

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως Εργαλείο Προώθησης της
Φιλαναγνωσίας: Μια Εκπαιδευτική Παρέμβαση με Θέμα το
Σχολικό Εκφοβισμό.**

Δήμητρα Κοντογιώργη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως Εργαλείο Προώθησης της
Φιλαναγνωσίας: Μια Εκπαιδευτική Παρέμβαση με Θέμα το
Σχολικό Εκφοβισμό.**

Δήμητρα Κοντογιώργη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

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

Μάιος 2016

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας αντιμετωπίζει δυσκολίες. Αν και στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών η θέση της Λογοτεχνίας έχει αναβαθμιστεί, στη σχολική πρακτική περιορίζεται στην αυθαίρετη κατάταξη των έργων σε θεματικές ενότητες και στην αποσπασματική διδασκαλία τους από το Ανθολόγιο. Το γεγονός αυτό καταργεί την αναγνωστική απόλαυση και δεν προωθεί την φιλιαναγνωσία και τη δημιουργία συνειδητών και ανεξάρτητων αναγνωστών. Επομένως είναι ανάγκη το λογοτεχνικό βιβλίο να αποκτήσει μια δυναμική στη σχολική πραγματικότητα με εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης. Η παρούσα έρευνα, με τη βοήθεια της μεθόδου της Έρευνας Δράσης, προσπάθησε να ανιχνεύσει αν το εκπαιδευτικό δράμα ως εναλλακτική πρακτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας στην σχολική τάξη. Επίσης προσπάθησε να αναδείξει στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις, να ανακαλέσει προσωπικές εμπειρίες και να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό.

Summary

It is common knowledge that the teaching of literature in the Greek Primary Education system faces difficulties. Although the current Greek Analytical Studies Program for literature has been upgraded, in practice literature in schools is limited to the arbitrary classification of literary works into thematic units and their fragmentary teaching from the Anthology. This eliminates the enjoyment of reading and does not promote filanagnosia which would lead to conscious and independent readers. Therefore, it is essential that the literary book acquire a dynamic presence in the educational reality by means of alternative approaches. The present research, with the help of the method Action Research, endeavoured to detect whether educational drama as an alternative practice may be used as a tool for the promotion of filanagnosia in the classroom. Also tried to point out the stereotypes and established perceptions, to recollect personal experiences and to change views and attitudes towards bullying.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου κυρία Μάρθα Κατσαρίδου για την πολύτιμη βοήθεια που μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια συγγραφής της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφό μου Σωτηριάδου Αριάδνη για τη συμπαράσταση και αμέριστη στήριξη που μου προσέφερε κατά την εφαρμογή του αναγνωστικού προγράμματος στην τάξη της. Θα ήθελα περαιτέρω να ευχαριστήσω την κυρία Χρύσα Κουράκη, την υπεύθυνη πολιτιστικών Ανατολικής Αττικής, την κυρία Μαργαρίτα Πολύβιου, διευθύντρια του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Αρτέμιδος, τους συναδέλφους μου Μαρία Σάββα, Δήμητρα Ανδριοπούλου, Χρήστο Κινόπουλο και τη φίλη μου συγγραφέα Παναγιώτα Στρίκου- Τομοπούλου που μου δάνεισαν έντυπο υλικό.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	1
Θεωρητικό Μέρος		
2	Η Διδακτική της Λογοτεχνίας.....	4
2.1	Λογοτεχνία και Προβληματισμοί	4
2.2	Η Συμβολή της «Συναλλακτικής Θεωρίας» της L.M. Rosenblatt.....	6
2.3	Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας: «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο Σχολείο» της Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας.....	7
3.	Θέατρο και Εκπαίδευση.....	9
3.1	Γενικότερη Θεώρηση.....	9
3.2	Εκπαιδευτικό Δράμα.....	10
3.3	Στοιχεία του Δράματος.....	12
3.4	Τεχνικές του Δράματος.....	13
4	Λογοτεχνία και Εκπαιδευτικό Δράμα.....	17
5	Σχολικός Εκφοβισμός.....	21
5.1	Προσδιορισμός του Όρου.....	21
5.2	Οι Εμπλεκόμενοι.....	22
5.2.1	Θύτης- Νταής.....	22
5.2.2	Θύμα.....	22
5.2.3	Παρατηρητής.....	23
5.3	Τρόποι Αντιμετώπισης από την Εκπαιδευτική Κοινότητα.....	23
5.4	Λογοτεχνία –Σχολικός Εκφοβισμός.....	24
5.5	Σχολικός Εκφοβισμός- Εκπαιδευτικό Δράμα.....	25
5.6	Ερευνητικοί Στόχοι – Ερωτήματα.....	26
6	Η Ερευνητική Μέθοδος: Έρευνα Δράσης.....	28
6.1	Στόχοι- Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά.....	28
6.2	Το Μοντέλο Έρευνας Δράσης που Επιλέχτηκε.....	29
6.3	Σύνδεση Έρευνας Δράσης και Αναγνωστικού Προγράμματος.....	30
6.4	Διεξαγωγή Έρευνας.....	30
6.4.1	Οι Συμμετέχοντες στην Έρευνα: Δάσκαλος-Ερευνητής, Κριτικός Φίλος.....	30
6.4.2	Οι Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων.....	31
6.5	Ανάλυση Δεδομένων.....	33
6.6	Περιορισμοί Έρευνας.....	33
Πρακτικό Μέρος		
7	Η Παρέμβαση:Σχεδιασμός-Υλοποίηση.....	35
	Εισαγωγή.....	35
7.1	Προκαταρκτική φάση.....	36
7.1.1	Σχεδιασμός.....	36
7.1.2	Υλοποίηση.....	36
7.2	Α΄ Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος.....	37
7.2.1	Σχεδιασμός.....	37
7.2.2	Υλοποίηση.....	38
	Πρώτη Συνάντηση.....	38
	Δεύτερη Συνάντηση.....	40
	Τρίτη Συνάντηση.....	42
7.3	Β΄ Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος.....	44
7.3.1	Σχεδιασμός.....	44
7.3.2	Υλοποίηση.....	45
	Παρουσίαση Προκειμένων.....	45

Ανάγνωση Βιβλίων και Εφαρμογή Δραστηριοτήτων.....	48
Συνάντηση εκτός σχεδιασμού.....	50
Παρουσιάσεις Βιβλίων.....	51
«Σιγά τα Αυγά» του Κώστα Πούλου.....	51
«Μίλα μη Φοβάσαι» των Ε. Δικαίου, Β. Ηλιόπουλου, Τ. Τασάκου.....	52
«Γιατί Απέναντι» του Βαγγέλη Τασσιόπουλου.....	53
«Μήπως Είμαι Βλάκας;» του Σάκη Σερέφα.....	54
7.4 Γ΄ Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος	55
7.4.1 Σχεδιασμός.....	55
7.4.2 Υλοποίηση.....	55
8 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	58
8 Προβληματισμοί.....	58
8.1 Αξιολόγηση από Μαθητές.....	59
8.1.1 Ερωτηματολόγιο Α΄ Φάσης.....	59
Γραφήματα.....	61
8.1.2 Ερωτηματολόγιο Β΄ Φάσης.....	63.
Γραφήματα.....	65
8.1.3 Ερωτηματολόγιο τελικής Αξιολόγησης.....	69
Γραφήματα.....	71
8.2 Αξιολόγηση από τον Κριτικό Φίλο.....	75
8.3 Αξιολόγηση-Συμπεράσματα.....	76
9 Επίλογος.....	79
Παραρτήματα	
A Αξιολόγηση	83
A.1 Ερωτηματολόγια.....	83
A.1.1 Ερωτηματολόγιο Α΄ Φάσης.....	83
A.1.2 Ερωτηματολόγιο Β΄ Φάσης.....	85
A.1.3 Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης.....	87
B Φυσιογνωμία της Τάξης.....	89
B.1 Προφίλ Μαθητών.....	89
Βιβλιογραφία.....	91

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή με τίτλο «*Το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο προώθησης της φιλαναγνωσίας: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα το σχολικό εκφοβισμό*», εφάρμοσε το αναγνωστικό πρόγραμμα «*διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*» της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε στην ΣΤ΄ τάξη του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αρτέμιδος. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προτείνει την ανάγνωση βιβλίων ενταγμένων σε διδακτική ενότητα, οπότε το θέμα που επιλέχτηκε να προσεγγιστεί ήταν ο σχολικός εκφοβισμός, λόγω της φυσιολογίας της τάξης και της έλλειψης πειθαρχίας από ορισμένους μαθητές. Οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν την προώθηση της φιλαναγνωσίας, την ανάκληση προσωπικών εμπειριών, τη βίωση καταστάσεων και την ανάδειξη στερεοτύπων και αντιλήψεων πάνω στο σχολικό εκφοβισμό. Επίσης βασικός στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα και η αλλαγή στάσης απέναντι στο θύτη, το θύμα και τον παρατηρητή. Ως προς τη δραματική μέθοδο εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό δράμα με σκοπό να διερευνηθεί αν με τις κατάλληλες τεχνικές, βοήθησε στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών βιβλίων.

Η διατριβή χωρίζεται στο θεωρητικό και το πρακτικό μέρος. Το θεωρητικό αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το δεύτερο κεφάλαιο μετά την εισαγωγή έχει τίτλο *Η διδακτική της Λογοτεχνίας* και αναφέρεται στους προβληματισμούς σχετικά με τη διδασκαλία της στο ελληνικό σχολείο, στη συμβολή της «συναλλακτικής» θεωρίας της ανάγνωσης της Louise Rosenblatt και τελειώνει με τη νέα πρόταση ανάγνωσης που προτείνει η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο *Θέατρο και Εκπαίδευση* ορίζεται η δραματική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή και γίνεται μια μικρή αναφορά στην ιστορία του εκπαιδευτικού δράματος. Επίσης αναφέρονται τα θεατρικά στοιχεία και οι τεχνικές Δράματος που εφαρμόζονται.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο *Λογοτεχνία και εκπαιδευτικό δράμα* διερευνάται η δυναμική διάσταση που μπορεί να προσδώσει το εκπαιδευτικό δράμα στη λογοτεχνία και δίνονται σχετικά παραδείγματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο *Σχολικός Εκφοβισμός*, γίνεται εκτενής αναφορά στο θέμα που θα διαχειριστούν οι μαθητές στο πρακτικό μέρος της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται ο όρος και αναφέρονται οι εμπλεκόμενοι και οι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου από την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης γίνεται σύνδεση της λογοτεχνίας με το εκπαιδευτικό δράμα και το σχολικό εκφοβισμό και δίνονται σχετικά παραδείγματα. Τέλος τίθενται οι ερευνητικοί στόχοι- ερωτήματα και αναφέρονται οι λόγοι που οδήγησαν στη διατύπωση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο *Η ερευνητική μέθοδος: Έρευνα Δράσης* δίνονται πληροφορίες για το συγκεκριμένο μεθοδολογικό μοντέλο και οι λόγοι που επιλέγεται σε σχέση με το πρόγραμμα. Επίσης περιγράφεται ο τρόπος που διεξάγεται η έρευνα με τον ερευνητή δάσκαλο, τον κριτικό φίλο, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των δεδομένων. Με το παρόν κεφάλαιο τελειώνει και το θεωρητικό μέρος.

Στο πρακτικό μέρος περιγράφεται η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην ΣΤ΄ τάξη του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αρτέμιδος, Αττικής και αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Στο έβδομο με τίτλο *Η Παρέμβαση: Σχεδιασμός- Υλοποίηση*, εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας όπου περιγράφονται τα βασικά του στάδια.

Στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο *Αξιολόγηση του Αναγνωστικού Προγράμματος* γίνεται η περιγραφή των τριών ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές και παρατίθεται η εικονοποίησή τους. Επιπλέον περιγράφεται η συνέντευξη από τον κριτικό φίλο και τέλος γίνεται συνολική αξιολόγηση του προγράμματος από την ερευνήτρια δασκάλα.

Η δομή της διατριβής ολοκληρώνεται με το ένατο κεφάλαιο, τον *Επίλογο*, όπου η ερευνήτρια δασκάλα οδηγείται σε συμπεράσματα και δίνει απαντήσεις για τους στόχους που τέθηκαν.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2

Η διδακτική της Λογοτεχνίας

2.1. Λογοτεχνία και προβληματισμοί

Η λογοτεχνία είναι ένα πνευματικό δημιούργημα που πηγάζει από τη ζωή δίνοντάς της ποικίλες προεκτάσεις, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και μια προσωπική δημιουργία (Γκίβαλου 1998: 89). Προκαλεί αισθητική απόλαυση, ευαισθητοποιεί τον αναγνώστη οδηγώντας την ατομική και κοινωνική του συνείδηση πέρα από τους περιορισμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης (Γκίβαλου 2005: 14).

Ωστόσο αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η λογοτεχνία στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει προβλήματα εξαιτίας της σύνδεσής της με τη διδασκαλία (Γκίβαλου 2005: 14). Για το μικρό αναγνώστη το λογοτεχνικό βιβλίο δεν προσφέρει μόνο αισθητική απόλαυση αλλά του δίνει πλήθος απαντήσεων. Είναι γι' αυτόν ένα όργανο κοινωνικότητας, ένα μέσο ένταξης του στην κοινότητα όπου μέσα από το φανταστικό θα αμφισβητήσει βεβαιότητες και θα επινοήσει νέες πραγματικότητες (Αναγνωστοπούλου 2005: 46).

Στην Ελλάδα από το 2002 και με την εφαρμογή του νέου ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό, η θέση της Λογοτεχνίας έχει αναβαθμιστεί. Κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεσή της από τη διδασκαλία της Γλώσσας γιατί «η λογοτεχνία παίζει σημαντικό

ρόλο στη γλωσσική και στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής» (ΔΕΠΠΣ 2002: 44). Ως γενικό σκοπό θέτει, «τη βαθμιαία προσέγγιση ευρέος φάσματος αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων κυριοτέρων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας» όπως και τη γνωριμία με «δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας» (ΔΕΠΠΣ 2002: 16). Επίσης στους ειδικούς σκοπούς αναφέρεται ότι ο μαθητής πρέπει «να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (ΔΕΠΠΣ 2002: 18).

Επιπρόσθετα η Λογοτεχνία διδάσκεται διακειμενικά και σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής και όταν προσφέρονται, με το θέατρο, το χορό και την όπερα (ΔΕΠΠΣ 2002: 44). Παράλληλα συνδέεται με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, τον προβληματισμό πάνω σε ποικίλα θέματα και συνοδεύεται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την κριτική, τη μυθοπλαστική και τη συνθετική ικανότητα.

Ωστόσο, στην πράξη η Λογοτεχνία περιορίζεται στην ανάγνωση και στη διδασκαλία αποσπασμάτων από το Ανθολόγιο που όσο προσεγμένα κι αν είναι, δεν μπορούν να δημιουργήσουν συνειδητούς και ανεξάρτητους αναγνώστες. Επιπλέον λόγω της περιορισμένης έκτασης των κειμένων, οι μικροί αναγνώστες δεν μπορούν να τα βιώσουν βαθύτερα, ούτε να γνωρίσουν ανεπτυγμένες στρατηγικές ανάγνωσης. Επίσης η αποσπασματικότητά τους δε συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πλουραλιστικής κουλτούρας. Τέλος η χρήση ενός εγχειριδίου με λογοτεχνικά κείμενα στερεί τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας με το βιβλίο (Ανδρουλιδάκης & Τουρκομανώλη 2010: 34, 26, 27).

Όπως τονίζει η Άντα Κατσίκη- Γκίβαλου, το πρόβλημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας πρέπει να αντιμετωπιστεί ριζοσπαστικά (Γκίβαλου 2005: 18) με την πλήρη αποσύνδεσή της από τη διδασκαλία της Γλώσσας και την ένταξή της ως αυτόνομο μάθημα με ένα δάσκαλο εμπνευστή και ρυθμιστή της όλης προσπάθειας και έναν αναγνώστη που να αυτενεργεί και να αλληλεπιδρά με το κείμενο (Καλογήρου & Λαλαγιάννη 2005: 32).

2.2. Η Συμβολή της «Συναλλακτικής Θεωρίας» της L. M. Rosenblatt

Η «συναλλακτική» θεωρία της Louise M. Rosenblatt, προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολλές δυνατότητες επιλογών για τον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005: 55). Σύμφωνα με αυτή, ο αναγνώστης κατασκευάζει προκαταβολικά ένα σύνολο πεποιθήσεων για τα κείμενα που θα διαβάσει, στηριζόμενος στις προηγούμενες εμπειρίες του με ανάλογα κείμενα, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας που λαμβάνει και στις επιρροές από το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Μαλαφάντης 2012: 6). Επομένως ο αναγνώστης κινείται ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και αναγνωστικές προσδοκίες εγκαθιδρύοντας με το κείμενο μια «συναλλαγή» που του προσφέρει την ευκαιρία να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία (Πολίτης 1996: 26).

Ωστόσο, ο αναγνώστης δομώντας το νόημα του κειμένου μπορεί να παρερμηνεύσει την «παλιά αίσθηση των πραγμάτων» υπό το πρίσμα των νέων εμπειριών. Η παλινδρόμηση σε παλιές εμπειρίες μαζί με τις παρανοήσεις και τις προκαταλήψεις μπορεί να δυσχεράνουν την αναγνωστική διαδικασία. Έτσι προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες. Γι' αυτό και η Rosenblatt αναγνωρίζει στον αναγνώστη την «εκλεκτική προσοχή» που θα τον κάνει να υιοθετήσει έναν τρόπο ανάγνωσης, μια στάση «αισθητική» ή «μη αισθητική» απέναντι στο κείμενο (Πολίτης 1996: 27, 28).

Κατά τη «μη αισθητική ανάγνωση», ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για την εξωτερική μορφή του κειμένου, ενώ με την «αισθητική ανάγνωση», συνδέει τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία και γενικά αντιλαμβάνεται το κείμενο ως οντότητα και ως περιεχόμενο (Πολίτης 1996: 27, 30). Ωστόσο, αυτά τα δύο διαφορετικά είδη αποτελούν τα δύο άκρα ενός «συνεχούς» και κάθε ανάγνωση βρίσκεται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο και σε ειδικές περιπτώσεις στα άκρα. Στηριζόμενες στην προηγούμενη θεωρία η Τζίνα Καλογήρου και η Ελένη Βησσαράκη πρότειναν μια νέα για τα ελληνικά δεδομένα διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας θέλοντας να της δώσουν νέα υπόσταση και λειτουργία (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005: 67).

2.3. Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς, είναι αναγκαίο η Λογοτεχνία να μπει στο σχολείο ως μια αυτόνομη εναλλακτική πρακτική, ειδικά σήμερα που έχουν εκπονηθεί αξιόλογα εκπαιδευτικά προγράμματα λογοτεχνίας όπως το «Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο...» της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας που προτείνει ανάγνωση βιβλίων μέσα από θεματικούς άξονες (Ανδρουλιδάκης & Τουρκομανώλη 2010: 27). Σημαντική θέση στο πρόγραμμα αυτό κατέχει το υποκείμενο(μαθητής – εκπαιδευτικός) που διαμορφώνεται και συγκροτείται μέσα από κείμενα και ποικίλες σχολικές πρακτικές. Τα κείμενα αυτά και ο τρόπος διδασκαλίας τους νοηματοδοτούνται βάση των αναγκών, των εμπειριών και των γνώσεων του υποκειμένου (Χοντολίδου 2004: 38, 44).

Επιπλέον βασική επιδίωξη είναι η συνειδητοποίηση, διεύρυνση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών ώστε να συγκροτηθεί η κοινωνική ταυτότητα. Για αυτό και τα κείμενα που διαβάζονται στην τάξη προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα με σκοπό να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Συγχρόνως οι μαθητές αποκτούν ποικίλες αναγνωστικές δεξιότητες σχετικές όχι μόνο με τα γραπτά κείμενα αλλά με όλα τα είδη εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Έτσι ο πάγιος παιδαγωγικός στόχος της εγγραμματοσύνης διευρύνεται σε εκείνον της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης 2004: 26, 28).

Όσο αφορά τον εκπαιδευτικό αυτός μετατρέπει την τάξη σε μια αναγνωστική κοινότητα όπου μαζί με τους μαθητές του γίνονται συνερευνητές και συνερμηνευτές τόσο του κοινού πολιτισμικού περιβάλλοντος όσο και των ίδιων ως αναγνωστών που διαμορφώθηκαν από αυτό (Πασχαλίδης 2004: 32).

Το αναγνωστικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο project. Είναι μια μέθοδος που προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση, είναι ανοιχτή σε πρωτοβουλίες και προσαρμόζεται με ευέλικτο τρόπο στις ιδιαιτερότητες της κάθε θεματικής ενότητας του προγράμματος (Αποστολίδου 2004: 75). Επιπλέον απαρτίζεται από τρία στάδια. Συγκεκριμένα το πρώτο στάδιο στοχεύει στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη δημιουργία αποριών και ερωτημάτων που να δίνουν νόημα και ώθηση στην ανάγνωση. Στο δεύτερο οι μαθητές διαλέγουν προτεινόμενα βιβλία και δημιουργούν αναγνωστικές ομάδες. Τα διαβάζουν στο σπίτι τους και τα παρουσιάζουν

στην τάξη με γραπτές προφορικές εργασίες, ή με άλλες πρακτικές. Τέλος στο τρίτο στάδιο οι μαθητές εκφράσουν την προσωπική τους άποψη παράγοντας ατομικές ή ομαδικές εργασίες (Αποστολίδου 2004: 75).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει λόγος για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και ειδικότερα για το εκπαιδευτικό δράμα που θα εφαρμοστεί στη νέα πρόταση διδασκαλίας που αναλύθηκε παραπάνω.

Κεφάλαιο 3

Θέατρο και Εκπαίδευση

3.1 Γενικότερη Θεώρηση

Η μέχρι σήμερα παραδοσιακή μορφή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στρέφεται σε άλλες απλούστερες ή διαφορετικές μορφές που ατομικά ή συνδυαστικά ικανοποιούν τις σύγχρονες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Γραμματάς 1999: 41). Έτσι προωθείται ένα δημιουργικό θέατρο που προάγει την ενεργητική και βιωματική μάθηση δίνοντας έμφαση στη φαντασία, στη σωματική έκφραση, στον αυτοσχεδιασμό αλλά και στην κριτική στάση και την πολιτική του αφύπνιση (Παπαδόπουλος 2014: 169, 170).

Θέατρο στην Εκπαίδευση δεν είναι μόνο το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το θεατρικό δρώμενο ή η θεατρική παράσταση (Γραμματάς 1999: 41-53). Εμπλουτίζεται με το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education), τη δραματοθεραπεία (drama therapy), το συμμετοχικό θέατρο (participation theatre), τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Theatre in Education), το εκπαιδευτικό θέατρο (educational theatre), το αναπτυξιακό θέατρο (developmental drama), το θέατρο διαδικασίας (process drama), το εφαρμοσμένο θέατρο (applied Drama) (Schonmann 2005: 32).

Σαφώς, σε διάφορες χώρες, ανάλογα με την εκπαιδευτική και θεατρική παράδοση και τις βιβλιογραφικές αναφορές έχουν αναπτυχθεί ποικίλες μορφές με τις οποίες εκφράζεται το θέατρο στην Εκπαίδευση ενώ η έμφαση που κάθε φορά δίνεται είναι διαφορετική (Κατσαρίδου 2011: 52). Πιο συγκεκριμένα, στις αγγλοσαξονικές χώρες, η προτεραιότητα δίνεται κυρίως στη διδακτική στόχευση, στις γερμανόφωνες η εστίαση αφορά κυρίως στην αισθητική, ενώ στη Γαλλία και το γαλλόφωνο Βέλγιο, το θέατρο

στην Εκπαίδευση, προσανατολίζεται στην ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική διάσταση της σκηνικής πράξης (Παπαδόπουλος 2014: 168).

Επομένως είναι αναγκαίο να ορίσουμε τη μορφή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διατριβή. Θα ερευνηθεί το εκπαιδευτικό δράμα¹ (Drama in Education) ως το μέσο διδασκαλίας, που προάγει τη φιλαναγνωσία και την ανταπόκριση των μαθητών στη λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στον ορισμό, στην ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος, στα στοιχεία και στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

3.2 Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Δράμα είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, όπου οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια φανταστική ιστορία όπου ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα λειτουργούν συμβολικά (Woolland 1999: 34). Διερευνούν διάφορα κοινωνικά θέματα, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα αυτοσχεδιάζοντας. Δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους, βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία και οδηγούνται στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του κόσμου και του εαυτού τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19, 20). Αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, κριτική σκέψη και επικοινωνιακές δεξιότητες (Baldwin 2008: 98).

Το Δράμα ευδοκίμησε στο γόνιμο έδαφος της Νέας Αγωγής ή Προοδευτικής Εκπαίδευσης στα μέσα του 20^{ου} στην Αγγλία. Συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1950 ο Peter Slade εμπνευσμένος από τις αρχές της, επινόησε το «Παιδικό Δράμα» (child drama). Πίστευε στην ψυχοπαιδαγωγική και θεραπευτική λειτουργία του παιχνιδιού που απαιτούσε πλήρη σωματική εμπλοκή, ειλικρινή απόδοση του ρόλου, ομαδικότητα και αυθεντικότητα στη συνεργασία δασκάλων-μαθητών (Παπαδόπουλος 2014: 166, 167).

Ο Brian Way, συνεχιστής του Peter Slade, πίστευε στη «μοναδικότητα του ατόμου» (Bolton 1985: 154). Με το συμμετοχικό του θέατρο (participation theatre), έδωσε έμφαση στη φαντασία, στη συγκίνηση, στην ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στη σκηνική δράση χρησιμοποιώντας τον αυτοσχεδιασμό (Bolton 1985: 154).

¹ Χάριν συντομίας θα χρησιμοποιείται η λέξη Δράμα.

Τη δεκαετία του 1970 το Δράμα άρχισε να αλλάζει κατεύθυνση θέτοντας ως βασικό στόχο του τη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Εκφραστές αυτής της άποψης ήταν η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton . Η Dorothy Heathcote εστίαζε στη μελέτη ενός ζητήματος, την ανάδειξη της σοβαρότητάς του και την επίλυσή του μέσω ανάληψης ρόλων, με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Έτσι οι συμμετέχοντες στο Δράμα συνειδητοποιώντας την κατάσταση διαμόρφωναν μια καινούρια αντίληψη (Παπαδόπουλος 2014: 168). Στη θεωρία που ανέπτυξε για το Δράμα επηρεάστηκε από τις απόψεις του Lev Vygotsky, του Jerome Bruner αλλά και δύο σημαντικών ανθρώπων του θεάτρου, του Konstantin Stanislavsky και του Bertolt Brecht.

Συγκεκριμένα ο Vygotsky πίστευε στη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού και ιστορικού περιβάλλοντος στη διεργασία της γνωστικής ανάπτυξης. Επίσης υποστήριζε τις αναπτυξιακές δυνατότητες που προσφέρει η συμμετοχή στην ομάδα κατά την οποία οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες, εξηγούν, διερευνούν τη γνώση μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την επικοινωνία(Φανουράκη 2010: 100).

Επίσης, ο Bruner εξέτασε το ρόλο των ενηλίκων στη μάθηση του παιδιού και μίλησε για τη σκαλωσιά της μάθησης (scaffolding for children's learning) από τους ενήλικες (Σέξτου 2005: 46). Θεωρούσε το ρόλο του δασκάλου σημαντικό γιατί οργάνωνε τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για να ενσωματώσει τα πολιτιστικά «εργαλεία» του κοινωνικού του περιβάλλοντος στη γνωστική του δομή (Κολιάδης 1997: 142).

Ακολούθως, ο Konstantin Stanislavsky πίστευε στις έννοιες της αλήθειας, της πίστης και της ταύτισης στη σκηνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με αυτές, ο ηθοποιός ταυτιζόταν με το χαρακτήρα που υποδύοταν, δημιουργώντας μια σκηνική αλήθεια πιστευτή από τον ίδιο και τους θεατές. Τα στοιχεία αυτά εκμεταλλεύτηκε το Δράμα για να πετύχει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στο ρόλο τους και τη βίωση της δραματικής κατάστασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 35).

Ο Brecht από την άλλη, επεδίωκε «την αποστασιοποίηση» και τον κριτικό στοχασμό (Παπαδόπουλος 2014: 158). Αυτό επιτυγχάνονταν με τον τρόπο που ο ηθοποιός λειτουργούσε ως αφηγητής των πράξεων του χαρακτήρα αλλά και με άλλους τρόπους όπως τη χρήση επιγραφών και τραγουδιών (Γραμματάς 2005: 44). Αυτά τα στοιχεία

εκμεταλλεύτηκε το Δράμα για να οδηγήσει τους μαθητές σε συναισθηματική απόσταση από τη δραματική κατάσταση και σε αναστοχασμό.

Ο μαθητής της Dorothy Heathcote, ο Gavin Bolton αντιμετώπισε το Δράμα ως διδακτικό εργαλείο, εστιάζοντας στο περιεχόμενο, στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και στο ρόλο του δασκάλου. Σε μεταγενέστερο στάδιο προβληματίστηκε για τη σχέση Δράματος και Θεάτρου σε επίπεδο περιεχομένου και μορφής, θέσεις που συζήτησε ύστερα από τη διατύπωση των έντονων απόψεων του Hornbrook, γνωστές ως «The Hornbrook effect» (Κατσαρίδου 2011: 30, 33).

Ο Hornbrook ήταν αντίθετος με τη θεραπευτική (Slade, Way) και την παιδαγωγική προσέγγιση (Heathcote, Bolton) του Δράματος στο σχολείο. Υποστήριζε ότι η πρακτική εξερεύνηση όλων των στοιχείων του Θεάτρου ήταν απαραίτητη για τη μελέτη της δραματικής τέχνης. Πίστευε ότι το Δράμα έπρεπε να δίνει γνώσεις σχετικά με το Θέατρο συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας του Θεάτρου, την ενδυματολογία, των θεωριών υποκριτικής και ποικίλων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Η επιρροή του έργου του Hornbrook ήταν πολύ σημαντική γιατί έφερε τη διαμάχη του Θεάτρου με το Δράμα στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος (Κατσαρίδου 2011: 33, 34). Έτσι, η διαμάχη Δράματος-Θεάτρου τέθηκε σε προτεραιότητα και από το 1990 άρχισε να προτείνεται μια προσπάθεια εξισορρόπησης των πρακτικών του Δράματος και του Θεάτρου.

3.3 Στοιχεία του Δράματος

Το Δράμα δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο και ανακαλύπτει τρόπους και μέσα για να κατανοηθούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις του φανταστικού με τον πραγματικό κόσμο (Woolland 1999: 34). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιούνται τα στοιχεία του θεάτρου που είναι συγχρόνως και τα συστατικά στοιχεία του Δράματος. Σύμφωνα με τον John O'Toole τα στοιχεία του Δράματος που συνδέονται μεταξύ τους ως σύνολο είναι η εστίαση, ο ρόλος, ο λόγος και η κίνηση, τα σύμβολα, η δραματική ένταση, ο χώρος, ο χρόνος, η ατμόσφαιρα και το νόημα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 42, 43).

Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στο Δράμα μετά την επιλογή του θέματος που θα διερευνήσουν εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη πλευρά (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:

56). Υιοθετούν την οπτική γωνία με την οποία ο *ρόλος* βλέπει τις καταστάσεις, εκφράζουν τη στάση του απέναντι σε ένα θέμα, ανιχνεύουν τα κίνητρά του. Εκφράζονται λεκτικά ή μη, με τη γλώσσα του σώματος ή τη γλώσσα των νοημάτων (Woolland 1999: 36). Σύμφωνα με τον O'Toole χρησιμοποιούν το λόγο ανάλογα με το ρόλο του και την επικοινωνιακή περίσταση. Χρησιμοποιούν τα σύμβολα που εκφράζονται μέσω της γλώσσας, της κίνησης, της χειρονομίας, της εικόνας και των αντικειμένων και παράγουν ένα νόημα που πρέπει να γίνει κατανοητό (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 51). Έτσι αυξάνεται η *δραματική ένταση* που τους βοηθά να «πιστέψουν» το φανταστικό κόσμο και να εμπλακούν συναισθηματικά (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 44). Σε αυτό βοηθά ο φανταστικός *χώρος* όπου εκτυλίσσεται η δράση που πρέπει να είναι κάτι τόσο σαφές όσο και η λεκτική επικοινωνία (Woolland 1999: 158). Επιπλέον ο *χρόνος* δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες παγώνοντάς τον, να αναλύσουν τη δράση και να εμβαθύνουν στις ανάγκες και επιθυμίες του χαρακτήρα (Κατσαρίδου 2011: 62). Χρησιμοποιώντας όλα τα στοιχεία και σε συνδυασμό με τη μουσική, το φωτισμό και τους διάφορους ήχους δημιουργείται η *ατμόσφαιρα* του Δράματος. Τέλος οι συμμετέχοντες εφαρμόζοντας όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, βιώνουν νέες εμπειρίες και καταστάσεις επεξεργάζονται το *νόημα* και προχωρούν στη βαθύτερη κατανόησή του Δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 51).

3.4 Τεχνικές του Δράματος

Προκειμένου να διερευνηθεί και να εκφραστεί το νόημα ενός θέματος, χρησιμοποιούνται οι τεχνικές που εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία, τη δυναμική της ομάδας και το θέμα (Λενακάκης 2013). Η Heathcote θεωρεί σημαντικό να έχουν «εσωτερική συνοχή», λογική και να παρέχουν «αλληλουχία» (Heathcote 2008: 85).

Ο Jonathan Neelands και ο Tony Goode κατηγοριοποιούν τις τεχνικές ανάλογα με τη λειτουργία τους στη θεατρική πράξη με σκοπό να διευκολύνουν τον εμπυχωτή στην επιλογή του. Τις χωρίζουν σε αυτές που σχετίζονται με τη δημιουργία δραματικού πλαισίου, με την ανάπτυξη της πλοκής, με τη δημιουργία αναπαραστάσεων και με τον αναστοχασμό. Ωστόσο τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες είναι ρευστά και όχι δεσμευτικά (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 70).

Στην παρούσα διατριβή υπάρχουν τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να εξυπηρετήσουν διαφορετικό σκοπό κάθε φορά. Συγκεκριμένα είναι η *σύνταξη κειμένου* και η *ανακριτική καρτέλα*.

Στη *σύνταξη ενός κειμένου* οι συμμετέχοντες γράφουν ένα ημερολόγιο, ένα άρθρο, μια επιστολή, ένα σύνθημα ανακαλύπτοντας τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 96). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται και στις τρεις φάσεις του προγράμματος λειτουργώντας κάθε φορά διαφορετικά.

Με την *ανακριτική καρτέλα (Hot-seating)* ανακρίνεται ο ρόλος για να συγκεντρωθούν στοιχεία, να αποσαφηνιστούν καταστάσεις και συναισθήματα να αποκαλυφθούν τα κίνητρα και οι διαθέσεις του (Γκόβας 2002: 141). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της πλοκής και για αναστοχασμό στην Α' και Β' φάση του προγράμματος.

Στις υπόλοιπες τεχνικές η οριοθέτηση είναι πιο σαφής. Για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου χρησιμοποιούνται οι εξής :

Η *ανάδειξη ισχύος (Status)* ξεκινά με ένα παιχνίδι όπου οι συμμετέχοντες κολλάνε τον ρόλο στο μέτωπό τους, ώστε να τον βλέπουν οι υπόλοιποι και αντιδρούν ανάλογα με το Status καθενός που συναντούν. Έπειτα βρίσκουν τη θέση τους βάση μιας κλίμακας κοινωνικής βαρύτητας (Γκόβας 2002: 106).

Η *Ιδεοθύελλα ή καταιγισμός ιδεών* στην αρχή του Δράματος προσφέρει ένα σύνολο λέξεων και προτάσεων που καταθέτονται συνειρμικά για να αποκαλυφθούν οι διαστάσεις του θέματος (Λενακάκης 2013: 71).

Τα *παιχνίδια (Games)* απαλλάσσουν τα παιδιά από το στερεότυπο τρόπο σκέψης, τα ενθαρρύνει να συνεργαστούν, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη και να διασκεδάσουν. Επίσης περιέχουν δραματικά στοιχεία όπως: τελετουργία, αφήγηση, παιχνίδι ρόλων, συμβολική δράση και συμβολική χρήση χώρου (Woolland 1999: 84).

Το *πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus)* αποτελεί ερέθισμα για τη σταδιακή αποκάλυψη της προσωπικότητας ενός ανθρώπου ή μιας ιστορίας. Τα αντικείμενα που περιέχονται ορίζουν και το είδος της ιστορίας που θα προκύψει. Υπαινίσσονται γεγονότα, συναισθήματα, δράσεις που δεν είναι απόλυτα κατανοητές και αναδύουν μία αφηγηματική σχέση μόνο όταν συσχετιστούν μεταξύ τους (Κουκουνάρας 2012: 234).

Οι πινακίδες ή τίτλοι έχουν επεξηγηματικό χαρακτήρα για την κατανόηση μιας ιστορίας και επιπλέον «αποστασιοποιούν» τα παιδιά από την ταύτισή τους με το ρόλο (Κατσαρίδου 2011: 66). Χρησιμοποιήθηκε από τον Μπρεχτ για να δείξει στους θεατές τη διάσταση μεταξύ σκηνικής δράσης και αντικειμενικής πραγματικότητας με την κατάργηση της ψευδαίσθησης (Γραμματάς 2005: 44).

Τα προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (Objects of Character) αποκαλύπτουν στοιχεία για τον κάτοχό του και ανταποκρίνονται στο χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες του (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 90).

Για την ανάπτυξη της πλοκής χρησιμοποιούνται οι εξής:

Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται αυτόνομη μορφή θεατρικής έκφρασης που μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη (Γραμματάς 1999: 44, 45). Μπορεί να είναι ελεύθερος ή σχεδιασμένος στηριζόμενος σε μια ιστορία, χωρίς κανένα κείμενο, εν μέρει σχεδιασμένος ή κατευθυνόμενος (Λενακάκης 2013: 75). Δεν περιορίζεται στο χώρο, το χρόνο και τις συνθήκες του περιβάλλοντος, επηρεάζεται ωστόσο από τα προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων που εκφράζονται μέσα από την κίνηση τόσο σε φανταστικό όσο και σε πραγματικό επίπεδο (Αλκηστis 1989: 87).

Ο δάσκαλος σε ρόλο (Teacher-in-Role) στοχεύει στο συντονισμό στη δράση, στην αποδοτικότητα της εμπύχωσης και στην κατάκτηση της καλύτερης επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας (Αλκηστis 2008: 269).

Στην παγωμένη εικόνα (Still- Image, Frozen Picture, Tableau) οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να δημιουργήσουν μια τρισδιάστατη δυναμική εικόνα. Από τη μία αποδίδεται με ακρίβεια το νόημα (Woolland 1999: 96) και από την άλλη ασκούνται οι θεατές στην ανάγνωση της εικόνας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86).

Στη Συνέντευξη οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημοσιογράφου θέτουν ερωτήσεις στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με αυτή διαμορφώνεται το πρόσωπο του ήρωα και επιπλέον εκφράζονται αντιλήψεις και πεποιθήσεις που δεν αποτυπώνονται στην ιστορία (Λενακάκης 2013: 72, 73).

Οι Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (Telephone Conversations) στοχεύουν στην ανάπτυξη του θέματος, στη διασύνδεση με προσωπικές εμπειρίες και στην επικοινωνία. Οι

συμμετέχοντες συζητούν σε ζευγάρια το θέμα στο «τηλέφωνο» ή αναφέρονται σε σχετική προσωπική τους εμπειρία (Άλκηστις 2008: 261).

Για τη δημιουργία αναπαραστάσεων χρησιμοποιούνται οι εξής:

Εμπνευσμένες από το *Θέατρο Εικόνων (Image Theatre)* του Augusto Boal είναι το *Εικονογραφούμε ένα θέμα με το ίδιο μας το σώμα* και η *Εικόνα Μετάβασης*. Στην πρώτη τεχνική ο εμπυχωτής καλεί εθελοντές για μια αναπαραστάση του θέματος που έχει επιλεγεί. Καθένας δουλεύει ατομικά χρησιμοποιώντας το σώμα του για να εκφράζει το θέμα. Μετά παρουσιάζεται το θέμα ταυτόχρονα με άλλους (Boal 2013: 277). Στη δεύτερη τεχνική οι συμμετέχοντες προτείνουν μια κατάσταση καταπίεσης και ο εμπυχωτής τους ζητά να κατασκευάσουν ένα *ιδανικό πρότυπο* από όπου η καταπίεση θα έχει εξαλειφθεί (Boal 2013: 286, 287).

Για τον αναστοχασμό χρησιμοποιούνται οι εξής:

Στην *ανίχνευση σκέψης (Thought- Tracking)* ο εμπυχωτής παγώνει έναν αυτοσχεδιασμό και αγγίζει τον ώμο ενός συμμετέχοντος ο οποίος αντιδρά σε ρόλο και απαντά σε ερωτήσεις. Συνδυάζεται με την *παγωμένη εικόνα* βοηθώντας να διερευνηθούν καλύτερα τα νοήματα της δράσης (Γκόβας 2002: 140, 141).

Στο *διάδρομο συνείδησης (Conscience Alley)* οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ένα μακρύ δρόμο ανάμεσα σε δύο παράλληλες σειρές. Περνώντας ο ήρωας ανάμεσά τους, τού δίνουν συμβουλές μέσα από το ρόλο τους τι να κάνει (Άλκηστις 2008: 263).

Με την τεχνική του *κουτσομπολιού (Gossip Circle)* αναδύονται αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και στερεότυπα που σχετίζονται με την ιστορία. Η συμπεριφορά του ήρωα σχολιάζεται εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού» από τα μέλη της ομάδας που βρίσκονται σε ρόλο (Άλκηστις 2008: 263).

Στην *ομαδική ζωγραφική (Collective drawing)* οι συμμετέχοντες ζωγραφίζουν σε ομάδες μια ζωγραφιά που έχουν συλλάβει με την φαντασία τους και αναπαριστά κάποιο πρόσωπο ή χώρο του Δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 88). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε στη Γ' φάση του προγράμματος όπου οι μαθητές εξέφρασαν μέσω της ζωγραφικής, την άποψή τους για τους ήρωες και τη δράση.

Στο *περίγραμμα χαρακτήρα (Role-on-the- Wall)* οι συμμετέχοντες γράφουν σε ένα μεγάλο χαρτί εντός του περιγράμματος σκέψεις, συναισθήματα, διλήμματα του ήρωα και εκτός, δικά τους ή των άλλων προσώπων (Γκόβας 2002: 137). Χρησιμοποιήθηκε στην Α΄ φάση του προγράμματος για να ανιχνευτεί η αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στον παρατηρητή, το θύμα και το θύτη.

Το *Συμβούλιο (Meeting)* δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εξετάσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, να ακούσουν προτάσεις και να επιχειρηματολογήσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 93).

Με την τεχνική *υποστήριξη θέσης στο χώρο* οι συμμετέχοντες παίρνουν θέση για μια σειρά προβλημάτων. Καθένας τοποθετείται με βάση τις απόψεις του σε μια θέση ή περπατά μέσα στο χώρο. Προηγουμένως έχει οριστεί ένα σημείο του χώρου ως την απόλυτη συμφωνία στο θέμα και ένα άλλο σημείο την απόλυτη διαφωνία (Γκόβας 2002: 152).

Κεφάλαιο 4

Λογοτεχνία και Εκπαιδευτικό Δράμα

Σύμφωνα με την J. Giasson, η λογοτεχνία δε δίνει απλώς πληροφορίες για τη ζωή, νοηματοδοτεί τη ζωή ή την αλλάζει (Καλογήρου & Λαλαγιάννη 2005: 28, 29). Μας καλεί σε μια καλλιτεχνική και συγχρόνως στοχαστική ματιά στην κοινωνική πραγματικότητα. Μας προβάλλει ανθρώπινες συμπεριφορές και καταστάσεις προκαλώντας μια βιωματική σχέση που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη (Παπαδόπουλος 2004α: 1). Η επαφή μας με τη λογοτεχνία είναι μια απολαυστική περιπέτεια που μέσω της ευχαρίστησης και της ευαισθησίας μας οδηγεί στη γνώση του εαυτού μας και του κόσμου (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005: 78).

Και ενώ η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων για τον αναγνώστη είναι μια «κατά μόνας» συνάντηση με το μύθο (Παπαδόπουλος 2004α: 1), για το παιδί- αναγνώστη είναι μια σχέση «συναλλαγής» όπου οι εμπειρίες και οι γνώσεις του ανταμώνουν με το κείμενο. Γίνεται συν-δημιουργός του κειμένου αφού για την κατανόησή του χρειάζεται και η δική του οπτική στην ιστορία (Παπαδόπουλος 2004α: 1).

Επομένως ο ρόλος του παιδιού αναγνώστη έχει αναβαθμιστεί. Εμπλέκεται ενεργά, έχοντας δίπλα του ένα δάσκαλο ισότιμο συνομιλητή, εμπυχωτή και ρυθμιστή της διαδικασίας. Επιπλέον παίρνει μέρος σε δραστηριότητες που τον εξοικειώνουν με τις

αναγνωστικές στρατηγικές καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά του, τη μυθοπλαστική, κριτική και συνθετική ικανότητά του (Καλογήρου & Λαλαγιάννη 2005: 32, 33).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προσέγγισης της λογοτεχνίας, το Δράμα μπορεί να ενθαρρύνει το διάβασμα μιας και απαιτούνται οι ίδιες γλωσσικές και νοητικές ικανότητες. Συγκεκριμένα οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν για να βρουν την ιστορία που θα δραματοποιήσουν και ύστερα πρέπει να βρουν τα σημεία που θα επιλέξουν να παίξουν. Επίσης χρειάζεται να διαβάσουν περισσότερο για να καταλάβουν τους χαρακτήρες και τις πράξεις τους (Miccinati & Phelps 1980: 269, 270). Έτσι εμπλέκονται δυναμικά στη ζωή του κειμένου υποδυόμενοι μια ιστορία που πρέπει να καταλαβαίνουν και να εκφράζουν τις σημαντικές λεπτομέρειες της πλοκής και των χαρακτήρων, τη σημασία των λέξεων, την ακολουθία της ιστορίας, τη σχέση της αιτίας και του αποτελέσματος (Miccinati & Phelps 1980: 269).

Επίσης μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα έρχονται σε επαφή με ποικίλες μορφές γραπτού λόγου, με διαφορετικά συγγραφικά ύφη, λεξιλόγια και διαθέσεις τις οποίες επεξεργάζονται και μέσω του Δράματος παράγουν βιωματικό, προφορικό λόγο (Κατσαρίδου 2011: 88). Έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση, προφορική και γλωσσική ευχέρεια αλλά και ικανότητα γραφής και ανάγνωσης (Dewey 1994: 5). Ανάλογες προκλήσεις αντιμετωπίζουν και οι μαθητές που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας διατριβής. Εφαρμόζουν το αναγνωστικό πρόγραμμα της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας διαβάζοντας βιβλία με θέμα το σχολικό εκφοβισμό και μπαίνουν στη θέση του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή χρησιμοποιώντας τις τεχνικές Δράματος. Αναφορά στο σχολικό εκφοβισμό και στη σχέση του με τη Λογοτεχνία και το Δράμα θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Πολλοί παιδαγωγοί του θεάτρου έχουν αναφερθεί στη σχέση Λογοτεχνίας και Δράματος. Αναφέρουμε ενδεικτικά τον Gavin Bolton και την Dorothy Heathcote που τονίζουν ότι τα παιδιά μέσω της ταύτισης και αποστασιοποίησης κατά τη διάρκεια του Δράματος, βιώνουν και κατανοούν την ιστορία λαμβάνοντας συγχρόνως μέρος σε αυτή (Κατσαρίδου 2011: 90). Επίσης η Cecily O'Neill θεωρεί ότι η ανάγνωση μιας ιστορίας μέσα στην τάξη σε συνδυασμό με το Δράμα μπορεί να οδηγήσει σε ομαδική παραγωγή νοήματος αλλά και σε αναζήτηση επιπλέον νοημάτων (Κατσαρίδου 2011: 90). Για τη Nellie McCaslin το Δράμα είναι ένας τρόπος για να αναγνωριστεί η αξία της λογοτεχνίας γιατί χρησιμοποιούνται σε αυτό μύθοι, κείμενα με αξιόλογο θέμα και σωστά δομημένα

υπόθεση αλλά και σύγχρονες ιστορίες με πιστευτούς χαρακτήρες (Κατσαρίδου 2011: 90).

Στην ελληνική πραγματικότητα πολλοί παιδαγωγοί της θεατρικής τέχνης έχουν αναφερθεί σχετικά. Ενδεικτικά οι Αυδή και Χατζηγεωργίου υποστηρίζουν ότι μέσω του Δράματος τα παιδιά έχουν μια συνολική αίσθηση του κειμένου και διευκολύνονται στο να διερευνήσουν την προσωπική τους σχέση με αυτό και συγχρόνως να αναζητήσουν δικά τους θέματα (Κατσαρίδου 2014: 97). Ακολούθως η Άλκηστις Κοντογιάννη θεωρεί ότι η «δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση» εξοικειώνει τους μαθητές με την ελληνική, την ξένη λογοτεχνία και με τη λογοτεχνία των χωρών των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Επιπλέον τους ευαισθητοποιεί με την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τους καλλιεργεί τη δημιουργική έκφραση και γραφή (Άλκηστις 2008: 137, 138).

Η σχέση Λογοτεχνίας και Δράματος αποτελεί πεδίο έρευνας και προβληματισμού σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες μελέτες σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, όπως της Μάρθας Κατσαρίδου με θέμα «Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας»², της Κλειώς Φανουράκη με θέμα «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»³ και του Σίμου Παπαδόπουλου με θέμα «Η διδακτική αξιοποίηση της Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο»⁴. Παράλληλα σε πρακτικό επίπεδο, χρειάζεται να αναφερθεί το *Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου* του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου με διευθυντή τον κ. Θόδωρο Γραμματά⁵, προωθεί τη βιωματική μάθηση, αξιοποιεί τις τεχνικές Δράματος και αναπτύσσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Επίσης, ιδιαίτερος λόγος χρειάζεται να γίνει και στη μελέτη του Αστέριου Τσιάρα με θέμα «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»⁶. Επιπλέον η Περσεφόνη Σέξτου έχει εκπονήσει σχέδια εφαρμογών συνδέοντας τη Λογοτεχνία με τη χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος και θεάτρου⁷. Ανάλογα σχέδια μαθημάτων που

² Βλ. Κατσαρίδου 2011.

³ Βλ. Φανουράκη 2010.

⁴ Βλ. Παπαδόπουλος 2004.

⁵ Το *Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου*

Διαθέσιμο στο: <http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy.html> [14-5-2016].

⁶ Βλ. Τσιάρας 2012

⁷ Βλ. Σέξτου 2007.

συνδέουν τα λογοτεχνικά έργα με τις τεχνικές Δράματος έχουν εκπονήσει η Άβρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου.⁸ Γενικότερα, υπάρχουν πολλές έρευνες και προγράμματα που αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης του Δράματος με τη Λογοτεχνία, γεγονός που πιστοποιεί τη σύνδεση των δύο θεωρητικών πεδίων.

Ταυτόχρονα, διοργανώνονται συνέδρια και υλοποιούνται σχετικά προγράμματα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁹. Τέλος, το *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*¹⁰, μέσα από τα Πρακτικά Διεθνών Συνδιασκέψεων και το ετήσιο περιοδικό *εκπαίδευση & θέατρο* προσφέρει αξιόλογο υλικό .

⁸ Βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007.

⁹ Βλ. Κυριακοπούλου & Λάζαρη, 2010

Βλ. Λαζάκη 2014

Βλ. Καρρά 2014.

¹⁰ Το *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* είναι μια επιστημονική ένωση που ασχολείται με την έρευνα και την πράξη του θεάτρου και των λοιπών παραστατικών τεχνών. <http://www.theatroedu.gr/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE.aspx>

Κεφάλαιο 5

Σχολικός Εκφοβισμός

5.1. Προσδιορισμός του Όρου

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής έρευνας τη δεκαετία του 1970, κυρίως μέσα από τις ερευνητικές προσπάθειες του Dan Olweus (Μάνεση 2015: 18).

Σύμφωνα με τον Olweus ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές πράξεις από έναν ή περισσότερους μαθητές. Αυτές μπορεί να είναι λεκτικές, σωματικές, να γίνεται με κοινωνικό αποκλεισμό (Olweus 2009: 29), με εκούσια απόσπαση χρημάτων και με αποστολή απειλητικών μηνυμάτων μέσω διαδικτύου (Τσιάντης 2010: 19).

Στην εκδήλωση του φαινομένου σημαντικό ρόλο παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η ιδιοσυγκρασία, η εξελικτική πορεία, οι τραυματικές εμπειρίες, το οικογενειακό περιβάλλον. Ωστόσο ο εκφοβισμός μπορεί να ενταθεί στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της ανεπαρκούς εποπτείας των μαθητών, του συνωστισμού, της έλλειψης προσωπικού, του ανταγωνιστικού, απρόσωπου και ελεγκτικού κλίματος του σχολείου αλλά και της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος στην εκδήλωσή του συμβάλλει η προβολή της βίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η στάση των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών αλλά και τα γενικότερα κοινωνικά προβλήματα (Τσιάντης 2010: 22).

5.2. Οι Εμπλεκόμενοι

Οι ρόλοι που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια του εκφοβισμού είναι του Θύτη-Νταή (Olweus 2009: 53), του Θύματος και του Παρατηρητή:

5.2.1. Θύτης-Νταής

Ο Θύτης χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, είναι οξύθυμος και εμπλέκεται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Δεν έχει μεγάλη ενσυναίσθηση, είναι παρορμητικός και έχει θετική αυτό-εικόνα. Μπορεί να είναι δημοφιλής, να έχει σωματική δύναμη, ωραίο παρουσιαστικό και ικανότητα χειραγώγησης (Olweus 2009: 53). Επιπλέον να υφίσταται ενδοικογενειακή βία και να ασκεί εκφοβισμό σε μικρότερα παιδιά (Ρασιδάκη 2014: 54). Επίσης υπάρχει ο *παθητικός νταής, το πρωτοπαλίκαρο, ο οπαδός* που ενώ συμμετέχει σε πράξεις εκφοβισμού δεν ξεκινά ο ίδιος (Olweus 2009: 78).

Τα αίτια που οδηγούν το θύτη σε αυτή τη συμπεριφορά είναι η ανάγκη κυριαρχίας, το περιβάλλον που μεγάλωσε, η έλλειψη αγάπης και η υπερβολική ελευθερία (Olweus 2009: 55).

5.2.2. Θύμα

Σύμφωνα με τον Olweus, υπάρχει το *παθητικό* και το *προκλητικό* θύμα. Το *παθητικό* θύμα είναι ανασφαλές και αγχώδες. Είναι επιφυλακτικό, ευαίσθητο και ήσυχο και όταν δέχεται επίθεση, αντιδρά με κλάμα και απόσυρση. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτό-εικόνα (Olweus 2009: 51, 52).

Το *προκλητικό* θύμα είναι αγχώδες με επιθετική συμπεριφορά. Παρουσιάζει συνήθως προβλήματα συγκέντρωσης και η συμπεριφορά του προκαλεί εκνευρισμό και ένταση στην τάξη. Επίσης μπορεί να ασκεί εκφοβισμό σε πιο αδύνατους μαθητές (Olweus 2009: 52, 76).

Συνήθως το θύμα παρουσιάζει πτώση στη σχολική επίδοση και δε συμμετέχει ενεργά στην τάξη (Ρασιδάκη 2015: 58). Επιπλέον εμφανίζει ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου, φοβίες, ακόμα και κατάθλιψη (Τσιάντης 2010: 23).

5.2.3. Παρατηρητής

Οι παρατηρητές διαχωρίζονται σε εκείνους που υποστηρίζουν το θύτη, σε εκείνους που κάνουν πως δεν είδαν τίποτα, σε εκείνους που τρομοκρατούνται και «παγώνουν», αλλά και σε εκείνους που δεν ξέρουν πώς να αντιδράσουν και δεν παίρνουν θέση. Συνήθως φοβούνται μήπως συμβεί και στους ίδιους. Ωστόσο υπάρχει μια κατηγορία παρατηρητών, οι υπερασπιστές που αποδοκιμάζουν τη συμπεριφορά του θύτη και αναζητούν βοήθεια από έναν ενήλικα. Τα παιδιά αυτά έχουν ξεκάθαρη άποψη εναντίον του εκφοβισμού, ενσυναίσθηση και υψηλό αίσθημα αλληλεγγύης. Αν ενισχυθούν μέσα στην τάξη μπορούν να συμπαρασύρουν και άλλους με το μέρος τους και αν ευαισθητοποιηθούν με βιωματικό τρόπο θα μπορούν να επέμβουν άμεσα (Ρασιδάκη 2010: 64, 68).

5.3. Τρόποι Αντιμετώπισης από την Εκπαιδευτική Κοινότητα

Από το 1990 και ύστερα, το θέμα του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και αποτελεί κεντρικό θέμα των φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου (Μανικάρου 2015: 21).

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μόνο τη σωματική βία και θεωρούν ότι είναι καλύτερο για το θύμα να μην παρεμβαίνουν και να αντιμετωπίζει το πρόβλημα μόνος του (Καραβόλτσου 2012: 144). Από την άλλη οι μαθητές θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών είναι αναποτελεσματικές και προσωρινές (Ρασιδάκη 2015: 65). Αυτή η διαφορά οπτικής εμποδίζει την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Barone 1997: 81).

Ωστόσο η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να πάρει άμεσα μέτρα. Σύμφωνα με τον Olweus επιβάλλεται να εφαρμόσει ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα δράσης, να εξασφαλίσει επαρκή επιτήρηση και ένα ελκυστικό περιβάλλον για τους μαθητές που να τους ωθεί σε θετικές δραστηριότητες. Επίσης θα πρέπει να δημιουργήσει έναν ανοιχτό διάλογο επικοινωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους προσφέροντας βοήθεια και συμβουλευτική (Olweus 2009: 88, 92).

Σε επίπεδο τάξης ο εκπαιδευτικός οφείλει να βάλει κανόνες για τον εκφοβισμό, να προτείνει κυρώσεις¹¹ για τη μη τήρησή τους. Ωστόσο ένας τρόπος για να αυξήσει την ενσυναίσθησή τους είναι να χρησιμοποιήσει την παιδική και νεανική λογοτεχνία και τα παιχνίδια ρόλων (Oliveus 2009: 100, 101). Η πρόταση αυτή υλοποιείται στην παρούσα έρευνα με την εφαρμογή του αναγνωστικού προγράμματος της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με το Δράμα.

Σε ατομικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητήσει με τους εμπλεκόμενους ώστε να καταλήξουν από κοινού σε ένα σχέδιο δράσης (Oliveus 2009: 118). Η οικογένεια θα πρέπει να αναπτύξει ποιοτικές σχέσεις με το παιδί θύτη ή θύμα ώστε να αποκτήσει θετική αυτό-εικόνα, αυτοεκτίμησή και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Δάφνη ΙΙΙ 2010:5).

5.4. Λογοτεχνία-Σχολικός Εκφοβισμός

Ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην τάξη χρησιμοποιεί όπως προαναφέρθηκε ανάλογα αποσπάσματα από την παιδική και τη νεανική λογοτεχνία. Στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται τα τελευταία χρόνια ένας πολλαπλασιασμός παιδικών¹² και νεανικών¹³ βιβλίων (Μανικάρου 2015: 24). Τα βιβλία είναι σημαντικά για τους μικρούς αναγνώστες γιατί τους εξοικειώνουν με προβλήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν

¹¹ Ο Oliveus προτείνει συνδυασμό επαίνου και κυρώσεων για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Ενδεικτικά: προσωπική συζήτηση, εποπτεία από επιτηρητή δάσκαλο, αλλαγή τμήματος, συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες στο Oliveus. D., 2009. *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο :Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Χολαργός: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. σ 103-104.

¹² Ενδεικτικά παιδικά βιβλία: *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα* του Μ. Αυτζή, *Σιγά τα αυγά!* του Κ. Πούλου, *Οι νταήδες του βυθού και ο Ρομπέν των θαλασσών* της Γ. Κ. Αλεξάνδρου, *ο Τρυφεράκανθος* της Ε. Πριοβόλου, *Μήπως είμαι βλάκας;* του Σ. Σερέφα, *Ο Μυτόγκας* της Ε. Καμαράτου-Γιαλλούση.

¹³ Ενδεικτικά βιβλία: *Μαζί* της Ε. Πριοβόλου, *Ποτέ μα ποτέ ξανά* της Λ. Ψαραύτη, *Αμίλητη αγάπη* της Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *Το ημερολόγιο ενός δειλού* και *Στη Διαπασών* του Β. Παπαθεοδώρου.

και να υιοθετήσουν στρατηγικές επίλυσής τους. Μαθαίνουν από πρώτο χέρι πώς ένα ειρωνικό σχόλιο μπορεί να πληγώσει, πώς μια ενέργεια μπορεί να τραυματίσει και πώς μια αρνητική φήμη μπορεί να καταστρέψει (Pytash κ.α. 2013: 15).

Επίσης στη λογοτεχνία για Νέους δίνεται έμφαση στις ψυχικές διακυμάνσεις του ήρωα-εφήβου μέσα από καταστάσεις αγριότητας και ακραίας ενίοτε αντιδραστικής συμπεριφοράς του. Οι κρίσεις, που αποτελούν βασικό συστατικό των εφηβικών μυθιστορημάτων, διαμορφώνουν τον πρωταγωνιστή σε άγριο έφηβο, σε επαναστάτη με αιτία που οδεύει προς την ωριμότητα μέσα σε μια πορεία αβεβαιότητας, αμφιβολιών και ανατροπών(Κανατσούλη 2014: 6). Η Ελένη Πριοβόλου μέσα από τα βιβλία της εκφράζει ξεκάθαρα την άποψη ότι η «βία γεννά βία» οδηγώντας στη θυματοποίηση και στην καταστροφή τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων(Μανικάρου 2015: 29). Στα βιβλία του ο Βασίλης Παπαθεοδώρου μέσα από τους περιθωριακούς του ήρωες, αναδεικνύει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τη διαφορετικότητα και τις μειονότητες. Επίσης η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τις πολιτιστικές διαφορές, το ρατσισμό και το σεξισμό αναδεικνύοντας το σεβασμό και την ανθρωπιά. Τον κοινωνικό ρατσισμό προβάλλει και η Λίτσα Ψαράυτη που παρουσιάζει περιθωριακούς ήρωες θύματα της κοινωνικής παθογένειας (Κωτόπουλος 2012: 156,158).

Επομένως τόσο η παιδική λογοτεχνία όσο και η Λογοτεχνία για Νέους, μπορούν να αναδείξουν το φαινόμενο αυτό έχοντας αρωγό σε αυτή την προσπάθεια το Δράμα, μια κοινωνική μορφή τέχνης (Woolland 1999: 34) που βοηθά στην επίλυση προβλημάτων.

5.5. Σχολικός Εκφοβισμός- Εκπαιδευτικό Δράμα

Το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών σε παγκόσμιο επίπεδο για το σχολικό εκφοβισμό, οδήγησε στην υλοποίηση πολλών ερευνητικών προγραμμάτων με τη χρήση του Δράματος.

Ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία της Ιρλανδίας από το 2008, είναι το *Sticks and Stones* που συνδυάζει θέατρο Forum, παιχνίδια ρόλων, συζήτηση και ασκήσεις επικοινωνίας για να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις στάσεις τους απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Επίσης ένα άλλο

πρόγραμμα το *Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό* συνδυάζει Δράμα και θέατρο Forum ενταγμένο σε ερευνητική διδασκαλία (Barton & O'Toole 2012: 1). Επιπλέον το πρόγραμμα *Eubully*¹⁴ καινοτομεί στον εικονικό κόσμο με μεταφορά και εφαρμογή του Δράματος στο φυσικό χώρο.

Στην Ελλάδα πραγματοποιούνται αξιολογικά προγράμματα με θέμα το σχολικό εκφοβισμό σε συνδυασμό με τις τεχνικές Δράματος. Ενδεικτικά αναφέρονται: το «Δε φοβάμαι... έχω φίλους, εσύ; της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας ΠαιΘέα¹⁵, το «Σκηνές καθημερινής Βίας» της Ακτιβιστικής Ομάδας Θεάτρου του Καταπιεσμένου¹⁶, το «Παίζουμε Bowling ή Bullying» της Ομάδα ακροατών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Επιπλέον το *Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση* πραγματοποιεί διεθνείς συνδιασκέψεις, συνέδρια και εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέροντας παράλληλα αξιολογικό έντυπο υλικό.¹⁷

5.6. Ερευνητικοί Στόχοι- Ερωτήματα

Όπως αναλύθηκε τα οφέλη από τη λογοτεχνική ανάγνωση είναι πολλά. Όμως αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι ο τρόπος που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο δεν προωθεί την φιλιαναγνωσία, την κριτική σκέψη και την εγγραμματοσύνη των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Δράμα αποτελεί μια εναλλακτική βιωματική μέθοδο που μπορεί να δώσει μια δυναμική διάσταση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ένα από τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με την εφαρμογή του, είναι ότι μαθαίνουν να διαχειρίζονται κοινωνικά θέματα, να παίρνουν αποφάσεις και να αναστοχάζονται πάνω στις πράξεις τους, αποκτώντας κριτική σκέψη και κοινωνική ευθύνη. Κατά συνέπεια το Δράμα ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό που αποτελεί το θέμα του παρόντος αναγνωστικού προγράμματος.

¹⁴ Πρόγραμμα eubully .Διαθέσιμο στο: <http://eubully.eu/el/>

¹⁵ Βλ. ΠαιΘέα 2012

¹⁶ Βλ. Γκόβας & Ζώνιου 2010.

¹⁷ Βλ. Καραβόλτσου 2012.

Βλ. Πιτούλη 2013.

Βλ. Καραβόλτσου, 2013 .

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα διατριβή στηριζόμενη στο αναγνωστικό πρόγραμμα της Ομάδας Έρευνας για την Διδασκαλία της Λογοτεχνίας με θέμα το σχολικό εκφοβισμό, θέτει ερωτήματα για να ερευνήσει αν το Δράμα σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία μπορεί να προωθήσει την φιλιαναγνωσία των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται συνοψίζονται στα εξής:

Αν το Δράμα αποτέλεσε κίνητρο για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων από τους μαθητές.

Αν το Δράμα ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες, αποτέλεσε το κίνητρο για τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών βιβλίων.

Αν το Δράμα ανέδειξε στερεότυπα και προκαταλήψεις και βοήθησε στην αλλαγή στάσεων των μαθητών.

Αν το Δράμα συντέλεσε στη βίωση κοινωνικών καταστάσεων.

Αν το Δράμα αποτέλεσε το μέσο για να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και να αναλάβουν δράση.

Αν αναπτύχθηκε η συλλογικότητα και η συνεργασία με την εφαρμογή των τεχνικών Δράματος.

Ποιες από τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν αποδείχτηκαν κατάλληλες για το συγκεκριμένο πλαίσιο.

Κεφάλαιο 6

Η Ερευνητική Μέθοδος: Έρευνα Δράσης

6.1 Στόχοι- Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά

Η έρευνα δράσης είναι η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για να απαντήσει στους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα της παρούσας διατριβής.

Είναι μια μορφή έρευνας όπου ο ερευνητής βλέπει τον εαυτό του ως μέρος της κατάστασης που ερευνά. Είναι ερευνητής εκ «των έσω» και όχι ένας επαγγελματίας ερευνητής (McNiff & Whitehead 2006: 8).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι μια παιδαγωγική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από το στοχασμό του εκπαιδευτικού (Elliott 2003: 34). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός ερευνητής διατυπώνει ο ίδιος την άποψή του για την υπάρχουσα κατάσταση και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης και στο τέλος της διαδικασίας την αξιολογεί με τη βοήθεια των διδασκόντων, μαθητών και άλλων κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με το σχολείο. Ωστόσο είναι μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος γιατί τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτηματικά (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 14, 15).

Παρόλο που ο όρος *έρευνα δράσης* χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός. Στο Συνέδριο για την έρευνα δράσης που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Deakin

το Μάιο του 1981, άρχισαν να διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της μεθόδου με τη μορφή ενός ορισμού. Σύμφωνα με αυτόν «η εκπαιδευτική έρευνα δράσης χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, για προγράμματα σχολικής βελτίωσης και για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής» (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 16). Ωστόσο όλες οι τάσεις και οι σχολές της έρευνας δράσης συμφωνούν σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα έχει χαρακτήρα συμμετοχικό και συνεργατικό. Στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός διδάσκει και διερευνά τη διδασκαλία του ως πεδίο διαμόρφωσης και εφαρμογής στρατηγικών δράσεων που στη συνέχεια υπόκειται σε συστηματική παρατήρηση, κριτική και αλλαγή. Έτσι, διερευνά τόσο την προσωπική του θεωρία όσο και τον τρόπο που αυτή καθορίζει την πρακτική του (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 17, 19). Στην προσπάθειά του αυτή συνεργάζεται και με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επίσης τα πορίσματα της έρευνας μεταφράζονται σε υποθέσεις δράσης. Μέσα από μια ανοιχτή, κυκλική διαδικασία όπου κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, επαναπροσδιορίζονται τα σχέδια και οι νέες στρατηγικές δράσης της μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς σύνθεσης και ανασύνθεσης (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 20).

Επιπλέον βοηθά στη βελτίωση της κατανόησης, στην ανάπτυξη της μάθησης και συγχρόνως επηρεάζει τη μάθηση των άλλων (McNiff & Whitehead 2006: 13, 14). Είναι μια διαδικασία χρήσης της «κριτικής ευφυΐας», όπου οι ερευνητές «χειραφετούνται» από θεσμικούς και κοινωνικούς περιορισμούς και βιώνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες (Kemmis & McTaggart 2003: 23).

6.2 Το Μοντέλο Έρευνας που Επιλέχτηκε

Το μοντέλο που επιλέχτηκε για την έρευνα ταιριάζει με εκείνο του Stephen Kemmis και του Wilfred Carr που έχει κυκλικό χαρακτήρα και στηρίζεται στο σχεδιασμό, τη δράση και την παρατήρηση και πάλι στον ανασχεδιασμό, τη δράση και την παρατήρηση. Είναι μια σειρά επάλληλων φάσεων όπου κάθε φάση αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης της προηγούμενης μέσω επαναανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων. Ο σχεδιασμός είναι ευέλικτος, η δράση προμελετημένη και

καθοδηγούμενη από το σχεδιασμό με την έννοια ότι στρέφεται προς αυτόν αναστοχαστικά. Η παρατήρηση είναι ευέλικτη και ανοιχτή για να καταγράφει το απροσδόκητο. Ο στοχασμός κατανοεί τα προβλήματα και τις περιστάσεις που προκύπτουν και οδηγείται στην αναδόμηση του νοήματος και στην αναθεώρησή του (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 58, 67, 70).

6.3 Σύνδεση Έρευνας Δράσης και Αναγνωστικού Προγράμματος

Στο αναγνωστικό πρόγραμμα που επιλέχτηκε ως πλαίσιο στην παρέμβαση που θα ακολουθήσει, βρίσκουν γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθούν οι αρχές της Έρευνας Δράσης κυρίως η χειραφετητική της διάσταση καθώς ο εκπαιδευτικός γίνεται ερευνητής και συμπαραγωγός γνώσης με τους μαθητές του (Χοντολίδου 2004: 41). Μέσα σε ένα συμμετοχικό και συνεργατικό κλίμα, ο δάσκαλος εφαρμόζει δραστηριότητες που είναι γραπτές ή προφορικές, γλωσσικές ή από άλλες τέχνες — όπως το Δράμα— και οδηγείται σε σχεδιασμούς, ανατροφοδοτήσεις και επανασχεδιασμούς στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Όπως η Έρευνα Δράσης είναι μια συστηματική διαδικασία μάθησης κατά την οποία το υποκείμενο δρα εσκεμμένα μένοντας ανοιχτός στις εκπλήξεις (Kemmis & McTaggart 2003: 23), έτσι και στο αναγνωστικό πρόγραμμα ο δάσκαλος παραμένει ανοιχτός στις προκλήσεις χωρίς να γνωρίζει πού θα τον οδηγήσουν. Επιπλέον ωθεί σε εκπαιδευτικές αλλαγές γεγονός που ενδείκνυται για την προώθηση προγραμμάτων όπως αυτό της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που επιδιώκει να προκαλέσει αλλαγή στάσης και νοοτροπίας απέναντι στην ανάγνωση μέσα στη σχολική τάξη (Αποστολίδου & Καπλάνη & Χοντολίδου 2003: 15).

6.4 Διεξαγωγή Έρευνας

6.4.1 Οι Συμμετέχοντες στην Έρευνα: Ερευνητής-Δάσκαλος, Κριτικός Φίλος

Σύμφωνα με τον Lawrence Stenhouse απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη της έρευνας είναι οι ίδιοι ο εκπαιδευτικός να μελετά τη δουλειά του. Είναι ένας επαγγελματίας που με κριτική διάθεση και δημιουργικότητα, διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του, ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία στην τάξη του. Έχει κεντρικό ρόλο στην έρευνα εφόσον παίρνει αποφάσεις κατά τη δράση και συμμετέχει και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την ερευνητική και διδακτική διαδικασία. Επίσης κατά τη διαδικασία της έρευνας λειτουργεί μέσα σε ένα σύνθετο πλέγμα συνεργασιών εντός και εκτός σχολείου (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 126).

Έτσι και στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια δασκάλα στηρίζεται σε έναν εσωτερικό συνεργάτη, που αναλαμβάνει το ρόλο του παρατηρητή, τον *κριτικό φίλο*. Η συνεργασία με τον *κριτικό φίλο* που είναι η δασκάλα της τάξης, ξεκινά από μια αρχική συζήτηση πάνω στα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας. Ο *κριτικός φίλος* συλλέγει τα δεδομένα είτε ηχογραφώντας, είτε γράφοντας σχόλια σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και επιπλέον συμμετέχει ενεργά. Η παρουσία του είναι πολύτιμη στη διαδικασία αναστοχασμού και βοηθά την ερευνήτρια δασκάλα να αποσαφηνίσει τις ιδέες της (McNiff & Whitehead 2006: 115) γιατί εκφράζει προσωπικές εμπειρίες, προτείνει λύσεις, δίνει τη δική του εκδοχή και ασκεί κριτική. Ως εσωτερικός παρατηρητής είναι σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας (Lomax 2003: 93, 94).

6.4.2 Οι Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Τα δεδομένα στην ερευνητική διαδικασία συλλέγονται με διάφορους τρόπους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται η *άμεση παρατήρηση*, το *ημερολόγιο της έρευνας*, τα *σχόλια του κριτικού φίλου*, η *μαγνητοφώνηση*, η *φωτογράφιση*, η *συνέντευξη*, τα *ερωτηματολόγια*, οι *ατομικές και ομαδικές εργασίες* των μαθητών και η *μέθοδος της τριγωνοποίησης*.

Συγκεκριμένα η βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η *άμεση παρατήρηση*. Επιτρέπει στην ερευνήτρια δασκάλα και στον κριτικό φίλο να καταγράψουν όλα τα περιστατικά της τάξης λεκτικά ή μη, καθώς και απροσδόκητα θέματα (Κατσαρίδου 2011: 137). Επιπλέον, εκτός από την ελεύθερη καταγραφή των δεδομένων ερευνούν και μια πιο συγκεκριμένη θεματική κάθε φορά.

Απλή και οικεία μέθοδος αποτελεί το *ημερολόγιο της έρευνας* που χρησιμοποιείται σε κάθε συνάντηση με τους μαθητές. Εκεί η ερευνήτρια δασκάλα γράφει την ημερομηνία, τον τόπο, το θέμα της έρευνας και οτιδήποτε άλλο σημαντικό (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 31, 37). Αφήνει σε κάθε σελίδα μεγάλα περιθώρια για σημειώσεις, σχόλια και παραπομπές, ώστε να συμπεριληφθούν δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με άλλα ερευνητικά εργαλεία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφονται παρατηρήσεις, αντιδράσεις, ερμηνείες, εξηγήσεις και στο τέλος κάθε μαθήματος η ερευνήτρια δασκάλα διαβάζει αποσπάσματα από τα δεδομένα στον κριτικό φίλο με σκοπό την καλύτερη κατανόηση και αποσαφήνισή τους. Έπειτα από αναστοχασμό γράφει σχόλια, που μπορεί να είναι περιγραφικά ή ερμηνευτικά.

Πολύτιμη βοήθεια προσφέρει ο κριτικός φίλος που καταγράφει τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του σε γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια της άμεσης παρατήρησης και μετά το τέλος αυτής. Επίσης αναλαμβάνει τη *μαγνητοφώνηση* καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων.

Με τη *μαγνητοφώνηση* η ερευνήτρια δασκάλα αποκτά συνολικότερη εικόνα της τάξης, εντοπίζει επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα και οδηγείται σε επανασχεδιασμό. Ωστόσο δεν καταγράφεται ο περίγυρος, η μη λεκτική επικοινωνία, οι κινήσεις, οι εκφράσεις προσώπου και οι χειρονομίες (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 144, 145).

Με τη *φωτογράφιση* η ερευνήτρια δασκάλα ερμηνεύει με μεγαλύτερη ευκολία τις προσωπικές της σημειώσεις και τις μαγνητοφωνήσεις κάθε συνάντησης. Επίσης μελετά μη λεκτικά στοιχεία και συλλαμβάνει στιγμές που αλλιώς θα περνούσαν απαρατήρητες.

Επιπλέον χρησιμοποιεί τη *συνέντευξη* στον κριτικό φίλο και σε μαθητές για τη συγκέντρωση δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν στη μέθοδο της τριγωνοποίησης

Επίσης δίνει στους μαθητές *ερωτηματολόγια* στο τέλος κάθε φάσης στοχεύοντας από τη μία στον απολογισμό και στο στοχασμό κάποιων δράσεων που προηγήθηκαν και από την άλλη στον περαιτέρω σχεδιασμό τους. Οι περισσότερες ερωτήσεις και στα τρία

ερωτηματολόγια είναι κλειστού τύπου που, εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων τους,¹⁸ μπορούν να απαντηθούν εύκολα και γρήγορα (Παρασκευόπουλος 1993: 104).

Οι ατομικές ή ομαδικές *γραπτές εργασίες* των μαθητών χρησιμοποιούνται σε όλες τις φάσεις του αναγνωστικού προγράμματος. Στοχεύουν στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος και στη εξέλιξη της πλοκής, στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών βιβλίων και στην παραγωγή προσωπικού τους λόγου (Κατσαρίδου 2011: 138, 139).

Τέλος χρησιμοποιείται η *μέθοδος της τριγωνοποίησης*, η οποία είναι η διαδικασία της επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικά άτομα (ερευνητή δασκάλου, κριτικού φίλου και μαθητών). Ο ερευνητής εξετάζει κάθε πηγή πληροφοριών και βρίσκει τα στοιχεία που την υποστηρίζουν ανά θέμα. Αυτό εξασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνάς του (Creswell 2011: 299).

6.5 Ανάλυση Δεδομένων

Μετά τη συλλογή του υλικού η ερευνήτρια δασκάλα «διαβάζει» τα δεδομένα για να ανακαλέσει τα συμβάντα και τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων σε μια προσπάθεια να τα νοηματοδοτήσει.

Επιλέγει τα δεδομένα που θα τη βοηθήσουν να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και τα καταγράφει με χρονική σειρά. Περιγράφει όλες τις φάσεις του προγράμματος συμπεριλαμβάνοντας τα προσωπικά της σχόλια που είναι καταγεγραμμένα στο ημερολόγιο, τις περιγραφές και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου τόσο από τις προσωπικές του σημειώσεις όσο και από τις συνεντεύξεις αλλά και τις απόψεις των μαθητών που συλλέχτηκαν από τη μαγνητοφώνηση και τα ερωτηματολόγια. Ύστερα κάνει περίληψη των δεδομένων, αναλύει το περιεχόμενό τους, επιλέγει κατηγορίες και τα ταξινομεί. Μετά την παρουσίαση των δεδομένων οδηγείται στην ερμηνεία τους, στη βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 181-183).

¹⁸ Τα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου εκτός από την εύκολη συμπλήρωση και τη συντομία χρόνου, περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο θέμα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες, κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά εύκολα.

6.6 Περιορισμοί Έρευνας

Η συμμετοχή ενός δασκάλου ερευνητή σε έρευνα δράσης με σκοπό τη διερεύνηση ενός θέματος μέσα σε ένα τεχνοκρατικό κλίμα όπως αυτό που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο, αποτελεί μια πραγματική καινοτομία. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή εμπεριέχει δυσκολίες και περιορισμούς (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 212).

Καταρχάς πολλές αντιστάσεις προέρχονται από τον ίδιο τον ερευνητή. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια δασκάλα που συμμετείχε στην εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας διατριβής, έπρεπε να υιοθετήσει ένα διαφορετικό ρόλο από αυτόν του φορέα της γνώσης και μαζί με τους μαθητές να διερευνήσουν τους στόχους και τα ερωτήματα που είχε θέσει (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 212).

Έχοντας εμπειρία πολλών ετών στην εκπαίδευση (23 χρόνια), είχε και την ικανότητα χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, αλλά και τη γνώση και το κίνητρο να θέτει στόχους και να τους υλοποιεί. Ωστόσο, δεν είχε τη βιωματική εμπειρία στη δραματική έκφραση που θα της έδινε την ευελιξία να προσεγγίζει τα πράγματα με τρόπο σφαιρικό και πολύπλευρο (Κοσμίδου & Μαρμαρινός 1994: 54, 55). Υποκινήθηκε μόνο από τον ενθουσιασμό της να συνδυάσει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων με την τέχνη του Δράματος.

Επιπλέον η ερευνήτρια δασκάλα δεν ήταν η δασκάλα της τάξης για να γνωρίζει τις ικανότητες και τις διαθέσεις των μαθητών. Είχε όμως εξαιρετική συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης που ενίσχυσε την προσπάθειά της. Υπήρχε επικοινωνιακή επάρκεια, υπομονή, αμοιβαία γνώση, κατανόηση και ανεκτικότητα (Dadds 1998: 50).

Επίσης υπήρχε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση της έρευνας και παράλληλα ο χρόνος ήταν περιορισμένος. Η ερευνήτρια δασκάλα είχε στη διάθεσή της ένα δίωρο την εβδομάδα από τις 26 Ιανουαρίου ως και τις 31 Μαρτίου. Ύστερα από αυτή τη χρονική περίοδο, η δασκάλα της τάξης θα εκμεταλλευόταν το δίωρο για την κάλυψη της διδακτέας ύλης των υπολοίπων μαθημάτων.

Επειδή η έρευνα παρεμβαίνει σε μια κοινωνική κατάσταση και οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτή μαθαίνουν πράγματα εξαιτίας της ερευνητικής διαδικασίας, είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να πληρούν ορισμένα δεοντολογικά κριτήρια ποιότητας (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 122).

Επομένως η ερευνήτρια δασκάλα πήρε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τη διευθύντρια του σχολείου. Έπειτα, με τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης, ενημέρωσε τους μαθητές και τους γονείς για τους στόχους της έρευνας και ζήτησε τη συνεργασία τους. Επίσης ενημέρωσε τους μαθητές πώς σκόπευε να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα της έρευνας. Παράλληλα η ερευνήτρια δασκάλα χειρίστηκε τα δεδομένα εμπιστευτικά αλλάζοντας τα ονόματα των μαθητών που πήραν μέρος (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 122, 123).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης τηρώντας τον κώδικα δεοντολογίας ανάμεσα στο δάσκαλο ερευνητή και τους μαθητές (Altrichter, Posch & Somekh 2001: 124). Επιπλέον δόθηκε στους μαθητές ένα dvd με τις φωτογραφίες τους από την εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να ελέγξουν την έρευνα στην οποία συμμετείχαν.

Πρακτικό Μέρος

Κεφάλαιο 7

Η Παρέμβαση: Σχεδιασμός-Υλοποίηση

Εισαγωγή

Το αναγνωστικό πρόγραμμα που προτείνει η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με το Δράμα, εφαρμόστηκε στην Στ΄ τάξη του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αρτέμιδος από την ερευνήτρια δασκάλα με τη συμμετοχή του κριτικού φίλου που ήταν η δασκάλα της τάξης. Αποτελούνταν από μία προκαταρκτική και τρεις αναγνωστικές φάσεις. Διήρκεσε συνολικά 10 δίωρες συναντήσεις, από τις 26 Ιανουαρίου 2016 ως στις 31 Μαρτίου 2016 με παύση μιας εβδομάδας λόγω συμμετοχής της τάξης σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις. Επίσης κατά τη διάρκεια της Β΄ Φάσης και συγκεκριμένα στις 10 Μαρτίου 2016 έγινε μια επιπλέον συνάντηση εκτός σχεδιασμού όπου συζητήθηκαν απορίες των μαθητών.

7.1 Προκαταρκτική φάση

7.1.1 Σχεδιασμός

Η προκαταρκτική φάση σχεδιάστηκε ύστερα από *συνέντευξη* που πήρε η ερευνήτρια δασκάλα από τη δασκάλα της τάξης που συμμετείχε ως κριτικός φίλος. Η δασκάλα αναφέρθηκε στη φυσιογνωμία της τάξης¹⁹, στη συμπεριφορά των μαθητών, στη σχολική τους επίδοση και στην εθνικότητά τους. Επεσήμανε ότι υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ των αγοριών, κάποια ήταν απομονωμένα όπως ο Περικλής, μαθητής ελληνικής καταγωγής, με μαθησιακά προβλήματα και κάποια είχαν δημιουργήσει μια κλειστή ομάδα (Τίτο, Ιάκωβος, Έρβιν, Πάνος) με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Κατά συνέπεια η φυσιογνωμία της τάξης, η έλλειψη πειθαρχίας και τα προβλήματα συμπεριφοράς από ορισμένους μαθητές οδήγησαν την ερευνήτρια δασκάλα να σχεδιάσει το πρόγραμμα με θέμα το σχολικό εκφοβισμό.

7.1.2 Υλοποίηση

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 26 Ιανουαρίου 2016 και διήρκεσε ένα δίωρο. Πήραν μέρος όλοι οι μαθητές της τάξης που υποδέχτηκαν την ερευνήτρια δασκάλα με ενθουσιασμό έχοντας διαμορφώσει την αίθουσα κατάλληλα απομακρύνοντας θρανία και καθίσματα.

Η ερευνήτρια δασκάλα με σκοπό να αναπτυχθεί η συνοχή της ομάδας, ξεκίνησε το πρόγραμμα με ασκήσεις²⁰ για ζέσταμα για συνεργασία, για εμπιστοσύνη και επικοινωνία. Ενδεικτικά αναφέρονται: «*Περπατάμε χωρίς ρυθμό*», «*Claps, παλαμάκια στη σειρά*», «*Περπάτα σταμάτα εξήγησε*», «*Μπόμπες και ασπίδες*» «*Οδήγησε τον τυφλό*», «*Καθρέπτης*», «*Μετρώντας φωναχτά από μέσα*» και «*Αιφνιδιάζοντας με μια φράση*». Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να τις πραγματοποιήσουν εκτός από μερικούς που έκαναν «*επίδειξη δύναμης*». Συγκεκριμένα ο Έρβιν²¹ και ο Πάνος που αποτελούσαν κλειστή ομάδα με προβλήματα πειθαρχίας δεν ακολούθησαν τις οδηγίες δημιουργώντας

¹⁹ Βλ. Παράρτημα: Φυσιογνωμία της τάξης.

²⁰ Οι ασκήσεις είναι από τα βιβλία: Γκόβας, Ν., 2002. *Για ένα νεανικό και δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Boal, Α., 2013. *Θεατρικά Παιχνίδια. Για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: σοφία.

²¹ Τα ονόματα των μαθητών δεν είναι αληθινά.

αρνητικό κλίμα στην τάξη. Την ίδια συμπεριφορά είχαν ο Σταύρος, μαθητή ελληνικής καταγωγής με χαμηλή σχολική επίδοση, ο Σεντίν και ο Φατιόν μαθητές αλβανικής καταγωγής με μέτρια σχολική επίδοση. Η συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών και το αρνητικό κλίμα που δημιουργούσαν στην τάξη οδήγησαν την ερευνήτρια δασκάλα να σχεδιάσει και στην επόμενη φάση του προγράμματος ασκήσεις ενδυνάμωσης της ομάδας.

Επιπλέον εντύπωση προκάλεσε η αντίδραση μερικών μαθητών στην άσκηση *«Αιφνιδιάζοντας με μια φράση»* με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Αν και αισθάνονταν αμηχανία η Τάνια, μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, χαμηλών τόνων, αποκάλυψε ότι είχε υποστεί εκφοβισμό, ότι αισθανόταν *«χάλια»* και ότι *«δεν το είχε πει σε κανέναν»* όπως και η Νανά μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, που *«φοβόταν»* και δεν μίλησε σε κανέναν γιατί αλλιώς *«θα έκαναν κακό στην οικογένειά της»*. Η άσκηση αυτή αφύπνισε το ενδιαφέρον τους και ανακάλεσε προσωπικές εμπειρίες που ήταν πολύ σημαντικές για τις επόμενες φάσεις του προγράμματος.

Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση όπου οι μαθητές στις ερωτήσεις της ερευνήτριας δασκάλας *«τι τους έκανε εντύπωση»* κάποιοι απάντησαν *«είμαστε μια ομάδα»*, άλλοι αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα παιχνίδια το *«οδήγησε τον τυφλό»*, το *«μπόμπες και ασπίδες»*, τον *«καθρέφτη»*.

7.2 Α' Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος

7.2.1 Σχεδιασμός

Στην αρχή της παρούσας φάσης, που αποτελεί την έναρξη του αναγνωστικού προγράμματος, η ερευνήτρια δασκάλα σχεδίασε ασκήσεις αναπνοής, ενεργοποίησης των αισθήσεων και συνεργασίας για να ενδυναμώσει τη συνοχή της ομάδας. Έπειτα πραγματοποίησε τρεις δίωρες συναντήσεις για να ανιχνεύσει το ρόλο του παρατηρητή, του θύματος και του θύτη στο σχολικό εκφοβισμό. Διάβασε στους μαθητές αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό να αφυπνίσει το ενδιαφέρον τους και να δώσει κίνητρα για ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Επίσης τους ευαισθητοποίησε στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες και αναδεικνύοντας στερεότυπα και αντιλήψεις στοχεύοντας στην αλλαγή στάσεων και

συμπεριφορών. Επιπλέον προσπάθησε να τους εξοικειώσει με τις τεχνικές Δράματος ώστε να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους σε επόμενη φάση. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις διήρκεσαν από τις 2 Φεβρουαρίου 2016 ως στις 16 Φεβρουαρίου 2016.

7.2.2 Υλοποίηση

Πρώτη Συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 2 Φεβρουαρίου 2016. Τόσο το λογοτεχνικό απόσπασμα που επιλέχτηκε όσο και οι τεχνικές που σχεδιάστηκαν αποσκοπούσαν να ανιχνεύσουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους σχετικά με το ρόλο του παρατηρητή και την αλλαγή στάσης απέναντί του.

Αρχικά για την ενδυνάμωση της ομάδας έγιναν ασκήσεις αναπνοής και ενεργοποίησης των αισθήσεων, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα στην άσκηση «Μπόμπες και ασπίδες» που επέλεξαν, φάνηκε η έλλειψη συνοχής της ομάδας και η αντιπαλότητα ορισμένων μαθητών. Ο Σταύρος, μαθητής που ήθελε να προκαλεί την προσοχή, ήταν «βόμβα» στα περισσότερα αγόρια συμμαθητές του. Ο Πάνος, ο Τίτο και ο Έρβιν που είχαν δημιουργήσει μια κλειστή παρέα επέλεξαν ο ένας τον άλλον ως «ασπίδα». Ο Περικλής, μαθητής απομονωμένος από την τάξη, επιλέχτηκε από δύο μόνο ως «βόμβα».

Προκειμένου να τεθεί το θέμα της ενδοσχολικής βίας και να εκφραστούν οι μαθητές βάση των εμπειριών και των γνώσεών τους, δόθηκαν κάρτες με λέξεις με σκοπό να τις ερμηνεύσουν, όπως «νταής», «κοινωνικός αποκλεισμός», «κυβερνοεκφοβισμός». Τις ερμήνευσαν χωρίς πρόβλημα γνωρίζοντας σχεδόν όλες τις λέξεις λύνοντας ο ένας τις απορίες του άλλου. Ωστόσο η ερευνήτρια δασκάλα έδωσε περισσότερα στοιχεία από το βιβλίο της Χριστίνας Ρασιδάκη «Σχολικός εκφοβισμός-Bullying». Εξάλλου η χρήση μη λογοτεχνικών βιβλίων είναι μια από τις επιδιώξεις του προγράμματος ώστε οι μαθητές συγκρίνοντάς τα με τα λογοτεχνικά, να αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και να τα διαβάζουν διαφορετικά (Αποστολίδου 2004: 74).

Έπειτα πήρε ο ένας από τον άλλον συνέντευξη για να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για το ρόλο του παρατηρητή. Σε ερωτήσεις όπως «έχεις βρεθεί ποτέ μπροστά σε σκηνή εκφοβισμού;» «Τι έκανες;», υπήρχαν μαθητές που απάντησαν «κοιτούσαμε και δεν κάναμε τίποτε» (Έρβιν, Φατιόν, Άντα, Έλντα), «απευθυνθήκαμε σε έναν ενήλικα»

(Νανά, Τσεσιάννα, Αποστόλης, Νώντας, Βασίλης, Λάκης), «υποστηρίξαμε το θύμα» (Σίμος, Νόρα, Σεντίν, Ιάκωβος) και κάποιοι είπαν πως δεν είχαν δει ποτέ. Συνήθως στην ενδοσχολική βία οι μαθητές δεν αντιδρούν γιατί φοβούνται μήπως συμβεί και στους ίδιους. Ωστόσο οι παρατηρητές που υποστηρίζουν το θύμα ή απευθύνονται σε ένα ενήλικα, όπως έκαναν οι μαθητές στην παραπάνω δραστηριότητα, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μοχλό αλλαγής της κατάστασης.

Ύστερα οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες²² και η ερευνήτρια δασκάλα τους διάβασε ένα απόσπασμα από το λογοτεχνικό βιβλίο «*Ο Τρυφεράκανθος*»²³ της Ελένης Πριοβόλου. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο απόσπασμα για περιελάμβανε σκηνές όπου το θύμα δεχόταν εκφοβισμό από το θύτη και τους παρατηρητές αλλά και απόρριψη από το μοναδικό του φίλο που από υπερασπιστής επέλεξε να μείνει αμέτοχος. Η ερευνήτρια δασκάλα σταματούσε την αφήγηση σε κομβικά σημεία του κειμένου για αναστοχασμό, δίνοντας οδηγίες για να εφαρμόσουν *παγωμένη εικόνα* και *ανίχνευση σκέψης*. Ωστόσο οι μαθητές ντρέπονταν να εκφραστούν σωματικά και αισθάνονταν αμηχανία. Ήταν μια κοινή διαπίστωση για όλες τις ομάδες.

Στο *περίγραμμα του χαρακτήρα* ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν εσωτερικά τις σκέψεις του «Τρυφεράκανθου»-θύματος και εξωτερικά τις σκέψεις των παρατηρητών. Οι σκέψεις των μαθητών για το θύμα φανέρωναν φόβο και απορία «*γιατί μου το κάνουν αυτό*», «*φοβάμαι*», «*νιώθω σοκαρισμένος*». Εντύπωση ωστόσο προκάλεσαν οι σκέψεις των παρατηρητών. Οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν για τον Τρυφεράκανθο: «*καλά να πάθεις*», «*σου αξίζει*», «*δε με νοιάζει*».

Τέλος ζήτησε από καθεμία ομάδα να τελειώσουν την ιστορία με διαφορετική τεχνική με *αυτοσχεδιασμό*, με *παγωμένη εικόνα*, με *τηλεφωνική επικοινωνία* και με *συνέντευξη*. Στην πρώτη ομάδα ο Σεντίν, μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς, ως παρατηρητής θέλησε να αυτοσχεδιάσει χτυπώντας το θύμα. Αντίθετα ο Ιάκωβος που ήταν κι αυτός μαθητής με προκλητική συμπεριφορά, θέλησε να τον βοηθήσουν, γεγονός που προκάλεσε εντύπωση μιας και στο *περίγραμμα χαρακτήρα* είχε γράψει για το θύμα, «*καλά να πάθει*». Ωστόσο αξίζει να σχολιαστεί η τρίτη ομάδα που εφάρμοσε την *τηλεφωνική επικοινωνία*. Οι μαθητές εστίασαν στο βασιλιά- φίλο του θύματος και στην

²² Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε με κλήρωση. Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των έξι μαθητών και μία των πέντε.

²³ Πριοβόλου. Ε., 2000. *Ο Τρυφεράκανθος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

αλλαγή στάσης των παρατηρητών: *«Τα έμαθες; Ο βασιλιάς αν και ήταν φίλος του Τρυφεράκανθου δεν τον βοήθησε και έφυγε» «Και τι έγινε ο κακομοίρης;», «Τον βοήθησε η κάμπια και το σκαθάρι που είπαν στο μέρμηγκα ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό».* Οι μαθητές θεώρησαν λάθος τη στάση του θύτη απέναντι στο θύμα που είχε μείνει χωρίς υποστήριξη και αποφάσισαν ότι δεν θα πρέπει να παραμείνουν αμέτοχοι αλλά να αλλάξουν στάση και να αντιδράσουν, όπως διαφαίνεται και στον μετέπειτα αναστοχασμό τους.

Στη συζήτηση που ακολούθησε οι περισσότεροι μαθητές είπαν ότι ο παρατηρητής δεν πρέπει να μένει αδρανής μπροστά στη βία αλλά να αναλαμβάνει δράση *«να μη φύγει», «να βοηθήσει», «να φωνάξει».*

Δεύτερη Συνάντηση

Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 9 Φεβρουαρίου 2016. Το λογοτεχνικό απόσπασμα και οι τεχνικές που επιλέχτηκαν αποσκοπούσαν να ανιχνεύσουν τα χαρακτηριστικά του θύτη, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του αλλά και την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο θύμα.

Έχοντας ως στόχο τη συνοχή της ομάδας αλλά και την εξοικείωση με τις τεχνικές Δράματος, η ερευνήτρια δασκάλα άρχισε με ασκήσεις αναπνοής και ενεργοποίησης των αισθήσεων που γνώριζαν από προηγούμενες συναντήσεις. Εστίασε συγκεκριμένα στην άσκηση *«περπατάμε, σταματάμε και εξηγούμε»* για να τους εξοικειώσει περισσότερο με την *παγωμένη εικόνα* και την *ανίχνευση σκέψης*.

Ύστερα για να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών στο ρόλο του θύματος και για να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του, εφάρμοσε το *πακέτο εξερεύνησης* δίνοντάς τους μία τσάντα με προσωπικά αντικείμενα του *«Μυτόγκα»*²⁴ του ήρωα του βιβλίου της Ειρήνης Καμαράτου- Γιαλλούση. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο βιβλίο γιατί αναφερόταν σε έναν μαθητή που ήταν διαφορετικός λόγω της μεγάλης μύτης του. Ήταν ένα ήσυχο παιδί με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αρνητική αυτό-εικόνα που προσπαθούσε να ευχαριστήσει τους συμμαθητές του για να τον έχουν φίλο. Οι μαθητές σύνδεσαν τα αντικείμενα

²⁴ Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε., 2004. *Ο Μυτόγκας*. Αθήνα: Ψυχογιός.

μεταξύ τους (σκισμένα βιβλία και τετράδια, βαμβάκι, καραμέλες, αντισηπτικό) και οδηγήθηκαν σε υποθέσεις. Αυτές επιβεβαιώθηκαν διαβάζοντας το ημερολόγιό του που περιέγραφε περιστατικά εκφοβισμού που ο ίδιος αντιμετώπιζε. Ύστερα κάθε ομάδα εφάρμοσε *παγωμένη εικόνα* σύμφωνα με τα περιστατικά του ημερολογίου, επιλέγοντας με δική τους πρωτοβουλία αντικείμενα για να είναι πιο πειστικοί. Σε κάθε παγωμένη εικόνα που εφάρμοσαν έβαζαν λεζάντα «*Ο Μυτόγκας θέλει να βοηθήσει*», «*Η κοροϊδία*», «*Το κήρυγμα*», «*Να του φάμε τις καραμέλες*».

Ύστερα θέλοντας να ανιχνεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του *Μυτόγκα*, εφάρμοσε την *ανακριτική καρτέλα*. Προσφέρθηκε ο Ιάκωβος που έδειξε μεγάλη διάθεση να συμμετάσχει. Οι μαθητές έθεσαν ερωτήσεις όπως: «*πώς νοιώθεις;*», «*χάλια*», «*γιατί διάλεξαν εσένα;*» «*επειδή έχω μεγάλη μύτη*», «*γιατί δεν τους λες ότι και αυτοί είναι διαφορετικοί;*» «*φοβάμαι*».

Έπειτα η ερευνήτρια δασκάλα ζήτησε από τρεις εθελοντές να «*εικονογραφήσουν τα συναισθήματα του Μυτόγκα με το ίδιο τους το σώμα*». Τα συναισθήματα του *Μυτόγκα* ήταν φόβος και στις τρεις εικόνες. Ύστερα ζήτησε σε ομάδες να αναπαράστησαν την «*καταπίεση*» του *Μυτόγκα* και τη «*μετάβαση*» σε μια *ιδανική εικόνα*. Όλες οι ομάδες ως ιδανική εικόνα επέλεξαν τη συμφιλίωση. Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές σε αυτή τη συνάντηση εφάρμοζαν τις τεχνικές Δράματος με περισσότερη άνεση σε σχέση με προηγούμενες συναντήσεις.

Μετά έγινε το *περίγραμμα* του *Μυτόγκα*. Σε σχέση με το προηγούμενο, του παρατηρητή, το συγκεκριμένο είχε γραμμένα περισσότερα συναισθήματα, είχε ζωγραφιές και χρώματα. Στο εσωτερικό του τα συναισθήματα του θύματος ήταν «*λύπη*», «*φόβος*», «*μοναξιά*». Εντύπωση έκανε ότι όλοι οι μαθητές εξέφρασαν τα ίδια συναισθήματα. Εξωτερικά έγραψαν ενδεικτικά: «*να μη σε νοιάζει τι λένε*», «*να γίνετε όλοι φίλοι*», «*να μην τους ακούς και να αγαπάς τον εαυτό σου*», «*να μάθεις να αντιμετωπίζεις τους νταήδες*». Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι οι μαθητές στο σύνολό τους μπόηκαν στη θέση του θύματος κατανόησαν τα συναισθήματά του και πρότειναν λύσεις για να αλλάξει συμπεριφορά και στάση. Αυτό φάνηκε περισσότερο στην συζήτηση-αναστοχασμό που έγινε στο τέλος της συνάντησης. Εκεί ο Σεντίν μαθητής με προβλήματα πειθαρχίας, είπε: «*ο Μυτόγκας ήταν καλό παιδί και ήθελε να αλλάξει τη στάση των κακών*» η Νανά, μαθήτρια που υπέστη εκφοβισμό, είπε: «*το θύμα δε θα πρέπει να μένει για πάντα θύμα αλλά να αντιδράσει*», η Νόρα «*πριν από το μάθημα πίστευα ότι δεν μπορεί να αλλάξει τίποτε. Τώρα πιστεύω ότι μπορεί*», η Μπία «*τέρμα*

πρέπει να αλλάξει». Μέσα από τις δραστηριότητες αναδείχτηκαν στερεότυπα όπως «το θύμα μένει για πάντα θύμα», «το θύμα δεν μπορεί να κάνει τίποτε» ωστόσο φάνηκε διάθεση για αλλαγή στάσης και συνειδητοποίηση ότι το θύμα μπορεί να αλλάζει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Τρίτη Συνάντηση

Η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 16 Φεβρουαρίου 2016. Το απόσπασμα του βιβλίου και οι τεχνικές Δράματος χρησιμοποιήθηκαν για να ερευνηθούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά του θύτη, ποιες οι απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών για αυτόν και ενδεχόμενη αλλαγή στάσης απέναντί του.

Αρχικά για την ενδυνάμωση της ομάδας έγιναν ασκήσεις χαλάρωσης και ενεργοποίησης των αισθήσεων. Σε αυτές προστέθηκε το «*Μάντεψε το Status*» για να γίνει κατανοητή η θέση του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή.

Η ερευνήτρια δασκάλα θέλοντας να ανιχνεύσει τις απόψεις τους και να αναδείξει στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις για το θύτη, εφάρμοσε τον *καταιγισμό ιδεών*. Οι μαθητές είπαν: «έχει ψυχολογικά προβλήματα», «δεν είναι καλό παιδί» «βαράει», «απομονώνει τους άλλους». Στη συνέχεια διάβασε ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Τζεφ Κίνι «*Το ημερολόγιο ενός Σπασίικλα*»²⁵. *Μέρες πανικού* όπου αναφερόταν στη δράση του Ντένις Ρουτ, του Νταή του σχολείου. Επιλέχτηκε επειδή ήταν ένα πολυτροπικό βιβλίο όπου η εικόνα δεν είχε συμπληρωματικό και επεξηγηματικό ρόλο αλλά ήταν μια ουσιαστική παράμετρος του κειμένου. Επίσης το βιβλίο άρεσε στα αγόρια που τα περισσότερα το είχαν διαβάσει. Ήταν ένα βιβλίο που έδινε κίνητρα για ανάγνωση γιατί συνδέονταν με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους εμπειρίες (Χοντολίδου 2004: 49, 71).

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες μπήκαν σε ρόλο δασκάλων του σχολείου, δημοσιογράφων μαθητικής εφημερίδας, συμμαθητών, γονέων και γειτόνων του θύτη. Η ερευνήτρια δασκάλα σε ρόλο διευθύντριας σχολείου συγκάλεσε *Συμβούλιο* για να συζητήσει με τους μαθητές σε ρόλο δασκάλων για τη συμπεριφορά του Ντένις Ρουτ. Οι

²⁵ Κίνι Τ., 2011. *Το ημερολόγιο ενός Σπασίικλα*, 6. *Ημέρες Πανικού*. Αθήνα: Ψυχογιός

απόψεις ήταν αντικρουόμενες. Ο Ιάκωβος είπε ότι «είναι αρχηγός στην τάξη και δεν έχει δημιουργήσει ποτέ προβλήματα», ο Σεντίν, ότι «είναι άριστος», η Ελένη είχε αντίθετη άποψη λέγοντας ότι «χτυπά τους άλλους». Η ερευνήτρια δασκάλα σε ρόλο διευθύντριας διάβασε πληροφορίες για τον Ντένις Ρουτ από το «Μητρώο μαθητών», ένα βιβλίο όπου εγγράφονταν το προφίλ κάθε μαθητή. Ανέφερε ότι «ο Ντένις Ρουτ ήταν οξύθυμος και ότι χτυπούσε μικρότερα παιδιά. Επίσης ο πατέρας του ήταν βίαιος απέναντί του». Εντύπωση προκάλεσε ότι οι μαθητές επέλεξαν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα που επεσήμανε η ερευνήτρια δασκάλα. Όλοι εκτός της Μπίας ήθελαν τον θύτη να είναι δημοφιλής, άριστος μαθητής χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Αντίθετα η ερευνήτρια δασκάλα σκιαγράφησε το χαρακτήρα του ως οξύθυμο με αντικοινωνική συμπεριφορά που χτυπά μικρότερα παιδιά. Η διαφορετική οπτική των μαθητών οδήγησε την ερευνήτρια δασκάλα σε περαιτέρω διερεύνηση. Πρότεινε στο Συμβούλιο να ζητήσουν βοήθεια από τη δεύτερη ομάδα, τους μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων μαθητικής εφημερίδας. Εντύπωση προκάλεσε η άποψη του Σεντίν, ότι «ο Ντένις ήταν θύμα και για αυτό έγινε θύτης» και «ήταν λάθος μας που δεν τον βοηθήσαμε όταν είχε πρόβλημα».

Η ερευνήτρια δασκάλα με τηλεφωνική επικοινωνία στην ομάδα των δημοσιογράφων ζήτησε να πάρουν συνέντευξη από τους συμμαθητές του Ντένις που ανήκαν στην τρίτη ομάδα. Οι συμμαθητές του Ντένις όταν ρωτήθηκαν είπαν ότι: «είναι μέσα σε όλα», «του ασκούν βία στο σπίτι», «χτυπά μικρά παιδιά», «κάνει ό,τι θέλει». Έπειτα ρωτήθηκαν οι μαθητές σε ρόλο γονέων και φίλων του θύτη. Οι γονείς είπαν «δεν ξέρουμε τι να κάνουμε», «τον δέρνουμε», «δεν του βάλουμε όρια». Οι γείτονες μιλούσαν για ένα παιδί που «ο πατέρας του ασκεί βία ενώ η μητέρα του δεν αντιδρά», «επικρατεί φασαρία στο σπίτι», «είναι συνέχεια έξω».

Η ερευνήτρια δασκάλα εκτός ρόλου ζήτησε από τους δημοσιογράφους να γράψουν κείμενα με τις απόψεις των συμμαθητών, των γονέων και του φιλικού περιβάλλοντος. Ύστερα ως διευθύντρια σε ρόλο συγκάλωσε Συμβούλιο με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Μίλησε για τις απόψεις των δασκάλων, διάβασε τα κείμενα των δημοσιογράφων και εξέφρασε την άποψή της. Έπειτα πρότεινε για τον Ντένις Ρουτ την αλλαγή τμήματος, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου και την εποπτεία από επιτηρητή δάσκαλο. Με την τεχνική Υποστήριξη θέσης στο χώρο οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν ως λύση την συμμετοχή σε δραστηριότητες. Η Νανά πίστευε ότι «με τη συμμετοχή του σε σχολικές δραστηριότητες θα γινόταν παράδειγμα και θα έκανε φίλους», ο Λάκης ότι «θα αποκτούσε φίλους», Εντύπωση προκάλεσε η

άποψη του Τίτο, μαθητή αλβανικής καταγωγής με προβλήματα συμπεριφοράς, ότι «δεν θα έχει χρόνο για *bullying*».

Στο *περίγραμμα χαρακτήρα* οι σκέψεις του θύτη είχαν οργή και θυμό, «θα τους δείρω όλους», «θα φάτε ξύλο», όμως υπήρχαν και σκέψεις όπως «γιατί μου φέρονται έτσι στο σπίτι;». Οι σκέψεις που έκανε ο περίγυρος για το θύτη εστιάζουν στη στάση των γονιών του «του έχουν δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα» και στη βοήθεια που πρέπει να λάβει όπως «το παιδί χρειάζεται μια υποστήριξη, μια βοήθεια». Από τις παραπάνω δραστηριότητες φαίνεται ότι ο Ντένις Ρουτ ήταν ένα παιδί που μεγάλωνε σε ένα μη ασφαλές περιβάλλον με πατέρα βίαιο που δεν του έθεσε όρια. Επίσης αναφέρεται ότι ασκούσε βία σε μικρότερα παιδιά. Τα συναισθήματά του ήταν αντικρουόμενα· από τη μία αισθανόταν μίσος και από την άλλη διερωτόταν γιατί του φέρονταν σκληρά. Οι μαθητές μπήκαν στη θέση του θύματος και πρότειναν λύσεις. Εστίασαν στην υποστήριξη και την προστασία που θα έπρεπε να λάβει από τον οικογενειακό περίγυρο και στις ενδοσχολικές δραστηριότητες προκειμένου να βρει φίλους.

7.3 Β΄ Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος

7.3.1 Σχεδιασμός

Στη Β΄ φάση, που αποτελεί το κυρίως μέρος του προγράμματος, η ερευνήτρια δασκάλα ήθελε να εξακριβώσει αν με την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων το Δράμα αποτέλεσε για τους μαθητές ένα ισχυρό κίνητρο για να διαβάσουν και να απολαύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Επίσης ήθελε να ερευνήσει αν ανακάλεσαν προσωπικές εμπειρίες, αν βίωσαν καταστάσεις και εμπάθυναν σε αυτές και αν άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε στερεότυπα και αντιλήψεις, στόχοι που είχαν τεθεί και στην προηγούμενη φάση. Ωστόσο έθεσε έναν επιπλέον στόχο· θέλησε να ανιχνεύσει αν με τη χρήση τεχνικών Δράματος οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα το νόημα των λογοτεχνικών κειμένων.

Βασιζόμενη στους παραπάνω στόχους σχεδίασε μία δίωρη συνάντηση στην τάξη για να παρουσιάσει ένα προκείμενο για κάθε λογοτεχνικό βιβλίο με σκοπό οι μαθητές να επιλέξουν ένα από τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία και να δημιουργήσουν αναγνωστικές ομάδες. Μετά το διάβασμα των λογοτεχνικών βιβλίων στο σπίτι τους, η ερευνήτρια δασκάλα σχεδίασε δύο δίωρες συναντήσεις για να εφαρμόσουν

προτεινόμενες δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τις τεχνικές Δράματος. Ωστόσο χρειάστηκε να πραγματοποιήσει μια επιπλέον συνάντηση για να λύσει απορίες και προβλήματα που προέκυψαν. Ακολούθως έγινε η παρουσίαση των λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη όπου διήρκεσε ένα δίωρο και οι μαθητές ακολούθησαν συγκεκριμένα στάδια που τους υπέδειξε η ερευνήτρια δασκάλα. Η Β΄ Φάση του αναγνωστικού προγράμματος διήρκεσαν από τις 23 Φεβρουαρίου 2016 ως τις 15 Μαρτίου 2016.

7.3.2 Υλοποίηση

Παρουσίαση Προκειμένων

Η παρουσίαση των προκειμένων, που οδήγησε στην επιλογή των βιβλίων από τους μαθητές και στη δημιουργία αναγνωστικών ομάδων, έγινε την Τρίτη 23 Φεβρουαρίου και διήρκεσε ένα δίωρο. Τα προτεινόμενα βιβλία ήταν: «*Σιγά τα αυγά!*» του Κώστα Πούλου, «*Μίλα μη φοβάσαι*» των Ελένη Δικαίου, Βαγγέλη Ηλιόπουλου και Τζέμη Τασάκου, «*Γιατί απέναντι*» του Βαγγέλη Τασσιόπουλου, «*Μήπως είμαι βλάκας;*» του Σάκη Σερέφα.

Τα συγκεκριμένα βιβλία επιλέχτηκαν γιατί ήταν μικρά και μπορούσαν να διαβαστούν σε μια εβδομάδα. Είχαν πλούσια εικονογράφηση που μαζί με το κείμενο μπορούσαν να αξιοποιηθούν για μια πρώτη γνωριμία με τις αφηγηματικές τεχνικές και με τη λογική των εικονικών μηνυμάτων (Χοντολίδου 2004: 74). Επίσης το θέμα των βιβλίων ήταν οικείο στους μαθητές από τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις που είχαν αποκτήσει.

Πρώτα παρουσιάστηκε το βιβλίο «*Σιγά τα αυγά!*»²⁶ με την τεχνική *πακέτο εξερεύνησης* όπου λειτούργησε ως σύνθετο ερέθισμα για την προσέγγιση του βιβλίου. Κάνοντας υποθέσεις με τα αντικείμενα του πακέτου (φωτογραφία του Μίκρο, φυλλάδιο αντισεισμικής προστασίας, σελίδα ημερολογίου), συνέθεσαν την ιστορία με *παγωμένη εικόνα* και *ανίχνευση σκέψης*.

²⁶ «*Σιγά τα αυγά*». Είναι ένα βιβλίο 64 σελίδων που αναφέρεται σε έναν μετανάστη το Μίκρο. Από την πρώτη μέρα στο σχολείο έχει να αντιμετωπίσει το σεισμό και τον Αλέξανδρο με τους «Μυρμιδόνες» του που τον κοροϊδεύουν λέγοντάς του «*Σιγά τα αυγά*» επειδή κουβαλά πάντα ένα αυγό μέσα στην τσάντα του. Ωστόσο την επόμενη σχολική χρονιά όταν γυρίζει ο Μίκρο στο σχολείο, ο Αλέξανδρος έχει μετακομίσει στο εξωτερικό. Στο γράμμα που έστειλε σε φίλο του είναι απαρηγόρητος γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον Άλεξ που τον εκφόβιζε. Το βιβλίο τελειώνει με το Μίκρο να λέει: «Μπορείτε να μου πείτε πώς λένε το *Σιγά τα αυγά* στα αγγλικά;».

Από το βιβλίο *«Μίλα μη φοβάσαι»²⁷* η ερευνήτρια δασκάλα διάβασε για την πρώτη ιστορία ένα τσαλακωμένο χαρτί με τις σκέψεις της Ισιδώρας που εκφοβιζόταν από την Ελίνα, και για τη δεύτερη ιστορία του βιβλίου διάβασε ένα *φανταστικό γράμμα*, επιπόνησής της, που ανήκε στο παιδί με τα μπλε γυαλιά. Επιπλέον για την τρίτη ιστορία διάβασε αποσπάσματα από το ημερολόγιο ενός «κακού». Χρησιμοποίησε την πλούσια εικονογράφηση για να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και για να προκαλέσει συζήτηση. Και στις τρεις ιστορίες έκαναν *αυτοσχεδιασμό* και *παγωμένη εικόνα* που ήταν αγαπημένες τους τεχνικές.

Στο βιβλίο *«Μήπως είμαι βλάκας»²⁸* το προκείμενο ήταν ένα *φανταστικό γράμμα* του διευθυντή του σχολείου προς τη μητέρα του Φίρλο. Η ερευνήτρια δασκάλα ζήτησε να κάνουν *τηλεφωνική επικοινωνία* όπου προσφέρθηκε ο Ιάκωβος μαθητής με προκλητική συμπεριφορά, που ήθελε να αναλαμβάνει όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες και η Νόρα άριστη μαθήτρια χαμηλών τόνων που συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Χρησιμοποίησαν εκφράσεις από προσωπικές εμπειρίες όπως *«έχει πολλές δυνατότητες αλλά δε τις χρησιμοποιεί»*, *«μπορεί αλλά βαριέται»*. Έπειτα έκαναν το *διάδρομο συνείδησης* και εκφράστηκαν αυθόρμητα, *«έχεις μπλέξει»*, *«στεναχωρείς τους γονείς σου»*.

²⁷ *«Μίλα μη φοβάσαι»*: Είναι ένα βιβλίο 70 σελίδων και αποτελείται από τρεις ιστορίες. Στην πρώτη ιστορία η Ισιδώρα εκφοβίζεται από την Ελίνα. Ακόμα και το όνομα της έχουν αλλάξει και τη λένε Φροξυλάνθη. Όσοι μια μέρα ένα κορίτσι - παρατηρητής αποφασίζει να αντιδράσει. Η ζωή της άλλαξε προς το καλύτερο. Στη δεύτερη περιγράφεται η συμπεριφορά του Νίκου που ζει σε ένα αυστηρό περιβάλλον λόγω του πατέρα του. Παίρνει τα μπλε γυαλιά του Γιώργου και τον εκφοβίζει. Ωστόσο αποφασίζει να τα επιστρέψει και να γίνει φίλος με το παιδί που αδίκησε. Στην τρίτη ένα «κακό» αγόρι γράφει ένα ημερολόγιο και εκφράζει το θυμό και τη ζήλια του προς την αδερφή του, Σόφη. Για να γίνει και αυτός, αντικείμενο συζήτησης και θαυμασμού, εκφοβίζει τους συμμαθητές του. Στην ουσία επιζητά αγάπη και ενδιαφέρον από τους γονείς του.

²⁸ *«Μήπως είμαι βλάκας;»*: Είναι ένα βιβλίο 80 σελίδων με πλούσια εικονογράφηση και αναφέρεται στο Φίρλο ένα αγόρι που του αρέσει να κάνει φάρσες και ύστερα ξεφεύγει από την τιμωρία. Αρχικά μπερδεύει τα τάπερ του φαγητού των συμμαθητών του προκαλώντας πανικό, ύστερα τους τρομοκρατεί κάνοντας το φάντασμα του Κάπτεν Χουκ και στο τέλος βάζει ένα ποντίκι στο συρτάρι της έδρας του δασκάλου. Όμως έρχεται η μέρα που τιμωρείται και αναγκάζεται για πρώτη φορά να σκεφτεί *«Θα διάλεγα ποτέ ένα φίλο σαν εμένα; Μήπως τελικά είμαι βλάκας;»*.

Στο τελευταίο βιβλίο το «*Γιατί απέναντι*»²⁹ διαβάστηκε ένα φανταστικό άρθρο εφημερίδας που αναφερόταν στο ξυλοδαρμό του Άρη από την Κατρίν- υπερασπίστρια και στις συνέπειες που προκάλεσε η πράξη αυτή στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία. Έπειτα οι μαθητές πήραν *συνεντεύξεις* από τους συμμαθητές της Κατρίν.

Μετά το μοίρασμα των βιβλίων χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των έξι ατόμων και σε μια ομάδα των πέντε ατόμων. Οι περισσότεροι είχαν ήδη αποφασίσει ποιο βιβλίο θα πάρουν προτού μοιραστούν, οπότε δεν υπήρχε πρόβλημα στη δημιουργία αναγνωστικών ομάδων.

Η ομάδα που επέλεξε το βιβλίο «*Σιγά τα αυγά*» αποτελούνταν από τον Σίμο και τον Ορέστη, που ήταν «κολλητοί» καθώς και τις Άντα, Έλντα και Τάνια κορίτσια αλβανικής καταγωγής που ήταν φίλες³⁰. Η Νόρα επέλεξε να είναι μαζί με τον Σίμο όπως και στην προηγούμενη φάση. Το βιβλίο «*Μίλα μη φοβάσαι*» το επέλεξαν ο Αρλίντο μαθητής αλβανικής καταγωγής που δεν συμμετείχε ενεργά και ο Στέλιος που ήταν μαζί στην προηγούμενη φάση. Σε αυτούς προστέθηκαν ο Πάνος, ο Φατιόν και ο Ιάκωβος που ήταν μια κλειστή παρέα και η Μπία αλβανικής καταγωγής με άριστη επίδοση που επέλεξε το βιβλίο γιατί «*το βρήκε ενδιαφέρον*». Το βιβλίο «*Γιατί απέναντι*;» επιλέχτηκε από τον Σεντίν, τη Νανά, τη Τσεσιάνα και τον Λάκη. Σε αυτούς προστέθηκε ο Περικλής που ήταν απομονωμένος από την τάξη και προτίμησε τον Σεντίν και το Λάκη από την προηγούμενη ομάδα. Το βιβλίο «*Μήπως είμαι βλάκας*;» το επέλεξαν ο Τίτο, ο Έρβιν, ο Σταύρος και ο Παύλος, μαθητές με χαμηλή επίδοση και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα. Ο Βασίλης και ο Νώντας επέλεξαν το βιβλίο εξαιτίας της εικονογράφησης.

²⁹ «*Γιατί απέναντι*;»: Είναι ένα βιβλίο 55 σελίδων που αναφέρεται σε μια παρέα παιδιών που δέχεται εκφοβισμό από μια άλλη παρέα. Επικρατεί ο όρκος της σιωπής ώσπου μια μέρα η Κατρίν ένα κορίτσι που είναι φίλη με τα παιδιά που εκφοβίζονται, παίρνει την κατάσταση στα χέρια της. Χτυπά τον Άρη, τον νταή του σχολείου και ενημερώνει τους γονείς της που είναι δημοσιογράφοι και πριν από λίγες μέρες είχαν κάνει μια εκπομπή για τον σχολικό εκφοβισμό. Το περιστατικό παίρνει διαστάσεις, το σχολείο καλεί τους γονείς στο σχολείο. Οι μαθητές αποφασίζουν να κάνουν συνελεύσεις σε κάθε τάξη και να βάλουν τέλος στη σιωπή.

³⁰ Η δασκάλα της τάξης έδωσε πληροφορίες για τις σχέσεις των μαθητών.

Έπειτα η ερευνήτρια δασκάλα τους έδωσε τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τους ζήτησε να διαβάσουν τα βιβλία στο σπίτι τους και να συναντηθούν ως ομάδα εκτός σχολείου για να τις συζητήσουν ή να σχεδιάσουν δικές τους.

Ανάγνωση Βιβλίων και Εφαρμογή Δραστηριοτήτων

Οι δύο επόμενες συναντήσεις έγιναν την Τρίτη 1 Μαρτίου και 8 Μαρτίου 2016, αντίστοιχα και διήρκεσαν δύο ώρες. Σκοπός των συναντήσεων ήταν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα των βιβλίων, να βιώσουν καταστάσεις, να κρίνουν, να προβληματιστούν, να μπουν στη θέση του ήρωα και να προτείνουν λύσεις.

Μια εβδομάδα μετά την παρουσίαση των προκειμένων οι περισσότεροι μαθητές είχαν διαβάσει τα βιβλία. Ωστόσο υπήρχε απροθυμία να συναντηθούν εκτός σχολείου για να μελετήσουν τις τεχνικές Δράματος ή να σχεδιάσουν δικές τους.³¹

Συγκεκριμένα από την ομάδα που διάβαζε το «*Σιγά τα αυγά*» μόνο η Τάνια δε «*το διάβασε όλο*». Επειδή δεν είχαν μελετήσει τις τεχνικές εκτός σχολείου, θα δοκίμαζαν στην τάξη τις ακόλουθες: *παγωμένη εικόνα, ανίχνευση σκέψης, ημερολόγιο σε ρόλο, συνέντευξη, ανακριτική καρτέλα, τηλεφωνική επικοινωνία και παραγωγή κειμένου*. Ωστόσο από τις προτεινόμενες τεχνικές εφάρμοσαν μόνο *την παγωμένη εικόνα* για να δείξουν το φόβο του Μίκρο- θύματος για το σεισμό. Επίσης ζωγράρισαν στον πίνακα σαΐτες για να αποτυπώσουν την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην τάξη του Μίκρο.

Από την ομάδα που επέλεξε το «*Μίλα μη φοβάσαι*», ο Φατιόν το είχε διαβάσει όλο και ήταν ο μόνος μαζί με τον Ιάκωβο που συναντήθηκαν εκτός σχολείου. Όπως και η προηγούμενη ομάδα θα δοκίμαζαν τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο: *παγωμένη εικόνα, ανίχνευση σκέψης, συμβούλιο, ανακριτική καρτέλα, αυτοσχεδιασμός*.

Όπως και η προηγούμενη ομάδα εφάρμοσαν μόνο *την παγωμένη εικόνα* και την *ανίχνευση σκέψης*. Η ερευνήτρια δασκάλα τους παρότρυνε να εφαρμόσουν την *τηλεφωνική επικοινωνία*, το *Συμβούλιο* και το *κουτσομπολιό* όμως οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μια σκηνή αυτοσχεδιασμού ανάμεσα στον Ιάκωβο και τον Πάνο επειδή ο τελευταίος δεν ήταν συνεργάσιμος, προσφέρθηκε ο Σίμος, μαθητής πολύ κοινωνικός που ήταν από άλλη ομάδα.

³¹ Σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης οι γονείς δεν είχαν καλές σχέσεις μεταξύ τους.

Από την τρίτη ομάδα που επέλεξε το «*Γιατί απέναντι;*», μόνο ο Λάκης, το διάβασε «όλο». Η Νανά, ο Σεντίν και η Τσεσιάννα διάβασαν το «*μισό*» ενώ ο Περικλής, μαθητής χαμηλής σχολικής επίδοσης, δε το διάβασε «*καθόλου*». Όπως οι προηγούμενες ομάδες θα δοκίμαζαν τις παρακάτω τεχνικές στο σχολείο: *ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, παραγωγή κειμένου, συμβούλιο, υποστήριξη θέσης στο χώρο*. Ωστόσο η ομάδα τροποποίησε το σχεδιασμό της ερευνήτριας δασκάλας για *ρεπορτάζ* και προτίμησε οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων να πάρουν *συνέντευξη* από τους συμμαθητές της Κατρίν-υπερασπίστριας. Έθεσαν ερωτήσεις όπως: «πιστεύεις ότι είναι σωστή η αντίδραση της Κατρίν;», «τι γνωρίζεις για το περιστατικό;». Ως τεχνική δε δυσκολεύτηκαν να την εφαρμόσουν όμως επειδή δεν είχαν προλάβει να διαβάσουν το βιβλίο δεν μπόρεσαν να απαντήσουν και αισθάνονταν αμηχανία.

Από τους μαθητές που επέλεξαν το «*Μήπως είμαι βλάκας;*» ο Νώντας, ο Σταύρος και ο Βασίλης το διάβασαν «όλο», ο Παύλος ως τη «*μέση*», ο Έρβιν και ο Τίτο «*δεν το τελείωσαν*». Ούτε αυτή η ομάδα συναντήθηκε εκτός σχολείου οπότε θα δοκίμαζαν στην τάξη τις τεχνικές: *κουτσομπολιό, ανακριτική καρτέκλα, συμβούλιο, παραγωγή κειμένου, διάδρομος συνείδησης*. Άρχισαν με την τεχνική του *κουτσομπολιού*. Ο Σταύρος, ο Νώντας και ο Παύλος επέμεναν να βρουν μια τιμωρία για το Φίρλο. Ήθελαν «*να πάρει αποβολή*», «*να καθίσει στην τάξη στο διάλειμμα*», «*να καλέσουν τους γονείς του*». Εντύπωση έκανε ο Σταύρος που επιχειρηματολόγούσε με πείσμα έχοντας ταυτιστεί με το ρόλο. Έπειτα έκαναν την *ανακριτική καρτέκλα* θέτοντας ερωτήσεις όπως «*σου αρέσει αυτό που κάνεις;*», «*πώς θα αντιδρούσες αν σου έκαναν κι εσένα πλάκες;*». Ο Σταύρος σε ρόλο Φίρλο ήταν αμετανόητος για τη συμπεριφορά του.

Η ερευνήτρια δασκάλα διακρίνοντας τη δυσκολία να εφαρμόσουν τις τεχνικές και βλέποντας την απροθυμία να συναντηθούν εκτός σχολείου επανασχεδίασε την επόμενη συνάντηση που έγινε την Τρίτη 8 Μαρτίου 2016. Εξάλλου η έρευνα δράσης δίνει αυτή την ευελιξία του αναθεωρημένου σχεδιασμού ύστερα από στοχασμό.

Στην επόμενη συνάντηση η ερευνήτρια δασκάλα ζήτησε από τους μαθητές να διηγηθούν την υπόθεση του βιβλίου που διάβαζαν και σε κρίσιμα σημεία να εφαρμόζαν τεχνικές σύμφωνες με τις προτιμήσεις τους. Από τις τέσσερις ομάδες μόνο οι δύο ασχολήθηκαν ουσιαστικά.

Συγκεκριμένα η ομάδα που διάβαζε το «*Μήπως είμαι βλάκας;*», διηγήθηκε την υπόθεση του βιβλίου και αφού έκανε την τεχνική του *κουτσομπολιού* και την *τηλεφωνική*

επικοινωνία, θέλησε να εφαρμόσει το Συμβούλιο, όπου ανέλαβαν ρόλους δασκάλων και θέλησαν να τιμωρήσουν το Φίρλο για την συμπεριφορά του. Ο Νώντας θέλησε να δώσει το τέλος που είχε το βιβλίο « να μη βγαίνει στα διαλείμματα». Όμως το σύνολο της τάξης πρότεινε: «να του μιλήσουν», «να επιβλέπεται από ενήλικα», πρακτική που είχε ξανα συζητηθεί. Ωστόσο η Νανά πρότεινε «να ζητήσουν βοήθεια από ψυχολόγο» λύση που άρεσε στους μαθητές. Ο Ιάκωβος μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς που συμμετείχε ενεργά, προσφέρθηκε να είναι ο ψυχολόγος και να πάρει συνέντευξη από το Σταύρο σε ρόλο Φίρλο που ήταν προκλητικός και αμετανόητος για τη στάση του. Η ερευνήτρια δασκάλα πρότεινε το «διάδρομο συνείδησης», όπου οι συμμαθητές συμβούλευαν το Φίρλο «άλλαξε στάση», «συνειδητοποίησε τι θέλεις». Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές λειτούργησαν συλλογικά, βίωσαν καταστάσεις, ταυτίστηκαν με τους ήρωες, προβληματίστηκαν και πρότειναν λύσεις.

Στη συνέχεια η ομάδα που διάβαζε το βιβλίο «Σιγά τα αυγά», αφηγήθηκε την ιστορία και σχεδίασε παγωμένες εικόνες στα σημεία που είχε επιλέξει. Έκανε την ανακριτική καρτέλα όπου θα έθεταν ερωτήσεις στον Μίκρο και τον Αλέξανδρο. Η ερευνήτρια δασκάλα επεσήμανε ότι ο Αλέξανδρος- θύτης είχε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά μόνο στο σχολείο. Εντύπωση προκάλεσε ότι εστίασαν στη μητέρα του Αλέξανδρου που «δεν αγαπά τους ξένους» και έγινε συζήτηση όπου οι μαθητές προβληματίστηκαν για τη ξеноφοβία και το ρατσισμό.

Ωστόσο εξαιτίας της έλλειψης συντονισμού από τις άλλες δύο ομάδες η ερευνήτρια δασκάλα πραγματοποίησε άλλη μια συνάντηση εκτός σχεδιασμού.

Συνάντηση εκτός σχεδιασμού

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 10 Μαρτίου 2016 και διήρκεσε μία ώρα. Έγινε συζήτηση για τις δραστηριότητες που τους δυσκόλεψαν και βρέθηκαν τα κρίσιμα σημεία του κειμένου. Οι μαθητές που διάβαζαν το βιβλίο «Μίλα μη φοβάσαι» αρκέστηκαν στις παγωμένες εικόνες που είχαν κάνει ξανά και αυτοσχεδίασαν συγκεκριμένες σκηνές του βιβλίου.

Η ομάδα του «Γιατί απέναντι;», εστίασαν στην τεχνική Συμβούλιο όπου οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους, διευθυντή και δασκάλων. Προσπάθησαν να κατανοήσουν τα κίνητρα του Άρης-θύτη και της Κατρίν- υπερασπίστριας και να βρουν λύσεις. Επίσης η

ερευνήτρια δασκάλα πρότεινε την τεχνική *υποστήριξη στο χώρο* και τους ζήτησε να βρουν εναλλακτικές λύσεις για το τέλος της ιστορίας. Έπειτα τους παρότρυνε να τελειώσουν το διάβασμα των βιβλίων.

Παρουσιάσεις Βιβλίων

Η Β΄ Φάση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των βιβλίων από τους μαθητές, την Τρίτη 15 Μαρτίου 2016 και κράτησε ένα δίωρο.

«Σιγά Τα Αυγά» του Κώστα Πούλου.

Οι μαθητές που επέλεξαν το «*Σιγά τα αυγά*», είχαν διαβάσει όλοι το βιβλίο στο σπίτι τους. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος έδειξαν ζήλο για την εφαρμογή των τεχνικών Δράματος. Αν και δεν είχαν συναντηθεί εκτός σχολείου ήταν πολύ οργανωμένοι και συνεργάσιμοι. Υπήρχε απόλυτος καταμερισμός ευθυνών και αντιμετώπισαν με σοβαρότητα την όλη προσπάθεια. Αρχικά η Νόρα άριστη μαθήτρια χαμηλών τόνων, αφηγήθηκε την υπόθεση του βιβλίου με τη βοήθεια του Σίμου που συμπλήρωνε. Έδωσαν ακριβείς πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο, τους χαρακτήρες και τα γεγονότα της πλοκής. Στη συνέχεια, η Τάνια αλβανικής καταγωγής, χαμηλών τόνων, διάβασε ένα απόσπασμα από το τέλος του βιβλίου που αποτελούσε το κρίσιμο σημείο του, όπου ο θύτης έγινε κι αυτός θύμα. Η ομάδα τελείωσε με τη φράση «*τώρα ο Αλέξανδρος κατάλαβε πώς ένιωθε ο Μίκρο*».

Η παρουσίαση του βιβλίου ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή τριών τεχνικών Δράματος. Παρουσίασαν με *παγωμένη εικόνα* τη σκηνή που ο Μίκρο φοβόταν το σεισμό και με *αυτοσχεδιασμό* τον Αλέξανδρο που ασκούσε εκφοβισμό στους συμμαθητές του. Εντύπωση προκάλεσε ότι αν και στις προηγούμενες συναντήσεις είχαν εστιάσει στη μητέρα του Αλέξανδρου που είχε «*πρόβλημα*» με τους ξένους, εντούτοις δεν την ανέφεραν στην παρουσίαση. Επέλεξαν την *τηλεφωνική επικοινωνία* γιατί ήθελαν να συμφιλιώσουν τον Αλέξανδρο-θύτη με τον Μίκρο-θύμα. Επιπλέον έγραψαν διαφορετικό τέλος για την ιστορία, όπου ο Αλέξανδρος και ο Μίκρο έγιναν φίλοι και έφτιαξαν μια ομάδα που την ονόμασαν «*οι Φιλίνοι*».

Γενικά η πρώτη ομάδα συνεργάστηκε, διάβασε όλο το βιβλίο και το νοηματοδότησε χρησιμοποιώντας τις τεχνικές που ταίριαζαν στην υπόθεση του βιβλίου. Εστίασε σε σημαντικά σημεία της υπόθεσης και επέλεξε ένα διαφορετικό τέλος όπου ο θύτης άλλαξε στάση και συμπεριφορά και συμφιλιώθηκε με το θύμα του. Ωστόσο κοινή διαπίστωση της ερευνήτριας δασκάλας και του κριτικού φίλου ήταν ότι αν και έδειξαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, εντούτοις η παρουσίασή τους δεν ήταν η αναμενόμενη.

«Μίλα Μη Φοβάσαι» των Ε. Δικαίου, Β. Ηλιόπουλου, Τ. Τασάκου

Οι μαθητές που επέλεξαν το «Μίλα μη φοβάσαι» είχαν διαβάσει το βιβλίο στο σπίτι εκτός από τον Πάνο και το Φατιόν μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση που δεν διάβασαν την τρίτη ιστορία. Η διήγηση της πρώτης ιστορίας έγινε από τον Ιάκωβο και οι άλλες δύο από την Μπία. Ωστόσο δεν έδωσαν ακριβείς πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο, τους χαρακτήρες και την πλοκή. Στην ανάγνωση των αποσπασμάτων του βιβλίου διάβασαν μερικά αποσπάσματα από την τρίτη ιστορία.

Στη συνέχεια εφάρμοσαν την *παγωμένη εικόνα* για να αναπαραστήσουν ένα περιστατικό εκφοβισμού απέναντι σε ένα αλλοδαπό μαθητή καταστρέφοντας το ποδήλατό του για να γελάσουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι τη συγκεκριμένη σκηνή ο Ιάκωβος και ο Πάνος μαθητές ελληνικής καταγωγής, που είχαν δημιουργήσει κλειστή ομάδα, την εφάρμοζαν σε όλες τις προηγούμενες συναντήσεις, γιατί ήταν η αγαπημένη τους. Έπειτα *αυτοσχεδίασαν* μια σκηνή του βιβλίου όπου ο πατέρας του Νίκου, του αγοριού που είχε πάρει τα γυαλιά του Γιώργου, φερόταν βίαια προσπαθώντας να μπει στην σκηνή- φωλιά του γιου του. Επιπλέον εφάρμοσαν την *τεχνική της ανίχνευσης* σκέψης για να δείξουν τη σχέση του Νίκου με τον πατέρα του. Εντύπωση προκάλεσε ότι και στις δύο προηγούμενες τεχνικές χρησιμοποίησαν τα αντικείμενα με συμβολική σημασία. Για ποδήλατο του αλλοδαπού μαθητή χρησιμοποίησαν μια καρέκλα και για σκηνή-φωλιά του Νίκου, ένα σημείο της τάξης με χαρτόνια και υλικά για κατασκευές. Εντύπωση προκάλεσε ο Πάνος, μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς που επέλεξε να αναλάβει το ρόλο του θύτη και στις δύο σκηνές. Τελειώνοντας η Μπία επέλεξε να «*γίνουν φίλες η Ισιδώρα με την Ελίνα*». Στη δεύτερη ιστορία ο Ιάκωβος θέλησε «*ο Νίκος και ο Γιώργος να γίνουν περισσότερο φίλοι*». Μόνο στην τρίτη ιστορία ο Ιάκωβος και η Μπία έκαναν *αυτοσχεδιασμό* για να συζητήσουν τη σχέση της Σόφη με τον αδερφό της.

Ο αυτοσχεδιασμός κατέληξε να συζητούν για τη σχέση γονιών και παιδιών λέγοντας ότι πρέπει «να αλλάξει η στάση των γονιών απέναντί τους».

Σε γενικές γραμμές η δεύτερη ομάδα διάβασε όλο το βιβλίο εκτός από δύο μαθητές που δε διάβασαν την τρίτη ιστορία. Κατανόησαν την υπόθεση και χρησιμοποίησαν κατάλληλες τεχνικές για να την νοηματοδοτήσουν. Έδωσαν το δικό τους τέλος επιλέγοντας τη συμφιλίωση και την αλλαγή στάσης των εμπλεκομένων στον εκφοβισμό. Επίσης εξέφρασαν ένα προβληματισμό για τη σχέση γονέων και παιδιών. Αν και δεν συνέδεσαν τις τρεις ιστορίες μεταξύ τους και η παρουσίασή τους ήταν αποσπασματική εντούτοις προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών.³²

«Γιατί Απέναντι;» του Βαγγέλη Τασιόπουλου

Η ομάδα που διάβασε το «Γιατί απέναντι;» αν και δε συναντήθηκε εκτός σχολείου ήταν αρκετά συντονισμένη και οργανωμένη. Οι μαθητές είχαν διαβάσει όλο το βιβλίο εκτός του Περικλή μαθητή με μαθησιακά προβλήματα, που το είχε διαβάσει μέχρι τη «μέση». Παρουσίασαν την υπόθεση του βιβλίου γραπτά και κάθε μαθητής διάβαζε ένα καθορισμένο σημείο της υπόθεσης έχοντας ως συντονίστρια την Νανά. Η διήγησή τους ήταν ακριβής ως προς τον χρόνο, το χώρο, τους χαρακτήρες και την πλοκή. Εκφράστηκαν με πολλές λεπτομέρειες δείχνοντας ότι κατανόησαν πλήρως το νόημα της ιστορίας. Έπειτα διάβασαν ο ένας μετά τον άλλον το πιο κρίσιμο σημείο του βιβλίου όπου οι μαθητές του σχολείου της Κατρίν έβαλαν τέλος στη σιωπή τους και μίλησαν για τον εκφοβισμό και από την άλλη ο θύτης άλλαξε στάση ζητώντας «συγγνώμη».

Από τις προτεινόμενες τεχνικές επέλεξαν τη *συνέντευξη*. Ο Σεντίν, μαθητής αλβανικής καταγωγής με διάθεση να συμμετέχει, σε ρόλο δημοσιογράφου έθετε ερωτήσεις στους μαθητές του σχολείου για το περιστατικό ανάμεσα στον Άρη- θύτη και την Κατρίν- υπερασπίστρια. Έκανε εντύπωση ότι συμμετείχαν όλοι χωρίς την προβολή κάποιων μαθητών εις βάρος κάποιων άλλων. Έπειτα περιέγραψαν με *παγωμένη εικόνα* μια σκηνή όπου η παρέα των «κακών» παιδιών χτύπησε ένα μικρό αγόρι. Τελείωσαν με το *Συμβούλιο* όπου οι δάσκαλοι του σχολείου συγκεντρώθηκαν για να αξιολογήσουν το περιστατικό βίας ανάμεσα στον Άρη και την Κατρίν και να δώσουν μια λύση. Ο Σεντίν ζήτησε να γίνει μια κοινή συζήτηση με τους υπεύθυνους του περιστατικού, ο Λάκης να

³² Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο.

καλέσουν το σχολικό σύμβουλο, η Τσεσιάνα, μαθήτρια χαμηλών τόνων και ο Περικλής πρότειναν ο Άρης να αποβληθεί. Ωστόσο, η ομάδα δεν κατέληξε σε μια κοινή λύση.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές λειτουργώντας συλλογικά νοηματοδότησαν την ιστορία αν και δε χρησιμοποίησαν όλες τις προτεινόμενες τεχνικές. Η παρουσίασή τους ήταν οργανωμένη και σωστά δομημένη προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών.³³

«Μήπως Είμαι Βλάκας;» Του Σάκη Σερέφα

Από την ομάδα που επέλεξε το βιβλίο «Μήπως είμαι βλάκας;» την ημέρα της παρουσίασης έλειπαν τρεις μαθητές (Τίτο, Έρβιν, Παύλος). Οι υπόλοιποι μαθητές (Βασίλης, Νώντας, Σταύρος) ήταν οι μόνοι που είχαν διαβάσει το βιβλίο και αισθάνονταν αμηχανία. Ο Νώντας, μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες προσπάθησε να διηγηθεί την υπόθεση όμως δυσκολεύτηκε και την ολοκλήρωσε ο Βασίλης. Η διήγηση δεν ήταν ακριβής ως προς τον τόπο, το χρόνο, τους χαρακτήρες και την πλοκή. Ανέφεραν ένα περιστατικό από τα τρία που συμμετείχε ο Φίρλο, ο ήρωας του βιβλίου. Η παρουσίαση της υπόθεσης ήταν ελλιπής και δεν ανέφεραν λεπτομέρειες. Η ανάγνωση των αποσπασμάτων έγινε από τον Βασίλη που ήταν ο συντονιστής της ομάδας. Επέλεξαν ένα σημείο του βιβλίου όπου ο Φίρλο σκεφτόταν αρνητικά για τους συμμαθητές του.

Από τις τεχνικές Δράματος επέλεξαν την *ανακριτική καρέκλα*. Ο Σταύρος θέλησε να υποδυθεί το Φίρλο όπως και στις προηγούμενες συναντήσεις. Του έθεσαν ερωτήσεις όπως «γιατί το κάνεις;», «γιατί δε βρίσκεις ένα φίλο;». Εντύπωση προκάλεσαν οι απαντήσεις του που έδειχναν ότι ήταν αμετανόητος για τις πράξεις του «έτσι μου αρέσει», « μου αρέσει να τους τρομάζω όλους». Ύστερα έκαναν Συμβούλιο όπου έγιναν δάσκαλοι και αποφάσισαν για την τιμωρία του. Ο Σταύρος πρότεινε την αποβολή ενώ οι υπόλοιποι επέλεξαν να του δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία. Τέλος έγραψαν ένα *κείμενο*, δίνοντας το δικό τους τέλος, «Ο Φίρλο ζήτησε συγγνώμη και υποσχέθηκε να αποκτήσει φίλους».

Γενικά η τέταρτη ομάδα αν και η προετοιμασία ήταν ελλιπής, προσπάθησε να νοηματοδοτήσει την ιστορία με τις κατάλληλες τεχνικές. Έδωσαν όπως και οι προηγούμενες ομάδες το δικό τους τέλος επιλέγοντας ο θύτης να αλλάξει στάση και να

³³Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο.

αποκτήσει φίλους. Ωστόσο η σύνθεση της ομάδας³⁴ ήταν τέτοια που δε βοήθησε στην λεπτομερή απόδοση του κειμένου.

Οι μαθητές μετά τη νοηματοδότηση των βιβλίων με τη χρήση των τεχνικών Δράματος, παρήγαγαν στην επόμενη φάση τον προσωπικό τους λόγο σχετικά με το θέμα.

7.4 Γ' Φάση Αναγνωστικού Προγράμματος

7.4.1 Σχεδιασμός

Στη Γ' Φάση η ερευνήτρια δασκάλα σχεδίασε δύο δίωρες συναντήσεις με σκοπό οι μαθητές να εκφράσουν μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες το δικό τους λόγο πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, τους ζήτησε να γράψουν *κριτική* για το λογοτεχνικό βιβλίο που διάβασαν και να κάνουν *Πινακοθήκη Ηρώων* με σκοπό να εξακριβώσει αν κατανόησαν το ρόλο του ήρωα και τη σχέση του με την υπόθεση. Επίσης, πρότεινε να γράψουν ένα *φανταστικό γράμμα* στον αγαπημένο τους ήρωα. Επιπλέον, η ερευνήτρια δασκάλα πρόσθεσε στο σχεδιασμό της και μια *ομαδική ζωγραφική* με σκοπό να αναδειχτούν οι ικανότητες όλων των μαθητών ακόμα και των πιο αδύναμων. Τελειώνοντας ενέταξε τις παραπάνω δραστηριότητες στην τεχνική του Δράματος, *παρουσίαση εκπομπής* εμπλέκοντας τους μαθητές σε ρόλους κριτικών βιβλίων, εικονογράφων και εκδοτών.

Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με σκοπό για να ερευνηθεί αν οι μαθητές ανακεφαλαίωσαν γνώσεις και εμπειρίες των προηγούμενων φάσεων και αν το Δράμα έδωσε το κίνητρο για την παραγωγή του δικού τους λόγου. Πραγματοποιήθηκαν στην σχολική τάξη στις 29 και τις 31 Μαρτίου του 2016.

³⁴ Η τέταρτη ομάδα αποτελείται από μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα από τους έξι μαθητές της ομάδα μόνο τρεις από αυτούς έδειξαν ενδιαφέρον και από αυτούς μόνο ο ένας, ο Βασίλης, έχει καλή σχολική επίδοση.

7.4.2 Υλοποίηση

Η συνάντηση άρχισε με ασκήσεις χαλάρωσης και ενεργοποίησης των αισθήσεων που ήταν σύμφωνες με τις προτιμήσεις των μαθητών. Φυσικά υπήρχαν ορισμένοι (Πάνος, Έρβιν) που αυτοσχεδίασαν ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό για να προκαλέσουν την προσοχή της ομάδας.

Η ερευνήτρια δασκάλα είχε δώσει εκτός προγράμματος, προτεινόμενες δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές. Εκτός από τον Αποστόλη, μαθητή μέτριας σχολικής επίδοσης που έχει μεγάλη στήριξη από την οικογένειά του, κανένας μαθητής δεν τις είχε ολοκληρώσει, έτσι τους δόθηκε χρόνος στην τάξη να τις υλοποιήσουν.

Εντύπωση προκάλεσε ότι μαθητές με δυσκολία στο γραπτό λόγο προτίμησαν να ζωγραφίσουν την *αφίσα του βιβλίου*, ενώ μαθητές με ευχέρεια στον γραπτό ασχολήθηκαν με την *κριτική* και το *γράμμα* προς τον ήρωα. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με τις αρχές του προγράμματος όπου αναδεικνύει τα ταλέντα και τις ικανότητες των μαθητών (Χοντολίδου 2004: 51).

Οι γραπτές δραστηριότητες εντάχτηκαν στην *παρουσίαση μιας εκπομπής* όπου οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους κριτικού, εικονογράφου και εκδότη. Ο κριτικός φίλος συμμετείχε σε ρόλο συντονιστή της συζήτησης. Η Νόρα, άριστη μαθήτρια, ως κριτικός του βιβλίου «*Σιγά τα αυγά*» χαρακτήρισε την υπόθεση «*ρεαλιστική*» και «*συγκλονιστική*». Η Άντα ως εικονογράφος έκανε λόγο για «*πολύ ζωντανές ζωγραφιές*». Στην ερώτηση «γιατί το εκδώσατε;», η Τάνια, η μαθήτρια που είχε προσωπική εμπειρία από εκφοβισμό απάντησε «*για θα μάθουν τα παιδιά πώς είναι να σου ασκούνε εκφοβισμό γιατί μπορεί να συμβεί και στα ίδια*». Ύστερα παρουσίασαν την αφίσα όπου εικονίζονταν ο Αλέξανδρος και ο Μίκρο να λένε στα αγγλικά «*φίλοι για πάντα*».

Για το βιβλίο «*Μίλα μη φοβάσαι*» γράφτηκαν δύο κριτικές, μία από τον Αποστόλη στο σπίτι του με τη βοήθεια της μητέρας του και άλλη μια από την υπόλοιπη ομάδα στο σχολείο. Του Αποστόλη αναφερόταν στις αιτίες που τα παιδιά έγιναν επιθετικά «*βίαιοι γονείς*», «*δεν τους έδιναν σημασία*», «*τους συνέκριναν*». Η άλλη κριτική συνέκρινε τις ιστορίες μεταξύ τους θεωρώντας καλύτερη την ιστορία με τα μπλε γυαλιά. Η αφίσα που παρουσίασαν περιλάμβανε στιγμιότυπα και από τις τρεις ιστορίες.

Ο Σεντίν, ως κριτικός του βιβλίου «*Γιατί απέναντι*;» το χαρακτήρισε ως «*ένα μικρό βιβλίο που κρύβει βαθιά νοήματα, συναισθήματα και σοφά διδάγματα*». Εστίασε σε ένα

κρίσιμο σημείο του βιβλίου όπου ο Άρης επέστρεψε στο σχολείο ζητώντας «συγγνώμη». Στην ερώτηση «γιατί το εκδώσατε;», ο Λάκης, άριστος μαθητής σε ρόλο εκδότη απάντησε ότι «δεν πρέπει να καθόμαστε με σταυρωμένα χέρια αλλά να αντιδρούμε στον εκφοβισμό». Ο Περικλής, μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, σε ρόλο εικονογράφου τόνισε ότι οι εικόνες «ήταν πολύ επεξηγηματικές». Η αφίσα που έφτιαξαν παρίστανε δύο χέρια «το καλό» και «το κακό» που ενώνονταν με μια «συγγνώμη».

Για το βιβλίο «Μήπως είμαι βλάκας;» οι μαθητές δεν έγραψαν κριτική μόνο σχεδίασαν την αφίσα που παρίστανε το Φίρλο. Από τις προτεινόμενες ομαδικές δραστηριότητες έκαναν την «Πινακοθήκη των ηρώων» όπου αναφέρθηκαν στους πιο σημαντικούς ήρωες. Χαρακτήρισαν το Φίρλο-θύτη «ανήσυχο», «ταραξία», το διευθυντή «αυστηρό», «άγριο», τη τραπεζοκόμο «θυμωμένη», «φωνακλού», και τη δασκάλα (κυρία Αμαλία) «έξυπνη» και «έμπειρη». Εκτός από την τέταρτη ομάδα μόνο η δεύτερη είχε κάνει την «Πινακοθήκη ηρώων». Χαρακτήρισαν την Ισιδώρα-θύμα «ντροπαλή», «με χαμηλή αυτοπεποίθηση» και την Ελίνα-θύτη «κακομαθημένη» και «απαιτητική». Επίσης χαρακτήρισαν το Γιώργο-θύμα, «ντροπαλό», «ήσυχο», και το Νίκο-θύτη, «κλεισμένο στον κόσμο του», «έχει ανάγκη από κατανόηση». Για το «κακό» παιδί έγραψαν ότι «οι γονείς του αδιαφορούν για αυτόν» και για τον Αντρέα-θύτη ότι ήταν «πονηρός» και «δυνατός».

Στη συγγραφή ενός προσωπικού γράμματος στους ήρωες, ανταποκρίθηκαν συγκεκριμένοι μαθητές. Η Νόρα έστειλε γράμμα στο Φίρλο-θύτη, ήρωα που γνώρισε από τις παρουσιάσεις των βιβλίων και τον συμβούλεψε να αλλάξει στάση απέναντι στους συμμαθητές του και να κάνει φίλους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε η Άντα μαθήτρια χαμηλών τόνων, που έστειλε γράμμα στον Αλέξανδρο-θύτη ζητώντας του να μπει στη θέση του Μίκρο και να τον κατανοήσει. Ο Σίμος, μαθητής με αρχηγικές τάσεις, ως ατομική εργασία θέλησε να γράψει το δικό του τέλος. Επέλεξε τη συμφιλίωση, βάζοντας τον Αλέξανδρο να υποσχεθεί ότι «δε θα ξανακάνει bullying». Και στις τρεις περιπτώσεις οι μαθητές έχοντας ευαισθητοποιηθεί στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και έχοντας αποκτήσει γνώσεις και εμπειρία πρότειναν ως λύση την αλλαγή στάσης του θύτη.

Ανάλογη ήταν και η στάση του Αποστόλη που έγραψε στο Νίκο που πήρε τα μπλε γυαλιά. Από την μία πλευρά τον επέκρινε λέγοντάς του ότι «το να παίρνεις τα γυαλιά ενός παιδιού μόνο για να διασκεδάσεις δεν είναι σωστό» και από την άλλη θεώρησε την πράξη του, ως μια «κραυγή που δεν ακούστηκε ποτέ» γνωρίζοντας ότι είχε δεχτεί κι

αυτός εκφοβισμό. Τελείωσε το γράμμα επαινώντας τη γενναία στάση του να επιστρέψει τα μπλε γυαλιά.

Από την τρίτη ομάδα μόνο ο Σεντίν έγραψε ένα προσωπικό γράμμα στην Μαργαρίτα, την ηρωίδα που υπερασπίστηκε η Κατρίν. Το γράμμα του είχε συμβουλευτικό χαρακτήρα και την προέτρεπε να αλλάξει στάση λέγοντας: «να έχεις θάρρος», «να πιστεύεις στον εαυτό σου». Η παρουσίαση της εκπομπής τελείωσε με σχολιασμό των απόψεων των μαθητών από τον κριτικό φίλο.

Κεφάλαιο 8

Αξιολόγηση Αναγνωστικού Προγράμματος

8.1 Προβληματισμοί

Η αξιολόγηση του Δράματος είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση λόγω της ευρύτητας και της συνθετότητάς του. Ωστόσο, αν θελήσουμε να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία, ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος; Η ποσοτική, ή η ποιοτική ανάλυση; Μπορεί η ποσοτική ανάλυση να αξιολογήσει σωστά το Δράμα το οποίο ως διαδικασία εμπεριέχει πολλές διαστάσεις με λεπτές αποχρώσεις και ιδιαίτερα προσωπικές αντηχήσεις; Ως ποιο βαθμό μπορεί να εμπιστευτούμε την εμπειρία και τις τεχνοκρατικές γνώσεις που χρειάζεται ο δάσκαλος για την ποσοτική του έρευνα (Άλκηστις 2008: 276, 277); Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για την αρνητική επίδραση που έχει στο Δράμα η συγκεκριμένη διαδικασία (συμπλήρωση ερωτηματολογίου). Σύμφωνα με την Άλκηστη Κοντογιάννη χωρίς να αποκλείεται η ποσοτική ανάλυση, θεωρείται καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα (Κοντογιάννη 2008: 278, 280). Την ίδια άποψη έχει και η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας που σχεδίασε το αναγνωστικό Πρόγραμμα στο οποίο βασίζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση. Θεωρούν ότι το συμβατό μοντέλο αξιολόγησης για το πρόγραμμά τους είναι η ποιοτική αξιολόγηση που ως στόχο έχει τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την κατανόηση της νέας κατάστασης και τη «διαφώτιση» των ομάδων αναφοράς που στην περίπτωση μας είναι οι μαθητές (Χοντολίδου 2004: 59).

Ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει ποσοτική ανάλυση για να δοθούν απαντήσεις σε ορισμένα θέματα. Σύμφωνα με την Άλκηστη Κοντογιάννη θα μπορούσε ο δάσκαλος - εμψυχωτής να σχεδιάσει κάποια ερωτηματολόγια ή να πάρει δομημένες ή ημιδομημένες

ή εις βάθος συνεντεύξεις, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να δώσουν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Taylor, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί, να μη δίνουν σε αυτά περισσότερη αξία από την ίδια τη διαδικασία του Δράματος (Κοντογιάννη 2008: 277, 278).

Επομένως η εκπαιδευτική παρέμβαση στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο στην *ποιοτική ανάλυση* αλλά χρησιμοποίησε και την *ποσοτική ανάλυση* (χρήση ερωτηματολογίων και εικονοποίησή τους) για να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

8.2. Αξιολόγηση από τους Μαθητές

8.2.1 Ερωτηματολόγιο Α΄ Φάσης

Η ερευνήτρια δασκάλα στο τέλος της Α΄ φάσης μοίρασε στους μαθητές *ερωτηματολόγιο* με ερωτήσεις κλειστού τύπου που συμπληρώνεται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι περισσότερες ήταν ερωτήσεις κλίμακας που αποτελούν για τον ερευνητή έναν χρήσιμο μηχανισμό καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al 2008: 426). Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε, δεν απαντήθηκε από το σύνολο της τάξης (23 μαθητές) γιατί ένας μαθητής απουσίαζε.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «αν σου άρεσαν οι ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων, της συνεργασίας και της ενοποίησης» 14 μαθητές απάντησαν *πολύ*, 7 απάντησαν *μέτρια* και 1 απάντησε *λίγο*.

Ακολούθως στην ερώτηση «ποια άσκηση σου άρεσε περισσότερο και ποια λιγότερο;» σε 11 μαθητές άρεσε το «*μπόμπες -ασπίδες*», σε 7 το «*οδήγησε τον τυφλό*», σε 2 το «*καθρέφτης*» και 1 μαθητής το «*περπάτα χωρίς σκοπό*». Επίσης 1 μαθητής δεν απάντησε.

Επίσης σε 10 μαθητές δεν άρεσε η άσκηση «*περπάτα χωρίς σκοπό*», σε 2 μαθητές δεν άρεσαν το «*περπάτα, σταμάτα, εξήγησε*», το «*εμπρός όλοι να*», το «*καθρέφτης*» και το «*μάντεψε το status*». Τέλος 1 μαθητής επέλεξε το «*μπόμπες ασπίδες*» και το «*οδήγησε τον τυφλό*». Οι υπόλοιποι 2 μαθητές δεν απάντησαν.

Στην ερώτηση «ποια τεχνική δραματοποίησης σου άρεσε πιο πολύ και ποια πιο λίγο», σε 8 μαθητές άρεσε η «παγωμένη εικόνα», σε 6 ο «αυτοσχεδιασμός», σε 3, η «ανακριτική καρτέλα», σε 2, η «συνέντευξη» και σε 1 ο «δάσκαλος σε ρόλο», το «συμβούλιο», και το «εικονογραφώντας το θέμα με το σώμα μας».

Επίσης σε 4 μαθητές δεν άρεσε η «παγωμένη εικόνα» και η «υποστήριξη στο χώρο», σε 3 ο «καταιγισμός ιδεών» και η «παραγωγή κειμένων», σε 2 ο «δάσκαλος σε ρόλο», σε 1 μαθητή η «ανακριτική καρτέλα» και η «συνέντευξη». Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 4 μαθητές.

Ακολουθώντας στην ερώτηση «αν δούλεψαν ως ομάδα», 13 μαθητές απάντησαν «μέτρια» και οι 9 «πολύ». Δεν υπήρχαν απαντήσεις στο «λίγο» και «καθόλου».

Στην ερώτηση «αν απέκτησαν γνώσεις πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού», 18 μαθητές απάντησαν «πολύ» και 4 απάντησαν «μέτρια».

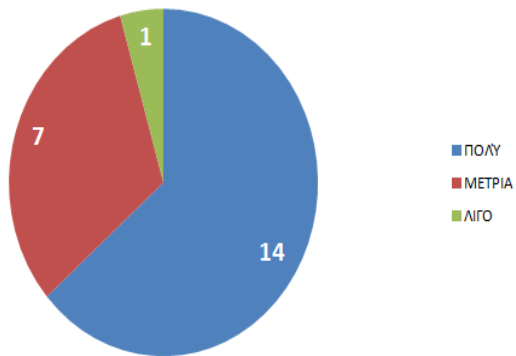
Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου «σας άρεσε η παρουσίαση του θέματος με τις τεχνικές του Δράματος;», 15 μαθητές απάντησαν «πολύ», 5 μαθητές απάντησαν «μέτρια» και 2 «λίγο». Δεν υπήρχαν μαθητές που απάντησαν «καθόλου».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου στους περισσότερους μαθητές άρεσαν οι ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων και της συνεργασίας και ειδικότερα το «μπόμπες και ασπίδες» και το «οδήγησε τον τυφλό». Ως προς τις τεχνικές Δράματος τους άρεσε περισσότερο η «παγωμένη εικόνα» και ο «αυτοσχεδιασμός». Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι δούλεψε ως ομάδα και ότι απέκτησε γνώσεις πάνω στο σχολικό εκφοβισμό. Παράλληλα οι περισσότεροι μαθητές απάντησε θετικά στην παρουσίαση του θέματος με τις τεχνικές του Δράματος.

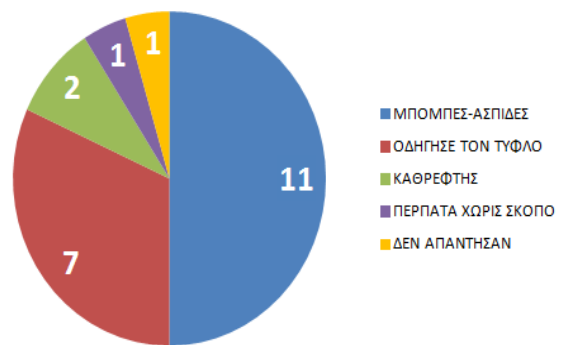
Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου της Α΄ Φάσης φαίνονται παραστατικά στα παρακάτω γραφήματα.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ Α΄ΦΑΣΗΣ

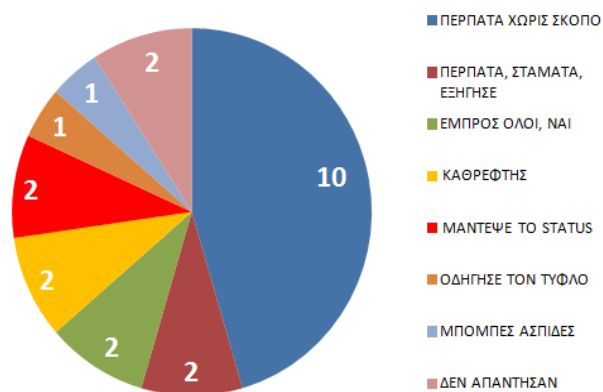
ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο
ΣΟΥ ΑΡΕΣΑΝ ΟΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ
ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ, ΤΗΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ & ΤΗΣ ΕΝΟΠΟΙΗΣΗΣ;

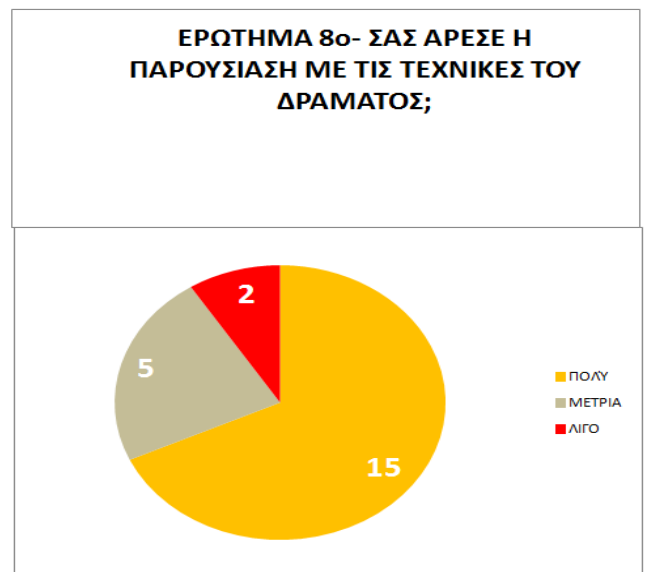
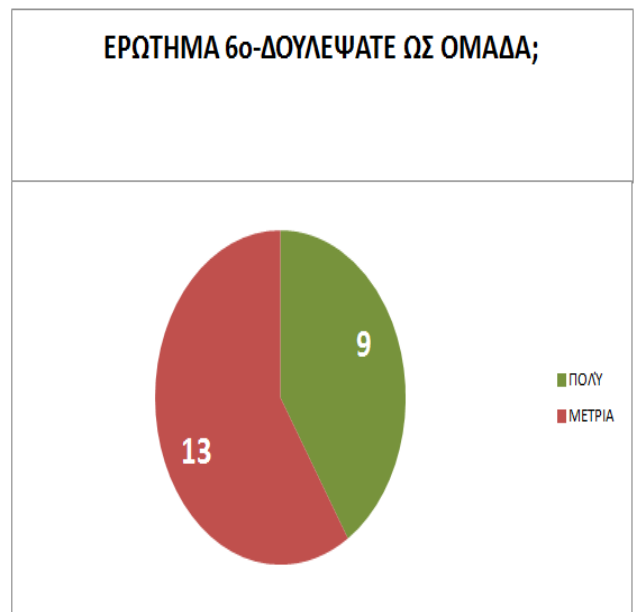
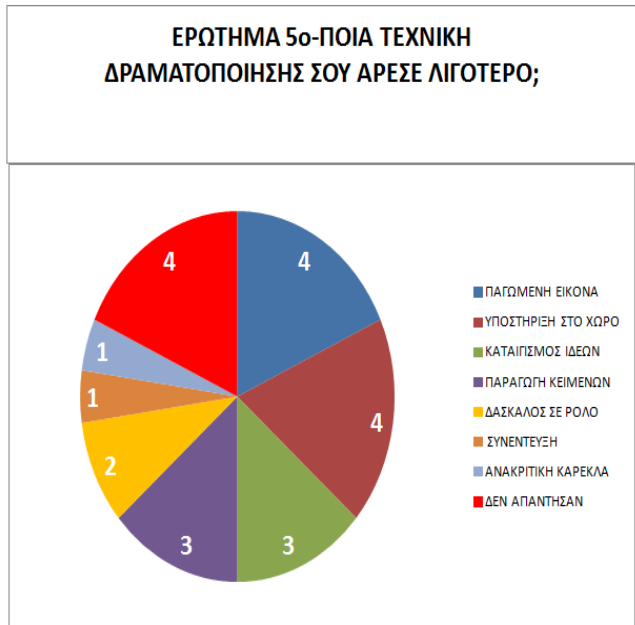


ΕΡΩΤΗΜΑ 2ο-ΠΟΙΑ ΑΣΚΗΣΗ ΣΟΥ
ΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ;



ΕΡΩΤΗΜΑ 3ο- ΠΟΙΑ ΑΣΚΗΣΗ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ
ΛΙΓΟΤΕΡΟ;





8.2.2 Ερωτηματολόγιο Β' Φάσης

Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές μετά το τέλος της Β' φάσης, περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού³⁵ και κλειστού τύπου. Οι περισσότερες ήταν κλειστού τύπου, ώστε να μην είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των μαθητών (Cohen et al 2008: 418). Το ερωτηματολόγιο δε συμπληρώθηκε από το σύνολο της τάξης (23 μαθητές) επειδή έλειπαν 2 μαθητές.

Στην ερώτηση «διάβασες το βιβλίο» 16 μαθητές διάβασαν τα βιβλία ενώ 5 «σχεδόν όλο».

Επίσης σε 13 μαθητές άρεσε «πολύ» το βιβλίο, σε 2 «καθόλου» και σε 6 μαθητές τους άρεσε «λίγο».

Στην ερώτηση «σου φάνηκε μικρό ή μεγάλο;», οι 18 το βρήκαν «μικρό» ενώ 3 μαθητές το βρήκαν «μεγάλο».

Στην ερώτηση «έχεις ξαναδιαβάσει βιβλίο» 19 απάντησαν θετικά και 2 απάντησαν «όχι».

Στην ερώτηση «μετά την παρουσίαση των βιβλίων, ποιο βιβλίο άλλης ομάδας θα διάβαζες;» 6 μαθητές προτίμησαν το «Σιγά τα αυγά», 6 το «Μίλα μη φοβάσαι», 2 το «Γιατί απέναντι», 2 το «Μήπως είμαι βλάκας;» 1 μαθητής ήθελε να διαβάσει το βιβλίο της ομάδας του και οι υπόλοιποι 4 δεν ήθελαν άλλο βιβλίο.

Επίσης στην ερώτηση «Η παρουσίαση των βιβλίων σου άρεσε; Ναι ή όχι; Αν ναι ποια από όλες και γιατί;», σε 6 μαθητές άρεσε η παρουσίαση του βιβλίου «Σιγά τα αυγά», σε 5 μαθητές το «Μίλα μη φοβάσαι», σε 3 το βιβλίο «Γιατί απέναντι;», σε 4 μαθητές το «Μήπως είμαι βλάκας;». Επίσης 1 μαθητής επέλεξε όλες τις παρουσιάσεις και σε 2 μαθητές δεν άρεσε καμία.

Επιπλέον στην ερώτηση «αν κατάλαβαν το νόημα με τη βοήθεια της παρουσίασης» 21 μαθητές απάντησαν «ναι». Οι υπόλοιποι 2 μαθητές ήταν απόντες.

³⁵ Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν στον εξεταζόμενο να αποκαλύπτει το ευρύτερο πλαίσιο των σημείων αναφοράς του, ακόμα και τους ιδιαίτερους λόγους που υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες απόψεις και αξιολογήσεις του. Περισσότερες πληροφορίες βλ. Παρασκευόπουλος 1993.

Ως προς τις τεχνικές Δράματος που χρησιμοποίησαν, άρεσε σε 9 μαθητές η «παγωμένη εικόνα», σε 4 μαθητές ο «αυτοσχεδιασμός» σε 3 η «συνέντευξη», σε 2 η «ανακριτική καρέκλα» σε 1 μαθητή ο «διάδρομος συνείδησης» και σε 1 μαθητή το «συμβούλιο». Υπήρχε 1 μαθητής που δεν επέλεξε καμία τεχνική.

Στην ερώτηση «ποια τεχνική σου άρεσε λιγότερο;» σε 5 μαθητές δεν άρεσε η «τηλεφωνική επικοινωνία», σε 5 μαθητές η «ανακριτική καρέκλα», σε 2 μαθητές δε άρεσε ο «διάδρομος συνείδησης», σε 1 μαθητή η «παγωμένη εικόνα», σε 1 η «συνέντευξη», σε 1 ο «αυτοσχεδιασμός» και σε 1 το «κουτσομπολιό». Υπήρχαν 5 μαθητές που δεν απάντησαν.

Στην ερώτηση «ποια τεχνική βοήθησε στην κατανόηση της ιστορίας και των χαρακτήρων, 11 μαθητές προτίμησαν την «παγωμένη εικόνα», 3 προτίμησαν τη «συνέντευξη», 1 μαθητής το «διάδρομο συνείδησης», 1 μαθητής το «κουτσομπολιό» και 1 το «συμβούλιο». Οι υπόλοιποι 4 μαθητές δεν απάντησαν.

Επίσης 17 μαθητές απάντησαν ότι συνεργάστηκαν ως ομάδα «πολύ» ενώ 4 «λίγο».

Στην ερώτηση «αν θα ήθελες να διαβάσεις κι άλλα λογοτεχνικά βιβλία» η απάντηση ήταν «ναι» για 16 μαθητές ενώ 5 απάντησαν «όχι».

Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για τις τεχνικές Δράματος που σε ερώτηση «αν τις βαρέθηκαν» η απάντηση ήταν «καθόλου» για 18 μαθητές ενώ 3 απάντησαν «λίγο».

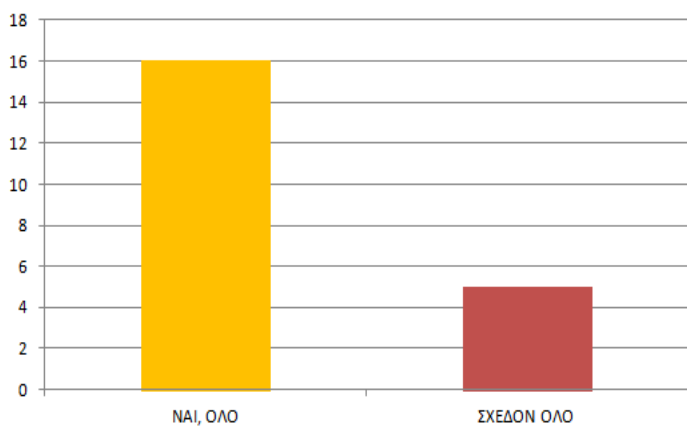
Το ερωτηματολόγιο τελείωσε με την ερώτηση «βαρέθηκες το βιβλίο;» 15 μαθητές απάντησαν «καθόλου» και 6 μαθητές «λίγο». Κανένας μαθητής δεν απάντησε με το «πολύ».

Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι οι περισσότεροι διάβασαν το βιβλίο, τους άρεσε και δεν το βαρέθηκαν. Επιπλέον η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε ενδιαφέρον να διαβάσει και άλλο λογοτεχνικό βιβλίο. Επίσης η παρουσίαση των βιβλίων άρεσε στους περισσότερους μαθητές και ειδικότερα το «Σιγά τα αυγά» και το «Μίλα μη φοβάσαι». Κατάλαβαν καλύτερα το νόημα των βιβλίων και έδειξαν προτίμηση στην «παγωμένη εικόνα». Τέλος η πλειοψηφία των μαθητών συνεργάστηκε ως ομάδα.

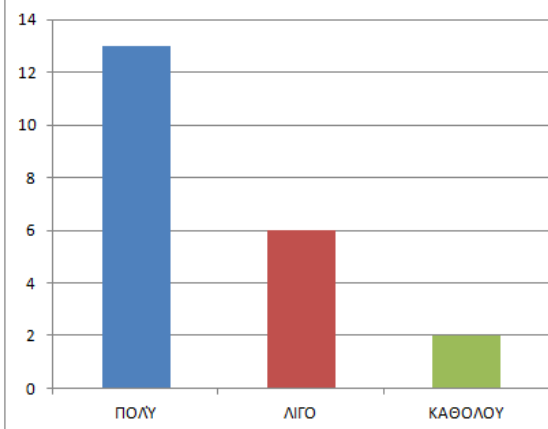
Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου της Β' Φάσης φαίνονται παραστατικά στα παρακάτω γραφήματα.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ- Β ΦΑΣΗ

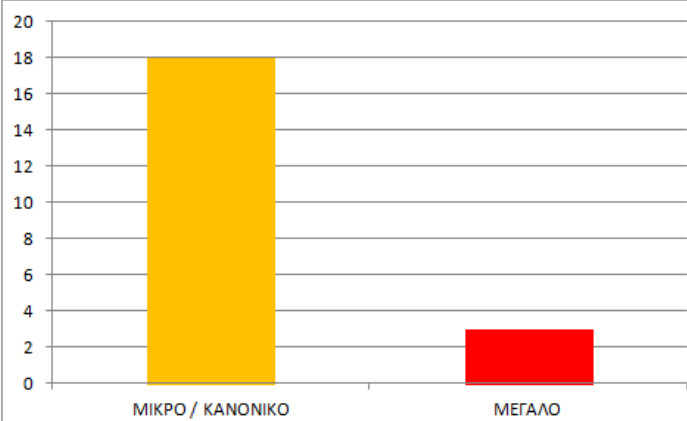
ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο-ΔΙΑΒΑΣΕΣ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ;



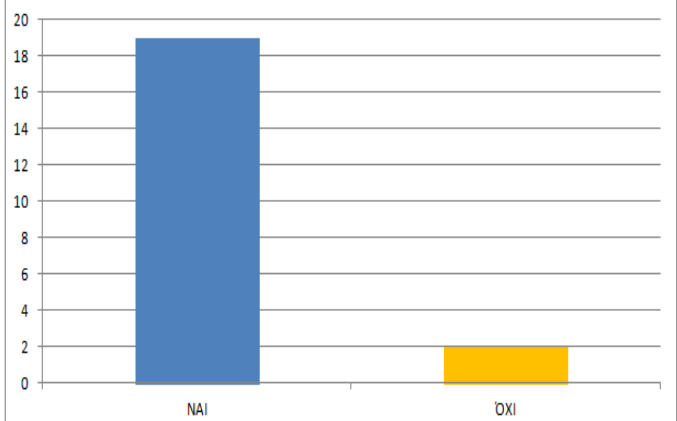
ΕΡΩΤΗΜΑ 2ο-ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ;



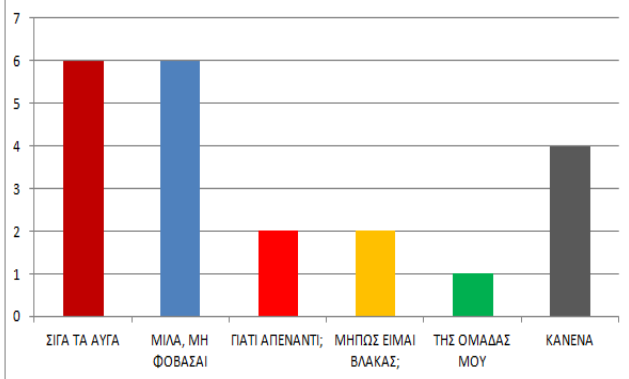
ΕΡΩΤΗΜΑ 3ο- ΣΟΥ ΦΑΝΗΚΕ ΜΙΚΡΟ Ή ΜΕΓΑΛΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ;



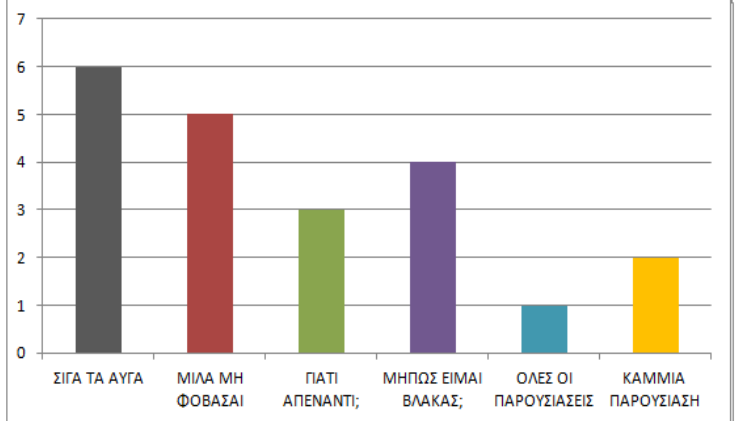
ΕΡΩΤΗΜΑ 4ο-ΕΧΕΙΣ ΞΑΝΑΔΙΑΒΑΣΕΙ ΒΙΒΛΙΟ;



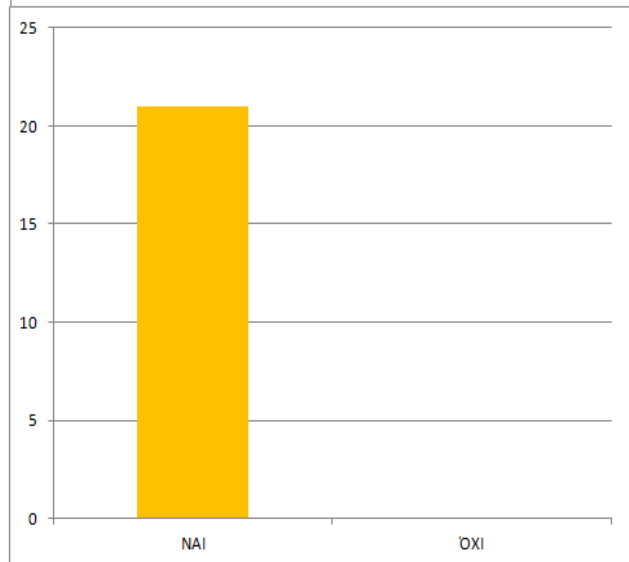
ΕΡΩΤΗΜΑ 5ο-ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΟΙΑΣ ΑΛΛΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΘΑ ΔΙΑΒΑΖΕΣ;



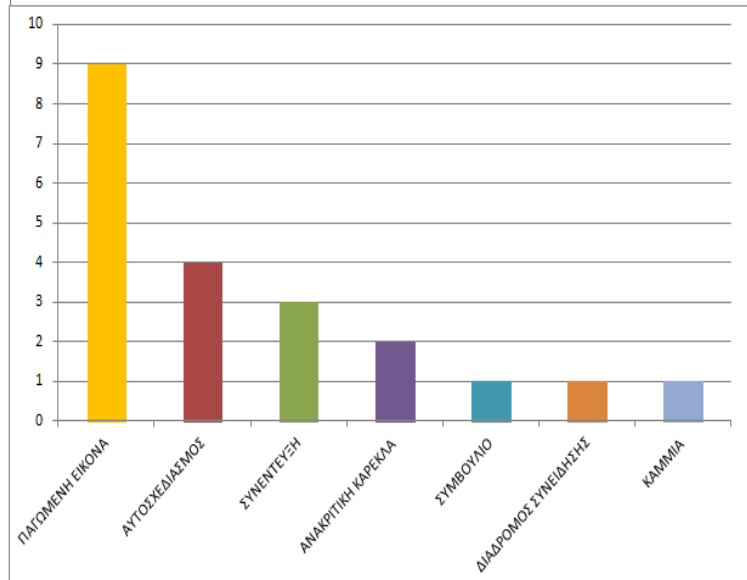
ΕΡΩΤΗΜΑ 6ο-ΠΟΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΤΕΡΟ;



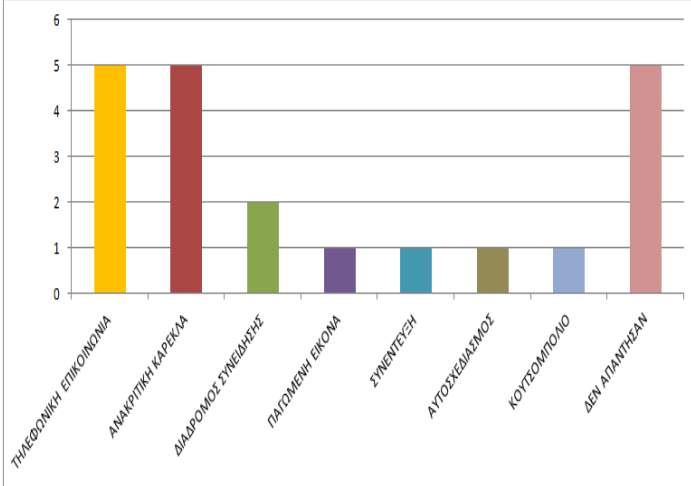
ΕΡΩΤΗΜΑ 7ο- ΚΑΤΑΛΑΒΑΤΕ ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ;



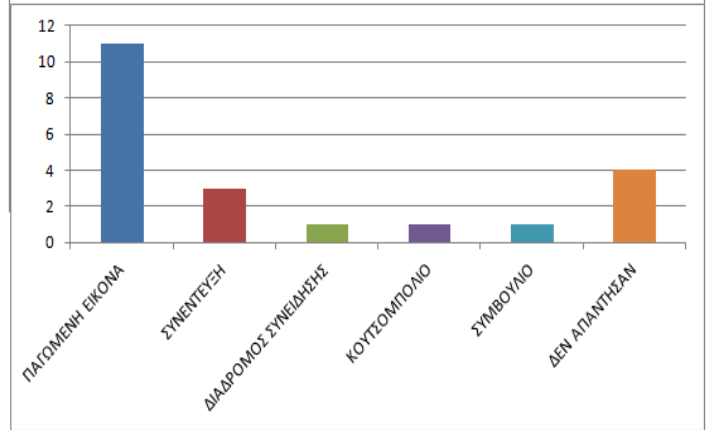
ΕΡΩΤΗΜΑ 8ο- ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ;



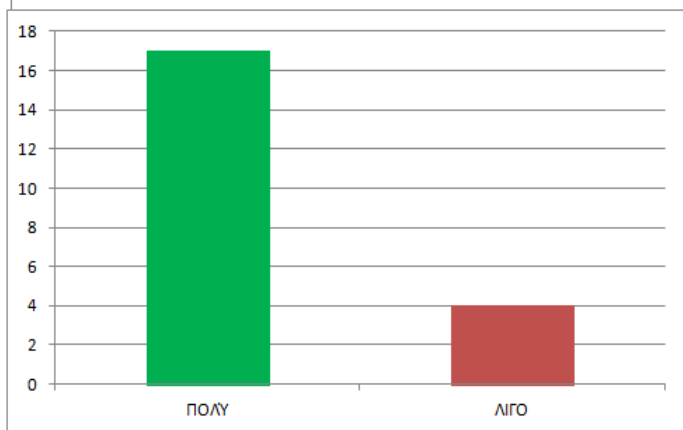
**ΕΡΩΤΗΜΑ 9ο - ΠΟΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ
ΛΙΓΟΤΕΡΟ;**



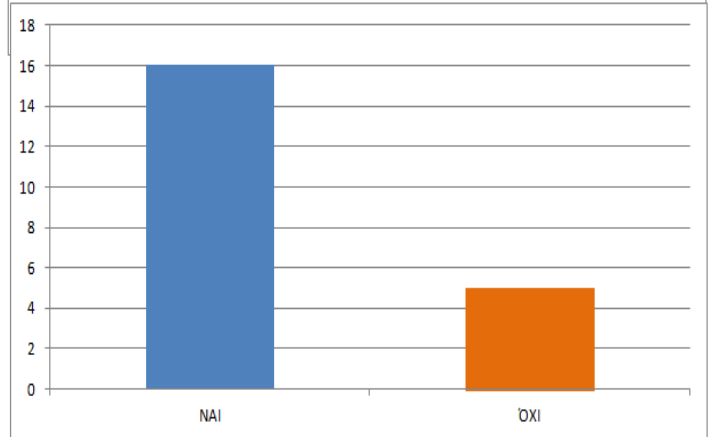
**ΕΡΩΤΗΜΑ 10ο- ΠΟΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ ΒΟΗΘΗΣΕ
ΣΤΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ & ΤΗΣ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ;**



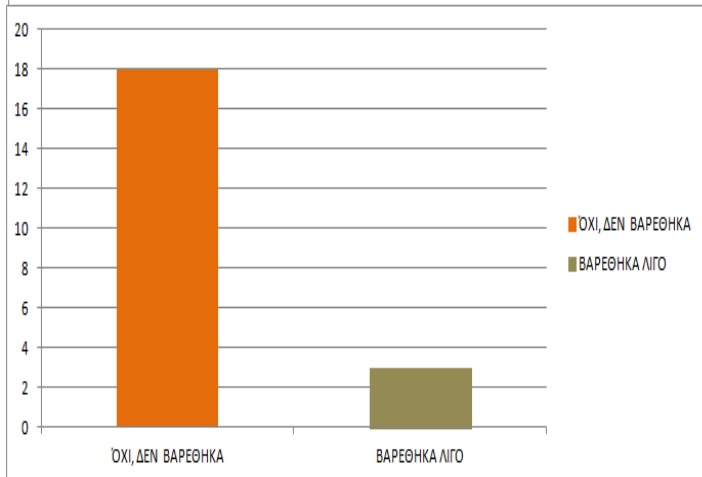
**ΕΡΩΤΗΜΑ 11ο-ΠΟΣΟ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΩΣ ΟΜΑΔΑ;**



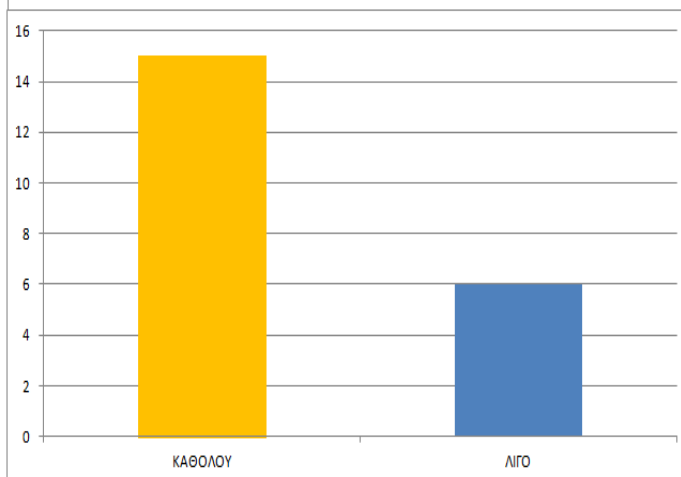
**ΕΡΩΤΗΜΑ 12ο- ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΙΣ ΚΙ
ΆΛΛΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ;**



ΕΡΩΤΗΜΑ 13ο- ΒΑΡΕΘΗΚΑΤΕ ΚΑΠΟΙΑ ΣΤΙΓΜΗ ΤΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ;



ΕΡΩΤΗΜΑ 14ο- ΒΑΡΕΘΗΚΕΣ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΕΣ;



8.2.3 Ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης

Με τη λήξη της Γ' φάσης δόθηκε στους 23 μαθητές της τάξης το ερωτηματολόγιο της τελικής αξιολόγησης του αναγνωστικού προγράμματος όπου απαντήθηκε από όλους. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου.

Όταν ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, οι 19 απάντησαν «πολύ» ενώ οι υπόλοιποι 4 απάντησαν «μέτρια».

Στην ερώτηση «τι σας άρεσε περισσότερο», σε 8 μαθητές άρεσε η κατασκευή αφίσας που έκαναν στη Γ' φάση και σε 9 μαθητές οι τεχνικές Δράματος που εφάρμοσαν. Συγκεκριμένα 4 μαθητές έδειξαν προτίμηση στην *παγωμένη εικόνα* ωστόσο υπήρχαν 2 μαθητές που επέλεξαν τον *αυτοσχεδιασμό*, 1 μαθητής τον *διάδρομο συνείδησης*, 1 μαθητής το *συμβούλιο* και 1 μαθητής τη *συνέντευξη*. Ωστόσο υπήρχαν 3 μαθητές που επέλεξαν την παρουσίαση των βιβλίων και 3 μαθητές τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Ακολούθως στην ερώτηση «τι σας άρεσε λιγότερο», μόνο 3 μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση (Έρβιν, Τίτο, Πάνος), απάντησαν ότι δεν τους άρεσε το διάβασμα των βιβλίων και 11 μαθητές εστίασαν σε συγκεκριμένες τεχνικές. Συγκεκριμένα σε 4 μαθητές δεν άρεσε η *ανακριτική καρέκλα*, σε 3 το *κουτσομπολιό* και σε 1 μαθητή ο *αυτοσχεδιασμός*, σε 1 μαθητή ο *διάδρομος συνείδησης*, σε 1 μαθητή η *παγωμένη εικόνα* και σε 1 μαθητή οι *ζωγραφιές*. Ωστόσο υπήρχαν 9 μαθητές που δεν απάντησαν.

Επίσης 21 μαθητές απάντησαν ότι λειτούργησαν ως ομάδα εκτός από 2 μαθητές το Έρβιν και τον Τίτο που απάντησαν «όχι».

Ακολούθως στην ερώτηση αν έμαθαν πράγματα για το σχολικό εκφοβισμό και αν άλλαξε η στάση τους απέναντι στο θύτη, το θύμα και τον παρατηρητή και οι 23 μαθητές απάντησαν «ναι»

Στην ερώτηση «ενδυναμωθήκατε ως ομάδα» 21 μαθητές απάντησαν «ναι» και μόλις 2 μαθητές «όχι».

Όταν ρωτήθηκαν αν κατάλαβαν καλύτερα το νόημα των βιβλίων με τη χρήση των τεχνικών Δράματος 20 μαθητές απάντησαν «ναι» και μόνο 3 μαθητές, ο Έρβιν, ο Τίτο και ο Παύλος απάντησαν «όχι». Αξίζει να σχολιαστεί ότι οι δύο πρώτοι είχαν μια γενικότερη άρνηση από την αρχή του προγράμματος, ενώ ο Παύλος ήταν μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση.

Επίσης 22 μαθητές απάντησαν «ναι» ότι τους άρεσε το βιβλίο και μόλις 1 μαθητής «όχι».

Στην ερώτηση «αν ήθελες να διαβάσεις και άλλα βιβλία», 14 μαθητές απάντησαν «ναι» και οι υπόλοιποι 9 μαθητές «όχι».

Ανάλογα απάντησε ο Έρβιν και στην επόμενη ερώτηση «αν οι τεχνικές ήταν βαρετές», όπου 22 μαθητές απάντησαν αρνητικά.

Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν φράσεις που τους εξέφραζαν. Οι προτάσεις «έμαθα για το σχολικό εκφοβισμό» και «χάρηκα που παρουσίασα το βιβλίο στις άλλες ομάδες» ήταν πρώτες επιλογές σε 11 μαθητές και ακολούθησε η φράση «ήρθα κοντά με τους συμμαθητές μου» που ήταν η δεύτερη επιλογή σε 10 μαθητές. Σε πολύ υψηλή θέση ήταν η φράση «χρησιμοποίησα τις εμπειρίες μου και τη φαντασία μου» που επιλέχτηκε από 9 μαθητές.³⁶

Στην ερώτηση αν κουράστηκαν, 14 μαθητές απάντησαν «λίγο» και οι υπόλοιποι 9 μαθητές «καθόλου», ενώ μόνο 6 απάντησαν ότι ντρέπονταν «λίγο» να υποδυθούν με τις τεχνικές Δράματος και οι υπόλοιποι 17 απάντησαν «καθόλου».

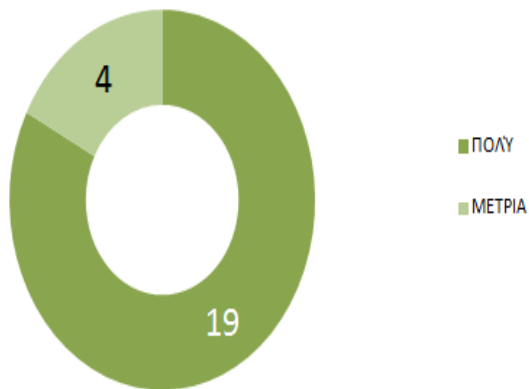
Επίσης στην τελευταία ερώτηση αν έζησαν καινούριες εμπειρίες, 16 μαθητές απάντησαν «πολύ», 6 μαθητές απάντησαν «λίγο» και 1 μαθητής απάντησε «καθόλου». ενώ στην ερώτηση αν μπορούσαν οι τεχνικές Δράματος να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα, 18 μαθητές απάντησαν «ναι» και μόνο 5 απάντησαν «όχι».

Από τις παραπάνω απαντήσεις, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα που τους άρεσε εστιάζοντας περισσότερο στην κατασκευή αφίσας και στις τεχνικές Δράματος. Το σύνολο των μαθητών απέκτησε γνώσεις για το σχολικό εκφοβισμό και άλλαξε στάση απέναντι στο θύτη, το θύμα και τον παρατηρητή. Επίσης οι περισσότεροι μαθητές διάβασαν τα βιβλία που τα κατανόησαν καλύτερα με τις τεχνικές Δράματος χωρίς να κουραστούν ή βαρεθούν. Τέλος η πλειοψηφία των μαθητών λειτούργησε ως ομάδα και απέκτησε καινούριες εμπειρίες.

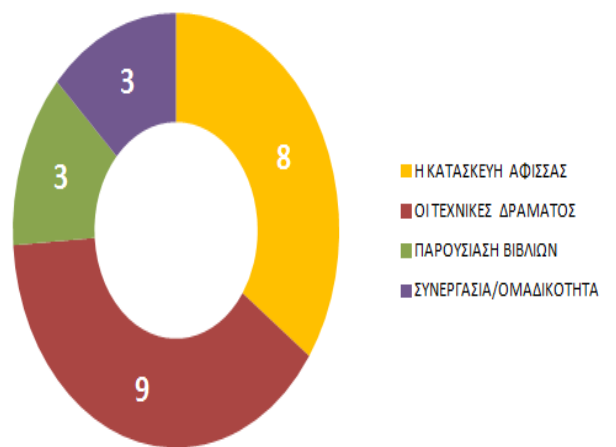
³⁶ Η ερώτηση «Βάλε από το 1 ως το 10 αρχίζοντας από αυτό που σε εξέφρασε περισσότερο», δεν μπορεί να παραστεί ποσοτικά με γράφημα.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

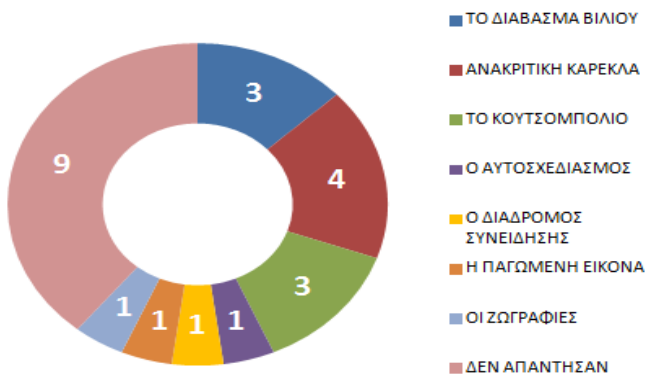
ΕΡΩΤΗΜΑ 1ο-ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ;



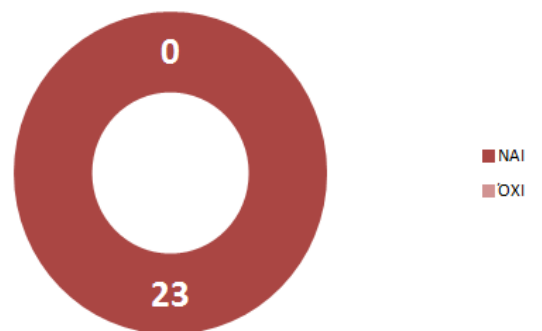
ΕΡΩΤΗΜΑ 2ο-ΤΙ ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;



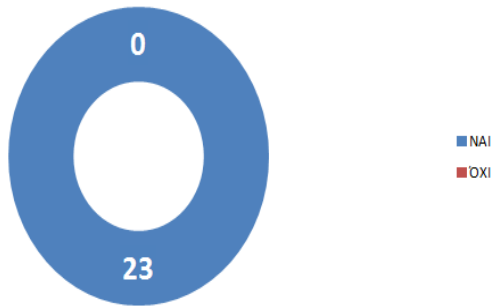
ΕΡΩΤΗΜΑ 3ο- ΤΙ ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ;



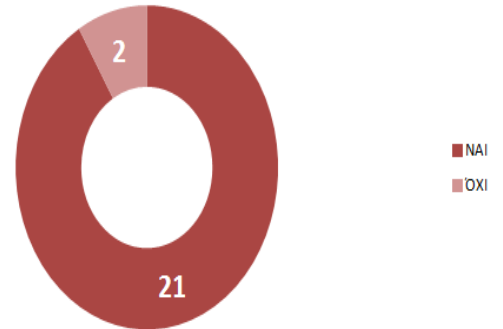
ΕΡΩΤΗΜΑ 4ο- ΑΛΛΑΞΑΤΕ ΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑ ΤΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΥΜΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ;



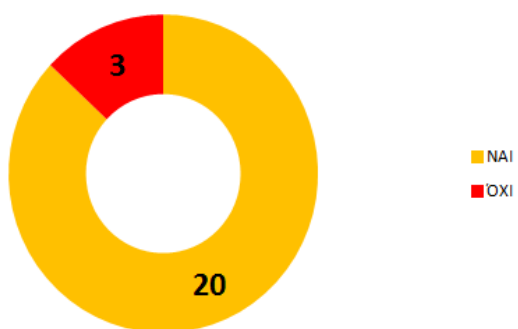
ΕΡΩΤΗΜΑ 5ο-ΜΑΘΑΤΕ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ;



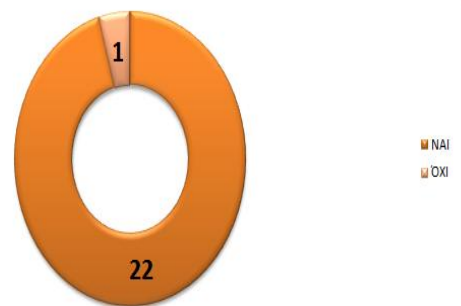
ΕΡΩΤΗΜΑ 6ο-ΝΟΙΩΘΕΤΕ ΌΤΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΘΗΚΑΤΕ ΣΑΝ ΟΜΑΔΑ;



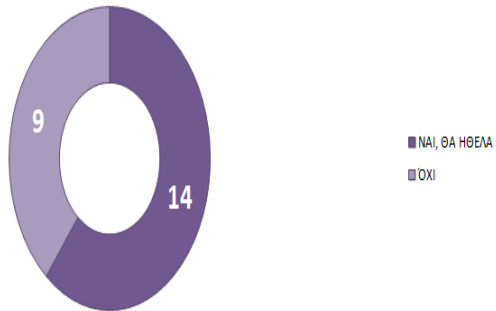
ΕΡΩΤΗΜΑ 7ο- ΚΑΤΑΛΑΒΑΤΕ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΡΑΜΑΤΟΣ;



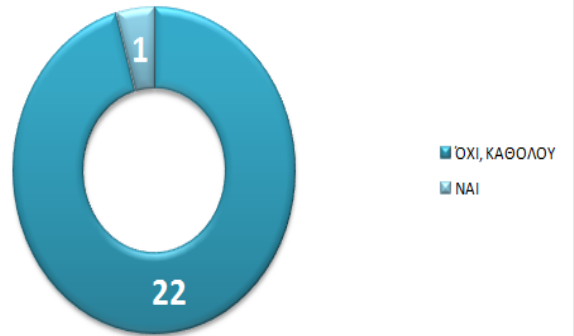
ΕΡΩΤΗΜΑ 8ο- ΣΑΣ ΑΡΕΣΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΑΤΕ;



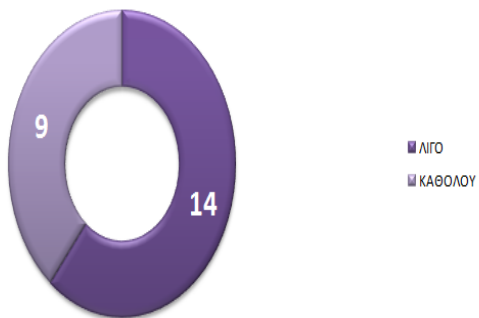
ΕΡΩΤΗΜΑ 9ο - ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΒΙΒΛΙΑ;;



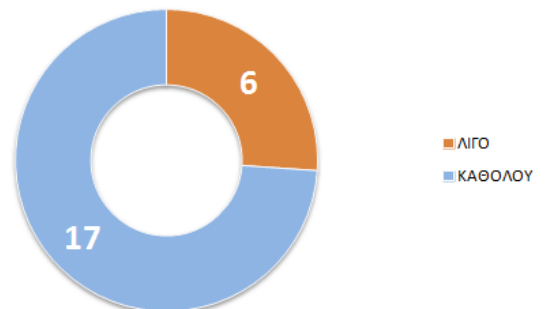
ΕΡΩΤΗΜΑ 10ο- ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΑΣ ΦΑΝΗΚΑΝ ΒΑΡΕΤΕΣ ;



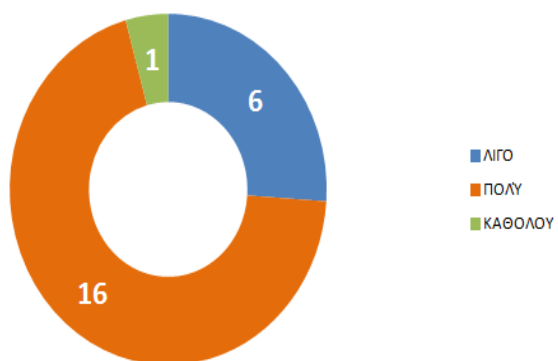
ΕΡΩΤΗΜΑ 12Α- ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΑΣ ΚΟΥΡΑΣΕ ;



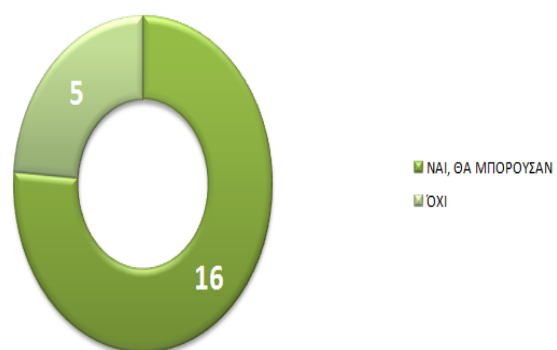
ΕΡΩΤΗΜΑ 12Β- ΝΤΡΑΠΗΚΑΤΕ ΝΑ ΥΠΟΔΥΘΕΙΤΕ ΡΟΛΟΥΣ ;



**ΕΡΩΤΗΜΑ 13ο-ΖΗΣΑΤΕ ΚΑΙΝΟΥΡΙΕΣ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;**



**ΕΡΩΤΗΜΑ 14ο- ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΟΤΙ ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ
ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ;**



8.3 Αξιολόγηση από τον Κριτικό Φίλο

Η ερευνήτρια δασκάλα πήρε συνέντευξη από τον κριτικό φίλο μια εβδομάδα μετά το τέλος του αναγνωστικού προγράμματος, την Πέμπτη 7 Απριλίου 2016.

Στην ερώτηση αν του άρεσε το αναγνωστικό πρόγραμμα, ο κριτικός φίλος το θεώρησε πολύ πετυχημένο γιατί οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον. Σημείωσε ότι έμαθαν πολλά πράγματα για το σχολικό εκφοβισμό εξαιτίας της αναλυτικής παρουσίασης που έγινε. Στην ερώτηση τι του άρεσε περισσότερο σχολίασε ότι η παρουσίαση των βιβλίων με τις τεχνικές Δράματος του άρεσαν πολύ όπως και η παραγωγή του δικού τους λόγου γιατί μέσα από αυτές οι μαθητές *«είδαν διαφορετικά το θέμα», «κατάλαβαν πώς αισθάνεται ο θύτης και το θύμα»*.

Ως προς τη συνεργασία και την ομαδικότητα παρατήρησε ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος *«λειτουργούσαν καλύτερα», «τους έκανε καλό»*. Επεσήμανε ότι δημιουργούσαν ευκολότερα ομάδες, συνεργάζονταν πιο αρμονικά και ορισμένοι μαθητές με προβλήματα πειθαρχίας έλεγχαν καλύτερα τις αντιδράσεις τους.

Στην ερώτηση αν οι τεχνικές Δράματος βοήθησαν στη νοηματοδότηση των βιβλίων, ο κριτικός φίλος είπε: *«Είμαι απολύτως σίγουρος. Αν δεν υπήρχαν οι τεχνικές δε θα τα διάβαζαν. Με τις τεχνικές αναγκάστηκαν να τα διαβάσουν γιατί έπρεπε να τα παρουσιάσουν. Τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα το νόημα και να μπουν στη θέση των ηρώων»*. Παρατήρησε ότι υπήρχαν τεχνικές όπως η ανακριτική καρτέκλα που ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Συγκεκριμένα: *«Ακούστηκαν σημαντικά πράγματα» «Έβγαλαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους» «Παρακολουθούσαν με μεγάλη προσοχή» «επικρατούσε απόλυτη ησυχία»*. Επίσης του έκανε εντύπωση ότι οι περισσότεροι διάβασαν όλο το βιβλίο σε διάστημα μιας εβδομάδας και κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το διάβασαν και αυτοί με δικούς τους ρυθμούς.

Στην ερώτηση αν θα διάβαζαν κι άλλα βιβλία, απάντησε: *«υπήρχαν μαθητές όπως η Νόρα, η Έλντα και ο Βασίλης που διάβασαν και τα βιβλία των άλλων ομάδων αλλά δεν είμαι σίγουρος για κάποιους άλλους»*. Επεσήμανε ότι με το πρόγραμμα τροποποιήθηκε η συμπεριφορά τους απέναντι στο βιβλίο *«Τώρα πιο εύκολα θα πιάσουν ένα βιβλίο που θα τους δοθεί να το διαβάσουν. Δεν ξέρω αν θα το πάρουν κάποια παιδιά από μόνα τους. Όμως τους δόθηκε ένα ερέθισμα. Είδαν κάτι διαφορετικό που τους άρεσε»*.

Όταν ρωτήθηκε αν το Δράμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων απάντησε: *«το εφάρμοσα ήδη στο μάθημα της Ιστορίας. Κάποιοι μαθητές ανέλαβαν ρόλους Φιλέλληνα και έκαναν μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση. Απάντησαν πολύ ώριμα», «Με αυτές τις τεχνικές αλλάζει η παράδοση, καταλαβαίνουν καλύτερα το μάθημα και δεν βαριούνται. Ήταν ωραία εμπειρία».*

Η ερευνήτρια δασκάλα ευχαρίστησε τον κριτικό φίλο για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά του και ολοκλήρωσε το αναγνωστικό πρόγραμμα.

8.4 Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Η ερευνήτρια δασκάλα συλλέγοντας τα δεδομένα της έρευνας, με τα εργαλεία της έρευνας δράσης που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, δήλωσε ότι ήταν πολύ ικανοποιημένη με τα αποτελέσματα που εξήγαγε από τη συγκεκριμένη τάξη που είχε αρκετούς μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και με χαμηλό μαθησιακό επίπεδο.³⁷

Ήταν πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές διάβασαν τα βιβλία μέσα σε μια εβδομάδα εκτός από κάποιους που αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα και συμμετείχαν με τους δικούς τους ρυθμούς. Κίνητρο για την ανάγνωση και τη νοηματοδότηση των βιβλίων αποτέλεσαν οι τεχνικές Δράματος που εφαρμόστηκαν σε όλα τα στάδια του αναγνωστικού προγράμματος. Έδωσαν στους μαθητές την ώθηση που χρειάζονταν για να αντιμετωπίσουν το διάβασμα ως μια ευχάριστη διαδικασία όπου θα συμμετείχαν όλοι με διαφορετικό τρόπο και ανάλογα με τις ικανότητες τους. Ακόμα και κάποιοι μαθητές που είχαν δυσκολία να διαβάσουν το βιβλίο, επειδή ήταν μια ομαδική διαδικασία, δέχτηκαν να το διαβάσουν αποκτώντας εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Μάλιστα μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση όπως ο Ιάκωβος, ο Σεντίν, ο Σταύρος που έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο με τις τεχνικές και τις δραστηριότητες προσπάθησαν να το διαβάσουν όσο το δυνατό πιο γρήγορα. Οι μόνοι που δεν το διάβασαν καθόλου ήταν ο Τίτο, ο Έρβιν και ο Παύλος που ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προκλητική συμπεριφορά. Επίσης, ήταν πολύ σημαντικό ότι υπήρχαν μαθητές που ενδιαφέρθηκαν να διαβάσουν κι άλλο λογοτεχνικό βιβλίο. Ύστερα από τις

³⁷ βλ. Φυσιογνωμία της τάξης στο Παράρτημα.

παρουσιάσεις των βιβλίων, ως ώριμοι και συνειδητοί αναγνώστες, έδειξαν την προτίμησή τους στο «Σιγά τα αυγά» και το «Μίλα μη φοβάσαι».

Επιπλέον μέσα από τις δραστηριότητες που πήραν μέρος ανακάλεσαν προσωπικές εμπειρίες για το σχολικό εκφοβισμό, όπως έκανε η Τάνια, ένα κορίτσι ντροπαλό και εσωστρεφές και η Νανά, ένα κορίτσι κοινωνικό και ηγετικό.

Επίσης οι τεχνικές Δράματος τους βοήθησαν να αναδείξουν στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις όπως «*το θύμα μένει πάντα θύμα*» «*το θύμα δεν μπορεί να κάνει τίποτε*» και μέσα από αυτές άρχισε να διαφαίνεται μια αλλαγή στη στάση τους και στον τρόπο που έβλεπαν τα πράγματα. Χαρακτηριστικά η Νανά που υπέστη εκφοβισμό, όταν ρωτήθηκε για τη στάση του θύματος, είπε ότι «*πρέπει να αντιδράσει*» και η Τάνια σε ρόλο εκδότη σχολίασε, ότι πρέπει να εκδοθεί ένα βιβλίο με αυτό το θέμα «*για να μάθουν τα παιδιά πώς είναι να σου ασκούνε εκφοβισμό γιατί μπορεί να συμβεί και στα ίδια*».

Μέσα από τις τεχνικές το Συμβούλιο, την ανακριτική καρτέλα, την τηλεφωνική επικοινωνία, το κουτσομπολιό, τις συνεντεύξεις, οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα και καταστάσεις προσπαθώντας να τα προσεγγίσουν από πολλές πλευρές προτείνοντας λύσεις, «*να καλέσουμε ψυχολόγο*», «*ο θύτης να πάρει μέρος σε ενδοσχολικές δραστηριότητες*», «*να βρει φίλους*», «*να του μιλήσουμε*». Ταυτίστηκαν με τους ήρωες και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να ανταποκριθούν στο ρόλο όπως ο Σταύρος που με έντονο τρόπο υπερασπίστηκε τις πράξεις του Φίρλο ή τον Ιάκωβο ως διευθυντής σχολείου που παίρνοντας το ανάλογο ύφος, προσπάθησε με την τεχνική της τηλεφωνικής επικοινωνίας να συζητήσει με τη μητέρα του θύτη. Έτσι μέσα από τις δραστηριότητες που εφάρμοσαν βίωσαν καταστάσεις, ταυτίστηκαν με τους ήρωες, προβληματίστηκαν και κατανόησαν βαθύτερα το νόημα των λογοτεχνικών βιβλίων.

Επιπλέον έμαθαν πολλά πράγματα για το σχολικό εκφοβισμό αναλύοντας όλες τις οπτικές και κατανοώντας τις βαθύτερες αιτίες μέσα από λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία. Κατανόησαν τις έννοιες και ευαισθητοποιήθηκαν κάνοντας κάποιους μαθητές (Έρβιν Τίτο, Πάνο) με προβλήματα συμπεριφοράς να έχουν πιο ήπιες αντιδράσεις και άλλους μαθητές όπως τον Ιάκωβο και το Σεντίν με ανάλογη συμπεριφορά να αναλάβουν δράση και να συμμετέχουν στο πρόγραμμα με ιδιαίτερο ζήλο. Έτσι απέκτησαν καινούριες εμπειρίες και γνώσεις.

Επίσης λειτούργησαν συλλογικά κάτι που ήταν ζητούμενο για τη συγκεκριμένη τάξη. Αυτό έγινε φανερό μέσα από τις παρουσιάσεις των βιβλίων όπου έκαναν σωστό

καταμερισμό ευθυνών και συμμετείχαν όλοι. Γνώρισαν καλύτερα ο ένας τον άλλον γεγονός που βοήθησε στα προβλήματα συνεννόησης που αντιμετώπιζαν. Ωστόσο υπήρχαν μαθητές όπως ο Πάνος που δεν ήθελε να είναι ενταγμένος στην ομάδα.

Τέλος εξοικειώθηκαν με τις τεχνικές Δράματος και τις εφάρμοζαν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Όταν ρωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών επέλεξε τις τεχνικές Δράματος.

Η ερευνήτρια δασκάλα, αφού ανέλυσε τα δεδομένα που συγκέντρωσε, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η παρούσα έρευνα πέτυχε τους στόχους της και απάντησε στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Κεφάλαιο 9

Επίλογος

Η ερευνήτρια δασκάλα λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, εφάρμοσε το Αναγνωστικό πρόγραμμα «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο», από την Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας που στηρίζεται σε θεματικούς ή ειδολογικούς άξονες (Χοντολίδου 2004: 45). Θέλησε να εξακριβώσει αν το εκπαιδευτικό δράμα που εφάρμοσε στη σχολική τάξη, αποτέλεσε κίνητρο για τους μαθητές ώστε να διαβάσουν λογοτεχνικά βιβλία και να τα νοηματοδοτήσουν.

Επίσης ασχολήθηκε με την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό ύστερα από συνέντευξη με τη δασκάλα της τάξης που ανέλυσε τη φυσιογνωμία της τάξης. Επιπλέον θέλησε να εξακριβώσει ποια ήταν η γνώμη των μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό και για τους εμπλεκόμενους σε αυτόν, να αναδείξει στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις τους και να τους οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Σε αυτή της την προσπάθεια αξιοποίησε τα εργαλεία της συλλογής δεδομένων της Έρευνας Δράσης για να οδηγηθεί σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Τα χρησιμοποίησε σε κάθε φάση του αναγνωστικού προγράμματος προκειμένου να προσεγγίσει τους στόχους της.

Ωστόσο για να πετύχει τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους έπρεπε να εξασφαλίσει τη συνοχή της τάξης και την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές Δράματος. Για το λόγο, αυτό η προκαταρκτική φάση του προγράμματος ήταν απαραίτητη γιατί περιλάμβανε ασκήσεις συνεργασίας και επικοινωνίας. Ήταν γεγονός ότι οι μαθητές δεν λειτουργούσαν συλλογικά εξαιτίας της παρουσίας ορισμένων απειθάρχητων μαθητών που είχαν προκαλέσει ρήγμα στις μεταξύ τους σχέσεις. Εξάλλου ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα που περιείχε θεατρικά στοιχεία και δεν ήταν

καθόλου εξοικειωμένοι με αυτά. Εντύπωση προκάλεσε ότι στην πρώτη συνάντηση με την τάξη, στις ασκήσεις παραγωγής λόγου που η ερευνήτρια σχεδίασε για να προκαλέσει συζήτηση πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, η Τάνια και η Νανά ανακάλεσαν προσωπικές τους εμπειρίες. Ανακοίνωσαν στην τάξη ότι είχαν υποστεί εκφοβισμό και το διαχειρίστηκαν ως «τυπικά» θύματα, έχοντας επιφυλακτικότητα και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Olweus 2015: 51).

Ακολούθησε η Α΄ φάση του προγράμματος όπου η ερευνήτρια δασκάλα σχεδίασε τρεις συναντήσεις για να συζητηθούν και να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για τον παρατηρητή, το θύμα και το θύτη. Μέσα από το *περίγραμμα χαρακτήρα* οι μαθητές ανέδειξαν τις σκέψεις του παρατηρητή «καλά να πάθεις», «σου άξιζε», «δε με νοιάζει». Μετά τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν οι παρατηρητές άλλαξαν στάση και συμπεριφορά. «*Τα έμαθες; Ο βασιλιάς αν και ήταν φίλος του Τρυφεράκανθου δεν τον βοήθησε και έφυγε*» «*Και τι έγινε ο κακομοίρης;*», «*Τον βοήθησε η κάμπια και το σκαθάρι που είπαν στο μέρμηγκα ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό*». Η ερευνήτρια δασκάλα έδωσε ιδιαίτερη σημασία στον παρατηρητή –υπερασπιστή, γιατί η στάση του μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μοχλό αλλαγής στη σχολική τάξη (Ρασιδάκη 2015: 64). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συζήτηση αναστοχασμού οι μαθητές είπαν ότι ο παρατηρητής δεν πρέπει να μένει αδρανής «*να μη φύγει*» «*να φωνάξει*» «*να βοηθήσει*». Το ίδιο έγινε και στις επόμενες συναντήσεις.

Οι μαθητές μπήκαν στη θέση του θύματος με την τεχνική της *ανακριτικής καρέκλας* και αναδείχτηκαν στερεότυπα όπως «*το θύμα είναι πάντα θύμα*», «*το θύμα δε μπορεί να κάνει τίποτε*». Κατανόησαν τα χαρακτηριστικά του θύματος και τον τρόπο που βιώνουν την βία και μέσα από το *περίγραμμα χαρακτήρα* τού πρότειναν «*να αντιδράσει*» και να «*αλλάξει στάση*». Στη συζήτηση αναστοχασμού μια μαθήτρια η Νόρα είπε ότι «*πριν από το μάθημα πίστευα ότι δεν μπορεί να αλλάξει τίποτε. Τώρα πιστεύω ότι μπορεί*». Πράγματι ο εκφοβισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί στο σχολείο πολλαπλά, σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, τάξης αλλά και σε ατομικό επίπεδο (Olweus 2009: 87).

Στην επόμενη συνάντηση οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν με *καταιγισμό ιδεών* τη γνώμη τους για το θύτη αυτοί απάντησαν με στερεότυπα όπως «*βαράει*», «*έχει ψυχολογικά προβλήματα*», «*δεν είναι καλό παιδί*». Στο τέλος της συνάντησης με την εμπλοκή τους στις τεχνικές του Δράματος οι μαθητές όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν τιμωρία για το θύτη πρότειναν να πάρει «*μέρος σε ενδοσχολικές δραστηριότητες για να αποκτήσει φίλους*», και ο Σίμος πρότεινε «*να βοηθηθεί για να αποκτήσει όρια*».

Στην Β' φάση οι μαθητές ύστερα από την παρουσίαση των προκειμένων, επέλεξαν λογοτεχνικά βιβλία που ήταν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που αποτέλεσε κίνητρο για ανάγνωση. Έτσι η τάξη μετατράπηκε σε μια αναγνωστική κοινότητα με την ερευνήτρια δασκάλα να συντονίζει και να καθοδηγεί, μαθαίνοντας εξίσου με τα παιδιά (Χοντολίδου 2004: 71, 41). Εντύπωση προκάλεσε ότι διάβασαν το βιβλίο μέσα σε μια εβδομάδα εκτός ελάχιστων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που ακολουθούσαν το δικό τους ρυθμό. Ωστόσο και για τους αδύνατους μαθητές το αναγνωστικό πρόγραμμα έδωσε τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, γιατί οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν ήταν γλωσσικές αλλά στηρίχτηκαν στη δραματική έκφραση (Χοντολίδου 2004: 76). Οι μαθητές διαβάζοντας και εφαρμόζοντας τις τεχνικές, βίωσαν τις καταστάσεις του βιβλίου, ταυτίστηκαν με τον ήρωα, προβληματίστηκαν, συνειδητοποίησαν πολλά νοήματα και πρότειναν λύσεις.

Ωστόσο βίωσαν καταστάσεις που δεν ήξεραν πού θα τους οδηγήσουν και προβληματίστηκαν πάνω σε αυτές. Πράγματι στο αναγνωστικό πρόγραμμα η πορεία των δραστηριοτήτων είναι μια ερευνητική διαδικασία όπου ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής γνωρίζουν πού θα φτάσουν (Χοντολίδου 2004: 41). Συγκεκριμένα στην τεχνική της *ανακριτικής καρέκλας* για να ερευνηθεί η σχέση του Αλέξανδρου με τη μητέρα του που «*δεν αγαπά τους ξένους*», οδηγήθηκαν σε συζήτηση για την ξеноφοβία και το ρατσισμό όπως και στον αυτοσχεδιασμό της Σόφης με τον αδερφό της το «*κακό παιδί*» που μίλησαν για τις σχέσεις γονέων και παιδιών και οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει «*να αλλάξει η στάση των γονιών απέναντί τους*».

Αξίζει να σχολιαστεί ότι όλα τα παιδιά βρήκαν το κρίσιμο σημείο του βιβλίου που ήταν σημαντικό για την εξέλιξη της πλοκής και πάνω σε αυτό εφαρμόσαν τις τεχνικές. Εντύπωση προκάλεσε ότι για να παρουσιάσουν τα βιβλία λειτούργησαν συλλογικά και έκαναν σωστό καταμερισμό ευθυνών χωρίς να προβάλλεται ο ένας σε σχέση με τον άλλον. Επέλεξαν να μιλήσουν όλοι συμμετέχοντας στην παρουσίαση. Όλες οι ομάδες μέσα από τις τεχνικές που παρουσίασαν, πρότειναν αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Επέλεξαν ο θύτης και το θύμα να αλλάξουν στάση και να γίνουν φίλοι.

Στην τρίτη φάση του αναγνωστικού προγράμματος όπου παρήγαγαν τον προσωπικό τους λόγο, φάνηκε πως αντιλήφθηκαν σε βάθος το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου. Ο Σεντίν στην κριτική του βιβλίου το χαρακτήρισε ως «*ένα μικρό βιβλίο που κρύβει βαθιά νοήματα, συναισθήματα και σοφά διδάγματα*». Η Νόρα το χαρακτήρισε «*ρεαλιστικό*» και «*συγκλονιστικό*». Επίσης μέσα από την *Πινακοθήκη των ηρώων* γνώρισαν ακόμα

περισσότερο τους ήρωες και τη σχέση του με την ιστορία. Αντιλήφθηκαν το νόημα ποικιλοτρόπως, δηλαδή και με το γραπτό λόγο και με τη βοήθεια των τεχνικών Δράματος.

Οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στο αναγνωστικό πρόγραμμα ωφελήθηκαν πολλαπλά. Κατανόησαν σε βάθος τα αίτια και τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού γιατί μέσα από τη βιωματική εμπειρία που είχαν, μπήκαν στη θέση των ηρώων και προσπάθησαν να βρουν λύσεις στα προβλήματά του. Λειτουργήσαν ομαδικά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και συνδημιουργίας και αποδέχτηκαν τον «Άλλο» γιατί βίωσαν μαζί του καταστάσεις και τον κατανόησαν καλύτερα.

Το κυριότερο, όμως, που κατάφεραν οι μαθητές της Στ' τάξης ήταν ότι διάβασαν το λογοτεχνικό βιβλίο. Το προσέγγισαν με ενδιαφέρον, αποφάσισαν να το ανοίξουν, να το φυλλομετρήσουν και να το διαβάσουν. Σε αυτό βοήθησε όχι η στείρα και καταναγκαστική παραδοχή «πρέπει να το διαβάσω» αλλά το «θέλω να το διαβάσω, θέλω να συμμετάσχω στις δραστηριότητες που δεν τις έχω ξανακάνει και θέλω γεμάτος περιέργεια να τις βιώσω και να τις μάθω». Αυτή τους την προσπάθεια ενίσχυσαν οι τεχνικές Δράματος που τους προκάλεσαν αμηχανία, ντροπή αλλά και ενθουσιασμό και ευχαρίστηση. Προσπάθησαν να υποδυθούν, να γίνουν μέρος της ιστορίας και να καταλάβουν τις βαθύτερες σχέσεις που προκαλούν ερωτηματικά και προβληματισμό. Θεωρώ ότι το κατάφεραν βρίσκοντας τα κρίσιμα σημεία του βιβλίου και αναδεικνύοντάς τα με τις τεχνικές που εφάρμοσαν.

Μέσα από αυτές τις βιωματικές δράσεις αντιλαμβάνεται κανείς την παιδευτική αξία του θεάτρου, πόσο μπορεί να προωθήσει τη φιλιαναγνωσία και την κριτική σκέψη, πόσο μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλων -μαθητών, και γενικότερα να ενισχύσει το εκπαιδευτικό έργο. Χρειάζεται διάθεση και ενθουσιασμό και από τους δασκάλους και από τους μαθητές για να δώσουν στο λογοτεχνικό βιβλίο τη θέση που του αξίζει μέσα στη σχολική τάξη. Όμως, όχι με τον τρόπο που διδάσκεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο αλλά με ένα τρόπο που να προωθεί την ενεργητική και βιωματική μάθηση και να δημιουργεί κριτικούς και συνειδητούς αναγνώστες.

Παράρτημα Α

Αξιολόγηση

A.1 Ερωτηματολόγια

A.1.1 Ερωτηματολόγιο Α' φάσης

Όνοματεπώνυμο-----

Κύκλωσε την προτίμησή σου

1. Σου άρεσαν οι ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων, της συνεργασίας και της ενοποίησης; πολύ, μέτρια, λίγο, καθόλου.

2. Ποια άσκηση σου άρεσε περισσότερο(Π) και ποια λιγότερο (Λ); Βάλε (Π) ή (Λ) αντίστοιχα

- περπατάμε χωρίς σκοπό
- Περπάτα, σταμάτα, εξήγησε.
- Μπόμπες Ασπίδες,
- Οδήγησε τον τυφλό
- Εμπρός όλοι να
- Καθρέφτης
- Ένα δύο τρία χα
- Μετρώντας φωναχτά από μέσα
- Αιφνιδιάζοντας με μια λέξη
- Μάντεψε το Στάτους

3. Ποια τεχνική δραματοποίησης σου άρεσε πιο πολύ(Π) και ποια πιο λίγο(Λ); Βάλε (Π) ή (Λ) αντίστοιχα

- Καταιγισμός ιδεών
- Παγωμένη εικόνα
- Ανίχνευση σκέψης
- Ανακριτική καρτέκλα
- Συνέντευξη
- Τηλεφωνική επικοινωνία
- Αυτοσχεδιασμός
- Περίγραμμα χαρακτήρας

- Δάσκαλος σε ρόλο
- Συμβούλιο
- Εικονογραφώντας το θέμα με το ίδιο μας το σώμα
- Εικόνα μετάβασης
- Παραγωγή κειμένων
- Υποστήριξη θέσης στο χώρο

Κύκλωσε την προτίμησή σου

4. Δουλέψατε ως ομάδα; Πολύ-Μέτρια-Λίγο-Καθόλου

5. Απέκτησες γνώσεις πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

Πολύ-Μέτρια-Λίγο-Καθόλου

6. Σου άρεσε η παρουσίαση του θέματος με τεχνικές θεάτρου;

Πολύ-Μέτρια-Λίγο-Καθόλου

A.1.2 Ερωτηματολόγιο Β' Φάσης

Όνοματεπώνυμο:-----

Κύκλωσε την προτίμησή σου

1. Διάβασες το βιβλίο
Όλο
Σχεδόν όλο
Το μισό
Λιγότερο από το μισό
2. Το βιβλίο που διάβασες σου άρεσε
Πολύ
Λίγο
Καθόλου
3. Σου φάνηκε
μικρό
μεγάλο
4. Έχεις ξαναδιαβάσει βιβλίο;
Ναι
Όχι

Απάντησε:

5. Μετά την παρουσίαση των βιβλίων θα ήθελες να διαβάσεις βιβλίο άλλης ομάδας και ποιο;

6. Η παρουσίαση των βιβλίων σου άρεσε; Ναι ή Όχι; Αν ΝΑΙ. Ποια από όλες και γιατί;

Κύκλωσε την προτίμησή σου

7. Η παρουσίαση σε βοήθησε να καταλάβεις καλύτερα το νόημα των βιβλίων
Ναι
Όχι

Απάντησε:

8. Ποια τεχνική Δράματος σου άρεσε περισσότερο;

9. Ποια σου άρεσε λιγότερο;

10. Ποια τεχνική που χρησιμοποίησες στην παρουσίαση βοήθησε στην κατανόηση της ιστορίας και των χαρακτήρων;

Κύκλωσε την προτίμησή σου

11. Συνεργάστηκες με την ομάδα σου;

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

12. Θα ήθελες να διαβάσεις και άλλα λογοτεχνικά βιβλία;

Ναι

Όχι

13. Οι τεχνικές που έμαθες σε έκαναν να βαρεθείς;

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

14. Βαρέθηκες το βιβλίο

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

A.1.3 Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης

Όνοματεπώνυμο:-----

Κύκλωσε την προτίμησή σου:

1. Σας άρεσε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Απάντησε

2. Τι σας άρεσε περισσότερο;

3. Τι σας άρεσε λιγότερο;

Κύκλωσε την προτίμησή σου

4. Αλλάξατε στάση για το θύτη, θύμα και τον παρατηρητή μετά το πρόγραμμα;

Ναι

Όχι

5. Μάθατε πράγματα για το σχολικό εκφοβισμό;

Ναι

Όχι

6. Ενδυναμώσατε σαν ομάδα;

Ναι

Όχι

7. Κατάλαβε καλύτερα τα βιβλία με τις τεχνικές του θεάτρου;

Ναι

Όχι

8. Θα ήθελες να διαβάσεις και άλλα βιβλία;

Ναι

Όχι

9. Σου άρεσε το βιβλίο που διάβασες;

Ναι

Όχι

10. Βαρέθηκες με τις τεχνικές του θεάτρου;

Ναι

Όχι

11. Βάλε από το 1 ως το 10 αρχίζοντας από αυτό που σε εξέφρασε περισσότερο

Με το πρόγραμμα ήρθα στη θέση του άλλου.

Ήρθα κοντά με τους συμμαθητές μου.

Μου άρεσε που χρησιμοποίησα τη φαντασία μου και τις εμπειρίες μου .

Χάρηκα που παρουσίασα το βιβλίο στις άλλες ομάδες.

Έμαθα πράγματα για εμένα μέσα από τις εμπειρίες των ηρώων.

Έμαθα πολλά για τον σχολικό εκφοβισμό.

Κύκλωσε την προτίμησή σου

12. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος:

A. Κουράστηκα

Λίγο

Πολύ

Καθόλου

B. Ντράπηκα να υποδυθώ

Λίγο

Πολύ

Καθόλου

13. Έζησα καινούριες εμπειρίες

Λίγο

Πολύ

Καθόλου

14. Θα ήθελα να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της δραματοποίησης και σε άλλα μαθήματα;

Ναι

Όχι

Παράρτημα Β

Φυσιογνωμία της Τάξης

Β.1 Προφίλ Μαθητών

Η τάξη αποτελούνταν από είκοσι τρεις μαθητές, δεκαεπτά αγόρια και έξι κορίτσια. Από αυτά, τα δέκα ήταν αλβανικής καταγωγής και τα υπόλοιπα ελληνικής. Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και μιλούσαν άπταιστα την ελληνική γλώσσα. Ήταν οι εξής:

Άντα: Μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, κοινωνική, ήσυχη, μέτριας σχολικής επίδοσης με πρόβλημα διάσπασης προσοχής.

Αποστόλης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, κοινωνικός και ήσυχος, μέτριας σχολικής επίδοσης.

Αρλίντο: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, ήσυχος, ευγενικός, αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα. Δε συμμετείχε ενεργά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Βασίλης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, ώριμος, κοινωνικός, άριστης σχολικής επίδοσης.

Έλντα: Μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, κοινωνική, άριστης σχολικής επίδοσης.

Έρβιν: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλής σχολικής επίδοσης.

Ιάκωβος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, ατίθασος με προβλήματα συμπεριφοράς, μέτριας σχολικής επίδοσης.

Λάκης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, κοινωνικός, άριστης σχολικής επίδοσης.

Μπία: Μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, ώριμη και κοινωνική, άριστης σχολικής επίδοσης.

Νανά: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, ώριμη, κοινωνική, με αρχηγικές τάσεις, άριστης σχολικής επίδοσης.

Νόρα : Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, ώριμη, κοινωνική με αρχηγικές τάσεις, άριστης σχολικής επίδοσης.

Νώντας: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, κοινωνικός, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Ορέστης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, κοινωνικός, άριστης σχολικής επίδοσης.

Πάνος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, ατίθασος με προβλήματα συμπεριφοράς, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Πάυλος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, με προβλήματα συμπεριφοράς, όχι ιδιαίτερα κοινωνικός, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Περικλής: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, όχι ιδιαίτερα κοινωνικός. Αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα.

Σεντίν: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, μέτριας σχολικής επίδοσης. Επέδειξε προκλητική συμπεριφορά στην αρχή του προγράμματος ωστόσο συμμετείχε ενεργά με ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Σίμος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, κοινωνικός με αρχηγικές τάσεις. Αν και αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα βρίσκεται σε πολύ καλό μαθησιακό επίπεδο.

Σταύρος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, όχι ιδιαίτερα κοινωνικός, χαμηλής σχολικής επίδοσης. Θέλει να προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή.

Τάνια: Μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, κοινωνική, και ήσυχη, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες.

Τίτο: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, με προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλής σχολικής επίδοσης.

Τσεσιάνα: Μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, κοινωνική και ήσυχη, άριστης σχολικής επίδοσης.

Φατιόν: Μαθητής αλβανικής καταγωγής, μέτριας σχολικής επίδοσης. Στην αρχή του προγράμματος έδειξε προκλητική συμπεριφορά ωστόσο στη συνέχεια συμμετείχε ενεργά.

Βιβλιογραφία

Πηγές

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης

Διαθέσιμο στο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> [30-1-2016].

Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη ΙΙΙ, 2010. *Για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο*. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Ιστοσελίδες

«Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου». Διαθέσιμο στο:

<http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy.html>.

[6-5-2018].

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «*Παίζουμε Bowling ή Bullying*» Διαθέσιμο στο:

<http://www.theatroedu.gr/el->

[gr/θεατρικέςκατασκηνώσεις/20131ηκατασκηνωσηθκπεριεχόμενα.aspx](http://www.theatroedu.gr/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE.aspx) [14-5-2016].

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο:

<http://www.theatroedu.gr/el-gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE.aspx>

[6-5-2018].

Heathcote Archive –Mantle of the Expert. Διαθέσιμο στο:

<http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/.../heathcote-archive.pdf> [8-5-2016].

Παιδικά Βιβλία

Δικαίου, Ε. Ηλιόπουλος, Β. Τασάκου Τ., 2010. *Μίλα μη φοβάσαι.3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο*. Χολαργός: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε., 2004. *Ο Μυτόγκας*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Κίνι Τ., 2011. *Το ημερολόγιο ενός Σπασίικλα,6: Ημέρες Πανικού*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Πούλος, Κ., 2012. *Σιγά τα αυγά!* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πριοβόλου, Ε., 2000. *Ο Τρυφεράκανθος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σερέφας, Σ., 2014. *Μήπως είμαι βλάκας;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τασιόπουλος, Β., *Γιατί απέναντι;* 2013. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Επιστημονικές εργασίες

Άλκηστις, 1989. *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.

Άλκηστις, 2008. *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αναγνωστοπούλου Δ., 2005. Η πλεύση διδασκόντων και διδασκομένων στις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων: όροι και προϋποθέσεις. Στο: Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, σ. 43-52.

Ανδρουλιδάκης Γ. & Τουρκομανώλη Μ., 2010. Δημιουργώντας κριτικούς αναγνώστες στο Δημοτικό. Διδακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για την επεξεργασία ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων με τη μέθοδο Project. Εισήγηση στο 5^ο Συνέδριο του ΕΛΛΙΕΠΕΚ με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», *Διαδρομές*, τ.χ 100, 24-32.

[on-line] Διαθέσιμο στο:<

https://www.psychoqios.gr/datafiles/videos/t.100_salonia.pdf>[30-1-2016].

Αποστολίδου Β., 2004. Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: Θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο: Αποστολίδου Β. & Καπλάνη Β. & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, σ. 69-78.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ., 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση:48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν., 2002. *Για ένα νεανικό και δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν.& Ζώνιου, Χ.,(επιμ), 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά Πρόγραμμα με Τεχνικές Θεάτρου Forum*. Αθήνα :Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γραμματάς, Θ., 1999. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Γραμματάς, Θ., 2005. *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη Ε., 2005. Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο: Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, σ. 53-78.

Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ., 2005. Προλεγόμενα. Στο: Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, σ. 27-40.

Κανατσούλη, Μ., 2014. Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για εφήβους: οδεύοντας σε μια αβέβαιη ενηλικίωση(;)Στο: *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο(1204-2014)οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Πρακτικά Ε' Συνεδρίου Νεοελληνικών*

Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη 2-5 Οκτωβρίου 2014, σ. 1-10.

Διαθέσιμο στο: http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kanatsouli_meni.pdf [14-5-2016].

Καραβόλτσου, Α., 2012. Το προσωπικό σύστημα αξιών και η έννοια του αυτοσεβασμού στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Στο Γκόβας, Ν. & Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ., (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης, 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σ.158-166. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/C3Karavoltsou%20ndn%20Gr.pdf> [30-1-2016].

Καραβόλτσου, Α., «Δολιοφθορά» στο *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τχ.14, 2013 .

Καρρά, Κ., «Διδάσκοντας λογοτεχνία με χρήση θεατρικών τεχνικών. Μια εφαρμογή στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ Γυμνασίου», 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων, με θέμα *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*, Πρόγραμμα Θαλής 21-23 Νοεμβρίου 2014.

Κατσαρίδου, Μ., 2011. *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π. Τ. Δ. Ε., Θεσσαλονίκη.

Κατσαρίδου, Μ., 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσίκη -Γκίβαλου, Α., 1998. *Το θαυμαστό ταξίδι, Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη –Γκίβαλου, Α., 2005. Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο: Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη, Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, σ. 13-25.

Κολιάδης, Ε., 1997. *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη :Γ. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα.

Κοσμίδου Hardy, Χ. & Μαρμαρινός, Γ., 1994. Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 79, σ. 51-59.

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ., 2012. Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Γκόβας, Ν. & Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ.(επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 232-239.

Κυριακοπούλου, Ε. & Λάζαρη, Μ., 2010. Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω* , Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., σ 7-9.

Κωτόπουλος Η. Τ., 2012. Εφηβική Ελληνική Λογοτεχνία και Κοινωνικό Περιθώριο στο: Κωτόπουλος Η. Τ. & Σουλιώτη Δ.(επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*, Φλώρινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 93-163

Λαζάκη, Π., *Η διερευνητική δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων: δεδομένα από μια έρευνα δράσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου*. Στο: Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο. Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία» , Πρακτικά του Προγράμματος Θαλής, Αλεξανδρούπολη 2014. Διαθέσιμο στο: <https://gtheodore.files.wordpress.com/2014/11/cf83ceb9cebcbcf83-cf80cf81ceb1cebacf84ceb9cebaceb1-cf84ceb5cebbceb9cebacebf-ceb3ceb9ceb1-ceb5cebacf84cf85cf80cf89cf83ceb7-ceb7.pdf>

Λαμπρονίκου, Ε., 2000. «Μια προσέγγιση της ποίησης μέσα από τη θεατρική πράξη» στο Γκόβας Ν, & Κακλαμάνη, Φ., (επιμ.) *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 194-195.

Λενακάκης, Α., 2013. Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2013). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ. 58-77.

Μαλαφάντης Κ., 2012. Εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της συναλλακτικής θεωρίας της L.M.Rosenblatt στην ανάγνωση της λογοτεχνίας. Διαθέσιμο μέσω: <https://www.researchgate.net/publication/258449053> [14-6-2016].

Μάνεση Σ. 2015. Διδακτική αξιοποίηση ενός παραμυθιού για το σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική απομόνωση, *Διαδρομές*, [on-line] τ.χ. 118, σ.18-29 Διαθέσιμο στο: < https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/t.118_screen_low.pdf > [30-1-2016].

Μανικάρου Μ., 2015. Αποτύπωση μορφών βίας σε παιδικά βιβλία της Ελένης Πριοβόλου-Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας ενός εικονογραφημένου παραμυθιού και ενός νεανικού μυθιστορήματος, *Διαδρομές*, [on-line] τ.χ.117 σ.19-30 Διαθέσιμο στο: 19-30 < https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/screen_t.117.pdf > [30-1-2016].

Παιθέα, 2012. «Δε φοβάμαι... έχω φίλους, εσύ;». Στο Γκόβας, Ν. & Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ., (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης, 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σ.158-166.

Παπαδόπουλος, Σ., 2004α. Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Γκόβας, Ν., (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις* (σσ. 154-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παπαδόπουλος, Σ., 2004. *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Σ., 2014. Για την ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο: Γραμματάς, Θ., *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση :Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σ.147-170.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι., 1993. *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. Β'. Αθήνα.

Πασχαλίδης Γ., 2004. Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο: Αποστολίδου Β. & Καπλάνη Β & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 21-36

Πιτούλη, Γ., 2013. «Μπορείς να καταλάβεις τι φοβάμαι» στο *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τχ.14.

Πολίτης Δ.,1996. Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας*, [on-line] τ.χ11, σ.21-33. Διαθέσιμο στο: <[http://www.academia.edu/4358620/Πολίτης Δ. 1996 Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η Συναλλακτική Θεωρία της L.M.Rosenblatt. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας τόμος 11 αρ. σελ. 21](http://www.academia.edu/4358620/Πολίτης_Δ._1996_Ο_Ρόλος_του_Αναγνώστη_και_η_Συναλλακτική_Θεωρία_της_L.M.Rosenblatt._Επιθεώρηση_Παιδικής_Λογοτεχνίας_τόμος_11_αρ._σελ._21)> [30-1-2016].

Ρασιδάκη Χ., 2015. *Σχολικός εκφοβισμός. Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκης.

Σέξτου, Π.,2007. *Πρακτικές εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μουσειακή Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιάντης, Γ. (επιμ.), 2010. *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών - Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας*

εκπαίδευσης. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Τσιάρας Α., 2012., «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» στο Γκόβας, Ν. & Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ., (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης, 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, σ.328-334.

Φανουράκη, Κ., 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών . Διαθέσιμο στο: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5341/3/Nimertis_Fanouraki%28thea%29.pdf [5-5-2016].

Χοντολίδου Ε., 2004. Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο: Αποστολίδου Β. & Καπλάνη Β. & Χοντολίδου Ε.(επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 37-65.

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B., 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Baer L. A. & Glasgow N. J., 2008. Take the Bullies to Task: Using Process Drama to Make a Stand, *The English Journal*, 97(6), 79-86.

Διαθέσιμο μέσω: <<http://www.jstor.org/stable/40503417>> [30-1-2016].

Baldwin, P., 2009. Το δράμα στην εκπαίδευση-απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο: *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, Πρακτικά της 6^η Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, 27,28,29,30 Μαρτίου 2008. Πανελλήνιο Δίκτυο Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 94-103 τ.χ

Barone. J. F., 1997. Bullying in School: It Doesn't Have to Happen. *The Phi Delta Kappan*, 79(1), σ. 80-82. Διαθέσιμο μέσω: <http://www.jstor.org/stable/20405957> [28-1-2016].

Barton, B. & O'Toole, J. (2012). Η δύναμη στα χέρια του: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος “Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό”, (Αλεξιάδη, Κ. Γεωργακοπούλου, Ι Γκότση, Β. Μεταφρ.), *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, Διαθέσιμο στο:

<http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/.../OTOOLE_n_iv_k_n_AL_n_Gr.pdf>[30-1-2016].

Boal, A., 2013. *Θεατρικά Παιχνίδια. Για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: σοφία.

Bolton, G., 1985. Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory Into Practice*, [e-journal] 24(3) σ.151-157, Διαθέσιμο μέσω: <http://www.jstor.org/stable/1477034> [22-11-2015].

Cohen, L. Manion, L. Morisson. K., 2008. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, W. J., 2011. Η Έρευνα Στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Έλλην.

Dadds, M., 1998. Supporting practitioner research: a challenge. *Educational Action Research*, 6(1) σ. 39-52, Διαθέσιμο:

<http://dx.doi.org/10.1080/09650799800200049> [14-6-2016].

Dewey, L. M., 1994. Combining Literature with Drama. Διαθέσιμο στο:

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED376508> [6-5-2016].

Elliott, E., 2003. Ποια είναι η καλή έρευνα δράσης;- Μερικά κριτήρια. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας σ.33-39.

Kemmis, S. & McTaggart, R., 2003. Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 22-27.

Lomax, P., 2003. Ο κριτικός φίλος. Στο: Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας, σ.93-100.

McNiff, J. & Whitehead, J., 2006. *All you need to know about Action Research: An introduction*. London: Sage.

Miccinati, L. J. and Phelps, S., 1980. Classroom Drama from Children's Reading: From the Page to the Stage. *The Reading Teacher*, [e- journal] 34 (3), σ. 269-272.
Διαθέσιμο μέσω: <http://www.jstor.org/stable/20195227> [20-10-2015].

Olweus, D., 2009. *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*, (Γ. Τσιάντης, Επιμ.). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Pytash K. Morgan N. D. Batchelor E. K., 2013. Recognize the Signs: Reading Young Adult Literature to Address Bullying, *Voices from the Middle*, 20 (3), σ. 15-28. Διαθέσιμο στο: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0203-mar2013/VM0203Recognize.pdf> [30-1-2016].

Schonmann, S., 2005. "Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education. *The Journal of Aesthetic Education*, [e- journal] 39(4):31-39. Διαθέσιμο μέσω: <http://www.jstor.org/stable/3527390> [28-10-2015].

Woolland, B., 1999. *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

