τέχνης και τα χαρακτηριστικά της στην Εκπαίδευση

Ο χαρακτηρισμός της θεατρικής τέχνης ως κατάλληλου μαθησιακού εργαλείου στηρίζεται στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, η οποία διαφοροποιείται από τους παραδοσιακούς τρόπους και λειτουργεί με επίκεντρο την ομάδα των μαθητών και την άμεση εμπλοκή τους σε κάθε στάδιο εξέλιξης του μαθήματος, μέσα από διαφορετικά ερεθίσματα και τρόπους εμπλοκής στη μάθηση.

Η θεατρική 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 θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μαθητοκεντρική υπό την έννοια ότι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των ταλέντων – δυνατοτήτων του. Είναι συνεργατική, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίησή της αποτελεί η συνεργασία των παιδιών σε ομάδες, στις οποίες παρέχονται ίσες προϋποθέσεις συμμετοχής σε όλα τα μέλη.⁶³ Σε αυτό το πλαίσιο χαρακτηρίζεται και 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 εμπεριέχει μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται

⁶² Φανουράκη (2010) 108.

⁶³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) 32-3.

με το ίδιο το αντικείμενο, με άλλα μαθήματα – ανάλογα με το τι διδάσκεται κάθε φορά – καθώς και με την ευρύτερη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.⁶⁴ 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.⁶⁵ Επίσης, θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως διαδικασία δημιουργικής μάθησης, υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα μέσο που αξιοποιεί τον συνδυασμό της εμπειρίας, της φαντασίας και της γνώσης των μαθητών με σκοπό την επίτευξη προσωπικών δημιουργημάτων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.⁶⁶

Η επίτευξη της «ολόπλευρης» μάθησης που παρέχει η θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση, στηρίζεται στον επαναπροσδιορισμό της προϋπάρχουσας εμπειρίας και των γνώσεων που διαθέτουν οι μαθητές, 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.⁶⁷ Επομένως ο/η μαθητής/τρια συνεργάζεται έτσι ώστε να μπορεί να μαθαίνει για τη θέση του άλλου, να αναπτύσσει κοινωνικούς ρόλους και να εξοικειώνεται με αυτούς, να λύνει προβλήματα και άρα να διευρύνει τις γνώσεις. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενισχύοντας την άποψη ότι η θεατρική τέχνη με την ποικιλομορφία της, ενδείκνυται ως ενισχυτικό εργαλείο σε ένα διαφοροποιημένο μάθημα. ⁶⁸

4.3 Δραματοποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία - κοινή στοχοθεσία

64 Ό.π.

65 Ό.π.

66 Κοντογιάννη (2005) 206-255.

67 Carrol (1988) 12-20.

68 Bolton (1993) 39-47.

Όταν μιλάμε για δραματοποίηση στο σχολείο, αναφερόμαστε στη μετατροπή, ανάπλαση και επεξεργασία ενός αφηγηματικού υπάρχοντος κειμένου μέσω δραματικού κώδικα (δραματική έκφραση ηθοποιού, αυτοσχεδιασμός, αναπαράσταση με μίμηση, υποκριτική κτλ.) και την απόδοσή του από τους μαθητές.⁶⁹ Ο όρος «δραματοποίηση» αφορά είτε στη δημιουργία δραματικού κειμένου είτε στη σκηνική απόδοση στην ανάπτυξη και την απόδοση του υπάρχοντος, διδασκόμενου κειμένου στην αυτοσχέδια «σκηνή» του σχολείου ή της τάξης μέσω των αρχών της δραματικής τέχνης στηριζόμενη στην αυτενέργεια, στην επινόηση και τον αυτοσχεδιασμό των δρώντων προσώπων / ηθοποιών-παιδιών.⁷⁰ Η ειδοποιός διαφορά κατά τη σχολική δραματοποίηση είναι η μοναδικότητα μιας εσωτερικής διεργασίας που γεννιέται και πεθαίνει μαζί με το δραματικό γεγονός συχνά χωρίς να καταγράφεται ή να παρουσιάζεται σε τρίτους. Οι ρόλοι και οι εντάσεις ζωντανεύουν μέσα από το ομαδικό βίωμα και λήγουν με το τέλος της δραματοποίησης.⁷¹ Ο κάθε μαθητής καλείται να δει τον κόσμο γύρω του μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Να κατανοήσει τους ρόλους στις ανθρώπινες σχέσεις (οικογενειακές, φιλικές, κοινωνικές), τους ανθρώπινους τύπους – χαρακτήρες που συναντά και καλείται να συναναστραφεί και τις ποικίλες συμπεριφορές συνομηλίκων και ενηλίκων με τα πολλαπλά κίνητρα των πράξεών τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται και η διερευνητική δραματοποίηση η οποία δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών/τριών και στο βιωματικό τρόπο μάθησης με στόχο οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουν και να αναλύσουν τις αιτίες και τις αφορμές που οδήγησαν τους χαρακτήρες στις συγκεκριμένες πράξεις τους, αναλύοντας παράγοντες που οδήγησαν σε κάποιες καταστάσεις, σκιαγραφώντας και αποτυπώνοντας τις ιδέες, τα ιδανικά και τις αξίες της κοινωνίας που περιγράφονται στο κείμενο αντιπαραβάλλοντάς τα με την δική τους κοινωνία στην οποία βιώνουν, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κριτικά εγγράμματος πολίτη.

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι η θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τους καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα, ιστορικά γεγονότα, φανταστικές

⁶⁹ Σεξτού (2007) 31.

⁷⁰ Γραμματάς (2004).

⁷¹ Σεξτού (2007) 32-33.

καταστάσεις.⁷² Η διερευνητική δραματοποίηση δεν χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την ερμηνεία κειμένων αλλά ενδείκνυται και αυτό δίνοντας ωστόσο έμφαση στην εμπειρία και τα βιώματα των μαθητών/τριών και της αλληλεπίδρασής τους με το εκάστοτε κείμενο. Είναι μια μέθοδος που μεταφέρει το κέντρο βάρους στην κατανόηση των καταστάσεων και των νοημάτων και ζητά από τους μαθητές να αποστασιοποιούνται και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις τάσεις τις δικές τους και των άλλων σε σχέση με όσα διαπραγματεύεται το κείμενο. Προϋποθέτει λοιπόν ένα στοχαστικό-κριτικό περιβάλλον, όπου ο διάλογος οδηγεί στην κατανόηση του κόσμου.⁷³ Θεωρείται, ως κοινωνική, διερευνητική και αυτοσχέδια διαδικασία ανάπτυξης της εμπειρίας και αυτοέκφρασης, παρά ως παράσταση, γιατί η διερευνητική δραματοποίηση συνιστά διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σε αυτόν. Έτσι εμπλουτισμένη πλέον, αποκτά ουσιαστικότερο μαθησιακό χαρακτήρα και μπορεί να ανταποκριθεί στο αίτημα για ένα σχολείο «μοχλό κοινωνικής αλλαγής», αποτελώντας γνήσια καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία.⁷⁴ Όπως και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έτσι και η διερευνητική δραματοποίηση αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στο αίτημα για διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και προσέγγισης ανάλογα με την προσωπικότητα και το υπόβαθρο του κάθε ατόμου καθώς και σύμφωνα με τα συμφραζόμενα κάθε περίπτωσης συναναστροφής και επικοινωνίας. Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωσιολογικό και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Οι «βιογραφίες» των μαθητών είναι αυτές που καθοδηγούν και προδιαγράφουν δυναμικά και αλληλεπιδραστικά την πορεία της διδασκαλίας ώστε να εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές και να τους οδηγεί αποτελεσματικά στη μάθηση και την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.⁷⁵ Ως βασικές διδακτικές παρεμβάσεις επίτευξης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καταγράφονται οι ακόλουθες: προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και της

⁷² Παπαδόπουλος (2010) 121.

⁷³ Παπαδόπουλος (2004) 154-8.

⁷⁴ Παπαδόπουλος (2007) 28.

⁷⁵

διδασκαλίας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, αλλά και το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή. Η διερευνητική δραματοποίηση καθώς πραγματοποιείται σταδιακά και μέσω πολλαπλών ερεθισμάτων (κείμενα, συμφραζόμενα, ρόλοι, σχέσεις, ήχοι, ατμόσφαιρα, εικόνες) καθώς και μέσω προσεκτικά επιλεγμένων δραστηριοτήτων που εξελίσσονται έτσι ώστε να εμπλέκουν σταδιακά το μαθητή τόσο στην ιστορία-πλοκή όσο και τη γλώσσα του κειμένου επιτρέπει σε κάθε μέλος της ομάδας να συμμετέχει στο βαθμό και με τον τρόπο που μπορεί και, σταδιακά όσο εξοικειώνεται με τη διαδικασία να αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο. Σε αυτό το ομαδικό και αλληλεπιδραστικό πλαίσιο, η αυτονομία του κάθε μαθητή ενισχύεται από τη συνεργασία, διότι οι μαθητές συνεργαζόμενοι συμπληρώνουν, διορθώνουν και ενισχύουν ο ένας τον άλλο, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσουν, αλλά και μετακινούνται από την υποκειμενική/προσωπική πλευρά που βλέπουν την πραγματικότητα προς τη διυποκειμενική αντίληψή της.⁷⁶

4.4 Η δραματοποίηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι ποικιλόμορφες θεατρικές τεχνικές ενισχύουν τα διδακτικά εργαλεία του φιλόλογου, ώστε να διαφοροποιήσει τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων και να ενεργοποιήσει τους μαθητές να πάρουν ενεργό ρόλο στην ερμηνεία των χαρακτήρων, των νοημάτων, κτλ., μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους στις πολλαπλές διεργασίες της δραματοποίησης. Εξαρτάται άμεσα από τον φιλόλογο το πόσο και πώς θα αξιοποιήσει τα μέσα και τις τεχνικές της θεατρικής τέχνης λειτουργικά στην εκπαίδευση και πώς θα διαφοροποιήσει τον παραδοσιακό του ρόλο απέναντι στους μαθητές. Ωστόσο τα μέσα της θεατρικής αγωγής δίνουν δυνατό ερέθισμα για τη σταδιακή αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης όσον αφορά τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων η οποία μπορεί να συμπληρωθεί μέσω εικόνας, μουσικής, σκηνικών αντικειμένων και άλλων θεατρικών στοιχείων.⁷⁷

⁷⁷ Φανουράκη (2010) 24.

Σε πρώτη φάση, οι μαθητές εκτός θεατρικού ρόλου, μπορούν να συζητήσουν για να επιλέξουν, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, το θέμα-πρόβλημα που ενυπάρχει σε κάθε κείμενο, να διερευνήσουν τις επιμέρους πτυχές του, να θέσουν τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνά τους, να αναζητήσουν και να συλλέξουν τις πληροφορίες που θα τους χρησιμεύσουν στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τους. Μετά την αξιολόγηση της πρώτης φάσης, μπορεί να γίνει αφήγηση ή ανάγνωση σχετικού λογοτεχνικού κείμενου, παραμυθιού, πληροφοριακού κείμενου, κλπ.. Στη συνέχεια, συζητούν για το δραματικό περιβάλλον της ιστορίας (πού, ποιός, πότε, τι), προσδιορίζουν τις θεματικές σκηνές και τους ρόλους των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Σε μια επόμενη φάση, διερευνούν τις θεατρικές σκηνές με σκοπό να ανακαλύψουν τις πτυχές και τα νοήματα της ιστορίας που τους ενδιαφέρουν, να εισέλθουν στη θέση των προσώπων και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία. Στο τέλος κάθε σειράς δραστηριοτήτων είναι χρήσιμο να γίνεται αναστοχασμός πάνω στις δράσεις και την εμπειρία των μαθητών, ώστε μέσα από συζήτηση, με διάθεση αυτοκριτικής και αμοιβαίας αξιολόγησης, να γίνεται αποτίμηση των εργασιών της ομάδας και να προτείνονται συμπληρωματικές και εναλλακτικές δραστηριότητες.⁷⁸ Τα πιο πάνω στάδια της δραματοποίησης φαίνεται να αντιστοιχούν στην πορεία που ακολουθεί και μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία (αφόρμηση, κυρίως διδασκαλία, αξιολόγηση), οπότε μπορούμε να αντιληφθούμε τον ολιστικό χαρακτήρα της στην προσέγγιση της γνώσης. Άρα, η μέθοδος αυτή διατρέχει όλη την πορεία της διδασκαλίας και λειτουργεί όχι ως προκαταρκτική δραστηριότητα ή ως ένα σύνολο σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που εντάσσονται με αποσπασματικό και γραμμικό τρόπο στη διδασκαλία, αλλά ακολουθεί ένα σχήμα κύκλου και περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες, ώστε η μία να προϋποθέτει και να αξιοποιεί την προηγούμενη και όλες μαζί να συντελούν στην εμβάθυνση στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου.⁷⁹

Σε αντίθεση με το παλαιό δασκαλοκεντρικό σύστημα, το οποίο εστιαζόταν στις ερωτοαποκρίσεις, τον εξελικτικό διάλογο και στην εστίαση της διδασκαλίας στην αποτίμηση του λογοτεχνικού κειμένου και στο περιεχόμενο, σε αντιδιαστολή με την υποβαθμισμένη μελέτη των στοιχείων της μορφής, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο πριν ή παράλληλα με την εισαγωγή του

⁷⁸ https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10833/1915_0δηγός%20για%20θέατρο%20B%20Πρόταση%20—%20Δημοτικό-Γυμνάσιο%5B1%5D.pdf

⁷⁹ Φανουράκη (2010) 132-3.

κειμένου υποστηρίζεται από πολλαπλό υλικό, οι μαθησιακοί στόχοι εναρμονίζονται με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η εστίαση αφορά σε βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες ίδιες για όλους με διαφορετικό όμως βαθμό πολυπλοκότητας. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία [process] εστιάζει στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες, στις αναθέσεις και στις στρατηγικές με τις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν και να κατακτήσουν το διδακτικό περιεχόμενο. Απαιτεί ευέλικτη ομαδοποίηση, διαχείριση της τάξης μέσω προσεκτικά οργανωμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικό σχεδιασμό με έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη.⁸⁰

Σε αυτό το πλαίσιο και ακολουθώντας διαφορετικές μεθόδους εισαγωγής και ένταξης των μαθητών στο εκάστοτε κείμενο ο/η εκπαιδευτικός ακολουθώντας τις μεθόδους και διεργασίες της δραματοποίησης μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ευρύ φάσμα ερεθισμάτων και διαφοροποιημένων μορφών διερεύνησης του υλικού μέσω διαφορετικών δραματικών/θεατρικών γνωρισμάτων:

Ανάπτυξη μέσω του θεατρικού ρόλου. Ο ρόλος γίνεται το μέσο για να εξερευνήσουν το φανταστικό κόσμο, να δράσουν με τις υποκειμενικές τους σημασίες στο «εκεί» και το «τότε», νοηματοδοτώντας έτσι το δικό τους πραγματικό κόσμο.

Ανάπτυξη μέσα από τη δράση. Μέσα από αισθησιοκινητικές, λεκτικές και μη λεκτικές μορφές έκφρασης και επικοινωνίας η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί διαδικασία που πραγματώνεται μέσω της σωματικής έκφρασης. Προϋποθέτει σωματική κίνηση στον πραγματικό χώρο της δραστηριότητας, είναι παιχνίδι φανταστικό, που βιώνεται μέσα από τις εκφράσεις, τις χειρονομίες και τις λέξεις. Η δράση είναι αυτή που ξεδιπλώνει το περιβάλλον μιας αυτοσχέδιας ιστορίας. Όλα διαδραματίζονται μέσα από την ενέργεια που μεταφέρουν και διαχέουν τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα αλλά και θεατές της δράσης τους μέσα από την αντιπαράθεση των ιδεών, που γίνεται ο τρόπος για την εξέλιξη της πλοκής.⁸¹

⁸¹ Παπαδόπουλος (2010) 31.

Ανάπτυξη μέσω αυτοσχέδιων διαδικασιών δομημένων σε σκηνές. Ζητούμενο της διερευνητικής δραματοποίησης είναι η σύνθεση μιας ιστορίας και όχι απλώς η παρουσίαση μιας δοσμένης-έτοιμης, μέσα από την οποία, οι μαθητές, να δίνουν τις δικές τους εκδοχές για τα γεγονότα και να εκφράζουν το δικό τους αυθόρμητο λόγο. Ο αυτοσχεδιαστικός της χαρακτήρας την καθιστά ένα ταξίδι ανακάλυψης, που μέσα από την περιπέτεια των ιδεών προσφέρει την εμπειρία καθεαυτή. Είναι ένα παιχνίδι «δοκιμής και πλάνης», που βάζει τους μαθητές μέσα από την υποκειμενική τους εμπειρία στη θέση του άλλου.

Έμφαση στη διαλεκτική σχέση της δράσης με την ιστορία. Οι μαθητές έρχονται με τις προσωπικές τους εμπειρίες για να συναντήσουν την ιστορία μέσα από την ανάγνωση και την ακρόαση. Από τη συνάντηση αυτή παίρνουν τις πρώτες πληροφορίες, γεννιούνται οι αρχικές ατομικές ανταποκρίσεις, δημιουργούνται οι πρώτες σκέψεις, τα πρώτα συναισθήματα. Σ' ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, ανταλλάσσουν τις υποκειμενικές τους ερμηνείες. Η αυτοσχέδια δράση γίνεται η βάση για να διερευνήσουν, να επεκτείνουν ή να αλλάξουν τις αρχικές τους κατανοήσεις κι έτσι να δημιουργήσουν νέες σημασίες ως αποτέλεσμα της κοινωνικής όσμωσης στην οποία εμπλέκονται.⁸²

Στην ίδια κατεύθυνση λειτουργούν και οι επιμέρους τεχνικές της δραματοποίησης οι οποίες επιτρέπουν διαφορετικά πεδία συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους στα διαφορετικά είδη νοημοσύνης και στις προσλαμβάνουσες τους από την καθημερινή/άτυπη γνώση.

Ενδεικτικά κάποιες από αυτές είναι:

Ανίχνευση σκέψης: Οι εσωτερικές σκέψεις ενός χαρακτήρα του ποιήματος ή ενός κειμένου, αποκαλύπτονται είτε από τον μαθητή που υιοθετεί αυτόν το χαρακτήρα είτε από τους άλλους στην ομάδα.⁸³

⁸² Παπαδόπουλος (2010) 32.

⁸³ Φανουράκη (2010) 29.

Παγωμένη εικόνα: Οι μαθητές δημιουργούν μια παγωμένη εικόνα, διατηρώντας μια ακίνητη στάση σώματος και έκφρασης που αναπαριστά μια στιγμή από τα γεγονότα.

Εύρεση ήχων: Οι μαθητές βρίσκουν ήχους που δημιουργούν την ατμόσφαιρα του χώρου στον οποίο εκτυλίσσεται η δράση. Άλλοτε παράγουν ήχους με το σώμα τους και τη φωνή τους και άλλοτε επιλέγουν γνωστές ή αυτοσχέδιες μελωδίες.

Αυτοσχεδιασμός: Μια αυθόρμητη αντίδραση σε μια δοσμένη κατάσταση, κατά την οποία τα παιδιά πρέπει να αντιδράσουν και να απαντήσουν σωματικά, λεκτικά ή ηχητικά στις δοσμένες συνθήκες.

Συνεντεύξεις: Οι χαρακτήρες ανακρίνονται από ρεπόρτερ (μαθητές σε ρόλο ρεπόρτερ) και εξετάζονται τα κίνητρά τους, οι επιλογές τους, τα συναισθήματά τους κ.ά..⁸⁴

Εκπαιδευτικός σε ρόλο: Κατά τον Σ. Παπαδόπουλο, η τεχνική εμπλέκει τον δάσκαλο άμεσα στο δραματικό περιβάλλον, μέσω ανάληψης θεατρικού ρόλου, που του επιτρέπει να έχει τον έλεγχο της ανάπτυξης και αξιολόγησης της δραματικής δουλειάς. Ο δάσκαλος αποκτά έναν νέο ρόλο στην σχολική τάξη, και μαζί με τους μαθητές εμπλέκεται στο δραματικό περιβάλλον. Στόχος είναι να παρακινήσει τους παίκτες και να τους εξάψει το ενδιαφέρον για να συμμετέχουν, ενώ σε καμία περίπτωση δεν είναι ζητούμενο να μονοπωλήσει το ενδιαφέρον ή να γίνει το επίκεντρο της δράσης. Ζητούμενο είναι να απελευθερώσει την φαντασία των παιδιών και όχι να την περιορίσει, γι αυτόν τον λόγο η τεχνική αυτή απαιτεί μεγάλη προσοχή και εστίαση στις λεπτομέρειες. Ένας δάσκαλος μπορεί να αναλάβει ρόλο όταν φαίνεται ότι η δράση των μαθητών το έχει ανάγκη, όταν χρειάζονται παρακίνηση και κίνητρα ώστε να συνεχίσουν την διερεύνηση με αμείωτο ενδιαφέρον. Παράλληλα με την χρήση αυτής της τεχνικής, ο δάσκαλος μπορεί με ευκολία να καθοδηγήσει τους μαθητές στους επιδιωκόμενους στόχους και να κατευθύνει την δράση. Επιπλέον, ελέγχει την εξέλιξη

⁸⁴ Φανουράκη (2010) 29.

της μυθοπλασίας, καθώς ως ενεργό μέλος και όχι πλέον ως διευκολυντής μπορεί να καθορίσει την πορεία του αυτοσχεδιασμού.⁸⁵

Ηχοτόπιο: Το «ηχοτοπίο» είναι συνδυασμός ήχων που αποτελούν ή και προκύπτουν από ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ο όρος «ηχοτοπίο» (soundscape) αναφέρεται τόσο στο φυσικό ακουστικό περιβάλλον (που αποτελείται από φυσικούς ήχους, συμπεριλαμβανομένων των ήχων-φωνών των ζώων, τους ήχους φυσικών φαινομένων όπως π.χ. βροχή, άνεμος κ.ά.) όσο και στους ήχους του περιβάλλοντος που δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο, όπως η μουσική σύνθεση, το sound design, και άλλες συνηθισμένες ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η συνομιλία, η εργασία, ήχοι που προκύπτουν από τη χρήση της βιομηχανικής τεχνολογίας. Επίσης, μπορεί να αναφέρεται σε μια ηχογράφιση ή μια «εκτέλεση/ παρουσίαση» των ήχων που δημιουργούν την αίσθηση βίωσης ενός συγκεκριμένου ακουστικού περιβάλλοντος, ή συνθέσεις που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιώντας ηχογραφημένους ήχους ενός ακουστικού περιβάλλοντος, είτε σε συνδυασμό με άλλου είδους μουσική (ηλεκτρακουστική μουσική). Κάθε τύπος έχει μια ξεχωριστή ακουστική ταυτότητα η οποία διαμορφώνεται από τους ήχους που παράγονται σ' αυτόν εξαιτίας της μορφολογίας, των φυσικών φαινομένων και των δραστηριοτήτων των ζωντανών οργανισμών. Παράλληλα το σύνολο των ήχων αυτών επηρεάζει, άμεσα ή έμμεσα την συνείδηση και τον τρόπο έκφρασης των ανθρώπων που φιλοξενεί (κατοίκων ή επισκεπτών).⁸⁶

Αφήγηση - δράση: Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αφήγηση για να εισάγει, να συνδέσει ή να τελειώσει τη δράση. Αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ή μια ομάδα παιδιών καθώς τα υπόλοιπα την κάνουν πράξη. Η σύμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιβραδύνει και να εντείνει τη δράση, να

⁸⁵ Παπαδόπουλος (2010) 286.

⁸⁶ <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1440/ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ/7.%20Εξερευνώντας%20ένα%20ηχοτοπίο.pdf>

σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου ή να κάνει την εισαγωγή στο επόμενο στάδιο του μαθήματος ή ακόμη και για να σχολιάσει τα δρώμενα.⁸⁷

Τα χαρακτηριστικά μιας καλής αφήγησης είναι τα εξής: Η σωστή εκφορά και η παραστατικότητα της ομιλίας: ύφος, χροιά, χρώμα, μελωδία, τονικότητα, ρυθμός, ροή, παύσεις, αναπνοές. Τα στοιχεία του προφορικού λόγου: σύνταξη, διατύπωση, λεξιλόγιο, εκφράσεις, ακρίβεια, σαφήνεια, ευθύς και πλάγιος λόγος. Το περιεχόμενο και η δομή της αφήγησης: τόπος, χρόνος, πρόσωπα – χαρακτήρες - συμπεριφορές, δράση – συγκρούσεις - εξέλιξη, συναισθήματα, επινόηση - φαντασία. Η συμμετοχή του σώματος και του προσώπου: σωματική εκφραστικότητα, μορφασμοί, κίνηση του σώματος, επαφή του βλέμματος με τους ακροατές. Ο μαθητής μέσα από την αφήγηση εικονοποιεί τα γεγονότα, ενεργοποιεί τη φαντασία και το συναίσθημά του και ακολουθώντας τη ροή της αφήγησης ταξιδεύει στο χώρο και στο χρόνο κατανοώντας καλύτερα τα μηνύματα του κειμένου.⁸⁸

Γραπτές ανταποκρίσεις: Οι μαθητές καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα από διαφορετικές γραπτές φόρμες και μέσα από το γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τους προσφέρει ο ρόλος.⁸⁹

Παράλληλες σκηνές: Δύο ή περισσότερες σκηνές που στην πραγματικότητα θα συνέβαιναν σε διαφορετικά μέρη ή και διαφορετικούς χρόνους παίζονται η μια δίπλα στην άλλη. Μια σκηνή μπορεί να παγώσει καθώς οι άλλες ζωντανεύουν. Έτσι παρακολουθούμε τις εντάσεις και τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ τους.⁹⁰

Το σύνολο των παραπάνω τεχνικών προϋποθέτουν και καλλιεργούν διαφορετικά είδη νοημοσύνης από γλωσσική μέχρι μουσική ή/και κιναισθητική επιτρέποντας στον

⁸⁷ <https://www.poed.com.cy/Portals/0/11%20THEATRIKI%20AGOGI.pdf>

⁸⁸ http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesil/logotexnia_afigmatologia.pdf

⁸⁹ Φανουράκη (2010) 29.

⁹⁰ <https://www.poed.com.cy/Portals/0/11%20THEATRIKI%20AGOGI.pdf>

εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει προϋπάρχουσες και πιθανότατα μονοδιάστατες και δυσλειτουργικές μεθοδολογίες ενώ ταυτόχρονα δίνετε η δυνατότητα στους διδασκόμενους να συμμετάσχουν στη μάθηση μέσα από διαφορετικές οδούς και σημεία εκκίνησης και κατανόησης.⁹¹

Είναι σημαντικό ότι το σύνολο των προαναφερθέντων τεχνικών και μεθόδων πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας και του περιεχομένου του κειμένου, καλλιεργούνται και κυρίως εμπλέκονται μία σειρά άλλων δεξιοτήτων που άπτονται της ευρύτερης ατζέντας της εκπαίδευσης συμβάλλοντας έτσι τόσο στη διαθεματική εκπαίδευση όσο και στη σύνδεση της σχολικής και καθημερινής γνώσης.⁹²

Δίνεται έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η θέση και η λύση του προβλήματος καθώς και η λήψη απόφασης μέσω της ανάδειξης ηθικών και αξιακών διλημάτων και της υιοθέτησης εναλλακτικών λύσεων, αποτελούν κεντρικό προσανατολισμό της διερευνητικής δραματοποίησης που ενισχύεται με το αλληλοδραστικό και διαδικαστικό της χαρακτήρα.⁹³

Καλλιεργείται η επικοινωνία, ο διάλογος και η στοχαστική σκέψη. Μέσα από τη σύμβαση του ρόλου, η επικοινωνία καθίσταται αυθεντική, καθώς οι καταστάσεις που διερευνούν οι μαθητές αποτελούν μέρος της δικής τους πραγματικότητας, βιωμένες ωστόσο στο ασφαλές περιβάλλον ενός φανταστικού κόσμου.⁹⁴

Αναπτύσσεται η κοινωνικά και διαπολιτισμική συνείδηση. Όπως στο θέατρο, όπου το κείμενο και η παράσταση μπορούν να αποτελούν τους άξονες για την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, έτσι και στη διερευνητική δραματοποίηση οι ιστορίες των ανθρώπων γίνονται η βάση για να βιώσουν οι μαθητές διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ενδιαφερθούν για τους «άλλους», αυτούς που συναντούν καθημερινά γύρω τους, για τους οποίους πληροφορούνται από τα βιβλία. Είναι ένας

⁹¹ Κουλαϊδής (1994) 75, 22-29.

⁹² Slattery (1995) 266.

⁹³ Παπαδόπουλος (2010) 33.

⁹⁴ Παπαδόπουλος (2010) 33.

τρόπος να αναγνωρίσουν την έννοια του άλλου, του διαφορετικού, που για να τον αποδεχτούν, χρειάζεται να τον κατανοήσουν.⁹⁵

Δίνεται προτεραιότητα στο στοχασμό σχετικά με την εμπειρία. Το ζωντάνεμα της μυθοπλασίας προϋποθέτει και προκαλεί ταυτόχρονα έναν άμεσο, βιωματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές διερευνούν την κοινωνική πραγματικότητα.⁹⁶

Δημιουργούνται συνθήκες για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Αξιοποιώντας τη δημιουργική σκέψη τους μέσα από ατομικές και συλλογικές ανταποκρίσεις, οι μαθητές μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους και τις προσαρμόζουν σε διαφορετικές μορφές και σχήματα, δημιουργώντας νέες και ποικίλες αντιλήψεις για το περιβάλλον που εξερευνούν.

Αναπτύσσει τη γλώσσα. Εμπλέκοντας τους μαθητές σε βιωματικά περιβάλλοντα όπου οι συγκρούσεις και ο διάλογος αποτελούν κύρια μέσα για την ανάπτυξη της δράσης, η διερευνητική δραματοποίηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις να παράγουν επικοινωνιακό και στοχαστικό λόγο.⁹⁷

Η διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο τρόπος αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός επειδή επιπλέον καθοδηγεί τη διαφοροποίηση και ρυθμίζει την επιτυχία της καθώς ο εκπαιδευτικός ασκώντας αυτοκριτική στην πορεία της διδασκαλίας διαφοροποιεί στη συνέχεια τη διδασκαλία του αποτελεσματικότερα.⁹⁸ Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια σχεδιασμένη και συνεχής δραστηριότητα ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας. Οι πληροφορίες που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός τον βοηθούν να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του και τις ανάγκες του και να τις χρησιμοποιήσει για να προγραμματίσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

⁹⁵ Παπαδόπουλος (2010) 33.

⁹⁶ Παπαδόπουλος (2010) 33.

⁹⁷ Παπαδόπουλος (2010) 34.

μέσα από την οποία όλοι οι μαθητές με βάση την προηγούμενη γνώση τους θα κατασκευάσουν την καινούρια.⁹⁹

4.5 Λογοτεχνία και θεατρική τέχνη

Οι γενικότερες αυτές παιδαγωγικές διαστάσεις της δραματοποίησης συνάδουν πλήρως με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας το οποίο υπερβαίνει την καθαυτή διδασκαλία του κειμένου και υπεισέρχεται στο εύρος των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων του όπως: α) η κατανόηση των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους η Λογοτεχνία επεξεργάζεται και ανασυγκροτεί την πραγματικότητα, β) η γλωσσική - αισθητική αγωγή των μαθητών καθώς και στην κατεύθυνση του λογοτεχνικού γραμματισμού, γ) η απόκτηση σφαιρικής γνώσης διά μέσου του «διαλόγου» της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης και άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικότητα), δ) η καλλιέργεια θεμελιωδών αξιών και τον σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου (ελευθερία, δικαιοσύνη, δημοκρατία, αλληλεγγύη κ.ά.), ε) η αναγνώριση της ύπαρξης ποικίλων οπτικών γωνιών, στ) στην εξάσκηση της συλλογικής εργασίας και στη διαπροσωπική ανταλλαγή πληροφοριών. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών.¹⁰⁰

Σε αυτό το πλαίσιο, ο διερευνητικός, διαφοροποιημένος, βιωματικός και δημιουργικός τρόπος επαφής με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις. Επιπλέον, το θεατρικό πλαίσιο διευρύνει και άρα διαφοροποιεί του τρόπους κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ενεργή ερμηνεία του. Επίσης, διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη Λογοτεχνία

100

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_mathimatos.zip/ap_genikos_skopos_mathimatos/ap_genikos_skopos_mathimatos_lykeio.pdf

και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων του θεάτρου συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των έργων και αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου. Με αυτή την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της Λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού.¹⁰¹

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας, πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση στο μάθημά τους για να πετύχουν τους πιο πάνω στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας, με τα γνωστά πενιχρά αποτελέσματα αυτής της πρακτικής που υιοθετούν. Υπάρχουν όμως και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες των καιρών χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας για να επιτύχουν τους πιο πάνω στόχους, με πολύ καλά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός έχει να αναλύσει ένα Λογοτεχνικό κείμενο, μπορεί να το χωρίσει σε ενότητες. Η κάθε ενότητα διαπραγματεύεται κι ένα θέμα. Χωρίζει την τάξη σε ομάδες και δίνει σε κάθε ομάδα από μία ενότητα. Η κάθε ομάδα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά της, μπορεί να επιλέξει επιπρόσθετο υλικό που θα τους παρέχει ο εκπαιδευτικός (όπως άλλα κείμενα προς συνανάγνωση, εικόνες, τραγούδια, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά. τα οποία όμως θα πρέπει να έχουν την ίδια θεματική με την ενότητα του Λογοτεχνικού κειμένου που διαπραγματεύονται), ώστε να διαφωτίσουν ή να εμπλουτίσουν το θέμα με το οποίο ασχολείται η ενότητα τους, να το αναλύσουν και στο τέλος να το παρουσιάσουν. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει επιπρόσθετο υλικό που να ταιριάζει με τις δυνατότητες και τις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα της ενότητας: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν την ενότητά τους, έχουν τιθασεύσει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Στη συνέχεια, οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση της κάθε ενότητας σχετίζονται στενότερα ή ευρύτερα με το Λογοτεχνικό κείμενο, λ.χ. επιδιώκουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' αυτά που διαβάζουν, να αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στα κείμενα και να προσδιορίζουν την

101

file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_mathimatos.zip/ap_genikos_skopos_mathimatos/ap_genikos_skopos_mathimatos_lykeio.pdf

ιστορικότητά τους. Να περιγράψουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου, να επισημαίνουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και τις αξίες που εκφράζονται από τους ήρωες, να διατυπώνουν προτάσεις και πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, όσο και για τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσουν, να συγκρίνουν κείμενα (λογοτεχνικά και οπτικο-ακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως προς έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Άλλες εργασίες είναι να αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων. Επίσης, άλλες εργασίες είναι να εστιάζουν στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τις διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων κ.ά.. Σε αυτό ακριβώς το σημείο της διαφοροποίησης έρχεται να συμβάλει ενισχυτικά η θεατρική τέχνη με την ποικιλομορφία στις τεχνικές της που διαθέτει. Την πιο πάνω διαφοροποίηση της διδασκαλίας του, ο εκπαιδευτικός, θα μπορούσε να την επιτύχει μέσω της θεατρικής τέχνης γιατί μέσα από την ποικιλομορφία των τεχνικών της, ο μαθητής μπορεί να διαπραγματευτεί ανεξάντλητα θέματα, μπορεί να συνδιαλλαγεί με το κείμενο κ.ά., εξυπηρετώντας έτσι τους στόχους του μαθήματός του. Επιπρόσθετα, το πεδίο της Λογοτεχνίας προσφέρεται όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια της εργασίας, για μια τέτοιου είδους διαφοροποιημένη προσέγγιση μέσω της θεατρικής τέχνης γιατί έχουν κοινά σημεία πλεύσης. Άπτονται και οι δύο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδακτικής, σύμφωνα με την οποία η διδακτική και η μαθησιακή διαδικασία βασίζονται στην επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Στο επίκεντρο της μάθησης τίθεται το υποκείμενο, δηλαδή ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος συμμετέχει ενεργητικά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία.¹⁰²

Επιπρόσθετα, σύμφωνα και με τα ζητήματα που προκύπτουν στα αρχικά κεφάλαια της εργασίας, θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έρχεται να συμβάλει πραγματικά και να φέρει πολύ πιο δραστικά αποτελέσματα, αφού πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση, όπου οι μαθητές υποδυόμενοι ρόλους εμπλέκονται στη διαδικασία της δραματοποίησης και αποκτούν συνολική αίσθηση του κειμένου έχοντας στη διάθεση τους τα πολύτροπα μέσα του θεάτρου που διαφοροποιούν τα πεδία συμμετοχής και μάθησης. Επίσης, μπορούν να οδηγηθούν στην ερμηνεία του έργου και επιπλέον να διερευνήσουν την

¹⁰² <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

προσωπική τους σχέση με το κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, διεγείρεται το ενδιαφέρον τους, γιατί μπορούν να δώσουν νόημα και απαντήσεις σε δικά τους θέματα. Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή μέθοδο που ενθαρρύνει κυρίως την συμμετοχή, η διερευνητική δραματοποίηση, μέθοδος της θεατρικής τέχνης, ως κοινωνική μορφή τέχνης, ενθαρρύνει κυρίως τη συλλογική συμμετοχή με ομαδικές δραστηριότητες, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής, ακόμα και στους πιο αδύνατους να συμμετάσχουν ενεργά, όπως ακριβώς υπαγορεύουν και οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.¹⁰³

Η σχέση που συνέχει τη θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Λογοτεχνία έγκειται στο ότι η θεατρική τέχνη μέσα από τις ποικίλες τεχνικές της μάς παρέχει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε την εμπειρία ενός γεγονότος και να βιώσουμε αισθήματα. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο έγκειται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στην αλλαγή των διαδικασιών διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μορφές μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό, τις δεξιότητες, τη γνώση και τις τοποθετήσεις των διαφορετικών μαθητών. Αποτελεί δηλαδή μια διαδικασία που μπορούμε να την παραλληλίσουμε με τη λογοτεχνική ανάγνωση. Με βάση αυτό το θεωρητικό 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.¹⁰⁴

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 της θεατρικής τέχνης μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης, 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 θεατρικής τέχνης μέσω της

¹⁰³ Αυδή και Χατζηγεωργίου (2002) 119.

¹⁰⁴ <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45924/15726.pdf?sequence=1>

διερευνητικής δραματοποίησης, οι οποίες εκμεταλλεύονται διάφορες μορφές «παιχνιδιού» που εστιάζουν στη «φαντασία», πραγματοποιούνται κυρίως σε ένα πλαίσιο που εμπλέκει πραγματικά και φανταστικά στοιχεία ή σενάρια. Ενισχύονται άρα μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, ερμηνείας και ανταπόκρισης στο καλλιτεχνικό έργο και επιτρέπεται στον αναγνώστη να ενισχύσει μέσω της θεατρικής εμπλοκής του, την ενεργό συμμετοχή του στην απόδοση των πραγματικών και φανταστικών αυτών στοιχείων κάθε λογοτεχνικού κειμένου.

Επίσης, η θεατρική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην επίτευξη του σκοπού διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας, όπως έχει διατυπωθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και όπως υπαγορεύεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.¹⁰⁵ Σύμφωνα με αυτό, τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν στους μαθητές διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους και ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας.¹⁰⁶ 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 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.¹⁰⁷ Επίσης, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνεται η διαθεματική και άρα πολυπρισματική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της θεατρικής τέχνης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαθεματικής προσέγγισης η χρήση των τεχνικών και των ασκήσεων της θεατρικής τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων καθώς μπορεί να αναδείξει πτυχές και άρα ερμηνείες του κειμένου μέσα από τα πολύτροπα μέσα που διαθέτει.¹⁰⁸

105 ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002).

106 ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002) 21.

107 ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002) 41-43.

108 Παμουκτσόγλου (2002) 129.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διερευνητική δραματοποίηση γιατί είναι ένας τρόπος για να τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο και να ασχοληθούν με αυτό. Εξάλλου, ένας από τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε πολυποίκιλες δραστηριότητες, που τους προκαλούν το ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται για αυτούς σημαντικές και ευχάριστες. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης είναι πολύ ισχυρή και μπορεί να δημιουργήσει μια ισορροπία σκέψεων και συναισθημάτων μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να μάθουν συναρπαστικές, ελκυστικές και σχετικές με την αληθινή ζωή ανησυχίες και απολαύσεις. Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να κάνει χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης στη λογοτεχνία είναι η παγωμένη εικόνα κλπ. Κατά την εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης προκαλούνται και συμμετέχουν ακόμα και οι πιο ντροπαλοί μαθητές της τάξης, οι οποίοι με τη σειρά τους οπτικοποιούν και συνεισφέρουν στην εξερεύνηση σημαντικών θεμάτων των εκάστοτε λογοτεχνικών κειμένων. Άλλωστε και ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να εμπλέξει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επίδοσης, στη διαδικασία της μάθησης. Για να πετύχει τον πιο πάνω στόχο, χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές που να ανταποκρίνονται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών. Όπως διαπιστώνουμε και πιο πάνω, μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης στη συγκεκριμένη αναφορά επωφελούνται οι οπτικοί, οι ακουστικοί και οι κιναισθητικοί τύποι των μαθητών. Οι διάφορες στρατηγικές και τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης μπορούν να δώσουν «σάρκα και οστά» σε διάφορα θέματα της λογοτεχνίας και κυρίως ανταποκρίνονται στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών.¹⁰⁹

Η διερευνητική δραματοποίηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, επιχειρεί να απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν τη γλώσσα, την ερμηνεία και το νόημα, θέτει συγκεκριμένους στόχους παραγωγής και πρόσληψης λόγου, προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή που οδηγεί σε μια πιο ποιοτική μάθηση.¹¹⁰ Είναι μία μέθοδος που βασίζεται και στη βιωματική εμπειρία και στη συνειδητοποίηση όμως, δημιουργώντας την ανάγκη

¹⁰⁹ Downey (2005) 33-38.

¹¹⁰ Woolland (1999) 30.

λύσεων. Δραστηριοποιεί τον μαθητή οδηγώντας τον στη βιωματική γνώση, επιτυγχάνοντας τελικά τη μάθηση.¹¹¹ Επίσης, μέσω της βιωματικής εμπειρίας, βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα σύνολο δικών τους πεποιθήσεων, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις και αντιλήψεις, απέναντι στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αφορούν σε κοινωνικά ζητήματα. Με ανάλογο τρόπο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν παρέχει στους μαθητές έτοιμες γνώσεις αλλά τους παροτρύνει να διερευνούν και να ανακαλύπτουν την γνώση, δηλαδή, τους δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού προκειμένου να τους ωθήσει προς την προσέγγιση της γνώσης. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στη Νεοελληνική Λογοτεχνία προσφέρονται για τον λόγο αυτό, αφού το περιεχόμενό τους θίγει ζητήματα όπως η οικολογία και η διαχείριση φυσικών πόρων, η υγεία ψυχική και σωματική, η διατροφή, ο πολιτισμός, η ιστορία, η θρησκεία, η παράδοση, η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική ανοχή, οι αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η ειρήνη, η συνεργασία, τα ανθρώπινα δικαιώματα των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, η οικογένεια, η φιλία.¹¹²

Επιπρόσθετα, με την εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, οι μαθητές μέσα από τους ρόλους, αποκτούν συναίσθηση του λογοτεχνικού χαρακτήρα αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ του κειμενικού σημαίνοντος και σημαινόμενου, ενώ ταυτόχρονα καταλήγουν σε προσωπικές ερμηνείες.¹¹³ Στόχος άλλωστε της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι οι μαθητές αβίαστα, μέσα από τη διαδικασία του διαφοροποιημένου μαθήματος να καταλήξουν σε προσωπικές ερμηνείες και αναλύσεις του Λογοτεχνικού κειμένου με βάση τα προσωπικά τους βιώματα και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση στηριζόμενοι στις παρατηρήσεις τους και καταλήγουν σε υποθέσεις, που είτε τις επιβεβαιώνουν, είτε τις διαψεύδουν, ώστε να καταλήξουν σε τελικά συμπεράσματα. Κατακτούν τη γνώση μέσω πολλαπλών μαθησιακών ερεθισμάτων σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες μαθησιακές κλίσεις και ανάγκες τους, γεγονός το οποίο ενισχύεται μέσω της θεατρικής τέχνης και της πολυμορφίας της, σύμφωνα με την πιο πάνω διαπίστωση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές αντιλαμβάνονται πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο που ζούνε, πώς τα άτομα

111 Άλκηστις (1998) 6.

112 Σέξτου (2007) 24.

113 Washburn (1983) 4.

αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία.¹¹⁴ Ενώνουν τις εμπειρίες τους με τη γνώση του κόσμου που δημιουργεί το λογοτεχνικό περιβάλλον και αποκτούν συναισθηματική σχέση με αυτό, ενισχύοντας την κριτική τους ικανότητα.¹¹⁵

Επίσης, οι μαθητές συμπληρώνουν με τις ερμηνείες τους τα κενά που εκκρεμούν ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας τον προσωπικό, μεταφορικό τους λόγο. Κατά μία έννοια, το λογοτεχνικό κείμενο που επεξεργάζονται τους δίνει το έναυσμα για την παραγωγή νέων κειμένων, προφορικών ή γραπτών. Χρησιμοποιούν το σκηνικό όπου ο συγγραφέας έχει σκιαγραφήσει γι' αυτούς ή κινητοποιώντας τη φαντασία τους, που πυροδοτείται από τον λόγο του κειμένου, κατασκευάζουν τα δικά τους συμβολικά σκηνικά. Διαπραγματεύονται, παίζοντας με τα αισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, προβάλλοντας και προσθέτοντας τις δικές τους σκέψεις, σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν το κείμενο. Αποκτούν συναίσθηση της θέσης του λογοτεχνικού ήρωα και μέσα από τα δικά του προβλήματα ή διλήμματα επαναπροσδιορίζουν ή επιλύουν τα δικά τους. Η διερευνητική δραματοποίηση βοηθά τους μαθητές να κινητοποιηθούν, γλωσσικά ή σωματικά, και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους μέσα σε μια φανταστική κατάσταση.¹¹⁶

Με βάση τη διαπίστωση αυτή αναδεικνύεται ότι το σημαντικότερο γεγονός, στη διαδικασία αυτή, είναι η προσέγγιση του κειμένου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσπελάσουν το λογοτεχνικό κείμενο όχι μόνο λογικά, αλλά και κιναισθητικά, μουσικά, χωρικά, προσωπικά και διαπροσωπικά. Εξάλλου και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η προσπέλαση ενός λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές, επιτυγχάνεται μέσω επιπρόσθετου υλικού, όπως για παράδειγμα με άλλα είδη κειμένων προς συνανάγνωση, εικόνων, τραγουδιών, χαρτών και άλλων οπτικοακουστικών μέσων και όπως επίσης διαπιστώνουμε από την πιο πάνω διαπίστωση, ακόμη και μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης. Χρησιμοποιεί πολλαπλά υλικά και ποικίλες μορφές εργασίας, τα οποία ανταποκρίνονται στην πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών και τα οποία η θεατρική τέχνη διαθέτει μέσω της ποικιλομορφίας της. Έτσι αξιοποιούνται όλα τα μέλη

114 Woolland (1999) 34.

115 Hoetker και Robb (1969) 10.

116 Baldwin και Fleming (2003) 4-21.

των δραματικών ομάδων ή ακόμη και ολόκληρης της τάξης, εκφράζοντας το κάθε μέλος ξεχωριστά τις ικανότητες και τις ατομικές του διαφορές. Ο Robbins περιγράφει τη δραματοποίηση ως μια μέθοδο που υπηρετεί καλύτερα τους μαθητές που μπορούν να προσλάβουν τη γνώση οπτικά και κιναισθητικά, προκειμένου να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να προχωρήσουν στην απόκτηση αισθητικών εμπειριών μέσα από τη Λογοτεχνία.¹¹⁷

Οι μαθητές μπορούν να αναδημιουργήσουν το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης. Μπαίνουν στο ρόλο και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που ήδη έχουν, προσπαθούν να κατανοήσουν την οπτική γωνία των ρόλων. Μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης οι μαθητές μαθαίνουν να εξερευνούν τα λογοτεχνικά κείμενα με έναν δημιουργικό τρόπο καθώς έρχονται σε επαφή με αυτό που φαντάζονται αλλά και με αυτό που οι διαφορετικές δυνατότητες του καθένα του επιτρέπουν και τον κινητοποιούν. Μπορούν να εμβαθύνουν σε στιγμιότυπα της ιστορίας και να τα αναπτύξουν, να την επεκτείνουν μετά το τέλος που έχει δώσει ο συγγραφέας και να ζωντανέψουν στιγμιότυπα της ιστορίας που τη βοηθούν να διαλευκανθεί. Έτσι βλέπουμε ότι μαθαίνουν να είναι δημιουργικοί, γιατί επινοούν καταστάσεις και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη κάθε φορά που συζητάνε μεταξύ τους.¹¹⁸

Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις θα μπορούσε να αποδειχθεί η διασύνδεση της θεατρικής τέχνης (μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης) 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.¹¹⁹

117 Robbins (1988) 4.

118 Παπαδόπουλος (2004) 154-8.

119 Παπαϊωάννου (2016) 40.

Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρηθεί η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη. Μέσα από το διδακτικό σενάριο, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί ότι η θεατρική τέχνη με τις ποικιλόμορφες τεχνικές της, μπορεί να αποτελέσει ενισχυτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

4.6 Διδακτικό σενάριο - Ελεύθεροι Πολιορκημένοι Διονύσιου Σολωμού¹²⁰

Ανάλυση του αποσπάσματος 2, του Σχεδιάσματος Β' (σελ. 229) στο βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Α' Τεύχος, μέσω της Διερευνητικής δραματοποίησης.

Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, οφείλει από προηγουμένως, πριν ξεκινήσει το μάθημά του, εάν φυσικά έχει τη δυνατότητα, να διαρρυθμίσει τα θρανία της αίθουσάς του, με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές οι οποίοι δε συμμετέχουν σε κάποια από τα δρώμενα, να είναι σε θέση να μπορούν να τα παρακολουθούν, αλλά και αυτοί που συμμετέχουν να μπορούν να κινούνται ελεύθερα στο χώρο που θα τους υποδείξει, χωρίς εμπόδια. Στόχος του εκπαιδευτικού – φιλολόγου είναι να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης μέσω των θεατρικών τεχνικών.

Αφού λοιπόν, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος διαρρυθμίσει την αίθουσά του όπως πρέπει, ξεκινά με το πρώτο στάδιο που είναι η δημιουργία ατμόσφαιρας. Στο στάδιο αυτό στοχεύει στη δημιουργία ευχάριστης διάθεσης για έκφραση και επικοινωνίας, κινητοποιώντας τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μαθητών του. Επιπρόσθετα, προσπαθεί να εντάξει τους μαθητές του σε μια ατμόσφαιρα σχετική με το κείμενο που έχει να διδάξει.

120

Υ. Ε. Π.Θ., Π. Ι. (2002) 229.

Προτεινόμενα θεατρικά παιχνίδια από τον εκπαιδευτικό – φιλόλογο προς τους μαθητές:

- 1) Χωρίζει τους μαθητές του σε ζευγάρια. Τους προτρέπει με το ξεκίνημα της μουσικής να χορεύουν χαρούμενα, γεμάτοι ζωντάνια αλλά συνάμα να γελούν. Με τη λήξη της μουσικής οφείλουν να σταματήσουν τη δράση.
- 2) Όλοι μαζί να συγκροτήσουν ένα κοπάδι από πρόβατα το οποίο κινείται, βόσκει και βελάζει.
- 3) Ο καθένας χωριστά να κάνει την πεταλούδα που πετά ανάλαφρα και χαριτωμένα.
- 4) Ο καθένας χωριστά να κάνει το σκουλήκι που έρπει.
- 5) Χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα σε συνεργασία μεταξύ τους να αναπαραστήσουν ένα ρυάκι που κυλά ήρεμα κι έχει συνεχή ροή ενώ η άλλη ομάδα να αναπαραστήσουν ένα ορμητικό και απειλητικό χείμαρρο.
- 6) Χωρίζει τους μαθητές του σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα θα αναπαραστήσουν κάποιους που τρώνε κάποια μεγάλα κομμάτια οβελία και η άλλη ομάδα θα αναπαραστήσει κάποιους άστεγους που δεν έχουν φαγητό αλλά παρακολουθούν την άλλη ομάδα στη διαδικασία του φαγητού. Η ομάδα των άστεγων θα πρέπει ο καθένας ξεχωριστά να εκφράζει τα συναισθήματα που νιώθει εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια παροτρύνει την ομάδα των άστεγων να βρουν τρόπο μέσω της φαντασίας τους ώστε να καταπραΰνουν την πείνα τους.

Αφού ολοκληρωθεί το πρώτο στάδιο με τα πιο πάνω θεατρικά παιχνίδια, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος περνά στην ανάγνωση του ποιήματος, δηλαδή την πρώτη επαφή των μαθητών με το ποίημα. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, ενημερώνει τους μαθητές του σχετικά με τους στόχους του μαθήματος, οι οποίοι έχουν

σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς επίσης και για τις δράσεις – ενέργειες που θα πρέπει να κάνουν, προκειμένου να τους επιτύχουν.

Στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος για το συγκεκριμένο ποίημα – οι μαθητές πρέπει:

1)Να κατανοήσουν το ποίημα.

2)Να αντιληφθούν ότι πίσω από τις λέξεις υπάρχουν «κρυμμένα» νοήματα.

3)Να κατανοήσουν την ποιητική και αναφορική λειτουργία του λόγου.

4)Να κατανοήσουν τη χρήση των εκφραστικών μέσων (όπως παρομοίωση, μεταφορά κ.ά.).

5)Να αντιληφθούν σε ποια θέση βρίσκονταν οι Μεσολογγίτες και με ποιο τρόπο κατέληξαν να εισέλθουν στο πιο βασανιστικό δίλημμα.

6)Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές επιπτώσει του ψυχολογικού πολέμου από τον πραγματικό πόλεμο.

7)Να διερευνήσουν τη δική τους σχέση με το χρέος για την πατρίδα.

Αφού ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος ολοκληρώσει την ενημέρωση των μαθητών του για τους πιο πάνω στόχους του μαθήματος, τους αναφέρει ότι για την υλοποίηση και την επίτευξή τους, θα χρησιμοποιήσουν διάφορες θεατρικές τεχνικές μέσω των οποίων θα γίνει η διερεύνηση και η ανάλυση του ποιήματος.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος περνάει στο στάδιο της δημιουργίας νέου δραματικού περιβάλλοντος.

Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος θα προσπαθήσει μέσα από ερωτήσεις και μέσω θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές να προσδιορίσουν το δραματικό χωροχρόνο (οι ερωτήσεις στοχεύουν σε προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών από προηγούμενα μαθήματα). Από το σημείο αυτό μέχρι το τέλος της ανάλυσης του ποιήματος, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος θα γράφει όλες τις ορθές απαντήσεις που θα δίνονται από τους μαθητές του στον πίνακα, παροτρύνοντάς τους ταυτόχρονα να τις αντιγράφουν στα τετράδιά τους.

Θεατρική τεχνική – συννεφάκια λόγου και σκέψης: Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος γράφει ψηλά στο κέντρο του πίνακα μέσα σε συννεφάκι τις λέξεις Πολιορκία Μεσολογγίου. Στην αριστερή μεριά του πίνακα γράφει τις εξής λέξεις κλειδιά μέσα σε συννεφάκια, κάθετα, ενώνοντάς τα με βελάκια (Απρίλιος 1825, Α΄ Πολιορκία, Κιουταχής, χαλαρή πολιορκία από ξηρά, χαλαρός έλεγχος από λιμνοθάλασσα, ανεφοδιασμός Μεσολογγιτών από λιμνοθάλασσα, ανεφοδιασμός Μεσολογγιτών από ξηρά, αποτυχία πολιορκίας). Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος στη συνέχεια, γράφει στη δεξιά μεριά του πίνακα τις εξής λέξεις κλειδιά μέσα σε συννεφάκια, κάθετα, ενώνοντας τα με βελάκια. (Δεκέμβριος 1825, Β΄ Πολιορκία, Ιμπραήμ).

Ακολούθως, χρησιμοποιεί τη θεατρική τεχνική – εκπαιδευτικός σε ρόλο και υποδυόμενος τον Σουλτάνο, απογοητευμένος από την αποτυχία του Κιουταχή, ζητά από τους μαθητές υποδυόμενους τον Ιμπραήμ, αφού πρώτα διερευνήσουν τους λόγους αποτυχίας του Κιουταχή, να δώσουν λύση στο πρόβλημά του, ώστε να επιτύχει την κατάληψη του Μεσολογγίου. Σκοπός της πιο πάνω δράσης είναι οι μαθητές να συνδέσουν το νέο μάθημα με προηγούμενα μαθήματα, με βάση τις ιστορικές και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος περνάει στην αφόρμηση μέσω της οποίας θα προσπαθήσει να διαμορφώσει το κλίμα για την ένταξη των μαθητών στο νέο μάθημα.

Αφόρμηση: Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, γράφει στον πίνακα τις λέξεις Απρίλης - Έρωτας. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη θεατρική τεχνική – γραπτές αποκρίσεις. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος αφού μοιράσει μικρά χαρτονάκια στους μαθητές του, τους παροτρύνει να γράψουν ανώνυμα ένα συναίσθημα που τους εκφράζει για αυτές τις δύο λέξεις. Στη συνέχεια τις συγκεντρώνει και ανακοινώνει τις αποκρίσεις των μαθητών. Στόχος της δράσης είναι να παροτρύνει τους αδύνατους μαθητές από τη μια να γίνουν ενεργοί στο μάθημα και από την άλλη με την ανακοίνωση των αποκρίσεων, να αντιληφθούν ότι δεν υπάρχουν προκαθορισμένες σωστές και λάθος απαντήσεις, προκειμένου να ενθαρρυνθούν και στην προφορική τους συμμετοχή. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, μέσα από ερωτήσεις, προσπαθεί να εξάψει τη φαντασία των μαθητών του, με στόχο να διερευνήσουν τη σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στις δύο λέξεις, τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές που προκαλούν, τις «μεταμορφώσεις» που υφίσταται τόσο η φύση όσο και εμείς, μέσα από τις προσωπικές τους παρατηρήσεις και εμπειρίες. Ακολουθώντας, επιχειρεί τη διασύνδεση της εννοιολογικής σημασίας των λέξεων με το ευρύτερο πλαίσιο του έργου «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι».

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος περνάει στην ανάγνωση του ποιήματος. Οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με το ποίημα. Γίνεται συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου, σχετικά με το δραματικό περιβάλλον, τους χαρακτήρες και τις σχέσεις τους, το χώρο και το χρόνο. Επίσης, μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές εντοπίζουν με ευκολία τους δύο άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται το ποίημα, δηλαδή, τη φύση και τους Μεσολογγίτες, όμως αδυνατούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ποιητής προσπαθεί να αναδείξει την πολιορκία της φύσης στις καρδιές των Μεσολογγιτών και κυρίως τις ψυχολογικές επιπτώσεις που είχε στους Μεσολογγίτες, με αποτέλεσμα να εισέλθουν σε δίλημμα, να παραδοθούν και να απολαύσουν τις χαρές που τους προσφέρει η ζωή ή να πεθάνουν για την ελευθερία της πατρίδας. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, παρέχοντας στους μαθητές του επιπρόσθετο βοηθητικό υλικό, όπως άλλα κείμενα προς συνανάγνωση, ιστορικές πηγές, δημοτικά τραγούδια, εικόνες, κινούμενα σχέδια, τα οποία όμως να έχουν την ίδια θεματική με το εξεταζόμενο ποίημα κ.ά. τους

παροτρύνει να επιλέξουν όποιο υλικό θέλουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους, με στόχο να διερευνήσουν, να αναζητήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες που θα τους χρησιμεύσουν τόσο στην ανάλυση του ποιήματος όσο και στους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τους.

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος περνάει στη φάση της δημιουργίας δράσης και στοχασμού. Το κομμάτι αυτό αποτελεί την καρδιά της συνολικής εμπειρίας του μαθήματος, καθώς εδώ οι μαθητές δοκιμάζουν με την αυτοσχέδια δράση τους να κινηθούν σε δυσπρόσιτες περιοχές της ιστορίας του ποιήματος. Αναλαμβάνουν ρόλους και διεισδύουν σε βάθη για τα οποία ο συγγραφέας δεν μίλησε ποτέ. Προσδιορίζουν τις θεματικές σκηνές του ποιήματος και τις διερευνούν με σκοπό να ανακαλύψουν τις πτυχές και τα νοήματα της ιστορίας που τους ενδιαφέρουν, να εισέλθουν στη θέση των προσώπων και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία.

Ανάλυση στίχου 1: **«Ο Απρίλης με τον Έρωτα χορεύουν και γελούνε»**. Ανάπτυξη μέσα από τη δράση: Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος, χωρίζει τους μαθητές του σε ζευγάρια. Στον ένα μαθητή του κάθε ζεύγους δίνει ένα λουλούδι και στον άλλο μαθητή από μία καρδούλα κατασκευασμένη από χαρτονάκι. Τους ζητά να αναπαραστήσουν τον στίχο με σωματική κίνηση (χορό) και ηχητικά (γέλιο). Αν θέλει ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και μουσική. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι μέσα από τη σωματική κίνηση, οι μαθητές να μορφοποιήσουν τον στίχο και να εισέλθουν στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα που αυτός επιδιώκει. Επιπρόσθετα, έχει ως στόχο οι μαθητές να διερευνήσουν τους λόγους για τους οποίους στήνεται αυτό το γλέντι καθώς επίσης να διερευνήσουν και την επιλογή του ποιητή να ξεκινά το ποίημα του με αυτό τον στίχο.

Ανάλυση στίχου 2: **«Κι όσ' άνθια βγαίνουν και καρποί τόσ' άρματα σε κλειούνε»**. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος χρησιμοποιεί τη θεατρική τεχνική – ανίχνευση σκέψης. Ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος μέσα από ερωτήσεις, προσπαθεί να εισάγει τους Μεσολογγίτες - μαθητές στη θέση των Μεσολογγιτών εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή της πολιορκίας αλλά και της επίθεσης, ώστε να βιώσουν τη δεδομένη κατάσταση, οι οποίοι βλέποντας τριγύρω τους, τους πολυάριθμους απειλητικούς Τούρκους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους

(επιπρόσθετα μπορεί να χρησιμοποιήσει και τη μέθοδο του Στανισλάβσκι).¹²¹ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει τους Μεσολογγίτες-μαθητές με άλλους συμμαθητές τους, ώστε να ακουστούν και οι απόψεις των άλλων συμμαθητών τους. Μέσα από αυτή την τεχνική οι μαθητές διερευνούν τις δυνάμεις των δύο αντίπαλων στρατοπέδων και αντιλαμβάνονται την αριθμητική υπεροχή των Τούρκων σε σχέση με τους Μεσολογγίτες. Επίσης, οι μαθητές διερευνούν την ψυχολογική κατάσταση των Μεσολογγιτών, δηλαδή, τους λόγους και τις αιτίες που τους οδήγησαν να αισθάνονται έτσι εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή και μέσα από τη βιωματική και ενεργητική τους συμμετοχή το αντιλαμβάνονται.

Ανάλυση στίχων 3-8: **«Και μες στις λίμνης ... στον άγριο κρίνο»**. Ανάπτυξη μέσω αυτοσχέδιων διαδικασιών δομημένων σε σκηνές: Ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος, ζητά να παραμείνουν στη θέση τους οι Μεσολογγίτες-μαθητές, ενώ από τους υπόλοιπους ζητά να υποδυθούν τις πεταλούδες οι οποίες παίζουν με τον ίσκιο τους στα νερά της λίμνης, χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική - αυτοσχεδιασμού. Ως λίμνη καθορίζεται ένα τμήμα της τάξης και ως άγριοι κρίνοι καθορίζονται οι καρέκλες των μαθητών. Η μορφοποίηση του στίχου βοηθά τους μαθητές στην βαθύτερη κατανόησή του. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική - ανίχνευση της σκέψης, προσπαθεί να εκμαιεύσει από τους μαθητές που υποδύονται τους Μεσολογγίτες τις σκέψεις τους για τη δεδομένη χρονική στιγμή. Με αυτό τον τρόπο διερευνώνται από τους μαθητές οι λόγοι για τους οποίους η πεταλούδα έχει αυτή τη συγκεκριμένη στάση εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή, η οποία, μέσα από την διερεύνηση καταλήγουν ότι αντιδιαστέλλεται με αυτή των Μεσολογγιτών. Μέσα από την διερεύνηση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η επιλογή της εικόνας από τον ποιητή δε γίνεται τυχαία.

Ανάλυση στίχου 9: **«Το σκουληκάκι ... κι εκείνο»**. Ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική - συνεντεύξεις, προσπαθεί να διερευνήσει με τους μαθητές του, τα κίνητρα και τις επιλογές των Μεσολογγιτών, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα την ηθική τους εξαθλίωση.

121

Magarschack (1950) 274.

Ανάλυση στίχου 10-11: **«Μάγεμα η φύσης ... ξερό χορτάρι»**. Ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος, παρουσιάζει στους μαθητές του εικόνες. Αρχικά, τους παρουσιάζει τοπία κατά τους χειμερινούς μήνες, τα οποία, κατά την περίοδο αυτή, δεν έχουν αξιόλογη ομορφιά. Επιλέγει τοπία που να συνάδουν με τον στίχο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να περιγράψουν τις εικόνες. Στη συνέχεια, τους παρουσιάζει τα ίδια τοπία κατά τους ανοιξιάτικους μήνες, τα οποία, κατά την περίοδο αυτή μεταμορφώνονται, εξαιτίας της ανθοφορίας των λουλουδιών. Ο εκπαιδευτικός, ζητά από τους μαθητές του να διερευνήσουν και να περιγράψουν τις εικόνες παρουσιάζοντας τις παρατηρήσεις τους. Στη συνέχεια, παροτρύνει τους μαθητές του σε ρόλο σκηνοθέτη να διερευνήσουν με ποιους τρόπους η φύση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «μαγεία» με βάση το κείμενο ώστε να τους αποδώσουν στη συνέχεια σκηνοθετικά στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός εμπνέει τους μαθητές του να ενταχθούν σε μία διερευνητική συζήτηση, για το πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ φύσης και Μεσολογγιτών. Μετέπειτα, ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος, χωρίζει τους μαθητές του σε τρεις ομάδες, με σκοπό να χρησιμοποιήσει τη θεατρική τεχνική - δράση - αφήγηση. Στην πρώτη ομάδα, τους προτρέπει να ασχοληθούν με την εικόνα των προβάτων. Στη δεύτερη ομάδα, τους προτρέπει να ασχοληθούν με την εικόνα της πεταλούδας. Στην τρίτη ομάδα, τους προτρέπει να ασχοληθούν με την εικόνα με το σκουλήκι. Ακολούθως, τους ζητά με βάση τις εικόνες που έχουν, αφού πρώτα διερευνήσουν τα κοινά στοιχεία και τις κοινές επιδιώξεις που έχουν μεταξύ τους, να φτιάξουν μια αφήγηση, η οποία θα συνδυάζεται με δράση ώστε να αναδεικνύεται η δύναμη της μαγείας που επηρεάζει και παρασύρει τους Μεσολογγίτες.

Ανάλυση στίχων 12-14: **«Όποιος πεθάνει ... τον εαυτό της»**. Ο εκπαιδευτικός - φιλόλογος, ως ενισχυτικό εργαλείο για την ανάλυση αυτών των στίχων, χρησιμοποιεί τη θεατρική τεχνική - διαδρόμου της συνείδησης.¹²² Ζητά από δέκα μαθητές να στοιχηθούν σε δύο παράλληλες σειρές απέναντι, σχηματίζοντας ένα διάδρομο. Από ένα άλλο μαθητή ζητά να υποδυθεί τον Μεσολογγίτη που βρίσκεται σε δίλημμα και να περάσει από το διάδρομο. Καθώς περνά ανάμεσά τους, η μία πλευρά των μαθητών θα λέει συνεχώς «πρέπει να πεθάνω για την ελευθερία της πατρίδας μου», «πρέπει να πεθάνω για την ελευθερία των παιδιών μου» και η άλλη πλευρά θα αναφέρει διάφορους λόγους για τους οποίους θέλει να ζήσει, δηλαδή να παραδοθεί, όπως για παράδειγμα «πρέπει να ζήσω γιατί η ζωή είναι γλυκιά», «πρέπει να ζήσω γιατί θέλω να ζήσω τον

122

Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) 73-99.

έρωτα», «πρέπει να ζήσω γιατί θέλω να δω τα παιδιά μου να μεγαλώνουν» κ.ά.. Μέσω της τεχνικής αυτής και της συζήτησης που ακολουθεί, διερευνώνται από τους μαθητές οι λόγοι που οδήγησαν τους Μεσολογγίτες να εισέλθουν σε αυτό το δίλημμα αλλά και σε αυτή την ηθική εξαθλίωση.

Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική – παγωμένη εικόνα, ζητά από πέντε μαθητές να του αναπαραστήσουν σε μια στατική εικόνα την χαρά της ζωής. Ζητά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αφού πρώτα διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των προσώπων τους, στη συνέχεια να τα περιγράψουν και κυρίως να αναφέρουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται αντικρίζοντας αυτή την εικόνα. Στη συνέχεια ζητά από άλλους πέντε μαθητές, χρησιμοποιώντας την ίδια θεατρική τεχνική, να του αναπαραστήσουν σε μια στατική εικόνα μια ομάδα ανθρώπων, μελλοθάνατων. Ζητά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αφού πρώτα διερευνήσουν προσεχτικά τα χαρακτηριστικά των προσώπων τους, να τα περιγράψουν και κυρίως να αναφέρουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται αντικρίζοντας αυτή την εικόνα. Στόχος της δράσης, είναι μέσα από τη συζήτηση και τη διερεύνηση των δύο στατικών εικόνων, να αντιληφθούν οι μαθητές την ψυχολογική κλιμάκωση των Μεσολογγιτών, η οποία προκαλείται από τον ψυχολογικό πόλεμο που ασκείται από τη μαγεία της φύσης.

Ακολουθως, ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική – παράλληλες σκηνές, ζητά από μια ομάδα μαθητών να δημιουργήσουν σκηνές μέσα από σωματική κίνηση και έκφρασης προσώπου που να αποδεικνύουν την χαρά της ζωής (σκηνή από κάποιο πάρτι, σκηνή από κάποια γέννηση, σκηνή στην οποία να φαίνεται κάποιος ότι κέρδισε τον πρώτο λαχνό κ.ά.). Ταυτόχρονα, ζητά από μια άλλη ομάδα μαθητών, χρησιμοποιώντας την ίδια τεχνική να δημιουργήσουν εικόνες μέσα από σωματική κίνηση και έκφρασης προσώπου που να αποδεικνύουν τον φόβο, την λύπη, την αγωνία, τον τρόμο (σκηνή από την αντίδραση κάποιων όταν παίζουν οι σειρήνες του πολέμου, σκηνή από ένα τρομακτικό, καταστροφικό σεισμό κ.ά.). Οι δύο διαφορετικές σκηνές θα πρέπει να παρουσιάζονται παράλληλα για να διερευνηθούν και να εντοπιστούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους οι αντιθέσεις μεταξύ τους. Αντιθέσεις ανάμεσα στη ζωή και στον επικείμενο θάνατο.

Αφού ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος ολοκληρώσει την ανάλυση του ποιήματος, περνάει στη διαμόρφωση της ιστορίας χρησιμοποιώντας τη θεατρική τεχνική – δημιουργική θεατρική γραφή. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος χωρίζει τους μαθητές του σε δύο ομάδες, τις οποίες καθοδηγεί στο να διαμορφώσουν τη δική τους ιστορία, με βάση τη διερεύνηση που έκαναν και τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει από την ανάλυση του ποιήματος, τοποθετώντας σε αυτή τους δικούς τους ήρωες και τη δική τους φαντασία. Η ιστορία τους θα πρέπει να είναι χωρισμένη σε σκηνές, να έχει συνεχή ροή, να κινείται στο ίδιο νοηματικό πλαίσιο με αυτό του ποιήματος, να έχει το στοιχείο της σύγκρουσης, να χρησιμοποιήσουν αφήγηση, διάλογο κ.ά.. Σκοπός της διαμόρφωσης της ιστορίας είναι από τη μία να την παρουσιάσουν θεατρικά στην τάξη και από την άλλη να έρθουν σε επαφή με την ποιητική και αναφορική λειτουργία του λόγου εντοπίζοντας τα χαρακτηριστικά τους. «Κάθε δημιουργική γραφή αποτελεί μια γραφή μέσα σε ρόλο»,¹²³ όπως παρατηρεί ο Γεροντάκης. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη «πολλοί συγγραφείς βιώνουν την αίσθηση ότι κάποιος άλλος λειτουργεί μέσα τους την ώρα που γράφουν».¹²⁴ Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι αν αυτή η εκδοχή είναι εφικτή στην πραγματικότητα, τότε κάθε συγγραφέας «παίζει» την ώρα που γράφει, ένα σύνολο από ρόλους. Η δημιουργία ενός χαρακτήρα αποτελεί προσπάθεια του γράφοντα για την προσωπική του ταύτιση με τον συγκεκριμένο χαρακτήρα. Ο γράφων δημιουργεί μια δραματική συνθήκη κατά τη διάρκεια της συγγραφής μιας αφήγησης. Αυτή η συνθήκη έχει δυναμικά την ευκαιρία για τη σκηνική απόδοσή της, εφόσον έχει ξεκαθαριστεί ο χαρακτήρας των ηρώων και ο φανταστικός χωροχρόνος της δράσης τους.¹²⁵

Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος αφού ολοκληρώσει την πιο πάνω δράση, περνάει στο στάδιο της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος προτρέπει την κάθε ομάδα ξεχωριστά, να διαβάσει την ιστορία της. Η κάθε ομάδα, μπορεί να προτείνει διορθωτικές αλλαγές στην ιστορία της άλλης, όταν θεωρήσει ότι σε κάποια σημεία της ιστορίας τους το μήνυμα δεν αποδόθηκε σωστά κ.ά.. Επίσης, δημιουργείται επικοινωνιακή συζήτηση για τη σκηνοθεσία, για την ενδυμασία, για την απόδοση των ρόλων κ.ά.. Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος θα μπορούσε να δώσει βάση στη θεατρική τεχνική – της αφήγησης: τοποθετώντας τον αφηγητή, τον συγγραφέα, τον αναγνώστη Η συνδιαλλαγή των τεχνικών της αφήγησης, της

¹²³ Γεροντάκης (2004) 39-41.

¹²⁴ Κοντογιάννη (2008) 55-58.

¹²⁵ Baldwin and Fleming (2003) 56.

αναπαράστασης και της δραματοποίησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν μέσα από το ρόλο του αφηγητή, του συγγραφέα, των προσώπων του κειμένου, να εισαγάγουν διαφορετικές αντιλήψεις και γλώσσες με βάση τις κοινωνικές ομάδες που ανήκουν τα πρόσωπα και το ιδίωμα του συγγραφέα, να διαφοροποιήσουν ή να ταυτοποιήσουν τον συγγραφέα με τον αφηγητή και τα πρόσωπα ανάλογα με τη θέση τους στο κείμενο. Είναι σημαντικό γιατί ο μαθητής μέσα από την αφήγηση εικονοποιεί τα γεγονότα, ενεργοποιεί τη φαντασία και το συναίσθημά του και ακολουθώντας τη ροή της αφήγησης ταξιδεύει στο χώρο και στο χρόνο κατανοώντας καλύτερα τα μηνύματα του κειμένου.

Κεφάλαιο 5

Επίλογος

Το ζητούμενο της εργασίας ήταν εάν η θεατρική τέχνη μπορεί να καταστεί ως ενισχυτικό εργαλείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και μέσα από το διδακτικό σενάριο απαντήθηκε θετικά το πιο πάνω ερευνητικό ερώτημα: Η θεατρική τέχνη μπορεί να καταστεί ενισχυτικό εργαλείο σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί μέσω της θεατρικής τέχνης και των ποικιλόμορφων τεχνικών της, το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται με τρόπο βιωματικό, συνεργατικό, διερευνητικό, αλληλεπιδραστικό, μαθητοκεντρικό και κυρίως παιγνιώδες κι ευχάριστο. Επίσης, διεξάγεται μέσω πολυποίκιλων δραστηριοτήτων. Οι διδακτικοί στόχοι τόσο σε γνωστικό όσο και σε αξιακό επίπεδο υλοποιούνται μέσα σε νέες και πρωτότυπες για τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης. Μέσω της θεατρικής πράξης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις καταστάσεις αφού τις μορφοποιήσουν, να εμβαθύνουν σε αυτές προεκτείνοντας το στοχασμό τους, να αποκομίσουν και να επεξεργασθούν ποικιλότροπα νέες γνώσεις, στη βάση της συναισθηματικής και βιωματικής εμπλοκής τους. Επιπρόσθετα, μέσω της θεατρικής τέχνης, το μάθημα της Λογοτεχνίας αντανακλάται πάνω στους πολλαπλούς τύπους της νοημοσύνης της θεωρίας του Gardner,¹²⁶ με μοναδικό στόχο την εμπλοκή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτου επίδοσης, στη διαδικασία της μάθησης. Άλλωστε, τα παραπάνω στοιχεία, θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις που σχετίζονται άμεσα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

¹²⁶ Gardner (1983).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- 1) Άλκηστις 1998. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 6, 39-61.
- 2) Αυδή Άβ., Χατζηγεωργίου Μ. 2002. *Εισήγηση στο Γκόβας Ν., Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 119.
- 3) Βαστάκη, Μ. 2010. «*Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας*». Επιστημονικό βήμα, τ. 12, σ. 121-135.
- 4) Γεροντάκης, Α. 2004. *Διαφραγματική αναπνοή-Αγωγή λόγου-Ορθοφωνία*. Θεσσαλονίκη: Αβάκιο, σ.39-41, 48-56.
- 5) Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του θεάτρου*. Τυπωθήτω: ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, σ.23, 45.
- 6) Γραμματάς, Θ. 2004. *Το θέατρο στο Σχολείο, Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατροπός.
- 7) Γραμματάς, Θ. 2014. «*Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία. Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία. Διάδραση, Ζεφύρι*, σ.76, 78.

- 8) Κοντογιάννη, Α. 2008. *Μαύρη και άσπρη αγελάδα- Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σ. 55-8, 31-4.
- 9) Κοντογιάννη, Α. 2005. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση "κόρη διαθεματική, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας Δράματος και Παιδαγωγικής"*. *Εξερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 206-55.
- 10) Κοσμόπουλος, Α. 1995. *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 11) Κοσσυβάκη, Φ. 2006. *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 34.
- 12) Κουλαΐδης, Β. 1994. *Η επιλογή περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σ. 75, 22-29.
- 13) Παμουκτσόγλου, Α. (2002). *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: Πρόταση Διδασκαλίας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*. σ. 7, 127-133.
- 14) Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 36, 242.
- 15) Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ, Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. Εκδόσεις: Κέδρος, σ. 20-1, 26-34, 52, 97.
- 16) Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος, σ. 95-105, 123-5.

- 17) Παπαδόπουλος, Σ. 2004. *Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 154-158.
- 18) 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., σ. 32-3.
- 19) Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. 2002. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*, (τ. Α'). Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- 20) Σεξτού, Π. 2007. *ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ, ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ (Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες)*. Εκδόσεις: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, σ. 19-36.
- 21) Φλουρή, Γ. και Πασιά, Γ. 2000. «*Στο δρόμο προς την κοινωνία της γνώσης*»: ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «γνώσης» ή αυτό της «κοινωνίας»; Στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg, σ. 487-518.
- 22) Φρυδάκη, Ε. 2009. *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική, σ. 13-5, 48-9, 275.
- 23) Φύκαρης, Ι. 2010. *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- 24) Φύκαρης, Ι. 2013. *Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στο Β. Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 225- 244.

25) Χρυσσαφίδης, Κ. 1994. *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

26) ΥΠ.Π.Ε.Θ/ΠΙ, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α', Αθήνα.

Ξενόγλωσση

1) Baldwin, P. and Fleming, J. 2003. *Teaching Literacy through Drama, Creative approaches*. Routledge Falmer. London, σ. 4, 18-21, 56.

2) Bearne, E. (Ed.). 1996. *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

3) Bolton, G. M. 1993. *Drama in education and TiE: A comparison*. In A. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: new perspectives on Theatre in Education*. London & New York: Routledge, σ. 39-47.

4) Cambell, L. et al. 1996. *Teaching and Learning through multiple intelligences*, Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.

5) Carrol, J. 1988. *Terra Incognita: Mapping Drama Talk*. National Association for Drama in Education. Institutional, σ. 12-20.

6) Cronback, L.J. and Snow, R.E. 1977. *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*, New York, Irnington.

- 7) Downey, A. (2005). *The transformative Power of Drama: Bringing Literature and Social Justice to Life*. English Journal, σ. 33-38.
- 8) Eco, U. 2002. *Περί Λογοτεχνίας*. Μτφ. Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 13.
- 9) Gardner, H. 1983. *Frames of mind*, New York, Basic Books.
- 10) Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: the theory in practice*, New York, Basic Books, σ. 165, 175.
- 11) Holloway, J. 2000. *Preparing teachers for differentiated instruction*. Educational Leadership, 58 (1), σ. 82-83.
- 12) Hoetker, J. & Robb, R. 1969. «*The "Place of Drama" Questionnaire*». Research in the Teaching of English, σ. 10.
- 13) Hopf, D. 1982. *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, (μετάφραση Δελιγιάννη- Κιουμτζή Β.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 93.
- 14) Magarschack, D. 1950. *Stanislawski-On the Art of the stage* London: Faber and Faber, σ. 274.
- 15) McTighe, J. & Brown, J. L. 2005. *Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? Theory into Practice*, 44(3), σ. 234–244.
- 16) Neisser, U. κ.ά. 1997. *Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι*. (μτφρ.) Α. Τσιώρα και Α. Ευκλείδη. Ψυχολογία, σ. 4,1,48-93.

- 17) Robbins, B. 1988. «*Creative Dramatics in the Language Arts Classroom*». ERIC Digest, 7., σ. 4.
- 18) Rothenstein, S. 1996. *Schools and society. New perspectives in American education*. Enylewood cliffs, N.J.: Merill and Prentice Hall.
- 19) Resnick, L.B. 1989. (ed). *Knowing, Learning and Instruction*. Essays in honor of Robert Glaser: L.E.A. Publishers.
- 20) Silver, H. F., Hanson, J. R. W., and Schwartz, P. B. 1980. *Teaching styles and strategies*. Trenton, NL: Thoughtful Education Press.
- 21) Slattery, P. 1995. *Curriculum development in the postmodern era*, New York, Garland Publishees, σ. 26
- 22) Tomlinson, C. A. 2000. *Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation*. Educational Leadership, 58(1), σ. 6-11.
- 23) Tomlinson, C. A. 2005c. *Traveling the road to differentiation in staff development*. National Staff Development Council, 26(4), σ. 8-12.
- 24) Tomlinson, C. A. 2010. *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, (μετάφραση Θεοφιλίδης Χ. & Μαρτίδου- Φορσιέ Δ.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 25) Van Aalst, H.F. 1998. *Learning methods in the knowledge society*, παρουσιάστηκε στο διεθνές συμπόσιο: «*Μάθηση και Διδασκαλία*», KFC 18-20 Δεκεμβρίου, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών.

26) Washburn, J. S. 1983. «*Literature, Storytelling and Creative Drama*». PUB Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English 73rd, Denver, CO, November 18-23, σ. 4-9.

27) Wooland B. 1999. *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 26, 30-34.

Ιστοσελίδες:

1) 2017-8. «Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας Κοινού Κορμού Α΄ Λυκείου»,
Περίγραμμα *Περιεχομένου* (URL:
file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_periechomeno.zip/ap_p
eriechomeno/ap_periechomeno_logotexnia_a.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

2) Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία». Λευκωσία, 6-7 Ιουνίου 2008. (URL: <http://www.diaforopoiisi.net/web/arthra.html>) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

3) «Γενικοί σκοποί του μαθήματος της Λογοτεχνίας» (URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_mathimatos.zip/ap_genikos_skopos_mathimatos/ap_genikos_skopos_mathimatos_lykeio.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

4) Γεωργιόπουλος, Α. (2017). *Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ* (URL: http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3424/cse_32733.pdf?sequence=1) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

- 5) Διαμαντοπούλου, Γ. 2013. *Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (URL: www.academia.edu/13125409/Αναλυτικά_προγράμματα) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 6) ΕΣΠΑ 2007/13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450 (URL: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 7) «Εισαγωγικό κείμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα», *Η φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (URL: http://archeia.moec.gov.cy/sm/212/ap_filosofia.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 8) Κουτσελίνη, Μ. και Αγαθαγγέλου, Σ. *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η Κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική πτυχή.* (URL: https://ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

- 9) 2017. «Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου Κοινού Κορμού», *Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας* (URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_deiktes_eparkeias_epitychias%20(3).zip/ap_deiktes_eparkeias_epitychias/lykeio/ap_deiktes_eparkeias_epitychias_a.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 10) «Θεατρική Αγωγή» (URL: https://www.poed.com.cy/Portals/0/11%20THEATRICKI%20AGOGI.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 11) Μακρή, Δ. *Μαθησιακές ανάγκες και σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. (URL: file:///C:/Users/user/Documents/2018/makri.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 12) Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (URL: http://ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/DI_UDL.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 13) Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη*». MIS: 295450. (URL: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10833/1915_Οδηγός%20για%20θέατρο%20B%20Πρόταση%20—%20Δημοτικό-Γυμνάσιο%5B1%5D.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 14) Παρπαρούση, Γ. *Τι είναι το ηχοτοπίο;* (URL: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1440/ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ/7.%20Εξερευνώντας%20ένα%20ηχοτοπίο.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 15) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2015. Τόμος 2ος. Γραπτές Εργασίες – Μάθημα: «*ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*». (URL:

- file:///C:/Users/user/Documents/SOS18/2os-tomos-ergadias-dte%20%20.pdf)
[Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 16) Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. 2008. *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (URL: file:///C:/Users/user/Documents/πανεπιστήμιο%202017-8/διαφοροποιημένη%20διδασκαλία/LD_Panteliadou_C.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 17) Παπαϊωάννου, Θ. (2016). Διδακτορική διατριβή: *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου* (URL: http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45924/15726.pdf?sequence=1) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 18) Παπαλεοντίου, Μ. (2014). *ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ, στοιχεία θεωρίας της αφήγησης* (URL: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/logotexnia_afigmatologia.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 19) Παπανελοπούλου, Ε. (2002). Διδακτορική διατριβή: *«ΠΟΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΘΕΩΡΙΑ-ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*» (URL: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14394#page/1/mode/2up) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 20) Περιοδικό: *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1/2015. Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. (URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/EPISTHMES_AGOGIS_1_2015%20(1).pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]

- 21) «Σκοποί του μαθήματος της Λογοτεχνίας κατά τάξη», Α΄ Λυκείου (URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Temp1_ap_genikos_skopos_kata_taxi.zip/genikos_skopos_kata_taxi/ap_genikos_skopos_kata_taxi_lykeio.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 22) Σπινθάκη, Α. «Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» (URL: file:///C:/Users/user/Documents/Υλικό%20για%20Μεταπτ.%20Διατρ.%202018/spinthaki%20Διαφοροποιημένη%20Διδασκαλία%20ΣΟΣ.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 23) Χαραλάμπους, Ν. 1999. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ. (URL: file:///C:/Users/user/Documents/2018/apotelesmatikotita%20se%20taxis%20miktis%20ikanothtas.pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]
- 24) Φανουράκη, Κ. 2010. Διδακτορική διατριβή: Η διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (URL: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5341/3/Nimertis_Fanouraki(thea).pdf) [Πρόσβαση: 5/5/2018]