



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Π.Μ.Σ. ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

«Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική εκπαίδευση μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Επιβλέπων Καθηγητής : Δρ Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

Ονοματεπώνυμο : Σπυριδούλα Ζώτου

A.M. : 157

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2023-2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η μεταπτυχιακή μου μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών « Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Εκπαίδευση, Γλώσσα και Ετερότητες» του τμήματος Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η επιλογή του θέματος πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή μου , τον Δρ. Κωνσταντίνο Γκαραβέλα. Ως εκ τούτου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή μου Κωνσταντίνο Γκαραβέλα για την εμπιστοσύνη, την άψογη συνεργασία και την υποστήριξή του από την αρχή της συγγραφής της παρούσας μελέτης μέχρι της τελική της μορφή.

Πρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής, την Δρ. Γεωργία Γούγα και τον Δρ. Χρήστο Ζάγκο για τις πολύτιμες παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους. Ιδιαίτερα τον Δρ. Χρήστο Ζάγκο για τις γνώσεις που μου μετέδωσε στα μαθήματα που ήταν διδάσκοντας κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ.5
ABSTRACT	σ.6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ.7

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η έννοια και οι θεωρίες του θεατρικού παιχνιδιού	σ.8
1.2 Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού	σ.15
1.3 Το θεατρικό παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής δημοτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διεξαγωγή του	σ.23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ

2.1 Η έννοια και οι παιδαγωγικές πρακτικές του γραμματισμού	σ.29
2.2 Η σχέση θεατρικού παιχνιδιού και κριτικού γραμματισμού	σ.41

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι της έρευνας	σ.48
3.2 Πληθυσμός, πληθυσμός-στόχος και επιλογή δείγματος	σ.49
3.3 Μέθοδος έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων	σ.50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής	σ.52
4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	σ.52
4.1.2 Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	σ.55
4.1.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις για το θεατρικό παιχνίδι	σ.55

4.1.2.2 Στάσεις και αντιλήψεις για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη	σ.67
4.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής	σ.76
4.2.1 Συσχέτιση των στάσεων με το φύλο	σ.77
4.2.2 Συσχέτιση των στάσεων με την ηλικία	σ.81
4.2.3 Συσχέτιση των στάσεων με το μορφωτικό επίπεδο	σ.83
4.2.4 Συσχέτιση των στάσεων με την εκπαιδευτική εμπειρία	σ.88
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σ.92
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	σ.103
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	σ.105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σ.106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σ.109
1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	σ.109
2. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗ SPEARMAN	σ.113
2.1 Συσχέτιση των ερωτήσεων με το φύλο	σ.113
2.2 Συσχέτιση των ερωτήσεων με την ηλικία	σ.117
2.3 Συσχέτιση των ερωτήσεων με το μορφωτικό επίπεδο	σ.119
2.4 Συσχέτιση των ερωτήσεων με την εκπαιδευτική εμπειρία	σ.125

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των δασκάλων σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και την αξιοποίησή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο εμπεριέχονται θέματα σχετικά με την έννοια, τις θεωρίες και τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού καθώς και με τη θέση του στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με το ρόλο του δασκάλου κατά τη διεξαγωγή του. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια του γραμματισμού και αναδεικνύονται οι παιδαγωγικές πρακτικές του, ενώ επιχειρείται και μια προσέγγιση στοιχείων που αφορούν το γραμματισμό της πρώτης σχολικής ηλικίας. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με μια μικρή ανάλυση της σχέσης του κριτικού γραμματισμού με το θεατρικό παιχνίδι και τις τεχνικές του.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί την παρουσίαση και τη συζήτηση της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός, το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, η επιλογή του δείγματος καθώς και το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, το οποίο, αφού σχεδιάστηκε και συμπληρώθηκε από ένα δείγμα 95 δασκάλων 12 δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων, υποβλήθηκε σε στατιστική ανάλυση. Έπειτα, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, στα οποία συνοψίζονται οι βασικές παρατηρήσεις που απορρέουν από τα ερευνητικά αποτελέσματα. Εξετάζεται το κατά πόσο η εν λόγω έρευνα επιβεβαίωσε τις αρχικές υποθέσεις και τους σκοπούς του ερευνητή.

Στον επίλογο διατυπώνονται κάποιες προτάσεις σχετικά με την ενίσχυση της συμβολής της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the attitudes and perceptions of educators, specifically primary school teachers, regarding dramatic play and its utilization in the language development of children in primary education.

The first part of the study consists of the theoretical framework. The first chapter covers topics related to the concept, theories and techniques of dramatic play as well as its position in the primary education curriculum and the role of the teacher during its implementation. The second chapter examines the concept of literacy and highlights pedagogical practices, while also attempting an exploration of elements concerning literacy in early childhood education. The theoretical part concludes with a brief analysis of the relationship between critical literacy and dramatic play and its techniques.

The second part of the study presents and discusses the research. Specifically, it presents the research questions, the purpose, the methodological framework of the research, the sample selection, as well as the research tool, the questionnaire, which was designed and completed by a sample of 95 teachers from 12 primary schools in the city of Ioannina, and was subjected to a statistical analysis. Subsequently, the results of descriptive and inductive statistics are presented and discussed.

The study concludes with the findings, which summarize the main observations derived from the research results. It examines whether the research questions confirmed the initial hypotheses and aims of the researcher.

In the conclusion, some suggestions are formulated regarding the enhancement of the contribution of dramatic education to the language development of primary school students.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη συνεχή πρόκληση να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών και των νέων γενιών. Η γνώση και η κατανόηση των διαδικασιών γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες στην ανάπτυξη του παιδιού. Εντούτοις, η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων και εργαλείων, όπως το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να αποδειχθεί κρίσιμη για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσής τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να εξετάσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων σχετικά με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από μια συνολική προσέγγιση, αναλύονται οι θεωρητικές βάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, η συνδρομή του στη γλωσσική ανάπτυξη και οι πρακτικές που υιοθετούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να ανοίξει νέους δρόμους για την επίγνωση του ρόλου του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσω μιας εμπειριστατωμένης ανάλυσης, εξετάζονται οι πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης που επηρεάζονται, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού και οι κατευθύνσεις του στην προσέγγιση ενός κειμένου, οι δεξιότητες αναγνώρισης και γραφής λέξεων (γραμματισμός της πρώτης σχολικής ηλικίας), οι ικανότητες αναγνωστικής κατανόησης και γραπτής παραγωγής ενός κειμένου, και η ανάπτυξη επικοινωνιακών κωδίκων που επιτρέπουν την αποτελεσματική έκφραση και ανταλλαγή ιδεών και σκέψεων κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Απώτερος σκοπός είναι η ανίχνευση του ρόλου του θεατρικού παιχνιδιού και η αξιοποίησή του ως εργαλείο για την ενίσχυση όλων των παραπάνω πτυχών με όχημα τις σχετικές στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η έννοια και οι θεωρίες του θεατρικού παιχνιδιού

Η αναγκαιότητα και η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού είχε ιδιαίτερα εξυμνηθεί από μεγάλους θεωρητικούς της αγωγής της κλασικής αρχαιότητας. Ο Πλάτωνας (427-347 π.Χ.) εκθειάζει τη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία προτάσσοντας το σε ένα χωρίο (537a) από το έβδομο βιβλίο της «Πολιτείας» του ως τον βασικότερο μοχλό της μαθησιακής πορείας και ως τον αδιάψευστο δείκτη των ατομικών κλίσεων των μαθητών (Μαυρόπουλος, 2006). Την ίδια σκέψη ακολουθεί και ο νεοπλατωνιστής Πλωτίνος (205-270 μ.Χ.) που θεωρεί κάθε «σπουδή» και παιδεία ένα παιχνίδι. (Κουμάκης, 1999). Παρόλο που αναδεικνύεται ήδη από την αρχαία εποχή ο ισχυρός διάυλος ανάμεσα στην παιδευτική διαδικασία και το παιχνίδι και η αναμφισβήτητη συμβολή του τελευταίου στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι αυτό παρέμενε για αρκετούς αιώνες έξω από το χώρο του σχολείου.

Η κατάσταση αυτή αλλάζει, όταν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα το παιχνίδι εντάσσεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα με τις καινοτομίες πρωτοπόρων παιδαγωγών, όπως ο Friedrich Fröbel, η Maria Montessori και ο Ovide Decroly. Το παιχνίδι για τον Γερμανό παιδαγωγό Fröbel αποτελεί το κύριο μέσο εργασίας στο νηπιαγωγείο και σύμφωνα με την αντίστοιχη θεωρία η δομή ενός νηπιακού κήπου απαρτίζεται από τρεις τομείς. Ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει ομαδικά παιχνίδια κίνησης με τρέξιμο, χορό και παραστάσεις. Στον δεύτερο τομέα δεσπόζουν το παιχνίδι με τα δώρα και τα μέσα διδασκαλίας και ενασχόλησής του, που αφορούν κυρίως τα στέρεα υλικά-μέσα για την παραγωγή του (η μπάλα- σφαίρα, ο κύβος, ο κύλινδρος, το ξύλο, η πλάκα, ο πηλός, το κερί, το χαρτί κ.α.). Με βάση αυτές τις βασικές μορφές ύλης, από τις οποίες η σφαίρα, που σύμφωνα με τον Fröbel, είναι το

μέγιστο σύμβολο του σύμπαντος,-καθώς σε αυτή ενυπάρχουν η ενότητα και η πολυπλοκότητα-, είναι δυνατό να κατασκευαστεί μια ποσότητα σχημάτων, τα οποία ο Fröbel κατέταξε σε τρεις τύπους : τα σχήματα της καθημερινής ζωής, τα σχήματα της ομορφιάς και τα μαθηματικά σύνολα. Τα «δώρα» αυτά μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη των μορφοποιητικών δυνάμεων των παιδιών, να τα διευκολύνουν στην άσκηση των αισθήσεων και των κινητικών δεξιοτήτων, να τους παράσχουν τη δυνατότητα αντίληψης των πρωταρχικών και στοιχειωδών φυσικών νόμων και δυνάμεων, να καλλιεργήσουν τη μαθηματική σκέψη και να τα πληροφορήσουν για τις προσωπικές τους ικανότητες. Ο τρίτος τομέας ενασχόλησης είναι η κηπουρική, όπου τα παιδιά του κήπου ασκούνται στην παρακολούθηση της ανάπτυξης των φυτών που έχουν φυτέψει (Heiland, 2000, σσ.80-81 · Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2019). Η φρεμπελιανή θεωρία, επομένως, είναι ένα πρότυπο σφαιρικής αγωγής, η ουσία του οποίου έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού με τα δώρα αυτενεργούν, χαλαρώνουν και μαθαίνουν διαισθητικά μέσω της δράσης πάνω σε βασικές δομές της πραγματικότητας –που τις αντιλαμβάνονται ως μέρη ενός συνόλου- και της κατασκευής τους.

Ακολουθώντας, η Ιταλίδα Maria Montessori και ο Βέλγος Ovide Decroly επένδυσαν στο ζήτημα της αυτενέργειας των παιδιών με σκοπό την κατάκτηση της αυτονομίας τους και για τον σκοπό αυτό σχεδίασαν εκπαιδευτικά παιχνίδια. Το παιδαγωγικό υλικό από το «Σπίτι των παιδιών» («Casa dei bambini») της Montessori - που αποτελεί και τον πυρήνα της μεθόδου της- είναι οργανωμένο ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, διακρίνεται για τον αναλυτικό και αφηρημένο χαρακτήρα του και συνίσταται σε ένα σύνολο κινητικών, αισθητικών και χειροτεχνικών ενεργειών που αποβλέπουν στην αγωγή των κοινωνικών συναισθημάτων των παιδιών (αυθόρμητες εκδηλώσεις), στην αγωγή των κινήσεων (δράσεις της καθημερινής ζωής, γυμναστικές ασκήσεις, χειροτεχνικές εργασίες), στην αγωγή και εξάσκηση των αισθήσεων (π.χ. μουσική αγωγή, χρωματική αντίληψη, αντίληψη διαστάσεων, μορφών, βάρους, στερεών-υγρών, θερμότητας-ψύχους, όσφρησης υλικών και γεύσης ουσιών), στην αγωγή εκγύμνασης των μυών, σε ασκήσεις μόρφωσης εννοιών και συμβόλων, σε ασκήσεις ανάγνωσης και γραφής (ανάγλυφα γράμματα, αντικείμενα γραφής, πίνακες) και στην εμπειρική διδασκαλία της αριθμητικής (π.χ. αριθμητήριο) (Δανασσής-Αφεντάκης, 2016).

Σε αντίθεση με το μοντεσσοριανό υλικό των παιχνιδιών, το υλικό του Decroly είναι προσανατολισμένο στην άσκηση της παρατηρητικότητας των παιδιών πάνω σε

συγκεκριμένα αντικείμενα ή εικόνες του πραγματικού κόσμου (Δανασσής-Αφεντάκης, 2016). Το γεγονός αυτό σχετίζεται τόσο με τις επιστημονικές καταβολές και τη βασική ιδέα της βιωματικής μάθησης όσο και με τον σύνθετο και συγκεντρωτικό τρόπο σκέψης του Βέλγου παιδαγωγού που τον οδηγούν στην υιοθέτηση μιας μεθόδου, ενός ολιστικού αναλυτικού προγράμματος, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η απασχόληση των παιδιών ανά ομάδες σε κατηγορίες δραστηριοτήτων που ικανοποιούν τις καθολικές ανάγκες τους για τροφή, για προστασία από κινδύνους, για ψυχολογική ενίσχυση απέναντι σε απογοητεύσεις, για αυτοπειθαρχία και αυταξιολόγηση, για εργασία και κυρίως για παιχνίδι (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2019). Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο που παρέχει μια σφαιρική και συνολική εκπαίδευση-«διδασκαλία για τη ζωή, μέσα από την ίδια τη ζωή» τα στάδια με βάση τα οποία τα παιδιά καλούνται να αυτενεργήσουν είναι : α) η παρατήρηση, β) η αλληλουχία και γ) η έκφραση. Η παρατήρηση προκαλεί το ενδιαφέρον, το οποίο με τη σειρά του ενεργοποιεί τη λειτουργία των αισθήσεων. Η αλληλουχία προκύπτει από την παρατήρηση και επιτρέπει την επεξεργασία γενικών ιδεών χάρη στη μελέτη και τη σύγκριση αντικειμένων μέσα στο χώρο και το χρόνο. Η έκφραση ως προϊόν προσωπικής ανακάλυψης και δημιουργίας, ερμηνεύει με τρόπο συγκεκριμένο (χειροτεχνική) ή αφηρημένο (γραφτή, προφορική, αισθητική) τις ιδέες που προκύπτουν μέσω των συσχετισμών (Pourtois & Desmet, 2000). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι παραπάνω βιωματικές δραστηριότητες ολιστικής γνώσης και εμπειρίας ανοίγουν το δρόμο για το ελεύθερο παιχνίδι και την επιλογή του είδους του, καθώς δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις προσωπικές κλίσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να βρίσκουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα και με αυτόν τον τρόπο να προετοιμάζονται απέναντι σε οτιδήποτε πρόκειται αντιμετωπίσουν στην πορεία της ζωής τους.

Έτσι με τη συμβολή των τριών παραπάνω σημαντικών παιδαγωγών δίνεται η απαραίτητη ώθηση ώστε το παιχνίδι να απασχολήσει το ενδιαφέρον και να γίνει σταδιακά αντικείμενο πολλών και διαφορετικών θεωριών, καθεμιά από τις οποίες εξηγεί μια πλευρά του φαινομένου, ενώ όλες μαζί προσφέρουν μια πληρέστερη εικόνα της έννοιάς του. Οι θεωρίες αυτές το ερμηνεύουν από διαφορετική οπτική, εστιάζοντας η καθεμιά άλλοτε στα αίτια ή στην διαδικασία κι άλλοτε στην προσφορά ή στα κίνητρα που ωθούν το παιδί σε αυτή τη διαχρονική πανανθρώπινη έκφραση. Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσουν οι γνωστικές θεωρίες, γιατί μέσα από

την παρουσίαση αυτών θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της έννοιας και της ιδιαίτερης φύσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Στις γνωστικές θεωρίες κατατάσσονται οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί τους, ο Jean Piaget και ο Lev Semenovich Vygotsky. Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν δυο θεωρητικές τάσεις στο γνωστικό πεδίο σχετικά με το παιχνίδι, από τις οποίες η πρώτη το προσεγγίζει ως αφομοίωση και προσαρμογή ή συμμόρφωση και η δεύτερη ως αναπαραγωγή ρόλων (Γαλάνη, 2010). Η πρώτη τάση συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη σκέψη είναι οργανωμένη σε σχήματα, νοητικές δομές που αντιπροσωπεύουν τις συμπεριφορές και τις δράσεις. Η ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών για τον κόσμο μπορεί να ερμηνευθεί με βάση δυο βασικές αρχές, την αφομοίωση και την προσαρμογή ή συμμόρφωση. Η πρώτη είναι διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος κατανοεί το ερέθισμα με βάση το εκάστοτε στάδιο νοητικής ανάπτυξης και τον τρόπο σκέψης του. Η δεύτερη, αντίθετα, αναφέρεται στις αλλαγές στον ήδη υπάρχοντα τρόπο σκέψης, που προκαλούνται από την επαφή με νέα ερεθίσματα και γεγονότα (Feldman, 2019). Η συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη ποικίλλει και καθορίζεται κάθε φορά από το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά. Με βάση λοιπόν το αντίστοιχο νοητικό επίπεδο, ο Piaget διακρίνει τρεις μορφές παιχνιδιού (Δανασσής-Αφεντάκης, 2016) : το παιχνίδι της άσκησης που αναφέρεται στην αισθησιοκινητική εξέλιξη, το συμβολικό παιχνίδι, με το οποίο συμβολίζονται παραστάσεις απόντων προσώπων, αντικειμένων και καταστάσεων, και το κοινωνικό παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι των κανόνων, το οποίο θεμελιώνεται στην τήρηση των κανόνων και απαιτεί αυξημένες κοινωνικές σχέσεις.

Η δεύτερη γνωστική θεωρία που αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως αναπαραγωγή ρόλων βρίσκει την τέλεια έκφρασή της στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί αμοιβαία συναλλαγή και συναναστροφή ανάμεσα στα παιδιά και τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους. Τα πρόσωπα (γονείς, συνομήλικοι, άλλα μέλη) και το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζουν τα παιδιά, τα οποία, με τη σειρά τους ασκούν επίδραση σε αυτά, καθώς τα ίδια αποτελούν ταυτόχρονα τους δέκτες των επιδράσεων κοινωνικοποίησης και τις πηγές της επίδρασης. Οι γνωστικές τους ικανότητες αυξάνουν, καθώς εκτίθενται σε πληροφορίες άγνωστες, αλλά όχι υπερβολικά δύσκολες να τις αντιμετωπίσουν. Αυτό ο Vygotsky το ονόμασε ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, δηλαδή το επίπεδο στο οποίο τα παιδιά μπορούν σχεδόν, αλλά όχι

εντελώς, να εκτελέσουν ένα έργο ανεξάρτητα, αλλά που είναι σε θέση να το διεκπεραιώσουν με τη βοήθεια κάποιων, περισσότερο ικανών. Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού ή παιχνιδιού προσποίησης και των κοινωνικών του χαρακτηριστικών (συνθήκες επικοινωνίας) τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο της ζώνης αυτής και να «εξασκήσουν» δραστηριότητες που αποτελούν τμήμα του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια είναι σε θέση να εξάγουν το συμβολικό νόημα που λανθάνει πίσω από τις δραστηριότητες αυτές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού –κι όχι τις ίδιες τις δραστηριότητες- κι έτσι να αντιληφθούν καλύτερα πως λειτουργεί ο κόσμος γύρω τους. Παράλληλα μεταβαίνουν από την πραγματικότητα στο χώρο και στο χρόνο της φαντασίας, ακολουθώντας κάθε φορά τους κανόνες συμπεριφοράς που προϋποθέτει ο ρόλος που έχουν αναλάβει να αναπαραστήσουν (Feldman, 2019 · Vygotsky, 1978).

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εισήγαγαν το παιχνίδι στην εκπαίδευση και οι γνωστικές θεωρίες, σηματοδοτούν συνεχείς μεταβάσεις από το ένα είδος παιχνιδιού σε κάποιο άλλο : από το παιχνίδι άσκησης ή το λειτουργικό παιχνίδι των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων (αντικείμενα και κινητικές δραστηριότητες) και το παιχνίδι κατασκευών (χτίσιμο με τουβλάκια, σύνθεση πάζλ, κατασκευή αντικειμένων από πηλό) στο παιχνίδι παρατήρησης (δραστηριότητα μη συμμετοχής αλλά παρακολούθησης άλλων παιδιών να παίζουν) κι από το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης στο κοινωνικό παιχνίδι και στο παιχνίδι των κανόνων (Feldman, 2019). Το συμβολικό παιχνίδι που ενσωματώνει χαρακτηριστικά κοινωνικού παιχνιδιού αποτελεί ξεκάθαρα τη βάση και τον προθάλαμο του θεατρικού, εφόσον, σύμφωνα με τη Γαλάνη (2010), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά μέσω της συμβολικής λειτουργίας να φαντάζονται καταστάσεις, να αναπαριστούν τη συμπεριφορά και τις ασχολίες της ζωής των ενηλίκων, να αποδίδουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και μαγικές ιδιότητες στα αντικείμενά τους και να συντηρούν τον κόσμο που δημιουργούν, βιώνοντας περιπέτειες πέρα από την καθημερινότητά τους, αλλά και αναβιώνοντας μια καλύτερη εκδοχή γεγονότων της ζωής του που τα απογοήτευσαν, τα ενόχλησαν ή τα πλήγωσαν. Από την άλλη πλευρά, η ποικιλία των ρόλων (φανταστικών ή στερεότυπων) που τα παιδιά υποδύονται τους δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, χωρίς να εκτίθενται στους κινδύνους που θα είχαν οι ενέργειες αυτές στην πραγματικότητα και να αυξάνουν το βαθμό της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να βλέπουν τα πράγματα από τη σκοπιά των

άλλων και να μπαίνουν στη θέση τους, γεγονός που αναπτύσσει και βελτιώνει σε μέγιστο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Έτσι η φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού θεωρείται το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι. Ο όρος δραματικό παιχνίδι είναι ένας όρος που εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής εμπύχωσης με τα παιδιά. Τη διττή λειτουργία του δραματικού παιχνιδιού την επισημαίνει η Beauchamp (1998), υποστηρίζοντας ότι από τη μια πλευρά πρόκειται για ένα παιχνίδι, όμοιο με την παιδική δραστηριότητα και με το επάγγελμα του ηθοποιού και από την άλλη πλευρά πρόκειται για δράση, όπως το θεατρικό κείμενο και η παράσταση. Στην ουσία είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και όλη του την πολυπλοκότητα. Αυτό σημαίνει ότι ο τομέας του περιλαμβάνει τις συνιστώσες και τις κύριες εκδηλώσεις του θεάτρου, αλλά δεν είναι ισοδύναμος με αυτό. Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί, σύμφωνα με την ίδια, μια καλή πρόταση σύνδεσης της εκπαίδευσης με το θέατρο με στόχο τη διευκόλυνση της εξοικείωσης των παιδιών -έναν «τόπο» συνάντησης-με αυτό και γι' αυτόν το λόγο το προτείνει ως παιδαγωγική θεάτρου που δομείται από κατηγορίες παιχνιδιών-ασκήσεων με εξελικτική ανάπτυξη. Αυτές οι κατηγορίες είναι η ενεργοποίηση, η χαλάρωση, η εσωτερίκευση, η εξερεύνηση, η δραματοποίηση- θεατροποίηση και η επαναφορά. (Beauchamp, 1998).

Στο ίδιο κλίμα κινείται και ο Κουρετζής (Κουρετζής, 1991), ο πρώτος που καθιέρωσε μια δομημένη μέθοδο θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα και την παρουσίασε για πρώτη φορά το 1976. Ο ίδιος προσεγγίζει το θεατρικό παιχνίδι ως μια προπαρασκευή του παιδιών για μια δημιουργική περίοδο, ως μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας τους, ως μέσο επικοινωνίας, καλλιέργειας-κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων, ως έναν τρόπο επικοινωνίας με τα συναισθήματά τους και ως ένα δημιουργικό συμβάν που τους παρέχει άμεση ικανοποίηση. Η μέθοδος του για ένα ολοκληρωμένο παιχνίδι στηρίζεται σε τέσσερα επίπεδα : το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Περιλαμβάνει άπειρες τεχνικές (π.χ. σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμός, εκμετάλλευση του τυχαίου κ.α.) και συντελείται σε τέσσερις φάσεις-στάδια, την απελευθέρωση, την αναπαραγωγή, το σκηνικό αυτοσχεδιασμό και την ανάλυση. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει το στάδιο ευαισθητοποίησης, απελευθέρωσης της φαντασίας και συγκρότησης της ομάδας. Στη δεύτερη φάση δεσπόζει η δημιουργία ρόλων και καταστάσεων, δηλαδή το παιχνίδι των ρόλων. Η τρίτη φάση αφορά το στάδιο της εκτέλεσης του θεατρικού δρώμενου

και η τέταρτη το στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων (συζήτηση, αποτίμηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων κ.α.).

Αξίζει, προς αποφυγή συγχύσεων ή παρεξηγήσεων της έννοιας του θεατρικού παιχνιδιού, να διαχωριστεί αυτή από άλλες μορφές θεατρικής εμπειρίας στα ακόλουθα σημεία : Καταρχήν, το θεατρικό παιχνίδι προκρίνει την ανάγκη των παιδιών να παίζουν αναλαμβάνοντας ένα ρόλο-που δεν απαιτεί τις ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες που απαιτούνται στη θεατρική παράσταση- όχι για να υπηρετήσουν τις ανάγκες του τελευταίου, αλλά για να αποκτήσουν την εμπειρία του ρόλου και να κάνουν πιστευτή την κατάσταση στην οποία εμπλέκονται. Επίσης, είναι αυτοσχέδιο, εφόσον δεν αποτελεί πιστή ανάπτυξη ενός θεατρικού κειμένου. Παράλληλα, είναι εφήμερο, αφού δεν μπορεί να καταγραφεί ώστε να επαναληφθεί. Ακολούθως, είναι αυθόρμητο και ελεύθερο, καθώς δεν οριοθετείται από κάποιο προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2007 · Γαλάνη, 2010). Επιπλέον, η άγνωστη έκβασή του διαμορφώνεται κατά τη διάρκειά του, καθώς ο δρών εκφράζεται, χωρίς να αναμένει την υποδοχή κάποιου κοινού, όπως συμβαίνει για παράδειγμα σε μια θεατρική παράσταση. Το τελευταίο σημείο διαφοροποίησης είναι ότι η ποιότητά του βασίζεται σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, που θα οδηγήσουν στα καλλιτεχνικά, σε αντίθεση με τη θεατρική παράσταση, όπου η ποιότητα βασίζεται σε καλλιτεχνικά κριτήρια που θα οδηγήσουν στα παιδευτικά κριτήρια (Γαλαντής, 1991).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι μπορεί να οριστεί, σύμφωνα με τη Wagner (1976) και την Κοντογιάννη (2000) ως η θεατρική-παιδαγωγική μέθοδος, ο τύπος της ομαδικής παιγνιώδους δραστηριότητας και καλλιτεχνικής έκφρασης ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη δραματική τέχνη, κατά τον οποίο τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα από το φανταστικό κόσμο ή αναπαριστούν ή ανασκευάζουν την πραγματικότητα, επαναπροσδιορίζοντας την εμπειρία τους μέσα στο πλαίσιο της θεατρικής σύμβασης -που ορίζει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι σε ένα γεγονός μη πραγματικό πρέπει να ενεργούν σαν αυτό να συμβαίνει στην πραγματικότητα- και μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και εναλλασσόμενης ανταπόκρισης -ελεύθερης από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς- που οδηγεί στη μάθηση των κοινωνικών ρόλων.

1.2 Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού

Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού συνιστούν δραστηριότητες μέσω των οποίων πραγματώνεται η διαδικασία του. Πρόκειται για τα τεχνικά μέσα που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου πλαισίου για την υλοποίησή του. Μέσω αυτών δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσδιορίζουν, να κατασκευάζουν και να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον (χώρος, χρόνος, ρόλοι, πλοκή, σύμβολα), διεισδύοντας στο χώρο και στο χρόνο, εξελίσσοντας τις σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σχέσεις, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων, τις δραματικές καταστάσεις και αξιολογώντας τη δράση τους (Γαλάνη, 2010 · Παπαδόπουλος, 2010). Οι τεχνικές, που παρουσιάζονται είναι αυτές που θεωρούνται οι πιο αντιπροσωπευτικές : ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το κουκλοθέατρο και η παντομίμα. Αξίζει να τονιστεί ότι αυτές δεν έχουν στατικό, απόλυτο και δεσμευτικό χαρακτήρα, μπορούν να αλλάζουν, να εμπλουτίζονται ή να συνδυάζονται ανάλογα με την περίπτωση.

Ο αυτοσχεδιασμός, σύμφωνα με τον Way (1967), είναι ένα έργο, χωρίς τη δέσμευση του γραπτού κειμένου, απελευθερωμένο από παρεμβάσεις και φραγμούς στην έκφραση · είναι η αυθόρμητη κινητική, λεκτική ή εκφραστική ανταπόκριση σε μια κατάσταση, έναν χαρακτήρα, μια ιδέα, μια συμπεριφορά, ένα ερέθισμα, μια σκηνή και η απρόοπτη λύση στην ιστορία που παίζεται. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάδυση του είναι η ενεργοποίηση της φαντασίας και ο συντονισμός της σκέψης και της δράσης των συμμετεχόντων (Γαλάνη, 2010). Προσδιορίζοντας τον η V.Spolin (1999) τον προσεγγίζει ως την επίλυση ενός προβλήματος από κοινού με άλλους χωρίς την ύπαρξη ενός προκαθορισμένου σχεδίου και ως το δρόμο προς τη σκηνή, επιτρέποντας στο πρόβλημα να συμβάλλει στην εξέλιξη της σκηνής. Ο αυτοσχεδιασμός στην ουσία προσπερνά το έτοιμο κείμενο, ανοίγοντας τα φτερά της δημιουργικότητας και δίνοντας έμφαση στο μη προσχεδιασμένο και στην απελευθερωτική δύναμη του σώματος (Παπαδόπουλος, 2007). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας αρχικός προσδιορισμός του δραματικού πλαισίου (χώρος, χρόνος, ρόλοι, παρούσα ή προηγούμενη κατάσταση) διευκολύνει αρκετά τον προσανατολισμό της δράσης (δομημένος αυτοσχεδιασμός). Τα παιδιά λαμβάνουν τις απαραίτητες πληροφορίες που περιέχονται στην κάρτα ρόλου (role card) -που δίνεται από το δάσκαλο- κι έτσι μπορούν, ξεκινώντας από το συγκεκριμένο πλαίσιο, να κινήσουν αυθόρμητα τα πράγματα (Παπαδόπουλος, 2010). Επομένως, παρά τη διατύπωση

απόψεων για τον αυτοσχέδιο χαρακτήρα του, ένας ευρύς αυτοσχεδιασμός μπορεί να στηρίζεται σε μια προσυμφωνημένη διαδικασία και να καταλήγει σε μια διαρκώς πιο δομημένη αυτοσχέδια μορφή. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Άλκηστις (1989), η οποία προτείνει μια ποικιλία των μορφών του ως προς τη διάρκεια (σύντομος ή εκτενής), την πλοκή (ύπαρξη ή μη), τον αριθμό ατόμων (ατομικός ή ομαδικός), τη μικτή έκφρασή του (μοναχική και ομαδική με εναλλαγές), την απόλυτη ελευθερία του ή την καθοδήγησή του, τη στήριξή του σε μια αρχική ιδέα ή σε ένα ερέθισμα και την αφόρμησή του από τη συγκινησιακή κατάσταση του προσώπου. Συχνά ο αυτοσχεδιασμός ενσωματώνει και άλλα τεχνικά μέσα, όπως τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το κουκλοθέατρο και την παντομίμα

Η δραματοποίηση είναι μια σύνθετη λέξη που αποτελείται από δυο άλλες, τη λέξη δράμα και τη λέξη ποίηση που ανάγεται στη βασική της έννοια ποιώ, πράττω, κατασκευάζω. Οι δυο αυτές λέξεις μπορούν να ερμηνευθούν ως κατασκευή δράσης. Αυτό σημαίνει πως η δραματοποίηση είναι η θεατρική απόδοση, επεξεργασία και μετατροπή εννοιών (συγκεκριμένων και αφηρημένων) και μη θεατρικών κειμένων κάθε είδους (μυθιστόρημα, διήγημα, νουβέλα, ποίημα, τραγούδι, μύθος, παραμύθι, λαϊκό έθιμο, δημοτικό τραγούδι, παροιμία, ανέκδοτο, σχολικό κείμενο, επιστολή, είδηση ή δημοσίευμα εφημερίδας, σκίτσο, καρτούν κ.α.) σε δράση, μέσω ενός δραματικού κώδικα που περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, όπως τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματική έκφραση, τη μιμική και την παντομίμα. Πράγματι, όλα σχεδόν τα είδη λόγου μπορούν να δραματοποιηθούν, υπό ορισμένες συνθήκες που να υποστηρίζουν αυτή τη δραστική αλλαγή. Η πιο βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό είναι η ύπαρξη διαλόγου, δράσης και συγκρούσεων των ηρώων (Γαργαλιάνος, 2020 α · Γαλάνη, 2010 · Παπαδόπουλος, 2010). Σύμφωνα με τον Γαργαλιάνο (2020 α), υπάρχουν έξι κριτήρια που καθιστούν τα κείμενα δραματοποιήσιμα. Αυτά μπορούν να συνοψιστούν στη θεατρικότητα (ύπαρξη δράσης και συχνές αλλαγές της), στην ύπαρξη ενός βαθμού δυσκολίας στην πρώτη ανάγνωση, στη μη πολυπλοκότητα της γραφής και της πλοκής, στη χρηστικότητα, στη μη απαίτηση μεγάλων υποκριτικών ή σκηνοθετικών ικανοτήτων και κατασκευής πολύ δύσκολων σκηνικών και κοστούμιών και στην παροχή ορισμένων κινησιολογικών επιδεξιοτήτων αναγραφόμενων και απλώς περιγραφόμενων στο κείμενο, ικανών να καταστήσουν τους μαθητές γνώστες και χρήστες πολλών εξωσχολικών δραστηριοτήτων και αντικειμένων.

Οι δυο βασικές μορφές της δραματοποίησης στο σχολείο είναι είτε: α) στο πλαίσιο μιας θεατρικής παράστασης, όπου η επεξεργασία του κειμένου γίνεται από τον εκπαιδευτικό και η σκηνική απόδοσή του από τους μαθητές, είτε β) ως διδακτική μεθοδολογία. Η πρώτη μορφή της, στο πλαίσιο μιας θεατρικής παράστασης, αναπτύσσεται σε τρία στάδια, την εισαγωγή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας περιλαμβάνει σωματικές (σώματος, άνω και κάτω άκρων, προσώπου, στόματος, οφθαλμών), χαλαρωτικές, αισθητηριακές, μιμητικές, κινησιολογικές, ρυθμικές, εκφραστικές νοητικές (συγκέντρωσης, μνήμης, προσοχής, παρατηρητικότητας), μουσικές, συντονιστικές και σιωπηλές ασκήσεις και ποικίλα δρώμενα, παρουσιάσεις παροιμιών, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, παντομίμα, αυτοσχέδιες όπερες, θεατρικά παιχνίδια με σύμμεικτα μέσα και ασκήσεις δυναμικού ομάδας. Η επιλογή των ασκήσεων γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή τα ίδια τα παιδιά. Στο δεύτερο στάδιο της καθαυτό δραματοποίησης πραγματοποιείται η σκηνική απόδοση του ήδη προϋπάρχοντος θεατρικά επεξεργασμένου (από τον εκπαιδευτικό) κειμένου αφού προηγηθεί η ανάληψη των ρόλων και η προετοιμασία σε κάθε επίπεδο (σκηνοθετικό, σκηνικό, μουσικής, φωτισμών). Στο τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης συντελείται η κριτική αποτίμηση της εμπειρίας εκ μέρους των μελών της ομάδας και της στάσης τους απέναντι σ' αυτή και η αυτοκριτική του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να λάβει πολλές μορφές ξεκινώντας από τη συζήτηση, την καταγραφή ημερολογίων ή πρακτικών, τη σύνθεση εφημερίδας, την συγγραφή ποιήματος ή θεατρικού έργου μέχρι τη σύνταξη ερωτηματολογίων του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (Αλκηστις, 1989).

Η δεύτερη μορφή της δραματοποίησης ως διδακτικής μεθοδολογίας σχετίζεται με σχολικά και μη σχολικά κείμενα. Ο σκοπός σε αυτήν την περίπτωση είναι η επεξήγηση και η καλύτερη κατανόηση του κειμένου κι όχι η θεατρική έμπνευση. Εκτός από τα κριτήρια δραματοποίησης, ένα υποστηρικτικό πλαίσιο προς αυτήν την κατεύθυνση, προσφέρει και η έννοια της εντολοδηγίας, δηλαδή η φράση ή η εντολή μέσω οδηγιών που εκφέρει ένας εμπνευστής στους μαθητές του στα μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού με στόχο να εκτελέσουν μια άσκηση ή ένα παιχνίδι. Παρατίθεται ένα παραδείγματα : «Παίξτε ένα διάλογο όπου πρέπει να ακουστεί η φράση : Μαντάμ, μήπως σας έπεσε αυτό το μαντιλάκι;». Οι τεχνικές μιας καλής εντολοδηγίας είναι η καθαρή, ευγενική και καθόλου επιτακτική εκφορά της ώστε να δημιουργεί αφορμή στους μαθητές, η σαφήνεια ως προς το ζητούμενό της, η

αποφυγή μονολεκτικότητας ή φλυαρίας και η διακύμανσή της ανάμεσα στη σοβαρότητα και στην ευθυμία (Γαργαλιάνος, 2020β).

Το παιχνίδι ρόλων (role playing) είναι μια παιδαγωγική τεχνική εφαρμογής που τοποθετεί τους συμμετέχοντες σε μια κατάσταση όπου μια δράση ή μια συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες και συνήθως χρησιμοποιείται σε προγράμματα που αποβλέπουν στην αλλαγή συμπεριφοράς ή στη γλωσσική ανάπτυξη (Courau, 2000). Παράλληλα, το παιχνίδι ρόλων ως θεατρική τεχνική αυτοσχεδιασμού ονομάζεται και συνάντηση, εφόσον οι μαθητές συναντώνται για την υπεύθυνη και σοβαρή αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων, διλημματικών καταστάσεων και, συγκρούσεων ή συμφερόντων σε θέματα που αφορούν τις οικογενειακές, συζυγικές, διαφυλικές και εργασιακές σχέσεις, τα παιδιά, τη σχολική ζωή και την εφηβεία, τις φιλίες, τις οικονομικές ανισότητες, την αγωγή υγείας, τη βία, τον πόλεμο, τη μετανάστευση, τις μειονότητες και το περιβάλλον. Ο δάσκαλος συμμετέχει κι αυτός ως χαρακτήρας για να βοηθήσει στη διερεύνηση των προβλημάτων, αφού με τις ερωτήσεις που θέτει και τα νέα στοιχεία που ανακοινώνει, αναδεικνύει τις αντίθετες απόψεις που δημιουργούν τη δραματική ένταση και φωτίζουν τις λεπτομέρειες των παραπάνω θεμάτων. Οι χαρακτήρες-ρόλοι επιχειρηματολογούν, εκφράζουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, αναζητούν τις συνθήκες και τις αιτίες των γεγονότων, ακούνε και κρίνουν τις ιδέες των άλλων, μεταδίδουν και αξιολογούν πληροφορίες, εκτιμούν καταστάσεις και δεδομένα, αναζητούν και ελέγχουν πιθανές λύσεις και γενικότερα αποκρυσταλλώνουν τα νοήματα που προκύπτουν από ένα μη προσχεδιασμένο και γνήσιο διάλογο. Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται με το διάλογο ως τρόπο διαπραγμάτευσης για εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα που απαιτούν την κατανόηση της θέσης του άλλου. Επίσης, η εν λόγω τεχνική συμβάλλει και στην εξέλιξη της ιστορίας, καθώς εισάγονται νέες πληροφορίες, αλλάζουν τα δεδομένα, διαφοροποιούνται οι σχέσεις των χαρακτήρων, ξεπερνιούνται εμπόδια ή προστίθενται νέα (Παπαδόπουλος, 2010). Κατά τη διεξαγωγή ενός παιχνιδιού είναι διαθέσιμες οι κάρτες ρόλων που περιέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία οι μαθητές θα δράσουν, χωρίς όμως να υπάρχει ομοφωνία για την υποχρεωτική χρήση τους, καθώς η διανομή ρόλων μπορεί να ανατεθεί και προφορικά (Γκαραβέλας, 2007).

Επίσης, δεν επικρατεί απόλυτη συμφωνία ούτε και για τον ακριβή σχολικό χρόνο κατά τη διάρκεια του οποίου συνιστάται να διεξάγεται η εν λόγω διαδικασία. Από τη μια πλευρά υποστηρίζεται η άποψη ότι το παιχνίδι ρόλων πρέπει να λαμβάνει

χώρα κατά τις πρώτες διδακτικές ώρες της ημέρας, κατά τις οποίες οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι και μετά από μια δραστηριότητα επίδειξης, όπως η προφορική παρουσίαση ενός θέματος από το δάσκαλο ή η προβολή μιας ταινίας (Courau, 2000), ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχει και η άποψη ότι το ζήτημα σχετίζεται με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι ρόλων από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. (Γκαραβέλας, 2007). Αν, για παράδειγμα, αυτό είναι το επίκεντρο του μαθήματος, τότε ίσως καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του σχολικού χρόνου. Στην περίπτωση, όμως, που αυτό στοχεύει σε γενικότερους σκοπούς, τότε ίσως καταλαμβάνει ελάχιστο χρόνο και δεν έχει τόσο σημασία ο ακριβής χρονικός προσδιορισμός του.

Τα στάδια των παιχνιδιών ρόλων είναι α) η επιλογή του θέματος, β) η προετοιμασία της διαδικασίας, γ) η διεξαγωγή του παιχνιδιού και δ) η συζήτηση που έπεται. Στα δυο πρώτα στάδια, σύμφωνα με τον Livingstone (1983, οπ. αναφ. στο Γκαραβέλας, 2007) το θέμα πρέπει να επιλεγεί με βάση το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, και έπειτα να υποβληθεί σε επεξεργασία από το δάσκαλο, καταγράφοντας ρόλους και σκοπούς. Ειδικότερα, η εξέταση του ύφους και των αντίστοιχων απαιτούμενων γλωσσικών επιλογών, η διαπίστωση ή μη της προαπαιτούμενης γνώσης των μαθητών και ο έλεγχος του νέου γλωσσικού υλικού που θα τους δοθεί αποτελούν επιμέρους δραστηριότητες προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, συνιστάται η προετοιμασία της τάξης σε τρία επίπεδα, ως προς τη γλώσσα, ως προς τις πολιτιστικές διαφορές και ως προς την κατάσταση. Η γλωσσική προετοιμασία στηρίζεται σε επαναλήψεις, προφορικές ασκήσεις και σε ομαδικές εργασίες, η πολιτιστική στην ενασχόληση διαφορετικών περιστάσεων ανά χώρα μέσω οπτικοακουστικών μέσων και εικόνων, και η εισαγωγική προετοιμασία στο ίδιο το παιχνίδι βασίζεται στην εξάσκηση στην προφορά, το ρυθμό, τον επιτονισμό, την ταχύτητα ομιλίας κ.τ.λ. (Γκαραβέλας, 2007).

Το τελευταίο στάδιο της συζήτησης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί θέμα της αποτελεί η ίδια η επικοινωνιακή κατάσταση της δραστηριότητας του παιχνιδιού καθώς και η συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε αυτή. Για το λόγο αυτό προτείνεται από τη Warm (1981, οπ. αναφ. στο Γκαραβέλας, 2007) η ακόλουθη δομή του παιχνιδιού : μια εισαγωγή στην οποία γίνεται η πρώτη επαφή με το θέμα μέσω εικόνων, η παρουσίαση του παιχνιδιού (τρίτο στάδιο) σε δύο φάσεις με δυο ομάδες συμμετεχόντων και δυο διανομές ρόλων, η συζήτηση αντίστοιχα σε δυο φάσεις και μια τελική συζήτηση.

Ειδικότερα, στις αρχικές φάσεις της συζήτησης επιχειρείται μια αρχική εκτίμηση και περιγραφή της κατάστασης από κάθε ομάδα των συμμετεχόντων, σε θέματα σχετικά με την προετοιμασία και τις τυχόν αβλεψίες και παραλείψεις. Στην τελική συζήτηση επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση και των δυο παρουσιάσεων σε ζητήματα που αφορούν το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και της ανταπόκρισης της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην πραγματικότητα, την περιγραφή της επικοινωνιακής περίπτωσης με αναφορές σε αρνητικά σημεία μέσω ενός διακριτικού χειρισμού και φιλικού κλίματος και με καταγεγραμμένες παρατηρήσεις από το δάσκαλο των γλωσσικών, παραγλωσσικών (τόνος, ύψος και ταχύτητα φωνής, επιτονισμός, παύσεις) και εξωγλωσσικών (γλώσσα του σώματος, μιμική) σφαλμάτων των μαθητών στο τέλος του παιχνιδιού. Η θεραπεία των αδυναμιών αυτών δεν μπορεί να είναι άμεση, γιατί οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν πρώτα στην ελεύθερη χρήση του γλωσσικού υλικού, ώστε ο δάσκαλος να εντοπίσει, να επισημάνει και να διορθώσει με ασκήσεις τις αδυναμίες τους αργότερα σε μελλοντικές δραστηριότητες (Γκαραβέλας, 2007).

Στο παιχνίδι ρόλων αποτελεί σημαντικό στοιχείο διευκόλυνσης πριν από την ανάπτυξη της δράσης να σχεδιάζεται ο χάρτης της ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές, αναλαμβάνοντας τους ρόλους, να έχουν σαφή αντίληψη του χώρου της. Μια παραλλαγή του χάρτη είναι το αμμοδοχείο, η μακέτα ή υλικά που δίνουν τρισδιάστατη εποπτεία του χώρου. Έτσι η ανάγλυφη παρουσίαση μιας περιοχής μπορεί να περιλαμβάνει την αποτύπωση των λόφων, του ποταμού, της πόλης, του αεροδρομίου, του κάστρου, του δάσους κ.α., στοιχείων που η γνώση τους μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση για τη διερεύνηση της ιστορίας (Παπαδόπουλος, 2010).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι η διεξαγωγή ενός παιχνιδιού ρόλων επιτρέπει την αποδραματοποίηση των προσομοιούμενων καταστάσεων, οι οποίες χάρη στο εικονικό περιβάλλον που δημιουργεί η εν λόγω τεχνική, απαλλάσσονται από τα διακυβεύματά τους. Αυτό το γεγονός επιτρέπει και την «αποστασιοποίηση», με την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιο ρόλο, αφού μπορούν σε οποιαδήποτε φάση να «βγουν» έξω από αυτόν και να σταθούν κριτικά απέναντί του, να τον τροποποιήσουν, να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν στοιχεία, ακόμα και να τον εγκαταλείψουν και να συνεχίσουν το παιχνίδι ανακαλύπτοντας κάποιον άλλο. Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο βιωματικός χρόνος καταργεί τον «ιστορικό» τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα της απο-μυθοποίησης, η οποία, συχνά, μεταβάλλεται σε μια νέα μυθοπλασία, για να την αποδομήσουν εκ νέου, αν οι ανάγκες το επιβάλλουν. Σε

αυτόν βέβαια το σκοπό μπορεί να βοηθήσει και ο δάσκαλος αποδραματοποιώντας τον στόχο ενός παιχνιδιού ρόλων. (Courau, 2000 · Κουρετζής, 1991).

Υπάρχουν και κάποιες τεχνικές που σχετίζονται με την προσέγγιση ρόλων και ονομάζονται τεχνικές στοχαστικές διερεύνησης. Η γραφή και ανάγνωση σε ρόλο (writing in role) είναι η παραγωγή από τους μαθητές γραπτού λόγου (μηνύματα, επιστολές, ημερολόγια, άρθρα κ.α.) προσαρμοσμένου στις επικοινωνιακές συνθήκες της δράσης με στόχο την έκφραση και ανταλλαγή σημασιών. Η οπτική γωνία (this way/that way) συνίσταται στην αναπαράσταση διαφορετικών ερμηνειών των ανθρώπων για γεγονότα που έζησαν ή άκουσαν είτε μέσω της μαρτυρίας (giving witness) ενός χαρακτήρα, είτε με βάση τις ποικίλες οπτικές των χαρακτήρων για ένα γεγονός από την καθημερινή ή κοινωνική ζωή. Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience Alley) είναι μια τεχνική στην οποία ένας μαθητής -ως ρόλος που αντιμετωπίζει κάποιο δίλημμα- διασχίζει έναν διάδρομο που σχηματίζουν οι υπόλοιποι μαθητές, οι οποίοι είτε στο ρόλο της συνείδησής του συγκεκριμένου χαρακτήρα είτε σε άλλους ρόλους, εκφράζουν αντίστοιχα τις αντικρουόμενες σκέψεις του (voices in head) ή τις συμβουλές τους (Παπαδόπουλος 2010).

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή θεάτρου και μια τεχνική θεατρικού παιχνιδιού, στην οποία η κούκλα (η μαριονέτα, το νευρόσπαστο) ως ζωντανό μέσο αναπτύσσει πολύ εύκολα επικοινωνία με τα παιδιά δίνοντάς τους πολλές ευκαιρίες να εκφράσουν προβληματισμούς και εμπειρίες, υπαρξιακές ανησυχίες, σκέψεις και συναισθήματα. Τα παιδιά επιτρέπουν στις κούκλες να μπουν στο δικό τους παιδικό κόσμο και εξασκούν πάνω τους άλλοτε εξουσία και άλλοτε τρυφερότητα και αγάπη, στη μορφή που αυτά επιθυμούν και που πολλές φορές διαφέρει από αυτό που τους δίνουν οι μεγάλοι (Γαλάνη, 2010). Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991), η κούκλα αποτελεί ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας, εφόσον σχετιζόμενη με την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων, επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών, η οποία κι αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τη μορφή της κούκλας, επάνω στην οποία τα παιδιά αποτυπώνουν στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνείδητων καταστάσεων. Οι κούκλες και οι μαριονέτες και τα νευρόσπαστα (οι κούκλες που κινούνται με νήματα) ως μακρινοί απόγονοι των τελετουργικών масκών σηματοδοτούν τη διπλή μετάβαση από την τελετουργία στο θέατρο και από το θέατρο στον κόσμο των παιχνιδιών. Στο θέατρο με τις κούκλες-μαριονέτες η ανωτερότητά συνίσταται στη σκηνογραφία και στη διακόσμηση, ενώ στο θέατρο με τα νευρόσπαστα στη μεγαλύτερη γκάμα κινήσεων. Τα λαϊκά

παραμύθια και η επεξεργασία τους προσφέρουν ένα τεράστιο ρεπερτόριο για την επινόηση ιστοριών με μαριονέτες και νευρόσπαστα. Οι μαριονέτες είναι διαθέσιμες για μόνιμες ταυτίσεις. Ο βασιλιάς ισοδυναμεί με τον πατέρα, την εξουσία, τη δύναμη, τον ενήλικο που καταπιέζει τον μικρό και τον προστατεύει από κάθε κίνδυνο. Η βασίλισσα είναι η μητέρα. Ο πρίγκιπας είναι το αγοράκι (η πριγκίπισσα το κοριτσάκι). Η νεράιδα είναι η καλή μαγεία, η ελπίδα, το μέλλον και ο διάβολος συγκεντρώνει όλους τους φόβους, τα τέρατα ή κάθε πιθανό εχθρό. Με την ανάκληση αυτών των ισοδυναμιών οι μαριονέτες επιφορτίζονται να μεταδώσουν στα παιδιά μηνύματα σιγουριάς (Ροντάρι, 2001).

Η παντομίμα είναι μια μη λεκτική τεχνική και μια ιδιότυπη θεατρική μορφή που ζητά από τον ηθοποιό να χρησιμοποιήσει τη φαντασία, τη γλώσσα του σώματός του (κίνηση, στάση του σώματος, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου-γκριμάτσες) και φωνήματα ή ήχους –όχι λόγια- για να δώσει υπόσταση στην πραγματικότητα, εκφράζοντας μια αντίδραση σε ένα ερέθισμα, μια οδηγία, ένα συναίσθημα, μια σκέψη ή μια εσωτερική παρόρμηση. Η δράση και τα νοήματα φανερώνονται μέσα από τη σωματική κίνηση και στάση, τη χειρονομία και την έκφραση του προσώπου και τις λεπτές ποιότητες έκφρασης των συναισθημάτων. Συχνά, κίνηση και έκφραση μεγεθύνονται με γκροτέσκες σωματικές φόρμες, για να τονίσουν τις συναισθηματικές και διανοητικές καταστάσεις των ηθοποιών. Ο χώρος, τα αντικείμενα, τα μεγέθη, τα γεγονότα, τα πρόσωπα και οι δυνάμεις τους παύουν να υπάρχουν και συνεχίζουν να είναι ορατά μόνο στη φαντασία ηθοποιού και θεατή (Παπαδόπουλος, 2010). Αυτό ακριβώς το σημείο καθιστά τη λεπτή διαφορά της παντομίμας με τη μιμική, καθώς η παντομίμα δεν στοχεύει στην άσκηση και στην ακρίβεια της απλής μίμησης χειρονομιών ή κινήσεων ούτε στην αντικατάσταση-αναπλήρωση του λόγου με χειρονομίες και ούτε στη διάχυση των σημάτων της μόνο στο πρόσωπο, αλλά αποτυπώνει τη στιγμή και την έκφραση των συναισθημάτων μέσω της φυσιολογίας των κινήσεων, πλουτίζει το λόγο και διοχετεύει τη μίμηση-έκφραση παντού, σε όλο το σώμα (Γαλάνη, 2010 · Κουρετζής, 1991). Αυτό σημαίνει ότι το κεφάλι μπορεί εύκολα να στραφεί στην κατεύθυνση του βλέμματος και να παρασύρει μαζί το κορμί κι αυτό συμβαίνει με τρόπο φυσικό και αβίαστο, όταν δεν θωρακιστεί το σώμα από διάθεση θεατρνισμού και αφεθεί στη φυσιολογία του (Γαλάνη, 2010).

Με τον παραπάνω τρόπο η παντομίμα καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και τη συγκέντρωση της προσοχής, εφόσον ζητά από τους συμμετέχοντες να φαντάζονται έννοιες, φυσικές καταστάσεις και ιδιότητες (αέρας, φωτιά, χρόνος, ταχύτητα κ.α.)

και να αισθητοποιούν τις ιδέες τους με τρόπους σωματικούς. Οι αισθήσεις τους ξεδιπλώνονται σε ένα παιχνίδι μεταμορφώσεων και γίνονται τα μέσα με τα οποία προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις καταστάσεις,-διευρύνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες,- ενώ η μη λεκτική δράση τους επιτρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με έναν κατεξοχήν βιωματικό και ποιητικό τρόπο. Έτσι οι συμμετέχοντες μπορούν κάλλιστα να μεταμορφώνονται σε ζώα, αντικείμενα και να νιώθουν το σώμα τους να παίρνει νέο σχήμα και ουσία. Μπορούν, για παράδειγμα, να βλέπουν, να αγγίζουν και να μετακινούν αόρατα αντικείμενα και να αισθάνονται το βάρος, το μέγεθος και τον όγκο τους, να πίνουν νερό από το φανταστικό ποτήρι και να αισθάνονται τη θερμοκρασία του, να τρώνε ένα μήλο και να αισθάνονται με το μάσημα τη σκληρότητά του, να περπατούν σε λασπωμένο έδαφος και να καταλαβαίνουν τα παπούτσια τους να κολλούν, να φορούν ένα στενό σακάκι και να νιώθουν τη δυσκολία, να σπρώχνουν με δύναμη ένα αντικείμενο ή να πηδούν ένα φράχτη (Παπαδόπουλος, 2010). Η παντομίμα, ως τεχνική, μπορεί να ενισχύσει την πρακτική του θεατρικού παιχνιδιού, θα παραμείνει όμως πάντα μια ξεχωριστή αυτοτελής παραστατική δραστηριότητα (Γαλάνη, 2010).

1.3 Το θεατρικό παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής δημοτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου κατά τη διεξαγωγή του

Στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών θεάτρου για το δημοτικό σχολείο το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στο χώρο της αισθητικής αγωγής ως ανεξάρτητη δραστηριότητα. Η ανάγκη εισαγωγής της θεατρικής παιδείας αιτιολογείται από το γεγονός ότι αυτή συμβάλλει - ως δραστηριότητα και ως διδακτική μεθοδολογία - στην πληρέστερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο παιδαγωγικό σύστημα και στην απόκτηση καλύτερων σχέσεων με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο, προσδιορίζονται οι ειδικοί στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού, η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης, η ψυχική καλλιέργεια και η γνωριμία του παιδιού με την ομάδα. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αισθητική καλλιέργεια, η ελευθερία της έκφρασης, η αυτογνωσία και ο αλληλοσεβασμός των μαθητών μέσα στο ομαδικό πλαίσιο και η απόκτηση εκ μέρους τους εκείνων των γνώσεων που θα τους βοηθούν να κατανοούν, να προσλαμβάνουν και να αξιολογούν το θεατρικό γεγονός, και να μετασχηματίζουν γόνιμα τη γνώση και την εμπειρία τους (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου)

Η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να ακολουθεί τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και να στηρίζεται σε σύγχρονα παιδαγωγικά κριτήρια. Στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, το παιχνίδι προσφέρει την αμεσότητα της εμπειρίας και την ελευθερία των επιλογών έκφρασης. Η εξερεύνηση του σώματος και του χώρου μέσα από το ρυθμό και την κίνηση, οι ομαδικές ασκήσεις και ο προφορικός λόγος αποτελούν ένα πρώτο υλικό για το επίπεδο αυτό. Οι κύριες κατευθύνσεις για τις δυο πρώτες τάξεις είναι οι ακόλουθες (Μουγιακάκος και συν., 2016) :

- α) Σωματική και κινησιολογική ανάπτυξη σε σχέση με το χώρο, την ομάδα, τον παρτενέρ.
- β) Ψυχοσωματική έκφραση μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, τον οργανωμένο αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα και τη μιμική.
- γ) Ανάπτυξη της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας μέσω του αυτοσχεδίου διαλόγου και της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων, και προσέγγιση άλλων γνωστικών αντικειμένων μέσω της δραματοποίησης.
- δ) Καλλιέργεια θεατρικής έκφρασης και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, άμεση αισθητική εμπειρία, επαφή με όλες τις τέχνες και γνωριμία με τη θεατρική παραγωγή (θεατρική παράσταση, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών κ.ά.).

Στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, όπου έχουν πραγματοποιηθεί οι στόχοι του πρώτου επιπέδου, τα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα οριοθετώντας τον εαυτό τους και τους άλλους. Οι ασκήσεις, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό, είναι πιο σύνθετες. Η Θεατρική Αγωγή σε αυτές τις τάξεις μπορεί να έχει τις ακόλουθες κατευθύνσεις (Μουγιακάκος και συν., 2016) :

- α) Εξέλιξη της κινησιολογικής ανάπτυξης με έμφαση στην πρωτοβουλία και στη συλλογικότητα.
- β) Ανάπτυξη της σχέσης με τη δράση και τη συμπεριφορά, που μπορεί να οδηγήσει σε δραματοποίηση.
- γ) Διεύρυνση της σχέσης του παιδιού με το λόγο, γλωσσική συμπεριφορά, επαφή με λογοτεχνικά κείμενα και αξιοποίηση του θεατρικού κώδικα ως ενισχυτική και υποστηρικτική ενασχόληση για τα άλλα μαθήματα.
- δ) Γνωριμία με την τέχνη του θεάτρου μέσω της εξοικείωσης με τη θεατρική παράσταση από την πλευρά του θεατή και των πρώτων προσπαθειών για τη δημιουργία θεατρικής παράστασης.
- ε) Σύνδεση των τομέων της Αισθητικής Αγωγής.

Στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, οι μαθητές έχουν ήδη καλλιεργήσει τα εκφραστικά τους μέσα και έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της ομάδας. Έχουν ευαισθητοποιηθεί απέναντι στις διάφορες μορφές της τέχνης και έχουν διαμορφώσει δικές τους προτάσεις. Προτείνονται οι παρακάτω θεματικοί άξονες (Μουγιακάκος και συν., 2016):

- α) Γνωριμία με τεχνικές κίνησης και καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης.
- β) Οι βασικές αρχές του αυτοσχεδιασμού και η γνωριμία με άλλες μεθόδους του.
- γ) Ανάπτυξη θεατρικής έκφρασης (ατομική και ομαδική).
- δ) Έμφαση στη συγγραφή μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση, και σύνθεση δραματικών κειμένων στο εργαστήριο γραφής.
- ε) Γνωριμία με την παραγωγή θεατρικών παραστάσεων, ως θεατές και ως δημιουργοί.

Η διδακτική μεθοδολογία του θεατρικού παιχνιδιού σε όλες τις μορφές του (ειδική ή διαθεματική δραστηριότητα, μάθημα) υπαγορεύεται από τις παιδαγωγικές αρχές των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής : η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η επαγωγική πορεία της διδασκαλίας από το μέρος προς το όλο, από το απλό προς το σύνθετο και από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, η καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας και των δεξιοτήτων των μαθητών, η δυναμική συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη της ομάδας (αυτοσυγκέντρωση, πειθαρχία, συλλογική συνείδηση, επικοινωνία), η γνωριμία με την τέχνη στο σχολείο, η καλλιέργεια μιας ανθρωπιστικής και αισθητικής παιδείας, και η χρήση του θεάτρου ως μέσου και μεθόδου διδασκαλίας όλων των διδακτικών πεδίων (Μουγιακάκος και συν., 2016).

Είναι αρκετά σημαντικός ο εμψυχωτικός ρόλος του δασκάλου κατά τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού είτε ως ειδικής δραστηριότητας και μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού, είτε ως διαθεματικής δραστηριότητας και μέσου για την προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος ή άλλων γνωστικών αντικειμένων σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ήδη κατά την περιγραφή των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού έγινε μια σύντομη και ουσιαστική αναφορά στο ρόλο αυτό του δασκάλου μέσα από την έννοια της εντολοδηγίας ή ακόμη μέσα από την ενισχυτική συμβολή ή παρέμβασή του στην εφαρμογή κάποιας συγκεκριμένης τεχνικής. Αυτό που γίνεται κατανοητό είναι ότι ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον Neelands (1998), οφείλει να παράσχει στην ομάδα του

τέσσερις βασικούς πυλώνες της θεατρικής εμπύχωσης στο ψυχολογικό επίπεδο, δηλαδή ασφάλεια, κίνητρα, έμπνευση και ισορροπία.

Ο Κουρετζής (1991) αποκαλεί το δάσκαλο ψυχή του παιχνιδιού και διακρίνει τρεις τύπους εμπυχωτών, τον εμπυχωτή-δάσκαλο που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, τον εμπυχωτή-δάσκαλο που κάνει θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά και το θεατρικό παιχνίδι που κάνουν τα παιδιά με τον εμπυχωτή-δάσκαλο που συμμετέχει (αν εκείνα θέλουν) ή τα βοηθά (αν εκείνα ζητήσουν τη βοήθειά του). Σε περίπτωση που δεν συμμετέχει ή δεν βοηθά μετατρέπεται σε «θεατής» των δρώμενων.

Οι βασικές προϋποθέσεις-ιδιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται για να παίξει κάποιος το ρόλο του εμπυχωτή, πέρα από τις γνώσεις και τις πρακτικές, είναι οι ακόλουθες : η ικανότητά του να αφήνει ελεύθερο το σώμα του από έμφυτες συστολές και ψυχοσωματικές αναστολές, η ικανότητά του να στέκεται με χαλαρότητα, ηρεμία και νηφαλιότητα απέναντι στα παιδιά, η ικανότητά του να τους χαρίζει την αίσθηση μιας θετικής διαφορετικότητας σε σχέση με την υπόλοιπη ζωή τους, η οργάνωση και η προετοιμασία του γι' αυτό που πρόκειται να κάνει, η ακριβής γνώση της σειράς και του περιεχομένου όλων των ασκήσεων που θα εκτελέσει, η καθαρή, δυνατή και ευδιάκριτη εκφορά λόγου, η πειθώ, οι σαφείς, σύντομες και ξεκάθαρες εντολοδηγίες του, ο ενθουσιασμός, η ευδιαθεσία, η προθυμία, η δυναμισμός, ο μεγάλος βαθμός φαντασίας, η οικειότητα και πάνω απ' όλα η ανθρωπιά του, ώστε να εμπνεύσει την ομάδα των παιδιών και να καταφέρει να τους δώσει κίνητρα (Κουρετζής, 1991 · Γαργαλιάνος, 2020 β).

Η εμπύχωση συνίσταται στη δημιουργία εξαρχής από το δάσκαλο ενός κλίματος αποδοχής και προστασίας για τα παιδιά. Η διακριτική και δημιουργική παρουσία του οφείλει να τους δίνει μια αίσθηση ασφάλειας, που θα ενεργοποιήσει τον ψυχικό και πνευματικό τους επίπεδο και θα τα βοηθήσει να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά. Είναι απαραίτητο λοιπόν να είναι ανοιχτός και ειλικρινής μαζί τους. Ούτε οι μεγάλες απαιτήσεις του από αυτά είναι ελκυστικές, τουλάχιστον για την αρχή, γιατί είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν στην απογοήτευση και στην άρνησή τους. Ακόμη και τα ενδεχόμενα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν φυσικά στάδια προς τη δημιουργία. Η ικανοποίηση και η χαρά που προέρχεται από την επίτευξη έστω και ενός μικρού στόχου είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές και έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη συνολική τους εξέλιξη και για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η παροχή κινήτρων μέσω της επιβράβευσης σε κάθε στιγμή του μαθήματος (Κουρετζής, 1991 · Μουγιακάκος και συν., 2016).

Αναφορικά με την εμπύχωση, υπάρχουν και κάποιες τεχνικές χειρισμού σχέσεων μέσα σε μια ομάδα που μπορεί να αξιοποιήσει ο εμπυχωτής, οι λεγόμενες τεχνικές ενεργητικής ακρόασης που συνίστανται στο βασικό κανόνα της επικοινωνίας να «ακούμε» τον άλλο, να ερχόμαστε στη θέση του (ενσυναίσθηση), να προχωρούμε σταδιακά, να βρίσκουμε μέσα μας τη λύση, να διαιρούμε τη δυσκολία σε μέρη, να βασιζόμαστε σε συγκεκριμένα γεγονότα, να κάνουμε τον άλλο να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να αποδραματοποιούμε. Οι τεχνικές αυτές χρησιμεύουν να φέρουν στην επιφάνεια όσα δεν λέγονται, εφόσον αναγκάζουν τόσο τον δάσκαλο να ηρεμήσει σταδιακά και να καταλάβει όσο και τους μαθητές να ερμηνεύσουν τα άγχη τους βάσει συγκεκριμένων γεγονότων και να προβληματιστούν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες (Courau, 2000) :

α) Η τεχνική των ερωτήσεων : Οι ερωτήσεις αυτές επιτρέπουν στο δάσκαλο να κερδίσει χρόνο και να οδηγήσει σταδιακά στους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις του. Αυτές είναι οι τέσσερις ακόλουθες : i) οι ανοικτές : - τι, ποιος; - πως; - γιατί; - με ποιον τρόπο;- για ποιο λόγο; - εξηγήστε μου..., μιλήστε μου για..

ii) οι ερωτήσεις «καθρέφτης» : Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει το τέλος της φράσης ή την τελευταία λέξη που λένε οι μαθητές, με ερωτηματικό τόνο, προκειμένου να αποσαφηνίσουν, να αναπτύξουν το θέμα και να εμβαθύνουν. iii) οι σχετικές : - δηλαδή; - για παράδειγμα; - σε τι; - τι εννοείτε λέγοντας ; - πιο συγκεκριμένα; και

iv) οι κλειστές : - ποιος, πότε, που, πόσο; - κάθε ερώτηση που αρχίζει με ρήμα, –εναλλακτική λύση : προτιμάτε το Α ή το Β;

β) ο επαναπροσδιορισμός των λεγομένων και της συμπεριφοράς : Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει τα λεγόμενα ή τη συμπεριφορά του μαθητή, προσθέτει τα δικά του στοιχεία και τον ρωτά αν είναι σύμφωνος. Γίνεται σε τρία στάδια : παρέμβαση - επαναπροσδιορισμός - επιβεβαίωση : «Αυτό που θέλετε να πείτε + Είναι.... + Έτσι δεν είναι ;» ή «Έχω την εντύπωση + ότι... + Αυτό δεν είναι ;».

γ) ζήτηση διατύπωσης προτάσεων : Ο δάσκαλος ζητά από το μαθητή να βρει μια λύση στο πρόβλημα που θέτει, θέτοντας ερωτήσεις του τύπου: -«Τι άλλο προτείνετε;», - «Ποιες είναι οι λύσεις σας;», - «Τι διαφορετικό θα θέλατε;»

δ) η προσφυγή στη φαντασία : Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι : - «Πως θα θέλατε να είναι;», - «Και αν αυτό πήγαινε καλά, τι θα άλλαζε για σας;».

ε) η προσφυγή στην ομάδα : Όταν ο δάσκαλος δεν ξέρει τι να απαντήσει ή είναι κουρασμένος, μπορεί να καταφύγει στην ομάδα ρωτώντας : - «Ποια είναι η γνώμη

σας γι'
αυτό;».

Αξιοσημείωτη είναι και η δράση του εμπνευστή δασκάλου στο παιδαγωγικό και στο θεατρικό επίπεδο. Είναι αυτός που επινοεί τρόπους μέσω των οποίων τα παιδιά θα μπορέσουν να αφεθούν και να επινοήσουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας, έκφρασης και γνώσης, οργάνωσης του χώρου και χρήσης αντικειμένων. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει η κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας ως προς την αυτοσυγκέντρωση και την ετοιμότητά της, ειδικότερα όταν επιδιώκονται δύσκολες σωματικές ή συγκινησιακές ασκήσεις. Παράλληλα, οι ασκήσεις που υποδεικνύονται πρέπει είναι προτάσεις που μπορούν να εμπλουτισθούν και για το λόγο αυτό αποτελεί πρωταρχική σημασία να δίνονται καθαρές, λακωνικές και εύστοχες οδηγίες που να οδηγούν τα παιδιά στην πράξη χωρίς συζήτηση και το ενδιαφέρον τους να διατηρείται ζωντανό και να τροφοδοτείται διαρκώς. Γενικότερα, σε κάθε μάθημα ο δάσκαλος είναι καλό να ξεκινά από τις απλές ασκήσεις για να φτάσει στις σύνθετες, να οδηγείται από τις ασφαλείς στις πιο τολμηρές και από τις σωματικές στις ασκήσεις που απαιτούν συναίσθημα και φαντασία. Από την άλλη πλευρά, οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμών οφείλουν να είναι σαφείς και ξεκάθαρες, να αφορούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να εξελίσσονται σε ποιότητα και απαιτήσεις. Στο θεατρικό επίπεδο ο εμπνευστής βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν το παιχνίδι ρόλων, να κάνουν μια προβολή των καταστάσεων με προσωπικό τρόπο και να παίζουν με την κούκλα ή τη μάσκα-πρόσωπο, τη φωνή, αλλά και το σώμα τους (Κουρετζής, 1991 · Μουγιακάκος και συν., 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ

2.1 Η έννοια και οι παιδαγωγικές πρακτικές του γραμματισμού

Η νέα προσέγγιση του αλφαριθμητισμού προέκυψε από την ένταξη της ανάγνωσης και της γραφής στα νέα κοινωνικά δεδομένα, εφόσον οι διαδικασίες αυτές έπαψαν να αντιμετωπίζονται πλέον ως κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά ουδέτερες πράξεις. Αυτό οδήγησε στην αντικατάσταση του όρου με εκείνον του γραμματισμού προκειμένου να νοηματοδοτήσει ένα ευρύτερο πλαίσιο που δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, αλλά, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), επεκτείνεται στην ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας, κριτικής αντιμετώπισης και παραγωγής διαφόρων ειδών του λόγου και αναπτύσσεται σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο κοινωνιογλωσσολογικό υπόβαθρο που σηματοδότησε την μετάβαση από τον αλφαριθμητισμό στο γραμματισμό.

Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την επιστημονική θεμελίωση της γλωσσικής ικανότητας από τον Chomsky στην ανάδειξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της λειτουργικής θεωρίας από το πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας (Χλαπουτάκη, 2016). Σύμφωνα με τη νέα αυτή θεωρία, τα διάφορα επίπεδα ύφους της ομιλίας που εκφράζουν τους ποικίλους τρόπους της ονομάζονται λειτουργικές ποικιλίες (functional-diatypic varieties). Δηλαδή κάθε ομιλητής παράγει, ανάλογα με την κοινωνικοπολιτισμική περίσταση, ομιλίες που ανήκουν σε διάφορα γλωσσικά συστήματα, τροποποιώντας το ύφος του ανάλογα με την κατάσταση. Οι κοινωνικές συνθήκες, που απαιτούν τη χρήση διαφορετικού ύφους, προσδιορίζονται από το βαθμό της τυπικότητας και επισιμότητας. Διαφορετικό ύφος απαιτεί τόσο μια επίσημη δεξίωση ή μια πανηγυρική ομιλία όσο και μια συνενύρεση φίλων (Μπασλής, 2017). Επεκτείνοντας τα παραπάνω δεδομένα της λειτουργικής θεωρίας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η καταλληλότητα του επιπέδου ύφους κρίνεται ανάλογα με τη διαφορετικότητα της επικοινωνιακής περιστασης.

Η παραπάνω λειτουργική θεωρία άνοιξε το δρόμο σε ένα σύνολο γλωσσολογικών προτάσεων που συνθέτουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, σκοπός της οποίας είναι η καλλιέργεια της αντίστοιχης ικανότητας, η οποία συνιστά την ικανότητα ενός ομιλητή να χρησιμοποιεί κατάλληλα το λόγο του (γραφτό ή προφορικό) στα διάφορα περιβάλλοντα και στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Οι λειτουργικές ποικιλίες, λοιπόν, αρχίζουν πλέον να αντιμετωπίζονται ως σχηματισμοί νοημάτων που σχετίζονται με την πραγματική περίσταση και συνδέονται με τις διαστάσεις της. Ο Halliday (1978, 1994, όπ. αναφ. στο Ντίνας & Γώτη, 2016 · Λύκου, 2000 · Μπασλής, 2000) στηριζόμενος στην κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, εισηγείται τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική και προσεγγίζει το γλωσσικό γεγονός ως συγκειμενικό πλαίσιο, προσδιορίζοντας αυτές τις διαστάσεις του ως πεδίο (field), τόνο (tenor) και τρόπο (mode). Το πεδίο αναφέρεται στο θέμα (το τι συμβαίνει) που αποτελεί το κίνητρο της επικοινωνιακής δραστηριότητας. Ο τόνος δηλώνει τους συνομιλιακούς ρόλους των συμμετεχόντων (ποιοι συμμετέχουν) στην εν λόγω περίσταση που αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις και στις στάσεις τους, στο βαθμό οικειότητας ανάμεσά τους, στις σχέσεις εξουσίας και στις γλωσσικές επιλογές που αυτές καθορίζουν. Ο τρόπος αναφέρεται στο κανάλι της κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων (πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα) μέσω του προφορικού (ομιλία) ή του γραπτού λόγου (γραφή), των ψηφιακών ή έντυπων μέσων και των πολυτροπικών κειμένων (συνδυάζουν γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία). Η επιστημονική αυτή εξέλιξη μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το κείμενο μέσω της ένταξής του στο εν λόγω πλαίσιο, αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως πράξη επικοινωνίας, γεγονός που σημαίνει ότι η ανάγκη μελέτης της αλληλεπίδρασής του με την περίσταση καθίσταται πλέον επιτακτική.

Ο Halliday, προχωρά την προσέγγισή του ένα βήμα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνονται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, και περιγράφει τη διαδικασία, -που θα παρουσιαστεί εκτενώς στη συνέχεια- με την οποία οι τρεις διαστάσεις του συγκειμενικού πλαισίου επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο λεξικογραμματικό επίπεδο, για να καταλήξει στη διαπίστωση ότι η επιλογή συγκεκριμένων τύπων και δομών είναι εκείνη που κατασκευάζει και διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα (Λύκου, 2000). Η νέα αυτή προσέγγιση καθιστά το κείμενο μια

δυναμική κοινωνική πράξη και την εκάστοτε χρήση του σε οποιαδήποτε περίπτωση (στο σπίτι, στο σχολείο, στον εργασιακό χώρο, στην κοινότητα) και γενικά οπουδήποτε συντελείται η πράξη της ανάγνωσης και της γραφής, εγγράμματο γεγονός, δηλαδή γεγονός πολιτισμικά προσδιορισμένο (Βεκρής, 2009). Η κοινωνικοπολιτισμική πλέον όψη του κειμένου δηλώνει απερίφραστα την κοινωνική βάση του γραμματισμού, αφού όλες οι σχέσεις, οι αξίες, οι πρακτικές και οι σημασίες είναι ενσωματωμένες μέσα του.

Αναλυτικότερα, τα γεγονότα γραμματισμού και οι αντίστοιχες πρακτικές τους είναι οι βασικές μονάδες ανάλυσης και περιγραφής του γραμματισμού. Τα γεγονότα γραμματισμού, ως μικρότερες μονάδες ανάλυσης, θεωρούνται οι κάθε είδους επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που χρησιμοποιούν τον προφορικό ή γραπτό λόγο (π.χ. η διδασκαλία στο σχολείο, η φιλική συζήτηση δυο προσώπων για το περιεχόμενο μιας εφημερίδας, η οργάνωση μιας αγοράς, η βραδινή ανάγνωση παραμυθιών από το γονιό στο παιδί, η υποβολή γραπτού αιτήματος πληρωμής των δεδουλευμένων από έναν εργαζόμενο κ.α.) και εντάσσονται στις μεγαλύτερες μονάδες ανάλυσης, στις πρακτικές γραμματισμού. Ως τέτοιες πρακτικές θεωρούνται οι κοινοί και σταθεροί τύποι ή τρόποι χρήσης της ανάγνωσης και της γραφής που αξιοποιούνται από τους ανθρώπους μέσα σε μια κατάσταση, σ' ένα συγκεκριμένο γεγονός γραμματισμού, με βάση τις διαφορετικές πτυχές της ταυτότητάς τους, τους ποικίλους ρόλους, τη συμμετοχή και τη δράση τους μέσα σε διάφορα δίκτυα και την πολιτισμική τους γνώση (Barton, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές είναι ενταγμένες μέσα σε ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις και μεταφέρουν τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι ποικίλοι χαρακτηριστικοί τρόποι ομιλίας και γραφής ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο και διάφορα είδη λόγου που αποτελούν κοινωνικές συμβάσεις για τον τρόπο γραφής κάποιου σε σχέση με τις προθέσεις του χαρακτηρίζουν το κοινωνικό περιβάλλον των πρακτικών γραμματισμού. Σύμφωνα πάλι με τον Barton (2009), πρακτικές και γεγονότα που παρατηρούνται σε έναν χώρο ή σε ένα πεδίο συχνά μεταφέρονται και σε κάποιο άλλο. Το γεγονός αυτό βοηθά στον εντοπισμό και στην ταξινόμηση διαφορών ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ή το πεδίο στο οποίο πραγματώνεται το γεγονός γραμματισμού. Όταν οι διαφορετικές πρακτικές συγκεντρώνονται σε ένα σταθερό, συνεκτικό και αναγνωρίσιμο σύνολο, τότε μιλούμε για διαφορετικούς γραμματισμούς.

Στο κοινωνικό περιβάλλον των γεγονότων γραμματισμού συμπεριλαμβάνονται και οι τρόποι με τους οποίους οι κοινωνικοί θεσμοί υποστηρίζουν συγκεκριμένους γραμματισμούς (Barton, 2009). Με βάση την παρατήρηση αυτή, οι διάφορες πρακτικές γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρώνονται σε τρεις σταθερές, συνεκτικές και αναγνωρίσιμες ομάδες που, σύμφωνα με τη Hasan (2006), ενσωματώνονται με τη σειρά τους σε τρεις βασικές διδακτικές όψεις του γραμματισμού : αναγνωριστικός, λειτουργικός (ή γραμματισμός δράσης) και κριτικός γραμματισμός. Η αλήθεια είναι ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και οι διάφοροι θεσμοί προσδίδουν διαφορετικό βαθμό σπουδαιότητας σε αυτές τις τρεις όψεις, καθεμιά από τις οποίες έχει τη δική της εστίαση.

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός εστιάζει στην αντιστοιχία ανάμεσα στη φωνολογία και στην ορθογραφία, διαδικασία που εκφράζεται με την αποκωδικοποίηση, δηλαδή την αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων που αποτελεί και την κύρια επιδίωξη της διδασκαλίας. Η υπερβολική έμφαση στη διαδικασία αυτή οδηγεί στον παραμερισμό του νοήματος και γενικότερα των γλωσσικών φαινομένων, αφού η προσοχή των μαθητών στρέφεται όχι στο σημασιακό δυναμικό των λέξεων, αλλά στην αναγνώριση ή μη των αντιστοιχιών ανάμεσά τους. Η γλώσσα διδάσκεται ως κατάλογος μορφών κι οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν την ενεργητική σύνταξη μιας πρότασης σε παθητική, να κλίνουν τους χρόνους ρημάτων, να δώσουν τον ορισμό των μερών του λόγου, να συλλαβίσουν δύσκολες λέξεις, να αντικαταστήσουν μια λέξη με άλλη συνώνυμη κ.α. και η πρόοδός τους μετριέται ακριβώς με τις παραπάνω δεξιότητες. Το πρόβλημα της διδασκαλίας έγκειται στο ότι απουσιάζει μια προσέγγιση της γλώσσας ως τρόπου κοινωνικής δράσης που θα εστίαζε στους κοινωνικούς παράγοντες της κατασκευής των νοημάτων, γιατί αυτή η όψη- λειτουργία δεν έχει κατανοηθεί σωστά. Τα σχολικά εγχειρίδια επικεντρώνονται στην αποκομμένη πρόταση και στην αναγνώριση παραδειγμάτων. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα παρουσιάζεται αποσπασματικά με τη μορφή λέξεων, φράσεων, προτάσεων, διευθετημένων σε λίστες σύμφωνα με κάποιο τυπικό ή σημασιολογικό χαρακτηριστικό, εντελώς αποκομμένη από τα λεκτικά και συγκειμενικά συμφραζόμενα-πλαίσια, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο την ιδέα ότι είναι μια καθαρή μορφή χωρίς ισχύ (Hasan, 2006). Είναι φανερό λοιπόν ότι ο γραμματισμός αυτού του είδους δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τη γλώσσα για να παράγουν νόημα. Οι γνώσεις, όμως, που παράγονται από τη συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική μπορούν να αποβούν χρήσιμες, μόνο

όταν υπάρχει η επίγνωση -τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών- της προσφοράς τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού.

Ο λειτουργικός γραμματισμός ή γραμματισμός δράσης βασισμένος στην πλαισιωμένη γλώσσα (γλώσσα εντός του συγκεκριμένου-περιστασιακού πλαισίου) και στη βασική μονάδα προσδιορισμού της, το κείμενο, στοχεύει στην ανάπτυξη της χρήσης της για ανταλλαγή νοημάτων σε συγκεκριμένες και πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις (διαστάσεις του συγκεκριμένου πλαισίου) και στην κατάκτηση της διαλεκτικής ικανότητας μέσα απ' όλο το φάσμα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στο κείμενο. Το ευρύ σημασιολογικό πεδίο της διαλεκτικής ικανότητας περιλαμβάνει από τη μια πλευρά την αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή παραγωγή συνεκτικών κειμένων δημιουργικής γραφής και αυτοέκφρασης, με τα οποία μεταδίδονται σκέψεις και συναισθήματα, και από την άλλη πλευρά την πρόσληψη και την παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών. Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στη συνοχή και στη συνεκτικότητα του λόγου μέσω παραδοσιακών πρακτικών, όπως η συγγραφή μιας ιστορίας, η σύνταξη μιας περίληψης, οι ερωτήσεις κατανόησης ενός γραπτού υλικού, η έκθεση απόψεων για κάποια συγκεκριμένη κατάσταση κ.α. Στη δεύτερη περίπτωση επιστρατεύεται η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών (genre-based pedagogy) (Hasan,2006). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική αναπτύχθηκε από τον J.R, Martin (1984, όπ. αναφ. στο Ντίνας & Γώτη, 2016), σύμφωνα με τον οποίο το κειμενικό είδος (genre) ορίζεται ως σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία που επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσω της γλώσσας και αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι καθώς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους. Στην προσέγγιση αυτή, οι πρακτικές της διδασκαλίας στοχεύουν στον εντοπισμό συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, στη μελέτη και στην ανάλυση της οργανωτικής τους δομής (των σταδίων που τα χαρακτηρίζουν και της αλληλουχίας αυτών), στη γνώση των λεξικο-γραμματικών τους επιλογών και των σκοπών που αυτά υπηρετούν. Σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της διαλεκτικής ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα είδη, να αναλύουν το περιεχόμενο και να παράγουν με επιτυχία αντίστοιχα καλοσχηματισμένα κείμενα. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, το έργο των δασκάλων συνίσταται στο να επικεντρώσουν τη διδασκαλία τους στα εν λόγω χαρακτηριστικά και να τα καταστήσουν προσιτά στους μαθητές. Μ' αυτόν τον τρόπο θα αναπτυχθεί περαιτέρω η επίγνωσή των μαθητών ως προς τη διαφορά, για παράδειγμα, μεταξύ μιας αναφοράς και μιας περιγραφής ή

μεταξύ ενός άρθρου κι ενός δοκιμίου και, επομένως, η δεξιότητα παραγωγής των απαιτούμενων γλωσσικών μορφών που θα τους εξασφαλίσουν την επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε άλλες περιστάσεις της ζωής τους (Hasan, 2006). Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο γραμματισμός δράσης, στην ουσία, θέτει σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης, ζητήματα κοινωνικών στόχων που σε μια δεδομένη κοινωνία επιβάλλονται στα άτομα, ώστε να λειτουργούν στο πλαίσιο της, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στις επιταγές της σημερινής αγοράς εργασίας (Baynham, 2000). Αυτό ακριβώς, άλλωστε, είναι το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το λειτουργικό γραμματισμό από τον αναγνωριστικό, ότι οι γνώσεις που παράγονται από αυτόν αποκτούν πλέον ένα νόημα για τους μαθητές και μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους για συγκεκριμένους σκοπούς.

Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια σύγχρονη προσέγγιση της γλώσσας και μια πρακτική οργάνωσης και διδασκαλίας της με στόχο την ανάδειξη μέσω αυτής του τρόπου μετάδοσης ή αμφισβήτησης κυρίαρχων θεσμών και νοημάτων που προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες ή υπεράσπισης λόγων και στάσεων που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, προτείνοντας τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων και εστιάζοντας στο πως αυτά λειτουργούν σε σχέση με την πραγματικότητα, τι υπονοούν και ποιες ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν. Το σημείο εκκίνησης είναι το ακόλουθο : υποστηρίζουμε κάποιες θέσεις και διατυπώνουμε την στάση μας απέναντι σε κάποια νοήματα που κυριαρχούν ή όχι στην κοινωνική πραγματικότητα (Ντίνας & Γώτη, 2016). Ο όρος κριτικός παραπέμπει στη φιλοσοφική πλευρά της αναζήτησης της ουσίας των πραγμάτων και της ανακάλυψής τους μετά από μια σειρά ερωτημάτων, σύμφωνα με τον Baynham (2000) : - «Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό;», - «Ποιος είναι ο σκοπός του;», - «Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί;», - «Ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;», - «Πως λειτουργεί;» και - «Είναι απαραίτητο να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο ή θα μπορούσε να είναι καλύτερα;».

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μπορεί επιγραμματικά να συνοψιστεί στις ακόλουθες αρχές (Ντίνας & Γώτη, 2016) :

- α. Η συν-διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα και η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο, να ελέγχουν το κοινωνικό περιβάλλον και να παρεμβαίνουν σ' αυτό διαμορφώνοντάς το.
- β. Η καλλιέργεια των τρόπων με τους οποίους δομούνται ποικίλα κείμενα με τα

συστατικά της γλώσσας (οπτική του δημιουργού) και η ανάδειξη των πρακτικών διαπραγμάτευσης των κειμένων μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και ιδεολογικές θέσεις των αναγνωστών (οπτική του αποδέκτη/ αναγνώστη).

γ. Η διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές.

δ. Η κατανόηση της ιδεολογικής και κοινωνικής διάστασης της γλώσσας μέσω γλωσσικών επιλογών που σχετίζονται με κοινωνικές κατασκευές νοημάτων.

ε. Η απαλλαγή τους γλωσσικού μαθήματος από προαποφασισμένες γραμματικές γνώσεις ή επικοινωνιακές ικανότητες.

στ. Η ισοτιμία όλων των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες του σχολείου.

ζ. Η συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας στην παραγωγή και στη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν.

Οι δυο βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται ο κριτικός γραμματισμός είναι η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και η κριτική ανάλυση λόγου. Από τον πρώτο πυλώνα της γραμματικής αυτής παρουσιάστηκε το συγκειμενικό πλαίσιο που ήταν απαραίτητο για την κατανόηση του λειτουργικού γραμματισμού. Αυτά που απομένουν να εξετάσουμε είναι τα άλλα δυο επίπεδα, το σημασιολογικό και το λεξικογραμματικό. Ο λόγος για τον οποίο επιβάλλεται η εξέταση των δυο αυτών επιπέδων είναι τόσο γιατί η αλληλεπίδραση τους με το συγκειμενικό πλαίσιο αποδεικνύει ότι η γλώσσα αποτελεί μέσο κατασκευής νοημάτων και διαμόρφωσης συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της επιλογής συγκεκριμένων τύπων και δομών όσο και γιατί μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε πως και σε ποιο βαθμό μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά και να εφαρμοστούν οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.

Στο σημασιολογικό επίπεδο διακρίνονται τρεις διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες που εγγράφονται σε κάθε πρόταση, η αναπαραστατική λειτουργία, η διαπροσωπική και η κειμενική. Η αναπαραστατική λειτουργία (ideational function) αφορά το περιεχόμενο της πρότασης στην οποία αναπαρίσταται η φυσική και η κοινωνική πραγματικότητα, έτσι όπως καταγράφεται στη συνείδηση του ομιλητή/-τριας που την παράγει, κωδικοποιώντας τη δική του/της ατομική εμπειρία και γνώμη του για την πραγματικότητα ως κοινωνικό υποκείμενο. . Η διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function) αφορά τις σχέσεις όσων εμπλέκονται σε μια επικοινωνιακή περίσταση, συμπεριλαμβανομένης και της παρεμβολής του ομιλητή/-τριας, και εκφράζει την προσπάθειά δράσης πάνω στους άλλους και επίδρασης στις

συμπεριφορές και τις απόψεις τους. Η κειμενική λειτουργία (textual function) αφορά τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο οργανώνεται ως προϊόν γραπτού ή προφορικού λόγου καθώς και το δυναμικό του ομιλητή/-τριας να δημιουργεί κείμενο, και εκφράζει τη σχέση της γλώσσας με το περιβάλλον της (Λύκου, 2000 · Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στο λεξικογραμματικό επίπεδο υπάρχουν τρία συστήματα, το σύστημα της μεταβιβαστικότητας, του τρόπου και του θέματος-ρήματος. Το σύστημα της μεταβιβαστικότητας είναι υπεύθυνο για τις διαδικασίες (χρήσεις του ρήματος που δηλώνουν ενέργεια και δράση) και τους δράστες, και πραγματώνει την αναπαραστατική λειτουργία. Το σύστημα του τρόπου αφορά τους μετέχοντες (που δηλώνονται με τη γραμματική κατηγορία του ουσιαστικού), τους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ τους, το βαθμό βεβαιότητας και σιγουριάς (σύστημα τροπικότητας) της πρότασης, το είδος των προτάσεων (δήλωση, ερώτηση), τις δηλώσεις ευγένειας κ.α., πραγματώνοντας τη διαπροσωπική λειτουργία. Το σύστημα του θέματος-ρήματος είναι υπεύθυνο για τα ρηματικά (αυτά που έχουν ειπωθεί ή γραφτεί) και τα μη ρηματικά ή καταστασιακά στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά και για τα διάφορα μοτίβα οργάνωσης της πρότασης, και πραγματώνει την κειμενική λειτουργία (Λύκου, 2000).

Αφού εξετάστηκαν και τα δυο άλλα επίπεδα (σημασιολογικό και λεξικογραμματικό) της λειτουργικής συστημικής γραμματικής του Halliday, είναι πλέον εφικτό να διακρίνουμε την άμεση σχέση και αντιστοιχία ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις του συγκεκριμένου πλαισίου και στις τρεις σημασιολογικές λειτουργίες που τελούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου και κατ' επέκταση στα τρία συστήματα του λεξικογραμματικού επιπέδου με τα οποία αυτές πραγματώνονται. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, κάθε στοιχείο του συγκεκριμένου πλαισίου αντιστοιχεί σε μια λειτουργία του σημασιολογικού επιπέδου και σε ένα σύστημα του λεξικογραμματικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, το πεδίο ενός κειμένου σχετίζεται με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται μέσω του συστήματος μεταβιβαστικότητας. Ο τόνος σχετίζεται με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου. Ο τρόπος σχετίζεται με την κειμενική λειτουργία της γλώσσας, η οποία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του θέματος-ρήματος (Λύκου, 2000).

ΤΑ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Α.ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΙΚΟ Γ.ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		Β. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		ΕΠΙΠΕΔΟ
1.ΠΕΔΙΟ (ΤΙ) ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	→	1.ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	→	1.ΣΥΣΤΗΜΑ
2. ΤΟΝΟΣ (ΠΟΙΟΙ)	→	2.ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	→	2.ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΡΟΠΟΥ
3.ΤΡΟΠΟΣ (ΠΩΣ) ΘΕΜΑΤΟΣ/ΡΗΜΑΤΟΣ	→	3.ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	→	3. ΣΥΣΤΗΜΑ

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα της σχέσης του συγκειμενικού πλαισίου με τα άλλα δυο επίπεδα, η βασική οργανωτική μονάδα της Συστημικής λειτουργικής γραμματικής είναι η έννοια του συστήματος που τη χαρακτηρίζει. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η γλώσσα είναι πηγή κατασκευής νοημάτων μέσα από σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές επιλογές (π.χ. χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης, κατάφασης ή ερώτησης, ενικού ή πληθυντικού αριθμού). Επίσης η γραμματική αντίληψη ονομάζεται λειτουργική, επειδή κάθε γλωσσικό στοιχείο ερμηνεύεται από την άποψη της λειτουργίας του στο σύνολο του γλωσσικού συστήματος. Μια γραμματική μονάδα π.χ. ένα ουσιαστικό, μπορεί να αποδίδει διαφορετικό νόημα αν τοποθετηθεί σε μια φράση και διαφορετικό αν συνδυαστεί με κάποιο άλλο γλωσσικό στοιχείο. Αυτό που κάνει η Συστημική Λειτουργική Γραμματική είναι να ταξινομεί όλες αυτές τις πιθανές μεταβλητές και να αποδίδει σε αυτές τις συγκεκριμένες σημασιολογικές τους λειτουργίες (Ντίνας & Γώτη, 2016). Οι λεξικογραμματικές επιλογές, λοιπόν, είναι, σε τελική ανάλυση, εκείνες που οικοδομούν διαφορετικά νοήματα και διαμορφώνουν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις του κόσμου και κατά συνέπεια, διαφορετική πραγματικότητα.

Ο δεύτερος πυλώνας του κριτικού γραμματισμού, η κριτική ανάλυση του λόγου μελετά ρητά τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα για την οικοδόμηση και διατήρηση σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Σκοπός αυτής της συνολικής κριτικής στάσης είναι η ανάδειξη σχέσεων μεταξύ γλώσσας, εξουσίας και ιδεολογίας και ο συνδυασμός της μικροανάλυσης των κειμένων με τη μακροανάλυση

κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα. Οι αναλυτές φωτίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος ασκεί και ενισχύει σχέσεις εξουσίας και αναδεικνύουν το ρόλο της σε διεπιδράσεις μεταξύ ίσων αλλά και σε άρρητες ιδεολογικές θέσεις σχετικά με «φυσιολογικές» καταστάσεις οι οποίες θέτουν σε μειονεκτική θέση τις μειονοτικές ομάδες. Με τον κριτικό τους φακό αποσκοπούν να εκθέσουν τα κρυφά μηνύματα που υπάρχουν σε ένα κείμενο και τις διαδεδομένες αντιλήψεις που κατακλύζουν τις καθημερινές συνομιλίες (Holmes, 2022). Η προσέγγιση αυτή του λόγου έχει σκοπό να εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους οι αναγνώστες και οι ακροατές χειραγωγούνται μέσω της επιλογής συγκεκριμένων λέξεων και δομών, προκειμένου να πάρουν μια συγκεκριμένη θέση απέναντι στο θέμα της συζήτησης, και τους επιτρέπει να αντιμετωπίσουν τη γλώσσα ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων. Τα κείμενα και οι ομιλίες, δηλαδή, διαμορφώνονται από τις ευρύτερες ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους, οικοδομώντας αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επειδή ακριβώς είναι λιγότερο εμφανείς οι έμμεσοι τρόποι με τους οποίους οι απαντήσεις μας γίνονται αντικείμενο χειραγώγησης και επιβολής ελέγχου σε υποτιθέμενα «πληροφοριακά» συγκειμενικά πλαίσια, όπως τα δημοσιογραφικά άρθρα εφημερίδων ή τα διδακτικά εγχειρίδια, καθώς δεν συνειδητοποιούμε πλήρως τις λανθάνουσες αφετηρίες προκατάληψης και ανισότητας της ρατσιστικής ή σεξιστικής γλώσσας πίσω από τους σκοπούς των συγγραφέων ή των ομιλητών, καθώς η ιδεολογία συσκοτίζει την κοινωνική πραγματικότητα καθιστώντας φυσικά και παρουσιάζοντας ως αυτονόητα τα κυρίαρχα νοήματα που οικοδομούνται στο λόγο (Ντίνας & Γώτη, 2016 · Holmes, 2022).

Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει το μοντέλο τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου που εφαρμόστηκε στο κυπριακό πρόγραμμα σπουδών και βασίστηκε στο Μοντέλο των Τεσσάρων Πόρων (Four Resources Model) των Luke και Freebody (1999, *οπ. αναφ. στο Χλαπουτάκη, 2016*). Σύμφωνα με το αρχικό αυτό μοντέλο, ο αναγνώστης καλείται να υιοθετήσει τέσσερις συγγενείς ρόλους που αντιστοιχούν σε τέσσερις αλληλοεξαρτώμενες πρακτικές κατά τη διαδικασία ανάγνωσης και γραφής : α) του αποκωδικοποιητή των κειμένων, που «σπάει» τον κώδικα και αναγνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά τους, δηλαδή το αλφάβητο, τους ήχους, την ορθογραφία, τις συμβάσεις και τις δομές τους (δομιστική προσέγγιση),

β) του συμμετέχοντος στα νοήματα των κειμένων, ο οποίος κατανοεί και παράγει νοήματα από οπτικά, προφορικά ή γραπτά κείμενα μέσα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό, θεσμικό, οικογενειακό και τοπικό πλαίσιο (επικοινωνιακή προσέγγιση), γ) του χρήστη των κειμένων, ο οποίος γνωρίζει ότι οι διάφορες κοινωνικοπολιτικές λειτουργίες τους διαμορφώνουν τη δομή και το ύφος τους και χρησιμοποιεί τα κατάλληλα ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό (λειτουργική προσέγγιση) και δ. του αναλυτή των κειμένων, ο οποίος γνωρίζει ότι αυτά δεν είναι ουδέτερα -αφού αναπαριστούν ή αποσιωπούν συγκεκριμένες απόψεις επηρεάζοντας τους αναγνώστες- και γι' αυτό το λόγο προβαίνει στην κριτική ανάλυση και στο μετασχηματισμό τους, ασκώντας κριτική στο σχεδιασμό και στους λόγους τους και επανασχεδιάζοντας τα με νέους τρόπους (κριτική προσέγγιση). Οι δυο πρώτες πρακτικές αντιστοιχούν στη διάσταση της γλώσσας ως κειμένου. Η τρίτη πρακτική αντιστοιχεί στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας και η τέταρτη στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής (Χλαπουτάκη, 2016 · Bayhnam, 2000).

Καθεμιά από τις παραπάνω διαστάσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι θέτει ένα υποκειμενικό ερώτημα. Η διάσταση της γλώσσας ως κειμένου θέτει το ερώτημα «τι;», δηλαδή – «ποιες πηγές για την παραγωγή νοήματος είναι διαθέσιμες στον αναγνώστη/συγγραφέα ;». Η διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας θέτει το ερώτημα «πως;», δηλαδή – «πως χρησιμοποιεί ο αναγνώστης/συγγραφέας αυτές τις πηγές για την κατασκευή του κειμένου;». Η διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής θέτει το ερώτημα «γιατί;», δηλαδή – «ποιο στόχο υπηρετεί αυτό το κείμενο, από πού προέρχεται, τι προσπαθεί να κάνει σε εμένα, θα το αποδεχτώ, θα το απορρίψω ή θα το επεξεργαστώ σε νέα βάση;». Το ερώτημα «γιατί;» είναι αυτό που στην ουσία εισάγει τη δυνατότητα για κριτικές αναγνώσεις που δεν αποδέχονται και δεν λαμβάνουν απλώς τα κείμενα ως δεδομένα, ως έχοντα εξουσία καθαυτά, αλλά αμφισβητούν την προέλευση αυτής της εξουσίας (Bayhnam, 2000).

Στο μοντέλο αυτό οι τέσσερις άξονες προσέγγισης του κειμένου είναι οι ακόλουθοι : α) ως επικοινωνιακό πλαίσιο, β) ως γλωσσική και νοηματική δομή, γ) ως κοινωνική πράξη και δ) ως αντικείμενο αξιολόγησης (Χλαπουτάκη, 2016). Στον πρώτο άξονα εξετάζεται το κείμενο στο συγκεκριμένο του πλαίσιο (εντοπισμός πεδίου, τόνου και τρόπου), δηλαδή σε μια συγκεκριμένη πραγματική επικοινωνιακή κατάσταση, με στόχο την κατανόηση αυτού και του συγκεκριμένου του και της μεταξύ τους σχέσης. Φυσικά, η σχέση αυτή εκτός από το «επίπεδο ύφους» του κειμένου που δηλώνει την επίδραση της κατάστασης επικοινωνίας στη δημιουργία νοημάτων κατά

την παραγωγή ομιλίας και γραφής, προσδιορίζεται και από την έννοια του «κειμενικού είδους», για το οποίο έγινε εκτενής λόγος (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Στο δεύτερο άξονα εξετάζεται το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή αποτελούμενη από γλωσσικά (λεξικογραμματικά) ή πολυτροπικά (π.χ. εικόνα, κίνηση, ήχος κ.α.) στοιχεία, που εκφράζουν υπονοούν ή υποκρύπτουν ένα νόημα. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα κριτήρια κειμενικότητας όσο και το κειμενικό είδος (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Τα κριτήρια ή δείκτες κειμενικότητας είναι οι προϋποθέσεις οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης που πρέπει να πληροί ένα κείμενο για να δικαιολογεί το χαρακτηρισμό του, εφόσον αποτελεί μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα. Τα πιο γνωστά και ευρέως αποδεκτά είναι τα επτά κριτήρια που όρισαν οι Beaugrande και Dressler (1981, όπ. αναφ. στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011), από τα οποία τα δυο πρώτα είναι κειμενικά και τα άλλα πέντε είναι χρηστοκεντρικά, και είναι τα ακόλουθα :

α) συνοχή : η σύνδεση των γλωσσικών μέσων (φράσεις, προτάσεις, παράγραφοι, ενότητες) ενός κειμένου. Π.χ. «Ο Γιώργος αγόρασε κινητό τηλέφωνο, **αλλά** δεν ξέρει να το χρησιμοποιήσει.»

β) συνεκτικότητα : η αλληλουχία των σημασιών που ενεργοποιούνται από τις εκφράσεις του κειμένου. Π.χ. «Δεν ήρθε στο σχολείο σήμερα. Ήταν άρρωστος.»

γ) προθετικότητα : η στάση του πομπού ενός κειμένου, δηλαδή η πρόθεσή του να μεταδώσει ένα κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Π.χ. Στην άκρη του δρόμου βρίσκεται ένα παλιό αγροτόσπιτο.

δ) αποδεκτότητα : η στάση του παραλήπτη ενός κειμένου, δηλαδή οι διεργασίες με τις οποίες αντιμετωπίζει ένα κείμενο ως συνοχικό και συνεκτικό. Π.χ. το διαφημιστικό σλόγκαν «Το κινητό θέλει τον Γερμανό του».

ε) πληροφορικότητα : ο βαθμός αλληλεπίδρασης των πληροφοριών ενός κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις του παραλήπτη (αναμενόμενες ή μη, γνωστές ή άγνωστες, αδιάφορες ή ενδιαφέρουσες). Π.χ. «Ο Κώστας είναι δικηγόρος».

στ) καταστασιακότητα : ο βαθμός σύνδεσης του κειμένου με τις εξω-κειμενικές περιστάσεις επικοινωνίας, το περιεχόμενο. Π.χ. η πινακίδα «Αργά-Έργα».

ζ) διακειμενικότητα : ο βαθμός σύνδεσης ενός κειμένου με τις γνώσεις πομπού και παραλήπτη για άλλα συναφή ή μη κείμενα. Η αναγνώριση της συνάφειας των κειμένων προϋποθέτει την εμπειρία των κειμενικών ειδών που έχουν αναπτυχθεί σε μια γλωσσική κοινότητα. Για παράδειγμα, το διαφημιστικό σλόγκαν «Πάνα είναι

μόνο μια» που χρησιμοποιήθηκε σε μια διαφήμιση για πάνες στη δεκαετία του 90, παραπέμπει σε μια ηχητική ομοιότητα με την πρόταση «Μάνα είναι μόνο μια», που ήταν παράλληλα και τίτλος τηλεοπτικής σειράς της ίδιας εποχής.

Στον τρίτο άξονα προσέγγισης η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική. Κάθε άτομο σε κάθε του επικοινωνία επιτελεί συγκεκριμένους συνομιλιακούς ρόλους (γιός, κόρη, πατέρας, μητέρα, δάσκαλος, μαθητής, γιατρός, ασθενής κ.α.) που προέρχονται από τους κοινωνικούς ρόλους, αφού οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε κάθε περίπτωση κατασκευάζουν το κοινωνικό πλαίσιο. Οι ρόλοι είναι αυτοί που επηρεάζουν τις γλωσσικές συμπεριφορές (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Ο τελευταίος άξονας προσέγγισης του κειμένου σχετίζεται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας με βάση τους προηγούμενους άξονες. Κάθε ομιλητής ή συγγραφέας προσπαθεί να πείσει τους ακροατές ή αναγνώστες και να τους αλλάξει την άποψη ή τη στάση για κάποιο θέμα. Τα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη είναι το περιεχόμενο των λόγων, ο τόνος της φωνής, η φρασεολογία και η ετοιμότητα ή ο δισταγμός κατά την απάντηση ερωτήσεων. Η αξιολόγηση των κειμένων πρέπει να στηρίζεται στη δημιουργία πραγματικών συνθηκών είτε μέσα από συγκρίσεις δυο κειμένων είτε με την εστίαση σε δραστηριότητες ελέγχου του βαθμού επίδρασης ενός κειμένου στους μαθητές και της αποτελεσματικότητάς του (Ντίνας & Γώτη, 2016).

2.2 Η σχέση θεατρικού παιχνιδιού και κριτικού γραμματισμού

Η σχέση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και κριτικού γραμματισμού μπορεί να οικοδομηθεί μόνο σε ένα σχολικό περιβάλλον που καλλιεργεί τόσο την επικοινωνία μέσω του καθοριστικού ρόλου της κοινωνικής κατάστασης που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα με την κατάλληλη κάθε φορά χρήση ύφους και λεξιλογίου, όσο και την αντίληψη του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από την κριτική προσέγγιση του λόγου και του τρόπου λειτουργίας του για την ανάδυση, την κατασκευή, τη διαμόρφωση και την ανάδειξη νοημάτων, μηνυμάτων και ιδεών και τον μετασχηματισμό τους σε πολιτισμικά και πολιτικά συστήματα. Εφόσον ο κύριος σκοπός του γλωσσικού μαθήματος παραμένει ακόμη προσανατολισμένος στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται συνειδητά, υπεύθυνα, δημιουργικά και αποτελεσματικά το λόγο (προφορικό και γραπτό), ώστε να ανταποκρίνονται στην εκάστοτε κοινωνική κατάσταση, τίθεται σε βασική προτεραιότητα η ανάπτυξη όλων εκείνων των δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης που από τη μια πλευρά προωθούν τις δεξιότητες

της λεκτικής (ανάγνωση, ακρόαση, ομιλία και γραφή) και της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω ποικίλων πραγματικών περιστάσεων, αυθεντικών κείμενων και πολυτροπικών συστημάτων (που συνδυάζουν γλωσσικούς και μη γλωσσικούς ή σημειωτικούς τρόπους, δηλαδή εικόνα, ήχο, μουσική, σχέδιο, κίνηση και δράση π.χ. κόμικς, χάρτες, βίντεο, εγκυκλοπαίδειες, τουριστικοί οδηγοί κ.α.) και από την άλλη πλευρά καθιστούν τους μαθητές ενεργά και κριτικά υποκείμενα που παρεμβαίνουν μέσα από ένα πολυδύναμο μοντέλο προσέγγισης και επαναπροσδιορισμού του κόσμου (Παπαδόπουλος, 2007 · ΔΕΠΠΣ, 2003 · ΠΣ, 2021).

Αυτές οι δραστηριότητες αλληλεπίδρασης που οδηγούν στον κριτικό γραμματισμό μέσω της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας (μοντέλο τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου) και της αξιοποίησης των εννοιών που παρέχουν οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας (πολυτροπικότητα) είναι δυνατό να αναζητηθούν στην έννοια του θεατρικού παιχνιδιού και σε μια γενικότερη βιωματική, ανακαλυπτική και αλληλοδραστική διαδικασία που, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2007), ονομάζεται διερευνητική δραματοποίηση και συνίσταται στην «από κοινού ενεργοποίηση του γλωσσικού-διανοητικού, συναισθηματικού και σωματικού τρόπου βίωσης της εμπειρίας για τη δόμηση σημασιών» (σ.39). Η βάση αυτής της δραματοποίησης βρίσκεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (multiple intelligence theory) του Gardner (1999, 2000, οπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2009 και στο Feldman, 2019), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν οκτώ τύποι νοημοσύνης (μουσική, σωματική-κιναισθητική, λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτική ή χωρο-αισθητική ή χωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και οικολογική ή φυσική ή φυσιογνωστική), καθένας από το οποίους είναι ανεξάρτητος και όλοι λειτουργούν από κοινού ανάλογα με τη δραστηριότητα με την οποία εμπλέκεται το άτομο, προκειμένου να επεξεργαστεί πληροφορίες ή να επιλύσει προβλήματα. Οι τέσσερις από τους παραπάνω τύπους νοημοσύνης συμμετέχουν στη δραματουργική δημιουργία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της υποκριτικής ικανότητας, συνθέτοντας το δίκτυο της διερευνητικής δραματοποίησης : η σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη (δεξιότητες χρήσης του σώματος ή μερών του), η γλωσσική (δεξιότητες ακριβούς χρήσης των γλωσσικών λειτουργιών-ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, ομιλία- με σκοπό την κατανόηση, την επικοινωνία και την απόδοση νοήματος), η διαπροσωπική (δεξιότητες πρόσληψης των συναισθημάτων, των κινήτρων και των προθέσεων των άλλων στη συναλλαγή μαζί τους) και η ενδοπροσωπική (αντίληψη του εαυτού).

Μια βασική αρχή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (1978) είναι η τεράστια σημασία της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το εξωτερικό περιβάλλον (συνομήλικοι, ενήλικες) στην οικοδόμηση ενός συστήματος τρόπου σκέψης, κατανόησης των εννοιών και νοηματοδότησης των εμπειριών και γενικότερα στην ανάπτυξη της νοημοσύνης. Γι' αυτό το λόγο, μάλιστα, όπως ο ίδιος τονίζει, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων στην τελευταία φάση της νοητικής τους ανάπτυξης, όταν η διαπροσωπική τους γλώσσα, με την οποία απευθύνονταν στους ενήλικες γίνεται ενδοπροσωπική και μαθαίνουν να απευθύνονται πλέον στον εαυτό τους. Η παραπάνω θεμελιώδης αρχή του Vygotsky δείχνει ότι η πορεία προς την εποικοδομητική μάθηση με σκοπό την κατανόηση με βάση την προηγούμενη υποκειμενική εμπειρία είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία μέσω του διαλόγου φέρνει σε επαφή τα παιδιά με πολλές οπτικές γωνίες και με τη σειρά της οδηγεί στη διαμόρφωση της σκέψης, στην εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών, στην ενεργοποίηση της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αυτό εξασφαλίζεται από το ίδιο το περιβάλλον της διερευνητικής δραματοποίησης.

Συγκεκριμένα το ίδιο το περιβάλλον της διερευνητικής δραματοποίησης καθιερώνει μια αυθεντική και αλληλεπιδραστική συνθήκη, όπου τα παιδιά γίνονται δρώντα πρόσωπα, ομιλητές και συγγραφείς, που χρησιμοποιούν το λόγο ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (περίσταση, προσδοκίες, ύπαρξη ακροατηρίου κ.α.) μέσα σε ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου η συστηματική εξάσκηση και εφαρμογή της γλωσσικής τους ικανότητας με την παράλληλη διδασκαλία των λεξικογραμματικών δομών και την επαφή με τη λογοτεχνία, διευρύνει και βελτιώνει την επικοινωνιακή τους ικανότητα και όλες τις σχετικές με αυτή δεξιότητες. Ειδικότερα, ο ενεργητικός τρόπος επαφής με τη λογοτεχνία τους δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν την ποιητική λειτουργία της γλώσσας και να στοχαστούν σε ρόλο και εκτός ρόλου γι αυτή, πριν, κατά τη διάρκειά της αλλά και μετά απ' αυτή (Παπαδόπουλος, 2007). Ο αντίκτυπος που έχει αυτή η ενεργητική διαδικασία στις λειτουργίες της ακρόασης και της ανάγνωσης των παιδιών είναι άμεσος, αφού κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους να ανταποκριθούν άμεσα στα λεγόμενα των άλλων, είτε ως άμεσοι αποδέκτες τους εντός ρόλου, είτε ως ενεργοί παρατηρητές της όλης διαδικασίας εκτός ρόλου.

Παράλληλα, η δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος βασισμένη στην ιδιαίτερη, σύμφωνα με τον Γραμματά (2017), τριαδική δομή (αμεσότητα, παραστατικότητα και εποπτικότητα) και στο στοχαστικό και βιωματικό τρόπο μελέτης της πραγματικότητας, επιτρέπει στα παιδιά, είτε μέσω του κάθε μαθήματος χωριστά, είτε μέσω μιας διαθεματικής αντίληψης για τη μάθηση, να εισχωρήσουν σε ποικίλες περιοχές της επιστημονικής γνώσης και της ανθρώπινης εμπειρίας και ταυτόχρονα, μέσω μιας εποικοδομητικής οπτικής, να οδηγηθούν σε μια διαφορετική αντίληψη για τη μάθηση, η οποία, σύμφωνα με τον G. Bolton (1985, όπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος, 2007), ονομάζεται «αναπλαίσωση» (reframing) και συνίσταται στην τροποποίηση, αιτιολόγηση και αναδιαμόρφωση και των ήδη διαμορφωμένων εννοιών. Η απόσταση τους από τα βιώματα ωθεί στην επαναπροθέτηση σε νέο πλαίσιο και σ' ένα κλίμα επαναπροσδιορισμού και κριτικής διάθεσης, που οδηγούν με τη σειρά τους στη συνάντηση με τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Η συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών είναι ξεχωριστή, καθώς από την ίδια της τη φύση δημιουργεί ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα, αφού με τη δράση και τη στοχαστική σκέψη τους παρέχει την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν ποιότητες ομιλίας στο περιβάλλον της ομάδας προκειμένου να ανταποκριθούν σε ποικίλους στόχους και ακροατήρια, εμπλουτίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική τους εμπειρία και κατανόηση. Τέτοιοι τύποι ομιλίας είναι η επαναφήγηση, η αναφορά, τα σχόλια, η περιγραφή, η επιχειρηματολογία, η αιτιολόγηση, η διασάφηση, η εξήγηση, η πειθώ, η παροχή οδηγιών, ο στοχασμός, η έκφραση αναμνήσεων και σκέψεων, η πρόβλεψη, η διαπραγμάτευση για τη λήψη απόφασης, η ερώτηση και ανταπόκριση σε ερώτηση κ.α. Τα παιδιά καθίστανται ενεργοί ακροατές και ομιλητές, καθώς αυτό που παράγουν απηχεί τη δική τους κάθε φορά οπτική για το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις παραγόμενες σημασίες. Η γλώσσα τους γίνεται γνήσια, εκφραστική και αλληλεπιδραστική, εφόσον φορτίζεται συγκινησιακά, γεγονός που αντανακλάται στο ύφος, στον τόνο, στην ένταση της φωνής, στη λεκτική και σωματική έκφραση, στην κίνηση, στη χειρονομία και στο λεξιλόγιο, το οποίο εμπλουτίζεται, καθώς το λεξιλόγιο του κειμένου που περιέχεται στους διαλόγους στους οποίους συμμετέχουν ενεργά προσαρμόζεται στη δική τους προσωπικότητα. Οι ορίζοντες της γλωσσικής τους ανάπτυξης διευρύνονται με αποτέλεσμα ο λόγος τους να εκφράζει την προσωπική αλήθεια των συναισθημάτων και των απόψεων και να γίνεται

δημιουργικός, αυθεντικός, διερευνητικός ή λόγος διαλεκτικής αντιπαράθεσης και ανατροφοδότησης. (Παπαδόπουλος, 2007 · Παπαδόπουλος, 2010).

Παρόμοια είναι και η συμβολή της διευρυμένης δραματοποίησης στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, καθώς ολοκληρώνει την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού με τις συμπληρωματικές όψεις της ανάγνωσης και της γραφής. Το όχημα που καθιστά τις διαδικασίες της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεσματικές είναι σαφώς ο προφορικός λόγος. Ο Vygotsky (1997, οπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος, 2007) θεωρώντας τη γραφή ως πολιτισμικό φαινόμενο, υποστηρίζει την ανάγκη σύνδεσής της με τη ζωή και την καλλιέργεια νοήματος και εσωτερικής ανάγκης στην ψυχή των παιδιών και γι' αυτόν το λόγο προτείνει ως βέλτιστη λύση τη συνάντηση της ανάγνωσης και της γραφής στο θεατρικό παιχνίδι. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (read-response theory) και συγκεκριμένα η θεωρία της διάδρασης ή συναλλαγής (transactional theory) της Rosenblatt (1978, 1995, οπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος, 2007), όπου αναγνωρίζεται κατά την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τον ανοιχτό και δυναμικό χαρακτήρα της γραφής –εκτός από τη γνωστική ή πληροφοριακή (efferent) – και η αισθητική (aesthetic) του στάση, αφού ο ίδιος βασίζεται στις προσωπικές του εμπειρίες και προσδοκίες και βιώνει συναισθηματική διέγερση, προκειμένου να αναδημιουργήσει, να ερμηνεύσει, να νοηματοδοτήσει και να απολαύσει το κείμενο. Στην ουσία το ίδιο επιχειρεί να επιτύχει και η διερευνητική δραματοποίηση στα πλαίσια της ανάγνωσης και της γραφής, να φέρει σε επαφή τον κόσμο των μαθητών με τον κόσμο των κειμένων, με μεσολαβητές το δάσκαλο και το συγγραφέα. Τα οφέλη από μια τέτοια συνάντηση είναι πολλαπλά, αφού τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια βιωματική σχέση εμπλοκής και συγκίνησης και να δώσουν νόημα στον απροσδιόριστο κόσμο του κειμένου και μ' αυτόν τον τρόπο να δομήσουν τις προσωπικές τους σημασίες και να διεκδικούν την κατανόησή τους.

Η παραπάνω διαδικασία επαφής των μαθητών με τα κείμενα μέσω μιας διερευνητικής δραματοποίησης ικανοποιεί τα κριτήρια που θέτουν οι αρχές της αποτελεσματικής ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού. Αναλυτικότερα, η καθιέρωση ενός κοινωνικού και αλληλοδραστικού περιβάλλοντος μάθησης που στηρίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δημιουργεί το δραματικό πλαίσιο για τη διερεύνηση ενός μυθοπλαστικού κόσμου, αναπτύσσει έναν συμβολικό τρόπο για την κατανόηση της πραγματικότητας, υποστηρίζει στοχαστικά

περιβάλλοντα γραφής και ανάγνωσης και ενισχύει την παραγωγή λόγου κατάλληλου για την περίσταση επικοινωνίας. Παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία να ανταποκρίνονται βιωματικά στην αναζήτηση πληροφοριών ή στις αισθητικές συγκινήσεις και να νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσα από το περιβάλλον της ομάδας, εφόσον μπορούν να μεταφέρουν τις αρχικές τους σκέψεις από την τριβή τους με τα κείμενα και να τις επεκτείνουν, ανταλλάσσοντας και συζητώντας τις μαζί με τα άλλα μέλη της, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται και ο μεγαλόφωνος χαρακτήρας της ανάγνωσης μαζί με όλες τις παραμέτρους της εκφραστικότητας και του επιτονισμού που τον συνοδεύει. (Παπαδόπουλος, 2007).

Εξειδικεύοντας και μεταβαίνοντας από τη διερευνητική δραματοποίηση σε συγκεκριμένες τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι εκείνες συγκεκριμένα οι τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης που σχετίζονται με ρόλους, συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην παραγωγή και των δυο μορφών του λόγου στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού. Για παράδειγμα, η τεχνική της γραφής και ανάγνωσης σε ρόλο (writing in role) δημιουργεί το υπόβαθρο εκείνο για να βιώσουν οι μαθητές τις σχέσεις τους με τα κείμενα ως κάποιοι άλλοι, αφού μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες και τα συναισθήματα με επιστολές ή μηνύματα για να ανταλλάξουν νοήματα αλλά και να μάθουν πληροφορίες, -εκφράζοντας και τις δυο στάσεις στο πλαίσιο της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης,- αλλά και να ασκήσουν κριτικό έλεγχο. Στην ίδια κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού κινούνται και οι τεχνικές του διάδρομου της συνείδησης (conscience Alley) και της οπτικής γωνίας (this way/that way), εφόσον κι αυτές ενεργοποιούν αυτόματα όλες εκείνες τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που σχετίζονται με τις διαφορετικές οπτικές αντίληψης των πραγμάτων, την κοινωνική κατασκευή των νοημάτων, τον κριτικό έλεγχο ή ακόμη και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων νοημάτων του κοινωνικού περιβάλλοντος, αρχές που αναδύονται από την ίδια την παραγωγή των γλωσσικών επιλογών και των νοημάτων των ρόλων.

Η τεχνική, όμως, εκείνη που θεωρείται καταλληλότερη και συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού είναι πιθανότατα η αυτοσχέδια τεχνική του παιχνιδιού ρόλων. Η καταλληλότητά, η σπουδαιότητα και η αποτελεσματικότητά της οφείλεται σε δυο σημαντικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα παιχνίδι ρόλων προσφέρεται σε προγράμματα που αποβλέπουν στη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον, σύμφωνα με τη Mugglestone (1977, οπ. αναφ. στο Γκαραβέλας, 2007) παρέχει στους διδασκόμενους τη δυνατότητα για

ουσιαστική πρακτική στη γλώσσα και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της παραγωγής ελεύθερου λόγου και ευκαιρίες να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα μαζί με άλλα άτομα είτε με τη χρήση διαφόρων ειδών ή τύπων λόγου ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο (πεδίο, τόπος, τρόπος) της επικοινωνιακής δραστηριότητας είτε με την εκφορά κρίσεων για τις γλωσσικές λειτουργίες. Το ελκυστικό στοιχείο, λοιπόν, της τεχνικής έγκειται, σύμφωνα με τον Γκαραβέλα (2007), όχι μόνο στην κατάλληλη και ορθή γλωσσική εκφορά, αλλά και στη γνώση του κατάλληλου συγκεκριμένου πλαισίου που τη συνοδεύει. Ο δεύτερος λόγος που ενισχύει την αποτελεσματικότητα ενός παιχνιδιού ρόλων είναι η εφαρμογή του σε ζητήματα αλλαγής συμπεριφοράς καθώς και η ευρεία θεματική του. Η αναφορά του σε σύγχρονα προβλήματα και συγκρουσιακές ή διλημματικές καταστάσεις που αφορούν όλο το πλέγμα των τομέων του βίου μέσα από τις γλωσσικές επιλογές και τα νοήματα των ρόλων, αναδεικνύει την άμεση και έμπρακτη εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού τόσο ως προς την κατάλληλη διαχείριση του επικοινωνιακού πλαισίου όσο και ως προς την κριτική ανάλυση του λόγου που βασίζεται στην αμφισβήτηση κυρίαρχων νοημάτων που προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες, την εκμετάλλευση, τα συμφέροντα, τη φτώχεια την αδικία κ.α. Το παραπάνω γεγονός καθιστά επιτακτική την ανάγκη ένταξης του παιχνιδιού ρόλων στο μοντέλο των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου -που παρουσιάστηκε- και συγκεκριμένα στον τελευταίο άξονα της αξιολόγησης, αφού η διεξαγωγή του στο σημείο αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως κριτήριο ελέγχου του βαθμού επίδρασης του κειμένου στους μαθητές και της πειστικότητάς του σχετικά με την αλλαγή της στάσης τους σε ένα θέμα με βάση και τους προηγούμενους άξονες προσέγγισης, διαδικασία, άλλωστε, που θα κρίνει και την αποτελεσματικότητά του.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η σύνδεση του θεατρικού παιχνιδιού και των τεχνικών του με τη γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα με τα θέματα του γραμματισμού καταδεικνύεται κάτι περισσότερο από αναγκαία και υπαγορεύει το στόχο της έρευνας μας που δεν είναι άλλος από την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι της έρευνας

Η βασική ερευνητική υπόθεση και ταυτόχρονα ο σκοπός της μελέτης έγκειται στο να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίησή του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η γλωσσική ανάπτυξη έχει ήδη προσδιοριστεί στο θεωρητικό μέρος ως κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού από την πλευρά των μαθητών. Πρόσθετα τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα πέντε σημεία :

- 1) Ποιές είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών;
- 2) Το φύλο επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών;
- 3) Η ηλικία επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών;
- 4) Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών;
- 5) Ο χρόνος προϋπηρεσίας επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών;

Από τα παραπάνω πέντε ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται και οι επιμέρους στόχοι της. Ως πρωταρχικός στόχος τίθεται η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των δασκάλων για το θεατρικό παιχνίδι και έπεται η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεών τους για την αξιοποίησή του στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Ακολουθώντας μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε αν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, δηλαδή το φύλο, η

ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και ο χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας επηρεάζουν τις συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις τους. Ένας άλλος πρόσθετος στόχος που τίθεται είναι να καταδειχθούν τρόποι και μέτρα ενίσχυσης της συμβολής της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

3.2 Πληθυσμός, πληθυσμός-στόχος και επιλογή δείγματος

Όπως αναφέρουν οι Faulkner κ.ά. (1999, σ.30) : «Οι έρευνες που χρησιμοποιούν σχετικά μικρούς, τοπικούς πληθυσμούς και δείγματα, είναι πιο εφικτές για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, συγκριτικά με τις έρευνες που απαιτούν συλλογή πολλών δεδομένων από δείγματα που προέρχονται από ευρύτερους πληθυσμούς».

Το δείγμα που επιλέξαμε για την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού στόχου των δασκάλων, καθώς εντάσσονται σε αυτό άτομα των δυο φύλων που καλύπτουν την ποικιλομορφία της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και του χρόνου εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες ή μονάδες (σχολεία) για το δείγμα έτσι ώστε οποιοδήποτε δείγμα μεγέθους N να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Η επιλογή μονάδων ως δείγματα, οι οποίες θα είναι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού, είναι ο στόχος μιας απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Ένα άλλο πλεονέκτημα της απλής τυχαίας δειγματοληψίας είναι ότι ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να εφαρμοστεί η δειγματοληψία πιθανοτήτων αυτού του είδους, ο ερευνητής μπορεί να περιοριστεί στη συλλογή δεδομένων που προέρχονται από τα λεγόμενα ευκαιριακά ή εύκολα δείγματα, να στραφεί, δηλαδή, στα άτομα εκείνα με τα οποία, λόγω έλλειψης επαρκούντος χρόνου και διαθέσιμων πόρων, μπορεί να επικοινωνήσει αμέσως (Bird κ.α., 1999). Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994, σ.130): «Στην τυχαία δειγματοληψία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα, για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες, και η διαδικασία αυτή συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος». Έτσι, επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία καθώς θεωρήθηκε η καλύτερη μέθοδος για την έρευνα μας, αφού ο περιορισμός που είχαμε θέσει ήταν να αποτελείται το δείγμα μας από πολύ διαφορετικά άτομα που να καλύπτουν τα κριτήρια του φύλου, της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και του χρόνου επαγγελματικής εμπειρίας.

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος, αυτό, σύμφωνα με τον Τσοπάνογλου (2000), δεν μπορεί να επιλεγεί με αντικειμενικά κριτήρια, αφού δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή εκατοστιαία αναλογία ή ένας λόγος που να συνδέσει το δείγμα με τον πληθυσμό. Το μέγεθος του δείγματος στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 95 δάσκαλοι και δασκάλες, που εργάζονται σε 12 δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 6 άτομα από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 10 άτομα από το 3^ο Δημοτικό Σχολείο (Μαρούτσειο), 9 άτομα από το 4^ο Δημοτικό Σχολείο, 8 άτομα από το 5^ο Δημοτικό Σχολείο (Βαλάνειος Σχολή), 8 άτομα από το 6^ο Δημοτικό Σχολείο, 9 άτομα από το 8^ο Δημοτικό Σχολείο, 8 άτομα από το 11^ο Δημοτικό Σχολείο (Β. Ελισαβέτιο), 5 άτομα από το 12^ο Δημοτικό Σχολείο, 9 άτομα από το 16^ο Δημοτικό Σχολείο, 5 άτομα από το 20^ο Δημοτικό Σχολείο, 9 άτομα από το 27^ο Δημοτικό Σχολείο και 9 άτομα από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής.

3.3 Μέθοδος έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέγεται εξαρτάται από τη φύση της έρευνας και από τι είναι εφικτό στις εκάστοτε συνθήκες (Faulkner κ.α., 1999). Η ποσοτική μέθοδος παράγει αριθμητικά δεδομένα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε στατιστικές αναλύσεις (Bird κ.α., 1999). Είναι μία μέθοδος έρευνας, με την οποία ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει και να αναλύσει δεδομένα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να συσχετίσει καλύτερα τη θεωρία με την έρευνα. Παράλληλα, του δίνεται η δυνατότητα, σύμφωνα με τον Creswell (2016), να εξηγήσει πως μια μεταβλητή (π.χ. μια στάση ή ένα χαρακτηριστικό των ατόμων) επηρεάζει κάποια άλλη και να προσδιορίσει αν μια ή περισσότερες μπορούν να επιχειρήσουν κάτι τέτοιο.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για μια φόρμα ερωτήσεων που χρησιμοποιείται σε μια δημοσκόπηση, την οποία οι ερωτώμενοι συμπληρώνουν και επιστρέφουν στον ερευνητή. Οι γενικές μορφές του περιεχομένου που μπορεί να πάρουν οι ερωτήσεις σε ένα τέτοιο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι τριών ειδών : α) ερωτήσεις προέλευσης (ή δημογραφικές ερωτήσεις) που αξιολογούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων στο δείγμα, β) ερωτήσεις που εξασφαλίζουν τις ατομικές στάσεις ή τις απόψεις των ατόμων στο δείγμα και γ) ερωτήσεις που πληροφορούν σχετικά με την πραγματική συμπεριφορά των ατόμων στο δείγμα (Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα (σσ.106-109), δημιουργήθηκε με βάση τα δεδομένα που

προέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και από τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η διαδικασία της διανομής και της συλλογής πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2023.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη, από τα οποία το πρώτο αποτελείται από πέντε δημογραφικές ερωτήσεις και το δεύτερο από δυο θεματικές ενότητες είκοσι τεσσάρων (24) ερωτήσεων ατομικών στάσεων ή απόψεων και συμπεριφορών. Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει δεκαπέντε ερωτήσεις (1-15) που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει εννιά ερωτήσεις (16-24) που αφορούν την αξιοποίησή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη χρήση και τη γνώση του θεατρικού παιχνιδιού και των τεχνικών του, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τη συμπεριφορά και την εμπλοκή των δασκάλων σχετικά με αυτό. Η δεύτερη θεματική ενότητα εξετάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και των τεχνικών του στις σημαντικές πλευρές της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση), στο γραμματισμό της πρώτης σχολικής ηλικίας και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού.

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι κλειστές, με συγκεκριμένο αριθμό προκαθορισμένων απαντήσεων, όπου ο ερωτώμενος καλούνται να επιλέξουν εκείνη που ταιριάζει στην περίπτωση τους (Creswell, 2016). Οι ερωτήσεις αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : α) σε ερωτήσεις κατάφασης – άρνησης (ναι - όχι), β) σε ερωτήσεις συχνότητας εμφάνισης και διαβάθμισης που διατυπώνονται με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας Likert (Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ - Πάρα πολύ) και γ) σε ερωτήσεις επιλογής ανάμεσα σε δυο, τρεις, τέσσερις, πέντε ή έξι απαντήσεις. Τέλος, υπάρχουν και 7 ημι-κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τον Creswell (2016), είναι κλειστές ερωτήσεις στις οποίες υπάρχει και μια εναλλακτική ή πρόσθετη ανοιχτή ερώτηση (με την ένδειξη Άλλο/η ή με τη διατύπωση νέας ανοιχτής ερώτησης), την οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να προσδιορίσουν σε περίπτωση που την επιλέξουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26, αφού προηγουμένως είχαν κωδικοποιηθεί και καταχωρηθεί όλες οι απαντήσεις στο στατιστικό πακέτο. Η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί χωρίζεται σε δύο μέρη, την περιγραφική στατιστική όπου παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις αναλυτικά των ερωτηθέντων σε όλες τις ερωτήσεις και την επαγωγική στατιστική όπου δίνεται μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman όλες οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες και τις ερωτήσεις.

Δεδομένου ότι όλες οι μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν κατηγορικές μεταβλητές, δηλαδή ονομαστικές και διατάξιμες (προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων με τη χρήση της κλίμακας Likert), εφαρμόστηκαν αρχικά οι πίνακες συχνοτήτων για καθεμία μεταβλητή και δόθηκε το ανάλογο γράφημα. Για τις ονομαστικές μεταβλητές δόθηκε το διάγραμμα πίτας και για τις διατάξιμες το ραβδόγραμμα για την καλύτερη γραφική απεικόνιση των δεδομένων.

4.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής μπορούν να διακριθούν σε δυο μέρη, στα προσωπικά χαρακτηριστικά των δασκάλων που προκύπτουν από τις πέντε δημογραφικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στις στάσεις και αντιλήψεις τους τόσο για το θεατρικό παιχνίδι όσο και για την αξιοποίησή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που προκύπτουν από τις είκοσι τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο πίνακας 1 που ακολουθεί περιγράφει την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο

Φύλο	n	%
Ανδρας	30	31,6
Γυναίκα	65	68,4
Σύνολο	95	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 του φύλου, στο σύνολο των 95 ερωτηθέντων οι γυναίκες (68,4%) ήταν σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες (31,6 %).

Ο πίνακας 2 που ακολουθεί περιγράφει την κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία

Ηλικία	n	%
25 - 35 ετών	15	15,8
36 - 45 ετών	41	43,2
46 - 55 ετών	25	26,3
56 - 65 ετών	14	14,7
Σύνολο	95	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 2 για την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 36 έως 45 ετών (43,2%). Ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 46 έως 55 ετών (26,3 %). Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό πως το ποσοστό εκείνων που ανήκουν στη νεότερη ηλικιακή ομάδα από 25 έως 35 ετών (15,8 %) προσεγγίζει αρκετά το ποσοστό εκείνων που ανήκουν στην γηραιότερη ηλικιακή ομάδα από 56 ως 65 ετών (14,7 %).

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί περιγράφει την κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο

Μορφωτικό επίπεδο	n	%
Κάτοχος Πτυχίου	36	37,9
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	51	53,7
Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	8	8,4
Σύνολο	95	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 για το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, αποτελεί εντυπωσιακό το γεγονός ότι ένα ποσοστό πάνω από 62 %, εκτός από τις βασικές σπουδές του, είχε ολοκληρώσει και κάποιο μεταπτυχιακό (53,7 %) και διδακτορικό τίτλο (8,4 %).

Ο πίνακας 4 που ακολουθεί περιγράφει την κατανομή του δείγματος με βάση το χρόνο της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το χρόνο εκπαιδευτικής εμπειρίας

Εκπαιδευτική εμπειρία	n	%
Έως 5 έτη	25	26,3
6 - 15 έτη	36	37,9
16 - 25 έτη	22	23,2
26 - 35 έτη	12	12,6
Σύνολο	95	100,0

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 4 του χρόνου της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία τους συμπληρώνει από 6 έως 15 έτη προϋπηρεσίας με ποσοστό 37,9 %. Παράλληλα, φαίνεται πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διέθεταν έως 5 έτη προϋπηρεσίας (26,3 %) δεν διέφερε σημαντικά από το ποσοστό εκείνων που διέθεταν από 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας (23,2 %).

Ο πίνακας 5 που ακολουθεί περιγράφει την κατανομή του δείγματος με βάση την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την τάξη διδασκαλίας

Τάξη διδασκαλίας	n	%
Α΄	11	11,6
Β΄	10	10,5
Γ΄	16	16,8
Δ΄	24	25,3
Ε΄	23	24,2
ΣΤ΄	11	11,6
Σύνολο	95	100,0

Σχετικά με το τελευταίο δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος αναφορικά με την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, ότι οι περισσότεροι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δίδασκαν στην τετάρτη (25,3 %) και την πέμπτη δημοτικού (24,2 %). Αναφορικά με τους υπόλοιπους μισούς ερωτώμενους αυτοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δίδασκαν στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχεδόν ισοκατανεμημένα.

4.1.2 Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

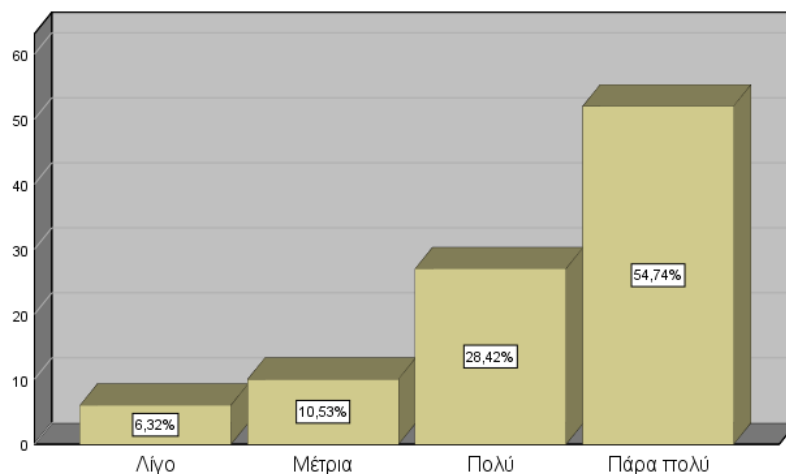
4.1.2.1 Στάσεις και αντιλήψεις για το θεατρικό παιχνίδι

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για το θεατρικό παιχνίδι καταγράφονται από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτήσεων 1-15 του ερωτηματολογίου (σσ.106-109).

Ο πίνακας 6 περιγράφει το βαθμό χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας :

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 1

Ερώτηση 1	n	%
Λίγο	6	6,3
Μέτρια	10	10,5
Πολύ	27	28,4
Πάρα πολύ	52	54,7
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 1

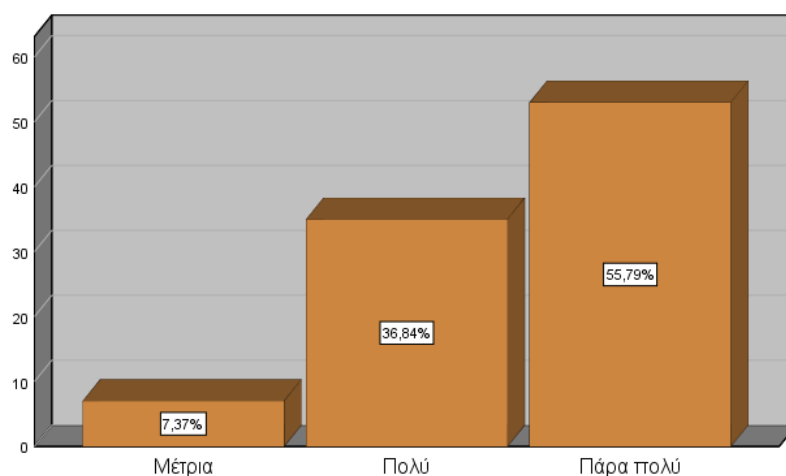
Ξεκινώντας από τις στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για το θεατρικό παιχνίδι, διαπιστώνεται από τον Πίνακα 6 και από το Γράφημα 1 της ερώτησης 1 ότι οι περισσότεροι από τους μισούς χρησιμοποιούν πάρα πολύ το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (54,7 %) που σε συνδυασμό με εκείνους που

το χρησιμοποιούν πολύ (28,4 %) αγγίζουν ένα ποσοστό της τάξης του 83,1 % που ξεπερνά τα 2/3 του δείγματος.

Ο πίνακας 7 περιγράφει το βαθμό στον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία :

Πίνακας 7: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 2

Ερώτηση 2	n	%
Μέτρια	7	7,4
Πολύ	35	36,8
Πάρα πολύ	53	55,8
Σύνολο	95	100,0



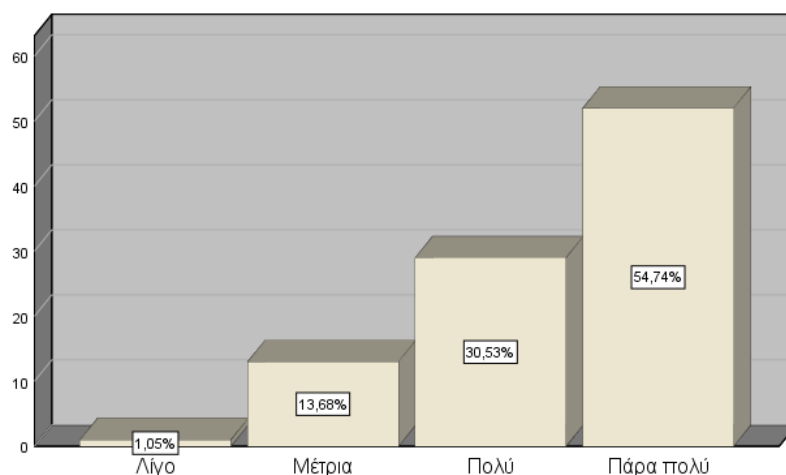
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 2

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 και στο Γράφημα 2 της ερώτησης 2, πάλι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι πάρα πολύ σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία (55,8 %) και μαζί με εκείνους που το θεωρούν πολύ σημαντικό μέσο (36,8 %) συνθέτουν ένα ποσοστό της συντριπτικής πλειοψηφίας (92,6 %) του δείγματος.

Ο πίνακας 8 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών :

Πίνακας 8: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 3

Ερώτηση 3	n	%
Λίγο	1	1,1
Μέτρια	13	13,7
Πολύ	29	30,5
Πάρα πολύ	52	54,7
Σύνολο	95	100,0



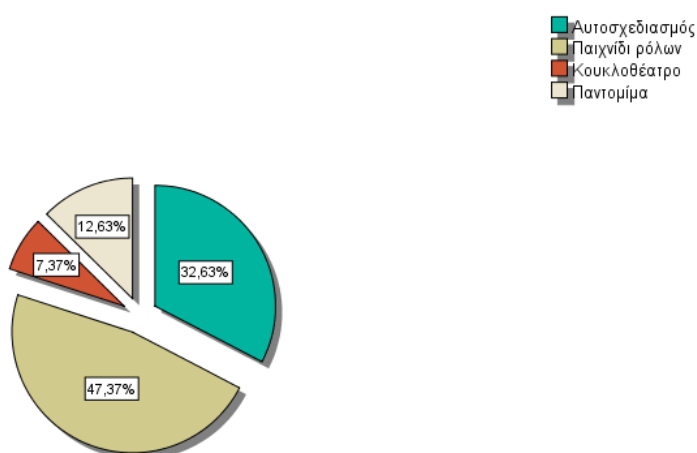
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 3

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 3 της ερώτησης 3, η πλειοψηφία των ερωτώμενων που θεωρούν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών απάντησε θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» με ποσοστά 54,7 % και 30,5 % αντίστοιχα. Η ίδια η φύση του θεατρικού παιχνιδιού εξασφαλίζει εκ των προτέρων ένα μαθησιακό περιβάλλον που εγγυάται την ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μαθητών.

Ο πίνακας 9 περιγράφει τη συνηθέστερη χρήση της βασικής τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς :

Πίνακας 9 : Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 4

Ερώτηση 4	n	%
Αυτοσχεδιασμός	31	32,6
Παιχνίδι ρόλων	45	47,4
Κουκλοθέατρο	7	7,4
Παντομίμα	12	12,6
Σύνολο	95	100,0



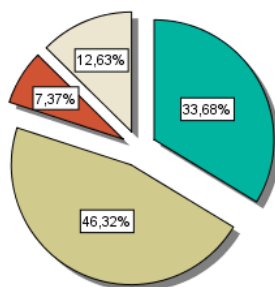
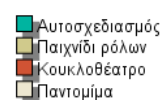
Γράφημα 4 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 4

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 και στο Γράφημα 4 της ερώτησης 4, το παιχνίδι ρόλων βρίσκεται στην κορυφή της συνηθέστερης τεχνικής σχεδόν για τους μισούς συμμετέχοντες (47,4 %), ενώ υψηλό ήταν και το ποσοστό όσων χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό (32,6 %). Αναδεικνύεται η πρωτοκαθεδρία του παιχνιδιού ρόλων στην επιλογή χρήσης των εκπαιδευτικών, αφού η συγκεκριμένη τεχνική αξιολογείται ως η πιο ενδεδειγμένη. Σε δεύτερη θέση έρχεται ο αυτοσχεδιασμός, το υψηλό ποσοστό του οποίου μπορεί να εξηγηθεί από την έμφαση που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργικότητα, στην ανακάλυψη νέων ιδεών και στην ανάγκη έκφρασης προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων.

Ο πίνακας 10 περιγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού με την οποία φαίνονται περισσότερο δεκτικοί οι μαθητές :

Πίνακας 10: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 5

Ερώτηση 5	n	%
Αυτοσχεδιασμός	32	33,7
Παιχνίδι ρόλων	44	46,3
Κουκλοθέατρο	7	7,4
Παντομίμα	12	12,6
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 5 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 5

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 και στο Γράφημα 5 της ερώτησης 5, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές είναι πιο δεκτικοί με το παιχνίδι ρόλων (46,3 %). Ακολουθεί ο αυτοσχεδιασμός με ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 1/3 του δείγματος (33,7 %). Στο υψηλότερο ποσοστό του παιχνιδιού ρόλων αντανακλάται η εμπειρική πραγματικότητα που αναγνωρίζεται από τους δασκάλους, εφόσον η συγκεκριμένη τεχνική συνδέεται με την εξοικείωση των μαθητών της σύγχρονης ψηφιακής εποχής με τεχνολογικές πλατφόρμες ηλεκτρονικών παιχνιδιών προσομοίωσης ρόλων. Η επιλογή του υψηλού επίσης ποσοστού του αυτοσχεδιασμού οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη τεχνική απαιτεί αυτενέργεια.

Ο πίνακας 11 καταγράφει τη γνώση ή μη σχετικά με το ρόλο του εμψυχωτή που προβλέπει για το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή :

Πίνακας 11: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 6

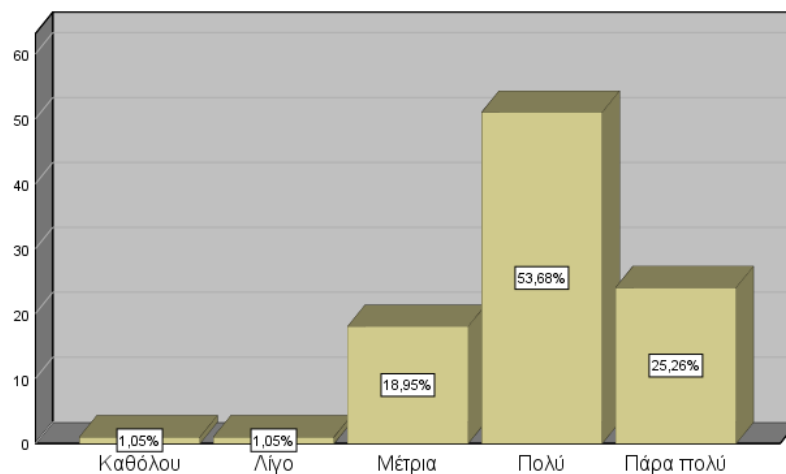
Ερώτηση 6	n	%
Ναι	94	98,9
Όχι	1	1,1
Σύνολο	95	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 της ερώτησης 6, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι γνωρίζει το ρόλο του εμψυχωτή που προβλέπει για το δάσκαλο κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή (98,9 %).

Ο πίνακας 12 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο ρόλο του εμψυχωτή :

Πίνακας 12: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 7

Ερώτηση 7	n	%
Καθόλου	1	1,1
Λίγο	1	1,1
Μέτρια	18	18,9
Πολύ	51	53,7
Πάρα πολύ	24	25,3
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 6 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 7

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 και στο Γράφημα 6 της ερώτησης 7, οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανταποκρίνονται πολύ (53,7 %) στο συγκεκριμένο ρόλο του εμπνευστή και μαζί με αυτούς που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται πάρα πολύ (25,3 %) σχηματίζουν μια πλειοψηφία της τάξης του 79 % του δείγματος.

Ο πίνακας 13 περιγράφει τη δραματοποίηση η μη οποιουδήποτε μη δραματικού κειμένου από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μέχρι τότε εμπειρίας τους :

Πίνακας 13: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 8

Ερώτηση 8	n	%
Ναι	90	94,7
Όχι	5	5,3
Σύνολο	95	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13 της ερώτησης 8, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχε δραματοποιήσει κάποιο μη θεατρικό κείμενο κατά τη διάρκεια της μέχρι τότε εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (94,7 %), γεγονός εξαιρετικά ελπιδοφόρο, καθώς αντανakλά τόσο το ενδιαφέρον τους να χρησιμοποιούν δραματοποίηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των μαθητών όσο και την τάση τους να προσαρμόζονται σε νέες μεθόδους που ενσωματώνουν δραματικά στοιχεία επειδή πιθανώς θεωρούν ότι με τον τρόπο

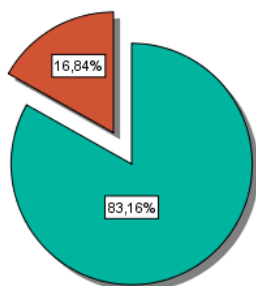
αυτό θα καταστήσουν τη διαδικασία της μάθησης πιο ενδιαφέρουσα, πιο προσιτή και πιο διασκεδαστική.

Ο πίνακας 14 περιγράφει τις δυο περιπτώσεις δραματοποίησης μη θεατρικού κειμένου είτε στα πλαίσια μιας μαθητικής θεατρικής παράστασης είτε στα πλαίσια του γλωσσικού ή οποιουδήποτε άλλου μαθήματος για τους εκπαιδευτικούς που είχαν δραματοποιήσει κάποιο μη θεατρικό κείμενο :

Πίνακας 14: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 9

Ερώτηση 9	n	%
Σε μαθητική παράσταση	79	83,2
Στο μάθημα	16	16,8
Σύνολο	95	100,0

Σε μαθητική παράσταση
Στο μάθημα



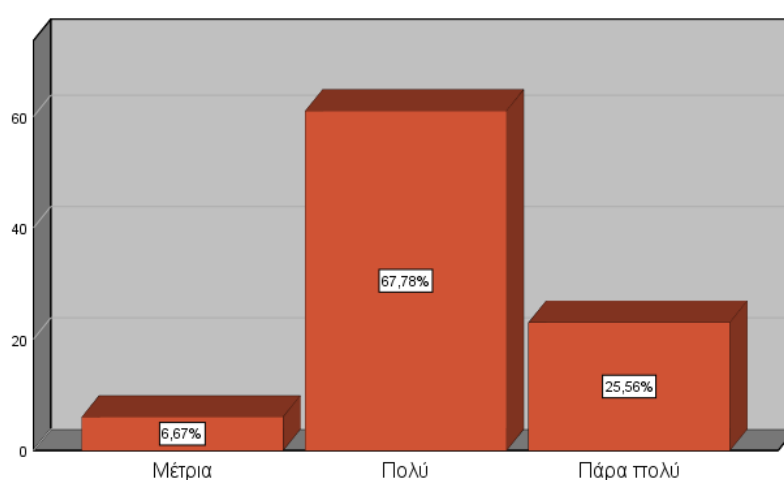
Γράφημα 7 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 9

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο Πίνακα 14 και στο Γράφημα 7 της ερώτησης 9, ανέφερε ότι είχε δραματοποιήσει στα πλαίσια μιας μαθητικής θεατρικής παράστασης (83,2 %), ενώ ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό δήλωσε ότι αυτό συνέβη στα πλαίσια των μαθημάτων της γλώσσας και της ιστορίας (16,8 %). Ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει μια αντίφαση στο ερωτηματολόγιο, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν όχι στην προηγούμενη ερώτηση της δραματοποίησης (ερώτηση 8) απάντησαν ναι σε αυτήν την ερώτηση για τη μορφή της δραματοποίησης.

Ο πίνακας 15 περιγράφει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εμπειρία της δραματοποίησης τόσο σε σχέση με τους μαθητές όσο και με τους ίδιους :

Πίνακας 15: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 10

Ερώτηση 10	n	%
Μέτρια	6	6,7
Πολύ	61	67,8
Πάρα πολύ	23	25,6
Σύνολο	90	100,0



Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 10

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15 και στο Γράφημα 8 της ερώτησης 10, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι ως προς τα αποτελέσματα της εμπειρίας της δραματοποίησης τόσο σε σχέση με τους μαθητές όσο και με τους ίδιους (67,8 %) και μαζί με εκείνους που δηλώνουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι (25,6 %) προσεγγίζουν τη συντριπτική πλειοψηφία (93,4 %) του δείγματος.

Ο πίνακας 16 καταγράφει την παρακολούθηση ή μη κάποιου επιμορφωτικού σεμιναρίου ή προγράμματος για το θεατρικό παιχνίδι :

Πίνακας 16: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 11

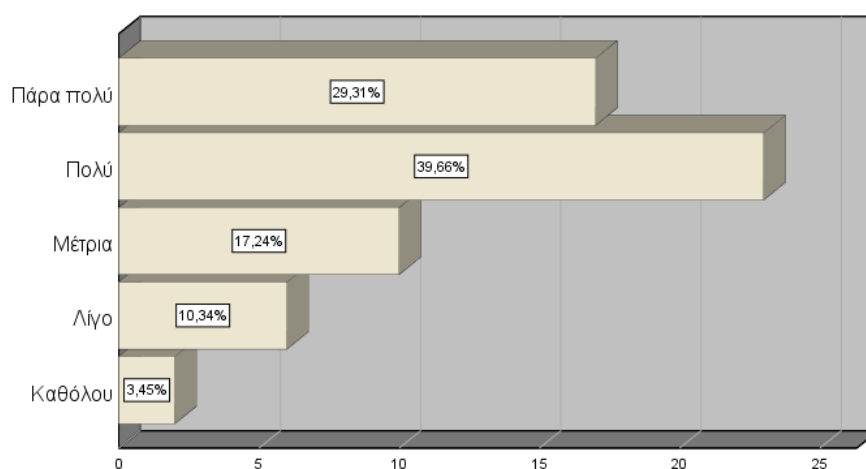
Ερώτηση 11	n	%
Ναι	58	61,1
Όχι	37	38,9
Σύνολο	95	100,0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16 της ερώτησης 11 αποτελεί σημαντικό και ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα για το θεατρικό παιχνίδι (61,1 %).

Ο πίνακας 17 περιγράφει το βαθμό ανταπόκρισης του περιεχομένου του επιμορφωτικού σεμιναρίου η προγράμματος για το θεατρικό παιχνίδι στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που το παρακολούθησαν :

Πίνακας 17: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 12

Ερώτηση 12	n	%
Καθόλου	2	3,4
Λίγο	6	10,3
Μέτρια	10	17,2
Πολύ	23	39,7
Πάρα πολύ	17	29,3
Σύνολο	58	100,0



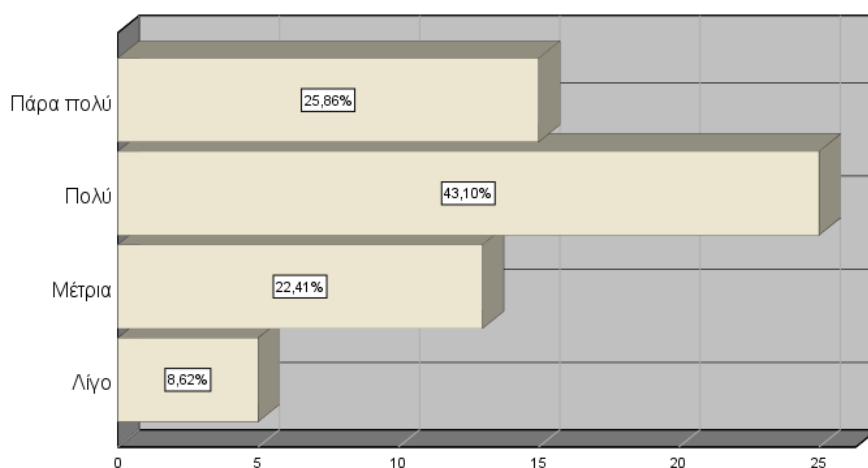
Γράφημα 9 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 12

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 17 και στο Γράφημα 9 της ερώτησης 12, σχετικά με το βαθμό που το συγκεκριμένο σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που το παρακολούθησαν για απόκτηση γνώσεων επί του θέματος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 39,7 % και 29,3 % αντίστοιχα σχηματίζοντας ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 68,9 %.

Ο πίνακας 18 περιγράφει το βαθμό αξιοποίησης και εφαρμογής στη σχολική τάξη των γνώσεων που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα για το θεατρικό παιχνίδι :

Πίνακας 18: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 13

Ερώτηση 13	n	%
Λίγο	5	8,6
Μέτρια	13	22,4
Πολύ	25	43,1
Πάρα πολύ	15	25,9
Σύνολο	58	100,0



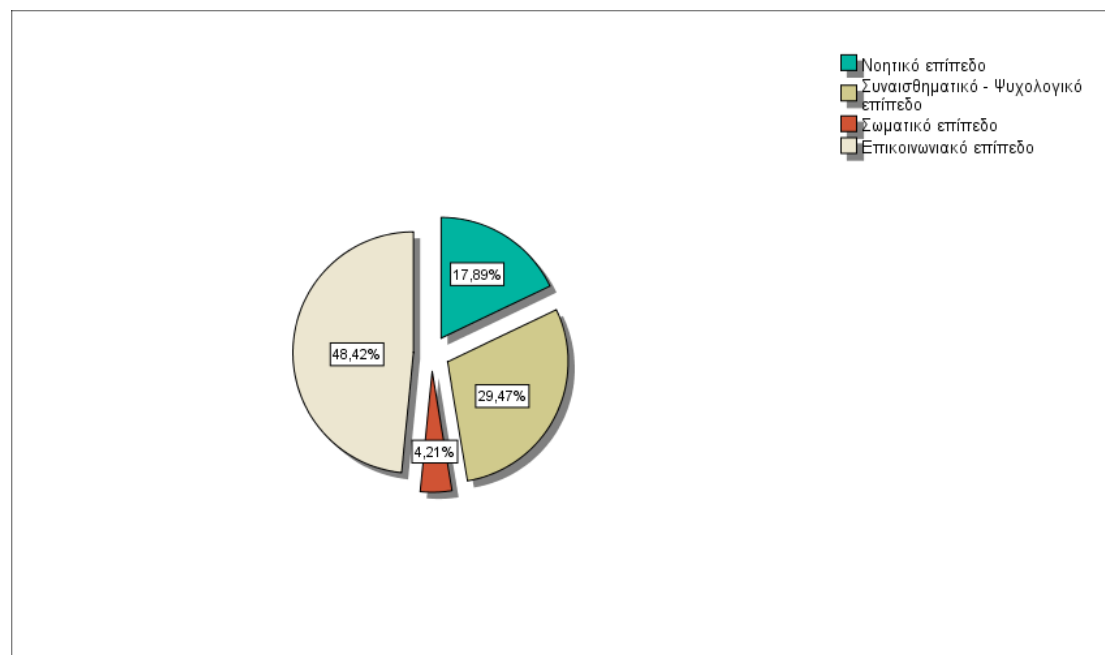
Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 13

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18 και στο Γράφημα 10 της ερώτησης 13, σχετικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σεμινάριο, μπόρεσαν να αξιοποιήσουν και να εφαρμόσουν στη σχολική τάξη τις γνώσεις που αποκόμισαν από αυτό, η ίδια πάλι πλειοψηφία τους απάντησε θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 43,1 % και 25,9 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 69 %.

Ο πίνακας 19 περιγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο (νοητικό, συναισθηματικό-ψυχολογικό, σωματικό και επικοινωνιακό) στο οποίο θεωρούν σημαντικότερη τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές :

Πίνακας 19: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 14

Ερώτηση 14	n	%
Νοητικό επίπεδο	17	17,9
Συναισθηματικό - Ψυχολογικό επίπεδο	28	29,5
Σωματικό επίπεδο	4	4,2
Επικοινωνιακό επίπεδο	46	48,4
Σύνολο	95	100,0



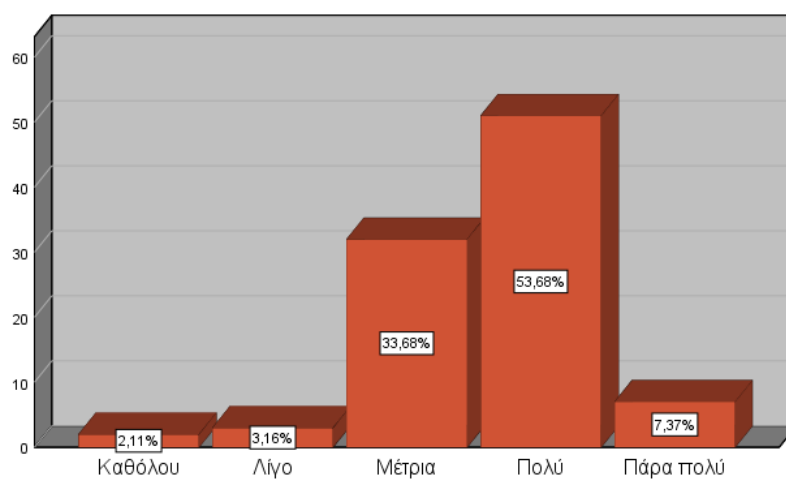
Γράφημα 11 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 14

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 19 και από το Γράφημα 11 της ερώτησης 14, οι μισοί σχεδόν ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικότερη τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στο επικοινωνιακό επίπεδο (48,4 %). Ακολουθεί το καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό εκείνων που θεωρούν σημαντικότερη τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στο συναισθηματικό-ψυχολογικό επίπεδο (29,5 %). Ο υψηλός βαθμός σπουδαιότητας του επικοινωνιακού επιπέδου θέτει σε προτεραιότητα την παροχή κινήτρων από την πλευρά των δασκάλων για την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών σε ρόλο πομπού και δέκτη και τη δραστηριοποίησή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Ο πίνακας 20 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό υλικό που δίδεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι :

Πίνακας 20: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 15

Ερώτηση 15	n	%
Καθόλου	2	2,1
Λίγο	3	3,2
Μέτρια	32	33,7
Πολύ	51	53,7
Πάρα πολύ	7	7,4
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 12 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 15

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 20 και στο Γράφημα 12 της ερώτησης 15, σχετικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν επαρκές το υποστηρικτικό υλικό που δίδεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι, οι περισσότεροι από τους μισούς απαντούν θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 53,7 % και 7,4 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 61,1 %. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που αξιολογεί το υποστηρικτικό υλικό ως μέτριο και ισοδυναμεί με το 1/3 του δείγματος.

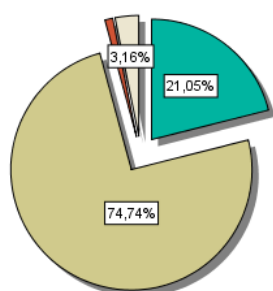
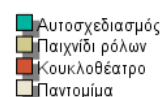
4.1.2.2 Στάσεις και αντιλήψεις για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη καταγράφονται από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτήσεων 16-24 του ερωτηματολογίου (σ.106-109).

Ο πίνακας 21 περιγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού με την οποία θεωρούν ότι μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικότερα οι τέσσερις άξονες προσέγγισης του κειμένου σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (ως γλωσσική και νοηματική δομή, ως επικοινωνιακό πλαίσιο, ως κοινωνική πρακτική και ως αντικείμενο αξιολόγησης) :

Πίνακας 21: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 16

Ερώτηση 16	n	%
Αυτοσχεδιασμός	20	21,1
Παιχνίδι ρόλων	71	74,7
Κουκλοθέατρο	1	1,1
Παντομίμα	3	3,2
Σύνολο	95	100,0



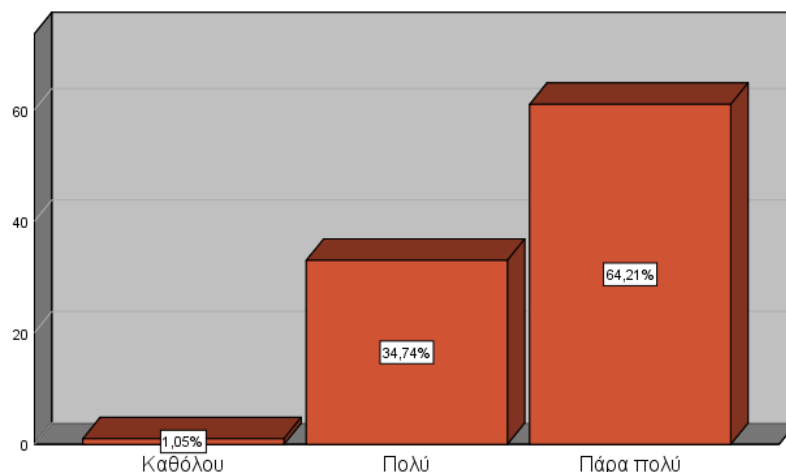
Γράφημα 13 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 16

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 21 και στο Γράφημα 13 της ερώτησης 16, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες θεωρούν ότι με το παιχνίδι ρόλων μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικότερα οι τέσσερις άξονες προσέγγισης του κειμένου σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή ως γλωσσική και νοηματική δομή, ως επικοινωνιακό πλαίσιο, ως κοινωνική πρακτική και ως αντικείμενο αξιολόγησης (74,4 %).

Ο πίνακας 22 καταγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού) :

Πίνακας 22: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 17

Ερώτηση 17	n	%
Καθόλου	1	1,1
Πολύ	33	34,7
Πάρα πολύ	61	64,2
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 14 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 17

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 22 και στο Γράφημα 14 για την ερώτηση 17, αναφορικά με το βαθμό που το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» με ποσοστά 64,2 % και 34,7 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας το υψηλότερο ποσοστό της τάξης του 98,9 % του δείγματος.

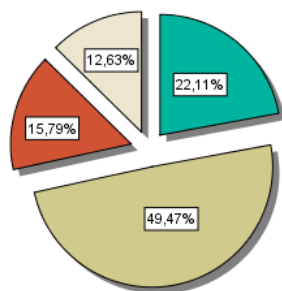
Ο πίνακας 23 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού που θεωρούν αποτελεσματικότερη στη διδασκαλία της αναγνώρισης (αποκωδικοποίησης) λέξεων στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού) :

Πίνακας 23: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 18

Ερώτηση 18	n	%
Αυτοσχεδιασμός	21	22,1

Παιχνίδι ρόλων	47	49,5
Κουκλοθέατρο	15	15,8
Παντομίμα	12	12,6
Σύνολο	95	100,0

■ Αυτοσχεδιασμός
■ Παιχνίδι ρόλων
■ Κουκλοθέατρο
■ Παντομίμα



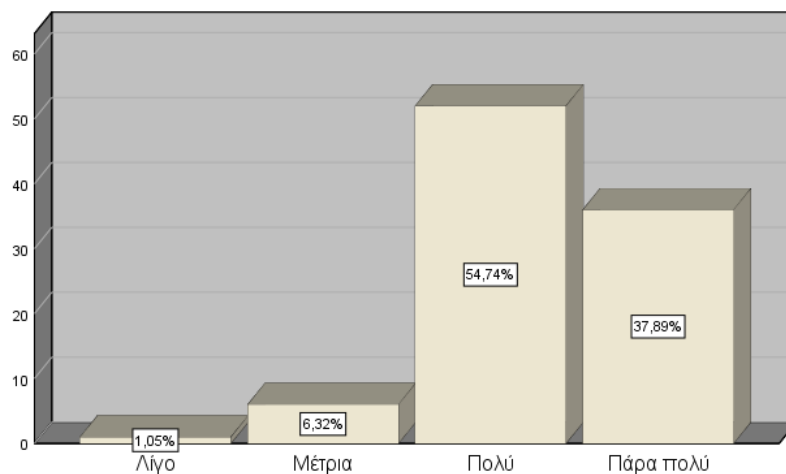
Γράφημα 15 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 18

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 23 και στο Γράφημα 15 της ερώτησης 18, το παιχνίδι ρόλων αναδεικνύεται και πάλι ως η πλέον αποτελεσματικότερη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία αναγνώρισης (αποκωδικοποίησης) λέξεων από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς (49,5 %).

Ο πίνακας 24 περιγράφει το βαθμό στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου :

Πίνακας 24: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 19

Ερώτηση 19	n	%
Λίγο	1	1,1
Μέτρια	6	6,3
Πολύ	52	54,7
Πάρα πολύ	36	37,9
Σύνολο	95	100,0



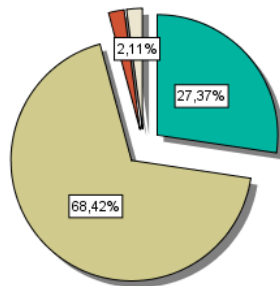
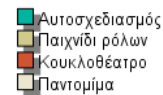
Γράφημα 16 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 19

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 24 και στο Γράφημα 16 της ερώτησης 19, αναφορικά με το βαθμό που το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 54,7 % και 37,9 % αντίστοιχα, συνθέτοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 92,6 %.

Ο πίνακας 25 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού που θεωρούν αποτελεσματικότερη για τη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου :

Πίνακας 25: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 20

Ερώτηση 20	n	%
Αυτοσχεδιασμός	26	27,4
Παιχνίδι ρόλων	65	68,4
Κουκλοθέατρο	2	2,1
Παντομίμα	2	2,1
Σύνολο	95	100,0



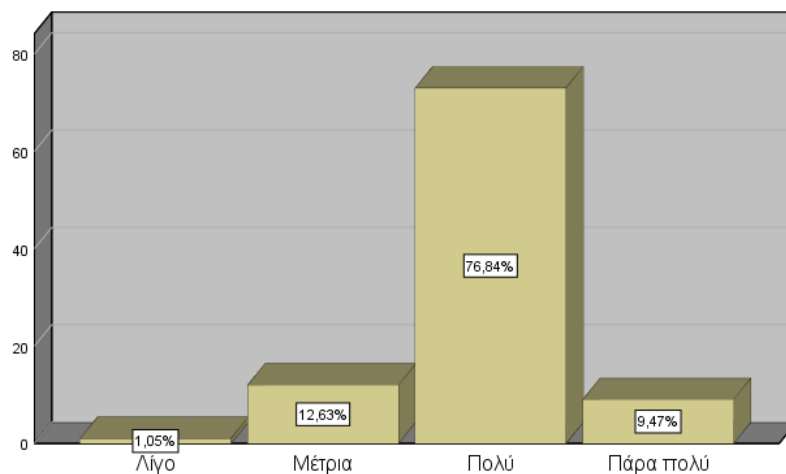
Γράφημα 17 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 20

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 25 και στο Γράφημα 17 της ερώτησης 20, το παιχνίδι ρόλων αναδεικνύεται και πάλι η αποτελεσματικότερη από τις θεατρικού τύπου δραστηριότητες για τη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου για περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς (68,4 %), ενώ σημαντικό ποσοστό καταγράφει και η επιλογή του αυτοσχεδιασμού για τον ίδιο σκοπό (27,4 %).

Ο πίνακας 26 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής ενός κειμένου :

Πίνακας 26: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 21

Ερώτηση 21	n	%
Λίγο	1	1,1
Μέτρια	12	12,6
Πολύ	73	76,8
Πάρα πολύ	9	9,5
Σύνολο	95	100,0



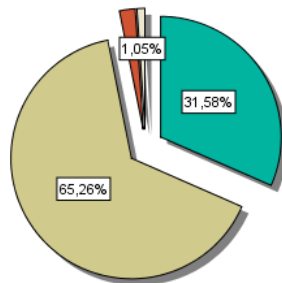
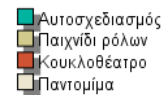
Γράφημα 18 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 21

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26 και στο Γράφημα 18 της ερώτησης 21, αναφορικά με το βαθμό που το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής ενός κειμένου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 76,8 % και 9,5 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 86,3 % του δείγματος.

Ο πίνακας 27 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού που θεωρούν αποτελεσματικότερη για τη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής ενός κειμένου :

Πίνακας 27: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 22

Ερώτηση 22	n	%
Αυτοσχεδιασμός	30	31,6
Παιχνίδι ρόλων	62	65,3
Κουκλοθέατρο	2	2,1
Παντομίμα	1	1,1
Σύνολο	95	100,0



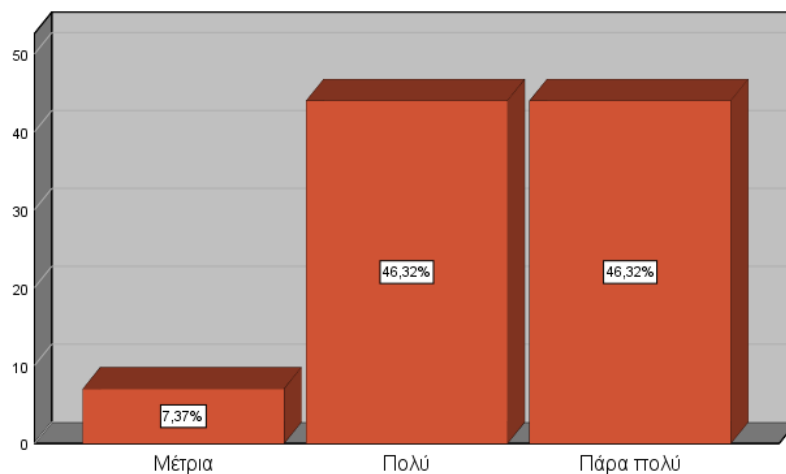
Γράφημα 19 : Διάγραμμα πίτας για την ερώτηση 22

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 27 και στο Γράφημα 19 της ερώτησης 22, το παιχνίδι ρόλων αναδεικνύεται για πολλοστή φορά η αποτελεσματικότερη από τις θεατρικού τύπου δραστηριότητες για τη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής ενός κειμένου για περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς (65,3 %), ενώ σημαντικό ποσοστό συγκεντρώνει και η προτίμηση του αυτοσχεδιασμού για τον ίδιο σκοπό με ποσοστό 31,3 %.

Ο πίνακας 28 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών :

Πίνακας 28: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 23

Ερώτηση 23	n	%
Μέτρια	7	7,4
Πολύ	44	46,3
Πάρα πολύ	44	46,3
Σύνολο	95	100,0



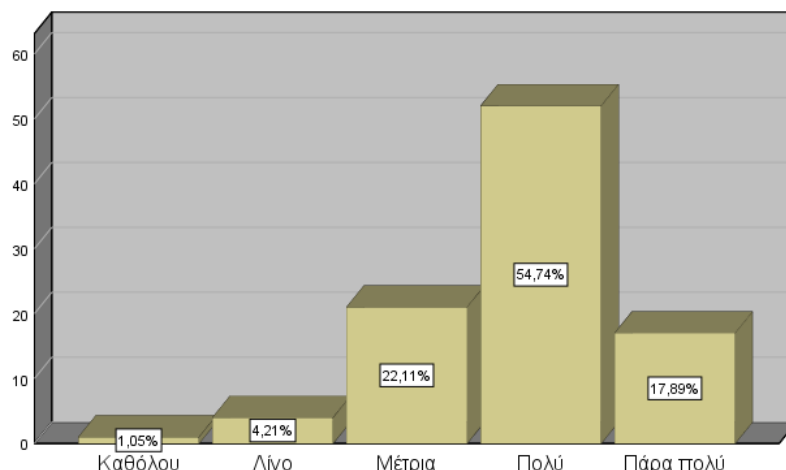
Γράφημα 20 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 23

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 28 και στο Γράφημα 20 της ερώτησης 23, αναφορικά με το βαθμό που θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων απαντά θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 46,3 % και 46,3 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 96,2 % του δείγματος.

Ο πίνακας 29 περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει στην ενίσχυση της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου :

Πίνακας 29: Κατανομή δείγματος για την ερώτηση 24

Ερώτηση 24	n	%
Καθόλου	1	1,1
Λίγο	4	4,2
Μέτρια	21	22,1
Πολύ	52	54,7
Πάρα πολύ	17	17,9
Σύνολο	95	100,0



Γράφημα 21 : Ραβδόγραμμα για την ερώτηση 24

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 29 και στο Γράφημα 21 της ερώτησης 24, αναφορικά με το βαθμό που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην ενίσχυση της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του δημοτικού σχολείου, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απαντά θετικά είτε μέσω της επιλογής «Πολύ» είτε μέσω της επιλογής «Πάρα πολύ» με ποσοστά 54,7 % και 17,9 % αντίστοιχα, σχηματίζοντας ένα υψηλό ποσοστό της τάξης του 72,6 % του δείγματος. Ωστόσο, σημαντικό είναι και το ποσοστό 27,4 % που αξιολογεί αρνητικά (1,1 %), ελάχιστα θετικά και ελάχιστα αρνητικά (μέτρια 22,1 %) και ελάχιστα θετικά (4,2 %) τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενίσχυση της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

4.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής

Στην επαγωγική στατιστική, η συσχέτιση αναφέρεται στον βαθμό που δύο μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους. Μια κοινή μέθοδος για τη μέτρηση της συσχέτισης είναι η μέθοδος Spearman, που χρησιμοποιείται για να υπολογίσει τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Spearman's rho), ο οποίος μετρά τη διάταξη, τη σειρά των δεδομένων μεταξύ δυο μεταβλητών και κυμαίνεται μεταξύ -1 και 1.

Κατά τη διαδικασία εντοπισμού συσχέτισης μεταξύ δυο μεταβλητών, αν το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) είναι πολύ μικρό, συνήθως κάτω από 5% (0,05), τότε αναφερόμαστε σε στατιστικά σημαντική ισχυρή συσχέτιση -που δηλώνεται με

ένα αστέρι-, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών με βεβαιότητα 95%. Αν το επίπεδο σημαντικότητας είναι υψηλό, συνήθως κάτω από 1% (0,01), τότε αναφερόμαστε σε στατιστικά σημαντική πολύ ισχυρή συσχέτιση-που δηλώνεται με δυο αστέρια-, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών με βεβαιότητα 99%.

4.2.1 Συσχέτιση των στάσεων με το φύλο

Ο πίνακας 30 περιγράφει την τιμή της συσχέτισης των στάσεων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με το φύλο των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 30 : Συσχέτιση Spearman μεταξύ φύλου και ερωτήσεων

Spearman's rho			
Δημογραφικός Παράγοντας	Ερώτηση	Τιμή συντελεστή συσχέτισης	p-value
Φύλο	Ερώτηση 1	0,385**	0,000
	Ερώτηση 2	0,352**	0,000
	Ερώτηση 3	0,408**	0,000
	Ερώτηση 7	0,373**	0,000
	Ερώτηση 11	-0,386**	0,000
	Ερώτηση 16	0,203*	0,048
	Ερώτηση 17	0,257*	0,012
	Ερώτηση 19	0,367**	0,000
	Ερώτηση 20	0,266*	0,009
	Ερώτηση 21	0,226*	0,028
	Ερώτηση 22	0,283**	0,005
	Ερώτηση 23	0,207*	0,044
	Ερώτηση 24	0,260*	0,011

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα 30, το φύλο συσχετίζεται με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε δεκατρείς ερωτήσεις που δηλώνουν τις στάσεις τους απέναντι στο θεατρικό παιχνίδι και τη συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη . Στις επτά ερωτήσεις εντοπίζεται πολύ ισχυρή συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 1% (0,01) και στις υπόλοιπες έξι εντοπίζεται ισχυρή συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (0,05). Σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις η συσχέτιση είναι

θετική, εκτός από την ερώτηση 11, όπου η συσχέτιση είναι αρνητική. Για την εξήγηση των συσχετίσεων επιχειρήθηκε μια ομαδοποίηση των απαντήσεων σε τρεις πίνακες ανάλογα με τον τύπο των ερωτήσεων.

Ο πρώτος πίνακας για το φύλο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε εννιά ερωτήσεις διαβάθμισης με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert :

Πίνακας 31 : Συσχέτιση φύλου και στάσεων σε ερωτήσεις διαβάθμισης

ΕΡ.	ΦΥΛΟ	ΚΑΘΟ- -ΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		2,1 %	3,2 %	17,9 %	45,3 %
	ΑΝΔΡΕΣ		4,2 %	7,4 %	10,5 %	9,5 %
2	ΓΥΝΑΙΚΕΣ			1,1 %	22,1 %	45,3 %
	ΑΝΔΡΕΣ			6,3 %	14,7 %	10,5 %
3	ΓΥΝΑΙΚΕΣ			3,2 %	20 %	45,3 %
	ΑΝΔΡΕΣ		1,1 %	10,5 %	10,5 %	9,5 %
7	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		1,1 %	7,4 %	36,8 %	23,2 %
	ΑΝΔΡΕΣ	1,1 %		11,6 %	16,8 %	2,1 %
17	ΓΥΝΑΙΚΕΣ				18,9 %	49,5 %
	ΑΝΔΡΕΣ	1,1 %			15,8 %	14,7 %
19	ΓΥΝΑΙΚΕΣ			1,1 %	34,7 %	32,6 %
	ΑΝΔΡΕΣ		1,1 %	5,3 %	20 %	5,3 %
21	ΓΥΝΑΙΚΕΣ			7,4 %	51,6 %	9,5 %
	ΑΝΔΡΕΣ		1,1 %	5,3 %	25,3 %	
23	ΓΥΝΑΙΚΕΣ			1,1 %	32,6 %	34,7 %
	ΑΝΔΡΕΣ			6,3 %	13,7 %	11,6 %
24	ΓΥΝΑΙΚΕΣ		4,2 %	9,5 %	38,9 %	15,8 %
	ΑΝΔΡΕΣ	1,1 %		12,6 %	15,8 %	2,1 %

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 31, οι γυναίκες, που αποτελούν το 68,4 % του δείγματος (31,6 % οι άνδρες), χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό (63,2 %) το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, το θεωρούν σχεδόν στο σύνολό τους (67,4 %) σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρούν σε πολύ υψηλό βαθμό (65,3 %) ότι μέσω αυτού επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των

μαθητών. Παράλληλα, θεωρούν σε υψηλό βαθμό (60 %) ότι ανταποκρίνονται στο ρόλο του εμπνευστή που προβλέπει για τους δασκάλους κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή. Επιπλέον, θεωρούν στο σύνολό τους (68,4 %) ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), ξεπερνώντας τους άνδρες που απαντούν σχεδόν στο σύνολό τους (30,5 %), αφού το 1,1 % αυτών δηλώνει καθόλου. Επίσης, οι γυναίκες, σχεδόν στο σύνολό τους (67,4 %), εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους άνδρες (25,3 %) το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου. Ένα πάλι υψηλό ποσοστό γυναικών (61,1 % : 51,6 % πολύ και 9,5 % πάρα πολύ) εκτιμά περισσότερο το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου, σε σύγκριση με τους άνδρες που απαντούν μόνο το βαθμό πολύ σε ποσοστό 25,3 %, ενώ το 1,1 % αυτών σημειώνει καθόλου. Ως προς το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, φαίνεται ότι το γυναικείο φύλο υπερτερεί ξανά σχεδόν στο σύνολό του (67,3 %), σε σύγκριση με το ανδρικό που δηλώνει το ίδιο σε ποσοστό 25,3 %. Τέλος, το γυναικείο φύλο εκτιμά σε μεγάλο βαθμό (54,7 %) τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη συνδρομή της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του δημοτικού σχολείου, υπερέχοντας του ανδρικού φύλου που δηλώνει το ίδιο σε ποσοστό 17,9 %, ενώ το 1,1 % αυτού σημειώνει καθόλου.

Ο δεύτερος πίνακας για το φύλο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε τρεις ερωτήσεις επιλογής ανάμεσα στις τέσσερις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού :

Πίνακας 32 : Συσχέτιση φύλου και στάσεων σε ερωτήσεις επιλογής

ΕΡ.	ΦΥΛΟ	ΑΥΤΟΣΧΕ- -ΔΙΑΣΜΟΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ	ΚΟΥΚΛΟ- -ΘΕΑΤΡΟ	ΠΑΝΤΟ- -ΜΙΜΑ
16	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	9,5 %	56,8 %		2,1 %
	ΑΝΔΡΕΣ	11,6 %	17,9 %	1,1 %	1,1 %
20	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	13,7 %	50,5 %	2,1 %	2,1 %
	ΑΝΔΡΕΣ	13,7 %	17,9 %		
22	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	15,8 %	49,5 %	2,1 %	1,1 %
	ΑΝΔΡΕΣ	15,8 %	15,8 %		

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 32, μια πολύ μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών (56,8 %) και λίγο περισσότεροι από τους μισούς άνδρες (17,9 %) σημειώνουν -με σημαντική διαφορά 38,9 % υπέρ των γυναικών- το παιχνίδι ρόλων ως την πιο ενδεδειγμένη τεχνική για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου. Τη δεύτερη θέση της προτίμησής τους καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός, αφού τον επιλέγουν το 11,6 % των ανδρών και το 9,5 % των γυναικών- με ελάχιστη διαφορά 2,1 % υπέρ των ανδρών. Η τρίτη επιλογή στο δείγμα είναι η παντομίμα (3,2 %) με προτεραιότητα τις γυναίκες (2,1 %), ενώ η τέταρτη επιλογή μόνο για τους άνδρες είναι το κουκλοθέατρο (1,1 %). Επίσης, άλλη μια μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών (50,5 %) και λίγο περισσότεροι από τους μισούς άνδρες (17,9 %) αναδεικνύουν -με σημαντική διαφορά 32,6 % υπέρ των γυναικών- το παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου. Τη δεύτερη θέση της προτίμησής τους καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός, αφού τον επιλέγουν ισότιμα το 13,7 % των ανδρών και το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών. Η τρίτη θέση καλύπτεται μόνο από το 4,2 % των γυναικών που επιλέγουν το κουκλοθέατρο (2,1 %) και την παντομίμα (2,1 %) αντίστοιχα, ενώ φαίνεται ότι οι άνδρες δεν επιλέγουν καθόλου αυτές τις δύο τεχνικές στη συγκεκριμένη ερώτηση. Τέλος, άλλη μια μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών (49,5 %) και οι μισοί άνδρες (15,8 %) αναδεικνύουν -με σημαντική διαφορά 33,7 % υπέρ των γυναικών- το παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής ενός κειμένου. Τη δεύτερη θέση της προτίμησής τους καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός, αφού τον επιλέγουν ισότιμα το 15,8 % των ανδρών και το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών. Η τρίτη και η τέταρτη θέση καλύπτονται μόνο από το 3,2 % των γυναικών που επιλέγουν το κουκλοθέατρο (2,1 %) και την παντομίμα (1,1 %) αντίστοιχα, ενώ φαίνεται ότι οι άνδρες δεν επιλέγουν καθόλου αυτές τις δύο τεχνικές στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ο τελευταίος πίνακας για το φύλο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης :

Πίνακας 33 : Συσχέτιση φύλου και στάσεων σε ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης

ΕΡ.	ΦΥΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	50,5 %	17,9 %
	ΑΝΔΡΕΣ	10,5 %	21,1 %

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 33, στη μοναδική ερώτηση 11 υπάρχει αρνητική συσχέτιση (-0,324) μεταξύ της παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου για το θεατρικό παιχνίδι και του γυναικείου φύλου. Η αρνητική συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών δασκάλων που παρακολουθούν κάποιο σεμινάριο, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να ισχύει το ίδιο και για τους άνδρες και αντίστροφα. Η μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών (50,5 %) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο για το θεατρικό παιχνίδι, ενώ μόλις το 1/3 των ανδρών (10,5 %) έχει παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο. Από την άλλη πλευρά το ποσοστό των ανδρών που απάντησε αρνητικά (21,1 %) είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των γυναικών (17,9 %).

4.2.2 Συσχέτιση των στάσεων με την ηλικία

Ο πίνακας 34 περιγράφει την τιμή της συσχέτισης των στάσεων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με την ηλικία των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 34 : Συσχέτιση Spearman μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων

Spearman's rho			
Δημογραφικός Παράγοντας	Ερώτηση	Τιμή συντελεστή συσχέτισης	p-value
Ηλικία	Ερώτηση 1	-0,334**	0,001
	Ερώτηση 2	-0,410**	0,000
	Ερώτηση 3	-0,265**	0,010
	Ερώτηση 11	0,221*	0,031

Ο πίνακας 34 περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, από τις οποίες οι τρεις εμφανίζουν πολύ ισχυρή συσχέτιση (1, 2, 3) και η μια ισχυρή συσχέτιση (11). Όλες παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις, εκτός από την ερώτηση 11 που παρουσιάζει θετική συσχέτιση. Για την εξήγηση των συσχετίσεων δημιουργήθηκαν δυο πίνακες ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης.

Ο πρώτος πίνακας για την ηλικία, που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε τρεις ερωτήσεις διαβάθμισης με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert :

Πίνακας 35 : Συσχέτιση ηλικίας και στάσεων σε ερωτήσεις διαβάθμισης

ΕΡ.	ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΘΟ- -ΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤ- -ΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	25-35 ΕΤΩΝ				5,3 %	10,5 %
	36-45 ΕΤΩΝ		1,1 %	2,1 %	13,7 %	26,3 %
	46-55 ΕΤΩΝ		3,2 %	2,1 %	5,3 %	15,8 %
	56-65 ΕΤΩΝ		2,1 %	6,3 %	4,2 %	2,1 %
2	25-35 ΕΤΩΝ				4,2 %	11,6 %
	36-45 ΕΤΩΝ			1,1 %	12,6 %	29,5 %
	46-55 ΕΤΩΝ			2,1 %	10,5 %	13,7 %
	56-65 ΕΤΩΝ			4,2 %	9,5 %	1,1 %
3	25-35 ΕΤΩΝ				7,4 %	8,4 %
	36-45 ΕΤΩΝ			4,2 %	10,5 %	28,4 %
	46-55 ΕΤΩΝ		1,1 %	3,2 %	6,3 %	15,8 %
	56-65 ΕΤΩΝ			6,3 %	6,3 %	2,1 %

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 35, η νεότερη ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών στο σύνολό της (15,8 %) και η ομάδα 36-45 ετών (40%) δηλώνουν τον υψηλότερο βαθμό χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού ξεπερνώντας τις ομάδες 46-55 ετών (21,1 %) και 56-65 ετών (6,3 %). Επίσης, η νεότερη ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών στο σύνολό της (15,8 %) και η ομάδα 36-45 ετών σχεδόν στο σύνολό της (42,1 %) δηλώνουν τον υψηλότερο βαθμό εκτίμησης της σημαντικότητας του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη, ξεπερνώντας τις ομάδες 46-55 ετών (24,2 %) και 56-65 ετών (10,6 %). Επιπλέον, η νεότερη ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών στο σύνολό της (15,8 %) και η ομάδα 36-45 ετών (38,9 %) αντιλαμβάνονται στον υψηλότερο βαθμό ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, ξεπερνώντας τις ομάδες 46-55 ετών (22,1 %) και 56-65 ετών (8,4 %). Και στα τρία παραπάνω ζητήματα είναι φανερή η αρνητική συσχέτιση καθώς παρατηρείται ότι όσο προχωράει η ηλικία, τόσο μειώνεται η πιθανότητα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού και της αντίληψης τόσο της σημαντικότητάς του στην εκπαιδευτική πράξη όσο και της ενεργητικής συμμετοχής μέσω αυτού όλων των μαθητών. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να τονιστεί η απουσία της απάντησης καθόλου και στα τρία ζητήματα απ' όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Ο δεύτερος πίνακας για την ηλικία που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης :

Πίνακας 36 : Συσχέτιση ηλικίας και στάσεων σε ερώτηση κατάφασης-άρνησης

ΕΡ.	ΗΛΙΚΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	25-35 ΕΤΩΝ	11,6 %	4,2 %
	36-45 ΕΤΩΝ	28,4 %	14,7 %
	46-55 ΕΤΩΝ	16,8 %	9,5 %
	56-65 ΕΤΩΝ	4,2 %	10,5 %

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 36, στο ζήτημα της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων για το θεατρικό παιχνίδι, η ομάδα 25-35 ετών -της οποίας η θετική απάντηση (11,6 %) ισοδυναμεί περίπου με το 73,41 % του συνόλου της (οι 11 από τους 15)- και η ομάδα 36-45 ετών (28,4 %) υπερβαίνουν τις ομάδες 46-55 ετών (16,8 %) και 56-65 ετών (4,2 %).

4.2.3 Συσχέτιση των στάσεων με το μορφωτικό επίπεδο

Ο πίνακας 37 περιγράφει την τιμή της συσχέτισης των στάσεων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 37 : Συσχέτιση Spearman μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και ερωτήσεων

Spearman's rho			
Δημογραφικός Παράγοντας	Ερώτηση	Τιμή συντελεστή συσχέτισης	p-value
Μορφωτικό επίπεδο	Ερώτηση 1	0,434**	0,000
	Ερώτηση 2	0,305**	0,003
	Ερώτηση 3	0,359**	0,000
	Ερώτηση 4	0,221*	0,032
	Ερώτηση 5	0,211*	0,040
	Ερώτηση 7	0,329**	0,001
	Ερώτηση 11	-0,324**	0,001
	Ερώτηση 16	0,344**	0,001
	Ερώτηση 18	0,300**	0,003
	Ερώτηση 19	0,323**	0,001

	Ερώτηση 20	0,286**	0,005
	Ερώτηση 21	0,345**	0,001
	Ερώτηση 22	0,272**	0,008
	Ερώτηση 23	0,294**	0,004

Ο πίνακας 37 περιλαμβάνει δεκατέσσερις ερωτήσεις, από τις οποίες οι δώδεκα εμφανίζουν πολύ ισχυρή συσχέτιση και οι άλλες δυο ισχυρή συσχέτιση. Όλες παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις, εκτός από την ερώτηση 11 που παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. Για την εξήγηση των συσχετίσεων δημιουργήθηκαν τρεις πίνακες ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης.

Ο πρώτος πίνακας για το μορφωτικό επίπεδο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε επτά ερωτήσεις διαβάθμισης με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert :

Πίνακας 38 : Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και στάσεων σε ερωτήσεις διαβάθμισης

ΕΡ.	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΚΑΘΟ- ΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤ- ΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	ΠΤΥΧΙΟ		6,3 %	8,4 %	11,6 %	11,6 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ			1,1 %	15,8 %	36,8 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ			1,1 %	1,1 %	6,3 %
2	ΠΤΥΧΙΟ			6,3 %	17,9 %	13,7 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ				16,8 %	36,8 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ			1,1 %	2,1 %	5,3 %
3	ΠΤΥΧΙΟ			12,6 %	12,6 %	12,6 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ		1,1 %		15,8 %	36,8 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ			1,1 %	2,1 %	5,3 %
7	ΠΤΥΧΙΟ			13,7 %	20 %	4,2 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	1,1 %	1,1 %	5,3 %	28,4 %	17,9 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				5,3 %	3,2 %
19	ΠΤΥΧΙΟ		1,1 %	6,3 %	22,1 %	8,4 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ				28,4 %	25,3 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				4,2 %	4,2 %
21	ΠΤΥΧΙΟ		1,1 %	10,5 %	25,3 %	1,1 %

	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ			2,1 %	43,2 %	8,4 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				8,4 %	
23	ΠΤΥΧΙΟ			6,3 %	20 %	11,6 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ			1,1 %	23,2 %	29,5 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				3,2 %	5,3 %

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 38, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου που αποτελούν το 53,7 % του δείγματος (το 37,9 % οι πτυχιούχοι και το 8,4 % οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου) χρησιμοποιούν σχεδόν στο σύνολό τους (52,6 %) το θεατρικό παιχνίδι, το θεωρούν στο σύνολό τους (53,7 %) σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρούν σχεδόν στο σύνολό τους (52,6 %) ότι μέσω αυτού επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Παράλληλα, θεωρούν σε υψηλό βαθμό (46,3 %) ότι ανταποκρίνονται στο ρόλο του εμπνευστή που προβλέπει για τους δασκάλους κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή. Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στο σύνολό τους (53,7 % και 8,4 % αντίστοιχα), εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους πτυχιούχους (30,5 %) το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου. Επιπλέον, εκτός από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου που, αν και απαντούν στο σύνολό τους (8,4 %), έχουν χαμηλότερη εκπροσώπηση στο δείγμα από τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, οι τελευταίοι εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό (51,6 %) σε σύγκριση με τους πτυχιούχους (26,4 %) το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου. Τέλος, ως προς το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, εκτός από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου που απαντούν πάλι στο σύνολό τους αλλά με χαμηλή παρουσία στο δείγμα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου υπερτερούν σχεδόν στο σύνολό τους (52,6 %) σε σύγκριση με τους πτυχιούχους που δηλώνουν το ίδιο σε ποσοστό 31,6 %.

Ο δεύτερος πίνακας για το μορφωτικό επίπεδο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε έξι ερωτήσεις επιλογής ανάμεσα στις τέσσερις βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού :

Πίνακας 39 : Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και στάσεων σε ερωτήσεις επιλογής

ΕΡ.	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΥΤΟΣΧΕ- -ΔΙΑΣΜΟΣ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ	ΚΟΥΚΛΟ- -ΘΕΑΤΡΟ	ΠΑΝΤΟ- -ΜΙΜΑ
4	ΠΤΥΧΙΟ	20 %	11,6 %		6,3 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	10,5 %	30,5 %	7,4 %	5,3 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2,1 %	5,3 %		1,1 %
5	ΠΤΥΧΙΟ	20 %	11,6 %		6,3 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	11,6 %	29,5 %	7,4 %	5,3 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2,1 %	5,3 %		1,1 %
16	ΠΤΥΧΙΟ	14,7 %	22,1 %		1,1 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	6,3 %	45,3 %	1,1 %	1,1 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ		7,4 %		1,1 %
18	ΠΤΥΧΙΟ	14,7 %	16,8 %	2,1 %	4,2 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	6,3 %	29,5 %	11,6 %	6,3 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1,1 %	3,2 %	2,1 %	2,1 %
20	ΠΤΥΧΙΟ	15,8 %	22,1 %		
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	10,5 %	40 %	2,1 %	1,1 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1,1 %	6,3 %		1,1 %
22	ΠΤΥΧΙΟ	17,9 %	20 %		
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	11,6 %	40 %	2,1 %	
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2,1 %	5,3 %		1,1 %

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 39, λίγο περισσότεροι από τους μισούς κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου (30,5 %), το 11,6 % των πτυχιούχων και το 5,3 % των κατόχων διδακτορικού τίτλου χρησιμοποιούν συνήθως το παιχνίδι ρόλων. Η δεύτερη θέση προτίμησης για τους πτυχιούχους (20 %) και τους κατόχους μεταπτυχιακού (10,5 %) και διδακτορικού (2,1 %) τίτλου καλύπτεται από τον αυτοσχεδιασμό. Η τρίτη θέση για τους πτυχιούχους (6,3 %) και τους κατόχους μεταπτυχιακού (5,3 %) και διδακτορικού τίτλου (1,1 %) καλύπτεται από την παντομίμα. Η τέταρτη θέση ανήκει μόνο στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου που επιλέγουν το κουκλοθέατρο (7,4 %). Επιπλέον, λίγο περισσότεροι από τους μισούς κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου (29,5 %), το 11,6 % των πτυχιούχων και το 5,3 % των κατόχων διδακτορικού θεωρούν ότι με το παιχνίδι ρόλων είναι

περισσότερο δεκτικοί οι μαθητές, ενώ ακολουθεί ο αυτοσχεδιασμός σε συνολικό ποσοστό 33,7 %, από το οποίο το 20 % των πτυχιούχων υπερέχει. Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (45,3 %), το 7,4 % των κατόχων διδακτορικού (που αντιστοιχεί περίπου στο 88,09 % του συνόλου τους, δηλαδή οι 7 από τους 8) και το 22,1 % των πτυχιούχων δίνουν ισχυρό προβάδισμα στο παιχνίδι ρόλων ως την πιο ενδεδειγμένη τεχνική για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Η δεύτερη θέση προτίμησης πρώτα για τους πτυχιούχους (14,7 %) και έπειτα για τους κατόχους μεταπτυχιακού (6,3 %) καλύπτεται από τον αυτοσχεδιασμό. Η τρίτη θέση και για τις τρεις ομάδες καλύπτεται από την παντομίμα χωρίς κάποιο σημαντικό ποσοστό (1,1 % η καθεμιά). Η τέταρτη θέση ανήκει μόνο στους κατόχους μεταπτυχιακού και καλύπτεται από το κουκλοθέατρο (7,4 %).

Επίσης, λίγο περισσότεροι από τους μισούς κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου (29,5 %), το 16,8 % των πτυχιούχων και το 3,2 % των κατόχων διδακτορικού τίτλου δίνουν ισχυρό προβάδισμα στο παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων. Η δεύτερη θέση προτίμησης για τους πτυχιούχους (14,7 %) και τους κατόχους μεταπτυχιακού (6,3 %) και διδακτορικού (1,1 %) καλύπτεται από τον αυτοσχεδιασμό. Η τρίτη θέση για τους κατόχους μεταπτυχιακού (11,6 %), τους πτυχιούχους και τους κατόχους διδακτορικού (2,1 % αντίστοιχα) καταλαμβάνεται από το κουκλοθέατρο. Η τέταρτη θέση για τους κατόχους μεταπτυχιακού, τους πτυχιούχους και τους κατόχους διδακτορικού καλύπτεται από την παντομίμα (6,3 %, 4,2 % και 1,1 % αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, η σημαντική πλειοψηφία των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (40 %) , το 6,3 % των κατόχων διδακτορικού τίτλου (που αντιστοιχεί περίπου στο 75 % του συνόλου τους, δηλαδή οι 6 από τους 8) και το 22,1 % των πτυχιούχων δίνουν ισχυρό προβάδισμα στο παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου. Η δεύτερη θέση προτίμησης για τους πτυχιούχους (15,8 %) και τους κατόχους μεταπτυχιακού (10,5 %) και διδακτορικού (1,1 %) καλύπτεται από τον αυτοσχεδιασμό. Στην τρίτη θέση ισοβαθμούν η παντομίμα (για τους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού) και το κουκλοθέατρο (για τους κατόχους μεταπτυχιακού) χωρίς σημαντικά ποσοστά (2,1 % αντίστοιχα). Τέλος, η σημαντική πλειοψηφία των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (40 %), το 5,3 % των κατόχων διδακτορικού (που αντιστοιχεί περίπου στο 63,09 % του συνόλου τους, δηλαδή οι 5 από τους 8) και το 20 % των πτυχιούχων δίνουν ισχυρό

προβάδισμα στο παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου. Η δεύτερη θέση προτίμησης για τους πτυχιούχους (17,9 %) και τους κατόχους μεταπτυχιακού (11,6 %) και διδακτορικού (2,1 %) καλύπτεται από τον αυτοσχεδιασμό. Η τρίτη θέση καταλαμβάνεται από το κουκλοθέατρο (για τους κατόχους μεταπτυχιακού), ενώ η τέταρτη θέση από την παντομίμα (για τους κατόχους διδακτορικού) χωρίς σημαντικά ποσοστά (2,1 % και 1,1 % αντίστοιχα).

Ο τρίτος πίνακας για το μορφωτικό επίπεδο που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης :

Πίνακας 40 : Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου και στάσεων σε ερωτήσεις άρνησης-κατάφασης

ΕΡ.	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	ΠΤΥΧΙΟ	15,8 %	22,1 %
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37,9 %	15,8 %
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	7,4 %	1,1 %

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 40, στην μοναδική ερώτηση 11 υπάρχει αρνητική συσχέτιση (-0,324) μεταξύ της παρακολούθησης επιμορφωτικού σεμιναρίου για το θεατρικό παιχνίδι και των πτυχιούχων και κατόχων διδακτορικού. Η αρνητική συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνεται η συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια για το θεατρικό παιχνίδι για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου (37,9 %), τόσο μειώνεται για τους πτυχιούχους (15,8 %) και ακόμη περισσότερο για τους κατόχους διδακτορικού (7,4 %).

4.2.4 Συσχέτιση των στάσεων με την εκπαιδευτική εμπειρία

Ο πίνακας 41 περιγράφει την τιμή της συσχέτισης των στάσεων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών :

Πίνακας 41 : Συσχέτιση Spearman μεταξύ εκπαιδευτικής εμπειρίας και ερωτήσεων

Spearman's rho			
Δημογραφικός Παράγοντας	Ερώτηση	Τιμή συντελεστή συσχέτισης	p-value
Εκπαιδευτική εμπειρία	Ερώτηση 1	-0,302**	0,0033
	Ερώτηση 2	-0,377**	0,000
	Ερώτηση 3	-0,213*	0,038
	Ερώτηση 11	0,244*	0,017

Ο πίνακας 41 περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, από τις οποίες οι δυο εμφανίζουν πολύ ισχυρή συσχέτιση και οι άλλες δυο ισχυρή συσχέτιση. Όλες παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις, εκτός από την ερώτηση 11 που παρουσιάζει θετική συσχέτιση. Για την εξήγηση των συσχετίσεων δημιουργήθηκαν δυο πίνακες ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης.

Ο πρώτος πίνακας για την εκπαιδευτική εμπειρία που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε εφτά ερωτήσεις διαβάθμισης με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert :

Πίνακας 42 : Συσχέτιση εκπαιδευτικής εμπειρίας και στάσεων σε ερωτήσεις διαβάθμισης

ΕΡ.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΚΑΘΟ-ΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤ-ΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ			1,1 %	8,4 %	16,8 %
	6-15 ΕΤΗ		1,1 %	3,2 %	10,5 %	23,2 %
	16-25 ΕΤΗ		3,2 %	1,1 %	6,3 %	12,6 %
	26-35 ΕΤΗ		2,1 %	5,3 %	3,2 %	2,1 %
2	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ				7,4 %	18,9 %
	6-15 ΕΤΗ			1,1 %	12,6 %	24,2 %
	16-25 ΕΤΗ			3,2 %	8,4 %	11,6 %
	26-35 ΕΤΗ			3,2 %	8,4 %	1,1 %
3	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ			2,1 %	8,4 %	15,8 %
	6-15 ΕΤΗ		1,1 %	3,2 %	10,5 %	23,2 %

	16-25 ΕΤΗ			3,2 %	6,3 %	13,7 %
	26-35 ΕΤΗ			5,3 %	5,3 %	2,1 %

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 42, η ομάδα με τα λιγότερα έτη εμπειρίας (25,2 % που αντιστοιχεί στο 95,81 % του συνόλου της, δηλαδή οι 24 από τους 25) και η ομάδα με 6-15 έτη (33,7 %) δηλώνουν τον υψηλότερο βαθμό χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού, ξεπερνώντας τις ομάδες με 16-25 έτη (18,9 %) και 26-35 έτη (5,3 %). Επίσης, η ομάδα με τα λιγότερα έτη εμπειρίας, στο σύνολό της (26,3 %) και η ομάδα με 6-15 έτη, σχεδόν στο σύνολό της (36,8 %), δηλώνουν τον υψηλότερο βαθμό εκτίμησης της σημαντικότητας του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη, ξεπερνώντας τις ομάδες με 16-25 έτη (20 %) και 26-35 έτη (9,5 %). Επιπλέον, η ομάδα με τα λιγότερα έτη εμπειρίας (26,3 % που αντιστοιχεί στο 92,01 % του συνόλου της, δηλαδή οι 23 από τους 25)) και η ομάδα με 6-15 έτη (33,7 %) αντιλαμβάνονται στον υψηλότερο βαθμό ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, ξεπερνώντας τις ομάδες με 16-25 έτη (20 %) και 26-35 έτη (7,4 %). Και στα τρία παραπάνω ζητήματα είναι φανερή η αρνητική συσχέτιση, καθώς παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται ο χρόνος της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τόσο μειώνεται η πιθανότητα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού και της αντίληψης τόσο της σημαντικότητάς του στην εκπαιδευτική πράξη όσο και της ενεργητικής συμμετοχής μέσω αυτού όλων των μαθητών. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να τονιστεί η απουσία της απάντησης καθόλου και στα τρία ζητήματα απ' όλες τις ομάδες εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Ο δεύτερος πίνακας για την εκπαιδευτική εμπειρία που ακολουθεί, αφορά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις κατάφασης-άρνησης :

Πίνακας 43 : Συσχέτιση εκπαιδευτικής εμπειρίας και στάσεων σε ερωτήσεις άρνησης-κατάφασης

ΕΡ.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	ΕΩΣ 5 ΕΤΗ	20 %	6,3 %
	6-15 ΕΤΗ	23,2 %	14,7 %
	16-25 ΕΤΗ	14,7 %	8,4 %
	26-35 ΕΤΗ	3,2 %	9,5 %

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 43, η ομάδα έως 5 έτη υπηρεσίας υπερέχει όλων των άλλων στην παρακολούθηση σεμιναρίων για το θεατρικό παιχνίδι, γιατί η συμμετοχή της στα σεμινάρια (20 %) ισοδυναμεί περίπου με το 76,04 % του συνόλου της (οι 19 από τους 25). Δεύτερη έρχεται η ομάδα με 16-25 έτη (14,7 % που αντιστοιχεί στο 63,36 % του συνόλου της, δηλαδή οι 14 από τους 22). Ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά η ομάδα με 6-15 έτη (23,2 % που αντιστοιχεί στο 61,21 % του συνόλου της, δηλαδή οι 22 από τους 36), ενώ τελευταία βρίσκεται η ομάδα με 26-35 (3,2 % που αντιστοιχεί στο $\frac{1}{4}$ του συνόλου της, δηλαδή οι 3 από τους 12).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που απορρέουν από την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής, είναι δυνατόν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες με βάση τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Απαντώντας σε αυτό το ερώτημα διακρίνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων τόσο για το θεατρικό παιχνίδι όσο και για την αξιοποίηση αυτού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων του δείγματος για το θεατρικό παιχνίδι παρατηρείται ότι η πλειοψηφία τους χρησιμοποιεί σε υψηλό βαθμό το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία, αντιλαμβάνεται τη σημασία του στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκτιμά τη συμβολή του στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Ο υψηλός βαθμός χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού ενδέχεται να αντικατοπτρίζει τη θετική αντίληψη των δασκάλων για την αξία του στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της διαδραστικής εκπαίδευσης και της συμμετοχής των μαθητών καθώς και σημαντικό μέσο προώθησης της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Η ομοφωνία τους ως προς τη σημαντικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που αυτό προσφέρει στους μαθητές συμβάλλει καθοριστικά τόσο στη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη όσο και στη μαθησιακή πορεία τους.

Οι μισοί σχεδόν από τους δασκάλους του δείγματος χρησιμοποιούν συνήθως το παιχνίδι ρόλων και εκτιμούν τον υψηλό βαθμό δεκτικότητας των μαθητών σε αυτήν την τεχνική. Η δεύτερη επιλογή χρήσης και αντίστοιχης εκτίμησης είναι ο αυτοσχεδιασμός, η τρίτη η παντομίμα και η τέταρτη το κουκλοθέατρο.

Οι δάσκαλοι σχεδόν στο σύνολό τους (οι 94 από τους 95) γνωρίζουν το ρόλο του εμψυχωτή που προβλέπει γι αυτούς το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή και η πλειοψηφία τους δηλώνει υψηλό βαθμό ανταπόκρισης στο συγκεκριμένο ρόλο. Παράλληλα, ένα υψηλό ποσοστό έχει παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα, το οποίο ανταποκρίθηκε σε

μεγάλο βαθμό στις ανάγκες απόκτησης γνώσεων τους επί του θέματος, καθώς οι περισσότεροι μπόρεσαν να αξιοποιήσουν αυτές τις γνώσεις μέσα στη σχολική αίθουσα

Επιπλέον, η πλειοψηφία έχει δραματοποιήσει κάποιο μη θεατρικό κείμενο σε κάποια μαθητική παράσταση και στα πλαίσια του μαθημάτων γλώσσας και ιστορίας και δηλώνει πολύ ικανοποιημένη από την προσπάθειά της. Ακόμη, οι περισσότεροι αποτιμούν ως σημαντικότερη τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στο επικοινωνιακό και στο συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών, ενώ αξιολογούν σε υψηλό βαθμό την επάρκεια του υποστηρικτικού υλικού που δίδεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή του θεατρικού παιχνιδιού σε θέματα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, παρατηρείται ότι η σημαντική τους πλειοψηφία θεωρεί το παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη επιλογή για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, ενώ τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός.

Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων εκτιμά σε υψηλό βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία, ενώ οι μισοί σχεδόν αναδεικνύουν το παιχνίδι ρόλων ως την αποτελεσματικότερη τεχνική στη διδασκαλία της αναγνώρισης λέξεων στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο ίδιο ζήτημα τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός, την τρίτη το κουκλοθέατρο και την τέταρτη η παντομίμα .

Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία αντιλαμβάνεται σε υψηλό βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου και ένα υψηλό ποσοστό θεωρεί το παιχνίδι ρόλων την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της ικανότητας αυτής. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός.

Επίσης, η σημαντική πλειοψηφία αντιλαμβάνεται σε υψηλό βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου και θεωρεί το παιχνίδι ρόλων την αποτελεσματικότερη τεχνική για τη βελτίωση της εν λόγω ικανότητας. Στο ίδιο ζήτημα τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο αυτοσχεδιασμός.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία αντιλαμβάνεται σε υψηλό βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων

των μαθητών και ένα υψηλό ποσοστό αξιολογεί θετικά την ενίσχυση της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την επίδραση του φύλου των δασκάλων στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Απαντώντας και σε αυτό το ερώτημα διακρίνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δυο φύλων τόσο για το θεατρικό παιχνίδι όσο και για την αξιοποίηση αυτού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δυο φύλων του δείγματος για το θεατρικό παιχνίδι παρατηρείται μια υπεροχή του γυναικείου φύλου στα ζητήματα χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της αντίληψης της σημασίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία και της εκτίμησης της συμβολής του στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Η υπεροχή των γυναικών στα τρία παραπάνω ζητήματα οφείλεται σε πολιτισμικούς παράγοντες που σχετίζονται με την προβολή ενός κοινωνικού προτύπου για τις γυναίκες που συνδέεται με την επικοινωνία, την ευαισθησία και την υιοθέτηση δραματικών στοιχείων.

Η μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν οι γυναίκες στο ρόλο του εμπυχωτή σε σύγκριση με τους άνδρες ίσως οφείλεται τόσο στους κοινωνικούς ρόλους για τα φύλα όσο και στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα, αφού οι ίδιες ενδέχεται να εκπαιδεύονται ή να πιέζονται να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την ευαισθησία και την κατανόηση-χρήσιμες για τον ρόλο του εμπυχωτή-από τη στιγμή που το κοινωνικό σύνολο αξιολογεί υψηλά αυτές τις δεξιότητες ως σημαντικές για το γυναικείο φύλο.

Το υψηλότερο ενδιαφέρον συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια για το θεατρικό παιχνίδι σε σχέση με τους άνδρες μπορεί να επηρεάζεται από επαγγελματικούς παράγοντες που συνδέονται με την αντίληψη για την ανάγκη και την αξία της επιμόρφωσης στον τομέα του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή σε αντίστοιχα σεμινάρια, γιατί έχουν μια σαφέστερη αντίληψη για τη σημασία της διαβίου εκπαίδευσης και της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δυο φύλων για την αξιοποίησή του θεατρικού παιχνιδιού σε θέματα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, παρατηρείται ότι ως προς το ζήτημα της επιλογής της

αποτελεσματικότερης τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου, οι γυναίκες υπερέχουν αρκετά στην προτίμηση του παιχνιδιού ρόλων σε σύγκριση με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες υπερέχουν ελαφρώς στην επιλογή του αυτοσχεδιασμού, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αν και οι συγκεκριμένες προτιμήσεις των δυο φύλων φαίνονται να διαφέρουν ως προς τη συχνότητα, παρ' όλα αυτά παρατηρείται μια γενική τάση σύγκλισης ως προς τις δυο πρώτες τεχνικές που θεωρούνται πιο κατάλληλες για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου. Οι κοινές αρχές του κριτικού γραμματισμού προωθούν τη χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών για τον σκοπό αυτό. Η συντριπτική υπεροχή των γυναικών στην επιλογή του παιχνιδιού ρόλων ενδεχομένως οφείλεται στη δυνατότητα που τις παρέχει να εξερευνήσουν διαφορετικούς χαρακτήρες και κοινωνικούς ρόλους και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Από την άλλη πλευρά, η ελάχιστη υπεροχή των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες στην επιλογή του αυτοσχεδιασμού οφείλεται ίσως στην ευκαιρία που τους δίνει να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να επιδείξουν δεξιότητες αυτό-παρουσίασης.

Ως προς το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία, η σαφής υπεροχή των γυναικών στο σύνολό τους έναντι των ανδρών μπορεί να οφείλεται τόσο στις διδακτικές προσεγγίσεις τους -που είναι περισσότερο συναισθηματικές και θεατρικές- όσο και στην αντίληψη ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο διασκέδασης ή εκτόνωσης.

Στο ζήτημα της επίγνωσης της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου, οι γυναίκες υπερτερούν σχεδόν στο σύνολό τους έναντι των ανδρών κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιες ενδέχεται να υιοθετούν διδακτικές προσεγγίσεις που είναι περισσότερο συνδεδεμένες με την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ή να έχουν περισσότερη προσωπική εμπλοκή, ενθαρρύνοντας με τον τρόπο αυτό τη θετική τους στάση. Προς το σκοπό της βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου και τα δύο φύλα προκρίνουν το παιχνίδι ρόλων και συμφωνούν απόλυτα ως προς την επιλογή του αυτοσχεδιασμού στη δεύτερη θέση. Η συντριπτική υπεροχή των γυναικών στην επιλογή του παιχνιδιού ρόλων ενδεχομένως οφείλεται στην επίγνωσή της δυνατότητας της συγκεκριμένης τεχνικής να ενθαρρύνει στην περίπτωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου τη συμμετοχή, τη

συνεργασία και την αναδίπλωση του περιεχομένου του κειμένου μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Η απόλυτη συμφωνία των δυο φύλων ως προς τον αυτοσχεδιασμό πιθανότατα αντανakλά την κοινή πεποίθηση ότι αυτός μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα, την έκφραση και την προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας.

Στο ζήτημα της επίγνωσης της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου, οι γυναίκες υπερτερούν έναντι των ανδρών που απαντούν μόνο το βαθμό πολύ, ενδεχομένως λόγω διαφορετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας που τις οδηγεί σε διαφοροποιημένες αντιλήψεις για το θέμα της γραφής ενός κειμένου. Προς τον σκοπό της βελτίωσης της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου οι γυναίκες προκρίνουν το παιχνίδι ρόλων και οι άνδρες τον αυτοσχεδιασμό, ενώ φαίνεται ότι και τα δυο φύλα συμφωνούν ως προς τον αυτοσχεδιασμό με ίδιο ποσοστό. Η υπεροχή των γυναικών στην επιλογή του παιχνιδιού ρόλων ενδεχομένως οφείλεται στην επίγνωσή της δυνατότητας της συγκεκριμένης τεχνικής να ενθαρρύνει στην περίπτωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου τη δημιουργική έκφραση και την ανάπτυξη ικανοτήτων γραφής μέσω διαφορετικών οπτικών γωνιών. Η απόλυτη ομοφωνία των δυο φύλων προς τον αυτοσχεδιασμό βασίζεται στην κοινή πεποίθηση ότι αυτός μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύσσουν σενάρια και ιστορίες που απαιτούν τη σύνθεση και τον σχεδιασμό γραπτού κειμένου.

Ως προς το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, οι γυναίκες υπερτερούν σχεδόν στο σύνολό τους έναντι των ανδρών, πιθανότατα λόγω της έμφασης που δίνουν στη συναισθηματική πλευρά της επικοινωνίας και των εκπαιδευτικών μεθόδων που έχουν υιοθετήσει.

Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη συνδρομή της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, οι γυναίκες εκφράζουν μια πιο θετική στάση σε σχέση με τους άνδρες που ίσως εξηγείται από την έμφαση που δίνουν οι ίδιες στη συναισθηματική ανάπτυξη μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και από την κατάρτιση και εμπειρία τους σε τεχνικές που το ενσωματώνουν.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την επίδραση της ηλικίας των δασκάλων στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Απαντώντας σε

αυτό το ερώτημα διακρίνονται μόνο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ηλικιακών ομάδων για το θεατρικό παιχνίδι.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ηλικιακών ομάδων του δείγματος για το θεατρικό παιχνίδι, παρατηρείται μια υπεροχή των ηλικιακών ομάδων 25-35 ετών και 36-45 ετών στα ζητήματα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της αντίληψης της σημασίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία και της εκτίμησης της συμβολής του στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, σε σύγκριση με τις ομάδες 46-55 ετών και 56-65 ετών που εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά. Η υπεροχή της νεότερης γενιάς (25-35 ετών) εξηγείται πιθανώς από την επαφή, το ενδιαφέρον και την εκπαίδευσή της σε σύγχρονες και πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους που την οδηγούν να θεωρεί το θεατρικό παιχνίδι ως ευέλικτο και προσαρμοσμένο μέσο στις ανάγκες των μαθητών. Η υπεροχή της πρώτης από τις μεσαίες γενιές (36-45 ετών) εξηγείται ενδεχομένως από τον υψηλό βαθμό προθυμίας της στην υιοθέτηση νέων καινοτόμων προσεγγίσεων λόγω της εμπειρίας της στο χώρο που την οδηγεί στην αναγνώριση των πλεονεκτημάτων του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη γενιά (46-55 ετών) δείχνει μικρότερη προτίμηση για το θεατρικό παιχνίδι, πιθανότατα λόγω της κατάστασης στη μέση ηλικία όπου οι δάσκαλοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν πολύπλοκες προκλήσεις και ευθύνες. Η πιο έμπειρη γενιά δασκάλων (56-65 ετών) δείχνει σαφώς τη χαμηλότερη πρόθεση ως προς το θεατρικό παιχνίδι κι αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι, πιθανόν, να έχει ήδη εδραιωμένες παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να αντιστέκεται στην υιοθέτηση νέων.

Η έντονη και δυναμική υπεροχή της νεότερης γενιάς (25-35 ετών) στην παρακολούθηση σεμιναρίων για το θεατρικό παιχνίδι ίσως εξηγείται από το ενδιαφέρον για την επαγγελματική της ανάπτυξη, την ανάγκη της για εξειδίκευση για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, τη διαθεσιμότητά της και την αναζήτηση νέων γνώσεων και πρακτικών βελτίωσης του διδακτικού της έργου. Η πρώτη από τις μεσαίες γενιές (36-45 ετών), αν και υπερέχει και αυτή από τις δυο τελευταίες, μπορεί να παρουσιάζει μικρότερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση λόγω του γεγονότος ότι έχει αποκτήσει ήδη εμπειρία στον τομέα της και θεωρεί ότι κατέχει ήδη τις απαιτούμενες δεξιότητες. Η δεύτερη γενιά (46-55 ετών) δείχνει ακόμη μικρότερη πρόθεση για επιμόρφωση ίσως λόγω οικογενειακών ή άλλων υποχρεώσεων που την εμποδίζουν να επικεντρωθεί περισσότερο σε τέτοια θέματα. Η πιο έμπειρη γενιά δασκάλων που βρίσκεται στο τέλος της επαγγελματικής της πορείας που σημαίνει ότι έχει ήδη

αναγνωριστεί το κύρος της, φαίνεται ότι παρουσιάζει τη χαμηλότερη προθυμία να επενδύσει σε νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Απαντώντας και σε αυτό το ερώτημα διακρίνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των τριών κατόχων τίτλων σπουδών τόσο για το θεατρικό παιχνίδι όσο και για την αξιοποίηση αυτού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των κατόχων τίτλων σπουδών του δείγματος για το θεατρικό παιχνίδι, παρατηρείται μια υπεροχή των κατόχων μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στα ζητήματα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της αντίληψης της σημασίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία και της εκτίμησης της συμβολής του στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Η υπεροχή των κατόχων μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στα τρία παραπάνω ζητήματα μπορεί να εξηγηθεί από τις περισσότερες ευκαιρίες που προσφέρει η εκπαίδευσή τους σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Η υπεροχή κυρίως των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου ως προς τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων και ως προς την αντίληψη του υψηλού βαθμού δεκτικότητας των μαθητών απέναντι σε αυτό, αντανακλά την επίγνωση-που ίσως οφείλεται στην εκπαίδευσή τους- της δυνατότητάς της συγκεκριμένης τεχνικής για εμβάθυνση και αλληλεπίδραση με το υλικό, ενώ η υπεροχή των πτυχιούχων στην χρήση του αυτοσχεδιασμού και στην αντίστοιχη εκτίμηση της δεκτικότητας των μαθητών απέναντι σε αυτόν βασίζεται κυρίως στις απεριόριστες δυνατότητες δημιουργικότητας και ελευθερίας που αυτός προσφέρει. Η επιλογή της παντομίμας στα ίδια ζητήματα από τις ομάδες των πτυχιούχων και των κατόχων μεταπτυχιακού οφείλεται ενδεχομένως για την πρώτη ομάδα στη διασκεδαστική φύση της τεχνικής και την εμπειρία στη χρήση της, ενώ για τη δεύτερη ομάδα στη χρήση της ως μέσο ερμηνείας, έρευνας και επίδειξης εννοιών και εκπαιδευτικών θεμάτων. Η επιλογή του κουκλοθέατρου στα δυο ζητήματα μόνο από τους κατόχους μεταπτυχιακού εξαρτάται πιθανότατα από την αναγνώριση της εκπαιδευτικής, καλλιτεχνικής και διασκεδαστικής του αξίας.

Η μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου (στο σύνολό τους) στο ρόλο του εμπνευστή σε σύγκριση με τους

πτυχιούχους, ίσως ανακαλεί την εξειδίκευσή τους στη θεατρική αγωγή, τη διδακτική τους εμπειρία σε ανώτερα επίπεδα ή σε διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές (π.χ. εκπαίδευση ενηλίκων) και την εμπλοκή τους στην πρακτική εφαρμογή των τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού.

Το υψηλότερο ενδιαφέρον συμμετοχής των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σε επιμορφωτικά σεμινάρια για το θεατρικό παιχνίδι σε σύγκριση με τους πτυχιούχους οφείλεται πιθανότατα στο έντονο ενδιαφέρον τους για συνεχή εκπαίδευση και εξέλιξη των γνώσεών τους στο θεατρικό παιχνίδι σε αντίθεση με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου που παρά την υψηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με τους πτυχιούχους, η συμμετοχή τους είναι μειωμένη λόγω επένδυσης χρόνου στη διδασκαλία και την έρευνα.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των τριών κατόχων τίτλων σπουδών για την αξιοποίησή του θεατρικού παιχνιδιού σε θέματα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, παρατηρείται ότι ως προς το ζήτημα της επιλογής της αποτελεσματικότερης τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού για την εφαρμογή των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου υπερέχουν αρκετά στην προτίμηση του παιχνιδιού ρόλων σε σύγκριση με τους πτυχιούχους, που προκρίνουν την επιλογή του αυτοσχεδιασμού. Η υπεροχή στην επιλογή του παιχνιδιού ρόλων κυρίως από την ομάδα των μεταπτυχιακών και έπειτα των διδακτορικών εξηγείται από την ευέλικτη, πολυδιάστατη και σύνθετη προσέγγιση του κειμένου που αυτό παρέχει, αφού η εμβάθυνση στους ρόλους μπορεί να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν νέες πτυχές και ερμηνείες του που ίσως δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως και να εξερευνήσουν διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής πρακτικής που ενσωματώνονται σε αυτό. Η υπεροχή στην επιλογή του αυτοσχεδιασμού από την ομάδα των πτυχιούχων οφείλεται στο ελκυστικό στοιχείο της ελευθερίας της έκφρασης, αφού μπορεί να εμπνεύσει τη δημιουργία και ανάπτυξη νέων γλωσσικών δομών, νοηματικών πλαισίων και ιδεών.

Ως προς το ζήτημα της επιλογής της αποτελεσματικότερης τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων στην πρώτη σχολική ηλικία, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου προκρίνουν το παιχνίδι ρόλων, επειδή ενδεχομένως το θεωρούν ιδανικό για τη διδασκαλία της αναγνώρισης λέξεων και τη βελτίωση της γλωσσικής κατανόησης, εφόσον τα παιδιά εκφράζονται μέσα από το ρόλο που υιοθετούν, αλληλεπιδρούν, γνωρίζουν χαρακτήρες και

καταστάσεις και έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις και έννοιες. Αντίθετα, οι πτυχιούχοι προκρίνουν τον αυτοσχεδιασμό, επικεντρώνοντας στην απλή όψη της τεχνικής. Από την άλλη πλευρά, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου δίνουν προβάδισμα στο κουκλοθέατρο και στην παντομίμα, αφού είναι σε θέση λόγω εκπαίδευσης να αντιληφθούν αυτές τις δυο τεχνικές ως διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις αναγνώρισης λέξεων, προσφέροντας μια ευρύτερη ποικιλία στον τομέα αυτό μέσα από διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας και έκφρασης, είτε μέσω της οπτικής αναπαράστασης των λέξεων είτε μέσω της σύνδεσής τους με την αντίστοιχη κίνηση ή κατάσταση.

Στο ζήτημα της επίγνωσης της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου υπερέχουν στο σύνολό τους σε σχέση με τους πτυχιούχους, αφού ενδεχομένως λόγω εξειδίκευσης και εμπειρίας τους στον τομέα της θεατρικής παιδείας, εκλαμβάνουν το θεατρικό παιχνίδι ως ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Προς τον σκοπό της βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου προκρίνουν το παιχνίδι ρόλων πιθανότατα για να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πιο πρακτικό επίπεδο και να εμβαθύνουν σε θέματα αλληλεπίδρασης των ρόλων σε ένα κείμενο, ενώ οι πτυχιούχοι προκρίνουν τον αυτοσχεδιασμό δίνοντας βαρύτητα στην αυτο-έκφραση.

Στο ζήτημα της επίγνωσης της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου, οι κάτοχοι κυρίως μεταπτυχιακού τίτλου υπερέχουν σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους πτυχιούχους, αφού ενδεχομένως λόγω της εξειδικευμένης γνώσης που απορρέει από την ιδιαίτερη εκπαίδευσή τους σε καινοτόμες μεθόδους, εκλαμβάνουν το θεατρικό παιχνίδι ως ισχυρό εργαλείο γραπτής παραγωγής κειμένου. Η χαμηλή εκπροσώπηση των κατόχων διδακτορικού τίτλου στην επίγνωση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη γραπτή παραγωγή δεν αναιρεί την εκτεταμένη έρευνα που απορρέει από την εκπαίδευσή τους και μπορεί να οδηγήσει σε μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Η διαφορετική εκπαιδευτική βάση των πτυχιούχων σε σύγκριση με τους άλλους κατόχους τίτλων ευνοεί διαφορετικές απόψεις για τη σχέση του θεατρικού παιχνιδιού με τη γραπτή παραγωγή. Προς τον σκοπό της βελτίωσης της γραπτής παραγωγής ενός κειμένου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου προκρίνουν το παιχνίδι ρόλων ως όργανο τροφοδότησης της γνώσης και της ανάπτυξης αναλυτικών δεξιοτήτων, ενώ οι

πτυχιούχοι προκρίνουν τον αυτοσχεδιασμό, δίνοντας πιθανότατα βαρύτητα στην εξερεύνηση μη προκαθορισμένων ιδεών και συναισθημάτων.

Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα της αντίληψης για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου εξαιτίας της ειδίκευσης και της εμπειρίας εκλαμβάνουν το θεατρικό παιχνίδι ως ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης επικοινωνιακών κωδίκων. Ωστόσο, η υψηλή αντίληψη των πτυχιούχων μπορεί να αποδοθεί στην εμπειρία τους ως δάσκαλοι και στην έκθεσή τους σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των δασκάλων στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών. Απαντώντας σε αυτό το ερώτημα διακρίνονται μόνο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ομάδων εκπαιδευτικής εμπειρίας των δασκάλων για το θεατρικό παιχνίδι.

Αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ομάδων εκπαιδευτικής εμπειρίας του δείγματος για το θεατρικό παιχνίδι, παρατηρείται μια υπεροχή της ομάδας έως 5 έτη εμπειρίας και της ομάδας με 6-15 έτη στα ζητήματα της χρήσης του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της αντίληψης της σημασίας του στην εκπαιδευτική διαδικασία και της εκτίμησης της συμβολής του στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, σε σύγκριση με τις ομάδες με 16-25 έτη και 26-35 έτη που εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά. Η υπεροχή της ομάδας με τα λιγότερα έτη εμπειρίας στα παραπάνω θέματα οφείλεται πιθανότατα στην ανοιχτή νοοτροπία της και στην ανάγκη της για διαφοροποίηση στη διδακτική προσέγγιση. Η υπεροχή της ομάδας με 6-15 έτη εμπειρίας ίσως φανερώνει το έντονο ενδιαφέρον της, αναζητώντας νέους τρόπους για να κεντρίσει την προσοχή των μαθητών. Η ομάδα με 16-25 έτη προϋπηρεσίας υστερεί σε σύγκριση με τις δυο προηγούμενες πιθανότατα λόγω της εμμονής της στη σταθερή διδακτική μεθοδολογία ή λόγω έλλειψης πρόσβασης σε εκπαιδευτικά εργαλεία. Η τελευταία ομάδα με 26-35 έτη προϋπηρεσίας υστερεί σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες, πιθανότατα εξαιτίας της ανάπτυξης μιας πιο συντηρητικής διδακτικής προσέγγισης και της έλλειψης προθυμίας να υιοθετήσει νέες μεθόδους.

Ως προς το ζήτημα της συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια για το θεατρικό παιχνίδι, οι νεότεροι σε εμπειρία δάσκαλοι μπορεί να έχουν πιο ενεργή προσέγγιση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδιαφέρον για εξειδίκευση σε

νέους τομείς. Η ελαφρώς υψηλότερη συμμετοχή της εμπειρότερης ομάδας με 16-25 έτη από την ομάδα με 6-15 έτη μπορεί να σημαίνει το ενδιαφέρον της για περαιτέρω επιμόρφωση. Η ομάδα με 6-15 έτη μπορεί να βρίσκεται σε μια μεσαία φάση της εκπαιδευτικής της καριέρας και να εξακολουθεί να επιθυμεί να εξελίξει τις δεξιότητές της και να προσαρμοστεί στις νέες εκπαιδευτικές τάσεις. Αντίθετα, η πιο έμπειρη απ' όλες ομάδες συνεχίζει να παραμένει προσηλωμένη στις σταθερές μεθόδους και πρακτικές που έχει αναπτύξει.

Από την προηγηθείσα παρουσίαση των σημαντικότερων συμπερασμάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα καθίσταται κατανοητό ότι επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις που προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο για την πρωτοκαθεδρία του παιχνιδιού ρόλων σε όλους τους τομείς γλωσσικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν. Ένα ζήτημα που προέκυψε είναι η θέση του κουκλοθέατρου και της παντομίμας, καθώς η στάση των δασκάλων προς αυτές τις δύο τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού ήταν θετική ως προς το ζήτημα χρήσης και αξιολόγησης τους ως σημαντικά μέσα που μπορούν να κεντρίσουν την προσοχή και την αποδοχή των μαθητών. Παράλληλα, σε θέματα γραμματισμού της πρώτης σχολικής ηλικίας, όπως η διδασκαλία αναγνώρισης λέξεων, οι δυο παραπάνω τεχνικές ως εναλλακτικές μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρ' όλο που το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη σε μεγάλο βαθμό και προάγει τον κριτικό γραμματισμό, φαίνεται πως δεν έχει ενσωματωθεί πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία στα δημοτικά σχολεία. Ωστόσο γίνονται προσπάθειες επιμόρφωσης ατομικά από τους εκπαιδευτικούς και αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών όπως φαίνεται στις περισσότερες απαντήσεις του ερωτηματολογίου ενδιαφέρεται να εξελίξει και να ενσωματώσει τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία έτσι ώστε να υπάρξει ανάπτυξη ή και βελτίωση των τεχνικών του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές.

Σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τη θεατρικό παιχνίδι ίσως δε χρησιμοποιείται στο βαθμό που και οι ίδιοι επιθυμούν εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης, της έλλειψης χρόνου λόγω πολλών υποχρεώσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις εξαιτίας της αντίστασης που έχουν στις καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους. Επιπλέον πιθανά να μην υπάρχει επαρκές υποστηρικτικό υλικό και γενικότερα η υποστήριξη όλου του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ελλείψεις στα κατάλληλα υλικά, τον εξοπλισμό ή ακόμη και το χώρο για την υλοποίηση θεατρικών παραστάσεων.

Με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε καθώς και άλλες παρόμοιες έρευνες και συγκεκριμένα της κ. Μανδάλου Αποστολίας με θέμα "Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού" και της κ. Καραβέζη - Καραβεζύρογλου Αλεξάνδρας με θέμα "Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική διδασκαλία", η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι μια εξαιρετική προσέγγιση για την εκπαίδευση των μαθητών σε πολλά επίπεδα. Μερικά θέματα που μπορούν να μελετηθούν σχετικά με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στο δημοτικό σχολείο για το μέλλον είναι τα ακόλουθα:

- 1) Μέσω της ακαδημαϊκής έρευνας, δηλαδή μελέτης της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική δεξιότητα των μαθητών.

- 2) Ο σχεδιασμός προγραμμάτων. Δημιουργία δομημένων προγραμμάτων που ενσωματώνουν το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολικό πρόγραμμα, με έμφαση στη διασκέδαση και την εκπαίδευση.
- 3) Η κατάρτιση των δασκάλων σχετικά τόσο με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, όσο και στις τεχνικές ανάπτυξης των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης του κειμένου μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητή και εκπαιδευτικού.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επόμενες μελέτες, θα παρουσίαζε η έρευνα σχετική με αποτελέσματα βάση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ελλάδας από τα οποία έχουν αποφοιτήσει οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με μια τέτοια έρευνα θα μπορούσαμε πιθανά να έχουμε εικόνα για την εκπαίδευση και τα ερεθίσματα που δέχονται οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εφαρμοστούν στοχευμένα οι όποιες προτάσεις επιμόρφωσής τους σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι και τη σύνδεσή του με τον κριτικό γραμματισμό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εν λόγω έρευνα οδήγησε σε κάποιες σκέψεις σχετικά με την ενίσχυση και αξιοποίηση της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Η αξιοποίηση και η επιμόρφωση των δασκάλων σε κάποιες εξειδικευμένες τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης που σχετίζονται με ρόλους εκτός από το γεγονός ότι μπορεί να ενδυναμώσει την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, μπορεί να συνδέσει την εκπαίδευση με την παιδαγωγική του θεάτρου και του κριτικού γραμματισμού. Η παροχή ευκαιριών και δραστηριοτήτων θεατρικής δημιουργικής γραφής και δραματοποίησης σε μαθητές με σκοπό τη γραπτή έκφραση των απόψεών τους αναμένεται να τους οδηγήσουν στην αξιοποίηση των γλωσσικών στοιχείων, στην αναγνωστική κατανόηση ποικίλων δραματικών στοιχείων που προκύπτουν από την προσέγγιση διαφόρων κειμενικών ειδών με τους όρους του θεατρικού κώδικα, και στην αλληλεπίδραση της αναγνωστικής εμπειρίας με τη δική τους πραγματικότητα. Ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται κομβικός γιατί οφείλει να εξοικειώσει τους μαθητές με την επικοινωνιακή προσέγγιση και το λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας μέσω της έμφασης που θα δώσει στην ισότιμη μεταχείριση του προφορικού και του γραπτού λόγου (αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή του). Πρέπει να δημιουργήσει ένα σημείο επαφής των μαθητών με μια μεγάλη ποικιλία αυθεντικών κειμένων και περιστάσεων επικοινωνίας, δηλαδή με πραγματικά γλωσσικά γεγονότα, ώστε να αποκτήσουν οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού κάποιο πραγματικό νόημα για τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με προσομοιώσεις επικοινωνιακών καταστάσεων (συνομιλίες ή αφηγήσεις), με τη χρήση μη λεκτικών τεχνικών, με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και με τη βιωματική μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Πεδίο.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό. Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Ε.Α.Δ.Δ.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18042>
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής Γλώσσας* (μτφ. Βλαχόπουλος, Ι.Φ.). Παπαζήσης.
- Baynham, M.(2000). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Αραποπούλου, Μ.). Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (μτφ. Πανίτσκα, Ε.). Τυπωθήτω.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο μελέτης* (μτφ. Φράγκου, Ε.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού Παιχνιδιού*. Ίων/Έλλην.
- Γαλαντής, Γ. (1991). *Παιχνίδι και Δράμα. Εφαρμογές και Εκδοχές της Σύζευξης. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 163-169
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020 α). *Δραματοποίηση. Τεχνικές και μέθοδοι στην Εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020 β). *Θεατρικό Παιχνίδι. Τεχνικές και Πρακτικές στην Εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Πατάκη.
- Γκαρβέλας, Κ. (2007, Ιανουάριος). *Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων*.
https://www.researchgate.net/publication/292144434_E_chrese_didaktikon_pa_ichnidion_sten_xenoglosse_didaskalia_sten_tritobathmia_ekpaideuse_E_periptose_to_n_paichnidion_rolon
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία. Διάδραση*.
- Cohen, M. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (μτφ. Μουτσοπούλου, Ε.). Μεταίχμιο.

- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Κουβαράκου, Ν.). Ίων/Ελλην. Δανασσής - Αφεντάκης, Α. Κ. (2016). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική (δεύτερος τόμος). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.) - Παιδαγωγικά συστήματα*. Γρηγόρη.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας* (μτφ. Ραυτοπούλου, Α.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Feldman, R.S. (2019). *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Διά Βίου Προσέγγιση* (μτφ.- επιμ. Γαλανάκη, Ε., Καζή, Σ., Μαρκοδημητράκη, Μ., Μπεζεβέγκης, Η., Μπονώτη, Φ. Ράλλη, Α., & Τάνταρος, Σ.). Gutenberg.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Fröbel. Στο Houssaye, J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (μτφ. Καρακατσάνη, Δ.). Μεταίχμιο.
- Holmes, J. (2022). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία* (μτφ. Λαμπροπούλου, Σ.). Πατάκη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, α' έκδοση*. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2023 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουμάκης, Γ.Χ. (1999). *Σύγχρονοι Προβληματισμοί με σημείο αναφοράς την παιδεία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτης.
- Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K Halliday*. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Μαυρόπουλος, Θ.Γ. (2006). *Πλάτων Πολιτεία 2. Ζήτρος*
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2016). *Θεατρική αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μπασλής, Γ. (2017). *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*. Γρηγόρη.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Gutenberg.

- Neelands, J. (1998) *Beginning drama 11-14*. David Fulton Publishers.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης-ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου*, ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 303, τ.Β' και 304, τ.Β', 13-3-2003. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Γρηγόρη.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE>
- Pourtois, J.P. & Desmet, Ug. (2000). Ovide Decroly. Στο Houssaye, J. (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης* (μτφ. Καρακατσάνη, Δ.). Μεταίχμιο.
- Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας* (μτφ. Κασαπίδης, Γ.). Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Στ.). Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher Psychological process*. Harvard University Press.
- Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote. Drama as learning medium*. National Education Association.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Α.Π.Θ (Επιμ.) *Η γλώσσα και η διδασκαλία της. Αφιερωματικός τόμος*. Βιβλιολογείον.
- Χλαπουτάκη, Ε. (2016). *Παιδαγωγικές Πρακτικές του Κριτικού Γραμματισμού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ε.Α.Δ.Δ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου, που θα αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση
Σπυριδούλα Ζώτου

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Ηλικία: ☐ 25-35 ετών ☐ 36-45 ετών ☐ 46-55 ετών ☐ 56-65 ετών
3. Μορφωτικό επίπεδο :
☐ Κάτοχος πτυχίου
☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
☐ Κάτοχος διδακτορικού τίτλου
4. Χρόνος εκπαιδευτικής εμπειρίας :
☐ 0-5 έτη ☐ 6 -15 έτη ☐ 16-25 έτη ☐ 26-35 έτη
5. Σε ποια τάξη του δημοτικού διδάσκετε το γλωσσικό μάθημα τη φετινή χρονιά;
☐ Α' ☐ Β' ☐ Γ' ☐ Δ' ☐ Ε' ☐ ΣΤ'

Β.ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Β1.ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας ;
☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ
2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία ;
☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

4. Ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιείτε συνήθως; (παρακαλώ απαντήστε στην ερώτηση στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία σας).

- ☐ Αυτοσχεδιασμός
☐ Παιχνίδι ρόλων
☐ Κουκλοθέατρο
☐ Παντομίμα
☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :

5. Με ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού φαίνονται περισσότερο δεκτικοί οι μαθητές ; (παρακαλώ απαντήστε στην ερώτηση στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία σας).

- ☐ Αυτοσχεδιασμός
☐ Παιχνίδι ρόλων
☐ Κουκλοθέατρο
☐ Παντομίμα
☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :

6. Γνωρίζετε το ρόλο του εμπυχωτή που προβλέπει για το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή ;

☐ Ναι ☐ Όχι

7. Αν ναι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε στο συγκεκριμένο ρόλο ; (παρακαλώ απαντήστε στην ερώτηση στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία σας).

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

8. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας μέχρι τώρα εμπειρίας , είχατε ποτέ δραματοποιήσει οποιοδήποτε κείμενο μη θεατρικό ;

☐ Ναι ☐ Όχι

9. Αν ναι, σε ποια από τις δυο περιπτώσεις ;

- ☐ στα πλαίσια μιας μαθητικής θεατρικής παράστασης
☐ στα πλαίσια του γλωσσικού ή οποιουδήποτε άλλου μαθήματος (π.χ. της ιστορίας κ.α.) για διδακτικούς σκοπούς.
(παρακαλώ προσδιορίστε το μάθημα).....

10. Αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η ως προς τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρίας τόσο σε σχέση με τους μαθητές όσο και προσωπικά ;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

11. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα για το θεατρικό παιχνίδι ;

☐ Ναι ☐ Όχι

12. Αν ναι, το περιεχόμενο του εν λόγω προγράμματος σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων επί του θέματος;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό μπορέσατε να αξιοποιήσετε και να εφαρμόσετε στην σχολική τάξη τις γνώσεις που αποκομίσατε; (παρακαλώ απαντήστε στην ερώτηση στην περίπτωση που έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο)

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

14. Σε ποιο από τα παρακάτω επίπεδα θεωρείτε σημαντικότερη τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στους μαθητές ;

☐ Νοητικό επίπεδο (εξοικείωση με δεξιότητες της ενήλικης ζωής, πρωτοβουλίες λήψης αποφάσεων, ερευνητικό πνεύμα, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη)

☐ Συναισθηματικό-ψυχολογικό (ανεύρεση και προσδιορισμός ταυτότητας, αυτογνωσία, ανακάλυψη και επιμέλεια του εαυτού, ευκολία έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, ασφάλεια)

☐ Σωματικό (γνώση του σώματος και των λειτουργιών του, κινητικές δεξιότητες, μη λεκτικές δεξιότητες)

☐ Επικοινωνιακό (αλληλεπίδραση, προσέγγιση του άλλου, διαχείριση του διαφορετικού, ενσυναίσθηση, ανάπτυξη επικοινωνιακών κωδίκων, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, πρωτοβουλίες δράσης)

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι επαρκές το υποστηρικτικό υλικό που δίδεται από το Υπουργείο Παιδείας για το θεατρικό παιχνίδι;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

B2. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

16. Με ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θεωρείτε ότι μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικότερα οι τέσσερις άξονες προσέγγισης του κειμένου σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (ως γλωσσική και νοηματική δομή, ως επικοινωνιακό πλαίσιο, ως κοινωνική πρακτική και ως αντικείμενο αξιολόγησης) ;

☐ Αυτοσχεδιασμός

☐ Παιχνίδι ρόλων

☐ Κουκλοθέατρο

☐ Παντομίμα

☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού);

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

18. Ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θεωρείτε αποτελεσματικότερή στη διδασκαλία της αναγνώρισης (αποκωδικοποίησης) λέξεων στην πρώτη σχολική ηλικία (Α΄ και Β΄ Δημοτικού);

☐ Αυτοσχεδιασμός

☐ Παιχνίδι ρόλων

☐ Κουκλοθέατρο

- ☐ Παντομίμα
☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :.....

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης του κειμένου ;

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

20. Αν ναι, ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θεωρείτε αποτελεσματικότερη για τη βελτίωση της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης κειμένου;

- ☐ Αυτοσχεδιασμός
☐ Παιχνίδι ρόλων
☐ Κουκλοθέατρο
☐ Παντομίμα
☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :.....

21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής κειμένου ;

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

22. Ποια από τις παρακάτω βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού θεωρείτε αποτελεσματικότερη για τη βελτίωση της ικανότητας γραπτής παραγωγής κειμένου ;

- ☐ Αυτοσχεδιασμός
☐ Παιχνίδι ρόλων
☐ Κουκλοθέατρο
☐ Παντομίμα
☐ Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε ποια) :.....

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών;

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

24. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην ενίσχυση της συμβολής της θεατρικής παιδείας στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου;

- ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ

2. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ SPEARMAN

2.1. Συσχετίσεις των ερωτήσεων με το φύλο

ΕΡΩΤΗΣΗ 1						
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	4	7	10	9
		Ποσοστό επί του συνόλου	4,2%	7,4%	10,5%	9,5%
	Γυναίκα	Πλήθος	2	3	17	43
		Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	3,2%	17,9%	45,3%
Σύνολο		Πλήθος	6	10	27	52
		Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	10,5%	28,4%	54,7%

ΕΡΩΤΗΣΗ 2					
			Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	6	14	10
		Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	14,7%	10,5%
	Γυναίκα	Πλήθος	1	21	43
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	22,1%	45,3%
Σύνολο		Πλήθος	7	35	53
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	36,8%	55,8%

ΕΡΩΤΗΣΗ 3					
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	1	10	10
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	10,5%	10,5%
	Γυναίκα	Πλήθος	0	3	19
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	3,2%	20,0%
Σύνολο		Πλήθος	1	13	29
		Ποσοστό επί του συνόλου			

Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	13,7%	30,5%	54,7%	100,0%
-------------------------	------	-------	-------	-------	--------

ΕΡΩΤΗΣΗ 7								
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	1	0	11	16	2	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	0,0%	11,6%	16,8%	2,1%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	0	1	7	35	22	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	7,4%	36,8%	23,2%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	1	1	18	51	24	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	1,1%	18,9%	53,7%	25,3%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 11					
		Ναι	Όχι	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	10	20	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	10,5%	21,1%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	48	17	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	50,5%	17,9%	68,4%
Σύνολο	Πλήθος	58	37	95	
	Ποσοστό επί του συνόλου	61,1%	38,9%	100,0%	

ΕΡΩΤΗΣΗ 16						Σύνολο	
		Αυτοσχεδιασμός	Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα		
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	11	17	1	1	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	11,6%	17,9%	1,1%	1,1%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	9	54	0	2	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	9,5%	56,8%	0,0%	2,1%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	20	71	1	3	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	21,1%	74,7%	1,1%	3,2%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 17						
		Καθόλου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	1	15	14	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	15,8%	14,7%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	0	18	47	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	18,9%	49,5%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	1	33	61	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	34,7%	64,2%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 19							
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	1	5	19	5	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	5,3%	20,0%	5,3%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	0	1	33	31	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	34,7%	32,6%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	1	6	52	36	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	6,3%	54,7%	37,9%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 20							
		Αυτοσχεδιασμός	Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	13	17	0	0	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	13,7%	17,9%	0,0%	0,0%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	13	48	2	2	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	13,7%	50,5%	2,1%	2,1%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	26	65	2	2	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	27,4%	68,4%	2,1%	2,1%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 21							
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	1	5	24	0	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	5,3%	25,3%	0,0%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	0	7	49	9	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	7,4%	51,6%	9,5%	68,4%
Σύνολο	Πλήθος		1	12	73	9	95
	Ποσοστό επί του συνόλου		1,1%	12,6%	76,8%	9,5%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 22							
Αυτοσχεδιασμός			Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	15	15	0	0	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	15,8%	15,8%	0,0%	0,0%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	15	47	2	1	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	15,8%	49,5%	2,1%	1,1%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	30	62	2	1	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	31,6%	65,3%	2,1%	1,1%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 23						
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	Πλήθος	6	13	11	30
		Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	13,7%	11,6%	31,6%
	Γυναίκα	Πλήθος	1	31	33	65
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	32,6%	34,7%	68,4%
Σύνολο		Πλήθος	7	44	44	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	46,3%	46,3%	100,0%

2.2 Συσχετίσεις των ερωτήσεων με την ηλικία

		ΕΡΩΤΗΣΗ 1				
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΗΛΙΚΙΑ	25 - 35 ετών	Πλήθος	0	0	5	15
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	5,3%	15,8%
	36 - 45 ετών	Πλήθος	1	2	13	41
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	2,1%	13,7%	43,2%
	46 - 55 ετών	Πλήθος	3	2	5	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	3,2%	2,1%	5,3%	26,3%
	56 - 65 ετών	Πλήθος	2	6	4	14
		Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	6,3%	4,2%	14,7%
	Σύνολο	Πλήθος	6	10	27	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	10,5%	28,4%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 2						
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΗΛΙΚΙΑ	25 - 35 ετών	Πλήθος	0	4	11	15
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	4,2%	11,6%	15,8%
	36 - 45 ετών	Πλήθος	1	12	28	41
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	12,6%	29,5%	43,2%
	46 - 55 ετών	Πλήθος	2	10	13	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	10,5%	13,7%	26,3%
	56 - 65 ετών	Πλήθος	4	9	1	14
		Ποσοστό επί του συνόλου	4,2%	9,5%	1,1%	14,7%
	Σύνολο	Πλήθος	7	35	53	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	36,8%	55,8%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 3						
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΗΛΙΚΙΑ	25 - 35 ετών	Πλήθος	0	0	7	15
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	7,4%	15,8%
	36 - 45 ετών	Πλήθος	0	4	10	41
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	4,2%	10,5%	43,2%
	46 - 55 ετών	Πλήθος	1	3	6	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	3,2%	6,3%	26,3%
	56 - 65 ετών	Πλήθος	0	6	6	14
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	6,3%	6,3%	14,7%
	Σύνολο	Πλήθος	1	13	29	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	13,7%	30,5%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ11					
		Ναι		Όχι	Σύνολο
ΗΛΙΚΙΑ	25 - 35 ετών	Πλήθος	11	4	15
		Ποσοστό επί του συνόλου	11,6%	4,2%	15,8%
	36 - 45 ετών	Πλήθος	27	14	41
		Ποσοστό επί του συνόλου	28,4%	14,7%	43,2%
	46 - 55 ετών	Πλήθος	16	9	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	16,8%	9,5%	26,3%
	56 - 65 ετών	Πλήθος	4	10	14
		Ποσοστό επί του συνόλου	4,2%	10,5%	14,7%
	Σύνολο	Πλήθος	58	37	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	61,1%	38,9%	100,0%

2.3 Συσχετίσεις των ερωτήσεων με το μορφωτικό επίπεδο

			ΕΡΩΤΗΣΗ 1				
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	6	8	11	11	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	8,4%	11,6%	11,6%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	0	1	15	35	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	15,8%	36,8%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	0	1	1	6	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	1,1%	6,3%	8,4%
Σύνολο		Πλήθος	6	10	27	52	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	10,5%	28,4%	54,7%	100,0%

			ΕΡΩΤΗΣΗ 2			
			Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	6	17	13	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	17,9%	13,7%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	0	16	35	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	16,8%	36,8%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	1	2	5	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	2,1%	5,3%	8,4%
Σύνολο		Πλήθος	7	35	53	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	36,8%	55,8%	100,0%

				ΕΡΩΤΗΣΗ 3				
				Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	0	12	12	12	36	
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	12,6%	12,6%	12,6%	37,9%	
	Κάτοχος	Πλήθος	1	0	15	35	51	
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	0,0%	15,8%	36,8%	53,7%	
	Κάτοχος	Πλήθος	0	1	2	5	8	
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	2,1%	5,3%	8,4%	
Σύνολο		Πλήθος	1	13	29	52	95	
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	13,7%	30,5%	54,7%	100,0%	

ΕΡΩΤΗΣΗ 4								
			Αυτοσχεδιασμός	Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο	
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	19	11	0	6	36	
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	20,0%	11,6%	0,0%	6,3%	37,9%	
	Κάτοχος	Πλήθος	10	29	7	5	51	
	Μεταπτυχια κού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	10,5%	30,5%	7,4%	5,3%	53,7%	
	Κάτοχος	Πλήθος	2	5	0	1	8	
	Διδακτορικ ού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	5,3%	0,0%	1,1%	8,4%	
	Σύνολο		Πλήθος	31	45	7	12	95
			Ποσοστό επί του συνόλου	32,6%	47,4%	7,4%	12,6%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 5								
			Αυτοσχεδιασμός	Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο	
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	19	11	0	6	36	
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	20,0%	11,6%	0,0%	6,3%	37,9%	
	Κάτοχος	Πλήθος	11	28	7	5	51	
	Μεταπτυχι ακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	11,6%	29,5%	7,4%	5,3%	53,7%	
	Κάτοχος	Πλήθος	2	5	0	1	8	
	Διδακτορικ ού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	5,3%	0,0%	1,1%	8,4%	
	Σύνολο		Πλήθος	32	44	7	12	95
			Ποσοστό επί του συνόλου	33,7%	46,3%	7,4%	12,6%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 7								
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	0	0	13	19	4	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	13,7%	20,0%	4,2%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	1	1	5	27	17	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	1,1%	5,3%	28,4%	17,9%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	0	0	0	5	3	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	3,2%	8,4%

Σύνολο	Πλήθος	1	1	18	51	24	95
	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	1,1%	18,9%	53,7%	25,3%	100,0%

		ΕΡΩΤΗΣΗ 11			
		Ναι	Όχι	Σύνολο	
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος Πτυχίου	Πλήθος	15	21	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	15,8%	22,1%	37,9%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	Πλήθος	36	15	51
		Ποσοστό επί του συνόλου	37,9%	15,8%	53,7%
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	Πλήθος	7	1	8
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	1,1%	8,4%
Σύνολο		Πλήθος	58	37	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	61,1%	38,9%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 16							
			Αυτοσχεδιασμός	Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	14	21	0	1	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	14,7%	22,1%	0,0%	1,1%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	6	43	1	1	51
	Μεταπτυχιακού	Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	45,3%	1,1%	1,1%	53,7%
	Τίτλου	Πλήθος	0	7	0	1	8
	Διδακτορικού	Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	7,4%	0,0%	1,1%	8,4%
Σύνολο		Πλήθος	20	71	1	3	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	21,1%	74,7%	1,1%	3,2%	100,0%

				ΕΡΩΤΗΣΗ 18			
Αυτοσχεδιασμός				Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	14	16	2	4	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	14,7%	16,8%	2,1%	4,2%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	6	28	11	6	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	29,5%	11,6%	6,3%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	1	3	2	2	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	3,2%	2,1%	2,1%	8,4%
Σύνολο		Πλήθος	21	47	15	12	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	22,1%	49,5%	15,8%	12,6%	100,0%

			ΕΡΩΤΗΣΗ 19				
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος Πτυχίου	Πλήθος	1	6	21	8	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	6,3%	22,1%	8,4%	37,9%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	Πλήθος	0	0	27	24	51
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	28,4%	25,3%	53,7%
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	Πλήθος	0	0	4	4	8
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	4,2%	4,2%	8,4%

Σύνολο	Πλήθος	1	6	52	36	95
	Ποσοστό	1,1%	6,3%	54,7%	37,9%	100,0%
	επί του συνόλου					

ΕΡΩΤΗΣΗ 20							
Αυτοσχεδιασμός				Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	15	21	0	0	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	15,8%	22,1%	0,0%	0,0%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	10	38	2	1	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	10,5%	40,0%	2,1%	1,1%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	1	6	0	1	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	6,3%	0,0%	1,1%	8,4%
	Σύνολο	Πλήθος	26	65	2	2	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	27,4%	68,4%	2,1%	2,1%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 21							
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος Πτυχίου	Πλήθος	1	10	24	1	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	10,5%	25,3%	1,1%	37,9%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	Πλήθος	0	2	41	8	51
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	2,1%	43,2%	8,4%	53,7%
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	Πλήθος	0	0	8	0	8
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	0,0%	8,4%	0,0%	8,4%

Σύνολο	Πλήθος	1	12	73	9	95
	Ποσοστό	1,1%	12,6%	76,8%	9,5%	100,0%
	επί του συνόλου					

ΕΡΩΤΗΣΗ 22							
Αυτοσχεδιασμός				Παιχνίδι ρόλων	Κουκλοθέατρο	Παντομίμα	Σύνολο
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Κάτοχος	Πλήθος	17	19	0	0	36
	Πτυχίου	Ποσοστό επί του συνόλου	17,9%	20,0%	0,0%	0,0%	37,9%
	Κάτοχος	Πλήθος	11	38	2	0	51
	Μεταπτυχιακού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	11,6%	40,0%	2,1%	0,0%	53,7%
	Κάτοχος	Πλήθος	2	5	0	1	8
	Διδακτορικού Τίτλου	Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	5,3%	0,0%	1,1%	8,4%
	Σύνολο	Πλήθος	30	62	2	1	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	31,6%	65,3%	2,1%	1,1%	100,0%

2.4 Συσχετίσεις των ερωτήσεων με την εκπαιδευτική εμπειρία

ΕΡΩΤΗΣΗ 1							
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Έως 5 έτη	Πλήθος	0	1	8	16	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	1,1%	8,4%	16,8%	26,3%
	6 - 15 έτη	Πλήθος	1	3	10	22	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	3,2%	10,5%	23,2%	37,9%
	16 - 25 έτη	Πλήθος	3	1	6	12	22
		Ποσοστό επί του συνόλου	3,2%	1,1%	6,3%	12,6%	23,2%
	26 - 35 έτη	Πλήθος	2	5	3	2	12
		Ποσοστό επί του συνόλου	2,1%	5,3%	3,2%	2,1%	12,6%

Σύνολο	Πλήθος	6	10	27	52	95
	Ποσοστό επί του συνόλου	6,3%	10,5%	28,4%	54,7%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Έως 5 έτη	Πλήθος	0	7	18	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	7,4%	18,9%	26,3%
	6 - 15 έτη	Πλήθος	1	12	23	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	12,6%	24,2%	37,9%
	16 - 25 έτη	Πλήθος	3	8	11	22
		Ποσοστό επί του συνόλου	3,2%	8,4%	11,6%	23,2%
	26 - 35 έτη	Πλήθος	3	8	1	12
		Ποσοστό επί του συνόλου	3,2%	8,4%	1,1%	12,6%
	Σύνολο	Πλήθος	7	35	53	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	7,4%	36,8%	55,8%	100,0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Έως 5 έτη	Πλήθος	0	2	8	15	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	2,1%	8,4%	15,8%	26,3%
	6 - 15 έτη	Πλήθος	1	3	10	22	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	3,2%	10,5%	23,2%	37,9%
	16 - 25 έτη	Πλήθος	0	3	6	13	22
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	3,2%	6,3%	13,7%	23,2%
	26 - 35 έτη	Πλήθος	0	5	5	2	12
		Ποσοστό επί του συνόλου	0,0%	5,3%	5,3%	2,1%	12,6%
Σύνολο		Πλήθος	1	13	29	52	95

Ποσοστό επί του συνόλου	1,1%	13,7%	30,5%	54,7%	100,0%
----------------------------	------	-------	-------	-------	--------

		ΕΡΩΤΗΣΗ11			
		Ναι	Όχι	Σύνολο	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Έως 5 έτη	Πλήθος	19	6	25
		Ποσοστό επί του συνόλου	20,0%	6,3%	26,3%
	6 - 15 έτη	Πλήθος	22	14	36
		Ποσοστό επί του συνόλου	23,2%	14,7%	37,9%
	16 - 25 έτη	Πλήθος	14	8	22
		Ποσοστό επί του συνόλου	14,7%	8,4%	23,2%
	26 - 35 έτη	Πλήθος	3	9	12
		Ποσοστό επί του συνόλου	3,2%	9,5%	12,6%
	Σύνολο	Πλήθος	58	37	95
		Ποσοστό επί του συνόλου	61,1%	38,9%	100,0%

