

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία
της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο:
η Περίπτωση της Β' Λυκείου**

Ελπινίκη Κοντέλη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία
της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο:
η Περίπτωση της Β' Λυκείου**

Ελπινίκη Κοντέλη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

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

Μάιος 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει σκοπό την διερεύνηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος ως διδακτικής μεθόδου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Το ενδιαφέρον για το θέμα αυτό εκκινεί από τη συνειδητοποίηση εκ μέρους της διδάσκουσας - ερευνήτριας της αναγκαιότητας για μια νέα διδακτική μέθοδο στο μάθημα της Γλώσσας, η οποία θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, από όσο η παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που αποτελεί ακόμα και σήμερα τη συνήθη πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Η μεταπτυχιακή διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το Θεωρητικό, σκιαγραφείται το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την σύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος με τη γνωστική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, όσο και με την διδασκαλία της λειτουργικής και κριτικής διάστασης της γλώσσας. Στο δεύτερο μέρος, το Ερευνητικό, αποτυπώνεται μια περιορισμένη κλίμακας έρευνα που διεξήχθη σε δύο τμήματα της Β΄ Λυκείου ενός δημόσιου σχολείου, με τη μέθοδο της έρευνας δράσης. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν συνολικά 8 δίωρες διδασκαλίες που αφορούν τις διδακτικές ενότητες *Είδηση* και *Βιογραφικά Είδη*. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά το αν η διδασκαλία μέσω θεατρικών τεχνικών καλύπτει ή/ και υπερβαίνει τους στόχους διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως αυτοί δίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, που ήταν εν γένει θετικά, κλείνουν το δεύτερο μέρος.

Summary

The central purpose of this master thesis is to explore the possibility of integrating drama into teaching Greek Language in high school. The interest in the subject derives from the awareness of the necessity for a new teaching method in the Language lesson, which responds more effectively to the evolution of Pedagogy and Applied Linguistics, than traditional, teacher-centered teaching, which is still the usual reality of the classroom. The structure of the thesis is composed of two parts. In the first part, the theoretical framework that supports the connection of educational drama with the cognitive theory of social constructivism, as well as with the teaching of the functional and critical dimension of language is outlined. In the second part, a limited scale action research which was conducted in a public high school is illustrated. For this reason, a total of 8 two-hour lessons were designed and implemented in two language classes of the second Grade at high school. The main research question is concerned with whether the teaching through conventions approach covers and / or goes beyond the teaching objectives of the Modern Greek Language as given in the curriculum. The results and conclusions of the research, which were generally positive, are closing the second part.

Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, είναι το λιγότερο που μπορώ να προσφέρω στον σύζυγό μου, χωρίς την συμπαράσταση και την ιώβεια υπομονή του οποίου, δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα διατριβή.

Ευχαριστώ επίσης την κ. Γκίνη Ελένη που μου δίδαξε Ιστορία Θεάτρου, την κ. Σπυροπούλου Αγγελική για την διδασκαλία της Θεωρίας Θεάτρου και κυρίως την κ. Πίγκου – Ρεπούση Μυρτώ που με τη διδασκαλία της με έβαλε στην άγνωστη χώρα της Θεατρικής Αγωγής και επέβλεψε την παρούσα διατριβή. Οι συμβουλές της και η ενθάρρυνσή της συντέλεσαν τα μέγιστα στην ευόδωση της προσπάθειάς μου. Ήταν ένα περιπετειώδες, κουραστικό αλλά κυρίως όμορφο ταξίδι εξερεύνησης της γνώσης.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στην Σύμβουλο Φιλολόγων Ανατολικής Θεσσαλονίκης κ. Χασεκίδου – Μάρκου Θεοδώρα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την υποστήριξη που μου προσέφερε.

Και τέλος θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές μου, της Β Λυκείου του 5^{ου} Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, που με προθυμία, αυθορμητισμό και διάθεση εισήλθαν στον κόσμο του «μαγικού εάν» και με σοβαρότητα συμπορεύτηκαν μαζί μου. Η συνεργασία μας ήταν άριστη.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Θεωρητικό Πλαίσιο	4
2.1	Επιστημονική Θεμελίωση.....	7
2.1.1	Κοινωνικός Εποικοδομισμός και Εκπαιδευτικό Δράμα.....	7
2.1.2.	Η Αισθητική Διάσταση του Δράματος.....	11
2.1.3.	Γνωστικές Θεωρίες που υποστηρίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα.....	13
2.1.4.	Ο Ρόλος του Δασκάλου.....	15
2.2	Εκπαιδευτικό Δράμα και Γλώσσα.....	16
2.2.1.	Διδασκαλία της Γλώσσας.....	17
2.2.2.	Το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος της γλώσσας.....	25
3	Έρευνα	29
3.1	Μεθοδολογία	29
3.2.	Διεξαγωγή της έρευνας	33
3.3,	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	35
3.4.	Ζητήματα Δεοντολογίας.....	39
3.5	Σχεδιασμός της Έρευνας.....	40
3.6.	Περιγραφή Διδασκαλιών.....	44
3.7.	Οι συμβάσεις της έρευνας.....	48
3.8.	Ανάλυση Αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα.....	57
3.8.1.	Το Πρώτο Μάθημα.....	57
3.8.2.	Ανάλυση Αποτελεσμάτων Πρώτου Ερωτηματολογίου.....	60
3.8.3.	Πρώτα Συμπεράσματα – Αναστοχασμός	62
3.8.4.	Το Δεύτερο Μάθημα.....	66
3.8.5.	Το Τρίτο Μάθημα.....	68
3.8.6.	Συμπεράσματα από την διεξαγωγή των μαθημάτων 2 ^ο – 3 ^ο	69
3.8.7.	Το Τέταρτο Μάθημα	72
3.8.8.	Ανάλυση Αποτελεσμάτων (Παράρτημα Γ) και συμπεράσματα 2 ^{ου} Ερωτ/λογίου.....	73
3.9	Σύνοψη συμπερασμάτων.....	77
3.10.	Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας.....	79
4	Επίλογος	81
	Παραρτήματα	83
A	Υλικό που δόθηκε στην τάξη	83
A.1	Έντυπο συγκατάθεσης.....	83
A.2	Αφήγηση 1 ^{ου} μαθήματος.....	84
A.3	Αρχαιολογική Ανακάλυψη 1 ^ο μάθημα.....	85
A.4	Ρεπορτάζ.....	86
A.5	Συνέντευξη.....	88
A.6	Πρώτο ερωτηματολόγιο	92
A.7	Δεύτερο ερωτηματολόγιο.....	92
B	Ενδεικτικές εργασίες και απαντήσεις μαθητών	93
B.1	Ο Κύκλος της Ζωής.....	93
B.2.	Μετατροπή επιστολής σε βιογραφικό.....	94
B.3.	Αφηγήσεις μαθητών.....	95
B.4.	Ανάπτυξη παραγράφου.....	99
B.5.	Απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης.....	100
Γ	Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων 2^{ου} ερωτηματολογίου	103
	Βιβλιογραφία	112

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Έτσι μόνο το σχολείο θα είναι πράγματι μορφωτικό, όταν γίνει συνέχεια της ζωής και η ζωή συνέχειά του.

M. Κουντουράς (1889-1940)

Η γλώσσα (η ομιλία, ο λόγος και ο διάλογος) βρίσκεται στα θεμέλια της γνώσης, της ιστορίας, της εξέλιξης και του πολιτισμού. Η σημασία της διδασκαλίας της υπερβαίνει τα στενά όρια της σχολικής τάξης, γι' αυτό και διατρέχει ως πρωτεύον μάθημα όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η γλώσσα δεν είναι τομέας της ανθρώπινης γνώσης (εκτός από το ειδικό πλαίσιο της γλωσσολογίας, όπου γίνεται αντικείμενο επιστημονικής μελέτης). Η γλώσσα είναι η βασική προϋπόθεση της γνώσης, η διαδικασία με την οποία η εμπειρία γίνεται γνώση. Κατά τη διατύπωση του Halliday : «Όταν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα [...] μαθαίνουν την πηγή της ίδιας της γνώσης.» (Halliday, 1993: 93). Η γλωσσική καλλιέργεια είναι ίσως το σημαντικότερο εφόδιο που οφείλει η εκπαίδευση να παρέχει στους μαθητές, γιατί όχι μόνο συντελεί στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αλλά και συνυφαίνεται με την πνευματική και την ψυχική καλλιέργειά τους. Όπως έξοχα το διατυπώνει ο κ. Τσολάκης, ο οποίος αφιέρωσε όλο του το έργο και όλες του τις προσπάθειες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: «στους γνώριμους ήχους της μητρικής γλώσσας: ριζώνει η σκέψη του παιδιού, επενδύεται/ κωδικοποιείται ο στοχασμός του, χαράζει η ψυχική και η κοινωνική του ζωή, χρωματίζεται η φαντασία του, εδράζεται η ενεργητικότητά του, τροχίζεται η βούλησή του» (Τσολάκης, 1987: 124-5). Και παρότι λογοτεχνικά εκφρασμένο, το απόσπασμα αυτό εκφράζει ταυτόχρονα την προσφορά της γλώσσας και την πλειοψηφία των σκοπών της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως αυτοί δίνονται στις Οδηγίες Διδασκαλίας των Φιλολογικών μαθημάτων (ΥΠΕΠΘ, 2009: 101).

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: Μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ποιο είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας στο Λύκειο και ποιος ο προσφορότερος τρόπος να διδαχθεί; Η παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος δεν συνάδει με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τα δεδομένα της θεωρητικής γλωσσολογίας (Saussure) στην κοινωνιογλωσσολογία (Halliday), από την ορθή γραμματικά και

συντακτικά πρόταση στο αποτελεσματικό επικοινωνιακά κείμενο, από την γλωσσική ικανότητα στην επικοινωνιακή δεξιότητα. Άρθρα και μελέτες για τη διδασκαλία της γλώσσας προτείνουν την δημιουργία «πραγματικών» περιστάσεων επικοινωνίας για τους μαθητές, ώστε αυτοί να εκφραστούν προφορικά και γραπτά, εκπληρώνοντας τους διαφορετικούς κάθε φορά επικοινωνιακούς στόχους, καλλιεργώντας όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή), διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας τη γνώση και τη διαίσθηση που έχουν ήδη για τη γλώσσα. Οι οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία του αντικειμένου (Γ2/-/ΦΕΚ 131/τ.β'./7-2-2002) ακολουθούν τις επιστημονικές εξελίξεις. Στο τελευταίο μάλιστα Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος (ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27-06-2011) τονίζεται ιδιαίτερα: «Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική». Ανάλογα αντιμετωπίζουν την ύλη οι τελευταίες οδηγίες για την διδασκαλία του μαθήματος (Υ. Π. Ε. Θ. 2016). Η διδακτική πρακτική όμως παραμένει στάσιμη στο μετωπικό τρόπο διδασκαλίας, τις ερωταποκρίσεις, τα έτοιμα σχεδιαγράμματα, την απέλπιδα προσπάθεια δημιουργίας διαλόγου και επιχειρημάτων, με τις Πανελλήνιες να επισκιάζουν το καλό, δημιουργικό κλίμα της τάξης.

Το εκπαιδευτικό δράμα ή διερευνητική δραματοποίηση δημιουργεί ένα φαντασικό/σκηνικό χώρο μέσα στον οποίο οι μαθητές δρώντας ως άλλοι, δοκιμάζουν με ασφάλεια καινούργιες εμπειρίες, βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που υπερβαίνουν την καθημερινότητά τους, εκφράζονται προφορικά μέσα σε «πραγματικές» περιστάσεις επικοινωνίας, κινητοποιούνται για να παράγουν γραπτό λόγο με συγκεκριμένους στόχους και αποδέκτες. Χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνουν οι O'Toole και Stinson, «η σύγχρονη τάξη και ειδικότερα η τάξη εκμάθησης της γλώσσας είναι ένας δημόσιος παραστατικός χώρος, όπου δημιουργείται διάλογος. Και το δράμα είναι η τέχνη της παράστασης, της δημιουργίας διαλογικού παραστατικού κειμένου. Η ίδια η γλώσσα – λεκτική, φωνητική, χειρονομιών – δεν είναι μόνο το πρωταρχικό εργαλείο της ανθρώπινης επικοινωνίας αλλά και το πρωταρχικό μέσο του δράματος» (O'Toole & Stinson, 2009:49). Η γλώσσα είναι επικοινωνία: περιγραφή, αφήγηση, διάλογος, πειθώ, λογοτεχνία. Το θέατρο είναι επικοινωνία: ο γλωσσικός κώδικας συμπληρώνεται ή αντικαθίσταται από τους θεατρικούς κώδικες για να επικοινωνήσει με το κοινό. Με αφετηρία τον κοινό τόπο μεταξύ εκπαιδευτικού δράματος και διδασκαλίας της

γλώσσας, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος ως διδακτικής μεθόδου για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο.

Διατυπώθηκαν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

α) Σε ποιο θεωρητικό πλαίσιο εντάσσεται η διδασκαλία μέσω δράματος; Συγκεκριμένα ποιες φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν την εφαρμογή του ως διδακτική μέθοδο; Το ερώτημα αυτό, αν και δεν σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία της γλώσσας, ερευνάται στο θεωρητικό μέρος, ως απαραίτητη προϋπόθεση της επιλογής της μεθόδου για τη διδασκαλία μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και μάλιστα τόσο σημαντικού μαθήματος. Εξάλλου «άν η θεωρία και η πρακτική δεν είναι κατανοητές και σκόπιμα ευθυγραμμισμένες, τότε η διδασκαλία και η εκμάθηση που αφορούν την αλλαγή εκφυλίζονται σε καθαρά μηχανικές ασκήσεις χωρίς σαφή κατεύθυνση. Η κατανόηση της πρακτικής χωρίς λειτουργική γνώση της θεωρίας δεν είναι επομένως βιώσιμη» (Macy, 2016:332)

β) Κατά πόσο η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού δράματος καλύπτει ή και υπερβαίνει τους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί δίνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα; Τι λέει η διεθνής πρακτική και τα ερευνητικά αποτελέσματα;

γ) Πόσο και πως ωφελούνται οι μαθητές με την αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής στο Λύκειο και ειδικότερα στη διδασκαλία της Γλώσσας; Ποιοι περιορισμοί υπάρχουν;

Εκτός της βιβλιογραφικής έρευνας, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια ενδεικτική και περιορισμένη ερευνητική εφαρμογή. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τέσσερα μαθήματα, σε δύο τμήματα της Β Λυκείου ενός δημόσιου σχολείου. Για το σχεδιασμό και την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της έρευνας-δράσης. Τα αποτελέσματα, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της έρευνας παρουσιάζονται στο τελικό μέρος της παρούσας διατριβής.

Έτσι η διατριβή χωρίζεται σε δύο κεφάλαια:

Το θεωρητικό που συνδέει το δράμα με τις επιστημονικές θεωρίες που αφορούν τόσο την απόκτηση της γνώσης γενικότερα, όσο και την διδασκαλία της γλώσσας ειδικότερα και το ερευνητικό στο οποίο διατυπώνονται τα ερωτήματα και διερευνώνται με την μέθοδο της έρευνας δράσης, μέσα από τα δεδομένα οκτώ διδασκαλιών.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θέατρο πάντα έχει ως στόχο του, δια της τέχνης και της αισθητικής συγκίνησης, να διδάξει («διδασκαλίες» ονόμαζαν τις πρόβες στην αρχαία Αθήνα, «διδασκτικά» ονόμασε κάποια από τα έργα του ο Μπρεχτ) τόσο τους συμμετέχοντες όσο και το κοινό, να προβληματίσει για αποδεκτές κοινωνικές και ηθικές αξίες όπως αυτές εκφράζονται «στην κοινή μυθολογία μιας κοινωνίας» (Winston, 1998: 87), να μεταδώσει ιδεολογία, είτε στηρίζοντας την κυρίαρχουσα, (όπως ο ρεαλισμός την ιδεολογία της αστικής τάξης, ή ο ρωσικός ρεαλισμός το καθεστώς της Σοβιετικής Ένωσης (Counsell, 1996: 45-48)), είτε αναθεωρώντας την, να διαμορφώσει δημοκρατικές συνειδήσεις, συντελώντας στην αλληλεγγύη και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Neelands, 2004α: 10-12), να μεταδώσει πολιτισμό. Τόσο ο καλλιτεχνικός όσο και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του θεάτρου το συνδέει με την εκπαίδευση.

Σήμερα υπάρχει μια ευρύτατη ποικιλία όρων και ορισμών, όταν γίνεται αναφορά στο Εκπαιδευτικό Δράμα: Δράμα στην Εκπαίδευση (DiE), Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE), Αναπτυξιακό Θέατρο (developmental drama), Θέατρο της Διαδικασίας (process drama), Δημιουργική Δραματοποίηση (creative dramatics), παραμυθιακή αφήγηση (story drama), η μέθοδος των συμβάσεων (the convention approach), Το Θέατρο ως Εθνομεθοδολογία (theater as ethnomethodology), Το Θέατρο της Αγοράς (forum theater). (Πίγκου - Ρεπούση, 2015:1 & Παπαδόπουλος, 2014: 168). Στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατούν και οι όροι «Διερευνητική δραματοποίηση», «Δραματοποίηση στη Διδασκαλία», «Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος», «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Κωστή, 2016: 77), «Θεατρική Αγωγή» (Φανουράκη, 2010:16).

Κάθε όρος έχει την δική του ιστορική πορεία και τις δικές του εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Balfour : «Η εξαντλητική συζήτηση σχετικά με τους ορισμούς χρησιμεύει μόνο για να καταδείξει με ποιον τρόπο επικαλύπτονται οι ορολογίες, δημιουργώντας ένα περίπλοκο έδαφος, με συνεχώς μεταβαλλόμενη ερμηνεία, συμπεράσματα, ανταγωνιζόμενες γενεαλογίες και ιδεολογίες, που

προέρχονται από παρόμοια αλλά διακριτά λεξιλόγια.» (Balfour, 2009: 348). Το πρόβλημα παρουσιάζεται στη σύγκριση αποτελεσμάτων ερευνητικών δεδομένων, όπως αυτό αναδεικνύεται σε μετα – αναλύσεις που έχουν εκπονηθεί, καθώς η ορολογία δυσκολεύει τον στατιστικό διαχωρισμό των παιδαγωγικών εφαρμογών (Lee et al, 2015:40 & Omasta et al, 2014: 7-9).

Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής υιοθετείται ο όρος Δράμα στην Εκπαίδευση ή/και Εκπαιδευτικό Δράμα ή Δράμα, ακολουθώντας την επιλογή των Αυδή & Χατζηγεωργίου για την μετάφραση της πολυποίκιλης διεθνούς ορολογίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19), παρότι εκφράζονται δικαιολογημένες αντιρρήσεις για την κυριολεκτική σημασία της λέξης «δράμα» (Κατσαρίδου, 2011: 24, Φανουράκη, 2010:26).

Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί την δραματική τέχνη ως εκπαιδευτική μέθοδο για να καλλιεργήσει τη σκέψη, τη δημιουργικότητα, την έκφραση, την ενσυναίσθηση και μέσω αυτών να οδηγήσει τους μαθητές σε βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους, ανοίγοντας το δρόμο για βιωματική, ενεργή μάθηση. Διαφέρει από το θέατρο, με την έννοια της σκηνικής παράστασης διαλόγων σεναρίου με την παρουσία κοινού, από την άποψη ότι το εκπαιδευτικό δράμα συχνά περιλαμβάνει ολόκληρη την τάξη, σε αυτοσχεδιασμένους ρόλους μέσα σε ένα φανταστικό συγκείμενο/ πλαίσιο, χωρίς να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε δρώντες και κοινό, καθώς ο μαθητής είναι ταυτόχρονα συμμετέχων και παρατηρητής, παίζει ένα ρόλο και ταυτόχρονα διαδρά με τους άλλους σε ρόλο. Το δράμα διευκολύνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος βασίζεται στις δράσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών σε ρόλο για να αλλάξει (ή να αναδιαμορφώσει) το φανταστικό πλαίσιο, ώστε να δημιουργήσει μια ακολουθία επεισοδίων δραματικής δράσης. Το εκπαιδευτικό δράμα διαφέρει από τις θεατρικές πρόβες για την προετοιμασία παράστασης, από τη στιγμή που αυτές είναι το μέσον που στοχεύει σε ένα τελικό σκοπό, ενώ στο εκπαιδευτικό δράμα, ο σκοπός είναι η ίδια η διαδικασία. Η μάθηση αναδύεται από τις επιλογές και τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της δραματικής διαδικασίας (Andersen, 2004: 282).

Υπάρχουν τρεις αλληλένδετες κατευθύνσεις στον τομέα της θεατρικής / δραματικής εκπαίδευσης: η καλλιτεχνική – αισθητική, η παιδαγωγική – εκπαιδευτική και η κοινωνιολογική – πολιτιστική. Στην ιεράρχηση μεταξύ τους, η καλλιτεχνική – αισθητική διάσταση είναι ο πυρήνας, από όπου τόσο η παιδαγωγική όσο και η πολιτιστική πτυχή

πηγάζουν. Και παρότι η χρήση του θεάτρου/ δράματος, ως μέσου επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, όπως η βελτίωση των δεξιοτήτων μάθησης, οι κοινωνικές δεξιότητες και η δημιουργία ταυτότητας, εξαπλώνεται, και η διδασκαλία του είναι πολυεπίπεδη, η δύναμή του βρίσκεται στην αισθητική εμπειρία που προσφέρει, στην έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος μέσω της μαγείας του θεάτρου (Schonmann, 2005:38).

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης οι μορφές αξιοποίησης του θεάτρου/ δράματος είναι:

α) Ως ξεχωριστό αντικείμενο σπουδών του αναλυτικού προγράμματος που περιέχει βασικά στοιχεία ιστορίας και θεωρίας θεάτρου, επαφή των μαθητών με τα έργα των μεγάλων θεατρικών συγγραφέων, στοιχεία θεάτρου (υποκριτική, σκηνοθεσία, σκηνογραφία, ενδυματολογία, φωτισμός, μουσική κλπ) και πιθανόν οδηγεί στο ανέβασμα θεατρικής παράστασης από τους μαθητές. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές του Γενικού Λυκείου έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το μάθημα «Στοιχεία Θεατρολογίας», μόνο στην Α Λυκείου, κάτω από τον τίτλο Αισθητική Αγωγή, της οποίας αποτελεί τμήμα (μαζί με την Μουσική και τα Εικαστικά).

β) Ως μέσο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, μέσα στο πλαίσιο πολιτιστικών προγραμμάτων που συνδυάζουν, για παράδειγμα, το θέατρο/δράμα με τη δημιουργική γραφή, ή ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης που στοχεύει στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο όπως ο ρατσισμός, ο σχολικός εκφοβισμός, οι εξαρτήσεις και επεκτείνεται σε προσεγγίσεις «για την ενδυνάμωση μαθητών και μαθητριών των οποίων οι ταυτότητες και οι λόγοι δεν αναπαρίστανται ή υποβαθμίζονται στο δημόσιο χώρο και λόγο» (Πίγκου - Ρεπούση, 2016α:1). Η προσωπική ανάπτυξη έρχεται με την αύξηση της κατανόησης των διαπραγματευόμενων θεμάτων από τους συμμετέχοντες (Fleming, 2001:49).

γ) Ως διδακτικό εργαλείο άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως όλων των φιλολογικών (Φανουράκη, 2010, Κατσαρίδου, 2011, Κωστή, 2016) αλλά και των μαθημάτων των φυσικών επιστημών (Παπαδόπουλος, Π, 2010).

δ) Με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που προσφέρονται στο σχολείο από επαγγελματικούς θιάσους, ως απόλυτα διαδραστικές παραστάσεις, με τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών (την παράσταση ακολουθούν εργαστήρια και συζητήσεις) και στοχεύουν στον προβληματισμό τους, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προσωπικής άποψης μέσα από την βιωματική εμπειρία του προγράμματος.

Ακολουθούν την μακρά παράδοση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤiE) της Βρετανίας, όπου εμφανίστηκε την δεκαετία του '60 (Σέξτου, 2005: 21-3, 54-6).

Η θέση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον δυτικό πολιτισμό, έχει μακρά ιστορία. Συνδέθηκε με τους εκάστοτε στόχους της εκπαίδευσης και το γενικότερο κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αι, σημαντικοί θεατροπαιδαγωγοί καθόρισαν την πορεία του, τους στόχους του και τις μορφές αξιοποίησής του, συντελώντας στην αυξανόμενη διάδοση του, μέχρι σήμερα.

2.1 Επιστημονική Θεμελίωση

ή Πως μαθαίνουμε μέσα από το δράμα;

The only given is the way of taking

Roland Barth

Καθ' όλη την πορεία του, το θέατρο/ Δράμα στην Εκπαίδευση παρακολούθησε τις επιστημονικές εξελίξεις στην γνωστική ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την παιδαγωγική και την γλωσσολογία, εναρμόνισε τις αρχές τους με τις εξελίξεις στον θεατρικό χώρο και τα διδάγματα εξεχόντων σκηνοθετών, διαμορφώνοντας και αναδιαμορφώνοντας την εκπαιδευτική του πράξη. Παράλληλα, οι θεωρητικοί και οι ερευνητές του τομέα κεφαλαιοποίησαν τις εξελίξεις, διαμορφώνοντας σταδιακά την επιστήμη της Θεατρικής Αγωγής, εμπλουτίζοντάς την με ερευνητικά δεδομένα και επιστημονικά ερείσματα.

2.1.1 Κοινωνικός Εποικοδομισμός και Εκπαιδευτικό Δράμα

Στη διάρκεια του 20^{ου} αι., άλλαξε ριζικά η θεώρηση της γνώσης και της μάθησης. Από τον συμπεριφορισμό (behaviorism), έγινε η μετάβαση στον εποικοδομισμό (constuctivism) και τον κοινωνικό εποικοδομισμό. Ο εποικοδομισμός, ως ψυχολογική θεωρία, πηγάζει από το αναπτυσσόμενο πεδίο της γνωστικής επιστήμης, ιδιαίτερα το μεταγενέστερο έργο του Jean Piaget, λίγο πριν τον θάνατό του 1980, την κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση του Lev Vygotsky και των οπαδών του και το έργο του Jerome Bruner και του Howard Gardner. Την άποψη του Piaget, ότι ατομικά οικοδομούμε την αντίληψη και την κατανόηση από τις εμπειρίες του κόσμου γύρω μας (γνωστικός εποικοδομισμός), επέκτεινε ο Vygotsky, προσθέτοντας ότι οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις είναι εγγενείς στην οικοδόμηση των νοημάτων (κοινωνικός

εποικοδομισμός). Δηλαδή, η γνώση ενός ατόμου για τον κόσμο συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες και διαμεσολαβείται μέσω αλληλεπίδρασης (κυρίως μέσω της γλώσσας) με άλλους (von Glasersfeld, 1989: 131-3).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η γνώση οικοδομείται, κατασκευάζεται ενεργητικά ως αποτέλεσμα των γνωστικών διαδικασιών που συμβαίνουν μέσα στον ανθρώπινο νου και η μάθηση προκύπτει από την προσαρμογή των προσωπικών νοητικών μοντέλων στις νέες εμπειρίες που αποκτά ο καθένας. Η μάθηση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, είναι πολύπλοκη και από τη φύση της μη γραμμική (Fosnot & Perry, 1996:10-11). Ο όρος εποικοδομισμός έρχεται να χρησιμεύσει ως ομπρέλα για μια ευρεία ποικιλία απόψεων. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι απόψεις αυτές συγκλίνουν σε δύο σημεία: (1) η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία κατασκευής και όχι απόκτησης γνώσης, και (2) η διδασκαλία είναι μια διαδικασία υποστήριξης της κατασκευής παρά της επικοινωνίας της γνώσης (Duffy & Cunningham, 1996: 171). Με βάση τη δεύτερη σύγκλιση δημιουργήθηκε μια νέα πρόταση διδασκαλίας, η οποία βρίσκει μια από τις καλύτερες εφαρμογές της στο εκπαιδευτικό δράμα.

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός απορρίπτει την απόλυτη αξία μιας γνώσης αποκομμένης από το κοινωνικό σύνολο, την μεταβίβαση νοήματος στους μαθητές μέσω της μετωπικής διδασκαλίας, την «φωτοαντιγραφική» ενσωμάτωση της κατανόησης του καθηγητή από τους μαθητές, την διδασκαλία εννοιών εκτός πλαισίου. Αντίθετα, έχοντας εστιάσει στην κοινωνική φύση της γνώσης, προτείνει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για συγκεκριμένη, νοηματοδοτημένη από τα συμφραζόμενα εμπειρία, μέσω της οποίας μπορούν να αναζητήσουν τρόπους σκέψης, να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα και να οικοδομήσουν τα δικά τους πρότυπα. Ένα περιβάλλον που διευκολύνει μια κοινότητα μαθητών να εμπλακεί σε δραστηριότητες, διάλογο και αναστοχασμό και ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν περισσότερη οικειοποίηση των ιδεών και να επιδιώξουν την αυτονομία, την αμοιβαιότητα των κοινωνικών σχέσεων και την ενδυνάμωσή τους. Η ενεργή μάθηση είναι σωματική και διανοητική, τόσο συναισθηματική όσο και γνωστική, τόσο κοινωνική όσο και ατομική (Lutz & Huitt, 2004: 67-90).

Κατά αναλογία, στο εκπαιδευτικό δράμα **η ενεργή μάθηση αναβαθμίζεται σε δραματική μάθηση**, όταν οι μαθητές εισέρχονται στον κόσμο του «μαγικού εάν» και δρουν ως άλλοι, σε άλλο τόπο και χρόνο. Ενώ η ενεργή μάθηση συμβαίνει στον

πραγματικό χώρο της τάξης, η δραματική μάθηση συμβαίνει σε έναν ταυτόχρονα πραγματικό και φανταστικό χώρο που βιώνεται με τη διττή του φύση από τους μαθητές. Έτσι η κοινωνική, διαλογική φύση της μάθησης δεν περιορίζεται μόνο στις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου ή των μαθητών μεταξύ τους, αλλά εκτείνεται σε έναν εσωτερικό διάλογο του μαθητή ανάμεσα στην ταυτότητά του και την ταυτότητα του ρόλου που αναλαμβάνει, καθώς μετακινείται μέσα και έξω από τον φανταστικό χώρο που έχει δημιουργηθεί με την κοινή συναίνεση όλων. Ο εσωτερικός αυτός διάλογος μαζί με τους διαλόγους των μαθητών σε ρόλο μεταξύ τους ή/ και με τον δάσκαλο σε ρόλο, δημιουργεί την κριτική συνειδητοποίηση της γνώσης.

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός, ξεκινώντας από τη θεωρία του Vygotsky, πρεσβεύει ότι η γνώση διαμεσολαβείται από εργαλεία και κώδικες (με κυριότερο τη γλώσσα) που προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον (Vygotsky, 1978: 25-35). Κατά τη διαδικασία της κατασκευής της μάθησης, το περιβάλλον της τάξης παρέχει εργαλεία κατανόησης (π.χ. βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό) και σημειωτικά συστήματα (γλώσσα, χειρονομία, κίνηση κ.ά) τα οποία ενεργά χρησιμοποιούν οι μαθητές. Στη δραματική μάθηση, τα πιθανά **μέσα διαμεσολάβησης** αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο. Τα αντικείμενα της τάξης γίνονται σκηνικά αντικείμενα και μαζί με τα λόγια, τις χειρονομίες, τις κινήσεις μπορούν να δημιουργήσουν εμπειρίες και εικόνες ανθρώπων, τόπων και γεγονότων, πέραν της πραγματικότητας, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως νέα εργαλεία, για μεγαλύτερη εννοιολογική κατανόηση, μέσα στον συνεχιζόμενο διάλογο.

Η ενεργή μάθηση είναι βιωματική, με την έννοια της σύνδεσης της ατομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής εμπειρίας ως βάση για κάθε γνώση. Αντίστοιχα το Δράμα βασίζεται στις **προηγούμενες εμπειρίες** των μαθητών, εμπλουτίζοντας αυτές τις εμπειρίες μέσω της ταύτισης με νέες φανταστικές καταστάσεις και χαρακτήρες. Το δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, είναι βιωματικό, καθώς συνδέει την προσωπική εμπειρία του μαθητή με τις εναλλακτικές οπτικές που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα, οδηγώντας τον να συνειδητοποιήσει ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες ανάλογα με την οπτική γωνία του ρόλου (Dawson κ. ά, 2009: 364).

Καθώς η γνώση είναι κοινωνικά καθορισμένη, ο εποικοδομισμός δίνει έμφαση στην ύπαρξη ή τη **δημιουργία κοινότητας**, μέσα στην οποία τα μέλη συνεργάζονται, αναζητούν μέσα από το διάλογο την κοινή κατανόηση θεμάτων, επιτρέπουν κάθε άποψη να γίνεται αντικείμενο κριτικής, αν αυτή διευρύνει το σύνολο των συλλογικά

έγκυρων προτάσεων (Duffy & Cunningham, 1996: 172). Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό μεταφράζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας και των ομάδων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπει την αλληλεπίδραση των συνομηλίκων, τη συνεργασία τους με το ρυθμό και το χρονοδιάγραμμα που βοηθά την ομάδα να διερευνά και να σφυρηλατεί μια κοινωνική και πνευματική κοινότητα που σέβεται τις απόψεις όλων (Jones & Brader-Araje, 2002: 7).

Το εκπαιδευτικό δράμα εμπεριέχει όλα τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και τα υπερβαίνει. Οι εισαγωγικές ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, κινητοποίησης (απαραίτητες όταν τα μέλη δεν γνωρίζονται) στοχεύουν στο να δημιουργήσουν το κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας που απαιτείται για να προχωρήσει η δραματική διαδικασία, η οποία είναι εγγενώς ομαδική, συνεργατική, αλληλεπιδραστική. Οι μαθητές συμμετέχοντας, όχι μόνο διαλεγόμενοι, αλλά σωματικά, διανοητικά και συναισθηματικά, ενσωματώνονται στην ομάδα και σταδιακά η τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης, μέσα στην οποία ο δάσκαλος πρέπει να μεριμνήσει, ώστε να αισθάνονται σωματικά και συναισθηματικά ασφαλείς, να μοιράζονται τις σκέψεις και τις πράξεις τους, να αξιοποιούν τα λάθη τους, αλλά και τις επιτυχίες τους, να εργάζονται σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής όλων των απόψεων (Edminston, 2013). Οι κοινωνικές ικανότητες ενισχύονται, καθώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν ο ένας στον άλλο σε νέους ρόλους, καταστάσεις και ομαδοποιήσεις και ενθαρρύνονται να σκέπτονται τον εαυτό τους ως άτομα που θα μπορούσαν να εργαστούν από κοινού για να επιτύχουν τη δικαιοσύνη και την ανεκτικότητα στην προσωπική τους ζωή και στην κοινωνία (O'Neill, 2006: xi).

Οι Neelands και Nelson κάτω από τον χαρακτηριστικό τίτλο *Together I'm someone*, θεωρούν ότι το να υποστηρίξει κανείς ότι το δράμα είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την δημιουργία κοινότητας είναι πλέον κοινοτυπία, γιατί η έρευνα έχει δώσει πειστικές αποδείξεις για το ότι η δραματική δομή προάγει την συνεργασία μεταξύ δασκάλων – μαθητών και μεταξύ συνομηλίκων. Εξετάζουν την θετική επίδραση της δημιουργίας κοινότητας στην **ενδυνάμωση** μαθητών μειονοτικών ομάδων, στην ανάπτυξη της αυτενέργειάς τους, στοιχεία που οδηγούν στην αύξηση των ποσοστών επιτυχίας τους στο σχολείο (Neelands & Nelson, 2013). Ο κριτικός θεωρητικός Jurgen Habermas προτείνει ότι η ενδυνάμωση περιλαμβάνει την κατανόηση των αιτιών της αδυναμίας, την αναγνώριση των συστημικών καταπιεστικών δυνάμεων και τη

συλλογική δράση για την αλλαγή των συνθηκών ζωής. Η **κριτική παιδαγωγική** έχει ως στόχο την ανίχνευση και την αποκάλυψη των πεποιθήσεων και των πρακτικών που περιορίζουν την ελευθερία. Στην τάξη του εκπαιδευτικού δράματος, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πότε οι διδακτικές πρακτικές καταπνίγουν τη διαφορά και φιμώνουν εκείνα τα άτομα, που δεν αισθάνονται ικανοί να μοιραστούν τις αξίες ή τα συμφέροντα της ομάδας και να κάνει τα απαραίτητα βήματα για να αλλάξει τους συσχετισμούς μέσα στην τάξη (Simons, 2002:2).

2.1.2 Η Αισθητική Διάσταση του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα θεωρείται ως ένα συνεχές στα δύο άκρα του οποίου υπάρχουν το φανταστικό παιχνίδι (spontaneous play) από τη μια και η θεατρική παράσταση (performed play) από την άλλη (Somers, 2012: 112). Το **φανταστικό/ αυθόρμητο παιχνίδι** μελετήθηκε τόσο από τον Piaget όσο και από τον Vygotsky, ως κύρια δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας. Για τον Piaget, το παιχνίδι αντανακλά την γνωστική ανάπτυξη, ενώ για τον Vygotsky, την δημιουργεί (Nicolopoulou, 1993: 9). Ο **Piaget** υποστηρίζει ότι το φανταστικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να ξαναζήσει τις εμπειρίες του παρελθόντος για την ικανοποίηση του εγώ, αντί για την υποταγή του εγώ στην πραγματικότητα. Από αυτή την άποψη, το παιχνίδι αντικατοπτρίζει την ανάγκη για συναισθηματική και όχι για αντικειμενική κατανόηση της πραγματικότητας (στην ορολογία του Piaget, «pathic» έναντι «gnostic») (Nicolopoulou, 1993: 3-5 & Piaget, 1962: 162-8). Αντίθετα ο **Vygotsky** υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια κοινωνική συμβολική δραστηριότητα και, στην προσχολική ηλικία, δημιουργεί την «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Μετά από συστηματική παρατήρηση, διαπίστωσε ότι τα παιδιά, στο παιχνίδι, συχνά έχουν τη δυνατότητα να συμπεριφέρονται πέρα από το μέσο όρο των ηλικιών τους και πάνω από την καθημερινή τους συμπεριφορά, «σαν να ήταν ένα κεφάλι ψηλότερα από τον εαυτό τους» (Vygotsky, 1933/ 1967: 16, όπως παρατίθεται στο Nicolopoulou, 1993: 10). Έτσι οικοδομεί τη σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού, σχέση πρότυπο για την επιτυχή γνωστική τους ανάπτυξη στα σχολικά χρόνια. Ο Vygotsky βλέπει το παιχνίδι ως μεταβατικό στάδιο και για την ανάπτυξη της **φαντασίας**, αντίθετα με την κοινή αντίληψη ότι η φαντασία προηγείται του παιχνιδιού και είναι πηγή της εμφάνισής του. Η φαντασία είναι ένας νέος σχηματισμός που δεν υπάρχει στη συνείδηση του πολύ μικρού παιδιού, απουσιάζει εντελώς από τα ζώα και αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη ανθρώπινη μορφή συνειδητής δραστηριότητας.

Όπως όλες οι λειτουργίες της συνείδησης, αρχικά προκύπτει από τη δράση (Bodorova & Leong 2015: 374-5).

Η παιδαγωγική παράδοση του κοινωνικού εποικοδομητισμού περιλαμβάνει παιχνίδι, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικό δράμα μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο **Dewey** λέει ότι το παιχνίδι και οι καλλιτεχνικοί τρόποι έκφρασης ανήκουν στον χώρο του σχολείου, από τη στιγμή που είναι εποικοδομητικές δραστηριότητες που δημιουργούν εμπειρίες και άρα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών μέσα στην σχολική ζωή. Υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να βρίσκονται στη καρδιά της εκπαίδευσης, καθώς τα πρακτικά και καλλιτεχνικά σχολικά μαθήματα αναπαριστούν σε βάθος την κοινωνική δραστηριότητα στον πραγματικό κόσμο. Η **τέχνη** θα πρέπει να διαπερνά όλους τους τομείς σπουδών. Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως ξεχωριστή οντότητα. Για τον ίδιο, η αισθητική εμπειρία είναι αναπόσπαστη από την ανθρώπινη μας ικανότητα να δημιουργούμε και να επικοινωνούμε κάποιο νόημα. (Dewey 1958, όπως αναφέρεται στο Sæbø, 2009: 285). Η **αισθητική διάσταση** του δράματος ενσωματώνει την ενοποίηση της γνωστικής και σωματικής εμπειρίας με φυσικό τρόπο.

Η **ενσώματη συμμετοχή** και εμπειρία μέσα στη δραματική διαδικασία, δημιουργεί συναισθηματική συμμετοχή του μαθητή. Το **συναίσθημα** μπορεί από τη μια μεριά να θεωρηθεί ως κινητήριο δύναμη, ως θέληση και επιθυμία που οδηγεί στην μάθηση και από την άλλη, επειδή απευθύνεται πάντα σε άλλους, ως ακόμη ένας τρόπος επικοινωνίας, που χρωματίζει και δίνει έμφαση στη δημιουργία νοήματος, που δίνει μια πιο γεμάτη αίσθηση της κατάστασης και των συμμετεχόντων σε αυτήν. Οι μαθητές επιλύουν προβλήματα που είναι τα δικά τους διλήμματα, στον κόσμο που οι ίδιοι δημιούργησαν, γεγονός που δημιουργεί μεγαλύτερη δέσμευση, συναισθηματικά κλιμακούμενα κίνητρα για δράση και αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα. Η ενσώματη και συναισθηματική συμμετοχή του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του (Franks, 2014: 198, 204). Η **φαντασία** είναι κεντρική σε αυτό το είδος παιδαγωγικής. Αν και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για σχεδόν όλη τη πνευματική δραστηριότητα, η φαντασία δεν αναγνωρίζεται επαρκώς ως ισχυρός καταλύτης για μάθηση. Όπου ενθαρρύνεται η φαντασία, μια σειρά από δυνατότητες μάθησης διατίθενται αμέσως στην τάξη. Η εικασία, η ερμηνεία, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός, όλες οι απαιτητικές γνωστικές δραστηριότητες, προωθούνται (O'Neill, 2006: ix). Η φαντασία φέρνει τη δημιουργικότητα στη

διαδικασία της μάθησης και απελευθερώνει το μυαλό από το πραγματικό με την προβολή μας στο πιθανό (Cooper 2004 : 87). Εξάλλου για τον Zipes, η φαντασία είναι πολύ σημαντική «γιατί τη χρειαζόμαστε για πνευματική αναγέννηση και να εξετάσουμε εναλλακτικές λύσεις για την σκληρή πραγματικότητά μας. Χρειαζόμαστε τη μεταμορφωτική της δύναμη για αντίσταση» (Zipes, 2009: 79-80). Έτσι, μαζί με τον διάλογο και την έρευνα, η **σωματικότητα, το συναίσθημα και η φαντασία** συνυφαίνουν την γνώση στο δράμα, δίνοντας στους μαθητές τον χώρο να επαναδιαπραγματευτούν και να ερμηνεύσουν ηθικές, πολιτικές, πολιτιστικές αξίες και την ευκαιρία να καταλάβουν κάτι καινούργιο και για την δική τους ζωή και για την ζωή των άλλων, ερευνώντας τις ασάφειες και τις αντιθέσεις του κόσμου, μέσα στον οποίο μεγαλώνουν (Nicholson, 2000: 2). Εξάλλου για την Nicholson: «το **σώμα** δεν είναι όργανο του νου ούτε δευτερεύον σε αυτό. Είναι βασικό για την ανάπτυξη της κατανόησης και πολύ κυριολεκτικά είναι ο τρόπος που αλληλεπιδρούμε με αυτό και βιώνουμε τον κόσμο.» (Nicholson, 2000: 63).

2.1.3 Γνωστικές Θεωρίες που υποστηρίζουν το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το δράμα είναι ένα ιδανικό όχημα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που προσιδιάζει στην θεωρία του Vygotsky για τη διδασκαλία μέσα στη **Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA)**. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το παιδί μπορεί να υπερβεί το επίπεδο γνωστικής του ανάπτυξης (αυτά που μπορεί να κάνει από μόνο του), αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους. (Vygotsky, 1935 / 1978: 86). Για τον Vygotsky «η μόνη καλή μάθηση είναι αυτή που προηγείται της ανάπτυξης» και η μάθηση αυτή είναι δυνατόν να συμβεί «μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλικούς του» (Vygotsky, 1935/1978: 89-90). Άρα το μόνο καλό είδος διδασκαλίας είναι αυτό που βαδίζει μπροστά από την ανάπτυξη και την οδηγεί. Η Wagner τοποθετεί τις δραστηριότητες δράματος στο πλαίσιο της ZEA για τρεις λόγους: πρώτα επειδή «το δράμα στην τάξη που καθοδηγείται από τον δάσκαλο είναι μια δυναμική κοινωνική πράξη, η οποία δραστηριοποιεί τη διάνοια και τα συναισθήματα, είναι μια δραστηριότητα που εμπλέκει ενεργά τα παιδιά στη μάθηση στη δική τους ZEA» (Wagner, 1998: 21), έπειτα γιατί, καθώς οι μαθητές διαπραγματεύονται ένα κοινό όραμα για τον «ως εάν» κόσμο του δράματος, η συνεργασία μεταξύ τους ενθαρρύνει τη δημιουργία της ZEA του ενός παιδιού για τον άλλο και τέλος γιατί τα παιδιά υιοθετούν

τη γλώσσα και τους χαρακτήρες των ενηλίκων. Αυτή η μετακίνηση στον κόσμο των ενηλίκων ωθεί τους μαθητές σε ένα επίπεδο ανάπτυξης που είναι πάνω από το πραγματικό τους επίπεδο (Wagner, 1998: 22).

Η διδασκαλία με και μέσα από το δράμα, μέσα στη ΖΕΑ των μαθητών, εμπλέκει τους μαθητές σε μια συνεργατική, διερευνητική διαδικασία μάθησης, η οποία ανταποκρίνεται στην θεωρία της **ανακαλυπτικής μάθησης** του Bruner. Η θεωρία αυτή εστιάζει, όχι στο περιεχόμενο της γνώσης, αλλά στην διαδικασία της ανακάλυψής της. Ο μαθητής δεν είναι απλός δέκτης, αλλά παραγωγός και μετασηματιστής πληροφοριών και μ' αυτόν τον τρόπο κατασκευάζει νέες ιδέες ή αντιλήψεις βασισμένες στην ήδη υπάρχουσα γνώση του (Κολιάδης, 2007:178). Το δράμα παρέχει αποστασιοποιημένες, ισχυρές εμπειρίες του «μαγικού εάν» που ενθαρρύνουν την κοινή **εξερεύνηση** και την κριτική σκέψη, καθώς αποτελεί ένα φόρουμ για την οικοδόμηση, την αποδόμηση και την αναδημιουργία ιδεών με τις ιδέες όλων να αποτιμώνται και να γίνονται αποδεκτές (Baldwin & Fleming, 2003: 11). Το δράμα περιλαμβάνει την **επίλυση προβλημάτων** και τη **λήψη αποφάσεων** για διλήμματα που προκύπτουν τόσο μέσα στο δράμα όσο και κατά τη διαδικασία της δημιουργίας του. Έτσι δίνει στα παιδιά πρόσβαση σε δραστηριότητες μέσω των οποίων ίσως κερδίσουν βαθύτερη κατανόηση για τις δικές τους διαδικασίες σκέψης (μεταγνώση) και οδηγηθούν σε αποτελεσματική μάθηση (Johnson, 2002: 595) ή όπως το επισημαίνει ο ίδιος ο Bruner «η διδασκαλία της ανακάλυψης, γενικά, δεν περιλαμβάνει τόσο τη διαδικασία της καθοδήγησης των μαθητών να ανακαλύψουν τι υπάρχει «εκεί έξω», αλλά μάλλον, να ανακαλύψουν τι υπάρχει μέσα στα δικά τους κεφάλια» (Bruner, 1971: 72 όπως παρατίθεται στο Takaya, 2008: 10).

Έτσι κατά τη δραματική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί το είδος της διδασκαλίας που οδηγεί στην **κατανόηση**, που θα έπρεπε να είναι ο βασικός στόχος του σχολείου, σύμφωνα με τον Gardner. Ορίζει ο Gardner την κατανόηση, ως την ικανότητα κάποιου να μεταφέρει την γνώση, τις δεξιότητες, τις ιδέες, τα γεγονότα που έχει μάθει σε ένα πλαίσιο, συνήθως το σχολικό πλαίσιο και να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση σε νέο πλαίσιο, σε μια νέα κατάσταση. Γι' αυτό προτείνει την **διεπιστημονική προσέγγιση** της γνώσης και την **ανάπτυξη πολλών «γλωσσών» διδασκαλίας** (αντίστοιχων με την πολλαπλή νοημοσύνη), πολλαπλών τρόπων προσέγγισης των θεμάτων (Gardner, 2006: 134, 141-3). Όλα τα προαναφερθέντα υλοποιούνται ή διευκολύνονται όταν διδάσκονται επιστημονικοί τομείς με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού δράματος, όταν συνδέεται μια θεματική ενότητα με μια μορφή τέχνης.

Τέλος, η θεωρία του Vygotsky έδωσε ουσιαστικό περιεχόμενο στο έργο του δασκάλου. Ο Bruner βασισμένος στην θεωρία του Vigotsky, δημιουργεί την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), ως περιγραφή του είδους της βοήθειας που παρέχεται από τον δάσκαλο ή από πιο έμπειρο συνομήλικο, καθοδηγώντας και μετακινώντας τον εκπαιδευόμενο στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Η «σκαλωσιά» επιταχύνει και βελτιώνει την μάθηση των παιδιών, διαιρώντας την σε εύχρηστα βήματα, που επιτρέπουν την κυριαρχία ενός βήματος κάθε φορά. Σταδιακά, αποσύροντας την παρέμβαση και την υποστήριξή τους, οι ενήλικες βοηθούν τα παιδιά να προχωρήσουν σε μια νέα «ζώνη» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 25-6). Ένα μάθημα δράματος είναι δομημένο κυρίως από τον δάσκαλο αρχικά, αλλά καθώς τα παιδιά γίνονται πιο έμπειρα και αναπτύσσουν τις δραματικές δεξιότητές τους, είναι πιο ικανά να αναλάβουν την ευθύνη για τη δομή του δικού τους δράματος και την επικοινωνία του νοήματος μέσω της επιτέλεσης. Για να υπάρξει όμως σημαντική υποστήριξη σε μια τάξη δράματος, ο δάσκαλος πρέπει να κατέχει τις δεξιότητες που απαιτεί ο ρόλος του.

2.1.4 Ο Ρόλος του Δασκάλου

Καταρχάς ο δάσκαλος του δράματος πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τον χρόνο, τον χώρο και τα σώματα και να το κάνει τόσο στην κοινωνική διάσταση της τάξης όσο και στην αισθητική διάσταση της μορφής τέχνης (Neelands, 2004 β: 41). Έπειτα θα πρέπει να έχει τον ρόλο του διευκολυντή / διαμεσολαβητή της γνώσης, να ανακαλύψει τι γνωρίζει, τι καταλαβαίνει ο μαθητής, τι σκέφτεται και αισθάνεται, τι θέλει να μάθει και πώς να τον βοηθήσει να βρει αυτή τη γνώση (Witerska, 2015: 230). Ο Booth σημειώνει: "Ως διευκολυντής δράματος βασισμένο σε ιστορία (story drama), πρέπει να δημιουργήσω δομές μάθησης που να επιτρέπουν μεν τον αυθορμητισμό των μαθητών, αλλά να τους εμπλέκουν ταυτόχρονα σε μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία, να τους ενθαρρύνουν να διερευνήσουν και όχι να δείξουν αυτό που γνωρίζουν" (Booth, 2005: 29).

Το δράμα είναι ένα ισχυρό μέσο για να εξερευνηθούν και να αναπαρασταθούν οι ανθρώπινες εμπειρίες. Ο δάσκαλος πρέπει να το χρησιμοποιεί με υπευθυνότητα ώστε οι μαθητές να μην απειλούνται από τη συναισθηματική ένταση του έργου (Neelands, 2004 β: 51). Ο Giroux έχει επινοήσει τον όρο «παιδαγωγική των συνόρων» για το είδος

διδασκαλίας / μάθησης που βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τα όρια μεταξύ διαφορετικών πεποιθήσεων και ηθών και στη συνέχεια να τα διασχίσει. Καθώς ο δάσκαλος διευκολύνει την έκφραση των ιδεών, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά πόσο εύθραυστη μπορεί να είναι η ταυτότητα που κινείται πέρα από τα σύνορα. Οι δάσκαλοι δράματος πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τεχνικές όπως οι ασκήσεις οικοδόμησης εμπιστοσύνης, η προστασία του ρόλου και η απομάκρυνση από τον ρόλο και να τις χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στιγμές, προβλέποντας και αποτρέποντας τις εντάσεις (Simons, 2002: 6). Η Cecily O'Neill συνοψίζει πολύ καλά τη ριψοκίνδυνη φύση του δράματος της διαδικασίας όταν προτείνει:

Ο δάσκαλος / καλλιτέχνης απαιτεί ευελιξία, εφευρετικότητα, προσωπική δημιουργικότητα και ικανότητα εκμετάλλευσης των ευκαιριών που εμφανίζονται. Για να πραγματοποιήσει το είδος της διδασκαλίας που είναι μεταμορφωτική και διαλογική, ο δάσκαλος ως καλλιτέχνης θα χρειαστεί επίσης περιέργεια, την ικανότητα εστίασης του κριτικού προβληματισμού, τη δύναμη να αντιμετωπίσει την ανησυχία, την αβεβαιότητα και το απρόβλεπτο, θα χρειαστεί και την μεγάλη ανοχή της ασάφειας. (O'Neill 1989/2006:108 όπως παρατίθεται στο Dunn & Stinson, 2011: 628-9).

Από τα προαναφερθέντα εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι απαιτείται ειδίκευση στο αντικείμενο και όχι μόνο μια απλή επιμόρφωση, που δεν εφοδιάζει επαρκώς τον δάσκαλο με τις απαραίτητες προϋποθέσεις διδασκαλίας του δράματος. Η παιδαγωγική, η αισθητική και η δραματική θεωρία, η διδακτική και η καλλιτεχνική έκφραση είναι όλα πεδία που ο δάσκαλος του δράματος πρέπει να κατέχει (Sæbø, 2009: 291). Όσο για τον καθηγητή της ειδικότητας που δεν έχει ειδίκευση στο δράμα και θέλει να το αξιοποιήσει ως διδακτική μέθοδο, το μόνο σίγουρο είναι ότι θα δυσκολευτεί. Πρέπει να ξεχάσει τον παραδοσιακό του ρόλο, ακόμα και την τυπική δομή της τάξης, να σχεδιάζει προσεκτικά τα μαθήματα και σταδιακά να εκχωρεί την πρωτοβουλία στους μαθητές, να συνδημιουργεί μαζί τους, ακροβατώντας ανάμεσα στους πολλαπλούς ρόλους που απαιτεί μια τάξη δράματος.

2.2 Εκπαιδευτικό Δράμα και Γλώσσα

Το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος συνδέθηκε πρωτίστως με τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Η πρώτη θεσμοθετημένη είσοδός του στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της Βρετανίας έγινε το 1921, στο μάθημα της λογοτεχνίας. Αυτό ήλθε ως αποτέλεσμα της σύνδεσης του δράματος με την εξάσκηση της ομιλίας. Η σχολή Speech and Drama, που ιδρύθηκε το 1909 και λειτουργεί μέχρι και σήμερα, έδωσε μια πρώτη, περιορισμένη προσέγγιση στην χρήση δραματικών κειμένων για εκπαιδευτικούς λόγους και δημιούργησε ένα είδος εκπαιδευτικού δράματος μοναδικό στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bolton, 2007: 47).

Μια τάξη δράματος έχει πολλά κοινά με μια τάξη διδασκαλίας της γλώσσας. Και στις δύο επικρατεί ο δημόσιος λόγος, η έκφραση, η επικοινωνία. Το Δράμα είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, επειδή είναι μια από τις λίγες μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να υποστηρίξουν κάθε πτυχή της ανάπτυξης του γραμματισμού.

2.2.1 Η Διδασκαλία της Γλώσσας

Υπάρχουν δύο γενικοί προσανατολισμοί στη σύγχρονη γλωσσολογία. Ο ένας είναι ο φορμαλιστικός - **δομικός**, ο οποίος εξετάζει τις δομικές σχέσεις μεταξύ των γραμματικών στοιχείων ανεξάρτητα από τους σημασιολογικούς ή πραγματιστικούς παράγοντες αυτών των στοιχείων, θεωρώντας τη γλώσσα ως ένα κλειστό σύστημα, το οποίο πρέπει να περιγραφεί και να εξηγηθεί από μέσα. Ο άλλος προσανατολισμός στη μελέτη της γλώσσας είναι ο **λειτουργικός**, ο οποίος όμως θεωρεί ότι η γλώσσα πρέπει να διερευνηθεί υπό το ευρύ πλαίσιο που περιλαμβάνει, όχι μόνο τις σημασιολογικές και τις πραγματιστικές ιδιότητες των γραμματικών στοιχείων, αλλά και τους προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη συγκεκριμένη περιγραφή ή εξήγηση λέξεων ή δηλώσεων. Η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία παρέχει μια κοινωνική προοπτική στη μελέτη γλωσσών και θεωρεί τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό πόρο. Οι άνθρωποι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν τους σκοπούς τους, εκφράζοντας νοήματα μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό είναι είτε πλαίσιο της περιστασης, οπότε μελετώνται το ύφος και το επίπεδο λόγου που επιλέγει κάποιος (register), είτε πολιτιστικό πλαίσιο, στο οποίο μελετώνται τα κειμενικά είδη (genres) (Liu, 2014: 1239-40).

Οι δύο αυτές επιστημονικές κατευθύνσεις επηρέασαν και επηρεάζουν μέχρι σήμερα τη διδασκαλία της μητρικής και της ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία των δομών της γλώσσας (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο), αποκομμένη από οποιοδήποτε πλαίσιο, που κυριάρχησε για χρόνια, επηρεασμένη και από την διδασκαλία των νεκρών γλωσσών (αρχαίων ελληνικών, λατινικών), εστίασε στην ακρίβεια και την ορθότητα της παραγωγής λόγου και όχι στην ευχέρεια και την ικανότητα να συζητούμε μέσα σε δεδομένες καταστάσεις. Σήμερα, στόχος της διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις **επικοινωνιακές λειτουργίες** της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων και παράλληλα, με την επαφή τους με τα **κειμενικά είδη** να αποκτήσουν **κριτική συνειδητοποίηση** της γλώσσας. Η κοινωνική θεώρηση της γλώσσας αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως «κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν, ως κοινωνική ενέργεια και αλληλενέργεια» (Δενδρινού, Β. 2001: 217).

Έτσι σύμφωνα με τις οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (ΥΠ.ΕΠ.Θ 2008-9:101 ΟΕΔΒ), οι **σκοποί** της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γενικό Λύκειο είναι οι μαθητές:

1. Να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
2. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
3. Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
4. Να επισημάνουν τις δομές και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας συνειδητοποιώντας την πολιτισμική τους παράδοση.
5. Να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμασμένοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.

Οι σκοποί αυτοί δηλώνουν μια σαφή στροφή προς την κοινωνική διάσταση της γλώσσας, μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού γραμματισμού. Ο όρος «**γραμματισμός**», μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, ήρθε να αντικαταστήσει τον όρο «αλφαριθμητισμός», που επικρατούσε παλιότερα και αφορούσε την διδασκαλία της γλώσσας στην βασική εκπαίδευση, με στόχο την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Με αυτά τα δυο εφόδια, οι άνθρωποι δεν θεωρούνταν πια αναλφάβητοι και μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της βιομηχανικής κοινωνίας του προηγούμενου αιώνα. Στις σύγχρονες, όμως τεχνολογικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες, όπου κυριαρχούν η πληροφορία και η ταχύτατη διάδοσή της με ποικιλία μέσων, η παγκοσμιοποίηση που επηρεάζει όλες τις μορφές οικονομίας και εργασίας, οι διαρκείς μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που αφαιρούν την ομοιογένεια των εθνικών κρατών και οδηγούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τα εφόδια αυτά δεν αρκούν πια για να λειτουργήσει το άτομο αποτελεσματικά μέσα σε μια κοινωνία, ως ενεργός πολίτης.

Γι' αυτό το λόγο οι σκοποί της γλωσσικής εκπαίδευσης έχουν επαναπροσδιοριστεί προς την κατεύθυνση του **κοινωνικού γραμματισμού**, ο οποίος περιλαμβάνει δύο προσεγγίσεις: τον **λειτουργικό γραμματισμό**, που οριοθετείται από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας και στοχεύει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και περιλαμβάνει την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας και τον **κριτικό γραμματισμό** που στοχεύει στην κοινωνική ενδυνάμωση όλων των μαθητών και στην κριτική συνειδητοποίηση της γλώσσας. Σε αυτές τις προσεγγίσεις έρχεται να προστεθεί και αυτή των **πολυγραμματισμών** (multiliteracies), στόχος της οποίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν **πολυτροπικότητα**. (Δενδρινού, Β. 2001: 218). Χρονολογικά οι διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσαν να τοποθετηθούν ως εξής: ολιστικές και επικοινωνιακές αναζητήσεις από τη δεκαετία του **1970** και ύστερα, κειμενοκεντρικές αντιλήψεις από τη δεκαετία του **1980**, κριτικές προσεγγίσεις (π.χ. κριτικός γραμματισμός) από τη δεκαετία του **1990** και, τέλος, πολυγραμματισμοί από το **2000** και ύστερα (Κουστογιάννης, 2011: 2).

Ως προς την πρώτη προσέγγιση, από τη δεκαετία του 1970 ξεκίνησε η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας και εξαπλώθηκε παγκοσμίως (Richards, 2006:1). Ο Hymes,

στην προσπάθειά του να προσθέσει μια άλλη διάσταση στη θεώρηση της γλωσσικής ικανότητας, δημιούργησε τον όρο **«επικοινωνιακή ικανότητα»** για να περιγράψει την ικανότητα κάποιου «για το πότε να μιλήσει, πότε όχι και για το τι να πει, με ποιον, πότε, με ποιο τρόπο» (Hymes, 1972:277). Όπως ο ίδιος υπογραμμίζει: «Υπάρχουν κανόνες χρήσης, χωρίς τους οποίους οι κανόνες της γραμματικής θα ήταν άχρηστοι» (Hymes, 1979:15). Η επικοινωνιακή ικανότητα, σύμφωνα με τον Richards (Richards, 2006:3), περιλαμβάνει τις ακόλουθες πτυχές της γνώσης της γλώσσας:

α) Γνώση του τρόπου χρήσης της γλώσσας για μια σειρά διαφορετικών σκοπών και λειτουργιών.

β) Γνώση της χρήσης της γλωσσικής ποικιλίας (register) σύμφωνα με την περίσταση και τους συμμετέχοντες (π.χ. να γνωρίζουμε πότε να χρησιμοποιούμε επίσημη και πότε ανεπίσημη ομιλία ή ποιες είναι οι διαφορές ύφους και λεξιλογίου ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική επικοινωνία).

γ) Γνώση της κατανόησης και παραγωγής διαφορετικών τύπων κειμένων (genres) (π.χ. αφηγήσεις, αναφορές, συνεντεύξεις, συνομιλίες)

Αυτό μεταφράζεται σε μέθοδο διδασκαλίας όπου (1) οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή/και ομαδικά, (2) παρέχονται αυθεντικά γλωσσικά κείμενα (3) οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν γλώσσα για γνήσια, ουσιαστική επικοινωνία και (4) εργασίες στην τάξη διεξάγονται για να προετοιμάσουν τους μαθητές για την πραγματική χρήση της γλώσσας έξω από την τάξη (Brown, 1994: 81 όπως παρατίθεται στο Hier, 2005:5).

Ως προς τον όρο **«αυθεντικά κείμενα»**, αυτά ορίζονται ως κείμενα τα οποία οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας χρησιμοποιούν για την κάλυψη επικοινωνιακών στόχων και δεν έχουν σχεδιαστεί για διδασκαλία. Θεωρούνται βασικό εργαλείο για τους δάσκαλους της γλώσσας, κυρίως της ξένης αλλά και της μητρικής, γιατί κινητοποιούν τους μαθητές, αυξάνουν το ενδιαφέρον τους και τους εκθέτουν στη γλώσσα που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Ο όρος συνδυάζεται με τον παιδαγωγικό όρο **«αυθεντική μάθηση»** (όρος που προτάθηκε από τους Herrington και Oliver το 2000) και αναφέρεται στη μάθηση σε συνθήκες που αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής και περιλαμβάνουν την εφαρμογή γνώσεων ή δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων (Al Azri & Al-Rashdi, 2014: 249-50).

Η προσέγγιση με βάση **τα κειμενικά είδη**, η οποία συμπληρώνει την επικοινωνιακή προσέγγιση, πρωτοεμφανίστηκε σε σχολεία της Αυστραλίας στην προσπάθεια να βελτιωθούν οι ικανότητες γραμματισμού μαθητών από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις αλλά και μη αγγλόφωνων μαθητών που φοιτούσαν σε «μειονεκτούντα» σχολεία. Οι μαθητές που ανήκαν στις παραπάνω ομάδες παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα γραμματισμού, μετά από δέκα χρόνια γλωσσικής αγωγής, σύμφωνα με τις αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», η οποία είχε στηριχθεί στο κίνημα της γλώσσας-ως-όλου (whole language) (MackenHorarik, 2000: 73-4).

Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών ή κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας αντιμετωπίζει ως διδακτική μονάδα όχι την λέξη, ούτε την πρόταση, αλλά ολόκληρο το κείμενο, το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο/ πλαίσιο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του λειτουργικού γραμματισμού την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών, που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης, σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Έχει τη βάση της στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday, σύμφωνα με την οποία διαγράφεται η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περιστασης. Ο ίδιος ορίζει το κείμενο ως εξής: «κάθε μορφή ζωντανής γλώσσας που διαδραματίζει κάποιο ρόλο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας - ανεξαρτήτως της υλικότητας της μορφής που λαμβάνει - μπορεί να θεωρηθεί κείμενο» (Halliday, 1989, σ. 10 όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου & Ζάγκα, 2008: 242).

Γι' αυτό η κειμενοκεντρική προσέγγιση διαθέτει ένα ευρύτερο όσο και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο και μετρήσιμα αποτελέσματα από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη βάση του υπόβαθρου αυτού, η «κλασική» επικοινωνιακή ικανότητα, από ικανότητα γνώσης των κανόνων χρήσης της γλώσσας, διευρύνεται σε γενετική-ειδολογική ικανότητα, σε ικανότητα, δηλαδή, παραγωγής και ερμηνείας κειμένων σε ένα δεδομένο πλαίσιο, όπου η υλοποίηση του εννοιολογικού δυναμικού εξαρτάται βαθιά από την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα κάποιου (Sinor, 2002:121). Παράλληλα, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται, από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους.

Έτσι, τα τρία σχολικά εγχειρίδια *Έκφραση – Έκθεση* δομούνται με βάση τα τρία γένη λόγου Περιγραφή: Α' Λυκείου, Αφήγηση: Β' Λυκείου, Επιχειρηματολογία – Πειθώ: Γ' Λυκείου. Ειδικότερα, το σχολικό βιβλίο της Β' Λυκείου (Τσολάκης κ.ά., 2004α) περιλαμβάνει τα κειμενικά είδη της δημοσιογραφικής είδησης (έντυπης και ηλεκτρονικής), του Ρεπορτάζ, της Συνέντευξης, της Βιογραφίας –Αυτοβιογραφίας, του Ημερολογίου, του Βιογραφικού Σημειώματος, της Συστατικής Επιστολής, της Παρουσίασης – Κριτικής (βιβλίου, παράστασης, ταινίας), τα οποία πρέπει οι μαθητές να αναγνωρίζουν, εντοπίζοντας, ως δέκτες, τη δομή και τη λειτουργία τους και να παράγουν, ως πομποί, δικά τους ανάλογα κείμενα. Με τα είδη αυτά οι μαθητές εξοικειώνονται προφορικά και γραπτά, μέσα από τη διαπραγμάτευση των θεμάτων της δημοσιογραφικής δεοντολογίας, της παραπληροφόρησης, της σχέσης τύπου και εξουσίας, της θετικής – αρνητικής επίδρασης του διαδικτύου, της εργασίας – επιλογής επαγγέλματος – ανεργίας, του ρατσισμού – κοινωνικού αποκλεισμού, της θέσης της τέχνης στη ζωή μας, της αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης.

Η θεωρία των κειμενικών ειδών εντάσσεται στον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος, κατά την άποψη της γράφουσας, ελάχιστα πραγματώνεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το κείμενο διδάσκεται, ως επί το πλείστον, ως μία κλειστή όσο και στατική οντότητα, η οποία αναπαράγεται άκριτα, είναι, δηλαδή, προϊόν προτυποποίησης ορισμένων κειμενικών μορφών, αποκομμένων από κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και ανακύπτουσες στην τάξη ανάγκες. Μία τέτοια διδασκαλία είναι μάλλον περιγραφική και ίδια η επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση αυστηρά προσηλωμένη στην εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο. Ειδικά στο Λύκειο, που η απόκτηση της γνώσης των μορφολογικών χαρακτηριστικών του κάθε κειμενικού είδους συνδέεται με την εξέταση αυτής της γνώσης στο πλαίσιο των Πανελληνίων Εξετάσεων, τα κειμενικά είδη «μαθαίνονται» όπως οποιοδήποτε άλλο μάθημα και η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στο κείμενο ως τελικό προϊόν και όχι ως κοινωνική διαδικασία.

«Ο **κριτικός γραμματισμός** πρεσβεύει πως τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει να φέρει στην επιφάνεια τα παραπάνω,

θέτοντας επιπλέον τα κεντρικά ερωτήματα: (α) ποιες κοινωνικές ομάδες ευνοούνται από την προβολή μιας αντίθετης ή εναλλακτικής οπτικής; και (β) πώς οι άνθρωποι κατανοώντας καλύτερα τον κόσμο και ιδιαίτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις που υποδηλώνονται στον γραπτό λόγο μπορούν να μετασηματίσουν την κοινωνία βάσει των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας;» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411-2).

Ο κριτικός γραμματισμός ως έννοια και ως πρακτική έχει διαμορφώσει τέσσερις προσεγγίσεις, ως σύνολα από ιδέες, συμπεριφορές και πρακτικές, τα οποία τον οριοθετούν ανάλογα: την παιδαγωγική, την γλωσσολογική, την κοινωνικοπολιτική και την εθνογραφική προσέγγιση (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 413-6).

Η **παιδαγωγική προσέγγιση**: αναπτύχθηκε από τον Freire, αρχικά στη Βραζιλία, και αργότερα, κυρίως στις ΗΠΑ, από τους επιστήμονες που κινούνται στο πλαίσιο της κριτικής Παιδαγωγικής (Macedo, Giroux, McLaren, Shor). Παρουσιάζει τον γραμματισμό ως μέσο κωδικοποίησης και αμφισβήτησης των ιδεολογικών θέσεων που αναπαράγουν τις κυρίαρχες κοινωνικές συνθήκες, με σκοπό την αμφισβήτησή τους και εν δυνάμει ως μέσο ισότιμης συμμετοχής και διαμόρφωσης της κοινωνίας, όπως και αντίστασης στις ιδέες που επιδιώκουν τη χειραγώγηση των κοινωνικών ομάδων. Ο λόγος του κριτικού γραμματισμού στον Freire και στους θεωρητικούς της κριτικής Παιδαγωγικής έχει έντονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Σε γενικές γραμμές η παιδαγωγική προσέγγιση για τον κριτικό γραμματισμό συγκροτεί ένα σύνολο ιδεών, συμπεριφορών και πρακτικών που - εκκινώντας από την αρχή ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει την ατομική αφύπνιση και την κοινωνική ενδυνάμωση - συντείνει στον μετασηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η **γλωσσολογική προσέγγιση**: έχει τη βάση της κυρίως στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και αναπτύχθηκε με την κριτική Γλωσσική Επίγνωση του Fairclough, τη διδασκαλία με βάση τα είδη λόγου και ακόμη με το θεωρητικό πλαίσιο των Πολυγραμματισμών, θεωρήσεις οι οποίες συνδέουν τη γλώσσα με την κοινωνική θεωρία. Η γλωσσολογική προσέγγιση εκλαμβάνει τη γλώσσα ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας και διαμόρφωσης των ατομικών ταυτοτήτων και ως απόρροια αυτού δέχεται ότι οι διαφορετικές μορφές και τρόποι επικοινωνίας διαμορφώνουν και διαφορετικές κοινωνικές διαστάσεις και διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες είναι συνδεδεμένες στενά με τη γλώσσα.

Η κοινωνικοπολιτική προσέγγιση: έχει τις ρίζες του σε ιδέες που εξέφρασαν ο Freire και ο Foucault, οι οποίες πρόσφεραν σημαντικές κατευθύνσεις για την κοινωνική πλαισίωση της διδακτικής της γλώσσας, που δεν ανήκουν στο πεδίο της γλωσσολογίας με τη στενή έννοια. Άρχισε να συγκροτείται γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1990, κυρίως στην Αυστραλία και δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αυτό παρουσιάζει και όχι στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται τα κείμενα. Επιστημονικό πεδίο μελέτης είναι ο διαμεσολαβημένος λόγος των ΜΜΕ και η ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβει.

Η εθνογραφική προσέγγιση: έχει τις βάσεις της στην εθνογραφία της επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κυρίως από τον Hymes ως μια σύνθεση ανθρωπολογικών και γλωσσολογικών ιδεών για την κατανόηση της επικοινωνίας εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Δίνει έμφαση στη διερεύνηση και την αναστοχαστικότητα, με σκοπό να φανεί η κατασκευή της πραγματικότητας μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές που χρησιμοποιεί μια ομάδα ατόμων.

Η καθεμιά από τις παραπάνω προσεγγίσεις συνδέεται με διαφορετική ιδεολογία και διαμορφώνει διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές, καθιστώντας δύσκολο έναν συνεκτικό ορισμό του κριτικού γραμματισμού. Κοινή πρακτική όλων των προσεγγίσεων είναι η διδασκαλία της γλώσσας, αλλά καμιά από τις τέσσερις δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα στη διδακτική πράξη. Απαιτείται ένας συνδυασμός τους, ο οποίος όμως θα πρέπει να τοποθετείται στο κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας και να προκύπτει ως αποτέλεσμα των εκάστοτε συνθηκών. Παράδειγμα διδασκαλίας της γλώσσας προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού αποτελεί το Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου, το οποίο από το 2010 εφαρμόζεται στα σχολεία (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 417-420). Όσο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπάρχει σαφής οδηγία προς αυτήν την κατεύθυνση και κυρίως καμιά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, μπορεί η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας να ανήκουν στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού, αλλά αν λείπει η σύνδεση με τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας που είναι ο κεντρικός στόχος αυτής της θεωρίας και παράλληλα αν ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας είναι η συνήθης πρακτική, τότε οι διαστάσεις αυτές της γλώσσας διδάσκονται μηχανικά και αποκομμένα.

Στην έρευνα που ακολουθεί δόθηκε έμφαση στην καλύτερη ανάγνωση της σύνθετης καθημερινής κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού δράματος. Ο κριτικός γραμματισμός διαφέρει από την κριτική σκέψη στο γεγονός ότι οδηγεί σε κοινωνική αλλαγή, στόχος που υπερβαίνει το γλωσσικό μάθημα και αγκαλιάζει μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση. Η περιορισμένη ερευνητική εφαρμογή δεν αξιώνει την θεαματική αυτή επιρροή. Υπάρχουν όμως ενδείξεις πως οι μαθητές, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους καθώς διερευνούν, αποκωδικοποιούν συνθήκες, αμφισβητούν συμπεριφορές, φαντάζονται λύσεις και αναστοχάζονται. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση βιώνεται ως συνεχής κατάκτηση και όχι ως κάτι τετελεσμένο που πρέπει να «κατατεθεί» στους μαθητές, ακολουθώντας την παιδαγωγική θεωρία του Freire (Freire, 2003:57-60). Ταυτόχρονα, από τη στιγμή που η εφαρμογή γίνεται στο μάθημα της γλώσσας, δίνεται έμφαση στη γλώσσα ως σημείωση και στη λειτουργική της χρήση, συμπεριλαμβάνοντας έτσι και την θεωρία του Halliday και αξιώνοντας την συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι η γλώσσα είναι κοινωνική κατασκευή, ιδεολογικά φορτισμένη και έπεται της εξουσίας σύμφωνα με την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough (Fairclough, 1995: 70-87, 92-5). Τέλος μπορεί η έρευνα να ενταχθεί και στην εθνογραφική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού καθώς αφορά τις δράσεις και ανταποκρίσεις των μαθητών δύο τάξεων Λυκείου, «όπου τα παιδιά, μακριά από το να λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες, συμμετέχουν ενεργά ως διαντιδρώντα μέλη με λογική κρίση, ιδιαίτερες γνώσεις και με τις δικές τους κατά περίπτωση επινοήσεις» (Λάσκος, 2006:34) και παράλληλα επιχειρεί να εξετάσει τις εκπαιδευτικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών τους και της σχολικής πραγματικότητας στο πλαίσιο της διαφοροποίησής τους μέσα στη δραματική διαδικασία (Ntelioglou, 2011: 598).

2.2.2 Το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος της γλώσσας

Ένα σημαντικό σύνολο έρευνας για τις τέχνες στην εκπαίδευση έχει συνδέσει τις δραματικές δραστηριότητες τέχνης με την εκμάθηση της γλώσσας από τους μαθητές. Πολλές μετα-αναλύσεις (Kardash & Wright, 1986, Podlozny, 2000, Lee κ. ά, 2015) κατέδειξαν ότι η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό δράμα έχει σημαντικές, αξιόπιστες και αιτιώδεις συνδέσεις με τη χρήση της ομιλίας, την κατανόηση της ανάγνωσης και την

παραγωγή γραφής. Η μετα-ανάλυση της Podlozny 80 μελετών διαπίστωσε συγκρατημένες έως μεγάλες επιπτώσεις του εκπαιδευτικού δράματος σε έξι από τα επτά προφορικά αποτελέσματα που εξετάστηκαν, συμπεριλαμβανομένων της προφορικής και γραπτής κατανόησης του περιεχομένου, της ετοιμότητας ανάγνωσης, της προφορικής γλωσσικής ανάπτυξης και τη γραφής (Podlozny, 2000: 240, 246-267).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών αφορά την διδασκαλία της γλώσσας μέσω δράματος σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτήν τη βαθμίδα τα αποτελέσματα είναι από θετικά μέχρι πολύ θετικά σε όλες τις μορφές της γλώσσας. Έρευνες στο πεδίο της γλώσσας και του γραμματισμού έδειξαν ότι όταν το δράμα ενσωματώνεται παιδαγωγικά στην διδασκαλία της ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας η ποιότητα του σχετικού γραπτού λόγου εμπλουτίζεται, ειδικά όταν είναι **γραφή σε ρόλο**. Η γραφή σε ρόλο αποτελεί ένα ζωτικό και συνδεδεμένο κομμάτι της φανταστικής εμπειρίας και αναδύεται φυσικά σε ανταπόκριση με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Αυτή η προσέγγιση αυξάνει το αίσθημα ιδιοκτησίας και ελέγχου πάνω στην διαδικασία της σύνθεσης από τη στιγμή που το γράψιμό τους γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της δραματικής τους εμπειρίας και συχνά την ανατροφοδοτεί. Τέτοια αυτονομία μπορεί να γίνει η αιτία για δημιουργικές ανταποκρίσεις (Cremien et al, 2006: 277). Έχει μάλιστα υποστηριχθεί ότι διαφορετικές συμβάσεις δράματος μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για ποικίλες μορφές γραφής. Στο άρθρο της, η Grainger (2004: 96-103) προτείνει μια λίστα δραματικών δραστηριοτήτων, που δημιουργούν διαφορετικά κειμενικά είδη με φυσικό τρόπο. Η παγωμένη εικόνα, για παράδειγμα, οδηγεί στην αφήγηση. Η ανίχνευση της σκέψης υποστηρίζει την αναστοχαστική γραφή, όπως γραφή ημερολογίου ή επιστολής. Η καυτή καρτέλα ή καρτέλα του ανακριτή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει ειδήσεις ή συνεντεύξεις. Επίσημες συναντήσεις, συνεδριάσεις, δημόσιες εκδηλώσεις μπορούν να μετατραπούν σε πρώτες ύλες για επίσημα αρχεία ή αφίσες.

Το Δράμα προσελκύει ιδιαίτερα μαθητές που δεν υπερέχουν σε παραδοσιακές σχολικές δραστηριότητες και τους επιτρέπει να εκφραστούν με τρόπους που δεν βασίζονται σε τυποποιημένες δραστηριότητες, που χρειάζονται χαρτί και μολύβι. Του δίνονται πολλές ευκαιρίες να εξερευνήσουν, να διαμορφώσουν και να γνωστοποιήσουν τις αντιλήψεις τους χρησιμοποιώντας δραματικά στοιχεία, όπως φωνή, σώμα και φαντασία. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι οι μαθητές αυτοί, όπως δείχνουν διάφορες μελέτες, είναι σε

θέση να μεταφέρουν αυτές τις εμπειρίες (συγκεκριμένα εκείνες από το Δράμα) στο χαρτί και να αυξήσουν τις ικανότητές τους για να πετύχουν στα πιο παραδοσιακά καθήκοντα του σχολείου (McKean & Sudol, 2002:30).

Η McNaughton, αντίστοιχα, διερεύνησε αν το δράμα βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής στα παιδιά δημοτικού. Στο θεωρητικό κομμάτι της έρευνάς της αναφέρει πλήθος μελετών που υποστηρίζουν το δράμα ως διδακτική μέθοδο της γλώσσας, ανάμεσα σε αυτές και μελέτες της Heathcote, της O'Neill, του Bolton και του Neelands που τεκμηριώνουν την σαφή θετική επίδραση του δράματος στον **προφορικό λόγο** των παιδιών (McNaughton, 1997: 55-56). Δύο πτυχές της εξάσκησης της γλώσσας υπάρχουν στο δράμα: εξάσκηση σε ρόλους και εξάσκηση στην γλώσσα της διαπραγμάτευσης της υπόθεσης. Στο πρώτο, όλα τα είδη των εμπειριών σε ρόλο μπορούν να επινοηθούν. Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές αυτού είναι ότι αυτοί οι ρόλοι μπορεί να είναι έξω από την ποικιλία της κανονικής γλώσσας των παιδιών. Ο Halliday (1975) αναφέρει ότι πολλά παιδιά είναι περιορισμένα ως προς τη χρήση των λειτουργιών της γλώσσας. Το δράμα θεωρείται (από κάποιους όπως ο Bolton, η Heathcote, η O'Neill) ως ένας τρόπος για να διευκολυνθεί η χρήση των λειτουργιών του Halliday. Δημιουργεί πλαίσια στα οποία τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με ένα **ευρύ φάσμα των λειτουργιών της γλώσσας**, αλλά μέσα στην ασφάλεια της δραματικής σύμβασης, μπορούν να σταματήσουν κάθε φορά που αισθάνονται πάρα πολύ άβολα ή απειλούνται. Αυτή η εξάσκηση χρήσης εκτεταμένων επιπέδων λόγου μπορεί να δώσει στα παιδιά την εμπιστοσύνη, να μεταφέρουν τη χρήση τους σε συναφή γραπτό λόγο (McNaughton, 1997: 83).

Το δράμα είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γλώσσα και τη γνώση, καθώς ενισχύει τις δεξιότητες σκέψης υψηλότερου επιπέδου και βασίζεται στην αναπαράσταση της εμπειρίας σε **συμβολική μορφή**, απαιτώντας από τους συμμετέχοντες να αναζητούν μοτίβα και σχέσεις σε γεγονότα. Οι μαθητές αποκωδικοποιούν σύμβολα, διαμορφώνουν ιδέες με βάση το σκοπό και το κοινό, βρίσκοντας νόημα και κατασκευάζοντας τη γλώσσα (Anderson, 2011: 5-6).

Συνοψίζοντας το δράμα έχει πολλά να προσφέρει στην ανάδυση του γραμματισμού σε πολύ μικρούς μαθητές εξαιτίας της κοινωνικής, συνεργατικής του φύσης, της εμπλοκής των παιδιών σε δράση εδώ – και – τώρα, της παροχής αποδέκτη και σκοπού για την

χρήση της γλώσσας μέσα σε νοηματοδοτημένο πλαίσιο, με την υποστήριξη του δασκάλου (Wagner, 2002: 4-8). Εδώ μπορεί να προστεθεί και ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας του δράματος που επιτρέπει την κατανόηση του νοήματος της επικοινωνίας και με την συνδρομή των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως η έκφραση, η χειρονομία, ο τόνος της φωνής, που ενθαρρύνει τα παιδιά να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν και τη γλώσσα του σώματος. Οι φανταστικές εμπειρίες παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές όχι μόνο να διαβάζουν ή να ακούν, αλλά και να ενεργούν και να αισθάνονται τις έννοιες των λέξεων, των εννοιών και των θεμάτων με έναν ολοκληρωμένο και ενοποιημένο τρόπο. Τέλος οι ευκαιρίες προφορικής έκφρασης των παιδιών είναι πολλές περισσότερες από ότι σε μια τάξη παραδοσιακού μαθήματος, όπου κυριαρχεί η μέθοδος των ερωταποκρίσεων ως μοναδική συνομιλία ανάμεσα στο μαθητή και τον δάσκαλο. Τα παιδιά συνομιλούν μεταξύ τους εντός και εκτός διάφορων κοινωνικών ρόλων και προσπαθούν να βρουν τη γλώσσα που είναι κατάλληλη για το ρόλο και την κατάσταση. Η άμεση επικοινωνία φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους και αυτή η ανατροφοδότηση δημιουργεί την ανάγκη μεγαλύτερης σαφήνειας και πειστικότητας στον λόγο τους (Winston, 2004:16-20).

Όλα τα προαναφερθέντα αιτιολογούν και την αναβάθμιση της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, που είναι μέσα στους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο. Το δράμα προσφέρει όχι μόνο μια αποκομμένη περίσταση επικοινωνίας, αλλά έναν ολόκληρο φανταστικό κόσμο, μέσα στον οποίο οι μαθητές, σε ρόλους ενηλίκων, δοκιμάζουν όλα τα επίπεδα λόγου, ανάλογα με τις απαιτήσεις του δραματικού πλαισίου, κατανοούν τις διαφοροποιήσεις της γλώσσας ανάλογα με τον σκοπό και τον αποδέκτη, αποκτούν τις δεξιότητες επικοινωνίας που θα τους βοηθήσουν στην επιτυχία τους στη ζωή. Μαθαίνουν να υποστηρίζουν την άποψή τους, να διαπραγματεύονται, να αντιμετωπίζουν κριτικά τις συνθήκες της μελλοντικής επαγγελματικής τους ζωής (Macy, 2013:26).

Τέλος, το εκπαιδευτικό δράμα, ως διδακτική μέθοδος της γλώσσας, συνδέεται με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Macy, 2016:312 & Ntelioglou, 2011: 605-610), όπως αυτή καθορίζεται από τους τέσσερις παράγοντες μέσα στο θεωρητικό κείμενο του New London Group (Cazden et al, 1996).

Κεφάλαιο 3

Η Έρευνα

Θέμα: Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο μέσω θεατρικών τεχνικών.

Πρόβλημα: Η παραδοσιακή διδασκαλία δεν συνάδει με την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και την διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Δεν παρακινεί επαρκώς τους μαθητές να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Επιπλέον τα θέματα προς διαπραγμάτευση περισσότερο αποστηθίζονται, παρά κατανοούνται. Αναλόγως αποστηθίζονται έτοιμες εκφράσεις, για να προσαρμόσουν το επίπεδο λόγου σε αυτό που αναιτιολόγητα θεωρείται αρμόζον για τις πανελλήνιες.

Σκοπός: Εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε δύο τμήματα της Β λυκείου και μελέτη των δυνατοτήτων της.

Ερευνητικά ερωτήματα: α) Κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος μπορεί να καλύψει τους συγκεκριμένους στόχους κάθε ενότητας, όπως δίνονται από το υπουργείο;

β) Κατά πόσο συντελεί στην διδασκαλία της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής διάστασης της γλώσσας;

γ) Πόσο βοηθά στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών;

δ) Συντελεί στον κριτικό γραμματισμό;

ε) Ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές και οι πιο αδύναμοι ή αδιάφοροι να συμμετέχουν;

στ) Πόσο και πως επηρεάζει το εκπαιδευτικό δράμα το κλίμα της τάξης (σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και σχέσεις μαθητών – δασκάλου) και πόσο επηρεάζεται από αυτό;

3.1 Μεθοδολογία

Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η **μέθοδος της έρευνας δράσης**. Ο πιο σύντομος και σαφής ορισμός της μεθόδου αυτής δόθηκε από τον Elliot: «Έρευνα δράση

είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliott, 1991: 69). Αυτός ο απλός ορισμός στρέφει την προσοχή σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για την διεξαγωγή έρευνας δράσης στο σχολείο. Πρόκειται για την θέληση να βελτιωθεί η ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες δάσκαλοι και μαθητές εργάζονται μέσα στο σχολείο. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων (Σχ.1). Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους (Altrichter et all, 1993: 4-5).



Σχήμα 1 Action Research

Οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα-δράση (Whitehead, 1989, Elliot, 1991, Carr and Kemmis, 1993, McNiff, 1999, McNiff, Lomax and, Kemmis and Wilkinson, 1998, Altrichter et all, 1993) συμφωνούν ότι ανάμεσα στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω ιδιότητες (Κατσαρίδου, 2011: 121-4):

Είναι **συμμετοχική**: Ο εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα. Ερευνητής και ερευνούμενος είναι το ίδιο πρόσωπο, ενώ το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι το: «Πώς μπορώ να κατανοήσω καλύτερα και να βελτιώσω την πρακτική μου;»

Είναι **συνεργατική**: στην πραγματοποίησή της ο ερευνητής συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, κριτικούς φίλους, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς). Δεν υπάρχουν παρατηρητές αλλά συμμετέχοντες ερευνητές.

Είναι **δημοκρατική**: μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικού στάτους κλπ. Ο κάθε εκπαιδευτικός – κατόπιν μελέτης - μπορεί να προσεγγίσει τη δράση του με ένα οργανωμένο σχέδιο/πλάνο διερεύνησης κατά τη διάρκεια του οποίου γίνεται μία ατομική προσπάθεια κατανόησης και αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής του πράξης. Με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί, η διδασκαλία παύει να είναι απλή πρακτική και γίνεται ενήμερη πράξη (informed action ή praxis) (Πίγκου – Ρεπούση, 2016β: 1). Ο όρος «πράξις» που χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη, αντιπαραβάλλεται στον όρο «θεωρία», ορίζοντας την πράξη ως την τέχνη να ενεργείς στις υπάρχουσες συνθήκες προκειμένου να τις αλλάξεις. Το ότι «η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε μια τρέχουσα διαδικασία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης» (Bustingorry, 2008: 407-8).

Είναι **μαθησιακή**: εστιάζει στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση προηγούμενων. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο διευρύνουν τις γνώσεις και την επαγγελματική τους ικανότητα, αλλά μεταβιβάζουν αυτή τη γνώση σε συναδέλφους, σπουδαστές, γονείς και, σε γραπτή μορφή, και στο ευρύτερο κοινό, καθώς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική αλλαγή και πρόοδο. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση. Παρόλα αυτά ο κύριος σκοπός της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση της πρακτικής. Γι' αυτό η παραγωγή και χρήση της γνώσης υπόκειται και εξαρτάται από αυτόν τον θεμελιώδη σκοπό (Elliott, 1991: 49).

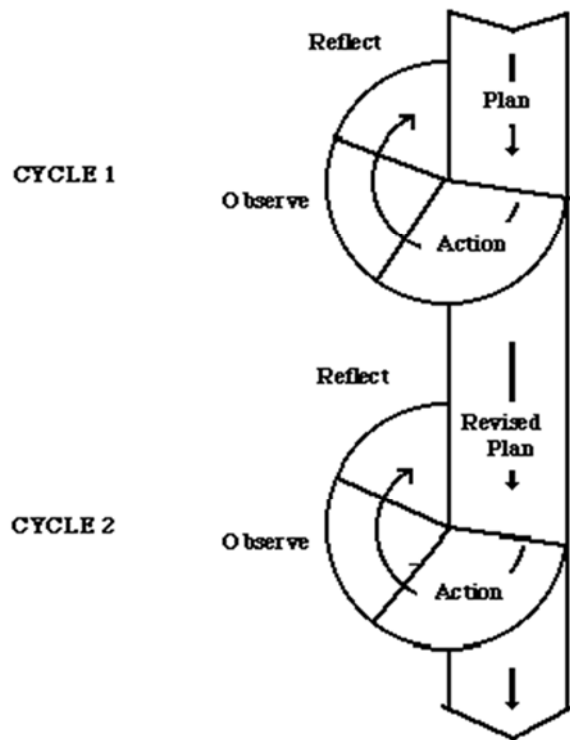
Είναι **κριτική** και **μετασχηματιστική**: η έρευνα-δράση δεν θέλει να κάνει τον εκπαιδευτικό - ερευνητή καλύτερο στη γνώση και εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων,

αλλά να τον βοηθήσει να δει κριτικά τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο, καθώς και να αποκτήσει μια πιο συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται. Αυτό σταδιακά συντελεί στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής του, στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης του και τη χειραφέτηση του ερευνητή που υλοποιεί την έρευνα – δράση. Η έρευνα δράση τείνει να μετατρέψει «την εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία (education)» (Kemmis, 2006: 461).

Είναι **στοχαστική** και **αναστοχαστική**: Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στον σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή.

Είναι **ανοικτή κυκλική-σπειροειδής** διαδικασία: Η έρευνα δράση δεν είναι μια γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους. Δεν έχει δηλαδή μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Η έρευνα δράση αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αυτο-στοχασμού (self-reflecting): έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και μετά επανα-σχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού. Αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Η έρευνα δράσης δηλαδή είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

Η έρευνα δράση έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα και όσα μοντέλα διενέργειάς της έχουν δημιουργηθεί χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα, ανάλογα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά έρευνας. Ο Altrichter επισημαίνει: «Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης - ανεξαρτήτως της κλίμακας του - έχει δικό του χαρακτήρα και έτσι διστάζουμε να παρέχουμε ένα περίπλοκο μοντέλο βήμα προς βήμα το οποίο θα μπορούσε να περιορίσει την ποικιλία των διαφόρων δρόμων που πρέπει να ακολουθηθούν. Παρόλα αυτά, ορισμένα τυπικά στάδια μπορούν να βρεθούν σε οποιαδήποτε διαδικασία έρευνας δράσης» (Altrichter et al, 1993: 6).



Σχ. 2 Το μοντέλο έρευνας δράσης του Kemmis όπως παρατίθεται στο (Dan Mac, 1995)

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Kemmis (Σχ.2) το οποίο βασίζεται στο μοντέλο του Lewin ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός - δράση - παρατήρηση - στοχασμός) (Cohen κ. ά ,2000:392-3) αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. Πρόκειται για ατομική έρευνα δράση στην οποία δεν υπάρχουν άλλοι συμμετέχοντες.

3.2 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα έγινε στο 5^ο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, ένα αστικό δημόσιο σχολείο, στο κέντρο της πόλης, με 190 περίπου μαθητές, στο οποίο η ερευνήτρια είναι και διδάσκουσα του μαθήματος. Το σχολείο χαρακτηρίζεται από σχετική ομοιογένεια και καλές επιδόσεις, χωρίς εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ο σύλλογος γονέων συμμετέχει στη σχολική ζωή ενεργά και η πλειονότητα των γονέων επισκέπτεται το σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα για να ενημερωθούν για την επίδοση των παιδιών τους. Ένας πολύ δραστήριος Σύλλογος Αποφοίτων διοργανώνει εκδηλώσεις και προβάλλει την ιστορία και αξία του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Το

σχολείο βρίσκεται σε διαρκή σύγκριση και ανταγωνισμό με τα υπόλοιπα Λύκεια της περιοχής για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις εξωσχολικές δράσεις και βραβεύσεις και κυρίως για τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Η αποτελεσματικότητα ενός μαθήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, πολλούς περισσότερους αν πρόκειται για μάθημα εκπαιδευτικού δράματος, καθώς πρόκειται για καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας, σε άμεση αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους, όπως υποστηρίχθηκε και στο θεωρητικό μέρος. Η γράφουσα υπέθεσε ότι η σύγκριση αποτελεσμάτων εφαρμογής των ίδιων μαθημάτων σε δύο τμήματα, με διακριτές διαφορές μεταξύ τους, θα έδινε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της συνολικής παρέμβασης. Γι' αυτό εκπονήθηκαν τέσσερα σχέδια μαθημάτων και εφαρμόστηκαν σε δυο τμήματα της Β λυκείου (σύνολο 8 διδασκαλίες).

Τα δύο τμήματα είχαν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους ως προς την σχολική επίδοση, γεγονός που πιστοποιείται και από τον γενικό βαθμό προαγωγής στην Α Λυκείου. Συγκεκριμένα:

Το Β2 που αποτελείται από **7 κορίτσια και 13 αγόρια** παρουσίασε την εξής διαβάθμιση στην βαθμολογία: **8** μαθητές/τριες από 18-19,8, **8** μαθητές/τριες από 17-17,5 (ανάμεσά τους δύο από αλλόγλωσσα οικογενειακά περιβάλλοντα), **1** μαθητής 15,2, **3** μαθητές από 13,7-13,9.

Το Β3 που αποτελείται από **10 κορίτσια και 12 αγόρια** κυμάνθηκε στην τελική βαθμολογία της Α: **3** μαθητές από 19,2-19,6, **5** μαθητές/τριες από 17-17,9, **6** μαθητές /τριες από 15,7-16,6, **3** μαθητές/τριες από 14,1-15,5, **5** μαθητές/τριες από 11,1-13,2. Οι πέντε μαθητές/ τριες με τη χαμηλότερη επίδοση δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Στο τμήμα υπάρχουν και δύο μαθήτριες με πιστοποιημένες μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, διάσπαση προσοχής).

Έτσι η διδακτική παρέμβαση έγινε σε ένα «πολύ καλό έως άριστο τμήμα» και σε ένα «μέτριας επίδοσης με λίγες εξαιρέσεις» (οι χαρακτηρισμοί είναι από την παιδαγωγική συνεδρίαση του συλλόγου, καταχωρημένοι στο Βιβλίο Πράξεων του σχολείου). Η βαθμολογική επίδοση επιλέχθηκε ως ένας «αντικειμενικός» δείκτης διαφοράς. (Η συζήτηση για το σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφορά την παρούσα εργασία, είναι όμως γεγονός ότι καθορίζει μια σειρά πραγμάτων, όπως τις σχέσεις καθηγητών - μαθητών, τις σχέσεις μαθητών με τους γονείς τους, τη στάση των

μαθητών απέναντι στο σχολείο, τη φήμη του σχολείου και κυρίως την διδασκαλία και την ύλη, η οποία «τρέχει ασθμαίνουσα» πίσω από τις εξετάσεις, καθορίζεται από αυτές, αντί να τις καθορίζει.) Τα δύο τμήματα επιλέχθηκαν με βάση ακόμα δύο διαφορές. Η πρώτη αφορά τη σχέση της διδάσκουσας: το ένα τμήμα το γνώριζε από την προηγούμενη χρονιά, ενώ στο άλλο πρώτη φορά δίδασκε. Η δεύτερη αφορά το μικροκλίμα της τάξης: η σοβαρότητα και η ησυχία του ενός τμήματος ερχόταν σε αντίθεση με την «παιδικότητα» και την ζωηρότητα του άλλου. Τέλος κανένα από τα δυο τμήματα δεν είχε την εμπειρία θεατροπαιδαγωγικού μαθήματος.

Η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τα μέσα Δεκεμβρίου 2016 έως το τέλος Μαρτίου 2017. Παρότι η τάξη ήταν θεωρητικά διαρκώς διαθέσιμη, η διδάσκουσα – ερευνήτρια έπρεπε να συνδυάσει τις διδακτικές της παρεμβάσεις με τις υποχρεώσεις του μαθήματος, όπως κάλυψη της διδακτέας ύλης, διαγώνισμα και βαθμολογία τετραμήνου, γραφή τουλάχιστον έξι εκθέσεων στην τάξη ή/και στο σπίτι. Γι' αυτό δεν κατέστη δυνατό να γίνουν τα μαθήματα συνεχόμενα, εκτός του δεύτερου και τρίτου.

3.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Σε κάθε ποιοτική έρευνα και στην έρευνα δράσης προτείνονται μέθοδοι- τρόποι για να συλλεχθούν δεδομένα προς ανάλυση. Οι πιο διαδεδομένοι στην έρευνα δράση είναι: η παρατήρηση και το συνακόλουθο προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή, η συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια, υλικό της τάξης όπως γραπτά των μαθητών, φωτογραφίες και βιντεοσκόπηση, ημερολόγια των μαθητών.

Αξιοποιώντας τη μέθοδο της **παρατήρησης**, ο ερευνητής μπορεί να λειτουργήσει ως παρατηρητής ή και ως παρατηρητής-συμμετέχων. Η παρατήρηση αφορά στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση συμπεριφορών, στάσεων, συμμετοχής, επικοινωνίας κ.ά. Η σχέση ανάμεσα στον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο οδηγεί σε διαφορετικές μορφές παρατήρησης, από την πιο ελεύθερη στη πιο συστηματική παρατήρηση ή και στην παρατήρηση κάτω από καθορισμένες πειραματικές ή καταστάσεις ελέγχου. Κάθε μορφή παρατήρησης σχεδιάζεται παράλληλα με τη μέθοδο καταγραφής της. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά στη συστηματική παρατήρηση

από μέρους του ερευνητή των δράσεων ή στάσεων των ερωτώμενων και στην ταυτόχρονη συμμετοχή του στη δράση, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με την υπό παρατήρηση ομάδα. Ο ερευνητής προσπαθεί να συμμετάσχει ολοκληρωτικά στη ζωή και τη δράση των ατόμων, αποτελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μέλος της ομάδας τους. Κάτι τέτοιο επιτρέπει στον ερευνητή να μοιράζεται την εμπειρία και την αίσθηση της ομάδας και όχι απλώς να την παρατηρεί (Φανουράκη, 2016:1). Ως διδάσκουσα και ερευνήτρια ήμουν ενεργά συμμετέχουσα στα υπό παρατήρηση μαθήματα.

Το **προσωπικό ημερολόγιο** είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την έρευνα, γιατί είναι απλούστερη και πιο οικεία ερευνητική μέθοδος σε σχέση με άλλες και επίσης πιο εύκολο να οργανωθεί. Σύντομες σημειώσεις ή ιδέες σχετικά με τα ερευνητικά θέματα μπορούν να καταγράφονται συχνά, αν είναι απαραίτητο καθημερινά, σε ένα ημερολόγιο. Λόγω αυτής της συνέχειας, ένα ημερολόγιο μπορεί να αναπτύξει μια ποιότητα που το καθιστά πιο πολύτιμη μέθοδο από άλλες: γίνεται συντροφιά της προσωπικής ανάπτυξης μέσω της έρευνας. Συνδέει τις ερευνητικές και καινοτόμες δραστηριότητες. Καταγράφει την εξέλιξη των αντιλήψεων και των εκτιμήσεων στα διάφορα στάδια της έρευνας. Η οργάνωση των σημειώσεων μπορεί να γίνει σε δύο στήλες. Τις περιγραφικές σημειώσεις πεδίου που περιλαμβάνουν την περιγραφή γεγονότων των δραστηριοτήτων και των ανθρώπων (π.χ. τι συνέβη) και τις στοχαστικές σημειώσεις που καταγράφουν προσωπικές σκέψεις που κάνει ο ερευνητής και σχετίζονται με ενοράσεις, προαισθήματα, γενικές ιδέες ή θέματα που αναφέρονται κατά την παρατήρηση. Η γραφή ημερολογίου είναι προσωπική υπόθεση και δεν είναι ανακοινώσιμο, παρά μόνο αν σβηστούν τα ευαίσθητα δεδομένα που περιέχει (Altrichter et al, 1993: 11-14). Για την καταγραφή των παρατηρήσεών μου χρησιμοποίησα ένα πρωτόκολλο παρατήρησης. Η κάθε σελίδα του, χωρισμένη στις δύο προαναφερθέντες στήλες σημειώσεων, αφορούσε ένα μάθημα και συμπληρωνόταν ακριβώς μετά, αν υπήρχε χρόνος, ή την ίδια μέρα.

Τα **ερωτηματολόγιο** είναι ένα έντυπο, που περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά και με μία συγκεκριμένη σειρά. Με τα ερωτηματολόγια συλλέγονται δεδομένα ζητώντας από ανθρώπους να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων. Χρησιμοποιούνται συνήθως στα πλαίσια μιας ερευνητικής στρατηγικής, προκειμένου να συλλεχθούν περιγραφικά και επεξηγηματικά, δεδομένα για απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά, στάσεις κ.λπ. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ

διαφορετικών τύπων ερωτήσεων. Παρόλα αυτά, η επιλογή δεν είναι τυχαία. Κάθε τύπος ανταποκρίνεται σε ειδικές ανάγκες της έρευνας. Υπάρχουν δύο είδη ερωτήσεων: οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (με περαιτέρω υποκατηγορίες) (Φανουράκη, 2016:1). Στην παρούσα έρευνα μοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου, μετά το πρώτο μάθημα και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τα οποία συμπληρώθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες μαθητές (βλ. Παράρτημα Α5, Α6).

Χρησιμοποιήθηκε η **βιντεοσκόπηση** για το πρώτο μάθημα και στα δυο τμήματα και φωτογραφικό υλικό από κάποια από τα επόμενα μαθήματα. Παρότι δεν υπήρξε αντίδραση από τους μαθητές στο να βιντεοσκοπούνται τα μαθήματα, μετά τη βιντεοσκόπηση του πρώτου μαθήματος, παρατηρήθηκε ότι αυτό αποσπά την προσοχή τους και δημιουργεί σχόλια και θυμηδία, οπότε δεν ξαναχρησιμοποιήθηκε. Και οι **φωτογραφίες** βγήκαν με φειδώ, γιατί ήθελαν και οι μαθητές να βγάζουν με τα κινητά τους, τα οποία απαγορεύονται στο σχολείο. Όταν εξετάστηκαν τα δυο βίντεο, καθώς η κάμερα ήταν σταθερή, αποτύπωσαν μέρος της διαδικασίας και της τάξης και δεν θεωρήθηκαν ιδιαίτερα βοηθητικά.

Δημιουργήθηκε ένας φάκελος για κάθε μάθημα στον οποίο συγκεντρώθηκαν τα **γραπτά** που παρήγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Τα γραπτά δεν χωρίστηκαν ανά μαθητή γιατί ο στόχος δεν ήταν η ατομική παρακολούθηση, αλλά η συνολική εργασία και συνεργασία κάθε τάξης.

Σύμφωνα με τον Altrichter: «Τα δεδομένα μας παρέχουν, ως ερευνητές, πρόσβαση στην πραγματικότητα που πρέπει να διερευνηθεί. Τα θεωρούμε ότι αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα, αλλά πρέπει να έχουμε κατά νου ότι δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα, αλλά μόνο τα ίχνη της. Είναι πάντοτε επιλεγμένα ή κατασκευασμένα από μια συγκεκριμένη προοπτική, και ως εκ τούτου είναι θεωρητικά φορτωμένα.[...] Καθώς οι γνώσεις μας βασίζονται σε δεδομένα που περιέχουν θεωρητικές υποθέσεις οι οποίες, σε κάποιο βαθμό, είναι σιωπηρές:

- πρέπει να είμαστε μετριοπαθείς στους ισχυρισμούς μας και να καταστήσουμε σαφή τον προκαταρκτικό και υποθετικό χαρακτήρα των στοιχείων μας
- Πρέπει να επανεξετάσουμε και να αναπτύξουμε περαιτέρω την κατανόηση της κατάστασης που έχουμε αποκτήσει» (Altrichter et all, 1993: 11-14).

Στην ποιοτική έρευνα, από τη στιγμή που αναγνωρίζεται ότι ο ερευνητής φέρνει στην ερευνητική διαδικασία τις δικές του προκαταλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της έρευνας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ένας διαφορετικός ερευνητής επαναλαμβάνοντας την έρευνα με τις ίδιες συνθήκες, θα έφτανε στα ίδια συμπεράσματα. Αντίθετα, αυτό που αναγνωρίζεται είναι ότι τα συμπεράσματα είναι του ερευνητή, και ότι ο καθένας μπορεί να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα διαβάζοντας την περιγραφή της έρευνας. Σε αυτό το σημείο είναι που δίνεται και ιδιαίτερο βάρος. Ο ερευνητής θα πρέπει να πείσει ότι η περιγραφή που κάνει είναι όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβέστερη. Η **αξιολόγηση της έρευνας** μπορεί να είναι βάσιμη στο βαθμό που ο ερευνητής μπορεί να πείσει ότι περιγράφει τα φαινόμενα με ακρίβεια τόσο από τη δική του πλευρά, όσο και από την πλευρά των συμμετεχόντων (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003: 41-42).

Ο όρος εμπιστευσιμότητα χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευσιμότητα είναι: η «αξιοπιστία - φερεγγυότητα», η μεταβιβασιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα.

«Αξιοπιστία - φερεγγυότητα»

Οι τεχνικές οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να παραχθούν αξιόπιστα ευρήματα είναι:

1. Η παρατεταμένη ενασχόληση. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ο ερευνητής πρέπει να αφιερώσει χρόνο μέσα στο περιβάλλον που θα μελετήσει προκειμένου να εξοικειωθεί με το περιβάλλον, να αποβάλει τυχόν λανθασμένες πληροφορίες που έχει από πριν και να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη αυτού ή αυτών που θα μελετήσει.
2. Η επίμονη παρατήρηση. Ο σκοπός της επίμονης παρατήρησης είναι: (α) να εντοπιστούν εκείνα τα χαρακτηριστικά στοιχεία του περιβάλλοντος ή της ομάδας (ή ατόμου), που θα μελετηθεί και που έχουν στενή σχέση με το σκοπό ή θέμα που μελετάται και (β) η εστίαση και η παρατήρηση των επιμέρους λεπτομερειών.
3. Η τριμερής διασταύρωση πηγών, μεθόδων, εκτιμητών και θεωριών. Η τριμερής διασταύρωση ή τριγωνοποίηση αναφέρεται στη χρήση περισσότερων από μία πηγές ή/και μεθόδους ή εκτιμητές ή θεωρίες έτσι ώστε η διασταύρωση των διαφορετικών στοιχείων να δώσουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα - πληροφορίες.
4. Παρουσία κριτικού φίλου

6. Καταλληλότητα αναφορών. Είναι η συλλογή επιπλέον στοιχείων (συνήθως βιντεοσκόπηση ή άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό), τα οποία φυλάσσονται για πιθανό επανέλεγχο (εξωτερικό) και χρησιμεύουν στην «αξιοπιστία – φερεγγυότητα» της έρευνας.

7. Έλεγχος από τους συμμετέχοντες. Ο έλεγχος αυτός δεν είναι εφικτός όταν οι συμμετέχοντες είναι ανήλικοι μαθητές. (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003: 43-44).

Από όλα τα παραπάνω για την συγκεκριμένη έρευνα είναι εξασφαλισμένη η πολύ καλή γνώση του πεδίου έρευνας και η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων (11 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο), η παρατήρηση και η τριγωνοποίηση (παρατήρηση, γραπτά των παιδιών ερωτηματολόγια και βίντεο). Δυστυχώς δεν παρίστατο άλλος ενήλικας την ώρα διεξαγωγής των μαθημάτων.

3.4. Ζητήματα Δεοντολογίας

Η έρευνα δράσης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αποτελεσματική αλλαγή στην πράξη είναι δυνατή μόνο σε συνεργασία με όλους τους συμμετέχοντες στην κατάσταση. Δεν μπορεί να επιτευχθεί ενάντια στη θέλησή τους. Η συγκεκριμένη παρατήρηση θα ήταν ασυμβίβαστη με την υποστήριξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συνεπώς, οι μέθοδοι έρευνας πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημοκρατικών και συνεργατικών σχέσεων και άρα να διέπονται από δεοντολογικές αρχές (Altrichter et all, 1993: 4-5). Αυτές συνίστανται:

- α) στη διασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών
- β) στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους
- γ) στην πρόβλεψη της δυνατότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Γι' αυτούς τους λόγους θεωρήθηκε αναγκαίο πριν την έναρξη της έρευνας να ενημερωθούν οι μαθητές και να ρωτηθούν αν θέλουν να συμμετέχουν. Όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά. Παράλληλα έγινε ενημέρωση των γονέων των μαθητών και ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα

(βλ. Παράρτημα Α1). Η ανταπόκριση υπήρξε άμεση και καθολική, γεγονός που οφείλεται στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών και στην σχέση εμπιστοσύνης με την καθηγήτρια, χωρίς όμως να λείψουν οι περεταίρω διευκρινήσεις και διαβεβαιώσεις, οι οποίες αφορούσαν κυρίως την κάλυψη της ύλης. Βέβαια, η όλη διαδικασία συντέλεσε στο να ξεκινήσει η έρευνα δυο εβδομάδες πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων.

Παρότι ακολουθήθηκαν οι παραπάνω διαδικασίες, η διδάσκουσα ερευνήτρια διατήρησε επιφυλάξεις για την συναίνεση που εξασφάλισε, εξαιτίας των «σχέσεων εξουσίας» που υφίστανται σε ένα σχολείο ανάμεσα στον καθηγητή από τη μια και τους μαθητές και τους γονείς τους από την άλλη (Cohen κ. ά ,2000: 84-5). Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι οι μαθητές λειτουργούν ομαδικά και σπάνια υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην πλειοψηφία. Έτσι δεν υπήρχε η δυνατότητα, σε 42 μαθητές, να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα σε μαθητές που ενσυνείδητα και ελεύθερα θέλησαν να συμμετέχουν και σε αυτούς που απλά ακολούθησαν το ρεύμα (αν υπήρχαν).

3.5. Σχεδιασμός της έρευνας

Τόσο η πορεία της έρευνας όσο και ο σκοπός δεν μπορούσαν να παρεκκλίνουν από την διδακτέα ύλη και τους στόχους που δίνονται από το υπουργείο για κάθε ενότητα. Οπότε η έμφαση δόθηκε καταρχήν στο πώς οι συγκεκριμένοι στόχοι μεταφράζονται σε/ υποστηρίζονται από θεατρικές τεχνικές και την ώρα της διδασκαλίας, επιβεβαιωνόταν ή όχι η συγκεκριμένη επιλογή.

Τα τέσσερα σχέδια μαθημάτων ακολούθησαν τη σειρά της διδακτέας ύλης. Το πρώτο μάθημα σχεδιάστηκε ως ανακεφαλαίωση της ενότητας Είδηση (Τσολάκης, Χ., κ.α. 2004α:14-68), προς εμπέδωση των γνώσεων που είχαν ήδη αποκομίσει οι μαθητές από την παραδοσιακή διδασκαλία της ενότητας. Τα επόμενα τρία μαθήματα σχεδιάστηκαν μαζί, καθώς αφορούσαν την επόμενη ενότητα, Βιογραφικά Είδη (Τσολάκης, Χ., κ.α. 2004α:69-135) και κάλυψαν μεγάλο μέρος αυτής. Έτσι δοκιμάστηκε και η διαφορετική τοποθέτηση μέσα στη ροή του αναλυτικού προγράμματος, διερευνώντας το ερώτημα: είναι προσφορότερη η διδασκαλία μέσω θεατρικών τεχνικών ως ανακεφαλαίωση της διδακτέας ύλης (μεταναγνωστική φάση) ή ως εισαγωγή σε αυτήν (προαναγνωστική φάση);

Με την προσδοκία, η τάξη διδασκαλίας του μαθήματος Έκφραση – Έκθεση να γίνει ένας χώρος ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, προφορικής και γραπτής, συζήτησης των δικών τους απόψεων, ένας χώρος δημοκρατικός, που να απευθύνεται και να συμπεριλαμβάνει εξίσου όλους τους μαθητές και με την πίστη ότι το εκπαιδευτικό δράμα έχει αυτή τη δύναμη μεταμόρφωσης, ο σχεδιασμός των μαθημάτων έγινε ως εξής:

Το **πρώτο σχέδιο μαθήματος** αφορά την ενότητα Είδηση. Οι Γενικοί Στόχοι της ενότητας, όπως αυτοί δίνονται στο Βιβλίο του Καθηγητή (Τσολάκης, κ.α. 2004β:10) είναι οι εξής:

- Να αναπτύξουν οι μαθητές με την προσέγγιση της δημοσιογραφικής είδησης την ικανότητα να αφηγούνται με συντομία, σαφήνεια και ακρίβεια.
- Να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στα μέσα ενημέρωσης. Ειδικότερα να ασκηθούν στη διάκριση του γεγονότος από το σχόλιο σε μια είδηση, ώστε να εξοικειωθούν με την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία των πληροφοριών από τον Τύπο και τα άλλα ΜΜΕ.

Οι παραπάνω στόχοι αναλύονται και εξειδικεύονται ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο ανά κεφάλαιο της ενότητας και προτείνονται ως πολύ σημαντικές οι ασκήσεις των σελίδων 36-38 του σχολικού βιβλίου (Τσολάκης, κ.α. 2004β:13-32).

Αναζητήθηκε στο διαδίκτυο ένα θέμα που προκάλεσε πολλές δημοσιεύσεις και αντικρουόμενες απόψεις, ένα θέμα που να αφορά τους μαθητές και να σχετίζεται με τη ζωή τους, ώστε να πάρουν θέση, να υποστηρίξουν μέσα σε ρόλους τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν δημοσιογραφικές ειδήσεις, προφορικές και γραπτές, από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Καθώς ο σχεδιασμός αφορά ένα διδακτικό δίωρο, το γεγονός – αφορμή, είναι προτιμότερο να μην εμπλέκει συναισθηματικά τους μαθητές έτσι ώστε να μπορούν να διαπραγματευτούν νηφάλια και εποικοδομητικά στα επιμέρους ζητήματα/θέματα που θίγει.

Επιλέχθηκε ένα θέμα άμεσου δημοσιογραφικού ενδιαφέροντος για τα τεκταινόμενα της Θεσσαλονίκης, η καθυστέρηση ολοκλήρωσης των έργων του μετρό, το οποίο προκάλεσε και προκαλεί ποικίλη αρθρογραφία. Ένα ακόμη στοιχείο που λήφθηκε υπόψη ήταν η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών στη διδασκαλία μέσω εκπαιδευτικού δράματος. Με στόχο να αποκτήσουν θετική στάση και να αποφευχθεί η πιθανή

αμηχανία εξαιτίας της έκθεσης, επιλέχθηκαν θεατρικές συμβάσεις που απαιτούν περισσότερο ομιλία, συζητήσεις και λιγότερο σωματική έκφραση, σκηνική δράση.

Δόθηκαν στους μαθητές αποσπάσματα ειδησεογραφίας της εποχής (αυθεντικά κείμενα), ένα κείμενο που συνοψίζει τα κυριότερα γεγονότα (βλ. Παράρτημα Α2) και προβλήθηκαν σε power point φωτογραφίες με τα ευρήματα του αρχαιολογικού χώρου, οι οποίες συνοδεύτηκαν από μια αφήγηση που ενημερώνει για την αρχαιολογική ανακάλυψη (βλ. Παράρτημα Α3) με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στην αρχαιολογική κληρονομιά της πόλης που ήταν και το διακύβευμα. Η δεύτερη αυτή αφήγηση μπορεί να γίνει από τον δάσκαλο ή τους μαθητές σε ρόλο αρχαιολόγων. Επίσης δόθηκαν κείμενα που αφορούν το δημοσιογραφικό λόγο για να τα λάβουν υπόψη τους για την προετοιμασία των δραματοποιήσεών τους (βλ. Παράρτημα Α4, Α5), χωρίς βέβαια να είναι απαραίτητο να ενσωματώσουν όλες τις οδηγίες.

Καθώς υπήρξε μετά το πρώτο μάθημα μεγάλο κενό (οι διακοπές των Χριστουγέννων), ήταν το μοναδικό διάστημα αναστοχασμού. Έχοντας τις πρώτες παρατηρήσεις και συμπληρωμένο **το πρώτο ερωτηματολόγιο**, εντόπισα τις κατά την κρίση μου αδυναμίες και προχώρησα στον σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων, τα οποία αφορούν την διδακτική ενότητα **Βιογραφικά Είδη**. Η ενότητα εντάσσεται στην Αφήγηση, αφού τα διάφορα βιογραφικά είδη είναι αφηγήσεις, δηλαδή πράξεις επικοινωνίας, που άλλοτε εξυπηρετούν στόχους της λογοτεχνίας και της ιστορίας και άλλοτε καλύπτουν περισσότερο ανάγκες της καθημερινής ζωής. Τα κειμενικά είδη που περιλαμβάνει η ενότητα αυτή είναι: Βιογραφία, Αυτοβιογραφία, Μυθιστορηματική Βιογραφία, Ημερολόγιο, Απομνημονεύματα, Βιογραφικό σημείωμα (συγγραφέα, προσωπικότητας), (Αυτο)Βιογραφικό σημείωμα (curriculum vitae), Συστατική επιστολή, Συνέντευξη για πρόσληψη. Δίνεται η οδηγία να εξεταστούν ειδικότερα τα είδη που εξυπηρετούν ανάγκες της καθημερινότητας, ενώ στα άλλα να γίνει συνοπτική παρουσίαση γιατί οι μαθητές τα έχουν συναντήσει στο Γυμνάσιο (Τσολάκης, κ.α. 2004β:57). Οι **γενικοί στόχοι** της ενότητας όπως δίνονται στο βιβλίο του καθηγητή (Τσολάκης, κ.α. 2004β:56) είναι οι εξής:

- Να ασχοληθούν οι μαθητές με ορισμένα βιογραφικά είδη που εξυπηρετούν ανάγκες, πνευματικότερες ή πρακτικότερες, της καθημερινής επικοινωνίας.

- Να κατανοήσουν ότι σε κάθε βιογραφικό είδος χρησιμοποιείται διαφορετικό ύφος και γλωσσική ποικιλία, ανάλογα με το συγκεκριμένο είδος, το σκοπό του βιογράφου και το δέκτη στον οποίο αυτός απευθύνεται.
- Να διαπιστώσουν, προσεγγίζοντας ποικίλα βιογραφικά είδη, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο έργο, τη ζωή, το χαρακτήρα ενός ατόμου και την εποχή στην οποία αυτό ζει.

Τα **θέματα προς διαπραγμάτευση** της ενότητας είναι: Εργασία, Ανεργία, Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος, Ειδίκευση, Γυναίκα και εργασία, Στερεότυπες αντιλήψεις, Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός. Από αυτά συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό των μαθημάτων όσα αφορούν την εργασία.

Ως προς **την οργάνωση του λόγου** διδάσκεται αναλυτικά η ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση και ο ρόλος της αντίθεσης στη συνοχή του κειμένου. Μια διδακτική ώρα σχεδιάστηκε ώστε να περιλαμβάνει και αυτή την ενότητα.

Ενθαρρυσμένη από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και επειδή η ενότητα βιογραφικά είδη το επέτρεπε, **τα επόμενα δύο μαθήματα** σχεδιάστηκαν με βάση τη δημιουργία της ιστορίας μιας οικογένειας από τους μαθητές, μέσα από τις ανατροπές της οποίας, αντιμετώπισαν το πρόβλημα της ανεργίας και προσπάθησαν να το λύσουν με δικές τους ενέργειες. Χρησιμοποιώντας την αφήγηση ως θεατρική τεχνική, ο δάσκαλος μπορεί να συνδημιουργήσει το νόημα με τους μαθητές του, αναθέτοντας ατομικά ή σε ομάδες τη δημιουργία μιας ιστορίας, πραγματικής ή φανταστικής και προχωρώντας στη δραματοποίησή της. Με αυτόν τον τρόπο το περιεχόμενο της διδασκαλίας αγγίζει, τέμνεται με την πραγματικότητα του παιδιού και η γνώση και η κατανόηση γίνονται διαδικασία βιωματική και ευχάριστη (Somers, 2000:77-79). Η δημιουργία ιστορίας σε συνδυασμό με το δράμα δημιουργεί συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Όπως οι O'Toole και Dunn (2001: 23) προτείνουν: «το συναισθηματικό αποτύπωμα του δράματος μπορεί να διοχετευθεί σε πολύτιμα μετασχηματιστικά καθήκοντα, όπως η γραφή και τα έργα τέχνης». Γι' αυτό και αξιοποιήθηκαν αρκετές από τις γραπτές εργασίες του βιβλίου που έδωσαν την ευκαιρία για παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, σε διάφορες στιγμές της δραματικής διαδικασίας. Εξάλλου, όπως προτείνει η κ. Φανουράκη: «Κάθε μορφή κειμένου, από τις μικρές αγγελίες τα ημερολόγια, τα άρθρα, τις συνεντεύξεις και κάθε άλλη μορφή επίσημου και ανεπίσημου λόγου, μπορεί να διερευνηθεί μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και να οδηγήσει στη μεταφορά του ενός είδους στο άλλο» (Φανουράκη, 2010: 134)

Το τελευταίο δώρο (που ίσως θα έπρεπε να ήταν πρώτο) βασίστηκε στο θεατρικό παιχνίδι. Η παιγνιώδης φύση του δράματος είναι από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά του και καταλύτης στη μάθηση, η οποία γίνεται διασκεδαστική και συναρπαστική. Ο Geoff Gillham περιέγραψε το δράμα ως: «μια μοναδική παιδαγωγική κατάσταση, όπου ένας δάσκαλος θεωρεί ότι διδάσκει αλλά ο συμμετέχων δεν θεωρεί ότι διδάσκεται» (Bolton, 1984:157 όπως παρατίθεται στο Simons, 2002:4). Μέσα στο απαιτητικό περιβάλλον του Λυκείου, το να μαθαίνεις παίζοντας είναι μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Η πρώτη ώρα ήταν ανακεφαλαίωση των θεμάτων της εργασίας και της ανεργίας με παράλληλη διδασκαλία του τρόπου ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση (Φανουράκη, 2010: 256). Η διαδικασία σχεδιάστηκε ως διαγωνισμός με νικήτρια ομάδα, με την πρόθεση να κυριαρχήσει το ομαδικό πνεύμα και όχι τόσο ο ανταγωνισμός. Η δεύτερη ώρα σχεδιάστηκε ως εισαγωγή στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Τα μαθήματα ολοκληρώθηκαν πριν τις διακοπές του Πάσχα. Μια βδομάδα πριν το τέλος της διδακτικής χρονιάς και αφού είχε μεσολαβήσει αρκετό διάστημα από το τελευταίο δώρο, δόθηκε το **δεύτερο ερωτηματολόγιο** που ζητούσε από τους μαθητές να κάνουν συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας μέσω θεατρικών τεχνικών.

3.6. Οι θεατρικές συμβάσεις της έρευνας

Για τον σχεδιασμό των μαθημάτων δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο. Δόθηκε έμφαση στην επιλογή συμβάσεων που να διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων όπως αυτοί δίνονται για κάθε ενότητα (γι' αυτό και τονίζονται πριν από κάθε μάθημα). Έτσι δεν προηγούνται ασκήσεις ενεργοποίησης, γνωριμίας, εμπιστοσύνης, παρότι έλειψαν κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Όπως προαναφέρθηκε οι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Αυτό σε συνδυασμό με την ηλικία τους (εφηβεία) και με την ένταξη της παρέμβασης μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατέστησε δύσκολη την ένταξη θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο αφέθηκε στο τελευταίο μάθημα ως ευχάριστο κλείσιμο. Σε γενικές γραμμές ακολουθήθηκε μια σειρά: επαφή με το πρόβλημα, δημιουργία δραματικού πλαισίου, δραματική δράση και

αναστοχασμός. Σε όλα τα μαθήματα υπάρχει η φάση του αναστοχασμού, όχι μέσω συζήτησης, αλλά παραγωγής γραπτού λόγου.

Για τον σχεδιασμό των μαθημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, από το βιβλίο των Neelands και Goode (2006) *Structuring drama work*, οι εξής **συμβάσεις**:

1. Ο Κύκλος της Ζωής (σελ.10)

Δίνεται μια σελίδα χωρισμένη με ένα σταυρό σε τέσσερα μέρη. Στο κέντρο της σελίδας γράφεται το όνομα και η ηλικία του χαρακτήρα. Κάθε τμήμα αντιστοιχεί σε έναν τομέα της ζωής του χαρακτήρα: Σπίτι, Οικογένεια, Κοινωνική ζωή/ Ελεύθερος χρόνος και Καθημερινό πρόγραμμα. Βοηθά στο χτίσιμο ενός χαρακτήρα από ελάχιστα στοιχεία και δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις του. Ο κύκλος της ζωής μπορεί να μοιραστεί σε κάθε ομάδα χωριστά για να δημιουργήσει τον δικό της χαρακτήρα ή σε όλη την ολομέλεια, οπότε κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν τομέα ζωής. Χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο μάθημα ως δημιουργία δραματικού πλαισίου και ρόλων μέσα σ' αυτό.

2. Ημερολόγια, Γράμματα, Εφημερίδες, Μηνύματα (σελ. 16)

Γράφονται εντός ή εκτός ρόλου ως μέσα αναστοχασμού της εμπειρίας. Ή δίνονται από τον δάσκαλο του δράματος για να προκαλέσουν νέα ένταση, αύξηση της περιέργειας με απρόσμενα ή κρυπτικά μηνύματα. Ή χτίζουν ένα συσσωρευτικό απολογισμό μιας μακράς ακολουθίας μαθημάτων. Παρέχουν κίνητρο για γράψιμο με κάποιο σκοπό, κάποιο φανταστικό αποδέκτη, την ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη γλωσσική ποικιλία και το κατάλληλο λεξιλόγιο και την ευκαιρία για γράψιμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Υπάρχουν στα τρία πρώτα μαθήματα και συμπίπτουν και με τις γραπτές εργασίες που δίνει το σχολικό βιβλίο.

3. Παιχνίδια (σελ. 17)

Χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση ή να θέσουν κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσουν όλοι. Επιλέγονται για να απλοποιήσουν σύνθετα βιώματα. Προσφέρουν διασκέδαση και βοηθούν στην γνωριμία των μελών της ομάδας. Πρέπει να τοποθετούνται μέσα στο πλαίσιο της δραματικής διαδικασίας και όχι να παίζονται άσκοπα. Στο σχεδιασμό το παιχνίδι περιορίστηκε στο τελευταίο δίωρο. Σχεδιάστηκε η διδασκαλία της ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση την

πρώτη ώρα. Τη δεύτερη ώρα το θεατρικό παιχνίδι σκοπεύει να συνδέσει το σοβαρό θέμα της επιλογής επαγγέλματος με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών.

4. Παγωμένη Εικόνα (σελ. 25)

Η σύμβαση αυτή δημιουργεί μια ακίνητη εικόνα, φωτογραφία, γλυπτό ή πίνακα. Πρέπει να δοθεί προσοχή στη σύνθεση της εικόνας και στον πιο αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας της έννοιας που ενσωματώνεται στην εικόνα. Μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική ή συμβολική ενός γεγονότος, συναισθημάτων ή έννοιας. Μια παραλλαγή της είναι το πάγωμα της δράσης (freeze – framing) από το Δάσκαλο που αυξάνει την συγκέντρωση και υποστηρίζει την κριτική ανάλυση βασικών στιγμών. Εντείνει την προσοχή στα εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας.

5. Σημαντικά γεγονότα (σελ. 31)

Ο χαρακτήρας οδηγείται σε μια στιγμή «αποτελεσματικής έκπληξης», σε μια καμπή της ζωής που γεννά το σοκ της νέας κατανόησης. Η σύμβαση τονίζει τις σχέσεις ανάμεσα σε αίτιο - αποτέλεσμα και προσφέρει επίγνωση στην παρούσα κατάσταση του χαρακτήρα. Η σύμβαση χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο μάθημα. Η στιγμή της έκπληξης ήταν η ανακοίνωση της απώλειας της εργασίας του πατέρα.

6. Συνεντεύξεις (σελ. 33)

Απαιτητικές περιστάσεις που σχεδιάζονται για να αποκαλύψουν πληροφορίες, στάσεις, κίνητρα. Αυξάνει την αυτοπεποίθηση και αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες αναγκαίες για τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Χρησιμοποιήθηκε και στα τρία μαθήματα (δημοσιογραφική συνέντευξη, συνέντευξη για πρόσληψη).

7. Μανδύας του Ειδικού (σελ. 34)

Είναι η πιο γνωστή σύμβαση της Heathcote, μαζί με τον ΔσΡ. Η ομάδα αναλαμβάνει ρόλους χαρακτήρων με ειδική γνώση που είναι σχετικοί με την κατάσταση και έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες να βρουν μια λύση. Η δύναμη και η ευθύνη μετακινούνται από τον δάσκαλο στην ομάδα. Οι μαθητές νιώθουν αυτοπεποίθηση με το να έχουν το κύρος του ειδικού. Εξετάζονται και κατανοούνται διαφορετικά ειδικευμένα επαγγέλματα. Στο πρώτο μάθημα ανέλαβαν κοινωνικούς ρόλους-επαγγέλματα για να δώσουν λύση στο πρόβλημα.

8. Συνεδριάσεις (σελ. 35)

Η ομάδα συγκεντρώνεται για να ακούσει νέες πληροφορίες, να πάρει συλλογικές αποφάσεις, και να προτείνει στρατηγικές για να λύσει προβλήματα που έχουν προκύψει. Η συγκέντρωση μπορεί να έχει ως πρόεδρο τον Δάσκαλο σε Ρόλο. Πολύ δομημένη σύμβαση που προσφέρει στον δάσκαλο την δυνατότητα να έχει τον έλεγχο της διαδικασίας. Δίνεται έμφαση στην διαπραγμάτευση, στην διατύπωση υποθέσεων και επιχειρημάτων. Στο πρώτο μάθημα η συνεδρίαση στο χώρο του δημοτικού συμβουλίου οδηγεί τους μαθητές σε ανεύρεση πειστικών επιχειρημάτων και τη διατύπωσή τους με το κατάλληλο επίπεδο λόγου

9. Reportage (σελ. 38)

Δίνει ερμηνεία και παρουσίαση γεγονότων μέσα από δημοσιογραφικές συμβάσεις και καταγραφές. Μεταφράζει τα γεγονότα σε ειδήσεις, επιλέγεται η αρμόζουσα γλώσσα για τίτλο, τηλεοπτικό – ραδιοφωνικό δελτίο κλπ. Δίνει έμφαση στην διαφορά της οπτικής γωνίας σε ένα γεγονός. Δόθηκαν φωτοτυπίες για τη διεξαγωγή reportage (βλ. Παράρτημα Α4) στο πρώτο μάθημα που μαζί με τις αντίστοιχες για τη διεξαγωγή συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α5) έδωσαν ιδέες και τρόπους στους μαθητές.

10. Δάσκαλος σε Ρόλο (σελ. 40)

Ο δάσκαλος ως διευκολυντής της ομάδας ελέγχει τις θεατρικές δυνατότητες και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται από το δραματικό πλαίσιο υιοθετώντας ένα ταιριαστό ρόλο για: να αυξήσει το ενδιαφέρον, να ελέγξει τη δράση, να προκαλέσει συμμετοχή, να δημιουργήσει ευκαιρίες για την ομάδα να διαδράσει με τον ρόλο κ.ά. Ο δάσκαλος δεν δρα αυθόρμητα, αλλά προσπαθεί να επικοινωνήσει με διδακτικό σκοπό. Η μάθηση γίνεται διαπραγματεύσιμη σε ρόλο. Ευκαιρία για να δοκιμάσουν δάσκαλος και μαθητές ρόλους αντίστροφου κύρους. Χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο μάθημα: δάσκαλος σε ρόλο Δημάρχου και βοήθησε στη διεξαγωγή της συζήτησης.

11. Αυτοσχεδιασμός σε μικρές ομάδες (σελ. 72)

Μικρές ομάδες σχεδιάζουν, ετοιμάζουν και παρουσιάζουν αυτοσχεδιασμούς, ως τρόπο να αναπαραστήσουν μια υπόθεση ή να προτείνουν εναλλακτικές διαδρομές της δράσης. Οι αυτοσχεδιασμοί εκφράζουν την υπάρχουσα κατανόηση μιας κατάστασης ή εμπειρίας. Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν την ευχάριστη οικογενειακή στιγμή και την στιγμή της ανατροπής της κατάστασης στο δεύτερο μάθημα.

12. Αφήγηση (σελ. 85)

Η αφήγηση μπορεί να βρίσκεται μέσα ή έξω από το δραματικό πλαίσιο. Ο δάσκαλος μπορεί να παρέχει μια αφηγηματική σύνδεση, να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ή να σχολιάσει, να ξεκινήσει τη δραματική διαδικασία, να προχωρήσει τη δράση, να δημιουργήσει ένταση. Οι συμμετέχοντες μπορούν να επαναλάβουν γεγονότα σε μορφή ιστορίας, να συνοδέψουν τη δράση με αφήγηση. Παρέχει πληροφορίες σε οικεία μορφή με συναισθηματική απήχηση. Δίνει σχήμα και μορφή στη δράση. Εγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον. Ο αναστοχασμός όλης της επινοημένης ιστορίας έγινε με προσωπική αφήγηση των μαθητών (βλ. Παράρτημα Β3)

13. Ανίχνευση σκέψης (σελ. 91)

Αυτή αποκαλύπτει δημόσια τις ιδιωτικές σκέψεις των συμμετεχόντων σε ρόλο, σε συγκεκριμένες στιγμές της δράσης, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια αναστοχαστική στάση απέναντι στη δράση. Η δράση μπορεί να παγώσει και οι συμμετέχοντες με ένα ελαφρό χτύπημα στην πλάτη να εκφράσουν τις σκέψεις του ρόλου τους.. Η επινόηση σκέψεων χρειάζεται αναστοχασμό και ανάλυση της κατάστασης και του ρόλου. Το να ακούς τις σκέψεις των άλλων γεννά μια συναισθηματική κατάσταση στο περιεχόμενο. Η δράση επιβραδύνεται για να επιτρέψει βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων, που υπόκεινται αυτής.

3.7.Περιγραφή των διδασκαλιών

Πρώτο Μάθημα

Τίτλος : Το (ανύπαρκτο) μετρό της Θεσσαλονίκης. Η διένεξη για το Σταθμό Βενιζέλου.

Απαιτούμενος χρόνος: Ένα διδακτικό δίωρο

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να αντιμετωπίσουν οι μαθητές την είδηση από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Φανουράκη, 2010:255).

- Να κατανοήσουν τη διαφορετική γλωσσική ποικιλία της τηλεοπτικής και της έντυπης είδησης και να τη χρησιμοποιήσουν ανάλογα.
- Να χρησιμοποιήσουν προσχεδιασμένο προφορικό λόγο (ομιλία, συνέντευξη, δημοσιογραφική ανταπόκριση) και να ανταποκριθούν στις συμβάσεις μιας δημόσιας συζήτησης - συνεδρίασης, υποστηρίζοντας με επιχειρήματα τις θέσεις τους.
- Να προβληματιστούν και να πάρουν θέση στο θέμα της αξίας και της συνύπαρξης των αρχαιολογικών ευρημάτων στην καθημερινότητά μας.
- Να δημιουργήσουν ένα πρωτοσέλιδο (τίτλος, φωτογραφικό υλικό κλπ) γράφοντας την είδηση στον τύπο της αντεστραμμένης πυραμίδας (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 34).
- Να εργαστούν ομαδικά και μέσα από την τεχνική του μανδύα του ειδικού να δώσουν τη δική τους λύση σε ένα υπαρκτό πρόβλημα της πόλης.
- Να αποκομίσουν μια πρώτη θετική εμπειρία από τη διδακτική αυτή μέθοδο.

1^η διδακτική ώρα

1^η δραστηριότητα Αφόρμηση – Χωρισμός σε ομάδες – Μανδύας του ειδικού (15 λεπτά)

Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες των 5-6 μαθητών και τους μοιράζεται σε φωτοτυπία ως αφόρμηση το παρακάτω κείμενο (βλ. Παράρτημα Α2), το οποίο είναι περίληψη του περιεχομένου των ειδήσεων που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Η ανάγνωσή του μπορεί να γίνει και από τον καθηγητή. Δίνεται χρόνος να εντοπίσουν οι μαθητές τις αντικρουόμενες απόψεις, τις επαγγελματικές ομάδες με τα διαφορετικά συμφέροντα. Τέλος κάθε ομάδα μαθητών επιλέγει μια επαγγελματική ομάδα (αρχαιολόγοι – αρχιτέκτονες της πόλης, καταστηματάρχες της περιοχής, εκπρόσωποι της εταιρείας κατασκευής, εργαζόμενοι στα εργοτάξια του μετρό), της οποίας τον ρόλο θα έχει για τις επόμενες δραστηριότητες.

2^η δραστηριότητα Συνεδρίαση – Δημόσια Συζήτηση - Δάσκαλος σε Ρόλο (30 λεπτά)

Αφήγηση: Το έργο καθυστερεί, συχνά αυτό μοιάζει να αποτυπώνεται ως απογοήτευση στα λόγια αρκετών πολιτών. Ο Δήμαρχος Θεσσαλονίκης καλεί τους φορείς σε συνεδρίαση για το μέλλον του έργου. Πρέπει να αποφασιστεί αν θα παραμείνουν τα

αρχαία στον τόπο τους και θα υπάρξει και άλλη καθυστέρηση και μεγαλύτερη χρηματοδότηση, ή θα μετακινηθούν για να προχωρήσει πιο γρήγορα το έργο.

Δίνεται χρόνος στις ομάδες να προετοιμάσουν τους λόγους και τα επιχειρήματά τους. Μοιράζονται φωτοτυπίες αυθεντικών ειδήσεων σε κάθε ομάδα για ενδυνάμωση των ρόλων τους. Στην ομάδα των αρχαιολόγων δίνεται και ένα κείμενο παρουσίασης της αρχαιολογικής ανακάλυψης, για να το χρησιμοποιήσει με τον προσφορότερο τρόπο για την υποστήριξη της άποψής της. Η παρουσίαση αυτή, συνοδευόμενη και από φωτογραφικό υλικό, έχει ως διδακτικό στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αρχαιολογική ανακάλυψη.

Ο Δάσκαλος σε Ρόλο Δημάρχου προεδρεύει της συζήτησης. Αφού κάθε ομάδα υποστηρίξει τις απόψεις της, γίνεται ψηφοφορία.

2^η διδακτική ώρα

3^η Δραστηριότητα Reportage – Δημοσιογραφική συνέντευξη (20 λεπτά)

Αφήγηση: Έξω από την αίθουσα της συνεδρίασης βρίσκονται δύο συνεργεία τηλεοπτικών καναλιών σε απευθείας συνδέσεις και περιμένουν να πάρουν συνεντεύξεις. Το ένα κανάλι είναι υπέρ της απόφασης που πάρθηκε και το άλλο κατά.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων (παρουσιαστής δελτίου ειδήσεων, ρεπόρτερ, άτομο ή άτομα που δίνουν συνέντευξη) και αναπαριστούν την απευθείας σύνδεση. Δίνονται ενημερωτικά δύο κείμενα που αφορούν το ρεπορτάζ και τη συνέντευξη (Παράρτημα Α4) και η οδηγία η κάθε συνέντευξη να έχει τρεις (τουλάχιστον) ερωταποκρίσεις.

4^η Δραστηριότητα Πρωτοσέλιδο Εφημερίδας (25 λεπτά)

Η δραστηριότητα βασίζεται σε άσκηση του σχολικού βιβλίου (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 38) και εντάσσεται στο αφηγηματικό γράψιμο σε ρόλο (Φανουράκη, 2010:255). Στόχος είναι να μετατρέψουν την τηλεοπτική σε έντυπη είδηση. Μοιράζονται φύλλα Α3, μαρκαδόροι και φωτογραφίες τυπωμένες από το διαδίκτυο. Δίνονται στους μαθητές οι ακόλουθες οδηγίες:

Να γράψετε και να εικονογραφήσετε την είδηση της συνεδρίασης στο Δημαρχιακό Μέγαρο, αναφέροντας τον τόπο, τον χρόνο, το θέμα της συζήτησης, τα πρόσωπα που συμμετείχαν, χρησιμοποιώντας την δημοσιογραφική τεχνική της αντεστραμμένης

πυραμίδας (Τσολάκης, κ.α. 2004α:34) και το λεξιλόγιο που σας δίνεται. Επιλέξτε τις συνεντεύξεις που θα χρησιμοποιήσετε, ανάλογα με τη θέση που θέλετε να υποστηρίξετε. Μπορείτε να προσθέσετε και το δικό σας σχόλιο για την απόφαση. Τέλος επιλέξτε έναν ηχηρό τίτλο για πρωτοσέλιδο.

Δεύτερο μάθημα Από την εργασία στην ανεργία

Στόχοι του μαθήματος

1. Να δημιουργήσουν έναν ρόλο, πλαισιωμένο από την οικογένειά του, εισάγοντας στην τάξη τις εμπειρίες τους προς διαπραγμάτευση. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται συναισθηματικά και η πορεία του μαθήματος εξαρτάται από τους ίδιους (ownership).
3. Να χρησιμοποιήσουν τη συνέντευξη και το προσωπικό ημερολόγιο, δίνοντας βάση στη διαφορά της οπτικής γωνίας ενός γεγονότος.
4. Να χρησιμοποιήσουν διαφορετικό επίπεδο λόγου, μετασχηματίζοντας ένα γραπτό κείμενο από οικείο σε επίσημο (από επιστολή σε βιογραφικό σημείωμα), ανάλογα με τον αποδέκτη.

Δομή του μαθήματος (2 διδακτικές ώρες)

1^η ώρα (45 λεπτά)

1^η δραστηριότητα Ο κύκλος της ζωής (20 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και τους δίνεται σε φωτοτυπία μια σελίδα χωρισμένη στα τέσσερα (Home, Family, Play, Day). Τους ζητείται να δημιουργήσουν έναν χαρακτήρα με τα εξής δεδομένα: 45 χρονών, εργαζόμενος/η, με δική του/της οικογένεια, κατοικεί στην Ελλάδα, θεωρεί την δουλειά του/ της πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής του/της, θεωρείται σημαντικό άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο. Κάθε μέλος της ομάδας αποφασίζει τον ρόλο του μέσα στην οικογένεια.

2^η δραστηριότητα Συνέντευξη (15 λεπτά)

Κάθε ομάδα ετοιμάζει τη συνέντευξη του χαρακτήρα με το ερωτηματολόγιο που δίνεται (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 84), το οποίο, εκτός των βιογραφικών στοιχείων δίνει έμφαση στη σχέση του ατόμου με το επάγγελμά του. Την ώρα της συνέντευξης όλοι οι μαθητές καταγράφουν τα στοιχεία με σκοπό να συντάξουν μια επιστολή και ένα βιογραφικό σημείωμα για το συγκεκριμένο άτομο. Μετά την παρουσίαση και των τεσσάρων συνεντεύξεων, κάθε μαθητής έχει την επιλογή να διαλέξει όποιον από τους χαρακτήρες του άρεσε. Η συνέντευξη έχει και το χαρακτήρα ανακοίνωσης στην ολομέλεια των ρόλων που δημιούργησε κάθε ομάδα.

3^η δραστηριότητα Επιστολή και βιογραφικό σημείωμα (10 λεπτά)

Δίνεται στους μαθητές η άσκηση (Τσολάκης, κ.α. 2004α:83) η οποία έχει την εξής εκφώνηση:

«Γράψε μια επιστολή σε ένα φίλο, για να τον ενημερώσεις σχετικά με ένα επώνυμο πρόσωπο της περιοχής σου, το οποίο δεν σ' αφήνει αδιάφορο, αλλά σε φορτίζει ψυχικά, δηλώνοντας και αιτιολογώντας τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που σου δημιουργεί.

Χρησιμοποιώντας τα ίδια στοιχεία, γράψε για το ίδιο πρόσωπο ένα βιογραφικό σημείωμα. Τη φορά αυτή όμως φρόντισε να απαλλαγείς από τη συναισθηματική σου φόρτιση. Παράθεσε και σύνθεσε τα βιογραφικά του στοιχεία, όσο πιο αντικειμενικά μπορείς, αφού σκοπός σου είναι να δημοσιεύσεις το σημείωμα αυτό σ' ένα λεύκωμα-αφιέρωμα στις προσωπικότητες της περιοχής σου».

2^η ώρα 45 λεπτά

1^η δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός σε μικρές ομάδες (15 λεπτά)

Όλα τα μέλη κάθε ομάδας προετοιμάζουν μια χαρούμενη οικογενειακή στιγμή που ξεκινά και καταλήγει σε παγωμένη εικόνα. Παρουσιάζονται οι τέσσερις στιγμές από τις ομάδες.

2^η δραστηριότητα: Σημαντικό Γεγονός - Παγωμένη εικόνα - Ανίχνευση σκέψης (15 λεπτά)

Ο δάσκαλος ανακοινώνει: «Ο πατέρας/ η μητέρα της οικογένειας χάνει την εργασία του/ της. Τι συμβαίνει την ημέρα που το ανακοινώνει στην οικογένεια;» Οι ομάδες

συζητούν και αποφασίζουν ποιόν αντίκτυπο έχει το γεγονός αυτό και το παρουσιάζουν με παγωμένη εικόνα. Ο δάσκαλος προχωρά στην τεχνική της ανίχνευσης σκέψης.

3^η δραστηριότητα: Προσωπικό ημερολόγιο (Τσολάκης, κ.α. 2004α:108 & Φανουράκη, 2010: 257) (15 λεπτά)

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ρόλο στο προσωπικό του ημερολόγιο την κατάσταση της οικογένειας μετά το γεγονός. Διαβάζονται όλα τα «ημερολόγια» από τα μέλη κάθε ομάδας / οικογένειας και η ομάδα αποφασίζει ποια από αυτά θα διαβαστούν στην τάξη.

Τρίτο μάθημα (Προς ανεύρεση εργασίας)

Στόχοι του μαθήματος:

1. Να υποδυθούν οι μαθητές τους κοινωνικούς ρόλους του εργοδότη και του υποψήφιου για εργασία, που πιθανόν θα αναλάβουν αργότερα στη ζωή τους και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο επίπεδο προφορικού λόγου και την κατάλληλη συμπεριφορά για την περίπτωση. Να εστιάσουν και στα παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας.
2. Να συντάξουν ένα βιογραφικό σημείωμα που να αρμόζει τόσο στο ρόλο που ήδη έχουν (από το προηγούμενο μάθημα), όσο και στις απαιτήσεις συγκεκριμένης αγγελίας.
3. Να εντοπίσουν τις διαφορές ανάμεσα στο βιογραφικό και τη συστατική επιστολή, να παρατηρήσουν το διάγραμμά της και με τη βοήθεια λεξιλογίου να γράψουν μια συστατική επιστολή, ο καθένας για τον διπλανό του, είτε ως πρώην εργοδότης του, είτε ως καθηγητής του στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο.
4. Να ενώσουν τα θραύσματα της ιστορίας που βίωσαν σε μια συνεκτική αφήγηση, δίνοντας το δικό τους τέλος ή μέλλον στην οικογένεια που δημιούργησαν.

1^η ώρα (45 λεπτά)

Αφήγηση: Ο γιος ή η κόρη της οικογένειας αισθάνεται πως πρέπει να βοηθήσει στην δύσκολη οικονομική κατάσταση και αρχίζει να ψάχνει για δουλειά.

1^η δραστηριότητα Βιογραφικό σημείωμα (20 λεπτά)

Δίνεται στους μαθητές η οδηγία να επιλέξουν μια από τις μικρές αγγελίες του βιβλίου (Τσολάκης, κ.α. 2004α:93-4) και να συντάξουν ένα κατάλληλο βιογραφικό σημείωμα για την αγγελία αυτή (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 90-92). Τους ζητείται να επιλέξουν μια αγγελία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους. Στο βιογραφικό εκτός από τα τυπικά προσόντα πρέπει να παρουσιάσουν μια συνολική εικόνα της προσωπικότητάς τους, τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες, τους στόχους για το μέλλον.

2^η δραστηριότητα Συστατική επιστολή (15 λεπτά)

Οι μαθητές σε ζευγάρια διαβάζουν ο ένας το βιογραφικό που συνέταξε ο άλλος και σύμφωνα με αυτό γράφουν για τον διπλανό τους μια συστατική επιστολή (θετική έως πολύ θετική) που θα τον βοηθήσει να προσληφθεί (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 112-3 & Φανουράκη, 2010: 257).

3^η δραστηριότητα Προετοιμασία για συνέντευξη (10 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες ανάλογα με την αγγελία στην οποία απευθύνονται τα βιογραφικά τους. Συζητούν μεταξύ τους και υποθέτουν ή αποφασίζουν ποιες είναι οι πιο κατάλληλες απαντήσεις στις συνηθισμένες ερωτήσεις που γίνονται σε μια συνέντευξη για πρόσληψη (Τσολάκης, κ.α. 2004α:117-8 & Φανουράκη, 2010: 257).

2^η ώρα (45 λεπτά)

1^η δραστηριότητα: Συνέντευξη για πρόσληψη (30 λεπτά)

Διαμορφώνεται σε ένα σημείο της αίθουσας το γραφείο της συνέντευξης και δίνεται η οδηγία πως πρέπει να προσέξουν όχι μόνο τι θα πουν αλλά όλη τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Οι πρώτες συνεντεύξεις γίνονται με τον Δάσκαλο σε Ρόλο εργοδότη. Η σύμβαση μπορεί να αλλάξει και να γίνει κάποιος μαθητής / τρια εργοδότης. Μετά από κάθε συνέντευξη, σταματά η δράση και η τάξη συζητά τι πήγε καλά, τι όχι και πως θα μπορούσε η επικοινωνία να βελτιωθεί.

2^η δραστηριότητα Αφήγηση ιστορίας (10 λεπτά)

Δίνεται στους μαθητές η άσκηση της (Τσολάκης, κ.α. 2004α:103) που έχει την εξής εκφώνηση:

«Να δημιουργήσεις μια δική σου ιστορία διαλέγοντας ένα από τα θέματα

Ένας απόφοιτος λυκείου δεν μπορεί να βρει εργασία

Ένας οικογενειάρχης απολύεται από την εργασία του

Ένας μεσήλικας αναγκάζεται να παραιτηθεί, γιατί η επιχείρηση όπου δουλεύει κάνει περικοπές στο εργατικό δυναμικό.

Πρόσεξε, ώστε η αφήγησή σου να μη ξεπερνά τις 250-300 λέξεις »

Ζητείται να επιλέξουν όποιο θέμα ταιριάζει στο ρόλο τους, δίνοντας και το τέλος που θα επιθυμούσαν να έχει η ιστορία της οικογένειας που δημιούργησαν.

Τέταρτο μάθημα

Δομή του μαθήματος (Θεατρικό Παιχνίδι)

Στόχοι **πρώτης** ώρας

1. Να ανακεφαλαιώσουν την ενότητα εργασία - ανεργία (Τσολάκης, κ.α. 2004α: 95)
2. Να συνειδητοποιήσουν πως και πότε δομείται μια παράγραφος με σύγκριση και αντίθεση (πολλές φορές την συγχέουν με τα θετικά και αρνητικά ενός θέματος)
3. Να κινητοποιηθούν και να γνωρίσουν την παιγνιώδη φύση του δράματος.

1^η ώρα (45 λεπτά) Σύγκριση και αντίθεση

1^η δραστηριότητα: Λέξεις στο πάτωμα και ιδεοθύελλα (10 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο κατά το δυνατόν ισάριθμες ομάδες που ονομάζονται εργασία και ανεργία και ανακοινώνεται ότι στο τέλος της ώρας μετά από διάφορες δοκιμασίες θα ανακηρυχθεί ο νικητής.

Αφού διαμορφωθεί κατάλληλα η αίθουσα, ρίχνονται στο πάτωμα 20 κάρτες. Δέκα αφορούν τα ευεργετήματα της εργασίας (π.χ. Αξιοπρέπεια, Ανεξαρτησία, Κάλυψη βιοτικών αναγκών, Δημιουργία, Προσφορά, Κύρος, Κοινωνική πρόοδος, Συνοχή, Ευημερία, Πολιτισμός) και δέκα αφορούν τις συνέπειες της ανεργίας (π.χ. Κατάθλιψη, Ενοχές, Εξάρτηση, Περιθωριοποίηση, Απογοήτευση,, Παραβατικότητα, Βία, Οπισθοδρόμηση, Ρήξη Συνοχής, Ακραία πολιτικά κόμματα).

Νικά η ομάδα που θα καταφέρει γρηγορότερα να μαζέψει τις κάρτες που την αφορούν και να τις χωρίσει σε συνέπειες που αφορούν το άτομο και συνέπειες που αφορούν την κοινωνία.

Το παιχνίδι συνεχίζεται με **ιδεοθύελλα**. Το επόμενο βαθμό τους οι ομάδες θα τον κερδίσουν αν συμπληρώσουν τον κατάλογο με όσες περισσότερες κατάλληλες λέξεις – φράσεις μπορούν μέσα στα επόμενα τρία λεπτά.

2^η δραστηριότητα: Παγωμένη εικόνα (20 λεπτά)

Η κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της εικόνα. Όψεις της εργασίας – ανεργίας. Όταν η μία ομάδα παγώνει μέλη της άλλης ομάδας αναλαμβάνουν να αφηγηθούν τι βλέπουν ξεκινώντας με τις φράσεις «Όταν κάποιος εργάζεται...», «Όταν κάποιος είναι άνεργος...»

3^η δραστηριότητα Γραφή παραγράφου με σύγκριση- αντίθεση (15 λεπτά)

Ο κάθε μαθητής ατομικά αναλαμβάνει να γράψει μια παράγραφο με σύγκριση και αντίθεση (Τσολάκης, κ.α. 2004α:127 –131). Η παράγραφος μπορεί να έχει ως **θεματική πρόταση** «Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ποιότητα ζωής ενός εργαζόμενου και ενός άνεργου». Στο φύλλο που παραδίδει εκτός από το όνομά του γράφει και το όνομα της ομάδας του. Οι παράγραφοι βαθμολογούνται με 0 και 1, με μοναδικό κριτήριο τη δομή τους και όχι το περιεχόμενο. Όποια ομάδα συγκεντρώσει τους περισσότερους βαθμούς νικά στην τρίτη δοκιμασία.

2^η ώρα (45 λεπτά) Επαγγελματικός προσανατολισμός

Στόχοι **δεύτερης** ώρας

1. Να μοιραστούν τα όνειρα και τις προσδοκίες τους για το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν και να γνωριστούν καλύτερα.
2. Να προβληματιστούν για τα κριτήρια της επιλογής τους.
3. Να επικοινωνήσουν χωρίς λόγια, εντείνοντας την σωματική έκφραση.
4. Να προσέξουν και να μιμηθούν την ομιλία και τις κινήσεις άλλου, ως ευκαιρία να εστιάσουν στα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας.

1^η δραστηριότητα: Μιμική

Αποσύρονται τα θρανία και όλες οι καρέκλες σχηματίζουν έναν μεγάλο κύκλο. Καθένας σηκώνεται και δείχνει ένα επάγγελμα μόνο με κινήσεις και οι υπόλοιποι προσπαθούν να το μαντέψουν.

2^η δραστηριότητα: Αντικείμενα του χαρακτήρα

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια (αγόρι – κορίτσι) και συζητούν μεταξύ τους πιο επάγγελμα τους αρέσει και ποιοι είναι οι λόγοι που πιθανόν θα το επέλεγαν. Το κορίτσι από κάθε ζευγάρι αποφασίζει και ανακοινώνει τρία δώρα που θα έκανε στο αγόρι, τα οποία σχετίζονται με το επάγγελμα που έχει επιλέξει. Από τα τρία αντικείμενα οι υπόλοιποι υποθέτουν το επάγγελμα.

3^η δραστηριότητα: Κάνε ότι κάνω

Το κορίτσι από κάθε ζευγάρι σηκώνεται, συστήνεται και ανακοινώνει στην ολομέλεια ποιο επάγγελμα έχει επιλέξει για τη ζωή της. Το αγόρι παρακολουθεί προσεκτικά τον τρόπο και το περιεχόμενο ομιλίας και κάθε κίνηση του κοριτσιού. Ακριβώς μετά επαναλαμβάνει την ανακοίνωση μιμούμενος όσο το δυνατόν πιο πιστά το κορίτσι.

3.8. Ανάλυση αποτελεσμάτων –Συμπεράσματα

Θεωρήθηκε σκόπιμο τα συμπεράσματα που αφορούν τους στόχους κάθε ενότητας να δίνονται ακριβώς μετά τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας της. Ειδικά μετά το πρώτο δίωρο και το πρώτο ερωτηματολόγιο, τα συμπεράσματα οδήγησαν στον σχεδιασμό των δύο μαθημάτων της επόμενης ενότητας, οπότε η γράφουσα θεώρησε ότι πρέπει να δοθούν πριν τα αποτελέσματα των διδασκαλιών τους. Το τέταρτο δίωρο αποτιμάται παράλληλα με την περιγραφή του.

3.8.1 Το πρώτο μάθημα

Τα τμήματα ήταν ενημερωμένα από την αρχή της χρονιάς και όσο περνούσε ο καιρός αυξάνονταν η περιέργεια και η διάθεση να συμμετέχουν. Το πρώτο μάθημα έγινε στις 16/12/16 στο Β3 και στις 21/12/16 στο Β2. Δυστυχώς και στα δύο τμήματα έλειπαν μαθητές σε πρόβες για την σχολική γιορτή των Χριστουγέννων και σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που συμμετείχε το σχολείο και γι' αυτό το πρώτο μάθημα έγινε σε 16 από τους 20 μαθητές του Β2 και σε 17 από τους 22 μαθητές του Β3.

Παρατηρήσεις για τη διεξαγωγή του 1^{ου} μαθήματος στο Β3 16/12/16

Επιχειρήθηκε αρχικά μια κινητοποίηση των μαθητών (περπάτημα μέσα στην τάξη) η οποία έφερε δυσκολία και αμηχανία. Η δυσκολία συνίστατο στην πολύ μικρή αίθουσα (το σχολείο στεγάζεται προσωρινά σε κιbo) που περιόρισε τις κινήσεις των μαθητών και η αμηχανία οφειλόταν στο ότι δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία και οι μαθητές δεν κατανόησαν τι κάνουν γιατί το κάνουν. Η δραστηριότητα διακόπηκε σύντομα και δεν επαναλήφθηκε στο Β2. Αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να διαμορφώσουν τα θρανία για ομαδική εργασία, έγινε η **αφήγηση - εισαγωγή** στο θέμα από την καθηγήτρια. Τους ζητήθηκε να παρακολουθήσουν προσεκτικά και να βρουν τις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στο πρόβλημα των έργων του μετρό. Οι ομάδες των μαθητών διαμορφώθηκαν ανάλογα με τις προτιμήσεις τους για κάποιον από τους **κοινωνικούς ρόλους**. Παρατηρήθηκε αμέσως η διαφορά ανάμεσα στους «αρχηγούς» και στους «ακόλουθους». Κάποιοι μαθητές (αγόρια κυρίως) είχαν διαρκώς την πρωτοβουλία ενώ κάποιοι άλλοι δεν εξέφραζαν γνώμη. Εκ των υστέρων δύο κορίτσια διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν πρόλαβαν να επιλέξουν και μπήκαν σε όποια ομάδα περίσσευε. Δόθηκε σε κάθε ομάδα φωτοτυπία της εισαγωγικής αφήγησης και **αρθρογραφία** της περιόδου (από ηλεκτρονικό τύπο) που αφορούσε την ομάδα τους. Τους ζητήθηκε να συζητήσουν την κατάσταση και να ετοιμάσουν **επιχειρήματα** να στηρίξουν τη θέση τους. Είχαν πολλές απορίες και δόθηκαν διευκρινήσεις σε όλη τη διάρκεια της ώρας. Τόσο η διαδικασία όσο και το θέμα ήταν εντελώς άγνωστα και αυτό προκάλεσε καθυστέρηση και δυσφορία κάποιων καλών μαθητών που «δεν καταλάβαιναν». Μέχρι το τέλος της πρώτης ώρας είχαν διαμορφώσει σαφή άποψη (για παράδειγμα οι εργαζόμενοι στο μετρό και οι καταστηματάρχες της περιοχής ήθελαν οπωσδήποτε να συνεχίσει το έργο για να συνεχίσουν και οι ίδιοι να εργάζονται, ενώ οι αρχαιολόγοι - αρχιτέκτονες και η δημοτική αρχή ενδιαφέρονταν περισσότερο για την διατήρηση των αρχαίων στον φυσικό τους χώρο, ανεξαρτήτως καθυστερήσεων.)

Τη δεύτερη ώρα ξεκίνησε η **συνεδρίαση** στο χώρο του Δημαρχείου με την καθηγήτρια σε ρόλο προέδρου. Η κάθε ομάδα εκπροσωπήθηκε από έναν που εθελοντικά σηκώθηκε να υποστηρίξει τις θέσεις όλων. Στην ομάδα των αρχαιολόγων είχε από το διάλλειμα δοθεί φωτοτυπία με την παρουσίαση του αρχαιολογικού χώρου (βλ. Παράρτημα Α3)

την οποία και έκαναν σε συνδυασμό με ένα power point φωτογραφικού υλικού από την ανακάλυψη. Από τις τέσσερις ομάδες επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές τέσσερα αγόρια (κανένα κορίτσι) να «ανεβούν στο βήμα». Από αυτά τα τρία είχαν μαζί τους το χαρτί με τις σημειώσεις τους και το ένα ανέβηκε με διάθεση να ξεσηκώσει τα πλήθη, προκαλώντας διαρκή χειροκροτήματα (αυξάνοντας το άγχος της καθηγήτριας.) Μετά από όλες τις ομιλίες έγινε **ψηφοφορία** και οριακά αποφασίστηκε να διατηρηθούν τα αρχαία στη θέση τους. Οι μαθητές ετοιμάστηκαν σε ομάδες να παρουσιάσουν μια απευθείας ανταπόκριση από το προαύλιο του δημαρχείου παίρνοντας συνέντευξη από κάποιον που μόλις είχε βγει από την αίθουσα συνεδριάσεων. Στην αναπαράσταση των ανταποκρίσεων το διασκέδασαν πολύ παίρνοντας και ρόλους τηλεοπτικού συνεργείου. Εκφράστηκε όμως μια αμηχανία στις ερωταποκρίσεις, επειδή δεν υπήρχε χρόνος να μοιραστεί το σχετικό υλικό για το ρεπορτάζ και τη συνέντευξη, το οποίο μοιράστηκε στο Β2. Ενώ η καθηγήτρια είχε έτοιμες τις κόλλες Α3 και τη γραφική ύλη για τη δημιουργία πρωτοσέλιδου, χτύπησε το κουδούνι της λήξης του δώρου.

Παρατηρήσεις για τη διεξαγωγή του 1^{ου} μαθήματος στο Β2 21/12/16

Το μάθημα ξεκίνησε με την αφήγηση της καθηγήτριας. Οι **απορίες** που εκφράστηκαν ήταν περισσότερες από ότι στο Β3 και χρειάστηκε περίπου ένα εικοσάλεπτο για να αναλάβουν οι ομάδες τους ρόλους τους. Η συμμετοχή, το μοίρασμα του λόγου, τόσο στις ομάδες όσο και στην παρουσίαση των θέσεων, ήταν πιο ισορροπημένα και η διεξαγωγή του μαθήματος έγινε με πλήρη **σοβαρότητα** και ησυχία. Με παρότρυνση της καθηγήτριας όλη η ομάδα σηκωνόταν μαζί για την υποστήριξη της θέσης της στη συνεδρίαση και υπήρξαν περιπτώσεις που την ώρα που μιλούσε ο εκπρόσωπος, κάποιο μέλος συμπλήρωνε ή διευκρίνιζε. Η ομάδα των αρχαιολόγων παρουσίασε τα ευρήματα και επιχειρηματολόγησε υπέρ της ανάδειξής τους. Η αρχική αμηχανία καθώς περνούσε η ώρα διαλυόταν και η **συζήτηση** έγινε πιο έντονη. Φάνηκε η είσοδος στον φανταστικό χώρο του δράματος καθώς αυξανόταν η ταύτιση με την κοινωνική ομάδα και η θέρμη υποστήριξης της θέσης της. Η **ψηφοφορία** που ακολούθησε έγειρε σαφώς υπέρ της διατήρησης των αρχαίων στον φυσικό τους χώρο (μέχρι και τρεις από την ομάδα των καταστηματαρχών το υποστήριξαν «για το καλό της πόλης»). Δόθηκε χρόνος μετά το διάλλειμα να μελετήσουν οι ομάδες το υλικό της **συνέντευξης** (βλ. Παράρτημα Α4) και οι ερωτήσεις ήταν πιο στοχευμένες. Ούτε στο Β2 υπήρξε χρόνος για την δημιουργία πρωτοσέλιδου. Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι μια μαθήτρια το δήλωσε εξαρχής και

απέιχε από τη διαδικασία. Παρακολούθησε όμως πολύ προσεκτικά και στα επόμενα δώρα συμμετείχε.

Μετά το πρώτο μάθημα, μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές για διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι στην πρώτη εμπειρία τους. Σε αυτό απάντησαν **33 από τους 42 μαθητές /τριες** και των δύο τμημάτων, γιατί όπως προαναφέρθηκε μόνο αυτοί συμμετείχαν. Οι μαθητές απάντησαν ανώνυμα. Τα αποτελέσματα δίνονται όλα μαζί χωρίς διαχωρισμό σε τμήματα ή σε φύλο, γιατί ο στόχος είναι η διερεύνηση της αρχικής ανταπόκρισης στο μάθημα.

3.8.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων 1^{ου} ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «**Τι μου άρεσε**» οι μαθητές αναφέρθηκαν τόσο στο θέμα όσο και στον τρόπο του μαθήματος.

Το **θέμα** το χαρακτήρισαν «ενδιαφέρον», «αξιόλογο», «θέμα που δεν έχουμε διαπραγματευτεί ξανά», «θέμα που απασχόλησε τους συμπολίτες μας»

Σχετικά με τον **τρόπο** αναφέρθηκαν στην πρωτοτυπία, τη θεατρικότητα, την ομαδικότητα.

Τον **τρόπο** τον σύγκριναν 10 στους 33 μαθητές με το **παραδοσιακό μάθημα** και είχαν μόνο θετικές κρίσεις: «διαφορετικό από το συνηθισμένο τυπικό μάθημα», «πιο ξεκούραστο», «πρωτότυπος τρόπος», «άκρως ενδιαφέρων εναλλακτικός τρόπος», «κάναμε το μάθημα με διαφορετικό τρόπο, σαν θέατρο και σηκωνόμασταν και κάναμε διάφορες δραστηριότητες αντί να βλέπουμε μόνο από το βιβλίο».

Στη **θεατρικότητα** ως θετικό του μαθήματος αναφέρθηκαν 7 στους 33 μαθητές, χωρίς απαραίτητα να χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο: «Μου άρεσε η δραματοποίηση», «η ενεργητικότητα, η παραστατικότητα», «ότι είχε σχέση με τη χρήση ντιμπέιτ», «ότι κάναμε προσομοίωση δημοτικού συμβουλίου», «η αναπαράσταση των απόψεων», «μου δόθηκε η ευκαιρία να ασκήσω τα πολιτικά μου δικαιώματα ως καταστηματοάρχης» (!), «που εκπροσώπησα την ομάδα μου ως πρόεδρος της Αττικό Μετρό», «που έγινα δημοσιογράφος, γιατί με ενδιαφέρει αυτό το επάγγελμα», «που συμμετείχα στην ομάδα των αρχαιολόγων γιατί αυτή είναι και η πραγματική μου άποψη», «η σκηνική δράση και η δραματοποίηση βοήθησαν να καταλάβουμε πως αλλάζουν μορφή οι ειδήσεις σύμφωνα με τις απόψεις».

Στην **ομαδικότητα**, τη **συνεργασία**, αναφέρθηκαν 14 στους 33 μαθητές, προσθέτοντας τον διάλογο, τις διαφορετικές απόψεις, τη δημιουργία επιχειρημάτων,

την πολυφωνία στα θετικά του μαθήματος. Ένας μαθητής συμπεριέλαβε και την καθηγήτρια στο ομαδικό κλίμα που δημιουργήθηκε.

Στην ερώτηση «**Τι με προβλημάτισε/δυσκόλεψε**» οι μισοί περίπου μαθητές (15 στους 33) απάντησαν «**Τίποτα**».

Τρεις μαθητές αναφέρθηκαν στο **θέμα**

«Οι γενικές γνώσεις για το μετρό τις οποίες δεν είχα», «Να προμηθευτώ πληροφορίες για το θέμα που έπρεπε να υποστηρίξω», «Με προβλημάτισε η αποδιοργάνωση του κράτους για το συγκεκριμένο θέμα»

Οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στον **τρόπο**.

«Το να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση ανθρώπων που ζουν εντελώς διαφορετικές καταστάσεις από εμάς», «να βρω επιχειρήματα», «να καταφέρω να πείσω τους άλλους με επιχειρήματα», «η απόφαση που έπρεπε να πάρουμε στο τέλος», «η ομιλία και η συνέντευξη», «με δυσκόλεψε λίγο να σηκωθώ επάνω», «η ανάληψη του ρόλου μου», «οι ερωτήσεις που έπρεπε να κάνω ως δημοσιογράφος», «στην αρχή δεν προσαρμόστηκα σχετικά καλά, αλλά τελικά το μάθημα ήταν καλό», «το ότι δεν υπήρχε αρκετός χρόνος ώστε να γίνει καλύτερο όλο αυτό που κάναμε»

Υπήρξαν και δύο αναφορές στο B2 για τη **συνεργασία** των μαθητών:

«πολλοί μαθητές δεν το αντιμετώπισαν με τη δέουσα ωριμότητα», «κάποια άτομα κορόιδευαν/ ειρωνεύονταν όταν μιλούσαν οι άλλοι»

Στην ερώτηση «**Τι έμαθα;**» αναφέρθηκαν στο **περιεχόμενο** των δημοσιογραφικών ειδήσεων 5 στα 33 παιδιά: «Για τα προβλήματα και τη λύση των προβλημάτων του μετρό», «πληροφορίες και λεπτομέρειες που αφορούν το μετρό και τα αρχαιολογικά μνημεία», «για ποιο λόγο δεν συνεχίζονται τα έργα», «την αξία κάποιων πραγμάτων (όπως τα αρχαία μνημεία) για τον άνθρωπο και τη χώρα».

Στη **συνεργασία** αναφέρθηκαν 9 μαθητές: «Το ομαδικό πνεύμα», «να συνεργάζομαι με μια ομάδα», «να συνδιαλέγομαι με τους συμμαθητές μου με μεγαλύτερη συγκατάβαση», «το πώς να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου», «να λύνω τα προβλήματα μέσα από μεθοδικό διάλογο και να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου»

Στις **οπτικές γωνίες της είδησης** (που ήταν και το κύριο ζητούμενο) αναφέρθηκαν 8 μαθητές: «το πώς αλλάζει η είδηση μέσα από διάφορες απόψεις», «να βλέπω τα

προβλήματα από όλες τις πλευρές και να μη κοιτάζω το θέμα με εσωτερική οπτική γωνία», «να διακρίνω τις οπτικές γωνίες κάθε άποψης», «για τις διάφορες φράσεις των δημοσιογράφων και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες της ίδιας είδησης», «πως λειτουργούν τα ΜΜΕ», «πως διαμορφώνεται μια πληροφορία», «για την παρουσίαση γεγονότων διαφορετικά», «ότι υπάρχουν πολλές εκδοχές σε ένα ζήτημα και είναι δύσκολο να φτάσεις σε μια κοινή απόφαση που να ολοκληρώνει τα συμφέροντα του καθενός».

Στην **επιχειρηματολογία** (επίσης μέσα στους στόχους) αναφέρθηκε ένας μαθητής από το Β3 «Δημιουργία επιχειρημάτων για πολιτικό σκοπό» και 7 μαθητές από το Β2 «πως μπορούμε μέσα από επιχειρήματα να υποστηρίξουμε την άποψή μας», «να υποστηρίξω με επιχειρήματα διαφορετικές θέσεις», «διαδικασία επιχειρηματολογίας», «τα επιχειρήματα που θα μπορούσε να έχει η κάθε ομάδα», «τρόπους επιχειρηματολογίας», «να πείθω με επιχειρήματα».

Σε στοιχεία **θεατρικότητας** αναφέρθηκαν 4 μαθητές: «να κάνω αναπαράσταση τα αιτήματά μου», «να σηκωθώ να μιλήσω», «να παρουσιάζω γεγονότα», «να κάνω συζητήσεις με ανθρώπους που είναι ανώτεροι από μας και να χρησιμοποιώ εκφράσεις επίσημες».

Στην ερώτηση **«Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;»**

9 μαθητές απάντησαν **«τίποτα»** και κάποιιοι το συνόδεψαν και με ένα θετικό σχόλιο για το μάθημα.

4 μαθητές αναφέρθηκαν στη **διαχείριση του χρόνου**: «να είναι πιο σύντομο ώστε να φτάνει ο χρόνος», «να περιοριζόταν η διάρκεια των ομιλιών», «να γινόταν πιο συμπυκνωμένα», «τις επόμενες φορές να το κάνουμε πιο οργανωμένα» (ownership)

2 μαθητές πρότειναν περισσότερη **χρήση τεχνολογίας**.

4 μαθητές αναφέρθηκαν στη **συνεργασία - συμμετοχή**: «να υπάρχει περισσότερη τάξη και να συμμετέχουν όλοι», «να μην διακόπτουν τους ομιλητές», «η ησυχία μέσα στην τάξη», «οι ομάδες να είναι περισσότερο ενωμένες και να μη μιλά μόνο ένα άτομο από κάθε ομάδα, αλλά να συμμετέχουν όλοι».

Τέλος 4 μαθητές ζήτησαν «περισσότερη θεατρικότητα», **«περισσότερο θέατρο»**, «πιο πολύ ρεαλιστική δραματοποίηση», «να γίνει με περισσότερη δραματικότητα / παραστατικότητα».

3.8.3 Πρώτα συμπεράσματα – Αναστοχασμός

Συμπεράσματα από τη διεξαγωγή του πρώτου δώρου και από το πρώτο ερωτηματολόγιο

Όλοι οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ζήλο να ανταποκριθούν στο «καινούργιο» μάθημα το οποίο τους είχε ανακοινωθεί δυο μήνες πριν. Το **θέμα** του μετρό της Θεσσαλονίκης είναι μεν αμφιλεγόμενο και προκαλεί πολλές διαφορετικές απόψεις και διαφοροποιημένες ειδήσεις, αλλά είναι εντελώς άγνωστο για τους μαθητές και απαιτήσε πολύ χρόνο (20 λεπτά περίπου και στα δυο τμήματα) για ενημέρωση και διευκρινήσεις, χρόνος που χάθηκε από την αυτενέργεια των μαθητών. Προτιμότερο θα ήταν να επιλεγεί ή να κατασκευαστεί ένα θέμα πιο κοντά στην ηλικία τους και στις γνώσεις τους, παρότι χάρηκαν (και δυσκολεύτηκαν) που ανέλαβαν ρόλους «μεγάλων». Ή να σχεδιαστεί το μάθημα εξ αρχής για τρεις ώρες.

Ως συνέπεια αυτού ήταν να μην ολοκληρωθεί το μάθημα σε κανένα από τα δυο τμήματα, να μην υπάρχει χρόνος για την ολοκλήρωση του πρωτοσέλιδου εφημερίδας για να επιτευχθεί και ο στόχος της μετατροπής της τηλεοπτικής σε έντυπη είδηση. Καθώς μεσολάβησαν οι διακοπές των Χριστουγέννων, το πρωτοσέλιδο δεν έγινε ποτέ, παρότι υπήρξαν πολύ ωραίες ιδέες από τους μαθητές. («Εμείς θα ονομάσουμε την εφημερίδα μας «Εφημερίδα των Εργατών»», «Κυρία μπορούμε αντί για πρωτοσέλιδο να βγάλουμε ένα Δελτίο Τύπου της Αττικό Μετρό;»). Τα επόμενα δώρα πρέπει να «αναπνέουν» και αν ένα θέμα δεν ολοκληρώνεται σε ένα δώρο, να σχεδιάζεται εξ αρχής για δύο δώρα. Είναι πολύ βασικό ακόμα και για ένα παραδοσιακού τύπου μάθημα, να μη διακόπτεται από το κουδούνι. Πολύ περισσότερο σε ένα μάθημα θεατρικής αγωγής, όπου ο **χρόνος** αναστοχασμού είναι απαραίτητος.

Ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν έγινε αντιληπτή η έλλειψη συνοχής των ομάδων, ούτε και στη βιντεοσκόπηση καταγράφηκε κάτι ιδιαίτερο, το γεγονός ότι το αναφέρουν κάποιοι μαθητές δημιουργεί την ανάγκη **εισαγωγικών θεατρικών ασκήσεων** εμπιστοσύνης που θα δημιουργήσουν ένα καλό κλίμα συνεργασίας των μαθητών. Εξάλλου οι μαθητές ή δουλεύουν μόνοι τους, κάποιες φορές και ανταγωνιστικά προς τους υπόλοιπους, ή είναι αδύναμοι και χάνονται μέσα στις αυξημένες υποχρεώσεις του σχολείου, πάντως δεν συνεργάζονται και το έχουν ανάγκη

όπως εκφράστηκε στις απαντήσεις τους. Ένας επιπλέον στόχος είναι να αναπτύξουν κλίμα εμπιστοσύνης, εκτίμησης και αποδοχής του συμμαθητή τους, να αξιοποιήσουν τις φιλίες τους και να δημιουργήσουν και άλλες για **να συνεργαστούν** αρμονικά. Αν δεσμευτούν σε μια ανεμπόδιστη και ουσιαστική επικοινωνία, μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, ίσως χαμηλώσουν τα τείχη ανάμεσα στο εγώ και τους άλλους.

Επίσης, ενώ οι μαθητές μίλησαν πολύ περισσότερο μέσα στις ομάδες τους από ότι θα μιλούσαν σε ένα παραδοσιακό μάθημα ερωταποκρίσεων, ο **δημόσιος λόγος** δεν μοιράστηκε εξίσου, κάτι που αναφέρεται και στις παρατηρήσεις των μαθητών. Στην εφαρμογή στο δεύτερο τμήμα πρότεινα να σηκώνονται όλα τα μέλη της ομάδας, αλλά και πάλι κυρίως ένας μιλούσε. Είναι πολύ σημαντικό να δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν και οι σιωπηλοί μαθητές. (Έλλειψη αυτοπεποίθησης και κινήτρων για μάθηση, χρειάζονται ένα ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.)

Όλες τις δυσλειτουργίες του πρώτου μαθήματος τις χρεώνεται προσωπικά η διδάσκουσα – ερευνήτρια. Λόγω **έλλειψης εμπειρίας** το πρώτο μάθημα σχεδιάστηκε με πολλές δραστηριότητες, ποικιλία τεχνικών και αρκετούς στόχους για ένα δίωρο. Επίσης δεν υπήρξε καλή διαχείριση του χώρου και του χρόνου σύμφωνα και με την προτροπή του Neelands (2004β). Πολύ σημαντικό ρόλο είχε και το **άγχος** που δημιουργήθηκε εξαιτίας των διαφορετικών ρυθμών του μαθήματος. Όταν δίνεται η πρωτοβουλία στους μαθητές, απαιτείται περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθούν τα σχεδιασμένα βήματα και ακόμη περισσότερος για να οικειοποιηθούν τους ρόλους τους, να λειτουργήσουν στο φανταστικό περιβάλλον και να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία για την περίσταση. Τέλος στο άγχος συνέβαλε και η προσπάθεια διατήρησης σχετικής ησυχίας (δύσκολο εγχείρημα, όταν αφορά ολόκληρη τάξη) για να μην ενοχλήσω το μάθημα των συναδέλφων σε διπλανές αίθουσες. Πως συμβιβάζεται όμως η εμπύχωση της ομάδας, η ελεύθερη έκφραση με την λειτουργία του σχολείου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα;

Τα θετικά αποτελέσματα του μαθήματος αφορούν τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν, η επίτευξη των οποίων συντελεί στον **κριτικό γραμματισμό** των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με μια **διλληματική κατάσταση** σύγκρουσης συμφερόντων, η διαπραγμάτευση της οποίας γεννά

καινούργια γνώση, όπως έχει υποστηριχθεί στο θεωρητικό μέρος. Χρησιμοποίησαν **αυθεντικά κείμενα** αρθρογραφίας σχετικής με το πρόβλημα, τα οποία «χρωμάτιζαν» διαφορετικά το γεγονός ανάλογα με την οπτική γωνία του δημοσιογράφου ή της εφημερίδας. Αυτό σε συνδυασμό με την δημόσια υποστήριξη διαφορετικών απόψεων τούς έφερε στη θέση να **συνειδητοποιήσουν** ότι η γραφή ενός κειμένου δεν είναι αθώα, αλλά υποκρύπτει συμφέροντα και ότι η «αλήθεια» ενός γεγονότος εξαρτάται από την **οπτική γωνία** θέασής του. Είχαν επίσης την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την καθημερινή **προφορική ομιλία** στην επικοινωνία και την διαπραγμάτευση μέσα στις ομάδες και να χρησιμοποιήσουν **διαφορετικά επίπεδα λόγου** (registers) για να πείσουν με επιχειρήματα στη συνεδρίαση, να υποβάλλουν καίριες ερωτήσεις ή να δώσουν τυπικές απαντήσεις στην σύμβαση της συνέντευξης. Με την τεχνική του **μανδύα του ειδικού**, προσέγγισαν υπεύθυνα και σταδιακά την γνώση, ανέλαβαν **ρόλους** που ξεπερνούν κατά πολύ την ηλικία τους και τις γνώσεις τους και προχώρησαν σε λύση μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του δράματος, όπου μπορούν να δοκιμάσουν εναλλακτικές, να πάρουν αποφάσεις, **χωρίς συνέπειες**. Με την **υποστήριξη** της καθηγήτριας και πιο έμπειρων συμμαθητών τους προχώρησαν στην δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Η κριτική αυτή συνειδητοποίηση τόσο της γλώσσας όσο και του θέματος φαίνεται και από τις **απαντήσεις των μαθητών** στο πρώτο ερωτηματολόγιο, η δομή του οποίου ήταν τόσο απλή και γενική που σε καμιά περίπτωση δεν προκάλεσε συγκεκριμένες απαντήσεις. Συμπερασματικά, υπήρξε γενική αποδοχή της μεθόδου αυτής από όλους τους μαθητές, όχι μόνο γιατί ήταν πιο **ευχάριστη** από το παραδοσιακό μάθημα, αλλά και γιατί τους πρόσφερε **ευκαιρίες μάθησης** τόσο ως προς το θέμα της διαπραγμάτευσης, όσο και ως προς τον τρόπο. Η αλήθεια είναι ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, αποτέλεσε μια ευχάριστη έκπληξη για την διδάσκουσα – ερευνήτρια, η οποία μέσα στην υπερπροσπάθεια να υλοποιήσει ένα «τέλειο» πρώτο μάθημα εκπαιδευτικού δράματος, δεν κατάφερε να προσέξει την θετική του έκβαση, παρ' όλες τις δυσκολίες. Το πρώτο αυτό μάθημα δεν περιείχε (δυστυχώς) γραπτά μαθητών. Το πρωτοσέλιδο εφημερίδας, αν το προλαβαίναμε, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον υλικό προς εξέταση.

Ο ενθουσιασμός και η γενική αποδοχή του πρώτου μαθήματος δικαίωσε την **επιλογή συμβάσεων** που δεν απαιτούν μεγάλη σωματική έκφραση και έκθεση μπροστά στους

συμμαθητές. Αυτό βοήθησε τους πιο ντροπαλούς να ξεπεράσουν τις αναστολές τους, αλλά έκανε το μάθημα πολύ στατικό. Ήταν πολύ ενθαρρυντικό ότι έστω τέσσερις μαθητές, στην πρότασή τους για την βελτίωση του μαθήματος, ζήτησαν «περισσότερο θέατρο».

Ως προς τη **σύγκριση των δύο τμημάτων** εντοπίστηκε η εξής διαφοροποίηση:

Στο τμήμα των άριστων μαθητών, ακολούθησαν τις οδηγίες με **σοβαρότητα**, παρήγαγαν **επιχειρηματολογία**, απαίτησαν σεβασμό από τους συμμαθητές τους την ώρα που μιλούσαν, προς το τέλος «χαλάρωσαν» και συνεργάστηκαν καλύτερα.

Στο μέτριο τμήμα επέδειξαν μια πιο παιδική συμπεριφορά. Χάρηκαν, **υπερέβαλλαν** στις αναπαραστάσεις, **ενθουσιάστηκαν**, γέλασαν, χειροκρότησαν. Στις ομάδες ένας ή δύο είχαν τις ιδέες, οι υπόλοιποι συνήθως παρακολουθούσαν, χωρίς να συνεισφέρουν.

3.8.4 Το δεύτερο μάθημα

Το δεύτερο μάθημα έγινε στις 15/2/17 στο Β2 και στις 17/2/17 στο Β3. Το κενό προέκυψε από τη λήξη του τετραμήνου που για το Λύκειο συνεπάγεται διαγωνίσματα, βαθμολογία και ελέγχους. Και στα δύο τμήματα αξιοποιήθηκε και μια τρίτη ώρα από το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Περιγραφή διεξαγωγής 2^{ου} μαθήματος στο Β2 15/2/17

Η τάξη χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες και μοιράστηκε ο **Κύκλος της Ζωής**, με την οδηγία να δημιουργήσουν έναν χαρακτήρα, άνδρα ή γυναίκα (γύρω στα 45, κάτοικος Ελλάδας, εργαζόμενος/η, οικογενειάρχης, άτομο κύρους στον περίγυρό του) και συμπληρώνοντας τα τέσσερα μέρη της σελίδας, **να μοιράσουν μεταξύ τους τους ρόλους**. Σε αυτή τη δραστηριότητα δεν υπήρχαν απορίες και η τάξη σχεδόν ξέχασε την παρουσία της καθηγήτριας. Οι ομάδες συνεργάστηκαν με διάθεση, γέλασαν, συμφώνησαν για τις λεπτομέρειες και διαρκώς ζητούσαν και άλλο χρόνο. Η κάθε ομάδα δημιουργούσε σταδιακά τις δικές της σχέσεις μέσα στο δικό της φανταστικό μικρόκοσμο. Το τελευταίο δεκάλεπτο της πρώτης ώρας, προχώρησαν στην δεύτερη δραστηριότητα. Χρησιμοποίησαν από το βιβλίο τους τις ερωτήσεις που προτείνονται

για μια έρευνα σχετικά με τη σχέση του ατόμου με το επάγγελμά του και ετοίμασαν την **συνέντευξη** του χαρακτήρα, η οποία λειτούργησε και ως ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Πριν το διάλειμα μια ομάδα παρουσίασε τη δική της συνέντευξη και μετά το διάλειμα ακολούθησαν και οι υπόλοιπες.

Η πρώτη ομάδα δημιούργησε έναν εντελώς συμβατικό χαρακτήρα, έναν επιχειρηματία, κάτοχο αλυσίδας πρατηρίων βενζίνης, με γυναίκα μη εργαζόμενη και τρία παιδιά (βλ. Παράρτημα Β1), η δεύτερη ομάδα άλλαξε εντελώς τους παραδοσιακούς ρόλους, πατέρας μάγειρας σε εστιατόριο ασιατικής κουζίνας και μητέρα πυρηνικός φυσικός. Οι άλλες δύο ομάδες κατέφυγαν στην περιγραφή πραγματικών προσώπων (έναν γνωστό ραδιοφωνικό παραγωγό στη Θεσσαλονίκη και έναν μέτοχο ποδοσφαιρικής ομάδας). Την ώρα των συνεντεύξεων όλη η τάξη άκουγε και σημείωνε προσεκτικά για να επιλέξει τον χαρακτήρα που θα χρησιμοποιούσε για την επόμενη δραστηριότητα. Στη συνέχεια έγραψαν **επιστολή** σε ένα φίλο για ένα σημαντικό πρόσωπο που γνώρισαν τελευταία και **μετέτρεψαν** τις πληροφορίες σε ένα σύντομο **βιογραφικό** σημείωμα για ένα λεύκωμα – αφιέρωμα (άσκηση βιβλίου). Όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν, καθώς τα πρόσωπα στα οποία αναφέρονταν ήταν δικές τους επινοήσεις. Πολύ σύντομα η δραστηριότητα γραφής και μετατροπής είχε ολοκληρωθεί. Στο υπόλοιπο της δεύτερης ώρας οι τέσσερις ομάδες ετοίμασαν και αυτοσχεδίασαν μια χαρούμενη οικογενειακή στιγμή που ξεκινούσε και κατέληγε σε παγωμένη εικόνα. Οι επιλογές τους ήταν: αποφοίτηση γιου, γενέθλια και δύο γιορτινά τραπέζια.

Η τρίτη ώρα (άλλη μέρα) ξεκίνησε με **ανατροπή** της κατάστασης. Τους ανακοινώθηκε ότι ο πατέρας (σ' αυτό το τμήμα δεν δημιούργησαν γυναικείο χαρακτήρα) χάνει την δουλειά του και τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα της οικογένειας, μετά την ανακοίνωση του γεγονότος. Με την ανίχνευση σκέψης αποσαφηνίστηκαν οι ρόλοι και οι στάσεις. Μόνο μια από τις τέσσερις «οικογένειες» στάθηκε υποστηρικτικά στον πατέρα. Οι υπόλοιπες μάλωσαν και διαλύθηκαν. Στο υπόλοιπο της ώρας οι μαθητές σε ρόλο έγραψαν σελίδα προσωπικού ημερολογίου για την κατάσταση της οικογένειας και τα ημερολόγια όλων διαβάστηκαν μέσα στην κάθε ομάδα, η οποία επέλεξε ένα να διαβαστεί στην τάξη.

Περιγραφή διεξαγωγής 2^{ου} μαθήματος στο Β3 17/2/17

Η διεξαγωγή του μαθήματος ακολούθησε την ίδια πορεία και τους ίδιους ρυθμούς. Έγινε η επισήμανση να μην καταφύγουν σε γνωστά πρόσωπα αλλά να δημιουργήσουν

δικά τους. Μια από τις ομάδες δημιούργησε γυναικείο χαρακτήρα, χωρίς όμως χαρακτηριστικά χειραφέτησης (εργαζόμενη σε κατάστημα καλλυντικών, σύζυγος γιατρού, η χαρούμενη οικογενειακή στιγμή της οποίας ήταν ταξίδι στην Disneyland.) Οι υπόλοιπες επιλογές - επινοήσεις ήταν: εβραίος ιδιοκτήτης εταιρίας αλουμινίου με πολυμελή οικογένεια, ιδιοκτήτης αεροπορικής εταιρίας, όχι ιδιαίτερα πιστός στη σύζυγό του και αστυνομικός, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου με δύο γάμους και πέντε παιδιά. Αξίζει να επισημανθεί ότι και σ' αυτό το τμήμα, όλα τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα σε όλες τις δραστηριότητες και ακόμα και οι μέτριοι μαθητές έγραψαν με διάθεση τόσο την άσκηση μετατροπής όσο και το προσωπικό ημερολόγιο.

3.8.5 Το τρίτο μάθημα

Το τρίτο μάθημα έγινε στις 22/2/17 στο B2 και στις 24/2/17 στο B3.

Περιγραφή διεξαγωγής 3^{ου} μαθήματος στο B2 22/2/17

Δεν έγινε διαμόρφωση της τάξης. Οι μαθητές διατήρησαν τις θέσεις τους και συνεργάστηκαν με τον διπλανό τους. Τοποθετήθηκε ένα θρανίο και δύο καρέκλες για να σηματοδοτήσει τον χώρο της συνέντευξης. Το πρώτο ημίωρο αφιερώθηκε στην **σύνταξη βιογραφικού σε ρόλο**, σε σχέση με κάποια από τις μικρές αγγελίες που έχει το βιβλίο (σελ. 93-4). Οι μαθητές επέλεξαν ανάμεσα στους ρόλους που είχαν δημιουργήσει μέσα στην ομάδα τους. Κάποιοι (4 στους 20) δεν ακολούθησαν την οδηγία και έγραψαν το βιογραφικό που θα ήθελαν σε κάποια χρόνια να είναι δικό τους. Μέχρι το διάλλειμα αντάλλαξαν το βιογραφικό με τον διπλανό τους, συμβουλευτήκαν τις σχετικές σελίδες του βιβλίου και συνέταξαν **συστατική επιστολή** για να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους να επιλεγεί για τη θέση. Δύο συστατικές επιστολές γράφτηκαν μεν σύμφωνα με το τυπικό σχεδιάγραμμα, αλλά στο περιεχόμενο υπήρχαν υπερβολές, με χιουμοριστική διάθεση. Λίγο πριν το διάλλειμα τα βιογραφικά ομαδοποιήθηκαν και οι «υποψήφιοι» σχημάτισαν ομάδες ανάλογα με την αγγελία που είχαν επιλέξει.

Στην αρχή της δεύτερης ώρας δόθηκε χρόνος για να συζητήσουν τις ερωτήσεις της **συνέντευξης για πρόσληψη** που δίνει το βιβλίο και να προσέξουν τις οδηγίες

συμπεριφοράς που συστήνονται (σελ. 117-8). Για την πρώτη ομάδα (των λογιστών) οι συνεντεύξεις (3) δόθηκαν στην καθηγήτρια σε ρόλο εργοδότη. Μετά από κάθε συνέντευξη, την οποία παρακολουθούσαν όλοι με απόλυτη σοβαρότητα και προσήλωση, δινόταν χρόνος για να εντοπιστούν τα θετικά και τα αρνητικά, τόσο ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεων, όσο και ως προς την γενικότερη στάση και συμπεριφορά του υποψήφιου και να προτείνουν τι θα μπορούσε να βελτιωθεί. Οπότε ο επόμενος ερχόταν πιο προετοιμασμένος και πιο ενήμερος. Για την επόμενη ομάδα (των υπαλλήλων γραφείου) τον ρόλο του εργοδότη ανέλαβε μια μαθήτρια. Δεν υπήρχε χρόνος να δώσουν συνέντευξη όλοι όσοι θα ήθελαν, αλλά δόθηκε η διαβεβαίωση ότι αυτό θα γινόταν εμβόλιμα σε ένα από τα επόμενα δίωρα της έκθεσης. Στο τελευταίο τέταρτο οι μαθητές έγραψαν μια **αφήγηση**, αποφασίζοντας για το αν κατάφεραν τελικά να βρουν δουλειά για να βοηθήσουν την οικογένειά τους, ή χρησιμοποιώντας τρίτο πρόσωπο για να δώσουν συνολικά την εξέλιξη της οικογένειας την οποία δημιούργησαν με την ομάδα τους.

Περιγραφή διεξαγωγής 3^{ου} μαθήματος στο Β3

24/2/17

Η εξέλιξη του μαθήματος ήταν ανάλογη με την διαφορά ότι μόνο δύο μαθητές και μια μαθήτρια ήταν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη. Αυτό ίσως να συνέβη επειδή μετά από κάθε συνέντευξη κάποιοι χειροκροτούσαν ή σχολίαζαν περιπαικτικά. Οι υπόλοιποι, μετά και από παρότρυνση της καθηγήτριας, προτίμησαν να απαντήσουν τις ερωτήσεις σε ζευγάρια. Όλοι οι μαθητές παρέδωσαν στο τέλος του δίωρου το βιογραφικό, την συστατική επιστολή και την αφήγηση, όπως και στο προηγούμενο τμήμα.

3.8.6 Συμπεράσματα από τη διεξαγωγή των μαθημάτων (2^ο - 3^ο)

Οι δύο αυτές διδασκαλίες στόχευαν στην **παραγωγή γραπτού λόγου**, την κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων ασκήσεων του βιβλίου. Έχοντας η διδάσκουσα – ερευνήτρια μελετήσει προσεκτικά τα γραπτά των μαθητών και ανατρέχοντας στο προσωπικό της ημερολόγιο κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας η γραφή σε ρόλο γινόταν φυσικά, γιατί ο καθένας ήξερε ποιος είναι, σε ποιόν γράφει και για ποιο λόγο. Όλοι οι παρόντες μαθητές σε κάθε ένα από τα τέσσερα μαθήματα παρέδωσαν γραπτό κείμενο. Τα γραπτά τους διακρίνονται από αμεσότητα

και αποτελεσματικότητα. Ακόμα και μαθητές με δομικά προβλήματα στη γλώσσα (ορθογραφία, λεξιλόγιο, σύνταξη) γράφουν με προσωπικό ύφος και πρόθεση να επικοινωνήσουν, όχι να κάνουν μια άσκηση. Η O'Neill θεωρεί το κείμενο ως μια δυναμική οντότητα, την οποία «πλέκει» ένας μαθητής με τα διάφορα νήματα νοήματος (O'Neill, 1995:19). Αυτά τα νήματα μπορούν να περιλαμβάνουν τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους, τις σχέσεις τους σε μια τάξη και τα θέματα που διαπραγματεύονται μέσα σε ένα μάθημα. Σύμφωνα με την άποψή της, μια από τις προσφορές του δράματος στους μαθητές είναι ότι τους εμπλέκει στο να σκέφτονται, να ενεργούν και να φαντάζονται έτσι ώστε όταν αρχίζουν να συνθέτουν κείμενα, να υφαίνουν αυτά τα νήματα κατανόησης με απροσδόκητους και ενδιαφέροντες τρόπους. Τα δύο μαθήματα είναι ελάχιστα για να προχωρήσει κανείς σε ασφαλή συμπεράσματα. Διακρίνεται έντονα όμως η δυνατότητα του εκπαιδευτικού δράματος να κινητοποιεί τους μαθητές να γράφουν, επειδή το γράψιμο ενσωματώνεται μέσα στην δραματική διαδικασία και θεωρείται συνέχειά της, όπως υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος.

Από τα **κειμενικά είδη**, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή και αντιμετώπισαν με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία την φιλική επιστολή και την μετατροπή της σε βιογραφικό σημείωμα, το προσωπικό ημερολόγιο, το βιογραφικό για εργασία, την συστατική επιστολή, την αφήγηση ιστορίας και χρησιμοποίησαν δομημένο προφορικό λόγο τόσο στη συνέντευξη του χαρακτήρα, όσο και στην συνέντευξη για εργασία. Αν όλες αυτές οι ασκήσεις του βιβλίου δίνονταν κατά τη διάρκεια δύο παραδοσιακών μαθημάτων, οι μαθητές απλά θα δυσανασχετούσαν. Στο φανταστικό πλαίσιο που οι ίδιοι δημιούργησαν, δεν κατάλαβαν πόσο πολύ εργάστηκαν.

Ο δεύτερος στόχος της ενότητας ήταν να **κατανοήσουν** την αξία και την προσφορά της εργασίας σε αντίθεση με τις πολλαπλές συνέπειες της ανεργίας, βασισμένοι στην προηγούμενη γνώση τους, αυτενεργώντας και συνεργαζόμενοι. Γι' αυτό τον λόγο δεν προηγήθηκε παράδοση του μαθήματος με τον κλασσικό τρόπο. Αξιοποιήθηκε το δράμα βασισμένο σε ιστορία. Δόθηκε στους μαθητές όλη η πρωτοβουλία να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, τέσσερις σε κάθε τάξη. Με αυτόν τον τρόπο η διδάσκουσα - ερευνήτρια εκχώρησε αρκετό τμήμα του ελέγχου του μαθήματος στους μαθητές, για να τους επιτρέψει να αναλάβουν περισσότερη ευθύνη για τη μάθησή τους. Ο σχεδιασμός της ακολουθίας των συμβάσεων ήταν απλός. Μέσα σε τρεις διδακτικές ώρες η οικογένεια δημιουργήθηκε, έζησε μια ευχάριστη στιγμή απολαμβάνοντας την καλή

κοινωνική της θέση, αντιμετώπισε το σοκ της ανατροπής της κατάστασης και κάθε μέλος της κλήθηκε να το διαχειριστεί ατομικά, γράφοντας. Αν υπήρχε χρόνος θα μπορούσαν να προστεθούν συμβάσεις (καυτή καρέκλα, εσωτερικές φωνές, διάδρομος συνείδησης κ.α) για να διερευνηθούν τα αίτια των αντιδράσεων. Ακόμα όμως και σε τόσο σύντομο διάστημα, υπήρξαν στοιχεία αναστοχασμού σε ρόλο και αλλαγή της σκέψης των μαθητών επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι «η σκέψη μέσα από μια κατάσταση επιβάλλει αμέσως ένα διαφορετικό είδος σκέψης» (O'Neill, 1995). Κάτω από την επιφάνεια, μέσα σε συζητήσεις, γέλια, πειράγματα, έγιναν εσωτερικές διεργασίες που φάνηκαν στον γραπτό λόγο, στο ημερολόγιο και στην αφήγηση (Βλ. Παράρτημα Β3). Προσωπικοί προβληματισμοί, η βίωση της ελληνικής κρίσης, η σχέση με την οικογένεια, ευχές και φόβοι για το μέλλον ακόμα και το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού, ή αντίθετα το ξόρκισμα όλων αυτών με το χιούμορ αναδύθηκαν μέσα από την συναισθηματική εμπλοκή και την ταύτιση με τον ρόλο. Η γνωστική σύγκρουση που έφερε η απροσδόκητη εξέλιξη, οδήγησε στην επανεκτίμηση της κατάστασης και τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος της εργασίας – ανεργίας. Διαβάζοντας όλα αυτά η διδάσκουσα – ερευνήτρια διέκρινε ότι η κατανόηση άρθρων και δοκιμίων για τις οικονομικές, κοινωνικές, ψυχικές επιπτώσεις της ανεργίας, ή για το πόσο καθοριστική του κοινωνικού ρόλου είναι η επαγγελματική ταυτότητα, που συνήθως δίνονται κατά τη διδασκαλία της ενότητας, θα ήταν για τους συγκεκριμένους μαθητές πιο εύκολη. Και αυτό γιατί το επίπεδο αφαίρεσης στη γλώσσα, που χρησιμοποιεί ο δοκιμιακός λόγος και συνήθως δυσκολεύει τους μαθητές θα μπορούσε να προσπελαστεί, καθώς οι αφηρημένες έννοιες έγιναν συγκεκριμένα βιώματα, βασισμένα στην προηγούμενη γνώση τους. Η επίγνωση των όσων ήδη ξέρανε εμπλουτίστηκε από την συζήτηση μεταξύ τους και από την «μαγική βοήθεια» του δραματικού πλαισίου. (Ο Booth προτείνει στον δάσκαλο του δράματος βασισμένο σε ιστορία να ενώσει (paste) την ξεχωριστή δουλειά διαφορετικών ομάδων σε μια συνολική αναπαράσταση, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο σύνολο (Booth, 2005:11). Πράγματι, αν υπήρχε ο χρόνος και έξω από το μάθημα της γλώσσας, όλες αυτές οι επιμέρους ιστορίες θα μπορούσαν να ενωθούν κάτω από ένα κοινό πλαίσιο (π.χ. γείτονες) και να αποτελέσουν το υλικό σε μια διαδικασία επινοημένου θεάτρου. Και μέσα σε αυτήν θα μπορούσαν να διερευνηθούν όλα τα στερεότυπα που παρουσιάστηκαν στις επιμέρους ιστορίες.)

Ο τρίτος στόχος ήταν να βρεθούν στη θέση να αναζητήσουν εργασία, να βιώσουν το επείγον της κατάστασης και να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό για να κατακτήσουν

την θέση. Να αναλάβουν τους **κοινωνικούς ρόλους** του εργοδότη και του υποψηφίου και να έχουν μια πρώτη εμπειρία της περίπτωσης που πιθανότατα θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους. Εδώ η ταύτιση δεν ήταν επαρκής και στην ώρα αυτή αρκετοί βγήκαν από τον ρόλο. Παρόλα αυτά το βιογραφικό και η συστατική επιστολή γράφτηκαν με μεγάλο ενδιαφέρον, ίσως γιατί είναι και τα μόνα, από όλο το βιβλίο, που έχουν πρακτική χρησιμότητα.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό δράμα ως μέθοδος διδασκαλίας, όχι μόνο κάλυψε τους επιμέρους στόχους της ενότητας, αλλά τους υπερέβη.

3.8.7 Το τέταρτο μάθημα

Περιγραφή και εκτίμηση μαθήματος στο Β2 και στο Β3

Το τέταρτο μάθημα έγινε στις 7/3/17 στο Β2 και στις 10/3/17 στο Β3. Και τα δύο τμήματα εξίσου χάρηκαν και συμμετείχαν στις δραστηριότητες του δώρου.

Στην πρώτη ώρα ο ανταγωνισμός των δύο ομάδων, ενέτεινε το **ομαδικό πνεύμα** και αύξησε την προσπάθεια όλων για να κερδίσει η ομάδα τους, πάντα μέσα στο κλίμα του παιχνιδιού. Όλοι έτρεξαν να μαζέψουν τις σελίδες από το πάτωμα, οι μικρές αίθουσες δημιούργησαν συνωστισμό, κάποιες σελίδες πατήθηκαν, κάποιες σκίστηκαν αλλά τελικά κατάφερε η κάθε ομάδα να βρει τις δικές της. Σε δυο κύκλους, με τους καλούς μαθητές να αναλαμβάνουν δράση, χώρισαν τις συνέπειες σε ατομικές και κοινωνικές και, με την πίεση του χρονομέτρου, συμπλήρωσαν τις στήλες με όσες περισσότερες συνέπειες μπορούσαν. Οι αντιδράσεις και οι επευφημίες του Β3, για ακόμη μια φορά, ήταν εντονότερες. Ομολογουμένως, η ομάδα «Εργασία» ήταν πιο δύσκολο να παρουσιάσει σε **παγωμένη εικόνα** τα θετικά του να εργάζεται κάποιος από ότι η ομάδα «Ανεργία» να παρουσιάσει τις αρνητικές επιπτώσεις, αλλά αυτό δεν τους απέτρεψε από το να τη δημιουργήσουν με σύμμαχο την ζωηρή τους φαντασία. Την **παράγραφο** με σύγκριση και αντίθεση την έγραψαν όλοι οι μαθητές και ελάχιστοι ήταν μέσα σε αυτούς που δεν ακολούθησαν την σωστή δομή (5 στους 42).

Την δεύτερη ώρα η διαμόρφωση της τάξης σε ένα μεγάλο **κύκλο**, 21 και 23 ατόμων, άλλαξε εντελώς τη διάθεση και στις δύο τάξεις, οι μαθητές φαινόταν σταδιακά να

ξεχνούν ότι βρίσκονται σε ώρα μαθήματος, χαλάρωσαν και **επικοινωνήσαν** ειλικρινά. Επικοινωνήσαν αρχικά με τη γλώσσα του σώματος, προσπαθώντας να δώσουν σαφήνεια στις κινήσεις τους, για να γίνει κατανοητό το επάγγελμα που έδειχναν. Συνομίλησαν σε ζευγάρια για το επάγγελμα που επέλεξαν και τους λόγους της επιλογής τους. Επικοινωνήσαν συμβολικά μετατρέποντας το επάγγελμα σε τρία αντικείμενα - δώρα. Στην πιο δύσκολη δραστηριότητα, από άποψη έκθεσης, την μίμηση του κοριτσιού από το αγόρι, δεν ανταποκρίθηκε ένα αγόρι από το Β2 και ένα από το Β3 τα οποία προτίμησαν να σηκωθούν και να επαναλάβουν τα λόγια του κοριτσιού, χωρίς αλλαγή της φωνής ή των κινήσεών τους. Αυτό κατά την εκτίμηση της διδάσκουσας – ερευνήτριας είναι ένδειξη για το ότι τα μαθήματα λειτούργησαν συσσωρευτικά στο να υπάρξει **κοινή συναίνεση** εισόδου σε έναν άλλο κόσμο όπου αποκλείονται τα σχόλια και η κοροϊδία, ενώ προσκαλούνται η **εμπιστοσύνη** και η **συνεργασία**. Καθώς τα παιδιά εκδήλωναν δημόσια τα όνειρα και τις προσδοκίες τους, φαινόταν η **αποδοχή** ή η έκπληξη («και σύ; μαζί θα είμαστε στο Λονδίνο!») στα πρόσωπα των συμμαθητών τους, γιατί ποτέ πιο πριν δεν είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν με όλη την τάξη, το «τι θέλουν να γίνουν, όταν μεγαλώσουν». Την φράση αυτή τη χρησιμοποίησε η καθηγήτρια αστειευόμενη και προς μεγάλη της έκπληξη υιοθετήθηκε στις απαντήσεις πολλών παιδιών. Παρότι 17 χρονών δεν παύουν να είναι παιδιά. Το μάθημα αποτέλεσε **αφόρμηση** για μια ουσιαστική συζήτηση, που ακολούθησε σε επόμενο μάθημα, για τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος και τους παράγοντες που επηρεάζουν τον νέο στην επιλογή του.

Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων και κατά ομολογία των ίδιων των μαθητών, είναι το δώρο που ευχαριστήθηκαν και θυμούνται περισσότερο, επιβεβαιώνοντας έτσι την αξία του παιχνιδιού, όπως έχει μελετηθεί από τους ψυχολόγους και τους θεατροπαιδαγωγούς.

3.8.8. Ανάλυση αποτελεσμάτων (βλ. Παράρτημα Γ) και συμπεράσματα 2^{ου} ερωτηματολογίου. Συνολική αποτίμηση της μεθόδου από τους μαθητές

Το τελικό ερωτηματολόγιο μοιράστηκε λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς και συμπληρώθηκε και από τους 42 μαθητές των δύο τμημάτων, επώνυμα. Περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου και προσφέρεται για εξαγωγή ποιοτικών

αποτελεσμάτων. Η όγδοη ερώτηση επαναλαμβάνει ουσιαστικά το περιεχόμενο της πρώτης, είναι ωστόσο περισσότερο ελεύθερη, επιτρέποντας στους μαθητές μια πιο προσωπική έκφραση της γνώμης τους για το μάθημα. Αυτό οδηγεί στην συνεξέτασή τους. Μετά από αναλυτική καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων κατά τμήμα και κατά φύλο (βλ. Παράρτημα Γ) επιχειρείται η εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων και για τα δύο τμήματα, κατά θέμα.

1. Η ανταπόκριση των μαθητών στην εκπαιδευτική μέθοδο.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο τμημάτων ανταποκρίθηκαν με διάθεση και ενδιαφέρον στο καινούργιο μάθημα, το οποίο δεν είχαν «ξανακάνει τόσα χρόνια στο σχολείο» Δήλωσαν **θετική έως ενθουσιώδη στάση** σε ποσοστό 90% στο Β2 και 95, 5% στο Β3. Στα πολύ **θετικά** του μαθήματος προσθέτουν την ενεργή, συνολική συμμετοχή, την διαδραστικότητα/ θεατρικότητα, την εκφραστικότητα, την φαντασία, την ζωντάνια και την διασκέδαση, την εύκολη και ευχάριστη κατανόηση και το απρόβλεπτο της διαδικασίας, ενώ στα αρνητικά εντόπισαν την έλλειψη χρόνου που συντελούσε στο να μη ολοκληρώνεται το μάθημα. Συνειδητοποίησαν οι περισσότεροι ότι δεν ήταν απλά ένα παιχνίδι, αλλά πρόσφερε στη **γνώση και την κατανόηση των θεμάτων** προς διαπραγμάτευση («επικερδές», «προσοδοφόρο», «βάλαμε το μυαλό μας σε σκέψη»). Η θετική τοποθέτηση για πολλούς προήλθε μέσα από τη σύγκριση με το παραδοσιακό μάθημα. **Κανένας από τους μαθητές δεν δήλωσε ότι το μάθημα ήταν χάσιμο χρόνου**, αντίθετα αρκετοί δήλωσαν emphaticά το αντίθετο. Τρεις μαθήτριες και δύο μαθητές, χωρίς να δηλώνουν αρνητική στάση, εντόπισαν την ασυμβατότητα της μεθόδου με τις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως των Πανελληνίων και υπεραμύνθηκαν του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας ως πιο βοηθητικού «για να γράψουμε έκθεση». Η επιρροή των φροντιστηρίων φάνηκε και εδώ. Συγκρίνοντας το αρχικό με το τελικό ερωτηματολόγιο, η αρχική θετική αποδοχή συνεχίστηκε μέχρι το τέλος. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι η εκτενής απάντηση μιας μαθήτριας από το Β3 (βλ. Παράρτημα Β5) δείχνει βαθιά κατανόηση της διαδικασίας..

2. Σύνδεση του μαθήματος με προσωπικά βιώματα των μαθητών

Η πλειοψηφία των μαθητών (31/42) απάντησε θετικά στην ερώτηση αν σκέφτηκαν καταστάσεις της πραγματικής τους ζωής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το ποσοστό είναι υψηλό, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα μαθήματα ήταν μόνο τέσσερα και δεν υπήρχε χρόνος για εισαγωγικές ασκήσεις. Μέσα στον λίγο αυτό χρόνο και στο τυπικό

περιβάλλον του σχολείου, η δραματική διαδικασία λειτούργησε ικανοποιητικά στην σύνδεση του μαθήματος με τα βιώματα των μαθητών, επιτρέποντας έτσι να οικοδομηθεί νέα γνώση βασισμένη στην προηγούμενη εμπειρία.

3. Ελεύθερη έκφραση

Οι μαθητές έχοντας ως μέτρο σύγκρισης το παραδοσιακό μάθημα που τους υποχρεώνει σε αναγκαστική ησυχία και ακινησία, αισθάνθηκαν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν (36/42) κατά την διάρκεια των μαθημάτων, χωρίς να υπερβούν τα εσκαμμένα («υπήρχαν και όρια»). Αιτιολόγησαν τις αρνητικές απαντήσεις τους με την αναφορά στην πιθανότητα σχολιασμού από τους συμμαθητές τους, ενώ ένας μαθητής δήλωσε ότι εκφράστηκε ελεύθερα στο πλαίσιο της ομάδας περισσότερο.

4. Σύγκριση ενός παραδοσιακού και ενός θεατροπαιδαγωγικού μαθήματος ως προς την οικειοποίηση και τη διατήρηση της γνώσης

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφερθούν στο περιεχόμενο και στην διαφορά (αν υπήρχε) δύο μαθημάτων που διδάχτηκαν μέσα στη σχολική χρονιά. Οι 19/42 θυμόταν μόνο το μάθημα που έγινε με θεατρικές τεχνικές. Εδώ το αποτέλεσμα είναι επισφαλές, γιατί δεν ελέγχθηκε πόσοι από τους 19 πιθανόν να λείπανε την ημέρα παράδοσης του πρώτου μαθήματος. Από τους 12 μαθητές που θυμούνται και τα δύο οι 11 δήλωσαν ότι θα είχαν **περισσότερα να αναπτύξουν** για το θέμα της ανεργίας εξαιτίας της αμεσότητας, της διαδραστικότητας, «των σκηνών», του μεγαλύτερου ενδιαφέροντος, της ενεργής συμμετοχής και της δημιουργικότητας που είχε το μάθημα αυτό. Ένας μαθητής σημείωσε «Οι μαθητές μαθαίνουν και στις δύο περιπτώσεις, αλλά στη δεύτερη μπορούν να αφομοιώσουν χωρίς συγκέντρωση». Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις απαντήσεις των πιο **αδύναμων μαθητών**, οι οποίοι όλοι δήλωσαν ότι θυμούνται μόνο «το θεατρικό». Με επιφύλαξη μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία μέσω εκπαιδευτικού δράματος δίνει μια μοναδική ευκαιρία συμμετοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και ότι ιδιαίτερα ωφελούνται οι αδύναμοι, γιατί οι καλοί μαθητές τα καταφέρνουν σε όλες τις συνθήκες.

5. Ηθελημένη και απρόσκοπτη συμμετοχή

Έχοντας τις αρχικές επιφυλάξεις της η διδάσκουσα ερευνήτρια για την εξασφάλιση της συναίνεσης όλων, επανέλαβε την ερώτηση για τον αν συμμετείχαν με τη θέλησή τους και με έκπληξη διαπίστωσε ότι εκφράστηκε μια **αρνητική διάθεση** στο Β3. Κανείς δεν δήλωσε απερίφραστα ότι δεν ήθελε ο ίδιος, αλλά ότι υπήρχαν κάποιοι που δεν ήθελαν. Η έκπληξη οφείλεται στο γεγονός ότι το Β3 φαινόταν ιδιαίτερα ζωντανό και ενεργητικό και δεν διαπιστώθηκε απροθυμία συμμετοχής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ένα κορίτσι δήλωσε ότι αυτό έγινε μια μόνο φορά και οφειλόταν στην κακή διάθεση κάποιων και όχι στο μάθημα. Συνεχίζει όμως ο προβληματισμός, ο οποίος αφορά την ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού δράματος μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με τις υπάρχουσες συνθήκες. Στην ίδια ερώτηση κάποιοι αναφέρθηκαν στην **αρχική επιφυλακτικότητα** και δυσκολία τους, η οποία δεν κράτησε πολύ.

6. Συνεργασία μεταξύ μαθητών

Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα «ευχάριστο κλίμα» μέσα στο οποίο «μαθαίνει καλύτερα ο ένας από τον άλλον» και οι απόψεις όλων γίνονται δεκτές ή «προς συζήτηση». Στα θετικά προσέθεσαν την συνεργασία και τη γνωριμία με συμμαθητές που δεν έχουν ιδιαίτερες επαφές, το ομαδικό πνεύμα και το κλίμα εμπιστοσύνης. Το τελευταίο αμφισβητήθηκε από κάποιους οι οποίοι, άλλοι λιγότερο, άλλοι περισσότερο, ενοχλήθηκαν από τα σχόλια των συμμαθητών τους και αυτό τους έκανε διστακτικούς, ενώ υπήρξαν και κάποιοι που διασκέδασαν με τα σχόλια αυτά. Τα περιπαικτικά σχόλια, τα οποία εκδηλώθηκαν κυρίως μέσα στις ομάδες, ήταν αναμενόμενα από την διδάσκουσα, γιατί ήταν πολύ λίγος ο χρόνος και πολλά τα παιδιά σε κάθε τάξη για να οικοδομηθεί απόλυτη εμπιστοσύνη. Η ύπαρξή τους όμως δεν ήταν σε τέτοιο βαθμό αισθητή ώστε να φέρει δυσλειτουργίες στη διεξαγωγή του μαθήματος. Στην φασαρία ως αρνητικό στοιχείο της συνεργασίας αναφέρθηκαν κάποιοι μαθητές, κυρίως από το Β3. Το τμήμα αυτό, όντως το συνήθιζε με το που άκουγε την επόμενη δραστηριότητα να αντιδρά έντονα. Αυτό όμως κρατούσε ελάχιστα. Ίσως ήταν ο δικός τους τρόπος να αντιμετωπίζουν την πρόκληση. Γενικά οι μαθητές δήλωσαν πολύ ευχαριστημένοι από την συνεργασία με τους συμμαθητές τους («ωραίο αίσθημα») και κάποιοι δήλωσαν εμφατικά ότι δεν υπήρξε κοροϊδία, γιατί γνωρίζονται χρόνια μεταξύ τους και γιατί «δεν χωρά κοροϊδία στον ρόλο».

7. Αλλαγή της σχέσης με τον καθηγητή

Η πλειοψηφία των παιδιών εντόπισε την αλλαγή του παραδοσιακού ρόλου του καθηγητή και την σχολίασε πολύ θετικά με τις φράσεις «πιο κοντά», «πιο φιλική», «πιο θερμές σχέσεις», «ανάλαφρη ατμόσφαιρα», «χωρίς ανισότητες και επιβολή του καθηγητή», «γίνονται μια ομάδα». Κάποιοι επισήμαναν την ύπαρξη ορίου «χάνονται οι παραδοσιακοί ρόλοι χωρίς να χάνεται ο σεβασμός», «δεν πρέπει να υπάρχει εκμετάλλευση». Κάποιες απαντήσεις επεσήμαναν την δυνατότητα που δίνει το συγκεκριμένο μάθημα στον καθηγητή να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του, περισσότερο από το αντίστροφο. Και αυτό ισχύει, γιατί η ελεύθερη έκφραση αφορά μόνο τους μαθητές και μέσω αυτής όντως ο καθηγητής μπορεί να πλησιάσει στις απόψεις τους και στον τρόπο σκέψης τους, για να τους βοηθήσει να τα αξιοποιήσουν στην μαθησιακή διαδικασία. Σε τρεις απαντήσεις εκφράστηκε η άποψη ότι «η σχέση δεν αλλάζει καθόλου» και σε μια ότι «δεν αλλάζει τόσο όσο θα 'πρεπε».

3.9 Σύνοψη συμπερασμάτων

Μετά την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας και τα επιμέρους συμπεράσματα τόσο για κάθε διδακτική ενότητα όσο και για τις απαντήσεις των μαθητών στα δύο ερωτηματολόγια μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Η περιορισμένη αυτή ερευνητική εφαρμογή δεν διεκδικεί αντικειμενικά συμπεράσματα και ακλόνητες αποδείξεις, καταθέτει όμως τα ακόλουθα ως σοβαρές και βάσιμες ενδείξεις, επιδιώκοντας να προσθέσει ένα λιθαράκι στο ερευνητικό οικοδόμημα του τομέα.

α) Κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος μπορεί να καλύψει τους συγκεκριμένους στόχους κάθε ενότητας, όπως δίνονται από το υπουργείο;

Το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτική μέθοδος της γλώσσας μπορεί να καλύψει τους στόχους του μαθήματος, όπως διαφάνηκε από τα συμπεράσματα για κάθε ενότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σωστός σχεδιασμός κάθε μαθήματος, γεγονός που απαιτεί γνώση και εμπειρία από την πλευρά του διδάσκοντα. Το μόνο μειονέκτημα, σε

σχέση πάντα με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ο περισσότερος χρόνος που απαιτείται για τη διεξαγωγή των μαθημάτων με τη συγκεκριμένη μέθοδο.

β) Κατά πόσο συντελεί στην διδασκαλία της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής διάστασης της γλώσσας;

Μέσα από ένα πλήθος συμβάσεων δημιουργούνται πλήθος επικοινωνιακών περιστάσεων, όχι αποκομμένων αλλά ενσωματωμένων μέσα στο δραματικό πλαίσιο. Οι μαθητές σε ρόλο μπορούν να πειραματιστούν με ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών της γλώσσας και να χρησιμοποιήσουν διάφορα επίπεδα λόγου, προφορικού και γραπτού, κατάλληλα για την περίπτωση, όπως φάνηκε και μέσα στα συμπεράσματα των διδακτικών ενοτήτων.

γ) Πόσο βοηθά στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών;

Δίνονται πολλές περισσότερες ευκαιρίες άσκησης προφορικού λόγου, γιατί το μάθημα δεν μονοπωλείται από την εξέταση και την παράδοση του καθηγητή. Αντίθετα οι μαθητές ενθαρρύνονται στη συζήτηση μεταξύ τους και την επιλογή κατάλληλου λόγου για τον ρόλο τους. Όπως έχει προαναφερθεί, η δραματική διαδικασία κινητοποιεί τους μαθητές να γράψουν διαφορετικών ειδών κείμενα εντός και εκτός ρόλου τα οποία διακρίνονται από αποτελεσματικότητα γιατί απευθύνονται σε συγκεκριμένο αποδέκτη.

δ) Συντελεί στον κριτικό γραμματισμό;

Από τη στιγμή που οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί αποδέκτες μιας έτοιμης και θεσμοθετημένης γνώσης και ενθαρρύνονται να αυτενεργήσουν και να αποκτήσουν την ευθύνη της δικής τους κατανόησης των θεμάτων, μέσα σε ένα μάθημα εκπαιδευτικού δράματος, οδηγούνται σταδιακά σε χειραφέτηση και προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν κριτικά, να αμφισβητήσουν και να αλλάξουν τα κακώς κείμενα ως ενήλικοι ενεργοί πολίτες. Παράλληλα η συνειδητοποίηση του ότι τα κείμενα δεν είναι αθώες κατασκευές και ότι η γλώσσα κατασκευάζει την πραγματικότητα, τους κάνουν υποψιασμένους δέκτες των πληροφοριών, η διαχείριση της πληθώρας των οποίων είναι αδήριτη ανάγκη στην εποχή μας. Τέλος η κριτική επίγνωση της γλώσσας πηγάζει μέσα

από την διαλεκτική διάσταση της εμπειρίας (Males, 2000:150). Τη διάσταση αυτή την προσφέρει το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από τεχνικές αποστασιοποίησης και αναστοχασμού.

ε) Ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές και οι πιο αδύναμοι ή αδιάφοροι να συμμετέχουν;

Είναι ένα δημοκρατικό μάθημα που «αγκαλιάζει» τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων παρέχοντάς τους ευκαιρίες και κίνητρα ενεργής συμμετοχής. Ειδικά μαθητές αλλόγλωσσοι ή με μαθησιακά προβλήματα ιδιαιτέρως ωφελούνται από την δραματική διαδικασία γιατί τους είναι κατανοητή και ευχάριστη και κλείνει την «ψαλίδα» της επίδοσης, όπως αυτή αποτιμάται σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Και επειδή το μάθημα αυτό τους αφορά, ενεργοποιούνται και συμμετέχουν εξίσου. Τα γραπτά τους κείμενα μπορεί να υστερούν στην μορφή (ορθογραφία, σύνταξη) αλλά πλουτίζουν σε περιεχόμενο και κυρίως είναι κείμενα επικοινωνιακά και τα διακρίνει προσωπικό ύφος.

στ) Πόσο και πώς επηρεάζει το εκπαιδευτικό δράμα το κλίμα της τάξης (σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και σχέσεις μαθητών – δασκάλου) και πόσο επηρεάζεται από αυτό;

Επηρεάζει πολύ θετικά την συνεργασία και τις σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων και επηρεάζεται πολύ αρνητικά αν το καλό κλίμα δεν επιτευχθεί ή διαλυθεί, γιατί η διεξαγωγή του βασίζεται στην ομαδική συνεργασία, στην εμπιστοσύνη και στην αποδοχή του άλλου.

3.10 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου, στο μάθημα της Έκθεσης της Β Λυκείου, θεωρήθηκε έως προκλητική, καθώς αντιτίθεται στον κώδικα συλλογής (Bernstein 1991: 67-71) που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η δυσπιστία εντείνεται και από το γεγονός ότι η Β Λυκείου έχει επίσης γίνει τάξη προετοιμασίας για τις Πανελλήνιες και θεμιτό θεωρείται μόνο ότι αποτιμάται ότι συντελεί στην επιτυχία

σε αυτές. Και είναι τόσο ισχυρή η νοοτροπία των έτοιμων συνταγών για καλές εκθέσεις, που δύσκολα κανείς πείθεται ότι σε αυτές τις εκθέσεις στις Πανελλήνιες, οι καθηγητές διαβάζοντας κατ' επανάληψη τον ξύλινο, χωρίς νόημα λόγο πριμοδοτούν βαθμολογικά το γραπτό που έχει ύφος και αποτελεσματικότητα.

Η δυσκολία λοιπόν της έρευνας συνίστατο στην αμφισβήτηση της μεθόδου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αμφισβήτηση που οδήγησε την γράφουσα να θωρακιστεί θεωρητικά και να εργαστεί πέραν των απαιτήσεων της διατριβής της, για να μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα: τι και πως διδάσκει το θέατρο; Μόνη σύμμαχος στην προσπάθεια αυτή ήταν η σύμβουλος των φιλολόγων, το επιστημονικό υπόβαθρο της οποίας φάνηκε στην συνολική αντιμετώπιση.

Η δεύτερη δυσκολία, μικρότερη από την πρώτη, ήταν ο συνδυασμός του παραδοσιακού ρόλου με τον ρόλο μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό μάθημα. Έχοντας πολλά χρόνια ασχοληθεί με σχολικές παραστάσεις, είχα την εμπειρία διαχείρισης της τάξης. Αλλά δεν έπαψα να αμφιβάλλω για την ειλικρίνεια της σχέσης με μαθητές που έπρεπε να αξιολογήσω και να βαθμολογήσω στο πλαίσιο του ίδιου μαθήματος. Η θερμή ανταπόκριση των μαθητών, βοήθησε να υπερκεραστεί αυτή η δυσκολία.

Θα πρότεινα λοιπόν, μέχρι που να υπάρξει μια σοβαρή αλλαγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να επιτρέπεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, να προτιμώνται τα πολιτιστικά προγράμματα, ειδικά στο Λύκειο, εκτός ωρολογίου προγράμματος, μέσα στα οποία μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να φέρει εκπληκτικά αποτελέσματα, αδέσμευτο από έλεγχο, ύλη, βαθμολογία, εξετάσεις και... Πανελλήνιες.

Κεφάλαιο 4ο

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό δράμα μόνο να προσφέρει έχει στην εκπαίδευση των μαθητών, τόσο στη γνώση τους όσο και στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Με την συνδρομή του το μάθημα της Γλώσσας απέκτησε άλλη δυναμική, κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών, πρόσθεσε στην κατανόηση τόσο της γλώσσας όσο και των θεμάτων προς διαπραγμάτευση. Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος, απόλυτα εναρμονισμένη με τα προτάγματα της Παιδαγωγικής και της και της Γνωστικής Ψυχολογίας, είναι πρόσφορη για την διδασκαλία και άλλων διδακτικών αντικειμένων, τόσο φιλολογικών όσο και μη. Μπορεί να δώσει λύση στη δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτή αποτυπώνεται στις διαρκείς αλλαγές νομοθεσίας και στις συζητήσεις για μια παιδεία που να ανταποκρίνεται στα αιτήματα των καιρών.

Από την μια είναι απαραίτητη μια νομοθετική πρωτοβουλία που δεν θα μείνει μόνο στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα χωρίς να αγγίζει τις ευρύτερες σχολικές δομές αλλά θα εντάξει πιο ενεργά το εκπαιδευτικό δράμα, μαζί με άλλες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, μέσα στην ελληνική εκπαίδευση. Το κυριότερο όμως που λείπει είναι η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να πεισθούν για την μεγάλη παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού θεάτρου, να εξοπλισθούν με μια βαθιά γνώση της θεωρίας παράλληλα με την πρακτική τους και να αγκαλιάσουν την καινοτόμο (για τα ελληνικά δεδομένα) μέθοδο διδασκαλίας. Η παρομοίωση που χρησιμοποιεί η Nicholson για να περιγράψει το εφαρμοσμένο δράμα είναι: «να εισέρχεσαι σε έναν άλλο κόσμο και να επιστρέφεις με δώρα» (Nicholson, 2005: 13). Τα δώρα αυτά τα αξίζουν οι μαθητές μας.

Ο Neelands, κλείνοντας μια βιβλιοκριτική του, δηλώνει την πίστη του ότι το συγκεκριμένο βιβλίο, που αφορά το θέατρο της διαδικασίας της O'Neill «θα απολαύσει επιτυχία σε χώρες όπως η Ιρλανδία, ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία, όπου το εκπαιδευτικό κλίμα εξακολουθεί να επιτρέπει τη δημιουργική και άκρως ενδιαφέρουσα εργασία που αντιπροσωπεύει η O'Neill. Διαβασμένο στο πλαίσιο ενός όλο και πιο αποστειρωμένου και ψυχρού προγράμματος σπουδών συμμόρφωσης στην Αγγλία

ακούγεται παράταιρο. Η ιδέα του αναγνωρίζω και κατανοώ τη δουλειά μιας εξαιρετικής δασκάλας δεν συνάδει εδώ με την μουδιασμένη ρητορική των προτύπων και των επιπέδων» (Neelands, 2008: 113)

Και αναρωτιέται κανείς: Αν στην Αγγλία, που είναι η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα που εισήγαγε το θέατρο στην εκπαίδευση, επικρατεί ένα τόσο δύσκολο εκπαιδευτικά κλίμα για την εφαρμογή δημιουργικών, ερευνητικών μοντέλων διδασκαλίας, πόσο δρόμο πρέπει να διανύσουμε στην Ελλάδα;

Κάποια βήματα έχουν γίνει. Χρειάζονται πολλά περισσότερα.

Παράρτημα Α

Υλικό που μοιράστηκε στην τάξη

A.1

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέα για συμμετοχή του μαθητή σε έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει το αν και κατά πόσο η χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης, στα πλαίσια του μαθήματος Έκφραση Έκθεση, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, όπως αυτοί δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η ύλη του μαθήματος δεν αλλάζει, αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας και συλλέγονται δεδομένα που θα μελετηθούν για να απαντήσουν στο ερώτημα: Είναι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας πιο κατανοητός και ευχάριστος για τους μαθητές; Βοηθά τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης;

Τα δεδομένα της έρευνας θα συλλεχθούν με τρεις τρόπους. Με προσωπικές σημειώσεις της καθηγήτριας μετά από κάθε μάθημα, με το ημερολόγιο διαδικασίας στο οποίο θα καλούνται οι μαθητές, στο τελευταίο δεκάλεπτο, να εκφέρουν τη γνώμη τους για το μάθημα και με βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση του μαθήματος, για να μπορεί η καθηγήτρια να επανέρχεται και να εντοπίζει τα θετικά και τα αρνητικά. Η πιλοτική διδασκαλία θα εφαρμοστεί σε τέσσερα δώρα, όλη τη σχολική χρονιά. Η έρευνα δεν θα επηρεάσει με κανένα τρόπο την κάλυψη της προβλεπόμενης από το Υπουργείο ύλης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναμένεται να συμβάλουν στην βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας τόσο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο όσο και των υπόλοιπων μαθημάτων. Τα οφέλη για τους συμμετέχοντες μαθητές είναι πολλαπλά. Θα συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης, συνδυάζοντάς την με τις προσωπικές τους εμπειρίες, θα εμπλουτίσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο χρησιμοποιώντας τον σε περιστάσεις επικοινωνίας, θα συνεργαστούν ομαδικά, μαθαίνοντας να εκφράζουν τις απόψεις τους και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, θα κρίνουν την ποιότητα του μαθήματος και θα συμβάλλουν με την άποψή τους στη βελτίωσή του.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας (σημειώσεις, ημερολόγιο, βίντεο) θα γίνει αποκλειστικά και μόνο από την καθηγήτρια. Μετά την επεξεργασία θα καταστραφούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής. Η αναφορά στους μαθητές θα γίνει ανώνυμα ή με τη χρήση ψευδώνυμου, για τη διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων

Τόσο το μάθημα όσο και η έρευνα έχουν ως πρώτη προτεραιότητα την ωφέλεια και το συμφέρον του μαθητή. Αν κάποιο παιδί, για οποιοδήποτε λόγο, επιθυμεί να αποσυρθεί από τη διαδικασία, έχει το δικαίωμα να το κάνει, όπως επίσης έχει το δικαίωμα να αρνηθεί, από την αρχή, τη συμμετοχή του σε αυτή.

Ημερομηνία 1-10-16

Κοντέλη Ελπινίκη

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του/ της μαθητ..
.....

στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

A.2

Κείμενο που μοιράστηκε στους μαθητές στο πρώτο μάθημα

« Η καθυστέρηση του έργου του μετρό έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα στη Θεσσαλονίκη. Συχνά αυτό μοιάζει να αποτυπώνεται ως απογοήτευση στα λόγια αρκετών πολιτών, εξαιτίας ενός έργου που ανακοινώθηκε το 2003 και 13 χρόνια μετά δεν υφίσταται. Ενώ ήταν να παραδοθεί το 2017 μετατέθηκε για το 2020, αν όλα πάν καλά. Σημαντική καθυστέρηση 3 χρόνων προκάλεσε η μεγάλη αρχαιολογική ανακάλυψη στο Σταθμό της Βενιζέλου.

Η κατασκευάστρια εταιρεία πρότεινε να αποσπαστούν τα ευρήματα και να μετακινηθούν στο στρατόπεδο Παύλου Μελά στη Σταυρούπολη. Η τότε κυβέρνηση συμφώνησε με την πρόταση αυτή και στις 28 Ιανουαρίου 2013 υπογράφηκε Υπουργική Απόφαση απόσπασης και μετακίνησης των αρχαίων με γνωμοδότηση του ΚΑΣ (Κεντρικού Αρχαιολογικού Συμβουλίου), χωρίς μάλιστα να έρθει κανείς αρχαιολόγος από την Αθήνα να κάνει επιτόπια έρευνα.

Οι αρχαιολόγοι και οι αρχιτέκτονες της πόλης καθώς και πολλοί απλοί πολίτες διαμαρτυρήθηκαν έντονα για να παραμείνουν τα αρχαία στη θέση τους και να ενσωματωθούν στο σταθμό. Πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη συγκέντρωση διαμαρτυρίας στη Βενιζέλου. Ο κόσμος που συγκεντρώθηκε δημιούργησε μια συμβολική ανθρώπινη αλυσίδα προστασίας των ευρημάτων γύρω από το χώρο.

Η εταιρεία απάντησε: Ή αρχαία ή σταθμός. Επέμενε ότι είναι τεχνικά αδύνατο να συνυπάρξουν και τα δυο. Ή λοιπόν μετακινούνται τα αρχαία, ή γίνεται η περιοχή

αρχαιολογικό πάρκο και το μετρό παρακάμπτει το σημείο. Χωρίς να λυθεί αυτό το θέμα δεν μπορούσε ο μετροπόντικας να συνεχίσει το έργο προς τα δυτικά

Ο Δήμαρχος, διαφώνησε με την απόφαση μετακίνησης και έξι μήνες μετά, τον Ιούλιο του 2013 παρέπεμψε την υπόθεση στο ΣτΕ (Συμβούλιο της Επικρατείας) για να ακυρωθεί η απόφαση αυτή. Πολλοί αισθάνθηκαν δικαιωμένοι με την προσφυγή αυτή, αλλά η εκδίκαση της υπόθεσης έγινε σε δύο χρόνια. Το έργο πάγωσε. Η εταιρεία άρχισε να απολύει εργαζόμενους. Οι καταστηματάρχες της περιοχής, των οποίων οι επιχειρήσεις είχαν χάσει την πρόσβαση του κοινού εξαιτίας των έργων, δεν άντεχαν και άλλη καθυστέρηση στον καιρό της κρίσης. Κατάντησαν να παίρνουν αποζημίωση από τον ΟΑΕΔ ως άνεργοι. Έγιναν πορείες διαμαρτυρίας και πολλοί θεώρησαν ότι ο Δήμαρχος είναι υπεύθυνος για το πάγωμα του έργου και τα δεινά της πόλης.»

A.3

Κείμενο που δόθηκε στην ομάδα των «αρχαιολόγων» για παρουσίαση σε συνδυασμό με φωτογραφικό υλικό της αρχαιολογικής ανακάλυψης (πρώτο μάθημα)

«Έχει αρχίσει να αποκαλύπτεται η μέση οδός, η λεωφόρος των Βυζαντινών, το κέντρο της κοσμικής Θεσσαλονίκης, της δεύτερης πόλης της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, στη μνημειακή διαμόρφωσή του 6^{ου} αι. μ.Χ. Είναι το κέντρο της αγοράς, ο δρόμος που διέσχιζαν έμποροι που έφταναν στη Θεσσαλονίκη από όλο τον τότε γνωστό κόσμο: Έλληνες, Βούλγαροι, Ρώσοι, Ούγγροι, Ιταλοί, Ισπανοί, Πορτογάλοι, Γαλάτες, Σύριοι, Αιγύπτιοι.

Πρόκειται για ένα ιστορικό σταυροδρόμι που επιβιώνει 16 ολόκληρους αιώνες, από την εποχή του Γαλερίου, σε μήκος 75 μέτρων, κάτω από την σύγχρονη Εγνατία, σε βάθος περίπου έξι μέτρων. Η Λεωφόρος εντοπίζεται σε ολόκληρο το πλάτος της (5,50μ.) να διασταυρώνεται με δύο κάθετους δρόμους. Γύρω από τους δρόμους εκτείνονται πυκνοδομημένα οικοδομικά τετράγωνα, που συνιστούν γειτονιές της βυζαντινής αγοράς της πόλης. Καταστήματα και εργαστήρια προσανατολίζονται με ανοιχτούς προς το δρόμο χώρους για την έκθεση των προς πώληση προϊόντων Έχουν βρεθεί και τα δημόσια κτήρια νότια του δρόμου, κυρίως εμπορικά καταστήματα και εργαστήρια. Πληθώρα μικροαντικειμένων και κοσμημάτων, όπως επιστήθιοι σταυροί, γυάλινα και χάλκινα βραχιόλια, χάλκινα κυρίως και σπανιότερα ασημένια δακτυλίδια, μαρτυρούν

τον διαχρονικά εμπορικό χαρακτήρα της περιοχής, με έμφαση κυρίως στον τομέα της αργυροχρυσοχοΐας.

Το συγκινητικό είναι ότι δίπλα ακριβώς βρίσκεται το Μπεζεστένι, η αγορά των Οθωμανικών χρόνων και ο ίδιος δρόμος ακολουθεί διαδοχικά την ίδια χάραξη για 16 αιώνες μέχρι και σήμερα. Περασμένα μεγαλεία ή ίσως μια ζωντανή ιστορία που δείχνει τον παλμό και τις ανεξάντλητες δυνατότητες της πόλης σήμερα;»

A.4

Κείμενο για το ρεπορτάζ

Ρεπορτάζ: Τι είναι και πώς γίνεται

Επιμέλεια: Δημήτρης Ι. Ασπροπούλης

Reporting, ένας όρος άγνωστος

Δοκιμάστε να πάτε σε έναν διευθυντή εφημερίδας, σε έναν αρχισυντάκτη, σε ραδιόφωνο και τηλεόραση, σε έναν διευθυντή ειδήσεων και να του μιλήσετε για reporting. Θα σας κοιτάξει περίεργα. Αν είναι ευγενικός, δεν θα απαντήσει. Αν όχι, εξαρτάται από τα νούμερα των πωλήσεων, ή της AGB, για το τι απάντηση θα πάρετε.

Ο όρος reporting δεν υπάρχει στο λεξιλόγιο του Έλληνα δημοσιογράφου. Υπάρχει μια ελληνική λέξη, που τον περικλείει, με τον καλύτερο τρόπο: έρευνα.

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή.

Ρεπορτάζ: η συλλογή ειδήσεων και πληροφοριών γύρω από ένα επίκαιρο θέμα ή γεγονός και η παρουσίασή του σε εφημερίδα ή περιοδικό, στην τηλεόραση ή στο ραδιόφωνο (λεξικό Μπαμπινιώτη).

Ο όρος reporting δεν υπάρχει. Κι αυτό επειδή με τη λέξη ρεπορτάζ, οι αμερικανοί εννοούν το τελικό αποτέλεσμα. Στην ελληνική, όταν λέμε «κάνω ρεπορτάζ» εννοούμε το reporting.

Μαθαίνεται το ρεπορτάζ;

Ναι. Απάντηση κατηγορηματική. Άλλοι το μαθαίνουν αργά, άλλοι «τα πίνουν» γρήγορα.

Η δημοσιογραφία, όσο κι αν κάποιος θέλουν να την παραστήσουν έτσι, δεν είναι επιστήμη. Μπορεί να χρειάζεται ταλέντο για να παρουσιάσεις ένα ρεπορτάζ. Μπορεί να χρειάζεται ακόμη περισσότερο ταλέντο για να συλλέξεις τα στοιχεία του. Οι μέθοδοι, όμως, μαθαίνονται. Αν κάποιος διαθέτει το ταλέντο, θα γίνει καλύτερος ρεπόρτερ από κάποιον άλλον που ξέρει μόνον τη μεθοδολογία. Και οι δύο, όμως, μπορούν να σταδιοδρομήσουν.

Το μυστικό περικλείεται σε μία λέξη: αμφισβητήστε!

Αμφισβητήστε τα πάντα. Μόνον έτσι θα προχωρήσετε σε έρευνα. Αμφισβητήστε την πηγή σας. Έτσι θα βρείτε την «άλλη άποψη». Αμφισβητήστε την άλλη άποψη. Έτσι θα βρείτε μια δεύτερη πηγή να στηρίζει το ρεπορτάζ σας. Αμφισβητήστε ΚΑΙ αυτήν. Έτσι θα φθάσετε σε μια τέταρτη άποψη, και πάει λέγοντας.

Όσες περισσότερες απόψεις συγκεντρώνετε, τόσο πιο έγκυρο είναι το ρεπορτάζ σας.

[...]

Η αρχή των πέντε W

Όλα λειτουργούν με βάση αυτήν την αρχή. Ένα ρεπορτάζ είναι πλήρες, όταν απαντά σε πέντε ερωτήματα:

Who

When

Where

What

Why

Στα ελληνικά, τον λέμε ο κανόνας των τριών Π, του Τ και του Γ

Ποιος

Πού

Πότε

Τι

Γιατί

[...]

Το τηλεοπτικό ρεπορτάζ [1]

Τα διάφορα είδη ρεπορτάζ

Τα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων έχουν στόχο να κάνουν απολογισμό της διεθνούς και εσωτερικής επικαιρότητας στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, δικαστικό, αθλητικό και πολιτιστικό χώρο. Είναι η γνωστοποίηση ενός γεγονότος ή μιας νέας κατάστασης που προκαλεί την απόφαση να σταλεί μια ομάδα δημοσιογράφων σε επιτόπια έρευνα, δηλαδή να κάνει ρεπορτάζ.

Αυτό μας οδηγεί να μελετήσουμε δύο βασικές παραμέτρους του ρεπορτάζ: τις πηγές πληροφόρησης της συντακτικής ομάδας και τα απαραίτητα στοιχεία για την εκκίνηση ενός ρεπορτάζ.

Οι πηγές πληροφόρησης

Τα πρακτορεία ειδήσεων είναι το πρώτο «δίκτυο προειδοποίησης» μιας σύνταξης στην τηλεόραση. Ένα γραφείο συνεχούς πληροφόρησης για ειδήσεις στο διεθνή και εθνικό χώρο.

Το ΑΠΕ (Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων) είναι η πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης στην ελληνική γλώσσα. Έχει ανταποκριτές σχεδόν σε όλες τις πόλεις της Ελλάδας και στις μεγάλες πρωτεύουσες του εξωτερικού. Τα τηλεγραφήματα του ΑΠΕ είναι σε γενικές γραμμές αξιόπιστα. Εκτός από τα τηλεγραφήματα ειδήσεων και συνεχούς ενημέρωσης το ΑΠΕ στέλνει και αναλύσεις γεγονότων από ειδικούς εμπειρογνώμονες που μπορεί να χρησιμεύσουν και για background στην ενημέρωση.

Κυρίως για τη διεθνή επικαιρότητα οι τηλεοράσεις προσεγγίζουν τα διεθνή πρακτορεία. Τα μεγαλύτερα είναι το REUTERS το οποίο εκτός από τηλεγραφήματα μεταδίδει και

εικόνα μέσω δορυφόρου. Οι μεταδόσεις γίνονται σε συγκεκριμένες ώρες της ημέρας εκτός και αν υπάρχουν έκτακτα γεγονότα (π.χ τσουνάμι) όπου υπάρχει συνεχής ροή. Το Reuters θεωρείται από τα πιο αξιόπιστα πρακτορεία ειδήσεων στον κόσμο και συνήθως όπως και στο BBC τηρεί την αρχή της τριπλής διασταύρωσης της είδησης πριν την μεταδώσει.

Οι άμεσες μαρτυρίες

Παρόλο που είναι πολύ σπάνιο, μια ομάδα ρεπορτάζ μπορεί να γίνει μάρτυρας ενός γεγονότος άμεσα. Για παράδειγμα επεισόδια σε ένα αθλητικό γεγονός, επίθεση σε έναν πολιτικό άνδρα κλπ. Ο δημοσιογράφος γίνεται έτσι ένας πρωταγωνιστής του γεγονότος (η πιο διάσημη περίπτωση είναι το τρομοκρατικό χτύπημα στους δίδυμους πύργους στην Ν. Υόρκη στις 11 Σεπτεμβρίου 2001).

Οι προσωπικές πηγές

Κάθε δημοσιογράφος διατηρεί ένα δίκτυο προσωπικών πηγών που εξασφαλίζει δουλεύοντας χρόνια γι αυτό. Είναι οι πηγές που δίνουν τη δυνατότητα γι' αυτό που πάντα πρέπει να επιδιώκει ένας δημοσιογράφος, το αποκλειστικό ρεπορτάζ ή scoop.

Αυτές οι πηγές ποικίλλουν ανάλογα με το είδος του ρεπορτάζ. Είναι πηγές σε υπουργεία, στην αστυνομία, στο δικαστικό χώρο, σε Οικονομικές υπηρεσίες. Δεν θα πρέπει να υποτιμά κανείς τις πηγές του και ο δημοσιογράφος πρέπει να τις προφυλάσσει. ΔΕΝ ΤΙΣ ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΕΙ ΠΟΤΕ.

Συνήθως το ρεπορτάζ ξεκινά με βάση την ιεραρχία στις προτεραιότητες μιας τηλεόρασης. Τις προτεραιότητες αυτές ορίζει το προφίλ του καναλιού, η γραμμή του δελτίου.

Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΓΩΝΙΑΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΠΡΩΤΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΝΑ ΞΕΚΙΝΗΣΕΙ ΕΝΑ ΡΕΠΟΡΤΑΖ.

Θα πρέπει κατά κανόνα να προσδιορίζεται συγκεκριμένα στο πλαίσιο της σύνταξης πριν φύγει ο δημοσιογράφος. Θα πρέπει να τη γνωρίζει καλά η ομάδα του ρεπορτάζ πριν ξεκινήσει το ρεπορτάζ με τρόπο ώστε ο καθένας να μπορεί να προσδιορίσει έτσι τον άξονα εργασίας του.

A.5

Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί τη βάση του ρεπορτάζ, είναι η άμεση επαγγελματική αξιοποίηση της πηγής ή των πηγών του δημοσιογράφου και έτσι εξυπηρετεί τον στόχο της ειδησεογραφίας και της ενημέρωσης του κοινωνικού συνόλου.

Ο στόχος δηλαδή του σύγχρονου δημοσιογράφου είναι η επιλογή της κατάλληλης πηγής, η άντληση πληροφοριών με την συνέντευξη, η καταγραφή τους και η ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου.

Είναι λοιπόν φανερό πως η τεχνική της συνέντευξης είναι το βασικό επαγγελματικό εργαλείο που θα αξιοποιήσει για την επιτυχία της αποστολής του. Ο έλεγχος της

συνέντευξης και η σωστή κατεύθυνση της πηγής απαιτούν μαεστρία και επαγγελματισμό.

Η αξιοποίηση των τεχνικών συνέντευξης οδηγεί στην είδηση και η κατάλληλη επιλογή των ερωτήσεων, το ύφος, το ήθος και η εγρήγορση, η πρωτοτυπία, οι γνώσεις του δημοσιογράφου είναι τα στοιχεία που μπορούν να κάνουν τη συνέντευξη ουσιώδη, ενδιαφέρουσα, πλήρη.

Η ανάλυση των τύπων των ερωτήσεων, η προετοιμασία της συνέντευξης, οι τρόποι πραγματοποίησής της και η αποτύπωσή της είναι τα στοιχεία με τα οποία θα πρέπει να εξοικειωθεί ο σύγχρονος δημοσιογράφος.

Ερωτήσεις

Το κλειδί της επιτυχίας μιας συνέντευξης είναι οι ερωτήσεις. Είναι λοιπόν αναγκαία η κατηγοριοποίηση των τύπων των ερωτήσεων για να γίνουν απολύτως κατανοητές οι τεχνικές που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

Τύποι Ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, που μας επιτρέπουν να τις κατατάξουμε σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες:

Απλές ερωτήσεις

Αποσκοπούν σε βασικές πληροφορίες, π.χ. Πότε έγινε το περιστατικό;

Σύνθετες ερωτήσεις

Αποσκοπούν σε σχόλιο, εκτίμηση ή κριτική και γενικότερα σε μεγαλύτερες ή διευκρινιστικές απαντήσεις. Π.χ. Πως θα σχολιάζατε το πρόγραμμα του αντιπάλου σας;

Ανοικτές ερωτήσεις

Είναι εκείνες οι ερωτήσεις που επιδέχονται οποιουδήποτε τύπου απάντηση από την πλευρά της πηγής μας και δίνουν στον συνεντευξιαζόμενο την ευκαιρία να αναπτύξει την άποψή του για κάποιο συγκεκριμένο θέμα (π.χ. “γιατί θέλετε να;”). Ο μεγαλύτερος κίνδυνος με τις ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι να οδηγηθούμε σε περίπλοκες αναλύσεις, χωρίς ειρμό, αρχή και τέλος, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουμε να δώσουμε μια ξεκάθαρη εικόνα για τους στόχους, τις ικανότητες και τις επιδιώξεις του συνομιλητή μας.

Κλειστές ερωτήσεις

Πρόκειται για εκείνες τις ερωτήσεις που επιδέχονται συνήθως μονολεκτική, και σε κάθε περίπτωση, σύντομη απάντηση.

Εναλλακτικές ερωτήσεις

Είναι ερωτήσεις που προβάλλουν δύο εναλλακτικές και συνήθως διαζευκτικές απαντήσεις στον συνεντευξιαζόμενο, π.χ. Προτιμάτε ναή να ;

Ερωτήσεις με πολλαπλές επιλογές

Οι ερωτήσεις αυτές περιγράφουν περισσότερες από δύο πιθανές απαντήσεις και όπως συμβαίνει και στις εναλλακτικές ερωτήσεις, συνήθως απαντώνται με ένα σύντομο σχόλιο.

Άμεσες ερωτήσεις

Έμμεσες ερωτήσεις

Διευκρινιστικές ερωτήσεις: Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου έχουν ως στόχο να διευκρινίσουν ορισμένα σημεία των απαντήσεων που δεν ήταν σαφή και δημιουργήσαν νέες ερωτήσεις σε εμάς και το κοινό μας.

Ερωτήσεις πίεσης: Πρόκειται για ειδικού τύπου ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να αποκαλύψουν πώς αντιδρά ο συνομιλητής σε συνθήκες πίεσης και άγχους. Συνήθως οι περισσότεροι δημοσιογράφοι τις αποφεύγουν, εκτός εάν οι απαιτήσεις του θέματος επιβάλλουν τη διερεύνηση των αντιδράσεων του συνομιλητή, ιδιαιτέρως αν θεωρηθεί ότι θα μπορούσε να μας αποκαλύψει κάτι σημαντικό.

Μια ερώτηση είναι αποτελεσματική όταν:

1. στοχεύει ένα μόνο πρόβλημα
2. χρησιμοποιεί ένα άμεσο στιλ και αποφεύγει τις αρνητικές εκφράσεις
3. χρησιμοποιεί ουδέτερη έκφραση που δεν υπονοεί συγκεκριμένη απάντηση
4. δεν είναι πολύ περιοριστική στη διατύπωση του προβλήματος και ανταποκρίνεται στο πλαίσιο αναφοράς του συνεντευξιαζόμενου
5. είναι σύντομη
6. οι έννοιες που περιλαμβάνει είναι σαφείς και κατανοητές από όλους.

Είδη συνέντευξης

Η συνέντευξη του «μάρτυρα»

Είναι η συνέντευξη του εμπειρικού γνώστη του γεγονότος ή του θέματος. Ο αυτόπτης ή ο αυτήκοος μάρτυς είναι η αυθεντική, η αδιάψευστη πηγή της είδησης. Ο εμπειρικός γνώστης μπορεί να δώσει απαντήσεις σε όλες τις βασικές ερωτήσεις ενός ρεπορτάζ (ποιος, πού, πότε, πώς) αλλά και να αποδώσει με τον κατάλληλο χειρισμό της συνέντευξης από τον δημοσιογράφο, σημαντικές πληροφορίες, σχόλια και λεπτομέρειες σε ένα προσωπικό ύφος φορτισμένο συνήθως συναισθηματικά από τα γεγονότα-βιώματα μεταδίδοντας αβίαστα την αυθεντικότητα της εμπειρίας του.

Σ' αυτό το είδος συνέντευξης χρειάζεται διάκριση και αίσθηση του μέτρου από τον δημοσιογράφο, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για συνέντευξη από τραγικούς πρωταγωνιστές γεγονότων, ή από πρόσωπα που βρίσκονται σε δύσκολη ψυχολογική κατάσταση ή είναι τραυματισμένοι ή ακόμη και ασθενείς.

Είναι πολύ χρήσιμο για τον δημοσιογράφο να έχει κατανοήσει την κατάταξη των επιπέδων πληροφόρησης του κοινού, ώστε να κρατήσει τον έλεγχο της συνέντευξης σε όλη της τη διάρκεια:

Επίπεδα Πληροφόρησης

A. Τα γεγονότα

βλέπω, ακούω, νιώθω, παρατηρώ

B. Τα αισθήματα

αισθάνομαι, διστάζω

Γ. Η γνώμη

πιστεύω, γνωρίζω, σκέπτομαι, κρίνω

Η συνέντευξη του ειδικού

Είναι η συνέντευξη του εξειδικευμένου γνώστη ενός αντικειμένου. Συνήθως αυτή η πηγή αξιοποιείται για να εξηγηθεί ή να τεκμηριωθεί επιστημονικά ένα γεγονός ή μία κατάσταση. Ο συνεντευξιαζόμενος είναι επιστήμων ή ειδικός με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπειρία στο αντικείμενο. Η γνώμη του είναι έγκυρη και η προσπάθεια του δημοσιογράφου είναι να αποτυπωθεί με σαφήνεια αλλά και με απλότητα, ώστε να είναι εύληπτη από το κοινό.

Ο δημοσιογράφος οφείλει να είναι καλά προετοιμασμένος για να θέσει τα σωστά και καίρια ερωτήματα, ανάλογα με το θέμα.

Καλό είναι να διευκρινισθεί ότι ο δημοσιογράφος δεν μπορεί να είναι εξειδικευμένος γνώστης των πάντων. Μπορεί όμως να είναι διαβασμένος και να έχει αποκτήσει τουλάχιστον μια στοιχειώδη εξοικείωση με την ορολογία του εκάστοτε ειδικού, κάνοντας βήματα προσέγγισης του κώδικα επικοινωνίας του προσκεκλημένου του.

Θα ήταν χρήσιμο να εξασκείται ο δημοσιογράφος με μελέτες περιπτώσεων ειδικών όπως ο ιατρός, ο σεισμολόγος, ο ιατροδικαστής, ο νομικός, ο καλλιτέχνης, ο εκλογολόγος, ο επιστήμων των Η/Υ κλπ.

Η συνέντευξη πορτρέτο

Είναι η συνέντευξη που σκοπό έχει την σκιαγράφηση μιας προσωπικότητας που είτε για λόγους επικαιρότητας, είτε για λόγους που σχετίζονται με τη ζωή και το έργο της, ενδιαφέρει το κοινό.

Η ανάδειξη αγνώστων περιστατικών, η ιστορική διαδρομή, τα βιώματα της παιδικής ηλικίας, οι δυσκολίες που προέκυψαν στην πορεία και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν, μπορούν να συνθέσουν μια προσωπικότητα που να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση ή προς αποφυγή για το κοινό.

Σε κάποιες περιπτώσεις ο σκοπός της συνέντευξης περιορίζεται στην ανάδειξη αγνώστων περιστατικών ή λεπτομερειών της ζωής του συνεντευξιζόμενου οι οποίες αποκαλύπτουν πληροφορίες που παρέμεναν άγνωστες ως τη στιγμή της συνέντευξης. Η συνέντευξη-πορτρέτο αποκτά ενίοτε έναν εξομολογητικό χαρακτήρα με έντονη συναισθηματική φόρτιση.

Τα πρόσωπα-στόχοι συνεντεύξεων αυτού του τύπου είναι συνήθως ήδη προβεβλημένα και καταξιωμένα από το έργο τους. Αυτό το γεγονός καθιστά ενδιαφέρουσα τη γνώμη τους ακόμη και για θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με τις γνώσεις ή την ειδικότητά τους ή και με το επάγγελμα που εξασκούν. Γίνονται έτσι συχνά καθοδηγητές της κοινής γνώμης ως πρόσωπα μεγάλης επιρροής (opinion leaders).

A.6

1^ο Ερωτηματολόγιο

Τι μου άρεσε

Τι με προβλημάτισε/δυσκόλεψε;

Τι έμαθα;

Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;

A.7

Αξιολόγηση του μαθήματος (2^ο Ερωτηματολόγιο)

1.Σας άρεσε η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών; Ήταν ενδιαφέρουσα ή σας άφησε αδιάφορους; Πιστεύει κάποιος ότι ήταν χάσιμο χρόνου;

2.Όταν συμμετείχατε στις θεατρικές δραστηριότητες σκεφτήκατε ή φανταστήκατε καταστάσεις που αφορούν την πραγματική σας ζωή;

3.Σας έδωσε το μάθημα την ευκαιρία να εκφραστείτε ελεύθερα;

4.Τι «κρατήσατε» από το μάθημα για την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο και το φαινόμενο της βαθμοθηρίας; Τι από το μάθημα για την σημασία του επαγγέλματος και τις επιπτώσεις της ανεργίας; Ποιες διαφορές παρατηρήσατε ανάμεσα στα δύο μαθήματα;

5.Υπήρξαν κάποιοι που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία αυτή ή συμμετείχαν χωρίς να το θέλουν πραγματικά;

6.Στη συνεργασία σας με τους συμμαθητές σας δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής της γνώμης και των ιδεών όλων, παρακίνησης να δημιουργήσετε μαζί; Η νιώσατε ότι δεν μπορείτε να συμμετέχετε εξαιτίας της φασαρίας ή της πιθανής κοροϊδίας από τους συμμαθητές σας;

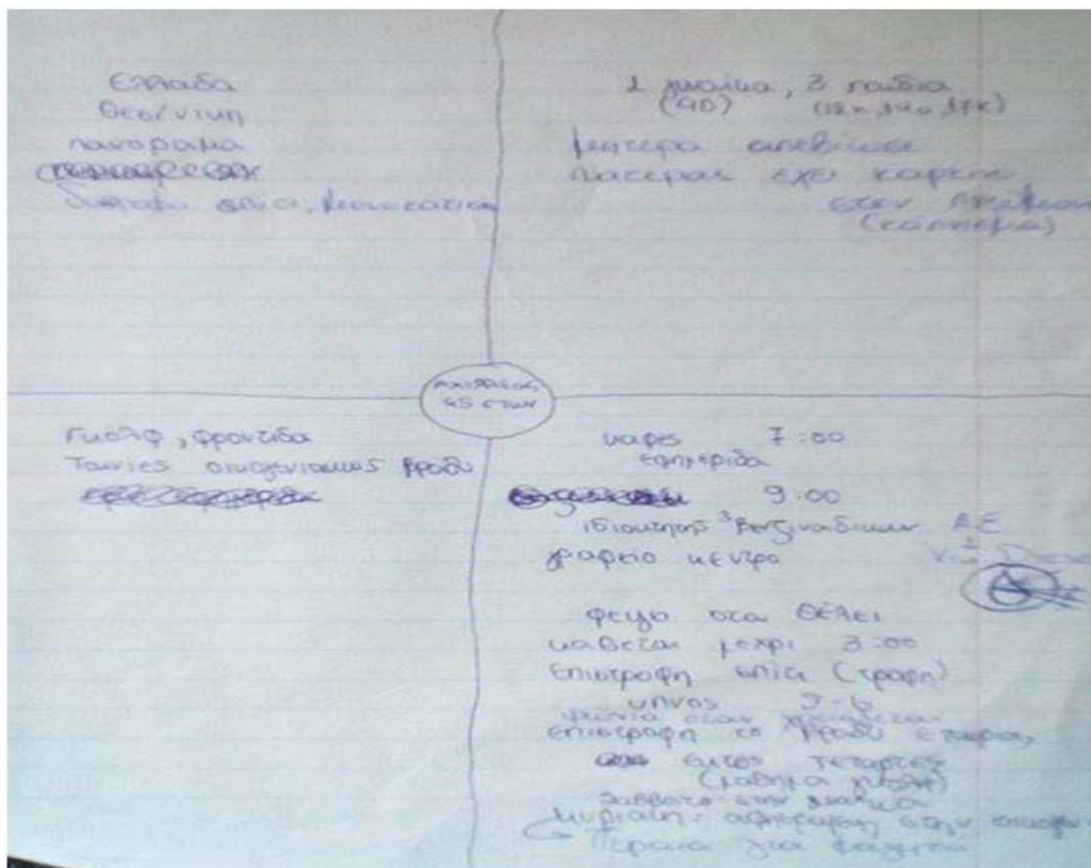
7.Με ποιους τρόπους αλλάζει η σχέση της τάξης με τον καθηγητή/ τρια σε ένα μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών;

8.Τέλος θα ήθελα την προσωπική σας γνώμη για το είδος αυτό του μαθήματος, είτε θετική είτε αρνητική

Παράρτημα Β

Υλικό από εργασίες και απαντήσεις μαθητών

Β1. Ο Κύκλος της Ζωής



B2. Μετατροπή επιστολής σε βιογραφικό σημείωμα

Αγαπητέ μου φίλε,
Γνώρισα έναν νέο ^{διασπορά στην περιοχή} και θα ήθελα την γνώμη σου για αυτόν. Τον λέει Νίκο έχει δύο παιδιά, διαμένει ως και γεννήθηκε ^{στη Γερμανία} στην Γερμανία αλλά έχει στη Θεσσαλονίκη χώρο να έχει χώρο επαφή με την πατρίδα. Γνώρισε ως ^{παιδαγωγός} και έχει δύο ^{κατασκευαστικά} επιχειρήσεις. Έχει τελειώσει διπλή σχολή management και στην ελεύθερο του χρόνο ασχολείται ως πρόεδρος της ποδοσφαιρικής ομάδας του Ηρακλή. Με έχει κερδίσει ως άτομο πικρότητα και θα ήθελα πραγματικά την γνώμη σου για αυτόν.

Γράψε μου σύντομα.

Νίκος Καχιαύτης:
Γεννήθηκε στην ~~Γερμανία~~ Γερμανία όπου έζησε τα πρώτα του χρόνια εκεί και έπειτα μετακόμισε στην Θεσσαλονίκη. Τελείωσε το λύκειο και σπούδασε management σε ιδιωτική σχολή της Γερμανίας. Παράλληλα γνωρίζει τρεις γλώσσες: Ελληνικά, Γερμανικά και Αγγλικά. Είναι ιδιοκτήτης δύο επιχειρηματιών στην Γερμανία ώστε να βγάλει τα προς το ζην. Παράλληλα είναι πρόεδρος στην ποδοσφαιρική ομάδα του Ηρακλή όπου αφιερώνει αρκετό χρόνο σε αυτόν.

B3. Αφηγήσεις μαθητών

Ασκ. Να δημιουργήσεις από τα θέματα της διδακτικής αόλης
σελ. 103 μια ιστορία. Πρόσεξε, ώστε η αφήγηση σου να μην ξεπερνάει
τις 250-300 λέξεις.

27 Απριλίου 2020

Άρθο δεν ανέχω. Οι μέρες περνάνε, τα γεγονότα τού να
πρω από ε' άλλο μ' επιδοξίαν να γράνω, κι όμως πρέπει
να ενημερώσω το ημερολόγιό μου. Τα πράγματα στο
σπίτι πηγαίνουν από το υγιεινό στο χειρότερο. Οι γονείς
μου πλέον βρίσκονται σε απόγνωση, ο πατέρας μου έχει
για τρεθεί δεν ξέρει τι να κάνει ώστε η επιχείρησή
μας να μπορέσει να σταθεί βγα στα πόδια της και η
μητέρα μου από τον που δεν είχε δουλειά ποτέ τόσο
πρόνια προσπαθεί με νύχια και με δόντια να βρει μια
δουλειά, ταξίτισαν να μπορούμε να έχουμε τα βασικά.
Πήρα μια πολύ σημαντική απόφαση, ξέρω δεν θα αμφι
νήσαν όμως δεν είμαι παιδί μου, τώρα που τελειώσε
το λύκειο ήθελε η ώρα να βρω μια δουλειά, έτσι θα
μπορέσω να βοηθήσω έστω και λίγο τους γονείς μου.

Χαίς είχα σε αγελάδες μου να βρω ναί να καλύτερα
ξεκίνησα σαν δρόμος μήπως βρω κάποια περιουσία. Έχει
περατήσει πολύ ώρα από το πρώτο να σιδηρά σε ένα
καμικάκι νατά σε μια μεγάλη πλάγια να ξεπουλάω.
Βρισκόμαι σε απόγνωση σε ναυτε αγελάδες που ναίτητα
και πήρα να με δώσω δεν πηράνω τις απαραίτητες
προϋποθέσεις ή δεν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω έλεγχ.
«Αυτή η αγελάδα είναι η τελευταία μου ελπίδα» είναι
σχεδόν κλισιά. Ένωθα πολύ πενηνάρια δεν μπορούσα να
τα περατήσω, δεν έπρεπε όμως ναυ να συνέλθα να

είχε κάποιο αποτέλεσμα; Άλλο ανέχω να βλέπω τους γονείς
μου σε αυτή την κατάσταση πλέον, πιστεύω ότι θα τα ναυτε-
ρω όμως μάταια. Πιστεύω πως θα βρω μια δουλειά και θα
βοηθήσω τους γονείς μου έστω στα βασικά του σπιτιού. Πήρα
ναυτε και σπινώθηνα να πω να στην τελευταία αγελάδα.
Δεν είναι την αυτοδοξία μου ήλι όμως που όταν ήθελε
ενώ η ναυτε στην γραμμάτισή μου ένωρε τα φρερά. Ηέ είναι
καμώθη να έδειχνε λίγη αλλα της ήσαν πλέον συνθηροπέσο
μου είπε "χαρίς χύμα ηέντρονκιν υποδοξίαν και αγγίτων
οι ελπίδες σου είναι αλυσές, γίνω κι μου ένωμα το ναυτε και
έρω. Ενώ ναυτε πως δεν μπορώ να βρω κάποια, ταξίτισαν
ξέρω πως προσέθησα όσο μπορούσα. Γιατί να είναι ότι τόσο
δυσκολά...

Τον τελευταίο καιρό, τα πράγματα στην οικογένεια έχουν
γίνει πολύ χειρότερα. Μετά την απώλεια μου η ψυχολογία μου είναι
σε πολύ κακή κατάσταση δεν μπορώ να συμπεριλάβω τα νύκτα μου και
επιπλέον: Ήσπασα στη γυναικα μου και τα παιδιά που φυσικά δεν
επιδοκούνται για αυτή τη δύσκολη ετήρη. Ελπίζω να βρω η
γυναικα μου και μπορείτε να εφοδότησετε τα απαραίτητα για την
επιβίωση μου και για την ανατροφή των παιδιών. Πριν βρει την
τιμή της ηρωσία τα πράγματα ήταν ακόμα χειρότερα. Βρισκόμαστε
στα κελιά της Σιδωνίας. Η οικογένεια μου δεν μπορούσε να πληρώσει
κόβω επιπλέον ευνεως ενυδριών. Ακόμα και σκοπός και
σύνταξη να του προσέγγω στο την εφοδότηση τα δικαστή μου
στο προσέγγω ναρκωτικά. Δεν είχα καμία να βρω με τους φίλους μου
και φίλους σχετικά στα παιδιά μου. Αδύνατα για την καλή φρονι-
τητα της και δεν μπορούσε καθόλου. Προσέγγω να κούρασε μου
και το σκεψή μου. Δεν σκεπτόμουν με το ενδιαφέρον μου
είχα ως εφοδότηση μου. Δεν είχα καμία για να τα προσέγγω.
Ενα κορίτσι στο σιμπίρι μου ανακάλυψα. Μπορώ να δω να
βρω δουλειά και αυτό θα είχε συνέπεια στη σωστή της οικογένειας
μου. Η γυναίκα μου και τα παιδιά ^ή προσέγγω να του βοηθήσουν την
κατάσταση αλλά εγω δεν το είχα. Τώρα όμως μου εφοδότηση
οικονομία μου τα πράγματα είναι βελτιωμένα. Έχετε ένα εισόδημα για
να καλυφτεί τις βασικές ανάγκες και εγω αναζητώ με προσέγγω
πρόβια εργασία. Εγω σκεπτό να δω στο ελπίδα μου να μπορώ να
βρω στα φίλους μου προσέγγω στην παραγωγή στην Ελλάδα.
Ελπίζω να μπορέσω καλά και να βρω με δυνατό και επιβίωσι από
αυτή τη δύσκολη.

Σας αρχές του 21^{ου} αιώνα η οικογένεια Ντίζελ βρισκόταν στην καλύτερη φάση της ζωής της. Τα βενζινοδικά του Βιν εξαπλωνόζονταν ευρείως και το χρήμα έφτανε αυθόνο. Όπως μετά τα πέρας της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα ο Βιν, όπως και πολλοί άλλοι Έλληνες ποδίζες κτυλήθηκε από την κρίση. Η αλλαγή από τα πλούτη στην φτώχεια ήταν αιφνιτική και αυτό κάνει την ιστορία του ακόμα πιο ενδιαφέρουσα και δυναμική. Τα βενζινοδικά έφταναν σε ένα μέτρο το άλλο και τα οικονομικά του Βιν χειροτέρευαν μέρα με την μέρα. Ο κύριος Ντίζελ προσπάθησε να μην πανικοβληθεί, είχε μια οικογένεια να θρέψει, θέλησε να δει τα πράγματα λίγο πιο διεξικά. ~~Ευελπιστούσε~~ Ευελπιστούσε πως η παρακμή θα ήταν προσωρινή και τα πράγματα θα γινόζονταν καλύτερα. Δυστυχώς η προφοροποίηση ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη από αυτή που ευελπιστούσε ο Ντίζελ. Πλέον ότι μόνο δεν τα έβγαζε πέρα, αλλά υπήρχε και οικονομικό άνοιγμα. Χρωστούσε σε πάρα πολλούς ανθρώπους, από εργαζόμενους μέχρι προφιδωτές. Τα χρόνια της πείνας για την οικογένεια Ντίζελ είχαν έρδει. Τα βενζινοδικά

έφταναν όλα και ο Βιν Ντίζελ δύνανε χρεοκοπία. Η οικογένειά του και κυρίως τα παιδιά του που δεν ήταν μαθητένια στη φτώχεια υπέφεραν και η γκενίνα τους όλο και μεγάλωνε. Ο Βιν δύνωνε στον ΟΑΕΔ, προσπάθησε να σκαεί πάνω στα πόδια του, ζώνοντας μια νέα επιχείρηση αλλά δεν τα κατάφερε. Τελικώς, ο Βιν λόγω των χρεών του πήνε φυλακή και η γυναίκα του παντρεύτηκε έναν άλλο πλούσιο και πήνε την κηδεμονία των παιδιών.

Στον 21^ο αιώνα θα πιστέυε κανείς πως κάθε είδους αφεροσυλικές και ρατσιστικές αντιλήψεις έχουν εξαλειφθεί. Και τέτοια όμως δυστυχώς δεν ισχύει ~~και~~ ^{και} αυτό επιβεβαιώνεται από την περίπτωση του νεαρού Ντάνιελ.

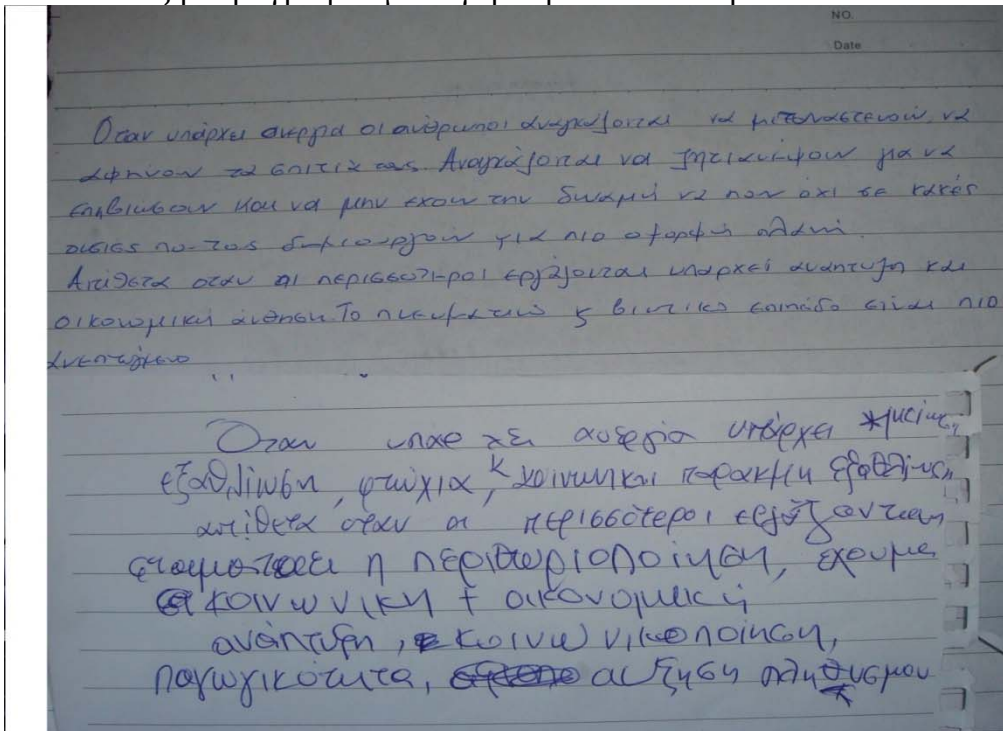
Ο Ντάνιελ είναι ύψαιος και μέλος καλύτερης οικογένειας έχει δύο ~~μικρότερες~~ μικρότερες αδερφές και δύο μεγαλύτερους αδερφούς. Ο Ντάνιελ τελείωσε όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και το Λυκείο. Παρ' όλα αυτά δε συνέχισε τις σπουδές του καθώς είχε αποφασίσει να εργαστεί ως εργατής στην εταιρία αλουμινίου του πατέρα του. Ένας έπιτοκος καρπός όμως οδήγησε σε ρήξη των σχέσεων αυτών των δύο και ο μόλις ενήλικος Ντάνιελ έφυγε από το σπίτι του.

Στην αρχή οικονομικά το βούλευσε η μητέρα του όσο μπορούσε αλλά ο Αιμίλιος ο πατέρας του της το απαγόρευσε. Ο Ντάνιελ έτσι άρχισε να αναζητεί εργασία ~~από~~ Πουθενά όμως δεν είχε δεκτός ^{καθώς} ~~από~~ ο κρότος ^{εμφάνισή του ήταν} αμφίεως του ~~φαινόταν~~ φαινόταν περίεργος και αποκρουστικός στους πιο πολλούς. Φορούσε συνεχώς μακριά άσπρα πουκάμισα και είχε μουσι όχι περί μακριά ~~και~~ και ήταν μόνο δεκαοχτώ αλλά είχε αρκετό ώστε να του κάνει να φαίνεται μεγαλύτερο από την ηλικία του. Το γεγονός ότι δεν είχε πτυχίο δεν φαινόταν να απασχολεί ^{όσο} τους περισσότερους εργαζόμενους όσο το ότι η εμφάνισή του δεν ήταν αμφίσημη και ότι καταλάβαιναν πως πιθανότατα είναι έβραιος.

Ο Ντάνιελ βρισκόταν στα πρόθυρα κατάρτισης, γιατί αποφοίτησαν από όλους λόγω της θρησκείας του που αποτέλεσε ένα σημαντικό και πολύτιμο κεφάλαιο στη ζωή του και με το φόρο τα έβγαζε πέρα. Πραπαθούσε να βρει οποιαδήποτε είδους δουλειά προκειμένου να εξασφαλίσει τα προς το ΄ην. Κάθε απένταξη όμως που έδινε ήταν και μία μάταιη προσπάθεια. Άρχισε έτσι να φθείνεται ψυχολογικά και να χάνει το γέλιο του και αποπειράθηκε να αυτοκτονήσει.

Η απόπειρά του όμως απέτυχε το πως τον αντιλήφθηκαν οι γείτονές του παραμένει άκαρα άγνωστα. Στο νοσοκομείο τον επισκέφθηκε ο γονιός του και η οικογένεια ακόμη και ο πατέρας του κάθε διαφορά από εκείνη τη στιγμή που τον είδαν στο κρεβάτι του νοσοκομείου λυθκε. Ο Ντάνιελ εργάστηκε αρχικά για τον πατέρα του και στη συνέχεια ανέλαβε απ' αυτού οδήγηστας την οικογενειακή επιχείρηση στην κορυφή.

B4. Ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση



Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην ποιότητα ζωής ενός εργαζόμενου και ενός άνεργου. Ένας εργαζόμενος εξασφαλίζει σταθερό εισόδημα και ένα αίσθημα ασφάλειας που οδηγεί στην ικανοποίηση και στη διεύρυνση των ορίων, ενώ ένας άνεργος αισθάνεται ανασφάλεια και πολλές φορές αν αδυνατεί να καλύψει τις βιολογικές του ανάγκες στρέφεται στην κλοπή. Επίσης η εργασία προσφέρει πολιτική σταθερότητα, ισότητα και γενικά ένα κλίμα ευμάρειας, ~~αυτονομία~~ ^{αυτονομία} αντίθετα η ανεργία αυξάνει τη συγκυριακότητα στην κοινωνία, προωθεί την βία και την πολιτική αστάθεια, αρραγή και ελεύθερη εργασία προκαλεί αγανάκτηση και θυμό στους πολίτες.

B5. Ερωτηματολόγιο Τελικής Αξιολόγησης

ΟΝΟΜΑ : _____ ΤΜΗΜΑ _____

(ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ)

Διαφορετικά
Φύλο (Α) Κ

Αξιολόγηση του μαθήματος

1. Σας άρεσε η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών; Ήταν ενδιαφέρουσα ή σας άφησε αδιάφορους; Πιστεύει κάποιος ότι ήταν χάσιμο χρόνου;
Σε κάποια μαθήματα ήσαν ενδιαφέρουσα αλλά σε κάποια πιστεύω ότι δεν αρθρογραφούν να κάνουν θεατρικό.
2. Όταν συμμετείχατε στις θεατρικές δραστηριότητες σκεφτήκατε ή φανταστήκατε καταστάσεις που αφορούν την πραγματική σας ζωή;
Ναι
3. Σας έδωσε το μάθημα την ευκαιρία να εκφραστείτε ελεύθερα;
Ναι
4. Τι «κρατήσατε» από το μάθημα για την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο και το φαινόμενο της βαθμολογίας; Τι από το μάθημα για την σημασία του επαγγέλματος και τις επιπτώσεις της ανεργίας; Ποιες διαφορές παρατηρήσατε ανάμεσα στα δύο μαθήματα;
Το ένα μάθημα το κλάμα ή θεατρικό και το άλλο με φωτογραφίες έβλεπα μου άρεσε και προσέλα πιο πολύ στο θεατρικό γιατί ήταν βάρβαρο το άλλο με τις φωτογραφίες
5. Υπήρξαν κάποιοι που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία αυτή ή συμμετείχαν χωρίς να το θέλουν πραγματικά;
Συν αρχι και ειν δυσκολεύτηκε γιατί ηταν αργή και αλλο με τον καιρο ηταν καλύτερα, πιστεύω ότι υπάρχουν 2-3 που δεν ήθελαν να ασχοληθούν
6. Στη συνεργασία σας με τους συμμαθητές σας δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής της γνώμης και των ιδεών όλων, παρακίνησης να δημιουργήσετε μαζί; Η νιώσατε ότι δεν μπορείτε να συμμετέχετε εξαιτίας της φασαρίας ή της πιθανής κοροϊδίας από τους συμμαθητές σας;
Το κλίμα στην τάξη ήταν και είναι πολύ καλό πιστεύω γιατί είμαστε πολλά χρόνια μαζί και όλοι ξέρουν πως και ποιος είναι ο καθένας
7. Με ποιους τρόπους αλλάζει η σχέση της τάξης με τον καθηγητή/τρια σε ένα μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών;
Ο καθηγητής θέλει να είναι πληρω του μαθητή και θέλει να είναι πραγματικά είναι γιατί σε ένα θεατρικό όλοι είναι ελεύθεροι και αλληλοεπηρεάζονται
8. Τέλος θα ήθελα την προσωπική σας γνώμη για το είδος αυτό του μαθήματος, είτε θετική είτε αρνητική
Σε γενικές γραφές μου άρεσε πολύ το μάθημα γιατί είχε και πλάκα, είχε και λίγο ανεπιθύμητα αστεία της δύο ομάδων που ήθελαν και ότι φαίνεται στην τάξη και δεν ξέραμε τι θα κάναμε και αυτό που άρεσε.

1. Σας άρεσε η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών; Ήταν ενδιαφέρουσα ή σας άφησε αδιάφορους; Πιστεύει κάποιος ότι ήταν χάσιμο χρόνου;

2. Όταν συμμετείχατε στις θεατρικές δραστηριότητες σκεφτήκατε ή φανταστήκατε καταστάσεις που αφορούν την πραγματική σας ζωή; *Φυσικά και ναι, διότι όταν γινόταν αναπαράσταση ενός κομμάτιτος καταλάβαινα ότι το περιεχόμενο που δέν είναι μια βασισμένη υπόθεση αλλά βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα τα οποία αγγίζουν ανθρώπους γύρω μου που πραγματικά μου γίνονται και υπαρξιακά.*

3. Σας έδωσε το μάθημα την ευκαιρία να εκφραστείτε ελεύθερα; *Το συγκεκριμένο μάθημα σε ανδιστεί με τον συγκεκριμένο καθηγητή κατάφερα να δώσω την εντύπωση σε όλους του μαθητές να μιλήσουν ελεύθερα να που την γνώμη τους, ως διακωμωδίες τους σε αυτό το μάθημα δεν εννοώ ότι*

4. Τι «κρατήσατε» από το μάθημα για την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο και το φαινόμενο της βαθμολογίας; Τι από το μάθημα για την σημασία του επαγγέλματος και τις επιπτώσεις της ανεργίας; Ποιες διαφορές παρατηρήσατε ανάμεσα στα δύο μαθήματα; *Μη φοβία, αλλά ευμέ, να εκφραστεί ελεύθερα σε όλους το οποίο σε κάνει να δίνω τα μαθήματα.*

5. Υπήρξαν κάποιοι που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία αυτή ή συμμετείχαν χωρίς να το θέλουν πραγματικά; *Όχι οι μαθητές ανέδρασαν θετικά ενώ πρώτα για το συγκεκριμένο μάθημα και όλοι ήθελα να συμμετάσχω. Κάποιος δέν ήθελε να συμμετάσχει χωρίς να το θέλει. Εάν υπήρξε περίπτωση στην οποία κάποιος μαθητής εννοώ άβολο ή γρήγορο, η κακή διάθεση ήταν του συγκεκριμένου.*

6. Στη συνεργασία σας με τους συμμαθητές σας δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής της γνώμης και των ιδεών όλων, παρακίνησης να δημιουργήσετε μαζί; Η νιώσατε ότι δεν μπορείτε να συμμετέχετε εξαιτίας της φασαρίας ή της πιθανής κοροϊδίας από τους συμμαθητές σας; *Δημοφιλήθηκε ένα κλίμα ομαδικότητας κατά το οποίο όλα ωφέλησαν και εξεφράστη η γνώμη τους, ελεύθερα. Είχατε εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας μας και όλοι μας ή άποψη κερταίωσα και λαμβάνωσα παρρη. Έπαυσα που υπήρξε εύκολα με τις ακριβείς απόψεις, οι σκευές ήταν και φέρον τις*

7. Με ποιους τρόπους αλλάζει η σχέση της τάξης με τον καθηγητή/ τρια σε ένα μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών; *αδελφής δουλειά ήταν πιο σίγουρα.*

8. Τέλος θα ήθελα την προσωπική σας γνώμη για το είδος αυτό του μαθήματος, είτε θετική είτε αρνητική *Πιστεύω πως αυτό το μάθημα ήταν πολύ επικοινωνιακό και ελπιδοφόρο για την πορεία του εκπαιδευτικού αυστηράτος, έμαθα να συνεργάζομαι να ακούω προσεκτικότερα τις απόψεις της καθηγήτριας μου, να μην ευφραίνω μόνο μου. Μου άρεσε πολύ και είχαμε δέν ήταν χαλαρό αλλά μια ελαφρώς αξιοποίηση του.*

Το 1, 4, 7 σίγουρα.

① Το θέατρο καταφέρνει να ευσταθεί την κίνηση, του λόγου και γενικότερα την θέση με την βύβα του γίγνατος. Κάθε κίνηση και κάθε πράξη ερμειεύει ένα βαθύ περιεχόμενο, το οποίο έχει ειδικότητα του μαθητή και καταφέρνει να μετατρέψει αυτό το περιεχόμενο σε εκπαιδευτικό. Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία με την οποία αφοσιωμένα πολύ ευκολότερα το μάθημα ~~...~~ χυμίσ να διαβίωσω πολύ προσεκτικά όλες τις δραστηριότητες του, μέσα από την ορατική εικόνα, και την αναπαράστασή του μαθητή σε πραγματικό κέδρο κατάφερα μέσω της συνειδησίας μου με τον ευρωπαικό μου να καταλάβω το περιεχόμενο του μαθητή.

④ Δοκιμάς σου ούτως το πρώτο μάθημα, αλλά ούτως την βύβα για επηρεάζου και επισημάνου αέρας.

⑤ Η σχέση μαθητή - καθηγητή γίνεται γίγνα στο γίγνα, δική μέσα από την συνειδησία, την συνειδησία μεταξύ μας (μαθητή - καθηγητή), αλλά και μέσα από το γίγνα, η σχέση γίνεται καλύτερη από πριν. Ακόμα προσεκτικότερα του καθηγητή, μαθαίνετε διασπορευτικές πτυχές του, και αυτός δικός μας. ♡

Παράρτημα Γ

Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων 2^{ου} ερωτηματολογίου

Απαντήσεις Β2 τμήματος

Αποτελέσματα 1^{ης} ερώτησης: Σας άρεσε η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών; Ήταν ενδιαφέρουσα ή σας άφησε αδιάφορους; Πιστεύει κάποιος ότι ήταν χάσιμο χρόνου;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Από τα 13 αγόρια τα 12 εκφράστηκαν θετικά έως πολύ θετικά, ενώ το 1 έμεινε αδιάφορο από τη νέα διδακτική πρακτική. Από αυτά έξι (6) βρήκαν τη διαδικασία «ενδιαφέρουσα», τρία (3) «πολύ ενδιαφέρουσα», ένα (1) εκφράστηκε με μετριοπάθεια αλλά θετικά («καλά ήταν»). Θετικά εκτιμήθηκαν: η δράση, διάδραση, ανταπόκριση από όλους τους μαθητές (5 απαντήσεις), οι συνθήκες που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (1 απάντηση), το «κέρδος» για όλους τους μαθητές (1 απάντηση), η τεκμηριωμένη συζήτηση («συζήτηση με επιχειρήματα», 1 απάντηση). 5 από τους μαθητές ανέφεραν εμφατικά ότι δε θεωρούν χάσιμο χρόνου τη νέα μέθοδο διδασκαλίας. Υπήρξε μία (1) αρνητική εκτίμηση, που αφορούσε τον χρόνο που διατέθηκε («γρήγορα») και την οργάνωση.

Κορίτσια: Από τα επτά (7) κορίτσια τα έξι (6) είδαν τη νέα διδακτική πρακτική πάρα πολύ (2) έως πολύ θετικά (4), ενώ ένα (1) αδιάφορα. Θετικά εκτιμήθηκαν: η αποτελεσματικότερη μάθηση (3 απαντήσεις: «μάθαμε καλύτερα», «κατανοητό μάθημα», «εύκολη μετάδοση γνώσεων»), η πρωτοτυπία (5 απαντήσεις, από τις οποίες οι 3 έχουν ιδιαίτερα θετικό πρόσημο - «πρωτόγνωρο», «πρωτότυπο» - ενώ οι 2 είναι πιο ουδέτερες - «διαφορετικό»), η πιο ευχάριστη - πιθανόν σε αντιδιαστολή με τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας - διαδικασία (4 απαντήσεις: «διασκεδαστικό», «όχι μονότονο», «όχι βαρετό»). Μία απάντηση εστιάζει στον παιγνιώδη χαρακτήρα («γέλιο και παιχνίδια»).

Συνολικά 18 στους 20 μαθητές (ποσοστό 90%) εκφράστηκαν θετικά έως πολύ θετικά.

Αποτελέσματα 8ης Ερώτησης: Τέλος θα ήθελα την προσωπική σας γνώμη για το είδος αυτό του μαθήματος, είτε θετική είτε αρνητική.

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Το περιεχόμενο της ερώτησης αυτής επαναλαμβάνει ουσιαστικά αυτό της πρώτης, είναι ωστόσο περισσότερο ελεύθερη, επιτρέποντας στους μαθητές μια πιο προσωπική έκφραση της γνώμης τους.

Από τα αγόρια 11 εκφράστηκαν ανεπιφύλακτα θετικά, 1 με μετριοπάθεια («καλά ήταν») και 1 με αδιαφορία, επιβεβαιώνοντας έτσι και τα αποτελέσματα της πρώτης ερώτησης. Στα θετικά αναφέρθηκαν: το κέρδος (2 απαντήσεις: «επικερδές», «προσοδοφόρο»), η καλύτερη μάθηση της μητρικής γλώσσας (1 απάντηση), ο διάλογος (1 απάντηση), γενικά η αποτελεσματικότητα του μαθήματος, η δυνατότητα έκφρασης (1 απάντηση: «εκφραστικό»), η καλλιέργεια της φαντασίας (1 απάντηση), η μεταγνώση (1 απάντηση: «μαθαίνουμε να εργαζόμαστε»), η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (1 απάντηση: «βάζουμε το μυαλό μας σε σκέψη»), η κατανόηση και η σταθερότητα της μάθησης (1 απάντηση: «μαθαίνουμε πιο εύκολα», «μας μένουν περισσότερα»). 1 μαθητής δήλωσε ότι θα ήθελε να επαναληφθεί αυτή η εμπειρία, 1 μαθητής ότι θα πρότεινε την επανάληψη της εμπειρίας αυτής, ενώ 1 δήλωσε ότι είναι δύσκολο να καθιερωθεί ως τρόπος μαθήματος. Στα αρνητικά εντοπίστηκαν και πάλι η έλλειψη χρόνου και εμπειρίας (1 απάντηση). Από τα κορίτσια 5 εκφράστηκαν θετικά έως πολύ θετικά, ένα με μετριοπάθεια («καλό») και 1 δεν τοποθετήθηκε εκ νέου θεωρώντας ότι η απάντηση είχε καλυφθεί από το πρώτο ερώτημα. Σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνονται οι απαντήσεις του πρώτου ερωτήματος. Στα θετικά εντοπίζεται η θετική επίδραση του νέου τρόπου διδασκαλίας στο μάθημα (1 απάντηση), η αλληλεπίδραση με τον καθηγητή (1 απάντηση), η καλύτερη κατανόηση («αντιλαμβανόμουν το θέμα πιο εύκολα»), η ελκυστικότητα (2 απαντήσεις: «ευχάριστο», «γέλια, παιχνίδια»), η ποικιλία («κάθε μάθημα γινόταν με καινούριο τρόπο»). Μία (1) μαθήτρια θεώρησε ότι το μάθημα «έχει νόημα», ενώ μία (1), παρότι η εκτίμησή της ήταν γενικά θετική, ομολόγησε ότι «βαρέθηκε λίγο». Τρεις (3) μαθήτριες εκδήλωσαν την επιθυμία να επαναληφθεί ο τρόπος αυτός διδασκαλίας (μία από τις οποίες θεωρεί ότι πρέπει «να γίνεται συχνότερα», ενώ μία (1) εκφράστηκε με περισσότερη μετριοπάθεια: «δε θα' λεγα όχι»).

Εκφράστηκε ακόμα η παρατήρηση «να είναι σωστά οργανωμένο [το σχέδιο διδασκαλίας]»

Αποτελέσματα 2^{ης} ερώτησης: Όταν συμμετείχατε στις θεατρικές δραστηριότητες σκεφτήκατε ή φανταστήκατε καταστάσεις που αφορούν την πραγματική σας ζωή;

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Από τα αγόρια επτά (7) απάντησαν αρνητικά και έξι (6) θετικά. Από τα κορίτσια ένα (1) απάντησε αρνητικά και έξι (6) θετικά. Συνολικά δόθηκαν οκτώ (8) αρνητικές απαντήσεις και δώδεκα (12) θετικές

Αποτελέσματα 3^{ης} ερώτησης: Σας έδωσε το μάθημα την ευκαιρία να εκφραστείτε ελεύθερα;

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Από τα 13 αγόρια τα δώδεκα (12) απάντησαν θετικά και το ένα (1) αρνητικά. Από τα κορίτσια τα πέντε (5) απάντησαν θετικά και τα δύο (2) αρνητικά. Συνολικά δόθηκαν δεκαεπτά (17) θετικές και τρεις (3) αρνητικές απαντήσεις.

Αποτελέσματα 4^{ης} ερώτησης: Τι «κρατήσατε» από το μάθημα για την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο και το φαινόμενο της βαθμοθηρίας; Τι από το μάθημα για την σημασία του επαγγέλματος και τις επιπτώσεις της ανεργίας; Ποιες διαφορές παρατηρήσατε ανάμεσα στα δύο μαθήματα;

Στην ερώτηση αυτή τρία (3) από τα αγόρια δεν απάντησαν καθόλου, ένα (1) απάντησε ότι δε θυμάται «τίποτα από τα δυο», επτά (7) απάντησαν ότι θυμούνται και τα δύο μαθήματα, ενώ δύο (2) θυμούνται μόνο το δεύτερο (την ανεργία). Από τα επτά (7) που θυμούνται και τα δύο μαθήματα οι δύο (2) δε δήλωσαν προτίμηση σε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, ενώ οι τέσσερις (4) αναφέρθηκαν στην ευκολία να θυμούνται και να αφομοιώσουν στοιχεία από το δεύτερο (το «διαδραστικό»). Στην αιτιολόγησή τους αναφέρθηκαν θετικά στην «αφομοίωση χωρίς συγκέντρωση», στην «αμεσότητα», στις «σκηνές που διαδραματίστηκαν», στη «διαδραστικότητα». Ένας μαθητής (1) προτιμά τον «παραδοσιακό» τρόπο, γιατί έτσι «θα μπορούσε να γράψει περισσότερα». Από τα επτά (7) κορίτσια το ένα (1) δήλωσε ότι δεν συγκράτησε κανένα από τα δύο, τα δύο (2) ότι θυμούνται και τα δύο μαθήματα και τέσσερα (4) ότι θυμούνται μόνο «το θεατρικό». Στην αιτιολόγησή τους αναφέρονται: στο γεγονός ότι δεν ήταν παθητικοί δέκτες, στο ότι το μάθημα ήταν ευχάριστο και χαλαρό, στο ότι οι σκηνές από τη διαδικασία κίνησαν το ενδιαφέρον τους.

Αποτελέσματα 5ης ερώτησης: Υπήρξαν κάποιοι που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία αυτή ή συμμετείχαν χωρίς να το θέλουν πραγματικά;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας: Έντεκα (11) από τα αγόρια δήλωσαν ότι προσωπικά δεν δυσκολεύτηκαν, ενώ δύο (2) ότι αρχικά είχαν κάποια απροθυμία (1 απάντηση), δυσκολία και διστακτικότητα (1 απάντηση), την οποία ξεπέρασαν στη συνέχεια. Από τα κορίτσια δύο (2) δήλωσαν απερίφραστα ότι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου, τρία (3) ότι αρχικά δυσκολεύτηκαν και στη συνέχεια ξεπέρασαν την απροθυμία (1 απάντηση), τη δυσκολία (1 απάντηση) και το αρχικά αρνητικό κλίμα (1 απάντηση). Ένα (1) κορίτσι δήλωσε ότι συμμετείχε χωρίς να το θέλει (ας σημειωθεί ωστόσο ότι η διδάσκουσα - ερευνήτρια δεν παρατήρησε κάτι τέτοιο κατά τη διαδικασία).

Αποτελέσματα 6ης ερώτησης: Στη συνεργασία σας με τους συμμαθητές σας δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής της γνώμης και των ιδεών όλων, παρακίνησης να δημιουργήσετε μαζί; Η νιώσατε ότι δεν μπορείτε να συμμετέχετε εξαιτίας της φασαρίας ή της πιθανής κοροϊδίας από τους συμμαθητές σας;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας: Πέντε (5) αγόρια αναφέρθηκαν στο κλίμα εμπιστοσύνης, τρία (3) στην αποδοχή της γνώμης και στην ανταλλαγή απόψεων, τρία (3) στην καλή συνεργασία, τρία (3) αρνήθηκαν emphaticά οποιοδήποτε ενδεχόμενο κοροϊδίας, ενώ δύο (2) εξέφρασαν έντονες επιφυλάξεις («το μόνο μειονέκτημα της διαδικασίας», «δισταγμοί λόγω ενδεχόμενης κοροϊδίας»), ένα (1) βρήκε ότι «είναι φυσικό να υπάρχει χαβαλές, αλλά ότι γενικά υπήρχε κλίμα αποδοχής. Από τις μαθήτριες τέσσερις (4) αναφέρθηκαν στην ενόχλησή τους από τα σχόλια των συμμαθητών τους. Η μία (1) μάλιστα, που ήταν σχετικά αρνητική στο μάθημα, αποδείχτηκε ότι αισθανόταν πολύ άσχημα με την πιθανότητα να γίνει αντικείμενο σχολίων. Δύο (2) ανέφεραν ότι δεν υπήρχε κοροϊδία. Δύο (2) μαθήτριες αναφέρθηκαν στην συνεργασία με τους μαθητές που δεν επικοινωνούν καθημερινά, ενώ τρεις (3) χαρακτήρισαν τη συνεργασία «καλή». Τέσσερις (4) θεώρησαν το κλίμα θετικό («ευχάριστο», «κλίμα εμπιστοσύνης», «ομαδικό πνεύμα», «αρκετά θετικό»).

Αποτελέσματα 7ης ερώτησης: Με ποιους τρόπους αλλάζει η σχέση της τάξης με τον καθηγητή/ τρια σε ένα μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας: 1 μαθητής ανέφερε ότι η σχέση παραμένει ίδια, 1 μαθήτρια ότι δεν αλλάζει τόσο όσο θα έπρεπε. Οι υπόλοιποι εντόπισαν σαφείς

αλλαγές στη σχέση προς το καλύτερο, με τις φράσεις «πιο κοντά» (8 απαντήσεις), «πιο φιλική» (2), «πιο θερμές» σχέσεις (1), «γίνονται ένα» (1). 2 μαθητές (1 αγόρι και 1 κορίτσι) παρατηρούν ότι δε χάνεται ο σεβασμός. 1 μαθητής και 1 μαθήτρια παρατηρούν ότι χαλαρώνουν οι σχέσεις «κυριαρχίας», «επιβολής» και «αυστηρότητας».

Απαντήσεις Β3 τμήματος

Αποτελέσματα 1^{ης} ερώτησης: Σας άρεσε η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω θεατρικών τεχνικών; Ήταν ενδιαφέρουσα ή σας άφησε αδιάφορος; Πιστεύει κάποιος ότι ήταν χάσιμο χρόνου;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Από τις δώδεκα (12) απαντήσεις οι έντεκα (11) ήταν ανεπιφύλακτα θετικές (2 «πολύ ενδιαφέρον», 1 «μου άρεσε πολύ», 1 «εξαιρετική ιδέα», 1 πιο μετριοπαθής «αρκετά ενδιαφέρουσα») και μία (1) πιο επιφυλακτική («σε κάποια ήταν ενδιαφέρον»). Θετικά εκτιμήθηκαν: η πρωτοτυπία (2 απαντήσεις: «σύγχρονη μέθοδος», «διαφορετικός» τρόπος), η ελεύθερη κινητικότητα (1 απάντηση: «υπήρχε κίνηση και ζωντάνια»), η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος (1 απάντηση), η δημιουργικότητα (1 απάντηση). Σε δύο (2) από τις απαντήσεις διαφαίνεται μια αρνητική στάση απέναντι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας («πέραν του μονότονου τρόπου διδασκαλίας», «βοηθά να ξεφύγουμε από τα υπόλοιπα μονότονα και βαρετά μαθήματα»). Πέντε (5) μαθητές απάντησαν αρνητικά στην εκτίμηση ότι αυτή η μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί «χάσιμο χρόνου» (σε 2 περιπτώσεις τονίζεται emphaticά: «σε καμία περίπτωση»).

Κορίτσια: Και οι δέκα (10) απαντήσεις των κοριτσιών του τμήματος ήταν θετικές (εκ των οποίων η 1 εκτεταμένη και απόλυτα θετική (βλ. Παράρτημα Β)). Θετικά εκτιμήθηκαν: η πρωτοτυπία («κάτι καινούριο», «ξεφύγαμε από τον συνηθισμένο χρόνο»), η ψυχαγωγική διάσταση (2 απαντήσεις: «ψυχαγωγικό», «διασκεδαστικό»), η χαλαρότητα του κλίματος (1 απάντηση) και ο συνδυασμός του θεάτρου με εκπαιδευτικό περιεχόμενο (1 απάντηση). Πέντε (5) μαθήτριες απάντησαν αρνητικά στην εκτίμηση ότι η μεθοδολογία αυτή είναι χάσιμο χρόνου (2 emphaticά: «σε καμία περίπτωση»). Υπήρξαν δύο (2) αρνητικές εκτιμήσεις που αφορούσαν την κάλυψη των αναγκών τους για τη γραπτή δοκιμασία που θα καλούνταν να αντιμετωπίσουν στο τέλος του έτους («δεν κάναμε τα θέματα της έκθεσης όπως θα 'πρεπε», «να τα

χρησιμοποιήσουμε [τις ιδέες] στην έκθεση»). Μία (1) αρνητική εκτίμηση αφορούσε τη φασαρία, που «δεν επέτρεπε να ολοκληρώνεται το μάθημα».

Συνολικά 21 από τους 22 μαθητές εκφράστηκαν θετικά απέναντι στη νέα μέθοδο διδασκαλίας (ποσοστό 95,5%).

Αποτελέσματα 8ης Ερώτησης: Τέλος θα ήθελα την προσωπική σας γνώμη για το είδος αυτό του μαθήματος, είτε θετική είτε αρνητική.

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Και οι δώδεκα (12) απαντήσεις των μαθητών είναι θετικές (ακόμα και των δύο μαθητών που εκφράστηκαν με μεγαλύτερη επιφύλαξη στο πρώτο ερώτημα). Οι τρεις (3) φανερώνουν ανεπιφύλακτη αποδοχή και κάποιον ενθουσιασμό («το πιο ενδιαφέρον μάθημα που έχω κάνει», «απολύτως θετική», «εξαιρετική μέθοδος»). Τέσσερις (4) από τις απαντήσεις εστιάζουν στην πρωτοτυπία («διαφορετικό», «πρωτότυπος τρόπος», «άλλος τρόπος»), δύο (2) στην αποτελεσματικότητα («μαθαίναμε πιο εύκολα», «κρατήσαμε πολλά»), μία (1) στη συνεργασία, μία (1) στο ευχάριστο κλίμα («είχε πλάκα»), μία (1) στη δημιουργικότητα.

Κορίτσια: Από τις δέκα (10) μαθήτριες οι εννιά (9) εκφράστηκαν θετικά, ενώ μία (1) μαθήτρια δεν παίρνει σαφή θέση (περιορίζεται στη διαπίστωση ότι υπήρχαν ελλείψεις στην ανάλυση, ενώ δηλώνει ότι η μαζική αποδοχή αποσκοπούσε στο να χαθούν μαθήματα). Επιβεβαιώνουν γενικά τις απαντήσεις τους στο πρώτο ερώτημα. Στα θετικά αναφέρονται: η οικειότητα και η συνεργασία με τον καθηγητή (2 απαντήσεις: «φιλικό περιβάλλον», «έμαθα να ακούω προσεκτικότερα τις οδηγίες της καθηγήτριάς μου), η βελτίωση του κλίματος (3 απαντήσεις: «χαλαρό, διασκεδαστικό, όχι πιεστικό», «πέρασα καλά, είχε πλάκα», «ευχάριστο»), τα κίνητρα μάθησης (3 απαντήσεις: «δίνει κίνητρο», «παρακινεί τον μαθητή να προσέξει», «ενδιαφέρθηκα για το μάθημα»), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (2 απαντήσεις: «βοηθά να κρατήσω πληροφορίες», «ο μαθητής θυμάται περισσότερα»). Μία (1) μαθήτρια, παρότι εκφράζει θετική άποψη για τον νέο τρόπο διδασκαλίας, πιστεύει συγχρόνως ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικός («πιο γρήγορα και σε μεγαλύτερο βαθμό γνώση»). Μια (1) μαθήτρια εκφράζει τον ενθουσιασμό της χαρακτηρίζοντας τον τρόπο «ελπιδοφόρο για την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος»

Αποτελέσματα 3ης ερώτησης: Σας έδωσε το μάθημα την ευκαιρία να εκφραστείτε ελεύθερα;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας: Πέντε (5) αγόρια απάντησαν αρνητικά και επτά (7) θετικά. Δύο (2) κορίτσια απάντησαν αρνητικά και οκτώ (8) θετικά. Συνολικά θετικές ήταν δεκαπέντε (15) απαντήσεις (ποσοστό 68,2%) και επτά (7) αρνητικές.

Αποτελέσματα 2ης ερώτησης: Όταν συμμετείχατε στις θεατρικές δραστηριότητες σκεφτήκατε ή φανταστήκατε καταστάσεις που αφορούν την πραγματική σας ζωή;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας: Και τα 12 αγόρια απάντησαν θετικά. Εννιά (9) κορίτσια απάντησαν θετικά και δύο (2) αρνητικά, αιτιολογώντας την αρνητική απάντησή τους με το γεγονός ότι ήταν ομαδική δραστηριότητα και ότι υπήρχε αρχηγός «που μοίραζε ρόλους». Συνολικά, 20 απαντήσεις ήταν θετικές (ποσοστό 95%) και δύο (2) αρνητικές.

Αποτελέσματα 4ης ερώτησης: Τι «κρατήσατε» από το μάθημα για την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο και το φαινόμενο της βαθμοθηρίας; Τι από το μάθημα για την σημασία του επαγγέλματος και τις επιπτώσεις της ανεργίας; Ποιες διαφορές παρατηρήσατε ανάμεσα στα δύο μαθήματα;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Από τα δώδεκα (12) αγόρια τα επτά (7) θυμούνται μόνο την ανεργία (δηλαδή τη θεματική ενότητα που διδάχτηκε με θεατρικές τεχνικές), ενώ τα υπόλοιπα πέντε (5) δήλωσαν ότι θυμούνται και τα δύο μαθήματα, ωστόσο και αυτά δήλωσαν ότι θυμούνται καλύτερα το μάθημα με τις θεατρικές τεχνικές. Οι μαθητές που εκδήλωσαν προτίμηση στο μάθημα με τις θεατρικές τεχνικές αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας:

α)ότι του «έμειναν οι συνθήκες που βιώνουν οι άνεργοι μέσα από τις θεατρικές τεχνικές».

β) «με τις φωτοτυπίες ήταν βαρετό, ενώ το άλλο ήταν ενδιαφέρον».

γ) «υπήρχε περισσότερη δημιουργικότητα. Θα μπορούσα να γράψω καλύτερη έκθεση

δ) «μπορέσαμε να εκφραστούμε», «διαδραστικό», «ενδιαφέρον».

ε) «θα έγραφα καλύτερη έκθεση με θέμα «εργασία – ανεργία».

Κορίτσια: Από τα δέκα (10) κορίτσια τα έξι (7) δήλωσαν ότι θυμούνται μόνο το θεατρικό, τα δύο (2) κατ' εκτίμηση της ερευνήτριας, τίποτα από τα δύο (βρήκαν και τα δύο εξίσου ωραία και ενδιαφέροντα και δε διέκριναν διαφορές ανάμεσα στα δύο, χωρίς ωστόσο να αναφερθούν στο περιεχόμενο των μαθημάτων), ενώ ένα (1) κορίτσι δήλωσε ότι θυμάται μόνο το μάθημα που έγινε με παραδοσιακό τρόπο. Κανένα από τα κορίτσια δε δήλωσε ότι θυμάται και τα δύο.

Αποτελέσματα 5ης ερώτησης: Υπήρξαν κάποιοι που δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία αυτή ή συμμετείχαν χωρίς να το θέλουν πραγματικά;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Οκτώ (8) από τα αγόρια ανέφεραν ότι συμμετείχαν όλοι ή απάντησαν θετικά σε προσωπική βάση. Επτά (7) ανέφεραν ότι υπήρχαν κάποιοι (όχι προσωπικά όσοι απάντησαν) που δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Ένας μαθητής απάντησε ότι δυσκολεύτηκε στην αρχή και ανέφερε ότι «ήταν αγχωμένος», αλλά στη συνέχεια ένιωσε καλύτερα.

Κορίτσια: Από τα κορίτσια εννιά (9) απάντησαν ότι ήθελαν να συμμετέχουν ή ότι δε δυσκολεύτηκαν, ενώ τέσσερα (4) δήλωσαν ότι κάποιοι (όχι τα ίδια προσωπικά) δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Δύο από αυτά δήλωσαν ότι ο ένας «βοηθούσε με τον τρόπο του τον άλλο να αποβάλει [τη ντροπή]», «η καλή διάθεση όλων βοηθούσε να το ξεπεράσει», ενώ ένα (1) ότι κάποια απροθυμία ήταν μάλλον τυχαία και δεν αφορούσε το μάθημα.

Συνολικά θετικά απάντησαν 16 μαθητές (ποσοστό 72,7%).

Αποτελέσματα 6ης ερώτησης: Στη συνεργασία σας με τους συμμαθητές σας δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής της γνώμης και των ιδεών όλων, παρακίνησης να δημιουργήσετε μαζί; Η νιώσατε ότι δεν μπορείτε να συμμετέχετε εξαιτίας της φασαρίας ή της πιθανής κοροϊδίας από τους συμμαθητές σας;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Στις δώδεκα (12) απαντήσεις των αγοριών αναφέρθηκε πέντε (5) φορές η λέξη συνεργασία και πέντε (5) φορές η λέξη εμπιστοσύνη, πέντε (5) φορές η φράση «αποδοχή απόψεων», τρεις (3) φορές η λέξη «δημιουργικότητα». Το κλίμα χαρακτηρίστηκε «καλό», «δημιουργικό», «ευχάριστο». Η φασαρία αναφέρθηκε ως

πρόβλημα σε τρεις (3) περιπτώσεις, ενώ δεν αναφέρθηκε σε καμία απάντηση η κοροϊδία.

Κορίτσια: Στα δέκα (10) κορίτσια εμφανίστηκε σε τρεις (3) απαντήσεις η λέξη «συνεργασία», σε επτά (7) η εμπιστοσύνη, σε έξι (6) η αποδοχή απόψεων και ιδεών, σε τρεις (3) η ομαδικότητα. Το κλίμα χαρακτηρίστηκε «διασκεδαστικό» και «όμορφο». Σε τρεις (3) περιπτώσεις διαπιστώθηκε «φασαρία» (αναφέρθηκε όμως ότι αυτό συνέβαινε μόνο στην αρχή, ενώ μετά «ησυχάζαμε»). Σε μία (1) από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε αρνητική αναφορά στην εμπιστοσύνη («δεν υπήρχε εμπιστοσύνη, γιατί δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα για να δημιουργηθεί»), ενώ σε δύο (2) απαντήσεις αναφέρθηκε και ο φόβος πιθανής κοροϊδίας. Σε μία (1) απάντηση αναφορικά με την ομαδικότητα αναφέρθηκε ότι «κάποιοι δούλευαν περισσότερο και έπαιρναν αποφάσεις».

Αποτελέσματα 7ης ερώτησης: Με ποιους τρόπους αλλάζει η σχέση της τάξης με τον καθηγητή/ τρια σε ένα μάθημα μέσω θεατρικών τεχνικών;

Παρατηρήσεις διδάσκουσας - ερευνήτριας:

Αγόρια: Από τα δώδεκα αγόρια τα δύο θεωρούν ότι η σχέση δεν αλλάζει (ένα αναφέρει εμφατικά ότι «καθόλου δεν αλλάζει»), ενώ τα υπόλοιπα δέκα (10) απαντούν ότι αλλάζει θετικά, αναφέροντας: «πιο καλή» σχέση (1 απάντηση), «πιο οικεία» (3 απαντήσεις), «πιο στενή» σχέση (1 απάντηση), «πιο κοντά» (1 απάντηση). Συνολικά οι απαντήσεις που φανερώνουν οικειότητα και προσέγγιση είναι πέντε (5) στις 12. Δύο (2) απαντήσεις αναφέρονται σε περισσότερη ελευθερία, μία (1) σε δημιουργικότητα, μία (1) γενικά σε κοινωνικοποίηση, ενώ δύο (2) σε αλλαγή της οπτικής του καθηγητή απέναντι στον μαθητή.

Κορίτσια: Από τα δέκα (10) κορίτσια πέντε (6) απαντήσεις αναφέρονται σε αμεσότητα, οικειότητα και προσέγγιση («έρχονται πιο κοντά», «σπάει ο πάγος», «πιο στενή σχέση, μέσα από τη συνομιλία, την συνεργασία, το γέλιο γίνεται καλύτερη από πριν»), δύο (2) σε πιο ποιοτικές σχέσεις («αληθινές σχέσεις», «καλά θεμέλια», «όχι τυπικές όπως συνήθως»), τρεις (3) υπονοούν πιο ουσιαστική γνωριμία («διαφορετική οπτική γωνία», «ο καθηγητής γνωρίζει καλύτερα τον μαθητή»), μία (1) απάντηση αναφέρεται σε ελευθερία. Όλες οι απαντήσεις των κοριτσιών υπονοούν μια θετική αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Al Azri, H.R & Al-Rashdi, M. H. (2014), The Effect Of Using Authentic Materials στο *Teaching International Journal Of Scientific & Technology Research* Vol. 3, Iss. 10, October 2014, σελ. 249-254 Πρόσβαση: 27/11/16

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers investigate their work An introduction to the methods of action research*, London: Routledge
Αναδημοσίευση: Taylor & Francis e-Library, 2005

Andersen, C. (2004) Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education, *Theory In to Practice*, Vol. 43, No. 4 Πρόσβαση: 28/10/15

Anderson, A. (2011) *Integrated Arts Approaches in Education: Dramatic Arts as a Mediator for Literacy Learning*, American University, Washington, DC
Πρόσβαση: 4/6/17

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003) *Teaching literacy through drama*. London: Routledge Falmer.

Balfour, M. (2009) The politics of intention: looking for a theatre of little changes, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:3, 347-359 Πρόσβαση: 1/10/15

Bodorova, E. & Leong, J.D. (2015) Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play, *American Journal of Play*, volume 7, number 3 pp371-388
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf> Πρόσβαση: 6/5/16

Bolton, G. (1984) *Drama as Education*, Longman: Essex

Bolton, G. (2007) A History of Drama Education: A Search for Substance στο Bresler, L. (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*, Netherlands: Springer

Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Markham, Ontario: Pembroke.

Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton & Co.

Bustingorry, S.O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research, *Educational Action Research*, 16, (3): 407-420. Πρόσβαση: 01/06/17

Counsell, C. (1996), *Signs of Performance*, London and New York : Routledge

Cooper (2004), A Struggle Well Worth Having: The Uses of Theatre-in-Education (TIE) for Learning, *Support for Learning*, Volume 19, Issue 2 Pages 81-7 Πρόσβαση: 2/6/17

Cremin , T. & Gooch , K. & Blakemore, L. & Goff, E. & Macdonald, R. (2006) Connecting drama and writing: seizing the moment to write, Research contribute to the composing life of the primary classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:3, 273-291 Πρόσβαση: 1/6/17

Cazden, C., Cope, B. , Fairclough, N. ,Gee, J. , et al, (1996)A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60

<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>

Πρόσβαση: 2/6/17

Dan Mac I. (1995) An Introduction to Action Research

<http://www.phy.nau.edu/~danmac/actionrsch.html>

Πρόσβαση: 1/6/17

Dawson, E. Hill, A. ,Barlow, J. & Weitkamp, E. (2009) Genetic testing in a drama and discussion workshop: exploring knowledge construction, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:3, 361-390 Πρόσβαση: 27/7/16

Dewey, J. (1958), *Art as experience*. New York: Capricorn Books.

Duffy, M.T. & Cunningham, D.J. (1996), Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction στο Jonassen, D. H. (ed.) *Handbook of research for educational communications and technology age*, σελ. 170-198, New York: Simon & Schuster
Macmillan

Dunn, J. & Stinson, M. (2011), Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 617-633

Πρόσβαση: 27/7/16

Edminston, B. (2013), *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: Engaging students across the curriculum* Chapter summaries from book published by Routledge

www.academia.edu

Πρόσβαση: 27/2/17

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*, London and New York : Longman

Fleming, M. (2001), *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools, An Intergrated Approach*, London: David Fulton

Fosnot, C.T & Perry, R.S. (1996) *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* στο Fosnot, C.T., Ed. *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*. New York and London: Teachers College, Columbia University

Franks (2014) Drama and the representation of affect – structures of feeling and signs of learning, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19:2, 195-207

Πρόσβαση: 27 /7/ 2016

Freire, P. (2003) 'From the Pedagogy of the Oppressed' στο Darder, A., Baltodano, M. and Torres, R. (eds) (2003) *The Critical Pedagogy Reader*, New York; London: Routledge Falmer (σ. 52-61)

Gardner, H. (2006) *The Development and Education of the Mind: the selected works of Howard Gardner*, London and New York: Routledge

Grainger, T. (2004). Drama and writing: Enlivening their prose. στο P. Goodwin (επιμ.), *Literacy through creativity*, London: David Fulton.

Halliday, M.A.K., (1989) Part A. Στο M.A.K Halliday and H. Ruqaiya (eds), *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press, σελ. 1-49

Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

Hiep, P.H.(2005) "Imported" Communicative Language Teaching , Implications for Local Teachers, *English Teaching Forum* Vol.43 Num.4

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence στο J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*, Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. H. (1979). On communicative competence στο C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (σελ. 5-26). Oxford: Oxford University Press

Johnson, C. (2002) Drama and Metacognition, *Early Child Development and Care*, 172:6, 595-602 Πρόσβαση: 27/07/16

Jones, G. M. & Brader-Araje, L. (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning, *American Communication Journal, Volume 5, Iss.3*

Kemmis, S. (2006), Participatory action research and the public sphere, *Educational Action Research*, 14, (4): 459-476. Πρόσβαση: 01/06/17

Lee, K.B. , Patall, E. , Cawthon,S. , Steingut, R. (2015), The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012, *Review of Educational Research*, March 2015, Vol. 85, No. 1, pp. 3–49 Πρόσβαση: 7/4/17

Liu, M. (2014) The Social Interpretation of Language and Meaning, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 6, pp. 1238-1242, June 2014

Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*,9(1), 67-90.

Macy, L. (2013) Educational Drama in the Age of “21st –Century Literacy”, *Education Matters The Journal of Teaching and Learning Vol 1, No 2*
<http://hdl.handle.net/10515/sy5n01096> Πρόσβαση: 9/4/17

Macy, L (2016) Bridging Pedagogies: Drama, Multiliteracies, and the Zone of Proximal Development, *The Educational Forum*, 80:3, 310-323 Πρόσβαση: 11/4/17

Males, T. (2000) What is Critical in Critical Language Awareness?, *Language Awareness*, 9:3, 147-159 Πρόσβαση: 28/1/17

McNaughton Marie Jeanne (1997) Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2:1, 55-86
Πρόσβαση: 9/4/17

Neelands, J. (2004α), Το «θέατρο των Ανθρώπων» ως Ιδέα του IDEA, *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ.5 σελ 6-13 Πρόσβαση: 5/1/16

Neelands, J.(2004 β) *Beginning Drama: 11-14*, London: Fulton

Neelands, J & Goode, T, (2006) *Structuring Drama Work*, UK: Cambridge University Press

Neelands, J. (2008), Structure and Spontaneity: the Process Drama of Cecily O'Neill - edited by Philip Taylor and Chris Warner, *British Journal of Educational Studies*, 56:1, 112-113 Πρόσβαση: 30/8/16

Neelands, B & Nelson, B (2013) Drama, community and achievement : together I'm someone, στο Anderson, M. & Dunn, J. (eds.) *How drama activates learning: contemporary research and practice*. London ; New York: Bloomsbury.

<http://wrap.warwick.ac.uk/75841/1/WRAP%20Chapter-%20Neelands-Nelson%20revised3.pdf>

Nicholson, H. (ed) (2000) *Teaching drama 11-18*, London: Continuum Group

Nicholson, H. (2005) *Applied Drama The Gift of Theatre*, London: Palgrave Macmillan

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1-23 Πρόσβαση: 30/11/16

Ntelioglou B. Y. (2011) 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 595-615

O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research In Richardson, R (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*

<http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html> Πρόσβαση: 01/06/17

Omasta, M & Snyder-Young,D (2014) Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19:1, 7-22

Πρόσβαση: 27/07/16

O'Neill, C. (1989/2006), Dialogue and drama στο Taylor P. & Warner C.D. (επιμ.) *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*, ed. UK: Trentham Books.

O'Neill, C. (1995), *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, NH: Heinemann

O'Neill, C. (2006), Foreword, στο Schneider,J.J. & Crumpler, T.P. & Rogers, T. (eds) *Process drama and multiple literacies : addressing social, cultural, and ethical issues*, Portsmouth, NH: Heinemann

O'Toole, J. & Dunn, J. (2001), *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.

O'Toole, J. & Stinson, M. (2009) Drama and Language στο O'Toole, J., Stinson, M., Moore, T., 2009 *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*, Netherlands: Springer

Piaget, J. (1962) Gattegno & Hodgson (trans) *Play, dreams and imitation in childhood*, London: Routledge & Kegan Paul LTD

Podlozny, A. (2000), Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link, *Journal of Aesthetic Education*, 34, 239-275. Πρόσβαση: 29/07/16

Richards, J. C. (2006), *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.

Sæbø, A. B. (2009) Challenges and possibilities in Norwegian classroom drama practice, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, 279-294
Πρόσβαση: 27/06/16

Simons, J. (2002) Drama and the Learner, *Melbourne Studies in Education*, 43:2, σελ.1-11

Sinor, M. (2002) From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles) *Crossing boundaries-An interdisciplinary journal*, 1 (3).

Somers, J.(2012), Drama in schools Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development στο Γκόβας,Ν , Κατσαρίδου, Μ Μαυρέας, Δ (επιμ) *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Schonmann, S. (2005), "Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education, *The Journal of Aesthetic Education, Vol. 39, No. 4, Special Issue: Aesthetics in Drama and Theatre Education* (Winter, 2005), pp. 31-39
Πρόσβαση:29/7/16

Takaya, K. (2008) Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner, *Interchange, Vol. 39/1*, 1-19
Πρόσβαση: 10/4/17

Taylor, P. (2000), *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*, London: Routledge/ Falmer

von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese, Vol. 80, No. 1, History, Philosophy, and Science Teaching* (Jul., 1989), pp. 121-140.

Πρόσβαση: 09/4/17

Vygotsky, L. (1930/1981) The genesis of higher mental functions στο Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 147-188). New York: Sharpe, Inc.

Vygotsky, L., (1935/1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, B. J. (1998) *Educational drama and language arts: What research shows* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wagner, B. J. (2002) Understanding Drama-Based Education, στο Bräuer, G (Ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing σελ. 4-18.

Winston, J. (1998) *Drama, Narrative and Moral Education*, London and New York: Routledge

Winston, J. (2004) *Drama and English at the Heart of the Curriculum: Primary and Middle Years*, London and New York: Routledge

Witerska, K. (2015) Creativity in Somebody Else's Shoes, *Creativity Vol. 2, Issue 2*, σελ. 227-236

Zipes, J. (2009), Why Fantasy Matters Too Much, *The Journal of Aesthetic Education, Vol. 43, No. 2*, σελ. 77-91

Πρόσβαση: 14/01/16

Ελληνόγλωσση

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (μτφ Σολομών Ιωσήφ) Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* μτφ. Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χρ., Μπιθαρά Π., Φιλοπούλου Μ. (2007) Αθήνα: Μεταίχμιο

Δενδρινού, Β. (2001) Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στο Χριστίδης Α.-Φ, επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 217-221.

Κατσαρίδου, Μ. (2011) *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή), Α.Π.Θ. : Θεσσαλονίκη

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

Κολιάδης, Εμ. (2007), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τομ. Γ, Αθήνα: Γνωστικές Θεωρίες

Κουντουράς, Μ. (1985), Κλείστε τα σχολεία, στο Δημαράς, Α. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Άπαντα, τ. Α'*, σελ.159, Αθήνα: Γνώση

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) *Προς μια νέα (γλωσσο)εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Ομιλία στο πλαίσιο του συνεδρίου: «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση», Δίον, 4-6 Νοεμβρίου 2011.
- Κωστή, Α. (2016) *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Ναύπλιο
- Λάσκος, Χ. (2006) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: θεωρητικές τάσεις και θεμελίωση* (Διδακτορική Διατριβή), Α.Π.Θ. : Θεσσαλονίκη
- Macken-Horarik, M., (2000) Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία. Μια συστημική λειτουργική οπτική, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, σελ.73-95.
- Παπαδόπουλος, Π. (2010) *Θεατρικές Πρακτικές και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή), Α.Π.Θ. : Θεσσαλονίκη
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014) «Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση» στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση - Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση
- Παπαδοπούλου, Μ. & Ζάγκα, Ε. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής* 1/2008: 237-250.
- Πίγκου - Ρεπούση Μ. (2015). *ΘΣΠ 61: Οδηγός Μελέτης, Δράμα/Θέατρο στην εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πίγκου - Ρεπούση Μ. (2016α). *ΘΣΠ 61: Οδηγός Μελέτης, Το θέατρο/δράμα ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης*, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πίγκου - Ρεπούση Μ. (2016β). *ΘΣΠ 61: Οδηγός Μελέτης, Μεθοδολογικά παραδείγματα, μελέτη περίπτωσης και έρευνα δράσης*, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σέξτου, Π. (2005), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Somers, J. (2000) *Το εκπαιδευτικό δράμα: Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές* Εισήγηση για την Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014) Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34 σελ. 411-421

Τσολάκης, Χ. (1987) Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας και η (γλωσσική) αγωγή. Οκτώ καταθέσεις και δέκα προτάσεις, *περ. Φιλολόγος* τ.48, σελ 124-5

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., Τάνης, Δ (2004α). *Έκφραση – Έκθεση. τεύχος Β'.* Γενικό Λύκειο. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGL-B>

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., Τάνης, Δ (2004β). *Έκφραση – Έκθεση. τεύχος Β'.* Γενικό Λύκειο. Βιβλίο Καθηγητή Αθήνα: Ο. Ε. Δ. Β.

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSGL-B>

Φανουράκη, Κ. (2010) *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων Μέσω Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα

Φανουράκη, Κ. (2016) *ΘΣΠ61 Οδηγός Μελέτης, Έρευνα και συλλογή των δεδομένων*, Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2003, τόμος 2, 31-48.*

ΥΠ.ΕΠ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο, σχολικό έτος 2008-2009, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

Υ. Π. Ε. Θ. (2016), Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017, *Έγγραφο του Υπουργείου, Αριθμ. Πρωτ. 148091/Δ2, Ημερομηνία: 13-09-16*

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf>