



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ενίσχυσης της γλωσσικής ανάπτυξης νηπίων: Μία έρευνα δράσης σε διθέσιο σχολείο πρωτοβάθμιας αγωγής της Ικαρίας.

ΜΩΡΑΪΤΗ ΙΩΑΝΝΑ ΜΑΡΙΑ
Α.Μ 5052202001015

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ
ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ
ΚΩΣΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΙΚΑΡΙΑ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με τον τρόπο τους συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας. Αρχικά τον κ.Τσιάρα Αστέριο για την πολύτιμη επίβλεψη και συνεργασία καθώς και την κ.Κοντογιάννη για τον θεατροπαιδαγωγικό πλούτο τον οποίο απλόχερα μας χάρισε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την νηπιαγωγό Τ. Σ. η οποία αγκάλιασε εξ αρχής την προσπάθεια και το έργο μας. Χωρίς τη συμβολή της η διεξαγωγή της έρευνας μας δεν θα ήταν εφικτή. Μία ειδική ευχαριστία αποδίδεται στους δεκατρείς μικρούς μου φίλους για αυτό το υπέροχο ομαδικό, δημιουργικό και αποκαλυπτικό ταξίδι το οποίο απλόχερα μου χάρισαν. Τέλος ευχαριστώ από καρδιάς τους κοντινούς μου ανθρώπους για τη στήριξη και την αισιοδοξία τους στις όμορφες αλλά κυρίως στις δύσκολες στιγμές αυτού του τρίμηνου ταξιδιού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	II
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	V
ABSTRACT	VI
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	2
1.1 Η ΓΛΩΣΣΑ	2
1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	4
1.2.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	4
1.2.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΡΦΗΣ	7
1.2.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	11
1.3 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....	16
1.4 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	16
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΡΕΥΝΑ	21
2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	21
2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	21
2.3 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΑΞΕΛΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	22
2.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	22
2.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	23
2.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	25
2.7 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
2.8 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	29
3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	29
3.2 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	41
3.3 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	46
3.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	51
4.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	53
4.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	53

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι/ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ ΟΡΟΣΗΜΩΝ ΛΟΓΟΥ (ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ/ΜΟΡΦΗ/ΧΡΗΣΗ)	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ/ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ/ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ SPSS	80

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία συμβάλαμε στην έρευνα η οποία συσχετίζει την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) με την γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα διερευνήσαμε την πιθανή επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επιδρά στις γλωσσικές παραμέτρους της μορφής, του περιεχομένου και της χρήσης των παιδιών προσχολικής αγωγής. Η έρευνά μας χρησιμοποίησε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα (μικτή) σε μία προσπάθεια βελτιστοποίησης των εξαγομένων αποτελεσμάτων. Ο διττός μας ρόλος (λογοθεραπεύτρια/εμψυχώτρια) ήταν αυτός που μας ώθησε προς την συγκεκριμένη θεματολογία καθώς παρατηρήσαμε ότι στο εν λόγω συνδυαστικό πεδίο η σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει αξιοσημείωτο έλλειμμα. Ελπίζουμε μελλοντικά να υπάρξει ερευνητική συνέχεια ούτως ώστε να κατανοήσουμε σε βάθος τον γλωσσικό πλούτο που παράγει η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση όταν λαμβάνει χώρα.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), γλωσσική ανάπτυξη, γλωσσικές παράμετροι, μορφή, περιεχόμενο, χρήση, προσχολική ηλικία, ποσοτική έρευνα, ποιοτική έρευνα.

ABSTRACT

Throughout our dissertation we contributed to the research field that combines Drama Education with linguistic development. In particular we investigated the possible effect which Drama education may apply to the linguistic parameters such as the form, the content and the use of pre-schoolers. We also investigated the way in which this effect takes place. In order to do that we used quantitatively as well as qualitatively methods of research in an attempt to maximize the exported results. Our twofold role (speech therapist/ animateur) was the reason why we chose this topic. After lots of research we realized that this combined field of interest still appears a remarkable deficit towards the modern Greek bibliography. We hope for future research continuance in order to understand in depth the linguistic wealth this particular interaction produces when it happens.

Key words: Drama in Education, linguistic development, linguistic parameters, form, content, use, pre-school childhood, quantitatively research, qualitatively research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την φιλοσοφική θεώρηση της Dorothy Heathcote (1984: 42) ο ρόλος του δράματος είναι συνδυαστικός και αφορά αφενός στην ατομική ανάπτυξη των παιδιών όσο και αφετέρου στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και της κοινωνίας στις διάφορες χρονικές περιόδους (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Ως εκ τούτου το δράμα στηρίζεται στην προηγούμενη εμπειρική γνώση των μαθητών και στις δεξιότητες που διαθέτουν ενώ ταυτόχρονα αυτή η ίδια εμπειρική γνώση μετασχηματίζεται διαρκώς, εντός του δραματικού πλαισίου, σε μία πολυαισθητηριακή μαθησιακή εμπειρία. Έκτοτε, έχουν περάσει αρκετά χρόνια και όμως παρατηρούμε διαρκώς το επίκαιρο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως ένα ιδιαίτερο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και εμπυχωτών. Στην παρούσα εργασία αποπειραθήκαμε να φωτίσουμε λίγο παραπάνω την σχέση που διέπει την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για έναν τομέα ο οποίος παρέχει «ερευνητικό χώρο» καθώς η ελληνική βιβλιογραφία που αφορά στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ακόμα υπό εξέλιξη. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας θα περιγράψουμε εκτενώς την γλώσσα και τις συστατικές της παραμέτρους: την γλωσσική μορφή, το γλωσσικό περιεχόμενο και την γλωσσική χρήση. Θα περιγράψουμε συνοπτικά την αναπτυξιακή πορεία (έως το 5^ο έτος) για κάθε παράμετρο ξεχωριστά και θα κάνουμε μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των μελετών που αφορούν στην σχέση που συνδέει την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Το κεφάλαιο αυτό θέτει τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηρίζουμε το πειραματικό μέρος της εργασίας μας. Σε αυτό περιγράφεται εκτενώς ο πειραματικός μας σχεδιασμός και λαμβάνει χώρα η στατιστική ανάλυση (ποιοτική και ποσοτική) των αποτελεσμάτων μας. Στο τελευταίο μέρος τα αποτελέσματά μας θα συγκριθούν με αυτά της ισχύουσας βιβλιογραφίας προκειμένου να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Για εμάς η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ένα πολύμορφο και ιδιαίτερο ταξίδι το οποίο απολαύσαμε στο έπακρο και το οποίο ελπίζουμε να συνεισέφερε και να εξέλιξε με τον τρόπο του την σύγχρονη βιβλιογραφία του συγκεκριμένου πεδίου.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Η ΓΛΩΣΣΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την γλώσσα και τα συστατικά της στοιχεία, προτού αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτή κατακτάται. Από την εποχή του ‘πατέρα’ της σύγχρονης γλωσσολογίας, Φερντινάντ Σωσσύρ¹ έχουν μεσολαβήσει αρκετές δεκαετίες, κατά τη διάρκεια των οποίων ο ορισμός της γλώσσας έχει υποστεί διάφορες και διαφορετικές ερμηνείες. Στην συγκεκριμένη εργασία, θα δανειστούμε την θεωρητική προσέγγιση των Bloom και Lahey (1978: 4) προκειμένου να προσδιορίσουμε την δομή και την λειτουργία της. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν, η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία». Οι λέξεις κλειδιά στις οποίες πρέπει να επικεντρωθούμε προκειμένου να κατανοήσουμε την ανθρώπινη φύση της γλώσσας είναι η επικοινωνία, οι ιδέες, ο κώδικας και το συμβατικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2016: 13) ο απώτερος στόχος της γλώσσας είναι η επικοινωνία, η οποία ουσιαστικά «είναι η κάθε ανταλλαγή ιδεών ή μίας έννοιας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον πομπό και τον δέκτη». Τυπικά αυτή η ανταλλαγή πραγματοποιείται στη βάση ενός κώδικα ή αλλιώς αυτού που ονομάζουμε «γλώσσα». Κάτω από αυτό το πρίσμα, λοιπόν, γλώσσα είναι μία ομάδα σταθερών συμβόλων, τα οποία πρέπει σταδιακά να μάθει να χρησιμοποιεί κάθε χρήστης, προκειμένου να γίνεται κατανοητός από τους άλλους. Άρα, εύκολα μπορούμε να συγκλίνουμε στο ότι οι βασικές διεργασίες που εμπλέκονται στην γλωσσική επικοινωνία είναι οι έννοιες της κωδικοποίησης, του προγραμματισμού και της παραγωγής από πλευράς πομπού και οι έννοιες της αποκωδικοποίησης, του μετασχηματισμού των ακουστικών σημάτων σε νοήματα και της αναπαράστασης των συμβολών από πλευράς δέκτη.

Οι Bloom και Lahey (1978) περιέγραψαν και ανέλυσαν αυτήν την πολύπλοκη λειτουργία της ανθρώπινης γλώσσας μέσω τριών θεμελιωδών παραμέτρων (language components): της γλωσσικής δομής (language form), του γλωσσικού περιεχομένου (language use) και της γλωσσικής χρήσης (language content). Κάθε ένα από αυτά τα

¹ Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλ. Saussure, 1979.

συστατικά στοιχεία της γλώσσας αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα και διακατέχεται από μία σειρά σύνθετων κανόνων οι οποίοι εν γένει συνθέτουν αυτό που ονομάζουμε γλώσσα.

Πιο αναλυτικά και αναφορικά με την πρώτη παράμετρο, την γλωσσική μορφή, αυτή συγκροτείται από τα «φανερά» στοιχεία της γλώσσας και τους κανόνες που τα συνοδεύουν, οι οποίοι αφορούν στη φωνολογία, δηλαδή στον συνδυασμό των ήχων, στη μορφολογία, δηλαδή την εσωτερική δομή των λέξεων και στο συντακτικό, δηλαδή στη σειρά των λέξεων εντός των προτάσεων.

Η δεύτερη παράμετρος, αυτή του γλωσσικού περιεχομένου, αφορά στην εννοιολογική σύσταση της γλώσσας ή αλλιώς τη σημασιολογία, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου, όταν αυτές χρησιμοποιούνται, να αναπαριστούν την γνώση του κόσμου (Νικολόπουλος, 2016). Αυτό που ονομάζουμε σημασιολογική επάρκεια, δηλαδή η ικανότητα ενός ομιλητή να χειρίζεται αυτό το πολύπλοκο σύστημα, διαθέτει ισχυρή εσωτερική οργάνωση μεταξύ των εννοιών που το συγκροτούν. Τα σημασιολογικά δίκτυα δημιουργούνται σταδιακά ούτως ώστε να καθιστούν διαθέσιμη τη δομή των εννοιών την οποία «απορροφά» κάθε φορά το παιδί. Άτομα τα οποία δυσκολεύονται στον σχηματισμό εννοιών παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης περιορισμένου λεξιλογίου και πιο αδύναμων σημασιολογικών δικτύων όπως θα δούμε αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

Η τρίτη παράμετρος, αυτή της γλωσσικής χρήσης ή αλλιώς της πραγματολογίας, περικλείει όλους εκείνους τους σύνθετους κανόνες οι οποίοι συστήνουν την λεγόμενη «επικοινωνιακή συμπεριφορά» και η οποία αφορά στο «γιατί» επικοινωνούμε, στα διαφορετικά στυλ (κώδικες) τα οποία απαιτούνται ανάλογα το επικοινωνιακό περιβάλλον χρήσης καθώς και στην συνομιλία (Βογινδρούκας, 2016).

Είναι προφανές πως κάθε άνθρωπος επικοινωνεί εξαιτίας διαφορετικών κινήτρων και προθέσεων και πως η επιτυχής κάθε φορά πραγμάτωση αυτών εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως για παράδειγμα την επιλογή των κατάλληλων λέξεων/προτάσεων αναλογικά με την ηλικία του συνομιλητή, το υπάρχον λεξιλόγιο κ.α.

Τέλος, μία επιτυχής επικοινωνία από πραγματολογική σκοπιά, χρειάζεται και μία σειρά επιπλέον δεξιοτήτων, όπως την ικανότητα για έναρξη και διατήρηση ή/και αλλαγή θέματος συζήτησης, την αντίληψη της αναγκαιότητας για διευκρινήσεις όπου αυτές απαιτούνται καθώς και την συνέπεια, τη συνοχή αλλά και τη δημιουργικότητα κατά τη διάρκεια της (narrative skills) (Βογινδρούκας, 2016).

Συμπερασματικά, λοιπόν, προκειμένου να χρησιμοποιήσει κανείς επιτυχημένα τη γλώσσα χρειάζεται να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά μεταξύ των τριών θεμελιωδών γλωσσικών συστημάτων (περιεχόμενο, μορφολογία, πραγματολογία). Επιτυχημένη θεωρείται η επικοινωνία μεταξύ ενός ομιλητή ο οποίος σκέφτεται τι θέλει να πει, δύναται να επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις για αυτό (περιεχόμενο) και να τις τοποθετεί σε σειρά (μορφή) καθώς αντιπροσωπεύουν τις προθέσεις του (χρήση) και μεταξύ ενός συνομιλητή ο οποίος δύναται να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και τις προτάσεις που προσλαμβάνει (περιεχόμενο) με βάση την προϋπάρχουσα γνώση του/της για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (περιεχόμενο και μορφή) στις εκάστοτε συνθήκες που λαμβάνει χώρα η συζήτηση (χρήση) (Νικολόπουλος, 2016).

1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σε αυτήν την ενότητα θα ασχοληθούμε με την περιγραφή και την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι παραπάνω γλωσσικοί παράμετροι κατακτώνται από την γέννηση έως το πέμπτο έτος ενός παιδιού. Ταυτόχρονα θα αναπτύξουμε τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης ή αλλιώς τα αναπτυξιακά ορόσημα κάθε ηλικίας (το τι αναμένουμε σε επίπεδο μορφής, περιεχομένου και χρήσης σε κάθε ηλικιακό εύρος). Η συγκεκριμένη γνώση είναι πολύτιμη και ταυτόχρονα οδηγός καθώς μας κατευθύνει συνεχώς στην πορεία ανάπτυξης ενός παιδιού.

Αφενός είναι εξαιρετικά χρήσιμο να γνωρίζουμε τι να περιμένουμε γλωσσικά από ένα παιδί σε κάθε ηλικία και αφετέρου να μπορούμε να καταλαβαίνουμε, εξαιτίας των ορόσημων αυτών, πότε ένα παιδί αποκλίνει και άρα τι είδους δυσκολίες εμφανίζει και πότε πρέπει να απευθυνθούμε σε κάποιον ειδικό για βοήθεια.

1.2.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Όσον αφορά την σημασιολογική γνώση, αυτή μπορούμε να πούμε ότι συνίσταται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των νέων πληροφοριών και τις εκάστοτε προϋπάρχουσας ενεργοποιημένης γνώσης (Marslen-Wilson, 1989). Η ανάπτυξη αυτού που ονομάζουμε σημασιολογία, συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών οι οποίες εκφράζονται μέσω των λέξεων και αναπτύσσεται σταδιακά, ξεκινώντας από την βρεφική ηλικία και συνεχίζοντας έως και την σχολική. Πώς λοιπόν τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τις έννοιες; Μελέτες οι οποίες έχουν διεξαχθεί και αφορούν στην αντίληψη, στην προσοχή, στη μάθηση και στη μνήμη φανερώνουν το γεγονός ότι οι περισσότεροι γνωστικοί

μηχανισμοί εξελίσσονται ήδη από την βρεφική ηλικία, περίοδο κατά την οποία το παιδί αρχίζει να αυτονομείται αναφορικά με την κίνηση του, να μιλάει και να αντιλαμβάνεται τον λόγο (Πρώιου, 2016).

Η εννοιολογική ανάπτυξη είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την ικανότητα της ταξινόμησης, δηλαδή την ικανότητα στον χειρισμό ενός συνόλου αντικειμένων με ισοδύναμο τρόπο, στη χρήση ενός ίδιου όρου για την κατονομασία τους ή στην αντίδραση απέναντι στα αντικείμενα με παρόμοιο τρόπο (Niesser, 1987). Η ικανότητα αυτή είναι θεμελιώδους σημασίας για τον άνθρωπο· εύκολα αντιλαμβανόμαστε τη δυσκολία αν η επεξεργασία των ερεθισμάτων που δεχόμαστε συνεχώς πραγματοποιόταν σε ατομικό επίπεδο.

Στα αρχικά στάδια της ζωής, τα παιδιά, κατά την διαδικασία ανακάλυψης του κόσμου εντός του οποίου μεγαλώνουν, χειρίζονται όλα τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους με παρόμοιο τρόπο (βάζουν στο στόμα, δαγκώνουν κλπ) και σταδιακά τον διαφοροποιούν (κυλούν την μπάλα, σπρώχνουν το αυτοκινητάκι κλπ). Αυτή η συμπεριφορά είναι αντιπροσωπευτική και ανάλογη του τρόπου με τον οποίο κατηγοριοποιούν (Mervis & Mervis, 1982).

Σύμφωνα με τον Rosch και τους συνεργάτες του (Rosch et al., 1976) στα πρώτα στάδια ζωής, τα αντικείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες «βασικού επιπέδου» σύμφωνα και μέσω της αντιληπτικής ομοιότητάς τους. Βασικό επίπεδο ονομάζεται ένα γενικό επίπεδο ταξινόμησης στο οποίο τα επιμέρους αντικείμενα ομοιάζουν εξαιτίας των χαρακτηριστικών τους (μορφή), του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν ή του τρόπου με τον οποίο κινούνται (Poulin-Dubois, 1995).

Ταξινομώντας με αυτόν τον τρόπο στα πρώτα στάδια ζωής, τα παιδιά κατακτούν την μέγιστη δυνατή πληροφορία για μία ομάδα αντικειμένων καταβάλλοντας ταυτόχρονα ελάχιστη γνωστική προσπάθεια. Για τον λόγο αυτό ο αποδοτικότερος τρόπος αποθήκευσης της πληροφορίας επιτυγχάνεται μέσω χαρακτηριστικών αντικειμένων βασικού επιπέδου, των λεγόμενων πρωτοτύπων. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα ουσιαστικά κατακτώνται με μεγαλύτερη ευκολία πριν από τα ρήματα στην πορεία της λεξιλογικής κατάκτησης (Gillete et al., 1999). Η κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών ακολουθεί την «αντιστοιχία της λέξης στον κόσμο», δηλαδή την παρατήρηση κατά την παραγωγή μίας λέξης των αντικειμένων και τον συνδυασμό κάθε συγκεκριμένης λέξης με το εκάστοτε παρατηρηθέν αντικείμενο (Guasti, 2002).

Προκειμένου να επιτευχθεί η παραπάνω διαδικασία κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης είναι εφοδιασμένο με ένα σύνολο πρώιμων πραγματολογικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα με μία έμφυτη προδιάθεση για συγκέντρωση της προσοχής και εστίαση (Baldwin, 1991). Στην παραπάνω διαδικασία πρέπει να προσθέσουμε τρεις «προκαταλήψεις», δηλαδή τρεις κανόνες/τάσεις που χρησιμοποιεί το παιδί: την ταξινομική, του όλου αντικειμένου και της αμοιβαίας αποκλειστικότητας (Markman, 1994) και δύο βασικές κατηγορίες προβλέψιμων λαθών/παρερμηνειών, τις «υπερεκτάσεις» και τις «υποεκτάσεις». Αντίστοιχα, για την κατάκτηση των ρημάτων έχουν διατυπωθεί δύο σημαντικές υποθέσεις, αυτή του συντακτικού αναβολέα (Gleitman, 1990) και του σημασιολογικού αναβολέα (Pinker, 1994).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι διαδικασία της εννοιολογικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα η ανάπτυξη του περιεχομένου, αποτελεί μία σύνθετη διεργασία η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την γενικότερη ανάπτυξη του γνωστικού τομέα κάθε ατόμου καθώς και από τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθηκές του περιβάλλοντος εντός του οποίου ζει και αναπτύσσεται (Fenson et al., 1994).

Αρκετές πηγές πληροφοριών βοηθούν την εννοιολογική εξέλιξη κατά την βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία. Μέχρι τα παιδιά να αγγίξουν το πρώτο έτος ζωής τους, περίοδο κατά την οποία αρχίζουν να αποκτούν γλωσσολογικές δομές, επικοινωνούν ήδη για μήνες χρησιμοποιώντας παράλληλα φωνή η/και νοήματα (Tomassello, 1999).

Παιδιά όλων των πολιτισμών και των κοινωνιών μαθαίνουν όσο αναπτύσσονται την ειδοποιό δομή της λέξης, η οποία και προσφέρει τη βάση για την ομαδοποίηση των αντικειμένων στις εκάστοτε κατηγορίες. Η διαφοροποίηση μεταξύ απλής αντίληψης και εννοιολογικής σύλληψης εξαρτάται από την γενικότερη αντίληψη του ατόμου για την λέξη-στόχο. Η κοινωνική και γνωστική ικανότητα για την κατανόηση αυτού του επιπέδου χρειάζεται θεμελιώδεις και ανωτέρου επιπέδου γνωστικές διεργασίες οι οποίες εξελίσσονται και λειτουργούν στο τέλος του πρώτου έτους της ζωής κάθε παιδιού τυπικής ανάπτυξης. Στο παράρτημα I (Πίνακας 1.) στο τέλος της εργασίας, αναφέρονται συνοπτικά τα αναπτυξιακά ορόσημα που αφορούν στην ανάπτυξη του περιεχομένου.

1.2.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΡΦΗΣ

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας στα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη. Θα αναφέρουμε τις κύριες θεωρίες της γλωσσικής ανάπτυξης και το μοντέλο στο οποίο βασίζονται και εν συνεχεία θα περιγράψουμε τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια κατάκτησης της συγκεκριμένης παραμέτρου.

Οι επικρατούσες θεωρίες που αφορούν στην γλωσσική κατάκτηση σήμερα είναι η γενετική θεωρία² (generative theory) η οποία στηρίζεται στο βιολογικό μοντέλο με κύριο εκφραστή της τον Noam Chomsky (1986) και η θεωρία κατασκευής³ (Tomasello, 2003) ή αλλιώς κονστρουκτιβισμός (constructivist theory) η οποία στηρίζεται στο εμπειριοκρατικό μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη της γενετικής θεωρίας αποτελεί «σημείο σταθμό» στην ιστορία της σύγχρονης γλωσσολογίας και για το λόγο αυτό θα περιγραφεί συνοπτικά.

Σύμφωνα με αυτήν, λοιπόν, ο άνθρωπος γεννιέται διαθέτοντας μία έμφυτη τάση για ανάπτυξη γλώσσας, η οποία είναι γενετικά προκαθορισμένη. Για τον σκοπό αυτό, είμαστε εφοδιασμένοι με έναν μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης (language acquisition devise) ή αλλιώς ένα γλωσσικό όργανο (language faculty) το οποίο είναι υπεύθυνο για την λεγόμενη «καθολική γραμματική», η οποία αφορά στα γενικά γραμματικά χαρακτηριστικά όλων των φυσικών γλωσσών (Chomsky, 1998).

Σύμφωνα με το μοντέλο των αρχών και των παραμέτρων (Chomsky, 1986), με τη γέννηση του, κάθε παιδί έχει ενεργοποιημένο τον παραπάνω μηχανισμό. Αυτός συνίσταται από έναν αριθμό καθολικών αρχών/χαρακτηριστικών οι οποίοι εντοπίζονται σε όλες τις γλώσσες αλλά και από έναν αριθμό παραμέτρων οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται κάθε παιδί (Μαρίνης, 2016).

Από την δεκαετία του '90 και μετά το περιεχόμενο της καθολικής γραμματικής άλλαξε άρδην, καθώς αναπτύχθηκε το μινιμαλιστικό μοντέλο⁴ το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα (Chomsky, 1995). Σύμφωνα με αυτό, η γραμματική δεν διαθέτει παραμέτρους αλλά καθολικά χαρακτηριστικά τα οποία κάθε παιδί μεγαλώνοντας ανακαλύπτει και ξεχωρίζει, εκείνα που αποτελούν κομμάτι της γλώσσας-στόχου του περιβάλλοντος του και εκείνα που δεν αποτελούν (Marinis, 2003).

² Για πιο λεπτομερή αναφορά βλ. Chomsky, 1986.

³ Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλ. Tomasello, 2003.

⁴ Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλ. Chomsky, 1995.

Η γλωσσική κατάκτηση, ανεξάρτητα από την γλώσσα-στόχο του κάθε παιδιού, εμφανίζει κοινή εξελικτική πορεία. Τα πρώτα «σημάδια» συντακτικής και μορφολογικής κατάκτησης κάνουν την εμφάνισή τους στο στάδιο της μίας λέξης όταν το παιδί διανύει το πρώτο έτος της ζωής του, ενώ ολοκληρώνονται σε μεγάλο βαθμό μέχρι το τέταρτο έτος. Στην συνέχεια θα αναπτύξουμε αναλυτικά τα πρώτα αυτά στάδια κατάκτησης της μορφολογίας και της σύνταξης παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Όπως προείπαμε, οι πρώτες λέξεις ενός παιδιού εμφανίζονται στο πρώτο έτος της ζωής του. Μελέτες οι οποίες αφορούν δείγμα παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, έχουν αποδείξει ότι ανεξαρτήτως της γλώσσα κατάκτησης, οι πρώτες λέξεις που παράγουν είναι ουσιαστικά και κύρια ονόματα τα οποία αφορούν σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα της καθημερινότητάς τους και ως επί το πλείστον τα χρησιμοποιούν στο λόγο τους πολύ περισσότερο σε σχέση με τα ρήματα (Gentner & Boroditsky, 2001· Gentner, 1982).

Μελέτες πάνω στη φύση και το περιεχόμενο των πρώτων αυτών λέξεων διεξάγονται από το 1960 και έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρώτα στο λόγο τους λέξεις με συγκεκριμένη σημασία, οι οποίες υπάγονται σε λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κ.α) και αργότερα ηλικιακά λέξεις προερχόμενες από λειτουργικές κατηγορίες (άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις κ.α) (Brown & Bellugi, 1964· Bloom, 1973· Tsimplici, 1996). Εύκολα κατανοούμε, ωστόσο, πως όταν τα παιδιά βρίσκονται σε αυτό το στάδιο είναι αρκετά δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα για την συντακτική αυτή γνώση καθώς ο λόγος τους είναι περιορισμένος και ως εκ τούτου περιορισμένες είναι και οι σχετικές έρευνες που εστιάζουν στην κατανόηση του (Μαρίνης, 2016).

Όσον αφορά την μορφολογική γνώση σε αυτό το στάδιο και για γλώσσες πλούσιες μορφολογικά, όπως η ελληνική, έχει παρατηρηθεί ότι ο πληθυντικός αριθμός παρουσιάζεται σε ουσιαστικά τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως σε αυτόν τον αριθμό (π.χ πορτοκάλια) και δεν χρησιμοποιούνται στον ενικό (Christofidou, 1998). Συμπερασματικά λοιπόν, φαίνεται ότι στο μονολεκτικό στάδιο τα παιδιά έχουν ξεκινήσει την λεξιλογική κατάκτηση και τον σχηματισμό του νοητικού λεξικού, ωστόσο, δεν υπάρχουν σαφή στοιχεία, προερχόμενα από την παραγωγή τους, ότι κατέχουν την μορφολογική γνώση της γλώσσας την οποία κατακτούν.

Επόμενο στάδιο είναι το μεταβατικό στάδιο από το οποίο περνάει το παιδί πριν φτάσει στο στάδιο των δύο λέξεων. Σε αυτό μπορεί να χρησιμοποιεί απλά μία λέξη ή να

σχηματίζει φράσεις αποτελούμενες από μία λέξη και μία συλλαβή άνευ νοήματος (/ba mama/) (Owens, 2001) ή μία λέξη μαζί με άλλη μία άνευ νοήματος (/bibí mama/) ή απλά να επαναλαμβάνει την λέξη του (/mama mama/). Επίσης στο στάδιο αυτό το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί φράσεις που στην ενήλικη χρήση τους συνίστανται από δύο λέξεις αλλά το ίδιο τις χρησιμοποιεί ως μία (/all//gone/ →/allgone/) (Brown, 1973). Τέλος, να σημειώσουμε ότι σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν δύο λέξεις, κάνουν συνήθως μία παύση ανάμεσα τους και έτσι κάθε λέξη έχει την δική της ιδιαίτερη προσωδιακή καμπύλη ενώ ταυτόχρονα σε κάθε λέξη, το φωνήεν, το οποίο τονίζεται, ταυτόχρονα επιμηκύνεται (Owens, 2001).

Το στάδιο των δύο λέξεων ή αλλιώς τηλεγραφικό στάδιο, εμφανίζεται στην ηλικία των δύο περίπου ετών. Σε αυτό και πάλι οι χρησιμοποιούμενες λέξεις είναι λεξικές και δεν υφίσταται η παύση του μεταβατικού σταδίου ανάμεσά τους (Branigan, 1976). Σύμφωνα με τον Owens (2001), η σειρά με την οποία χρησιμοποιούνται οι όροι/λέξεις ακολουθεί τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο πρώτο κάποιες λέξεις χρησιμοποιούνται σε παραπάνω από μία θέση (/fae biskoto/=biskoto fae/). Στο δεύτερο κάποιες λέξεις χρησιμοποιούνται στην ίδια πάντα θέση, γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζει την σειρά των όρων στην ενήλικη παραγωγή, ωστόσο επειδή αποτελούν φράσεις οικείες και χρησιμοποιούμενες συχνά στο περιβάλλον τους, τα παιδιά δεν τις χρησιμοποιούν με παραγωγική διάθεση (Braine, 1963). Σύμφωνα με το τρίτο μοτίβο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις λέξεις ακολουθώντας την «ενήλικη» σειρά των όρων αλλά τις εντάσσουν και σε φράσεις που δεν έχουν ξανακούσει ποτέ. Χρησιμοποιούν δηλαδή την σειρά των όρων δημιουργικά (παραγωγικό μοτίβο).

Εκτός από την σειρά της χρήσης των όρων/λέξεων και οι σημασιολογικές μεταξύ τους σχέσεις ακολουθούν συγκεκριμένα μοτίβα. Ο Brown (1973) μελετώντας την γλωσσική κατάκτηση παιδιών τα οποία μεγάλωναν σε διαφορετικά μήκη και πλάτη της γης (Αγγλία, Φιλανδία, Μεξικό, Σουηδία και Νησιά Σαμόα), ανακάλυψε ότι σε αυτό το στάδιο και σε όλες τις εμπλεκόμενες γλώσσες η πλειοψηφία των φράσεων των παιδιών (70%) ακολουθεί οκτώ συγκεκριμένες σημασιολογικές σχέσεις⁵.

Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο κατακτώνται οι σημασιολογικές σχέσεις αναπτύσσεται παρόμοια στα παιδιά ανεξαρτήτως της μητρικής τους γλώσσας. Στο στάδιο αυτό έχει ήδη αρχίσει να διαφαίνεται η άμεση σχέση μεταξύ μορφολογίας και

⁵ Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλ. Brown, 1973

σημασιολογίας, επιβεβαιώνοντας την αλληλεπίδραση των τριών συστατικών παραμέτρων της ανθρώπινης γλώσσας όπως έχει ήδη αναλυθεί.

Μετά το δεύτερο έτος, ένα μεγάλο κομμάτι των φράσεων που χρησιμοποιεί ένα παιδί, το οποίο μέχρι τώρα αποτελείτο από δύο λέξεις, επεκτείνεται προσθέτοντας και μία τρίτη, σηματοδοτώντας έτσι το στάδιο χρήσης περισσότερων των δύο λέξεων. Σε επίπεδο σημασιολογίας οι φράσεις αυτές βασίζονται στις σχέσεις του σταδίου δύο λέξεων και σχηματίζονται είτε με την ένωση δύο σημασιολογικών σχέσεων είτε με την ενσωμάτωση μίας σημασιολογικής σχέσης σε μία άλλη (Brown, 1973).

Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα λειτουργικών κατηγοριών όπως άρθρα, προθέσεις ή κλιτικά μορφήματα αριθμού σε ουσιαστικά (κούκλ-ες) και προσώπου σε ρήματα (πίν-ω, πίν-εις κλπ). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα μορφήματα κατακτώνται από τα παιδιά ακολουθώντας την ίδια σειρά αλλά αυτό δεν συμβαίνει απαραίτητα στην ίδια ηλικία για το καθένα (Brown, 1973).

Προκειμένου να προσδιοριστεί το αναπτυξιακό στάδιο ενός παιδιού σε σχέση με την γραμματική κατάκτηση των μορφημάτων, εισήχθη ο όρος του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος⁶ (MLU) δηλαδή ο μέσος όρος που καταλαμβάνει το μήκος των προτάσεων που παράγει (Brown, 1973). Στην Ελληνική γλώσσα το MLU υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων της πρότασης διαιρεμένο με τον αριθμό των προτάσεων που σχηματίζει το παιδί (Marinis, 2003). Όταν το παιδί έχει ξεκινήσει να χρησιμοποιεί γραμματικά μορφήματα, αρχικά τα χρησιμοποιεί εντός περιορισμένων γλωσσικών περιβαλλόντων με συγκεκριμένες λέξεις και αυτό αποτελεί το στάδιο της λεγόμενης λεξικής χρήσης, το οποίο καλύπτει τις ηλικίες από 1,8 μέχρι 1,11 ετών (Marinis, 2003). Σε αυτό, τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται είτε συνδυαζόμενα με έναν συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, είτε σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα ή/και εντός συγκεκριμένων εκφράσεων.

Επόμενο στάδιο είναι αυτό της παραγωγικής χρήσης (>2 ετών), όπου τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν παραγωγικά λέξεις και μορφήματα λειτουργικών κατηγοριών. Τέλος, η μετάβαση μεταξύ λεξικού και παραγωγικού σταδίου συνοδεύεται από μία καμπύλη του MLU σε σχήμα U, η οποία υποδηλώνει ότι το ποσοστό χρήσης μίας δομής αρχικά μειώνεται για να αυξηθεί εκθετικά στη συνέχεια (Marcus et al., 1992). Η παραγωγική αυτή χρήση της σύνταξης και της μορφολογίας είναι ενδεικτική

⁶ Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλ. Brown, 1973.

για την έναρξη της κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας του παιδιού. Στο παράρτημα I (Πίνακας 2.) στο τέλος της εργασίας, αναφέρονται συνοπτικά τα αναπτυξιακά ορόσημα που αφορούν στην ανάπτυξη της μορφολογίας/σύνταξης.

1.2.3 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με την τρίτη και τελευταία γλωσσική παράμετρο, αυτήν της πραγματολογίας (ή αλλιώς την κοινωνική χρήση της γλώσσας) και τα τυπικά στάδια κατάκτησης της ανάλογα το ηλικιακό στάδιο του παιδιού. Το 1870, ο Peirce στο έργο του *Πραγματιστική Φιλοσοφία*, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο πραγματολογία, ωστόσο ως γλωσσολογική οντότητα πρωτοεμφανίζεται το 1938 από τον Morris, ο οποίος και πρώτος διέκρινε την γλώσσα σε τρεις περιοχές: σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία (Βογινδρούκας, 2016). Παρ' ότι ο Morris άνοιξε τον δρόμο για τον καθορισμό των γλωσσικών παραμέτρων, ο Austin (1962) ήταν εκείνος ο οποίος με την θεωρία του, αυτή των «πράξεων ομιλίας», συνέβαλλε σημαντικά στην κατανόηση του περιεχομένου της πραγματολογίας. Σύμφωνα με αυτήν κατά την παραγωγή μίας φράσης, ένα άτομο ουσιαστικά επιτελεί τρεις πράξεις, την εκφωνητική (ενεργή παραγωγή λέξεων), την προσλεκτική (την πρόθεση του ομιλητή διαμέσου της εκφωνούμενης φράσης) και την διαλεκτική (το αποτέλεσμα που επιφέρει στον γνωστικό τομέα του ακροατή η εκφωνούμενη φράση) (Βογινδρούκας, 2016).

Προκειμένου να έχουμε μία αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, κρίνεται αναγκαίο τα υποκείμενα να έχουν κατακτήσει τις λεγόμενες «πραγματολογικές δεξιότητες». Για να κατανοήσουμε το περιεχόμενο και τη λειτουργία τόσο της πραγματολογίας όσο και των αναγκαίων δεξιοτήτων, θα δανειστούμε τον όρο «χορός της επικοινωνίας» τον οποίο πρώτη η Anderson (2002) περιέγραψε.

Σύμφωνα με αυτόν, η έναρξη σηματοδοτείται με το «άκουσμα της μουσικής» δηλαδή με την επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή. Αυτή καθοδηγείται από ποικίλες σκοπιμότητες, όπως η αίτηση για κάτι, ο διαμοιρασμός και η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων, η περιγραφή γεγονότων, ο σχολιασμός κ.α.

Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω χρειάζονται λεκτικές, μη λεκτικές και παραγλωσσικές δεξιότητες οι οποίες συνιστούν τα «βήματα του χορού». Τέτοιες είναι η κατάλληλη χρήση της βλεμματικής επαφής, η εναλλαγή σειράς (turn-taking), η από κοινού εστίαση της προσοχής, η αντίληψη και χρήση των εκφράσεων του προσώπου και της γλώσσας του σώματος καθώς και οι χειρονομίες. Πολύ σημαντικές επίσης είναι

η κατανόηση και η χρήση της παύσης κατά την διάρκεια της συζήτησης, ο επιτονισμός της ομιλίας καθώς και η χροιά, η ένταση και η ταχύτητα της και τέλος οι κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες τόσο σε προσληπτικό όσο και σε παραγωγικό επίπεδο.

Επόμενο στάδιο αποτελεί η «διαδικασία του χορού», όπου οι συνομιλητές «συντονίζονται» και για το λόγο αυτό απαιτούνται δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής μεταξύ τους. Σε αυτές περιλαμβάνεται κυρίως η ικανότητα κατανόησης της νοητικής κατάστασης του άλλου, δηλαδή τη γνώση του συνομιλητή σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα, τις υπό μετάδοση πληροφορίες, τον τρόπο με τον οποίο θα μεταδοθούν, τα ενδιαφέροντα, την μόρφωση, την ηλικία του συνομιλητή καθώς και το ποιόν της μεταξύ τους σχέσης. Ανάλογα με τα παραπάνω οι συνομιλητές προσαρμόζονται στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες και προσαρμόζουν τον τρόπο μετάδοσης του μηνύματός τους, αναφορικά με το περιεχόμενο και τη δομή του, προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχώς η επικοινωνιακή πράξη.

Τελευταίο μέρος του χορού αποτελεί το «πάτωμα του χορού» δηλαδή το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνιακή πράξη. Ουσιαστικά σκιαγραφούμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνιακής περίπτωσης, τα οποία σχετίζονται με τον ρόλο και τη θέση των επικοινωνιακών εταίρων, με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο και με την χρονική συγκυρία κατά την οποία λαμβάνει χώρα η επικοινωνία.

Πέρα από αυτές τις δεξιότητες, οι οποίες συνιστούν έναν ομιλητή ικανό, υπάρχουν και πραγματολογικές γνώσεις οι οποίες αφορούν σε μεγαλύτερα τμήματα προφορικού ή γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα ο μονόλογος, η συζήτηση ή τα γραπτά κείμενα και οι οποίες ονομάζονται «κειμενικές γνώσεις» (Βογινδρούκας, 2016). Χαρακτηριστικό και κοινό σημείο στα παραπάνω επεισόδια επικοινωνίας είναι η έναρξη και η λήξη τους.

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι η πραγματολογία αφορά στην επιδέξια επικοινωνία η οποία στηρίζεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μεταφέρει το σωστό μήνυμα, στην κατάλληλη χρονική στιγμή και γεωγραφική θέση, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τρόπο όπως αυτός διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Όσον αφορά την κατάκτηση της πραγματολογίας, όπως και οι υπόλοιπες γλωσσικές παράμετροι, συντελείται σε διάφορα και διαφορετικά στάδια ανάλογα με την ηλικία του κάθε παιδιού. Η πιο βασική διάκριση και αυτή στην οποία συμφωνούν

οι περισσότεροι ερευνητές, είναι μεταξύ προγλωσσικής και την μεταγλωσσικής πραγματολογίας (Βογινδρούκας, 2016).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bloom και Lahey (1978) η προγλωσσική πραγματολογία συνίσταται σε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο, το οποίο ξεκινάει με την γέννηση, το βρέφος χρησιμοποιεί αυτοπαθείς τύπους συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα το κλάμα, προκειμένου να πραγματώσει τις επιθυμίες του. Αυτές οι συμπεριφορές, οι οποίες ονομάζονται «πρωταρχικοί τύποι», καθοδηγούνται από ένα σύνολο βιολογικών και φυσικών αναγκών και είναι αυτές οι οποίες και ορίζουν την ένταση και τον τύπο της χρησιμοποιούμενης κάθε φορά συμπεριφοράς. Σταδιακά οι παραπάνω ακούσιες και αντανακλαστικές συμπεριφορές μετατρέπονται σε εκούσιες κινητικές πράξεις οι οποίες ελέγχονται και κατευθύνονται σκόπιμα από το ίδιο το βρέφος με περιορισμένη, ωστόσο, ποικιλία, καθώς μία συμπεριφορά μπορεί να χρησιμοποιείται για παραπάνω από μία ανάγκες.

Στο δεύτερο μέρος το παιδί μπορεί και εξελίσσει το επικοινωνιακό του ρεπερτόριο χρησιμοποιώντας και δοκιμάζοντας διαφορετικά συμπεριφορικά σχήματα· για παράδειγμα μπορεί να αιτηθεί κάτι λεκτικά χρησιμοποιώντας μία λέξη αλλά εάν με αυτόν τον τρόπο δεν βρει ανταπόκριση να επικαλεστεί και μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης, για παράδειγμα να δείξει προς το επιθυμητό αντικείμενο.

Στο τρίτο μέρος, το παιδί μπορεί και εκφράζει ένα μήνυμα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους καθώς αρχίζει και κατανοεί κοινωνικές μεταβλητές όπως το ποιος είναι ο επικοινωνιακός του εταίρος και το πλαίσιο επικοινωνίας και επίσης έχει κατακτήσει την βαθιά γνώση ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μετάδοσης ενός μηνύματος προκειμένου να φτάσει στο ίδιο αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου αρχίζει και προσαρμόζει την γλώσσα του ανάλογα με τις απαιτήσεις του επικοινωνιακού πλαισίου.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί η τεράστια συμβολή του περιβάλλοντος, εντός του οποίου μεγαλώνει ένα βρέφος, στην προγλωσσική πραγματολογία. Αυτή αναδεικνύεται μέσα από τις μελέτες των Rheingold, Gewitz και Ross (1959) καθώς και αυτή του Weisberg (1963) οι οποίοι ουσιαστικά απέδειξαν ότι οι φωνές του βρέφους εξαρτώνται από τις κοινωνικές του επαφές και συγκεκριμένα ότι η εξέλιξη η οποία παρατηρείται στη φωνή του βρέφους κατά τον τρίτο μήνα ζωής του, οφείλεται στην αποκριτικότητα των ενηλίκων. Αυτή η μαγική «σιωπηλή» συνδιαλλαγή είναι μοναδικός απότοκος της ανθρώπινης φωνής καθώς πειράματα με διαφορετικούς ήχους δεν έχουν οδηγήσει στα ίδια αποτελέσματα.

Για να καταλάβουμε την σημασία της προγλωσσικής πραγματολογίας θα αναφερθούμε στη θεωρία του Bruner (1975), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αποκτούν την γλώσσα ακολουθώντας την αρχή της κοινωνικοποίησης και της κατεύθυνσης όσον αφορά τη συμπεριφορά του άλλου. Επίσης, η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές συνδιαλλαγές εφοδιάζουν το παιδί με το ανάλογο πλαίσιο κατανόησης και δόμησης του γλωσσικού περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Halliday (1975) το παιδί πρώτα κατανοεί «τι είναι η γλώσσα», επειδή ουσιαστικά πρώτα μαθαίνει «τι κάνει η γλώσσα».

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η περίοδος της προγλωσσικής πραγματολογίας, δηλαδή η περίοδος από τη γέννηση έως την πρώτη λέξη του παιδιού, είναι μία έντονα επικοινωνιακή περίοδος για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της οποίας κατακτώνται αρκετές από τις «πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες» (βλεμματική επαφή, από κοινού εστίαση προσοχής κ.α) πάνω στα ισχυρά θεμέλια των οποίων έρχεται μετέπειτα η γλώσσα να θεμελιωθεί και να εξελιχθεί. Αυτό συμβαίνει κατά την ανάπτυξη της γλωσσικής πραγματολογίας η οποία λαμβάνει χώρα στην προσχολική ηλικία. Οι Bernstein και Tiegerman (1993) υποστηρίζουν ότι αυτό το στάδιο ενέχει δύο τομείς: ο πρώτος αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται τις επικοινωνιακές λειτουργίες και ο δεύτερος αφορά στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη συζήτηση ως επικοινωνιακή λειτουργία.

Ένα παιδί πρώιμης προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τον πρώτο τομέα, χρησιμοποιεί τη γλώσσα προκειμένου να αυτο-κατευθυνθεί, να δώσει εντολές και να εκφράσει την εμπειρία και το βιώμα του. Μεγαλώνοντας, ωστόσο, τη χρησιμοποιεί προκειμένου να αιτιολογήσει, να εκφράσει σκέψεις και να δώσει λύσεις σε προβλήματα (Tough, 1977). Επίσης, ανάμεσα στο δεύτερο και πέμπτο έτος, το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα προκειμένου να επιτελέσει λειτουργίες, όπως η μίμηση, η ερωτοαπάντηση, η έκφραση των αναγκών του, η περιγραφή μίας εικόνας/αντικειμένου/γεγονότος, η οργάνωση ενός πλάνου δράσης, η διήγηση παρελθοντικών ιστοριών, το πείραγμα, η απειλή, το παράπονο και η κριτική (Βογινδρούκας, 2016).

Σχετικά με τον δεύτερο τομέα, ένα παιδί της πρώιμης προσχολικής ηλικίας αρχικά διεξάγει σύντομες συζητήσεις με αναφορά ωστόσο στο «εδώ και στο τώρα». Στην ηλικία των τριών ετών δύναται να εισάγει ένα θέμα συζήτησης το οποίο αφορά στα άμεσα ενδιαφέροντα του ενώ πλέον έχει κατανοήσει την ικανότητα της εναλλαγής σειράς μεταξύ των συνομιλητών. Στο τέταρτο έτος κατακτά όλο και περισσότερες

γνώσεις για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της συζήτησης. Σε αυτήν την ηλικία δύναται να προσαρμόζει τη γλώσσα του ανάλογα με τις ανάγκες του συνομιλητή του και να αρχίζει να λαμβάνει υπόψη την γνώμη του άλλου. Φυσικά σε αυτή τη φάση το παιδί δεν είναι ακόμα άριστος χρήστης της γλώσσας και παρουσιάζει δυσκολίες οι οποίες αφορούν κυρίως στην ανασυγκρότηση του μεταδιδόμενου μηνύματος.

Το γεγονός ότι το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει δεν γίνεται πάντα αντιληπτό από τους συνομιλητές και ως εκ τούτου μπορεί να ζητούν διευκρινήσεις, ενοχλεί και δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά (Owens, 1992). Μετά το πέρας του πέμπτου έτους τα παιδιά ολοκληρώνουν την κατάκτηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν στη χρήση και μετατρέπονται σε ικανούς και αποτελεσματικούς συνομιλητές. Από το πέμπτο μέχρι το έβδομο έτος, περίοδο πρώτης σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερες ειδικές δεξιότητες όπως η διατήρηση μίας συζήτησης, οι διευκρινίσεις με χρήση περισσότερων του ενός γλωσσικών τρόπων, η πλάγια αίτηση, η αφήγηση κ.α.

Συμπερασματικά, καταλαβαίνουμε την μεγάλη συμβολή της πραγματολογίας (προ και μεταγλωσσικής) στην γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού. Από αυτήν ουσιαστικά αντλούνται οι άλλες δύο γλωσσικές παράμετροι, το περιεχόμενο και η μορφή με αυτήν σειρά. Η σημασιολογία δηλαδή αναδύεται όπως είναι λογικό και επόμενο από την πραγματολογία κατ' αναλογία με την ανάδυση της μορφοσύνταξης από την σημασιολογία. Στο παράρτημα I (Πίνακας 3.) στο τέλος της εργασίας, αναφέρονται συνοπτικά τα αναπτυξιακά ορόσημα που αφορούν στην ανάπτυξη της πραγματολογίας.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι τόσο η ανάπτυξη της πραγματολογίας όσο και της σημασιολογίας και της σύνταξης σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία η οποία, μέσα από διαρκείς μελέτες των τελευταίων πενήντα ετών, γνωρίζουμε ότι περνά μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Επίσης από την παραπάνω ανάλυση είναι εμφανής η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των παραμέτρων καταλήγοντας στο μοναδικό της γλωσσικής εμπειρίας και κατάκτησης. Μίας εμπειρίας η οποία ενώ συμβαίνει φαινομενικά τόσο αβίαστα, κρύβει στο εσωτερικό της τόσο σημαντικούς και πολύπλοκους μηχανισμούς, όπως αυτοί που περιγράφηκαν από τον Chomsky, στην προσπάθειά του για ερμηνεία αυτού του τόσο ιδιαίτερου συστήματος.

1.3 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Το Δράμα είναι το πεδίο εκείνο το οποίο δύναται να παρακινεί τα υποκείμενα και να τα επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό ώστε να εξελίσει τις γνωστικές και τις κοινωνικές πλευρές τους. Εμπεριέχει τις αξίες εκείνες οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να αντλήσει ευχαρίστηση και να εξελίξει πολύπλευρα την αισθητική του πλευρά. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία συνθετική διαδικασία η οποία εμπεριέχει την κίνηση, την αίσθηση, τη γλώσσα, την επικοινωνία, τη σκέψη και το συναίσθημα (Tombak, 2014).

Η μάθηση εδραιώνεται και παραμένει όταν λαμβάνει χώρα από το εγγύς στο μακρινό, από το απλό στο σύνθετο πράττοντας και βιώνοντας εμπειρίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 1% της ανθρώπινης μάθησης προκύπτει από την γεύση, το 1,5% μέσω της αφής, το 3,5% μέσω της όσφρησης και το 83% μέσω της όρασης ενώ η πιο αποτελεσματική μάθηση συντελείται όταν συμμετέχουν σε αυτήν περισσότερες από μία αισθήσεις. Επίσης, οι άνθρωποι τείνουν να θυμούνται το 90% όσων βλέπουν, ακούν και πράττουν ταυτόχρονα. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, την αξία του δράματος και την αποτελεσματικότητά του στην μάθηση καθώς μέσα από τη διαδικασία του ενεργοποιεί και καλεί τα παιδιά να συμπράξουν, να ζήσουν, να νιώσουν, να πειραματιστούν, να σκεφτούν και άρα να μάθουν.

Ούτως ή άλλως το παιχνίδι εκτός από αναπόσπαστο κομμάτι του δράματος είναι και αναπόσπαστο κομμάτι της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών και διαμέσου του μαθαίνουν σταδιακά για την ίδια τη ζωή και τους κανόνες της (Tombak, 2014).

1.4 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε τα οφέλη και τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό θα αναφέρουμε την σύγχρονη βιβλιογραφική έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα προκειμένου να έχουμε μία στέρεη βάση συμπερασμάτων την οποία και θα χρησιμοποιήσουμε αργότερα για σύγκριση με τα αποτελέσματα του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας.

Σύμφωνα με τον Bruner (1990: 70) η έκθεση στην γλωσσική εμπειρία δεν είναι τόσο σημαντική όσο η χρήση αυτής ως μέσο για την «πράξη». Κατά τον ίδιο τρόπο, το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο εφοδιάζουν τα παιδιά με μία ποικιλία δυνατοτήτων ούτως ώστε μέσο αυτών να πραγματώνουν το δράμα. Με άλλα λόγια το εκπαιδευτικό

δράμα και το θέατρο παρέχουν παιγνιώδη και ασφαλή περιβάλλοντα εντός των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνονται να ενεργοποιηθούν και να δραστηριοποιηθούν ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν και κατακτούν τις γλωσσικές, αντιληπτικές, γνωστικές και δημιουργικές τους δεξιότητες (Mages, 2018).

Οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος παρέχουν επί της ουσίας πλούσια γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα διαμέσο των οποίων τα παιδιά μπορούν να επανανοηματοδοτούν την γλώσσα υιοθετώντας καινούργιες γλωσσικές δομές και λεξιλόγιο κάθε φορά. Το σύνολο των παραπάνω «επικοινωνιακών οφελών» ωθεί τα παιδιά στην όλο και περισσότερο ενεργή εμπλοκή τους τόσο με ενηλίκους όσο και με συνομηλίκους τους. Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε έναν «κύκλο επικοινωνίας» ο οποίος τρέφει δεξιότητες, προκαλεί επικοινωνία και επιστρέφει στην κατάκτηση καινούργιων δεξιοτήτων.

Αυτή η πολυπαραγοντική και διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί μία συναρπαστική εμπειρία η οποία κινητοποιεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν την γλώσσα, την αντίληψη και την φαντασία τους με νέους τρόπους καταλήγοντας να εξελίσσουν αυτούς τους ίδιους τομείς ανάπτυξης τους (Mages, 2006). Αυτή η ολιστική επικοινωνία εντός κοινωνικού πλαισίου κάθε φορά, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και επηρεάζει πολύ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς ακόμα δεν κατέχουν τις αναγνωστικές ικανότητες εκείνες που θα τα βοηθήσουν να κατακτήσουν τις παραπάνω δεξιότητες.

Ένας σημαντικός αριθμός βιβλιογραφικών ερευνών (Mages, 2017· Mages, 2008· Wagner, 1998) καθώς και ερευνών μετα-ανάλυσης (Lee et al., 2015· Podlozny, 2000 Conard, 1992 Kardash & Wright, 1987) συγκλίνουν και καταλήγουν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει θετικά και επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και όχι μόνο ηλικίας.

Ουσιαστικά οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος αποτελούν ένα πολύ «βολικό» μέσο για την κατάκτηση γλωσσικών στόχων και δύνανται να εφαρμοστούν εντός των σχολικών τάξεων και ως εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στα ίδια τα γλωσσικά μαθήματα. Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές αναπαριστούν τους εαυτούς τους και δρουν διαμέσου ρόλων και σεναρίων. Πρόκειται για έναν κόσμο φανταστικό, έναν κόσμο «προσποίησης» όπου οι μαθητές ωθούνται να προβάλλουν τους εαυτούς τους σε μία φανταστική «άλλη» κατάσταση ή να «μπουν στα παπούτσια» κάποιου άλλου (Holden, 1982: 1). Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι συζητήσεις, οι μονόλογοι και οι αυτοσχεδιασμοί κατέχουν πρωταρχικό ρόλο.

Το δράμα, λοιπόν, δημιουργεί γλωσσικά κίνητρα και προσφέρει φανταστικά σκηνικά/σκηνές στα οποία οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να δράσουν και να υποδυθούν πειραματιζόμενοι συν το χρόνω με μία ευρεία γκάμα γλωσσικών επιλογών. Η παραπάνω συνθήκη είναι «ανατρεπτική» και μπορεί να συγκρούεται με απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας μίας τάξης (Brauer, 2002). Επιπρόσθετα, το δράμα εμπεριέχει μία μεγάλη γκάμα γλωσσικών τεχνικών οι οποίες οικοδομούν ένα «δημιουργικό παρών» συνεισφέροντας συν το χρόνω στην ανάπτυξη και των γνωστικών δεξιοτήτων.

Επίσης, η φαντασία αποτελεί πρωταρχικό ταλέντο και ικανότητα του ανθρώπινου νου, στην υπηρεσία της οποίας τάσσεται και υποκλίνεται η γλώσσα (Langer, 1957: 57). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, την σημασία εισαγωγής του δράματος και των τεχνικών του στο πεδίο της εκπαίδευσης και την δυνατότητα χρήσης των και στην γλωσσική διδασκαλία. Επίσης, διαμέσου της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση καλλιεργούνται τα συναισθήματα, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ομαδικότητα των παιδιών εντός ενός «ανταγωνιστικού» επικοινωνιακού πλαισίου το οποίο ευνοεί την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Degirmenci & Yavuz, 2018).

Έρευνες, επίσης, έχουν αναδείξει τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής αφύπνισης και στην ανάπτυξη της «θεωρίας του νου» (Corbett et al., 2016· Goldstein & Winner, 2012· Corbett et al., 2011· McCaslin, 1996). Το δράμα στην εκπαίδευση εμπεριέχει λεκτικές και μη-λεκτικές ασκήσεις μέσω των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τον λόγο αυθόρμητα, να σκέφτονται περισσότερο συνθετικά και να χρησιμοποιούν την γλώσσα του σώματος. Αυτού του τύπου οι ασκήσεις δίνουν στην γλώσσα ένα ποιοτικό περιεχόμενο το οποίο περιλαμβάνει φωνητικά, φυσικά, πολιτιστικά και γνωστικά χαρακτηριστικά. Συνδυάζει δηλαδή λεκτικά και μη-λεκτικά στοιχεία συσχετίζοντας τον λόγο με την πράξη (Ronke, 2005).

Το δράμα αποτελεί μία δυναμική διαδικασία από την φύση του: ανακυκλώνει συνεχώς καινούργιο λεξιλόγιο και επικαλείται πολλές και διαφορετικές ευφυΐες από τα παιδιά, όπως η οπτικοχωρική και η κιναισθητική. Τα παιδιά αναπτύσσουν και εξελίσσουν την ενσυναίσθηση ενώ ταυτόχρονα κατανοούν και χρησιμοποιούν την εναλλαγή της σειράς στην ομάδα. Παίρνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες, αποφάσεις και μαθαίνουν να δουλεύουν όχι ατομικά αλλά σαν ένα ομαδικό σώμα (Boudreault, 2010). Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους,

μαθαίνοντας την γλώσσα, στις διάφορες δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην τάξη (Wessels, 1987: 15).

Αυτή η διαδικασία βέβαια απαιτεί δασκάλους ή εμπυχωτές ικανούς να εμφυσήσουν στους μαθητές τους την ασφάλεια που αυτοί χρειάζονται ούτως ώστε να νιώσουν σεβαστοί, ικανοί και ότι συνεισφέρουν προς όφελος της ομάδας. Επίσης το δράμα απαιτεί από κοινού ενθουσιασμό δασκάλου/μαθητών γεγονός το οποίο αναπόδραστα εξαρτάται από την σχέση μεταξύ τους. Προκειμένου να λειτουργήσει το παραπάνω σχήμα πρέπει αυτή η σχέση να είναι μία «αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης όπου όλοι αισθάνονται ασφαλείς και πρόθυμοι να εναλλάξουν ρόλους ούτως ώστε να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος».

Αναλογιζόμενοι, λοιπόν, την παιδαγωγική και γλωσσική διάσταση της χρήσης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση οι εμπυχωτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες τεχνικές τους δράματος και του θεάτρου όπως αυτοσχεδιαστικά γλωσσικά παιχνίδια, παντομίμα, παιχνίδια ρόλων και προσποίησης προκειμένου να τις ενθαρρύνουν. Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν και να προσαρμοστούν περαιτέρω ανάλογα την ηλικία, στη βάση των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής (Dubrac, 2013). Αξίζει να τονίσουμε ότι προκειμένου να ενισχυθεί γλωσσικά και συγκεκριμένα γραμματικά ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι υπέρμετρα χρήσιμες οι χειρονομίες και οι κινήσεις του σώματος. Επίσης, η χρήση του δράματος και των τεχνικών του βοηθάει στις περιπτώσεις παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες καθώς τους παρέχει την δυνατότητα χρήσης του σώματος και των μη-λεκτικών τους δεξιοτήτων όταν νιώθουν αδύναμοι να εκφραστούν λεκτικά.

Με αυτόν τον τρόπο το παιδί συνεχίζει να ενισχύεται γλωσσικά και να χειρίζεται σταδιακά την ματαίωση του αφού έχει εναλλακτική μορφή έκφρασης και νιώθει ασφαλής και ελεύθερος να το κάνει (Liu, 2002). Η Wagner (1998) στο βιβλίο της με τίτλο *Εκπαιδευτικό Δράμα και Γλωσσικές Τέχνες*, αναδεικνύει την αναγκαιότητα χρήσης δράματος στην εκπαίδευση όσον αφορά την γλωσσική ενίσχυση καταλήγοντας ότι αυτό επιδρά στην ανάγνωση βελτιώνοντας ταυτόχρονα την ικανότητα της επαναφήγησης, της κατανόησης, του λεξιλογίου, της σκέψης και της ομιλίας.

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου/εμπυχωτή αυτός κρίνεται ζωτικής σημασίας. Είναι αυτός/η που ενθαρρύνει τους μαθητές του/της να «εκτεθούν» παίζοντας και να εκφραστούν ενώ ταυτόχρονα τους καθοδηγεί και παραμένει

ευέλικτος/η και δημιουργικός/η σε μία προσπάθεια διατήρησης και εξέλιξης του άνετου και ασφαλούς επικοινωνιακού περιβάλλοντος που έχει συν-διαμορφώσει με τους μαθητές. Είναι αυτός/η που δεν διορθώνει αλλά σχολιάζει και επεκτείνει τις παραγωγές των μαθητών του/της. Είναι αυτός που σέβεται το κάθε παιδί ξεχωριστά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του και προσαρμόζει τις τεχνικές του/της ούτως ώστε να συμπεριλάβει το καθένα ξεχωριστά και να ενισχυθούν «σιωπηλά» οι τυχόν αδύναμοι γλωσσικοί τομείς τους (Degirmenci & Yavuz, 2018).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η δραματική τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση αυξάνει την δημιουργικότητα και την φαντασία των μαθητών, την λήψη αποφάσεων και το κίνητρο της «ανακάλυψης» και άρα της μάθησης. Μέσα από τη διαδικασία του δράματος ενισχύονται οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών καθώς μιλούν και επικοινωνούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον «εσωτερικό» εαυτό τους. Μεγάλη, επίσης, είναι η συνεισφορά του στην ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης και της αυτό-εικόνας τους. Η δραματική τέχνη σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα ενισχύει την ομαδικότητα καθώς τα παιδιά πράττουν εντός ενός συνόλου μέσα στο οποίο αναπτύσσουν κοινωνική ευαισθησία, υπευθυνότητα, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής. Ταυτόχρονα παρατηρείται ενίσχυση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες ενισχύεται ο συντονισμός, η ισορροπία, η ευλυγισία και η ευκινησία τους (Tombak, 2014). Για όλους τους παραπάνω λόγους η δραματική τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία καθώς συνεισφέρει ποικιλοτρόπως σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΡΕΥΝΑ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση που ασκεί η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4 έως 5 ετών). Πιο συγκεκριμένα επιθυμούμε να εξακριβώσουμε την πιθανή συμβολή της ΔΤΕ στους τομείς του λεξιλογίου, του περιεχομένου και της πραγματολογίας. Στόχος μας είναι μέσα από τις δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές μας παρεμβάσεις να επηρεάσουμε θετικά την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ή/και να βοηθήσουμε στην αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών. Ταυτόχρονα βέβαια με την γλωσσική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί και την βασική ποσοτική, ερευνητική μας παράμετρο, η χρήση ΔΤΕ καλλιεργεί και ένα υποσύνολο άλλων σημαντικών δεξιοτήτων όπως είναι η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδικότητα, η ενσυναίσθηση, η ψυχοκινητικότητα κ.α, για τις οποίες έχουμε μιλήσει εκτενώς στα υποκεφάλαια 1.3 και 1.4. Μπορεί οι συγκεκριμένες παράμετροι να μην εντάσσονται στο αμιγώς ερευνητικό μας σχέδιασμό, ωστόσο σε μία πιο ποιοτική περιγραφή και ανάλυση του τι συνέβη αυτούς τους τρεις μήνες μεταξύ της ομάδας, αναπόδραστα θα σχολιαστούν ως επιμέρους συνιστώσες.

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Όσον αφορά τα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα, αυτά αναλύονται περαιτέρω και ξεχωριστά για τον κάθε γλωσσικό τομέα. Συγκεκριμένα:

- Η χρήση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Η χρήση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση επηρεάζει το περιεχόμενο του λόγου των παιδιών; Και εάν ναι σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο;
- Η χρήση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση επηρεάζει τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών; Και εάν ναι σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο;
- Η χρήση της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση επηρεάζει την μορφή του λόγου των παιδιών; Και εάν ναι σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο;

Οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις θα διερευνηθούν και θα αναλυθούν ποσοτικά μέσω των αξιολογητικών μας εργαλείων. Ταυτόχρονα και καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας θα συλλεχθούν δεδομένα μέσω της καταγραφής ημερολογίου από την ερευνήτρια, της αυτοαξιολόγησής της και της συμβολής της κριτικής μας φίλης.

2.3 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΑΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διπλωματικής έλαβε χώρα στο διαθέσιμο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής του Αγίου Πολυκάρπου, στις Ράχες Ικαρίας. Το συγκεκριμένο σχολείο δεν συστεγάζεται με άλλα, είναι διαθέσιμο (δύο νηπιαγωγοί) και εντός του λειτουργεί τόσο πρωινό τμήμα όσο και τμήμα ολοήμερου. Οι παρεμβάσεις μας πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα τριών μηνών με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα. Συγκεκριμένα τα θεατροπαιδαγωγικά μας προγράμματα ξεκίνησαν τέλος Σεπτεμβρίου (27/09/21) και τελείωσαν μέσα Δεκέμβρη (13/12/21). Η διάρκεια κάθε παρέμβασης/προγράμματος ήταν σαρανταπέντε λεπτά. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας έγινε γιατί από τη μία είναι ικανή για την ολοκλήρωση των εκάστοτε στόχων ενώ ταυτόχρονα δεν ξεπερνά τον μέγιστο χρόνο που δύνανται να συγκεντρωθούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Cooper et al., 1978).

2.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η εύρεση του ερευνητικού δείγματος προκειμένου να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη εργασία επηρεάστηκε αρκετά από την πανδημική κρίση. Για το λόγο αυτό το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας καθώς αποτελείται από μέλη του πληθυσμού τα οποία ήταν άμεσα διαθέσιμα τη δεδομένη χρονική στιγμή στην ερευνήτρια (Γεωργοπούλου, 2013). Πιο αναλυτικά, ο πληθυσμός τις έρευνας μας αποτελείται από ένα σύνολο εικοσιέξι παιδιών τα οποία φοιτούν στο σύνολο τους σε μονάδες προσχολικής γενικής αγωγής. Η πειραματική μας ομάδα αποτελείται από δεκατρία παιδιά, τεσσάρων έως πέντε ετών, του νηπιαγωγείου Ικαρίας και η ομάδα ελέγχου από δεκατρία παιδιά του ίδιου ηλικιακού εύρους τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγείο της Αθήνας. Η πειραματική μας ομάδα αποτελείται από τρία αγόρια και δέκα κορίτσια ενώ η ομάδα ελέγχου από πέντε αγόρια και οχτώ κορίτσια.

Στο σημείο αυτό θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά την συνάδελφο Α.Κ. χωρίς την πολύτιμη συμβολή της οποίας η υλοποίηση της εργασίας μας δεν θα ήταν η ίδια. Λόγω της επικρατούσας πανδημικής συνθήκης ήταν πολύ δύσκολη η εύρεση σχολικού πλαισίου το οποίο να δεχθεί την έρευνα μας, πόσο μάλλον η εύρεση δεύτερου για την συλλογή δεδομένων και τη συγκρότηση ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, διαμέσου της συναδέλφου, η οποία εργάζεται σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο στην Αθήνα, καταφέραμε να συγκεράσουμε τις όποιες δυσκολίες, να συγκροτήσουμε ομάδα ελέγχου, να λάβουμε δεδομένα/μετρήσεις και εντέλει να μην προβούμε σε καμία έκπτωση όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας.

2.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα εργασία και προκειμένου να διερευνήσουμε τα βασικά μας ερωτήματα, όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήσαμε δύο σταθμισμένα στα ελληνικά, γλωσσικά τεστ. Πιο συγκεκριμένα, η πιθανή επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο λεξιλόγιο και την σημασιολογία (περιεχόμενο) των παιδιών αξιολογήθηκε μέσω της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας et al., 2009). Πρόκειται για μία χρονοβόρα προσπάθεια, από πλευράς ερευνητών, με σκοπό την στάθμιση εργαλείων που αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη και δη στην ελληνική γλώσσα. Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί την ελληνική εκδοχή του Word Finding Vocabulary Test (4^η έκδοση) της Renfrew (1995) και είναι αυτή η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ελληνική στάθμιση. Πιο αναλυτικά και όσον αφορά τη δοκιμασία αυτή καθ' εαυτή, αποτελείται από πενήντα ασπρόμαυρες κάρτες στις οποίες απεικονίζονται ουσιαστικά σε κατάταξη, με αναπτυξιακή σειρά, για παιδιά από τεσσάρων έως οχτώ ετών. Οι απεικονιζόμενες έννοιες περιλαμβάνουν από αντικείμενα καθημερινής χρήσης έως γνωστές κατηγορίες αντικειμένων. Ο/η εξεταστής/τρια παρουσιάζει στο παιδί μία εικόνα κάθε φορά και του ζητάει να την κατονομάσει. Ανάλογα με την απάντηση (σωστή/λάθος) ο/η εξεταστής/τρια σημειώνει σε ειδική φόρμα 1 ή 0 αντίστοιχα και ταυτόχρονα ό,τι παρατήρηση μπορεί να κάνει κατά την διάρκεια της αξιολόγησης (για παράδειγμα σημασιολογικά λάθη, τυχόν καθυστέρηση στην ανάκληση των λέξεων κ.α).

Ένας καλά εκπαιδευμένος εξεταστής/τρια αποφεύγει τον σχολιασμό των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών και φροντίζει ώστε να μην δίνει βοηθητικά στοιχεία για την εκάστοτε λέξη. Η αξιολόγηση σταματάει όταν το παιδί προβεί σε πέντε

συνεχόμενα λάθη όσον αφορά τις απαντήσεις του. Εν συνεχεία ο/η εξεταστής/τρια συμπληρώνει το φυλλάδιο βαθμολόγησης, αθροίζει τις σωστές απαντήσεις (αρχικός βαθμός) και μέσω αυτού υπολογίζει, μέσω ενός ειδικού σταθμισμένου πίνακα, την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού ως προς το εκφραστικό του λεξιλόγιο. Αξιίζει να σημειώσουμε την σημαντικότητα των λαθών στα οποία προβαίνουν τα παιδιά κατά την χορήγηση του συγκεκριμένου τεστ. Αυτά ονομάζονται «παραφασίες» (Βογινδρούκας et al., 2009) και ανάλογα το είδος, μπορεί να είναι: α) ολικές (η έννοια που λέει το παιδί να μην συνδέεται με κανέναν τρόπο με την εικονιζόμενη /κλειδί→παπούτσι/) β) φωνημικές (η νέα λέξη προκύπτει από μεταφορά κάποιου φθόγγου /λαχανικά→λαναχικά/) γ) σημασιολογικές (η υπό κατονομασία έννοια αντικαθίσταται από μία άλλη της ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας /μπανάνα→μήλο/) δ) Δημιουργία νέων λέξεων για την περιγραφή της έννοιας από το συνδυασμό στοιχείων της έννοιας (/κυψέλη→μελλισόσπιτο/) ε) χρήση μη ειδικών λέξεων (η χρήση της λέξης /πράγμα/ για να δηλώσει παραπάνω από μία έννοιες)

Σύμφωνα με την Renfrew (1995) ένα χαμηλό σκορ στο συγκεκριμένο τεστ μπορεί να σηματοδοτεί ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI), χαμηλό νοητικό δυναμικό, λεκτική δυσπραξία ή ένα φτωχό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα σε συνδυασμό με την εκτίμηση του παιδοψυχιάτρου και την συνολική αξιολόγηση του παιδιού, βοηθούν στον καθορισμό των εκάστοτε δυσκολιών αλλά και στον καθορισμό των καταλληλότερων μεθόδων εξατομικευμένης παρέμβασης σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και επιθυμίες του καθενός εξ αυτών.

Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη χρήση και την μορφή του λόγου των παιδιών διερευνήθηκε μέσω της Δοκιμασίας Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ (RAPT) (Βογινδρούκας et al., 2011). Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί μία αξιοσημείωτη συνεισφορά στην κλινική πράξη της λογοθεραπείας / λογοπαθολογίας, καθώς η αναγκαιότητα για αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κρίνεται εξαιρετικής σημασίας όσον αφορά την σχολική τους πρόοδο. Συνεπώς, μία έγκαιρη ανίχνευση και αξιολόγηση πιθανών γλωσσικών προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει σε έγκαιρη αντιμετώπισή τους με αποτέλεσμα την αποκατάσταση ή την άμβλυνση των όποιων δυσκολιών.

Πιο αναλυτικά και όσον αφορά τη δοκιμασία, αυτή αποτελείται από ένα σύνολο δέκα έγχρωμων καρτών η οποίες παρουσιάζονται, με τη σειρά, στο παιδί. Στο πίσω

μέρος της κάθε κάρτας αναγράφεται η ερώτηση που την συνοδεύει. Στο σύνολό τους και μέσω των ερωτήσεων αξιολογούνται ενιαία δύο βασικοί γλωσσικοί τομείς: η μορφοσύνταξη, μέσω της γραμματικής επάρκειας των εκφερόμενων φράσεων και η πραγματολογία, μέσω της πληροφοριακής επάρκειας, δηλαδή τον τρόπο χρήσης της γλώσσας από το παιδί προκειμένου να μεταδοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Πρόκειται για μία μικρής διάρκειας δοκιμασία γεγονός το οποίο την καθιστά εύκολα χορηγούμενη σε πληθυσμούς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Στη Ελλάδα τα σταθμισμένα εργαλεία γλωσσικής αξιολόγησης που υπάρχουν μέχρι και σήμερα είναι ελάχιστα και η έλλειψη αυτή δημιουργεί διαρκώς δυσκολίες όσον αφορά την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των διαγνώσεων που έχουν να κάνουν με τα προβλήματα λόγου, με τον βαθμό σοβαρότητας μία πιθανής γλωσσικής ανεπάρκειας, με την τεκμηρίωση της προόδου κατά τη θεραπεία και τέλος με τον καθορισμό του χρόνου τερματισμού αυτής (Βογινδρούκας et al., 2011).

Στο πρώτο κεφάλαιο μιλήσαμε για τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της γλώσσας. Ως εκ τούτου, ένα γλωσσικό αναπτυξιακό έλλειμμα μπορεί να έχει συχνά επιλεκτική μορφή και να δυσκολεύει περισσότερο ορισμένους τομείς της γλώσσας σε σχέση με άλλους. Επιπλέον, μπορεί να αφορά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Αυτός, λοιπόν, ο χαρακτήρας της γλώσσας καθιστά επιτακτική την ανάγκη για αξιολόγηση των επιμέρους διαστάσεων της. Η παρούσα διαγνωστική δοκιμασία διερευνά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στις γλωσσικές παραμέτρους της μορφοσύνταξης και της πραγματολογίας, σε συνθήκες γλωσσικής παραγωγής. Καταλήγοντας, το συγκεκριμένο εργαλείο είναι εξαιρετικά χρήσιμο στην κλινική πράξη και συνιστά μία σημαντική συμβολή στην έρευνα και στην επιστήμη της λογοπαθολογίας ή/και άλλων πεδίων.

2.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Για την βέλτιστη υλοποίηση της έρευνας, διακρίναμε την διαδικασία σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια και την συνάδελφο Α.Κ. τα αξιολογητικά μας εργαλεία, δηλαδή τα σταθμισμένα τεστ στο σύνολο του πληθυσμού (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου). Στη δεύτερη φάση η ερευνήτρια σχεδίασε και εφάρμοσε με την πειραματική ομάδα δώδεκα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με σκοπό την διερεύνηση της επίδρασης αυτών στη γλωσσική της ανάπτυξη. Κατά τη

διάρκεια αυτής της περιόδου υπήρξε καταγραφή και τήρηση ερευνητικού ημερολογίου, συμμετοχική παρατήρηση και παρουσία/συμμετοχή της κριτικής μας φίλης, η οποία δεν ήταν άλλη από την νηπιαγωγό του πρωινού τμήματος του νηπιαγωγείου Τ.Σ. Στην τρίτη φάση, η οποία έλαβε χώρα μετά το πέρας των παρεμβάσεων, χορηγήθηκαν εκ νέου τα δύο γλωσσικά τεστ στο σύνολο του δείγματος (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) προκειμένου να μπορέσουμε να ποσοτικοποιήσουμε και αναλύσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού (και για τα δύο τεστ) κυμάνθηκε χρονικά από δέκα έως δεκαπέντε λεπτά και για την καλύτερη και ασφαλέστερη διεξαγωγή και συμμετοχή, χρησιμοποιήθηκε μία γαντόκουκλα νάνος η οποία χρειαζόταν βοήθεια κάθε φορά για να θυμηθεί.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις παρεμβάσεις μας, αυτές εμπεριείχαν στο σύνολό τους γλωσσικά κίνητρα αφήνοντας, ωστόσο, πάντα το περιθώριο για ελεύθερη έκφραση και επιλογή μέσων. Και τα δώδεκα δημιουργήθηκαν και προσαρμόστηκαν με γνώμονα την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών αυτής της ηλικίας αλλά και τις υπό κατάκτηση, καινούργιες έννοιες. Οι γενικές κατηγορίες/θεματικές των προγραμμάτων με τις οποίες δουλέψαμε όλον αυτό τον καιρό αφορούσαν τη σωματογνωσία, τα χρώματα, τα σχήματα, τα επαγγέλματα, τα ζώα, τα αντίθετα, τα ρήματα, τους ήχους, τους αριθμούς, τα γράμματα της Αλφαβήτας, τα μέσα μεταφοράς, την κώφωση (με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ΑμεΑ) και φυσικά τα αγαπημένα μας Χριστούγεννα. Οι παραπάνω κατηγορίες ήταν οι πυλώνες πάνω στους οποίους δομήσαμε τις θεματικές των προγραμμάτων μας. Προκειμένου να γίνει αυτό, χρησιμοποιήσαμε θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμούς, θέατρο σκιών, δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών/παραμυθιών, παιχνίδια δημιουργίας ιστοριών/λόγου, παιχνίδια ενεργοποίησης/ζεστάματος, παιχνίδια φαντασίας, ασκήσεις κινητικές, ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις προσοχής, συγκέντρωσης και μνήμης.

Σε αυτό το πολυθεματικό και δημιουργικό μας ταξίδι τεράστιο χώρο κατέλαβαν η μουσική και οι κατασκευές. Με την νηπιαγωγό Τ.Σ, με την οποία εξ αρχής είχαμε άριστη συνεργασία, επικοινωνούσαμε σε εβδομαδιαία βάση και οργανώναμε μέσα στην εβδομάδα την δημιουργία μίας κατασκευής σχετικής με την θεματολογία μας, την οποία και χρησιμοποιούσαμε, κάθε Δευτέρα, στο επόμενο παιχνίδι μας. Αυτό συνέβαλλε, εκτός από την κατάκτηση των γνωστικό-κινητικών δεξιοτήτων, στην δημιουργία κινήτρου και στην αμείωτη διατήρηση του ενδιαφέροντος των φίλων μας μέχρι το επόμενο κάθε φορά πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την έναρξη των

παρεμβάσεων και μετά από συζήτηση με τη νηπιαγωγό, θεωρήσαμε θεμιτό να παρευρεθούμε λίγες μέρες νωρίτερα στο σχολικό περιβάλλον, να γνωριστούμε με τα παιδιά και να συμμετέχουμε στις δραστηριότητες τους ούτως ώστε να γίνει πιο ομαλή η μετάβαση στην καινούργια για αυτούς συνθήκη. Η συγκεκριμένη κίνηση είχε ιδιαίτερο νόημα καθώς στο πρώτο μας παιχνίδι/παρέμβαση δεν υπήρχε το άγχος του «άγνωστου προσώπου» παρά μόνο χαρά, συμμετοχή και περαιτέρω γνωριμία. Οι όποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν σχολιάζονται ανά παρέμβαση και περιγράφονται αναλυτικά στο παράρτημα της εργασίας μας.

2.7 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την βέλτιστη διεξαγωγή της έρευνάς μας και έπειτα από αρκετή σκέψη, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο είδος έρευνας η μικτή. Η επιλογή και χρήση MEM (Μικτής Ερευνητικής Μεθόδου) έλαβε χώρα καθώς αποφασίσαμε ότι θα βοηθήσει στην ορθή και ακριβή διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων της συγκεκριμένης μελέτης, όπως συμβαίνει με τις περισσότερες μικτές μεθόδους (Rocco et al., 2003). Οι ερευνητές των MEM δύνανται να χρησιμοποιούν τα όποια ευρήματα του ποσοτικού ερευνητικού τους μέρους προκειμένου να ενημερώνουν το ποιοτικό ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συμβαίνει και το αντίθετο (Onwegbuzie & Leech, 2004). Για παράδειγμα, ένας ερευνητής μπορεί συνυπολογίζοντας τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνάς του να εξηγεί/ερμηνεύει καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών οι οποίες απορρέουν από τα ποσοτικά δεδομένα ενώ κατά τον ίδιο τρόπο, συνυπολογίζοντας τα ποσοτικά του δεδομένα μπορεί να αντισταθμίσει την μη-γενίκευση των ποιοτικών. Επομένως, χρησιμοποιώντας MEM εκμεταλλευόμαστε στο έπακρο την τους βασική αρχή η οποία ορίζει ότι διαμέσου της χρήσης των ενοείται ο συνδυασμός μεθόδων, οι οποίες έχουν πλεονεκτήματα τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και παράλληλα μειονεκτήματα τα οποία δεν επικαλύπτονται (Johnson & Turner, 2003).

Πιο αναλυτικά, στην δική μας έρευνα, όπως προείπαμε, το ποσοτικό της μέρος αφορά στην ανάλυση των δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τις αξιολογήσεις/βαθμολογίες του πληθυσμού μας (ομάδα ελέγχου και πειραματική) πριν και μετά την διάρκεια των παρεμβάσεών μας. Η ποιοτική μας έρευνα αφορά στον σχολιασμό των δεδομένων τα οποία αντλήθηκαν καθ' όλη την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας μέσω του ημερολογίου, της συμμετοχικής παρατήρησης και

της κριτικής μας φίλης. Όσον αφορά το ερευνητικό ημερολόγιο, σε αυτό καταγράψαμε αναλυτικά όλη την πορεία της έρευνας μας, τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίσαμε, τις σκέψεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις καθώς και τα συναισθήματά μας. Ουσιαστικά κάθε παρέμβαση είχε το δικό της ξεχωριστό χώρο στο ημερολόγιο, συνοδευόμενη από μία πλήρη και εκτενή περιγραφή. Κατ' αυτόν τον τρόπο καταφέραμε να αναδείξουμε σε χρονική σειρά και με διακριτό τρόπο όχι μόνο τις δυσκολίες αλλά και τις επιτυχίες, τις εμπνεύσεις και τις ιδέες μας.

Με την καταγραφή ερευνητικού ημερολογίου γίνεται ξεκάθαρη και συνειδητή η επίδραση του/της ερευνητή/τριας καθ' όλη την πορεία της έρευνας, η οποία νοείται πλέον ως προϊόν πράξης, ως αποτέλεσμα ίδιων αποφάσεων και δράσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παράλληλα με την καταγραφή ημερολογίου, χρησιμοποιήσαμε και την συμμετοχική παρατήρηση ως μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Βασικός μας στόχος ήταν η περιγραφή του ερευνητικού πεδίου, των συμμετεχόντων και των αντίστοιχων γεγονότων τα όποια διαδραματίστηκαν μέσα σε αυτό. Ουσιαστικά παρατηρώντας την ολότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε κοινά σημεία. Προκειμένου να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη την ακρίβεια και τον πλούτος των παρατηρήσεων μας, αυτές καταγράφηκαν σχεδόν αμέσως μετά την εφαρμογή κάθε προγράμματος. Αυτό αποτελεί και τον βασικό κανόνα κατά τη διαδικασία της καταγραφής: «ο ερευνητής δεν θα πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στη μνήμη του, θα πρέπει συνεπώς να ελαχιστοποιεί το χρόνο μεταξύ παρατήρησης και καταγραφής» (Κυριαζή, 2009: 259). Τέλος, η συνδρομή της κριτικής φίλης, νηπιαγωγού Τ.Σ ήταν καθοριστικής σημασίας καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς συνέβαλε σημαντικά σε επίπεδο απόψεων, ιδεών και κριτικής όσον αφορά τις παρεμβάσεις μας, δίνοντας τη δική της, ενίοτε διαφορετική, οπτική γωνία στο πλαίσιο του αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

2.8 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα μεροληψίας ή/και υποκειμενικότητας κατά τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων, σε κάθε έρευνα είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να έχει εξασφαλίσει την συνειδητή συναίνεση και να σέβεται την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008). Στην δική μας περίπτωση η συγκατάθεση της συμμετοχής ήρθε από τους

φροντιστές των παιδιών, μέσω ειδικής φόρμας που συμπληρώθηκε πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Προκειμένου να τηρήσουμε την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία του ευαίσθητου αυτού πληθυσμού, πέραν του φύλου, η όποια αναφορά σε πρόσωπα γίνεται με την χρήση των αρχικών γραμμάτων των ονομάτων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας μας.

3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

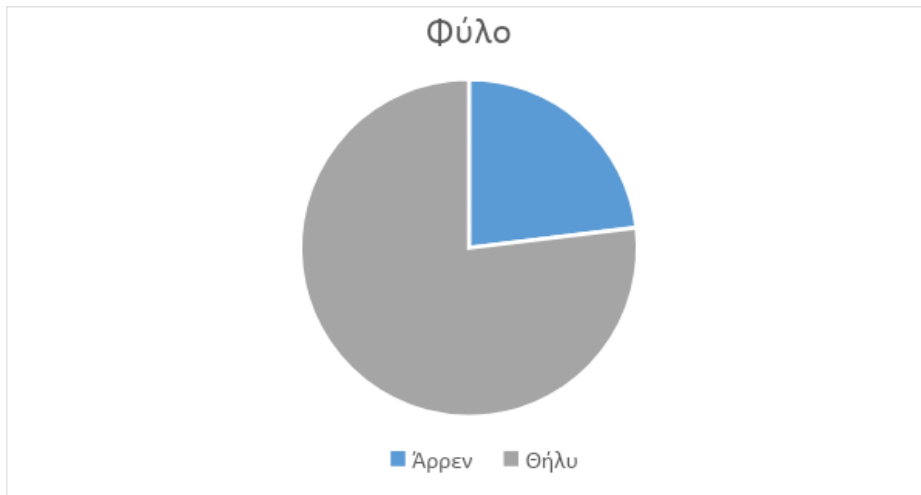
Προκειμένου να αναλύσουμε ποσοτικά τα δεδομένα που αντλήσαμε από τις βαθμολογίες και τα αξιολογητικά εργαλεία, χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ο πληθυσμός της έρευνας μας ήταν εικοσιέξι παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεκατρία σε κάθε ομάδα (πειραματική και ελέγχου). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή με βάση το φύλο για το σύνολο του δείγματος.

ΟΜΑΔΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Ελέγχου	5	8
Πειραματική	3	10

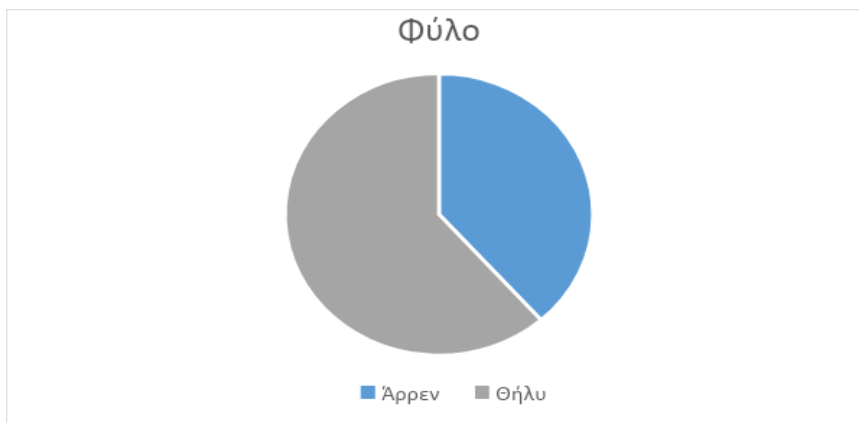
Πίνακας 4. Κατανομή με βάση το φύλο για το συνολικό δείγμα

Στο διάγραμμα 1 φαίνεται η κατανομή με βάση το φύλο η οποία αφορά στην πειραματική ομάδα, στο διάγραμμα 2 αυτή που αφορά στην ομάδα ελέγχου και στο διάγραμμα 3 αυτή που αφορά στο σύνολο του δείγματος.

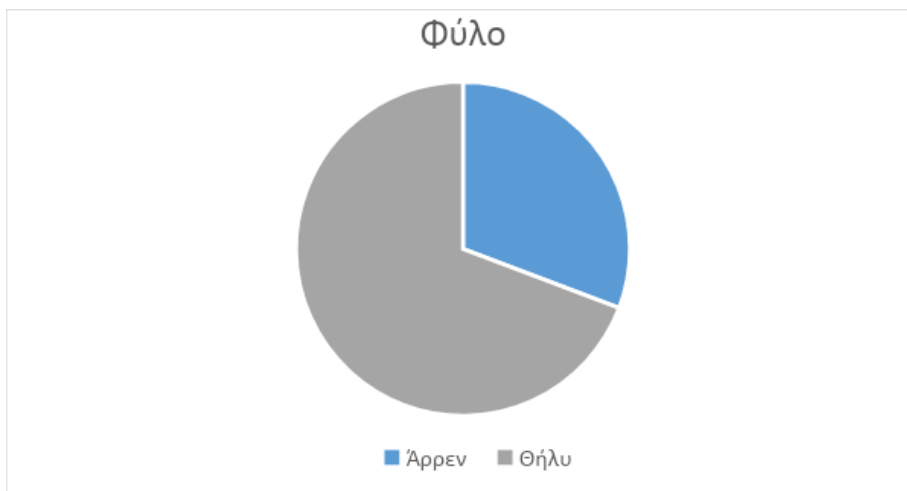
Διάγραμμα 1: Κατανομή με βάση το φύλο για την πειραματική ομάδα



Διάγραμμα 2: Κατανομή με βάση το φύλο για την ομάδα ελέγχου



Διάγραμμα 3: Κατανομή με βάση το φύλο για το σύνολο του δείγματος



Κατά τον προέλεγχο συγκρίναμε, μέσω του t-test για ανεξάρτητα δείγματα, τους μέσους όρους της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Η μεταξύ τους σύγκριση, για κάθε μία από τις μετρηθήσες παραμέτρους ($WF_{initial}$, $RAPT_{total\ initial}$, $RAPT_{info\ initial}$, $RAPT_{gram\ initial}$), έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων ($p>0.05$ για κάθε ανάλυση/σύγκριση) Το γεγονός αυτό αποτελεί την αναγκαία, αρχική, συνθήκη η οποία μας επιτρέπει να προβούμε στην ανάλυση μετα-ελέγχου μεταξύ των δύο ομάδων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τις αρχικές ερευνητικές μας υποθέσεις.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την πιθανή επίδραση της ΔΤΕ στην γλωσσική ανάπτυξη του δείγματος μας, αυτή προέκυψε από τη σύγκριση των μετα-ελέγχων μεταξύ του συνόλου των μονάδων ανάλυσης που δέχθηκαν τη «δράση» (πειραματική ομάδα) και του συνόλου των μονάδων ανάλυσης που δεν την δέχθηκαν (ομάδα ελέγχου). Για την ανάλυση των δεδομένων μας χρησιμοποιήσαμε και εδώ το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (indendent sample t-test), το οποίο συγκρίνει τους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων ομάδων (πειραματική/ελέγχου). Τα αποτελέσματα (σκορ) και για τις δύο ομάδες στα γλωσσικά τεστ μετά το πέρας των τριών μηνών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα, όπου με τον αριθμό 1 σηματοδοτείται η ομάδα ελέγχου και με τον αριθμό 2 η πειραματική.

Participants	$WF_{τελικό}$	$RAPT_{ΣΥΝΟΛΟ_{τελικό}}$	$RAPT_{ΠΛΗΡΟΦ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ_{τελικό}}$	$RAPT_{ΓΡΑΜ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ_{τελικό}}$
1	16	39	15	24
1	25	48	19	29
1	19	38	16	22
1	24	51	23	28
1	29	56	26	30
1	26	70	28	42
1	19	41	16	25
1	26	45	18	27
1	16	48	19	29
1	18	43	18	25
1	21	59	27	32

1	24	59	25	34
1	25	56	26	30
2	34	72	38	34
2	28	53	25	28
2	34	78	30	48
2	17	55	22	33
2	26	49	21	28
2	23	62	27	35
2	21	60	25	35
2	26	55	25	30
2	28	56	23	33
2	26	76	30	46
2	21	43	18	25
2	25	50	22	28
2	28	66	25	41
<i>Πίνακας 4. Τελικά γλωσσικά σκορ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου</i>				

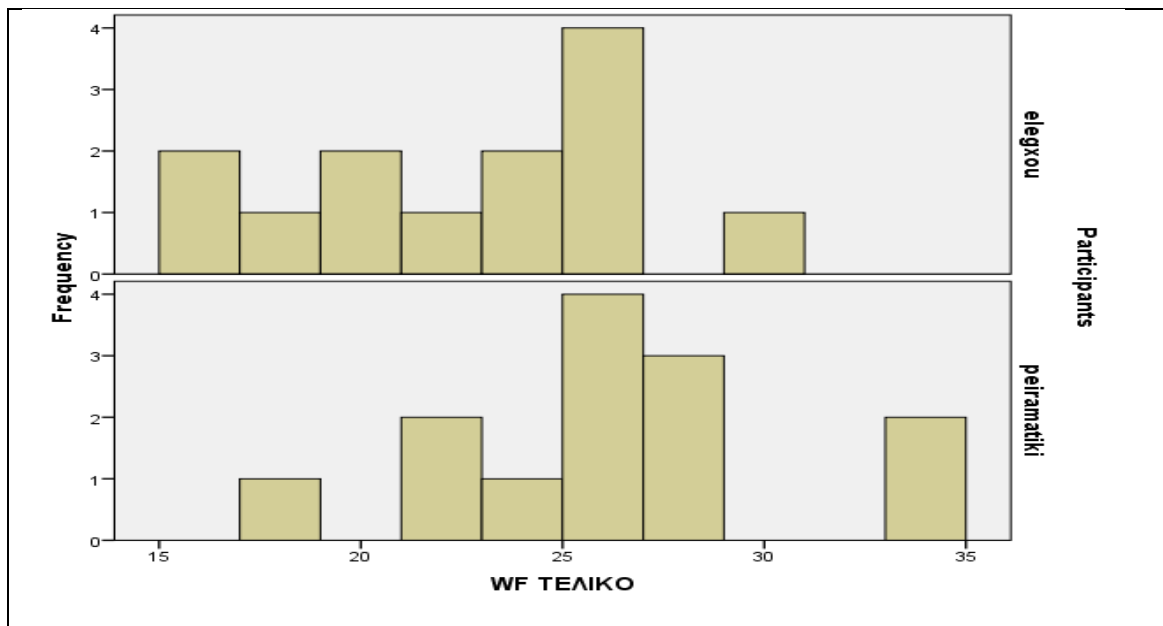
Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την επίδραση της ΔΤΕ στην γλωσσική ανάπτυξη και συγκεκριμένα στον τομέα του περιεχομένου, όπως αυτή προέκυψε από την Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (WF), οι υποθέσεις μας είναι οι εξής:

H0= Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου (ή η ΔΤΕ δεν επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου) ($\mu_1=\mu_2$)

H1= Οι δύο ομάδες διαφέρουν ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου (ή η ΔΤΕ επηρεάζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου) ($\mu_1\neq\mu_2$)

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα των δύο ομάδων και στο Παράρτημα III (Πίνακας. 5) τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο).

Διάγραμμα 4: Ιστογράμματα μεταβλητών WF_{τελικό}



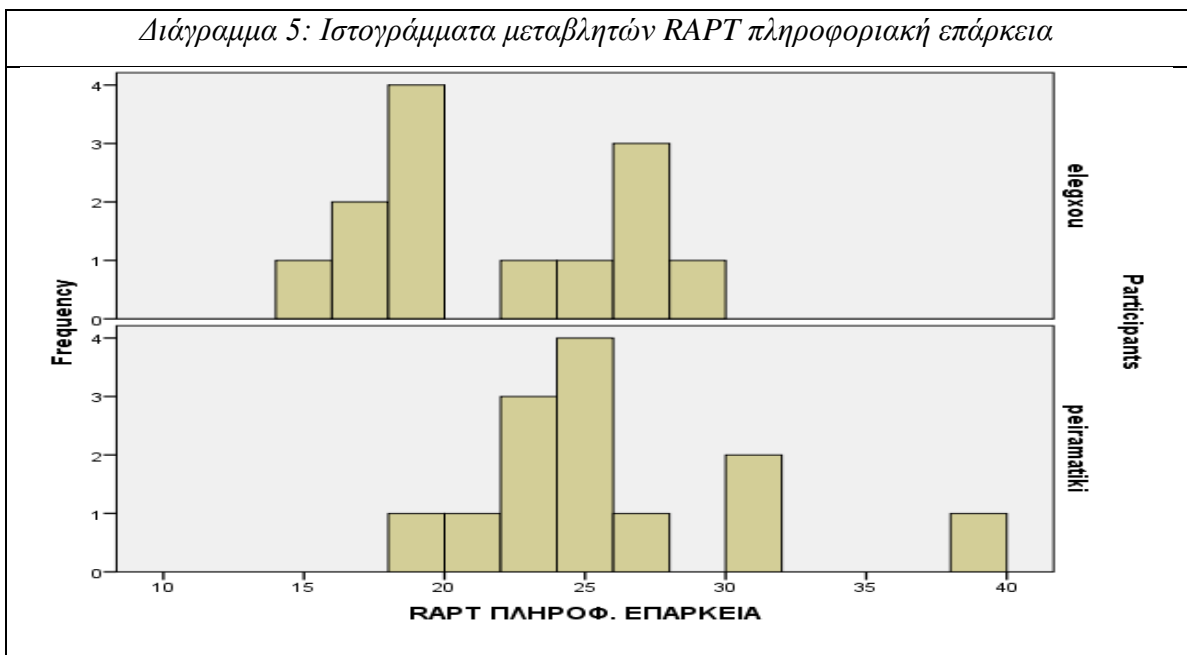
Το παραπάνω ιστόγραμμα μας υποδεικνύει την ύπαρξη κανονικής κατανομής μεταξύ των δύο ομάδων (προϋπόθεση απαραίτητη για την περαιτέρω ανάλυση μας). Από το test Levene για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι το sig=0,845. Η συγκεκριμένη τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) γεγονός το οποίο φανερώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των δύο ομάδων. Το sig (2tailed) για όμοιες διακυμάνσεις είναι 0,045 τιμή μικρότερη του 0,05. Αυτό μας υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τιμών των δύο ομάδων που αφορά στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο (σکور WF_{τελικό}). Έτσι απορρίπτουμε την H0 και αποδεχόμαστε την H1. Συμπερασματικά λοιπόν οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το εκφραστικό τους λεξιλόγιο καθώς η εφαρμογή ΔΤΕ επέδρασε και επηρέασε το γλωσσικό περιεχόμενο της πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά την επίδραση της ΔΤΕ στην γλωσσική ανάπτυξη και συγκεκριμένα στον τομέα της χρήσης, όπως προέκυψε από την δοκιμασία Εικόνων Δράσης (RAPT info), οι υποθέσεις μας είναι οι εξής:

H0= Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς την πληροφοριακή επάρκεια (ή η ΔΤΕ δεν επηρεάζει την πληροφοριακή επάρκεια) ($\mu_1=\mu_2$)

H1= Οι δύο ομάδες διαφέρουν ως προς την πληροφοριακή επάρκεια (ή η ΔΤΕ επηρεάζει την πληροφοριακή επάρκεια) ($\mu_1\neq\mu_2$)

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα των δύο ομάδων και και στο Παράρτημα III (Πίνακας 6.) τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο).



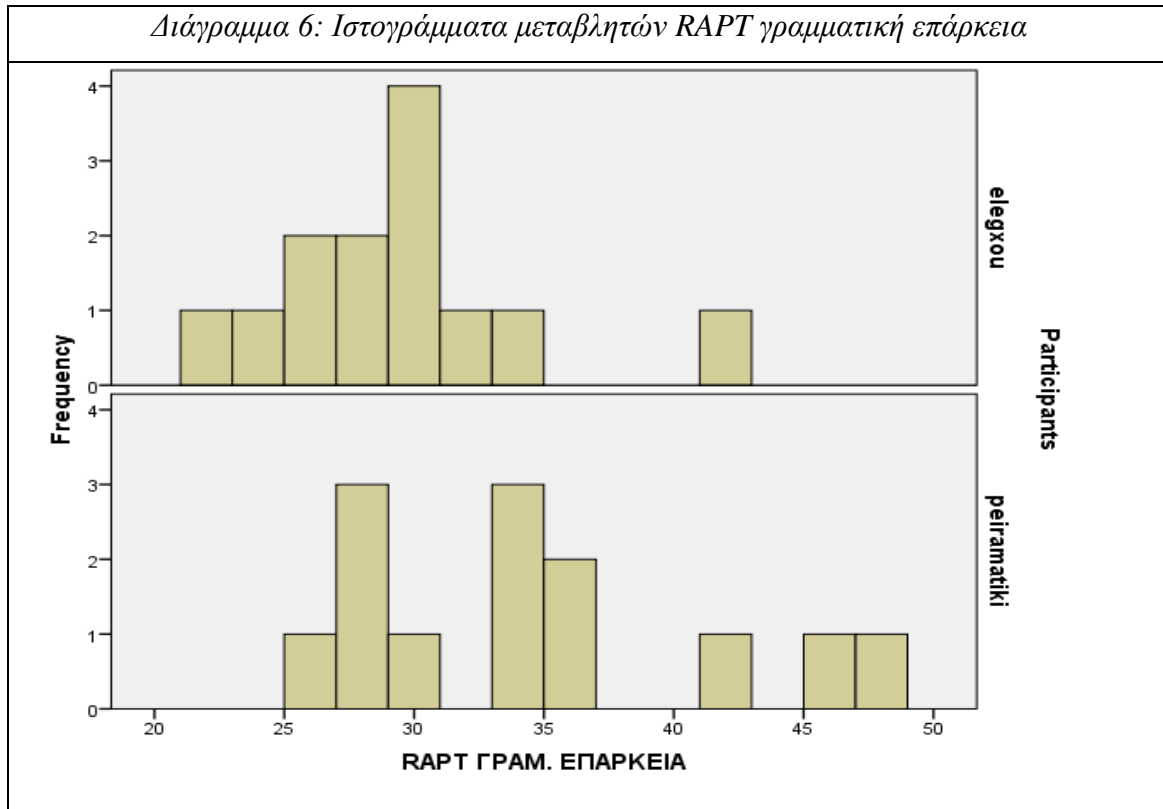
Το παραπάνω ιστόγραμμα μας υποδεικνύει την ύπαρξη κανονικής κατανομής μεταξύ των δύο ομάδων (προϋπόθεση απαραίτητη για την περαιτέρω ανάλυση μας). Από το test Levene για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι το sig=0,522. Η συγκεκριμένη τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) γεγονός το οποίο φανερώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των δύο ομάδων. Το sig (2tailed) για όμοιες διακυμάνσεις είναι 0,037 τιμή μικρότερη του 0,05. Αυτό μας υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τιμών των δύο ομάδων που αφορά στην πληροφοριακή τους επάρκεια (score RAPT info). Έτσι απορρίπτουμε την H0 και αποδεχόμαστε την H1. Συμπερασματικά λοιπόν οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την πληροφοριακή τους επάρκεια καθώς η εφαρμογή ΔΤΕ επέδρασε και επηρέασε τον τομέα της γλωσσικής χρήσης της πειραματικής μας ομάδας.

Όσον αφορά την επίδραση της ΔΤΕ στην γλωσσική ανάπτυξη και συγκεκριμένα στον τομέα της μορφής, όπως προέκυψε από την δοκιμασία Εικόνων Δράσης (RAPT gram), οι υποθέσεις μας είναι οι εξής:

H0= Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς την γραμματική επάρκεια (ή η ΔΤΕ δεν επηρεάζει την γραμματική επάρκεια) ($\mu_1 = \mu_2$)

H1= Οι δύο ομάδες διαφέρουν ως προς την γραμματική επάρκεια (ή η ΔΤΕ επηρεάζει την γραμματική επάρκεια) ($\mu_1 \neq \mu_2$)

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα των δύο ομάδων και στο Παράρτημα III (Πίνακας 7.) τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο).



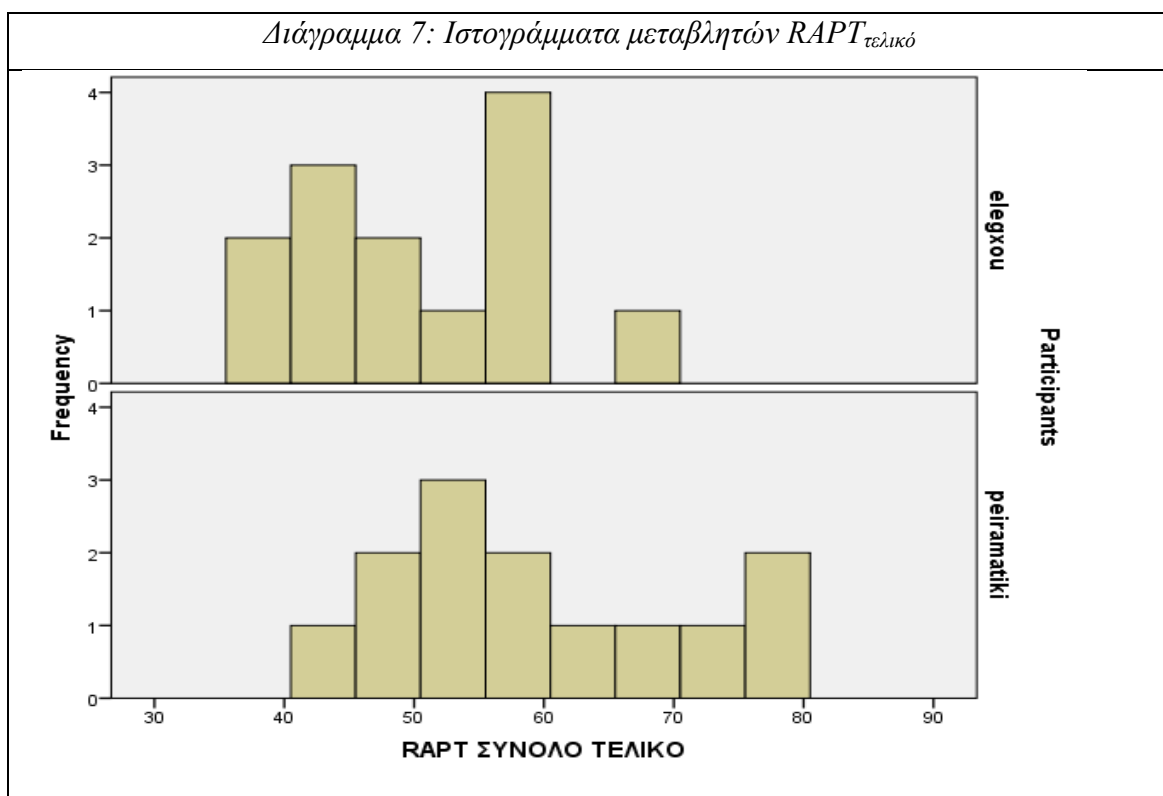
Το παραπάνω ιστόγραμμα μας υποδεικνύει την ύπαρξη κανονικής κατανομής μεταξύ των δύο ομάδων (προϋπόθεση απαραίτητη για την περαιτέρω ανάλυση μας). Από το test Levene για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι το sig=0,286. Η συγκεκριμένη τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) γεγονός το οποίο φανερώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των δύο ομάδων. Το sig (2tailed) για όμοιες διακυμάνσεις είναι 0,044 τιμή μικρότερη του 0,05. Αυτό μας υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τιμών των δύο ομάδων που αφορά στην γραμματική τους επάρκεια (σκορ RAPT gram). Έτσι απορρίπτουμε την H0 και αποδεχόμαστε την H1. Συμπερασματικά λοιπόν οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την γραμματική τους επάρκεια καθώς η εφαρμογή ΔΤΕ επέδρασε και επηρέασε τον γλωσσικό τομέα της μορφής της πειραματικής μας ομάδας.

Τέλος, όσον αφορά την επίδραση της ΔΤΕ στην συνολική γλωσσική μορφή και χρήση (πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια), όπως προέκυψε από την δοκιμασία Εικόνων Δράσης (RAPT τελικό), οι υποθέσεις μας είναι οι εξής:

H0= Οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς την γλωσσική τους επάρκεια (ή η ΔΤΕ δεν επηρεάζει την γλωσσική επάρκεια) ($\mu_1=\mu_2$)

H1= Οι δύο ομάδες διαφέρουν ως προς την γλωσσική τους επάρκεια (ή η ΔΤΕ επηρεάζει την γλωσσική επάρκεια) ($\mu_1\neq\mu_2$)

Παρακάτω φαίνονται τα ιστογράμματα των δύο ομάδων και στο Παράρτημα III (Πίνακας 8.) τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο).



Το παραπάνω ιστόγραμμα μας υποδεικνύει την ύπαρξη κανονικής κατανομής μεταξύ των δύο ομάδων (προϋπόθεση απαραίτητη για την περαιτέρω ανάλυση μας). Από το test Levene για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων των δύο ομάδων, παρατηρούμε ότι το sig=0,635. Η συγκεκριμένη τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) γεγονός το οποίο συνιστά ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των δύο ομάδων. Το sig (2tailed) για όμοιες διακυμάνσεις είναι 0,026 τιμή μικρότερη του 0,05.

Αυτό μας υποδηλώνει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τιμών των δύο ομάδων που αφορά στην γλωσσική τους επάρκεια (σکور RAPT_{τελικό}). Έτσι απορρίπτουμε την H0 και αποδεχόμαστε την H1. Δηλαδή οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την πληροφοριακή και γραμματική τους επάρκεια καθώς η εφαρμογή ΔΤΕ επέδρασε και επηρέασε συνολικά τόσο την γλωσσική χρήση όσο και στην γλωσσική μορφή της πειραματικής μας ομάδας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι τιμές sig και sig (2tailed) για τις γλωσσικές μας μεταβλητές όπως προέκυψαν από τους μετα-ελέγχους μεταξύ των δύο ομάδων.

	WF	RAPTinfo	RAPTgram	RAPT total
Sig.	0.845	0.522	0.286	0.635
Sig (2tailed)	0.045	0.037	0.044	0.026

Πίνακας 9. Τιμές p-value για τις γλωσσικές μεταβλητές μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόστηκε (διαμέσο των δώδεκα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων), μετρήθηκε (μέσω των αξιολογητικών μας εργαλείων) και αναλύθηκε, επέδρασε στην γλωσσική ανάπτυξη (στις τρεις μετρηθείσες παραμέτρους: μορφή, περιεχόμενο, χρήση) της πειραματικής ομάδας.

Σε αυτό το σημείο, θα αναλύσουμε περαιτέρω τα αποτελέσματα μας συγκρίνοντας την επίδοση της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Αυτό γίνεται προκειμένου να έχουμε μία πιο καθαρή εικόνα σε σχέση με τον βαθμό επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής μας στις υπό εξέταση γλωσσικές παραμέτρους/μεταβλητές. Δεν μας αρκεί να ξέρουμε ότι η εφαρμογή της ΔΤΕ επηρέασε την γλωσσική ανάπτυξη της πειραματικής μας ομάδας, θέλουμε να «μετρήσουμε» αυτήν την επίδραση, να μάθουμε σε ποιο βαθμό την επηρέασε.

Για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε την σύγκριση κατά ζεύγη (paired t-test) και συγκεκριμένα την περίπτωση των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Τα δεδομένα της πειραματικής μας ομάδας για όλες τις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν πριν και μετά

την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα θ/π προγράμματα για τις γλωσσικές παραμέτρους.

participants	WFinitial	WFfinal	RAPT TOTALinitial	RAPT TOTALfinal	RAPT INFOinitial	RAPT INFOfinal	RAPT GRAMinitial	RAPT GRAMfinal
1	33	34	72	72	38	38	34	34
2	24	28	39	53	17	25	22	28
3	33	34	75	78	29	30	46	48
4	10	17	50	55	20	22	30	33
5	2	18	29	49	13	21	16	28
6	15	19	56	62	24	27	32	35
7	17	20	60	60	24	25	36	35
8	25	21	54	55	24	25	30	30
9	26	22	52	56	20	23	32	33
10	21	23	65	76	25	30	40	46
11	15	24	34	43	14	18	20	25
12	18	25	30	50	16	22	24	28
13	21	26	56	66	23	25	33	41

Όσον αφορά τον τομέα του περιεχομένου, όπως αυτό μετρήθηκε με το WF, θέλουμε να εξετάσουμε εάν η εφαρμογή των προγραμμάτων ΔΤΕ είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση του λεξιλογίου της πειραματικής μας ομάδας. Οι αρχικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

H0= Η ΔΤΕ δεν είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση του λεξιλογίου ($\mu_{\text{final}} \leq \mu_{\text{initial}}$)

H1= Η ΔΤΕ έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση του λεξιλογίου ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$)

Στο Παράρτημα III (Πίνακας 11.) παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο).

Παρατηρούμε ότι μεταξύ των μέσων υπάρχει μία διαφορά σχεδόν τεσσάρων μονάδων (20 και 23.92 αντίστοιχα), την οποία θέλουμε να εξετάσουμε για το κατά πόσο είναι στατιστικώς σημαντική. Από τη στήλη Sig. (2-tailed) του Πίνακα Paired Samples Test παρατηρούμε ότι η στατιστική αυτή σημαντικότητα, ή αλλιώς το Sig. (2-

tailed) είναι 0.021. Επειδή όμως οι υποθέσεις μας είναι μονόπλευρες η τιμή πρέπει να διαιρεθεί με το 2, επομένως: $p = 0.021 / 2 = 0.0105$ τιμή μικρότερη του 0.05 και επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση. Άρα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο λεξιλόγιο των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$). Συγκεκριμένα η ΔΤΕ βελτίωσε το εκφραστικό λεξιλόγιο της πειραματικής μας ομάδας κατά μέσο όρο τέσσερις μονάδες.

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής χρήσης όπως αυτή μετρήθηκε με το RAPTinfo, θέλουμε να εξετάσουμε εάν η εφαρμογή των προγραμμάτων ΔΤΕ είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της πληροφοριακής επάρκειας της πειραματικής μας ομάδας. Οι αρχικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

$H_0 =$ Η ΔΤΕ δεν είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της πληροφοριακής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} \leq \mu_{\text{initial}}$)

$H_1 =$ Η ΔΤΕ έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της πληροφοριακής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$)

Στο Παράρτημα III (Πίνακας 12.) παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο). Παρατηρούμε ότι μεταξύ των μέσων υπάρχει μία διαφορά τριών και μονάδων (22.08 και 25.46 αντίστοιχα), την οποία θέλουμε να εξετάσουμε για το κατά πόσο είναι στατιστικώς σημαντική. Από τη στήλη Sig. (2-tailed) του Πίνακα Paired Samples Test παρατηρούμε ότι η στατιστική αυτή σημαντικότητα, ή αλλιώς το Sig. (2-tailed) είναι 0.001. Επειδή όμως οι υποθέσεις μας είναι μονόπλευρες η τιμή πρέπει να διαιρεθεί με το 2, επομένως : $p = 0.001 / 2 = 0.0005$ τιμή μικρότερη του 0.05. Επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση. Άρα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην πληροφοριακή επάρκεια των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$). Δηλαδή η ΔΤΕ βελτίωσε τον τομέα της γλωσσικής χρήσης της πειραματικής μας ομάδας κατά μέσο όρο τρεις περίπου μονάδες.

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής μορφής όπως αυτή μετρήθηκε με το RAPTgram, θέλουμε να εξετάσουμε εάν η εφαρμογή των προγραμμάτων ΔΤΕ είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της γραμματικής επάρκειας της πειραματικής μας ομάδας. Οι αρχικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

H0= Η ΔΤΕ δεν είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της γραμματικής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} \leq \mu_{\text{initial}}$)

H1= Η ΔΤΕ έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της γραμματικής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$)

Στο Παράρτημα III (Πίνακας 13.) παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο). Παρατηρούμε ότι μεταξύ των μέσων υπάρχει μία διαφορά τεσσάρων περίπου μονάδων (30.38 και 34.15 αντίστοιχα), την οποία θέλουμε να εξετάσουμε για το κατά πόσο είναι στατιστικώς σημαντική. Από τη στήλη Sig. (2-tailed) του Πίνακα Paired Samples Test παρατηρούμε ότι η στατιστική αυτή σημαντικότητα, ή αλλιώς το Sig. (2-tailed) είναι 0.003. Επειδή όμως οι υποθέσεις μας είναι μονόπλευρες η τιμή πρέπει να διαιρεθεί με το 2, επομένως : $p = 0.003 / 2 = 0.0015$ τιμή μικρότερη του 0.05 και επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση. Άρα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην γραμματική επάρκεια των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$). Δηλαδή η ΔΤΕ βελτίωσε τον τομέα της γλωσσικής μορφής της πειραματικής μας ομάδας κατά μέσο όρο τέσσερις περίπου μονάδες.

Τέλος, όσον αφορά τον τομέα της συνολικής γλωσσικής επάρκειας όπως αυτή μετρήθηκε με το RAPTtotal, θέλουμε να εξετάσουμε εάν η εφαρμογή των προγραμμάτων ΔΤΕ είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση τόσο της πληροφοριακής όσο και της γραμματικής επάρκειας της πειραματικής μας ομάδας. Οι αρχικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

H0= Η ΔΤΕ δεν είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} \leq \mu_{\text{initial}}$)

H1= Η ΔΤΕ έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας ($\mu_{\text{final}} > \mu_{\text{initial}}$)

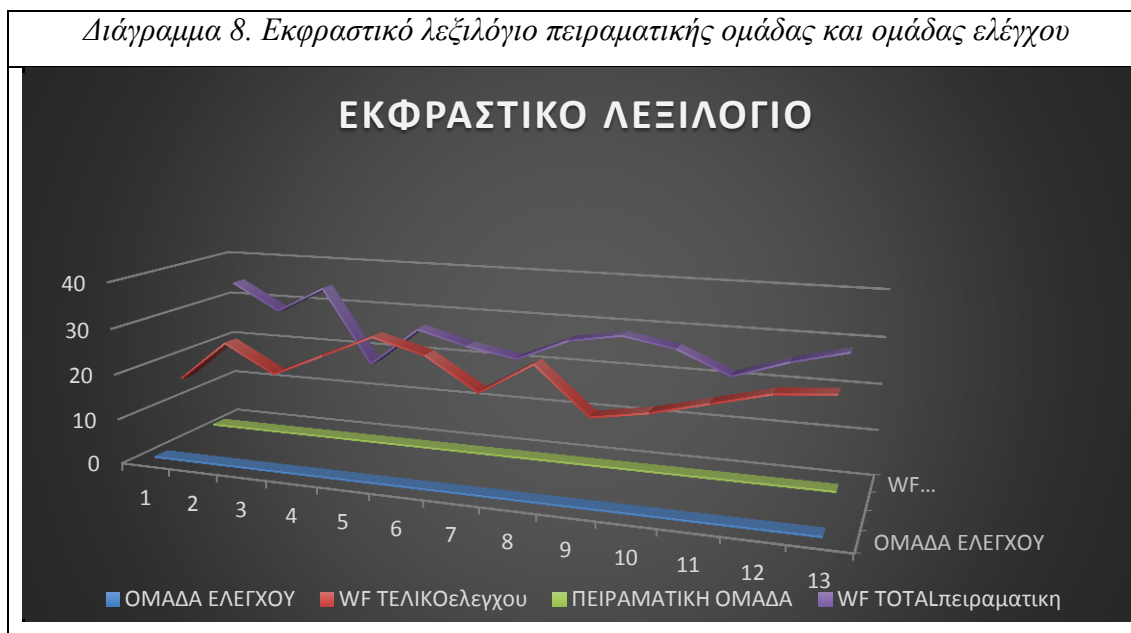
Στο Παράρτημα III (Πίνακας 14.) παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της ανάλυσης (output αρχείο). Παρατηρούμε ότι μεταξύ των μέσων υπάρχει μία διαφορά οχτώ μονάδων (51.69 και 59.62 αντίστοιχα), την οποία θέλουμε να εξετάσουμε για το κατά πόσο είναι στατιστικώς σημαντική. Από τη στήλη Sig. (2-tailed) του Πίνακα Paired Samples Test παρατηρούμε ότι η στατιστική αυτή σημαντικότητα, ή αλλιώς το Sig. (2-tailed) είναι 0.001. Επειδή όμως οι υποθέσεις μας είναι μονόπλευρες η τιμή πρέπει να διαιρεθεί με το 2, επομένως : $p = 0.001 / 2 = 0.0005$ τιμή μικρότερη του 0.05 και επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση. Άρα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην

πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ($\mu_{final} > \mu_{initial}$). Δηλαδή η ΔΤΕ βελτίωσε τον τομέα της γλωσσικής επάρκειας της πειραματικής μας ομάδας κατά μέσο όρο οχτώ μονάδες.

3.2 ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως προέκυψε από την στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, επαληθεύτηκαν οι εναλλακτικές μας υποθέσεις και επιβεβαιώθηκε η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στην γλωσσική μορφή, στο γλωσσικό περιεχόμενο και στην γλωσσική χρήση της πειραματικής ομάδας. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τον τομέα του περιεχομένου, κατά τον έλεγχο, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ εκφραστικού λεξιλογίου πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα. Σε αυτό παρατηρούμε ότι με εξαίρεση τρεις περιπτώσεις όπου τα παιδιά της ο.ε (ομάδα ελέγχου) εμφάνισαν κατά τι υψηλότερη βαθμολογία και δύο όπου υπήρξε ισοβαθμία επίδοσης, κατά μέσο όρο οι επιδόσεις (σκορ) της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες αυτών της ο.ε.

Διάγραμμα 8. Εκφραστικό λεξιλόγιο πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου



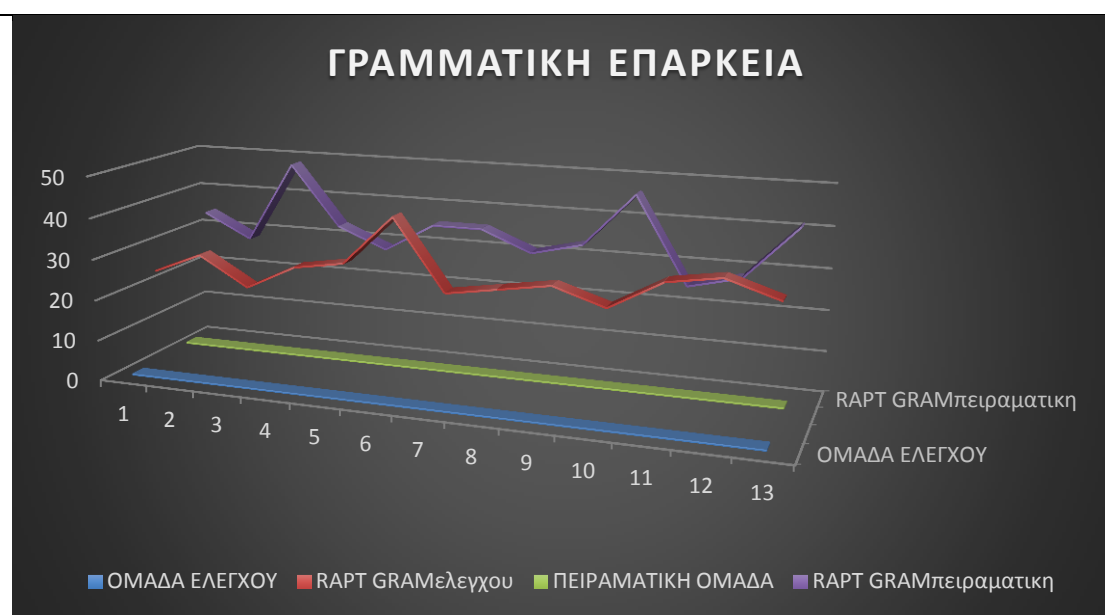
Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και για την γλωσσική επάρκεια των δύο ομάδων. Πιο αναλυτικά όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής χρήσης, κατά τον έλεγχο, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ πληροφοριακής επάρκειας πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα. Σε αυτό παρατηρούμε αρκετά μεγαλύτερες επιδόσεις των παιδιών της

πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ενώ ταυτόχρονα οι όποιες εξαιρέσεις αποτελούν οριακή ισοβαθμία. Στο διάγραμμα της γραμματικής επάρκειας παρατηρούμε και πάλι την κατά μέσο όρο υψηλότερη επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας (η οποία είναι στατιστικώς σημαντική) με εξαίρεση τρεις περιπτώσεις παιδιών της ο.ε τα οποία εμφανίζονται στο διάγραμμα ως «πορτοκαλί κορυφές».

Διάγραμμα 9. Πληροφοριακή επάρκεια πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

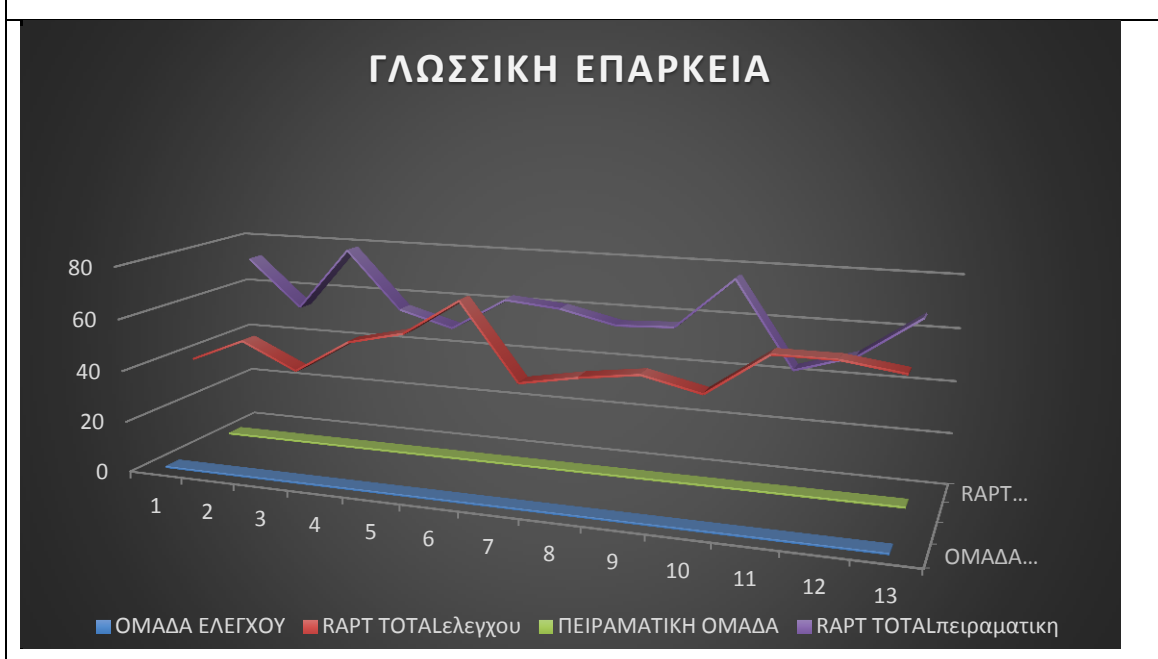


Διάγραμμα 10. Γραμματική επάρκεια πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου



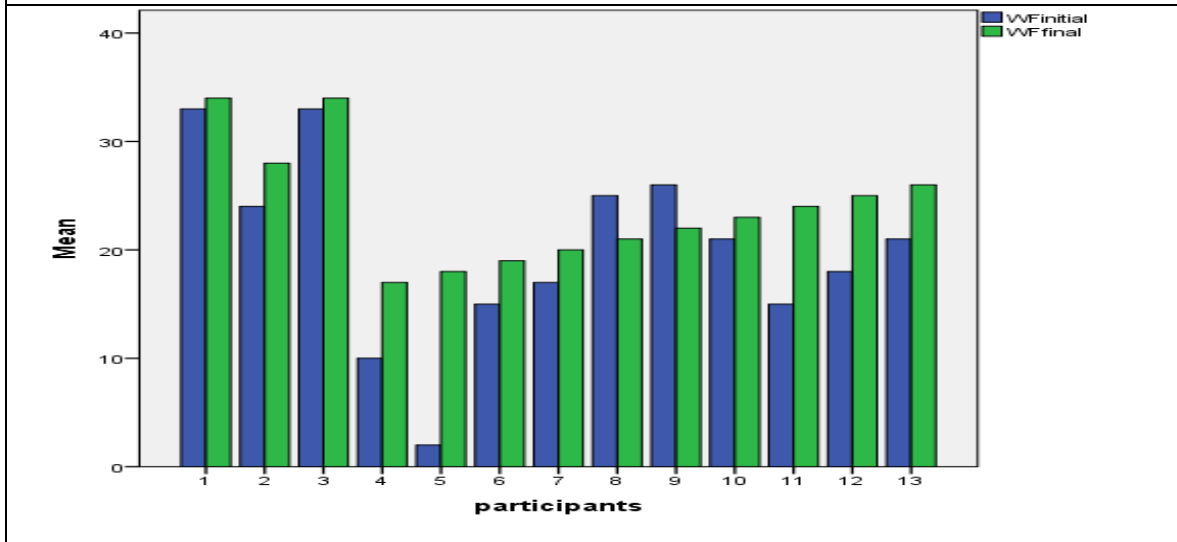
Τέλος, όσον αφορά τον συνολικό γλωσσικό τομέα μορφής και χρήσης, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ γλωσσικής επάρκειας πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα. Σε αυτό παρατηρούμε ότι με εξαίρεση τέσσερις περιπτώσεις όπου τα παιδιά της ο.ε (ομάδα ελέγχου) εμφάνισαν κατά τι υψηλότερη βαθμολογία, κατά μέσο όρο οι επιδόσεις (σκορ) της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες αυτών της ο.ε.

Διάγραμμα 11. Γλωσσική επάρκεια πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου



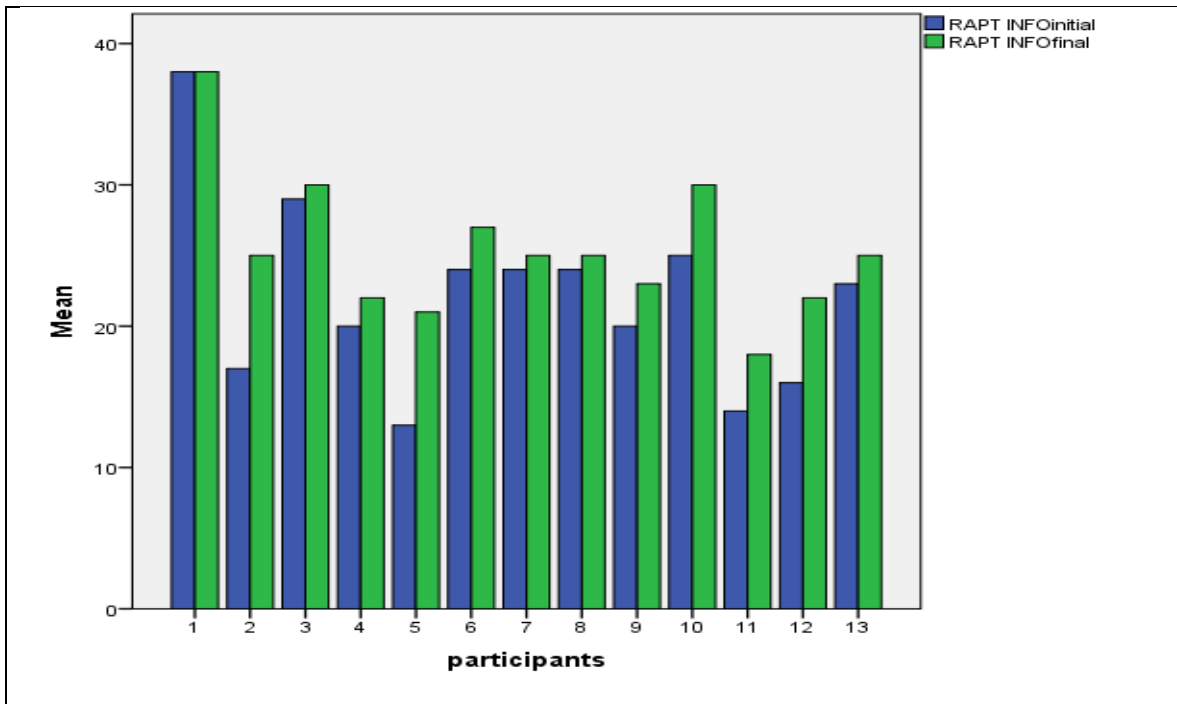
Αφού επαληθεύσαμε στατιστικά την επίδραση της ΔΤΕ στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της πειραματικής μας ομάδας, αναλύσαμε τον βαθμό επίδρασης της στις προαναφερθείσες παραμέτρους πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών μας προγραμμάτων. Παρακάτω φαίνονται τα διαγράμματα αυτών. Όσον αφορά το εκφραστικό λεξιλόγιο παρατηρούμε ότι για την πλειοψηφία των παιδιών υπήρξε στατιστικώς σημαντική βελτίωση των επιδόσεών τους. Τα παιδιά με αρχικό υψηλό σκορ εμφάνισαν οριακή βελτίωση ενώ τα παιδιά με χαμηλό έως μέτριο λεξιλόγιο σημείωσαν την μεγαλύτερη αισθητή βελτίωση.

Διάγραμμα 12. Εκφραστικό λεξιλόγιο πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα θ/π



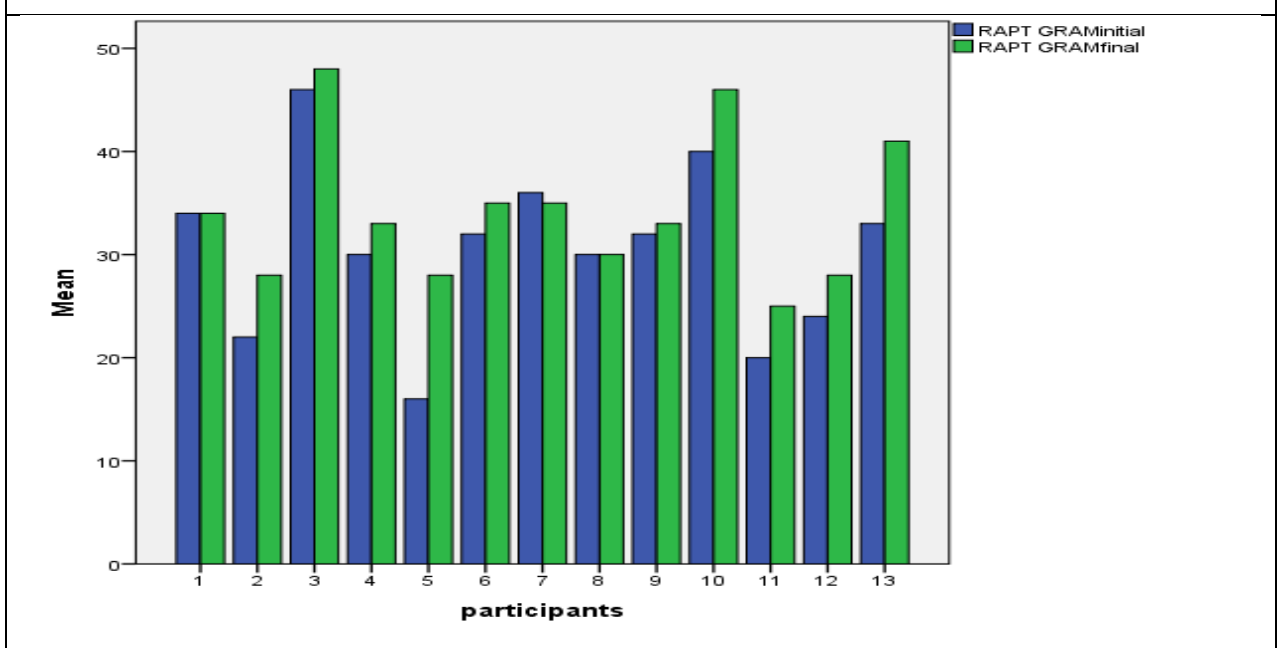
Όσον αφορά την πληροφοριακή επάρκεια, παρατηρούμε ότι για το σύνολο των παιδιών υπήρξε στατιστικώς σημαντική βελτίωση των επιδόσεων τους. Τα παιδιά με αρχικό υψηλό σκορ εμφάνισαν οριακή βελτίωση ενώ τα παιδιά με σχετικά χαμηλό έως μέτριο σκορ σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση.

Διάγραμμα 13. Πληροφοριακή επάρκεια πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα θ/π



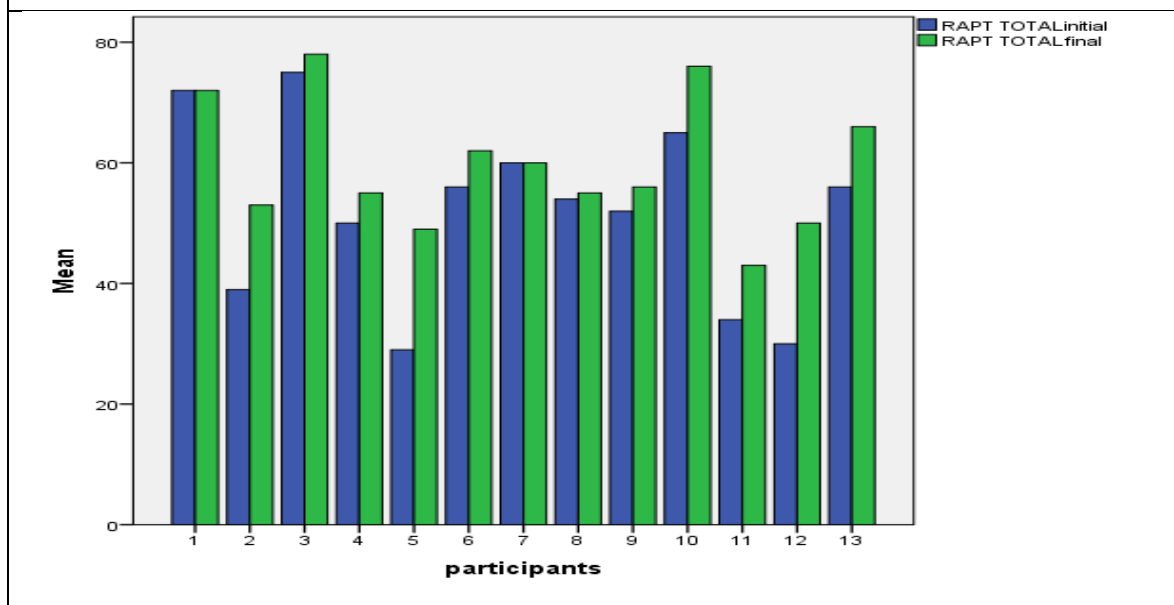
Όσον αφορά την γραμματική επάρκεια, παρατηρούμε ότι για το σύνολο των παιδιών υπήρξε στατιστικώς σημαντική βελτίωση των επιδόσεων τους. Τα παιδιά με αρχικό υψηλό σκορ εμφάνισαν οριακή βελτίωση και πάλι, τα παιδιά με σχετικά μέτρια γραμματική επίδοση μεγαλύτερη ενώ τα πιο «χαμηλά» την περισσότερο αισθητή.

Διάγραμμα 14. Γραμματική επάρκεια πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα θ/π



Τέλος η συνολική γλωσσική επάρκεια που αφορά τόσο στην γλωσσική χρήση όσο και στην μορφή παρουσιάζεται ακολούθως.

Διάγραμμα 15. Γραμματική επάρκεια πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα θ/π



3.3 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε ποιοτικά τα δεδομένα που αντλήσαμε μέσω της καταγραφής ημερολογίου, της συμμετοχικής παρατήρησης και της κριτικής μας φίλης. Για την καταγραφή του ημερολογίου η ερευνήτρια χρησιμοποίησε κυρίως σημειώσεις καθώς η ηχογράφηση ή/και η βιντεοσκόπηση ήταν εξ αρχής απαγορευτικές (λόγω μη συναίνεσης γονέων). Η ποιοτική ανάλυση όσον αφορά την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών μπορούμε να πούμε ότι συμφωνεί και αλληλοσυμπληρώνει εν πολλοίς τα αποτελέσματα της ποσοτικής. Όταν ξεκινήσαμε τα θεατροπαιδαγωγικά μας προγράμματα (τέλος Σεπτεμβρη) αντιληφθήκαμε άμεσα το «γλωσσικό status» του δείγματος μας.

Πιο αναλυτικά και όσον αφορά τον τομέα του λεξιλογίου, παρατηρήσαμε ότι παρ' όλη την λεξιλογική «ψαλίδα» μεταξύ «αδύναμων» και «υψηλών» λεξιλογικά παιδιών, συμμετείχαν όλα εξ αρχής με τον ίδιο ενθουσιασμό μπαίνοντας κατ' ευθείαν στο πνεύμα των παιχνιδιών/προγραμμάτων. Ενώ, λοιπόν, σε άλλες δραστηριότητες, όπως μας ενημέρωσε η κριτική μας φίλη, η γλωσσική τους δυσκολία φανεωνόταν, στην δική μας περίπτωση, αυτό δεν φάνηκε να τους επηρεάζει. Από νωρίς επίσης

παρατηρήσαμε ότι τα πιο «άνετα» λεξιλογικά παιδιά συμμετείχαν και πιο έντονα γλωσσικά στις δραστηριότητες/παιχνίδια. Ωστόσο, η δομή των προγραμμάτων ήταν σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχει «υπόγεια» γλωσσική απαίτηση/κίνητρο ωστόσο πάντα συνοδευόμενη και από αρκετή κίνηση κλπ. Ο σχεδιασμός αυτός θεωρούμε ότι ήταν καίριας σημασίας γιατί έδωσε χρόνο επεξεργασίας της νέας κάθε φορά πληροφορίας αλλά και χώρο για να εξελιχθούν το κάθε ένα με το δικό του τρόπο.

Όσο προχωρούσαν τα προγράμματα όντως διαφάνηκε, και αυτό αφορά κυρίως τα παιδιά με λεξιλογική δυσκολία, βελτίωση στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο και στο σημασιολογικό τους δίκτυο, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την νηπιαγωγό. Παρατηρήσαμε αύξηση στην ποσότητα των υπό χρήση λέξεων αλλά και βελτίωση στην σωστή ανάκληση και στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δέχονται προκειμένου να δώσουν τις κατάλληλες αποκρίσεις. Σε αυτό πιστεύουμε ότι βοήθησε αρκετά και το περιεχόμενο των ίδιων των προγραμμάτων, καθώς εμπειρείχαν σε μεγάλο βαθμό γνωστικούς στόχους ηλικιακά κατάλληλους.

Μετά το πέρας και των δώδεκα προγραμμάτων η λεξιλογική εικόνα των παιδιών, όπως καταγράφηκε και αναλύθηκε ποιοτικά, ήταν βελτιωμένη. Η βελτίωση αυτή ήταν περισσότερο φανερή σε εκείνα τα παιδιά που αρχικά επέδειξαν χαμηλό σκορ στο WF και λιγότερο στα εξ αρχής «υψηλά». Για τα πρώτα, μέσω των προγραμμάτων, βελτιώθηκε πολύ η κατανόηση και η χρήση του «πότε» και του «πώς» ενώ παράλληλα άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερους συνδέσμους (όταν, έτσι, επειδή κ.α) αυξάνοντας έτσι το MLU τους. Για τα τελευταία οι ποσοτικές μας μετρήσεις έδειξαν αυτό που η εμπειρία, η ακρόαση και το βίωμα δεν μπορούσαν να επιβεβαιώσουν με ευκολία: την περαιτέρω ενίσχυση ενός ήδη ενισχυμένου συστήματος.

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής χρήσης (πληροφοριακή επάρκεια) μπορούμε να πούμε ότι και εδώ σημειώθηκε πρόοδος για το σύνολο των παιδιών. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής δεν φοιτούν μαθητές με αναπτυξιακές πραγματολογικές δυσκολίες και ως εκ τούτου οι αρχικές τιμές των περισσότερων παιδιών ήταν σχετικά ανεβασμένες (σε σχέση π.χ με το λεξιλόγιο). Οι όποιες αρχικές δυσκολίες παρατηρήθηκαν κυρίως σε δύο παιδιά και αιτιολογούνται στη βάση κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ακριβώς για αυτό μετά το πέρας των προγραμμάτων τα συγκεκριμένα παιδιά επέδειξαν και την μεγαλύτερη βελτίωση.

Για τον συγκεκριμένο τομέα θέλουμε να σχολιάσουμε (εκτός της πληροφοριακής βελτίωσης) το σύνολο εκείνων των πραγματολογικών δεξιοτήτων για τις οποίες δεν διεξάγαμε μεν ποσοτικές μετρήσεις· ωστόσο «δουλεύτηκαν» παράλληλα και αναπόδραστα μέσα από τα προγράμματα. Στην αρχή και πάλι τα πιο «αδύναμα» γλωσσικά παιδιά δυσκολεύτηκαν στην διήγηση παρελθοντικών γεγονότων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην πρόβλεψη. Ωστόσο μετά το πέρας των προγραμμάτων οι παραπάνω δεξιότητες βελτιώθηκαν αισθητά με ταυτόχρονη βελτίωση της αφηγηματικής τους ικανότητας. Τέλος ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό η επίλυση προβλημάτων και η εναλλαγή σειράς (turn-taking). Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού και μετά το τρίτο πρόγραμμα, η εναλλαγή σειράς έγινε βασικός κανόνας του «κύκλου» μας. Κανόνας ο οποίος φάνηκε να γενικεύεται και κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής ημέρας, σύμφωνα με την κριτική μας φίλη/νηπιαγωγό.

Τέλος, όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής μορφής (γραμματική επάρκεια) και εδώ τα παιδιά σημείωσαν πρόοδο. Μέχρι το τέλος των προγραμμάτων ο λόγος τους ενισχύθηκε και εμπλουτίστηκε με περισσότερο πολύπλοκες δευτερεύουσες προτάσεις (αναφορικές εμπρόθετες), αιτιολογικούς συνδέσμους κλπ. Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως εφαρμόστηκε μέσω των δώδεκα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μας, βελτίωσε επί του συνόλου την γλωσσική ανάπτυξη του δείγματος μας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε τόσο από την ποσοτική μας ανάλυση όσο και από την ποιοτική.

Στο ρόλο της κριτικής φίλης ήταν η νηπιαγωγός Τ.Σ. με την οποία από την αρχή είχαμε άριστη επικοινωνία και συνεργασία. Είναι ο άνθρωπος στον οποίο στηριχθήκαμε προκειμένου να έχουμε μία πιο αντικειμενική εικόνα για ότι προσπαθήσαμε όλον αυτόν τον καιρό. Παρακολούθησε όλα τα προγράμματα και συμμετείχε ενεργά σε κάποια από αυτά. Καθ' όλη τη διάρκεια κρατούσε σημειώσεις για τη διαδικασία οι οποίες αφορούσαν κυρίως τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και τις ίδιες τις δραστηριότητες. Μέσω των καταγραφών, των παρατηρήσεων και των συζητήσεων με την ερευνήτρια δημιουργήθηκε ένα επιπλέον «σχήμα» το οποίο διαφώτισε θολά σημεία και εν τέλει εξέλιξε τον ρόλο μας αλλά και την ίδια την έρευνά μας.

Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, τα παιδιά αρχικά δέθηκαν πολύ πιο γοργά ως ομάδα και λειτούργησαν ήδη από τα πρώτα προγράμματα πολύ συμμετοχικά και συνεργατικά. Αυτή η ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας (στόχος και της νηπιαγωγού) είναι μέχρι και σήμερα εμφανής στα παιχνίδια τους

καταλήγοντας ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα γενικεύτηκε εν τέλει και στην ίδια την σχολική ζωή τους. Όσον αφορά τον τομέα του περιεχομένου, ήδη από τον πρώτο μήνα παρουσίας μας στον χώρο, παρατήρησε βελτίωση στο λεξιλόγιο των παιδιών (περισσότερες λέξεις, εναλλακτικοί τρόποι για να πουν το ίδιο πράγμα) και στον τρόπο που συσχετίζουν τις έννοιες μεταξύ τους προκειμένου να για να δώσουν κατάλληλες απαντήσεις. Για αυτό το κομμάτι παρατήρησε επίσης το πόσο αβίαστα τα πιο «αδύναμα» λεξιλογικά παιδιά έμπαιναν στα παιχνίδια κάθε φορά χωρίς να αισθάνονται ίχνος ματαιώσης εξαιτίας αυτού.

Για εκείνη το θεατροπαιδαγωγικό μας έργο επιβεβαίωσε την τεράστια συμβολή του παιχνιδιού στην συνολική ανάπτυξη των μαθητών και εξέλιξε τους τρόπους χρήσης του.

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής χρήσης, εντόπισε με ικανοποίηση την βελτίωση σε δεξιότητες όπως την εναλλαγή σειράς, την διήγηση και επαναφήγηση γεγονότων και την επίλυση προβλημάτων. Ειδικά η εναλλαγή σειράς επεκτάθηκε σιγά σιγά και εκτός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, στην σχολική τους ρουτίνα. Η εκπαιδευτικός παρατήρησε την μεγαλύτερη βελτίωση σε αυτόν τον τομέα, στα δύο παιδιά τα οποία εμφάνιζαν δυσκολίες λόγω περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων. Το γεγονός αυτό την χαροποίησε πολύ καθώς επιβεβαίωσε στην πράξη το αποτέλεσμα της συνεργατικότητας μεταξύ ειδικοτήτων και της αναγκαιότητας ύπαρξης και στα σχολεία γενικής αγωγής.

Τέλος όσον αφορά των τομέα της μορφής, παρατήρησε ότι τα παιδιά εμπλούτισαν γραμματικά τον λόγο τους αφού στα μάτια της τα παιδιά φάνηκαν να εκφράζονται σιγά σιγά με ολοένα και περισσότερο ολοκληρωμένες και μεγαλύτερες προτάσεις.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να μεταφέρουμε την συνολική εικόνα της κριτικής μας φίλης για όλο αυτό που ζήσαμε παρέα. Για εκείνη ήταν πολύ χρήσιμο το ότι μπήκαμε και με τις παρεμβάσεις μας, αφομοιωθήκαμε στον «χώρο» της. Τα αποτελέσματα των αρχικών μας αξιολογήσεων χρησιμοποιήθηκαν ως έξτρα πληροφορίες στην πρώτη ενημέρωση γονέων που διεξήγαγε. Εκεί συζητήθηκαν ξεχωριστά για το κάθε παιδί η πρόοδος του και οι οποίες δυσκολίες ή/και οι πιθανές αναγκαίες παραπομπές. Μέσα από τα μάτια της, τα παιδιά φάνηκαν να απολαμβάνουν κάθε φορά τα παιχνίδια μας τα οποία εν γένει κατά τη γνώμη της ήταν άρτια σχεδιασμένα και κυρίως ηλικιακά και χρονικά κατάλληλα. Μικρές παρατηρήσεις και διορθώσεις σε επίπεδο αναστοχασμού γινόντουσαν άμεσα κάθε εβδομάδα σε εξωσχολικό περιβάλλον.

Για τον ρόλο μας ως εμπυχωτρίες λάβαμε πολύ θετική ανατροφοδότηση καθώς σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, σε κάθε πρόγραμμα πηγαίναμε πολύ προετοιμασμένες έχοντας πολύ όρεξη, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση με παράλληλα όρια και «έλεγχο» των παιχνιδιών με την κατάλληλη συμπεριφορά/τρόπο και στον κατάλληλο χρόνο. Αυτό μας έκανε να πηγαίνουμε κάθε εβδομάδα ακόμα πιο ανανεωμένες.

Σύμφωνα με την γνώμη της, ο ρόλος μας ως λογοθεραπευτές ειδικής αγωγής ερμηνεύει εν πολλοίς τις παραπάνω κλινικές δεξιότητες. Από τη δική μας πλευρά να πούμε ότι η γνώμη της για οτιδήποτε σχολίασε μέτρησε απεριόριστα καθώς εξ αρχής δημιουργήσαμε μία τεράστια σχέση εμπιστοσύνης μαζί της. Είναι εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια εμπειρίας και απίστευτη όρεξη και αγάπη για αυτό που επαγγέλλεται. Γνωρίζει τα παιδιά αρκετά καλά και δύναται να παρατηρεί άμεσα τις όποιες εξελίξεις. Σε περιπτώσεις αμφιβολιών ή/και «κακών» στιγμών κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων ήταν εκείνη που με τα λόγια και τις συμβουλές της μας διευκόλυνε και εξέλιξε με τον τρόπο της το έργο μας. Για όλους αυτούς τους λόγους την ευχαριστούμε βαθιά και ελπίζουμε να συνεχίσει για πολύ ακόμα το καταπληκτικό της έργο σε μία τόσο απομακρυσμένη περιοχή.

3.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αξιολογήσουμε τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας μας για την πειραματική ομάδα όπως αυτά προέκυψαν καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης μας, από το σύνολο των ερευνητικών μας δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και από τις δύο αναλύσεις, για τον τομέα του περιεχομένου επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση ότι μέσω των παρεμβάσεων μας η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επέδρασε στο λεξιλόγιο των παιδιών με τρόπο μετρήσιμα θετικό. Παρόμοια συμπεράσματα εξήχθησαν και για τους τομείς της γλωσσικής χρήσης και μορφής. Η θετική επίδραση της ΔΤΕ επαληθεύτηκε πειραματικά στο σύνολο της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών, τα οποία μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων αύξησαν και ενίσχυσαν την πληροφοριακή και γραμματική τους επάρκεια σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις και παρατηρήσεις μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει το κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει και με ποιον τρόπο την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τον σκοπό αυτό η γλωσσική ανάπτυξη διαχωρίστηκε στις συνιστώσες της (μορφή, περιεχόμενο, χρήση) και μετρήθηκε αφενός ποσοτικά με ξεχωριστά γλωσσικά εργαλεία μέτρησης (τεστ) και αφετέρου ποιοτικά μέσω καταγραφής ημερολογίου και συμμετοχής της κριτικής μας φίλης. Όλη αυτή η διαδικασία διήρκησε τρεις μήνες, διάστημα κατά το οποίο σε εβδομαδιαία βάση σχεδιάζαμε και εφαρμόζαμε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Όλες οι αρχικές ερευνητικές μας υποθέσεις επαληθεύτηκαν πειραματικά επιβεβαιώνοντας την σύγχρονη βιβλιογραφία. Αυτοί οι τρεις μήνες ήταν μία συναρπαστική περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας η εμπειρία και το βίωμα των παιδιών σε κάθε πρόγραμμα, τα κινητοποιούσε να χρησιμοποιούν την γλώσσα, την αντίληψη και την φαντασία τους με νέους τρόπους κάθε φορά, καταλήγοντας να εξελίσσουν τους υπό εξέταση τομείς της γλωσσικής τους ανάπτυξης όπως επιβεβαιώνει και η μελέτη της Mages (2006).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τον τομέα του περιεχομένου, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας των παρεμβάσεων σημείωσαν μία αξιοσημείωτη πρόοδο. Αυτή εκφράστηκε μέσω χρήσης περισσότερων λέξεων και καλύτερων σημασιολογικών δικτύων (συνδυασμοί εννοιών). Ουσιαστικά μέσω του εκπαιδευτικού δράματος και των τεχνικών/παιχνιδιών, παρείχαμε παιγνιώδη και ασφαλή περιβάλλοντα εντός των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν, ενεργοποιήθηκαν και δραστηριοποιήθηκαν ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποίησαν ήδη υπάρχουσες και κατέκτησαν περαιτέρω γλωσσικές, αντιληπτικές, γνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες.

Το δράμα δημιούργησε γλωσσικά κίνητρα και προσέφερε «φανταστικά σκηνικά» στα οποία οι μαθητές μας αισθάνθηκαν ελεύθεροι να δράσουν/υποδυθούν πειραματιζόμενοι συν τω χρόνω με μία ευρεία γκάμα γλωσσικών επιλογών, συμφωνώντας εν πολλοίς με τις έρευνες των Mages (2018) και Brauer (2002).

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής χρήσης (πληροφοριακή επάρκεια), τα αποτελέσματα μας επιβεβαιώνουν και επιβεβαιώνονται από μία ποικιλία ερευνών (Degirmenci & Yavuz, 2018· Corbett et al., 2016· Goldstein & Winner, 2012· Corbett et al., 2011· Boudreault, 2010· Holden, 1982). Παρατηρήθηκε δηλαδή ενίσχυση της πληροφοριακής επάρκειας και αύξηση με σύνοδη διατήρηση ενός συνόλου

πραγματολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η εναλλαγή σειράς, η ομαδικότητα, η επίλυση προβλημάτων κ.α.

Στα πρώτα προγράμματα παρατηρήσαμε στα πιο «αδύναμα» γλωσσικά παιδιά την χρήση εξωλεκτικών μεθόδων επικοινωνίας ή συνδυασμό λεκτικών και μη-λεκτικών στοιχείων σε μία προσπάθεια να συσχετίσουν τον λόγο με την πράξη ούτως ώστε να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να φανταστούν και εν τέλει να βιώσουν και να μάθουν. Αυτή η συμπεριφορά έρχεται σε συμφωνία με τις μελέτες των Ronke (2005) και McCaslin (1996). Τα παιδιά ανέπτυξαν και εξέλιξαν την ενσυναίσθηση ενώ ταυτόχρονα κατανόησαν και χρησιμοποίησαν περαιτέρω την εναλλαγή της σειράς στην ομάδα. Πήραν πρωτοβουλίες, ευθύνες, αποφάσεις και έμαθαν να δουλεύουν όχι ατομικά αλλά σαν ένα ομαδικό σώμα.

Όσον αφορά τον τομέα της γλωσσικής μορφής (γραμματική επάρκεια) και εκεί τα αποτελέσματα μας επιβεβαιώνουν την σύγχρονη βιβλιογραφία. Παρατηρήσαμε αύξηση του γραμματικού περιεχομένου του λόγου τους και ταυτόχρονα αύξηση του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος τους. Σε συμφωνία με τη μελέτη του Boudreault (2010), αυτό συνέβη καθώς το δράμα όντας μία δυναμική διαδικασία, από την φύση του, ανακυκλώνει συνεχώς καινούργιο λεξιλόγιο και επικαλείται πολλές και διαφορετικές ευφυΐες από τα παιδιά (οπτικοχωρική/κιναισθητική) ενισχύοντας και βελτιώνοντας τον τομέα της μορφοσύνταξης. Σύμφωνα με την Liu (2002) προκειμένου να ενισχυθεί γλωσσικά και συγκεκριμένα γραμματικά ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι εξαιρετικά χρήσιμες οι χειρονομίες και οι κινήσεις του σώματος ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί συνεχίζει να ενισχύεται γλωσσικά και να χειρίζεται σταδιακά τη ματαίωση του αφού έχει εναλλακτική μορφή έκφρασης και την ελευθερία να την χρησιμοποιήσει κατά βούληση μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι η Δραματική Τέχνη στην προσχολική εκπαίδευση συνέβαλε και επέδρασε θετικά στο σύνολο των υπό εξέταση παραμέτρων και ενίσχυσε συνολικά την γλωσσική ανάπτυξη της πειραματικής ομάδας, επιβεβαιώνοντας έναν σημαντικό αριθμό βιβλιογραφικών ερευνών (Mages, 2017· Mages, 2008· Wagner, 1998) καθώς και ερευνών μετά-ανάλυσης (Podlozny, 2000· Lee et al., 2015· Conard, 1992· Kardash & Wright, 1987).

4.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαίωσε εν πολλοίς την αρχική της στοχοθεσία καταλήγοντας στην θετική συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, υποκύπτει σε έναν αριθμό περιορισμών τους οποίους οφείλουμε να αναφέρουμε και να σχολιάσουμε. Η φύση και ο μικρός αριθμός του δείγματος είναι οι μεγαλύτεροι περιορισμοί. Λόγω γεωγραφικού περιορισμού και πανδημικής συνθήκης, το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας καθώς το μοναδικό σχολείο που δέχθηκε την υλοποίηση της έρευνας μας ήταν το διθέσιο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής του Αγίου Πολυκάρπου στην Ικαρία. Για την σύσταση ομάδας ελέγχου και τις αντίστοιχες μετρήσεις μας βοήθησε η συνάδελφος Α.Κ. η οποία εργάζεται σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο γενικής αγωγής στην Αθήνα. Ιδανικά θα επιθυμούσαμε να έχουμε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου).

Επίσης το ηλικιακό εύρος είναι άλλη μία παράμετρος/περιορισμός την οποία ιδανικά θα επιθυμούσαμε να ελέγξουμε. Ουσιαστικά αντιμετωπίσαμε το δείγμα μας ως ένα ομοιογενές σύνολο για το οποίο εξάγαμε τα όποια συμπεράσματα μας. Πιστεύουμε ότι με έναν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων θα μπορούσαμε να «σπάσουμε» το δείγμα μας σε προ-νήπια και νήπια και έτσι να εξειδικεύσουμε και να ισχυροποιήσουμε ακόμα παραπάνω τα αποτελέσματα μας.

Τέλος, η έλλειψη ποικιλίας σταθμισμένων γλωσσικών εργαλείων στα Ελληνικά περιόρισε την έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα. Τα γλωσσικά τεστ που χρησιμοποιήσαμε αξιολογούν μία πληθώρα γλωσσικών δεξιοτήτων, τις οποίες θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε εξατομικευμένα και βαθύτερα, εάν είχαμε στη διάθεση μας πιο εξειδικευμένα εργαλεία, εξάγοντας περισσότερο «στέρεα» και ενδελεχή αποτελέσματα.

4.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ολοκλήρωσή της συνέβαλλε στην επιβεβαίωση της σύγχρονης βιβλιογραφίας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα ενώ παράλληλα ανέδειξε την τεράστια αναγκαιότητα ύπαρξης του εκπαιδευτικού δράματος στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η ύπαρξη της θεατρικής αγωγής ως αυτόνομου μαθήματος το οποίο θα εφαρμόζεται από εξειδικευμένο προσωπικό στην προσχολική αγωγή, θα βοηθούσε αφενός τα ίδια τα παιδιά να κατακτήσουν, πιθανώς πιο άμεσα, όλες εκείνες τις γλωσσικές, γνωστικές, ψυχοκινητικές και αισθητικές δεξιότητες για τις οποίες αγωνίζεται το νηπιαγωγείο· αφετέρου κάτι τέτοιο θα εξέλιξε κατά τη γνώμη μας και την ίδια την έρευνα καθώς το ποσοτικό πλεονέκτημα παρουσίας των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής θα έδινε ποιοτικό πλεονέκτημα στην έρευνα αυτού του πεδίου. Όσο η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα υποβαθμίζεται, η έρευνα πάνω στον συγκεκριμένο τομέα θα συνεχίζει να είναι αναπόδραστα ελλιπής.

Βιώνοντας αυτήν την τρίμηνη εμπειρία μαζί με τα παιδιά και αναλύοντας ολιστικά τα αποτελέσματα μας, καταλήξαμε στο ότι το δράμα εξέλιξε στο σύνολό του, τις γλωσσικές δεξιότητες του δείγματος. Επέδρασε ενισχυτικά στο περιεχόμενο (λεξιλόγιο/έννοιες), στην χρήση (πραγματολογία) και στην μορφή (σύνταξη/γραμματική) του λόγου, αποδεικνύοντας συν το χρόνω και την αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών αυτών συστατικών παραμέτρων της γλώσσας (μοντέλο Bloom & Lahey, 1978).

Μελλοντικά, για μία πιο βαθιά ανάλυση, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα η οποία θα μελετά ξεχωριστά και περισσότερο διεξοδικά την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση σε κάθε μία από τις παραπάνω γλωσσικές συνιστώσες και η οποία θα αφορά σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό. Οι μελέτες που συσχετίζουν την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την γλωσσική ανάπτυξη στην Ελλάδα είναι περιορισμένες οπότε μία τέτοια προσπάθεια θα συνεισέφερε σημαντικά στην εγχώρια και όχι μόνο βιβλιογραφία.

Η γνώση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρά το δράμα και η γλώσσα αποτελεί εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων. Όσο περισσότερα μαθαίνουμε για αυτήν την σχέση τόσο καλύτερα θα χειριζόμαστε και θα οργανώνουμε τα θεατροπαιδαγωγικά μας προγράμματα, σεβόμενοι/ες την γλωσσική ποικιλία των παιδιών με τα οποία παίζουμε. Το πόσο αβίαστα συμβαίνουν οι γλωσσικές -και όχι μόνο- αλλαγές στα παιδιά μέσω του δράματος είναι αυτό το μοναδικό, το ίδιο, το αναντικατάστατο και ουσιαστικά αυτό που αναδεικνύει το δράμα και τις τεχνικές του ως μία σημαντική μέθοδο μάθησης. Ως τέτοια οφείλουμε να την προωθούμε και να την ερευνούμε συνεχώς, ούτως ώστε να την κατανοούμε ολοένα και καλύτερα. Η συγκεκριμένη μελέτη ελπίζουμε να συνεισέφερε προς αυτήν την κατεύθυνση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, C. (2002). Pragmatic communication difficulties. In A. MacKay & C. Anderson (Eds.), *Teaching children with pragmatic difficulties of communication* (pp. 24-38). London: David Fulton Publishers.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62(5), 875.
- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. Columbus, OH: Macmillan Publishing Company.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time: the use of single word utterances before syntax*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Willey.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαππας, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Ελληνική Έκδοση του Word Finding Vocabulary Test. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Σταυρακάκη, Σ., & Πρωτόπαππας, Α. Χ. (2011). *Εικόνες δράσης - δοκιμασία πληροφορικής και γραμματικής επάρκειας*. Χανιά: Γλαύκη.
- Βογινδρούκας, Ι. (2016). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ). (2016). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ.13-16). Αθήνα: Τόπος.
- Boudreault, C. (2010). The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(1), 1-5.
- Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of english phrase structure: The first phase. *Language*, 39(1), 1.
- Branigan, G. (1976). Sequences of single words on structured units. *Papers and Reports on Child Language Development*, 12, 60-70.
- Brauer, G. (2002). *Body and language: Intercultural learning through drama*, Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.
- Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34(2), 133-151.

- Brown, R. W. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 225-228.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Γεωργοπούλου, Σ. (2013). *Μεθοδολογία έρευνας και ανάλυση δεδομένων στη λογοπαθολογία*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Çetingöz, D., & Günhan, B. C. (2010). Sample drama plans for preschool education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1338–1344.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. (1998). Minimalist inquiries: The framework. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 15.
- Christofidou, A. (1998). Number or case first? Evidence from modern Greek. In A. Aksu-Koç, E. Erguvanli Taylan, Asumru özsoy & A. Küntay (Eds.), *Perspectives on language acquisition* (pp. 46-59). Selected papers from the VIIth International Congress for the study of child language.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Conard, F. (1992). *The arts in education and a meta-analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University.
- Cooper, J., Moodley, M. and Reynell, J. (1978) *Helping language development: A developmental programme for children with early learning handicaps*. London: Edward Arnold.
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., et al. (2011). Brief report: Theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 41, 505–511.
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., et al. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46, 658–672.

- Degirmenci Uysal, N., & Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376–380.
- Dubrac, A. L. (2013). *Using theatre techniques in the language classroom*. Conference presentation at the 8th Drama and Education IDEA World Conference, Paris, France.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), i.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, cognition, and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2002). Individuation, relativity and early word learning. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 215-256). New York: Cambridge University Press.
- Gillette, J., Gleitman, H., Gleitman, L., & Lederer, A. (1999). Human simulations of vocabulary learning. *Cognition*, 73(2), 135–176.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1(1), 3–55.
- Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37.
- Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Holden, S. (1982). *Drama in language teaching*. Essex: Longman.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kardash, C. A. M. & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11–18.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Langer, S. L. (1957). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49.
- Liu, J. (2002). Process drama in second-and foreign-language classrooms. In G. Brauer, (Eds.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 51–70). Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond*. London, UK: Longman Publishers.
- McNamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-13.
- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11(3), 329–340.
- Mages, W. K. (2008a). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124–152.
- Mages, W. K. (2017a). Drama-based interventions and narrative. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (pp. 296–307). New York, NY: Routledge.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237.
- Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J., Xu, F. & Clahsen, H. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(4)[Serial No 228], i–182.

- Markman, E. M. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. *Lingua*, 92, 199–227.
- Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Μαρίνης, Θ. (2016). Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 309-326). Αθήνα: Τόπος.
- Marslen-Wilson, W. (Ed.) (1989). *Lexical representation and process, Part 2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mervis, C. B., & Mervis, C. A. (1982). Leopards Are Kitty-Cats: Object Labeling by Mothers for Their Thirteen-Month-Olds. *Child Development*, 53(1), 267.
- Morris, C. W. (1971). *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton
- Neisser, U. (1987). *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: University Press.
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). Γλωσσική ανάπτυξη: Εισαγωγικά σχόλια, διευκρινίσεις. Στο Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ.13-16). Αθήνα: Τόπος.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Owens, R. E. (1992). *Language development: An introduction*. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Owens, R. E. (2001). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua*, 92, 377–410.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 239–275.
- Poulin-Dubois, D. (1995). Object parts and the acquisition of the meaning of names. In K. Nelson & Z. Reger (Eds.), *Children's language*, Vol.8 (pp. 125-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Πρώιου, X. (2016). Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης. Στο Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ.257-267). Αθήνα: Τόπος.
- Renfrew, C. (1995). *Word finding vocabulary test* (4th ed.). Bicester: Speechmark Publishing.
- Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L. & Ross, H. W. (1959). Social conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 52(1), 68–73.
- Rocco, T.S., Bliss, L.A., Gallagher, S. & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Ronke, A. (2005). *Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*. Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation. Berlin, Germany.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8(3), 382–439.
- Saussure Ferdinand. De., (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of the human cognition*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 372–378.
- Tough, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halstead Press.
- Tsimpli, I. M. (1996). *The prefunctional stage of first language acquisition: A crosslinguistic study*. New York: Garland.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Weisberg, P. (1963). Social and nonsocial conditioning of infant vocalizations. *Child Development*, 34(2), 377–388.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford, UK: Oxford University Press.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I / ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΩΝ
ΟΡΟΣΗΜΩΝ ΛΟΓΟΥ
(ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ/ΜΟΡΦΗ/ΧΡΗΣΗ)**

<i>ΠΙΝΑΚΑΣ 1.</i>	
<i>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</i>	
ΗΛΙΚΙΑ	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΟΡΟΣΗΜΑ
8-12 μήνες	Κατανόηση 3-50 λέξεων
	Πρώτες λέξεις για ονόματα οικείων προσώπων, αντικειμένων, επικοινωνιακών παιχνιδιών-ρουτινών, έκφραση για εμφάνιση, εξαφάνιση & επανεμφάνιση
12-18 μήνες	Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 50-100 λέξεις στους 18 μήνες
	Εκφορές της 1 λέξης δηλώνουν δράστη, πράξη, αντικείμενο, τόπο, κτήση, άρνηση/απόρριψη, εξαφάνιση, μη ύπαρξη
18-24 μήνες	Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 200-300 λέξεις στους 24 μήνες
	Σχέσεις: δράστης-πράξη, δράστης-αντικείμενο, πράξη-τόπος, ύπαρξη-τόπος, κτήτορας-κτήση, χαρακτηριστικό-ύπαρξη, δήλωση ύπαρξης
24-30 μήνες	Κατανόηση & χρήση ερωτήσεων για αντικείμενα (Τι;), πρόσωπα (Ποιος;), βασικά γεγονότα (Τι κάνει; Πού πηγαίνει;)
30-36 μήνες	Κατανόηση & χρήση ερωτήσεων Γιατί;
	Κατανόηση & χρήση βασικών χωρικών όρων (μέσα, πάνω, κάτω κλπ.)
36-42 μήνες	Κατανόηση & χρήση σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ κοντινών & σύνθετων προτάσεων (παράταξη, χρονική σχέση,

	αιτιολογική, αντιθετική)
	Κατανόηση βασικών χρωμάτων
	Κατανόηση & χρήση βασικών συγγενικών όρων (π.χ. ρούχα)
42-48 μήνες	Κατανόηση & χρήση Πότε; Πώς;
	Κατανόηση βασικών σχημάτων
	Κατανόηση & χρήση βασικού λεξιλογίου μεγεθών (μεγάλο, μικρό)
	Χρήση συνδέσμων (και, γιατί) για τη σύνδεση των προτάσεων
48-60 μήνες	Γνώση γραμμάτων, ήχων
	Γνώση αριθμών, έναρξη αρίθμησης
	Χρήση συνδέσμων όταν, έτσι/επειδή, αν
5-7 ετών	Αναδιοργάνωση της λεξιλογικής γνώσης από επεισοδιακό σε σημασιολογικό δίκτυο Μέσο εκφραστικό λεξιλόγιο 5.000 λέξεις

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ/ΣΥΝΤΑΞΗΣ

0-8 μήνες	0-2 μήνες (βλαστικοί ήχοι) 2-4 μήνες (γουργούρισμα, γέλιο) 4-6 μήνες φωνητικό παιχνίδι
8-12 μήνες	6-10 μήνες (βάβισμα, π.χ. /dadada/, /digaba/)
	Ακατάληπτο βάβισμα (jargon babble) με εναλλαγές επιτονισμού
12-18 μήνες	Παραγωγή των πρώτων 50 λέξεων
18-24 μήνες	Κατανόηση σημασιολογικών ρόλων και σχέσεων
	Εκφορές 2 λέξεων, λέξεις 2 συλλαβών
	Η σειρά των λέξεων είναι συνεπής
	Οι εκφορές είναι «τηλεγραφικές», λείπουν

	οι λειτουργικές μονάδες του λόγου & παρατηρούνται λίγα καταληκτικά μορφήματα
24-30 μήνες	Εμφανίζονται τα γραμματικά μορφήματα
	Εμφάνιση προθέσεων & πληθυντικού αριθμού
	Χρήση του όχι, δεν, δεν μπορώ, ως άρνηση ανάμεσα στο Y & στο P
	Οι ερωτήσεις υποδηλώνονται με αυξανόμενο τονισμό
30-36 μήνες	Εμφάνιση των βοηθητικών ρημάτων
	Υπεργενίκευση στο σχηματισμό του Αορίστου
36-42 μήνες	Εμφάνιση δευτερευουσών προτάσεων
	Τα βοηθητικά ρήματα τοποθετούνται στη σωστή θέση στο σχηματισμό ερωτήσεων & αρνήσεων
	Ανώμαλος Αόριστος, οριστικά άρθρα, γενική κτητική
42-48 μηνών	Πολύπλοκες δευτερεύουσες προτάσεις: εμπρόθετες αναφορικές
>4-7 ετών	Κατανόηση και χρήση των παθητικών προτάσεων
	Κατάκτηση των εξαιρέσεων των γραμματικών κανόνων
	Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε φωνήματα
	Αντίληψη ότι η έννοια της λέξης είναι διαφορετική από αυτό στο οποίο αναφέρεται

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

0-8 μηνών	Οι φροντιστές αποδίδουν επικοινωνιακό σκοπό στις πράξεις των παιδιών
8-12 μηνών	Ο επικοινωνιακός σκοπός εκφράζεται με χειρονομίες και εκφορές: ζητώντας αντικείμενα, πράξεις, άρνηση, σχολιασμός, επικοινωνιακά παιχνίδια
12-18 μηνών	Οι λέξεις αντικαθιστούν προ-λεκτικά μέσα έκφρασης επικοινωνιακής πρόθεσης
18-24 μηνών	Νέες επικοινωνιακές προθέσεις περιλαμβάνουν αναζήτηση πληροφοριών, απόκριση σε ερωτήσεις
24-30 μηνών	Χρήση του 'παρακαλώ' για παράκληση Νέες επικοινωνιακές προθέσεις περιλαμβάνουν συμβολικό παιχνίδι, ομιλία για αντικείμενα που δεν είναι παρόντα Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από λίστες γεγονότων και σύντομες περιγραφές
30-36 μηνών	Μερικές παρακλήσεις για επεξήγηση Η χρήση της γλώσσας κατά το παιχνίδι αυξάνεται Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από ένα κεντρικό θέμα αλλά όχι πλοκή
36-42 μηνών	Μεγαλύτερη ευελιξία στις παρακλήσεις (π.χ. Μπορείς να...) Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από μερική χρονική οργάνωση
42-48 μηνών	Διήγηση παρελθοντικών γεγονότων, εξαγωγή συμπερασμάτων, πρόβλεψη, ενσυναίσθηση, παιχνίδι ρόλων
48-60 μηνών	Η ικανότητα για παράκληση

	διευκρινίσεων αυξάνεται Οι αφηγήσεις εκφράζουν πλοκή όχι όμως το κεντρικό γεγονός (high-point) & επίλυση
5-7 ετών	Τυπική δομή αφήγησης: κεντρικό θέμα & επίλυση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ/ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η και 2^η παρέμβαση (27/09 και 4/11)

Στην πρώτη μας παρέμβαση παίξαμε με αφορμή το παραμύθι *Το νησί των αριθμών* των Φωτεινή Τσάμπρα και Ζωή Σκαλίδη. Οι στόχοι μας ήταν πολλαπλοί και αλληλοεπικαλυπτόμενοι. Αυτοί αφορούσαν στην βιωματική σύνδεση/μάθηση των αριθμών, στον αυτοσχεδιασμό και στην ελεύθερη έκφραση, στην κατανόηση και στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών (γνωστικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι). Για ζέσταμα και ενεργοποίηση καλωσορίσαμε τα παιδιά και τους εξηγήσαμε πως θα κάνουμε ένα ταξίδι. Τα εισαγάγαμε κατ'ευθείαν στο ρόλο του ταξιδευτή και αφού συζητήσαμε αν τους αρέσουν τα ταξίδια, αν έχουν ταξιδέψει, με τι μέσο, που θα ήθελαν να ταξιδέψουν κλπ. τους ζητήσαμε να μας ακολουθήσουν. Μπήκαμε όλοι μέσα σε μία «βάρκα» και μέσω ελεύθερου κινητικού αυτοσχεδιασμού χαϊδέψαμε δελφίνια, χαιρετήσαμε φάλαινες, κάναμε γρήγορα κουπί για να σωθούμε από καρχαρίες κλπ. Εξαιτίας μίας φοβερής καταιγίδας παλέψαμε με τα κύματα αλλά η βάρκα μας καταστράφηκε και έτσι, αφού κολυπήσαμε για ώρα, φτάσαμε σε ένα νησί: το νησί των αριθμών. Εκεί ζει ένας περίεργος πειρατής με έναν θησαυρό, που δεν είναι άλλος από έναν χάρτη. Η εμψυχώτρια σε ρόλο πειρατή (ΔσΡ) προσκάλεσε τους φίλους μας να περάσουν από τρεις δοκιμασίες προκειμένου να τον αποκτήσουν. Οι δοκιμασίες έλαβαν χώρα στην άγρια ζούγκλα του 1, στην χαρούμενη λίμνη του 2 και στην σκοτεινή σπηλιά του 3. Μέσω αφήγησης και κινητικών αυτοσχεδιασμών, τα παιδιά ακολούθησαν λεκτικές οδηγίες οι οποίες ήταν σχετικές με τους τρεις αυτούς αριθμούς. Στην ζούγκλα του 1 περπάτησε ο καθένας μόνος του, πότε στο ένα πόδι, πότε με το ένα χέρι ψηλά κλπ. Στη λίμνη του 2 πηδήξαμε από βραχάκι σε βραχάκι με τα δύο μας πόδια ενωμένα, κολυπήσαμε με τα δύο μας χέρια μπρος και πίσω κλπ. Στη σπηλιά του 3 κάναμε τρία μεγάλα βήματα μπροστά, τρία μικρά πίσω και τρία χοροπηδηχτά κλπ. Έτσι η ομάδα κατάφερε να περάσει με επιτυχία τις δοκιμασίες και να βρει τον χάρτη του πειρατή τον οποίο και κράτησαν προκειμένου να τον ζωγραφίσουν σε δεύτερο χρόνο με την βοήθεια της νηπιαγωγού και να τον χρησιμοποιήσουμε στην επόμενη συνάντησή μας. Ήταν ένα πολύ ενδιαφέρον πρώτο πρόγραμμα το οποίο απόλαυσαν αρκετά τόσο τα παιδιά όσο και η εμψυχώτρια.

Σε αυτό αρχικά διαφάνηκε η προηγούμενη –και κατά τη γνώμη μας εξαιρετική– δουλειά της νηπιαγωγού καθώς τα παιδιά λειτούργησαν σαν ομάδα από την πρώτη στιγμή γεγονός το οποίο συνεχίστηκε και ενισχύθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των

παρεμβάσεων. Επίσης, σε αυτήν την πρώτη μας συνάντηση φάνηκαν οι δυσκολίες των γλωσσικά αδύναμων παιδιών και από την άλλη οι ενισχυμένες δεξιότητες άλλων. Ωστόσο, επειδή ο βασικός μας στόχος ήταν το παιχνίδι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν φάνηκε να ενοχλείται ή να διακόπτεται εξαιτίας αυτών. Την επόμενη Δευτέρα έλαβε χώρα η επόμενη συνάντηση. Σε αυτήν σκοπός ήταν και πάλι η έκφραση με παράλληλη ενίσχυση των σημασιολογικών συνδέσμων των παιδιών (γνωστικοί και ψυχοκοινωνικοκινητικοί στόχοι) κυρίως μέσω ελεύθερου κινητικού αυτοσχεδιασμού. Έτσι. Λοιπόν. αφού ενεργοποιηθήκαμε και ζεσταθήκαμε μέσω αντίστοιχων παιχνιδιών, φορέσαμε τα σακίδια μας και τα γυαλιά του ερευνητή και κάτσαμε σε έναν κύκλο γύρω από τον χάρτη. Τον παρατηρήσαμε και προσπαθήσαμε να «αποκρυπτογραφήσουμε» το σημείο εκκίνησης μας. Η ομάδα μας προκειμένου να μεταβεί από το ένα σημείο στο άλλο, καλέστηκε να απαντήσει σε διάφορα ερωτήματα συνδυάζοντας και αντλώντας στοιχεία από την έως τώρα γνώση της, μέσω διαδοχικών συμβουλίων (για παράδειγμα για να βρούμε το δεύτερο σημείο στο χάρτη έπρεπε να ψάξουμε για ένα πουλί με γουρλωτά μάτια, που δεν κοιμάται την νύχτα κλπ). Με κάθε επιτυχή απόφαση του συμβουλίου η εμψυχώτρια στον αντίστοιχο ρόλο (π.χ κουκουβάγια) οδηγούσε τα παιδιά στο επόμενο σημείο μέσω κινητικών αυτοσχεδιασμών έως ότου φτάσαμε στο τελικό σημείο απόκτησης του θησαυρού μας. Εκεί ένα μεγάλο αισθητηριακό κουτί με άμμο περίμενε τους εξερευνητές μας, οι οποίοι εξερευνώντας στα «τυφλά» και ουσιαστικά παίζοντας με τις αισθήσεις τους «ψάρεψαν» τα διάφορα αντικείμενα/θησαυρούς που η εμψυχώτρια είχε επιμελώς «θάψει». Ήταν ένα πολύ διασκεδαστικό πρόγραμμα στο οποίο τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια. Η ομαδική λειτουργία των παιδιών βοήθησε και πάλι τους πιο αδύναμους γλωσσικά καθώς εμπιστεύτηκαν και απευθύνθηκαν στους υπόλοιπους για «βοήθεια» χωρίς ωστόσο να αισθάνονται μειονεκτικά για αυτό αφού σκοπός ήταν να συνεχίσει η ιστορία και η ομάδα να φτάσει στο επόμενο σημείο. Είναι ιδιαίτερα μαγική αυτή η «υπόγεια ταυτόχρονη γλωσσική δουλειά» που επιτελείται παίζοντας.

Ως εμψυχώτρια η οποία μελετά ταυτόχρονα την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ήδη από την δεύτερη συνάντηση/πρόγραμμα αισθάνθηκα ενθουσιασμένη για την βιωματική αυτή συνθήκη και αρκετά ανυπόμονη για τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

3^η παρέμβαση (11/10)

Σε αυτήν την παρέμβαση ο βασικός μας στόχος ήταν η σωματογνωσία σε συνδυασμό με την γνώση των χρωμάτων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε αρκετά κινητικά παιχνίδια και δουλέψαμε σε ζευγάρια. Πιο συγκεκριμένα, πριν το ξεκίνημα των κυρίως παιχνιδιών κάτσαμε όλοι μαζί σε έναν κύκλο. Για ζέσταμα και ενεργοποίηση κάναμε όλοι μαζί στοματοπροσωπικές ασκήσεις. Στο λογοθεραπευτικό πεδίο αυτού του τύπου οι ασκήσεις βοηθούν στην ενδυνάμωση, το εύρος ή/και την χαλάρωση των αρθρωτών (χείλη, γλώσσα κλπ) προκειμένου να βοηθήσουμε την ορθή παραγωγή των υπό κατάκτηση φωνημάτων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αυτές οι ασκήσεις εξυπηρέτησαν δύο σκοπούς. Αφενός το ίδιο το θέμα, αυτό της σωματογνωσίας, αφού μέσω εντολών τα παιδιά κούνησαν κυκλικά τις γλώσσες τους, έδωσαν φιλιά και χαμογέλασαν, φούσκωσαν τα μάγουλά τους κ.α. Αφετέρου την διευκόλυνση της άρθρωσης για όσα από τα παιδιά παρουσιάζουν αρθρωτικές δυσκολίες. Αφού λοιπόν ενεργοποιηθήκαμε, κάναμε μία «ανασκόπηση» της προϋπάρχουσας γνώσης δείχνοντας τα μέρη του σώματος μας. Στη συνέχεια κινηθήκαμε ελεύθερα στο χώρο και με το σταμάτημα της μουσικής ακουμπήσαμε, σε ζευγάρια κάθε φορά, αγκώνα με αγκώνα, πλάτη με πλάτη κλπ. Τα παιδιά έπρεπε κάθε φορά να επιλέγουν και διαφορετικό ζευγάρι. Τέλος με το σταμάτημα της μουσικής και ατομικά αυτή τη φορά, αγγίξαμε με κάποιο μέλος του σώματος μας αντικείμενα διαφόρων χρωμάτων (π.χ αγγίζω με τον αγκώνα κάτι κόκκινο κλπ). Ήταν ένα πολύ διασκεδαστικό και απολαυστικό πρόγραμμα, γελάσαμε πολύ και τα παιδιά στο σύνολο τους ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά. Για μία ακόμα φορά, το ότι λειτουργήσαμε ομαδικά αλλά και σε ζευγάρια ενδυνάμωσε και τους πιο αδύναμους γλωσσικά με αποτέλεσμα να μην ματαιωθούν, να ακολουθήσουν το πρόγραμμα και να μην χάσουν τον ενθουσιασμό τους.

4^η παρέμβαση (18/10)

Σε αυτήν την παρέμβαση στόχος ήταν η αισθητηριακή αφύπνιση του ακουστικού καναλιού σε συνδυασμό με την γνώση των ζώων, των αντιθέτων και την ενίσχυση των σημασιολογικών συνδέσεων όπου αυτό ήταν δυνατό. Προκειμένου να ζεσταθούμε ξαπλώσαμε κάτω και με κλειστά μάτια προσπαθήσαμε να αφουγκραστούμε, να αναγνωρίσουμε και να κατονομάσουμε τους ήχους του περιβάλλοντος μας χώρου (φυσικούς και τεχνητούς). Λόγω της τοποθεσίας του σχολείου (σε απομακρυσμένο σημείο του χωριού) η εμψυχώτρια και η νηπιαγωγός προκάλεσαν εσκεμμένους εσωτερικούς ήχους προκειμένου να υπάρξει ποικιλία (κλείσιμο πόρτας, νερό που τρέχει από τη βρύση κ.α). Στη συνέχεια τα παιδιά στάθηκαν ακίνητα σε διάφορα σημεία του χώρου και μεταμορφώθηκαν σε σημαδούρες. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν η εμψυχώτρια, με κλειστά μάτια και σε ρόλο πλοίου να φτάσει στο λιμάνι χωρίς να «χτυπήσει» καμία. Για να γίνει αυτό τα παιδιά συμφώνησαν σε έναν ήχο (τον οποίο μπορούσαν να παράγουν όλα) τον οποίο και παρήγαγαν προκειμένου να ειδοποιούν το πλοίο. Όσες σημαδούρες ήταν μακριά παρήγαγαν τον ήχο «βαρύ» ενώ όσες ήταν σε κοντινή απόσταση τον παρήγαγαν «λεπτό». Τέλος συνδέσαμε τους ήχους με τα ζώα και τα αντίθετα, χρησιμοποιώντας ελεύθερο κινητικό αυτοσχεδιασμό. Η εμψυχώτρια έκανε έναν ήχο και τα παιδιά αρχικά έπρεπε να βρουν σε ποιο ζώο αντιστοιχεί. Εν συνεχεία αυτό το ζώο αναλάμβανε δράση με διαρκή εναλλαγή στην κίνηση του. Για παράδειγμα σαν άλογα καλπάζαμε γρήγορα και στη συνέχεια αργά, σαν βατράχια φάγαμε λαίμαργα με τη γλώσσα μας άλλοτε πολλές άλλοτε λίγες μύγες, σαν μαϊμούδες μαζέψαμε μπανάνες από ψηλά δέντρα και χαμηλά κλπ. Ήταν μία πολύ ευχάριστη παρέμβαση κατά την οποία είχαμε την ευκαιρία να εκφραστούμε πολλαπλά, να γελάσουμε και να συζητήσουμε/παίζουμε με τις διαφορές μεταξύ των ζώων. Αυτό συνέβη σκόπιμα καθώς από τις αξιολογήσεις μας αντιληφθήκαμε ότι η συγκεκριμένη δυσκολία αφορά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αρκετά παιδιά.

5^η παρέμβαση (25/10)

Για αυτήν την παρέμβαση αφορμή στάθηκε το παραμύθι του Θοδωρή Παπαϊωάννου «Απέναντι». Σ' αυτή την ιστορία συναντάμε ένα σκαθάρι, τον Μέλιο, το οποίο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια πρόκληση: Η φίλη του, η Μελανή, βρίσκεται στην άλλη μεριά του δάσους και τον περιμένει, αλλά για να φτάσει εκεί πρέπει να διασχίσει τον μεγάλο δρόμο. Αρχικά λοιπόν μαζί με τα παιδιά σε κύκλο περιγράψαμε τον Μέλιο: είναι ένα σκαθάρι, έχει μαύρο χρώμα, ζει κάτω από τη γη κλπ. Η εμψυχώτρια σε ρόλο (ΔσΡ) διάβασε το γράμμα της φίλης Μελανή η οποία τον ενημέρωσε ότι έχει πάει με τους γονείς της στην απέναντι μεριά του δάσους και τον περιμένει με χαρά να την επισκεφθεί. Αποφασίσαμε συλλογικά σαν σκαθάρια-Μέλιοι να πάμε να την βρούμε και ετοιμάσαμε τα σακίδια μας. Μέσω ελευθέρου κινητικού αυτοσχεδιασμού περπατήσαμε συναντώντας διάφορα στο διάβα μας (ζώα, φυτά κλπ), έως ότου φτάσαμε στον δρόμο. Σε συγκεκριμένο σημείου του χώρου η εμψυχώτρια μαζί με την νηπιαγωγό είχαν δημιουργήσει έναν δρόμο από χαρτοταινίες και πάνω του κινηθήκαμε αυτοσχεδιάζοντας, σαν αυτοκίνητα, σαν φορτηγά, σαν λεωφορεία κλπ. Αντιλαμβανόμενοι την συνθήκη/δυσκολία αναρωτηθήκαμε πώς θα περάσουμε απέναντι αντλώντας έτσι έναν καταιγισμό ιδεών από τα παιδιά. Από το σημείο αυτό και μετά εισαγάγαμε, με τη χρήση μουσικής, όλες τις πιθανές λύσεις του παραμυθιού (το βιολετί πατίνι, το μπλε ποδήλατο, το πράσινο αλεξίπτωτο κλπ.) οι οποίες αφού δοκιμάστηκαν αυτοσχεδιάζοντας, δεν είχαν αποτέλεσμα. Το δράμα στο σημείο αυτό είχε φτάσει στο αποκορύφωμα του και εκεί που αναρωτιόμαστε πραγματικά «Πώς θα περάσουμε απέναντι;» έπιασε βροχή. Για να προστατευθούμε μπήκαμε κάτω από το κόκκινο πανί μας και δειλά δειλά βγάλαμε έξω τα κεφάλια μας όταν αυτή σταμάτησε. Τότε τί να δούμε: ένα τεράστιο ουράνιο τόξο είχε σχηματιστεί και ένωνε την μία πλευρά του δρόμου με την άλλη. Αυτό σηματοδότησε και την λύση στο πρόβλημα μας, αφού τα παιδιά το χρησιμοποίησαν σαν γέφυρα και έτσι έφτασαν στην απέναντι πλευρά όπου βρήκαν την Μελανή και γιόρτασαν όλοι μαζί το τέλος του ταξιδιού τους. Ήταν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα το οποίο κράτησε σε εγρήγορση τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του. Αρκετά δυσκολεύτηκαν από την συνεχόμενη ματαίωση της μη-εύρεσης λύσης για την διάσχιση του δρόμου. Ωστόσο, αυτή η ίδια συνθήκη έκανε την τελική εύρεση λύσης πολύ πιο «λυτρωτική» και απελευθερωτική. Συνολικά ήταν ένα πλήρες και ευχάριστο πρόγραμμα με αρκετό παιχνίδι και έναν ήρωα ο οποίος κέρδισε τις καρδιές των παιδιών.

6^η παρέμβαση (1/11)

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι βασικός γνωστικός στόχος ήταν τα επαγγέλματα. Για το σκοπό αυτό δημιουργήσαμε μία δική μας ιστορία εμπνευσμένη, τρόπον τινά, από τα μαγικά μαξιλάρια του Τριβιζά. Αρχικά για να ζεσταθούμε παίξαμε δύο κινητικά παιχνίδια ενεργοποίησης και φαντασίας. Εμφανίσαμε ένα χρυσό ύφασμα το οποίο αφού το σηκώσαμε αργά πάνω, το σύραμε τρέχοντας γρήγορα κλπ, το μεταμορφώσαμε με τη σειρά σε κάτι διαφορετικό κάθε φορά (φόρεμα, καπέλο, κρεβάτι κλπ). Στο σημείο αυτό ξεκίνησε η αφήγηση μας: *«...κάποτε ζούσε ένας βασιλιάς που ήταν πολύ καλός. Ενδιαφερόταν πολύ για τους κατοίκους του και για το βασίλειο του. Οι κάτοικοι ήταν και αυτοί ευχαριστημένοι με τον βασιλιά τους. Εκείνες τις ημέρες πλησίαζε η μεγαλύτερη γιορτή του βασιλείου και ο βασιλιάς έδωσε εντολή να ξεκινήσουν οι απαραίτητες ετοιμασίες...»*. Στο σημείο αυτό ξεκινούν οι ελεύθεροι κινητικοί αυτοσχεδιασμοί μας. Προκειμένου να βοηθήσουμε στην οργάνωση της γιορτής γινόμαστε αρχικά κηπουροί οι οποίοι σκάβουμε τα χωράφια, κλαδεύουμε τα δέντρα, ποτίζουμε τα λουλούδια, φυτεύουμε σπόρους κλπ. Κατά τον ίδιο τρόπο γίναμε ζαχαροπλάστες, μάγειρες, κομμωτές, τραγουδιστές/χορευτές και τέλος ράφτες. Στο σημείο αυτό η νηπιαγωγός σε ρόλο ράφτη καταφτάνει στο εργαστήρι και μας ενημερώνει ότι εκείνος θα φτιάξει τα καλύτερα, ομορφότερα και υπερλαμπρότατα ρούχα για τον βασιλιά και αποχωρεί. Η εμπυχωτέρα μαζί με τα παιδιά σχολιάζουν την στάση της νηπιαγωγού/ ράφτη, η οποία καταφτάνει και πάλι για να μας δείξει τα ωραιότερα ρούχα του. Εμείς ωστόσο το μόνο που βλέπουμε είναι δύο άδειες κρεμάστρες. Στο συμβούλιο αποφασίζουμε ότι δεν μας αρέσουν τα ψέματα και η κοροϊδία και ότι δεν τον χρειαζόμαστε για να φτιάξουμε τα πιο ωραία ρούχα. Η νηπιαγωγός/ράφτης αποχωρεί και εμείς φτιάχνουμε τα πιο ωραία ρούχα. Ήδη από την προηγούμενη εβδομάδα παιδιά και νηπιαγωγός είχαν τρυπήσει ένα μεγάλο κυλινδρικό χαρτόνι στο οποίο προσαρμόσαμε μαλλιά από κουβάρια. Τα παιδιά σε αυτό το σημείο, εξασκώντας την λεπτή τους κινητικότητα, ράβουν περνώντας τα νήματα μέσα από τις τρύπες προκειμένου να φτιάξουν τον πιο ωραίο μανδύα. Όταν τελειώσει η κατασκευή κάθε παιδί φοράει το μανδύα παριστάνοντας τον βασιλιά και τέλος όλοι μαζί γιορτάζουμε την μεγάλη γιορτή του βασιλείου.

Ήταν ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα το οποίο θεωρούμε ότι βοήθησε αρκετά κάποιους από τους μαθητές μας στο κομμάτι διεύρυνσης των σημασιολογικών τους συνδέσεων (τί κάνει ένας κομμωτής, ένας μάγειρας κλπ) καθώς μέσω του παιχνιδιού «άγγιξαν» ένα θέμα το οποίο υπό άλλες συνθήκες έχουν αποφύγει στο παρελθόν (τα

παιδιά με το πιο χαμηλό σκορ στο WF έχουν χαμηλή ανοχή στην ματαίωση και τείνουν να αποφεύγουν να ασχοληθούν με ότι τους δυσκολεύει σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού).

7^η παρέμβαση (8/11)

Σε αυτό το πρόγραμμα η εφόρμηση μας ήταν και πάλι ένα παραμύθι του Θοδωρή Παπαϊωάννου, το *Ανάποδα* αυτή τη φορά. Κεντρικός ήρωας είναι και πάλι ο Μέλιος ο οποίος μία μέρα σκοντάφτει σε ένα πετραδάκι και αναποδογυρίζει μαζί με την αχυρένια του μπάλα. Πολλά ζώα περνούν αλλά δεν τον βοηθούν. Ωστόσο, ο Μέλιος δεν απογοητεύεται καθόλου από αυτό, ίσα ίσα αιτιολογεί με τον πιο υπέροχο και ευφάνταστο τρόπο κάθε ζώο ώσπου εμφανίζεται η καλή του φίλη Μελανή και τον βοηθάει να επανέλθει. Αρχικά με τα παιδιά ενεργοποιηθήκαμε κινητικά με τη βοήθεια μικρών φουσκωτών μπαλών γυμναστικής (πιλάτες). Κυλίσαμε προς τα μπροστά με τον κορμό μας επάνω στην μπάλα, ανακαθίσαμε χοροπηδώντας κλπ. Αφού ζεσταθήκαμε η εμψυχώτρια σε ρόλο Μέλιου και η νηπιαγωγός σε ρόλο αφηγήτριας ξεκίνησαν την δραματοποιημένη αφήγηση. Το πρώτο ζώο που είδε ο Μέλιος ήταν ένα τζίτζικι. Τα παιδιά ρε ρόλο τζίτζικιού τραγουδάνε, πετάνε κλπ γύρω από τον Μέλιο ωστόσο δεν τον βοηθούν. «...*Το τραγούδι είναι μάλλον σπουδαίο πράγμα, δεν πρέπει να το διακόπτεις...*» σκέφτεται φωναχτά ο Μέλιος/ΔσΡ. Επόμενο ζώο που παρατηρεί είναι μία τεράστια ακρίδα. Τα παιδιά σε ρόλο ακρίδας, χοροπηδάνε από σημείο σε σημείο ψάχνοντας σιτάρι για να φάνε και ούτε αυτά βοηθούν τον Μέλιο. «...*Το σιτάρι πρέπει να είναι πολύ νόστιμο...*» ξανασκέφτηκε φωναχτά ο Μέλιος. Καθισμένος ακόμα ανάποδα, κοιτάει κοιτάει και τελικά παρατηρεί το δέντρο που καθόταν ο τζίτζικας. Ήταν ένα πανύψηλο και τεράστιο δέντρο με βαθιές ρίζες και φύλλα που έπαιζαν με το φως σε κάθε τους κούνημα. Στο σημείο αυτό η εμψυχώτρια εμφάνισε δεκατρείς καρέκλες, στον πάτο των οποίων είχε κολλήσει λεύκες κόλλες Α4.

Τα παιδιά μπαίνοντας από κάτω από τις καρέκλες ζωγράφισαν «ανάποδα» το δέντρο και ότι τα εντυπωσίασε από την μέχρι ώρα ιστορία. Όταν τελείωσαν, μπήκαν τα ίδια σε ρόλο δέντρου, κυκλώνοντας και «αγκαλιάζοντας» με τα κλαδιά τους τον Μέλιο (ΔσΡ). «...*Τι όμορφο που είναι ένα δέντρο...*» σκέφτηκε και πάλι φωναχτά. Η παρατήρηση συνεχίζει και το βλέμμα του Μέλιου πέφτει πάνω στον ουρανό και συγκεκριμένα στα σύννεφα και στους σχηματισμούς τους. Τα παιδιά σε ρόλο σύννεφου, παίρνουν διάφορες μορφές (μπάλες, πουλιά, ζώα κλπ), συγκρούονται μεταξύ τους και έτσι ξεκινούν τα μπουμπουνητά. «...*Μακάρι να μη βρέξει, οι σταγόνες της βροχής θα κάνουν τα πράγματα πιο δύσκολα...*» είπε. Μία πεταλούδα τότε πετάει κοντά του. Τα παιδιά σε ρόλο πεταλούδας φτερουγίζουν ανέμελα στο χώρο και πάλι αρνούνται να βοηθήσουν το Μέλιο καθώς φοβούνται ότι θα χαλάσουν τα φτερά τους.

«...Τι ομορφιά, αλλά δεν είναι πάντα χρήσιμη...» σκέφτηκε και αποφάσισε να προσπαθήσει μόνος του να αναποδογυρίσει. Ώσπου άκουσε μία γνώριμη και αγαπημένη φωνή «Σε έψαχνα παντού!!!» η αγαπημένη του φίλη Μελανή τον είχε βρει. Τα παιδιά σε ρόλο Μελανής βοηθούν την ΔσΡ να αναποδογυρίσει και όλοι μαζί γιορτάζουν το τέλος αυτής της περιπέτειας. Ήταν ένα πολύ δημιουργικό και ευχάριστο πρόγραμμα το οποίο άρεσε πολύ στα παιδιά. Ήδη από την ενεργοποίηση φάνηκε να απολαμβάνουν στο έπακρο τις ασκήσεις μας οι οποίες σχεδιάστηκαν με αισθητηριακή γνώση ακριβώς για να τους προσφέρουν τη μέγιστη απόλαυση μέσω διέγερσης των απτικών, ιδιοδεκτικών, ακουστικών, οπτικοκινητικών αισθητηριακών τους συστημάτων. Απόλαυσαν επίσης πολύ τους ρόλους που πλαισίωσαν τον Μέλιο κάθε φορά, με αγαπημένο τους αυτόν του δέντρου. Το εικαστικό κομμάτι με την «ανάποδη» ζωγραφική είχε εντυπωσιακή απήχηση αφού τα παιδιά δημιούργησαν πολύ όμορφες ζωγραφιές. Είναι πλέον ξεκάθαρο σε αυτό το σημείο ότι η ομάδα μας έχει δέσει ακόμα περισσότερο και ότι σαν εμπυχώτριες έχουμε περισσότερη αυτοπεποίθηση κάθε φορά, κάτι το οποίο μας ευχαριστεί ιδιαίτερα και αντανakλάται από το γεγονός ότι τα προγράμματα μας είναι όλο και πιο σύνθετα και δημιουργικά κάθε φορά.

8^η παρέμβαση (15/11)

Σε αυτό το πρόγραμμα αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τέχνη της σκιάς και συγκεκριμένα του θεάτρου σκιών προκειμένου να εκφραστούμε και να αναπαραστήσουμε την ιστορία μας. Λόγω ασθενείας, ένα από τα αγόρια του τμήματος απουσίαζε και έτσι ο αριθμός των παιδιών τη συγκεκριμένη ημέρα ήταν δώδεκα άτομα. Αρχικά όλοι μαζί ενεργοποιηθήκαμε παίζοντας κινητικά παιχνίδια με τις σκιές μας. Μέσω ελεύθερου κινητικού αυτοσχεδιασμού περνώντας πίσω από το πανί αναπαραστήσαμε ζώα, κινήσεις και αντικείμενα. Αφού ζεσταθήκαμε η εμψυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες (έξι και έξι). Η μία ομάδα κάθισε σε καρέκλες απέναντι από το πανί και η εμψυχώτρια μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά ξεκίνησε την αφήγηση των μικρών ιστοριών της. Ουσιαστικά πρόκειται για απλές ιστορίες, βασισμένες στις αρχές του Propp. Κάθε ομάδα με τη σειρά της, αυτοσχεδίασε και δραματοποίησε δύο ιστορίες έκαστη, ακολουθώντας την αφήγηση της εμψυχώτριας, ενώ η άλλη απολάμβανε κάθε φορά το αποτέλεσμα της θέασης. Για εμάς ήταν σημαντικό τα παιδιά να βιώσουν και τους δύο αυτούς ρόλους: του δρώντα και του θεατή. Η μαγεία της σκιάς και του παιχνιδιού ολοκληρώθηκε μέσω της διττής αυτής πράξης. Το γεγονός αυτό επαληθεύτηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος αφού η ομάδα των «θεατών» έμεινε συγκεντρωμένη και εστιασμένη στην δράση πίσω από το πανί σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια των ιστοριών, πράγμα δύσκολο για αυτήν την ηλικία. Έτσι κάτι το οποίο και για εμάς ξεκίνησε ως πείραμα, κατέληξε επιτυχές εκ του αποτελέσματος. Κατά την διάρκεια του αναστοχασμού τα παιδιά μίλησαν πολύ όμορφα για αυτό που έζησαν. Κατενθούσιαστηκαν και η μαγεία της σκιάς γενικεύτηκε και εκτός σχολικού πλαισίου. Η νηπιαγωγός μας ενημέρωσε ότι αρκετά από τα παιδιά μαζί με τους φροντιστές τους, πειραματίστηκαν και έπαιξαν έκτοτε αρκετά με τις σκιές των ίδιων και του εκάστοτε περιβάλλοντα χώρου τους.

9^η και 10^η παρέμβαση (22/11 και 29/11)

Με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ΑμεΑ (3/12) σχεδιάσαμε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διάρκειας δύο συναντήσεων όπου παντρέψαμε την ειδική αγωγή με την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Η εμψυχώτρια είναι κάτοχος επάρκειας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) και μαζί με την Πιντζοπούλου Αλεξάνδρα, στα πλαίσια της εργασίας παραγωγής βίντεο του Β' εξαμήνου, δημιουργήσαμε ένα συμπεριληπτικό βίντεο στο οποίο συναντάει κανείς την δραματοποιημένη δίγλωσση αφήγηση του παραμυθιού *Μόνο ένα πράγμα* της Σελέστε Ντεμαρέ, στα Ελληνικά και στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Σε αυτό το παραμύθι μία αρκουδίτσα φαντάζεται την ζωή της στο τσίρκο, συνειδητοποιεί ότι τα «οφέλη» του εγκλεισμού δεν τα έχει ανάγκη, καταλήγοντας στο ότι η ελευθερία, οι φίλοι, η ευτυχία, ο χρόνος κ.α είναι τα μόνα πράγματα που έχει πραγματική ανάγκη. Το πρόγραμμα μας (εφόρμηση) ξεκίνησε με προβολή του βίντεο. Αφού τελείωσε, μέσω συζήτησης και ερωταπαντήσεων στο συμβούλιο/κύκλο κουβεντιάσαμε τί μας φάνηκε διαφορετικό, γιατί κάποιος μπορεί να «μιλάει» με τα χέρια, τι είναι η ΕΝΓ κλπ. Η κουβέντα μας οδήγησε στο πρώτο μας παιχνίδι ενεργοποίησης και ζεστάματος, στο οποίο μάθαμε τα αρχικά γράμματα του ονόματος μας με τα χέρια. Σηκωθήκαμε και σχηματίζοντας έναν κύκλο, παίξαμε το παιχνίδι «όνομα με κίνηση». Σε αυτό τα παιδιά συνόδευσαν το αρχικό του ονόματος τους με μία κίνηση, σε μία προσπάθεια της εμψυχώτριας για προσομοίωση της παραγωγής των «νοηματικών» ονομάτων. Κατόπιν εισαχθήκαμε σιγά σιγά στο κυρίως παιχνίδι μας, όπου βρεθήκαμε σε ένα καταπράσινο δάσος. Εκεί μεταμορφωθήκαμε σε ζώα τα οποία δεν μιλούν, μόνο κουνιούνται και έτσι «σιωπηλά» παραστήσαμε ελεύθερα τα λιοντάρια, τους ελέφαντες, τις καμηλοπαρδάλεις κλπ. Σε επόμενη φάση γίναμε Κωφοί ναυαγοί σε νησί όπου πάλι, χωρίς να μιλάμε, εκφράσαμε κινητικά και αυτοσχεδιαστικά τις βασικές μας ανάγκες (πείνα, δίψα, νύστα, ζέστη κλπ). Ξαφνικά περπατώντας στο δάσος του νησιού βρήκαμε μία αρκούδα (ΔσΡ). Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό αφού εξέτασαν προσεκτικά την αρκούδα και τις εκφράσεις της (εξωλεκτική επικοινωνία), κατέληξαν στο ότι είναι πολύ φιλική και συμφώνησαν να την πλησιάσουν.

Η εμψυχώτρια σε ρόλο αρκούδας προσπάθησε εξωλεκτικά να παρακαλέσει τα παιδιά. Η νηπιαγωγός και τα παιδιά αναρωτήθηκαν τί να θέλει, τί έχει ανάγκη η καινούργια μας φίλη. Εδώ αρκετά από τα παιδιά θυμήθηκαν κάποιες από τις ανάγκες της αρκουδίτσας στο παραμύθι ενώ για τις υπόλοιπες βοήθησε μέσω καθοδήγησης η

νηπιαγωγός. Έτσι οι φίλοι μέσω ελεύθερου κινητικού αυτοσχεδιασμού κάθε φορά, έψαξαν, βρήκαν και έφεραν στην αρκουδίτσα μέλι, λουλούδια, τους φίλους της κλπ. ενώ στο τέλος αγκαλιαστήκαμε όλοι μαζί και νιώσαμε ευτυχισμένοι. Στη συνέχεια, τα παιδιά μαθαίνοντας μιμούμενα τρία βασικά νοήματα (πού, πάω, αλεπού) τραγούδησαν νοηματίζοντας μαζί με την εμψυχώτρια και την νηπιαγωγό το τραγούδι «Για πού, για πού, για πού» του Μάρκου Χατζηπιερή. Τέλος καθίσαμε και πάλι όλοι μαζί στο κυκλικό τραπέζι και κατασκευάσαμε με μπογιές και πλαστικά πιρούνια την δική μας αρκούδα. Έτσι εν είδη αναστοχασμού συζητήσαμε και σχεδιάσαμε ότι μας άρεσε, μας έκανε εντύπωση, μας δυσκόλεψε κλπ. Ήταν ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με αρκετές προκλήσεις τόσο κατά την δημιουργία όσο και κατά την υλοποίηση του. Τα ίδια τα παιδιά και η στάση τους σε κάθε στάδιο του προγράμματος ήταν ο μετέπειτα οδηγός μας για τον αναστοχασμό και τις όποιες αλλαγές αλλά και επιτυχημένες του στιγμές. Για παράδειγμα στο σημείο όπου μάθαμε το αρχικό του ονόματος μας, θα βοηθούσε αρκετά να έχουμε εκτυπώσει από πριν τα γράμματα και τα νοηματικά τους ούτως ώστε να διευκολύνουμε τα παιδιά κατά την παραγωγή τους. Από την άλλη το παιχνίδι «ναυαγοί σε νησί» άρεσε τόσο πολύ στα παιδιά με αποτέλεσμα να αποδώσουν κινητικά και αυτοσχεδιαστικά και άλλες, δικές τους ανάγκες/ρήματα, πέραν αυτών που είχαμε προσχεδιάσει εμείς. Ήταν εντυπωσιακό το πόσες απορίες είχαν στο κομμάτι της αρχικής συζήτησης αλλά και πόσο κράτησαν την γνώση που αποκόμισαν: κάποια από τα παιδιά τα γνωρίζω και εκτός σχολικού πλαισίου. Λίγες μέρες πριν τα Χριστούγεννα σε τραπέζι φίλων, δύο από τα παιδιά με πλησίασαν και μου νοημάτισαν ολόσωστα το αρχικό του ονόματος τους χαμογελώντας μου πονηρά.

11^η και 12^η παρέμβαση (6/12 και 13/12)

Στις δύο τελευταίες μας συναντήσεις αποφασίσαμε να δώσουμε έναν πιο γιορτινό και φαντασμαγορικό χαρακτήρα. Με αφορμή το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά *Οι πειρατές της καμινάδας* φτιάξαμε μία ιστορία δύο συναντήσεων στην οποία ο βασικός μας σκοπός ήταν να σώσουμε τα Χριστούγεννα. Ήδη από την προηγούμενη εβδομάδα η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά κατασκεύασαν «καπέλα» ξωτικών τα οποία και χρησιμοποιήσαμε στο παιχνίδι μας. Η εμψυχώτρια καλωσόρισε τα παιδιά και σε ρόλο ξωτικού τα προσκάλεσε να φορέσουν τα καπέλα τους και να μεταμορφωθούν σε ξωτικά/βοηθούς του Αη-Βασίλη. Μέσω ελεύθερου κινητικού αυτοσχεδιασμού τυλίξαμε δώρα, στολίσουμε δέντρο, φτιάξαμε και φάγαμε ζαχαρωτά, κόψαμε χαρτόνια και κορδέλες, ρίξαμε μαγική χρυσόσκονη στα μελομακάρονα και τέλος διαβάσαμε τα γράμματα των παιδιών. Αφού κάθε παιδί μας αποκάλυψε τί δώρο ζητάει το «γράμμα» του η ΔσΠ έκπληκτη διάβασε δυνατά το δικό της. Ήταν ένα γράμμα από τον Ιππόλυτο Τιτιφρίξ τον βοηθό του Αη-Βασίλη, ο οποίος μας ενημέρωσε ότι δύο μοχθηροί πειρατές και μία κακιά μάγισσα απήγαγαν τον Αη-Βασίλη και ότι τα Χριστούγεννα κινδυνεύουν. Είμαστε οι μόνοι που μπορούμε να βοηθήσουμε να βρεθεί ο Άγιος και να σώσουμε την μαγεία. Μας ενημέρωσε επίσης ότι το μόνο που κατάφερε να ακούσει από τους απαγωγείς ήταν κάτι για μία γιορτή σαπουνόφουσκας. Σαν ξωτικά καλέσαμε έκτακτο συμβούλιο και αποφασίσαμε ότι θέλουμε να σώσουμε τα Χριστούγεννα και έτσι ξεκινήσαμε με το έλκνηρο μας για την γιορτή. Στον ουρανό αγγίξαμε σύννεφα, χαιρετήσαμε τον ήλιο, μιλήσαμε με πουλιά κλπ. Φτάνοντας στην πλατεία με τα χίλια συντριβάνια, κυνηγήσαμε και σκάσαμε όσες περισσότερες φούσκες μπορούσαμε προκειμένου να πάρουμε το δεύτερο στοιχείο μας: μία μυστική φωνή μας ενημέρωσε ότι «*Ο καπετάν Μπαλαούρας ξέρει...*». Αναρωτηθήκαμε πού πρέπει να πάμε για να τον εντοπίσουμε και αφού καταλήξαμε μέσω καθοδήγησης στην τοποθεσία του λιμανιού, ξεκινήσαμε και πάλι διασχίζοντας τον ουρανό, το ταξίδι μας. Φτάνοντας στο λιμάνι ο καπετάν Μπαλαούρας μας καλωσόρισε (ΔσΠ) και δέχτηκε να μας βοηθήσει αφού πρώτα κουβαλήσουμε για εκείνον τα έντεκα βαρελάκια. Όλοι μαζί σε κύκλο κουβαλήσαμε και αριθμήσαμε τα έντεκα βαριά βαρελάκια και έτσι πήραμε το τρίτο στοιχείο: «*Πρέπει να βρείτε το ντροπαλό ζουζούνι που ζει μέσα στο αυτί του ροζ ελέφαντα*».

Ένα ακόμα συμβούλιο σχηματίστηκε προκειμένου να συζητήσουμε πού πρέπει να πάμε; Μέσω καθοδήγησης και ερωτήσεων αποφασίσαμε να πάμε στη ζούγκλα όπου και

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ/ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ SPSS

Πίνακας 5. Ανάλυση μετα-ελέγχου για τον τομέα του γλωσσικού περιεχομένου

Group Statistics					
	Participants	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
WF ΤΕΛΙΚΟ	elegchou	13	22,15	4,220	1,170
	peiramatiki	13	25,92	4,838	1,342

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
WF ΤΕΛΙΚΟ	Equal variances assumed	,039	,845	-2,117	24
	Equal variances not assumed			-2,117	23,565
		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
WF ΤΕΛΙΚΟ	Equal variances assumed	,045	-3,769	1,781	
	Equal variances not assumed	,045	-3,769	1,781	
Independent Samples Test					
			t-test for Equality of Means		
			95% Confidence Interval of the Difference		
			Lower	Upper	
WF ΤΕΛΙΚΟ	Equal variances assumed		-7,444	-,094	

	Equal variances not assumed	-7,448	-,091
--	-----------------------------	--------	-------

Πίνακας 6. Ανάλυση μετα-ελέγχου για τον τομέα της γλωσσικής χρήσης					
Group Statistics					
	Participants	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RAPT ΠΛΗΡΟΦ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	elegxou	13	21,23	4,711	1,307
	peiramatiki	13	25,46	5,060	1,403
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
			F	Sig.	t
RAPT ΠΛΗΡΟΦ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	Equal variances assumed		,423	,522	-2,206
	Equal variances not assumed				-2,206
			t-test for Equality of Means		
			df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
RAPT ΠΛΗΡΟΦ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	Equal variances assumed		24	,037	-4,231
	Equal variances not assumed		23,878	,037	-4,231

Πίνακας 7. Ανάλυση μετα-ελέγχου για τον τομέα της γλωσσικής μορφής					
Group Statistics					
	Participants	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RAPT ΓΡΑΜ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	elegxou	13	29,00	5,132	1,423
	peiramatiki	13	34,15	7,057	1,957
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t
RAPT ΓΡΑΜ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	Equal variances assumed	1,193	,286	-2,130
	Equal variances not assumed			-2,130
		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference
RAPT ΓΡΑΜ. ΕΠΑΡΚΕΙΑ	Equal variances assumed	24	,044	-5,154
	Equal variances not assumed	21,917	,045	-5,154

Πίνακας 8. Ανάλυση μετα-ελέγχου για τον τομέα της συνολικής γλωσσικής επάρκειας (μορφή και χρήση)

Group Statistics					
	Participants	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RAPT ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΛΙΚΟ	elegxou	13	50,23	9,409	2,610
	peiramatiki	13	59,62	10,751	2,982
				Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
				F	Sig.
					t
RAPT ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΛΙΚΟ	Equal variances assumed			,231	,635
	Equal variances not assumed				-2,368
		t-test for Equality of Means			
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
RAPT ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΛΙΚΟ	Equal variances assumed	24	,026	-9,385	
	Equal variances not	23,585	,026	-9,385	

	assumed			
--	---------	--	--	--

Πίνακας 11. Σύγκριση λεξιλογίου πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή θ/π

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	WFinitial	20,00	13	8,679	2,407
	WFfinal	23,92	13	5,484	1,521
Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
Pair 1	WFinitial - WFfinal	-3,923	5,314	1,474	-7,135

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Upper	Lower			
Pair 1	WFinitial - WFfinal		-,712	-2,662	12	,021

Πίνακας 12. Σύγκριση πληροφοριακής επάρκειας πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή θ/π

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	RAPT INFOinitial	22,08	13	6,714	1,862
	RAPT INFOfinal	25,46	13	5,060	1,403
Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower

Pair 1	RAPT INFOinitial - RAPT INFOfinal	-3,385	2,663	,738	-4,994
--------	-----------------------------------	--------	-------	------	--------

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Upper				
Pair 1	RAPT INFOinitial - RAPT INFOfinal	-1,776	4,583	-	12	,001

Πίνακας 13. Σύγκριση γραμματικής επάρκειας πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή θ/π

Paired Samples Statistics		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	RAPT GRAMinitial	30,38	13	8,262	2,291
	RAPT GRAMfinal	34,15	13	7,057	1,957

Paired Samples Correlations		N	Correlation	Sig.
Pair 1	RAPT GRAMinitial & RAPT GRAMfinal	13	,898	,000

		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper
Pair 1	RAPT GRAMinitial - RAPT GRAMfinal	-3,769	3,655	1,014	-5,978	

Paired Samples Test		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			

		Upper			
Pair 1	RAPT GRAMinitial - RAPT GRAMfinal	-1,561	-3,718	12	,003

Πίνακας 14. Σύγκριση γλωσσικής επάρκειας πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή θ/π

Paired Samples Statistics		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	RAPT TOTALinitial	51,69	13	15,019	4,165
	RAPT TOTALfinal	59,62	13	10,751	2,982

Paired Samples Correlations		N	Correlation	Sig.
Pair 1	RAPT TOTALinitial & RAPT TOTALfinal	13	,910	,000

	Paired Differences	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
Pair 1	RAPT TOTALinitial - RAPT TOTALfinal	-7,923	6,886	1,910	-12,084

Paired Samples Test		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	RAPT TOTALinitial - RAPT TOTALfinal	-3,762	-4,149	12	,001