



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
**«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΟΙ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ
ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

«ΛΟΥΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ»

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
**«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΛΟΥΚΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
Α.Μ : 4372020017

**«ΟΙ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ
ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:
ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:
ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΥΡΟΠΟΥΛΟΣ
ΜΑΡΙΑ ΚΛΑΔΑΚΗ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις υποδείξεις της, την επιμονή της, το αμείωτο ενδιαφέρον της, τη συμπαράστασή της, τη συνεχή της υποστήριξη και το αμείωτο ενδιαφέρον που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος. Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή, κύριο Σπύρο Συρόπουλο και την καθηγήτρια, κυρία Μαρία Κλαδάκη, για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής. Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον δάσκαλο Κωνσταντίνο Μαστροθανάση για την βοήθειά του και την υποστήριξή του, όπως επίσης και την καθηγήτρια, κυρία Μαρία Κουρουτσίδου για την πολύτιμη βοήθειά της στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας .

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και το σύζυγό μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Στόχος μου ήταν να τους αποδείξω πως παρά τις δυσκολίες, τα πάντα μπορείς να καταφέρεις αρκεί να το θες.

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	44
Πίνακας 2. Χρόνια Διδασκαλίας.....	46
Πίνακας 3. Φύλο	47
Πίνακας 4. Εργασιακή Σχέση	47
Πίνακας 5. Ηλικία	48
Πίνακας 6. Τίτλοι Σπουδών	49
Πίνακας 7. Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης.....	50
Πίνακας 8. Μεικτή μέθοδος ανάγνωσης	51
Πίνακας 9. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση	52
Πίνακας 10. Λέξεις διαμέσου συλλαβών	53
Πίνακας 11. Λέξεις με γράμματα και φωνούλες	54
Πίνακας 12. Λέξεις μέσω της γραφικής τους μορφής.....	55
Πίνακας 13. Αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων	56
Πίνακας 14. Διδασκαλία λέξεων με εικόνες που ερμηνεύουν τη σημασία τους.....	57
Πίνακας 15. Λέξεις από κείμενα των ίδιων	58
Πίνακας 16. Συνδυασμός σημασίας και κατάκτησης συλλαβών και γραμμάτων	59
Πίνακας 17. Αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων	60
Πίνακας 18. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης	62
Πίνακας 19. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.....	63
Πίνακας 20. Αποτελεσματικότητα θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών	65
Πίνακας 21. Η επίδραση του φύλου στις ερωτήσεις.....	66
Πίνακας 22. Η επίδραση της εργασιακής σχέσης στις ερωτήσεις.....	67
Πίνακας 23. Η επίδραση των ετών εργασίας στις ερωτήσεις.....	69
Πίνακας 24. Η επίδραση της ηλικίας στις ερωτήσεις.....	72
Πίνακας 25. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις ερωτήσεις	75

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1. Χρόνια Διδασκαλίας.....	46
Εικόνα 2. Φύλο	47
Εικόνα 3. Εργασιακή Σχέση	48
Εικόνα 4. Ηλικία	49
Εικόνα 5. Τίτλοι σπουδών	50
Εικόνα 6. Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης.....	51
Εικόνα 7. Μεικτή μέθοδος ανάγνωσης	52
Εικόνα 8. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση	53
Εικόνα 9. Λέξεις διαμέσου συλλαβών	54
Εικόνα 10. Λέξεις με γράμματα και φωνούλες.....	55
Εικόνα 11. Λέξεις μέσω της γραφικής τους μορφής.....	56
Εικόνα 12. Αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων	57
Εικόνα 13. Διδασκαλία λέξεων με εικόνες που ερμηνεύουν τη σημασία τους.....	58
Εικόνα 14. Λέξεις από κείμενα των ίδιων	59
Εικόνα 15. Συνδυασμός σημασίας και κατάκτησης συλλαβών και γραμμάτων	60
Εικόνα 16. Αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων	61
Εικόνα 17. Μέθοδοι ανάγνωσης.....	61
Εικόνα 18. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης	62
Εικόνα 20. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.....	64
Εικόνα 21. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την ανάγνωση.....	64
Εικόνα 22. Αποτελεσματικότητα θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών	65
Εικόνα 23. Διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών – Χρόνια διδασκαλίας.....	72
Εικόνα 24. Μορφωτικό επίπεδο και διδασκαλία λέξεων με εικόνες	78
Εικόνα 25. Μορφωτικό επίπεδο και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης	78

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract.....	11
1.Εισαγωγή	14
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	15
2.1 Η ανάγνωση και οι θεωρίες ανάγνωσης	15
2.1.1 Ορισμοί της ανάγνωσης	15
2.1.2 Αποκωδικοποίηση.....	18
2.2 Αναγνωστικές συμπεριφορές και δυσχέρειες	19
2.2.1 Η διδακτική παρέμβαση στις δυσκολίες ανάγνωσης.....	21
2.3 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.....	23
2.3.1 Ο ρόλος του αναγνώστη.....	25
2.3.1.1 Δομές του αναγνώστη	26
2.3.1.2 Διαδικασίες του αναγνώστη	27
2.4 Τεχνικές ανάγνωσης	28
2.4.1 Μεγαλόφωνη ανάγνωση.....	28
2.4.2 Σιωπηρή ανάγνωση.....	29
2.4.3 Ταχύτητα ανάγνωσης.....	29
2.4.4 Ανάγνωση και στρατηγικές	30
2.5 Το θέατρο στην εκπαίδευση.....	32
2.5.1 Γενικά.....	32
2.5.2 Εκπαιδευτικό Δράμα και Δραματική Τέχνη.....	34
2.5.3 Ο κοινωνικός ρόλος του θεάτρου	34
2.6 Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης.....	36
2.6.1 Θεατρικές τεχνικές γενικά.....	36
2.6.2 Τρόποι έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	37
2.6.3 Θεατρική αγωγή και νέες τεχνολογίες	39
2.6.4 Διδακτική μεθοδολογία μέσω των ψηφιακών μέσων	40
3. Ερευνητικό μέρος.....	42

3.1 Ερευνητικό πρόβλημα	42
3.2 Αναγκαιότητα της έρευνας	42
3.3 Σκοπός και στόχοι	42
3.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	43
3.5 Μεθοδολογία έρευνας.....	43
3.6 Ερευνητικό εργαλείο	44
3.7 Δείγμα	44
3.8 Προσδιορισμός έρευνας.....	45
4. Αποτελέσματα.....	46
4.1 Περιγραφική στατιστική	46
4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία	46
4.1.2 Δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.....	50
4.2 Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων	65
4.2.1 Φύλο	66
4.2.2 Εργασιακή Σχέση.....	67
4.2.3 Χρόνια εργασίας	69
4.2.4 Ηλικία.....	72
4.2.5 Μορφωτικό επίπεδο	75
5. Συζήτηση	80
6. Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	84
Βιβλιογραφικές αναφορές	85
Παράρτημα	92
Παράρτημα	97

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση της συμβολής και του ρόλου της Θεατρικής Τέχνης στους μαθητές-μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα η έρευνα στοχεύει μέσα από μια ποσοτική έρευνα με διενέργεια ερωτηματολογίου να διερευνήσει το ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης καθώς και κατά πόσο πιστεύουν ότι οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια πρώτη αναφορά στο θέμα ως εισαγωγή και έπειτα ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο όπου γίνεται αναφορά στους ορισμούς της ανάγνωσης, και αναλύονται οι μηχανισμοί της κατανόησης και της αποκωδικοποίησης που την διέπουν, καθώς και όλοι εκείνοι οι παράγοντες που εμβολίζουν τις διαδικασίες κατάκτησής της. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η διδακτική επάρκεια και τα αναγνωστικά μοντέλα, και αναλύονται οι δομές, οι διαδικασίες και οι στρατηγικές ανάγνωσης, παράλληλα με τον ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ουσιαστική βελτίωση του νοητικού επιπέδου των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, γίνεται αναφορά στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, και στο κατά πόσο μπορεί αυτός να επηρεάσει στην απόκτηση γνώσης. Τίθεται το ερώτημα για το αν το ψηφιακό θέατρο (δράμα), μπορεί τελικά να λειτουργήσει υπέρ της μάθησης, χωρίς αυτό ασφαλώς να σημαίνει πως υποκαθιστά την «έξω» ζωή.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύεται διεξοδικά το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρεται το ερευνητικό πρόβλημα, η αναγκαιότητα της έρευνας, ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, όπου και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από πίνακες και γραφήματα και τέλος, εξάγονται τα συμπεράσματα από την όλη ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάγνωσης για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, με κυρίαρχη μέθοδο τη μεικτή, η οποία προτείνεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όμως αρκετοί είναι και αυτοί που αναφέρουν ότι συχνά ή

μερικές φορές κατά τη διδασκαλία τους χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (σχεδόν 70%) εφαρμόζουν συχνά ή πάντα τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, ενώ οι μισοί ακριβώς εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) εφαρμόζουν συχνά τη διδασκαλία λέξεων αναλύοντας τες σε γράμματα και τις αντίστοιχες φωνούλες. Επίσης, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων την αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου καθώς και την υπόδειξη εικόνων για την ερμηνεία της σημασίας τους. Επιπρόσθετα σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων τα κείμενα των ίδιων των μαθητών καθώς και τον συνδυασμό χειρισμού σημασίας των κειμένων με την κατάκτηση συλλαβών και γραμμάτων. Το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνουν έμφαση συχνά ή πάντα στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα με σκοπό να επιτυγχάνεται η εύκολη κατάτμηση και ανασύνθεση των λέξεων με αυτά,

Στην ερώτηση σχετικά με την μέθοδο πρώτης ανάγνωσης που επιλέγουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, απάντησαν κυρίως ότι χρησιμοποιούν την αναλυτική-ολική μέθοδο και ακολουθούν με μεγάλη διαφορά από την πρώτη, η μεικτή, η αναλυτικοσυνθετική, η μέθοδος με τις συλλαβές, οι καρτέλες πρώτης ανάγνωσης και τέλος η μέθοδος του βιβλίου. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το ότι το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης. Από το υπόλοιπο 25% που χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν αναλυτική και συνθετική μέθοδο και ακολουθούν αυτοί που χρησιμοποιούν αναλυτική και ολική καθώς και συλλαβές με καρτέλες. Τέλος, υπάρχουν 2 εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν την αναλυτική με την εκμάθηση συλλαβών και ένας που συνδυάζει την ολιστική και την αναδυόμενη.

Όσον αφορά στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης. Από τους υπόλοιπους που χρησιμοποιούν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το θεατρικό αναλόγιο και το θεατρικό παιχνίδι ως θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την διδασκαλία της ανάγνωσης.

Τέλος, όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απαντήσεις, φάνηκε ότι το φύλο (άντρας – γυναίκα), η εργασιακή

σχέση (μόνιμος – αναπληρωτής) και η ηλικία δεν επηρεάζουν καμία απάντηση των ερωτώμενων. Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ερώτηση «Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;», δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, άτομα με πάνω από 21 έτη διδασκαλίας χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, σε σχέση με αυτούς που έχουν 16-20 έτη διδασκαλίας, ενώ αυτοί που έχουν 16-20 έτη χρησιμοποιούν λιγότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών από αυτούς που έχουν 1-5 έτη διδασκαλίας όπως φαίνεται στον πίνακα που παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας. Οι ερωτήσεις που φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα μορφωτικά επίπεδα είναι «Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;» και «Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;», δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το διδασκαλείο χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τη διδασκαλία λέξεων με εικόνες. Επιπρόσθετα αυτοί που έχουν Διδακτορικό χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλία λέξεων με εικόνες από αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό τίτλο χρησιμοποιούν συχνότερα εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης από όλους τους άλλους. Επίσης αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο χρησιμοποιούν περισσότερες εναλλακτικές μεθόδους στην διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από αυτούς που τέλειωσαν το διδασκαλείο.

Abstract

The aim of this paper is to examine the contribution and role of Theatrical Art to students in Primary Education. In particular, the research aims through a quantitative research by conducting a questionnaire to investigate what techniques teachers use for teaching first reading as well as whether they believe that theatrical pedagogical methods are effective in teaching reading. Thus, in the first chapter there is a first reference to the subject as an introduction and then follows the second chapter where analysis is made to the definitions of reading, and the mechanisms of comprehension and decoding that govern it are analyzed, as well as all those factors that embolden the processes. its conquest. In addition, didactic competence and reading models are examined, and reading structures, processes, and strategies are analyzed, along with the role of Educational Drama in substantially improving the mental level of children of normal development and children with learning disabilities. Finally, reference is made to the modern digital world, and to what extent it can influence the acquisition of knowledge. The question arises as to whether digital theater (drama) can ultimately work in favor of learning, without this of course meaning that it replaces "outside" life.

The third chapter follows, in which the methodological framework of the work is analyzed in detail. In particular, the research problem, the necessity of the research, the main purpose and the sub-objectives, the research questions, the methodology, the research tool, the sample as well as the limitations of the research are mentioned. The fourth chapter follows, where the results of the research are presented through tables and graphs and finally, the conclusions are drawn from this whole research effort.

According to the conclusions of the present research, the teachers of the sample for the most part do not follow the Curriculum, but different theoretical reading approaches for the teaching of the first reading, with the dominant method being the mixed one, which is also proposed by the Pedagogical Institute. However, there are many who report that they often or sometimes use alternative forms of teaching in their teaching. Most teachers in the sample (almost 70%) often or always apply the teaching of words through syllables, while exactly half of the teachers in the sample (50%) often apply the teaching of words by analyzing them in letters and the corresponding chants. Also, more than half of the teachers in the sample often or

always use when recognizing the words the recognition of the meaning of the contexts of the text as well as the suggestion of images for the interpretation of their meaning. In addition, almost half of the teachers in the sample state that they often or always use the texts of the students themselves when teaching the words, as well as the combination of handling the meaning of the texts with the acquisition of syllables and letters. 58% of the teachers in the sample often or always emphasize the matching of the consonants with the letters in order to achieve the easy segmentation and recomposition of the words with them, When asked about the first reading method that teachers usually choose during their teaching, they mainly answered that they use the analytical-total method and follow with a big difference from the first, the mixed, the analytical-synthetic, the method with the syllables, the tabs. first reading and finally the method of the book. An important finding of the research is that 75% of the teachers in the sample do not apply alternative forms of first reading instruction. Of the remaining 25% who use alternative methods, most teachers combine analytical and synthetic method, followed by those who use analytical and total as well as syllables with tabs. Finally, there are 2 teachers who combine the analytical with the learning of syllables and one that combines the holistic and the emerging. Regarding theatrical pedagogical techniques, 58% of the teachers in the sample do not apply theatrical pedagogical techniques to the didactics of reading. Of the rest who use theatrical pedagogical techniques in reading instruction, most use the theatrical analogy and theatrical play as theatrical pedagogical techniques for teaching reading.

Finally, regarding the effect of the demographic characteristics of the sample on the answers, it appeared that gender (man - woman), employment relationship (permanent - deputy) and age do not affect any of the respondents' answers. Regarding the years of service, a statistically significant relationship was found with the question "How often in the last six months did you teach words through syllables?", Given that p-value in this question is less than 0.05. According to the results of the research, people with more than 21 years of teaching use syllable teaching more words than those who have 16-20 years of teaching, while those who have 16-20 years use less syllable teaching than those who have 1-5 years of teaching. The questions that seem to be statistically significant in relation to the educational level are "How often do you apply alternative forms of first reading instruction in the language course?" and "How often in the last six months have you taught students words, pointing to images that interpret their meaning?", given that the p-value in this

question is less than 0.05. In other words, teachers who have completed Didasklio use the teaching with pictures less than those who have a second, postgraduate or doctoral degree. In addition, those who have a PhD use more word teaching with pictures than those who have a second degree. Finally, according to the results of the research, teachers who have a doctoral degree use more often alternative forms of teaching of first reading than everyone else. Also those who have a second degree use more alternative methods in teaching first reading than those who have finished Didasklio.

1.Εισαγωγή

Η Θεατρική Αγωγή αποτελεί μία σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Στο Δημοτικό σχολείο, η Θεατρική Αγωγή φέρει τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνες που έχουν γίνει στα πλαίσια της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επιστήμης απέδωσαν σημαντικούς καρπούς τόσο στον τομέα της Ανάγνωσης, όσο και στη μεθοδολογία στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, βάσει ολοκληρωμένων και τεκμηριωμένων μοντέλων διδασκαλίας την αναγνωστικής κατανόησης. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει τόσο τη υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από το υπό μελέτη ζήτημα, όσο και τα εμπειρικά δεδομένα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και την ανάγνωση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η ανάγνωση και οι θεωρίες ανάγνωσης

Η ανάγνωση συνιστά τη μία από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες και αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης μίας γλώσσας. Κατά τη σημερινή γλωσσολογία, οι υπόλοιπες τρεις δεξιότητες είναι η κατανόηση της ακρόασης, η ομιλία και η γραφή. Καθώς δεν πρόκειται για μία εγγενή δεξιότητα, δεν έχει δηλαδή όπως η ομιλία ή η βόδιση μία βιολογική βάση, ωστόσο όλα τα παιδιά περνάνε από συγκεκριμένα και διακριτά στάδια μέχρι να κατακτήσουν την ανάγνωση, η χρονική διάρκεια των οποίων έχει διαφορά από παιδί σε παιδί και όπως διαφαίνεται, η ποιότητα της διδασκαλίας την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό (Seymour & Elder, 1986). Πολλές φορές στη βιβλιογραφία ταυτίζεται με την «*αναγνώριση της λέξης*» (*word identification*).

Στις ηλικίες 2-4 παρατηρείται θεαματική αύξηση λόγου και ομιλίας στο παιδί (Scarborough, 2001), επομένως με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο κάνει ήδη επαρκή χρήση άνω των 2.000 λέξεων (O' Connor, 2007). Η μετάβαση από τον προφορικό λόγο στο στάδιο της ανάγνωσης, διευκολύνεται από τη *μεταγλωσσική επίγνωση* ή ενημερότητα (*metalinguistic awareness*), την ικανότητα δηλαδή του παιδιού σε ταυτόχρονη σκέψη και δομή του προφορικού λόγου, στη χρήση της μητρικής του γλώσσας ως φορέα συλλογισμών και την εστίαση της προσοχής του, όχι στο νόημα της λέξης αλλά στον γλωσσικό τύπο (Zipke, 2011; Zipke, Ehri & Cairns, 2009). Σύμφωνα με τον Πόρδοπα (2002), οι δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση (η αναγνώριση των λέξεων) και η κατανόηση (η εξαγωγή του νοήματος).

2.1.1 Ορισμοί της ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη γνωστική διαδικασία, όπου ενεργείται η αποκωδικοποίηση του συμβολικού συστήματος ενός γραπτού μηνύματος, με σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας μέσω της απόσπασης του εννοιολογικού περιεχομένου του (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με τον Brumfit

(1980), πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία ως απαραίτητη προϋπόθεση έχει τη συνδυαστική αλληλεπίδραση αντιληπτικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με τον Πρωτόπαπα (2007), *«η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο νοητικό έργο στο οποίο απαιτείται η συντονισμένη εκτέλεση πολλών διεργασιών, από την οπτική αναγνώριση των γραμμάτων πάνω στο χαρτί ως και την κατανόηση του νοήματος του κειμένου»*.

Κατά το NRP (2000), η ανάγνωση αποτελεί τη σκόπιμη, επίκτητη και ενσυνείδητη γνωστική διαδικασία, στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται σε συνάρτηση με το κείμενο, έχοντας ως προϋπόθεση την κατάλληλη νοητική εκπαίδευση.

Ο Pikulski (1997) την ορίζει ως μία διαδικασία κατασκευής νοήματος η οποία προϋποθέτει:

- Την ήδη προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη
- Τις πληροφορίες που παρέχονται από το υλικό της ανάγνωσης
- Το γενικότερο εκείνο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η αναγνωστική διαδικασία.

Σε μία αναλυτικότερη ακόμα περιγραφή (Vygotsky,1993), όπου το γνωστικό φαινόμενο συνδέεται με την κοινωνική του διάσταση, η επεξεργασία του γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης οδηγεί σε ένα ανώτερο γλωσσικό επίπεδο ανάπτυξης ενώ παράλληλα -καθώς αντίθετα με τον προφορικό λόγο δεν προβάλλεται φυσικά μέσω της κοινωνικής δυναμικής μιας γλωσσοεπικοινωνιακής περιστασης- προαπαιτεί δύο βασικές λειτουργίες αφαίρεσης:

- Στο πλαίσιο ψυχολογικών διαδικασιών, καλείται το παιδί να αφαιρέσει την υλική υπόσταση (ήχους – μουσικότητα - τονικότητα) της προφορικότητας του λόγου και να οδηγηθεί σε μία παραστατικοποιημένη γλώσσα.
- Η δεύτερη αφαιρετική λειτουργία αναφέρεται στην επίγνωση των κινήτρων γλωσσικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου, που δεν προέρχονται φυσικά στο ήδη υπάρχον γνωστικό επίπεδο, αλλά ως μια καθοδηγούμενη τοποθέτηση στη γραπτή αναπαράσταση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), τρεις είναι οι βασικές θεωρήσεις της ανάγνωσης:

1. Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης: (Elkonin1963/1973)
Σύμφωνα με τον Ρώσο ψυχολόγο, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αναδημιουργείται η φωνολογική ταυτότητα μίας λέξης, βάσει της γραπτής αναπαράστασής της. Η πρόσβαση στη σημασία της λέξης καθίσταται δυνατή μέσω του σχηματισμού της φωνολογικής της παράστασης. Έτσι η ανάγνωση συνδέεται με την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας.

2. Η ψυχογλωσσική προσέγγιση της ανάγνωσης: Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση οι αναγνώστες βάσει της ορθογραφικής αναπαράστασης του γραπτού λόγου και λαμβάνοντας υπ' όψιν κατά την ανάγνωση τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, είναι ικανοί να δημιουργήσουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις, αξιοποιώντας τους ίδιους κανόνες που χρησιμοποιούν για την κατανόηση και παραγωγή της ομιλίας (Chomsky, Halle, 1968).

3. Η σκόπιμη αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα: (Mattingly, 1972), η οποία βασίζεται στην επίγνωση του προφορικού λόγου του αναγνώστη (ως ομιλητή και ακροατή) και δη «για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας». Βάσει αυτής της επίγνωσης, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται δραστηριοποίηση μιας σύνθετης γλωσσικής διαδικασίας, κοινής τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ομιλία, που παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει το νόημα του μηνύματος που παρουσιάζεται στον γραπτό λόγο.

Η «εξαγωγή νοήματος» ως σκοπός και προσδιορισμός της ανάγνωσης αναφέρεται και από τις Snow & Sweet (2002), όπου «ανάγνωση σημαίνει κατανόηση». Δεν είναι αρκετή επομένως μία μηχανιστική-παθητική μάθηση, π.χ. μία μέθοδος συνδυασμού γραμμάτων-φωνημάτων, αλλά ο συνδυασμός αυτών με :

- Την κατανόηση της ιδέας που εκφράζεται
- Την αντίληψη της δομής της φράσης
- Την αντίληψη του νοήματος των λέξεων

Στα χρόνια μας, η ανάγνωση συνδέεται με έναν κόσμο πολυμορφικό, όπου η ανθρωπότητα βομβαρδίζεται μέσω του διαδικτύου από πλήθος πληροφοριακού υλικού. Η ανάγνωση συνιστά το βασικό μέσο εισροής του, όχι ως παθητική καταγραφή δεδομένων αλλά ως διαδικασία ενεργητικής ελεγκτικής παρέμβασης, επεξεργασίας, προσθήκης, αφαίρεσης, συμπλήρωσης, ενσωμάτωσης και προσαρμογής σε ένα γνωστικό και γλωσσικό κεφάλαιο προϋπάρχον, με στόχο εν τέλει την εξαγωγή νοήματος (Παντελιάδου & Αντωνίου 2007).

Με δυο λόγια μπορούμε να πούμε ότι ανάγνωση αποτελεί μία διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων μίας λέξης σε φωνολογικό κώδικα, βάσει του οποίου είναι δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη ώστε να γίνει κατανοητό το νόημα της λέξης (Πόρποδας, 2002). Όλοι οι επιστήμονες και ερευνητές που ασχολούνται με την ανάγνωση, παρά τις θεωρητικές διαφοροποιήσεις και προσεγγίσεις, είναι σύμφωνοι παρ' όλα αυτά στα βασικά στοιχεία που την αποτελούν:

- Φωνημική επίγνωση (phonemic awareness)
- Φωνολογική ενημερότητα (decoding and spelling)
- Ευχέρεια (fluency)
- Λεξιλόγιο (vocabulary)
- Κατανόηση (comprehension)

2.1.2 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση συνιστά την πρώτη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης. Γενικότερα, αποκωδικοποίηση θεωρείται η ικανότητα της αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. *«Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μία γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση»* (Πόρποδας, 2002).

Η διαδικασία αποκωδικοποίησης, δηλαδή της μετάφρασης-ερμηνείας των κωδικών των γραπτών λέξεων στον αντίστοιχο γλωσσικό, προφορικό τους ήχο (Chard, Pikulski & Templeton, 2000), αφορά τόσο τις πραγματικές λέξεις όσο και τις ψευδολέξεις. Για την επιτυχή αποκωδικοποίηση μίας λέξης, θα πρέπει ο μαθητής-αναγνώστης να έχει:

1. Φωνημική επίγνωση (phonemic awareness): Να μπορεί δηλαδή, να αναγνωρίσει τους ήχους-φωνήματα συνδυαστικά με τη γραπτή τους μορφή. Είναι η σύνδεση ενός αλφαβητικού συμβόλου (π.χ. Ψ) με τον αντίστοιχο ήχο (/ψ/) και αποτελεί μέρος της μεταγλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού.
2. Ορθογραφική οικειότητα (orthographic familiarity): Να έχει εξοικειωθεί με τα γράμματα του αλφαβήτου.

3. Γραφοφωνημική αντιστοιχία του λόγου (phonics): Η γραφοφωνημική αντιστοιχία συνίσταται από την εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, την ορθογραφία και την εφαρμογή των δύο αυτών παραμέτρων, στην ανάγνωση (Βλάχου, 2006).

Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης κατά τον Hindson (et.al.,2005), ορίζεται από τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. Διεργασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση (όπως η γνώση των γραμμάτων).
2. Μετρήσεις για την εξοικείωση του γραπτού λόγου.
3. Μετρήσεις σχετικά με τη φωνημική και φωνολογική ενημερότητα.
4. Μνημική σχέση με το φωνολογικό υλικό, την ταχύτητα και ορθότητα ανάκλησης ονομάτων, το λεξιλόγιο και την ικανότητα ομοιοκαταληξίας, ρίμας (rhyming ability).

Εν περιλήψει, οι λέξεις αποτελούνται από συνδυασμούς φωνημάτων και ο αναγνώστης για μία επιτυχή ανάγνωση πρέπει να κατανοήσει πλήρως τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και τους κανόνες που ορίζουν τις λέξεις (Βάμβουκας, 1984).

2.2 Αναγνωστικές συμπεριφορές και δυσχέρειες

Στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, παρατηρούνται παιδιά με διαφορετικό ρυθμό ανάγνωσης και άλλα που παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση ή φτωχό προσληπτικό λεξιλόγιο. Πιο αναλυτικά, η γενικότερη αδυναμία γρήγορης ανάγνωσης δεν γίνεται να μην επηρεάσει αρνητικά και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002, & Merisuo Storm & Soininen, 2014). Ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας της μάθησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται από το επίπεδο κατανόησης του προφορικού ή του γραπτού λόγου.

Κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι.:

- Μειωμένη ευφυΐα
- Σωματική αναπηρία
- Νευρολογικές δυσλειτουργίες που εκτός της ανάγνωσης επεκτείνονται και στη γραφή.

- Συναισθηματικοί παράγοντες και παράγοντες συμπεριφοράς οι οποίοι πιθανότατα επηρεάζουν τη συγκέντρωση, την προσοχή και την απόκριση σε οδηγίες.
- Δυσλεξία

Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ο βασικότερος τομέας, στον οποίο παρατηρούνται αναγνωστικές δυσχέρειες (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008), όπου ως ευχέρεια εννοιολογικά σημαίνει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης με ακρίβεια, με προσωδία και γρήγορη ταχύτητα (Mather & Goldstein, 2001). Ο ορθός χρωματισμός της φωνής έχει να κάνει με την ανταπόκριση στον τονισμό και στα σημεία στίξης, στοιχεία της προσωδίας.

Έτσι, λόγω της πολυπλοκότητας της αναγνωστικής διαδικασίας καθώς και των σύνθετων δεξιοτήτων που απαιτείται για την κατάκτησή της, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρές δυσκολίες σε σχέση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Narkon & Wells, 2013). Σύμφωνα με τη Neil (2003), πρόκειται για τις γνωστικές εκείνες διαδικασίες που φαίνονται προσιτές σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης δεν είναι το ίδιο εύκολες για έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, το 80% αυτών των παιδιών έρχονται αντιμέτωπα με σοβαρά προβλήματα ως προς την αναγνωστική διαδικασία καθώς και την κατανόηση των γραπτών κειμένων (Gersten, et al., 2001).

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι (Swanson, Kehler & Jerman, 2010):

- Οι ελλείψεις στην εργαζόμενη μνήμη
- Η μεταφορά της γνώσης
- Η διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 7-8 χρονών και συγκεκριμένα σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με αναγνωστικές δυσχέρειες, αποδείχθηκε ότι οι δεύτεροι παρουσιάζουν αδυναμία στην ανάκληση πληροφοριών, στην εύρεση και το διαχωρισμό των στοιχείων που είναι σημαντικά από τα λιγότερο σημαντικά, ενώ παράλληλα παρουσίαζαν ελλείψεις και ως προς τις δραστηριότητες κατανόησης (Cain et al., 2001).

Αξίζει να τονιστεί ότι απαραίτητο στοιχείο για τη σωστή ανάγνωση αποτελεί ο βαθμός της δυνατότητας συγκράτησης νέων πληροφοριών στη μνήμη εργασίας.

Έτσι, σύμφωνα την έρευνα των Baddeley και Hitch (1974, 1981) σχετικά με το μοντέλο που αφορά στη μνήμη εργασίας, είναι πολύ πιθανό η μνήμη εργασίας να εμπλέκεται στις καθημερινές δραστηριότητες του ανθρώπου λ.χ. την ανάγνωση.

Μία άλλη ομάδα που συμπεριλαμβάνεται στις γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης, αναφέρεται στους μαθητές με σύνδρομο down. Συνήθως οι μαθητές αυτοί χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη ως προς την ανάπτυξη τόσο της αναγνωστικής δεξιότητας όσο και της κατανόησης (Cologon, 2013). Παρατηρούνται επίσης μορφοσυντακτικές ελλείψεις, κύρια στην προφορική εκφορά του λόγου καθώς και δυσκολία ανάκλησης από τη μακρόχρονη μνήμη (Verucci et al., 2006). Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας, παρ' όλες τις δυσκολίες που εμφανίζουν εξ' αιτίας της νοητικής τους αναπηρίας, συγκρίνονται γνωστικά και μαθησιακά με μαθητές της ίδιας νοητικής ηλικίας. Κάποιοι από αυτούς εξ' άλλου, έχουν ενσωματωθεί σε γενικά σχολεία, κάτι που καθιστά απαραίτητη τη σύγκριση μεταξύ αυτών και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Στόχος αυτής της σύγκρισης είναι η καλύτερη δυνατή ένταξή τους στο γενικό σχολείο καθώς και η επιλογή της εκπαιδευτικής εκείνης μεθόδου που θα εξυπηρετεί πρωτίστως τις ανάγκες τους (Charman, 2006).

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι δυσκολίες συνυπάρχουν με τις ικανότητες. Για τους μαθητές αυτούς, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο εξαιρετικής σημασίας. Ενώ προάγει την εξέλιξή τους αποτελεί ταυτόχρονα για αυτούς πηγή χαράς και ευχαρίστησης (Meckley, 2002). Σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα άρθρωσης, με αποτέλεσμα όταν μιλούν να μη γίνονται κατανοητά. Μέσω των θεατρικών παιχνιδιών μπορούν να πειραματιστούν με φωνητικούς ήχους βελτιώνοντας έτσι τον λόγο τους. Η μίμηση φωνών ζώων, αποτελεί ένα παράδειγμα (Peter, 1994). Έτσι οι μαθητές εξασκούνται, με χρήση απλού λεξιλογίου και χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι αυτή η διαδικασία αποτελεί ένα «μάθημα».

2.2.1 Η διδακτική παρέμβαση στις δυσκολίες ανάγνωσης

Η κατάλληλη παρεμβατική διδασκαλία στις περισσότερες των περιπτώσεων, είναι δυνατό να αμβλύνει σε μεγάλο βαθμό τις αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζονται σε πρώτο στάδιο, όμως δεν είναι εύκολη η πλήρης εξουδετέρωση όλων

εκείνων των παραγόντων που πιθανότατα έχουν συμβάλει τόσο στην εμφάνιση όσο και στην εδραίωση του προβλήματος. Η πολυσύνθετη φύση των αιτιολογικών παραμέτρων που οδήγησαν στην εμφάνιση των αναγνωστικών διαταραχών προϋποθέτουν ένα οργανωμένο πλαίσιο συντονισμού καθώς και την παροχή κατάλληλης διδακτικής αρωγής στο πλαίσιο του σχολείου (Μουζάκη, 2018).

Βασικό χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης αποτελεί και η εξατομίκευση (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013).

Ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης στηρίζεται στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, αναπροσαρμόζεται δε, κατόπιν διαρκούς αξιολόγησης κατά την πορεία της διδασκαλίας. Κάποια από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μία αποτελεσματική παρέμβαση είναι ο σωστός σχεδιασμός, η συστηματικότητα, η ευελιξία προσαρμογής της διδακτικής παρέμβασης αλλά και το μέτρο ανταπόκρισής της στις ανάγκες ξεχωριστά του κάθε ατόμου. Βασικό στοιχείο επίσης αποτελεί η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, καθότι συχνά διέπονται από χαμηλά κίνητρα κι επίσης η αίσθηση αποτυχίας εμποδίζει την ενασχόλησή τους με το γνωστικό έργο (Cook & Travers, 2002; Elliott, Kratochwill, 2008). Χρησιμοποιούν ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους σε σχέση με το διδακτικό έργο. Απαιτείται να λαμβάνουν συχνά επιβράβευση, ανατροφοδότηση και ενίσχυση συγκριτικά με την πρόοδό τους, ενώ το ύψος της διδασκαλίας οφείλεται να είναι παρακινητικό, ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για το διδακτικό έργο και την παρεχόμενη μάθηση (Blachowicz & Ogle, 2008). Η διδακτική προσέγγιση επίσης μέσω ενός ευχάριστου και παιγνιώδη τρόπου είναι ικανή να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Minskoff, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υπηρεσίες με παρεμβατικό χαρακτήρα είναι βασικό να συντονίζονται από ειδικούς, οι οποίοι είναι ικανοί να διασφαλίσουν την καταλληλότητα των μεθόδων ως προς την κάλυψη των ιδιαίτερων εκείνων αναγκών του κάθε μαθητή (Χατζηχρήστου, 2004).

Στην έρευνα των Pressley & Wharton-McDonald (1998, 2001), σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη τάξη του δημοτικού, μετά από εκτενή μελέτη εννέα εκπαιδευτικών της πρώτης τάξης (συνεντεύξεις και παρατηρήσεις μέσα στην τάξη), αναφέρθηκαν σε μία σειρά χαρακτηριστικών που διακρίνουν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς καθώς και σε εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που οδήγησαν στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων των μαθητών/τριών τους. Μελετώντας έτσι, από την αρχή έως το τέλος του σχολικού

έτους τις επιδόσεις των παιδιών, ξεχώρισαν «οι άριστοι των καλύτερων», τρεις εκπαιδευτικοί όπως αναφέρουν με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Εκπαιδευτική ισορροπία σε δραστηριότητες καλλιέργειας δεξιοτήτων
- Υψηλής ποιότητας ευκαιρίες τόσο για ανάγνωση όσο και για γραφή
- Συνεχόμενη διδασκαλία
- Υποστηρικτικό περιβάλλον (λογική της σκαλωσιάς = πλαίσιο στήριξης).
- Ενθάρρυνση για αυτορρύθμιση-αυτενέργεια.
- Εφαρμογή δραστηριοτήτων για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Διατήρηση υψηλών προσδοκιών για όλους ανεξάρτητα τους μαθητές/τριες.
- Πολύ καλός έλεγχος της τάξης
- Προσήλωση στον στόχο.

2.3 Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Σύμφωνα με τις αναφορές του Πόρποδα (2002) και του Βάμβουκα (1984), το δεύτερο επίπεδο της ανάγνωσης αφορά την κατανόηση του μηνύματος. Έτσι, η κατανόηση συσχετίζεται με την εύρεση της ουσίας, τη σύλληψη του νοήματος καθώς και το σημασιολογικό περιεχόμενό του.

Αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο της μάθησης και ουσιαστικό στοιχείο της ανάγνωσης. (Teng, 2009). Πρέπει οι μαθητές να μπορούν να συλλάβουν το νόημα της εκπαιδευτικής ύλης που διδάσκονται, με αποτέλεσμα μία ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση (Iwai & Teng, 2009). Η αναγνωστική κατανόηση κατά τη National Reading Panel (2000), είναι η διαδικασία κατά την οποία παράγεται νόημα διά μέσου της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Όταν γίνεται αναφορά στο μηχανισμό της κατανόησης, θεωρείται ότι πρόκειται για έναν μηχανισμό ο οποίος βοηθά τον αναγνώστη ως προς την αντίληψη του νοήματος τόσο προφορικά μέσω της ομιλίας όσο και γραπτά μέσω του κειμένου.

Σύμφωνα με τους Hannon και Daneman (2001), κατά τη διεργασία κατανόησης κειμένου ενεργοποιούνται τέσσερις κύριες λειτουργίες:

- Η προσέγγιση της συγκεκριμένης γνώσης στην μακροπρόθεσμη μνήμη
- Η ανάκληση πρόσφατα ανακτηθέντων γνώσεων
- Η ενοποίηση των νέων πληροφοριών του κειμένου με την προηγούμενη

γνώση

- Η εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει των πληροφοριών του κειμένου

Στη βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο προσεγγίσεις ως προς την αναγνωστική κατανόηση (Πρωτόπαπας, 2007).

1. Η απλή θεώρηση (*the simple view of reading*)
2. Η «υπόθεση λεξικής ποιότητας» (*lexical quality hypothesis*)

Κατά την πρώτη, η αναγνωστική κατανόηση συνεπάγεται από την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και της προφορικής κατανόησης. Έτσι, ένα παιδί είναι ικανό να κατανοήσει αυτό που διαβάζει από την αναγνώριση των λέξεων και να εξάγει ένα νόημα βάσει αυτού που διαβάζει. Σε αυτή τη θεώρηση δε, γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα της ευχέρειας και του λεξιλογίου, που όμως κρίνονται βασικά για την αναγνωστική κατανόηση. Κυρίως το λεξιλόγιο συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση, μιας και ο αναγνώστης για την κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου πρέπει να έχει γνώση της ορθογραφικής, της φωνολογικής και της σημασιολογικής αναπαράστασης της λέξης.

Από την άλλη μεριά, στη δεύτερη προσέγγιση, αναφέρεται η σημασία των λεξιλογικών αναπαραστάσεων και η σύνδεση αυτών των λέξεων με σκοπό την κατανόησή τους. Έτσι, τονίζεται η σύνδεση ανάμεσα στην κατανόηση και την αναγνώριση λέξεων που οδηγεί στη σύνθεση γλωσσικών νοημάτων. Η κατανόηση, ως μία πολυδιάστατη λειτουργία, κρίνεται επιτυχής όταν το νόημα του κειμένου έχει συλληφθεί πλήρως από τον αναγνώστη (Phakiti, 2003).

Ο Kintsch (1988), αναφέρει τρία επίπεδα κατανόησης:

- Στο πρώτο επίπεδο (επιφανειακό): Γίνεται η αποκωδικοποίηση των λέξεων και προτάσεων του κειμένου, καθώς επίσης και των γλωσσικών τους σχέσεων.
- Στο δεύτερο επίπεδο: Υλοποιείται η εύρεση του καθολικού νοήματος που περιέχεται στο κείμενο. Εδώ ο αναγνώστης δομεί το νόημα και ανακαλύπτει τη σημασιολογική δομή της πληροφορίας.
- Στο τρίτο επίπεδο (περιστασιακό): Σε αυτό το επίπεδο κατανόησης παρατηρείται η σύνδεση, η ενσωμάτωση και η αναβάθμιση της πληροφορίας που επιλέχθηκε ως νόημα του κειμένου. Η πληροφορία ακυρώνει στη

γνωστική βάση του αναγνώστη μία υπάρχουσα δομή ή εγκαθιστά μία νέα, όταν δεν υπάρχει τίποτα (Evans & Comander & Stanwyck, 1997).

Οι διανοητικές εργασίες της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας είναι οι εξής:

1. Η αντίληψη και ακριβής γνώση φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων
2. Η σημασιολογική επεξεργασία και η δόμηση των φράσεων-προτάσεων.
3. Η διατήρηση των σημασιολογικών πληροφοριών στη μνήμη.
4. Η ανάσυρση και ανάκληση από τη μνήμη των σημασιολογικών πληροφοριών.
5. Η παραγωγή μέσω του προφορικού λόγου των αναρτημένων πληροφοριών.

2.3.1 Ο ρόλος του αναγνώστη

Σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, η ευθύνη του αναγνώστη, δεν εξαντλείται στην αναζήτηση του προκαθορισμένου νοήματος που ενυπάρχει στο κείμενο του συγγραφέα, στην άντληση αυτού και την αφομοίωσή του. Παρατηρείται αναβάθμιση του ρόλου του αναγνώστη, από τη στιγμή που μέσω της αλληλεπίδρασης με το κείμενο και τη συμβολή της προϋπάρχουσας γνώσης, της στάσης των ιδεών, των αναγνωστικών προθέσεων και προσδοκιών του, εν τέλει, καταλήγει να γίνεται συνδημιουργός του νοήματος. Βάσει αυτών των απόψεων ο αναγνώστης καθίσταται σημαντικός συντελεστής του νοήματος, όσο δε για την ανάγνωση, μία δυναμική και δημιουργική διαδικασία (Giasson, 2014). Δεν πρέπει ασφαλώς αυτό να μας οδηγεί σε αυθαίρετες νοηματοδοτήσεις ερήμην του κειμένου (Tardif & Graik, 1989).

Μέσω της ανάγνωσης, ως αναγνωρισμένου μέσου μάθησης και απόκτησης γνώσεων, ο έμπειρος αναγνώστης, από παθητικός δέκτης πληροφοριών αναβαθμίζεται σε ενεργός συνδιαμορφωτής του μαθησιακού αποτελέσματος. Πέρα του απλού επίπεδου κατανόησης ο αναγνώστης, αξιοποιώντας το γνωστικό και εμπειρικό του υπόβαθρο (δομές αναγνώστη), με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση υποδεξιότητων (αναγνωστικές διαδικασίες). Από την πλευρά του αναγνώστη, η

κατανόηση ενός κειμένου συνδέεται με γνώσεις για τον κόσμο, τη γλώσσα με τους κειμενογλωσσικούς της μηχανισμούς, καθώς και τις γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την παρακολούθηση της σκέψης (Alderson, 2000).

Για μία ολοκληρωμένη αναγνωστική διαδικασία, βασικές προϋποθέσεις του αναγνώστη είναι:

- Ο στόχος της ανάγνωσης (ο λόγος για τον οποίο διαβάζει).
- Οι ικανότητες που πρέπει να χρησιμοποιήσει για την επίτευξη του στόχου του.
- Οι εμπλεκόμενες διαδικασίες, πώς δηλαδή θα γίνει η διεκπεραίωση της ανάγνωσης (purpose-ability-process). Όσα δηλαδή, συνειδητά ή ασυνείδητα υλοποιεί ο αναγνώστης σε όλο το φάσμα της αναγνωστικής διαδικασίας (π.χ. συνήθειες πρακτικές ανάγνωσης, στρατηγικές (Psaltou & Joysey, 2010).

Καταλήγουμε έτσι στον ορισμό του «*αυτορυθμιζόμενου αναγνώστη*», του αναγνώστη εκείνου που θέτει στόχους ρεαλιστικούς, χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές, διευθετεί το επίπεδο κατανόησης του αναγνωστικού κειμένου και τέλος βάσει των στόχων που ετέθησαν, αξιολογεί την πρόοδό του (Horner & Shwerry, 2002).

2.3.1.1 Δομές του αναγνώστη

Οι δομές του αναγνώστη, ο οποίος συνιστά την πιο περίτεχνη μεταβλητή στα μοντέλα ανάγνωσης διακρίνονται στις γνωστικές (γλωσσικές - εννοιολογικές γνώσεις) και στις συναισθηματικές.

Οι γνωστικές δομές σχετίζονται:

α) Με την ίδια τη γλώσσα. Το γνωστικό υπόβαθρο της γλώσσας εμπλουτίζεται σταδιακά, αρχής γενομένης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Διανύοντας τη νηπιακή ηλικία και έως ότου φτάσει το παιδί στη σχολική του εκπαίδευση, ήδη έχει κατακτήσει πολλές βασικές γνώσεις της γλώσσας του.

β) Με τον κόσμο, το κοινωνικό, το φυσικό, το πολιτισμικό, το πνευματικό περιβάλλον, τις εμπειρίες και τα βιώματα (Βάμβουκας, 1984). Σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού αλλά και τη γενικότερη θεώρηση της μάθησης, η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της κατανόησης και πρόσκτησης ενός κειμένου. Ο μαθητής (και γενικότερα ο αναγνώστης) νοηματοδοτεί

και ερμηνεύει πληρέστερα το κείμενο όταν μπορεί να συνδυάσει το περιεχόμενο και τις πληροφορίες που του παρέχονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, δεδομένα, εμπειρίες και εικόνες για τον κόσμο. Γνώσεις δηλαδή, που ήδη κατέχει.

Οι συναισθηματικές δομές διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν αναγνωστικά ένα κείμενο (Giasson, 2014), εφόσον συσχετίζονται με την οπτική, τη στάση και τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη. Στην ουσία, η *μεταβλητή* αυτή της ανάγνωσης, καθορίζει τα αναγνωστικά κίνητρα του μαθητή-αναγνώστη, έναν πολύ κρίσιμο παράγοντα των μαθητών της πρωτοβάθμιας και γυμνασιακής σχολικής βαθμίδας, αφού για τους περισσότερους η ψυχοσυναισθηματική συνθήκη, τα «θέλω» τους, αποτελούν ισχυρότερα μαθησιακά κίνητρα σε σχέση με άλλου είδους παραμέτρους (καθήκον, αναγκαιότητα, επαγγελματικό προσανατολισμό κ.τ.λ)

2.3.1.2 Διαδικασίες του αναγνώστη

Στο δίπολο κείμενο-αναγνώστης, απαιτείται η ενεργοποίηση -εκ μέρους του δεύτερου- της προαποκτηθείσας εμπειρίας και δεξιοτήτων με σκοπό την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το εν λόγω κείμενο. Για τους έμπειρους αναγνώστες αυτή η δεξιότητα συνήθως αποτελεί αυτοματοποιημένη διαδικασία. Έτσι, από την αναγνώριση των λέξεων και την εννοιολογική τους ταυτότητα μέσω γνωστικών συνθέσεων και συνδέσεων, οδηγούνται στην κατανόηση των τμημάτων του κειμένου.

Επομένως, αναγνωστικές διαδικασίες είναι οι συγχρονικές δεξιότητες, οι οποίες ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση και όταν οι διαδικασίες αυτές ενεργούνται σκόπιμα, επιλεκτικά, οργανωμένα και αυτοκατευθυνόμενα από τον εκάστοτε αναγνώστη, τότε αναφερόμαστε σε στρατηγικές ανάγνωσης. Κατά τη Giasson (2014), ένα από τα πιο λειτουργικά σχήματα που περιγράφουν τις διαδικασίες ανάγνωσης είναι:

- Μικροδιαδικασίες: Αναγνώριση - Ταυτοποίηση λέξεων - Αναγνώριση της σημασιολογικής πληροφορίας μίας λέξης ή φράσης
- Διαδικασίες ένταξης: Προάγουν σημασιολογικούς δεσμούς μεταξύ φράσεων – προτάσεων. Πρωταρχικό ρόλο φέρουν λέξεις υποκατάστασης, δείκτες αναφοράς,

λέξεις δηλωτικές σχέσεων χωροχρόνου ή συνάθροιση συμπερασμάτων (Αρχάκης, 2005).

- Μακροδιαδικασίες: Δεξιότητες σφαιρικής κατανόησης, αναγνώριση δεσμών συνεκτικότητας, αλληλουχίας, συνοχής (π.χ. κύριες ιδέες, αξιοποίηση δομικών στοιχείων του κειμένου, τεχνικές πύκνωσης κ.τ.λ.).
- Διαδικασίες επεξεργασίας: Υπέρβαση του κειμένου, «πέρα από τις προθέσεις και προσδοκίες του συγγραφέα» (Βάμβουκας, 1994).
- Μεταγνωστικές διαδικασίες: Καθώς το μεταγνωστικό επίπεδο ωριμότητας του κάθε αναγνώστη είναι και διαφορετικό, οι διαδικασίες αυτές εξυπηρετούν όλα τα επίπεδα ανάγνωσης καθώς και τις υπόλοιπες διαδικασίες, παράγουν κίνητρα δράσης και προσαρμογής –αναγνωστικής- στρατηγικών και μέσω των ενών τέλος υποδηλώνουν υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις αναγνωστών.

2.4 Τεχνικές ανάγνωσης

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως για την επίτευξη της ανάγνωσης απαιτούνται οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Όμως η πράξη της ανάγνωσης περιέχει και δύο άλλα στοιχεία πολύ σημαντικά. Το πρώτο είναι η συνειδητοποίηση από τον αναγνώστη η ανάγνωση ως πράξη. Το δεύτερο στοιχείο είναι το κίνητρο για ανάγνωση από τον καθοδηγητή αυτής της διαδικασίας, τον δάσκαλο, καθώς αυτός εκπαιδεύει τους μαθητές να διαβάζουν. Έτσι, θεωρείται βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας. *«Με κριτήριο τον ρυθμό άρθρωσης και προφοράς των φωνημάτων και το ρυθμό του φωνούμενου λόγου, γίνεται αναφορά στην ταχύτητα της ανάγνωσης σε γρήγορη και αργή»* (Βάμβουκας, 2004).

2.4.1 Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Στην καθημερινή ζωή δεν χρησιμοποιείται σε εύρος η προφορική ανάγνωση, αφού όταν διαβάζουμε για παράδειγμα ένα βιβλίο το κάνουμε νοητικά, σιωπηρά. Όταν αντίθετα επιθυμούμε να μεταφέρουμε σε άλλους ένα γεγονός το οποίο είναι δοσμένο γραπτώς και εμείς μόνο κατέχουμε το κείμενο, κάνουμε χρήση της προφορικής ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της προφορικής ανάγνωσης ο ομιλητής /αναγνώστης, μεταδίδει στους ακροατές τον γραπτό λόγο που διαβάζει με φυσικό

τρόπο, με ορθό ρυθμό, χροιά, τονισμό και καθαρότητα. Κατά τον Foucambert (1978), η τεχνική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης έγκειται στην οπτική σύλληψη των γραπτών συμβόλων και τον μετασχηματισμό αυτών, σε προφορικό λόγο. Έχει δε κανονικό ρυθμό, χωρίς δισταγμούς, στάσεις, επαναλήψεις, κομπιάσματα και παλινδρομικές αναγνωρίσεις των σημείων.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση κατά τον Βάμβουκα (2004), χρησιμοποιείται για τους εξής λόγους:

1. Ως μέσο της άσκησης των μαθητών με στόχο την κατάκτηση της τέχνης της κατανόησης, της ακριβής προφοράς, της ορθής ερμηνείας του κειμένου, της σωστής άρθρωσης και σύνδεσης των όρων που διαβάζονται.
2. Ως μέσον επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές της σχολικής τάξης.
3. Ως ελεγκτικό όργανο του βαθμού κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας.

2.4.2 Σιωπηρή ανάγνωση

Πρόκειται για την πραγματική ανάγνωση, την οποία πραγματοποιούμε όλοι καθημερινά, εφόσον ό, τι και αν διαβάζουμε, πρώτα το διαβάζουμε σιωπηρά (από μέσα μας) έτσι ώστε να κατανοήσουμε το περιεχόμενο του εν λόγω κειμένου. Αντίθετα με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, στη σιωπηρή δε γίνεται κωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος που λαμβάνεται σε προφορικό λόγο, έτσι φτάνει απευθείας στη βαθιά δομή, το νόημα δηλαδή αυτού που διαβάζουμε. Στη σιωπηρή κατανόηση, είναι πιο απλή η διαδικασία κατανόηση ενός γραπτού μηνύματος, εφόσον μέσω της αποκωδικοποίησης αντλείται άμεσα το νόημα (Βάμβουκα. 2004).

2.4.3 Ταχύτητα ανάγνωσης

Ένας καλός αναγνώστης εκτός του ότι διαθέτει καλή φωνολογική επίγνωση και είναι κάτοχος των διαδικασιών αποκωδικοποίησης – κατανόησης, κρίνεται και από τον συσχετισμό αυτών με την ταχύτητα της ανάγνωσης. Ο Meumann (1997), διέκρινε τους αναγνώστες σύμφωνα με το κριτήριο της ταχύτητας ανάγνωσής τους στις εξής κατηγορίες:

- Στους γρήγορους και αργούς
- Στους σταθερούς και ασταθείς

- Στους άνετους και κουραστικούς

Βάσει αυτής της κατάταξης, ο γρήγορος διαβάζει και ταυτόχρονα κατανοεί αυτό το οποίο διαβάζει γρήγορα. Ένας ολοκληρωμένος αναγνώστης όμως σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984), μπορεί να μεταβάλλει την ταχύτητα ανάγνωσης, ανάλογα με το υλικό και τον στόχο που έχει καθώς και τη δυσκολία κατανόησης. Αν π.χ. το κείμενο περιέχει άγνωστες για τον αναγνώστη πληροφορίες, τότε χρήζει μεγαλύτερης επεξεργασίας ώστε να τις κατανοήσει, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μειωμένη ταχύτητα κατανόησης του κειμένου, κάτι που οφείλεται στη δυσχέρεια της σημασιολογικής αναπαράστασης. Σύμφωνα με τους Rossi (1982), και τον Ehrlich (1983), η ταχύτητα συνιστά έναν από τους πιο λειτουργικούς δείκτες της αναγνωστικής δεξιότητας, μεταξύ αρχάριων και έμπειρων αναγνωστών (Βάμβουκας, 2004).

2.4.4 Ανάγνωση και στρατηγικές

Στην ουσία η ανάγνωση αποτελεί μία διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», που για να την διεκπεραιώσει ο αναγνώστης επιστρατεύει διάφορες στρατηγικές προκειμένου να εξάγει νόημα και ταυτόχρονα να αποδώσει στο κείμενο ερμηνεία (Γρίβα, Μπουνόβα & Κοσσυβάκη, 2010). Πρόκειται για συνειδητά σχεδιασμένες πρακτικές (βήματα), τις οποίες μεταχειρίζονται οι ικανοί αναγνώστες με στόχο την άντληση του νοήματος των κειμένων (Adler, 2001). Κατά τον Πενέκελη (2013), ως στρατηγική αναφέρεται η συνειδητή, προγραμματισμένη, ελεγχόμενη νοητική διεργασία ενώ η τεχνική (ή τακτική) γίνεται αντιληπτή ως μια αυτοματοποιημένη εφαρμογή στρατηγικών.

Το παιδί δεν αρκεί απλά να εξασκηθεί στην κατανόηση ώστε να μάθει να κατανοεί, αλλά και στους μηχανισμούς εκείνους που οδηγούν σε αυτήν. Χρειάζεται δηλαδή να κατέχει στρατηγικές κατανόησης υψηλού επιπέδου (Alderson, 2000; NRP, 2000). Η ανάδειξη των στρατηγικών ως σημαντικά εργαλεία μάθησης αλλά και διδασκαλίας εντείνεται στη δεκαετία του 1980, όπου σε θεωρητικό επίπεδο δίνεται έμφαση σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας (Oxford, 1990)

Παρακάτω αναφέρονται συγκεντρωτικά τα πιο αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης σύμφωνα με πλήθος επιστημονικών προσεγγίσεων (Oxford et al., 1993, Thompson & Rubin, 1993:

- Συμβολή στη μαθησιακή και γλωσσική αυτονόμηση των μαθητών
- Είναι διδακτές, εξελισσόμενες, τροποποιήσιμες και επωφελείς τόσο για τους επαρκείς γλωσσικά μαθητές –οι οποίοι όχι μόνο διατηρούν αλλά και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους- όσο και για τους ελλειμματικούς μαθητές από τη στιγμή που συνεισφέρουν στην καλύτερευση των επιδόσεών τους
- Η διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης, δεν προϋποθέτει την ολοκληρωμένη εφαρμογή τους, αλλά η βελτίωση της ποιότητας υλοποίησής τους πραγματοποιείται με γνώμονα ποικίλες μεταβλητές, ατομικές, περιβαλλοντικές, μαθησιακές, κοινωνικοπολιτισμικές
- Συνεισφέρουν στην επικοινωνιακή ικανότητα με ποικίλους τρόπους
- Αυξάνουν την ικανότητα αυτοκαθοδήγησης. Χαρακτηρίζονται δε από μαθησιακή ενεργητικότητα, αυτόνομη δράση και συμμετοχική στάση των μαθητών, αντιπαραβάλλοντάς την με την παθητική αναπαραγωγή προτύπων
- Επηρεάζουν πλήθος από συνιστώσες της γλωσσικής μάθησης, την οποία υποστηρίζουν άμεσα και έμμεσα
- Η ορθή χρήση των ενδεδειγμένων στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης οδηγεί στη συνολική ή επί μέρους πρόοδο των γλωσσικών δεξιοτήτων
- Είναι σαφώς ευέλικτες αναφορικά με το πότε, πού, από ποιον, σε ποιον και για ποιον σκοπό μπορούν να διδαχτούν συνδυαστικά ή αυτόνομα
- Εμπλέκουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή και ποικίλες δεξιότητες γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές.

Οι Griva et al. (2009), διενεργώντας έρευνα με συμμετοχή 33 δίγλωσσων μαθητών της τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, οι οποίοι ως διαδοχικοί δίγλωσσοι -Γ1 πρώτα και ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα αργότερα- μάθαιναν τα Αγγλικά στο σχολείο ως Γ2, μέσω συνεντεύξεων κατέγραψαν διά της μεθόδου της φωναχτής σκέψης το εύρος των

στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι ικανοί αναγνώστες αποδείχτηκε ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές, ενώ ακολουθούσαν αναγνωστικές διεργασίες καθολικής επεξεργασίας, συγκριτικά με τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές ανοδικής επεξεργασίας και είχαν μικρή επίγνωση της κατανόησής τους. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές χρησιμοποιούσαν πιο αποτελεσματικά τις στρατηγικές συνδυάζοντας με πιο ευέλικτο και συνειδητό τρόπο τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Βάσει των ερευνητών, κατά την έλευση των χρόνων στο δημοτικό σχολείο, διαπιστώνεται μία σταδιακή μετάβαση από τις πιο απλοϊκές στη χρήση στις πιο πολύπλοκες στρατηγικές ανάγνωσης, οι οποίες είναι και περισσότερο αποτελεσματικές.

Συμπληρωματικά, κάποιες από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και είναι δυνατή η εφαρμογή τους σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας είναι οι αυτοερωτήσεις, φωναχτή σκέψη, νοητικές εικόνες και για την ανάπτυξη του λεξιλογίου η τράπεζα λέξεων, η ιδεοθύελλα και η ιδεολογική χαρτογράφηση (Τζιβινίκου, 2016).

2.5 Το θέατρο στην εκπαίδευση

2.5.1 Γενικά

Η ανάπτυξη του θεάτρου στην εκπαίδευση συντελείται τον 20^ο αιώνα, μετά από τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου Πόλεμου. Ανταποκρίνεται στα πρότυπα της Νέας Παιδαγωγικής καθώς και στις αναπτυξιακές ψυχολογικές θεωρίες (Κοντογιάννη, 2012). Η «Νέα (Προοδευτική) Παιδαγωγική», αφορούσε στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών καθώς και στη βιωματική μάθηση με στόχο την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή/τριας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 στα ελληνικά σχολεία, η θεατρική αγωγή υπήρξε μέσω των θεατρικών παραστάσεων και των μορφών του σκετς. Τη μεταπολίτευση, παρατηρείται μία στροφή του θεάτρου προς την εκπαίδευση. Επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί να εισάγουν την παιδαγωγική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση και την εφαρμογή του πλέον ως μέσο διδασκαλίας (Παπαδόπουλος, 2010).

Καθώς στην Ελλάδα το θέατρο δεν είχε ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η χρήση του γινόταν κύρια για εθνικοπατριωτικούς λόγους (Γραμματάς, 1999). Στη δεκαετία του 1990, με το 132/10-4-90 διάταγμα, δόθηκε το έναυσμα για την εισαγωγή των θεατρικών προγραμμάτων στα σχολεία και άνοιξε επομένως ο δρόμος για την ένταξη του θεάτρου στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Σέξτου, 2005). Οι πρώτοι θεατρολόγοι διορίζονται το 1997 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω του πιλοτικού προγράμματος «Θεατρολόγοι στα Σχολεία». Η έλλειψη όμως σχολικών υποδομών καθώς και ο ανεπαρκής χρόνος που αφιερώθηκε στο αντικείμενο, υπήρξε τροχοπέδη για την ευδοκίμησή του. Το μάθημα θεατρικής αγωγής εν τέλει εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 2002 (Γραμματάς, 2015), με κατεύθυνση διαφοροποιημένη από αυτή του παρελθόντος και δε συνδέεται πλέον αποκλειστικά με τις σχολικές εκδηλώσεις.

Η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής γίνεται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αρχικά στη μεσημεριανή ζώνη των ολοήμερων δημοτικών σχολείων. Το 2010 εισάγεται στην πρωινή ζώνη των ολοήμερων, καταλαμβάνοντας μία ώρα την εβδομάδα στο κάθε τμήμα. Από το 2016 ωστόσο το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής σταμάτησε να διδάσκεται στην Πέμπτη και στην Έκτη τάξη του δημοτικού.

Μέσω της εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση εφαρμόζεται η ανάπτυξη ποικίλων μεθόδων όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, το Δημιουργικό Δράμα, το Θεατρικό Παιχνίδι και πολλά άλλα, μέσω των οποίων καλλιεργείται η επινοήση, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Πρόκειται για μία καλλιτεχνική επιστήμη η οποία το Θέατρο και το παιχνίδι ως μία πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη, (Λενακάκης, 2008).

Μέσα από την επαφή του με τη δραματική τέχνη, το παιδί αυτοσχεδιάζει, προβάλλει στοιχεία της προσωπικότητάς του και οδηγείται στην ανακάλυψη νέων ιδεών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συνομηλικούς του καθώς και να λειτουργεί μέσα σε ένα ομαδικό πλαίσιο. Επομένως, η παιδαγωγική αξία του θεάτρου είναι αναμφισβήτητη από τις επιστήμες της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Μέσω του αυτοσχεδιασμού και των ομαδικών δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες *απελευθερώνονται λυτρωτικά* (Μουδατσάκης, 2005).

2.5.2 Εκπαιδευτικό Δράμα και Δραματική Τέχνη

Με τον όρο «δράμα» (drama) στην εκπαίδευση, εννοούμε τη θεατρική εκπαίδευση στα σχολεία (Ashwell, 2001). Εννοούμε επίσης το «εκπαιδευτικό δράμα», το οποίο συναντάται και ως «δημιουργικό δράμα» (creative drama), «παιδικό δράμα» (child drama) καθώς και το «δράμα στην εκπαίδευση» (drama in education), (Πουταχίδης 2002). Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μία δομημένη-οργανωμένη διαδικασία η οποία στηρίζεται σε συμβάσεις και τεχνικές της δραματικής τέχνης τόσο στην προσωπική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την αφομοίωση της γνώσης. Το εκπαιδευτικό δράμα επίσης παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να παίρνουν μέρος σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, να εξετάζουν διάφορες λύσεις και να καταλήγουν στις καλύτερες λύσεις για τους ίδιους (Καλλιαντά & Καραβόλτσου 2006).

Ο Bolton (1985, στο Bolton 1992) καταγράφοντας την ιστορική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος, αρχίζει με τον Dewey και τη γνωστή θεωρία του «learning by doing». Στην θεωρία αυτή, πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής και όχι η γνώση. Στη συνέχεια η Finley-Johnson πρώτη εφαρμόζει το εκπαιδευτικό δράμα με το «make-believe-play».

Σταθμός στην πορεία του Δράματος υπήρξε ο Slade, αφού πρώτος επιχειρήσε να εισάγει το φυσικό παιχνίδι μέσα στη διδακτική αίθουσα. Ο Slade προώθησε την ελεύθερη έκφραση που ερχόταν όμως σε σύγκρουση με τη λογοκεντρική προσέγγιση του δράματος (speech and drama approach). Το σημαντικότερο στοιχείο για τον Slade είναι η αυτοέκφραση και για να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αδυνατούσαν να διαχειριστούν την πλήρη ελευθερία έκφρασης, εισάγει τα «παιχνίδια ιδεών» (ideas games).

2.5.3 Ο κοινωνικός ρόλος του θεάτρου

«Όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή. Και όλοι -γυναίκες και παιδιά- παίζετε. Εμφανίζονται και αποχωρούν ξανά. Ο καθένας παίζει στη ζωή πολλούς ρόλους..» (Shakespeare στο Rellstab, 1998:20).

Ο χαρακτήρας του θεάτρου είναι εκ φύσεως διδακτικός, γι' αυτόν τον λόγο και το θέατρο από τις αρχές της εμφάνισής του θεωρήθηκε διαπαιδαγωγικό κι ένα διδακτικό μέσο υψηλής αξίας. Παρ' όλο που αναπτύσσεται στα χρόνια των τυράννων, αποτελεί δημιούργημα που έφερε στο φως η δημοκρατία στην Αθήνα. Ακμάζει δε μέσα σε έναν αιώνα, σε παράλληλη τροχιά με το πολίτευμά της.

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε το τρίπτυχο Δημοκρατία-Διάλογος-Θέατρο - μέσω της σημερινής κριτικής και ιστορικής σκέψης- ότι επρόκειτο για τις τρεις Μοίρες που θα όριζαν το μέλλον της ανθρωπότητας. Στις θεατρικές σκηνές, αιώνες τώρα (Πούχνερ, Συλλογικό έργο, 2018), παρακολουθούμε τη μετάγχιση ιδεών, αξιών και οραμάτων μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, με τον διάλογο, την ελευθερία της έκφρασης και όλα τα κοινωνικά τμήματα, παρόντα. Το αρχαίο δράμα είναι τέκνο της ελεύθερης έκφρασης και του διαλογικού πολιτισμού. Ακόμα και η ανάγκη για εξουσία, επάνω στη σκηνή συνιστά κύριο θέμα διαλόγου. Η δημόσια αυτή θέαση των σπουδαίων ζητημάτων στην Αθήνα, είχε σαφώς εκπαιδευτικό στόχο. Επρόκειτο για τη διά βίου εκπαίδευση των πολιτών στους νόμους, τη δημοκρατία, την τέχνη και τη θρησκεία (Γραμματάς, 2015).

Πυρήνας της θεατρικής πράξης και του θεατρικού λόγου αποτελεί ο άνθρωπος. Όμως το δράμα, βρίσκεται ήδη μέσα στον κόσμο, στο σύμπαν, προτού αυτό ανέβει στη σκηνή. Οι δραματικές του υποστάσεις όμως, αρχίζουν να λειτουργούν από τη στιγμή που το γεγονός ενδιαφέρει τον άνθρωπο. Επομένως, γίνεται δραματική μία ιστορία όταν προστεθεί ο άνθρωπος. *«Ο κατακλυσμός δεν είναι τραγικός παρά μόνο με τον Νώε»* (Gouhier, 1991).

Οι μίμοι, στα ρωμαϊκά και βυζαντινά χρόνια, εκτός της ψυχαγωγίας που πρόσφεραν στο λαό, λειτουργούσαν και ως ένα πνευματικό όπλο ώστε να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Η δύναμη της θεατρικής τέχνης οφείλεται στην άμεση αλληλεπίδρασή της με το κοινό. Αν και πολεμήθηκε από τον χριστιανισμό, συνιστά κύριο στοιχείο του τελετουργικού της εκκλησίας, η οποία στηρίζει την επιβολή της

στο ποίμνιο, κυρίως μέσω του θεαματικού και ακροαματικού της μέρους. Οι θεατρικοί ήρωες μπορεί με το πέρασμα των χρόνων να αλλάζουν πρόσωπο, όνομα, εποχή και κοινωνικό πλαίσιο, παρ' όλα αυτά συναντιούνται στη θεατρική σκηνή κάτω από τα ίδια αδιέξοδα και τις ίδιες ανάγκες. Έτσι ο Σαρλώ, μπορεί ως προς το φαίνεσθε να έχει αφήσει τους προγόνους του πολύ πίσω ως προς τον πολιτισμό με το σικ μπαστούνακι και την εξωτερική του ευγενική εμφάνιση, δε διαφέρει όμως ουσιαστικά σε τίποτα από τους προγόνους του, όπως π.χ. τον Αίσωπο ή τον ανατολίτη διάδοχό του, τον Καραγκιόζη. Ταλανίζεται από το ίδιο βαρύ χέρι της εξουσίας και συλλέγει σοφία μετά από κάθε πάθημα. Κυνηγάει συνεχώς την τύχη του χωρίς να την πιάνει ποτέ (Ρώτας, 1986).

Αν ο κόσμος λοιπόν είναι ένα απέραντο θέατρο -σύμφωνα με τον Επίκτητο, τους Κυνικούς, τους Ρωμαίους Στωικούς, τους Βυζαντινούς θεολόγους και φιλόσοφους, τους δραματουργούς της Αναγέννησης και του Μπαρόκ και ο καθένας από εμάς ένας ρόλος που μας δώσανε να παίζουμε, τότε γράφουμε το έργο όλοι μαζί και παίζουμε την θεατρική παράσταση, όλοι μαζί επίσης. *«Ακόμη και αν η πραγματικότητα είναι τόσο αληθινή και τόσο ψεύτικη, όπως ψεύτικο και πραγματικό ταυτόχρονα είναι το θέατρο, ας είναι θέατρο καλό. Ας δώσουμε τον καλύτερο εαυτό μας για να μη μας κατηγορήσουν για μία κακόγουστη φάρσα που παίζαμε»* (Πούχνερ, Συλλογικό έργο, 2018).

2.6 Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης

2.6.1 Θεατρικές τεχνικές γενικά

Οι θεατρικές τεχνικές παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κατασκευάσουν το δραματικό περιβάλλον, να εμβαθύνουν μέσα σε αυτό και να επεξεργαστούν μέσω μη γραμμικής ροής τις δραματικές καταστάσεις, διεισδύοντας τόσο στον χώρο όσο και στον χρόνο. Δίνεται επομένως η ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν τη σκέψη τους. Ο καθοδηγητής, απαιτείται να έχει γνώση της σκοπιμότητας και χρησιμότητας της κάθε τεχνικής, ώστε η συγκεκριμένη γνώση να τον οδηγήσει σε μία αποτελεσματική διδασκαλία. Σημαντικό είναι κατά τον

σχεδιασμό, να ξεκαθαρίσει ποιες ικανότητες των συμμετεχόντων θέλει να αναδείξει ώστε να κάνει χρήση της κατάλληλης τεχνικής. Σε αυτό διευκολύνεται από τις κατηγοριοποιήσεις των θεατρικών τεχνικών που συναντάμε στη βιβλιογραφία (Παπαδόπουλος, 2010).

2.6.2 Τρόποι έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση

Κάνοντας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τους τρόπους έκφρασης του θεάτρου στον τομέα της εκπαίδευσης, παρατηρείται μία εκτενής τυπολογία που ξεκινάει από απλές θεατρικές εκφάνσεις και καταλήγει σε πιο σύνθετες, ανάλογα πάντα με το ρόλο που καλείται το θέατρο να επιτελέσει στην αγωγή των μαθητών και γενικότερα στην εκπαίδευση. Έτσι, αναφέρονται οι εξής θεατρικές μορφές σύμφωνα με τον Γραμματά (2017: 637-674):

- Αυτοσχεδιασμός: Πρόκειται για μία απλή μορφή θεατρικής έκφρασης, πρωτογενή, που στηρίζεται στην παιγνιώδη διάθεση και τον αυθορμητισμό, με απουσία προγραμματισμού, με μόνη συνθήκη την ανάπτυξη του ρόλου και της υπόκρισης.
- Παντομίμα: Αφορά ένα κατεξοχήν πεδίο σωματικής έκφρασης όπου η λεκτική επικοινωνία καταργείται, ενώ ο φωνητικός κώδικας δίνει τη θέση του στους άλλους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας (κινησιολογικός, εκφραστικός).
- Παραμυθιακή αφήγηση: Αποτελεί έναν σύγχρονο τρόπο αξιοποίησης της παραδοσιακής τέχνης αφήγησης παραμυθιών μέσω του προφορικού λόγου, που με την προσθήκη στοιχείων θεαματικότητας αναδεικνύεται σε παραστασιακή μορφή το συγκεκριμένο είδος.
- Θεατρικό παιχνίδι: Πρόκειται για έναν συγκερασμό παντομίμας και στοιχεία αυτοσχεδιασμού σε ένα παιχνίδι ρόλων οι οποίοι διαμορφώνονται αυθόρμητα και αντίστοιχα, διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας. Επίκεντρο αποτελεί ο εμπυχωτής ενώ στόχος του παιχνιδιού είναι η έκφραση των συμμετεχόντων ως προς την δημιουργία θεατρικών σχέσεων μέσα στην από κοινού αναπτυσσόμενη φανταστική ιστορία.
- Δραματοποίηση: Μέσω της αξιοποίησης των κωδίκων του δράματος, επιχειρείται η μετατροπή ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό.

- Θεατρικό δρώμενο/ happening: Αφορά μία εντελώς αυτόνομη θεατρική δράση που στηρίζεται σε τεχνικές και στοιχεία θεάτρου, με σκοπό τον εμβολισμό της απάθειας και του εφησυχασμού για την καθημερινότητα και αντίστοιχα, την αφύπνιση της συνείδησης διά μέσου του ρόλου.
- Θεατρικό αναλόγιο: Αποτελεί μία θεατρική έκφραση υβριδικής μορφής που το συναντάμε πολλές φορές και με τον όρο «Θέατρο των Αναγνωστών» - Readers Theatre- συνδυάζει δε στοιχεία θεατρικότητας με στοιχεία λογοτεχνικής απαγγελίας μέσω μίας ιδιαίτερης σύνθεσης η οποία κινείται στο μεταίχμιο της παραστατικής τέχνης και της έντεχνης λεκτικής επικοινωνίας, ενώ αντλεί κώδικες και από τις δύο. Βασικό χαρακτηριστικό συνιστά το ότι οι μαθητές/τριες δεν απομνημονεύουν τους ρόλους τους, αντίθετα διαβάζουν το θεατρικό σενάριο με έκφραση και προσωδία.
- Σκετς: Πρόκειται για σχεδίασμα θεατρικής παράστασης (βρίσκεται πολύ κοντά στο ύφος του θεατρικού μονόπρακτου) μικρής χρονικής διάρκειας, ολιγοπρόσωπο, με μονοπυρηνική ανάπτυξη και περιορισμένη θεματική. Διαθέτει τις αισθητικές επιδιώξεις και τα δομικά συστατικά της παράστασης, με την οποία στην ουσία και ταυτίζεται.
- Παράσταση: Καλείται η σύνθετη εκείνη καλλιτεχνική δημιουργία που εμπεριέχει επιμέρους στοιχεία -ή και συνολικά- προγενέστερων μορφών θεατρικής έκφρασης, υφιστάμενη αισθητική, παιδαγωγική αποτίμηση και στηρίζεται σε αρχές που προσδιορίζουν το θέατρο (σκηνοθεσία, σκηνικός χώρος, εικαστική πλαισίωση, υποκριτική κ.α.)
- Θέατρο σκιών: Μία ιδιαίτερη μορφή θεάματος, που στηρίζεται στην αξιοποίηση της σκιάς και του φωτισμού αντίστοιχα. Δημιουργείται μέσω της κατάλληλης κίνησης των μορφών οι οποίες εμψυχώνονται από τον ειδικό καλλιτέχνη. Δημιουργεί σχέσεις και καταστάσεις μεταξύ των δρώντων προσώπων που παρουσιάζονται επί σκηνής.
- Κουκλοθέατρο – μαριονέτες: Άψυχα αντικείμενα ποικίλης προέλευσης και κατασκευής τα οποία εμψυχώνονται από τον καλλιτέχνη που τα χειρίζεται, καθώς τα κρεμάει από ψηλά με σκοινιά ή κλωστές ή τα κινεί από κάτω με τα δάχτυλα. Τα αντικείμενα αποκτάνε ζωή και συναίσθημα μέσω της φωνής και της εκφραστικότητας εκείνου.

Με δυο λόγια, αντικείμενο της θεατροπαιδαγωγικής, αποτελεί ένα ειδικό, δομημένο συμβάν -μέσω παιχνιδιού και θεάτρου- ανάμεσα στον εμπυχωτή και μία ομάδα «παιχτών». Η αλληλεπίδραση των τριών αυτών παραγόντων, δηλαδή κανόνα, ομάδας και εμπυχωτή, συνιστά το αντικείμενο της θεατροπαιδαγωγικής.

2.6.3 Θεατρική αγωγή και νέες τεχνολογίες

Το ψηφιακό θέατρο (δράμα) στην εκπαίδευση, που συντελείται μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών συνιστά μία από τις σύγχρονες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, όσο η ψηφιακή τέχνη και οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται ως τα σύγχρονα, ψηφιακά μέσα διδασκαλίας στη διδακτική τέχνη.

Τα σημερινά παιδιά έχουν τέτοιου είδους εξοικείωση με τη γλώσσα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των νέων τεχνολογιών γενικότερα, ώστε ξεπερνάνε συχνά σε επίπεδο τη γνώση των δασκάλων τους. Από την προσχολική ήδη ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται άριστα τις οθόνες αφής, τους φορητούς υπολογιστές και τα κινητά τελευταίας τεχνολογίας. Προτού ακόμη έρθουν σε επαφή με το θέατρο γνωρίζουν το δράμα μέσω της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, των υπολογιστών, του φιλμ και των κινητών τηλεφώνων. Από τη στιγμή που τόσο το φυσικό παιχνίδι όσο και ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών έχει αντικατασταθεί με δραστηριότητες στο κινητό ή τον υπολογιστή, αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι και οι κώδικες της μάθησης και του παιχνιδιού για τα παιδιά έχουν μεταβληθεί. Από τη μία επομένως, η διδακτική των τεχνών αναλαμβάνει το καθήκον της οδήγησης των παιδιών σε διαδικασίες αναστοχασμού σχετικά με την εξάρτησή τους από την τεχνολογία και από την άλλη, τους προσφέρει παράλληλα ένα οικείο σε αυτά μέσον, μέσω του οποίου μπορούν να δημιουργήσουν, να απελευθερωθούν, να συνομιλήσουν με έναν εναλλακτικό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς και τα μαθήματα. Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής αυτής εποχής, ένας από τους ρόλους που καλείται να αναλάβει στην εκπαίδευση ο δάσκαλος του θεάτρου (δράματος) είναι κατά την τοποθέτηση του Horn-brook, είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες του να ασκούν κριτική στο πλήθος των δραματοποιήσεων που βιώνουν σε καθημερινή βάση (Gangi & Taylor, 2000). Δημιουργείται έτσι μία νέα κουλτούρα για τους μαθητές μέσω των κωδικών και της γλώσσας του ψηφιακού δράματος, την οποία και καλούνται να ανακαλύψουν, να αναπροσδιορίσουν και τέλος να αξιολογήσουν.

2.6.4 Διδακτική μεθοδολογία μέσω των ψηφιακών μέσων

Στη θεατρική αγωγή, ως αυτόνομο μάθημα ή δράση (θεατρικές ομάδες ή θεατρικοί όμιλοι στους οποίους εντάσσονται οι μαθητές), μπορούν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες σύμφωνα με την Κ. Φανουράκη στη διδασκαλία των μαθημάτων με τον εξής τρόπο: (αναφέρονται επιλεκτικά κάποιοι από τους τρόπους).

- Μέσω της προβολής οπτικοακουστικού υλικού, η γνωριμία της ομάδας με το υλικό που σχετίζεται με το θέατρο και τις τέχνες (συνεντεύξεις με ηθοποιούς, σκηνοθέτες, συγγραφείς κ.τ.λ. , μαγνητοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις κ.α.)
- Προβολή σε προτζέκτορα οπτικοακουστικού υλικού, διά μέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.
- Κατά τη διάρκεια δράσεων, δραματοποίησης αυτών , αυτοσχεδιασμού και άλλων θεατρικών μορφών εκπαίδευσης, την δημιουργική ένταξη της συγκεκριμένης προβολής σε προτζέκτορα.
- Την καλλιτεχνική ένταξη του προτζέκτορα στο στάδιο τόσο της δημιουργίας όσο και την εκτέλεσης των δρώμενων.
- Παράλληλη χρήση μηχανών προβολής, φωτιστικών πηγών και ψηφιακών προγραμμάτων στην οθόνη, όπως π.χ. στις ειδικές μορφές του σύγχρονου κουκλοθέατρου, του σύγχρονου σκιών, του θεάτρου της επινόησης, του χοροθέατρου, του μαύρου θεάτρου της Πράγας, κ.α.
- Κινητή τηλεφωνία, sms, mms και λοιπά μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Αξιοποίηση στα μαθήματα θεατρικής αγωγής επομένως του κινητού τηλεφώνου, με τέτοιο τρόπο ώστε να σκοπεύει στην απόκτηση κινήτρων από το μαθητή, ώστε να λάβει μέρος στη δράση μέσω του υλικού που διαθέτει στο κινητό του και αποτελεί για εκείνον «θησαυρό».
- Δημιουργία αποσπασματικού υλικού ή βίντεο από τη μαθητική ομάδα, υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στη δραματοποίηση ή την παράσταση.
- Διαδικτυακή παράσταση – Internet Performances. Οι μαθητές θα μπορούν να δούν παραστάσεις σχεδιασμένες ειδικά για το internet, και αντίστοιχα να δημιουργήσουν τις δικές τους δράσεις για χρήση on line και αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες

- Θέατρο-Κινηματογράφος-Χορός-Εικαστικές τέχνες. Συνομιλία των τεχνών μέσω του θεάτρου με δημιουργικό τρόπο, και της αξιοποίησης όλων των ψηφιακών μέσων.
- Θεατρική Αγωγή και Ψηφιακά-Ηλεκτρονικά παιχνίδια. Χρησιμοποίηση των συβάσεων και κωδίκων των παιχνιδιών στις δράσεις της θεατρικής αγωγής. Επίσης ρόλοι, οι οποίοι προκύπτουν από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.
- Video Drama Conference / Επικοινωνία δύο ομάδων ή 2 τμημάτων μέσω skype ή παραπλήσιων προγραμμάτων τηλεδιάσκεψης.

Η Τεχνολογία παρ' όλο που μεταφέρει τη φύση στην τάξη, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει την επαφή του μαθητή/τριας με το φυσικό περιβάλλον. Οι παραπάνω ψηφιακές προτάσεις, για τον λόγο αυτό, προτείνονται ταυτόχρονα με αντίστοιχες προτάσεις για την επανεργοποίηση αισθήσεων που έχουν απωλέσθη και για την επαφή των παιδιών με τη φύση.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1 Ερευνητικό πρόβλημα

Συχνά τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα ανάγνωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα προβλήματα αυτά συχνά αντιμετωπίζονται με πιέσεις και επαναληπτικές πρακτικές που δεν αποδίδουν και συχνά έχουν αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό διερευνούνται οι τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, καθώς και η χρήση εναλλακτικών μεθόδων, όπως οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, οι οποίες έχει διαπιστωθεί ότι «ξεκλειδώνουν» τους μαθητές, διότι τους απαλλάσσουν από την αίσθηση του βάρους της αξιολόγησης.

3.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, εντοπίστηκε ένα κενό σχετικά με την μελέτη των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την ανάγνωση στα δημοτικά της Ελλάδας, το οποίο προσδοκεί η παρούσα έρευνα να συμπληρώσει.

3.3 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης και ειδικότερα τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση τόσο των τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης, όσο και των απόψεών τους για τη σημαντικότητα των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι κύριες τεχνικές στη διδακτική ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την διδακτική της ανάγνωσης;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για την διδακτική της ανάγνωσης;
4. Υπάρχει σχέση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των τεχνικών που χρησιμοποιούν για την διδασκαλία της ανάγνωσης;

3.5 Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική, με διενέργεια ερωτηματολογίου. Κατά την ποσοτική έρευνα, ο στόχος είναι η γενίκευση κάποιων μεταβλητών του πληθυσμού καθώς και η εξήγηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών του πληθυσμού. Συνεπώς κατά την ποσοτική μέθοδο απαιτείται η συγκέντρωση και η ανάλυση πληροφοριών, σχετικά με τις μεταβλητές αυτές (Λαμπίρη-Δημάκη & Παπαχρήστου, 1995).

Επειδή η συγκέντρωση πληροφοριών είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα και πολλές φορές ακριβή διαδικασία, είναι αδύνατο να συλλεχθούν δεδομένα από ολόκληρο τον πληθυσμό. Συλλέγονται όμως πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού και από τα δεδομένα του δείγματος αυτού προκύπτει η ανάλυση (Martin, 2008). Με τον τρόπο αυτό διενεργείται μια δειγματοληπτική έρευνα, δηλαδή η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις παρατηρήσεις κάποιων ατόμων, ή κάποιων στάσεων ή κάποιων χαρακτηριστικών από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού (Κασίλης, 2006; Κυριαζή, 1999).

3.6 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από συνολικά 22 ερωτήσεις που είναι χωρισμένες σε δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 5 ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 17 ερωτήσεις που διερευνούσαν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την διδακτική της ανάγνωσης.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας και η αξιοπιστία του ελέγχθηκε με την τιμή του α του Cronbach τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου, όσο και για τα επιμέρους τμήματά του. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τις υποκατηγορίες του εν λόγω ερωτηματολογίου. Εξάλλου, η αξιοπιστία το ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική, καθώς η τιμή του α του Cronbach ήταν αρκετά άνω του 0,5, τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου, όσο και για τα επιμέρους τμήματά του, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Τμήμα ερωτηματολογίου	Επιμέρους ερωτήσεις	Τιμή Cronbach's α
<i>Συνολικό ερωτηματολόγιο</i>	22	0.62
<i>Τμήμα Β</i>	18	0.71

Το ερωτηματολόγιο, τέλος, σχεδιάστηκε και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά σε 118 άτομα που επιλέχτηκαν με την μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Μοναδική υποχρέωση των συμμετεχόντων ήταν το να είναι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν την περίοδο του Οκτωβρίου 2021 έως το Νοέμβριο του 2021.

3.7 Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο, σχεδιάστηκε και διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά σε 150 άτομα που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Μοναδική υποχρέωση των συμμετεχόντων ήταν το να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, εν ενεργεία. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν την περίοδο από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Νοέμβριο του 2021. Από αυτά, απαντήθηκαν συμπληρωμένα τα 118 ερωτηματολόγια, διαμορφώνοντας τον βαθμό ανταποκρισιμότητας στο 78,6%.

3.8 Προσδιορισμός έρευνας

Μετά την συλλογή τους, τα δεδομένα, μετά την κατάλληλη κωδικοποίηση τους εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.26. Προκειμένου να παρουσιαστούν με κατάλληλο τρόπο τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα, τα οποία περιείχαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, αλλά και άλλα μέσα περιγραφικής στατιστικής, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση.

Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια μεταφέρθηκαν από το excel στο spss ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους. Σε σχέση με τα στατιστικά εργαλεία, τα μέτρα θέσης και διασποράς που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες, οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις. Εξάλλου, έγινε χρήση του στατιστικού κριτηρίου –t-τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο ή πέραν των δυο παραγόντων, αντίστοιχα, ενώ χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση αυτή και ο post hoc έλεγχος LSD. Το διάστημα εμπιστοσύνης τοποθετήθηκε στο 95% όπως συνηθίζεται στις αντίστοιχες κοινωνικές έρευνες

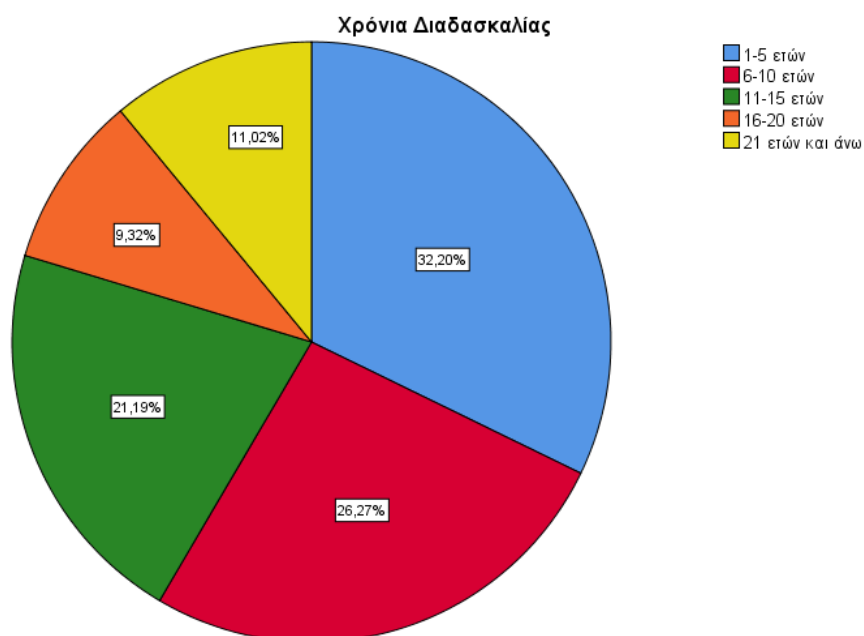
4. Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική στατιστική

4.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Πίνακας 2. Χρόνια Διδασκαλίας

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	1-5 ετών	38	32,2
	6-10 ετών	31	26,3
	11-15 ετών	25	21,2
	16-20 ετών	11	9,3
	21 ετών και άνω	13	11,0
	Σύνολο	118	100,0

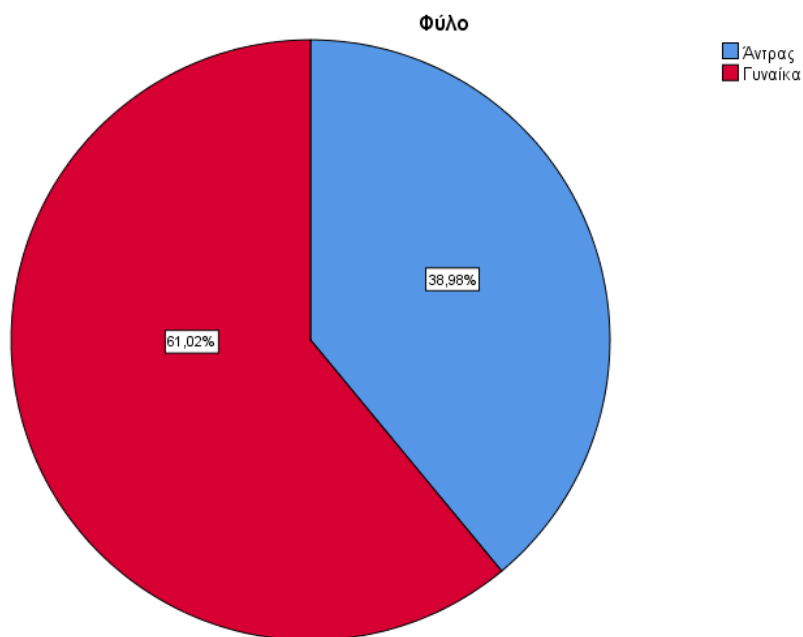


Εικόνα 1. Χρόνια Διδασκαλίας

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (32,2%) έχει 1 με 5 χρόνια διδασκαλίας και ακολουθούν 6 με 10 χρόνια (26,27%) και 11-15 χρόνια (21,19%).

Πίνακας 3. Φύλο

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Άντρας	46	39,0
	Γυναίκα	72	61,0
	Σύνολο	118	100,0

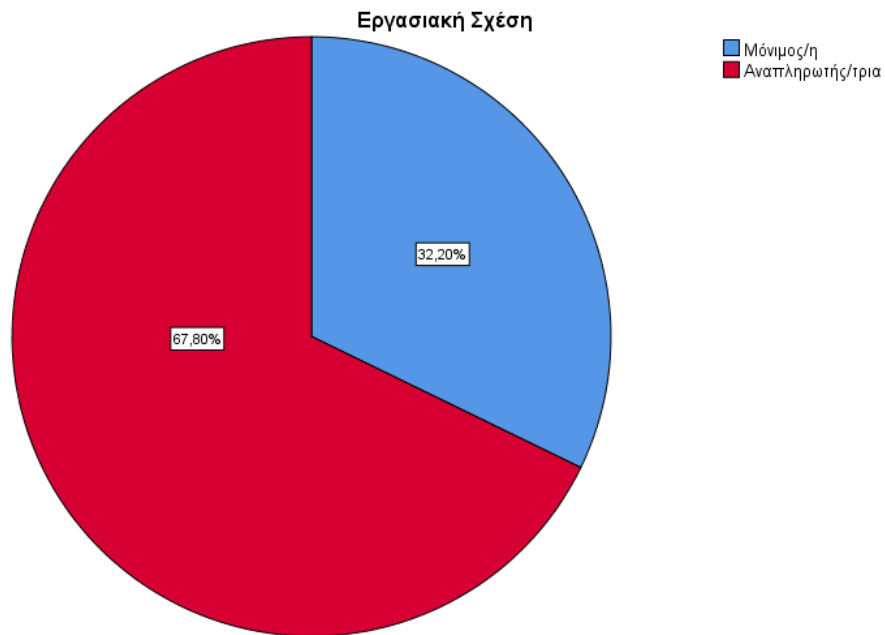


Εικόνα 2. Φύλο

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (61,02%) είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 38,96% άντρες.

Πίνακας 4. Εργασιακή Σχέση

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Μόνιμος/η	38	32,2
	Αναπληρωτής/τρια	80	67,8
	Σύνολο	118	100,0

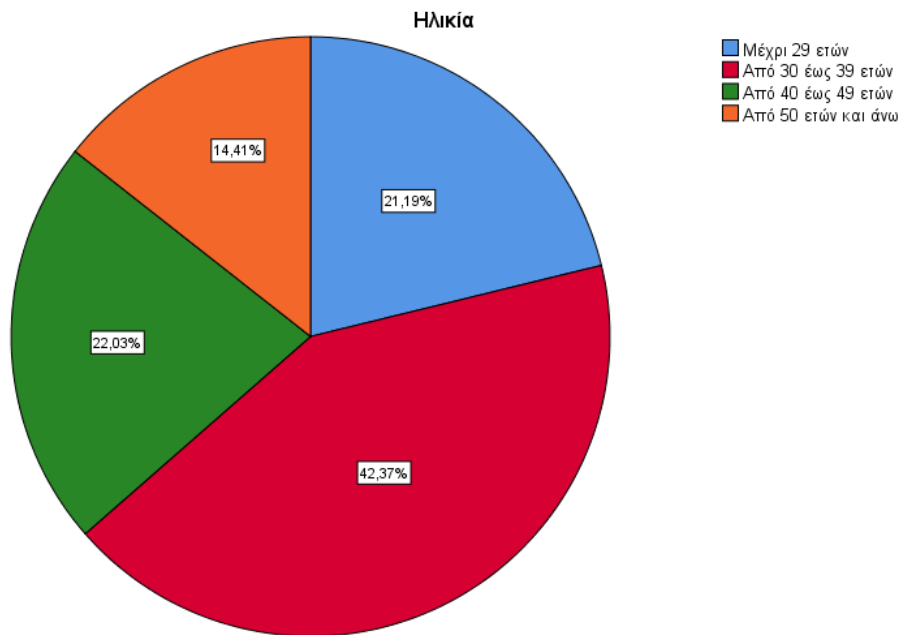


Εικόνα 3. Εργασιακή Σχέση

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (67,8%) είναι αναπληρωτές και το υπόλοιπο 32,2% εργάζονται ως μόνιμοι.

Πίνακας 5. Ηλικία

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Μέχρι 29 ετών	25	21,2
	Από 30 έως 39 ετών	50	42,4
	Από 40 έως 49 ετών	26	22,0
	Από 50 ετών και άνω	17	14,4
	Σύνολο	118	100,0

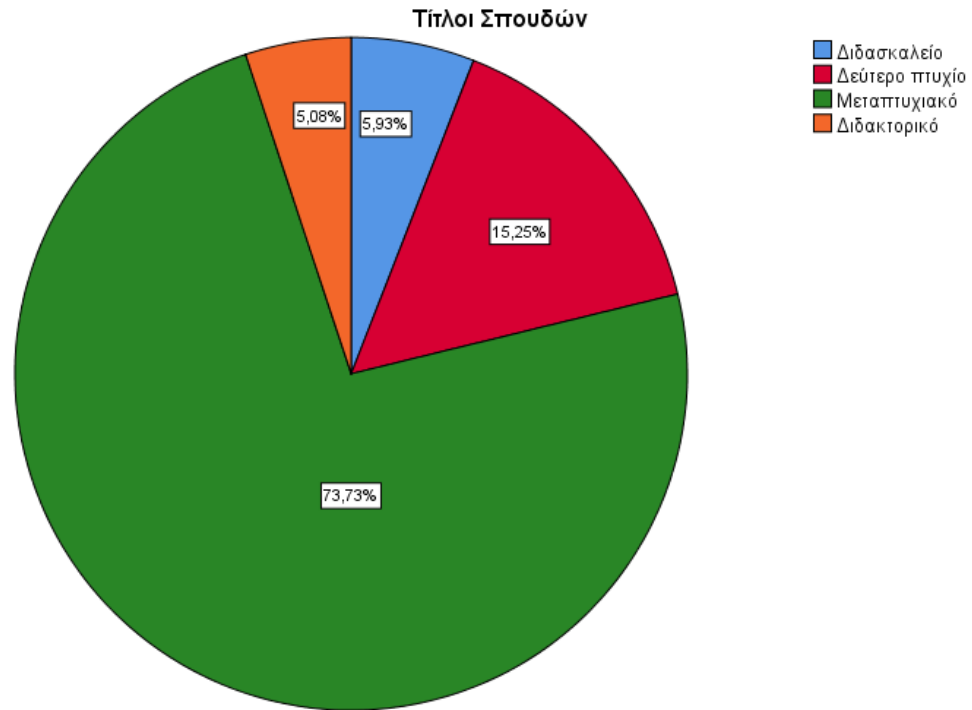


Εικόνα 4. Ηλικία

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (42,37%) ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα από 30 έως 39 ετών και ακολουθούν οι 40 έως 49 ετών (22,03%) και μέχρι 29 ετών (21,19%). Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών αποτελούν το 14,41% του δείγματος.

Πίνακας 6. Τίτλοι Σπουδών

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Διδασκαλείο	7	5,9
	Δεύτερο πτυχίο	18	15,3
	Μεταπτυχιακό	87	73,7
	Διδακτορικό	6	5,1
	Σύνολο	118	100,0



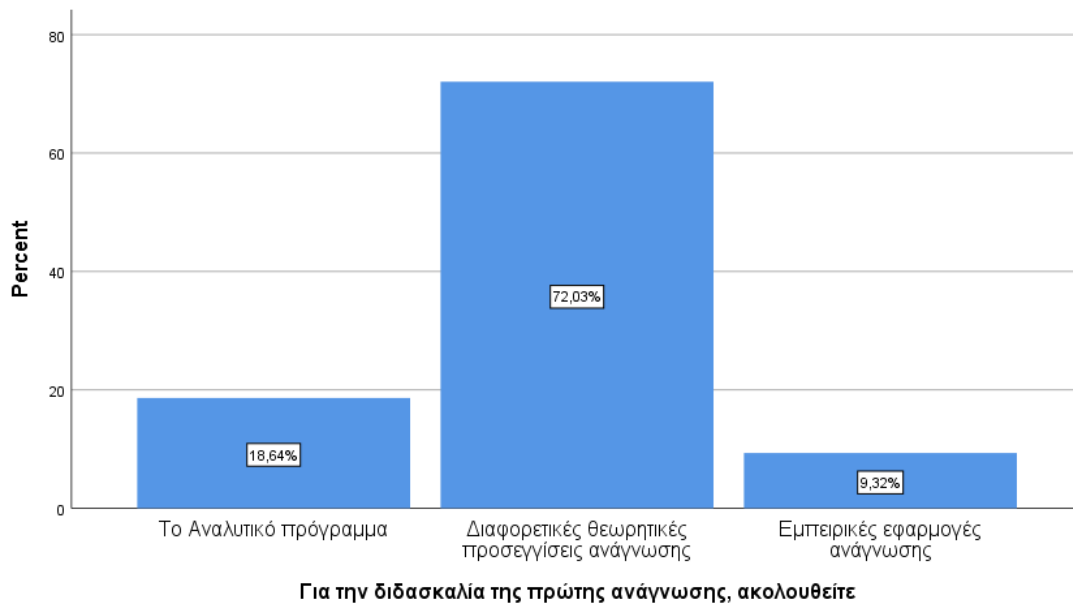
Εικόνα 5. Τίτλοι σπουδών

Τέλος, όσον αφορά στους τίτλους σπουδών γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (73,73%) έχει μεταπτυχιακό και ακολουθούν αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο (15,25%). Επιπρόσθετα, υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 6% που έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και ένα 5% που έχουν Διδακτορικό τίτλο.

4.1.2 Δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

Πίνακας 7. Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Το Αναλυτικό πρόγραμμα	22	18,6
	Διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάγνωσης	85	72,0
	Εμπειρικές εφαρμογές ανάγνωσης	11	9,3
	Σύνολο	118	100,0

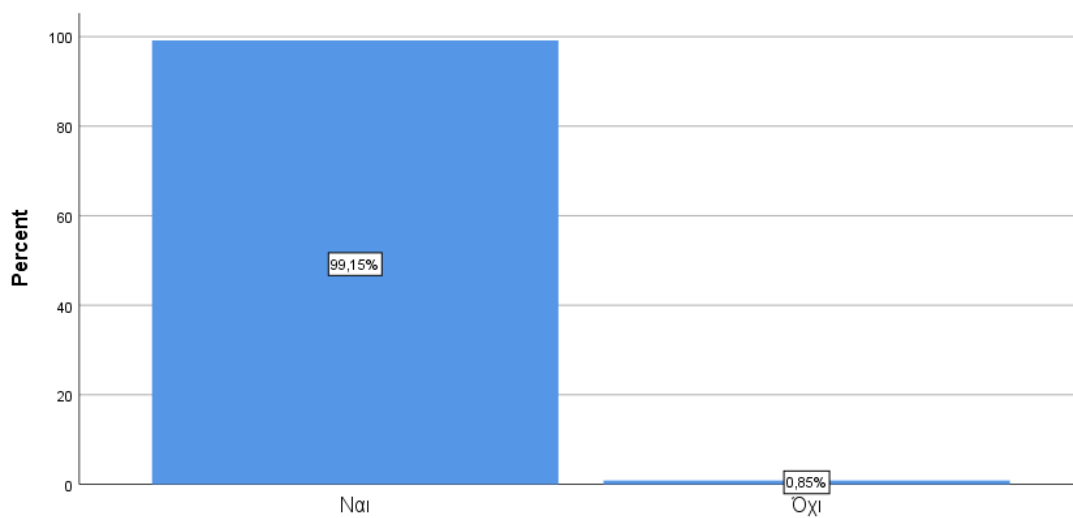


Για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, ακολουθείτε
Εικόνα 6. Διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (72,03) ακολουθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάγνωσης για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και ακολουθούν αυτοί που ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (18,64%) και τέλος αυτοί που ακολουθούν κάποιες εμπειρικές εφαρμογές ανάγνωσης (9,32%).

Πίνακας 8. Μεικτή μέθοδος ανάγνωσης

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	117	99,2
	Όχι	1	,8
	Σύνολο	118	100,0



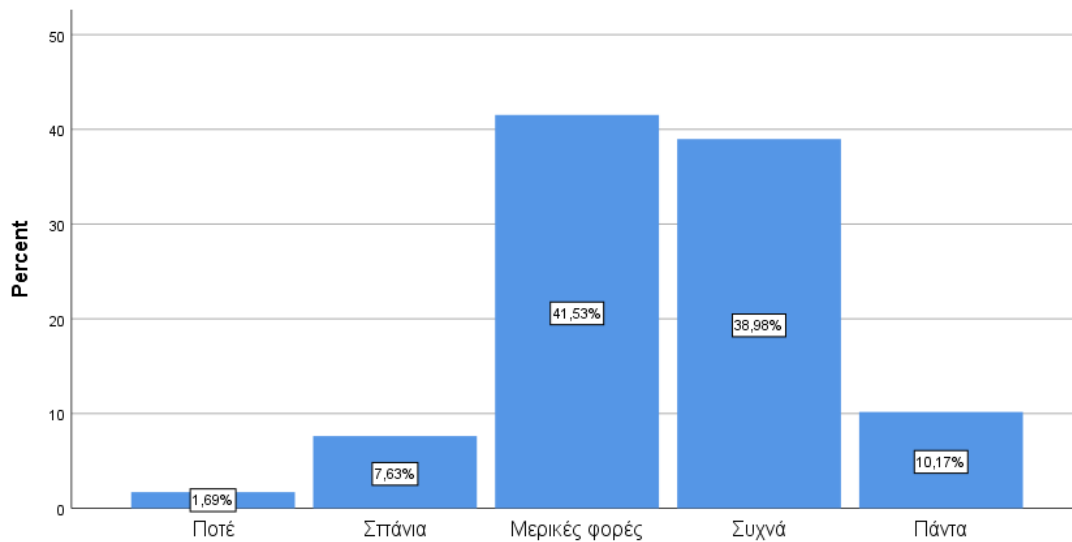
Η προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης είναι η μεικτή. Εσείς ακολουθείτε αυτή την μέθοδο;

Εικόνα 7. Μεικτή μέθοδος ανάγνωσης

Όπως γίνεται σαφές από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (99,15%) αναφέρει ότι ακολουθεί την μεικτή μέθοδο προσέγγισης της πρώτης ανάγνωσης, την οποία προτείνει και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πίνακας 9. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρο	Ποτέ	2	1,7
	Σπάνια	9	7,6
	Μερικές φορές	49	41,5
	Συχνά	46	39,0
	Πάντα	12	10,2
	Σύνολο	118	100,0



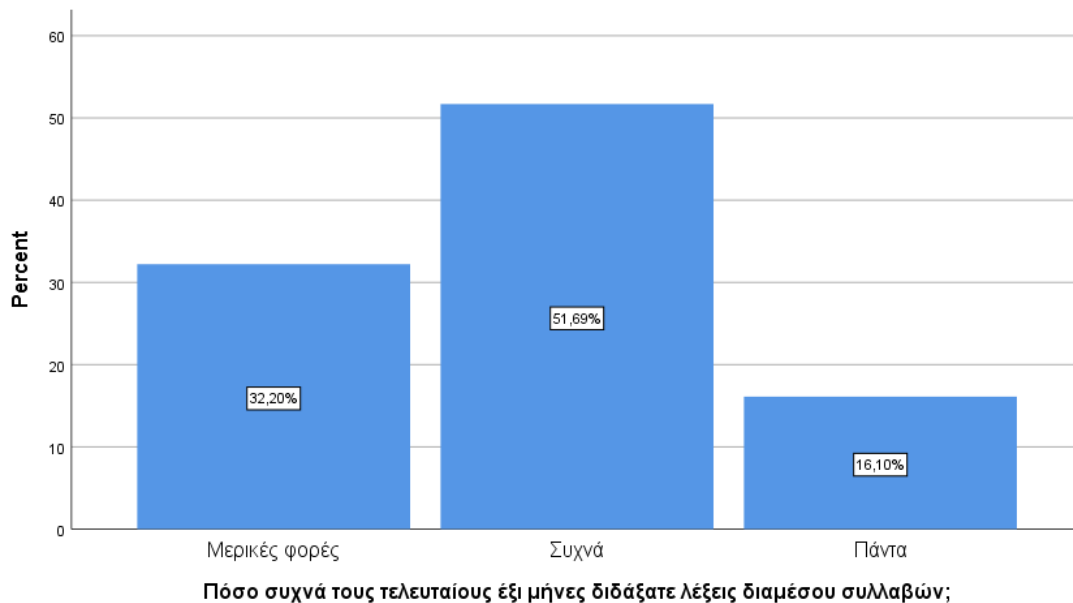
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;

Εικόνα 8. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (41,53%) εφαρμόζουν μερικές φορές ή συχνά (38,98%) εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση.

Πίνακας 10. Λέξεις διαμέσου συλλαβών

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Μερικές φορές	38	32,2
	Συχνά	61	51,7
	Πάντα	19	16,1
	Σύνολο	118	100,0



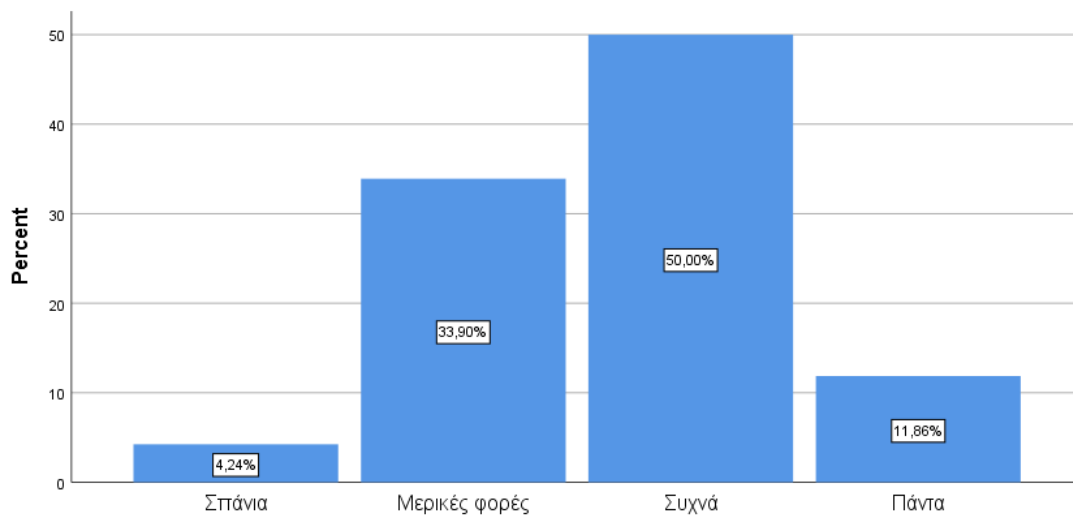
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;

Εικόνα 9. Λέξεις διαμέσου συλλαβών

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (σχεδόν 70%) εφαρμόζουν συχνά ή πάντα κατά τους τελευταίους έξι μήνες τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, ενώ υπάρχει και ένα 32,20% που το εφαρμόζει μερικές φορές.

Πίνακας 11. Λέξεις με γράμματα και φωνούλες

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Σπάνια	5	4,2
	Μερικές φορές	40	33,9
	Συχνά	59	50,0
	Πάντα	14	11,9
	Σύνολο	118	100,0



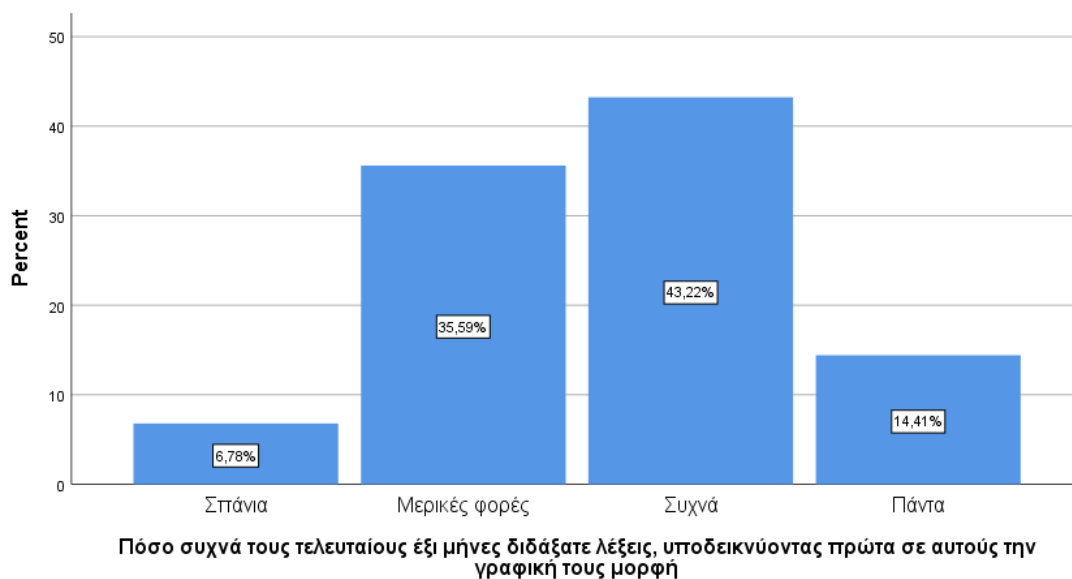
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας' τες στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες φωνούλες;

Εικόνα 10. Λέξεις με γράμματα και φωνούλες

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα οι μισοί ακριβώς εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) εφαρμόζουν συχνά κατά τους τελευταίους έξι μήνες τη διδασκαλία λέξεων αναλύοντας τες σε γράμματα και τις αντίστοιχες φωνούλες, ενώ το 33,90% του δείγματος το εφαρμόζουν μερικές φορές.

Πίνακας 12. Λέξεις μέσω της γραφικής τους μορφής

		Απόλυτη Σχετική	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Σπάνια	8	6,8
	Μερικές φορές	42	35,6
	Συχνά	51	43,2
	Πάντα	17	14,4
	Σύνολο	118	100,0

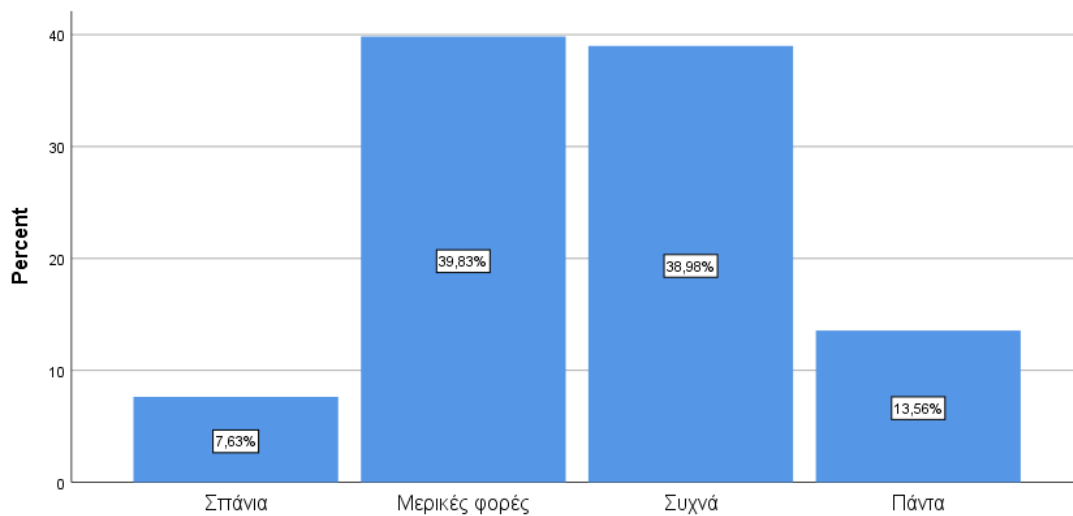


Εικόνα 11. Λέξεις μέσω της γραφικής τους μορφής

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και διάγραμμα η πλειονότητα εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) εφαρμόζουν συχνά κατά τους τελευταίους έξι μήνες τη διδασκαλία λέξεων αναλύοντας τις σε γράμματα και τις αντίστοιχες φωνούλες, ενώ το 33,90% του δείγματος το εφαρμόζουν μερικές φορές.

Πίνακας 13. Αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρο	Σπάνια	9	7,6
	Μερικές φορές	47	39,8
	Συχνά	46	39,0
	Πάντα	16	13,6
	Σύνολο	118	100,0



Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;

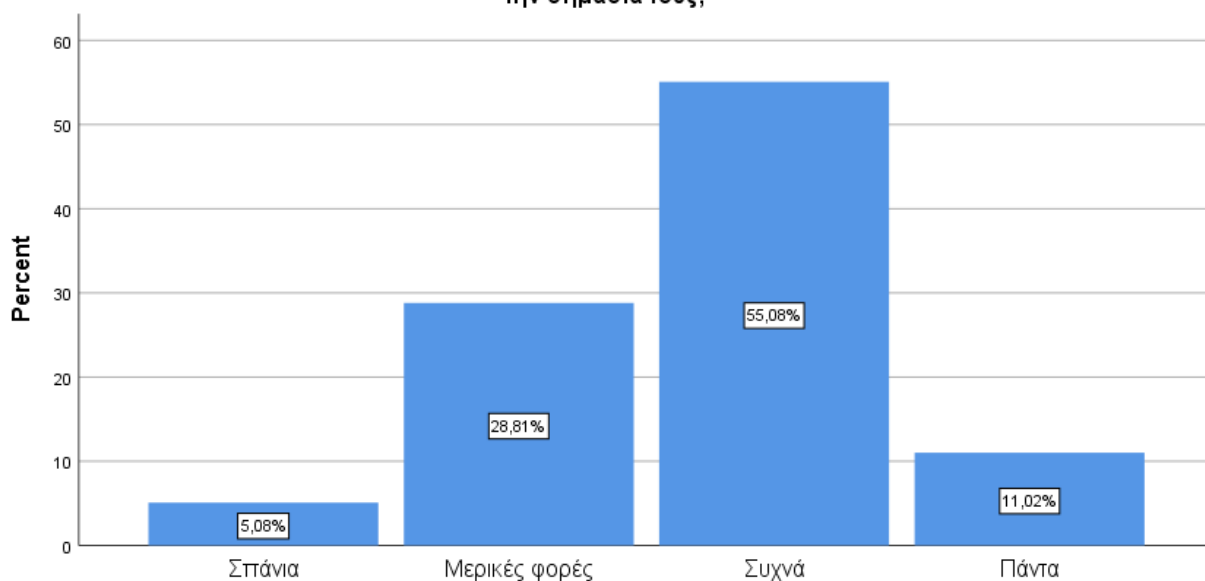
Εικόνα 12. Αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων την αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 40% που το χρησιμοποιεί μερικές φορές.

Πίνακας 14. Διδασκαλία λέξεων με εικόνες που ερμηνεύουν τη σημασία τους

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Σπάνια	6	5,1
	Μερικές φορές	34	28,8
	Συχνά	65	55,1
	Πάντα	13	11,0
	Σύνολο	118	100,0

Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;



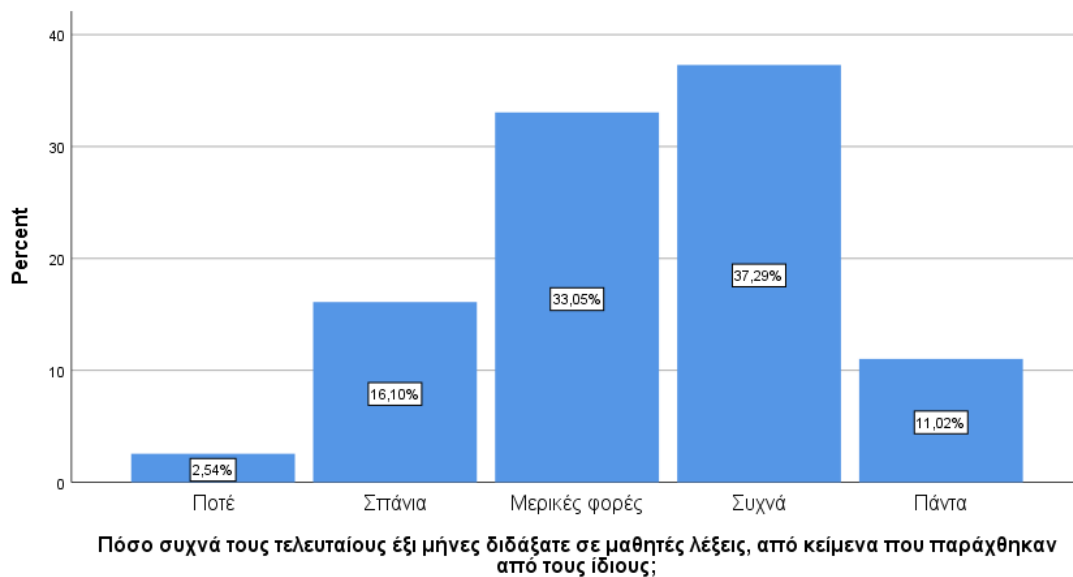
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;

Εικόνα 13. Διδασκαλία λέξεων με εικόνες που ερμηνεύουν τη σημασία τους

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος πάνω από το 66% των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων την υπόδειξη εικόνων για την ερμηνεία της σημασίας τους, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης σχεδόν του 30% που το χρησιμοποιεί μερικές φορές.

Πίνακας 15. Λέξεις από κείμενα των ίδιων

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ποτέ	3	2,5
	Σπάνια	19	16,1
	Μερικές φορές	39	33,1
	Συχνά	44	37,3
	Πάντα	13	11,0
	Σύνολο	118	100,0

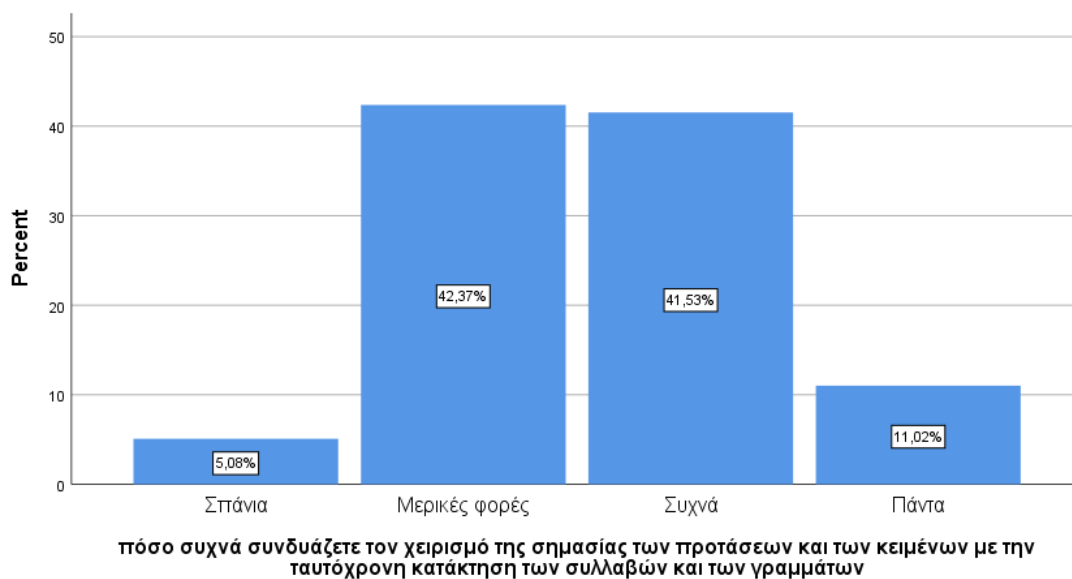


Εικόνα 14. Λέξεις από κείμενα των ίδιων

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος περίπου το 48% των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων τα κείμενα των ίδιων των μαθητών, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης σχεδόν του 33% που το χρησιμοποιεί μερικές φορές και ένα 18% που το χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ.

Πίνακας 16. Συνδυασμός σημασίας και κατάκτησης συλλαβών και γραμμάτων

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρες	Σπάνια	6	5,1
	Μερικές φορές	50	42,4
	Συχνά	49	41,5
	Πάντα	13	11,0
	Total	118	100,0

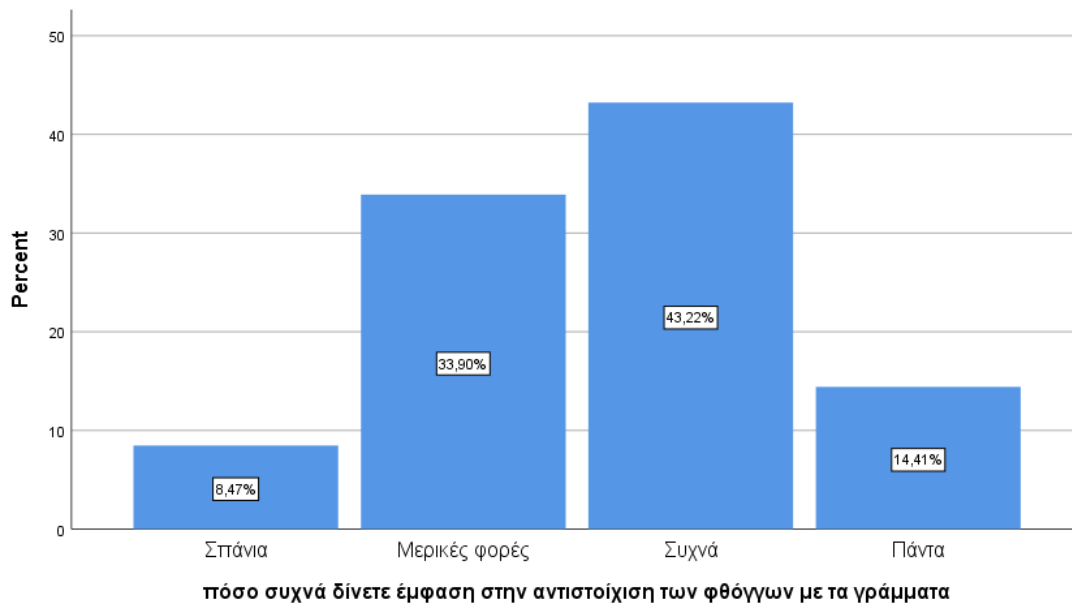


Εικόνα 15. Συνδυασμός σημασίας και κατάκτησης συλλαβών και γραμμάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος περίπου το 52% των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα το συνδυασμό χειρισμού σημασίας των κειμένων με την κατάκτηση συλλαβών και γραμμάτων, ενώ υπάρχει ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 42% που το χρησιμοποιεί μερικές φορές και ένα 5% που το χρησιμοποιεί σπάνια.

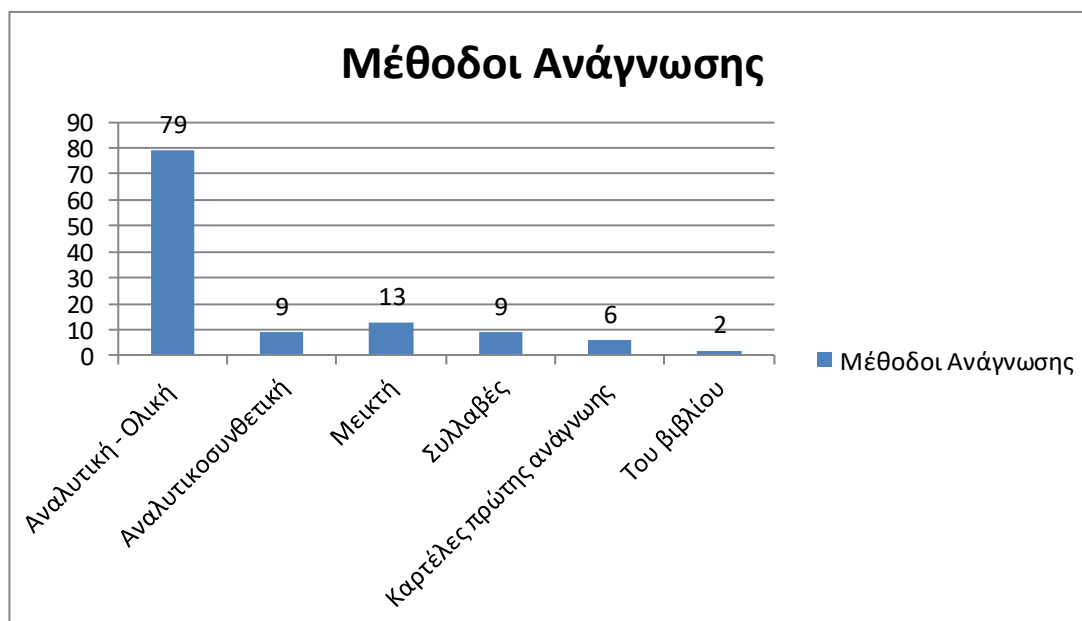
Πίνακας 17. Αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Σπάνια	10	8,5
	Μερικές φορές	40	33,9
	Συχνά	51	43,2
	Πάντα	17	14,4
	Σύνολο	118	100,0



Εικόνα 16. Αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος περίπου το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνουν έμφαση συχνά ή πάντα στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα με σκοπό να επιτυγχάνεται η εύκολη κατάτμηση και ανασύνθεση των λέξεων με αυτά, ενώ υπάρχει ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 34% δίνει σε αυτό έμφαση μερικές φορές και ένα 8,5% που δίνει σπάνια.

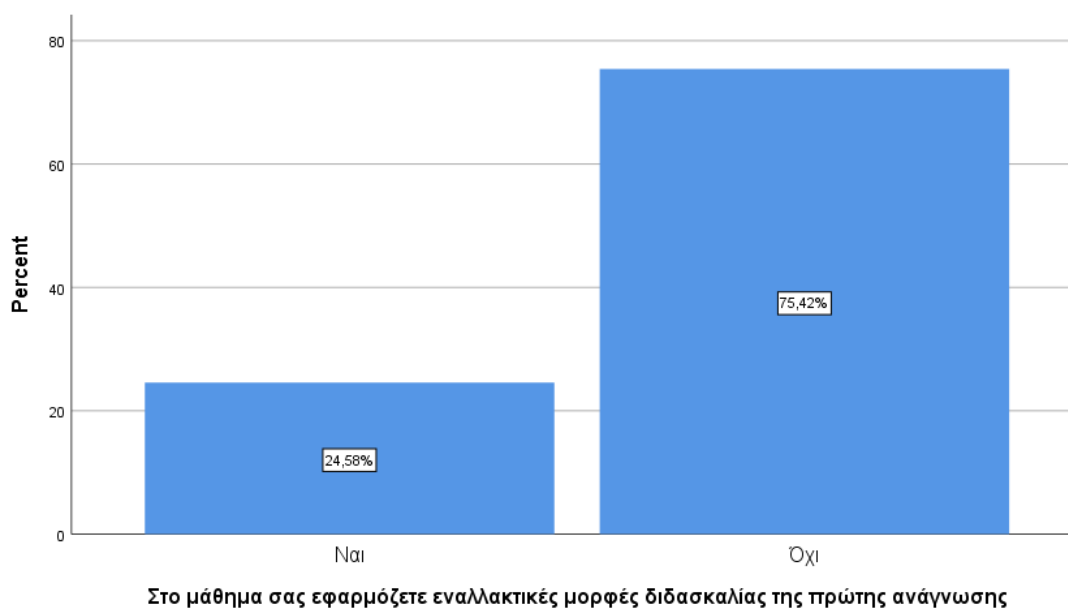


Εικόνα 17. Μέθοδοι ανάγνωσης

Η 17^η ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτελεί μια ανοιχτή ερώτηση, στην οποία οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποια μέθοδο πρώτης ανάγνωσης επιλέγουν συνήθως κατά τη διδασκαλία τους. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω διάγραμμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την αναλυτική-ολική μέθοδο και ακολουθούν με μεγάλη διαφορά από την πρώτη, η μεικτή, η αναλυτικοσυνθετική, η μέθοδος με τις συλλαβές, οι καρτέλες πρώτης ανάγνωσης και τέλος η μέθοδος του βιβλίου.

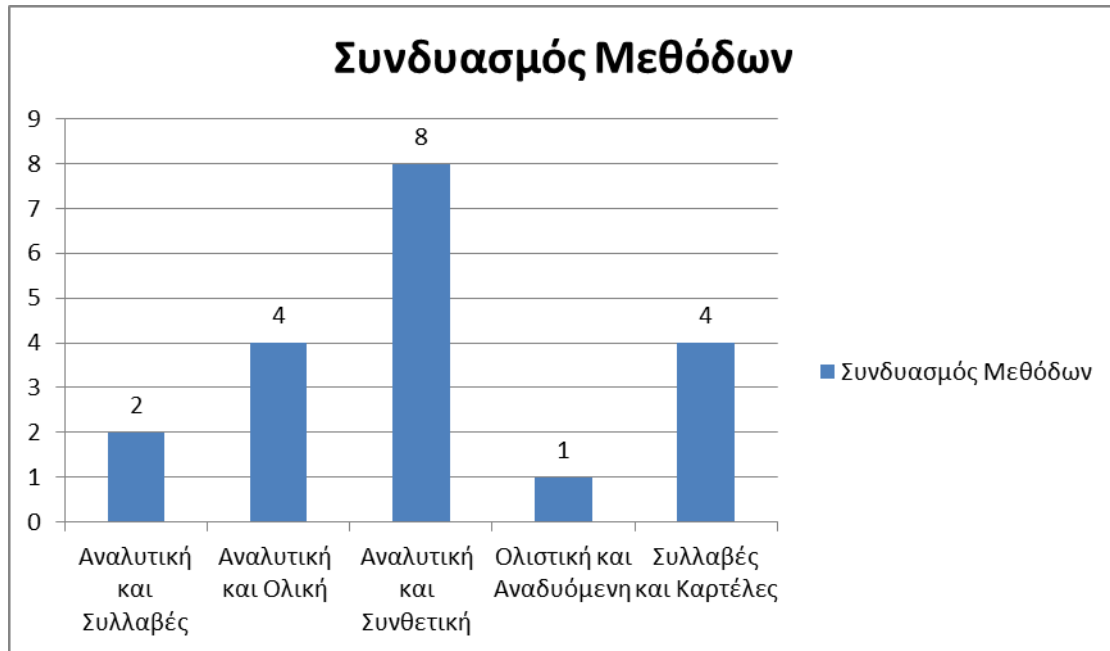
Πίνακας 18. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης

		Σχετική Συχνότητα	Απόλυτη Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	29	24,6
	Όχι	89	75,4
	Σύνολο	118	100,0



Εικόνα 18. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος περίπου το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης.

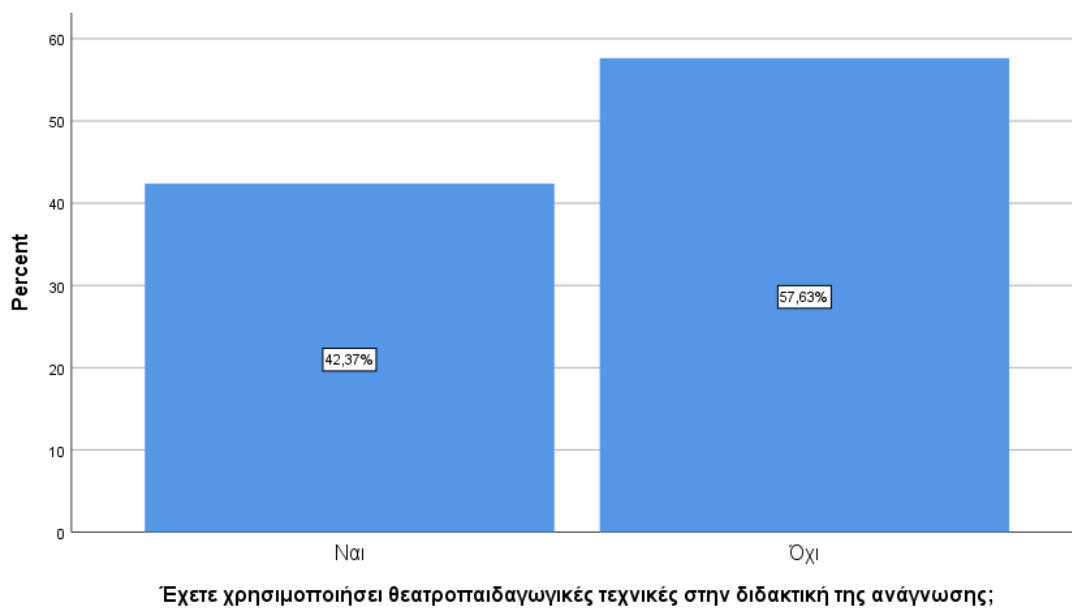


Εικόνα 19. Συνδυασμός μεθόδων

Στις ερώτηση 19 οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν ποιες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, χρησιμοποιούν συνθέτοντας στοιχεία διαφορετικών μεθόδων. Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν αναλυτική και συνθετική μέθοδο και ακολουθούν αυτοί που χρησιμοποιούν αναλυτική και ολική και συλλαβές με καρτέλες. Τέλος, υπάρχουν 2 εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν την αναλυτική με την εκμάθηση συλλαβών και ένας που συνδυάζει την ολιστική και την αναδυόμενη.

Πίνακας 19. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές

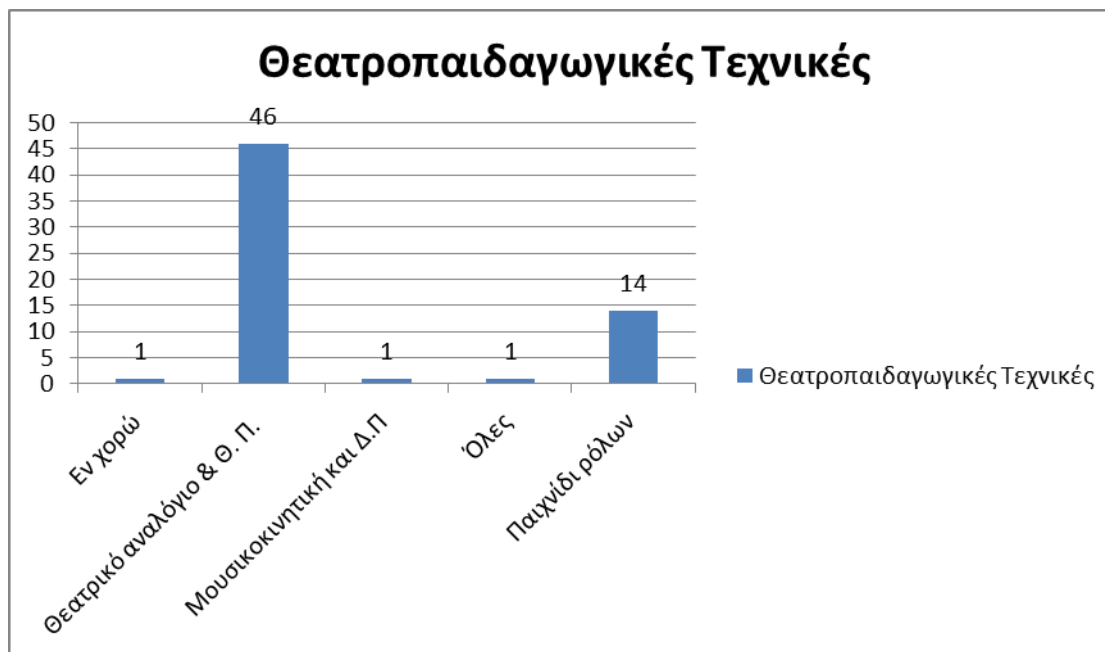
		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	50	42,4
	Όχι	68	57,6
	Σύνολο	118	100,0



Έχετε χρησιμοποιήσει θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης;

Εικόνα 20. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και διαγράμματος περίπου το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης.



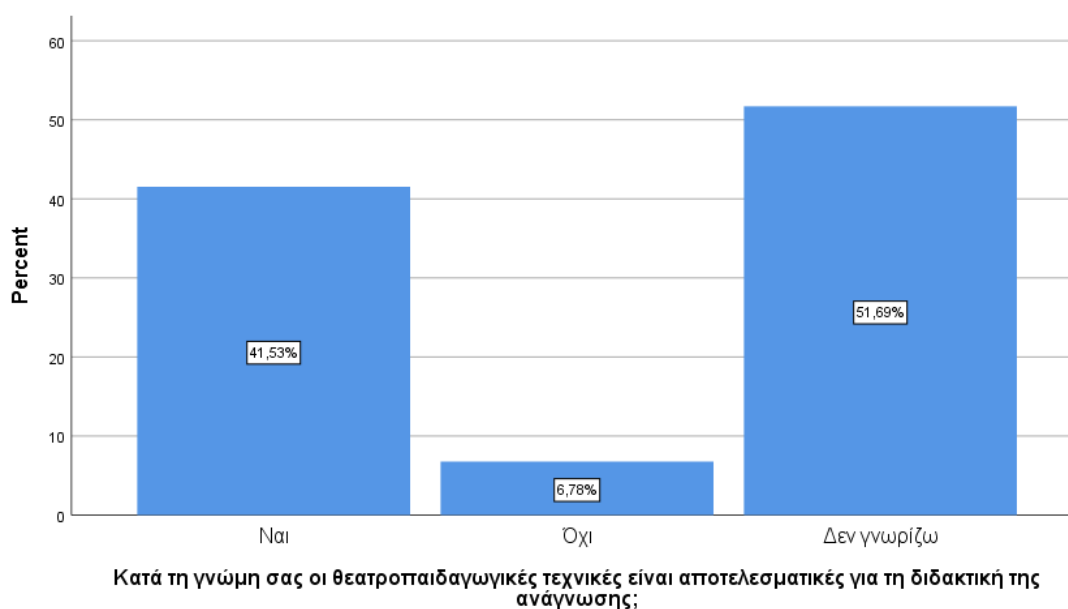
Εικόνα 21. Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την ανάγνωση

Στις ερώτηση 21 οι ερωτώμενοι που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης κλήθηκαν να πουν ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το θεατρικό αναλόγιο και το θεατρικό παιχνίδι καθώς και το παιχνίδι ρόλων ως θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την διδασκαλία της ανάγνωσης.

Πίνακας 20. Αποτελεσματικότητα θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	49	41,5
	Όχι	8	6,8
	Δεν γνωρίζω	61	51,7
	Σύνολο	118	100,0



Εικόνα 22. Αποτελεσματικότητα θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

4.2 Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων

Στην παράγραφο αυτή λαμβάνουν χώρα στατιστικοί έλεγχοι σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στον τρόπο απάντησης των ερωτώμενων. Σημειώνεται ότι παρουσιάζονται στην συνέχεια οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν με δεδομένο ότι σε όλους τους ελέγχους τηρήθηκε η συνθήκη όλα τα επίπεδα των ερωτήσεων να έχουν συχνότητα τουλάχιστον πέντε απαντήσεων.

4.2.1 Φύλο

Το φύλο φάνηκε να μην επηρεάζει καμία απάντηση των ερωτώμενων, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 21. Η επίδραση του φύλου στις ερωτήσεις

Ερώτηση	Κατηγορίες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	P-value
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Άντρας	3,43	,910	,483
	Γυναίκα	3,54	,730	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;	Άντρας	3,83	,643	,870
	Γυναίκα	3,85	,705	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας' τες στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες φωνούλες;	Άντρας	3,70	,695	,993
	Γυναίκα	3,69	,762	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, υποδεικνύοντας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή	Άντρας	3,70	,891	,646
	Γυναίκα	3,63	,759	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;	Άντρας	3,43	,807	,113
	Γυναίκα	3,68	,819	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Άντρας	3,70	,662	,769
	Γυναίκα	3,74	,769	
πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των	Άντρας	3,50	,753	,332
	Γυναίκα	3,64	,756	

προτάσεων και των κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων				
πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα	Άντρας	3,39	,856	,010
	Γυναίκα	3,79	,786	
Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδασκτική της ανάγνωσης;	Άντρας	1,59	,617	,348
	Γυναίκα	1,69	,597	

4.2.2 Εργασιακή Σχέση

Η εργασιακή σχέση (αναπληρωτής – μόνιμος) φάνηκε να μην επηρεάζει καμία απάντηση των ερωτώμενων, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 22. Η επίδραση της εργασιακής σχέσης στις ερωτήσεις

	Εργασιακή Σχέση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	P-Value
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Μόνιμος/η	3,32	,962	,126
	Αναπληρωτής /τρια	3,59	,706	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;	Μόνιμος/η	3,82	,766	,799
	Αναπληρωτής /τρια	3,85	,638	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας τες στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες	Μόνιμος/η	3,61	,755	,363
	Αναπληρωτής /τρια	3,74	,725	

φωνούλες;				
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, υποδεικνύοντας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή	Μόνιμος/η	3,68	,662	,771
	Αναπληρωτής /τρια	3,64	,875	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;	Μόνιμος/η	3,58	,793	,767
	Αναπληρωτής /τρια	3,59	,837	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Μόνιμος/η	3,68	,775	,711
	Αναπληρωτής /τρια	3,74	,707	
πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των προτάσεων και των κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων	Μόνιμος/η	3,55	,724	,752
	Αναπληρωτής /τρια	3,60	,773	
πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα	Μόνιμος/η	3,68	,873	,664
	Αναπληρωτής /τρια	3,61	,819	
Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές	Μόνιμος/η	1,50	,558	,059
	Αναπληρωτής /τρια	1,73	,616	

τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδακτική της ανάγνωσης;				
--	--	--	--	--

4.2.3 Χρόνια εργασίας

Η επίδραση των ετών εργασίας μελετήθηκε με την ανάλυση της μονοπαραγοντικής διακύμανσης. Εξάλλου, η αναφορά των ανά δύο στατιστικά σημαντικών διαφορών που σημειώνονται στην συνέχεια, προκύπτουν από τον post hoc έλεγχο LSD που διενεργήθηκε στα πλαίσια της ANOVA. Τα ίδια ισχύουν και σε όλες τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε η ANOVA.

Πίνακας 23. Η επίδραση των ετών εργασίας στις ερωτήσεις

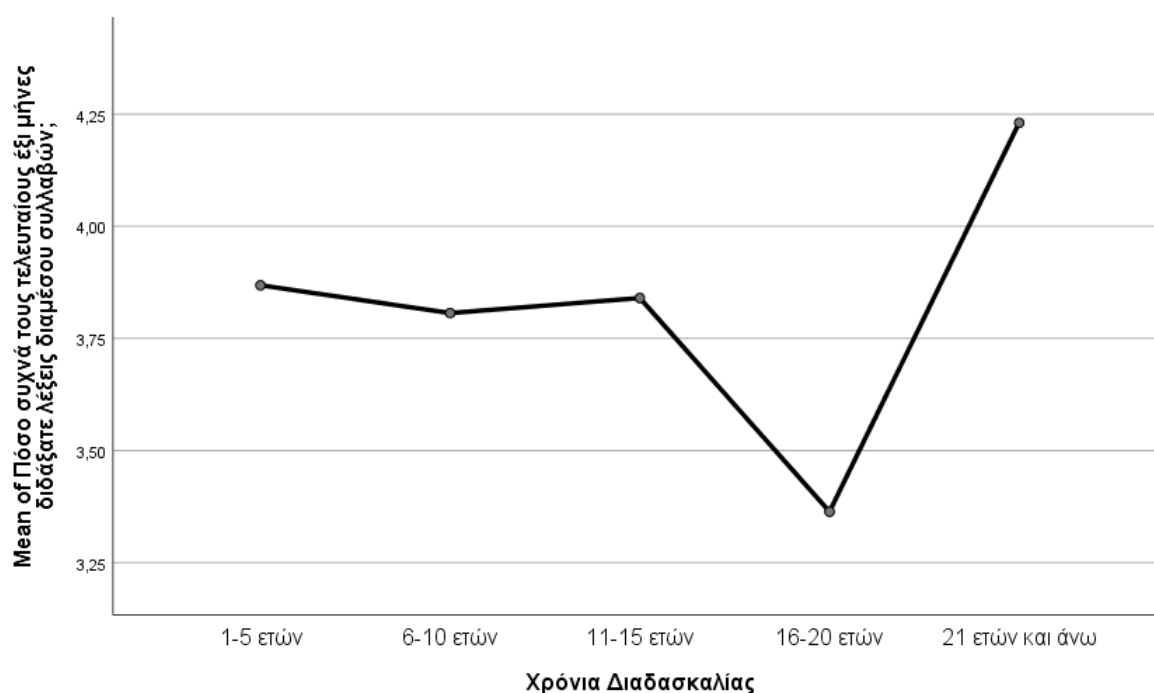
		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p-value
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	1-5 ετών	3,63	,714	,317
	6-10 ετών	3,61	,615	
	11-15 ετών	3,40	,816	
	16-20 ετών	3,36	,809	
	21 ετών και άνω	3,15	1,281	
	Total	3,50	,803	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;	1-5 ετών	3,87	,665	,040
	6-10 ετών	3,81	,543	
	11-15 ετών	3,84	,688	
	16-20 ετών	3,36	,505	
	21 ετών και άνω	4,23	,927	
	Total	3,84	,679	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις,	1-5 ετών	3,89	,649	,105
	6-10 ετών	3,74	,773	
	11-15 ετών	3,40	,764	
	16-20 ετών	3,73	,647	
	21 ετών και άνω	3,54	,776	
	Total	3,69	,734	

αναλύοντας’ τες στα γράμματα που αποτελούντα ι και στις αντίστοιχες φωνούλες;				
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, υποδεικνύον τας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή	1-5 ετών	3,63	,883	,990
	6-10 ετών	3,68	,871	
	11-15 ετών	3,68	,748	
	16-20 ετών	3,55	,820	
	21 ετών και άνω	3,69	,630	
	Total	3,65	,810	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμε νων του κειμένου;	1-5 ετών	3,58	,826	,397
	6-10 ετών	3,74	,815	
	11-15 ετών	3,32	,802	
	16-20 ετών	3,73	,905	
	21 ετών και άνω	3,62	,768	
	Total	3,58	,820	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύον τας εικόνες	1-5 ετών	3,74	,685	,981
	6-10 ετών	3,77	,762	
	11-15 ετών	3,68	,690	
	16-20 ετών	3,64	,674	
	21 ετών και άνω	3,69	,947	
	Total	3,72	,727	

που ερμηνεύουν την σημασία τους;				
πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των προτάσεων και των κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων	1-5 ετών	3,63	,714	,265
	6-10 ετών	3,58	,848	
	11-15 ετών	3,72	,737	
	16-20 ετών	3,64	,809	
	21 ετών και άνω	3,15	,555	
	Total	3,58	,755	
πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα	1-5 ετών	3,71	,694	,898
	6-10 ετών	3,65	,915	
	11-15 ετών	3,52	,918	
	16-20 ετών	3,73	,467	
	21 ετών και άνω	3,54	1,127	
	Total	3,64	,834	
Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδακτική της ανάγνωσης;	1-5 ετών	1,76	,634	,384
	6-10 ετών	1,61	,558	
	11-15 ετών	1,72	,614	
	16-20 ετών	1,45	,522	
	21 ετών και άνω	1,46	,660	
	Total	1,65	,605	

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η μόνη ερώτηση που φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας είναι «Πόσο

συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;», δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05.



Εικόνα 23. Διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών – Χρόνια διδασκαλίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, άτομα με πάνω από 21 έτη διδασκαλίας χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, σε σχέση με αυτούς που έχουν 16-20 έτη διδασκαλίας, ενώ αυτοί που έχουν 16-20 έτη χρησιμοποιούν λιγότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών από αυτούς που έχουν 1-5 έτη διδασκαλίας όπως φαίνεται στον πίνακα που παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας.

4.2.4 Ηλικία

Η ηλικία δεν φάνηκε να παρουσιάζει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με κάποια ερώτηση, δεδομένου ότι κανένα p-value δεν είναι μικρότερο από 0,05, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 24. Η επίδραση της ηλικίας στις ερωτήσεις

		Μέσο Όρο	Τυπική Απόκλιση	p-value
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Μέχρι 29 ετών	3,48	,770	,115
	Από 30 έως 39 ετών	3,66	,658	
	Από 40 έως 49 ετών	3,46	,761	
	Από 50 ετών και άνω	3,12	1,166	
	Total	3,50	,803	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;	Μέχρι 29 ετών	3,76	,597	,423
	Από 30 έως 39 ετών	3,86	,639	
	Από 40 έως 49 ετών	3,73	,667	
	Από 50 ετών και άνω	4,06	,899	
	Total	3,84	,679	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας' τες στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες φωνούλες;	Μέχρι 29 ετών	3,88	,666	,266
	Από 30 έως 39 ετών	3,74	,751	
	Από 40 έως 49 ετών	3,50	,707	
	Από 50 ετών και άνω	3,59	,795	
	Total	3,69	,734	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, υποδεικνύοντας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή	Μέχρι 29 ετών	3,68	,900	,982
	Από 30 έως 39 ετών	3,62	,878	
	Από 40 έως 49 ετών	3,69	,679	
	Από 50 ετών και άνω	3,65	,702	
	Total	3,65	,810	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις,	Μέχρι 29 ετών	3,56	,821	,719
	Από 30 έως	3,68	,868	

στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;	39 ετών			
	Από 40 έως 49 ετών	3,46	,811	
	Από 50 ετών και άνω	3,53	,717	
	Total	3,58	,820	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Μέχρι 29 ετών	3,64	,700	,744
	Από 30 έως 39 ετών	3,72	,784	
	Από 40 έως 49 ετών	3,85	,543	
	Από 50 ετών και άνω	3,65	,862	
	Total	3,72	,727	
πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των προτάσεων και των κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων	Μέχρι 29 ετών	3,68	,690	,129
	Από 30 έως 39 ετών	3,56	,812	
	Από 40 έως 49 ετών	3,77	,710	
	Από 50 ετών και άνω	3,24	,664	
	Total	3,58	,755	
πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα	Μέχρι 29 ετών	3,76	,723	,703
	Από 30 έως 39 ετών	3,60	,833	
	Από 40 έως 49 ετών	3,69	,838	
	Από 50 ετών και άνω	3,47	1,007	
	Total	3,64	,834	
Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδακτική της ανάγνωσης;	Μέχρι 29 ετών	1,76	,597	,510
	Από 30 έως 39 ετών	1,66	,519	
	Από 40 έως 49 ετών	1,65	,745	
	50 ετών και άνω	1,47	,624	
	Total	1,65	,605	

4.2.5 Μορφωτικό επίπεδο

Πίνακας 25. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις ερωτήσεις

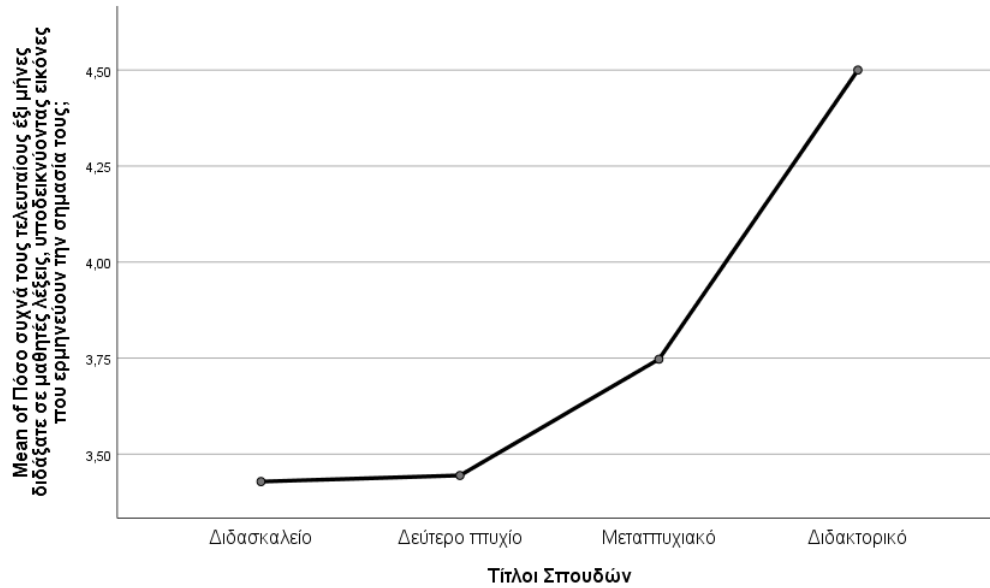
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	p-value
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Διδασκαλείο	2,14	,378	,000
	Δεύτερο πτυχίο	3,39	,502	
	Μεταπτυχιακό	3,59	,771	
	Διδακτορικό	4,17	,753	
	Total	3,50	,803	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;	Διδασκαλείο	4,00	1,000	,520
	Δεύτερο πτυχίο	3,89	,583	
	Μεταπτυχιακό	3,79	,649	
	Διδακτορικό	4,17	,983	
	Total	3,84	,679	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας τις στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες φωνούλες;	Διδασκαλείο	4,14	,690	,110
	Δεύτερο πτυχίο	3,61	,608	
	Μεταπτυχιακό	3,71	,746	
	Διδακτορικό	3,17	,753	
	Total	3,69	,734	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες	Διδασκαλείο	3,29	,756	,448
	Δεύτερο πτυχίο	3,72	,826	
	Μεταπτυχιακό	3,64	,821	

διδάξατε λέξεις, υποδεικνύοντας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή	κό			
	Διδακτορικό	4,00	,632	
	Total	3,65	,810	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;	Διδασκαλείο	3,43	,535	,844
	Δεύτερο πτυχίο	3,72	,826	
	Μεταπτυχιακό	3,57	,844	
	Διδακτορικό	3,50	,837	
	Total	3,58	,820	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Διδασκαλείο	3,43	,787	,012
	Δεύτερο πτυχίο	3,44	,784	
	Μεταπτυχιακό	3,75	,669	
	Διδακτορικό	4,50	,837	
	Total	3,72	,727	
πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των προτάσεων και των	Διδασκαλείο	3,43	,535	,252
	Δεύτερο πτυχίο	3,83	,618	
	Μεταπτυχιακό	3,57	,787	
	Διδακτορικό	3,17	,753	
	Total	3,58	,755	

κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων				
πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα	Διδασκαλείο	3,57	,976	,466
	Δεύτερο πτυχίο	3,89	,758	
	Μεταπτυχιακό	3,61	,826	
	Διδακτορικό	3,33	1,033	
	Total	3,64	,834	
Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδακτική της ανάγνωσης;	Διδασκαλείο	1,71	,756	,902
	Δεύτερο πτυχίο	1,61	,608	
	Μεταπτυχιακό	1,67	,584	
	Διδακτορικό	1,50	,837	
	Total	1,65	,605	

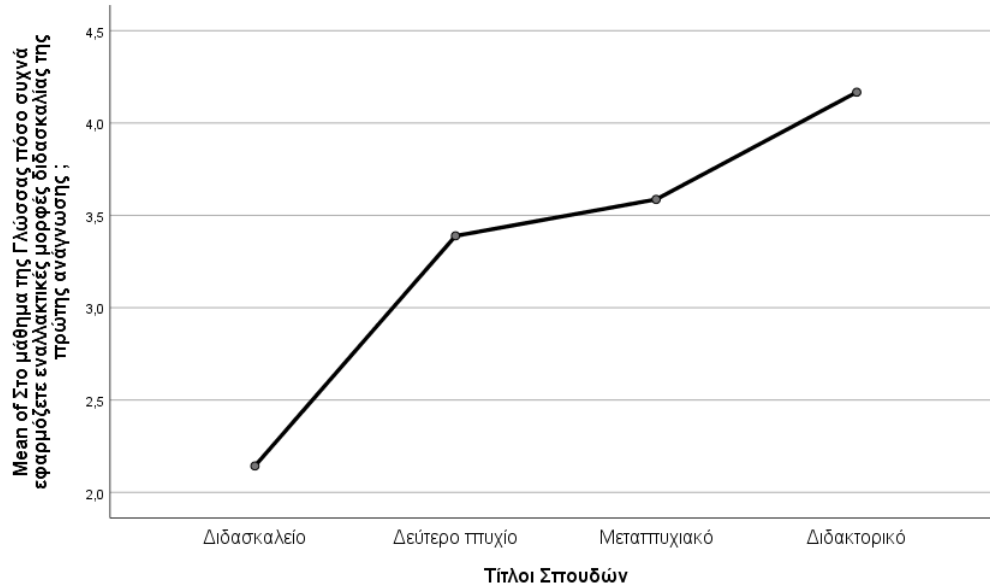
Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι ερωτήσεις που φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα μορφωτικά επίπεδα είναι «Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;» και «Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;», δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05.

Εικόνα 24. Μορφωτικό επίπεδο και διδασκαλεία λέξεων με εικόνες



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το διδασκαλείο χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τη διδασκαλεία λέξεων με εικόνες. Επιπρόσθετα αυτοί που έχουν Διδακτορικό χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλεία λέξεων με εικόνες από αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο.

Εικόνα 25. Μορφωτικό επίπεδο και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης



Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό τίτλο χρησιμοποιούν συχνότερα εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της

πρώτης ανάγνωσης από όλους τους άλλους. Επίσης αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο χρησιμοποιούν περισσότερες εναλλακτικές μεθόδους στην διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από αυτούς που τέλειωσαν το διδασκαλείο.

5. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποσοτική μελέτη με διενέργεια ερωτηματολογίου, η οποία έχει ως σκοπό την διερεύνηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, καθώς και των απόψεων τους σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους και ειδικότερα τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την διδασκαλία της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι στο μεγαλύτερο μέρος γυναίκες (68%) και έχουν από 1 έως 15 χρόνια διδασκαλίας κυρίως. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι (68%) δουλεύουν ως αναπληρωτές και ανήκουν κυρίως στην ηλικιακή ομάδα από 30 έως 39 ετών (42%). Τέλος, όσον αφορά στους τίτλους σπουδών η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (73,73%) έχει μεταπτυχιακό και ακολουθούν αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο (15,25%). Επιπρόσθετα, υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 6% που έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και ένα 5% που έχουν Διδακτορικό τίτλο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάγνωσης για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, με κυρίαρχη μέθοδο τη μεικτή, η οποία προτείνεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όμως αρκετοί είναι και αυτοί που αναφέρουν ότι συχνά ή μερικές φορές κατά τη διδασκαλία τους χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (σχεδόν 70%) εφαρμόζουν συχνά ή πάντα τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, ενώ οι μισοί ακριβώς εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) εφαρμόζουν συχνά τη διδασκαλία λέξεων αναλύοντας τες σε γράμματα και τις αντίστοιχες φωνούλες. Επίσης, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων την αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου καθώς και την υπόδειξη εικόνων για την ερμηνεία της σημασίας τους. Επιπρόσθετα σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά ή πάντα κατά τη διδασκαλία των λέξεων τα κείμενα των ίδιων των μαθητών καθώς και τον συνδυασμό χειρισμού σημασίας των κειμένων με την κατάρκτηση συλλαβών και γραμμάτων. Το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος

δίνουν έμφαση συχνά ή πάντα στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα με σκοπό να επιτυγχάνεται η εύκολη κατάτμηση και ανασύνθεση των λέξεων με αυτά,

Στην ερώτηση σχετικά με την μέθοδο πρώτης ανάγνωσης που επιλέγουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, απάντησαν κυρίως ότι χρησιμοποιούν την αναλυτική-ολική μέθοδο και ακολουθούν με μεγάλη διαφορά από την πρώτη, η μεικτή, η αναλυτικοσυνθετική, η μέθοδος με τις συλλαβές, οι καρτέλες πρώτης ανάγνωσης και τέλος η μέθοδος του βιβλίου. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το ότι το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης. Από το υπόλοιπο 25% που χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν αναλυτική και συνθετική μέθοδο και ακολουθούν αυτοί που χρησιμοποιούν αναλυτική και ολική καθώς και συλλαβές με καρτέλες. Τέλος, υπάρχουν 2 εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν την αναλυτική με την εκμάθηση συλλαβών και ένας που συνδυάζει την ολιστική και την αναδυόμενη.

Όσον αφορά στις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, το 58% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εφαρμόζουν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης. Από τους υπόλοιπους που χρησιμοποιούν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το θεατρικό αναλόγιο και το θεατρικό παιχνίδι ως θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για την διδασκαλία της ανάγνωσης.

Τέλος, όσον αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις απαντήσεις, φάνηκε ότι το φύλο (άντρας – γυναίκα), η εργασιακή σχέση (μόνιμος – αναπληρωτής) και η ηλικία φάνηκαν να μην επηρεάζουν καμία απάντηση των ερωτώμενων. Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ερώτηση *«Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;»*, δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, άτομα με πάνω από 21 έτη διδασκαλίας χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών, σε σχέση με αυτούς που έχουν 16-20 έτη διδασκαλίας, ενώ αυτοί που έχουν 16-20 έτη χρησιμοποιούν λιγότερο τη διδασκαλία λέξεων διαμέσου συλλαβών από αυτούς που έχουν 1-5 έτη διδασκαλίας όπως φαίνεται στον πίνακα που παρουσιάζεται στο παράρτημα της εργασίας. Οι ερωτήσεις που φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα μορφωτικό επίπεδο είναι *«Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της*

πρώτης ανάγνωσης ;» και «Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;», δεδομένου ότι το p-value στην ερώτηση αυτή είναι μικρότερο από 0,05. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το διδασκαλείο χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τη διδασκαλία λέξεων με εικόνες. Επιπρόσθετα αυτοί που έχουν Διδακτορικό χρησιμοποιούν περισσότερο τη διδασκαλία λέξεων με εικόνες από αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό τίτλο χρησιμοποιούν συχνότερα εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης από όλους τους άλλους. Επίσης αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο χρησιμοποιούν περισσότερες εναλλακτικές μεθόδους στην διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από αυτούς που τέλειωσαν το διδασκαλείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα της διεθνούς αλλά και την ελληνικής βιβλιογραφίας. Ειδικότερα η ελληνική έρευνα έχει φέρει στο φως σπουδαία ευρήματα, σχετικά με το κατά πόσο μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και την θεατρική αγωγή οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα (Γραμματάς, 1999). Μεγάλο εύρος ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, που αξιολογούν διάφορες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, έχουν αναδείξει τον κοινωνικό ρόλο αλλά και τον γνωστικό ρόλο του θεάτρου, καθώς και την αναγκαιότητα ένταξής του στο σχολικό πλαίσιο, ως ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Κοντογιάννη, 2000; Μαρούσας, 2012; Τσιάρας, 2003).

Μάλιστα, έχει αναφερθεί ότι η αγάπη και το ενδιαφέρον των μαθητών για τις θεατρικές τεχνικές εκδηλώνεται ως μια αγάπη και ένα ενδιαφέρον για τη λειτουργία της ομάδας και των μελών της. Ενισχύεται έτσι η αυτενέργεια των παιδιών και η διάθεσή τους για μάθηση, μέσα από διαδικασίες που τους είναι ευχάριστες και τους φέρνουν σε βαθύτερη επαφή τόσο με τον εαυτό τους, όσο και με τους γύρω τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Στην έρευνα του οι Παπαγιάννη και Ρέππα (2008) διαπιστώνουν καλύτερο κλίμα στην τάξη και καλύτερες σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, ενώ η Jung (2004) στα παραπάνω προσθέτει την αυξημένη συγκέντρωση και δέσμευση στην ομάδα. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα των Sirisrimangkorn και Suwanther (2013) υποστηρίζουν την ενίσχυση και τη διεύρυνση

της επικοινωνίας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, καθώς και την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση. Η Jung (2004) ανάμεσα στα παραπάνω περιλαμβάνει ακόμη την ανάδειξη του σεβασμού, της αποδοχής αλλά και της ανεκτικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας. Με το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά καταφέρνουν να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους με τρόπο ψυχαγωγικό, ομαδικό και διασκεδαστικό (Allport, 1954).

Τέλος, όσον αφορά ειδικότερα τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν κυρίως το θεατρικό αναλόγιο και το παιχνίδι ρόλων. Σύμφωνα με τον Μαστροθανάση (2019) το μουσικό αναλόγιο διαρθρώνεται μέσα από μια διδακτική μεθοδολογία εβδομαδιαίας ανάπτυξης με την υποστήριξη τεχνολογιών ηχογράφησης προς και σκοπό έχει την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την υλοποίηση του θεατρικού αναλογίου λειτουργεί ως σκηνοθέτης μιας θεατρικής παράστασης και αναθέτει ρόλους στους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας καθοδηγεί και ανατροφοδοτεί τους μαθητές του, οι οποίοι εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, για να διασφαλίσει πότε η απόδοση των τελευταίων είναι ικανοποιητική. Έτσι μέσα από την τριβή οι μαθητές εξασκούνται στο να αποδώσουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο των διαλόγων και οδηγούνται με τρόπο φυσικό και ψυχαγωγικό σε βελτιωμένες ικανότητες κατανόησης, ευχέρειας, ακρίβειας και προσωδίας, προκειμένου να ικανοποιήσουν ανάγκες αυτοέκφρασης, απόδοσης και επικοινωνίας με το κοινό.

Το παιχνίδι ρόλων, αποτελεί ένα μέσο διευκόλυνσης της μάθησης. Προκειμένου αυτή όμως να είναι αποτελεσματική θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν σε βάθος τόσο τις ανάγκες όσο και τις δυνατότητες των μαθητών τους, έτσι ώστε να μπορούν να τους παρέχουν ουσιαστική υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Shorrocks, 1991). Το παιχνίδι ρόλων εξασφαλίζει με φυσικό και άρτιο τρόπο την γνώση, ενώ τα παιδιά παίζουν και αλληλεπιδρούν (Khan, 1991; Δενδρινού, 2013).

6. Προτάσεις

Μέσα από την προσωπική μου εμπειρία από την παρούσα έρευνα και τριβή με το υπό μελέτη θέμα, καταθέτω τις εξής προτάσεις για περαιτέρω έρευνα:

- Συγκριτική μελέτη των θετικών επιδράσεων του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάγνωση στην πράξη.
- Μελέτη της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης
- Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης.
- Διερεύνηση της επίδρασης των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

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

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ., (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Α΄ έκδοση. Αθήνα: Άτραπος.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Άτραπος.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλλιαντά Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και...παραμύθια". Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση, Βόλος.<http://www.eipe.gr/praktika/praktika/> [15/102021].

Κατσίλης, Γ. (2006) *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. & Θ. Κ. Παπαχρήστου, (1995) *Κοινωνικές Έρευνες με Στατιστικές Μεθόδους*. Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλα.

- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο C. J. P, *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (Κ. Η., Μεταφρ., σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Μαρούδας Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Μαστροθανάσης, Κ. (2019). Διδακτική εφαρμογή θεατρικού αναλογίου σε εικονογραφημένη ιστορία (κόμικς) για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του δίγλωσσου μαθητή στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στα: Ηλεκτρονικά πρακτικά της Επιστημονικής Δημερίδας «Οι Τέχνες στη Γλωσσική Εκπαίδευση», 26-27 Ιουνίου 2019, Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/853-didaktika-senaria-oi-texnes-sti-glossikiekpaidefsi> [15/11/2021].
- Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 57-81.
- Παπαδόπουλος, Σ. . (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική επίγνωση. *Ψυχολογία*. 7, 30-40.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2000). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ίδιου.
- Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης. Τεστ-Α*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πούχγερ, Β. Συλλογικό έργο. (2018). *Θέατρο και Δημοκρατία / Αφιέρωμα στον Βάλτερ Πούχγερ*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Πουταχίδης Γ. (2002). *Τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα;* Θεσσαλονίκη: Θεατρικό Εικαστικό Καλλιτεχνικό Κέντρο
http://www.geocities.com/dramacenter_gr/arthra_drama.html2002
[15/10/2021].

Ρώτας, Β. (1986). *Θέατρο και γλώσσα*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τσιάρας Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332> [16/10/2021].

Διεθνής βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory. An integrated approach* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Ashwell M. (2001). “Το δράμα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου” (Μτφ: Λουκάς Καριοφύλλης & Χαρά Τσουκαλά) στο *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Τεύχος 1ο /stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2001_GR_03.pdf. . <http://www.theatroedu.gr/main/images> [17/10/2021].
- Cain, K., & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. Στο T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The South Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Bumfit, C. (1980). *Problems and Principles in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon.
- Cain, K., Oakhill, J.V. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by W.M., verbal ability and skills, *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 36-42.
- Cologon, K.(2013). Debunking Myths: Reading Development in Children with Down Syndrom, *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (13), 130-151.
- Gagni, Jane M., Taylor, Robert D. (2000). Reading Dramatic Texts in the Electronic Age: Modes of Response. In Nicholson, H. (ed.), *Teaching drama* 11-18. London: Continuum.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Disabilities: A Review of Research, *Review of Educational Research*, 72(2), 279-320.

- Chapman, R.S. (2006). Language Learning in Down syndrome: The speech and language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin, *Down Syndrome Research and Practice*, 10 (2), 61-66.
- Gouhier, H. (1991). *Το θέατρο και η ύπαρξη*. Χ. Γεωργοπούλου-Μπακονικόλα, Μεταφρ, Αθήνα: Καρδαμιτσα.
- Hannon, B., Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128.
- Martin, O. (2008) *Η Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος.
- Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002.*
- Merisuo – Storm, T. & Soininen, M. (2014). The interdependence between young student's reading attitudes, reading skills and self esteem, *Journal of Education and Social Research*, (4) 2, 122-149.
- Narvon, D.E. & Wells, J.C. (2013). Improving Reading Comprehension for Elementary Students with Learning Disabilities: UDL Enhanced Story Mapping, *Preventing School Failure*, 57 (4), 231-239.
- Neil, A.D. (2003). How Dyslexic Teenagers Cope: An investigation of Self-esteem, Coping and Depression, 12: 256-275.
- National Reading Panel (2000α). Teaching children to read: An evidence-Based Assessment of the scientific Research Literature on Reading and its Implications for reading instruction. Ανακτήθηκε στις 6-6-2017 από: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- National Reading Panel (2000β). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Report of the subgroups. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.

- Oakhill, J. & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 51-59.
- O'Connor, R. E. (2007). Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties. New York, NY: Guilford.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*.
- Phakiti, A. (2006). Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance. *Melbourne Papers in Language Testing*, 1, 53-95.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519
- Psaltou.-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Rellstab, F. (1998). Handbuch Theaterspielen - Theorien des Theaterspiels. Bd. 1: Grundlagen Wadenswill.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 119-125). Boston: Heinle & Heinle.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice, pp. 97-110 in S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy*. NY: Guilford Press.

- Seymour, P.H.K. & Elder, K. (1986). Beginning reading without phonology, *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- Sirisrimangkorn, L., Suwanthep, J. (2013). The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement.
- Swanson, S.L., Kehler, P. & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge and strategy instruction in children with reading disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Sweet, A. & Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension, Available at: http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024/index1.html [15/10/21].
- Teng, Y. (2009). The relationship of reading methods and learning styles to taiwanese 12th grade male students' reading comprehension in English. University of San Francisco). ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305178318?accountid=8359> [13/10/2021].
- Verucci, L., Menghini, D., & Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness in Down Syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 477-491.
- Zipke, M., Ehri, L. E. & Cairns, H. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 300–321.

Παράρτημα Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ συνάδελφε/ Αγαπητή συναδέλφισσα

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Αρχαίο Θέατρο: Εκπαιδευτικές & Φιλολογικές προσεγγίσεις» έχω αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας για τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα είναι ποσοτική με κύριο ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που επισυνάπτω. Από τις απαντήσεις σε αυτό θα εξαρτηθεί η επιτυχία της έρευνας.

Στα πλαίσια της συναδελφικότητας, σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας και να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο. Λάβετε υπόψη ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για ακαδημαϊκούς σκοπούς αποκλειστικά και ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν -αν το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωσή του και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΛΟΥΚΑ

e-mail: katlouk_23@hotmail.com

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικές πληροφορίες
(θα μας βοηθούσατε στις περαιτέρω αναλύσεις μας, αν
μας λέγατε κάποια πράγματα για τον εαυτό σας)

I. Χρόνια διδασκαλίας

- a. 1 – 5 ετών
- b. 6 – 10 ετών
- c. 11 – 15 ετών
- d. 16 – 20 ετών
- e. 21 ετών και άνω

II. Φύλο

- a. Άνδρας
- b. Γυναίκα

III. Εργασιακή σχέση

- a. Μόνιμος/η
- b. Αναπληρωτής/ρια

IV. Ηλικία

- a. Μέχρι 29
 - b. Από 30 – 39
 - c. Από 40 – 49
 - d. Από 50
- και άνω

V. Τίτλοι σπουδών (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- a. Διδασκαλείο
- b. Δεύτερο πτυχίο
- c. Μεταπτυχιακό
- d. Διδακτορικό

Β΄ ΜΕΡΟΣ

(Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στις τεχνικές της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης)

6. Για την διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, ακολουθείτε

Το Αναλυτικό πρόγραμμα

Διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ανάγνωσης

Εμπειρικές εφαρμογές ανάγνωσης

7. Η προτεινόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης είναι η μεικτή. Εσείς ακολουθείτε αυτή την μέθοδο;

Ναι

Όχι

Δεν γνωρίζω

8. Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

9. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

10. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, αναλύοντας' τες στα γράμματα που αποτελούνται και στις αντίστοιχες φωνούλες;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

11. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, υποδεικνύοντας πρώτα σε αυτούς την γραφική τους μορφή και αναλύοντας έπειτα τον ήχο που παράγουν;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

12. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις, στοχεύοντας πρώτα στην αναγνώριση της σημασίας των συμφραζόμενων του κειμένου;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

13. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

14. Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, από κείμενα που παράχθηκαν από τους ίδιους;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

15. Κατά την διδασκαλία της ανάγνωσης στους μαθητές, πόσο συχνά συνδυάζετε τον χειρισμό της σημασίας των προτάσεων και των κειμένων με την ταυτόχρονη κατάκτηση των συλλαβών και των γραμμάτων;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

16. Κατά την διδασκαλία της ανάγνωσης, πόσο συχνά δίνετε έμφαση στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τα γράμματα ώστε να επιτυγχάνεται η εύκολη κατάτμηση και ανασύνθεση των λέξεων με αυτά;

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

17. Ποια από τις μεθόδους πρώτης ανάγνωσης επιλέγετε να εφαρμόσετε συνήθως;

.....

18. Στο μάθημα σας εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας και συνθέτοντας στοιχεία διαφορετικών μεθόδων;

Ναι

Όχι

19. Αν ναι, ποιες μεθόδους που συνδυάζετε;

.....

20. Έχετε χρησιμοποιήσει θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην διδακτική της ανάγνωσης;

Ναι

Όχι

21. Εάν ναι ποιες;

.....

22. Κατά τη γνώμη σας οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές είναι αποτελεσματικές για τη διδακτική της ανάγνωσης;

Ναι

Όχι

Δεν γνωρίζω

Παράρτημα II

Χρόνια εργασίας – Διδασκαλία διαμέσου Συλλαβών

Descriptives

Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
					Lower Bound	Upper Bound		
1-5 ετών	38	3,87	,665	,108	3,65	4,09		
6-10 ετών	31	3,81	,543	,097	3,61	4,01		
11-15 ετών	25	3,84	,688	,138	3,56	4,12		
16-20 ετών	11	3,36	,505	,152	3,02	3,70		
21 ετών και άνω	13	4,23	,927	,257	3,67	4,79		
Total	118	3,84	,679	,063	3,72	3,96		

ANOVA

Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,547	4	1,137	2,600	,040
Within Groups	49,394	113	,437		
Total	53,941	117			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε λέξεις διαμέσου συλλαβών;

LSD

(I) Χρόνια Διδασκαλίας	(J) Χρόνια Διδασκαλίας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.		
1-5 ετών	6-10 ετών	,062	,160	,699		
	11-15 ετών	,028	,170	,868		
	16-20 ετών	,505*	,226	,028		
	21 ετών και άνω	-,362	,212	,091		
6-10 ετών	1-5 ετών	-,062	,160	,699		
	11-15 ετών	-,034	,178	,851		
	16-20 ετών	,443	,232	,059		

	21 ετών και άνω	-,424	,218	,055		
11-15 ετών	1-5 ετών	-,028	,170	,868		
	6-10 ετών	,034	,178	,851		
	16-20 ετών	,476*	,239	,049		
	21 ετών και άνω	-,391	,226	,087		
16-20 ετών	1-5 ετών	-,505*	,226	,028		
	6-10 ετών	-,443	,232	,059		
	11-15 ετών	-,476*	,239	,049		
	21 ετών και άνω	-,867*	,271	,002		
21 ετών και άνω	1-5 ετών	,362	,212	,091		
	6-10 ετών	,424	,218	,055		
	11-15 ετών	,391	,226	,087		
	16-20 ετών	,867*	,271	,002		

Μορφωτικό επίπεδο

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Διδασκαλείο	7	2,14	,378	,143	1,79	2,49	2	3
	Δεύτερο πτυχίο	18	3,39	,502	,118	3,14	3,64	3	4
	Μεταπτυχιακό	87	3,59	,771	,083	3,42	3,75	2	5
	Διδακτορικό	6	4,17	,753	,307	3,38	4,96	3	5
	Total	118	3,50	,803	,074	3,35	3,65	2	5
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λόξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Διδασκαλείο	7	3,43	,787	,297	2,70	4,16	2	4
	Δεύτερο πτυχίο	18	3,44	,784	,185	3,05	3,83	2	5
	Μεταπτυχιακό	87	3,75	,669	,072	3,60	3,89	2	5
	Διδακτορικό	6	4,50	,837	,342	3,62	5,38	3	5
	Total	118	3,72	,727	,067	3,59	3,85	2	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Between Groups	16,428	3	5,476	10,568	,000
	Within Groups	59,072	114	,518		
	Total	75,500	117			
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι	Between Groups	5,676	3	1,892	3,845	,012

μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που ερμηνεύουν την σημασία τους;	Within Groups	56,096	114	,492		
	Total	61,771	117			

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) Τίτλοι Σπουδών	(J) Τίτλοι Σπουδών	Mean Difference (I-	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
			J)			Lower Bound	Upper Bound
Στο μάθημα της Γλώσσας πόσο συχνά εφαρμόζετε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ;	Διδασκαλείο	Δεύτερο πτυχίο	-1,246*	,321	,000	-1,88	-,61
		Μεταπτυχιακό	-1,443*	,283	,000	-2,00	-,88
		Διδακτορικό	-2,024*	,400	,000	-2,82	-1,23
	Δεύτερο πτυχίο	Διδασκαλείο	1,246*	,321	,000	,61	1,88
		Μεταπτυχιακό	-,197	,186	,292	-,57	,17
		Διδακτορικό	-,778*	,339	,024	-1,45	-,11
	Μεταπτυχιακό	Διδασκαλείο	1,443*	,283	,000	,88	2,00
		Δεύτερο πτυχίο	,197	,186	,292	-,17	,57
		Διδακτορικό	-,580	,304	,059	-1,18	,02
Διδακτορικό	Διδασκαλείο	2,024*	,400	,000	1,23	2,82	
	Δεύτερο πτυχίο	,778*	,339	,024	,11	1,45	
	Μεταπτυχιακό	,580	,304	,059	-,02	1,18	
Πόσο συχνά τους τελευταίους έξι μήνες διδάξατε σε μαθητές λέξεις, υποδεικνύοντας εικόνες που	Διδασκαλείο	Δεύτερο πτυχίο	-,016	,312	,960	-,63	,60
		Μεταπτυχιακό	-,319	,276	,250	-,86	,23
		Διδακτορικό	-1,071*	,390	,007	-1,84	-,30

ερμηνεύουν την σημασία τους;	Δεύτερο πτυχίο	Διδασκαλείο	,016	,312	,960	-,60	,63
		Μεταπτυχιακό	-,303	,182	,098	-,66	,06
		Διδακτορικό	-1,056*	,331	,002	-1,71	-,40
	Μεταπτυχιακό	Διδασκαλείο	,319	,276	,250	-,23	,86
		Δεύτερο πτυχίο	,303	,182	,098	-,06	,66
		Διδακτορικό	-,753*	,296	,012	-1,34	-,17
	Διδακτορικό	Διδασκαλείο	1,071*	,390	,007	,30	1,84
		Δεύτερο πτυχίο	1,056*	,331	,002	,40	1,71
		Μεταπτυχιακό	,753*	,296	,012	,17	1,34

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.