ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΑΓΓΕΛΙΔΑΚΗ

Η ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: ΑΝΔΡΕΑΣ ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη: ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής
ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΙΣΚΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΡΕΘΥΜΝΟ 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΑΓΓΕΛΙΔΑΚΗ

Η ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων: ΑΝΔΡΕΑΣ ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη: ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής
ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΙΣΚΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια

ΡΕΘΥΜΝΟ 2018

Σε όλους τους εκπαιδευτικούς
που κοιτούν τους μαθητές στα μάτια,
αισθανόμενοι ανεπαρκείς.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **14**
ABSTRACT **16**
ΠΡΟΛΟΓΟΣ **18**
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ **24**
1.1. Η προβληματική 25
1.2. Η πρόταση της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα 26
1.3. Ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο 27
1.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο 28
1.3.2. Ερευνητικό πλαίσιο 29
1.3.2.1. Διεθνές Επίπεδο 29
1.3.2.2. Εθνικό Επίπεδο 30
1.4. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας 34
1.5. Προσδιορισμός βασικών όρων και εννοιών 36
1.6. Περιληπτική απόδοση των κεφαλαίων 38
2. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **42**
2.1. Εισαγωγή 42
2.2. Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 43
2.2.1. Τα Προγράμματα Σπουδών 44
2.3. Αντιφάσεις 46
2.3.1. Η Λογοτεχνία είναι μάθημα κεντρικό ή περιθωριακό; 46
2.3.2. «Δυσφορούντες μαθητές - Αμήχανοι εκπαιδευτικοί» 49
2.4. Ανάλυση – συζήτηση 50
2.5. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως Τέχνης: Η συνομιλία των Τεχνών 55
2.6. Η επικοινωνία συστημάτων σημασίας 57
3. ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΙΑΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ **58**
3.1. Εισαγωγή 58
3.2. Η τοποθέτηση του νοήματος – Η διπλή προθετικότητα 59
3.3. Η αποσταθεροποίηση του νοήματος 61
3.3.1. Φαινομενολογία 63
3.3.2. Ψυχανάλυση 63
3.4. Αναγνωστικές θεωρίες 64
3.4.1. Η προδρομική «φωνή» Rosenblatt - Η «συναλλακτική» θεωρία 68
3.4.2. Hans - Robert Jauss – Θεωρία της πρόσληψης 70
3.4.3. Wolfgang Iser – Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης 74
3.4.4. Stanley Fish – Ερμηνευτικές κοινότητες 77
3.4.5. Mikhaïl Bakhtin: Διαλογικότητα – Πολυφωνία – Απευθυντικότητα 79
3.4.5.1. Εισαγωγή 79
3.4.5.2. Διαλογικότητα 80
3.4.5.3. Η απευθυντικότητα («addressivity»): Ο ρόλος του επικοινωνιακού πλαισίου και η νοηματοδότηση 82
3.4.5.4. Η μεταφορική χρήση της έννοιας «πολυφωνία» 83
3.4.5.5. Η καρναβαλική στάση απέναντι στη γνώση και στην αυθεντία 84
3.4.5.6. Τα κείμενα συνομιλούν στον χώρο και στον χρόνο 85
3.4.5.7. Συνεπαγωγές της θεωρίας του Bakhtin στην εκπαίδευση 86
3.5. Συμπερασματικά 89
4. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ **90**
4.1. Εισαγωγή 90

4.2. Ανιχνεύοντας την έννοια του μετανεωτερικού 92
4.3. Η Μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση: Η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος 95
4.3.1. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης 95
4.3.2. Πολυτροπικότητα - Πολυγραμματισμοί 100
4.3.3. Πολλαπλή νοημοσύνη 104
4.3.3.1. Σημαντικές παρατηρήσεις σε σχέση με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης 107
4.3.3.2. Η εκτίμηση της νοημοσύνης μέσα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα 108
4.3.3.3. Συνεπαγωγές στην εκπαίδευση 109
4.3.4. Κριτική παιδαγωγική 112
4.4. Παραδοσιακή μέθοδος – Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους 118
4.4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός 118
4.4.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία 119
4.4.1.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους 121
4.5. Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης 124
4.5.1. Η σύγκρουση των δύο «παραδειγμάτων» 124
4.5.2. Το μοντέλο χαρτογράφησης της σύγχρονης διδακτικής, κατά Shulman 125
4.6. Επίλογος 126
5. ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΟΙ ΠΛΑΝΕΣ, Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ 128
5.1. Εισαγωγή 128
5.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιοποίησης των Τεχνών στην Εκπαίδευση 129
5.2.1. Η λειτουργικότητα των Τεχνών στην εκπαίδευση: Κατηγοριοποιήσεις 129
5.2.1.1. Εξπρεσιονισμός [Expressionism] 130
5.2.1.1.1. Η συμβολή στην ψυχική υγεία 130
5.2.1.1.2. Η παιγνιώδης έκφραση 130
5.2.1.1.3. Αισθητισμός: Το δόγμα «Η Τέχνη για την Τέχνη» 131
5.2.1.2. Επανα-δομισμός (Reconstruvist stream) 131
5.2.1.2.1. Οι Τέχνες και η καλλιέργεια ηθικών αξιών 133
5.2.1.2.2. Οι Τέχνες ως εργαλείο έρευνας 133
5.2.1.3. Επιστημονικός ορθολογισμός [Scientific Rationalism] 133
5.2.1.3.1. Φιλοσοφία 134
5.2.1.3.2. Αναπτυξιακή Ψυχολογία 136
5.3. Πλάνες και προκαταλήψεις 137
5.4. Τέχνες και Επιστήμες: Η άρρηκτη σύνδεση 140
5.4.1. Κοινή πορεία: Από το όραμα στην υλοποίηση 141
5.4.2. Το καλλιτεχνικό έργο ως ποιοτικό πρόβλημα προς επίλυση 143
5.4.2.1. Τα χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής σκέψης 144
5.4.2.2. Τα στάδια της δημιουργικής εργασίας 144
5.5. Τα μαθήματα που διδάσκουν οι Τέχνες 146
5.6. Συμπεράσματα 149
6. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ – Η ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ 150
6.1. Εισαγωγή 150
6.2. Η αλλαγή στη φιλοσοφία της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας 151
6.3. Ο διάλογος Λογοτεχνίας – Τεχνών 153
6.3.1. Εκφάνσεις της συνομιλίας των Τεχνών 154
6.3.2. Σχεδιασμός διδασκαλιών αλληλοσυσχέτισης των Τεχνών 156
6.3.3. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών 159
6.3.3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού 160

7. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ 162
7.1. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 162
7.2. Αναγνωστικές θεωρίες 163
7.3. Διδακτικό πλαίσιο 164
7.4. Διδακτική Λογοτεχνίας – Διάλογος Τεχνών 166
7.5. Από τη διδασκαλία του κείμενου στην καλλιέργεια της πολιτισμικής υποκειμενικότητας 167
8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 170
8.1. Εισαγωγή 170
8.1.1. Φάσεις της Έρευνας 171
8.2. Φιλοσοφία του ερευνητικού σχεδιασμού 172
8.3. Μέθοδοι Έρευνας 174
8.3.1. Διερευνητική– Περιγραφική μέθοδος 174
8.3.2. Ποσοτική – Ποιοτική – Μεικτή μέθοδος 174
8.4. Ερευνητικά Ερωτήματα 177
8.4.1. Ερευνητικά Ερωτήματα Ποσοτικής Μεθόδου 177
8.4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα Ποιοτικής Μεθόδου 179
8.5. Εργαλεία Έρευνας 179
8.5.1. Εργαλεία ποσοτικής έρευνας - Ερωτηματολόγια 180
8.5.1.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών 181
8.5.1.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών 182
8.5.1.3. Κατασκευή ερωτηματολογίων 183
8.5.1.4. Πιλοτική Έρευνα Ερωτηματολογίων 183
8.5.2. Εργαλεία ποιοτικής έρευνας 184
8.5.2.1. Ημι -δομημένες συνεντεύξεις 184
8.5.2.2. Λήψη συνεντεύξεων 185
8.5.2.3. Πιλοτική Συνέντευξη 186
8.6. Συμμετοχή στην έρευνα 186
8.6.1. Εκπαιδευτικοί – Μαθητές – Σχολεία 186
8.6.1.1. Η δημιουργία ομάδας: Διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών 186
8.6.1.2. Η δημιουργία ομάδας: Διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο 187
8.6.2. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας 188
8.6.2.1. Οι εκπαιδευτικοί 188
8.6.2.2. Οι μαθητές 189
8.6.3. Συμμετέχοντες / ουσες της ποιοτικής έρευνας 190
8.7. Άδεια έρευνας 191
8.8. Τα σενάρια διδασκαλίας 192
8.8.1. Διδασκαλία με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας 192
8.8.2. Διδασκαλία με Τέχνες 192
8.9. Εκπόνηση διδασκαλιών 193
8.10. Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας 195
8.10.1. Φάσεις επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων 195
8.10.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής μεθόδου 196
8.10.2.1. Φαινομενολογική – Ερμηνευτική Ανάλυση 198
8.11. Τριγωνοποίηση 200
8.11.1. Ορισμός 200
8.11.2. Πρωτόκολλο τριγωνοποίησης 203

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 206
9.1. Αποτελέσματα ποσοτικής μεθόδου 206
9.1.1. Στατιστικές Μέθοδοι 206
9.1.1.1. Περιγραφή Δημιουργίας Μοντέλων Επιδράσεων 207
9.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών 208
9.1.2.1. Χαρακτηριστικά δείγματος 208
9.1.2.1.1. Δημογραφικά στοιχεία μαθητών 208
9.1.2.1.2. Στοιχεία σχολικών μονάδων 210
9.1.2.1.3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά μαθητών: μορφωτικό επίπεδο γονέων 210
9.1.2.1.4. Ποιοτικά χαρακτηριστικά μαθητών: υπόβαθρο σε σχέση με τη Λογοτεχνία 213
9.1.2.1.5. Η σχέση με τις Τέχνες (Λογοτεχνία-Θέατρο-Κινηματογράφος-Εικαστικά-Μουσική) 215
9.1.2.1.6. Απόψεις μαθητών για τη σχέση των Τεχνών με την κατανόηση της Λογοτεχνίας 217
9.1.2.2. Πρόσληψη της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας 219
9.1.2.2.1. Απόψεις για το μάθημα 219
9.1.2.2.2. Πρόκληση ενδιαφέροντος κατά τη διδασκαλία 223
9.1.2.2.3. Απόψεις για τον εκπαιδευτικό 225
9.1.2.2.4. Αξιολόγηση συνεισφοράς μεθόδου (Συνεισφορά στην αλλαγή στάσης μαθητή). 226
9.1.2.2.5. Αποτίμηση μεθόδου 228
9.1.2.2.6. Επενέργεια μεθόδου – Τέχνης 229
9.1.2.3. Αποτελέσματα επίδρασης παραγόντων στην ευχαρίστηση, στην κατανόηση και στην επιθυμία επανάληψης της μεθόδου διδασκαλίας 231
9.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών 240
9.1.3.1. Χαρακτηριστικά δείγματος 240
9.1.3.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών 240
9.1.3.1.2. Σχέση με τις Τέχνες 241
9.1.3.1.3. Απόψεις για την επιμόρφωση και τη διδακτική της Λογοτεχνίας 242
9.1.3.1.4. Απόψεις για τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας 244
9.1.3.1.5. Απόψεις για τη συνεισφορά της Τέχνης 247
9.1.3.1.6. Υποδομή σχολείων και στάση της Διεύθυνσης 248
9.1.3.2. Μετά τη διδασκαλία 249
9.1.3.2.1. Αντιλήψεις και εμπειρία από το μάθημα 249
9.1.3.2.2. Αντιλαμβανόμενη πρόσληψη των μαθητών 249
9.1.3.2.3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας 251
9.1.3.2.4. Επίδραση της διδασκαλίας – Δημιουργία κινήτρου 251
9.1.3.2.5. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία (Απόλαυση – Επιθυμία επανάληψης) 253
9.1.4. Συμφωνία στις απαντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών 253
9.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας 256
9.2.1. Αποτελέσματα - Κωδικοποίηση 256
9.2.2. Αποτελέσματα – Παραδείγματα 259
9.2.2.1. Μέθοδος 259
9.2.2.2. Εκπαιδευτικός 267
9.2.2.3. Μαθητής 270
9.3. Τριγωνοποίηση – Συνάρθρωση αποτελεσμάτων ποσοτικής–ποιοτικής έρευνας 276
9.3.1. Θεματικές κατηγορίες 276

10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ 280
10.1. Ποσοτική Μέθοδος – Συζήτηση Αποτελεσμάτων 280
10.1.1. Μαθητές 281
10.1.1.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος μαθητών 281
10.1.1.2. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας 286
10.1.1.2.1. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας – Μονοπαραγοντικές επιδράσεις 286
10.1.1.2.2. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας – Πολυπαραγοντικό μοντέλο (Ευχαρίστηση – Κατανόηση – Επανάληψη). 288
10.1.1.3. Η στάση του εκπαιδευτικού 290
10.1.1.4. Επίδραση μεθόδου – Αλλαγή στάσης 292
10.1.1.5. Αποτίμηση της διδασκαλίας – Επιθυμία επανάληψης 293
10.1.1.6. Τέχνες – Βαθμός επίδρασης της διδακτικής μεθόδου στη διδασκαλία 293
10.1.2. Εκπαιδευτικοί 294
10.1.2.1. Χαρακτηριστικά δείγματος 294
10.1.2.2. Αντιλαμβανόμενη πρόσληψη των μαθητών 296
10.1.2.3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας 297
10.2. Ποιοτική Μέθοδος - Ανάλυση Αποτελεσμάτων 299
10.2.1. Η μέθοδος 299
10.2.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία 299
10.2.1.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία - Χαρακτηριστικά 299
10.2.1.1.2. Παραδοσιακή διδασκαλία - Αρνητικές διαστάσεις 301
10.2.1.1.3. Παραδοσιακή διδασκαλία - Θετικές συνεπαγωγές 304
10.2.1.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους 306
10.2.1.2.1. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους – Χαρακτηριστικά 307
10.2.1.2.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους – Θετικές συνεπαγωγές 308
10.2.1.2.3. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους - Περιορισμοί 313
10.2.1.3. Η σύνθεση των μεθόδων 315
10.2.2. Εκπαιδευτικός 316
10.2.2.1. Η απόφαση διαφοροποίησης 316
10.2.2.1.1. Διδακτική ετοιμότητα 316
10.2.2.1.2.Εκπαίδευση - Ακαδημαϊκές Σπουδές 317
10.2.2.1.3. Επιμόρφωση -σεμινάρια 319
10.2.2.1.4. Προσωπική ενασχόληση 323
10.2.2.2. Επιλογή μεθόδου 323
10.2.2.2.1. Εκπαιδευτική ανάγκη 324
10.2.2.2.2. Πλαίσιο 328
10.2.2.2.3. Προσωπική αναζήτηση 330
10.2.2.2.4. Πειραματισμός – Δοκιμή 331
10.2.2.3. Αποδοχή μεθόδου – Υιοθέτηση 332
10.2.2.3.1. Οικεία μέθοδος 332
10.2.2.3.2. Συνειδητοποίηση αποτελεσματικότητας 334
10.2.2.3.3. Επέκταση και σε άλλα μαθήματα 337
10.2.2.4. Αναστοχασμός 339
10.2.2.4.1. Αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις 340
10.2.2.4.2. Ανάγκη επιμόρφωσης 342
10.2.2.4.3. Ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών 343
10.2.2.4.4. Ενισχυτικός ρόλος διεύθυνσης 344
10.2.2.4.5. Υποδομή – Ρόλος χώρου 344
10.2.2.4.6. Απαξίωση σχολικής γνώσης 345

10.2.3. Μαθητές 347
10.2.3.1. Βραχυπρόθεσμα οφέλη 347
10.2.3.1.1. Απόλαυση του μαθήματος 347
10.2.3.1.2. Ενδιαφέρον για το μάθημα 348
10.2.3.1.3. Κατανόηση 349
10.2.3.1.4. Βιωματική μάθηση 350
10.2.3.1.5. Συμμετοχή 351
10.2.3.1.6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία 352
10.2.3.1.7. Συνεργασία 353
10.2.3.1.8. Δημιουργικότητα 354
10.2.3.1.9. Ολιστική θέαση 354
10.2.3.1.10. Ανανέωση 355
10.2.3.2. Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα 356
10.2.3.2.1. Παραμονή της γνώσης στον χρόνο 356
10.2.3.2.2. Επέκταση γνώσης εκτός σχολικής αίθουσας 356
10.2.3.2.3. Αλλαγή στάσης απέναντι στη γνώση 357
10.2.3.2.4. Διάχυση γνώσης 358
10.2.3.2.5. Σύνδεση της γνώσης με τη ζωή 358
10.2.3.2.6. Φιλαναγνωσία 359
10.2.3.2.7. Καλλιέργεια της φαντασίας 359
10.2.3.2.8. Κοινωνικοποίηση 360
10.2.3.2.9. Ανακάλυψη ταλέντων 360
10.2.3.3. Αλλαγή στον τρόπο πρόσληψης της Τέχνης 361
10.2.3.3.1. Σύνδεση της Τέχνης με τη ζωή 361
10.2.3.3.2. Τέχνη για όλους 362
10.2.3.3.3. Διασύνδεση των Τεχνών 363
10.2.3.3.4. Ευαισθητοποίηση σε θέματα Τέχνης 364
10.2.3.3.5. Καλλιέργεια της εναλλακτικής ματιάς 365
10.2.3.4. Προβλήματα 366
10.2.3.4.1. Χρόνος 366
10.2.3.4.2. Οργάνωση 367
10.2.3.4.3. Υποδομή 367
10.2.3.4.4. Κανένα Πρόβλημα 368
10.3. Συνάρθρωση (Τριγωνοποίηση) 370
10.3.1. Συγκλίσεις 370
10.3.1.1. Σύγκλιση (Συμφωνία) 370
10.3.1.2. Σύγκλιση (Διαφωνία) 372
10.3.2. Συμπληρωματικότητα 373
11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 374
11.1. Συμπεράσματα 374
11.1.1. Συμπεράσματα σχετικά με την ερευνητική διαδικασία 375
11.1.2. Συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους και την αξιοποίηση των Τεχνών 376
11.1.2.1. Υπάρχουσες αντιλήψεις – στάσεις πριν τη διδασκαλία 376
11.1.2.2. Αντιλήψεις – στάσεις μετά τη διδασκαλία 381
11.1.2.3. Κριτική ανάγνωση των συμπερασμάτων 385
11.2. Περιορισμοί 389
11.2.1. Περιορισμοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της διδακτικής πρότασης 389
11.2.2. Περιορισμοί ως προς την ερευνητική διαδικασία 390
11.3. Προτάσεις 392

11.3.1. Προτάσεις ως προς τη διδακτική της Λογοτεχνίας 392
11.3.2. Ερευνητικές Προτάσεις 394
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 398
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 414
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ 414
1. Διδασκαλία με αξιοποίηση εικαστικών έργων 414
2. Διδασκαλία με αξιοποίηση της Μουσικής 418
3. Διδασκαλία με αξιοποίηση του θεάτρου 421
4. Διδασκαλία με αξιοποίηση του Κινηματογράφου 423
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ 425
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ 429
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ 432
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ 433
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ 435
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ 436
Πίνακας 1. Αποτελέσματα κωδικοποίησης ποιοτικής μεθόδου 436
Πίνακας 2. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Μέθοδος» 437
Πίνακας 3. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Εκπαιδευτικός» 438
Πίνακας 4. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Μαθητές» 439
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ 440
Συνέντευξη 1. Υποκείμενο 3 (Θέατρο) 440
Συνέντευξη 2. Υποκείμενο 6 (Μουσική) 444
Συνέντευξη 3. Υποκείμενο 9 (Κινηματογράφος) 448
Συνέντευξη 4. Υποκείμενο 19 (Εικαστικά) 452
Συνέντευξη 5. Υποκείμενο 23 (Παραδοσιακή) 460

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή αυτή απαντά στο πρόβλημα της πρόσληψης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την πρόταση ενός νέου οργανωτικού και διδακτικού πλαισίου. Στο νέο αυτό διαλογικό πλαίσιο, η Λογοτεχνία συνομιλεί με τα άλλα καλλιτεχνικά κείμενα (Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Εικαστικά), ως γλώσσα της Τέχνης. Η τοποθέτηση της Λογοτεχνίας σε ένα διακαλλιτεχνικό συγκείμενο στοχεύει όχι μόνο στη νοηματοδότηση του κειμένου, αλλά και στη συγκρότηση της πολιτισμικής υποκειμενικότητας του μαθητή. Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο περιγράφονται οι μετατοπίσεις που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες και αφορούν τους παρακάτω χώρους: α) το κοινωνικό «συγκείμενο», β) τη θεωρία της Λογοτεχνίας γ) τη θεώρηση της νοημοσύνης, δ) το παιδαγωγικό - ψυχολογικό μοντέλο μάθησης. Οι μεταστροφές αυτές οδήγησαν σε μια νέα κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η γνώση «κατασκευάζεται» εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησης, μέσα από την αλληλεπίδραση του υποκειμένου με το κοινωνικό συγκείμενο.

Η φαινομενολογική αυτή τοποθέτηση της ερμηνείας, σε συνδυασμό με την προβληματική πρόσληψη της σχολικής Λογοτεχνίας, οδήγησαν στην ιδέα σχεδιασμού ενός εναλλακτικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου εντάσσεται σε ένα διαλογικό - διακαλλιτεχνικό πλαίσιο συνομιλίας. Το μοντέλο αυτό δεν είναι ενιαίο αλλά καθορίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση του κειμένου, του εκπαιδευτικού και της μαθητικής κοινότητας. Η πρόταση αυτή συνομιλεί με τις θεωρητικές συλλήψεις του Bakhtin σχετικά με τη διαλογικότητα, την πολυφωνία, την απευθυντικότητα [addressivity] και την καρναβαλική ανατροπή των σχέσεων εξουσίας. Με αυτόν τον τρόπο, η Λογοτεχνία προσλαμβάνεται από τους μαθητές ως Τέχνη ανάμεσα στις άλλες Τέχνες (Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Εικαστικά) και η σχολική τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα αναγνωστών αισθητικών κειμένων, κειμένων που αντιμετωπίζονται ως συστήματα σημασίας, συνομιλούν και προσφέρουν τη δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αποτελεί την έρευνά μας. Στο μέρος αυτό, καταγράφηκαν τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Νομού Ηρακλείου, με μεικτή μέθοδο συνάρθρωσης των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έδειξε την ανάγκη αλλαγής, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σχετικά με την παραδοσιακή-μονολογική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ο διάλογος των Τεχνών συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση των κειμένων και στην αισθητική απόλαυση, και παράλληλα συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Αν και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνών φαίνεται μεγαλύτερη, ταυτόχρονα καταγράφεται η ανάγκη της σύνθεσης της παραδοσιακής με τις εναλλακτικές μεθόδους και η αναγνώριση της κεντρικής θέσης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος.

CONVERSATION OF THE ARTS: THE USE OF THE ARTS IN LITERATURE TEACHING IN GREEK SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this thesis is to find an answer to the problem of literature reception in Secondary Schools in Greece by creating a new organizational and teaching context. In a dialogical setting, literature opens a conversation with other artistic "texts" (Theater, Cinema, Music, Painting) within the boundaries of the 'language' of art. Placing Literature in an interartistic context aims not only at the weaving of meanings and mutual elucidation, but also at the construction of the student's cultural subjectivity.

The thesis has two parts. The first part consists of a theoretical investigation that depicts the shift that has taken place in the recent decades concerning: a) the social context, b) the literary theory, c) the theories of Intelligence assessment, c) the educational and psychological models of learning. These changes lead to a new socio-cultural theory according to which knowledge is situated and "co-constructed" dialogically, through the interaction of the recipient and the context.

This phenomenological placing of interpretation in the consciousness of the recipient, in combination with the problematic reception of literature in secondary schools, led to the idea of designing an alternative context of learning, in which the teaching of a literary text would be placed in an interartistic context within a learning community. The "paradigm" would not be the same for all learning communities as the setting would be determined by the dynamic interrelationship between the text, the teacher and the student community. This thesis has its theoretical roots in Bakhtin's theory on dialogism, polyphony, addressivity, and the carnivalesque subversion of power relations. In this way, literature is percieved in the student's consciousness, as an Art, among the other Arts [Theater, Cinema, Music, Drawing] and the school class is transformed into a community of readers of "aesthetic texts", "texts" that are read as systems of meaning in constant conversation while they offer the possibility of multiple readings and interpretations.

The second part of the thesis focuses on the research implementation. This part includes the results of the empirical research in Secondary Schools of the region of Heraklion in Crete. The data were collected with a mixed method, quantitative and qualitative implementing the method of triangulation. The analysis of the data led to the conclusion that the traditional – monological method of teaching is in need of change. According to both teachers' and students' views, the dialogue between artistic texts enhances the understanding and appreciation of literature along with the pleasure of reading. At the same time, it promotes the motivation of the students. Even though in the comparison of the two methods (the traditional and the alternative one, which involved Arts integration) the alternative seems to be more effective, there is a tendency pointing clearly to another direction, that is the combination of the methods and the recognition of the teacher as a central figure in the learning process.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην αρχή κάθε εμπειρικής έρευνας βρίσκεται η παρατήρηση, η στοχαστική ματιά του/της ερευνητή/τριας, που αντιλαμβάνεται την προβληματική διάσταση ενός φαινομένου και αναζητά «θεραπεία». Η ιδιότητά μου ως καθηγήτριας της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έφερε σε επαφή με τη διδασκαλία του μαθήματος στις σχολικές τάξεις και με τις αναπαράστασεις των μαθητών για τη Λογοτεχνία ως σχολικό μάθημα. Οι επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος για μια ενιαία ερμηνεία συναντούσαν την αντίσταση των μαθητών στην κανονικοποίηση. Τα συναισθήματα που εκδηλώνονταν απέναντι στο μάθημα ήταν αυτά της ανίας και της αποστροφής. Η διαπίστωση της προβληματικής πρόσληψης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και οι προσωπικές μου πεποιθήσεις σχετικά με τον ρόλο του κατάλληλου διδακτικού συγκείμενου στην πρόσληψη της νέας γνώσης με οδήγησαν στην ιδέα δημιουργίας ενός διακαλλιτεχνικού–διαλογικού πλαισίου. Στο διδακτικό αυτό πλαίσιο, κείμενα και ιδέες θα συνομιλούσαν, με την ενεργή διαμεσολάβηση των μαθητών. Στο ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο, οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, θα γίνονταν όχι μόνο αποδεκτά, αλλά και επιθυμητά, καθώς θα συνεισέφεραν στην πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων και στην καλλιέργεια της εναλλακτικής ματιάς.

Η εφαρμογή του νέου «παραδείγματος» διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως κειμένου Αισθητικής που συνομιλεί με τα άλλα κείμενα έγινε αποδεκτή με ενθουσιασμό και δημιούργησε νέους όρους πρόσληψης. Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν, κατέθεταν τις δικές τους προτάσεις, διαμεσολαβούσαν οι ίδιοι στην κατασκευή του νέου κειμένου. Ένας δημιουργικός διάλογος σχετικά με ζητήματα Τέχνης και Αισθητικής είχε ξεκινήσει… Οι μαθητές είχαν εισαχθεί στο «παιχνίδι» της μάθησης με νέους όρους προσωπικής εμπλοκής και αυτενέργειας. Η Λογοτεχνία, στη συνομιλία της με τις άλλες Τέχνες (Μουσική, Θέατρο, Κινηματογράφο, Εικαστικά) εγκατέλειψε τη μονοτροπικότητα του γραπτού λόγου, με την οποία ήταν συνδυασμένη στη συνείδηση των μαθητών, και μετουσιώθηκε σε χώρο θελκτικό, οικείο, ζωντανό, στον οποίο εθελοντικά οι μαθητές εισχωρούσαν αναζητώντας την προσωπική τους θέση.

Η πεποίθηση ότι ο διδακτικός αυτός πειραματισμός δύναται να αποτελέσει μια πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας προήλθε από τη συζήτηση της ιδέας αυτής με άλλους εκπαιδευτικούς και από την παρατήρηση των θεματικών σε σχετικά συνέδρια και ημερίδες. Οι Τέχνες, τις τελευταίες δεκαετίες, μετά το 2000, φαίνεται να έχουν διεισδύσει δυναμικά στις σχολικές τάξεις. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, αντιστεκόμενοι στον ενιαίο τρόπο ερμηνείας, αξιοποιούν τη δυναμική των Τεχνών, για να δώσουν «πνοή» στο γνωστικό αντικειμενο και να συνδέσουν τη γνώση με το βίωμα. Ειδικά, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, πολλοί ηταν οι φιλόλογοι, που συνδύαζαν τη διδασκαλία του μαθήματος με την αξιοποίηση κάποιας από τις άλλες Τέχνες. Η συνομιλία των κειμένων όλων των Τεχνών και η αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας ως γλώσσας της Τέχνης αποτελούσαν για μια μερίδα Φιλολόγων συνήθη πρακτική.

Η μεταφορά της διδακτικής πράξης σε έργο ερευνητικό υπήρξε ουσιαστικά το προϊόν ενός δημιουργικού διαλόγου με ανθρώπους που η διεισδυτική τους ματιά συνείσφερε ουσιαστικά στην προαγωγή των στόχων της έρευνας. Αρχικά, στη λήψη της απόφασης εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, βρίσκεται η γνωριμία με τη Ντενίζ–Χλόη Αλεβίζου, διδάκτορος της Ιστορίας Τέχνης. Η ενθάρρυνση της Ντενίζ υπήρξε καθοριστική, καθώς και η συμβολή της σε ζητήματα Τέχνης και εικαστικής αναπαράστασης.

Η επόμενη ευτυχής συγκυρία ήταν η γνωριμία με τον κ. Ανδρέα Φουντουλάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, που υπήρξε ο επιβλέπων της διατριβής. Η επιστημονική αρτιότητα, η διαισθητική ματιά και η ερευνητική εντιμότητα που τον χαρακτηρίζουν αποτέλεσαν τον ασφαλή οδηγό για την υπέρβαση δυσκολιών ή ανακατεύθυνσης του στοχασμού προς έναν νέο τρόπο θέασης. Το επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο συνεισέφερε τα μέγιστα στην καλλιέργεια της εναλλακτικής «ερευνητικής ματιάς», της οποίας αποτέλεσμα είναι και η παρούσα διατριβή. Τον ευχαριστώ θερμά για τη διαλεκτική που αναπτύχθηκε όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και για την εμπιστοσύνη στις ιδέες και στην ερευνητική μου πορεία.

Θα ήθελα να εκφράσω, επίσης, θερμές ευχαριστίες και προς τα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής. Πρώτα, στον κ. Βασίλειο Οικονομίδη,

Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την καθοριστική συνεισφορά του στα ζητήματα της μεθοδολογίας της έρευνας και για τη συμμετοχή του στην ομάδα σύνταξης των ερωτηματολογίων και του οδηγού συνέντευξης. Επίσης, στην κ. Μαρία Καραΐσκου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, της οποίας οι καίριες υποδείξεις ενίσχυσαν και προώθησαν τη συγγραφή.

Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στον κ. Μιχαήλ Λιναρδάκη, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την παρότρυνσή του σχετικά με την εκπόνηση της διατριβής και για τη συνεισφορά του στην κατανόηση της φιλοσοφίας της ποσοτικής έρευνας. Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Πόπη Τριανταφύλλου, Δρ. Κλινικής Ψυχολογίας, τον κ. Θάνο Αλεγκάκη, Δρ. Επιστημών Υγείας, και τον Γιώργο Συλλιγάρδο, Δρ. Μαθηματικών, για τη συμβολή τους, με οποιοδήποτε τρόπο, είτε θεωρητικά, με υποδείξεις, σχετικά με τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, είτε εμπράκτως, με την αξιοποίηση του εργαλείου στατιστικής ανάλυσης SPSS. Ιδιαίτερα παραγωγικές, ως προς την κατανόηση της ανάλυσης της ποιοτικής μεθόδου, ήταν οι συζητήσεις με την κ. Ελένη Κατσαρού, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, και με τον κ. Εμμανουήλ Σαββάκη, Επίκουρο Καθηγητή, στο Τμήμα Κοινωνιολογίας της σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Καταλυτική, επίσης, υπήρξε η συμβολή της κ. Σοφίας Τριλίβα, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη γνωριμία μου με την ερμηνευτική–φαινομενολογική μέθοδο.

Ως προς την εκπόνηση της έρευνας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αρχικά, θα ευχαριστήσω την κ. Αγγελική Ζαχαράτου, υπεύθυνη του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Στο Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, ξεκίνησε ο σχεδιασμός για τη δημιουργία ομάδων με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες φιλολόγους στην έρευνα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη διεξαγωγή της έρευνας συνέβαλαν ουσιαστικά, με τη συνεργασία τους και κατά το προδιδακτικό στάδιο, του σχεδιασμού της διδασκαλίας, και κατά την εκπόνηση της διδασκαλίας αλλά και

μεταδιδακτικά με την κατάθεση του αναστοχασμού τους, στις συνεντεύξεις που ακολούθησαν, οι φιλόλογοι–συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Ένα μεγάλο ευχαριστώ για τη δημιουργική συνεργασία τους, για τις απολαυστικές διδασκαλίες που παρακολούθησα, για όλα όσα με δίδαξαν. Ένα τελευταίο ευχαριστώ, επίσης, ανήκει στους μαθητές και τις μαθήτριες που με προθυμία συμμετείχαν ενεργητικά στις διδασκαλίες και στην έρευνα που ακολούθησε.

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Π.Σ.: Πρόγραμμα Σπουδών

Τ.Π.Ε. : Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

Ερευνητικό μέρος

Ε. :Εκπαιδευτικός

Μ.: Μουσική

Κ.: Κινηματογράφος

Θ.: Θέατρο

Εικ.: Εικαστικά

Σημείωση: Η αρίθμηση στους πίνακες γίνεται σύμφωνα με το κεφάλαιο.
Π.χ. Πίνακας 9.3. : Ο πίνακας 3, στο 9^{ο} κεφάλαιο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιοποίηση των Τεχνών (Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά) προτείνεται ως μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας της «ανάγνωσης» λογοτεχνικών κειμένων, στο πλαίσιο δημιουργίας ενός νέου διδακτικού, διακαλλιτεχνικού, διαλογικού «παραδείγματος» για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο οποίο το λογοτεχνικό κείμενο θα εκλαμβάνεται ως κείμενο αισθητικής στη συνομιλία του με έργα από άλλες Τέχνες. Με τη λέξη *Τέχνες* περιγράφονται συλλογικά οι περιοχές της ανθρώπινης δημιουργικότητας, τα πολυσημικά συστήματα σημασίας, που αποτελούν κώδικες, προσφέρονται, δηλαδή, ως «κείμενα» προς ερμηνεία (Καψωμένος, 1990: 9). Κάθε έργο Τέχνης αποτελεί ένα «κείμενο», το οποίο διαθέτει τη δική του «γλώσσα» και επικοινωνεί με τα άλλα κείμενα μέσω της συμβολικής αναπαράστασης (Goodman, 2005). Η *Διδακτική της Λογοτεχνίας* αποτελεί την αυτόνομη επιστημονική περιοχή που μελετά τις μεθόδους και τα μέσα μετατροπής του γνωστικού αντικειμένου «Λογοτεχνία» σε διδακτικό, την τοποθέτησή του, δηλαδή, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη σχολική τάξη ως σχολικό μάθημα (Φρυδάκη, 2003: 95).

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, η παντοδυναμία του φιλολογικού θετικισμού ήταν αδιαμφισβήτητη. Η διδασκαλία προέβαλλε την ύπαρξη της μίας και μοναδικής ερμηνείας ως σωστής, και απέτρεπε την αμφισβήτηση και τον προβληματισμό σχετικά με την ορθότητά της. Στη δεκαετία του 1980, η στροφή που σημειώθηκε, στο επιστημολογικό και κοινωνικό «παράδειγμα», από τον θετικισμό στον κονστρουξιονισμό και από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα, προκάλεσε κλυδωνισμούς και στον χώρο της θεωρίας της Λογοτεχνίας· συντελέστηκε, δηλαδή, στροφή από τη βεβαιότητα της ερμηνείας του αντικειμενικού «έργου» στην «κατασκευή» του κειμένου εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησης (Jauss, 1995: 91). Η μετατόπιση αυτή στην υποκειμενικότητα της πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου, σε συνδυασμό με την ύπαρξη του νέου επικοινωνιακού πλαισίου, ήγειρε νέες απαιτήσεις από τη Διδακτική της Λογοτεχνίας.

Η παρούσα διατριβή προτείνει και διερευνά, στην εκπαιδευτική πράξη, σε οικολογικά έγκυρες εκπαιδευτικές συνθήκες, κατά πόσο η δημιουργία ενός

διαλογικού, διακαλλιτεχνικού διδακτικού πλαισίου αποτελεί το κατάλληλο συγκείμενο, εντός του οποίου κείμενα, άνθρωποι, εποχές δύνανται να συνομιλήσουν, ανατρέποντας τα καθιερωμένα πρότυπα της μονολογικής ερμηνείας και προβάλλοντας ένα πολυφωνικό μοντέλο αντίστασης στην ομογενοποίηση. Στο προτεινόμενο διαλογικό–διακαλλιτεχνικό μοντέλο, κείμενα προερχόμενα και από άλλα είδη Τέχνης προσφέρονται προς «ανάγνωση», ως συστήματα σημασιών· συνομιλούν μεταξύ τους, με διαφορετικές «γλώσσες», μετατρέποντας την τάξη σε χώρο πολυφωνίας, «ανοιχτότητας», διαλογικότητας. Το υποκείμενο διαμεσολαβεί στην επικοινωνία των κειμένων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της προσωπικής ανάγνωσης· με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των προσλήψεων, νομιμοποιείται η πολλαπλή ερμηνεία και καλλιεργείται η εναλλακτική ματιά.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια διεπιστημονική μελέτη που αντιμετωπίζει τη Λογοτεχνία ως Τέχνη–σύστημα σημασίας, σε επικοινωνία με τις άλλες Τέχνες–συστήματα σημασίας. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε συνομιλία με τις άλλες Τέχνες, ανήκει στον επιστημονικό κλάδο της Ειδικής Παιδαγωγικής (Διδακτική της Λογοτεχνίας) και εντάσσεται στον σύγχρονο και ταχέως εξελισσόμενο κλάδο της Εκπαίδευσης με τις Τέχνες (Arts Education). Η Εκπαίδευση με τις Τέχνες αποτελεί έναν διεπιστημονικό κλάδο που περιλαμβάνει τη συνομιλία των Επιστημών της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Σημειολογίας. Ειδικότερα, θεωρητική βάση της διατριβής αποτέλεσαν: η αισθητική φιλοσοφία του Goodman (*Languages of Art: An approach to a theory of symbols*, 1976), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (*The frames of mind*, 1983) και η θεωρία των πολυγραμματισμών που διατυπώθηκε το 1994 από το The New London Group (*Multiliteracies: New learning*, 1996).

1.1. Η προβληματική

Η ερευνητική ιδέα αναδύθηκε μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, από την ανάγκη «αντίστασης» στην τυποποίηση και στην ενιαία ερμηνεία, καθώς και από την παρατήρηση των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών με τα οποία συνδέεται το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η αδιαφορία, η άρνηση, η απαξίωση του μαθήματος αποτελεί ένα φαινόμενο γνωστό στη σχολική κοινότητα.

Η ιδιότητα της ερευνήτριας ως καθηγήτριας της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνετέλεσε στον εντοπισμό του προβλήματος, της «απόστασης», δηλαδή, ανάμεσα στους στόχους της διδακτικής του μαθήματος για αισθητική απόλαυση των κειμένων, όπως περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η παρατήρηση της αντίφασης αυτής επιβεβαιώθηκε από τη βιβλιογραφική έρευνα, καθώς ερευνητές, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί της τάξης, συγγραφείς (Πολατίδου, 2010: 219· Σταυρακοπούλου, 2015: 219· Μουντάνου, 2015: 207) συμφωνούν ότι «η Λογοτεχνία βρίσκεται σε κίνδυνο», κατά την έκφραση του Todorov (Todorov, 2013: 13). Οι μαθητές «αντιστέκονται» στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, τα συναισθήματα μεταφέρονται στο μάθημα, το μάθημα απαξιώνεται και απορρίπτεται, χαρακτηριζόμενο ως «βαρετό».

1.2. Η πρόταση της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Ξεκινώντας από την προσωπική πεποίθηση ότι η ανθρώπινη φύση δεν αλλάζει και ότι η μυθοποιητική λειτουργία των κειμένων εξακολουθεί να ελκύει αναγνώστες, το πρόβλημα εντοπίστηκε στη μέθοδο διδασκαλίας. Ο τρόπος ανάγνωσης της Λογοτεχνίας στο σχολείο, μονοτροπικός και παρωχημένος, θεωρήθηκε ότι βρίσκεται σε διάσταση με την «ανάγνωση» των πολιτισμικά περίπλοκων κειμένων των σύγχρονων κοινωνιών. Οι μαθητές, έξω από τον χώρο του σχολείου, δεχόμενοι τα μηνύματα των καιρών, είναι αναγνώστες πολυτροπικών κειμένων, κειμένων με εικόνα, ήχο, μουσική, κίνηση· συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους αναγνώσεις, αντιμετωπίζουν τη μονοτροπική μέθοδο ανάγνωσης του γραπτού λόγου ως απαρχαιωμένη.

Το αίτημα, συνεπώς, από το οποίο ξεκίνησε η παρούσα έρευνα, ήταν η δημιουργία συνθηκών, εντός της σχολικής αίθουσας, που θα προέτρεπαν τους μαθητές στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας με όρους ελευθερίας και δημιουργικότητας, οι οποίοι συνάδουν με τη φύση της λογοτεχνίας ως Τέχνης. Με αυτήν τη στόχευση αναζητήθηκε ένα νέο ευέλικτο διδακτικό μοντέλο, το οποίο θα αναδείκνυε την αξία του λογοτεχνικού έργου ως αισθητικού αντικειμένου και, ταυτόχρονα, θα αποτελούσε το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για μια δημιουργική συνομιλία του μαθητή με τα «κείμενα». Στο διδακτικό αυτό πλαίσιο, η

Λογοτεχνία θα θεάται ως Τέχνη, ως συμβολικό, σημειωτικό σύστημα που επικοινωνεί–συνομιλεί με τα άλλα συστήματα σημασίας–Τέχνες, όπως το Θέατρο, τον Κινηματογράφο, τη Μουσική, τα Εικαστικά. Ο λογοτεχνικός γραμματισμός, η «γλώσσα» της Λογοτεχνίας θα διδάσκεται ως η γνώση αποκωδικοποίησης του συμβολικού συστήματος. Το νέο μοντέλο αποτελεί μια διερευνητική διαδικασία μελέτης των σχέσεων μεταξύ των κειμένων και της νοηματοδότησης και στοχεύει στην κατανόηση του ιδεολογικού υπόβαθρου, του συστήματος σημασίας που υπόκειται και που είναι κοινό σε όλες τις Τέχνες (Goodman, 1967: 5). Με τον τρόπο αυτό, η Λογοτεχνία δεν θα αντιμετωπίζεται ως μάθημα, που συνδέεται με την αναπαραγωγή των αναφερόμενων στο κείμενο σχολίων, πληροφοριών και αναλύσεων, αλλά θα αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο αισθητικό, ως ζητούμενο προς διερεύνηση, ως μέσο διαμόρφωσης ενός πολιτισμικού «εαυτού».

Η αποτελεσματικότητα της νέας πρότασης διερευνήθηκε, σε οικολογικά έγκυρες συνθήκες διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, από τον/την ίδιο/α τον καθηγητή/τρια της τάξης, τόσο με την ποσοτική μέθοδο, μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, όσο και με την ποιοτική, μέσα από τη λήψη συνεντεύξεων. Ως παράγοντες, που συνθέτουν την αποτελεσματικότητα, στην ποσοτική μέθοδο, διερευνήθηκαν: η απόλαυση της διδασκαλίας, η κατανόηση του κειμένου, η ύπαρξη θετικού κλίματος τάξης, η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η δημιουργικότητα κ.τ.λ. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και ειδικότερα την αξιοποίηση των Τεχνών και οι θέσεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε. Διερευνήθηκε, επίσης, κατά πόσο έγινε αντιληπτή κάποια αλλαγή στη στάση των μαθητών, ως προς τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο πρόσληψης των Τεχνών.

1.3. Ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο

Την ανάγκη δημιουργίας ενός εναλλακτικού μαθησιακού πλαισίου διαλογικότητας, εντός του οποίου το λογοτεχνικό κείμενο θα συνομιλεί με άλλα καλλιτεχνικά κείμενα, ως συστήματα σημασίας, με τη διαμεσολάβηση μαθητών και εκπαιδευτικών, έχουν επισημάνει μελετητές και ερευνητές του χώρου, τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο.

1.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στον χώρο της θεωρίας της Λογοτεχνίας, ο Bakhtin υπήρξε εισηγητής της έννοιας της «διαλογικότητας» και της πολυφωνίας των κειμένων, όλων των ειδών. Ο Bakhtin συνέδεσε τη Λογοτεχνία με τα άλλα είδη Τέχνης, με την πεποίθηση ότι κάθε νόημα δημιουργείται διαλογικά, μέσα από τον ακατάπαυστο διάλογο ανάμεσα στις φωνές και στα έργα, ανάμεσα στους δημιουργούς ή στους απλούς ομιλητές της γλώσσας, ανάμεσα στους πολιτισμούς και στους αιώνες (Κιουρτσάκης, 2005: 10). Στην ύπαρξη συνομιλίας των κειμένων, ως αλληλεπίδρασης των συστημάτων σημασίας, αναφέρθηκε και η Kristeva, με τον όρο «διακειμενικότητα», κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 (Kristeva, 1980: 15). Σύμφωνα με την Kristeva, η διαλογικότητα, η διακειμενικότητα και η πολυφωνία αποτελούν μια διακαλλιτεχνική πραγματικότητα, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, καθώς έργα - κείμενα συνομιλούν με το παρελθόν, το παρόν, με τα άλλα είδη και με άλλους ανθρώπους. Ο κατακερματισμός των Τεχνών και των Επιστημών αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο, συνέπεια του θετικισμού καθώς και της εξειδίκευσης, που συνδέεται με την ανάγκη διαχείρισης του μεγάλου όγκου των πληροφοριών.

Η Διδακτική της Λογοτεχνίας δύναται να αξιοποιήσει τα ερμηνευτικά εργαλεία που προσέφερε ο Bakhtin. Σύμφωνα με τον Κιουρτσάκη, ο Bakhtin έχει προσφέρει έννοιες στη Θεωρία της Λογοτεχνίας, με ιστορική και διαχρονική ισχύ, δηλαδή τη δυναμική της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με αλλά γραμματολογικά και καλλιτεχνικά είδη, που το καθένα διαθέτει τη δική του λογική και τη δική του «αντικειμενική μνήμη» (Κιουρτσάκης, 2005: 10). Την ανάγκη μεταφοράς της θεωρίας της διαλογικότητας στη σχολική τάξη προβάλλουν μελετητές, εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί καθηγητές εισηγούμενοι το διάλογο μεταξύ των καλλιτεχνικών κειμένων. Ο Κεχαγιόγλου προτείνει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο ως Τέχνης (Κεχαγιόγλου, 2012: 173). Η Σταυρακοπούλου τοποθετεί τη Λογοτεχνία ανάμεσα στις άλλες Τέχνες, με διαφοροποίηση του μέσου, του λόγου (Σταυρακοπούλου, 2015: 220). Η Μουντάνου αναφερόμενη στις Τέχνες, Θέατρο, Μουσική, Κινηματογράφο, αναζητά τη συσχέτιση, την αλληλεπίδραση με τα κείμενα της Λογοτεχνίας. Οι μελετητές αυτοί αντιλαμβάνονται ότι, εξαιτίας της διττής φύσης της, γνωστικής και καλλιτεχνικής, η Λογοτεχνία, ως αντικείμενο

διδασκαλίας, εγείρει ιδιαίτερες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό (Παγανός, 2010: 142).

Εκτός, όμως, των πεποιθήσεων, όσων θεωρητικά υποστηρίζουν τη συμβολή των Τεχνών στη διδακτική της Λογοτεχνίας και την ανάγκη συνομιλίας των Τεχνών, έρευνες πεδίου έχουν εκπονηθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, που υποδεικνύουν τόσο τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των Τεχνών στη σχολική τάξη, όσο και την ανάγκη στροφής σε εναλλακτικές μεθόδους, που θα αξιοποιούν την πολλαπλή νοημοσύνη.

1.3.2. Ερευνητικό πλαίσιο

Το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με τη συνεισφορά των Τεχνών στην εκπαίδευση, την ανάγκη διακαλλιτεχνικού διαλόγου και την ανάδειξη της πολυφωνίας διακριβώνεται στο ερευνητικό πεδίο με πλήθος ερευνητικών προγραμμάτων και μελετών τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο.

1.3.2.1. Διεθνές Επίπεδο

Προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην εκπαίδευση σχετικά με την είσοδο των Τεχνών και την αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης είναι τα παρακάτω:

Το Harvard *Project Zero* αποτελεί ένα πρόγραμμα για τις Τέχνες στην εκπαίδευση, που εκπονήθηκε ως διεπιστημονικό εγχείρημα από τον Nelson Goodman σε συνεργασία με τους ψυχολόγους Howard Gardner και David Perkins. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρόγραμμα *Arts PROPEL*, υπήρξε ένα συνεργατικό πρόγραμμα που στόχευσε στην εκτίμηση της ανάπτυξης και της μάθησης σε περιοχές όπως η Μουσική, η δημιουργική γραφή, οι εικαστικές Τέχνες, οι οποίες παραδοσιακά παραμελούνται από τις περισσότερες τυπικές μετρήσεις. Το τρίτο πρόγραμμα, το *Project Spectrum*, οργανωμένο από τον David Feldman, ανέπτυξε μια σειρά από δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος και εκδοχές αξιολόγησης που να ταιριάζουν σε μαθητοκεντρικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης και παιδικών σταθμών (Gardner, 2008: 7). Ένα διακρατικό πρόγραμμα Grundtvig, το ARTiT, με πληθυσμό αναφοράς τους εκπαιδευτές ενηλίκων, στόχευσε στην ανάπτυξη μιας καινοτόμου μεθοδολογίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτές να είναι σε θέση να προβαίνουν σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό, βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση Έργων Τέχνης.

Στην προώθηση του διαλόγου και στην ανάδειξη της πολυφωνίας, συνεισφέρουν, επίσης, περιοδικά με θεματική την Τέχνη και την εκπαιδευτική της αξιοποίηση. Τέτοιο αντικείμενο διαθέτουν τα περιοδικά: *Studies in Art Education, Art Education, Arts Education Policy Review, International Journal of Education & the Arts, The Journal of Aesthetic Education*, τα οποία καταγράφουν τις πρόσφατες εξελίξεις και προάγουν την έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης.

1.3.2.2. Εθνικό Επίπεδο

Την τελευταία δεκαετία, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εισαγωγή των Τεχνών στην εκπαίδευση είναι έντονο και στην Ελλάδα. Η εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων, η διοργάνωση συνεδρίων και η εκπόνηση διδακτορικών διατριβών με θεματική την επικοινωνία των Τεχνών ή την εισαγωγή των Τεχνών στην Εκπαίδευση πιστοποιεί το ενδιαφέρον.

Ως προς το διακρατικό ερευνητικό πρόγραμμα Art it, η Ελλάδα, συμμετέχει με συνεργάτες το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρόγραμμα στην Ελλάδα φέρει το όνομα ARtiT, «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο συμμετέχει στο πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης εθνικής έρευνας με στόχο την εκπαίδευση εκπαιδευτών στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων και μεθόδων που βασίζονται στην παρατήρηση έργων Τέχνης. Το κείμενο της έκθεσης είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://artit.eu/gr/Greek%20National%20Report_GR.pdf

Κάποια από τα συνέδρια που έχουν διοργανωθεί με θέμα τις Τέχνες στο σχολείο είναι:

- Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό σχολείο (2014). Αλεξανδρούπολη: Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ.
- Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα. (2015). Αθήνα: Α.Σ.Κ.Τ. – Ι.Ε.Π. – Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών.

Ένδειξη του ενδιαφέροντος των ερευνητών και των παιδαγωγών, για τη συνομιλία του λογοτεχνικού κειμένου με άλλα κείμενα–έργα Τέχνης αποτελεί η εκπόνηση διατριβών που έχουν θεματική αναφορά είτε στη συνομιλία των Τεχνών είτε στην παιδαγωγική αξιοποίηση της συνομιλίας αυτής.

Η διατριβή της Ασπασίας Γκιόκα *Η διακειμενικότητα στο πεζογραφικό έργο του Κοσμά Πολίτη: λόγος – εικόνα – Μουσική* έχει ως θέμα τη συνομιλία του έργου του Κοσμά Πολίτη με άλλα κείμενα λόγου, μουσικής ή εικόνας (Γκιόκα, 2011). Η ερευνήτρια, αξιοποιώντας τις αναγνωστικές θεωρίες των στοχαστών, Kristeva, Barthes, Genette, Iser, Jauss, Smith και Bakhtin, ως εννοιολογικά εργαλεία, μελετά τη διακειμενικότητα στην ανάπτυξη του έργου του Κοσμά Πολίτη. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η συνομιλία των κειμένων συνεισφέρει στην πολυφωνία και στην πολυσημία και συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του μυθιστορήματος ως μοντερνιστικού. Το πολυκειμενικό υλικό ενσωματώνεται και αφομοιώνεται οργανικά. Το είδος των κειμένων που αξιοποιούνται, καθώς και η αύξηση της ποσότητάς τους κατά την πορεία ανάπτυξης του έργου του Κοσμά Πολίτη, αποτελούν δηλωτικό στοιχείο της ωρίμασης της ιδεολογίας και της φιλοσοφίας του συγγραφέα, καθώς και των αναζητήσεών του.

Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επεκταθεί πέρα από τον ίδιο τον διάλογο των Τεχνών και παρατηρείται η τοποθέτηση της διερεύνησης στο εκπαιδευτικό, καθώς και στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Μελετάται, δηλαδή, η αξιοποίηση του διαλόγου των Τεχνών είτε στη διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων είτε σε συνδυασμό με συγκεκριμένες θεματικές. Στο εκπαιδευτικό–διερευνητικό αυτό πλαίσιο έχουν εκπονηθεί αρκετές διδακτορικές διατριβές, που έχουν τη μορφή εμπειρικών ερευνών πεδίου, είτε περιγραφικών, είτε πειραματικών, με αντικείμενο την ανάγκη εισαγωγής των Τεχνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η Γεωργία Μέγα, στη διατριβή της *Οι Τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*, ασκεί κριτική στην υπάρχουσα μονοτροπική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης, που έχει ως βάση τη λογικομαθηματική νοημοσύνη (Μέγα, 2002). Έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και το στοχαστικό μοντέλο προσέγγισης των εικαστικών έργων του Perkins, προτείνει την αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία και αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος. Οι Τέχνες δύνανται να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων είναι πολύπλευρη. Την αξιοποίηση της εικαστικής αγωγής μελετά η Αργυρώ Μάρκου σε σχέση με την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά θέματα, στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (Μάρκου, 2016). Για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης των Τεχνών, έγινε σχεδιασμός ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού εργαλείου, με βάση την αρχή της διαθεματικότητας. Από την εφαρμογή του εργαλείου και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, φαίνεται ότι η Τέχνη, μέσω της Εικαστικής Αγωγής, παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατεύθυνση της συνειδητοποίησης του περιβαλλοντικού προβλήματος και της καλλιέργειας του σεβασμού προς το περιβάλλον.

Την Τέχνη των Εικαστικών σε συσχέτιση με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αξιοποιεί ο Ιωάννης Σιγούρος με στόχο τη διερεύνηση των εφαρμογών στους μύθους του Ορφέα (Σιγούρος, 2015). Η διατριβή προτείνει έναν τρόπο διεπιστημονικής προσέγγισης του οπτικού γραμματισμού συναρθρώνοντας την Εικαστική Αγωγή και τη Μυθολογία. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τίθεται αφορά στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της επίδρασής της στη δημιουργία εικαστικών έργων. Η έρευνα διεξήχθη σε δύο ηλικιακές ομάδες εκπαιδευομένων, της πρωτοβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι το σχολείο δύναται, κάτω από συγκεκριμένες διδακτικές συνθήκες, να αναβαθμίσει το επίπεδο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης.

Ιδιαίτερα ελκυστική Τέχνη, ως πράξη διδασκαλίας και ως ερευνητικό εργαλείο, αναδεικνύεται το Θέατρο, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα φιλολογικά μαθήματα και ιδιαίτερα η Λογοτεχνία, που ως είδος συσχετίζεται με το Θέατρο, αποτελούν δυνάμει πεδία κειμενικής δραματοποίησης. Η Κλειώ Φανουράκη μελετά την αποτελεσματικότητα της ένταξης των τεχνικών δραματοποίησης στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη διατριβή *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, (Φανουράκη, 2011). Στόχος είναι, μέσα από την ένταξη των θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές να ενεργοποιηθούν και να διαμορφωθεί θετικό μαθησιακό κλίμα, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι

του μαθήματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Η θεατρική αγωγή αναδείχθηκε, μέσα από την έρευνα, ως μια μέθοδος που δύναται να μετασχηματίσει και να αναζωογονήσει τη διδακτική–μαθησιακή διαδικασία.

Η έρευνα της Μάρθας Κατσαρίδου σχετικά με τη χρήση της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποτέλεσε μια εφαρμογή του αναγνωστικού προγράμματος *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο…* της ομάδας έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης (Κατσαρίδου, 2011). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της έρευνας δράσης. Η έρευνα έδειξε ότι η μέθοδος είχε σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων. Ο Πάρης Παπαδόπουλος διερεύνησε την αξιοποίηση της Τέχνης του Θεάτρου, όχι σε επικοινωνία με άλλα κείμενα, όπως στις προηγούμενες μελέτες, αλλά στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στο δημοτικό σχολείο (Παπαδόπουλος, 2010). Η εισαγωγή του Θέατρου στην εκπαίδευση εξετάστηκε ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, για την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών και στάσεων. Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε ένα υβριδικό μοντέλο, που αποτέλεσε σύμπραξη της τρισδιάστατης μάθησης με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Στον ρόλο της εικόνας στην καθημερινή ζωή των δυτικών κοινωνιών και στην ανάγκη αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού διδακτικού πλαισίου, αναφέρεται η διατριβή του Σταύρου Γρόσδου *Λογοτεχνία, εικόνα και Κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού* (Γρόσδος, 2013). Στόχος της έρευνας ήταν η ανάπτυξη εργαλείων διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης εκπονήθηκε με τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας–δράσης, σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ως εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφικοί πίνακες, εικονογραφήσεις και κινηματογραφικές ταινίες, που αποτέλεσαν τα ερεθίσματα παραγωγής ιδεών σε προ-συγγραφικό στάδιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν σε θετικά συμπεράσματα ως προς

τη λειτουργικότητα της διδακτικής πρότασης, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και τη θετική στάση των μαθητών.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλες οι προαναφερόμενες διατριβές εκπονήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία και ως επί το πλείστον στην εκπαιδευτική βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από την έρευνα της Φανουράκη, που είχε ως δείγμα μαθητές της δευτεροβάθμιας, και την έρευνα του Σιγούρου, στην οποία μέρος του δείγματος αποτελούσαν φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τις Τέχνες έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαιδευτική βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέεται με την άνιση αντιπροσώπευση των μαθημάτων που αντιστοιχούν στις περιοχές «Επιστήμες» κσι «Τέχνες» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται, δηλαδή, επικέντρωση στα μαθήματα της περιοχής «Επιστήμες», που συνδέονται με στόχους γνωσιοκεντρικούς, ενώ παράλληλα το συναίσθημα και το βίωμα παραγκωνίζονται. Τα μαθήματα που αντιστοιχούν στην περιοχή «Τέχνες» έχουν ρόλο συμπληρωματικό ή παραπληρωματικό.

1.4. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας

Η παρούσα διατριβή εξέτασε το πρόβλημα της σχολικής πρόσληψης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ολιστικά, θεωρώντας το φαινόμενο πολυπαραγοντικό. Δεν απέδωσε, δηλαδή, τα αίτια του προβλήματος μονοσήμαντα στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά σε ευρύτερες αλλαγές που έχουν σημειωθεί, τις τελευταίες δεκαετίες, στην κοινωνική, πολιτισμική, επιστημολογική πραγματικότητα και έχουν αποδοθεί με τον όρο «αλλαγή παραδείγματος». Η τοποθέτηση της προβληματικής στην αλλαγή «παραδείγματος» έχει ως αποτέλεσμα την αναζήτηση απάντησης στη δημιουργία ενός νέου «παραδείγματος» στη Διδακτική της Λογοτεχνίας. Το νέο αυτό μοντέλο παρουσιάζεται ως καινοτόμο, καθώς δεν στοχεύει μόνο στη διδασκαλία των κειμένων της Λογοτεχνίας, αλλά κσι στη δημιουργία ενός πολιτισμικού–διακαλλιτεχνικού συγκείμενου, στο οποίο τα κείμενα θα εισάγονται στη διδασκαλία ως συστήματα σημασίας, τα οποία οι μαθητές θα καλούνται να «ξεκλειδώσουν».

Ποια είναι η συνεισφορά του νέου μοντέλου;

- Η νέα πρόταση αποτελεί ουσιαστικά ένα νέο «παράδειγμα» για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σε αντιστοιχία με την ανάδυση των νέων «παραδειγμάτων» στο χώρο της επιστημολογίας, των αναγνωστικών θεωριών, των πολυγραμματισμών, της πολλαπλής νοημοσύνης, της Κριτικής Παιδαγωγικής.
- Το νέο μοντέλο «ανάγνωσης» των κειμένων, πολυφωνικό και διαλογικό, αποτελεί ένα διακαλλιτεχνικό «παράδειγμα», που εδράζεται στην επικοινωνία των Τεχνών ως συστημάτων σημασίας.
- Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν αντιμετωπίζεται στατικά, ως προδιαγεγραμμένη πορεία ερμηνείας ενός κειμένου, αλλά ως μια διαχρονική, δυναμική διαδικασία: ως διάλογος ανθρώπων – κειμένων – «γλωσσών» – συγκείμενου, που στοχεύει στην «κατασκευή» μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας.
- Το προτεινόμενο μοντέλο στοχεύει στη δημιουργία μιας νέας υποκειμενικότητας, που δεν θα αναπαραγάγει ερμηνείες, αλλά θα συνδιαλέγεται δυναμικά και θα είναι σε θέση να προβαίνει σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις του εαυτού, των εμπειριών, της πραγματικότητας. Η νέα αυτή υποκειμενικότητα θα διακρίνεται από την εναλλακτική ματιά και θα διαθέτει δύναμη αντίστασης στους ομογενοποιητικούς μηχανισμούς του παρόντος.
- Το νέο μοντέλο συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας νέας επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα διακρίνεται από εμπιστοσύνη στη γνωστική και διδακτική του επάρκεια και θα είναι σε θέση να αυτονομηθεί από την εξουσιαστική σχέση της υποταγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ένας εκπαιδευτικός που θα είναι σε θέση να αναλάβει την ευθύνη σχεδιασμού διδασκαλιών, εισάγοντας τα κατάλληλα κείμενα, που θα ενισχύουν τον διακαλλιτεχνικό διάλογο.

1.5. Προσδιορισμός βασικών όρων και εννοιών

Αναγνωστικές θεωρίες: Ο όρος «αναγνωστικές θεωρίες» αναφέρεται στα ποικίλα θεωρητικά σχήματα που εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του 1970, και μετατόπισαν το ενδιαφέρον της λογοτεχνικής κριτικής από τον συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη, στην πράξη της ανάγνωσης και στο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενό τους, εισάγοντας ένα νέο «παράδειγμα» στις λογοτεχνικές σπουδές (Jauss, 1989: 112).

Ανταποκρισιμότητα: Ο όρος «Otvetsvennost», που απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «answerability», αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα «κλειδιά» της κοινωνικής οντολογίας του Bakhtin. Με την «ανταποκρισιμότητα», ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης, που συνεπάγεται η ανάγνωση του πολιτισμού, μετατίθεται στο υποκείμενο–αποδέκτη του καλλιτεχνικού αποτελέσματος (Καρατσινίδου, 2001: 295).

Διακειμενικότητα: Η μετάθεση ενός (ή και περισσοτέρων) συστημάτων σημείων μέσα σε κάποιο άλλο, υπό την προϋπόθεση ότι η μετάθεση συνοδεύεται από μια νέα άρθρωση δηλωτικών και συνδηλωτικών σχέσεων (Kristeva, 1980: 15).

Διδακτική Λογοτεχνίας: Η *Διδακτική της Λογοτεχνίας* αποτελεί την αυτόνομη επιστημονική περιοχή που μελετά τις μεθόδους και τα μέσα μετατροπής του γνωστικού αντικειμένου «Λογοτεχνία» σε διδακτικό αντικείμενο (Φρυδάκη, 2003: 95).

Μετανεωτερικότητα: Ο όρος *μετανεωτερικότητα* αναφέρεται, σε γενικές γραμμές, σε ένα κίνημα σκέψης ή σε μια προσέγγιση του κόσμου, που αμφισβητεί, ή και απορρίπτει ολοκληρωτικά, όλα όσα θεωρήθηκαν ως σταθερά θεμέλια της ανθρώπινης ύπαρξης έως τα μέσα του 20^{ού} αιώνα (Φρυδάκη, 2015: 77). Το κίνημα της μετανεωτερικότητας συνδέεται με άλλες έννοιες όπως: κοινωνικός κονστρουξιονισμός, εστίαση στις μικροαφηγήσεις, πολιτισμικός σχετικισμός, υποκειμενικότητα της γνώσης, ασάφεια, πολλαπλότητα των ερμηνειών, μεταβαλλόμενη ταυτότητα, εναλλαγή, ευελιξία, ασυνέχεια, διαφορετικότητα, αυτονομία (Havrey, 1989: 42· Kahraman, 2015: 3993).

Παράδειγμα: Η έννοια αυτή παραμένει ασαφής, καθώς φαίνεται να περιγράφει περισσότερα από ένα πράγματα. Η πρωταρχική χρήση του όρου, στην έννοια της

Δομής, υποδεικνύει το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων. Το «παράδειγμα» δεν ταυτίζεται με την επιστημονική θεωρία, καθώς έχει ευρύτερη διάσταση, περικλείει «νόμους, θεωρίες και εφαρμογές και πειραματισμό ταυτόχρονα» και αποτελείται «από ένα ισχυρό πλέγμα εννοιολογικών, θεωρητικών, πειραματικών και μεθοδολογικών παραδοχών» (Καλφας, 2008: 26). Παραπέμπει, επίσης, σε ένα ειδικό στοιχείο αυτού του συνόλου, τις υποδειγματικές λύσεις συγκεκριμένων προβλημάτων, που χρησιμοποιούνται ως λύσεις από την κοινότητα (Κάλφας, 2008: 32).

Πρόσληψη: Πρόσληψη είναι εκείνη η δισυπόστατη πράξη που περιλαμβάνει τόσο την επίδραση, που καθορίζεται από το έργο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται, σύμφωνα με τις ιστορικές, πολιτισμικές, κοινωνικές καταβολές του (Jauss, 1995: 93).

Πολυτροπικότητα: Ως *πολυτροπικότητα* ορίζεται η διαδικασία διασύνδεσης πολλών σημειωτικών τρόπων (modes), όπως της εικόνας, του ήχου, της κίνησης και του γραπτού ή προφορικού λόγου. Βασική αρχή αποτελεί η θέση ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους κι όχι μόνο μέσω του γραπτού λόγου (Kress, 2000· Γραίκος, 2011: 428).

Πολλαπλή νοημοσύνη: Η παραδοχή της ύπαρξης της πολυτροπικότητας στον σχεδιασμό, στη νοητική λειτουργία και στη συμβολική αναπαράσταση. Η αναγνώριση αυτή σημαίνει ότι ξεχωριστές ψυχολογικές λειτουργίες αντιστοιχούν σε καθένα από τα συμβολικά συστήματα, γλωσσικό, αριθμητικό, εικονιστικό, μουσικό, κ.τ.λ. (Gardner & Hatch, 1989: 5).

1.6. Περιληπτική απόδοση των κεφαλαίων

Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Το πρώτο μέρος, που αποτελεί τη θεωρητική διερεύνηση και το δεύτερο μέρος, που αποτελεί την έρευνα πεδίου.

Το **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ** αποτελείται από έξι κεφάλαια:

Στο **δεύτερο κεφάλαιο,** επιχειρείται η διερεύνηση της Λογοτεχνίας ως σχολικού μαθήματος. Η μελέτη αποκαλύπτει την αντίφαση που καταγράφεται μεταξύ της στοχοθεσίας του Αναλυτικού Προγράμματος περί αναγνωστικής απόλαυσης και της αρνητικής πρόσληψης των μαθητών. Η πρόταση δημιουργίας ενός διακαλλιτεχνικού διαλογικού, πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο τα κείμενα της Λογοτεχνίας θα αντιμετωπίζονται ως συστήματα σημασίας που θα συνομιλούν με κείμενα άλλων Τεχνών, αναδύεται μέσα από την ίδια τη σχολική τάξη, από την ανάγκη ανταποκρισιμότητας των μαθητών και της συμμετοχικότητας στις μαθησιακές διαδικασίες.

Το **τρίτο κεφάλαιο** πραγματεύεται το ζήτημα της αλλαγής «παραδείγματος», που έχει συντελεσθεί στον χώρο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας με την είσοδο του αναγνώστη στην ερμηνευτική διαδικασία και στη νοηματοδότηση των κειμένων. Η ριζοσπαστική αυτή αλλαγή φέρει εκπαιδευτικές προεκτάσεις, καθώς εγείρει την ανάγκη της δυναμικής μετατόπισης από τη διδακτική του κειμένου στην «κατασκευή» της πολιτισμικής υποκειμενικότητας του μαθητή. Εκτίθενται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των αναγνωστικών θεωριών και ιδιαίτερα της διαλογικής θεωρίας του Bakhtin, καθώς και των εννοιών της πολυφωνίας και της απευθυντικότητας.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** αφορά την αλλαγή «παραδείγματος στη διδακτική μεθοδολογία, από την παραδοσιακή, μονολογική, δασκαλοκεντρική μέθοδο, στις εναλλακτικές μεθόδους. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μετάβασης αποδίδεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, στους πολυγραμματισμούς, στην πολλαπλή νοημοσύνη, στην Κριτική Παιδαγωγική, που θεωρούνται ότι δημιούργησαν τις απαραίτητες συνθήκες για τον μετασχηματισμό του υπάρχοντος διδακτικού πλαισίου και την ανάδυση νέων τρόπων κατασκευής της γνώσης και της νοηματοδότησης της πραγματικότητας.

Το **πέμπτο κεφάλαιο** αφορά την εισαγωγή των Τεχνών στην εκπαίδευση. Αρχικά εκτίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο. Στη συνέχεια, η ανάγκη ένταξης των Τεχνών στην εκπαίδευση προβάλλεται ως μέσο ανάπτυξης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Η διαπίστωση του περιθωριακού και υποδεέστερου ρόλου, που αναγνωρίζεται σε αυτές οδηγεί σε έρευνα των αιτιών του διαχωρισμού σε περιοχές (Επιστήμες – Τέχνες), και των προκαταλήψεων που θέτουν τις Τέχνες στο περιθώριο. Η σύγχρονη έρευνα έρχεται να ανατρέψει τις προκαταλήψεις αυτές. Στη συνέχεια εκτίθεται η θεωρητική κατηγοριοποίηση σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση. Οι Τέχνες προϋποθέτουν την ύπαρξη συμβολικού συστήματος, το όποιο χρήζει ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης, για την καλλιέργεια του σύγχρονου πολυτροπικού γραμματισμού. Τέλος, παρουσιάζονται τα επιχειρήματα ένταξης των Τεχνών στην εκπαίδευση, σε μια ολιστική θεώρηση.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με τις άλλες Τέχνες, ως σύστηματος σημείων, που έχει ως μέσο τον λόγο (προφορικό – γραπτό). Στη Λογοτεχνία, όπως και στις άλλες Τέχνες, προϋποτίθεται η ύπαρξη ενός συμβολικού συστήματος. Η γνώση της ανάγνωσης του λογοτεχνικού συστήματος ορίζεται ως *λογοτεχνικός γραμματισμός*. Η γνώση της αποκωδικοποίησης του λογοτεχνικού κειμένου συνομιλεί με τον τρόπο αποκωδικοποίησης των «γλωσσών» των άλλων Τεχνών, συνεισφέροντας στην καλλιέργεια των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και τοποθετώντας τον μαθητή σε ένα ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο διαλογικότητας όλων των «γλωσσών» της Τέχνης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σενάρια διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, που συνεισφέρουν στην παραπάνω συνομιλία.

Το **έβδομο κεφάλαιο** συνοψίζει τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής έρευνας, σκιαγραφώντας το σχήμα που οδηγεί από την προβληματική στην ερευνητική πρόταση, και κατ’ αυτόν τον τρόπο καθορίζει το πλαίσιο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων και, κατά συνέπεια, το υπόβαθρο διεξαγωγής της έρευνας πεδίου.

Το **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ** αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια:

Το **όγδοο κεφάλαιο** αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Περιλαμβάνει την έκθεση του σχεδιασμού της έρευνας. Περιγράφει το προ-ερευνητικό στάδιο, κατά το οποίο καθορίστηκε ο σκοπός της έρευνας και τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο στάδιο αυτό ελήφθησαν οι αποφάσεις σχετικά με το είδος της έρευνας (ποσοτική – ποιοτική – μεικτή), την κατασκευή των εργαλείων και τον καθορισμό του δείγματος. Περιγράφεται, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα πεδίου.

Το **ένατο κεφάλαιο** αφορά την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας (data). Καταγράφονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (quantitive data), της ποιοτικής έρευνας (qualitative data), καθώς και της συνάρθρωσής τους (triangulation).

Το **δέκατο κεφάλαιο** εμπεριέχει τη συζήτηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στην ποσοτική μέθοδο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας, ενώ στην ποιοτική μέθοδο τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αναλύονται με βάση τη φαινομενολογική–ερμηνευτική μέθοδο.

Στο **ενδέκατο κεφάλαιο** καταγράφονται τα συμπεράσματα από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα και από τη συνάρθρωσή τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι περιορισμοί ως προς την ερευνητική διαδικασία αλλά και ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της διδακτικής πρότασης. Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με προτάσεις αφενός σχετικά με τη βελτίωση και την επέκταση της έρευνας και αφετέρου σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας αλλά και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

2. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

> *Η ματιά είναι πάντοτε πεπειραμένη, προσκολλημένη στο παρελθόν της, καθώς και σε παλιότερες και σε νεότερες παρεμβολές της ακοής, της όσφρησης, της γεύσης, της αφής, της καρδιάς και του μυαλού.*
>
> (Goodman, 2005: 25)

> *Το μόνο αληθινό ταξίδι, το μόνο ελιξήριο νεότητας, δεν είναι να ταξιδέψουμε αναζητώντας καινούργια τοπία, αλλά να αποκτήσουμε καινούργια ματιά, να δούμε το σύμπαν μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου, εκατό άλλων, να δούμε τα εκατό σύμπαντα που βλέπει ο καθένας τους, που είναι ο καθένας τους·*
>
> (Proust, 2004: 2013)

2.1. Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο τη Διδακτική της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα προβλήματα που καταγράφονται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, καθώς και τις προοπτικές που διανοίγονται. Η μελέτη του θέματος περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Αρχικά, επιχειρείται η περιγραφή της μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος, η έκθεση, δηλαδή, του «γίγνεσθαι» της σχολικής πράξης: τα ωρολόγια προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας (ανθολόγια), η μέθοδος διδασκαλίας, καθώς και η αξιολόγηση του μαθήματος.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, καταγράφεται ο διάλογος και ο προβληματισμός που έχουν παραχθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με το θέμα της διδακτικής της Λογοτεχνίας. Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί της τάξης, ερευνητές και σύμβουλοι εκπαίδευσης αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τα προβλήματα και τις αντιφάσεις που διέπουν τη σχέση θεωρίας και πράξης. Παρά τις διακηρύξεις για την ανανέωση του μαθήματος και την επανατοποθέτηση της στοχοθεσίας και των μεθόδων, οι αλλαγές, όπως ορίζονται από τα Αναλυτικά προγράμματα και επιβάλλονται από την εκπαιδευτική πολιτική, δεν επιφέρουν ουσιαστική αλλαγή στην πρόσληψη του μαθήματος. Το μάθημα δίνει την εντύπωση, προϊόντος του χρόνου, ότι απαξιώνεται στη συνείδηση των μαθητών και περιθωριοποιείται. Η

κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ακολουθείται από μια ερμηνευτική απόπειρα απόδοσης των αιτιών των αντιφάσεων καθώς και της περιθωριοποίησης.

Στην τρίτη ενότητα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αναδεικνύεται ως ένα ιδιαίτερα απαιτητικό αντικείμενο που προϋποθέτει τη διεπιστημονική θεώρηση και συνεργασία. Για την εκπόνηση αλλά και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων σπουδών αναγκαία είναι η συνεργασία των επιστημών της Φιλολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, των σύγχρονων αναγνωστικών θεωριών, καθώς και των πολιτισμικών σπουδών. Στη θέαση αυτή, αναγκαία συνθήκη αναδεικνύεται η αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας όχι μόνο ως γνωστικού, αλλά και ως αισθητικού αντικειμένου. Η φύση της Λογοτεχνίας ως Τέχνης που έχει ως μέσο το λόγο πρέπει να αναγνωριστεί, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και σε επίπεδο εφαρμογής στη σχολική τάξη.

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση διδασκαλιών Λογοτεχνίας που θα επιτρέπουν τνο διακαλλιτεχνικό διάλογο θα τοποθετήσει τη Λογοτεχνία στη συνείδηση των μαθητών ως Τέχνη ανάμεσα στις άλλες Τέχνες [Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Εικαστικά]. Η πρόταση αυτή στόχο έχει να αναδείξει τη Λογοτεχνία, σεβόμενη την αυτονομία και τη φύση της, ως Τέχνη του γραπτού λόγου, στη σύγχρονη πολυτροπική πραγματικότητα, όπου τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως κώδικες, ως συστήματα σημασίας, συνομιλούν και προσφέρουν τη δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις. Η πρόταση αυτή σέβεται την υποκειμενικότητα του μαθητή, κατά την κρίσιμη περίοδο διερεύνησης της προσωπικής του ταυτότητας, παρέχοντας τη δυνατότητα της αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης και της διεξόδου σε ατομικές κλίσεις και ενδιαφέροντα. Παρέχει στον μαθητή πολύτιμη βοήθεια όχι μόνο στη διαδικασία συγκρότησης του εαυτού αλλά στην καλλιέργεια της κριτικής ματιάς και «ανάγνωσης» των φαινομένων.

2.2. Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Διδακτική ενός μαθήματος, σύμφωνα με τους Σπανό & Μιχάλη, συνίσταται από τον τίτλο του μαθήματος, τον σκοπό για τον οποίο επιλέγεται ως διδακτέο αντικείμενο, το περιεχόμενο, τις μεθόδους έρευνας και διδασκαλίας του, τη σχέση του με τα άλλα μαθήματα και την επιστημονική του δομή (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 23). Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο διδασκαλίας του μαθήματος, τη

στοχοθεσία του, τη διδακτική μεθοδολογία, καθώς και την εμπειρία της σχολικής πραγματικότητας, θα γίνει μια απόπειρα παρουσίασης της Διδακτικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.2.1. Τα Προγράμματα Σπουδών

Η συγχρονική εξέταση των Προγραμμάτων Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κατά τη σχολική χρονιά 2015-6, αποτελεί ταυτόχρονα και μια διαχρονική εξέταση, καθώς από το 1999, που άλλαξε (αναδιαμορφώθηκε) το Πρόγραμμα Σπουδών του ΄77-΄83 καταγράφεται ιδιαίτερη κινητικότητα. Δύο αλλαγές ακολούθησαν, το 2006 και το 2011. Τα τρία προγράμματα (του 1999, του 2006 και του 2011) συνυπάρχουν και συγκροτούν ένα παράδοξο και αντιφατικό τοπίο διδασκαλίας του μαθήματος. Αναλυτικότερα, οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών που ισχύουν κατά το σχολικό έτος 2015-6, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία που το καθένα ακολουθεί, αποδίδονται στον πίνακα 2.1.

Πίνακας 2.1. Τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι αλλαγές τους.

Τάξη /	Αλλαγή	Μέθοδος	Αντικείμενο Διδασκαλίας
Α΄– Γ΄ Γυμν.	2006	Διαθεματική – Ερμηνευτική	Κ.Ν.Λ. ανανεωμένα εγχειρίδια
Α΄ Λυκείου	2011	Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος project	Όλα τα εγχειρίδια του Λυκείου Ανοιχτή πρόσβαση σε κείμενα
Β΄ Λυκείου	2000 [1978- 82]	Ερμηνευτική	Εγχειρίδιο Β΄ Λυκείου
Γ΄ Λυκείου	2000 [1978- 82]	Ερμηνευτική	Εγχειρίδιο Γ΄ Λυκείου
Γ΄Λυκείου Θεωρητική	1999 – 2000	Ερμηνευτική	Ολόκληρο λογοτεχνικό έργο

- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη Β΄ και Γ΄ Λυκείου που ισχύει από το 1999 αποτέλεσε την αναμόρφωση του προγράμματος του 1978-83.[1]
- Το Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση που ισχύει από το 2006 έχει ενταχθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο στόχο είχε την διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού προσανατολισμού με επιδίωξη την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, με βάση την αρχή της διαθεματικότητας.

[1] όταν τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κ.Ν.Λ.) αντικατέστησαν τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα (Ν.Α.).

- Το Π.Σ. για την Α΄ Λυκείου που ισχύει από το 2011 φέρει μια νέα φιλοσοφία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με όσα γράφονται στο Φ.Ε.Κ., η αλλαγή στη μεθοδολογία φιλοδοξεί «*να δώσει νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που να συνάδουν με τη φιλοσοφία του νέου Π.Σ. για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση αλλά και να ετοιμάζουν το έδαφος για την ανανέωση του μαθήματος στις δύο επόμενες τάξεις του Λυκείου*»[2]. Ως στόχος διδασκαλίας του μαθήματος ορίζεται «*η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*», και η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project.
- Ταυτόχρονα, από το 2011, ένα νέο Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση, με τις ίδιες αρχές, φιλοσοφία και στοχοθεσία του προγράμματος της Α΄ Λυκείου, εφαρμόζεται πιλοτικά σε 69 γυμνάσια της χώρας.

Η αναμόρφωση των Π.Σ. και των σχολικών εγχειριδίων που ξεκίνησε το 1999, και συνεχίζεται μέχρι το 2016,[3] συνοδεύτηκε από έντονο προβληματισμό στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, καθώς συνέδρια, ημερίδες και περιοδικά[4] έχουν ως θέμα τη Λογοτεχνία και τη Διδακτική της. Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, συγγραφείς, εκπαιδευτικοί της τάξης, ερευνητές και σύμβουλοι εκπαίδευσης καταθέτουν τις απόψεις τους εκφράζοντας την ανησυχία τους σχετικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το μέλλον της διδασκαλίας της. Οι τίτλοι των εισηγήσεων που κατατίθενται, και οι αρνητικές συνδηλώσεις τους, είναι δηλωτικές του προβλήματος: «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία: μάθημα κεντρικό ή περιθωριακό» (Παπακώστας, 2010)· «Η Λογοτεχνία στο σχολείο και οι εξετάσεις: Ένας γόρδιος δεσμός» (Παγανός,2010)· «Ανάλυσέ το, ανάλυσέ το!

[2] Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου,

[3] χρονιά συγγραφής της παρούσας έρευνας

[4] Ημερίδες διοργανώθηκαν από την Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (Π.Ε.Φ.) και από τον Σύλλογο Αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης «Ο Φιλόλογος», με έκδοση των αντίστοιχων περιοδικών, *Σεμινάριο* 34, 37, *Ο Φιλόλογος* 146, 148.Το Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: «Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση» διοργανώθηκε από το Ε.Κ.Π.Α στις 28-30 Νοεμβρίου 2013, με ηλεκτρονική έκδοση των πρακτικών στη διεύθυνση: http://tonephil.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas_MNEF/istoselida_tnf/pdf_istoselida_tnf_/Proceedings_LitSoc__2013__2015.pdf
http://tonephil.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas_MNEF/istoselida_tnf/pdf_istoselida_tnf_/Proceedings_LitSoc__2013__2015.pdf

(Α)διέξοδα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας» (Πολατίδου, 2010)· «Κειμενοκτόνες διδακτικές καινοτομίες» (Παρίσης, 2012)· «Ενάντια στην Αισιοδοξία» (Πτολεμαίου, 2012)· «Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Απόλαυση ή τραύμα;», (Μουντάνου, 2015).

Το αναμενόμενο θα ήταν, λοιπόν, ότι η κινητικότητα αυτή, σε επίπεδο μεταρρυθμίσεων, προερχόμενων από το υπουργείο, αλλά και σε επίπεδο ενασχόλησης των ειδικών, θα είχε ως αποτέλεσμα την ανανέωση και τον εμπλουτισμό του μαθήματος. Αντιθέτως, η Λογοτεχνία σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, φαίνεται να βρίσκεται σε ακινησία (Μουντάνου, 2015: 206), να μην ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών, στις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να αποτελεί πεδίο συγκρούσεων και αντιφάσεων.

2.3. Αντιφάσεις

Οι αντιφάσεις που θα αποτελέσουν πεδίο συζήτησης στην παρούσα ανάλυση είναι: α) Η Λογοτεχνία: μάθημα κεντρικό ή περιθωριακό στην εκπαιδευτική πολιτική;, β) Η Λογοτεχνία μάθημα κεντρικό στην εκπαιδευτική και κοινωνική συνείδηση**,** απαξιωμένο στη μαθητική.

2.3.1. Η Λογοτεχνία είναι μάθημα κεντρικό ή περιθωριακό;

Η Λογοτεχνία, αν και αποτελεί κεντρικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατέχει σημαίνοντα ρόλο για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια σε ολόκληρο τον κόσμο, όπως προκύπτει από την συμπερίληψή της ως μίας από τις έξι θεματικές ενότητες στο International Baccalaureate[5] (Διεθνές Απολυτήριο, IB), στην Ελλάδα δεν είναι μάθημα αυτόνομο και αντιμετωπίζεται ως περιθωριακό και επικουρικό, που ενίοτε υπηρετεί εξωλογοτεχνικούς στόχους. Συγκεκριμένα, η έλλειψη της αυτονομίας συνίσταται α) στη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο

[5] Στο I.B. σήμερα (2016), είναι αναγνωρισμένα πάνω από 4.200 σχολεία, σε 147 χώρες σε όλο τον κόσμο. Περίπου 50% των σχολείων αυτών είναι δημόσια. Στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η διδασκαλία της ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, η παρατήρηση της κατασκευής του και η νοηματοδότησή της. Στόχος επίσης είναι η καλλιέργεια της κριτικής συγκριτικής, και ερμηνευτικής ευαισθησίας των μαθητών, τόσο απέναντι στα ίδια τα κείμενα όσο και απέναντι στα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία αυτά έχουν δημιουργηθεί. http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/

πρόγραμμα, β) στον σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, όπως αυτός ορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών, γ) στον αποκλεισμό της από τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα:

α) Η Λογοτεχνία, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα. Στο Γυμνάσιο αποτελεί κλάδο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, και στο Λύκειο ο παραγκωνισμός καταγράφεται ακόμα μεγαλύτερος, καθώς το μάθημα αποτελεί έναν από τους τρεις κλάδους της Ελληνικής Γλώσσας. Σύμφωνα δε με την τροποποίηση του ν. 4186/2013 με τον 4327/2015, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Γ΄ λυκείου περιορίζεται σε μία (1) ώρα διδασκαλίας την εβδομάδα. Ο επιμερισμός των κλάδων και του χρόνου έχει τον αντίκτυπό του. Το βάρος δίδεται στη Νεοελληνική Γλώσσα, και η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως μάθημα επικουρικό. Ειδικά στο Λύκειο, οι μαθητές στα τμήματα γενικής παιδείας είναι φυσικό να επικεντρώνονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς αυτό αποτελεί αντικείμενο αυτόνομης εξέτασης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παγανός, 2010). Συχνά, λοιπόν, η Λογοτεχνία διδάσκεται κάτω από τη «βαριά σκιά της Έκθεσης» και φυτοζωεί στην καλύτερη περίπτωση (Πεσκετζή, 2010: 147), καθώς στην περισσότερο ειθισμένη συνθήκη, παρατηρείται το φαινόμενο της παραχώρησης των ωρών της Λογοτεχνίας στην Έκθεση. Σε αντιστοιχία με το σκεπτικό αυτό, το Υπουργείο, το 2015, μείωσε τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε μία (1) ώρα στη Γ΄ Λυκείου, υπηρετώντας (προφανώς) τη λογική της αφαίρεσης ωρών από τα μη εργαλειακά μαθήματα για τις πανελλήνιες εξετάσεις.

β) Προβληματισμός και έντονη ανησυχία έχει δημιουργηθεί στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με την αλλαγή σκοποθεσίας του μαθήματος, σύμφωνα με το νέο Π.Σ. του 2011 για την Α΄ Λυκείου και το πιλοτικό πρόγραμμα για το Γυμνάσιο. Εδώ και τριάντα τρία χρόνια, από την αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας το 1978-1983, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είχε τοποθετηθεί ενδολογοτεχνικά και είχε γίνει συνείδηση ότι το μάθημα αποβλέπει στην αισθητική αγωγή, και στην ψυχοσυναισθηματική και διανοητική καλλιέργεια των μαθητών (Γαραντούδης, 2005:21), με συνέπεια να εγκαταλειφθεί οριστικά η

αντίληψη ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας έχει φρονηματιστικό, ηθοπλαστικό ή σωφρονιστικό στόχο. Με την αλλαγή του Π.Σ. το 2011, ως σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος ορίζεται «*η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*».

Ερωτηματικά, λοιπόν, γεννώνται ως προς το κατά πόσο πρόκειται για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, που τοποθετεί τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος εξωλογοτεχνικά, εξωκειμενικά, πραγματώνοντας μια μετάθεση του κέντρου βάρους από την αισθητική λειτουργία στην κοινωνική–πολιτισμική. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, δημιουργείται σύγχυση και αμηχανία, ως προς την κατεύθυνση, αισθητική ή κοινωνική, και απουσιάζει οποιαδήποτε δήλωση, σχετικά με άλλους σημαντικούς στόχους της Λογοτεχνίας, όπως είναι η καλλιέργεια της ανθρώπινης ευαισθησίας και η συναισθηματική αγωγή (Πεσκετζή, 2012: 207).

γ) Ένα άλλο πεδίο προβληματισμού, σε σχέση με τη θέση της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι η αξιολόγησή της. Δεδομένου ότι το ισχύον σύστημα επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και στον διαχωρισμό των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, η συμπερίληψη ή όχι του μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις φαίνεται να καθορίζει και τη «βαρύτητά» του. Αν, δηλαδή, το μάθημα συνεισφέρει βαθμολογικά για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, θεωρείται από τη μαθητική κοινότητα και τους διδάσκοντες σημαίνον, ενώ, αν εξετάζεται ενδοσχολικά, θεωρείται περιθωριακό και απαξιώνεται. Στη δεκαετία του ‘90, με τον νόμο 2525/1997, η Λογοτεχνία εξεταζόταν ως αυτόνομο μάθημα για την απόκτηση του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Λ.). Το πλήθος, όμως, των εξεταζόμενων μαθημάτων και η ψυχολογική πίεση που ασκούνταν στους εφήβους οδήγησαν σε μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων. Ένα από τα μαθήματα που καταργήθηκαν ήταν αυτό της Ν.Ε.Λ., που παρέμεινε εξεταζόμενο μόνο ως μάθημα της θεωρητικής κατεύθυνσης, γεγονός που οδήγησε στην υποβάθμισή του (Παγανός, 2010:143). Εν έτει 2015, το μάθημα δεν αποτελεί πλέον εξεταζόμενο αντικείμενο στις πανελλήνιες εξετάσεις, εξακολουθεί, όμως, να διδάσκεται στη θεωρητική κατεύθυνση και να εξετάζεται ενδοσχολικά.

Η συμπερίληψη ή μη της Λογοτεχνίας στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα αποτελεί ένα οξύ θέμα προβληματισμού και διαφωνίας, τόσο στην

εκπαιδευτική, όσο και στην ερευνητική κοινότητα. Η προβληματική σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα της διττής φύσης του αντικειμένου «Λογοτεχνία», ως επιστημονικού αλλά και αισθητικού, τη δυσχέρεια της αξιολόγησης και την ανάγκη σύνδεσης της διδακτικής μεθοδολογίας με τις απαιτήσεις που εγείρουν οι εξετάσεις (Βλαχοδήμος, 2009· Παγανός, 2010· Μουντάνου, 2015· Σταυρακοπούλου, 2015).

Αν λοιπόν η Λογοτεχνία θεαθεί ως επιστημονικό αντικείμενο που η γνώση του κρίνεται αναγκαία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σαφώς η θέση του αναβαθμίζεται στη συνείδηση των μαθητών και των γονέων, αλλά παράλληλα η συνθήκη αυτή εγείρει ειδικές απαιτήσεις στη διδασκαλία του μαθήματος. Η ανάγκη ύπαρξης αντικειμενικού τρόπου στην αξιολόγηση συνδέεται με παγιωμένα ερμηνευτικά σχήματα, που ως άμεσο επακόλουθο φέρουν την αναπαραγωγή και την αποστήθιση. Παρατηρείται, δηλαδή, η εξής αντινομία: η ένταξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας στις πανελλήνιες καταξιώνει μεν το μάθημα, ως σημαντικό, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην εκπαιδευτική κοινότητα και στη συνείδηση μαθητών και γονέων, αλλά ταυτόχρονα το αποστερεί από τη δημιουργική πνοή και την πρόσληψή του ως έργου αισθητικής. Το κόστος, δηλαδή, που καλείται να αποδώσει η Λογοτεχνία στη «σχολική αναβάθμισή» της είναι η αποδοχή εξαντλητικών ερμηνευτικών σχολίων και φορμαλιστικών σχημάτων, η υπερανάλυση, η μηχανιστική απομνημόνευση, ο εξεταστικοκεντρικός εκφοβισμός και η αποδοχή της ενιαίας ανάγνωσης εις βάρος της πολλαπλής.

2.3.2. «Δυσφορούντες μαθητές - Αμήχανοι εκπαιδευτικοί»

Η φράση του τίτλου, αντλημένη από το ομότιτλο άρθρο του Αθανασόπουλου, γραμμένο το 1994, αποδίδει εύστοχα την αντίφαση που εντοπίζεται στην πρόσληψη της Λογοτεχνίας από τους μαθητές. Η Λογοτεχνία, μάθημα συνδεδεμένο στο συλλογικό ασυνείδητο, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με την αισθητική απόλαυση, συναντάει την αδιαφορία και την απαξίωση των μαθητών, που φτάνει μέχρι και την αντίδραση. Φράσεις, όπως «*πάλι με θάνατο έχουμε;*», «*υπάρχει κανένα αισιόδοξο κείμενο;*», «*γιατί απουσιάζει ο έρωτας από τα σχολικά βιβλία;*», τις οποίες αποδελτιώνει ο Δημήτρης Βλαχοδήμος, μεταφέρουν το κλίμα της δυσφορίας (Βλαχοδήμος, 2015: 135).

Ο Αθανασόπουλος, με τη φράση «Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές», είχε αποδώσει, αντίστοιχα, την αίσθηση της ανίας που χαρακτηρίζει τους μαθητές και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα συναισθήματα απαρέσκειας. Οι μαθητές δεν απολαμβάνουν τα κείμενα και η Λογοτεχνία δεν αποτελεί το έναυσμα του διαλόγου του μαθητή–υποκειμένου με τον εαυτό του και τον κόσμο (Πολατίδου, 2010: 219). Σε έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με την πρόσληψη της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια, η Σταυρακοπούλου μεταφέρει το απογοητευτικό κλίμα, που εκφράζεται μέσω των χαρακτηρισμών για το μάθημα: βαρετό, αποστήθιση, παπαγαλισμός, έτοιμες απαντήσεις (Σταυρακοπούλου, 2015: 219). Τα ερωτήματα εύλογα: Γιατί ένα μάθημα το οποίο θα μπορούσε να είναι μια γοητευτική αναγνωστική περιπέτεια, ένας χρόνος απόλαυσης και διαφυγής μέσα στο σχολικό πλαίσιο, υποπίπτει σε καταναγκασμό και τραυματική εμπειρία για διδασκομένους και διδάσκοντες; (Μουντάνου, 2015: 207). Ποιοι οι λόγοι που τα προγράμματα σπουδών αδυνατούν να ορίσουν ένα πλαίσιο συμβατό με τον ορίζοντα προσδοκιών των μαθητών; Γιατί η πανανθρώπινη ανάγκη για μυθοπλασία δεν συναντά τη σχολική εκδοχή της Λογοτεχνίας;

2.4. Ανάλυση – συζήτηση

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης της προβληματικής σχέσης των μαθητών με τη σχολική εκδοχή της Λογοτεχνίας, τα αίτια αναζητούνται: α) στο περιεχόμενο του σχολικού μαθήματος, β) στη μέθοδο διδασκαλίας, γ) στη δυσκινησία και στην έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και δ) στην απουσία ειδίκευσης και παιδαγωγικής κατάρτισης όσων διδάσκουν Λογοτεχνία.

Αναλυτικότερα:

α) Οι μαθητές διδάσκονται κείμενα που περιέχονται σε συλλογές–ανθολόγια, τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* που συντάχτηκαν το 1978 – 83, για το λύκειο, και τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για το γυμνάσιο, τα οποία έχουν εκπονηθεί στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ 2 «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και νέων εκπαιδευτικών πακέτων», το 2006. Τα Κ.Ν.Λ. για το λύκειο, που περιέχουν κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα, επιλεγμένα για την αισθητική τους αξία και τον κοινωνικό τους προβληματισμό, αποτέλεσαν θετική αλλαγή για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας την εποχή που

εισήχθησαν, αλλά σήμερα αδυνατούν να «συναντήσουν» τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στα δε κείμενα του γυμνασίου, το 2006, το σώμα των κειμένων που περιλαμβανόταν στο ανθολόγιο εμπλουτίστηκε, με την εισαγωγή κειμένων ξένων λογοτεχνών και νέων λογοτεχνών, καθώς και κειμένων σύγχρονου προβληματισμού, αλλά την προσπάθεια διεύρυνσης αντιστρατεύεται η συρρίκνωση της ύλης, που σε μία ανθολογία μεταφράζεται σε περιορισμό της δυνατότητας επιλογής (Κουμπάρου – Χανιώτη, 2010: 125). Στην ανάγκη σεβασμού των αναγνωστικών επιλογών των μαθητών και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού φαίνεται, θεωρητικά, να ανταποκρίνεται το νέο Π.Σ. του 2011. Ωστόσο, το πρόγραμμα διέπεται από μια βαθιά αντίφαση: προβάλλει μεν την αυτονομία του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά ορίζει τις θεματικές ενότητες, καθώς και το περιεχόμενό τους (από τα υπάρχοντα ανθολόγια), μέσω σεναρίων, δημοσιευμένων στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*,[6] που περιέχουν ποικίλες παρεμβάσεις και υποδείξεις, που υποδεικνύουν όχι μόνο την επιλογή των κειμένων αλλά και τον τρόπο του ερμηνευτικού σχολιασμού (Καγιαλής, 2015: 125).

β) Τη μεγαλύτερη αποστροφή, όμως, των μαθητών συναντά η μέθοδος με την οποία τα κείμενα διδάσκονται. Η μεθοδολογία της παραδοσιακής διδασκαλίας δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια να ακουστεί η «φωνή» του μαθητή και να αναδειχθούν οι αναγνωστικές του επιλογές. Η ανάγνωση και ο σχολιασμός του κειμένου διέπονταν από «κανόνες» αντίστοιχους της συγκρότησης των ανθολογίων. Τα συγκεκριμένα ανθολόγια–βιβλία του μαθητή συνοδεύονται από συγκεκριμένα βιβλία καθηγητή, που περιέχουν οδηγίες προσέγγισης και ανάλυσης οι οποίες υποδεικνύουν τον τρόπο ανάγνωσης του κειμένου ως μοναδικού ή ενιαίου (Καγιαλής, 2015: 123). Η επανάληψη των κειμένων (στη θεωρητική κατεύθυνση) επέφερε και τη σχολαστική καταγραφή των επισημάνσεων και των σχολίων επί του κειμένου. Υπηρετώντας την ανάγκη εξασφάλισης του υψηλού βαθμού, το σχόλιο αναγόταν σε κείμενο και απομνημονευόταν χωρίς παρεκκλίσεις. Οι μαθητές δεν αναγιγνώσκουν, πλέον, κείμενα στο μάθημα της Λογοτεχνίας, αλλά απομνημονεύουν τα σχόλια. Οι μαθητές διδάσκονται τη «γραμματική» της

[6] ΦΕΚ, τευχ. 2, αρ 1562, 27.6.2011, 21079-21080

Λογοτεχνίας με σχολαστικότητα και αποστρέφονται τη Λογοτεχνία. Τη μέθοδο αυτή προσέγγισης της Λογοτεχνίας προσφάτως καταδίκασε και ο ίδιος ο Todorov, δηλώνοντας ότι η Λογοτεχνία στο λύκειο απευθύνεται σε εφήβους και όχι στους ειδικούς (Todorov, 2013: 13).

γ) Αναγνωρίζοντας την προβληματική στην πρόσληψη της Λογοτεχνίας, η ομάδα των Αποστολίδου, Πασχαλίδη και Χοντολίδου, που σχηματίστηκε το 1994, εισηγήθηκε την αλλαγή του Π.Σ. (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 1995). Η πρόταση αυτή υλοποιήθηκε το 2011, με την αλλαγή του Π.Σ. για την Α΄ Λυκείου και την πιλοτική εφαρμογή του Π.Σ. για τις τρεις τάξεις του γυμνάσιου, σε 69 γυμνάσια. Το πρόγραμμα αυτό εμπεριέχει μια θεμελιώδη αλλαγή, ως προς την μέθοδο διδασκαλίας. Η ερμηνευτική υποχωρεί και ως μέθοδος αναδεικνύεται η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project και η διδασκαλία με Τ.Π.Ε. Αναμφίβολα, το Π.Σ. για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εμφανίζεται ως καινοτόμο και ανανεωτικό σε σχέση με τα προηγούμενα, και συμβαδίζει με τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες. Παρατηρείται, όμως, για μια ακόμα φορά, αναντιστοιχία ανάμεσα στις προθέσεις και τις διακηρύξεις εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, και στην εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

- Αρχικά, αν και το πρόγραμμα αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού και πρόθεσης αναμόρφωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο, η σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πολιτική του Νέου Λυκείου και την αλλαγή του εξεταστικού συστήματος αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την επέκτασή του σε όλες τις τάξεις του λυκείου. Το σκεπτικό, που ακολούθησε η μεταρρύθμιση, ήταν η μερική εφαρμογή του σε μία μόνο τάξη το 2011, στην Α΄ λυκείου, με προοπτική να ακολουθήσει τους μαθητές στην εκπαιδευτική τους πορεία. Το παράδοξο και η αναντιστοιχία που παρατηρήθηκε, ωστόσο, ήταν ότι την επόμενη χρονιά από την εισαγωγή του, το 2012-2013 δηλαδή, λόγω αδυναμίας εφαρμογής της μεταρρύθμισης στο εξεταστικό σύστημα, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου ακολούθησαν το παλιό Πρόγραμμα Σπουδών, με επιστροφή στην παραδοσιακή (ερμηνευτική) διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

- Το πρόγραμμα δεν συνδυάστηκε με επιμόρφωση των διδασκόντων, ούτε καν με προγενέστερη ενημέρωση, με αποτέλεσμα τον αιφνιδιασμό τους και την αδυναμία υλοποίησής του από την πλειονότητα.
- Το πρόγραμμα απαιτεί διάθεση σχολικών πόρων (σχολική βιβλιοθήκη, προβολέα, σύνδεση διαδικτύου, εργαστήριο Λογοτεχνίας), που τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν.
- Το πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε, εμπεριέχει προτεινόμενες ενότητες, καθώς και προτεινόμενα κείμενα υλοποίησης των ενοτήτων αυτών. Εάν οι ενότητες εκληφθούν ως υποχρεωτικές και τα κείμενα ως δεδομένα, ουσιαστικά επανερχόμαστε σε προγενέστερα σχήματα. Η απουσία ενιαίου σχεδιασμού είναι τόσο έκδηλη, ώστε ο Βλαχοδήμος, αναφερόμενος στη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με τη διαχείριση των κοινών σε δύο τάξεις κειμένων, αποδίδει την πρακτική της διδασκαλίας με τον όρο «τσαλαβούτημα» στα βιβλία των τριών τάξεων (Βλαχοδήμος, 2015: 136), και ο Κεχαγιόγλου αποδίδει στο πρόγραμμα τον χαρακτηρισμό «μνημείο προχειρότητας» (Κεχαγιόγλου, 2012: 175).

δ) Τέλος, επισημαίνεται μια αντίφαση που αφορά στις υψηλές απαιτήσεις που προβάλλει κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια και την ανυπαρξία επιμόρφωσης ή ακόμα και ενημέρωσης των διδασκόντων. Οι μεταρρυθμίσεις δεν αφορούν μόνο στη στοχοθεσία και στην προβλεπόμενη αλλαγή στάσης του μαθητή, αλλά και στην αλλαγή των βιβλίων, του γνωστικού δηλαδή υλικού, ακόμα και στην αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί προμηθεύονται τα βιβλία ταυτόχρονα με τους μαθητές και απουσιάζει κάθε είδους εσωτερική ενημέρωση και σεμιναριακή επιμόρφωση.

Τόσο τα προγράμματα σπουδών του 2006 (με την εισαγωγή της διαθεματικότητας και την αλλαγή στάσης στη διδασκαλία: από τη μετωπική, στην ομαδοσυνεργατική), όσο και τα νέα προγράμματα του 2011 (κατάργηση του σχολικού εγχειριδίου, θεματική πραγμάτευση των προς επεξεργασία κειμένων, ερευνητική μέθοδος), επαγγέλλονται αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού - φιλολόγου απέναντι στους μαθητές, στο μαθησιακό υλικό–κείμενα και στη διαχείριση της γνώσης. Οι αλλαγές αυτές διαπνέονται από μια νέα φιλοσοφία, που

για να πραγματωθεί στον χώρο της σχολικής τάξης απαιτεί όχι μόνο ειδικευμένους γνώστες του αντικείμενου της νεοελληνικής Λογοτεχνίας αλλά και εκπαιδευτικούς παιδαγωγικά καταρτισμένους στις διδακτικές τεχνικές και μεθόδους διαχείρισης της γνώσης.

Η αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο, που για χρόνια αποτελούσε το μοναδικό εκπαιδευτικό υλικό για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, και του οποίου η καλή γνώση εξασφάλιζε τη διδακτική επιτυχία καθώς και την ικανοποιητική αξιολόγηση, μεταμορφώνει τους παγιωμένους ρόλους πομπού – δέκτη. Μετατρέπει τον καθηγητή από μοναδικό κάτοχο της γνώσης σε συνερευνητή-συνοδοιπόρο στην ανακάλυψη της νέας γνώσης ή της νέας ερμηνευτικής εκδοχής. Η ασφάλεια που προσέφερε η απομνημόνευση της μοναδικής ερμηνείας των συγκεκριμένων κειμένων του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου έχει απολεσθεί.

Το επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο του φιλολόγου που θα κληθεί να διδάξει Λογοτεχνία απαιτείται να είναι ιδιαίτερα ευρύ. Ο φιλόλογος πρέπει να διαθέτει γνώσεις Νεοελληνικής Φιλολογίας, σύγχρονων αναγνωστικών θεωριών, πολιτισμικών σπουδών, παιδαγωγικών θεωριών, Ειδικής Διδακτικής και Ψυχολογίας. Ποιοι όμως διδάσκουν Λογοτεχνία; Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας διδάσκουν φιλόλογοι, οι οποίοι είναι απόφοιτοι Φιλοσοφικών Σχολών. Δεν υπάρχει διαχωρισμός, ως προς την ειδικότητα, για την επιλογή διδασκαλίας του μαθήματος. Δεν κρίνεται απαραίτητο να έχουν ειδίκευση στον Τομέα Νεοελληνικών Σπουδών, ούτε και να έχουν αποφοιτήσει από Τμήμα Φιλολογίας. Κριτήριο για τη δυνατότητα διδασκαλίας του μαθήματος αποτελεί η δυναμική του σχολείου, καθώς και ο συσχετισμός των ενδιαφερόντων των υπαρχόντων φιλολόγων. Το 2011, το Υπουργείο Παιδείας, σε μια απόπειρα διαχείρισης του εκπαιδευτικού δυναμικού, διά μέσου δηλώσεων της τότε υφυπουργού, εξέφρασε την πρόθεση να προχωρήσει σε ανάθεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε καθηγητές ξένων γλωσσών, με στόχο τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου.[7]

[7] Ήδη υπάρχει ανάθεση στους αποφοίτους ξένων φιλολογιών για το μάθημα της Ιστορίας στο γυμνάσιο

Οι φιλόλογοι, όπως, εξάλλου, και όλοι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν ελάχιστη παιδαγωγική κατάρτιση πριν από τον διορισμό τους στην εκπαίδευση. Η πρακτική άσκηση, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, είναι επίσης ελάχιστη, όπου υπάρχει, καθώς μόνο συγκεκριμένα τμήματα πραγματοποιούν διδακτικές ασκήσεις. Κατά το πρώτο ή δεύτερο έτος διορισμού, διενεργείται η εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας 100 ωρών, που αφορά και στη γενική παιδαγωγική επιμόρφωση και σε εξειδικευμένες Διδακτικές (Α΄ Φάση, Β΄ Φάση, Γ΄ Φάση). Το ποσοστό των ωρών που αφιερώνεται στο κάθε μάθημα αποτελεί συνισταμένη των προσωπικών επιλογών των επιμορφωτών και των συνθηκών που διαμορφώνονται στο κάθε Επιμορφωτικό Κέντρο.

Η έλλειψη, επομένως, θεσμοθετημένης, διαρκούς επιμόρφωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εναποθέτει την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού στην προσωπική ενασχόληση και στην ερευνητική και αναστοχαστική του/της διάθεση.

2.5. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως Τέχνης: Η συνομιλία των Τεχνών

Η μελέτη της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γυμνάσιο και γενικό λύκειο, αποκαλύπτει την προβληματική του θέματος και κυρίως αποκαλύπτει την απομάκρυνση των μαθητών από τη σχολική εκδοχή της Λογοτεχνίας. Το αίτιο της αποστροφής τους αποδίδεται στις αναπαραστάσεις, που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Φρυδάκη – Πάνος, 2004). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας – με εξαίρεση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών 2011, που ισχύει μόνο για την Α΄ λυκείου – δεν διαφοροποιείται σε σχέση με τα υπόλοιπα αντικείμενα, επικεντρώνεται, δηλαδή, στους γνωστικούς στόχους, στην απομνημόνευση, εμφανίζεται κανονικοποιημένη και προάγει την ενιαία ανάγνωση.

Παρουσιάζεται, λοιπόν, αντίφαση ανάμεσα στην κοινωνική αναπαράσταση για τη Λογοτεχνία (θελκτική, μαγευτική) και τη σχολική αναπαράσταση (απωθητική, πληκτική). Ο κόσμος συνεχίζει να διαβάζει αλλά «εκτός της σχολικής αίθουσας». Η ύπαρξη λεσχών ανάγνωσης και εργαστηρίων δημιουργικής γραφής αποδεικνύει την ανάγκη του κοινού για συμμετοχή στην εμπειρία της φιλαναγνωσίας μέσα σε αναγνωστικές κοινότητες (Κουζέλη, 2015: 13-18). Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται

είναι το εξής: Με ποιους τρόπους και με ποιές τεχνικές θα ενισχυθεί η συμμετοχικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς οι μαθητές θα αποκτήσουν ενεργητική στάση απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, εντός της σχολικής αίθουσας; Με ποιον τρόπο θα διδαχθεί η Λογοτεχνία στο σχολείο, ώστε να προσελκύσει τους μαθητές που δεν είναι ήδη αναγνώστες, με όρους διαφορετικούς από ό,τι στο παρελθόν;

Η απάντηση έρχεται μέσα από την ένταξη της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε ένα νέο διδακτικό και οργανωτικό πλαίσιο, που όχι μόνο θα επιτρέπει αλλά και θα προκαλεί την ανάδειξη των προσωπικών αναγνώσεων των μαθητών (Φρυδάκη – Πάνος, 2004). Η ερμηνεία, που σήμερα προβάλλεται ενιαία και κανονικοποιημένη, σύμφωνα με τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες αποτελεί μια εκδοχή ανάγνωσης. Αντιθέτως, πρέπει να ενθαρρύνονται οι προσωπικές αναγνώσεις, «οι φωνές» των μαθητών, οι προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να προβάλλεται η πληθυντικότητα της ανάγνωσης.

Η Λογοτεχνία έχει μεν ως μέσο τον λόγο, αλλά δεν αποτελεί μόνο γλωσσικό μάθημα, αποτελεί προϊόν δημιουργικής, καλλιτεχνικής έκφρασης. Η φύση της Λογοτεχνίας ως Τέχνης που έχει ως μέσο το λόγο, όπως η Ζωγραφική έχει το σχέδιο και το χρώμα, δύναται να αναδειχθεί μέσα από τη συνομιλία με τις άλλες Τέχνες. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τους κειμενικούς κώδικες ως οδηγούς αποκάλυψης σημασιών, που μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητάς του και στην καλλιέργεια της πολιτισμικής του συνείδησης. Η καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου αναφαίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο μαθητής θα είναι σε θέση να προβαίνει σε προσωπικές αναγνώσεις, να καταθέτει την προσωπική του ερμηνεία–«ανάγνωση» και να δύναται να νοηματοδοτεί όχι μόνο τα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και την πραγματικότητα.

Η διττή φύση της Λογοτεχνίας, ως μαθήματος και Τέχνης, αναγνωρίζεται πλέον από τους περισσότερους θεωρητικούς μελετητές. Ο Κεχαγιόγλου επισημαίνει πως η Λογοτεχνία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται στο σχολείο ως επιστήμη αλλά ως Τέχνη (Κεχαγιόγλου, 2012: 173). Η Σταυρακοπούλου επισημαίνει την παραλληλία με τις άλλες Τέχνες, σημειώνοντας ότι η Λογοτεχνία διαφοροποιείται ως προς το μέσο, τη γλώσσα (Σταυρακοπούλου, 2015: 220). Η δε Μουντάνου, αναφέροντας το

Θέατρο, τη Μουσική και τον Κινηματογράφο, προβαίνει σε συσχέτιση της Λογοτεχνίας με αυτές. Οι μελετητές αυτοί αντιλαμβάνονται ότι, εξαιτίας της διττής φύσης της, γνωστικής και καλλιτεχνικής, η Λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο, εγείρει ιδιαίτερες απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό (Παγανός, 2010: 142). Εκτός, όμως, των πεποιθήσεων όσων θεωρητικά υποστηρίζουν τη συμβολή των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την ανάγκη συνομιλίας των Τεχνών, υπάρχουν έρευνες πεδίου που αποδεικνύουν τόσο την ανάγκη αλλαγής της παραδοσιακής μεθόδου και της στροφής σε εναλλακτικές μεθόδους, όσο και τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης των Τεχνών στη σχολική τάξη.

Η Αργυροπούλου, ούσα υπεύθυνη μιας μεγάλης πανελλαδικής έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (Αργυροπούλου, Πατούνα & Βαρέση, 2009), επισημαίνει πως η έρευνα και η εμπειρία όλων από τη σχολική τάξη δείχνει πως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας πρέπει να αλλάξει (Αργυροπούλου, 2010: 70). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι είναι επιθυμητές σε ποσοστό 63%, αλλά οι φιλόλογοι διστάζουν να τις εφαρμόσουν. Μεγαλύτερο, όμως, είναι το ποσοστό των φιλολόγων (95%) που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα γινόταν «πολύ» ή «αρκετά» πιο ενδιαφέρουσα, αν στηριζόταν και στην αξιοποίηση της μελοποιημένης ποίησης. Είναι ανάγκη, επομένως, οι παραδοχές αυτές να αξιοποιηθούν στη διδακτική της Λογοτεχνίας.

2.6. Η επικοινωνία συστημάτων σημασίας

Η συνομιλία των Τεχνών είναι σε θέση να υπηρετήσει το νέο πρόταγμα της αγωγής σε μια κοινωνία κειμενοκεντρική, πολυκωδική και πολύγλωσση (Πασχαλίδης, Γ. 1996: 15). Η νέα πραγματικότητα επιβάλλει τον επανακαθορισμό των αρχών, των στόχων και των μεθόδων μάθησης, καθώς εισηγείται και νέες διαδικασίες νοηματοδότησης των συμβολικών μορφών και μέσων που χρησιμοποιούνται στην ανθρώπινη επικοινωνία. Ανάγκη είναι ο μαθητής–αναγνώστης και οι αναγνωστικές του επιλογές να έρθουν στο προσκήνιο και να παρωθηθεί στην έκφραση της δημιουργικότητας του μέσα από εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να νομιμοποιηθεί, κατ΄ αυτόν τον τρόπο, η πολλαπλότητα και η διαφοροποίηση των προσλήψεων.

3. ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΙΑΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

> *Κάποιες επαναστάσεις συμβαίνουν αθόρυβα: χωρίς διακηρύξεις, χωρίς διαδηλώσεις χωρίς αναστάτωση στους δρόμους· απλώς μια αλλαγή στην προοπτική, ένας νέος τρόπος θέασης αυτού, που πάντα ήταν εκεί. Νέες λέξεις εισάγονται στο λεξιλόγιο ή οι παλιές αποκτούν νέο νόημα· «Προλεταριάτο», «Εγώ», «Κατασκευή». Τα τελευταία χρόνια έχουμε γίνει μάρτυρες μιας τέτοιας αλλαγής στη λογοτεχνική θεωρία. Ο αναγνώστης αναδείχθηκε από την αφάνεια, σταμάτησε να αποτελεί τον προφανή και αόρατο παράγοντα στην αναγνωστική διαδικασία και απέκτησε πρωταγωνιστικό ρόλο*.
>
> Suleiman, 1980:3

3.1. Εισαγωγή

Στόχος αυτής της μελέτης είναι η κατανόηση της διαφοροποίησης, σε επίπεδο επιστημονικής διαλεκτικής, που αφορά τη δυναμική είσοδο του αναγνώστη στον χώρο των λογοτεχνικών σπουδών. Η επικέντρωση στον πρωταγωνιστή της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς και στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησής του, που σήμερα φαντάζει αυτονόητη, δεν αποτελούσε πάντα προτεραιότητα. Αντιθέτως, ο αναγνώστης υπήρξε ο τελικός πόλος της ιστορικής διαδρομής της νοηματοδότησης του κειμένου. Η πορεία της μετάθεσης του φορέα του επικοινωνιακού «τριγώνου» ακολούθησε την εξής διαδρομή: συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης. Ο Eagleton, επιθυμώντας να τοποθετήσει την ιδεολογική αυτή πορεία στο ιστορικό της πλαίσιο, αναγνώρισε τρία στάδια στη Θεωρία της Λογοτεχνίας: την περίοδο του Ρομαντισμού, στην οποία προκρίνεται η ενασχόληση με τον «συγγραφέα», την περίοδο της Νέας Κριτικής, στην οποία προκρίνεται η αποκλειστική ενασχόληση με το «κείμενο», και τη σύγχρονη περίοδο των Αναγνωστικών Θεωριών, στην οποία ο «αναγνώστης», καθώς και οι συνθήκες «πρόσληψης» του κειμένου αποκτούν ρόλο πρωταγωνιστικό (Eagleton, 1996: 121· Τζούμα, 2006: 83).[8]

Οι μεταστροφές αυτές, σε επίπεδο φιλοσοφικού στοχασμού και ιδεολογικών ρευμάτων, δεν συντελούνται ξαφνικά, δεν αποτελούν μεμονωμένη και αποσπασματική διαφοροποίηση από τα προγενέστερα ερμηνευτικά σχήματα. Μέχρι τη στιγμή της εκδήλωσης της διαφοροποίησης, ενυπάρχει υπόρρητα η

[8] Αντίστοιχη περιοδολόγηση ακολούθησε και το μοντέλο που είχε προτείνει ο Abrams το 1953, καλλιΤέχνης, κόσμος, έργο, κοινό (Abrams, 2002).

διαλεκτική αντιπαράθεση και η συνθετική αλληλόδραση των εσωτερικών δυνάμεων, εντός του κυρίαρχου «παραδείγματος». Μέσα στο ερμηνευτικό σχήμα της σταθερότητας, που υπαγόρευε τον αυστηρό διαχωρισμό του αντικειμένου από το υποκείμενο, και την αντικειμενικότητα στην ερμηνεία, αναδύθηκαν δύο δυνάμεις που έμελλε να αλλάξουν την πορεία της σκέψης και να υπονομεύσουν τη λειτουργικότητα των σχημάτων του παρελθόντος: η Φαινομενολογική Φιλοσοφία και η Ψυχανάλυση. Η Φαινομενολογική Φιλοσοφία, η οποία προέβαλε την προσλαμβάνουσα συνείδηση ως τον θεμελιώδη παράγοντα όχι μόνο της νοηματοδότησης του αντικειμένου αλλά και της κατασκευής του, και η Ψυχανάλυση, η οποία ανέσυρε από την αφάνεια τις ασύνειδες δυνάμεις του Εγώ και ενίσχυσε τον ρόλο της ατομικότητας στη διαμόρφωση εκδοχών ερμηνείας των αντικειμένων και της πραγματικότητας.

Αν και οι συνθήκες της αλλαγής είχαν διαμορφωθεί από τις αρχές του αιώνα, και η προδρομική φωνή της Rosenblatt, από το 1938, είχε επισημάνει την ανάγκη αντίστασης στην αντικειμενική θεώρηση της ερμηνείας (Πολίτης, 1996: 22· Κουνούπης, 2003: 205), τομή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας για την εδραίωση του αναγνώστη ως «ελεγκτικής δύναμης» και σημαντικού παράγοντα στη νοηματοδότηση του κειμένου αποτέλεσε το έργο της Σχολής της Κωσταντίας, στη δεκαετία του 1970 (Holub, 2004: 267). Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν οι μείζονες «φωνές» από τις αναγνωστικές θεωρίες: η αισθητική της πρόσληψης του Jauss, η θεωρία της ανταπόκρισης του Iser και η θεωρία των ερμηνευτικών κοινοτήτων του Fish. Τέλος, θα εκτεθεί το πρωτοποριακό για την εποχή του και ιδιαίτερα σύγχρονο έργο του Bakhtin, που εισήγαγε τις έννοιες της διαλογικότητας, του καρναβαλικού στοιχείου και της πολυφωνίας, στη μελέτη της Λογοτεχνίας και της διδασκαλίας. Στη θεωρητική αυτή πορεία, διερευνάται η σχέση κειμένου και αναγνώστη, καλλιτεχνικού γεγονότος–δημιουργήματος, του συγγραφέα και του αισθητικού αντικειμένου–πραγμάτωσης στη συνείδηση του υποκειμένου, και αναζητούνται οι πηγές της νοηματοδότησης.

3.2. Η τοποθέτηση του νοήματος – Η διπλή προθετικότητα

Ολόκληρη η ιστορία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας αποτελεί μια ιστορία μετατόπισης στον χώρο νοηματοδότησης του κειμένου. Σε κάθε κείμενο

αναγνωρίζονται δύο χώροι–χρόνοι τοποθέτησης, δύο ιστορικότητες: α) του συγγραφέα, και β) του αναγνώστη. Ο πρώτος χώρος αφορά στην προθετικότητα της έκφρασης, των γλωσσικών, δηλαδή, σημείων, που συστήνουν το κείμενο και παραπέμπουν στην ιστορικότητα του συγγραφέα. Το νόημα τοποθετείται εντός του κειμένου και θεωρείται σταθερό και αμετάβλητο. Ο δεύτερος χώρος αφορά στην προθετικότητα της κατανόησης και παραπέμπει στην ιστορικότητα του αναγνώστη. Το νόημα παύει να θεωρείται σταθερό και αντικειμενικό, και «κατασκευάζεται» από την προσλαμβάνουσα συνείδηση (Τζούμα, 2006: 14).

Η θεώρηση του λογοτεχνικού έργου ως αυτοδύναμης οντότητας που συνεπάγεται τη σταθερότητα και την ορθολογικότητα στην ερμηνεία σχετίζεται με την εποχή του Θετικισμού, που απαιτούσε αντικειμενικότητα και ενιαίο τρόπο ανάγνωσης. Στην εποχή αυτή, στην οποία το κείμενο και οι κειμενικές δομές ανάγονταν σε μοναδικό αντικείμενο μελέτης, τρεις σχολές σκέψης, θέτοντας στο περιθώριο τον ίδιο τον συγγραφέα, «την ιστορικότητά» του, καθώς και τα «*συμφραζόμενα»*, επικεντρώθηκαν στο ίδιο το κείμενο, στην αυτάρκεια των «*λέξεων πάνω στη σελίδα*», και πρότειναν «ενδοκειμενικούς» τρόπους προσπέλασης του νοήματος (Barry, 2013: 37).

Οι σχολές αυτές είναι: α) η Νέα Κριτική, που μελέτησε με προσήλωση το μεμονωμένο κείμενο και τις πηγές της λογοτεχνικότητας εντός αυτού, και κληροδότησε τις τεχνικές που αξιοποιούνται για να πραγματωθεί η ανάγνωση που είναι γνωστή ως «close reading», η «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση»· β) ο Ρωσικός Φορμαλισμός, που έθεσε εντός παρενθέσεως το περιεχόμενο της ιστορίας και επικεντρώθηκε στα μορφικά στοιχεία του κειμένου, αναπροσανατολίζοντας τη μελέτη της Λογοτεχνίας σε ζητήματα μορφής και τεχνικής· και γ) ο Δομισμός, για τον οποίον το λογοτεχνικό κείμενο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ως ένα «κλειστό σύστημα» στο οποίο οι δομές και οι γενικοί νόμοι λειτουργίας του αποτέλεσαν τον πρωταρχικό παράγοντα νοηματοδότησης (Eagleton, 1996· Barry, 2013· Compagnon, 2003· Fokemma – Ibsch, 1995· Palmer, 1969· Κουνούπης, 2003-2007).

Η πίστη στην αντικειμενικότητα του νοήματος συνδέεται με μια σειρά από παραδοχές. Ο Barry εκθέτει κάποιες από αυτές: α) Το λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει το νόημά του. Δεν απαιτείται καμία εκ των προτέρων διαδικασία

τοποθέτησης. β) Η κατανόηση του κειμένου προϋποθέτει την απόσπασή του από τα ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικοπολιτικά και βιογραφικά «συμφραζόμενα», καθώς και την εγκατάλειψη οποιασδήποτε ιδεολογικής προκατάληψης. γ) Το κείμενο αποκαλύπτει αιώνιες αλήθειες για την ανθρώπινη φύση, επειδή η ανθρώπινη φύση είναι εις βάθος η ίδια και δεν μεταβάλλεται. δ) Το κείμενο δύναται να επικοινωνήσει με αλήθειες εντός της κάθε ατομικότητας, με τρόπο μοναδικό για τον καθένα. ε) Έργο του κριτικού είναι να ερμηνεύσει το κείμενο, ώστε να παρέχει βοήθεια στον αναγνώστη για την κατανόησή του (Barry, 2013: 38-41).

Έννοια σχετική με τη νοηματοδότηση και τη χωροθέτησή της είναι η ερμηνεία, η οποία αποτελεί μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την αποκάλυψη του νοήματος. Η ερμηνεία, ανάλογα με τον χώρο τοποθέτησης του νοήματος, έτσι όπως περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα, λαμβάνει μια διπλή λειτουργικότητα: α) αποτελεί τη διαδικασία αποκάλυψης ή κοινοποίησης ενός προϋπάρχοντος νοήματος, και β) αποτελεί τη διαδικασία δημιουργίας, πραγμάτωσης ενός νέου, προσωπικού για τον ερμηνευτή κειμένου, ως προέκταση του αρχικού (Hawthorn, 1995: 43).

Πριν την καταγραφή του προβληματισμού και του διαλόγου σχετικά με την εγκυρότητα ή όχι της μίας και μοναδικής ερμηνείας ή την ανάγκη ύπαρξης πολλαπλών εκδοχών ανάγνωσης, αξίζει να σημειωθούν τα σχόλια του T. S Eliot σχετικά με την ερμηνευτική ελευθερία:

> «Ο πρώτος κίνδυνος είναι να ισχυριστούμε πως θα πρέπει να υπάρχει μόνο μία ερμηνεία ολόκληρου του ποιήματος που πρέπει να είναι σωστή. Θα υπάρξουν στην εξήγηση λεπτομέρειες, ειδικά με ποιήματα γραμμένα σε μια άλλη εποχή από τη δική μας – δηλαδή γεγονότα, ιστορικοί υπαινιγμοί, το νόημα μιας ορισμένης λέξης σε μια ορισμένη χρονολογία, πράγματα που γίνεται να τεκμηριωθούν – τις οποίες ο καθηγητής θα φροντίσει να μεταδώσει σωστά στους μαθητές του. Αλλά, όσον αφορά στο νόημα ολόκληρου του ποιήματος, αυτό δεν εξαντλείται με οποιαδήποτε εξήγηση, διότι το νόημα είναι αυτό που θέλει να πει το ποίημα σε διαφορετικούς ευαίσθητους αναγνώστες».
>
> T. S. Eliot (1983: 220)

3.3. Η αποσταθεροποίηση του νοήματος

Η ιστορία των επιστημών, σύμφωνα με τον Kuhn, προχωράει με ασυνέχειες, δηλαδή, πριν την ανάδυση και την οριστική επικράτηση του νέου «παραδείγματος», έχουν αρχίσει να εμφανίζονται μεμονωμένα και σποραδικά στοιχεία από αυτό,

εντός του προγενέστερου «παραδείγματος». Οι απαρχές, δηλαδή, της μεταστροφής ενυπάρχουν. Η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας της γνώσης και η αποδόμηση των σταθερών ερμηνευτικών σχημάτων του παρελθόντος, που επέφερε τη στροφή στον αναγνώστη και την ανάδυση των αναγνωστικών και αποδομητικών θεωριών, δεν σημειώθηκε ως μεμονωμένο φαινόμενο. Η αλλαγή στην προοπτική δεν αφορούσε μόνο στη Θεωρία της Λογοτεχνίας, αλλά αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης μεταστροφής, κίνησης από την αντικειμενικότητα και τη σταθερότητα στην υποκειμενικότητα και τη μεταβλητότητα: Η αλήθεια έπαψε να θεωρείται σταθερή και αναλλοίωτη ιδιότητα του αντικειμένου. Το αντικείμενο έπαψε να αποτελεί πηγή γνώσης αφ' αυτό και τοποθετήθηκε στο συγκείμενό του. Το Υποκείμενο–δέκτης αποτέλεσε τον ενεργητικό παράγοντα στη διαδικασία της πρόσληψης και της κατασκευής της γνώσης (Selden, Widdowson & Brooker, 2005: 45).

Παράλληλα, άμεσα συνδεδεμένη με την εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών είναι και η απόπειρα διερεύνησης των αιτιών της μεταστροφής της προοπτικής, καθώς η αλλαγή δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί σε μία μόνο αιτίαση. Η αλλαγή «παραδείγματος» είναι πάντα μια περίπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία και δεν εδράζεται στην τυχαιότητα. Είναι μια *δυναμική* και *ασυνεχής* διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από τη σώρευση πολλών βίαιων ή λιγότερο ριζικών ανατροπών (Kuhn, 2008: 35). Η Θεωρία της σχετικότητας, που υπέσκαψε τα θεμέλια της σταθερής επιστημονικής γνώσης στις αρχές του αιώνα, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και η συνακόλουθη κοινωνική επανάσταση επέφεραν σημαντικές αλλαγές σε ιδεολογικό και φιλοσοφικό επίπεδο, οι οποίες πυροδότησαν αλλαγές και ανακατατάξεις σε πολλά πεδία. Η Φαινομενολογική Φιλοσοφία, στην αρχή υπερβατολογική και, εν συνεχεία, ανθρωπιστική, προέβαλε την προσλαμβάνουσα συνείδηση και την πριμοδότηση του υποκειμένου στη νοηματοδότηση και στην «κατασκευή» του αντικειμένου. Παράλληλα, η ψυχανάλυση, που επαναστατικά ανέσυρε από την αφάνεια το ασυνείδητο, αποτέλεσε στην πραγματικότητα μια «σχολή» ανάγνωσης στην οποία διδάσκεται η καχυποψία, μια σχολή για την ερμηνεία, που προβάλλεται ως απάντηση στον κίνδυνο της διπλής παγίδευσης, από τη ρητορική ή το ασυνείδητο (Felman, 2014: 266).

3.3.1. Φαινομενολογία

Η Φαινομενολογία ως θεωρία απηχεί στον πλατωνικό δυϊσμό και στη διπλή φύση του όντος, στη διαλεκτική αντιπαράθεση του «είναι» και του «φαίνεσθαι» (Πλάτων, Τίμαιος, 39d). Ως τεχνική σκοπεύει στην απογύμνωση της πραγματικότητας από τις επίκτητες ιδιότητές της και στην ανάδειξη των ουσιαστικών δομών, μέσα από την αμεσότητα της ατομικής εμπειρίας (Τζούμα, 2006: 101). Στην εμμονή του Θετικισμού να παρέχει κατηγοριοποιήσεις και ποσοτικοποιήσεις στη θέση απαντήσεων, η Φαινομενολογία ανανέωσε τον τρόπο θέασης της πραγματικότητας, εισάγοντας το υποκείμενο στην πρόσληψή της. Η θεωρία της συνειδησιακής «πρόθεσης» του Husserl υποδηλώνει την αλληλεξάρτηση του «είναι» και του «νοήματος». Ο Husserl, στην υπεβατικολογική θεώρηση της πραγματικότητας, δηλώνει: «Δεν υπάρχει αντικείμενο χωρίς υποκείμενο, και υποκείμενο χωρίς αντικείμενο». Η Φαινομενολογία αναδεικνυόταν ως η επιστήμη της ίδιας της υποκειμενικότητας, καθώς από τη μία διασφάλιζε τον κόσμο, ως αντικείμενο δυνάμενο να εγνωσθεί, και από την άλλη, εδραίωνε την κεντρικότητα του ανθρώπινου υποκειμένου· δεν εστιαζόταν στα πράγματα αλλά στη συνείδησή μας για τα πράγματα. Το υποκείμενο θα θεωρούνταν πλέον πηγή και αφετηρία του νοήματος (Eagleton, 1996: 97-99).

Αντίθετος στο υπερβατικό υποκείμενο του δασκάλου του Husserl, ο Heiddeger θα υποστηρίξει την «παροντικότητα» της ανθρώπινης ύπαρξης (Dasein) και την ιστορικότητα της κατανόησης. Η κριτική του Heiddeger αφορά κυρίως στην κριτική της εγκυρότητας της μεθόδου του Husserl. Πρεσβεύει, δηλαδή, ότι το εγχείρημα της κατανοησιμότητας, εκτός των ορίων της ιστορικότητας του «Είναι», οδηγεί σε ακρισία και σε τυφλότητα. «Κατανοώ» δεν σημαίνει συλλαμβάνω με τη διάνοια ένα σημασιακό περιεχόμενο, δεν σημαίνει τον τρόπο της γνώσης, αλλά σημαίνει «είμαι εν τω κόσμω», αποτελεί, δηλαδή, μια αυτοσύλληψη της ύπαρξης ως εννοιακής ανταπόκρισης στον κόσμο (Τζούμα, 2006: 30-33).

3.3.2. Ψυχανάλυση

Η Ψυχανάλυση αποτέλεσε τη δεύτερη δύναμη που έφερε το Εγώ και τις ασύνειδες δυνάμεις του στο προσκήνιο της ερμηνείας. Η θεωρία του ασυνείδητου διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της φροϋδικής ψυχανάλυσης, κατά τη δεύτερη περίοδο

(1897-1914) εξέλιξης του έργου του Freud. Κατά την περίοδο αυτή, το Ασυνείδητο παρουσιάστηκε ως το αναγκαίο δομικό συστατικό του ψυχισμού και αναδείχθηκε σε τόσο σημαντική έννοια, ώστε η επιρροή της θεωρίας της Ψυχανάλυσης υπερέβη το πλαίσιο της επιμέρους Ψυχολογίας και απέκτησε κοσμοθεωρητικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις. Η Ψυχανάλυση εισήγαγε την ενδοσκόπηση και την αυτοπαρατήρηση ως μέθοδο μελέτης των ψυχικών φαινομένων. Ο Holland αξιοποίησε «την Ψυχολογία του Εγώ» στη μελέτη της Λογοτεχνίας. Αποτέλεσε τον πιο σφοδρό κριτικό της «συναισθηματικής πλάνης», της έννοιας, που συνδέεται με τη Νέα Κριτική και τον υποκειμενισμό του αναγνώστη. Ο Holland υποστήριξε πως η ανάγνωση πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με τη δομή της ταυτότητας του αναγνώστη (Holland, 1975).

Σε όλους τους εκπρόσωπους των αναγνωστικών θεωριών, σε άλλους περισσότερο και σε άλλους λιγότερο, η ταυτότητα και η δομή της προσωπικότητας, οι ασύνειδες και συνειδητές δυνάμεις, επιδρούν και καθορίζουν τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας των κειμένων. Καταλυτική επίδραση, βέβαια, άσκησε η κλασική Ψυχανάλυση στους εκπροσώπους της ψυχαναλυτικής εκδοχής. Στην ψυχαναλυτική εκδοχή των αναγνωστικών θωριών ανήκει και η «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt, που, όπως θα εκτεθεί στη συνέχεια, ήταν η πρώτη που προέβαλε την ανάγνωση ως τη «συναλλακτική» σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου.

3.4. Αναγνωστικές θεωρίες

Η ιδεολογική και φιλοσοφική κίνηση που μόλις περιγράφηκε συνυπήρξε σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με την υπονόμευση του Θετικισμού και των ποσοτικών μεθόδων, η οποία σηματοδότησε την καθολική μετατόπιση στην ιστορία των επιστημών, τη στροφή από το αντικειμενικό, σταθερό και μετρήσιμο στο υποκειμενικό και μεταβλητό, που αφορούσε σε όλους τους τομείς του επιστητού. Η στροφή αυτή στη θεωρία της Λογοτεχνίας σήμανε τη μετατόπιση στον χώρο τοποθέτησης του νοήματος και τη μετάβαση από την πίστη στο κείμενο ως αυθύπαρκτη οντότητα, που το ίδιο υπέβαλε τους όρους της προσπέλασής του, στο κείμενο ως πραγμάτωση–κατασκευή της προσλαμβάνουσας συνείδησης του αναγνώστη.

Ο Θετικισμός πίστευε σε ένα κείμενο που ιστορικοφιλολογικά μπορούσε να μελετηθεί και να εγνωσθεί, αν υπήρχαν οι απαραίτητες πληροφορίες γι' αυτό και τον συγγραφέα του. Η γνώση αυτή εμφανιζόταν ενιαία και κανονικοποιημένη. Η τομή, που σημειώθηκε με τις αναγνωστικές θεωρίες, από τη διαφοροποίηση της προοπτικής ήταν η αναγνώριση πολλαπλών εκδοχών ανάγνωσης (Fokemma – Ibsch, 2008: 223). Η κατανόηση του κειμένου έπαψε να σχετίζεται με αντικειμενικές πληροφορίες και να είναι ενιαία, και μετεξελίσσεται σε ιστορική, μεταβαλλόμενη και σχετική. Η αλήθεια δεν ενοικεί πλέον εντός του κειμένου, απ' όπου δύναται να ανασυρθεί με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία και τις κατάλληλες τεχνικές, και δεν είναι αμετάβλητη και διαχρονική, αλλά ορίζεται ιστορικά και πολιτισμικά, συντελείται, δηλαδή, μετάβαση από τις λογοκρατούμενες θεωρίες στις ιστορικοκρατούμενες (Τζούμα, 2006: 96).

Οι αναγνωστικές θεωρίες ορίζονται από την κοινή θέση ως προς τον σημαίνοντα ρόλο του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου, δεν αποτελούν, όμως, μια ενιαία συνεκτική θεώρηση. Η πληθυντικότητα στην απόδοση του ορισμού ως «αναγνωστικές θεωρίες» δηλώνει, εξ αρχής, το γεγονός ότι δεν γίνεται αναφορά σε μία θεωρία αλλά σε πολλές και ότι κάτω από την ομπρέλα της πριμοδότησης της «ανάγνωσης», έναντι των άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, συνυπάρχουν πολλές εκδοχές. Στη συνέχεια, θα εκτεθούν κάποιες κατηγοριοποιήσεις μελετητών σχετικά με το φάσμα των αναγνωστικών θεωριών, ώστε να καταστεί ευκρινές πόσες διαφορετικές τοποθετήσεις συνυπάρχουν και πόσο ρευστή και σχετική είναι η κατηγοριοποίηση αυτών.

Η Suleiman δέχεται έξι εκδοχές των Αναγνωστικών Θεωριών. Οι εκδοχές αυτές είναι: α) η ρητορική, β) η σημειωτική–στρουκτουραλιστική, γ) η φαινομενολογική, δ) η υποκειμενική–ψυχαναλυτική, ε) η κοινωνιολογική–ιστορική, και στ) η ερμηνευτική (Suleiman, 1980: 6).

Η *ρητορική* εκδοχή έχει ως κοινή παραδοχή με τη *σημειωτική – στρουκτουραλιστική*, τη θέαση του κειμένου ως μορφής επικοινωνίας. Στο επικοινωνιακό αυτό μοντέλο, ο συγγραφέας και ο αναγνώστης σχετίζονται μεταξύ τους με τον ίδιο τρόπο που ο πομπός ενός μηνύματος σχετίζεται με τον δέκτη σε μια επικοινωνιακή περίσταση, μοιράζονται, δηλαδή, τον ίδιο κώδικα. Η ανάγνωση

συνίσταται στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η *ρητορική, η σημειωτική* και η *στρουκτουραλιστική* εκδοχή επικεντρώνονται στα προβλήματα της ερμηνείας και στην περιγραφή των τεχνικών προσπέλασης του νοήματος που ενοικεί στο κείμενο. Η *φαινομενολογική* εκδοχή, αντιθέτως, επικεντρώνεται στην πράξη της ανάγνωσης και γενικότερα της αισθητικής πρόσληψης. Οι θεωρητικοί της φαινομενολογικής εκδοχής μελετούν την *εμπειρία* της πρόσληψης του καλλιτεχνικού έργου, καθώς αυτό *πραγματώνεται εντός του αναγνώστη*, κατά τον όρο που χρησιμοποίησε ο Ingarden. Η πράξη της ατομικής πραγμάτωσης είναι αυτή που μεταμορφώνει το κείμενο σε καλλιτεχνικό έργο (Suleiman, 1980: 22).

Στην *υποκειμενική–φαινομενολογική* εκδοχή, η ανάγνωση μελετάται ως υποκειμενική εμπειρία, της οποίας καθοριστικός παράγοντας είναι η «προσωπική ιστορία ζωής» και όχι η ιστορία των ομάδων ή των εθνών· ενώ στην *κοινωνιολογική–ιστορική* εκδοχή, διερευνάται η ανάγνωση ως συλλογικό φαινόμενο. Σε αυτήν την εκδοχή, μελετάται τόσο η ατομικότητα, που πραγματώνει την ανάγνωση ως μέλος της συλλογικής κοινότητας, όσο και η σχέση των αναγνωστικών κοινοτήτων (που διαφοροποιούνται κατά τον χρόνο, τον χώρο και τις περιστάσεις) και συνθέτουν τη λογοτεχνική και καλλιτεχνική παράδοση μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Suleiman, 1980: 32).

Τέλος, η *ερμηνευτική* εκδοχή επικεντρώνεται στη φύση και στις προοπτικές της ανάγνωσης και της ερμηνείας. Στον βαθμό που η κριτική δραστηριότητα αναφέρεται στην οντολογική υπόσταση των λογοτεχνικών κειμένων, ενσυνείδητα ή όχι, αποτελεί ερμηνευτική στάση. Κάθε είδος κριτικής προϋποθέτει την ύπαρξη ερμηνευτικής στάσης, και, υπό αυτήν την έννοια, κάθε εκδοχή αποτελεί ερμηνευτική θέαση, ωστόσο ως ερμηνευτική εκδοχή ορίζεται η αυτοαναφορική - αναστοχαστική διερεύνηση, η οποία έχει ως αντικείμενο την ίδια την κριτική στάση.

Οι εκδοχές που μόλις αναφέρθηκαν αποτελούν την κατηγοριοποίηση της Suleiman και συνιστούν αποτέλεσμα ποιοτικής έρευνας, η οποία εμπεριέχει a priori υποκειμενικά κριτήρια. Οι κατηγορίες διαφοροποιούνται, εάν ο μελετητής ακολουθήσει διαφορετική κωδικοποίηση. Ο Beach, μεταβάλλοντας την κωδικοποίηση, αναγνωρίζει πέντε διαφορετικές εκδοχές, οι οποίες αναπαριστούν τις προοπτικές με τις οποίες ο αναγνώστης συνδιαλέγεται με το κείμενο. Οι εκδοχές

αυτές είναι: οι κειμενικές, οι βιωματικές, οι ψυχολογικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές (Beach, 1993:8). Σύμφωνα με τις *κειμενικές* θεωρίες, οι αναγνώστες ανασύρουν τη γνώση με οδηγό τις κειμενικές συμβάσεις, ως ανταπόκριση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κειμένου. Οι *βιωματικές θεωρίες* επικεντρώνονται στη φύση της εμπειρίας του αναγνώστη σε σχέση με το κείμενο (παραδειγματικά αναφέρονται: η ταύτιση με τους χαρακτήρες, η οπτικοποίηση εικόνων, η συσχέτιση εμπειριών με το κείμενο, η «κατασκευή» του κειμενικού κόσμου). Οι *ψυχολογικές* θεωρίες επικεντρώνονται στις γνωστικές και υποσυνείδητες διαδικασίες και στη διαφοροποίηση ανάλογα με την προσωπικότητα και το αναπτυξιακό στάδιο. Οι *κοινωνικές* θεωρίες επικεντρώνονται στην επίδραση του κοινωνικού συγκείμενου, στη συνδιαλλαγή κειμένου–αναγνώστη. Τέλος, οι *πολιτισμικές* θεωρίες αφορούν στο πώς οι πολιτισμικοί ρόλοι των αναγνωστών, οι στάσεις και οι αξίες, όπως και το ευρύτερο πολιτισμικό, ιστορικό πλαίσιο, συνδιαμορφώνουν ανταποκρίσεις.

Έγινε σαφές ότι οι διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στους κόλπους των αναγνωστικών θεωριών είναι αποτέλεσμα των διαφοροποιημένων απαντήσεων στα πολλαπλά ερωτήματα, που αφορούν στη σχέση κειμένου και αναγνώστη, καθώς και στις διαδικασίες νοηματοδότησης των κειμένων. Τα μεθοδολογικά προβλήματα, που διαφοροποιούν τις στάσεις των θεωρητικών, απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις: «Ποια είναι η σχέση κειμένου – αναγνώστη;», «Το νόημα ενυπάρχει στο κείμενο;», «Ποιος είναι ο ρόλος του αναγνώστη στην παραγωγή του νοήματος;», «Η ανταπόκριση του αναγνώστη στο λογοτεχνικό κείμενο ταυτίζεται με τα νοήματά του;», «Ποια είναι η σχέση καλλιτεχνικού γεγονότος – αισθητικού αντικείμενου – αναγνώστη;», «Ποια είναι η διαδικασία ερμηνείας του κειμένου;», «Πώς επιτυγχάνεται η κατανόηση;».

Στόχος των επόμενων ενοτήτων είναι η παρακολούθηση του διαλόγου των θεωριών συγκεκριμένων εκπροσώπων, «εν τω «γίγνεσθαι», μέσα στην ιστορικότητά τους. Οι αναγνωστικές θεωρίες δεν εμφανίζονται αποκομμένες αλλά σε διαρκή αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Κάποιοι από τους μελετητές ανήκαν στην ίδια σχολή, όπως ο Jauss και Iser, και στη συνέχεια επήλθε η διαφοροποίηση με την απόκλιση του Iser από τη θεωρία της Πρόσληψης και τη διατύπωση της θεωρίας

της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης. Ουσιαστικά, στις επιλεγμένες θεωρίες που παρουσιάζονται, μελετάται η ιδιαίτερη συνεισφορά του κάθε θεωρητικού της Λογοτεχνίας στον διάλογο σχετικά με τον ρόλο του αναγνώστη, με κριτήριο τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης και τη διερεύνηση των προεκτάσεων στη δημιουργία αναγνωστών εντός της σχολικής αίθουσας.

3.4.1. Η προδρομική «φωνή» Rosenblatt - Η «συναλλακτική» θεωρία

Η Rosenblatt διατύπωσε τη θεωρία της στη δεκαετία του 1940 και αποτέλεσε προδρομική μορφή, καθώς, στην εποχή εκείνη, η κυριαρχία της Νέας Κριτικής ήταν αδιαμφισβήτητη. Το έργο της προοιωνίζεται τη μετά από δεκαετίες εμφάνιση των αναγνωστικών θεωριών.

Στο «συναλλακτικό μοντέλο», που εισηγείται, ο αναγνώστης κατέχει σημαίνουσα θέση στη νοηματοδότηση του κειμένου, και η ανάγνωση αποτελεί μια ενεργητική προσωπική διαδικασία κατασκευής της γνώσης. Ωστόσο, η ανάγνωση δεν είναι μια διαδικασία μονής κατεύθυνσης, αλλά μια δυναμική συνδιαλλαγή αναγνώστη και κειμένου (Rosenblatt, 1938). Σχετικά με τη σχέση κειμένου – αναγνώστη, η Rosenblatt πρεσβεύει ότι ο όρος «αλληλεπίδραση» δεν είναι αντιπροσωπευτικός, καθώς υποδηλώνει μια εικόνα από διαφορετικά αντικείμενα, που επιδρούν το ένα στο άλλο, αλλά ουσιαστικά η συνάντησή τους τα αφήνει ανέπαφα. Η οπτικοποίηση αυτής της αποστασιοποιημένης διυποκειμενικής σχέσης αποδίδεται παραστατικά με τις μπάλες του μπιλιάρδου, που χτυπούν η μία την άλλη. Η επίδραση μεταξύ τους υφίσταται, καθώς η κίνηση μεταδίδεται, αλλά η υπόστασή τους παραμένει αναλλοίωτη. Ο όρος, επομένως, είναι ανεπαρκής και αδυνατεί να περιγράψει τη δυναμικά αλληλεπιδραστική σχέση κειμένου – αναγνώστη. Ο όρος «συνδιαλλαγή» είναι ακριβέστερος και περιγραφικός μιας κατάστασης στην οποία το μυαλό μετασχηματίζεται και παράλληλα μετασχηματίζει τον κόσμο, με τον ίδιο τρόπο που ένα ποτάμι ρέει μέσα στις όχθες του αλλά παράλληλα τις μετασχηματίζει (Dillard, 1982). Αντίστοιχα, η αναγνωστική διαδικασία περιγράφεται ως μια «συνδιαλλαγή» ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη.

Το κείμενο αποτελεί το κίνητρο έναρξης μιας διερευνητικής διαδικασίας. Ουσιαστικά, το κείμενο επιτελεί μια διπλή λειτουργικότητα: λειτουργεί ως

«κίνητρο» και ως «προσχέδιο». Ως κίνητρο ενεργοποιεί και αξιοποιεί στοιχεία από την εμπειρία, τόσο τη λογοτεχνική όσο και τη βιωματική. Ως «προσχέδιο» ορίζει κάποιο πλαίσιο της λογοτεχνικής εμπειρίας και προσκαλεί τον αναγνώστη σε έναν έλεγχο των υποθέσεων και των προσδοκιών (Πολίτης, 1996: 26). Ο αναγνώστης, δηλαδή, συνδιαλέγεται με το κείμενο, ακολουθώντας τις κειμενικές ενδείξεις και τις προσδοκίες, δομώντας μια αμοιβαία σχέση. Στη διαμόρφωση της σχέσης αυτής, η Rosenblatt τονίζει τη σημασία της επιλεκτικής προσοχής του αναγνώστη προς αυτό που αναδύεται στη συνείδηση τη στιγμή της επαφής με τις λέξεις του κειμένου (Rosenblatt, 1982: 270). Αν και στη σχέση κειμένου – αναγνώστη ο αναγνώστης εμφανίζεται πριμοδοτημένος, οι κειμενικές ενδείξεις προβάλλονται ως απαραίτητες, για να δημιουργήσει ο αναγνώστης το «δοκιμαστικό πλαίσιο» με βάση το οποίο θα ελέγξει τις ερευνητικές του απόπειρες, οι οποίες συνιστούν την αναζήτηση στοιχείων που θα καταστήσουν τις εμπειρίες του πιο κατανοητές. Η έννοια του «δοκιμαστικού πλαισίου» αντιστοιχεί στην έννοια των «schematized aspects», που είχε χρησιμοποιήσει αρχικά ο Ingarden και στη συνέχεια ο Iser (Πολίτης, 2012: 24).

Η θεωρητικός αντιλαμβάνεται την αναγνωστική διαδικασία νοηματοδότησης ως μια επικοινωνιακή πράξη η οποία συντελείται σε ατομικό επίπεδο, τη στιγμή συνάντησης του κειμένου με τις κοινωνιοπολιτισμικές καταβολές του αναγνώστη και διευκολύνεται από την επικοινωνία των αναγνωστών μεταξύ τους (Rosenblatt, 1978: 146). Η κοινότητα των (συγ)κατασκευαστών του νοήματος δύναται να προαγάγει τη διαδικασία της κατανόησης, μέσα από την επίλυση παρανοήσεων, αντιφάσεων, παρερμηνειών (Karolides, 1992: 37). Πρόκειται για μια έννοια και λειτουργία αντίστοιχη της «ερμηνευτικής κοινότητας» του Iser, η οποία θα περιγραφεί στη συνέχεια. Το μοντέλο της Rosenblatt βασίζεται, επομένως, στην επιστημολογική παραδοχή ότι ένα κείμενο σημασιοδοτεί εναλλακτικές εκδοχές σε διαφορετικούς αναγνώστες, απορρίπτοντας το μοντέλο της ενιαίας ανάγνωσης. Η θεωρία αποτέλεσε, για την εποχή της εισήγησής της, ρηξικέλευθη πρόταση, αλλά δεν έτυχε της ανάλογης υποδοχής και ανταπόκρισης. Δύο δεκαετίες αργότερα, η θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης επαναφέρουν στο

προσκήνιο τον αναγνώστη και την αλλαγή στην προοπτική της ανάγνωσης των κειμένων και της νοηματοδότησής τους.

3.4.2. Hans - Robert Jauss – Θεωρία της πρόσληψης

Ο Hans-Robert Jauss, εισηγητής της θεωρίας της «Αισθητικής της πρόσληψης», υπήρξε μέλος της σχολής της Κωσταντίας, που με τις εργασίες της συνέβαλε στην αλλαγή του «επιστημονικού παραδείγματος» (Πεχλιβάνος, 1995: 9). Διατυπώνοντας τη θεωρία του, στα τέλη του ’60, αρχές του ’70, σε μια περίοδο αναταραχών, στόχευε στην αμφισβήτηση του λογοτεχνικού κανόνα της Γερμανίας και στη νομιμοποίηση αυτής της αντιρρητικής στάσης (Holub, 2004: 101). Θέση του αποτελούσε η πεποίθηση ότι η προγενέστερη κριτική είχε πάψει να οδηγεί σε επαρκείς νοηματοδοτήσεις, κατά τον ίδιο τρόπο που το νευτώνειο «παράδειγμα» ανήκε οριστικά στο παρελθόν. Ο Jauss άσκησε κριτική στον φορμαλισμό, γιατί περιθωριοποιούσε την ιστορική διάσταση της Λογοτεχνίας, καθώς και στη μαρξιστική κριτική, καθώς εξελάμβανε το κείμενο ως ένα καθαρά ιστορικό προϊόν. Η ερμηνευτική που δομούνταν εντός ενός κειμενικού κλειστού σύμπαντος αποκομμένου από το συγκείμενό του δεν παρείχε απαντήσεις στις αναζητήσεις του σχετικά με ένα «ανοιχτό» σύστημα ερμηνείας. Πρόθεσή του ήταν να προκαλέσει, να αναγγείλει μια «επανάσταση», εν τω γίγνεσθαι, και να διακηρύξει το τέλος του παλαιού *καθεστώτος* στις φιλολογικές σπουδές (Holub, 2004: 84).

Θεωρούσε ορθό η Λογοτεχνία να εξετάζεται ως διαλεκτική διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής (Holub, 2004: 101), διατυπώνοντας το εξής επιχείρημα: «Η Λογοτεχνία και η Τέχνη τότε μόνο θα αποκτήσουν μια ιστορία, που θα έχει τον χαρακτήρα του δυναμικού γίγνεσθαι, όταν η διαδοχή των έργων δεν θα καθορίζεται μόνο βάσει του υποκειμένου, που παράγει, αλλά και βάσει του υποκειμένου που καταναλώνει – βάσει της αλληλεπίδρασης συγγραφέα και κοινού» (Jauss, 1995: 46). Στο πλαίσιο αυτής της πεποίθησης, διαμορφώνεται και ο ορισμός: «Πρόσληψη της Τέχνης σημαίνει εκείνη τη δισυπόστατη πράξη η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο, καθώς και τον τρόπο που ο παραλήπτης το δεξιώνεται» (Jauss, 1995: 93). Ο αναγνώστης τοποθετείται διαλεκτικά και κριτικά απέναντι στο έργο. Δύναται να εκδηλώσει πολλαπλές αντιδράσεις: ενδέχεται να το απορρίψει, να το αποδεχθεί παθητικά (απλώς να το «καταναλώσει»), να σταθεί κριτικά απέναντί

του, να το θαυμάσει, να υιοθετήσει μια προγενέστερη ερμηνεία, να προβεί σε μια προσωπική νοηματοδότηση ή ερμηνεία ή να παρωθηθεί προς μια προσωπική δημιουργία (Jauss, 1995: 93). Η θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης, επομένως, εκτείνεται πέρα από τους μεμονωμένους παράγοντες του τριγώνου της λογοτεχνικής θεωρίας (συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης), καθώς συμπεριλαμβάνει στον ορισμό της και την επικοινωνιακή πράξη. Αποτελεί, κατ' αυτόν τον τρόπο, μια σύγχρονη θεωρία, καθώς περιγράφει ένα δυναμικό προσληπτικό «γίγνεσθαι».

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Jauss είναι «ο ορίζοντας των προσδοκιών», που εννοιολογείται ως το σύνολο των πολιτιστικών, ηθικών, και λογοτεχνικών προσδοκιών των αναγνωστών του κειμένου, κατά την ιστορική στιγμή της εμφάνισής του. Οι προσδοκίες αυτές αποτελούν τη βάση της παραγωγής και της πρόσληψης του κάθε λογοτεχνικού έργου, καθώς ο συγγραφέας, τη στιγμή της συγγραφής, έχει υπόψη του πώς είναι διαμορφωμένος αυτός ο ορίζοντας, ακόμα και αν έχει αποφασίσει να επιδείξει αδιαφορία ή να συγκρουστεί. Στη συγκρότηση της θεωρίας αυτής, ο Jauss δέχτηκε την επίδραση της φιλοσοφικής ερμηνευτικής του Gadamer, όπως αυτή εκτίθεται στο έργο του *Η αλήθεια και η Μέθοδος* (Gadamer, 1992).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Gadamer, το νόημα του κειμένου δεν εξαντλείται ποτέ στις προθέσεις του συγγραφέα. Η μετάβαση του έργου από το ένα πολιτισμικό–κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο προσκομίζει σε αυτό νέες νοηματοδοτήσεις, τις οποίες ενδεχομένως ο συγγραφέας δεν θα μπορούσε ποτέ να προβλέψει, ούτε ο σύγχρονος με το έργο αναγνώστης. Η «σκέψη» κατασκευάζεται πάντα εντός του συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκείμενου, είναι πάντα *πλαισιοθετημένη* και, κατά αυτόν τον τρόπο, πάντα *ιστορική*, αν και η ιστορία δεν είναι εξωτερική και κοινωνική αλλά προσωπική και εσωτερικευμένη. Στο ίδιο βιβλίο, ενυπάρχει η θεωρία «της συγχώνευσης των οριζόντων». Σύμφωνα με τη «θεωρία της συγχώνευσης των οριζόντων» του Gadamer, η κατανόηση μόνο του ιστορικού ορίζοντα του έργου αποτελεί μονοδιάστατη προσέγγιση της ερμηνείας του, καθώς το τοποθετεί στην αυτοαπομόνωση της ιστορικής του τοποθέτησης. Το έργο, όμως, δεν εξαντλείται στις προθέσεις του δημιουργού του αλλά επιδέχεται

διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, κατά την πρόσληψή του από τον ιστορικό αναγνώστη. Το ιστορικο - κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα νοηματοδότησης, στον βαθμό που επιδρά στη διαμόρφωση της συνείδησης του αναγνώστη και καθορίζει την πρόσληψη του έργου. Η κατανόηση ενός κειμένου, λοιπόν, σύμφωνα με τον Gadamer, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της συγχώνευσης των δύο οριζόντων: της ιστορικότητας του κειμένου και της ιστορικότητας του αναγνώστη (Gadamer, 1992: 305-306).

Αξιοποιώντας τήν, κατά τον Gadamer, έννοια της «συγχώνευσης των οριζόντων», η νοηματοδότηση ενός έργου, επισημαίνει ο Jauss, αποτελεί μια δυναμική, πολλαπλά μεταβαλλόμενη διαδικασία, καθώς αφορά στη διαμεσολάβηση δύο οριζόντων «εν τω γίγνεσθαι»: του ορίζοντα της προσδοκίας (ή του πρωτογενούς κώδικα), τον οποίο προδιαγράφει το έργο, και του ορίζοντα της εμπειρίας (ή του δευτερογενούς κώδικα), τον οποίο προσκομίζει ο παραλήπτης (Jauss, 1995: 46).

Η καινοτομική μεθοδολογικά πρόταση της θεωρίας της πρόσληψης, λοιπόν, είναι η απόπειρα διάκρισης αυτών των δύο περιοχών: της περιοχής της επίδρασης του έργου και της περιοχής της πρόσληψης του αναγνώστη. Η διάκριση αυτή στοχεύει στην κατανόηση του τρόπου της αλληλοδιαπλοκής της επίδρασης α) του έργου Τέχνης, και β) των αισθητικών νορμών της ερμηνείας του, κατά «το γίγνεσθαι» της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η πρόσληψη, κατά αυτόν τον τρόπο, ανάγεται πρωτίστως σε επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς έκαστη ερμηνεία καθορίζεται από τον αισθητικό κώδικα του έργου αλλά ταυτόχρονα και από τις αισθητικές νόρμες του αναγνώστη του (Jauss, 1995: 93). Η σύγχρονη κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου του παρελθόντος διαφοροποιείται από την πρωταρχική κατανόησή του, καθώς ο σημερινός ορίζοντας προσδοκιών είναι διαφορετικός.

Η κατανόηση της έννοιας του «ορίζοντα προσδοκιών» προσέδωσε νέες διαστάσεις στην κατανόηση της διαδικασίας πρόσληψης του λογοτεχνικού και ευρύτερα του καλλιτεχνικού έργου. Η έννοια του «ορίζοντα προσδοκιών» αποτέλεσε την ερμηνεία για το πώς το ίδιο έργο τυγχάνει διαφορετικών και πολλές φορές αντικρουόμενων προσλήψεων, το πώς, δηλαδή, θεωρείται για άλλους σύγχρονο και προοδευτικό και γι’ άλλους ξεπερασμένο και παρωχημένο. Οι

διαφοροποιήσεις στην κατανόηση αποδίδονται στη διαφοροποίηση στον ορίζοντα προσδοκιών των αναγνωστών και συνδέονται με την ιστορικότητα των συνθηκών, τις αλλαγές στις πολιτισμικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες και γενικότερα με τις αισθητικές νόρμες της πρόσληψης. Η διαφορά, δηλαδή, του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένος ο αναγνώστης προοιωνίζεται και τη διαφορά στον ορίζοντα προσδοκιών και στη διαδικασία πρόσληψης.

Η σημαντικότερη, όμως, αξιοποίηση της έννοιας του «ορίζοντα προσδοκιών» από τον Jauss είναι η χρήση της για τον σχηματισμό της έννοιας της «*απόστασης*» μεταξύ των δύο οριζόντων, του «ορίζοντα προσδοκίας» του έργου και του «ορίζοντα εμπειρίας» του αναγνωστικού κοινού. Σύμφωνα με τον Jauss, η *απόσταση* που χωρίζει τη συμμόρφωση με τις προηγούμενες αισθητικές νόρμες και «τον ορίζοντα αλλαγής», που προτείνει το νέο έργο, την αλλαγή, δηλαδή, που εισηγείται, καθορίζει ταυτόχρονα την καλλιτεχνική φύση του λογοτεχνικού ή καλλιτεχνικού έργου. Δηλαδή, όσο πιο μικρή είναι η απόσταση, τόσο λιγότερες απαιτήσεις εγείρει το έργο από την προσλαμβάνουσα συνείδηση. Αριστουργήματα τα οποία δεν μπορούσαν να κατανοηθούν, που παρερμηνεύθηκαν ή που αγνοήθηκαν στην εποχή που δημιουργήθηκαν, ήταν αυτά που η απόσταση που τα χώριζε από τον ορίζοντα προσδοκιών του κοινού της εποχής τους ήταν μεγάλη. Η απόσταση σε ορισμένα αριστουργήματα ήταν τόσο μεγάλη, ώστε παρήλθαν δεκαετίες, πριν ενσωματωθούν στον λογοτεχνικό κανόνα (Suleimen, 1980: 37).

Συμπερασματικά, η αισθητική της πρόσληψης και της λογοτεχνικής επικοινωνίας του Jauss διαφοροποιείται από τον μονοδιάστατο χαρακτήρα των ερμηνειών του παρελθόντος, τις οποίες ουσιαστικά συναιρώντας, δημιουργεί ένα ολιστικό μοντέλο ερμηνείας. Αρνείται μεν την ανιστορικότητα του «παραδείγματος» του στρουκτουραλισμού και του φορμαλισμού, αλλά επιδιώκει την αφομοίωση των μεθοδολογικών διδαγμάτων τους στην επεξεργασία μιας θεωρίας της ανθρώπινης επικοινωνίας. Το μοντέλο περιλαμβάνει την επεξεργασία των κειμένων σε σχέση με ορισμένες θεωρητικές νόρμες που κατευθύνουν τη διαδικασία, όμως, πέρα από τις αντικειμενικές σχέσεις, καθώς υπάρχει πάντα η ενεργητική συμβολή της

κατανόησης του δέκτη κατά τη διαδικασία της πρόσληψης.[9] Μέσα από τη θεωρία του, ο Jauss στοχεύει να αποκαλύψει την ιδιαίτερη λειτουργία της Λογοτεχνίας ως του διαμορφωτικού παράγοντα της κοινωνίας, λειτουργία με την οποία η Λογοτεχνία, συναγωνιζόμενη τις άλλες Τέχνες και τις άλλες κοινωνικές δυνάμεις, συμβάλλει στη χειραφέτηση του ανθρώπου από τις δεσμεύσεις *που η φύση*, η θρησκεία, η κοινωνία τού επιβάλλουν (Jauss, 1995:91).

3.4.3. Wolfgang Iser – Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης

Παράλληλα με τον Jauss, ο Wolfgang Iser ανήκει στη Σχολή της Κωσταντίας. Το όνομα του πρώτου έχει ταυτιστεί με τη θεωρία της πρόσληψης και του δεύτερου με εκείνη της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Και οι δύο θέλησαν να ανασυγκροτήσουν τη θεωρία της Λογοτεχνίας, απομακρύνοντάς την από το ενδιαφέρον για τη σχέση κειμένου – συγγραφέα και οδηγώντας την στη σχέση κειμένου – αναγνώστη. Όμως, παρά την κοινή στάση τους απέναντι στην ερμηνευτική της προγενέστερης περιόδου, διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τις μεθόδους και τις νέες έννοιες που εισηγήθηκαν σε σχέση με την ανάγνωση. Κατ΄ αρχάς, ξεκίνησαν από διαφορετική θεωρητική βάση. Ο Jauss ακολουθεί την ερμηνευτική της προηγούμενης περιόδου, δεχόμενος τις φιλοσοφικές επιρροές του Gadamer, ενώ ο Iser δέχτηκε την επιρροή της Φαινομενολογίας και τις επιδράσεις του Ingarden, του οποίου όχι μόνο ακολούθησε το βασικό μοντέλο, αλλά υιοθέτησε και μια σειρά από έννοιες–κλειδιά. Επίσης, μεγαλύτερη διαφορά σημειώνεται ως προς το αντικείμενο των θεωρητικών ενδιαφερόντων τους (Holub, 2004: 144).

Ο Jauss εστιάζει το ενδιαφέρον του στην έννοια της ιστορικότητας και στον τρόπο επίδρασης της ιστορικότητας στον αναγνώστη, ενώ ο Iser επικεντρώθηκε στη διαδικασία της ανάγνωσης. Η θέαση του Iser για το λογοτεχνικό κείμενο ακολουθεί την κατεύθυνση που υπαγορεύει η φαινομενολογική θεώρηση της Τέχνης. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, οι λογοτεχνικές μελέτες οφείλουν να κατευθύνονται όχι μόνο στο «πραγματικό κείμενο» αλλά και στις νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται στην ανταπόκριση σε αυτό το κείμενο. Η έννοια της *αλληλεπίδρασης* ανάμεσα στην κειμενική δομή και στον δέκτη αναδεικνύεται κυρίαρχη στη θεωρία

[9] Η αντίληψη αυτή δεν είναι καινούργια, απηχεί στα διδάγματα του Θωμά Ακινάτη: «quidquid recipitur, recipitur ad modum recipientis» (Jauss, 1995:101). Οτιδήποτε, δηλαδή, προσλαμβάνεται διαμεσολαβείται από το μέσο της προσλαμβάνουσας συνείδησης του αποδέκτη.

της λογοτεχνικής ανταπόκρισης του Iser. Ο Iser εκθέτει τους προβληματισμούς του στον σχολιασμό του Ingarden: «Το έργο είναι κάτι παραπάνω από το κείμενο, καθώς το κείμενο λαμβάνει ζωή μόνο όταν πραγματώνεται εντός του αναγνώστη, και επιπροσθέτως, η πραγμάτωση σε καμία περίπτωση δεν είναι ανεξάρτητη από την ατομικότητα του αναγνώστη. Η αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη "φέρνει στη ζωή" το λογοτεχνικό έργο. Η φαινομενολογική προσέγγιση, επομένως, επικεντρώνεται στη συνάρθρωση κειμένου και αναγνώστη και επιχειρεί να περιγράψει την πνευματική διαδικασία που επιτελείται τη στιγμή που ο αναγνώστης "προσλαμβάνει" ένα κείμενο (Iser, 1974: 274-275).

Από αυτή τη θεώρηση, ο Iser προβαίνει στη σύλληψη ενός διαχωρισμού, μιας πολικότητας εντός του κειμένου. Αναγνωρίζει, δηλαδή, την ύπαρξη του καλλιτεχνικού κειμένου (the artistic text), που είναι το κείμενο του συγγραφέα, και του αισθητικού κειμένου (the aesthetic text), το οποίο συνιστά το κείμενο που πραγματώνεται εντός του αναγνώστη. Ερχόμενος αντιμέτωπος με την πολικότητα αυτή, κατά τη διάρκεια της αναζήτησης του λογοτεχνικού έργου, διατείνεται ότι το λογοτεχνικό έργο δεν είναι ταυτόσημο με κανένα από τα δύο κείμενα, αλλά τοποθετείται ανάμεσά τους, «somewhere between the two». Το λογοτεχνικό έργο δεν μπορεί να περιοριστεί στο πραγματικό κείμενο, αλλά ούτε να εξαρτηθεί από τον υποκειμενισμό του αναγνώστη, καθώς διαθέτει δυνητικό χαρακτήρα και η δυναμική του απορρέει ακριβώς από αυτήν τη δυνητικότητα. Καθώς ο αναγνώστης διατρέχει τις διάφορες προοπτικές του κειμένου, ενεργοποιεί τις δομές του έργου και ταυτόχρονα τον ίδιο του τον εαυτό (Iser, 1980: 106).

Σε σχέση με τη διαδικασία της ανάγνωσης διατυπώνει τρεις έννοιες, οι οποίες, έκτοτε, συνδέθηκαν με το όνομά του: α) του υπονοούμενου αναγνώστη, β) του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και γ) των κενών της απροσδιοριστίας. Ο «*υπονοούμενος αναγνώστης*» περιγράφεται ως ένα «*μοντέλο*» αναγνώστη, ως ένας «ρόλος» που επιτρέπει στον πραγματικό αναγνώστη να νοηματοδοτήσει το κείμενο (MacLean, 1989: 130). Αναζητά, δηλαδή, όπως ο Holub σχολιάζει, έναν «υπερβατικό» αναγνώστη, που θα μπορούσε να κληθεί «φαινομενολογικός» αναγνώστης, ο οποίος ενσωματώνει τις αναγκαίες προϋποθέσεις, προκειμένου το λογοτεχνικό έργο να προκαλέσει εντύπωση. Στη θεώρηση, όμως, αυτή υφέρπει ο

κίνδυνος να τεθεί εντός «παρενθέσεως» ο πραγματικός αναγνώστης και οι οποιεσδήποτε προδιαθέσεις του (Holub, 2004: 144).

Το «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» είναι ένα σύνολο κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών νορμών τις οποίες ο αναγνώστης χρησιμοποιεί απαραίτητα στην ανάγνωσή του. Διαφοροποιήσεις στις αναγνώσεις των κειμένων αποδίδονται στις δραστηριότητες της επιλογής και της οργάνωσης του αναγνώστη. Αν το κείμενο παρομοιαστεί με έναν έναστρο ουρανό, προτείνει ο Iser, τα «αστέρια» (κειμενικές ενδείξεις) στο λογοτεχνικό κείμενο είναι καθορισμένα και σταθερά, αυτό που διαφοροποιείται είναι οι γραμμές που ενώνουν τα αστέρια. Οι επιλογές διαγράφουν τη διαδρομή την οποία θα ακολουθήσει κάθε φορά ο αναγνώστης. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, «το δυνητικό κείμενο είναι απείρως πλουσιότερο από κάθε ατομική πραγμάτωση» (Iser, 1974: 280).

Τα «κενά της απροσδιοριστίας» αποτελούν άλλη μια θεμελιώδη έννοια συνδεόμενη με τη θεωρία του Iser, που προδιαγράφει τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο κείμενο, δηλαδή, ενυπάρχουν «κενά», που προσκαλούν τον αναγνώστη να τα συμπληρώσει, με την ενεργητική συμμετοχή του, συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στη νοηματοδότηση. Τα «κενά» ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν πρέπει να θεωρούνται ελαττώματα· αποτελούν αντίθετα το βασικό αφετηριακό σημείο της ερμηνείας. Τα «κενά» επηρεάζουν την ανάγνωση, επειδή κατά την αναγνωστική διαδικασία δημιουργούνται συνεχώς «*σχηματισμένες οπτικές*». Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης διαρκώς τα συμπληρώνει, δηλαδή τα εξαλείφει. Για να το κάνει αυτό, χρησιμοποιεί το πεδίο που είναι ανοιχτό στο ερμηνευτικό παιχνίδι, και αποκαθιστά ο ίδιος τις μη διατυπωμένες συνδέσεις μεταξύ των προοπτικών. Αυτό αποδεικνύεται από το απλό εμπειρικό γεγονός ότι η δεύτερη ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου πολύ συχνά γεννά μια πολύ διαφορετική εντύπωση από την πρώτη (Suleiman, 1980: 22).

Τα «κενά» αντιπροσωπεύουν τον πιο σημαντικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Η «απροσδιοριστία» μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικό στοιχείο από τη στιγμή που ενεργοποιεί τις παραστάσεις του αναγνώστη, προκειμένου να συμμετάσχει στην πρόθεση που ενυπάρχει στο κείμενο. Σε αυτή τη δομή κρύβεται η πρόσκληση συμμετοχής που απευθύνει το κείμενο στον

αναγνώστη. Αν συρρικνωθούν τα κενά, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος της πρόκλησης ανίας στον αναγνώστη. Μόνο τα κενά διασφαλίζουν τη συμμετοχή στην ολοκλήρωση και στη συμπλήρωση του νοήματος της πλοκής (Iser, 2014: 344).

Παρά το γεγονός ότι ο Iser θεωρείται εμβληματικός εκπρόσωπος των αναγνωστικών προσεγγίσεων και στο έργο του πριμοδοτεί, θεωρητικά τουλάχιστον, τον αναγνώστη στη διαδικασία πραγμάτωσης του λογοτεχνικού έργου, κατά τη συνεργασία κειμένου – αναγνώστη είναι εμφανές ότι το κείμενο είναι αυτό που θα καθορίσει τις διαδρομές που θα ακολουθήσει ο αναγνώστης μέσα από τις κειμενικές ενδείξεις, τα «κενά της απροσδιοριστίας». Ακόμα και η έννοια του «υπονοούμενου αναγνώστη» υποβάλλει τον εξιδανικευμένο αναγνώστη ως τον καλλιεργημένο αναγνώστη, που θα δύναται να το ερμηνεύσει. Το κείμενο, δηλαδή, είναι αυτό που «κατασκευάζει τον αναγνώστη του» ως αυτόν που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις επιλογές, που του προσφέρει. Η ύπαρξη του «υπονοούμενου» αναγνώστη ενυπάρχει υπόρρητα μέσα στις δομές του κειμένου ή δηλώνεται απροκάλυπτα μέσω της παραδοχής του Iser ότι αποτελεί μια κειμενική δομή που προοικονομεί την παρουσία ενός αποδέκτη, χωρίς να τον ορίζει.

3.4.4. Stanley Fish – Ερμηνευτικές κοινότητες

Ο Stanley Fish, Αμερικανός κριτικός, κηρύσσει την υπονόμευση της σταθερότητας του κειμένου και τη συνεπαγόμενη ανυπαρξία καθορισμένων ερμηνειών. Όπως απέδωσε μεταφορικά ο Eagleton την αντίδραση του Fish στη θεωρία του Iser, «οι αναγνώστες, δυσαρεστημένοι από τη συνεταιριστικότητα στη «λογοτεχνική επιχείρηση», ανέτρεψαν τα αφεντικά και ήρθαν οι ίδιοι πλέον στην εξουσία» (Eagleton, 1996: 137). Η θεώρηση του Fish διαφοροποιείται από τη θεωρία του Iser, ως προς τη νέα προοπτική με την οποία αντιμετωπίζει το κείμενο και τον αναγνώστη (Τζούμα, 2006: 162). Το *Bleak House* του Dickens, υποστηρίζει ο Fish, είναι όλες οι ποικίλες ερμηνείες που έχουν δοθεί ή πρόκειται να δοθούν. Το κείμενο δεν συνιστά ένα αντικείμενο το οποίο η πράξη της ανάγνωσης έχει ως στόχο να «ανασυστήσει», συμπληρώνοντας «τα κενά» ή ερμηνεύοντας την απροσδιοριστία. Το νόημα δεν ενυπάρχει στο κείμενο αναμένοντας καρτερικά τη νοηματοδότησή του από τον αναγνώστη (Τζούμα, 2006: 163).

Ο Fish ξεκινάει το δοκίμιο «Is there a text in this class?», με την ταυτόσημη ερώτηση, για να καταλήξει στην παραδοχή ότι στη σεμιναριακή τάξη δεν υπάρχει κανένα «αντικειμενικό» λογοτεχνικό έργο[10]. Οι αναγνώστες είναι αυτοί που νοηματοδοτούν το κείμενο. Το «κείμενο» είναι οι ποικίλες ερμηνείες που προσδίδουν οι αναγνώστες. Ο πραγματικός συγγραφέας είναι ο αναγνώστης. Στο ίδιο βιβλίο, που αποτελεί συλλογή δοκιμίων, ο Fish απορρίπτει τα παραδοσιακά αντιθετικά σχήματα: κείμενο - χωρική κατασκευή v/s αναγνώστης, αντικειμενικό έργο Τέχνης v/s υποκειμενική πρόσληψη αναγνώστη. Παραδέχεται ότι η προσωπική αναγνωστική εμπειρία του, στα προγενέστερα έργα του, λειτουργούσε ως νόρμα, και επεξέτεινε τον συλλογισμό του αναπτύσσοντας τον ορισμό της «ερμηνευτικής κοινότητας». Αυτό σήμαινε ότι προσπαθούσε να υποβάλει στους αναγνώστες το σύστημα κανόνων που ο ίδιος είχε εσωτερικεύσει: «When they read, they would do what I did» (πίστευε, δηλαδή, ότι κατά την ανάγνωσή τους, θα ενεργούσαν, όπως αυτός) (Selden, Widdowson & Brooker, 2005: 56).

Οι Selden – Widdowson – Brooker (2005), επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τη λειτουργία της ερμηνευτικής κοινότητας, σχολιάζουν ότι υπάρχουν πολλές ομάδες αναγνωστών, που υιοθετούν συγκεκριμένες τεχνικές ανάγνωσης, αλλά, εν τέλει, ολόκληρη η αναγνωστική διαδικασία καθορίζεται από τις στρατηγικές της ερμηνευτικής κοινότητας.

Στη θεωρία του, ο Fish επιχειρεί να συναρθρώσει τη «σύμβαση» με τη «συλλογικότητα» (Fish, 2014: 357-366). Συμβιβάζει, κατά κάποιον τρόπο, το αντικειμενικό με το υποκειμενικό. Το αντικειμενικό χάνει την ισχύ του, καθώς η ερμηνευτική κοινότητα είναι αυτή που λαμβάνει τις αποφάσεις σχετικά με τις στρατηγικές ερμηνείας που θα ακολουθήσει, και ταυτόχρονα η υποκειμενική θέαση αποφεύγεται, καθώς το υποκείμενο λειτουργεί ως μέλος της ερμηνευτικής κοινότητας της οποίας τις στρατηγικές ερμηνείας υιοθετεί. Αναμφίβολα, η θεωρία των ερμηνευτικών κοινοτήτων επιλύει τα προβλήματα σχετικά με τη σχέση του «κειμένου» και του «αναγνώστη», αλλά το τίμημα είναι υψηλό (Selden, Widdowson & Brooker, 2005: 56). Ελαττώνοντας τη διαδικασία της νοηματοδότησης και της

[10] Απάντηση στον τίτλο του δοκιμίου «Is there a text in this class» που βρίσκεται στην ομώνυμη συλλογή δοκιμίων, που εκδόθηκε το 1980.

παραγωγής κειμένου στις υπάρχουσες συμβάσεις της ερμηνευτικής κοινότητας, ο Fish εγκαταλείπει την πιθανότητα της ύπαρξης μιας αποκλίνουσας ερμηνείας ή της αντίστασης στις κανονικότητες που εξουσιάζουν τις ερμηνευτικές διαδικασίες.

3.4.5. Mikhaïl Bakhtin: Διαλογικότητα – Πολυφωνία – Απευθυντικότητα

3.4.5.1. Εισαγωγή

Ο Mikhaïl Bakhtin είναι ο Ρώσος φιλόσοφος, κοινωνικός στοχαστής και θεωρητικός της Λογοτεχνίας που το όνομά του έχει συνδεθεί με τις έννοιες της διαλογικότητας της πολυφωνίας, της ετερογλωσσίας και του καρναβαλικού στοιχείου. Στοχαστής ιδιόρρυθμος και αντισυμβατικός, δεν προχώρησε ποτέ σε μεθοδική καταγραφή του συνόλου της σκέψης του. Η απουσία αυτή της συστηματικής έκθεσης των φιλοσοφικών και φιλολογικών αντιλήψεών του δεν οφείλεται σε συνθετική αδυναμία, αλλά ήταν προϊόν προθετικότητας· η «εσωτερική ανολοκλήρωση», όπως τη χαρακτήριζε, εντασσόταν στη θέασή του σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας ως «ανοιχτό όλον», «ανοιχτό κείμενο», που δεν υπόκειται σε συστηματοποίηση (Πινακούλας, 2014: 214). Η κίνηση της σκέψης αποδίδεται ως δημιουργία «εν τω γίγνεσθαι» και αντιστέκεται στην οριστική μορφή. Για την ιδιότητα της σκέψης του, που δεν θεωρεί ελάττωμα, μίλησε ο ίδιος ο Bakhtin: «Υπάρχει πολλή εξωτερική ανολοκλήρωση, μια ανολοκλήρωση όχι της ίδιας της σκέψης αλλά της έκφρασης και της έκθεσής της… Η αγάπη μου για τις παραλλαγές και μια πολλαπλότητα των όρων κατά τη μελέτη του φαινομένου» (Bakhtin, 2014α: 239).

Ο πολυεπίπεδος και ανατρεπτικός στοχασμός του και το ανοιχτό πνεύμα του συγκρούστηκαν με τις δογματικές παραδόσεις της εποχής του (φορμαλισμό, δομισμό, ψυχανάλυση) με αποτέλεσμα το έργο του να περιθωριοποιηθεί και να παραμείνει άγνωστο στην εποχή του. Η αναγνώρισή του επήλθε μετά από δεκαετίες, όταν οι κοινωνικές συνθήκες και ο επιστημονικός λόγος ωρίμασαν και αναζήτησαν στον Bakhtin τα μεθοδολογικά εργαλεία, για να απαντήσουν στα σύγχρονα προβλήματα της πολυγλωσσίας, της πολυφωνίας και της μεταβλητότητας (Πουρκός, 2016β: 53). Στο βιβλίο του Bakhtin *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας,* που δημοσιεύτηκε το 1929 (ως συγγραφέας φέρεται ο συνάδελφός του N. Voloshinov), ασκείται κριτική τόσο απέναντι στον «αφηρημένο αντικειμενισμό» της

Γλωσσολογίας του Saussure, όσο και απέναντι στον ατομικιστικό υποκειμενισμό (Αλεξίου & Δαφέρμος, 2014: 9· Eagleton, 1996: 179· Holquist, 2014: 80).

3.4.5.2. Διαλογικότητα

Η «διαλογικότητα», ως έννοια, απασχόλησε τον Bakhtin σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της επιστημολογίας του. Ο όρος δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ από τον ίδιο, αλλά αποτελεί προϊόν της συνθετικής κατηγοριοποίησης των μελετητών του (Holquist, 2014: 42). Η έννοια της διαλογικότητας αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας, είτε αφορά στην επικοινωνιακή της λειτουργία, είτε στην αισθητική λειτουργία (λογοτεχνία), είτε αφορά στην αναστοχαστική λειτουργία (Holquist, 2014: 43· Πουρκός, 2016β: 53). Ο διάλογος αποτελεί πράξη αντίστασης, σε επίπεδο κοινωνικό (υπέρβαση του ατομικισμού) και σε επίπεδο ιδεολογικό (υπέρβαση του δογματισμού), υπέρβαση της απομόνωσης και της περιχαράκωσης και ουσιαστικά το πρώτο στάδιο της αλληλοπεριχώρησης (Καρατσινίδου, 2005: 113-4).

Ο Bakhtin θεωρούσε τη γλώσσα «εγγενώς διαλογική», που σημαίνει ότι η πρόσληψή της συσχετίζεται αναπόφευκτα με τον δέκτη της ομιλίας. Η θέαση αυτή οδηγούσε στη μετατόπιση, από το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα, στα συγκεκριμένα εκφωνήματα των ομιλούντων προσώπων, τοποθετημένα στο ιστορικό–κοινωνικό–πολιτιστικό συγκείμενο και επομένως σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (Eagleton, 1996: 179). Κεντρική έννοια στη διαλογικότητα του Bakhtin είναι η διαφορετικότητα. Η αμοιβαιότητα των διαφορών είναι παρούσα σε ανταλλαγές κάθε επιπέδου – μεταξύ λέξεων σε επίπεδο γλώσσας, μεταξύ ανθρώπων σε επίπεδο κοινωνίας, μεταξύ κειμένων σε επίπεδο λογοτεχνίας (Holquist, 2014: 83). Παρά τη σύνδεση της έννοιας της αμοιβαιότητας και της διαφορικότητας με τον διάλογο, η διαλογικότητα δεν εμπεριέχει την έννοια του συμβιβασμού και της συναίνεσης· η διαλογικότητα στον Bakhtin είναι πολεμική, με την έννοια της διαλεκτικής αντιπαράθεσης και της προβολής της πολυφωνίας. Η υποχρεωτική «συναίνεση» ή η «ειρηνική» συνύπαρξη των αντιθέτων καταργεί τον διάλογο ή επιβεβαιώνει την κυριαρχία του μονολόγου (Αλεξίου & Δαφέρμος, 2014: 17).

Οι θέσεις του Bakhtin για τη Λογοτεχνία εκπορεύονται από τις αντιλήψεις του για τη γλώσσα. Τοποθετεί τη Λογοτεχνία σε ένα διαλογικό πλαίσιο, με το σκεπτικό ότι η γλώσσα δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από την ιδεολογία (ideological environment). Στη διαλογική αυτή προσέγγιση, η νοηματοδότηση και η κατανόηση ενός κειμένου εδράζεται στην αλληλενέργεια όλων των στοιχείων ή παραγόντων της λογοτεχνικής παραγωγής ή της πρόσληψης του κειμένου, δηλαδή, του συγγραφέα, του αναγνώστη και του πλαισίου (κοινωνικού – ιστορικού – πολιτικού). Το λογοτεχνικό έργο δεν μπορεί να θεαθεί αυτόνομα, ως μια αυτάρκης οντότητα, ούτε ως πραγμάτωση των προθέσεων του δημιουργού του, ούτε ως πραγμάτωση της προσλαμβάνουσας συνείδησης και των εμπειριών του αποδέκτη του, αλλά αποτελεί μια διαλογική διαδικασία (συμπερίληψη), στην οποία ταυτόχρονα συνυπάρχουν και οι τρεις στιγμές, ο δημιουργός, ο αποδέκτης και η δομή του κειμένου (Matusov, 2017: 217· Πουρκός, 2016α: 248).

Σε σχέση με την παραπάνω θέση για τη νοηματοδότηση του κειμένου, ως διαλογική αλληλενέργεια όλων των συστατικών του στοιχείων–παραγόντων, τοποθετείται και η καταγραφή της πολλαπλότητας των «χρονοτόπων» σε ένα μόνο κείμενο. Την έννοια του χρονοτόπου ο Bakhtin την υιοθέτησε από τη θεωρία της σχετικότητας του Einstein (Holquist, 2014: 51). Ο «χρονότοπος» αποτελεί την ιδιαίτερη συνθήκη, τα συμφραζόμενα, την ιδιαίτερη σειρά σχέσεων που ανακύπτουν από το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον εντός του οποίου αναγιγνώσκεται το κείμενο. Ο «χρονότοπος» δύναται να λάβει τις εξής μορφές: α) ο χρονότοπος του Μαρξισμού, όπου ο χρόνος / χώρος του συγγραφέα παίζει τον αποφασιστικό ρόλο· β) ο χρόνος / χώρος της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, όπου ο χρόνος / χώρος του αναγνώστη καθορίζει τη νοηματοδότηση· γ) ο χρόνος / χώρος του Φορμαλισμού, όπου το κείμενο εκλαμβάνεται ως αυτοδύναμη οντότητα, η οποία υποβάλλει τους όρους της ανάγνωσης της, καθολικά και ανεξάρτητα από τους παράγοντες παραγωγής και πρόσληψης (Holquist, 2014: 233). Η κατανόηση της έννοιας του «χρονότοπου» είναι σημαντική για την κατανόηση των αιτιών της ύπαρξης διαφοροποιήσεων στη θεώρηση του κειμένου και της αδυναμίας παγίωσης μιας κανονικοποιητικής προσέγγισης.

3.4.5.3. Η απευθυντικότητα («addressivity»): Ο ρόλος του επικοινωνιακού πλαισίου και η νοηματοδότηση

Σε άμεση συνάφεια με την έννοια της διαλογικότητας και της επικοινωνίας του μηνύματος, βρίσκεται η έννοια της «απευθυντικότητας». «Απευθυντικότητα» σημαίνει την εκφορά του μηνύματος, με βάση την πεποίθηση ότι η πρόσληψή του καθορίζεται από το σύστημα νοηματοδότησης του υποκειμένου που το δέχεται, καθώς και από την επικοινωνιακή περίσταση (Kubli, 2005: 507). Η λέξη, ο λόγος, σύμφωνα με τον Bakhtin, πάντα απευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, δέκτη (addressee):

> *Η λέξη απευθύνεται πάντα προς κάποιο δέκτη, αυτός ο δέκτης δύναται να είναι ένας φίλος ή ένα μέλος της ίδιας ομάδας, κάποιος που συνδέεται με τον ομιλητή με στενούς δεσμούς ή με κανένα δεσμό… πάντως ο δέκτης είναι συγκεκριμένος και όχι αφηρημένος (Voloshinov, 1986: 85).*

Ο κάθε άνθρωπος φέρει διαφορετικό σύστημα νοηματοδότησης, επομένως η νέα γνώση πρέπει να «απευθύνεται» σε αυτό το σύστημα. Η ενσωμάτωση, δηλαδή, στο προσωπικό σύστημα νοηματοδότησης αποτελεί προϋπόθεση για να καταστεί δυνατή η αφομοίωσή της. Η έννοια αυτή, βρίσκεται σε επικοινωνία με την έννοια της «εσωτερίκευσης» του Vygotsky (Vygotsky, 1986: 161· Kubli, 2005: 507). Αν το απευθυνόμενο μήνυμα είναι κείμενο, η θεωρία αυτή συνομιλεί με τη λογοτεχνική θεωρία της πρόσληψης του Jauss. Το προσλαμβανόμενο κείμενο επανακατασκευάζεται σύμφωνα με τη «φωνή» του υποκειμένου που προσλαμβάνει. Το προσλαμβανόμενο κείμενο αποτελεί μια προσωπική εκδοχή του αρχικού κειμένου. Την ώρα, δηλαδή, της ομιλίας ή της ανάγνωσης, μια άρρητη εκδοχή διαμορφώνεται εντός του υποκειμένου που ακούει ή αναγιγνώσκει. Η αναπαραγωγή δεν είναι ποτέ ταυτόσημη με το αρχικό κείμενο.

Η πνευματική αυτονομία, η διαφορετικότητα του δέκτη πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκφορά του μηνύματος, ώστε αυτό να καταστεί επικοινωνιακό. Ο Bakhtin στο κείμενό του «Διάλογος στην Αφήγηση» αναφέρεται στον ρόλο του διανοητικού συστήματος, που προσλαμβάνει:

> *Η ενεργητική πράξη της κατανόησης του υποκειμένου, αυτή που αφομοιώνει τη λέξη υπό διαπραγμάτευση, σε ένα νέο διανοητικό σύστημα, που αγωνίζεται να κατανοήσει, διαμορφώνει μια σειρά από περίπλοκες αλληλοσυσχετίσεις, διαφωνίες, συμφωνίες με τη λέξη, που την εμπλουτίζουν με νέα στοιχεία. Είναι ακριβώς αυτό το είδος της κατανόησης, στο οποίο ο ομιλητής υπολογίζει.*

> *Επομένως, ο προσανατολισμός του προς τον ακροατή, είναι ακριβώς ο προσανατολισμός προς ένα συγκεκριμένο διανοητικό ορίζοντα, προς ένα συγκεκριμένο κόσμο, τον κόσμο του ομιλητή* (Bakhtin, 1981: 282).

Με την επικοινωνιακή αυτή προοπτική, η ίδια λέξη που αναμένει απάντηση, που «απευθύνεται», συνιστά ταυτόχρονα απόκριση σε κάτι που προηγήθηκε (Bakhtin, 1981: 280· Φρυδάκη, 2003: 154). Η επικοινωνία προϋποθέτει πάντα έναν συνομιλητή. Ακόμα και εάν δεν υπάρχει συγκεκριμένος, πραγματικός συνομιλητής, ο λόγος απευθύνεται σε ένα υποτιθέμενο, ο οποίος, όμως, ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία ή φέρει κάποιο συγκεκριμένο ρόλο.

3.4.5.4. Η μεταφορική χρήση της έννοιας «πολυφωνία»

Με την έννοια, επίσης, της διαλογικότητας συνδέονται οι έννοιες της «πολυφωνίας» και της «διακειμενικότητας», οι οποίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και μεταξύ τους αλλά και με το συνολικό έργο του Bakhtin. Η διαλογικότητα προϋποθέτει την «πολυφωνία». Η ύπαρξη της ετερότητας και η ανάδειξή της ως ισότιμης φωνής αποτελεί την προϋπόθεση για την προαγωγή της γνώσης. Η διαλογικότητα, λοιπόν, στηρίζει την ετερότητα και την αυτοδυναμία τής κάθε «φωνής» και αντιστρατεύεται την ενικότητα και τον μονόλογο, αντιμετωπίζοντάς τον ως δείγμα αυταρχικότητας, δογματισμού και καταστρατήγησης της ελευθερίας.

Η έννοια της «πολυφωνίας» προέρχεται από τον μουσικό χώρο και αναφέρεται στη συνήχηση παράλληλων φωνών σε ένα αρμονικό πλαίσιο (Πουρκός, 2016β: 53). Η μεταφορά της πολυφωνίας στη λογοτεχνική θεωρία σήμανε την αντιπαράθεση της πολυφωνικής γραφής με τη μονοφωνική γραφή. Η πολλαπλότητα των γλωσσικών κόσμων, τρόπων σκέψης και αντίληψης των ηρώων του πολυφωνικού μυθιστορήματος έρχεται σε αντιπαράθεση με την αυθεντία της μίας και μοναδικής φωνής, του δεσποτικού λόγου του συγγραφέα, που «δημιουργεί» ήρωες ανελεύθερους, που φέρουν την ιδεολογία του και κινούνται σύμφωνα με τη δική του βούληση (Bakhtin, 2000).

Σύμφωνα με τον Hermans, ο Bakhtin, στο βιβλίο του *Ζητήματα Ποιητικής στον Ντοστογιεφσκι* (Bakhtin, 2008), ανέπτυξε τη θέση ότι ο Ντοστογιέφσκι δημιούργησε μια νέα μορφή αισθητικής σκέψης, το πολυφωνικό μυθιστόρημα. Το χαρακτηριστικό αυτής της νέας μορφής πεζογραφίας ήταν ότι οι ήρωες φέρουν αυτόνομες και αμοιβαία αντιπαρατιθέμενες κοσμοθεωρίες και με αυτήν τη

δυναμική εισέρχονται σε διαλογικές αντιπαραθέσεις. Η ιδιοτυπία του πολυφωνικού μυθιστορήματος, στο πεδίο της διαλογικής αντιπαράθεσης, είναι ότι ο συγγραφέας του μυθιστορήματος δεν αποτελεί την κυρίαρχη φωνή, που υποβάλλει τις προθέσεις του, αλλά είναι «μια από τις πολλές φωνές». Ο συγγραφέας έχει χάσει την «παντοδυναμία», την εξουσία πάνω στις δράσεις των ηρώων, μέσα από μια γενική εποπτεία. Αντιθέτως, ο κάθε ήρωας φέρει την κοσμοθεωρία του και δρα σύμφωνα με αυτήν (Hermans, 2001: 245).

Με τους όρους του Bakhtin, κάθε χαρακτήρας είναι ιδεολογικά αυτόνομος και ανεξάρτητος, διαθέτει τη δική του ιδεολογική προοπτική και δεν πραγματώνει το όραμα του συγγραφέα. Οι χαρακτήρες δεν είναι «υπάκουοι δεσμώτες», αλλά ανεξάρτητες οντότητες, που στέκονται δίπλα στον δημιουργό τους, με φωνή ισότιμη, που δύναται να εκφράσει την αντίστασή της στις προθέσεις του, ακόμα και να επαναστατήσει (Hermans, 1996: 32). Επιπροσθέτως, ο Bakhtin υποστήριζε ότι στα μυθιστορήματα του Ντοστογιέφσκι υπήρχαν πολλοί συγγραφείς – διανοητές, ο Μύσκιν, ο Σταυρόγκιν, ο Ρασκόλνικοφ, ο Καραμαζόφ, που ο καθένας εκφέρει τον δικό του προσωπικό λόγο, έχει προσωπική «φωνή» και αφηγείται την ιστορία του.

3.4.5.5. Η καρναβαλική στάση απέναντι στη γνώση και στην αυθεντία

Οι θέσεις του Bakhtin για τη διαλογικότητα και την πολυφωνία προέρχονται από την περίοδο του μεσαιωνικού καρναβαλιού. Τα καρναβάλια, στον Μεσαίωνα, ήταν ασυνήθιστα συμβάντα, στα οποία ανατρέπονταν πλήρως οι συνήθειες της καθημερινής ζωής. Οι σταθερές αλήθειες έχαναν την ισχύ τους και μια «καρναβαλιστική» στάση υιοθετούνταν απέναντι στις a priori αποδεκτές αυθεντίες και αξίες. Όπως δηλώνει ο Bakhtin:

> *Επειδή η καρναβαλική ζωή είναι μια ζωή που αποτελεί παρέκβαση από τον κανονικό ρυθμό, θεωρείται κατά κάποιο τρόπο ότι «η ζωή αναποδογυρίζει», θεωρείται η «αντίστροφη πλευρά του κόσμου». Οι νόμοι, οι απαγορεύσεις, και οι περιορισμοί που καθορίζουν τη δομή και την τάξη της, μη καρναβαλικής, κανονικής ζωής, αναστέλλονται κατά τη διάρκεια του καρναβαλιού. Αυτό που ανατρέπεται, πρώτ' από όλα, είναι η ιεραρχική δομή και όλες οι μορφές του τρόμου, η ευλάβεια, η ευσέβεια και η εθιμοτυπία που συνδέονται με αυτή - που σημαίνει, κάθε τι που προέρχεται από την κοινωνική–ιεραρχική ανισότητα ή από οποιαδήποτε μορφή ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους (συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας). Όλες οι αποστάσεις μεταξύ των ανθρώπων ανατρέπονται και μια νέα κατηγορία τίθεται σε ισχύ: η ελεύθερη και οικεία επαφή μεταξύ των ανθρώπων (Bakhtin, 1984: 123).*

Το καρναβαλικό ελεύθερο πνεύμα έρχεται να αντιπαρατεθεί στην εξουσιαστικά μεταδιδόμενη σταθερή αλήθεια, να καταρρίψει τις ανισότητες. Το καρναβαλικό στοιχείο θεματοποιεί την απουσία ατομικών ορίων. Ο κόσμος των χωρικών είναι ένας δεύτερος κόσμος, που αντιστέκεται στην επίσημη εξουσία και στην ιεραρχία. Οι καρναβαλικές εικόνες της ανατροπής είναι τόσο ισχυρές, ώστε αναστέλλουν τη δύναμη της εξουσίας ή τουλάχιστον την εσωτερίκευσή της (Nesari, 2015:646). Η ανατρεπτική ορμή του καρναβαλικού πνεύματος στρέφεται ενάντια όχι μόνο στην άμεση εξουσία και ιεραρχία, αλλά και στην ύπαρξη σταθερής αλήθειας, στην εξουσία των ιεραρχικών δομών, με εργαλεία το γέλιο, την παρωδία, τη σάτιρα (Bakhtin, 1986: 68).

Μέσα από το παράδειγμα της καρναβαλικής συνύπαρξης, ο Bakhtin προβάλλει τη δυνατότητα σύναψης ενός νέου τύπου σχέσεων, απελευθερωμένων από τις ιεραρχικές δομές, που επιτάσσουν ή υποβάλλουν συγκεκριμένους ρόλους, καθήκοντα, στάσεις, ευθύνες και εξουσιαστικές σχέσεις. Ο στοχαστής διατείνεται ότι η καρναβαλική στάση απέναντι στη γνώση προωθεί την αναζήτηση της αλήθειας. Το καρναβαλικό χωρο-χρονικό πλαίσιο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για εναλλακτική νοηματοδότηση των προσώπων και των καταστάσεων (Sullivan, 2010: 370).

3.4.5.6. Τα κείμενα συνομιλούν στον χώρο και στον χρόνο.

Η έννοια της «διακειμενικότητας» σχετίζεται με τον διάλογο του κειμένου με όλα τα άλλα κείμενα στη συγχρονία και στη διαχρονία, στον «μικρό» και στον «μεγάλο» χρόνο. Καταρχάς, η έννοια «κείμενο» ορίζεται από τον Bakhtin ως εξής: «Το κείμενο είναι εκείνη η αδιαμεσολάβητη πραγματικότητα (πραγματικότητα της σκέψης και των συναισθημάτων), από την οποία και μόνο μπορούν να προέλθουν οι επιστημονικοί κλάδοι και ο στοχασμός. Όπου δεν υπάρχει κείμενο, εκεί δεν υπάρχει αντικείμενο για μελέτη και για στοχασμό» (Bakhtin, 2014α: 146). Το κείμενο ζει… μέσα από την επαφή του με τα άλλα κείμενα, αναπτύσσει το νόημά του μέσα από τον διάλογο, στη χωρικότητα και στη χρονικότητα. Ως κείμενο, όμως, δεν ορίζεται μόνο το γλωσσικό κείμενο, αλλά, όπως στους στρουκτουραλιστές το κείμενο αποτελεί ένα σύστημα σημασίας, το ίδιο και στον Bakhtin: «Αν κατανοούμε το κείμενο ευρέως – ως κάθε συνεκτικό σύμπλεγμα σημείων, τότε ακόμα και η μελέτη

της Τέχνης (η μελέτη της Μουσικής, η θεωρία και η ιστορία των εικαστικών τεχνών) έχει να κάνει με τα κείμενα (έργα Τέχνης). Σκέψεις περί σκέψεων, συναισθήματα συναισθημάτων, λέξεις περί λέξεων, κείμενα περί κειμένων» (Bakhtin, 2014α: 146).

Όλο το έργο του Bakhtin καταφάσκει στη διαλογική κατασκευή του νοήματος, με τον ακατάπαυστο διάλογο σε πολλαπλά επίπεδα ανάμεσα στις φωνές, στα κείμενα, τόσο οριζοντίως όσο και καθέτως (Πουρκός, 2016α: 250). Ο διάλογος είναι αυτός, που νοηματοδοτεί και εντός του κειμένου και εκτός αυτού, σε μια διυποκειμενική σχέση. Όπως ο ίδιος ο Bakhtin διατείνεται, και μεταφέρουν η Καρατσινίδου και ο Μπελεζίνης, «το κείμενο ζει μόνο μέσω της επαφής του με το άλλο κείμενο» και στο σημείο, που αυτά τα κείμενα συναντούνται, «λάμπει ένα φως που φωτίζει και τα δύο, και το προγενέστερο και το μεταγενέστερο». Οι λάμψεις δεν προκαλούνται μόνο από την επαφή των κειμένων, αλλά και από την επαφή των πολιτισμών που φέρουν τα κείμενα αυτά (Καρατσινίδου, 2005: 109· Μπελεζίνης, 2003: 16).

Τα κείμενα, φορείς ιδεών και πολιτισμών, γίνονται το έναυσμα για έναν διακαλλιτεχνικό, διεπιστημονικό διάλογο, που περιλαμβάνει όλους τους συντελεστές και εκτείνεται πέραν αυτών. Ο υπερ-διαλεκτικός χαρακτήρας του έργου του Bakhtin εντάσσει στον διάλογο κείμενα, εποχές, γλώσσες, ανθρώπους και περιβάλλοντα και συγκερνά όλα τα στοιχεία σε ένα συνεκτικό όλο, ώστε να διαμορφώνει μια θεωρία ανάγνωσης που να είναι ανοιχτή στην πολλαπλότητα και στην πολυσημία

3.4.5.7. Συνεπαγωγές της θεωρίας του Bakhtin στην εκπαίδευση

Αν και οι φιλοσοφικές ιδέες και θεωρίες αποτελούν θεωρητικά σχήματα, που η μεταφορά τους στη σχολική πράξη χαρακτηρίζεται από δυσχέρεια, ωστόσο η αξιοποίηση της διαλογικής θεωρίας του Bakhtin, εξαιτίας του υπερ-διαλεκτικού και συγκεραστικού χαρακτήρα της, δύναται να διευρύνει τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες και να παράσχει αποτελεσματικές απαντήσεις σε πολλά προβλήματα της διδακτικής πράξης (Kubli, 2005: 502· Πουρκός, 2016γ: 451).

Έννοιες όπως η διαλογικότητα (dialogism), η πολυφωνία (polyphony), η απευθυντικότητα (addressivity), η καρναβαλική συγκρότηση της συνείδησης, σχετίζονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, σχετικά με τη δημιουργία

διαλογικού–πολυφωνικού περιβάλλοντος μάθησης και την αντίσταση σε κάθε μορφή συμμόρφωσης και επιβολής. Οι έννοιες αυτές παρέχουν τα μεθοδολογικά–εννοιολογικά εργαλεία στον μαθητή, για να εκφέρει τη δική του αυτόνομη «φωνή», ως μέλος μιας μαθησιακής κοινότητας, και να θέσει υπό αμφισβήτηση τις υπάρχουσες ιεραρχίες και τις σταθερές αλήθειες. Παράλληλα, οι έννοιες αυτές συμβάλλουν στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας, και καλλιεργούν την εναλλακτική ματιά.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασισμένο στη μονολογική προσέγγιση. Η ιεραρχική δομή, τα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος συγκρότησης της γνώσης και η μετάδοσή της, οι σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης, οι μονόδρομες εκπαιδευτικές πρακτικές ρητά ή άρρητα αποτελούν εκφάνσεις της μονολογικότητας στην εκπαίδευση. Ο εξουσιαστικός λόγος, που διαμεσολαβείται από την κυρίαρχη «φωνή» του δασκάλου και τα σχολικά εγχειρίδια, διδάσκει την ενιαία ανάγνωση, την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, καθώς και την εκμάθηση συγκεκριμένου τρόπου σκέψης στους μαθητές (Matusov, 2007: 235· Nesari, 2015: 642, Τσάφος, 2014: 47· Φρυδάκη, 2009: 237). Σύμφωνα με τον Hays, μορφή μονολογικής αφήγησης αποτελεί και η αντικειμενοποίηση της γνώσης: «Ο μονολογικά αντιληπτός κόσμος είναι ένας αντικειμενοποιημένος κόσμος, ένας κόσμος που αντιστοιχεί σε μία μοναδική, σταθερή ενιαία, αυταρχική συνείδηση» (Hays, 2005: 9).

Αντιστρόφως, η «διαλογικότητα» και η «πολυφωνία» προϋποθέτουν την απόρριψη των ανισοτήτων και την αποδοχή της «φωνής» των μαθητών ως ισότιμης. Η γνώση δεν στηρίζεται στη μετάδοση της αντικειμενικής, σταθερής αλήθειας αλλά αποτελεί συγκατασκευή διαφορετικών απόψεων, μέσα σε ένα διαλογικό πλαίσιο. Η «πολυφωνία» και η «πολυγλωσσία» εξασφαλίζουν την ενεργητική και δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών, στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο (Hajhosseiny, 2012: 1458). Ο όρος «ετερογλωσσία» αναφέρεται στη λειτουργία της γλώσσας, όταν τοποθετεί τους ανθρώπους σε ποικιλία διαφορετικών κοινωνικών και γλωσσικών περιβαλλόντων (Nesari, 2015: 644). Η «πολυφωνία», μεταφορική έννοια από την αφήγηση, συνιστά τη μέγιστη ελευθερία έκφρασης της προσωπικής θέσης, από οποιονδήποτε κι αν εκφέρεται. Η πολυφωνία στη σχολική τάξη καθιστά

τον λόγο δασκάλου και μαθητή ισότιμο και παρέχει τη δυνατότητα να ακουστούν οι διαφορετικές «φωνές» (Nesari, 2015: 644).

Σημαντική αναδεικνύεται και η αξιοποίηση του καρναβαλικού στοιχείου. Η μεταφορά του καρναβαλικού πνεύματος στη σχολική ζωή σημαίνει ανατροπή της υπάρχουσας ιεραρχίας. Ο δάσκαλος χάνει τη δύναμη, η αυθεντία αμφισβητείται, η γνώση δεν θεωρείται σταθερή αλλά ιστορικά προσδιορισμένη. Όλες οι διχοτομικές κατηγοριοποιήσεις, όπως το ατομικό και το συλλογικό, η ελεύθερη βούληση και ο ετεροκαθορισμός, ο εαυτός και οι άλλοι, το πνεύμα και το σώμα, υπονομεύονται και τίθενται τα θεμέλια για την αυθεντικά διαλογική, με ισότιμες «φωνές», συγκατασκευή της γνώσης.

Η σημασία της έννοιας της απευθυντικότητας (addressivity) είναι θεμελιώδης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς με αυτή συνδέεται η έννοια της διαλογικής κοινότητας (discursive community) (Bakhtin, 1981: 280, Φρυδάκη, 2003: 152). Η μαθητική κοινότητα στην οποία απευθύνεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν είναι ομοιογενής, αντιθέτως συντίθεται από άτομα που φέρουν βιώματα από εντελώς διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Αν ο λόγος του εκπαιδευτικού δεν «απευθύνεται» στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, στις εμπειρίες και στα βιώματά του, τον εξοστρακίζει από τη μαθητική κοινότητα. Αξιοποίηση της έννοιας υπάρχει, όταν ο εκπαιδευτικός «προσκαλεί» τους μαθητές σε συνομιλία, όταν χρησιμοποιεί κάθε διδακτικό μέσο για να εμπλέξει τον μαθητή στο «παιχνίδι» της μάθησης. «Απευθύνεται» σε αυτόν σημαίνει διερευνά τον χώρο τοποθέτησης του μαθητή, πού βρίσκεται και με ποιό μέσο θα εισχωρήσει στον κόσμο αυτόν (Kubli, 2005: 509).

Κάθε διδακτική πράξη αποτελεί πράξη επικοινωνίας και εμπεριέχει a-priori το στοιχείο της διαλογικότητας. Στη διαλογική αυτή κοινότητα, ο κάθε μαθητής εισέρχεται ως κοινωνικοπολιτισμική υπόσταση, η οποία φέρει τις δικές της εμπειρίες, τα δικά της βιώματα και τη δική της προσωπική «φωνή» (Kubli, 2005: 510). Στη φωνή αυτή απευθύνεται «η φωνή» του εκπαιδευτικού. Η συνύπαρξη και η αμοιβαία αποδοχή και των δύο φωνών είναι ο απαραίτητος όρος για να θεμελιωθεί η επικοινωνία (Φρυδάκη, 2003: 153). Αν η «φωνή» του εκπαιδευτικού δεν συνομιλήσει με αυτήν του μαθητή, σημαίνει ότι δεν διερευνήθηκε το προ-διδακτικό επίπεδο κατανόησης και ότι ο εκπαιδευτικός δεν απηύθυνε τον λόγο του σε έναν

συνομιλητή. Κατήργησε, δηλαδή, την αρχή της διαλογικότητας, εκφέροντας μονόλογο. Κάθε εκφερόμενος λόγος, επομένως, εντός της σχολικής τάξης, οφείλει να εμπεριέχει το στοιχείο της απευθυντικότητας. Αυτό είναι το στοιχείο που μετουσιώνει τον λόγο σε διάλογο και τους μαθητές σε συνομιλητές.

3.5. Συμπερασματικά

Οι θεωρίες που εξετέθησαν αποτέλεσαν διαφορετικές εκφάνσεις της αντίστασης προς τη θέαση του κειμένου ως «κλειστού συστήματος», συστήματος που εμπεριέχει τους όρους της ανάγνωσης και της ερμηνείας του. Οι στοχαστές αντιδρώντας στη μοναδικότητα της μίας ερμηνείας και στον δογματισμό που αυτή επιβάλλει, διατύπωσαν τις θεωρίες τους, σύμφωνα με τη θέση τους ως προς την τοποθέτηση του νοήματος. Διερευνώντας τον συσχετισμό της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας, της μοναδικότητας ή της πολλαπλότητας του νοήματος, ο κάθε στοχαστής διαμόρφωσε μια θεωρία με χαρακτηριστικές κατηγοριοποιήσεις και εννοιολογήσεις: Η Rosenblatt διατύπωσε το «συναλλακτικό μοντέλο», ο Jauss διατύπωσε την έννοια της «πρόσληψης», «του ορίζοντα προσδοκιών», «της απόστασης των οριζόντων» και τόνισε τον ρόλο του «επικοινωνιακού πλαισίου», η διατύπωση της θεωρίας «της αναγνωστικής ανταπόκρισης» ανήκε στον Iser, καθώς και τα «κενά της απροσδιοριστίας», ο Fish σε διαλεκτική αντιπαράθεση με το μοντέλο του Iser διατύπωσε τη θεωρία για τις «ερμηνευτικές κοινότητες». Τέλος, ο Bakhtin διαμόρφωσε ένα μοντέλο «ανοιχτό», που εξετάζει το κείμενο σε διάλογο με όλα τα άλλα κείμενα.

Η αξιοποίηση των θεωρητικών αυτών σχημάτων, σε συνάρθρωση με τις εξελίξεις και τα μεθοδολογικά εργαλεία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, δύναται να παρέχει νέες θεωρήσεις και νέα διδακτικά σχήματα στον χώρο της διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η παραδοσιακή θέαση, που προέβαλλε τη μοναδική ερμηνεία, δεν δίνει πλέον απαντήσεις στα πολύπλευρα ερωτήματα που γεννά η σχέση του κειμένου με το σύγχρονο κοινωνικό συγκείμενο. Η ερευνητική ανασκόπηση καταγράφει την κατεύθυνση της έρευνας προς μια διδακτική στοχευμένη στη διαλογικότητα, στη διερευνητική ανοιχτότητα και στην αναγνωστική ανταπόκριση (Reader response instruction).

4. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ

Διαβάζω τη λέξη
Διαβάζω τον κόσμο

Freire, P. & Macebo, D. (1987).

4.1. Εισαγωγή

Στις κοινωνίες του 21ου αιώνα νέες πραγματικότητες, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η πληροφορική επανάσταση, η έκρηξη στις επικοινωνιακές δυνατότητες και το νεοφιλελεύθερο πολιτικό σύστημα, διαμορφώνουν ένα δυναμικό «μετανεωτερικό» πλαίσιο, που επιστημολογικά θεωρείται νέο «παράδειγμα». Ο πολιτισμός εισέρχεται σε μια νέα εποχή, σε μια νέα κουλτούρα σκέψης, που φέρει ως χαρακτηριστικά την πολλαπλότητα, τη ρευστότητα, την αμφισβήτηση της ύπαρξης αντικειμενικής αλήθειας, την απαξίωση του οικουμενικού λόγου. Ο πολιτισμός αυτός αναγνωρίζει ως κριτήριο για την αξία μιας γνώσης την χρηστικότητά της, την εργαλειακή προοπτική και την πρακτική της εφαρμογή (Φρυδάκη, 2009: 240· Τσάφος, 2014: 47).

Οι αλλαγές αυτές θέτουν υπό αμφισβήτηση τις αρχές της κοινωνίας της νεωτερικότητας, εποχής στην οποία κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτιζαν οι μεγάλες αφηγήσεις, η πίστη στη δύναμη του Λόγου και η πίστη στην απεριόριστη πρόοδο του πολιτισμού. Οι βεβαιότητες κλονίζονται και τα εργαλεία ερμηνείας του παρελθόντος αποδεικνύονται ανενεργά. Στη θέση του Θετικισμού αναδύεται ο Κονστρουκσιονισμός, και στη θέση της μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης τοποθετείται η «κατασκευή» της από το Υποκείμενο. Παράλληλα, η αλλαγή στο κοινωνικό συγκείμενο και η διαφοροποίηση στη θεώρηση της αλήθειας πυροδότησαν αλλαγές στις θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης. Στις νέες θεωρίες καταγράφονται: η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Vygotsky), οι πολυγραμματισμοί (The New London Group), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner) και η Κριτική Παιδαγωγική (Freire).

Σύμφωνα με την *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky*, η γνώση αποτελεί μια αλληλοδιαδραστική και συγκειμενική κατασκευή που πραγματώνεται εντός μιας κοινότητας. Η μάθηση, κατά αυτόν τον τρόπο, δεν αποτελεί πράξη αποπλαισιωμένη, αλλά σύνθετη διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά πλαίσια. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε πραγματικές συνθήκες αλληλόδρασης, από τους εκπαιδευτικούς και από τους έμπειρους συνομήλικους (Vygotksy, 1978: 90).

Σύμφωνα με τη *θεωρία των πολυγραμματισμών*, οι αλλαγές στο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο έχουν μεταβάλει τους όρους συγκρότησης του νοήματος, με αποτέλεσμα την ανάδυση της ανάγκης ύπαρξης νέων γραμματισμών. Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι ανάγκες γραμματισμού είναι περίπλοκες, καθώς οι τρόποι κατασκευής του νοήματος είναι πολυτροπικοί, δηλαδή οπτικοί, ηχητικοί, κ.ά. Οι γραμματισμοί, κατά αντιστοιχία, πρέπει να συνδυάζουν διάφορα σημειωτικά συστήματα (The New London Group, 1996).

Η θεωρία της *Πολλαπλής Νοημοσύνης* του Gardner στέκεται κριτικά και λειτουργεί υπονομευτικά ως προς την παραδοσιακή, μονοδιάστατη θεώρηση της νοημοσύνης ως έννοιας που περιγράφει τη γλωσσική και λογικομαθηματική ικανότητα. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η νοημοσύνη απαρτίζεται από μια ευρεία ποικιλία ικανοτήτων, που αντιστοιχούν σε συμβολικά συστήματα. Η ικανότητα αναπαράστασης των συμβολικών αυτών συστημάτων λαμβάνει πολλαπλές μορφές και λειτουργεί συνθετικά (Gardner, 1983). Η πολλαπλότητα των μορφών αναπαράστασης αποδίδεται από τον Gardner με την πληθυντικότητα του όρου *Πολλαπλές Νοημοσύνες*.

Η *Κριτική Παιδαγωγική,* ως θεωρία του Paolo Freire, αφορά κυρίως στη στράτευση των δυνάμεων αντίστασης του ανθρώπου, ώστε να παραμείνει ιστορικό υποκείμενο και να μην αλλοτριωθεί από τους ομογενοποιητικούς μηχανισμούς του σύγχρονου νεοφιλελεύθερου καθεστώτος (Freire, 2011: 93). Σύμφωνα με τις θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής, δεν μπορεί να υπάρξει μια κουλτούρα, ούτε μια κοινή αφήγηση, παρά μόνο πολλαπλές αναγνώσεις ή ερμηνείες του κόσμου. Απορρίπτεται, δηλαδή, η πεποίθηση σχετικά με την ύπαρξη έγκυρης γνώσης και

«ορθής» ιδεολογίας, και νομιμοποιείται η μεταφορά των εμπειριών και των πολιτισμικών παραδόσεων των μαθητών μέσα στην τάξη (Κατσαρού, 2011: 413).

Οι ψυχοπαιδαγωγικές αυτές θεωρίες διάνοιξαν νέους δρόμους. Το γεγονός ότι η γνώση έπαψε να θεωρείται σταθερή και αντικειμενική, παράλληλα με την ανάδειξη της συμβολής του υποκειμένου στην κατασκευή της, έφερε συνεπαγωγές στην εκπαίδευση. Από το παραδοσιακό σχήμα μεταβίβασης των πληροφοριών, από τον δάσκαλο–αυθεντία στον μαθητή–παθητικό δέκτη, πραγματοποιήθηκε μετάβαση στο σχήμα συγκατασκευή της γνώσης, μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Το διδακτικό πρόταγμα, σύμφωνα με τις νέες κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες, είναι η μετατόπιση από την αδιαφοροποίητη διδασκαλία προς τον ανύπαρκτο «μέσο» μαθητή, στη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους, στη διδασκαλία που προάγει την πολλαπλή ανάγνωση και την καλλιέργεια της κριτικής ματιάς, μιας εναλλακτικής ανάγνωσης. Η διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους αποτελεί ένα νέο μοντέλο μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των καιρών για ανοιχτή, πολυφωνική διδασκαλία, που αξιοποιεί τους πολυγραμματισμούς σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών, δημιουργώντας εξατομικευμένα περιβάλλοντα μάθησης.

4.2. Ανιχνεύοντας την έννοια του μετανεωτερικού

Η στροφή από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί αποπλαισιωμένα, καθώς αποτελεί φαινόμενο ιστορικό· καθορίζεται, δηλαδή, από τους όρους διαμόρφωσης της πραγματικότητας και από τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το υποκείμενο στη νοηματοδότησή της. Η μελέτη, λοιπόν, της μεθοδολογίας της διδακτικής πράξης τοποθετείται στο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο. Εντάσσεται στο ιστορικό συγκείμενο της μετάβασης από την εποχή της νεωτερικότητας στην εποχή της μετανεωτερικότητας.

Ο ορισμός της έννοιας «μετανεωτερικότητα» είναι έργο δυσχερές. Σύμφωνα με τον Jameson, «ο όρος δεν είναι απλά αμφιλεγόμενος αλλά είναι εσωτερικά τεταμένος και αντιφατικός» (Jameson, 1999: 30). Η μετανεωτερικότητα δεν αποτελεί συγκροτημένο εννοιολογικό σύστημα, συνεκτική θεωρία, αλλά

πολύμορφο ρεύμα ιδεών, ένα διαφορετικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας (Usher & Edwards, 1994: 8). Ωστόσο, παρά τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις, υπάρχουν θέματα στα οποία συγκλίνουν όλες οι απόψεις, που επιχειρούν να περιγράψουν τί σημαίνει να ζει κανείς στην παρούσα κοινωνία. Σύμφωνα με τον Ward, οι κοινές παραδοχές αποτυπώνονται στα παρακάτω σημεία:

- Η κοινωνία, ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής σήμερα διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με 100, 50 ή ακόμα και 30 χρόνια νωρίτερα.
- Οι αλλαγές αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς, όπως η ανάπτυξη των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, της καταναλωτικής κοινωνίας και της τεχνολογίας της πληροφορίας.
- Η ανάπτυξη αυτών των τομέων επιδρά καταλυτικά στην κατανόηση αφηρημένων θεμάτων, όπως είναι το νόημα, η ταυτότητα ή ακόμα και η ίδια η πραγματικότητα.
- Οι προηγούμενοι τρόποι ανάλυσης δεν είναι πια αποτελεσματικοί και είναι ανάγκη να υπάρξουν νέοι τρόποι προσέγγισης και νέο λεκτικό περιγραφής του παρόντος.

(Ward, 2003: 6)

Για να καταστεί δυνατή η περιγραφή της νέας κατάστασης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί ή διαμορφώνεται καθημερινά, αναγκαία είναι η αντιδιαστολή της με τη νεωτερικότητα, την περίοδο που προηγήθηκε, και με τα θεωρητικά σχήματα της οποίας συνδιαλέγεται με μια σχέση συνέχειας, ασυνέχειας ή ρήξης.

Η περίοδος της νεωτερικότητας συνδέεται ιστορικά με το «παράδειγμα» του Διαφωτισμού, τη βιομηχανική επανάσταση, την ανάδυση των εθνικών κρατών, την αστική δημοκρατία. Είναι η περίοδος των μεγάλων αφηγήσεων, της πίστης στον ορθό λόγο και στη διαρκή, γραμμική πρόοδο του ανθρώπου. Η περίοδος της νεωτερικότητας συνδέεται με έννοιες, όπως: Θετικισμός, αντικειμενική αλήθεια, ενιαίος εαυτός, ολότητα, κανονικότητα, συμμόρφωση, σταθερότητα, αισιοδοξία (Φρυδάκη, 2009, 2015· Ασημάκης, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011· Τσάφος, 2014).

Οι εξελίξεις του 20ού αιώνα (παγκόσμιοι πόλεμοι, οικολογική καταστροφή, Ολοκαύτωμα, οικονομική κρίση) οδήγησαν στη διάψευση των οραμάτων της νεωτερικότητας περί γραμμικής προόδου και στην απονομιμοποίηση των μεγάλων

αφηγήσεων, οδήγησαν σε μια νέα κουλτούρα σκέψης (Havrey, 1989· Τσάφος, 2014). Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, της μετανεωτερικότητας βρίσκονται σε αντίστιξη με αυτά της προηγούμενης περιόδου, στις έννοιες της οποίας ασκεί κριτική. Η περίοδος, λοιπόν, αυτή συνδέεται με έννοιες, όπως: κοινωνικός κονστρουξιονισμός, εστίαση στις μικροαφηγήσεις, πολιτιστικός σχετικισμός, υποκειμενικότητα της γνώσης, ασάφεια, πολλαπλότητα των ερμηνειών, μεταβαλλόμενη ταυτότητα, εναλλαγή, ευελιξία, ασυνέχεια, διαφορετικότητα, αυτονομία. Ο όρος, δηλαδή, *μετανεωτερικό* αναφέρεται σε γενικές γραμμές σε ένα κίνημα σκέψης ή σε μια προσέγγιση του κόσμου που αμφισβητεί ή και απορρίπτει ολοκληρωτικά όλα όσα θεωρήθηκαν ως σταθερά θεμέλια της ανθρώπινης ύπαρξης έως τα μέσα του 20ού αιώνα (Φρυδάκη, 2015: 77). Επεκτείνεται δε σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης σκέψης και δράσης: Τέχνες, Αρχιτεκτονική, Πολιτική, Οικονομία, Πολιτισμός, Λογοτεχνία. Στον Πίνακα 4.1. καταγράφονται τα χαρακτηριστικά των δύο κοινωνικών παραδειγμάτων, νεωτερικότητα–μετανεωτερικότητα.

Πίνακας 4.1. Τα χαρακτηριστικά των δύο κοινωνικών παραδειγμάτων (Πηγή: Havrey, 1989:42· Kahraman, 2015:3993)

Νεωτερικότητα	**Μετανεωτερικότητα**
Θετικισμός	Κοινωνικός κονστρουξιονισμός
Μεγάλες αφηγήσεις	Εστίαση στις μικροαφηγήσεις, στο τοπικό, στο περιθωριακό
Πολιτισμική Κυριαρχία	Πολιτισμικός σχετικισμός
Αντικειμενικότητα γνώσης	Η γνώση προσωπική / πολιτιστική κατασκευή
Μοναδική ερμηνεία	Πολλαπλότητα ερμηνειών
Σταθερή ταυτότητα, ενιαίος εαυτός	Μεταβαλλόμενη ταυτότητα
Σταθερότητα	Αστάθεια, εναλλαγή, ευελιξία
Συμμόρφωση	Αντίσταση, αυτονομία
Ενοποίηση	Διαφορετικότητα
Συνέχεια	Ασυνέχεια

4.3. Η Μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση: Η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος

Στη μετανεωτερική, λοιπόν, εποχή, σε επίπεδο επιστημολογικού πλαισίου, στη θέση του Θετικισμού αναδείχθηκε ο κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με το μοντέλο του οποίου: α) δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση για την εξήγηση του κόσμου, β) η πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων (Φρυδάκη, 2006: 241). Η εκπαίδευση, ως θεσμός τοποθετημένος στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό συγκείμενο, δεν είναι αποκομμένη από το ιστορικό «γίγνεσθαι» αλλά συνομιλεί με τα διαφορετικά κοινωνικά-πολιτισμικά συμφραζόμενα. Ο προσανατολισμός, επομένως, της διδασκαλίας και της μάθησης καλείται να μετατοπιστεί από τη μετάδοση των γνώσεων–πληροφοριών στην υποκειμενική, ποιοτική εμπειρία των μαθητών, οι οποίοι, ως μελλοντικοί πολίτες, θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση σε συγκεκριμένα πλαίσια και για συγκεκριμένους σκοπούς (Φρυδάκη, 2009: 237).

Το νέο εκπαιδευτικό «παράδειγμα» καταγράφει σημαντικές διαφοροποιήσεις, σε επίπεδο θεωρίας αλλά και πράξης, σε σχέση με αυτό της νεωτερικότητας. Αρχικά, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου της στροφής από τη νεωτερική στη μετανεωτερική διδασκαλία, θα αναπτυχθούν, δηλαδή, οι θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης που αποτέλεσαν την ιδεολογική πλαισίωση η οποία επέφερε την αλλαγή στη διδακτική μεθοδολογία. Στις νέες θεωρίες καταγράφονται: η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Vygotsky), οι πολυγραμματισμοί (The New London Group), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner) και η Κριτική Παιδαγωγική (Freire).

4.3.1. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης του Vygotsky αποτελεί την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία στην οποία εδράζονται πολλές από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η θεωρητική διερεύνηση αφορά τις θέσεις σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές βάσεις της ατομικής ανάπτυξης, τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, την έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης, τη μάθηση ως διυποκειμενική–συγκειμενική κατασκευή, που πραγματώνεται εντός της κοινότητας.

Μια από τις σημαντικότερες αρχές της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι ότι η γνώση δεν μεταδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, αλλά αποτελεί ενεργητική κατασκευή της προσλαμβάνουσας συνείδησης του μαθητή (Slavin, 2006: 315). Η μάθηση, επίσης, δεν σχετίζεται μόνο με τη βιολογική ανάπτυξη, αλλά συνιστά μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών αλλαγών που συμβαίνουν μόνο σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Vygotsky, 1978: 90). Η γνώση, δηλαδή, κατασκευάζεται διυποκειμενικά σε ένα συνεργατικό περιβάλλον αλληλόδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα, δηλαδή, με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky, ο μαθητής μαθαίνει τα εργαλεία που αφορούν στην κοινωνική ζωή (χρήματα, μολύβι, υπολογιστές), καθώς και τα πολιτισμικά σήματα (γλώσσα, γραφή, αριθμητικό σύστημα) μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους μαθητές ή με ενήλικες με τους οποίους συναναστρέφεται. Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, σε ένα πρώτο στάδιο, συντελείται η ανάπτυξη των κατώτερων γνωστικών λειτουργιών, και σε ένα δεύτερο επίπεδο, πραγματοποιείται η ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Για την ανάπτυξη των σύνθετων κοινωνικών λειτουργιών απαραίτητη είναι η διαδικασία της εσωτερίκευσης (Doolittle, 1997: 84). Η *εσωτερίκευση,* όπως ορίστηκε από τον Vygotsky (1986), δεν περιλαμβάνει απλώς τη μεταφορά των εννοιών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Η επιστημονική ή η σχολική γνώση δεν εσωτερικεύεται απλώς με τη μετάδοση, χωρίς να συντελεσθεί επεξεργασία (Vygotsky, 1986: 161). Ο μαθητής πρώτα βιώνει μια συμπεριφορά, εμπειρία ή στάση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και στη συνέχεια αυτή ενσωματώνεται στη γνωστική λειτουργία του, ως έννοια δομημένη εσωτερικά. Η διαδικασία της εσωτερίκευσης αποτελεί ουσιαστικά τη διεργασία δημιουργίας νέων εννοιών.

Ο Vygotksy εννοιολόγησε την ανάπτυξη ως μια μεταμόρφωση των κοινωνικά διαμεσολαβημένων δραστηριοτήτων σε εσωτερικευμένες διαδικασίες. Η θέαση της ανάπτυξης, με τον τρόπο αυτό, αποτέλεσε άρνηση του δυϊσμού του Descartes και της διχοτόμησης σε εσωτερικές και εξωτερικές ψυχολογικές διεργασίες, σε ανάπτυξη, δηλαδή, και σε μάθηση. Αντιμετώπισε, άρα, το φαινόμενο ολιστικά, στην ενότητα και στην αλληλεξάρτηση των λειτουργιών.

Η υπόθεσή μας βασίζεται στην ενότητα αλλά όχι στην ταυτότητα της μαθησιακής

> *διαδικασίας και της εσωτερικής αναπτυξιακής διαδικασίας. Προϋποθέτει ότι το ένα βασίζεται στο άλλο. Επομένως, αποτελεί αντικείμενο της ψυχολογικής έρευνας ο τρόπος με τον οποίο εσωτερικεύονται η εξωτερική γνώση και οι ικανότητες στα παιδιά (Vygotsky, 1978: 90-91*).

Η έννοια της εσωτερίκευσης συνδέεται με τη μοναδικότητα της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας και εντάσσεται αναπόσπαστα στις κοινωνικές, πολιτισμικές, ιστορικές διαδικασίες. Η εσωτερίκευση θεάται ως μια αναπαραστασιακή δραστηριότητα, μια διαδικασία που συμβαίνει ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στο ανθρώπινο μυαλό (Steiner – Mahn, 1996: 196).

Ως προς την αξιοποίηση της έννοιας της εσωτερίκευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία: Οτιδήποτε μαθαίνει το παιδί στο σχολείο έχει ένα προηγούμενο ιστορικό μαθησιακής διεργασίας. Η μάθηση, όμως, που συμβαίνει στα προσχολικά χρόνια, διαφέρει σημαντικά από τη σχολική μάθηση. Η σχολική μάθηση στοχεύει στην εκμάθηση βασικών εννοιών της επιστημονικής γνώσης. Ο Vygotsky, λοιπόν, πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετούν και να διδάσκουν τις γνώσεις, που απευθύνονται στις υψηλές πνευματικές λειτουργίες, με τρόπο ολιστικό και αυθεντικό, δηλαδή, με τρόπο που να περιλαμβάνει εμπειρική γνώση και δεξιότητες ενταγμένες σε ένα πραγματικό πλαίσιο, σε ένα νοηματοδοτημένο πολιτιστικό συγκείμενο.

> *Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η ανάγνωση και η γραφή να είναι απαραίτητες για κάποιο λόγο… για παράδειγμα η γραφή θα πρέπει να νοηματοδοτηθεί και να διδαχτεί εντός του εμπειρικού πλαισίου και όχι μόνο ως κινητική δεξιότητα.*
>
> *(Vygotsky, 1978: 117-118)*

Οι διδακτικές ενέργειες οφείλουν να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να εντάσσεται οργανικά, εθελοντικά σε αυτές, καθώς θα θεωρεί ότι τον αφορούν, ότι συνδέονται, δηλαδή, με την εμπειρία του (Doolittle, 1997: 85). Η *διανοητική αλλαγή* δεν είναι εύκολη. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η προηγούμενη γνώση των μαθητών παρουσιάζει υψηλή αντίσταση, που εμποδίζει την πρόσληψη της νέας γνώσης (Haenen, Schrijnenmakers, Stufkrns, 2003: 247). Για να αλλάξει το προϋπάρχον διανοητικό σχήμα, απαραίτητη είναι η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η σημασία της δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού και διδακτικού περιβάλλοντος τονίστηκε και από τον Galperin, ο οποίος θεώρησε *τη διανοητική*

αλλαγή ως το κεντρικότερο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Galperin, 1982). Η διανοητική αλλαγή, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να επιτευχθεί μόνο στον βαθμό που οι νεοεισερχόμενες μαθησιακές εμπειρίες ανταποκρίνονται στο υπάρχον γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Η θέση αυτή είχε υποστηριχθεί και από τον Ausubel, ο οποίος θεωρούσε ότι η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο αν διδάσκει κάποιος λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο, μπορεί να διδάξει κατάλληλα (Ausubel, 1968: IV). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και πεποιθήσεις πρέπει να αποτελούν τη βάση εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι, όταν ο δάσκαλος στέφεται με ενδιαφέρον προς τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών, τα αποτελέσματα βελτιώνονται (Haenen, Schrijnenmakers & Stufkrns, 2003: 247).

Για τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, εντός του οποίου θα καταστεί εφικτή η σχολική μάθηση, απαραίτητη είναι η συνδρομή μιας άλλης έννοιας, της έννοιας *της Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης* (Vygotsky, 2000: 142). Ο Vygotsky διατύπωσε την έννοια της *Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης,* ως τον γενικό νόμο της πολιτισμικής ανάπτυξης. Επεξεργάστηκε, δηλαδή, την κοινωνική διάσταση των ψυχολογικών λειτουργιών, τοποθετώντας στην αλληλεπίδραση των ενηλίκων και των πιο ικανών συνομηλίκων «την πηγή πάνω στην οποία θα οργανωνόταν ο ιδανικός κόσμος της εκπαίδευσης των παιδιών» (Haenen, Schrijnenmakers & Stufkrns, 2003: 252· Cole, 1996: 111).

Η *Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης* ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από τη δυνατότητα ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων, και στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενός δασκάλου, ενός ενήλικα ή του ανεπτυγμένου συνομηλίκου» (Vygotsky, 1978: 86). Ο Vygotsky έχει δηλώσει, σχετικά με τη *Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης*, ότι αφορά στις δυνάμει δυνατότητες ενός παιδιού· ό,τι δηλαδή βρίσκεται στη Ζώνη αυτή, σε ένα πρώτο στάδιο, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καθοδήγηση των άλλων και όχι ανεξάρτητα, ενώ στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται η μετατόπιση από το επίπεδο του δυνητικού στο επίπεδο του

πραγματικού, «ό,τι, δηλαδή, το παιδί μπορεί να κάνει συνεργατικά σήμερα, το κάνει ανεξάρτητα και αυτόνομα αύριο» (Vygotsky, 1978: 211).

Οι θεωρητικοί της κοινωνικο-πολιτισμικής ανάπτυξης επεξέτειναν την έννοια της Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης, ώστε να περιλαμβάνει τη μάθηση, ως διαμεσολαβημένη, αλληλεπιδραστική, συγκειμενική διαδικασία και ως συμμετοχή των μαθητευομένων σε μία κοινωνική πρακτική. Ο Brawn και οι συνεργάτες του εκπόνησαν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία βασίζονταν σε αυτήν την ιδέα της δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να δύναται να ευνοήσει και να προαγάγει τη μάθηση. Ενεργητικοί παράγοντες μάθησης μπορούν να θεωρηθούν, εκτός από τους ενήλικες και τους συνομηλίκους με επαυξημένη γνώση, και τα εκπαιδευτικά μέσα, όπως βιβλία, videos, επιστημονικός εξοπλισμός, computers, εικαστικό υλικό (Brawn, 1992: 146). Στη διαδικασία αυτής της μάθησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παροχή κινήτρων και στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου, ώστε ο μαθητής να διευκολυνθεί στην πρόσκτηση της γνώσης, μέσω της παροχής ευκαιριών, για να ανακαλύψει, να εφαρμόσει και να συνειδητοποιήσει τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει (Slavin, 2006: 315).

Ανακεφαλαιώνοντας, κατέστη εμφανές ότι τα θεωρητικά σχήματα που κατατέθηκαν στηρίζουν τη θέση του Eugene Matusov πως ο Vygotsky αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες μορφές στον χώρο της αναπτυξιακής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας του 20ού αιώνα (Matusov, 2015: 316). Η συμβολή του αναγνωρίζεται στη διαμόρφωση θεωριών που αφορούν α) τη δράση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στην αναπτυξιακή διαδικασία, β) τον ρόλο της εσωτερίκευσης στην ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, γ) τη σημειωτική μαθησιακή διαμεσολάβηση, δ) τη σημασία της αλληλόδρασης στην κατασκευή της γνώσης, ε) τη διατύπωση της θεωρίας της Ζώνης Εγγύτερης, Ανάπτυξης, και στ) τη σημασία του κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου για την εσωτερίκευση κάθε γνώσης.

4.3.2. Πολυτροπικότητα - Πολυγραμματισμοί

Η ανάδυση των νέων γραμματισμών στη διδασκαλία και τη μάθηση, στο τέλος του 20ού αιώνα, υπήρξε το αποτέλεσμα των αλλαγών στο κοινωνικό–πολιτισμικό πλαίσιο. Οι κοινωνίες της νεωτερικότητας διακρίνονταν από τη μονοτροπικότητα στην ανάγνωση, και το αίτημα γραμματισμού ήταν ο αλφαβητισμός, η γνώση, δηλαδή, της ανάγνωσης και της γραφής. Στις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από την πολλαπλότητα των επικοινωνιακών μέσων, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση, διαμορφώθηκε ένα νέο τοπίο, που αιτείται νέους τρόπους νοηματοδότησης όσον αφορά την εγγραμματοσύνη, πολύ ευρύτερους και πιο ευέλικτους σε σχέση με αυτούς του παρελθόντος.

Ο λόγος (discourse), ως κοινωνικά δομημένη γνώση και έκφραση της πραγματικότητας, συγκροτείται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών συμφραζομένων και πραγματώνεται υλικά μέσω του κειμένου (text), το οποίο, σε αντιστοιχία με το σύγχρονο πλαίσιο, ορίζεται πολυτροπικά. Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από διαφορετικούς επικοινωνιακούς κώδικες και τρόπους (modes), όπως κίνηση, ήχο, εικόνα, που αλληλεπιδρούν συγκροτώντας νέα, πολυτροπικά, κειμενικά, επικοινωνιακά σχήματα. Η αλλαγή στον λόγο, ως κοινωνική κατασκευή, και συνεκδοχικά στο κείμενο επέφερε την ανάγκη επίγνωσης των πολλαπλών τρόπων κατασκευής του εκφερόμενου μηνύματος ή καλλιέργειας του αποτελεσματικού κριτικού γραμματισμού, που παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων (Fairclough, 1996· Γραίκος, 2011: 428).

Η στροφή στον τρόπο αντιμετώπισης και αξιοποίησης των γραμματισμών ξεκίνησε πριν είκοσι χρόνια (1996), από μια ομάδα επιστημόνων, το New London Group, οι οποίοι, αντιλαμβανόμενοι τη μεταστροφή του κοινωνικού πλαισίου, εξέτασαν τη σύνδεση ανάμεσα στο νέο κοινωνικό περιβάλλον που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, και στη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός νέου λειτουργικού εκπαιδευτικού σχήματος. Η ομάδα αυτή διατύπωσε θέσεις σχετικά με το τι συμβαίνει στον κόσμο της επικοινωνίας και το τι συμβαίνει ή τι δεν συμβαίνει ή τι θα έπρεπε να συμβεί στη διδασκαλία της γλώσσας και των γραμματισμών στην

εκπαίδευση. Διαμορφώθηκε, δηλαδή, το πλαίσιο της παιδαγωγικής των «πολυγραμματισμών» (Cope & Kalantzis, 2000).

Αρχικά, θα επιχειρηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: γραμματισμός, πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμός, ως νέων μορφών συγκρότησης του νοήματος στην κοινωνία της μετανεωτερικότητας. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση των νέων αυτών τρόπων νοηματοδότησης της πραγματικότητας.

Ο *γλωσσικός γραμματισμός,* μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα, συνδεόταν εννοιολογικά με τον όρο του αλφαβητισμού, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης σε έντυπα μέσα, δηλαδή, την επίσημη, στερεοτυπική μορφή της εθνικής γλώσσας. Η έννοια του *γλωσσικού γραμματισμού*, επομένως, είχε στατικό χαρακτήρα. Η Παιδαγωγική, κατ΄επέκταση, διαμορφωνόταν σε ένα μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και αυστηρά δομημένο από κανόνες πλαίσιο (The New London Group, 1996: 60-61). Ο γραμματισμός (αλφαβητισμός) δεν συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση (Χατζησαββίδης, 2007: 2).

Με τη θεωρία των *πολυγραμματισμών* έγινε μια απόπειρα διερεύνησης της κατανόησης του παρόντος στη διδασκαλία και στη μάθηση, ώστε να περιλάβει την πολλαπλότητα των λόγων, που καταγραφόταν στο κοινωνικό πλαίσιο (The New London Group, 1996: 61). Στόχευε, δηλαδή, στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην επεξεργασία, στην κατανόηση και στην παραγωγή κειμένων, που συνδυάζουν πολλά σημειωτικά μέσα και παράγονται σε πολυπολιτισμικά, πολυτροπικά, πολύγλωσσα κοινωνικά περιβάλλοντα (The New London Group, 1996: 60-61).

Ως *πολυτροπικότητα* ορίζεται η διαδικασία διασύνδεσης πολλών σημειωτικών τρόπων (modes), όπως της εικόνας, του ήχου, της κίνησης και του γραπτού ή προφορικού λόγου. Βασική αρχή αποτελεί η θέση ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους κι όχι μόνο μέσω του γραπτού λόγου (Kress, 2003 · Γραίκος, 2011: 428).

Οι θεωρίες, λοιπόν, του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας γεννήθηκαν ως συνέπεια της ύπαρξης πολυτροπικών κειμένων στη σύγχρονη

κοινωνία και της ανάγκης περιγραφής των σημειωτικών τρόπων που σχετίζονται με την ανάγνωσή τους. Οι θεωρίες αυτές περιγράφουν τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε τρόπου αλλά και τις ιδιότητες οι οποίες του επιτρέπουν να συνδέεται με τους άλλους σημειωτικούς τρόπους. Το κάθε πολυτροπικό κείμενο αποτελεί έκφανση-εκδοχή απόδοσης του νοήματος, που αντιστοιχεί σε ένα σύστημα σημασίας διαφορετικό από αυτό της γλώσσας του εντύπου του παρελθόντος, που επικοινωνεί, όμως, μαζί του, ως μέσο απόδοσης του ίδιου νοήματος. Η διδασκαλία των πολυγραμματισμών απαντά στην ανάγκη ανάγνωσης της γλώσσας των πολυτροπικών κειμένων της σύγχρονης πολυκειμενικής, πολυγλωσσικής εποχής. Προσφέρει, κατά αυτόν τον τρόπο, τη δυνατότητα πρόσβασης στο νόημα κειμένων που συνδυάζουν πολλούς σημειωτικούς τρόπους (Κατσαρού, 2011: 405, The New London Group, 1996: 60-61).

Οι αρχές με τις οποίες λειτουργεί η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (1996), όπως διατυπώθηκαν από το The New London Group, συνοψίζονται από την Κατσαρού σε τέσσερις:

1) Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο να αξιοποιεί και όχι να εξαλείφει τις διαφορετικές υποκειμενικότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι τα βιώματα των μαθητών και η πολιτισμική τους αναφορά οφείλουν να αποτελούν έναυσμα για μάθηση και πηγή συγκρότησης του νοήματος.

2) Η διδασκαλία οφείλει να είναι πολιτισμική δράση και να είναι μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου για δράση. Αυτό το σχέδιο πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους, μεθόδους, συνθήκες, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με καθημερινές πρακτικές κατασκευής του νοήματος. Για να επιτευχθεί το σχέδιο αυτό, αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού πρέπει να αποτελούν διαφορετικά είδη κείμενων, πολυτροπικά και πολύσημα προϊόντα.

3) Η μάθηση θεωρείται ως μια διαδικασία συγκρότησης του νοήματος, στην οποία το υποκείμενο επαναδομεί συνεχώς τον εαυτό του. Το νόημα στη διαδικασία αυτή αποδίδεται ως σχέδιο.

4) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί συνισταμένη τεσσάρων παραγόντων: α) της πλαισιοθετημένης πρακτικής, β) της ανοιχτής διδασκαλίας, γ) της κριτικής πλαισίωσης, και δ) της μετασχηματισμένης πρακτικής. Κάθε

ολοκληρωμένη διδασκαλία οφείλει να περιλαμβάνει και τα τέσσερα συστατικά κυκλικά και όχι γραμμικά (Κατσαρού, 2011: 405-406).

Οι κοινωνικές μεταστροφές, οι αλλαγές στους τρόπους παραγωγής του νοήματος αλλά και στη διαδικασία νοηματοδότησης έφεραν την ανάγκη ύπαρξης νέων μορφών γραμματισμού που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύνθετες ανάγκες της σύγχρονης περίπλοκης, πολυτροπικής, πολυκειμενικής πραγματικότητας. Η έμφαση των πολυγραμματισμών στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο το νόημα κατασκευάζεται και στη συμβολή του υποκειμένου σε αυτόν, φέρει σημαντικές συνεπαγωγές στην εκπαίδευση. Η λογική του μονογραμματισμού στηριζόταν στην παθητική αποδοχή των δεκτών του μηνύματος και στην αναπαραγωγή του. Η πνευματική στάση αυτή ευνοούσε τη σταθερότητα των υπαρχόντων συστημάτων, καθώς εγγυόταν την προσαρμογή σε αυτά. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, αντιθέτως, προϋποθέτει τη συμμετοχή του δέκτη στην κατασκευή του νοήματος και η ύπαρξη αυτής της συνθήκης καθιστά τη διαδικασία καινοτόμο, πλαισιοθετημένη, δημιουργική και χειραφετική. Ο γραμματισμός, στην περίπτωση αυτή, δεν αφορά στην εκμάθηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά στην ενεργητική στάση απέναντι στη διαδικασία της νοηματοδότησης, που χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα, αλλαγή και καινοτομία (Cope & Kalantzis, 2009: 174).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στοχεύει στην αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των εμπειριών των διαφορετικών υποκειμενικοτήτων των μαθητών. Η διδασκαλία είναι πλαισιοθετημένη, τα κείμενα που εισέρχονται στη μαθησιακή διδασκαλία «συνομιλούν» με τα βιώματα των μαθητών. Τα κείμενα αυτά, αντλημένα από τις πολλαπλές μορφές της πραγματικότητας, είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τις γλωσσικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών. Τα κείμενα δύνανται να αξιοποιηθούν ως φορείς σημασιών, συστήματα σημασίας που οδηγούν τους μαθητές σε εξοικείωση με την πολλαπλή ανάγνωση (Kress, 2003: 110-119· Κατσαρού, 2011: 418). Κατά αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται «οι φωνές» των μαθητών ως εκδοχές ερμηνείας των κειμένων, και προβάλλεται η διαφορετικότητα.

4.3.3. Πολλαπλή νοημοσύνη

Η αποτίμηση της νοημοσύνης απασχόλησε τους επιστήμονες από το τέλος του 19ου αιώνα. Ήταν η εποχή που η γνώση στην Ψυχολογία εγκατέλειπε το προεπιστημονικό στάδιο και εισερχόταν στην περίοδο των εμπειρικών μελετών. Ο ψυχολόγος Alfred Binet σε συνεργασία με τον Theodore Simon ισχυρίστηκαν ότι η νοημοσύνη ήταν μετρήσιμη και δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησής της (Binet & Simon, 1916). Για να μετρηθεί η νοημοσύνη, το υποκείμενο υποβαλλόταν σε μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες έπρεπε να απαντηθούν γρήγορα και να βαθμολογηθούν. Η φιλοσοφία δόμησης του τεστ ήταν ότι όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολόγηση που επιτύγχανε το υποκείμενο, τόσο υψηλότερη καταγραφόταν η νοημοσύνη του. Η αδυναμία αυτού του τεστ ήταν ότι όλες οι ερωτήσεις αφορούσαν είτε στη μαθηματική είτε στη γλωσσική νοημοσύνη. Μέχρι τα μέσα του 20^{ού} αιώνα, η νοημοσύνη και η μέτρησή της αποτελούσαν το βασικό ενδιαφέρον των βιβλίων Ψυχολογίας στις βιομηχανοποιημένες χώρες.

Τη δεκαετία του 1980, το θεωρητικό ενδιαφέρον και οι μελέτες του ψυχολόγου Howard Gardner όσον αφορούσε την ανάπτυξη, τις γνωστικές λειτουργίες και τις ικανότητες επεξεργασίας συμβόλων, τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η θεώρηση του Piaget, σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες ήταν λανθασμένη και αποτελούσε περιοριστική, μερική, και εν τέλει λανθασμένη θέαση της νοητικής λειτουργίας (Gardner, 1983). Ενώ, δηλαδή, ο Piaget θεώρησε όλες τις οπτικές του συμβόλου ως μία μοναδική «σημειωτική λειτουργία», οι εμπειρικές αποδείξεις συνέτειναν στην ύπαρξη πολυτροπικότητας στον σχεδιασμό, στη νοητική λειτουργία και στη συμβολική αναπαράσταση. Αυτό σημαίνει ότι ξεχωριστές ψυχολογικές λειτουργίες αντιστοιχούν σε καθένα από τα συμβολικά συστήματα, γλωσσικό, αριθμητικό, εικονιστικό, μουσικό, κ.τ.λ. (Gardner & Hatch, 1989: 5). Κάποια άτομα παρουσιάζουν υψηλή ανάπτυξη σε κάποια συμβολική λειτουργία, χωρίς αυτό να σημαίνει αντίστοιχη ανάπτυξη σε άλλη. Επίσης, βλάβες σε κάποια τμήματα του εγκεφάλου είναι δυνατόν να επηρεάσουν κάποιες συμβολικές λειτουργίες, χωρίς ανάλογη μεταφορά της δυσλειτουργίας σε άλλα τμήματα. Αυτές οι επιστημονικές παρατηρήσεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι διαφορετικές

συμβολικές μορφές αναπαράστασης αντιστοιχούν σε διακριτά εγκεφαλικά τμήματα (Wapner & Gardner, 1979).

Σε επίπεδο αξιοποίησης της θεωρίας της νοημοσύνης στην εκπαίδευση, ο Gardner αντιτάχθηκε στη μονοδιάστατη θεώρησή της. Στην εκπαίδευση, υποστήριξε, εκτιμάται υπερβολικά μονομερώς η γλωσσική και η λογικο-μαθηματική, συμβολική μορφή της αναπαράστασης. Προφανώς, αυτές αποτελούν δύο ιδιαίτερα σημαντικές μορφές της νοητικής λειτουργίας, ιδιαίτερα στο σχολικό σύστημα, σε άλλα, όμως, πεδία της κοινωνικής ζωής, έξω από το σχολείο, άλλες μορφές συμβολικής αναπαράστασης είναι εξίσου σημαντικές. Αποτέλεσμα αυτής της μονομερούς έμφασης στη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη είναι η «ψευδής» κατασκευή της νοημοσύνης, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω των εξειδικευμένων αξιολογικών δοκιμασιών. Αν τα αξιολογικά κριτήρια της νοημοσύνης έδιναν έμφαση σε διαφορετικού είδους γνωστικές λειτουργίες, αν τα κριτήρια και οι δοκιμασίες αξιολόγησης ήταν διαφορετικά, τότε θα διαμορφωνόταν μια εντελώς διαφορετική άποψη για το θέμα της ανθρώπινης νοημοσύνης (Gardner & Hatch, 1989: 5).

Ο Gardner υπέδειξε έναν τρόπο με τον οποίο η νοημοσύνη θα μπορούσε να αποτελέσει μια έννοια λειτουργική, μέσα από την κατάτμησή της και την αναγνώριση διακριτών ικανοτήτων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικό τύπο νοημοσύνης. Η έννοια της νοημοσύνης θα μπορούσε να περιλαμβάνει πολλά είδη συμβολικών συστημάτων, τα οποία θα αξιοποιούσαν πολλαπλές γνωστικές δυνατότητες. Για τον σκοπό αυτό, δημιούργησε μια χαρτογράφηση ομαδοποιήσεων των πολλαπλών ικανοτήτων σε οκτώ συμπεριληπτικές κατηγορίες ή «νοημοσύνες» (Amstrong, 2009: 6). Οι Νοημοσύνες θα μπορούσαν να χωριστούν ως εξής:

Γλωσσική: Περιγράφει την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας είτε προφορικά (πρόκειται για την ικανότητα ενός αφηγητή, ρήτορα ή πολιτικού), είτε γραπτώς (πρόκειται για την ικανότητα ενός ποιητή, σεναριογράφου, δημοσιογράφου, επιμελητή). Η νοημοσύνη αυτή αναφέρεται στην ικανότητα ή ευαισθησία στην αντίληψη της σύνταξης, της δομής, της φωνολογίας, της σημασίας ή της νοηματοδότησης των λέξεων. Κάποιες χρήσεις περιλαμβάνουν τη *ρητορική* (τη χρήση της γλώσσας με στόχο την πειθώ), την απομνημόνευση (τη χρήση της

γλώσσας για αναπαραγωγή), την ερμηνεία (τη χρήση της γλώσσας για εξήγηση), τη μεταγλώσσα (την αυτοαναφορική χρήση της γλώσσας).

Λογική–Μαθηματική: Η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης αριθμών (πρόκειται για την ικανότητα ενός μαθηματικού, λογιστή, ή στατιστικού) και λογικής τεκμηρίωσης (πρόκειται για την ικανότητα ενός επιστήμονα ή προγραμματιστή). Η νοημοσύνη περιλαμβάνει την ευαισθησία για λογικό σχεδιασμό και ανεύρεση σχέσεων αιτίου – αιτιατού. Κάποια είδη λειτουργιών που αξιοποιούνται στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη είναι η κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση, η γενίκευση.

Μουσική: Η ικανότητα αντίληψης, διάκρισης, αξιολόγησης, έκφρασης μουσικών μορφών (μουσικός, συνθέτης, μαέστρος). Η νοημοσύνη περιλαμβάνει την ευαισθησία στον ρυθμό, τη μελωδία, την τονικότητα ενός μουσικού κομματιού.

Χωρική: Η ικανότητα αντίληψης του οπτικο-χωρικού κόσμου με ακρίβεια (κυνηγός, τοπογράφος) και η ικανότητα μετασχηματισμού αυτών των αναπαραστάσεων (αρχιτέκτονας, διακοσμητής). Η νοημοσύνη περιλαμβάνει ευαισθησία στο χρώμα, τη γραμμή, το σχήμα, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία.

Σωματική–κιναισθητική: Η ικανότητα στη χρήση του σώματος για την έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων (ηθοποιός, αθλητής, χορευτής). Αυτή η νοημοσύνη περιλαμβάνει συγκεκριμένες φυσικές ικανότητες, όπως συντονισμό, ισορροπία, ευλυγισία, δύναμη.

Διαπροσωπική: Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος και να διακρίνει τη διάθεση, τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων (σύμβουλος, πολιτικός). Ο φορέας της έχει την ικανότητα να προσλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου ως «ενδείξεις», και να δρα ανάλογα και αποτελεσματικά.

Ενδοπροσωπική: Η αυτογνωσία και η ικανότητα δράσης, σε αντιστοιχία με αυτή τη γνώση. Η νοημοσύνη περιλαμβάνει την αντίληψη της ακριβούς εικόνας του εαυτού με τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες (ψυχοθεραπευτής, ηγέτης). Η επίγνωση των εσωτερικών συγκρούσεων, της διάθεσης, η ύπαρξη αυτοπειθαρχίας και αυτοεκτίμησης.

Περιβαλλοντική: Η ευαισθησία στα φυσικά φαινόμενα (φυσιογνώστης, βιολόγος). Η νοημοσύνη αυτή αναφέρεται στην ικανότητα κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης των ειδών (χλωρίδα και πανίδα). Είναι η ικανότητα ένταξης στο περιβάλλον είτε

φυσικό, είτε αστικό (Amstrong, 2009: 6-7). Στον Πίνακα 4.2. καταγράφονται οι οκτώ νοημοσύνες και οι βασικές ικανότητες δεξιότητες, στις οποίες αντιστοιχούν.

Πίνακας 4.2. Οι νοημοσύνες (Πήγή: Amstrong, 2009: 10-11˙ Gardner & Hatch, 1989).

Οι Οκτώ Νοημοσύνες		
Νοημοσύνη	**Προσωπικότητα**	**Βασικά Στοιχεία**
Λογική-μαθηματική	Επιστήμονας Μαθηματικός	Ευαισθησία στη διάκριση λογικο-μαθηματικών εννοιών, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, λογικός σχεδιασμός.
Γλωσσική	Ποιητής Δημοσιογράφος	Ευαισθησία στον ήχο, τον ρυθμό και το νόημα των λέξεων, ευαισθησία στις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας.
Μουσική	Συνθέτης Μουσικός	Ικανότητα παραγωγής και εκτίμησης του ρυθμού, εκτίμηση των μορφών μουσικής εκφραστικότητας.
Χωρική	Τοπογράφος Γλύπτης	Ικανότητα εκτίμησης του οπτικού – χωρικού κόσμου με ακρίβεια.
Σωματική–Κιναισθητική	Χορευτής Αθλητής	Ικανότητα των κινήσεων του σώματος ή του ελέγχου των αντικειμένων με επιδεξιότητα.
Διαπροσωπική	Εκπαιδευτικός Πωλητής	Ικανότητα διάκρισης και ανταπόκρισης στη διάθεση, στην ιδιοσυγκρασία, στα κίνητρα των άλλων ανθρώπων.
Ενδοπροσωπική	Ψυχοθεραπευτές Ηγέτες	Πρόσβαση στα προσωπικά συναισθήματα. Γνώση των ικανοτήτων, των αδυναμιών, των επιθυμιών και της νοημοσύνης.
Περιβαλλοντική	Περιβαλλοντολόγος	Ευαισθησία σε θέματα επαφής με τη φύση – Επικοινωνία και αίσθηση του φυσικού περιβάλλοντος

4.3.3.1. Σημαντικές παρατηρήσεις σε σχέση με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης

Η θεωρία της *Πολλαπλής Νοημοσύνης* του Gardner δεν στοχεύει στην περιγραφή του είδους της νοημοσύνης που κατέχει ο καθένας, ούτε στην απόδοση ενός αριθμού που θα αποτελεί τον «δείκτη ευφυΐας». Η θέση του Gardner είναι ότι ο κάθε άνθρωπος είναι κάτοχος και των οκτώ τύπων της νοημοσύνης, σε διαφορετικό βαθμό. Σε σπάνιες περιπτώσεις, κάποιοι κατέχουν και τους οκτώ τύπους σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό, και άλλοι υπολείπονται και στους οκτώ. Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις των ανθρώπων, κάποιες από τις νοημοσύνες είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες και κάποιες υπολείπονται. Επίσης, δεν υπάρχει συγκεκριμένος

τρόπος εκδήλωσης της νοημοσύνης. Κάποιος μπορεί να μην έχει την ικανότητα να διαβάζει και να γράφει, αλλά να είναι χαρισματικός ομιλητής και να διαθέτει ιδιαίτερα διευρυμένο λεξιλόγιο.

Η κάθε νοημοσύνη ξεχωριστά, επίσης, δεν είναι έννοια αυθύπαρκτη, δεν υπάρχει αυτόνομα και αποκομμένα από τις υπόλοιπες. Οι νοημοσύνες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν πάντα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, για την προετοιμασία ενός γεύματος, πρέπει κάποιος να διαβάσει τη συνταγή (γλωσσική), να υπολογίσει τις μερίδες (μαθηματική), να λάβει υπόψη τις προτιμήσεις της οικογένειας (διαπροσωπική) και να παρασκευάσει το γεύμα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιείται γευστικά και αισθητικά ο ίδιος (ενδοπροσωπική).

4.3.3.2. Η εκτίμηση της νοημοσύνης μέσα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα

Η ταυτόχρονη συνύπαρξη όλων των τύπων της νοημοσύνης φέρει μια σημαντική εκπαιδευτική συνεπαγωγή. Όλοι οι άνθρωποι δύνανται να αναπτύξουν, σε κάποιο βαθμό, όλες τις μορφές των ικανοτήτων, που αντιστοιχούν σε όλους τους τύπους της νοημοσύνης. Ορισμένοι πιστεύουν ότι στερούνται κάποιους τύπους νοημοσύνης και ότι αδυνατούν να τους καλλιεργήσουν, καθώς η έλλειψη είναι εγγενής. Ο Gardner διατείνεται ότι η άποψη αυτή αποτελεί μια λανθασμένη πεποίθηση, καθώς όλοι οι άνθρωποι κατέχουν και τους οκτώ τύπους νοημοσύνης και όλοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οποιαδήποτε από τις νοημοσύνες επιθυμούν, σε υψηλό βαθμό, εάν δεχθούν την κατάλληλη ενίσχυση και έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση (Amstrong, 2009: 15).

Σημαντικές συνεπαγωγές στην εκπαίδευση θα έχει η αναζήτηση και η εύρεση τρόπων αξιολόγησης όλων των τύπων της νοημοσύνης, ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερος βαθμός αυτογνωσίας του μαθητή σε σχέση με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Οι νοημοσύνες πρέπει να αναζητηθούν μέσα σε νοηματοδοτημένες πολιτισμικά δραστηριότητες, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο αναζήτησης, μέσα από τη συμπλήρωση δοκιμασιών, με μολύβι και χαρτί. Η αποτίμηση αυτή, όντας αποπλαισιωμένη, μπορεί να φαίνεται ότι είναι αντικειμενική και να φαντάζει ιδανική, καθώς αποσοβεί τον κίνδυνο μεροληψίας, αλλά εμπεριέχει προκατάληψη και ευνοεί μονομερώς την επίδοση στη λογικομαθηματική – γλωσσική νοημοσύνη. Ο στόχος της αντικειμενικότητας είναι

απατηλός και η ταυτότητα της υποκειμενικότητας του μαθητή διαφεύγει (Gardner & Hatch, 1989: 6).

4.3.3.3. Συνεπαγωγές στην εκπαίδευση

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης δεν αποτελεί ένα θεωρητικό σχήμα, μια εννοιολογική «κατασκευή», αποκομμένη από την εφαρμογή της, αλλά βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, η θεωρία έτυχε ενθουσιώδους υποδοχής από την εκπαίδευση και αξιοποιήθηκε άμεσα, μέσα από την εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων. Η θεωρία ανταποκρινόταν στο αίτημα για διαφοροποίηση και έδινε απάντηση στην αναζήτηση ενός σχήματος που θα απέδιδε με περισσότερη αποτελεσματικότητα τις ικανότητες ενός ατόμου (Gardner, 1995: 200). Σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον, για παράδειγμα ακόμα και στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, η γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να εκτιμηθεί μέσα από πολλαπλές διαδικασίες, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας (αφηγητής) ή η παρουσίαση μιας ιστορίας (δημοσιογράφος) κ.τ.λ. Κατά αντιστοιχία, η αντίληψη του χώρου μπορεί να εκτιμηθεί, χωρίς αποπλαισιώμενη εξέταση δεξιοτήτων, μέσα από τη Ζωγραφική (ζωγράφος) ή τη συναρμολόγηση αντικειμένων (μηχανικός).

Η απήχηση της θεωρίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έγινε άμεσα εμφανής, καθώς τρία ερευνητικά προγράμματα εκπονήθηκαν σε σχολεία στην Αμερική, μέσα σε πέντε χρόνια από τη διατύπωσή της.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Patricia Bohanos και οι συνεργάτες της αξιοποίησαν τη θεωρία για να σχεδιάσουν το πρόγραμμα ενός ολόκληρου σχολείου στην Ινδιανάπολη. Μέσα από μια ποικιλία προγραμμάτων (πληροφορικής, κιναισθητικής δραστηριότητας, μουσικής, κ.τ.λ.), μέσα από εμπλουτισμένες δραστηριότητες, δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ανακαλύψουν τα δυνατά σημεία τους και να αναπτύξουν τις κλίσεις τους. Για παραπάνω από έναν χρόνο, κάθε παιδί εκτελούσε έναν αριθμό προγραμμάτων βασισμένων σε θέματα, όπως: «Ο άνθρωπος και το περιβάλλον του», «Οι αλλαγές στον χώρο και στον χρόνο». Τα προγράμματα αυτά παρουσιάστηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν για μετέπειτα μελέτη και ανάλυση. Μια ομάδα ερευνητών, από το Harvard Project Zero, διερευνά την ανάπτυξη μιας ομάδας κριτηρίων, με τα οποία τα βιντεοσκοπημένα προγράμματα θα αξιολογηθούν.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρόγραμμα Arts PROPEL, υπήρξε ένα συνεργατικό πρόγραμμα που στόχευσε στην εκτίμηση της ανάπτυξης και της μάθησης σε περιοχές όπως η μουσική, η δημιουργική γραφή, οι εικαστικές Τέχνες, οι οποίες παραδοσιακά παραμελούνται από τις περισσότερες τυπικές μετρήσεις. Το τρίτο πρόγραμμα, το Project Spectrum, οργανωμένο από τον David Feldman, ανέπτυξε μια σειρά από δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος και εκδοχές αξιολόγησης που να ταιριάζουν σε μαθητοκεντρικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης και παιδικών σταθμών (Gardner & Hatch, 1989: 7). Ο ίδιος ο Gardner, σε μια αναστοχαστική μελέτη της πρόσληψης της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, δώδεκα χρόνια μετά τη διατύπωσή της, επισημαίνει τρεις θετικές συνεπαγωγές:

α) *Καλλιέργεια των επιθυμητών ικανοτήτων.* Τα σχολεία καλλιεργούν τις δυνατότητες εκείνες που αξιολογούνται θετικά και εκτιμώνται από την κοινωνία. Πολλές κλίσεις και ενδιαφέροντα που αποκλείνουν από το κυρίαρχο πρότυπο της τυπικής εκπαίδευσης το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της γλωσσικομαθηματικής νοημοσύνης, δεν ενισχύονται, μένουν στην αφάνεια και ο μαθητής αποθαρρύνεται από την ανάπτυξή τους.

β*) Προσέγγιση μια έννοιας, ενός θέματος ή ενός πεδίου με πολλαπλούς τρόπους.* Ο Gardner εκλαμβάνει ως διασπαστικό τον υλικό μαξιμαλισμό που διακρίνει τα σχολικά προγράμματα. Το γεγονός ότι στα σχολικά προγράμματα περιλαμβάνονται πάρα πολλές γνώσεις, από ανεξάρτητους και μη συσχετιζόμενους τομείς, οδηγεί στην επιφανειακή προσέγγιση της γνώσης και στην αδυναμία της εις βάθος κατανόησης. Είναι πιο αποτελεσματικό να επιλεγούν πυρηνικές ιδέες, ουσιαστικά ερωτήματα και στη συνέχεια να επενδυθεί χρόνος στη μελέτη τους από πολλαπλές εκδοχές. Οι επιλεγμένες θεματικές δεν είναι απαραίτητο να εξεταστούν και με τις οκτώ νοημοσύνες, αλλά είναι απαραίτητο να ενταχθούν στο κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο, με τρόπο παιδαγωγικά κατάλληλο.

γ) Ε*ξατομικευμένη εκπαίδευση*. Ένας από τους λόγους της μεγάλης απήχησης της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα που παρέχει για συμπερίληψη. Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης βασίζεται στον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η θεωρία στηρίζεται στη θέση: «Δεν είμαστε όλοι

ταυτόσημοι, δεν διαθέτουμε την ίδια νοημοσύνη». Η εκπαίδευση λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, όταν οι ιδιαίτερες ικανότητες ή οι αδυναμίες λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό διδασκαλίας του αντικειμένου. Το ομογενοποιητικό σύστημα αναμφίβολα αφορά σε μια μειονότητα μαθητών, αποκλείοντας τους περισσότερους (Gardner, 1995: 208).

Επιπλέον, σχετικά με την πολλαπλότητα των εκδοχών ανάγνωσης, ο Gardner επισημαίνει τα θετικά αποτελέσματα της εναλλακτικής θέασης: Πρώτον, επειδή τα παιδιά δεν μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο, θα επιτευχθεί η εμπλοκή των περισσότερων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεύτερον, πολλοί μαθητές που αποκλείονταν με τον παραδοσιακό τρόπο θα νιώσουν επαρκείς, ικανοί, καθώς διαθέτουν κάποια διαφορετική ικανότητα αναπαράστασης. Τέλος, καθώς η κατανόηση δύναται να επιτευχθεί μέσω της αναπαράστασης με πολλαπλούς τρόπους, διανοίγονται παράλληλα πολλαπλοί τρόποι έκφρασης.

Συνοψίζοντας, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υπήρξε μια επαναστατική θεώρηση για την αντιμετώπιση και την αξιολόγηση της ανθρώπινης νοημοσύνης, καθώς προσέφερε ένα ολιστικό μοντέλο κατανόησης των ικανοτήτων του ατόμου. Μέσα από τις οκτώ νοημοσύνες εκφράζεται το σύνολο των δυνατοτήτων αναπαράστασης της πραγματικότητας. Η θεωρία είχε άμεση πρόσληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προσέφερε ένα μοντέλο εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα δεν αποτέλεσε μόνο θεωρητική έννοια αλλά και εφαρμοσμένη πρακτική, καθώς έδωσε στην εκπαίδευση τη δυνατότητα να λειτουργήσει συμπεριληπτικά, ακόμα και για τους μαθητές, που δεν έχουν υψηλές επιδόσεις στη λογικομαθηματική–γλωσσική νοημοσύνη. Με τον τρόπο αυτό άνοιξε τον δρόμο για ένα σχολείο περισσότερο δημοκρατικό, ανοιχτό στην ετερότητα, που ουσιαστικά προσφέρει διέξοδο στις ικανότητες του κάθε μαθητή, συνδυάζοντας τη γνωστική καλλιέργεια με τη συναισθηματική καλλιέργεια.

4.3.4. Κριτική παιδαγωγική

Με τον όρο *Κριτική Παιδαγωγική* εννοούμε την εκπαιδευτική θεωρία, που περιλαμβάνει διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση και καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι σε καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες (Νικολακάκη, 2011: 17).
Η θεωρία θεμελιώθηκε στις αρχές που έθεσε ο Paolo Freire και είχε ως κύριους εκπροσώπούς τους: Herny Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren, Michael Apple και Donaldo Macebo και εκδηλώθηκε με επίκεντρο την Αμερική, στις δεκαετίες του 1980-1990 (Κατσαρού, 2011: 413· Γούναρης & Γρόλλιος, 2010: 53).

Η Κριτική Παιδαγωγική αναδύθηκε ως αντίδραση στην αυξανόμενη επιβολή της κυρίαρχης αφήγησης του νεοφιλελευθερισμού-νεοσυντηρητισμού στην κοινωνία και διδάσκει την αφύπνιση και τη δράση (Giroux, 2011: 21). Ως ρεύμα έχει τις ρίζες της στον νεωτερικό προοδευτισμό του Dewey και συγκεκριμένα στις απόψεις του σχετικά με την ενεργοποίηση των μαθητών, την παροχή κινήτρων και τη βιωματική μάθηση (Κατσαρού, 2011: 413, Kalantzis & Cope, 1993: 45-49). Η Κριτική Παιδαγωγική, όμως, ως παιδαγωγική κίνηση αντίστασης στους αλλοτριωτικούς θεσμούς της εξουσίας, συνδέθηκε με τον Paolo Freire, προσφέροντας ταυτόχρονα το όραμα για αλλαγή (Νικολακάκη, 2011: 63). Τοποθετώντας τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής στο κοινωνικό συγκείμενο, και συγκρίνοντάς την με τις θέσεις της μετανεωτερικότητας, πρέπει να επισημανθεί ότι καταγράφεται αντιφατική στάση, αποδοχής και αντιπαράθεσης. Σημειώνεται, δηλαδή, σύγκλιση, ως προς την υπονομευτική στάση απέναντι στην ύπαρξη αντικειμενικής γνώσης και αλήθειας και ταυτόχρονα απόκλιση σε σχέση με τη ρητορική του νεοφιλελευθερισμού και την έμμεση παγίωση των ανισοτήτων (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 113).

Αναλυτικότερα, και οι δύο θεωρίες πρεσβεύουν ότι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι δυνατόν να επιβάλλεται μία καθολική κουλτούρα, ούτε μια αφήγηση, καθώς συνυπάρχουν πολλές αναγνώσεις ή ερμηνείες της πραγματικότητας (Κατσαρού, 2011: 413, Kalantzis & Cope, 1993: 45-49). Επομένως, καταγράφεται ένας δημοκρατικός στόχος, για συμμετοχικότητα και

κοινωνική ευαισθησία, ένας στόχος που κατευθύνεται προς πολλαπλές πηγές γνώσης και κοινωνικοοικονομική κινητικότητα (Kincheloe, 2011: 231), όμως παρά τη δημοκρατικότητα που επαγγέλλεται η θέαση αυτή, η Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνει τις αντιφάσεις και τη «διπλή» αφήγηση της μετανεωτερικότητας.

Επισημαίνονται, δηλαδή, οι αντιφάσεις, που διέπουν τον σύγχρονο κόσμο. Ενώ το αναμενόμενο θα ήταν ο εκδημοκρατισμός και η πολυπολιτισμική θέαση να λειτουργήσει συμπεριληπτικά για διαφορετικούς μαθητές από περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα, παρατηρείται μια τυποποιημένη ατζέντα, που αποκλείει, θέτει κοινωνικούς κανόνες και εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (Kincheloe, 211: 232). Προβάλλοντας την αντίστασή της στην παγίωση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ολοκληρωτική επικράτηση του χρηστικού ατομικισμού, η Κριτική Παιδαγωγική προβάλλει το αίτημα για την αλλαγή των καταπιεστικών συνθηκών και την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικής δικαιοσύνης (Νικολακάκη, 2011: 17).

Συνοπτικά, οι αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η κίνηση της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως καταγράφηκαν από τους Γρόλλιο & Κάσκαρη, είναι οι εξής:

- *Τα νοήματα δημιουργούν τις υπάρχουσες δομές αξιών, που τελικά ενσαρκώνονται σε κοινωνικές σχέσεις καταπίεσης, αλλοτρίωσης και υποταγής (η γνώση θεμελιώνεται σε γλωσσικές σχέσεις, που είναι ιστορικά και κοινωνικά συγκροτημένες και, με αυτήν την έννοια, η κατηγορία της γλώσσας είναι καθοριστική στη διαμόρφωση της πραγματικότητας).*
- *Η σχέση έννοιας – αντικειμένου, σημαίνοντος – σημαινομένου δεν είναι ποτέ σταθερή, ούτε υπερβατικά δεδομένη, αλλά διαμεσολαβείται από την καπιταλιστική παραγωγή, κατανάλωση και τις κοινωνικές σχέσεις.*
- *Η καταπίεση έχει πολλά «πρόσωπα», προέρχεται από τις κοινωνικές διακρίσεις φύλου, φυλής και τάξης, αλλά η επικέντρωση σε μία από τις διακρίσεις σε βάρος των άλλων παρεμποδίζει την κατανόηση της αλληλοσυσχέτισής τους.*
- *Το άτομο ταυτόχρονα δημιουργεί και δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου είναι μέρος, και δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ολοκλήρωση*.

(Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 109)

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή, που διαμορφώνει νέες μυθολογίες και ο λόγος της εξουσίας λειτουργεί παραπλανητικά, αφαιρώντας από τους ανθρώπους τα δικαιώματα και τις κατακτήσεις τους (Νικολακάκη, 2011: 17). Οι στοχαστές και οι κριτικοί παιδαγωγοί επεσήμαναν την περιπλοκότητα των δομών, καθώς και τον παραπλανητικό τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ιδεολογίες τη σύγχρονη εποχή. Ο Chomsky, για παράδειγμα, επισημαίνει ότι οι θεσμοί έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταμείβεται η συμμόρφωση και η υπακοή (Chomsky, 2011: 124), και καθώς το σχολείο και η εκπαίδευση επιδιώκουν τη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων μορφών ζωής, επικυρώνουν τη δυναμική της εξουσίας και παγιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες, μέσω της φυσικοποίησής τους (McLaren, 1989: 60).

Η Κριτική Παιδαγωγική τόνισε την ευθύνη της εκπαίδευσης απέναντι στη ρητορική της κυρίαρχης κουλτούρας και την ανάγκη για διαρκή επαγρύπνηση και αφύπνιση. Η εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να είναι ουδέτερη και να αγνοεί τους κινδύνους που συνοδεύει η παθητικοποίηση, αλλά οφείλει να διδάσκει την αντίσταση ενάντια στους αλλοτριωτικούς και ομογενοποιητικούς μηχανισμούς (Freire, 2011: 91).

Στις ιδιάζουσες και περίπλοκες συνθήκες, η εκπαίδευση πρέπει να εκφέρει τον εναλλακτικό λόγο αντίστασης, ο οποίος να βασίζεται σε αρχές που υπερβαίνουν την εργαλειακή και λειτουργική λογική (Καστοριάδης, 2011: 126). Για να καταστεί δυνατή η αλλαγή στην εκπαίδευση και να μετασχηματιστεί ο λόγος σε πράξη, πρέπει να υπάρξει αλλαγή στη φιλοσοφία, στη στοχοθεσία, καθώς και στους υφιστάμενους ρόλους εκπαιδευτικού – μαθητή. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης ο Freire προβάλλει την ανατροπή της «τραπεζικής» και αφηγηματικής θεώρησης της εκπαίδευσης. Η «τραπεζική» θεώρηση διαιωνίζει την υφιστάμενη κατάσταση, την παθητικοποίηση των υποκειμένων και παγιώνει τις εξουσιαστικές σχέσεις, εκκινώντας από αυτές του δασκάλου – μαθητή. Η αλλαγή θα επιτευχθεί μόνο με τη ύπαρξη μιας άλλης ανάγνωσης της πραγματικότητας.

Ως προς την αφηγηματική διάσταση της εκπαίδευσης, ο Friere επισημαίνει τις αρνητικές προεκτάσεις της, η γνώση δεν συνδέεται με το βίωμα και τοποθετείται σε απόσταση από τον μαθητή. Η απόσταση αυτή την αλλοτριώνει, μετατρέποντάς

την σε αφηγημένο κείμενο, και παράλληλα, λειτουργεί ως διαχωριστικό για τον πομπό του κειμένου από τον δέκτη. Ο μαθητής δεν έρχεται σε επαφή με την ίδια τη γνώση, αλλά με το κείμενο που μεταφέρει τη γνώση, με αποτέλεσμα η γνώση να ταυτίζεται με το κείμενο, το οποίο ο μαθητής οφείλει να αποστηθίσει. Ο μαθητής εκλαμβάνεται ως «άδειο δοχείο», το οποίο ο εκπαιδευτικός θα γεμίζει με γνώσεις – πληροφορίες. Η ικανότητα του μαθητή να αποθηκεύει με τάξη και να αναπαραγάγει με ακρίβεια, αποτελεί το επαληθευτικό στοιχείο της απόδοσής του και της επίδοσής του.

Αυτή η «τραπεζική», όπως τη χαρακτηρίζει ο Freire, αντίληψη της εκπαίδευσης δίνει στον εκπαιδευτικό ρόλο καταθέτη και στον μαθητή θέση «αποταμιευτικού χώρου». Η αναπαραγωγική αυτή θέαση της γνώσης αποτελεί αλλοτρίωση της ίδιας της γνώσης, που αποτελεί δύναμη ανατροπής, ανανέωσης και αναμόρφωσης, που προκύπτει μέσα από την εξερευνητική ικανότητα του ανθρώπου σε αλληλόδραση με το περιβάλλον του και με τους γύρω του (Freire, 1977: 78). Ο μαθητής δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως στατική, παθητική και συμμορφωμένη προσωπικότητα, αλλά ως προσωπικότητα υπό διαμόρφωση, εν τω γίγνεσθαι, ρευστή και μεταλλασσόμενη, σε έναν ομοίως ρευστό και μεταλλασσόμενο κόσμο (Freire, 1977: 94).

Για την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαίδευση δεν πρέπει να διδάσκει τη συμμόρφωση – αναπαραγωγή αλλά την κοινωνική αλλαγή και ανατροπή. Η στάση αυτή της αντίστασης προϋποθέτει αφύπνιση και ενεργό δράση σε συλλογικό επίπεδο, απαιτεί μια εναλλακτική «ανάγνωση» των προβαλλόμενων από την κυρίαρχη αφήγηση μηνυμάτων, καθώς και της πραγματικότητας. Η ανάγνωση δεν πρέπει να συγχέεται με την αποκωδικοποίηση της λέξης ή της γλώσσας. Η ανάγνωση πρέπει να συνδέεται με τη γνώση του κόσμου και να αλληλοδιαπλέκεται με το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο τοποθετείται. Οι λέξεις οφείλουν να φέρουν το φορτίο της νοηματοδότησης της υπαρξιακής εμπειρίας των μαθητών και όχι των δασκάλων. Η ανάγνωση πάντα σημαίνει κριτική πρόσληψη, ερμηνεία και επανεγγραφή του κειμένου (Freire – Macebo, 1987: 29-36).

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός βοηθάει τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης δεν σημαίνει ότι «γεμίζει το κεφάλι του με λέξεις». Αντιθέτως, ο μαθητής

κατασκευάζει μόνος του τις γνώσεις, σύμφωνα με τις προσωπικές, βιωμένες εμπειρίες του. Οι λέξεις, επομένως, που συγκροτούν ένα πρόγραμμα γραμματισμού θα πρέπει να προέρχονται από το «σύμπαν των λέξεων» του βιωμένου κόσμου των ανθρώπων, που μαθαίνουν και εκφράζουν σε πραγματική γλώσσα, τις ανησυχίες τους φόβους, τις ανάγκες και τα όνειρα τους. Η διδασκαλία πρέπει να αποτελεί προϊόν της διυποκειμενικής σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών, μαθητών – μαθητών, μαθητών – κειμένων, μαθητών – κοινωνικού πλαισίου, και ως τέτοιο προϊόν οφείλει να φέρει τη σφραγίδα των νέων ανθρώπων – μαθητών και τη μοναδικότητα της δημιουργικής συνάντησής τους.

Εν τέλει, η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί μια παιδαγωγική της ελπίδας, που αποστρέφεται την παθητικοποίηση και τη μοιρολατρική στάση απέναντι στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και στις εξουσιαστικές δομές της. Προσφέρει «μια γλώσσα δυνατοτήτων, μια γλώσσα που ανακοινώνει την παρουσία μας στην Ιστορία και στον κόσμο και κηρύσσει [ότι πρέπει] γεμάτοι ελπίδα να αγωνιστούμε για το όνειρο, για την ουτοπία, για την ελπίδα την ίδια, με κριτική προοπτική. Και αυτός ο αγώνας δεν είναι μάταιος», (Freire, 2004: 102). Συνοψίζοντας, στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, διαμορφώθηκαν θεωρίες από ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ή κοινωνιολόγους, οι οποίες προσέδωσαν σημαντικές προεκτάσεις στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής θεωρίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky διδάσκει τη σημασία της διυποκειμενικής αλληλόδρασης για την κατασκευή της γνώσης και την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου. Η θεωρία των πολυγραμματισμών τονίζει την πολλαπλότητα των τρόπων νοηματοδότησης και προβάλλει την ανάγκη για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών, με στόχο την πολυτροπική ανάγνωση και την προαγωγή της διαφοροποίησης στη σχολική τάξη. Κατά ανάλογο τρόπο, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης πρεσβεύει ότι η σχολική εκπαίδευση αξιοποιεί και αξιολογεί μόνο δύο από τις οκτώ νοημοσύνες. Με την αξιοποίηση όλων των τύπων της νοημοσύνης, το σύνολο των μαθητών εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική προβάλλει την ανάγκη αφύπνισης σε σχέση με τους κινδύνους που προέρχονται από τη φυσικοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων και προβάλλει την ανάγκη αντίστασης στους ομογενοποιητικούς

μηχανισμούς. Όλες αυτές οι θεωρίες συνέβαλαν σημαντικά στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου «εκπαιδευτικού παραδείγματος», που να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα.

4.4. Παραδοσιακή μέθοδος – Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους

Η σύγχρονη εποχή, περίπλοκη, δυναμική και εξελισσόμενη, με διακριτικά χαρακτηριστικά τη ρευστότητα και την ασάφεια, προβάλλει διαφορετικές ανάγκες ως προς την εκπαίδευση των μαθητών, σε σχέση με την εκπαίδευση που είχε σχεδιαστεί για μια κοινωνία η οποία απαντούσε σε ένα προγενέστερο επιστημολογικό «παράδειγμα». Η γενιά των ενηλίκων είχε σχεδιάσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτυπώνοντας τα δικά της βιώματα και τις δικές της εμπειρίες. Όμως οι αλλαγές στο κοινωνικό συγκείμενο είναι τεράστιες, και κανείς δεν μπορεί να προβλέψει ποιες θα είναι οι προτεραιότητες και οι ανάγκες στην κοινωνία του μέλλοντος (Χρυσαφίδης, 2003: 43).

Οι αλλαγές, τοποθετημένες στην κοινωνική πλαισίωση και στην επιστημολογική θεώρηση της γνώσης, στη μετάβαση από το «παράδειγμα» της νεωτερικότητας σε αυτό της μετανεωτερικότητας, έχουν συνεπαγωγές στην εκπαίδευση, η οποία, ως θεσμός, αναδεικνύεται αναποτελεσματικός στην παροχή κατάλληλων «εργαλείων» για την κατασκευή του εαυτού, τη νοηματοδότηση του παρόντος και τον σχεδιασμό του μέλλοντος.

4.4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Τα δύο μοντέλα διδασκαλίας (παραδοσιακή διδασκαλία – διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους) παρουσιάζουν ανάλογη αντίστιξη χαρακτηριστικών με τα κοινωνικά «παραδείγματα», νεωτερικότητα – μετανεωτερικότητα· καταγράφεται, δηλαδή, και στην εκπαίδευση, η σύγκρουση των «παραδειγμάτων», σε σχέση με συγκεκριμένες εννοιολογήσεις: Το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας συνδέεται με την αποδοχή της αντικειμενικότητας της γνώσης, τη μετάδοση και την αναπαραγωγή των πληροφοριών, τη δασκαλοκεντρική θεώρηση, από την καθ’ έδρας και μετωπική διδασκαλία, την κατευθυντική διδασκαλία και τη διδακτική του «αντικειμένου». Σε αντιπαράθεση, το μοντέλο της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους συνδέεται με τη μαθητοκεντρική αντίληψη, την πολυτροπικότητα, τους πολυγραμματισμούς, την αυτόνομη μάθηση, τη συμβολή του μαθητή–ενεργού υποκειμένου στην κατασκευή της γνώσης (Κοσσυβάκη, 2006: 29-35· Φρυδάκη, 2009: 239· Θεοφιλίδης, 2009: 121).

4.4.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία

Η παραδοσιακή διδακτική διακρίνεται κυρίως από την έμφαση, που προσδίδει στον ρόλο του εκπαιδευτικού (δασκαλοκεντρική κατεύθυνση), σε σχέση με την απόδοση στον μαθητή ρόλου υποδεέστερου (Θεοφιλίδης, 2009: 122). Η απόκτηση της γνώσης στην παραδοσιακή μέθοδο περιγράφεται ως μια γραμμική πορεία, κατά την οποία τα πάντα ξεκινούν από τον εκπαιδευτικό, ενώ στους μαθητές αποδίδεται ο παθητικός ρόλος του αποδέκτη (Ξέκαλος – Παπαγεωργίου, 1970: 297). Η έλλειψη ενεργητικής συμμετοχής και η αναπαραγωγική στάση απέναντι στη γνώση καταγράφεται παραστατικά από τον Κουτσάκο:

> *Τις περισσότερες φορές, η μάθηση ήταν μάθηση ρουτίνας. Ο μαθητής επαναλάμβανε την έτοιμη γνώση, που άκουε από τον δάσκαλο, χωρίς ο ίδιος να μετέχει καθόλου στη δημιουργία και στην απόκτηση της γνώσης αυτής. Διαρκώς ανέμενε οδηγίες, χωρίς πρωτοβουλίες και χωρίς αυτενέργεια*.
>
> Κουτσάκος, 1986: 159

Σύμφωνα με την παραπάνω θέαση, ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση αυθεντίας, θεωρείται λοιπόν ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης, ο οποίος ελέγχει την πορεία της διδασκαλίας και αξιολογεί τον βαθμό κατάκτησης των αρχικών στόχων. Μέσα στη σχολική τάξη, η δράση εκκινεί και εξαντλείται στον εκπαιδευτικό, αυτός παρουσιάζει τη νέα γνώση, αυτός αφηγείται, περιγράφει, επιδεικνύει, απευθύνει ερωτήσεις, αξιολογεί. Σύμφωνα, δε, με τον Κομένιο, ο χώρος του, αυστηρά διαχωρισμένος από τον χώρο των μαθητών, εμπεριέχει τις δικές του νοηματοδοτήσεις. Η έδρα, υπερυψωμένη, δηλώνει την απόσταση, την εξουσιαστική σχέση, την επιβολή κυριαρχίας διά της μετάδοσης της γνώσης (Κανάκης, 2001: 123).

Άλλες έννοιες με τις οποίες συνδέεται το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο και η απομνημόνευση (Θεοφιλίδης, 2009: 126). Η μονοτροπικότητα στη διδασκαλία και η πίστη ότι η επιστημονική αλήθεια είναι σταθερή και αναλλοίωτη σχετίζονται με την πεποίθηση ότι η γνώση δύναται να καταγραφεί και να κωδικοποιηθεί σε ένα μόνο διδακτικό εγχειρίδιο και να μετακενωθεί από αυτό. Η κυρίαρχη αφήγηση αποτυπώνεται και προσφέρεται στον μαθητή προς απομνημόνευση. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη, η μάθηση θεωρείται ένα τελικό προϊόν, μεταβιβάσιμο στον μαθητή, του οποίου η αξιολόγηση βασίζεται στη δυνατότητα αποστήθισης και αναπαραγωγής του περιεχομένου του εγχειριδίου (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2013: 198). Οι επιλογές του συγγραφέα του

εγχειριδίου αποτελούν τη διδακτέα ύλη και προβάλλονται ως η μοναδική εκδοχή–ερμηνεία της πραγματικότητας.

Ως προς τη στοχοθεσία, το παραδοσιακό μοντέλο βασίζεται στη συμπεριφοριστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η μάθηση αποτελεί συνέπεια ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος. Ακολουθώντας αυτήν τη θεωρητική αρχή, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στον μετασχηματισμό της συμπεριφοράς των μαθητών, μέσα από την προβολή συγκεκριμένων ερεθισμάτων. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, επιχειρούν να πετύχουν μια συγκεκριμένη απόκριση, ενδεικτική της αλλαγής συμπεριφοράς και, επομένως, της μάθησης. Μέσα σε ένα τόσο συγκεκριμένο πλαίσιο, τόσο το περιεχόμενο, όσο και η μέθοδος διδασκαλίας αποκτούν αξία μόνο ως μέσα επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων. Το μοντέλο αυτό βρίσκεται σε απόλυτη αντιστοιχία με τις αρχές της νεωτερικότητας, σχετικά με τη γραμμική, ορθολογική κατεύθυνση, στην οποία οι μαθησιακοί στόχοι συντάσσονται με την τεχνοκρατική, εργαλειακή θέαση της εκπαίδευσης (Τσάφος, 2014: 140).

Η παραδοσιακή παιδαγωγική, που φέρει ως χαρακτηριστικά τις προδιαγεγραμμένες με ακρίβεια κινήσεις μέσα στην τάξη και τον ακριβή λεπτομερειακό σχεδιασμό, δεν είναι σε θέση να προσφέρει λύσεις στα περίπλοκα προβλήματα της εποχής μας (Χρυσαφίδης, 2003: 38). Το εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από κανονιστική λογική και ιεραρχική δομή (Κουτσελίνη–Ιωαννίδου, 2013:59). Τα αναλυτικά προγράμματα, κατασκευασμένα σύμφωνα με το θετικιστικό μοντέλο, βασίζονται στη συμπεριφοριστική θεωρία. Δίνουν προτεραιότητα σε προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι πρέπει να διδαχθούν σε μια αδιαφοροποίητη ομάδα ιδανικών μαθητών. Η διδασκαλία αποτελεί γραμμική πορεία με συγκεκριμένα, προδιαγεγραμμένα βήματα. Η γνώση είναι αντικειμενική, εργαλειακή και τα αποτελέσματα της πρόσκτησής της μετρήσιμα. Το υποκείμενο είναι απόν, ή, στην καλύτερη περίπτωση, παραμερίζεται. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι δηλωτική της νεωτερικής στοχοθετικής οπτικής: πρότυπα σχολεία, αριστεία, απόδοση, επίδοση, απολογισμός, δείκτες (Τσάφος, 2014, Φρυδάκη, 2009). Στον βαθμό, λοιπόν, που κάθε κοινωνία διαμορφώνει την

εκπαίδευσή της για να καταστήσει τους αυριανούς πολίτες λειτουργικούς και αποτελεσματικούς, νέα εκπαιδευτικά σχήματα έχουν αρχίσει να αναφαίνονται.

4.4.1.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους

Η διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους αποτελεί μια σύγχρονη κατεύθυνση της Παιδαγωγικής που στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να δύναται να συνδιαλαγεί ενεργητικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο και να αξιοποιήσει τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Το νέο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης διαθέτει ονοματοδοσίες που βρίσκονται σε αντίστιξη με το παραδοσιακό μοντέλο, όπως «Διδακτική του ενεργού υποκειμένου» αντί για «Διδακτική του αντικειμένου» (Κοσσυβάκη, 2006), ή «Διδασκαλία ως ενεργητική πρόσκτηση» αντί για «μοντέλο μετάδοσης» (Θεοφιλίδης, 2009: 127). Το μοντέλο αυτό αντιτάσσεται στην απόσταση της διδασκαλίας από την πραγματική ζωή, στον παραγκωνισμό της εμπειρίας του μαθητή, στην απουσία δραστηριοτήτων στη σχολική ζωή, στην ενιαία διδασκαλία, στον έλεγχο της επίδοσης και γενικά στη φορμαλιστική διάσταση και την κανονικοποίηση (Goehlich, 2003). Συνιστά, δηλαδή, μια μορφή κριτικής και απόρριψης της ενιαίας αφήγησης και του ορθολογισμού της τεχνοκρατικής κοινωνίας (Πουρκός, 2000: 31).

Οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις φέρουν ως χαρακτηριστικό τη διαφοροποίηση και την «πολυφωνία», καθώς αποδεικνύουν εμφατικά πόσο περίπλοκη είναι η εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και πόσο δημιουργική και επαναστατική μπορεί να γίνει η παιδαγωγική σκέψη και δράση (Πουρκός, 2000: 32). Αποτελούν την απάντηση στην αναχρονιστική πρακτική της ενιαίας διδασκαλίας, που απευθυνόταν στον ανύπαρκτο «μέσο» μαθητή, και ανταποκρίνονται στην ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία, στο πλαίσιο μιας ανομοιογενούς τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική πολιτισμική και προσωπική εκκίνηση του κάθε μαθητή (Κανάκης, 2007: 21). Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιείται όλο το φάσμα των εμπειριών των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (Τσάφος, 2011: 141). Οι εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθιστούν την τάξη ένα δημοκρατικό πεδίο συνεργασίας και διυποκειμενικής επικοινωνίας. Η

πολλαπλότητα αυτή και η ανάδειξη των «φωνών» των υποκειμένων εδράζεται επιστημολογικά στην αλλαγή «παραδείγματος». Το θετικιστικό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης αντικαθίσταται από το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, το οποίο συνεπάγεται την «κατασκευή» και αναδημιουργία της γνώσης στην προσλαμβάνουσα συνείδηση του υποκειμένου.

Σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, η μάθηση προσεγγίζεται με όρους διαδικασίας και όχι προϊόντος, συνιστά, δηλαδή, μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής οικοδομεί τη δική του γνώση και κατανόηση για τον κόσμο μέσα από τη δράση και τον στοχασμό (Φρυδάκη, 2009: 259). Η θέση αυτή απηχεί στη ριζοσπαστική άποψη του Κονστουκτιβισμού ότι «Η ανθρώπινη γνώση μπορεί να γνωρίσει μόνο ό,τι η ίδια κατασκεύασε» (Von Glasersfeld, 1995: 3), η οποία, αν και θεάται τη γνώση ως φαινόμενο ακραία υποκειμενικό, δεν σφάλλει ως προς τον ρόλο της εμπειρίας. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις του μαθητή λαμβάνονται υπόψη, καθώς αποτελούν τον προσωπικό, διαισθητικό και προεπιστημονικό τρόπο ερμηνείας της πραγματικότητας. Αποστολή της εκπαίδευσης δεν είναι «να αποθηκεύσει» πληροφορίες στον νου των μαθητών, αλλά να τους ενεργοποιήσει γνωστικά να κατασκευάσουν σημαντικές έννοιες (Slavin, 2006: 315).

Η μετατόπιση της θέασης της γνώσης, από αντικειμενική σε σχετική και υποκειμενικά νοηματοδοτημένη, επιφέρει ριζικές μεταβολές στη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στους φορείς της. Η μονόδρομη κατεύθυνση της παραδοσιακής παιδαγωγικής, από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, υπονομεύεται, σε τέτοιο βαθμό, ώστε η νέα κίνηση, ριζοσπαστικά πλουραλιστική, να χαρακτηρίζεται ως «αντιπαιδαγωγική». Η λέξη «αντιπαιδαγωγική» χρησιμοποιείται με την έννοια της κριτικής στάσης απέναντι στην υφιστάμενη Παιδαγωγική, της απομάκρυνσης από τη γραμμική στοχοθεσία προς μια κατεύθυνση αποδυνάμωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού, μέσω της προβολής ως σημαντικών των εμπειριών και των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών (Χρυσαφίδης, 2003: 43).

Σημαντική διαφοροποίηση στη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η υποχώρηση της μονοτροπικής διδασκαλίας (γλώσσα, γραπτός ή προφορικός λόγος, αφήγηση) και η ανάδειξη των πολλαπλών μορφών

αναπαράστασης. Η πολυπροπικότητα, που χαρακτηρίζει τις εναλλακτικές διδασκαλίες, αποτελεί την εκπαιδευτική αξιοποίησηπου ακολούθησε τη θεωρητικοποίηση των πολλαπλών μορφών επικοινωνίας. Οι πολλαπλοί τρόποι επικοινωνίας (εικόνες, λέξεις, ήχοι, Μουσική, ενέργειες, κίνηση) αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους και με το κοινωνικό–πολιτισμικό πλαίσιο, και δημιουργούν πολλαπλές αναπαραστάσεις, πολλαπλούς γραμματισμούς, οι οποίοι ως τρόποι νοηματοδότησης αποτελούν μια νέα μορφή της γλώσσας (Κατσαρού, 2011: 416). Τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους, στην αντιπαράθεση τους με τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού μοντέλου, καταγράφονται στον Πίνακα 4.3.

Πίνακας 4.3. Χαρακτηριστικά παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους.

Χαρακτηριστικά Παραδοσιακής διδασκαλίας – Διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους		
Μέθοδος	**Παραδοσιακή**	**Εναλλακτικές μέθοδοι**
Επιστημολογικό Μοντέλο	Θετικισμός	Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός
Ψυχολογική Θεωρία	Συμπεριφορισμός	Κονστρουκτιβισμός
Γνώση	Αντικειμενική, αποπλαισιωμένη	Υποκειμενική, πλαισιοθετημένη
Εκπαιδευτικό Μοντέλο	Μετάδοσης πληροφοριών	Κατασκευής εννοιών
Μάθηση	Ενιαία, κανονικοποιημένη	Διαφοροποιημένη
Εκπαιδευτικός	Μεταδότης, γνώσεων, πομπός, πηγή της γνώσης, αυθεντία, αξιολογητής	Συνοδοιπόρος, σχεδιαστής, οργανωτής, συγκατασκευαστής της γνώσης
Μαθητής	Παθητικός δέκτης	Συγκατασκευαστής της γνώσης
Μέθοδος	Μονοτροπική	Πολυτροπική
Πλαίσιο	Ατομικό	Συλλογικό
Γραμματισμός	Μονογραμματισμός	Πολυγραμματισμοί
Νοημοσύνη	Λογικο-μαθηματική – Γλωσσική	Πολλαπλή
Πνευματική Στάση	Συμμόρφωση	Ευελιξία

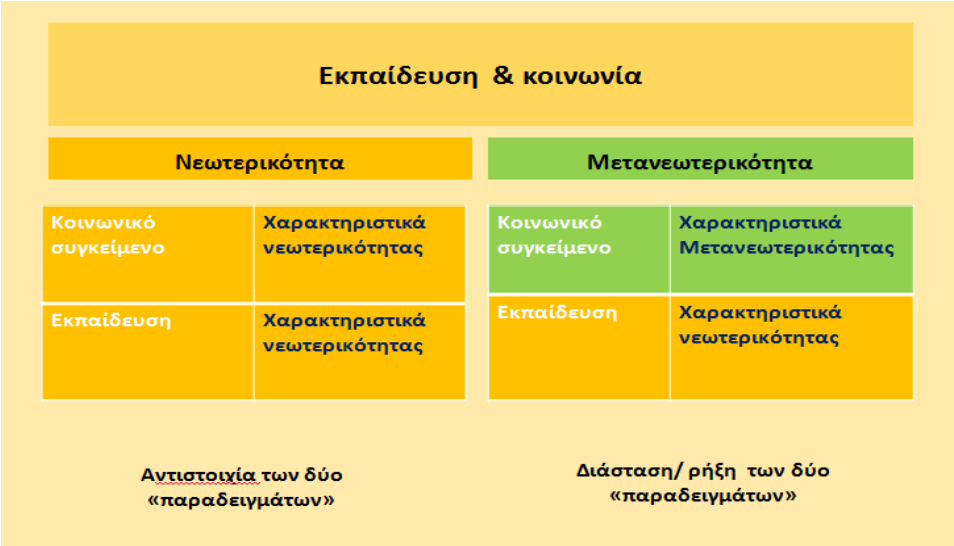
4.5. Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης

Η παρατήρηση της σχολικής ζωής σε όλες τις εκφάνσεις της (εκπαιδευτική, πολιτική, Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτική πράξη, σχολικά εγχειρίδια) καθιστά εμφανές ότι τόσο οι νέες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές θεωρίες, όσο και οι κοινωνικοί κραδασμοί δεν έχουν επιφέρει τους ριζοσπαστικούς μετασχηματισμούς που κελεύει το πρόταγμα της εποχής και επιτάσσει το κοινωνικό συγκείμενο. Αποτέλεσμα της αντίστασης αυτής στην ανάγκη μετασχηματισμού είναι η εκδήλωση κρίσης, η οποία καταγράφεται από πολλούς μελετητές (Aviram, 1996· Κοσσυβάκη, 2003· Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2013· Τσάφος, 2014· Φρυδάκη, 2009).

4.5.1. Η σύγκρουση των δύο «παραδειγμάτων»

Η κρίση αυτή εδράζεται στη διάσταση ανάμεσα στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος και στον μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει. Η σύγχρονη εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα προτάγματα της εποχής και της κοινωνίας, φέρει τα χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας, μεγάλες αφηγήσεις, πίστη στην αντικειμενικότητα της γνώσης, ακλόνητες πεποιθήσεις, ενιαιοποίηση, συμμόρφωση, μοναδική ερμηνεία. Η εκπαίδευση, ο θεσμός που θα όφειλε να προετοιμάζει για την κοινωνία του μέλλοντος, φαίνεται να είναι προσκολλημένη στα σχήματα του παρελθόντος. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, λοιπόν, αντιστοιχούν στη νεωτερική εποχή και βρίσκονται σε διάσταση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, «τη μεταμοντέρνα κατάσταση», κατά τον Lyotard (1993), ή «το κινούμενο μωσαϊκό», κατά τον Hargreaves (1994), που ως προσδιοριστικό της στοιχείο αναγνωρίζεται η συνεχής αλλαγή, η ανατροπή, η ασάφεια και η αστάθεια. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε σύγκρουση-ρήξη δύο «παραδειγμάτων». Η σύγκρουση των παραδειγμάτων αποδίδεται παραστατικά στον Πίνακα 4.4.

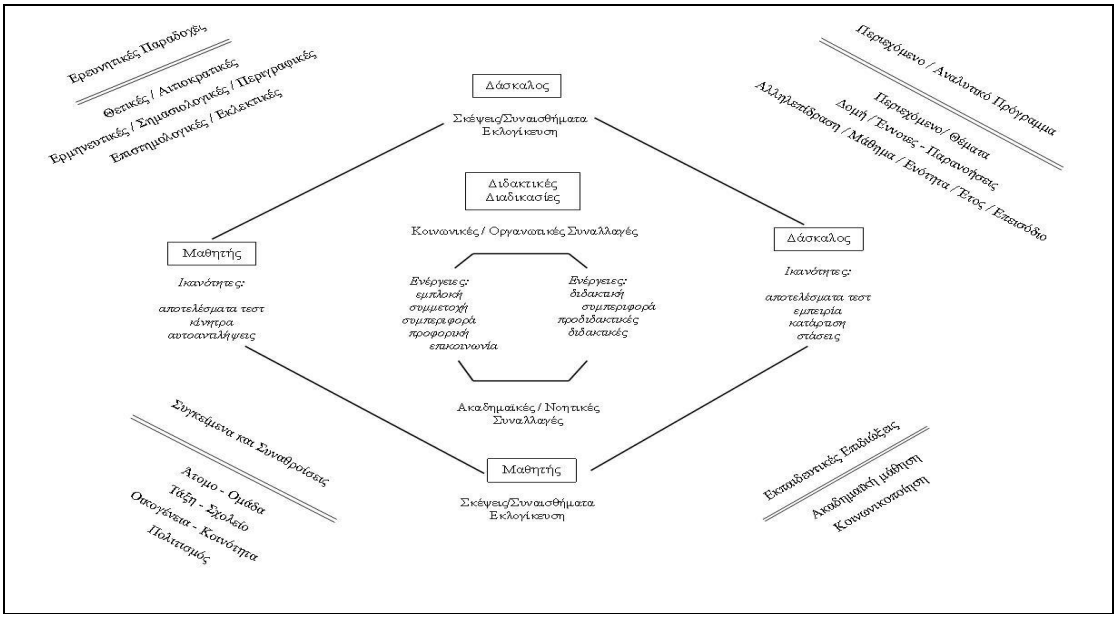
Πίνακας 4.4. Η σύγκρουση των «παραδειγμάτων.



4.5.2. Το μοντέλο χαρτογράφησης της σύγχρονης διδακτικής, κατά Shulman

Το πλαίσιο, λοιπόν, στο οποίο τοποθετεί τη διδασκαλία του ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από αντινομίες και αντιφατικότητα, από τη μια, δηλαδή, καταγράφεται το δυναμικό αίτημα για αλλαγή, ανανέωση, μετασχηματισμό, ενώ παράλληλα συντηρητικές δυνάμεις, προερχόμενες από την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, προτάσσουν την παγίωση των παραδοσιακών σχημάτων. Την ανάγκη της συμπερίληψης των όρων που διαμορφώνονται από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και των επιρροών που ασκούνται από τις θεωρητικές κατευθύνσεις, περιέγραψε ο Shulman. Ως αντικείμενό της η επιστήμη της διδακτικής ορίζει τη «διδακτική πραγματικότητα», η οποία μπορεί να προσδιοριστεί ως «η περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που αναφέρεται στις μορφές, τα πλαίσια, το περιεχόμενο τα μέσα αλληλεπίδρασης, που αναπτύσσονται και αναπαρίστανται κατά τη διδασκαλία» (Ματσαγγούρας, 2006: 113). Το μοντέλο χαρτογράφησης της σύγχρονης διδακτικής αποδίδεται στον Πίνακα 4.5.

Πίνακας 4.5. Η χαρτογράφηση της διδακτικής πραγματικότητας, κατά τον Shulman. (Shulman, 1986: 9).



Στη χαρτογράφηση της διδακτικής πραγματικότητας, κατά τον Shulman, καθίσταται εμφανές πόσο περίπλοκο και δυναμικό έχει γίνει το σχήμα που περιγράφει τη σύγχρονη διδακτική πραγματικότητα. Το γνωστό τρίγωνο της παραδοσιακής Διδακτικής, που περιλάμβανε τρία στοιχεία, (α) τον δάσκαλο, (β) τον μαθητή, και (γ) το αντικείμενο της διδασκαλίας έχει διευρυνθεί, καθώς έχει προστεθεί το κοινωνικό συγκείμενο, εντός του οποίου υπάρχουν τα τρία στοιχεία και αναπτύσσονται οι μεταξύ τους σχέσεις. Με το νέο μοντέλο οργάνωσης διευρύνεται, κατά πολύ, το αντικείμενο της Διδακτικής, καθώς στο κοινωνικό συγκείμενο εξετάζονται οι σχέσεις των στοιχείων, τοποθετημένες στο πλαίσιο της τάξης (ψυχολογικό πλαίσιο) αλλά και σε συνάφεια με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας, 2006: 113-117· Shulman, 1986: 9).

4.6. Επίλογος

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται να αντικατοπτρίζει τις αντιφάσεις και τα αδιέξοδα της σύγχρονης εποχής, αλλά ταυτόχρονα η ίδια δεν μένει ανέπαφη από τους κλυδωνισμούς και τη δυναμική της ανανέωσης της κοινωνίας στην οποία είναι ενταγμένη. Καταγράφεται, δηλαδή, μια μετατόπιση προς μια μετανεωτερική φάση, που, όμως, δεν σημαίνει τη μετακίνηση από τη νεωτερικότητα, καθώς πολλές αρχές

και πρακτικές της τελευταίας εξακολουθούν να υπάρχουν και να συνιστούν πρόταγμα, αποτελώντας δυνάμεις συντήρησης και οπισθοδρόμησης.

Αναμφίβολα, σε θεωρητικό επίπεδο, έχουν αναδυθεί νέες μορφές σκέψης, οι οποίες αποτελούν αντίσταση στις παραδοσιακές δομές και προτείνουν δυναμικά την ανανέωση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών και διδακτικών σχημάτων. Επιτακτική, επομένως, προβάλλεται η ανάγκη η σύγχρονη εκπαίδευση να αξιοποιήσει, σε επίπεδο πράξης, τις εξελίξεις που έχουν καταγραφεί στις σύγχρονες επιστημολογικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές θεωρίες, ώστε να είναι σε θέση να εφοδιάσει κάθε άνθρωπο με όλες εκείνες τις ικανότητες που θα του επιτρέπουν να διευρύνει τις γνώσεις του και να αναπτύξει τις γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητές, ώστε να αναπροσαρμόσει τις στάσεις του και να αποκτήσει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα.

Παράλληλα, η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει τις αξίες και τα οράματα που θα συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, προσωπικοτήτων που θα διακρίνονται από τη δύναμη αντίστασης στον αλλοτριωτικό χαρακτήρα της ομογενοποίησης και θα δύνανται να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους και την πραγματικότητα, για να μπορούν να δρουν λειτουργικά στο παρόν και να σχεδιάζουν αποτελεσματικά το μέλλον.

5. ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΟΙ ΠΛΑΝΕΣ, Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

> *Αν θεωρηθεί ως δεδομένο ότι οι Τέχνες και οι Επιστήμες συνεργάζονται και ότι οι λειτουργίες των συμβολικών συστημάτων – η εφεύρεση, η εφαρμογή, η ανάγνωση, η μεταμόρφωση, η αξιοποίηση – εκδηλώνονται με αντίστοιχο τρόπο, τότε είναι δυνατόν τα αποτελέσματα να προβάλλουν συγκεκριμένα αιτήματα για αλλαγές στην εκπαιδευτική τεχνολογία*.
>
> *Goodman, 1968: 265*

5.1. Εισαγωγή

Το πέμπτο κεφάλαιο πραγματεύεται το θέμα της αξιοποίησης των Τεχνών στην εκπαίδευση ως δυναμικού εργαλείου μάθησης, ανάπτυξης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και ως μέσου συναισθηματικής καλλιέργειας. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξει τη λειτουργικότητα της ένταξης των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπόσπαστο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, ανατρέποντας τις πλάνες και τις προκαταλήψεις που τις θέτουν στο περιθώριο. Αρχικά, εκτίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της ανάγκης ένταξης των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζονται, δηλαδή, οι κατηγοριοποιήσεις σχετικά με τον ρόλο που οι Τέχνες καλούνται να διαδραματίσουν. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Efland, στο έργο του *A History of Art Education*, 1990, οι κατευθύνσεις που αποδίδονται στη λειτουργικότητα των Τεχνών είναι: η έκφραση των συναισθημάτων (expressionism), η επανα-δομική (reconstruvism) και η επιστημονική–ορθολογιστική (scientific rationalism).

Στη συνέχεια, διερευνώνται οι προκαταλήψεις και οι πλάνες που ευθύνονται για τον διαχωρισμό των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα και για την απόδοση στις Τέχνες θέσης υποδεέστερης και επικουρικής στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η βασικότερη εσφαλμένη αντίληψη αφορά στον διαχωρισμό στις αυστηρά περιχαρακωμένες περιοχές «Επιστήμες – Τέχνες» και στην απόδοση ρόλου σημαντικού στα μαθήματα που ανήκουν στην πρώτη περιοχή, τα οποία θεωρούνται ότι απευθύνονται στις «ανώτερες» νοητικές λειτουργίες. Η επόμενη ενότητα στόχο έχει την κατάρριψη της πλάνης σχετικά με τη διαφοροποίηση των

περιοχών «Επιστήμες – Τέχνες». Καταδεικνύοντας τις ομοιότητες των δύο αυτών περιοχών ως διαφορετικών μεθόδων ποιοτικής έρευνας, προβάλλεται η δυνατότητα συνεισφοράς τους, με ρόλο συμπληρωματικό και παραπληρωματικό, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη οι Επιστήμες και οι Τέχνες να αναγνωριστούν ως δύο περιοχές που οφείλουν να συνυπάρχουν αρμονικά στον χώρο του σχολείου με στόχο την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή και την επιδίωξη του βέλτιστου εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

5.2. Το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιοποίησης των Τεχνών στην Εκπαίδευση

Η φιλοσοφία της εισαγωγής των Τεχνών στην εκπαίδευση συνδέεται με την απελευθέρωση του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού από τα ιδεολογικά δεσμά και σχήματα του παρελθόντος, σχετικά με τις ορθές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Kuru, 2012: 490). Τις τελευταίες δεκαετίες, δηλαδή στην εποχή της μετανεωτερικότητας, καταγράφεται μια μετατόπιση από τα παγιωμένα σχήματα και τις σταθερές δομές που καθόριζαν τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τις κοινωνικές δομές (στρουκτουραλισμός), σε σχήματα που διακρίνονται από ασάφεια, πολυπλοκότητα, κατακερματισμό (μετανεωτερικότητα). Μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο, η εκπαίδευση με τις Τέχνες αναγνωρίζεται ως ο διεπιστημονικός τομέας, που εμπεριέχει μια νέα προοπτική. Η πολλαπλότητα, η ευελιξία και η ποιοτική διερεύνηση, που συνδέονται με τις Τέχνες, ανοίγουν νέους δρόμους, όσον αφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, την καλλιέργεια των γνωστικών λειτουργιών, τη δυνατότητα αντίστασης και άσκησης κριτικής αλλά και τη δυνατότητα νοηματοδότησης του εαυτού και του κόσμου (Hickman, 2000: xv).

5.2.1. Η λειτουργικότητα των Τεχνών στην εκπαίδευση: Κατηγοριοποιήσεις

Για τη λειτουργικότητα των Τεχνών στην εκπαίδευση έχουν εκφραστεί τόσα πολλά επιχειρήματα, ώστε η καταγραφή τους καθίσταται δυσχερής. Ο Efland πρότεινε την κατηγοριοποίηση των επιχειρημάτων σε τρεις ομάδες: την εξπρεσιονιστική (Expressionist), την επαναδομική (Reconstruvist) και την επιστημονική – ορθολογιστική (Scientific Rationalism), (Efland, 1990: 260). Οι τρεις αυτές κατηγορίες δεν είναι εννοιολογικά αμιγείς, αλλά εμπεριέχουν υπο–ομάδες (Siegesmund, 1998: 200).

5.2.1.1. Εξπρεσιονισμός [Expressionism]

Στο εξπρεσιονιστικό ρεύμα ανήκουν όσοι πρεσβεύουν ότι ο πρωταρχικός στόχος της καλλιτεχνικής παιδείας είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της αυτονομίας του παιδιού. Η ελεύθερη έκφραση αποτελεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, και το καλλιτεχνικό δημιούργημα συνιστά το όχημα της έκφρασης των συναισθημάτων. Η καλλιτεχνική δημιουργία σχετίζεται με την προσωπική αυτοπραγμάτωση, μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία μοναχικής διερεύνησης. Η θέση αυτή ενισχύθηκε από τη μεγάλη απήχηση των θεωριών του Freud, σχετικά με την ύπαρξη του υποσυνειδήτου και τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό μέσω της Τέχνης.

5.2.1.1.1. Η συμβολή στην ψυχική υγεία

Η Τέχνη παρέχει τη δυνατότητα αποφόρτισης και λειτουργεί θεραπευτικά. Μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, παρέχεται η δυνατότητα διεξόδου στο επαχθές ψυχικό φορτίο και έκφρασης στα εγκλωβισμένα συναισθήματα. Σε ένα έργο Τέχνης, δύνανται να προβληθούν οι ασυνείδητες επιθυμίες και να εκφραστούν τα ανεκπλήρωτα όνειρα, με αποτέλεσμα την απελευθέρωση του ψυχισμού. Τη θεραπευτική επενέργεια της δημιουργικότητας, μέσα από τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες, τόνισε ο Lowenfeld, καθώς το παιδί απαλλάσσεται από την ασύνειδη ή και συνειδητή ψυχική ένταση και φόρτιση. Η Τέχνη συνιστά εργαλείο αντιμετώπισης των δυσκολιών και των ματαιώσεων, καθώς μέσω της καλλιτεχνικής μετουσίωσης αναδύονται έργα δημιουργικότητας. Η καλλιτεχνική δραστηριότητα, επίσης, συμβάλλει στην ψυχική υγεία, καθώς ενισχύει το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης (Lowenfeld, 1947: 7). Άλλο ένα όφελος από τη συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι ότι «καθαρίζει» το μυαλό. Οι Τέχνες κινούνται στο μεταίχμιο συνειδητότητας και ασυνείδητου και δεν αποτελούν καθαρά εμπρόθετες γνωστικές ενέργειες, με αποτέλεσμα να λειτουργούν αντισταθμιστικά προς τις θεωρούμενες ακαδημαϊκές σπουδές και προς το γνωστικό φορτίο με το οποίο αυτές συνδέονται (Siegesmund, 1998: 201).

5.2.1.1.2. Η παιγνιώδης έκφραση

Η παιγνιώδης διάσταση της Τέχνης αποτελεί μια άλλη μορφή αυτής της κατηγορίας. Όταν η Τέχνη λαμβάνει τη μορφή παιχνιδιού, η δράση και η έκφραση

απελευθερώνονται από κανόνες και περιορισμούς, και η ψυχή βρίσκει, στον χώρο του παιχνιδιού, ένα πεδίο εξερεύνησης και πειραματισμού χωρίς όρια. Το παιδί, που έχει αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις νέες καταστάσεις, αναδιαμορφώνοντας τον τρόπο σκέψης του. Μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που προωθούν την ελεύθερη έκφραση και την κινητοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων, δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά μόνο οι τρέχουσες καταστάσεις αλλά συνδιαμορφώνεται και ο εαυτός. Ο χώρος του παιχνιδιού, επίσης, είναι ένας ασφαλής χώρος βίωσης συναισθημάτων, μέσω της ανάληψης φανταστικών ρόλων. Οι δραματοποιήσεις καταστάσεων συνιστούν τρόπους έκφρασης, στους οποίους, μέσω της ταύτισης, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Για πολλούς μελετητές, η ίδια η Τέχνη αποτελεί μια μορφή παιχνιδιού, με την έννοια του πειραματισμού νέων πιθανοτήτων για εξεύρεση λύσεων (Siegesmund, 1998: 201· Efland, 1990).

5.2.1.1.3. Αισθητισμός: Το δόγμα «Η Τέχνη για την Τέχνη»

Μια άλλη θέση πρεσβεύει ότι οι Τέχνες δεν έχουν ανάγκη από αιτιολογήσεις, καθώς ορίζουν μια αυτόνομη περιοχή. Οι Τέχνες παρέχουν αισθητική απόλαυση στον επαρκή αναγνώστη και η λειτουργία αυτή συνιστά αυτοσκοπό (Read, 1986: 15). Η διδασκαλία παρέχει τις γνώσεις – εργαλεία για την «κατασκευή» μιας προσλαμβάνουσας συνείδησης που θα είναι σε θέση να εκτιμήσει τα έργα Τέχνης. Όμως αυτό που μεταφέρεται μέσω του έργου Τέχνης, τα συναισθήματα, η διάνοια, το όραμα, δεν συλλαμβάνεται μέσω των γνωστικών λειτουργιών, καθώς δεν είναι προσβάσιμο με τις γνωστικές λειτουργίες. Το «κομμάτι» αυτό δεν υπακούει σε νομοτέλειες και σε συνήθεις κανονικότητες. Το καλλιτεχνικό έργο «ορίζει τη δική του αυτό–αναφορική περιοχή», στην οποία ισχύουν ειδικοί νόμοι (Horkheimer & Adorno, 1944: 19). Το δόγμα για τη θέση αυτή είναι: «Η Τέχνη για την Τέχνη». Επιπλέον, η Τέχνη συνεισφέρει, με έναν εσωτερικό δεσμό, στην ευζωία, καθώς παρέχει την αίσθηση της πλήρωσης.

5.2.1.2. Επανα-δομισμός (Reconstruvist stream)

Η δεύτερη θέση, η ανα-δομιστική (re-consructivism), πρεσβεύει ότι οι Τέχνες και η δημιουργική έκφραση αποτελούν δυναμικούς παράγοντες πρόκλησης

εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Οι Τέχνες είναι σε θέση να μετασχηματίσουν το άτομο και ολόκληρη την κοινωνία και για τον λόγο αυτό πρέπει να αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση (Siegesmund, 1998: 201). Η πεποίθηση αυτή ξεκινάει από τη θέση του Efland σχετικά με τη δύναμη του αναλυτικού προγράμματος και την κανονιστική λειτουργία του (Efland, 1990). Η εκπαίδευση αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, και ως κοινωνικός θεσμός εμπεριέχει κανονιστική στόχευση. Τα προγράμματα σπουδών, κατασκευασμένα σύμφωνα με τις αρχές της νεωτερικότητας, στοχεύουν στη δημιουργία ενός κανονιστικού πλαισίου, στη συμμόρφωση σε αυτό, σε ένα πρώτο επίπεδο, και στην αναπαραγωγή του, σε ένα δεύτερο επίπεδο (Τσάφος, 2014). Ωστόσο, όπως ο Efland πιστεύει, το αναλυτικό πρόγραμμα διαθέτει, παράλληλα με την κανονιστική στόχευση, μια αναμορφωτική δύναμη, έναν αναδομητικό ρόλο (Efland, 1990). Ο επνανα-δομητικός αυτός ρόλος συνδέεται με την υπονόμευση του κατεστημένου και τη δημιουργία ενός «νέου παραδείγματος». Μέσα στο πλαίσιο της αναδομητικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, οι Τέχνες μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά, καθώς αντιστρατεύονται την κανονικοποίηση και τη συμμόρφωση και καλλιεργούν την εναλλακτική ματιά.

Η μετάβαση αυτή από τη δομική σταθερότητα στη μετανεωτερική αστάθεια δεν συντελέστηκε σε ιδεολογικά κενό χώρο ως άλμα, αλλά συνάδει με την ήδη συντελεσθείσα φιλοσοφική υπονόμευση των δομών, από το έργο σημαντικών στοχαστών, όπως ο Michel Foucault, ο Jacques Lacan, ο Jacques Derrida. Οι μεταστρουκτουραλιστές άνοιξαν τον δρόμο προς την αποσταθεροποίηση του νοήματος, την αποδοχή της ασάφειας και της αποσπασματικότητας. Ο Foucault υποστήριξε ότι η ταυτότητα αποτελεί μια μη προσδιορίσιμη έννοια, έναν τρόπο αφήγησης του εαυτού, δόμησης και αποδόμησης του νοήματος. Ο Lacan υποστήριξε ότι ο εαυτός είναι ένα «σήμα», κατασκευασμένος μέσα από τις σχέσεις. Ως προς το νόημα, διατείνεται ότι είναι ασαφές, συνεχώς διαφεύγει, «ξεγλιστράει» και βασίζεται στις περίπλοκες αλληλεξαρτήσεις. Ο Derrida στόχευσε στην αποδόμηση των ορίων και στην κατάδειξη της ασάφειας που χαρακτηρίζει τα όρια.

Εξαιτίας της ασάφειας αυτής, τα νοήματα που ενυπάρχουν εντός των κειμένων δεν μπορούν να προσδιοριστούν, είναι συγκεχυμένα και διαθέτουν τόση

πολλαπλότητα ερμηνειών, ώστε είναι αδύνατον να προσεγγιστεί η αλήθεια (Kuru, 2012: 490). Οι αποδομητικές αυτές προσεγγίσεις επηρέασαν τον χώρο της εκπαίδευσης και συνδέθηκαν με την εισαγωγή των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.2.1.2.1. Οι Τέχνες και η καλλιέργεια ηθικών αξιών

Οι Τέχνες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και ενίσχυση των ηθικών αξιών, καθώς παρέχουν ηθικά πρότυπα συμπεριφοράς. Οι προοδευτικοί αναδομιστές πρεσβεύουν ότι οι Τέχνες καλλιεργούν τα δημοκρατικά ιδεώδη, την ελεύθερη έκφραση και την ανεξάρτητη σκέψη. Δεν συνεισφέρουν μόνο στην αναπαραγωγή των υπαρχουσών αξιών αλλά και στην επανα-εφεύρεση και επανα-ανακάλυψη. Οι σύγχρονοι αναδομιστές πιστεύουν ότι η εκπαίδευση με τις Τέχνες μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο πρόκλησης κοινωνικών αλλαγών και ανακατασκευής, και απορρίπτουν την αυτόνομη θέαση του καλλιτεχνικού έργου και την απόσπασή του από το κοινωνικό συγκείμενο. Πιστεύουν ότι η περιχαράκωση του έργου Τέχνης σε κλειστά όρια το απογυμνώνει από τη λειτουργικότητα του και τις πολιτισμικές νοηματοδοτήσεις του (Siegesmund, 1998: 201). Ειδικά στη σύγχρονη εποχή, οι Τέχνες θα έπρεπε να αποτελούν το κυρίαρχο πεδίο αντίστασης στην ομογενοποίηση και στη συμμόρφωση.

5.2.1.2.2. Οι Τέχνες ως εργαλείο έρευνας

Τέλος, για τους αναδομιστές, οι Τέχνες δεν αποτελούν αυτόνομη θεματική περιοχή, αλλά συνιστούν εργαλείο ανάλυσης για άλλες επιστημονικές περιοχές (Eisner, 1988). Οι Τέχνες, δηλαδή, ενταγμένες σε ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα, συνεισφέρουν στην κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική νοηματοδότηση. Οι πολλαπλές μορφές πρόσληψης που τις χαρακτηρίζουν παρέχουν πολλαπλούς τρόπους ενίσχυσης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Siegesmund, 1998: 204).

5.2.1.3. Επιστημονικός ορθολογισμός [Scientific Rationalism]

Ο επιστημονικός ορθολογισμός πρεσβεύει ότι η Εκπαίδευση με τις Τέχνες αποτελεί έναν διακριτό επιστημονικό τομέα, με ιδιαίτερες μεθόδους διεξαγωγής έρευνας και εξαγωγής συμπερασμάτων. Στον επιστημονικό ορθολογισμό, ενυπάρχουν δύο κατευθύνσεις: της φιλοσοφίας και της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Siegesmund, 1998: 204).

5.2.1.3.1. Φιλοσοφία

Η Αισθητική είναι η φιλοσοφία της Τέχνης και του Ωραίου και περιλαμβάνει τη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων που αφορούν αυτούς τους δύο τομείς. Η προσέγγιση αυτή προσέδωσε ακαδημαϊκή αξιοπιστία, καθώς παρείχε στην εκπαίδευση με τις Τέχνες το απαραίτητο φιλοσοφικό και επιστημολογικό υπόβαθρο. Αρχικά, ο Kant, εκκινώντας από την εννοιολόγηση της Αισθητικής, προβαίνει σε μια δυϊστική θεώρηση, αντιδιαστέλλοντας την αισθητική κρίση με τη λογική κρίση, η οποία αποδίδεται στις γνωστικές λειτουργίες (Beardsley, 1966). Παρά το γεγονός ότι ο διαχωρισμός αυτός σε αισθητικές λειτουργίες και σε γνωστικές λειτουργίες υπήρξε η κυρίαρχη αντίληψη στη Δύση, κατεγράφησαν αντιρρητικές φωνές, που θεωρούσαν την αισθητική αντίληψη αναπόσπαστο μέρος των γνωστικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Browdy, η αισθητική αντίληψη που συνδέεται με τη μη τυπική λογική αποτελεί το πρωταρχικό συστατικό της γνώσης (Broudy, 1987). Ουσιαστικά, δεν παύει να ισχύει ο διαχωρισμός του Kant σε αισθητική και γνωστική κρίση, αλλά και οι δύο κρίσεις αποτελούν πλευρές της λογικής.

Η δεύτερη περίπτωση αμφισβήτησης του διαχωρισμού του Kant αποτέλεσε το επιστημολογικό έρεισμα της αναβάθμισης της θέσης των Τεχνών στην εκπαίδευση. Ο Nelson Goodman υπήρξε ο φιλόσοφος ο οποίος έφερε στο προσκήνιο την αποκωδικοποίηση των συμβολικών συστημάτων. Ο Goodman εισηγήθηκε τη θέαση των Τεχνών ως το πεδίο χρήσης των συμβολικών συστημάτων. Αυτή η θεώρηση δεν αντιστρατεύεται τη συναισθηματική λειτουργία των Τεχνών, αλλά σε αυτήν τη περίπτωση, τα ίδια τα συναισθήματα συνιστούν γνωστικές λειτουργίες, οδηγό στις επιλογές του ατόμου, στις κατηγοριοποιήσεις και στις προσδοκίες. Η βασική περιγραφή της καλλιτεχνικής δραστηριότητας είναι αυτή της δραστηριότητας του νου, που περιλαμβάνει τη μετατροπή των σκέψεων στις «γλώσσες» των Τεχνών, μέσω των διαφόρων ειδών συμβόλων και των συστημάτων σημασίας (Gardner, 2008:8). Σύμφωνα με τον Goodman, οι εικόνες έχουνρόλο ανάλογο με των λέξεων στη γνωστική λειτουργία, καθώς η κατανόηση της γλώσσας (λέξεις) και των εικόνων προϋποθέτει την ικανότητα κατανόησης των συμβολικών συστημάτων. Πολλές φορές δε σύμβολα (signs) όπως τα εικονικά είναι πιο κοντά

στην ιδέα (σημαινόμενο)[11] και διαθέτουν μεγαλύτερη δύναμη από τις λέξεις (Embler, 1956: 50). Ο γλωσσικός γραμματισμός δεν αναφέρεται μόνο στη δυνατότητα ανάγνωσης λέξεων, αναφέρεται και στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης του συμβολικού συστήματος που υπόκειται. Εάν η εκπαίδευση των παιδιών δεν περιλαμβάνει τη γνώση της αποκωδικοποίησης συστημάτων, τότε η αδυναμία αυτή ισοδυναμεί με λειτουργικό αναλφαβητισμό (Siegesmund, 1998: 205).

Οι Τέχνες κατέχουν αντίστοιχη θέση με τις Επιστήμες, ως τρόποι ανακάλυψης, κατασκευής και δημιουργίας της γνώσης με την ευρύτερη έννοια της κατανόησης. Οι Τέχνες δύνανται να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της γνώσης, καθώς αποτελούν μορφή ποιοτικής έρευνας. Ο Nelson Goodman, δηλαδή, θέτει την εκπαίδευση με τις Τέχνες σε επιστημολογική βάση. Αντίστοιχο ρόλο για τις Τέχνες, αλλά πολύ πιο ενισχυμένο, αναγνωρίζει ο Elliot Eisner, για τον οποίο η σχέση με τις Τέχνες προϋποθέτει τη συμμετοχή γνωστικών λειτουργιών που υπερβαίνουν την «ανάγνωση» συμβολικών συστημάτων.

Το έργο του Eisner συσχετίζεται επιστημολογικά με τη βιωματική φιλοσοφία του John Dewey και την αισθητική θεωρία της Suzanne Langer. Σύμφωνα με την επιστημολογική θέση του Eisner, οι αισθήσεις με τις οποίες προσλαμβάνουμε τα διάφορα ερεθίσματα αποτελούν, οι ίδιες, δομικά μέρη του νου. Οι Τέχνες, λοιπόν, είναι σημαντικές, επειδή καλλιεργούν τις αισθήσεις, διαμέσου των οποίων αποκτάμε, πρωτογενώς, πρόσβαση στις αισθητηριακές εμπειρίες (Eisner, 1994: 29). Οι αισθητηριακές εμπειρίες διευρύνουν την αντίληψή μας και συνεπώς τις γνωστικές λειτουργίες. Η ικανότητα, επομένως, για γνώση πραγματώνεται μέσω των πολλαπλών μορφών αναπαράστασης. Κάθε μορφή αναπαράστασης (mode) συνιστά διαφορετικό είδος έρευνας, διαφορετικό «φακό» θέασης της πραγματικότητας. Οι Τέχνες χρησιμεύουν, καθώς παρέχουν πολλαπλούς φακούς θέασης, επομένως παρέχουν τη δυνατότητα πολύπλευρης – ολιστικής θέασης ενός αντικειμένου. Αν η δυνατότητα της πολλαπλής θέασης εξεταστεί με όρους ερευνητικής μεθοδολογίας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρέχεται η δυνατότητα τριγωνοποίησης στην

[11] Για παράδειγμα, η εικόνα του σταυρού φέρει ισχυρότερες νοηματοδοτήσεις και συναισθηματική ανταπόκριση από ότι η λέξη «σταυρός».

«κατασκευή» της γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συνεισφορά έγκειται στο ότι διαμορφώνεται πιο αντικειμενική εικόνα για το εξεταζόμενο αντικείμενο (Siegesmund, 1998: 206).

5.2.1.3.2. Αναπτυξιακή Ψυχολογία

Μέσα στο ρεύμα του επιστημονικού ορθολογισμού, εκτός από τη Φιλοσοφία, ενυπάρχει η κατεύθυνση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, η οποία παρείχε την επιστημονική εξήγηση για τη φιλοσοφική θέαση που προαναφέρθηκε. Το βασικό διακύβευμα αφορά την αμφισβήτηση του προϋπάρχοντος αναπτυξιακού μοντέλου του Piaget, της ύπαρξης, δηλαδή, των καθορισμένων και αμετάκλητων σταδίων, που εξαρτώνται από τη φυσική προδιάθεση και τη διδασκαλία. Ο Gardner συμφωνεί με τη γενικότερη λογική του μοντέλου της ανάπτυξης, αλλά διαφωνεί ως προς την ύπαρξη των συγκεκριμένων σταδίων και της αδιαφοροποίητης σύλληψης της νοημοσύνης, όπως την περιέγραψε ο Piaget.

Ο Gardner (1983) υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη διαθέτει πολλές εκφάνσεις και δεν εκδηλώνεται με έναν μόνο τρόπο. Υπάρχουν πολλές μορφές νοημοσύνης που αντιστοιχούν σε διαφορετικές μορφές κατανόησης και οι ικανότητες με τις οποίες εκδηλώνονται διαφοροποιούνται. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια κάθε τύπου νοημοσύνης συνιστά αποτέλεσμα απόφασης. Οι Τέχνες αποτελούν εργαλεία, μεθόδους, που επιτρέπουν σε αυτούς τους διαφορετικούς τύπους να αναπτυχθούν. Η μάθηση έρχεται ως συνέπεια των διαφορετικών μορφών αλληλεπίδρασης. Επιλέγουμε ένα εργαλείο, π.χ. ένα βιβλίο, ένα μουσικό όργανο, χρώματα και πινέλα και μέσω αυτών καλλιεργείται η αντίστοιχη νοημοσύνη. Δεν υπάρχει κάποια νοημοσύνη καλλιτεχνική ή αισθητική που να καλλιεργείται μέσω των Τεχνών. Αντιστρόφως, οι Τέχνες αποτελούν εκδηλώσεις της καλλιέργειας της νοημοσύνης. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του Gardner, η εκπαίδευση με τις Τέχνες είναι ένα πεδίο περιβαλλοντικών ενισχύσεων που παρέχει τη δυνατότητα για γνωστική ανάπτυξη.

Οι πεποιθήσεις αυτές, σχετικά με τη δυνατότητα συνεργασίας των διαφορετικών γνωστικών περιοχών «των Τεχνών και των Επιστημών» και τη διερεύνηση των συγκεκριμένων λογικών-μαθηματικών και γλωσσικών λειτουργιών θεματοποιήθηκαν το 1967, σε ένα διεπιστημονικό συνεργατικό πρόγραμμα που

ονομάστηκε Project Zero. Το πρόγραμμα έλαβε τη μορφή αναζήτησης των εκπαιδευτικών εφαρμογών της ενσωμάτωσης των Τεχνών στην εκπαίδευση και συνδέθηκε με τα ονόματα των ψυχολόγων Gardner, Perkins, Winner, Leindar, οι οποίοι σχημάτισαν μία «αναπτυξιακή ομάδα», που συνέδεσε τη φιλοσοφική βάση των αναζητήσεών τους με την αναπτυξιακή ψυχολογία και την Τέχνη.

5.3. Πλάνες και προκαταλήψεις

Παρά το γεγονός ότι η επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει την πολλαπλή συνεισφορά των Τεχνών στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, στην καλλιέργεια των συναισθημάτων και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας αποδεικνύει την αντιθετική σχέση ανάμεσα στη θεωρητική θεμελίωση και την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη. Στον χώρο του σχολείου, οι Τέχνες αντιμετωπίζονται ως μάθημα περιφερειακό και υποδεέστερο. Η θέση τους και η αναγνώριση της αξίας τους καθορίζεται από βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη νοηματοδότηση των διδασκόμενων θεματικών περιοχών.

Η πιο ισχυρή πλάνη αφορά στη σχέση λογικής και συναισθήματος. Οι Τέχνες αναγνωρίζονται μεν ως μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία προσφέρει αναψυχή και ψυχαγωγία, αλλά δεν συνδέονται με τις γνωστικές λειτουργίες. Επομένως, αποδίδεται σε αυτές ρόλος αποφόρτισης από τον ψυχικό κάματο που προκαλεί η γνώση. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, μονάχα η συνεισφορά στη συναισθηματική καλλιέργεια και παραγκωνίζεται ο ρόλος τους στη γνωστική ανάπτυξη. Στο δυαδικό σχήμα νους/ψυχή, προτεραιότητα αποδίδεται στις πνευματικές δυνάμεις, οι οποίες θεωρούνται μονομερώς ότι χρήζουν καλλιέργειας, καθώς συνδέονται με την επαγγελματική επιτυχία. Τα συναισθήματα, αντιθέτως, αντιμετωπίζονται ως ανασταλτικοί παράγοντες της λογικής και της ορθής κρίσης. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι, κατά την πορεία της «φυσιολογικής» ανάπτυξης, τα συναισθήματα να αντικατασταθούν από τους λογικούς συλλογισμούς (Efland, 2002: 10).

Με την πλάνη της διχοτόμησης του ενιαίου εαυτού σε λογικό και συναισθηματικό, συνδέεται η πλάνη της κατηγοριοποίησης των περιοχών σε «Επιστήμες – Τέχνες» και του αποκλεισμού των Τεχνών από τις ανώτερες γνωστικές

λειτουργίες. Ο επιστημολογικός αυτός διαχωρισμός ανάγεται στην αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας (Πολιτεία 602a) αμφισβήτησε τις Τέχνες ως μορφή πρόσβασης στη γνώση, την οποία συνέδεσε με τις αφηρημένες έννοιες, τις ιδέες (Efland, 2002: 4). Στη σύγχρονη εποχή, σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο, υπάρχει διάχυτη η πολιτισμική προκατάληψη σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη και με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο «αναπτυγμένος» γνωστικά ενήλικας. Υπάρχει, δηλαδή, βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι η πειθαρχημένη λογική των θετικών επιστημών αντιστοιχεί σε υψηλότερο βαθμό νοημοσύνης από τη σύνθεση ενός σονέτου ή ενός πίνακα (Efland, 2002: 4).

Κατά ανάλογο τρόπο με την αντιστοίχηση των περιοχών «Επιστήμες – Τέχνες» με συγκεκριμένα γνωστικά χαρακτηριστικά, αποδίδεται και η διάνοια πιο εύκολα σε όποιον διακρίνεται στις θετικές επιστήμες, σε σχέση με αυτόν που διακρίνεται στον χώρο των Τεχνών ή στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών. Ο φυσικός Albert Einstein, για παράδειγμα, καταχωρείται στο συλλογικό ασυνείδητο ως εξυπνότερος από τον ζωγράφο Pablo Picasso, από τον συνθέτη Amadeus Mozart ή τον ψυχαναλυτή Sigmund Freud. Αν και τα είδη νοημοσύνης δεν είναι δυνατόν να συγκριθούν, σύμφωνα με τον θεωρητικό της πολλαπλής νοημοσύνης Gardner (1983), οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες αποδίδονται στη νοημοσύνη που αντιστοιχεί στη θετικιστική προσέγγιση-ερμηνεία του κόσμου.

Η επόμενη προκατάληψη αφορά την εργαλειακή αντιμετώπιση της γνώσης. Σημαντικά, δηλαδή, θεωρούνται τα μαθήματα που οδηγούν σε οικονομικές ενασχολήσεις και η γνώση τους συνδέεται με ό,τι θεωρείται «σημαντικό» κοινωνικά - οικονομικά: την εργασία, τον βιοπορισμό, την παγκόσμια οικονομία, την ανταγωνιστική ικανότητα στην παγκόσμια αγορά. Οι Τέχνες, αν και αποτελούν σημαντικό κομμάτι της πολιτιστικής κληρονομιάς, αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως πιο «ανάλαφρες» δραστηριότητες του πνεύματος και συνεκδοχικά θεωρούνται ότι απορροφούν χρόνο και ενέργεια από τις βασικές και σοβαρές ενασχολήσεις (Efland, 2002: 2). Βιώνοντας την κοινωνική αυτή πίεση σε συνδυασμό με τις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος, που επιβάλλει τη διδασκαλία των βασικών γνώσεων, οι δάσκαλοι της τάξης προάγουν τη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, συνδέοντας την επιτυχία με την αριστεία στις

τυποποιημένες διαδικασίες. Οι Τέχνες αντιμετωπίζονται ως επιφανειακές ενασχολήσεις, ανασταλτικές για την ουσιαστική–κανονικοποιημένη μάθηση, που θεωρείται και ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης, η ομογενοποίηση και η συμπόρευση, δηλαδή, προς την ίδια κατεύθυνση στον ίδιο χρόνο (Fowler, 1996: 4· Eisner, 2002: 196).

Οι προκαταλήψεις, επίσης, εναντίον των Τεχνών συνδέονται με την καθιέρωση της ψυχολογίας ως εμπειρικής επιστήμης. Η επιστήμη της Ψυχολογίας συνδέθηκε με τις έννοιες: παρατήρηση, πείραμα, ορθολογισμός, αντικειμενικότητα. Ο Θετικισμός, παρέχοντας τα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας, διαμόρφωσε τον τρόπο κατασκευής της ψυχολογικής γνώσης, κατά το τέλος του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα. Ταυτόχρονα, παρείχε το επιστημολογικό υπόβαθρο για τον συμπεριφορισμό. Αντίστοιχα, το μοντέλο της έρευνας στις ψυχολογικές επιστήμες, για την ανθρώπινη συμπεριφορά, ακολούθησε αυτό των φυσικών επιστημών. Οι νόμοι των Φυσικών Επιστημών κατευθύνονται από ντετερμινιστικές αρχές, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από τις ανθρώπινες προθέσεις. Η Ψυχολογία, όμως, δεν δανείστηκε μόνο τους νόμους των θετικιστικών επιστημών, κατασκεύασε παράλληλα την πεποίθηση ότι οι νόμοι αυτοί είναι οι μοναδικοί που δύνανται να οδηγήσουν σε ερμηνεία του κόσμου και να παραγάγουν αξιόπιστη γνώση. Αντιστοίχως, οι επιστημονικοί τρόποι κατανόησης του κόσμου αξιολογούνται ως «ανώτεροι», σε σχέση με τους μη επιστημονικούς ή τους προ-επιστημονικούς.

Η παραπάνω πεποίθηση οδήγησε την Ψυχολογία στη σύνδεση της νοημοσύνης με την ικανότητα κατάκτησης των λογικο-μαθηματικών σταδίων, όπως τα περιέγραψε ο Piaget. Ο Piaget, στη διατύπωση της θεωρίας του, δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον για την ένταξη της καλλιτεχνικής ανάπτυξης στην ταξινόμηση των σταδίων της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η υιοθέτηση, λοιπόν, του αναπτυξιακού μοντέλου του Piaget στην εκπαίδευση σήμανε και την περιθωριοποίηση των Τεχνών (Efland, 2002: 5· Gardner, 2008: 7). Τέλος, άλλη μια λανθασμένη αντίληψη σχετικά με τις Τέχνες στην εκπαίδευση είναι ότι οι Τέχνες δεν απευθύνονται ισότιμα προς όλους τους μαθητές, αλλά αφορούν μόνο τους ταλαντούχους. Η θέση αυτή υποστηρίζει ότι η καλλιτεχνική ανάπτυξη του ατόμου είναι μια αυτόματη διαδικασία, αποτέλεσμα ωρίμανσης και επομένως δεν χρήζει διδασκαλίας. Το

ταλέντο αναπτύσσεται με αυθεντικότερο τρόπο, αν η αυτοέκφραση δεν δεσμεύεται με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κατά συνέπεια, τα ταλαντούχα παιδιά δεν έχουν την ανάγκη εκπαίδευσης, καθώς το ταλέντο τους εκδιπλώνεται εκ των ένδον (Fowler, 1996: v˙ Eisner, 2002: 23).

Κατά ανάλογο τρόπο, οι παγιωμένες πεποιθήσεις θέτουν άλλον έναν διαχωρισμό για την Τέχνη, σε σχέση με τον χώρο τοποθέτησης των έργων Τέχνης. Τα δημιουργήματα της Τέχνης είναι αποσπασμένα από τον κόσμο της καθημερινότητας και ανήκουν σε ειδικούς χώρους, όπως είναι τα μουσεία, οι εκθέσεις και η ιδιωτική σφαίρα ενασχόλησης του ατόμου. Τα έργα Τέχνης δεν ανήκουν στη συλλογική σφαίρα αλλά απευθύνονται σε ειδικό κοινό, καθώς αποτελούν πεδίο προσωπικής έκφρασης και εκτόνωσης της δημιουργικότητας (Efland, 2002: 8).

5.4. Τέχνες και Επιστήμες: Η άρρηκτη σύνδεση

Η επικρατούσα αντίληψη σχετικά με τις Τέχνες και τις Επιστήμες, όπως καταγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι ότι τοποθετούνται σε δύο αντιτιθέμενους χώρους και ότι ανάμεσά τους υπάρχει χάσμα. Η πολικότητα αυτή και η αμοιβαία ασυμβατότητα μεταφέρεται και στις γνωστικές λειτουργίες, καθώς και στις ικανότητες με τις οποίες συνδέεται η κάθε περιοχή. Οι Επιστήμες, δηλαδή, αντιστοιχούν στις διανοητικές λειτουργίες, ενώ οι Τέχνες στη συναισθηματική έκφραση. Η πλάνη είναι τόσο διάχυτη, ώστε ο διαχωρισμός θεωρείται δεδομένος για κάθε μη εξειδικευμένο γνώστη. Μια εις βάθος διερεύνηση, όμως, αποκαλύπτει ότι τα όρια μεταξύ Επιστημών και Τεχνών είναι ασαφή και δυσδιάκριτα (Kuru, 2012: 489).

Επιχειρώντας την ιστορική τοποθέτηση του ζητήματος, η σχέση Επιστήμης και Τέχνης ανάγεται στην προϊστορική εποχή. Οι βραχογραφίες αποτελούν μαρτυρίες που παραπέμπουν σε αυτήν την μείξη. Ο Crombie, σε ένα τεύχος του περιοδικού *Daedalus*, το 1986, αναφέρεται στις επιρροές της αρχαίας Ελλάδας και τοποθετεί ηθικές και διανοητικές προεκτάσεις στη σχέση Επιστήμης και Τέχνης (Crombie, 1986). Η παράδοση του συσχετισμού και της αλληλεπίδρασης συνεχίστηκε και θεμελιώθηκε κατά την περίοδο της Αναγέννησης, εποχή που, όπως ο Crombie αναφέρει, αναδύεται η «βιωματικά ελεγχόμενη θέληση» (Garfield, 1989: 54). Η Αναγέννηση ήταν η περίοδος κατά την οποία καλλιεργήθηκε και προβλήθηκε

η μορφή του επιστήμονα – καλλιτέχνη. Στις «Σημειώσεις» του Leonardo Da Vinci υπάρχουν καταγραφές που τεκμηριώνουν το διεπιστημονικό και καλλιτεχνικό ενδιαφέρον του για θέματα Φιλοσοφίας, Αρχιτεκτονικής, Μηχανικής, Φυσικής, Ζωγραφικής και Αστρονομίας. Σύμφωνα με την Kirkpatrick, ο Da Vinci πίστευε ότι ήταν απαραίτητο να ελέγχεις το βάθος του σώματος, για να απεικονίσεις την επιφάνειά του (Kirkpatrick, 1985).

5.4.1. Κοινή πορεία: Από το όραμα στην υλοποίηση

Οι επιστήμονες και οι καλλιτέχνες μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, που εκκινούν από τη σύλληψη της ιδέας του δημιουργήματος και εκτείνονται στον τρόπο πραγμάτωσης, στη μεθοδολογία εκπόνησης και στις διανοητικές - συναισθηματικές λειτουργίες, που συλλειτουργούν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας κάθε είδους έργου, είτε επιστημονικού, είτε καλλιτεχνικού. Σύμφωνα με τον Alfred Copley, καλλιτέχνη και επιστήμονα, το κοινό στοιχείο στις Επιστήμες και στις Τέχνες είναι ότι αποτελούν περιοχές οι οποίες προαπαιτούν συνθετική σκέψη και εμπεριέχουν δημιουργικές διαδικασίες. Η δημιουργικότητα συχνά συνδέεται μόνο με τις Τέχνες αλλά, στην πραγματικότητα, δεν συνιστά αποκλειστικό χαρακτηριστικό, «ίδιον» μόνο του καλλιτεχνικού χώρου. Ο χώρος των Επιστημών, κατά ανάλογο τρόπο, εμπεριέχει το στοιχείο της δημιουργικότητας και της επινοητικότητας. Ο επιστήμονας, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας ή του πειράματος, είναι αντίστοιχα δημιουργικός με τον καλλιτέχνη που ζωγραφίζει έναν πίνακα, ή με έναν γλύπτη που πραγματώνει το όραμά του (Garfield,1989: 54).

Η ύπαρξη του οράματος, του υψηλού ιδανικού, είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό των δύο χώρων. Δεν υπάρχει δημιουργικότητα, ούτε στην Επιστήμη, ούτε στην Τέχνη, χωρίς να υπάρχει η επιθυμία και η αφοσίωση στην υλοποίηση ενός οράματος προς το οποίο να στρατεύεται η δυναμική είτε του επιστήμονα, είτε του καλλιτέχνη (Maeda, 2013). Η Τέχνη και η Επιστήμη δεν συνιστούν περιοχές όπου η στόχευση τοποθετείται στην αναπαραγωγή. Οι φορείς των περιοχών αυτών, καλλιτέχνες και επιστήμονες, χαράσσουν νέους δρόμους, θηρεύουν το «νέο», αυτό που έρχεται σε αντιπαράθεση με την υπάρχουσα δομή και δημιουργεί νέα δεδομένα. Τόσο οι επιστήμονες, όσο και οι καλλιτέχνες επαναδιατυπώνουν τις ερωτήσεις προβάλλοντας την εναλλακτική ματιά θέασης (Maeda, 2013).

Αντίστοιχα, όμοια είναι και η πορεία, η διαδικασία υλοποίησης του οράματος. Σύμφωνα με τον Maeda, τα εργαστήρια των επιστημόνων και των καλλιτεχνών αποτελούν χώρους ανοιχτής έρευνας–αναζήτησης με άγνωστη έκβαση (Maeda, 2013). Και οι δύο μορφές δράσης θέτουν ερωτήματα και τα προσεγγίζουν με αντίστοιχη ανοιχτότητα πνεύματος, καθώς και εξερευνητική διάθεση (Copley, 1987: 213). Η πορεία προς την ολοκλήρωση, προς την επίλυση του «αινίγματος», που αναδύεται κάθε φορά, δεν είναι συνεχής και κανονικοποιημένη, ούτε προβλέψιμη, αλλά ασυνεχής και δαιδαλώδης, διακρίνεται δε από πολλά σκοτεινά σημεία, των οποίων η υπέρβαση χρειάζεται ενόραση και διαφοροποίηση από τον ειθισμένο τρόπο σκέψης. Η υπέρβαση αυτή χαρακτηρίζεται ως «άλμα».

Η πορεία προς την επίλυση των ερωτημάτων, και στις δύο περιοχές, είναι μια διαρκής ανατροφοδότηση ανάμεσα στη σκέψη και στην πράξη (Maeda, 2013). Το τελικό προϊόν–έργο αποτελεί μια συνάρθωση στοιχείων προερχόμενων και από τους δύο χώρους. Οι περιοχές αυτές χρησιμοποιούν ερευνητικά εργαλεία και μέσα, διαφορετικής ποιότητας, που διακρίνονται από συμπληρωματικότητα και όχι αντιφατικότητα. Ο John Dewey, παιδαγωγός και εισηγητής της βιωματικής μάθησης, στο έργο του *Art as Experience,* κατέθεσε εκτενή αναφορά των πεποιθήσεών του σχετικά με τις αντιστοιχίες ανάμεσα στο επιστημονικό και στο καλλιτεχνικό έργο, κυρίως στο επίπεδο του πειραματισμού στο πεδίο. Σχετικά με τη διάκριση σε επιστημονικό και σε καλλιτεχνικό έργο αναφέρει: «Η μόνη διάκριση που πρέπει να κάνουμε δεν είναι μεταξύ θεωρίας και πράξης, αλλά ανάμεσα σε πραγματώσεις που είναι εμπνευσμένες και σε πραγματώσεις που δεν είναι και δεν χαρακτηρίζονται από εσωτερική πλήρωση» (Dewey, 2005: 144).

Ο Dewey θεωρεί ότι αυτό που συνέχει ουσιαστικά τους δύο χώρους είναι η αναμέτρηση με το καινούργιο, το πρωτο-ιδωμένο. Οι επιστήμονες και οι καλλιτέχνες μοιράζονται ως κοινή εμπειρία τον ενθουσιασμό της πρώτης ανακάλυψης: «Ο ζωγράφος, ο ποιητής, όπως και ο επιστημονικός ερευνητής, γνωρίζουν το βίωμα της «πρώτης ανακάλυψης». Για να καταστήσει την ιδέα πιο κατανοητή, αντιδιαστέλλει τις δύο γνωστικές λειτουργίες, αναπαραγωγή και δημιουργία. Όσοι εκτελούν με επιτυχία κάποιο έργο, το οποίο αποτελεί πραγμάτωση μιας ιδέας που έχει ήδη διατυπωθεί, απολαμβάνουν μεν τη χαρά της

ατομικής επιτυχίας, αλλά δεν νιώθουν την πλήρωση της εμπειρίας αυτής καθ'εαυτήν. Στην δεύτερη περίπτωση, οι δημιουργοί μαθαίνουν από το ίδιο το έργο, εν τη γενέσει, και έρχονται σε επαφή με πρωτόγνωρα συναισθήματα, καθώς συλλαμβάνουν ιδέες που δεν υπήρχαν στον αρχικό τους σχεδιασμό (Dewey, 2005: 144).

Στη συνέχεια, η ομοιότητα ανάμεσα σε καλλιτέχνες και επιστήμονες τοποθετείται στον χώρο της έρευνας ως πειραματικής διαδικασίας. Ο Dewey αναφέρεται στην πλάνη σχετικά με τη θεώρηση του πειράματος ως μέρους της έρευνας που εκπονείται στο εργαστήριο του επιστήμονα. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν υπάρχει καλλιτεχνικό έργο που να μην εμπεριέχει πειραματισμό. Εάν ο καλλιτέχνης δεν βαδίσει προς το άγνωστο, δεν δοκιμάσει την αποτυχία, δεν αναμετρηθεί με τις άγνωστες πτυχές του εαυτού του και των δυνατοτήτων του, δεν διανοίξει καινούργιους δρόμους, απλώς αναπαράγει τις ακαδημαϊκές τάσεις. Η ίδια η Τέχνη εμπεριέχει το στοιχείο του πειραματισμού, ως στοιχείο «εκ των ων ουκ ανευ». Συγκεκριμένα, ο καλλιτέχνης «είναι κάποιος που είναι υποχρεωμένος να πειραματίζεται, καθώς πρέπει να εκφράσει με απόλυτα εξατομικευμένο τρόπο τις ιδέες και τα συναισθήματά του, αλλά με υλικά και μέσα που ανήκουν στον κοινό και δημόσιο κόσμο. Το στοιχείο του πειραματισμού είναι αυτό που διανοίγει νέα πεδία στην εμπειρία και αποκαλύπτει νέες ποιότητες σε ήδη γνωστά αντικείμενα» (Dewey, 2005: 144).

5.4.2. Το καλλιτεχνικό έργο ως ποιοτικό πρόβλημα προς επίλυση

Στον βαθμό, λοιπόν, που είναι αποδεκτό ότι οι Τέχνες συνιστούν μορφή ποιοτικής έρευνας, αποτελούν ταυτόχρονα και επιστημονικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας. Αν η απόπειρα ορισμού του καλλιτεχνικού προβλήματος ως ποιοτικού προβλήματος περιέχει μια διαχρονική μελέτη, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη μελέτη της Ιστορίας της Τέχνης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Ένα εντυπωσιακό στοιχείο είναι το χαρακτηριστικό «της συνέχειας» στην καλλιτεχνική σκέψη. Οι ποιότητες, δηλαδή, αναφαίνονται ως φυσική συνέχεια, εξέλιξη του προηγούμενου ποιοτικού σταδίου, οι οποίες, άλλες φορές, αναδύονται επαναστατικά και, άλλες φορές, η αλλαγή τους είναι ανεπαίσθητη. Η Ιστορία της Τέχνης, επομένως, θα μπορούσε να οριστεί ως η ασυνεχής καταγραφή των

ανθρώπινων επιτεύξεων, ως προς την επίλυση ποιοτικών προβλημάτων (Ecker, 1963: 285).

5.4.2.1. Τα χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής σκέψης

Ο Ecker, αντλώντας υλικό από συζητήσεις καλλιτεχνών, εξάγει τα χαρακτηριστικά της *καλλιτεχνικής σκέψης*, και τα καταγράφει ως εξής: α) Οι καλλιτέχνες, κατά το έργο τους, σκέφτονται με ποιοτικούς όρους, η σκέψη τους είναι ποιοτική. β) Η σκέψη αυτή εφαρμόζεται για την κατασκευή περαιτέρω ποιοτήτων, που συνιστούν το ποιοτικό πρόβλημα. γ) Το ποιοτικό πρόβλημα δεν περιορίζεται στον «νου», καθώς δεν αποτελεί ένα αφηρημένο πρόβλημα, αλλά περιλαμβάνει τη χρήση μέσων, όπως το χρώμα, το σχέδιο, η μορφή και υλικών, όπως η πέτρα, το ξύλο, τα πινέλα κ.τ.λ.. δ) Το ποιοτικό πρόβλημα δεν συνιστά «εσωτερική σύγκρουση» ή «κατάσταση σύγχυσης», αλλά συνειδητοποίηση των απαραίτητων αξιοποιήσιμων στοιχείων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. ε) Τα αξιοποιήσιμα μέσα αποτελούν τα συνθετικά στοιχεία. Οι λέξεις μπορεί να αποτελέσουν υλικά, όπως ακριβώς το χαρτί ή το χρώμα. στ) Αν και οι λέξεις δύνανται να χρησιμοποιηθούν για τον ορισμό του ποιοτικού προβλήματος, δεν είναι απαραίτητες για την ύπαρξή του και την επίλυσή του. ζ) Η κριτική διαπραγμάτευση δεν προηγείται απαραίτητα του προβλήματος, ούτε έπεται, αλλά υπάρχει απαραίτητα κατά τη διάρκεια της δημιουργικής πράξης. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της δημιουργικής πράξης, ανακύπτουν πάντα πολλαπλές εναλλακτικές πιθανότητες επίλυσης, οι οποίες συνιστούν τους δρόμους προς τη λύση· η κάθε επιλογή φέρει διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και οδηγεί σε διαφορετική έκβαση. η) Κανένας νόμος της λογικής δεν φαίνεται εφαρμόσιμος σε μια δημιουργική διεργασία. Αν και η λογική κατάταξη και η μεθοδολογική εφαρμογή της θεωρίας συνεισφέρουν στον έλεγχο της πορείας σε μια επιστημονική έρευνα, δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο σε μια καλλιτεχνική διεργασία (Ecker, 1963: 286).

5.4.2.2. Τα στάδια της δημιουργικής εργασίας

Η καλλιτεχνική διαδικασία, αν και δεν χωρίζεται σε κανονικοποιημένα στάδια, ωστόσο εμπεριέχει ξεχωριστές περιόδους, που διακρίνονται από ποιοτικά διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Ο Dewey υπήρξε ο μελετητής που υποστήριξε πως η δημιουργική σκέψη βασίζεται στη συνειδητοποίηση των ποιοτικών

χαρακτηριστικών. Η συνειδητοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, υποστήριξε, δρα ως ελεγκτικός μηχανισμός σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και τη χρήση των μέσων για την επίτευξη του στόχου (Dewey, 1910: 72). Ο Dewey περιέγραψε τα στάδια του «σχεδίου έρευνας» ή «της επίλυσης του επιστημονικού προβλήματος». Αρχικά, αποδίδεται το συναίσθημα της σύγχυσης, το οποίο για να επιλυθεί απαιτείται μια τοποθέτηση και μια απόπειρα ορισμού. Στη συνέχεια, κατατίθεται η πρόταση της πιθανής λύσης, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της αιτιολόγησής της. Τέλος, για την ολοκλήρωση της διαδικασίας απαιτείται επιπλέον παρατήρηση και πειραματισμός, που θα οδηγήσουν σε αποδοχή ή απόρριψη (Dewey, 1910: 72).

Στα στάδια αυτά, στην πρακτική τους εφαρμογή κατά την πορεία ολοκλήρωσης της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αναφέρεται ο Picasso, λέγοντας ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να φωτογραφίσει κανείς τις εξελικτικές φάσεις της δημιουργίας ενός έργου, όχι για να δει τα στάδια δημιουργίας του, αλλά για να αντιληφθεί την πορεία της δημιουργικής σκέψης ως προς την αποκρυστάλλωση του οράματος (Ecker, 1963: 284). Ο Dewey στο *Art as Experience* εκθέτει τον τρόπο με τον οποίο «προχωράει» η ποιοτική σκέψη, σε σχέση με τη διαμόρφωση των υλικών.

> *Ο καλλιτέχνης θέτει το πρόβλημά του και σκέφτεται, καθώς δουλεύει. Αλλά η σκέψη του ενσωματώνεται άμεσα, στο αντικείμενο. Εξαιτίας της σχετικής απόστασής του από τον στόχο, ο επιστημονικός ερευνητής λειτουργεί με σύμβολα, λέξεις και μαθηματικά σημεία. Ο καλλιτέχνης εφαρμόζει τη σκέψη του με έναν πολύ ποιοτικό τρόπο και με όρους που βρίσκονται τόσο κοντά στο αντικείμενο που παράγεται, ώστε υπάρχει άμεση συνάρθρωση σκέψης και αντικειμένου* (Dewey, 2005: 16).

Υποδειγματικά ως προς τη σχέση υλικού και μορφοποιητικής σκέψης, λειτουργεί η περίπτωση της γλυπτικής. Ο γλύπτης, αρχικά, πριν ξεκινήσει το έργο του, πρέπει να προβληματιστεί σχετικά με την πλήρη αξιοποίηση του διαθέσιμου χώρου (Ecker 1963: 284). Στη διαδικασία επίλυσης ποιοτικών προβλημάτων, κατά τη δημιουργία ενός έργου, αναφέρεται ο ζωγράφος Utagawa Kuniyoshi:

> *Υπάρχουν αναρίθμητα προβλήματα που τίθενται κατά τη διάρκεια δημιουργίας ενός καλλιτεχνικού έργου. Ο καλλιτέχνης, δηλαδή, συνειδητά ή υποσυνείδητα, οφείλει να λύσει ποιοτικά προβλήματα. Για παράδειγμα, προσφάτως βρέθηκα ενώπιον ενός προβλήματος που έπρεπε να λύσω για να προχωρήσω. Επιθυμούσα να ζωγραφίσω ένα σκοτεινό αντικείμενο μέσα στο σκοτάδι. Για να το επιλύσω, χρειάστηκα πολλά χρόνια. Αλλά όταν αυτό έγινε, αποτέλεσε συστατικό μου στοιχείο που με βοήθησε να προχωρήσω σε άλλα προβλήματα* (Kuniyoshi, 1955: 62).

Ο Kuniyoshi περιγράφει τον τρόπο που βίωσε το ποιοτικό πρόβλημα και τον τρόπο με τον οποίο η επίλυση των ζητημάτων της Τέχνης διαμορφώνει τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Η σταδιακή επίλυση των προβλημάτων αποτελεί ταυτόχρονα ανάπτυξη των ικανοτήτων του καλλιτέχνη. Η έλλειψη διακριτών σταδίων στην ποιοτική επίλυση δεν σημαίνει ανυπαρξία σταδίων. Σημαίνει μια συνεχή διαδικασία, που περιλαμβάνει προόδους, στάσεις, παλινδρομήσεις, άλματα. Η πορεία δύναται να χαρακτηρίζεται από δισταγμό, αναθεώρηση, αναστοχασμό, επανεκκίνηση. Πρόκειται, δηλαδή, για μια εμπειρική συμπεριφορά. Δεν υπάρχουν κανόνες, συνταγές, ακολουθίες, για τη δημιουργία ενός καλού καλλιτεχνικού δημιουργήματος, ούτε βέβαια, κατά αντίστοιχο τρόπο, υπάρχουν συνταγές αυθεντικού επιστημονικού έργου (Ecker, 1963: 288). Η ποιοτική σκέψη, δηλαδή, ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος, ακολουθεί την ίδια διαδρομή είτε αφορά σε καλλιτεχνική δημιουργία είτε σε επιστημονικό έργο.

5.5. Τα μαθήματα που διδάσκουν οι Τέχνες

Η ανάγκη ένταξης των Τεχνών στην εκπαίδευση δεν θα συνειδητοποιηθεί εάν δεν γίνει κατανοητή η συνεισφορά τους στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Οι Τέχνες δεν θα σταματήσουν να θεωρούνται περιφερειακές και υποδεέστερες ενασχολήσεις σε σχέση με τα θεωρούμενα σημαντικά μαθήματα, αν δεν κατανοηθεί η σημαντική προσφορά τους και στο πεδίο της ανάπτυξης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (Siegesmund, 1998: 209). Πρέπει να κατανοηθεί ότι τα «μαθήματα» που διδάσκουν οι Τέχνες είναι σημαντικά ως προς την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και δεν μπορούν να αντικατασταθούν από τα ξεχωριστά μαθήματα αναπαραστάσης των επιστημονικών περιοχών. Ο ρόλος των Τεχνών είναι πολλαπλός: καλλιεργούν τη στοχαστική στάση και την εναλλακτική ματιά, συνεισφέρουν στη γνωστική ευελιξία, προάγουν τη συνολική δημιουργικότητα και συνδέουν τη γνώση με την ευχαρίστηση.

Η εκπαίδευση με τις Τέχνες συνεισφέρει στην υιοθέτηση μιας *φιλοσοφικής στάσης* απέναντι στη γνώση, στην τοποθέτηση του «διαλεκτικού στοχαστή» εντός του μαθητή (Kuru, 2012: 291). Για παράδειγμα, μια εκπαίδευση βασισμένη στη διερεύνηση του οπτικού πολιτισμού κατευθύνεται προς τη θέαση της

πραγματικότητας με κριτική ματιά, με στόχο την αποκωδικοποίηση και την επαναδόμηση κάθε μορφής οπτικής αναπαράστασης (Kuru, 2012: 291). Η «σημειωτική» προσέγγιση στη διδασκαλία συνεισφέρει στην απόκτηση «κριτικής ματιάς», που ισοδυναμεί με την «ετοιμότητα» εμβάθυνσης στην ουσία της πραγματικότητας και θέασης πέρα από την επιφάνεια (Kuru, 2012: 291).

Οι Τέχνες εμπεριέχουν την *εναλλακτική ματιά*, καθώς αμφισβητούν την υπάρχουσα αντίληψη σχετικά με την ύπαρξη μιας μοναδικής σωστής απάντησης. Η πολλαπλότητα ή η απόκλιση στις απαντήσεις είναι επιτρεπτή, αν όχι επιθυμητή. Η πρόσκληση προς τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους αποτελεί ουσιαστικά μια πρόσκληση στη θέαση εναλλακτικών τρόπων ύπαρξης (Eisner, 2002: 199). Η εναλλακτική ματιά είναι η στάση αμφισβήτησης της προϋπάρχουσας μορφής ή δομής και η αποδοχή της πολλαπλότητας και της διαφορετικότητας στην απόδοση της ιδέας.

Η δυνατότητα της εναλλακτικής θέασης σχετίζεται με την καλλιέργεια της γνωστικής ευελιξίας. Ως *γνωστική ευελιξία* ορίζεται η δυνατότητα αλλαγής στρατηγικής, κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Η γνωστική αυτή λειτουργία σχετίζεται με τη δυνατότητα αξιολόγησης μιας κατάστασης, συνειδητοποίησης της ανεπάρκειας των διαθέσιμων μέσων για την επίλυσή της και αναζήτησης άλλων πόρων ή μέσων για την προώθηση των στόχων (Efland, 2002: 160). Για να υπάρχει η δυνατότητα της ευελιξίας, πρέπει να έχει καλλιεργηθεί η ικανότητα «τοποθέτησης» σε πολλαπλές καταστάσεις και η χρήση των ανάλογων δεξιοτήτων. Η δυνατότητα επιλογής μέσα από μια πολλαπλότητα εκδοχών αποτελεί δεξιότητα που καλλιεργείται στην εκπαίδευση με τις Τέχνες.

Σε σχέση με την ευελιξία στη χρήση των μέσων και των πόρων, άλλο ένα μάθημα που διδάσκουν οι Τέχνες είναι η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του στόχου και της επανατοποθέτησής του, κατά την πορεία ολοκλήρωσης ενός έργου, που ορίζεται ως στοχοθετική ευελιξία. *Η στοχοθετική ευελιξία* συνδέεται με την αλλαγή κατεύθυνσης, ανάλογα με τα νέα δεδομένα. Οι ειδικοί στόχοι προσδιορίζονται από την ίδια τη διαδικασία. Η στοχοθεσία και τα μέσα αλλάζουν, δηλαδή, ανάλογα με την πορεία και την αποδοτικότητα. Η όλη διαδικασία

εμπεριέχει την έννοια της αναπροσαρμογής της αξιοποίησης της έννοιας του αναπάντεχου.

Η σύγχρονη πραγματικότητα εγείρει απαιτήσεις χρήσης πολλαπλών τρόπων για την αναπαράστασή της. Η χρήση ενός μόνο τρόπου εγκλωβίζει τον τρόπο έκφρασης και απόδοσης της ιδέας. Ιστορικά έχουν καταγραφεί καλλιτέχνες, μουσικοί και συγγραφείς οι οποίοι έχουν υπερβεί τα σύνορα που ορίζουν τα παραδοσιακά μέσα, για να αποδώσουν την εμπειρία τους με άλλα μέσα. Οι δημιουργοί αυτοί αποτέλεσαν καινοτόμους πρωτοπόρους της «*ολιστικής δημιουργικότητας*», στην οποία πολλαπλοί τρόποι αξιοποιούνται και ενσωματώνονται. Στη σύγχρονη εποχή, η μείξη των καλλιτεχνικών ειδών (Μουσική, Κινηματογράφος, Θέατρο, Εικαστικές Τέχνες) είναι πλέον ο ειθισμένος τρόπος έκφρασης, που αισθητοποιεί την πρόθεση του καλλιτέχνη να αποδώσει την περιπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (Truckenbrod, 1992: 89).

Ένα επίσης σημαντικό μάθημα που διδάσκουν οι Τέχνες σε σχέση με τη σχολική μάθηση είναι η σημασία της εσωτερικής ικανοποίησης. Στην εποχή της εργαλειοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της καλλιέργειας των εξωτερικών κινήτρων, είναι σημαντικό να ενισχύονται οι δραστηριότητες που απευθύνονται στα εσωτερικά κίνητρα. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, σημασία έχουν οι βαθμοί και οι επιδόσεις στις δοκιμασίες, κίνητρα εξωτερικά, που χρησιμοποιούνται με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών. Η ενασχόληση με τις Τέχνες διανοίγει μια νέα προοπτική, καθώς εισάγει τον μαθητή σε ένα διαφορετικό βίωμα, στην αίσθηση της εσωτερικής πλήρωσης και της αυτεπίτευξης. Η διαδικασία εισχώρησης στον κόσμο της δημιουργικότητας προσφέρει ανάταση και ποιότητα ζωής, που δεν αντισταθμίζονται με τα υλικά, εξωτερικά κίνητρα.

Η αίσθηση της εσωτερικής ικανοποίησης αποτελεί μια σημαντική προσφορά των Τεχνών στη γενική εκπαίδευση, καθώς η σύνδεση της πρόσκτησης γνώσεων με την ευχαρίστηση αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επανάληψη της γνωστικής δραστηριότητας (Eisner, 2002: 203). Το μεγάλο στοίχημα για την εκπαίδευση είναι η σύνδεση της καλλιέργειας και της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών με την απόλαυση. Όταν οι μαθητές αισθάνονται

συναισθηματική πληρότητα και ανταπόδοση από μια δραστηριότητα, τότε επιθυμούν την επανάληψή της.

5.6. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, έγινε σαφές ότι η διχοτόμηση σε περιοχές που αντιστοιχούν στις Τέχνες και τις Επιστήμες, με διαφορετική βαρύτητα και σημασία στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της προσωπικότητας του μαθητή, είναι συμβατική. Η πριμοδότηση των Επιστημών έναντι των Τεχνών είναι προϊόν λανθασμένων πεποιθήσεων, προκαταλήψεων και πλάνης. Οι δύο περιοχές (Επιστήμες – Τέχνες) αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τρόπους γνώσης, με ποιοτικές διαφορές, που, όμως, συνεισφέρουν ισότιμα στην προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του μαθητή. Το εκπαιδευτικό σύστημα που επικεντρώνεται στη διδασκαλία των θεωρούμενων βασικών μαθημάτων, παραμελώντας τις Τέχνες, αποτυγχάνει να εκπαιδεύσει ολοκληρωμένους ανθρώπους, με ισόρροπη ανάπτυξη λογικής και συναισθήματος. Ένα συμπεριληπτικό μοντέλο ανάπτυξης οφείλει να λαμβάνει υπόψη του όλο το φάσμα των ικανοτήτων και των ταλέντων που διαθέτουν τα άτομα, τοποθετώντας ταυτόχρονα τη διδασκαλία στο πολιτιστικό συγκείμενο.

6. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ – Η ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Τα πάντα εμποτίζονται από νόημα" "σας αποκαλύπτω αρκετό, αλλά όχι ολόκληρο, αφήνω να πλανιέται στα λόγια μου μια σκιά υποψίας, και ιδιαίτερα [μια σκιά] σκεπτικισμού, γιατί δεν θέλω να αποκρυσταλλώσετε σε κώδικα αυτό που τώρα σας δείχνω…

Roland Barthes (2005)

Τίποτα δεν πεθαίνει εντελώς.
Κάθε νόημα θα γιορτάσει μια μέρα την αναγέννησή του.
Bakhtin (1986: 170)

6.1. Εισαγωγή

Το 6^{ο} κεφάλαιο απαντά στην ανάγκη αλλαγής του πλαισίου διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε συμπόρευση με τη στροφή που περιγράφηκε τόσο στις παιδαγωγικές όσο και στις λογοτεχνικές θεωρίες. Οι μετατοπίσεις από τη δασκαλοκεντρική κατεύθυνση στην μαθητοκεντρική, καθώς και από την επικέντρωση στο κείμενο στην ανάδυση της αναγνωστικής συνείδησης, δημιούργησαν κλυδωνισμούς στην εκπαιδευτική πράξη και προέβαλαν το αίτημα για ανακατεύθυνση των διδακτικών ενεργειών, από τη μοναδική ορθή ερμηνεία της εποχής του Θετικισμού, στις πολλαπλές, πληθυντικές αναγνώσεις, που εισηγούνται οι αναγνωστικές θεωρίες.

Η προτεινόμενη μέθοδος εδράζεται στην ιδέα της απαγκίστωσης από το συγκεκριμένο, μεμονωμένο κείμενο και την ερμηνεία του, και κατευθύνεται προς την «κατασκευή» μιας υποκειμενικότητας, η οποία θα είναι σε θέση να νοηματοδοτήσει τα λογοτεχνικά κείμενα και την πραγματικότητα με νέους όρους. Η διδασκαλία, με αυτόν τον τρόπο, κινείται στην κατεύθυνση της ανάδειξης της Λογοτεχνίας ως Τέχνης, της διαμόρφωσης του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών και της δημιουργίας αναγνωστών εντός των σχολικής αίθουσας. Στο νέο αυτό διδακτικό πλαίσιο, κείμενα από όλες της «γλώσσες» της Τέχνης, συνομιλούν με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο σχεδιασμός «ανοιχτών» περιβαλλόντων μάθησης, με στόχευση στην ανάδειξη της διαφορετικότητας της πρόσληψης και της πολλαπλότητας των εκδοχών ανάγνωσης και της καλλιέργειας

της εναλλακτικής ματιάς, σέβεται την υποκειμενικότητα του μαθητή και παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης των βιωμάτων του.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο διάλογος των Τεχνών με τη Λογοτεχνία τοποθετείται εντός της σχολικής τάξης και συνδέεται με τη διδασκαλία συγκεκριμένων έργων ή διδακτικών ενοτήτων. Στα παραδειγματικά σενάρια, δεν καταγράφεται κάποια συγκεκριμένη πορεία, καθώς στόχο δεν αποτελεί η κανονικοποίηση και η συστηματοποίηση αλλά η κίνηση, ο διάλογος γύρω από μια πυρηνική ιδέα. Γύρω από την ιδέα χαράζονται άξονες διαπραγμάτευσης. Οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι κατασκευαστές της γνώσης και συμμετέχουν ενεργητικά στη δημιουργία του περιβάλλοντος μάθησης.

6.2. Η αλλαγή στη φιλοσοφία της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Η ανάγκη για αλλαγή στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με στροφή από το συγκεκριμένο - μεμονωμένο κείμενο και την ερμηνεία του στη δημιουργία πολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο κείμενα αισθητικής, από όλες τις Τέχνες, θα συνομιλούν εδράζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές. Οι παραδοχές αυτές είναι οι εξής:

- Το παραδοσιακό μοντέλο της αποσπασματικής διδασκαλίας του μεμονωμένου κειμένου έχει αποτύχει, ως προς την καλλιέργεια αισθητικών αξιών και τη σύνδεση του μαθήματος με την αισθητική απόλαυση.
- Η γλώσσα - λόγος αποτελεί ανεπαρκές μέσο περιγραφής, ερμηνείας και νοηματοδότησης.
- Η αλλαγή στο κοινωνικο - πολιτισμικό - επικοινωνιακό πλαίσιο υποβάλλει την ανάγκη αλλαγής στους τρόπους αναπαράστασης της ιδέας.

Αναλυτικότερα:

Η αποπλαισιωμένη και αποσπασματική διδασκαλία των κειμένων της Λογοτεχνίας έχει ως αποτέλεσμα τη διεκπεραιωτική θεασή τους και την εργαλειακή χρήση τους. Η αισθητική καλλιέργεια δεν είναι δυνατόν να συνδέεται αποκλειστικά με τη διδασκαλία τεχνικών στοιχείων, που αφορούν στη σύνθεση ενός πεζογραφήματος ή ποιήματος, ή στοιχείων που αφορούν το λεξιλόγιο ή το ύφος. Η λογοτεχνική ανάγνωση πρέπει να συνδέεται με την ευχαρίστηση, την καλλιέργεια

του αισθητικού κριτηρίου, καθώς και την απόδοση νοήματος και την καλλιέργεια αισθητικών – πολιτισμικών – ηθικών αξιών. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πολιτισμικό αγαθό, που συνθέτει, μαζί με τα έργα των άλλων Τεχνών, την πολιτισμική ταυτότητα μιας κοινωνίας και μιας εποχής και πρέπει να διδάσκεται ως πολιτισμικό αγαθό και ταυτόχρονα να προσφέρει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να συγκροτήσει τη δική του ταυτότητα και να νοηματοδοτήσει την ύπαρξή του (Cross, 1944: 473).

Στη σύγχρονη εποχή, το βασικό μέσο περιγραφής και κατανόησης σε όλες τις μορφές της ζωής είναι η γλώσσα. Ωστόσο, η γλώσσα έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα ανεπαρκές μέσο και δεν μπορεί να ερμηνεύσει ή να περιγράψει ένα έργο Τέχνης στον βαθμό της διείσδυσης στην ουσία του. Η γλώσσα δύναται να πετύχει ένα περιορισμένο βαθμό γειτνίασης, αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει το ίδιο το έργο–«κείμενο». Ανεξάρτητα αν το καλλιτεχνικό κείμενο είναι ένας πίνακας, ένα μουσικό έργο, χορός ή ένα ποίημα, υπάρχει πάντα μια απόσταση που χωρίζει την περιγραφή από το ίδιο το κείμενο, μια διάσταση σιωπής. Τα σύμβολα συνδέονται πιο στενά με την πραγματικότητα από ό,τι συνδέονται οι λέξεις. Σχετικά με τις λέξεις, πρέπει να έχει προηγηθεί συμφωνία ως προς την ονοματολογία. Η λέξη δεν είναι το ίδιο το αντικείμενο που αναπαριστά, αλλά μια σύμβαση, ένα προϊόν συμφωνίας. Η εικόνα–σύμβολο, αποτελεί η ίδια ένα αντικείμενο–υποκατάστατο (Embler, 1956: 50). Το κείμενο–έργο Τέχνης μεταφέρει πάντα καλύτερα τα νοήματά του, όταν βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με την προσλαμβάνουσα συνείδηση (Simpson, 1988: 48).

Έχει ήδη διαφανεί ότι η εποχή στην οποία ζούμε είναι μεταβατική ως προς τις επικοινωνιακές συνθήκες αλλά και ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία (Kress, 2003). Η πολυτροπική πραγματικότητα υποβάλλει, αν όχι επιβάλλει, την πολυεπίπεδη και πολυτροπική πρόσληψη και αναπαράσταση. Θεωρείται δεδομένο ότι η επόμενη γενιά θα εκπαιδευτεί στην έκφραση των ιδεών με έναν πολυπαραγοντικό τρόπο, η παραγωγή, δηλαδή, κειμένων θα ενσωματώνει την εικόνα, τον ήχο, τη χειρονομία, την κίνηση (Truckenbrod, 1992: 90). Η λέξη «κείμενο», στις μελλοντικές κοινωνίες, δεν θα ταυτίζεται πλέον μόνο με το γραπτό λόγο αλλά θα περιλαμβάνει κάθε μέσο, «τροπικότητα» απόδοσης της ιδέας.

6.3. Ο διάλογος Λογοτεχνίας – Τεχνών

Η συνομιλία της Λογοτεχνίας με τις άλλες Τέχνες τοποθετείται στη βάση της κατανόησης των διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης της ιδέας. Συχνά οι Τέχνες περιγράφονται ως «γλώσσες», μέσω των οποίων εκφράζονται νοήματα, τα οποία δεν θα ήταν προσβάσιμα με άλλον τρόπο (Goodman, 1967).

Η σχέση των Τεχνών δομείται πάνω στην έννοια του συμβόλου που τις συνέχει, στη συνειδητοποίηση ότι το σημαινόμενο δύναται να αναπαρασταθεί με πολλαπλούς τρόπους. Το σύμβολο αποτελεί τον συνδετικό αρμό μεταξύ των Τεχνών. Ο όρος *σύμβολο* χρησιμοποιείται εδώ με μια πολύ γενική και ουδέτερη σημασία. Περιλαμβάνει γράμματα, λέξεις, κείμενα, ζωγραφικούς πίνακες, διαγράμματα, χάρτες, μοντέλα και πολλά άλλα, και δεν έχει σχέση με κάτι το υπόρρητο ή το μυστηριώδες (Goodman, 2005: 13). Κάθε Τέχνη αποτελεί ένα διαφορετικό μέσο απόδοσης, καθώς «η ιδέα» λαμβάνει διαφορετική μορφή και έκφραση, ανάλογα με τα μέσα και τα υλικά που διατίθενται σε κάθε περίπτωση. Οι Τέχνες δύνανται να λειτουργήσουν ως συνδετικός ιστός μεταξύ των θεματικών του αναλυτικού προγράμματος. Η μεταφορά–σύμβολο, λειτουργώντας ως μαγνήτης, ενώνει περιοχές που μοιάζουν ασύμβατες, και δημιουργεί γνωστικές δομές, χωρίς να απαιτεί την απομνημόνευση αναρίθμητων λεπτομερειών (Rico, 1989: 16). Η αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνεισφέρει στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ τους, μέσω του ανασχηματισμού των συμβόλων.

Η κοινή βάση εκκίνησης των Τεχνών και η συνομιλία τους έχει οδηγήσει σε μελέτες διερεύνησης της αλληλεπίδρασής τους με πλούσια αποτελέσματα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Οι μελέτες της αλληλεπίδρασης τοποθετούν την κάθε Τέχνη στο συγκείμενό της, ιστορικό και πολιτιστικό, διερευνώντας τις διακειμενικές–διακαλλιτεχνικές συσχετίσεις και επιρροές. Το διακαλλιτεχνικό - πολιτισμικό περιβάλλον ευνοεί την πολλαπλή ανάγνωση και την καλλιέργεια της εναλλακτικής ματιάς.

Οι Τέχνες, δηλαδή, όπως και οι διάφορες Επιστήμες δεν λειτουργούν αυτόνομα. Όπως ακριβώς η λέξη «Επιστήμες» περιγράφει μια ομάδα από διακριτούς τομείς με κοινά χαρακτηριστικά, όπως η Βιολογία, η Χημεία, η Φυσική, κατά τον ίδιο τρόπο οι Τέχνες –η Λογοτεχνία, το Θέατρο, η Μουσική, ο

Κινηματογράφος– αποτελούν ένα σύνολο ξεχωριστών αλλά αλληλοσχετιζόμενων περιοχών (Fowler, 1996: 4). Η συνομιλία των Τεχνών λειτουργεί ως αντίδοτο στην αυστηρή ειδίκευση και στον απομονωτισμό της κάθε περιοχής. Τα έργα Τέχνης δεν υφίστανται, εάν είναι σε σφραγισμένα, χωρίς επιρροές και αναμείξεις πεδία. Τα έργα που είναι σκοτεινά, αφηρημένα και βρίσκονται σε περιχαρακωμένο χώρο, αδυνατούν να συναντήσουν την ανταπόκριση του κοινού και είναι καταδικασμένα στη λήθη. (Simpson, 1988: 52).

Οι μελέτες συσχέτισης των Τεχνών δεν λειτουργούν, όμως, υπονομευτικά προς την ιδιοσυστασία της κάθε Τέχνης και την αντιμετώπισή της ως αυτόνομου πεδίου, αλλά αντιθέτως η διακαλλιτεχνική προσέγγιση συντελεί στην εις βάθος μελέτη και στην ολιστική θέαση (Simpson, 1988: 49). Η γνώση και η κατανόηση κάθε Τέχνης συνεισφέρει στην κατανόηση του υπό μελέτη αντικειμένου και ταυτόχρονα συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού, σε σχέση με το ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο, καθώς και στη δυνατότητα αξιοποίησης των διαφορετικών επιλογών (Lee, 1985: 28).

6.3.1. Εκφάνσεις της συνομιλίας των Τεχνών

Η ιστορία των Τεχνών έχει να επιδείξει πολλά παραδείγματα του διακαλλιτεχνικού διαλόγου Λογοτεχνίας και Ζωγραφικής, καθώς θεωρήθηκε ότι η ενεργοποίηση των αισθητηριακών λειτουργιών δημιουργεί όρους πολλαπλής πρόσληψης και νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου. Ο Simpson αναφέρει εκφάνσεις αυτής της αλληλοσυσχέτισης. Στην Αγγλία, κατά τον δέκατο όγδοο αιώνα, είχαν δημιουργηθεί πινακοθήκες με αντικείμενο την αλληλεπίδραση αυτή. Η «Πινακοθήκη των ποιητών» (Poets΄ Gallery) ιδρύθηκε στο Λονδίνο το 1988, και οι πίνακες της, όχι μόνο αφηγηματικοί, έφεραν ως τίτλους εκτενή αποσπάσματα ποιητών. Η μελέτη των Τεχνών ως διακριτών χώρων και η περιχαράκωση των πεδίων ως αυτόνομων περιοχών, είναι αποτέλεσμα του κατακερματισμού του προηγούμενου αιώνα και εξυπηρετούσε τη λογική της μεγαλύτερης εξειδίκευσης.

Ο τρόπος μελέτης των αλληλοσυσχετίσεων δεν είναι συγκεκριμένος, καθώς υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι διασύνδεσης και πραγμάτωσης της ιδέας. Ο Simpson αναφέρει τρία παραδείγματα των μορφών που δύναται να λάβει η μελέτη αυτή. Αρχικά, καταγράφεται η κριτική και αξιολογική κατηγορία. Η κατηγορία αυτή

περιλαμβάνει μελέτες που επιδιώκουν να εντοπίσουν και να εξετάσουν τα κοινά χαρακτηριστικά και τις αναλογίες στις έννοιες, στις στάσεις και στις μορφές ανάμεσα στα έργα. Η περίοδος του Ρομαντισμού αποτελεί μια αντιπροσωπευτική περίπτωση. Η φύση στο Ρομαντισμό, για παράδειγμα, αποτελεί σύνηθες μοτίβο - θεματική στους πίνακες του Turner και του Constable, καθώς και στην ποίηση του Wordsworth. Πίνακες και ποίηση μεταφέρουν ανάλογο συναίσθημα. Ανάλογος είναι και ο τρόπος διαπραγμάτευσης: η φύση είναι καλή και αγνή, ενώ ο πολιτισμός συνδέεται με αρνητικά στοιχεία και διαφθορά.

Μια δεύτερη μέθοδος είναι η αξιοποίηση έργων προερχόμενων από το ένα είδος Τέχνης, ως πηγή έμπνευσης και για το άλλο είδος. Τα κείμενα μιας μορφής Τέχνης είναι δυνατόν να συσχετιστούν και να εμπλουτίσουν την πρόσληψη των κειμένων του άλλου είδους. Ο περιορισμός σε ένα μόνο είδος, λειτουργεί δεσμευτικά για τον τρόπο της αισθητικής πρόσληψης, καθώς περιορίζει στις τυπικές ιδιότητες του είδους· αντιθέτως, η καλλιτεχνική ολιστική εκπαίδευση διευρύνει και εμπλουτίζει τη θέαση και την πρόσληψη όλων των ειδών της Τέχνης. Ο Milton, για παράδειγμα, ήταν ένας ποιητής ο οποίος αποτέλεσε έμπνευση για πολυάριθμα εικαστικά έργα και η εμβέλεια του υπήρξε μεγάλη.

Η τρίτη κατηγορία αφορά τη μελέτη έργων που συνιστούν αδιαίρετη ολότητα, σύζευξη του ρηματικού με το οπτικό, σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο διαχωρισμός τους καθίσταται αδύνατος. Τα έργα του Blake αποτελούν μια τέτοια περίπτωση. Ο Blake, ποιητής, ζωγράφος, χαράκτης, μυστικιστής, υπερέβη, κατά πολύ την εποχή του και τις πηγές του, ώστε δημιούργησε μια χαρακτηριστική προσωπική ποιητική, που ονομάστηκε «προφητική», κράμα ποίησης και Ζωγραφικής. Αντίστοιχη περίπτωση, στην Ελλάδα υπήρξε ο Νίκος Εγγονόπουλος, ζωγράφος, σκηνογράφος και ποιητής, ο οποίος αποτέλεσε έναν από τους κύριους εισηγητές του υπερρεαλισμού. Το έργο του, ζωγραφικό ή λογοτεχνικό, αναδεικνύει τον διάλογο με το παρελθόν, ιστορικό και λογοτεχνικό, αποδεικνύοντας ότι το νέο κείμενο, πίνακας ή ποίημα συνομιλεί δημιουργικά με τις πηγές του (Βλαχοδήμος, 2006).

Στην ίδια κατηγορία ανήκουν τα ποιήματα των οποίων η μορφή, η εμφάνιση και η τυπογραφική διάταξη είναι σημαίνουσα για την πρόσληψη και

νοηματοδότηση του περιεχομένου. Η χρήση ακόμα και των μη λεκτικών συμβόλων αποτελεί ουσιαστικά μορφή γλώσσας, που η αποκωδικοποίηση της είναι απαραίτητη για την ερμηνεία. Τα «καλλιγραφήματα» του Apollinaire αποτελούν μια τέτοια περίπτωση (Simpson, 1988: 49-52).

6.3.2. Σχεδιασμός διδασκαλιών αλληλοσυσχέτισης των Τεχνών

Η πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση κειμένων από τις άλλες Τέχνες αποτελεί μια «στροφή» στη διδακτική μεθοδολογία, που ξεκίνησε ως αντίσταση στην ενιαία ερμηνεία, ως ένα ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ανακατεύθυνσης της στόχευσης από το αντικείμενο–«κείμενο» στο υποκείμενο. Σύμφωνα με τον Jauss, για να δούμε κάτι διαφορετικό ή να ανακαλύψουμε κάτι καινούργιο, πρέπει πρώτα να αλλάξουμε την κατεύθυνση των ερωτημάτων μας (Jauss, 1989: 117).

Η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, στο οποίο κείμενα από όλες τις Τέχνες θα «συνομιλούν» με τη διαμεσολάβηση των υποκειμένων–μαθητών, αποτελεί συνάρθρωση της θεωρίας του κονστουκτσιονισμού, σύμφωνα με την οποία η νόηση αναγνωρίζει μονάχα ό,τι η ίδια κατασκευάζει (Von Glasersfeld, 1995: 3) και της θεωρίας του Bakhtin, σύμφωνα με την οποία το κάθε νόημα δημιουργείται διαλογικά (Καρατσινίδου, 2005: 10). Αξιοποιώντας το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο, προτείνεται ο σχεδιασμός των διδασκαλιών δομημένος σε δύο κεντρικούς άξονες: α) στη συνομιλία των κειμένων της Λογοτεχνίας με κείμενα από όλα τα είδη των Τεχνών, δηλαδή, στην «πολυφωνία», και β) στην «κατασκευή» της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Η διαλογικότητα, η πολυφωνία, η ετερογλωσσία αποτελούν ερμηνευτικά εργαλεία τα οποία ανέδειξε ο Bakhtin και μπορούν να αξιοποιηθούν και να συνεισφέρουν στο ερμηνευτικό «άνοιγμα». Καθώς η Λογοτεχνία και οι Τέχνες ανήκουν στα πολυσημικά συστήματα σημασίας, στα οποία κάθε σημαίνον μπορεί να παραπέμπει σε πολλά σημαινόμενα, η συνομιλία των κειμένων Τέχνης δημιουργεί αρμούς σύνδεσης ανάμεσα στα έργα και ταυτόχρονα συμβάλλει στην «ανοιχτότητα», καθώς φωτίζει τα κείμενα και εμποδίζει την περιχαράκωσή τους σε περιοριστικά διανοητικά ή φορμαλιστικά σχήματα (Κιουρτσάκης, 2005: 10).

Κάθε νόημα κατασκευάζεται διαλογικά, μέσα από την ατέρμονη επικοινωνία κειμένων, ανθρώπων και εποχών. Στη μέση του χάσματος μεταξύ του ατέρμονου παρελθόντος και του ατέρμονου μέλλοντος, όπως σχολιάζει η Καρατσινίδου, ο Bakhtin τοποθετεί το υποκείμενο της πολιτισμικής δημιουργίας, για να γεφυρώσει το χάσμα με λέξεις, εικόνες και μουσικές, δηλαδή, με μορφές της δευτερογενούς δημιουργίας (Καρατσινίδου, 2005: 73). Το υποκείμενο, ο αναγνώστης, ο θεατής, ο ακροατής, δηλαδή η «δεύτερη συνείδηση», έχει τη δυνατότητα χρήσης πολλαπλών κειμένων, φωνών, που θα συνεισφέρουν στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση (Bakhtin, 1986: 136˙ Καρατσινίδου, 2005: 74). Μέσα από τη συνομιλία με έργα από διαφορετικά είδη, τα νοήματα εμπλουτίζονται, διευρύνονται, αναγεννιούνται (Κιουρτσάκης, 2015: 10-16). Η διαμεσολάβηση αυτή, για την κατασκευή» των νοημάτων ορίζεται από τον Bakhtin ως «Otvetsnennost» και απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «answerability», δηλαδή, ανταποκρισιμότητα. Με την «ανταποκρισιμότητα», ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης μεταδίδεται στο υποκείμενο - αποδέκτη του καλλιτεχνικού δημιουργήματος (Καρατσινίδου, 2001: 295).

Η διδασκαλία κατασκευάζεται ως επικοινωνιακή πράξη κειμένων παρελθόντος - παρόντος - ανθρώπων - πλαισίου. Η κατανόηση, κατά αυτόν τον τρόπο, θεάται ως προσωπική αναδημιουργία, ως απάντηση στις ερωτήσεις που θέτει το κείμενο και ως διάλογος με αυτό. Το κείμενο ζει μόνο μέσα από την επαφή του με άλλα κείμενα. Καταλύεται, δηλαδή, η απομόνωση και η περιχαράκωση και προάγεται η συνύπαρξη της ταυτότητας με την ετερότητα. (Καρατσινίδου, 2001: 110). Οι μαθητές θα ασκηθούν στις έννοιες της διαλογικότητας, της πολυφωνίας, της συνομιλίας. Το λογοτεχνικό κείμενο θα αντιμετωπίζεται ως ένα ζωντανό κομμάτι του πολιτισμού που δύναται να συνομιλήσει με όλα τα κείμενα και με όλες τις «γλώσσες» και να συνεισφέρει μέσα από την ετερότητα στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας. Στη συνομιλία αυτή κειμένων και μαθητών δεν θα υπάρχει μια καθορισμένη ερμηνεία, παρά μόνο εκδοχές ανάγνωσης.

Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συνομιλούν με τα κείμενα, να αφουγκράζονται τη «φωνή τους» και να την αξιοποιούν δημιουργικά σε σχέση με τη δική τους πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους. Η θεωρία του Bakhtin αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο επεξεργασίας και έρευνας, καθώς οι μαθητές θα ασκηθούν

στην «ακρόαση» της κειμενικής πραγματικότητας και θα εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με την πρόθεση δημιουργικής συνομιλίας.[12]Η στάση αυτή αποτελεί απάντηση σε ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, την χωρίς αφομοίωση πρόσκτηση αναρίθμητων πληροφοριών.

Ο T.S. Eliot διείδε προφητικά ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας στη σύγχρονη εποχή, την αδυναμία ενσωμάτωσης των αποσπασματικών πληροφοριών σε ενιαία γνώση και συγκρότησης βιοθεωρίας. Στο κείμενο "The Rock" δηλώνει: «Πού είναι η σοφία που χάσαμε μέσα στη γνώση; Πού είναι η γνώση που χάσαμε μέσα στην πληροφορία;» (Eliot, 1934). Στην εποχή της υπερπληροφόρησης, ο μαθητής, προσλαμβάνοντας αναρίθμητες πληροφορίες, δεν δύναται να τις επεξεργαστεί και να τις αφομοιώσει, καθώς δε διαθέτει τα γνωστικά εργαλεία για να τις εντάξει σε ένα ενιαίο διανοητικό σύστημα ερμηνείας (Kaprov, 2015: 440).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να συνεισφέρει στην ένταξη της γνώσης σε ένα «όλον», καθώς η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι τέτοια, που επιτείνει τον κατακερματισμό. Η γνώση διαχωρίζεται και διδάσκεται σε διαφορετικές θεματικές, οι οποίες απομονώνουν τους τομείς και καθιστούν την εύρεση της μεταξύ τους συσχέτισης δυσδιάκριτη (Rico, 1989: 16). Ζητούμενο, λοιπόν, από τη σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογία είναι η ένωση των αποσπασματικών κομματιών, ώστε να αποτελέσουν ένα οργανικό σύνολο που προσφέρει νοηματοδότηση. Η σημαντική πρόσφορα της διδακτικής μεθοδολογίας διασύνδεσης–συνομιλίας των Τεχνών είναι η ολιστική θεώρηση της γνώσης, η οργανική ένταξή της σε ένα «όλον».

Εκτός από τη συνεισφορά στη διασύνδεση, στην επικοινωνία των Τεχνών, η μεγάλη εκπαιδευτική προσφορά του διαλόγου των Τεχνών έγκειται στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Rico, 1989: 16). Μέσω της αναζήτησης, της επεξεργασίας των συμβόλων, οι μαθητές γίνονται κατασκευαστές, δημιουργοί της νοηματοδότησης. Η διαδικασία αυτή, λαμβάνοντας τη μορφή παιχνιδιού, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναδείξουν την ιδιοσυγκρασία τους, τους

[12] Ο ίδιος ο Bakhtin έχει δηλώσει: «Γιατί εγώ ακούω φωνές σε οτιδήποτε και διαλογικές σχέσεις ανάμεσά τους» (Bakhtin, 1986:169)

εμπλέκει συναισθηματικά και τους δίνει τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου με τρόπο δημιουργικό. Η συσχέτιση των Τεχνών δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να γίνουν οι ίδιοι σχεδιαστές του περιβάλλοντος μάθησης και να πραγματώσουν την ιδέα με διαφορετικούς τρόπους (Rico, 1989: 17). Οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους σχέδια εργασίας, που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους και με το γνωστικό αντικείμενο. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση εντάσσεται στο συγκείμενο και αναπτύσσονται οι μεταγνωστικές ικανότητες. Ο μαθητής μαθαίνει, δηλαδή, πώς μαθαίνει. Η μάθηση καθίσταται πιο εύκολη και πιο ευχάριστη, καθώς ο ίδιος ο μαθητής γίνεται ο σχεδιαστής της διαδικασίας.

6.3.3. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών

Στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ως απαραίτητοι όροι τίθενται: α) Η δημιουργία διακαλλιτεχνικού πλαισίου: η επικοινωνία, δηλαδή, του λογοτεχνικού κειμένου με κείμενα από άλλα είδη Τέχνης [Θέατρο, Κινηματογράφο, Εικαστικά, Μουσική]. β) Η πυρηνική ιδέα: τα κείμενα, ως φορείς ιδεών και νοηματοδότησης, οργανώνονται πάνω σε κεντρικούς άξονες–ιδέες.

- Διακαλλιτεχνικό πλαίσιο
- Πυρηνική ιδέα
- Σύμβολα – Αποκωδικοποίηση
- Επικοινωνιακό πλαίσιο
- Διάλογος

<u>Παιδαγωγικές Αρχές</u>

- Ενεργός εμπλοκή
- Διαφοροποίηση
- Αξιοποίηση πολλαπλής νοημοσύνης
- Διαλογικότητα
- Βιωματική μάθηση
- Αυτενέργεια

6.3.3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σημαντική παράμετρος στον σχεδιασμό περιβάλλοντος μάθησης είναι η δυνατότητα που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να είναι επινοητικοί, ώστε να αναδιαμορφώσουν, να μετασχηματίσουν και να προσαρμόσουν το μαθησιακό περιβάλλον, για να ανταπεξέλθουν στη διδακτική του αντικειμένου μέσα από την τοποθέτησή του στο συγκεκριμένο συγκείμενο (Dewey, 1933· Noormohammadi, 2014· Τσάφος, 2014: 309). Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που συνθέτουν την μαθητική τάξη, να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, για να δημιουργήσει ένα διδακτικό περιβάλλον κατάλληλο για την πρόσληψη της νέας γνώσης. Η νέα δημιουργία θα αποτελέσει συνέπεια του αναστοχασμού και της συστηματικής επεξεργασίας των κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων της τάξης (Korthagen, 1993).

7. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Χωρίς, όμως, την κατανόηση της αναγνωστικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί είναι αδύνατον να κατανοήσουν τον τρόπο, που οι παρεμβάσεις τους μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές
(Concoran, 1987:41)

If I could say it, I wouldn't have to dance it.
(Isadora Duncan)

Στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρηθεί μια σχεδιαγραμματική περιγραφή της βιβλιογραφικής έρευνας που οδήγησε στη διαμόρφωση του προτεινόμενου διαλογικού διακαλλιτεχνικού πλαισίου, ως ενός νέου «παράδείγματος» για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

7.1. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η ερευνητική αυτή μελέτη ξεκίνησε από τη διερεύνηση του προβλήματος της πρόσληψης της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόβλημα διερευνήθηκε όχι μόνο στην ενδογενή σύστασή του, δηλαδή στην ενιαία ανάγνωση, στην τυποποίηση και κανονικοποίηση που επιβάλλει το Α.Π. της Λογοτεχνίας, αλλά και στην τοποθέτηση της διδασκαλίας στο σύγχρονο κοινωνικό συγκείμενο. Μελετήθηκαν, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της «λογοτεχνικής ανάγνωσης» στο σχολείο και οι στοχεύσεις της, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας της μετανεωτερικότητας και τις «αναγνώσεις» που η κοινωνία αυτή υποβάλλει, καθώς και την κατασκευή της υποκειμενικότητας που προάγει. Στον Πίνακα 7.1. εκτίθενται οι παράγοντες που συνθέτουν το πρόβλημα.

Πίνακας 7.1. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Προβληματική	• Η πρόσληψη της σχολικής Λογοτεχνίας από τους μαθητές • Απώλεια αισθητικής απόλαυσης
Τοποθέτηση προβλήματος	• Ενιαία ερμηνευτική μέθοδος • Κανονικοποιημένη διδασκαλία • Αλλαγή όρων ανάγνωσης κειμένων στην κοινωνική πραγματικότητα • Σύγκρουση με το κοινωνικό «παράδειγμα»

7.2. Αναγνωστικές θεωρίες

Η στροφή που καταγράφηκε τις τελευταίες δεκαετίες στη θεωρία τις Λογοτεχνίας, σήμανε τη μετατόπιση από τη στόχευση στο κείμενο και στην ερμηνεία του (Φορμαλισμός – Νέα Κριτική), στον αναγνώστη και στην προσλαμβάνουσα συνείδηση. Οι αναγνωστικές θεωρίες, ανεξάρτητα από την εκδοχή που πρεσβεύουν, θεωρητικοποιούν τον τρόπο που ο αναγνώστης υποδέχεται το κείμενο. Ανάλογα με τον εισηγητή της κάθε εκδοχής, η τοποθέτηση της έμφασης προσδίδεται σε διαφορετικό στοιχείο της επικοινωνιακής σχέσης αναγνώστη – κειμένου.

Η Rosenblatt τοποθετεί το ενδιαφέρον στη συνδιαλλαγή κειμένου – αναγνώστη, ο Jauss στρέφεται προς το «δυναμικό γίγνεσθαι» της επικοινωνιακής πράξης κειμένου – αναγνώστη. Ο Iser τονίζει την ενεργητική συμμετοχή της προσλαμβάνουσας συνείδησης για την πλήρωση των «κενών απροσδιοριστίας» του κειμένου. Ο Fish, επικρίνοντας τον ατομικισμό της επικέντρωσης στην υποκειμενικότητα του αναγνώστη, στρέφεται προς μια πιο συλλογική έννοια, αυτήν της «ερμηνευτικής κοινότητας». Τέλος, ο Bakhtin προβάλλει την ανάγνωση ως μια διαφορετική στάση, που ουσιαστικά συγκροτεί και μια στάση ζωής. Η έννοια της «διαλογικότητας» συνέχει όλους τους παράγοντες και όλα τα στοιχεία: κείμενα, υποκείμενα, συγκείμενα συνομιλούν διαμορφώνοντας όχι μόνο τη στάση προς το κείμενο την ανάγνωσή του, αλλά και την ίδια την υποκειμενικότητα που αναγιγνώσκει. Στον Πίνακα 7.2. παρουσιάζονται οι Αναγνωστικές θεωρίες που συνέβαλαν στη στροφή από το κείμενο στον αναγνώστη και δύνανται να αξιοποιηθούν διδακτικά.

Πίνακας 7.2. Αναγνωστικές Θεωρίες

Αναγνωστικές Θεωρίες	Θέσεις
Συναλλακτική Θεωρία	*Η ανάγνωση δεν είναι μια διαδικασία μονής κατεύθυνσης, αλλά μια δυναμική συνδιαλλαγή αναγνώστη και κειμένου* (Rosenblatt, 1938).
Θεωρία της Πρόσληψης	*Η θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης, επομένως, εκτείνεται πέρα από τους μεμονωμένους παράγοντες του τριγώνου της λογοτεχνικής θεωρίας (συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης), καθώς συμπεριλαμβάνει στον ορισμό της και την επικοινωνιακή πράξη. Αποτελεί μια σύγχρονη θεωρία, καθώς περιγράφει ένα δυναμικό προσληπτικό «γίγνεσθαι»* (Jauss, 1995:93).

Θεωρία της Ανταπόκρισης	*Τα «κενά της απροσδιοριστίας» αποτελούν άλλη μια θεμελιώδη έννοια συνδεόμενη με τη θεωρία του Iser, που προδιαγράφει τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο κείμενο, δηλαδή, ενυπάρχουν «κενά» που προσκαλούν τον αναγνώστη να τα συμπληρώσει, με την ενεργητική συμμετοχή του, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη νοηματοδότηση* (Iser, 1974:280).
Ερμηνευτικές κοινότητες	*Ολόκληρη η αναγνωστική διαδικασία καθορίζεται από τις στρατηγικές της ερμηνευτικής κοινότητας. Στη θεωρία του, ο Fish επιχειρεί να συναρθρώσει τη «σύμβαση» με τη «συλλογικότητα». Συμβιβάζει, κατά κάποιον τρόπο, το αντικειμενικό με το υποκειμενικό* (Fish, 2014:357-366).
Διαλογικότητα Πολυφωνία	*Το κείμενο ζει… μέσα από την επαφή του με άλλα κείμενα, αναπτύσσει το νόημά του μέσα από διάλογο, στη χωρικότητα και τη χρονικότητα. Ως κείμενο, όμως, δεν ορίζεται μόνο το γλωσσικό κείμενο, αλλά όπως στους στρουκτουραλιστές το κείμενο αποτελεί ένα σύστημα σημασίας, το ίδιο και στον Bakhtin. «Αν κατανοούμε το κείμενο ευρέως – ως κάθε συνεκτικό σύμπλεγμα σημείων, τότε ακόμα και η μελέτη της Τέχνης (η μελέτη της Μουσικής, η θεωρία και η ιστορία των εικαστικών τεχνών) έχει να κάνει με τα κείμενα (έργα Τέχνης). Σκέψεις περί σκέψεων, συναισθήματα συναισθημάτων, λέξεις περί λέξεων, κείμενα περί κειμένου»* (Bakhtin, 2014α:146-7).

7.3. Διδακτικό πλαίσιο

Η στροφή που συντελέστηκε στη θεωρία της Λογοτεχνίας είναι αδύνατον να μην καθορίσει και τη διδακτική πράξη. Η μετατόπιση, δηλαδή, από το κείμενο–αντικείμενο, που είναι δυνατόν να διαθέτει μια σταθερή και αμετάβλητη ερμηνεία, στο κείμενο–«κατασκευή», εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησης, υπαγορεύει και την αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας. Από την παραδοσιακή κανονικοποιημένη, ενιαία ανάγνωση, που συνδέεται με την μοναδική ερμηνεία, συντελείται το πέρασμα στη διερευνητική αξιοποίηση πολλών θεωριών και στρατηγικών, με στόχο την ανάδειξη των πολλαπλών ερμηνειών και ως εκ τούτου, την κατασκευή μιας νέας υποκειμενικότητας, που θα διακρίνεται από την εναλλακτική ματιά και την αναζήτηση της πολυφωνίας. Για τη δημιουργία του κατάλληλου αυτού διδακτικού πλαισίου ανάδυσης της νέας υποκειμενικότητας, πρέπει να υπάρξει μετάβαση από το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας, που χαρακτηρίζεται από αυταρχικές δομές και πρακτικές, ομογενοποίηση και εξουσιαστικές σχέσεις, σε ένα εναλλακτικό, διαλογικό διδακτικό πλαίσιο.

Στη δημιουργία αυτού του πλαισίου δύνανται να συνεισφέρουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες: η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία,

η θεωρία των πολυγραμματισμών, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και η Κριτική Παιδαγωγική.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky θέτει ζητήματα όπως αυτό της μάθησης μέσα από την κοινωνική αλληλόδραση και τη συνδιαλλαγή με τους πιο αναπτυγμένους συνομήλικους, που λειτουργούν ως «σκαλωσιά». Η «εσωτερίκευση» των βιωμάτων συνιστά σημαντικό παράγοντα μάθησης και κατασκευής της γνώσης, εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησης. Η θεωρία των πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996) τονίζει την πολλαπλότητα των τρόπων νοηματοδότησης και προβάλλει την ανάγκη για την αξιοποίησή τους με στόχο τη διαφοροποιημένη μάθηση. Κατά ανάλογο τρόπο, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner πρεσβεύει ότι η σχολική εκπαίδευση πρέπει να προάγει την αξιοποίηση όλων των τύπων της νοημοσύνης και στοχεύει στην ενεργή εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Freire, προβάλλει την ανάγκη αφύπνισης της κριτικής συνείδησης προς τους κινδύνους που προέρχονται από τη φυσικοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Όλες αυτές οι θεωρίες, γέννημα της εποχής της μετανεωτερικότητας, οδηγούν προς τη διαμόρφωση ενός νέου εναλλακτικού διδακτικού «παραδείγματος», προς ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο «κείμενα» προερχόμενα από διάφορες Τέχνες θα συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο. Η διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου εντός του οποίου οι μαθητές, μεταφέροντας τα βιώματα και της εμπειρίες τους στη σχολική τάξη, «συνομιλούν» με τα λογοτεχνικά κείμενα, με τα κείμενα των άλλων Τεχνών, με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, με την εποχή τους. Στον Πίνακα 7.3. καταγράφονται οι σύγχρονες Ψυχοπαιδαγωγικές Θεωρίες που διαμορφώνουν το διδακτικό πλαίσιο.

Πίνακας 7.3. Σύγχρονες Ψυχοπαιδαγωγικές Θεωρίες

Θεωρίες	Θέσεις
Κοινωνιοπολιτισμική θεωρία	*Η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από τη δυνατότητα ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων, και στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενός δασκάλου, ενός ενήλικα ή του ανεπτυγμένου συνομηλίκου» (*Vygotsky, 1978: 86).
Πολυγραμματισμοί	*Οι θεωρίες του πολυγραμματισμού και της πολυτροπικότητας γεννήθηκαν ως συνέπεια της ύπαρξης πολυτροπικών κειμένων στη σύγχρονη κοινωνία και της ανάγκης περιγραφής των σημειωτικών τρόπων που σχετίζονται με την ανάγνωσή τους. Βασική αρχή αποτελεί η θέση ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους κι όχι μόνο μέσω του γραπτού λόγου. Οι θεωρίες αυτές περιγράφουν τα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε τρόπου, αλλά και τις ιδιότητες οι όποιες του επιτρέπουν να συνδέεται με τους άλλους σημειωτικούς τρόπους (*Kress, 2000).
Πολλαπλή Νοημοσύνη	*Ο Gardner υπέδειξε έναν τρόπο που η νοημοσύνη θα μπορούσε να αποτελέσει μια έννοια λειτουργική μέσα από την κατάτμησή της και την αναγνώριση διακριτών ικανοτήτων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικό τύπο νοημοσύνης. Η έννοια της νοημοσύνης θα μπορούσε να περιλαμβάνει πολλά είδη συμβολικών συστημάτων, που θα αξιοποιούνταν πολλαπλές γνωστικές δυνατότητες. Για τον σκοπό αυτό δημιούργησε μια χαρτογράφηση ομαδοποιήσεων των πολλαπλών ικανοτήτων σε οκτώ συμπεριληπτικές κατηγορίες ή «νοημοσύνες» (*Amstrong, 2009: 6).
Κριτική Παιδαγωγική	Για την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαίδευση δεν πρέπει να διδάσκει τη συμμόρφωση – αναπαραγωγή αλλά την κοινωνική αλλαγή και ανατροπή. Η στάση αυτή αντίστασης προϋποθέτει αφύπνιση και ενεργό δράση σε συλλογικό επίπεδο, απαιτεί μια εναλλακτική «ανάγνωση» των προβαλλόμενων από την κυρίαρχη αφήγηση μηνυμάτων, καθώς και της πραγματικότητας. Η *ανάγνωση δεν πρέπει να συγχέεται με την αποκωδικοποίηση της λέξης ή της γλώσσας. Η ανάγνωση πρέπει να συνδέεται με τη γνώση του κόσμου και να αλληλοδιαπλέκεται με το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο τοποθετείται. Οι λέξεις οφείλουν να φέρουν το φορτίο της νοηματοδότησης της υπαρξιακής εμπειρίας των μαθητών και όχι των δασκάλων. Η ανάγνωση πάντα σημαίνει κριτική πρόσληψη, ερμηνεία και επανεγγραφή του κειμένου* (Freire – Macebo, 1998: 29-36).
Χαρτογράφηση Διδακτικής Πραγματικότητας	*Νέο διευρυμένο μοντέλο οργάνωσης της διδασκαλίας το οποίο προστίθεται το κοινωνικό συγκείμενο στο παιδαγωγικό τρίγωνο που περιλαμβάνει: τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο,. Στο κοινωνικό συγκείμενο εξετάζονται οι σχέσεις των στοιχείων, τοποθετημένες στο πλαίσιο της τάξης (ψυχολογικό πλαίσιο) αλλά και σε συνάφεια με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο* (Shulman, 1986).

7.4. Διδακτική Λογοτεχνίας – Διάλογος Τεχνών

Η παρούσα διατριβή εισηγείται ότι η δημιουργία ενός διαλογικού, επικοινωνιακού, διακαλλιτεχνικού πλαισίου θα αποτελέσει το κατάλληλο διδακτικό συγκείμενο, εντός του οποίου άνθρωποι – κείμενα – εποχές θα συνομιλούν, ανατρέποντας τα καθιερωμένα πρότυπα της μονολογικής ερμηνείας και προβάλλοντας ένα μοντέλο

πολυφωνίας και αντίστασης στην ομογενοποίηση. Ο Πίνακας 7.4. περιέχει τις θεωρίες που συνδιαμορφώνουν το διακαλλιτεχνικό συγκείμενο.

Πίνακας 7.4. Διακαλλιτεχνικό συγκείμενο

Θεωρίες	**Θέσεις**
Φιλοσοφία της Τέχνης	*Στόχος είναι η προσέγγιση σε μια γενική θεωρία των συμβόλων. Ο όρος «σύμβολο» χρησιμοποιείται εδώ κατά μια πολύ γενική και ουδέτερη έννοια. Περιλαμβάνει γράμματα, λέξεις, κείμενα, ζωγραφικούς πίνακες, διαγράμματα, χάρτες , μοντέλα και πολλά άλλα και δεν έχει σχέση με κάτι το υπόρρητο ή το* μυστηριώδες (Goodman, 2005: 13).
Διακαλλιτεχνικό πλαίσιο	*Η ανθρώπινη καλλιτεχνία θεάται πρωταρχικά και κυρίως, ως μια νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει τη χρήση και τη μετατροπή διαφόρων ειδών συμβόλων και συστημάτων συμβόλων. Όσα άτομα στοχεύουν στην καλλιέργεια της καλλιτεχνικής πρόσληψης, πρέπει να μάθουν να αποκωδικοποιούν, να «αναγιγνώσκουν» τα συμβολικά «οχήματα» του πολιτισμού τους. Όσα άτομα θέλουν να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δημιουργίες, πρέπει να μάθουν πως να αξιοποιούν, να γράφουν με τις διάφορες συμβολικές μορφές που διατίθενται στον πολιτισμό τους. Όσα άτομα, τέλος επιθυμούν να διακριθούν στον καλλιτεχνικό χώρο είναι απαραίτητο να γνωρίσουν άριστα τις κεντρικές καλλιτεχνικές έννοιες* (Gardner, 2008: 8).

Στο προτεινόμενο διαλογικό–διακαλλιτεχνικό μοντέλο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, κείμενα προερχόμενα και από άλλα είδη Τέχνης (Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Ζωγραφική) θα προσφέρονται προς «ανάγνωση» ως συστήματα σημασίας, θα συνομιλούν μεταξύ τους με διαφορετικές «γλώσσες», κώδικες, μετατρέποντας την τάξη σε χώρο πολυφωνίας, «ανοιχτότητας» και διαλογικότητας. Το υποκείμενο θα διαμεσολαβεί στην επικοινωνία των κειμένων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της προσωπικής ανάγνωσης. Πεποίθηση αποτελεί ότι με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των προσλήψεων, νομιμοποιείται η πολλαπλή ερμηνεία και καλλιεργείται η εναλλακτική ματιά. Με αυτόν τον τρόπο, την εισαγωγή στο διδακτικό πλαίσιο πολλαπλών κειμένων αισθητικής, ο μαθητής αναδεικνύεται ως η υποκειμενικότητα που διαμεσολαβεί στη συνομιλία των κειμένων.

7.5. Από τη διδασκαλία του κείμενου στην καλλιέργεια της πολιτισμικής υποκειμενικότητας

Η Διδακτική της Λογοτεχνίας, υπηρετώντας μια διαφοροποιημένη στόχευση σε σχέση με το παρελθόν, και έχοντας μετατοπίσει το ενδιαφέρον από το κείμενο στο υποκείμενο, ανακατευθύνει τις διδακτικές ενέργειες, ώστε να μην επικεντρώνονται στην ερμηνεία του συγκεκριμένου κειμένου, αλλά να στοχεύουν στην καλλιέργεια

της προσλαμβάνουσας συνείδησης. Η καλλιέργεια της αναγνωστικής ματιάς και του αισθητικού κριτηρίου του μαθητή, της δυνατότητας, δηλαδή, κατανόησης των Τεχνών, καθώς και του τρόπου που πραγματώνεται η ιδέα, δεν έρχεται ως αποτέλεσμα άμεσης – στατικής διδασκαλίας, δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της διδασκαλίας και της ερμηνείας μεμονωμένων και αποσπασματικών κειμένων (Gardner, 1995: 17). Οι στοχεύσεις του παρελθόντος, που χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκό διδακτισμό, για την επίτευξη μεγαλύτερης εμβάθυνσης, δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες και είναι προορισμένες να αποτύχουν και να συναντήσουν την απαξίωση και απόρριψη των εφήβων μαθητών.

Η καλλιέργεια της υποκειμενικότητας συνιστά μια διαρκή, δυναμική διαδικασία. Η κατανόηση και η μύηση στον χώρο των Τεχνών επέρχεται αργά, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης στοιχείων καλλιτεχνικών και πολιτιστικών με στοιχεία της κοινωνικής ζωής. Εάν ο στόχος τοποθετείται στην καλλιέργεια της συνολικής πολιτισμικής κατανόησης, τότε πρέπει να επιδιωχθεί: α) η ενεργός εμπλοκή και η μύηση στη συμβολική αναπαράσταση, β) η αλληλεπίδραση με άτομα τα οποία είναι ειδήμονες του συγκεκριμένου πεδίου και είναι σε θέση να μεταδώσουν τις γνώσεις τους μέσα από τη διαλεκτική αλληλεπίδραση και γ) η παροχή ευκαιριών αναστοχασμού και έκφρασης γνώμης σχετικά με τη νοηματοδότηση της ιδέας / θέσης υπό συζήτηση (Gardner, 1995: 17).

Τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα ακολουθήσει έρευνα πεδίου, στην οποία θα διερευνηθεί στην εκπαιδευτική πράξη, σε οικολογικά έγκυρες συνθήκες, κατά πόσο η ένταξη των Τεχνών και η δημιουργία διακαλλιτεχνικού πλαισίου ανάγνωσης φέρουν τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, όπως αυτές καταγράφηκαν σε ερωτηματολόγια, και των εκπαιδευτικών, όπως αυτές καταγράφηκαν σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Εισαγωγή

Η θεωρητική διερεύνηση, όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, συνοδεύτηκε από έρευνα πεδίου, έρευνα στη σχολική τάξη. Διερευνήθηκε, δηλαδή, αν η αξιοποίηση των Τεχνών (Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά) στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας φέρει εκπαιδευτικά αποτελέσματα που διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα αποτελέσματα της διδασκαλίας με την παραδοσιακή μέθοδο.

Οι ερευνητικοί στόχοι της διατριβής διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εναλλακτικής διδακτικής μεθόδου με την αξιοποίηση των Τεχνών, ως προς την ευχάριστη πρόσληψη, την κατανόηση, τη συνεργασία, τη στάση του εκπαιδευτικού, τη συμμετοχικότητα, τη φιλαναγνωσία, τη δημιουργικότητα και την επιθυμία επανάληψης της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη διαφοροποίησης ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας, σύμφωνα με τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών
- Η διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνών και της παραδοσιακής διδασκαλίας σύμφωνα με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών.
- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την απόφαση διαφοροποίησης της παραδοσιακής διδασκαλίας.
- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρόσληψη των μαθητών ανά διδακτική μέθοδο.

8.1.1. Φάσεις της Έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις:

1. Σχεδιασμός (Φιλοσοφία – Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου).

Αυτή η φάση αποτέλεσε το σημαντικότερο μέρος της έρευνας, καθώς απαιτούσε ολιστική θεώρηση, διεπιστημονική προσέγγιση, μεθοδολογική ακρίβεια και λήψη αποφάσεων που θα καθόριζαν την πορεία της συνολικής διαδικασίας.

2. Εκπόνηση εργαλείων έρευνας. Η ερευνήτρια, συλλέγοντας στοιχεία από τη βιβλιογραφική έρευνα, από τη συμμετοχική παρατήρηση και από συνεντεύξεις έλαβε αποφάσεις σχετικά με τα εργαλεία της έρευνας: ερωτηματολόγια και οδηγό συνέντευξης.

3. Καθορισμός συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών εκπαιδευτικών – Καθορισμός δείγματος (δεσμευμένο) – Βολική δειγματοληψία.

4. Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ⟶ Επιλογή διδακτικής μεθόδου (Καταγραφή ομάδων) – Δήλωση – Έγκριση διδακτικού σεναρίου.

5. Έγκριση Δελτίου Έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Άδεια εισόδου και διεξαγωγής έρευνας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6. Εκπόνηση διδασκαλιών: τριάντα επτά (37) διδασκαλίες σε δεκατρία (13) σχολεία του νομού Ηρακλείου.

7. Έρευνα πεδίου: Ποσοτική και ποιοτική.

α) Ποσοτική έρευνα: συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

β) Ποιοτική έρευνα: Αναστοχασμός εκπαιδευτικών – Λήψη εικοσιέξι (26) συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς.

8. Καταγραφή αποτελεσμάτων ποσοτικής μεθόδου (Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών δεδομένων) – Ερμηνεία – Συμπεράσματα.

9. Καταγραφή αποτελεσμάτων ποιοτικής μεθόδου (Κωδικοποίηση) – Ανάλυση – Συμπεράσματα.

10. Τριγωνοποίηση – Συμπεράσματα έρευνας (Συγκλίσεις – Συμπληρωματικότητα – Νέες περιοχές διερεύνησης – Περιορισμοί – Προτάσεις).

8.2. Φιλοσοφία του ερευνητικού σχεδιασμού

Η απόφαση της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εισαγωγής των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εδραζόταν: α) σε θεωρητικές μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εισαγωγής των Τεχνών στην εκπαίδευση (Robinson, 1990· Fowler, 1996), β) στο θεωρητικό υπόβαθρο της ύπαρξης συνομιλίας του λογοτεχνικού κειμένου, με τα άλλα κείμενα αισθητικής (Simpson, 1988· Κιουρτσάκης, 2005· Lee, 1985· Καρατσινίδου, 2001, 2005· Bakhtin, 1981, 2000), γ) στο φιλοσοφικό υπόβαθρο θέασης της Λογοτεχνίας ως γλώσσας της Τέχνης (Goodman, 2005), δ) σε έρευνες πεδίου που είχαν ήδη πραγματοποιηθεί και υπεδείκνυαν την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης κάποιας από τις Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Αργυροπούλου-Πατούνα-Βαρέση, 2009· Φανουράκη, 2011) και ε) σε πιλοτική ποιοτική έρευνα, που διεξήγαγε η ίδια η ερευνήτρια, ως καθηγήτρια της Λογοτεχνίας στο Πειραματικό Γυμνάσιο και Λύκειο του Νομού Ηρακλείου, η οποία έδειχνε θετικά αποτελέσματα ως προς την πρόσληψη των μαθητών, που εμπλέκόνταν με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία, επιθυμώντας την επανάληψή της.

Η εισαγωγή των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με τη δημιουργία αρμών σύνδεσης του λογοτεχνικού κειμένου με τα άλλα καλλιτεχνικά κείμενα, φαινόταν να διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα υποδοχής της νέας γνώσης στη σχολική τάξη (Jauss, 1995· Bakhtin, 1981). Η επενέργεια αυτή του καλλιτεχνικού συγκείμενου στην πρόσληψη των μαθητών έχει γίνει αισθητή στη σχολική κοινότητα. Εισηγήσεις σε ημερίδες και συνέδρια, με θεματική την αξιοποίηση της Μουσικής, του Θεάτρου, της Ζωγραφικής, στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθιστούν εμφανές ότι, μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, έχει αρχίσει να σχηματίζεται μια ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι, στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, αναγνωρίζουν τις Τέχνες ως δυναμικό εργαλείο μάθησης και τις αξιοποιούν στη διδασκαλία τους.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός, λοιπόν, βασίστηκε στην ύπαρξη αυτής της μερίδας φιλολόγων που, θεωρώντας σημαντική την υποκίνηση και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η στόχευση τοποθετήθηκε στη σύγκριση της αποτελεσματικότητας της

διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών με την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπως αυτή περιγράφεται στη βιβλιογραφία (Matusov, 2007· Θεοφιλίδης, 2009· Τσάφος, 2014· Φρυδάκη, 2009). Η μεταφορά του σχεδιασμού στη διδακτική πράξη προϋπέθετε τον εντοπισμό των φιλολόγων αυτών και τη σύσταση μιας υπο-ομάδας φιλολόγων που θα έχει ως κοινό χαρακτηριστικό τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών. Σε σχέση με αυτήν την υπο-ομάδα, σχηματίστηκε η ομάδα των φιλολόγων που η διδασκαλία τους εδράζεται αυστηρά στην παραδοσιακή μέθοδο, στον μονόλογο, στην αφήγηση, στο σχολικό εγχειρίδιο, κ.τ.λ.

Η έρευνα δεν θα ήταν δυνατόν να ήταν πειραματική, καθώς θα απαιτούσε ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας, που θα «δοκιμαζόταν» σε ένα τυχαίο δείγμα. Η «διαλογικότητα», όμως, που εισηγείται η ερευνητική διδακτική πρόταση δημιουργίας διακαλλιτεχνικού συγκείμενου, αντιστρατεύεται τον ενιαίο τρόπο διδασκαλίας και την κανονικοποίηση. Οι διδασκαλίες που εκπονούνται στη σχολική πραγματικότητα είναι πλαισιοθετημένες και μοναδικές, επομένως η επανάληψή τους θα τις καθιστούσε μια νέα μορφή παραδισιακής διδασκαλίας. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας πρότασης εμπεριείχε, ως αρχή, την αυτονομία του εκπαιδευτικού και την ευελιξία στον σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών συνιστά μια πρόταση διδασκαλίας που αναδύεται μέσα από τη σχολική πραγματικότητα.

Η διαφοροποίηση των (ποσοτικών και ποιοτικών) αποτελεσμάτων στις δύο ομάδες, που σχηματίζονταν με ποιοτικό κριτήριο τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (διδασκαλία με παραδοσιακή μέθοδο - διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών) θα αποτελούσε ισχυρή ενδείξη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών. Οι ανάγκες διερεύνησης της εναλλακτικής αυτής μεθόδου διδασκαλίας υπέδειξαν ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδο τη διερευνητική – περιγραφική μέθοδο, με μεικτή έρευνα, με συνάρθρωση δηλαδή της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου.

8.3. Μέθοδοι Έρευνας

8.3.1. Διερευνητική– Περιγραφική μέθοδος

Η περιγραφική μέθοδος, στον εκπαιδευτικό τομέα, στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μόνο μια μέθοδο, καθώς περικλείει πολλές προσεγγίσεις για τη συλλογή των δεδομένων. Ως χαρακτηριστικό διαθέτει την ανίχνευση της παρούσας θέσης των πραγμάτων (Verma – Mallick, 2004: 162). Οι διερευνητικές – περιγραφικές έρευνες, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, φέρουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

> *Οι «διερευνητικές – περιγραφικές» έρευνες είναι οι επιστημονικές έρευνες που κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο χαμηλός βαθμός ή η απουσία περιοριστικών ελέγχων και ρυθμιστικών παρεμβάσεων του ερευνητή. Οι έρευνες αυτές διενεργούνται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων με μεθοδολογικά ευέλικτο τρόπο και περιορίζονται στην παρατήρηση και καταγραφή διαφόρων εκφάνσεων του φαινομένου.*
>
> (Παρασκευόπουλος, 1993: 132)

Οι διερευνητικές – περιγραφικές έρευνες, χάρη στην ευελιξία που τις χαρακτηρίζει και τη φυσικότητα των συνθηκών στις οποίες διεξάγονται, είναι κατάλληλες για την έρευνα στη σχολική τάξη. Επίσης, σύμφωνα με τον Φίλια, ο συνδυασμός της περιγραφικής με τη διερευνητική μέθοδο εξυπηρετεί μια διπλή στόχευση: η «διερευνητική μέθοδος» είναι κατάλληλη, όταν ο πρωταρχικός σκοπός είναι η διατύπωση ενός προβλήματος για ακριβέστερη εξέταση ή η διατύπωση υποθέσεων, ενώ η «περιγραφική μέθοδος» έχει ως βασική πρόθεση την εκτίμηση των χαρακτηριστικών μιας δοσμένης κατάστασης (Φίλιας, 1977: 27). Εκτός, όμως, από τη δομημένη συλλογή δεδομένων για την εξεταζόμενη κατάσταση, περιέχει και στοιχεία σύγκρισης και αποτίμησης (Verma – Mallick, 2004: 162).

8.3.2. Ποσοτική – Ποιοτική – Μεικτή μέθοδος

Η επόμενη λήψη απόφασης, σε σχέση με τον αρχικό στόχο, αφορούσε στην επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου (ποσοτικής ή ποιοτικής) για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η επιλογή της μεθοδολογίας, σε ένα μεγάλο βαθμό, καθορίζει τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, την ανάλυσή τους και τα συμπεράσματα (Μάγος, 2005: 6). Η απόφαση έπρεπε να ληφθεί λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μεθόδων και τον αρχικό στόχο της έρευνας. Η επιλογή έπρεπε να γίνει από τρεις κατηγορίες: α) την ποσοτική έρευνα, β) την ποιοτική έρευνα και γ) τη «μεικτή» μέθοδο, που

εμπεριέχει και τους δύο τύπους δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών) (Πουρκός, 2013: 46). Στον Πίνακα 8.1. εκτίθενται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου.

Πίνακας 8.1. Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου [Διαμορφωμένος πίνακας], (Πουρκός, 2013: 50-63).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ – ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ				
Βασικά ερωτήματα	**Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»**	**Ποσοτική μέθοδος**	**Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»**	**Ποιοτική μέθοδος**
Ποια είναι η φύση της πραγματικότητας; (Οντολογική παραδοχή)	Η πραγματικότητα είναι αντικειμενική		Η πραγματικότητα νοηματοδοτείται, κατασκευάζεται από το Υποκείμενο.	
Πώς αποκτάται η γνώση; (Γνωσιοθεωρητική/ επιστημολογική παραδοχή)	Η γνώση αποκτάται μέσω υποθετικών, απαγωγικών διαδικασιών. Από τη συλλογή δεδομένων σε ένα μικροεπίπεδο αναζητιέται η διατύπωση καθολικών νόμων.		Η γνώση αποκτάται μέσω της χρήσης ολιστικών προσεγγίσεων. Αναζητούνται πρότυπα σχέσεων με πλαισιοθετημένο νόημα.	
Ποια είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται; (Μεθοδολογική παραδοχή)	Χρησιμοποιείται η απαγωγική μέθοδος. Ο ερευνητής με βάση τη θεωρία του παράγει τις ερευνητικές του υποθέσεις τις οποίες επιβεβαιώνει ή διαψεύδει.		Χρησιμοποιείται η επαγωγική μέθοδος. Ο ερευνητής δημιουργεί καινούργιες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει στο ερευνητικό πεδίο και στη βάση αυτών θεμελιώνει τη θεωρία του.	
Ποια είναι η μορφή των δεδομένων που συλλέγονται;	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποσοτικά. Βασίζονται στην ακριβή μέτρηση (π.χ. ερωτηματολόγια). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή δεν επηρεάζουν τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.		Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά (π.χ. συνεντεύξεις). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων	

Η μέθοδος, λοιπόν, που θα επιλεγόταν αφορούσε σε συγκεκριμένες οντολογικές, μεθοδολογικές και επιστημολογικές παραδοχές. Οι δύο προσεγγίσεις, ποσοτική και ποιοτική, αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά «παραδείγματα» στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, το φυσιοκρατικό και το ανθρωπιστικό (Πουρκός - Δαφέρμος, 2010α· Καλογεράκη, 2013· Σαραφίδου, 2011· Τσιώλης, 2013· Denzin & Lincoln, 2003). Τα δύο «παραδείγματα» διαφοροποιούνται σε θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν α) τη φύση της πραγματικότητας (οντολογικές παραδοχές), β) τη δυνατότητα γνώσης της πραγματικότητας (γνωσιολογικές / επιστημολογικές παραδοχές) και γ) τις μεθόδους/τεχνικές διερεύνησής της (μεθοδολογικές παραδοχές).

Είναι εμφανές ότι η μέθοδος συνιστά τη γενεσιουργό συνθήκη, καθώς δημιουργεί τις αρχικές προϋποθέσεις για τη συλλογή και οργάνωση των δεδομένων τού υπό διερεύνηση φαινομένου. Η επιλογή ουσιαστικά σημαίνει συγκεκριμένη θέαση του κόσμου, υιοθέτηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, χρησιμοποίηση αντίστοιχων τεχνικών και εργαλείων έρευνας και ερμηνείας των δεδομένων και κατ' επέκταση εξαγωγή συμπερασμάτων με συγκεκριμένο προσανατολισμό (Πουρκός – Δαφέρμος, 2010α: 27-28). Οι δύο μέθοδοι, επίσης, λειτουργούν παραπληρωματικά. Η ποσοτική έρευνα αναπτύχθηκε ευρέως για να επιβεβαιώνει τη θεωρία, ενώ η ποιοτική για να παραγάγει θεωρία (Mullen & Iverson, 1986: 165).

Η παραπάνω διαπίστωση, σε συνδυασμό με την παραδοχή ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι σύνθετα και πολυπαραγοντικά, προβάλλει ως μεθοδολογική ανάγκη ολιστικής θεώρησης τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ο συνδυασμός αυτός είναι γνωστός ως ***τριγωνισμός ή πολυμεθοδική (μεικτή) προσέγγιση*** (Trochim, 2002).

8.4. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε συμφωνία με την απόφαση εκπόνησης μεικτής έρευνας, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

8.4.1. Ερευνητικά Ερωτήματα Ποσοτικής Μεθόδου

Τα ερωτήματα της ποσοτικής μεθόδου ήταν τα εξής:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη του μαθήματος ως ευχάριστου;
2. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την κατανόηση του μαθήματος;
3. Υπάρχει διαφορά στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς τη συγκέντρωση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
4. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή στο μάθημα;
5. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη του κλίματος της τάξης ως θετικού;
6. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την αρμονική συνεργασία μεταξύ των μαθητών;
7. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες

στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την αντίληψη της στάσης του εκπαιδευτικού (φιλικού- αυστηρού), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

8. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς τη δυνατότητα καθολικής συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία;

9. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς το έναυσμα για δημιουργικότητα;

10. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς το κίνητρο φιλαναγνωσίας των μαθητών;

11. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την προτίμηση των μαθητών σε μία από τις Τέχνες;

12. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την αντίληψή τους σε σχέση με τη συνεισφορά της αξιοποίησης των τεχνών;

13. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις σχολικές τάξεις που εφάρμοζαν παραδοσιακή διδασκαλία και στις σχολικές τάξεις που αξιοποιούσαν άλλες Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως προς την επιθυμία επανάληψης της αντίστοιχης μεθόδου;

8.4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα Ποιοτικής Μεθόδου

Τα ερευνητικά ερωτήματα της ποιοτικής μεθόδου ήταν τα εξής:[13]

1. Ποιό είναι το υπόβαθρο γνωστικό/καλλιτεχνικό/λογοτεχνικό των εκπαιδευτικών – φιλόλογων, που επιλέγουν να σχεδιάσουν ένα εναλλακτικό–διδακτικό περιβάλλον αξιοποιώντας τις Τέχνες;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι που παρώθησαν τους εκπαιδευτικούς–φιλόλογους, στην απόφαση διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους από τον παραδοσιακό τρόπο;
3. Ποια θεωρούνται ότι είναι τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και ποια της εναλλακτικής διδασκαλίας και ποιες μορφές δύναται να λάβει έκαστη;
4. Ποια θεωρούνται ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας με παραδοσιακή μέθοδο και ποια της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους;
5. Ποια προβλήματα ανέκυψαν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος;
6. Ποια είναι τα οφέλη στην πρόσληψη των μαθητών που παρακολούθησαν το μάθημα της Λογοτεχνίας με τις Τέχνες (βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα);
7. Παρατηρήθηκε αλλαγή στάσης στους μαθητές με την αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;
8. Ποιοι είναι οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί θα προέβαιναν στην επανάληψη της μεθόδου;

8.5. Εργαλεία Έρευνας

Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία έρευνας άμεσα συσχετιζόμενα μεταξύ τους: α) Ερωτηματολόγια (ποσοτική έρευνα) β) Συνεντεύξεις (ποιοτική έρευνα). Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις συνιστούν εργαλεία που δύνανται να χρησιμοποιηθούν στην ίδια έρευνα (Verma & Mallick, 2004: 245). Τα ερωτηματολόγια συλλέγουν τα λεγόμενα «σκληρά δεδομένα», τα δεδομένα, δηλαδή, που έχει αποφασίσει ο ερευνητής εκ των προτέρων ότι επιθυμεί να συλλέξει. Οι συνεντεύξεις καλούνται να λειτουργήσουν σε συνδυασμό, συμπληρωματικά, παραπληρωματικά με στόχο να φωτίσουν ορισμένες πτυχές ή να παρουσιάσουν νέες διαστάσεις τού υπό μελέτη φαινομένου (Verma & Mallick,

[13] Τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης.

2004: 245). Για την κατασκευή των εργαλείων ελήφθησαν υπόψη τα κριτήρια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αυτά ορίζονται από τη βιβλιογραφία (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010), σε συνδυασμό με το κριτήριο της αισθητικής απόλαυσης, που θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το αντικείμενο της έρευνας ήταν το μάθημα της Λογοτεχνίας. Οι παράγοντες, δηλαδή, που διερευνήθηκαν ήταν: α) η αισθητική απόλαυση, β) η κατανόηση, γ) η συγκέντρωση, δ) η συμμετοχή, ε) το θετικό κλίμα της τάξης, στ) η δημιουργικότητα, ζ) η στάση του εκπαιδευτικού, η) η επιθυμία επανάληψης της μεθόδου.

8.5.1. Εργαλεία ποσοτικής έρευνας - Ερωτηματολόγια

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για την ομάδα των μαθητών και ένα για την ομάδα των εκπαιδευτικών – φιλολόγων. Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν δύο μέρη. Το πρώτο μέρος διερευνούσε τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών και συμπληρωνόταν πριν τη διδασκαλία. Το δεύτερο μέρος αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της προηγηθείσας διδασκαλίας και θα συμπληρωνόταν μετά τη διδασκαλία.

Στόχος της ύπαρξης του Α’ Μέρους, στα ερωτηματολόγια, ήταν να διερευνηθεί αν οι δύο ομάδες ήταν σταθμισμένες ως προς τους υπόλοιπους παράγοντες. Στο Α΄ Μέρος περιλαμβάνονται ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας έγινε μέσω της σύγκρισης των διαφορών στην αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών στις ομάδες, «παραδοσιακή» και «εναλλακτική», που καταγράφτηκε στο Β’ μέρος των ερωτηματολογίων. Η δειγματοληψία ήταν «σκόπιμη» (purposive sampling), (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 172), για να εξασφαλιστεί η οικολογική εγκυρότητα. Η διδασκαλία από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα λειτουργούσε αποτρεπτικά από την επίδραση του παράγοντα «προσωπικότητα» της ερευνήτριας ως διδάσκουσας[14].

[14] Υπενθυμίζεται ότι η ομάδα των φιλολόγων που διδάσκουν με εναλλακτική διδασκαλία αποτελείται από φιλολόγους που ήδη αξιοποιούν στη διδασκαλία τους διάφορες μορφές Τέχνης ή είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν, καθώς εκπονούν πολιτιστικά προγράμματα.

Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στις δύο ομάδες, όμως, κατέστησε αναγκαία την εξέταση των χαρακτηριστικών του δείγματος, με στόχο τη διαπίστωση της ύπαρξης ομοιογένειας στα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων για την αποφυγή ερευνητικών μεροληψιών (επίδραση κάποιου παράγοντα, που αφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος). Η διερεύνηση ύπαρξης ομοιογένειας μεταξύ των ομάδων των μαθητών, κρίθηκε, επίσης, αναγκαία, ώστε να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των χαρακτηριστικών των διδασκαλιών. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν αρκετές από τις πιθανές διαφοροποιήσεις – μεροληψίες, που επιδρούν στην ανάλυση των δεδομένων. Έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε επιδράσεις που σχετίζονται: α) με το φύλο, β) την εκπαιδευτική βαθμίδα, γ) την επίδοση των μαθητών, δ) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ε) το υπόβαθρο των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στ) την ύπαρξη προγενέστερης σχέσης με τις Τέχνες.

8.5.1.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές αποτελείται από 40 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 μέρη:

Το **Α΄ μέρος,** που συμπληρώθηκε πριν την διδασκαλία, περιλαμβάνει 19 ερωτήσεις –χωρίς να προσμετρώνται τα στοιχεία της σχολικής μονάδας–, στις οποίες διερευνώνται τα χαρακτηριστικά των μαθητών, η στάση τους απέναντι στη Λογοτεχνία και τις Τέχνες. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται ως εξής: στην πρώτη ενότητα καταγράφονται τα στοιχεία του μαθητή (φύλο, τάξη, επίδοση, βαθμίδα εκπαίδευσης), στη δεύτερη, καταγράφονται τα στοιχεία της σχολικής μονάδας (περιοχή, τύπος σχολείου), στην τρίτη καταγράφεται το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων (μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας), η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το υπόβαθρο στη Λογοτεχνία (ύπαρξη βιβλιοθήκης, αριθμός βιβλίων Λογοτεχνίας, αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με τη Λογοτεχνία στο διαδίκτυο), στην πέμπτη ενότητα, οι μαθητές δηλώνουν ποια Τέχνη τούς αρέσει (Λογοτεχνία, Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Ζωγραφική) και στην έκτη καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με την επιρροή των Τεχνών στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου.

Το **Β΄ μέρος,** που συμπληρώθηκε μετά από την παρακολούθηση της διδασκαλίας, αποτελείται από 21 ερωτήσεις και διερευνά τις απόψεις–αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε πέντε ενότητες: στην πρώτη ενότητα καταγράφονται οι αντιλήψεις για το μάθημα (κατανόηση, ευχαρίστηση, συγκέντρωση, συμμετοχή, θετικό κλίμα τάξης, συνεργασία, δυνατότητα συμμετοχής), στη δεύτερη ενότητα καταγράφονται οι αντιλήψεις σχετικά με τον εντοπισμό του στοιχείου που προκαλεί το ενδιαφέρον στην πραγματοποιηθείσα διδασκαλία (στάση καθηγητή, συνεργασία, κατανόηση, ενδιαφέρον κείμενο, ευχαρίστηση), στην τρίτη καταγράφονται οι απόψεις των μαθητών για τη στάση του καθηγητή, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (φιλικός, καθοδηγητικός, αυστηρός, απόμακρος), στην τέταρτη αξιολογείται η επίδραση του μαθήματος (δημιουργικότητα, φιλαναγνωσία, συνεισφορά στην παρακολούθηση), και στην πέμπτη ενότητα υπάρχει η αποτίμηση του μαθήματος σχετικά με την προτίμηση κάποιας από τις Τέχνες και την επιθυμία επανάληψης της μεθόδου.

8.5.1.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείται από 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο μέρη.

Α΄ μέρος-εκπαιδευτικών: το πρώτο μέρος, που συμπληρώνεται πριν τη διδασκαλία και περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, χωρίζεται σε έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα των ερωτήσεων σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο) και με τα εργασιακά τους στοιχεία (προϋπηρεσία, τμήμα αποφοίτησης, επιμόρφωση), η δεύτερη ενότητα αφορά στην προσωπική αντίληψη για τις Τέχνες (Λογοτεχνία, Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Ζωγραφική), η τρίτη ενότητα αφορά στις απόψεις τους για τη διδακτική της Λογοτεχνίας και την επιμόρφωση (παρακολούθηση σεμιναρίων, αξία επιμόρφωσης), η τέταρτη ενότητα αφορά την αντίληψη για τις εναλλακτικές διδασκαλίες, η πέμπτη ενότητα αφορά στην αντίληψη για τη συνεισφορά των Τεχνών και η έκτη ενότητα αφορά στην υποδομή του σχολείου και τη στάση της διεύθυνσης.

Β΄ μέρος-εκπαιδευτικών: το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις, συμπληρώθηκε μετά τη διδασκαλία και δύναται να χωριστεί σε τέσσερις ενότητες: στην πρώτη ενότητα διερευνάται η αντιλαμβανόμενη πρόσληψη της διδασκαλίας

(απόλαυση, κατανόηση, συμμετοχή, συνεργασία, προβλήματα), στη δεύτερη διερευνάται η αντιλαμβανόμενη επίδραση της διδασκαλίας στη στάση των μαθητών (δημιουργικότητα, ανάληψη εργασιών), στην τρίτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ως προς την κατανόηση, τη συνεργασία των μαθητών, τη συμμετοχή και την πρόκληση του ενδιαφέροντος και η τέταρτη ενότητα διερευνά την απόλαυση της διαδικασίας και την επιθυμία για επανάληψη.

8.5.1.3. Κατασκευή ερωτηματολογίων

Στις περισσότερες από τις μεταβλητές που αφορούσαν στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν 5-βάθμιες κλίμακες τύπου Likert με τιμές ένα (1) έως πέντε (5), 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πάρα Πολύ.

Στο **Παράρτημα 2,** υπάρχει επισυναπτόμενο το ερωτηματολόγιο των μαθητών ενώ στο **Παράρτημα 3**, υπάρχει επισυναπτόμενο το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών Η φιλοσοφία κατασκευής του ερωτηματολογίου ενυπάρχει στον Πίνακα 8.2.

8.5.1.4. Πιλοτική Έρευνα Ερωτηματολογίων

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα: Τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν διανεμήθηκαν προς συμπλήρωση σε δύο σχολεία, όπου διενεργήθηκαν οι δύο μορφές διδασκαλίας, παραδοσιακή και διδασκαλία με Τέχνες, ώστε να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα ως προς την κατανόηση των ερωτημάτων ή την ύπαρξη ασαφειών. Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια και εξετάστηκε η λειτουργικότητά τους ως προς το ερευνητικό ερώτημα και έγιναν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές, τα ερωτηματολόγια μαζί με το ερευνητικό πλάνο αποστάλθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Πίνακας 8.2. Κατασκευή Ερωτηματολογίου

Α] Μαθητές

	Κατηγορίες	**Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο**
Α΄ Μέρος	Στοιχεία μαθητή	1, 2, 3
	Στοιχεία σχολικής μονάδας	(Από τον ερευνητή)
	Μορφωτικό επίπεδο γονέων	4, 5
	Υπόβαθρο στη Λογοτεχνία	6, 7, 8, 9,
	Σχέση με Τέχνες	10, 11, 12, 13, 14
	Σχέση τεχνών με πρόσληψη Λογοτεχνίας	15, 16, 17, 18, 19,
Β΄ Μέρος	Αντιλήψεις για το μάθημα	20, 21, 27, 28, 29, 30, 35
	Αντιλήψεις για την πρόκληση ενδιαφέροντος	22, 23, 24, 25, 26,
	Αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό	31, 32, 33, 34
	Αντιλήψεις για τη συνεισφορά μεθόδου	36, 37, 38
	Αποτίμηση της διδασκαλίας	39, 40

Β] Εκπαιδευτικοί

	Κατηγορίες	**Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο**
Α΄ Μέρος	Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	1, 2, 3,4
	Ποιότητα διδασκαλίας (παραδοσιακή – εναλλακτική)	30
	Σχέση με τις Τέχνες	5, 6, 7, 8, 9, 10
	Διδακτική Λογοτεχνίας /Επιμόρφωση /	11, 12, 14,
	Εναλλακτικές μέθοδοι	13, 15, 16, 18, 30, 31
	Συνεισφορά Τέχνης	17
	Υποδομή σχολείου/ Στάση διεύθυνσης	19, 20
Β΄ Μέρος	Αντιλαμβανόμενη πρόσληψη	22, 23, 24, 25, 27, 29
	Αντιλαμβανόμενη επίδραση διδασκαλίας	26, 28
	Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας	32, 33, 34, 35
	Απόλαυση διαδικασίας / Επιθυμία Επανάληψης	21, 36

8.5.2. Εργαλεία ποιοτικής έρευνας

8.5.2.1. Ημι -δομημένες συνεντεύξεις

Στην παρούσα διατριβή, επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς εξυπηρετούσε καλύτερα τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τον Kvale, ο σκοπός μίας συνέντευξης είναι η εξασφάλιση της περιγραφής του τρόπου αντίληψης του κόσμου από το υποκείμενο (συμμετέχοντα/ουσα στην έρευνα) με σεβασμό στην ερμηνεία του νοήματος των υπό περιγραφή φαινομένων (Kvale 1996: 5). Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, είναι πολλαπλά. Η συνέντευξη θεωρείται ο κατάλληλος τρόπος για τη διερεύνηση στάσεων, αξιών, πίστεων και κινήτρων. Ειδικά η ημι-δομημένη

συνέντευξη είναι μια «ανοιχτή» διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ελευθερία και ευελιξία, και ο/η συμμετέχων/ουσα είναι δυνατόν να φωτίσει ή και να αποκαλύψει νέες διαστάσεις του φαινομένου.

Στην περίπτωση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι ερωτήσεις καθορίζονται μεν από τον οδηγό/ πιλότο συνέντευξης αλλά η σειρά, η διατύπωση, το περιεχόμενο μπορούν να ρυθμιστούν από τον συνεντευκτή (Cohen, Manion & Morrison, 1994: 458). Το ευέλικτο αυτό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρέμβει και να ζητήσει διευκρινίσεις, όταν η ερώτηση δεν έχει απαντηθεί επαρκώς, σε αντίθεση με ένα ερωτηματολόγιο. Παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει την εγκυρότητα των απαντήσεων μέσω της παρατήρησης των μη λεκτικών ενδείξεων (Barribal – While, 1994: 329).

8.5.2.2. Λήψη συνεντεύξεων

Στην παρούσα έρευνα, ο οδηγός συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 5) συντάχθηκε σε αντιστοιχία με το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για την ποσοτική έρευνα, ώστε να ερευνηθούν αντίστοιχοι παράγοντες. Η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, παρότρυνε, με κατάλληλες ερωτήσεις, τους συμμετέχοντες, να καταθέσουν την προσωπική τους θέαση, ακόμα και τη διαφοροποίησή τους, ώστε να επιτευχθεί η σφαιρική μελέτη πτυχών που δεν είχαν διερευνηθεί με το ερωτηματολόγιο. Κάποια θέματα, είτε δεν είχαν ανακύψει από την πιλοτική έρευνα, είτε ανέκυψαν κατά την πορεία της έρευνας.

Η ιδιότητα της ερευνήτριας ως φιλολόγου, προερχόμενης από τον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο με τους συμμετέχοντες, λειτούργησε ενισχυτικά στην προώθηση των στόχων της έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες λειτουργούσαν σε οικείο πλαίσιο, δεν υπήρχε δυσπιστία ως προς τις προθέσεις ενός άγνωστου ερευνητή και οι αφηγήσεις τους περιείχαν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο του προβληματισμού εις βάθος και της αυτο-αποκάλυψης. Σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, κρίθηκε ο ενεργός ρόλος της ερευνήτριας στη συνομιλία. Παρακολουθούσε, δηλαδή, ενεργητικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ζητώντας διευκρινίσεις–προεκτάσεις και ερμηνείες σε πολλά σημεία της συνέντευξης, ώστε να διευκολύνει την μετάβαση από την απλή επιφανειακή

περιγραφή των γεγονότων και φαινομένων στην αποκάλυψη των σκέψεων, του προβληματισμού και του εις βάθος αναστοχασμού (Ritchi – Lewis, 2003: 145).

8.5.2.3. Πιλοτική Συνέντευξη

Πιλοτική συνέντευξη: Η λήψη των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε μετά την εκπόνηση των διδασκαλιών. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι η χρονική εκείνη τοποθέτηση δεν ήταν αποτελεσματική, καθώς παρουσίασε ειδικές δυσκολίες. Εξαιτίας της χρονικής γειτνίασης με τη διδασκαλία, δεν ήταν δυνατόν να εκτιμηθούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ούτε κάποια αλλαγή στην ικανότητα πρόσληψης της Τέχνης. Κατάλληλος χρόνος για τη λήψη της συνέντευξης κρίθηκε η χρονική απόσταση τριών και πλέον μηνών. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις ελήφθησαν μετά το τέλος του σχολικού έτους.

8.6. Συμμετοχή στην έρευνα

8.6.1. Εκπαιδευτικοί – Μαθητές – Σχολεία

Μετά την αρχική φάση του σχεδιασμού, ακολούθησε η έρευνα πεδίου για τον ακριβή καθορισμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και συνακολούθως των συμμετεχόντων σχολείων όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοι αυτοί, και στα οποία άνηκε ακολούθως το «δεσμευμένο κοινό» των μαθητών, ώστε να ληφθεί άδεια εισόδου της ερευνήτριας στα σχολεία από το Ι.Ε.Π.

8.6.1.1. Η δημιουργία ομάδας: Διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών

Η εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη (συνέδρια – ημερίδες – εργαστήρια – προγράμματα) έχει δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί φιλόλογοι έχουν ήδη αντιληφθεί την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τεχνών και τις έχουν εντάξει στη διδασκαλία τους ή εκπονούν πολιτιστικά προγράμματα ενεργοποιώντας τους μαθητές προς την κατεύθυνση της ολιστικής αξιοποίησης των ικανοτήτων τους. Αυτή η κατηγορία των εκπαιδευτικών έπρεπε να αναζητηθεί, με στόχο τη δημιουργία της ομάδας, που θα εκπονούσε τις διδασκαλίες με αξιοποίηση των Τεχνών αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς με αυτό το διαφοροποιητικό ποιοτικό χαρακτηριστικό.

Η έρευνα, λοιπόν, ξεκίνησε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου και συγκεκριμένα από το Γραφείο Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων. Στο Γραφείο αυτό αναζητήθηκαν οι φιλόλογοι που έχουν

εκπονήσει πολιτιστικά προγράμματα, με το σκεπτικό ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται ήδη με την ένταξη των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία εθελοντικά, είναι «ανοιχτοί» στις καινοτόμες και στις εναλλακτικές προσεγγίσεις και τολμούν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους. Είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί αυτοί να αξιοποιούν τις Τέχνες και στη σχολική ζωή, στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα αναζητήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει εισηγήσεις σε ημερίδες ή συνέδρια με θέμα την αξιοποίηση των Τεχνών στη Λογοτεχνία ή σε κάποιο άλλο φιλολογικό μάθημα. Μετά την καταγραφή αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναζητήθηκαν στα σχολεία τους, με τηλεφωνική επικοινωνία, και μετά από την αποδοχή συμμετοχής του/της στην έρευνα, το σχολείο στο οποίο ανήκαν εντάχθηκε στο Δελτίο Έρευνας.

8.6.1.2. Η δημιουργία ομάδας: Διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε, παράλληλα με τη διεξαγωγή διδασκαλιών με αξιοποίηση των Τεχνών, και διεξαγωγή διδασκαλιών σε αντίστοιχο τμήμα του ίδιου ή όμορου σχολείου, από φιλολόγους που δίδασκαν με παραδοσιακή διδασκαλία (μονολογική, μονοτροπική, σχολικό εγχειρίδιο). Οι ενέργειες της ερευνήτριας κινήθηκαν προς την κατεύθυνση αυτή στοχεύοντας στην ύπαρξη ομάδων με όμοια χαρακτηριστικά. Η επιλογή εκπαιδευτικού από το ίδιο ή όμορο σχολείο, που θα δίδασκε με την παραδοσιακή διδασκαλία, είχε στόχο, τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όσο και το «δεσμευμένο κοινό» των μαθητών, να φέρει αντίστοιχα χαρακτηριστικά με την υπό διερεύνηση ομάδα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170). Η επιλογή των εκπαιδευτικών από τις ίδιες μονάδες εξαλείφει ή, τουλάχιστον, περιορίζει πιθανά προβλήματα που ενδεχομένως θα προέκυπταν από την ανάλυση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Εφόσον οι μαθητές προέρχονται από τις ίδιες σχολικές μονάδες, τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά αναμενόταν να είναι αντίστοιχα ανάμεσα στις ομάδες παραδοσιακής και εναλλακτικής διδασκαλίας. Το μεγάλο μέγεθος του δείγματος των μαθητών εξαλείφει τις διαφορές ανάμεσα σε στις συγκεκριμένες διδασκαλίες.

8.6.2. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας

8.6.2.1. Οι εκπαιδευτικοί

Η δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να είναι τυχαία, καθώς δεν απευθυνόταν σε όλον τον πληθυσμό (εκπαιδευτικούς – φιλολόγους) αλλά σε μια υποομάδα ειδικού ενδιαφέροντος (φιλόλογοι που διδάσκουν Λογοτεχνία με την αξιοποίηση των Τεχνών). Το είδος αυτό της δειγματοληψίας αναφέρεται βιβλιογραφικά ως *επι σκοπού δειγματοληψία* ή *δείγμα σκοπιμότητας* (purposive sampling) και ανήκει στην κατηγορία των μη τυχαίων δειγματοληψιών (Ritchie, Lewis & Elam, 2003: 79). Για την εκπόνηση αυτού του είδους της έρευνας, το δείγμα πρέπει να είναι κατάλληλο, να διαθέτει δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που ο ερευνητής επιθυμεί να διερευνήσει, καθώς και τη γνώση, την εμπειρία και τη θέληση να συμμετάσχει στην έρευνα, να δώσει δηλαδή ολοκληρωμένες και εις βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ερευνητής λαμβάνει την απόφαση ανάλογα με το είδος της διερευνώμενης γνώσης, και ξεκινάει την αναζήτηση υποκειμένων, τα οποία θα είναι σε θέση να παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες, καθώς διαθέτουν τη γνώση και την εμπειρία στο συγκεκριμένο πεδίο[15] (Bernard, 2002).

Η αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας έθετε ορισμένους περιορισμούς, ο βασικότερος ήταν η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη μέθοδο αυτή και την ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία τους. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να κατέχει τον απαραίτητο βαθμό αυτονομίας, ώστε να καθορίζει ο ίδιος τον τρόπο αξιοποίησης και την πορεία της διδασκαλίας, με την αξιοποίηση των Τεχνών. Δεν υπήρχε συγκεκριμένο μοντέλο, ούτε συγκεκριμένες προδιαγραφές σχεδιασμού του σεναρίου. Η συμμετοχή στην έρευνα προϋπέθετε δύο όρους:

α) δυνατότητα αξιοποίησης των Τεχνών (θεάτρου, Μουσικής, Κινηματογράφου, εικαστικών) σε σχέση με το διδασκόμενο κείμενο, και

β) δημιουργία σεναρίου με ενεργητική διαλογική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διδασκαλία.

[15] Ο ερευνητής πρέπει να καθορίσει γιατί θεωρεί το δείγμα του κατάλληλο να απαντήσει στη ερευνητική του ερώτηση.

Η διδασκαλία, επομένως, θα διαμορφωνόταν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και το κοινωνικό–πολιτισμικό πλαίσιο, συγκείμενο, στο οποίο θα τοποθετούσε τη διδασκαλία του. Οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί θα προέβαιναν σε σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις που ήγειρε το πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης· θα εκπονούσαν το σενάριο, θα παρατηρούσαν τη διδασκαλία τους και θα προέβαιναν σε αναστοχαστική αποτύπωση των σκέψεών τους, αποκαλύπτοντας τον τρόπο, με τον οποίο νοηματοδότησαν την εμπειρία τους μέσω της συνέντευξης.

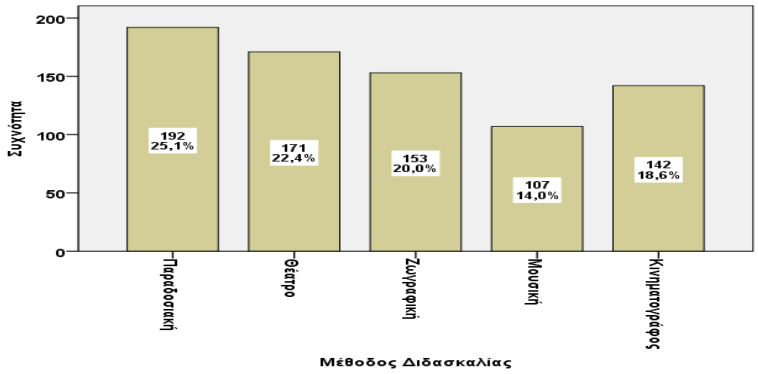
Μετά τον καθορισμό, λοιπόν, του δείγματος των φιλολόγων που θα δίδασκε με αξιοποίηση των Τεχνών, ένας μικρότερος αριθμός καθηγητών, που θα δίδασκε στα ίδια ή σε όμορα σχολεία και θα χρησιμοποιούσε μόνο την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, καθορίστηκε, ώστε να γίνει συσχέτιση των αποτελεσμάτων της πρόσληψης της διδασκαλίας.

Μέγεθος δείγματος**:** Ο αριθμός των φιλολόγων που δίδαξε το μάθημα της Λογοτεχνίας ήταν 32. Από αυτούς αξιοποίησαν κάποια Τέχνη οι 23, επιλέγοντας κατά προτίμησή τους μία από τις τέσσερις Τέχνες [Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Εικαστικά], ενώ 9 φιλόλογοι χρησιμοποίησαν την παραδοσιακή μέθοδο.

8.6.2.2. Οι μαθητές

Τη δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν οι μαθητές που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, λαμβάνοντας μέρος μόνο στην ποσοτική έρευνα. Το «δεσμευμένο» κοινό, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, είναι κατηγορία που λειτουργεί με βάση τη «βολική» δειγματοληψία. Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας, ο ερευνητής δεν ζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170).

Γ) Μέγεθος δείγματος**:** Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχε στις διδασκαλίες και συμπλήρωσε ερωτηματολόγια ήταν 767 με τους 573 να έχουν διδαχθεί με την εναλλακτική μέθοδο. Οι ομάδες ήταν πέντε (5). Οι τέσσερις αφορούσαν στη διδασκαλία με τις Τέχνες και η μία στην παραδοσιακή διδασκαλία. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Στο Γράφημα 8.1. καταγράφονται τα ποσοστά συμμετοχής στις ομάδες.



Γράφημα 8.1. Η συμμετοχή του δείγματος των μαθητών στις ομάδες.

Η αποχή των μαθητών (άρνηση συμμετοχής, δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγια) ήταν μηδενική στο 85% των τμημάτων και ένα-δύο άτομα στο υπόλοιπο 15% των τμημάτων. Ενώ δύο (2) ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί με λανθασμένο τρόπο.

8.6.3. Συμμετέχοντες / ουσες της ποιοτικής έρευνας

Από τους τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικούς που εκπόνησαν διδασκαλίες, στην ποιοτική έρευνα θέλησαν να συμμετάσχουν οι είκοσι έξι (26). Τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της ποιοτικής έρευνας καταγράφονται στον Πίνακα 8.3.

Πίνακας 8.3. «Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην Ποιοτική Έρευνα»

Συμ.	Ηλ.	Φύλο	Προϋπ.	Μέθοδος	Κείμενο
Ε1.	38	Θ.	9	Εικαστικά	Παράδοση - Μοντερνισμός στην Ποίηση
Ε2	44	Θ.	14	Κινηματογράφος	«Οι πρώτες Ενθυμήσεις». Π. Δέλτα
Ε3	49	Θ.	26	Θέατρο	«Στέλλα Βιολάντη», Γρ. Ξενόπουλος
Ε4	46	Θ.	16	Θέατρο	Ιλιάδα
Ε5	37	Θ.	8	Θέατρο	«Σ’ ένα συνοριακό σταθμό», Α. Σαμαράκης
Ε6	38	Α.	7	Μουσική	«Ο στρατιώτης ποιητής», Μ. Σαχτούρης
Ε7	52	Θ.	25	Θέατρο	«Ελένη», Γ. Σεφέρης, Ευριπίδης
Ε8	40	Θ.	8	Μουσική	«Ερωτόκριτος», Β. Κορνάρος
Ε9	39	Θ.	7	Κινηματογράφος	«Το μαύρο κύμα», Λ. Σεπούλβεδα
Ε10	48	Θ.	26	Μουσική – Κινηματογ.	Καβάφης – Πεσσόα / Μελοποιήσεις
Ε11	45	Θ.	13	Κινηματογράφος	Καβάφης- Πεσσόα
Ε12	38	Α.	8	Κινηματογράφος	«Ο Κωσταντής», Λ. Ψαραύτη
Ε13	47	Θ.	20	Θέατρο	«Όσο μπορείς», Κ. Καβάφης
Ε14	51	Θ.	28	Θέατρο-Μουσική	«Ελεύθεροι Πολιορκημένοι», Δ. Σολωμός
Ε15	40	Θ.	14	Παραδοσιακή	«Ελένη». Γ. Σεφέρης
Ε16	52	Θ.	22	Παραδοσιακή	«Τ’ αγνάντεμα», Α. Παπαδιαμάντης
Ε17	46	Θ.	14	Παραδοσιακή	«Μια Κυριακή στην Κνωσσό», Ν. Καζαντζάκης
Ε18	40	Θ.	12	Εικαστικά	Καβάφης - Αθηναϊκή σχολή
Ε19	39	Θ.	14	Εικαστικά – Μουσική	«Η τρελή ροδιά», Οδ. Ελύτης
Ε20	50	Θ.	22	Παραδοσιακή	«Επί Ασπαλάθων», Γ. Σεφέρης
Ε21	43	Θ.	10	Θέατρο	«Απομνημονεύματα», Γ. Μακρυγιάννης
Ε22	46	Θ.	6	Παραδοσιακή	«Η τσάντα και το τσαντάκι», Δ. Ψαθάς
Ε23	40	Θ.	16	Παραδοσιακή	«Στα καμένα», Μ. Γκανάς
Ε24	46	Θ.	14	Μουσική – Θέατρο	«Ρωμιοσύνη», Γ. Ρίτσος
Ε25	47	Θ.	14	Κινηματογράφος	Καβάφης – Πεσσόα
Ε26	52	Θ.	16	Παραδοσιακή	«Τα χταποδάκια», Μ. Καραγάτσης

Επιπλέον, η ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσίασε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς, εφόσον η απόφαση της διαφοροποίησης της διδακτικής μεθόδου με αξιοποίηση των Τεχνών αποτελούσε ίδια διδακτική επιλογή του, ήταν σε θέση να καταθέσουν την εμπειρία και τον προβληματισμό τους, να αναστοχαστούν σε σχέση με τη διαδικασία, να διερευνήσουν τα αίτια, τις προθέσεις και τα αποτελέσματα.

8.7. Άδεια έρευνας

Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, Δελτίο Έρευνας, συνοδευόμενο από την κατάσταση των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, εστάλη στο Ι.Ε.Π. για να δοθεί η άδεια εισόδου στα σχολεία στην ερευνήτρια, με στόχο τη διεξαγωγή της έρευνας με θέμα: «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Εναλλακτικές Μεθόδους». Η άδεια έθετε τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες θα συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. δ) Η παρακολούθηση στην τάξη να γίνει χωρίς παρέμβαση της ερευνήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία ε) Η έρευνα να πραγματοποιηθεί χωρίς ηλεκτρονικά μέσα. Η έρευνα να πραγματοποιηθεί χωρίς οπτικοακουστικά μέσα καταγραφής. στ) Οι μαθητές να απασχοληθούν εντός του ωρολογίου προγράμματος έως (02) ώρες. ζ) Η συγκέντρωση και η μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και να μη δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Η άδεια έρευνας έλαβε αρ. πρωτοκόλλου έγκρισης: 42904/Γ2 και περιελάμβανε αρχικά 29 σχολεία, από τα οποία τελικά στην έρευνα έλαβαν μέρος 13 σχολεία. Ήταν τα σχολεία των οποίων οι καθηγητές επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ο πίνακας συμμετοχής συμπληρώθηκε την επόμενη χρονιά με επέκταση της άδειας για άλλα πέντε σχολεία.

8.8. Τα σενάρια διδασκαλίας

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς που είχαν εκφράσει την επιθυμία της συμμετοχής στην έρευνα. Οι συναντήσεις είχαν στόχο τη δήλωση του σεναρίου της διδασκαλίας. Συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς που είχαν τη διδασκαλία με Τέχνες, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς που είχαν επιλέξει την παραδοσιακή διδασκαλία. Η διαφοροποίηση στις διδασκαλίες, ως προς τα βασικά τους χαρακτηριστικά, στοχοθεσία, μοντέλο, μορφή, μέσα, εργαλεία, αξιολόγηση κ.τ.λ., παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.4.

8.8.1. Διδασκαλία με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας

Στο ίδιο ή σε όμορο σχολείο πραγματοποιήθηκε αντίστοιχα με τη διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών, διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο. Ως παραδοσιακή εκλαμβάνεται η διδασκαλία η οποία χαρακτηρίζεται κυρίως από μονολογικότητα, είναι δασκαλοκεντρική και στην οποία κυρίαρχη μορφή είναι ο δάσκαλος, ο οποίος μεταφέρει μια σταθερή γνώση. Εργαλείο της διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί το μοναδικό εγχειρίδιο, το οποίο περιέχει το κείμενο, σε γραπτό λόγο. Η διδασκαλία είναι αφηγηματική και στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε αυτήν την ομάδα ήταν αυτοί που οι ίδιοι προσδιόριζαν τη διδασκαλία τους ως παραδοσιακή. Δίδασκαν χωρίς την αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων (project, video, Τέχνες, προσομοιώσεις), με μοναδικό εργαλείο το σχολικό εγχειρίδιο, με βάση τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία είχε ως άξονα την αξιολόγηση. Η ερμηνευτική διαδικασία προσδιοριζόταν από τις ερωτήσεις του βιβλίου και προετοίμαζε τους μαθητές για την επίτευξη υψηλής απόδοσης στις εξετάσεις.

8.8.2. Διδασκαλία με Τέχνες

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το είδος της Τέχνης την οποία θα επιθυμούσαν να αξιοποιήσουν, σύμφωνα με την αίσθηση της διδακτικής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, το διδακτικό συγκείμενο και το κείμενο, που είχαν επιλέξει να διδάξουν. Οι Τέχνες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ήταν τέσσερις: Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά. Η

επιλογή των συγκεκριμένων Τεχνών έγινε με βάση τη δυνατότητα ύπαρξης συνομιλίας της Τέχνης με το λογοτεχνικό κείμενο και τη συχνότητα αξιοποίησης, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιοποίηση της Τέχνης θα μπορούσε να λάβει οποιαδήποτε μορφή έκρινε ο εκπαιδευτικός κατάλληλη σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο. Η διδασκαλία δεν είχε ενιαία μορφή σε όλες τις σχολικές τάξεις, αλλά μπορούσε να λάβει οποιαδήποτε μορφή: σε άλλη τάξη θα μπορούσε να λάβει τη μορφή δραματοποίησης, σε άλλη τάξη θα μπορούσε να γίνει διάλογος των λογοτεχνικών κειμένων με εικαστικά έργα, σε άλλη τάξη θα μπορούσε να λάβει τη μορφή δημιουργίας ορχήστρας, σε άλλη περίπτωση θα μπορούσε να προβληθεί μια ταινία, σε άλλη να δημιουργηθεί μια εικαστική κατασκευή, σε άλλη να γίνει μια μουσική παρουσίαση λογοτεχνικού θέματος.

Η φιλοσοφία του σχεδιασμού των σεναρίων εδραζόταν στη συνομιλία του λογοτεχνικού έργο με κάποιο άλλο έργο Τέχνης και στην αυτονομία του εκπαιδευτικού, κατά τη λήψη της απόφασης διαφοροποίησης. Ο εκπαιδευτικός, διερευνώντας τις συνθήκες και τις δυνατότητες των μαθητών της τάξης του (addressivity) σε σχέση με την πρόσληψη του διδακτικού αντικειμένου, οδηγούνταν σε έναν σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ήταν σε θέση να εκπονήσουν, αυτόνομα, ένα δικό τους σενάριο και επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, μπορούσαν να επιλέξουν ένα από τα προτεινόμενα σενάρια ή να προσαρμόσουν ένα από αυτά στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης και του μαθήματος.

Τα σενάρια που προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς εγκρίθηκαν με βάση α) τη συνομιλία της κάθε Τέχνης με το λογοτεχνικό κείμενο και β) με τη δυνατότητα ενεργοποίησης και συμμετοχής των μαθητών. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε ημερολόγιο έρευνας με στόχο τον προγραμματισμό των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και 2014-2015. Το ημερολόγιο έρευνας περιλαμβάνεται στο Παράρτημα 4.

8.9. Εκπόνηση διδασκαλιών

Η ερευνήτρια την ημέρα εκπόνησης της διδασκαλίας επισκέφτηκε το σχολείο, αφού ενημέρωσε τον διευθυντή. Οι μαθητές στην αρχή του μαθήματος ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τον στόχο της έρευνας και τους όρους συμμετοχής

τους. Η ερευνήτρια επεσήμανε στους μαθητές το γεγονός ότι συμπληρώνουν ανώνυμα τα ερωτηματολόγια και ότι πρέπει να καταθέτουν την αλήθεια και όχι αυτό που νομίζουν ότι θα άρεσε στον/στη διδάσκοντα/ουσα. Τέλος, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ότι τα ερωτηματολόγια δεν αποτελούν κάποια μορφή αξιολόγησης. Ερωτηματολόγιο δόθηκε και στον/στη διδάσκοντα/ουσα.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες, χωρίς συμμετοχή της ερευνήτριας, αλλά με απλή παρακολούθηση. Στο τέλος της διδασκαλίας, δόθηκε το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου σε μαθητές και στον/στη διδάσκοντα/ουσα. Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, η ερευνήτρια αποχώρησε. Η συνέντευξη προγραμματίστηκε για κάποια επόμενη συνάντηση.

Πίνακας 8.4. Τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών

Είδος Διδασκαλίας	**Παραδοσιακή διδασκαλία**	**Διδασκαλία με Εναλλακτικές μεθόδους [Τέχνες]**
Μοντέλο	Μονολογικό	Διαλογικό – Διακαλλιτεχνικό
Γλώσσα	Λόγος γραπτός & προφορικός	Πολλαπλοί σημειωτικοί πόροι: λόγος, μουσική, εικόνα, κίνηση, σχέδιο, χρώμα, κ.τ.λ.
Κεντρικός φορέας	Ο Εκπαιδευτικός	Ο μαθητής
Στόχευση	Κατανόηση κειμένου Καλλιέργεια δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου	Συγκρότηση Διαλογικής Πολιτισμικής Υποκειμενικότητας
Διδασκαλία	Ενιαία	Συγκατασκευή [Κείμενο - Μαθητές-Εκπαιδευτικός - Πλαίσιο]
Εργαλεία	Εγχειρίδιο / γραπτός – προφορικός Λόγος	Τέχνες – Λόγος - Συναίσθημα – Σώμα – Πολυτροπικές Αναπαραστάσεις
Μορφή	Αφήγηση Ερωταποκρίσεις Κατευθυνόμενος Διάλογος	Διάλογος μαθητών – Κειμένων Διάλογος μαθητών – εκπαιδευτικού Διάλογος Κειμένων – Τεχνών Διακειμενικότητα
Γνώση	Μετάδοση	Κατασκευή
Πηγές Βιβλιογραφία	Σχολικό εγχειρίδιο	Κάθε είδους καλλιτεχνικό κείμενο Κείμενο αναφοράς Πολυτροπικό κείμενο
Αξιολόγηση	Εξετάσεις – Αποτίμηση απόδοσης σε δοκιμασίες, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια	Διαμορφωτική – περιγραφική – συνεχιζόμενη – project

8.10. Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας

8.10.1. Φάσεις επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων

Στην παρούσα διατριβή, η ποιοτική έρευνα ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις:

α) Απομαγνητοφώνηση – καταγραφή των συνεντεύξεων.

β) Εξοικείωση με τα δεδομένα - Ανάγνωση και επανα-ανάγνωση με στόχο την ανάδυση των βασικών θεμάτων.

γ) Αρχική κατηγοριοποίηση – κωδικοποίηση – Ανάδυση των βασικών υπερθεμάτων.

δ) Σύγκριση – Επιλογή – Απόρριψη. Ομαδοποίηση των κοινών μοτίβων σκέψης και μετάβαση σε ένα δεύτερο επίπεδο κωδικοποίησης – Δημιουργία εννοιολογικών κατηγοριών (κυκλική διαδικασία).

ε) Δημιουργία πίνακα αποτελεσμάτων: Δίπλα στις θεματικές κατηγορίες, καταγράφονται τα αποσπάσματα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, από τα οποία αναδύθηκαν οι εννοιολογικές θεματικές κατηγορίες.

στ) Τέλος, η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη φαινομενολογική μέθοδο.

Το αφηγηματικό κείμενο, στην ενότητα «Ανάλυση - Συζήτηση», αποτελεί συνάρθρωση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (αποσπάσματα συνεντεύξεων), της βιβλιογραφικής έρευνας και του αναστοχασμού της ερευνήτριας, σε μια ερμηνευτική προσπάθεια σύνδεσης της βιωμένης εμπειρίας με την επιστημονική αλήθεια.

8.10.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής μεθόδου

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από την έρευνα, και ακολουθεί την καταγραφή των δεδομένων. Αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ποιοτικής μεθόδου, καθώς καθορίζει το σχήμα ανάπτυξης της θεωρίας, όπως και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν.

Η ανάλυση αποτελεί την αλληλόδραση του ερευνητή και των δεδομένων. Η ικανότητα διείσδυσης στα δεδομένα καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του ερευνητή. Οι ποιότητες που απαιτούνται σε μια ποιοτική έρευνα είναι: ευρύτητα πνεύματος, «ανοιχτότητα», ευελιξία, υπομονή, ενσυναίσθηση, ικανότητα, δηλαδή, του ερευνητή να εισαχθεί στην πραγματικότητα του συμμετέχοντος υποκειμένου και να κατανοήσει τον κόσμο του (Smith, Flowers & Larkin, 2009: 55). Η ανάλυση της ποιοτικής μεθόδου συνιστά ταυτόχρονα Επιστήμη και Τέχνη. Είναι Επιστήμη με την έννοια της ανάγκης επιβολής αυστηρής πειθαρχίας και αυστηρότητας, ως προς τη μέθοδο· και είναι ταυτόχρονα Τέχνη, καθώς απαιτεί δημιουργικότητα, επινοητικότητα ως προς την ονοματοδοσία των κατηγοριών, εφευρετικότητα, καινοτόμο προσέγγιση (Strauss & Corbin, 1998: 13). Σύμφωνα με τον Morse, οι ερευνητές θα πρέπει να ρισκάρουν, όταν αναπτύσσουν θεωρία, καθώς αυτή είναι η πραγματική συνεισφορά της ποιοτικής έρευνας (Morse, 1994: 23).

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ουσιαστικά εμπεριέχει δύο διακριτά στάδια, τη θεματική κατηγοριοποίηση – κωδικοποίηση και την ανάλυση - ερμηνεία. Το στάδιο της θεματικής κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει την αρχική επεξεργασία των δεδομένων, την εις βάθος ανάγνωση, τη σύγκριση, τη διαμόρφωση του αρχικού σχήματος. Εν συνεχεία, ακολουθεί η κατάτμηση των δεδομένων, η προσεκτική επιλογή, η δημιουργία κατηγοριών, η ενσωμάτωση των αποσπασμάτων στις κατηγορίες. Η διαδικασία αυτή είναι αποφασιστικής σημασίας για την κατάδειξη των σχέσεων και των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των δεδομένων και επομένως της εξαγωγής συμπερασμάτων της έρευνας και απαιτεί ενεργοποίηση των στρατηγικών σύνδεσης των κατηγοριών, λήψη αποφάσεων, διαδικασία διάψευσης και επαλήθευσης, κριτική σκέψη και αναστοχασμό.

Κάποιοι μελετητές θεωρούν τη θεματική ανάλυση ξεχωριστή μέθοδο ανάλυσης, καθώς αποτελεί την πρωταρχική μέθοδο ανάλυσης (Brawn–Clarke, 2006: 4).

Ουσιαστικά, όμως, η θεματοποίηση των νοημάτων αποτελεί την απαραίτητη ερευνητική δεξιότητα για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Ο Boyatzis δεν θεωρεί τη θεματική ανάλυση ξεχωριστή μέθοδο, αλλά ένα εργαλείο το οποίο αξιοποιούν οι διαφορετικές μέθοδοι (Boyatzis, 1998: 37).

Η διαδικασία της ανάπτυξης θεωρίας στην ποιοτική έρευνα συνιστά συνάρθρωση αντικειμενικών και υποκειμενικών στοιχείων, καθώς απαιτεί την αξιοποίηση συγκεκριμένων μεθοδολογικών τεχνικών και ταυτόχρονα καλεί την ενεργοποίηση της ενορατικής δύναμης και της αναλυτικής δεινότητας του ερευνητή. Η ποιοτική έρευνα δεν συνιστά μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, τα αποτελέσματα δεν ανακύπτουν αφ' εαυτών από τα δεδομένα. Συνιστά τη δημιουργική επενέργεια του ερευνητή, τη συνομιλία με τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε αυτήν τη διαδικασία φαίνονται να εμπλέκονται τέσσερις γνωστικές λειτουργίες: η κατανόηση, η σύνθεση, η θεωρητικοποίηση και η ανακατασκευή του κειμένου (Morse, 1994: 24). Το νέο «κείμενο» που θα προκύψει αποτελεί συνισταμένη τριών παραγόντων: α) του πρωταρχικού υλικού, των αποτελεσμάτων της έρευνας, β) του είδους της ανάλυσης που επιλέγει ο ερευνητής (θεμελιωμένη θεωρία, ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου, φαινομενολογική – ερμηνευτική ανάλυση) και γ) της υποκειμενικότητας του ερευνητή (της μεθοδολογικής ικανότητας, της αναλυτικής δεινότητας, της ενορατικής δύναμης, της ενσυναίσθησης).

Στην παρούσα διατριβή, η ανάλυση θα πραγματοποιηθεί με τη φαινομενολογική μέθοδο, καθώς θεωρήθηκε ότι είναι η μέθοδος που προσιδιάζει καλύτερα στην εκπαιδευτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, η κατάθεση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, του προβληματισμού και του αναστοχασμού τους σχετικά με «το γίγνεσθαι» της σχολικής τάξης, αποτελούν «το εδώ και το τώρα» της σχολικής ζωής, μια αντιπροσωπευτική, ζωντανή εικόνα από την καθημερινή πράξη της διδασκαλίας. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών, τα αποσπάσματα – «αποστάγματα» του λόγου, αποτελούν το κατάλληλο πρωταρχικό υλικό για την κατασκευή του επιστημονικού λόγου. Η νέα «κατασκευή» αποτελεί μια σύνθεση των αποσπασμάτων των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης,

της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, μέσα από την επενεργό δράση της ερευνήτριας.

8.10.2.1. Φαινομενολογική – Ερμηνευτική Ανάλυση

Ο όρος *Φαινομενολογία* διαθέτει διπλή σημασία. Είναι αφενός η στοχαστική θέση του υποκειμένου σε σχέση με το αντικείμενο, και αφετέρου αποτελεί τη μέθοδο προσέγγισης του αντικείμενου. Ως θεμελιωτής της Φαινομενολογίας αναγνωρίζεται ο Husserl, ο οποίος συνδέεται με τη ρήση «επιστροφή στα ίδια τα πράγματα» (Smith, Flowers & Larkin, 2009: 2). Κατά τον Husserl, η επιστροφή στα πράγματα, στο βίωμα, στο συγκεκριμένο, αποτελεί το σημείο ρήξης με την προεπιστημονική κατάσταση της Φιλοσοφίας. Η επιστημονικότητα της Φαινομενολογίας θεμελιώνεται στη βάση της νέας λειτουργίας που αποδίδεται στο φαινόμενο για τη συγκρότηση της γνώσης. Η Φαινομενολογία, αναδεικνύεται ως η Φιλοσοφία του βιωμένου και ανανεώνεται με την πορεία της ίδιας της ζωής· θα μπορούσε, λοιπόν, να χαρακτηριστεί ως ο ιδεαλισμός του συγκροτούντος υποκειμένου (Chatelet, 1990: 317).

Πρόθεση της Φαινομενολογίας είναι το αντικείμενο της σκέψης να προσεγγιστεί απ' ευθείας από τη συνείδηση, απαλλαγμένο από το ένδυμα των ιδεών και των ερμηνειών που το αποκρύπτουν. Η φαινομενολογική ανάλυση προτάσσει το ίδιο το βίωμα ως θεμελιώδη πηγή της γνώσης. Οι επεξηγηματικές κατασκευές υποκαθίστανται με την περιγραφή εκείνου που πραγματικά συμβαίνει, από την άποψη αυτού που βιώνει τη συγκεκριμένη κατάσταση, «στο εδώ και στο τώρα». Αυτή η στάση διαφοροποιεί τη Φαινομενολογία από τη φιλοσοφία, που ως είδος αρέσκεται στην αφαίρεση και στις ιδέες (Chatelet, 1990: 319).

Η φαινομενολογική έρευνα αποτελεί μια διπλή κίνηση του πνεύματος. Αρχικά, σε ένα πρώτο επίπεδο, στρέφεται προς τα καταγεγραμμένα δεδομένα, υπογραμμίζοντας τις καταγραφές που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και συνεισφέρουν στην κατανόηση της εμπειρίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναζητείται στην επιστημονική βιβλιογραφία η συσχέτιση των δεδομένων με επιστημονικές αναφορές. Οι επιστημονικές πηγές παρέχουν στον ερευνητή τα εννοιολογικά εργαλεία για να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει τα δεδομένα της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων (Morse, 1994: 36).

Η σύνδεση των δεδομένων με τη θεωρητική γνώση επιτυγχάνεται μέσω του αναστοχασμού με την αξιοποίηση των τεσσάρων «υπαρξιακών στοιχείων», όπως τα όρισε ο Van Maanen: βιωμένος χώρος (χωρικότητα), βιωμένο σώμα (σωματικότητα), βιωμένος χρόνος (χρονικότητα), βιωμένες ανθρώπινες σχέσεις (σχεσιακότητα), (Van Manen, 1990: 101). Τα «υπαρξιακά αυτά στοιχεία» αποτελούν τους κατευθυντήριους άξονες για τον αναστοχασμό. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά της Φαινομενολογικής μεθόδου καταγράφονται στον Πίνακα 8.5.

Πίνακας 8.5. Η αναγνώριση της γνωστικής διαδικασίας στη Φαινομενολογική μέθοδο[16]

Μέθοδος	**Εννοιολογική βάση**	**Κατανόηση**	**Σύνθεση**	**Θεωρητικοποίηση**	**Αναπλαισίωση**
Φαινομενολογία	Βασίζεται στον αναστοχασμό της βιωμένης εμπειρίας	Συζήτηση/ Διάλογος	Σύνδεση της περιγραφής της εμπειρίας με άλλες πηγές	Φαινομενολογική γραφή και επανεγγραφή	Αναγνώριση της βιωμένης εμπειρίας του εαυτού και των άλλων

Το αφηγηματικό κείμενο, της ερμηνευτικής – φαινομενολογικής ανάλυσης, αποτελεί συνάρθρωση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (αποσπάσματα συνεντεύξεων), της βιβλιογραφικής έρευνας και του αναστοχασμού της ερευνήτριας, σε μια ερμηνευτική προσπάθεια σύνδεσης της βιωμένης εμπειρίας με την επιστημονική αλήθεια.

[16] Ο πίνακας έχει αντληθεί από τον πίνακα: The Identification of the Four Cognitive Processes in Selected Qualitative Methods (Morse, 1994: 35)

8.11. Τριγωνοποίηση

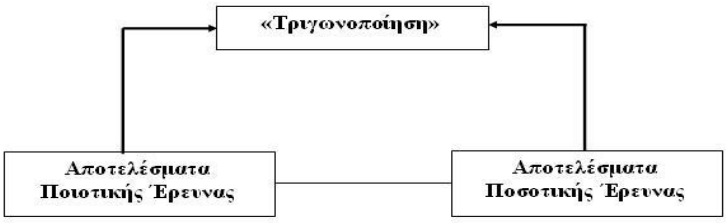
8.11.1. Ορισμός

Η χρήση μεικτής μεθόδου, ποσοτικής και ποιοτικής, αποδίδεται με τον όρο «τριγωνοποίηση». Ο όρος *τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός* (triangulation) προέρχεται από την τοπογραφική επιστήμη της εξερεύνησης του χώρου και του προσανατολισμού και αναφέρεται στη μέθοδο καθορισμού της θέσης ενός σημείου, με τη χρήση της παρατήρησης δύο διαφορετικών συμπληρωματικών θέσεων (Sharp, 1943). Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι ερευνητές, αντιλαμβανόμενοι τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των δύο προσεγγίσεων (ποσοτικής – ποιοτικής), επιχείρησαν τον συνδυασμό τους με τρόπο λειτουργικό, ώστε αξιοποιώντας τα δυνατά στοιχεία έκαστης, να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τα σύνθετα ζητήματα που εγείρει η εκπαιδευτική έρευνα (Πουρκός, 2013: 48). Ο όρος «τριγωνοποίηση», λοιπόν, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία μελέτης ενός προβλήματος με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, ώστε να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υπό εξέταση ζητήματος (O' Cathain, Murphy, Nickoll, 2010: 1147).

Οι Strauss και Corbin, αναφερόμενοι στην ιδιαίτερη συνεισφορά της κάθε μεθόδου στη θέαση της πραγματικότητας και στην κατασκευή του νοήματος, αντλούν μια μεταφορά από τον χώρο της Ζωγραφικής.

> *Ο Cezanne και ο Monet αποτελούν δύο ζωγράφους που προσέφεραν στους σύγχρονους και στις επόμενες γενιές εκτός από τα σημαντικά έργα και την εχνοτροπία τους, τρόπους θέασης του κόσμου. Η «ματιά» του Monet είναι διαφορετική από του Cezanne αλλά το ίδιο ενορατική και πολύτιμη.*
>
> *Strauss-Corbin, 1998: 4*

Συνδυάζοντας πολλαπλούς παρατηρητές, θεωρίες, μεθόδους, και εμπειρικό υλικό, οι ερευνητές ελπίζουν να υπερβούν τις αδυναμίες ή τις εσωτερικές μεροληψίες και τα προβλήματα που προέρχονται από μια μελέτη, με μία μόνο μέθοδο. Συχνά ο σκοπός της τριγωνοποίησης σε συγκεκριμένα πλαίσια είναι να επιβεβαιώσει τα ευρήματα, δια μέσου της σύγκλισης των διαφορετικών προοπτικών. Ο σκοπός, στον οποίον αυτές οι προοπτικές συγκλίνουν είναι για να αναπαραστήσουν την πραγματικότητα (Jacob, 2001). Το σχήμα που αποδίδει την μέθοδο της τριγωνοποίησης παρουσιάζεται στο Γράφημα 8.2.



Γράφημα 8.2. Τριγωνοποίηση ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου (Πηγή: Yeasmin – Rahman, 2012: 157)

Όπως κάθε αναλυτική προσέγγιση, η τριγωνοποίηση χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι φαίνεται να ενισχύει την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς η μελέτη ενός προβλήματος, μέσω διαφορετικών ερευνητικών ερωτημάτων και μέσω διαφορετικών μεθόδων, λειτουργεί αντισταθμιστικά προς τις ελλείψεις και τις μεροληψίες της κάθε μεθόδου ξεχωριστά (Murray, 1999). Κάθε μέθοδος εμπεριέχει ιδιαίτερες μεροληψίες, που ευτυχώς δεν είναι ταυτόσημες, με συνέπεια η χρήση πολλαπλών μεθόδων να λειτουργεί ως διόρθωση (Brewer & Hunter, 1989).

Σύμφωνα με την τυπολογία των Greene, Caracelli και Graham, η χρήση μεικτής μεθόδου φέρει ως αποτελέσματα: α) την αύξηση της εγκυρότητας των συμπερασμάτων, β) τη συμπληρωματικότητα (complementarity), που συνδέεται με τον εντοπισμό συμπληρωματικών πτυχών τού υπό μελέτη φαινομένου, γ) την αφετηρία (initiation), για την ανακάλυψη τυχόν αντιφάσεων, και δ) την επέκταση (expansion), που συνδέεται με τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Ειδικότερα, στην εκπαιδευτική έρευνα, ο Mac an Ghaill, όπως αναφέρει ο Μάγος, υποστηρίζει πως οι διαφορετικές μεθοδολογίες αλληλοσυμπληρούμενες οδηγούν σε μια πιο ακριβή και ολοκληρωμένη θεώρηση των κοινωνικών διαδικασιών, που ενυπάρχουν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Μάγος, 2005: 7). Η χρήση των δύο μεθόδων αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που οδηγεί στην κατασκευή έγκυρης γνώσης (Ritchie, Lewis, & Elam, 2003: 45).

Η διαδικασία της τριγωνοποίησης λαμβάνει χώρα στο τελικό στάδιο της ερμηνευτικής διαδικασίας των αποτελεσμάτων, αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση

της κάθε μεθόδου ξεχωριστά. Η τριγωνοποίηση στοχεύει στην ανεύρεση συγκλίσεων, αποκλίσεων, καθώς και συμπληρωματικότητας. Ειδικά για την περίπτωση ύπαρξης αντιθετικών αποτελεσμάτων και εμφάνισης διαφωνιών στα συμπεράσματα των δύο μεθόδων, επισημαίνεται ότι δεν θεωρείται μειονέκτημα της έρευνας αλλά συνιστά «οδηγό» για την καλύτερη κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εις βάθος επέκτασή τους (O' Cathain, Murphy & Nickoll, 2010: 1147). Τα αντικρουόμενα ευρήματα εκλαμβάνονται ως αφετηρία για τη δημιουργία νέων ερευνητικών υποθέσεων καθώς και πολύπλευρης και πολυεπίπεδης κατανόησης (Miles & Huberman, 1994).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η τριγωνοποίηση ενδέχεται να παρουσιάσει προβλήματα, καθώς μπορεί να υπάρχει ασυμβατότητα ανάμεσα στις ενότητες της ανάλυσης και στα θεωρητικά παραδείγματα. Υπάρχει, δηλαδή, το ενδεχόμενο, αντί να λειτουργεί διορθωτικά προς τις μεροληψίες, ουσιαστικά να τις επεκτείνει (Begley, 1996). Επομένως, η τριγωνοποίηση αποτελεί μια μεθοδολογική πρόκληση μείξης των αποτελεσμάτων, που είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς εγείρει την ανάγκη ουσιαστικής συνάρθρωσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων και όχι της απλής παράθεσης και περιγραφής. Συχνά σε ερευνητικές προσπάθειες μείξης, όπως επισημαίνουν οι Miles και Huberman, οι αναφορές επικεντρώνονται στο «τί», περιγράφοντας το περιεχόμενο των ευρημάτων, και όχι στο «πώς», στον τρόπο εμφάνισής τους, δηλαδή, και στην ερμηνεία τους (Miles & Huberman, 1994: 262). Άλλο ένα αρνητικό στοιχείο, που επισημαίνεται σχετικά με τη μεικτή έρευνα, είναι ότι, ενώ οι ερευνητές που διενεργούν ποιοτικές μεθόδους στοχεύουν στην εις βάθος ανάλυση και στη λεπτομερή και πλαισιοθετημένη πληροφορία, η στόχευση αυτή χάνεται ή αποδυναμώνεται κατά τη διαδικασία της τριγωνοποίησης, καθώς η μείξη περιορίζεται στο επίπεδο της περιγραφής και όχι της εμβάθυνσης (Farmer, Robinson, Elliott & Eyles, 2006: 379).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου, αλλά και τις απαιτήσεις που εγείρει η μεικτή έρευνα ως προς την τριγωνοποίηση, αποφασίστηκε η έρευνα να είναι ***μεικτή,*** ώστε να απαντά στην ανάγκη εμβάθυνσης για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ο σχεδιασμός της

έρευνας περιελάμβανε ποσοτική διερεύνηση, με εργαλεία ερωτηματολόγια που θα συμπληρώνονταν από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, πριν και μετά τη διδασκαλία, αλλά και ποιοτική διερεύνηση με εργαλεία ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα κατέθεταν αναστοχαστικά την εμπειρία τους. Μετά τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων και την ανάλυσή τους, θα γινόταν τριγωνοποίηση.

Η τριγωνοποίηση, σύμφωνα με τους Meijer, Verloop και Beijaard, δύναται να λάβει τρεις μορφές: α) διαισθητική προσέγγιση, στην οποία ο ερευνητής διαισθητικά συσχετίζει τις πληροφορίες που άντλησε από διαφορετικά εργαλεία, β) διαδικαστική προσέγγιση, στην οποία κάθε συγκριτικό βήμα που λαμβάνει χώρα καταγράφεται, ώστε να εξασφαλιστεί η διαφάνεια και η δυνατότητα αναπαραγωγής, γ) διυποκειμενική προσέγγιση, στην οποία μια ομάδα ερευνητών επιχειρεί να φτάσει σε συμφωνία αναφορικά με τα βήματα της τριγωνοποίησης. Στις περισσότερες μεικτές έρευνες ακολουθείται η διαισθητική προσέγγιση τριγωνοποίησης (Meijer - Verloop & Beijaard, 2002).

8.11.2. Πρωτόκολλο τριγωνοποίησης

Το πρωτόκολλο τριγωνοποίησης περιλαμβάνει τη λεπτομερειακή καταγραφή της συνάρθρωσης των αποτελεσμάτων, που συλλέχθηκαν με διαφορετικές μεθόδους και απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα (Farmer et al, 2015: 383). Ποια είναι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Τεχνών σε σχέση με τη διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο; Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια (ποσοτική έρευνα), και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις (ποιοτική έρευνα), κωδικοποιήθηκαν, δημιούργησαν κατηγορίες, ώστε μέσα από τη συνάρθρωσή τους να διαμορφωθεί ένα ενιαίο μοντέλο. Στον Πίνακα 8.6. περιγράφονται τα βήματα ενός πρωτοκόλλου τριγωνοποίησης.

Πίνακας 8.6. Πρωτόκολλο τριγωνοποίησης (Πηγή: Farmer et al., 2006: 383)

Βήμα	Δραστηριότητα
1. Κωδικοποίηση	Ταξινόμηση ευρημάτων από κάθε πηγή δεδομένων, κατά τέτοιο τρόπο που να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα.
2, Κωδικοποίηση σύγκλισης	Εντοπισμός των θεμάτων από κάθε πηγή δεδομένων. Σύγκριση των ευρημάτων με στόχο τον καθορισμό του βαθμού σύγκλισης.
3. Σχήμα σύγκλισης	Χαρακτηρισμός του βαθμού της σύγκλισης
3.1. Συμφωνία	Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις ομάδες των αποτελεσμάτων και στα δύο στοιχεία της σύγκρισης.
3.2. Διαφωνία	Υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στις ομάδες των αποτελεσμάτων και στα δύο στοιχεία της σύγκρισης.
3.3. Συμπληρωματικότητα	Μια ομάδα αποτελεσμάτων καλύπτει ένα θέμα, ενώ στην άλλη πλευρά υπάρχει απουσία ευρημάτων.
4. Αξιολόγηση σύγκλισης	Επισκόπηση όλων των συγκρινόμενων τμημάτων για να γίνει ορατή η συνολική εκτίμηση του βαθμού της συνάρθρωσης.
5. Ανατροφοδότηση	Ανατροφοδότηση των τριγωνοποιημένων αποτελεσμάτων.

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Αποτελέσματα ποσοτικής μεθόδου

9.1.1. Στατιστικές Μέθοδοι

Κατά τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω αναλύσεις:

α) Η εύρεση συσχέτισης μεταξύ ποιοτικών–κατηγορικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τον στατιστικό έλεγχο x^2 του Pearson's.[17] Οι ποιοτικές–κατηγορικές μεταβλητές αποδόθηκαν με τη μορφή συχνότητας (n) και συχνότητας επί τοις εκατό (%).

β) Η ανάλυση συνιστωσών κύριων παραγόντων (principal component analysis)[18] χρησιμοποιήθηκε, επίσης, σε ομάδα ερωτήσεων που αφορούσαν στο ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση των μαθητών, με στόχο την εύρεση διαστάσεων μεταξύ των ερωτήσεων. Στην ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε περιστροφή τύπου Varimax. Μοντέλα απλής και πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης (simple and multiple logistic regression models)[19] χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση της επίδρασης των παραγόντων στις δίτιμες μεταβλητές που σχετίζονται με την κατανόηση, την ευχαρίστηση και την επιθυμία επανάληψης της μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

---

[17] Ο στατιστικός έλεγχος του Pearson είναι μια διαδεδομένη στατιστική διεργασία και απαντάει στην ισχύ ή όχι της μηδενικής υπόθεσης (Ho), εάν δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή σχετίζονται. (Παπαϊωάνου – Λουκάς, 2002).

[18] Η ανάλυση κύριων συνιστωσών αποτελεί μια τεχνική η οποία μετατρέπει μία ομάδα δυνητικά συσχετιζόμενων μεταβλητών σε μία ομάδα μη γραμμικά συσχετιζόμενων μεταβλητών, οι οποίες καλούνται κύριες συνιστώσες. Στην περίπτωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, χρησιμοποιήθηκε στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον χαρακτηρισμό της στάσης των καθηγητών (Σιάρδος, 1999).

[19] Η λογιστική παλινδρόμηση είναι μια μέθοδος μοντελοποίησης, μια ειδική παλινδρόμηση (regression), στην οποία η μεταβλητή απόκρισης είναι δίτιμη (πχ. Ναι/όχι, επιθυμώ/δεν επιθυμώ κ.ά.). Οι μεταβλητές επίδρασης μπορούν να είναι είτε συνεχείς είτε διακριτές. Η σχέση μεταξύ της μεταβλητής απόκρισης και κάθε μίας από τις μεταβλητές επίδρασης σε ένα μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης εκφράζεται ως ένας λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων Odd's ratio (ORs). Οι συγκεκριμένοι λόγοι σχετίζονται με την πιθανότητα να συμβεί ένα γεγονός και παίρνουν τιμές από 0 έως άπειρο. Οι λόγοι δείχνουν επίδραση όταν είναι μεγαλύτεροι ή μικρότεροι από τη μονάδα (OR=1.0) και το διάστημα εμπιστοσύνης (95%ΔΕ) δεν περιέχει τη μονάδα, ή όταν η μεταγραφόμενη τιμή p είναι μικρότερη του 0,05 (Pagano, & Gaevreau, 2002· Τριχόπουλος – Τζώνου & Κατσουγιάννη, 2002).

9.1.1.1. Περιγραφή Δημιουργίας Μοντέλων Επιδράσεων

Σχετικά με την επίδραση παραγόντων στις μεταβλητές: α) «κατανόηση» του μαθήματος, β) «ευχαρίστηση» από το μάθημα και γ) «επιθυμία επανάληψης» της μεθόδου μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν τρεις δίτιμες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από τις ερωτήσεις:

- «Η σημερινή διδασκαλία βοήθησε στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου;» (*κατανόηση*),
- «Ήταν η διεξαγωγή του μαθήματος μια ευχάριστη διαδικασία;» (*ευχαρίστηση*),
- «Θα ήθελες να επαναληφθεί μια τέτοιου είδους διδασκαλία;» (*επιθυμία επανάληψης*).

Οι δίτιμες μεταβλητές δημιουργήθηκαν από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε μηδέν (0), που περιλαμβάνει τις επιλογές: «καθόλου», «λίγο», «μέτρια» και ένα (1) που περιλαμβάνει τις επιλογές: «αρκετά», «πολύ». Η επίδραση υπολογίστηκε με τη χρήση του λόγου συμπληρωματικών πιθανοτήτων (Odd's ratio – O.R.) και τα 95% Δ.Ε. (διαστήματα εμπιστοσύνης). Οι λόγοι προέκυψαν ως αποτελέσματα απλής και πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης (simple and multiple logistic regression).

Η διαδικασία για τη δημιουργία των μοντέλων περιελάμβανε δύο φάσεις:

Πρώτη φάση: Οι δίτιμες μεταβλητές ελέγχθηκαν ως προς την αρχική λίστα παραγόντων επίδρασης. Η λίστα αυτή αποτελείται από τις μεταβλητές: φύλο μαθητή, περιοχή σχολείου (αστικό ή επαρχιακό), είδος σχολείου (συμβατικό ή πειραματικό/καλλιτεχνικό), μέθοδο διδασκαλίας (παραδοσιακή ή εναλλακτική), μέθοδο διδασκαλίας με διάκριση ως προς τις Τέχνες (παραδοσιακή, Θέατρο, Κινηματογράφο, Ζωγραφική, Μουσική), βαθμίδα εκπαίδευσης (γυμνάσιο ή λύκειο), επίδοση μαθητή (μέση βαθμολογία στα μαθήματα), μορφωτικό επίπεδο γονέων (πατέρα ή μητέρας), ύπαρξη βιβλιοθήκης (ναι ή όχι), αριθμό βιβλίων Λογοτεχνίας που αναγνώστηκαν (αριθμό βιβλίων / έτος), ευχαρίστηση από το Θέατρο (καθόλου / λίγο / μέτρια / πολύ / πάρα πολύ), ευχαρίστηση από τον Κινηματογράφο (καθόλου / λίγο / μέτρια / πολύ / πάρα πολύ), ευχαρίστηση από τη Ζωγραφική (καθόλου / λίγο / μέτρια / πολύ / πάρα πολύ).

Σε μορφή συνεχούς μεταβλητής ελέγχθηκαν: η πρόκληση του ενδιαφέροντος για το μάθημα και η στάση του καθηγητή (μέση τιμή).

Με μοντέλα απλής λογιστικής παλινδρόμησης, υπολογίστηκαν οι λόγοι συμπληρωματικών πιθανοτήτων ORs (95% Δ.Ε.) και ελέγχθηκαν οι τιμές p εάν είναι <0,200.

Δεύτερη φάση: Όσες μεταβλητές παρουσίασαν τιμές p<0,200, με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν σε μοντέλα πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης. Δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά μοντέλα για κάθε μεταβλητή ενδιαφέροντος (κατανόηση, ευχαρίστηση, επιθυμία επανάληψης) με σταδιακή εισαγωγή / εξαγωγή μεταβλητών (forward / backward selection) και απλή εισαγωγή (enter selection) (Hosmer – Lemeshow – Sturdivant, 2013).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 22.0, και ως επίπεδο αποδοχής (απόρριψης) της μηδενικής υπόθεσης τέθηκε το όριο α= 0,05.

Για την παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απλά και ομαδοποιημένα διαγράμματα (single and cluster bar charts).

9.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών

9.1.2.1. Χαρακτηριστικά δείγματος

9.1.2.1.1. Δημογραφικά στοιχεία μαθητών

Στην πρώτη ενότητα των αποτελεσμάτων καταγράφονται οι μεταβλητές που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ως δημογραφικά χαρακτηριστικά συλλέχθηκαν το φύλο, η τάξη του μαθητή, η εκπαιδευτική βαθμίδα (γυμνάσιο ή λύκειο), και η επίδοση στα μαθήματα (γενική βαθμολογία). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται ανά είδος διδασκαλίας (παραδοσιακή και εναλλακτική-διδασκαλία με τις Τέχνες). Στην έρευνα συμμετείχαν επτακόσιοι εξήντα επτά (767) μαθητές και μαθήτριες, προερχόμενοι από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια και γενικά λύκεια) του νομού Ηρακλείου. Τα ερωτηματολόγια, όμως, που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν επτακόσια εξήντα πέντε (765), καθώς δύο ερωτηματολόγια κρίθηκαν ακατάλληλα για συμμετοχή στην έρευνα, επειδή περιείχαν λάθη στη συμπλήρωσή τους.

Την παραδοσιακή διδασκαλία παρακολούθησαν 192 μαθητές (25,1%) ενώ οι υπόλοιποι 573 (74,9%) παρακολούθησαν μία από τις διδασκαλίες με αξιοποίηση των Τεχνών (Θέατρο: 171 μαθητές (29,8%), Ζωγραφική: 153 μαθητές (26,7%), Μουσική: 107 μαθητές (18,7%), Κινηματογράφο: 142 μαθητές (24,8%)). Τα κορίτσια υπερείχαν στο δείγμα 409 (53,5%) έναντι 356 (46,5%) των αγοριών και η κατανομή τους διαφοροποιήθηκε στις δύο ομάδες διδασκαλίας (p<0,001). Δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες ως προς τις κατηγορίες: βαθμίδα εκπαίδευσης (γυμνάσιο – γενικό λύκειο) και μέθοδο διδασκαλίας (p=0,346), αν και στην επιμέρους κατανομή, ως προς τις τάξεις, εμφανίστηκε σημαντική διαφορά (p<0,001). Ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στα δύο είδη διδασκαλιών (παραδοσιακή και διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών), δεν καταγράφηκε διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων όσον αφορά στην επίδοσή τους στα μαθήματα (p=0,088). Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών καθώς και των σχολείων τους παρουσιάζονται στον πίνακα 9.1.

Πίνακας 9.1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων μαθητών της έρευνας.

		Μέθοδος						**Σύνολο**		
		Παραδοσιακή (N=192)			**Εναλλακτική** (n=573)					
		N	**%** [1]	**%** [2]	**N**	**%** [1]	**%** [2]	**N**	**%** [2]	**P**
Φύλο	**Αγόρι**	109	30,6%	56,8%	247	69,4%	43,1%	356	46,5%	0,001
	Κορίτσι	83	20,3%	43,2%	326	79,7%	56,9%	409	53,5%	
Γυμνάσιο	**Α'**	44	36,7%	22,9%	76	63,3%	13,3%	120	15,7%	<0,001
	Β'	36	65,5%	18,8%	19	34,5%	3,3%	55	7,2%	
	Γ'	26	11,5%	13,5%	201	88,5%	35,1%	227	29,7%	
Λύκειο	**Α΄**	23	11,2%	12,0%	183	88,8%	31,9%	206	26,9%	
	Β'	63	47,7%	32,8%	69	52,3%	12,0%	132	17,3%	
	Γ'	0	0,0%	0,0%	25	100,0%	4,4%	25	3,3%	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	**Γυμνάσιο**	106	26,4%	55,5%	296	73,6%	51,6%	402	52,5%	0,346
	Λύκειο	85	23,4%	44,5%	278	76,6%	48,4%	363	47,5%	
Επίδοση	**<13**	13	29,5%	7,0%	31	70,5%	5,6%	44	6,0%	0,088
	14-16	70	30,8%	37,6%	157	69,2%	28,5%	227	30,8%	
	17-18	54	22,0%	29,0%	191	78,0%	34,7%	245	33,3%	
	19-20	49	22,3%	26,3%	171	77,7%	31,1%	220	29,9%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης κτλ.).

[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.2.1.2. Στοιχεία σχολικών μονάδων

Συνολικά έγιναν 37 διδασκαλίες, από τις οποίες οι 28 (75,7%) πραγματοποιήθηκαν με την εναλλακτική μέθοδο (αξιοποίηση των Τεχνών). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών/φιλολόγων που πραγματοποίησε τις διδασκαλίες ήταν 32 με τους 23 (71,9%) από αυτούς να έχουν χρησιμοποιήσει κάποια από τις Τέχνες.

Από τις 37 διδασκαλίες οι 29 (78,4%) έγιναν σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή και οι 8 (21,6%) σε επαρχιακό σχολείο. Από τις 29 διδασκαλίες του «αστικού» σχολείου, το 72,4% (21 διδασκαλίες) έγιναν με την εναλλακτική μέθοδο, ενώ από τις οκτώ (8) διδασκαλίες του «επαρχιακού» σχολείου, μία (1), (12,5%) πραγματοποιήθηκε με την παραδοσιακή μέθοδο.

Η περιγραφή των σχολικών μονάδων, του είδους των σχολείων και της περιοχής που βρίσκονται παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.2.

Πίνακας 9.2. Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων

	Παραδοσιακή n (%)	**Εναλλακτική** n (%)	**Σύνολο** n (%)
Αριθμός Διδασκαλιών	9 (24,3%)	28 (75,7%)	37 (100%)
Αριθμός Εκπαιδευτικών	9 (28,1%))	23 (71,9%)	32 (100%)
Περιοχή Σχολείου			
	8 (27,6%)	21 (72,4%)	29 (100%)
Επαρχιακό	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)
Είδος Σχολείου			
Συμβατικό	8 (27,6%)	21 (72,4%)	29 (100%)
Καλλιτεχνικό/Πειραματικό	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)

9.1.2.1.3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά μαθητών: μορφωτικό επίπεδο γονέων

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζεται η πιθανή επίδραση του ορίζοντα προσδοκιών του μαθητή, έτσι όπως διαμορφώνεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το υπόβαθρο στη Λογοτεχνία, για την πρόσληψη της πραγματοποιηθείσας διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων (πατέρα ή μητέρας), στην ύπαρξη βιβλιοθήκης και λογοτεχνικών βιβλίων, και στον αριθμό λογοτεχνικών βιβλίων που αναγιγνώσκονται από τον μαθητή ανά έτος.

Στο δείγμα που μελετήθηκε, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς ήταν απόφοιτοι λυκείου (πατέρας N= 229, 38,4%, μητέρα N= 256, 40,8%), ακολουθούμενοι από τους αποφοίτους ΑΕΙ/ΤΕΙ (πατέρας N= 207, 34,7%, μητέρα N= 218, 34,7%). Το δείγμα δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση ως προς το μορφωτικό

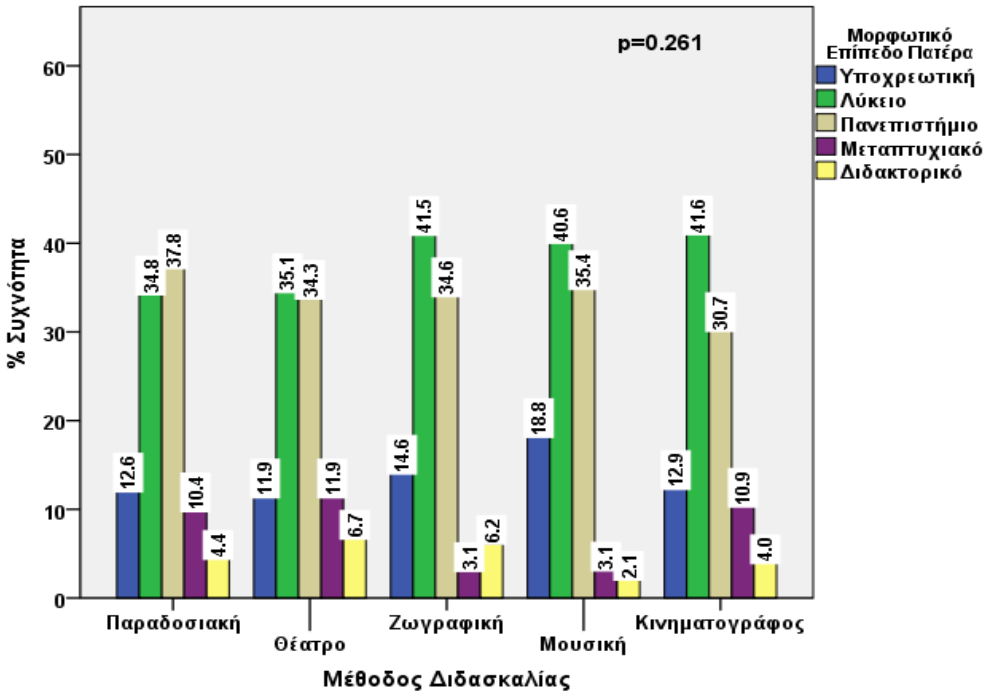
επίπεδο των γονέων στις δύο ομάδες διδασκαλίας (p=0,643 για τον πατέρα, 0,324 για τη μητέρα).

Η κατανομή ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.3 καθώς και η κατανομή τους μεταξύ παραδοσιακού και εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας. Η έλλειψη διαφοροποίησης ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στα διαφορετικά είδη διδασκαλίας καταγράφεται στα Γραφήματα 9.1 & 9.2.. Παρομοίως, μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα (p=0,261) και της μητέρας (p=0,080), σε σχέση με το είδος διδασκαλίας (Παραδοσιακή, Θέατρο, Ζωγραφική, Μουσική, Κινηματογράφος).

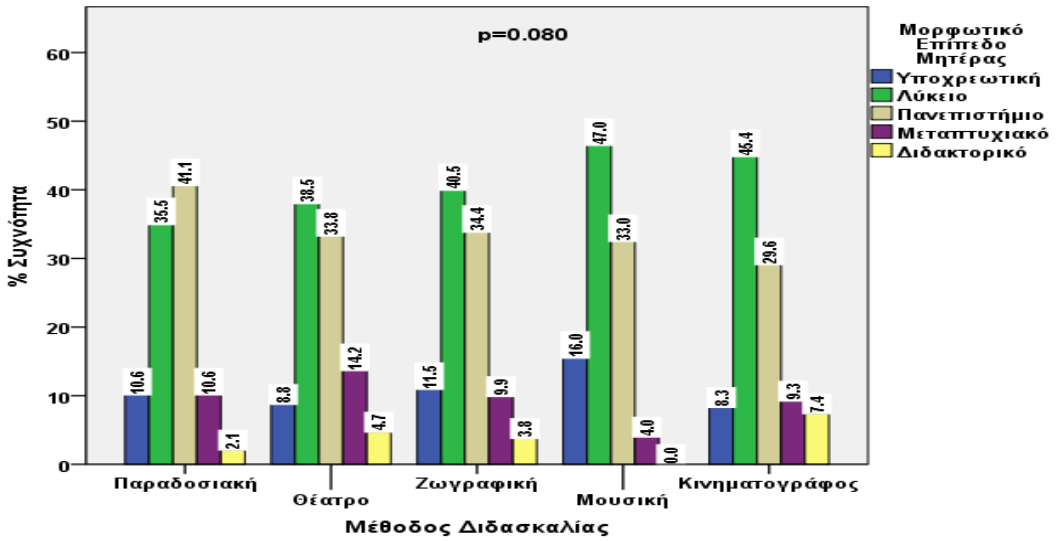
Πίνακας 9.3 Μορφωτικό επίπεδο γονέων για τις δύο ομάδες διδασκαλίας

		Μέθοδος								
		Παραδοσιακή (N=192)			**Εναλλακτική** (n=573)			**Σύνολο**		
		N	**%** [1]	**%**[2]	**N**	**%**[1]	**%**[2]	**N**	**%**[2]	**P**
Πατέρα	**Υποχρεωτική**	17	20,5%	12,6%	66	79,5%	14,3%	83	13,9%	0,643
	Λύκειο	47	20,5%	34,8%	182	79,5%	39,5%	229	38,4%	
	Πανεπιστήμιο	51	24,6%	37,8%	156	75,4%	33,8%	207	34,7%	
	Μεταπτυχιακό	14	29,2%	10,4%	34	70,8%	7,4%	48	8,1%	
	Διδακτορικό	6	20,7%	4,4%	23	79,3%	5,0%	29	4,9%	
Μητέρας	**Υποχρεωτική**	15	22,1%	10,6%	53	77,9%	10,9%	68	10,8%	0,324
	Λύκειο	50	19,5%	35,5%	206	80,5%	42,3%	256	40,8%	
	Πανεπιστήμιο	58	26,6%	41,1%	160	73,4%	32,9%	218	34,7%	
	Μεταπτυχιακό	15	23,8%	10,6%	48	76,2%	9,9%	63	10,0%	
	Διδακτορικό	3	13,0%	2,1%	20	87,0%	4,1%	23	3,7%	

[1]Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (μορφωτικό επίπεδο γονέων).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.



Γράφημα 9.1. Κατανομή των μαθητών των σχολικών τάξεων διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ανά μέθοδο διδασκαλίας & αξιοποιούμενη Τέχνη



Γράφημα 9.2. Κατανομή των μαθητών των σχολικών τάξεων διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ανά μέθοδο διδασκαλίας & αξιοποιούμενη Τέχνη

9.1.2.1.4. Ποιοτικά χαρακτηριστικά μαθητών: υπόβαθρο σε σχέση με τη Λογοτεχνία

Στη συνέχεια, ελέγχονται οι μεταβλητές που συντελούν στη διαμόρφωση του ορίζοντα εμπειριών των μαθητών και οι οποίες δύνανται να επηρεάσουν την πρόσληψη της διδασκαλίας ενός μαθήματος Λογοτεχνίας. Ελέγχονται τα εξής στοιχεία: η ύπαρξη βιβλιοθήκης, η ποσότητα λογοτεχνικών βιβλίων, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο σε σχέση με τη Λογοτεχνία. Τα αποτελέσματα σχετικά με την ύπαρξη βιβλιοθήκης έδειξαν ότι 644 μαθητές (84,4%) απαντούν καταφατικά, ενώ η κατανομή των λογοτεχνικών βιβλίων δεν παρουσιάζει στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p=0,909). Η πιο συχνή απάντηση για τον αριθμό των λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζουν οι μαθητές ανά έτος ήταν τα 2-3 βιβλία και στις δύο ομάδες μαθητών (p=0,571). Διαφοροποίηση παρουσιάστηκε στην ερώτηση που αφορούσε στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για τη Λογοτεχνία (p=0,006), καθώς στην ερώτηση «Αναζητάς στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικές με θέματα Λογοτεχνίας;», οι 46 (24,1%) από τους μαθητές που παρακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο απάντησαν «ποτέ», σε σχέση με τους 81 (14,2%) από τους μαθητές που παρακολούθησαν την εναλλακτική μέθοδο· διαφοροποίηση που καταγράφεται ως στατιστικά σημαντική.

Οι κατανομές ως προς τα στοιχεία που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών, και συντελούν στη διαμόρφωση του ορίζοντα εμπειριών στη Λογοτεχνία, παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.4.

Πίνακας 9.4 Ύπαρξη βιβλιοθήκης, ποσότητα λογοτεχνικών βιβλίων, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.

		Μέθοδος								
		Παραδοσιακή (n=192)			Εναλλακτική (n=573)			Σύνολο		
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	p
Βιβλιοθήκη στο σπίτι	**Όχι**	36	30,3%	18,8%	83	69,7%	14,5%	119	15,6%	0,153
	Ναι	155	24,1%	81,2%	489	75,9%	85,5%	644	84,4%	
Πόσα λογοτεχνικά βιβλία										
περιέχει η βιβλιοθήκη σου;	**Κανένα**	7	19,4%	4,5%	29	80,6%	5,9%	36	5,6%	0,909
	1-10	33	24,1%	21,3%	104	75,9%	21,3%	137	21,3%	
	11-20	35	26,5%	22,6%	97	73,5%	19,8%	132	20,5%	
	21-30	21	22,3%	13,5%	73	77,7%	14,9%	94	14,6%	
	>30	59	24,1%	38,1%	186	75,9%	38,0%	245	38,0%	
διάβασες τον προηγούμενο χρόνο;	**Κανένα**	42	30,4%	22,2%	96	69,6%	17,0%	138	18,3%	0,571
	1	34	24,5%	18,0%	105	75,5%	18,6%	139	18,5%	
	2-3	60	23,9%	31,7%	191	76,1%	33,9%	251	33,3%	
	4-5	28	25,2%	14,8%	83	74,8%	14,7%	111	14,7%	
	>5	25	21,9%	13,2%	89	78,1%	15,8%	114	15,1%	
Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για Λογοτεχνία	**Ποτέ**	46	36,2%	24,1%	81	63,8%	14,2%	127	16,7%	0,006
	Σχεδόν Ποτέ	82	23,8%	42,9%	263	76,2%	46,1%	345	45,3%	
	Αρκετά Συχνά	55	23,4%	28,8%	180	76,6%	31,5%	235	30,8%	
	Πολύ Συχνά	8	14,5%	4,2%	47	85,5%	8,2%	55	7,2%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο).

[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας

9.1.2.1.5. Η σχέση με τις Τέχνες (Λογοτεχνία-Θέατρο-Κινηματογράφος-Εικαστικά-Μουσική)

Στην ενότητα αυτή των ερωτήσεων, περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αφορούν στην αρέσκεια των μαθητών για τις Τέχνες. Εκτός από το σύνολο των απαντήσεων, ελέγχθηκε η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανά μέθοδο διδασκαλίας.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται μεταξύ των δύο ομάδων διδασκαλίας στην ερώτηση αν τους αρέσει το μάθημα της Λογοτεχνίας ($p<0,001$), σε αντίθεση με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την αρέσκεια για το Θέατρο ($p=0,143$), τον Κινηματογράφο (ταινίες) ($p=0,684$), τη Ζωγραφική ($p=0,621$) και τη Μουσική ($p=0,187$), οι οποίες δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Ελέγχοντας τις απαντήσεις της επιλογής «πάρα πολύ», στο σύνολο των μαθητών, η ιεράρχηση των προτιμήσεων σε σχέση με τις Τέχνες διαμορφώνεται ως εξής: Μουσική (n=613, 80,1%), Κινηματογράφος (n=519, 67,9%), Θέατρο (n=190, 24,8%), Ζωγραφική (n=178, 23,3%) και Λογοτεχνία (n=119, 15,6%) στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Η ίδια σχεδόν ταξινόμηση καταγράφεται, όταν μελετηθεί η άθροιση των επιλογών «πολύ» και «πάρα πολύ» στο σύνολο των ερωτήσεων: Μουσική (n=734, 95.9%), Κινηματογράφος (n=716. 93,7%), Θέατρο (n=413, 54.0%), Λογοτεχνία (n=308. 53,8%) και τέλος Ζωγραφική (n=276, 48.2%).

Οι απόψεις των μαθητών, σχετικά με το βαθμό που τους αρέσουν οι Τέχνες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.5.

Πίνακας 9.5. Απαντήσεις μαθητών ανά Τέχνη και ανά μέθοδο διδασκαλίας

		Μέθοδος								
		Παραδοσιακή (n=192)			Εναλλακτική (n=573)			Σύνολο		
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Το μάθημα της Λογοτεχνίας σου αρέσει;	**Καθόλου**	22	57,9%	11,5%	16	42,1%	2,8%	38	5,0%	<0,001
	Λίγο	36	36,7%	18,8%	62	63,3%	10,8%	98	12,8%	
	Μέτρια	56	23,1%	29,2%	186	76,9%	32,5%	242	31,7%	
	Πολύ	58	21,7%	30,2%	209	78,3%	36,5%	267	34,9%	
	Πάρα πολύ	20	16,8%	10,4%	99	83,2%	17,3%	119	15,6%	
Σου αρέσει το Θέατρο;	**Καθόλου**	20	39,2%	10,4%	31	60,8%	5,4%	51	6,7%	0,143
	Λίγο	29	28,2%	15,1%	74	71,8%	12,9%	103	13,5%	
	Μέτρια	46	23,2%	24,0%	152	76,8%	26,5%	198	25,9%	
	Πολύ	52	23,3%	27,1%	171	76,7%	29,8%	223	29,2%	
	Πάρα πολύ	45	23,7%	23,4%	145	76,3%	25,3%	190	24,8%	
Σου αρέσει να παρακολουθείς ταινίες;	**Καθόλου**	0	0,0%	0,0%	2	100%	0,3%	2	0,3%	0,684
	Λίγο	4	28,6%	2,1%	10	71,4%	1,7%	14	1,8%	
	Μέτρια	11	34,4%	5,7%	21	65,6%	3,7%	32	4,2%	
	Πολύ	49	24,9%	25,5%	148	75,1%	25,9%	197	25,8%	
	Πάρα πολύ	128	24,7%	66,7%	391	75,3%	68,4%	519	67,9%	
Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;	**Καθόλου**	20	30,8%	10,4%	45	69,2%	7,9%	65	8,5%	0,621
	Λίγο	36	24,5%	18,8%	111	75,5%	19,4%	147	19,2%	
	Μέτρια	42	23,0%	21,9%	141	77,0%	24,6%	183	23,9%	
	Πολύ	53	27,6%	27,6%	139	72,4%	24,3%	192	25,1%	
	Πάρα πολύ	41	23,0%	21,4%	137	77,0%	23,9%	178	23,3%	
Σου αρέσει να ακούς Μουσική;	**Καθόλου**	1	100,0%	0,5%	0	0,0%	0,0%	1	0,1%	0,187
	Λίγο	1	16,7%	0,5%	5	83,3%	0,9%	6	0,8%	
	Μέτρια	9	37,5%	4,7%	15	62,5%	2,6%	24	3,1%	
	Πολύ	34	28,1%	17,7%	87	71,9%	15,2%	121	15,8%	
	Πάρα πολύ	147	24,0%	76,6%	466	76,0%	81,3%	613	80,1%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. σου αρέσει το Θέατρο;).

[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.2.1.6. Απόψεις μαθητών για τη σχέση των Τεχνών με την κατανόηση της Λογοτεχνίας

Οι μαθητές ερωτήθηκαν σχετικά με την άποψη τους ως προς το ποιά Τέχνη συνδέεται περισσότερο με την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις των μαθητών ανά διδακτική ομάδα διαφοροποιούνται σε σχέση με τη «Μουσική» (p=0,009) και τον «Κινηματογράφο» (p=0,003), ενώ οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν στις επιλογές «Θέατρο» (p=0,878) και «Ζωγραφική» (p=0,445). Σε κάθε περίπτωση το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» για κάθε Τέχνη, πλην του θεάτρου, στην ομάδα εναλλακτικής διδασκαλίας ήταν μεγαλύτερο από αυτό της παραδοσιακής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά σε παραδοσιακή και εναλλακτική αυξήθηκαν αντίστοιχα: στη Ζωγραφική από 35,8%, σε 41,1%, στη Μουσική από 36,9% σε 48,0% και στον Κινηματογράφο, από 54,4% σε 68,3%. Στο Θέατρο, τα ποσοστά ήταν αντίστοιχα υψηλά: στην παραδοσιακή καταγράφηκε ποσοστό 69,6%, ενώ στην εναλλακτική 67,9%.

Επιπλέον, όταν οι μαθητές έχουν μονάχα μία επιλογή στην ερώτηση: «Ποια Τέχνη συνδέεται περισσότερο με την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου;», αν και στις απαντήσεις τους δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Τεχνών (p=0,072), οι επιλογές των μαθητών της εναλλακτικής διδασκαλίας κατέγραψαν ότι το Θέατρο σημειώνει το υψηλότερο ποσοστό (217 μαθητές, 44,1%), ακολουθεί ο Κινηματογράφος με 146 μαθητές (ποσοστό: 29,7%), ενώ η Ζωγραφική και η Μουσική καταλαμβάνουν ποσοστά 12,4% και 13,8% αντίστοιχα.

Στους μαθητές που παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία, η σειρά κατάταξης ως προς τη σύνδεση των Τεχνών με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, είναι αντίστοιχη: Το υψηλότερο ποσοστό καταγράφει το Θέατρο με 54,8%, ακολουθεί ο Κινηματογράφος με 23,5%, ενώ η σειρά διαφοροποιείται στη Ζωγραφική και τη Μουσική, που παρουσιάζουν ποσοστά: 12,7% και 9,0 % αντίστοιχα.

Οι απόψεις μαθητών για τη συνεισφορά των άλλων Τεχνών (Θέατρο, Ζωγραφική, Κινηματογράφος, Μουσική) στην κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου ανά διδακτική μέθοδο παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.6.

Πίνακας 9.6. Απόψεις μαθητών για τη συνεισφορά των άλλων Τεχνών (Θέατρο, Ζωγραφική, Κινηματογράφος, Μουσική) στην κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου ανά διδακτική μέθοδο.

Η κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου συνδέεται με:		Μέθοδος: Παραδοσιακή (n=192) N	Παραδοσιακή %[1]	Παραδοσιακή %[2]	Εναλλακτική (n=573) N	Εναλλακτική %[1]	Εναλλακτική %[2]	Σύνολο N	Σύνολο %[2]	P
Θέατρο	**Καθόλου**	5	33,3%	2,6%	10	66,7%	1,8%	15	2,0%	0,878
	Λίγο	15	21,7%	7,9%	54	78,3%	9,6%	69	9,2%	
	Μέτρια	38	24,5%	19,9%	117	75,5%	20,8%	155	20,6%	
	Πολύ	81	26,9%	42,4%	220	73,1%	39,1%	301	39,9%	
	Πάρα πολύ	52	24,3%	27,2%	162	75,7%	28,8%	214	28,4%	
Ζωγραφική	**Καθόλου**	15	34,9%	8,0%	28	65,1%	5,0%	43	5,7%	0,445
	Λίγο	45	26,6%	24,1%	124	73,4%	22,1%	169	22,6%	
	Μέτρια	60	25,1%	32,1%	179	74,9%	31,9%	239	31,9%	
	Πολύ	46	23,4%	24,6%	151	76,6%	26,9%	197	26,3%	
	Πάρα πολύ	21	20,8%	11,2%	80	79,2%	14,2%	101	13,5%	
Μουσική	**Καθόλου**	20	43,5%	10,7%	26	56,5%	4,6%	46	6,1%	0,009
	Λίγο	35	28,7%	18,7%	87	71,3%	15,5%	122	16,3%	
	Μέτρια	63	25,9%	33,7%	180	74,1%	32,0%	243	32,4%	
	Πολύ	42	21,1%	22,5%	157	78,9%	27,9%	199	26,5%	
	Πάρα πολύ	27	19,3%	14,4%	113	80,7%	20,1%	140	18,7%	
Κινηματογράφος	**Καθόλου**	4	19,0%	2,2%	17	81,0%	3,0%	21	2,8%	0,003
	Λίγο	23	28,8%	12,5%	57	71,3%	10,1%	80	10,7%	
	Μέτρια	57	35,4%	31,0%	104	64,6%	18,5%	161	21,6%	
	Πολύ	62	22,1%	33,7%	218	77,9%	38,8%	280	37,5%	
	Πάρα πολύ	38	18,6%	20,7%	166	81,4%	29,5%	204	27,3%	
Ποιά από τις Τέχνες συνδέεται περισσότερο με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;	**Θέατρο**	91	29,5%	54,8%	217	70,5%	44,1%	308	46,8%	0,072
	Ζωγραφική	21	25,6%	12,7%	61	74,4%	12,4%	82	12,5%	
	Μουσική	15	18,1%	9,0%	68	81,9%	13,8%	83	12,6%	
	Κινηματογράφος	39	21,1%	23,5%	146	78,9%	29,7%	185	28,1%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. Σύνδεση θεάτρου με Λογοτεχνία).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

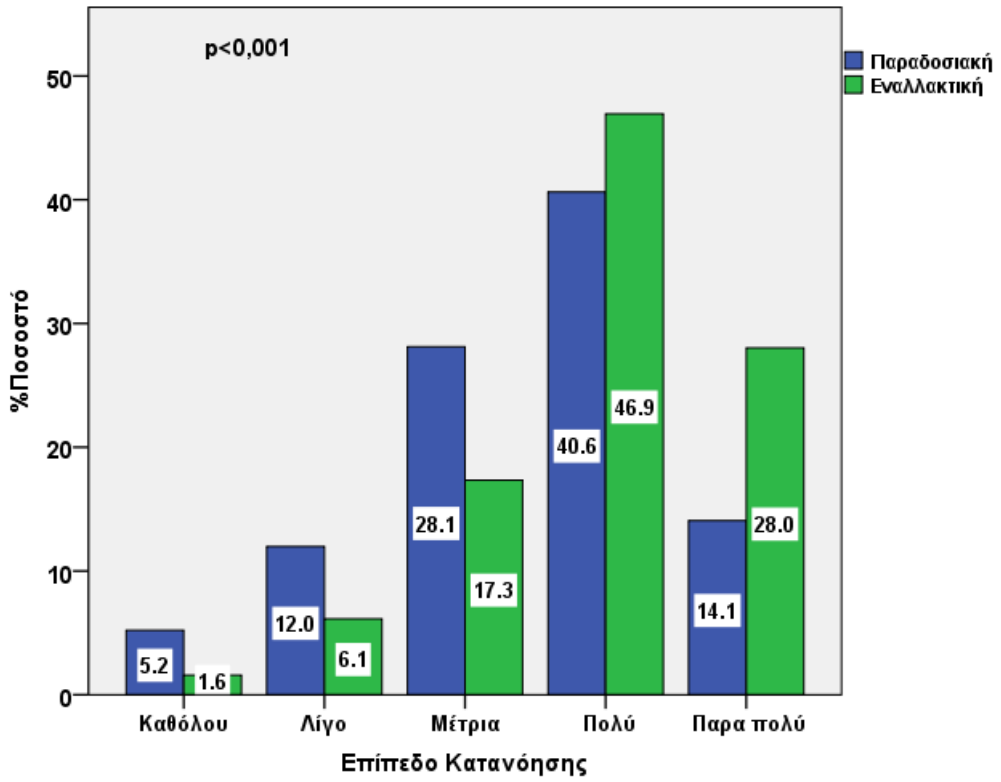
9.1.2.2. Πρόσληψη της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων εξετάζονται οι απόψεις/αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών μετά την παρακολούθηση των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (παραδοσιακή διδασκαλία – διδασκαλία με τις Τέχνες). Η παρούσα ενότητα αρθρώνεται σε πέντε (5) επιμέρους ενότητες, που αφορούν: α) τις αντιλήψεις για το μάθημα, β) τις αντιλήψεις για την πρόκληση του ενδιαφέροντος, γ) τις αντιλήψεις για τη στάση του εκπαιδευτικού, δ) τις αντιλήψεις για την επίδραση του μαθήματος και τέλος ε) την αποτίμηση της διδασκαλίας.

Οι μεταβλητές που ελέγχθηκαν ως προς τις αντιλήψεις για το μάθημα ήταν: η κατανόηση, η ευχαρίστηση, εάν θεωρούσαν το κείμενο ενδιαφέρον, η στάση του εκπαιδευτικού, το θετικό κλίμα της τάξης, η συνεργασία, η συμμετοχή και η συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η επίδραση της διδασκαλίας ελέγχθηκε ως προς τη δημιουργικότητα και τη φιλαναγνωσία και τη συνεισφορά στην παρακολούθηση. Πέντε (5) από τις ερωτήσεις που αφορούν το ενδιαφέρον του μαθητή, καθώς και τέσσερις (4) ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη για τη στάση του εκπαιδευτικού ομαδοποιήθηκαν σε μία ερώτηση αντίστοιχα, με χρήση ανάλυσης κυρίων παραγόντων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων παραγόντων, καθώς και ο υπολογισμός του συντελεστή a του Cronbach, παρουσιάζονται στο Παράρτημα 6 και συγκεκριμένα στους Πίνακες 1 και 2. Σε κάθε περίπτωση, ελέγχθηκε κατά πόσο οι απαντήσεις της ενότητας διαφοροποιούνται ανά ομάδα διδασκαλίας.

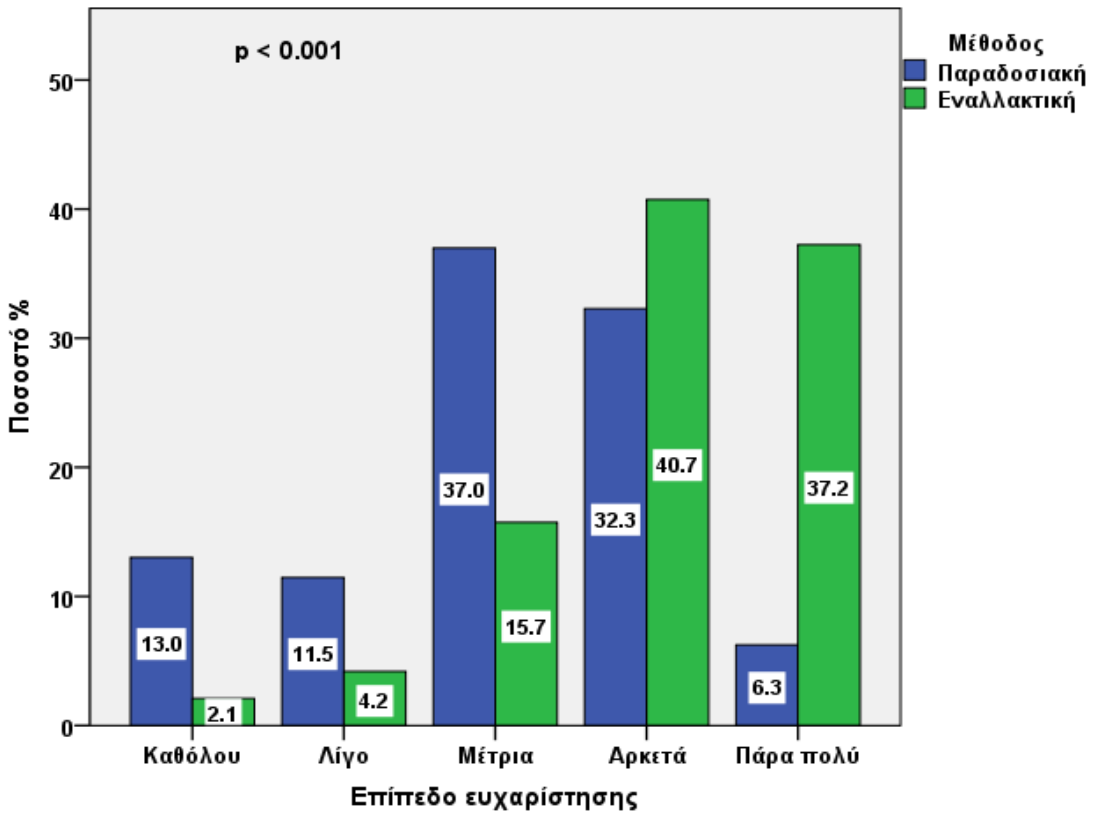
9.1.2.2.1. Απόψεις για το μάθημα

Σε αυτήν την ενότητα βρίσκονται δύο από τις τρεις ερωτήσεις που θα αναλυθούν και κατά την πολυμεταβλητή ανάλυση. Πρόκειται για τις ερωτήσεις που αφορούν στην **κατανόηση** και την **ευχαρίστηση** του λογοτεχνικού κείμενου σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας. Εξάγοντας το αθροιστικό ποσοστό στις απαντήσεις «βοήθησε πολύ» και «βοήθησε πάρα πολύ» στην ερώτηση: «Η σημερινή διδασκαλία βοήθησε στην **κατανόηση** του λογοτεχνικού κειμένου;», καταγράφεται σημαντική διαφοροποίηση στη μέθοδο διδασκαλίας με τις Τέχνες (74,9%) σε σχέση με την παραδοσιακή (54.7%) ($p<0,001$) (Γράφημα 9.3).



Γράφημα 9.3. Απαντήσεις μαθητών (ποσοστά επί τοις εκατό %) στην ερώτηση «Η σημερινή διδασκαλία βοήθησε στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου;»

Στο διάγραμμα 9.3., παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Ήταν η διεξαγωγή του μαθήματος μια **ευχάριστη** διαδικασία;». Από τις απαντήσεις παρατηρούμε μια αντίστοιχη εικόνα, όπως και στο Γράφημα 4., όπου οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» και «πάρα πολύ» διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στις διδακτικές ομάδες, με τη διδασκαλία με τις Τέχνες να παρουσιάζει υψηλότερα αθροιστικά ποσοστά 77,9%, αντί της παραδοσιακής 38,6% ($p<0,001$). Τα αποτελέσματα συνοψίζονται αναλυτικότερα και στον πίνακα 9.7.



Γράφημα 9.4. Απαντήσεις μαθητών (συχνότητες, ποσοστά επί τοις εκατό %) στην ερώτηση «Ήταν η διεξαγωγή του μαθήματος μια ευχάριστη διαδικασία;»

Οι αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ως προς συγκεκριμένες ποιότητες –εκτός της ευχαρίστησης και κατανόησης– καταγράφονται από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν: α) εάν ήταν συγκεντρωμένος/η στο μάθημα, β) εάν ήταν ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή στο μάθημα, γ) εάν το κλίμα της τάξης ήταν θετικό, δ) εάν η ώρα πέρασε ευχάριστα, ε) εάν υπήρξε αρμονική συνεργασία, και στ) εάν υπήρξε καθολικότητα στη συμμετοχή των μαθητών.

Στον Πίνακα 9.7 καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών της εναλλακτικής μεθόδου και αυτών της παραδοσιακής μεθόδου για κάθε μελετώμενη ερώτηση ($p<0,001$). Σε όλες τις ερωτήσεις τα ποσοστά των μαθητών για τις απαντήσεις «αρκετά» και «πάρα πολύ» ήταν υψηλότερα στην ομάδα της εναλλακτικής μεθόδου σε σχέση με αυτά της παραδοσιακής. Ενδεικτικά, για την ερώτηση εάν ήταν θετικό το κλίμα της τάξης, το αθροιστικό ποσοστό του «αρκετά» και του «πάρα πολύ» ήταν 74,9% στην εναλλακτική μέθοδο, σημαντικά

υψηλότερο από το αντίστοιχο 34,8% της παραδοσιακής μεθόδου. Στην ερώτηση: «Ήσασταν συγκεντρωμένος στο μάθημα», το ποσοστό στο «πάρα πολύ» ήταν 26,1%, σημαντικά υψηλότερο από το 10% για την παραδοσιακή. Στην ερώτηση σχετικά με την αρμονική συνεργασία, στην απάντηση «πάρα πολύ» το ποσοστό στη διδασκαλία με τις Τέχνες ήταν 29,0%, σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο, που ήταν 13,8%.

Πίνακας 9.7. Αντιλήψεις των ερωτώμενων μαθητών, για το μάθημα, στο σύνολο και ανά μέθοδο διδασκαλίας

		Μέθοδος						Σύνολο		P
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	
Ευχαρίστηση	**Καθόλου**	25	67,6%	13,0%	12	32,4%	2,1%	37	4,8%	<0,001
	Λίγο	22	47,8%	11,5%	24	52,2%	4,2%	46	6,0%	
	Μέτρια	71	44,1%	37,0%	90	55,9%	15,7%	161	21,1%	
	Πολύ	62	21,0%	32,3%	233	79,0%	40,7%	295	38,6%	
	Παρά πολύ	12	5,3%	6,3%	213	94,7%	37,2%	225	29,5%	
Κατανόηση	**Καθόλου**	10	52,6%	5,2%	9	47,4%	1,6%	19	2,5%	<0,001
	Λίγο	23	39,7%	12,0%	35	60,3%	6,1%	58	7,6%	
	Μέτρια	54	35,3%	28,1%	99	64,7%	17,3%	153	20,1%	
	Πολύ	78	22,5%	40,6%	268	77,5%	46,9%	346	45,3%	
	Παρά πολύ	27	14,4%	14,1%	160	85,6%	28,0%	187	24,5%	
Συγκέντρωση	**Καθόλου**	22	56,4%	11,6%	17	43,6%	3,0%	39	5,1%	<0,001
	Λίγο	24	40,7%	12,6%	35	59,3%	6,2%	59	7,8%	
	Μέτρια	57	31,1%	30,0%	126	68,9%	22,2%	183	24,1%	
	Αρκετά	68	21,9%	35,8%	242	78,1%	42,6%	310	40,9%	
	Πάρα πολύ	19	11,4%	10,0%	148	88,6%	26,1%	167	22,0%	
Ικανοποιημένος από τη συμμετοχή	**Καθόλου**	24	54,5%	12,6%	20	45,5%	3,5%	44	5,8%	<0,001
	Λίγο	34	41,5%	17,9%	48	58,5%	8,5%	82	10,8%	
	Μέτρια	65	32,8%	34,2%	133	67,2%	23,5%	198	26,2%	
	Αρκετά	45	16,7%	23,7%	225	83,3%	39,7%	270	35,7%	
	Πάρα πολύ	22	13,5%	11,6%	141	86,5%	24,9%	163	21,5%	
Θετικό κλίμα τάξης	**Καθόλου**	19	63,3%	10,2%	11	36,7%	2,0%	30	4,0%	<0,001
	Λίγο	37	57,8%	19,8%	27	42,2%	4,8%	64	8,5%	
	Μέτρια	66	38,8%	35,3%	104	61,2%	18,4%	170	22,6%	
	Αρκετά	43	16,2%	23,0%	222	83,8%	39,4%	265	35,3%	
	Πάρα πολύ	22	9,9%	11,8%	200	90,1%	35,5%	222	29,6%	

Αρμονική συνεργασία	**Καθόλου**	30	42,9%	16,0%	40	57,1%	7,1%	70	9,3%	<0,001
	Λίγο	32	43,2%	17,0%	42	56,8%	7,4%	74	9,8%	
	Μέτρια	42	32,3%	22,3%	88	67,7%	15,6%	130	17,3%	
	Αρκετά	58	20,1%	30,9%	231	79,9%	40,9%	289	38,4%	
	Πάρα πολύ	26	13,7%	13,8%	164	86,3%	29,0%	190	25,2%	
Καθολική συμμετοχή	**Καθόλου**	18	51,4%	9,8%	17	48,6%	3,0%	35	4,7%	<0,001
	Λίγο	30	38,5%	16,3%	48	61,5%	8,6%	78	10,5%	
	Μέτρια	46	31,1%	25,0%	102	68,9%	18,2%	148	19,9%	
	Αρκετά	59	24,3%	32,1%	184	75,7%	32,9%	243	32,7%	
	Πάρα πολύ	31	12,9%	16,8%	209	87,1%	37,3%	240	32,3%	

[1] % Ποσοστό ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. θετικό κλίμα τάξης)
[2] % Ποσοστό ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας

9.1.2.2.2. Πρόκληση ενδιαφέροντος κατά τη διδασκαλία

Όπως έχει αναφερθεί ήδη στο εισαγωγικό κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, μια ομάδα από πέντε (5) ερωτήσεις που αφορούσαν στην πρόκληση ενδιαφέροντος αντιμετωπίστηκαν ως μία μεταβλητή, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυνατότητα να εφαρμοστεί η στατιστική μέθοδος «ανάλυση κυρίων παραγόντων». Στον Πίνακα 9.8., παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά επί τοις εκατό (%), ανά μέθοδο, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το ενδιαφέρον που προκλήθηκε στους μαθητές από τη διδασκαλία, καθώς και τη μέση τιμή της παραγόμενης συνεχούς μεταβλητής («πρόκληση ενδιαφέροντος»). Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο αξιοποίησης των Τεχνών βαθμολογούν με υψηλότερη μέση τιμή την πρόκληση ενδιαφέροντος 2,8 ± 0,8 σε σχέση με τους μαθητές της παραδοσιακής μεθόδου (2,2 ± 0,9) ($p<0,001$), στην ομάδα ερωτήσεων που σχετίζονται με το ενδιαφέρον. Στις επιμέρους ερωτήσεις παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p<0,001$) μεταξύ των δύο μεθόδων. Αναλυτικότερα, η στάση του καθηγητή, στην επιλογή «πάρα πολύ» ήταν για την εναλλακτική διδασκαλία 22,0% (7,9% παραδοσιακή), η συνεργασία με τους συμμαθητές 23,9%, (7,4% παραδοσιακή), η κατανόηση του μαθήματος 35,5% (19,9% παραδοσιακή), η αξιολόγηση του κειμένου ως ενδιαφέρον 31,1% (16,5% παραδοσιακή) και «η ώρα πέρασε ευχάριστα» 42,9% (12,7% παραδοσιακή), με $p<0,001$ για όλες τις συγκρίσεις των μεταβλητών.

Πίνακας 9.8. Μέτρηση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στους μαθητές (ανά ερώτηση και συνολική βαθμολογία)

		Μέθοδος						Σύνολο		
		Παραδοσιακή (n=192)			Εναλλακτική (n=573)					
Ενδιαφέρον		N	% [1]	% [2]	N	% [1]	% [2]	N	% [2]	P
Η στάση του καθηγητή	Καθόλου	24	45,3%	12,6%	29	54,7%	5,1%	53	7,0%	<0,001
	Λίγο	25	32,9%	13,1%	51	67,1%	9,0%	76	10,0%	
	Μέτρια	59	33,0%	30,9%	120	67,0%	21,2%	179	23,6%	
	Πολύ	68	21,9%	35,6%	242	78,1%	42,7%	310	40,9%	
	Πάρα πολύ	15	10,7%	7,9%	125	89,3%	22,0%	140	18,5%	
Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου	Καθόλου	29	47,5%	15,3%	32	52,5%	5,6%	61	8,0%	<0,001
	Λίγο	37	45,2%	20,0%	46	54,8%	8,0%	84	11,0%	
	Μέτρια	58	29,0%	30,7%	142	71,0%	24,8%	200	26,2%	
	Πολύ	51	19,2%	27,0%	215	80,8%	37,5%	266	34,9%	
	Πάρα πολύ	14	9,3%	7,4%	137	90,7%	23,9%	151	19,8%	
Το μάθημα ήταν κατανοητό	Καθόλου	12	57,1%	6,3%	9	42,9%	1,6%	21	2,7%	<0,001
	Λίγο	16	33,3%	8,4%	32	66,7%	5,6%	48	6,3%	
	Μέτρια	54	41,5%	27,7%	76	58,5%	13,3%	130	17,0%	
	Αρκετά	72	22,3%	37,7%	251	77,7%	43,8%	323	42,3%	
	Πάρα πολύ	38	15,7%	19,9%	204	84,3%	35,6%	242	31,7%	
Η ώρα πέρασε ευχάριστα	Καθόλου	30	73,2%	15,9%	11	26,8%	1,9%	41	5,4%	<0,001
	Λίγο	33	55,9%	17,5%	26	44,1%	4,6%	59	7,8%	
	Μέτρια	57	39,6%	30,2%	87	60,4%	15,2%	144	18,9%	
	Αρκετά	45	18,2%	23,8%	202	81,8%	35,4%	247	32,5%	
	Πάρα πολύ	24	8,9%	12,7%	245	91,1%	42,9%	269	35,4%	
Το κείμενο ήταν ενδιαφέρον	Καθόλου	24	58,5%	12,8%	17	41,5%	3,0%	41	5,4%	<0,001
	Λίγο	22	40,7%	11,7%	32	59,3%	5,6%	54	7,1%	
	Μέτρια	53	32,3%	27,7%	111	67,7%	19,6%	164	21,6%	
	Αρκετά	59	20,3%	31,4%	232	79,7%	40,7%	291	38,4%	
	Πάρα πολύ	31	14,9%	16,5%	177	85,1%	31,1%	208	27,4%	
		Μέση Τιμή	ΤΑ		Μέση Τιμή	ΤΑ		Μέση Τιμή	ΤΑ	P
Βαθμολογία	Σύνολο	8,8	3,5		11,3	3,1		10,7	3,4	<0,001
	Μέση Τιμή	2,2	0,9		2,8	0,8		2,7	0,8	<0,001

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. το μάθημα ήταν κατανοητό).

[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.2.2.3. Απόψεις για τον εκπαιδευτικό

Οι απαντήσεις των μαθητών σε ό,τι αφορά στη στάση του εκπαιδευτικού όπως την προσλαμβάνουν και την αξιολογούν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ελέγχθηκαν με 2 τρόπους. Ο πρώτος αφορά την ανά μέθοδο διαφοροποίηση των επιμέρους ερωτήσεων, που σχετίζονταν με τη φιλικότητα, την αυστηρότητα, και το πόσο απόμακρο ή καθοδηγητικό αισθάνονταν τον καθηγητή οι μαθητές. Η ανάλυση των επιμέρους ερωτήσεων έδειξε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν κάποια εναλλακτική μέθοδο αποδίδουν υψηλότερο ποσοστό στις ερωτήσεις με «θετικό» χαρακτηρισμό (φιλικός, καθοδηγητικός) στην επιλογή: «πάρα πολύ», σε σχέση με αυτούς της παραδοσιακής μεθόδου (φιλικός: εναλλακτική 44,5%, παραδοσιακή 25,8%, / καθοδηγητικός: εναλλακτική 36,8%, παραδοσιακή 24,7%) ($p<0,001$). Αντίστροφη εικόνα παρατηρείται για τις αρνητικές κρίσεις για το «αυστηρός» και το «απόμακρος». Το ποσοστό του «πάρα πολύ» στο αυστηρός είναι χαμηλότερο στην εναλλακτική μέθοδο (2,3%), σε σχέση με την παραδοσιακή (6,3%) ($p=0,043$) και στο απόμακρος (εναλλακτική 1,4%, σε σχέση με την παραδοσιακή 3,8%) ($p=0,003$).

Ο δεύτερος τρόπος αφορά τη δημιουργία μίας συνολικής βαθμολογίας (σκορ) για το σύνολο των τεσσάρων ερωτήσεων. Με χρήση ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, η οποία παρουσιάζεται στο Παράρτημα 6, προέκυψε ότι οι ερωτήσεις μπορούν να περιγραφούν ως ένας παράγοντας. Ταυτόχρονα, η εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων (Cronbach's alpha=0,730) έδειξε ότι μπορούμε να υπολογίσουμε αθροιστική ή ως μέση τιμή ερωτήσεων (βαθμολογία - σύνολο και βαθμολογία - μέση τιμή αντίστοιχα) τις χρησιμοποιούμενες ερωτήσεις. Οι δύο τελευταίες χρησιμοποιήθηκαν με ανάστροφη βαθμολόγηση. Παρατηρήθηκε ότι η συνολική βαθμολογία, καθώς και η μέση τιμή των ερωτήσεων, ήταν υψηλότερες στους μαθητές της εναλλακτικής ομάδας (14,6 ± 0,3: σύνολο, 3,7 ± 0,7: μέση τιμή) σε σχέση με τους μαθητές της παραδοσιακής ομάδας (13,4 ± 0,3: σύνολο, 3,4 ± 0,7: μέση τιμή). Στον Πίνακα 9.9. παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά επί τοις εκατό % ανά μέθοδο, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη στάση του καθηγητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πίνακας 9.9. Απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούν τη στάση του καθηγητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος

		Μέθοδος								
		Παραδοσιακή (n=192)			Εναλλακτική (n=573)			Total		
Καθηγητής		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Φιλικός	Καθόλου	4	23,5%	2,1%	13	76,5%	2,3%	17	2,2%	<0,001
	Λίγο	5	16,1%	2,6%	26	83,9%	4,5%	31	4,1%	
	Μέτρια	32	41,0%	16,8%	46	59,0%	8,0%	78	10,2%	
	Αρκετά	101	30,3%	53,2%	232	69,7%	40,5%	333	43,6%	
	Πάρα πολύ	49	16,1%	25,8%	255	83,9%	44,5%	304	39,8%	
Καθοδηγητικός	Καθόλου	9	34,6%	4,8%	17	65,4%	3,0%	26	3,4%	<0,001
	Λίγο	11	27,5%	5,9%	29	72,5%	5,1%	40	5,3%	
	Μέτρια	43	36,8%	22,8%	74	63,2%	13,0%	117	15,4%	
	Αρκετά	85	26,2%	45,0%	240	73,8%	42,1%	325	42,8%	
	Πάρα πολύ	41	16,3%	21,7%	210	83,7%	36,8%	251	33,1%	
Αυστηρός	Καθόλου	53	20,9%	27,9%	201	79,1%	35,2%	254	33,4%	0,043
	Λίγο	66	25,1%	34,7%	197	74,9%	34,5%	263	34,6%	
	Μέτρια	43	26,7%	22,6%	118	73,3%	20,7%	161	21,2%	
	Αρκετά	16	27,6%	8,4%	42	72,4%	7,4%	58	7,6%	
	Πάρα πολύ	12	48,0%	6,3%	13	52,0%	2,3%	25	3,3%	
Απόμακρος	Καθόλου	103	20,4%	56,0%	401	79,6%	70,7%	504	67,1%	0,002
	Λίγο	43	31,2%	23,4%	95	68,8%	16,8%	138	18,4%	
	Μέτρια	24	36,4%	13,0%	42	63,6%	7,4%	66	8,8%	
	Αρκετά	7	25,0%	3,8%	21	75,0%	3,7%	28	3,7%	
	Πάρα πολύ	7	46,7%	3,8%	8	53,3%	1,4%	15	2,0%	
		Μέση Τιμή		ΤΑ	Μέση Τιμή		ΤΑ	Μέση Τιμή	ΤΑ	P
Βαθμολογία	Σύνολο	13,4		3,0	14,6		3,0	14,3	3,0	<0,001
	Μέση Τιμή	3,4		0,7	3,7		0,7	3,6	0,7	<0,001

1 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. ο καθηγητής ήταν απόμακρος).

2 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.2.2.4. Αξιολόγηση συνεισφοράς μεθόδου (Συνεισφορά στην αλλαγή στάσης μαθητή).

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη συνεισφορά της μεθόδου διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις της ενότητας αφορούν στο: α) εάν ο μαθητής παρακινήθηκε για τη δημιουργία κάποιου άλλου έργου σε σχέση με το κείμενο, β) εάν ο μαθητής παρακινήθηκε για την ανάγνωση κάποιου

λογοτεχνικού κειμένου, γ) εάν η χρήση εναλλακτικών μεθόδων συνεισφέρει στην πρόκληση ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση του μαθήματος.

Σε όλες τις ερωτήσεις παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεθόδων διδασκαλίας (δημιουργικότητα με αφορμή το κείμενο: $p<0,001$, φιλαναγνωσία: $p<0,001$, βοήθεια από τη μέθοδο $p<0,001$). Σε όλες τις περιπτώσεις, οι απαντήσεις του «πάρα πολύ» και «αρκετά» παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα ποσοστά στην εναλλακτική ομάδα διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή. Την ίδια σχέση ακολούθησε το αθροιστικό ποσοστό στις απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο», που ήταν υψηλότερο στην παραδοσιακή μέθοδο σε σχέση με την εναλλακτική. Για παράδειγμα, για τη δημιουργικότητα (παραδοσιακή:78,9% ενώ στην εναλλακτική:63,7%), για τη φιλαναγνωσία (παραδοσιακή:63,7% ενώ στην εναλλακτική: 39,0%) και τέλος βοήθεια από τη μέθοδο (παραδοσιακή 14,6% ενώ στην εναλλακτική:5,4%). Οι απαντήσεις παρουσιάζονται ανά διδακτική μέθοδο, στον Πίνακα 9.10.

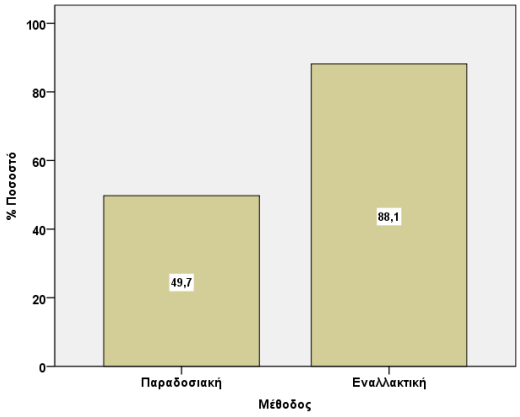
Πίνακας 9.10. Δηλώσεις μαθητών για τη συνεισφορά των διδασκαλιών (παραδοσιακή και εναλλακτική) στην αλλαγή της στάσης του μαθητή.

		Μέθοδος						Σύνολο		
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Δημιουργικότητα	**Καθόλου**	126	34,1%	66,3%	243	65,9%	42,5%	369	48,4%	<0,001
	Λίγο	24	16,6%	12,6%	121	83,4%	21,2%	145	19,0%	
	Μέτρια	13	14,6%	6,8%	76	85,4%	13,3%	89	11,7%	
	Αρκετά	16	20,0%	8,4%	64	80,0%	11,2%	80	10,5%	
	Πάρα πολύ	11	13,9%	5,8%	68	86,1%	11,9%	79	10,4%	
Φιλαναγνωσία	**Καθόλου**	87	38,7%	45,8%	138	61,3%	24,1%	225	29,5%	<0,001
	Λίγο	34	28,6%	17,9%	85	71,4%	14,9%	119	15,6%	
	Μέτρια	36	24,3%	18,9%	112	75,7%	19,6%	148	19,4%	
	Αρκετά	21	12,9%	11,1%	142	87,1%	24,8%	163	21,4%	
	Πάρα πολύ	12	11,2%	6,3%	95	88,8%	16,6%	107	14,0%	
Συνεισφορά	**Καθόλου**	8	53,3%	4,3%	7	46,7%	1,2%	15	2,0%	<0,001
Μεθόδου	**Λίγο**	19	44,2%	10,3%	24	55,8%	4,2%	43	5,7%	
	Μέτρια	27	30,3%	14,6%	62	69,7%	11,0%	89	11,9%	
	Αρκετά	55	25,2%	29,7%	163	74,8%	28,8%	218	29,0%	
	Πάρα πολύ	76	19,7%	41,1%	310	80,3%	54,8%	386	51,4%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%) ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. παρακίνηση).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%) ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.2.2.5. Αποτίμηση μεθόδου

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών αφορούν στην αποτίμηση της εφαρμοζόμενης μεθόδου.



Γράφημα 9.5. Θετικές απαντήσεις μαθητών στο ερώτημα εάν θα επιθυμούσαν την επανάληψη μιας τέτοιας διδασκαλίας.

Στο Γράφημα 9.5., παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στο ερώτημα εάν οι μαθητές θα επιθυμούσαν την επανάληψη του μαθήματος με αντίστοιχη μέθοδο. Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανά μέθοδο διδασκαλίας (p<0,001), με το χαμηλότερο ποσοστό που έχουν οι μαθητές που παρακολούθησαν

την παραδοσιακή διδασκαλία (49,7%) σε σχέση με τους μαθητές που συμμετείχαν στην εναλλακτική μέθοδο (88,1%).

Στον Πίνακα 9.11, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα του Γραφήματος 9.6., καθώς και της ερώτησης σχετικά με το ποια Τέχνη θεωρείται ότι έχει τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην παρακολούθηση του μαθήματος. Τα ποσοστά για τις Τέχνες δεν διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ των μεθόδων (p=0,111). Τά ποσοστά της επιλογής διαμορφώθηκαν ως εξής: η επιλογή Θέατρο έλαβε 27,1% (παραδοσιακή) και 26,0% (εναλλακτική), η επιλογή Ζωγραφική έλαβε 13,3% (παραδοσιακή) και 9,5% (εναλλακτική), η επιλογή Μουσική16,0% (παραδοσιακή) και 23,5% (εναλλακτική) και τέλος η επιλογή Κινηματογράφος 43,6% (παραδοσιακή) και 41,1% (εναλλακτική).

Πίνακας 9.11. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών για την αποτίμηση της μεθόδου.

Βοήθεια στην Παρακολούθηση	**Μέθοδος**						**Σύνολο**		
	Παραδοσιακή			**Εναλλακτική**					
	N	**%[1]**	**%[2]**	**N**	**%[1]**	**%[2]**	**N**	**%[2]**	**P**
Θέατρο	51	25,6%	**27,1%**	148	74,4%	**26,0%**	199	26,3%	0.111
Ζωγραφική	25	31,6%	**13,3%**	54	68,4%	**9,5%**	79	10,4%	
Μουσική	30	18,3%	**16,0%**	134	81,7%	**23,5%**	164	21,6%	
Κινηματογράφος	82	25,9%	**43,6%**	234	74,1%	**41,1%**	316	41,7%	
Επανάληψη Μεθόδου									
Όχι	96	58,5%	50,3%	68	41,5%	11,9%	164	21,5%	<0,001
Ναι	95	15,8%	**49,7%**	505	84,2%	**88,1%**	600	78,5%	

9.1.2.2.6. Επενέργεια μεθόδου – Τέχνης

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η άποψη των μαθητών σχετικά με τη συνεισφορά της μεθόδου (Θέατρο, Κινηματογράφος, Ζωγραφική, Μουσική) στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συνεισφορά της κάθε Τέχνης στην διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, η ταξινόμηση που προκύπτει από τους μαθητές που παρακολούθησαν με **παραδοσιακή** διδασκαλία διαμορφώνεται ως εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (43,6) ανέφερε τον Κινηματογράφο, στη δεύτερη θέση βρίσκεται το Θέατρο με ποσοστό 27,1%, στη συνέχεια το 16% ανέφερε τη Μουσική και τέλος το 13,3 ανέφερε τη Ζωγραφική. Στους μαθητές που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες με χρήση θεατρικών τεχνικών, την πρώτη θέση εξακολουθεί να καταλαμβάνει ο Κινηματογράφος ως το μέσο, που συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σε ποσοστό 40,6%. Τη

δεύτερη θέση (37,1) έχει το Θέατρο, ποσοστό αυξημένο κατά 9,5 μονάδες σε σχέση με τη διδασκαλία που διεξήχθη με την παραδοσιακή μέθοδο. Την τρίτη θέση καταλαμβάνει η Μουσική (17,1%) και τέταρτη αναφέρεται η Ζωγραφική (5,3%).
Στους μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα όπου η διδασκαλία έγινε με την αξιοποίηση της Ζωγραφικής, την πρώτη θέση εξακολουθεί να καταλαμβάνει ο Κινηματογράφος, καθώς 37,3% των μαθητών πιστεύει ότι συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει η Μουσική (27, 5%), την τρίτη θέση έχει η Ζωγραφική (19,6%, αυξημένο κατά 6,2%, σε σχέση με τη διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο). Τέλος, την τέταρτη θέση καταλαμβάνει το Θέατρο με ποσοστό 15,7%.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ιδιαίτερα σημαντική την επίδραση της αξιοποίησης της Μουσικής στις διδασκαλίες. Στις διδασκαλίες που έγιναν με αξιοποίηση της Μουσικής, οι μαθητές απάντησαν ότι η Μουσική συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε ποσοστό 41,1%, αυξημένο κατά 25,1% σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στη δεύτερη θέση, βρίσκεται το Θέατρο, με ποσοστό 27,1%, ενώ στην τρίτη θέση βρίσκεται ο Κινηματογράφος, με ποσοστό 26,2%, και στην τελευταία θέση με ποσοστό 5,6% βρίσκεται η Ζωγραφική.

Τέλος, στις διδασκαλίες όπου η μέθοδος ήταν ο Κινηματογράφος, ο Κινηματογράφος καταλαμβάνει την πρώτη θέση με ποσοστό 57,1%, ποσοστό αυξημένο κατά 13,8% σε σχέση με τις διδασκαλίες που έγιναν με την παραδοσιακή μέθοδο. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει το Θέατρο, με ποσοστό 22,9%, την τρίτη η Μουσική, με ποσοστό 13,6%, και την τελευταία θέση η Ζωγραφική με 6,4%. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται ανά Τέχνη, στον Πίνακα 9.12.

Πίνακας 9.12. Απόψεις μαθητών για τη συνεισφορά της κάθε Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Μέθοδος	Βοήθεια από Τέχνη	N	%1	%2
Παραδοσιακή	**Θέατρο**	51	25,6%	27,1%
	Ζωγραφική	25	31,6%	13,3%
	Μουσική	30	18,3%	16,0%
	Κινηματογράφος	82	25,9%	43,6%
Θέατρο	**Θέατρο**	63	31,7%	37,1%
	Ζωγραφική	9	11,4%	5,3%
	Μουσική	29	17,7%	17,1%
	Κινηματογράφος	69	21,8%	40,6%
Ζωγραφική	**Θέατρο**	24	12,1%	15,7%
	Ζωγραφική	30	38,0%	19,6%
	Μουσική	42	25,6%	27,5%
	Κινηματογράφος	57	18,0%	37,3%
Μουσική	**Θέατρο**	29	14,6%	27,1%
	Ζωγραφική	6	7,6%	5,6%
	Μουσική	44	26,8%	41,1%
	Κινηματογράφος	28	8,9%	26,2%
Κινηματογράφος	**Θέατρο**	32	16,1%	22,9%
	Ζωγραφική	9	11,4%	6,4%
	Μουσική	19	11,6%	13,6%
	Κινηματογράφος	80	25,3%	57,1%

1 Ποσοστό % ως προς μεταβλητή ενδιαφέροντος (π.χ. βοήθεια από την Τέχνη θεάτρου).
2 Ποσοστό % από τη μέθοδο διδασκαλίας

9.1.2.3. Αποτελέσματα επίδρασης παραγόντων στην ευχαρίστηση, στην κατανόηση και στην επιθυμία επανάληψης της μεθόδου διδασκαλίας

Σε αυτήν την ενότητα διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν: α) την ευχαρίστηση, β) την κατανόηση του μαθήματος γ) την επιθυμία για επανάληψη των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στο μάθημα της Λογοτεχνίας είτε με την παραδοσιακή είτε με τη διδασκαλία με τις Τέχνες. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν, ως προς την επιρροή, αφορούσαν δημογραφικές μεταβλητές, μεταβλητές επίδοσης, μεταβλητές που σχετιζόταν με το υπόβαθρο (π.χ. αριθμός λογοτεχνικών βιβλίων), τη σχέση με τις Τέχνες και τον/την διδάσκοντα/ουσα. Η περιγραφή της διαδικασίας παρουσιάζεται αναλυτικά στη μεθοδολογία, στην ενότητα «μοντέλα επιδράσεων».

Στους Πίνακες 9.13 και 9.14 παρουσιάζονται οι επιδράσεις των προαναφερομένων παραγόντων στις μεταβλητές «ευχαρίστηση», «κατανόηση του μαθήματος» και «επιθυμία επανάληψης του μαθήματος», και εκφράζονται στη μορφή λόγου συμπληρωματικών πιθανοτήτων (odd's ratio ή OR) με 95% διάστημα εμπιστοσύνης (95%ΔΕ). Επίσης καταγράφεται η τιμή p, που προκύπτει από την εφαρμογή των στατιστικών μεθόδων λογιστικής παλινδρόμησης.

Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι και στις τρεις μεταβλητές υπήρχε επίδραση φύλου, τα κορίτσια, δηλαδή, δηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία για επανάληψη του μαθήματος (OR: 1,85, 95%ΔΕ: 1,30-2,62), μεγαλύτερη ευχαρίστηση (OR: 2,33, 95%ΔΕ: 1,71-3,18) και υψηλότερο βαθμό κατανόησης (OR: 2,06, 95%ΔΕ: 1,50-2,82) από ό,τι τα αγόρια. Δεν παρουσιάστηκαν στατιστικές διαφορές (OR=1,0) στις μεταβλητές περιοχή (αστική ή αγροτική) και είδος σχολείου (συμβατικό ή πειραματικό/καλλιτεχνικό). Η εναλλακτική μέθοδος παρουσιάζει θετική επίδραση στους μαθητές που ζητούν περισσότερο την επανάληψη της διδασκαλίας (OR:7,50, 95%ΔΕ:5,13-10,98), στην ευχαρίστηση από τη διδασκαλία (OR: 5,65, 95%ΔΕ: 3,97-8,02) και την κατανόηση του κειμένου (OR: 2,48, 95%ΔΕ: 1,76-3,49), σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως παραπάνω, παρουσιάζονται όταν συγκρίνεται η παραδοσιακή μέθοδος με κάθε μία από τις διδασκαλίες με τις Τέχνες (Θέατρο, Κινηματογράφο, Μουσική, Ζωγραφική). Όλες οι εναλλακτικές μέθοδοι παρουσιάζουν θετική συσχέτιση συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο. Οι τιμές OR κυμάνθηκαν από 6,54 έως 9,15 για τις συσχετίσεις των μεταβλητών «επανάληψη μεθόδου» και Μουσική και Θέατρο αντίστοιχα. Παρόμοια, η ευχαρίστηση κυμάνθηκε από 4,71 για τις μεταβλητές «ευχαρίστηση» και Θέατρο, έως 6,28 για τις μεταβλητές «ευχαρίστηση» και Ζωγραφική ως μέθοδο. Τέλος, η μεταβλητή «κατανόηση» δείχνει τη χαμηλότερη τιμή επίδρασης από τη μέθοδο διδασκαλίας «Ζωγραφική» (OR: 2,05), και την υψηλότερη τιμή επίδρασης από τη μέθοδο «Μουσική» (OR: 2,97).

Η ευχαρίστηση από τη διαδικασία δείχνει να επηρεάζεται θετικά από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, με τους μαθητές του Λυκείου να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές OR: 1,37, 95%ΔΕ: 1,01-1,86). Η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος

επηρεάζεται μόνο στους μαθητές με υψηλή μέση βαθμολογία (19-20) με OR: 2,64 (95% ΔΕ: 1,34-5,18). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν δείχνει να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ευχαρίστηση από το μάθημα, την επιθυμία για επανάληψη του μαθήματος και την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου (OR: 1,0).

Πίνακας 9.13. Επίδραση παραγόντων στις μεταβλητές «ευχαρίστηση» από το μάθημα, «κατανόηση» του μαθήματος και «επανάληψη» της μεθόδου (αδροί δείκτες).

		Επανάληψη				Ευχαρίστηση				Κατανόηση			
				95% ΔΕ				95% ΔΕ				95% ΔΕ	
		P	OR	Κάτω	Άνω	P	OR	Κάτω	Άνω	P	OR	Κάτω	Άνω
Φύλο	**Κορίτσι**	0,001	1,85	1,30	2,62	<0,001	2,33	1,71	3,18	<0,001	2,06	1,50	2,82
Περιοχή Σχολείου	**Επαρχιακό**	0,214	1,37	0,83	2,25	0,116	1,41	0,92	2,17	0,365	1,22	0,79	1,87
Είδος Σχολείου	**Πειραματικό/ Καλλιτεχνικό**	0,123	1,42	0,91	2,23	0,338	1,20	0,82	1,76	0,238	1,26	0,86	1,86
Μέθοδος	**Θέατρο**	<0,001	9,15	5,15	16,28	<0,001	4,71	3,00	7,40	<0,001	2,59	1,65	4,07
	Ζωγραφική	<0,001	6,72	3,88	11,64	<0,001	6,28	3,85	10,24	0,002	2,05	1,31	3,22
	Κινηματογράφος	<0,001	8,00	4,12	15,54	<0,001	6,16	3,55	10,70	0,001	2,46	1,46	4,13
	Μουσική	<0,001	6,54	3,74	11,46	<0,001	5,95	3,62	9,78	<0,001	2,97	1,82	4,84
Μέθοδος	**Εναλλακτική**	<0,001	7,50	5,13	10,98	<0,001	5,64	3,97	8,02	<0,001	2,48	1,76	3,49
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	**Λύκειο**	0,714	0,94	0,66	1,32	0,045	1,37	1,01	1,86	0,378	0,87	0,64	1,19
Επίδοση	**14-16**	0,651	1,18	0,58	2,41	0,347	1,37	0,71	2,64	0,347	1,37	0,71	2,64
	17-18	0,103	1,83	0,88	3,77	0,116	1,69	0,88	3,25	0,092	1,76	0,91	3,38
	19-20	0,063	2,01	0,96	4,20	0,051	1,94	1,00	3,77	0,005	2,64	1,34	5,18
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	**Λύκειο**	0,379	0,74	0,38	1,45	0,406	0,79	0,44	1,39	0,480	0,81	0,46	1,44
	Πανεπιστήμιο	0,158	0,62	0,31	1,21	0,343	0,76	0,43	1,35	0,582	0,85	0,48	1,52
	Μεταπτυχιακό	0,304	0,62	0,25	1,53	0,054	0,47	0,22	1,01	0,630	0,82	0,37	1,82
	Διδακτορικό	0,809	1,16	0,35	3,89	0,198	0,55	0,23	1,36	0,618	1,30	0,47	3,62
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	**Λύκειο**	0,086	1,72	0,93	3,18	0,251	1,39	0,79	2,46	0,717	1,11	0,63	1,97
	Πανεπιστήμιο	0,153	1,58	0,84	2,95	0,481	1,23	0,69	2,18	0,369	1,31	0,73	2,37
	Μεταπτυχιακό	0,742	1,14	0,52	2,48	0,885	0,95	0,46	1,94	0,787	1,11	0,53	2,32
	Διδακτορικό	0,319	1,84	0,55	6,12	0,965	1,02	0,38	2,76	0,574	1,36	0,47	3,91

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι επηρεάζει θετικά τις δηλώσεις των μαθητών για επανάληψη του μαθήματος (OR: 2,14, 95%ΔΕ: 1,40-3,28) και την κατανόηση του μαθήματος (OR: 1,65, 95%ΔΕ: 1,10-2,48). Η σχέση του αριθμού λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζει ο μαθητής με την επανάληψη του μαθήματος δείχνει να επηρεάζεται σε όσους διαβάζουν 2-3 βιβλία OR: 2,19, 95%ΔΕ: 1,34-3,56) και 4-5 βιβλία (OR: 3,41, 95%ΔΕ: 1,73-6,75), έχοντας ως βάση αυτούς που δεν διαβάζουν κανένα βιβλίο. Ομοίως, η ευχαρίστηση από το μάθημα επηρεάστηκε θετικά από

τους μαθητές που διαβάζουν 1-2 βιβλία (OR:1,93, 95%ΔΕ: 1,25-3,00) και 4-5 βιβλία (OR: 2,66, 95%ΔΕ: 1,50-4,71). Η σχέση είναι πιο ξεκάθαρη για την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων, σε αυτήν την κατηγορία: όλες οι κατηγορίες αναγνωστών μαθητών παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές OR (1,64 για 1 βιβλίο, 2,66 για 2-3 βιβλία, 3,40 για 4-5 βιβλία και 2,15 για >5 βιβλία) σε σχέση με αυτούς που δεν διαβάζουν.

Με εξαίρεση τις απαντήσεις για το εάν «σας αρέσει ο Κινηματογράφος», που δεν παρουσίασαν διαφοροποίηση στις μεταβλητές «ευχαρίστηση», «επανάληψη» και «κατανόηση» (OR: 1,0), καθώς και τις απαντήσεις στο ερώτημα «εάν σας αρέσει η Μουσική», που δεν ήταν δυνατόν να υπολογισθούν, οι μεταβλητές Θέατρο και Ζωγραφική παρουσίασαν θετική επίδραση σε όλες τις κατηγορίες (OR> 1.0).

Το ενδιαφέρον, που μετρήθηκε ως μέση τιμή των απαντήσεων των μαθητών, έδειξε ότι επηρεάζει θετικά την επανάληψη του μαθήματος (OR: 5,86, 95%ΔΕ: 4,38-7,84), την ευχαρίστηση από το μάθημα (OR: 14,99, 95%ΔΕ: 9,99-22,49) και την κατανόηση του μαθήματος (OR: 7,19, 95%ΔΕ:5,28-9,78). Οι αντίστοιχες τιμές της θετικής συσχέτισης της στάσης τους καθηγητή ήταν (OR: 4,01, 95%ΔΕ: 3,04-5,09) για την επανάληψη, 4,79, 95%ΔΕ: 3,62-6,35 για την ευχαρίστηση και 3,67, 95%ΔΕ: 2,83-4,76 για την κατανόηση.

Στον Πίνακα 9.14. καταγράφονται οι επιδράσεις παραγόντων στις μεταβλητές «ευχαρίστηση» από το μάθημα, «κατανόηση» του μαθήματος και «επανάληψη» της μεθόδου (αδροί δείκτες).

Πίνακας 9.14. Επιδράσεις παραγόντων στις μεταβλητές «ευχαρίστηση» από το μάθημα, «κατανόηση» του μαθήματος και «επανάληψη» της μεθόδου (αδροί δείκτες)

		Επανάληψη				Ευχαρίστηση				Κατανόηση			
				95% ΔΕ				95% ΔΕ				95% ΔΕ	
		p	OR	Κάτω	Άνω	P	OR	Κάτω	Άνω	P	OR	Κάτω	Άνω
Βιβλιοθήκη	**Ναι**	<0,001	2,14	1,40	3,28	0,386	1,20	0,79	1,81	0,016	1,65	1,10	2,48
Αριθμός βιβλίων	**1 βιβλία**	0,485	1,20	0,72	2,02	0,362	1,25	0,77	2,03	0,045	1,64	1,01	2,67
/έτος	**2-3 βιβλία**	0,002	2,19	1,34	3,56	0,003	1,93	1,25	3,00	<0,001	2,66	1,71	4,14
	4-5 βιβλία	<0,001	3,41	1,73	6,75	0,001	2,66	1,50	4,71	<0,001	3,40	1,91	6,04
	>5 βιβλία	0,110	1,59	0,90	2,82	0,313	1,30	0,78	2,17	0,004	2,15	1,27	3,65
Σας αρέσει													
Θέατρο	**Λίγο**	0,002	3,09	1,51	6,35	0,030	2,13	1,08	4,22	0,036	2,08	1,05	4,12
	Μέτρια	0,001	2,86	1,51	5,42	0,013	2,21	1,18	4,12	<0,001	3,10	1,64	5,85
	Πολύ	<0,001	4,33	2,26	8,30	<0,001	3,27	1,75	6,12	<0,001	4,09	2,17	7,72
	Πάρα πολύ	<0,001	4,36	2,24	8,51	<0,001	5,27	2,73	10,18	<0,001	8,91	4,47	17,78
Κινηματογράφος	**Λίγο**	0,699	1,80	0,09	35,42	0,404	3,67	0,17	77,55	0,550	2,50	0,12	50,44
	Μέτρια	0,590	2,20	0,12	38,83	1,000	1,00	0,06	17,41	0,863	0,78	0,04	13,56
	Πολύ	0,294	4,47	0,27	73,20	0,702	1,72	0,11	27,95	0,630	1,98	0,12	32,24
	Πάρα πολύ	0,360	3,67	0,23	59,09	0,534	2,41	0,15	38,85	0,489	2,67	0,17	42,92
Ζωγραφική	**Λίγο**	0,022	2,14	1,12	4,08	0,218	1,45	0,80	2,60	0,007	2,27	1,25	4,11
	Μέτρια	0,026	2,02	1,09	3,76	0,008	2,20	1,23	3,92	0,002	2,52	1,42	4,50
	Πολύ	0,016	2,13	1,15	3,96	0,002	2,48	1,39	4,42	<0,001	5,53	3,00	10,20
	Πάρα πολύ	0,007	2,41	1,28	4,53	<0,001	3,02	1,67	5,48	<0,001	3,46	1,91	6,25
Ενδιαφέρον		<0,001	5,86	4,38	7,84	<0,001	14,99	9,99	22,49	<0,001	7,19	5,28	9,78
Στάση Καθηγητή		<0,001	4,01	3,04	5,29	<0,001	4,79	3,62	6,35	<0,001	3,67	2,83	4,76

Στον Πίνακα 9.15., παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των πολλαπλών λογιστικών παλινδρομήσεων για τη μεταβλητή **«επανάληψη μαθήματος».** Οι μεταβλητές που παρέμειναν στην ανάλυση ήταν αυτές που παρουσίασαν τιμή p<0,200: φύλο, μέθοδος, είδος σχολείου, επίδοση, ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι, αριθμός βιβλίων Λογοτεχνίας/έτος, ευχαρίστηση από Θέατρο και ευχαρίστηση από Ζωγραφική, εάν το μάθημα είχε ενδιαφέρον και η στάση του καθηγητή.

Χρησιμοποιήθηκε η απευθείας εισαγωγή μεταβλητών (μέθοδος Enter) και η σταδιακή εξαγωγή μεταβλητών (μέθοδος backward). Γενικό αποτέλεσμα και των δύο μεθόδων εισαγωγής είναι ότι η εναλλακτική μέθοδος επιδρά θετικά στη δήλωση των μαθητών για επανάληψη του μαθήματος της Λογοτεχνίας (OR: 5,40, 95% ΔΕ: 3,30-8,85-enter, OR: 5,71, 95% ΔΕ: 3,56-9,16-backward). Η ύπαρξη

βιβλιοθήκης στο σπίτι επιδρά και αυτή θετικά στην επανάληψη του μαθήματος (OR: 2.16, 95% ΔΕ:1,13-4,11, enter, OR: 2.27, 95% ΔΕ: 1,27-4,08). Επίσης το ενδιαφέρον για το μάθημα παρουσίασε τιμές OR: 3,99, 95% ΔΕ: 2,81-5,65 για τη μέθοδο enter και OR: 3,84, 95%ΔΕ: 2,78-5,29 για τη μέθοδο backward. Η «θετική» στάση του καθηγητή ευνοεί την επανάληψη του μαθήματος, όπως δείχνουν οι τιμές OR (2,54, 95% ΔΕ: 1,76-3,67 και 2,27, 95% ΔΕ: 1,63-3,17) και για τις δύο μεθόδους επιλογής.

Πίνακας 9.15. Αποτελέσματα επίδρασης μεθόδου στη μεταβλητή «επανάληψη μαθήματος» (σταθμισμένοι λόγοι OR) με δύο μεθόδους εισαγωγής μεταβλητών (enter και backward).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ		ENTER				BACKWARD			
				95% ΔΕ				95% ΔΕ	
		P	OR	Κάτω	Πάνω	P	OR	Κάτω	Πάνω
Φύλο	**Κορίτσι**	0,659	1,13	0,67	1,90				
Μέθοδος	**Εναλλακτική**	<0,001	5,40	3,30	8,85	<0,001	5,71	3,56	9,16
Είδος Σχολείου	**Πειραματικό/ Καλλιτεχνικό**	0,088	1,75	0,92	3,31				
Επίδοση	**14-16**	0,665	1,26	0,45	3,51				
	17-18	0,794	1,15	0,40	3,29				
	19-20	0,672	1,26	0,43	3,75				
Βιβλιοθήκη	**Ναι**	0,020	2,16	1,13	4,11	0,006	2,27	1,27	4,08
Αριθμός βιβλίων /έτος	**1 βιβλία**	0,322	0,67	0,31	1,47				
	2-3 βιβλία	0,990	1,00	0,49	2,01				
	4-5 βιβλία	0,364	1,55	0,60	3,99				
	>5 βιβλία	0,394	1,46	0,61	3,49				
Θέατρο	**Λίγο**	0,568	1,35	0,48	3,78				
	Μέτρια	0,672	1,23	0,47	3,23				
	Πολύ	0,671	1,24	0,46	3,37				
	Πάρα πολύ	0,632	0,77	0,27	2,21				
Ζωγραφική	**Λίγο**	0,257	1,71	0,67	4,36				
	Μέτρια	0,451	1,42	0,57	3,50				
	Πολύ	0,810	0,89	0,36	2,24				
	Πάρα πολύ	0,913	1,05	0,40	2,75				
Ενδιαφέρον		<0,001	3,99	2,81	5,65	<0,001	3,84	2,78	5,29
Στάση Καθηγητή		<0,001	2,54	1,76	3,67	0,001	2,27	1,63	3,17

Η πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση εφαρμόστηκε και στη μεταβλητή **«ευχαρίστηση»** και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.16. Οι αρχικές μεταβλητές στα μοντέλα επίδρασης ήταν: το φύλο, το είδος του σχολείου, η εφαρμοζόμενη μέθοδος, το επίπεδο σπουδών, η επίδοση του μαθητή, η

ευχαρίστηση από το Θέατρο και τη Ζωγραφική, το ενδιαφέρον του μαθήματος και η στάση του καθηγητή.

Με εξαίρεση τη μεταβλητή φύλο, που δεν παρουσίασε επίδραση στη μέθοδο enter (OR=1.0) αλλά παρουσίασε στη μέθοδο επιλογής backward (OR: 1,58, 95%ΔΕ: 1,01-2,48), οι μεταβλητές που έδειξαν επίδραση ήταν: η μέθοδος διδασκαλίας, το ενδιαφέρον του μαθήματος και η στάση του καθηγητή. Η μέθοδος διδασκαλίας έδειξε θετική επίδραση στην ευχαρίστηση των μαθητών (OR: 3,93, 95% ΔΕ: 2,41-6,40, μέθοδος enter OR: 3,52, 95% ΔΕ: 2,21-5,62 μέθοδος backward). Το ενδιαφέρον για το μάθημα σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση (OR:9,69, 95% ΔΕ: 6,32-14,85) και παρόμοια θετική συσχέτιση παρουσίασε η στάση του καθηγητή (OR: 2,23, 95% ΔΕ: 1,57-3,17).

Πίνακας 9.16. Αποτελέσματα επίδρασης μεθόδου στη μεταβλητή «ευχαρίστηση από το μάθημα» (σταθμισμένοι λόγοι OR) με δύο μεθόδους εισαγωγής μεταβλητών (enter και backward).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ		ENTER				BACKWARD			
				95% ΔΕ				95% ΔΕ	
		P	OR	Κάτω	Πάνω	P	OR	Κάτω	Πάνω
Φύλο	**Κορίτσι**	0,094	1,52	0,93	2,47	0,044	1,58	1,01	2,48
Είδος Σχολείου	**Πειραματικό/ Καλλιτεχνικό**	0,765	0,90	0,46	1,76				
Μέθοδος	**Εναλλακτική**	0,000	3,93	2,41	6,40	<0,001	3,52	2,21	5,62
Επίπεδο Σπουδών	**Λύκειο**	0,975	1,01	0,62	1,63				
Επίδοση	**14-16**	0,218	1,88	0,69	5,16				
	17-18	0,430	1,50	0,55	4,07				
	19-20	0,299	1,72	0,62	4,81				
Θέατρο	**Λίγο**	0,195	0,50	0,17	1,43				
	Μέτρια	0,201	0,52	0,19	1,42				
	Πολύ	0,139	0,46	0,17	1,28				
	Πάρα πολύ	0,458	0,67	0,23	1,94				
Ζωγραφική	**Λίγο**	0,775	0,88	0,38	2,07				
	Μέτρια	0,191	1,79	0,75	4,29				
	Πολύ	0,497	1,35	0,56	3,25				
	Πάρα πολύ	0,332	1,59	0,62	4,04				
Ενδιαφέρον		0,000	10,24	6,52	16,06	<0,001	9,69	6,32	14,85
Στάση Καθηγητή		0,000	2,36	1,63	3,41	<0,001	2,23	1,57	3,17

Για το μοντέλο πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης που αφορά στην **«κατανόηση του μαθήματος»**, χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές: φύλο, μέθοδος, επίδοση μαθητών, ύπαρξη βιβλιοθήκης, αριθμός λογοτεχνικών βιβλίων ανά έτος, ευχαρίστηση από τις Τέχνες (Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Ζωγραφική), ενδιαφέρον του μαθήματος και στάση του καθηγητή (Πίνακας 9.17).

Πίνακας 9.17. Αποτελέσματα επίδρασης μεθόδου στη μεταβλητή «κατανόηση του μαθήματος» (σταθμισμένοι λόγοι OR) με δύο μεθόδους εισαγωγής μεταβλητών (enter και backward).

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ		ENTER				BACKWARD			
				95% ΔΕ				95% ΔΕ	
		p	OR	Κάτω	Πάνω	P	OR	Κάτω	Πάνω
Φύλο	**Κορίτσι**	0,902	0,97	0,61	1,54				
Μέθοδος	**Εναλλακτική**	0,366	1,24	0,78	1,98				
Επίδοση	**14-16**	0,568	1,29	0,53	3,14				
	17-18	0,593	1,28	0,52	3,13				
	19-20	0,143	2,02	0,79	5,14				
Βιβλιοθήκη	**Ναι**	0,780	1,08	0,62	1,91				
Αριθμός βιβλίων /έτος	**1 βιβλία**	0,494	1,26	0,64	2,48				
	2-3 βιβλία	0,261	1,41	0,77	2,57				
	4-5 βιβλία	0,522	1,28	0,60	2,75				
	>5 βιβλία	0,094	1,97	0,89	4,37				
Θέατρο	**Λίγο**	0,890	0,94	0,36	2,41	0,952	1,03	0,41	2,60
	Μέτρια	0,457	1,41	0,57	3,48	0,307	1,58	0,66	3,78
	Πολύ	0,771	1,15	0,46	2,85	0,445	1,40	0,59	3,36
	Πάρα πολύ	0,053	2,64	0,99	7,07	0,015	3,22	1,25	8,26
Ζωγραφική	**Λίγο**	0,254	1,58	0,72	3,46	0,231	1,60	0,74	3,44
	Μέτρια	0,229	1,61	0,74	3,52	0,257	1,55	0,73	3,30
	Πολύ	0,002	3,60	1,58	8,19	0,003	3,44	1,54	7,68
	Πάρα πολύ	0,420	1,40	0,62	3,17	0,332	1,48	0,67	3,29
Ενδιαφέρον		<0,001	5,00	3,53	7,09	<0,001	5,12	3,66	7,17
Στάση Καθηγητή		<0,001	1,87	1,34	2,60	<0,001	1,83	1,32	2,52

Η κεντρική μεταβλητή μέθοδος δεν παρουσίασε επίδραση στην κατανόηση του μαθήματος (OR: 1,24, 95%ΔΕ: 0,78-1,98 μέθοδος enter) και δεν συμπεριλήφθηκε στις μεταβλητές για τη μέθοδο backward. Το ενδιαφέρον του μαθήματος έδειξε θετική επίδραση στην κατανόηση (OR: 5,00, 95%ΔΕ: 3,53-7,09 μέθοδος enter και OR: 5,12, 95%ΔΕ: 3,66-7,17 μέθοδος backward). Ομοίως και για τη στάση του καθηγητή (OR: 1,87, 95%ΔΕ: 1,34-2,60 μέθοδος enter και OR: 1,83, 95%ΔΕ: 1,32-

2,52). Η ευχαρίστηση από το Θέατρο παρουσίασε συσχέτιση με την κατανόηση μόνο στην επιλογή «πάρα πολύ» (OR: 3,22, 95%ΔΕ: 1,25-8,26), και η επιλογή «πολύ» παρουσίασε συσχέτιση με την κατανόηση (OR: 3,44, 95%ΔΕ: 1,54-7,48) για την ευχαρίστηση από τη Ζωγραφική.

9.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οι ίδιοι που συμμετείχαν στη διδασκαλία είτε των διδασκαλιών με την Τέχνη είτε των παραδοσιακών μεθόδων. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

9.1.3.1. Χαρακτηριστικά δείγματος

9.1.3.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Η πρώτη ενότητα των ερωτήσεων, που αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται στον πίνακα 9.18. Το σύνολο των εκπαιδευτικών ήταν 32 και στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες (30 γυναίκες, 93,8% του δείγματος). Οι δεκαεννιά (19) εκπαιδευτικοί (59,4%) ήταν απόφοιτοι Τμήματος Φιλολογίας, οι οκτώ (8) εκπαιδευτικοί (25,0%) ήταν απόφοιτοι Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας και οι πέντε (5) ήταν απόφοιτοι (15,0%) Τμήματος Φ.Π.Ψ./Φ.Κ.Σ. Η κατανομή ανά τμήμα αποφοίτησης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,490), όπως επίσης και το επίπεδο σπουδών (Πτυχίο, MSc, PhD) (p=0,063). Τέλος, η κατανομή σε παραδοσιακή και σε μέθοδο διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών έδειξε ότι η προϋπηρεσία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (εναλλακτική μέθοδος: 1-10 έτη, 8 άτομα, 34,8%, 11-20 έτη, 9 άτομα, 39,1%, >20 έτη, 6 άτομα, 26,1%) (p=0,287).

Πίνακας 9.18. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

		Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Φύλο	**Άνδρας**	0	0,0%	0,0%	2	100,0%	8,7%	2	6,3%	0,361
	Γυναίκα	9	30,0%	100,0%	21	70,0%	91,3%	30	93,8%	
Επίπεδο Σπουδών	**Πτυχίο**	8	44,4%	88,9%	10	55,6%	43,5%	18	56,3%	0,063
	MSc	1	9,1%	11,1%	10	90,9%	43,5%	11	34,4%	
	Ph.D.	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	13,0%	3	9,4%	
Τμήμα Αποφοίτησης	**Φιλολογία**	6	31,6%	66,7%	13	68,4%	56,5%	19	59,4%	0,490
	Ιστορία-Αρχαιολογία	1	12,5%	11,1%	7	87,5%	30,4%	8	25,0%	
	ΦΠΣ/ΦΚΣ	2	40,0%	22,2%	3	60,0%	13,0%	5	15,6%	
Προϋπηρεσία	**1-10**	2	20,0%	22,2%	8	80,0%	34,8%	10	31,3%	0,287

(έτη)	**11-20**	2	18,2%	22,2%	9	81,8%	39,1%	11	34,4%
	>20	5	45,5%	55,6%	6	54,5%	26,1%	11	34,4%

1 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. φύλο καθηγητή).
2 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.3.1.2. Σχέση με τις Τέχνες

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη Λογοτεχνία και τις άλλες Τέχνες [Θέατρο, Ζωγραφική, Μουσική, Κινηματογράφο] αναλύεται σε αυτήν την ενότητα. Οι 32 εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη σχέση τους με τη Λογοτεχνία ως αναγνώστες και τον βαθμό που οι άλλες Τέχνες τούς αρέσουν.

Η πρώτη παρατήρηση σχετίζεται με το ότι όλοι οι ερωτώμενοι (32 άτομα, 100%) δηλώνουν ότι τους αρέσει η Λογοτεχνία. και ένα σημαντικό ποσοστό (21 άτομα, 65,6%) δηλώνει ότι διαβάζει Λογοτεχνία στον ελεύθερό χρόνο, σε ποσοστό «πολύ» έως «πάντα». Η τελευταία δήλωση δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά στους εκπαιδευτικούς των δύο μεθόδων διδασκαλίας (p=0,453). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την Τέχνη του θεάτρου ως περισσότερο αρεστή σε όλους τους εκπαιδευτικούς (31 άτομα, 96,9%), ακολουθούμενη από τη Μουσική (30, 93,8%), τον Κινηματογράφο (29 άτομα, 90,6%) και τέλος τη Ζωγραφική (23 άτομα 71,9%). Σε καμία από τις Τέχνες δεν παρουσιάστηκε στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα είδη διδασκαλίας (Θέατρο p=0,525, Ζωγραφική, p=0,642, Μουσική, p=0.477, Κινηματογράφος, p=0,119), (Πίνακας 9.19).

Πίνακας 9.19. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις Τέχνες και τη Λογοτεχνία

		Είδος διδασκαλίας								
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική			Σύνολο		
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Διαβάζετε Λογοτεχνία, στον ελεύθερο χρόνο σας;										
	Καθόλου έως Σπάνια	4	36,4%	44,4%	7	63,6%	30,4%	11	34,4%	0,453
	Πολύ έως Πάντα	5	23,8%	55,6%	16	76,2%	69,6%	21	65,6%	
Σας αρέσει ο/η/το										
Θέατρο;	**Καθόλου έως Μέτρια**	0	0,0%	0,0%	1	100,0%	4,3%	1	3,1%	0,525
	Πολύ/Πάρα πολύ	9	29,0%	100,0%	22	71,0%	95,7%	31	96,9%	
Ζωγραφική;	**Καθόλου έως Μέτρια**	2	22,2%	22,2%	7	77,8%	30,4%	9	28,1%	0,642
	Πολύ/Πάρα πολύ	7	30,4%	77,8%	16	69,6%	69,6%	23	71,9%	
Μουσική;	**Καθόλου έως Μέτρια**	1	50,0%	11,1%	1	50,0%	4,3%	2	6,3%	0,477
	Πολύ/Πάρα πολύ	8	26,7%	88,9%	22	73,3%	95,7%	30	93,8%	
Κινηματογράφος;	**Καθόλου έως Μέτρια**	2	66,7%	22,2%	1	33,3%	4,3%	3	9,4%	0,119
	Πολύ/Πάρα πολύ	7	24,1%	77,8%	22	75,9%	95,7%	29	90,6%	
Λογοτεχνία;	**Πολύ/Πάρα πολύ**	9	28,1%	100,0%	23	71,9%	100,0%	32	100,0%	ΔΥ

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. Σας αρέσει η Λογοτεχνία;).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

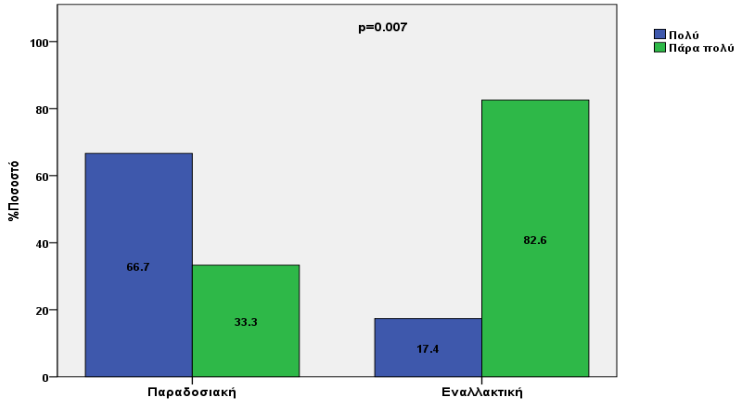
9.1.3.1.3. Απόψεις για την επιμόρφωση και τη διδακτική της Λογοτεχνίας

Στην επόμενη ενότητα ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: αν η διδασκαλία της Λογοτεχνίας τούς αρέσει, αν η επιμόρφωση συνεισφέρει, αν οι εναλλακτικές μέθοδοι συνεισφέρουν.

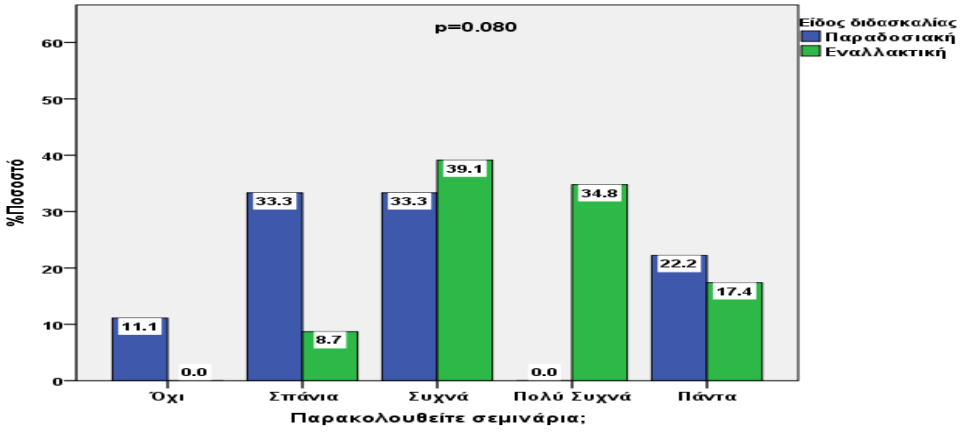
Στο Γράφημα 9.6., περιέχονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά είδος διδασκαλίας, ως προς το κατά πόσο τους αρέσει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, εάν, δηλαδή, φέρουν αποτέλεσμα στη διδακτική τους, καθώς και για το αν η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποτελεί ευχάριστη εκτέλεση έργου, παρουσιάζονται σε διαγράμματα και πίνακες. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» στο 100%, σχετικά με το ότι οι επιμορφώσεις

βελτιώνουν τη διδασκαλία του μαθήματος. Παρόμοια εικόνα καταγράφεται στις απαντήσεις στο κατά πόσο αρέσει στους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Σε ποσοστό 100% οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν στις κατηγορίες «μου αρέσει πολύ» και «μου αρέσει πάρα πολύ».

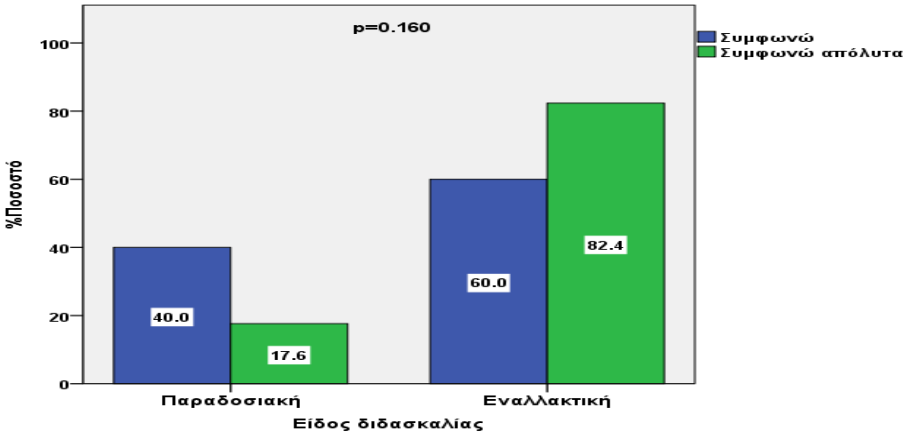
Επίσης, στο Γράφημα 9.7., παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα σεμινάρια στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο διάγραμμα 9.7(α), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων και στο Γράφημα 9.7(β), στην αποτελεσματικότητα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν. Από τα αποτελέσματα του Γραφήματος 9.7. παρατηρούμε α) ότι και οι δύο ομάδες διδασκαλίας συμμετέχουν με την ίδια συχνότητα στις επιμορφωτικές δράσεις (p=0,080) και β) στο ότι η επιμόρφωση βοηθάει τη διδασκαλία (p=0.160). Ενδιαφέρον προκαλεί ότι το 100% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επιμόρφωση βοηθάει «πολύ» ή «πάρα πολύ» τη διδασκαλία.



Γράφημα 9.6. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανά είδος διδασκαλίας στο κατά πόσο τους αρέσει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας



α) συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων



β) συνεισφορά σεμιναρίων στη βελτίωση του μαθήματος

Γράφημα 9.7. Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανά είδος διδασκαλίας για: α) τη συχνότητα παρακολούθησης σεμιναρίων και β) την άποψη τους για τη συνεισφορά της παρακολούθησης σεμιναρίων στη βελτίωση του μαθήματος.

9.1.3.1.4. Απόψεις για τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.20. και τον Πίνακα 9.21.

Από τα παρουσιαζόμενα αποτελέσματα του Πίνακα 9.20., οι 23 καθηγητές (71,9%) εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και οι υπόλοιποι 9 (28,1%) την παραδοσιακή. Από τις εναλλακτικές διδασκαλίες, το 30,4% των εκπαιδευτικών συμμετείχε με την Τέχνη «Θέατρο», ενώ η «Μουσική» και ο

«Κινηματογράφος» αξιοποιήθηκαν από 6 εκπαιδευτικούς (26,1%). Τέλος, η «Ζωγραφική» αξιοποιήθηκε από 4 εκπαιδευτικούς. Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, μεταξύ των ομάδων (p=0.256). Ανεξάρτητα, επίσης, από την ομάδα κατάταξης και οι δύο ομάδες υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη ανανέωσης μεθόδων (p=0,882) και ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών διδασκαλιών βοηθάει τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας (p=0,833).

Πίνακας 9.20. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους

		Είδος διδασκαλίας								
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική			Σύνολο		
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	
Είδος Μεθόδου	**Θέατρο**	-	-	-	7	100,0%	30,4%	7	30,4%	-
	Ζωγραφική				4	100,0%	17,4%	4	17,4%	
	Μουσική				6	100,0%	26,1%	6	26,1%	
	Κινηματογράφος				6	100,0%	26,1%	6	26,1%	
Χρησιμοποιείτε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας;	**Καθόλου έως Μέτρια**	8	33,3%	88,9%	16	66,7%	69,6%	24	75,0%	0, 256
	Πολύ/Πάρα πολύ	1	12,5%	11,1%	7	87,5%	30,4%	8	25,0%	
Υπάρχει ανάγκη ανανέωσης μεθόδων;	**Καθόλου έως Μέτρια**	1	25,0%	11,1%	3	75,0%	13,0%	4	12,5%	0,882
	Πολύ/Πάρα πολύ	8	28,6%	88,9%	20	71,4%	87,0%	28	87,5%	
Η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων βοηθάει στη διδασκαλία;	**Καθόλου έως Μέτρια**	1	33,3%	11,1%	2	66,7%	8,7%	3	9,4%	0,833
	Πολύ/Πάρα πολύ	8	27,6%	88,9%	21	72,4%	91,3%	29	90,6%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. υπάρχει ανάγκη ανανέωσης μεθόδων.

2. Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

Η επόμενη ενότητα εξετάζει την ψυχολογική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Ελέγχεται, δηλαδή, αν η εναλλακτική μέθοδος θεωρείται αγχωτική, πιεστική, απαιτητική, ανανεωτική ή ευχάριστη. Καμία από τις ελεγχόμενες μεταβλητές δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στα είδη διδασκαλίας ($p>0.05$). Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι κανένας από τους καθηγητές της εναλλακτικής μεθόδου δεν θεωρεί αγχωτική και πιεστική τη διδασκαλία του μαθήματος (Πίνακας 9.21.).

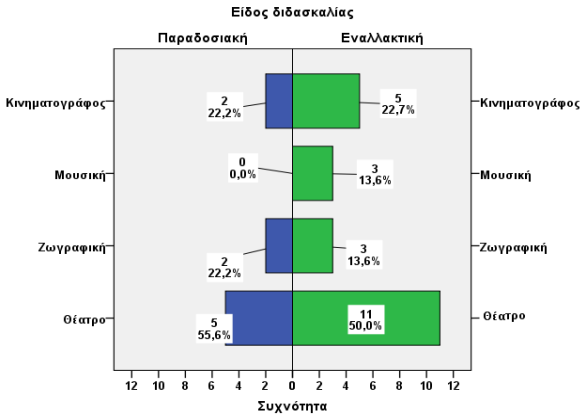
Πίνακας 9.21. Θεωρήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική ετοιμότητα για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων.

Συναίσθημα μαθήματος	Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
	Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
	N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Αγχωτική	2	100,0%	22,2%	0	0,0%	0,0%	2	6,3%	0,072
Πιεστική	2	100,0%	22,2%	0	0,0%	0,0%	2	6,3%	0,072
Απαιτητική	3	21,4%	33,3%	11	78,6%	47,8%	14	43,8%	0,457
Ανανεωτική	6	26,1%	66,7%	17	73,9%	73,9%	23	71,9%	0,682
Ευχάριστη	5	23,8%	55,6%	16	76,2%	69,6%	21	65,6%	0,453

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. συναίσθημα μαθήματος;).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.3.1.5. Απόψεις για τη συνεισφορά της Τέχνης

Στο ερώτημα «Ποια Τέχνη θεωρείτε ότι συνεισφέρει περισσότερο στο μάθημα της Λογοτεχνίας;», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατεγράφησαν και παρουσιάζονται στο Γράφημα 9.8. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (11 άτομα, 50,0%, που χρησιμοποίησαν εναλλακτική μέθοδο και 5, 55,6%, που χρησιμοποίησαν παραδοσιακή μέθοδο) απαντούν ότι το Θέατρο συνδέεται περισσότερο με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ακολουθεί ο Κινηματογράφος (7 συμμετέχοντες), τρίτη πιο συχνή απάντηση είναι η Ζωγραφική (5 συμμετέχοντες), ενώ η Μουσική δεν επιλέχθηκε από κανέναν διδάσκοντα της παραδοσιακής μεθόδου και από 3 διδάσκοντες της εναλλακτικής.



Γράφημα 9.8. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα για το ποια Τέχνη συνδέεται περισσότερο με τη Λογοτεχνία.

9.1.3.1.6. Υποδομή σχολείων και στάση της Διεύθυνσης

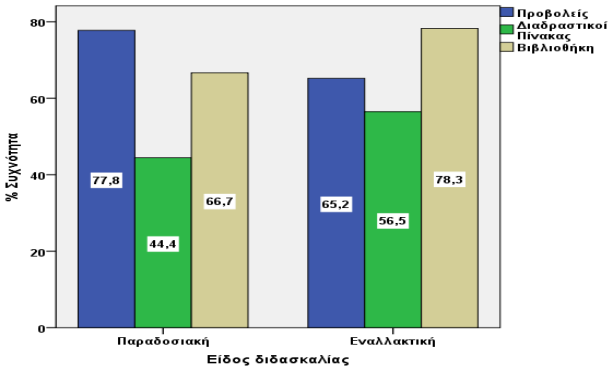
Οι ερωτήσεις, που ανήκουν σε αυτήν την ενότητα αφορούν στο είδος της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτει το σχολείο των συμμετεχόντων και στη στάση της διεύθυνσης απέναντι στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στη στάση της διεύθυνσης για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.22. Ανεξάρτητα από τη μη στατιστική διαφοροποίηση ανά είδος διδασκαλίας (p=0,318), ένα ποσοστό 41,9% δηλώνει ότι η στάση της διεύθυνσης είναι πολύ ενισχυτική στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων.

Πίνακας 9.22. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη στάση της Δ/νσης στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, ανά είδος διδασκαλίας

Στάση Διεύθυνσης	Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
	Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
	N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Αδιάφορη	4	44,4%	44,4%	5	55,6%	22,7%	9	29,0%	0,318
Ενισχυτική	3	33,3%	33,3%	6	66,7%	27,3%	9	29,0%	
Πολύ ενισχυτική	2	15,4%	22,2%	11	84,6%	50,0%	13	41,9%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. Στάση Διεύθυνσης;).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

Το είδος της υλικοτεχνικής υποδομής που διαθέτουν τα σχολεία παρουσιάζεται στο Γράφημα 9.9. Με βάση τα καταγραφόμενα ποσοστά, οι βιβλιοθήκες και οι προβολείς παρουσίασης αποτελούν σημαντικό τμήμα του εξοπλισμού ενός σχολείου.



Γράφημα 9.9. Περιγραφή υλικοτεχνικής υποδομής σχολείων, βασισμένη στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

9.1.3.2. Μετά τη διδασκαλία

9.1.3.2.1. Αντιλήψεις και εμπειρία από το μάθημα

Η ενότητα αυτή αποτελείται από τέσσερις υποενότητες στις οποίες κατεγράφησαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις σχετικά με τα δύο είδη διδασκαλίας. Στις ερωτήσεις αυτές, διερευνήθηκαν οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις για το μάθημα της Λογοτεχνίας που είχε πραγματοποιηθεί. Οι τρεις από τις υποενότητες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών: α) την αντιλαμβανόμενη πρόσληψη των μαθητών, β) την επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές και γ) την αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε σχέση με την αλλαγή στάσης των μαθητών. Η τέταρτη υποενότητα αφορά στη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πραγματοποιηθείσα διδασκαλία.

9.1.3.2.2. Αντιλαμβανόμενη πρόσληψη των μαθητών

Με βάση τις απόψεις των καθηγητών για την αντιλαμβανόμενη πρόσληψη από τους μαθητές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ευχαρίστηση από το μάθημα της Λογοτεχνίας δηλώνεται εντονότερα («πολύ / πάρα πολύ») στους καθηγητές που δίδαξαν με την εναλλακτική διδασκαλία (21 άτομα, 91,3%), ενώ οι αντίστοιχες απαντήσεις της ομάδας της παραδοσιακής διδασκαλίας στις επιλογές «πολύ / πάρα πολύ» ήταν (4 άτομα, 44,4%) (p=0,004).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.23. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικές διαφοροποιήσεις στις ερωτήσεις: «οι μαθητές κατέκτησαν το μαθησιακό υλικό;» (p=0,030), «Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;» (p=0,020), «Η τάξη συμμετείχε ως σύνολο στο μάθημα;» (p=0,001), «οι μαθητές απήλαυσαν τη διδασκαλία;» (p=0,004) και «Οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;) (p=0,001). Σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός της τελευταίας ερώτησης, που σχετίζεται με τα προβλήματα διδασκαλίας, τα ποσοστά των καθηγητών της εναλλακτικής διδασκαλίας στην επιλογή «πολύ / πάρα πολύ» ήταν κατά πολύ υψηλότερα από αυτά των καθηγητών της παραδοσιακής.

Πίνακας 9.23. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για το μάθημα

.		Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ										
Οι μαθητές κατέκτησαν το μαθησιακό υλικό;	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	57,1%	50,0%	3	42,9%	13,6%	7	23,3%	0,030
	Πολύ/Πάρα πολύ	4	17,4%	50,0%	19	82,6%	86,4%	23	76,7%	
Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά;	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	66,7%	44,4%	2	33,3%	8,7%	6	18,8%	0,020
	Πολύ/Πάρα πολύ	5	19,2%	55,6%	21	80,8%	91,3%	26	81,3%	
Υπήρχε καθολική συμμετοχή της τάξης;	**Καθόλου έως Μέτρια**	8	61,5%	88,9%	5	38,5%	21,7%	13	40,6%	0,001
	Πολύ/Πάρα πολύ	1	5,3%	11,1%	18	94,7%	78,3%	19	59,4%	
Οι μαθητές απήλαυσαν τη διαδικασία;	**Καθόλου έως Μέτρια**	5	71,4%	55,6%	2	28,6%	8,7%	7	21,9%	0,004
	Πολύ/Πάρα πολύ	4	16,0%	44,4%	21	84,0%	91,3%	25	78,1%	
Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά;	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	50,0%	44,4%	4	50,0%	17,4%	8	25,0%	0,112
	Πολύ/Πάρα πολύ	5	20,8%	55,6%	19	79,2%	82,6%	24	75,0%	
Οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διδασκαλία;	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	15,4%	57,1%	22	84,6%	100,0%	26	89,7%	0,001
	Πολύ/Πάρα πολύ	3	100,0%	42,9%	0	0,0%	0,0%	3	10,3%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. συνεργάστηκαν αποτελεσματικά οι μαθητές μεταξύ τους.

[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.3.2.3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στις αντιλήψεις των καθηγητών ως προς την αποτελεσματικότητα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.24. Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της εναλλακτικής διδασκαλίας παρουσιάζεται υψηλότερη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία σε όλες τις ερωτήσεις, εκτός της ερώτησης που αφορά στην κατανόηση του κειμένου (p=0,186). Στις υπόλοιπες, τα ποσοστά της εναλλακτικής διδασκαλίας και ειδικότερα στην επιλογή «πολύ/πάρα πολύ» ήταν 91,3% (ερώτηση σχετική με τη συνεργασία), 100% (ερώτηση σχετική με το ενδιαφέρον), 91,3% (ερώτηση σχετική με τη συμμετοχή). Τα αντίστοιχα ποσοστά της παραδοσιακής διδασκαλίας ήταν 55,6%, 44,4% και 44,4% με αντίστοιχες τιμές p 0,038, 0,001 και 0,004.

Πίνακας 9.24. Απόψεις καθηγητών στις ερωτήσεις για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας

		Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Ως προς την κατανόηση	**Καθόλου έως Μέτρια**	3	50,0%	33,3%	3	50,0%	13,0%	6	18,8%	0,186
	Πολύ/Πάρα πολύ	6	23,1%	66,7%	20	76,9%	87,0%	26	81,3%	
Ως προς τη συνεργασία	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	66,7%	44,4%	2	33,3%	8,7%	6	18,8%	0,038
	Πολύ/Πάρα πολύ	5	19,2%	55,6%	21	80,8%	91,3%	26	81,3%	
Ως προς το ενδιαφέρον	**Καθόλου έως Μέτρια**	5	100,0%	55,6%	0	0,0%	0,0%	5	15,6%	0,001
	Πολύ/Πάρα πολύ	4	14,8%	44,4%	23	85,2%	100,0%	27	84,4%	
Ως προς τη συμμετοχή	**Καθόλου έως Μέτρια**	5	71,4%	55,6%	2	28,6%	8,7%	7	21,9%	0,004
	Πολύ/Πάρα πολύ	4	16,0%	44,4%	21	84,0%	91,3%	25	78,1%	

[1] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. ως προς την κατανόηση;).
[2] Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.3.2.4. Επίδραση της διδασκαλίας – Δημιουργία κινήτρου

Στον Πίνακα 9.25. καταγράφεται η άποψη των καθηγητών για την επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές. Συνολικά 18 καθηγητές (64,3% των διδασκόντων) υποστηρίζει ότι η προθυμία των μαθητών μετά το μάθημα ήταν αυξημένη. Παρ' όλα αυτά, δεν παρουσιάστηκε στατιστική διαφοροποίηση στα ποσοστά της σημαντικής

επίδρασης από την παραδοσιακή διδασκαλία (50,0%) σε σχέση με το 70,0% της εναλλακτικής (p=0.318). Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στην ερώτηση εάν οι μαθητές δημιούργησαν το δικό τους κείμενο· στην ερώτηση αυτή, το 68,0% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι «πολύ» και «πάρα πολύ» βοηθήθηκαν από τη διδασκαλία, έτσι ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους κείμενο, ωστόσο δεν υπήρξε στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των μεθόδων διδασκαλίας (p=0.278).

Πίνακας 9.25. Απόψεις εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις για την επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές.

		Είδος διδασκαλίας						Σύνολο		
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		N	%[1]	%[2]	N	%[1]	%[2]	N	%[2]	P
Επίδραση διδασκαλίας										
Ήταν οι μαθητές πρόθυμοι μετά το τέλος του μαθήματος να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο;	**Καθόλου έως Μέτρια**	4	40,0%	50,0%	6	60,0%	30,0%	10	35,7%	0,318
	Πολύ/Πάρα πολύ	4	22,2%	50,0%	14	77,8%	70,0%	18	64,3%	
Δημιούργησαν δικό τους κείμενο;	**Καθόλου έως Μέτρια**	3	37,5%	50,0%	5	62,5%	26,3%	8	32,0%	0,278
	Πολύ/Πάρα πολύ	3	17,6%	50,0%	14	82,4%	73,7%	17	68,0%	

1 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μεταβλητή μελέτης (π.χ. ως προς την κατανόηση;).
2 Ποσοστό επί τοις εκατό (%), ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας.

9.1.3.2.5. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία (Απόλαυση – Επιθυμία επανάληψης)

Οι απόψεις των καθηγητών σχετικά με την πραγματοποιηθείσα διδασκαλία, βρίσκονται στις απαντήσεις τους στα ερωτήματα «Απολαύσατε τη σημερινή διδασκαλία;» και «Θα θέλατε να επαναλάβετε μια διδασκαλία σαν την σημερινή;» και καταγράφονται στον πίνακα 9.26. Μεταξύ των ομάδων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς στην ερώτηση σχετικά με την απόλαυση της διδασκαλίας, οι καθηγητές της εναλλακτικής απάντησαν αθροιστικά «πολύ» και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 91,3%, έναντι 44,4% της παραδοσιακής (p=0,014), ενώ στην ερώτηση σχετικά με την επιθυμία επανάληψης, το 100% των καθηγητών απάντησαν θετικά σε σχέση με το 57% της παραδοσιακής διδασκαλίας (p= 0,001).

Πίνακας 9.26. Στάση των καθηγητών απέναντι στη διδασκαλία (Απόλαυση – Επιθυμία επανάληψης.

		Είδος διδασκαλίας								
		Παραδοσιακή			Εναλλακτική					
		n	%	%	N	%	%	N	%	P
Απόλαυση διδασκαλίας	Μέτρια	5	71,4%	55,6%	2	28,6%	8,7%	7	21,9%	0,014
	Πολύ	3	18,8%	33,3%	13	81,3%	56,5%	16	50,0%	
	Πάρα πολύ	1	11,1%	11,1%	8	88,9%	34,8%	9	28,1%	
Επανάληψη διδασκαλίας	ΟΧΙ	3	100,0%	42,9%	0	0,0%	0,0%	3	10,0%	0,001
	ΝΑΙ	4	14,8%	57,1%	23	85,2%	100,0%	27	90,0%	

9.1.4. Συμφωνία στις απαντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Σε αυτήν την ενότητα, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των απόψεων των μαθητών για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των διδασκαλιών της Λογοτεχνίας. Για τον λόγο αυτόν, έγινε αντιστοίχιση στις ερωτήσεις στα εξής χαρακτηριστικά: α) κατανόηση, β) απόλαυση/ευχαρίστηση, γ) συμμετοχή, δ) καθολικότητα συμμετοχής, ε) δημιουργικότητα, στ) συνεργασία, που είτε αφορά στις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας (ερωτηματολόγιο μαθητών) είτε αφορά στην άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές (ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών).

Εκτός των παραπάνω, ελέγχθηκε η ερώτηση που αντιστοιχεί στην επιθυμία για επανάληψη του μαθήματος από τους μαθητές και η αντίστοιχη επιθυμία για επανάληψη από τους καθηγητές. Τα ποσοστά στην ερώτηση προς τους μαθητές εάν θα θέλατε να επαναλάβετε το μάθημα ανά διδασκαλία κυμάνθηκαν από 26,9% έως 100,0%, με μέση τιμή 78,9% και τυπική απόκλιση 18,7%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών για την επανάληψη ήταν 84,0% (Πίνακας 27). Από τις παραπάνω τιμές προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση στις απαντήσεις και των δύο ομάδων (r=0,628, p<0,001).

Η δημιουργικότητα, όπως αναφέρεται στους μαθητές, χαρακτηρίστηκε μάλλον χαμηλή με μέσες τιμές ανά διδασκαλία που κυμαίνονταν από 0,70 έως 1,34, για τις αντίστοιχες κατηγορίες «λίγο» και «πολύ» των απαντήσεων των καθηγητών. Εκτός από τις χαμηλές μέσες τιμές ανά διδασκαλία, δεν προέκυψε κάποια γραμμική συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών και των καθηγητών (r=0.170, p=0.416) (πίνακας 8.27).

Μια άλλη διάσταση που αφορά στην ευχαρίστηση/απόλαυση από τη διεξαγωγή του μαθήματος ελέγχθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν πως οι μαθητές τους απόλαυσαν τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε ποσοστά 6,3% (καθόλου), 3,1% (λίγο), 12,5% (μέτρια), 50,0% (πολύ) και 28,1% (πάρα πολύ). Αντίστοιχα οι μαθητές δήλωσαν ευχαρίστηση με μέσες τιμές ανά διδασκαλία και ανά κατηγορία απαντήσεων από 1,80, για το «καθόλου» και 3,30 για το «λίγο». Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.27., υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (r=0,442, p=0,011).

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ερώτηση που αφορούσε στη συμμετοχή της τάξης στο μάθημα σε ποσοστά 9,4% (λίγη), 31,3% (μέτρια), 46,9% (πολύ), 12,5% (πάρα πολύ), ενώ οι αντίστοιχες μέσες τιμές ανά διδασκαλία και απάντηση καθηγητή κυμανθήκαν από 2,1 για την απάντηση «λίγο» έως 3,14 για την απάντηση «πολύ». Οι τιμές δηλώνουν υψηλή δήλωση για τη συμμετοχή και από τις δύο ομάδες, ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση (r=0.510, p=0.003).

Παρόμοια εικόνα παρουσιάστηκε σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς οι απαντήσεις των καθηγητών κινήθηκαν στα εξής ποσοστά: 3,1% «λίγο», 15,6% «μέτρια», 46,9% «πολύ», 34,4% «πάρα πολύ» και με στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις απαντήσεις των μαθητών (r=0.529, p=0.002).

Πίνακας 9.27. Απαντήσεις καθηγητών και μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούν τα εξεταζόμενα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας.

	Ερωτηματολόγιο Καθηγητών							
Ερωτηματολόγιο Μαθητών	**Καθολική Συμμετοχή**						**Συσχέτιση**	
Καθολική συμμετοχή	**Καθόλου (0)**	**Λίγο (3)**	**Μέτρια (10)**	**Πολύ (15)**	**Πάρα πολύ (4)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή	-	2,09	2,63	2,78	3,14	0,021	0,510	0,003
Τυπική Απόκλιση	-	0,21	0,37	0,49	0,27			
	Κατανόηση						**Συσχέτιση**	
Κατανόηση	**Καθόλου (0)**	**Λίγο (1)**	**Μέτρια (6)**	**Πολύ (17)**	**Πάρα πολύ (6)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή	-	2,21	2,63	2,87	2,89	0,132	0,369	0,045
Τυπική Απόκλιση	-	-	0,35	0,33	0,28			
	Ευχαρίστηση/Απόλαυση						**Συσχέτιση**	
Ευχαρίστηση/Απόλαυση	**Καθόλου (2)**	**Λίγο (1)**	**Μέτρια (4)**	**Πολύ (16)**	**Πάρα πολύ (9)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή	1,80	3,30	2,40	2,90	3,00	0,019	0,442	0,011
Τυπική Απόκλιση	0,20	-	0,60	0,50	0,40			
	Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά;						**Συσχέτιση**	
Συνεργασία		**Λίγο (4)**	**Μέτρια (4)**	**Πολύ (14)**	**Πάρα πολύ (10)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή		2,12	2,41	2,71	2,59	0,133	0,311	0,083
Τυπική Απόκλιση		0,40	0,56	0,38	0,48			
	Δημιουργικότητα						**Συσχέτιση**	
Δημιουργικότητα	**Καθόλου (0)**	**Λίγο (2)**	**Μέτρια (6)**	**Πολύ (10)**	**Πάρα πολύ (7)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή	-	0,70	1,18	1,34	1,20	0,549	0,17	0,416
Τυπική Απόκλιση	*	0,02	0,47	0,66	0,57			
	Συμμετοχή μαθητή						**Συσχέτιση**	
Συμμετοχή μαθητή	**Καθόλου (0)**	**Λίγο (1)**	**Μέτρια (5)**	**Πολύ (15)**	**Πάρα πολύ (11)**	**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή	-	1,71	2,18	2,55	2,74	0,018	0,529	0,002
Τυπική Απόκλιση	-	-	0,53	0,39	0,29			
	Επανάληψη						**Συσχέτιση**	
Επανάληψη		**Όχι**		**Ναι (26)**		**P**	**R**	**P**
Μέση τιμή		46,8		84,0		0,001	0,628	<0,001
Τυπική Απόκλιση		22,1		13,8				

9.2. Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τη μορφή των κατηγοριοποιήσεων που προέκυψαν από την κωδικοποίηση και τη θεματική ανάλυση. Από τις 26 συνεντεύξεις, αναδύθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

9.2.1. Αποτελέσματα - Κωδικοποίηση

Παραδοσιακή Διδασκαλία (7 συνεντεύξεις)	Διδασκαλία με Τέχνες (19 συνεντεύξεις)		
Θέατρο 6	Μουσική 4	Κινηματογράφος 5	Εικαστικά 4

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, αναδύθηκαν συνολικά τρεις θεματικές με αντίστοιχες Υπέρ- κατηγορίες, οι οποίες φέρουν Υπο-κατηγορίες: Α] Μέθοδος, Β] Εκπαιδευτικός, Γ] Μαθητής.

Α] Ως προς την Υπερ-κατηγορία: **«Μέθοδος»**, η κωδικοποίηση έδειξε προς την κατηγοριοποίηση σε τρεις μεθόδους: α) την παραδοσιακή, β) την εναλλακτική και γ) τη σύνθεση μεθόδων παραδοσιακής και εναλλακτικής.

Στην παραδοσιακή μέθοδο καταγράφηκαν τρεις κατηγορίες: α) τα χαρακτηριστικά, β) τα θετικά αποτελέσματα και γ) τα αρνητικά αποτελέσματα. Στα χαρακτηριστικά, καταγράφηκαν τα εξής στοιχεία: δασκαλοκεντρική διδασκαλία, μονολογική–μονοτροπική, γνωσιοκεντρική – εξεταστικοκεντρική, μετωπική διδασκαλία, από καθέδρας διδασκαλία.

Στα θετικά αποτελέσματα καταγράφηκαν τα παρακάτω στοιχεία: καλύτερη διαχείριση χρόνου, ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, συγκεκριμένη στόχευση, δυνατότητα έλεγχου της πορείας διδασκαλίας, συγκεκριμένα γνωστικά οφέλη – εις βάθος κατανόηση, αποδοτική… στις εξετάσεις, εύκολη για τον διδάσκοντα και είναι δοκιμασμένη στο χρόνο.

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά καταγράφηκαν: Βραχυπρόθεσμα γνωστικά οφέλη - επιφανειακή γνώση, έλλειψη ενεργής εμπλοκής του μαθητή, εξουσιαστικές σχέσεις – παθητικότητα, μονοτροπικότητα, μειωμένη συμμετοχή – έλλειψη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κούραση – πλήξη - μειωμένο ενδιαφέρον, σχολαστικισμός, αρνητική αποτίμηση μαθητών.

Στην εναλλακτική μέθοδο, καταγράφηκαν οι εξής κατηγορίες: α) τα χαρακτηριστικά, β) τα θετικά στοιχεία και γ) τα αρνητικά στοιχεία.

Στα χαρακτηριστικά καταγράφηκαν τα εξής στοιχεία: το βιωματικό στοιχείο, μαθητοκεντρική διδασκαλία, πολυτροπικότητα, διακαλλιτεχνική προσέγγιση, λέσχες ανάγνωσης – φιλαναγνωσία, χρήση Τ.Π.Ε και project, συνδυασμός των μεθόδων.

Στα θετικά αποτελέσματα καταγράφηκαν τα παρακάτω στοιχεία: καλύτερη πρόσληψη διδασκαλίας, κατανόηση – κριτική σκέψη, απόλαυση, βιωματικότητα, συμμετοχικότητα – συνεργασία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ολιστική μάθηση – η πολλαπλή νοημοσύνη, παιγνιώδης μάθηση, ανανέωση, μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά καταγράφηκαν: δυσχέρεια στην οργάνωση του χρόνου, ανάγκη προγραμματισμού – οργάνωσης της ύλης, αναντιστοιχία με το αναλυτικό πρόγραμμα, νέα φιλοσοφία διδασκαλίας, απαιτητική ως προς την προετοιμασία, αμφιβολία ως προς την αποτελεσματικότητα, ενώ υπήρξε και μια μερίδα φιλολόγων που δήλωσε ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων δεν συνδέεται με αρνητικά στοιχεία.

Ως προς την Υπερ-κατηγορία **«εκπαιδευτικός»,** η κωδικοποίηση έδειξε προς τέσσερις κατηγορίες: α) διδακτική ετοιμότητα, β) επιλογή μεθόδου, γ) αποδοχή μεθόδου, δ) αναστοχασμός.

Η διδακτική ετοιμότητα φαίνεται να καθορίζεται από τα εξής στοιχεία: τις ακαδημαϊκές σπουδές–γνώσεις, την επιμόρφωση–σεμινάρια, την προσωπική ενασχόληση.

Η επιλογή της μεθόδου, τα στοιχεία, δηλαδή, που οδήγησαν στη διαφοροποίηση από την παραδοσιακή μέθοδο ήταν: η διάγνωση της εκπαιδευτικής ανάγκης, το πλαίσιο, η προσωπική ανάγκη, ο πειραματισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην αλλαγή μεθόδου.

Ως προς την επιθυμία επανάληψης της μεθόδου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι: αποτελεί οικεία μέθοδο, συνειδητοποίησαν την αποτελεσματικότητα, θα την επεκτείνουν και στα άλλα μαθήματα.

Στον αναστοχασμό τους, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν: τις διδακτικές απαιτήσεις κάθε εναλλακτικής μεθόδου, ως προς το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη σχέση

διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου με την ύλη, την ανάγκη επιμόρφωσης, την ανάγκη συνεργασίας, τον ρόλο της διεύθυνσης, τις απαιτήσεις ως προς τον χώρο και την υποδομή, την απαξίωση της σχολικής γνώσης, την ανάγκη αλλαγής φιλοσοφίας στη διδασκαλία του μαθήματος.

Ως προς την Υπερ-κατηγορία **«Μαθητής - Η πρόσληψη των Τεχνών»,** η κωδικοποίηση έδειξε προς τέσσερις κατηγορίες: α) βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, β) μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, γ) αλλαγή του τρόπου σκέψης, δ) προβλήματα.

Στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν: την απόλαυση του μαθήματος, το αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα, την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, τη βιωματική μάθηση, τη μεγαλύτερη συμμετοχή, τη διαφοροποιημένη μάθηση, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την ολιστική θέαση, την ανανέωση.

Στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν: τη διατήρηση της γνώσης στον χρόνο, την επέκταση της γνώσης εκτός της σχολικής αίθουσας, την αλλαγή της στάσης απέναντι στη γνώση, τη διάχυση της γνώσης, τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, τη φιλαναγνωσία, την καλλιέργεια της φαντασίας, την κοινωνικοποίηση, την έξοδο από την αφάνεια, την ανακάλυψη κλίσεων και ταλέντων.

Ως προς την αλλαγή στον τρόπο πρόσληψης της Τέχνης, απάντησαν ότι η διδασκαλία συνεισέφερε: στη σύνδεση της Τέχνης με τη ζωή, στη συνειδητοποίηση ότι η Τέχνη αφορά όλους, στη διασύνδεση των Τεχνών, στην ευαισθητοποίηση σε θέματα Τέχνης, στην καλλιέργεια της εναλλακτικής θέασης.

Ως προς τα προβλήματα, που αντιμετώπισαν στις εναλλακτικές διδασκαλίες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν: στη διαχείριση του χρόνου, στην ανάγκη μεγαλύτερης οργάνωσης της διδασκαλίας και στην έλλειψη κατάλληλης υποδομής, αλλά υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που δεν ανέφεραν πρροβλήματα.

9.2.2. Αποτελέσματα – Παραδείγματα

9.2.2.1. Μέθοδος

9.2.2.1.1. Παραδοσιακή μέθοδος

ΥΠΕΡ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟ- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
9.2.2.1.1.1 1.1. ΜΟΡΦΕΣ – ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	**1.1.1.1. Δασκαλοκεντρική**	«Στην παραδοσιακή, τώρα, **ο καθηγητής έχει επιφορτιστεί με πιο πολλά πράγματα από μόνος του.** Πρέπει να ετοιμάσει το μάθημα, να βρει όλες αυτές τις πληροφορίες και να τις μεταδώσει στους μαθητές» **Ε5 (Θ)**
	1.1.1.2. Μονολογικη ή Μονοτροπική	«Ο παραδοσιακός τρόπος είναι **ο μονόλογος**, η παρουσίαση και **τη μαιευτική** βάζω εγώ στην παραδοσιακή διδασκαλία». **Ε2 (Κ)** **«**Επίσης, στην παραδοσιακή μέθοδο **δεν μπορούμε να ξεφύγουμε** πολλές φορές από το **διδακτικό εγχειρίδιο». Ε3 (Θ).**
	1.1.1.3. Γνωσιοκεντρική-Εξεταστικοκεν-τρική	« .. ότι με **ασφάλεια μας οδηγεί στο να κατακτήσουν τα παιδιά μερικούς κανόνες της λογοτεχνίας**, να μάθουμε τον αφηγητή, να μάθουμε τέτοια πράγματα, τις παρομοιώσεις μας, τις μεταφορές μας, με πολύ μεγάλη ασφάλεια με έναν σίγουρο τρόπο τα παιδιά το μαθαίνουν αυτό. **Το ορίζεις, το διδάσκεις με έναν τρόπο και τελειώνει το θέμα**». **Ε23 (Π)** «…το σχολείο είναι **προσαρμοσμένο σε μια εξεταστική διαδικασία με πολύ γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα**, με πολύ **απομνημόνευση, τυπική πρόσληψη της Λογοτεχνίας -η παραδοσιακή διδασκαλία κάνει θαύματα σε αυτό**- διότι τα προετοιμάζει, με τις φωτοτυπίες, με τις παραπομπές, με τις εισηγήσεις, που κάνει ο διδάσκων καλύπτει **όλα τα θέματα**, τα παιδιά τα απομνημονεύουν» **Ε7 (Θ)** «Η παραδοσιακή διδασκαλία, πλεονεκτεί στο σχολείο, που έχουμε σήμερα. Δηλαδή, όταν το σχολείο είναι προσαρμοσμένο **σε μια εξεταστική διαδικασία** με **πολύ γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα**, με **πολύ απομνημόνευση**, **τυπική πρόσληψη** της Λογοτεχνίας ...». **Ε7 (Θ**)
	1.1.1.4. Μετωπική διδασκαλία	«**Η μετωπική διδασκαλία**, ή μόνο με το βιβλίο και μόνο με το dvd. **Μόνο με το βιβλίο**, ακριβώς και με τον πίνακα έτσι; Εστιάζεται πάρα πολύ **στις δυνατότητες του ίδιου του καθηγητή**, του δασκάλου». **Ε12 (Κ)**
	1.1.1.5. Από καθέδρας Διδασκαλία	«Ωστόσο είναι αυτή **η από καθέδρας διδασκαλία**, που παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και είναι λίγο δασκαλοκεντρικό το μοντέλο». **Ε6 (Μ)**
1.2. ΘΕΤΙΚΑ	**1.1.2.1. Χρόνος**	«Υπάρχουν πιο ξεκάθαροι στόχοι σε αυτά και **νομίζω ότι λαμβάνεται και υπόψη λίγο και ο χρόνος, ο χρονικός ορίζοντας που έχεις στη διάθεσή σου για να διδάξεις κάτι**». **Ε 18 (Εικ.)** «… **έχουμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή** μας, άρα έχεις τη δυνατότητα να δώσεις **περισσότερες πληροφορίες** στα παιδιά, αναφορικά με το αντικείμενο που διδάσκεις». **Ε8 (Μ)**

1.1.2.2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου	«Το πλεονέκτημα της παραδοσιακής μεθόδου είναι ότι, βλέποντας έτσι τη Λογοτεχνία αυστηρά ως μάθημα, **συμβάλλει αυτό το μάθημα στο να ασκήσει τους μαθητές να μπορούν να απαντούν τεκμηριωμένα σε ερωτήσεις** και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο». **Ε3 (Θ)**
1.1.2.3. Στόχευση	«Η παραδοσιακή διδασκαλία έχει πλεονεκτήματα, τα πλεονεκτήματα είναι ότι **μένει στο κείμενο, επικεντρώνεται πολύ στο κείμενο.** Εκεί, λοιπόν, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να απολαύσουν ένα κείμενο, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο, να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα». **Ε25 (Κ)** «Η παραδοσιακή διδασκαλία αναδεικνύει τη διδακτική πράξη, δηλαδή, **δε χάνεται ο μαθητής σε ένα συνονθύλευμα άλλων παραγόντων** που μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή του και να τον αποπροσανατολίσουν ορισμένες φορές από τον συγκεκριμένο στόχο». **Ε6 (Μ)**
1.1.2.4. Έλεγχος πορείας Διδασκαλίας	«Κατά κάποιο τρόπο, **έχεις τον έλεγχο,** με την έννοια ότι είσαι εδώ, κάνεις τη διάλεξή σου και τα παιδιά είναι εκεί. **Δηλαδή, είναι ασφαλές, με την έννοια ότι είναι αυτό, δεν έχεις πάρα πολλά πράγματα να ελέγξεις**». **Ε24 (Μ)** «Ναι, … ίσως είναι **πιο εύκολο** να **βρει κάποιος κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, που ίσως υπάρχουν στα βιβλία του καθηγητή από το Υπουργείο, για να οργανώσει λίγο τη διδασκαλία του**». **Ε18 (Ε)**
1.1.2.5. Γνωστικά οφέλη - Κατανόηση	«Το ότι ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να πει κάποια πράγματα, να μεταδώσει, δηλαδή, όλα αυτά που ξέρει στους μαθητές και **να τους προκαλέσει, έτσι ώστε να σκεφτούν, να κρίνουν και να κατανοήσουν** κάποια πράγματα». **Ε22 (Π)** «Η παραδοσιακή διδασκαλία, ως θετικό θα μπορούσα να πω, ότι δίνει μία **συγκεκριμένη και ταξινομημένη γνώση στους μαθητές, κουτάκια,** αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε κουτάκια». **Ε9 (Κ)**
1.1.2.6. Αποδοτική… στις εξετάσεις	«… με αυτή την έννοια είναι **λίγο δύσκολο να απαλλαγούμε από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, γιατί οι εξετάσεις αυτή προάγουν**… Πετυχαίνει να εξασκεί ανθρώπους για εξετάσεις». **Ε7 (Θ)**
1.1.2.7. Εύκολη για το διδάσκοντα	«Εντάξει, παραδοσιακή είναι το **οικείο για εμάς**, είναι πιο εύκολο, το έχουμε μάθει, **με αυτό μαθητεύσαμε και εμείς, είναι το κλασικό, ας πούμε**. Αυτό είναι το βασικό πλεονέκτημα, από τη στιγμή που την πρωτοβουλία έχει βέβαια και ο καθηγητής, **ρυθμίζει απόλυτα τη διδασκαλία**». **Ε17 (Π)**
1.1.2.8. Δοκιμασμένη στο χρόνο	«Η παραδοσιακή διδασκαλία, θεωρώ, **ότι έχει πολλά θετικά, αλλιώς δεν θα ήταν και παραδοσιακή, θα είχε σβήσει, θα είχε εξαφανιστεί.** Και είναι και αναγκαία, σε ορισμένα μαθήματα, που ο διδάσκων πρέπει να μεταδώσει τη γνώση του». **Ε14 (Θ)**

2.3. ΑΡΝΗΤΙΚΑ	**1.1.3.1. Βραχυπρόθεσμα γνωστικά οφέλη Επιφανειακή γνώση**	«Σημαντικό όμως μειονέκτημα, ενός τέτοιου τρόπου διδασκαλίας, είναι ότι οι γνώσεις αυτές αποκτιούνται εύκολα αλλά **και ξεχνιούνται και πάρα πολύ εύκολα, άρα έχουμε φθίνοντα κέρδη από μια τέτοια διδασκαλία**». **Ε2 (Κ)**
		«Νομίζω ότι **στο βάθος δεν γίνεται δουλειά είναι – πώς να στο πω – έτσι, επιδερμική** και θεωρώ, δηλαδή, οπωσδήποτε θα πρέπει με έναν τρόπο να αλλάξει η διδασκαλία». **Ε20 (Π)**
	1.1.3.2. Έλλειψη ενεργού εμπλοκής του μαθητή	«Στην παραδοσιακή μέθοδο, **ενώ νομίζεις ότι έχεις τον έλεγχο**, σου δίνει μία ασφάλεια ότι Α!, θα κάνω το μάθημά μου, θα πω, θα τελειώσω, όλα εντάξει. Το θέμα είναι ότι **δεν ξέρουμε πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό, πόσο είναι εκεί τα παιδιά και κυρίως δεν έχουμε το κομμάτι της ενεργού εμπλοκής**». **Ε24 (Μ)**
	1.1.3.3. Εξουσιαστικές σχέσεις	« **Εμπεριέχει αυταρχισμό,** αυτό το δασκαλοκεντρικό κομμάτι, **ότι είμαι εγώ η αυθεντία** και εσύ κάτσε και άκου και **βασικά κάτσε βιδωμένος στη θέση σου και μην κάνεις τίποτα»**. **Ε19 (Ε)**
	1.1.3.4. Παθητικότητα	«…ωστόσο, τα μειονεκτήματα είναι ότι απλώς **ο διδάσκων είναι ο μεταδότης** γνώσεων **και ο παθητικός δέκτης** είναι ο μαθητής. Δεν ευνοεί, δηλαδή, και **δεν ενισχύει την αυτενέργεια του μαθητή** η παραδοσιακή διδασκαλία». **Ε13 (Θ)**
		«... επειδή απλά μιλάς εσύ στα παιδιά, **είναι πολύ δύσκολο να τους κρατήσεις, να τραβήξεις την προσοχή**, ειδικά στα παιδιά που δεν τα ενδιαφέρει το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο». **Ε8 (Μ)**
	1.1.3.5. Μονοτροπικότητα	«Ναι. Το βιβλίο ως **βιβλίο γυμνό τα απωθεί**». **Ε10 (Μ-Θ)**
		«…το μειονέκτημα είναι ότι **τα παιδιά πολλές φορές βαριούνται τον ίδιο τρόπο** - είναι και χαρακτηριστικό των εφήβων ότι βαριούνται. Είναι μία λέξη που την ακούμε πάρα πολύ συχνά στο στόμα των εφήβων «το βαριέμαι», οπότε έχουν ανάγκη το καινούριο, το εναλλακτικό». **Ε14 (Θ)**
	1.1.3.6. Μειωμένη συμμετοχή – Εμπλοκή	«… **δεν εμπλέκει τόσο ενεργητικά τους μαθητές στη διδασκαλία**. Δηλαδή, χρησιμοποιεί **πιο πολύ δασκαλοκεντρικές μεθόδους** διδασκαλίας και δεν λαμβάνει υπόψη της ίσως και το τί ενδιαφέρει τους μαθητές κ.τ.λ., δηλαδή, ξεκινάει από μια αφετηρία που ορίζει το Υπουργείο …». **Ε18 (Ε)**
	1.1.3.7. Έλλειψη διαφοροποιημένης διδασκαλίας	«Τα παιδιά είναι κουρασμένα, **θέλουν κάτι διαφορετικό,** το ενδιαφέρον παύει να είναι τόσο, ειδικά σε μαθητές που είναι ας πούμε οι **πιο αδύναμοι** θέλουν άλλου είδους κινητοποίηση». **Ε17 (Π)**
		« … **είναι λίγο στείρο**. Δηλαδή**,** ξεκινάς, τελειώνεις**, να βγάλεις την ύλη και σταματάς στην ύλη και στη γνώση. Άλλο παιδί θα καταλάβει, άλλο θα το περάσει επιφανειακά** …» **Ε10 (Μ-Θ)**

1.1.3.8. Κούραση – πλήξη - Μειωμένο ενδιαφέρον

«Ελάχιστοι παρακολουθούν, όσοι ενδιαφέρονται, όσοι είναι αρκετά καλοί, οι πιο αδύναμοι δε συμμετέχουν ιδιαίτερα, νιώθουν ότι είναι ξένο το αντικείμενο, δεν τους απασχολεί, δεν τους ενδιαφέρει». **Ε5 (Θ)**

«Θεωρώ ότι βασικό μειονέκτημα της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι το ότι από ένα σημείο και μετά το μάθημα **αρχίζει να γίνεται βαρετό για τους μαθητές, δηλαδή, κάπως κουραστικό, κουράζονται να έχουν μπροστά τους τον καθηγητή, ο οποίος κάνει μονόλογο**». **Ε22 (Π)**

«… το μειονέκτημα είναι ότι ουσιαστικά, επειδή **απλά μιλάς εσύ στα παιδιά, είναι πολύ δύσκολο να τους κρατήσεις,** να τραβήξεις την προσοχή, ειδικά στα παιδιά που δεν τα ενδιαφέρει το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο». **Ε8 (Π)**

1.1.3.9. Σχολαστικισμός

«… δεν εγείρει τις αισθήσεις, τη φαντασία, τα ίδια τα παιδιά από τις καρέκλες τους βαριούνται. **Πολύ συχνά δεν έχουν επαφή καθόλου με το κείμενο** αλλά κυρίως με τις σημειώσεις και όλα τα άλλα, τις οδηγίες για το πώς διαβάζουμε, τις αναλύσεις του κειμένου, αυτά τα διαβάζουνε**, το ίδιο το κείμενο δεν το παίρνουνε χαμπάρι».** **Ε7 (Θ)**

«Επίσης, στην παραδοσιακή μέθοδο **δεν μπορούμε να ξεφύγουμε πολλές φορές από το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο είναι αρκετά απαρχαιωμένο**». **Ε3 (Θ)**

1.1.3.10. Αρνητική αποτίμηση μαθητών

«… και θα έλεγα ότι δεν υπάρχει σχέση πολλές φορές και με την πραγματικότητα των ίδιων των μαθητών. Αν έχουμε μία παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, δηλαδή, είναι κάτι το ξεπερασμένο. **Και τα ίδια τα παιδιά συνειδητά, υποσυνείδητα το αντιλαμβάνονται ως κάτι το ξεπερασμένο**». **Ε12 (Μ- Θ)**

9.2.2.1.2. Εναλλακτική μέθοδος [Τέχνες]		
ΥΠΕΡ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**ΥΠΟ- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ**	**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**
8.2.2.1.2.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΡΦΕΣ	**1.2.1.1. Βιωματικό στοιχείο**	«Βιωματική διδασκαλία θεωρώ **το Θέατρο** και **τις δραματοποιήσεις** και όλα τα σχετικά…». **Ε3 (Θ)**
	1.2.1.2. Μαθητοκεντρική διδασκαλία	«Εναλλακτική, δηλαδή, σημαίνει **πρωτοβουλία περισσότερο του μαθητή** ή μέσα, τρόποι διαφορετικοί». **Ε15 (Π)**
	1.2.1.3. Πολυτροπικότητα	«… να μπει η Τέχνη μέσα στο μάθημα, να διαβάσεις βιβλία, να δουν ταινίες, να ακούσουν μουσική». **Ε20 (Π).**
	1.2.1.4. Διακαλλιτεχνική προσέγγιση	«Η χρήση ας πούμε, **η αξιοποίηση της Τέχνης**, το Θέατρο, η κίνηση αυτή, δραματοποίηση, Ζωγραφική». **Ε23 (Π)**
	1.2.1.5. Λέσχες ανάγνωσης – Φιλαναγνωσία	«Από το να παρακολουθήσουν μια βραδιά ποίησης, που θα διάβαζαν ποιήματα συνάδελφοι, παιδιά, ποιητές, κάποια **λέσχη φιλαναγνωσίας,** να διαβάσουν βιβλία και να τα σχολιάσουμε μετά, να ανεβάσουμε μια θεατρική παράσταση, να δούμε εμείς μια θεατρική παράσταση, να διαβάζουν βιβλία, να δουν ταινίες, να ακούσουν μουσική». **Ε20 (Π)**
	1.2.1.6. Τ.Π.Ε και project	«Θα μπορούσε να είναι διδασκαλία με τη **χρήση μέσων τεχνολογίας,** θα μπορούσε να είναι διδασκαλία με ερευνητικές εργασίες». **Ε8 (Π)**
	1.2.1.7. Συνδυασμός μορφών	«Θα μπορούσε να είναι **τα project,** θα μπορούσε να είναι συνδυασμός, να συνδυαστούν διαφορετικά αντικείμενα σε μία θεματική. Στο πρώτο που είπαμε τώρα, χωράνε πολλά, **η Τέχνη που είπαμε**, έτσι, μέχρι η **έρευνα**…». **Ε16 (Π)**
1.2. ΘΕΤΙΚΑ		
	1.2.2.1. Πρόσληψη διδασκαλίας	«Δηλαδή τα παιδιά **αφήνονται να προσλάβουν το κείμενο με ένα δικό τους τρόπο, να βάλουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτό** και να κρίνουν, να δουν ότι τα πολιτισμικά φαινόμενα συναρτώνται με τον τόπο, τον χρόνο, τις συνθήκες, δεν είναι σταθερά και αναλλοίωτα. Θα μπορούν δηλαδή να έχουν κριτική σκέψη και κριτική συνείδηση. **Ε2 (Κ)**
	1.2.2.2. Κατανόηση – κριτική σκέψη	«…τα αντίστροφα από την παραδοσιακή μέθοδο, **κριτική σκέψη, κριτική συνείδηση**, κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό, που είναι και ο βασικός στόχος της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, με το νέο σχολείο κ.τ.λ. Όλα αυτά μπορούμε να τα βρούμε μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις της λογοτεχνίας». **Ε2 (Κ)**

1.2.2.3. Απόλαυση

«**Θεωρώ ότι κερδίζει περισσότερο η εναλλακτική τα παιδιά** κι ότι τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν με ένα δικό τους τρόπο, να δημιουργήσουν και τα ίδια και να δουν με άλλο μάτι τη λογοτεχνική έκφραση…, ενεργοποιούνται, **γιατί είναι μια γιορτή μες στην τάξη,** αλλάζει το θέμα». **Ε23 (Π)**

«Αν κατορθώσεις να σχεδιάσεις μια διδασκαλία που να περιλαμβάνει μουσικές, κείμενα, μορφές Τέχνης που είναι κοντά στα παιδιά και με τις οποίες είναι εξοικειωμένα, **τότε σίγουρα καταφέρνεις να τα κάνεις ακόμα και να αγαπήσουν το μάθημα». Ε8 (Μ)**

1.2.2.4. Βιωματικότητα

«η εναλλακτική μέθοδος, με το θέατρο και τις δραματοποιήσεις και όλα τα σχετικά, **είναι βιωματική, μπορεί να αξιοποιεί την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών**, τους κινητοποιεί περισσότερο, κινητοποιεί περισσότερους μαθητές» **Ε3 (Θ)**

«Αλλά, δεν τη συγκρίνω σε σχέση με την πιο **διαδραστική και βιωματική**, τέλος πάντων, διδασκαλία και μάθηση, διότι, θεωρώ ότι είναι πολύ διαφορετικό να επιβάλεις κάτι και να το παρουσιάζεις, **από το να λειτουργείς ομαδικά και να εμπλέκονται όλοι μέσα σε μια διαδικασία, ο καθένας να έχει ένα ρόλο** και να μην έχεις εσύ το μοναδικό ρόλο και οι άλλοι να είναι θεατές… **». Ε19 (Ε)**

1.2.2.5. Συμμετοχικότητα – συνεργασία

«Τα πλεονεκτήματα της εναλλακτικής μεθόδου είναι ότι τα παιδιά **ενεργοποιούνται, συμμετέχουν τα ίδια,** εκφράζουν τα ίδια σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις». **Ε4 (Θ)**

«Περισσότερο υπάρχει **η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας**. Εξαιτίας του μέσου, γιατί αν το μέσο π.χ. δεν είναι απλώς εποπτικό, και δεν είναι παθητικός δέκτης και ζητήσεις από το μαθητή να συνεργαστεί σε ομάδες, και να κάνει κάποια εργασία, αυτομάτως μπαίνει στη διαδικασία της συνεργασίας». **Ε6 (Μ)**

1.2.2.6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

«Το άλλο θετικό είναι ότι με τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν, να αυτενεργήσουν, να συνεργαστούν. **Και επίσης να αξιοποιήσουν κι άλλες πτυχές του χαρακτήρα τους και των γνώσεών τους και των δεξιοτήτων τους,** που δεν δίνει η παραδοσιακή διδασκαλία». **Ε14 (Θ)**

	1.2.2.7. Ολιστική μάθηση – πολλαπλή νοημοσύνη	«… **βλέπουν, δηλαδή, ότι δεν είναι μόνο Λογοτεχνία**. Δηλαδή, γύρω από τη Λογοτεχνία υπάρχουν κι άλλες Τέχνες ή υπάρχουν και κάποια άλλα βοηθητικά στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν, ας πούμε, στην κατανόηση του έργου… είναι ο Κινηματογράφος, είναι το Θέατρο, είναι η Μουσική είναι η Ζωγραφική, **όλα δηλαδή, κινούνται γύρω από ένα αντικείμενο. Το ένα λειτουργεί βοηθητικά στο άλλο,** αυτό, είναι πολύ σημαντικό αυτό» **Ε22 (Π)**
	1.2.2.8. Παιγνιώδης μάθηση	«Όταν τους βάλεις ταινία ή όταν τους βάλεις σε κάτι το οποίο είναι πρωτοποριακό, νιώθουν ότι είναι παιχνίδι. **Μόλις νιώσουν ότι είναι παιχνίδι καταλαβαίνουνε καλύτερα το μάθημα. Γιατί είναι πιο δεκτικά**». **Ε11 (Κ)**
	1.2.2.9. Ανανέωση	«…ο αιφνιδιασμός, που πολλές φορές συμβαίνει, είναι καλός και για τον καθηγητή, **γιατί τον βγάζει από τη ρουτίνα**». **Ε17 (Π)**
	1.2.2.10. Χρόνος: Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα	«Στην εναλλακτική είναι η κινητοποίηση των μαθητών **και τα αποτελέσματα θεωρώ ότι είναι μακροπρόθεσμα,** ενώ της παραδοσιακής είναι περισσότερο βραχυπρόθεσμα τα αποτελέσματα». **Ε15 (Π)** «Όμως, τα αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα. **Οι στόχοι σου, νομίζω, επιτυγχάνονται καλύτερα**, συμμετέχουν πιο πολύ τα παιδιά. Την ομάδα και το εναλλακτικό το θέλουν τα παιδιά, αρκεί να μπορείς να το ελέγξεις, να έχεις κάνει την κατάλληλη προετοιμασία». **Ε24 (Μ)**
1.2.3. ΑΡΝΗΤΙΚΑ	**1.2.3.1. Οργάνωση χρόνου**	«Τα μειονεκτήματα είναι ότι συνήθως υπάρχει **απώλεια χρόνου**. Δεν βγαίνει ποτέ μια τέτοια ενότητα στη διδακτική ώρα, συνήθως τρως κάτι παραπάνω». **Ε4 (Θ)** «Βέβαια απαιτούν χρόνο, το μειονέκτημά τους είναι ότι **απαιτούν χρόνο από τη διδασκαλία**. Απορροφούν ένα σημαντικό κομμάτι του διδακτικού χρόνου και **μπορεί να μας αποσυντονίσουν λίγο**». **Ε5 (Θ)**
	1.2.3.2. Ανάγκη Προγραμματισμού – Οργάνωσης ύλης	«Τα μειονεκτήματα τώρα μπορεί να είναι **ότι θέλει πολύ καλό προγραμματισμό του χρόνου**, που έχει κάποιος στη διάθεσή του, γιατί μπορεί, ας πούμε, αν δεν γίνει καλός προγραμματισμός, να παρεκτραπεί όλη η συζήτηση και να μην φτάσει ο χρόνος να διδαχτεί η ύλη». **Ε18 (Ε)**. «Υπάρχει το μειονέκτημα, **αν δεν το έχεις σχεδιάσει καλά, να ξεφύγει εντελώς από τα πλαίσια.** Αν δεν έχεις εσύ σκεφτεί όλα τα βήματα της διδακτικής πράξης, να μην μπορείς να κάνεις το μάθημα σου έτσι όπως πρέπει, τελικά να μείνει η αίσθηση του παιχνιδιού, **αλλά το μάθημα να μην έχει τα αποτελέσματα τα διδακτικά**, και τα παιδιά να νιώσουν ότι δεν διδάσκεις». **Ε11 (Κ)**

	1.2.3.3. Αναντιστοιχία με το αναλυτικό πρόγραμμα	«Ως μειονέκτημα είναι **το ζήτημα του χρόνου,** ειδικά αν υπάρχει ύλη. **Από τη στιγμή που υπάρχει ύλη, εκεί έχουμε ένα πρόβλημ**α. Πρέπει, δηλαδή, αυτές τις δράσεις να τις προγραμματίζουμε, να είναι πολύ σύντομες». ***Ε3 (Θ)***
		«Γιατί διαθέτουμε αρκετό χρόνο για να το προετοιμάσουμε αυτό και, εν τέλει, αυτά που θα ζητήσουμε από τα παιδιά για τις εξετάσεις είναι **αναντίστοιχα** με αυτά που ετοιμάσαμε». **Ε7 (Θ)**
	1.2.3.4. Νέα φιλοσοφία διδασκαλίας	*«Ενώ λοιπόν η παραδοσιακή διδασκαλία τα παιδεύει με τον κακό τρόπο,* ***η εναλλακτική δεν τα εκπαιδεύει στο να κάτσουν να διαβάσουν, να αναζητήσουν, να μάθουνε****, αλλά κυρίως θεωρούν ότι είναι λίγο και* ***η ώρα του παιδιού*** *που θα παίξουνε λίγο, δε θα κάνουνε μάθημα».* ***Ε7 (Θ)***
	1.2.3.5. Απαιτητική ως προς την προετοιμασία	«Φυσικά και θέλει πάρα πολλές γνώσεις για να το κάνεις αυτό, δε μπορείς να το κάνεις χωρίς να έχεις γνώσεις γιατί τα παιδιά πάντα, όσο ταλαντούχα και να ‘ναι θέλουνε καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα… **Θέλει λοιπόν πολλές γνώσεις, εμπειρία, πολλή υπομονή και πάρα πολύ χρόνο». Ε2 (Κ)**
		«… **αλλά είναι πιο απαιτητικό,** ίσως, στην προετοιμασία του ή τουλάχιστον τις πρώτες φορές που θα το κάνει κανείς. Μετά, όταν εξοικειωθείς, φαντάζομαι θα είναι πιο εύκολο». **Ε17 (Π)**
		«Ωστόσο, **το εναλλακτικό μάθημα θέλει πολύ περισσότερη προετοιμασία**, θέλει πολλά πράγματα να κάνεις. Δηλαδή, λέμε ναι, α, βάζεις μουσικές, κάνεις πράγματα, φύλλα εργασίας, ναι, αλλά αυτά θέλουν μία προετοιμασία». **Ε24 (Μ)**
	1.2.3.6. Αμφιβολία για την αποτελεσματικότητα	«Το μειονέκτημα της εναλλακτικής είναι το ότι **δεν ξέρω κατά πόσο πράγματι γίνεται κτήμα στα παιδιά** το μήνυμα του κάθε λογοτεχνικού έργου. Δηλαδή, μήπως όλο αυτό είναι μόνο για να περάσουν καλά. Αυτό». **Ε22 (Π)**
	1.2.3.7. Απουσία αρνητικών	**«Δεν θα μπορούσα να καταγράψω αρνητικά σε αυτή τη φάση**. Αν είναι ένας μαθητής, που έχει τη δυνατότητα και θέλει να συνεργαστεί και να αυτενεργήσει, νομίζω δεν υπάρχουν αρνητικά. Ίσως να σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών». **Ε9 (Κ)**

ΥΠΕΡ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**ΥΠΟ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ**	**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**
1.3. ΣΥΝΘΕΣΗ	**1.3.1. Ισορροπία**	«Νομίζω όμως, εγώ νομίζω ότι **ένας συνδυασμός των δύο είναι καλύτερο**. **Δηλαδή το μάθημα να φαίνεται ότι διατηρεί, ότι έχει μια ισορροπία, μια ακροβασία, ας το πούμε, ανάμεσα στο ότι είναι μάθημα**. Άρα πρέπει να εκτελέσω, έχω κάποιες υποχρεώσεις, κάποιες ασκήσεις να τις γράψω, αλλά είναι και απόλαυση του κειμένου…». **Ε3 (Θ)**

	1.3.2. Συνδυασμός [θεωρητικό μέρος και εφαρμογή]	«Δηλαδή, μένουμε πολύ στο τυπικό κομμάτι της διδασκαλίας στη Λογοτεχνία, μηχανιστικά, τα γραμματειακά στοιχεία, **δεν μας ενδιαφέρουν, όμως, μόνο αυτά.** Δηλαδή, οι κριτικές σκέψεις έχουνε βγει λίγο από το κάδρο της διδασκαλίας. Νομίζω ότι **ένας καλός συμψηφισμός, ένας καλός συνδυασμός θα ήτανε καλύτερος, σαν επιλογή»**. **Ε25 (Κ)** «**Ένας συνδυασμός και των δύο είναι κάτι κοντά στο ιδανικότερο πάντως**» **Ε5 (Θ)**

9.2.2.2. Εκπαιδευτικός

ΥΠΕΡ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
9.6.3.2.1. **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ**	**2.1.1.Ακαδημαϊκές σπουδές – Γνώσεις**	«Επειδή έχω τελειώσει και το τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας και **έκανα πολλά μαθήματα Ιστορίας Τέχνης και προσωπικά… διαβάζοντας βιβλία, παρακολουθώντας Κινηματογράφο**». **Ε1 (Εικ)** «**Η διδακτική άσκηση ήταν πάρα πολύ βοηθητική,** γιατί πήραμε και κατά κάποιο τρόπο το βάπτισμα του πυρός. Μπήκαμε, δηλαδή, σε αίθουσα σε πραγματικές συνθήκες, με μέντορα, ο οποίος μας παρακολουθούσε και διδάξαμε και το συγκεκριμένο μάθημα. Οπότε, ναι, είχα ακόμα και προπτυχιακά την ευκαιρία σχεδιασμού μαθήματος. **Είχα την τύχη αυτή**». **Ε6 (Μ)**
	2.1.2.Επιμόρφωση - σεμινάρια	**«**Με ενδιαφέρει το αντικείμενο, εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, ούτως ώστε να μπορέσω να προσελκύσω το ενδιαφέρον των παιδιών, δηλαδή, για να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο, **δε με ενδιαφέρει εάν θα σου δώσει γνώση πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας ή όχι, αλλά νέοι τρόποι διδακτικής** μεθόδου, αυτό ψάχνω να παρακολουθήσω». **Ε21 (Θ)**
	2.1.3.Προσωπική ενασχόληση	«**Ναι, ασχολούμαι με τη Ζωγραφική αρκετά χρόνια** και πέρα από αυτό, έχω κάνει και μεταπτυχιακό πάνω στην αξιοποίηση έργων Τέχνης στην εκπαίδευση, για το σχεδιασμό κάποιων δραστηριοτήτων. **Νομίζω αυτός ο συνδυασμός βοήθησε**». **Ε18 (Εικ.)** «Ως προσωπική ενασχόληση. Ναι, ναι βεβαίως. **Είμαι μουσικός ο ίδιος και έχω έτσι μια κάποια εξοικείωση με τη μελοποιημένη ποίηση**».**Ε6 (Μ)** «**Όχι, δεν ασχολούμαι προσωπικά**. Μ’ αρέσει γιατί με το θέατρο έρχομαι κοντά στα παιδιά, **τα παιδιά έρχονται κοντά σε εμάς**, μπορούμε να τα κινητοποιούμε…» **Ε21 (Θ)**

2.2.ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΥ (απόφαση διαφοροποίησης)	**2.2.1. Εκπαιδευτική ανάγκη**	«**Γιατί νομίζω ότι αποδίδει περισσότερο**. Επειδή οι μαθητές αυτενεργούν, εμπλέκονται περισσότερο, εμπλέκονται περισσότεροι και περισσότερο και είναι βιωματικό». **Ε3 (Θ).** «Τα παιδιά έχουν πολλά ταλέντα. **Εμείς συχνά δεν τους δίνουμε την ευκαιρία**. Η πίεση της ύλης, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι δικές μας ελλείψεις…». **Ε2 (Κ).**
	2.2.2.Πλαίσιο	«**Η συγκεκριμένη διδασκαλία ήτανε μία εντελώς αυθόρμητη επιλογή**, μία σκέψη της στιγμής, επειδή δουλεύω σταθερά, αν όχι σε κάθε μάθημα, σχεδόν σε κάθε μάθημα, με τα παιδιά, **κάθε φορά ανάλογα με το τι νομίζω ότι εξυπηρετεί, τέλος πάντων, τη συγκεκριμένη διδακτική πράξη** και το συγκεκριμένο μάθημα, κείμενο κ.τ.λ., επιλέγω κι έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ο οποίος, όμως, επιλέγεται σχεδόν αυτόματα». **Ε19 (Ε).**
	2.2.3. Προσωπική αναζήτηση	«**Νομίζω ότι κάθε καθηγητής ανάλογα με τις πνευματικές, καλλιτεχνικές αποσκευές, που κουβαλάει, είναι και οι επιλογές του αντίστοιχες**. Αν κάποιος έχει ασχοληθεί με εικαστικές Τέχνες, λογικό είναι να τις χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, εάν έχει ασχοληθεί με παραστατικές Τέχνες αντίστοιχα. Έτσι νομίζω». **Ε14 (Θ).** «Είμαι μουσικός ο ίδιος και έχω έτσι μια κάποια εξοικείωση με τη μελοποιημένη ποίηση. **Η προσωπική ενασχόληση επηρέασε πάρα πολύ την επιλογή μου**. Μπορώ να πω ότι την επέβαλε ίσως». **Ε6 (Μ)**
	2.2.4.Πειρα-ματισμός	«**Με ώθησε η περιέργεια για κάτι διαφορετικό** σε συνδυασμό με την αγάπη που έχω για τον Κινηματογράφο» **Ε2 (Κ)** «**Για να κάνουμε μια δοκιμή**, να δούμε πώς μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει κάποιες δυνατότητες, που δεν θα μπορούσε να τις αξιοποιήσει αν ήτανε μορφή της παραδοσιακής διδασκαλίας». **Ε13 (Θ)**
2.3. ΑΠΟΔΟΧΗ ΜΕΘΟΔΟΥ (επανάληψη στο μέλλον)	**2.3.1 Οικεία μέθοδος**	«**Πάντα την επιχειρώ.** Και στα αρχαία ελληνικά, **παράσταση δίνω**, όταν διδάσκω τον Αόριστο Β΄ και τα παιδιά προσπαθούν να συμμετέχουν σε αυτό, αλλιώς **ο αόριστος είναι δυσβάστακτος**». **Ε4 (Θ)** **«Είναι οι αγαπημένες μου**, έτσι κι αλλιώς, δεν υπάρχει περίπτωση να μην το προτιμήσω, **κάθε χρόνο κάνω τέτοιες διδασκαλίες.** Επειδή το κάνω πολλά χρόνια, πάντα κάνω σχεδιασμό πριν, φτιάχνω φύλλο εργασίας, έχω συγκεκριμένα πράγματα, τα οποία πρέπει να προσέξουν οι μαθητές». **Ε11 (Κ)**
	2.3.2. Συνειδητοποίηση αποτελεσματικότητας	**«Όχι απλά θα το επιχειρούσα ξανά, αλλά θα το καθιερώσω…** νομίζω ότι είναι πολύ πιο εύκολο να διαχειριστεί κανείς μια τάξη, η οποία σε γενικές γραμμές αδιαφορεί για τη Λογοτεχνία … Θεωρώ σημαντικό ότι τους άρεσε, ζητούσαν συχνά να επαναληφθεί το μάθημα, τους κράτησε. Η προσοχή τους δε διασπάστηκε καθόλου και **πολύ συχνά ζητούσαν το συγκεκριμένο τραγούδι**… τους άρεσε δηλαδή, ήθελαν να το ακούσουν ξανά**». Ε8 (Μ)**

	2.3.3. Επέκταση και σε άλλα μαθήματα	«**Θεωρώ ότι σε κάθε μάθημα, ειδικά στα μαθήματα τα οποία αντιμετωπίζει ή χειρίζεται ένας φιλόλογος**, μπορούν να υπεισέρθουν όλες οι μορφές Τέχνης». **Ε25 (Κ)** «**Πιστεύω πάρα πολύ σε αυτό τον τρόπο δουλειάς, νομίζω ότι θα έπρεπε να επεκταθεί ακόμα και στις θετικές επιστήμες**». **Ε19 (Εικ)** «Νομίζω ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν **τη νέα διδακτική προσέγγιση, από δω και πέρα, γιατί προσφέρεται σε όλα τα πεδία, και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα». Ε9 (Κ).**
2.4. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	**2.4.1. Διδακτικές απαιτήσεις** **[Σχεδιασμός-Οργάνωση]**	«Ναι προσπαθώ πάντα να την επιχειρώ, **παρόλο που θέλει και κόπο και χρόνο και κυρίως, όταν μας πιέζει η ύλη δεν την τολμάμε,** ωστόσο την προσπαθώ σε τακτά διαστήματα και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα». **Ε7 (Θ – Εικ)** «Ναι, το θέλω κάθε χρόνο, αυτή είναι η παρόρμησή μου, θα έλεγα. Η **μόνη μου αναστολή είναι πάντα η ύλη, ο χρόνος ο περιορισμένος**». **Ε14 (Θ)**
	2.4.2. Ανάγκη επιμόρφωσης	«Θα ήθελα να προσθέσω ότι **είναι πάρα πολύ σημαντικό να γίνονται σεμινάρια** στους διδάσκοντες. Δηλαδή, θεωρώ ότι σε πολλά βιβλία έχουν γίνει προσπάθειες να συνδυαστεί η Τέχνη με τα φιλολογικά μαθήματα, αλλά **δεν έχουν γίνει ανάλογα σεμινάρια για τον τρόπο διδασκαλίας, για τον τρόπο, δηλαδή, εφαρμογής του συνδυασμού αυτού Τέχνης και φιλολογικών μαθημάτων,** π.χ. στο βιβλίο της φιλοσοφίας κυριαρχεί η Τέχνη, Ρενέ Μαγκρίτ, Ντε Κύρικο, αλλά πώς ο διδάσκων θα συνδυάσει την Τέχνη με τη φιλοσοφία, αυτό είναι λίγοι από τους διδάσκοντες που το γνωρίζουν». **Ε25 (Κ)**
	2.4.3. Ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών	«**Καλό θα ήταν να υπάρχουν πολλά πράγματα μαζί για να επιτύχει όλο αυτό. Η συνεργασία,** να έρθει ο συνάδελφος να παρακολουθήσει αυτή τη διδασκαλία, να ανοίξει την πόρτα του να πάω εγώ να παρακολουθήσω το δικό του μάθημα. Να γίνει στο διάδρομο **μια σύζευξη ιδεών**, στον διάδρομο, έτσι πάμε μπροστά. **Να ανταλλάξω**, δεν είμαι ο εχθρός σου, δεν είσαι ο εχθρός μου». **Ε24 (Μ-Θ)**
	2.4.4. Ρόλος διεύθυνσης	«Και η Διεύθυνση να είναι εκεί, **να είναι ηγέτης που να σου κτυπάει την πλάτη, μπράβο**, **συνέχισε, είμαι εδώ**. Όχι να σε κτυπάει κι αυτή. Αυτά»**. Ε24 (Μ-Θ**
	2.4.5. Χώρος – Υποδομή	«**Να υπάρχει ένας συγκεκριμένος χώρος, ο οποίος να είναι στολισμένος, οριοθετημένος, εξοπλισμένος με πολύ συγκεκριμένα μέσα**, όχι φοβερά. Θα μπορούσε ένας χώρος ο οποίος να έχει ενδεχομένως καθρέφτη, να έχει γάζες, να έχει πράγματα τέλος πάντων, να είναι τα παιδιά σε μια αίθουσα, που να είναι μακριά από τα θρανία, με μαξιλάρες κάτω, κάτι πιο φιλικό». **Ε19 (Εικ.)**
	2.4.6.Απαξίωση σχολικής γνώσης	«Λοιπόν, εν τέλει, θεωρώ, **αν το σχολείο και η γνώση είναι απαξιωμένα,** καμία μέθοδος δε μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να λύσει το πρόβλημα. Η μέθοδος είναι μέθοδος**. Ο στόχος είναι το θέμα. Και στο σχολείο μας δεν έχουμε ξεκαθαρίσει τί ακριβώς θέλουμε». Ε7 (Θ- Εικ.)**
	2.4.7. Ανάγκη αλλαγής	«**Και πάλι η αλλαγή της μεθόδου προσέγγισης δεν μπορεί να οδηγήσει σε διαφορά**, δεν είναι τόσο η μέθοδος που θα ακολουθήσει κανείς, μπορεί να εμπλουτίσει, να το κάνει πιο ενδιαφέρον, σπάει τη ρουτίνα, όλα, όλα αυτά, αλλά

	φιλοσοφίας	νομίζω ότι δεν διαφέρουν πολύ τα πράγματα στην ουσία τους». **Ε 16 (Π)** «Ενώ λοιπόν η **παραδοσιακή διδασκαλία τα παιδεύει με τον κακό τρόπο**, **η εναλλακτική δεν τα εκπαιδεύει στο να κάτσουν να διαβάσουν**, να αναζητήσουν, να μάθουνε, αλλά κυρίως θεωρούν ότι είναι λίγο και η ώρα του παιδιού που θα παίξουνε λίγο, δε θα κάνουνε μάθημα». **Ε7 (Θ)**

9.2.2.3. Μαθητής

ΥΠΕΡ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
3.1. ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΑ **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**	**3.1.1. Απόλαυση**	«Φάνηκε, γιατί ήταν **πολύ ευχαριστημένοι και όσοι παρακολουθούσαν τη δράση,** τις δράσεις αυτές, αλλά **και όσοι συμμετείχαν, το έκαναν και έδωσαν τον εαυτό τους και συμμετείχαν και πάρα πολύ**. Νομίζω ήταν από τις φορές εκείνες που υπήρχε σιωπή, δηλαδή, παρακολουθούσαν όλοι με τεταμένη την προσοχή και συμμετείχαν και σχολίασαν μετά. **Το δήλωσαν καθαρά ότι τους άρεσε**». **Ε3 (Θ)** «Θεωρώ το σημαντικότερο ότι **δεν ένιωσαν απέχθεια για το μάθημα της Λογοτεχνίας** και τους άρεσε πάρα πολύ, ώστε **ζήτησαν να επαναληφθεί** με τη συγκεκριμένη μορφή το μάθημα». **Ε8 (Μ)** «Τους αρέσουν πάντα αυτά **και σου ζητάνε μετά, συνέχεια,** έτσι ρε παιδί μου, συνέχεια σου ζητάνε, λέω αμάν! Θα το ξανακάνουμε κάποια στιγμή». **Ε24 (Μ-Θ)**
	3.1.2. Ενδιαφέρον για το μάθημα	«Θεωρώ ότι **το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και μπορείς να κεντρίσεις το ενδιαφέρον** και να κρατήσεις αμείωτη την προσοχή των παιδιών». **Ε8 (Μ)** «**Βραχυπρόθεσμα είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι κινείται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.** Διότι την ώρα που κάνεις μάθημα, εάν γίνεται μηχανιστικά, θα χάσεις την προσοχή τους. Η εικόνα όμως βοηθάει να κρατήσει την προσοχή αμείωτη των μαθητών» **Ε25 (Κ)**
	3.1.3. Κατανόηση	«Οι μαθητές **κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολο. Τα ρεύματα στη Λογοτεχνία.** Η διαφοροποίηση ανάμεσα στην παραδοσιακή ποίηση σε αντίστιξη με το μοντερνισμό **έγινε εύληπτη καθώς η Μουσική συνεισέφερε στη δεκτικότητά τους, απήλαυσαν το μάθημα και μετά οι ίδιοι ήταν πρόθυμοι** να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα». **Ε8 (Μ).** «Καταρχάς, μία πολύ ωραία παρατήρηση που είπαν τα παιδιά **ήτανε ότι ζωντάνεψε ολόκληρη η εποχή μπροστά τους. Δεν ήτανε ότι καταλάβανε καλύτερα μόνο τον Καβάφη, αλλά ότι καταλάβανε καλύτερα όλη την εποχή**. Που αυτό είναι πολύ σημαντικό στην ποίηση να καταλάβουν πώς τοποθετείται ένας ποιητής μέσα στην εποχή του». **Ε11 (Κ).**

3.1.4. Βιωματική μάθηση

«Δεν είχαν καταλάβει πολλά πράγματα. **Όπως λοιπόν τα δέσαμε με την κίνηση, με τη Μουσική, με το στήσιμο, μπόρεσαν να τα συνδέσουν έτσι και να τα δουν σαν ολότητα». Ε14 (Θ)**

«**Η κατανόηση και η εμβάθυνση, με νέους τρόπους χωρίς να κουραστούν ιδιαίτερα, καταλαβαίνανε**. Αυτό ως θετικό. Κατανοούν καλύτερα γιατί… είναι σύγχρονο. Είναι, το θεωρούν το σίριαλ, την ταινία, το τραγούδι. Ή όταν τους είπα να βρούμε τη Μικρά Ασία μέσα από το Ρεμπέτικο, **αυτοί ξετρελάθηκαν**…. καταλάβανε τί παίζανε, πώς τραγουδούσανε, πώς ζούσανε, πώς ντυνότανε… **που μέσα από τις σελίδες του βιβλίου αυτό δεν φαινόταν**». **Ε10 (Μ- Θ)**

«Νομίζω ότι τους έδωσε μια άλλη διάσταση για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Κρίνοντας και από το φετινό μάθημα, με τους πίνακες Ζωγραφικής, **τους έκανε πιο ανάγλυφο το ζητούμενο**, δηλαδή τί είναι παραδοσιακό και τί είναι μοντέρνο **το είδα, δεν το άκουσα μόνο, δεν το διάβασα μόνο**». **Ε7 (Θ -Εικ.)**

3.1.5. Συμμετοχή

«**Νομίζω ότι συμμετείχαν ενεργητικά γιατί κάνανε πάρα πολλές ερωτήσεις στη διάρκεια της παρουσίασης.** Μετά τους άφησα λίγο χρόνο όταν τέλειωσε, είχαμε περίπου 20 λεπτά και συζητήσαμε διάφορα σημεία... **Συμμετείχαν πολύ, και παιδιά που ήτανε οριακά στη βάση ενεργοποιήθηκαν πολύ, και τους άρεσε πολύ η διαδικασία.** Δύο φορές κάναμε εναλλακτικές δράσεις φέτος και στις δύο δράσεις και σε αυτή με τον Κινηματογράφο και σε μια άλλη που έγινε παρουσίαση για τον Σεφέρη, τους άρεσε πάρα πολύ. **Εκείνα τα παιδιά δηλαδή ήταν τα πιο ωφελημένα, νομίζω». Ε11 (Κ)**

«Είχαν ενεργοποιηθεί και είχε θετικό συναίσθημα. Δηλαδή, μου έκανε εντύπωση το ότι **κατάφεραν να παράγουν παιδιά τα οποία, εάν τους το έβαζα το ίδιο πράγμα σε ερώτηση δεν θα γράφανε τίποτα, γιατί τα ξέρω**. Τους έκανα μία ερώτηση, δεν θα γράφανε. Μέσα όμως από αυτή τη συνεργασία το να γράψουν το θεατράκι κ.τ.λ. όλα μαζί, γράψανε». **Ε21 (Θ)**

3.1.6. Διαφοροποιημένη μάθηση

«**Οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο** σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα. **Αυτό. Και κυρίως ένας μαθητής που στα προηγούμενα μαθήματα δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον**, σήμερα επειδή ήταν έργα ζωγραφικής, συμμετείχε περισσότερο και αυτό μου έκανε εντύπωση. Ήταν ενθουσιώδης, ήθελε οπωσδήποτε να πει τη γνώμη του». **Ε1 (Εικ.)**

«… **αξιοποιήθηκαν κάποια ταλέντα παιδιών, που δεν είναι το πρότυπο, ας πούμε, του καλού μαθητή**. Ένα παιδί ας πούμε είχε ταλέντο στον υπολογιστή, άλλος είχε ταλέντο στο να κάτσει να κάνει τον πρωταγωνιστή, στις κινήσεις, στην έκφραση του προσώπου. **Αξιοποιήθηκαν, δηλαδή, δυνατότητες παιδιών που δεν αφορούσαν τη δυναμική του μαθήματος**». **Ε13 (Θ)**

«Πώς το κατάλαβα θα μου πείτε; **Είδα μαθητές οι οποίοι δεν συμμετέχουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας να κινητοποιούνται και να σηκώνουν το χέρι και να εκφράζουν απόψεις με θάρρος κι όχι να φοβούνται μήπως πουν κάτι λάθος, για παράδειγμα**. Αυτό νομίζω ότι ήταν πολύ μεγάλο

		πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου». **Ε 18 (Κ**)
	3.1.7. Συνεργασία	«**Συνεργάστηκαν πάρα πολύ. Κάνανε, μπαίνανε, βγαίνανε, υποδείκνυαν ο ένας στον άλλο τι έπρεπε να κάνει. Ναι, είχαν μια πολύ καλή συνεργασία. Κυρίως η συνεργασία μού έκανε εντύπωση**». **Ε4 (Θ),** «**Συνεργάστηκαν. Ναι. Διάβασαν ένα διήγημα και μετά τους ανέθεσα σε ομαδική εργασία**, να δραματοποιήσουν, κάποιες ομάδες επέλεξαν τη δραματοποίηση, είτε των διηγημάτων, είτε του αποσπάσματος από ένα μυθιστόρημα, τη «Στέλλα Βιολάντη», **και έγραψαν μόνοι τους τούς διαλόγους, το σενάριο. Και συνεργάστηκαν στην τάξη. Η δουλειά έγινε ομαδικά μέσα στην τάξη**». **Ε5 (Θ)**
	3.1.8. Δημιουργικό-Τητα	«Ναι, υπήρχαν παιδιά, που όντως δημιούργησαν δικά τους, περισσότερο επέλεξαν να τα οπτικοποιήσουν, **να δημιουργήσουν δηλαδή κάποια βιντεάκια, ανάλογα με αυτά που είχαμε δει ή με ποιήματα της δικιάς τους επιλογής**». **Ε8 (Μ)** «… και αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι συνήθως εκτός από το να παρουσιάσουν δραματοποιημένα ένα κείμενο, **πολλές φορές τους αρέσει να το αλλάζουν κιόλας. Είτε να το παρωδούν, είτε να το παρουσιάζουν σε άλλες… να το διασκευάζουν,** τους αρέσει». **Ε4 (Θ)** «Το γράψιμο, **έκατσαν κι έγραψαν ένα δικό τους, παραγωγή λόγου, δικό τους θέατρο, δική τους συνέντευξη, δημιουργικοί, όσον αφορά την κίνηση**, δηλαδή, σηκώθηκαν, έβγαλαν τα θρανία και με την κίνηση προσπάθησαν να μεταδώσουν το συναίσθημα που υπήρχε στο κείμενο». **Ε21 (Θ)**
	3.1.9. Ολιστική θέαση	«**Από το «όλο» πήγαμε στο «μέρος». Και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αυτή η ολότητα, που σου προσφέρει η συγκεκριμένη περίπτωση**. Η κινηματογραφική ταινία». **Ε9 (Κ)**
	3.1.10. Ανανέωση	«Σίγουρα, δεν ήτανε το παραδοσιακό κλασικό μάθημα, το οποίο θα τελείωνε μέσα στο 45 λεπτο **και δε θα τους άφηνε τίποτα περισσότερο, ως επίγευση.** Δηλαδή, τους άφησε μια γλυκιά ανάμνηση». **Ε6 (Μ)**
3.2. ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	**3.2.1. Παραμονή γνώσης στο χρόνο**	«Νομίζω ότι **κανένα παιδί δεν θα ξεχάσει την τρελή ροδιά, από την οποία λέρωσε τα χέρια του, ίσως και το πρόσωπό του**, και θα αισθάνεται ακόμα το σφουγγαράκι με την δακτυλομπογιά που έφτιαξε καμβά». **Ε19 (Εικ)** «**Η γνώση γίνεται εμπειρία**, γίνεται βίωμα και δεν την ξεχνάει ο μαθητής, μένει σε αυτό, έχει διάρκεια». **Ε13 (Θ)**
	3.2.2. Επέκταση γνώσης εκτός σχολικής αίθουσας	«… αυτό το είδαν, **πώς επηρεάζεται και πώς η ζωή τους αργότερα**, δηλαδή, πώς αυτό μπορεί να τους βοηθήσει στο πώς θα…, που είναι η δική τους σκέψη, το δικό τους συναίσθημα, μέσα σε καθημερινές όψεις της ζωής τους. **Ακόμη και το πώς θα περάσουνε καλά**. Πώς θα διασκεδάσουν». **Ε21 (Θ)**

3.2.3. Αλλαγή στάσης απέναντι στη γνώση	«Αλλά μακροπρόθεσμα, **ελπίζω ορισμένα παιδιά τουλάχιστον, να δούνε αυτό, πώς μπορεί να ζωντανεύει ένα κείμενο**, όταν το προσεγγίσουμε από άλλη ματιά. Και πώς μπορεί το κείμενο αυτό να αντλείται από αρχαίες πηγές και να διοχετεύεται στο μέλλον». **Ε7 (Θ)**
3.2.4. Διάχυση γνώσης	«Οι μαθητές **συμμετείχαν, το σχολίαζαν για καιρό, καμάρωναν, το συζητο**ύσαν με άλλους συναδέλφους, **με άλλα τμήματα, τα οποία ήρθαν και παραπονιόντουσαν, « - Μα, γιατί κυρία δεν κάνουμε κι εμείς αυτό;» ή ερχόταν από άλλα τμήματα και μου έλεγαν: «- Μα γιατί δεν μας κάνετε μάθημα;». Ε19 (Εικ.)** «Τους άρεσε πάρα πολύ**. Το άλλο τμήμα, στο οποίο κάνω, ήρθε και μου παραπονιότανε γιατί το έκανα στο ένα, γιατί μάθανε από τους άλλους τι είχαμε κάνει και γιατί δεν το έκανα και σ' αυτούς**». **Ε11 (Κ).**
3.2.5. Σύνδεση της γνώσης με τη ζωή	«**Μακροπρόθεσμα δημιουργούν αξιακούς κώδικες**, μακροπρόθεσμα γράφει αυτό μέσα τους, βγαίνουν από την αίθουσα, και μπορεί να περάσουν χρόνια, το είδα, τρία χρόνια μετά ότι **κάτι έχει γράψει εκεί. Αυτό για μένα είναι επιτυχία**. Δεν είναι το σχήμα λόγου, που βρήκανε ή δεν βρήκαν, ή τα βιογραφικά του Μυριβήλη. Είναι ότι η σκηνή η αντιπολεμική κάπου μπορεί να τους χρειαστεί αύριο – μεθαύριο. **Ένα αντιπολεμικό μήνυμα που πήραν με τις κίτρινες ματωμένες μαργαρίτες. Αυτό το θυμούνται τρία χρόνια μετά. Ε24 (Μ-Θ)**
3.2.6. Φιλαναγνωσία	«Θεωρώ ότι **η συγκεκριμένη διδασκαλία βοηθάει τα παιδιά σε αυτό το πλαίσιο της φιλαναγνωσίας, που λέει και το Υπουργείο. Δηλαδή, η φιλαναγνωσία είναι ένας επιδιωκόμενος σκοπός, ο οποίος δεν υπηρετείται μόνο με το κείμενο,** δηλαδή θέλει κι άλλα εναύσματα κι άλλα ερεθίσματα». **Ε25 (Κ)**
3.2.7. Καλλιέργεια Φαντασίας	«Όσο μου επέτρεψαν οι συνθήκες, μπορώ να πω ότι μπόρεσαν να αναπτύξουν λίγο περισσότερο τη φαντασία τους και **σε επόμενα ποιήματα που κάναμε μόλις μπόρεσα να ανιχνεύσω ότι σαν να έστηναν οι ίδιοι το σκηνικό των γεγονότων**…» **Ε14 (Θ)**
3.2.8. Κοινωνικοποί-ηση	«Ενισχύθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις και **κοινωνικοποιήθηκαν περισσότερο**. **Αποκόμισαν ότι είναι χρήσιμοι και ωφέλιμοι κι αυτοί σε κάτι**, ότι δεν είναι παθητικοί δέκτες αυτών που τους λέμε κάθε μέρα». **Ε5 (Θ)**
3.2.9. Έξοδος από την αφάνεια	«Ο Οδυσσέας, ας πούμε, **ένα παιδάκι χαμηλών τόνων, ένα παιδί που δεν συμμετείχε ποτέ, αποτέλεσε, και μόνος του το ήθελε, τον πρωταγωνιστή** στην ιστορία μας και ήτανε και πολύ επιτυχημένος σε αυτό που έκανε». **Ε13 (Θ)**
3.2.10. Ανακάλυψη ταλέντων	**«Μπορεί να βγάλουμε κανέναν ηθοποιό** από την όλη ιστορία… ». **Ε4 (Θ)**

3.3. ΑΛΛΑΓΗ ΤΡΟΠΟΥ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	**3.3.1. Σύνδεση Τέχνης με τη ζωή**	« … κατάλαβαν ότι το κείμενο [Η ζωή εν τάφω] έχει μια διαχρονικότητα, **θα μπορούσε να συμβεί σε κάθε εποχή, σε κάθε λαό, κατάλαβαν ότι είναι μια αντιπολεμική σκηνή, που αφορά κάθε άνθρωπο, διαχρονική και πανανθρώπινη,** ας πούμε. **Αυτό το μήνυμα πέρασε**. Ε4 (Θ)
	3.3.2. Τέχνη για όλους	«Επίσης, σημαντικό είναι **ότι δεν υπήρχαν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις,** γιατί η πρόσληψη του έργου Τέχνης είναι διαφορετική στον καθένα άρα, **ένοιωσαν ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψή τους, χωρίς να έχουν τον φόβο του σφάλματος**». **Ε1 (Εικ)**
	3.3.3. Διασύνδεση των τεχνών	«**Έχουν τη δυνατότητα να το συνδέσουν με άλλες Τέχνες** και να καταλάβουν πολλές φορές πως βρίσκεται κοντά, πολύ κοντά η Λογοτεχνία με το Θέατρο, άλλες φορές με τη Μουσική, με τον Κινηματογράφο ενδεχομένως». **Ε3 (Θ)** «…μπορούνε στο μυαλό τους **να τοποθετήσουνε τη Λογοτεχνία σε συσχέτιση με άλλες Τέχνες**. Δηλαδή, νομίζω ότι αμέσως άρχισαν μετά να συζητάνε και για άλλες ταινίες που αφορούν ποιητές ή άλλες ταινίες που αφορούν ζωγράφους. Δηλαδή, συσχέτισαν αμέσως τον Κινηματογράφο με άλλες μορφές μάθησης. Τέχνη γενικά και Κινηματογράφος, δηλαδή, έγινε στο μυαλό τους καλύτερος συνδυασμός. **Ε11 (Μ)**
	3.3.4. Ευαισθητοποίηση σε θέματα Τέχνης	«**Ναι, σίγουρα ευαισθητοποιήθηκαν. Άλλωστε και η μουσική αυτό κάνει**. Επειδή μιλάει κατευθείαν στην ψυχή του ανθρώπου και είναι και ένα εύληπτο έτσι μέσο, ένας εύληπτος μάλλον τρόπος πρόσληψης της Τέχνης και της γνώσης, λειτουργεί έτσι συνεπικουρικά». **Ε6 (Μ)** «**Έγιναν πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα Τέχνης και τους αρέσει να δημιουργούν οι ίδιοι πράγματα**». **Ε5 (Θ)**
	3.3.5. Εναλλακτική θέαση	«…να μπορούν **οι μαθητές να βλέπουν μέσα από τη διδασκαλία ενός μαθήματος, πόσο διαφορετικά μπορεί να προσεγγισθεί αυτό το αντικείμενο και πώς μπορεί λίγο να τους ανοίξει τους ορίζοντες και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν κάποια πράγματα, να μην περιμένουν έτοιμη γνώση**, να μπορούν μέσα από μια άλλη γλώσσα, όπως είναι η γλώσσα των εικαστικών, να δουν κάποια πράγματα». **Ε18 (Εικ)** «Ελπίζω ορισμένα παιδιά τουλάχιστον, να δούνε αυτό, **πως μπορεί να ζωντανεύει ένα κείμενο όταν το προσεγγίσουμε από άλλη ματιά**. Και πως μπορεί το κείμενο αυτό να αντλείται από αρχαίες πηγές και να διοχετεύεται στο μέλλον». **Ε7 (Θ**)
3.4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	**3.4.1. Χρόνος**	«Όταν υπάρχουν τέτοιες δράσεις, που ξεφεύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία, **υπάρχει ένα λίγο, ένα πρόβλημα συγχρονισμού των ομάδων, χρόνου, να γίνουν όλα μέσα στο μάθημα… Το πρόβλημα είναι ο χρόνος**, ο χρόνος τίποτε άλλο». **Ε3 (Θ).** **«Πρόβλημα θα μπορούσες να ορίσεις το αμείλικτο μέγεθος του χρόνου**. Προφανώς δεν έχουμε την πολυτέλειά του για να μπορούμε να λειτουργούμε, τέλος πάντων, πιο ελεύθερα και πιο χαλαρά». **Ε19 (Εικ.)**

3.4.2. Οργάνωση

«Τα μειονεκτήματα τώρα μπορεί να είναι ότι **θέλει πολύ καλό προγραμματισμό** του χρόνου, που έχει κάποιος στη διάθεσή του, γιατί μπορεί, ας πούμε, **αν δεν γίνει καλός προγραμματισμός να παρεκτραπεί** όλη η συζήτηση και να μην φτάσει ο χρόνος να διδαχτεί η ύλη». **Ε18 (Εικ.)**

3.4.3. Υποδομή

«Με τον προτζέκτορα… Χμ.. **το βασικό πρόβλημα είναι ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν τις περισσότερες φορές την ανάλογη υποδομή για την εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας**. Και αυτό είναι το βασικότερο πρόβλημα». **Ε1 (Εικ).**

«Άλλο η σκηνή ενός θεάτρου, που έχει την υποδομή, και **άλλο είναι το περιβάλλον μιας τάξης**. Όμως, προβλήματα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, σοβαρά, δεν υπήρξαν. Τα παιδιά παρακολουθούσαν από κάτω. Οι υπόλοιποι συμμαθητές». **Ε5 (Θ)**

3.4.4. Κανένα πρόβλημα

«**Το περιμένανε και το περιμένανε με μεγάλη χαρά. Δεν είχαμε προβλήματα καθόλου**». **Ε11 (Κ)**

«Όμως, προβλήματα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, σοβαρά, δεν υπήρξαν. Τα παιδιά παρακολουθούσαν από κάτω. Οι υπόλοιποι συμμαθητές». **Ε5 (Θ)**

«Στην αρχή, λίγο σοκάρονται αλλά είναι στην αρχή μόνο. **Μετά το ξεπερνάνε και το ζητάνε**». **Ε24 (Μ-Θ)**

9.3. Τριγωνοποίηση – Συνάρθρωση αποτελεσμάτων ποσοτικής–ποιοτικής έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε στην παρούσα διατριβή αφορούσε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Τεχνών. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν δύο αυτόνομες έρευνες με κοινούς παράγοντες διερεύνησης. Μία ποσοτική σε δύο πληθυσμούς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και μία ποιοτική με πληθυσμό τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα στην ποιοτική μέθοδο αποτέλεσε η μερίδα των εκπαιδευτικών που πραγμάτωσε τις διδασκαλίες και θέλησε να συμμετάσχει και στην ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, που ακολούθησαν τις διδασκαλίες. Το δείγμα της μεικτής έρευνας καταγράφεται στον Πίνακα 9.28.

Πίνακας 9.28. Δείγμα μεικτής έρευνας

Μέθοδος	**Ποσοτική**				**Ποιοτική**
Πληθυσμός	**Μαθητές**		**Εκπαιδευτικοί**		**Εκπαιδευτικοί**
	765		32		26
	Παραδοσ.	**Τέχνες**	**Παραδοσ.**	**Τέχνες**	
	192	573	9	23	

Ποιοτική Έρευνα				
26 Εκπαιδευτικοί				
Παραδοσιακή	**Τέχνες**			
	Θέατρο	**Κινηματογράφος**	**Μουσική**	**Εικαστικά**
7	7	5	4	3

9.3.1. Θεματικές κατηγορίες

Η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων της κάθε μεθόδου έρευνας (ποσοτικής - ποιοτικής) και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έγινε ανεξάρτητα. Στο τελευταίο στάδιο υπήρξε η συνάρθρωση των αποτελεσμάτων. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων, έγινε απόπειρα να κατασκευαστεί ένα ολιστικό πλέγμα απόδοσης των θεματικών που είτε διερευνήθηκαν, είτε ανέκυψαν από την έρευνα. Στον Πίνακα 8.29., παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγοριοποιήσεις, παράλληλα με τον χώρο της ερευνητικής μεθόδου στον οποίο καταγράφηκαν.

Πίνακας 9.29. Θεματικές κατηγορίες

Θεματική	Ποσοτική		Ποιοτική
	Μαθητές	Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί
Χαρακτηριστικά διδακτικών μεθοδολογιών			√
Θετικά παραδοσιακής – Εναλλακτικής μεθόδου			√
Αρνητικά παραδοσιακής – Εναλλακτικής μεθόδου			√
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού			
Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικού		√	
Σχέση με Τέχνες		√	
Ανάγκη επιμόρφωσης		√	√
Παράγοντες λήψης απόφασης			√
Απόψεις για εναλλακτικές μεθόδους		√	√
Επιθυμία επανάληψης		√	√
Απόλαυση διδασκαλίας		√	√
Αναστοχασμός εκπαιδευτικών			√
Χαρακτηριστικά μαθητών			
Σχέση μαθητών με Τέχνες	√		
Απόψεις για σχέση Λογοτεχνίας – Τεχνών	√		
Αποτίμηση συνεισφοράς μεθόδου	√		
Στάση Εκπαιδευτικού	√		
Πρόσληψη μαθητών			
Απόλαυση	√	√	√
Κατανόηση	√	√	√
Ενδιαφέρον	√	√	√
Ενεργητική συμμετοχή	√	√	√
Συνεργασία	√	√	√
Επιθυμία επανάληψης	√		√
Διαφοροποιημένη μάθηση			√
Δημιουργικότητα	√		√
Φιλαναγνωσία			√
Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα			√
Αλλαγή τρόπου πρόσληψης της Τέχνης			√
Προβλήματα			√

Στο παραπάνω πλέγμα γίνεται ορατό σε ποιες θεματικές περιοχές υπάρχει σύγκλιση και σε ποιες υπάρχει συμπληρωματικότητα.

Ως προς την ερευνητική περιοχή «**εκπαιδευτικός»**, σύγκλιση υπάρχει στα αποτελέσματα, που αναφέρονται στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του, στην ανάγκη επιμόρφωσης, στις απόψεις για τις εναλλακτικές μεθόδους και στην απόλαυση της διδασκαλίας. Συμπληρωματικότητα υπάρχει στο επίπεδο σπουδών και στη σχέση με τις Τέχνες (καταγραφή στην ποσοτική μέθοδο) και στους παράγοντες λήψης απόφασης και στον αναστοχασμό (καταγραφή στην ποιοτική μέθοδο).

Ως προς την ερευνητική περιοχή **«μαθητής»,** σύγκλιση υπάρχει ως προς την πρόσληψη των μαθητών, στην απόλαυση, στην κατανόηση, στο ενδιαφέρον, στην

ενεργητική συμμετοχή, στη συνεργασία, στην επιθυμία επανάληψης και στη δημιουργικότητα (σύγκλιση – διαφωνία). Συμπληρωματικότητα υπάρχει στην καταγραφή της σχέσης των μαθητών με τις Τέχνες, στις απόψεις για τη σχέση της Λογοτεχνίας με τις άλλες Τέχνες, στην αποτίμηση της συνεισφοράς της μεθόδου και η καταγραφή της στάσης του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία (ποσοτική μέθοδος). Η ποιοτική μέθοδος άνοιξε νέα θεματικά πεδία: επίδραση στη φιλαναγνωσία, μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, αλλαγή στον τρόπο πρόσληψης των Τεχνών. Στην ποιοτική μέθοδο, επίσης, καταγράφηκαν τα προβλήματα με τα οποία συνδέεται η εισαγωγή των Τεχνών.

Ως προς την περιοχή **«μέθοδος»,** υπάρχει μόνο συμπληρωματικότητα, καθώς αποτελέσματα εμφανίζονται μόνο στην ποιοτική ως προς τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της εναλλακτικής μεθόδου, τα θετικά τους στοιχεία και τις αρνητικές τους διαστάσεις.

10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ

10.1. Ποσοτική Μέθοδος – Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της έρευνας της αποτελεσματικότητας της εναλλακτικής μεθόδου «Διδασκαλία με τις Τέχνες» και της διερεύνησης των χαρακτηριστικών της, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με στόχο «τη μέτρηση» των απόψεων και των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία με τις Τέχνες (arts education) εντάσσεται στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, που στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία απαντούν με τους όρους alternative teaching ή student oriented methods (Jonassen, 1997· Pedersen, 2003· Jones, 2007). Διερευνήθηκε, λοιπόν, η ύπαρξη ή όχι διαφοροποίησης με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Ο έλεγχος των διαφορών μεταξύ των ομάδων «παραδοσιακή» και «εναλλακτική» έγινε με τη μέθοδο της «επί σκοπού» δειγματοληψίας (Cohen - Manion – Morrison, 2008: 172). Ο σχεδιασμός της έρευνας με τη χρήση τής «επι σκοπού» δειγματοληψίας (purposive sampling) εξασφάλισε οικολογική εγκυρότητα και λειτουργεί αποτρεπτικά στην επίδραση του παράγοντα «προσωπικότητα» της ερευνήτριας ως διδάσκουσας[20]. Η επιλογή, όμως, αυτή κατέστησε αναγκαία την εξέταση των χαρακτηριστικών του δείγματος με στόχο τη διαπίστωση της ύπαρξης ομοιογένειας στα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων αλλά και την αποφυγή ερευνητικών μεροληψιών. Η διερεύνηση ύπαρξης διαφοροποιήσεων μεταξύ των ομάδων των μαθητών κρίθηκε, επίσης, αναγκαία, ώστε να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των χαρακτηριστικών των διδασκαλιών. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν αρκετές από τις πιθανές διαφοροποιήσεις – μεροληψίες που επιδρούν στην ανάλυση των δεδομένων. Έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε επιδράσεις που σχετίζονται: α) με το φύλο, β) την εκπαιδευτική βαθμίδα, γ) την επίδοση των μαθητών, δ) το μορφωτικό επίπεδο των

[20] Υπενθυμίζεται ότι η ομάδα των φιλολόγων που διδάσκουν με εναλλακτική διδασκαλία αποτελείται από φιλολόγους που ήδη αξιοποιούν στη διδασκαλία τους διάφορες μορφές Τέχνης ή εκπονούσαν πολιτιστικά προγράμματα με αξιοποίηση των Τεχνών.

γονέων, ε) το υπόβαθρο των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στ) την ύπαρξη προγενέστερης σχέσης με τις Τέχνες.

10.1.1. Μαθητές

10.1.1.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος μαθητών

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν καταγράφεται διαφοροποίηση ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών (γυμνάσιο ή λύκειο), όπως επίσης δεν καταγράφεται διαφοροποίηση ως προς την επίδοση των μαθητών. Η σημαντική διαφοροποίηση που καταγράφεται ως προς την κατανομή κατά τάξη μεταξύ των μεθόδων, ερμηνεύεται από τον παραγκωνισμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Γ΄ λυκείου και την τυπική ή την άτυπη αντικατάστασή του από το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, μάθημα εξεταζόμενο στις πανελλήνιες εξετάσεις και σημαίνον για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (Πεσκετζή, 2010: 147). Επίσης, η μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών της Α΄ λυκείου στην έρευνα ερμηνεύεται από την αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών της Α΄ λυκείου,[21] το 2011, προς μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, με συνέπεια οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας να έχουν ήδη ενσωματωθεί και να μην απαιτείται δημιουργία νέων σεναρίων διδασκαλίας για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Η μόνη μεταβλητή από τα χαρακτηριστικά του δείγματος που ενδέχεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα είναι το φύλο, το οποίο διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά. Συγκεκριμένα, η κατανομή ανά φύλο ήταν υψηλότερη στα κορίτσια 53,5% αντί για περίπου 51%, όπως αναμενόταν, σύμφωνα με τα στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου. Η διαφοροποίηση από τον γενικό πληθυσμό ερμηνεύεται από τη συμμετοχή στην έρευνα των ειδικών σχολείων, όπως είναι το καλλιτεχνικό και το πειραματικό. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές εισάγονται με εξετάσεις και, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα που παρείχαν τα σχολεία, ο αριθμός των κοριτσιών υπερτερούσε κατά πολύ από αυτόν των αγοριών.

Η γονεϊκή εμπλοκή και ο ρόλος της στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή είναι γενικά αποδεκτός στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Matejevic & Stojkovic, 2012). Σύμφωνα με τις έρευνες, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο συνδέεται με την

[21] Πρόγραμμα Σπουδών, Απόφαση 70001/ Γ2, ΦΕΚ, τχ. Β΄αρ. 1562, 27/6/2011, σ. 21007.

ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Bradley & Corwyn, 2002). Σε κάποιες περιπτώσεις η επίδραση του παράγοντα μορφωτικό επίπεδο γονέων θεωρείται τόσο ισχυρή, ώστε αποτελεί ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης ακόμα και από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Dubow - Boxer & Huesmann, 2009). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο κίνδυνος επίδρασης του εξωγενούς αυτού παράγοντα αποφεύχθηκε, καθώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών δεν διαφοροποιήθηκε ανάμεσα στις δύο μελετώμενες ομάδες.

Το υπόβαθρο των μαθητών στη Λογοτεχνία θα μπορούσε να αποτελέσει έναν παράγοντα μεροληψίας της παρούσας έρευνας, καθώς υπήρχε το ενδεχόμενο να καταγράφεται ανισοκατανομή στις μελετώμενες ομάδες, σε σχέση με την υπάρχουσα σχέση με τη Λογοτεχνία. Το υπόβαθρο σχετίζεται με τον ορίζοντα εμπειριών του μαθητή και είναι υπεύθυνο για την ύπαρξη συγκεκριμένων προσδοκιών από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς επίσης διαμορφώνει συγκεκριμένους όρους για την πρόσληψή της. Σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομητισμού, η νέα γνώση προσλαμβάνεται και αφομοιώνεται ευχερέστερα, όταν ενυπάρχει ήδη «κατασκευασμένο» το γνωστικό σχήμα (Slavin, 2006: 62). Το υπόβαθρο διαμορφώνεται από την προγενέστερη σχέση του μαθητή με το βιβλίο, την ανάγνωση και τις πηγές άντλησης γνώσης σχετικής με τη Λογοτεχνία. Ωστόσο, στο σύνολο των ερωτήσεων που αφορούσαν στο υπόβαθρο των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας και οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν, με εξαίρεση την αναζήτηση των πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Στην ερώτηση που αφορούσε στην αναζήτηση πληροφοριών για τη Λογοτεχνία από το διαδίκτυο, οι μαθητές της εναλλακτικής μεθόδου παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά από τα ποσοστά των μαθητών οι οποίοι διδάχτηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο. Η διαφοροποίηση αυτή των ομάδων θα μπορούσε να αποδοθεί στον βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης και στη βιωματική εμπλοκή στην παραγωγή της. Δείχνει, επίσης, ότι η διερευνητική μάθηση αποτελεί πρακτική στις μαθητοκεντρικές μεθόδους. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν εναλλακτικές–μαθητοκεντρικές μεθόδους φαίνεται να έχουν εντάξει τους μαθητές στο «παιχνίδι» της γνώσης. Η αναζήτηση της πληροφορίας αποτελεί στάδιο

της ερευνητικής διαδικασίας, «ενσωματωμένη» διαδικασία της εναλλακτικής διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εικόνας των χαρακτηριστικών του δείγματος, οι μαθητές απάντησαν ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση τους με τις Τέχνες και τη Λογοτεχνία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μορφές Τέχνης όπως η Μουσική και ο Κινηματογράφος κατέχουν υψηλή θέση στις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με άλλες μορφές Τέχνης, όπως η Ζωγραφική και η Λογοτεχνία. Η παραπάνω προτίμηση είναι αναμενόμενη και σύμφωνη με τη διαπιστωμένη ελκτική δύναμη που ασκεί η Μουσική και ο Κινηματογράφος. Η πολυτροπικότητα και η βιωματικότητα που χαρακτηρίζουν τις Τέχνες αυτές ασκούν ιδιαίτερη γοητεία στους εφήβους μαθητές. Είναι πιθανό, επίσης, το εύρημα αυτό να επηρεάζεται από την κοινωνικο-πολιτισμική θέση του «προϊόντος» της Μουσικής και του Κινηματογράφου στη ζωή των νέων (Χατζησαββίδης, 2011: 103).

Επίσης, η έλλειψη διαφοροποίησης ανάμεσα στις δύο ομάδες δείχνει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν συναισθηματική σχέση με τις Τέχνες, ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας, και ότι η σχέση αυτή εδραιώνεται εκτός του σχολικού χώρου. Σε αντίθεση με τις άλλες Τέχνες, διαφοροποίηση καταγράφεται στη σχέση τους με τη Λογοτεχνία. Η ομάδα που ανήκει στην εναλλακτική μέθοδο εμφανίζει στατιστικά σημαντικό ποσοστό διαφοροποίησης στην αρέσκεια προς τη Λογοτεχνία.

Εντύπωση προκαλεί το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό της Λογοτεχνίας στην απάντηση «πάρα πολύ». Στην παραδοσιακή μέθοδο το ποσοστό διαμορφώθηκε σε 10,4%, ενώ στην εναλλακτική μέθοδο σε 17,3%. Η αντίστοιχη απάντηση στον Κινηματογράφο έχει λάβει 66% στην παραδοσιακή, 68% στην εναλλακτική, ενώ η Μουσική έχει λάβει ποσοστό 76,6% και 81,3% αντίστοιχα. Αν επιχειρηθεί μια ερμηνεία, το φαινόμενο της έλλειψης θελκτικότητας της Λογοτεχνίας θα μπορούσε να έχει πολλαπλές αιτιάσεις: η μονοτροπικότητα του γραπτού λόγου, οι διανοητικές απαιτήσεις που εγείρει η ανάγνωση, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, οι γρήγοροι ρυθμοί της σύγχρονης ζωής είναι κάποιες από αυτές. Ως ενασχόληση υπόκειται στους κοινωνικούς όρους που διαμορφώνουν τις αισθητικές επιλογές σύμφωνα με την ιστορική και πολιτισμική συγκυρία (Μουντάνου, 2015: 206).

Σε σχέση με τις αιτίες αυτές θα μπορούσε να κατατεθεί ένα ακόμα ισχυρό επιχείρημα, αυτό της απαρέσκειας προς ένα σχολικό μάθημα, που διδάσκεται και εξετάζεται με τους ίδιους όρους, όπως όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Κατ' αυτήν την ερμηνεία, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Λογοτεχνίας, ως εξεταζόμενου σχολικού μαθήματος, λειτουργεί ανασταλτικά στη θέασή της ως Τέχνης του λόγου, που ασκεί γοητεία και συμπαρασύρει (Μουντάνου, 2015:207). Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες στη σχέση με τη Λογοτεχνία έμμεσα υποβάλει την ερμηνεία «Η σχολική εκδοχή της Λογοτεχνίας δεν είναι αρεστή», θέση που ενυπάρχει στη θεωρητική μελέτη. Πανεπιστημιακοί, δάσκαλοι, συγγραφείς οδηγούνται σε αντίστοιχα συμπεράσματα (Σταυρακοπούλου, 2015: 219). Από τις εξεταζόμενες Τέχνες, η Λογοτεχνία προσλαμβάνεται ως Τέχνη αλλά και ως υποχρεωτικό μάθημα, ενδέχεται, λοιπόν, σε αντίθεση με τη Μουσική και τον Κινηματογράφο, η επαφή των μαθητών να γίνεται μόνο μέσα από το μάθημα.

Το παραπάνω ενδεχόμενο ερμηνεύει τη χαμηλή αρέσκεια και διανοίγει μια σημαντική νέα προοπτική–διαφοροποίηση στις δύο ομάδες ως προς τη στάση τους για το μάθημα της Λογοτεχνίας: όταν οι μαθητές διδάσκονται με εναλλακτικές μεθόδους, όταν η διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδυάζεται με αξιοποίηση των Τεχνών, οι μαθητές καταθέτουν υψηλότερο βαθμό αρέσκειας.

Ενδιαφέροντα καταγράφονται τα αποτελέσματα στην ερώτηση: «*Ποια από τις Τέχνες πιστεύεις ότι συνδέεται με την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου;*». Η σχέση αυτή φαίνεται ότι είναι προφανής στους συμμετέχοντες μαθητές. Η Τέχνη του Θεάτρου συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις και στις δύο ομάδες. Ενδεικτικά, στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», οι συμμετέχοντες μαθητές καταθέτουν υψηλό αθροιστικό ποσοστό (69% παραδοσιακή, 68% εναλλακτική), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ομάδες. Το Θέατρο εξαιτίας της κειμενικής συσχέτισης (λογοτεχνικού – σκηνικού κειμένου) καταλαμβάνει αδιαφιλονίκητα την πρώτη θέση. Σημειώνεται ότι το Θέατρο αποτελεί λογοτεχνικό είδος, εκλαμβάνεται, δηλαδή, ως μορφή της λογοτεχνικής έκφρασης. Το δραματικό κείμενο δηλαδή, κεντρικό στοιχείο της Τέχνης του Θεάτρου και της παράστασης, είναι κείμενο λογοτεχνικό.

Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο Κινηματογράφος, αλλά στην περίπτωση αυτή καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων παραδοσιακής διδασκαλίας και εναλλακτικής. Στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», οι συμμετέχοντες μαθητές καταθέτουν αθροιστικά 54,4% στην παραδοσιακή διδασκαλία και 64,8 % στην εναλλακτική. Το σενάριο, στο οποίο βασίζεται ο Κινηματογράφος, παρουσιάζει αντιστοιχίες με το δραματικό κείμενο του Θεάτρου, ενώ οι εικόνες είναι υποβοηθητικές στην κατανόηση των περιγραφών που εμπεριέχονται στο λογοτεχνικό κείμενο. Μια ερμηνεία της διαφοροποίησης μεταξύ των ομάδων δύναται να αποδοθεί στο ότι οι μαθητές στους οποίους οι Τέχνες ήδη αποτελούν εργαλείο μάθησης έχουν προβληματιστεί σχετικά με τη σχέση μεταξύ των δύο κειμένων (λογοτεχνικού και κινηματογραφικού) και έχουν οδηγηθεί στην ανεύρεση κοινών στοιχείων ανάμεσα στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση.

Την τελευταία θέση καταλαμβάνει η Ζωγραφική, η οποία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Και οι δύο ομάδες καταθέτουν ότι η σχέση Ζωγραφικής και κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Η σειρά κατάταξης επιβεβαιώνεται, όταν η ερώτηση απαιτεί μια απάντηση. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την απουσία κειμένου λόγου στην εικαστική αναπαράσταση, καθώς και από τη θεώρηση των περιοχών που ορίζουν οι δύο Τέχνες, Λογοτεχνία και Ζωγραφική, ως διακριτών και μη συσχετιζόμενων. Το λογοτεχνικό κείμενο δεν συνομιλεί, στη συνείδηση των μαθητών, με το εικαστικό κείμενο με έναν ευδιάκριτο τρόπο, όπως συμβαίνει με το δραματικό και το κινηματογραφικό. Ακόμα και στη Μουσική, εξαιτίας της μελοποιημένης ποίησης και της ύπαρξης ποιητικού κειμένου στα τραγούδια, η σύνδεση καθίσταται άμεση. Επομένως, η ειδολογική συνάφεια μεταξύ των Τεχνών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Σε ανάλογες ερωτήσεις σχετικά με τη συνεισφορά των Τεχνών στην πρόσληψη της Λογοτεχνίας, στην έρευνα που είχε εκπονηθεί από την Αργυροπούλου το 2004-2006, οι μαθητές είχαν επίσης καταγράψει την προτίμηση τους προς τις Τέχνες. Στην ερώτηση: «Θα σου άρεσε να ακούς στην τάξη σου μελοποιημένα τα ποιήματα που διδάσκεσαι;» οι μαθητές απάντησαν αθροιστικά

«μερικές φορές» και «πάντα» σε ποσοστό 80%, ενώ στην ερώτηση: «Κατανοείς περισσότερο ένα λογοτεχνικό έργο που έχεις δει στην τηλεόραση ή στον Κινηματογράφο;» έλαβε αθροιστικά «μερικές φορές», «πάντα» σε ποσοστό 90%. Τα ποσοστά αυτά έδειχναν την τάση και την ανάγκη ένταξης νέων μεθόδων στη διδασκαλία του μαθήματος (Αργυροπούλου – Πατούνα & Βαρέση, 2009).

10.1.1.2. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας

Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας συνιστούν μια γενική κατηγορία μεθόδων που σχετίζονται με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας (student centered approach), δηλαδή τη διδασκαλία με την ενεργό εμπλοκή του μαθητή και της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές, οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον με στόχο οι μαθητές να μάθουν μέσα σε αυτό να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα (Κοσσυβάκη, 2006: 30). Τα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών διδασκαλιών βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά της παραδοσιακής διδασκαλίας, που δύναται να χαρακτηριστεί ως δασκαλοκεντρική (teacher centered approach) (Θεοφιλίδης, 2009: 122· Κανάκης, 2001: 123).

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα, διερευνήθηκε ο τρόπος που η εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, με τη δημιουργία πλαισίου διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών, φέρει εκπαιδευτικά αποτελέσματα τα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με αυτά της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η στόχευση ήταν να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα, την πρόκληση ενδιαφέροντος, τον εκπαιδευτικό και την αποτίμηση της διδασκαλίας.

10.1.1.2.1. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας – Μονοπαραγοντικές επιδράσεις

Τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, η κατανόηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, η ευχαρίστηση από την πρόσληψη, η ικανότητα συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο μάθημα, η αποτίμηση του κλίματος της τάξης ως θετικού, η ύπαρξη αρμονικής συνεργασίας και η ύπαρξη καθολικότητας στη συμμετοχή, διερευνήθηκαν, σε ένα πρώτο επίπεδο, αλλά και κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά (ευχαρίστηση, κατανόηση, επιθυμία επανάληψης), σε ένα δεύτερο επίπεδο, αποτέλεσαν μέρος ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου.

Το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» θεωρήθηκε ως «θετική» αποτίμηση αλλά και ως μέτρο σύγκρισης των χαρακτηριστικών της διδασκαλίας. Ως προς την κατανόηση του μαθήματος, οι συμμετέχοντες μαθητές στην εναλλακτική διδασκαλία κατέγραψαν στατιστικά σημαντική διαφορά στο αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» (74,9%), ποσοστό σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με τους συμμετέχοντες στην παραδοσιακή διδασκαλία (54,7%). Ανάλογη εικόνα υπήρξε και ως προς τη δήλωση της ευχαρίστησης, χαρακτηριστικό για το οποίο το ποσοστό στην εναλλακτική μέθοδο (77,9%) καταγράφεται πολύ υψηλότερο (διπλάσιο) από αυτό της παραδοσιακής διδασκαλίας (38,6%). Καταγράφεται, επίσης, διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων και τα αθροιστικά ποσοστά στις παραπάνω κατηγορίες, «πολύ» και «πάρα πολύ», παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τη διαφοροποίηση υπέρ της εναλλακτικής μεθόδου. Τα ποσοστά, δηλαδή, σε όλα τα χαρακτηριστικά της εναλλακτικής διδασκαλίας καταγράφονται εμφανώς υψηλότερα. Αναλυτικότερα, στην παραδοσιακή διδασκαλία τα ποσοστά κυμαίνονται από 34,7% – 54,7%, ενώ στην εναλλακτική από 64,6% – 77,9%. Οι μεγαλύτερες διαφορές καταγράφονται στο θετικό κλίμα της τάξης, 40,1%, και στην ευχαρίστηση, 39,3%. Τα αθροιστικά ποσοστά στα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών και οι διαφορές τους καταγράφονται στον Πίνακα 10.1.

Πίνακας 10.1. Αθροιστικά ποσοστά «πολύ» και «πάρα πολύ» στα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών.

	ΜΕΘΟΔΟΙ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	**Παραδοσιακή.**	**Εναλλακτική**	**Διαφορά**
Ευχαρίστηση	38,6%	77,9%	39,3%
Κατανόηση	54,7%	74,9%	20,2%
Συγκέντρωση	45,8%	68,7%	22,9%
Ικανοποίηση/συμμετοχή	35,3%	64,6%	29,3%
Θετικό κλίμα τάξης	34,8%	74,9%	40,1%
Αρμονική συνεργασία	34,7%	69.9%	30,2%
Καθολική συμμετοχή	48,9%	70,2,%	21,3%

Κεντρική παρατήρηση αποτελεί ότι όλες οι μελετώμενες απόψεις των μαθητών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, παρουσίασαν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων με σαφή υπεροχή της εναλλακτικής διδασκαλίας. Αν και το παραπάνω αποτέλεσμα αποτελεί δείκτη αποτελεσματικότητας, που υποβάλλει την αναγκαιότητα εισαγωγής της εναλλακτικής διδασκαλίας, το αποτέλεσμα πρέπει να θεαθεί με σκεπτικισμό και να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω παράμετροι: η ομοιογένεια που καταγράφεται σε αυτές τις μεταβλητές ενδέχεται να σχετίζεται με τους συμμετέχοντες (μαθητές) και με το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων. Το ενδεχόμενο, δηλαδή, οι μαθητές να «επεκτείνουν» τις θετικές απόψεις για μια διάσταση (π.χ. ευχαρίστηση από το μάθημα) και σε άλλες διαστάσεις, αποτελεί φαινόμενο καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία (Φίλιας, 1977). Σε ό,τι αφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο, είναι πιθανόν ορισμένες έννοιες να μην υπήρξαν απολύτως κατανοητές για τους μαθητές. Για παράδειγμα, η συνεργασία της τάξης, η καθολικότητα της συμμετοχής και το θετικό κλίμα της τάξης μπορεί να προκάλεσαν εννοιολογική σύγχυση.

10.1.1.2.2. Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας – Πολυπαραγοντικό μοντέλο (Ευχαρίστηση – Κατανόηση – Επανάληψη).

Αν και το ερωτηματολόγιο των μαθητών εξετάζει μια πληθώρα χαρακτηριστικών, που αφορούν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στην παρούσα διατριβή έγινε, επιπλέον, εστίαση σε τρία από αυτά: **την ευχαρίστηση** (από τη διδασκαλία), **την κατανόηση** (του κειμένου) και τη **συνολική αποτίμηση** της διαδικασίας (επιθυμία επανάληψης). Στον Πίνακα 10.2. συνοψίζονται διαγραμματικά τα αποτελέσματα των μονο-παραγοντικών και πολυ-παραγοντικών επιδράσεων.

Πίνακας 10.2. Αποτελέσματα των μονο-παραγοντικών και πολύ-παραγοντικών επιδράσεων.

	Χαρακτηριστικά		
Παράγοντες	**Επανάληψη**	**Ευχαρίστηση**	**Κατανόηση**
Φύλο=Κορίτσι	↑	↑ 🎧	↑
Είδος Σχολείου=Επαρχιακό	--	--	--
Είδος Σχολείου= Πειραματικό/Καλλιτεχνικό	--	--	--
Εναλλακτική Μέθοδος	↑ 🎧	↑ 🎧	↑
Επίπεδο Σπουδών (Λύκειο)	-	↑	-
Επίδοση Μαθητών	-	-	-
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	-	-	-
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	-	-	-
Ύπαρξη βιβλιοθήκης	↑ 🎧	-	↑
Αρ. Βιβλίων Λογοτεχνίας	↑	↑	↑
Αρέσκεια θεάτρου	↑	↑	↑
Αρέσκεια Κινηματογράφου	-	-	-
Αρέσκεια Ζωγραφικής	↑	↑	↑
Ενδιαφέρον μάθημα-(καθηγητής)	↑ 🎧	↑ 🎧	↑ 🎧
Στάση καθηγητή	↑ 🎧	↑ 🎧	↑ 🎧

↑ Θετική συσχέτιση από μονοπαραγοντικά μοντέλα
🎧 Θετική συσχέτιση από πολυπαραγοντικά μοντέλα

Η πρώτη παρατήρηση σχετικά με τις επιδράσεις στα παραγόμενα μοντέλα είναι ότι όλες οι εξεταζόμενες μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο, άρα και θετική επίδραση. Το παραπάνω σημαίνει ότι η ομάδα με αυξημένη τη μεταβλητή ενδιαφέροντος (ευχαρίστηση, επανάληψη, κατανόηση) εξαρτάται από την αύξηση της επιδρώσας μεταβλητής (π.χ. αρέσκεια στη Ζωγραφική, ενδιαφέρον καθηγητή κτλ.). Ένα σημαντικό εύρημα, που προκύπτει από τα μονοπαραγοντικά αλλά παραμένει και στα πολυπαραγοντικά μοντέλα, για όλα τα μελετώμενα χαρακτηριστικά, είναι η σημασία της στάσης του εκπαιδευτικού. Η στάση του

εκπαιδευτικού φαίνεται να αποτελεί κίνητρο για παρακολούθηση, όπως και η «θετική» στάση του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (φιλικότητα, καθοδήγηση). Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν θετικά την ευχαρίστηση, την κατανόηση και τη θετική στάση των μαθητών. Η ανάδειξη των παραπάνω χαρακτηριστικών συνεισφέρει στην εξαγωγή ενός εξαιρετικά ενδιαφέροντος συμπεράσματος σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις μελετώμενες μαθητοκεντρικές διδασκαλίες. Ανεξάρτητα από το είδος της μεθόδου, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η φιλικότητα και η καθοδήγηση αποτελούν παράγοντες ύψιστης παιδαγωγικής ωφέλειας.

Το γεγονός ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ευχαρίστηση και τη δήλωση επιθυμίας επανάληψης της διδασκαλίας με την εναλλακτική μέθοδο αποτελεί ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα. Η εναλλακτική διδασκαλία δημιουργεί το κατάλληλο δια-καλλιτεχνικό διδακτικό συγκείμενο, που λειτουργεί ανανεωτικά για τον μαθητή, καθώς αναπλαισιώνει τη σχολική τάξη. Η τάξη μετατρέπεται σε χώρο διαλόγου και συνομιλίας των κειμένων. Το γεγονός ότι η κατανόηση δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ερμηνεύεται με την υψηλή αποδοτικότητα της παραδοσιακής μεθόδου ως προς την κατανόηση. Καταγράφεται, δηλαδή, ικανοποίηση των μαθητών ως προς την κατανόηση από την παραδοσιακή μέθοδο, όχι όμως και ως προς την απόλαυση, και συνεκδοχικά δεν καταγράφεται επιθυμία επανάληψης.

10.1.1.3. Η στάση του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός όλων των βαθμίδων έχει απασχολήσει τη Διδακτική Επιστήμη περισσότερο από κάθε άλλο στοιχείο της διδακτικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 1999: 466). Η αντίληψη για τον εκπαιδευτικό θεωρήθηκε απαραίτητο να «μετρηθεί» στην ποσοτική έρευνα και αναμενόταν να παρουσιάσει συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα του μαθήματος στις αντιλήψεις των μαθητών για τη διδασκαλία του μαθήματος. Η θέση ότι οι μαθητές που διάκεινται ευνοϊκά προς τον εκπαιδευτικό διάκεινται θετικά και προς το μάθημα αποτελεί θέση που υποστηρίζεται από τα ερευνητικά δεδομένα (Davis, 2003). Από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές που παρακολούθησαν τις εναλλακτικές

διδασκαλίες φαίνεται να έχουν θετικότερη εικόνα για τους διδάσκοντες καθηγητές από αυτούς που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες με την παραδοσιακή μέθοδο.

Το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να τύχει δύο ερμηνειών. Η μία ερμηνεία είναι ότι η προϋπάρχουσα θετική στάση προς τον εκπαιδευτικό δημιουργεί θετική προδιάθεση και επηρεάζει θετικά την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η δεύτερη είναι ότι το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας επηρεάζει την άποψη για τον διδάσκοντα. Η άποψη της ερευνήτριας είναι ότι η σχέση μαθητή, εκπαιδευτικού και αντικειμένου, το γνωστό παιδαγωγικό τρίγωνο, είναι δυναμική, στην οποία και τα τρία στοιχεία αλληλεπιδρούν και αλληλοδιαπλέκονται (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997). Σύμφωνα, δε, με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, στην ήδη πολυπαραγοντική αυτή σχέση, προστίθεται ένα τέταρτο στοιχείο, η επίδραση του πλαισίου – συγκείμενου διδασκαλίας, στενότερο (διδακτικό πλαίσιο) ή ευρύτερο (κοινωνικο - πολιτισμικό), (Shulman, 1986).

10.1.1.4. Επίδραση μεθόδου – Αλλαγή στάσης

Η αποτίμηση της συνεισφοράς μιας διδακτικής μεθόδου δεν αφορά μόνο στο παρόν της διδασκαλίας αλλά και στην επενέργεια της διδασκαλίας στη στάση του μαθητή μακροπρόθεσμα. Έπρεπε, επομένως, να διερευνηθεί εάν οι μαθητές αποτίμησαν τη μέθοδο ως θετική, ώστε να θεωρούν ότι έχει επίδραση στη γενική στάση τους προς την ανάγνωση της Λογοτεχνίας (φιλαναγνωσία), την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, και εάν θεωρούν ότι η συνεισφορά της μεθόδου είναι σημαντική για την παρακολούθηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σε όλες τις περιπτώσεις, η εναλλακτική διδασκαλία κατέγραψε υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων από την παραδοσιακή διδασκαλία. Επίσης, τα ποσοστά της συνεισφοράς της μεθόδου στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», ήταν συγκριτικά μεγαλύτερα (~80,0%), ακολουθούμενα από τη φιλαναγνωσία (ποσοστά ~40,0%) και τέλος τη δημιουργικότητα (ποσοστά ~25,0%).

Η συνολική θεώρηση αυτών των αποτελεσμάτων σε συσχέτιση με τα προηγούμενα αποτελέσματα, που αφορούσαν «στο παρόν» της διδασκαλίας και εξετάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα, δύναται να δώσει τις παρακάτω ερμηνείες. Οι μαθητές κρίνουν θετικά τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας ως προς τη συνεισφορά τους στη μελλοντική στάση, αλλά ποιότητες όπως η φιλαναγνωσία και η δημιουργικότητα δεν ενισχύονται στον ίδιο βαθμό. Τα ποσοστά στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα καταγράφονται πιο χαμηλά σε σχέση με αυτά, που περιέγραφαν το «παρόν» της διδασκαλίας, δηλαδή ευχαρίστηση, κατανόηση, συμμετοχή κ.τ.λ. Αποτέλεσμα εύλογο αν θεωρήσουμε ότι η καλλιέργεια τέτοιου είδους ποιοτήτων απαιτεί μακροχρόνιο σχεδιασμό και ευρύτερη της μίας διδασκαλίας προοπτική. Η φιλαναγνωσία και η δημιουργικότητα αποτελούν στάση ζωής και πνευματικές δραστηριότητες που πρέπει να ενταχθούν στον ευρύτερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καλογήρου – Λαλαγιάννη, 2005) και της σχολικής πράξης, σε όλα τα μαθήματα και στη γενικότερη κουλτούρα της εκπαίδευσης, για να αποδώσουν αποτελέσματα.

10.1.1.5. Αποτίμηση της διδασκαλίας – Επιθυμία επανάληψης

Αν θεωρήσουμε ότι η επιθυμία επανάληψης της διδασκαλίας, όπως είναι η μορφή της ερώτησης στο ερωτηματολόγιο, αποτελεί δηλωτικό στοιχείο της αποδοχής της μεθόδου, τότε η μέθοδος της αξιοποίησης των Τεχνών έτυχε ευρείας αποδοχής, με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 88% των μαθητών που παρακολούθησαν τις εναλλακτικές διδασκαλίες επιθυμεί την επανάληψη, σε σχέση με το 49% αυτών που παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία.

10.1.1.6. Τέχνες – Βαθμός επίδρασης της διδακτικής μεθόδου στη διδασκαλία

Τέλος, διερευνήθηκε η άποψη των μαθητών σχετικά με τη συμβολή των ειδών της Τέχνης (Θέατρο, Κινηματογράφος, Ζωγραφική, Μουσική) στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η ταξινόμηση που προέκυψε από τους μαθητές που παρακολούθησαν με την **παραδοσιακή** διδασκαλία ήταν η εξής: Πρώτη θέση κατέλαβε ο Κινηματογράφος (43,6%), δεύτερη θέση το Θέατρο (27,1%), τρίτη η Μουσική (16,0%) και στην τελευταία θέση τοποθετήθηκε η Ζωγραφική (13,3%).

Σημαντικό εύρημα, σε σχέση με την επίδραση της μεθόδου, αποτελεί η διαφοροποίηση που καταγράφεται στην αξιοποίηση της κάθε Τέχνης στην ίδια ομάδα. Στους μαθητές, δηλαδή, που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες με χρήση θεατρικών τεχνικών, το Θέατρο παρουσιάζει ποσοστό 37,1%, αυξημένο κατά 10% σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο. Στους μαθητές που οι διδασκαλίες έγιναν με την αξιοποίηση της Ζωγραφικής, η Ζωγραφική παρουσιάζει ποσοστό 19,6%, αυξημένο κατά 6,3 μονάδες σε σχέση με τη διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ιδιαίτερα σημαντική την επίδραση της αξιοποίησης της Μουσικής στις διδασκαλίες. Στις διδασκαλίες που έγιναν με αξιοποίηση της Μουσικής, οι μαθητές απάντησαν ότι η Μουσική συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε ποσοστό 41,1%, αυξημένο κατά 25,1% σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τέλος, στις διδασκαλίες, όπου η μέθοδος ήταν ο Κινηματογράφος, ο Κινηματογράφος λαμβάνει ποσοστό 57,1% αυξημένο κατά 13,5% σε σχέση με τις διδασκαλίες που έγιναν με την παραδοσιακή μέθοδο. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να λάβουν την ερμηνεία ότι οι μαθητές που διδάσκονται τα κείμενα με αξιοποίηση συγκεκριμένης Τέχνης

οδηγούνται σε συσχετίσεις οι οποίες αρχικά δεν ήταν προφανείς. Στον Πίνακα 10.3 καταγράφεται η επιρροή που ασκεί η κάθε Τέχνη, όταν αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Πίνακας 10.3. Επιδράσεις της μεθόδου – Τέχνης στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου.

	ΜΕΘΟΔΟΙ		
ΜΕΘΟΔΟΣ – ΤΕΧΝΗ	**Παραδοσιακή**	**Εναλλακτική**	**Διαφορά**
Θέατρο	27,1%	37,1%	10%
Ζωγραφική	13,3%	19,6%	6,3%
Μουσική	16,0%	41,1%	25,1%
Κινηματογράφος	43,6%	57,1%	13,5%

Μια επιπλέον παρατήρηση, σε αυτήν την κατηγορία, αποτελεί το ότι η Μουσική, μια Τέχνη που αρχικώς (στην παραδοσιακή διδασκαλία) θεωρείται ασθενώς συσχετιζόμενη με την κατανόηση των κειμένων της Λογοτεχνίας, μετά τη διδασκαλία παρουσιάζει την υψηλότερη διαφορά. Συγκεκριμένα, η Μουσική στην παραδοσιακή διδασκαλία θεωρείται ότι βοηθάει στην παρακολούθηση από το 16,0%, μετά τη διδασκαλία όμως με την αξιοποίηση της Μουσικής το ποσοστό ανέρχεται σε 41%, γεγονός που δείχνει ότι η διδασκαλία με την αξιοποίηση της Μουσικής στη διδασκαλία, σε συνδυασμό με την αγάπη των μαθητών προς το είδος αυτό της Τέχνης, οδηγεί σε νοηματοδοτήσεις, αρχικώς, αδιαφανείς. Μια ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές, μέσα από την αξιοποίηση της μουσικής στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου, ανακαλύπτουν την ύπαρξη της μελοποιημένης ποίησης και αναζητούν στο τραγούδι το λογοτεχνικό κείμενο, τον στίχο.

10.1.2. Εκπαιδευτικοί

Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών, που αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, σχεδιάστηκε ώστε να καταγράψει εκτός από τις αντιλήψεις τους για το μάθημα και τις απόψεις τους σχετικά με την πρόσληψη του μαθήματος της Λογοτεχνίας από τους μαθητές.

10.1.2.1. Χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 32 εκπαιδευτικούς–φιλολόγους, οι οποίοι εκπόνησαν τις 37 διδασκαλίες. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρότερος από τον αριθμό των διδασκαλιών, καθώς κάποιοι συμμετέχοντες θέλησαν να λάβουν μέρος στην

έρευνα με άλλη μια τάξη ή με άλλη Τέχνη, την επόμενη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας. Ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μόνο στη συμμετοχή τους με την πρώτη διδασκαλία. Ο μικρός αριθμός του δείγματος και η «επί σκοπού» δειγματοληψία λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης, αλλά τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά της γενικής τάσης.

Η μεθοδολογική επιλογή της συμμετοχής δύο καθηγητών από την ίδια ή όμορη σχολική μονάδα με διδασκαλία παραδοσιακής και εναλλακτικής μεθόδου, αποδείχθηκε ορθή για την ομοιογένεια του δείγματος. Οι δύο ομάδες (εναλλακτικής – παραδοσιακής διδασκαλίας) δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς τα χαρακτηριστικά τους, σε καμία μεταβλητή, ούτε στις αντικειμενικές: παράγοντες δημογραφικοί (φύλο), εκπαίδευσης (επίπεδο σπουδών, τμήμα αποφοίτησης, προϋπηρεσία), ούτε στις υποκειμενικές: απόψεις που κατατίθενται σε σχέση με τις Τέχνες (Θέατρο, Λογοτεχνία, Μουσική, Κινηματογράφο, Ζωγραφική).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η μοναδική μεταβλητή στην οποία διαφοροποιείται το δείγμα είναι η προτίμηση προς τη μέθοδο. Στην ερώτηση, δηλαδή, «Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σας αρέσει;», οι καθηγητές της εναλλακτικής διδασκαλίας απάντησαν «πάρα πολύ» σε ποσοστό 82,6%, ενώ οι καθηγητές που δίδαξαν με παραδοσιακή μέθοδο έδωσαν στην απάντηση «πάρα πολύ» το ποσοστό 33,3%. Αναμενόμενο θα ήταν και οι καθηγητές της παραδοσιακής μεθόδου να είναι ικανοποιημένοι με τη μέθοδο που ακολουθούν, ωστόσο, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, καταγράφεται η ανάγκη ανανέωσης. Η ανάγκη αυτή καταγράφεται και στην επόμενη ερώτηση με θέμα: «Υπάρχει η ανάγκη ανανέωσης μεθόδων;», στην οποία οι απαντήσεις των καθηγητών της παραδοσιακής μεθόδου έλαβαν το αθροιστικό ποσοστό 88,9%, στις απαντήσεις: «πολύ», «πάρα πολύ». Εν κατακλείδι, η ανάγκη ανανέωσης της μεθόδου και στροφής προς άλλες, εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας καταγράφεται και από τις δύο ομάδες.

Ως προς την ψυχολογική ετοιμότητα για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, και οι δύο ομάδες συμφωνούν ως προς τα ευχάριστα συναισθήματα. Ανανεωτική θεωρεί τη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων το 66,7% όσων δίδαξαν με την παραδοσιακή μέθοδο, και το 73,9%, όσων δίδαξαν με τις εναλλακτικές μεθόδους,

ενώ ευχάριστη τη θεωρεί το 55,6% των εκπαιδευτικών της παραδοσιακής και το 69% της εναλλακτικής. Δεν υπάρχει, όμως, συμφωνία ως προς τα δυσάρεστα συναισθήματα. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός των εναλλακτικών μεθόδων δεν θεωρεί ότι η χρήση των εναλλακτικών μεθόδων είναι αγχωτική ή πιεστική, ενώ αντίθετα, από τους/τις εκπαιδευτικούς της παραδοσιακής, το 22% πιστεύει ότι είναι αγχωτική και πιεστική. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι εξοικειωμένη με τη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων και ότι η άγνοια, ο φόβος και το άγχος σε μεγάλο βαθμό αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίησή τους. Τα συναισθήματα αυτά του άγχους και της πίεσης δικαιολογούν τη διστακτικότητα ή την απροθυμία στην εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων.

Στην ερώτηση «Ποια Τέχνη συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;», οι καθηγητές ακολούθησαν ταξινόμηση ανάλογη με την ταξινόμηση του δείγματος των μαθητών: Την πρώτη θέση κατέχει το Θέατρο, τη δεύτερη ο Κινηματογράφος, την τρίτη η Ζωγραφική και την τελευταία η Μουσική. Είναι σαφές ότι στην περίπτωση του θεάτρου και του Κινηματογράφου, το κοινό μέσο, η γλώσσα, και η ύπαρξη κειμένου υποβάλλει την απάντηση. Η αισθητοποίηση μέσω της εικόνας οδηγεί στη διαπίστωση μιας σχέσης, ενώ η «άυλη» Μουσική, με τον άγνωστο στον μη μυημένο κώδικα, δεν οδηγεί σε συσχέτιση. Δεν είναι τυχαίο ότι κανένας/καμία εκπαιδευτικός της παραδοσιακής μεθόδου δεν θεώρησε ότι η Μουσική συνεισφέρει στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

10.1.2.2. Αντιλαμβανόμενη πρόσληψη των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με την **αντιλαμβανόμενη πρόσληψη του μαθήματος** από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, δηλαδή, σχετικά με το αν οι μαθητές απόλαυσαν τη διδασκαλία, αν κατέκτησαν το υλικό, αν συνεργάστηκαν, αν συμμετείχαν ενεργητικά ή αν αντιμετώπισαν προβλήματα. Σε όλες τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» έλαβαν πολύ υψηλότερα ποσοστά στην εναλλακτική διδασκαλία, με σημαντική διαφοροποίηση από την παραδοσιακή διδασκαλία. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε ως προς την απόλαυση, την καθολική συμμετοχή και ως προς την καταγραφή προβλημάτων. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός της εναλλακτικής διδασκαλίας δεν αντιμετώπισε προβλήματα, δίδοντας ποσοστό 0,0% στις

απαντήσεις «πολύ», «πάρα πολύ», ενώ το ποσοστό στην παραδοσιακή διδασκαλία ήταν 42,9%. Στον Πίνακα 10.4., καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσληψη της Λογοτεχνίας από τους μαθητές.

Πίνακας 10.4. Απόψεις σχετικά με την πρόσληψη της Λογοτεχνίας από τους μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ		
	Παραδοσιακή.	Εναλλακτική	Διαφορά
Απόλαυση	44,4%	91,3%	46,9%
Κατάκτηση του μαθησιακού υλικού	50,00%	86,4%	36,4%
Καθολική συμμετοχή	11,1%	78,3%	67,2%
Ενεργητική συμμετοχή	55,6%	91,3%	35,7
Αποτελεσματική συνεργασία	55,6%	82,6%	27%
Προβλήματα	42,9%	0.00%	42,9%

Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι οι μαθητές κατανοούν, συμμετέχουν, συνεργάζονται καλύτερα και σε σημαντικά υψηλοτερο βαθμό στις διδασκαλίες με τις Τέχνες από ό,τι στην παραδοσιακή διδασκαλία.

10.1.2.3. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Ως προς την **αποτίμηση της αποτελεσματικότητας** της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί της εναλλακτικής διδασκαλίας, στις κατηγορίες: κατανόση, συνεργασία, παρακίνηση του ενδιαφέροντος και συμμετοχή στο μάθημα και δημιουργικότητα, δίνουν πολύ υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» από ό,τι οι καθηγητές της παραδοσιακής. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας, παραδοσιακή, εναλλακτική, καταγράφονται στον Πίνακα 10.5.

Πίνακας 10.5. Απόψεις σχετικά με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ		
	Παραδοσιακή.	Εναλλακτική	Διαφορά
Κατανόηση	66,7%	87,0%	20,3%
Συνεργασία	55,6%	80,8%	25,2%
Ενδιαφέρον	44,4%	85,2%	40.8%
Συμμετοχή	44,4%	84,0%	39.6%
Δημιουργικότητα	50,0%	70,0%	20%

Αναμενόμενη είναι η έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην κατηγορία «κατανόηση του μαθήματος», καθώς η παροχή γνώσεων και η επικέντρωση στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009· Τσάφος, 2014). Ως προς τη

δημιουργικότητα, όπου επίσης δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά, τα αποτελέσματα εμφανίζουν αντιστοιχία με τις απαντήσεις των μαθητών. Η δημιουργικότητα ανήκει στις δεξιότητες που συνδέονται με τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες· η καλλιέργειά της απαιτεί μακροχρόνιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και δεν μπορεί να καταγραφεί ως αποτέλεσμα μιας μεμονωμένης διδασκαλίας.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση κατέγραψαν οι καθηγητές **ως προς την αποτίμηση της διδασκαλίας** σε σχέση με τα προσωπικά τους συναισθήματα. Στην ερώτηση «Απολαύσατε τη διδασκαλία;» οι απαντήσεις «πολύ», «πάρα πολύ» έλαβαν 91,3% στην εναλλακτική διδασκαλία, ενώ στην παραδοσιακή έλαβαν 44,4%. Ως προς την επιθυμία επανάληψης του μαθήματος, οι καθηγητές της εναλλακτικής διδασκαλίας στο σύνολό τους (100%) θα επιθυμούσαν να επαναλάβουν τη μέθοδο, σε σχέση με το 57% της παραδοσιακής μεθόδου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτίμηση της διδασκαλίας (απόλαυση-επανάληψη) ενυπάρχουν στον Πίνακα 10.6.

Πίνακας 10.6. Απόψεις σχετικά με την αποτίμηση της της διδασκαλίας (Απόλαυση επανάληψη)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ		
	Παραδοσιακή.	Εναλλακτική	Διαφορά
Απόλαυση	44,4%	91,3%	46,9%
Επανάληψη	57,1%	100%	42,9%

10.2. Ποιοτική Μέθοδος - Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας, που διαφοροποιείται από την παραδοσιακή ερμηνευτική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος. Στην ανάλυση, επομένως, των δεδομένων ήταν φυσικό να αναδυθούν κατηγορίες οι οποίες αφορούσαν στην πράξη της διδασκαλίας και στους φορείς της, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

10.2.1. Η μέθοδος

Στα δεδομένα αποτυπώθηκε η ύπαρξη μιας πολικότητας στη διδακτική πράξη, που αφορά στη μεθοδολογική αντίθεση η οποία ήδη καταγράφηκε και στη θεωρητική διερεύνηση. Η διδακτική πράξη δύναται να λάβει τη μορφή της παραδοσιακής ή της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους. Οι δύο αυτές μορφές διδασκαλίας αντιστοιχούν σε διαφορετικό φιλοσοφικό, επιστημολογικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, που διακρίνει τη μετάβαση από τη νεωτερική διδασκαλία στη διδασκαλία της εποχής της μετανεωτερικότητας. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο διαχωρισμός αυτός υπήρχε ήδη στη βιβλιογραφία κατά το σχεδιασμό της έρευνας, και επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα της έρευνας.

10.2.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία

10.2.1.1.1. Παραδοσιακή διδασκαλία - Χαρακτηριστικά

Η διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο φέρει τα χαρακτηριστικά που προτάσσει η νεωτερική εποχή για τη μάθηση, κανονικοποίηση, προσέγγιση με τυποποιημένες τεχνικές, φορμαλισμό, ενιαία διδασκαλία, συμπόρευση με το αναλυτικό πρόγραμμα, ομοιομορφία, τυποποίηση, εργαλειακό χαρακτήρα (Goechlich, 2003: 75· Φρυδάκη, 2009: 142· Τσάφος, 2014: 139· Κοσσυβάκη, 2006: 43· Κανάκης, 2007: 22· Θεοφιλίδης, 2009: 125). Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας κατέγραψαν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά: τη δασκαλοκεντρική μέθοδο με κυρίαρχη τη μορφή του εκπαιδευτικού, τη μετωπική διδασκαλία, την απομνημόνευση, την αναπαραγωγική προσέγγιση, την εξεταστικοκεντρική νοοτροπία και την επικέντρωση στην απόδοση και την επίδοση.

Το πρωταρχικό γνώρισμα της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι ότι η δράση επικεντρώνεται γύρω από τον εκπαιδευτικό, ενώ ο μαθητής είναι ο παθητικός δέκτης. Ο εκπαιδευτικός Ε12 επισημαίνει ότι το μοντέλο είναι δασκαλοκεντρικό,

εξαρτάται, δηλαδή, από τις ικανότητες, την προσωπικότητα και τη δράση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, με την υποδειγματική επίδειξη και τη συστηματική επεξήγηση, παρουσιάζει στην τάξη τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 1999: 429).

> *… ο ίδιος ο καθηγητής.* ***Εστιάζεται πάρα πολύ στις δυνατότητες*** *του ίδιου του καθηγητή, του δασκάλου.* **Ε12**

Η πριμοδότηση αυτή του δασκάλου αποτυπώνεται σημειολογικά στον χώρο, μέσω της μετωπικής και της από «καθέδρας» διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός Ε6, που αξιοποίησε τη Μουσική, καταγράφει ως γνώρισμα τη χωροταξική δομή της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός - αυθεντία τοποθετείται σε θέση που να προσδίδει ισχύ.

> *Ωστόσο, είναι αυτή* ***η από καθέδρας διδασκαλία****, που παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και είναι λίγο δασκαλοκεντρικό το μοντέλο.* **Ε6 (Μ)**

Η υπερυψωμένη «έδρα», σύμφωνα με τον Κομένιο, προδιαγράφει τον αυστηρά διαχωρισμένο χώρο του εκπαιδευτικού από τον χώρο των μαθητών « … να είναι δυνατόν να ακούγεται και να οράται από όλους» (Κανάκης, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημειολογία του χώρου, η σχέση δασκάλου-μαθητή ορίζεται ως a priori εξουσιαστική. Στην παγίωση των σχέσεων αυτών οδηγεί και η διευθέτηση των θρανίων, εντός της σχολικής τάξης, που υποδεικνύει τη μορφή επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1999: 89). Στην παραδοσιακή διδασκαλία υπερτερεί η μετωπική – κατά σειρές διάταξη, καθώς διευκολύνει τη μονολογική μορφή άμεσης διδασκαλίας, δυσχεραίνει όμως τη διαμαθητική επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 1999: 90). Τα παραπάνω στοιχεία, η χωροταξική δομή της διδασκαλίας, η μονοτροπικότητα, η επικέντρωση στις ικανότητες-δεξιότητες του εκπαιδευτικού, καθώς και η προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι τα χαρακτηριστικά, που αναφέρει και η εκπαιδευτικός Ε12, η οποία αξιοποίησε τη μέθοδο του Κινηματογράφου.

> ***Τη μετωπική διδασκαλία,*** *ή μόνο με το βιβλίο και μόνο με το dvd.* ***Μόνο με το βιβλίο****, ακριβώς και με τον πίνακα, έτσι; Εστιάζεται* ***πάρα πολύ στις δυνατότητες του ίδιου του καθηγητή****, του δασκάλου.* **Ε12 (Κ)**

Το άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας συνδέεται με τη στοχοθεσία και την κατεύθυνση του σχολείου της εποχής της νεωτερικότητας, την εστίαση, δηλαδή, στη μεταβίβαση γνώσεων με τη μορφή πληροφοριών

(Φρυδάκη, 2009: 142). Ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου συνδέεται με την εξυπηρέτηση των στόχων της διδασκαλίας, που είναι η μετάδοση γνώσεων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στους μαθητές στη λογική της ένταξής τους στο κοινωνικό πλαίσιο, της αναπαραγωγής, δηλαδή, της υφιστάμενης κατάστασης (Χρυσαφίδης, 2006: 23).

Αναπόφευκτα, ο τύπος του παραδοσιακού σχολείου επιβάλλει και τα σχήματα της διδασκαλίας που υιοθετούνται. Η έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης οδηγεί στην κωδικοποίησή της σε ένα εγχειρίδιο, στη στόχευση της απομνημόνευσης και στη συνδεόμενη με αυτήν εξεταστικοκεντρική νοοτροπία. Ο Freire χαρακτήρισε αυτό το είδος της γνώσης «αποθεματική», «τραπεζική» (Freire, 1977:78). Αποστολή του σχολείου, δηλαδή, είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με πληθώρα γνώσεων, τις οποίες δύνανται να ανασύρουν ως ενήλικες, για να δώσουν λύσεις στα προβλήματα, που ενδέχεται να τους απασχολήσουν (Χρυσαφίδης, 2003: 26). Η εκπαίδευση, λοιπόν, διακρίνεται από τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και είναι αποπλαισιωμένη (Θεοφιλίδης, 2009: 122). Η εκπαιδευτικός Ε7, που διδάσκει τη Λογοτεχνία. αξιοποιώντας τις θεατρικές τεχνικές, επισημαίνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά:

> *Η παραδοσιακή διδασκαλία πλεονεκτεί στο σχολείο που έχουμε σήμερα. Δηλαδή, όταν το σχολείο είναι προσαρμοσμένο* ***σε μια εξεταστική διαδικασία*** *με* ***πολύ γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα****, με* ***πολύ απομνημόνευση****,* ***τυπική πρόσληψη*** *της Λογοτεχνίας ...* **Ε7 (Θ**)

10.2.1.1.2. Παραδοσιακή διδασκαλία - Αρνητικές διαστάσεις

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά φέρουν πολλαπλές αρνητικές προεκτάσεις, ιδιαίτερα ως προς τα συναισθήματα των μαθητών με τα οποία συνδέεται η διδασκαλία. Οι αρνητικές προεκτάσεις παρατηρούνται ως προς την κινητοποίηση των μαθητών, το είδος των γνωστικών λειτουργιών που ενεργοποιούνται, το είδος της προσλαμβανόμενης γνώσης, τον τύπο του μαθητή που «κατασκευάζεται», αλλά και το είδος των κοινωνικών σχέσεων που καλλιεργούνται. Πρωταρχικά, η βασικότερη αρνητική επίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στον μαθητή. Το σχολείο δεν συνδέεται με τη χαρά της μάθησης, αλλά με την πρόκληση ανίας και την αδυναμία παρακολούθησης, που φτάνει μέχρι την απέχθεια και την απορριπτική στάση. Ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας εν

προκειμένω, το οποίο θα όφειλε να συνδέεται με την αισθητική απόλαυση, έχει καταγραφεί από το μεγαλύτερο μέρος των μελετητών, πανεπιστημιακών, συγγραφέων, συμβούλων, εκπαιδευτικών, η αρνητική στάση και η απαξίωση των μαθητών (Αγγελιδάκη, 2016: 4· Μουντάνου, 2015: 206· Σταυρακοπούλου, 2015: 219). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η λέξη «βαριούνται» κυριαρχεί και το στοιχείο αυτό επισημαίνεται σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

> *… αυτό ότι τα παιδιά,* ***όταν τους φέρνεις το μάθημα με τον ίδιο τρόπο βαριούνται****.* **Ε21 (Θ)**

> *… ότι τα παιδιά* ***πολλές φορές βαριούνται*** *τον ίδιο τρόπο -* ***είναι και χαρακτηριστικό των εφήβων ότι βαριούνται.*** *Είναι μία λέξη που την ακούμε πάρα πολύ συχνά στο* ***στόμα των εφήβων «το βαριέμαι»,*** *οπότε έχουν ανάγκη το καινούριο, το εναλλακτικό*. **Ε14 (Θ)**

Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα εκπορεύονται και από το χαρακτηριστικό της μονόδρομης κατεύθυνσης, της μετάδοσης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Η έλλειψη ενεργού εμπλοκής του μαθητή στη διεξαγωγή του μαθήματος οδηγεί σε έλλειψη ή σε αποδυνάμωση του ενδιαφέροντός του για το μάθημα. Ο Freire επισημαίνει ως χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας την αφηγηματική της διάσταση, η οποία απομακρύνει τη γνώση από το βίωμα, την καθιστά επιφανειακή και δεν εγγυάται την παραμονή της στον χρόνο (Freire, 1977:78). Αντίστοιχος είναι και ο σχολιασμός της εκπαιδευτικού Ε2 (Κ).

> *…, ωστόσο αυτό που κατακτούν, σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα παιδιά είναι* ***μια επιφανειακή γνώση, η οποία εξανεμίζεται μπροστά στο άγχος των εξετάσεων*** *ή* ***μέσα στο πέρασμα του χρόνου***. **Ε2 (Κ)**

Σε συνάφεια με τη μειωμένη συμμετοχικότητα και εμπλοκή των μαθητών, παρατηρείται και η έλλειψη εσωτερικής διαφοροποίησης και εξατομίκευσης στη διδασκαλία (Κανάκης, 2007: 21· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013: 58). Το παραδοσιακό σχολείο, απευθυνόμενο σε συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης, τη λογικο-μαθηματική, και οργανώνοντας τη διδασκαλία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα απευθυνόμενο σε συγκεκριμένο «τύπο» μαθητή, στοχεύει προς μια αδιαφοροποίητη ομάδα ανύπαρκτων «ιδανικών» μαθητών, γεγονός που λειτουργεί υπονομευτικά προς τις ομάδες ατόμων που διαφοροποιούνται. Οι μαθητές με κλίσεις και ενδιαφέροντα, που αποκλίνουν από το κυρίαρχο μοντέλο,

του «καλά προσαρμοσμένου» μαθητή, δεν αποτελούν τον στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή περιθωριοποιούνται μέσα σε αυτήν υπόρρητα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013: 58).

> *Η παραδοσιακή διδασκαλία* ***δεν εμπλέκει όλα τα παιδιά, δεν τα κινητοποιεί,*** *έτσι… πολλές φορές* ***αφήνει μαθητές με άλλα ενδιαφέροντα εκτός***. **Ε3 (Θ)**

Αποτέλεσμα των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι η απροθυμία συμμετοχής των «αδύναμων» γνωστικά μαθητών ή των μαθητών με άλλα ενδιαφέροντα. Οι μαθητές που δεν ανήκουν στην κατηγορία του «μέσου» μαθητή στιγματίζονται, αποτελούν τη θυσία στο βωμό της κοινωνικοποίησης και της ομογενοποίησης. Οι ίδιοι μαθητές, ματαιωμένοι από το σύστημα, στρέφονται απαξιωτικά εναντίον του. Είναι το γνωστό φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Ματσαγγούρας, 1999: 143).

> ***Ελάχιστοι παρακολουθούν, όσοι ενδιαφέρονται, όσοι είναι αρκετά καλοί, οι πιο αδύναμοι δε συμμετέχουν ιδιαίτερα,*** *νοιώθουν ότι είναι ξένο το αντικείμενο, δεν τους απασχολεί, δεν τους ενδιαφέρει.* **Ε5 (Θ)**

Όμως, εκτός από τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, για τους οποίους τα αποτελέσματα είναι ολέθρια, γενικότερα, η έλλειψη ενεργού εμπλοκής, κινητοποίησης και συμμετοχής στην κατασκευή της γνώσης συνδέεται με την αδυναμία εμβάθυνσης. Οι μαθητές δεν εισέρχονται εθελοντικά στην ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως σχολικό μάθημα, συνδεδεμένο με το καθήκον απομνημόνευσης της ερμηνείας και της αναπαραγωγής των φιλολογικών σχολίων. Στη συνείδηση των μαθητών το μάθημα συνδέεται όχι με το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά με τα σχόλια για το κείμενο.

> *… δεν εγείρει τις αισθήσεις, τη φαντασία, τα ίδια τα παιδιά από τις καρέκλες τους βαριούνται.* ***Πολύ συχνά δεν έχουν επαφή καθόλου με το κείμενο*** *αλλά κυρίως με τις σημειώσεις και όλα τα άλλα, τις οδηγίες για το πώς διαβάζουμε, τις αναλύσεις του κειμένου, αυτά τα διαβάζουνε****, το ίδιο το κείμενο δεν το παίρνουνε χαμπάρι.*** **Ε7 (Θ)**

Οι μαθητές βιώνουν σύγκρουση ανάμεσα στο κατακλυσμικό τεχνολογικά παρόν των πολυτροπικών κειμένων και στην αφηγηματική–μονοτροπική μαθησιακή διαδικασία. Η παραδοσιακή διδασκαλία, επομένως, σχετίζεται με σχήματα που καταγράφονται ως αναχρονιστικά, παρωχημένα, που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της πολυκειμενικής και πολυγλωσσικής πραγματικότητας.

Η ανάγνωση του γραπτού λόγου τούς απωθεί και τα συναισθήματα μεταφέρονται στη Λογοτεχνία ως σχολικό μάθημα.

> ***Γιατί τα παιδιά βαριούνται, άμα σκεφτώ παραδοσιακή και σκεφτώ μετωπική διδασκαλία είναι αποτυχημένο το μοντέλο εντελώς…*** *δηλαδή, τα παιδιά είναι αρνητικά απέναντι στο σχολείο, όταν τους θυμίζει και το παραδοσιακό σύστημα ακόμα πιο αρνητικά.* **Ε11 (Κ)**

10.2.1.1.3. Παραδοσιακή διδασκαλία - Θετικές συνεπαγωγές

Ωστόσο, παρά την αναγνώριση των σημαντικών αρνητικών διαστάσεων της παραδοσιακής διδασκαλίας, η διδασκαλία στα σχολεία εξακολουθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις να καταγράφεται ως παραδοσιακή. Το ερώτημα που εγείρεται, λοιπόν, είναι για ποιον λόγο, αν και έχει επισημανθεί και καταγραφεί η αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας, που συνδέεται με την αποστροφή των μαθητών, και αναγνωρίζεται η ανάγκη αλλαγής από όλους όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία του μαθήματος, η διδασκαλία εμμένει στο ίδιο σχήμα;
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνθέτουν το σχήμα της χρηστικότητας, της αποδοτικότητας σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Στις απαντήσεις καταγράφεται η απόδοση σε σχέση με τον χρόνο και την επίδοση, ο εργαλειακός, δηλαδή, χαρακτήρας (Φρυδάκη, 2009: 142). Ο σχεδιασμός του μαθήματος με συγκεκριμένα στάδια διευκολύνει την πορεία και λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την απώλεια χρόνου.

> *… εξασφαλίζεις* ***πάρα πολύ χρόνο****, δηλαδή, μπορείς σε σύντομο χρονικό διάστημα να βγάλεις την ύλη,* ***μπορεί να γίνει η δουλειά,*** *που λέμε απλοϊκά. Η δουλειά γίνεται. Επίσης άλλο πλεονέκτημα είναι ότι τα παιδιά* ***μέσα από την επανάληψη,*** *την ταυτόσημη επανάληψη, μπορούν να συγκρατήσουν γνώσεις.* **Ε2 (Κ)**

Η εκπαιδευτικός Ε2 θεωρεί ότι τα θετικά στοιχεία της παραδοσιακής μεθόδου σχετίζονται με την αποδοτικότητα, η οποία ορίζεται ως η αντίστροφη σχέση μεταξύ ύλης και χρόνου. Η γνώση αντικειμενοποιείται και εκλαμβάνεται ως υλικό που μεταδίδεται με αποτελεσματικότητα. Η αντικειμενοποίηση της γνώσης συνδέεται με την αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως μετάδοσης πληροφοριών (Θεοφιλίδης, 2009: 126). Ο υποβιβασμός της γνώσης σε πληροφορία αναφέρεται και από την εκπαιδευτικό Ε8.

*... , **έχουμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας**, άρα έχεις τη δυνατότητα να δώσεις **περισσότερες πληροφορίες** στα παιδιά, αναφορικά με το αντικείμενο που διδάσκεις.* **Ε8 (Μ)**

Το μοντέλο αυτό της διδασκαλίας προάγει ο μεθοδοκεντρικός εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος «τεχνοκράτης», όπως περιγράφεται από τον Χατζηγεωργίου, στο βιβλίο *Γνώθι το Curriculum*. Ο τεχνοκράτης εκπαιδευτικός διαθέτει δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, οργάνωσης της ύλης, κατάτμησης της ύλης σε μικρότερες ενότητες και αξιολόγησής της (Χατζηγεωργίου, 2012: 546). Στη διαχειριστική αυτή ικανότητα χρόνου και ύλης αναφέρεται η εκπαιδευτικός Ε19.

*…. σου επιτρέπει, ίσως, να ελέγξεις περισσότερο το τι κάνεις, να **έχεις βάλει ένα συγκεκριμένο σχέδιο, πλαίσιο, το οποίο το διεκπεραιώνεις, δασκαλοκεντρικά,** πάντα, χωρίς να έχεις αστάθμητους παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως θα σε βγάλουνε εκτός, θα σε καθυστερήσουνε, θα σου δημιουργήσουνε άλλα **προβλήματα τεχνικής φύσεως**.* **Ε19 (Εικ.)**

Η θέαση της γνώσης ως μετάδοσης πληροφοριών, αυστηρά ταξινομημένων, δημιουργεί στον εκπαιδευτικό αλλά και στον μαθητή αίσθημα ασφάλειας, που, εν τέλει, αποζητούν και οι δύο, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δυνατότητα τοποθέτησης σε ένα αυστηρά προδιαγεγραμμένο πλαίσιο (κουτάκι), η ταξινομητική δεξιότητα αποδίδεται από την εκπαιδευτικό Ε9, ως στοιχείο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

*Η παραδοσιακή διδασκαλία, ως θετικό θα μπορούσα να πω ότι δίνει μία **συγκεκριμένη και ταξινομημένη γνώση** στους μαθητές, κουτάκια, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε **κουτάκια**.* **Ε9 (Κ)**

Αντίστοιχα, οι μαθητές αποδεχόμενοι το προοργανωμένο σχήμα σύνδεσης της αναπαραγωγής της αποσπασματικής γνώσης με την αξιολόγηση, την ατομική επίδοση και συνεκδοχικά με την αυτοπραγμάτωση, δεν διακινδυνεύουν ή ακόμα και αποφεύγουν την ελεύθερη διαπραγμάτευση. Ο εκπαιδευτικός Ε12 περιγράφει την ανάγκη του μαθητή και την αναζήτηση της ασφάλειας στον εκπαιδευτικό, ως αυθεντία.

*Πολλές, βέβαια, φορές, σε δύσκολα πράγματα **αποζητούν τη σιγουριά του δασκάλου**. Να το πούμε αυτό, δηλαδή, ότι δεν πρέπει να την απορρίψουμε εντελώς…., τα ίδια τα παιδιά μπορούν να επιζητούνε, γιατί σε εκείνη τη φάση, **θέλουν την αυθεντία του δασκάλου**.* **Ε12 (Κ)**

Την επιβολή αυτού του μοντέλου της παροχής ταξινομημένης γνώσης, η οποία πρέπει να απομνημονευθεί και να αναπαραχθεί ως υποχρεωτική, σύμφωνα με την

εκπαιδευτική πολιτική και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επισημαίνει η εκπαιδευτικός Ε7, η οποία αξιοποιεί το Θέατρο. Αυτό το μοντέλο καθορίζει και τις μορφές της διδασκαλίας και το είδος των επικοινωνιακών σχέσεων.

> *… όταν το σχολείο είναι* ***προσαρμοσμένο σε μια εξεταστική διαδικασία με πολύ γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα****, με πολλή* ***απομνημόνευση, τυπική πρόσληψη της Λογοτεχνίας -η παραδοσιακή διδασκαλία κάνει θαύματα σε αυτό****- διότι τα προετοιμάζει, με τις φωτοτυπίες, με τις παραπομπές, με τις εισηγήσεις που κάνει ο διδάσκων καλύπτει* ***όλα τα θέματα****, τα παιδιά τα απομνημονεύουν* ***και μετά ο θεός να δώσει….*** **Ε7 (Θ)**

Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι, όσο η αξιολόγηση συνδέεται με την απομνημόνευση και την επίδοση σε συγκεκριμένες διαδικασίες, που απαιτούν την αναπαραγωγή, δεν είναι δυνατόν να αλλάξουν οι όροι της διδασκαλίας. Από τη στιγμή που οι απαιτήσεις από τις γνωστικές λειτουργίες περιορίζονται στο κατώτερο επίπεδο της πυραμίδας των γνωστικών λειτουργιών (Anderson & Krathwohl, 2001), στη λειτουργία της μνήμης, και δεν αξιολογείται η σύνθεση, η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητα, η παραδοσιακή μέθοδος θα αποτελεί τη μέθοδο επιλογής.

10.2.1.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους

Η διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους αποτελεί την απάντηση στην ανάγκη αλλαγής της παραδοσιακής μεθόδου, με τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αλλαγή παραδείγματος στη διδακτική μεθοδολογία (Φρυδάκη, 2009: 47· Τσάφος, 2014: 78). Η στροφή αυτή στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να λάβει διαφορετική ονοματολογία, ανάλογα με την κατεύθυνση στην οποία επικεντρώνεται. Εάν δηλαδή η έμφαση δοθεί στο υποκείμενο της μάθησης, η στροφή θα περιγραφεί ως μετατόπιση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου (Κοσσυβάκη, 2006), αν η έμφαση επικεντρωθεί στον τρόπο κατασκευής της γνώσης, η στροφή θα σημειωθεί ως μετατόπιση από τη συμπεριφοριστική μάθηση στην κονστρουκτιβιστική και στη διερευνητική διδασκαλία (Φρυδάκη, 2009). Αν η έμφαση δοθεί στο συγκείμενο και στην κοινωνική πλαισίωση της διδασκαλίας, με υπόβαθρο την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, η στροφή θα έχει τη μορφή της μετατόπισης από την αποπλαισιωμένη διδασκαλία στη διαφοροποιημένη και πλαισιοθετημένη διδασκαλία (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013· Πουρκός, 2000).

Τέλος, αν επικεντρωθεί στη μεθοδολογία, η στροφή θα περιγραφεί ως μετατόπιση από την παραδοσιακή μέθοδο στη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (Κανάκης, 2001, Θεοφιλίδης, 2009), στην επικοινωνιακή - βιωματική διδασκαλία, στη μέθοδο project, (Χρυσαφίδης, 2006), στο ανοιχτό σχολείο (Goehlich, 2003), στη μάθηση σε κοινότητες (Johnson & Johnson, 1994), στις πολυμεσικές εφαρμογές, στους πολυγραμματισμούς, στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., στην αξιοποίηση των Τεχνών.

10.2.1.2.1. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους – Χαρακτηριστικά

Στην ερώτηση σχετικά με τη μορφή που μπορεί να λάβει μια εναλλακτική διδασκαλία, χαρακτηριστική είναι η πολυμορφία στις απαντήσεις και η πολλαπλότητα της εννοιολόγησης: η διδασκαλία δύναται να είναι μαθητοκεντρική, βιωματική, πολυτροπική, να πραγματώνεται με την αξιοποίηση των Τεχνών ή των Τ.Π.Ε. ή να έχει τη μορφή project. Επίσης, η γνώση αντιμετωπίζεται ως διυποκειμενική κατασκευή, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κοινότητες μάθησης, όπως είναι οι λέσχες ανάγνωσης, ή ακόμα δύναται να υπάρξει η συνδρομή πολλών μεθόδων.

Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό, που αναφέρεται σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι η πολυμεθοδικότητα, η πολυτροπικότητα, η δυνατότητα διερεύνησης των αναγκών με στόχο τη χρήση της κατάλληλης μεθόδου, η δυνατότητα συνδυασμού, η πλαισιοθετημένη λειτουργικότητα. Η πλαισιοθετημένη διδασκαλία περιγράφεται ως «συνομιλία» με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο ή με το συγκεκριμένο πλαίσιο, τη συγκεκριμένη τάξη στην οποία τοποθετείται ο διδακτικός σχεδιασμός. Η εκπαιδευτικός Ε17, αν και διδάσκει με την παραδοσιακή μέθοδο, οραματίζεται μια διαφορετική τάξη, στην οποία θα προσφέρονται πολλαπλές επιλογές. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν είναι η παρουσίαση μιας εκδοχής ερμηνείας. Είναι το ανοιχτό μάθημα, το ανοιχτό «παράθυρο» προς τις ιδέες· δεν είναι δυνατόν, επομένως, να περιορίζεται στο στενό πλαίσιο μιας τάξης ή ενός προδιαγεγραμμένου από το υπουργείο σχεδιασμού. Διδασκαλία είναι η ανάγνωση από λογοτέχνες, η παρακολούθηση ταινιών, η οργάνωση ημερίδων ποίησης, η πρόσκληση ποιητών, η δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων και κοινοτήτων μάθησης.

«Εναλλακτικές διδασκαλίες είναι και το να διδάξεις ένα **ολοκληρωμένο μυθιστόρημα**, το να χρησιμοποιήσεις **κάποια μορφή Τέχνης**, το να γίνει κάποια **επίσκεψη σε κάποιο μουσείο**, μέχρι οτιδήποτε άλλο ή να έλθει κάποιος συγγραφέας, κάποιος ποιητής, δεν είναι εύκολο βέβαια στο Ηράκλειο αυτό». **Ε17 (Π)**

Η εναλλακτική μέθοδος στοχεύει στη θέαση του «όλου», στην έξοδο, δηλαδή, από την αποσπασματικότητα των κειμένων, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου (Τζεδάκη & Ρούσσου, 2010), της επαφής και της επικοινωνίας όλων των Τεχνών ως συστημάτων σημασίας (Κόκκος & συν., 2011). Το γεγονός ότι η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός επιλέγει να διδάξει με την παραδοσιακή μέθοδο, είναι ενδεικτικό του ότι η χρήση των εναλλακτικών μεθόδων τοποθετείται σε υποθετικό πλαίσιο και έχει δεοντολογικό χαρακτήρα· την περιγραφή, δηλαδή, του εξιδανικευμένου πλαισίου διδασκαλίας συνοδεύει η αρχή της πραγματικότητας, η οποία θέτει τους περιορισμούς και αποθαρρύνει την υιοθέτηση νέων μεθόδων.

Αν εγκαταλειφθεί το παραδοσιακό πλαίσιο, τα ενδεχόμενα και οι προοπτικές είναι πολλαπλές. Ο συνδυασμός των μεθόδων είναι εφικτός, και επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού των αντικειμένων, η γνωστή διαθεματικότητα (Frey, 1980). Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με την παραδοσιακή μέθοδο οραματίζονται συνθήκες ελεύθερης και πιο άμεσης επικοινωνίας με τα κείμενα και τους μαθητές.

«… με εναλλακτικές μπαίνουν και άλλα, βέβαια **και η ομαδοσυνεργατική** μπορεί να θεωρηθεί εναλλακτική, απλώς διαφέρει ως προς τη διαπραγμάτευση. Υπό αυτή την έννοια θεωρώ ότι με τους εναλλακτικούς τρόπους **έχεις μια πολυδιάστατη προσέγγιση στο θέμα που δεν έχεις τον περιορισμό του γραπτού κειμένου**». **16 (Π)**

10.2.1.2.2. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους – Θετικές συνεπαγωγές

Οι εναλλακτικές διδασκαλίες αποτελούν αιτούμενο στη σύγχρονη εποχή, καθώς αποτελούν την απάντηση στην κριτική που έχει ασκηθεί στον μονόπλευρο «ορθολογισμό» και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στο αίτημα για καλλιέργεια των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Επιπροσθέτως, τα οφέλη με τα οποία συνδέονται δεν αφορούν μόνο στην καλλιέργεια των νοητικών λειτουργιών, αλλά εξίσου σημαντική είναι η συμβολή τους στην καλλιέργεια της συναισθηματικής υπόστασης του μαθητή.

Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «όλον», που συνίσταται από νου, σώμα, ψυχή. Αξιοποιώντας τα προτάγματα της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983) δημιουργούνται συνθήκες διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, στις οποίες όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα ανάλογα με τις ικανότητες και τις κλίσεις τους. Η μάθηση δεν θεάται ως καταναγκαστική διαδικασία, αλλά εμπεριέχει το στοιχείο του παιχνιδιού, της έρευνας, της ανακάλυψης, της προσωπικής οικοδόμησης της γνώσης (Freire, 1977: 78). Επενεργεί ανανεωτικά και μετασχηματίζει τις υπάρχουσες αντιλήψεις σχετικά με τον διαχωρισμό εαυτού και γνώσης, λειτουργώντας αυτογνωσιακά. Η σύνδεση αυτή έχει αποτελέσματα που διαρκούν στο χρόνο. Η εκπαιδευτικός Ε10 (Μ-Θ) αποδίδει την ευρεία αποδοχή της μεθόδου από τους μαθητές στη πρόσληψή της ως σχήματος καινοτόμου και προοδευτικού. Η αποδοχή αυτή δημιουργεί νέες συνθήκες για αβίαστη εμπλοκή, κατανόηση και εμβάθυνση.

> *Όταν η διδασκαλία αξιοποιήσει άλλες μορφές Τέχνης, (πάμε στις εναλλακτικές τώρα) φαίνεται* ***καινοτόμο ή προοδευτικό,*** *είναι ένα ερέθισμα…* ***Η κατανόηση και η εμβάθυνση γίνεται με νέους τρόπους, χωρίς να κουραστούν ιδιαίτερα.*** *Αυτό ως θετικό.* **Ε 10 (Μ-Θ)**

Η δεκτικότητα και η εθελοντική συμμετοχή, σε αντίθεση με την αποστροφή που παρατηρείται στην παραδοσιακή μέθοδο, δημιουργεί νέες συνθήκες πρόσληψης του μαθήματος. Η γνώση δεν παρουσιάζεται με μορφή αποσπασματική, αποπλαισιωμένη, αλλά συνδέεται με τα βιώματα και τις εμπειρίες του μαθητή. Σύμφωνα με τον Dewey, αυτός πρέπει να είναι και ο στόχος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, η σύνδεση, δηλαδή, της γνώσης με την εμπειρία (Dewey, 1980: 19-20). Η εκπαιδευτικός Ε2 επισημαίνει πόσο σημαντική είναι, για τη κατάκτηση της νέας γνώσης, η δημιουργία συνδέσεων με το ιστορικό - πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και με το προσωπικό βίωμα.

> ***Στόχος δεν είναι η απομνημόνευση, αλλά η κριτική σκέψη, η κριτική συνείδηση****… δηλαδή τα παιδιά αφήνονται να προσλάβουν το κείμενο με έναν δικό τους τρόπο, να βάλουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτό και να κρίνουν, να δουν ότι* ***τα πολιτισμικά φαινόμενα συναρτώνται με τον τόπο, τον χρόνο, τις συνθήκες,*** *δεν είναι σταθερά και αναλλοίωτα. Μπορούν, δηλαδή, να έχουν κριτική σκέψη και κριτική συνείδηση.* **Ε2 (Κ)**

Η στόχευση στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή συμφωνεί και με τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες των Bakhtin και Vygotsky, σύμφωνα με

τις οποίες η γνώση καθορίζεται από την προσλαμβάνουσα συνείδηση του υποκειμένου και εσωτερικεύεται ως προσωπική φωνή, διαμορφώνοντας ένα προσωπικό σύστημα νοηματοδότησης (Vygotsky, 1986: 161· Bakhtin, 1981: 280· Kubli, 2005: 507). Η δημιουργία προσωπικής, βιωματικής σύνδεσης με τη γνώση μετασχηματίζει τους όρους πρόσληψης του μαθήματος, μετατρέποντας την παγιωμένη, γραμμική διαδικασία με τα στάδια, σε ελκυστική δράση, που εμπεριέχει το στοιχείο της έκπληξης και της αισθητικής απόλαυσης. Το σχολείο μετατρέπεται από χώρος διάκρισης των μαθητών σε ικανούς και λιγότερο ικανούς, σε χώρο προσωπικής ανάπτυξης και ολόπλευρης εξέλιξης (Πουρκός, 2000: 412)

> ***Θεωρώ ότι κερδίζει περισσότερο η εναλλακτική τα παιδιά*** *κι ότι τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν με ένα δικό τους τρόπο, να δημιουργήσουν και τα ίδια και να δουν με άλλο μάτι τη λογοτεχνική έκφραση… ενεργοποιούνται,* ***γιατί είναι μια γιορτή μες στην τάξη,*** *αλλάζει το θέμα.* **Ε 23 (Π)**

Η αναφερόμενη «γιορτινή διάθεση», που συνδέει τη μάθηση με την απόλαυση, θα μπορούσε να εμπεριέχει αναφορές νοηματοδότησης στο καρναβαλικό στοιχείο, έτσι όπως το όρισε ο Bakhtin (Bakhtin, 1984: 123). Η καρναβαλική ανατροπή, δηλαδή, της επίσημης ιεραρχίας παραπέμπει στην ανατροπή της παραδοσιακής - τυποποιημένης διαδικασίας μεταβίβασης της γνώσης και την επικράτηση μιας άλλης ιεραρχίας, που εκκινείται από τον ίδιο τον μαθητή. Η γνώση μετατρέπεται σε βίωμα και νοηματοδοτείται σε σχέση με τον εαυτό, καθώς κατακτάται μέσω της ανακαλυπτικής και της συνεργατικής διαδικασίας. Η ατμόσφαιρα του παραδοσιακού σχολείου αλλάζει και ο μαθητής αυτονομείται και χειραφετείται (Χρυσαφίδης, 2006: 23). Ο μαθητής μετατρέπεται σε συνυποκείμενο της διδασκαλίας, που σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες παραγωγής γνώσης (Θεοφιλίδης, 2009: 129).

Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη μορφή παρακίνησης για ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τις πεποιθήσεις των μαθητών λειτουργεί ως ο κρίκος που συνδέει την προϋπάρχουσα εμπειρία με τη νέα γνώση και ευνοεί την πρόσληψή της (Haenen - Schrijnenmakers – Stufkrns, 2003: 247). Η εκπαιδευτικός Ε13 επισημαίνει τη σημασία της ενεργού εμπλοκής του μαθητή και της κινητοποίησης του πνεύματος μέσα από τη βιωματική συμμετοχή και τη σύμπραξη.

Ναι, τα πλεονεκτήματα είναι ότι πλέον, στο μάθημα, ***η γνώση γίνεται εμπειρία, αποκτά νόημα,*** *αξιοποιεί την κριτική ικανότητα του μαθητή. Ο μαθητής κινητοποιείται διανοητικά να το πω;* ***Ερευνά, ανακαλύπτει μόνος του και οικειοποιείται αυτήν τη γνώση, με ένα διαφορετικό τρόπο πιο δημιουργικό,*** *πιο βιωματικό.* **Ε13 (Θ)**

Η διδασκαλία μετατρέπεται σε διάδραση και θεμελιώνονται οι όροι αναδιάρθρωσης της σχολικής ζωής με ανοιχτές διαδικασίες μάθησης, που εμπεριέχουν τη δραστηριότητα των μαθητών, το συνεργατικό πλαίσιο, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Χρυσαφίδης, 2006: 125). Όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός Ε19 (Εικ), μέσα σε αυτές τις συνθήκες, ο μαθητής θα αγαπήσει τη Λογοτεχνία και η Λογοτεχνία θα αναδειχτεί σε μάθημα ζωής, καθώς θα συνδεθεί με την ίδια τη ζωή, τη μυθοποιητική λειτουργία και τη νοηματοδότησή της.

Για μένα είναι «δούναι» και «λαβείν» αυτό, είναι κάτι το οποίο πρέπει να κυκλοφορεί, πρέπει να υπάρχει μία ελευθερία, που να επιτρέπει στο παιδί τη Λογοτεχνία να την αγαπήσει, ***όχι να τη θεωρήσει μάθημα. Για μένα η Λογοτεχνία δεν είναι μάθημα, μόνο μάθημα ζωής, ίσως.*** **Ε19 (Ε)**

Η κινητοποίηση και η εμπλοκή των μαθητών αναμφισβήτητα συνεισφέρει ως προς την ενεργοποίησή τους στην πρόσκτηση γνώσεων αλλά παράλληλα λειτουργεί αντισταθμιστικά στο κοινωνικό φαινόμενο της αδρανοποίησης και της ομογενοποίησης, που επέβαλαν οι τεχνολογικές και οι κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής (Moos, 1976). Η έξοδος του μαθητή από την παθητική στάση της αμέτοχης παρακολούθησης και της άκριτης αποδοχής επιτυγχάνεται μόνο μέσω της δημιουργίας κινήτρων ενεργητικής συμμετοχής μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Freire, 1977: 94). Ο εκπαιδευτικός Ε6 θεωρεί την αλλαγή του πλαισίου προς τη δημιουργία ομάδας την ειδοποιό διαφορά για την αλλαγή του γνωστικού σχήματος από το ατομικό στο συλλογικό.

Περισσότερο υπάρχει ***η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας****. Εξαιτίας του μέσου, γιατί αν το μέσο π.χ. δεν είναι απλώς εποπτικό, και δεν είναι παθητικός δέκτης και ζητήσεις από τον μαθητή να συνεργαστεί σε ομάδες, και να κάνει κάποια εργασία, αυτομάτως μπαίνει στη διαδικασία της συνεργασίας.* **Ε6 (Μ)**

Η ένταξη μέσα στην ομάδα και η προσφορά προς το «όλον», ανάλογα με την ιδιοσυστασία του κάθε μαθητή, είναι η μεγαλύτερη προσφορά των εναλλακτικών διδασκαλιών. Η παραδοσιακή διδασκαλία είναι προσανατολισμένη προς έναν ιδανικό, δηλαδή, «ανύπαρκτο» μέσο μαθητή, με συνέπεια οι μαθητές οι οποίοι

έχουν χαμηλότερη γνωστική επίδοση να αποκλείονται βιώνοντας ματαιωτικά συναισθήματα. Οι εναλλακτικές μέθοδοι λειτουργούν συμπεριληπτικά, αξιοποιώντας τις ικανότητες όλων των μαθητών, δίδοντας τη δυνατότητα διοχέτευσης των ιδιαιτέρων κλίσεων, σε ένα πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας του δημιουργικού δυναμικού (Πουρκός, 2000: 413). Η αυξημένη συμμετοχή όλων των μαθητών επισημαίνεται από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ενδεικτικά η εκπαιδευτικός Ε5 αναφέρει:

> ***… κινητοποιεί περισσότερο τους πιο αδύναμους μαθητές, συμμετέχουνε όλοι****, δεν αισθάνεται κανείς ότι είναι παραμελημένος, μπορεί και ο τελευταίος να συνδράμει, να βοηθήσει σε κάτι, να έχει ένα μικρό ρόλο. Οι εναλλακτικές είναι πιο συμμετοχικές* ***Ε5 (Θ)***

Η δυνατότητα των εναλλακτικών διδασκαλιών να «ενσωματώσουν» στη σχολική ζωή μαθητές, οι οποίοι στην παραδοσιακή διδασκαλία είναι αδιάφοροι και δεν παρουσιάζουν εμπλοκή αποτελεί στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα θετικά, όπως δηλώνεται από την εκπαιδευτικό Ε18.

> *Οι μαθητές* ***βιώνουν έτσι μία έκπληξη,*** *όταν μπαίνει ο καθηγητής και διδάσκει το μάθημα με έναν άλλο τρόπο, πολλοί από αυτούς έχουν τη διάθεση να συμμετάσχουν,* ***γιατί νοιώθουν ότι πρόκειται για κάτι διαφορετικό****, απ' ό,τι έχουν μάθει όλο τον καιρό, και ιδίως, όταν, νομίζω, έχει να κάνει και με τα ενδιαφέροντά τους, με κάτι που πραγματικά έχουμε δει ότι τους ενδιαφέρει, το αξιοποιούν με τρόπο που μας εκπλήσσει κι εμάς θετικά.* **Ε18 (Εικ.)**

Οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους και δοκιμάζονται σε διαφορετικά είδη γραμματισμών αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους. Το «άνοιγμα» των κειμένων, από το μονοτροπικό κείμενο (γραπτός λόγος) σε άλλα είδη πολυτροπικά (Κινηματογράφος, Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο) εμπλουτίζει τη θέαση αλλά και τη διδασκαλία. Η διαφορετικότητα των μαθητών αποτελεί αντικείμενο σεβασμού (Κουτσελίνη, 2006) και δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με πολλών ειδών «γλώσσες» και με κείμενα διαφορετικής τροπικότητας (modality), τα οποία εγείρουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από τις νοητικές λειτουργίες. Δεν απαιτείται, δηλαδή, μόνο η απομνημόνευση, αλλά αναγκαία προβάλλεται η ενεργοποίηση των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών καθώς και της πολλαπλής νοημοσύνης, για την αποκωδικοποίηση των πολλαπλών συμβόλων (Gardner & Hatch, 1989: 5). Τέτοιες λειτουργίες είναι η φαντασία και η

δημιουργικότητα, που αποτελούν διαφορετικές περιοχές σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom (Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956).

> *Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας,* ***πέρα από τα γνωστικά οφέλη, προσφέρονται πάρα πολύ για την αυτενέργεια των μαθητών, ενισχύουν τη φαντασία τους, βοηθάνε στην ενσυναίσθηση*** *και νομίζω ότι συχνά τους προτρέπουν να μπουν σε μία διαδικασία δημιουργικής ενασχόλησης και δημιουργικής γραφής.* **Ε9 (Κ)**

Επειδή, όμως, οι πολλαπλοί τρόποι (εικόνα, ήχος, μουσική, κίνηση) εμπεριέχουν την αισθητική εμπειρία, ενεργοποιούν τη λειτουργία των αισθήσεων και καθιστούν εύκολη τη μετάβαση από την εμπειρία στη γνώση. Η γνώση συνδέεται άρρηκτα με το βίωμα και ενσωματώνεται ως στάση ζωής, παραμένει, δηλαδή, ζωντανή στον χρόνο.

> *Οι εναλλακτικές μέθοδοι δημιουργούν καλύτερη πρόσληψη της Λογοτεχνίας,* ***καλύτερη διάθεση για την πρόσληψη, θα το θυμούνται αυτό τα παιδιά,*** *θα τους αρέσει να το ξανακάνουμε*. **Ε7 (Θ)**

Οι εκφάνσεις του πολιτισμού, «τα κείμενα», γίνονται «κομμάτι» της προσωπικής ζωής των μαθητών, καθώς δεν τους επιβάλλονται «έξωθεν», από την εκπαιδευτική πολιτική ή τους εκπαιδευτικούς. Τα κείμενα αποτελούν ζώσες κατασκευές, «εν τω γίγνεσθαι» της σχολικής τάξης, της σχολικής ζωής, μέσα από πολλαπλές δράσεις, συγκατασκευές μαθητών, εκπαιδευτικών, πολλαπλών «φωνών», που διαρκώς συνομιλούν, εξελίσσονται και παραμένουν ζωντανά στον χρόνο και στις ζωές των μαθητών.

10.2.1.2.3. Διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους - Περιορισμοί

Η διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους αποτελεί μια λήψη απόφασης διαφοροποίησης από το αναλυτικό πρόγραμμα και απαιτεί ειδικό σχεδιασμό, όσον αφορά το είδος της εναλλακτικής μεθόδου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του μαθητή. Καθώς ο σχεδιασμός εκκινείται από μια διαφορετική φιλοσοφία για την εκπαίδευση και τη μάθηση, έρχεται σε διάσταση με την υπάρχουσα νοοτροπία και πρακτική. Καθώς, δηλαδή, η στόχευση δεν υπακούει στην εργαλειακή λογική και στον προκαθορισμένο σχεδιασμό, ανακύπτουν ερωτήματα που αφορούν στον προγραμματισμό και στο μαθησιακό πλαίσιο. Ιδιαίτερο προβληματισμό δημιουργεί η διάσταση με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Η αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών διδασκαλιών

αμφισβητείται σε σχέση με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης, μέσα από συγκεκριμένες δοκιμασίες αναπαραγωγικού χαρακτήρα, που προτάσσουν την απομνημόνευση.

Ο σχεδιασμός, επίσης, και η εκπόνηση αυτού του είδους των διδασκαλιών συνιστούν διαδικασίες απαιτητικές, απορροφούν χρόνο και ενέργεια και είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται επαρκής και ικανός να εκπονήσει τέτοιου είδους δράση, να διαθέτει, δηλαδή, ουσιαστική επαγγελματική κατάρτιση. Η απόφαση διαφοροποίησης προϋποθέτει ικανότητα, δηλαδή, γνώσεις και οργανωτικές ικανότητες, σε συνδυασμό με πίστη στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των εναλλακτικών μεθόδων.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην εκπόνηση τέτοιου είδους διδασκαλιών είναι η διαχείριση του χρόνου, είτε κατά τον σχεδιασμό, είτε κατά την εκπόνηση των διδασκαλιών. Η εκπαιδευτικός Ε24 περιγράφει το αίσθημα της καταπόνησης και της ευθύνης απέναντι στον σχεδιασμό της δράσης.

> ***Γι' αυτό και δεν μπορείς να τους δίνεις συνέχεια,*** *να το κάνεις έτσι; Δηλαδή, θέλει κόπο, δεν είναι τυχαίο που όλοι θα θέλαμε να κάνουμε και τα διαφορετικά μας, εδώ το σχολείο μας έχει εξαιρετικούς συναδέλφους, όμως θέλει μία φοβερή προετοιμασία, για να έχεις τον έλεγχο, για να μην σου ξεφύγει.* **Ε24 (Μ)**

Σε ένα ασφυκτικό, παραδοσιακά δομημένο, σχολικό πρόγραμμα, η ένταξη εναλλακτικών διδασκαλιών απαιτεί αλλαγή κουλτούρας. Η παιγνιώδης φύση της εναλλακτικής διδασκαλίας πολλές φορές εκλαμβάνεται ως πεδίο αποφόρτισης και συνδέεται με συναισθήματα χαλαρότητας και αποδιοργάνωσης. Η εκπαιδευτικός Ε7 επισημαίνει τις αρνητικές συνέπειες που δύναται να έχει μια τέτοια θέαση.

> *… συχνά* ***τα παιδιά τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προσλαμβάνουν σαν ένα παιχνίδι*** *και έχω την αίσθηση ότι η γνώση θέλει και να παιδευτείς λιγάκι, με την καλή έννοια του «παιδευτείς», με την έννοια του εκπαιδευτείς, με την έννοια του να ασχοληθείς παραπάνω.* **Ε7 (Θ).**

Επίσης, η έλλειψη σύνδεσης των εναλλακτικών διδασκαλιών με την αξιολόγηση, η διάσταση της φιλοσοφίας του σχεδιασμού και της εκπόνησής τους από τον προκαθορισμένο και σταθμισμένο τρόπο, που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργεί ανασφάλεια σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

> *…* ***δεν θα τους έχει προετοιμάσει*** *τεχνικά για* ***εξετάσεις*** *κι αυτό μας* ***φοβίζει*** *και γι΄ αυτό δεν την χρησιμοποιούμε πολύ συχνά. Γιατί διαθέτουμε αρκετό χρόνο για να το*

προετοιμάσουμε αυτό και, εν τέλει, αυτά που θα ζητήσουμε από τα παιδιά για τις εξετάσεις είναι ***αναντίστοιχα*** *με αυτά που ετοιμάσαμε.* **Ε7 (Θ)**

Ωστόσο, εάν ο εκπαιδευτικός τολμήσει τον σχεδιασμό και επιτύχει να εμπλέξει τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν εθελοντικά στο παιχνίδι της μάθησης και να αυτενεργήσουν, τα αποτελέσματα είναι μόνο θετικά, χωρίς καμία αρνητική διάσταση, όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός Ε9.

Δεν θα μπορούσα να καταγράψω αρνητικά σε αυτή τη φάση. *Αν είναι ένας μαθητής, που έχει τη δυνατότητα και θέλει να συνεργαστεί και να αυτενεργήσει,* ***νομίζω δεν υπάρχουν αρνητικά.*** *Ίσως να σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών.* **Ε9 (Κ)**

10.2.1.3. Η σύνθεση των μεθόδων

Η θέση στην οποία συγκλίνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την χρήση των δύο μεθόδων, είναι πως η σύνθεση των δύο μεθόδων, η επιλογή κατά περίπτωση, φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα.

… εγώ νομίζω ότι ένας συνδυασμός των δύο είναι το καλύτερο. ***Δηλαδή το μάθημα να φαίνεται ότι διατηρεί, ότι έχει μια ισορροπία, μια ακροβασία, ας το πούμε, ανάμεσα στο ότι είναι μάθημα****. Άρα πρέπει να εκτελέσω, έχω κάποιες υποχρεώσεις, κάποιες ασκήσεις να τις γράψω, αλλά είναι και απόλαυση του κειμένου…* **Ε3 (Θ)**

Η παραδοσιακή διδασκαλία του λογοτεχνικού γραμματισμού αξιοποιείται, ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν τους κατευθυντήριους άξονες επεξεργασίας ενός κειμένου και να διδάσκονται τους όρους της λογοτεχνικής ανάγνωσης, και η εναλλακτική διδασκαλία – η διδασκαλία με την αξιοποίηση των Τεχνών – δίνει διέξοδο σε κλίσεις, ενδιαφέροντα και προσωπικές προτιμήσεις και καθιστά τον μαθητή πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιστρέφοντας το κλίμα της παθητικοποίησης και της απαρέσκειας.

Ένας συνδυασμός και των δύο είναι κάτι κοντά στο ιδανικότερο πάντως*. Χρειάζεται και η παραδοσιακή, γιατί κάτι* ***πρέπει να μάθουν τα παιδιά, κάποια θεωρητικά πράγματα, κάποια ανάλυση, πώς δουλεύουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, πρέπει να έχουν υπόψη τους πέντε πράγματα, θα τους ζητηθούνε κιόλας στα διαγωνίσματα,*** *υπάρχει και μία αξιολόγηση, στις εξετάσεις, είναι χρήσιμο και ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.* ***Αλλά και το γεγονός ότι τους δίνουμε λόγο και ρόλο και έργο*** *τέλος πάντων να κάνουνε, τους αναθέτουμε, είναι πολύ βασικό στοιχείο, γιατί τα ενεργοποιούμε, τα κινητοποιούμε, να κάνουνε και αυτά πράγματα και έχουνε να μας πούνε πράγματα, και να δημιουργήσουνε πράγματα.* **Ε5 (Μ).**

10.2.2. Εκπαιδευτικός

10.2.2.1. Η απόφαση διαφοροποίησης

Ο εκπαιδευτικός, κυρίαρχη μορφή στην παραδοσιακή διδασκαλία, εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο και στη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους. Είναι αυτός που λαμβάνει την απόφαση διαφοροποίησης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αναλαμβάνει την ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας. Η προσωπικότητά του, η γνώση του επιστημονικού αντικειμένου και οι διδακτικές του δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της κάθε διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, για να λάβει την απόφαση διαφοροποίησης και για να είναι θέση να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις που εγείρει η οργάνωση και η υλοποίηση μιας εναλλακτικής διδασκαλίας, πρέπει να αισθάνεται εκπαιδευτική ετοιμότητα, να διαθέτει γνώσεις, εξειδίκευση, προσωπικές δεξιότητες προγραμματισμού και σχεδιασμού, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, πνεύμα δημιουργικότητας και καινοτομίας (Κοσσυβάκη, 2003: 54).

10.2.2.1.1. Διδακτική ετοιμότητα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πηγές της εναλλακτικής διδακτικής δράσης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις: α) υπάρχουν κάποιοι που εναποθέτουν το αναγκαίο έρεισμα της διαφοροποίησης στο γνωστικό υπόβαθρο, β) υπάρχουν άλλοι που θεωρούν ότι η προσωπική ενασχόληση και το προσωπικό ενδιαφέρον είναι αυτά που καθορίζουν την ικανότητα πραγμάτωσης, και γ) υπάρχει τέλος, η ομάδα των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι δεν είναι ανάγκη να υπάρχουν ούτε ειδικές γνώσεις, ούτε προπαιδεία στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ούτε οι Τέχνες κατ' ανάγκη πρέπει να τοποθετούνται μέσα στο πεδίο της προσωπικής τους ενασχόλησης. Η ομάδα αυτή θεωρεί ότι απαραίτητο συστατικό για την αξιοποίηση των Τεχνών είναι η πεποίθηση ότι η μέθοδος είναι αποτελεσματική για την προσέγγιση, την κινητοποίηση και την ενεργό εμπλοκή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αν και δεν διακρίνονται από ακαδημαϊσμό στην προσέγγιση, τολμούν να επιλέγουν αυτόν τον τρόπο διαισθητικά και εμπειρικά, στοχεύοντας στην ανταπόκριση και στην αυξημένη συμμετοχικότητα.

10.2.2.1.2.Εκπαίδευση - Ακαδημαϊκές Σπουδές

Η ύπαρξη στέρεου επιστημονικού υπόβαθρου σε συνδυασμό με την εξοικείωση με τη διδακτική πράξη αναδεικνύεται σε σημαίνοντα παράγοντα για την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού ως επαρκή, με αίσθηση ασφάλειας και θετικό αυτοσυναίσθημα (Παπαναούμ, 1994: 112). Η εκπαιδευτικός Ε1, έχοντας σπουδάσει σε Τμήμα Ιστορίας - Αρχαιολογίας και έχοντας παρακολουθήσει μαθήματα Ιστορίας Τέχνης, αισθάνεται περισσότερο επαρκής και εξοικειωμένη με τα εικαστικά έργα τα οποία επιλέγει για τη διδασκαλία της.

> *Επειδή έχω τελειώσει και το τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας και έκανα πολλά μαθήματα Ιστορίας Τέχνης και προσωπικά…* ***διαβάζοντας βιβλία, παρακολουθώντας Κινηματογράφο****… Ειδικά με τους πίνακες Ζωγραφικής… με τα έργα Ζωγραφικής* ***αισθάνθηκα ότι ήμουνα περισσότερο εξοικειωμένη.*** **Ε1 (Εικ)**

Οι ειδικές γνώσεις συμβάλλουν στην εδραίωση του αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας και προσφέρουν στον εκπαιδευτικό αυτοπεποίθηση. Το εγχείρημα πειραματισμού εντός ενός πλαισίου που είναι, ήδη γνωστό και ταυτόχρονα αρεστό, φέρει ως αποτέλεσμα την προσωπική δέσμευση και ταυτόχρονα τη διάθεση επένδυσης του χρόνου. Η γνώση, επίσης, του βαθμού της δυσκολίας του εγχειρήματος και των πιθανοτήτων αποτυχίας αποσοβεί τον κίνδυνο βίωσης ματαιωτικών συναισθημάτων. Είναι πιο πιθανόν να επενδυθεί χρόνος και προσπάθεια σε αυτό που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό και ταυτίζεται με τις προσωπικές του επιλογές. Η εκπαιδευτικός Ε2 μεταφέρει το βίωμα της ενασχόλησης και της επένδυσης χρόνου, καθώς και της ανασφάλειας με την οποία αυτό συνδέεται.

> *Δεν ξέρεις τί επιτυχία θα έχει αυτή η ταινία. Πόσο καλή θα γίνει… και μετά αρχίζει και το μοντάζ, όπου εκεί υπολογίζεις τα βιντεάκια, ανάλογα με το δευτερόλεπτο… ποιο θα μπει μέσα σε ποιο… Πώς θα είναι η αναδρομική αφήγηση… πώς θα δείξεις την αναδρομική αφήγηση μέσα στο σινεμά… Πού θα θαμπώσεις το πλάνο σου… πού θα το μακρύνεις, κ.λ.π.* ***Θέλει λοιπόν πολλές γνώσεις, εμπειρία, πολλή υπομονή και πάρα πολύ χρόνο****.* ***Ε2 (Κ)***

Στην περίπτωση κατασκευής μιας κινηματογραφικής ταινίας, η ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένων γνώσεων για το γύρισμα οδηγούν την εκπαιδευτικό στην πεποίθηση ότι ηέλλειψη τέτοιου είδους γνώσεων θα σήμαινε και την αναστολή της δράσης ή τον περιορισμό της. Η εκπαιδευτικός καταθέτει ότι το υψηλό επίπεδο των

γνώσεων και η καλλιτεχνική ειδίκευση καθορίζει και την ποιότητα της δράσης, τουλάχιστον στον βαθμό που η ίδια βιώνει το αίσθημα της επάρκειας.

> *Φυσικά, φυσικά και η επιμόρφωση που έχω κάνει σε αυτό και οι γνώσεις που έχω.* ***Εάν δεν τα είχα αυτά, δεν ξέρω κατά πόσο θα ήμουν έτοιμη*** *για κάτι τέτοιο.* **Ε2** ***(Κ)***

Η προσωπική ενασχόληση με τα Εικαστικά και το γνωστικό υπόβαθρο, σε σχέση με τον κόσμο της Ζωγραφικής, οδηγεί την εκπαιδευτικό Ε18 στη δράση. Ο συνδυασμός ακαδημαϊκών γνώσεων και της προσωπικής ενασχόλησης προβάλλεται ως ο καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του πλαισίου διεξαγωγής της δράσης.

> *… έχω κάνει και μεταπτυχιακό πάνω στην αξιοποίηση έργων Τέχνης στην εκπαίδευση, για το σχεδιασμό κάποιων δραστηριοτήτων. Νομίζω αυτός* ***ο συνδυασμός του προσωπικού ενδιαφέροντος για τα Εικαστικά με το μεταπτυχιακό,*** *νομίζω, με βοήθησε να πάρω την απόφαση να ασχοληθώ με αυτό το πράγμα.* **Ε18 (Εικ)**

Ο εκπαιδευτικός, επίσης, που επέλεξε την αξιοποίηση της Μουσικής μέσα από βιωματικές δράσεις (δημιουργία μικρής ορχήστρας εντός τάξης), αποδίδει την επιλογή αυτή στις ειδικές γνώσεις, στην προσωπική ενασχόληση και στη δυνατότητα υποστήριξης. Ο τρόπος που η μουσική παρωθεί στην αξιοποίησή της και ο υποβλητικός ρόλος της προβάλλονται εμφατικά στον λόγο του εκπαιδευτικού Ε6 μέσα από το ρήμα «επέβαλε».

> *Ως προσωπική ενασχόληση. Ναι, ναι βεβαίως. Είμαι μουσικός ο ίδιος και έχω έτσι μια κάποια εξοικείωση με τη μελοποιημένη ποίηση.* ***Η προσωπική ενασχόληση επηρέασε πάρα πολύ την επιλογή μου. Μπορώ να πω ότι την επέβαλε ίσως****.* **Ε6 (Μ)**

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας στην ενίσχυση της αίσθησης ετοιμότητας είναι οι γνώσεις της Διδακτικής Μεθοδολογίας και η εξοικείωση με την παιδαγωγική πράξη. Η αναφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων της Διδακτικής, κατά τις πανεπιστημιακές σπουδές, ως «τύχη», από τον εκπαιδευτικό Ε6, είναι ενδεικτική της αξιολογικής αποτίμησης.

> ***Η διδακτική άσκηση ήταν πάρα πολύ βοηθητική, γιατί πήραμε και κατά κάποιο τρόπο το βάπτισμα του πυρός.*** *Μπήκαμε, δηλαδή, σε αίθουσα σε πραγματικές συνθήκες, με μέντορα, ο οποίος μας παρακολουθούσε και παράλληλα με τα γραπτά που δώσαμε στις εξετάσεις, διδάξαμε και το συγκεκριμένο μάθημα. Οπότε, ναι, έχω παρακολουθήσει.* ***Είχα την τύχη αυτή.*** **Ε6 (Μ)**

Για άλλους εκπαιδευτικούς, η αξία της γνωστικής και διδακτικής επάρκειας αναγνωρίζεται μεν ως σημαντική, αλλά δεν θεωρείται η αναγκαία συνθήκη για την

αποτελεσματική ένταξη της Τέχνης σε μια διδασκαλία. Η επιτυχία του εγχειρήματος αποδίδεται στη διάγνωση των απαιτήσεων που θέτει «η σχολική τάξη», καθορίζεται, δηλαδή, από τη δυνατότητα ενεργοποίησης και αξιοποίησης της δυναμικής των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός Ε6, όντας ο ίδιος μουσικός, καταθέτει:

> *Θα ήθελα να πω ότι **ορισμένοι συνάδελφοι το φοβούνται αυτό**, γιατί πιστεύουν ότι δεν θα έχει επιτυχία. Νομίζω ότι οποιοσδήποτε, ακόμα κι αν δεν είναι μουσικός ή ακόμα κι αν δεν έχει εμπειρία πάνω στο Θέατρο, ή σε οποιαδήποτε άλλη μορφή Τέχνης, θα μπορούσε να επιχειρήσει κάτι τέτοιο και να αξιοποιήσει το υλικό που έχει στην τάξη του. **Πιστεύω ότι θα έχει επιτυχία**.* **Ε6 (Θ)**

Ανάλογη είναι και η θέση της εκπαιδευτικού Ε5, η οποία πρεσβεύει ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων ή προσωπικής ενασχόλησης με κάποια συγκεκριμένη Τέχνη (π.χ. Κινηματογράφο ή Θέατρο), δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη διάθεση και την ικανότητα διαφοροποίησης. Η εκπαιδευτικός προβαίνει στην επιλογή της μεθόδου του θεάτρου, εξαιτίας των πεποιθήσεών της σχετικά με την αποτελεσματικότητά της ως μέσου κινητοποίησης και ενεργοποίησης του μαθητή και δημιουργίας του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου για την υποδοχή της νέας γνώσης.

> *Με τις εναλλακτικές μεθόδους και με το Θέατρο **δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα.** Στο παρελθόν ακολουθούσα μόνο το αναγνωστικό και την ανάλυση, κριτική Λογοτεχνίας, ερμηνεία, την παραδοσιακή μέθοδο. **Τη συγκεκριμένη μέθοδο την επέλεξα γιατί βλέπω ότι οι δραματοποιήσεις κινητοποιούν τα παιδιά,** δημιουργούν κάποια πράγματα μόνα τους, το απολαμβάνουν, τους αρέσει, ενθουσιάζονται… **Ε5 (Θ)***

Στην περίπτωση της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών, η ευχερής μετάβαση από το λογοτεχνικό κείμενο στο δραματοποιημένο, εξαιτίας της εσωτερικής σχέσης τους, μετατρέπει τους μαθητές σε συγγραφείς–συνδημιουργούς του νέου κειμένου και ταυτόχρονα σε σκηνοθέτες – ηθοποιούς. Σε αυτή τη διαδικασία εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται, ανατρέποντας τους παραδοσιακούς ρόλους. Ο αυτοσχεδιασμός και η αυτενέργεια που χαρακτηρίζουν τη θεατρική δράση καθιστούν την επιλογή ιδιαίτερη προσφιλή σε εκπαιδευτικούς που στόχος τους είναι η ύψιστη ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών.

10.2.2.1.3. Επιμόρφωση -σεμινάρια

Η ανάγκη για ενδοεπιμόρφωση δύναται να έχει είτε εξωγενή είτε ενδογενή προέλευση:

α) ως εξωγενής καταγράφεται η ανάγκη που δημιουργούν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, με τις συνακόλουθες αλλαγές στις διδακτικές απαιτήσεις, καθώς και η ανταπόκριση σε προσκλήσεις, που δύνανται να έχουν τις παρακάτω μορφές: προσκλήσεις από συμβούλους, διοργανώσεις σχολείων, συμμετοχή σε ημερίδες, δειγματικές διδασκαλίες.

β) Ενδογενής είναι η εσωτερική ανάγκη ανέλιξης και αίσθησης επάρκειας, που λειτουργεί παρωθητικά στην παρακολούθηση είτε τυπικής εκπαίδευσης (όπως μεταπτυχιακές σπουδές), είτε άτυπης, (όπως σεμινάρια, on line μαθήματα κ.τ.λ.)

Η αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος το 2011 για την Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ[22] 1562/2011) έθεσε νέες απαιτήσεις και ήγειρε νέες διδακτικές προκλήσεις, καθώς χρησιμοποιούσε τη μέθοδο των projects στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η αίσθηση ανασφάλειας, σχετικά με τη στόχευση του νέου Προγράμματος Σπουδών και του τρόπου εφαρμογής του λειτούργησε παρωθητικά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση των συμβούλων στην ανάγκη αυτή και η δραστηριοποίηση των τοπικών συλλόγων φιλολόγων, π.χ. Ε.Φ.Ν.Η. (Ένωση Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου), έφερε ως αποτέλεσμα την οργάνωση ημερίδων και συνεδρίων με θέμα την αλλαγή της διδακτικής μεθόδου σχετικά με τη διαχείριση της αυτονομίας και της ελευθερίας, που αυτή εμπεριείχε.

Η διοργάνωση σεμιναρίων, είτε από τον/την σχολικό σύμβουλο, είτε από επιστημονικές οργανώσεις, είτε από το σχολείο λειτουργεί ως πόλος έλξης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, καθώς αποτέλεσε μέσο ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης.

> *Ναι, έχω παρακολουθήσει **διά ζώσης το σεμινάριο Λογοτεχνίας της Ε.Φ.Ν.Η,** διάρκειας 40 ωρών. Το σεμινάριο είχε αντικείμενο τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ποίηση **είχε μέσα, τα σενάρια αυτά, της Α΄ γυμνασίου**, την ύλη από το αναλυτικό πρόγραμμα, **παρακολούθησα φέτος ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής αναζήτησης λογοτεχνικών έργων**, περιοδικών που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και έχω παρακολουθήσει και σποραδικά διάφορες επιμορφωτικές ημερίδες και δειγματικές διδασκαλίες στα σχολεία του Ηρακλείου, **που έχει διοργανώσει η σχολική σύμβουλος**.* **Ε2 (Κ)**

[22] ΦΕΚ 1562/2011 Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Τάξης Λυκείου 2011-2012.

Οι προσφερόμενες γνώσεις αφορούν είτε τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις είτε τη Διδακτική Μεθοδολογία. Το ενδιαφέρον και η στόχευση επικεντρώνονται στην ενίσχυση της πρόσληψης του μαθήματος, στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, στην αντιστροφή των συνθηκών που καθιστούν το μάθημα «βαρετό» για τους μαθητές.

> *Παρακολουθώ σεμινάρια, κυρίως αυτά που **οργανώνει η σύμβουλος**, και κάποια **εξ αποστάσεως.** Αυτό που με ενδιαφέρει είναι η διδακτική, δηλαδή **πώς θα γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, όχι βαρετό για τα παιδιά**, πώς θα χρησιμοποιώ τεχνολογία με κάποια αποτελέσματα.* **Ε17 (Π)**

Στη διοργάνωση σεμιναρίων με ευθύνη του/της σύμβουλου, το περιεχόμενο, η ποιότητα καθώς και η ποσότητα των δράσεων εξαρτώνται από τη δική του/της κινητικότητα. Οι καταγραφές σχετικά με αυτόν τον τρόπο επιμόρφωσης είναι δηλωτικές της αναφορικής σχέσης της επιμόρφωσης και του ρόλου του/της συμβούλου («εφόσον οργανώνονται από τους συμβούλους», «Όποτε κάνουν προσκλητήριο οι σύμβουλοι», «ειδικά κάποια που διοργανώνει η σύμβουλος», «Βεβαίως, από τη σύμβουλο καταρχήν»).

> *Παρακολουθώ σεμινάρια, όποτε μπορώ. Όποτε **κάνουν προσκλητήριο οι σύμβουλοι,** ναι. **Σπεύδω.** Με ενδιαφέρει κυρίως η Ιστορία σε συνδυασμό με τη Λογοτεχνία, Λογοτεχνία και Ιστορία ή Ιστορία και Λογοτεχνία. Πάρα πολύ**. Ε10 (Μ-Θ)***

Για τους φιλολόγους του λυκείου, η παρακολούθηση των σεμιναρίων αποτέλεσε απάντηση στην ανάγκη ανταπόκρισης στα διδακτικά καθήκοντα. Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλλαγή προγράμματος στην Α΄ λυκείου είναι ενδεικτικές:

> *… σεμινάρια παρακολούθησα μετά **με τη σύμβουλο** και **όταν έγινε η αλλαγή** με την παράδοση και τον μοντερνισμό και τα φύλα στη Λογοτεχνία, τότε έγιναν πολλά σεμινάρια **και τα παρακολούθησα τότε αυτά όλα.*** **Ε1 (Εικ)**

Η επιμόρφωση λειτουργεί ως μέσο εμπλουτισμού, βελτίωσης, ανανέωσης της αρχικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, αλλά και ως μέσο σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005: 139). Η συμμετοχή σε σεμινάρια που διοργανώνει ο/η σύμβουλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές σπουδές στόχο έχουν όχι μόνο την ενημέρωση για τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις, ως προς τον γνωστικό τομέα, αλλά και τη γνωριμία με νέες μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας με τον μαθητή, ως προς τη

διδακτική πράξη. Η εκπαιδευτικός Ε7 αναφέρει «όλα τα θέματα», δηλωτικό της πεποίθησης ότι εκλαμβάνει την επιμόρφωση ως απαραίτητο κομμάτι της επαγγελματικής ζωής.

> *Παρακολουθώ σεμινάρια, μ**ε κάθε ευκαιρία. Και στο γνωστικό**, με ενδιαφέρει να βλέπω ποια είναι η εξέλιξη της επιστήμης, **και στο παιδαγωγικό κομμάτι. Όλα, μ΄ αρέσει και το διδακτικό, βιωματικά εργαστήρια, χρήση νέων τεχνολογιών και τα μουσικοθεατρικά όλα,** με ενδιαφέρουν όμως και οι επιστημονικές θεωρίες γύρω από τη Λογοτεχνία και την πρόσληψή της, η βιωματική γραφή, η δημιουργική γραφή, σεμινάρια δημιουργικής γραφής, λέσχες ανάγνωσης, οτιδήποτε έχει να κάνει με τη διάδοση, τη φιλαναγνωσία, την πρόσληψη της Λογοτεχνίας θα με ενδιέφερε.* **Ε7 (Θ)**

Για άλλους εκπαιδευτικούς, η διδακτική πράξη αποτελεί το κυρίως μέλημα, καθώς η γνωριμία με νέες τεχνικές θα αποτελέσει το μέσο για την επαναφορά του ενδιαφέροντος των μαθητών και την κινητοποίησή τους. Από τις θεματικές της σεμιναριακής επιμόρφωσης, οι δημοφιλέστερες είναι όσες αφορούν σε εναλλακτικές μεθόδους και κυρίως σε αυτές που επικεντρώνονται στη διδασκαλία με τις Τέχνες. Στο παρακάτω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός Ε8 αποκαλύπτει τα κίνητρά της: ευχάριστο μάθημα, ολιστική μάθηση, διασύνδεση Τεχνών και θεματικών.

> *Η ανάγκη παρακολούθησης σεμιναρίων συνδέεται **με την ανάγκη να κάνεις το μάθημα πιο ελκυστικό και να βοηθήσεις να εξοικειωθούν οι μαθητές** καλύτερα με τη Λογοτεχνία και να την αγαπήσουν. Παρακολουθώ σεμινάρια με αντικείμενο μεθόδους Λογοτεχνίας που αξιοποιούν μορφές Τέχνης και μας κάνουν να κάνουμε **το μάθημα ακόμα πιο ευχάριστο για τα παιδιά**.* **Ε8 (Μ)**

10.2.2.1.4. Προσωπική ενασχόληση

Για άλλους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία αποτελεί προέκταση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και συνδέεται με τις ατομικές τους αναζητήσεις. Η προϋπάρχουσα δομημένη σχέση με τις Τέχνες συνιστά το ευνοϊκότερο υπόβαθρο για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησής τους.

> ***Η εμπειρία μου από το Θέατρο από προηγούμενα χρόνια,*** *επειδή* ***έχω κάνει αρκετές δραματοποιήσεις*** *και θεατρικές παραστάσεις και επιπλέον, ναι, έχω λάβει μέρος πολλά χρόνια στη θεατρική ομάδα των Καθηγητών του Νομού Ηρακλείου. Έπαιζα εννέα χρόνια, εννέα χρόνια ναι, και τελευταία ασχολήθηκα έτσι και λίγο με την συγγραφή, λίγο εννοώ, έχω κάνει μόνο ένα έργο, συγγραφή θεατρικού έργου.* **Ε14 (Θ)**

Η αγάπη για την Τέχνη λειτουργεί ως παρωθητικός παράγοντας ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιθυμία ένταξης της κάθε Τέχνης στη σχολική τάξη λειτουργεί καταλυτικά στην εξεύρεση των τρόπων και των μέσων σύνδεσης.

> ***Η αγάπη για την Τέχνη.*** *Εντάξει, ήρθα σε συνεννόηση και με εσάς, αλλά δεν θα έλεγα το «ναι», αν πραγματικά δεν αγαπούσα την Τέχνη και τον Κινηματογράφο, έτσι δεν είναι;* **Ε12 (Κ)**

10.2.2.2. Επιλογή μεθόδου

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, της διδασκαλίας μέσω των Τεχνών, για άλλους εκπαιδευτικούς αποτελεί συνέπεια της διάγνωσης μιας εκπαιδευτικής ανάγκης, για άλλους αναδύεται από το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται, για άλλους συνιστά χαρακτηριστικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους και κομμάτι της επαγγελματικής τους ταυτότητας και για άλλους αποτέλεσε ευκαιρία για πειραματισμό και ανανέωση της διδακτικής πράξης.

Στην πραγματικότητα, η απόφαση επαναπροσδιορισμού της μεθόδου διδασκαλίας και η στάση διαφοροποίησης από τον παραδοσιακό, κειμενοκεντρικό τρόπο, συνιστά αποτέλεσμα πολυπαραγοντικής ώσμωσης. Οι παράγοντες αλληλοδιαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε τις περισσότερες φορές δεν είναι δυνατόν να διακριθούν μεταξύ τους. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού και οι διδακτικές επιλογές του συνδιαμορφώνονται με τις ανάγκες του μαθητή, οι οποίες με τη σειρά τους τοποθετούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, που και αυτό με τη σειρά του ασκεί επίδραση μικροσκοπικά και μακροσκοπικά (Shulman, 1986). Σε κάθε περίπτωση πάντως, η απόφαση αλλαγής της διδακτικής

μεθοδολογίας βρίσκεται σε συστοιχία με τη στροφή που συντελέστηκε στη λογοτεχνική θεωρία.

Οι αναγνωστικές θεωρίες προέκριναν τον ρόλο του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου, που σήμαινε τη μετατόπιση από τη σταθερή και ενιαία ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου στην αναγνώριση πολλαπλών εκδοχών ανάγνωσης (Fokemma & Ibsch, 2008: 223). Η νοηματοδότηση, δηλαδή, τοποθετήθηκε στην προσλαμβάνουσα συνείδηση και στον ορίζοντα προσδοκιών της, ο οποίος συνδιαμορφώνεται από το ευρύτερο πολιτισμικό, ιστορικό πλαίσιο (Beach, 1993). Η διάκριση των παραγόντων διαφοροποίησης είναι συμβατική και εξυπηρετεί μεθοδολογικούς και αναλυτικούς στόχους, ως προς την κατάδειξη των επιδράσεων και όχι των διαφοροποίησεών τους.

10.2.2.2.1. Εκπαιδευτική ανάγκη

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε μια σύγχρονη τάξη οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις συνθήκες, που έχουν διαμορφωθεί από το σύγχρονο πλαίσιο της μετανεωτερικής κοινωνίας. Ο Χατζηγεωργίου καταγράφει ως αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Χατζηγεωργίου, 2012: 72). Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν συγκεκριμένες απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της διδασκαλίας, καλείται να ανατρέψει παραδοσιακά σχήματα και νοοτροπίες.

Η παραδοσιακή αντίληψη σε σχέση με τον σκοπό της εκπαίδευσης την καθιστά δέσμια της απόδοσης και της εξεταστικοκεντρικής νοοτροπίας. Η σχέση με τη γνώση περιγράφεται ως εργαλειακή (Τσάφος, 2014· Φρυδάκη, 2009· Χρυσαφίδης, 2003). Η στόχευση του ενδιαφέροντος των μαθητών σε όσα μαθήματα συνεισφέρουν στην είσοδο στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται τον παραγκωνισμό των υπόλοιπων. Η αντίληψη αυτή διαμορφώνει μια συγκεκριμένη στάση για τα μαθήματα και οδηγεί στον διαχωρισμό τους σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Η εκπαιδευτικός Ε1 καταθέτει τον προβληματισμό της σχετικά με την αντιμετώπιση του μαθήματος ως παρωχημένου.

> *Η Λογοτεχνία, συνήθως, στο λύκειο, **θεωρείται μάθημα δευτερεύον**, τα παιδιά δεν προσέχουν, το θεωρούν λίγο παρωχημένο, οπότε χρειαζόταν μια **διαφορετική μέθοδος προσέγγισης**, έτσι ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και τελικά να αποκομίσουν κάποιες βασικές γνώσεις γύρω από τη Νεοελληνική Λογοτεχνία.* **Ε1 (Θ)**

Η εκπαιδευτικός συνεχίζει τονίζοντας την ανάγκη αλλαγής στάσης απέναντι στη γνώση και στην πρόσληψή της: η καλλιέργεια της κουλτούρας του αναγνώστη, η Τέχνη – ποίηση για όλους, η Τέχνη ως καθημερινή πρακτική, αποτελούν και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του μαθήματος και εν τέλει του σχολείου ως χώρου πολιτισμού. Πρόθεση δεν αποτελεί ο παραγκωνισμός της γνωστικής διάστασης αλλά η δημιουργία μιας διαφορετικής κουλτούρας ανάγνωσης.

> *… υπήρχε δηλαδή σχετικά ένα γνωστικό υπόβαθρο, αλλά ήθελα στη συνέχεια να εμπλουτίσω τη διδασκαλία και να* ***τους μεταδώσω αφενός γνώσεις και αφετέρου ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη Λογοτεχνία,*** *επίσης ήθελα* ***να καλλιεργήσω την κουλτούρα του αναγνώστη,*** *να απαλλαχτούν από αυτήν την προκατάληψη, ως προς την ποίηση, ότι αφορά μόνο λίγους και εκλεκτούς, ότι δεν μπορεί να έχει σχέση με τη δική τους καθημερινότητα,* ***να αλλάξει η στάση τους απέναντι στο μάθημα και απέναντι στην ποίηση****.* **Ε1 (Θ)**

Η επιλογή της εναλλακτικής μεθόδου, με αξιοποίηση των Τεχνών, για μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια της εμπιστοσύνης σχετικά με την αποτελεσματικότητά της μεθόδου στην κινητοποίηση και στην εμπλοκή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί λαμβάνουν την πολιτική απόφαση να διαφοροποιηθούν για να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα σχετικά με τη διδασκαλία του υποκειμένου. Ο Freire τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη γνωστική επάρκεια, οφείλουν να διαθέτουν πολιτική διαύγεια, ώστε να τροποποιούν τις στρατηγικές τους ή να δημιουργούν νέες στρατηγικές με στόχο η διδασκαλία τους να σέβεται τον μαθητή (Freire, 1987: 211-214).

Ο Bakhtin όρισε αυτήν την ανάγκη επαφής με τον δέκτη ως «απευθυντικότητα». Ο εκπαιδευτικός, ζώντας την αλλαγή στο κοινωνικό «παράδειγμα», αναζητά τρόπους και μεθόδους επαφής – επικοινωνίας με τους μαθητές. Οι Τέχνες αποτελούν, όχι μόνο ένα ελκυστικό μέσο πρόσκλησης στην αναγνωστική μαθητική κοινότητα αλλά συνεισφέρουν σημαντικά κατά τη νοηματοδότηση του κειμένου (Bakhtin, 1981: 280). Προς αυτήν την κατεύθυνση του σεβασμού και του ειλικρινούς ενδιαφέροντος προς τον μαθητή κινούνται οι εκπαιδευτικοί Ε3 και Ε7.

Γιατί νομίζω ότι αποδίδει περισσότερο. Επειδή ***οι μαθητές αυτενεργούν, εμπλέκονται περισσότερο, εμπλέκονται περισσότεροι και περισσότερο*** *και είναι βιωματικό.* **Ε3 (Θ).**

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου γίνεται σε συσχέτιση με το πλαίσιο, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για την εμπλοκή όλων των μαθητών.

Επίσης, επειδή θεωρώ ότι ***εμπλέκονται περισσότερο οι*** *μαθητές, που στις άλλες μεθόδους δε συμμετέχουν τόσο ενεργά*. **Ε7 (Θ)**

Σεβασμός στον μαθητή σημαίνει ενσυναίσθηση, κατανόηση, ενεργητική ακρόαση, ενδιαφέρον προς τις ανάγκες αλλά και τις ικανότητες, τις κλίσεις και τη διαφορετικότητά του. Η αλλαγή στη μέθοδο στοχεύει προς την κατεύθυνση της ανάδυσης της υποκειμενικότητας από την αφάνεια.

Τα παιδιά έχουν πολλά ταλέντα. Εμείς συχνά δεν τους δίνουμε την ευκαιρία. Η πίεση της ύλης, το αναλυτικό πρόγραμμα, **οι δικές μας ελλείψεις**… **Ε2 (Κ)**

Σύμφωνα με τον Flanders, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην επίδοση των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδακτικής στάσης του εκπαιδευτικού και η αλλαγή της μεθοδολογίας προς την κατεύθυνση των μαθητοκεντρικών διδασκαλιών έχει θετική επίπτωση στην επίδοση των μαθητών. Οι μαθητές αποκτούν εσωτερικό κίνητρο, ενεργοποιούνται και τοποθετούνται κριτικά απέναντι στη γνώση (Flanders, 1970: 327-333). Η εκπαιδευτικός Ε21, παρατηρώντας αυτήν την επίπτωση, εμπειρικά προβαίνει σε συνεχείς αλλαγές.

Τί με ώθησε; Πολλά πράγματα, δηλαδή, από ***τη μια ότι τα παιδιά βαριόταν*** *να παρακολουθούν τα ίδια και τα ίδια, δηλαδή, τα βλέπω ότι…, τώρα σου λέω τι βλέπω και τι αισθάνομαι.* ***Τα βλέπω κάποιες φορές ότι, όταν τους λέω κάνουμε ένα μάθημα και ακολουθούμε τον ίδιο τρόπο, βαριούνται.*** *Δηλαδή, όταν κάνω ένα μάθημα, για παράδειγμα το Θέατρο της Λογοτεχνίας και τους το κάνεις κάθε μάθημα με Θέατρο, στο τέλος έχουν βαρεθεί.* ***Οπότε, κάθε φορά προσπαθώ να βρίσκω τρόπους να εναλλάσσω. Ε, κι εκεί λιγάκι ψάχνοντας…*** **Ε21 (Θ)**

Η εκπαιδευτικός Ε10 καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα, παρατηρώντας την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε μορφή Τέχνης. Ανεξάρτητα από το είδος που θα αξιοποιήσει, ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, η Τέχνη έχει τον δικό της τρόπο να «αγγίζει» και να συμπαρασύρει τους μαθητές.

Ξαναλέω, ***οι μέθοδοι διδασκαλίας κυμαίνονται, και ταινία και Μουσική*** *και ανάλυση ποιήματος, γιατί θεωρώ ότι είναι φτωχό να αναλύσεις ένα ποίημα. Αν το ακούσεις να το απαγγέλλει η Έλλη Λαμπέτη, ο Σον Κόννερι την «Ιθάκη», εξακτινώνεται το μυαλό σου, φτάνει και σε άλλα πλαίσια, λες πού φτάνει ένας ποιητής, τί μηνύματα μπορεί*

να δώσει… Όλα αυτά. Οπότε δεν είναι μόνο το ποίημα, είναι και οι πτυχές και πού άγγιξε και ποιους άγγιξε, πόσο άγγιξε, αν πήρε άλλη μορφή Τέχνης η ποίηση. **Ε10 (Μ-Θ)**

Η γοητεία που ασκεί το μάθημα και το συναίσθημα με το οποίο οφείλει να συνδέεται, είχαν παραγκωνισθεί από τα προγενέστερα διδακτικά σχήματα, που επέβαλλαν τα αναλυτικά προγράμματα για χάρη της ερμηνείας και της πρόσκτησης γνώσεων. Η Ρήγα επισημαίνει τη μονοδιάστατη φύση της παραδοσιακής εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται στη νόηση, και περιγράφει τη φιλοσοφία των σύγχρονων προσεγγίσεων. Οι νέες τεχνικές, που έχουν ήδη εισχωρήσει στον χώρο της εκπαίδευσης, φιλοδοξούν να ενισχύσουν τη μάθηση με μια άλλη φιλοσοφία, που λαμβάνει υπόψη και την άλλη πλευρά της ανθρώπινης υπόστασης, «το σώμα» (Ρήγα, 2008: 322). Οι αισθήσεις του σώματος, το βίωμα αναδεικνύονται σημαντικά στην επιλογή της μεθόδου, που απευθύνεται στο συναίσθημα της ευχαρίστησης. Ειδικά για το μάθημα της Λογοτεχνίας, η καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης οφείλει να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους.

*Α, γιατί θεωρώ ότι **η Τέχνη αποτελεί ένα ερέθισμα**, μια μορφή, μια προσέγγιση για τους μαθητές, **μια άλλη μορφή γοητευτικής διδασκαλίας**. Αυτό, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό και είναι και το αποτέλεσμα, το οποίο δικαιώνει ουσιαστικά αυτήν την επιλογή. **Οι μαθητές μου ήτανε πολύ ευχαριστημένοι,** μετά από την προβολή της ταινίας με τον Πεσσόα και με τον Καβάφη*. **Ε25 (Κ)**

Η απόλαυση της διδασκαλίας και η ανταπόκριση των μαθητών λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης. Η Τέχνη της Μουσικής αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο δημιουργίας ενδιαφέροντος και πρόσκλησης των μαθητών σε ένα καλλιτεχνικό συγκείμενο. Όταν το ποίημα συνδεθεί με τη Μουσική, προσλαμβάνεται ως τραγούδι και η τονικότητα και η μελωδία λειτουργούν ως συναισθηματική ανατροφοδότηση, συνεισφέροντας σε μια ξεχωριστή τοποθέτηση.

*Θεώρησα ότι θα ήταν πιο εύκολη η εξοικείωση των παιδιών με τα διάφορα ποιήματα. Γιατί **πάντα η Μουσική και η ποίηση αρέσει.** Ειδικά στα νέα παιδιά, που αγαπάνε τη Μουσική, είναι σημαντικό γι΄ αυτά. Ουσιαστικά αισθάνονται πιο οικεία τα ποιήματα και πάρα πολύ συχνά αισθάνονται ότι έχουν ακούσει το ποίημα αυτό, αν δοθεί με τη μορφή ενός τραγουδιού.* **Ε8 (Μ)**

Οι Τέχνες αποτελούν παρωθητικό παράγοντα για δράση και εμπλοκή στη μαθησιακή διδασκαλία. Λειτουργούν ως συνδετικός ιστός ανάμεσα στις νοητικές και στις συναισθηματικές λειτουργίες. Όπως έχει επισημάνει ο Vygotsky, το

συναισθηματικό και το πνευματικό ενώνονται σε «ένα δυναμικό σύστημα νοήματος» (Vygotsky, 1986: 10). Με αυτόν τον τρόπο, μετατρέπεται το κλίμα μονοτονίας, εξαιτίας της μονοτροπικής προσέγγισης του γραπτού λόγου και της αφηγηματικής διάστασης της διδασκαλίας, σε βιωματικό και πολυαισθητηριακό.

> *Νομίζω ότι **κανένα παιδί δεν θα ξεχάσει την «τρελή ροδιά**», από την οποία **λέρωσε τα χέρια του, ίσως και το πρόσωπό του,** και θα αισθάνεται ακόμα το σφουγγαράκι με τη δακτυλομπογιά που έφτιαξε, που έβαλε, **ακούμπησε πάνω στον καμβά**, και νομίζω την εικόνα της, που την έχουν κρατήσει.* **Ε19 (Εικ.)**

Οι μαθητές, έχοντας την εμπειρία της διδασκαλίας με τις Τέχνες, κατευθύνουν, ανατρέπουν το καθιερωμένο σχήμα του πομπού–εκπαιδευτικού, μαθητή–δέκτη και κατευθύνουν οι ίδιοι τη μαθησιακή διαδικασία, προτρέποντας τον εκπαιδευτικό προς την επανάληψη της διαδικασίας. Μετατρέπονται οι ίδιοι από παθητικοί και απρόθυμοι δέκτες της γνώσης σε κοινωνούς και πομπούς. Το κλίμα της τάξης «ζωντανεύει» μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση.

> ***Τους αρέσουν πάντα αυτά και σου ζητάνε μετά**, συνέχεια, έτσι ρε παιδί μου, συνέχεια σου ζητάνε, λέω αμάν! Τώρα θα το ξανακάνουμε κάποια στιγμή*. **Ε24 (Μ**)

10.2.2.2.2. Πλαίσιο

Πολλοί εκπαιδευτικοί συνεξετάζουν το πλαίσιο, το διδακτικό συγκείμενο, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Η μετάδοση της γνώσης και η εκπαιδευτική διαδικασία πάντα λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες, εξειδικευμένες καταστάσεις, πλαίσια και παραδοχές. «Ένα πλαίσιο είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό δίχτυ σχέσεων μεταξύ ενός αντιλαμβανομένου υποκειμένου και του περιβάλλοντός του, που τυχαίνει να βρίσκεται εκείνη τη στιγμή» (Πουρκός, 2008: 193). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να «απευθύνει» τη διδασκαλία του στον μαθητή, στον κάθε μαθητή. Να διερευνά τον χώρο τοποθέτησής του και να αναζητά τα μέσα για να εισχωρήσει στον κόσμο αυτόν.

Η γνώση του υποκειμένου, καθώς και του πλαισίου, όπου αυτός τοποθετείται, συνιστούν σημαντικούς παράγοντες για την εμπλοκή του μαθητή στο παιχνίδι της μάθησης (Kubli, 2005: 509). Η διδακτική μέθοδος δεν είναι ενιαία. Στη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους, οι ανάγκες και η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή λαμβάνονται υπόψη και η διδασκαλία τοποθετείται μέσα στο εκπαιδευτικό «συγκείμενο», σε συνάρτηση με τους συγκεκριμένους μαθητές. Στόχος δεν είναι η

μετάδοση γνώσεων, αντικειμενικών και αδιαφοροποίητων, αλλά οι υποκειμενικότητες από τις οποίες συνίσταται η σχολική τάξη. Διδάσκοντας σε ένα σχολείο τοποθετημένο στην επαρχία της Κρήτης, αλλά σε μια περιοχή με πλούσια μουσική παράδοση, ο εκπαιδευτικός Ε6 σχεδιάζει τη διδασκαλία του με τρόπο που να αξιοποιεί τη δυναμική των μαθητών του:

> *Ναι, κατ'αρχας, εγώ επέλεξα τον τρόπο να διδάξω ένα λογοτεχνικό κείμενο το οποίο έχει μελοποιηθεί.* ***Αξιοποίησα το υλικό που είχα στο σχολείο, δηλαδή μαθητές οι οποίοι έπαιζαν πάρα πολύ καλά Μουσική****. Αυτός ήταν και ο λόγος, ώστε να είναι το κείμενο κοντά στη δική τους δεκτικότητα, και το μάθημα και ο τρόπος διδασκαλίας να είναι κοντά στη δική τους δεκτικότητα.* **Ε6 (Μ)**

Η τάξη είναι οι μαθητές της και η δυναμική της είναι αυτή που καθορίζει το διδακτικό πλαίσιο. Η διδακτική πράξη συνιστά πράξη επικοινωνίας που εμπεριέχει το στοιχείο της διαλογικότητας. Στη διαλογική αυτή κοινότητα, ο κάθε μαθητής συνιστά μια κοινωνικοπολιτισμική υπόσταση που φέρει τη δική της «φωνή» (Kubli, 2005: 510). Στη «φωνή» αυτή, απευθύνεται η «φωνή» του εκπαιδευτικού, τη «φωνή» αυτή πρέπει να συναντήσει για να δομηθεί το επικοινωνιακό πλαίσιο (Bakhtin, 1981: 282). Στο *How People Learn,* ο Bransford και οι συνεργάτες του παρέχουν ερευνητικά δεδομένα που υποδεικνύουν ότι, όταν ο δάσκαλος στέφεται με ενδιαφέρον προς τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών, τα αποτελέσματα βελτιώνονται (Bransford – Brown & Cocking, 2000: 11). Οι διδακτικές επιλογές, λοιπόν, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία δεν είναι συγκεκριμένες και αυτοματοποιημένες, αλλά αναδύονται αυθόρμητα ανάλογα με το συγκείμενο. Κατά τον ίδιο τρόπο η διδασκαλία ποτέ δεν είναι ενιαία, αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνιακής σχέσης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης (Κοσσυβάκη, 2006).

> *Η συγκεκριμένη διδασκαλία ήτανε μία* ***εντελώς αυθόρμητη επιλογή, μία σκέψη της στιγμής,*** *επειδή δουλεύω σταθερά, αν όχι σε κάθε μάθημα,* ***σχεδόν σε κάθε μάθημα, με τα παιδιά, κάθε φορά ανάλογα με το τι νομίζω ότι εξυπηρετεί****, τέλος πάντων, τη συγκεκριμένη διδακτική πράξη και το συγκεκριμένο αντικείμενο και το συγκεκριμένο μάθημα, κείμενο κ.τ.λ., επιλέγω κι έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο* ***οποίος, όμως, επιλέγεται σχεδόν αυτόματα****.* **Ε19 (Εικ.)**

10.2.2.2.3. Προσωπική αναζήτηση

Η προσωπική απόλαυση, η αίσθηση της αυτοπραγμάτωσης και της αυτάρκειας του ίδιου του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα στην επιλογή της εναλλακτικής μεθόδου. Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την μέθοδο που ο ίδιος απολαμβάνει, ο σχεδιασμός είναι τέτοιος, ώστε και ο ίδιος να γίνεται μέρος της βιωματικής δράσης, καθώς συσχετίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την προσωπική ικανοποίηση.

> ***Έχω ασχοληθεί, πρώτα πρώτα, έχω παρακολουθήσει αρκετά βιωματικά σεμινάρια*** *στο παρελθόν και προσπαθούσα, τέλος πάντων,* ***να μην χάνω τέτοια ενδιαφέροντα πράγματα****. Είχα κάνει στο παρελθόν εγώ η ίδια κάποια σεμινάρια Ζωγραφικής και γενικά οτιδήποτε σχετίζεται με βιωματική διδασκαλία, με βιωματικές δράσεις, θεατρικό παιχνίδι, προσπαθώ, όταν είναι στο προσκήνιο, να μην τα χάνω. Οπότε, και σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή,* ***για τη δική μου την απόλαυση και μετά παίρνω πράγματα απ' όλα αυτά, τα οποία τα αξιοποιώ, έτσι, όπως αναδύονται αυθόρμητα και στη διδασκαλία μου*****. Ε19 (Εικ)**

Τη μετουσίωση της εμπειρίας σε γνώση και τη μεταφορά της στη σχολική αίθουσα αναφέρει ως αιτία της επιλογής της η εκπαιδευτικός Ε14. Ο ρόλος του βιώματος ως ενεργητικής γνωστικής και συναισθηματικής επαφής (Πουρκός, 2011: 21) αναδεικνύεται ως σημαίνων στον καθορισμό των διδακτικών επιλογών, καθώς συσχετίζεται με την προσωπικότητα, τον γνωστικό πλούτο και την αισθητική καλλιέργεια του εκπαιδευτικού.

> *Νομίζω ότι κάθε καθηγητής* ***ανάλογα με τις πνευματικές, καλλιτεχνικές αποσκευές που κουβαλάει****, είναι και οι επιλογές του αντίστοιχες. Αν κάποιος έχει ασχοληθεί με εικαστικές Τέχνες, λογικό είναι να τις χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, εάν έχει ασχοληθεί με παραστατικές Τέχνες αντίστοιχα. Έτσι νομίζω*. **Ε14 (Θ)**

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «χτίζουν» την επάρκειά τους και «κατασκευάζουν» την επαγγελματική τους ταυτότητα (Κοσσυβάκη, 2003· Φρυδάκη, 2015) αποτελεί βασική διάσταση του τρόπου με τον οποίο διαμεσολαβούν ανάμεσα στο διδακτικό αντικείμενό και στους παραλήπτες του, τους μαθητές. Η επιθυμία για αμεσότητα και ζωντάνια οδηγεί σε μετουσίωση όλων των όρων. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε παράσταση, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ηθοποιό και οι μαθητές σε «κοινό», που, όμως, δεν παρακολουθεί παθητικά αλλά δυναμικά προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί τη νέα γνώση.

> ***Όλες οι διδασκαλίες μου είναι ένα Θέατρο.*** *Πάντα προσπαθώ,* ***θέλω να δίνω πάντα μια διάσταση έτσι θεατρική, να υπάρχει μια ζωντάνια, μια αμεσότητα*** *και τα παιδιά*

την απολαμβάνουν. Σε όλα μου τα μαθήματα το κάνω αυτό, ακόμα και σε μαθήματα αμιγώς γλωσσικά. **Ε4 (Θ)**

10.2.2.2.4. Πειραματισμός – Δοκιμή

Τέλος, καταγράφεται η διάθεση πειραματισμού από μια ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα επιθυμώντας να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί στη νέα μέθοδο. Η ομάδα αυτή αναζητάει τρόπους να ανανεώσει τη διδακτική πράξη και να δημιουργήσει καλύτερες συνθήκες πρόσληψης, αλλά δεν είχε προβεί στο τόλμημα, καθώς έμενε αγκιστρωμένη στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Η ομάδα αντιπροσωπεύει την κατηγορία των εκπαιδευτικών, που αισθάνονται ή διαισθάνονται την αναποτελεσματικότητα των υπαρχόντων μέσων σε συνδυασμό με την ανάγκη αλλαγής, και ανταποκρίνεται με προθυμία στο κάλεσμα της νέας ιδέας. Η εκπαιδευτικός Ε2, έχοντας, ήδη, εμπειρία στα πολιτιστικά προγράμματα και στις κινηματογραφικές προβολές, διερευνά τη σχέση Κινηματογράφου και Λογοτεχνίας.

> ***Με ώθησε η περιέργεια για κάτι διαφορετικό σε συνδυασμό με την αγάπη που έχω για τον Κινηματογράφο****, κάνουμε διάφορα πολιτιστικά προγράμματα εδώ για τον Κινηματογράφο και είδα ότι ο συνδυασμός της Λογοτεχνίας με τον Κινηματογράφο είναι πολύ στενός.* **Ε2 (Κ)**

Η παραδοσιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που προήγαγε τη μοναδική ερμηνεία, έχει πια αποκαλύψει τον αυταρχικό και δεσμευτικό για τη φαντασία χαρακτήρα της, καθώς και την αδυναμία της να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, αναζητώντας διέξοδο και μέθοδο για να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή και τρόπους να εκδιπλώσει τη δυναμική του, είναι πρόθυμος να «δοκιμάσει» εναλλακτικές δράσεις (Κοσσυβάκη, 2003: 41). Για την ομάδα αυτών των εκπαιδευτικών, οι εναλλακτικές μέθοδοι αποτελούν πεδίο διερεύνησης και ελπιδοφόρα δυνατότητα εξόδου από την παθητικότητα με την οποία συνδέεται η παραδοσιακή διδασκαλία.

> ***Για να κάνουμε μια δοκιμή,*** *να δούμε πώς μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει κάποιες δυνατότητες, που δεν θα μπορούσε να τις αξιοποιήσει, αν ήτανε μορφή της παραδοσιακής διδασκαλίας. Για να δούμε* ***κατά πόσο μπορεί ένας μαθητής να ανακαλύψει,*** *κατά πόσο λειτουργεί η κριτική του ικανότητα, η φαντασία του*. **Ε13 (Θ)**

10.2.2.3. Αποδοχή μεθόδου – Υιοθέτηση

Η ουσιαστική επιτυχία μιας μεθόδου είναι η αξιολόγησή της ως αποτελεσματικής από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς - μαθητές) και η υιοθέτησή της σε μελλοντικές διδασκαλίες. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι η εκπαιδευτική πράξη κατέδειξε την αποτελεσματικότητά της. Οι μαθητές εμπλέκονται έντονα, αισθάνονται ότι η άποψή τους είναι σημαίνουσα και την εκφράζουν ελεύθερα, απολαμβάνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, επιθυμούν και προτρέπουν για την επανάληψη της διαδικασίας.

10.2.2.3.1. Οικεία μέθοδος

Οι περιορισμοί που εμπεριέχει η διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο – αφηγηματική διάσταση, μετωπική διδασκαλία, αυταρχικότητα, συγκεντρωτισμός, μάθηση μόνο από ένα εγχειρίδιο (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2013: 39) – φαίνεται να λειτουργούν αρνητικά και για τις δύο κύριες εμπλεκόμενες ομάδες στη μάθηση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Η διαφοροποίηση στη μέθοδο και η υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αποτελεί συνέπεια της αίσθησης της αναποτελεσματικότητας της παραδοσιακής μεθόδου και ταυτόχρονα της ανάγκης ανταπόκρισης στα διδακτικά καθήκοντα – διεκπεραίωση ύλης, με παράλληλο σεβασμό προς τις μαθητικές ανάγκες πρόσληψης. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μεθόδους, οι οποίες λειτουργούν αντισταθμιστικά προς τη μονοδιάστατη γνωσιοκεντρική κατεύθυνση της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Ε4 προβαίνει στη χρήση της δραματοποίησης ακόμα και κατά τη διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, μετά από τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών ενοτήτων και φαινομένων συνδέεται με τόσο αρνητικά συναισθήματα, ώστε η μεταφερόμενη γνώση γίνεται a priori απορριπτέα.

> *Πάντα την επιχειρώ. Και στα αρχαία ελληνικά, παράσταση δίνω, όταν διδάσκω τον Αόριστο Β΄ και τα παιδιά προσπαθούν να συμμετέχουν σε αυτό, αλλιώς* ***ο αόριστος είναι δυσβάστακτος****.* ***Ε4 (Θ)***

Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη ως συνάντηση του μαθητή με τη γνώση. Η στόχευση τοποθετείται στην ανταπόκριση, στην πνευματική διεργασία που επιτελείται τη στιγμή της πρόσληψης του κειμένου από τον αναγνώστη (Iser, 1974: 274-5). Η συνειδητοποίηση της ανταπόκρισης οδηγεί σε

συστηματική αξιοποίηση. Η προσέλκυση των μαθητών είναι πάντα ο στόχος και όταν αυτή η ανταπόκριση είναι μαζική, δημιουργεί συναισθήματα αυτεπίτευξης.

> ***Το έχω ήδη επιχειρήσει, στη φετινή μου χρονιά πια, ήταν πάντα και με εναλλακτικές****, έπεφτε η φωτοτυπία με τις κύριες σημειώσεις , –τις λέξεις κλειδιά- και μετά περνούσα, είπαμε στα κατά παραγγελία ή εργασία ή* ***φέρναμε εδώ και δείχναμε κάτι ή το ακούγαμε ή το βλέπαμε*** *ή παραγγέλναμε το Σαββατοκύριακο να δούμε μια ταινία ή ένα θεατρικό και από τους 25 της τάξης, οι 15 ή οι 18 λειτουργούσαν, καταλαβαίνετε…* ***Μα εγώ είχα στόχο να κερδίσω έναν… όχι 18… Έστω και ο ένας θα ήταν όφελος, όχι οι 18 ή οι είκοσι… μαζική προσέλευση, μαζική επιθυμία, ναι****.* **Ε 10 (Μ- Θ)**

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν εντάξει στον σχεδιασμό τους, εδώ και χρόνια, τις Τέχνες ως οργανικό κομμάτι της διδασκαλία τους, θεωρώντας ότι η διδασκαλία με τις Τέχνες δεν αποτελεί μόνο αυτοσκοπό αλλά εμπλουτίζει και το κυρίως διδακτικό αντικείμενο. Η αξιοποίηση αυτή δεν συνιστά τυχαία επιλογή αλλά εντάσσεται, ως οργανικό κομμάτι, σε έναν ευρύτερο σχεδιασμό με συγκεκριμένους άξονες και στοχοθεσία.

> ***Είναι οι αγαπημένες μου, έτσι κι αλλιώς, δεν υπάρχει περίπτωση να μην το προτιμήσω, κάθε χρόνο κάνω τέτοιες διδασκαλίες.*** *Επειδή το κάνω πολλά χρόνια, πάντα κάνω σχεδιασμό πριν, φτιάχνω φύλλο εργασίας,* ***έχω συγκεκριμένα πράγματα, τα οποία πρέπει να προσέξουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια είτε της κινηματογραφικής ταινίας*** *ή του θεατρικού, είτε ό,τι είναι αυτό που έχουμε να κάνουμε, είτε της Μουσικής».* ***Ε11 (Κ)***

Οι Τέχνες αποτελούν συνεκτικό αρμό που συνδέει αντικείμενα, μαθήματα, θεματικές και δημιουργεί, εν τέλει, ένα πολιτισμικό περιβάλλον ένταξης της γνώσης και κατανόησής της. Οι Τέχνες, όπως και οι Επιστήμες, συνιστούν ένα σύνολο αυτόνομων μεν, αλλά και αλληλοσυσχετιζόμενων περιοχών, που συνδιαμορφώνουν το πολιτισμικό υπόβαθρο και καθορίζουν τον ορίζοντα προσδοκιών του υποκειμένου (Fowler, 1996: 4, Jauss, 1995: 46)

> ***Δεν το συζητάμε, συχνά κάνω τέτοια, κάνω πολύ συχνά τέτοια****. Ιστορία δεν υπάρχει περίπτωση να μην κάνω χωρίς Τέχνη,* ***Λογοτεχνία δεν υπάρχει περίπτωση να μην κάνω χωρίς Τέχνη.*** **Ε12 (Κ)**

10.2.2.3.2. Συνειδητοποίηση αποτελεσματικότητας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με την πρόθεση υιοθέτησης της μεθόδου απαντούν θετικά, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητά της και ως προς τη μαθητική εμπλοκή, τη συμμετοχικότητα, την αυτενέργεια, αλλά και ως προς την κατανόηση του κειμένου και την παραμονή της γνώσης.

> ***Ναι, σαφέστατα ναι. Και για πολλούς λόγους.*** *Διότι βοηθάει στη συμμετοχή όλων των μαθητών, δεν υπάρχουν έτσι διακρίσεις και κατηγορίες μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν και, κατά δεύτερον,* ***βοηθάει πάρα πολύ στην αυτενέργεια****, οι ίδιοι οι μαθητές γίνονται πλέον ενεργητικοί ακροατές και συμμετέχουν απόλυτα σε αυτήν τη διαδικασία*. **Ε9 (Κ)**

Η εκπαιδευτικός Ε8 καταθέτει την αίσθηση της αποδοχής της μεθόδου σε μια διδακτική ενότητα που εκλαμβάνεται ως δυσνόητη από τους μαθητές της Α΄ Λυκείου ενός επαρχιακού σχολείου. Η μελοποίηση των ποιημάτων ανατρέπει το κλίμα της αδιαφορίας και δημιουργεί συνθήκες θετικής πρόσληψης. Το γεγονός ότι η μέθοδος που χρησιμοποιείται, είναι η Μουσική, και η μελοποίηση που επιλέγεται, είναι αυτή του *Ερωτόκριτου*, έχει ως αποτέλεσμα την έντονη συναισθηματική φόρτιση και την πρόσληψη της νέας γνώσης, ως βιώματος και προσωπικής αναζήτησης.

> ***Όχι απλά θα το επιχειρούσα, αλλά θα το καθιερώσω****, τουλάχιστον στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, νομίζω ότι είναι πολύ πιο εύκολο να διαχειριστεί κανείς μια τάξη, η οποία σε γενικές γραμμές αδιαφορεί για τη Λογοτεχνία και κυρίως για την ποίηση…* ***Θεωρώ σημαντικό ότι τους άρεσε, ζητούσαν συχνά να επαναληφθεί το μάθημα, τους κράτησε.*** *Η προσοχή τους δεν διασπάστηκε καθόλου και πολύ συχνά ζητούσαν το συγκεκριμένο τραγούδι… τους άρεσε δηλαδή, ήθελαν να το ακούσουν ξανά*. **Ε8 (Μ)**

Η σημαντική συμβολή της αξιοποίησης των Τεχνών στην παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής σε όλους τους μαθητές είναι αναγνωρισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο χαρακτήρας της σύγχρονης κοινωνίας, ως πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης, προβάλλει την αναγκαιότητα δημιουργίας όρων ισότιμης συμμετοχής. Οι μαθητές, προερχόμενοι από διαφορετικά περιβάλλοντα, έχοντας διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, εγείρουν το αίτημα για πολύπλευρα νοοηματοδοτημένη διδασκαλία. Οι Τέχνες διαθέτουν την ικανότητα να υπηρετούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το οικογενειακό ή πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρει ο καθένας.

Η διδασκαλία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθιστά απαραίτητη την ανάδειξη της έννοιας της «πολυφωνίας», της συμπερίληψης όλων των «φωνών» στη μαθητική κοινότητα. Στη διαλογικότητα της τάξης, ο κάθε μαθητής μεταφέρει τα βιώματά του, το ιστορικό, κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρό του, εισέρχεται με την «προσωπική του φωνή». Η φωνή αυτή δεν πρέπει μόνο να ακουστεί αλλά και να αξιοποιηθεί, ώστε να διευρυνθεί και ο πολιτισμικός ορίζοντας της μαθητικής κοινότητας (Kubli, 2005: 510· Φρυδάκη, 2003: 153). Οι Τέχνες δίδουν την ευκαιρία σε μαθητές, με αποκλίνουσα νοημοσύνη να εκφέρουν την άποψή τους με αντίστοιχο τρόπο με τους μαθητές με συγκλίνουσα νοημοσύνη (Fowler, 1996: 47· Robinson, 1999: 91). Η εκπαιδευτικός Ε9 αναγνωρίζει, ως το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου την παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής, ανεξάρτητα από τη γνωστική επίδοση.

> *Ναι, σαφέστατα ναι. Και για πολλούς λόγους.* ***Κυρίως γιατί βοηθάει στη συμμετοχή όλων των μαθητών****, δεν υπάρχουν έτσι διακρίσεις και κατηγορίες μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν στη διδασκαλία και άλλων που δεν μπορούν. Και, κατά δεύτερον,* ***βοηθάει πάρα πολύ στην αυτενέργεια, οι ίδιοι οι μαθητές γίνονται πλέον ενεργητικοί ακροατές*** *και συμμετέχουν απόλυτα σε αυτήν τη διαδικασία*. **Ε9 (Κ)**

Η ανταπόκριση των μαθητών λειτουργεί ενισχυτικά, ανταποδοτικά, ενδυναμώνει ψυχικά και παρέχει διδακτική ανατροφοδότηση και για τον εκπαιδευτικό και για το έργο του. Το αρχικό έναυσμα του εκπαιδευτικού λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, καθώς οι μαθητές οικειοποιούνται τη μέθοδο. Το ενδιαφέρον, το κίνητρο, η ενεργοποίηση, ο ενθουσιασμός συντείνουν στην παραγωγή αποτελεσμάτων.

> *Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε, σίγουρα.* ***Μου έκανε εντύπωση ότι λίγη ώθηση, αυτό που θέλουν είναι να τους εμπνεύσεις, να τους δώσεις τη χαρά αυτή να ξεκινήσουν και να δραστηριοποιηθούν****. Μετά μου φαίνεται πρέπει να τους αφήσεις περισσότερο, όταν τους δώσεις αυτή την ώθηση, μετά να τα αφήσεις να αυτενεργήσουν μόνα τους,* ***βγάζουνε πράγματα μόνα τους και πολύ ωραία πράγματα, χωρίς να τα έχω σκεφτεί εγώ.*** *Αλλά αρκεί η αρχή να είναι με μεγάλη ώθηση, να ενθουσιαστούν στην αρχή... Πιστεύω ότι αυτός ο ενθουσιασμός* ***θα κάνει να παράγουν μετά πράγματα***. **Ε21 (Θ)**

Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί παρέχοντας το αρχικό έναυσμα όμως η ευθύνη διεξαγωγής του μαθήματος δεν ανήκει πλέον αποκλειστικά σε αυτόν αλλά και στο μαθητή. Σύμφωνα με το μοντέλο του Shulman, η μαθησιακή διαδικασία εμπλέκει όλους τους παράγοντες, εκπαιδευτικό, μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο, τα

πλαίσια και τις παραδοχές (Shulman, 1986). Η συμμετοχή του μαθητή επαναπροσδιορίζει και αναμορφώνει τη διδακτική πράξη, δίδοντας νέα πνοή (Χρυσαφίδης, 2006: 12). Η εκπαιδευτικός Ε5 εκλαμβάνει την παράμετρο αυτή, της εισόδου του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, ως πηγή ανανέωσης για τον εκπαιδευτικό και πηγή δημιουργικότητας για τον μαθητή.

> *Ναι, σίγουρα.* ***Ναι, γιατί και ξεκουράζει εμάς, γιατί τα παιδιά συμμετέχουν, και τους δίνουμε δουλειά, δημιουργικότητα, κάτι να κάνουν και ο λόγος φεύγει από μας,*** *το βάρος της διδασκαλίας- και παρουσιάζουν τα ίδια τα παιδιά, οι μαθητές τη δικιά τους δουλειά, που είναι εξαιρετική και υπέροχη πολλές φορές, φτάνει να είναι πρωτότυπη. Μπορούν να κάνουν και πρωτότυπα πράγματα, εάν τους το ζητήσουμε.* **Ε5 (Θ)**

Η νέα μέθοδος, δεκτική στη διαφορετικότητα, ενισχύει και παρωθεί τη μεταφορά γνώσεων, καινοτομιών, εμπειριών από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές μεταφέρουν στην τάξη τις προσωπικές τους εμπειρίες και την προσωπική τους ματιά θέασης. Η «φωνή» τους ακούγεται και ο εκπαιδευτικός αλλάζει θέση από πομπό σε δέκτη. Δέχεται τις νέες ιδέες και «αλλάζει» και ο ίδιος. Για την εκπαιδευτικό Ε13, η διδασκαλία με τις Τέχνες, και συγκεκριμένα η δραματοποίηση, αποτέλεσε πηγή ιδεών, ανανέωσε τη διδακτική πράξη και, κατά συνέπεια, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την ίδια.

> *Βέβαια θα την επιχειρούσα, όχι θα την επιχειρούσα, θα την επιχειρήσω την επόμενη χρονιά,* ***γιατί έτσι πήρα ιδέες*** *…* **Ε13 (Θ)**

Η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αναγνωρίζεται ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν με τον παραδοσιακό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν κάνει τη μετάβαση, ώστε να ενσωματώσουν δημιουργικά «το νέο», αλλά περιστασιακά έχουν αξιοποιήσει τη νέα μέθοδο. Ως θετικά χαρακτηριστικά από αυτήν την ομάδα αναγνωρίζονται: η αύξηση της συμμετοχικότητας – ακόμα και των αδιάφορων μαθητών, η κατανόηση, η σύνδεση του βιώματος με τη γνώση, το αυξημένο ενδιαφέρον, η αισθητική καλλιέργεια.

> *Είδα ως προς το* ***ενδιαφέρον τους****, δηλαδή, στη συγκεκριμένη διδασκαλία, τους είδα ότι πρόσεχαν,* ***συμμετείχαν και παιδιά που με τον παραδοσιακό τρόπο δεν πολυσυμμετείχαν*****.**
> **Ε17 (Π)**

Η άποψη μου για την εισαγωγή των Τεχνών ***είναι πολύ θετική, πολύ θετική****, γιατί, αν οποιαδήποτε μορφή Τέχνης μπει, το παιδί θα* ***εμπεδώσει, θα κατανοήσει, μέσα, δηλαδή, από αυτή την εμπειρία, θα βιώσει το ποίημα*****. Ε20 (Π)**

Η εκπαιδευτικός Ε23, αν και διδάσκει με την παραδοσιακή μέθοδο, καταθέτει τη θετική εμπειρία από την αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων. Η ίδια αποδίδει παραστατικά την ενθουσιώδη υποδοχή των εναλλακτικών διδασκαλιών: «*Είναι μια γιορτή μέσα στην τάξη*». Το εορταστικό κλίμα, η χαρά, η αγαλλίαση, η απόλαυση είναι συναισθήματα που λειτουργούσαν ενοχοποιητικά σε σχέση με τη γνώση στο παραδοσιακό σχολείο (Ρήγα, 2008: 323). Η γνώση, σύμφωνα με την κληρονομιά των φιλοσοφικών θεωριών για την ανθρώπινη υπόσταση, θεωρούνταν ότι έπρεπε να είναι σοβαρή και να αντιστοιχεί μόνο με νοητικές λειτουργίες, επιπλέον δε η επιστημονική γνώση συσχετιζόταν με την αφαιρετική σκέψη, και όχι με την πρακτική εφαρμογή (Ρήγα, 2008: 323).

Ναι, ναι, ενεργοποιούνται, γιατί είναι μια γιορτή μέσα στην τάξη*, αλλάζει το θέμα ή δεν είσαι μέσα στην τάξη, ακόμα και έξω να τους βγάλεις και να επιχειρήσεις κάτι σχετικό να το διδάξεις έξω, νιώθουν ότι φεύγουν από το πλαίσιο. Νιώθουν αμέσως πιο ελεύθεροι, ότι κάτι διαφορετικό γίνεται, οπότε οι κεραίες τους ανιχνεύουν το καινούριο.* ***Ναι, υπάρχει περισσότερο ενδιαφέρον*****. Ε23 (Π).**

10.2.2.3.3. Επέκταση και σε άλλα μαθήματα

Η αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση συνδέεται με τις έννοιες της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Καθώς οι Τέχνες συνδέονται με την αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης, έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν λειτουργικό - δυναμικό εργαλείο για οποιαδήποτε επιστήμη, συνεισφέροντας στην εναλλακτική και ολιστική θέαση της γνώσης. Η γνώση στο παραδοσιακό σχολείο προσφέρεται αποσπασματικά και ασύνδετα στον κάθε επιστημονικό κλάδο, με αποτέλεσμα ο μαθητής να χάνει την αίσθηση του συσχετισμού, της συνέχειας και «του όλου». Η γνώση, όμως, σύμφωνα και με τις αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας είναι σφαιρική και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται από την εκπαίδευση (Χρυσαφίδης, 2008: 15). Σύμφωνα με τον Shoemaker, το σώμα, οι αισθήσεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα εμπλέκονται με τον ομαλότερο τρόπο, χωρίς τεχνητές διακριτές οριοθετήσεις, ανάμεσα στα αντικείμενα και στις προσεγγίσεις, μέσα από εμπειρίες μάθησης και νοηματοδοτήσεις (Shoemaker, 1989).

Η επιθυμία ανάμειξης των ειδών της Τέχνης και των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων εκφράστηκε με διάφορους τρόπους. Άλλοι εκπαιδευτικοί που δοκίμασαν μια μορφή Τέχνης, π.χ. Θέατρο ή Μουσική, εξέφρασαν την επιθυμία να εντάξουν στα διδακτικά εργαλεία τους και άλλη μορφή Τέχνης, και άλλοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να δοκιμάσουν την αξιοποίηση των Τεχνών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, εκτός από τη Λογοτεχνία. Ο εκπαιδευτικός Ε6, που δίδαξε αξιοποιώντας τη Μουσική, δήλωσε ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές, πιστεύοντας ότι θα εμπλούτιζε και θα ενίσχυε ακόμα περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία.

Οπωσδήποτε. Οπωσδήποτε ναι, και μάλιστα, αν μου δινόταν και η δυνατότητα ***θα συνδύαζα και άλλη μορφή Τέχνης, όπως είναι το Θέατρο***. **Ε6 (Μ)**

Ένας άλλος τρόπος σύμμειξης είναι η διερεύνηση μιας κοινής θεματικής. Η κοινή αναφορά που παρουσιάζουν οι δύο Τέχνες, Λογοτεχνία και Κινηματογράφος, ως προς την αφηγηματική γλώσσα, οδηγεί την εκπαιδευτικό Ε3 σε διάθεση εξερεύνησης του τρόπου που οι δύο γλώσσες, λογοτεχνική και κινηματογραφική, συνομιλούν (Κόκκινος-Γουδέλης, 2003).

Και μάλιστα, έχω αρχίσει να πιστεύω ότι έχει ενδιαφέρον, αλλά πάλι το πρόβλημα είναι χρονικό, ***έχει ενδιαφέρον να δοκιμάσει κανείς το συσχετισμό λογοτεχνικών κειμένων, πεζών λογοτεχνικών κειμένων****, και μάλιστα πιο εκτεταμένων, ενός μεγάλου διηγήματος, ας πούμε,* ***στη μεταφορά του στον Κινηματογράφο.*** *Γιατί έχω την εντύπωση ότι* ***είναι ένας καλός τρόπος για να διδάξουμε στους μαθητές αυτό που λέμε αφηγηματικές τεχνικές,*** *που είναι ίδιες στην Α΄ λυκείου, φερ' ειπείν.* ***Πιστεύω ότι είναι ένας πολύ καλός τρόπος και βεβαίως θέλω να το δοκιμάσω*****. Ε3 (Θ)**

Η ιδέα της διακειμενικότητας και της διδακτικής αξιοποίησης της Τέχνης, ειδικά στα φιλολογικά μαθήματα, γεννά την επιθυμία εφαρμογής. Τα γλωσσικά μαθήματα εξάλλου προσφέρονται, καθώς ο κώδικας είναι κοινός.

Οπωσδήποτε, και επειδή μου αρέσουν και οι Τέχνες, ***άλλωστε, θεωρώ ότι σε κάθε μάθημα ειδικά στα μαθήματα, τα οποία αντιμετωπίζει ή χειρίζεται ένας φιλόλογος****, μπορούν να υπεισέρθουν όλες οι μορφές Τέχνης. Και* ***στην Ιστορία*** *και στη Λογοτεχνία και κυρίως στη Λογοτεχνία*. **Ε25 (Κ)**

Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, μέσω «ανάγνωσης» πινάκων Ζωγραφικής (Μέγα, 2011: 21-70).

Ναι θα το επιχειρούσα, θα ήθελα …, ***ήδη το έχω δουλέψει σε κάποια αντικείμενα*** *στη Λογοτεχνία, θα ήθελα να δω και σε άλλα μαθήματα πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει*

αυτό. Κάνω μία προσπάθεια φέτος να διδάξω αυτόν ***τον τρόπο και στη Γλώσσα, σε μία ενότητα που έκρινα ότι μπορούσε να βοηθήσει η Τέχνη****. Ναι, θα το έκανα, θα το επιχειρούσα και σε άλλα*. **Ε18 (Εικ)**

Η πολύπλευρη θέαση του γνωστικού αντικειμένου, η ολιστική μάθηση, η σύνδεση της εμπειρίας με τις έννοιες και το συναίσθημα δεν αποτελούν προσεγγίσεις που αφορούν μόνο στο πεδίο των γλωσσικών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Fowler, τα έργα Τέχνης παρέχουν αποτελεσματικά μέσα για τη σύνδεση των πληροφοριών στην Ιστορία, στις Κοινωνικές Επιστήμες, στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες (Fowler, 1996: 70). Ένα έργο Τέχνης δύναται να οδηγήσει σε πολλές αλληλοδιαπλεκόμενες περιοχές της μάθησης, να δημιουργήσει ερευνητικούς άξονες, να αποκαλύψει ότι οι Τέχνες, όπως και η ζωή, βιώνονται σε έναν περίπλοκο κόσμο, που δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί με ακρίβεια και να κατατμηθεί σε αυστηρώς διαχωρισμένες περιοχές. Η εκπαιδευτικος Ε19 αναφέρεται σε αυτό το είδος της μάθησης.

θα έπρεπε το σχολείο, γενικά, να μπορεί να λειτουργεί ως μία μεγάλη ομάδα με κοινό στόχο *και σε πολλά αλληλοσυνεργαζόμενα, τέλος πάντων, πεδία, όπως είναι για παράδειγμα, η παράλληλη ζώνη, έτσι ώστε να μπορούμε και συνάδελφοι διαφορετικών ειδικοτήτων να προσεγγίζουμε βιωματικά με διάφορους τρόπους, πολύπλευρα, κάποια αντικείμενα*. **Ε19 (Εικ)**

Η διεπιστημονική μάθηση δύναται να οδηγήσει σε ένα πιο συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, συνενώνοντας τα περιχαρακωμένα πεδία. Η Τέχνη διαθέτει τη δυναμική να συνενώσει περιοχές που φαίνονται αποκομμένες, δημιουργώντας δίκτυα και αρμούς εσωτερικής συνοχής. Η διαθεματικότητα, η διαισθητική και ενορατική προσέγγιση της γνώσης αφορά σε όλους τους τομείς και στη θέαση, εν τέλει, της γνώσης ως ενιαίας.

Νομίζω ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη νέα διδακτική προσέγγιση από δω και πέρα, γιατί ***προσφέρεται σε όλα τα πεδία****, και πιστεύω και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα*. **Ε9 (Κ)**

10.2.2.4. Αναστοχασμός

Ως αναστοχασμός προσδιορίζεται η κριτική εξέταση των πεποιθήσεων και των στάσεων του ατόμου, καθώς και ο έλεγχος των πηγών προέλευσής τους με στόχο την κριτική αποτίμηση μιας εμπειρίας και τη διαμόρφωση μεταγνώσης (Ζαρίφης, 2009). Ειδικότερα για την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Cornford αποτιμά, όπως

αναφέρεται στον Καράμηνα, τον αναστοχασμό ως «*μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες*» (Καράμηνας, 2010: 1). Η διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης μιας διδασκαλίας, η οποία θα ανατρέπει τα παραδοσιακά σχήματα, απαιτεί τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου, εντός του οποίου οι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών επανατοποθετούνται. Η μετάβαση από την παραδοσιακή στη νέα μορφή διδασκαλίας αποτελεί μια ακροβασία ανάμεσα στο παλιό και το καινούργιο. Είναι μια διαδικασία που απελευθερώνει, προσδίδει ελευθερία και αυτονομία στον εκπαιδευτικό αλλά παράλληλα θέτει προβληματισμούς σχετικά με την ευθύνη και την οργάνωση της μεθόδου.

Οι προβληματισμοί που καταγράφονται αφορούν στις αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις, που η νέα μέθοδος εγείρει, ως προς την οργάνωση και τον χρόνο, την ανάγκη επιμόρφωσης την ανάγκη στήριξης και καθοδήγησης από τη διεύθυνση, την ανάγκη συνεργασίας, την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων χώρων για τέτοιου είδους δράσεις. Τέλος, εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς προβληματισμοί και ανησυχία ως προς την εμβάθυνση, αν δηλαδή οι μέθοδοι αυτές, εκτός από την ανανέωση και την ευχαρίστηση, οδηγούν σε ουσιαστική εκπαίδευση και καλλιέργεια.

10.2.2.4.1. Αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις

[Σχεδιασμός- Οργάνωση – Χρόνος -Ύλη]

Οι νέες μέθοδοι είναι απαιτητικές και ως προς τον σχεδιασμό και ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ανάλογη εμπειρία σχετικά με την επιπρόσθετη οργανωτική ανάγκη, καθώς και τον επιπλέον εργασιακό κάματο. Η εκπαιδευτικός Ε10 μεταφέρει το βίωμα από την πραγμάτωση τέτοιου είδους δράσεων. Οι αρνητικές προεκτάσεις που καταγράφει είναι εμφανείς από το λεκτικό που χρησιμοποιεί: κουραστικό, χρονική πίεση, έξτρα μάθημα. Αν και οι δράσεις αυτές σημαίνουν επιπλέον ευθύνη και εργασιακό φόρτο, ωστόσο έχουν αντισταθμιστικά οφέλη και λειτουργούν ανανεωτικά: «*δεν το μετάνιωσα … γιατί είχα τα παιδιά κοντά μου*». Η ανταπόδοση στην επικοινωνιακή διάσταση, στη σχέση με τον μαθητή είναι τέτοια, ώστε αντισταθμίζει την επιπρόσθετη εργασιακή επιβάρυνση.

Θεωρώ ότι ***η συμβολή των Τεχνών είναι σημαντική***. ***Επιμένω. Δεν το μετάνιωσα***. *Αυτό θα προσθέσω, δεν το μετάνιωσα, αλλά είναι κουραστικό, γιατί σε 45 λεπτά με βία, βγάζεις την ύλη. Για να βγάλεις το έξτρα, το θεατρικό, το άκουσμα και αυτό θέλει προετοιμασία, μπαίνεις πριν το διάλειμμα καλά –καλά, τους το μοιράζεις, τους καθοδηγείς, τους ακούς, τη γνώμη τους μετά, το τι εισέπραξαν, μα* ***είναι έξτρα μάθημα, εγώ το έκανα, γιατί θεωρώ ότι και τα παιδιά τα είχα κοντά μου, και πήραν κάτι παραπάνω πέρα από τη στείρα γνώση*****. Ε10 (Μ- Θ)**

Στις παραμέτρους που χρήζουν μέριμνας στον σχεδιασμό τέτοιου είδους δράσεων προστίθεται και η «ύλη». Οι περιορισμοί που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και η δέσμευση συμπόρευσης με αυτό, όπως καθορίζεται από τις εξεταστικοκεντρικές ανάγκες, λειτουργούν δεσμευτικά για τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτικός Ε7 επιμένει στη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων, παρά τους περιορισμούς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «σε τακτά διαστήματα και σε διάφορα αντικείμενα».

*Ναι, προσπαθώ πάντα να την επιχειρώ, παρόλο που θέλει και κόπο και χρόνο και κυρίως, όταν μας πιέζει η ύλη δεν την τολμάμε****, ωστόσο την προσπαθώ σε τακτά διαστήματα και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα*****. Ε7 (Θ – Εικ)**

Η εκπαιδευτικός Ε14 αναγνωρίζει, επίσης, τους περιορισμούς, ύλη και χρόνο, αλλά θεωρεί ότι η εναλλακτική μέθοδος έχει αντισταθμιστικά ψυχικά οφέλη: «*Το θέλω … είναι η παρόρμησή μου».*

Ναι θα το ήθελα πάρα πολύ και το θέλω κάθε χρόνο, αυτή είναι η παρόρμησή μου, θα έλεγα. Η μόνη μου αναστολή είναι πάντα η ύλη, ο χρόνος ο περιορισμένος. **Ε14 (Θ)**

Η εκπαιδευτικός Ε4, που οργανώνει θεατρικά δρώμενα, καταθέτει μια άλλη παράμετρο: την έλλειψη σχεδιασμού και οργάνωσης, που ενέχει τον κίνδυνο της απώλειας σύνδεσης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς δεν έχει καλλιεργηθεί η κουλτούρα της εναλλακτικής ανάγνωσης, οι μαθητές ενδέχεται να χάσουν την αίσθηση της ένταξης της μεθοδολογίας στην εκπαιδευτική στόχευση. Επειδή η ενασχόληση με την Τέχνη συνδέεται με την ευχαρίστηση και αντιστοίχως το μάθημα συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα, ελλοχεύει ο κίνδυνος της σύγχυσης και της θεώρησης της καλλιτεχνικής ενασχόλησης ως ευχάριστης απασχόλησης και μεθόδου διαφυγής.

Εντάξει, ***θέλει λίγο περισσότερο οργάνωση****,* ***πρέπει να προσέχεις να μην ξεφύγεις*** *και πολύ και το όλο πράγμα γίνει και λίγο καρικατούρα.* ***Θέλει να προσέξεις ιδιαίτερα, δηλαδή να περάσεις αυτά που θέλεις στα παιδιά ευχάριστα και δημιουργικά*** *χωρίς να χάσεις την ουσία και τον στόχο της διδασκαλίας, τα όριά σου*. **Ε4 (Θ)**

10.2.2.4.2. Ανάγκη επιμόρφωσης

Είναι γεγονός ότι, στις τελευταίες δεκαετίες, οι νέες προτάσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής επιδιώκουν να αναβαθμίσουν τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αυτονόμησης και απόκλισης από την αυστηρή τήρηση του Α.Π. και του σχολικού εγχειριδίου. Στο πνεύμα αυτό, οι διδασκαλίες στοχεύουν στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού στη σχέση διδακτικού αντικειμένου και μαθητή και θέτουν ως κυρίαρχο παράγοντα την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Χρυσαφίδης, 2008: 12). Η αναγνώριση, όμως, της ανάγκης βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων εγείρει την ανάγκη επιμόρφωσης.

Οι Καραμπίνη & Ψιλού αναγνωρίζουν στην επιμόρφωση τον παράγοντα αποφασιστικής σημασίας, τόσο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005: 139). Η εκπαιδευτικός Ε25 καταγράφει την ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα Τέχνης και της σύνδεσής τους με τις θεματικές ενότητες. Στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, η Τέχνη εισάγεται αποσπασματικά και μεμονωμένα, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα νοηματοδότησης από τους εκπαιδευτικούς, πόσω μάλλον τους μαθητές.

10.2.2.4.3. Ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών

Η συναδελφική συνεργασία, σε συνδυασμό με τον αναστοχαστικό διάλογο, αναδεικνύονται σε σημαντικές παραμέτρους για την ενίσχυση της μάθησης και την παραγωγή του βέλτιστου αποτελέσματος. Για την ανανέωση των παραδοσιακών δομών είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή κουλτούρας στην εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ανάγκη να υπάρξει συνεργασία, που θα στοχεύει στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μανθάνουσα κοινότητα μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014). Για την ολόπλευρη θέαση κάθε γνωστικού αντικειμένου, απαραίτητη αναδεικνύεται η διεπιστημονική, διαθεματική προσέγγιση. Η συνεργασία, η επικοινωνία, ο διάλογος μεταξύ όλων των ειδικοτήτων είναι, όχι μόνο αναγκαίος στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και επιβεβλημένος.

> *Θέλω να πω ότι* ***να λειτουργήσουμε πέραν της μιας ειδικότητας****, ενδεχομένως, και αιφνιδιαστικά για τα παιδιά, να μπει να κάνει Ελύτη, ας πούμε, μιας άλλης ειδικότητας συνάδελφος, όχι με την παραδοσιακή μορφή, που περιμένεις από τον φιλόλογο να σου αναλύσει το ποίημα,* ***να σου πει μία τελείως άλλη οπτική, η οποία θα αιφνιδιάσει τα παιδιά και μετά να μπει στο επόμενο μάθημα και τα παιδιά να διψάνε για αυτό****, το οποίο πλέον θα τους «εισηγηθείς».* **Ε19 (Εικ.)**

Η εκπαιδευτικός Ε24 επικοινωνεί την αίσθηση πολεμικής που καταγράφεται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η υπάρχουσα παραδοσιακή νοοτροπία βιώνει ως απειλή την αλλαγή των μεθόδων και αντιδρά συγκρουσιακά. Η ανανέωση, όμως, έχει ανάγκη από τη συνεισφορά του συγκείμενου, οι συνάδελφοι, ο διευθυντής, ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρέπει να αποτελέσουν συνεκτική ομάδα, που θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση και στην ενθάρρυνση τέτοιου είδους δράσεων.

> ***Ναι, για να επιτύχουν όλα αυτά τα εναλλακτικά και τα όμορφα και για να αλλάξει η εκπαίδευση, δεν αρκούν τρεις κούκοι, ένας κούκος, δύο κούκοι, τρεις κούκοι, πρέπει να υπάρχει στήριξη άνωθεν,*** *όχι όπως βάζουμε ένα διαδραστικό, που δεν ξέρουμε πώς λειτουργεί, στήριξη από τη Διεύθυνση, ποικιλοτρόπως στήριξη και τους συναδέλφους, οι οποίοι πολλές φορές νιώθουν «να απειλούνται», «-Τι είναι αυτό που τους κάνεις εσύ;»* **Ε24 (Μ-Θ)**

10.2.2.4.4. Ενισχυτικός ρόλος διεύθυνσης

Η ανάγκη της ενίσχυσης των εναλλακτικών και καινοτόμων δράσεων από τον διευθυντή, είναι αναγνωρισμένη. Ο διευθυντής διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη και αναβάθμιση του έργου της σχολικής κοινότητας. Ο Kenzevich[23] επισημαίνει τη δύναμη του ηγέτη στην παρώθηση για την επίτευξη κοινών στόχων (Kenzevich, 1975: 85). Είναι αυτός που θα προσφέρει το όραμα και θα συνεισφέρει στη δημιουργία συνεκτικών δυνάμεων γύρω από αυτό. Την ανάγκη ύπαρξης κλίματος συνεργασίας, προαγωγής του διαλόγου και διεπιστημονικότητας καταθέτει η εκπαιδευτικός Ε19.

> *Νομίζω, φυσικά,* ***ότι η σχολική μονάδα γενικά, κι ο διευθυντής ειδικότερα, πρέπει να βοηθά άμεσα τέτοιου τύπου προσπάθειες*****. Ε19 (Εικ.)**

Το αντίθετο συμβαίνει, όταν ο διευθυντής λειτουργεί αποθαρρυντικά και υπονομευτικά, υποθάλποντας κλίμα αντιπαλότητας. Η εκπαιδευτικός Ε24 μεταφέρει την αίσθηση της ανασφάλειας, του αδιόρατου κινδύνου και της επιβουλής που δημιουργεί το κλίμα εχθρότητας και καχυποψίας απέναντι στις νέες ιδέες.

10.2.2.4.5. Υποδομή – Ρόλος χώρου

Η θέση του χώρου στη μαθησιακή διαδικασία προβάλλεται ως ιδιαίτερα σημαίνουσα. Στη συμβολή της λειτουργικότητας και της αισθητικής του σχολικού χώρου στην προώθηση των ανθρωπίνων σχέσεων έχει αναφερθεί η Γκιζέλη, που αναγνωρίζει στον "Σχολικό Χώρο" κεντρικό και θεμελιακό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην καλλιέργεια σχέσεων φιλίας, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, στη διενέργεια ανοιχτών πολιτιστικών εκδηλώσεων, στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου μέσω των αιθουσών διδασκαλίας, των ειδικών αιθουσών (Γκιζελή, 2010: 81). Ο χώρος και η έλλειψη κατάλληλης υποδομής επισημαίνεται ως εμπόδιο στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Τη θέση αυτή κοινωνεί η εκπαιδευτικός Ε19, που διδάσκει αξιοποιώντας εικαστικά έργα. Η ύπαρξη ενός χώρου ειδικά διαμορφωμένου για την εκπόνηση

τέτοιου είδους δράσεων, κατ' αυτήν, διαμορφώνει μια άλλου είδους μαθησιακή συνείδηση, δημιουργεί ενός άλλου είδους πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο σχετίζεται με τη δυνατότητα έκφρασης, την αίσθηση ελευθερίας και τη διοχέτευση συναισθήματος, που αποτελούν ουσιώδεις όρους στην πρόσληψη των καλλιτεχνικών έργων. Ο χώρος ως πολιτισμική αισθητική υποβάλλει ή ακόμα και επιβάλλει νοηματοδοτήσεις (Σταυρίδης & Μανασής, 1988).

> ***Έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να κινούνται, να μπορούν να εκφράζονται, να μπορούν να καταλαβαίνουν ότι εκείνη την ώρα δεν κάνουν ένα μάθημα, αλλά στην ουσία κάνουν Τέχνη και βασικά ζουν καταστάσεις που τους καλλιεργούν συναισθήματα*** *που θα τα συνοδεύουν για μια ζωή και θα τους χαράξουν μία άλλη ηθική πορεία, μέσα από ερεθίσματα, τέλος πάντων, διαφορετικού τύπου*. **19 (Εικ.)**

Η εκπαιδευτικός Ε14, αν και διδάσκει με την παραδοσιακή μέθοδο, αναγνωρίζει στην αξιοποίηση των εικαστικών έργων μια ενδιαφέρουσα προοπτική, αλλά επισημαίνει την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων προδιαγραφών, ώστε η αξιοποίηση να καταστεί ουσιαστική και αποτελεσματική.

> *Εικαστικά, ναι, αυτό θα ήταν πράγματι μια εναλλακτική και* ***θα ήθελα να τη χρησιμοποιήσω*** *αλλά υπό ποιες συνθήκες, λέτε.* ***Αν υπάρχουν συνθήκες καταρχήν στο σχολείο, να υπάρχουν αυτές οι δυνατότητες, να μπορώ να έχω, δηλαδή, διευκόλυνση από το σχολείο, να έχω τη δυνατότητα του χρόνου και της υποδομής του σχολείου,*** *αυτά τα δύο είναι βασικά κριτήρια, του χρόνου και της υποδομής. Είναι θέμα χρόνου λοιπόν και υποδομής του σχολείου, νομίζω.* **Ε14 (Π)**

10.2.2.4.6. Απαξίωση σχολικής γνώσης

Τέλος, η εκπαιδευτικός Ε7, τοποθετώντας τη σχολική γνώση στη σύγχρονη πραγματικότητα και στα πρότυπα που αυτή προβάλλει, καταθέτει τη ματαιωτική διαπίστωση της αντιμετώπισής της ως απαξιωμένης. Παρατηρεί με απογοήτευση πως η σχολική γνώση, που δεν συνδέεται με την αγορά εργασίας και δεν αποτυπώνεται στην κοινωνική κινητικότητα, αντιμετωπίζεται απαξιωτικά και υποτιμητικά. Οι μαθητές βιώνουν την αναντιστοιχία, αν όχι τη σύγκρουση, των αξιακών συστημάτων και αποστρέφονται την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως η ίδια επισημαίνει, όσο δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη στόχευση, η μέθοδος δεν δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά. Το όφελος από τη χρήση των εναλλακτικών μεθόδων είναι επιφανειακό και σχετίζεται με την έξοδο από την εξεταστικοκεντρική νοοτροπία.

Λοιπόν, εν τέλει, θεωρώ, ***αν το σχολείο και η γνώση είναι απαξιωμένα,*** *καμία μέθοδος δε μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να λύσει το πρόβλημα. Η μέθοδος είναι μέθοδος****. Ο στόχος είναι το θέμα. Και στο σχολείο μας δεν έχουμε ξεκαθαρίσει τί ακριβώς θέλουμε.*** *Τα παιδιά νιώθουν ότι τελειώνουν το σχολείο και δεν τους δίνει κανένα εφόδιο για το μέλλον τους, δεν νιώθουν ότι από την ίδια τη γνώση κερδίζουν. Με αυτήν την έννοια το απαξιώνουν και αρνούνται να ακούσουν με οποιαδήποτε μέθοδο.* ***Αυτό που κάνουν οι εναλλακτικές μέθοδοι τελικά είναι ότι τους βγάζουν από το άγχος και από την πίεση των εξετάσεων. Δεν είναι λίγο, αλλά δεν είναι και ο στόχος***. **Ε7 (Θ- Εικ.)**

Ο Χρυσαφίδης, κατά τον ίδιο τρόπο, αποδίδει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν τη στάση και την έλλειψη κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές στην αλλαγή που παρατηρείται στο κοινωνικό πλαίσιο. Τα μοντέλα ερμηνείας του παρελθόντος, με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν την πρόσληψη των μαθητών, έχουν καταστεί ανενεργά (Χρυσαφίδης, 2008: 13). Στο ίδιο πνεύμα, η εκπαιδευτικός Ε16 εκφράζει τον προβληματισμό της. Η σύγχυση και ο αποπροσανατολισμός εκλαμβάνονται ως σημεία των καιρών. Η ίδια διδάσκει με την παραδοσιακή μέθοδο και πιστεύει ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη από μια ριζοσπαστική αλλαγή, ώστε να αλλάξει η στάση και η διάθεση πρόσληψης του διδακτικού αντικειμένου.

Πραγματικά, είμαι ***σε μια φάση που αρχίζω και ψάχνω ξανά τέτοια πράγματα****. Υπάρχει μεγάλη αδυναμία κατανόησης… Δεν ξέρω.* ***Υπάρχει αδυναμία επικοινωνίας, μια ολοφάνερη αδυναμία επικοινωνίας,*** *ρωτώ κάτι και με κοιτάνε*. **Ε16 (Π)**

10.2.3. Μαθητές

Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Τεχνών. Οι εκπαιδευτικοί, αναστοχαζόμενοι την εκπόνηση της εναλλακτικής διδασκαλίας, καταγράφουν τα βραχυπρόθεσμα και τα μακροπρόθεσμα οφέλη, καθώς και την αντιλαμβανόμενη αλλαγή στον τρόπο πρόσληψης των Τεχνών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν την οπτική τους σχετικά με τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

10.2.3.1. Βραχυπρόθεσμα οφέλη

Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας με τις Τέχνες που αφορούν σε αλλαγές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος καταγράφονται στην κατηγορία βραχυπρόθεσμα οφέλη, με την έννοια της άμεσης διαφοροποίησης στο «παρόν» της διδασκαλίας, στο «Εδώ και στο Τώρα», κατά τη φαινομενολογική θεωρία.

10.2.3.1.1. Απόλαυση του μαθήματος

Καταρχάς, το πρώτο σημαντικό ορατό όφελος είναι η μεταστροφή στο συναίσθημα των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας φαίνεται να επαναφέρει την απολεσθείσα απόλαυση της ανάγνωσης, η οποία έδειχνε να έχει χαθεί μέσα στις σχολικές αίθουσες (Αγγελιδάκη, 2016· Αθανασόπουλος, 1994· Σταυρακοπούλου, 2015· Μουντάνου, 2015· Βλαχοδήμος, 2009). Η σύγχρονη παραδοσιακή διδακτική φέρει ως αποτέλεσμα την αποστροφή του μαθητή από το μάθημα της Λογοτεχνίας και την έκφραση απαρέσκειας προς αυτό. Στο πλαίσιο της συνομιλίας με τις Τέχνες, οι μαθητές εγκαταλείπουν την παθητική στάση· μέσα από την ενεργητική συμμετοχή βιώνουν την απόλαυση του κειμένου (Barthes, 2005). Ο εκπαιδευτικός έχει επιτύχει την επαναμάγευση του μαθητή–αναγνώστη, την εθελοντική εισαγωγή του στο παιχνίδι της νοηματοδότησης των κειμένων.

Η χαρά, η απόλαυση, το γέλιο είχαν εξοστρακιστεί από το παραδοσιακό σχολείο ως στοιχεία ζημιογόνα στη διδασκαλία, καθώς προκαλούσαν διάσπαση από τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Με την αξιοποίηση των Τεχνών, η ευχαρίστηση και η απόλαυση συνδέεται ξανά με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές απολαμβάνουν τη «χαρά της μάθησης». Η γνώση συνδέεται με την

απόλαυση, με τη χαρά, τη γιορτή, το απρόβλεπτο. Η ανατροπή της καθημερινής τυπικής διαδικασίας πρόσληψης της γνώσης δημιουργεί νέες συνθήκες πρόσληψης.

Το καρναβαλικό ελεύθερο πνεύμα ανατρέπει τις υπάρχουσες ιεραρχίες στη μετάδοση της γνώσης και καθιστά τον μαθητή τον κυρίαρχο παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία (Bakhtin, 1984: 123).

> *Πολλές φορές τους λες κάτι και δεν προσέχουνε. Όταν τους βάλεις ταινία ή όταν τους βάλεις κάτι που είναι πρωτοποριακό, νιώθουν ότι είναι παιχνίδι. Μόλις νιώσουν ότι είναι παιχνίδι, καταλαβαίνουνε καλύτερα το μάθημα…* **Ε11**

Η εκπαιδευτικός Ε3 καταγράφει τα ποιοτικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας: «πολύ ευχαριστημένοι», «έδωσαν τον εαυτό τους», «συμμετείχαν πάρα πολύ», «παρακολουθούσαν με τεταμένη την προσοχή», «σχολίαζαν μετά», «δήλωσαν καθαρά ότι τους άρεσε».

> *Φάνηκε, γιατί ήταν* ***πολύ ευχαριστημένοι και όσοι παρακολουθούσαν τη δράση,*** *τις δράσεις αυτές αλλά* ***και όσοι συμμετείχαν, το έκαναν και έδωσαν τον εαυτό τους και συμμετείχαν και πάρα πολύ****. Νομίζω ήταν από τις φορές εκείνες που υπήρχε σιωπή, δηλαδή παρακολουθούσαν όλοι με τεταμένη την προσοχή και συμμετείχαν και σχολίασαν μετά.* ***Το δήλωσαν καθαρά ότι τους άρεσε*****. Ε3 (Θ)**

10.2.3.1.2. Ενδιαφέρον για το μάθημα

Για να κατανοηθεί η πρόκληση του ενδιαφέροντος για το μάθημα, πρέπει να γίνει η συγκριτική αντιπαράθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος και των αναπαραστάσεων που έχουν σχηματιστεί σε σχέση με αυτή. Η τυποποιημένη, προδιαγεγραμμένη διδακτική πορεία δημιουργεί συναισθήματα ανίας και κούρασης, που οδηγούν στην αποξένωση από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα συναισθήματα μεταφέρονται από τη μεθοδολογία στο ίδιο το αντικείμενο «Λογοτεχνία», με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών αναπαραστάσεων για ολόκληρο τον χώρο της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές θεωρούν ότι δεν τους ενδιαφέρουν τα κείμενα που θεωρούνται «Λογοτεχνία» (Φρυδάκη, 2003: 68-69).

Ταυτόχρονα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση έχει συντελεστεί μια στροφή που επηρεάζει την «ανάγνωση». Η διεύρυνση των γραμματισμών με την είσοδο πολυτροπικών κειμένων δημιουργεί νέες συνθήκες δυναμικής επικοινωνίας και πολυτροπικής πρόσληψης. Η είσοδος της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία επέφερε τη θέασή της ως οπτικού κειμένου που ανταπεξέρχεται στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις «ανάγνωσης» (Kress & van Leeuwen, 2006).

Οι μαθητές συνδέουν το μάθημα με τις σύγχρονες πολιτισμικές αναγνώσεις και το ενδιαφέρον τους γι' αυτό ανανεώνεται.

> *… **κινείται το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.** Διότι την ώρα που κάνεις μάθημα, εάν γίνεται μηχανιστικά, θα χάσεις την προσοχή τους. **Η εικόνα όμως βοηθάει να κρατήσει την προσοχή** αμείωτη των μαθητών* **Ε25 (Κ)**

Η εκπαιδευτικός Ε10 εξηγεί τον λόγο διαφοροποίησης από την παραδοσιακή διδασκαλία και τη διαφοροποίηση στην πρόσληψη των μαθητών.

> *Το βιβλίο, **ως βιβλίο γυμνό, τα απωθεί!....** Τη συγκεκριμένη διδασκαλία όμως την απήλαυσαν, πρώτο γιατί γέλασαν, γιατί συμμετείχαν, γιατί χειροκρότησαν. Γιατί είπαν: **«Κυρία δε γίνεται να μας τα κάνετε όλα έτσι; Ε10 (Μ- Κιν.)***

10.2.3.1.3. Κατανόηση

Η πεποίθηση ότι η κατανόηση συνδέεται μονάχα με τη νοητική λειτουργία αποτελεί κληρονομιά του Διαφωτισμού και του διαχωρισμού της ανθρώπινης υπόστασης σε νου και ψυχή, με αντίστοιχη διχοτόμηση ως προς τις λειτουργίες. Οι υψηλές νοητικές λειτουργίες, και συνεπώς η κατανόηση, σχετίζονται μονάχα με τη λογική και όχι με το συναίσθημα. Οι επιστημονικές ενασχολήσεις συσχετίζονται μονάχα με τις νοητικές λειτουργίες (Efland, 2002: 10). Όμως η κατανόηση συσχετίζεται και με την αισθητηριακή αντίληψη, καθώς αποτελεί την άμεση πρόσληψη και πρόσβαση στη γνώση.

> *Νομίζω ότι τους **έδωσε μια άλλη διάσταση** για το μάθημα της νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Κρίνοντας και από το φετινό μάθημα, με τους πίνακες Ζωγραφικής, **τους έκανε πιο ανάγλυφο το ζητούμενο**, δηλαδή τί είναι παραδοσιακό και τί είναι μοντέρνο, το είδα, δεν το άκουσα μόνο, δεν το διάβασα μόνο.* **Ε7 (Θ -Εικ.)**

Η μονοτροπική ανάγνωση από το γραπτό κείμενο δεν «αγγίζει» τον έφηβο μαθητή, ο οποίος φέρει στην τάξη τις δικές του πολιτισμικές εμπειρίες από ένα δυναμικό, πολυγλωσσικό κοινωνικό συγκείμενο. Καθώς, η γνώση δεν είναι πλαισιοθετημένη, το κείμενο δεν δύναται να τοποθετηθεί στην εποχή που το «γέννησε», και είναι απλώς ένα γραπτό μνημείο του παρελθόντος. Δεν είναι τυχαίο ότι οι έφηβοι μαθητές συνδέουν τη Λογοτεχνία με το παρελθόν (Φρυδάκη, 2003: 69) και θεωρούν ότι "τα βιβλία αποπνέουν μούχλα και είναι παλαιομοδίτικα" (Βλαχοδήμος, 2015: 135). Η πρόσληψη με τις Τέχνες συνεισφέρει στη γνωστική εμβάθυνση με πολλαπλούς τρόπους. Οι αισθητηριακές αντιλήψεις αποτελούν διαφορετικές «πύλες» κατανόησης και η σφαιρική πρόσληψη που επιτυγχάνεται μέσω αυτών

οδηγεί στη μεταφορά του κειμένου στο «παρόν» των μαθητών, στο σύγχρονο πολιτισμικό πλαίσιο.

> ***Κατανόησαν το μάθημα πολύ καλά, ένα μάθημα πάρα πολύ δύσκολο,*** *όπως οι «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» του Σολωμού, που ως γνωστό είναι αποσπασματικό. Χρησιμοποιήσαμε και τα τρία σχεδιάσματα, οπότε, δεδομένου ότι είναι σχετικά δύσκολο για τα παιδιά της Α΄ Λυκείου, είδα ότι στην αρχή δεν καταλάβαιναν πώς δένονται αυτά, ποιος λέει τι, σε σχέση με το προηγούμενο απόσπασμα***. Ε14 (Θ)**

10.2.3.1.4. Βιωματική μάθηση

Το *βίωμα* βασίζεται σε συγκεκριμένες επενέργειες του υποκειμένου σε σχέση με το αντικείμενο του κόσμου προς ανάγνωση. Η πρόσληψη με τις αισθήσεις σημαίνει και την άμεση βιωματική σχέση, την οικειοποίηση και τη νοηματοδότηση με τον πιο προσωπικό τρόπο, μέσω του αντιληπτικού συστήματος (οπτικό, ακουστικό, απτικό, οσφρητικό, γευστικό, κιναισθητικό), (Πουρκός, 2011: 21). Η κατανόηση επέρχεται με τα πιο οικεία μέσα, από τη δίοδο της αισθητηριακής πρόσληψης. Οι αισθητηριακές αντιλήψεις λειτουργούν ως φακοί που «φωτίζουν» από διαφορετικές πλευρές το προς εξέταση αντικείμενο. Το αισθητηριακό ερέθισμα συνεπικουρεί στη νοητική λειτουργία, ενισχύοντάς την. Η σύνδεση των γνωστικών στοιχείων με τη συναισθηματική απόλαυση ωθεί τους μαθητές στην προσωπική εμπλοκή και στην προσωπική δημιουργία.

> *Οι μαθητές* ***κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολο, τα ρεύματα στη Λογοτεχνία****, τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην παραδοσιακή ποίηση σε αντίστιξη με τον μοντερνισμό. Το γνωστικό αντικείμενο* ***έγινε εύληπτο καθώς η Μουσική συνείσφερε στη δεκτικότητά τούς απήλαυσαν το μάθημα και μετά οι ίδιοι ήταν πρόθυμοι*** *να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα*. **Ε8 (Μ)**

Την ανάγκη να είναι η γνώση πλαισιοθετημένη, να αποκτάται δηλαδή μέσα σε μια κοινότητα μάθησης, μέσα από συμμετοχικές, εμπειρικές διαδικασίες, τονίζει η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα (Handley, Sturdy, Fincham, & Clark, 2006). Η γνώση δεν αποτελεί αφηρημένη έννοια η οποία συνιστά το αποτέλεσμα της νοητικής πρόσληψης, κατά το πρότυπο του μοντέλου της θετικιστικής αντίληψης (Gardner, 1987). Το κείμενο δεν πρέπει να αποσπάται από το συγκείμενό του, από το ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο της συγγραφής του, αλλά πρέπει να συνδέεται με τα βιώματα, τις εμπειρίες και το πλαίσιο της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε. Η κατανόηση είναι πολύ πιο ουσιαστική, εάν τα παιδιά τοποθετηθούν βιωματικά στην

ιστορική και πολιτισμική εποχή παραγωγής του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ενσυναισθηματική προσέγγιση και η γνωστική εμβάθυνση.

> *Καταρχάς, μία πολύ ωραία παρατήρηση, που είπαν τα παιδιά**, ήτανε ότι ζωντάνεψε ολόκληρη η εποχή μπροστά τους. Δεν ήτανε ότι καταλάβανε καλύτερα μόνο τον Καβάφη, αλλά ότι καταλάβανε καλύτερα όλη την εποχή**, που αυτό είναι πολύ σημαντικό στην ποίηση, να καταλάβουν πώς τοποθετείται ένας ποιητής μέσα στην εποχή του.* **Ε11 (Κ).**

Ουσιαστικά, η εκπαιδευτικός δημιουργεί το κατάλληλο διδακτικό συγκείμενο, ώστε να συναντηθούν ο «ορίζοντας προσδοκιών του κειμένου» με τον «ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη»-μαθητή. Ο ορίζοντας προσδοκιών του κειμένου είναι το σύνολο των πολιτιστικών, ηθικών λογοτεχνικών προσδοκιών των αναγνωστών του κειμένου, κατά την ιστορική στιγμή της εμφάνισής του. Η τοποθέτηση, όμως, του κειμένου σε άλλο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργεί νέες νοηματοδοτήσεις. Η σκέψη του αναγνώστη είναι πάντα ιστορικά προσδιορισμένη, διαμορφωμένη δηλαδή σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο από αυτό του κειμένου. Είναι λογικό να υπάρχει απόσταση μεταξύ των δύο οριζόντων. Στόχος λοιπόν, της διδασκαλίας αναφαίνεται «η συγχώνευση των δύο οριζόντων»: της ιστορικότητας του κειμένου και της ιστορικότητας του αναγνώστη. Μονο κατά αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η κατανόηση (Gadamer, 1992: 305-306).

10.2.3.1.5. Συμμετοχή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο που πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες αλλά και την ποικιλότητα και πολυπλοκότητα των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, οι οποίοι πλέον προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Robinson, 1999: 276). Στο σύγχρονο σχολείο, πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αποκωδικοποίηση των κειμένων του γραπτού λόγου, είτε γιατί προέρχονται από αλλόγλωσσα πολιτισμικά περιβάλλοντα, είτε γιατί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή δυσαναγνωσία. Οι Τέχνες, μέσω της αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), παρέχουν τη δυνατότητα συμπερίληψης και ενεργοποίησης όλων των κλίσεων και ενδιαφερόντων.

Ναι, συμμετείχαν ενεργητικά, νομίζω ότι φάνηκε μέσα από τη συζήτηση που έγινε. ***Εγώ είδα πολλά χέρια ψηλά, μάλιστα και… σε σχέση με τις προηγούμενες φορές, νομίζω ότι είχα μία πιο ενεργό συμμετοχή και μαθητών, οι οποίοι ήτανε, τις άλλες φορές έτσι ψιλοαδιάφοροι, ψιλοαπρόσεκτοι.*** *Ενεργοποιήθηκαν αρκετά, ναι είναι καταλυτική η δύναμη της εικόνας, η αλήθεια να λέγεται. Είναι καταλυτική η δύναμη της εικόνας.* **E12 (K)**

10.2.3.1.6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η παροχή δυνατότητας εμπλοκής στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως «αδύναμοι», με «χαμηλή» επίδοση, στις δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης του παραδοσιακού σχολείου, θεωρείται το κυρίαρχο όφελος της αξιοποίησης των Τεχνών. Το όφελος αυτό ανταποκρίνεται στο αίτημα για διαφοροποίηση και εξατομίκευση, στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο της ανομοιογενούς τάξης (Κανάκης, 2007: 21). Η διδασκαλία «απευθύνεται» σε όλους τους μαθητές και οι «φωνές» όλων των μαθητών συνυπάρχουν και αναδεικνύονται σε ένα περιβάλλον ανεκτικότητας και πολυφωνίας.

Η μαθησιακή διαδικασία μετουσιώνεται σε πράξη επικοινωνίας, η σχολική κοινότητα σε διαλογική κοινότητα (Bakhtin, 1981: 280). Με εκκίνηση τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «σχολική επίδοση», εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και εφαρμόζονται ολοένα και πιο συχνά εναλλακτικοί τρόποι σχεδιασμού και οργάνωσης, με στόχευση τους μαθητές που διαθέτουν άλλη μορφή νοημοσύνης από αυτή στην οποία δίδεται έμφαση στο παραδοσιακό σχολείο. Η θέση είναι: «Η ισότητα απαιτεί διαφορετικότητα· η ομοιομορφία δεν είναι ισότητα» (Fowler, 1996: 41-42).

Συμμετείχαν πολύ, και παιδιά που ήτανε οριακά στη βάση ενεργοποιήθηκαν πολύ, και τους άρεσε πολύ η διαδικασία. *Δύο φορές κάναμε εναλλακτικές δράσεις φέτος, και στις δύο δράσεις και σε αυτή με τον Κινηματογράφο και σε μια άλλη που έγινε παρουσίαση για τον Σεφέρη, τους άρεσε πάρα πολύ.* ***Εκείνα τα παιδιά, δηλαδή, ήταν τα πιο ωφελημένα, νομίζω.*** **E11 (K)**

Η εκπαίδευση με τις Τέχνες δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε μαθητές που, αισθανόμενοι ματαιωμένοι από την υπάρχουσα δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζονται ως απαθείς και ανενεργοί. Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο η αλλαγή της μεθοδολογίας, η εναλλακτική διδασκαλία και η εισαγωγή στην τάξη νέων μέσων, όπως ο Κινηματογράφος, το Θέατρο, τα Εικαστικά, η Μουσική, να επιφέρει αλλαγές στη στάση και στη διάθεση του μαθητή για

συμμετοχή. Η μεταστροφή της συμπεριφοράς και η κινητοποίηση των μαθητών είναι τόσο εμφανής, που γίνεται άμεσα παρατηρήσιμη.

> ***Παιδιά τα οποία δεν τα είδα ποτέ να σηκώσουν το χέρι τους μέσα στην τάξη, είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο αυτό το δρώμενο***. ***Παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για τα κείμενα, ενδιαφέρθηκαν*** *να βρούνε μουσική, για να επενδύσουμε το κομμάτι, ενδιαφέρθηκαν να βρούνε πρωτότυπους τρόπους έκφρασης μέσα στο χώρο.* ***Παιδιά, δηλαδή, που τα βλέπεις και βαριούνται μέσα στην τάξη, που περιμένουν και κοιτάνε το ρολόι για να χτυπήσει το κουδούνι*****. Ε13 (Θ)**

Οι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Tomlinson, 2003), επιστρέφουν στη σχολική τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία (Koutselini, 2008).

> ***Ενεργοποιήθηκαν παιδιά*** *που ήταν τελείως…* ***είχανε παραιτηθεί, ξαπλωμένα στο θρανίο, τα έβλεπες και περιμένανε την ώρα να τελειώσω την παράδοση****, την παραδοσιακ, και να πάμε σε αυτό το κομμάτι.* **Ε13 (Θ)**

Οι περισσότεροι μαθητές συμπιέζονται στην κατηγορία του μέσου μαθητή και όσοι δεν φέρουν τα χαρακτηριστικά, που απαιτεί η παραδοσιακή διδασκαλία περιθωριοποιούνται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια ένταξης στη σχολική ζωή. Ο κάθε μαθητής, όμως, δύναται να διαθέτει ποιότητες, κλίσεις, που μπορούν να μεταφερθούν στην τάξη και να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν υπάρχει καλύτερο «όχημα» αξιοποίησης της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας του μαθητή από τις Τέχνες (Fowler, 1996: 91). Η εκπαιδευτικός Ε13, δοκιμάζοντας τη δραματοποίηση ενός ποιήματος του Καβάφη, επισημαίνει το όφελος ειδικά για αυτούς τους μαθητές, που όντας παραμελημένοι από το υπάρχον σύστημα, τους δίδεται η δυνατότητα να εξέλθουν από την αφάνεια και να λάβουν πρωταγωνιστική θέση.

> Ο Οδυσσέας, ας πούμε, **ένα παιδάκι χαμηλών τόνων, ένα παιδί που δεν συμμετείχε ποτέ, αποτέλεσε - και μόνος του το ήθελε- , τον πρωταγωνιστή** στην ιστορία μας και ήτανε και πολύ επιτυχημένος σε αυτό που έκανε. **Ε13 (Θ)**

10.2.3.1.7. Συνεργασία

Οι Τέχνες, χάρη στη δυνατότητάς τους να αξιοποιούνται όλα τα είδη της νοημοσύνης, εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής καλείται να συνεισφέρει, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του, στο συλλογικό αποτέλεσμα και η προσφορά του στην ομάδα είναι το ίδιο σημαντική

και αναντικατάστατη. Όλοι οι μαθητές έχουν το δικό τους μερίδιο στο παραγόμενο μαθησιακό υλικό (Koutselini, 2008: 22). Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται οι δεσμοί της ομάδας και οι μαθητές αισθάνονται ότι το σχολείο δεν αποτελεί χώρο μόνο ακαδημαϊκής επίδοσης, αλλά ταυτόχρονα συνιστά κοινότητα μάθησης και απόκτησης βιωματικών εμπειριών, χώρο στον οποίο η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

> ***Η διδασκαλία ήτανε έτσι σχεδιασμένη που να έχουν όλοι ένα ρόλο, όλοι. Άλλοι είχαν ρόλο με λόγια****, άλλοι βουβό ρόλο, άλλοι απλά κίνηση και ορισμένοι μαθητές μου ζήτησαν να φέρουν μουσικά όργανα και να πλαισιώσουν τη σκηνή με μουσική και φυσικά το δέχθηκα και…* **Ε14 (Θ).**

10.2.3.1.8. Δημιουργικότητα

Στον χώρο της διδασκαλίας των Τεχνών, η αξιοποίηση της φαντασίας δεν επιτρέπεται απλώς, αλλά παρωθείται, και ο μαθητής ενισχύεται στην έκφραση των δημιουργικών του δυνατοτήτων. Η δημιουργικότητα δεν είναι μια ικανότητα την οποία κάποιοι μαθητές διαθέτουν και άλλοι όχι, αλλά πρόκειται για μια μορφή νοημοσύνης που δύναται να ασκηθεί, όπως και κάθε άλλου είδους δεξιότητα (Robinson, 1999: 79). Ζητούμενο είναι η χρήση της φαντασίας και όχι της μνήμης ή της αναπαραγωγής, καθώς η αλλαγή, η τροποποίηση και η εναλλακτική σύλληψη της πραγματικότητας αποτελούν στοιχείο που επιβραβεύεται (Eisner, 2002: 82-83). Η εκπαιδευτικός Ε4 «αποχωρεί» εμπρόθετα από το διδακτικό προσκήνιο, ώστε οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της δημιουργικής μαθησιακής δραστηριότητας και να αυτενεργήσουν.

> *Χρησιμοποίησαν τα κείμενα, έμειναν στα κείμενα πάνω, αλλά είτε τα επέκτειναν, είτε τους έδωσαν διαφορετική διάσταση. Το δραματικό… να το έκαναν κωμικό… εεε, έδωσαν διαφορετικό τέλος.* ***Βεβαίως, η δημιουργικότητά τους, σε όλα τα επίπεδα, καλλιεργήθηκε****. Στη συγκεκριμένη περίπτωση εγώ είχα αποφασίσει να μην εμπλακώ καθόλου… να αφήσω στους μαθητές… Απλώς να έχω μια γενική εποπτεία.* **Ε4 (Θ)**

10.2.3.1.9. Ολιστική θέαση

Χαρακτηριστικό στοιχείο της παραδοσιακής διδασκαλίας αποτελεί η χρήση αποσπασμάτων των λογοτεχνικών έργων τα οποία περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και αξιοποιούνται ως διδακτικό αντικείμενο προς σχολιασμό και ανάλυση. Συνέπεια αυτής της πρακτικής είναι η αίσθηση της εργαλειακής χρήσης των κειμένων, η απώλεια της ολότητας και η

αδυναμία της απόλαυσης της ανάγνωσης, που επέρχεται από την αίσθηση του «όλου». Η χρήση της μουσικής, της δραματοποίησης, του κινηματογραφικού κειμένου, του εικαστικού κειμένου, επαναφέρει στη σχολική αίθουσα την απόλαυση και την αίσθηση του «κειμένου» ως έργου αισθητικής, που συνομιλεί με τα άλλα κείμενα. Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση «φωτίζει» το κείμενο συνολικά, διευρύνοντας τη θέαση του υποκειμένου.

> ***Απέκτησαν ολοκληρωμένη εικόνα του λογοτεχνικού έργου*** *και μπόρεσαν, όχι μόνο μέσα από το απόσπασμα ενός κειμένου* ***αλλά από τη συνολική εικόνα, να κατανοήσουν την υπόθεση ολόκληρου του έργου*** *και αυτό τους βοήθησε και αργότερα να κατανοήσουν το συγκεκριμένο απόσπασμα.* **Ε9 (Κ)**

10.2.3.1.10. Ανανέωση

Η εισαγωγή των Τεχνών ανατρέπει τις συνηθισμένες συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος, δημιουργώντας κατάλληλο πλαίσιο ανανέωσης και ψυχαγωγίας. Η ψυχαγωγική διάσταση της συνομιλίας με τις Τέχνες δεν πρέπει να επιφέρει σύγχυση με την έννοια της διασκέδασης ή της ενασχόλησης με ξεκούραστες δραστηριότητες. Οι Τέχνες αποτελούν ψυχαγωγικές δραστηριότητες με την έννοια της επαναδημιουργίας (αν αποδοθεί ο όρος recreative) και όχι της αναψυχής (Robinson, 1999: 82). Οι Τέχνες επαναδημιουργούν τις αναπαραστάσεις, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην εμπειρία με διαφορετικό μέσο από αυτό της λογικής, της διανοητικής επεξεργασίας και της ανάλυσης. Η σύνδεση της γνωστικής εμπειρίας με το συναίσθημα φέρει διαφορετική εγγραφή στις γνωστικές λειτουργίες, καθώς ακουμπά άμεσα στις αισθήσεις. Όπως αναφέρεται από τον εκπαιδευτικό Ε6, το μάθημα, αφήνει διαφορετική «επίγευση». Στον λόγο του εκπαιδευτικού, μέσω της μεταφορικής σύνδεσης της γλώσσας, το μάθημα συνδέεται με τη γεύση, μια αίσθηση, καθώς η πρόσληψη του κειμένου έγινε επίσης από άλλη αίσθηση, την ακοή (μουσική). Η λειτουργία της συναισθησίας λειτουργεί ενισχυτικά στη μάθηση.

> … πιστεύω **ότι τα δύο συγκεκριμένα μαθήματα, θα τα θυμούνται ως μια μορφή διδασκαλίας την οποία στο παρελθόν δεν την είχανε ξαναβιώσει**. **Ε6 (Μ).**

10.2.3.2. Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα

Σημαντικά οφέλη, όμως, είναι και αυτά που συνδέονται με την επίδραση της διδασκαλίας στη διαμόρφωση μιας μελλοντικής στάσης απέναντι στη Λογοτεχνία, στη γνώση και γενικότερα απέναντι στην πρόσληψη της Τέχνης.

Ως μακρόχρονα αποτελέσματα αναφέρονται από τους συμμετέχοντες: η παραμονή της γνώσης στον χρόνο, η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη ζωή, η αλλαγή της στάσης απέναντι στη γνώση και η επέκταση πέρα από τη σχολική αίθουσα. Η διδασκαλία με τις Τέχνες διαμορφώνει μια διαφορετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και ενισχύει τη φιλαναγνωσία. Σημαντικό, επίσης, θεωρείται το όφελος ως προς την καλλιέργεια της φαντασίας. Η συνειδητοποίηση, επίσης, μέσα από τις πολύπλευρες δράσεις, των κλίσεων και ταλέντων δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη ορισμένων μαθητών.

10.2.3.2.1. Παραμονή της γνώσης στον χρόνο

Στον βαθμό που τα βιώματα συγκροτούν την ανθρώπινη υπόσταση, η ύπαρξη ταυτίζεται με αυτά και η γνώση παραμένει στον χρόνο, ως εμπειρία μάθησης. Το βίωμα αποτελεί τη γνωστική και τη συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο το υποκείμενο επικεντρώνεται. Η πράξη του βιώματος συνδέει το υποκείμενο με το αντικείμενο, με δίοδο τα αντιληπτικά συστήματα του σώματος (οπτικό, ακουστικό, απτικό, οσφρητικό, κιναισθητικό), τα οποία δημιουργούν εγγραφές με διάρκεια στον χρόνο (Πουρκός, 2011: 21). Τα θεωρητικά σχήματα, οι έννοιες, απευθύνονται στη νόηση, και εξαιτίας της αφαίρεσης που τα διακρίνει δεν σχετίζονται με την εμπειρία, με συνέπεια η παραμονή τους στη μνήμη να είναι δυσχερής. Το δυαδικό σχήμα, βίωμα – παραμονή στη μνήμη, σε αντίθεση με τις θεωρητικές κατασκευές - λήθη, είναι εμφανές στον λόγο της εκπαιδευτικού Ε19.

> ***Λίγα παιδιά θα θυμούνται τον Παρνασσισμό ή τον Νεοσυμβολισμό ή ξέρω εγώ τον κλασικισμό ή δεν ξέρω τι, τα περισσότερα παιδιά, όμως, θα θυμούνται την «τρελή ροδιά», που ζωγραφίσανε.*** **Ε19 (Εικ)**

10.2.3.2.2. Επέκταση γνώσης εκτός σχολικής αίθουσας

Οι Τέχνες, συνδεδεμένες με την προσωπική ζωή των περισσότερων μαθητών, αποτελούν το όχημα για τη μεταφορά της διερευνητικής γνωστικής διαδικασίας έξω από τον σχολικό χώρο. Η σύνδεση της Μουσικής με την ποίηση οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ποιητικής βάσης πολλών τραγουδιών. Ο εκπαιδευτικός Ε6

αναφέρει την πιθανότητα η Μουσική να δημιουργήσει το κατάλληλο υπόβαθρο ενδιαφέροντος και για προσωπικές αναζητήσεις.

> *Πιστεύω ότι κάποιοι από τους μαθητές* ***θα μπουν στη διαδικασία να ανιχνεύσουν, να ερευνήσουν λίγο τον χώρο της ελληνικής μελοποιημένης ποίησης,*** *ο οποίος πραγματικά είναι ένας θησαυρός. Πιστεύω ότι αυτό σε κάποιους θα μείνει ως ερέθισμα* **Ε6 (Μ)**

Κατά αντίστοιχο τρόπο, η εκπαιδευτικός Ε7 ασκεί κριτική στη μονομέρεια της παραδοσιακής διδασκαλίας, στην επικέντρωση στον γραπτό λόγο και στη θεωρητικοποίηση της γνώσης. Η έλλειψη μέριμνας για το πεδίο των ενδιαφερόντων του μαθητή και η προσφορά της αποσπασματικής και ασύνδετης γνώσης δεν φέρνει μακροπρόθεσμα οφέλη. Η γνώση, που διεκδικεί παραμονή στον χρόνο είναι αυτή που δομείται ατομικά, μέσα από την προσωπική διερεύνηση και την ενεργητική πρόσκτηση (Dewey, 1980). Η Τέχνη βιώνεται ως συστατικός παράγοντας της ταυτότητας του υποκειμένου, που δεν συνδέεται μόνο με τη σχολική ζωή, αλλά διατρέχει ολόκληρη τη ζωή, σε όλα τα επίπεδα ανάγνωσης κειμένων (Hermans 2001). Η επαφή με την Τέχνη δημιουργεί αναγνώστες, εντός της σχολικής αίθουσας, για τους οποίους η ανάγνωση αποτελεί στάση ζωής που μεταφέρεται σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνικής ζωής.

> *…εντάξει* ***κάποια στιγμή τα μαθήματα τελειώνουν, εσύ φεύγεις, τα παιδιά τελειώνουν το σχολείο κ.λ.π., η Τέχνη όμως πραγματικά είναι εκεί, και είναι διαθέσιμη στα παιδιά, είναι προσβάσιμη στα παιδιά****. Οπότε, δηλαδή, και κάνοντας Τέχνη, τους δίνεις τα κλειδιά με τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν τους κώδικες της Τέχνης*. **Ε12 (Κ)**

10.2.3.2.3. Αλλαγή στάσης απέναντι στη γνώση

Η εκπαιδευτικός Ε19 αναφέρεται στην ανάγκη στροφής προς τον μαθητή και τα ενδιαφέροντά του. Αν στόχος είναι η δημιουργία συναισθηματικής σύνδεσης με τη γνώση και το σχολείο, η εκπαίδευση και η διδακτική πρέπει να λάβουν μια κατεύθυνση προς την κοινή ενεργοποίηση, τη σύμπραξη εκπαιδευτικών και μαθητών. Το σχολείο, η μάθηση και η ζωή μέσα σε αυτό, πρέπει να προσλάβουν χαρακτηριστικά ευχαρίστησης, ικανοποίησης, χαράς και ψυχαγωγίας (Κοσσυβάκη, 2006: 36). Οι «φωνές» των μαθητών, οι πολιτισμικές τους εμπειρίες, τα προσωπικά τους οράματα οφείλουν να αξιοποιηθούν στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης.

Νομίζω ότι ***πάντα θα τα συνοδεύει, ως ένα καλό κομμάτι του σχολείου, ως ένα άλλο σχολείο που θα ήθελαν να το ζουν σε μεγαλύτερο εύρος****. Ένα σχολείο που τα αφήνει να είναι ελεύθερα και χαρούμενα και βασικά προτάσσει το παιδί και αφήνει το μαθητή να εκφέρει τη δική του φωνή.* **Ε19 (Εικ)**

10.2.3.2.4. Διάχυση γνώσης

Η αίσθηση της άντλησης χαράς και πληρότητας από τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες διαχέεται στον χρόνο και στον χώρο. Οι μαθητές μεταβιβάζουν το συναίσθημα στον σχολικό χώρο και η μέθοδος διδασκαλίας συνδέεται με τη δημιουργία διδακτικού πλαισίου που είναι επιθυμητό. Η άντληση ευχαρίστησης διαπιστώνεται από το γεγονός ότι η μαθητική κοινότητα υποβάλλει το αίτημα της επανάληψης της δραστηριότητας. Η διοχέτευση δε της δημιουργικότητας για την παραγωγή συγκεκριμένου έργου δημιουργεί συναισθήματα συνεκτικότητας και ομοψυχίας στη σχολική κοινότητα, συναισθήματα σύνδεσης με την ομάδα αλλά και με το έργο. Εν προκειμένω, το εικαστικό έργο «Η τρελή ροδιά» δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του αντίστοιχου ποιήματος του Οδ. Ελύτη.

> **«… όλο αυτό που πολύ λογικά, ας πούμε, όταν διαχέεται ένα αποτέλεσμα** και τα παιδιά νιώθουν ότι, τέλος πάντων, είναι κάπως ελεύθερα και χαλαρά, πάλι θέλουν να λειτουργούν σ' αυτές τις συνθήκες προφανώς, οπότε τα παιδιά ακόμα περισσότερο καμαρώνουν γι' αυτό. Γιατί σου λένε, «Α! εμείς κάναμε αυτό». **Ε19 (Εικ.)**

Αντίστοιχη διάχυση στη σχολική κοινότητα παρατηρήθηκε, όταν ο Κινηματογράφος αξιοποιήθηκε στη συνομιλία με τα κείμενα της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές παρακολούθησαν την κινηματογραφική ταινία «Τη νύχτα που ο Φερνάντο Πεσσόα συνάντησε τον Κωνσταντίνο Καβάφη», στο πλαίσιο της διδασκαλίας για τον μοντερνισμό και τα χαρακτηριστικά του. Η εκπαιδευτικός Ε11 μεταφέρει το κλίμα του ενθουσιασμού και την απήχηση της δράσης, μέσω του αιτήματος άλλων τμημάτων για επανάληψη της διδασκαλίας.

> *Γκρινιάζανε οι άλλοι δηλαδή, του άλλου τμήματος, γιατί δεν το έκανα και σε αυτούς. Φοβερό έτσι;* ***Φάνηκε και από τους άλλους, γιατί οι ίδιοι είχανε πάει και είχανε μεταφέρει τι είχαμε κάνει****.* **Ε11 (Κ)**

10.2.3.2.5. Σύνδεση της γνώσης με τη ζωή

Η θέαση της γνώσης, ως προσωπικής κατασκευής, έχει ως συνέπεια, τη διαμόρφωση συγκεκριμένης στάσης στη ζωή. Η πρόσκτηση γνώσης, όχι με τη μορφή πληροφορίας προς ανάκτηση αλλά ως διερεύνηση του κόσμου και του εαυτού,

υποβάλλει συγκεκριμένες δράσεις και εκτός του σχολικού χώρου. Η οργάνωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας ως ερευνητικής εργασίας με παραγωγή έργου οδήγησε στη δραματοποίηση ενός κειμένου και τη μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε διαλογικό, με τη μορφή συνέντευξης. Η δράση δημιούργησε ένα ειδικό ερευνητικό και αισθητικό ενδιαφέρον για τους μαθητές. Παρακολούθησαν συνεντεύξεις, μετέτρεψαν το αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο σε διαλογικό–συνέντευξη και επιμελήθηκαν τη σκηνική απόδοση εντός της σχολικής αίθουσας.

> *Λέει ένας,* ***«-Ε.. κυρία τώρα θα παρακολουθούμε και τις συνεντεύξεις****, δηλαδή, όταν κάνανε τη συνέντευξη του Μακρυγιάννη, λέει τώρα: «- Κυρία πήγα χθες το βράδυ παρακολούθησα στις ειδήσεις μια συνέντευξη», για να μπορέσει να πάρει ιδέες.* ***Οπότε, λέω, του έκανε καλό, μπόρεσε να γίνει αυτή η σύζευξη του παρόντος, σήμερα παρακολουθώ μια συνέντευξη και τι, για να δει το παρελθόν****.* **Ε21 (Θ)**

10.2.3.2.6. Φιλαναγνωσία

Η φιλαναγνωσία αποτελεί έναν από τους επιδιωκόμενους στόχους, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η φιλαναγνωσία, όμως, όπως τη θέτει το Α.Π. αναφέρεται στα κείμενα του γραπτού λόγου, και όχι στη διαμόρφωση αναγνωστικών συνηθειών προς όλα τα κείμενα που απαντώνται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Η εκπαιδευτικός Ε25 επισημαίνει ότι η φιλαναγνωσία δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί πλέον ως αναγνωστική συνήθεια κειμένων του γραπτού λόγου, η οποία είναι αποκομμένη από το συγκείμενο. Ο γραπτός λόγος δεν είναι πλέον ελκυστικός, ειδικά αν αναφέρεται σε άλλες εποχές και σε συνήθειες και εμπειρίες στις οποίες δεν έχουν πρόσβαση οι μαθητές (Βλαχοδήμος, 2015: 134). Η εκπαιδευτικός Ε25 καταγράφει την ανάγκη διεύρυνσης της έννοιας της «ανάγνωσης» και ταυτόχρονα της εισαγωγής και αξιοποίησης στην τάξη και άλλων αισθητικών πολυτροπικών κειμένων .

> *Και νομίζω ότι αυτό μακροπρόθεσμα θα φανεί.* ***Δηλαδή, θα δείξουν κι ένα ενδιαφέρον για ένα πιο δύσκολο κινηματογραφικό έργο, θα δείξουν ένα ενδιαφέρον για ένα λογοτεχνικό βιβλίο.*** *Όχι, όλα τα παιδιά, αλλά τα περισσότερα, έχω την αίσθηση ότι βοηθιούνται με αυτόν τον τρόπο.* **Ε25 (Κ)**

10.2.3.2.7. Καλλιέργεια της φαντασίας

Το βασικό χαρακτηριστικό στον χώρο των Τεχνών είναι ότι η φαντασία αποτελεί όχι μόνο αποδεκτή διανοητική λειτουργία, αλλά ανώτερη γνωστική λειτουργία, στην οποία οι καλλιτέχνες στοχεύουν. Στον χώρο των Τεχνών, δεν επιδιώκεται η

αναπαραγωγή αλλά η διαφοροποίηση, η θέαση με διαφορετική ματιά· η χρήση των υλικών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η διαφορά της μορφής να αποδίδει ένα διαφορετικό περιεχόμενο. Η αναπλαισιωτική λειτουργία της Τέχνης επαναφέρει και θέτει ζητήματα μέσα από την πρόταση χρήσης διαφορετικών σχημάτων νοηματοδότησης (Eisner, 2002: 83). Οι Τέχνες δεν απευθύνονται στη συγκλίνουσα νοημοσύνη αλλά στην αποκλίνουσα, καλούν τους μαθητές να εφεύρουν και όχι να αναπαραγάγουν, να δημιουργήσουν μόνοι τους ένα διαφοροποιημένο σκηνικό (Fowler, 1996: 47).

> *Όσο μου επέτρεψαν οι συνθήκες, μπορώ να πω ότι μπόρεσαν να αναπτύξουν λίγο περισσότερο τη φαντασία τους και* ***σε επόμενα ποιήματα που κάναμε μόλις μπόρεσα να ανιχνεύσω ότι σαν να έστηναν οι ίδιοι το σκηνικό των γεγονότων****…* **Ε14 (Θ)**

10.2.3.2.8. Κοινωνικοποίηση

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την ατομική πρόσκτηση γνώσης στη μάθηση ως συλλογική διαδικασία, οδηγεί στη συνειδητοποίηση της προσφοράς της υποκειμενικότητας στην παραγωγή του συλλογικού αποτελέσματος και της ιδιαίτερη θέσης που κατέχει το κάθε «μέρος» στη συγκρότηση του «όλου» (Eisner, 2002: 75). Ένα από τα σημαντικά αρνητικά στοιχεία του παραδοσιακού σχολείου είναι ότι μέσω των διαδικασιών του ελέγχου, της επικέντρωσης στην ατομική επίδοση και στον ακαδημαϊσμό (Τσάφος, 2014), ενισχύει τον ατομικισμό και την επικέντρωση στην προσωπική ανέλιξη. Οι σύγχρονες κοινωνίες, όμως, με τα περίπλοκα, συνεχώς μεταβαλλόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχουν ανάγκη από όλους τους πολίτες και από τη συλλογική δράση και τις συνεργασίες σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαιδευτικός Ε5 επισημαίνει αυτήν την αλλαγή, την έξοδο από τον ατομικισμό και τη στροφή στην ομάδα και στη συλλογικότητα.

> *Δημιούργησαν οι ίδιοι και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους, τις ικανότητές τους, αισθάνθηκαν* ***ότι κάτι αξίζω και εγώ.*** **Ε5 (Θ)**

10.2.3.2.9. Ανακάλυψη ταλέντων

Το εκπαιδευτικό σύστημα, με την υπάρχουσα δομή, ευνοεί την ομογενοποίηση, συμπιέζοντας τους μαθητές σε μια ενιαία ομάδα, «τον μέσο μαθητή», στην οποία απευθύνεται μέσω συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών. Μέσα στον γενικό πληθυσμό, όμως, ενυπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, κάποιοι μαθητές δεν

ανήκουν στον ανύπαρκτο «μέσο όρο». Οι Τέχνες απευθύνονται στους μαθητές με τους ίδιους όρους (Gardner, 2008), ανάλογα με το είδος νοημοσύνης που διαθέτει ο καθένας, εντάσσοντάς τους στη μαθησιακή διαδικασία (Fowler, 1996: 96). Ορισμένοι από τους μαθητές διαθέτουν ειδικές κλίσεις και ταλέντα, τα οποία ανακαλύπτουν και ακολουθούν. Για τους μαθητές αυτούς, η επαφή με τις Τέχνες λειτουργεί αυτογνωσιακά και αυτοπροσδιοριστικά και δύναται να καθορίσει την πορεία της ζωής τους. Η εκπαιδευτικός Ε4 επισημαίνει την ανάδυση των ταλέντων, μέσα από τη σχολική τάξη, ως μια φυσική διαδικασία.

> *«… γιατί έχει τύχει στο παρελθόν αυτό, σε σχολείο που ήμουνα,* ***ένα παιδάκι, μέσα από αυτή τη διαδικασία, ανακάλυψε το ταλέντο του*** *και συνέχισε ως ηθοποιός*. **Ε4 (Θ)**

10.2.3.3. Αλλαγή στον τρόπο πρόσληψης της Τέχνης

Η καλλιέργεια των Τεχνών στο σχολείο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλλαγή στη στάση απέναντι στις Τέχνες, καθώς δημιουργεί συνδέσεις της Τέχνης με τη ζωή και διαλύει την προκατάληψη ότι η Τέχνη δεν απευθύνεται σε όλους, παρά μόνο σε όσους διαθέτουν ειδικά ταλέντα. Με την ένταξη των Τεχνών στη γενική εκπαίδευση δημιουργούνται όροι συνομιλίας. Οι μαθητές γίνονται πιο ευαίσθητοι σε θέματα Τέχνης ή αλλάζει ο τρόπος θέασης των κοινωνικών προβλημάτων μέσα από τον «φακό» της καλλιτεχνικής θέασης. Η καλλιτεχνική ματιά είναι εναλλακτική και αναδομητική και προτείνει πολλαπλούς τρόπους θέασης της πραγματικότητας.

10.2.3.3.1. Σύνδεση της Τέχνης με τη ζωή

Το σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία. Το μοντέλο της εκπαίδευσης των μαθητών αποτελεί πρότυπο του είδους των πολιτών που επιθυμεί να «κατασκευάσει» η κοινωνία. Η εισαγωγή των Τεχνών στο σχολείο δεν αποτελεί μόνο τρόπο μεταφοράς βιώματος και διαδικασία νοηματοδότησης, αλλά παρέχει επίσης τη δυνατότητα στους μαθητές για αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό. Τα σχολεία που μεριμνούν για την εισαγωγή των Τεχνών και για την εκπόνηση πολιτισμικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πολιτισμική ανάπτυξη όλης της κοινωνίας (Fowler, 1996: 25- 33).

Η εκπαιδευτικός Ε11 επισημαίνει αυτήν τη διάχυση και την έλλειψη διαχωρισμού Τέχνης και ζωής, Τέχνης και κοινωνίας. Οι Τέχνες αποτελούν ιστορικό φαινόμενο, δεν είναι αποσπασμένες από το κοινωνικό «όλο», περιχαρακωμένες

στον εαυτό τους, με κατεύθυνση προς μια ειδική ομάδα. Οι Τέχνες αποτελούν το πολιτισμικό αποτύπωμα μιας κοινωνίας· η θέση που τους αναγνωρίζεται συνιστά «τοποθέτηση» του εαυτού προς τη ζωή και επιλογή του τρόπου θέασης της πραγματικότητας.

> *Η Τέχνη σε κάνει ούτως ή άλλως πιο δημιουργικό άνθρωπο**. Αν αντιληφθείς ότι η Τέχνη είναι σημάδι μιας εποχής** και ότι στην ουσία είναι συνισταμένη πολλών πραγμάτων, των επιστημών, των κοινωνικών αντιλήψεων, της ιδεολογίας, **νομίζω ότι αντιλαμβάνεσαι καλύτερα την πραγματικότητα, δεν έχει να κάνει μόνο με το σχολείο δηλαδή.** Έχει να κάνει με τον τρόπο που θα αντιληφθούνε τα παιδιά το να πάνε αύριο – μεθαύριο στο Θέατρο ή το να παρακολουθήσουνε μία καλή κινηματογραφική ταινία, όταν θα είναι πια ενήλικες*. **Ε11 (Κ)**

10.2.3.3.2. Τέχνη για όλους

Μια συνήθης προκατάληψη σχετικά με τις Τέχνες είναι ότι δεν απευθύνονται προς όλους αλλά σε μια ειδική μερίδα «ταλαντούχων» μαθητών (Fowler, 1996:v· Eisner, 2002:23). Η πλάνη αυτή είναι δίχως έρεισμα, καθώς οι Τέχνες, παρέχοντας τη δυνατότητα αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης, δίδουν την ευκαιρία αξιοποίησης κάθε ειδους κλίσεων. Αντιθέτως, η επικέντρωση στην υπάρχουσα μορφή του Αναλυτικού Προγράμματος στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, περιθωριοποιεί μια μεγάλη μερίδα μαθητών, που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτούμενες επιδόσεις. Οι Τέχνες, αντιθέτως, παρέχουν τη δυνατότητα στην εκπαίδευση να συμπεριλάβει οποιαδήποτε νοημοσύνη κατέχει κάποιος μαθητής, ενισχύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την αυτοεικόνα του και βελτιώνοντας την αυτοπεποίθησή του. Η εκπαιδευτικός Ε1 επισημαίνει αυτόν τον ρόλο, προσθέτοντας ότι οι μαθητές συμμετέχουν, χωρίς τον φόβο της απόρριψης ή του λάθους, καθώς η Τέχνη παρωθεί στην έκφραση της προσωπικής και διαφορετικής άποψης και δεν καλλιεργεί τη συμπόρευση με το κυρίαρχο πρότυπο.
Οι μαθητές που διστάζουν να συμμετάσχουν στην παραδοσιακή διδασκαλία αποκτούν κίνητρο συμμετοχής και διαφοροποιούν τη στάση τους.

> *Και κυρίως ένας μαθητής που στα προηγούμενα μαθήματα δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον, σήμερα επειδή ήταν έργα Ζωγραφικής, **συμμετείχε περισσότερο** και μου έκανε εντύπωση ότι **ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδης και ήθελε οπωσδήποτε να πει τη γνώμη του**.* **Ε1 (Εικ)**

Οι Τέχνες, μέσα από την αξιοποίηση των πολλαπλών δεξιοτήτων που διαθέτει ο κάθε μαθητής, ενεργοποιούν το σύνολο της τάξης. Οι μαθητές που στην

παραδοσιακή διδασκαλία είναι αδιάφοροι, ενεργοποιούνται και συμμετέχουν δημιουργικά σε διάφορους ρόλους. Η εκπαιδευτικός Ε13, που αξιοποίησε τεχνικές θεάτρου στη διαδασκαλία του ποιήματος του Καβάφη «Όσο μπορείς», επισημαίνει τη δυνατότητα αυτή ως το μεγαλύτερο όφελος της διδασκαλίας.

> *Δηλαδή,* ***παιδιά τα οποία δεν τα είδα ποτέ να σηκώσουν το χέρι τους μέσα στην τάξη****, είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο αυτό το δρώμενο. Παιδιά που δεν* ***ενδιαφέρονται για τα κείμενα, ενδιαφέρθηκαν να βρούνε μουσική, για να επενδύσουμε το κομμάτι, ενδιαφέρθηκαν να βρούνε πρωτότυπους τρόπους έκφρασης μέσα στο χώρο.*** *Παιδιά, δηλαδή, που τα βλέπεις και βαριούνται μέσα στην τάξη, που περιμένουν και κοιτάνε το ρολόι για να χτυπήσει το κουδούνι.* **Ε13 (Θ)**

Η διαφοροποίηση στη συμμετοχή αποδίδεται στις γνωστικές απαιτήσεις που εγείρει η παραδοσιακή διδασκαλία και στην αδυναμία των μαθητών να ανταπεξέλθουν σε αυτό το είδος των απαιτήσεων. Η αίσθηση της αποτυχίας, ο φόβος του λάθους, η αρνητική ανατροφοδότηση έχει οδηγήσει τους μαθητές στην παγίωση της αρνητικής μαθησιακής αυτοεικόνας και στην συνακόλουθη παραίτηση.

> *Σημαντικό θεωρώ ότι συνειδητοποίησαν ότι* ***δεν προαπαιτείται ένα συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο και ότι η Τέχνη δεν είναι μόνο για ορισμένους****.* **Ε1 (Εικ)**

Όταν οι απαιτήσεις διαφοροποιηθούν και οι μαθητές απαλλαχθούν από τον φόβο του άγχους, η στάση τους μεταστρέφεται και αποκαλύπτουν τις πολλαπλές δυνατότητές τους.

> ***Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν μπορούν να καταλάβουν τι λέει ο ποιητής*** *στο συγκεκριμένο κομμάτι, γιατί δεν έχουν τις γνώσεις, γιατί δεν έχουν την κριτική σκέψη που χρειάζεται, γιατί δεν είναι θα έλεγα «οι καλοί μαθητές».* ***Βγήκαν, ας πούμε, ικανότητες παιδιών που δεν περίμενα να βγουν****.* **Ε13 (Θ)**

Οι Τέχνες παρέχουν τη δυνατότητα για την ανάδειξη της υποκειμενικότητας του κάθε μαθητή και την αποκάλυψη των κλίσεών του.

> *- Ο Οδυσσέας, ας πούμε,* ***ένα παιδάκι χαμηλών τόνων, ένα παιδί που δεν συμμετείχε ποτέ****, αποτέλεσε - και μόνος του το ήθελε- ,* ***τον πρωταγωνιστή στην ιστορία μας και ήτανε και πολύ επιτυχημένος σε αυτό που έκανε*****. Ε13 (Θ)**

10.2.3.3.3. Διασύνδεση των Τεχνών

Όλες οι Τέχνες συνεισφέρουν, η κάθε μία με τα δικά της μέσα και υλικά, στην αναπαράσταση του κόσμου. Κάθε Τέχνη είναι απαραίτητη στην αναπαράσταση, στην ερμηνεία και στη νοηματοδότηση της πραγματικότητας, για τον απλό λόγο ότι κάθε μία ξεχωριστά δεν είναι δυνατόν να παρέχει όλη την «εικόνα». Κάθε μια

αποτελεί μια μόνο πλευρά θέασης, έναν «φακό». Ολιστικά, όμως, μέσα από την πολύπλευρη, πολλαπλή θέαση είναι δυνατή η σφαιρική αντίληψη και η κατανόηση εις βάθος (Fowler, 1996: 47). Το λογοτεχνικό έργο αποτελεί μέρος μιας πολιτισμικής πραγματικότητας, και η κατανόησή του δεν είναι εφικτή, όταν αποκοπεί από αυτήν. Ο υπερρεαλισμός, για παράδειγμα, αποτέλεσε ένα κίνημα που υπερέβη τα όρια της μίας Τέχνης, η θέασή του, επομένως, μόνο ως λογοτεχνικό κίνημα θα αποτελούσε στρέβλωση της επιρροής και της δυναμικής και σε όλους τους καλλιτεχνικούς χώρους. Τη διασύνδεση των Τεχνών και τη συνέργειά τους στην κατανόηση του κόσμου επισημαίνει η εκπαιδευτικός Ε3.

> *Νομίζω ότι με τέτοιους τρόπους* ***αντιλαμβάνονται ότι η Λογοτεχνία και το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι ένα απομονωμένο γίγνεσθαι, φαινόμενο, συμβάν, σκέτο, μια Τέχνη ξεκομμένη από όλες τις άλλες,*** *και κυρίως δεν είναι ξεκομμένη από τη ζωή.* **Ε3 (Θ)**

Ο διάλογος των κειμένων συνεισφέρει στη συνειδητοποίηση της διασύνδεσης των Τεχνών, του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου όλα τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους, με τις εποχές, με τους ανθρώπους (Πουρκός, 2016α: 250). Ο ακατάπαυστος αυτός διάλογος όλων των κειμένων συμβάλλει στη νοηματοδότηση όχι μόνο του υπό εξέταση κειμένου, αλλά και του εαυτού και του κόσμου.

> *Νομίζω ότι βοηθάει τα παιδιά να δουν τη διασύνδεση ανάμεσα στις δύο μορφές, την Τέχνη του λόγου και την Τέχνη του Κινηματογράφου. Να καταλάβουν εσωτερικές συνδέσεις, να δούνε τους ήρωες του λογοτεχνικού κειμένου, ως τους ήρωες του Κινηματογράφου και να τους τοποθετήσουν στην εποχή*. **Ε2 (Κιν.)**

10.2.3.3.4. Ευαισθητοποίηση σε θέματα Τέχνης

Η διεισδυτική ματιά και η ανάγνωση των έργων Τέχνης αποτελεί μια γνωστική λειτουργία η οποία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως δεδομένη. Δεν πρέπει, επίσης, να υποτεθεί ότι η ύπαρξη εμπειρίας στη δημιουργία έργων Τέχνης συνεπάγεται απαραίτητα τη δυνατότητα ανάγνωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των έργων αισθητικής (Eisner, 2002: 26). Η ανάγνωση των έργων Τέχνης διδάσκεται με πολλαπλούς τρόπους, με τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, με την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών, με την τοποθέτηση στο ιστορικό πολιτισμικό συγκείμενο της δημιουργίας, με την κατανόηση του αξιακού κώδικα με τον οποίο συνδέεται. Η εκπαιδευτικός Ε5 αναφέρεται στην καλλιέργεια

της «αναγνωστικής ματιάς» και στα αποτελέσματα της καλλιέργειας αυτής στον τρόπο θέασης και δημιουργίας προσωπικών και συλλογικών κειμένων.

> ***Έγιναν πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα Τέχνης και πολιτισμού. Μπορούν να διακρίνουν ευκολότερα πράγματα.*** *Βλέπουν ένα πίνακα και μπορούν να διακρίνουν μόνοι τους ευκολότερα πράγματα. Από αυτό που βλέπουν, μπορούν να φανταστούν, και συναισθήματα να σου περιγράψουν και να παράξουν τον δικό τους λόγο.* **Ε5 (Θ).**

10.2.3.3.5. Καλλιέργεια της εναλλακτικής ματιάς

Οι Τέχνες δεν απευθύνονται στη συγκλίνουσα νοημοσύνη αλλά στην αποκλίνουσα, καθώς καλούν τους μαθητές να εφεύρουν και όχι να αναπαραγάγουν (Fowler, 1996: 47). Οι μαθητές που διακρίνονται από αποκλίνουσα νοημοσύνη διακρίνονται από τη δυνατότητα εύρεσης μη συμβατικών λύσεων στα προβλήματα και από «ανοιχτότητα» πνεύματος. Ο τύπος αυτής της νοημοσύνης διακρίνεται από εφευρετικότητα, επινοητικότητα, ικανότητα καινοτομίας, ευελιξία στην προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα (Robinson, 1999: 90). Στο παραδοσιακό σχολείο, το είδος αυτής της νοημοσύνης δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα στη σχολική ενσωμάτωση και στην αποτίμηση της απόδοσης, καθώς το ιδανικό της εκπαίδευσης ήταν η προσαρμογή και η αναπαραγωγή των υπαρχόντων σχημάτων. Σε ένα σύγχρονο σχολείο, στο οποίο ως ιδανικό προβάλλεται η διεπιστημονικότητα, η καλλιέργεια της εναλλακτικής ματιάς, η ευελιξία, η νοημοσύνη αυτού του τύπου όχι μόνο δεν αποθαρρύνεται αλλά ενισχύεται.

Το αίτημα στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι η σύνθεση, η πολυφωνία, η πολυεπίπεδη κατανόηση. Τα κείμενα αποτελούν φορείς ιδεών, που γίνονται το έναυσμα για τον διάλογο. Το κάθε κείμενο προσκαλεί σε συν-αναγνώσεις άλλα κείμενα. Όπως δήλωσε και ο Bakhtin, «το κείμενο ζει, μέσα από την επαφή του με άλλα κείμενα, αναπτύσσει το νόημά του στη χωρικότητα και στη χρονικότητα» (Bakhtin, 2014α 146-147). Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο πολλαπλών προσλήψεων, πολυφωνίας, «ανοιχτότητας», καλλιεργείται η εναλλακτική ματιά και η πολυεπίπεδη θέαση της πραγματικότητας. Δομείται μια διαφορετικού είδους υποκειμενικότητα, που αντιστρατεύεται τον μονόλογο και τον δογματισμό (Hermans, 1996· Ball- Freedman, 2004)

Η εκπαιδευτικός Ε19 αναφέρεται στην εναλλακτική ματιά, ως τον διαφορετικό τρόπο θέασης του κόσμου, ως την ικανότητα πολυεπίπεδης γνωστικής πρόσληψης και επεξεργασίας, που εν τέλει, αποτελεί ζητούμενο από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να αποτελέσει ζητούμενο ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

> …. ***άρχισαν και τα ίδια να επιθυμούν, όντως, να υπάρχει αυτή η διασύνδεση****, γιατί* ***τους ανοίγει ένα διαφορετικό παράθυρο, τους δίνει ένα άλλο φως,*** *τους δίνει τη δυνατότητα να δουλέψουν με έναν άλλον τρόπο, οπότε τα ίδια τα παιδιά νομίζω θα το επιθυμούσαν, γιατί το βρίσκουν πιο ενδιαφέρον, γιατί δουλεύουν σε πιο πολλά επίπεδα, μαθαίνουνε σε πολλά επίπεδα*. **Ε19 (Εικ)**

10.2.3.4. Προβλήματα

Καταγράφοντας τους περιορισμούς για τις Τέχνες, ο Robinson αναφέρει πέντε περιοχές που δρουν περιοριστικά για τις Τέχνες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: α) ο συντονισμός, β) ο χρόνος, γ) οι χώροι και οι εγκαταστάσεις, δ) οι αντιλήψεις, ε) οι εξετάσεις και η αξιολόγηση (Robinson, 1999: 151). Ανάλογα προβλήματα καταγράφονται και στην παρούσα έρευνα, στην εναλλακτική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μέσω των Τεχνών.

10.2.3.4.1. Χρόνος

Ο χρόνος αναφέρεται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ως το μεγαλύτερο πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό δύναται να λάβει διάφορες μορφές: α) ανάγκη διάθεσης προσωπικού χρόνου για τον σχεδιασμό της δραστηριότητας, β) ανάγκη βραχυπρόθεσμης μέριμνας, σε σχέση με την υλοποίηση της δράσης εντός του πλαισίου που θέτει ο σχολικός προγραμματισμός (διδακτικές ώρες σαράντα πέντε λεπτών), γ) μακροπρόθεσμη μέριμνα για τη διαχείριση της «ύλης», των ενοτήτων που είναι αναγκαίο να διδαχθούν κατά τη διάρκεια του έτους. Η ποσότητα της ύλης βρίσκεται σε διαρκή σύγκρουση με την ποιότητα. Χαρακτηριστικό του σχολείου της νεωτερικότητας είναι το μετρήσιμο αποτέλεσμα και η ποσοτικοποίηση (Τσάφος, 2014). Η εκπαιδευτικός Ε19 μεταφέρει το συναίσθημά της σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου. Οι μεταφορικές εκφράσεις, «το αμείλικτο μέγεθος του χρόνου», «ο χρόνος είναι εχθρός», είναι δηλωτικές της αίσθησης συνεχούς αναμέτρησης με αυτόν τον παράγοντα και της συνεχούς αίσθησης ανασφάλειας σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

> **Ο χρόνος, λοιπόν, είναι ένας εχθρός, γιατί πρέπει, μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, να διεκπεραιώσεις κάποια πράγματα και να φανεί ολοκληρωμένη η δουλειά**, έτσι ώστε τα παιδιά, όλο αυτό να το αντιληφθούν σαν ένα σύνολο κι όχι να λειτουργήσει αποσπασματικά, γιατί μετά χάνεται και η αξία. **Ε19 (Εικ)**

10.2.3.4.2. Οργάνωση

Σε σχέση με τα παραπάνω στοιχεία, χρόνος, συντονισμός, οργάνωση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο υλοποίησης της δράσης, ο οποίος διαφοροποιείται από το σύνηθες σχολικό σκηνικό της μετωπικής διδασκαλίας. Η μετατροπή της σχολικής τάξης, του διδακτικού συγκείμενου, σε χώρο εναλλακτικής δράσης, απαιτεί μια άλλου είδους φιλοσοφία. Οι μαθητές κινούνται μέσα στον χώρο, παρεμβαίνουν, τον μεταλλάσσουν, αυτενεργούν, και μέσα από τη δράση αυτή εισάγονται στο «σκηνικό δράσης» του κειμένου. Επίσης, ο χρόνος που απαιτείται δεν είναι αυτός μιας τυπικής διδασκαλίας, αλλά διαφοροποιείται, καθώς αλλάζει και η στόχευση, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση στην πρόσληψη του κειμένου. Η εκπαιδευτικός Ε5 αναφαίρεται στις απαιτήσεις αυτής της αλλαγής φιλοσοφίας.

> ***Όχι, στην αρχή απλά, μέχρι να συντονιστούν*** *και να παρουσιάσουν τη δραματοποίησή τους,* ***υπήρχε λίγη φασαρία από τους υπόλοιπους. Μέχρι να οργανώσουν το σκηνικό τους*** *… Άλλο η σκηνή ενός θεάτρου, που έχει την υποδομή, και* ***άλλο είναι το περιβάλλον μιας τάξης****.* **Ε5 (Θ)**

10.2.3.4.3. Υποδομή

Η ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού και των φυσικών μέσων διεξαγωγής δράσεων αποτελεί ένα αντικειμενικό πρόβλημα, το οποίο θέτει περιορισμούς στον σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση των δράσεων. Η έλλειψη βιβλιοθήκης, η έλλειψη δυνατότητας πρόσβασης στο διαδίκτυο, η έλλειψη ειδικού χώρου δράσεων περιορίζει και τη δυνατότητα μετάβασης από το σχολικό εγχειρίδιο σε εναλλακτικές δράσεις. Η αναφορά της εκπαιδευτικού Ε1 στον προτζέκτορα είναι ενδεικτική της αίσθησης έλλειψης υποστήριξης της υποδομής στη δυνατότητα μεταστροφής του τρόπου διδασκαλίας. Οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν, θέτοντας νέες απαιτήσεις, οι υποδομές όμως ανήκουν στο σχολείο της νεωτερικότητας, αδυνατώντας να υποστηρίξουν μια αναμόρφωση που καλείται να είναι ολιστική (Fowler, 1996: 193).

> Με τον προτζέκτορα… Χμ.. **το βασικό πρόβλημα είναι ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν τις περισσότερες φορές την ανάλογη υποδομή για την εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας**. Και αυτό είναι το βασικότερο πρόβλημα. **Ε1 (Εικ).**

10.2.3.4.4. Κανένα Πρόβλημα

Τα παραπάνω προβλήματα αντισταθμίζονται από το όφελος ως προς την ανταπόκριση των μαθητών. Ο ενθουσιασμός και η δεκτικότητα σε μια μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό κριτήριο της επιτυχίας της διδασκαλίας. Η ύπαρξη θετικού συναισθήματος συνιστά το πρόσφορο έδαφος για την αποδοχή της γνώσης και της αφομοίωσής της. Η ύπαρξη θετικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος στη συνείδηση των εκπαιδευτικών εξαλείφει και τα αντικειμενικά προβλήματα.

> ***Τα παιδιά ήταν πολύ δεκτικά και πολύ ενθουσιασμένα με την ιδέα, γιατί δεν ήταν κάτι που γίνεται συχνά στο σχολείο****. Ήτανε πολύ ενθουσιασμένοι με αυτό.* **Ε9 (Κ)**

Αντίστοιχη είναι η πρόσληψη για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό Ε11. Η κατάλληλη προετοιμασία για την πραγματοποίηση της δράσης δημιούργησε θετικό κλίμα αναμονής, που λειτούργησε ενισχυτικά για την πρόσληψη της νέας γνώσης.

> ***Κανένα πρόβλημα δεν υπήρξε****, τους άρεσε πάρα πολύ. Τους είχα προϊδεάσει, βέβαια, ότι θα κάνουμε κάτι τέτοιο και ήτανε προετοιμασμένα τα παιδιά ότι εκείνη την ημέρα θα κάνουμε αυτό το πράγμα..* **Ε11 (Κ)**

Η εισαγωγή των νέων μεθόδων αρχικά αντιμετωπίζεται με έκπληξη, δισταγμό ίσως και ανησυχία, αλλά την αρχική έκπληξη ακολουθεί το ενδιαφέρον, η αποδοχή και η ενσωμάτωση. Οι Τέχνες ακουμπούν στο συναίσθημα των μαθητών με έναν τρόπο άμεσο και υποβλητικό. Η δεκτικότητα των μαθητών ενισχύεται και από τη συνδεόμενη με τις Τέχνες γνώση. Η στόχευση στην ερμηνευτική του κειμένου καθίσταται πιο φυσική και ομαλή μέσα από την προηγηθείσα σύνδεση με τις Τέχνες και την ενεργοποίηση του αισθητικού συμβολικού κώδικα. Οι γλώσσες των Τεχνών «συνομιλούν» με τους μαθητές.

> ***Δεν υπήρξαν προβλήματα,*** *υπήρξε στην αρχή μία έκπληξη των μαθητών, όταν ξεκίνησε η διδασκαλία και τους έδειξα τα πρώτα έργα Τέχνης, του τύπου: « -Τι είναι αυτό που βλέπουμε τώρα; -Μα τι κυρία εικαστικά μας κάνετε;» κ.τ.λ. Μετά, είδα ότι ενδιαφέρθηκαν πολύ να ασχοληθούν με* ***αυτό και μπήκαμε μετά πολύ ομαλά και στην ερμηνεία του κειμένου που είχαμε****.* **Ε18 (Εικ.)**

Η αναφορά της εκπαιδευτικού Ε18 στην ερμηνευτική μέθοδο καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο εισήχθησαν οι Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με

συνάρθρωση με την υπάρχυσα προτεινόμενη από το Α.Π. ερμηνευτική μέθοδο. Η έκφραση «μπήκαμε μετά πολύ ομαλά» αποτελεί δηλωτικό στοιχείο του φυσικού και ανεκβίαστου τρόπου με τον οποίο οι Τέχνες ενσωματώνονται στη διδασκαλία.

10.3. Συνάρθρωση (Τριγωνοποίηση)

Η έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ως προς την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, πραγματοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο, με τη συνάρθρωση, δηλαδή, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή, αρχικά από τον σχεδιασμό της έρευνας, η στόχευση τοποθετήθηκε όχι μόνο στη σύγκλιση αλλά και στη συμπληρωματικότητα των μεθόδων ποσοτικής και ποιοτικής, ώστε να επιτευχθεί η πολύπλευρη θέαση του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Verma & Mallick, η χρήση δεδομένων που έχουν συλλεχθεί μέσω διαφορετικών μεθόδων δύναται να φωτίσει ορισμένες πτυχές ή να παρουσιάσει νέες διαστάσεις τού υπό μελέτη φαινομένου (Verma & Mallick, 2004:245). Ο σχεδιασμός της έρευνας αξιοποίησε ταυτόχρονα τις δυνατότητες της κάθε μεθόδου, της ποσοτικής μεθόδου για επαλήθευση των υποθέσεων και της ποιοτικής για εμβάθυνση και διερεύνηση νέων διαστάσεων.

Η μεικτή μέθοδος δεν στόχευσε μόνο στη σύγκλιση των αποτελεσμάτων αλλά παράλληλα στη χαρτογράφηση του τοπίου, μέσω της ολιστικής μελέτης του θέματος. Ως προτεραιότητα, επίσης, τέθηκε η «ανοιχτότητα» στην ερμηνεία των δεδομένων, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο η έρευνα δείχνει προς νέες αχαρτογράφητες περιοχές, ανατρέποντας τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και αναμονές.

10.3.1. Συγκλίσεις

Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν συγκλίσεις, είτε με τη μορφή σύγκλισης (συμφωνία), είτε με τη μορφή σύγκλισης (διαφωνία).

10.3.1.1. Σύγκλιση (Συμφωνία)

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας (παραδοσιακή-εναλλακτική μέθοδος με Τέχνες) διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά, και καταγράφουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την αποτελεσματικότητα της πρόσληψης των μαθητών. Στον πίνακα 10.3. καταγράφονται οι συγκλίσεις (συμφωνία) των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην πρόσληψη των μαθητών.

Πίνακας 10.3. Σύγκλιση ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου στην πρόσληψη των μαθητών

Θέματα	Ποσοτική μέθοδος Ποσοστά		Ποιοτική μέθοδος Παραδείγματα αποσπασμάτων
	Μαθητές	Εκπαιδευτικοί (πρόσληψη μαθητών)	
Απόλαυση	77,9%	91,3%	«Φάνηκε ότι **το απόλαυσαν, διότι μου ζήτησαν επίμονα να το επαναλάβουμε.** Και επίσης από τον τρόπο που αντιδρούσαν, **από τον ενθουσιασμό** που έδειξαν στην προετοιμασία και μετά, το έδειξαν, το εξέφρασαν αυτό, δηλαδή, **τους άρεσε πάρα πολύ**». **Ε14 (Θ)**
Κατανόηση	74,9%	86,4%	«**Κατανόησαν το μάθημα πολύ καλά, ένα μάθημα πάρα πολύ δύσκολο…** Όπως λοιπόν τα δέσαμε με την κίνηση, με τη μουσική, με το στήσιμο, μπόρεσαν να τα συνδέσουν έτσι και να τα δουν σαν ολότητα». **Ε14 (Θ)**
Ενδιαφέρον		100%	«Θεωρώ ότι **το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και μπορείς να κεντρίσεις το ενδιαφέρον** και να κρατήσεις αμείωτη την προσοχή των παιδιών». **Ε8 (Μ)**
Ενεργητική συμμετοχή	64,6%	91,3%	«**Ναι συμμετείχαν ενεργητικά**, νομίζω ότι φάνηκε μέσα από τη συζήτηση που έγινε. Εγώ είδα πολλά χέρια ψηλά». Ε12 (Κ)
Καθολική συμμετοχή	70,2%	78,3	**«Εγώ είδα πολλά χέρια ψηλά,** μάλιστα και… σε σχέση με τις προηγούμενες φορές, νομίζω ότι είχα μία πιο ενεργό συμμετοχή και μαθητών οι οποίοι ήτανε, τις άλλες φορές έτσι ψιλοαδιάφοροι, ψιλοαπρόσεκτοι.». **Ε12 (Κ)**
Συνεργασία	69,9%	82,6%	«**Συνεργάστηκαν πάρα πολύ**. Κάνανε, μπαίνανε, βγαίνανε, υποδείκνυαν ο ένας στον άλλο τι έπρεπε να κάνει. **Ναι, είχαν μια πολύ καλή συνεργασία**. Κυρίως, η συνεργασία μου έκανε εντύπωση». Ε4 (Θ).
Επιθυμία επανάληψης	88,1%		«Τους αρέσουν πάντα αυτά **και σου ζητάνε μετά, συνέχεια,** έτσι ρε παιδί μου, συνέχεια σου ζητάνε, λέω αμάν! Θα το ξανακάνουμε κάποια στιγμή». **Ε24 (Μ-Θ)**

Συγκλίσεις (συμφωνία) κατέγραψαν και θεματικές κατηγορίες στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την έκφραση της ανάγκης επιμόρφωσης, στις απόψεις για τις εναλλακτικές μεθόδους, στις δηλώσεις για την απόλαυση της πραγματοποιηθείσας διδασκαλίας, καθώς και στην πρόθεση επανάληψης της μεθόδου διδασκαλίας. Οι συγκλίσεις αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 10.4.

Πίνακας 10.4. Συγκλίσεις (συμφωνία) στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Θέματα	Ποσοτική μέθοδος Εκπαιδευτικοί	Ποιοτική μέθοδος Παραδείγματα αποσπασμάτων
Συνεισφορά Επιμόρφωσης	100%	«Θα ήθελα να προσθέσω **ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό** να γίνονται σεμινάρια στους διδάσκοντες». **Ε25**
Ανάγκη ανανέωσης μεθόδων	87,5%	«Γιατί είναι ένα αντικείμενο που μου αρέσει, που μ' ενδιαφέρει και γιατί νομίζω ότι οι νέες τεχνικές και **οι καινοτόμες δράσεις είναι κάτι που είναι πολύ ωραίο. Άρα ό,τι καινούριο βγαίνει, το παρακολουθώ»**. **Ε11**
Συνεισφορά εναλλακτικών μεθόδων	90,6%	«**Τι με ώθησε; Πολλά πράγματα**, δηλαδή, από τη μια ότι τα παιδιά βαριόταν να παρακολουθούν τα ίδια και τα ίδια, δηλαδή, τα βλέπω ότι…, τώρα σου λέω τι βλέπω και τι αισθάνομαι. Τα βλέπω κάποιες φορές ότι **όταν τους λέω, κάνουμε ένα μάθημα και ακολουθούμε τον ίδιο τρόπο, βαριούνται**.». **Ε21**
Απόλαυση της διδασκαλίας	91,3%	«**Είναι οι αγαπημένες μου**, έτσι κι αλλιώς, δεν υπάρχει περίπτωση να μην το προτιμήσω, κάθε χρόνο κάνω τέτοιες διδασκαλίες». **Ε11**
Πρόθεση για επανάληψη της διδασκαλίας	100%	«Όχι απλά θα το επιχειρούσα, αλλά θα το **καθιερώσω**» **Ε8** «Βέβαια θα την επιχειρούσα, όχι θα την επιχειρούσα, **θα την επιχειρήσω την επόμενη χρονιά**, γιατί έτσι πήρα ιδέες …» **Ε13**

10.3.1.2. Σύγκλιση (Διαφωνία)

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, καταγράφεται μη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή «κατανόηση» και ως προς τη μεταβλητή «δημιουργικότητα». Στη μεταβλητή «κατανόηση», τα ποσοστά ήταν υψηλά και στις δύο μεθόδους, εύρημα αναμενόμενο, που επιβεβαιώνεται και από την ποιοτική έρευνα. Στη μεταβλητή «δημιουργικότητα», τα ποσοστά δεν ήταν υψηλά και στις δύο ομάδες (παραδοσιακή – εναλλακτική μέθοδος). Στην ποιοτική μέθοδο, ωστόσο, είχε καταγραφεί καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

10.3.2. Συμπληρωματικότητα

Η ποιοτική μέθοδος έδειξε προς δύο μεθόδους (παραδοσιακή – εναλλακτική διδασκαλία) που διαφοροποιούνται ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά (δασκαλοκεντρική σε αντίστιξη με τη μαθητοκεντρική, γνωσιοκεντρική σε αντίστιξη με τη βιωματική, μονοτροπική σε αντίστιξη με την πολυτροπική, ενιαίο τρόπο διδασκαλίας σε αντίστιξη με την εξατομικευμένη διδασκαλία, αντικειμενικότητα σε αντίστιξη με την υποκειμενικότητα, συμμόρφωση σε αντίστιξη με την ευελιξία).

Αντίστοιχη πολικότητα σημειώθηκε και ως προς την πρόσληψη των μαθητών (κούραση/ανία σε αντίστιξη με την απόλαυση, αφηγηματικότητα σε αντίστιξη με τη βιωματικότητα, παθητικοποίηση σε αντίστιξη με την ενεργό εμπλοκή, βραχύχρονη διάρκεια μάθησης/ μαθησιακά αποτελέσματα που διαρκούν στο χρόνο, ενιαία διδασκαλία σε αντίστιξη με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Συμπληρωματικά ευρήματα της ποιοτικής μεθόδου υπήρξαν:

α) Η καταγραφή των θετικών διαστάσεων της παραδοσιακής διδασκαλίας, που είναι η μέγιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η συγκεκριμένη στόχευση, ο έλεγχος της πορείας της διδασκαλίας, η αποδοτικότητα στις εξετάσεις, η ευχέρεια για τον εκπαιδευτικό, η αντοχή στο χρόνο - αξιοπιστία και, η συνδεόμενη με τα χαρακτηριστικά αυτά, καταξίωση στη μαθητική και γονεϊκή συνείδηση.

β) Η καταγραφή των αρνητικών διαστάσεων της αξιοποίησης εναλλακτικών μεθόδων, που δύνανται να συνοψιστούν στις εξής: ανάγκη προσωπικού προγραμματισμού και οργάνωσης της ύλης, αναντιστοιχία με το αναλυτικό πρόγραμμα, απαιτήσεις ως προς την προετοιμασία, ανασφάλεια ως προς την αποτελεσματικότητα, απώλεια χρόνου, έλλειψη κατάλληλων υποδομών.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

11.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτορική διατριβή συνιστά μια θεωρητική και εμπειρική έρευνα που αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκκινώντας από την παρατήρηση της προβληματικής πρόσληψης της σχολικής Λογοτεχνίας, διερευνά κατά πόσο το προτεινόμενο εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας, με βάση τη συνομιλία των Τεχνών, είναι αποτελεσματικό σε σχέση, το παραδοσιακό μονολογικό μοντέλο. Στο μοντέλο αυτό, η Λογοτεχνία θεάται ως γλώσσα της Τέχνης.

Η μεικτή έρευνα πεδίου που σχεδιάστηκε αξιοποίησε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, της συνάρθρωσης, δηλαδή, των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Η ποσοτική διερεύνηση αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε συγκεκριμένους παράγοντες (την απόλαυση του κείμενου, την κατανόηση του κειμένου, τη συνεργασία των μαθητών, τη συμμετοχικότητα, το θετικό κλίμα τάξης, την επιθυμία επανάληψης). Με την ποιοτική μέθοδο (συνεντεύξεις), επιχειρήθηκε η καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη Διδακτική Μεθοδολογία (παραδοσιακή διδασκαλία-εναλλακτική διδασκαλία – με αξιοποίηση των Τεχνών), καθώς και στο ζήτημα της πρόσληψης των μαθητών.

Η έρευνα είναι οικολογικά έγκυρη, καθώς δεν δημιούργησε τεχνητές συνθήκες ελέγχου των μεταβλητών. Η έρευνα δεν εισηγείται ένα ενιαίο μοντέλο (σχέδιο διδασκαλίας), καθώς η διδακτική πρόταση εδράζεται στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και στη διδακτική ετοιμότητα εκπόνησης πλαισιοθετημένων διδασκαλιών. Οι εκπαιδευτικοί ήδη αξιοποιούσαν τις Τέχνες στη διδασκαλία τους. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες τάξης, χωρίς συμμετοχή της ερευνήτριας. Ο εκπαιδευτικός που δίδαξε το μάθημα ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος δίδαξε σύμφωνα με το προσωπικό διδακτικό στυλ. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν το δικό τους σενάριο αξιοποίησης των Τεχνών, ώστε η διδασκαλία να

είναι πλαισιοθετημένη και τοποθετημένη στο συγκεκριμένο μαθητικό και κοινωνικό συγκείμενο.

11.1.1. Συμπεράσματα σχετικά με την ερευνητική διαδικασία

Σημαντικό θετικό στοιχείο της παρούσας έρευνας αποτελεί η συνάρθρωση (triangulation) των αποτελεσμάτων, καθώς μέσα από δύο διαφορετικές μεθόδους διερευνάται ολόπλευρα το φαινόμενο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τις Τέχνες. Αρχικά έγινε η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, και σε ένα δεύτερο, μεταγενέστερο επίπεδο κατατέθηκε ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν την εμπειρία της διδασκαλίας.

Η ποσοτική ανάλυση διαθέτει ισχυρά στοιχεία όπως: α) Ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος στους μαθητές, το οποίο, αν και «δεσμευμένο» (Cohen-Manion & Morrison, 2008: 170) με τη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, που δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, παρουσιάζει ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό ως προς τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων των μεταβλητών.[24] β) Ομοιογένεια των χαρακτηριστικών των ομάδων εκπαιδευτικών και μαθητών. Καθώς οι ομάδες είναι σταθμισμένες ως προς τους άλλους παράγοντες (π.χ. βιογραφικά στοιχεία, υπόβαθρο στη Λογοτεχνία, μορφωτικό επίπεδο γονέων, προγενέστερη σχέση και στάση απέναντι στις Τέχνες), η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε παράγοντες που αφορούν την πρόσληψη του μαθήματος δύναται να αποδοθεί στη μέθοδο (παραδοσιακή – εναλλακτική, με Τέχνες) και όχι σε προγενέστερες διαφοροποιήσεις, γ) Πολύπλευρη ανάλυση παραγόντων (π.χ. ευχαρίστηση, συμμετοχή, συνεργασία, στάση εκπαιδευτικού), καθώς και συσχέτιση των χαρακτηριστικών του μαθήματος με επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μέσω ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου εξέτασης των μεταβλητών, ε) Η ποιοτική μέθοδος χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, καθώς το μεγάλο δείγμα (26 φιλόλογοι) εξασφάλισε αξιόπιστη κωδικοποίηση. Οι κατηγορίες δεν εκβιάστηκαν, αλλά αναδύονταν μέσα από την παράλληλη ανάγνωση και τη σύγκλιση. Οι παρατηρήσεις/καταγραφές ήταν κοινές και πολλές φορές

[24] Το «δεσμευμένο» κοινό, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί-μαθητές, λειτουργεί ως κοινό το οποίο συμμετέχει με βάση τη «βολική» δειγματοληψία.

παρατηρήθηκε ταυτόσημη επανάληψη. Η έρευνα θεωρήθηκε ότι έφτασε στον κορεσμό.[25]

11.1.2. Συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους και την αξιοποίηση των Τεχνών

11.1.2.1. Υπάρχουσες αντιλήψεις – στάσεις πριν τη διδασκαλία

Η εμπειρική έρευνα βασίστηκε στην παρατήρηση της ύπαρξης μιας υπο-ομάδας εκπαιδευτικών στα σχολεία, οι οποίοι αξιοποιούσουν τις Τέχνες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σχεδιάζοντας εναλλακτικά σενάρια διδασκαλίας.

Η διχοτόμηση της διδακτικής μεθοδολογίας: Η διδασκαλία με τις Τέχνες (arts education) εντάσσεται στις εναλλακτικές διδασκαλίες, σε μια ευρύτερη ομάδα που αποκλίνει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, που στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία απαντάται με τους όρους alternative teaching ή student oriented methods (Jonassen, 1997· Pedersen, 2003· Jones, 2007). Η εμπειρική έρευνα δομήθηκε με βάση τον χωρισμό ομάδων (παραδοσιακή και εναλλακτική με αξιοποίηση των Τεχνών). Στο πλαίσιο της εις βάθος διερεύνησης των χαρακτηριστικών του εναλλακτικού – παραδοσιακού μοντέλου, καθώς και των θετικών και αρνητικών διαστάσεων τους, διεξήχθη ποιοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα επιβεβαίωσε την ύπαρξη αυτής της διχοτομικής αντίληψης για τη διδασκαλία. Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, η παραδοσιακή μέθοδος συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως η μονοτροπικότητα, η μετωπική διδασκαλία, η αυθεντία του εκπαιδευτικού, η από καθέδρας διδασκαλία, η μετάδοση πληροφοριών, η εξεταστικοκεντρική στόχευση, η εργαλειακή αντιμετώπιση της γνώσης, το μοναδικό εγχειρίδιο. Το παραδοσιακό μοντέλο αντιστοιχεί σε μια διδασκαλία τοποθετημένη σύμφωνα με τις αρχές της νεωτερικότητας και του θετικισμού: ύπαρξη σταθερής γνώσης, αντικειμενικής και μετρήσιμης (Matusov, 2007· Hargreaves, 1994· Κοσσυβάκη, 2006· Φρυδάκη, 2009· Θεοφιλίδης, 2009· Τσάφος, 2004· Κανάκης, 2001).

Οι εναλλακτικές διδασκαλίες συνδέονται με χαρακτηριστικά όπως η πολυτροπικότητα, οι πολυγραμματισμοί, η πολλαπλότητα στη μορφή. Οι

[25] «Κορεσμός» θεωρείται η συνθήκη, κατά την οποία η κωδικοποίηση δεν μπορεί πλέον να προχωρήσει και τα ευρήματα επαναλαμβάνονται.

εναλλακτικές διδασκαλίες είναι μαθητοκεντρικές, με εξέχον το στοιχείο της βιωματικότητας, και δύνανται να λάβουν ποικίλες μορφές, ειδικά για τη Λογοτεχνία· αναφέρονται οι επισκέψεις σε μουσεία, οι καλλιτεχνικές βραδιές, οι ημερίδες ποίησης, οι επισκέψεις λογοτεχνών, οι λέσχες φιλαναγνωσίας, η χρήση Τ.Π.Ε., η χρήση διαφόρων Τεχνών [Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά] ή δύναται να υπάρξει ένας συνδυασμός μεθόδων. Το μοντέλο διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους, δηλαδή, τοποθετείται στη φιλοσοφία της εποχής της μετανεωτερικότητας, που αντιμετωπίζει τη γνώση ως κατασκευή, πολιτισμικά και ιστορικά προσδιοριζόμενη και κατά συνέπεια σχετική. Η διδακτική αντίστοιχα μεθοδολογία είναι μαθητοκεντρική, πλαισιοθετημένη και βιωματική. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε πραγματικές συνθήκες αλλληλόδρασης (Havrey, 1989· Vygotsky, 1978· Kahraman, 2015· Ausubel, 1968· Πουρκός, 2008, Κατσαρού, 2011· Τσάφος, 2014).

Αντίστοιχη πολικότητα με αυτήν των χαρακτηριστικών των μεθόδων καταγράφηκε στην αναγνώριση θετικών και αρνητικών συνεπαγωγών, στην πρόσληψη των μαθητών.

Οι αρνητικές συνεπαγωγές της παραδοσιακής διδασκαλίας αναγνωρίζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και από όσους διδάσκουν με την παραδοσιακή μέθοδο. Η γνώση, που αποτελεί απλή μετάδοση πληροφοριών και στοχεύει στην απομνημόνευση, δεν ακουμπά στην εμπειρία του μαθητή και είναι επιφανειακή, επομένως η αποτελεσματικότητα αξιολογείται μεν με κριτήριο την κατοχή της διδαχθείσας «ύλης» αλλά τα γνωστικά οφέλη είναι βραχυπρόθεσμα. Δημιουργεί εξουσιαστικές σχέσεις. Δεν δίνει στους μαθητές ρόλο και κίνητρο εμπλοκής, με αποτέλεσμα τη μειωμένη συμμετοχή, το μειωμένο ενδιαφέρον, την πλήξη και την ανία. Επίσης, ως σημαντικό μειονέκτημα της παραδοσιακής διδασκαλίας καταγράφεται η έλλειψη διαφοροποιημένης - εξατομικευμένης διδασκαλίας, που λειτουργεί ανασταλτικά για τη συμμετοχή στη μαθησιακή ομάδα (learning community) ατόμων που διαφοροποιούνται από τον ανύπαρκτο «μέσο» μαθητή (Freire, 1977· Χρυσαφίδης, 2006· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013· Ματσαγγούρας, 1999, Ματσαγγούρας, 2009, Πουρκός, 2011).

Παρά τις αρνητικές νοηματοδοτήσεις και τις εκδηλώσεις αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας καταγράφεται η αίσθηση της λειτουργικότητας της παραδοσιακής διδασκαλίας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αίτιο της διαχρονικότητάς της και της εμπιστοσύνης προς αυτήν αναγνωρίζεται η δυνατότητα για μετάδοση μεγάλης ποσότητας γνωστικής ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα και η σύνδεσή της με το εξεταστικοκεντρικό σύστημα. Θετικά, δηλαδή, αποτιμάται η σύνδεση της στοχοθεσίας με την αξιολόγηση και την δυνατότητα αποτίμησης της απόδοσης του μαθητή με συγκεκριμένα, μετρήσιμα, αντικειμενικά κριτήρια. Η συγκεκριμένη στόχευση και η προσχεδιασμένη, σε στάδια, πορεία παρέχει την αίσθηση της ελεγξιμότητας στον διδάσκοντα, καθώς επίσης καθιστά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή του μαθήματος εύκολη. Η κανονικοποίηση, η τυποποίηση και ο ενιαίος τρόπος διδασκαλίας απαλλάσσουν τον εκπαιδευτικό από το άγχος και την ευθύνη του σχεδιασμού του μαθήματος.

Τα οφέλη από την εισαγωγή των εναλλακτικών διδασκαλιών [αξιοποίηση των Τεχνών] στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά. Η σύνδεση της γνώσης με το βίωμα φέρει αποτελέσματα που εμφανίζουν διάρκεια στο χρόνο. Η εκπαίδευση αποκτά ολιστικό χαρακτήρα και δεν επικεντρώνεται μονοδιάστατα στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Τα συναισθήματα αναδεικνύονται σε σημαντικό παράγοντα μάθησης. Η απόλαυση δεν διαχωρίζεται από τη γνώση. Η γνώση δεν αποτελεί μεταδιδόμενη πληροφορία, αλλά αποτελεί αντικείμενο έρευνας και δομείται διυποκειμενικά, σε συλλογικό πλαίσιο συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Στη θέση του ατομικισμού και της ανταγωνιστικότητας, προβάλλεται, ως αξία, η συνεργατική μάθηση, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών (Wehbi, 2011· Hargreaves, 1994· Πουρκός, 2000· Ματσαγγούρας, 2009).

Ωστόσο, η απόφαση αξιοποίησης των εναλλακτικών μεθόδων, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καταγράφει αρνητικές διαστάσεις, που δύνανται να συνοψιστούν στις εξής: αδυναμία προγραμματισμού του χρόνου (σχολικού και προσωπικού), ανάγκη προγραμματισμού και οργάνωσης της ύλης, αναντιστοιχία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, απαιτήσεις ως προς την προετοιμασία, ανασφάλεια ως προς την αποτελεσματικότητα, έλλειψη κατάλληλων υποδομών.

Σε σχέση με το κίνητρο διαφοροποίησης από την παραδοσιακή διδασκαλία και αξιοποίησης των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως ερευνητές. Διέγνωσαν την εκπαιδευτική ανάγκη. Η παρατήρηση της σχολικής πραγματικότητας και η ανάγκη μεταβολής των όρων πρόσληψης του μαθήματος οδήγησαν στον πειραματισμό. Έχοντας διακρίνει την παθογένεια της υπάρχουσας διδακτικής μεθοδολογίας, αξιοποίησαν τις Τέχνες, με στόχο την πρόκληση του ενδιαφέροντος μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης και τη συναισθηματική υποκίνηση. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα το μοντέλο είναι νοησιαρχικό, η σωματικότητα αγνοείται και η συναισθηματική διάσταση παραγκωνίζεται. Η διδασκαλία με τις Τέχνες δύναται να λειτουργήσει ως μέσο επανένταξης των μαθητών που είχαν αποκλειστεί από την παραδοσιακή διδασκαλία (Todorov, 2013· Φρυδάκη – Πάνος, 2004· Αθανασόπουλος, 1994· Βλαχοδήμος, 2009· Μουντάνου, 2015).

Ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα που προκύπτει από τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής με τα αποτελέσματα της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι στην ποσοτική έρευνα η ανάγκη ανανέωσης της διδακτικής μεθοδολογίας εκφράζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ομοφωνία καταγράφεται και ως προς τη σύνδεση των εναλλακτικών διδασκαλιών με ευχάριστα συναισθήματα. Διαφοροποίηση, όμως, καταγράφεται μεταξύ των ομάδων, παραδοσιακής και εναλλακτικής, ως προς τα δυσάρεστα συναισθήματα. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός των εναλλακτικών μεθόδων δεν θεωρεί ότι η χρήση των εναλλακτικών μεθόδων είναι αγχωτική ή πιεστική· αντίθετα, ένα μεγάλο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της παραδοσιακής μεθόδου, θεωρεί την εισαγωγή νέων μεθόδων αγχωτική και πιεστική. Στη συνείδηση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών της ομάδας που διδάσκει με την παραδοσιακή μέθοδο ενυπάρχει ο φόβος και η άγνοια προς το καινούργιο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση συνεισφέρει στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η λήψη της απόφασης για διαφοροποιημένη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, διδασκαλία, με αξιοποίηση των Τεχνών προϋποθέτει την αίσθηση της γνωστικής και διδακτικής ετοιμότητας, για τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση της διδασκαλίας. Το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο,

καθώς και οι γνώσεις της Διδακτικής Μεθοδολογίας, κατατίθενται ως σημαντικά εφόδια. Επιπλέον, στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας συνεισφέρει η παρακολούθηση επιμορφώσεων και σεμιναρίων, καθώς και η προσωπική ενασχόληση με τις Τέχνες. Ωστόσο, ως το πιο σημαντικό στοιχείο στην απόφαση διαφοροποίησης καταγράφεται, στα αποτελέσματα της έρευνας, η ανάγκη ανανέωσης, η επιθυμία επένδυσης προσωπικού χρόνου, η διάθεση πειραματισμού, καθώς και η πίστη στην παιδευτική αξία της μεθόδου αυτής (Concoran, 1987· Fowler, 1996· Hargreaves, 1994· Ματσαγγούρας, 2005· Φρυδάκη, 2006).

Στη διερεύνηση της σχέσης των μαθητών με τις Τέχνες, τα αποτελέσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι Τέχνες με υψηλή αρέσκεια από τους νέους είναι η Μουσική και ο Κινηματογράφος. Οι Τέχνες, δηλαδή, που συνδέονται με την άμεση πρόσληψη με τις αισθήσεις, ακοή, όραση και τη συναισθηματική υποβολή, καθώς και τα σύγχρονα μέσα τεχνολογίας, έχουν εδραιωμένη σχέση με τους μαθητές και εκτός σχολείου, και η σχέση αυτή δεν παρουσιάζει στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τελευταία στην προτίμηση των μαθητών βρίσκεται η Λογοτεχνία. Η θέση της Λογοτεχνίας δεν αλλάζει ως προς την ταξινόμηση, ανάμεσα στις ομάδες, διαφοροποιείται όμως σημαντικά το ποσοστό αρέσκειας. Μια διερεύνηση των αιτιών σχετικά με τη χαμηλή θέση που λαμβάνει η Λογοτεχνία στις προτίμησεις των μαθητών θα μπορούσε να συμπεριλάβει πολλαπλούς παράγοντες γι' αυτήν την τοποθέτηση. Αρχικά, οι γνωστικές απαιτήσεις που εγείρει η ανάγνωση του γραπτού λόγου προϋποθέτουν εκπαίδευση και μύηση, ώστε να καταστεί δυνατή η κατανόηση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η απόλαυση εξαρτάται από σύνθετες διανοητικές και συναισθηματικές προσλαμβάνουσες και ένα καλλιεργημένο ορίζοντα προσδοκιών. Ως αιτία, επίσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί το ότι η Λογοτεχνία εκλαμβάνεται ως σχολικό μάθημα και όχι ως Τέχνη.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεισφορά των Τεχνών στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Στις πεποιθήσεις σχετικά με τη συνεισφορά των Τεχνών στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, η κατάταξη παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από αυτήν της αρέσκειας. Η κατάταξη των Τεχνών σε σχέση με τη συνεισφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με φθίνουσα σειρά είναι: Θέατρο,

Κινηματογράφος, Μουσική, Ζωγραφική. Η ανεύρεση συσχετισμών ανάμεσα στο Θέατρο και στον Κινηματογράφο (στις πρώτες θέσεις) και στη Λογοτεχνία, αποδίδεται στην ύπαρξη γραπτού κειμένου (λόγου), της κοινής δηλαδή γλώσσας, και στα τρία είδη. Σε αντίστοιχη ερώτηση, η ταξινόμηση που δημιουργείται στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη με αυτή των μαθητών. Την πρώτη θέση, δηλαδή, κατέχει το Θέατρο, τη δεύτερη ο Κινηματογράφος, την τρίτη η Ζωγραφική και την τελευταία η Μουσική. Είναι σαφές ότι στην περίπτωση του Θεάτρου και του Κινηματογράφου, το κοινό μέσο, η γλώσσα και η ύπαρξη κειμένου υποβάλλουν την απάντηση.

11.1.2.2. Αντιλήψεις – στάσεις μετά τη διδασκαλία

Η πρόσληψη της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών διερευνήθηκε πολύπλευρα και πολυμεθοδικά. Η ποσοτική μέθοδος διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μονοπαραγοντικά, σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (απόλαυση από το μάθημα, κατανόηση, επιθυμία επανάληψης κ.τ.λ.), και πολυπαραγοντικά σε σχέση με τρία χαρακτηριστικά (απόλαυση, κατανόηση, επιθυμία επανάληψης). Η ποιοτική μέθοδος διερεύνησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τις Τέχνες και την πρόσληψη των μαθητών.

Βασικό χαρακτηριστικό της μονοπαραγοντικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων ήταν η θετική αποτίμηση για όλα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διεξαγωγή του μαθήματος της Λογοτεχνίας (ευχαρίστηση, κατανόηση, συγκέντρωση, ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, συνεργασία της τάξης, θετικό κλίμα τάξης, στάση του καθηγητή, δημιουργικότητα, φιλαναγνωσία, επιθυμία επανάληψης). Τα ποσοστά ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα στους μαθητές της εναλλακτικής διδασκαλίας, σε σχέση με τους μαθητές της παραδοσιακής. Αν και το αποτέλεσμα αξιολογείται θετικά ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και είναι δηλωτικό της θετικής στάσης προς τις Τέχνες, ενδέχεται να καταγράφεται επέκταση των θετικών χαρακτηριστικών από κάποιους παράγοντες σε όλους τους παράγοντες (Φίλιας, 1977).

Αντίστοιχα θετικά, αλλά όχι καθολικά, καταγράφονται τα αποτελέσματα στην ποσοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα

περισσότερα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Όμως, δεν διαφοροποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά: η κατανόηση του κειμένου, η αποτελεσματική συνεργασία και η δημιουργικότητα. Επιπροσθέτως, η εφαρμογή των πολυμεταβλητών αναλύσεων έδειξε ότι η εναλλακτική μέθοδος επηρεάζει θετικά την ανάγκη για επανάληψη του μαθήματος, την ευχαρίστηση από το μάθημα, ενώ δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στην κατανόηση του μαθήματος σε σχέση με την ομάδα της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Η έλλειψη διαφοροποίησης από την παραδοσιακή διδασκαλία, ως προς την κατανόηση, είναι ενδεικτική της στόχευσης της παραδοσιακής μεθόδου στο γνωσιοκεντρικό μοντέλο. Η παραδοσιακή διδασκαλία, δηλαδή, γνωστικά πετυχαίνει τον στόχο της, δε δημιουργεί, όμως, θετικά συναισθήματα σε ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών. Η διδασκαλία με τις Τέχνες πετυχαίνει τη σύνθεση των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ενώ, δηλαδή, είναι ευχάριστη και επιθυμητή, δεν υστερεί στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Το αποτέλεσμα αυτό συνδέεται με τη διττή απευθυντικότητα της Τέχνης: στη νόηση και στο συναίσθημα. Η ολιστική καλλιέργεια που προσφέρει συνιστά την απάντηση στον σύγχρονο κατακερματισμό και στον μονόπλευρο ορθολογισμό (Fowler, 1996· Gardner, 2008· Eisner, 2002· Efland, 2002· Πουρκός, 2000).

Στην πολυμεταβλητή ανάλυση, ως σημαντική μεταβλητή αναδείχθηκε, από τους μαθητές, «η στάση του καθηγητή», που αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο και για τα τρία μελετώμενα χαρακτηριστικά (ευχαρίστηση, κατανόηση, επιθυμία επανάληψης μεθόδου) και καταγράφεται, ως στοιχείο καθοριστικό, για την πρόκληση ενδιαφέροντος για το μάθημα. Η αξία του ερευνητικού ευρήματος τοποθετείται στο γεγονός ότι ακόμη και σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις – που συνδέονται με την περιστολή της θέσης αυθεντίας του εκπαιδευτικού του νεωτερικού μοντέλου - η θέση, η στάση και ο ρόλος του καθηγητή αναδεικνύονται ως στοιχεία καθοριστικά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999· Φρυδάκη, 2015).
Η οργανική ενσωμάτωση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας φαίνεται να φέρει σημαντικά οφέλη, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Ως βραχυπρόθεσμα οφέλη, εκτός από την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος,

καταγράφονται η απόλαυση της διεξαγωγής του μαθήματος, η αναγέννηση του ενδιαφέροντος για το μάθημα, η σύνδεση των γνωστικών λειτουργιών με τις συναισθηματικές λειτουργίες, μέσω της βιωματικής μάθησης, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, η συνεργασία, η αυξημένη συμμετοχή, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία και η ολιστική μάθηση. Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση αντιμετωπίζει τον μαθητή ως «όλον», που συνίσταται από ψυχή, σώμα, πνεύμα, τοποθετεί το μάθημα στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική και τεχνολογική πραγματικότητα, και κατ' αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο, στη συνείδηση του μαθητή, συνδέεται με το βίωμα και την απόλαυση (Kress van Leeuwen, 2006· Efland, 2002· Robinson, 1999· Πουρκός, 2011· Φρυδάκη, 2003).

Ως μακρόχρονα αποτελέσματα καταγράφονται: η παραμονή της γνώσης στον χρόνο και η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη ζωή, η αλλαγή της στάσης προς τη γνώση, καθώς και της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Η αναζήτηση της γνώσης μετουσιώνεται σε στάση ζωής και μεταφέρεται στην καθημερινότητα, έξω από τη σχολική αίθουσα. Η φιλαναγνωσία στρέφεται προς όλα τα κείμενα, διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει κάθε είδους καλλιτεχνικό ερέθισμα ως μέσο υποκίνησης της φαντασίας και της έρευνας. Η πολλαπλή ανάγνωση και η κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα διαμορφώνει την εναλλακτική ματιά. Ιδιαίτερα σημαντικά κρίνονται τα αποτελέσματα που συνδέονται με την επίδραση της διδασκαλίας στη διαμόρφωση μιας μελλοντικής στάσης απέναντι στη Λογοτεχνία, στη γνώση και γενικότερα στη συγκρότηση του εαυτού (Dewey, 2001· Fowler, 1996, Eisner, 2002· Efland, 2002· Πουρκός, 2011· Κόκκος, 2011)

Η επιθυμία επανάληψης της μεθόδου καταγράφεται από όλους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την αναγνώριση της αποτελεσματικότητάς της. Στην ποιοτική έρευνα δηλώνονται τα αίτια: ο ενθουσιασμός των μαθητών λειτουργεί ως ενδυνάμωση και ανατροφοδότηση και ενισχύει τον εκπαιδευτικό στην απόφασή του. Η παρατήρηση της αλλαγής στη στάση των μαθητών, η υψηλή συμμετοχικότητα, η ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών με αποκλίνουσα νοημοσύνη, το πιεστικό αίτημα της επανάληψης από τους ίδιους τους μαθητές, η διάχυση στη σχολική κοινότητα, ως καλή πρακτική, καταγράφονται ως

τα σημαντικότερα κίνητρα επανάληψης της μεθόδου. Οι Τέχνες εισάγουν τους μαθητές στο παιχνίδι της μάθησης εθελοντικά (Fowler, 1996· Robison, 1990· Πουρκός, 2000).

Η αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλλαγή στη στάση απέναντι στις Τέχνες. Οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τη διαφοροποίηση στον τρόπο πρόσληψης των Τεχνών, καθώς και στην ανατροπή ή τον μετασχηματισμό των υπαρχόντων σχημάτων, σχετικά με τον ρόλο και τη λειτουργία της Τέχνης. Αρχικά, το βασικό επιχείρημα εισαγωγής των Τεχνών είναι ότι κάθε Τέχνη δεν θεάται ως περιχαρακωμένο μάθημα, αλλά συνομιλεί με τα άλλα κείμενα και με τους μαθητές. Το κάθε κείμενο αποτελεί το έναυσμα ενός διακαλλιτεχνικού διαλόγου που υπονομεύει την ύπαρξη μίας και μόνο ερμηνείας. Η συνομιλία των κειμένων δημιουργούσε νέες επικοινωνιακές συνθήκες (Bakhtin, 2012α· Goodman, 2005· Gardner, 2008).

Στον νέο αυτό διακαλλιτεχνικό χώρο διαλογικότητας αίρονται οι προκαταλήψεις ότι η Τέχνη δεν είναι για όλους, η «φωνή» του κάθε μαθητή διαθέτει την ίδια ισχύ (Bakhtin, 1981). Οι μαθητές γίνονται πιο ευαίσθητοι σε θέματα Τέχνης ή αλλάζει ο τρόπος θέασης των κοινωνικών προβλημάτων και της φυσικοποίησης της κοινωνικής αδικίας, μέσα από τον «φακό» της καλλιτεχνικής θέασης (Kalantzis & Cope, 1993· Κατσαρού, 2011). Η καλλιτεχνική ματιά είναι κριτική και επαναναδομητική. Οι Τέχνες συνδέονται με την αντίσταση στον κομφορμισμό, την «ανοιχτότητα» στην προσέγγιση και την αποδοχή του διαφορετικού και του απρόβλεπτου, στοιχεία ιδιαίτερα πολύτιμα για τις σύγχρονες κοινωνίες της μετανεωτερικότητας.

Στον αναστοχασμό τους, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις νέες απαιτήσεις και τα προβλήματα που συνδέονται με τη διαφοροποίηση της μεθόδου. Τα προβλήματα, που καταγράφονται σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία είναι η απώλεια χρόνου, οι νέες απαιτήσεις από τη διαδικασία, η σύγχυση που δύναται να επιφέρει ο ελεύθερος σχεδιασμός, η ανυπαρξία κατάλληλης υποδομής στο σχολείο, η ενδεχόμενη έλλειψη ενίσχυσης από τη διεύθυνση, η αναντιστοιχία με το αναλυτικό πρόγραμμα, η αδυναμία μεταβίβασης

συγκεκριμένης γνωστικής «ύλης» και ο κίνδυνος απώλειας σύνδεσης με την εκπαιδευτική διαδικασία (Robinson, 1999). Τέλος, πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι τα προβλήματα αυτά καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν με παραδοσιακή μέθοδο. Για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν υιοθετήσει τις εναλλακτικές μεθόδους, τα προβλήματα είναι διαχειρίσιμα και δεν λειτουργούν αποτρεπτικά.

11.1.2.3. Κριτική ανάγνωση των συμπερασμάτων

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα εξήχθησαν από τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας όσον αφορά: α) στην προβληματική της έννοιας του χρόνου, β) στην ανάγκη σύνθεσης των μεθόδων, γ) στη σημαίνουσα θέση του εκπαιδευτικού, δ) στην ανάγκη καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ε) στην επενέργεια της Τέχνης της Μουσικής στο ασυνείδητο, στ) στην αναζήτηση του ιδεολογικού υπόβαθρου της αξιοποίησης των Τεχνών στις αναγνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα στις φιλοσοφικές έννοιες του Bakhtin.

α) Ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα αναδύεται ως προς την αντιφατική σχέση του παράγοντα «χρόνος» με τα είδη της διδασκαλίας. Ο «χρόνος» σε πρώτο επίπεδο, στον βραχύχρονο σχεδιασμό της εναλλακτικής δράσης, εμφανίζεται ως έννοια προβληματική. Κοινή παραδοχή αποτελεί πως η αδυναμία του προσδιορισμού του, η υπερβολική δαπάνη του στην προετοιμασία και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η δυσχέρεια στη δυνατότητα καθορισμού ορίων αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη λήψη απόφασης σχεδιασμού μιας εναλλακτικής διδασκαλίας. Ωστόσο, στην καταγραφή των θετικών επιπτώσεων της διδασκαλίας με τις Τέχνες, μια από τις πιο σημαντικές αναφορές είναι ότι η διδασκαλία έχει μακροπρόθεσμα οφέλη. Αντίθετα, στην παραδοσιακή διδασκαλία, αν και η γνώση αποκτάται γρήγορα και άμεσα, καταγράφει βραχυπρόθεσμα οφέλη. Επειδή οι εναλλακτικές διδασκαλίες δομούνται πάνω στο βίωμα, στην απόκτηση γνωστικών εμπειριών και εμπειριών ζωής, αυτές οι γνώσεις ενσωματώνονται και αποτελούν συστατικό στοιχείο του εαυτού.

Το διδακτικό μοντέλο της διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών στοχεύει στην «εις βάθος χρόνου» καλλιέργεια της κουλτούρας του αναγνώστη, στη δημιουργία μιας υποκειμενικότητας με πολιτισμικές προσλαμβάνουσες, που να είναι σε θέση

να «αναγιγνώσκει» τις γλώσσες των Τεχνών. Η στόχευση αυτή δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί στον περιοριστικό χρόνο της μίας διδακτικής ώρας, καθώς δεν αποτελεί στατική διαδικασία αλλά δυναμική, που αφορά στην «κατασκευή» του εαυτού από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι την ακαδημαϊκή. Υπό αυτήν την έννοια, οι εναλλακτικές διδασκαλίες, επιδεικνύοντας σχετική ευελιξία ως προς τα χρονικά πλαίσια και όρια, «υπηρετούν» τη μετατόπιση της διδασκαλίας από τη διδασκαλία του κειμένου στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας του μαθητή (Bakhtin, 1984· Vygotsky,2000· Hermans, 2013).

β) Η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία με την παραδοσιακή μέθοδο είχε δημιουργήσει την ερευνητική αναμονή της απόρριψης της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τα ευρήματα, όμως, έδειξαν την αναγνώριση πολλών θετικών χαρακτηριστικών και στην παραδοσιακή διδασκαλία, όπως την κατανόηση των κειμένων, τη συστηματική καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου, τη σύνδεση και την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Η σύνθεση των δύο διδακτικών μεθοδολογιών δύναται να αξιοποιήσει τα θετικά στοιχεία και των δύο μεθόδων. Από την παραδοσιακή διδασκαλία, δύναται να αξιοποιηθεί το στοιχείο της μετάδοσης πληροφοριών και της ανάλυσης, και από τις εναλλακτικές διδασκαλίες η δυνατότητα που παρέχει για διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενεργή εμπλοκή του μαθητή, αξιοποίηση του βιώματος, πλαισιοθετημένη διδασκαλία και τη δημιουργία πολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης.

γ) Παρά το γεγονός ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι αποτελούν μαθητοκεντρικές μεθόδους και θα μπορούσαν να καταγράψουν την τάση για υπονόμευση της θέσης του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν κατέγραψαν την αίσθηση παραγκωνισμού του ρόλου του. Αντιθέτως, καταγράφεται η αίσθηση της ενδυνάμωσης και της συγκρότησης μιας πιο ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας. Οι μαθητές «αναζητούν» τον δάσκαλο στην παρουσίαση της νέας γνώσης, στην ερμηνεία και στην επεξήγηση δυσνόητων εννοιών και ενοτήτων. Στη διαδικασία αυτή οι μαθητές ενισχύουν τον εκπαιδευτικό, και δεν καταγράφεται η συγκρουσιακή διαφοροποίηση ρόλων. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από αυτές τις δράσεις, αυτονομείται και αναλαμβάνει την ευθύνη απέναντι στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του μαθήματος.

δ) Αν και στον ερευνητικό σχεδιασμό, η μεταβλητή «δημιουργικότητα» δημιουργούσε την αναμονή σύνδεσης με την εναλλακτική διδασκαλία και τη διδασκαλία με τις Τέχνες, τα αποτελέσματα έδειξαν μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες των φιλολόγων. Στη μεταβλητή αυτή, καταγράφηκε χαμηλό ποσοστό και στις δύο μεθόδους. Το γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί ως συνέπεια της φύσης του ίδιου του χαρακτηριστικού. Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό που καλλιεργείται, ως αποτέλεσμα μίας διδασκαλίας, μιας διδακτικής παρέμβασης. Βέβαια, στα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου καταγράφηκε η δημιουργική κίνηση των μαθητών με την έννοια της απόκλισης από τη σύμβαση και της αναζήτησης νέων τρόπων και μορφών. Ωστόσο η εγκατάλειψη των παγιωμένων σχημάτων και η αναδομητική στάση προς τα φαινόμενα είναι αποτέλεσμα μακρόχρονου σχεδιασμού.

ε) Σχετικά με τον υπόρρητο τρόπο που λειτουργεί η Τέχνη στη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού υπόβαθρου για την πρόσληψη της γνώσης, εξάγεται ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα σε σχέση με την επίδραση της κάθε Τέχνης. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, διαφοροποίηση στον παράγοντα που διερευνούσε τη συνεισφορά του κάθε είδους της Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μετά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας με τις Τέχνες. Σε αυτήν την περίπτωση, τη μεγαλύτερη επίδραση στον παράγοντα «Τέχνη – σύνδεση με τη Λογοτεχνία» εμφάνισε η Μουσική, αποτέλεσμα που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η υψηλή αρέσκεια για τη Μουσική και το συναισθηματικό περιβάλλον υποβολής που δημιουργεί η Τέχνη αυτή, διαθέτουν τη δύναμη να επιφέρουν αλλαγή στη γνωστική αντίληψη.

στ) Η νέα κατεύθυνση που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδέεται με τη μετάθεση της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου στο υποκείμενο της πρόσληψης, και σχετίζεται με τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, που θεματοποιούν την κατασκευή του κειμένου εντός της προσλαμβάνουσας συνείδησης του αναγνώστη. Ο εκπαιδευτικός, στοχεύοντας στη δεκτικότητα του μαθητή και στην εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία, διαισθητικά κατευθύνει τη διδακτική του, σύμφωνα με τις λογοτεχνικές θεωρίες, στον αναγνώστη. Εισάγοντας τις Τέχνες στη σχολική τάξη και προκαλώντας την

ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, «απευθύνει», κατά τον όρο του Bakhtin, τη διδασκαλία του στον μαθητή, που την υποδέχεται, και ταυτόχρονα, με τη δημιουργία του διακαλλιτεχνικού «συγκείμενου», δημιουργείται το κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον πρόσληψης της νέας γνώσης (Jauss, 1970· Iser, 1980, 2014· Bakhtin, 2008· Kubli, 2005).

Το διακαλλιτεχνικό συγκείμενο συνιστά ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που παρέχει τη δυνατότητα της πολλαπλής ανάγνωσης και της καλλιέργειας της εναλλακτικής ματιάς. Είναι ένα «ανοιχτό σύστημα» συνομιλίας κειμένων, που αντιστρατεύεται την ενιαία ερμηνεία, την ύπαρξη ιεραρχικών σχέσεων και τη μονολογική μετάδοση της γνώσης.

Το ιδεολογικό υπόβαθρο του διαλογικού-πολιτισμικού αυτού πλαισίου μπορεί να εντοπιστεί, τόσο οντολογικά όσο και δομικά, στις θεωρητικές έννοιες του Bakhtin, για τη «διαλογικότητα», την «απευθυντικότητα», την «πολυφωνία», και το «καρναβαλικό στοιχείο». Η διδασκαλία, δηλαδή, του λογοτεχνικού κειμένου «κατασκευάζεται» ως επικοινωνιακή πράξη κειμένων αισθητικής του παρελθόντος, του παρόντος, των ανθρώπων, του πλαισίου (Καρατσινίδου, 2001). Οι μαθητές καλούνται στον διάλογο αυτό να αρθρώσουν τη δική τους «φωνή» ισότιμα. Μέσα από τη συνομιλία με διαφορετικά είδη, τα νοήματα εμπλουτίζονται, διευρύνονται, αναγεννιούνται (Κιουρτσάκης, 2015). Η δυναμική της πολυφωνίας αποδεικνύει την πολλαπλότητα της θέασης και την αξία της κάθε «φωνής», η οποία δύναται να ανατρέψει τις υπάρχουσες ιεραρχικές δομές. Η ανατροπή αυτή συνδέεται με το «καρναβαλικό στοιχείο» στην εκπαίδευση, το στοιχείο του απρόβλεπτου, της παιγνιώδους στάσης και απόλαυσης απέναντι στη διερεύνηση και στην κατασκευή της νέας γνώσης.

11.2. Περιορισμοί

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εμπεριέχει μια διδακτική πρόταση, την αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ωστόσο παρουσιάζει περιορισμούς και ως προς τη δυνατότητα διδακτικής εφαρμογής της πρότασης και ως προς την ερευνητική διαδικασία.

11.2.1. Περιορισμοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της διδακτικής πρότασης

Τα οφέλη από την εισαγωγή των εναλλακτικών διδασκαλιών είναι πολλαπλά, ωστόσο καταγράφονται ανασταλτικοί παράγοντες για την πλήρη ενσωμάτωση και αξιοποίησή τους.

Οι εναλλακτικές διδασκαλίες αναφέρονται σε μια διαφορετική φιλοσοφία οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος, που προϋποθέτει διαφοροποιημένη θέαση της δομής ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη στιγμή που το σύστημα είναι εξεταστικοκεντρικό, και που η γνώση αντιμετωπίζεται εργαλειακά και η στόχευση τοποθετείται στην επίδοση και στην απόδοση, η υιοθέτηση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας διαφαίνεται προβληματική, καθώς οι αρχές της βρίσκονται σε σύγκρουση με τη στοχοθεσία του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος. Επιπροσθέτως, η αυτονομία του εκπαιδευτικού σημαίνει την ανάληψη της επαγγελματικής ευθύνης, ως προς την οργάνωση και τη διδασκαλία του μαθήματος και συνδέεται με την «κατασκευή» μιας διαφορετικού είδους επαγγελματικής ταυτότητας. Ο σχεδιασμός, δηλαδή, και η πραγμάτωση εναλλακτικών διδασκαλιών προϋποθέτουν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες διαχείρισης της τάξης καθώς και αίσθηση γνωστικής και διδακτικής ετοιμότητας.

Η εφαρμογή της διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών συνδέεται επίσης με μια ομάδα προβλημάτων ενσωμάτωσης στο σχολικό πρόγραμμα. Στην κατηγορία αυτή ως μέγιστο πρόβλημα καταγράφεται η διαχείριση του χρόνου. Ο χρόνος συνιστά πρόβλημα αρχικά ως προς την οργάνωση του μαθήματος, καθώς αυτό δεν διεκπεραιώνεται σύμφωνα με κάποιο προγραμματισμό, αλλά εξελίσσεται δυναμικά. Επομένως, ελλοχεύει ο κίνδυνος του αποπροσανατολισμού και της αναποτελεσματικότητας. Σε σχέση με την προβληματική του χρόνου, κατατίθεται και το πρόβλημα της ανάγκης αφιέρωσης προσωπικού χρόνου των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία της διδασκαλίας. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας και οι

απαιτήσεις αυτοδιαχείρισης δημιουργούν συνθήκες πίεσης και ανάγκη υπέρβασης των προσωπικών ορίων.

Αλλαγές απαιτούνται και στον χώρο του σχολείου, ως προς την υποδομή και την παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ανυπαρξία ειδικών χώρων, όπως Βιβλιοθήκες, εργαστήρια, αίθουσες Λογοτεχνίας ή Εικαστικών ή Μουσικής αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Τέλος, καταγράφεται η άποψη σχετικά με την απαξίωση της γνώσης στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η γνώση δεν θεωρείται ιδανικό, τρόπος αλλαγής του εαυτού και μέσο διαμόρφωσης μιας επιθυμητής πραγματικότητας. Σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η γνώση είναι απαξιωμένη, η μέθοδος διδασκαλίας συνεισφέρει στην ελκυστική πρόσληψη του μαθήματος αλλά δεν διαφοροποιεί τη στάση απέναντι στο αντικείμενο.

11.2.2. Περιορισμοί ως προς την ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, περιορισμό αποτέλεσε, σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία, η ανάγκη ύπαρξης αυτονομίας του εκπαιδευτικού κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και η ανάγκη πλαισιοθετημενης διδασκαλίας, που είχαν ως αποτέλεσμα την αδυναμία σχεδιασμού πειραματικής έρευνας, στην οποία οι μεταβλητές να δύνανται να ελεγχθούν. Η έρευνα που σχεδιάστηκε ήταν η διερευνητική - περιγραφική, με στόχευση την περιγραφή μιας υπάρχουσας κατάστασης και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πρότασης, μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων· όμως δεν ανήκει στις επαγωγικές μεθόδους. Η πρόταση δεν εμπεριέχει τη δυνατότητα της επαναληψιμότητας, καθώς κάθε διδασκαλία είναι μοναδική, πλαισιοθετημένη και καθορίζεται από το μαθητικό συγκείμενο.

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά στο είδος της δειγματοληψίας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε «δείγμα σκοπιμότητας», δείγμα, δηλαδή, που θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 172). [26] Το είδος αυτό της δειγματοληψίας δεν ανήκει στο είδος της δειγματοληψίας με πιθανότητα, αλλά

[26] (http://research-methodology.net/sampling-in-primary-data-collection/purposive-sampling/).

βασίζεται στις επιλογές του ερευνητή. Τέτοιου είδους δειγματοληψία συνήθως παρουσιάζει μειονεκτήματα όπως: την ευπάθεια σε λάθη, την υψηλή μεροληψία (bias), το χαμηλό επίπεδο αξιοπιστίας (reliability) και την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Αρχικά σε σχέση με την ποσοτική έρευνα, αδυναμία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι το δείγμα έχει ληφθεί από έναν νομό της Κρήτης (Ηράκλειο). Λόγω του συγκεκριμένου χωρικού περιορισμού, τα αποτελέσματα ενδεχομένως να φέρουν χαρακτηριστικά από το ευρύτερο πολιτιστικό συγκείμενο.

Ως προς την κατασκευή του ερωτηματολογίου, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι ορισμένες εννοιολογικές διαφορές π.χ. μεταξύ του καθοδηγητικού και του φιλικού καθηγητή, ενδεχομένως, να μην έγιναν απόλυτα κατανοητές, κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα – μαθητές – ενδεχομένως να μην ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν τη διαφορά μεταξύ συνεργασίας, συμμετοχής ή θετικού κλίματος τάξης.

Ως προς την ποιοτική έρευνα, ως αδυναμία θα μπορούσε να εκληφθεί το γεγονός ότι δεν ακούστηκαν «οι φωνές» των μαθητών, αλλά μόνο των εκπαιδευτικών. Συνολική αποτύπωση της αποτελεσματικότητας της εναλλακτικής διδασκαλίας θα μπορούσε να αποδοθεί σε σχέση με την πρόσληψη της διδασκαλίας, από τους ίδιους τους μαθητές.

11.3. Προτάσεις

Η διδακτική πρόταση συνομιλίας του λογοτεχνικού κειμένου με τις άλλες Τέχνες αποτελεί μια καινοτόμο εναλλακτική διδακτική πρόταση, που τοποθετεί τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε ένα νέο διδακτικό συγκείμενο, σε ένα πλαίσιο συνομιλίας με τις άλλες Τέχνες. Η θέαση της Λογοτεχνίας ως γλώσσας της Τέχνης αποτελεί ολιστική στροφή στη φιλοσοφία θέασης και διδασκαλίας του αντικειμένου. Η μετατόπιση αυτή είναι φυσικό να προϋποθέτει αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και να διανοίγει νέους δρόμους στην έρευνα.

11.3.1. Προτάσεις ως προς τη διδακτική της Λογοτεχνίας

Η πρόταση εισηγείται τη διδακτική αξιοποίηση της θέσης που αντιμετωπίζει τη Λογοτεχνία ως γλώσσα της Τέχνης, η οποία την τοποθετεί σε διάλογο με τις άλλες Τέχνες-«γλώσσες» (Goodman, 2005). Η διακαλλιτεχνική αυτή προσέγγιση προτείνει μιαν άλλη κουλτούρα ανάγνωσης, καθώς η φιλαναγνωσία αναδεικνύεται ως η ενεργητική στάση του αναγνώστη προς όλα τα «κείμενα» της Τέχνης, διευρύνοντας την έννοια της «διακειμενικότητας» στα κείμενα όλων των ειδών της Τέχνης (Φρυδάκη, 2003: 159). Το «κείμενο», κατ' αυτόν τον τρόπο, αποσπάται από τη μοναχικότητα του και τοποθετείται σε έναν χώρο ενιαίο, στον οποίο ανήκουν και τα άλλα αισθητικά κείμενα [Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά] (Fowler, 1996, Bakhtin, 2000).

Ουσιαστική ένταξη των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία για όλα τα μαθήματα. Οι Τέχνες δύνανται να αξιοποιηθούν δημιουργικά, σε όλα τα μαθήματα, καθώς αποτελούν «φακούς» θέασης της πραγματικότητας, που διδάσκουν την εναλλατική ματιά και παρέχουν ένα μοντέλο σύνδεσης του μαθητή με το προσωπικό του έργο, διδάσκουν την αγάπη και τη δέσμευση με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Siegesmund, 1998). Η σύνδεση της γνώσης με το βίωμα και το συναίσθημα δημιουργεί ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης, που σέβεται την υποκειμενικότητα και τις εμπειρίες του μαθητή. Ένα περιβάλλον, που αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις, δημιουργεί κίνητρα για συμμετοχή και ενεργοποίηση (Fowler, 1996· Robinson, 1999· Efland, 2002· Eisner, 2002· Πουρκός, 2008).

Η πρόταση δεν εισηγείται την αξιοποίηση των Τεχνών, ως ένα μονολογικό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά εισηγείται τη σύνθεση των μεθόδων. Όπως φάνηκε και από την έρευνα πεδίου, η παραδοσιακή διδασκαλία διαθέτει ισχυρά στοιχεία, που δύνανται να αξιοποιηθούν σε ένα συνθετικό - διαλογικό μοντέλο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Το νέο εναλλακτικό μαθητοκεντρικό, πολυφωνικό μοντέλο εισηγείται τη στροφή στις «φωνές» των μαθητών και τη συγκατασκευή της γνώσης με την ενεργή αλληλεπίδραση του κειμένου, των Τεχνών, των μαθητών, του εκπαιδευτικού, του συγκειμένου (Bakhtin, 2000· Shulman, 1986).

Η πρόταση εισηγείται την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική τάξη, καθώς η στόχευση τοποθετείται στην περιστολή του ατομικισμού, μέσα από τη συγκρότηση αναγνωστικών κοινοτήτων, κοινοτήτων μελέτης. Μέσα από τη διερεύνηση ενός κοινού θέματος ή μέσα στο πλαίσιο δημιουργίας, με την αξιοποίηση κάποιας Τέχνης, δύνανται να δημιουργηθούν ομάδες για την εκπόνηση κάποιου project, όπως γύρισμα μιας ταινίας, δραματοποίηση κειμένου, μελοποίηση, ή δημιουργία ενός εικαστικού έργου.

Η πρόταση εισηγείται την αυτονομία του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό του διδακτικού περιβάλλοντος. Για να καταστεί δυνατή η αυτονομία, απαραίτητη είναι η ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, καθώς και η αίσθηση διδακτικής ετοιμότητας (Φρυδάκη, 2015). Η ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα «κατασκευάζεται» μέσα από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με επιμορφώσεις, παρακολούθηση σεμιναρίων, βιβλιογραφική ενημέρωση, σχετικά με τις σύγχρονες επιστημονικές – παιδαγωγικές εξελίξεις (Flanders,1970· Hangreaves, 1994, Παπαναούμ, 2005).

Απαραίτητη, για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του φιλολόγου, αναφαίνεται η εκπαίδευση, η επιμόρφωση σε σχέση με τις Τέχνες, ώστε να υπάρχει το κατάλληλο συγκείμενο τοποθέτησης της διδασκαλίας του. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να οργανώσει επιμορφωτικά προγράμματα, με συνδετικό άξονα τη συνομιλία των Τεχνών με ξεχωριστά επιστημονικά πεδία (ανθρωπιστικές επιστήμες- φυσικές επιστήμες). Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που είχε σχεδιαστεί το 2011, περιελάμβανε επιμορφωτικό υλικό με αξιοποίηση των Τεχνών, όμως ποτέ δεν συνάντησε τον χώρο της εκπαίδευσης.

http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf

Στην επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., που διενεργείται από το 2017 και συνεχίζεται το 2018, οι θεωρητικές επιστήμες συνομιλούν με τα καλλιτεχνικά.

Δημιουργία μιας τράπεζας κειμένων από το ΙΕΠ ή το Υπουργείο Παιδείας για τους εκπαιδευτικούς, όπου θα προτείνονται κείμενα ειδολογικής και υφολογικής ποικιλίας, με αντίστοιχα έργα–"κείμενα" άλλων Τεχνών. Παράλληλα, θα δημιουργούνται δίκτυα "συνομιλίας Τεχνών," στα οποία εκπαιδευτικοί - διδάσκοντες καλλιτεχνικά μαθήματα και φιλόλογοι θα δημιουργούν "τράπεζα θεμάτων," η οποία θα εμπεριέχει προτάσεις συν-αναγνώσεων έργων. Τα δίκτυα μπορεί να περιλαμβάνουν έναν ορισμένο αριθμό σχολείων και να είναι κλειστά, τοπικά ή εθνικά, στο πλαίσιο του Σχολικού δικτύου (sch). Θα μπορούσε, επίσης, να αξιοποιηθεί ο υπάρχων κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ) π.χ. http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/index.html , με ποικίλο υλικό που να συνδυάζει λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα. Επίσης, θα μπορούσε να προταθεί η βάση http://proteas.greek-language.gr/scenarios.html, που εμπεριέχει εκπαιδευτικά σενάρια.

11.3.2. Ερευνητικές Προτάσεις

Η παρούσα διδακτορική διατριβή δεν απάντησε μόνο στο ζήτημα που αφορά στη διδακτική της Λογοτεχνίας με εναλλακτικές μεθόδους [αξιοποίηση των Τεχνών], αλλά έθεσε και νέα ερωτήματα – άνοιξε, δηλαδή, ένα νέο πεδίο για μελλοντικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές δύνανται να αφορούν:

α) Σχεδιασμό της έρευνας με αξιοποίηση άλλης ερευνητικής μεθοδολογίας, της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που, λόγω της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση του διδακτικού του έργου, θα απαντούσε στο πρόβλημα της ενίσχυσης της επαγγελματικής ταυτότητας, ως προς την απόφαση αξιοποίησης των Τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία (Carr και Kemmis, 1997, Κατσαρού, 2016)

β) Στη βελτίωση των εργαλείων έρευνας: Ένα από τα στοιχεία για μελλοντική έρευνα είναι η βελτίωση των εργαλείων έρευνας. Το χρησιμοποιούμενο

ερωτηματολόγιο ήταν αναπτυγμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δύναται να εξετάσει πολλά ποιοτικά χαρακτηριστικά και περιείχε άμεσες ερωτήσεις προς μαθητές και καθηγητές. Η ανάπτυξη ενός εργαλείου (ερωτηματολογίου) με εστίαση σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών, αλλά με περαιτέρω εμβάθυνση, θα μπορούσε να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα προοπτική.

β) Η εγκυρότητα της υπάρχουσας έρευνας θα μπορούσε να ενισχυθεί, αν υπήρχε χωρική επέκταση της έρευνας: Η μεταφορά της, δηλαδή, ή η επέκτασή της σε μεγαλύτερο δείγμα και σε άλλη περιοχή, προκειμένου να εξεταστούν διαφοροποιήσεις. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε σχολεία της πρωτοβάθμιας ή και της προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στον νομό Ηρακλείου, ενδεχομένως, λοιπόν, να εμπεριέχει την προκατάληψη του πολιτισμικού χαρακτηριστικού. Προς την ίδια κατεύθυνση θα οδηγούσε η επέκταση σε άλλη ομάδα, στους συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας, στους μαθητές, ώστε να καταγραφεί η πρόσληψή τους και η στάση τους απέναντι στις δύο μεθόδους.

δ) Χρονική επέκταση της έρευνας: Ένα κρίσιμο, επίσης, στοιχείο προς μελέτη είναι η σταθερότητα των χαρακτηριστικών των εναλλακτικών διδασκαλιών στον χρόνο. Η επανάληψη του ερωτηματολογίου, μετά από ένα σταθερό μεσοπρόθεσμο διάστημα, για την καταγραφή των διαφοροποιήσεων, ή η επανάληψη μιας νέας σειράς εναλλακτικών διδασκαλιών και η επανεκτίμησή τους, θα δώσει νέα στοιχεία για τη μονιμότητα των αποτελεσμάτων. Η χρονική επέκταση της έρευνας (εντός της ίδια ομάδας) κρίνεται σημαντική, καθώς θα διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τις Τέχνες, ως προς τη επενέργεια στη συγκρότηση της πολιτισμικής Υποκειμενικότητας, της ικανότητας δηλαδή να προσλαμβάνουν το αισθητικό αντικείμενο με έναν διαφοροποιημένο ορίζοντα προσδοκιών.

ε) Ερευνητικά προγράμματα, τέλος, θα μπορούσαν να εκπονηθούν με θεματική την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του φιλολόγου ως προς τη δυνατότητα αυτονόμησης από το Αναλυτικό πρόγραμμα και της αξιοποίησης των κειμένων όλων των Τεχνών, με στόχευση τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης.

στ) Σε σχέση με το είδος της νοημοσύνης του κάθε μαθητή, θα μπορούσαν να εκπονηθούν ερευνητικά προγράμματα σε σχέση με την καλλιέργεια της

δημιουργικότητας και την απελευθέρωση της προσωπικής «φωνής» του μαθητή, κατά τη διάρκεια της μαθητικής του πορείας.

ζ) Μια ενδιαφέρουσα έρευνα θα μπορούσε να ξεκινήσει από την αξιοποίηση των Τεχνών ως ποιοτικού εργαλείου διερεύνησης του είδους της νοημοσύνης που διαθέτει ο μαθητής. Η αυτογνωσιακή αυτή τοποθέτηση, που εδράζεται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της θεωρίας του Gardner (1983), θα μπορούσε να διερευνηθεί εις βάθους χρόνου. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να προσανατολιστεί μια εκπαίδευση που έχει ως στόχο την καλλιέργεια της πολιτισμικής υποκειμενικότητας του μαθητή.

Η διατριβή τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και στη διδακτική πράξη, αποτελεί ένα νέο «παράδειγμα» που φιλοδοξεί να τοποθετήσει τη Λογοτεχνία στις συνειδήσεις των μαθητών, ως γλώσσα της Τέχνης. Η αξιοποίηση των Τεχνών [Θέατρο, Κινηματογράφος, Μουσική, Εικαστικά], συνεισφέρει στη δημιουργία ενός διαλογικού, διακαλλιτεχνικού συγκείμενου, το οποίο ευνοεί την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, επαναφέρει την αισθητική απόλαυση εντός της σχολικής αίθουσας, και καθιστά τη φιλαναγνωσία στάση ζωής που επεκτείνεται πέρα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Το νέο μοντέλο ανάγνωσης, πολυτροπικό, πολυκειμενικό, και πολυφωνικό, εισάγει τους μαθητές σε ένα διάλογο κειμένων, ανθρώπων, εποχών, σε μια δυναμική διαδικασία αποκωδικοποίησης συστημάτων σημασίας. Στο νέο οργανωτικό - μαθησιακό πλαίσιο, η πρόσληψη της γνώσης δεν είναι παθητική αλλά χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα. Η ενεργητική αυτή στάση συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών και στη νοηματοδότηση του εαυτού και του κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελιδάκη, Μ. (2016). Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιφάσεις και Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, *18*, 19 Νοεμβρίου 2016.

Αθανασόπουλος, Β. (1994). Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές. Η θεωρία της Λογοτεχνίας ως αντικείμενο διδασκαλίας. Στο *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. *Σεμινάριο 18*, 48-61.

Αλεξίου, Β. – Δαφέρμος, Μ. (2014). Εισαγωγή των μεταφραστών. Στο Β. Αλεξίου – Μ. Δαφέρμος (Εισ.- Μτφρ. -Σχολ.), *Μιχαήλ Μπαχτίν, Το Πρόβλημα των ειδών του λόγου*. Αθήνα: Futura.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, *57*, 5-30.

Αποστολίδου, Β. Πασχαλίδης, Γ. Χοντολίδου, Ε. (1995). Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας, *Σύγχρονα Θέματα*, *57*, 78-85.

Αργυροπούλου, Χ. (2010). Έχει η Λογοτεχνία τη θέση που της αρμόζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Προϋποθέσεις και διδακτικές προτάσεις για να γίνει το μάθημα ελκυστικό. *Στο Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σεμινάριο 37.* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 69-88.

Αργυροπούλου, Χρ., Πατούνα, Α., Βαρέση, Ευ. (2009*). Πανελλαδική Έρευνα για το Μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Ηλεκτρονικός Κόμβος, Π. Ι.

Ασημάκη, Α. – Κουστουράκης, Γ. – Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση, μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *60 (3)*, ΙΕ, 99-120.

Βλαχοδήμος, Δ. (2006). *Διαβάζοντας το παρελθόν στον Εγγονόπουλο*. (Επιμ. Π. Παρμενίτης). Αθήνα: Ίνδικτος.

Βλαχοδήμος, Δ. (2009). Το ποίημα «Ο ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη σαν καταδικασμένο μάθημα-μέρος ενός προβλήματος. *Νέα εστία*, *1821 (165)*, 775-779.

Βλαχοδήμος, Δ. (2015). Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία και πραγματικότητα*. Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α, 129-140.

Γαραντούδης, Ε. (2005). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Στο Κ. Μπαλάσκας – Κ. Αγγελάκος (Επιμ). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-33.

Γκιζελή, Β. (2010). "Σχολικός χώρος": Ένα ιδιόρρυθμο πεδίο έρευνας. Ανακτήθηκε στις 22.02.2016, από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/373/108.pdf

Γκιόκα, Α. (2012). *Η διακειμενικότητα στο πεζογραφικό έργο του Κοσμά Πολίτη: Λόγος – εικόνα- Μουσική*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Γούναρης, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), (2010). Κριτική Παιδαγωγική, Μια Συλλογή Κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.

Γραίκος, Ν. (2011). Προτάσεις Επεξεργασίας Παραγόμενου Μαθητικού Πολυτροπικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Στο *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές*

στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση. (Επιμ. Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Ουτοπία*, *25*, 101-118.

Γρόσδος, Στ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και Κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. (*Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Δανασσής–Αφεντάκης, Α. (1997). *Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δημητριάδη, Κ. & Γελαδάρη, Α. (2011). Στρατηγικές προώθησης του οπτικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη Περίπτωσης. Στο Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού (Επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, Ανακτήθηκε στις 22.05.2018, από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf.

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο τα παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καγιαλής, Τ. (2015). Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στην εκπαίδευση και η έννοια του «λογοτεχνικού κανόνα». *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α, 123-128.

Καλογεράκη, Σ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην Κατασκευή Εργαλείων Μέτρησης Κοινωνικών Ερευνών. Στο Μ. Πουρκός (Εισ.-Επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (κεφ. 8). Αθήνα: Ίων.

Κάλφας, Β. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια.

Κάλφας, Β. (Εισαγ.-Επιμ.) (2008). Πρόλογος του επιμελητή: Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη αγγλοσαξονική επιστημολογία: Ο Thomas S. Kuhn και η «στροφή» της δεκαετίας 1960-70. Στο Kuhn, Τ. *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. (Μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος – Β. Κάλφας). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Κανάκης, Ι. Ν. (2001). Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολύ-πολιτισμική κοινωνία. Στο: Κ. Ουζούνης, Α. Καραφύλλης (Επιμ.). Ο δάσκαλος του 21ου αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, *Πρακτικά Συνεδρίου, 10-13 Μαΐου 2001, Αλεξανδρούπολη.* Ξάνθη: Εκδ. οίκος Σπανίδη, 323-330.

Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου*. Λευκωσία, 2007, 21-33.

Καράμηνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9.

Καραμπίνη, Π. – Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα–επισημάνσεις και προτάσεις στο *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Επιμ. Γ. Μπαγάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατσινίδου, Χ. (2001). Η Λογοτεχνία και η Τέχνη στο φως της διαλογικότητας, *Ίνδικτος, 15*, 291-301.

Καρατσινίδου, Χ. (2005). *Η αναγέννηση του νοήματος*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Καστοριάδης, Κ. (2011). Παιδεία και Δημοκρατία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Κατσαρίδου Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Διδακτορική* διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα στην εκπαίδευση: Συνέπειες για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση*. (Επιμ. Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση. Πολυπαραδειγματική Διερευνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Καψωμένος, Ε. (1990). *Κώδικες και Σημασίες. Λογοτεχνία – Γλώσσα – Δραματουργία – Κινηματογράφος.* Αθήνα: Εκδόσεις «Αρσενίδη».

Καψωμένος, Ε. (1996). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μ. Εκπαίδευση. Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου. Στο *Σημειωτική και Εκπαίδευση* (Επιμ. Σ. Καμαρούδης – Ε. Χοντολίδου). Ελληνική Σημειωτική Εταιρία. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 28-44.

Κεχαγιόγλου, Γ. (2012). Σκέψεις και προτάσεις για ένα «σχολείο αφοσιωμένων στη Λογοτεχνία μαθητών», *Φιλόλογος, 148*, 171-182.

Κιουρτσάκης, Γ. (2005). Πρόλογος στο Καρατσινίδου, Χ. *Η αναγέννηση του νοήματος*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Κόκκινος, Α. – Γουδέλης, Τ. (2003). Λογοτεχνία και Κινηματογράφος, *Το Δέντρο*, (αφιέρωμα στη Λογοτεχνία-σινεμά), 127-128, 61-66.

Κόκκος & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουζέλη, Λ. (2015). Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο του βιβλίου και της Λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα. *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α, 13-18.

Κουμπάρου–Χανιώτη Χ. (2010). Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο με τα νέα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο Χ. Αργυροπούλου – Π. Σκορδάς (Επιμ.). Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Σεμινάριο 37.* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, 124-133.

Κουνούπης, Κ. (2003). Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης. *Σιρίς*, *7*, 203-2010.

Κουτσάκος, Ι. (1986). *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία. Κύπρος.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.

Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωτσαλίδου, Ευ. (2014). *Εικαστικά και Μαθηματικά: οι εικαστικές δραστηριότητες εργαλείο για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση», Η έρευνα στη σχολική τάξη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *5*, 5-19.

Μαλαφάντης, Κ. – Χρυσός, Μ. (2012). Εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.* 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. *46 (1)*, 88-98.

Μάρκου, Α. (2016). *Εικαστική αγωγή και μελέτη του περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η *σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Αντικείμενο της Επιστημονικής Διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). *Η εξέλιξη της Διδακτικής*. (Πρόλ. Μ. Γ. Μερακλής). (σσ,113-154). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2009*). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Προεκτάσεις,* (Συμμετοχή Γ. Χατζηγεωργίου). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). (Επιμ.*). Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (ΠΔ 152/2013). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι Τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος & συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέντη, Δ. (2015). Ο Όμιλος Λογοτεχνίας, Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης. *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α, 111-122.

Μουντάνου, Ρ. (2015). Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Απόλαυση ή τραύμα; . Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. (σσ. 205-216). Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α.

Μπελεζίνης, Α. (2003). *Λάμψεις από το άβατο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Ξέκαλος, Γ. & Παπαγεωργίου, Γ. (1970). *Η αγωγή δια μέσου των αιώνων,* Τόμος Β. Ηράκλειο.

Παγανός, Γ. (2010). Η Λογοτεχνία στο σχολείο και οι εξετάσεις: Ένας γόρδιος δεσμός. Στο Αργυροπούλου – Σκορδάς (Επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Σεμινάριο 37*. (σσ. 142-146). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπαδόπουλος, Π. (2010). *Οι θεατρικές πρακτικές στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Παπαϊωάννου, Π. – Λουκάς, Σ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Παπακώστα. Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο Θέατρο στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία, Η παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Παπακώστας, Γ. (2010). Νέα Ελληνική Λογοτεχνία: μάθημα κεντρικό ή περιθωριακό. Στο Αργυροπούλου – Σκορδάς (Επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σεμινάριο 37. (σσ. 26-34). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπαναούμ, Ζ. (1994). Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβαζόγλου (Επιμ.). *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σσ. 88-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας.* Τόμος 1. Αθήνα.

Παρίσης, Ν. (2012). Κειμενοκτόνες διδακτικές καινοτομίες, *Φιλόλογος, 148*, 188- 193.

Πασχαλίδης, Γ. (1996). Σημείων Αγωγή / Σημεία Αγωγής. Στο Σ. Καμαρούδης- Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Σημειωτική και Εκπαίδευση*. Ελληνική Σημειωτική Εταιρία. (σσ. 15-22) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πεσκετζή, Μ. (2010). Στο Χ. Αργυροπούλου – Π. Σκορδάς (Επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Σεμινάριο 37.* (σσ. 147-154). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Πεσκετζή, Μ. (2012). Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου. *Φιλόλογος*, *148*, 207-214.

Πεχλιβάνος, Μ. (1995). Πρόλογος του μεταφραστή. Στο Jauss, Η. *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα.* (Μτφρ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Πινακούλας, Γ. (2014). Σχετικά με το πρόβλημα του κειμένου στο Bakhtin, Μ. *Δοκίμια Ποιητικής*. (Μτφρ. Γ. Πινάκουλας). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Πολατίδου, Α. (2010). Ανάλυσέ το, ανάλυσέ το! (Α)διέξοδα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Χ. Αργυροπούλου – Π. Σκορδάς (Επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σεμινάριο 37*. (σσ. 219- 228). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η Συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, *11*. Αθήνα: Πατάκης, 21-33.

Πουρκός, Μ. (2000). *Ατομικές Διαφορές και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2008). Προσεγγίσεις των Εννοιών και Κατηγοριών: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση*: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος. Αθήνα: Gutenberg, 179-222.

Πουρκός, Μ. (2011). Εισαγωγή στο *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση.* (Επιμ. Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2013). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

Πουρκός, Μ. (2016α). Αναζητώντας το Νόημα του Κειμένου: μια Εισαγωγή στις Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Λογοτεχνικής Κριτικής. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. – Εισ.). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν. Εφαρμογές στην ψυχολογία στην εκπαίδευση στην Τέχνη και στον πολιτισμό*. (σσ. 197-267). Πάτρα: Opportuna.

Πουρκός, Μ. (2016β). Μιχαήλ Μπαχτίν και διαλογικότητα: Μια εισαγωγή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. – Εισ.). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν. Εφαρμογές στην ψυχολογία στην εκπαίδευση στην Τέχνη και στον πολιτισμό*. (σσ. 47-99). Πάτρα: Opportuna,

Πουρκός, (2016γ). Η Διδασκαλία και η Μάθηση ως Διαλογική Διαδικασία. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. – Εισ.). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν. Εφαρμογές στην ψυχολογία στην εκπαίδευση στην Τέχνη και στον πολιτισμό*. (σσ. 451-480. Πάτρα: Opportuna.

Πουρκός, Μ. – Δαφέρμος, Μ. (2010α). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. – Δαφέρμος, Μ. (2010β). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πτολεμαίου, Δ. (2012). Ενάντια στην Αισιοδοξία. *Φιλόλογος*, *148*, 194-206.

Ρήγα, Β. (2008). Ιστορία του σώματος: Από τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο «Κίνημα της σωματικότητας» στο Μ. Πουρκός (Επιμ). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος.* (σσ. 451-480). Αθήνα: Gutenberg.

Σαραφίδου, Γ. – Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Σιάρδος, Γ. (1999). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σιγούρος, Ι. (2015). *Εικαστική αγωγή με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ): εφαρμογές με τους μύθους του Ορφέα. Διδακτορική διατριβή.* Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κοζάνη.

Σπανός, Γ., – Μιχάλης, Αθ. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Σταυρακοπούλου, Σ. (2015). Προεκτάσεις, εμβαθύνσεις, αντιρρήσεις, και διευκρινήσεις γύρω από τη διδασκαλία της νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. *Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου. 28-30 Νοεμβρίου 2013*. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α.

Σταυρίδης-Μανασής, Σ. (1988). *Η πολιτισμική εξάρτηση της συμβολικής σχέσης με τον χώρο. Διδακτορική διατριβή.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Πολυτεχνική σχολή. Τμήμα Αρχιτεκτόνων.

Σωτηροπούλου, Χ. (2010). Η ταυτότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο. Στο Χ. Αργυροπούλου– Π. Σκορδάς (Επιμ). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Σεμινάριο 37*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Τερζάκης, Φ. (2005). Εισαγωγή στο έργο του Μιχαήλ Μπαχτίν. *Πλανόδιον, Τόμος Θ΄ (38)*, 244-261.

Τζεδάκη, Λ. – Ρούσσου, Β. (2010). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο: Το παράδειγμα του Πιτσιμπούργκο. *Στο Χ. Αργυροπούλου- Π. Σκορδάς* (Επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σεμινάριο* 37. (σσ. 319-324). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Τζιόβας, Δ. (2003). Λογοτεχνία και πρόσληψη. *Το Βήμα.* Δημοσίευση στις 16.03.2003. http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=151294. Ανακτήθηκε στις: 12.12.2016.

Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης.* Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τζούμα, Α. (2006). *Ερμηνευτική, Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριχόπουλος, Δ. – Τζώνου, Α. & Κατσουγιάννη, Κ. (2002). *Βιοστατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου Α. Ε.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση της «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή την συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

Υφαντή, Α. (2011*). Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

Φανουράκη Κ. (2011). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα:* Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου(Επιμ). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. – Πάνος, Δ. (2004). Προς ένα παράδειγμα συγκρότησης του αντικειμένου της Λογοτεχνίας στη βάση του τροποποιημένου κοινωνικού της ρόλου. Στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές. Πρακτικά Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα (29, 30 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 2002)*. (σσ. 598-604). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012*). Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Πρακτικά *6ο Πανελλήνιο συνέδριο της ΟΜΕΡ*. (σσ. 27-35). Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: Προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός – Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Εισαγωγικό Σημείωμα. Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου, εισαγωγικό σημείωμα στο Goehlich, Μ. *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. (Εισ. Κ. Χρυσαφίδης), (Μτφρ. Ε. Νούσια). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, *Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσαφίδης, Κ. (2008). Βιωματική – Επικοινωνιακή Μάθηση στο Μ. Κοκκίδου (Επιμ). *Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές*. Αθήνα: ΩΡΙΩΝ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abrams, H. (1958). *The mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. NY: Norton [= (2002)]. *Ο καθρέπτης και το φως. Ρομαντική θεωρία και κριτική παράδοση*, (Μτφρ. Άρης Μπερλής). Αθήνα: Κριτική.

Alcopley, L. (1987). On Knowledge in Art and Science. *Leonardo*, *20(3)*, 213-215.

Amstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. U.S.A.: ASCD.

Anderson, L. & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction.* Oxford: Pergamon Press.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, culture and social criticism.* Mineapolis, London: University of Minessota Press.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Aviram, A. (1996). The decline of the modern paradigm in Education. *International Review of Education*, *42 (5)*, 421-443.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays* (C. Emerson, Trans., M. Holquist, Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1929).

Bakhtin, M. (1986). Toward a Methodology for the Human Sciences. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), M. M. Bakhtin: *Speech Genres and Other Late Essays* (pp.158-172). Austin: TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability. Early Philosophical Essays*. (Επιμ. M. Holoquist & V. Liapunov). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (2008). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. (Μτφρ. Α. Ιωαννίδου). Αθήνα: Πόλις.

Bakhtin, M. (2014α). *Δοκίμια Ποιητικής*. (Μτφρ. Γ. Πινακούλας). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Bakhtin, M. (2014β). *Τα προβλήματα των ειδών του λόγου*. (Εισαγ. – Μτφρ. – Σχολ. Β. Αλεξίου – Μ. Δαφέρμος. Αθήνα: Futura.

Ball, A., Freedman, S. (Ed.) (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Barribal, K. – While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing, 19*, 328-335.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. (Μτφρ. Α. Νάτσινα). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Barthes, R. (2005). *Απόλαυση- Γραφή- Ανάγνωση.* (Επιμ. Μ. Βιεν- Προλ. Μ. Ρήγου- Μτφρ. Α. Κόρκα). Αθήνα: Πλέθρον.

Barthes, R. (2007). Ο θάνατος του Συγγραφέα στο *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. (Επιμ. Λ. Ρινόπουλος, Προλ. Γ. Βέλτσος, Μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.

Barthes, R. (2008). *Η απόλαυση του κειμένου*. (Επιμ. Α. Σταύρου, Μτφρ. Φ. Χατζιδάκη). Αθήνα: Ράππα.

Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to Reader Response Theories*. U.S.A. National Council of Teachers in English.

Beardsley, M. (1966). *Aesthetics. From classical Greece to the present*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Begley, C. M. (1996). Using triangulation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing, 24(1*), 122-128.

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.

Bernard, H. R. (2002). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and quantitative methods. 3rd edition.* AltaMira Press ,Walnut Creek, California.

Binet, A. & Simon, Th. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore. MD: Williams & Wilkins.

Black,M. & Ricardo,I. (1994). Drug Use, Drug Trafficking, and Weapon Carrying Among Low-Income, African-American, Early Adolescent Boys, *Pediatrics*, *93(6)*, 1065-1072.

Bleich, D. (1990). Η λογική της ερμηνείας. Στο Καλλιπολίτης, Β. (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση* (Μτφρ. Β. Καλλιπολίτης) (σσ. 11-53). Αθήνα: Εξάντας.

Bloom, B. S. (Eds). Engelhart, M.D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David Mc Kay.

Boyatzis, E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Sage: Cleveland.

Bradley, H.- Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, *53*, 371-399.

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking. R. R. (Eds.) (2000). *How people learn, Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academic Press.

Brewer, H. & Hunter, A. (1989). *Multimethod: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the learning sciences*, *2(2)*, 141-178).

Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M. Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Solomon (Ed.), Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (pp. 188-228). New York: Cambridge University Press.

Brawn, V. – Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3 (2)*, 77-101.

Brewster, C. (1963). *The Creative Process*. New York: Mentor Books.

Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning.* Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research.* Routledge. London.

Burgess, L. & Addison, N. (2000). Contemporary Art in Schools: Why Bother? In R. Hickman (Ed*.). Art Education 11 – 18. Meaning, Purpose, Direction*. London: Continuum.

Carr, W. & Cemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (Μτφρ. Α. Λαμπράκη – Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.

Chatelet, F. (1990). *Η Φιλοσοφία, Από τον Καντ ως τον Husserl*. (Μτφρ. Κ. Παπαγεωργής). Αθήνα: Γνώση.

Chomsky, N. (2011). Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.) (2011). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (Μτφρ. Α. Δενδράκη- Ν. Πατέλης). Αθήνα: Σιδέρης.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, R. (1989). *Future Literary Theory*. G. B.: Routledge.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας, Λογοτεχνία και κοινή λογική.* (Επιμ. Α. Τζούμα – Μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Concoran, B. (1987). Teachers Creating Readers. In B. Concoran – E. Evans (Eds). *Readers, Texts, Teachers*. (pp. 41-74). U.S.A.: Open University Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies*: *An International Journal*, *4 (3)*, 164-195.

Korthagen, F.A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education, 9 (3)*, 317-326.

Crombie, A. C. (1986). Experiential scientist and rational artist in early modern Europe. *Daedalus*, *115 (3)*, 49-74.

Cross, E. A.(1944). Appreciating Literature as an Art. *The English Journal, 33 (9)*, 465-474.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. (Μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Davis,H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, *38(4)*, 207-234.

Davis, J. & Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: Consequences for the understanding and education of the child as artist. In B. Reimer & R. A. Smith (Eds.). Study of Education (Part II, pp. 92-123). Chicago: University of Chicago Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed.) (pp. 1-46). Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (2005 [1934]). *Art as Experience*. U.S.A. Penguin.

Dewey, J. (1993 [1933]). *How We Think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. New York: D. C. Health, & Company.

Dewey, J. – Bentley, F. (1949). *Knowing and the known*. Boston. MA: Beacon Press.

Dillard, A. (1982). *Living by Fiction*. New York: Harper & Row.

Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky' s Zone of Proximal Development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, *8 (1),* 83-103.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, *55(3)*, 224-249.

Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. (Εισ. Δ. Τζιόβας) (Μτφρ. Μ. Μαυρωνάς). Αθήνα: Οδυσσέας.

Ecker, D. (1963). The artistic Process as a Qualitative Problem Solving. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *21 (3)*, 283-290.

Efland, A. (1987). Curriculum antecedents of discipline-based art education. *Journal of aesthetic based education*, *21(2)*, 57-94.

Efland, A. (1988). The role of discipline – based art education in America' s schools. In W. R. Neperud (Ed.). Context, content and community in art education (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.

Efland, A. (1990). *A history of art education.* New York: Teachers College Press.

Efland, D.A. (2002). *Art Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers college, Columbia University.

Eisner, E. (1988). Structure and Magic in Discipline-based Art Education. *Journal of Art & Design Education*, *7(2)*, 185-196.

Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind.* USA: Yale University Press.

Eliot, T. S. (1983). *Δοκίμια*. (Μτφρ. Σ. Μπεκατώρος). Αθήνα: Ηριδανός.

Eliot, T. S. (1934). *The Rock. The Pageant Play*. London: Faber & Faber.

Embler, W. (1956). Symbols in Literature and Art. *College Art Journal*, *16 (1)*, 47-58.

Fairclough, N. (Ed.) (1996). *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.

Farmer, T., Robinson, K., Elliott, S., Eyles, J. (2006). Developing and implementing a triangulation protocol for qualitative health research. *Qual Health Res, 16*, 377-394.

Felman, S. (2014). Η τρέλα της ερμηνείας: Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση. Στο Κ. Newton (Επιμ.). *Η Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Fish, S. (1980). I*s there a text in this class? The Authority of Interpretative Communities.* Harvard University Press, Mass.

Fish, S. (2014). Ερμηνεύοντας το Variorum. Στο Κ. Newton (Επιμ.). *Η Λογοτεχνική Θεωρία του Εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ., 357-366.

Flanders, A. (1970). *Analyzing teaching behavior, Reading,* Mas.: Addison- Wesley.
Fokemma, D. – Ibsch, E. (2008). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*. (Επιμ. Ε. Καψωμένος), (Μτφρ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.
Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools, The promising Potential and Short shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling.* New York: Oxford University Press.
Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
Freire, P. (1987). Letter to North- American teachers, In I. Shor (ed.) *Freire for the classroom*. Portsmouth: Boynton/Cook.
Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
Freire, P. (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.) (2011). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (Μτφρ. Α. Δενδράκη- Ν. Πατέλης). Αθήνα: Σιδέρης.
Freire, P. – Macebo, R. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
Freire, P. – Macebo, R. (1998). Literacy: Reading the Word and the World. *Journal of Philosophy for Children*, *14 (1)*, 8-14.
Frey, K. (1980). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (Επιμ. Π. Ξωχέλλης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης) (Μτφρ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Gadamer, H.- G. (1992). *Truth and Method*, London: Continuum.
Galperin, P. I. (1982), Intellectual capabilities among older preschool children: On the problem of training and development. In W. W. Hartup (Ed.). *Review of child development research*, *6*. Chicago: University of Chicago Press, 526-546.
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution (*New York: Basic Books.
Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligencies: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, *77*, 200-209.
Gardner, H. (2008). *Art Education and Human Development.* Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
Gardner, H. & Hatch, Th. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, *18 (8)*, 4-10.
Garfield, E. (1989α). Art and Science. Part 1. The Art-Science Connection. *Essays of an information scientist. Creativity, Delayed Recognition and other Essay*s, *12*, 54-61.
Garfield, E. (1989β). Art and Science. Part 2. Science for Art's Sake. *Essays of an information scientist. Creativity, Delayed Recognition and other Essay*s, *12*, 52-67.
Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την Υπόθεση της Κριτικής Παιδαγωγικής, Ένας Πρόλογος. Στο Νικολακάκη, Μ. (Επιμ.). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (Μτφρ. Α. Δενδράκη- Ν. Πατέλης).(σσ. 21-26). Αθήνα: Σιδέρης.
Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. (Εισ. Κ. Χρυσαφίδης), (Μτφρ. Ε. Νούσια). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
Goodman, N. (1967). Art and Inquiry. *Proceedings and addresses of the American Philosophical Association*, *41*, 5-19.
Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett.
Goodman, N. (2005 [1968]). *Οι γλώσσες της Τέχνης* (Μτφρ. – Προλογ. Π. Βλαγκόπουλος). Αθήνα: Εκκρεμές.

Graff, G. (1989). The Future of Theory in the Teaching of Literature. In R. Cohen, *Future Literary Theory*.(pp. 250-267). G. B.: Routledge.

Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed Method Evaluation Designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*, 255-274.

Haenen, J., Schrijnenmakers, H. Stufkrns, J. (2003). Sosiocaltural Theory and the Practice of teaching Historical concepts. Στο *Vygotsky' Educational Theory in Cultural Context*. (Επιμ. A.Kozulin, Gindis, B. Ageyev, Miller, S. New York: Cambridge University Press.

Hawthorn, J. (1995). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο. Μια εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας.* (Μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Handley, K., Sturdy, A., Fincham, P. & Clark, T. (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. Journal of Management Studies, *43 (3)*, 641-653.

Hardwick, L. (2012). *Πρόσληψη. Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (Μτφρ. Καραμάνου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. U.S.A: Teachers College Press.

Harker, W. (1988). The Author, the Reader, the Text. *The Journal of Aesthetic Education*, *22 (2)*, 5-14.

Havrey, D. (1989). The Condition *of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. U.S.A.: Blackwell.

Heidegger, M. (1978). *Είναι και Χρόνος*. (Πρόλ. Εισαγ. Σχολ. Γ. Τζαβάρας. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Henwood, K. – Pidgeon, N. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, *83*, 97-111.

Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange, *Psychological Bulletin*, *119(1),* 31-50.

Hermans, H. J. M. (1996). Opposites in a dialogical self: Constructs as characters, *Journal of Constructivist Psychology*, *9 (1)*, 1-26.

Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, *7(3)*, 243-281.

Hermans, H. J. M. (2013). The Dialogical Self in Education: An Introduction, *Journal of Constructivist Psychology*, *26 (2)*, 81-89.

Hickman, R. (Επιμ.). (2000). *Art Education 11 – 18. Meaning, Purpose, Direction.* London: Continuum.

Holland, N. (1975). Unity, Identity Self The dynamics of Literary Response. *PLMA. 90 (5)*, 813-822.

Holquist, M. (2014). *Η Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. (Μτφρ. Ι. Σταματάκη). Αθήνα: Gutenberg.

Holub, R. (2004 [1984]). *Η θεωρία της πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή*. (Επιμ. Α. Τζούμα), (Μτφρ. Κ. Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1994). *Dialectic of Enlightenment. (J. Cumming, Trans.).* Stranford: Stranford Univerity Press.

Hosmer, D., Lemeshow S., Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression*. N.Y.: J. Wiley and Sons In.

Iser, W. (1974). The reading process: A phenomenogical approach. In *Implied reader: Patterns of communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket* (pp.279-299). Baltimore.

Iser, W. (1980). Interaction between Text and reader. In S. Suleiman & I. Crosman (Eds.). *The reader in the text*. Essays on Audience and Interpretation. U. K.: Princeton University Press.

Iser, W. (2014). Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου. Στο Κ. Newton (Επιμ.). *Η Λογοτεχνική Θεωρία του Εικοστού αιώνα* (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Jakob, A. (2001). On the Triangulation of Quantitative and Qualitative Data in Typological Social Research: Reflections on a Typology of Conceptualizing 'Uncertainty' in the Context of Employment Biographies, *Forum: Qualitative Social Research*, *2(1)*.

Jameson, F. (1999). *Το Μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. (Μτφρ. Γ. Βάρσος). Αθήνα: Νεφέλη.

Jauss, H. (1989). Historia Calamitatum et Fortunarum Mearum or: A Paradigm Shift in Literary Studies. In R. Cohen (1989). *Future Literary Theory*. (pp. 112-128). G. B.: Routledge.

Jauss, H. (1995 [1970]). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα.* (Μτφρ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development, 45(1)*, 65-94.

Jones, Leo. (2007). *The Student-Centered Classroom*. U.S.A.: Cambridge University Press.

Kahraman, A. (2015). Relationship of modernism, postmodernism and reflections of it on education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *174*, 3991-3996.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1993). Histories of Pedagogy. Cultures of schooling. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds). *The powers of Literary*. (pp. 38-62). London & Bristol: PA The Falmer Press.

Kaprov, A. (2015). Formation of the Modern Concept of Research Education: from New Age to a Knowledge Society. *Social and Behavioral Sciences*, *214*, 439-447.

Karolides, N. (1992). *Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature*. White Plains, N. Y.: Longman Publishing Group.

Kenzevich, S. (1975). *Administration of Public Education*. New York: Harper and Row.

Kincheloe, J. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Εξέλιξη για επιβίωση. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). *Η Κριτική παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*.(pp. 227-277). Αθήνα: Σιδέρης.

Kirkpatrick, D. (1985). Sciences, art and the human image. *Mich. Quart. Rev*., *24*, 225-250.

Korthagen, F. (1993). Two Modes of Reflection. Teaching and Teacher Education, *9*, 317-326.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching, 1 (1)*, 17-30.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & Em. Kalantzis (Eds). *Multiliteracies. Literacy, Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). London and New York: Routledge.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age.* London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kristeva, J. (1980). Word, Dialogue and the Novel. In *Desire and language: A semiotic Approach to Literature and Art*, (Trans. L.S. Roudiez). N.Y: Columbia University Press.

Kubli, F. (2005). Science Teaching as a Dialogue- Bakhtin, Vygotsky and some Applications in the Classroom. *Science & Education*, *14*, 501-534.

Kuhn, T. (2008 [1981]). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (Επιμ. Β. Κάλφας, Μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος – Β. Κάλφας). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.

Kuniyoshi, Y. (1955). East To West. In B. Chiselin (Ed.). *The Creative Process*. Canada: The Mentor Book.

Kuru, N. B. (2012). Philosophical concerns in fine arts education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *51*, 489-494.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education 25 (1)*, 12-23.

Lawthom, R.- Tindall, C. (2011). «Phenomenology» in *Qualitative Methods in Psychology, a research Guide.* U.K.: Mc Graw Hill Open University Press.

Lee, R. (1985). The Expanding Role of the Arts In Education. *Music Education Journal*, *72 (2)*, 28-33.

Linell, P. (2009). With Respect to Bakhtin: Some trends in contemporary dialogical theories. In *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin.* Stockholm University, Sweden.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.

Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.

Lyotard, J. F. (1993 [1987]). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. (Μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.

MacLean, I. (1989). Reading and Interpretation. In A. Jefferson – D. Robey (Ed.). *Modern Literary Theory: A Coperative Introduction*. London: B. T. Batsford. Ltd.

Mc Luhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

Maeda, J. (2013). Artists and Scientists: More Alike Than Different. https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/artists-and-scientists-more-alike-than-different/ Ανακτήθηκε στις 16.05.2017.

Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qual Health Res*, *14*, 994-1007.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.

Matejevic, M., Stojkovic, J. (2012). Educational style of parents and success in school of young adolescents. *Teaching innovations*, *25*, 37-46.

Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse and education: A critical review essay. *Educational Theory*, *57 (2)*, 215-237.

Matusov, E. (2015). Vygotsky's Theory of Human Development and New Approaches Education. *International Encyclopedia of the social and behavioral Sciences*, 316-321.

McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.

McLeod, J. (1994). *Doing counseling research*. London: Sage.

Meijer, P. C., Verloop, N.,& Beijaard, D. (2002). Multi method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, *36*, 145-167.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks CA: Sage.

Moos, R. H. (1976). *The Human Context: Environmental Determinants of Behavior.* N.Y. Willey and Sons.

Morse, J. (1994). "Emerging From the Data": The Cognitive Processes of Analysis in Qualitative Inquiry. In *Critical Issues in Qualitative Methods*. U.S.A: Sage Publications.

Morse, J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Methods*. U.S.A: Sage Publications.

Mullen, P. D. & Iverson, D. C. (1986). Qualitative methods. In *Measurement and evaluation and health promotion*. Palo Alto, CA: Mayfield.

Murray, J. S. (1999). Methodological triangulation in a study of social support of siblings of children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, *16(4)*, 194-200.

Nesari, A. (2015). Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral* Sciences, *205*, 42-647.

Newton, Κ. (Επιμ.). (2014). *Η Λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Noormohammadi, S. (2014). Teacher Reflection and its Relation to Teacher Efficacy and Autonomy. *Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1380-1389.

O' Cathain, A. – Murphy, E. – Nickoll, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *Bridish Medical Journal*, *341*(7783), 1147-1150.

Pagano, M. – Gaevreau, K. (2002). *Αρχές Βιοστατιστικής* (Μτφρ. Ο. Δαφνή). Αθήνα: Έλλην.

Palmer, R. (1969). *Hermeneutics*. U.S.A.: Northwestern University Press.

Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development, 51(2)*, 57-76.

Phenix, P. (1964). *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education.* New York: McGraw-Hill Book Co.

Probst, R. (1986). Three Relationships in the Teaching of Literature. *The English Journal*, 75 (1), 60-68.

Proust, M. (2004). *Αναζητώντας το χαμένο χρόνο. V, Η φυλακισμένη*. (Επιμ. Π. Πούλος) (Μτφρ. Π. Ζάννας – Π. Πούλος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Read, H. (1986). *Λεξικό Εικαστικών Τεχνών* (Μτφρ. Α. Παππάς). Αθήνα: Υποδομή.

Rico, G. (1989). Daedalus and Icarus Within: The Literature / Art/ Writing Connection. *The English Journal*, 78 (3), 14-23.

Ritchi, J. – Lewis, J. (Επιμ.). (2003). *Qualitative Research Practice, A Guide for Social Science Students and Researchers.* London: Sage Publications.

Robinson, Κ. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις.* (Μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton – Century.

Rosenblatt, L. (1978/1994).*The reader, the text, the poem:* The *transactional theory of the literature work* (rev. ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice, 21 (4). Children's Literature,* 268-270.

Selden, R. – Widdowson, P – Brooker, P. (2005). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. G. B.: Pearson – Longman.

Sharp, H. O. (1943). *Photogrammetry* (3rd ed.). New York: John Wiley

Shoemaker, B. J. E. (1989). Integrative Education. A Curriculum for the Twenty First Century. OSSC *Bulletin Oregon School Study Council,* 32 (2), 38 – 41.

Sholes, R. (2005). *Η δύναμη του Κειμένου* (Μτφρ. Ζ. Μπέλλα. Αθήνα: Παραφερνάλια-Τυπωθήτω.

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M. Wittrock. (Ed.).*Handbook of Reasearch on Teachin*g, New York. McMillan.

Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification. *Studies in Art Education*, *39 (3)*, 197-214.

Simpson, A. (1988). Language, Literature, and Art, *Journal of Aesthetic Education*, *22 (2)*, 47-53

Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. (Επιμ. Κ. Κόκκινος) (Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* London: Sage.

Spanos, W. (2014). Σπάζοντας τον κύκλο: η ερμηνευτική, ως αποκάλυψη. Στο Κ. Newton (Επιμ.). (2014). *Η Λογοτεχνική Θεωρία του Εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης). (σσ . 111-120). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Steiner, V. J. – Mahn, H. (1996). Sociocaltural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, *31 (3/4)*, 191-206.

Strauss, A. – Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. U.S.A: Sage.

Suleiman, S. (1980). Introduction: Varieties of Audience – Oriented criticism. In S. Suleiman-I. Crosman (Eds.). *The reader in the text*: Essays on audience and interpretation U. K.: Princeton University Press.

Sullivan, P. (2010). Vygotskian Dialectics and Bakhtinian Dialogics Consciousness between the Authoritative and the Carnivalesque. *Theory and Psychology*, *20 (3)*, 362-378

Swift, J. & Steers, J. (1999). A manifesto for arts in schools. *Journal of Art ad Design Education*, *18 (1),* 7-13.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66 (1)*, 60-92.

Todorov, T. (2013). *Η Λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Εισαγ. Ν. Βαγενάς), (Μτφρ. Χ. Βαγενά). Αθήνα: Πόλις.

Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27 (2/3)*, 119-145.

Trochim, W. (2002). *The Qualitative – Quantitive Debate*. In trochim.human. cornell.edu/kb/qual.deb.htm

Truckenbrod, J.(1992). Integrated creativity: Transcending the Boundaries of Visual Art. Music and Literature. *Leonardo Music Journal*, 2 (1), 89-95.

Usher, R. – Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. Oxford: Routledge.

Van Maanen, J. (1990). Great moments in ethnography: An editor's introduction. *Journal of Contemporary Ethnography*, *19*, 3-7.

Van Manen, M. (1989). Pedagogical Text as a Method: Phenomenological Research as Writing. *Saybrook review*, *7 (2)*, 3-45.

Verma, G. - Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Επιμ. Α. Παπασταμάτης), (Μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Voloshinov, N. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press.

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: Away of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language.* Cambridge, M.A.: Harvard University.

Vygotsky,L. S.(2000 [1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιαδου. Μτφρ. Α. Μπίμπου - Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Wapner, W., & Gardner, H. (1979). A study of spelling in aphasia. *Brain and Language*, *7*, 363-374.

Ward, G. (2003). *Teach yourself: Postmodernism*. London, Hodder & Stouton.

Wehbi, S. (2011). Reflections on Experiential Teaching Methods: Linking the Classroom to Practice, *Journal of Teaching in Social Work*, *31(5)*, 493-504.

Yeasmin, S. Rahman, K. (2012). "Triangulation" Reasearch Method as the Tool of Social Science Reasearch. *BUP Journal*, *1 (1)*, 154-163.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

1. Διδασκαλία με αξιοποίηση εικαστικών έργων

Παράδειγμα 1ο : Πάράδοση – Μοντερνισμός (Α΄ Λυκείου)

Πυρηνική ιδέα: Η μετάβαση από το παραδοσιακό στο μοντέρνο

- Χαρακτηριστικά του μοντέρνου
- Χαρακτηριστικά του παραδοσιακού
- Συσχέτιση περιεχομένου - μορφής

Diego Rodríguez de Silvan Velázquez, *Las Meninas*, π. 1656, λάδι σε μουσαμά, 318 x 276 εκ., Museo Nacional del Prado, Μαδρίτη.

Pablo Picasso, *Las Meninas*, 1957, λάδι σε μουσαμά, 194 x 260 εκ., Museu Picasso, Βαρκελώνη.

ΕΡΓΑ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ - ΠΟΙΗΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Θεόφιλος (Χατζημιχαήλ), *Ο Ερωτόκριτος και η Αρετούσα*, 1933, λάδι σε μουσαμά, 63 x 57 εκ., Μουσείο Λαϊκής Τέχνης, Αθήνα.

Γιάννης Τσαρούχης, *Ερωτόκριτος και Αρετούσα*, 1980, μεταξοτυπία, Συλλογή Λήδας Βαρδινογιάννη, Αθήνα.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ

1. Ποιό από τα δύο έργα σας πρόσφερε μεγαλύτερη αισθητική απόλαυση και γιατί;

……

2. Ποιά Ζωγραφική διαπραγμάτευση θεωρείτε ότι ήταν πιο εύκολη και γιατί;

……

3. Ποιό ζωγραφικό έργο θα χαρακτηρίζατε παραδοσιακό και ποιό θεωρείτε ότι ανήκει στον μοντερνισμό; Ποιά στοιχεία σας βοήθησαν στην κατάταξή τους;

……

4. Ποιές αντιστοιχίες μπορείτε να βρείτε μεταξύ ενός παραδοσιακού ποιήματος και ενός παραδοσιακού ζωγραφικού πίνακα και ποιές μεταξύ ενός ποιήματος του μοντερνισμού και ενός ζωγραφικού έργου του μοντερνισμού;

……

5. Υπάρχει αντιστοίχηση των χαρακτηριστικών που περιγράψατε στο παραδοσιακό ποίημα με το ζωγραφικό έργο;

……

6. Ποιες αλλαγές στη μορφή επέφερε ο Picasso και ο Dali για να μετατρέψουν το Las meninas από παραδοσιακό πίνακα σε μοντέρνο;

……

7. Μπορείτε να επιλέξετε κάποιο από τα αγαπημένα σας ποιήματα και να προσπαθήσετε να το εικονοποιήσετε ανάλογα με το ρεύμα στο οποίο ανήκει. (παραδοσιακή ή μοντέρνα ποίηση)

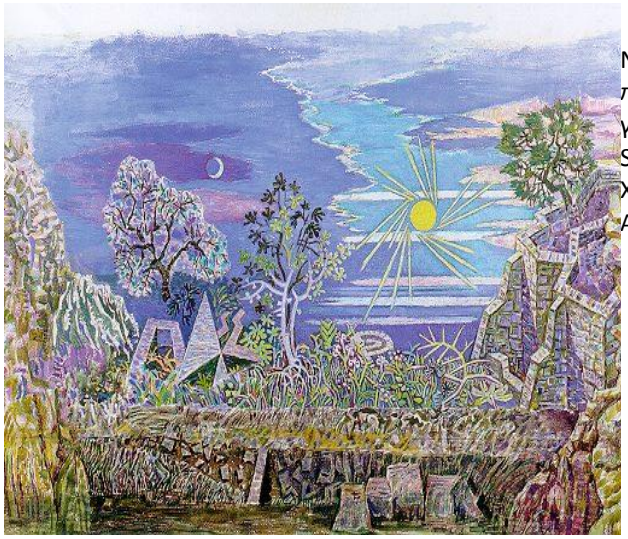
Παράδειγμα 2ο : Εικόνες της Ελλάδος στην ποίηση (Α΄ Γυμνασίου)

Ποιήματα:
«Θαλασσινά Τραγούδια», Γ. Δροσίνης
«Κάτω στης μαργαρίτας το αλωνάκι», Ήλιος ο πρώτος, Οδ. Ελύτης.

Πυρηνική ιδέα: Η ποιητική του ελληνικού τοπίου
«Εάν αποσυνθέσεις την Ελλάδα, στο τέλος θα δεις να σου απομένουν μια ελιά, ένα αμπέλι κι ένα καράβι. Που σημαίνει; με άλλα τόσα μπορείς να την ξαναφτιάξεις»
Μικρός Ναυτίλος, Οδ. Ελύτης

- Διάλογος ποίησης – εικαστικών έργων
- Το ελυτικό τοπίο
- Τα σύμβολα της ελληνικότητας

Κωνσταντίνος Μαλέας, *Σαντορίνη*, π. 1924-1925, λάδι σε μουσαμά, 75 x 107 εκ., Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.



Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας, *Σκηνικό «Το πρώτο πρωί του κόσμου»*, 1961, ακουαρέλα για την παράσταση των André Gide - Igor Stravinsky στο Covent Garden, Πινακοθήκη Χατζηκυριάκου-Γκίκα, Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα

Κολάζ Ελύτη

Οδυσσέας Ελύτης, *Ο Άγγελος της Αστυπάλαιας*, 1966, κολάζ σε χαρτόνι (ιδιωτική συλλογή;).

Οδυσσέας Ελύτης, *Η προσφορά*, 1967, κολάζ σε χαρτόνι (ιδιωτική συλλογή;).

Κείμενα

Για μένα υπάρχει η Ελλάδα, η δική μου. Δεν είναι η Ελλάδα η τρέχουσα. Και το έργο μου έρχεται σαν βράχος στο κύμα που τη χτυπά. Αντιστέκεται. Και η αντίσταση είναι ουσιαστική. Βγαίνει έμμεσα με κάτι που διαρκεί – αυτό είναι το ουσιώδες του δημιουργού. Διότι η Ελλάδα μπορεί να είναι εκατό χρόνια σε πτώση κι εγώ γράφω ένα ποίημα που έχει αντίκρισμα στην Ελλάδα την παντοτινή.

(Συνέντευξη Οδ. Ελύτη, 1988)

Για τον Οδ. Ελύτη

Συνήθως το ποίημα του αποτελείται από μια σειρά εικόνων χωρίς εξωτερική λογική συνοχή, όλες όμως οι εικόνες πηγάζουν από την ίδια ψυχική κατάσταση και τείνουν να υποβάλλουν προς τον αναγνώστη την ίδια διάθεση..

(Β.Βαρίκας)

2. Διδασκαλία με αξιοποίηση της Μουσικής

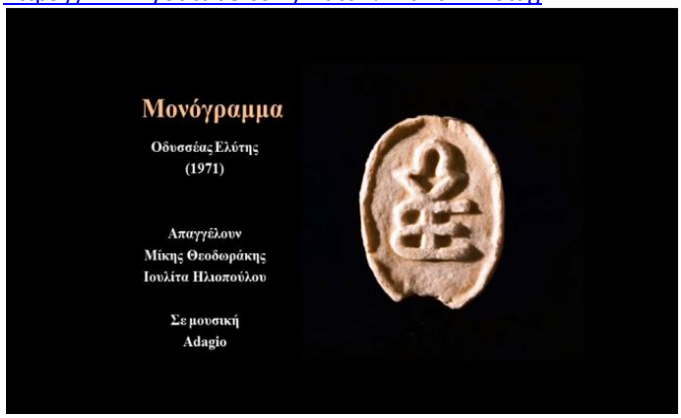
Παράδειγμα 1. Ερωτόκριτος – Μονόγραμμα
Παράδοση - μοντερνισμός στην ποίηση (Α΄ Λυκείου)

Πυρηνική Ιδέα: Ο έρωτας στην παραδοσιακή και στη μοντέρνα ποίηση

- Η μελοποίηση ως μέσο πρόσληψης και διάδοσης της ποίησης
- Συσχέτιση περιεχομένου και μορφής
- Η ιστορικότητα της έκφρασης του συναισθήματος

Α) «Ο Έρωτόκριτος» Β. Κορνάρος
https://www.youtube.com/watch?v=vEb_4tiS9bM

Β) Μονόγραμμα» Οδ. Ελύτης
https://www.youtube.com/watch?v=uXuIlNY6tag



ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ

ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΣ - ΜΟΝΟΓΡΑΜΜΑ

1. Ποιο από τα δύο ποιήματα σας πρόσφερε μεγαλύτερη αισθητική απόλαυση;
   ……
2. Ποιού ποιήματος η μελοποίηση θεωρείτε ότι ήταν πιο εύκολη και γιατί;
   ……
3. Ποιό ποίημα πιστεύετε ότι ανήκει στην παραδοσιακή ποίηση και ποιο στον μοντερνισμό; Ποια στοιχεία σας βοήθησαν στην κατάταξή τους;
   ……
4. Αναζητήστε μελοποιημένα ποιήματα της παραδοσιακής ποίησης.
   ……
5. Αναζητήστε μελοποιημένα ποιήματα της νεώτερης ποίησης.
   ……
6. Δημιουργήστε ένα ζωγραφικό πίνακα για καθένα από τα ποιήματα.
   Θα ακολουθούσε ο πίνακας τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του ποιήματος;
   ……
7. Ποιό ποίημα ενδείκνυται για δραματοποίηση; Πως φαντάζεστε τη δραματοποίηση των δύο αυτών ποιημάτων;
   ……
8. Ποιές μορφικές αλλαγές θα μπορούσατε να επιφέρετε για να μετατρέψετε τον *Ερωτόκριτο* σε ποίημα μοντέρνας γραφής και το *Μονόγραμμα* σε παραδοσιακό; Επιχειρήστε το.
   ……
9. Εναλλακτικά μπορείτε να επιλέξετε κάποια αγαπημένα σας ποιήματα για ανάγνωση στην ομάδα σας και να ηχογραφήσετε τις πιο «επιτυχημένες» αναγνώσεις…

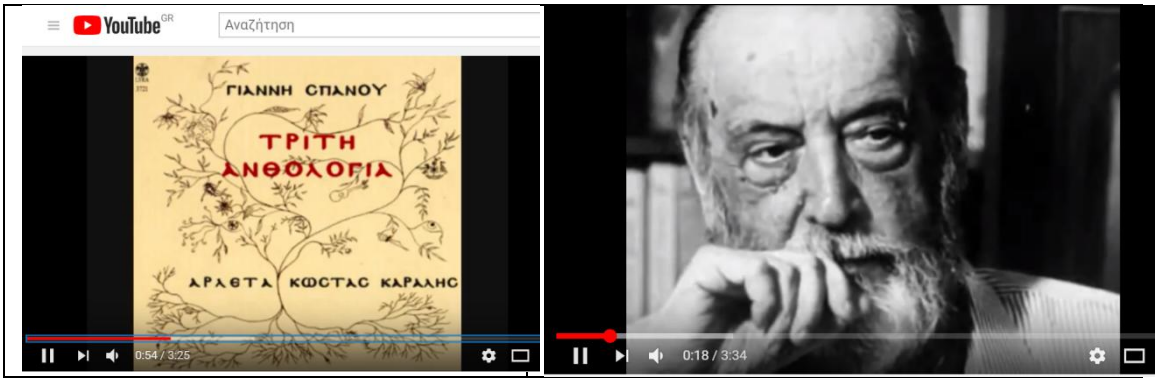
Παράδειγμα 2. Ο στρατιώτης ποιητής (Γ΄ Λυκείου) [27]
Ποίηση: Μ. Σαχτούρης
Μελοποίηση: Γ. Σπανός

Πυρηνική ιδέα: Η συναισθηματική απόκριση του ποιητή στη βία και στη σκληρότητα της εποχής του

- Συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης Ποίησης και Μουσικής
- Η αξία της επανάληψης ως δομικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο
- Κατανόηση της συναισθηματικής έντασης και απόγνωσης του ποιητή μέσω των ρυθμικών στοιχείων της επαναληπτικότητας

Ο Στρατιώτης Ποιητής του Μ. Σαχτούρη

https://www.youtube.com/watch?v=4IGlifeLo4k



Πραγματοποίηση της διδασκαλίας μέσω της δημιουργίας ορχήστρας μέσα στην τάξη με μαθητές που έπαιζαν κάποιο μουσικό όργανο π.χ. λύρα, μαντολίνο, λαούτο, κιθάρα. Στην αρχή της διδακτικής ώρας, παρουσιάστηκε το ποίημα μελοποιημένο από τη μαθητική ορχήστρα.

[27] Η διδασκαλία σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε από τον φιλολογο και τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου στο Γ.Ε.Λ. Μελεσσών, κατά το εκπαιδευτικό έτος 2014-5.

3. Διδασκαλία με αξιοποίηση του θεάτρου

Παράδειγμα 1. Του Νεκρού Αδερφού (Α΄ Λυκείου) **Δημοτικό τραγούδι**

Πυρηνική ιδέα: Η κατάδειξη της ζωντάνιας και της εκφραστικότητας του ποιήματος ως γνήσιου δημιουργήματος της λαϊκής ψυχής.

Σκηνοθετικές οδηγίες

Οι μαθητές εντάσσονται στη διαδικασία της δραματοποίησης μέσω αυτοσχεδιαστικών επεμβάσεων ή παρατηρήσεων.

- Μετατροπή του ποιήματος σε σκηνικό δοκίμιο.
- Ανάληψη ρόλων (Κωνσταντής, μάνα, Αρετή, πουλάκια, Αφηγητής), δημιουργία σκηνών (Το προξενειό, ο όρκος, η κατάρα, η νεκρανάσταση, η επιστροφή).
- Διασκευή αρχικού κειμένου – τοποθέτηση στο σύγχρονο κοινωνικό συγκείμενο.

Διάλογος

- Ο γάμος - Ο ρόλος της γυναίκας
- Ο ρόλος του όρκου
- Ο ρόλος των πουλιών ως η λειτουργία του συλλογικού ασυνείδητου

Παράδειγμα 2. Όσο μπορείς
Κ. Καβάφης (Γ' Γυμνασίου)

Πυρηνική ιδέα: Η εσωτερική ζωή – Η σύγκρουση με τις επιταγές «των πολλών» – Το αίτημα συμμόρφωσης και η αντίσταση της Υποκειμενικότητας

Σκηνοθετικές οδηγίες

Οι μαθητές εντάσσονται στη διαδικασία της δραματοποίησης μέσω αυτοσχεδιαστικών επεμβάσεων ή παρατηρήσεων. Απόδοση του σύντομου ποιήματος του Καβάφη μέσω κίνησης και ήχου.

Δημιουργία σκηνικού χώρου: Ένας κύκλος με κιμωλία ορίζει τον χώρο του αναγνώστη – ποιητή. Συζήτηση σχετικά με τον τρόπο αναπαράστασης της εσωστρέφειας – στοχαστικότητας – πνευματικότητας.

Ανάληψη ρόλων: Ο αφηγητής – ποιητής, εντός του κύκλου, το πλήθος έξω από τον κύκλο.

Κινητική απόδοση και Μουσική ένδυση:

- Ο ποιητής αναγιγνώσκει με τον ήχο της Μουσικής που ευνοεί την περισυλλογή (συμμετοχή των μαθητών στην εύρεση της κατάλληλης Μουσικής)
- Αλλαγή σκηνικού, η Μουσική αλλάζει. Επιλογή Μουσικής που δημιουργεί ένταση, σύγχυση, αδυναμία συγκέντρωσης. Το πλήθος τραβάει τον αφηγητή έξω από τον κύκλο. Ο αφηγητής αντιστέκεται.
- Συνεχής εναλλαγή Μουσικής και κίνησης.

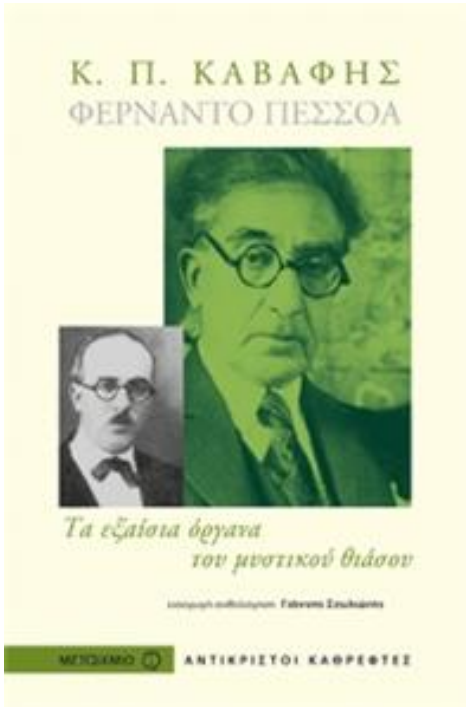
Διάλογος

- Η υποκειμενικότητα – οι επιταγές για συμμόρφωση
- Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Αυτογνωσία και αντίσταση
- Η συμβολή της Μουσικής και της κίνησης στην απόδοση της ιδέας

4. Διδασκαλία με αξιοποίηση του Κινηματογράφου

Παραδειγμα 1. Συνομιλία Κων/νου Καβάφη – Φ. Πεσσόα

- **Πυρηνική ιδέα: Μοντερνισμός στην ποίηση**
- Τοποθέτηση στο ιστορικό συγκείμενο
- Ποιητικό ντοκιμαντέρ
- Συνομιλία ποίησης – Κινηματογράφου
- Η ποιητική του μοντερνισμού



Διάλογος

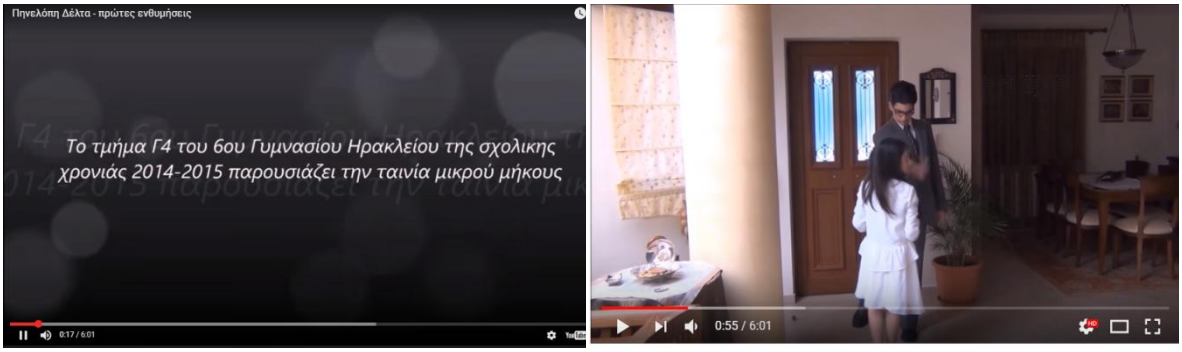
- **Ποιες οι ομοιότητες των κινηματογραφικών ηρώων;**
- **Υπάρχει ομοιότητα και στην ποίησή τους;**
- **Αν υπάρχει ομοιότητα που αποδίδεται;**
- **Μυθοπλασία ή ντοκιμαντέρ;**

Παράδειγμα 2 Πρώτες ενθυμήσεις Π. Δέλτα (Γ' Γυμνασίου)[28]

Πυρηνική ιδέα: Η κατανόηση των οικογενειακών σχέσεων, μέσα από την τοποθέτηση στο ιστορικό συγκείμενο [Ο επιβλητικός πατέρας – Η εξουσία]

- Δημιουργία ταινίας με πρωταγωνιστές τους μαθητές
- Κατανόηση της σχέσης της λογοτεχνικής αφήγησης με την κινηματογραφική αφήγηση: ομοιότητες - διαφορές
- Μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε σενάριο
- Κατανόηση της έννοιας της «σκηνής» στην κινηματογραφική αφήγηση

Η κινηματογραφική ταινία των μαθητών βρίσκεται στο σύνδεσμο:
https://www.youtube.com/watch?v=mvNflYCl-rM&t=24s



Πηνελόπη Δέλτα - πρώτες ενθυμήσεις

[28] Η διδασκαλία σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε στο 6ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, κατά το εκπαιδευτικό έτος 2014-5.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

<u>Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας εκφράζει</u>

1.

Αγόρι □ Κορίτσι □

2. Σε ποια τάξη φοιτάς; ……

3. Ποιος ήταν ο μέσος όρος της επίδοσής σου κατά την προηγούμενη χρονιά ; (για τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου) κατά το προηγούμενο τρίμηνο ;

κάτω του 11 12-13 14-16 17-18 19-20

4. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:

Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Απολυτήριο Λυκείου	Κάτοχος πανεπιστ. τίτλου	Κάτοχος μεταπτυχ. Τίτλου	Κάτοχος διδακτ. Τίτλου

5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Απολυτήριο Λυκείου	Κάτοχος πανεπ. τίτλου	Κάτοχος μεταπτυχ. Τίτλου	Κάτοχος διδακτ. Τίτλου

6. Υπάρχει στο σπίτι σου βιβλιοθήκη:

Ναι Όχι Δεν ξέρω

7. Αν ναι, πόσα περίπου λογοτεχνικά βιβλία περιέχει;

Κανένα 1-10 11-20 21-30 Πάνω από 30

8. Πόσα λογοτεχνικά (εξωσχολικά) βιβλία διάβασες τον προηγούμενο χρόνο;

Κανένα 1 2-3 4-5 Πάνω από 5

9. Αναζητάς στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με θέματα Λογοτεχνίας (βιβλία / συγγραφείς / κείμενα / e-books);

Ποτέ Σχεδόν ποτέ Αρκετά συχνά Πολύ συχνά

10. Το μάθημα της Λογοτεχνίας σου αρέσει;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

11. Σου αρέσει να παρακολουθείς Θέατρο;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

12. Σου αρέσει να παρακολουθείς κινηματογραφικές ταινίες;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

13. Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

14. Σου αρέσει να ακούς Μουσική;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

<u>Ποια από τις Τέχνες πιστεύεις ότι συνδέεται με την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου;</u>

15. Θέατρο

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

16. Ζωγραφική

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

17. Μουσική

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

18. Κινηματογράφος

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

19. Ποια από τις Τέχνες πιστεύεις ότι συνδέεται περισσότερο με την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου και γιατί; (Θα πρέπει να περιορίσεις την επιλογή σε μία)

Θέατρο Ζωγραφική Μουσική Κινηματογράφος

ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

20. Η σημερινή διδασκαλία σε βοήθησε στην κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

21. Ήταν η διεξαγωγή του μαθήματος μια ευχάριστη διαδικασία;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

<u>Τί ήταν αυτό που σου κίνησε το ενδιαφέρον στη σημερινή διδασκαλία;</u>

22. Η στάση του καθηγητή

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

23. Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

24. Το μάθημα ήταν κατανοητό

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

25. Ήταν ενδιαφέρον το κείμενο

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

26. Η ώρα πέρασε ευχάριστα

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

27. Ήσουν συγκεντρωμένος/η κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

28. Είσαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή σου στο σημερινό μάθημα;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

29. Θεωρείς ότι το κλίμα της τάξης ήταν θετικό στην αποδοχή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

30. Συνεργάστηκες αρμονικά με τους συμμαθητές σου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

Ο καθηγητής σου, κατά τη διάρκεια αυτής της διδασκαλίας, ήταν :

31. Φιλικός

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

32. Καθοδηγητικός

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

33. Αυστηρός

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

34. Απόμακρος

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

35. Είχαν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

36. Το μάθημα σε παρακίνησε να δημιουργήσεις και εσύ κάτι σε σχέση με το κείμενο;

Όχι Ζωγραφική Πεζό κείμενο Ποιητικό κείμενο Μουσική σύνθεση

37. Σε παρακίνησε για την ανάγνωση κάποιου εξωσχολικού λογοτεχνικού βιβλίου;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

38. Η χρήση εναλλακτικών μεθόδων (με Θέατρο / προβολή ταινίας/ Μουσική / Ζωγραφική) σε βοήθησε/θα σε βοηθούσε να παρακολουθήσεις το μάθημα με περισσότερο ενδιαφέρον;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

39. Ποια από τις Τέχνες θεωρείς ότι θα σε βοηθούσε να παρακολουθήσεις το μάθημα με περισσότερο ενδιαφέρον;

Θέατρο Ζωγραφική Μουσική Κινηματογράφος

40. Θα ήθελες να επαναληφθεί μια τέτοιου είδους διδασκαλία;

Ναι Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας εκφράζει:

1. **Φύλο**

Άντρας Γυναίκα

2. **Ποια είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας;**

1-5 6-10 11-15 16- 20 Πάνω από 20

3. **Από ποιο τμήμα αποφοιτήσατε;**

Φιλολογίας Ιστορίας- Αρχαιολογίας Φ.Π.Ψ ή Φ.Κ.Σ

4. **Είστε κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού διπλώματος;**

Όχι Μεταπτυχιακό δίπλωμα Διδακτορικό δίπλωμα

5. **Διαβάζετε Λογοτεχνία στον ελεύθερο χρόνο σας;**

Όχι Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

Σας αρέσουν οι ακόλουθες μορφές Τέχνης;

6. **Θέατρο**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

7. **Ζωγραφική**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

8. **Μουσική**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

9. **Κινηματογράφος**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

10. **Λογοτεχνία**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

11. **Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σας αρέσει;**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

12. **Παρακολουθείτε σεμινάρια που αφορούν στη διδακτική Λογοτεχνίας;**

Όχι Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

13. **Αισθάνεστε την ανάγκη να ανανεώσετε τις μεθόδους διδασκαλίας σας στο μάθημα της Λογοτεχνίας;**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

14. **Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σχετικά με τη διδακτική της Λογοτεχνίας βελτιώνει τη διδασκαλία του μαθήματος;**

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

Ποιο θέμα θα επιθυμούσατε να έχει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που αφορά στη διδακτική της Λογοτεχνίας ;

……
……..

15. **Πιστεύετε ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (όπως της διδασκαλίας μέσω των τεχνών) συνεισφέρει στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;**

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

16. **Χρησιμοποιείτε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας;**

Όχι Σπάνια Συχνά Πολύ συχνά Πάντα

17. **Ποια από τις Τέχνες θεωρείτε ότι συνεισφέρει περισσότερο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;**

Θέατρο/ δραματοποίηση Ζωγραφική Μουσική Κινηματογράφος

18. **Η χρήση καινοτομιών/ εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση είναι : (η απάντηση μπορεί να είναι παραπάνω από μία επιλογές)**

Αγχωτική Πιεστική Απαιτητική Ανανεωτική Ευχάριστη

19. **Τί είδους υλικοτεχνική υποδομή διαθέτει το σχολείο σας;**
(η απάντηση μπορεί να είναι παραπάνω από μια επιλογές)

Δεν διαθέτει Προβολείς Διαδραστικούς πίνακες Βιβλιοθήκη Άλλο

20. **Η στάση της διεύθυνσης του σχολείου σας σχετικά με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας είναι:**

Αποθαρρυντική Σχεδόν αποθαρρυντική Αδιάφορη Ενισχυτική Πολύ ενισχυτική

ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

21. Απολαύσατε τη διεξαγωγή του σημερινού μαθήματος;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

22. Οι μαθητές κατέκτησαν το μαθησιακό υλικό;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

23. Συμμετείχαν ενεργητικά καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

24. Συμμετείχε το σύνολο της τάξης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

25. Απήλαυσαν οι μαθητές τη διαδικασία;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

26. Ήταν οι μαθητές πρόθυμοι μετά το τέλος του μαθήματος να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

27. Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

28. Φάνηκαν πρόθυμοι να αναλάβουν εργασίες στο σπίτι;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

29. Αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

30. Χρησιμοποιήσατε εναλλακτικές μεθόδους;

Όχι Ναι

31. Ποια από τις μεθόδους (διδασκαλία μέσω των τεχνών) χρησιμοποιήσατε;

Θέατρο Ζωγραφική Μουσική Κινηματογράφος

<u>Θεωρείτε ότι η σημερινή διδασκαλία με ήταν αποτελεσματική ως προς:</u>

32. την κατανόηση του κειμένου

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

33. τη συνεργασία των μαθητών

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

34. την παρακίνηση του ενδιαφέροντος

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

35. τη συμμετοχή των μαθητών

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ

36. Θα θέλατε να επαναληφθεί μια διδασκαλία σαν την σημερινή;

Όχι Ναι Δεν ξέρω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α/	**ΜΕΘΟΔΟΣ**	**ΚΕΙΜΕΝΟ**	**ΤΑΞΗ**
1.	Θέατρο	«Ελένη» Ευριπίδη	Γ΄ Γυμν.
2.	Παραδοσιακή	«Τα Χταποδάκια» Μ. Καραγάτσης	Β΄ Λυκ.
3.	Εικαστικά	Παράδοση –Μοντερνισμός	Α΄ Λυκ.
4.	Εικαστικά	Παράδοση –Μοντερνισμός	Α’ Λυκ.
5.	Παραδοσιακή	«Η τσάντα και το τσαντάκι»	Γ΄Γυμν.
6.	Μουσική	Καβάφης	Γ’ Γυμν.
7.	Θέατρο	«Ελένη» Σεφέρης	Α ΄Λυκ.
8.	Παραδοσιακή	«Η Μυστική Παπαρούνα»	Β΄ Λυκ.
9.	Μελοποίηση	«Ερωτόκριτος»	Α΄ Λυκ.
10.	Εικαστικά	Κείμενα Καβάφη	Γ΄ Γυμν.
11.	Θέατρο	Ομήρου «Ιλιάδα»	Β΄Γυμν.
12.	Κινηματογράφος	«Το μαύρο κύμα» Λ. Σεπούλβεδα	Α΄Γυμν.
13	Παραδοσιακή	«Ελένη» Σεφέρης	Β’ Λυκ.
14	Παραδοσιακή	Μια Κυριακή στην Κνωσσό	Β΄Γυμν.
15	Θέατρο	Σ’ ένα συνοριακό σταθμό Α. Σαμαράκης	Γ΄Γυμν.
16	Θέατρο	«Όσο μπορείς» Καβάφης	Γ΄Γυμν.
17	Παραδοσιακή	«Στα καμένα», Μ. Γκανάς	Β΄Γυμν.
18	Εικαστικά	Παράδοση –Μοντερνισμός	Α΄Λυκ.
19	Παραδοσιακή	Η Νέα Παιδαγωγική	Α΄Γυμν.
20	Εικαστικά	«Η τρελή Ροδιά» Ε. Ελύτης	Α΄Λυκ.
21	Εικαστικά	« Η τρελή Ροδιά» Ε. Ελύτης	Α΄Λυκ.
22	Παραδοσιακή	«Το πιο γλυκο ψωμί»	Α΄Γυμν.
23	Κινηματογράφος	Τα δελφινακια του Αμβρακικού	Α΄ Γυμν.
24	Εικαστικά	Παράδοση –Μοντερνισμός	Α΄Λυκ.
25	Παραδοσιακή	Επί Ασπαλάθων	Β’ Λυκ.
26	Κινηματογράφος	Καβάφης – Πεσσόα Μοντερνισμός	Α’ Λυκ.
27	Κινηματογράφος	«Ο Κωσταντής», Λ. Ψαραύτη	Α΄Γυμν.
28	Μουσική	Ο στρατιώτης ποιητής	Γ΄Λυκ.
29	Θέατρο	Απομημονεύματα	Γ΄ Γυμν.
30	Θέατρο	Ζητείται Ελπίς	Γ΄Γυμν.
31	Κινηματογράφος	Καβάφης – Πεσσόα	Α΄Λυκ.
32	Θέατρο	Ελεύθεροι Πολιορκημένοι	Α΄ Λυκ.
33	Θέατρο	Πρωτες Ενθυμήσεις	Γ΄Γυμν.
34	Θέατρο	Σ΄ ένα συνοριακό σταθμό	Γ΄Γυμν.
35	Κινηματογράφος	«Ο Κωσταντής», Λ. Ψαραύτη	Α΄Γυμν.
36	Μουσική	Παράδοση - Μοντερνισμός	Α΄Λυκ.
37	Μουσική	Ρωμιοσύνη, Γ. Ρίτσος	Γ’ Γυμν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Διδακτικής της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;
2. Παρακολουθείτε σεμινάρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας και γιατί;
3. Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία ποιο αξιολογείτε ως το κυρίαρχο όφελος των μαθητών (βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο;). Από ποια στοιχεία το συμπεράνατε;
4. Εντοπίζετε κάποια μειονεκτήματα στην παραδοσιακή διδασκαλία και ποια/ποιον μέθοδο/τρόπο θα προτείνετε για την αντιμετώπισή τους;
5. Πιστεύετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι συνεισφέρουν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Σε ποιο βαθμό; Από τί εξαρτάται η συνεισφορά τους;
6. Χρησιμοποιείτε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας; Ποιες; Σε ποιες περιπτώσεις; Πόσο συχνά; (Ας μας μιλήσετε για κάποια τέτοια περίπτωση)
7. Τί γνώμη έχετε για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούν τις Τέχνες, στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Ποιες θεωρείτε ως τέτοιες; Μπορούν να προσφέρουν κάτι στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Από τί εξαρτάται η συνεισφορά τους; (Απαιτούν ειδικές γνώσεις ή ικανότητες από τον εκπαιδευτικό;) Έχετε χρησιμοποιήσει σε διδασκαλία σας σχετικές καινοτομίες; Ποιες; Σε ποιες περιπτώσεις; Πόσο συχνά; Ποια είναι η εμπειρία σας από τη χρήση αυτή; (Ας μας μιλήσετε για κάποια τέτοια περίπτωση).
8. Μπορεί η διδασκαλία με αξιοποίηση των Τεχνών να παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία; Σε ποια σημεία;
9. Υπό ποιες συνθήκες θα αποφασίζατε να αξιοποιήσετε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας εναλλακτικές μεθόδους και συγκεκριμένα κάποια από τις Τέχνες;

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ

1. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Διδακτικής της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;
2. Παρακολουθείτε σεμινάρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας και γιατί;
3. Γιατί αποφασίσατε/τί σας ώθησε να επιλέξετε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας;
4. Στο παρελθόν έχετε ασχοληθεί με αυτό το πεδίο δράσης, ως προσωπική ενασχόληση; Η προσωπική σας ενασχόληση επηρέασε την επιλογή σας;
5. Ποια στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών ελήφθησαν υπόψη κατά την επιλογή της εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας μέσω των Τεχνών;
6. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το πλεονέκτημα της διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνών σε σχέση με μια παραδοσιακή διδασκαλία;
7. Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία, ποιο αξιολογείτε ως το κυρίαρχο όφελος των μαθητών (βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο;). Από ποια στοιχεία το συμπεράνατε;
8. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος; Τί επηρέαζε την ενεργό τους συμμετοχή; Συμμετείχαν ενεργητικά όλοι οι μαθητές; Προσπαθήσατε να ενεργοποιήσετε και όσους ήταν λιγότερο ενεργητικοί; Με ποιους τρόπους;
9. Υπήρξαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; Πώς αντιμετωπίστηκαν;
10. Οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες αναφορικά με την επιλογή και τον τρόπο υλοποίησης της εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας; Αν ναι, τί είδους πρωτοβουλίες ήταν αυτές; Πού οφείλονταν;
11. Πώς νομίζετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των Τεχνών επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των μαθητών;
12. Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στους τρόπους πρόσληψης της Τέχνης από τους μαθητές, έπειτα από τη εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των Τεχνών; Αν ναι, ποιες ήταν αυτές οι αλλαγές;
13. Θα επιχειρούσατε ξανά μια διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (διδασκαλία με τη συμβολή των Τεχνών); Τι θα προσέχατε κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Πίνακας 1. Ενδιαφέρον για το μάθημα

		Φορτίσεις στον παράγοντα		Cronbach's alpha
Παράγοντας	1	**Η στάση του καθηγητή**	0,765	0,763
Ιδιοτιμή (eignevalue)	2,359	**Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου**	0,694	
% Εξηγούμενη Διακύμανση	58,973	**Το μάθημα ήταν κατανοητό**	0,811	
		Το κείμενο ήταν ενδιαφέρον	0,796	

Πίνακας 1. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κυρίων παραγόντων και εσωτερικής συνάφειας για τις ερωτήσεις, που σχετίζονται με το ενδιαφέρον των μαθητών από τη διδασκαλία

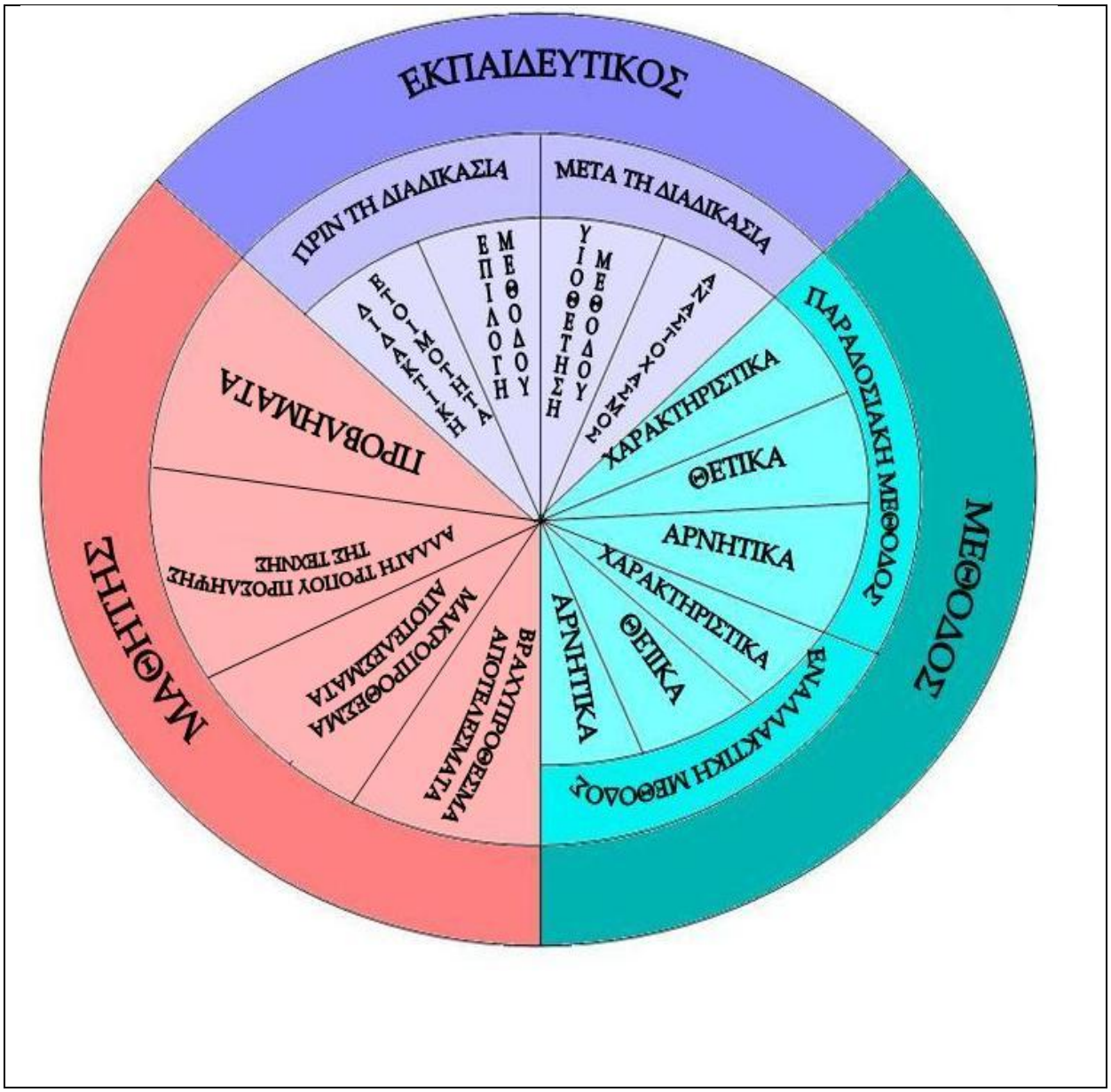
Πίνακας 2. Στάση του καθηγητή

		Φορτίσεις στον παράγοντα		Cronbach's Alpha
Παράγοντας	1	**Ο καθηγητής ήταν φιλικός**	0,679	0,730
Ιδιοτιμή (eignevalue)	2,247	**Ο καθηγητής ήταν καθοδηγητικός**	0,581	
% Εξηγούμενη Διακύμανση	56,165	**Ο καθηγητής ήταν αυστηρός**	-0,628	
		Ο καθηγητής ήταν απόμακρος	-0,769	

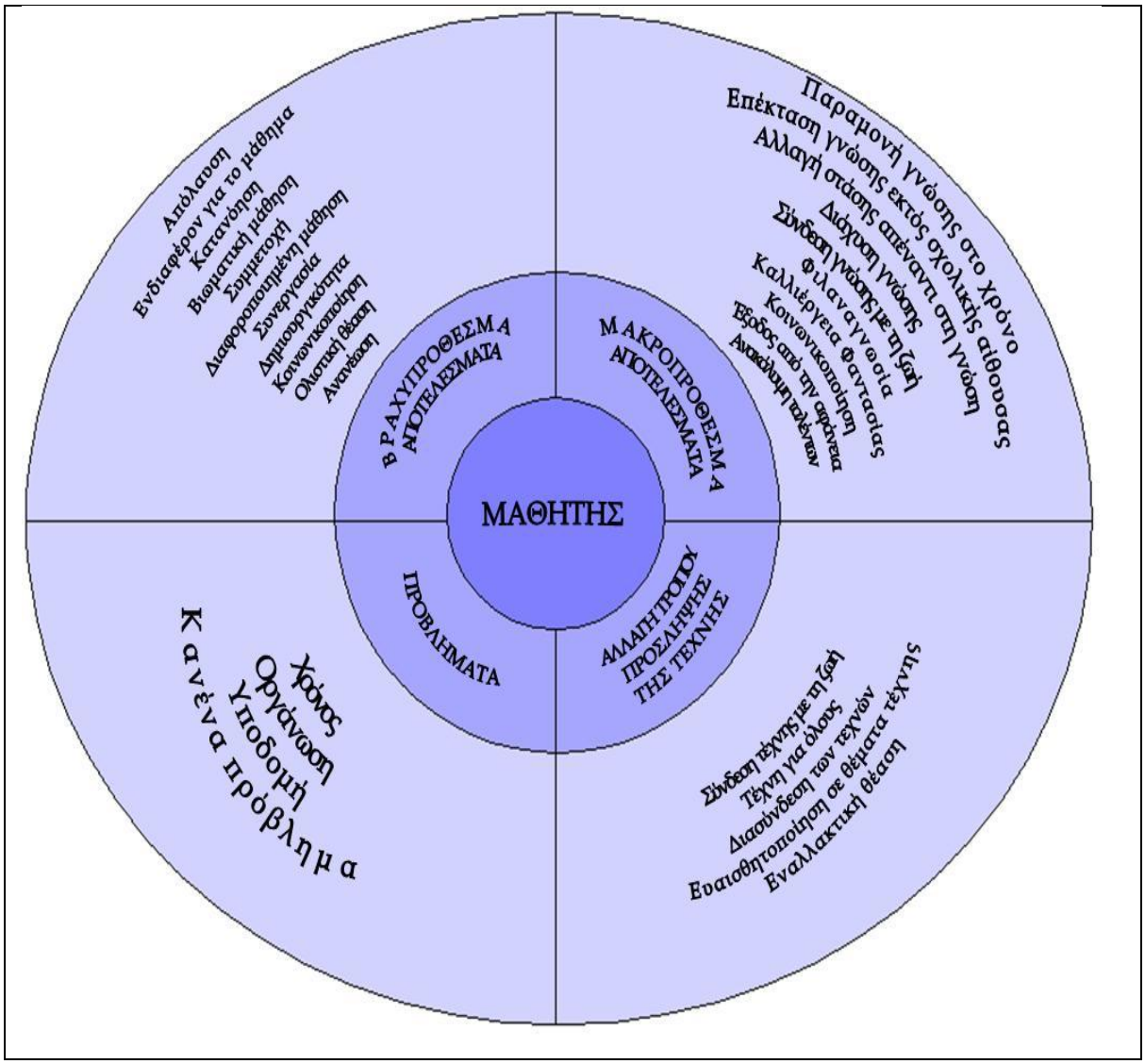
Πίνακας 2. Αποτελέσματα ανάλυσης κυρίων παραγόντων και εσωτερικής συνάφειας για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τη στάση του καθηγητή κατά τη διδασκαλία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

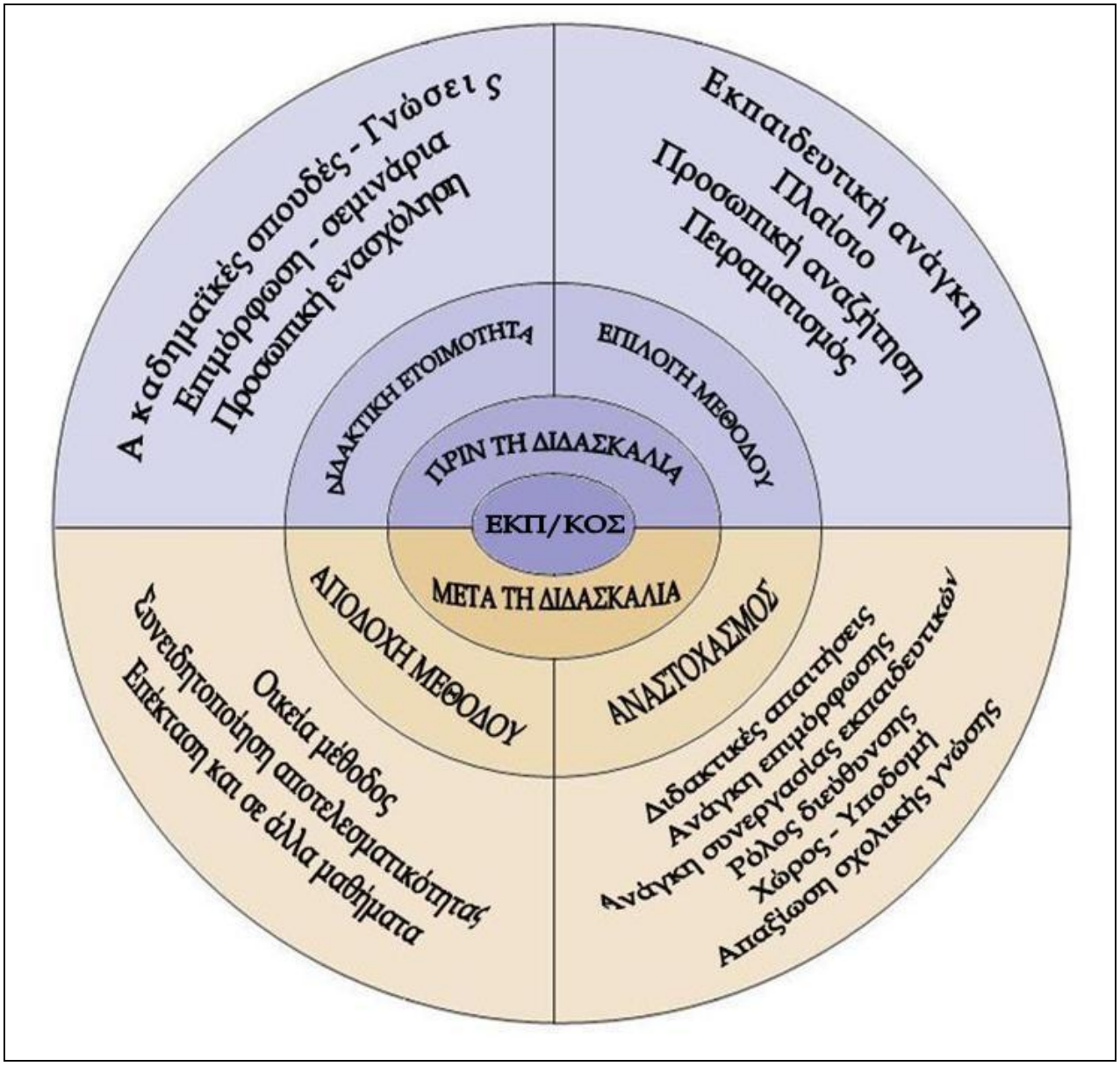
Πίνακας 1. Αποτελέσματα κωδικοποίησης ποιοτικής μεθόδου



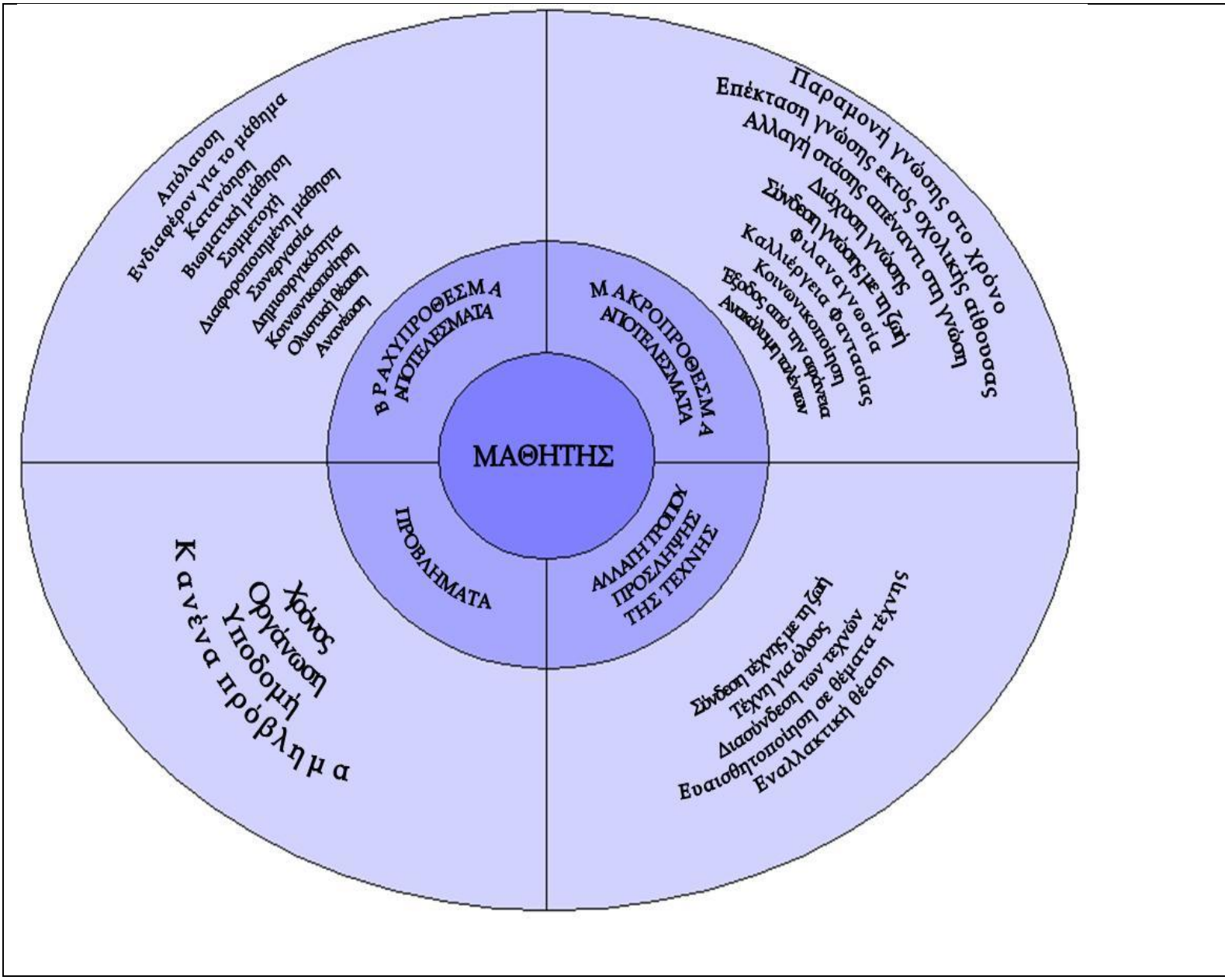
Πίνακας 2. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Μέθοδος»



Πίνακας 3. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Εκπαιδευτικός»



Πίνακας 4. Αποτελέσματα κωδικοποίησης «Μαθητές»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Συνέντευξη 1. Υποκείμενο 3 (Θέατρο)

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΣ: ΘΕΑΤΡΟ

- **Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Διδακτικής της Λογοτεχνίας, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;**
- Όχι, δεν υπήρχαν.
- **Παρακολουθείτε σεμινάρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας;**
- Βεβαίως.
- **Σχετικά με ποια θέματα;**
- Σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ιδίως στην Α΄ λυκείου, που είναι διδακτικές ενότητες, που είναι κάτι σχετικά καινούργιο, με εναλλακτικές μεθόδους, με ό,τι αφορά εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.
- **Εσάς ποια σας ενδιαφέρουν κυρίως**;
- Από αυτά τα θέματα;
- **Ναι.**
- Οι εναλλακτικές μέθοδοι, που μπορούν να ανανεώσουν το μάθημα δηλαδή.
- **Γιατί αποφασίστε και επιλέξατε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας**;
- Γιατί νομίζω ότι αποδίδει περισσότερο.
- **Για ποιο λόγο;**
- Επειδή οι μαθητές αυτενεργούν, εμπλέκονται περισσότερο, εμπλέκονται περισσότεροι και περισσότερο και είναι βιωματικό.
- **Στο παρελθόν έχετε ασχοληθεί με αυτό το πεδίο δράσης ως προσωπική ενασχόληση;**
- Με τις εναλλακτικές μεθόδους;
- **Με το Θέατρο;**
- Όχι, όχι ιδιαίτερα. Ασχολήθηκα και άρχισα να το αξιοποιώ εξαιτίας της Λογοτεχνίας.
- **Και ποια στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών πιστεύετε ότι αξιοποίησε**;
- Της πολιτιστικής εμπειρίας δεν μπορώ να πω, τους φάνηκε καλύτερο γιατί ήταν βιωματικό, γιατί πολλά παιδιά από αυτά δεν έχουν ιδιαίτερη εμπειρία από το Θέατρο. Κάποια που συμμετείχαν αξιοποιήθηκε η σχέση τους με το Θέατρο. Και κάποια που συμμετείχαν στο γυμνάσιο ή στην περυσινή ή τη φετινή χρονιά στον όμιλο του θεάτρου αξιοποίησαν αυτή τη συγκεκριμένη.
- **Υπήρχαν δηλαδή παιδιά που είχαν ασχοληθεί ήδη…**
- Ναι, υπήρχαν κάποια παιδιά, αλλά στα άλλα παιδιά όχι, απλώς τους κίνησε το ενδιαφέρον ότι ήταν βιωματικό.
- **Ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και ποια τα αντίστοιχα της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους;**
- Η παραδοσιακή διδασκαλία δεν εμπλέκει όλα τα παιδιά, δεν τα κινητοποιεί, έτσι... πολλές φορές αφήνει μαθητές με άλλα ενδιαφέροντα εκτός. Έχουν συνδέσει τη Λογοτεχνία με ό,τι συνέβαινε σε παλιότερες εποχές - τώρα πιστεύω ότι δε

συμβαίνει- δηλαδή, τι θέλει να πει ο ποιητής ή γράψτε αυτό, αυτό σημαίνει εδώ, και δεν τους κινεί το ενδιαφέρον, στην παραδοσιακή μέθοδο. Επίσης, στην παραδοσιακή μέθοδο δεν μπορούμε να ξεφύγουμε πολλές φορές από το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο είναι αρκετά απαρχαιωμένο. Ακόμα και αν κάνουμε μια άλλη επιλογή, ακόμα εάν κάνουμε εναλλακτικά άλλα κείμενα αφήνουμε τους μαθητές καθηλωμένους στο θρανίο. Αυτό είναι το μεγάλο μειονέκτημα της παραδοσιακής μεθόδου. Το πλεονέκτημα της παραδοσιακής μεθόδου είναι ότι, βλέποντας έτσι τη Λογοτεχνία αυστηρά σα μάθημα, συμβάλλει αυτό το μάθημα μαζί με άλλα μαθήματα στο να ασκήσει τους μαθητές να μπορούν να απαντούν τεκμηριωμένα σε ερωτήσεις και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Από την άλλη μεριά είπαμε πριν ότι η εναλλακτική μέθοδος με το Θέατρο και τις δραματοποιήσεις και όλα τα σχετικά είναι βιωματική, μπορεί να αξιοποιεί πολιτισμική εμπειρία των μαθητών, τους κινητοποιεί περισσότερο, κινητοποιεί περισσότερους μαθητές. Σαν μειονέκτημα είναι το ζήτημα του χρόνου, ειδικά αν υπάρχει ύλη. Από τότε που υπάρχει ύλη, εκεί έχουμε ένα πρόβλημα. Πρέπει δηλαδή αυτές τις δράσεις να τις προγραμματίζουμε, να είναι πολύ σύντομες, νομίζω όμως, εγώ νομίζω ότι ένας συνδυασμός των δύο είναι καλύτερο. Δηλαδή το μάθημα να φαίνεται ότι διατηρεί, ότι έχει μια ισορροπία, μια ακροβασία, ας το πούμε, ανάμεσα στο ότι είναι μάθημα. Άρα πρέπει να εκτελέσω, έχω κάποιες υποχρεώσεις, κάποιες ασκήσεις να τις γράψω, αλλά είναι και απόλαυση του κειμένου… επειδή εμπλέκομαι εγώ και είναι πιο αποδοτικό στο χρόνο, καθώς εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές. Η δυσκολία των εναλλακτικών μεθόδων συνήθως είναι στο χρόνο, όχι στην προετοιμασία ή στη συμμετοχή των μαθητών αλλά στο χρόνο.

- **Τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές την απήλαυσαν;**
- Ναι.. Βεβαίως βεβαίως.
- **Πώς φάνηκε;**
- Φάνηκε γιατί ήταν πολύ ευχαριστημένοι και όσοι παρακολουθούσαν τη δράση, τις δράσεις αυτές αλλά και όσοι συμμετείχαν το έκαναν και έδωσαν τον εαυτό τους και συμμετείχαν και πάρα πολύ. Νομίζω ήταν από τις φορές εκείνες που υπήρχε σιωπή, δηλαδή παρακολουθούσαν όλοι με τεταμένη την προσοχή και συμμετείχαν και σχολίασαν μετά. Το δήλωσαν καθαρά ότι τους άρεσε.
- **Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε δηλαδή για ενεργή συμμετοχή.**
- Βεβαίως, ναι.
- **Με τους συμμαθητές τους συνεργάστηκαν; Με ποιο τρόπο; Κάτω από ποιες συνθήκες;**
- Συνεργάστηκαν καταρχάς όπου χρειάστηκε στα κείμενα να δώσουν διαφορετικό τέλος, είτε να τα επεκτείνουν κτλ, συνεργάστηκαν και σε αυτό, άρα και εντός τάξης και εκτός τάξης, συνεργάστηκαν για τα κουστούμια, γιατί έφτιαξαν και κουστούμια, κάποια υποτυπώδη, αλλά έφτιαξαν κάποια κουστούμια. Υπήρχε συνεργασία και μάλιστα αρμονική. Δηλαδή, αξιοποιήθηκαν οι ιδιαίτερες δυνατότητες του καθενός, δηλαδή κάποιοι ανέλαβαν εκτός από το να παίξουν, ανέλαβαν να γυρίσουν τις σκηνές έτσι; Να κάνουν τους οπερατέρ κ.τ.λ. Βεβαίως υπήρχε συνεργασία, δούλεψαν σε ομάδες. Υπήρχε συνεργασία και μεταξύ των ομάδων και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων.
- **Θέλησαν να δημιουργήσουν και κάτι δικό τους;**
- Βέβαια, βέβαια… Φυσικά, Φυσικά.
- **Η δημιουργικότητά τους καλλιεργήθηκε**;
- Βεβαίως και καλλιεργήθηκε, γιατί χρησιμοποίησαν το κείμενο, έμειναν στα κείμενα πάνω, αλλά είτε με το να τα επεκτείνουν, να τους δώσουν διαφορετική

διάσταση. Το δραματικό να το κάνουν κωμικό… εεε, να δώσουν διαφορετικό τέλος. Βεβαίως, η δημιουργικότητά τους σε όλα τα επίπεδα καλλιεργήθηκε.

- **Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία ποιο αξιολογείτε ως το κυρίαρχο, βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο, όφελος των μαθητών;**
- Νομίζω ότι η εμπλοκή, η ιδιαίτερη εμπλοκή, η ενεργητική εμπλοκή στο κείμενο. Αν οι μαθητές με την απλή ανάγνωση του κειμένου, και αυτό που λέμε παραδοσιακά ανάλυση, οι μαθητές δεν έρχονται πραγματικά κοντά στο κείμενο. Κοντά στο κείμενο και μέσα στο κείμενο μπαίνουν, όταν υπάρχουν συνοδευτικά, μαζί ή μόνο βιωματικές ή τέτοιου είδους δράσεις. Και το παρατηρεί κανείς αυτό, διότι αυτό το κείμενο είναι που τους μένει καλύτερα από όλα.
- **Υπήρξαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; Πώς αντιμετωπίστηκαν;**
- Όταν υπάρχουν τέτοιες δράσεις, που ξεφεύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία, υπάρχει ένα λίγο, ένα πρόβλημα συγχρονισμού των ομάδων, χρόνου, να γίνουν όλα μέσα στο μάθημα…
- **Χρόνου κυρίως;**
- Χρόνου - χρόνου, τίποτα άλλο.
- **Σχετικά με τους μαθητές που εμπλέκονται λιγότερο σε μια συνήθη διδασκαλία… Αυτή τη φορά ενεργοποιήθηκαν;**
- Ναι… ναι, κι όμως. Κι ΟΜΩΣ… αυτοί οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν ναι. Ενεργοποιήθηκαν.
- **Με ποιο τρόπο;**
- Με συμμετοχή ως ηθοποιοί είτε με το να διαμορφώσουν το σενάριο, το κείμενο να το κάνουν διαλογικό. Ενεργοποιήθηκαν. Ναι.
- **Ανέλαβαν πρωτοβουλίες όλοι σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης**;
- Βεβαίως, ναι, ναι, ναι…
- **Τι είδους πρωτοβουλίες;**
- Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εγώ είχα αποφασίσει να μην εμπλακώ καθόλου… να αφήσω στους μαθητές… Απλώς να έχω μια γενική εποπτεία. Να αφήσω στους μαθητές το τι θα κάνουν. Επομένως πήραν τη δική τους πρωτοβουλία αναφορικά με τον τρόπο, πώς θα παρουσιάσουν τους χαρακτήρες, πώς θα ντύσουν το χαρακτήρα τους, ΟΛΗ η δράση ήταν δική τους πρωτοβουλία.
- **Πώς νομίζετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των τεχνών επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των μαθητών;**
- Νομίζω ότι με τέτοιους τρόπους αντιλαμβάνονται ότι η Λογοτεχνία και το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι ένα απομονωμένο γίγνεσθαι, φαινόμενο, συμβάν, σκέτο μια Τέχνη ξεκομμένη από όλες τις άλλες, και κυρίως δεν είναι ξεκομμένη από τη ζωή. Έχουν τη δυνατότητα να το συνδέσουν με άλλες Τέχνες και να καταλάβουν πολλές φορές πως βρίσκεται κοντά, πολύ κοντά η Λογοτεχνία με το Θέατρο, άλλες φορές με τη Μουσική, με τον Κινηματογράφο ενδεχομένως.
- **Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στους τρόπους πρόσληψης της Τέχνης από τους μαθητές έπειτα από τη εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των τεχνών;**
- Βέβαια. Βέβαια.
- **Ποιες είναι αυτές οι αλλαγές.**
- Οι αλλαγές είναι ότι συνήθως επιδιώκουν να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με άλλα είδη τεχνών. Δηλαδή, εάν είναι ποίημα, επιδιώκουν να το συνδέσουν με τη Μουσική, να το σκεφτούν, μουσικά, ας πούμε, σαν μελοποίηση, σαν τραγούδι. Εάν είναι ένα πεζό κείμενο, επιδιώκουν την επέκτασή του, ας το πούμε, δηλαδή

δραματοποίηση, διαφοροποίηση στους χαρακτήρες. Ναι, επιδιώκουν να το συνδέσουν με Τέχνες.

- **Θα επιχειρούσατε ξανά μια διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (διδασκαλία με τη συμβολή των τεχνών);**
- Ναι, εννοείται! Και μάλιστα έχω αρχίσει να πιστεύω ότι έχει ενδιαφέρον, αλλά πάλι το πρόβλημα είναι χρονικό, έχει ενδιαφέρον να δοκιμάσει κανείς το συσχετισμό λογοτεχνικών κειμένων, πεζών λογοτεχνικών κειμένων, και μάλιστα πιο εκτεταμένων, ενός μεγάλου διηγήματος, ας πούμε, στη μεταφορά του στον Κινηματογράφο. Γιατί έχω την εντύπωση ότι είναι ένας καλός τρόπος για να διδάξουμε στους μαθητές αυτό που λέμε αφηγηματικές τεχνικές, που είναι ίδιες στην Α΄ λυκείου, φερ' ειπείν. Πιστεύω ότι είναι ένας πολύ καλός τρόπος και βεβαίως θέλω να το δοκιμάσω.
- **Τι θα προσέχατε κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της;**
- Νομίζω, πάντα το ζήτημα του χρόνου, πάντα το ζήτημα του χρόνου. Δηλαδή, τέτοιες δράσεις επειδή αρέσουν στους μαθητές και επειδή συμμετέχουν, θέλουν να τις επεκτείνουν. Δηλαδή, δραματοποιούν ένα μεγάλο κομμάτι, εεε και δεν προλαβαίνουμε. Θα τους τόνιζα να μείνουμε αυστηρά στα όρια του χρόνου. Ας πούμε, διάλογος πέντε λεπτών, επτά λεπτών, για να μπορέσουν. Μια οργάνωση χρονική δηλαδή για να μπορέσει να κυλήσει το μάθημα. Τίποτα άλλο, δε νομίζω. Και βέβαια ίσως για να μπορέσει να κερδηθεί ο χρόνος, να είναι αυστηρό το πλαίσιο, το τι ακριβώς θέλω να κάνουν, δηλαδή το διάλογο ανάμεσα στα δύο αυτά πρόσωπα, αλλά αυτό έχει τον κίνδυνο να περιορίσει τη δημιουργική φαντασία. Τίποτα άλλο.

Συνέντευξη 2. Υποκείμενο 6 (Μουσική)

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6

ΜΕΘΟΔΟΣ: ΜΟΥΣΙΚΗ

- **Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Διδακτικής της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;**
- Λοιπόν, τελείωσα το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Θεσσαλονίκης και για να πάρουμε το πτυχίο μας απαραίτητη ήταν η παρακολούθηση τουλάχιστον τριών μαθημάτων που αφορούσαν τη Διδακτική, τόσο της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας, όσο και της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών. Επομένως, είχαμε μπει σε αυτή τη διαδικασία από το πανεπιστήμιο.
- **Σας βοήθησε δηλαδή;**
- Πάρα πολύ, πάρα πολύ. Γιατί πήραμε και, κατά κάποιο τρόπο, το βάπτισμα του πυρός. Μπήκαμε δηλαδή σε αίθουσα, σε πραγματικές συνθήκες, με μέντορα, ο οποίος μας παρακολουθούσε, και παράλληλα με τα γραπτά που δώσαμε στις εξετάσεις, διδάξαμε και το συγκεκριμένο μάθημα. Οπότε, ναι, έχω παρακολουθήσει. Είχα την τύχη αυτή.
- **Παρακολουθείτε σεμινάρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας;**
- Ναι, αλλά όχι πάρα πολύ συχνά. Παρακολουθώ, όμως, όποτε βρίσκω ευκαιρία, ειδικά κάποια που διοργανώνει η σύμβουλος, ή κάποιες ημερίδες που αφορούν στη Λογοτεχνία, ναι προσπαθώ να το παρακολουθώ, ναι τα παρακολουθώ.
- **Ποια θέματα σας ενδιαφέρουν ;**
- Η Διδακτική περισσότερο. Η Διδακτική, δηλαδή, σε ό,τι αφορά στις Τέχνες, στις εναλλακτικές μεθόδους, να υπάρχει μια δειγματική διδασκαλία. Όχι κάτι που να αφορά στην παραδοσιακή διδασκαλία, κάτι που θεωρώ ότι είναι τετριμμένο και δεν μπορεί να μου προσφέρει κάτι πέρα από την απλή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων.
- **Γιατί αποφασίσατε ή τι σας ώθησε να επιλέξετε τη συγκεκριμένη μέθοδο;**
- Ναι, κατ'αρχας εγώ επέλεξα τον τρόπο να διδάξω ένα λογοτεχνικό κείμενο το οποίο έχει μελοποιηθεί. Αξιοποίησα το υλικό που είχα στο σχολείο, δηλαδή μαθητές οι οποίοι έπαιζαν πάρα πολύ καλά Μουσική. Αυτός ήταν και ο λόγος ώστε να είναι το κείμενο κοντά στη δική τους δεκτικότητα, και το μάθημα και ο τρόπος διδασκαλίας να είναι κοντα στη δική τους δεκτικότητα.
- **Στο παρελθόν έχετε ασχοληθεί με αυτό το πεδίο δράσης ως προσωπική ενασχόληση;**
- Ως προσωπική ενασχόληση. Ναι, ναι, βεβαίως. Είμαι μουσικός ο ίδιος και έχω έτσι μια κάποια εξοικείωση με τη μελοποιημένη ποίηση.
- **Επομένως η προσωπική σας ενασχόληση επηρέασε την επιλογή σας.**
- Πάρα πολύ, πάρα πολύ. Μπορώ να πω ότι την επέβαλε ίσως.
- **Και ποια στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών πιστεύετε ότι αξιοποίησε;**
- Είμαστε σε ένα σχολείο, στο Γ.Ε.Λ. Μελεσσών, που είναι μεν ένα επαρχιακό σχολείο, ωστόσο είναι πλούσιο σε πολιτιστικά ερεθίσματα, κυρίως όμως που αφορούν στην παράδοση. Το συγκεκριμένο μελοποιημένο ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου έχει μελοποιηθεί σε ένα ρυθμό ο οποίος είναι παραδοσιακός, είναι σε

ρυθμό καλαματιανό. Οπότε δε θα ήτανε μακριά από τη δική τους δεκτικότητα. Αυτό με καθοδήγησε και με επηρέασε. Και ο τραγουδιστής, βέβαια, που είναι ο Βασίλης Σκουλάς. Που, ακριβώς επειδή ο τραγουδιστής χαίρει εκτίμησης εδώ, και είναι ευρείας αποδοχής, ήταν πολύ κοντά στη δική τους δεκτικότητα. Δηλαδή, η δεκτικότητα των παιδιών με καθοδήγησε στο τί θα τους κάνω. Άλλωστε το είχαμε συζητήσει και συμφωνήσει, πριν ότι θα κάναμε το συγκεκριμένο.

- **Γιατί προφανώς σας ενδιαφέρει η δεκτικότητα…**
- Ακριβώς, ακριβώς. Αν βάζαμε δηλαδή μια όπερα του Βέρντι εδώ, δε νομίζω ότι θα είχε την αντίστοιχη αποδοχή, σε σχέση με αυτό. Θα ήταν πάρα πολύ καλό βεβαίως, θα άνοιγε τους πνευματικούς τους ορίζοντες, θα εμπλούτιζε τα πολιτιστικά τους ερεθίσματα, αλλά δεν θα το δεχόντουσαν τόσο εύκολα γιατί δεν είναι μυημένα σε αυτό, σε αυτό το είδος της Μουσικής.
- **Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και ποιά τα αντίστοιχα της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους;**
- Λοιπόν, η παραδοσιακή διδασκαλία, κατ' αρχάς, σε ό.τι αφορά στη διδακτική πράξη, η παραδοσιακή διδασκαλία αναδεικνύει τη διδακτική πράξη, δηλαδή, δε χάνεται ο μαθητής σε ένα συνονθύλευμα άλλων παραγόντων, που μπορεί να είναι, παραδείγματος χάρη, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, οι διαδραστικοί πίνακες, σχήματα, χρώματα και διάφορα άλλα, που μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή του μαθητή και να τον αποπροσανατολίσουν, ορισμένες, φορές από το συγκεκριμένο στόχο. Ωστόσο, είναι αυτή η από καθέδρας διδασκαλία που παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και είναι λίγο δασκαλοκεντρικό το μοντέλο. Όσον αφορά στις εναλλακτικές μεθόδους, σίγουρα, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο δεν υπάρχει τόσο πολύ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αναδεικνύεται, ορισμένες φορές. Περισσότερο υπάρχει η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας. Εξαιτίας του μέσου, γιατί αν το μέσο π.χ. δεν είναι απλώς εποπτικό, και δεν είναι παθητικός δέκτης και ζητήσεις από το μαθητή να συνεργαστεί σε ομάδες, και να κάνει κάποια εργασία, αυτομάτως μπαίνει στη διαδικασία της συνεργασίας. Ενώ με την παραδοσιακή μέθοδο αυτό δεν υπάρχει. Είναι μια μετωπική διδασκαλία και από κει και πέρα δεν υπάρχει κάτι άλλο. Πρέπει να κάνει συνδυασμούς ο καθηγητής, πρέπει να εφευρίσκει συνεχώς τρόπους να κινεί το ενδιαφέρον. Στο συγκεκριμένο μάθημα, τα παιδιά ήταν το ακροατήριο και οι συμμαθητές τους ήταν η ορχήστρα. Οπότε αυτομάτως υπήρχε αυτή η μέθεξη, υπήρχε, μπήκαν στη διαδικασία αυτής της ακρόασης. Η διαλεκτική. Υπήρχε μια συνομιλία.
- **Τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές την απήλαυσαν;**
- Νομίζω, ναι. Νομίζω ναι. Δύο φόρες το έκανα αυτή τη χρονιά. Το πρώτο κείμενο ήταν «Ο Στρατιώτης ποιητής» του Σαχτούρη, που δεν ήταν και τόσο κοντά στη δική τους δεκτικότητα. Πώς φάνηκε αυτό; Από τον τρόπο που, πιστεύω, κατάλαβαν τα νοήματα του συγκεκριμένου ποιήματος. Στο πρώτο μάθημα, η τριπλή επανάληψη: «Μέσα σε κρότους, μέσα σε κρότους, μέσα σε κρότους πέρασα τη η ζωή μου», που αναφέρει ο Σαχτούρης, τους φάνηκε πολύ ανιαρή και ανούσια, γιατί δεν έχουν καταλάβει την αξία της επανάληψης, ως δομικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο στη Λογοτεχνία, όταν όμως το είδανε μελοποιημένο και το άκουσαν μελοποιημένο, τότε κατάλαβαν ότι μπορεί να ηχεί σαν ένα οιονεί ρεφρέν. Μπόρεσαν έτσι να συνδυάσουν τη μία Τέχνη με την άλλη Τέχνη. Την Τέχνη της Λογοτεχνίας με την Τέχνη της Μουσικής, και πώς αυτά τα δύο μπορούν να παντρευτούν. Και πιστεύω ότι αυτό έγινε.

-
- **Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά; Πώς φάνηκε αυτό;**
- Ναι, συμμετείχαν περισσότερο από άλλες φορές, καταρχάς, ήταν ανυπόμονοι να ακούσουν, δεν ήξεραν τί ακριβώς θα ακούσουν και είχαν μια σχετική ανυπομονησία. Το κατάλαβα αυτό από την πρώτη στιγμή. Μολονότι ήταν η πρώτη πρωινή, 8.10, ήτανε πάρα πολύ ήσυχοι και πολύ προσεκτικοί, ναι πιστεύω ότι λειτούργησε θετικά.
- **Με τους συμμαθητές τους συνεργάστηκαν; Με ποιο τρόπο; Κάτω από ποιες συνθήκες;**
- Κοιτάξτε να δείτε. Σε ό,τι αφορά στο θέμα της ορχήστρας συνεργάστηκαν ούτως ή άλλως, γιατί το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι είχαμε κάνει κάποιες πρόβες επομένως, ήδη από τις πρόβες, μπορούμε να πούμε, ότι συνεργάστηκαν. Είναι μια μορφή συνεργασίας. Έπειτα μεταξύ τους όχι δεν νομίζω ότι συνεργάστηκαν, επειδή εγώ δεν είχα μοιράσει κάποια φύλλα εργασίας, αυτό οφείλεται μάλλον στη δική μου την ελλιπή προετοιμασία, δηλαδή, περισσότερο άφησα το μάθημα να κυλήσει μόνο του, χωρίς να το καθοδηγήσω σε συγκεκριμένα μονοπάτια. Αν το είχα κάνει, αν μου δινότανε, δηλαδή, η ευκαιρία να το ξανακάνω και θέλοντας να κάνω ένα αναστοχασμό, ίσως θα τους έβαζα μια εργασία, να βρούνε, σε ομάδες, ίσως, κάποια συγκεκριμένα ποιήματα που έχουνε μελοποιηθεί, και να τα συγκρίνουνε μεταξύ τους ως προς τη δομή, ως προς το περιεχόμενο, κατά πόσο δηλαδή έχει αλλάξει η δομή τους, ή το περιεχόμενο, έχουνε υποστεί κάποιες μεταβολές, κατά τη διαδικασία της μελοποίησης. Αυτό θα μπορούσε να γίνει ομαδοσυνεργατικά και να δώσει κάποια αποτελέσματα.
- **Οι μαθητές δηλαδή φάνηκαν δημιουργικοί.**
- Όχι, δεν έχω παρατηρήσει τέτοιο, καθώς ήτανε και τρίτη Λυκείου, δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα, δεν τους παρότρυνα και εγώ σε κάτι τέτοιο. Οι μουσικοί ωστόσο είναι παιδιά που έχουν τέτοιου είδους ανησυχίες. Αυτό είναι το καλό σε αυτό το σχολείο. Έχουμε καλό υλικό. Καλό υλικό, λόγω και της ευρύτερης περιοχής. Έχουνε πάει σε κάποιους δασκάλους. Υπάρχει μια σχετική υποδομή στη Μουσική.
- **Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία ποιο αξιολογείτε ως το κυρίαρχο όφελος των μαθητών (βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο;).**
- Βραχυπρόθεσμα, σίγουρα, δεν ήτανε το παραδοσιακό κλασικό μάθημα, το οποίο θα τελείωνε μέσα στο 45λεπτο και δε θα τους άφηνε τίποτα περισσότερο ως επίγευση. Δηλαδή, τους άφησε μια γλυκιά ανάμνηση, πιστεύω ότι τα δύο συγκεκριμένα μαθήματα θα τα θυμούνται ως μια μορφή διδασκαλίας την οποία στο παρελθόν δεν την είχανε ξαναβιώσει. Μακροπρόθεσμα, πιστεύω ότι κάποιοι από τους μαθητές θα μπουν στη διαδικασία να ανιχνεύσουν, να ερευνήσουν λίγο, το χώρο της ελληνικής μελοποιημένης ποίησης, ο οποίος πραγματικά είναι ένας θησαυρός. Έχουμε δηλαδή αυτήν την τύχη στην Ελλάδα, να έχουμε πάρα πολύ καλούς μουσικούς, οι οποίοι έχουν μελοποιήσει πολύ σημαντικά ποιητικά έργα. Πιστεύω ότι αυτό σε κάποιους θα μείνει ως ερέθισμα.
- **Έχετε στοιχεία για να το λέτε αυτό;**
- Έχω υπόνοιες, γιατί ορισμένοι π.χ. δεν ήξεραν καν ότι το συγκεκριμένο τραγούδι, που άκουγαν από τη φωνή του Βασίλη Σκουλά, ήτανε ένα ποίημα και μάλιστα ενός από τους πιο σημαντικούς μας, του Νικηφόρου Βρεττάκου, οπότε για κάποιους ήτανε και η μοναδική φορά που άκουγαν το όνομα Νικηφόρος Βρεττάκος, όσο κι αν αυτό φαίνεται απίθανο.

- **Υπήρξαν προβλήματα, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; Πώς αντιμετωπίστηκαν;**
- Δε θα έλεγα πρόβλημα, ίσως κάποιες αντιδράσεις, παιδαριώδεις από ορισμένους, ίσως και αναμενόμενες.
- **Σχετικά με τους μαθητές που εμπλέκονται λιγότερο σε μια συνήθη διδασκαλία… Αυτή τη φορά ενεργοποιήθηκαν;**
- Αυτοί, πιστεύω, στη συγκεκριμένη περίπτωση, συμμετείχαν περισσότερο. Δηλαδή, συγκεκριμένα, δύο από αυτούς, που δε συμμετέχουν συνήθως, αποτελούσαν μέλη της ορχήστρας.
- **Πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;**
- Στο γεγονός ότι η παραδοσιακή διδασκαλία -πολλές φορές ευθυνόμαστε και εμείς, βέβαια- δε δίνει ρόλο σε αυτά τα παιδιά· μόλις δοθεί ρόλος σε αυτά τα παιδιά, αυτό το βλέπουμε ακόμα και στις σχολικές εορτές, το βλέπουμε σε δραστηριότητες, σε περιβαλλοντικά προγράμματα, και σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα που επιβάλλει την ενεργή συμμετοχή κάποιων μαθητών, αυτά τα παιδιά, τα οποία σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε όλα τα μαθήματα, είναι αδιάφοροι και παθητικοί δέκτες, ορισμένοι φορές αυτοί γίνονται οι πιο ενεργοί μαθητές.
- **Ανέλαβαν πρωτοβουλίες όλοι σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης;**
- Ναι, γιατί κατά το σχεδιασμό, όπως είπα πριν, το μελοποιημένο ποίημα ήταν κατόπιν συμφωνίας, με αυτούς που ήταν μέλη της ορχήστρας.
- **Πώς νομίζετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, μέσω των Τεχνών επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των μαθητών;**
- Πιστεύω ότι πάρα πολλοί μαθητές κατάλαβαν ότι μπορούμε να συνδυάσουμε διαφορετικά είδη Τέχνης και να βγάλουμε ένα ωραίο αποτέλεσμα. Η Λογοτεχνία μπορεί να συνδυαστεί ή να διδαχθεί παράλληλα και με το Θέατρο και με τη Ζωγραφική ή και με τη Μουσική και με άλλες ενδεχομένως Τέχνες. Εγώ πιστεύω ότι θα τους δοθεί και η ευκαιρία στο μέλλον να δουν αυτή την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων μορφών.
- **Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στους τρόπους πρόσληψης της Τέχνης από τους μαθητές έπειτα από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των Τεχνών;**
- Ναι, σίγουρα. Άλλωστε και η Μουσική αυτό κάνει. Επειδή μιλάει κατευθείαν στην ψυχή του ανθρώπου, και είναι και ένα εύληπτο έτσι μέσο, ένας εύληπτος μάλλον τρόπος πρόσληψης της Τέχνης και της γνώσης, λειτουργεί έτσι συνεπικουρικά.
- **Θα επιχειρούσατε ξανά μια διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (διδασκαλία με τη συμβολή των Τεχνών);**
- Οπωσδήποτε. Οπωσδήποτε ναι, και μάλιστα αν μου δινόταν και η δυνατότητα να συνδυάσω και άλλη μορφή Τέχνης, όπως είναι το Θέατρο.
- **Τι θα προσέχατε κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της;**
- Θα πρόσεχα περισσότερο αυτό που δεν πρόσεξα σε αυτή τη φάση. Να αφήσω εργασία για μετά. Να δώσω ερεθίσματα να δουλέψουν πάνω σε αυτό. Πράγμα το οποίο τώρα δεν το έκανα, εξαιτίας βέβαια και του γεγονότος ότι είχαμε να κάνουμε με παιδιά της Γ΄ Λυκείου και δε θέλαμε να τα επιφορτίσουμε με περισσότερη εργασία για το σπίτι.
- **Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;**
- Θα ήθελα να πω ότι ορισμένοι συνάδελφοι το φοβούνται αυτό, γιατί πιστεύουν ότι δε θα έχει επιτυχία. Νομίζω ότι οποιοσδήποτε, ακόμα κι αν δεν είναι μουσικός ή ακόμα κι αν δεν έχει εμπειρία πάνω στο Θέατρο, η σε οποιαδήποτε άλλη μορφή Τέχνης θα μπορούσε να επιχειρήσει κάτι τέτοιο και να αξιοποιήσει το υλικό που έχει στην τάξη του. Πιστεύω ότι θα έχει επιτυχία.

Συνέντευξη 3. Υποκείμενο 9 (Κινηματογράφος)

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 9

ΜΕΘΟΔΟΣ: ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

- **Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διδακτικής της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;**
- Όχι ιδιαίτερα.
- **Παρακολουθείτε σεμινάρια Διδακτικής της Λογοτεχνίας;**
- Ναι, αρκετές φορές, και μάλιστα τα θέματα που με ενδιαφέρουν περισσότερο είναι κοινωνικά θέματα και θέματα που αφορούν προβλήματα της εφηβείας. Εφηβικά θέματα και εφηβικά προβλήματα.
- **Γιατί νιώθετε αυτήν την ανάγκη παρακολούθησης;**
- Διότι συγχρωτίζομαι καθημερινά με μαθητές, και μέσα από τις συζητήσεις που έχουμε για τις διαπροσωπικές σχέσεις προκύπτουνε και διάφορα θέματα που τους απασχολούν.
- **Ποια θέματα σας ενδιαφέρουν ;**
- Η Λογοτεχνία είναι μια διέξοδος για τα παιδιά αλλά και για τον καθηγητή, που δίνει τη δυνατότητα να συζητήσουνε κάποια πράγματα πιο ελεύθερα, η Λογοτεχνία βοηθάει πάρα πολύ στην αυτενέργεια των μαθητών, τους απελευθερώνει, τους βοηθάει να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, να εκφράσουν περισσότερο τα συναισθήματά τους. Νομίζω για όλους αυτούς τους λόγους.
- **Γιατί αποφασίσατε ή τί σας ώθησε να επιλέξετε τη συγκεκριμένη μέθοδο;**
- Το βασικό ερέθισμα ήταν η κινηματογραφική ταινία, που ήτανε πρόσφορη στο μάθημα που κάναμε, για την ακρίβεια ήταν «Τα δελφινάκια του Αμβρακικού» από ένα απόσπασμα κειμένου που κάναμε στην Α΄ Γυμνασίου και είδα ότι τα παιδιά, αμέσως μετά την προβολή, είχαν πάρα πολύ την ανάγκη να συζητήσουν, να κατανοήσουν τις προθέσεις των ηρώων, κατανόησαν και πολύ περισσότερο και το κοινωνικό μήνυμα που ήθελε να περάσει ο συγγραφέας, διότι είχανε μια ολοκληρωμένη εικόνα και είχαν τη διάθεση να δώσουν και τη δική τους οπτική και, ενδεχομένως, μια νέα εξέλιξη στο έργο. Δηλαδή, σε ερώτησή μου τί παραπάνω θα μπορούσαν να φανταστούν ότι θα έκανε ο πρωταγωνιστής, είχαν την δυνατότητα να αναπτύξουν δημιουργική γραφή και να δώσουν και νέες οπτικές.
- **Στο παρελθόν έχετε ασχοληθεί με αυτό το πεδίο δράσης, ως προσωπική ενασχόληση;**
- Ως προσωπική ενασχόληση, υπό την έννοια να παρακολουθήσω ταινίες και να μπορέσω να τις συσχετίσω ξανά πάλι με κοινωνικά θέματα. Όχι, όμως, σε επίπεδο φιλολογικών μαθημάτων, αλλά κυρίως μαθημάτων, όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή.
- **Η προηγούμενη ενασχόληση επηρέασε την επιλογή σας;**
- Ναι. Πάρα πολύ. Διότι, αν μπορώ να θυμηθώ πολύ αναλυτικά, ήταν μια ταινία που είχαμε δει για τα καθεστώτα τα ολοκληρωτικά, η οποία είχε προβληθεί σε μαθητές της Γ΄ γυμνασίου στο πλαίσιο της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής και είδα ότι μέσα από αυτό τον τρόπο κατανόησαν πολύ εύκολα τα συγκεκριμένα καθεστώτα και την αντίστοιχη ύλη του βιβλίου πάνω στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

- **Για ποιό λόγο πιστεύετε;**
- Διότι τα παιδιά ταυτιστήκανε με τους ήρωες πάρα πολύ και μπόρεσαν να καταλάβουν πολύ εύκολα και την έννοια και τον ρόλο που έχουν οι πρωταγωνιστές σε αυτήν την κινηματογραφική ταινία. Μπόρεσαν να μπούνε πολύ εύκολα στο πνεύμα του καθεστώτος.
- **Και ποια στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών πιστεύετε ότι αξιοποίησε;**
- Δεν μπορώ να πω ότι υπήρξανε ιδιαίτερα τέτοια πολιτισμικά στοιχεία πέρα του ερεθίσματος της ήδη υπάρχουσας κινηματογραφικής ταινίας. Αυτήν αξιοποιήσαμε και αυτήν συζητήσαμε περαιτέρω σε επόμενη ώρα.
- **Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και ποια τα αντίστοιχα της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους;**
- Η παραδοσιακή διδασκαλία, ως θετικό θα μπορούσα να πω ότι δίνει μία συγκεκριμένη και ταξινομημένη γνώση στους μαθητές, κουτάκια, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε κουτάκια. Από την άλλη, δεν παύει να είναι μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία περιορίζει πάρα πολύ το πεδίο δράσης των μαθητών και δεν συνεισφέρει στην πρωτοβουλία, στην ανάπτυξη αυτενέργειας, και γενικώς στην ομαδικότητα και στη συνεργασία.
- Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που προσφέρονται πάρα πολύ για την αυτενέργεια των μαθητών, ενισχύουν τη φαντασία τους, βοηθάνε στην ενσυναίσθηση και νομίζω ότι συχνά τους προτρέπουν να μπουν σε μία διαδικασία δημιουργικής ενασχόλησης και δημιουργικής γραφής.
- **Αρνητικά υπήρξαν;**
- Δε νομίζω. Δεν θα μπορούσα να καταγράψω αρνητικά σε αυτή τη φάση. Αν είναι ένας μαθητής που έχει τη δυνατότητα και θέλει να συνεργαστεί και να αυτενεργήσει νομίζω δεν υπάρχουν αρνητικά. Ίσως να σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία των μαθητών.
- **Τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές την απήλαυσαν;**
- Ναι πάρα πολύ, και μάλιστα, κατά διαστήματα, διακόπταμε την ταινία για να δίνω εξηγήσεις, για να μπορούν τα παιδιά να κατανοούν ακόμα περισσότερο τις προθέσεις και τους χαρακτήρες του έργου. Ήταν πολύ ζωντανή η παρουσία τους.
- **Πώς φάνηκε αυτό;**
- Εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ήταν προσηλωμένοι, δεν τους επηρέαζε κανένα εξωτερικό ερέθισμα, που μπορεί να υπήρχε έξω από την τάξη, και ήταν ιδιαίτερα αγχωμένοι να κατανοήσουν την εξέλιξη του έργου.
- **Οι ίδιοι συμμετείχαν ενεργητικά;**
- Σε επίπεδο σχολίων, όταν δηλαδή έβλεπαν κάτι που τους άρεσε ή δεν τους άρεσε, το επικροτούσαν ή αντιθέτως το κατέκριναν. Λεκτικά σχόλια.
- **Με τους συμμαθητές τους συνεργάστηκαν;**
- Ναι, τη στιγμή που κάποιος δεν καταλάβαινε κάτι, υπήρχε κάποιος άλλος που εξηγούσε εκείνη τη στιγμή.
- **Οι μαθητές δηλαδή φάνηκαν δημιουργικοί.**
- Μετά το πέρας της ταινίας, ναι. Είχαν την πρόθεση να το συζητήσουν αρκετά και ήθελαν να δώσουν και τη δικιά τους οπτική πάνω στον συγκεκριμένο ήρωα του έργου, πώς δηλαδή τον φαντάζονται να εξελίσσεται στο πέρασμα του χρόνου.
- **Δημιούργησαν δικό τους κείμενο;**
- Θα μπορούσαν ναι. Δεν είχε προβλεφθεί αλλά νομίζω ναι, ήταν σε θέση να δημιουργήσουν. Σε μια επόμενη, δηλαδή, παρουσίαση νομίζω ότι θα είναι από τα πράγματα που θα μπουν στον σχεδιασμό για την διδασκαλία τη συγκεκριμένη.

- **Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία ποιο αξιολογείτε ως το κυρίαρχο, βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο, όφελος των μαθητών.**
- Το μακροπρόθεσμο είναι ότι απέκτησαν ολοκληρωμένη εικόνα του λογοτεχνικού έργου και μπόρεσαν, όχι μόνο μέσα από το απόσπασμα ενός κειμένου αλλά από τη συνολική εικόνα, να κατανοήσουν την υπόθεση ολόκληρου του έργου και αυτό τους βοήθησε και αργότερα να κατανοήσουν το συγκεκριμένο απόσπασμα. Από το όλο πήγαμε στο μέρος. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αυτή η ολότητα, που σου προσφέρει η συγκεκριμένη περίπτωση. Η κινηματογραφική ταινία.
- **Για το μέλλον τους; Η θέασή τους σε σχέση με τη Λογοτεχνία;**
- Σαφέστατα νομίζω ότι τους ανοίγει ένα παράθυρο προς την Τέχνη να καταλάβουνε ότι η διδασκαλία δεν είναι μόνο παραδοσιακή αλλά πολλά μηνύματα μπορούν να περνάνε μέσα από την Τέχνη και να τους ωθήσει να αγαπήσουν περισσότερο τις Τέχνες συνολικά.
- **Υπήρξαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; Πώς αντιμετωπίστηκαν;**
- Όχι. Απεναντίας. Τα παιδιά ήταν πολύ δεκτικά και πολύ ενθουσιασμένα με την ιδέα, γιατί δεν ήταν κάτι που γίνεται συχνά στο σχολείο. Τουλάχιστον δε γινόταν μέχρι την συγκεκριμένη στιγμή, στο συγκεκριμένο τμήμα, ήτανε πολύ ενθουσιασμένοι με αυτό.
- **Μαθητές που δε συμμετέχουν συνήθως ενεργητικά, ενεργοποιήθηκαν;**
- Πολύ περισσότερο από τους κλασικούς καλούς μαθητές. Ήτανε πολύ πιο έντονο το ενδιαφέρον τους.
- **Τι εννοείτε;**
- Εννοώ ήτανε αυτοί που έκαναν τις περισσότερες ερωτήσεις για την κατανόηση του έργου, και ήταν και αυτοί που προσπαθούσαν να λύσουν απορίες των συμμαθητών τους, όταν είχαν κάποια ερωτήματα.
- **Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;**
- Νομίζω ότι δεν ταιριάζει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας σε όλους αλλά τους συγκεκριμένους μαθητές τους αγγίζουν περισσότερο οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Το παραδοσιακό σύστημα δεν τους παρέχει αυτές τις μορφές και στο διαφορετικό οι μαθητές με αδύναμο γνωστικό επίπεδο κάνουν τη διαφορά.
- **Πώς νομίζετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέσω των Τεχνών επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των μαθητών;**
- Νομίζω πως ναι, τους επηρέασε. Βέβαια εστιασμένο το βλέπουμε στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο και στο μήνυμα του συγκεκριμένου λογοτεχνικού βιβλίου. Ευαισθητοποίησε πάρα πολύ τους μαθητές, ειδικά το θέμα, που ήταν έτσι νεανικού χαρακτήρα και τους προβλημάτισε αν υπάρχουν αντίστοιχα περιστατικά και σήμερα, που το βρίσκω βασικό.
- **Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης της Τέχνης;**
- Εεεεε… αυτό που θα μπορούσα σίγουρα πω είναι ότι είχαν διαρκώς την επιθυμία, σε κάθε επόμενο μάθημα που αφορούσε τη Λογοτεχνία, να βρίσκαμε και ένα εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, είτε μελοποίηση είτε κάποια προβολή. Αυτό σίγουρα το παρατήρησα.
- **Είδατε δηλαδή την επικοινωνία…**
- Ναι αυτήν την επικοινωνία την κατάλαβα.
- **Θα επιχειρούσατε ξανά μια διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (διδασκαλία με τη συμβολή των τεχνών);**
- Ναι, σαφέστατα ναι. Και για πολλούς λόγους. Διότι βοηθάει στη συμμετοχή όλων των μαθητών, δεν υπάρχουν έτσι διακρίσεις και κατηγορίες μαθητών που μπορούν να συμμετέχουν και, κατά δεύτερον, βοηθάει πάρα πολύ στην αυτενέργεια, οι ίδιοι

οι μαθητές γίνονται πλέον ενεργητικοί ακροατές και συμμετέχουν απόλυτα σε αυτήν τη διαδικασία.

- **Τί θα προσέχατε κατά το σχεδιασμό;**
- Να έχω τον ίδιο χρόνο με την προβολή, αν επέλεγα ξανά κινηματογραφική ταινία, θα ήθελα να είχα ακριβώς τον ίδιο χρόνο για συζήτηση και περισσότερη επεξεργασία του θέματος.
- **Περισσότερο χρόνο;**
- Περισσότερο χρόνο, κάτι που δεν είχα την προηγούμενη φορά.
- **Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;**
- Νομίζω ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη νέα διδακτική προσέγγιση από δω και πέρα, γιατί προσφέρεται σε όλα τα πεδία, και πιστεύω και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Συνέντευξη 4. Υποκείμενο 19 (Εικαστικά)

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 19

ΜΕΘΟΔΟΣ: ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ

- **Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διδακτικής της Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σας σπουδών;**
- Να θυμηθώ, όχι, δεν έχω παρακολουθήσει, αν εξαιρέσετε τη δειγματική διδασκαλία, κάποιες δειγματικές διδασκαλίες, που παρακολούθησα στο πειραματικό σχολείο Αναβρύτων στην Αθήνα, δεν έχω παρακολουθήσει τέτοια μαθήματα.
- **Από ποιο τμήμα αποφοιτήσατε;**
- Από το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Καποδιστριακού, το Τμήμα το κλασικό. Αρχικά, δηλαδή, είχα κάνει…, τέλος πάντων, ήμουνα στο Μεσαιωνικό-Νεοελληνικό, αλλά μετά μεταπήδησα στο Κλασσικό.
- **Παρακολουθείτε σεμινάρια διδακτικής Λογοτεχνίας;**
- Μέχρι στιγμής, όχι, δεν παρακολουθούσα, διότι είχα οικογενειακές υποχρεώσεις που δεν μου επέτρεπαν την απογευματινή παρακολούθηση.
- **Θα σας ενδιέφεραν κάποια ειδικά θέματα;**
- Απολύτως.
- **Ποια, για πείτε μου.**
- Θα με ενδιέφερε η Διδακτική της Λογοτεχνίας, που βασικά σχετίζεται περισσότερο με διαδραστικές και βιωματικές τεχνικές, και που σχετίζεται άμεσα με την Τέχνη, αυτό με ενδιαφέρει κατά κύριο λόγο.
- **Γιατί;**
- Γιατί θεωρώ ότι μέσα από την Τέχνη, μάλλον η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει το όχημα για να μεταφέρεις απίστευτα συναισθήματα και βιώματα στα παιδιά και να τους ανοίξεις ένα δρόμο που έχει να κάνει με το να δώσει ηθικούς ορίζοντες στα παιδιά και νομίζω ότι μπορεί να αποτελέσει την τέλεια αφόρμηση για να δώσεις, να κάνεις το αντικείμενο ενδιαφέρον, να προσελκύσεις το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών, αλλά και να καλλιεργήσεις αγάπη για τη Λογοτεχνία, αρχικά, και μια πραγματικά πολύ έμμεση ανίχνευση διάφορων αξιών και συναισθημάτων, που τα παιδιά τα έχουν πολλή ανάγκη. Και νομίζω ότι η Τέχνη μπορεί να το κάνει αυτό με ένα τόσο έμμεσο και υπόγειο τρόπο, χωρίς να τους επιβάλλει τίποτα, χωρίς να λειτουργεί καταπιεστικά, αλλά μόνο υποβλητικά και δίνοντας ερεθίσματα. Οπότε, θεωρώ ότι με αυτό τον μαλακό, τον γλυκό τρόπο, και μπορείς και φιλικά να το δεις και να λειτουργήσεις, πιο ελεύθερα, και να λειτουργήσει ως ένας παράγοντας αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών κι ακόμη και την ώρα που το δουλεύεις και πολύ περισσότερο μετά, δημιουργώντας και αναμνήσεις και βιώματα σημαντικά και τέλος πάντων ωραίες - πώς να το πω τώρα; Ωραίες εικόνες, ωραίες παραστάσεις. Θεωρώ, δηλαδή, ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και πέρα από αυτό δημιουργείς και στα παιδιά το ενδιαφέρον να ψάξουνε ακόμα περισσότερο. Δηλαδή, αρχίζεις να ψάχνεις ένα, και τελικά τα παιδιά επειδή τους ανοίγονται πολλά παράθυρα και βλέπουν πράγματα, που δεν τα είχανε ίσως υποψιαστεί, αρχικά. Και νομίζω ότι μπορεί να το δουλέψεις έτσι, και πολυεπίπεδα και να

δημιουργήσεις κι ένα γενικότερο ενδιαφέρον και καλλιέργεια στα παιδιά, πέρα του συγκεκριμένου δεδομένου αντικειμένου, που εκείνη τη στιγμή ασχολείσαι με αυτό τέλος πάντων.

- **Γιατί αποφασίσατε ή τί σας ώθησε να επιλέξετε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, τη συγκεκριμένη Τέχνη;**
- Που χρησιμοποίησα την ώρα του μαθήματος;
- **Ναι, στη συγκεκριμένη διδασκαλία.**
- Η συγκεκριμένη διδασκαλία ήτανε μία εντελώς αυθόρμητη επιλογή, μία σκέψη της στιγμής, επειδή δουλεύω σταθερά, αν όχι σε κάθε μάθημα, σχεδόν σε κάθε μάθημα, με τα παιδιά, κάθε φορά ανάλογα με το τι νομίζω ότι εξυπηρετεί, τέλος πάντων, τη συγκεκριμένη διδακτική πράξη και το συγκεκριμένο αντικείμενο και το συγκεκριμένο μάθημα, κείμενο κ.τ.λ., επιλέγω κι έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ο οποίος, όμως, επιλέγεται σχεδόν αυτόματα.
- **Από το κείμενο ή από τους μαθητές; Ορίζουνε δηλαδή…, καταλαβαίνετε τι θέλω να πω.**
- Ναι, ναι, όχι τόσο από το κείμενο, με βάση το τι πιστεύω ότι θα λειτουργήσει περισσότερο επικοινωνιακά και θετικά και δυναμικά και εύστοχα σε σχέση με τους μαθητές. Τί θα τους ενδιέφερε, τί θα τους κάνει να κινητοποιηθούν περισσότερο, να εμπλακούν περισσότερο, να ενδιαφερθούν περισσότερο, να είναι πιο ελεύθεροι, να δω στα μάτια τους αυτή τη σπιρτάδα, να τους τραβάει το ενδιαφέρον, τέλος πάντων, ο συγκεκριμένος τρόπος. Και βασικά προσπαθώ να επιλέγω πάντα έναν τρόπο που θα εμπλέξει το σύνολο των παιδιών, έτσι ώστε να αποφύγω είτε την αμηχανία κάποιων παιδιών, που ενδεχομένως δεν θέλουν, ίσως, να εκτεθούν αρκετά, είτε το να εμπλακούνε μόνο συγκεκριμένοι, οι λεγόμενοι καλοί μαθητές, οι οποίοι θα επιλέξουνε να ασχοληθούνε με αυτό, γιατί έχουνε τη δεξιότητα, τα προσόντα και δεν ξέρω τί. Θέλω όσο μπορεί αυτό που επιλέγω να εμπλέκει το σύνολο των παιδιών, που το κάθε ένα από τη δική του την πλευρά να μπορεί να βάλει το δικό του λιθαράκι. Ακόμη κι αν είναι να αγγίξει με το δάκτυλό του μόνο, ας πούμε, έναν καμβά. Αυτό.
- **Πάρα πολύ ωραία.**
- Να νιώσει δηλαδή ότι υπήρξε το κομμάτι αυτής της εργασίας, το κάθε παιδί. Να νιώσει ότι έχει αφήσει το δικό του αποτύπωμα, να μην μένει κανένας απέξω. Και επειδή βασικά θεώρησα ότι η συγκεκριμένη εργασία είναι και κάτι το οποίο και θα μείνει στο σχολείο και θα το καμαρώσουν τα παιδιά κι όπως μου είπαν και τα παιδιά σ’ ένα τμήμα, όταν τους ρώτησα τι ήταν αυτό που σας άρεσε περισσότερο, μου είπαν ότι, περισσότερο μας άρεσε το ότι εμείς, αν μας το λέγατε εκ των προτέρων, δεν θα πιστεύαμε ότι αυτό μπορούμε να το κάνουμε, αλλά εσείς δείχνατε την απόλυτη βεβαιότητα ότι θα το καταφέρουμε στα σίγουρα. Κι όταν, όντως, το καταφέραμε νιώσαμε πολύ περήφανοι για τον εαυτό μας και μου το είπαν, ας πούμε, και παιδιά τα οποία δεν είχανε καμία σχέση με τη Λογοτεχνία, δηλώνουν μάλιστα κι όχι φίλοι της Λογοτεχνίας, το αντίθετο· ή παιδιά τα οποία μπορεί να μην δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα γενικότερα και για τα φιλολογικά εν γένει. Αλλά πραγματικά τους άρεσε η διαδικασία, τα ενέπλεξε και ήταν κάτι το οποίο έγινε και εν είδει, ας πούμε, μιας παιδικής δραστηριότητας και διασκέδασης, παιχνιδιού.
- **Στο παρελθόν έχετε ασχοληθεί με αυτό το πεδίο δράσης ως προσωπική ενασχόληση με τα εικαστικά;.**
- Προσωπική ενασχόληση δική μου; Εντάξει, επειδή μου αρέσουν οι κατασκευές, οι χειροτεχνίες, η Ζωγραφική κι όλα αυτά και οτιδήποτε σχετίζεται, τέλος πάντων, με δράση. Έχω ασχοληθεί, πρώτα πρώτα έχω παρακολουθήσει αρκετά βιωματικά

σεμινάρια στο παρελθόν και προσπαθούσα, τέλος πάντων, να μην χάνω τέτοια ενδιαφέροντα πράγματα. Είχα κάνει στο παρελθόν εγώ η ίδια κάποια σεμινάρια Ζωγραφικής και γενικά οτιδήποτε σχετίζεται με βιωματική διδασκαλία, με βιωματικές δράσεις, θεατρικό παιχνίδι, προσπαθώ όταν είναι στο προσκήνιο να μην τα χάνω. Οπότε, και σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή για τη δική μου την απόλαυση, και μετά παίρνω πράγματα απ' όλα αυτά, τα οποία τα αξιοποιώ έτσι, όπως αναδύονται αυθόρμητα και στη διδασκαλία μου.

- **Πάρα πολύ ωραία· και ποια στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών ελήφθησαν υπόψη, κατά την επιλογή της εναλλακτικής αυτής μεθόδου;**
- Ποιά στοιχεία της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών, νομίζω…, ως πολιτιστική εμπειρία εννοούμε ακριβώς τί ας πούμε; εννοούμε…
- **Τη σχέση τους με τη Ζωγραφική; Τη σχέση τους με τις κατασκευές, δηλαδή…**
- Δεν ελήφθη υπόψη τίποτα έτσι όπως φορμαλιστικά το θέτουμε τώρα, ελήφθη υπόψη μόνο η ανάγκη των παιδιών να εκφραστούν ελεύθερα, να κινηθούν ελεύθερα και γενικώς να ξεχάσουν ότι κάνουν μάθημα και να αφήσουν τον εαυτό τους να λειτουργήσει με βάση την αισθητική απόλαυση και αυθόρμητα. Δηλαδή, εμένα αυτό που με ενδιέφερε είναι να το χαρούν, σαν μικρά παιδιά, να ξεφύγουν από το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, να ξεχάσουν τα προγράμματα διδασκαλίας και δεν με ενδιέφερε ποιος ξέρει καλή Ζωγραφική, ποιος ξέρει να κάνει κολλάζ, ποιος ξέρει αν η συγκεκριμένη Μουσική υπόκρουση που ακούμε είναι αυτή ή εκείνη. Με ενδιέφερε βασικά τα παιδιά να λειτουργήσουν ελεύθερα και να χαρούν και να απολαύσουν, σαν παιδιά κι όχι σαν μέλη, ως μαθητές, ας πούμε, αυτή τη δραστηριότητα που κάναμε εκείνη τη στιγμή. Να επικοινωνήσουνε, να συνεργαστούνε, να βγάλουν ένα κομμάτι της ψυχής τους, του συναισθήματός τους.
- **Με τη συναισθηματική πλευρά το λέτε.**
- Ναι, η συναισθηματική πλευρά κι όχι τόσο οι πολιτισμικές αξίες.
- **Εσείς ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής μεθόδου και ποια τα αντίστοιχα της διδασκαλίας με εναλλακτικές μεθόδους; Πάμε πρώτα στην παραδοσιακή.**
- Στην παραδοσιακή, το μόνο το οποίο θεωρώ ότι είναι θετικό, ενδεχομένως, θα μπορούσε να είναι το ότι σου επιτρέπει, ίσως, να ελέγξεις περισσότερο το τι κάνεις, να έχεις βάλει ένα συγκεκριμένο σχέδιο, πλαίσιο, το οποίο το διεκπεραιώνεις, δασκαλοκεντρικά πάντα, χωρίς να έχεις αστάθμητους παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να σε βγάλουνε εκτός, θα σε καθυστερήσουνε, θα σου δημιουργήσουνε άλλα προβλήματα τεχνικής φύσεως. Αλλά, δεν τη συγκρίνω σε σχέση με την…, αν τέλος πάντων την αντιπαραθέσουμε με την πιο διαδραστική και βιωματική, τέλος πάντων, διδασκαλία και μάθηση, διότι, θεωρώ ότι είναι πολύ διαφορετικό να επιβάλλεις κάτι και να το παρουσιάζεις, από το να λειτουργείς ομαδικά και να εμπλέκονται όλοι μέσα σε μια διαδικασία, ο καθένας να έχει ένα ρόλο και να μην έχεις εσύ το μοναδικό ρόλο και οι άλλοι να είναι θεατές. Αλλά να είναι όλοι, εν μέρει, πρωταγωνιστές, ακόμη και κομπάρσοι, ίσως, αλλά κομπάρσοι, να έχει ο καθένας έναν ρόλο. Δηλαδή, νομίζω ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δεν στο επιτρέπει αυτό, σου επιτρέπει να κάνεις πολύ συγκεκριμένα πράγματα, προβλέψιμα, βαρετά κατά τη γνώμη μου, σε πολύ σημαντικό βαθμό και νομίζω ότι υπάρχουν αρκετά άλλα μαθήματα για να κάνεις διδασκαλία, που δεν μπορείς πολύ εύκολα να κάνεις βιωματική, αλλά η Λογοτεχνία σίγουρα δεν είναι ένα από αυτά τα αντικείμενα, γιατί νομίζω ότι σου δίνει από μόνη της το πεδίο της δράσης, να δουλέψεις με απόλυτη ελευθερία και με πολύ ενδιαφέρον, σε ένα πολύ μικρό κομμάτι, μάλλον όλα αυτά που θα μπορούσες να περάσεις παραδοσιακά, να τα

προβάλεις και να τα περάσεις με ένα τόσο έμμεσο τρόπο, που να κατακτηθούν από τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, χωρίς αυταρχισμό, χωρίς αυτό το δασκαλοκεντρικό κομμάτι, ότι είμαι εγώ η αυθεντία και εσύ κάτσε και άκου και βασικά κάτσε βιδωμένος στη θέση σου και μην κάνεις τίποτα. Για μένα είναι δούναι και λαβείν αυτό, είναι πώς να το πω, είναι κάτι το οποίο πρέπει να κυκλοφορεί, πρέπει να υπάρχει μία ελευθερία, που επιτρέπει στο παιδί τη Λογοτεχνία να την αγαπήσει, όχι να τη θεωρήσει μάθημα. Για μένα η Λογοτεχνία δεν είναι μάθημα, μόνο μάθημα ζωής ίσως.

- **Τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές την απήλαυσαν και από πού φάνηκε;**
- Οι μαθητές την απήλαυσαν πάρα πολύ τη διδασκαλία, νομίζω ότι την ξεχώρισαν από άλλες ίσως διδασκαλίες, γιατί, τέλος πάντων, συμμετείχανε οι περισσότεροι ενεργά, ακόμη και αυτοί που αρχικά έδειξαν, οι λίγοι, που έδειξαν, να μην ενδιαφέρονται αρκετά, παρόλα αυτά, όμως, περιηγήθηκαν στο χώρο, διάβασαν στίχους, κόλλησαν το χαρτάκι τους με την ατάκα τους, με το στίχο που ξεχώρισαν τέλος πάντων, τον αγαπημένο τους. Έβαλαν το δικό τους αποτύπωμα στον πίνακα ή ακόμη κι αν απείχαν και δεν συμμετείχαν κάποιοι ελάχιστοι, όμως, μετά καμάρωναν πάρα πολύ αυτό που βγήκε, ως προϊόν και περίμεναν με ιδιαίτερη ανυπομονησία να δουν και πώς αυτό ήταν στημένο μετά στο σχολείο, το οποίο φυσικά προβλήθηκε και σ' ένα σημείο το οποίο είναι πολύ εμφανές, προκειμένου να το βλέπουνε και να καμαρώνουν τα ίδια τα παιδιά το δημιούργημά τους.
- **Σχολίασαν τη διδασκαλία;**
- Σχολίασαν τη διδασκαλία, σχολίασαν το πόσο αισθάνθηκαν ελεύθεροι, το πόσο αισθάνθηκαν παιδιά, το τί τους άρεσε που κινιόντουσαν στο χώρο, πραγματικά λειτούργησαν σαν παιδιά που βούτηξαν τα χέρια τους στα χρώματα, που άκουγαν τη Μουσική, που υπήρχε τέλος πάντων όλη αυτή η ελευθερία μέσα στο χώρο και είχαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν ομαδικά. Νομίζω ότι ένιωσαν παιδιά, αυτό μου τόνισαν οι περισσότεροι, ότι ένιωσαν παιδιά και ένιωσαν και περήφανοι για το αισθητικό αποτέλεσμα. Και επίσης το ότι δεν θα το ξεχάσουν τα περισσότερα παιδιά μου είπαν και, όταν βλέπουν τη ροδιά, το δέντρο, τη ροδιά, θα θυμούνται πάντα την τρελή ροδιά και γι' αυτό που έκαναν και γιατί μέσα από το δημιούργημά τους αναδύονται τώρα στο μυαλό τους στίχοι, έτσι ξεπηδούν στίχοι από το κείμενο, στίχοι όπως αυτοί που μπορεί να έγραψαν στα κλαδιά, της μικρής ροδιάς, της τρελής ροδιάς ή τέλος πάντων αυτά που μπορεί να έγραψαν τα ίδια εκείνη την ώρα στον πίνακα ή στα χαρτάκια τους. Φάνηκε ότι ενθουσιάστηκαν πολύ με τη διαδικασία κι ακόμη και παιδιά που δεν είχαν δει ποτέ ροδιά στη ζωή τους, η φαντασία τους επέτρεψε να την οπτικοποιήσουν με τον πιο καλό τρόπο, νομίζω, με τον πιο εύστοχο τρόπο.
- **Οι μαθητές, λοιπόν, συμμετείχαν ενεργητικά;**
- Οι μαθητές συμμετείχαν, το σχολίαζαν για καιρό, καμάρωναν, το συζητούσαν με άλλους συναδέλφους, με άλλα τμήματα, τα οποία ήρθαν και παραπονιόντουσαν, «Μα, γιατί κυρία δεν κάνουμε κι εμείς αυτό;» ή ερχόταν από άλλα τμήματα και μου έλεγαν: «- Μα γιατί δεν μας κάνετε μάθημα;» όλο αυτό που πολύ λογικά, ας πούμε, όταν διαχέεται ένα αποτέλεσμα και τα παιδιά νιώθουν ότι, τέλος πάντων, είναι κάπως ελεύθερα και χαλαρά, πάλι θέλουν να λειτουργούν σ' αυτές τις συνθήκες προφανώς, οπότε τα παιδιά ακόμα περισσότερο καμαρώνουν γι' αυτό. Γιατί σου λένε, «Α!, εμείς κάναμε αυτό».
- **Μπορείτε λίγο να μου περιγράψετε κατά ποιο τρόπο κρίνετε ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά; Δηλαδή, αυτή την ενεργοποίηση.**
- Συμμετείχαν ενεργά, όχι μόνο με τον τρόπο τον οποίο, το καθένα βάζοντας το δικό του αποτύπωμα δημιούργησε τελικά αυτό που βγήκε ως τελικό προϊόν, αν μπορώ

να το ονομάσω έτσι, αλλά και με τον τρόπο, με τον οποίο τα παιδιά συναισθηματικά επηρεάστηκαν συγκινήθηκαν, καμάρωσαν, είχαν τη ζέση να ξανακάνουμε και στο επόμενο μάθημα αντίστοιχο παράγωγο. Έβρισκαν άλλους συναδέλφους και τους έλεγαν: «Α!, θέλουμε κι εμείς να κάνουμε αυτό» και βασικά τα παιδιά συμμετείχαν με την έννοια ότι πλέον το κείμενο είναι κάτι το οποίο το μάθαιναν, σαν τραγούδι απέξω, ορισμένοι στίχοι μαγικά αναπαράγονται τελικά από τα παιδιά, σαν να είναι ένα τραγούδι, σαν αυτά που μαθαίνουμε και λένε. Σαν ένα παιδικό τραγουδάκι.

- **Με τους συμμαθητές τους συνεργάστηκαν για το αποτέλεσμα;**
- Ναι, συνεργάστηκαν.
- **Με ποιο τρόπο; Κάτω από ποιες συνθήκες;**
- Νομίζω συνεργάστηκαν με ένα πολύ αρμονικό τρόπο, χωρίς εγώ να χωρίσω, παρά μόνο με μία ερώτηση, τέλος πάντων, που έκανα ποια παιδιά θα ήθελαν για παράδειγμα να φτιάξουνε τον κορμό και ποια παιδιά θα ήθελαν αυτό, εκείνο.
- **Μόνα τους, αυτορρύθμιση**
- Ναι ακριβώς, υπήρξε μια αυτορρύθμιση, μόνα τους ανέλαβαν τι θα κάνουνε. Τα παιδιά που δεν έχουνε και πολλή πολλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, σε σχέση με το πώς μπορούν ενδεχομένως να ζωγραφίσουν, να φτιάξουνε, όμως βρήκαν τον τρόπο να συμμετάσχουν, με τον δικό τους τρόπο. Όλα έκαναν το δικό τους ρόδι και νομίζω ότι υπήρξε μία πολύ ομαλή και ισορροπημένη συνεργασία, αρμονική, χωρίς παράπονα και χωρίς γκρίνιες και μάλιστα βγήκε και ένα αισθητικό αποτέλεσμα, νομίζω, υψηλής αξίας καλλιτεχνικής, σε πάρα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Το οποίο δεν θα μπορούσε να βγει εάν.., στα πλαίσια, δηλαδή, μίας διδακτικής ώρας ή ίσως και λίγο παραπάνω, στη δεύτερη περίπτωση. Είναι μαγικό το ότι βγήκε όλο αυτό και αυτό οφείλεται νομίζω στην καλή συνεργασία των παιδιών και στο ότι τους άρεσε προφανώς αυτό που κάνανε.
- **Φάνηκαν, επομένως, και δημιουργικοί.**
- Φάνηκαν και δημιουργικοί και νομίζω, επίσης, ότι η δημιουργικότητά τους δεν ανεστάλη ούτε από το γεγονός ότι λειτούργησαν υπό την παρακολούθηση κάποιων ανθρώπων, που δεν ήτανε στην καθημερινότητά τους, όπως για παράδειγμα, της κας Αγγελιδάκη η οποία ήταν παρούσα, ή κάποιων άλλων συναδέλφων, που παρακολούθησαν τη δεύτερη δειγματική διδασκαλία. Λειτούργησαν ελεύθερα, λειτούργησαν αυθόρμητα και λειτούργησαν με χαρά, εμένα αυτό με ενδιαφέρει.
- **Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία ποιο θεωρείτε το κυρίαρχο όφελος (βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο;).**
- Να ξεκινήσω με το μακροπρόθεσμα. Νομίζω ότι κανένα παιδί δεν θα ξεχάσει την τρελή ροδιά, από την οποία λέρωσε τα χέρια του, ίσως και το πρόσωπό του, και θα αισθάνεται ακόμα το σφουγγαράκι με τη δακτυλομπογιά που έφτιαξε, που έβαλε, ακούμπησε πάνω στον καμβά, και νομίζω την εικόνα της που την έχουν κρατήσει και οι περισσότεροι μέσω κινητών που τράβηξαν φωτογραφίες, τέλος πάντων. Νομίζω ότι πάντα θα τα συνοδεύει ως ένα καλό κομμάτι του σχολείου, ως ένα άλλο σχολείο που θα ήθελαν να το ζουν σε μεγαλύτερο εύρος. Ένα σχολείο που τα αφήνει να είναι ελεύθερα και χαρούμενα και βασικά προτάσσει το παιδί και αφήνει το παιδί να βγει. Νομίζω, δηλαδή, αυτή η παιδικότητα αγκαλιάστηκε από αυτό το ποίημα και από αυτή τη δράση και νομίζω ότι πάντα θα τα γλυκαίνει αυτή η σκέψη κι όταν θα βλέπουν τη ροδιά, δύσκολα θα μπορούν να αποφύγουν το συνειρμό με την «Τρελή ροδιά» του Ελύτη και τη δημιουργία που κάνανε τα ίδια τα παιδιά. Υπό τη διακριτική παρακολούθησή μου. Βραχυπρόθεσμα, νομίζω, ότι τα κάνει πιο απαιτητικά, ως προς το να διεκδικήσουν μία άλλη ποιότητα διδασκαλίας, και πέρα από την άλλη ποιότητα διδασκαλίας νομίζω ότι τους δημιουργεί, ίσως, μια άλλη

στάση και στη Λογοτεχνία, οπότε ενδεχομένως να περιμένουνε κι άλλα τέτοια μαθήματα Λογοτεχνίας και τα κάνει να προσέρχονται στην τάξη με μεγαλύτερη όρεξη.

- **Υπήρξαν προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας;**
- Πρόβλημα θα μπορούσες να ορίσεις, πάντα, το αμείλικτο μέγεθος του χρόνου, το οποίο προφανώς δεν έχουμε την πολυτέλειά του για να μπορούμε να λειτουργούμε τέλος πάντων πιο ελεύθερα και πιο χαλαρά. Ο χρόνος λοιπόν είναι ένας εχθρός, γιατί πρέπει, μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, να διεκπεραιώσεις κάποια πράγματα και να φανεί ολοκληρωμένη η δουλειά, έτσι ώστε τα παιδιά, όλο αυτό να το αντιληφθούν σαν ένα σύνολο κι όχι να λειτουργήσει αποσπασματικά, γιατί μετά χάνεται και η αξία. Το πρώτο, λοιπόν, είναι αυτό που σίγουρα, εμένα τουλάχιστον με άγχωνε, γιατί ήθελα τα παιδιά να το ολοκληρώσουν όλο αυτό προκειμένου να βγει όλο αυτό που ήθελα ως συναίσθημα κι ως αισθητικό αποτέλεσμα. Και να μην παρεμποδίσω και το πρόγραμμα και άλλων συναδέλφων, να τακτοποιηθεί η τάξη, να μπει ο επόμενος συνάδελφος και να κάνει το μάθημά του απρόσκοπτα. Πρόβλημα, ενδεχομένως, θα μπορούσε να οριστεί το ότι έστω και κάποια λίγα παιδιά είχαν περισσότερη δυσκολία στο να εμπλακούν και να λειτουργήσουν, ας πούμε, με αυτή τη λογική. Όπως, επίσης, και το ότι νομίζω ότι σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να ήταν λίγο χαοτικά λόγω φασαρίας. Πάντως, εγώ δεν ήθελα, με κάποιο τρόπο, να παρέμβω και ιδιαίτερα πέρα του λογικού, γιατί όπως προέτρεψα τα παιδιά στην αρχή της διδασκαλίας, ήθελα να είναι ελεύθερα, να κινούνται ελεύθερα στο χώρο, να κάνουν αυτό που επιθυμούν και τέλος πάντων να λειτουργούν με μία όχι καταπιεστική και κατευθυνόμενη λογική. Οπότε αυτά νομίζω σε γενικές γραμμές.
- **Είπατε για τους μαθητές που ήταν λίγο πιο απόμακροι, ότι δεν εμπλέχτηκαν.**
- Κάποιοι ελάχιστοι.
- **Σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία εμπλέχτηκαν περισσότεροι, ενεργοποιήθηκαν περισσότεροι μαθητές;**
- Και μόνο το ότι σηκώθηκαν από τα θρανία τους και μόνο το ότι έβλεπαν κάτι διαφορετικό και μόνο το ότι άκουγαν κάτι διαφορετικό και μόνο το ότι βλέπουνε αυτή τη στιγμή το αισθητικό τους αποτέλεσμα, το έργο τους να κρέμεται στους τοίχους του σχολείου και ξέρουμε ότι αυτό έγινε στη δική μας ώρα και αυτό είναι του δικού μας τμήματος και αυτό είναι του άλλου τμήματος, νομίζω ότι και μόνο αυτό, τους άρεσε. Και μόνο αυτό τα ενέπλεξε και συναισθηματικά, το βασικότερο.
- **Πώς νομίζετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας μέσω των Τεχνών επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των μαθητών;**
- Καταλυτικά, τον επηρέασαν, γιατί δημιουργούν εικόνες και βιώματα ακόμα κι ένα παιδί που δεν είχε καν διαβάσει, δεν ήταν παρόν ουσιαστικά, κατά την ώρα της παράδοσης, σε σχέση με το όταν διδάσκαμε το ποιητικό κείμενο, όταν το αναλύαμε, όταν, τέλος πάντων, μπήκαμε σε θέση να το προσεγγίσουμε, εξαρχής, ακόμη κι αυτά τα παιδιά δεν υπάρχει περίπτωση να μην θυμούνται αυτό που κάναμε εκείνη την ώρα, γιατί ήτανε κάτι που ήτανε έντονο, είχε συναισθηματική σφραγίδα επάνω, είχε την εμπλοκή του συνόλου σχεδόν της τάξης. Δηλαδή, νομίζω ότι δεν μπορούν να μην επηρεαστούν από κάτι τέτοιο, φαίνεται ότι επηρεάστηκαν. Υπάρχει κάτι που δεν θυμάμαι καλά ίσως; Σε αυτό που ρωτήσατε;
- **Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης της Τέχνης γενικότερα από τους μαθητές ύστερα από την εφαρμογή τέτοιου είδους μεθόδων;**
- Δεν μπορώ να πω ότι παρακολούθησα καταλυτικές αλλαγές, γιατί αυτό δεν ήτανε πρώτα απ' όλα η πρώτη φορά που του ζούσαν τα παιδιά.
- **Σε σχέση με τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες, δηλαδή συνδέουν το κείμενο με τις…**

- Ναι, σε σχέση με τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες. Νομίζω ότι τα παιδιά ίσως ύστερα από αυτό έγιναν λίγο πιο απαιτητικά με την έννοια ότι εφόσον είδαν ότι αυτό μπορεί να γίνει, άρχισαν και τα ίδια να επιθυμούν, όντως, να υπάρχει αυτή η διασύνδεση, γιατί τους ανοίγει ένα διαφορετικό παράθυρο, τους δίνει ένα άλλο φως, τους δίνει τη δυνατότητα να δουλέψουν με ένα άλλο τρόπο, οπότε τα ίδια τα παιδιά νομίζω θα το επιθυμούσαν, γιατί το βρίσκουν πιο ενδιαφέρον, γιατί δουλεύουν σε πιο πολλά επίπεδα, μαθαίνουνε σε πολλά επίπεδα. Δηλαδή, το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα και αργότερα, ένα παράδειγμα, εκείνον τον καιρό δουλέψαμε, στην έκθεση, μια θεματική ενότητα, η οποία δουλεύτηκε με βάση πίνακες Ζωγραφικής οι οποίοι έχουν αντιρατσιστικά μηνύματα. Και ήτανε απίστευτος ο τρόπος που δουλεύτηκε αυτό, γιατί και τα ίδια τα παιδιά μετά, ζητούσανε με βάση αυτόν τον πίνακα να αποτυπώσουν κι αυτοί σε καμβά τη δική τους εκδοχή, άλλοι καλλιτεχνικά. Άρα, δηλαδή, σημαίνει ότι τα ίδια τα παιδιά είχαν ήδη μια προπαιδεία την οποία ήθελαν να την αξιοποιήσουν και άμεσα, συγγνώμη αυθόρμητα, θέλανε κι αυτά να λειτουργήσουνε με αυτό τον τρόπο. Να ξαναφτιάξουν ένα έργο Τέχνης δικό τους έστω και αφηρημένο.
- Πολύ ωραία.
- **Θα επιχειρούσατε ξανά μια διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους (διδασκαλία με τη συμβολή των Τεχνών);**
- Απολύτως.
- **Τι θα προσέχατε κατά το σχεδιασμό ή την υλοποίηση;**
- Θα πρόσεχα πάρα πολύ το χρόνο, θα προσπαθούσα, δηλαδή, να προσαρμοστεί στα πλαίσια του χρόνου που έχω στη διάθεσή μου. Θα προσπαθούσα να εμπλέξει όσο γίνεται, περισσότερα παιδιά, θα προσπαθούσα να σεβαστώ ακόμη περισσότερο τα παιδιά που δεν θα ήθελαν να εμπλακούν για τους «χι», «ψι» λόγους, και θα ήθελα να λειτουργήσω ακόμη περισσότερο εξατομικευμένα και, ενδεχομένως, χρησιμοποιώντας και συνδυαστικά παραπάνω της μίας τεχνικής στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, έτσι ώστε να μπορέσω να προσεγγίσω και τα μεν παιδιά και τα δε. Δηλαδή, παιδιά μπορούν να λειτουργούν, ας πούμε περισσότερο, με τη μια μορφή Τέχνης, κι άλλα παιδιά μπορούν να λειτουργούν περισσότερο σε σχέση με ένα άλλο είδος Τέχνης. Επίσης, νομίζω ότι θα έπρεπε να κάνω μια πιο προσεκτική διάγνωση των δεξιοτήτων των παιδιών, πριν μπω σε αυτή τη διαδικασία, γιατί θα μπορούσα, για παράδειγμα, αντί της Μουσικής υπόκρουσης που υπήρχε από το cd player εκείνη την ημέρα, θα μπορούσε, παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο παίζει κιθάρα, να έχει φέρει την κιθάρα του και να παίζει στους συμμαθητές του εκείνο κάποιες μελωδίες που του αρέσουν. Και νομίζω ότι αυτό θα ήταν ακόμα πιο φιλικό προς τα παιδιά. Ενδεχομένως, να πρόσεχα ακόμη περισσότερο το διάκοσμο που θα υπήρχε στην τάξη, να υπήρχε μια αντίστοιχη, ανάλογα με το μάθημα πάντα και ανάλογα με το σκοπό, διακόσμηση, δεν μιλάμε τώρα για φοβερά πράγματα, έστω και δωρικά, που όμως να σε βάζει στο κλίμα περισσότερο έτσι; Νομίζω σε γενικές γραμμές αυτά.
- **Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι επιπλέον; Οτιδήποτε.**
- Αν θα ήθελα να προσθέσω, βασικά νομίζω ότι ελέχθησαν τα περισσότερα, αλλά επειδή πιστεύω πάρα πολύ σε αυτό τον τρόπο δουλειάς, νομίζω ότι θα έπρεπε να επεκταθεί ακόμα και στις θετικές επιστήμες, με κάποιο τρόπο και θα έπρεπε το σχολείο, γενικά, να μπορεί να λειτουργεί ως μία μεγάλη ομάδα με κοινό στόχο και σε πολλά αλληλοσυνεργαζόμενα, τέλος πάντων, πεδία, όπως είναι για παράδειγμα, η παράλληλη ζώνη, έτσι ώστε να μπορούμε και συνάδελφοι, διαφορετικών ειδικοτήτων να προσεγγίζουμε βιωματικά με διάφορους τρόπους, πολύπλευρα, κάποια αντικείμενα. Ενδεχομένως, ας πούμε, στον Ελύτη να μπορούσαν π.χ. να

βοηθήσουν οι μαθηματικοί σε σχέση με την αριθμητική του κόσμου του Ελύτη. Να μπορούσε να βοηθήσει ένας φυσικός, να μπορούσε να βοηθήσει ο γυμναστής σε κάποια πράγματα, να μπορούσε να βοηθήσει η κυρία των εικαστικών. Θέλω να πω ότι να λειτουργήσουμε πέραν της μιας ειδικότητας,, ενδεχομένως, και αιφνιδιαστικά για τα παιδιά να μπει να κάνει Ελύτη, ας πούμε, μιας άλλης ειδικότητας συνάδελφος, όχι με την παραδοσιακή μορφή, που περιμένεις από το φιλόλογο να σου αναλύσει το ποίημα, να σου πει μία τελείως άλλη οπτική, η οποία θα αιφνιδιάσει τα παιδιά και μετά να μπει στο επόμενο μάθημα και τα παιδιά να διψάνε για αυτό το οποίο πλέον θα τους «εισηγηθείς». Νομίζω, φυσικά, ότι η σχολική μονάδα γενικά, κι ο διευθυντής ειδικότερα, πρέπει να βοηθά άμεσα τέτοιου τύπου προσπάθειες, και βασικά ειδικά για το μάθημα της Λογοτεχνίας, επειδή νομίζω, ότι είναι πολύ σημαντικό, θα έπρεπε να το κάνουν άνθρωποι οι οποίοι έχουν πραγματική αγάπη για τη Λογοτεχνία. Να υπάρχει ένας συγκεκριμένος χώρος, ο οποίος να είναι στολισμένος, οριοθετημένος, εξοπλισμένος με πολύ συγκεκριμένα μέσα, όχι φοβερά. Θα μπορούσε ένας χώρος ο οποίος να έχει ενδεχομένως καθρέφτη, να έχει γάζες, να έχει πράγματα τέλος πάντων να είναι τα παιδιά σε μια αίθουσα, που να είναι μακριά από τα θρανία, με μαξιλάρες κάτω, κάτι πιο φιλικό. Έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να κινούνται, να μπορούν να εκφράζονται, να μπορούν να καταλαβαίνουν ότι εκείνη την ώρα δεν κάνουν ένα μάθημα, αλλά στην ουσία κάνουν Τέχνη και βασικά ζουν καταστάσεις που τους καλλιεργούν συναισθήματα που θα τα συνοδεύουν για μια ζωή και θα τους χαράξουν μία άλλη ηθική πορεία, μέσα από ερεθίσματα, τέλος πάντων, διαφορετικού τύπου. Αυτό και εκείνη την ώρα να λειτουργεί μία ομάδα κι όχι ένας δάσκαλος κι ένα σύνολο θεατής. Αυτό, να είναι όλοι πρωταγωνιστές και να κινούνται ελεύθερα. Και βασικά, θα ήθελα να υπάρχει και η ελευθερία να διαλέγει ο συνάδελφος κάποια κείμενα, ενδεχομένως και εξειδικευμένα με βάση την τάξη του, τα οποία ενδεχομένως να τίθενται προς έγκριση, δεν ξέρω, αλλά τέλος πάντων να υπάρχει ένα συγκεκριμένος τρόπος μακριά από τον τεχνικό και αποστειρωμένο τρόπο της διδασκαλίας, έτσι, δηλαδή, τεχνοτροπίες, ρεύματα κ.τ.λ. Εντάξει, καλά όλα αυτά, αλλά να υπάρχει μία βιωματική επί της ουσίας προσέγγιση, τα παιδιά να τα κάνει να νιώθουν πράγματα, να αισθάνονται, γιατί αυτό θα τα συνοδεύει. Λίγα παιδιά θα θυμούνται τον Παρνασσισμό ή τον Νεοσυμβολισμό ή ξέρω εγώ τον κλασικισμό ή δεν ξέρω τι, τα περισσότερα παιδιά, όμως, θα θυμούνται την «τρελή ροδιά», που ζωγραφίσανε. Θα θυμούνται το Ζορμπά που φτιάξανε…, τέλος πάντων τη «Ρωμιοσύνη», ας πούμε που κάναμε το καφενείο μέσα στην τάξη, που κάναμε το δρώμενο, που κάναμε το τραγούδι, αυτά θα τα θυμούνται. Αλλά δεν νομίζω ότι θα θυμούνται τον ορισμό των ρευμάτων ή την ζευγαρωτή ή δεν ξέρω ποια άλλη ομοιοκαταληξία, χωρίς να τα υποτιμώ όλα αυτά, γιατί χρειάζονται, αλλά προφανώς δίνω προτεραιότητα στο συναίσθημα κι όχι στην τεχνική.

- **Αναλόγως τους στόχους.**
- Ναι, προφανώς, αναλόγως τους στόχους, εννοείται.
- **Σας ευχαριστώ πολύ.**
- Κι εγώ ευχαριστώ.

Συνέντευξη 5. Υποκείμενο 23 (Παραδοσιακή)

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 23

ΜΕΘΟΔΟΣ: ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ

- **Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διδακτικής Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια των Πανεπιστημιακών σπουδών;**
- Όχι, δεν έχω.
- **Ποιο τμήμα αποφοιτήσατε;**
- Το κλασσικό τμήμα φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Ρέθυμνο.
- **Σήμερα παρακολουθείτε σεμινάρια διδακτικής της Λογοτεχνίας;**
- Όχι, δεν το έχω κάνει αυτό, παρόλο που έχουν πέσει στην αντίληψή μου κάποια τέτοιου είδους σεμινάρια, αλλά δεν το έχω κάνει.
- **Τι είδους σεμινάρια θα θέλατε να παρακολουθήσετε;**
- Θα είχε ενδιαφέρον να παρακολουθήσω, έτσι, μια πρακτική εφαρμογή του πώς μπορεί κανείς, όταν διδάσκει ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένα ποίημα, ένα πεζό, να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις των παιδιών. Δηλαδή, ονειρεύομαι, ενώ διαβάζω ένα ποίημα ή ένα πεζό, να βλέπουν εικόνες ή να ακούνε μουσικές ταιριαστές με όλα αυτά. Δεν έχω μπει στη διαδικασία να συνθέσω ένα τέτοιο πράγμα, μου φαίνεται πάρα πολύ δύσκολο, αυτή η ανάμειξη με την τεχνολογία, που τη χειρίζομαι, αλλά όχι σε τέτοιο επίπεδο, και επίσης οι υποδομές, που πρέπει να αποφασίσω να τις ξεπεράσω. Δηλαδή, τις υποδομές του σχολείου, που μπορεί να μην υπάρχουν, πρέπει εγώ να τις ξεπεράσω, να έρχομαι με τα δικά μου εργαλεία, για να ξέρω ότι θα λειτουργήσουν, σίγουρα και δεν θα χάσω την ώρα του μαθήματος, για να κάνω κάποτε κάτι τέτοιο.
- **Από τη συγκεκριμένη διδασκαλία που κάνατε, ποιο αξιολογείτε ως κυρίαρχο, βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο, όφελος των μαθητών;**
- Να θυμηθώ τώρα εκείνο, σε εκείνη τη συγκεκριμένη διδασκαλία, θεωρώ ότι τα παιδιά εκείνη τη στιγμή μπορούσαν να παρακολουθήσουν, δηλαδή, με τις ερωτοαποκρίσεις, όπως το κάναμε, παραδοσιακός τρόπος. Να παρακολουθήσουν το κείμενο, λίγο να εμβαθύνουν να καταλάβουν, δηλαδή, κατανόηση και τώρα μακροπρόθεσμα να ευαισθητοποιηθούν και να τους μείνει κάτι σχετικά με το…, γιατί ήτανε με τον Ινδιάνο Σιάτλ, αυτό το κείμενο, να τους μείνει κάτι σχετικά με τη φύση, με την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος…
- **Περιβαλλοντολογική ευαισθητοποίηση.**
- …στον άνθρωπο, ναι, ναι αυτό.
- **Οι μαθητές πιστεύετε ότι απήλαυσαν τη διδασκαλία;**
- Νομίζω ότι όχι, εγώ δεν είμαι πολύ ευχαριστημένη.
- **Γιατί πιστεύετε;**
- Γιατί λείπει αυτό που… η σύγχρονη γενιά αναζητά και είναι αυτό, ο ήχος, η εικόνα, τέτοιου τύπου ερεθίσματα και…
- **Πώς το αισθάνεσθε αυτό; Πώς το προσλαμβάνετε; Ως μήνυμα από τους μαθητές σας.**
- Εγώ δεν βλέπω ενδιαφέρον και λάμψη στα μάτια τους, όταν κάνουμε το μάθημα. Δηλαδή, ρωτώ, απαντούν, αυτό, για να αντεπεξέλθουν, ας πούμε, στο

καθήκον τους ως μαθητές, μες στην τάξη εκείνη την ώρα. Δεν βλέπω να το απολαμβάνουν και να το προχωράνε παραπέρα, να ξεφεύγουν, δηλαδή. Άρα, δεν τους έχω βοηθήσει να ξεφύγουν από το στενό τυπικό πλαίσιο και να ανακαλύψουμε κάτι καλύτερο, κάτι που θα ενδιαφέρει και εκείνους, να πάμε κάπου αλλού με αφορμή το κείμενό μας.

- **Αισθάνεσθε ότι δεν τους αφορά;**
- Ναι.
- **Οι μαθητές θεωρείτε ότι συμμετείχαν ενεργητικά στη διδασκαλία και με ποιο τρόπο;**
- Συμμετείχαν, γιατί απαντούσαν στις ερωτήσεις, έκαναν τις παρατηρήσεις τους, δεν ήτανε αδιάφοροι, ας πούμε, δεν ήταν μια χαμένη διδασκαλία, αλλά δεν ήταν και κάτι το εξαιρετικό, που θα το θυμούνται πάντα.
- **Με τους συμμαθητές τους συνεργάστηκαν;**
- Όχι, γιατί οι ερωτήσεις αφορούσαν όλη την τάξη, έπαιρνε το λόγο ο ένας, οπότε δεν υπήρχε μία ομαδοποίηση, άρα υπό αυτή την έννοια όχι.
- **Δημιουργικοί; Θέλησαν να δημιουργήσουν κάτι δικό τους;**
- Όχι.
- **Από τη διδασκαλία που πραγματοποιήσατε είσαστε ικανοποιημένη ή θα αλλάζατε κάτι;**
- Δεν είμαι ικανοποιημένη, γιατί ήταν αυτό το παραδοσιακό, δηλαδή, ήταν αυτό που είχα κι εγώ, ως μαθήτρια, σε μια εκδοχή καλή, να κινήσουμε το ενδιαφέρον, αλλά δεν ήταν κάτι προσαρμοσμένο στην εποχή μας, στα νέα δεδομένα.
- **Πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσε να γίνει αποτελεσματικότερη;**
- Με τη χρήση της τεχνολογίας, με το να χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες και ο καθένας να αναλάβει ένα κομμάτι να ψάξει. Δηλαδή, άλλος σε θέματα κατανόησης του κειμένου, άλλος σε θέματα προβληματισμού κοινωνικού για το συγκεκριμένο κείμενο. Έπρεπε ο καθένας να έχει αναλάβει ένα ρόλο.
- **Εντοπίσατε κάποια μειονεκτήματα στην παραδοσιακή διδασκαλία και ποιά μέθοδο προτείνετε για την αντιμετώπισή τους;**
- Ναι, απευθυνόμαστε σε νέες γενιές. Τα παιδιά, σήμερα, κακά τα ψέματα, έχουν αυτά τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και είναι με ένα ακουστικό στα αφτιά και μια οθόνη μπροστά στα μάτια τους. Δεν μπορεί λοιπόν, ό,τι και να κάνουμε, δεν μπορούμε να τα κερδίσουμε, μόνο με την παρουσία μας και με το λόγο μας, μες στην τάξη. Οπότε, θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα μέσα τα σύγχρονα.
- **Όταν ακούτε εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας πού πάει το μυαλό σας, ποια εντύπωση έχετε;**
- Να βγούμε από την τάξη, πέρα από τη χρήση της τεχνολογίας, δηλαδή, να δημιουργήσουμε με αφορμή το ερέθισμα που παίρνουμε, να δημιουργήσουμε εμείς ένα αντίστοιχο δικό μας κείμενο, ένα έργο, ένα…
- **Ποιες θεωρείτε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας;**
- Η χρήση ας πούμε, η αξιοποίηση της Τέχνης, είναι μια εναλλακτική μέθοδος, το Θέατρο, η κίνηση αυτή, δραματοποίηση, Ζωγραφική.
- **Πιστεύετε ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι συνεισφέρουν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; Και σε ποιο βαθμό;**
- Ναι, ναι συνεισφέρουν, γιατί έχουμε γενιές που δεν παίρνουν το λογοτεχνικό βιβλίο να το διαβάσουν. Εμείς το θεωρούσαμε παλιότερα δεδομένο ότι τα καλοκαίρια μας θα διαβάζαμε μερικά λογοτεχνικά βιβλία, δηλαδή, στο

κομοδίνο μας υπήρχε πάντα ένα βιβλίο σε εξέλιξη. Τα παιδιά, όμως, δεν είναι έτσι σήμερα, δεν είναι μέσα στην καθημερινότητα τους αυτό.

- **Δεν τα ελκύει ο γραπτός λόγος;**
- Γράφουν, γράφουν, δηλαδή, προς μεγάλη μου έκπληξη, διαπιστώνω ότι υπάρχουν παιδιά, που θεωρεί κανείς ότι είναι απαθή, είναι με άλφα (-α) στερητικά πολλά μπροστά, αλλά αυτά τα παιδιά, στα πρόχειρά τους και στα τετράδιά τους, γράφουν ωραίους στίχους, έχουν ευαισθησία, παράγουν, δηλαδή, κείμενα ,που εκφράζουν το συναίσθημά τους και τις σκέψεις τους. Άρα, δεν σημαίνει ότι υπάρχει αδιαφορία απέναντι στο γραπτό λόγο, δεν θα το έλεγα εκεί εγώ, δεν θα το τοποθετούσα έτσι. Κάτι καινούριο πρέπει να γίνει πάντως για να μας δώσουν αυτό που έχουν μέσα τους, δηλαδή, δεν έχει αδειάσει ο άνθρωπος από συναισθήματα και από σκέψεις και από ευαισθησία σήμερα. Απλώς έχει αλλάξει ο τρόπος που πρέπει να τον προσεγγίσουμε για να μας τα δώσει.
- **Εσείς χρησιμοποιείτε ποτέ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας;**
- Περιορισμένα, περιορισμένα.
- **Πείτε μας μια περίπτωση.**
- Ας πούμε…, γενικότερα ή για τη Λογοτεχνία;
- **Για τη Λογοτεχνία.**
- Για τη Λογοτεχνία. Στη Λογοτεχνία, στο πλαίσιο του μαθήματος κάποτε, αποφασίσαμε, πέρυσι συγκεκριμένα να φτιάξουν τα παιδιά ένα δικό τους θεατρικό κείμενο. Σε συνεργασία λοιπόν με το Κ.Η.Φ.Η. (Κέντρο Ημερήσιας Προστασίας Ηλικιωμένων) στης περιοχής, αποφασίσαμε να έρθουμε σε επαφή με αυτούς τους ανθρώπους, όταν ήταν οι απόκριες, η Τσικνοπέμπτη. Να πάμε να αλλάξουμε την καθημερινότητα τους και να συνεργαστούμε. Οπότε, έγραψαν τα παιδιά, οι μαθητές της τρίτης τότε τάξης, υποδύθηκαν τους ηλικιωμένους και γράψανε ρόλους για τους ηλικιωμένους, που κάνανε τα παιδιά. Δηλαδή, οι παππούδες και οι γιαγιάδες γίνανε μαθητές στο έργο τους και αυτά τα ίδια γίνανε παππούδες και γιαγιάδες. Μεταμφιεστήκαμε αναλόγως, στείλαμε στην κοινωνική λειτουργό το κείμενο, που γράψανε τα παιδιά τους διαλόγους, μάθανε εκείνοι τα λόγια τους και πήγαμε την ημέρα της παράστασης και τους επισκεφτήκαμε, εμείς ντυμένοι γεροντάκια και οι άλλοι ντυμένοι νεανίες. Ήτανε μία πολύ ωραία συνύπαρξη αυτή, τα παιδιά απόλαυσαν πολύ την γραφή του, γιατί δουλέψαμε ομαδικά, βάζαμε μια θεματική ότι τώρα θα μιλήσουμε για τις αρρώστιες μας, ας πούμε, γιατί ακούν τους παππούδες, δεν μπορώ το ένα, δεν μπορώ το άλλο, τώρα θα μιλήσουμε για τα παράπονά μας με τα εγγόνια μας, που δεν έρχονται και δεν μας δίνουν σημασία και δεν μας επισκέπτονται. Οπότε δώσαμε θεματικές και γράφανε διάφορα, διόρθωνε ο ένας τον άλλο, κατέληγαν με ανατροφοδότηση σε ένα οριστικό κείμενο και μετά το παίξανε. Δηλαδή, ήτανε τελείως ολοκληρωμένο όλο αυτό το πράγμα. Εκεί είδα ότι έχουνε και φαντασία και δημιουργικότητα, χρησιμοποιήσανε και τη διάλεκτο, γιατί ήτανε και παππούδες και γιαγιάδες σε επαρχία οπότε μιλούσαν…
- **Το γράψατε;**
- Βέβαια, το γράψαμε.
- **Υπάρχει αυτό;**
- Βέβαια το έχω.
- **Ωραία θα ήθελα να το δω.**
- Και το έχω και το cd που το παίξανε.
- **Ναι, αυτό, ναι.**

- Την παράσταση ναι, και το κείμενο.
- **Εσείς συνοπτικά τώρα, ποια θεωρείτε τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και ποια της εναλλακτικής διδασκαλίας;**
- Της παραδοσιακής το πλεονέκτημα είναι ότι με ασφάλεια μας οδηγεί στο να κατακτήσουν τα παιδιά μερικούς κανόνες της Λογοτεχνίας, να μάθουμε τον αφηγητή, να μάθουμε τέτοια πράγματα, τις παρομοιώσεις μας, τις μεταφορές μας, με πολύ μεγάλη ασφάλεια με έναν σίγουρο τρόπο τα παιδιά το μαθαίνουν αυτό. Το ορίζεις, το διδάσκεις με έναν τρόπο και τελειώνει το θέμα. Το μειονέκτημα είναι ότι δεν ελκύει τα παιδιά όλο αυτό το πράγμα, πλεονέκτημα, θεωρώ, χωρίς να το έχω δοκιμάσει πλήρως και συστηματικά, αλλά μόνο έτσι αποσπασματικά και ενίοτε ότι θεωρώ ότι κερδίζει περισσότερο η εναλλακτική τα παιδιά κι ότι τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν, όπως περιγράψαμε και πριν, με ένα δικό τους τρόπο, να δημιουργήσουν και τα ίδια και να δουν με άλλο μάτι τη λογοτεχνική έκφραση. Τώρα το μειονέκτημα, θέλει πάρα πολύ – κατά τη γνώμη μου – οργάνωση και θέλει να στηθούν σενάρια και θέλει κι αυτή την υποστήριξη της τεχνολογίας κι όλο αυτό το σύστημα, παραπάνω χρόνο. Εγώ δεν είμαι πολύ εξοικειωμένη, αλλά είναι κάτι που θέλω να το τολμήσω στο μέλλον, γιατί δεν μπορώ να βλέπω τα αδιάφορα μάτια μες στην τάξη.
- **Όπως μου είπατε δεν ενεργοποιεί το σύνολο της τάξης η παραδοσιακή διδασκαλία.**
- Ναι.
- **Σε αυτά που έχετε δοκιμάσει μέχρι τώρα ενεργοποιούνται οι μαθητές, που είναι σε περισσότερο έτσι απάθεια…**
- Ναι, ναι, ενεργοποιούνται, γιατί είναι ένα πανηγύρι μες στην τάξη, αλλάζει το θέμα ή δεν είσαι μες στην τάξη, ακόμα και έξω να τους βγάλεις και να επιχειρήσεις κάτι σχετικό να το διδάξεις έξω, νιώθουν ότι φεύγουν από το πλαίσιο. Νιώθουν αμέσως πιο ελεύθεροι, ότι κάτι διαφορετικό γίνεται, οπότε οι κεραίες τους ανιχνεύουν το καινούριο. Ναι, υπάρχει περισσότερο ενδιαφέρον.
- **Ωραία, θέλετε να προσθέστε κάτι άλλο σχετικά με τη διδασκαλία;**
- Όχι ευχαριστώ.
- **Εγώ ευχαριστώ.**