

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤ/ΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ**

**Μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο:**

*Οι ασκήσεις δραματοποίησης στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής  
διδασκαλίας «Έκφραση-Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου*

**ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ:** Πέππα Μαρία

**Α. Μ.:** 108

**ΕΠΟΠΤΗΣ:** Φλουρής Γεώργιος

**ΡΕΘΥΜΝΟ**

Νοέμβριος 2001

*Στους γονείς μου*

## Πρόλογος

Μέσα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης διεξήχθη η παρούσα ερευνητική εργασία.

Η θέση της δραματοποίησης μέσα στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί το γενικότερο θέμα και το θεωρητικό πλαίσιο στήριξης της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα στη μελέτη αυτή διερευνώνται η θέση και η προβληματική των *ασκήσεων δραματοποίησης* που εμπεριέχονται στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου μέσα στη διδασκαλία και οι απόψεις των φιλολόγων γι' αυτές. Τα στοιχεία προέρχονται από την συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου, που δόθηκε σε φιλόλογους Ε. Λυκείων, οι οποίοι υπηρετούν στις πόλεις Χανιά, Ρέθυμνο, και Ηράκλειο.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με υποστήριξαν ηθικά και με βοήθησαν σε όλα τα στάδια της έρευνας και συγγραφής της μεταπτυχιακής εργασίας μου. Αρχικά ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου Γ. Φλουρή, ο οποίος με την επιμονή του και την καθοδήγησή του με βοήθησε στη συγγραφή της ερευνητικής εργασίας. Επίσης ευχαριστώ τους υπόλοιπους δύο καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, Ν. Παπαδογιαννάκη και Γ. Μουδατσάκι, για τις υποδείξεις τους και την πολύτιμη παρέμβασή τους.

Ουσιαστική βοήθεια και καθοδήγηση σε όλη τη μεθοδολογία της έρευνας (κατασκευή του ερωτηματολογίου, διεξαγωγή της έρευνας, στατιστική επεξεργασία των δεδομένων) είχα από τον καθηγητή Ν. Ανδρεαδάκη. Τον ευχαριστώ που κάθε φορά που χρειάστηκα τη βοήθειά του ήταν πάντα πρόθυμος να μου τη δώσει. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και την καθηγήτρια του τμήματος της φιλολογίας Γ. Κατσιμαλή για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε.

Ωστόσο η έρευνα δε θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς στο χρονικό διάστημα που έπρεπε να γίνει, αν δεν με βοηθούσαν φίλοι μου κατά την προσωπική επίδοση των ερωτηματολογίων στους φιλόλογους. Έτσι ευχαριστώ από την καρδιά μου την Μαρία Μανωλαράκη, τον Μανόλη Λαβδάκη, τον Κωστή Στεφανάκη, την Τούλα Βερυκάκη καθώς και τη Νίνο Λουκασβίλη και τον Γιώργο Αγγελάκη για την ηθική υποστήριξή τους.

Πάνω απ' όλα όμως ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνω στους γονείς μου, οι οποίοι με πίστεψαν και με υποστήριξαν σε ό,τι έχω καταφέρει ως τώρα.

<b>Πρόλογος</b>	2
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	3
<b>Εισαγωγή</b>	6
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ</b>	
1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας και η θέση του δράματος σ' αυτήν.	9
1.1. Παραδοσιακή–Επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας.	9
1.1.1. Hymes. Επικοινωνιακή ικανότητα (Communicative competence).	10
1.1.2. M.A.K. Halliday.	11
1.1.3. Widdowson. Usage – use.	12
1.2. Διδακτική μεθοδολογία της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.	13
1.2.1. Littlewood. Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία.	14
1.2.2. Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ. Λειτουργική χρήση της γλώσσας.	15
2. Η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.	19
2.1. Περιγραφή της έννοιας δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.	19
2.2. Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια δραματοποίηση.	22
2.3. Η πορεία της δραματοποίησης.	23
2.4. Ο ρόλος του δασκάλου.	25
2.5. Λόγοι απροθυμίας δασκάλου για δραματοποίηση και η αντιμετώπισή τους.	27
2.6. Αποτελέσματα/οφέλη της δραματοποίησης.	29
3. Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), σχολικά εγχειρίδια και βιβλία του καθηγητή για το γλωσσικό μάθημα του λυκείου σε σχέση με τις ασκήσεις δραματοποίησης.	30
3.1. Αναλυτικά Προγράμματα (Π/Δ 101/89 και ΦΕΚ 561/1999).	30
3.2. Βιβλία του μαθητή και βιβλία του καθηγητή.	35
4. Επιλογή και σημασία της έρευνας.	39
5. Αναδίφηση στη βιβλιογραφία.	41
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ</b>	
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
1.1. Σκοπός της έρευνας.	45
1.2. Στόχοι της έρευνας.	46
1.3. Υποθέσεις της έρευνας.	47
1.4. Το όργανο της έρευνας.	48
1.5. Η δομή του ερωτηματολογίου.	49
1.6. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.	53
1.7. Συλλογή των δεδομένων.	54
1.8. Περιγραφή του δείγματος.	55
1.9. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.	62

2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
2.1.	Τα αποτελέσματα των υποθέσεων έρευνας.	63
2.1.1	Η πραγματοποίηση των <i>ασκήσεων δραματοποίησης</i> σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και την πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.	63
2.1.2.	Η διάθεση για δραματοποίηση, όσων φιλολόγων δεν έχουν δραματοποιήσει μέχρι στιγμής, έχει σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και την πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.	67
2.1.3	Οι απόψεις των φιλολόγων σε διάφορα ζητήματα που αφορούν τις <i>ασκήσεις δραματοποίησης</i> στο γλωσσικό μάθημα του Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.	68
2.1.3.1.	Οι απόψεις των φιλολόγων για τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση (E7_α), για το αν είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη (E7_β), για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία (E7_γ) και για το αν ανάλογα με την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει <i>άσκηση δραματοποίησης</i> (E7_δ) σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.	68
2.1.3.2.	Οι απόψεις των φιλολόγων για τη χρησιμότητα και σημασία των <i>ασκήσεων δραματοποίησης</i> στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος και στο γνωστικό και συναισθηματικό/ ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.	75
2.1.3.3.	Οι απόψεις των φιλολόγων σε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα των <i>ασκήσεων δραματοποίησης</i> των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.	84
2.1.3.4.	Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση των <i>ασκήσεων δραματοποίησης</i> των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε.Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.	92
2.2.	Παρουσίαση των απαντήσεων των φιλολόγων σε ζητήματα που δεν ανήκουν στις υποθέσεις έρευνας.	98
2.2.1.	Οι απόψεις των φιλολόγων για την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους.	98
2.2.2.	Οι απαντήσεις των φιλολόγων που πραγματοποιούν <i>ασκήσεις δραματοποίησης</i> στα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου σε διάφορα ζητήματα.	99
2.2.3.	Οι λόγοι που αποτρέπουν τους φιλόλογους από το να	

	πραγματοποιήσουν άσκηση δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου.	102
2.3.	Παρουσίαση των απαντήσεων στην ανοιχτού τύπου ερώτηση.	106
3.	Συμπεράσματα	107
4.	Προτάσεις	117
5.	Επίλογος	120
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	121

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄** Α.Π.(Π/Δ 101/89 και ΦΕΚ 561/1999)  
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄** (ΟΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ «ΕΚΦΡΑΣΗ – ΕΚΘΕΣΗ» Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΗΣ Ε. ΛΥΚΕΙΟΥ)  
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄** (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ)

## Εισαγωγή

Ο δάσκαλος ο εμπνευσμένος και ο δημιουργικός είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάποιες φορές καταφεύγει στη χρήση του δράματος σε μαθήματα που προσφέρονται για κάτι τέτοιο, όπως τη λογοτεχνία, την ιστορία, το γλωσσικό μάθημα και ενδεχομένως όπου αλλού το θεωρεί σκόπιμο και ωφέλιμο, προκειμένου μέσα από τη βίωση να επιτύχει την κατανόηση και την προέκταση του κειμένου και του μαθήματος από τους μαθητές. Η διδακτική αυτή μέθοδος, που χρησιμοποιείται εναλλακτικά αλλά και ενισχυτικά, μπορεί να συνεισφέρει δημιουργικά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και να ωφελήσει τον ίδιο τον μαθητή στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του<sup>1</sup>.

Ειδικότερα η δραματοποίηση μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας κατέχει μια ιδιαίτερη θέση, καθώς εξυπηρετεί και συμβάλλει ουσιαστικά στη νέα προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας (μητρικής και ξένης) σύμφωνα με την τελευταία θεωρία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (την επικοινωνιακή προσέγγιση). Το γλωσσικό μάθημα μέσα στο πέρασμα των χρόνων έχει γνωρίσει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Έτσι απ' την παραδοσιακή προσέγγιση πέρασε στη δομιστική ή στρουκτουραλιστική (Η.Π.Α.) και απ' αυτήν στη λειτουργική (Γαλλία) και κατέληξε στην επικοινωνιακή προσέγγιση μετά την κριτική του Noam Chomsky και την έμφαση που δόθηκε στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας<sup>2</sup> και τη συμβολή και άλλων επιστημών, που πολύ σύντομα θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Η δραματοποίηση, λοιπόν, ειδικά στο γλωσσικό μάθημα παρουσιάζει από μόνη της πραγματικό ενδιαφέρον, καθώς τεκμηριώνεται και στηρίζεται η θέση της επιστημονικά σε θεωρητικό επίπεδο. Ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το θέμα, όταν εμπεριέχονται και περιγράφονται ήδη συγκεκριμένες δραματοποιήσεις για εκτέλεση στα διδακτικά βιβλία της γλώσσας στις τάξεις του Λυκείου. Το γεγονός αυτό έδωσε κίνητρο στην ερευνήτρια να ασχοληθεί με το θέμα αυτό.

Έτσι στην εργασία αυτή αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης αποτελούν οι *ασκήσεις δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου*. Στο πρώτο μέρος θα γίνει η θεωρητική στήριξη του θέματος, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα. Πιο

---

<sup>1</sup> Μουδατσάκης Τ., Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη, Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η δραματοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σς. 29 – 32.

<sup>2</sup> Μήτσης Ν. Σπ., Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σελ. 131 – 168.

συγκεκριμένα θα περιγράψουμε την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας και στη συνέχεια θα δικαιολογήσουμε ή καλύτερα θα επισημάνουμε τη θέση και τη σπουδαιότητα του ρόλου της δραματοποίησης στη νέα γλωσσική προσέγγιση. Τέλος, θα αναφερθούμε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) και στα βιβλία του καθηγητή και του μαθητή του γλωσσικού μαθήματος του Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ασκήσεις δραματοποίησης. Αυτές οι τρεις πτυχές θα αποτελούν και το θεωρητικό μέρος της έρευνας. Στη μεθοδολογία της έρευνας θα γίνει παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος και σκοπού (η διδακτική αξιοποίηση των συγκεκριμένων «ασκήσεων δραματοποίησης» των σχολικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας της Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου και οι απόψεις των φιλολόγων γι' αυτές). Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι ο ερευνητικός χώρος της δραματοποίησης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει να επιδείξει κάτι αξιόλογο. Θα εκτεθούν οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας και θα γίνει λόγος για το όργανο και το δείγμα της έρευνας. Μετά από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Από τα συμπεράσματα διαμορφώνονται και οι προτάσεις για τη βελτίωση και εδραίωση των ασκήσεων δραματοποίησης και γενικά της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας στη μέση εκπαίδευση.



## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

## 1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας και η θέση του δράματος σ' αυτήν.

### 1.1. Παραδοσιακή – Επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Έχουν γίνει σημαντικά βήματα στη γλωσσολογία, ώστε σήμερα να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παραδοσιακή ρυθμιστική αντίληψη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, που για αιώνες επικράτησε και που ακόμα κατάλοιπα της υπάρχουν στη νοοτροπία των διδασκόντων, καθώς δεν είναι εύκολο να ξεριζωθούν συνήθειες και πρακτικές αιώνων, έχει πλέον ξεπεραστεί και εγκαταλειφθεί. Κύρια γνωρίσματα του παραδοσιακού ρυθμιστικού χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν: 1) Η προτεραιότητα στην επίσημη γλωσσική (σχολική) νόρμα αγνοώντας τη λειτουργική διαφοροποίηση της γλώσσας και ταυτόχρονα καταδικάζοντας και απορρίπτοντας γλωσσικές χρήσεις των μαθητών που δεν ήταν σύμφωνες με την επίσημη νόρμα. 2) Η προτεραιότητα στην επίσημη γραπτή μορφή της γλώσσας σε βάρος της προφορικής 3) Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου, όπου αναλύεται, περιγράφεται μορφολογικά (γραμματική) και συντακτικά με κατάληξη τη διατύπωση κανόνων και εξαιρέσεων. Με άλλα λόγια ακολουθήθηκε το πρότυπο διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών (αρχαία ελληνικά και λατινικά). 4) Οι δάσκαλοι είναι η πηγή της γνώσης, οι κάτοχοι της «ορθής γλώσσας» και οι ρυθμιστές της διδακτικής διαδικασίας, ενώ οι μαθητές δεν κατέχουν τη «σωστή γλώσσα», είναι παθητικοί δέκτες και απομνημονεύουν, επαναλαμβάνουν και εφαρμόζουν σε παραδείγματα και ασκήσεις τους κανόνες και τις εξαιρέσεις<sup>3</sup>.

Η κριτική και αμφισβήτηση που δέχτηκε η παραδοσιακή διδασκαλία εμφανίστηκε, όταν άρχισε σταδιακά να εξελίσσεται στον κλάδο της «εφαρμοσμένης γλωσσολογίας» σε αυτόνομο επιστημονικό κλάδο η «διδασκαλία της γλώσσας»<sup>4</sup>. Στα πορίσματα της γλωσσολογίας (Αμερικάνικος δομισμός, Λειτουργική σχολή της Γαλλίας και Αγγλίας και Γενετική Μετασχηματιστική Θεωρία του Noam Chomsky) προσθέτονταν και αυτά της Ψυχολογολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας, της

---

<sup>3</sup> Χαραλαμπίδης Α., Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση στο: *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 1, 1999, σ. 45, Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ., Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 3<sup>η</sup> έκδ., 1997 και Μήτσης Ν. Σπ., Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998, σ.131-136.

<sup>4</sup> Μήτσης Ν. Σπ., 1998, σς. 57-62.

Παιδαγωγικής, της Κειμενογλωσσολογίας, Υφολογίας, Σημασιολογίας, κ.ά.<sup>5</sup>. Εκτενέστερη ανάλυση όλων των επιμέρους σταδίων που γνώρισε η γλωσσολογία δεν κρίνεται σκόπιμη στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Το αποτέλεσμα ήταν να εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες η Επικοινωνιακή προσέγγιση<sup>6</sup> της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία θεωρητικά στηρίχτηκε σε αρχές στις οποίες είχαν καταλήξει οι παραπάνω επιστήμες σε αντίδραση προς την παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας. Αυτές κυρίως ήταν 1) η προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, 2) η έμφαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, 3) η ένταξη του γλωσσικού φαινομένου στο σχήμα της επικοινωνίας και ο τονισμός της επικοινωνιακής λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα, 4) η έμφαση στην έννοια του περιβάλλοντος τόσο ως γλωσσικού όσο και ως εξωγλωσσικού, 5) η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλίας του γλωσσικού φαινομένου και τέλος 6) το πέρασμα από την πρόταση στο κείμενο<sup>7</sup>.

#### 1.1.1. Hymes. Επικοινωνιακή ικανότητα (*Communicative competence*).

Ο Hymes (1972) επισήμανε την υπερεκτίμηση της δομής έναντι της χρήσης της γλώσσας και την ανεπάρκεια των εννοιών ‘γλωσσική ικανότητα και γλωσσική πλήρωση/πραγμάτωση’ της γενετικής – μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky. Είναι αυτός που εισήγαγε και όρισε την έννοια της **επικοινωνιακής ικανότητας (Communicative competence)**, η οποία αντιδιαστέλλεται με την γλωσσική ικανότητα. Η γλωσσική ικανότητα έχει να κάνει μόνο με τη γνώση του συστήματος της γλώσσας, δηλαδή να μπορεί ο ομιλητής να χειρίζεται το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο σύμφωνα με τους κανόνες που τους διέπουν στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι πιο διευρυμένη έννοια και εκτός από τη γνώση περιλαμβάνει και τη δυνατότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν το λόγο τους (τη γνώση τους για το γλωσσικό σύστημα) στο περιβάλλον και στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Ο Hymes ήταν αυτός που έλαβε υπόψη τους κοινωνικο – πολιτισμικούς παράγοντες και ανέφερε τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο - ποιος μιλάει,

<sup>5</sup> Ο.π., σ.136 – 153.

<sup>6</sup> Μπαμπινιώτης Γ., «Σύγχρονη Γλωσσολογία και Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στο: *Γλωσσολογία*, τ. 9–10, 1990-91, σ.57.

<sup>7</sup> Μήτσης Ν.Σπ., 1998 σς.153-154 και Μπαμπινιώτης Γ., «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και παράδοση» στο: *Γλωσσολογία*, τ. 4, 1985, σς.40-41.

σε ποιον, πού, πότε, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα και μέσω ποιου καναλιού- και προσδιόρισε τον τρόπο που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας<sup>8</sup>.

### 1.1.2. M.A.K. Halliday.

Ο Halliday (1978) (εκπρόσωπος της αγγλικής λειτουργικής σχολής) συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία, τη γλωσσολογία με την κοινωνιολογία<sup>9</sup>. Εξετάζει και προσεγγίζει τη γλώσσα και τη διαδικασία μάθησης της μητρικής γλώσσας από μια λειτουργική(functional) άποψη. Προοδευτικά το παιδί διαχειρίζεται βασικές λειτουργίες της γλώσσας και χτίζει, ένα 'σημασιακό δυναμικό', δηλαδή δυνατότητες επιλογών σημασιών που βρίσκονται στη διάθεση του ομιλητή – ακροατή<sup>10</sup>. Το περιβάλλον διαφοροποιεί τη γλώσσα, καθώς η γλώσσα προσδιορίζεται από γεωγραφικούς (διάλεκτοι και ιδιώματα) και κοινωνικούς (κοινωνικοί διάλεκτοι-ειδικές και ιδιογλωσσίες) παράγοντες<sup>11</sup>. Κύριο και αναμφισβήτητο χαρακτηριστικό πλέον της γλώσσας είναι η πολυμορφία της, η ποικιλία της και η διαφοροποίησή της. Από την κατάσταση/περίσταση ('situation') προκύπτει και η σημασία των λεγομένων, δηλαδή δεν δοκιμάζουμε /βιώνουμε τη γλώσσα σε απομόνωση, αλλά σε σχέση με ένα σενάριο, με κάποιο φόντο από πρόσωπα, δράσεις και συμβάντα<sup>12</sup>. Η γλώσσα που μιλάμε ή γράφουμε ποικίλει σύμφωνα με τον τύπο της κατάστασης<sup>13</sup>. Ο Halliday «πιστεύει ότι δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών /τριών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές /τριες πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία»<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> Hymes D.H., On Communicative Competence, στο: Sociolinguistics, επιμ. Prides J.B. and Holmes J., Λονδίνο, Penguin Books, 1972, σς.269 – 292, Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ., 1997, σ. 55-57, Μήτσης Ν. Σπ., 1998, σ.157, του ιδίου «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης» στο:ΛΟΓΟΣ και ΠΡΑΞΗ, τ.48. 1992, σς.41-43, Χαραλαμπίδης Α., 1999, σ. 48 και Τσολάκης Χ., «Η γλωσσική διδασκαλία/επικοινωνία στο λύκειο. Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες» στο:Φιλολόγος, τ.53, 1988, σς.178-181.

<sup>9</sup> Halliday M.A.K., Language as Social Semiotic, The Social Interpretation of Language and Meaning, Λονδίνο, Edward Arnold, 1978, σς.9 –13.

<sup>10</sup> Ο.π., σ. 21.

<sup>11</sup> Ο.π., σ. 23

<sup>12</sup> Ο.π., σ.28.

<sup>13</sup> Ο.π., σ.32.

<sup>14</sup> Χαραλαμπίδης Α., 1999, σ.48.

### 1.1.3. Widdowson. Usage –use.

Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως γνωστικό αντικείμενο και αυτό σημαίνει ότι: “Δεν μαθαίνω για τη γλώσσα, αλλά μαθαίνω τη γλώσσα”. Η διδασκαλία της γλώσσας επικεντρώνεται, όπως είδαμε, στη χρήση της γλώσσας προκειμένου για την κατάκτησή της. Γίνεται πλέον αντιδιαστολή της γνώσης με τη χρήση. Τους όρους διαφοροποίησε και χρησιμοποίησε ο Widdowson (1990), όπου οι αντίστοιχοι ξένοι όροι είναι: **usage** και **use**. Η γνώση (usage) έχει να κάνει με την σωστή εφαρμογή κανόνων γραμματικών και συντακτικών, σημαίνει κατάκτηση των κανόνων του συστήματος της γλώσσας. Η γνώση όμως αυτών των θεωρητικών στοιχείων της γλώσσας δεν επαρκεί για την κατάκτηση της γλώσσας, χρειάζεται και η χρήση (use), η αξιοποίηση της γνώσης των κανόνων του συστήματος για αποτελεσματική επικοινωνία. Στη χρήση οι προτάσεις και οι κανόνες του συστήματος της γλώσσας χρησιμοποιούνται ανάλογα με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση κάποιου μηνύματος<sup>15</sup>.

Απ’ αυτά που μέχρι στιγμής διατυπώθηκαν φαίνεται πλέον ξεκάθαρα η μετατόπιση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας στη νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος ως προς τη θεωρητική του θεμελίωση. Από τη μελέτη των γλωσσικών δομών και τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή παρατηρούμε στροφή προς τη χρήση της γλώσσας, τη λειτουργική διαφοροποίησή της, την επικοινωνιακή ικανότητα και την κατάσταση επικοινωνίας<sup>16</sup>. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι παραγνωρίζεται η σημασία της γλωσσικής ικανότητας. Ο επαρκής ομιλητής είναι αυτός που διαθέτει και γλωσσική ικανότητα (γνώση του συστήματος της γλώσσας) και επικοινωνιακή ικανότητα ( να μπορεί να προσαρμόζει το λόγο του στις περιστάσεις επικοινωνίας – χρήση της γλώσσας). Ωστόσο δίνεται έμφαση στη χρήση, γιατί αυτή διαμορφώνει τη γλώσσα και μέσα από αυτή κατακτά τη γλώσσα ο ομιλητής<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Widdowson H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1990, σς. 2 – 4, και Μήτσης Ν. Σπ., 1998, σ. 165-168 του ίδιου 1992, σς.43-45 και Γρηγοριάδης Ν., «Παλιά και νέα αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 17,1990, σ.51, του ίδιου «Η φύση, οι διαστάσεις, τα όρια και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος: Παραδοσιακή και σύγχρονη αντιμετώπιση της διδασκομένης ύλης» στο: *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά 3ημερου επιμορφωτικού σεμιναρίου), Αθήνα, Πατάκης, 1992, σς.109-111, του ίδιου «Η γλωσσική διδασκαλία στο λύκειο (θεωρητικές προϋποθέσεις)», στο: *Γλώσσα*, τ. 26, 1991, σς.34-35 και Κατταβενός Μ., «Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία», στο: *Νεοελληνική Παιδεία*, τ.4, 1986, σς.74-78.

<sup>16</sup> Χαραλαμπίδης, 1999, σ. 46-47.

<sup>17</sup> Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ., 1997, σ. 60.

## 1.2. Διδακτική μεθοδολογία της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.

Πέρα όμως από το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, το «τι» πρέπει να διδαχθεί και σε τι πρέπει να δοθεί βάρος, που αντιμετωπίστηκε με την παραπάνω θεωρητική θεμελίωση, παράλληλα έπρεπε να αντιμετωπιστεί και το πρόβλημα της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος που έπρεπε να διαφοροποιηθεί από την παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Έτσι η νέα προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας προϋποθέτει διαφορετική οργάνωση και λειτουργία της τάξης, ώστε να ενθαρρύνεται η επικοινωνία. Κατά συνέπεια και ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή αλλάζει. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας μπαίνει ο μαθητής, ο οποίος συμμετέχει ενεργητικά, παίρνει πρωτοβουλίες, επικοινωνεί ελεύθερα και δεν είναι παθητικός δέκτης των μηνυμάτων του δασκάλου. Δάσκαλος και μαθητές είναι ισότιμοι συνομιλητές<sup>18</sup>.

Το διδακτικό υλικό που δίνεται στους μαθητές είναι εύπλαστο και προσαρμόσιμο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών, διαθέτει επικαιρικό χαρακτήρα και προέρχεται από την ολοζώντανη πραγματικότητα του μαθητή, έτσι ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και να δίνει κίνητρο για παραγωγή λόγου. Για τους λόγους αυτούς μπορούμε να μιλάμε για ποικίλο διδακτικό υλικό που συγκεντρώνει ο δάσκαλος ή και οι ίδιοι οι μαθητές<sup>19</sup>. Η νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος δίνει σημασία στη δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών συνθηκών μέσα στην τάξη. Συνεχής επιδίωξη είναι η με κάθε τρόπο πρόκληση στο μαθητή διάθεσης για επικοινωνία, προκειμένου να μιλήσει για κάποιο θέμα (προφορική επικοινωνία) και να παράγει κάποιο κείμενο (γραπτή επικοινωνία).

### 1.2.1. Littlewood. Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία.

Ο Littlewood (1981) ασχολείται κατά κύριο λόγο με πρακτικά και λιγότερο με θεωρητικά θέματα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Το βιβλίο του απευθύνεται στο δάσκαλο που επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές του μια 'επικοινωνιακή ικανότητα', ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέρχονται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας. Αναφέρεται σε τομείς δεξιοτήτων που συνθέτουν την 'επικοινωνιακή ικανότητα' και στους τρόπους υλοποίησης του στόχου για επικοινωνιακή ικανότητα και καταλήγει να πει ότι το χάσμα μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακής

<sup>18</sup> Χαραλαμπίδης Α., 1999, σ. 49-50, Μήτσος Ν. Σπ., 1998, σ.161-162.

<sup>19</sup> Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ., 1997, σ.75-76.

ικανότητας γεφυρώνεται συνδέοντας τους γλωσσικούς τύπους (γραμματικής και λεξιλογίου) με τις ενδεχόμενες σημασίες (λειτουργικής και κοινωνικής υφής), μέσω των δραστηριοτήτων μάθησης<sup>20</sup>. Οι δραστηριότητες μάθησης διακρίνονται μεθοδολογικά, κατά τον Littlewood, σε Προεπικοινωνιακές (pre-communicative) και σε Επικοινωνιακές(communicative) και αυτές με τη σειρά τους διακρίνονται σε α)Γραμματικές(structural) και β)Οιονεί-επικοινωνιακές(quasi-communicative) και σε α)Λειτουργικές-επικοινωνιακές(functional communication) και β)Κοινωνικής συνδιαλλαγής(social interaction) αντίστοιχα.

Στις Κοινωνικής συνδιαλλαγής δραστηριότητες η έμφαση μεταφέρεται στην κοινωνική πλευρά της επικοινωνίας. Οι μαθητές πρέπει, όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες, να αποδίδουν αποτελεσματικά τη σημασία αλλά πρέπει ακόμη να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η συνδιαλλαγή. Το κριτήριο για την επιτυχία τώρα δεν είναι μόνο πρακτικό, πόσο καλά δηλαδή έχει επιτελεστεί κάποιο έργο από τους μαθητές δουλεύοντας προς μια συγκεκριμένη λύση ή απόφαση, αλλά και κατά πόσο αποδεκτοί είναι οι γλωσσικοί τύποι που χρησιμοποιούνται, ως προς τη γραμματική τους αλλά και ως προς την καταλληλότητά τους(π.χ. επίσημη γλώσσα σ' ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής σχέσης)<sup>21</sup>. Στην κατηγορία αυτή των δραστηριοτήτων ο Littlewood περιλαμβάνει και το παίξιμο ρόλων(role-playing)και αναφέρει διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει (παίξιμο-ρόλων με καθοδηγούμενους διάλογους, με υποδείξεις και πληροφόρηση για το διάλογο από τον δάσκαλο, με τη μορφή μιας κατάστασης και τη διατύπωση στόχων, με τη μορφή μιας δημόσιας συζήτησης (debate) και γενικά συζήτησης<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Littlewood W.T., Communicative Language Teaching: An introduction, New directions in Language Teaching, Cambridge University Press, 1981, σ. 8.

<sup>21</sup> Ο.π. σς. 43-64.

<sup>22</sup> Ο.π. σς. 51-64.

### 1.2.2. Χαραλαμπίδης Α.–Χατζησαββίδης Σ. Λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Η διδακτική διαδικασία κατά τους Χαραλαμπίδου Α. – Χατζησαββίδη Σ.<sup>23</sup> πρέπει να ασκεί τους μαθητές στη χρήση της γλώσσας και να τους βοηθά να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος (δομή). Έτσι:

- 1) Η διδακτική διαδικασία για την άσκηση στη χρήση της γλώσσας περιλαμβάνει δύο στάδια: α) το *στάδιο παραγωγής* και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές και β) το *στάδιο επεξεργασίας* και σχολιασμού του λόγου που παρήγαγαν, για να κριθεί η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή αν επιτεύχθηκε ο επικοινωνιακός στόχος.
- 2) Η διδακτική διαδικασία για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας (της δομής) αξιοποιεί τη διαισθητική γνώση της δομής και τη γλωσσική ενημερότητα. Έτσι οι μαθητές επαγωγικά ανακαλύπτουν τη γλώσσα και στη συνέχεια τη συνειδητοποιούν.

Κατά την παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου σύμφωνα πάντα με την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις περιστάσεις επικοινωνίας ασκούνται σε ποικίλες μορφές προφορικού (π.χ. κρίσεις, αφηγήσεις, σχόλια, περιγραφές, χαρακτηρισμοί, διάλογοι, ανακοινώσεις, συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, κ.ά.) και γραπτού λόγου (π.χ. επιστολές, αναφορές, υπομνήματα, βιογραφίες, ειδήσεις, εισηγήσεις, ανταποκρίσεις, έρευνες, ανακοινώσεις, ενημερωτικά κείμενα, κ.ά.) των οποίων η δομή και το ύφος αλλάζει ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Η δυνατότητα και ικανότητα αυτή των μαθητών να διαφοροποιούν το λόγο τους έχει αναπτυχθεί στις καθημερινές συναλλαγές/σχέσεις τους έξω από το σχολείο για ορισμένες επικοινωνιακές περιπτώσεις, τις οποίες καθημερινά συναντούν στο κοινωνικό περιβάλλον τους και που φυσικά οι περιστάσεις αυτές διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Το σχολείο πρέπει να διευρύνει τις δυνατότητες προφορικής έκφρασης και σε άλλα πλαίσια επικοινωνιακά απ' αυτά στα οποία έχουν ήδη εξοικειωθεί οι μαθητές και σε πλαίσια που θα συναντήσουν ίσως στο μέλλον ως ενήλικες.

Κατά συνέπεια η φυσική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας πρέπει να συνεχιστεί και στο σχολείο. Γι' αυτό και πρέπει η γλωσσική διδασκαλία να σχεδιαστεί έτσι αλλά και ο δάσκαλος να παρεμβαίνει στη διδασκαλία κατά τέτοιο

---

<sup>23</sup>Τα όσα ακολουθούν για την διδακτική διαδικασία υιοθετήσαμε την πρόταση των Χαραλαμπίδου Α. – Χατζησαββίδη Σ., 1997, σς. 62-64 και 93-94.



τρόπο, ώστε να δημιουργούνται αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Περιστάσεις που θα συναντούσαν δηλαδή έξω από τον χώρο του σχολείου. Προκειμένου να μιλήσουν ή να γράψουν οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μπροστά τους κάθε φορά ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο. Μέσα σε αυτούς τους επικοινωνιακούς στόχους θα εντάσσονται και οι ποικίλες διδασκτικές δραστηριότητες.

Οι διδασκτικές δραστηριότητες<sup>24</sup> δεν θα στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων, αλλά θα αποτελούν ερεθίσματα για προβληματισμό και διερεύνηση από μέρους των παιδιών. Θα πρέπει να τους προκαλούν ενδιαφέρον, γι' αυτό και πρέπει οι δραστηριότητες να πλησιάζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έχουν κίνητρο να εκφραστούν αποτελεσματικά. Η γλωσσική τους έκφραση θα αναφέρεται σε πραγματικές καταστάσεις και έτσι θα αντιμετωπίζεται η γλώσσα στις πραγματικές της διαστάσεις. Με άλλα λόγια οι δραστηριότητες θα διαμορφώνουν συνθήκες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Στις δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να προβλέπονται εναλλαγή των διάφορων μορφών λόγου. Το ίδιο θέμα να προσεγγίζεται από πολλές πλευρές και με πολλούς τρόπους, που θα απαιτούν προφορική και γραπτή έκφραση. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων (ανάγνωση, προφορικός και γραπτός λόγος) που απαιτούνται, ώστε να μπορεί να θεωρείται κάποιος επαρκής και αποτελεσματικός χρήστης της γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες (επικοινωνιακές), βασικές, είναι οι δραματοποιήσεις, οι έρευνες και οι ομαδικές εργασίες.

Δεν πρέπει, όμως, οι δραστηριότητες αυτές να αντιμετωπίζονται μονόπλευρα αλλά να εντάσσονται στα πλαίσια ενός ευρύτερου διδασκτικού πλαισίου ευέλικτου και που επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των διδασκτικών μαθησιακών καταστάσεων και ενδεχομένως συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ένα τέτοιο πλαίσιο το οποίο δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης της

---

<sup>24</sup> Για τις διδασκτικές δραστηριότητες βλ. Χαραλαμπίδου Α. –Χατζησαββίδη Σ., 1997, σς. 63 - 71 καθώς και Χαραλαμπίδου Α., 1999, σ. 50.

γλώσσας, όπως την περιγράψαμε πιο πάνω είναι του Φλουρή (2000)<sup>25</sup>. Βασίζεται στο Επιδιωκόμενο, το Εφαρμοσμένο και το Κατακτηθέν Πρόγραμμα. Στο Επιδιωκόμενο ή Προδιδασκτικό Στάδιο ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως «διαμεσολαβητής» ανάμεσα στο επίσημο πρόγραμμα (με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους στόχους, την ύλη και την αξιολόγηση κάθε μαθήματος) και στους μαθητές δεν είναι υπεύθυνος μόνο για την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και για μια σειρά άλλων αποφάσεων, όπως: Την αναδιάρθρωση και μετασχηματισμό του περιεχομένου του μαθήματος σε διαθεματική μορφή, την προεκτίμηση/διάγνωση των γλωσσικών ικανοτήτων και επιπέδου και όχι μόνο των μαθητών, το σχεδιασμό του μαθήματος της ημέρας με την ακριβή διατύπωση των διδακτικών στόχων και με τον υπολογισμό διαφόρων διδακτικών παραμέτρων(δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ομαδοποίηση μαθητών, διδακτικές στρατηγικές και ενέργειες, κατανομή και αξιοποίηση διδακτικού χρόνου, διασυνδέσεις μεταξύ προηγούμενων, τωρινών και μελλοντικών γνώσεων, κλπ.) και τέλος την επιλογή διδακτικών μέσων. Στο Εφαρμοσμένο ή Διδακτικό Στάδιο όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται στη τάξη. Ωστόσο πάντα υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με τροποποιήσεις και νέες ρυθμίσεις αυτών που είχαν σχεδιάσει. Επιπλέον, πρέπει ο διδάσκων να είναι προσεκτικός, ώστε να μην υπάρχει διάσταση ανάμεσα στο διδακτικό έργο που προσφέρουν και σ' αυτό που νομίζουν ότι πραγματοποιούν. Τέλος στο Κατακτηθέν Πρόγραμμα ή Μεταδιδασκτικό Στάδιο εξετάζονται αυτά που κατακτούν οι μαθητές. Εδώ εντάσσεται η αξιολόγηση του μαθητή που περιλαμβάνει εκτός των σταθμισμένων τεστ και των τεστ κριτηρίων και άλλες εναλλακτικές μορφές εκτίμησης των επιδόσεων και των εμπειριών των μαθητών(portfolio, processfolio, τα ημερολόγια, κλπ.).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι μέσα από τη χρήση της γλώσσας κατακτάται η γλώσσα, ο δάσκαλος οφείλει να διευθετεί τις συνθήκες/προϋποθέσεις για ενεργό

---

<sup>25</sup> Φλουρή Γ., «Ένα πλαίσιο αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας», στο: *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Ρεθύμνου*, τόμ. Α', επιμ. Βάμβουκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδ. Ατραπός, 2000, σσ.161-172. Βλ. και του ιδίου «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία», Δελφοί 16-18 Δεκεμβρίου 1998.

συμμετοχή των μαθητών και να παρουσιάζει όσο γίνεται πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να χρησιμοποιούνται στην τάξη κείμενα που είναι αυθεντικά, δηλαδή επιστολές, δημοσιεύματα του τύπου, δημόσια έγγραφα, διαφημιστικά φυλλάδια, κ.λ.π. ή τμήματα ζωντανού προφορικού λόγου που έχουν μαγνητοφωνηθεί στην αγορά, στο δρόμο, στην αυλή του σχολείου, ή προέρχονται από διάλεξη, από τη βουλή, από κάποια δημόσια εκδήλωση, κ.λ.π. Οι έρευνες, οι ομαδικές εργασίες, η ανάληψη μιας πολιτιστικής εκδήλωσης, οι επισκέψεις σε διάφορους χώρους εκτός σχολείου επιτρέπουν στους μαθητές να παραγάγουν ποικίλες μορφές λόγου και δίνουν πραγματικά ευκαιρίες ποικίλης αυθεντικής επικοινωνιακής δραστηριότητας<sup>26</sup>.

Ωστόσο ένας άμεσος τρόπος για αυθεντική παραγωγή λόγου από τους μαθητές είναι και η δραματοποίηση. Με την δραματοποίηση αναπλάθονται ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στους μαθητές να υποδυθούν ρόλους, στους οποίους δεν τους έχει δοθεί ως τώρα η ευκαιρία να βρεθούν και που ίσως συναντήσουν μελλοντικά. Επομένως θα μπορούσε η τάξη να μιμηθεί μια συνεδρίαση του κοινοβουλίου για ένα συγκεκριμένο θέμα π.χ. τη μόλυνση του περιβάλλοντος ή την ανεργία. Η τάξη να χωριστεί σε ομάδες που η καθεμιά θα υποστηρίζει διαφορετικές θέσεις και θα προτείνει διαφορετικές λύσεις προσπαθώντας να καταρρίψει τα επιχειρήματα της άλλης, ώστε να υπερισχύσει η δική της άποψη. Θα μπορούσαν οι μαθητές να μιμηθούν μια αίθουσα δικαστηρίου, μια συνεδρίαση κοινοτικού ή δημοτικού συμβουλίου για κάποιο τοπικό θέμα, μια συνεδρίαση ενός οποιουδήποτε επιστημονικού, πολιτιστικού, συνδικαλιστικού, επαγγελματικού σωματείου. Επίσης, θα μπορούσαν να μιμηθούν τη συμμετοχή τους σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής στις οποίες τα δεδομένα θα είναι κάθε φορά διαφορετικά (χώρος, χρόνος, ηλικία, σχέσεις των προσώπων, κ.λ.π.) και πολλά άλλα ακόμη<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Μήτσης Ν. Σπ., «Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.29-30, 1993, σς.25-35.

<sup>27</sup> Μήτσης Ν. Σπ., «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης» στο *ΛΟΓΟΣ και ΠΡΑΞΗ*, τ. 48, 1992, σ.29-30 και Littlewood W., 1981.

## **2. Η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.**

### *2.1. Περιγραφή της έννοιας δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.*

Η δραματοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί και να χρησιμεύσει στο γλωσσικό μάθημα της μητρικής ή της ξένης γλώσσας ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια που έχει οδηγηθεί σε μια επικοινωνιακή προσέγγιση, την οποία περιγράψαμε σύντομα προηγουμένως. Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η χρήση του δράματος γενικά ως μέσο μάθησης στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και προσφέρει και τα ίδια οφέλη στο μαθητή. Ωστόσο έχει μια ιδιαίτερη και λειτουργική θέση στη γλωσσική διδασκαλία, εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους της και έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα και οφέλη. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν μπορούμε να δούμε τις δραματοποιήσεις αυτές αυστηρά ως γλωσσικές ασκήσεις, αφού τα οφέλη στους μαθητές είναι ευρύτερα από απλά γλωσσικά και γνωστικά, αλλά και μαθησιακά, ψυχοπνευματικά και συναισθηματικά.

Η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι ακριβώς η δραματοποίηση αυτή που αξιοποιείται για την προσέγγιση αφηγηματικών κειμένων, όπου η δραματική έκφραση αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο κατανόησης και βίωσης των κειμένων. Η δραματοποίηση στα αφηγηματικά κείμενα αποκτά τη διάσταση ενός μοντέλου διδασκαλίας των αφηγηματικών μαθημάτων (ιστορία, λογοτεχνία, κ.ά.), που λειτουργεί προσθετικά και εναλλακτικά στην ήδη υπάρχουσα διδασκαλία και προσέγγιση των συγκεκριμένων μαθημάτων χωρίς να την απορρίπτει. Η δραματοποίηση στην τάξη προϋποθέτει τη μετατροπή του κειμένου σε δραματικό κείμενο (με μύθο, χαρακτήρες, διαλόγους, επεισόδια, δράση, σύγκρουση)<sup>28</sup>. Η διαφορά της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία με τη δραματοποίηση των αφηγηματικών μαθημάτων είναι ότι δίνεται έμφαση στην καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής χρήσης (use) σε ποικίλες καταστάσεις με διαφορετικό επικοινωνιακό στόχο. Έχει, με άλλα λόγια, περισσότερο, θα λέγαμε, γλωσσικό/επικοινωνιακό στόχο, καθώς με τη δραματοποίηση ο δάσκαλος της γλώσσας θέλει να εστιάσει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένες επιλογές και διαφοροποιήσεις της γλωσσικής χρήσης, που διαμορφώνουν τα διάφορα επίπεδα

---

<sup>28</sup> Μουδατσάκις Τ., Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: Το Θεατρικό παιχνίδι, Η Δραματοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σς.27 – 29 και 87 – 88.

ύφους, να τις επισημάνει στους μαθητές και μέσα από την εφαρμογή και την παρουσίασή τους, που προσφέρει η δραματοποίηση, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά κυρίως να κατανοήσουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Βέβαια και στη δραματοποίηση των αφηγηματικών κειμένων οι μαθητές έχουν όφελος γλωσσικό, αλλά σε καμιά περίπτωση αυτό δεν είναι η κύρια επιδίωξη της προσέγγισης αυτής των αφηγηματικών κειμένων<sup>29</sup>. Η δραστηριότητα αυτή στο γλωσσικό μάθημα δίνει τη δυνατότητα στην τάξη να δημιουργήσει και να αναπλάσει συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας. Δεν πρόκειται βέβαια για πραγματική (φυσική) επικοινωνία, αλλά ωστόσο μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές πλησιάζουν κατά πολύ σε μια πραγματική επικοινωνιακή περίσταση και αυτό τους προκαλεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο για επικοινωνία και για λειτουργική χρήση της γλώσσας<sup>30</sup>. Με τη δραματοποίηση βιώνουν οι μαθητές μια περίσταση έξω από το χώρο του σχολείου. Γεφυρώνεται έτσι το χάσμα μεταξύ της σχολικής τάξης και του πραγματικού κόσμου<sup>31</sup>. Η βίωση αυτή του μαθητή, που προσφέρει το δράμα ως μέσο και τεχνική, εξυπηρετεί τη νέα αυτή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, όπου οι στόχοι, οι ρόλοι μαθητή και δασκάλου, και το διδακτικό υλικό αλλάζουν.

Βέβαια οι δραματικές αυτές δραστηριότητες και τεχνικές στη γλωσσική διδασκαλία ποικίλουν και διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και το γλωσσικό μάθημα διαφοροποιείται σε απαιτήσεις και στόχους από βαθμίδα σε βαθμίδα, αλλά και η ηλικία και οι ανάγκες των παιδιών είναι διαφορετικές κάθε φορά. Στην ηλικία των πέντε ως δέκα χρόνων τα παιδιά αυτοανακαλύπτονται, αναπτύσσουν την αυτοέκφρασή τους, μαθαίνουν τον εαυτό τους με στοιχεία της φαντασίας και επινόησης και είναι πιο εύκολο γι' αυτά να έχουν μικρές σκηνές, σύντομες και γεμάτες δράση. Τα μεγαλύτερα παιδιά στην ηλικία της εφηβείας εξερευνούν τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές αξίες και επιθυμούν περισσότερο το διάλογο και τη συζήτηση και μια ολόκληρη σκηνή<sup>32</sup>. Έτσι στο νηπιαγωγείο και ίσως ως ένα βαθμό και στο δημοτικό έχουμε να κάνουμε περισσότερο με θεατρικά παιχνίδια και δραματικές άλλες ασκήσεις και τεχνικές, που φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με την μητρική ή ξένη γλώσσα και τη χρήση της (παντομίμα, αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια λέξεων). Ωστόσο τα παιδιά του δημοτικού

---

<sup>29</sup> Mc Gregor L, Tate M., Robinson K., Learning Through Drama, Heinemann Educational, 1977, σελ. 153.

<sup>30</sup> Dougil J., Drama Activities for Language Learning, London, MacMillan Publishers Ltd, 1987, p. 5.

<sup>31</sup> Holden S., Drama in Language Teaching, Longman, 1981, p.7 and Dougil J., 1987, p.8.

<sup>32</sup> Dougil J., 1987, p.4.

και κυρίως της μέσης εκπαίδευσης, που οι απαιτήσεις στο γλωσσικό μάθημα είναι υψηλές και απορρέουν από την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι ασκήσεις αυτές παίρνουν καθαρά τη μορφή δραματοποίησης, εφόσον «πλάθουν» ολόκληρη επικοινωνιακή περίσταση, ένα επεισόδιο, αναλαμβάνουν ρόλους, κατασκευάζουν διαλόγους και γίνεται αναπαράσταση στην αίθουσα της τάξης. Οι διάλογοι αυτοί δεν είναι προκατασκευασμένοι και άκαμπτοι με σκοπό την απομνημόνευση και παρουσίασή τους, αλλά ούτε και τελείως απροετοίμαστοι και απροσχεδιαστοι. Πάντα υπάρχει το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού και το αυθόρμητο των παιδιών, αλλά μέσα σ' ένα πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους προς επίτευξη.

Τέλος, θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη δραματοποίηση στο μάθημα της γλώσσας και υπόδυση/παίξιμο ρόλων (playing roles). Οι μαθητές αναλαμβάνουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους και τους υποδύονται. Έτσι προετοιμάζονται κατά κάποιο τρόπο για τους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους που πολύ πιθανόν να αναλάβουν, παρακινούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίσουν καταστάσεις αλλά και ευαισθητοποιούνται σε διάφορα κοινωνικά θέματα<sup>33</sup>. Θα μπορούσαμε αλλιώς να αποκαλέσουμε τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία παιχνίδι ρόλων (role – play), στο οποίο καλούνται οι μαθητές να παραστήσουν τον εαυτό τους ή ένα άλλο πρόσωπο σε μια υποθετική κατάσταση<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Βλ. Joyce B. & Weil M., *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, 1986, σσ.239-257, όπου την υπόδυση ρόλων (playing roles) τη συναντάμε ως μοντέλο διδασκαλίας μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αγωγής (Social Studies). Ειδικότερα οι μαθητές μέσα από το παίξιμο των ρόλων αυθόρμητα αρχικά αντιμετωπίζουν μια κοινωνική κατάσταση, ένα κοινωνικό πρόβλημα, εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και επιλέγουν μια στάση και συμπεριφορά. Μετά το παίξιμο των ρόλων ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των παικτών και θεατών και γίνεται ανάλυση του κοινωνικού προβλήματος στην προσπάθειά τους να βρουν λύση. Σημασία έχει στην υπόδυση ρόλου η εμπλοκή των μαθητών σ' ένα πραγματικό πρόβλημα κατά την οποία οι μαθητές διερευνούν τα αισθήματά τους, εντοπίζουν τις συνήθειες, τις διαθέσεις, τις αξίες και αντιλήψεις τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές λύσης διαπροσωπικών και προσωπικών προβλημάτων. Επίσης, βλ. Παπανδρέου Α. Π., *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Λευκωσία, 1993, σ.140-148.

<sup>34</sup> Ladousse G. P., *Role Play*, Oxford University Press, 1987.

## 2.2. Οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια δραματοποίηση.

Το θεωρητικό υπόβαθρο και οι στόχοι της επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, όπως προαναφέραμε, επηρεάζουν και καθορίζουν τη μορφή και τους στόχους της δραματοποίησης, η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν και συνιστούν την επικοινωνία κάθε φορά. Αυτοί είναι:

- Το *πλαίσιο* μέσα στο οποίο εντάσσεται η επικοινωνία (χώρος, χρόνος).
- Τα *πρόσωπα* που συμμετέχουν σ' αυτήν (φύλο, ηλικία, μόρφωση, επάγγελμα, κοινωνική θέση).
- Οι *στάσεις* (διαθέσεις) των προσώπων.
- Οι *στόχοι* της επικοινωνίας ( παίρνω / δίνω πληροφορίες, πείθω, παρακαλώ κάποιον, συμφωνώ, αποδέχομαι, αρνούμαι, κλπ. ).
- Τα *μέσα, τα κανάλια* και *οι κώδικες* που χρησιμοποιούνται ( φωνή, γραφή, τηλέφωνο).
- Το *ύφος, ο τόνος* της επικοινωνίας (ειρωνικός, ήπιος, επιθετικός, αρνητικός, παρακλητικός).
- Το *είδος του προφορικού και γραπτού λόγου* που χρησιμοποιείται (παραμύθι, αφήγηση, κατάθεση μάρτυρα, περιγραφή, υπηρεσιακή αναφορά, δοκίμιο)<sup>35</sup>.

Με άλλα λόγια για μια επιτυχή επικοινωνία χρειάζεται κάθε φορά να γνωρίζουμε ποιος μιλάει, σε ποιον μιλάει, πού, πότε, για ποιο σκοπό, ποια η σχέση τους, ποιος ο ρόλος του καθενός, ποια η διάθεσή τους, ποιος ο χαρακτήρας τους, για ποιο θέμα και μέσω ποιου καναλιού. Αυτές τις συνιστώσες της γλωσσικής επικοινωνίας υπολογίζει και αξιοποιεί η δραματοποίηση. Έτσι, δίνει σημασία στις *λειτουργίες* της γλώσσας (αναφορική, φατική, συναισθηματική, βουλευτική, μεταγλωσσική, ποιητική), στις *γλωσσικές ποικιλίες* (γεωγραφικές και κοινωνικές-ειδικές και ιδιογλωσσίες)<sup>36</sup> και στον *επιτονισμό*(η κύμανση-το ανεβοκατέβασμα της φωνής που χαρακτηρίζει μια ολόκληρη εκφώνηση, μια φράση ή πρόταση. Ο επιτονισμός πληροφορεί για τη διάθεση ή τη στάση του ομιλητή-οργή, σκώμμα,

<sup>35</sup> Γικοπούλου – Αυδή Α., «Ασκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία» στο *Φιλολογός*, τ. 55, 1989, σελ. 71.

<sup>36</sup> Τσολάκης Χ., 1988, σς. 175-179.

ειρωνεία- και για το είδος των προτάσεων-ερωτηματική, επιφωνηματική). Στη δραματοποίηση δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να χρησιμοποιήσει και διαπιστώσει τα *παραγλωσσικά* (επιτονισμός, παύσεις, προφορά, ένταση της φωνής, τόνος των λέξεων) και *εξωγλωσσικά* (χειρονομίες, κινήσεις, έκφραση προσώπου, βλέμμα) *στοιχεία* της ομιλίας<sup>37</sup>. Επιπλέον στις ασκήσεις αυτές είναι απαραίτητο να υπάρχει και να χρησιμοποιείται το ανάλογο *λεξιλόγιο* προς την περίπτωση που δημιουργείται για δραματοποίηση. Ο μαθητής προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας δραματοποίησης θα λάβει υπόψη του όλα τα παραπάνω και θα τα αξιοποιήσει ανάλογα. Έτσι έμπρακτα και ενεργητικά ο μαθητής κατανοεί και συνειδητοποιεί κυρίως την επικοινωνιακή διαδικασία και τις απαιτήσεις της και δευτερευόντως ασκείται σ' αυτήν.

### 2.3. Η πορεία της δραματοποίησης.

Στη σχετική βιβλιογραφία για τις δραματικές δραστηριότητες προτείνονται διάφορες πορείες/διαδικασίες μέσα στη σχολική τάξη ανάλογα με τον συγγραφέα. Στη συνέχεια συνοψίζουμε τι μπορεί να περιλαμβάνει μια δραματική δραστηριότητα<sup>38</sup>:

- i. Παρουσίαση της ιδέας/του θέματος/του προβλήματος από τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος πληροφορεί για τους στόχους και δίνει οδηγίες.
- ii. Παιχνίδι προθέρμανσης. Στόχος του παιχνιδιού είναι η ψυχολογική και σωματική προετοιμασία των μαθητών, ώστε να είναι δημιουργικοί στη συνέχεια. Επιτυγχάνεται έτσι ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεκτικότητας της ομάδας και αίσθημα χαλάρωσης και άνεσης των μελών της ομάδας, ώστε να υπάρξει στη καθαυτό δραματοποίηση δημιουργική συνεργασία. Ταυτόχρονα μπορεί κάλλιστα το παιχνίδι να χρησιμεύσει ως μια προκαταρκτική και ευρύτερη διερεύνηση του θέματος ή της κατάστασης που έχει τεθεί για δραματοποίηση.
- iii. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ακολουθεί συζήτηση μέσα στις ομάδες για τον προσδιορισμό και καθορισμό όλων των απαραίτητων στοιχείων για μια

<sup>37</sup> Για τις πλευρές αυτές που πρέπει κάθε φορά να υπολογίζονται πρβ. Livingstone C., *Role Play in Language Learning*, Essex, Longman, 1983, p.2 – 4.

<sup>38</sup> Για την πορεία μιας δραματοποίησης συμβουλευτήκαμε τους: Αυδή Α., *Διδακτική δοκιμή στην «Έκφραση – Έκθεση»* με θέμα: 'Άσκηση Δραματοποίησης' Έκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου, Ενότητα 'Ο λόγος' στον ηλεκτρονικό κόμβο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr), Dougil J., 1987, σς.9-13 και 114-119, Holden S., 1981, σς.13-14 και Livingstone C., 1983, p. 18 - 23.



σκηνή προς δραματοποίηση(ονόματα, φύλο, ηλικία, επάγγελμα, τόπος, χρόνος κατάληξη κλπ). Πειραματίζονται με διαφορετικές εκδοχές του θέματος μέχρι να καταλήξουν σ' αυτήν που τους ικανοποιεί.

- iv. Ακολουθεί παράσταση της λύσης/εκδοχής σε άλλη ομάδα ή στην υπόλοιπη τάξη.
- v. Τελειώνει η δραματοποίηση με συζήτηση και αξιολόγησή της, όπου ο δάσκαλος συντονίζει και εμπλουτίζει τη συζήτηση με τις κατάλληλες ερωτήσεις και ενθαρρύνει τους ίδιους τους μαθητές να αξιολογήσουν την κάθε προσπάθεια.
- vi. Η δραματοποίηση μπορεί να μην τελειώσει στο σημείο αυτό, αλλά να συνεχιστεί με περισσότερο διάβασμα και συγκέντρωση υλικού ή με γραπτή άσκηση σχετική με το θέμα της δραματοποίησης. Έτσι επιτυγχάνεται προέκταση της δραστηριότητας και περισσότερη επεξεργασία και εμβάθυνση του θέματος.

Επισημαίνουμε ότι όλη η πορεία και διαδικασία της δραματοποίησης (και πριν και μετά τη δραματοποίηση) και όχι μόνο η ώρα της εκτέλεσης, της *δράσης* ωφελεί και συνεισφέρει στο γλωσσικό μάθημα. Έτσι κατά το χτίσιμο και στήσιμο της επικοινωνιακής περίστασης προς δραματοποίηση δίνονται οδηγίες και εντολές απ' το δάσκαλο ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει για αυτήν τη δραστηριότητα, ακολουθεί και επικρατεί οπωσδήποτε συζήτηση μεταξύ δασκάλου και μαθητών για το πώς θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα και τι γλώσσα και λεξιλόγιο θα αξιοποιηθεί, και στο τέλος ακολουθεί σχολιασμός και κριτική της δραματικής προσέγγισης απ' όλη την τάξη<sup>39</sup>. Η όλη αυτή διαδικασία εντάσσεται στη διδακτική διαδικασία της παραγωγής και επεξεργασίας γραπτού και προφορικού λόγου και στη διαδικασία συνειδητοποίησης της δομής, όπως περιγράφουν οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης(1997) στη θεωρία τους για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (βλ. στη σ. 13 - 14 της εργασίας μας).

Βέβαια οι δραματοποιήσεις αυτές δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να αντιμετωπίζονται περιοριστικά και τεχνοκρατικά. Ο δάσκαλος και οι μαθητές έχουν ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών, ώστε να μη κάνουν τυποποιημένα τις δραστηριότητες αυτές. Μπορεί έτσι οι δραματοποιήσεις αυτές να προετοιμάζονται

---

<sup>39</sup> Maley A. and Duff A., *Drama Techniques in Language Learning: a resource book of communication activities for language teachers*, New York, C.U.P., 1993, σελ. 14., Dougil J., *Drama Activities for Language Learning*, London, MacMillan Publishers Ltd, 1987, σς.130-137.

από το σπίτι ή να πραγματοποιούνται αυτοσχέδια κατά την ώρα του μαθήματος, μπορεί τέλος να εκτελούνται από ομάδα μαθητών ή από ομάδες μαθητών και να ακολουθούν συγκρίσεις και παρατηρήσεις στην κάθε περίπτωση δραματοποίησης.

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι δραματοποιήσεις αυτές ασκούν στη χρήση του προφορικού λόγου αλλά και δίνουν αφορμή και κίνητρο για ποικίλου είδους γραπτών ασκήσεων. Συνεπώς οι δραστηριότητες αυτές επιδιώκουν την ολόπλευρη άσκηση των παιδιών<sup>40</sup>.

#### 2.4. Ο ρόλος του δασκάλου.

Το ότι οι δραματικές αυτές δραστηριότητες διεξάγονται από τους μαθητές είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει χώρος δράσης για το δάσκαλο μέσα στη δραστηριότητα. Οι αρμοδιότητες και ο ρόλος του στα διάφορα στάδια της δραματοποίησης μπορεί να είναι ως εξής<sup>41</sup>:

α) Κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα παρουσιάσει το σενάριο ή την ιδέα για δραματοποίηση με σαφήνεια και θα οργανώσει την όποια προκαταρκτική δουλειά. Οφείλει να δίνει ξεκάθαρες οδηγίες και να ελέγχει πριν το ξεκίνημα των δραστηριοτήτων αν οι μαθητές έχουν καταλάβει το τι τους ζητείται να κάνουν. Επιπλέον πρέπει να χωρίσει την τάξη σε ομάδες και να επιλέξει τον καλύτερο τρόπο διαίρεσης. Τέλος πρέπει να ορίσει ένα χρονικό όριο κάθε φορά για κάθε στάδιο της διαδικασίας, ώστε απ' τη μια πλευρά οι μαθητές να αποδώσουν μέσα σε καθορισμένα χρονικά περιθώρια και απ' την άλλη να μη ξεφύγει χρονικά και «απλώσει» η δραστηριότητα με επακόλουθο την αποτυχία της.

β) Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος σ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα του μαθητή. Πρέπει να μετακινείται από ομάδα σε ομάδα και να επεμβαίνει και να συμμετέχει στις συζητήσεις προετοιμασίας των ομάδων που έχουν πρόβλημα στο ξεκίνημα με ερωτήσεις, όπως: Πού η δράση θα λάβει χώρα; Ποιος θα μπορούσε να αναμειχθεί; Τι μπορεί να συμβεί; Πολλές φορές μια ομάδα επιλέγει την πρώτη ιδέα που τους έρχεται στο μυαλό χωρίς ιδιαίτερη διερεύνηση της κατάστασης. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις τέτοιες που να έρχονται οι μαθητές αντιμέτωποι με τους σχετικούς χαρακτήρες: Ποιος είσαι; Πόσο χρονών είσαι; Τι θέλεις; Τι

<sup>40</sup> Τικοπούλου – Αυδή Α., 1989, σελ. 78.

<sup>41</sup> Τα όσα ακολουθούν για το ρόλο του δασκάλου σε μια δραματοποίηση είναι παρμένα από: Dougil J., 1987, σς. 130 – 138 και Holden S., 1981, σ. 13.

σκέφτεσαι; Πώς αισθάνεσαι για όσα συμβαίνουν; Η άλλη ευθύνη του δασκάλου είναι να ενημερώνει και να ελέγχει τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Να υπενθυμίζει το λεξιλόγιο που πρέπει να αξιοποιήσουν και να ελέγχει την επιλογή των λέξεων και διατυπώσεων ανάλογα με την κατάσταση προς δραματοποίηση.

γ) Κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας πρέπει να γίνονται συμπερασματικά σχόλια και μια συζήτηση. Ο σχολιασμός καλό είναι να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές και όχι από τον δάσκαλο. Στην περίπτωση που παρουσιαστούν δύο εκδοχές ενός θέματος για δραματοποίηση ακολουθεί σύγκριση και απλά ο δάσκαλος με κατάλληλες ερωτήσεις βοηθάει τους μαθητές του.

Επίσης, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους μαθητές να εκτιμούν/αξιολογούν τους εαυτούς τους ζητώντας τους να περιγράψουν, ερμηνεύσουν, σχολιάσουν τη δική τους παρουσίαση και να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν αυτόν τον τρόπο εκτέλεσης/παρουσίασης. Η αυτό - αξιολόγηση πρέπει να ενθαρρύνεται από το δάσκαλο με απλές και όχι απειλητικές ερωτήσεις: Τι νομίζεις για τη δραστηριότητα; Πόσο καλά θεωρείς ότι την πραγματοποιήσες; Θα μπορούσες, νομίζεις, να την κάνεις λίγο καλύτερα; και σταδιακά να τους απευθύνει πιο ουσιαστικές ερωτήσεις που να διερευνούν σε βάθος τη δραστηριότητα, όπως: Γιατί το έκανες κατ' αυτόν τον τρόπο; Ένα πρόσωπο σ' αυτήν την κατάσταση πραγματικά θα συμπεριφερόταν έτσι;

Κάποιες γλωσσικές παρατηρήσεις που έχουν να κάνουν με την καταλληλότητα λέξεων και διατυπώσεων στην επικοινωνιακή κατάσταση και την αποτελεσματικότητά τους στην επικοινωνία μπορούν να γίνουν στο σημείο αυτό της αξιολόγησης: Σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατάφεραν να προσαρμόσουν το λόγο τους στο ρόλο που υποδύθηκαν; Ο δάσκαλος πρέπει να αποφύγει την ευθεία ή την αρνητική κριτική, γιατί υπάρχει φόβος να επιδράσει ανασταλτικά στους μαθητές. Το αποτέλεσμα και η κατάληξη μιας τέτοιας αξιολόγησης μπορεί να είναι μια βελτιωμένη παρουσίαση της δραματοποίησης. Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να αποφασίσει πως μπορεί να εκμεταλλευτεί περαιτέρω τη δραστηριότητα αυτή (ίσως μέσα από παραπάνω διάβασμα ή γράψιμο).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως αντί μιας παθητικής παρουσίας ο δάσκαλος διαδραματίζει έναν θετικό και ενεργητικό ρόλο μέσα στη διαδικασία της δραματοποίησης.

#### 2.4. Λόγοι απροθυμίας δασκάλου για δραματοποίηση και η αντιμετώπισή τους.

Η δραματοποίηση, όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, μπορεί να παίζει ένα ουσιαστικό ρόλο μέσα στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά δεν της έχει δοθεί, ίσως, η προσοχή και σημασία που της αξίζει. Οι δάσκαλοι φαίνεται να μη δείχνουν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν το δράμα ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης κι αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους<sup>42</sup>.

Ένας απ' αυτούς είναι ο φόβος ότι θα χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Η παραδοσιακή τάξη, που στηρίζεται στην μετωπική διδασκαλία με επίκεντρο και ρυθμιστή τον δάσκαλο, δύσκολα ξεφεύγει από τους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν οριστεί. Σε δραστηριότητες, όμως, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να σηκωθούν από την καρέκλα τους και να πάρουν μέρος σε δραματοποίηση, μπορεί να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να καταχραστούν την ελευθερία που τους δίνεται και να προκαλέσουν αναστάτωση στην τάξη. Προς αποφυγήν, λοιπόν, της ανατροπής της ισορροπίας της τάξης, ο δάσκαλος θα πρέπει να κάνει προσεχτικό, ακριβή και ξεκάθαρο σχεδιασμό της δραματικής αυτής δραστηριότητας. Η προχειρότητα και οι ασαφείς και αόριστες ιδέες οδηγούν σε χάος την τάξη. Επίσης είναι πολύ σημαντικό προς αυτή την κατεύθυνση οι μαθητές να έχουν καταλάβει τι πρέπει να κάνουν και αυτό οφείλει να το εξασφαλίσει ο δάσκαλος. Δεν πρέπει ο δάσκαλος να είναι υπερβολικά φιλόδοξος και αμέσως να επιλέξει τις πιο δύσκολες και απαιτητικές δραματοποιήσεις, εφόσον ακόμα δεν έχει αποκτήσει την απαιτούμενη εμπειρία. Κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ ρισκοκίνδυνο για την επιτυχία της δραματοποίησης.

Ένας άλλος παράγοντας που δρα ανασταλτικά στους δασκάλους για δραματοποίηση στην τάξη είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Το συναίσθημα αυτό μπορεί να προκύπτει είτε απ' την ίδια την προσωπικότητα του δασκάλου είτε επειδή δεν έχουν δεχτεί την ανάλογη εκπαίδευση και δεν έχουν έτσι τις απαιτούμενες γνώσεις για το θέμα. Στην πρώτη περίπτωση και μόνο η λέξη 'δραματοποίηση' τρομοκρατεί τον δάσκαλο και το θεωρεί ως κάτι το ακατόρθωτο. Εκεί πρέπει να ενημερωθεί ο δάσκαλος και να του γίνει κατανοητό ότι, ίσως, οι δραματικές αυτές δραστηριότητες δεν είναι και τόσο απαιτητικές σε σχέση με κάποιες άλλες ασκήσεις. Στη δεύτερη περίπτωση ο δάσκαλος μπορεί να έχει τη διάθεση και επιθυμία να πραγματοποιήσει τέτοιες δραστηριότητες, αλλά δεν ξέρει το πώς. Πάντως, όπως και να έχει, η εμπειρία είναι αυτή που απομακρύνει κάθε δισταγμό του δασκάλου.

---

<sup>42</sup> Τους λόγους επισημαίνει ο Dougil J., 1987, σς. 27 – 37.

Η έλλειψη χώρου είναι ένας άλλος παράγοντας που εμποδίζει τον δάσκαλο να πάρει απόφαση για πραγματοποίηση δραματοποίησης μέσα στην τάξη. Τα θρανία αποτελούν ένα φυσικό και ψυχολογικό εμπόδιο στην εργασία με ομάδες και μια μικρή αίθουσα εμποδίζει την ελευθερία κινήσεων των παιδιών. Το να αλλάξει η διευθέτηση των θρανίων σε σχήμα Π δεν είναι εύκολο, όταν αυτά είναι βαριά και δεν μετακινούνται εύκολα και όταν είναι πολλά, γιατί συνήθως είναι μεγάλες οι τάξεις στα σχολεία. Σε τελευταία ανάλυση αρκεί τουλάχιστον να υπάρχει μια περιοχή ανοιχτού χώρου κάπου στην αίθουσα, όπου οι μαθητές να μπορούν να κινηθούν τριγύρω.

Η ενδεχόμενη αντίσταση και μη συνεργασία των μαθητών είναι, τέλος, ένας άλλος φόβος του δασκάλου, που τον εμποδίζει να αποφασίσει για δραματοποίηση μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι η συμπεριφορά αυτή των μαθητών μπορεί να απορρέει από την πεποίθηση ότι τέτοιες δραστηριότητες είναι ασήμαντες ή άσχετες με το μάθημα της γλώσσας. Είναι σημαντικό, λοιπόν, γι' αυτό τον λόγο ο δάσκαλος να έχει ένα σαφή σκοπό στο μυαλό του και να μην παρουσιάζει τη δραστηριότητα για χάρη μόνο της δραστηριότητας. Ο δάσκαλος όχι μόνο πρέπει να πιστεύει στην αξία αυτών των δραστηριοτήτων, αλλά πρέπει να μπορεί και να μεταφέρει αυτή την πεποίθηση στους μαθητές του. Ένας τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι να εξηγήσει στους μαθητές πριν από κάθε δραστηριότητα ποιος είναι ο στόχος της δραματοποίησης. Επίσης και τα συμπερασματικά σχόλια μετά την δραματοποίηση βοηθούν στην ενίσχυση της ιδέας ότι η δραστηριότητα αξίζει τον κόπο. Ένας άλλος πιθανός λόγος αντίστασης των μαθητών μπορεί να είναι το αυτό-συναίσθημα και ο φόβος της γελοιοποίησης του εαυτού τους μπροστά στην τάξη. Μερικοί μαθητές, ειδικά οι έφηβοι, είναι ντροπαλοί ή έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και εύκολα αυτή η απροθυμία μπορεί να μετατραπεί σ' ένα ανυπέβλητο εμπόδιο, αν οι μαθητές πιεστούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στις οποίες αισθάνονται άβολα. Γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει ευαισθησία σε τέτοιες περιπτώσεις, όπως να αποφεύγει να δίνει ρόλους που θα στιγματίσουν τον μαθητή, ανάλογα βέβαια πάντα με το κλίμα που επικρατεί σε κάθε τάξη, να κάνει διακριτικά και θετικά σχόλια στο τέλος, γιατί αλλιώς δε θα θελήσει ο μαθητής ξανά να συμμετάσχει σε ανάλογη δραστηριότητα και τέλος να μην απαιτεί πάρα πολλά απ' τον μαθητή (υποκριτική ικανότητα, δημιουργικότητα και φαντασία, κατάλληλη χρήση της γλώσσας, συνεργατική ικανότητα) απ' τη στιγμή που κι αυτός δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και εξοικειωμένος με τέτοιες δραστηριότητες.

## 2.5. Αποτελέσματα / οφέλη της δραματοποίησης.

Η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί ένα δραστικό μέσο για την επίτευξη των στόχων της επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Για να συνοψίσουμε, με τη δραματοποίηση επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων του δασκάλου. Καταργείται η από την έδρα διδασκαλία και η «δράση» περνά στους μαθητές με συντονιστή και εμπνευστή τον δάσκαλο. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργούν δυναμικά, δημιουργικά και αυθόρμητα.

Η δραματοποίηση ενεργοποιεί τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις των μαθητών. Συνδέει τη γλώσσα, τη σκέψη και τη δράση. Διεγείρει τη φαντασία τους, οξύνει την παρατηρητικότητα και ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά τους. Προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας δραματοποίησης μέσα στα πλαίσια και τις επιταγές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, πρέπει να υπολογίζουν και να συνεξετάζουν όλους τους παράγοντες για μια αποτελεσματική επικοινωνία και να τους αξιοποιούν στην πράξη.

Η δραστηριότητα αυτή επιπλέον στη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας, επειδή έχει τη μορφή παιχνιδιού και το στοιχείο της μίμησης, είναι αρεστή και ευχάριστη στα παιδιά, κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, δίνει κίνητρα για συμμετοχή στη διδασκαλία ακόμα και από μαθητές που απέχουν και είναι απομονωμένοι από τη διδακτική διαδικασία δίνοντας έτσι την ευκαιρία να ακουστούν, να φανούν και έτσι να τονωθεί το αυτοσυναίσθημά τους, που είναι τόσο σημαντικό και επηρεάζει την επίδοσή τους.

Η δραματοποίηση τέλος έχει αξία κοινωνικοποιητική. Καλλιεργείται ο συμμετοχικός τομέας<sup>43</sup>, το πνεύμα συνεργατικότητας και ομαδικότητας. Οι μαθητές με το να συμμετέχουν σε τέτοια δραστηριότητα, μαθαίνουν να συνεργάζονται μέσα στην ομάδα τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δράσης για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Οι δραματοποιήσεις με το βιωματικό τους χαρακτήρα δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να αναλαμβάνει πιθανούς μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους και έτσι να προετοιμάζεται και να μαθαίνει γι' αυτούς<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Μασσιάλας Β., Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.

<sup>44</sup> Βλ., Τικοπούλου – Αυδή Α., 1989, σελ. 78 και γενικότερα Μουδατσάκι Γ., 1994, σσ.29,32.

### **3.Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), σχολικά εγχειρίδια και βιβλία του καθηγητή για το γλωσσικό μάθημα του Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ασκήσεις δραματοποίησης.**

#### **3.1. Αναλυτικά Προγράμματα (Π/Δ 101/89 και ΦΕΚ 561/1999).**

Η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) είναι μια απαραίτητη διαδικασία με ουσιαστικό λόγο ύπαρξης μέσα σ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αυτά που καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται οι παιδαγωγικές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο και ορίζουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μάθησης. Ωστόσο αρκετοί σύγχρονοι παιδαγωγοί διευρύνουν την έννοια του ΑΠ και εντάσσουν σ' αυτό προγραμματισμένες και μη προγραμματισμένες δραστηριότητες. Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί και πολλές απόψεις υπάρχουν για το τι πρέπει να περιέχει ένα ΑΠ, σε τι αποβλέπει, πως εκπονείται κ.ά., ανάλογα με τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία του καθενός. Ένα παραδοσιακό ΑΠ περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της δίνοντας έμφαση κατεξοχήν στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες<sup>45</sup>. Στον αγγλοσαξονικό χώρο συναντάμε τον όρο curriculum<sup>46</sup>. Ο Westphalen διαφοροποιεί τους δύο αυτούς όρους και αναφέρει ότι «curriculum σημαίνει σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδασκαλίας με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης. Παραθέτει εντελώς συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης, την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας και υποδεικνύει τον τρόπο ελέγχου επιτυχίας των στόχων μάθησης»<sup>47</sup>.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) της γλωσσικής διδασκαλίας του Λυκείου με τα βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» αρχικά (Π/Δ 101/89) δεν αναφερόταν στη φιλοσοφία και τη θεωρία στην οποία στηριζόταν η συγγραφή των βιβλίων. Ήταν καθαρά ένα παραδοσιακού τύπου ΑΠ. Στους σκοπούς όμως και τους ειδικότερους στόχους του μαθήματος διακρινόταν ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του, καθώς γινόταν λόγος για αποτελεσματικό προφορικό και γραπτό λόγο, για περίπτωση

---

<sup>45</sup> Φλουρής Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 5<sup>η</sup> εκδ., 1997, σς,9-10.

<sup>46</sup> Ο.π., σ.12.

<sup>47</sup> Westphalen Kl. (μτφ. Ι. Πυργιωτάκη), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στην μεταρρύθμιση του Curriculum*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1982.

επικοινωνίας, για τους παράγοντες που προσδιορίζουν την επικοινωνία, δηλαδή τον τόπο, το χρόνο, το πρόσωπο, το σκοπό, τα μέσα, τους κώδικες, το ύφος και το είδος του λόγου, για άσκηση και χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου δίνοντας έτσι ίδια αξία και στις δύο μορφές του λόγου. Επιπλέον αναφερόταν στην εξοικείωση με εργασίες που διακρίνονται για το ερευνητικό πνεύμα τους και την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών χωρίς όμως να δικαιολογούνται και να εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Τέλος, και αυτή η παρατήρηση έχει να κάνει με τη δραματοποίηση, καμιά αναφορά δε γινόταν για τη δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας. Στη συνέχεια μετά την παράθεση των σκοπών ακολουθούσαν τα περιεχόμενα της διδακτέας ύλης με τη μορφή καταλόγου (βλ. παράρτημα Α').

Το 1999 έγινε αναμόρφωση των Α.Π. για τη γλωσσική διδασκαλία. Στα νέα αυτά Α.Π. (ΦΕΚ561/1999) παρατίθεται στην εισαγωγή η φιλοσοφία και οι θεωρητικές αρχές που ακολουθήθηκαν για τη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων και την οργάνωση γενικότερα του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι τονίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας. Επισημαίνονται ότι γλώσσα είναι ενέργεια και μάλιστα κοινωνική ενέργεια και κοινωνική αλληλενέργεια και ότι είναι και πολιτιστικό προϊόν. Επίσης καταδεικνύεται η σημασία της γραφής για την πορεία του ανθρώπου και αναφέρεται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας κατά την παιδική ηλικία. Τέλος, γίνεται λόγος για κατάκτηση της μητρικής γλώσσας στη γλωσσική διδασκαλία, για συνειδητοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών και λειτουργιών, για ισότιμη καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, για αποκλεισμό της παραδοσιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, για χρήση και διδακτική αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων από διάφορα είδη λόγου, για σεβασμό προς τη διάλεκτο και ιδίωμα του μαθητή που αποκλίνει από την επίσημη νόρμα, για σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τα άλλα σχολικά μαθήματα και άλλα ακόμη. Για περισσότερα και αναλυτικότερα μπορεί κανείς να ανατρέξει στο ίδιο το κείμενο(ΦΕΚ 561/1999) (βλ. παράρτημα Α').

Σε αντίθεση με το παλιό Α.Π., όπου περιέχονται οι σκοποί του μαθήματος και η διδακτέα ύλη με την παράθεση των περιεχομένων των διδακτικών βιβλίων, το νέο Α.Π. στην οργάνωση του προγράμματος ακολουθεί τη διάκριση σε: Α) 'Ακρόαση και Κατανόηση'(Ακούω και Κατανοώ), Β) 'Προφορική έκφραση'(Μιλώ), Γ) 'Ανάγνωση και Κατανόηση γραπτών κειμένων'(Διαβάζω και Κατανοώ) και Δ) 'Παραγωγή



γραπτού λόγου' (Γράφω). Για κάθε μια περίπτωση /πλευρά της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή προς ανάπτυξη προβλέπονται οι επιμέρους στόχοι, τα περιεχόμενα και οι διδακτικές ενέργειες - δραστηριότητες που εμπεριέχονται σε τρεις στήλες. Στους γενικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας του αναμορφωμένου Α.Π. σε σχέση με τους γενικούς στόχους του προηγούμενου Α.Π. προστίθενται αρκετοί καινούριοι πάντα μέσα στο πλαίσιο που έχει οριοθετηθεί θεωρητικά και φιλοσοφικά στην εισαγωγή του κειμένου. Μέσα σ' αυτούς τους καινούριους στόχους περιλήφθηκε και συγκεκριμένος για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία. Η ακριβής διατύπωση του γενικού στόχου είναι: «Να συνδεθεί η παραγωγή του λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής»<sup>48</sup>. Τέλος, στο νέο Α.Π. (ΦΕΚ561/1999) προβλέπεται και η αξιολόγηση των μαθητών, που καθορίζει το τι, ποιες ικανότητες των μαθητών πρέπει να αξιολογούνται από τους διδάσκοντες. Έτσι, ο μαθητής αξιολογείται πέρα απ' το γραπτό λόγο και στην προφορική του επικοινωνία ως πομπός και ως δέκτης (να μεταδίδει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να χειρίζεται ορθά τη γλώσσα να αξιοποιεί τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας, να οργανώνει το λόγο του ανάλογα με την περίπτωση της επικοινωνίας, να διαθέτει φυσικότητα και αμεσότητα ο λόγος του σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, κλπ.).

Το γλωσσικό μάθημα επιδιώκει επίσης τη συστηματική διδασκαλία και καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και της γραπτής επικοινωνίας. Ειδικά στην προφορική επικοινωνία γίνεται η διάκριση Ι. Ακρόαση και κατανόηση του λόγου («ακούω» και «κατανοώ») και ΙΙ. Προφορική έκφραση («μιλώ»). Στις ενότητες αυτές προτείνονται σε μεγάλο βαθμό ως διδακτικές ενέργειες – δραστηριότητες οι δραματοποιήσεις. Μάλιστα υποδεικνύονται και περιγράφονται συνοπτικά κάθε φορά συγκεκριμένες δραματοποιήσεις διαφορετικές απ' αυτές που ήδη υπάρχουν ήδη στα διδακτικά βιβλία. Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο ασκήσεις δραματοποίησης που προτείνονται και βρίσκονται στη στήλη «Διδακτικές ενέργειες-δραστηριότητες» και που αντιστοιχούν προς το «στόχο» και το «περιεχόμενο»(περισσότερες βλ. παράρτημα Α')

---

<sup>48</sup> ΦΕΚ 561/1999, σ.7247. βλ. παράρτημα Α'.

Στόχοι	Περιεχόμενα	Διδακτικές ενέργειες- δραστηριότητες
-Να κατανοήσει ο μαθητής τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα διάφορα τεχνικά μέσα επικοινωνίας και πώς προσαρμόζεται ο λόγος του ομιλητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μέσου.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Πρόσληψη προφορικού λόγου μέσα από τα τεχνικά μέσα επικοινωνίας (τηλέφωνο, ραδιόφωνο, τηλεόραση κτλ.)</i></li> </ul>	<p>-Παρακολουθεί και συγκρίνει το ίδιο δελτίο ειδήσεων από το ραδιόφωνο και από την τηλεόραση.</p> <p>-<b>Σεάσκηση δραματοποίησης</b> συγκρίνει μια τηλεφωνική συνδιάλεξη με μήνυμα που δίνεται σε τηλεφωνητή.</p> <p>-<b>Σεάσκηση δραματοποίησης</b> παρακολουθεί και συγκρίνει μια φιλική τηλεφωνική συνδιάλεξη με μια «δημόσια» συνδιάλεξη που προβάλλεται σε τηλεοπτική εκπομπή</p>

Οι παρατηρήσεις που έχουμε να κάνουμε για τις ασκήσεις δραματοποίησης που προτείνονται στο νέο Α.Π. σε σχέση με αυτές που περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου (πρβ. παρακάτω της εργασίας στο υποκεφάλαιο «τα διδακτικά βιβλία») είναι οι εξής: 1) Οι δραματοποιήσεις εξυπηρετούν κάθε φορά συγκεκριμένο στόχο και περιεχόμενο μάθησης (τη συνειδητοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, τη χρησιμοποίηση των γλωσσικών ποικιλιών-γεωγραφικών και κοινωνικών- και λειτουργιών, τη χρήση του τηλεφώνου και του τηλεφωνητή ως μέσο/κανάλι επικοινωνίας). Στα διδακτικά βιβλία οι στόχοι της κάθε δραματοποίησης δεν είναι τόσο ευδιάκριτοι, συνειδητοί και ρητοί. Έτσι το νέο Α.Π. έρχεται να προσθέσει και να συμπληρώσει τις αδυναμίες και ελλείψεις των βιβλίων χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι επαρκεί και ότι δεν χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες λείπουν, όπως θα διαπιστώσουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο, στα βιβλία του καθηγητή. 2) Οι δραματοποιήσεις εμπλέκουν τους μαθητές σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις της ζωής, που ίσως συναντήσουν μελλοντικά, όταν ενηλικιωθούν(πχ. συνέντευξη για θέση εργασίας με εργοδότη, ομιλητής σε «αγώνα λόγου»-debate, αυτόπτης μάρτυρας σε τροχαίο ατύχημα, κλπ.).

Συμπερασματικά τα νέα Α.Π. της γλωσσικής διδασκαλίας φαίνεται να ξεφεύγουν από το παραδοσιακού τύπου Α.Π. του 1989 (σκοποί, στόχοι μαθήματος και διδακτέα ύλη) και πλησιάζουν τα curriculum των αγγλοσαξονικών χωρών, εφόσον περιλαμβάνουν θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας αξιοποιώντας τις επιστημονικές γνώσεις και τα πορίσματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, της

Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, κ.ά., τους γενικούς στόχους, τους ειδικούς στόχους, τα περιεχόμενα που αντιστοιχούν με τους ειδικούς στόχους, διδακτικές ενέργειες – δραστηριότητες και αξιολόγηση<sup>49</sup>. Όσον αφορά τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία του λυκείου πλέον δηλώνεται η παρουσία της στους στόχους του μαθήματος και προτείνονται στο ΑΠ συγκεκριμένες *ασκήσεις δραματοποίησης* ως δραστηριότητες μέσα στο μάθημα ανάλογα με το περιεχόμενο μάθησης κάθε φορά. Κατά συνέπεια έμπρακτα και τυπικά παίρνει τη θέση που της αξίζει η ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης στη γλωσσική διδασκαλία, που μέχρι τώρα στις προγραμματικές προθέσεις υπήρχε, αλλά ουσιαστικά έμενε στο περιθώριο με το να μην υποδεικνύεται τρόπος ανάπτυξης και αξιολόγησής της. Η παρουσία έτσι των *ασκήσεων δραματοποιήσεων* στο Α.Π. επικυρώνει και επισημαίνει τη σπουδαιότητα ύπαρξής τους στο γλωσσικό μάθημα.

Τέλος, επισημαίνουμε για το κεφάλαιο αυτό της εργασίας, που ασχολείται με τα ΑΠ, τα βιβλία του μαθητή και καθηγητή για τη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση πάντα με τις *ασκήσεις δραματοποίησης*, και τη διαπίστωση του Φλουρή(1995) ότι υπάρχει αναντιστοιχία γενικά μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών, ΑΠ, και εκπαιδευτικών μέσων στην ελληνική εκπαίδευση σε σχετική εργασία του<sup>50</sup>. Είναι φανερό από την περιγραφή και ανάλυση που προηγήθηκε των δύο ΑΠ για το μάθημα της γλώσσας στο Λύκειο ότι το πρώτο που εκπονήθηκε (Π/Δ 101/89) εκτός του ότι είναι παραδοσιακού τύπου α) συντάχθηκε εκ των υστέρων, δηλαδή πρώτα γράφηκαν τα διδακτικά βιβλία, χωρίς το ΑΠ να είναι αυτό που να δίνει κατευθύνσεις και τη γραμμή των διδακτικών βιβλίων, β) έλειπε η φιλοσοφία και η θεωρία για τη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει εναρμόνιση αυτών των δύο και γ) η δραματοποιήσεις, που υπήρχαν στα διδακτικά βιβλία, δεν αναφέρονταν και δεν δικαιολογούνταν στο ΑΠ. Απομένει τώρα να δούμε, αν στο νέο ΑΠ (ΦΕΚ 561/1999) ισχύει το φαινόμενο της αναντιστοιχίας. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε να πούμε ότι και αυτό το ΑΠ συντάχθηκε εκ των υστέρων, αλλά ως διόρθωση και αναμόρφωση του παλιού ΑΠ για τα ίδια τα σχολικά βιβλία. Κατά συνέπεια ό,τι παρατηρήθηκε για το παλιό ΑΠ, πλέον έχει διορθωθεί και συμπληρωθεί, ακόμα και

---

<sup>49</sup> Φλουρής Γ., Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 5<sup>η</sup> έκδ., 1997, σ.12 και Westaphalen Kl. (μτφ. Ι. Πυργιωτάκη), Αναμόρφωση των Α.Π.: Εισαγωγή στην μεταρρύθμιση του Curriculum, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1982.

<sup>50</sup> Φλουρής Γ., Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α., Κασσωτάκη Μ. (επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995, σ. 328-361.

στο θέμα της δραματοποίησης, όπως προαναφέραμε. Επομένως η αναντιστοιχία που παρουσιαζόταν, δεν υφίσταται πια, αλλά εδώ οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι έχει τόσο εμπλουτιστεί το νέο ΑΠ, που πλέον τα διδακτικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος δε φαίνεται να επαρκούν και να εναρμονίζονται με το περιεχόμενο του νέου ΑΠ. Μια άλλη αναντιστοιχία εμφανίστηκε και φαίνεται πια να είναι επιτακτική η αλλαγή και ο εκσυγχρονισμός των βιβλίων σύμφωνα με το ανανεωμένο πνεύμα των ΑΠ.

### 3.2. Βιβλία του μαθητή και βιβλία του καθηγητή.

Τα διδακτικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος του Λυκείου τιτλοφορούνται «Έκφραση – Έκθεση». Τα βιβλία αυτά, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλα τα σχολικά βιβλία, έχουν δεχτεί κριτική γενικότερη<sup>51</sup> και ειδικότερη με την οποία αμφισβητείται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας τους<sup>52</sup>. Ωστόσο μέσα σ' αυτήν την προσπάθεια του επικοινωνιακού στόχου των βιβλίων εντάχθηκαν και οι ασκήσεις δραματοποίησης. Αυτές μαζί με τις ομαδικές εργασίες και τις έρευνες αλλά και με το ποικίλο υλικό και τα αυθεντικά κείμενα δικαιολογούν και εξυπηρετούν ουσιαστικά την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Οι ασκήσεις αυτές είναι συνήθως προαιρετικές μέσα σε μια πληθώρα ασκήσεων που εμπεριέχονται στα βιβλία.

Ειδικότερα οι ασκήσεις δραματοποίησης υπάρχουν στα δύο πρώτα τεύχη, δηλαδή στα βιβλία της Α' και Β' τάξης Λυκείου. Οι καθ' αυτό ασκήσεις δραματοποίησης που υποδεικνύονται στα βιβλία είναι τέσσερις για την Α' Λυκείου και τρεις για την Β' Λυκείου. Παραθέτουμε στη συνέχεια δύο παραδείγματα ασκήσεων δραματοποίησης των βιβλίων Α' και Β' τάξης Λυκείου αντίστοιχα (όλες οι ασκήσεις δραματοποίησης παρατίθενται στο παράρτημα Β')

- 1) α) «Υποθέστε ότι οργανώνετε για την τηλεόραση μια συζήτηση με θέμα: 'Το ρούχο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ταξινόμησης των ανθρώπων σε κοινωνικές ομάδες'. Ο κάθε ομιλητής να παρουσιάσει με επιχειρήματα, από τη δική του οπτική γωνία, τις απόψεις για το θέμα. Οι ρόλοι που μπορείτε να υποδυθείτε είναι οι ακόλουθοι: ένας/μία κοινωνιολόγος, σχεδιαστής μόδας, μανεκέν, έμπορος, οικοκυρά, εκπρόσωπος φεμινιστικού κινήματος.
- β) Μια γιαγιά και μία εγγονή συζητούν για τη μόδα. Οι απόψεις τους πάνω στο θέμα είναι εντελώς διαφορετικές. Υποδυθείτε τους ρόλους.»(σελ.231).

<sup>51</sup> Μήτσης Ν. Σπ., «Η Διδασκαλία της Έκφρασης – Έκθεσης στο λύκειο», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.33,1994, σς.28-33.

<sup>52</sup> Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ., 1997, σελ. 28 – 29.

2) «Να επιλέξετε μια από τις δύο ασκήσεις που ακολουθούν και να τις παρουσιάσετε στην τάξη.

i.Ένας γονιός προσπαθεί να πείσει το γιο ή την κόρη του να μην ακολουθήσει κάποιο επάγγελμα.

ii.Μερικοί μαθητές να υποδυθούν έναν επαγγελματία (επιστήμονα, καλλιτέχνη, εργάτη, γεωργό) και να επιχειρηματολογήσουν, περίπου πέντε λεπτά ο καθένας, για την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματος που υποτίθεται ότι ασκούν. Η τάξη, ως ακροατήριο, θα αποφασίσει τελικά ποια επιχειρηματολογία ήταν πειστικότερη και γιατί.»(σελ.91).

Βέβαια στα βιβλία υπάρχουν και αρκετές γραπτές ασκήσεις που τοποθετούν/ βάζουν τον μαθητή σε μια υποθετική κατάσταση με την φαντασία του και οι οποίες κάλλιστα θα μπορούσαν να δραματοποιηθούν.

Στις ασκήσεις δραματοποίησης σύντομα και περιεκτικά περιγράφεται η επικοινωνιακή περίσταση δίνοντας τα απαραίτητα στοιχεία και τους παράγοντες που την καθορίζουν και τη συνιστούν (τόπος, χρόνος, πρόσωπα-φύλο, ηλικία, μόρφωση, επάγγελμα, σχέση μεταξύ τους- στόχοι επικοινωνίας-να πείσουν, να παρακαλέσουν, να πληροφορήσουν, να αφηγηθούν, κλπ- μέσο/κανάλι-φωνή, τηλέφωνο, τηλεόραση- είδος προφορικού λόγου-κατάθεση μάρτυρα, υπηρεσιακή αναφορά, διάλογος- και ύφος/τόνος της επικοινωνίας-επιθετικός, ειρωνικός, παρακλητικός, διαλλακτικός, ήπιος, απολογητικός, κλπ.).

Οι ασκήσεις δραματοποίησης δεν συνοδεύονται από συγκεκριμένες οδηγίες που είναι απαραίτητες, όπως για το ποιοι είναι οι στόχοι τους κάθε φορά και τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε μια δραματοποίηση στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, παρά μόνο α)περιγράφεται το πλαίσιο και η περίσταση προς δραματοποίηση, β)λίγες φορές αξιοποιείται ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο που υπάρχει ή συγκεντρώνουν οι μαθητές και γ)εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου που εξετάζεται για παράδειγμα ο διάλογος, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, η αφήγηση και η οπτική γωνία του αφηγητή, κλπ. Λείπουν οι υποδείξεις για προσοχή και επισήμανση των γλωσσικών ποικιλιών και λειτουργιών, για χρήση διαφορετικών ειδών λόγου κάθε φορά, οι διαφορετικοί στόχοι επικοινωνίας(πείθω, πληροφορώ, περιγράψω, παρακαλώ, κλπ), ώστε να συνειδητοποιούν οι φιλόλογοι το ρόλο και τη χρησιμότητα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Όλοι οι παράγοντες επικοινωνίας και οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις θίγονται σε θεωρητικό επίπεδο στη ύλη του μαθήματος,

παρουσιάζονται ως γνώσεις. Όμως πια μιλάμε για κατάκτηση της γλώσσας και όχι για εκμάθηση στοιχείων γύρω από τη γλώσσα. Αυτό είναι και το βασικό επιχείρημα της κριτικής και αμφισβήτησης που δέχτηκαν τα βιβλία για τον επικοινωνιακό χαρακτήρα τους<sup>53</sup>.

Άλλοτε η δραματοποίηση χρειάζεται προετοιμασία και προεργασία από μέρους των μαθητών που αναλαμβάνουν τη δραματοποίηση και άλλοτε έχει πιο έντονο το χαρακτήρα του αυτοσχεδιασμού την ώρα του μαθήματος.

Σε ορισμένες περιπτώσεις η δραματοποίηση παίρνει πιο ατομικό χαρακτήρα καθώς ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται το δικό του ρόλο και εκθέτει το δικό του προφορικό λόγο, χωρίς να τον επηρεάζουν οι ρόλοι και οι λόγοι των άλλων μαθητών π.χ. σε συνέλευση του 5μελούς συμβουλίου, σε παρουσίαση μιας επιχειρηματολογίας για κάποιο θέμα σε τηλεοπτική εκπομπή. Οι περισσότερες βέβαια είναι ομαδικές και απαιτούν τη συνεργασία τουλάχιστον δύο μαθητών που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας την επικοινωνιακή περίσταση δραματοποιημένη. Σε μια άσκηση ζητείται απ' τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα πρέπει να επινοήσει μια δική της φανταστική ιστορία κλοπής, να μοιραστούν τα μέλη της ομάδας τους ρόλους του δράστη, του θύματος, του αυτόπτη μάρτυρα και του δικαστή και ύστερα να την παρουσιάσουν(Εκφραση – Έκθεση Α' Λυκείου, σελ.276).

Πολλές φορές αποτελούν αφορμή για γραπτή άσκηση, η οποία ακολουθεί τη δραματοποίηση, δίνοντας έτσι κίνητρο και ερέθισμα για παραγωγή δημιουργικού και αποτελεσματικού γραπτού λόγου από τους μαθητές. Κάθε άσκηση παρέχει δυο και τρεις εναλλακτικές παρεμφερείς περιπτώσεις δραματοποίησης του ίδιου θέματος δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και επιπλέον τους δίνεται η δυνατότητα να διαπιστώσουν πως για το ίδιο θέμα μόλις αλλάξει στην επικοινωνιακή περίσταση κάποιος παράγοντας (πρόσωπο, τόπος, στόχος επικοινωνίας), αυτό επηρεάζει την όλη δομή, το ύφος, το λεξιλόγιο και γενικότερα τις επιλογές τους στη γλώσσα (ποικιλίες και λειτουργίες) προκειμένου για τη σύνταξη του προφορικού κειμένου.

Βιβλία του καθηγητή εννοούμε τα βιβλία που εμπεριέχουν οδηγίες, υποδείξεις, κατευθύνσεις στο διδακτικό έργο του καθηγητή για το συγκεκριμένο μάθημα με το συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο. Συνήθως εμπεριέχουν τις λύσεις

---

<sup>53</sup> Ο.π. σς.28-29.

και απαντήσεις σε ασκήσεις του βιβλίου καθώς και συμπληρωματικό και ενισχυτικό διδακτικό υλικό για το μάθημα. Στη γλωσσική διδασκαλία του Λυκείου με τα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» των τριών τάξεων συντάχτηκαν και τα αντίστοιχα τρία βιβλία του καθηγητή<sup>54</sup> αμέσως με τη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων και την εισαγωγή τους στη σχολική πραγματικότητα το 1989. Στα βιβλία αυτά απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στις ασκήσεις δραματοποίησης δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι δεν υπάρχουν καν στα διδακτικά βιβλία. Η παράβλεψη και ο παραγκωνισμός αυτός των ασκήσεων υπογραμμίζει την υποτιμημένη θέση που τους δίνεται σε σχέση με τις υπόλοιπες<sup>55</sup>. Δίκαια, ενδεχομένως, ο φιλόλογος προσπερνάει τις ασκήσεις αυτές και δεν τις δίνει καμία προσοχή.

Το 1999 συντάχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, όπου εκεί ξεκαθαρίζεται και αναπτύσσεται η επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος<sup>56</sup>. Οι ασκήσεις δραματοποίησης μέσα σ' αυτό το βιβλίο συστήνονται κάθε φορά στον φιλόλογο στο προτεινόμενο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Ωστόσο η λειτουργία και ο ρόλος τους στη γλωσσική διδασκαλία δεν επισημαίνεται και ούτε μεθοδολογικές υποδείξεις και οδηγίες δίνονται. Εν μέρει αποκαθίσταται η σημασία των ασκήσεων δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα, αλλά εξακολουθούν να μένουν στο περιθώριο της διδασκαλίας, αφού δεν τονίζεται η παρουσία και ο λόγος υπάρξεώς τους στο γλωσσικό μάθημα με μια εκτενέστερη αναφορά σ' αυτές αφιερώνοντας, ίσως, μία σελίδα.

---

<sup>54</sup> Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο, τεύχος Α', Β', Γ', Βιβλίο του καθηγητή, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

<sup>55</sup> Εδώ εντοπίζουμε και μια μορφή αναντιστοιχίας σε επίπεδο στόχων και διδακτικών βιβλίων-βιβλίων του καθηγητή και αναντιστοιχία μεταξύ και των ίδιων των βιβλίων μαθητή και δασκάλου που έχει διαπιστώσει ο Φλουρής(1995) στη σχετική εργασία του.

<sup>56</sup> ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα, 1999, σ. 79-85.

#### 4. Επιλογή και σημασία της έρευνας.

Ως αυτό το σημείο της εργασίας παρουσιάσαμε τη σημασία, το ρόλο και τη λειτουργία της δραματοποίησης στη νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος (την επικοινωνιακή). Επίσης διαπιστώσαμε από τα ΑΠ, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις Οδηγίες προς τους φιλόλογους ότι αυτή την επικοινωνιακή προσέγγιση ακολουθεί η γλωσσική διδασκαλία του Ενιαίου Λυκείου και ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι ασκήσεις δραματοποίησης. Μελετώντας τα παραπάνω κείμενα αναπτύξαμε κάποιο προβληματισμό γύρω απ' τις ασκήσεις αυτές.

Οι ασκήσεις αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν αναλογιστούμε ότι η δραματοποίηση γενικά α) δίνει την ευκαιρία να υπάρχει στη διδασκαλία ποικιλία στην προσφορά του μαθήματος, β) αποτελεί μια διδακτική πρόκληση για κάθε φιλόλογο για ανανεωμένο και ελκυστικό μάθημα και τέλος γ) τα πλεονεκτήματά της είναι σημαντικά και για τη διδασκαλία και για τον μαθητή. Μάλιστα πολλοί φιλόλογοι δημοσιεύουν στα περιοδικά δειγματικές διδασκαλίες τους που έκαναν σε ενότητες των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση», στις οποίες αναφέρουν και προτείνουν την πραγματοποίηση των δραματοποιήσεων των βιβλίων<sup>57</sup> και άλλοι που ασχολούνται σε επιστημονικό επίπεδο με τα γλωσσολογικά και διδακτικά θέματα επισημαίνουν τη σημασία της<sup>58</sup>. Έτσι, λοιπόν, από τα όσα προηγήθηκαν γίνεται φανερό και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν ερευνητικά οι ασκήσεις δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα του Λυκείου.

Σε άρθρο της συγγραφικής ομάδας των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» στο περιοδικό *Φιλολόγος*<sup>59</sup> επισημαίνεται ότι λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι εν λόγω ασκήσεις στην εφαρμογή τους γι' αυτό και « η συγγραφική ομάδα έκρινε σκόπιμο να συμπεριλάβει στα βιβλία, τουλάχιστον, προς το παρόν, ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό ασκήσεων δραματοποίησης». Η

---

<sup>57</sup> Πλατανίτης Δ., «Ο Λόγος(Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο, τεύχος Α'): Απόπειρα Διδακτικής Προσέγγισης» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.18-19,1990,σ.27 και Μανώλια Χ., «Έκφραση – Έκθεση(τεύχος Β'):Συστατική επιστολή(σς.96-100):Μια δοκιμαστική διδασκαλία μέσα στην τάξη» στο: *Φιλολόγος*,τ.63,1991,σς.70-71.

<sup>58</sup> Αναστασιάδης Β. Κ., «Η καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών» στο: *Γλώσσα*,τ.37, 1995,σς.74-75, Τσολάκης Χ., «Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική.» στο: *ΠΕΦ, Σεμινάριο*, αρ.5, Αθήνα,1985, σς.57-58, Τομπαϊδής Δ., «Η Έκφραση – Έκθεση στο Λύκειο:Στόχοι, περιεχόμενο και Διδακτική προσέγγιση» στο: *Τα εκπαιδευτικά*,τ.17, 1990,σ.18, Γρηγοριάδης Ν., 1990, σς.56 και Μήτσης Ν. Σπ.,1993,σς.31-32.

<sup>59</sup> Τσολάκη Χ., Αδάλογλου Κ., Αυδή Α., Τάνη Δ., « Η διδασκαλία του βιβλίου 'Έκφραση – Έκθεση' τ. Α', Β' Λυκείου» στο *Φιλολόγος*, τ. 59, 1990, σ. 16 και Τικοπούλου – Αυδή Α., «Ασκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία», στο *Φιλολόγος*, τ.55, 1989, σ.79.



δήλωση αυτή δείχνει την πρόθεσή τους μελλοντικά να αυξηθούν οι *ασκήσεις δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα, αφού πρώτα περάσει ένα χρονικό διάστημα ωρίμανσης για την εφαρμογή τους. Το νέο ΑΠ προβλέπει και περιλαμβάνει *ασκήσεις δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα του Λυκείου και υποδεικνύει αρκετές στη στήλη «*διδασκτικές ενέργειες – δραστηριότητες*»<sup>60</sup>. Πώς όμως μπορούν να έχουν τέτοιες προθέσεις, όταν δεν είναι απόλυτα γνωστό αν ο απαραίτητος χρόνος ωρίμανσης γι' αυτές τις ασκήσεις καλύφθηκε ή όχι και αν δεν έχουν εντοπίσει πρώτα και καλύψει στη συνέχεια τις αδυναμίες και ελλείψεις των επίσημων κειμένων; Συνεπώς έχει ενδιαφέρον να αποτιμήσουμε τις ασκήσεις αυτές μετά από δέκα χρόνια εφαρμογής των συγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων στην εκπαίδευση.

Αναμφισβήτητα, τέλος, από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται κάθε φορά η υλοποίηση και εφαρμογή των σκοπών και των αρχών που διακηρύττουν τα ΑΠ και των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων, γι' αυτό και έχει μεγάλη σημασία να ξέρουμε ανά πάσα στιγμή ποια είναι η άποψή τους, η στάση τους σε κάθε διδακτικό θέμα και τι κάνουν στην πράξη. Ακολουθούν το πνεύμα του μαθήματος, όπως αυτό παρουσιάζεται και καθορίζεται από το επίσημο ΑΠ ή υπάρχει αναντιστοιχία προγραμματικής δήλωσης και επιδίωξης /πρόθεσης της πολιτείας και διδακτικής πράξης(Φλουρής Γ., 1995); Έτσι και στην περίπτωσή μας είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι η άποψη των άμεσα ενδιαφερόμενων, αυτών που καθημερινά αντιμετωπίζουν τα διδακτικά και όχι μόνο προβλήματα, των ανθρώπων της μαχόμενης εκπαίδευσης των οποίων η διδακτική εμπειρία τους έχει αξία να ακουστεί, σε μια σειρά από ζητήματα που αφορούν τις *ασκήσεις δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα του Ενιαίου Λυκείου.

Η διερεύνηση λοιπόν αυτού του θέματος και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα συντελέσουν στο να γίνει επισήμανση της προβληματικής που παρουσιάζουν οι *ασκήσεις δραματοποίησης*, να γίνουν εν συνεχεία προτάσεις, αναθεωρήσεις, βελτιώσεις και προσθήκες σε ελλείψεις, καθώς και να ληφθούν τα ανάλογα μέτρα, όπως σεμινάρια και επιμορφώσεις, εφόσον κριθεί αναγκαίο. Σ' αυτό το σημείο έγκειται, ίσως, η σημασία και σπουδαιότητα της δικής μας έρευνας.

---

<sup>60</sup> ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Γλώσσα και Ιστορία, Αθήνα, 1999.

## 5. Αναδίφηση στη βιβλιογραφία

Κατά την αναδίφησή μας στην ελληνική βιβλιογραφία για τη χρήση δραματικών τεχνικών γενικά στη σχολική τάξη διαπιστώσαμε ότι η σχετική βιβλιογραφία ασχολείται κυρίως με παιδιά προσχολικής ηλικίας και του δημοτικού και αναφέρεται γενικά σε δραματικές δραστηριότητες και παιχνίδια που εξυπηρετούν γενικότερους στόχους και μέσα σ' αυτούς ενυπάρχει η γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών διατυπωμένη όμως συγκεκριμένα και αόριστα<sup>61</sup>.

Ο Μουδατσάκις Τ. στο βιβλίο του «Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη» επικεντρώνεται αφενός και αυτός στο θεατρικό παιχνίδι και αφετέρου στη δραματοποίηση των μαθημάτων που περιέχουν κείμενα αφηγηματικά και λογοτεχνικά (ιστορία, αρχαία και νέα ελληνική γραμματεία) και την αντιμετώπισή της ως μια μέθοδος διδασκαλίας που δρα ενισχυτικά και εναλλακτικά στην παρουσίαση κάθε φορά του μαθήματος<sup>62</sup>.

Μια έρευνα σχετική με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση γενικά έχει δημοσιευτεί από την Άλκιστη Κοντογιάννη, η οποία εφαρμόζοντας πειραματική μέθοδο έρευνας εντάσσει δραματικές δραστηριότητες σε τμήμα με παιδιά με ειδικές ανάγκες<sup>63</sup>.

Ενασχόληση ειδικά με τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα σύμφωνα με τα όσα μπορέσαμε να διαπιστώσουμε δεν έχει γίνει. Αντίθετα στην ξένη(αγγλόφωνη) βιβλιογραφία το θέμα αυτό έχει εξεταστεί και κυρίως όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας<sup>64</sup>.

---

<sup>61</sup> Άλκιστις, Το βιβλίο της δραματοποίησης, εκδ. «Άλκιστις», 1989, της ίδιας Η Δραματοποίηση για παιδιά και Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο σχολείο, εκδ. «Άλκιστις», 1989, Σέξτου Περσεφόνη, Δραματοποίηση, το βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπνευστή, εκδ. Καστανιώτη, 1998, Σέργη Λ., Δραματική έκφραση και αγωγή των παιδιών μας, Αθήνα, Gutenberg, 1987, Κοντογιάννη Α. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Ελληνικά γράμματα και Γούλαντ Μπ., Η διδασκαλία του δράματος του δημοτικού σχολείου, Ελληνικά γράμματα, Hélène Beauchamp (μτφ. Ελένη Πανίτσκα), Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο, (πρόλογος Θόδωρος Γραμματάς), Αθήνα, Τυπωθήτω, 1998, Γιάνναρης Γ., Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι, Αθήνα, Γρηγόρη, 1995, Woolland Br. (μτφ. Ε. Κανηρά), Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.

<sup>62</sup> Μουδατσάκις Τ., Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.

<sup>63</sup> Άλκιστις, Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

<sup>64</sup> Dougil J., Drama activities for language learning, London, MacMillan Publishers Ltd, 1987, Holden S., Drama in Language Teaching, Essex, Longman, 1981, Livingstone C., Role Play in Language Learning, Essex, Longman, 1983, Ladouse G. P., Role Play, Oxford, 1987, Maley A. and Duff A., The use of dramatic techniques in language learning, CUP, 1993.

Όσον αφορά συγκεκριμένα το θέμα μας που είναι η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία μόλις πριν από ένα χρόνο στο συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Ρεθύμνου με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας» 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 παρουσιάστηκαν τρεις εισηγήσεις που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι και τις δραματικές τεχνικές σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής και ως ξένης<sup>65</sup>. Πιο συγκεκριμένα ο Πραστίτης Λουκάς παρουσίασε την εργασία του με τίτλο *Διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι*. Εκεί αναπτύσσει αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο για το θεατρικό παιχνίδι σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία και περιγράφει τις τέσσερις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού ( φάση της απελευθέρωσης, φάση της αναπαραγωγής, φάση των σκηνικών αυτοσχεδιασμών και φάση της ανάλυσης) και στη συνέχεια παρουσιάζει παραδείγματα εφαρμογής της θεωρίας σε μαθήματα γλώσσας σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου<sup>66</sup>. Ο Γεώργιος Γεωργίου κινείται στο ίδιο πλαίσιο του Πραστίτη και στην εισήγησή του *Πρακτικές εφαρμογές διδασκαλίας μαθημάτων από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» με θεατρικό παιχνίδι*<sup>67</sup> απλώς παραθέτει σχέδια μαθημάτων από το γλωσσικό βιβλίο του δημοτικού «Η Γλώσσα μου» με θεατρικό παιχνίδι.

*Οι Δραματικές Τεχνικές ως συμπλήρωμα του Εγχειριδίου για τη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας*<sup>68</sup> ήταν η παρουσίαση της Τακούδα Χριστίνας, η οποία αναφέρεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και το ρόλο και προσφορά των δραματικών τεχνικών στην προσέγγιση αυτή. Βλέπει τη χρήση του δράματος ως συμπλήρωμα του εγχειριδίου και δίνει συγκεκριμένα παραδείγματα για πέντε διαφορετικούς τύπους ασκήσεων δραματοποίησης: Τις εισαγωγικές ασκήσεις σωματικής ή και λεκτικής επαφής, την παντομίμα, το παιχνίδι ρόλων με ή χωρίς αυτοσχεδιασμό και τις ευρύτερες προσομοιώσεις της πραγματικότητας, όπου ο καθένας καλείται να υποδυθεί ένα ρόλο με στόχο την επίλυση συνήθως κοινωνικών προβλημάτων.

Μέσα στην αναζήτησή μας για βιβλιογραφική υποστήριξη της εργασίας μοναδική και πολύ σημαντική κατά το Α΄ μέρος της εργασίας αυτής στάθηκε η

---

<sup>65</sup> Τα Πρακτικά του Συνεδρίου έχουν εκδοθεί με τίτλο: *Πρακτικά Συνεδρίου, Ρεθύμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, «Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»*, τόμοι Α΄ - Β΄, επιμ. Βάμβουκας Μ. – Χατζηδάκη Α., εκδόσεις Ατραπός, 2000.

<sup>66</sup> Ο.π. τόμος Α΄, σς. 609 – 618.

<sup>67</sup> Ο.π. τόμος Β΄, σς.507-511.

<sup>68</sup> Ο.π. τόμος Β΄, σς 473 - 484

δημοσίευση της εισήγησης της Τικοπούλου – Αυδή Α.<sup>69</sup> σε σεμινάριο με τίτλο «Θέατρο και εκπαίδευση» στη Δράμα το 1987 για τις ασκήσεις δραματοποίησης των διδακτικών εγχειριδίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου, που μόλις είχαν αρχίσει να διδάσκονται πειραματικά σε κάποια σχολεία της Ελλάδας. Η Αυδή Α. ήταν προφανώς αυτή απ΄ τη συντακτική ομάδα των εγχειριδίων που επιμελήθηκε τις ασκήσεις δραματοποίησης. Στην εισήγησή της ξεκάθαρα προσδιορίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο των βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας και εντάσσει σ΄ αυτό τη δραματοποίηση. Στην εισήγησή της, τέλος, παρουσιάζει έξι ασκήσεις δραματοποίησης. Τις περιγράφει, δίνει το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους κάθε άσκησης δραματοποίησης και προσθέτει οδηγίες, όπου χρειάζονται.

Μια τελευταία πηγή πληροφόρησή μας σχετικά με τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα με τις ασκήσεις δραματοποίησης των διδακτικών εγχειριδίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου αποτελεί το σχέδιο μαθήματος της Αυδή Α. που παρουσιάζει στον Ηλεκτρονικό Κόμβο για την Υποστήριξη των Διδασκόντων της Ελληνικής Γλώσσας [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr): Διδακτική δοκιμή: «Άσκηση Δραματοποίησης». Έκφραση – Έκθεση Α΄ Λυκείου, ενότητα «Ο λόγος», 2000. Στη διδακτική της πρόταση παραθέτει τους στόχους της συγκεκριμένης άσκησης δραματοποίησης, εκθέτει τα βασικά στοιχεία υποστήριξης της δραματοποίησης μέσα στη γλωσσική διδασκαλία σε σχέση με την επικοινωνιακή προσέγγιση (θεωρητικό μέρος) και περιγράφει τη διδακτική πορεία (παιχνίδι προθέρμανσης, καθορισμός και ανάλυση των στοιχείων της διαλογικής σκηνής, η σκηνή της σύγκρουσης σε αυτοσχεδιασμό και ανάλυση /αξιολόγηση).

---

<sup>69</sup>Τικοπούλου – Αυδή Α., «Ασκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του Δράματος στη γλωσσική διδασκαλία» στο *Φιλολόγος*, τ. 55, 1989, σς. 70 – 79.

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

## 1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.1. Σκοπός της έρευνας.

Τα δραματικά /θεατρικά παιχνίδια και η δραματοποίηση ως εναλλακτική και ενισχυτική μέθοδος (μοντέλο) διδασκαλίας στα φιλολογικά / αφηγηματικά κείμενα (Μουδατσάκης Τ., 1994),όπως είδαμε, έχουν αρχίσει να προτείνονται και να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από παιδαγωγούς και ειδικούς σε θέματα δράματος και θεατρικής παιδείας. Ωστόσο ιδιαίτερο και συγκεκριμένο ενδιαφέρον και ενασχόληση με τη δραματοποίηση στο μάθημα της γλώσσας ειδικά δεν έχει αναπτυχθεί από άποψη βιβλιογραφική στην Ελλάδα. Παρ' όλ' αυτά η δραματοποίηση προτείνεται επίσης στη γλωσσική διδασκαλία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα διδακτικά βιβλία και τα ΑΠ. Ειδικότερα η δραματοποίηση έχει εισαχθεί στο γλωσσικό μάθημα του Λυκείου με τη μορφή ασκήσεων μέσα στα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση».

Η έρευνα αυτή, λοιπόν, ασχολείται με τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα εστιάζεται στις συγκεκριμένες ασκήσεις δραματοποίησης που υπάρχουν στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας της Α' και Β' τάξης Λυκείου, καθώς σ' αυτές τις τάξεις προβλέπονται και υποδεικνύονται επίσης μέσα από το ΑΠ, τα διδακτικά βιβλία και τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>70</sup>. Η ύπαρξη των ασκήσεων δραματοποίησης κεντρίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον για μια πιο προσεκτική ενασχόληση και μελέτη. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να διερευνήσει τη θέση τους μέσα στη διδακτική πραγματικότητα της τάξης και τη διδακτική πρακτική των φιλολόγων σε σχέση μ' αυτές. Ένας επιπρόσθετος σκοπός της έρευνας είναι να επισημάνει την προβληματική των ασκήσεων αυτών, όπως οι ίδιοι οι φιλόλογοι τη βιώνουν αλλά και να αναδείξει τις απόψεις και τη στάση τους απέναντι σ' αυτές.

---

<sup>70</sup> ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα, 1999.

## 1.2. Στόχοι της έρευνας

Από τη μελέτη του θέματος, που πτυχές του έχουν φανεί στα προηγούμενα κεφάλαια και από τη σχετική προέρευνα, που περιλάμβανε ιδιωτικές συζητήσεις με φιλόλογους σε διάφορα σχολεία του Ρεθύμνου προέκυψαν οι παρακάτω στόχοι της παρούσας έρευνας:

1. Να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι *ασκήσεις δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» πραγματοποιούνται από τους φιλόλογους.
2. Ποιοι είναι κυρίως οι λόγοι εκείνοι που απλά δυσχεραίνουν ή και τελικά αποτρέπουν από την πραγματοποίηση των *ασκήσεων δραματοποίησης*.
3. Σε τι βαθμό διατίθενται οι φιλόλογοι εκείνοι που δεν έχουν πραγματοποιήσει τις *ασκήσεις δραματοποίησης* να τις πραγματοποιήσουν ή όχι, εφόσον εξαλειφθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες.
4. Να διερευνήσουμε τις απόψεις των φιλόλογων σε μια σειρά από ζητήματα σχετικά με τις *ασκήσεις δραματοποίησης*, όπως:
  - α) Την άποψή τους για το γενικό στόχο του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση, για το κατά πόσο είναι η δραματοποίηση πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη, για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία και το αν ανάλογα με την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει *άσκηση δραματοποίησης*.
  - β) Τη χρησιμότητα και σημασία των *ασκήσεων δραματοποίησης* στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος, στο γνωστικό /μαθησιακό και συναισθηματικό /ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές.
  - γ) Τις απόψεις τους για την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους και
  - δ) Την άποψή τους σε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα των *ασκήσεων* αυτών (τον αριθμό τους στα διδακτικά βιβλία, την ηλικία των μαθητών στην οποία απευθύνονται, τις ελλείψεις των βιβλίων, κ.ά.) .

### 1.3. Υποθέσεις της έρευνας

1. Η πραγματοποίηση των *ασκήσεων δραματοποίησης* σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, επιμόρφωση, δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.
2. Η διάθεση για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία όσων φιλολόγων δεν έχουν δραματοποιήσει μέχρι στιγμής, σχετίζεται με τις μεταβλητές φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, επιμόρφωση, δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.
3. Οι απόψεις των φιλολόγων σε διάφορα ζητήματα που αφορούν τις *ασκήσεις δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα του Ε. Λυκείου έχουν σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, την πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία και τέλος με τη πραγματοποίηση *άσκησης δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα.

Πιο συγκεκριμένα:

- i. Οι απόψεις των φιλολόγων για τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση(E7\_α), για το αν είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη(E7\_β), για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία(E7\_γ) και για το αν ανάλογα με την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει *άσκηση δραματοποίησης* (E7\_δ) έχουν σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τις επιμορφώσεις, τη δραματοποίηση σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, την πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και τέλος ανάλογα με το αν πραγματοποιούν οι φιλόλογοι *άσκηση δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα ή όχι.
- ii. Οι απόψεις των φιλολόγων για τη χρησιμότητα και σημασία των *ασκήσεων δραματοποίησης* στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος, και στο γνωστικό και συναισθηματικό / ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές



- έχουν σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τις επιμορφώσεις, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, την πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και τέλος ανάλογα με το αν πραγματοποιούν οι φιλόλογοι *άσκηση δραματοποίησης* ή όχι.
- iii. Οι απόψεις των φιλολόγων σε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα των *ασκήσεων δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου έχουν σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τις επιμορφώσεις, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, την πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και τέλος ανάλογα με το αν πραγματοποιούν οι φιλόλογοι *άσκηση δραματοποίησης* ή όχι.
4. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση των *ασκήσεων δραματοποίησης* στα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου έχουν σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τις επιμορφώσεις, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, και την πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.

#### **1.4. Το όργανο της έρευνας**

Για την επίτευξη των στόχων αυτών κατάλληλο όργανο έρευνας κρίνεται το ερωτηματολόγιο. Παρά τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο ως όργανο, δίνει εντούτοις τη δυνατότητα συλλογής ποικίλων πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα και από πολλές και μακρινές γεωγραφικά περιοχές.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση α) τον προβληματισμό της ερευνήτριας και τις υποθέσεις έρευνας που τέθηκαν, β) τη βιβλιογραφική μελέτη του θέματος και γ) τις συζητήσεις με τους φιλόλογους κατά το στάδιο της προέρευνας μετά από επίσκεψη σε Ε. Λύκεια του Ρεθύμνου.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο πριν από την επίδοσή του προς συμπλήρωση δοκιμάστηκε πρώτα σε κάποιο περιορισμένο αριθμό φιλολόγων, καθώς ήταν δύσκολη η προσέγγισή τους και δε θα ήταν εύκολο στη συνέχεια να τους ξαναζητηθεί να συμπληρώσουν εκ νέου το οριστικό ερωτηματολόγιο.

## 1.5. Δομή του ερωτηματολογίου

Στο τμήμα αυτό της εργασίας περιγράφεται η δομή του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους φιλόλογους, ώστε ο αναγνώστης της έρευνας να έχει μια πιο ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη εικόνα της έρευνας σε σχέση με τις εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές, τους στόχους και τις στατιστικές υποθέσεις της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη του μορφή, όπως επιδόθηκε στα υποκείμενα προς συμπλήρωση, παρατίθεται στο παράρτημα Γ΄ της εργασίας.

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αναγράφεται σε ποιους απευθύνεται το ερωτηματολόγιο, επισημαίνεται ότι είναι ανώνυμο και ανακοινώνεται το θέμα της έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί εισαγωγική επιστολή, όπου αναφέρεται η ταυτότητα του ερευνητή που διενεργεί την έρευνα και εξηγείται ο σκοπός της. Κρίθηκε σκόπιμο να εξηγηθεί ο όρος δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία με συντομία και απλά λόγια, καθώς κατά το στάδιο της προέρευνας χρειάστηκαν οι φιλόλογοι διευκρινήσεις και επεξηγήσεις για επιβεβαίωση του όρου δραματοποίησης. Επιπλέον τονίζεται ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όσους από τους φιλόλογους έχουν διδάξει έστω και μια φορά τα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου και τέλος παρακαλούνται να μην παραλείψουν να απαντήσουν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση.

Απ΄ τη δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου αρχίζουν οι ερωτήσεις/προτάσεις προς συμπλήρωση. Οι πρώτες έξι ερωτήσεις αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Αυτές είναι: 1.Φύλο, 2.Χρόνια υπηρεσίας, 3.Άλλες σπουδές (εκτός από το βασικό πτυχίο), 4.Παρακολούθηση επιμορφώσεων, 5.Δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και 6.Πληροφόρηση πάνω στο θέμα ειδικά της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.

Στις ερωτήσεις επτά ως και ένδεκα (7 – 11) διερευνώνται οι απόψεις των φιλόλογων σε μια σειρά από ζητήματα σχετικά με τις *ασκήσεις δραματοποίησης*. Η 7.α. έχει να κάνει με τη διατύπωση του γενικού στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (ΦΕΚ561/1999): « Να συνδεθεί η παραγωγή λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές /τριες να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής». Η 7.β. διερευνά κατά πόσο η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη. Η 7.γ. εξετάζει κατά πόσο θεωρούν οι φιλόλογοι ότι έχει θέση η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και τέλος η 7.δ. κατά πόσο «η δυναμική,

τα ενδιαφέροντα και το ευρύτερο γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον μιας τάξης δημιουργούν κίνητρα και προϋποθέσεις τέτοιες, ώστε να παρακινήσουν τον διδάσκοντα για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία». Αυτές αποτελούν μια ομάδα εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες διατυπώνονται μαζί ως μια υπόθεση έρευνας και εξετάζονται μαζί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης.

Η ερώτηση 8 περιλαμβάνει δεκατρείς (13) προτάσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη χρησιμότητα και τη σημασία των *ασκήσεων δραματοποίησης* στο γλωσσικό μάθημα. Οι πρώτες τρεις προτάσεις κάνουν λόγο για τις ωφέλειες των *ασκήσεων δραματοποίησης* στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος [Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας, κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές, ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών]. Οι επόμενες έξι προτάσεις αναφέρονται στα γνωστικά / μαθησιακά οφέλη των μαθητών [Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή), καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών, καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές), βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του]. Οι τελευταίες τέσσερις προτάσεις αναφέρονται στο συναισθηματικό/ ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών [Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών].

Οι ερωτήσεις εννέα ως και δέκα (9 – 10) διερευνούν τις απόψεις των φιλολόγων για την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους.

Τέλος η ερώτηση ένδεκα (11) εμπεριέχει έξι προτάσεις προς συμπλήρωση και διερευνά την άποψη των φιλολόγων σε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα των ασκήσεων αυτών [«Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου», «πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία», «χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και δασκάλου», «απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή», «πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα και ενδιαφέροντα τα θέματά τους για τους μαθητές», «καλό θα

ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου»].

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός πραγματοποίησης των *ασκήσεων δραματοποίησης* από τους φιλολόγους πρώτα διατυπώθηκε η ερώτηση αν τις έχουν πραγματοποιήσει έστω και μια φορά (ερώτηση 12) και στη συνέχεια όσοι απάντησαν ναι, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ποιο βαθμό /με ποια συχνότητα τις έχουν πραγματοποιήσει (ερώτηση 14).

Από την ερώτηση 12 και μετά το δείγμα χωρίζεται στα δύο: σ' αυτούς που πραγματοποιούν τις *ασκήσεις δραματοποίησης* και σ' αυτούς που δεν τις πραγματοποιούν. Το ερωτηματολόγιο ασχολείται επισταμένα και με τις δύο περιπτώσεις. Έτσι όσοι από τους φιλολόγους πραγματοποιούν *άσκηση δραματοποίησης* καλούνται να απαντήσουν τις ερωτήσεις δεκατρία ως και δεκαοχτώ (13 – 18), ενώ όσοι από τους φιλολόγους δεν τις πραγματοποιούν καλούνται να απαντήσουν τις ερωτήσεις δεκαεννέα ως και εικοσιένα (19 – 21).

Μια βασική ερώτηση που απευθύνεται και στις δύο περιπτώσεις του δείγματος είναι η υπόδειξη των παραγόντων εκείνων που απλά δυσχεραίνουν (για τους φιλολόγους που πραγματοποιούν τις ασκήσεις – ερώτηση 17) ή και τελικά αποτρέπουν από την πραγματοποίηση των *ασκήσεων δραματοποίησης* (για τους φιλολόγους που δεν τις πραγματοποιούν – ερώτηση 19).

**17. Σημειώστε το βαθμό που οι παρακάτω παράγοντες κατά τη γνώμη σας δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου:**

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει					
Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης					
Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα					
Χρειάζεται πολύ προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση					
Η διδακτική απειρία					
Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης					
Η ηλικία των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου					
Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα					
Κάποιοι άλλοι. Ποιοι;.....					
.....					

**19.Εφόσον απαντήσατε ότι δεν έχετε ποτέ πραγματοποιήσει κάποια άσκηση δραματοποίησης των σχολικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου, ποιοι λόγοι γενικά σας απέτρεψαν από το να τις δοκιμάσετε;**

**[Επιλέξτε τρεις απαντήσεις και ιεραρχήστε τις από το 1 (ο σημαντικότερος λόγος) ως το 3 (ο λιγότερο σημαντικός)]:**

	Δεν με ενδιαφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες
	Η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης
	Η διδακτική απειρία
	Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών
	Έχω διδάξει ελάχιστες φορές το συγκεκριμένο μάθημα
	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα
	Θεωρώ ότι δεν προσφέρουν τίποτα στο γλωσσικό μάθημα
	Η προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση που απαιτείται από μέρος μου
	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει
	Δεν είναι υποχρεωτικές
	Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας
	Υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου
	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση
	Κάτι άλλο. Τι;

Για τους φιλολόγους που πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των εγχειριδίων «Έκφραση – Έκθεση» περιλήφθηκαν επιπρόσθετες ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών. Η ερώτηση 13 τέθηκε, γιατί κατά το στάδιο της προέρευνας προέκυψε έντονος ο προβληματισμός των φιλολόγων για την επίδραση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις ασκήσεις αυτές. Στη συνέχεια (ερώτηση 15) ερωτήθηκαν από που άντλησαν τις οδηγίες που έδιναν στους μαθητές και τέλος (ερώτηση 16) τους ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν και να σχολιάσουν την εμπειρία τους απ' τις ασκήσεις αυτές.

### **13. Τι ισχύει στη δική σας περίπτωση;**

- ⑦ Πραγματοποιούσατε τις ασκήσεις δραματοποίησης συστηματικά πριν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση(πριν δηλαδή 3 χρόνια) και τώρα δεν τις πραγματοποιείτε καθόλου
- ⑦ Εξακολουθείτε να πραγματοποιείτε ασκήσεις δραματοποίησης χωρίς να σας έχει επηρεάσει ιδιαίτερα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
- ⑦ Τίποτα από τα παραπάνω

Για τους φιλολόγους που δεν πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης επιπρόσθετα ερωτήθηκαν σε τι βαθμό διατίθενται να τις πραγματοποιήσουν ή να μην τις πραγματοποιήσουν, εφόσον εξαιρεθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες.

**20. Αν οι λόγοι που σας απέτρεψαν από την εφαρμογή των ασκήσεων δραματοποίησης αντιμετωπίζονταν με κάποιο τρόπο, θα είχατε τη διάθεση να τις εφαρμόσετε μες στην τάξη;**

Οπωσδήποτε ναι       Ίσως ναι       Δεν είμαι σίγουρος/η       Ίσως όχι       Οπωσδήποτε όχι

Το ερωτηματολόγιο τελειώνει με μια ανοιχτού τύπου ερώτηση που αφήνει περιθώριο στους φιλολόγους να προσθέσουν, να επισημάνουν ή και να προτείνουν ό,τι θέλουν.

Όπως έγινε φανερό από τα όσα παρατέθηκαν πιο πάνω η δομή του ερωτηματολογίου έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τους στόχους και τις υποθέσεις έρευνας. Ξεκινάει πρώτα από γενικές ερωτήσεις (απόψεις των φιλολόγων για διάφορα ζητήματα των *ασκήσεων δραματοποίησης*) και καταλήγει σε πιο ειδικές ερωτήσεις (οι οποίες απευθύνονται στους φιλολόγους που εκτελούν *άσκηση δραματοποίησης* και στους φιλολόγους που δεν εκτελούν).

### **1.6. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι φιλόλογοι των Ενιαίων Λυκείων των νομών Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου, οι οποίοι έχουν διδάξει το διδακτικό βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου. Επειδή η έρευνα αφορά τους φιλολόγους μόνο των Ενιαίων Λυκείων και όχι των Γυμνασίων, δεν ήταν εύκολο τα γραφεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να δώσουν μια κατάσταση που να διαχωρίζει τους φιλολόγους Ε. Λυκείων και Γυμνασίων. Οι καταστάσεις τους, που περιλάμβαναν τον αριθμό και το φύλο των φιλολόγων που διδάσκουν με οργανική θέση ή με απόσπαση στα σχολεία ή ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι καθώς και τους φιλολόγους που απλά ανήκουν οργανικά στο σχολείο, αλλά έχουν αποσπαστεί σε άλλο σχολείο Β/θμιας Εκπ/σης, ήταν συνολικές για Γυμνάσια και Λύκεια και ο διαχωρισμός τους θα απαιτούσε ιδιαίτερο κόπο και χρόνο, γι' αυτό και θεωρήθηκε πρακτικό και συνετό να αναζητηθεί τηλεφωνικά σε κάθε σχολείο ο αριθμός των φιλολόγων που διδάσκουν στα σχολεία των νομών. Έτσι οι φιλόλογοι των Ε. Λυκείων των νομών Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου κατά το διδακτικό έτος 2000 – 2001 ήταν στο σύνολο 344.

Ωστόσο χρονικοί καθαρά περιορισμοί δεν επέτρεπαν τη διεξαγωγή της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό. Κατά συνέπεια αποφασίστηκε να γίνει η έρευνα στα

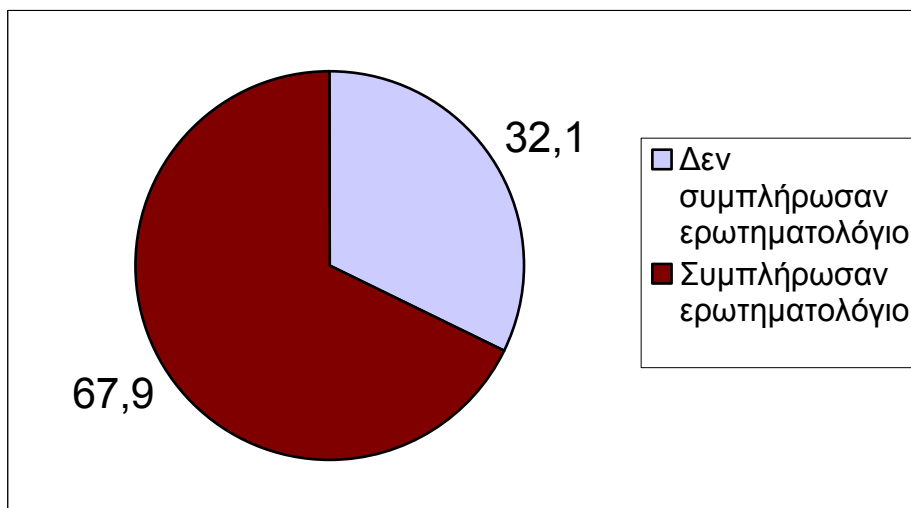
Ε. Λύκεια των πόλεων Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου, που είναι και οι πρωτεύουσες των νομών. Το δείγμα λοιπόν ορίστηκε να το αποτελούν φιλόλογοι των Ε. Λυκείων Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου, και οι οποίοι συν τους άλλους έπρεπε να έχουν διδάξει τα σχολικά εγχειρίδια «Έκφραση – Έκθεση» έστω και μία φορά, ώστε να έχουν άποψη για το θέμα της έρευνας. Επομένως από το δείγμα εξαιρούνται όσοι φιλόλογοι δεν έχουν διδάξει τα συγκεκριμένα βιβλία. Τον αριθμό αυτών των εξαιρουμένων φιλολόγων δεν είναι δυνατόν να τον γνωρίζουμε για όλον τον πληθυσμό, αφού για την πληροφορία αυτή απαιτείται προσωπική επαφή και συνομιλία και κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο. Το δείγμα λοιπόν της έρευνας αποτέλεσαν 215 υποκείμενα, φιλόλογοι των Ε. Λυκείων των πόλεων Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου, οι οποίοι έχουν διδάξει έστω και μια φορά τα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου.

### **1.7. Συλλογή των δεδομένων**

Η διανομή των ερωτηματολογίων άρχισε στις 7 Μαρτίου του 2001, διακόπηκε για τις γιορτές του Πάσχα, και ολοκληρώθηκε στις 10 Μαΐου του 2001. Ήταν μια αρκετά κουραστική δουλειά, καθώς οι περισσότεροι φιλόλογοι έπαιρναν το ερωτηματολόγιο να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους, πολλοί ξέχναγαν να το συμπληρώσουν και ποτέ η ερευνήτρια δεν έβρισκε όλους τους φιλολόγους συγκεντρωμένους, επειδή τα διαλείμματα ήταν μικρά και πήγαιναν πολλές φορές κατευθείαν απ' τη μια τάξη στην άλλη ή αν είχαν κενή ώρα έφευγαν από το σχολείο. Αναγκαστικά λοιπόν η ερευνήτρια έπρεπε να πάει μια, δυο και τρεις και περισσότερες φορές προκειμένου να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτηματολόγια. Τελικά από τα 215 υποκείμενα του δείγματος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 146 υποκείμενα, δηλαδή ποσοστό 67,9% του δείγματος. Το αποτέλεσμα είναι αρκετά ικανοποιητικό γνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες εκτέθηκαν μόλις παραπάνω.

### 1.8. Περιγραφή του δείγματος.

Το δείγμα της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν 215 υποκείμενα, εκ των οποίων συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο τα 146 (ποσοστό 67,9%).



Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας.

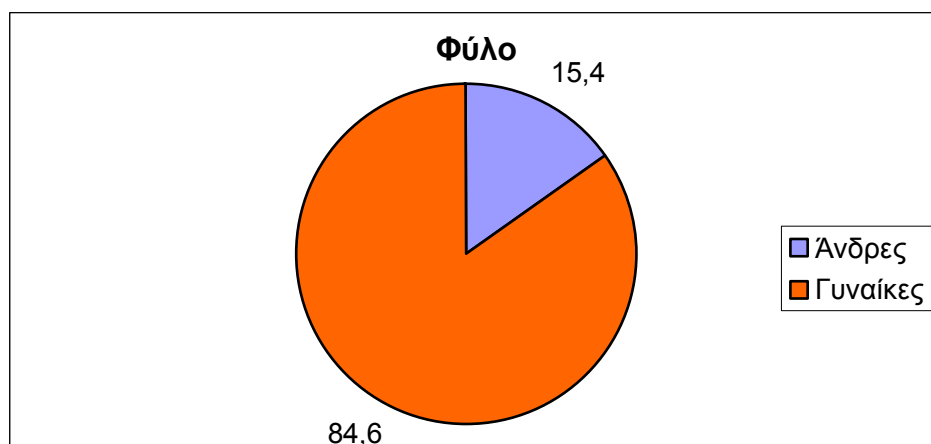
#### I. Το φύλο.

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Άνδρες	22	15,4
Γυναίκες	121	84,6
ΣΥΝΟΛΟ	143	100
Δεν απάντησαν		3

Απ' τον πίνακα βλέπουμε ότι οι γυναίκες φιλόλογοι είναι συντριπτικά περισσότερες από τους άνδρες. Οι γυναίκες είναι 121 και καταλαμβάνουν το 84,6% του δείγματος, ενώ οι άνδρες φιλόλογοι είναι μόλις 22 με ποσοστό 15,4%. Η δυσαναλογία αυτή των δύο φύλων μέσα στο δείγμα, όπως φαίνεται και απ' το διάγραμμα που ακολουθεί, δημιουργεί προβλήματα στη στατιστική επεξεργασία των υποθέσεων της έρευνας. Ωστόσο δεν οφείλεται το γεγονός σε σφάλμα και αδυναμία της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Πραγματικά οι γυναίκες φιλόλογοι είναι αριθμητικά πολύ περισσότερες απ' ό,τι είναι οι άντρες φιλόλογοι στην



εκπαίδευση. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η αναλογία αυτή ανταποκρίνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

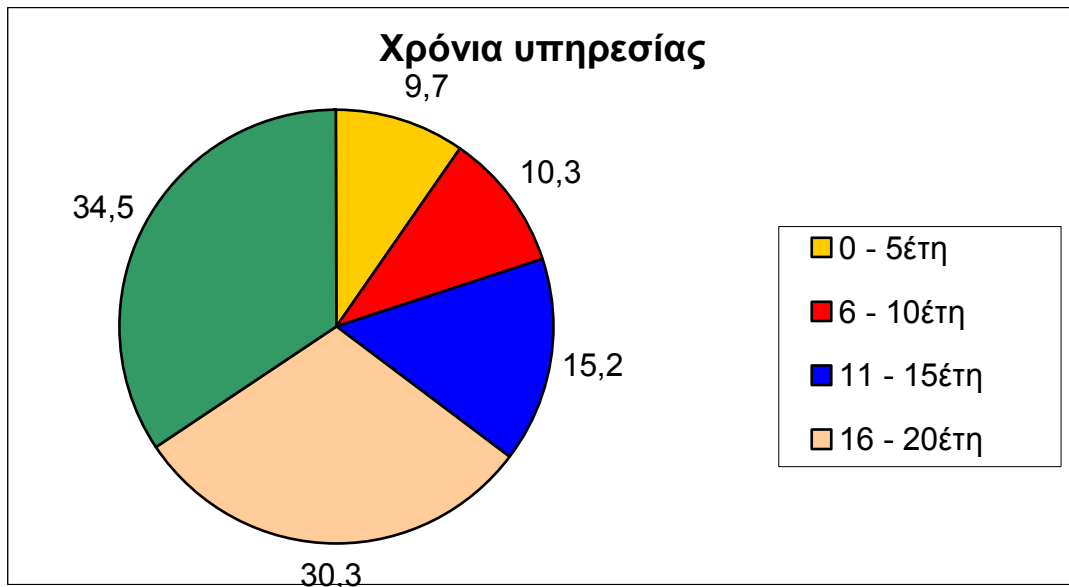


## II. Χρόνια υπηρεσίας.

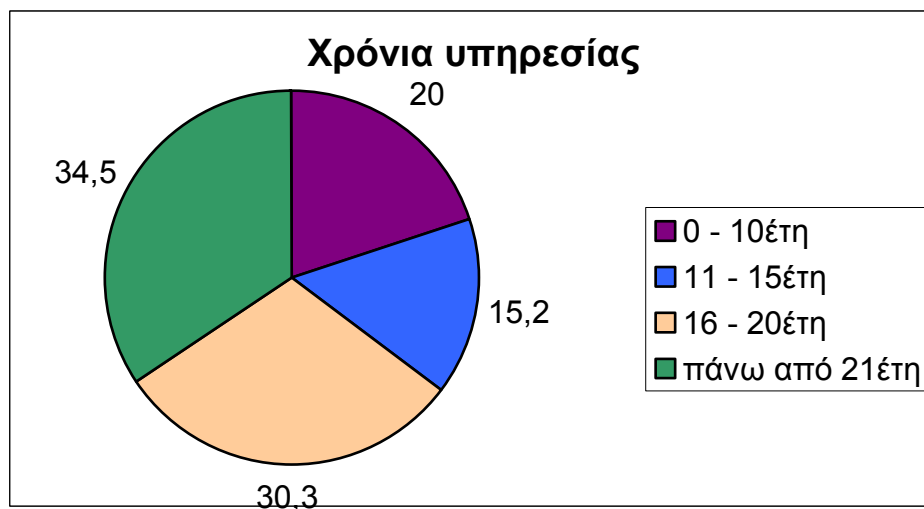
	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα(%)
0 – 5	14	9,7
6 – 10	15	10,3
11 – 15	22	15,2
16 – 20	44	30,3
Πάνω από 21	50	34,5
ΣΥΝΟΛΟ	145	100
Δεν απάντησαν	1	

Στην μεταβλητή ‘χρόνια υπηρεσίας’ είχε γίνει απ’ την αρχή στο ερωτηματολόγιο η κατηγοριοποίηση «0 – 5», «6 – 10», «11 – 15», «16 – 20» και «πάνω από 21» χρόνια υπηρεσίας. Τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος, τα οποία δίνονται παραπάνω στον πίνακα, έδειξαν ότι οι δύο πρώτες κατηγορίες συγκεντρώνουν μικρό ποσοστό φιλολόγων σε σχέση με τις τρεις τελευταίες κατηγορίες. Αν θέλαμε να εξηγήσουμε, γιατί τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν γίνει πολύ λιγότεροι διορισμοί σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια, η μόνη λογική εξήγηση φαίνεται να είναι ότι ίσως πριν μια εικοσαετία λόγω πολιτικών συνθηκών ευνοήθηκαν οι διορισμοί, καθώς πριν 16 – 20 χρόνια ήταν η περίοδος 1981–86 και, όπως φαίνεται απ’ τον πίνακα και πιο παραστατικά και από το διάγραμμα, τότε είχαμε και τους περισσότερους διορισμούς, με αποτέλεσμα στις μέρες μας να μην υπάρχουν τόσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια άλλη εξήγηση του φαινομένου είναι ότι

ίσως αν συμπλήρωνε όλο το δείγμα το ερωτηματολόγιο, να προέκυπτε μια διαφορετική κατανομή στην μεταβλητή 'χρόνια υπηρεσίας.



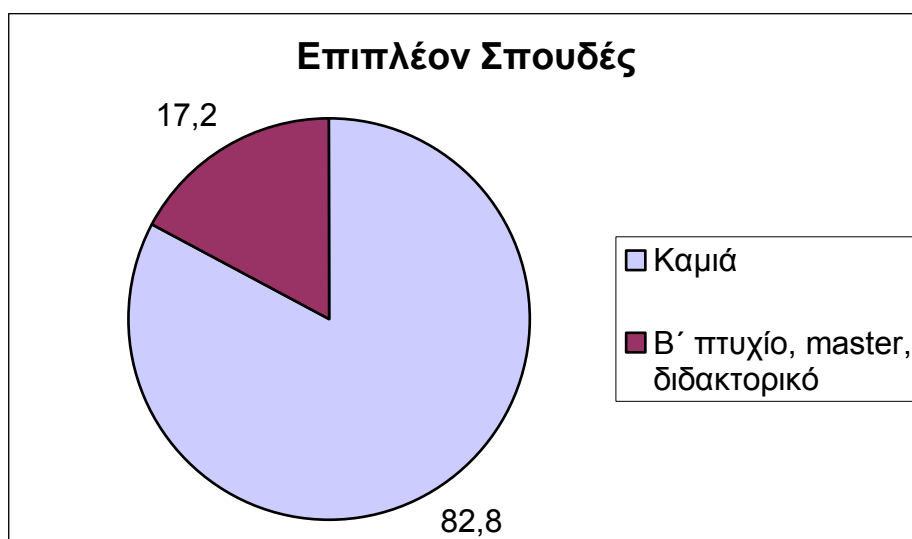
Τα δεδομένα αυτά δημιουργούσαν πρόβλημα στη στατιστική επεξεργασία τους. Για το λόγο αυτό έπρεπε να συμπτύξουμε κάποιες κατηγορίες για την καλύτερη εφαρμογή του κριτηρίου. Έτσι ορίστηκε να συμπτυχθούν οι δύο πρώτες κατηγορίες σε μία, θεωρώντας ότι θεωρητικά δεν δημιουργείται πρόβλημα. Η σύμπτυξη φαίνεται παραστατικότερα στο διάγραμμα που ακολουθεί.



### III. Επιπλέον σπουδές(πέρα από το βασικό πτυχίο).

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Καμιά	111	82,8
Β' πτυχίο, master, διδακτορικό	23	17,2
ΣΥΝΟΛΟ	134	100
Δεν απάντησαν	12	

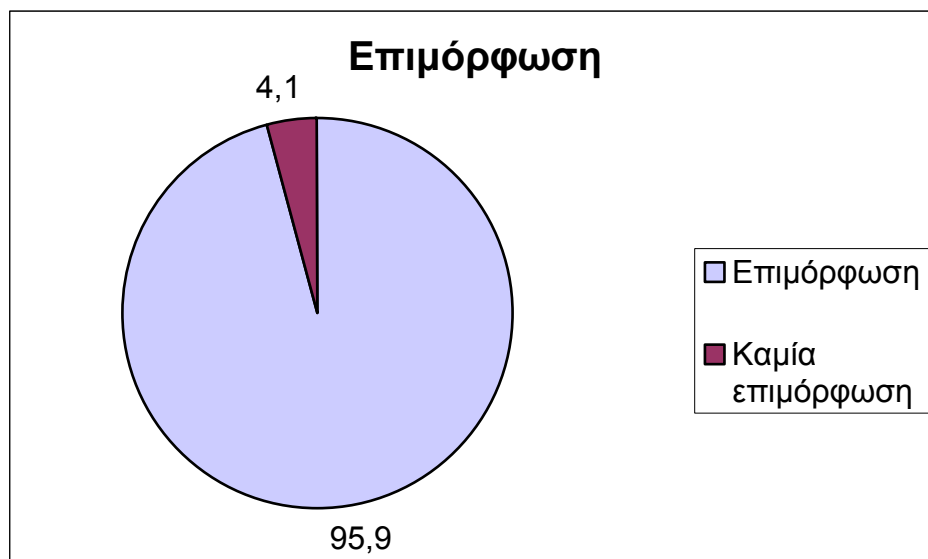
Το δείγμα της έρευνας κυρίως αποτελείται από φιλόλογους που εκτός από το βασικό πτυχίο τους δεν έχουν επιπρόσθετες σπουδές. Η μεταβλητή αυτή καθώς και η επόμενη που ακολουθεί(παρακολούθηση επιμορφώσεων) χρησιμεύουν ως κριτήρια της ευαισθησίας που έχουν ή δεν έχουν οι φιλόλογοι για τα εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα και κατά συνέπεια θα είναι πιο θετικοί στις απόψεις τους για το ζήτημα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Λόγω πάλι αυτής της δυσαναλογίας των υποκειμένων στην μεταβλητή αυτή, όπως ο πίνακας και το διάγραμμα δείχνουν, θα υπάρχουν προβλήματα στη στατιστική επεξεργασία.



#### IV. Επιμόρφωση.

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Επιμορφώσεις	139	95,9
Καμιά επιμόρφωση	6	4,1
ΣΥΝΟΛΟ	145	100
Δεν απάντησαν		1

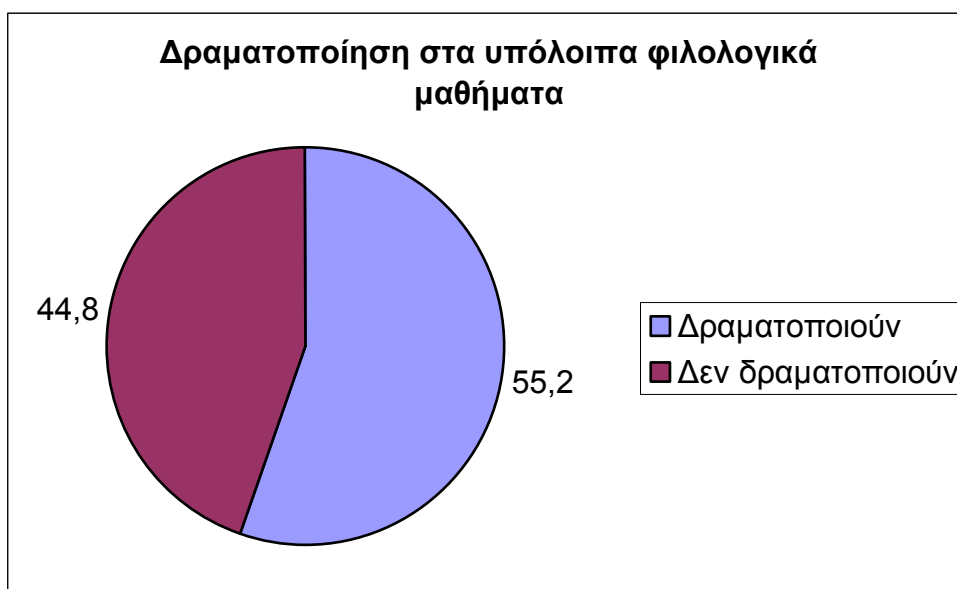
Όσο αφορά τις επιμορφώσεις που κατά καιρούς γίνονται για τους φιλολόγους(ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, σεμινάρια κλπ.), διαπιστώνουμε ότι όλοι οι φιλόλογοι έχουν λίγο πολύ παρακολουθήσει σ' όλα τα χρόνια υπηρεσίας τους διάφορες επιμορφώσεις. Η μεταβλητή αυτή, όπως εξηγήσαμε προηγουμένως, είναι ένα κριτήριο για μας που δείχνει την ευαισθησία των φιλολόγων στα εκπαιδευτικά θέματα. Το γεγονός όμως ότι όλοι σχεδόν έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις δεν διαφοροποιεί το δείγμα και έτσι τελικά δεν μπορούμε να βγάλουμε αποτελέσματα με στατιστική σημαντικότητα.



V. Δραματοποίηση στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα.

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Δραματοποιούν	79	55,2
Δεν δραματοποιούν	64	44,8
ΣΥΝΟΛΟ	143	100
Δεν απάντησαν	3	

Υπάρχουν ορισμένοι φιλόλογοι που γενικά χρησιμοποιούν το δράμα ως μέσο διδασκαλίας στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα (αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο ή από μετάφραση, κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, ιστορία). Η πληροφορία αυτή είναι πολύ σημαντική για την έρευνα, γιατί μπορεί να επηρεάζει καθοριστικά τις απαντήσεις των φιλόλογων στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στο μάθημα της γλώσσας. Τα στοιχεία από την έρευνα δείχνουν ότι το 55,2% των φιλόλογων δραματοποιεί γενικά στα φιλολογικά μαθήματα και ότι το 44,8% δεν δραματοποιεί. Το δείγμα λοιπόν μοιράζεται, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα που ακολουθεί.

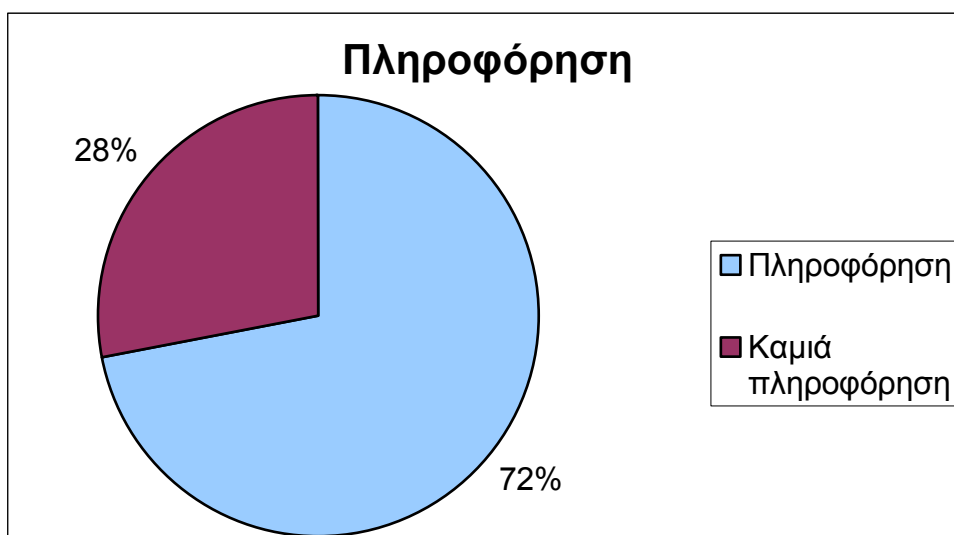


VI. Πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.

	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα (%)
Πληροφόρηση	103	72
Καμιά πληροφόρηση	40	28
ΣΥΝΟΛΟ	143	100
Δεν απάντησαν	3	

Οι φιλόλογοι στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησής τους συγκεκριμένα για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. 103 φιλόλογοι απάντησαν ότι έχουν συγκεκριμένη πληροφόρηση, ενώ οι υπόλοιποι 40 ότι δεν έχουν καμιά πληροφόρηση για το θέμα. Πιο συγκεκριμένα 83 φιλόλογοι γνώριζαν το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία από προσωπική μελέτη, 47 φιλόλογοι από επιμορφώσεις/σεμινάρια, 20 φιλόλογοι από τον σχολικό σύμβουλο και 6 φιλόλογοι από αλλού(δειγματικές διδασκαλίες κλπ).

	Απόλυτη συχνότητα	ΣΥΝΟΛΟ
Προσωπική μελέτη	83	103
Επιμορφώσεις/σεμινάρια	47	103
Σχολικός σύμβουλος	20	103
Άλλη	6	103



## 1.9. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Τα συγκεντρωμένα πια ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν και τα δεδομένα τους κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η στατιστική επεξεργασία τους. Η στατιστική τους ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (statistical packet for social scientists).

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα μη – παραμετρικά κριτήρια:

- Το κριτήριο Mann – Whitney, όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιλάμβαναν 2 κατηγορίες (φύλο, σπουδές, επιμορφώσεις, δραματοποίηση στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα και ενημέρωσή τους για το θέμα της δραματοποίησης) και οι εξαρτημένες ήταν σε τακτική κλίμακα (Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ αρκετά, δεν είμαι σίγουρος/η, διαφωνώ αρκετά, διαφωνώ απόλυτα). Προκειμένου να δούμε σε ποια απάντηση κατευθυνόταν η κάθε κατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής χρησιμοποιήσαμε τους μέσους όρους (means).
- Το κριτήριο Kruskal – Wallis, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελούνταν από k κατηγορίες, όπως η μεταβλητή ‘χρόνια υπηρεσίας’ και οι εξαρτημένες ήταν σε τακτική κλίμακα. Προκειμένου να προσδιοριστεί ανάμεσα σε ποιες κατηγορίες εντοπιζόταν η στατιστικά σημαντική διαφορά έγινε με τη χρήση του One way ANOVA και του κριτηρίου Scheffe.
- Το κριτήριο  $\chi^2$  (Chi – Square), όταν οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν σε ονοματική κλίμακα (Ναι – Όχι). Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι, όπου κρίθηκε αναγκαίο, έγινε συγχώνευση των κατηγοριών, προκειμένου να εφαρμοστεί καλύτερα το κριτήριο. Η συγχώνευση αυτή τηρήθηκε και στα παραπάνω κριτήρια, ώστε μεθοδολογικά να ακολουθείται μια ενιαία γραμμή στη στατιστική ανάλυση.

Στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας λήφθηκε το 5% ( $\alpha = .05$ ).

Στην παρουσίαση των ευρημάτων η ερευνήτρια, προσπάθησε, ώστε η εργασία να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη, σαφής και εστιασμένη στους στόχους και στις υποθέσεις της έρευνας, σχολιάζοντας και επισημαίνοντας τα στοιχεία που κατά την κρίση της έπρεπε να αναφερθούν, προκειμένου να μη ξεφύγει η εργασία από τους στόχους της και τις ερευνητικές της υποθέσεις.

## 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο τμήμα αυτό της εργασίας εκτίθενται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των υποθέσεων έρευνας και στο τέλος ακολουθούν οι απόψεις των φιλολόγων και άλλα στοιχεία, που δεν περιλαμβάνονται στις υποθέσεις έρευνας, που κρίνεται, όμως, σκόπιμο και ενδιαφέρον να αναφερθούν και να αναλυθούν σε περιγραφικό επίπεδο.

### 2.1. Τα αποτελέσματα των υποθέσεων έρευνας.

**2.1.1. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και την πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.**

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων που πραγματοποιούν και των φιλολόγων που δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης.

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ	106	73,6
ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ	38	26,4
ΣΥΝΟΛΟ	144	100
Δεν απάντησαν: 2		

Παρατηρούμε από τον πίνακα ότι σ' αυτό το βασικό ερώτημα της έρευνας η πλειονότητα των φιλολόγων (73,6%) απάντησαν ότι έχουν εκτελέσει κάποια στιγμή κάποια άσκηση δραματοποίησης των γλωσσικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου.

Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε πως κατανέμεται το δείγμα μας στην ερώτηση αυτή με βάση το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπρόσθετες σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και την πληροφόρησή τους στο θέμα αυτό και αν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις.

Πίνακας 2. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με το φύλο.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
ΑΝΔΡΕΣ	11	50	11	50	22	100
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	94	79	25	21	119	100
ΣΥΝΟΛΟ	105	74,5	36	25,5	141	100
Δεν απάντησαν: 5						
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>				
8,208	1	.004				

Όπως βλέπουμε από τον πίνακα οι περισσότερες γυναίκες (94 έναντι των 25) πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης, ενώ



οι άντρες μοιράζονται ακριβώς στη μέση (11 και 11). Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  διαπιστώνουμε ότι η πραγματοποίηση ασκήσεων δραματοποίησης σχετίζεται με το φύλο, καθώς  $p = .004 (< .05)$ .

Πίνακας 3. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
0-10	20	69	9	31	29	100
11 -15	18	81,8	4	18,2	22	100
16 - 20	34	77,3	10	22,7	44	100
Πάνω από 21	34	70,8	14	29,2	48	100
ΣΥΝΟΛΟ	106	74,1	37	25,9	143	100
Δεν απάντησαν:3						
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>				
1,580	3	.664				

Τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής 'χρόνια υπηρεσίας' τις συμπτύξαμε από πέντε σε τέσσερις για την καλύτερη εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ . Πιο συγκεκριμένα συμπτύξαμε τις δύο πρώτες κατηγορίες 0 – 5 και 6 – 10 σε 0 – 10. Θεωρούμε ότι μεθοδολογικά δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερο πρόβλημα, αν σκεφτούμε ότι ένας φιλόλογος έχει 30 χρόνια υπηρεσίας και ότι η πρώτη δεκαετία υπηρεσίας του χαρακτηρίζεται από απειρία, ειδικά τα πρώτα πέντε χρόνια, από νεότητα, ζήλο και ενθουσιασμό. Από εδώ και στο εξής η μεταβλητή αυτή θα χρησιμοποιείται μ' αυτή την κατηγοριοποίηση σε όλα τα κριτήρια. Από τη στατιστική ανάλυση φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της πραγματοποίησης ασκήσεων δραματοποίησης με τα χρόνια υπηρεσίας, καθώς  $p = .664$ .

Πίνακας 4. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
Καμιά	82	73,9	29	26,1	111	100
Β' πτυχίο, master, διδακτορικό	17	73,9	6	26,1	23	100
ΣΥΝΟΛΟ	99	73,9	35	26,1	134	100
Δεν απάντησαν:12						
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>				
0,000	1	.997				

Μόνο 23 φιλόλογοι έχουν κάνει επιπλέον σπουδές εκ των οποίων οι 17 έχουν πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης. Επίσης παρατηρούμε ότι το ίδιο ποσοστό φιλόλογων πραγματοποιεί ή δεν πραγματοποιεί άσκηση δραματοποίησης είτε έχει επιπρόσθετες σπουδές είτε έχει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών (η αναλογία τους είναι

ίδια:73,9% και 26,1%). Η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου δείχνει ότι δεν υπάρχει συστηματική σχέση των δύο αυτών μεταβλητών ( $p=.997$ , δηλαδή είναι στατιστικά σημαντική η πιθανότητα σφάλματος). Με άλλα λόγια οι επιπρόσθετες σπουδές δεν φαίνεται να έχουν σχέση με την πραγματοποίηση άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.

Πίνακας 5. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με τις επιμορφώσεις γενικά που έχουν παρακολουθήσει οι φιλόλογοι.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
Παρακολούθηση επιμορφώσεων	101	73,7	36	26,3	137	100
Μη παρακολούθηση επιμορφώσεων	5	83,3	1	16,7	6	100
ΣΥΝΟΛΟ	106	74,1	37	25,9	143	100
Δεν απάντησαν:3						
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>Fisher' s Exact Test</b>			
0,277		1,599	,511			

Παρατηρούμε ότι όλοι σχεδόν οι φιλόλογοι σε κάποιες στιγμές της θητείας τους έχουν παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις. Ωστόσο ούτε και αυτή η μεταβλητή δρα καθοριστικά στη δραματοποίηση μέσα στο γλωσσικό μάθημα. Επειδή 2 κελιά (50%) έχουν θεωρητική συχνότητα κάτω από 5, χρησιμοποιούμε το πιθανολογικό κριτήριο του Fisher. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 6. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης των γλωσσικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Ε. Λυκείου σε σχέση με τη δραματοποίηση στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
Δραματοποιούν στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα	73	93,6	5	6,4	78	100
Δεν δραματοποιούν στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα	32	50,8	31	49,2	63	100
ΣΥΝΟΛΟ	105	74,5	36	25,5	141	100
Δεν απάντησαν:5						
<b>Pearson Chi -Square</b>	<b>df</b>		<b>p</b>			
33,571	1		.000			

Πραγματικά βλέπουμε ότι οι φιλόλογοι, που πραγματοποιούν ασκήσεις δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση», χρησιμοποιούν γενικότερα το δράμα στη διδασκαλία τους και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα. Η σχέση αυτών των δυο μεταβλητών είναι πάρα πολύ μεγάλη ( $p=.000$ ) και αυτό φαίνεται και από τα ποσοστά εκείνων των φιλολόγων που γενικά δραματοποιούν στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα, καθώς το 93,6% πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης, ενώ μόλις το 6,4% δεν πραγματοποιούν.

Πίνακας 7. Η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης σε σχέση με την πληροφόρηση των φιλολόγων στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.

	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
Καμιά πληροφόρηση	20	51,3	19	48,7	39	100
Πληροφόρηση	85	83,3	17	16,7	102	100
ΣΥΝΟΛΟ	105	74,5	36	25,5	141	100
Δεν απάντησαν:5						
<b>Pearson Chi - Square</b>	<b>df</b>		<b>p</b>			
15,243	1		.000			

Και αυτή η μεταβλητή της πληροφόρησης που μπορεί να έχει ο φιλόλογος για το συγκεκριμένο αυτό θέμα διαπιστώνουμε ότι επιδρά καθοριστικά στην πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μεταβλητές 1) φύλο, 2) δραματοποίηση και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα και 3) πληροφόρηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία παρουσιάζουν σχέση με την πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης. Αντίθετα, δεν μπορούμε να συσχετίσουμε την εφαρμογή των ασκήσεων δραματοποίησης με τα χρόνια υπηρεσίας και την ευαισθητοποίηση των φιλολόγων που προκύπτει από τις επιπρόσθετες σπουδές και τις επιμορφώσεις που γενικά παρακολουθούν.

**2.1.2. Η διάθεση για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία όσων φιλολόγων δεν έχουν δραματοποιήσει μέχρι στιγμής, έχει σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση, τη δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα και την πληροφόρηση στο θέμα της δραματοποίησης ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία.**

Πίνακας 8. Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων που δεν έχουν πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης στην ερώτηση, σε ποιο βαθμό έχουν διάθεση να τις πραγματοποιήσουν.

		Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)
	Οποσδήποτε ναι	11	31,4
	Ίσως ναι	22	62,9
	Δεν είμαι σίγουρος /η	1	2,9
	Ίσως όχι	1	2,9
	Οποσδήποτε όχι	0	0
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
	Δεν απάντησαν	3	

Απ' τις απαντήσεις των φιλολόγων που δεν έχουν μέχρι στιγμής ούτε μια φορά πραγματοποιήσει μέσα στην τάξη μια τέτοια άσκηση βλέπουμε ότι όλοι τους έχουν θετική διάθεση προς αυτές τις ασκήσεις. Μόλις ένας /μία φιλόλογος δεν είναι σίγουρος /η και μόνο πάλι ένας /μία απάντησε «Ίσως όχι», ενώ κανένας δεν ήταν απόλυτα αρνητικός. Η συντριπτική αυτή θετική στάση των φιλολόγων, καθώς και ο μικρός αριθμός των φιλολόγων που δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης δεν μας αφήνει περιθώρια να προχωρήσουμε σε μια παραπέρα στατιστική επεξεργασία και ανάλυση.

2.1.3. Οι απόψεις των φιλολόγων σε διάφορα ζητήματα που αφορούν τις ασκήσεις δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα του Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

2.1.3.1. Οι απόψεις των φιλολόγων για τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση(E7\_α), για το αν είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη(E7\_β), για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία(E7\_γ) και για το αν ανάλογα με

την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης (E7\_δ) σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

**Πίνακας 9. Κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων.**

	E7_α		E7_β		E7_γ		E7_δ	
	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%	Απόλ. Συχν.	%
Συμφωνώ απόλυτα	46	31,7	7	4,8	26	17,9	39	26,7
Συμφωνώ αρκετά	72	49,7	44	30,3	71	49	64	43,8
Δεν είμαι σίγουρος/η	23	15,9	48	33,1	39	26,9	17	11,6
Διαφωνώ αρκετά	3	2,1	31	21,4	8	5,5	20	13,7
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,7	15	10,3	1	0,7	6	4,1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>145</b>	<b>100</b>	<b>145</b>	<b>100</b>	<b>145</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>
Δεν απάντησαν	1		1		1		0	

**Πίνακας 10.** Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων για τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση, για το αν είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη, για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία και για το αν ανάλογα με την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης σε σχέση με το φύλο.

		Mann – Whitney Z	p	Άνδρες		Γυναίκες	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-1,068	.286	1,73	0,7	1,93	0,8
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-0,794	.427	3,14	0,9	3	1,09
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-0,471	.637	2,27	0,8	2,21	0,85
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-1,799	.072	2,64	1,2	2,17	1,09

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 10, οι απόψεις των φιλολόγων 1)για τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ. της γλωσσικής διδασκαλίας σχετικά με τη δραματοποίηση, 2)για το κατά πόσο είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη, 3)για το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία και 4)για το αν ανάλογα με την τάξη παρακινείται ή όχι ο φιλόλογος να πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης, δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο. Ο πίνακας 10 επίσης μας πληροφορεί που κυμαίνεται ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών και των ανδρών, δηλαδή σε ποια κατηγορία απάντησης είναι κοντά, ώστε να έχουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των απαντήσεων.

Στον πίνακα 9 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των φιλολόγων για την κάθε περίπτωση. Έτσι έχουμε να παρατηρήσουμε ότι όλοι οι φιλόλογοι, άνδρες και γυναίκες, συμφωνούν αρκετά με τη διατύπωση του στόχου στο ΑΠ για τη δραματοποίηση. Μάλιστα 31,7% και 49,7% των απαντήσεων ανήκουν στο «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ αρκετά» αντίστοιχα, ενώ ένα 15,9% εκφράζει αβεβαιότητα.

Στη διατύπωση ότι η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη οι άνδρες είναι κάπως πιο αρνητικοί(πίνακας 10), αλλά πάντως άνδρες και γυναίκες δεν ήταν σίγουροι να απαντήσουν(πίνακας 9). Εδώ έχουμε να παρατηρήσουμε ότι σε σχέση με το προηγούμενο θέμα στη συγκεκριμένη περίπτωση είχαμε αρνητικές απαντήσεις (21,4% διαφώνησαν αρκετά και 10,3% διαφώνησαν απόλυτα).

Στο αν η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία άνδρες και γυναίκες συμφωνούν αρκετά, ενώ το 26,9% των υποκειμένων απάντησε «δεν είναι σίγουρος /η» και το 5,5%, που αντιστοιχεί σε 8 υποκείμενα, απάντησε «διαφωνώ αρκετά».

Όσον αφορά τη δήλωση «Η δυναμική, τα ενδιαφέροντα και το ευρύτερο γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον μιας τάξης δημιουργούν κίνητρα και προϋποθέσεις τέτοιες, ώστε να παρακινήσουν τον διδάσκοντα για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία» οι γυναίκες συμφώνησαν αρκετά, ενώ οι απαντήσεις των ανδρών πλησιάζουν περισσότερο στην απάντηση ότι δεν είναι σίγουροι. Το 13,7% και το 4,1% διαφωνούν με τη δήλωση αυτή.

Καταλήγοντας έχουμε να πούμε ότι η μεταβλητή φύλο δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των φιλολόγων και ότι γενικά οι φιλόλογοι συμφώνησαν στα ζητήματα. Υπήρχε ωστόσο σε αρκετό βαθμό αβεβαιότητα (48 υποκείμενα, δηλαδή 33,1%) και αρνητικότητα (46 υποκείμενα, δηλαδή 21,4% και 10,3%) στο αν η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη.

Οι πίνακες που ακολουθούν δείχνουν τι γίνεται με τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πίνακας 11. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

		Kruskal – Wallis Test		
		Chi Square	-df	p
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	2,753	3	.431
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	0,903	3	.825
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	4,148	3	.246
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	5,508	3	.138

**Πίνακας 12. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές.**

		Mann – Whitney Z		Καμιά		Β'πτυχίο, master, διδακτορικό	
		μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-0,281	.779	1,89	0,75	2	0,95
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-0,532	.595	2,99	1,07	3,09	1,02
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-0,412	.680	2,2	0,82	2,23	0,69
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-0,798	.425	2,19	1,05	2,43	1,24

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα απ' τους πίνακες 11 και 12 οι ανεξάρτητες μεταβλητές χρόνια υπηρεσίας και επιπλέον σπουδές δεν παρουσιάζουν στατιστικά καμία σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των φιλολόγων στην κατηγορία αυτή των προτάσεων.

**Πίνακας 13. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τις επιμορφώσεις.**

			Παρακολούθηση επιμορφώσεων		Μη παρακολούθηση επιμορφώσεων		
			μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	
		Mann – Whitney Z	ρ				
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-0,349	.727	1,91	0,78	2	0,89
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-2,091	.037	3,04	1,02	2,17	1,47
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-1,14	.254	2,23	0,83	1,83	0,75
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-1,146	.252	2,27	1,12	1,83	1,17

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση συναντάμε στην μεταβλητή επιμορφώσεις και στην πρόταση σχετικά με το κατά πόσο η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη με  $p=.037$  (βλ. πίνακα 13). Ωστόσο, παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι όσοι έχουν γενικά παρακολουθήσει επιμορφώσεις δεν είναι σίγουροι να απαντήσουν, ενώ όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις είναι θετικοί στην πρόταση αυτή. Αυτό δεν είναι αναμενόμενο, για το λόγο ότι η παρακολούθηση επιμορφώσεων δείχνει ως ένα βαθμό την ευαισθητοποίηση και δικαιολογεί τη θετική άποψη σε τέτοια διδακτικά θέματα. Το μόνο που μπορούμε να αναφέρουμε είναι ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις είναι πιο αυστηροί και δύσκολοι στο να απαντήσουν γρήγορα και απερίσκεπτα θετικά στο κατά πόσο η δραματοποίηση είναι εφικτή και πραγματοποιήσιμη στο μάθημα της γλώσσας στις τάξεις του Λυκείου.

Πίνακας 14. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το αν δραματοποιούν στα άλλα φιλολογικά μαθήματα.



				Δραματοποιούν		Δεν δραματοποιούν	
		Mann – Whitney Z	p	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-1,809	.070	1,82	0,8	2,03	0,76
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-4,562	.000	2,66	0,95	3,44	1,03
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-3,847	.000	2	0,74	2,52	0,84
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-3,609	.000	1,95	0,93	2,66	1,21

Η μεταβλητή της δραματοποίησης και στα άλλα φιλολογικά μαθήματα πραγματικά είναι καθοριστικός στη διαφοροποίηση των απόψεων των φιλολόγων. Βλέπουμε απ' τον πίνακα 14 ότι μόνο η πρόταση σχετικά με τη διατύπωση του στόχου του ΑΠ για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία (E7\_α) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με  $p = .07 (> .05)$ , ενώ οι υπόλοιπες προτάσεις έχουν στατιστική σημαντικότητα  $p = .000$ . Για μια πιο αναλυτική και σαφή εικόνα των απαντήσεων, μπορούμε να κοιτάξουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων των φιλολόγων που χρησιμοποιούν το δράμα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και των φιλολόγων που δεν το χρησιμοποιούν. Παρατηρούμε ότι όσοι φιλόλογοι δεν χρησιμοποιούν το δράμα γενικά στη διδασκαλία τους τείνουν να διαφωνούν αρκετά με το αν είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη η δραματοποίηση και να μην είναι σίγουροι αν έχει θέση η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία και αν η τάξη τους επηρεάζει στην απόφασή τους για δραματοποίηση, ενώ όσοι την χρησιμοποιούν συμφωνούν αρκετά στα παραπάνω.

Πίνακας 15. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με την πληροφόρηση ειδικά για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.

				Καμιά πληροφόρηση		Πληροφόρηση	
		Mann-Whitney Z	p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-1,418	.156	2,02	0,8	1,83	0,75
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-3,297	.001	3,44	0,97	2,82	1,03
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-2,438	.015	2,45	0,81	2,12	0,82
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-1,729	.084	2,45	1,06	2,17	1,13

Επίσης, η πληροφόρηση που έχουν για το θέμα της δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των φιλολόγων στις προτάσεις E7\_β και E7\_γ σχετικά με την εφικτότητα της δραματοποίησης στη διδακτική πράξη (με  $p=.001$ ) και με το αν έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία (με  $p=.015$ ) αντίστοιχα (βλ. πίνακα 15).

Πίνακας 16. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το αν πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση».

		Mann-Whitney Z	p	Πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία		Δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E7_α	Η άποψή τους για το γενικό στόχο του νέου Α.Π.	-2,532	.011	1,81	0,77	2,16	0,8
E7_β	Η δραματοποίηση είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη	-4,256	.000	2,81	1,03	3,63	0,94
E7_γ	Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία	-3,506	.000	2,07	0,76	2,63	0,88
E7_δ	Ανάλογα με την τάξη παρακινείται ο διδάσκοντας για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	-3,637	.000	2,06	1,03	2,82	1,18

Τέλος, οι απόψεις των φιλολόγων που πραγματοποιούν ή έχουν πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα του Λυκείου διαφέρουν απ' αυτές των φιλολόγων που δήλωσαν ότι δεν έχουν ποτέ πραγματοποιήσει τέτοια άσκηση. Μάλιστα, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται με μεγάλη στατιστική σημαντικότητα, όπως διαπιστώνουμε απ' τον πίνακα 16. Απ' τους μέσους όρους των απαντήσεων βλέπουμε ότι όσοι δραματοποιούν στη γλωσσική διδασκαλία συμφωνούν αρκετά στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ενώ όσοι δεν δραματοποιούν βρίσκονται κοντά στο ότι δεν είναι σίγουροι. Παρατηρούμε ότι αυτοί που δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης διαφωνούν αρκετά με το αν είναι πραγματοποιήσιμη η δραματοποίηση στη διδακτική πράξη.

Τελειώνοντας με αυτές τις υποθέσεις έρευνας έχουμε να παρατηρήσουμε ότι όσοι είναι ενήμεροι για το θέμα της δραματοποίησης συγκεκριμένα πάνω στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά κυρίως όσοι δραματοποιούν γενικά στα φιλολογικά μαθήματα, αλλά και ειδικά στο γλωσσικό μάθημα έχουν διαφορετικές απόψεις στατιστικά σημαντικές σε σχέση με αυτούς που ούτε ενημερωμένοι είναι για το ειδικό αυτό θέμα και ούτε δραματοποιούν, ενώ το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, οι επιπλέον σπουδές και οι επιμορφώσεις δεν είναι οι μεταβλητές που έχουν σημαντική συνάφεια με τις απόψεις των φιλολόγων.

*2.1.3.2. Οι απόψεις των φιλολόγων για τη χρησιμότητα και σημασία των ασκήσεων δραματοποίησης στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος και στο γνωστικό και συναισθηματικό / ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.*

**Πίνακας 17. Κατανομή των απαντήσεων.**

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος /η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα	ΣΥΝΟΛΟ	Δεν απάντησαν
E8_1	Απόλ. Συχν.	76	59	5	1		141	5
	%	53,9	41,8	3,5	0,7		100	
E8_2	Απόλ. Συχν.	70	64	9		1	144	2
	%	48,6	44,4	6,3		0,7	100	
E8_3	Απόλ. Συχν.	52	53	34	5	1	145	1
	%	35,9	36,6	23,4	3,4	0,7	100	
E8_4	Απόλ. Συχν.	50	82	9		1	142	4
	%	35,2	57,7	6,3		0,7	100	
E8_5	Απόλ. Συχν.	68	55	20	1	1	145	1
	%	46,9	37,9	13,8	0,7	0,7	100	
E8_6	Απόλ. Συχν.	66	56	19	3	1	145	1
	%	45,5	38,6	13,1	2,1	0,7	100	
E8_7	Απόλ. Συχν.	54	67	21	1	1	144	2
	%	37,5	46,5	14,6	0,7	0,7	100	
E8_8	Απόλ. Συχν.	46	69	25	3	1	144	2
	%	31,9	47,9	17,4	2,1	0,7	100	
E8_9	Απόλ. Συχν.	44	67	28	5	1	145	1
	%	30,3	46,2	19,3	3,4	0,7	100	
E8_10	Απόλ. Συχν.	70	60	10	1	2	143	3
	%	49	42	7	0,7	1,4	100	
E8_11	Απόλ. Συχν.	58	57	22	1	3	141	5
	%	41,1	40,4	15,6	0,7	2,1	100	

E8_12	Απόλ. Συχν.	65	58	15	2	2	142	4
	%	45,8	40,8	10,6	1,4	1,4	100	
E8_13	Απόλ. Συχν.	60	66	15	2	2	145	1
	%	41,4	45,5	10,3	1,4	1,4	100	

**Πίνακας 18. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων για τη χρησιμότητα και σημασία των ασκήσεων δραματοποίησης στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος και στο γνωστικό και συναισθηματικό /ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές σε σχέση με το φύλο.**

				Ανδρες		Γυναίκες	
Οι ασκήσεις δραματοποίησης:		Mann Whitney	-p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
		Z					
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-0,247	.805	1,48	0,6	1,51	0,61
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τις μαθητές	-1,599	.110	1,77	0,61	1,57	0,68
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-0,737	.461	2,09	0,92	1,95	0,9
	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)						

E8_4		-1,254	.210	1,86	0,48	1,72	0,67
	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-0,286	.775	1,71	0,72	1,69	0,79
E8_5							
	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-0,516	.606	1,81	0,81	1,73	0,82
E8_6							
	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία						
E8_7		-1,748	.080	2	0,53	1,77	0,79
	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)						
E8_8		-0,61	.542	1,95	0,58	1,91	0,83
	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του						
		-2,085	.037	2,29	0,72	1,93	0,85
E8_9							

	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών						
E8_10		-0,594	.553	1,76	0,94	1,61	0,74
	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών						
E8_11		-0,913	.361	2,05	1,07	1,79	0,84
	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών						
E8_12		-2,055	.040	2,14	1,11	1,64	0,73
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-2,964	.003	2,29	1,01	1,67	0,72

Απ' τον πίνακα 17, ο οποίος παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων σ' αυτήν την κατηγορία θεμάτων, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων συμφωνούν απόλυτα ως αρκετά στις δηλώσεις για τη χρησιμότητα και σημασία των *ασκήσεων δραματοποίησης* στα γλωσσικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση». Ένα μικρό συνήθως ποσοστό απαντάει «δεν είμαι σίγουρος / η».

Όπως βλέπουμε απ' τον πίνακα 18 οι απόψεις γενικά των φιλολόγων για τη χρησιμότητα και σημασία της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο. Μόνο στις δηλώσεις E8\_9, E8\_12 και E8\_13 εντοπίζουμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με  $p=.037$ ,  $p=.04$  και  $p=.003$  αντίστοιχα. Αν θέλουμε να δούμε προς τα πού κλίνουν οι απόψεις τους, αρκεί να κοιτάξουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων τους. Έτσι στο E8\_9 οι άνδρες τείνουν προς την απάντηση «δεν είμαι σίγουρος» με μέσο όρο 2,29 και οι γυναίκες προς την απάντηση «συμφωνώ αρκετά» με μέσο όρο 1,93. Το ίδιο πάνω κάτω ισχύει και στις υπόλοιπες δηλώσεις (E8\_12 και E8\_13). Οι άντρες εκφράζουν περισσότερο απ' τις γυναίκες μια δυσπιστία ως προς αυτές τις απόψεις, ενώ οι γυναίκες σπεύδουν να συμφωνήσουν και μάλιστα απόλυτα. Αυτή η παρατήρηση ισχύει

γενικά για όλες τις προτάσεις σχετικά με τη χρησιμότητα και σημασία της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία κοιτάζοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων έχουμε σ' αυτές τις τρεις προτάσεις, ενώ στις υπόλοιπες άνδρες και γυναίκες έχουν σχεδόν την ίδια άποψη.

Πίνακας 19. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.

		Kruskal – Wallis Test		
		Chi Square	df	p
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	9,044	3	.029
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τις μαθητές	6,126	3	.106
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	13,404	3	.004
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	6,049	3	.109
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	3,042	3	.385
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	1,546	3	.672
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	7,848	3	.049
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	9,426	3	.024
E8_9	Βοηθούν στο να αξιολογούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	5,12	3	.163
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	1,642	3	.650
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	4,635	3	.201
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	7,526	3	.057
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	2,724	3	.436

Οι απόψεις των φιλολόγων διαπιστώνουμε ότι διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στις προτάσεις E8\_1, E8\_3, E8\_7 και E8\_8 με πιθανότητα σφάλματος  $p = .029$ ,  $p = .004$ ,  $p = .049$  και  $p = .024$  αντίστοιχα, όταν έχουμε ορίσει όριο στατιστικής σημαντικότητας το 5%. Προκειμένου να προσδιορίσουμε μεταξύ ποιων κατηγοριών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας υπάρχει σχέση σημαντική, χρησιμοποιούμε το κριτήριο



Scheffe. Διαπιστώνουμε ότι στην μεταβλητή E8\_1 στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζουμε μεταξύ των περιπτώσεων 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας και 16 – 20 χρόνια υπηρεσίας. Στη μεταβλητή E8\_3, E8\_7 και E8\_8 η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των περιπτώσεων 0 – 10 και 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 20. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές.

		Mann Whitney Z	p	Καμιά		Β' πτυχίο, master, διδακτορικό	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-1,21	.226	1,55	0,62	1,36	0,49
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό μάθημα για τις μαθητές	-1,13	.259	1,61	0,62	1,45	0,6
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-1,24	.215	1,91	0,87	2,13	0,87
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	-0,228	.820	1,7	0,58	1,74	0,62
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-0,107	.915	1,69	0,76	1,65	0,57
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-0,312	.755	1,73	0,81	1,61	0,58
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	-0,438	.661	1,78	0,71	1,87	0,76
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	-0,291	.771	1,88	0,75	1,95	0,84
E8_9	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	-0,34	.734	1,97	0,82	2	0,74
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	-1,394	.163	1,6	0,72	1,78	0,67
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	-1,791	.073	1,76	0,85	2,05	0,79
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	-1,558	.119	1,66	0,8	1,87	0,69
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-1,804	.071	1,7	0,77	1,96	0,71

**Πίνακας 21.Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τις επιμορφώσεις.**

		Mann Whitney Z	p	Παρακολούθηση επιμορφώσεων		Μη παρακολούθηση επιμορφώσεων	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-0,715	.475	1,52	0,61	1,33	0,52
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές	-0,564	.573	1,6	0,67	1,5	0,84
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-1,365	.172	1,99	0,9	1,5	0,84
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	-1,229	.219	1,74	0,64	1,4	0,55
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-0,114	.909	1,71	0,78	1,67	0,82
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-0,169	.866	1,74	0,82	1,67	0,82
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	-0,508	.611	1,81	0,77	1,6	0,55
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	-0,322	.748	1,93	0,8	1,8	0,84
E8_9	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	-0,758	.448	1,98	0,82	1,83	1,17
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	-0,658	.510	1,65	0,77	1,4	0,55
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	-0,061	.952	1,82	0,88	1,8	0,84
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	-0,83	.407	1,73	0,83	1,4	0,55
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-1,39	.165	1,78	0,81	1,33	0,52

Οι μεταβλητές «επιπλέον σπουδές» και «επιμορφώσεις», παρόλο που είναι ενδεικτικοί για την ευαισθητοποίηση των φιλολόγων σε διδακτικά θέματα, δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των φιλολόγων στις συγκεκριμένες προτάσεις. Αυτό οφείλεται στο ότι λίγοι είναι οι φιλόλογοι εκείνοι με επιπλέον σπουδές και σχεδόν όλοι έχουν παρακολουθήσει κάποιες επιμορφώσεις σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας τους, με συνέπεια να μην είναι δυνατό ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Πίνακας 22. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το αν δραματοποιούν και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα.

		Mann Whitney Z	-p	Δραματοποιούν		Δεν δραματοποιούν	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-3,022	.003	1,39	0,59	1,68	0,59
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τις μαθητές	-4,367	.000	1,38	0,54	1,87	0,73
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-2,125	.034	1,83	0,89	2,14	0,89
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	-2,14	.032	1,64	0,61	1,87	0,66
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-1,594	.111	1,63	0,77	1,83	0,79
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-1,579	.114	1,66	0,8	1,86	0,84
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	-3,189	.001	1,64	0,71	2,03	0,78
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	-1,616	.106	1,83	0,76	2,06	0,82
E8_9	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	-1,291	.197	1,9	0,83	2,08	0,85
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	-2,685	.007	1,49	0,62	1,85	0,88
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	-2,151	.031	1,68	0,75	2,03	0,98
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	-2,633	.008	1,56	0,71	1,93	0,91
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-2,321	.020	1,61	0,65	1,97	0,93

**Πίνακας 23. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με την πληροφόρηση που έχουν ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.**

			Καμιά πληροφόρηση		Πληροφόρηση		
		Mann -p Whitney Z	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-2,666	.008	1,7	0,56	1,44	0,61
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές	-2,797	.005	1,82	0,64	1,51	0,67
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-2,497	.013	2,25	0,87	1,85	0,89
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	-1,864	.062	1,85	0,53	1,68	0,68
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-1,2	.230	1,78	0,66	1,68	0,83
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-1,431	.153	1,85	0,77	1,69	0,84
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	-2,343	.019	2	0,68	1,72	0,79
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	-1,019	.308	2	0,68	1,89	0,84
E8_9	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	-0,699	.485	2	0,68	1,96	0,9
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	-1,057	.291	1,67	0,62	1,62	0,83
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	-0,255	.799	1,85	0,87	1,81	0,88
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	-1,513	.130	1,83	0,75	1,67	0,86
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-0,806	.420	1,8	0,72	1,74	0,84

**Πίνακας 24. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το αν πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των γλωσσικών βιβλίων «Έκφραση–Έκθεση» του Λυκείου.**

		Mann – p Whitney Z	Πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία		Δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία		
			μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	
E8_1	Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας	-1,496	.135	1,47	0,61	1,62	0,59
E8_2	Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τις μαθητές	-3,178	.001	1,48	0,57	1,92	0,82
E8_3	Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών	-1,581	.114	1,89	0,86	2,18	0,98
E8_4	Δίνουν αφορμή /κίνητρα για γλωσσική χρήση /γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)	-1,73	.084	1,66	0,58	1,92	0,77
E8_5	Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών	-1,301	.193	1,65	0,77	1,84	0,83
E8_6	Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα	-1,907	.056	1,66	0,79	1,95	0,88
E8_7	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία	-3,666	.000	1,66	0,68	2,21	0,84
E8_8	Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)	-1,488	.137	1,85	0,77	2,08	0,86
E8_9	Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του	-1,089	.276	1,94	0,84	2,11	0,84
E8_10	Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών	-0,833	.405	1,61	0,75	1,72	0,81
E8_11	Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών	-0,997	.319	1,78	0,86	1,94	0,92
E8_12	Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών	-2,244	.025	1,63	0,78	1,97	0,91
E8_13	Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών	-0,938	.348	1,71	0,76	1,89	0,94

Μεγάλη διαφοροποίηση των απόψεων παρουσιάζεται μεταξύ των φιλολόγων που κάνουν χρήση του δράματος και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα και των φιλολόγων που δεν κάνουν (βλ. πίνακα 22). Μόνο οι προτάσεις «καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών»(E8\_5), «καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών»(E8\_6), «βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)» (E8\_8) και «βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του» (E8\_9) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ( $p>.05$ ), ενώ οι υπόλοιπες διαφοροποιούνται σημαντικά καθώς το  $p<.05$ . Απ' τους μέσους όρους βλέπουμε σε ποια απάντηση κυμαίνεται κατά μέσο όρο η άποψη εκείνων που δραματοποιούν και κείνων που δεν δραματοποιούν γενικά στα φιλολογικά μαθήματα.

Επίσης και το αν έχουν κάποια πληροφόρηση ή όχι οι φιλόλογοι ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζει ως ένα βαθμό τις απόψεις τους για τη χρησιμότητα και σημασία των ασκήσεων δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις έχουμε στις προτάσεις E8\_1 με  $p=.008$ , E8\_2 με  $p=.005$ , E8\_3 με  $p=.013$  και E8\_7 με  $p=.019$ , ενώ στις υπόλοιπες δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις συστηματικά.

Τέλος, το αν πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» δεν φαίνεται να έχει σχέση γενικά με όλες τις απόψεις των φιλολόγων σχετικά με τη χρησιμότητα και τη σημασία της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας. Στατιστική σημαντικότητα παρουσιάζουν οι προτάσεις E8\_2 (σχετική με την ωφέλεια στη διδακτική διαδικασία) , E8\_7 (σχετική με την ωφέλεια στο γλωσσικό / γνωστικό τομέα) και E8\_12 (σχετική με την ωφέλεια στο ψυχοκινητικό τομέα) με  $p=.001$ ,  $p=.000$  και  $p=.025$  αντίστοιχα.

2.1.3.3. *Οι απόψεις των φιλολόγων σε μια σειρά από πρακτικά ζητήματα των ασκήσεων δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.*

Πίνακας 25. Η κατανομή των απαντήσεων.

	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου		Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία		Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές & μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου		Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή		Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τις για τις μαθητές		Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Συμφωνώ απόλυτα	37	26,1	16	11,5	63	45	95	65,1	75	53,6	82	56,9
Συμφωνώ αρκετά	79	55,6	48	34,5	57	40,7	43	29,5	54	38,6	43	29,9
Δεν είμαι σίγουρος/η	21	14,8	48	34,5	9	6,4	4	2,6	9	6,4	14	9,7
Διαφωνώ αρκετά	3	2,1	19	13,7	7	5	3	2,1	1	0,7	3	2,1
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,4	8	5,8	4	2,9	1	0,7	1	0,7	2	1,4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>142</b>	<b>100</b>	<b>139</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
Δεν απάντησαν	4		7		6				6		2	

Απ' τον πίνακα 25 με την κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων παρατηρούμε ότι στην πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου» το 81,7% συμφωνεί (26,1 «συμφωνώ απόλυτα» και 55,6% «συμφωνώ αρκετά»), το 14,8% δεν είναι σίγουρο για να απαντήσει, ενώ μόλις το 3,5% διαφωνεί (5 υποκειμένα).

Όσον αφορά τη δεύτερη πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία» ένα 13,7% διαφώνησε αρκετά, ένα 5,8% διαφώνησε απόλυτα και ένα 34,5% δεν ήταν σίγουρο. Το 34,5% των υποκειμένων σημείωσαν ότι συμφωνούν αρκετά και το 11,5 των υποκειμένων ότι συμφωνεί απόλυτα.

Στην πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και δασκάλου» η πλειοψηφία των φιλολόγων (45% και 40,7%) συμφώνησε από απόλυτα ως αρκετά.

Και στην επόμενη πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή» η πλειοψηφία των φιλολόγων συμφώνησε και μάλιστα το 65,1% σημείωσε «συμφωνώ απόλυτα».

Το ίδιο διαπιστώνουμε και για την πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα και ενδιαφέροντα τα θέματά τους για τους μαθητές». Το 92,1% συμφώνησε. Και στην τελευταία πρόταση «οι ασκήσεις δραματοποίησης καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου» οι φιλόλογοι συμφώνησαν.

Κλείνοντας το σχολιασμό της κατανομής των απαντήσεων των φιλολόγων αναφέρουμε ότι παρατηρούμε σχεδόν ταύτιση των απόψεων ανδρών και γυναικών φιλολόγων στις προτάσεις αυτές και συνεπώς δεν μπορούμε να ισχυριστούμε στην περίπτωση αυτή ότι το φύλο διαφοροποιεί τις απόψεις. Άλλωστε και με την εφαρμογή του κριτηρίου Mann – Whitney διαπιστώνουμε στη συνέχεια (βλ. πίνακα 26) ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 26. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το φύλο.

		Mann – Whitney Z		Άνδρες		Γυναίκες	
			ρ	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου	-1,086	.278	2,1	0,7	1,97	0,81
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-0,57	.569	2,81	0,98	2,66	1,06
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-0,498	.618	1,95	1,15	1,78	0,95
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-0,635	.525	1,5	0,74	1,42	0,72
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους για τις μαθητές	-0,656	.512	1,45	0,6	1,58	0,73
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-1,102	.271	1,76	0,89	1,58	0,86

Απ' τον πίνακα 26 διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των φιλολόγων δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο στη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι μέσοι όροι δείχνουν ότι άνδρες και γυναίκες συμφωνούν απόλυτα ως αρκετά.

Πίνακας 27. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.



		Kruskal – Wallis Test		
		Chi Square	df	p
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου	7,158	3	.067
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	9,259	3	.026
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	7,55	3	.056
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	7,194	3	.066
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους για τις μαθητές	11,124	3	.011
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	9,818	3	.020

**Πίνακας 28. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων ανά κατηγορία των φιλολόγων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.**

		Means			
		0 -10	Νοε-15	16 - 20	Πάνω από 21
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου	2,24	1,67	2,02	1,9
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	2,69	2,14	2,66	2,94
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	1,83	1,33	1,81	1,98
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	1,28	1,27	1,48	1,58
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους για τις μαθητές	1,52	1,18	1,55	1,79
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	1,69	1,18	1,57	1,81

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζουμε στις μεταβλητές E11\_2, E11\_5 και E11\_6 με  $p=.026$ ,  $p=.011$  και  $p=.020$  αντίστοιχα και με το

κριτήριο Scheffe εντοπίζουμε ότι και στις τρεις περιπτώσεις η διαφορά βρίσκεται μεταξύ των φιλολόγων με 11 – 15 και των φιλολόγων με πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι οι απόψεις των φιλολόγων με τα λίγα σχετικά χρόνια υπηρεσίας διαφέρουν σημαντικά από τις απόψεις των παλαιότερων φιλολόγων. Απ' τους μέσους όρους των απαντήσεων τους παρατηρούμε ότι οι φιλόλογοι με 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας έχουν γενικά πιο θετική άποψη για το αν πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό οι ασκήσεις δραματοποίησης, αν πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους και αν θα έπρεπε να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία του Γυμνασίου.

Πίνακας 29. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές.

				Καμιά		B' πτυχίο, master, διδακτορικό	
		Mann Whitney Z	p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου	-0,919	.358	1,94	0,8	2,05	0,58
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-0,867	.386	2,66	1,01	2,83	1,07
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-1,025	.305	1,77	0,88	1,73	1,12
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-0,498	.618	1,43	0,67	1,35	0,57
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους για τις μαθητές	-0,187	.851	1,54	0,65	1,55	0,74
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-0,825	.409	1,6	0,79	1,55	0,96

**Πίνακας 30. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με τις επιμορφώσεις.**

		Mann – p		Παρακολούθηση επιμορφώσεων		Μη παρακολούθηση επιμορφώσεων	
		Whitney	Z	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α΄ και Β΄ τάξης Ε. Λυκείου	-1,022	.307	1,99	0,79	1,67	0,82
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-1,218	.223	2,7	1,03	2,17	1,17
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-1,245	.213	1,82	0,98	1,33	0,52
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-0,13	.896	1,43	0,69	1,67	1,21
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τις για τις μαθητές	-0,765	.444	1,57	0,72	1,33	0,52
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-0,323	.747	1,61	0,86	1,67	0,82

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα απ' τους δύο προηγούμενους πίνακες ούτε και σ' αυτή τη σειρά των προτάσεων διαφοροποιούνται οι απόψεις των φιλολόγων στατιστικά σημαντικά με βάση τα επιπλέον πτυχία τους και τις επιμορφώσεις που γενικά έχουν παρακολουθήσει.

**Πίνακας 31. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με το αν δραματοποιούν και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα.**

		Mann - Whitney Z		Δραματοποιούν		Δεν δραματοποιούν	
			p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου	-3,704	.000	1,74	0,59	2,28	0,92
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-2,725	.006	2,48	1,03	2,97	0,98
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-2,99	.003	1,56	0,69	2,13	1,17
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-2,183	.029	1,34	0,64	1,58	0,79
E11_5	Πρέπει να αλλάζουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τις για τις μαθητές	-2,418	.016	1,43	0,59	1,75	0,82
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-2,861	.004	1,44	0,71	1,85	0,97

Παρατηρούμε ότι σ' όλες τις περιπτώσεις έχουμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων ανάμεσα στους φιλολόγους που δραματοποιούν γενικά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και σ' αυτούς δεν δραματοποιούν. Η ανεξάρτητη αυτή μεταβλητή είναι καθοριστική και επηρεάζει αποφασιστικά τις απόψεις των φιλολόγων. Οι μέσοι όροι μας δείχνουν που κινούνται οι απόψεις κάθε κατηγορίας φιλολόγων.

**Πίνακας 32. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων των φιλολόγων σε σχέση με την πληροφόρηση ειδικά πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.**

		Mann – Whitney Z		-p		Καμιά πληροφόρηση		Πληροφόρηση	
				μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου	-2,447	.014	2,17	0,71	1,89	0,82		
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-2,159	.031	2,95	0,88	2,57	1,08		
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-0,271	.786	1,82	0,97	1,78	0,95		
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-1,167	.243	1,5	0,68	1,41	0,73		
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τις για τις μαθητές	-1,815	.070	1,68	0,63	1,5	0,73		
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-1,189	.235	1,77	0,99	1,55	0,8		

Πίνακας 33. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με το αν πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση».

		Mann - p Whitney Z		Πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία		Δεν πραγματοποιούν άσκηση δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία	
		μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
E11_1	Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου	-2,604	.009	1,86	0,7	2,31	0,96
E11_2	Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία	-1,093	.275	2,66	1,08	2,8	0,9
E11_3	Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου	-1,488	.137	1,72	0,89	2,06	1,16
E11_4	Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή	-1,892	.058	1,38	0,67	1,61	0,82
E11_5	Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα τα θέματά τους για τις μαθητές	-2,097	.036	1,5	0,68	1,76	0,78
E11_6	Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου	-2,655	.008	1,49	0,72	1,97	1,09

Μερικές μόνο απ' τις απόψεις των φιλολόγων σχετίζονται με την πληροφόρηση που έχουν ή δεν έχουν ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις συναντάμε στην πρόταση E11\_1 για την ηλικία των μαθητών του Ε. Λυκείου με  $p=.014$  και στην πρόταση E11\_2 για την αύξηση των ασκήσεων δραματοποίησης με  $p=.031$ .

Μερικές, πάλι, απ' τις απόψεις των φιλολόγων σχετίζονται με το αν έχουν πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι προτάσεις που αφορούν την ηλικία των μαθητών, την επικαιροποίηση των θεμάτων των ασκήσεων και την εισαγωγή τους και στο αντίστοιχο μάθημα του γυμνασίου είναι αυτές που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Συμπερασματικά, σ' αυτήν τη σειρά των πρακτικών ζητημάτων και προτάσεων, όπου ζητήθηκε η γνώμη των φιλολόγων, το φύλο, οι επιπλέον σπουδές και οι επιμορφώσεις δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στο να διαφοροποιηθούν οι απόψεις τους. Ως ένα βαθμό διαφοροποίησε τις απόψεις τους τα χρόνια υπηρεσίας, η πληροφόρηση που έχουν συγκεκριμένα για τη δραματοποίηση στο μάθημα της γλώσσας και η πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου. Για άλλη μια φορά οι απόψεις των φιλολόγων επηρεάζονται καθοριστικά από το αν δραματοποιούν γενικά κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

*2.1.3.4. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης στα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.*

**Πίνακας 34. Η κατανομή των απαντήσεων.**

		Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ	Δεν απάντησαν
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	Απόλ. Συχν.	82	16	4	0	2	104	
	%	78,8	15,4	3,8	0	1,9	100	4
Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	Απόλ. Συχν.	10	21	29	17	17	94	
	%	10,6	22,3	30,9	18,1	18,1	100	14
Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	Απόλ. Συχν.	10	40	30	13	8	101	
	%	9,9	39,6	29,7	12,9	7,9	100	7
Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	Απόλ. Συχν.	22	39	15	19	4	99	
	%	22,2	39,4	15,2	19,2	4	100	9
Η διδακτική απειρία	Απόλ. Συχν.	17	26	9	26	19	97	
	%	17,5	26,8	9,3	26,8	19,6	100	11
Ο φόβος ότι δε θα σταφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	Απόλ. Συχν.	6	15	20	21	34	96	
	%	6,3	15,6	20,8	21,9	35,4	100	12
Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	Απόλ. Συχν.	3	12	15	16	47	93	
	%	3,2	12,9	16,1	17,2	50,5	100	15
Η εξέταση του μαθήματος πανελλήνια κλίμακα	Απόλ. Συχν.	59	12	9	4	13	97	
	%	60,8	12,4	9,3	4,1	13,4	100	11



Έχουμε να παρατηρήσουμε απ' τον πίνακα 34 ότι το πειστικό ωρολόγιο πρόγραμμα είναι ένας παράγοντας που δυσχεραίνει τους φιλολόγους στην πραγματοποίηση τέτοιων ασκήσεων καθώς 78,8% σημειώνει την κατηγορία «πάρα πολύ» και το 15,4% «πολύ».

Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης κατά την πραγματοποίηση τέτοιας άσκησης δεν φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους φιλολόγους και να δρα ανασταλτικά, καθώς 18,1% σημείωσαν το βαθμό «λίγο» και ένα άλλο 18,1% πάλι σημείωσαν το βαθμό «καθόλου», ενώ «μέτρια» σημείωσαν 30,9%.

Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα δυσχεραίνει «πολύ» στην πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης 40 φιλολόγους(δηλαδή 39,6%), «μέτρια» 30 φιλολόγους(δηλαδή 29,7%), «λίγο»13 φιλολόγους (δηλαδή 12,9%), ενώ10 φιλόλογοι δήλωσαν «πάρα πολύ» και 5 φιλόλογοι «καθόλου».

Ένα ποσοστό 22,2% σημείωσαν «πάρα πολύ» και 39,4% «πολύ» στο αν τους επηρεάζει το ότι οι ασκήσεις αυτές χρειάζονται από μέρους τους πολύ προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση, ενώ 19,2% σημείωσαν ότι «λίγο» τους επηρεάζει αυτός ο παράγοντας.

Απ' την άλλη ο παράγοντας διδακτική απειρία συγκέντρωσε ακραίες απαντήσεις, δηλαδή 17,5% και 26,8% «πάρα πολύ» και «πολύ» αντίστοιχα, και 26,8% και 19,6% «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα. Πιο κάτω θα δούμε ότι ο παράγοντας διδακτική απειρία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα χρόνια υπηρεσίας των φιλολόγων.

Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης δεν επηρεάζει «καθόλου» το 35,4% των φιλολόγων, επηρεάζει «λίγο» το 21,9% και «μέτρια» το 20,8% των φιλολόγων. Ο παράγοντας αυτός λοιπόν δεν φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους φιλολόγους.

Τέλος, «καθόλου» δεν επηρεάζει ανασταλτικά το 50,5% των φιλολόγων η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου, αντιθέτως, η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα «πάρα πολύ» επηρεάζει τους φιλολόγους (60,8% των απαντήσεων συνολικά).

**Πίνακας 35. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με το με το φύλο.**

				Άνδρες		Γυναίκες	
		Mann Whitney Z	-p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	-0,164	.869	1,45	1,21	1,29	0,66
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	-1,582	.114	3,7	1,42	3,04	1,22
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	-0,596	.551	2,64	1,29	2,72	1,04
E17_4	Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	-0,814	.416	2,27	1,49	2,45	1,11
E17_5	Η διδακτική απειρία	-0,24	.810	3,2	1,62	3,05	1,41
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	-0,938	.348	3,9	1,6	3,62	1,25
E17_7	Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	-0,729	.466	4,1	1,52	3,98	1,19
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	-1,15	.250	1,73	1,62	2,01	1,44

**Πίνακας 36. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας.**

		Χρόνια υπηρεσίας		
		Chi Square	- df	p
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	0,583	3	.900
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	6,345	3	.096
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	6,598	3	.086
E17_4	Χρειάζεται προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	πολλή 5,059	3	.168
E17_5	Η διδακτική απειρία	8,588	3	.035
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	6,941	3	.074
E17_7	Η ηλικία των μαθητών Α' και Β' τάξης λυκείου	0,756	3	.860
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	3,818	3	.282

Ούτε και σ' αυτήν κατηγορία των εξαρτημένων μεταβλητών μας διαπιστώνουμε μια συστηματική σχέση των απαντήσεων ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των φιλόλογων. Ο πίνακας 35 με τη στήλη με τη στατιστική σημαντικότητα (p) μας δείχνει ότι δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ανδρών και γυναικών στατιστικά σημαντικά. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας (βλ. πίνακα 36) στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στον παράγοντα 'διδασκτική απειρία'. Η διαφοροποίηση αυτή είναι δικαιολογημένη απ' τη στιγμή που η διδακτική εμπειρία ή απειρία έχει να κάνει με τα χρόνια υπηρεσίας. Απ' τους μέσους όρους βλέπουμε ότι οι παλαιότεροι φιλόλογοι με πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας δεν τους επηρεάζει αρνητικά στην πραγματοποίηση άσκηση δραματοποίησης ο παράγοντας 'διδασκτική απειρία', καθώς δεν την έχουν, ενώ οι φιλόλογοι με 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας ισχυρίζονται ότι «πολύ» τους επηρεάζει αυτός ο παράγοντας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η διαφοροποίηση δεν εντοπίζεται με τους νεότερους φιλόλογους της πρώτης κατηγορίας (0 – 10 χρόνια υπηρεσίας), οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «μέτρια» τους επηρεάζει.

Πίνακας 37. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές.

				Καμιά		B' πτυχίο, master, διδακτορικό	
		Mann Whitney Z	p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	-0,955	.340	1,33	0,78	1,12	0,33
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	-0,667	.505	3,16	1,25	2,87	1,41
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	-2,351	.019	2,58	1,04	3,29	1,21
E17_4	Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	-2,334	.020	2,38	1,16	3,06	1
E17_5	Η διδακτική απειρία	-1,813	.070	2,93	1,41	3,59	1,42
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	-1,859	.063	3,55	1,3	4,19	1,17
E17_7	Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	-0,172	.863	4,01	1,21	3,94	1,34
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	-0,455	.649	1,96	1,45	2,19	1,64

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φιλόλογων μεταξύ αυτών που έχουν παραπάνω σπουδές και αυτών που δεν έχουν εντοπίζουμε στον παράγοντα 'η έλλειψη γνώσεων για το θέμα' με  $p=.019$ , όπου οι φιλόλογοι χωρίς επιπλέον σπουδές απαντούν ότι «πολύ» ως και «μέτρια» τους προβληματίζει αυτός ο παράγοντας, ενώ οι φιλόλογοι με παραπάνω σπουδές «μέτρια» ως και «λίγο» τους προβληματίζει. Το ότι οι ασκήσεις δραματοποίησης 'χρειάζονται από μέρους των φιλόλογων πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση', συγκεντρώνει διαφορετικές απαντήσεις ( $p=.020$ ) απ' αυτούς που έχουν επιπρόσθετες σπουδές και απ' αυτούς που δεν έχουν. Οι φιλόλογοι που δεν έχουν επιπλέον σπουδές «πολύ» τους δυσχεραίνει στην πραγματοποίηση δραματοποίησης το ότι χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση. Αντίθετα, οι φιλόλογοι που έχουν επιπλέον σπουδές «μέτρια» τους δυσχεραίνει ο συγκεκριμένος παράγοντας. Δικαιολογημένα, λοιπόν, οι επιπλέον σπουδές επιδρούν στις απαντήσεις των φιλόλογων στην περίπτωση των γνώσεων και της προσωπικής προετοιμασίας και οργάνωσης δραματοποίησης στην τάξη.

Στους υπόλοιπους παράγοντες, που ίσως δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση άσκηση δραματοποίησης, δεν σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, ώστε να συμπεράνουμε ότι η μεταβλητή 'επιπλέον σπουδές' επηρεάζει τις απαντήσεις των φιλόλογων.

Πίνακας 38. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τις επιμορφώσεις.			Παρακολούθηση επιμορφώσεων		Μη παρακολούθηση επιμορφώσεων		
	Mann Whitney Z	-p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	-0,918	.358	1,3	0,73	1,4	0,55
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	-0,199	.842	3,11	1,27	3	1
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	-0,419	.675	2,7	1,06	2,6	1,52
E17_4	Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	-0,459	.646	2,43	1,16	2,6	1,14
E17_5	Η διδακτική απειρία	-0,067	.947	3,04	1,43	3	1,58
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	1,059	.290	3,68	1,26	3	1,58
E17_7	Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	-0,156	.876	3,99	1,23	4	1,22
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	-1,162	.245	1,92	1,41	2,8	2,05

Πίνακας 39. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με τη δραματοποίηση στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα.

				Δραματοποιούν		Δεν δραματοποιούν	
		Mann – Whitney Z	p	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	-0,317	.751	1,28	0,65	1,39	0,88
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	-1,198	.231	3,21	1,27	2,92	1,13
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	-0,431	.667	2,69	0,99	2,63	1,22
E17_4	Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	-0,892	.373	2,34	1,11	2,61	1,23
E17_5	Η διδακτική απειρία	-1,017	.309	2,93	1,37	3,24	1,53
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	-1,116	.264	3,54	1,34	3,89	1,13
E17_7	Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	-0,042	.966	4,03	1,18	3,96	1,31
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	-0,269	.788	1,94	1,42	2,07	1,54

Πίνακας 40. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων και έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των απόψεων σε σχέση με την πληροφόρηση ειδικά πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.

				Καμιά πληροφόρηση		Πληροφόρηση	
		Mann Whitney Z	-p	μ.δ.	τ.α.	μ.δ.	τ.α.
E17_1	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	-0,6	.953	1,26	0,56	1,32	0,76
E17_2	Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	-2,335	.020	2,47	1,18	3,26	1,23
E17_3	Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα	-1,415	.157	2,39	1,14	2,77	1,06
E17_4	Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση	-0,627	.531	2,28	1,07	2,47	1,18
E17_5	Η διδακτική απειρία	-0,162	.872	3	1,41	3,07	1,43
E17_6	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης	-0,97	.332	3,44	1,2	3,71	1,3
E17_7	Η ηλικία των μαθητών της Α' και Β' τάξης λυκείου	-0,557	.578	3,81	1,38	4,05	1,18
E17_8	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	-0,365	.715	1,71	1,05	2,04	1,52

Οι τελευταίοι τρεις πίνακες δεν περιέχουν ούτε μία στατιστικά σημαντική τιμή. Απ' τον πίνακα 38 με τη μεταβλητή 'επιμορφώσεις' βλέπουμε ότι η μεταβλητή αυτή δεν επηρεάζει καθόλου τις απαντήσεις των φιλολόγων στο κατά πόσο οι συγκεκριμένοι παράγοντες τούς δυσχεραίνουν στην πραγματοποίηση άσκηση δραματοποίησης. Άλλωστε, απ' την κατανομή των απαντήσεων (βλ. πίνακα 34) το 95,2 των φιλολόγων έχει παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις, άρα δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα γι' αυτόν τον παράγοντα. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των φιλολόγων δεν υπάρχει ούτε και στην περίπτωση της δραματοποίησης γενικά στα φιλολογικά μαθήματα. Είναι η μόνη κατηγορία εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου σε αντίθεση με τις προηγούμενες που δεν σχετίζονται με το αν οι φιλόλογοι δραματοποιούν και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα εκτός από το γλωσσικό μάθημα. Τέλος, δεν φαίνεται και η πληροφόρηση που έχουν οι φιλόλογοι ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία να επηρεάζει συστηματικά τις απόψεις των φιλολόγων. Στην τελευταία αυτή περίπτωση παρουσιάζεται μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον παράγοντα 'η διατάραξη ισορροπίας της τάξης' με  $p=.020$ , όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα 40.

2.2. Παρουσίαση των απαντήσεων των φιλολόγων σε ζητήματα που δεν ανήκουν στις υποθέσεις έρευνας.

2.2.1. Οι απόψεις των φιλολόγων για την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους.

Σε ερώτηση αν θεωρούν οι φιλόλογοι ικανοποιητική την ενημέρωσή τους για το θέμα της δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα και πόσο, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι δεν είναι ικανοποιητική από λίγο ως καθόλου. Πιο συγκεκριμένα, όπως δείχνει και ο πίνακας 41 με την κατανομή των απαντήσεων, 57,2% των υποκειμένων του δείγματός μας δήλωσαν «όχι, καθόλου ικανοποιητική» και 36,6% δήλωσαν «όχι, λίγο ικανοποιητική».

**Πίνακας 41. Ο βαθμός ικανοποίησης των φιλολόγων με την ενημέρωσή τους για το θέμα της δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα.**

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Ναι, πολύ ικανοποιητική	1	0,7
Ναι, ικανοποιητική	8	5,5
Όχι, λίγο ικανοποιητική	53	36,6
Όχι, καθόλου ικανοποιητική	83	57,2
ΣΥΝΟΛΟ	145	100
Δεν απάντησαν: 1		

Απ' αυτούς που δήλωσαν «Όχι», δηλαδή από τα 136 υποκείμενα, θεωρούν 74 φιλόλογοι (ποσοστό 55,6%) «πολύ» αναγκαία την ενημέρωσή τους γι' αυτό το θέμα και 31 φιλόλογοι (23,3%) «πάρα πολύ» αναγκαία. Μόνο 9 άτομα θεώρησαν από «λίγο» ως «καθόλου» αναγκαία την ενημέρωσή τους για κάτι τέτοιο(βλ. πίνακα 42).

**Πίνακας 42. Ο βαθμός αναγκαιότητας για ενημέρωση.**

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Πάρα πολύ	31	23,3
Πολύ	74	55,6
Μέτρια	19	14,3
Λίγο	8	6,0
Καθόλου	1	0,8
ΣΥΝΟΛΟ	133	100
Δεν απάντησαν: 3		

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι φιλόλογοι επισημαίνουν την έλλειψη επίσημης ενημέρωσης για το θέμα αυτό και πόσο σημαντική θεωρούνε μια τέτοια ενημέρωση και ειδική πληροφόρηση. Εντοπίζουμε έτσι απ' τη μια το κενό που υπάρχει από θέμα οργάνωσης ενημέρωσης και επιμόρφωσης και απ' την άλλη το ενδιαφέρον των φιλολόγων να παρακολουθήσουν μια τέτοια ενημέρωση.

Στη συνέχεια στη σχετική ερώτηση απαντούν οι φιλόλογοι ότι προτιμούν και προτείνουν η ενημέρωσή τους ειδικά πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας, όπως προκύπτει στον πίνακα 43, να πάρει την μορφή κυρίως υποδειγματικών διδασκαλιών (57,8%) και κατόπιν τη μορφή των επιμορφωτικών



σεμιναρίων (37,8%). Θεωρούν οι φιλόλογοι με άλλα λόγια πιο ουσιαστικές και αποτελεσματικές τις υποδειγματικές διδασκαλίες απ' ό,τι τις εισηγήσεις των σχολικών συμβούλων. Διακρίνουμε λοιπόν την αμφισβήτηση του ρόλου και της ουσιαστικής παρέμβασης και επίδρασης του σχολικού συμβούλου στη διδακτική των φιλολόγων.

Πίνακας 43. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Με ποιο τρόπο θα θέλατε να ενημερωθείτε περισσότερο για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία;».

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Επιμορφωτικά σεμινάρια	51	37,8
Υποδειγματικές διδασκαλίες	78	57,8
Συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο	5	3,7
Άλλο	1	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	135	100
Δεν απάντησαν:11		

### 2.2.2. Οι απαντήσεις των φιλολόγων που πραγματοποιούν ασκήσεις δραματοποίησης στα διδακτικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου σε διάφορα ζητήματα.

Οι φιλόλογοι που πραγματοποιούν ή έχουν πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης κλήθηκαν να απαντήσουν αν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998–99 τους επηρέασε σε βαθμό τέτοιο που να παύσουν να τις πραγματοποιούν. Η ερώτηση αυτή τέθηκε, καθώς απ' την προ - έρευνα προέκυψε η αρνητική επίδραση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεδομένου ότι πλέον το μάθημα της γλώσσας απ' τη Β' τάξη Λυκείου εξετάζεται πανελλαδικά και ο τρόπος εξέτασής του άλλαξε και πέραν της μορφής έκθεσης τώρα οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν και σε συγκεκριμένου τύπου ασκήσεων.

Ωστόσο, απ' τον πίνακα 44 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων δεν επηρεάστηκε καθοριστικά απ' την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ώστε να αποτραπεί απ' την εκτέλεση τέτοιας άσκησης και δραστηριότητας μέσα στην τάξη. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι ο φιλόλογος έχει ακόμα περιθώρια δράσης, όσο και αν αυτά στενεύουν, αρκεί να μην αποθαρρύνεται. Η πρακτική των περισσότερων φιλολόγων αυτό δείχνει.

Πίνακας 44. Παρουσίαση των απαντήσεων των φιλολόγων στο αν επηρεάστηκαν απ' την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή όχι σε σχέση με τις ασκήσεις δραματοποίησης.

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Πραγματοποιούσατε τις ασκήσεις δραματοποίησης συστηματικά πριν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (πριν δηλαδή 3 χρόνια) και τώρα δεν τις πραγματοποιείτε καθόλου	28	26,7
Εξακολουθείτε να πραγματοποιείτε ασκήσεις δραματοποίησης χωρίς να σας έχει επηρεάσει ιδιαίτερα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	56	53,3
Τίποτα από τα παραπάνω	21	20
ΣΥΝΟΛΟ	105	100
Δεν απάντησαν:3		

Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχολεί στην έρευνα είναι να εξακριβώσουμε τη συχνότητα με την οποία οι φιλόλογοι δραματοποιούν στο γλωσσικό μάθημα. Ο πίνακας 45 μας ενημερώνει γι' αυτό το θέμα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φιλόλογων το 64,2% πραγματοποιεί τις ασκήσεις δραματοποίησης «1 με 2 φορές κάθε διδακτικό έτος που αναλαμβάνει το μάθημα» και το 23,6% «σχεδόν όλες κάθε διδακτικό έτος». Πραγματικά η συχνότητα αυτή μας δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλόλογων πραγματοποιεί συστηματικά τις ασκήσεις αυτές. Πολύ λίγοι είναι αυτοί που περιστασιακά τις εφάρμοσαν κατά τη διδασκαλία τους. Τα στοιχεία αυτά είναι ενθαρρυντικά και αισιόδοξα για την εδραίωση της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία.

Πίνακας 45. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό / με ποια συχνότητα περίπου έχετε πραγματοποιήσει ή πραγματοποιούσατε ή πραγματοποιείτε τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων 'Έκφραση - Έκθεση';»

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Όλες τις ασκήσεις του βιβλίου	2	1,9
Σχεδόν όλες κάθε διδακτικό έτος	25	23,6
1 με 2 φορές κάθε διδακτικό έτος που αναλαμβάνω το μάθημα	68	64,2
Περισσότερες από 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας μου	7	6,6
1 με 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας μου	4	3,8
ΣΥΝΟΛΟ	106	100
Δεν απάντησαν:2		

Πίνακας 46. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Οι οδηγίες που δίνετε /δίνετε στους μαθητές για την εκτέλεση της άσκησης δραματοποίησης προέρχονται από:

	Απόλυτες συχνότητες		Σχετικές συχνότητες (%)		ΣΥΝΟΛΟ	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Απόλ. συχν	%
«Το διδακτικό βιβλίο»	68	38	64,2	35,8	106	100
«Τη διαίθησή σας»	48	58	45,3	54,7	106	100
«Το σχολικό σύμβουλο»	7	99	6,6	93,4	106	100
«Επιμορφώσεις / σεμινάρια»	18	88	17	83	106	100
«Την προσωπική σας μελέτη στο θέμα»	59	47	55,7	44,3	106	100
«Άλλο»	1	105	0,9	99,1	106	100

Στην προσπάθειά μας να δούμε ποιες ήταν οι πηγές άντλησης οδηγιών για την εκτέλεση αυτών των ασκήσεων διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται και απ' τον πίνακα 46, ότι 68 φιλόλογοι από τους 106 που δραματοποιούν στο μάθημα της γλώσσας σημείωσαν το «διδακτικό βιβλίο, 59 φιλόλογοι σημείωσαν «την προσωπική μελέτη στο θέμα» και 48 φιλόλογοι τη «διαίθησή»τους. Για άλλη μια φορά διαπιστώνουμε την απουσία του ρόλου του σχολικού συμβούλου και την έλλειψη σεμιναρίων /επιμορφώσεων. Επίσης, διαπιστώνουμε την αίσθηση της «μοναξιάς» που νιώθει ο φιλόλογος, καθώς μόνος του με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να τα βγάλει πέρα με τις απαιτήσεις του μαθήματος.

Πίνακας 47. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Η εμπειρία σας από τις ασκήσεις δραματοποίησης ήταν:

	Απόλυτες συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Θετική	66	64,7
Ουδέτερη	27	26,5
Αρνητική	3	2,9
Κάτι άλλο. Τι;	6	5,9
ΣΥΝΟΛΟ	102	100
Δεν απάντησαν:6		

Η εμπειρία των φιλολόγων που δραματοποιούν στο γλωσσικό μάθημα είναι για τους περισσότερους (64,7%) θετική. Ένα 26,5% δεν μπορούσε να πει ότι ήταν ούτε καλή αλλά ούτε και κακή και μόνο το 2,9% χαρακτήρισε την εμπειρία αρνητική.

Όταν καλούνται να σχολιάσουν περισσότερο την εμπειρία τους σε ανοιχτή ερώτηση επισημαίνουν για άλλη μια φορά τα θετικά γλωσσικά /γνωστικά αποτελέσματα των ασκήσεων, τη θετική επίδραση στο συναισθηματικό /ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών και στη διδακτική διαδικασία. Παρατήρησαν επιπλέον ενδιαφέρον, συμμετοχή και ευρηματικότητα από τους αδιάφορους και αδύνατους μαθητές. Απ' την άλλη μεριά, όμως, εκφράζουν οι φιλόλογοι και μια αβεβαιότητα όσον αφορά τα γλωσσικά/ γνωστικά οφέλη των δραματοποιήσεων, καθώς δεν χρησιμοποιούν οι μαθητές το απαραίτητο λεξιλόγιο, όπως παρατηρούν, παρά μόνο μετά από την παρέμβασή τους. Τονίζουν ότι η έλλειψη χρόνου και η πίεση της πολλής ύλης επιδρούν αρνητικά στη διεξαγωγή τέτοιας δραστηριότητας μέσα στην τάξη. Επισημαίνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος, σοβαρότητας και ωριμότητας, όπως οι ίδιοι λένε, από μέρους των μαθητών. Κάποιοι, τέλος, παρατηρούν ότι το αποτέλεσμα της δραματοποίησης είναι ανάλογο με το επίπεδο της τάξης.

**2.2.3. Οι λόγοι που αποτρέπουν τους φιλολόγους από το να πραγματοποιήσουν άσκηση δραματοποίησης των διδακτικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου.**

Πίνακας 48. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Εφόσον απαντήσατε ότι δεν έχετε ποτέ πραγματοποιήσει κάποια άσκηση δραματοποίησης των σχολικών βιβλίων Έκφραση – Έκθεση Α' και Β' τάξης Λυκείου, ποιοι λόγοι γενικά σας απέτρεψαν από το να τις δοκιμάσετε; [Επιλέξτε τρεις απαντήσεις και ιεραρχήστε τις από το 1 (ο σημαντικότερος λόγος) ως το 3 (ο λιγότερο σημαντικός)]».

	1	2	3	ΣΥΝΟΛΟ
	Απόλ. Συχν.	Απόλ. Συχν.	Απόλ. Συχν.	
Δεν με ενδιαφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες	0	0	0	0
Η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης	2	2	3	7
Η διδακτική απειρία	2	0	0	2
Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών	4	4	10	18
Έχω διδάξει ελάχιστες φορές το συγκεκριμένο μάθημα	0	1	1	2
Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	7	1	2	10

Θεωρώ ότι δεν προσφέρουν τίποτα στο γλωσσικό μάθημα	0	0	0	0
Η προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση που απαιτείται από μέρους μου	0	1	1	2
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	11	11	3	25
Δεν είναι υποχρεωτικές	0	2	0	2
Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας	2	6	7	15
Υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου	2	2	3	7
Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση	1	2	1	4
Κάτι άλλο. Τι;	1	0	0	1

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι κατεξοχήν λόγοι που εμποδίζουν τους φιλόλογους να δραματοποιήσουν στο γλωσσικό μάθημα του λυκείου. Για το λόγο αυτό τους ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τους λόγους που τους αποτρέπουν από το 1 (ο περισσότερο σημαντικός) ως το 3 (ο λιγότερο σημαντικός). Ο πίνακας 48 δείχνει πόσοι φιλόλογοι και ποιον ανασταλτικό λόγο σημείωσαν στην πρώτη θέση (ως τον πιο σημαντικό λόγο), πόσοι και ποιον στη δεύτερη και πόσοι και ποιον στην τρίτη θέση. Απ' την τελευταία στήλη με τα σύνολα βλέπουμε πόσοι φιλόλογοι σημείωσαν κάθε λόγο άσχετα με την ιεράρχηση.

Οι πίνακες που ακολουθούν (49 – 51) απομονώνουν τους ιεραρχημένους λόγους που σημειώθηκαν από τους φιλόλογους περισσότερο. Γίνεται έτσι πιο ευδιάκριτη η ιεράρχηση των λόγων, που εμπόδισαν τους φιλόλογους να δραματοποιήσουν, και οι οποίοι παρουσιάζουν την μεγαλύτερη συχνότητα.

Πίνακας 49. Στην πρώτη θέση σημαντικότητας κατατάσσουν οι φιλόλογοι τους εξής λόγους:

	[ 1 ]	
	Τακτική σειρά	Συχνότητα
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	1	11
Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	2	7
Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών	3	4

Πίνακας 50. Στη δεύτερη θέση σημαντικότητας κατατάσσουν οι φιλόλογοι τους εξής λόγους:

	[ 2 ]	
	Τακτική σειρά	Συχνότητα
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	1	11
Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας	2	6
Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών	3	4

Πίνακας 51. Στην τρίτη θέση σημαντικότητας κατατάσσουν οι φιλόλογοι τους εξής λόγους:

	[ 3 ]	
	Τακτική σειρά	Συχνότητα
Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών	1	10
Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας	2	7
Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης	3	3
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	3	3
Υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου	3	3

Μελετώντας τους παραπάνω πίνακες βλέπουμε ότι «το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει» είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι φιλόλογοι δεν έχουν ποτέ επιχειρήσει *άσκηση δραματοποίησης* στο μάθημα ‘Εκφραση – Έκθεση’. 25 είναι οι φιλόλογοι (από τους 32 που απάντησαν) που τον σημείωσαν χωρίς να εξετάζουμε αυτή τη στιγμή την ιεράρχηση. Στη συνέχεια ακολουθεί «η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών» με 18 φιλόλογους να το σημειώνουν. Ένα άλλο μέρος των φιλόλογων (15 στον αριθμό) υποδεικνύει ως λόγο που τους εμπόδισε να δραματοποιήσουν «την έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας». Επίσης και «η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα», «η διατάραξη ισορροπίας της τάξης» και το ότι «υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη τους» είναι λόγοι ανασταλτικοί. Αντιθέτως, οι πιθανοί λόγοι «δεν με ενδιαφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες» και «θεωρώ ότι δεν προσφέρουν τίποτα στο γλωσσικό μάθημα» δεν σημειώθηκαν καθόλου απ’ τους φιλόλογους πράγμα που δείχνει ότι η προσωπική τους γνώμη και τα ενδιαφέροντα δεν είναι λόγοι που τους υπαγορεύουν τη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ιεράρχηση των ανασταλτικών λόγων, πληροφορούμαστε ότι στην πρώτη σειρά σημαντικότητας τοποθετούν οι περισσότεροι φιλόλογοι (11 στον αριθμό) «το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει», κατόπιν ακολουθούν «η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα», που συνδέεται άρρηκτα με τον προηγούμενο λόγο, και «η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών». Στη δεύτερη θέση σημαντικότητας οι περισσότεροι φιλόλογοι (11 και πάλι στον αριθμό) σημειώνουν και πάλι «το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει». Διαπιστώνουμε έτσι το πόσο σημαντικό και καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει στις αποφάσεις και στις κινήσεις του φιλόλογου το ωρολόγιο πρόγραμμα. Στη δεύτερη θέση επίσης τοποθετούν την «έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας» αλλά και την «έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών». Στην τρίτη θέση ως του λιγότερου σημαντικού λόγου σε σχέση με τους δύο προηγούμενους σημειώνουν κυρίως την «έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών» και γενικότερα «γνώσεων και θεατρικής παιδείας».

Ένας διαφορετικός, αλλά καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης και επεξεργασίας των στοιχείων και των πληροφοριών που μας δίνει αυτή η ερώτηση του ερωτηματολογίου θα μας δώσει μια σαφέστερη εικόνα των σημαντικότερων ανασταλτικών λόγων για δραματοποίηση. Αυτός είναι να βαθμολογήσουμε κάθε απάντηση των φιλόλογων και στη συνέχεια να αθροίσουμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν για κάθε ανασταλτικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη θέση θα βαθμολογείται με τρεις βαθμούς (1=3), η δεύτερη θέση με δύο βαθμούς (2=2), η τρίτη θέση με ένα βαθμό (3=1) και όσες περιπτώσεις δεν σημειώθηκαν απ’ τους ερωτώμενους με μηδέν βαθμούς (0=0).

Έτσι ο πίνακας 48 θα πάρει την εξής μορφή:

	1		2		3		ΣΥΝΟΛΟ	
	Απόλ. Συχν.	(x 3)	Απόλ. Συχν.	(x 2)	Απόλ. Συχν.	(x 1)	Άθροισμα συχνοτήτων	Άθροισμα γινομένων
Δεν με ενδιαφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες	0	0	0	0	0	0	0	0
Η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης	2	6	2	4	3	3	7	13
Η διδακτική απειρία	2	6	0	0	0	0	2	6
Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών	4	12	4	8	10	10	18	30
Έχω διδάξει ελάχιστες φορές το συγκεκριμένο μάθημα	0	0	1	2	1	1	2	3
Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα	7	21	1	2	2	2	10	25
Θεωρώ ότι δεν προσφέρουν τίποτα στο γλωσσικό μάθημα	0	0	0	0	0	0	0	0
Η προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση που απαιτείται από μέρους μου	0	0	1	2	1	1	2	3
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει	11	33	11	22	3	3	25	58
Δεν είναι υποχρεωτικές	0	0	2	4	0	0	2	4
Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας	2	6	6	12	7	7	15	25
Υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου	2	6	2	4	3	3	7	13
Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση	1	3	2	4	1	1	4	8
Κάτι άλλο. Τι;	1	3	0	0	0	0	1	3

Στην τελευταία στήλη με τα αθροίσματα των γινομένων διαπιστώνουμε ότι στην πρώτη θέση βρίσκεται ο ανασταλτικός λόγος για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία ‘το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει’ με 58 βαθμούς. Ο δεύτερος σημαντικός στη σειρά ανασταλτικός λόγος είναι ‘η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών’ με 30 βαθμούς. Στην τρίτη θέση ισοψηφούν δύο ανασταλτικοί λόγοι ‘η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα’ και ‘η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας’ με 25 βαθμούς ο καθένας. Στη συνέχεια ακολουθούν με 13 βαθμούς οι παράγοντες ‘η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης’ και ‘υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου’.

### 2.3. Παρουσίαση των απαντήσεων στην ανοιχτού τύπου ερώτηση.

Στην τελευταία ερώτηση δινόταν η ευκαιρία στους φιλολόγους να εκφράσουν ελεύθερα ό,τι ήθελαν. Επανελάβαν πολλά απ’ αυτά στα οποία είχαν ήδη αναφερθεί στο ερωτηματολόγιο, και έδωσαν έμφαση στην έλλειψη διδακτικού χρόνου γι’ αυτές τις ασκήσεις, την επιμόρφωση και ενημέρωση που χρειάζονται για αυτό το θέμα, την γενικότερη τροποποίηση και αλλαγή που χρειάζονται τα βιβλία ‘Έκφραση – Έκθεση’ αλλά και ειδικότερα οι ασκήσεις

*δραματοποίησης*, τη θετική επίδραση της δραματοποίησης στο συναισθηματικό/ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών, στο γλωσσικό/γνωστικό τομέα αλλά και στη διδασκαλία γενικότερα. Αμφιβάλλουν για τα αποτελέσματα των *ασκήσεων δραματοποίησης* στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Επισημαίνουν την καταλληλότητά τους και για άλλες τάξεις (του Γυμνασίου). Τονίζουν ότι η τυποποιημένη εκπαιδευτική πράξη και το εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα στερεί κάθε τέτοια διδακτική δραστηριότητα και ότι οι ασκήσεις αυτές εξαρτώνται κατά πολύ απ' την υπευθυνότητα και τη συνέπεια του φιλόλογου. Παρατηρούν ορισμένοι την έλλειψη ενδιαφέροντος, σοβαρότητας και ωριμότητας από τους μαθητές, ενώ άλλοι φιλόλογοι σημειώνουν ότι αδιάφοροι και αδύνατοι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον, παρουσιάζουν ευρηματικότητα και γενικά συμμετέχουν. Προτείνουν την αύξηση των διδακτικών ωρών για τη γλωσσική διδασκαλία, τη σύνδεση των ασκήσεων δραματοποίησης με άλλα μαθήματα (Θεατρολογία, Λογοτεχνία) και την ποικιλία, επικαιροποίηση και βελτίωση των *ασκήσεων δραματοποίησης*.

Γενικά συμπεραίνουμε ότι το ερωτηματολόγιο κάλυψε τις απόψεις των φιλόλογων. Τόνισαν πολλά απ' αυτά στα οποία είχαν ήδη απαντήσει στο ερωτηματολόγιο. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε τι θεωρούν οι φιλόλογοι σημαντικό και άξιο λόγου και επισήμανσης απ' όλα όσα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και έτσι να επιστήσουμε την προσοχή μας σ' αυτά. Οι παρατηρήσεις αυτές είναι σημαντικές και ουσιαστικές, γιατί προέρχονται από τους ανθρώπους που βιώνουν καθημερινά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και στους οποίους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα έστω και για ένα συγκεκριμένο διδακτικό θέμα που όμως αρκετές φορές δεν παρέλειψαν να γενικεύσουν το σχόλιό τους.

### 3. Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, προκειμένου να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα της έρευνας και έτσι εύκολα και ομαλά να συνάγουμε κάποια συμπεράσματα.

1. Βασικό ερώτημα και στόχος της έρευνας ήταν ο βαθμός που οι συγκεκριμένες *ασκήσεις δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» πραγματοποιούνται από τους φιλόλογους. Έτσι από την έρευνα προέκυψε ότι το 73,6% των φιλόλογων τις πραγματοποιεί συστηματικά ή έστω έχει πραγματοποιήσει μία φορά σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας. Πραγματικά το ποσοστό αυτό είναι μεγάλο και δεν αναμενόταν από την ερευνήτρια. Βέβαια τα δεδομένα, ίσως, να ήταν λίγο διαφορετικά αν είχαν συμπληρώσει όλοι οι φιλόλογοι του δείγματος. Πολύ πιθανόν πολλοί απ' αυτούς που αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο να μην πραγματοποιούσαν στην τάξη τους τις *ασκήσεις δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση».

Από αυτούς πάλι το 1,9% εκτελεί όλες τις ασκήσεις δραματοποίησης κάθε διδακτικό έτος που αναλαμβάνει το μάθημα, το 23,6% κάνει σχεδόν όλες τις ασκήσεις κάθε διδακτικό έτος, το 64,2% τις πραγματοποιεί 1 με 2 φορές κάθε διδακτικό έτος, το 6,6% τις έχει πραγματοποιήσει περισσότερες από 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας του και το 3,8% έχει πραγματοποιήσει άσκηση δραματοποίησης 1 με 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φιλολόγων πραγματοποιεί τις ασκήσεις δραματοποίησης συστηματικά και κυρίως 1 με 2 φορές το πολύ κάθε διδακτικό έτος που αναλαμβάνει το μάθημα. Τα παραπάνω στοιχεία της μικρής αυτής έρευνας είναι αισιόδοξα και ενθαρρυντικά για τις συγκεκριμένες ασκήσεις δραματοποίησης, που εμπεριέχονται στα γλωσσικά βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» του Λυκείου.

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ευρεία αποδοχή και εφαρμογή των ασκήσεων απ' τους φιλόλογους μέσα σ' αυτά τα 12 χρόνια, όπου έχουν ενταχθεί τα διδακτικά αυτά βιβλία στην εκπαίδευση (1989). Είναι καιρός επομένως να ανανεωθούν, ώστε να υπάρχει στους φιλόλογους η δυνατότητα επιλογής, ποια άσκηση δραματοποίησης θα θελήσουν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές στην τάξη.

Σε σχέση με τις υποθέσεις έρευνας αναφέρουμε ότι το φύλο, το αν δραματοποιούν οι φιλόλογοι στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα και η πληροφόρηση ειδικά που έχουν ή δεν έχουν για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία έχουν σχέση με την πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Απ' την άλλη, δεν παρατηρήθηκε συστηματική σχέση του αν πραγματοποιούν ασκήσεις δραματοποίησης στην «Έκφραση – Έκθεση» με τις επιπλέον σπουδές και τις επιμορφώσεις παρ' όλο που αυτοί οι παράγοντες δείχνουν ότι οι φιλόλογοι αυτοί είναι ευαισθητοποιημένοι και έχουν μια ποιο θετική στάση σε τέτοιου είδους διδακτικά θέματα. Ούτε και τα χρόνια υπηρεσίας έδειξαν ότι οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους παλαιότερους τηρούν μια διαφορετική στάση ως προς το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Έτσι η 1<sup>η</sup> υπόθεση έρευνας, όπως αυτή διατυπώθηκε στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας (σελ. 44-45), εν μέρει επαληθεύθηκε, μόνο για τις μεταβλητές φύλο, δραματοποίηση στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα και πληροφόρηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσικό μάθημα.

2. Ένας άλλος ουσιώδης στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι λόγοι και ο βαθμός που απλά δυσχεραίνουν αυτοί οι λόγοι τους φιλόλογους στην πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης ή και τελικά τους αποτρέπουν. Έτσι οι φιλόλογοι που πραγματοποιούν ασκήσεις δραματοποίησης σημείωσαν ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει, καθώς και το ότι πλέον το μάθημα εξετάζεται σε πανελλήνια κλίμακα είναι οι δύο κατεξοχήν παράγοντες που τους υπολογίζουν «πάρα πολύ» και τους προβληματίζουν κατά την απόφασή τους για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.

Ο φόβος γενικά ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης «καθόλου» δεν επηρεάζει μεγάλο ποσοστό φιλολόγων (35,4%). Η πλειοψηφία των φιλολόγων (30,9%) σημειώνει ότι «μέτρια» τους δυσχεραίνει το ότι ίσως θα διαταραχθεί η ισορροπία της τάξης με την πραγματοποίηση μιας τέτοιας άσκησης. «Πολύ» τους προβληματίζει κάθε φορά το ότι έχουν έλλειψη γνώσεων για το θέμα, δηλώνει το 39,6%: οι φιλόλογοι με επιπρόσθετες σπουδές «μέτρια» ως «λίγο» τους επηρεάζει, ενώ οι φιλόλογοι με το βασικό πτυχίο σπουδών «πολύ» τους προβληματίζει. Οι σπουδές των φιλολόγων έχουν συνάφεια στατιστικά σημαντική με την άποψή τους ότι οι ασκήσεις αυτές χρειάζονται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση. Ο παράγοντας «διδασκτική απειρία» μοιράζει το δείγμα μας και παρουσιάζει στατιστικά



σημαντική σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. Οι παλαιότεροι σε χρόνια υπηρεσίας (πάνω από 21) «λίγο» προβληματίζονται από τη διδακτική απειρία, ενώ εκείνοι που έχουν 5 – 10 χρόνια υπηρεσίας «μέτρια» και εκείνοι με 11-15 χρόνια υπηρεσίας «πολύ» επηρεάζονται. Τέλος, η ηλικία των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου «καθόλου» δεν τους επηρεάζει, τονίζει η συντριπτική πλειοψηφία (50,5%) των φιλολόγων.

Ο συγκεκριμένος στόχος της έρευνας ως το σημείο αυτό που αφορούσε τους φιλολόγους που έχουν πραγματοποιήσει *άσκηση δραματοποίησης* αποτελούσε και υπόθεση έρευνας (4<sup>η</sup>). Ωστόσο, δεν εντοπίσαμε στις απαντήσεις των φιλολόγων συστηματική σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές παρά μόνο σποραδικά, όπως: ο παράγοντας 'διδακτική απειρία' σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, οι παράγοντες 'η έλλειψη γνώσεων για το θέμα' και 'χρειάζεται πολύ προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση' σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές και ο παράγοντας 'η διατάραξη ισορροπίας της τάξης' σε σχέση με την πληροφόρηση ειδικά πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Δικαιολογημένα, λοιπόν, η διδακτική εμπειρία επηρεάζει τους φιλολόγους στην απόπειρα δραματοποίησης στην τάξη, και δικαιολογημένα πάλι η έλλειψη γνώσεων για το θέμα και η πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση που χρειάζεται για την εκτέλεση τέτοιας άσκησης μέσα στη τάξη επηρεάζει τις απαντήσεις των φιλολόγων, καθώς άλλη αυτοπεποίθηση έχουν όσοι έχουν και άλλες σπουδές πέρα απ' τις βασικές, σύμφωνα και με τα όσα υποστηρίχθηκαν και στο σχετικό κεφάλαιο στο θεωρητικό μέρος της εργασίας(σελ.25). Τέλος, δικαιολογημένα η διατάραξη ισορροπίας της τάξης λίγο ανησυχεί τους φιλολόγους που είναι πληροφορημένοι ως ένα βαθμό για το θέμα αυτό. Οι φιλόλογοι του δείγματός μας, πάλι, που δεν έχουν πραγματοποιήσει ούτε μια *άσκηση δραματοποίησης* σημείωσαν ως παράγοντες που έδρασαν ανασταλτικά τη διατάραξη της ισορροπίας της τάξης, την έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών, την εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα, το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει, την έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας, το ότι υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη τους και ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση. Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει και το ότι το γλωσσικό μάθημα εξετάζεται σε πανελλήνια κλίμακα θεωρούνται απ' τους φιλολόγους ως οι σημαντικότεροι λόγοι που τους εμποδίζουν να τις πραγματοποιήσουν. Στη δεύτερη θέση με μεγαλύτερη συχνότητα βρίσκονται πάλι το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει και η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας. Στην τρίτη θέση, όπου τοποθετούνται οι λιγότερο σημαντικοί λόγοι, που αποτρέπουν τους φιλολόγους από το να επιχειρήσουν *ασκήσεις δραματοποίησης*, σημειώνονται πρώτα η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών, η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας, η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης και ακολουθούν μαζί το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει, η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα και το ότι υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη τους.

Με έναν άλλο τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσης των απαντήσεων των φιλολόγων ο πιο σημαντικός λόγος που αποτρέπει τους φιλολόγους από το να πραγματοποιήσουν *άσκηση δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει, ο αμέσως επόμενος ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών, και ακολουθούν η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα και η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι βασικοί και σημαντικοί λόγοι που τους αποτρέπουν από την πραγματοποίηση *άσκησης δραματοποίησης* είναι το πιεστικό ωρολόγιο πρόγραμμα, η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών, η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα, η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας και η διατάραξη της

ισορροπίας της τάξης. Όλοι αυτοί, λοιπόν, οι παράγοντες πρέπει να συνεκτιμηθούν και να ληφθούν σοβαρά υπόψη, προκειμένου για την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των αντικειμενικών αυτών δυσκολιών, ώστε να γενικευτούν και να εδραιωθούν τέτοιες δραστηριότητες μέσα στη τάξη του γλωσσικού μαθήματος.

3. Όσοι απ' τους φιλόλογους δεν έχουν δραματοποιήσει ούτε μια φορά στο γλωσσικό μάθημα του Λυκείου (35 υποκείμενα) απάντησαν ότι «οπωσδήποτε ναι» (11 υποκείμενα) και «ίσως ναι» (22 υποκείμενα) θα είχαν τη διάθεση να εφαρμόσουν άσκηση δραματοποίησης μέσα στην τάξη, εφόσον οι λόγοι που τους απέτρεψαν από κάτι τέτοιο αντιμετωπίζονταν με κάποιο τρόπο, ενώ μόλις ένα υποκείμενο δεν είναι σίγουρο και ένα πάλι υποκείμενο απαντάει «ίσως όχι».

Για τη σχετική υπόθεση έρευνας (2<sup>η</sup>) οι απαντήσεις των φιλολόγων ήταν τέτοιες που δεν είχε νόημα και δεν ήταν επιτακτικό να προχωρήσουμε στην εφαρμογή στατιστικού κριτηρίου, καθώς όλοι οι φιλόλογοι που δεν πραγματοποιούν ασκήσεις δραματοποίησης ήταν θετικοί στο ενδεχόμενο και στην προοπτική να πραγματοποιήσουν άσκηση δραματοποίησης.

**Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι έχουν θετική διάθεση οι φιλόλογοι που μέχρι τώρα δεν έχουν δραματοποιήσει και αυτό το γεγονός είναι ενθαρρυντικό και αισιόδοξο και δείχνει ότι αν γίνουν κάποιες προσπάθειες επιμόρφωσης, ενημέρωσης, κλπ θα βρουν αντίκρισμα στους φιλολόγους και ότι θα έχουν επίδραση θετική προς τον επιδιωκόμενο σκοπό.**

4. Όσον αφορά τη διατύπωση του γενικού στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας του νέου Α.Π. (ΦΕΚ 561/1999) «Να συνδεθεί η παραγωγή του λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές/ τριες να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής» η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων συμφωνεί (81,4%), ενώ ένα 15,9% δεν είναι σίγουρο.

Η πρόταση αυτή δεν παρουσιάζει καμία στατιστικά σημαντική σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Επομένως όσο αφορά μόνο γι' αυτή την πρόταση δεν επαληθεύτηκε καμία υπόθεση (3.1. υπόθεση έρευνας, πρόταση E7 α). Μπορούμε, επομένως, να πούμε ότι η συγκεκριμένη διατύπωση του στόχου, που αφορά τη δραματοποίηση στο μάθημα της γλώσσας, δεν προκαλεί την αντίδραση και τη διχογνωμία των φιλολόγων και έτσι εφόσον δε δημιουργεί πρόβλημα, δε χρειάζεται να αντικατασταθεί ή να μετατραπεί. Η θετική απάντηση των φιλολόγων ανεξαρτήτως φύλου, ετών υπηρεσίας, κλπ. είναι ενδεικτική της σωστής και εύστοχης διατύπωσης του στόχου.

5. 44 φιλόλογοι (ποσοστό 30,3%) συμφώνησαν αρκετά, 48 φιλόλογοι (ποσοστό 33,1%) δεν ήταν σίγουροι να απαντήσουν, ενώ 31 φιλόλογοι (ποσοστό 21,4%) διαφώνησαν αρκετά και 15 φιλόλογοι (ποσοστό 10,3%) διαφώνησαν απόλυτα με τη διατύπωση: «η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία του Λυκείου είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη».

**Η πρόταση αυτή δηλαδή κατά πόσο είναι εφικτή και πραγματοποιήσιμη η δραματοποίηση στη διδακτική πράξη συγκεντρώνει δύο ακραίες απαντήσεις συμφωνίας και διαφωνίας και οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων σημειώνονται στις παραμέτρους επιμόρφωση, δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, πληροφόρηση ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία και πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης**

των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση», ενώ το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και οι επιπλέον σπουδές δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις απόψεις των φιλολόγων. Εν μέρει λοιπόν επαληθεύθηκε και αυτή η υπόθεση έρευνας (3.i. υπόθεση έρευνας, E7 β πρόταση).

Για άλλη μια φορά επιβεβαιώνεται ότι όσοι έχουν εμπειρία και γνώση σχετική με τη δραματοποίηση γενικά και ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία συμφωνούν στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου και γενικά τηρούν μια πιο θετική στάση απέναντι στο θέμα της δραματοποίησης σε σχέση με τους υπόλοιπους φιλολόγους.

6. Απ' την άλλη οι περισσότεροι φιλόλογοι 66,9% συμφώνησαν από απόλυτα ως αρκετά ότι η δραματοποίηση έχει θέση στη γλωσσική διδασκαλία. Συμφωνούν με άλλα λόγια ότι η δραματοποίηση εξυπηρετεί τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποιεί τα περιεχόμενα μάθησης κάθε ενότητας των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση». Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων συναντάμε μόνο σε όσους φιλολόγους δραματοποιούν και στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα, έχουν πληροφόρηση ειδικά για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία και σε όσους πραγματοποιούν τις *ασκήσεις δραματοποίησης* των διδακτικών βιβλίων, όπου συστηματικά συμφωνούν ότι έχει θέση η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία. Με άλλα λόγια επαλήθευση της πρότασης E7\_γ, που περιλαμβάνεται στην 3.i. υπόθεση έρευνας εντοπίζουμε μόνο στις μισές απ' τις μεταβλητές.

Η τελευταία πρόταση (E7\_δ) της 3.i. υπόθεσης έρευνας διερευνά την άποψη που έχουν οι φιλόλογοι για το αν επηρεάζονται απ' το περιβάλλον και την τάξη που κάθε φορά έχουν στην απόφασή τους για δραματοποίηση. Διαπιστώνουμε απ' τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων ότι μόνο όσοι έχουν δραματοποιήσει είτε γενικά στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα είτε ειδικά στη γλωσσική διδασκαλία, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους υπόλοιπους φιλολόγους. Η εμπειρία, επομένως, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της δραματοποίησης για άλλη μια φορά είναι καθοριστικός παράγοντας στις απόψεις των φιλολόγων.

Επίσης διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων συμφωνεί ότι οι *ασκήσεις δραματοποίησης* είναι χρήσιμες και σημαντικές στη διδακτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος, στο γνωστικό (μαθησιακό) τομέα και στο συναισθηματικό - ψυχοκινητικό τομέα που αφορά τους μαθητές. Και εν μέρει κάθε φορά και όχι σε όλες τις περιπτώσεις αυτής της κατηγορίας απόψεων (3.ii. υπόθεση έρευνας) συναντάμε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις ανάλογα με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, με το αν δραματοποιούν οι

φιλόλογοι ή όχι και σε άλλα φιλολογικά μαθήματα, την πληροφόρηση που έχουν ή δεν έχουν για το θέμα και τέλος ανάλογα με το αν πραγματοποιούν ή όχι άσκηση δραματοποίησης.

Το σημαντικό σ' αυτήν την κατηγορία των απόψεων είναι ότι όλοι σχεδόν οι φιλόλογοι συμφωνούν απόλυτα ως αρκετά με τη χρησιμότητα και τη σημασία των ασκήσεων δραματοποίησης. Δεν αμφισβητείται η αξία τους και ο ρόλος τους και για το λόγο αυτό δεν ήταν δυνατή η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων.

9. Ένα άλλο βασικό θέμα που απασχολεί την έρευνα είναι η ενημέρωση και επιμόρφωση των φιλόλογων για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Το 36,6% (δηλ. 53 φιλόλογοι) θεωρούν «λίγο ικανοποιητική» την ενημέρωση που γενικά έχουν για το θέμα και το 57,2% (δηλ. 83 φιλόλογοι) τη χαρακτηρίζει ως «καθόλου ικανοποιητική» και θεωρούν κατά 23,3% «πάρα πολύ» αναγκαία την ενημέρωσή τους για το θέμα αυτό, κατά 55,6% «πολύ» αναγκαία, κατά 14,3% «μέτρια» αναγκαία και 6% «λίγο» αναγκαία.

Μάλιστα θα ήθελαν η ενημέρωσή τους να έχει κυρίως τη μορφή των δειγματικών διδασκαλιών (57,8%) και ύστερα των επιμορφωτικών σεμιναρίων (37,8%). Κατά συνέπεια τις συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο και τις υποδείξεις και ενημέρωση που μπορεί να δεχτούν απ' αυτόν δεν τις θεωρούν ως το προσφορότερο, καλύτερο και αποτελεσματικότερο μέσο για να ενημερωθούν.

Συμπερασματικά η έλλειψη ενημέρωσης για το θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία είναι κάτι που το επισημαίνουν σχεδόν όλοι οι φιλόλογοι και μάλιστα θεωρούν ότι αυτό το κενό πρέπει να καλυφθεί με υποδειγματικές διδασκαλίες και επιμορφωτικά σεμινάρια.

Οι περισσότεροι φιλόλογοι (55,6%) δεν προβληματίζονται με την ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Λυκείου, καθώς θεωρούν ότι οι ασκήσεις δραματοποίησης δεν είναι απαγορευτικές στην ηλικία αυτή και ότι γίνονται. Το 14,8% δεν είναι σίγουρο να απαντήσει και μόνο το 3,5% διαφωνεί. Μάλιστα όσοι από τους φιλόλογους δραματοποιούν είτε σε άλλα φιλολογικά μαθήματα είτε στο γλωσσικό μάθημα και όσοι είναι πληροφορημένοι ειδικά πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην άποψη τους σε σχέση με τους υπόλοιπους (3.iii. υπόθεση έρευνας, πρόταση E11\_1) Παράλληλα συμφωνούν και προτείνουν την εισαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων δραματοποίησης και

στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι όσοι φιλόλογοι έχουν εμπειρία στη δραματοποίηση δεν θεωρούν πρόβλημα τη σχετικά μεγάλη ηλικία των μαθητών του Λυκείου σε αντίθεση με τους υπόλοιπους φιλόλογους. Αυτή η άποψη πρέπει να ανατραπεί. Η εμπειρία είναι το μόνο που μπορεί να πείσει τους φιλόλογους ότι δεν αποτελεί πρόβλημα η ηλικία των μαθητών. Ενδεχομένως η οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών με δραματοποίηση να είναι ένας τρόπος πειστικός για τους φιλόλογους.

11. Αβεβαιότητα εκφράζει το 34,5% των φιλόλογων στο αν πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό οι ασκήσεις δραματοποίησης στα βιβλία «Έκφραση – Έκθεση». Το 19,5% διαφωνεί σε μια τέτοια προοπτική, ενώ το 11,5% και 34,5% συμφωνεί απόλυτα ως αρκετά στην αύξησή τους σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία. Τα χρόνια υπηρεσίας, η δραματοποίηση και σε άλλα φιλολογικά βιβλία και η πληροφόρηση για το θέμα φαίνεται ότι και εδώ επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των φιλόλογων (3.iii.υπόθεση έρευνας, πρόταση E11\_2). Και σ' αυτήν την περίπτωση εν μέρει επαληθεύθηκε η υπόθεση έρευνας και όχι για όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

12. Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλόλογων επισημαίνει ότι είναι απαραίτητο στα βιβλία του μαθητή και του καθηγητή να εμπεριέχονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις για κάθε τέτοια «άσκηση». Οι φιλόλογοι εκείνοι που γενικά δραματοποιούν στα μαθήματά τους τονίζουν ιδιαίτερα την ανάγκη αυτή. Λόγω της ευρείας συμφωνίας των φιλόλογων στην πρόταση αυτή δεν ήταν δυνατόν να εντοπιστεί διαφοροποίηση στις απόψεις τους και έτσι δεν ήταν δυνατόν να επαληθευθεί κάποια υπόθεση έρευνας παρά μόνο για την ανεξάρτητη μεταβλητή της δραματοποίησης σε άλλα φιλολογικά μαθήματα (3.iii.υπόθεση έρευνας, πρόταση E11\_3). Η γενικευμένη αυτή άποψη των φιλόλογων επιτάσσει την επίσημη σύνταξη κάποιων οδηγιών και πληροφοριών που λείπουν, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι φιλόλογοι.

13. Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλόλογων (138 φιλόλογοι έναντι των 146 του δείγματός μας) δηλώνει ότι πράγματι τέτοιου είδους ασκήσεις και δραστηριότητες απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή. Διαφορά σημαντική στις απόψεις τους συναντάμε στους φιλόλογους εκείνους που γενικά δραματοποιούν κατά τη διδασκαλία και των άλλων φιλολογικών

μαθημάτων (3.iii.υπόθεση έρευνας, πρόταση E11\_4). Οι φιλόλογοι απλά συμφωνούν και επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις ανάλογων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπως ότι ένα σημαντικό ποσοστό φιλόλογων έχει επηρεαστεί αρνητικά ως προς τις ασκήσεις δραματοποίησης από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (ερώτηση 13) και ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει και η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνιες εξετάσεις είναι σημαντικότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή τελικά τους αποτρέπουν απ' την πραγματοποίηση άσκησης δραματοποίησης (ερώτηση 17 και 19), ενισχύεται η άποψη ότι πρέπει να δίνεται στο διδάσκοντα κάποια περιθώρια ελευθερίας κινήσεων και πρωτοβουλιών.

14. Ένα άλλο ζήτημα που αφορά τις ασκήσεις δραματοποίησης στα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Λυκείου και που τονίζουν σχεδόν όλοι οι φιλόλογοι (92.2%) είναι ότι οι ασκήσεις αυτές μετά από τόσα χρόνια εφαρμογής των βιβλίων στην εκπαίδευση έχουν χάσει τον επίκαιρο χαρακτήρα που πρέπει να διαπνέει τέτοιες ασκήσεις και έτσι δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον τα θέματά τους στους μαθητές. Όσο αφορά την υπόθεση έρευνας (3.iii., πρόταση E11\_5) στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους συναντάμε στις μεταβλητές χρόνια υπηρεσίας, δραματοποίηση στα υπόλοιπα φιλολογικά μαθήματα και πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης των γλωσσικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση». Απ' το Α' μέρος της εργασίας τονίστηκε η σημασία που έχει στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας ο επίκαιρος χαρακτήρας των κειμένων, των θεμάτων προς ανάπτυξη και των ασκήσεων και δραστηριοτήτων προκειμένου να δίνονται κίνητρα για αυθεντική παραγωγή λόγου (βλ. σς.10-16). Έτσι γίνεται κατανοητή και απολύτως αποδεκτή η επισήμανση αυτή των φιλόλογων, η οποία πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

15. Το 26,7% των φιλόλογων που έχουν δηλώσει ότι έχουν πραγματοποιήσει τις ασκήσεις δραματοποίησης επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τους έχει επηρεάσει αρνητικά και ότι τώρα δεν τις πραγματοποιούν καθόλου, ενώ το 53,3% εξακολουθούν να τις πραγματοποιούν χωρίς η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να τους έχει επηρεάσει. Διαπιστώνουμε παρ' όλα αυτά ότι είναι σημαντικό το ποσοστό των φιλόλογων που έχει επηρεαστεί απ' την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Ίσως βέβαια να χρειάζεται απλά ένα χρονικό περιθώριο προσαρμογής των φιλόλογων στη νέα

κατάσταση της εκπαίδευσης και σύντομα να βρουν πάλι τους παλιούς ρυθμούς τους.

16. Οι φιλόλογοι μας πληροφορούν ότι οι οδηγίες που δίνουν στους μαθητές για την εκτέλεση της *άσκησης δραματοποίησης* προέρχονται κυρίως από το διδακτικό βιβλίο (64,29%), από την προσωπική τους μελέτη στο θέμα (55,7%) και από την διαίσθησή τους (45,3%). Αντίθετα οι επιμορφώσεις – σεμινάρια και οι σχολικοί σύμβουλοι δεν αποτελούν σημαντικές και αξιόλογες πηγές πληροφόρησης για τους φιλόλογους ως προς αυτό το θέμα. Διαφαίνεται απ’ τις απαντήσεις των φιλόλογων η μοναξιά που νιώθουν σε εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα από την μεριά της πολιτείας. Το γεγονός αυτό πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου να ενισχυθεί.

17. Το 64,7% των φιλόλογων που έχουν δραματοποιήσει στο γλωσσικό μάθημα χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους αυτή θετική, το 26,5% ουδέτερη και μόνο το 2,9% αρνητική. Όταν καλούνται να σχολιάσουν περισσότερο την εμπειρία τους επισημαίνουν για άλλη μια φορά τα θετικά γλωσσικά – γνωστικά αποτελέσματα των ασκήσεων, τη θετική επίδραση στο συναισθηματικό – ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών και στη διδακτική διαδικασία. Παρατήρησαν επιπλέον ενδιαφέρον, συμμετοχή, ευρηματικότητα από τους αδιάφορους και αδύναμους μαθητές. Απ’ την άλλη εκφράζουν κάποιοι φιλόλογοι και μια αβεβαιότητα για τα γλωσσικά – γνωστικά αποτελέσματα, καθώς δεν χρησιμοποιούν οι μαθητές το λεξιλόγιο παρά μόνο μετά από την παρέμβασή τους. Τονίζουν την αρνητική επίδραση απ’ την έλλειψη χρόνου και της πίεσης της πολλής ύλης και επισημαίνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά και σοβαρότητας και ωριμότητας από τους μαθητές. Πολλοί, τέλος, παρατηρούν ότι το αποτέλεσμα της δραματοποίησης είναι ανάλογο με το επίπεδο της τάξης.

## Προτάσεις

Απ' την έρευνα, λοιπόν, αυτή προέκυψε το θετικό αποτέλεσμα ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι πραγματοποιούν τις ασκήσεις δραματοποίησης των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος «Έκφραση - Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ενιαίου Λυκείου και μάλιστα ως ένα βαθμό συστηματικά. Η διαπίστωση αυτή είναι ενθαρρυντική για την εδραίωση και τη γενίκευση τέτοιων ασκήσεων στο μάθημα της γλώσσας, απ' τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι είχαν ενταχθεί στα διδακτικά βιβλία σε περιορισμένο αριθμό, πειραματικά, θα λέγαμε, με απώτερο στόχο μετά από ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ωρίμανσης των συνθηκών να γίνουν αποδεκτές και να «μονιμοποιηθούν» στη διδασκαλία των φιλόλογων.

Δεν είμαστε βέβαιοι σε θέση να γνωρίζουμε, πως και πόσο καλά και σωστά τις πραγματοποιούν, αλλά ένα είναι το σίγουρο ότι δεν είναι αδιάφοροι απέναντι σ' αυτές τις ασκήσεις, τις επιχειρούν και δείχνουν φιλότιμες προθέσεις. Ακόμα και οι φιλόλογοι που δεν έχουν πραγματοποιήσει μέχρι στιγμής τέτοια άσκηση δραματοποίησης απαντούν θετικά στην προοπτική να τις εκτελέσουν, εφόσον βέβαιοι πειστούν για τις ωφέλειες και την αξία τους στο γλωσσικό μάθημα και εφόσον οι λόγοι, που μέχρι τώρα τους απέτρεψαν, αντιμετωπίζονται με κάποιο τρόπο. Όλα αυτά επιβάλλουν να λάβουν οι φιλόλογοι υπεύθυνη ενημέρωση και καθοδήγηση, καθώς, όπως παραπάνω είδαμε, οι ίδιοι δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας.

Βέβαιοι, τέτοιου είδους διδακτικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, απαιτούν ένα μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου σχολεία και εκπαιδευτικοί θα είναι ως ένα βαθμό ανεξάρτητοι και ελεύθεροι από τις κατευθύνσεις που δίνονται από το «κέντρο» λήψεων αποφάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα περιορίζονται στις διδασκαλίες τους και δεν θα λειτουργούν τεχνοκρατικά. Δυστυχώς, όμως, η εκπαίδευση γίνεται ολοένα πιο συγκεντρωτική με όλο και πιο περιοριστικά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι φιλόλογοι στην έρευνα. Η κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση στις μέρες μας δυσανασχετεί τους φιλόλογους, καθώς τους περιορίζει και τους δεσμεύει από κάθε πρωτοβουλία. Ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα του Λυκείου οι φιλόλογοι δίνουν έμφαση στην πίεση της πολλής ύλης που πρέπει να καλυφθεί και στο ότι πλέον το μάθημα έχει περιληφθεί στις πανελλήνιες εξετάσεις. Οι φιλόλογοι αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις των πανελληνίων εξετάσεων υποχρεώνονται να δίνουν έμφαση στις γραπτές ασκήσεις, αφού σ' αυτές θα κληθούν οι μαθητές για να εξεταστούν. Συνεπώς ασκήσεις και δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο, όπως η δραματοποίηση, αναγκαστικά μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα.

Αλλαγές, όμως, τόσο ριζικές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δυνατόν να γίνουν και θα ήταν ουτοπικό και υπερβολικό να ζητήσουμε και να το προτείνουμε. Άλλωστε η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των φιλόλογων που έκαναν δραματοποιήσεις, εξακολουθούν να κάνουν και μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ενώ ένα μικρό ποσοστό επηρεάστηκε τόσο, ώστε να τις παύσει τελείως. Κατά συνέπεια απ' τον φιλόλογο εξαρτώνται πολλά διδακτικά θέματα και σ' αυτόν πρέπει να στραφούμε παρέχοντάς του την ανάλογη βοήθεια. Έχει ανάγκη από ενημέρωση και κατάρτιση σε τέτοια θέματα, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ή να προχωρήσει στο εξής με πιο ασφαλή και σταθερά βήματα στις διδασκαλίες του, έχοντας πλέον τις γνώσεις, τις



πληροφορίες και γενικά το υπόβαθρο για τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες.

Προτείνουμε, λοιπόν, τη λήψη ορισμένων μέτρων για ενημέρωση και κατάρτιση των φιλολόγων επί του θέματος. Τέτοια μέτρα είναι η οργάνωση ημερίδων, σεμιναρίων και επιμορφώσεων με υπεύθυνες πληροφορίες και κατευθύνσεις πάνω στο θέμα της δραματοποίησης γενικότερα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και ειδικότερα στη γλωσσική διδασκαλία. Σύμφωνα μάλιστα με την άποψη και προτίμηση των φιλολόγων οι δειγματικές διδασκαλίες θα ήταν πολύ ωφέλιμες και κατατοπιστικές βλέποντας πως υλοποιείται στην πράξη μια δραματοποίηση. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι προχειρότητες και ανάθεση αυτής της δουλειάς σε ακατάλληλα και ανειδίκευτα πρόσωπα δεν έχουν θέση. Πρέπει να βρεθούν τα πλέον κατάλληλα και ειδικευμένα άτομα που να είναι γνώστες του αντικειμένου, δηλαδή να έχουν σπουδές ή ειδικεύσεις πάνω στο θέατρο, τη θεατρολογία, το Εκπαιδευτικό Δράμα και τη δραματοποίηση, προκειμένου σωστά, υπεύθυνα και έγκυρα να γίνουν και οι επιμορφώσεις και οι δειγματικές διδασκαλίες.

Επίσης και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου χρειάζεται να ενδυναμωθεί. Οι φιλόλογοι επισήμαναν την αδύναμη παρουσία του σχολικού συμβούλου και την αμφισβήτηση του ουσιαστικού ρόλου τους στη σχολική πραγματικότητα.

Ενδεχομένως η παρούσα μορφή και ρυθμός επιμόρφωσης και ενημέρωσης των σχολικών συμβούλων στις νέες διδακτικές εξελίξεις και στα νέα εκπαιδευτικά θέματα δε φτάνει και απαιτούνται αλλαγές και σ' αυτό τον τομέα.

Επιπρόσθετα χρειάζεται να ληφθούν μέτρα και για το ίδιο το διδακτικό βιβλίο «Έκφραση – Έκθεση». Η αλλαγή βέβαια των σχολικών αυτών βιβλίων είναι γενικότερο αίτημα των φιλολόγων, ωστόσο για να περιοριστούμε στο θέμα μας που είναι οι *ασκήσεις δραματοποίησης* και αυτές χρειάζονται αλλαγή.

Οι *ασκήσεις δραματοποίησης* οφείλουν να έχουν θέματα επίκαιρα απ' τη ζωή των νέων και της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να είναι ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και έτσι να παρακινούνται, για να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δεν είναι σίγουρο αν πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα βιβλία, καθώς πολλοί φιλόλογοι εκφράζουν την αμφιβολία τους σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Ωστόσο όμως μια αφθονία και ποικιλία σε τέτοιες ασκήσεις θα έδινε την ευκαιρία επιλογής στους φιλόλογους και απ' τη στιγμή μάλιστα που έχουν θετική στάση απέναντι σ' αυτές τις ασκήσεις δεν βλέπουμε το λόγο γιατί να μην αυξηθούν στα διδακτικά βιβλία.

Τέλος, είναι απαραίτητο και επιτακτικό τόσο τα βιβλία του μαθητή όσο και του καθηγητή να περιέχουν περισσότερες και ακριβέστερες μεθοδολογικές οδηγίες και ακριβείς στόχους για κάθε τέτοια *άσκηση δραματοποίησης*. Κάτι τέτοιο θα αναβάθμιζε τις ασκήσεις αυτές, θα τις έδινε αξία και σημασία μέσα στα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας. Οπωσδήποτε με τις αναφορές και τις υποδείξεις σ' αυτές τις ασκήσεις θα γινόταν πιο αισθητή η παρουσία τους και όχι όπως τώρα, που μένουν στην αφάνεια, καθώς δεν θίγονται στα βιβλία του καθηγητή, όπως θα έπρεπε.

### **Επίλογος**

Η προκείμενη έρευνα, κλείνοντας την εργασία μας στο σημείο αυτό, με απώτερο σκοπό να αναδείξει κατ' αρχάς το ρόλο και τη συμβολή της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία, επιχείρησε να εκθέσει την προβληματική της μέσα στη σχολική πραγματικότητα της μέσης εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του Ε. Λυκείου, καθώς εξέτασε το θέμα μέσα από τις συγκεκριμένες *ασκήσεις δραματοποίησης* που εμπεριέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος «Έκφραση – Έκθεση» Α' και Β' τάξης Ε. Λυκείου.

Μέσα από ένα ερωτηματολόγιο, που μοιράστηκε στους φιλολόγους των Ε. Λυκείων, έγινε προσπάθεια να καλυφθεί και να εξεταστεί το θέμα πολύπλευρα, ώστε να φωτιστεί όσο γίνεται περισσότερο. Η εργασία αυτή ασχολήθηκε μ' ένα ζήτημα που ακόμα δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική έρευνα και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς φιλολόγους. Τα πορίσματά της, επομένως, όσες ατέλειες και παραλείψεις και αν έχει η ίδια η έρευνα, λόγω της απειρίας από μέρους της ερευνήτριας, έχουν μεγάλη αξία, καθώς για πρώτη φορά συγκεντρώνονται πληροφορίες, ανιχνεύονται οι απόψεις των φιλολόγων και φωτίζεται έτσι η κατάσταση που επικρατεί στην μέση εκπαίδευση για τη δραματοποίηση στο γλωσσικό μάθημα και πιο συγκεκριμένα για τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση».

Φιλοδοξία της ερευνήτριας ήταν να καταδείξει τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση», οι οποίες βρίσκονταν στην αφάνεια, παρ' όλο που αποτελούν μια τολμηρή και μεγαλεπήβολη πρόταση μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας του Ε. Λυκείου και εν συνεχεία να ευαισθητοποιήσει και να κινήσει το ενδιαφέρον των φιλολόγων προς αυτές τις ασκήσεις δραματοποίησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ήταν καθόλου απογοητευτικά και αποθαρρυντικά και το γεγονός αυτό επιβάλλει πλέον η δραματοποίηση στο γλωσσικό μάθημα να αντιμετωπιστεί από δω και στο εξής με την ανάλογη σοβαρότητα και υπευθυνότητα που μέχρι στιγμής λείπει από τα επίσημα εκπαιδευτικά όργανα. Η δραματοποίηση μέσα στο γλωσσικό μάθημα, όπως δείξαμε σε σχετικό κεφάλαιο, έχει ουσιαστικό λόγο ύπαρξης, γεγονός που ορισμένοι φιλόλογοι το έχουν συνειδητοποιήσει, αλλά χρειάζονται και την ανάλογη επιστημονική γνώση και καθοδήγηση, την οποία στερούνται. Το μήνυμα και την αξίωση αυτή προσπαθεί να προβάλλει η δική μας έρευνα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ Β. Κ., «Η καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών» στο *Γλώσσα*, τ. 37, 1995, σελ.68-76.
- ΑΛΚΙΣΤΙΣ, Το βιβλίο της δραματοποίησης, εκδ. «Άλκιστις», 1989.
- ΑΛΚΙΣΤΙΣ, Το αυτοσχέδιο Θέατρο στο σχολείο, εκδ. «Άλκιστις», 1989.
- ΑΛΚΙΣΤΗΣ, Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- ΑΥΔΗ Α., Διδακτική δοκιμή στην «Έκφραση – Έκθεση» με θέμα: ‘Άσκηση Δραματοποίησης’. Έκφραση – Έκθεση Α΄ Λυκείου, Ενότητα ‘Ο Λόγος’ στον ηλεκτρονικό κόμβο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- BEAUCHAMP HELENE (μτφ.Ελένη Πανίτσκα), Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο, (πρόλογος Θόδωρος Γραμματάς), Αθήνα, Τυπωθήτω, 1998.
- ΓΙΑΝΝΑΡΗ Γ., Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι, Αθήνα, Γρηγόρη, 1995.
- ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ Ν., «Παλιά και νέα αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας» στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.17, 1990, σελ.49-57.
- ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ Ν., «Η γλωσσική Διδασκαλία στο Λύκειο(θεωρητικές προϋποθέσεις) στο: *Γλώσσα*, τ.26, 1991, σς.33-39.
- ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ Ν., «Η φύση, οι διαστάσεις, τα όρια και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος: Παραδοσιακή και σύγχρονη αντιμετώπιση της διδασκόμενης ύλης» στο: *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά 3ημερου επιμορφωτικού σεμιναρίου), Αθήνα, Πατάκης, 1992, σελ. 108-117.
- DOUGIL J., Drama Activities for Language Learning, London, MacMillan Publishers Ltd, 1987.
- HALLIDAY M.A.K., Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning, London, N.Y., Μελβούρνη, Edward Arnold, 1978.
- HOLDEN S., Drama in Language Teaching, Longman, 1981.
- HYMES D., On Communicative Competence στο: *Sociolinguistics*, επίμ. J. B. Prides and J. Holmes, Λονδίνο, Penguin, 1972.
- JOYCE B. and WEIL M., Models of teaching, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, 1986.
- ΚΑΤΤΑΒΕΝΟΥ Μ., « Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία», στο *Νεοελληνική Παιδεία*, τ.4, 1986, σελ. 74-78.
- ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ Α., Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα.
- LADOUSSE GILLIAN P., Role Play, Oxford, 1987.
- LITTLEWOOD W., Communicative Language Teaching, Cambridge, 1981.
- LIVINGSTONE CAROL, Role Play in Language Learning, Essex, Longman, 1983.
- MALEY A. and DUFF A., Drama Techniques in Language Learning: a resource book of communication activities for language teachers, New York, Cambridge University Press, 1993.
- ΜΑΝΩΛΙΑ Χ., «Έκφραση – Έκθεση (τεύχος Β΄): Συστατική επιστολή (σς.96-100). Μια δοκιμή διδασκαλίας μέσα στην τάξη στο: *Φιλολόγος*, τ.63, 1991, σς.66-71.
- ΜΑΣΣΙΑΛΑ Β., Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής, Αθήνα, εκδ.Γρηγόρη, 1984.
- MC GREGOR L., TATE M., ROBINSON K., Learning Through Drama, Heinemann Educational, 1977.

ΜΗΤΣΗ Ν. ΣΠ., « Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης» στο *ΛΟΓΟΣ και ΠΡΑΞΗ*, τ.48, 1992, σελ. 40-51.  
ΜΗΤΣΗ Ν. ΣΠ., «Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας» στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.29-30, 1993, σελ.25-35.  
ΜΗΤΣΗ Ν. ΣΠ., «Η διδασκαλία της Έκφρασης – Έκθεσης» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.33,1994,σς.23-33.  
ΜΗΤΣΗ Ν. ΣΠ., Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.

**ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙ Τ., Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, 1994.**

**ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙ Τ., Η Θεατρική Αγωγή στο Σχολείο. Θέσεις για μια Καλλιτεχνική Επιστήμη στο: *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, 1994, σελ.3-9**

**ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙ Τ., Η Δραματοποίηση: Αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική πράξη στο: *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, σελ. 85 – 98.**

**ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗ Γ., «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και παράδοση» στο: *Γλωσσολογία*, τ. 4, 1985, σς.39-46.**

**ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗ Γ., «Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στο *Γλωσσολογία*, τ.9-10, 1990-1991, σς. 53-68.**

**ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ Α. Π., Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Λευκωσία, 1993.**

**ΠΛΑΤΑΝΙΤΗ Δ., «Ο λόγος(Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο, τεύχος Α'): Απόπειρα διδακτικής προσέγγισης» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.18-19,1990,σς.25-28.**

ΣΕΕΤΟΥ Π., Δραματοποίηση, το βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμπνευστή, εκδ. Καστανιώτη, 1998.

ΣΕΡΓΗ Λ., Δραματική Έκφραση και Αγωγή των Παιδιών μας, Αθήνα, Gutenberg, 1987.

ΤΙΚΟΠΟΥΛΟΥ- ΑΥΔΗ Α., «Ασκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία» στο *Φιλολόγος*, τ. 55, 1989, σελ.70-79.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών, Αθήνα, εκδ. Οδυσσεάς, 1986.

ΤΟΜΠΑΙΔΗ Δ., «Η Έκφραση – Έκθεση στο Λύκειο: Στόχοι, Περιεχόμενο και Διδακτική Προσέγγιση» στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.17, 1999,σς.12-23.

ΤΣΟΛΑΚΗ Χ., ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ Κ., ΑΥΔΗ Α., ΛΟΠΠΑ Ε., ΤΑΝΗ Δ., «Η διδασκαλία του βιβλίου “Έκφραση – Έκθεση” τ. Α΄, Β΄ στην Α΄ και Β΄ Λυκείου» στο *Φιλολόγος*, τ. 59, 1990, σελ. 14-20.

ΤΣΟΛΑΚΗ Χ., «Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική» στο: *ΠΕΦ, Σεμινάριο*, αρ.5,1985, σς. 41-63.

ΤΣΟΛΑΚΗ Χ., «Η γλωσσική διδασκαλία/επικοινωνία στο Λύκειο. Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες» στο: *Φιλολόγος*, τ.53, 1988, σς.167-185.

ΦΛΟΥΡΗ Γ., Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 5<sup>η</sup> έκδ., 1997.

ΦΛΟΥΡΗ Γ., Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α., Κασσωτάκη Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995.

ΦΛΟΥΡΗ Γ., «Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα ‘Μάθηση και Διδασκαλία’ στους Δελφούς, 16 – 18 Δεκεμβρίου 1998.

- ΦΛΟΥΡΗ Γ., «Ένα Πλαίσιο Αρχιτεκτονικής της Διδασκαλίας για την εκμάθηση της Δεύτερης γλώσσας» στο: *Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Βάμβουκας Μ. – Χατζηδάκη Α., τόμος Α', εκδ. Ατραπός, 2000, σς.149-172.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Α., «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας» στο *Γλώσσα*, τ.9, 1985, σελ. 38-53.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Α., « Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» στο *Γλώσσα*, τ.16,1988, σελ.5-28.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Α., «Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.1, 1999, σελ.45-55.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ Α. – ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗ Σ., *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κώδικας, 3<sup>η</sup> έκδ., 1997.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., *Ενιαίο Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1998.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Γλώσσα και Ιστορία*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1999.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα, 1999.
- WIDDOWSON H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1990.
- WESTPHALEN KL. (μτφ. Ι. Πυργιωτάκη), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στην μεταρρύθμιση του Curriculum*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1982.
- WOOLLAND BR., (μτφ. Ε. Κανηρά), *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄**  
Α.Π.(Π/Δ 101/89 και ΦΕΚ 561/1999)

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄**  
(ΟΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ  
ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ «ΕΚΦΡΑΣΗ –  
ΕΚΘΕΣΗ» Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΗΣ Ε.ΛΥΚΕΙΟΥ)

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄  
(ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ)**



**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**  
( ανώνυμο )  
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΥΣ ΤΩΝ ΕΝΙΑΙΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ

**ΘΕΜΑ:** «ΟΙ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ “ΕΚΦΡΑΣΗ – ΕΚΘΕΣΗ” Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια και το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των φιλολόγων σε μια σειρά από θέματα που έχουν να κάνουν με τις «ασκήσεις δραματοποίησης» που υπάρχουν στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου.

Με τον όρο δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία εννοούμε, με λίγα λόγια, την παράσταση μιας υποθετικής κατάστασης από τους μαθητές μπροστά σε όλη την τάξη, αφού πρώτα αναλάβουν τους ρόλους προς υπόδυση και πλάσουν το διάλογο ή το κείμενο ανάλογο προς την υποθετική περίπτωση. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε όσους από τους φιλολόγους των λυκείων έχουν διδάξει έστω και μια φορά τα βιβλία «Έκφραση – Έκθεση» της Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου, όπου περιέχονται και οι συγκεκριμένες «ασκήσεις δραματοποίησης».

Το ερωτηματολόγιο πιστεύω ότι είναι απλό και σύντομο στη συμπλήρωσή του, καθώς αποτελείται κυρίως από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Θα σας παρακαλούσα θερμά να μην παραλείψετε να απαντήσετε στις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές, γι' αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

Υπολογίζω πάρα πολύ στη βοήθειά σας και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

ΠΕΠΠΑ ΜΑΡΙΑ  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.  
Πανεπιστημίου Κρήτης

**Φύλο:**  Άνδρας  Γυναίκα

**Χρόνια υπηρεσίας:**  0 – 5  
 6 – 10  
 11 – 15  
 16 – 20  
 πάνω από 21

**Άλλες σπουδές (εκτός από το βασικό σας πτυχίο):**  Καμιά  
 Β' πτυχίο  
 Master  
 Διδακτορικό

**Έχετε παρακολουθήσει επιμορφώσεις (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, σεμινάρια κλπ.) στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα;**

Ναι  Όχι

**Εντάσσετε γενικά κατά τη διδασκαλία των διαφόρων φιλολογικών μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου (π.χ. στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση ή από πρωτότυπο, στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στην Ιστορία κλπ.) τη δραματοποίηση;**

Ναι  Όχι

**Ποιες είναι οι πηγές ενημέρωσης/πληροφόρησής σας πάνω στο θέμα της δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία; (Σημειώστε όσες απαντήσεις θέλετε)**

Καμιά

- ⑦ Προσωπική μελέτη
- ⑦ Επιμορφώσεις/σεμινάρια
- ⑦ Σχολικός σύμβουλος
- ⑦ Άλλη: \_\_\_\_\_

Για καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι.

**Ο γενικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (ΦΕΚ561/1999) αναφέρει: «Να συνδεθεί η παραγωγή λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής».**

- |                      |                     |                           |                     |                      |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|
| ⑦ Συμφωνώ<br>απόλυτα | ⑦ Συμφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Δεν είμαι<br>σίγουρος/η | ⑦ Διαφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Διαφωνώ<br>απόλυτα |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|

**Η δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία του λυκείου είναι πραγματοποιήσιμη στη διδακτική πράξη.**

- |                      |                     |                           |                     |                      |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|
| ⑦ Συμφωνώ<br>απόλυτα | ⑦ Συμφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Δεν είμαι<br>σίγουρος/η | ⑦ Διαφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Διαφωνώ<br>απόλυτα |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|

**Η δραματοποίηση έχει θέση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία (Με άλλα λόγια η δραματοποίηση εξυπηρετεί τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποιεί τα περιεχόμενα μάθησης κάθε ενότητας των διδακτικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση»).**

- |                      |                     |                           |                     |                      |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|
| ⑦ Συμφωνώ<br>απόλυτα | ⑦ Συμφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Δεν είμαι<br>σίγουρος/η | ⑦ Διαφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Διαφωνώ<br>απόλυτα |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|

**Η δυναμική, τα ενδιαφέροντα και το ευρύτερο γεωγραφικό και κοινωνικό περιβάλλον μιας τάξης δημιουργούν κίνητρα και προϋποθέσεις τέτοιες, ώστε να παρακινήσουν τον διδάσκοντα για δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία.**

- |                      |                     |                           |                     |                      |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|
| ⑦ Συμφωνώ<br>απόλυτα | ⑦ Συμφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Δεν είμαι<br>σίγουρος/η | ⑦ Διαφωνώ<br>αρκετά | ⑦ Διαφωνώ<br>απόλυτα |
|----------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|

**Ποια είναι η γνώμη σας στις παρακάτω προτάσεις; ( Για κάθε μια πρόταση ξεχωριστά σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι).**

Οι ασκήσεις δραματοποίησης:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Παρέχουν ποικιλία στη μορφή διδασκαλίας					
Κάνουν ευχάριστο και ελκυστικό το μάθημα για τους μαθητές					
Ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών					
Δίνουν αφορμή/κίνητρα για γλωσσική χρήση/ γλωσσική έκφραση (προφορική και γραπτή)					
Καλλιεργούν τον προφορικό λόγο των μαθητών					
Καλλιεργούν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών					
Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν οι μαθητές την επικοινωνιακή διαδικασία					
Βοηθούν στο να συνειδητοποιούν και να κατανοούν οι μαθητές τις γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές)					
Βοηθούν στο να αξιοποιούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο κάθε φορά λεξιλόγιο και να το μαθαίνουν στη χρήση του					
Καλλιεργούν την ομαδικότητα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών					
Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών					
Διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών					
Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών					

**Θεωρείτε ικανοποιητική την ενημέρωσή σας για το θέμα της δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα;**

- Ναι, πολύ ικανοποιητική**
- Ναι, ικανοποιητική**
- Όχι, λίγο ικανοποιητική**
- Όχι, καθόλου ικανοποιητική**

**9.α. Αν όχι, πόσο θεωρείτε αναγκαία την ενημέρωσή σας γι' αυτό το θέμα;**

- Πάρα πολύ**
- Πολύ**
- Μέτρια**
- Λίγο**
- Καθόλου**

**Με ποιο τρόπο θα θέλατε να ενημερωθείτε περισσότερο για τη δραματοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση)**

- Επιμορφωτικά σεμινάρια**
- Υποδειγματικές διδασκαλίες**
- Συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο**
- Άλλο: \_\_\_\_\_**

**Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;**

<b>Οι ασκήσεις δραματοποίησης:</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Συμφωνώ αρκετά</b>	<b>Δεν είμαι σίγουρος/η</b>	<b>Διαφωνώ αρκετά</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>
Ταιριάζουν στην ηλικία των παιδιών Α' και Β' τάξης Λυκείου					
Πρέπει να αυξηθούν σε αριθμό μέσα στα διδακτικά βιβλία					
Χρειάζονται περισσότερες στοχοθετικές και μεθοδολογικές υποδείξεις σε κάθε άσκηση στα βιβλία του μαθητή και δασκάλου					
Απαιτούν ένα χαλαρό και ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να δίνει πρωτοβουλίες στον καθηγητή					
Πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο επίκαιρα και ενδιαφέροντα τα θέματά τους για τους μαθητές					
Καλό θα ήταν να εισαχθούν και στα διδακτικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου					

**Έχετε πραγματοποιήσει τις ασκήσεις δραματοποίησης που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία «Έκφραση - Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου (έστω και μια φορά);**

- Ναι       Όχι

**Αν σημειώσατε στην προηγούμενη ερώτηση Ναι, πηγαίνετε στις ερωτήσεις 13 - 18.**

**Αν σημειώσατε στην προηγούμενη ερώτηση Όχι, πηγαίνετε στις ερωτήσεις 19 - 21.**

**Τι ισχύει στη δική σας περίπτωση;**

- Πραγματοποιούσατε τις ασκήσεις δραματοποίησης συστηματικά πριν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση(πριν δηλαδή 3 χρόνια) και τώρα δεν τις πραγματοποιείτε καθόλου
- Εξακολουθείτε να πραγματοποιείτε ασκήσεις δραματοποίησης χωρίς να σας έχει επηρεάσει ιδιαίτερα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
- Τίποτα από τα παραπάνω

**Σε ποιο βαθμό/με ποια συχνότητα περίπου έχετε πραγματοποιήσει ή πραγματοποιούσατε ή πραγματοποιείτε τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση»;**

- Όλες τις ασκήσεις του βιβλίου
- Σχεδόν όλες κάθε διδακτικό έτος
- 1 με 2 φορές κάθε διδακτικό έτος που αναλαμβάνω το μάθημα
- Περισσότερες από 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας μου
- 1 με 2 φορές σε όλα τα χρόνια υπηρεσίας μου

**Οι οδηγίες που δίνετε/δίνετε στους μαθητές για την εκτέλεση της άσκησης δραματοποίησης προέρχονται από: (Σημειώστε όσες απαντήσεις αντιστοιχούν στην περίπτωση σας)**

- Το διδακτικό βιβλίο
- Τη διαίσθησή σας
- Το σχολικό σύμβουλο
- Επιμορφώσεις / σεμινάρια
- Την προσωπική σας μελέτη στο θέμα
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**Η εμπειρία σας από τις ασκήσεις δραματοποίησης ήταν:**

- Θετική       Ουδέτερη       Αρνητική

⑦ Κάτι άλλο.

Τι; \_\_\_\_\_

Σχολιάστε σύντομα την απάντησή σας; \_\_\_\_\_

---

---

---

**Σημειώστε το βαθμό που οι παρακάτω παράγοντες κατά τη γνώμη σας δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση των ασκήσεων δραματοποίησης στο γλωσσικό μάθημα Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου:**

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει					
Η διατάραξη ισορροπίας της τάξης					
Η έλλειψη γνώσεων για το θέμα					
Χρειάζεται πολλή προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση					
Η διδακτική απειρία					
Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση δραματοποίησης					
Η ηλικία των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης λυκείου					
Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα					
Κάποιοι άλλοι. Ποιοι;.....					
.....					
.....					

**Υπάρχει κάτι που θέλετε να σχολιάσετε ή κάτι που δεν περιλήφθηκε στις παραπάνω ερωτήσεις και θέλετε να τονίσετε ή έχετε να προτείνετε κάτι σχετικά με τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων « Έκφραση – Έκθεση»;**

**Σας ευχαριστώ πολύ**

**Αν απαντήσατε στην ερώτηση 12 Όχι, συνεχίστε τις ερωτήσεις 19 – 21**

Εφόσον απαντήσατε ότι δεν έχετε ποτέ πραγματοποιήσει κάποια άσκηση δραματοποίησης των σχολικών βιβλίων «Έκφραση – Έκθεση» Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου, ποιοι λόγοι γενικά σας απέτρεψαν από το να τις δοκιμάσετε;

[Επιλέξτε τρεις απαντήσεις και ιεραρχείστε τις από το 1 (ο σημαντικότερος λόγος) ως το 3 (ο λιγότερο σημαντικός)]:

	Δεν με ενδιαφέρουν τέτοιου είδους δραστηριότητες
	Η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης
	Η διδακτική απειρία
	Η έλλειψη μεθοδολογικών οδηγιών
	Έχω διδάξει ελάχιστες φορές το συγκεκριμένο μάθημα
	Η εξέταση του μαθήματος σε πανελλήνια κλίμακα
	Θεωρώ ότι δεν προσφέρουν τίποτα στο γλωσσικό μάθημα
	Η προετοιμασία και προσεκτική οργάνωση που απαιτείται από μέρους μου
	Το ωρολόγιο πρόγραμμα που πιέζει
	Δεν είναι υποχρεωτικές
	Η έλλειψη γνώσεων και θεατρικής παιδείας
	Υπάρχουν άλλες ασκήσεις που είναι πιο σημαντικές κατά τη γνώμη μου
	Ο φόβος ότι δε θα στεφθεί με επιτυχία η άσκηση
	Κάτι άλλο. Τι;

Αν οι λόγοι που σας απέτρεψαν από την εφαρμογή των ασκήσεων δραματοποίησης αντιμετώπιζονταν με κάποιο τρόπο, θα είχατε τη διάθεση να τις εφαρμόσετε μες στην τάξη;

Οποσδήποτε ναι    
 Ίσως ναι    
 Δεν είμαι σίγουρος/η    
 Ίσως όχι    
 Οποσδήποτε όχι

Υπάρχει κάτι που θέλετε να σχολιάσετε ή κάτι που δεν περιλήφθηκε στις παραπάνω ερωτήσεις και θέλετε να τονίσετε ή έχετε να προτείνετε κάτι σχετικά με τις ασκήσεις δραματοποίησης των βιβλίων « Έκφραση – Έκθεση»;

Σας ευχαριστώ πολύ