



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια
Βίου Μάθηση»**

Το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο στην κατάκτηση του γραμματισμού. Μία διερευνητική προσέγγιση σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού.

Συντάκτρια: Κωνσταντίνα Μάρα

AM: 5052201401001

**Επιβλέπων καθηγητής: Λενακάκης Αντώνης, Επίκουρος καθηγητής
Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του
Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

**Κοντογιάννη Άλκηστις, Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**Τσιάρας Αστέριος, Αναπληρωτής καθηγητής Τμήματος Θεατρικών
Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Ναύπλιο Ιούνιος 2017

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν στο πλευρό μου και με υποστήριξαν.

Θα ήθελα, πρωτίστως να ευχαριστήσω θερμά, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή κο. Αντώνη Λενακάκη για το ενδιαφέρον, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε. Με τις πολύτιμες υποδείξεις και συμβουλές του συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις απεριόριστες ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στον Καθηγητή κο. Αστέριο Τσιάρα, για τις ουσιαστικές συμβουλές του, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου θα απευθύνω στην Καθηγήτρια κα. Άλκηστις Κοντογιάννη για το αμέριστο ενδιαφέρον, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη, την ηθική υποστήριξη και τη θετική ενίσχυση που μου πρόσφερε τόσο στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών, όσο και στη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, την κα. Μαρία Σκαρπέντζου για την υποστήριξη, το ενδιαφέρον, την ενίσχυση και την πολύτιμη βοήθεια που μου πρόσφερε. Η συμβολή της στάθηκε καθοριστική για την διεξαγωγή της έρευνας.

Επίσης θα ευχαριστήσω θερμά τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που διεξήχθη η έρευνα. Κυρίως θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά, που με τόση χαρά και αγάπη αγκάλιασαν τις κούκλες.

Τέλος θα ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ηθική και υλική βοήθεια που μου πρόσφεραν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	v
Κατάλογος Γραφημάτων.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstact	viii
Εισαγωγή.....	1
A . ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
1.Κουκλοθέατρο.....	3
1.1 Το συμβολικό παιχνίδι	3
1.2 Από το συμβολικό παιχνίδι στη χρήση της κούκλας	4
1.3 Η δυναμική του κουκλοθέατρου.....	6
1.5 Το Κουκλοθέατρο ως μέσο μάθησης.....	7
1.6 Κουκλοθέατρο στο σχολείο	8
1.7 Το Κουκλοθέατρο στη γλωσσική διδασκαλία	10
1.8 Το Κουκλοθέατρο στην αφήγηση ιστοριών.....	14
1.9 Είδη κούκλας	18
1.10 Κούκλες ως εργαλείο διεξαγωγής συνεντεύξεων και δοκιμασιών αξιολόγησης	19
2. Γραμματισμός.....	20
2.1 Γραμματισμός στην πρώτη Δημοτικού	21
2.2 Αφήγηση.....	25
2.3 Αναπτυξιακή πορεία της αφηγηματικής δομής.....	26
2.4 Ο ρόλος της αφήγησης για τον γραμματισμό	27
2.5 Ανάλυση του αφηγηματικού λόγου	30
2.6 Αναδιήγηση – Ελεύθερη αφήγηση	33
B´ ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ.....	38
1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	38
2. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	40
3. Ερευνητική μέθοδος	42
3.1 ρόλος του εκπαιδευτικού – ερευνητή	46
3.2 Ο ρόλος του κριτικού φίλου	46

3.3 Δεοντολογία της έρευνας	47
3.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	47
4 Παρουσίαση της έρευνας	47
4.1 Το πλαίσιο της έρευνας- Διαδικασία της έρευνας.....	47
4.2 Οι συμμετέχοντες	48
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	49
4.3.1 Δοκιμασίες αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου	49
4.3.2 Συμμετοχική παρατήρηση	52
4.3.3 Ερευνητικό ημερολόγιο.....	53
Γ' ΜΕΡΟΣ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	55
1. Αποτελέσματα Δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου.....	55
1.2 Κωδικοποίηση Κριτήρια αξιολόγησης.....	55
1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας κλίμακας αφηγηματικού λόγου.	58
1.3 Ευρήματα της έρευνας	59
1.4 Παρουσίαση ευρημάτων	63
1.5 Σχολιασμός ευρημάτων	71
2. Επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	78
2.1 Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων.....	78
2. 2 Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων.....	79
2.3 Αποτελέσματα Α' κύκλου.....	83
2. 4 Αναστοχασμός Α' κύκλου	88
2.5 Αποτελέσματα Β' κύκλου	88
2.6 Αναστοχασμός Β' κύκλου	92
2.7 Αποτελέσματα Γ' κύκλου παρεμβάσεων.....	93
2.8 Αναστοχασμός Γ' κύκλου.....	104
2.9 Σχολιασμός ευρημάτων	104
Δ.ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	106
1. Συμπεράσματα	106
2. Περιορισμοί-πλεονεκτήματα- προεκτάσεις.....	109
3. Χρησιμότητα της έρευνας	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	132
1.Ιστορία για τη δοκιμασία επαναδιήγησης	132

2. Πίνακας αξιολόγησης της πιλοτικής έρευνας για την αξιολόγηση των ιστοριών των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου.....	133
3. Ιστορία Ελ. Αφήγησης	134
4. Ιστορία Αναδιήγησης	136
5. Κλίμακα αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου	139

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας. 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.....	50
Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας NSS με το κριτήριο αξιοπιστίας Cronbach's alpha.....	60
Πίνακας. 3. Έλεγχος τυχαιότητας με το «κριτήριο των ροών».....	61
Πίνακας 4. «Τιμές πιθανοτήτων στην δοκιμασία κανονικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης με βάση το στατιστικό κριτήριο «Kolmogorov-Smirnov».....	64
Πίνακας. 5. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός λέξεων».....	65
Πίνακας.6. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση, ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός λέξεων».....	66
Πίνακας. 7. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβλητή «Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων(CU)» αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης.....	67
Πίνακας.8. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων».....	68
Πίνακας. 9. Σύγκριση ομάδων ως προς τη μεταβλητή «μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας».....	69
Πίνακας. 10. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή «μέσο μήκος επικοινωνιακή μονάδας».....	70
Πίνακας 11. Σύγκριση ομάδων ως προς τη μεταβλητή « Αφηγηματική δομή» (NSS).....	71
Πίνακας.12.. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή «Αφηγηματική δομή».....	72

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την πρόοδό τους, στις μεταβλητές «συνολικός αριθμός λέξεων», «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων», «μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας», στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.....	73
Γράφημα 2. Η εξέλιξη της μεταβλητής «συνολικός αριθμός λέξεων» (pre-test/post-test) στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.....	74
Γράφημα 3. Η εξέλιξη της μεταβλητής «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων» (pre-test/post-test), στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση.....	75
Γράφημα 4. Η εξέλιξη της μεταβλητής «μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας» (pre-test/post-test) στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.....	76
Γράφημα 5. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την πρόοδό τους, στη μεταβλητή «Αφηγηματική δομή», στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.....	77
Γράφημα 6. Η εξέλιξη της μεταβλητής «Αφηγηματική δομή» (pre-test/post-test), στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.....	78

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του κουκλοθέατρου, ως εκπαιδευτικού εργαλείου, στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά της Α' τάξης δημοτικού. Συγκεκριμένα εξετάστηκε κατά πόσο το κουκλοθέατρο, μπορεί να προάγει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών, και να διευκολύνει την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Η έρευνα είχε τη μορφή της έρευνας δράσης και συγκεντρώθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Το δείγμα της έρευνας ήταν 36 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Από αυτά 18 παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και 18 παιδιά την πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκαν 10 παρεμβάσεις κουκλοθέατρου. Αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες παραγωγής αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης των παιδιών μέσω δύο εικονογραφημένων ιστοριών. Οι αφηγήσεις μαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν ως προς τη μακροδομή και τη μικροδομή. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην διδασκαλία της γλώσσας επέδρασε αθετικά στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Επίσης δημιούργησε ένα ελκυστικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, κινητοποιώντας τα παιδιά να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, αφηγηματικός λόγος, γραμματισμός, Α Δημοτικού.

Abstact

The purpose of this study was to investigate the puppetry as an educational tool for the acquisition of literacy skills in the first grade. The focus of the study was whether and to what extent puppetry can improve oral narrative skills and motivate children to produce written language. It was an action research, collecting qualitative and quantitative data. The research studied 36 children, 18 of them were the control group, and the rest 18 formed the experimental group. The experimental group experienced 10 puppetry interventions. Retelling and free narration skills were assessed through illustrated stories. The narrations were recorded, coded and assessed in terms of macrostructure and microstructure. The analysis of the data showed that the puppetry, as a tool, improved the children's oral narrative skills. A rich and motivational, educational environment helped students to produce oral and written language.

Keyword: Puppetry, narrative skills, literacy skills, first grade.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη προέκυψε από προσωπική ανάγκη της ερευνήτριας να διερευνήσει το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η ερευνήτρια είχε εργαστεί αξιοποιώντας το κουκλοθέατρο για την εκπλήρωση ποικίλων μαθησιακών στόχων και είχε συλλέξει εμπειρικά δεδομένα που καταδείκνυαν ότι αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο μάθησης, ειδικότερα για την προώθηση στόχων που αφορούν στην καλλιέργεια του λόγου.

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία έγινε αντιληπτό ότι το κουκλοθέατρο προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη, την αγάπη για τη λογοτεχνία, την αισθητική και τη δημιουργική έκφραση (O'Hare, 2005). Παρέχει στους μαθητές κίνητρα να χρησιμοποιήσουν το λόγο, προφορικό και γραπτό (Lerley, 2001). Δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο (Λενακάκης, & Λουλά, 2014). Γεννήθηκε, επομένως, η επιθυμία να διαπιστωθεί και να τεκμηριωθεί κατά πόσο μπορεί να συνεισφέρει στη γλωσσική διδασκαλία, εστιάζοντας, στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών που φοιτούν στην Α' δημοτικού, στην οποία συντελείται το πέρασμα προς το συμβατικό γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε μια ασυνέχεια ως προς τη διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος από το Νηπιαγωγείο στην Α' δημοτικού, δεδομένου ότι στο Νηπιαγωγείο υιοθετούνται οι στρατηγικές του αναδυόμενου γραμματισμού, ενώ στην Α' δημοτικού χρησιμοποιείται ουσιαστικά η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος (Αϊδίνης, & Γρόλλιος, 2007). Σε αυτή την προοπτική επιλέχτηκε να δοκιμαστεί μια εκπαιδευτική πρόταση στη διδασκαλία της γλώσσας, μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού, η οποία εμπλουτίζει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και κάνει το μάθημα ελκυστικό και οικείο. Η παρούσα μελέτη εστίασε στον αφηγηματικό λόγο, αναγνωρίζοντας- όπως προέκυψε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση - το σημαντικό του ρόλο στην προώθηση του γραμματισμού (Paul, & Smith, 1993). Επίσης, ήταν αδύνατο να διερευνηθεί όλο το φάσμα του γραμματισμού στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς αποτελεί μια πολύπλευρη και συνεχή διαδικασία. Συγκεκριμένα εξετάστηκε εάν το

κουκλοθέατρο, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να βελτιώσει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών και εάν μπορεί να δώσει κίνητρα για την παραγωγή προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου, που είναι βασικοί στόχοι στη διδασκαλία της γλώσσας στην Α' Δημοτικού. Έτσι (με αυτά τα δεδομένα) έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί δεσμός των παιδιών με τις κούκλες με στόχο την πρόκληση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής τους. Η χρήση της κούκλας από τον/την παιδαγωγό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το λόγο για να εκφραστούν ελεύθερα και να καταθέσουν τις σκέψεις τους.

Στο πρώτο Α' μέρος έγινε η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο δεύτερο μέρος καθορίστηκαν οι σκοποί της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η μεθοδολογία. Στο τρίτο μέρος αναλύθηκαν τα δεδομένα, ποσοτικά και ποιοτικά και στο τέταρτο μέρος παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και η χρησιμότητα της έρευνας.

A . ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.Κουκλοθέατρο

1.1 Το συμβολικό παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο συνδιαλλαγής του παιδιού με την πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2012). Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, η αξιοποίηση του συμβάλλει στην μάθηση καθώς και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Τσιάρας, 2006·2004). Παρέχει ευκαιρίες για προσωπική έκφραση, βοηθά την κοινωνική προσαρμογή (Τσιάρας, 2003) και καθιστά το παιδί ικανό να διακρίνει μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας (Mellou, 1994).

Ο Huizinga (1999) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι βρίσκεται σε όλες της εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελεί μία από τις βάσεις του πολιτισμού. Για τον Piaget (1962) είναι ένα μέσο αφομοίωσης νέων εμπειριών. Το παιδί, μέσω του παιχνιδιού λαμβάνει πληροφορίες για τον κόσμο και τις μετατρέπει σε γνώση.

Ο Vygotsky (2004) επισήμανε τη μεγάλη σημασία του δραματικού παιχνιδιού. Αποτελεί ένα είδος ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και προετοιμάζει τη λειτουργία της φαντασίας, επιτρέποντας στα παιδιά να δημιουργήσουν νοήματα για τον εαυτό τους. Ο Dewey (2010) πιστεύει ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί κατανοεί τον κόσμο και φτάνει στη συνειδητότητα. Ο Bruner (1957:173), επίσης, σημειώνει ότι το παιχνίδι αποτελεί τη μεγαλύτερη «επιχείρηση» της παιδικής ηλικίας, συμβάλλοντας στην κοινωνική, γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Pinciotti, 1992).

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποτελεί έναν τύπο δραματικού και συμβολικού παιχνιδιού (Βίτσου, 2016). Περιλαμβάνει το μιμητικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα και το παιχνίδι προσποίησης μέσα από καταστάσεις και δράσεις (Βίτσου, 2016· Bergen, 2002· Smilansky, 1968). Εμπεριέχει την αλληλεπίδραση και την λεκτική επικοινωνία (Smilansky, 1968) και ως εκ τούτου, είναι σε στενή σχέση με τη γλώσσα και την ανάπτυξή της (Dunn, & Herwig, 1992). Μέσω του παιχνιδιού βελτιώνεται η ικανότητα των παιδιών να αντλούν νοήματα από την ομιλούμενη γλώσσα και να χρησιμοποιούν ανώτερες γλωσσικές φόρμες (Johnson, Christie, & Wardle, 2005).

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν τη στενή σχέση του παιχνιδιού με τη γλώσσα (Christie & Enz, 1992· Neuman, & Roskos, 1992· Stone, & Christie, 1996· Roskos, & Christie, 2001). Οι Pellegrini και Galda (1982) σε έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά 5,5 ετών, διαπίστωσαν τη στενή σχέση του κοινωνικού παιχνιδιού με την ικανότητα αναδιήγησης. Η Vedeler (1997) παρατήρησε παιδιά 6 χρονών κατά τη διάρκεια του κοινωνικό-δραματικού και του ομαδικού παιχνιδιού και διαπίστωσε ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού χρησιμοποιούσαν γλώσσα με πιο περίπλοκες φράσεις και συντακτική δομή από ότι στη διάρκεια οποιασδήποτε άλλης δραστηριότητας παιχνιδιού. Οι Bergen και Mauer (2000) συνέκριναν παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαφορετικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης για τρία χρόνια και διαπίστωσαν ότι το συμβολικό παιχνίδι ενισχύει τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες γραμματισμού που είναι απαραίτητες στην ανάγνωση. Η Kim (1999) συγκρίνοντας δύο ομάδες παιδιών στην αναδιήγηση μιας ιστορίας, διαπίστωσε ότι η ομάδα που χρησιμοποίησε παιχνίδια (ζώα) έκανε πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες αφηγήσεις από τα παιδιά που τους δόθηκαν οι ζωγραφιές των αντίστοιχων ζώων. Όπως προκύπτει, το δραματικό παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και του γραμματισμού. Σημαντική θέση μέσα στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι έχει η χρήση των αντικειμένων. Η χρήση αντικειμένων δίνει ευκαιρίες για επικοινωνία (Marjanovic-Umek, & Mysec-Lesnic, 2001) και έχει θετική επίδραση στη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Hoffmann, & Russ, 2012).

1.2 Από το συμβολικό παιχνίδι στη χρήση της κούκλας

Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το αντικείμενο, όπως υποστηρίζει ο Piaget (2007), οδηγεί στη συμβολική αναπαράσταση του, υποκινώντας συμπεριφορές σε σχέση με αυτό, οι οποίες βοηθούν στην εδραίωση της συμβολικής λειτουργίας στη νόηση. Η αναγωγή του αντικείμενου σε σύμβολο βοηθά το παιδί να εξισορροπήσει τον εξωτερικό με τον εσωτερικό κόσμο, προσφέροντάς του ηρεμία (Winnicott, 2000). Την ίδια θεώρηση έχει και ο Miller (1983: 266) ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«το σύμβολο κινείται ανάμεσα στους φορείς της εσωτερικής ζωής και των φαντασιώσεων του ψυχισμού και σε όσα συμβαίνουν έξω»*. Ο Rontari (2003) τονίζει πως η επικοινωνία με σύμβολα είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς διευκολύνει την κατανόηση των συναισθημάτων του

παιδιού. Κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού δημιουργείται ένας συμβολικός κόσμος (Bernier, 2005· Cohen, 2007), ένας ενδιάμεσος δυνητικός χώρος εμπειρίας, όπως υποστηρίζει ο Winnicott (Winnicott, 2000), μέσα στον οποίο η κούκλα παίρνει το ρόλο του μεταβατικού αντικείμενου, συνδέοντας τον ψυχισμό του παιδιού με την πραγματικότητα.

Ταυτόχρονα, οι κούκλες λειτουργούν ως μεταφορά, επιτρέποντας στα παιδιά να προβάλουν την εμπειρία τους σε ένα άλλο αντικείμενο λιγότερο επιθετικό, προστατεύοντας με αυτό τον τρόπο τον εαυτό τους (Frey, 2006). Τα παιδιά επικοινωνούν τις εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας μεταφορές (Snow et al., 2005). Η αλληλεπίδραση με τις κούκλες μεταφέρει ένα μέρος του ψυχισμού τους σε αυτές, προβάλλοντας τις εμπειρίες τους (Γραμματάς, & Μουδατσάκις, 2008), ενώ ταυτόχρονα προσφέρεται η δυνατότητα προβολής, εκτόνωσης και έκθεσης του ψυχικού υλικού (φόβοι, επιθυμίες, όνειρα, αγωνίες, κλπ.) (Astell-Burt, 2002· Elliot, 2002). Οι κούκλες δεν αισθάνονται πόνο, μπορούν να πεθάνουν οποιαδήποτε στιγμή και αυτή η προσομοίωση της επιθετικότητας τις κάνει να ξεπερνούν τα ανθρώπινα όρια και να εξωραΐσουν και το μεγαλύτερο φόβο (Korosec, 2012)

Η Scheel (2012) υποστηρίζει ότι οι κούκλες είναι υποκατάστατα των ενδιάμεσων αντικειμένων της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η ανάμνηση της συναισθηματικής οικειότητας με το αντικείμενο, καθώς αγγίζει τη συναισθηματική μνήμη, δίνει μια τεράστια δύναμη στις κούκλες, μετουσιώνοντας τις σε ένα εξαιρετικό εργαλείο για επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων. Ένα άλλο στοιχείο που σηματοδοτεί την κούκλα είναι ότι δεν έχει προσωπικότητα, δεν έχει δική της ιστορία. Η ιστορία της ζωής της διαμορφώνεται από τον χειριστή της. Επομένως το παιδί μπορεί να δημιουργήσει οποιοδήποτε χαρακτήρα θέλει, χωρίς αυτός να του επιβάλλεται από τον κόσμο των ενηλίκων. Μπορεί να τον εμψυχώσει όπως θέλει, χωρίς το φόβο του λάθους ή της τιμωρίας.

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή δράματος όπου η επικοινωνία και η μεταφορά των μηνυμάτων γίνεται μέσω της κούκλας (Majaron, 2003). Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Woltmann (1951) το παιδί χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο, σκηνικά και λεκτικά για να εκφράσει ιδέες, έννοιες, τρόπους

δράσης, αντιλήψεις, καθώς και φόβους και ανησυχίες, με στόχο να φτάσει στην αγάπη και την αποδοχή.

1.3 Η δυναμική του κουκλοθέατρου

Η κούκλα έχει συνεχόμενη παρουσία στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού, όπου απαντιέται ιστορικά και γεωγραφικά με διαφορετικούς κώδικες, σημασίες και τεχνοτροπίες. Όπως αναφέρει ο Jurkowski (2005:47) υπάρχει σε όλες τις διαστάσεις του πολιτισμού μας, αποτελώντας ένα φαινόμενο «διαχρονικό και πανανθρώπινο». Η ανάγκη του πρωτόγονου ανθρώπου να εξηγήσει τον κόσμο γύρω του, καθώς και τη θέση του στον κόσμο, έχει σαν αποτέλεσμα η κούκλα να διατηρεί ακόμα και σήμερα μια τεράστια πνευματική δυναμική (Jurkowski, 2005). Έχει τις ρίζες της «στη λατρευτική χρήση ειδώλων, δηλαδή ομοιωμάτων, που παριστάνουν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους» (Πούχνερ, 1985: 49). Το εμπυχούμενο αντικείμενο, προερχόμενο από την αγωνία του ανθρώπου να προσεγγίσει το θείο, εμπυχεί την έννοια της μεταμόρφωσης και της αμφιβολίας μεταξύ της ύπαρξης και της ανυπαρξίας (Badiou,1999). Με την πάροδο του χρόνου η υπερφυσική διάσταση της κούκλας εκμηδενίστηκε, δίνοντας τη θέση της στη θεατρική της χρήση, χωρίς να χάσει τη δύναμη που αντλεί από τη φύση και την καταγωγή της. Σήμερα το κουκλοθέατρο είναι μια αυτοδύναμη μορφή τέχνης, που αγκαλιάζοντας μια μεγάλη ποικιλία παραστατικών τεχνικών διατηρεί τη ζωντάνια, τη δημιουργικότητα και τη μαγεία του.

Η Κοντογιάννη αναφέρει (1992) ότι κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών είναι το θέαμα, όπου οι ρόλοι ενσαρκώνονται από αντικείμενα που ζωντανεύουν χάρη σε μια τεχνική, αποκλείοντας οποιαδήποτε άλλη χρήση τους. Στον όρο θεατρική κούκλα κατά την Francis (2011) συμπεριλαμβάνεται, μια μορφή που είναι φτιαγμένη από τον κατασκευαστή της με σκοπό να εμπυχωθεί αλλά και οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο που μπορεί να εμπυχωθεί χωρίς η κατασκευή ή η χρήση του να προορίζεται για αυτό. Η κούκλα, επομένως, είναι ένα άψυχο αντικείμενο μέχρι ο χειριστής της να προεκτείνει την κίνηση του σε αυτό και μέσω μιας αμφίδρομης σχέσης ανταλλαγής συναισθημάτων και πληροφοριών να μεταμορφώσει το άψυχο αντικείμενο σε ένα ον με ζωή, ρεαλιστικό ή συμβολικό (Tillis, 1992). Η εμπύχωση οδηγεί στην αλληλεπίδραση του κοινού με το χειριστή, μέσω της κούκλας (Παρούση, 2012· Jurkowski, 1999).

Η εμπύχωση μπορεί να ειπωθεί σαν μια νοητική διαδικασία, τόσο για τον χειριστή που προσπαθεί να δώσει ζωή στο αντικείμενο, όσο και για τον θεατή που πηγαίνει στο θέατρο με την προσδοκία μιας εμπειρίας διαμέσου της φαντασίας. Η κούκλα υπηρετεί την φαντασία του κουκλοπαίκτη και ο κουκλοπαίκτης τη μαγεία της κούκλας (Jurkowski, 1988). Η εμπύχωση προϋποθέτει την επικοινωνία (Ackerman, 2005), μια τριπλή αμφίδρομη σχέση μεταξύ αντικειμένου- κουκλοπαίκτη και θεατή.

Από την άλλη, το οντολογικό παράδοξο, το οξύμωρο σχήμα (Williams, 2007), έχει ή δεν έχει ζωή, προκαλεί σύγχυση δημιουργώντας μια ασαφή σχέση μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας (Cohen, 2007). Η ανάγνωση αυτού του παράδοξου σχήματος από το θεατή καθιστά το κουκλοθέατρο μια ευκαιρία για αυτόν να αποκτήσει ευχαρίστηση διαμέσου της αναγνώρισης της αγωνίας του ανθρώπου να διαιτηθεί πάνω στη φύση της ύπαρξης (Tillis, 1992). Αυτό το στοιχείο μαζί με τη δυνατότητα που έχει η κούκλα να ανάγεται σε σύμβολο, καθώς και η σχέση της με τον ανιμισμό, μπορεί να εξηγήσει εν μέρει το εύρος της απόκρισής της, σε όλες τις ηλικίες και σε όλους τους πολιτισμούς. Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί συνοψίζεται στα λόγια του Shumann (1991:77) *«Η γλώσσα της κούκλας είναι ένα πείραμα που γδύνει λέξεις και φράσεις από τα δευτερεύοντα περιεχόμενα τους..»*, μια γλώσσα απαλλαγμένη από καθωσπρεπισμούς, απλή, αντισυμβατική, ουσιαστική, καίρια και επικοινωνιακή, αγγίζει τον ανθρώπινο ψυχισμό σε όλες τις διαστάσεις και εκφάνσεις του.

1.5 Το Κουκλοθέατρο ως μέσο μάθησης

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση του Bruner (1966) για τη διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής δεν είναι απλός αποδέκτης αλλά μέσω της κινητοποίησης εσωτερικών κινήτρων, συμμετέχει ενεργά ανακαλύπτοντας τη γνώση και τη θεώρηση του Gardner (1991), ο οποίος τονίζει το ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, θεωρούμε ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφορετικών ειδών νοημοσύνης (Korosec, 2012· Hamre, 2012), ανοίγει δρόμους προς την αποκλίνουσα σκέψη (Hamre, 2012), παρέχει στους μαθητές κίνητρα (Simon et al., 2008), και μέσα από ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες και πειραματισμό οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων (O' Hare, 2005). Η ίδια η διαδικασία της εμπύχωσης μέσω της μεταμόρφωσης και της μεταφοράς

του αντικειμένου εμπειριέχει έκπληξη, χιούμορ και χαρά, η οποία είναι η βάση της μάθησης (Hamre, 2012· Irwin, 1985).

Ο Smith (2012: 83-84) υποστηρίζει ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και είναι επηρεασμένο από τις ιδέες του Freire και του Boal. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Freire για την μετασχηματιστική παιδαγωγική η εκπαίδευση είναι ένα γεγονός καλλιτεχνικό που οδηγεί σε ένα συνεχόμενο μετασχηματισμό, σε μια διαδικασία εξέλιξης και διαμόρφωσης του μαθητή. Η προώθηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της συνεργατικής διερεύνησης, της ελεύθερης έκφρασης, της χαράς και της προσωπικής ενδυνάμωσης σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, οδηγεί στον μετασχηματισμό του μαθητή επομένως και στον μετασχηματισμό - αναδόμηση της κοινωνίας (Αλκηστis, 2008: 149-158). Το κουκλοθέατρο μπορεί να συνεισφέρει σε αυτόν το δρόμο και να στηρίξει τις αρχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Peck, & Virkler, 2006).

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα δυναμικό μέσο νοητικής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης» (Κοντογιάννη, 2012: 105). Μπορεί να επιτύχει ποικίλους εκπαιδευτικούς στόχους στη σχολική τάξη, μεταξύ άλλων και την επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Bredikyte, 2002· Hamre, 2012).

Το κουκλοθέατρο σήμερα είναι μια μορφή τέχνης που συνδυάζει ετερόκλητες τεχνικές και αλληλεπίδρα με διαφορετικές μορφές παράστασης (Bell, 2005). Συντελεί στη δημιουργία «ποιοτικών» κόσμων σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του κουκλοπαίκτη με το εμπυχωμένο αντικείμενο (Jurkowski, 1988) και αυτή η πολυπρισματική διαδικασία επικοινωνίας, δράσης και έκφρασης διαμορφώνει μια συμβολική γλώσσα επικοινωνίας, που λειτουργεί σαν καθρέφτης της συνείδησης (Peyton, 1996).

1.6 Κουκλοθέατρο στο σχολείο

Το κουκλοθέατρο έχει χρησιμοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον με διάφορους τρόπους, για την επίτευξη ποικίλων στόχων, μεταξύ άλλων και την επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Bredikyte 2000· Hamre 2012).

Έρευνα, πραγματοποιήθηκε στη Σλοβενία, και διερεύνησε τη στάση 249 εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, απέναντι στην αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πολλαπλά οφέλη, σε επίπεδο επικοινωνίας, δημιουργικότητας, κοινωνικοποίησης και επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Korosec, 2013). Η O' Hare (2005) συγκαταλέγει στα οφέλη, την ευστροφία, τη συγκέντρωση προσοχής, την κρίση, τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, τη δυνατότητα εύρεσης λύσεων και αντιμετώπιση των δυσκολιών, την αισθητική και τη δημιουργική έκφραση. Επίσης, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές δεξιότητες (Wallace, & Masina, 2004· Lerpley, 2001· Smith, 2005) και την επικοινωνία (Θεοχάρη–Περάκη,1994).

Επίσης, το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, όπως προκύπτει από την έρευνα των Rule και Zhbanova (2012). Οι ερευνητές μελέτησαν τις στάσεις και φοβίες των μαθητών της πρώτης και δεύτερας Δημοτικού απέναντι στα άγρια ζώα, αξιοποιώντας το κουκλοθέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο .Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η θετική συμβολή του κουκλοθεάτρου στην αλλαγή της στάσης των παιδιών και την αντιμετώπιση των φοβιών τους (Rule, & Zhbanova, 2012).

Το κουκλοθέατρο έχει διερευνηθεί και εισαχθεί, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, για τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Υπάρχει πλήθος ερευνητικών δεδομένων που συνάδουν με την αξιοποίησή του. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα εξής:

Πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Limpopo's Science Education Centre στην Νότια Αφρική με σκοπό να εισάγει στα παιδιά 4-9 χρονών τις αρχές της νανοτεχνολογίας. Χρησιμοποιήθηκαν κούκλες μεγάλου μεγέθους, οι οποίες παρουσίασαν το γνωστικό αντικείμενο μέσα από διάφορα σενάρια. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων έδειξε πως τα παιδιά προσέγγισαν τις αρχές της νανοτεχνολογίας με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα τους (Brits, Potgieter, & Potgieter, 2014).

Ανάλογο πρόγραμμα, το “Primary Science” (Shakespeare, 2008) εφαρμόστηκε από το Nuffield Foundation σε συνεργασία με το Kings College και το Πανεπιστήμιο του Liverpool, με στόχο να δοθούν κίνητρα στους μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, να γνωρίσουν το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και της φυσικής. Αξιοποιήθηκε το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης και διαπιστώθηκε ότι οι κούκλες, έδωσαν κίνητρα στους μαθητές και βελτίωσαν την επιχειρηματολογία και το διάλογο (Simon et al., 2008) ενώ παράλληλα προκλήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών (Naylor et al., 2007).

Η Brown (2004) σε έρευνά της χρησιμοποίησε το θέατρο σκιών, ως εκπαιδευτική πρακτική, για να βοηθήσει μαθητές της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού να κατανοήσουν καλύτερα λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά όχι μόνο εμπέδωσαν καλύτερα τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, αλλά μοιράστηκαν αυτή τη γνώση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Πρόγραμμα με στόχο την εκμάθηση της αποικιακής ιστορίας πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό σχολείο Hammock Pointe στη Florida των Η.Π.Α, σε συνεργασία με το Center for Creative Education. Κατά τη διάρκεια 10 μαθημάτων οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά και δημιούργησαν σενάρια εμπνευσμένοι από ιστορικά γεγονότα. Κατόπι έφτιαξαν κούκλες και σκηνικά και πραγματοποίησαν την δική τους παράσταση. Η απόκριση των παιδιών στο πρόγραμμα ήταν ενθουσιώδης, καθώς το κουκλοθέατρο τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν μέσα από το παιχνίδι (Gerstel, 2005).

1.7 Το Κουκλοθέατρο στη γλωσσική διδασκαλία

Το κουκλοθέατρο συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, όπως έχουν αναδείξει πολλοί ερευνητές. Η δύναμη της κούκλας είναι η δράση και ο λόγος. Αυτή η αμφίδρομη σχέση προσθέτει στο λόγο μια άλλη διάσταση, καθώς επιτρέπει στον ομιλητή να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα (Ackerman, 2005) με φυσικό τρόπο (Zwirn, & Fusco, 2009). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του δράματος με κούκλες είναι ότι διευρύνει σημαντικά το οπλοστάσιο των εκφραστικών μέσων που διαθέτουν τα παιδιά (εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις σώματος, διαφορετικούς ήχους), παρέχοντας τους

τρόπους να εκφράσουν τις σκέψεις τους και με μη λεκτικά μέσα (Brédikyté, 2000). Αυτή η δυνατότητα είναι εξαιρετικά σημαντική τόσο στην πρώιμη παιδική ηλικία, όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες γιατί αφενός δίνει μέσα έκφρασης, ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες που δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ο λεκτικός κώδικας, και αφετέρου απελευθερώνει τα παιδιά από το άγχος του λάθους, που πιθανόν να αισθάνονται στην προσπάθειά τους να χειριστούν τις δομές της γλώσσας.

Όπως υποστηρίζει ο Cummins (2005), η συνείδηση της γλώσσας (η δομή, οι τρόποι επίτευξης των σκοπών και λειτουργιών της, ο τρόπος οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου, οι συμβάσεις των κειμένων, η προσαρμογή του λόγου σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα καθώς και η ποικιλία της) μπορεί να επιτευχθεί μέσω παιδαγωγικών πρακτικών όπως είναι το θέατρο και το κουκλοθέατρο. Η αξιοποίηση των τεχνικών του Κουκλοθεάτρου στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνάδουν με τις σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, κατά τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με την κατάσταση επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 1992· Κουτσογιάννης, 2001).

Το κουκλοθέατρο δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και διασκεδαστικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου τα παιδιά, μέσω της αφήγησης ιστοριών και της εμπύχωσης ενισχύουν τον προφορικό λόγο (Lerley, 2001). Αποκτούν αυτοπεποίθηση στη χρήση της γλώσσας (Peyton, 1996), κίνητρα και ενδιαφέρον (Linse, 2005). Η Bidwell (1990) τονίζει πως η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες δράματος καθώς και στη διαδικασία της παράστασης δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκηθούν χωρίς να το καταλαβαίνουν. Η Παναγιωτακοπούλου (2007) συγκεκριμένα αναφέρει ότι εξασκούνται στη σαφή λεκτική αποτύπωση εννοιών και συναισθημάτων, στον τονισμό και τη χροιά του εκφωνούμενου λόγου.

Η κούκλα αποτελεί ένα ιδανικό μέσο για την ενίσχυση του προφορικού λόγου και για τα πιο δειλά και εσωστρεφή παιδιά, παρέχοντάς τους κίνητρα μέσω του παιχνιδιού να χρησιμοποιήσουν το λόγο (Kroflin, 2012). Είναι ένα τέλειο βοήθημα στην απελευθέρωση από την αναστολή. Η κίνηση της κούκλας

(φωνή και κίνηση) δελεάζει το παιδί, το οποίο ταυτίζεται με αυτήν αλλά παράλληλα έχει επίγνωση ότι είναι ένα αντικείμενο χωρίς ζωή. Η ανάληψη του πλήρους ελέγχου της, τονώνει την αυτοπεποίθηση του (Kroflin, 2012). Επίσης λειτουργεί εξαιρετικά σε παιδιά με δυσκολίες στο λόγο, προτρέποντάς τα να μιλήσουν αποτελεσματικά (Reich, 1968). Η Reidmiller (2008) τονίζει τα θετικά οφέλη όσον αφορά την ενίσχυση του λεξιλογίου. Η χρήση κούκλας από τον εκπαιδευτικό, βοηθά στην ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (Biegler, 1998) την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού με ουσιαστικό και ελκυστικό τρόπο (Peck, & Virkler, 2006) και την ενίσχυση της ανάγνωσης (Wallace, & Mishina, 2004).

Η έρευνα για τη θετική επίδραση του κουκλοθέατρου στη γλωσσική διδασκαλία είναι πλούσια. Πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 εφαρμόστηκε ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε προπτυχιακούς φοιτητές, με τίτλο *«Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής»*. Οι φοιτήτριες προσέγγισαν το βιβλίο «Οι τρεις κοσμοναύτες» του Umberto Eco. Συνδυάστηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με του Κούκλοθεάτρου με στόχο την «αισθητική» προσέγγιση του κειμένου. Από τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος προέκυψε ότι οι φοιτήτριες όχι μόνο απόλαυσαν τη λογοτεχνική εμπειρία αλλά παρήγαγαν πρωτότυπα λογοτεχνικά κείμενα (Kondoyianni, & Papaioannou, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 στο 87ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και συμμετείχαν είκοσι επτά (27) μαθητές της Δευτέρας τάξης διερευνήθηκε η αξιοποίηση της κούκλας από τον εκπαιδευτικό στη γλωσσική διδασκαλία. Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κούκλα με το όνομα «Πάρης», η οποία μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο παρακινούσε τους μαθητές στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική επίδραση της κούκλας η οποία διαμεσολάβησε δημιουργώντας ένα αυθεντικό επικοινωνιακό

περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές, μέσα σε κλίμα χαράς και δημιουργικής διάθεσης, καλλιέργησαν τον προφορικό και γραπτό λόγο (Λενακάκης, & Λουλά, 2014).

Η Βίτσου (2016) πραγματοποίησε έρευνα δράσης στη Στοκχόλμη σε τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στην έρευνα συμμετείχαν εβδομήντα έξι μαθητές, εκ των οποίων οι σαράντα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι τριάντα έξι την ομάδα ελέγχου. Στην εν λόγω έρευνα το κουκλοθέατρο διερευνήθηκε ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό εργαλείο και αξιολογήθηκε η επίδρασή του στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής μάθησης. Εφαρμόστηκαν δέκα έξι προγράμματα κατά τα οποία οι μαθητές μέσω του διαλογικού δράματος με κούκλες, παρήγαγαν κείμενα, δημιούργησαν και δραματοποίησαν ιστορίες και πραγματοποίησαν κουκλοθεατρικές παραστάσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, ενίσχυσαν την αφηγηματική τους ικανότητα, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, καλλιέργησαν τη διαπολιτισμικότητά τους, ενώ παράλληλα διευκολύνθηκε η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Βίτσου, 2016).

Ο Peyton (1996) διεξήγαγε ποιοτική έρευνα με στόχο να διερευνήσει τη χρήση του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου σε παιδιά νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήθηκε μία κούκλα με το όνομα «Πέπε» στη γλωσσική διδασκαλία. Η ανάλυση των δεδομένων επισήμανε την καταλυτική επίδραση της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στη διδασκαλία της γλώσσας, τονίζοντας την επικοινωνιακή της διάσταση. Καταλήγοντας ο Peyton αναφέρει πως η κούκλα είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό.

Η Ahlcrona (2012) χρησιμοποίησε τις κούκλες ως εργαλείο διαμεσολάβησης στην προσχολική εκπαίδευση εστιάζοντας το ερευνητικό της ενδιαφέρον στις επικοινωνιακές ιδιότητες και δυνατότητες της κούκλας, καθώς και στο περιεχόμενο των διαδικασιών αυτών. Διαπίστωσε ότι οι κούκλες συμβάλλουν στην επικοινωνία μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, παρέχοντας ταυτόχρονα κίνητρα στα παιδιά να προάγουν τον προφορικό λόγο.

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαν σε παιδικό σταθμό στη Σκωτία, οι Howe, McWilliam και Cross (2005), σε δύο ομάδες παιδιών (πειραματική και ομάδα ελέγχου) χρησιμοποιώντας παιχνίδια ρόλων με κούκλες που έθεταν ερωτήματα στα παιδιά και στόχευαν στην ενίσχυση της επιχειρηματολογίας, διαπίστωσαν πως η κούκλα όντως συμβάλλει στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού λόγου και κατ' επέκταση ενισχύει τον προφορικό λόγο.

Το 2015 εφαρμόστηκε από το πανεπιστήμιο του Ισραήλ πρόγραμμα παρεμβάσεων με κούκλες σε 15 νηπιαγωγεία (Remer, & Tzurriel, 2015). Στόχος των παρεμβάσεων ήταν να διαπιστωθεί εάν η ενσωμάτωση της κούκλας ως εργαλείο διαμεσολάβησης παρέχει κίνητρα μάθησης στα παιδιά και ενισχύει τον αλφαριθμητισμό. Διαπιστώθηκε πως η χρήση της κούκλας διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά οικοδομούν σχέση εμπιστοσύνης με την κούκλα, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου βελτιώνοντάς τον και ενισχύοντας κατ' επέκταση τις δεξιότητες γραμματισμού.

1.8 Το Κουκλοθέατρο στην αφήγηση ιστοριών

Η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη τη θεώρηση και προτροπή του Egan (1986) σύμφωνα με την οποία η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της φαντασίας και των ιστοριών. Το κουκλοθέατρο μπορεί να συνεισφέρει σε αυτή την προοπτική καθώς αξιοποιεί μια ποικιλία τεχνικών, μέσω των οποίων δημιουργεί ποιητικούς οπτικούς κόσμους, κινητοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Majaron, 2012).

Η αναπαράσταση ιστοριών με κούκλες, καθώς παρέχει ευκαιρίες για αναδιήγηση, συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας και της πλοκής της (Παναγιωτακοπούλου, 2007· Παρούση, 2012). Η διαμόρφωση του χαρακτήρα σε μια παράσταση κουκλοθέατρου, ο καθορισμός όλων των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ρόλου, οδηγεί στην παρατήρηση στοιχείων πέρα από τη λεκτική επικοινωνία, όπως το βάδισμα και το συναίσθημα και αυτή η δυνατότητα λειτουργεί απελευθερωτικά, προσφέροντας γόνιμο έδαφος για έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων (Robb, 1994). Ο διάλογος που προκύπτει σχετικά με τους ήρωες συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση της πλοκής και την ενίσχυση του προφορικού λόγου. Ενώ παράλληλα η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τους

ευαισθητοποιεί σε σχέση με τη λογοτεχνία (Champlin, 1979· Champlin, & Renfro, 1985· Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999· Low, & Matthew, 2000· Thorp, 2005· Shakespeare, 2008· Simon et al., 2008).

Η Peck (2005) χρησιμοποίησε τις κούκλες σαν αφηγητές ιστοριών σε έρευνα δράσης που διεξήγαγε σε σχολεία της Νέας Υόρκης, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, με στόχο την ανάπτυξη του γραμματισμού. Τα παιδιά μετά την αφήγηση μια ιστορίας κατασκεύαζαν κούκλες, σκηνικά και σενάρια με σκοπό να δημιουργήσουν μια κουκλοθεατρική παράσταση. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν στην ανάγνωση, στην κατανόηση της ιστορίας, καθώς και στην παραγωγή κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για τα κείμενα, απέκτησαν κίνητρο για ανάγνωση και γραφή. Παράλληλα βελτίωσαν την αναγνωστική ικανότητα, καθώς και το λεξιλόγιό τους. Επίσης, στα οφέλη συμπεριλαμβάνονται και η ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης, καθώς και της φωνημικής και οπτικής αναγνώρισης λέξεων. Το κουκλοθέατρο πρόσφερε στους μαθητές ευκαιρίες για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και τους βοήθησε να σκιαγραφήσουν τους χαρακτήρες από διαφορετικές οπτικές. Η ερευνήτρια κατέληξε πως το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα δυναμικό μέσο ενεργής μάθησης.

Έρευνα διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων πραγματοποιήθηκε το 1998, με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, ως προς την κατανόηση της ιστορίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές δύο τάξεων νηπιαγωγείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο του New Jersey. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ιστορίες και στην μία ομάδα αξιοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου, ενώ στην άλλη ομάδα, οι μαθητές οδηγήθηκαν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου, οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα τις ιστορίες ενώ παράλληλα κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους (Biegler, 1998).

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο Stephens (2008), ο οποίος πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο παραδοσιακό θέατρο σκιών στην Ινδονησία, με την τεχνική Wayang Kulit, σε μαθητές της πέμπτης τάξης. Οι

μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν φιγούρες που βασίζονταν σε έναν χαρακτήρα από μια ιστορία γνωστή σε αυτούς και διαπίστωσε ότι η αφήγηση βοήθησε τα παιδιά να αφομοιώσουν την ιστορία και να αποκτήσουν καλύτερη προφορά.

Άλλη έρευνα στην Ινδονησία σε μαθητές γυμνασίου, με στόχο να δοθεί κίνητρο στους μαθητές να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς αφήγησης στα αγγλικά, διαπίστωσε πως η αφήγηση με κούκλες βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και τους επέτρεψε να βελτιώσουν την απόδοσή τους στην αγγλική γλώσσα (Remer, & Tzurriel, 2015).

Η Zuljevic (2007) πραγματοποίησε έρευνα σε παιδιά της Α' δημοτικού με στόχο να συγκρίνει τον αντίκτυπο που έχει η αφήγηση ιστοριών, όταν γίνεται με κούκλες, σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα τις ιστορίες που αφηγούνταν οι κούκλες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και τον τρόπο αναδιήγησης της ιστορίας.

Σε έρευνα των Neeley, Neeley, Justen και Tipton-Sumner, σε παιδιά της τρίτης δημοτικού διερευνήθηκε η χρήση του κουκλοθέατρου ως μέσου αντιμετώπισης δυσκολιών στον προφορικό λόγο. Κατά τη διάρκεια της έρευνας εφαρμόστηκαν κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις και τα παιδιά εμπύχωσαν κουκλοθεατρικά σενάρια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως τα παιδιά βελτίωσαν σημαντικά τον προφορικό λόγο ανάγοντας το κουκλοθέατρο σε ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία.

Κατά τα έτη 1992-2000 εφαρμόστηκε σε σχολεία της Λιθουανίας μια συγκεκριμένη μέθοδος, το διαλογικό δράμα με κούκλες (Dialogical drama with puppets) με στόχο την ενίσχυση της προσωπικής και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών (Bredikyte, 2011, 2002). Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τρία στάδια: Το στάδιο προγραμματισμού, κατά το οποίο γίνεται η επιλογή των ιστοριών (λαϊκά παραμύθια, παραδοσιακές ιστορίες) καθώς και η επιλογή εργαλείων για την κατασκευή διαλόγων με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Το δεύτερο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει μια παράσταση με κούκλες, κατά τη διάρκεια της οποίας ενθαρρύνεται ο διάλογος των παιδιών με

τις κούκλες. Και τέλος το τρίτο στάδιο κατά το οποίο τα ίδια τα παιδιά παρουσιάζουν την ιστορία χρησιμοποιώντας κούκλες και σκηνικά που έχουν κατασκευάσει.

Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ ενηλίκου και παιδιού με στόχο να δημιουργεί ένα κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ιστορία (Bredikyte, 2002). Πρόκειται ουσιαστικά για μια μορφή δραματικού παιχνιδιού με κούκλες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί με ουσιαστικό τρόπο να συνεισφέρει στην προφορική έκφραση καθώς τα παιδιά σταδιακά προχωρούν στην οικοδόμηση δικών τους ιστοριών προβάλλοντας εμπειρίες και συναισθήματα, καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ταυτόχρονα σηματοδοτείται σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή κατά την οποία εκπαιδευτικός και παιδί γίνονται μέτοχοι και δημιουργοί ενός φανταστικού κόσμου κοινών εμπειριών (Bredikyte, 2002).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky για τη δημιουργικότητα των παιδιών όπως εκδηλώνεται στο δραματικό παιχνίδι και του Elkonin για την κοινωνική φύση του παιχνιδιού των παιδιών (Hakkarainen, & Bredikyte, 2008· Bredikyte, 2011). Ο Vygotsky (2004) υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα στο δραματικό παιχνίδι, που στην παιδική ηλικία εκπροσωπείται από με την ενσάρκωση ρόλων και την αφήγηση, λειτουργεί σαν ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, οδηγώντας το παιδί στην αφομοίωση συνθετότερων μορφών σκέψης και βοηθώντας το να καλλιεργήσει την γλώσσα και να αφομοιώσει τα στοιχεία του πολιτισμού. Ο Elkonin (2005) υποστήριξε ότι η κινητήριος δύναμη για το παιχνίδι είναι η δράση, και η απόκτηση εμπειριών με τη μορφή δράσης εκδηλώνονται σαν μια εσωτερική παρόρμηση ανεξάρτητα από τις επιθυμίες των ενηλίκων. Το παιδί επιδιώκει να μετατρέψει τις εμπειρίες, τις φαντασιώσεις και τις σκέψεις του σε εικόνες και ενέργειες (Hakkarainen, & Bredikyte, 2008) και η κούκλα του προσφέρει τη δυνατότητα οπτικοποίησης των εμπειριών και των συναισθημάτων του δημιουργώντας οπτικούς, φανταστικούς κόσμους (Bredikyte, 2002). Επίσης παρέχει και μη λεκτικά μέσα για έκφραση, όπως ήχους, χειρονομίες, σωματικές

εκφράσεις. Στο στάδιο της αφήγησης της ιστορίας με τις κούκλες σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που ωθεί το παιδί σε διάλογο με τις κούκλες δίνοντας του ευκαιρίες να εκφράσει σκέψεις, να διερευνήσει έννοιες, να κατανοήσει την πλοκή και τους χαρακτήρες της ιστορίας, χωρίς να επιβάλλει τις ιδέες του. Δημιουργεί με τα παιδιά ένα κοινό χώρο παιχνιδιού, ένα χώρο δημιουργίας και χαράς.

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα η χρήση της κούκλας στην αφήγηση ιστοριών έχει πολύπλευρα οφέλη για το παιδί ενώ παράλληλα διευρύνει την μαθησιακή διαδικασία και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

1.9 Είδη κούκλας

Η θεατρική κούκλα μπορεί να είναι ρεαλιστική ή αφηρημένη. Η κατηγοριοποίηση της ποικίλει ανάλογα με τα υλικά κατασκευής, τον τόπο καταγωγής, τις συνδέσεις των αρθρώσεων κ.α. (Karlin,1999). Ο Karlin (1999) προτείνει ένα σύστημα κατάταξης σε σχέση με τη δυναμική κούκλα/χειριστή. Προσδιορίζει δυο πλευρές αυτής της δυναμικής, την «απόσταση» και το «λόγο». Όπου «απόσταση» νοείται ο βαθμός απομάκρυνσης του χειριστή από το εμψυχωμένο αντικείμενο, ξεκινώντας από την απόλυτη επαφή μεταξύ χειριστή-αντικειμένου και διατρέχοντας όλα τα στάδια σωματικής και ψυχικής επαφής. Με τον όρο «λόγο» νοείται ο αριθμός των παικτών ανά παραστατικό αντικείμενο.

Ο Μαγουλιώτης (2012:23-24) προτείνει το διαχωρισμό σε τέσσερις κατηγορίες : α) Τις γαντόκουκλες, κούκλες που φοριούνται σαν γάντι και αποτελούν προέκταση του χεριού του κουκλοπαίκτη β) Τις κούκλες με νήματα, μαριονέτες, αρθρωτές κούκλες που φέρουν στα διάφορα μέρη του σώματος τους νήματα τα οποία είναι συνήθως συνδεδεμένα με ένα χειριστήριο γ) Τις κούκλες με βέργες που φέρουν στα διάφορα σημεία του σώματος τους βέργες δ) Τις κούκλες τύπου bunraku,ολόσωμες συνήθως αρθρωτές κούκλες. Οι κουκλοπαίκτης χειρίζονται απευθείας την κούκλα, μπορεί να χρειάζονται 2-3 χειριστές.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν γαντόκουκλες και κούκλες με στικ, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό του Μαγουλιώτη (2012: 23-24) και ολόσωμες κούκλες που ο κουκλοπαίκτης φέρει στο σώμα του. Η συγκεκριμένη

επιλογή κούκλας έγινε για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί κούκλες αυτού του είδους απαιτούν μικρή απόσταση μεταξύ κουκλοπαίκτη και εμπυχωμένου αντικειμένου, καθιστώντας ευκολότερη την ανάπτυξη δεσμού μεταξύ τους και δεύτερον, γιατί είναι εύκολες στη χρήση και την κατασκευή τους, επομένως και κατάλληλες για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθυνόταν η έρευνα.

1.10 Κούκλες ως εργαλείο διεξαγωγής συνεντεύξεων και δοκιμασιών αξιολόγησης

Οι κούκλες έχουν χρησιμοποιηθεί σε συνεντεύξεις με μικρά παιδιά με πολλά πλεονεκτήματα. Τα παιδιά μικρών ηλικιών δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τον λεκτικό κώδικα με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να περιγράψουν με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η κούκλα, όντας ένα δυναμικό μέσο μπορεί να σχετίζεται με τα παιδιά με τους δικούς τους όρους και να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ατομικές τους ανάγκες (Measelle et al., 1998). Όπως υποστηρίζουν οι Greenspan και Greenspan, (1991), τα παιδιά μικρής ηλικίας μπορούν να εκφράσουν ευκολότερα τα συναισθήματά τους μέσω της κούκλας, ακόμα και για θέματα που τους προκαλούν άγχος (Bernhart, & Prager, 1985) ή θλίψη (Irwin, 1985, Schaefer, & Conner, 1983). Επίσης μέθοδοι που βασίζονται αποκλειστικά στις λεκτικές ικανότητες των παιδιών είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμοστούν σε συνεσταλμένα ή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Measelle et al., 1998). Υπάρχουν πολλά εργαλεία που αξιολογούν τις αφηγήσεις των παιδιών, τα οποία χρησιμοποιούν σαν ερέθισμα τις κούκλες κυρίως για να εκμαιεύσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους ή τα συναισθήματά τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Mac Arthur Story Stem Battery (MSSB), όπου μέσα από ένα παιχνίδι με κούκλες τα παιδιά οδηγούνται σε απαντήσεις, επιτρέποντας στους ερευνητές να βγάλουν συμπεράσματα για την συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και αφηγηματική ανάπτυξη τους. Το, Emotional Knowledge Interview (EKI), το οποίο χρησιμοποιεί 20 κούκλες που εκφράζουν συναισθήματα όπως θλίψη, φόβο προτρέποντας τα παιδιά να μιλήσουν για αυτά, και την Puppet Interview (PI), η οποία χρησιμοποιεί κούκλες για να βγάλει συμπεράσματα για την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Bettmann, & Lundahl, 2007).

Σε συνεντεύξεις με στόχο τη συλλογή γλωσσικών δειγμάτων έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί, καθώς βοηθούν τα παιδιά να αφηγηθούν μια ιστορία χωρίς

άγχος (Curenton, & Lucas 2007). Σε έρευνα της η Currenton (2004) που διερευνούσε τη σχέση των αφηγηματικών ικανοτήτων με τη θεωρία του Nou χρησιμοποίησε ένα σενάριο με κούκλες για να αποσπάσει τις απαντήσεις των παιδιών. Οι Spencer και Slocum (2010) σε έρευνά τους με στόχο να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μιας αφηγηματικής παρέμβασης χρησιμοποίησαν κούκλες για τη συλλογή των γλωσσικών δειγμάτων αναδιήγησης. Ο ερευνητής διηγείτο την ιστορία και μετά ζητούσε από τα παιδιά να διηγηθούν από την αρχή σε μία κούκλα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα επιλέχτηκε η αξιοποίηση της κούκλας στη δοκιμασία αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης, καθώς θα δημιουργούσε ένα ευχάριστο κλίμα βοηθώντας τα παιδιά, χωρίς άγχος, να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

2. Γραμματισμός

Αρχικά, ο όρος γραμματισμός είχε συνδεθεί με τον αλφαριθμητισμό. Σύμφωνα με τον ορισμό του γραμματισμού, όπως διατυπώθηκε από την Unesco (1962), ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, που του επιτρέπουν να ασχολείται σε δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται αλφαριθμητισμός, για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας και της κοινότητας του. Τα προσόντα του ατόμου αυτού στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική καθιστούν δυνατό να συνεχίσει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για τη δική του ανάπτυξη καθώς και την ανάπτυξη της κοινότητας. Σήμερα, ο ορισμός του γραμματισμού έχει διευρυνθεί και δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα του ατόμου να κατακτήσει την γραφή και την ανάγνωση, αλλά όπως σημειώνει ο Baynham (2002) αναφέρεται σε ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων που προσπαθούν να προσδιορίσουν το εύρος της δυναμικής του και αναφέρονται σε ποικίλες όψεις του με διαφορετικές κάθε φορά κοινωνικές προεκτάσεις (Cook - Gumperz, 2008). Η έννοια του γραμματισμού εμπεριέχει και την εμπειρία του ατόμου σε ένα εγγράμματο περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2007). Δεν περιορίζεται στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης αλλά εστιάζει και στην παραγωγή, κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση διαφόρων μορφών κειμένων, κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα, ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπόπουλος, 2006). Αυτή η κριτική ματιά μπορεί να

ανακαλύψει καλυμμένα ιδεολογικά μηνύματα στα κείμενα και να οδηγήσει στην αμφισβήτηση ακόμα και στην ανατροπή τους (Gee, 1990). Ο Freire (1970) υποστηρίζει ότι, ο γραμματισμός δεν περιλαμβάνει μόνο την απόκτηση δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού, αλλά κυρίως στοχεύει στην συνειδητοποίηση του δικαιώματός και της ικανότητάς των ανθρώπων να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα. Ο γραμματισμός είναι μια πράξη γνώσης, μέσα από την οποία το άτομο είναι σε θέση να ασκήσει κριτική στον πολιτισμό που τον έχει διαμορφώσει και να συμβάλει στη διαμόρφωσή του. Καθώς η γλώσσα είναι ένα μέσο αναπαραγωγής και διατήρησης των κοινωνικών θεσμών, ο γραμματισμός μπορεί να γίνει ένα ισχυρό εργαλείο κριτικής επίγνωσης και ελέγχου (Baynham, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κριτικής διάστασης του γραμματισμού εμφανίζεται και η έννοια των πολυγραμματισμών. Επαναπροσδιορίζονται τα όρια του γραμματισμού, σαν την ικανότητα παραγωγής νοήματος σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και την ικανότητα χρήσης αλφαριθμητικών και πολυτροπικών κειμένων (Kalantzis, & Cope 2001).

Οι θεωρίες για την ανάπτυξη του γραμματισμού μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Στη μία κατηγορία εντάσσονται οι θεωρίες που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και κυρίως αναφέρονται στους γνωστικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Αϊδίνης, 2012). Αυτή η κατηγορία παραπέμπει στο αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού, όπου ο γραμματισμός είναι μια τεχνική μετρήσιμη ικανότητα του ατόμου, όπου η κατάκτησή της είναι αποτέλεσμα ατομικής μάθησης. Η γνώση αυτή, αυτόνομα, επηρεάζει κοινωνικές και γνωστικές πρακτικές. Στην άλλη κατηγορία είναι οι θεωρίες που πρεσβεύουν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού γίνεται μέσω της προσέγγισης κοινωνικών πρακτικών (Αϊδίνης, 2012). Στον αντίποδα του αυτόνομου μοντέλου έρχεται το ιδεολογικό μοντέλο, όπου η κατάκτηση του γραμματισμού δεν συντελείται ανεξάρτητα από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και αποτελεί κοινωνική πρακτική (Street, 2001).

2.1 Γραμματισμός στην πρώτη Δημοτικού

Ο επιστημονικός διάλογος γύρω από το γραμματισμό έχει αναπτύξει έναν έντονο προβληματισμό για τη διδασκαλία του. Όπως αναφέρουν οι Cook και Gumperz (2009) ο γραμματισμός προσδιορίζεται πάλι μέσα στο πλαίσιο της

τυπικής σχολικής εκπαίδευσης και μετατρέπεται στο σχολικό γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012). Παραδοσιακά ο γραμματισμός στην πρώτη ηλικία, η πρώτη γραφή και ανάγνωση συνδέθηκε με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και περιελάμβανε την αναγνώριση των γραμμάτων και την ικανότητα αποκωδικοποίησης.

Τα νέα επιστημονικά δεδομένα επαναπροσδιορίζουν το πλαίσιο του γραμματισμού στην πρώτη σχολική ηλικία. Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012), είναι μια διαδικασία που δεν αρχίζει και δεν τελειώνει στην πρώτη Δημοτικού, αλλά έχει συνέχεια και προεκτείνεται μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Ο όρος της αναγνωστικής ετοιμότητας αντικαταστάθηκε από τον όρο του αναδυόμενου γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Στον όρο *αναδυόμενος γραμματισμός* συμπεριλαμβάνονται οι μορφές συμπεριφοράς, οι δεξιότητες και εμπειρίες που κατέχουν τα παιδιά, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον, πριν την συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου, στην πρώτη δημοτικού. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις αυτές συνδέονται με τις συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Μανωλίτσης, 2016).

Υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, όπου υποστηριζόταν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή στην ανάπτυξη του παιδιού, κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, καταρρίφθηκε. (Τάφα, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού επιχειρεί να κατανοήσει τους τρόπους αλληλεπίδρασης των μικρών παιδιών με διάφορες όψεις του γραπτού λόγου, ώστε αργότερα να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν αποτελεσματικά κατά την είσοδο τους στο σχολείο.

Πολλές είναι οι προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην πρώτη δημοτικού (Αϊδίνης, 2012). Συνοπτικά οι μέθοδοι αυτοί αναφέρονται παρακάτω: α) Η αλφαβητική μέθοδος, κατά την οποία η διδασκαλία περιορίζεται στην εκμάθηση των ονομάτων των γραμμάτων και την αναγνώρισή τους. β) Η φωνητική μέθοδος, η οποία έχει σα βάση τη εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ικανότητα αποκωδικοποίησης. γ) Η συλλαβική μέθοδος, η οποία εστιάζει στη διδασκαλία της συλλαβής έτσι ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν σταδιακά στο σχηματισμό λέξεων δ) Η

αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, η οποία επικεντρώνεται στην εκμάθηση των αντιστοιχιών γραμμάτων και ήχων. Τα παιδιά οδηγούνται στο συνδυασμό των γραμμάτων έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσουν συλλαβές και λέξεις, μέσα από την ανάλυση και σύνθεση πρότυπων λέξεων. Επίσης, για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων, χρησιμοποιούνται προκατασκευασμένα κείμενα. ε) Η ιδεοπικτή ή ολική μέθοδος (Decroly). Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας εστιάζει, αρχικά, στην ολική αναγνώριση λέξεων και προτάσεων. Στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση και σύνθεση των προτάσεων σε λέξεις και τέλος, η σύνθεση και ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα. στ) Η ολιστική μέθοδος, κατά την οποία η γλώσσα εξετάζεται συνολικά, ως μέσο επικοινωνίας, μάθησης και σκέψης. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζονται ως παράλληλα συστήματα, και δίνεται έμφαση στη χρήση τους, σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Κατά τη διδασκαλία του γραπτού κώδικα χρησιμοποιούνται αυθεντικά κείμενα (λογοτεχνικά, περιοδικά, φωτογραφίες με λεζάντες, εγκυκλοπαίδειες κ.α.), όπου μέσω της επεξεργασίας του νοήματος των κειμένων, τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τις συμβάσεις και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου (Αϊδίνης, 2012).

Η Clay (1991) υποστηρίζει ότι οι στόχοι που βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο είναι οι ακόλουθοι: Ο πρώτος, σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να εστιάζουν στο νόημα ενός κειμένου, ο δεύτερος, αφορά στην επιθυμία των παιδιών να χρησιμοποιούν την προφορική και γραπτή γλώσσα. Ο τρίτος και ο τέταρτος σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικών και μη κειμένων.

Η Goodman (1984) τονίζει τη σύνδεση του προφορικού με το γραπτό λόγο υποστηρίζοντας ότι ο γραπτός λόγος μεταδίδει μηνύματα, όπως και ο προφορικός, και ο προφορικός λόγος αναπαριστάται από τον γραπτό. Ο γραπτός, όσο και ο προφορικός λόγος αλληλεπιδρούν για να αναπαραστήσουν μηνύματα. Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Halliday (1996), ο οποίος τονίζει πως ο γραπτός και ο προφορικός λόγος παρόλο που διέπονται από ένα διαφορετικό σύστημα κανόνων βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Οι ιδεολογίες στους πολιτισμούς είναι προϊόν και των δύο. Επομένως ο αλφαριθμητισμός δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζεται χωριστά από τον προφορικό λόγο. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο γραμματισμός δεν είναι μια διαδικασία που

αφορά μόνο τη γνώση του γραπτού κώδικα της γλώσσας αλλά μια πολυσύνθετη και συνεχή διαδικασία.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, όπως τεκμηριώθηκε από πολλούς ερευνητές, σχετίζεται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Aram, & Nation, 1980· Shankweiler et al., 1992), καθώς περικλείει μια σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως τη μορφοσυντακτική επίγνωση, τον αφηγηματικό λόγο, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο κ.α. (Griffi et al., 2004· Storch, & Whitehurst, 2002).

Ο Catts (1993) σε διαχρονική έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά από το Νηπιαγωγείο έως την Δευτέρα δημοτικού, κατέληξε πως τα προβλήματα στον προφορικό λόγο, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, σχετίζονται με μετέπειτα προβλήματα στην ανάγνωση. Οι Storch και Whitehurst (2002), σε έρευνα που διεξήγαγαν με 626 παιδιά από το νηπιαγωγείο έως την τετάρτη δημοτικού συμπέραναν ότι ο προφορικός λόγος επηρεάζει έμμεσα τη φωνολογική ενημερότητα καθώς και τη γνώση των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, δεξιότητες που θέτουν τη βάση για την ανάγνωση. Άλλες έρευνες πάλι κατέδειξαν πως ο προφορικός λόγος επηρεάζει την ανάγνωση ανεξάρτητα από τη φωνολογική ενημερότητα (Scarborough, 1990· Share, & Leikin, 2004· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988· Catts et al., 1999). Οι Bishop και Adams (1990) σε έρευνά τους σε 83 παιδιά 8 1/2 ετών με αναγνωστικές δυσκολίες κατέληξαν ότι η συντακτική ικανότητα στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελέσει δείκτη πρόβλεψης για τις μετέπειτα αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ οι Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, και Poe (2003) τόνισαν την σημασία του λεξιλογίου.

Ο Benson (2009) τονίζει ότι η αφήγηση συναρτάται με το γραμματισμό. Προβλήματα των παιδιών στην προφορική αφήγηση έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αναγνωστική τους ικανότητα (Merrit, & Liles, 1987). Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου (Gillam, & Johnston, 1992· Liles, 1985), στην κατανόηση της ιστορίας (Oakhill, 1984), καθώς και στην απομνημόνευση μιας ιστορίας (Feagans, & Short, 1984· Klecan-Aker & Kelty, 1990). Αυτός είναι ο λόγος που η Petersen (2010) προτείνει την ενσωμάτωση

στα προγράμματα σπουδών της πρώτης σχολικής βαθμίδα στόχων που αφορούν την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας.

Εξετάζοντας το σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, όπως αυτό ορίζεται από το διαθεματικό ενιαίο πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, διαπιστώνεται ότι κύριος στόχος είναι, οι μαθητές να είναι σε θέση να χειρίζονται τον προφορικό και γραπτό λόγο με αποτελεσματικότητα και επάρκεια, έχοντας παράλληλα συνείδηση, αυτοπεποίθηση και δημιουργική διάθεση, ως προς τη χρήση του. Ειδικότερα οι στόχοι για την Α΄ δημοτικού αναφέρονται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, στη λογική οργάνωση του, στην ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Επίσης ο μαθητής πρέπει να μπορεί να διηγείται φανταστικά ή πραγματικά γεγονότα καθώς και ιστορίες. Ως προς το γραπτό λόγο, ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, εμπλουτισμένη με τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού και στοιχεία της ολικής μεθόδου. Επίσης τονίζεται ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα και η διδασκαλία τους θα πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών. Η αφήγηση και η αναδίηγηση, όπως προκύπτει από το βιβλίο του δασκάλου προτείνονται στην πλειοψηφία των κεφαλαίων για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων (Καρατζόλα κ.α., 2006).

2.2 Αφήγηση

Αφήγηση σύμφωνα με τον ορισμό του Prince (1985) είναι μια σειρά γεγονότων σε αλληλουχία. Ο Labov (2006) όρισε την αφήγηση ως μια σειρά φράσεων οι οποίες περιέχουν τουλάχιστον μια χρονική αλληλουχία. Οι Labov και Waletzky (1967) περιγράφουν με μεγαλύτερη σαφήνεια την αφήγηση, ως μια διαδοχή γεγονότων σε χρονική ακολουθία που περιστρέφεται γύρω από ένα αρχικό προσανατολισμό. Αυτή έχει πλοκή και μια επίλυση. Ο Bruner (1997) αναφέρει ότι η αφήγηση είναι η πιο δυνατή μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας και συνεισφέρει σε δύο επίπεδα, την επικοινωνία και την αναπαράσταση της εμπειρίας.

Ο Mandler (2014) υπογραμμίζει ότι η δομή των ιστοριών, όπως έχει διαμορφωθεί από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τις ιστορίες στο πέρασμα των αιώνων, (όσο αφορά το δυτικό πολιτισμό) αντανακλάται σε ένα

σύνολο δομών που ονομάζεται αφηγηματικό σχήμα. Όλα τα απαραίτητα δομικά συστατικά που συμπεριλαμβάνονται στις αφηγήσεις των ενήλικων, προκειμένου να είναι μία ιστορία κατανοητή από τον ακροατή, συνοψίζονται στον όρο *Γραμματική των ιστοριών*. Οι δομές αυτές αφορούν την οργάνωση μιας ιστορίας. Στην πιο απλή της μορφή, περιλαμβάνει έναν κύριο χαρακτήρα που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, μια σειρά προσπαθειών του χαρακτήρα για την επίλυση του προβλήματος και μια τελική λύση του προβλήματος. Η ιστορία δεν χαρακτηρίζεται από τον αριθμό των γεγονότων ή επεισοδίων που περιλαμβάνει, αλλά από το γεγονός, ότι τα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα σε ένα επεισόδιο, μπορούν να οδηγήσουν σε ένα άλλο επεισόδιο και συνδέονται μεταξύ τους με χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις. Η γνώση αυτών των σχέσεων από τον ακροατή, τον βοηθά να κατανοήσει την ιστορία (Mandler, & Johnson, 1977· Thorndyke, 1977).

2.3 Αναπτυξιακή πορεία της αφηγηματικής δομής

Τα παιδιά από μικρή ηλικία γνωρίζουν να λένε ιστορίες και να τις ξεχωρίζουν από τα άλλα είδη λόγου. Επίσης, αναφέρονται με λογική σειρά σε βιώματα του παρελθόντος (Applebee, 1978· Bruner, 1997). Ο Bruner (1997) υποστηρίζει ότι η αφήγηση λειτουργεί σαν κίνητρο για το παιδί και το οδηγεί να οργανώσει το λόγο του καλύτερα, οικοδομώντας τη γραμματική, διευρύνοντας το λεξιλόγιό του, χρησιμοποιώντας όλο και πιο σύνθετες πλευρές του γλωσσικού κώδικα.

Η Peterson (1990) μελέτησε 10 παιδιά για διάστημα 18 μηνών με στόχο να προσδιορίσει την αναπτυξιακή πορεία των αφηγήσεών τους και διαπίστωσε ότι από την ηλικία των 2 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να δίνουν πληροφορίες που αφορούν τον χρόνο, ενώ από την ηλικία των 3 ετών η αναφορά στο χρόνο ήταν συχνότερη. Ωστόσο, δεν ήταν σε θέση να δώσουν πληροφορίες για τα πρόσωπα που συμμετείχαν στα γεγονότα.

Η Orsolini (1990) πραγματοποίησε έρευνα σε 70 παιδιά 4 ετών με στόχο την ανάλυση των ιστοριών τους με βάση τη γραμματική ιστοριών. Τα παιδιά έφτιαξαν ιστορίες με αφορμή μια παράσταση κουκλοθέατρου. Η ερευνήτρια παρατήρησε 4 επίπεδα αφηγηματικής δομής στις ιστορίες που παρήγαγαν: α) χρονικές ακολουθίες, όπως ακολουθίες πράξεων β) μη ολοκληρωμένα επεισόδια π.χ. επεισόδια που περιελάμβαναν το αρχικό γεγονός αλλά δεν είχαν

επίλυση, γ) μινιμαλιστικό επεισόδιο, το οποίο περιελάμβανε το αρχικό γεγονός, την προσπάθεια και τη συνέπεια και δ) ολοκληρωμένο επεισόδιο, το οποίο έχει τη δομή του μινιμαλιστικού επεισοδίου αλλά και τη συναισθηματική απάντηση και αντίδραση του ήρωα.

Τα παιδιά σε ηλικία 5-6 ετών είναι ικανά να παράγουν ιστορίες οι οποίες είναι σχετικά ολοκληρωμένες (Ράλλη, & Σιδηροπούλου, 2012). Συμπεριλαμβάνουν πληροφορίες για το πλαίσιο, το αρχικό γεγονός, καθώς και τους στόχους των χαρακτήρων, όμως αποτυγχάνουν να αναπτύξουν την πλοκή επαρκώς (Applebee, 1978· Pradl, 1979· Nelson, & Gruendel, 1986· Stein, 1988). Αργότερα, τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους διαλόγους (Stein & Glenn, 1979). Οι Crais και Lorch (1994) παρατηρούν ότι οι αφηγήσεις των επτάχρονων παιδιών είναι πιο ολοκληρωμένες, καθώς περιλαμβάνουν περισσότερα επεισόδια. Από την ηλικία των 8 ετών απαντώνται αναφορές σε εσωτερικές καταστάσεις, στους στόχους, τα κίνητρα, τις σκέψεις και τις συνέπειες των δράσεων των ηρώων (Leonard, 1977· Kemper, 1984· Mandler, 1983· Stein & Glenn, 1982· Gutierrez-Clellen & Iglesias, 1992).

2.4 Ο ρόλος της αφήγησης για τον γραμματισμό

Ο λόγος που χρησιμοποιείται στις αφηγήσεις διαφέρει από τον καθημερινό προφορικό λόγο, καθώς χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό αποπλαισίωσης. Μπορεί να αναπαραχθεί σε διαφορετικό πλαίσιο από το άμεσο πλαίσιο, χωρίς να απαιτείται η συμμετοχή των εμπλεκόμενων (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006). Εκφράζει γεγονότα και ιδέες που αφορούν καταστάσεις με λιγότερη πλαισιωμένη υποστήριξη, γεγονότα που αναφέρονται στο παρελθόν ή αποτελούν μέρος ενός φανταστικού κόσμου (Wallach, & Miller, 1988). Η χρήση αποπλαισιωμένου λόγου είναι σύνθετη δεξιότητα και απαιτεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες (Gardner-Neblett, Pugnello, & Iruka, 2012· Benson, 2009). Η διαφορά του από τον καθημερινό λόγο είναι ότι απαιτεί τη χρήση ενός περισσότερο επεξεργασμένου λεξιλογίου και συντακτικών δομών για να προσδιορίσει την χρονική και αιτιατή φύση των γεγονότων και των καταστάσεων (Curenton, & Justice, 2004). Προκύπτει είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας είτε μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας (Hipfner-Boucher et al., 2014· Westerveld, & Gillon, 2010).

Υποστηρίζεται πως οι αφηγηματικές δεξιότητες αποτελούν τη σύζευξη μεταξύ του προφορικού λόγου και γραμματισμού (Paul, & Smith, 1993· Westby, 1991). Η κατανόηση όσο και η παραγωγή του φαίνεται να σχετίζεται με τη μετέπειτα σχολική και αναγνωστική επιτυχία (Boudreau, 2008· Dickinson, & McCabe, 2001· Justice et al., 2010).

Οι Knapp και Watkins, (2005) υποστηρίζουν ότι οι αφηγήσεις προσφέρουν πολλά οφέλη ως προς την εξοικείωση των παιδιών νηπιακής ηλικίας με το γραπτό λόγο. Ενώ δυσκολίες στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών αποτελούν ενδείξεις για δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τον γραμματισμό (McCabe, & Rollins, 1994). Η αναδιήγηση ιστοριών, η συμμετοχική ακρόαση αφηγήσεων και η αφήγηση προσωπικών συμβάντων εξασκούν τις προφορικές δεξιότητες των παιδιών, καθώς αναπτύσσουν τις δεκτικές και εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες τους (Roskos, Tabors, & Lenhart, 2009). Η Peterson (1994) τονίζει το σημαντικό ρόλο της αφήγησης στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς τα παιδιά αναπαριστούν μέσω της αφήγησης την εμπειρία τους αποδεσμευμένα από το παρόν και το άμεσο περιβάλλον τους (Weels, 2009). Επιπλέον, ο αποπλαισιωμένος λόγος περιλαμβάνει εννοιολογικές, συντακτικές και γλωσσικές φόρμες, που χρησιμοποιούνται στον γραπτό λόγο (Benson, 2009). Οι γλωσσικές αυτές φόρμες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στο σχηματισμό προτασιακών δομών με αναφορική, χρονική και αιτιατή σχέση, είναι οι εξής: οι επεξεργασμένες ουσιαστικές φράσεις, (φράσεις με δύο ή περισσότερες τροποποιήσεις πριν από το ουσιαστικό), οι σύνδεσμοι, τα επιρρήματα, τα νοητικά και τα γλωσσικά ρήματα (Benson, 2009· Curenton, & Lucas, 2007).

Πολλές είναι οι έρευνες που ανέδειξαν τη σχέση της αφήγησης με το γραμματισμό. Οι περισσότερες από αυτές επιχειρούν να συνδέσουν έμμεσα την αφήγηση με την αναγνωστική ικανότητα, παρατηρώντας τις επιδόσεις στον αφηγηματικό λόγο παιδιών με δυσκολίες στο λόγο (Purcell, & Liles, 1992· Gillam, & Johnston, 1992· Roth, & Spekman, 1986· Klecan-Aker, & Kelty, 1990· Paul, & Smith, 1993). Σε αυτήν την κατηγορία των ερευνών ανήκει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Merritt και Liles (1987) σε είκοσι παιδιά (χωρισμένα σε δύο ομάδες, πειραματική και ομάδα ελέγχου, όπου η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από παιδιά με διαταραχές στον προφορικό λόγο) 9 : 0

έως 11: 4 ετών. Τα παιδιά, αρχικά, δημιούργησαν τρεις πρωτότυπες ιστορίες και αναδιηγήθηκαν άλλες δύο. Κατόπιν, απάντησαν σε ερωτήσεις κατανόησης. Η αξιολόγηση των ιστοριών έγινε σύμφωνα με τους κανόνες γραμματικής ιστορίας των Stein και Glenn (1979). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι αφηγήσεις των παιδιών με διαταραχές περιελάμβαναν λιγότερα πλήρη επεισόδια, μικρότερο αριθμό κύριων και δευτερευόντων προτάσεων ανά πλήρες επεισόδιο και μικρότερη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων της γραμματικής της ιστορίας.

Επίσης, η έρευνα των Colozzo, Gillam, Wood, Schnell και Johnston (2011) οι οποίοι συνέκριναν παιδιά με δυσκολίες στο λόγο με συνομηλίκους του, χορηγήθηκε στα παιδιά το σταθμισμένο τεστ TLN (Test of Narrative Language) και αξιολογήθηκαν ως προς το περιεχόμενο της αφήγησης και της αφηγηματικής μορφής. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά με δυσκολίες στο λόγο παρήγαγαν είτε ιστορίες με κακή περιεκτικότητα, που ήταν γραμματικά ακριβής, είτε ιστορίες με επεξεργασμένο περιεχόμενο αλλά πολλά γραμματικά λάθη.

Μια πιο άμεση σύνδεση της αφήγησης με την αναγνωστική ικανότητα επιχειρήθηκε από τους Feagans & Appelbanm (1986) σε έρευνα που διεξήγαν σε 55 παιδιά 6-7 ετών με προβλήματα στον προφορικό λόγο για τρία χρόνια. Στην αρχή της έρευνας χορήγησαν στα παιδιά δοκιμασίες προφορικού λόγου, αξιολογώντας το λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή και τον αφηγηματικό λόγο (κατανόηση ιστορίας και αναδιήγηση). Επίσης, αξιολογούσαν την αναγνωστική κατανόηση. Παρατήρησαν πως τα παιδιά που είχαν πολύ υψηλό σκορ στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Κατέληξαν επομένως στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ αφηγηματικού λόγου.

Παρόμοια ήταν και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Fegans & Short (1984) για τρία χρόνια σε δύο ομάδες παιδιών (παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και σε παιδιά με κανονική ανάπτυξη στο λόγο) χορηγώντας δοκιμασίες αναγνωστικής ικανότητας και αφηγηματικού λόγου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι μετά από τρία χρόνια, στα παιδιά 7-8 ετών,

υπήρξε ισχυρή σχέση της αναγνωστικής ικανότητας με την παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Όπως επισημαίνουν οι Curen-ton, & Lucas (2007), η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών παρέχει στοιχεία για τον προσδιορισμό της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών και τον εντοπισμό παιδιών με μη τυπική εξέλιξη. Επίσης συμβάλλει αποτελεσματικά στην αποτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Kendeou et al., 2008). Ως εκ τούτου τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν μπορούν να αξιοποιηθούν στον εμπλουτισμό εκπαιδευτικών πρακτικών και παράλληλα να περιγράψουν και να εξηγήσουν επαρκώς τυχόν δυσκολίες στον προφορικό λόγο (Hadley, 1998).

2.5 Ανάλυση του αφηγηματικού λόγου

Σύμφωνα με τους Halliday & Hassan (1976), κείμενο, γραπτό ή προφορικό, ορίζεται ένα σύνολο νοημάτων που κωδικοποιείται σε προτάσεις. Το κείμενο δεν ερμηνεύεται μόνο ως το άθροισμα των προτάσεων που εμπεριέχει αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο χρήσης και λειτουργίας του. Χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία, τη μακροδομή/συνεκτικότητα και την μικροδομή/συνοχή. Η αφήγηση αποτελεί ένα είδος κειμένου, στο οποίο ο καθορισμός των νοημάτων και η χρήση της γλώσσας καθορίζονται από τα δύο αυτά στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Κανέλλου κ.α., 2016).

Η μακροδομή αναφέρεται στο σύνολο των κανόνων που διέπουν την δομή ενός αφηγηματικού κειμένου και καθορίζουν τη θέση, τη χρονική και λογική αλληλουχία των επεισοδίων, καθιστώντας κατανοητή την αφήγηση (Κανέλλου κ.α., 2016). Αφορά στη διάταξη ενεργειών και γεγονότων σε χρονική ακολουθία, καθώς και των νοηματικών σχέσεων που τις σηματοδοτούν, όπως είναι ο σκοπός, το αίτιο-αποτέλεσμα, το μέσο και η χρονική ακολουθία. Εγκαθιστά νοηματικές σχέσεις και συνάφειες μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων με τη χρήση κανόνων μορφολογίας και σύνταξης, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ερμηνείας (Κανέλλου κ.α., 2016· Andriessen, de Smedt & Zock, 1996).

Υπάρχουν πολλά θεωρητικά σχήματα για την περιγραφή και την αξιολόγηση της συνεκτικότητας στην αφήγηση. Οι Labov και Waletzky (1967) αναφερόμενοι στη συνεκτικότητα μιας αφήγησης, θεωρούν ως προϋπόθεση για

να χαρακτηριστεί μία αφήγηση συνεκτική, να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: περίληψη, περιεχόμενο και επίλυση προβλήματος. Στην περίληψη δίνονται πληροφορίες για το χρόνο και το χώρο που διαδραματίζεται η ιστορία, γίνεται μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο και δίνεται ένα τέλος (π.χ. και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα). Το περιεχόμενο περιλαμβάνει ένα περιστατικό που ανατρέπει την ισορροπία ή μια προβληματική κατάσταση. Στην επίλυση του προβλήματος δίνεται μια οριστική λύση στην προβληματική κατάσταση.

Οι Stein και Glenn (1979) παρουσίασαν ένα άλλο μοντέλο για τη συνεκτικότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι ιστορίες έχουν μια κοινή δομή, η οποία αποτελείται από τα εξής στοιχεία: την εισαγωγή, η οποία αναφέρεται στους ήρωες και στο χρονικό, φυσικό, και κοινωνικό πλαίσιο που διαδραματίζεται η ιστορία και το επεισόδιο. Το επεισόδιο περιλαμβάνει πέντε βασικά συστατικά: α) Το αρχικό γεγονός- πρόβλημα, με το οποίο δίνονται πληροφορίες που δηλώνουν μια αλλαγή στο περιβάλλον του πρωταγωνιστή. Η αλλαγή αυτή θα προκαλέσει τον πρωταγωνιστή να αντιδράσει προκειμένου να αλλάξει την κατάσταση β) Την εσωτερική αντίδραση, που περιλαμβάνει την συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή στο αρχικό γεγονός, καθώς και σκέψεις, σχέδια ή συμπεριφορές για το πώς θα επιτευχθεί ο στόχος του να επαναφέρει την ισορροπία γ) Την προσπάθεια, που περιλαμβάνει τις δράσεις του ήρωα για την επίτευξη του στόχου δ) Τη συνέπεια των δράσεων του ήρωα, την αποτυχία ή επιτυχία των προσπαθειών του ε) Την αντίδραση, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα.

Τα συστατικά του επεισοδίου συνδέονται μεταξύ τους με χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις (Stein, 1978· Stein, & Trabasso,1981). Όλες οι ιστορίες δεν περιλαμβάνουν και τις πέντε κατηγορίες του επεισοδίου. Υπάρχουν ιστορίες που ενσωματώνουν λιγότερα στοιχεία. Το επεισόδιο πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία στοιχεία: α) το στόχος του ήρωα, β) τη σχεδιασμένη δράση γ) την επίλυση (Stein, 1978).

Η αξιολόγηση των αφηγήσεων με βάση αυτό το μοντέλο γίνεται με βάση την καταμέτρηση των συστατικών της ιστορίας, τη συχνότητα εμφάνισής τους και την πολυπλοκότητα του κάθε επεισοδίου. Επίσης, προσδιορίζονται και

καταμετρούνται οι λέξεις και οι γλωσσικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τις συνδέσεις της ιστορίας.

Ο Applebee (1978) υποστήριξε πως ο τρόπος οργάνωσης των συστατικών των ιστοριών είναι σε συνάρτηση με την ηλικιακή ανάπτυξη και τις γνωστικές αλλαγές που συντελούνται και πρότεινε έξι αναπτυξιακά επίπεδα για την αξιολόγηση των αφηγήσεων των παιδιών ηλικίας 2 ως 6 ετών. Το πρώτο είναι το στάδιο: ασύνδετες μικροδομές, το οποίο εμφανίζεται στην ηλικία των 2 ετών. Οι αφηγήσεις των παιδιών είναι χωρίς οργάνωση και γίνεται χρήση του Ενεστώτα. Στο 2ο στάδιο, τις ακολουθίες, οι ιστορίες των παιδιών είναι απλές, με νόημα και υπάρχει μια υποτυπώδης χρονική ακολουθία. Το 3ο στάδιο, των αρχικών αφηγήσεων, οι ιστορίες των παιδιών είναι πιο συγκροτημένες και υπάρχουν σχέσεις αιτιότητας. Στο 4ο στάδιο, τις μη επικεντρωμένες αφηγήσεις, τα παιδιά αφηγούνται μια σειρά γεγονότων, διακρίνονται σχέσεις αιτιότητας και χρονικής ακολουθίας, όμως δεν υπάρχουν όρια και οδηγούνται σε γενικεύσεις. Στο επόμενο στάδιο, που ονόμασε επικεντρωμένες αφηγήσεις, η δράση δεν κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο στόχο, με αποτέλεσμα να μη συνδέεται το τέλος της ιστορίας με την αρχή. Στο τελευταίο στάδιο, των ολοκληρωμένων αφηγήσεων, οι αφηγήσεις ακολουθούν το πρότυπο της Γραμματικής Ιστοριών.

Η μικροδομή προσδιορίζει τα γραμματικά, φωνολογικά και λεξιλογικά μέσα που συνδέουν τις προτάσεις (Κανέλλου κ. α. 2016). Οι Halliday και Hassan (1976) υποστήριξαν ότι η συνοχή ενός κειμένου εκφράζεται μέσα από την γραμματική και το λεξιλόγιο. Μία αφήγηση είναι συνεκτική όταν περιλαμβάνει 5 στρατηγικές: 1) τις στρατηγικές αναφοράς (reference), οι οποίες περιλαμβάνουν την αναφορά και την καταφορά. Η στρατηγική της αναφοράς, χρησιμοποιείται όταν γίνεται χρήση αντωνυμιών για τον προσδιορισμό ενός προσώπου ή ενός αντικειμένου το οποίο έχει ήδη αναφερθεί ονοματικά. Η καταφορά χρησιμοποιείται όταν προσδιορίζεται ονοματικά κάποιος ή κάτι, το οποίο έχει παρουσιαστεί γενικά. 2) τις στρατηγικές παράλειψης (ellipsis), όταν ο αφηγητής αποφεύγει την επανάληψη ενός ουσιαστικού ή ρήματος ή ακόμα και ολόκληρης πρότασης που εννοείται από τα συμφραζόμενα 3) τις στρατηγικές αντικατάστασης ή παράφρασης (substitution), οι οποίες χρησιμοποιούνται για την αντικατάσταση μία λέξης με κάποια άλλη πιο αφηρημένη σημασιολογικά, ή για να γίνει αναφορά στο ίδιο νόημα με άλλους τρόπους 4) τις στρατηγικές

σύνδεσης (conjunction), οι οποίες αναφέρονται στη χρήση συνδέσμων που συνδέουν τις προτάσεις και τις φράσεις 5) τις λεξιλογικές στρατηγικές (lexical), κατά τις οποίες γίνεται χρήση της ίδιας λέξης, ή χρησιμοποιούνται συνώνυμες ή παρατίθενται λέξεις με γενικότερο νόημα.

Εκτός από την αξιολόγηση της συνεκτικότητας (μακροδομής) και της συνοχής (μικροδομής), οι αφηγήσεις μπορούν να αξιολογηθούν και ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια σε επίπεδο.

Όσο αφορά τη γλωσσική επάρκεια των αφηγήσεων μπορούν να αξιολογηθούν σε επίπεδο α) επικοινωνιακών μονάδων (Hudson, & Shapiro, 1991). Ως επικοινωνιακή μονάδα (C-Unit) ορίζεται η φράση που αποτελείται από μια κύρια πρόταση ή από μια κύρια πρόταση και τις δευτερεύουσες προτάσεις που τη συνοδεύουν και δεν μπορεί να χωριστεί περαιτέρω χωρίς να χάσει το νόημα της (Loban, 1976). Η ποιότητα μιας αφήγησης κρίνεται με βάση τον αριθμό των επικοινωνιακών μονάδων που χρησιμοποιούνται. Πολλές επικοινωνιακές μονάδες δηλώνουν αναπτυγμένη αφηγηματική ικανότητα (Loban, 1976). β) ο αριθμός των λέξεων (TNW) ο οποίος είναι δείκτης παραγωγικότητας και τεκμηριώνει την ποσότητα των πληροφοριών που περιλαμβάνει μια ιστορία (Heilmann κ. ά., 2010) γ) ο μέσος όρος των λέξεων ανά επικοινωνιακή μονάδα, ο οποίος είναι ένας αξιόπιστος δείκτης ανίχνευσης των γραμματικών και συντακτικών δεξιοτήτων και χρησιμοποιείται ως κριτήριο της γλωσσικής προόδου (Miller, & Chapman, 2000· De Villiers, & de Villiers, 1973).

2.6 Αναδιήγηση – Ελεύθερη αφήγηση

Η αναδιήγηση είναι η ανάκληση μια ιστορίας που το παιδί άκουσε ή διάβασε (Morrow, 1986). Τα παιδιά συνήθως καλούνται να αναδιηγηθούν μια ιστορία που άκουσαν βλέποντας μια σειρά εικόνων από ένα εικονογραφημένο βιβλίο, χωρίς λόγια. Ενώ στην ελεύθερη αφήγηση το παιδί καλείται να κατασκευάσει από την αρχή μια ιστορία βοηθούμενο από μια σειρά εικόνων που περιγράφουν ένα γεγονός ή μια ιστορία. Επίσης η ελεύθερη αφήγηση μπορεί να είναι η εξιστόρηση προσωπικών γεγονότων ή συναισθημάτων. Οι διηγήσεις μαγνητοφωνούνται από τον ερευνητή, για να υπάρχει αξιοπιστία στην καταγραφή και κατόπιν αξιολογούνται, τις περισσότερες φορές, ως προς τη

μακροδομή, τη μικροδομή, τον αριθμό των λέξεων που περιλαμβάνει η διήγηση, τον αριθμό των επικοινωνιακών μονάδων, την πληρότητα και το μήκος των προτάσεων και των νοημάτων που περιέχονται σε κάθε πρόταση, την ποιότητα των λέξεων που χρησιμοποιούνται (π.χ. συνώνυμα, περιγραφικές, κ.α.), τη χρήση γλωσσικών μορφών που συναντώνται σε πιο σύνθετες αφηγήσεις (π.χ. ρήματα νόησης, λεκτικά ρήματα, περίπλοκες ονοματικές φράσεις κ.α.), τη χρονική αλληλουχία, την ύπαρξη γλωσσικών μορφών που υποδηλώνουν αιτιώδεις σχέσεις, τη γλωσσική ευφράδεια, τη σύνταξη, και τη γραμματική ορθότητα. Η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών (Westerveld, & Gillon, 2010).

Η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως από τους ερευνητές σαν εργαλείο συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας του προφορικού λόγου (Loban,1976) και της κατανόησης (Gambrell, Koskinen & Karinus, 1991· Morrow, 1986). Πολλές είναι οι έρευνες που χρησιμοποίησαν την αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως μέσο συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου και της αφηγηματικής ικανότητας.

Οι Heilmann et.al. (2010) πραγματοποίησαν έρευνα σε 129 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 5-7 ετών, που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο του San Diego. Στόχος της έρευνας ήταν αρχικά να περιγραφθεί η κλίμακα βαθμολόγησης αφηγηματικού λόγου NSS (Narrative Scoring Scheme) ως δείκτης καθορισμού της αφηγηματικής μακροδομής των μικρών παιδιών σχολικής ηλικίας. Ο δεύτερος στόχος της μελέτης ήταν η τεκμηρίωση της σχέσης ανάμεσα στις ικανότητες χρήσης του λεξιλογίου, της γραμματικής με την αφηγηματική οργάνωση. Τέλος, ο τρίτος στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης της ηλικίας και των μικροδομών με τα αποτελέσματα του NSS. Η επιλογή της κλίμακας NNS έγινε με βάση την δυνατότητα που δίνει η συγκεκριμένη κλίμακα στον προσδιορισμό της χρήσης του αποπλαισιωμένου λόγου, δεδομένου ότι μετρά την αναφορική συνοχή της αφήγησης. Αρχικά, τα παιδιά αφηγήθηκαν προφορικά την ιστορία του «Βάτραχε, πού είσαι;» («Frog, Where are you;», Mayer, 1969). Μετά οι αφηγήσεις των παιδιών αναλύθηκαν και ζητήθηκε από τα παιδιά να ακούσουν ηχογραφημένη την ιστορία, ξεφυλλίζοντας το βιβλίο. Τέλος,

ζητήθηκε από τα παιδιά να διηγηθούν πάλι την ιστορία του «Βάτραχε, πού είσαι;», με βοηθό το βιβλίο. Για την αξιολόγηση των αφηγήσεων μετρήθηκε ο συνολικός αριθμός λέξεων (TNW), ο αριθμός των επικοινωνιακών μονάδων, το μέσο μήκος εκφοράς της μονάδας (MLCU) που μετρά το μέσο αριθμό των μορφωμάτων που χρησιμοποιεί το παιδί ανά επικοινωνιακή μονάδα, ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων (NDW) και τέλος το SI που υποδηλώνει το μέσο όρο των υποτακτικών προτάσεων που χρησιμοποιούνται ανά επικοινωνιακή μονάδα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η χρήση του λεξιλογίου αποτελεί τη μοναδική μεταβλητή της μικροδομής στη πρόβλεψη των ικανοτήτων οργάνωσης ιστορίας, όπως αυτές μετρήθηκαν από το NSS. Οι ερευνητές εξηγούν ότι αυτό οφείλεται στη διαπίστωση ότι η οργάνωση του αφηγηματικού σχήματος και η κατάκτηση του λεξιλογίου έχουν παράλληλη πορεία ανάπτυξης. Επίσης, η έρευνα ανέδειξε το NNS ως ένα εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα για λεπτομερή και ακριβή περιγραφή του προφίλ της αφηγηματικής απόδοσης.

Επίσης, η έρευνα των Κανέλλου, κ.α (2016) που διεξήχθη σε 237 παιδιά ηλικίας 4-7 ετών, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, που είχαν σα μητρική γλώσσα την ελληνική, χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων την αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθούν οι αφηγηματικές δεξιότητες (συνεκτικότητα, περιεχόμενο/εκφραστική επάρκεια και συνοχή), των τριών ηλικιακών ομάδων και να εντοπιστούν τυχόν διαφορές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία. Επίσης, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης. Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκε η κατάταξη των αφηγήσεων σύμφωνα με τα αναπτυξιακά επίπεδα (ονοματοθεσία, παράθεση, σύνδεση, αλληλουχία, αφήγηση) σύμφωνα με το μοντέλο των Stadler και Ward (2005). Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις εικονογραφημένες ιστορίες χωρίς κείμενο, και οι αφηγήσεις που συλλέχτηκαν απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: (α) Συνεκτικότητα, (β) Επάρκεια του περιεχομένου της αφήγησης, και (γ) Συνοχή/Μικροδομή (Συνδεδεμένες Λέξεις/Φράσεις και Λεξιλόγιο). Κατόπι μέσω της ποιοτικής ανάλυσης εξετάστηκε κατά πόσο μπορούν να αναδυθούν διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα αφήγησης στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Από

τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών σημείωσαν βελτίωση με την ηλικία και ως προς την αφήγηση και ως προς την ελεύθερη αφήγηση. Επίσης, βρέθηκαν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών σε σχέση με το φύλο και βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη παραγωγή.

Οι Cecilia, Stokes και Wang (2004) χρησιμοποίησαν την αναδιήγηση, για να αξιολογήσουν τρεις πτυχές του προφορικού λόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 παιδιά ηλικίας 5-9 ετών, χωρισμένα σε πέντε ηλικιακές ομάδες, τα οποία είχαν μητρική γλώσσα τα Κινέζικα και είχαν μέση σχολική επίδοση. Το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά και αφού άκουσε μια ιστορία ξεφυλλίζοντας ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς κείμενο, κατόπιν, αναδιηγείτο την ιστορία. Διεξήχθη πιλοτική έρευνα για τη δοκιμασία, τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν τους ερευνητές να τεμαχίσουν την ιστορία σε τρία κομμάτια.. Η ιστορία παρουσίαζε στα παιδιά οικεία γεγονότα και ήταν δομημένη σύμφωνα με την γραμματική των ιστοριών. Το κάθε επεισόδιο περιελάμβανε αρχικό γεγονός, πρόβλημα, προσπάθεια και αποτέλεσμα. Οι αφηγήσεις των παιδιών εξετάστηκαν ως προς το λεξιλόγιο, το μέσο μήκος εκφοράς και τη δομή της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ως προς το λεξιλόγιο και το μέσο μήκος εκφοράς, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων που διέφεραν μεταξύ τους τουλάχιστον δύο χρόνια. Όλες οι ηλικιακές ομάδες, εκτός από την ομάδα 8-9, διέφεραν μεταξύ τους ως προς τη δομή των ιστοριών.

Οι Peña et al. (2006), πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν 71 παιδιά πρώτης και δευτέρας δημοτικού, χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Χρησιμοποίησαν το μοντέλο της δυναμικής αξιολόγησης. Η δυναμική αξιολόγηση είναι μια μέθοδος που αποτελείται από τρεις φάσεις: την προκαταρκτική αξιολόγηση, τη διδασκαλία και τέλος την αξιολόγηση μετά την παρέμβαση. Η μέθοδος αυτή δίνει πληροφορίες για τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά γνωστικές στρατηγικές κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, αξιολογώντας την πολυπλοκότητα των αφηγήσεων των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες στο λόγο. Ένας άλλος στόχος ήταν να διερευνήσει τη χρησιμότητα της διαδικασίας δυναμικής αξιολόγησης για την

διάγνωση των δυσκολιών λόγου. Από τους συμμετέχοντες, 27 παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποτελούσαν την πρώτη ομάδα, 14 παιδιά με δυσκολίες στο λόγο τη δεύτερη, ενώ υπήρχε και μια τρίτη ομάδα 30 παιδιών σαν ομάδα ελέγχου. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ιστορίες από ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς κείμενο. Τα παιδιά έβλεπαν τις εικόνες και αφηγούνταν την ιστορία. Τα παιδιά της πρώτης και της δεύτερης ομάδας παρακολούθησαν δύο ατομικά προγράμματα παρέμβασης διάρκειας τριάντα λεπτών, με στόχο αυξήσουν τη διάρκεια και την πολυπλοκότητα των αφηγήσεων τους. Στην πρώτη παρέμβαση, ο ερευνητής διάβαζε την ιστορία στο παιδί και συζητούσαν στοιχεία της ιστορίας (χρόνος και τόπος, πληροφορίες χαρακτήρων και χρονική σειρά γεγονότων, δομή του επεισοδίου). Στη δεύτερη, οδηγούσε το παιδί στη δημιουργία μιας ιστορίας που αντιστοιχούσε στο βιβλίο χωρίς κείμενο: «One Frog Too Many». Οι ερευνητές στις παρεμβάσεις χρησιμοποίησαν κούκλες και εικόνες, για να βοηθήσουν τα παιδιά να αφηγηθούν μια ολοκληρωμένη ιστορία. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής οι αφηγήσεις αξιολογήθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια: Το μέσο μήκος εκφοράς ανά επικοινωνιακή μονάδα, τον συνολικό αριθμό των λέξεων, τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων, τον αριθμό των δηλώσεων και τον αριθμό των δηλώσεων ανά επικοινωνιακή μονάδα. Όσον αφορά την αφηγηματική δομή, εξετάστηκαν, η δομή των επεισοδίων, το περιεχόμενο της ιστορίας, οι ιδέες και η γλώσσα των ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη που πήραν μέρος στις παρεμβάσεις είχαν καλύτερο σκορ στο τεστ μετά την παρέμβαση, ενώ για τον εντοπισμό παιδιών με δυσλειτουργία στο λόγο, ο καλύτερος δείκτης εντοπισμού ήταν η παρατήρηση.

B΄ ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ

1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία στην Α΄ δημοτικού. Επιμέρους στόχοι ήταν να αξιολογήσει την επίδραση του στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών και να διερευνήσει την ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού-αφηγηματικού και γραπτού λόγου όταν αυτές προτείνονται από κούκλες.

Αναλυτικότερα στόχοι της έρευνας ήταν:

α) Να δημιουργηθεί δεσμός των παιδιών με τις κούκλες έτσι ώστε μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τις κούκλες να διευκολυνθεί η παραγωγή αφηγηματικού και γραπτού λόγου.

β) Να δημιουργηθεί δεσμός των παιδιών με τις κούκλες έτσι ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης τους με τις κούκλες να βελτιωθούν οι αφηγηματικές δεξιότητες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης των παιδιών.

Με βάση το σκοπό και τους στόχους της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

α) Μπορεί να διευκολυνθεί η παραγωγή προφορικού αφηγηματικού λόγου και γραπτού λόγου σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις κούκλες;

β) Μπορεί η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες να οδηγήσει στη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι αφηγηματικές δεξιότητες ελεύθερης αφήγησης και αναδιήγησης των παιδιών της Α΄ Δημοτικού;

Η αξιολόγηση των παιδιών των παιδιών τόσο στην αναδιήγηση όσο και στην ελεύθερη αφήγηση έγινε με βάση τα εξής κριτήρια:

α) Τον συνολικό αριθμό λέξεων (TNW) που είναι δείκτης παραγωγικότητας και τεκμηριώνει την ποσότητα των πληροφοριών που περιλαμβάνει μια ιστορία (Heilmann et al., 2010).

β) Τον συνολικό αριθμό CU επικοινωνιακών μονάδων (Hudson, & Shapiro, 1991). Ως επικοινωνιακή μονάδα (C-Unit) ορίζεται η φράση που αποτελείται από μια κύρια πρόταση ή από μια κύρια πρόταση και τις δευτερεύουσες προτάσεις που τη συνοδεύουν και δεν μπορεί να χωριστεί περαιτέρω χωρίς να χάσει το νόημα της (Loban, 1976). Είναι μια μέθοδος κατάτμησης του λόγου η οποία επιτρέπει την κατάτμηση της αφήγησης σε γραμματικές μονάδες (Loban, 1976· Crais, & Lorch, 1994). Ο χωρισμός σε επικοινωνιακές μονάδες είναι ένας δείκτης που δηλώνει πόσες προτάσεις (δηλώσεις) χρησιμοποιεί το παιδί στην αφήγησή του. και υπολογίζεται με την καταμέτρησή τους (Lucas, & Currenton, 2007). Μια αφήγηση με πολλές επικοινωνιακές μονάδες δηλώνει ότι το παιδί χειρίζεται καλά την προτασιακή δομή (Currenton, & Lucas, 2007).

Ο συνολικός αριθμός λέξεων (TNW) και ο συνολικός αριθμός των επικοινωνιακών μονάδων (CU) δηλώνει την παραγωγικότητα του παιδιού, τον όγκο της πληροφορίας που μεταφέρει η αφήγηση του (Heilmann et al., 2010).

γ) Το μέσο μήκος CU (MLCU) είναι ο μέσος όρος των λέξεων ανά επικοινωνιακή μονάδα. Είναι ένας αξιόπιστος δείκτης ανίχνευσης των γραμματικών δεξιοτήτων και χρησιμοποιείται ως κριτήριο της γλωσσικής προόδου. (Miller, & Chapman, 2000· Heilmann et al., 2010· De Villiers & de Villiers, 1973· Currenton, & Lucas, 2007) .

δ) Αξιολόγηση της μακροδομής και της μικροδομής των αφηγήσεων.

Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

A) Μπορεί η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες να οδηγήσει στη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου, έτσι ώστε να αυξηθεί ο συνολικός αριθμός των λέξεων (TNW), ο συνολικός αριθμός των επικοινωνιακών μονάδων(CU), το μέσο μήκος εκφοράς (MLCUw) και να βελτιωθεί η αφηγηματική δομή (μακροδομή, μικροδομή) των αφηγήσεων αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης των παιδιών;

B) Μπορεί η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η παραγωγή προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου;

2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων υιοθετήθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, η οιονεί πειραματική μέθοδος που εμπεριέχει την εκούσια αλλαγή στην τιμή μιας μεταβλητής, η οποία καλείται ανεξάρτητη μεταβλητή, και την παρατήρηση της επίδρασης αυτής της αλλαγής πάνω σε μια άλλη μεταβλητή, η οποία ονομάζεται εξαρτημένη μεταβλητή, και τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισάγεται το κουκλοθέατρο πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή, που είναι οι συγκεκριμένες πτυχές της αφηγηματικής δεξιότητας. Πρόκειται για ένα πειραματικό σχέδιο με δύο μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, με χρήση ομάδας ελέγχου. Το πείραμα έκανε χρήση δύο ήδη υπαρκτών ομάδων (Cohen, et.al, 2008). Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν 10 προγράμματα κουκλοθέατρου, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν έγινε καμία παρέμβαση.

Το πειραματικό σχέδιο μπορεί να σχηματιστεί ως εξής: (Cohen, et al. 2008: 367)

Πειραματική ομάδα	O1.....X.....O2
Ομάδα έλεγχου	O3.....O4

Όπου το X αντιπροσωπεύει την έκθεση μια ομάδας σε μια πειραματική μεταβλητή - στην παρούσα έρευνα είναι το κουκλοθέατρο - το O αναφέρεται στην διαδικασία της μέτρησης και η γραμμή στη μέση δηλώνει ότι η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα δεν είναι ισοδύναμες, καθώς η τυχαία επιλογή στην παρούσα έρευνα ήταν τελείως αδύνατη (Cohen et.al, 2008). Για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα έχει ληφθεί πρόνοια, έτσι ώστε μεταξύ τους να είναι όσο το δυνατόν πιο ομοιογενείς σε σχέση με τα εξής χαρακτηριστικά: τα παιδιά και στις δύο ομάδες έχουν την ίδια ηλικία, φοιτούν στο ίδιο σχολείο και στην ίδια τάξη, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν έχουν την ίδια παιδαγωγική κατάρτιση και τα παιδιά είναι περίπου του ίδιου μορφοκοινωνικού επιπέδου, δεδομένου ότι φοιτούν στο ίδιο δημόσιο σχολείο στην περιοχή του Άργους.

Ως εκ τούτου και λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα η έρευνα θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τις κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση Μο: Αναμένεται οι ότι επιδόσεις μαθητών που ανήκουν στην πειραματική ομάδα, ως προς τις τέσσερις πτυχές της αφηγηματικής δεξιότητας (συνολικός αριθμός λέξεων, συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων, μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας, αφηγηματική δομή- μακροδομή και μικροδομή) δε θα είναι καλύτερες, μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, από τις αντίστοιχες των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου.

Εναλλακτική υπόθεση Μι: Αναμένεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν στην πειραματική ομάδα, ως προς τις τέσσερις πτυχές της αφηγηματικής δεξιότητας (συνολικός αριθμός λέξεων, συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων, μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας, αφηγηματική δομή - μακροδομή και μικροδομή) θα είναι καλύτερες, κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, από τις επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου.

Η εξαρτημένη μεταβλητή «αφηγηματικές δεξιότητες» επιμερίστηκε σε οκτώ εξαρτημένες μεταβλητές.

- α) Συνολικός αριθμός λέξεων (TNW) αναδιήγησης
- β) Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων (CU) αναδιήγησης
- γ) Μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας (MLCUw) αναδιήγησης
- δ) Αφηγηματική δομή (NSS) αναδιήγησης
- ε) Συνολικός αριθμός λέξεων (TNW) ελεύθερης διήγησης
- στ) Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων (CU) ελεύθερης διήγησης
- ζ) Μέσο μήκος επικοινωνιακών μονάδων (MLCUw) ελεύθερης διήγησης
- η) Αφηγηματική δομή (NSS) ελεύθερης διήγησης

Η έρευνα μέσω της ανάλυσης των δεδομένων καλείται να απορρίψει ή να δεχτεί την μηδενική υπόθεση προκειμένου να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δίνει τη δυνατότητα διατύπωσης υποθέσεων, δεδομένου ότι η χρήση του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικού εργαλείου έχει διερευνηθεί σε βάθος και με πλούσια ερευνητικά ευρήματα, λιγότερο στην ελληνική και περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία. (Παρασκευόπουλος, 1993).

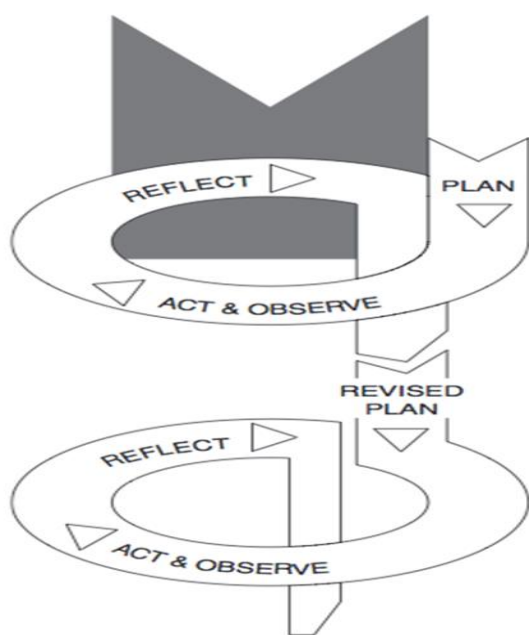
Θα πρέπει να σημειωθεί πως η έρευνα παρόλο που χρησιμοποιεί το σχεδιασμό του οιονεί πειράματος προκειμένου να συγκεντρώσει ποσοτικά δεδομένα και να καταστεί δυνατή η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων, δεν μπορεί να θεωρηθεί ποσοτική έρευνα, διότι τα δεδομένα συλλέχτηκαν με συνεντεύξεις και αναλύθηκαν με την μέθοδο ανάλυσης προφορικού λόγου, όπως αυτή παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία. Η ίδια μεθοδολογία έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση παρεμβάσεων αφηγηματικού λόγου (Petersen, Gillam, & Gillam, 2008· Swanson et al., 2005· Tyler, & Sandoval, 1994· Davies, Shanks, & Davies, 2004· Gillam, McFadden, & Van Kleeck, 1995· Hayward, & Schneider, 2000· Klecan-Aker, Flahive, & Fleming, 1997· Peña et al., 2006) .

3. Ερευνητική μέθοδος

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχτηκε η έρευνα δράσης, καθώς αποτελεί μια έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση η οποία έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της αλλαγής και της γνώσης που προκύπτει από την αλλαγή αυτή (Kemmis, & Mc Taggart, 2008). Η έρευνα δράσης αποτελεί έναν τρόπο ελέγχου των πρακτικών που χρησιμοποιούνται (McNiff, 1995). Ο Hopkins (1985) ορίζει την έρευνα-δράσης ως μια οργανωμένη διερεύνηση στη διάρκεια της οποίας καταβάλλεται μια προσπάθεια κατανόησης με στόχο την αναμόρφωση της πράξης. Είναι συμμετοχική και αναστοχαστική, ξεκινά από πρακτικά ζητήματα της καθημερινότητας (Cohen et al., 2008· Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008) και πραγματοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με στόχο την βελτίωση των πρακτικών τους (Carr, & Kemmis, 1986). Η έρευνα δράσης μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να

κάνει υλοποιήσιμη μια έρευνα στο πλαίσιο των περιορισμών που υπάρχουν στο σχολείο (Cohen et.al., 2008). Η έρευνα δράσης είναι ευέλικτη (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008) και παρέχει ελευθερία στον εκπαιδευτικό – ερευνητή (Hopkins, 1985).

Υιοθετήθηκε το μοντέλο που προτάθηκε από τους Kemmis και McTaggart (2008) σύμφωνα με το οποίο, η έρευνα δράσης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού. Κίνητρο για την πρώτη φάση αποτελεί η αναγνώριση μιας προβληματικής κατάστασης ή μιας κατάστασης που δεν έχει αξιοποιήσει την δυναμική της. Ακολουθεί η πραγματοποίηση της δράσης, η παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της και ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό. Η αξιοποίηση του αναστοχασμού οδηγεί στον επανασχεδιασμό ενός δεύτερου κύκλου έρευνας δράσης, που περιλαμβάνει τα ίδια στάδια (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Πρόκειται για μια σπειροειδή διαδικασία (εικ.2) που ο κάθε κύκλος με μικρές αλλαγές οδηγεί σε έναν καινούργιο κύκλο έρευνας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Kemmis, & McTaggart, 2008). Το σπειροειδές μοντέλο της έρευνας-δράσης αποτελεί μια ερευνητική μεθοδολογία που δε διαχωρίζει τη θεωρία με την πράξη (Βάμβουκας, 2006).



Ειν. 2 Το σπειροειδές μοντέλο του Kemmis και McTaggart

Η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια πληθώρα τομέων, μεταξύ των οποίων, και για την αξιολόγηση μεθόδων διδασκαλίας (Cohen et.al., 2008). Προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο μεθοδολογίας για την εισαγωγή αλλά και τη δοκιμή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Cohen et.al., 2008). Η μέθοδος επιλέχτηκε διότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν μέρος των αναζητήσεων της παρούσας έρευνας, καθώς φιλοδοξεί να τεκμηριώσει ότι η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, στη διδασκαλία της γλώσσας, στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Μέσα στο πλαίσιο μεθοδολογίας της έρευνας δράσης, η εκπαιδευτική καινοτομία δεν επιβάλλεται αλλά αναπτύσσεται και δοκιμάζεται διαρκώς σε συγκεκριμένες συνθήκες, μέσα από μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία αξιολόγησης, κατανόησης και βελτίωσης (Rudduck, & Hopkins 1985). Επίσης, η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και αποτέλεσε μέρος αυτής, γεγονός που συνάδει με τους στόχους της έρευνας- δράσης, καθώς υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της έρευνας δράσης, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

Έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε από τον Παπαδόπουλο (2007) σε παιδιά δημοτικού, η οποία διερεύνησε την εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στο μάθημα της Γλώσσας στα πλαίσια της επικοινωνιακής μεθόδου. Στόχος ήταν η κατανόηση αλλά και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η έρευνα ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της διερευνητικής δραματοποίησης στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία και πρότεινε την εισαγωγή της ως συμπληρωματικής προσέγγισης στο γλωσσικό μάθημα, καθώς και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Το 2008 εφαρμόστηκε πρόγραμμα έρευνας δράσης (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008) με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε ομάδες μεταναστών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μορφή έρευνας δράσης, καθώς οι ερευνητές είχαν συγχρόνως και το ρόλο του εκπαιδευτή. Η

συγκεκριμένη μορφή έρευνας τους επέτρεψε να ελέγχουν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους και να προβαίνουν στις αναγκαίες αλλαγές προκειμένου να την βελτιώσουν.

Οι Nasir, Naqvi και Bhamani, (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές που φοιτούσαν στην Πέμπτη τάξη δύο ιδιωτικών σχολείων. Η έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποιούσε στρατηγικές υποστήριξης των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η αποτελεσματικότητα της μεθόδου και οι ερευνητές καταλήγουν, μεταξύ άλλων, πως η συγκεκριμένη μεθοδολογία έρευνας μπορεί να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις παιδαγωγικές που θα πρέπει να υιοθετήσουν.

Ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Nagasaki για τρία εξάμηνα. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν να προσδιοριστούν τρόποι αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος των αγγλικών, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης και να ενθαρρυνθεί η αυτονομία των φοιτητών μέσω της αφήγησης ιστοριών. Υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της έρευνας δράσης, καθώς προσδιορίζει και διερευνά τα προβλήματα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και στοχεύει σε αλλαγές και βελτιώσεις. Οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν είχαν θετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες οι οποίοι έγιναν μέτοχοι της μαθησιακής διαδικασίας και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν μέσα σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον (Collins, & Ruhl, 2008).

Έρευνα δράσης εφαρμόστηκε σε 22 μαθητές δημοτικού σχολείου με στόχο την αξιολόγηση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν το κουκλοθέατρο ως ένα εργαλείο που μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς συνέβαλε στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών, προσφέροντάς τους παράλληλα κίνητρα για μάθηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε η ερευνητική μεθοδολογία της έρευνας δράσης, διότι στόχος της ήταν η διερεύνηση και εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας (Widodo, 2008).

3.1 ρόλος του εκπαιδευτικού – ερευνητή

Στην έρευνα δράσης το ρόλο του ερευνητή αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, με σκοπό να διαμορφώσει αλλά και να ανανεώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, εγκαταλείποντας το ρόλο του παθητικού αποδέκτη και εκτελεστή των εκπαιδευτικών αλλαγών (Αυγητίδου, 2014). Αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, αναλύοντας τα προβλήματα που προκύπτουν κατά της διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αξιολογώντας τα δεδομένα που προκύπτουν, προχωρά στο σχεδιασμό των δράσεών του. Η αποτίμηση της δράσης οδηγεί σε έναν νέο κύκλο παρατήρησης, αναστοχασμού, σχεδιασμού και δράσης (Carr, & Kemmis, 1986). Ο ερευνητής – εκπαιδευτικός συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Στην παρούσα έρευνα ο σχεδιασμός της έρευνας, η υλοποίηση της δράσης, η αξιολόγηση που προέκυψε από την παρατήρηση, ο επανασχεδιασμός, καθώς και η συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια. Καταλυτικός στην παρούσα εργασία ήταν ο ρόλος της εκπαιδευτικού της τάξης, στην οποία διεξήχθη η έρευνα, καθώς ήταν πολύτιμη σύμβουλος σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

3.2 Ο ρόλος του κριτικού φίλου

Ο ρόλος του κριτικού φίλου ή διευκολυντή είναι κομβικός στη διεξαγωγή της έρευνας. Μπορεί να είναι ένας επαγγελματίας ερευνητής αλλά και ένας εκπαιδευτικός του σχολείου, που έχει τη δυνατότητα και τη θέληση να εμπλακεί στην έρευνα-δράση, προσφέροντας υλική και ηθική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με αυτήν (Carr & Kemmis, 1986). Συζητά για την εφαρμογή του προγράμματος με τον ερευνητή, θέτοντας ερωτήματα που βοηθούν στον αναστοχασμό και στη λήψη αποφάσεων για τον επανασχεδιασμό του επόμενου κύκλου της έρευνας. Ερευνητής και κριτικός φίλος μοιράζονται τις ίδιες επαγγελματικές και ερευνητικές αναζητήσεις και σε κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας αποδοχής συνεργάζονται για την διεκπεραίωση της έρευνας (Βίτσου, 2016). Ως κριτικός φίλος επιλέχτηκε η εκπαιδευτικός της τάξης, ως το πλέον κατάλληλο άτομο, αφού λόγω της ιδιότητας της γνώριζε τα παιδιά και μπορούσε να δώσει πληροφορίες και χρήσιμες συμβουλές. Επίσης, γνώριζε μεθοδολογικά τον τρόπο παρατήρησης της διδασκαλίας και ήταν οικείο πρόσωπο στα παιδιά, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο να αλλοιωθεί η συμπεριφορά τους λόγω της παρουσίας της.

3.3 Δεοντολογία της έρευνας

Πριν την έναρξη της έρευνας ζητήθηκε και τελικά εγκρίθηκε άδεια, για την έρευνα, για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και την αξιολόγηση των μαθητών, από τον Διευθυντή του σχολείου καθώς και από τις εκπαιδευτικούς και των δύο τμημάτων της Α' Δημοτικού. Παρόλο που τα παιδιά είναι μικρά σε ηλικία τους δόθηκε η εξήγηση ότι θα δοκιμαστεί και θα αξιολογηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με κούκλες (Cohen et.al., 2008). Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των παιδιών.

3.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η διασφάλιση της εγκυρότητα και της αξιοπιστίας είναι απαραίτητες προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής έρευνας. (Cohen et.al., 2008) Στην παρούσα έρευνα για την διασφάλιση τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των μεθόδων και των πηγών. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχτηκε η ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία ανάλυσης. Επίσης επιλέχτηκε η συλλογή των δεδομένων να γίνει με παραπάνω από έναν τρόπους (συμμετοχική παρατήρηση, μαγνητοφώνηση, δοκιμασίες αξιολογήσεις αφηγηματικού λόγου, φωτογραφικό υλικό). Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας κρατήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο και μεθοδολογικές σημειώσεις, καθώς και αρχείο των συνεντεύξεων. Η ερευνήτρια απέφυγε τον καθοδηγητικό ρόλο και επίσης κατέγραψε τα πραγματικά γεγονότα.

4 Παρουσίαση της έρευνας

4.1 Το πλαίσιο της έρευνας- Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε εξατάξιο δημόσιο δημοτικό σχολείο στην περιοχή του Άργους, από τον Οκτώβριο 2016 έως τις αρχές Ιανουαρίου του 2017. Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν η μοναδική πρόσβαση που είχε η ερευνήτρια. Η έρευνα εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων, στη δεύτερη φάση, εφαρμόστηκαν 10 παρεμβάσεις οι οποίες αξιοποιούσαν το κουκλοθέατρο. Οι εκπαιδευτικές δράσεις υλοποιήθηκαν κατά το δίωρο μάθημα της γλώσσας, μία φορά την εβδομάδα. Τέλος στην τρίτη φάση, πραγματοποιήθηκε η επανάληψη της αξιολόγησης. Η φάση των παρεμβάσεων περιελάμβανε τρεις κύκλους και μετά από κάθε παρέμβαση ακολουθούσε η καταγραφή και η αξιολόγηση των

παρατηρήσεων, καθώς και η συνδιαλλαγή με τον κριτικό φίλο. Στο τέλος κάθε κύκλου γίνονταν αναστοχασμός και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυπταν από αυτόν τον κύκλο, σχεδιαζόταν ο επόμενος κύκλος παρεμβάσεων. Η διεξαγωγή των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου πραγματοποιήθηκαν σε δύο φάσεις καθώς δεν εγκρίθηκε εγκαίρως η άδεια για την ταυτόχρονη διεξαγωγή τους. Στην πρώτη φάση έγιναν οι δοκιμασίες στην πειραματική ομάδα και μετά πραγματοποιήθηκαν οι δοκιμασίες στην ομάδα ελέγχου. Τηρήθηκε ίσο χρονικό διάστημα μεταξύ των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου (προέλεγχος-επανεέλεγχος) και στις δύο ομάδες. Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφεται οι φάσεις της έρευνας. Οι παρεμβάσεις μαγνητοφωνήθηκαν για τη διεξαγωγή πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

4.2 Οι συμμετέχοντες

Ως στρατηγική δειγματοληψίας επιλέχτηκε η “βολική” δειγματοληψία (Cohen et.al., 2008), αφού η ερευνήτρια είχε πρόσβαση μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 36 παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στην Α' δημοτικού. Πρόκειται για δύο υπαρκτές ομάδες, οι οποίες αποτελούνταν από 18 παιδιά η κάθε μία. Η μία ομάδα επιλέχτηκε ως πειραματική, στην οποία εφαρμόστηκαν 10 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αξιοποιούσαν τεχνικές του κουκλοθέατρου, και η άλλη ως ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 8 κορίτσια και 10 αγόρια, εκ των οποίων 15 παιδιά είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, και 3 παιδιά δεν κατάγονταν από την Ελλάδα και μάθαιναν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 6 κορίτσια και 12 αγόρια, και ο συνολικός αριθμός των παιδιών που μιλούσαν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα ήταν 17, ενώ μόνο ένα παιδί δεν κατάγονταν από την Ελλάδα. Τα παιδιά διέμεναν όλα στην ίδια περιοχή και ως εκ τούτου γίνεται η παραδοχή, ότι ήταν περίπου, του ίδιου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου και διανεμημένα, ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά, στις δύο ομάδες με τυχαίο τρόπο. Τα στοιχεία που καθορίζουν το δείγμα της έρευνας περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

	Αγόρια	κορίτσια	Ελληνικά ως μητρική γλώσσα	Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα
Πειραματική ομάδα	10	8	15	3
Ομάδα ελέγχου	12	6	17	1

Πίνακας. 1 Χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

4.3.1 Δοκιμασίες αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου

Η συλλογή των γλωσσικών δειγμάτων έγινε μέσω της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης.

Αναδιήγηση

Η αναδιήγηση έγινε μέσω της εικονογραφημένης ιστορίας, *The Gingerbread man*, η οποία περιλάμβανε 15 εικόνες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν παρόμοια με αυτή που περιγράφει ο Strong (1998), οι Pence, Justice & Gosse, (2007) και οι Κανέλλου κ.α. (2016). Η ιστορία παρουσιάστηκε χωριστά σε κάθε παιδί, με τη μορφή της ψηφιακής αναπαράστασης (power point), ενώ ταυτόχρονα η ερευνήτρια διηγείτο την ιστορία. Η ταχύτητα της εκφώνησης δεν έπρεπε να είναι πολύ γρήγορη, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να την αντιληφτούν καλύτερα (Buck, 2001). Σε όλη τη διαδικασία ήταν παρούσα μια κούκλα (αγόρι ή κορίτσι ανάλογα με το φύλο του παιδιού). Η χρήση της κούκλας σε δοκιμασίες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης έχει τεκμηριωθεί στην έρευνα, καθώς βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν χωρίς το άγχος της αξιολόγησης και δημιουργεί την κατάλληλη επικοινωνιακή συνθήκη, ώστε να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα παιδιά γνώριζαν από την αρχή ότι θα αναδιηγηθούν την ιστορία, περιορίζοντας την πιθανότητα να αποσπαστεί η προσοχή τους κατά τη διάρκεια της διήγησης (Κανέλλου κ.α. 2016). Οι οδηγίες παρέχονταν στην αρχή της ιστορίας από την κούκλα και ήταν οι εξής: «Ψάχνοντας στο μπαούλο της γιαγιάς μου βρήκα ένα πολύ ωραίο βιβλίο. Όμως το βιβλίο αυτό δεν έχει λόγια, έχει μόνο εικόνες. Παρακάλεσα την

Κωνσταντίνα (ερευνήτρια) να μεταφέρει τις εικόνες στον υπολογιστή για να τις βλέπω καλύτερα. Η Κωνσταντίνα θα σου διηγηθεί την ιστορία. Θέλω να την προσέχεις, γιατί μετά θα πεις μόνη/ος την ιστορία για να με βοηθήσεις να την καταλάβω καλύτερα, και να τη μάθω και εγώ. Είμαι μικρότερη από εσένα και δεν τα καταφέρνω καλά ακόμη».

Το κάθε παιδί άκουγε την ιστορία και ταυτόχρονα έβλεπε τις εικόνες του power point. Η ερευνήτρια γύριζε τις εικόνες ανάλογα με την αφήγηση. Όταν ολοκληρώνονταν η αφήγηση η κούκλα παρότρυνε το παιδί να αναδιηγηθεί την ιστορία. «Ωραία, τώρα θα γυρίσουμε την ιστορία στην αρχή, θα κοιτάς τις εικόνες και θα μου πεις την ιστορία από την αρχή, για να την καταλάβω καλύτερα και να την μάθω πιο εύκολα». Το παιδί έβλεπε τις εικόνες της ιστορίας και την αναδιηγείτο.

Ελεύθερη αφήγηση

Στη συγκεκριμένη ιστορία χρησιμοποιήθηκε μία εικονογραφημένη ιστορία χωρίς κείμενο, με 15 εικόνες. Πρόκειται για μια διασκευή του εικονογραφημένου βιβλίου χωρίς λόγια «*The farmer and the clown*». Αρχικά η κούκλα τους παρείχε τις εξής οδηγίες: «Αυτή η ιστορία δεν έχει λόγια. Τη βρήκα στο μπαούλο της γιαγιάς μου. Μπορείς να με βοηθήσεις να καταλάβω την ιστορία; Κοίτα πρώτα προσεκτικά τις εικόνες και μετά προσπάθησε να πεις την ιστορία με όσα περισσότερα λόγια μπορείς». Στη συνέχεια, το παιδί έβλεπε το power point με τις εικόνες της ιστορίας και αμέσως μετά η κούκλα παρακινούσε το παιδί να ξεκινήσει την αφήγηση. «Τώρα θα γυρίσω την ιστορία από την αρχή. Κοίτα τις εικόνες προσεκτικά και προσπάθησε να μου πεις την ιστορία με δικά σου λόγια».

Η επιλογή της παρουσίασης των ιστοριών με τη μορφή της ψηφιακής αναπαράστασης έγινε προκειμένου να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών μέσω της εικόνας, δεδομένου ότι δεν υπήρχαν τα αυθεντικά βιβλία, καθώς επρόκειτο για διασκευή τους.

Κριτήρια επιλογής ιστοριών

Η σχετική άδεια που δόθηκε για την συγκέντρωση των γλωσσικών δειγμάτων έθετε ως προϋπόθεση την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε μικρό χρονικό διάστημα. Για αυτό το λόγο και δεδομένου ότι ήταν αδύνατη η κατασκευή δύο καινούργιων ιστοριών, επιλέχθηκε να διασκευαστούν δύο αυθεντικές ιστορίες, οι

όποιες πληρούσαν τις προϋποθέσεις, και η διασκευή τους δε θα αλλοίωνε τη δομή και την ποιότητά τους.

Οι ιστορίες επιλέχθηκαν, καθώς κρίθηκαν κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών, είχαν μικρής διάρκειας κείμενο, με οικείο λεξιλόγιο, μικρό αριθμό επεισοδίων, ενδιαφέρον θέμα για τα παιδιά (Buck, 2001) και ακολουθούσαν την δομή μιας ιστορίας σύμφωνα με το μοντέλο των Stein και Glenn (1979). Επίσης, δεν ήταν γνωστές στα παιδιά, όπως διαπιστώθηκε από τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων, διότι αυτό θα επηρέαζε την επίδοσή τους και θα έπρεπε να εξαιρεθούν από το δείγμα (Spencer, & Slocum, 2010).

Δεδομένου της νεαρής ηλικίας των παιδιών κρίθηκε απαραίτητο να δοθούν πιλοτικά τα συγκεκριμένα εργαλεία σε ένα μικρό δείγμα έξι παιδιών(16,6% του δείγματος) που φοιτούσαν στην Α' δημοτικού, ανάλογων χαρακτηριστικών με τους συμμετέχοντες (κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο), προκειμένου να αξιολογηθούν. Επίσης, λήφθηκε μέριμνα, έτσι ώστε να περιλαμβάνονται παιδιά με διαφορετικό επίπεδο σχολικής επίδοσης. Η διαδικασία υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια ακριβώς όπως επρόκειτο να πραγματοποιηθεί και στην κύρια έρευνα. Στη συνέχεια, τα παιδιά απάντησαν σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης για την κάθε ιστορία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι και οι δύο ιστορίες ήταν προσιτές και κατανοητές στα παιδιά.

Διαδικασία της αξιολόγησης.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενημερώθηκε για τη διαδικασία και έδωσε την απαραίτητη άδεια για την πραγματοποίησή της.

Αρχικά, η δασκάλα του τμήματος, όπου θα πραγματοποιείτο η αξιολόγηση, παρουσίασε την ερευνήτρια στα παιδιά και αυτή, στη συνέχεια, συστηνόταν και τα προετοίμαζε για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε.

Κάθε παιδί καλείτο ατομικά σε μία ήσυχη αίθουσα του σχολείου, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα (Buck, 2001). Αρχικά, η ερευνήτρια αφιέρωνε λίγα λεπτά για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το παιδί, εξηγώντας του, ότι η διαδικασία είναι ένα είδος παιχνιδιού και δεν έχει καμιά επίπτωση στη βαθμολόγηση της σχολικής του επίδοσης. Αυτές οι διευκρινήσεις κρίθηκαν απαραίτητες, λόγω της

νεαρής ηλικίας των παιδιών, καθώς θα αποφόρτιζαν τους συμμετέχοντες από το άγχος και θα ολοκλήρωναν τη διαδικασία σε ένα ευχάριστο κλίμα. Στη συνέχεια, παρουσιαζόταν η κούκλα και εισήγαγε τα παιδιά στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επρόκειτο για δύο ολόσωμες κούκλες, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τη Λίλη και τον Πέτρο, οι οποίες είχαν τη δική τους προσωπική ιστορία. Ήταν μαθητές στο νηπιαγωγείο, έμεναν στο Ναύπλιο, δεν ήξεραν να διαβάζουν και να γράφουν, μπερδεύονταν με τις ιστορίες, και γι' αυτό το λόγο ζητούσαν την βοήθεια των παιδιών.

Ο ρόλος της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων περιοριζόταν αυστηρά στο ρόλο του ακροατή. Όταν κρινόταν σκόπιμο, δηλαδή, σε περιπτώσεις που το παιδί φαινόταν να δυσκολεύεται να συνεχίσει, η κούκλα και η ερευνήτρια, επαινούσε λεκτικά την προσπάθειά του, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοσή του.

Η εξέταση του κάθε παιδιού διαρκούσε περίπου 10-20 λεπτά σε κάθε ιστορία. Η εξέταση των ιστοριών έγινε η μία μετά την άλλη. Εάν κάποιο παιδί δυσανασχετούσε, μπορούσε να διακόψει την διαδικασία. Για τη συγκέντρωση των δειγμάτων της πειραματικής ομάδας απαιτήθηκαν δύο ολόκληρες ημέρες, από τις 8.30 π. μ. έως τις 13.30 μ. μ. ενώ ούτε η εξέταση της ομάδας ελέγχου ολοκληρώθηκε σε μία μέρα και απαιτήθηκαν δύο επιπλέον ώρες.

Τα αφηγηματικά κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά ηχογραφήθηκαν προκειμένου να καταστεί δυνατή η καταγραφή και ανάλυσή τους.

4.3.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση, που εφαρμόστηκε στην διάρκεια των παρεμβάσεων από την ερευνήτρια - εκπαιδευτικό, η οποία είχε ενεργό ρόλο στην ομάδα. Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison, (2008) κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, ο συμμετέχων παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια δραστηριότητα την οποία επιχειρεί να παρατηρήσει, και καταγράφει όσα συμβαίνουν με στόχο να συλλέξει στοιχεία για τους σκοπούς της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει πλεονεκτήματα, καθώς μέσω της συγκέντρωσης στοιχείων δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να φωτίσει και να εξηγήσει τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές άντλησης δεδομένων, όπως η χρήση οπτικοακουστικής καταγραφής ή η συνέντευξη, μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη και εξήγηση των χαρακτηριστικών μιας διαδικασίας, καθώς και στην απόκτηση μια συνολικής εικόνας των παραγόντων που την συνθέτουν (Cohen et.al., 2008). Ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης είναι και το ερευνητικό ημερολόγιο (Αυγητίδου, 2011), το οποίο υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Επίσης, η διασταύρωση των στοιχείων που προέκυψαν από το ερευνητικό ημερολόγιο έγινε με τη μαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων, καθώς και το φωτογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε, το οποίο έδωσε στοιχεία για τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία κρίθηκε χρήσιμη για την αξιολόγηση των δεδομένων (Μάγος, 2005).

4.3.3 Ερευνητικό ημερολόγιο

Το ερευνητικό ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση όσων διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την οπτική του συντάκτη-ερευνητή, ο οποίος προσπαθεί να τεκμηριώσει, με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη την προτροπή της Κυριαζή (2001), σύμφωνα με την οποία, οι καταγραφές του ερευνητή θα πρέπει να περιλαμβάνουν τριών ειδών σημειώσεις: α) τις περιγραφικές, όπου ο ερευνητής καταγράφει τα γεγονότα όπως αυτά εξελίσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία β) τις ερμηνευτικές, κατά τις οποίες ο ερευνητής ερμηνεύει τα παραπάνω γεγονότα και γ) τις μεθοδολογικές, που περιλαμβάνουν κάποιες απαραίτητες μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Ως εκ τούτου, οι καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο είχαν αυτή τη μορφή. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο, αυτό το μοντέλο να εμπλουτιστεί με καταγραφές που να συμβάλουν στην αναστοχαστική διαδικασία και στην προσπάθεια κατανόησης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Μια επιπλέον διάσταση ήταν να καταστεί δυνατή η αναγνώριση των συσχετίσεων των επιλεγμένων δράσεων και των συνεπειών τους. Αυτή η αναγνώριση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για την αξιολόγηση των υπαρχόντων δράσεων και το σχεδιασμό νέων.

Χρησιμοποιήθηκε η δομή που προτείνει η Αυγητίδου (2011) και αξιοποιήθηκε από τη Βίτσου (2016).

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; (περιγραφή)

ΠΩΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτίων, κατανόηση, ερμηνεία)

ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)

ΠΟΙΑ ΔΡΑΣΗ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΩ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ; (αναστοχασμός).

Οι καταγραφές αφορούσαν τρεις άξονες: α) την παραγωγή προφορικού - αφηγηματικού λόγου, β) την παραγωγή γραπτού λόγου και γ) τη σχέση των παιδιών με τις κούκλες. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση τους άξονες αυτούς, και το παραπάνω μοντέλο βοήθησε στην αξιολόγησή τους και τον καθορισμό καινούριων στόχων και δράσεων.

Επίσης, όσον αφορά τη σχέση των παιδιών με τις κούκλες, καταγράφηκαν οι διάλογοι των παιδιών, οι διάλογοι των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, οι παραστάσεις των παιδιών με τις κούκλες, και η μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών με τις κούκλες.

Γ' ΜΕΡΟΣ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μικτή μεθοδολογία της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα για τη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου υιοθετήθηκε η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση, επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης.

1. Αποτελέσματα Δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου

1.2 Κωδικοποίηση Κριτήρια αξιολόγησης

Τα αφηγηματικά κείμενα των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και έγινε η μεταγραφή τους σε αρχεία υπολογιστή.

Προκειμένου να κωδικοποιηθούν και να καταστεί δυνατή η ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκαν ειδικοί συμβολισμοί. Για την κωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκαν οι συμβολισμοί όπως προτείνονται από τους Loban (1976) και τους Miller, & Charman (2000).

Χρησιμοποιήθηκε το σύμβολο Π: για την αφήγηση του παιδιού και το σύμβολο Ε: για τον ερευνητή.

Όλες οι φράσεις των παιδιών, οι οποίες είναι άσχετες με την αφήγηση, όπως: προτροπές, ερωτήσεις του ερευνητή ή του παιδιού, σχόλια, άσκοπες επαναλήψεις που δεν βγάζουν νόημα (π.χ. μμ..., και αυτό το ...και αυτό το κουλουράκι... κ.α.), μπαίνουν σε παρενθέσεις (...) και διαγράφονται.

Λάθη στο λόγο τοποθετούνται σε αγκύλες[.]. π.χ. το [τη] αγελάδα και διορθώνονται.

Λάθη στη σειρά των λέξεων σε μια πρόταση συμβολίζονται με το σύμβολο [WO] (Word order)

Όταν κρίνεται κάτι απαραίτητο για την κατανόηση, συμπληρώνεται, τοποθετώντας το σύμβολο {..}. Δεν μπορούν να γίνουν πάνω από δύο συμπληρώσεις σε μία πρόταση. Προτάσεις που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές διαγράφονται.

Η ανάλυση έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που προτείνει ο Loban (1976).

Τα γλωσσικά δείγματα αξιολογήθηκαν ως προς τα εξής κριτήρια: α) το συνολικό αριθμό επικοινωνιακών μονάδων (C-Unit), β) το συνολικό αριθμό

λέξεων (TNW) γ) το μέσο μήκος ανά επικοινωνιακή μονάδα (Mean Length of C-Units, MLCU) και δ) την αφηγηματική δομή.

α) Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων.

Αρχικά έγινε ο χωρισμός των αφηγήσεων σε επικοινωνιακές μονάδες (C-Unit). Ως επικοινωνιακή μονάδα (C-Unit) ορίζεται η φράση που αποτελείται από μια κύρια πρόταση ή από μια κύρια πρόταση και τις δευτερεύουσες προτάσεις που τη συνοδεύουν, και δεν μπορεί να χωριστεί περαιτέρω χωρίς να χάσει το νόημα της (Loban, 1976). Κάθε αφήγηση χωρίστηκε σε επικοινωνιακές μονάδες, χρησιμοποιώντας το σύμβολο /, στο τέλος κάθε επικοινωνιακής μονάδας. Για να δηλωθεί η επικοινωνιακή μονάδα χρησιμοποιείται το σύμβολο CU (communication unit).

Όταν μέσα στην αφήγηση γίνεται χρήση ευθύ λόγου (είπε, απάντησε κ.α.) η καταμέτρηση των επικοινωνιακών μονάδων γίνεται ως εξής:

« Και λέει: δεν μπορείτε να με φάτε/». Η φράση αποτελεί μία επικοινωνιακή μονάδα, παρόλο που υπάρχουν δύο ρήματα.

«το άλογο είπε: είσαι πολύ νόστιμος /θέλω να σε φάω./». Η φράση αποτελείται από δύο επικοινωνιακές μονάδες, συν μία μονάδα που δίνεται ως δώρο, η οποία όμως, δεν συμπεριλαμβάνεται στον υπολογισμό του μέσου μήκους της επικοινωνιακής μονάδας (MLCUw). Στη συνέχεια γίνεται καταμέτρησή των επικοινωνιακών μονάδων (CU).

β) Συνολικός αριθμός λέξεων (TNW). Καταμετρούνται όλες οι λέξεις που περιλαμβάνονται σε μία αφήγηση. Δίπλα σε κάθε επικοινωνιακή μονάδα καταγράφεται ο αριθμός των λέξεων που περιλαμβάνει π.χ. Ήταν μια γιαγιά/3/ και έφτιαχνε ένα κουλουράκι./4/. Ο συνολικός αριθμός των λέξεων δηλώνεται ως TNW (Total number of words).

γ) Το μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας (Mean Length of C-Units) είναι ο μέσος όρος των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα παιδί στην αφήγησή του, ανά επικοινωνιακή μονάδα. Υπολογίζεται από την αναλογία του συνολικού αριθμού λέξεων διά του αριθμού των επικοινωνιακών μονάδων. (C-Unit). Το μέσο μήκος εκφοράς δηλώνεται ως MLCUw (Mean Length of C-Units of words).

Παρακάτω δίνονται παραδείγματα ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος κωδικοποίησης.

Π: Μία γιαγιά μαγειρέψανε [μαγείρεψε]/3

E: και μετά;

Π: (Εεε...) και { η γιαγιά} το βάζει στο φούρνο {το μπισκότο}/ 5/ και το μπισκότο βγήκε,/4/ και θέλει να το πιάσει η γιαγιά με τον παππού /10/

E: Μπράβο

Π:η αγελάδα θέλει να το φάει/ 6

E: και τι έγινε;

Π: το έφαγε/ 2

E: τι έγινε μετά;

Π:είναι πολύ γρήγορο {το μπισκότο}/ 3/δεν μπορούσε να πάει στο νερό/6/ είδε το [τη] φίλο [φίλη] της το [την] αλεπού/ 6/ και πήγε στο κεφάλι του[της]/5/ και πήγε στο [στη] μύτη του [της]/5

E: και τι έγινε;

Π: το κατάπιε.{ η αλεπού}/2

TNW:57 CU:12 MLCUw:4.75

Π: Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια γιαγιά που έφτιαχνε ένα μπισκοτάκι που είχε κουμπάκια κίτρινα, ένα παπιγιόν μπλε, στοματάκι, ματάκια και φρύδια. /23/ Και μετά η γιαγιά το έβαλε στο φούρνο /8/και μετά όταν άνοιξε το φούρνο πετάχτηκε /7/και μετά έτρεχε γιατί η γιαγιά ήθελε να το φάει. / 10/Μετά βγήκαν έξω / 3/και ο παππούς όταν το είδε είπε: τι νόστιμο /9/ και μετά το κυνήγαγε και αυτός / 6/και έλεγε: δεν μπορείτε να με πιάσετε γιατί είμαι γρήγορος/10/ και μετά συναντάει μια αγελάδα/ 5/ και η αγελάδα λέει: είσαι πολύ νόστιμος / 7/και μετά άρχισε η αγελάδα να τον κυνηγάει /8/ και μετά είδε ένα άλογο που γλυφότατε γιατί ήθελε να το φάει /12/ και το κυνήγησε / 3/και μετά έφτασε σε ένα ποταμό/6/ και στεναχωριότανε που δεν μπορούσε να περάσει /7/ μετά ήρθε μια αλεπού /4/ και του είπε: εγώ θα σε περάσω γιατί είμαι η φίλη σου/12/ και μετά τον πέρασε /4/και κολύπησε/ 2/ μόλις έφτασαν τον άφησε /4/και μετά τον πέταξε / 4/ άνοιξε το στόμα της /4/και τον έφαγε./3/

TNW: 161 CU: 23 MLCU: 7

Η αξιολόγηση της μακροδομής και της μικροδομής έγινε με την κλίμακα αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου NSS.Η κλίμακα αφηγηματικού λόγου NSS (Narrative Scoring Scheme) ενσωματώνει πολλαπλές πτυχές της αφηγηματική διαδικασίας σε μια ενιαία βαθμολογία παρέχοντας στον εξεταστή μια συνολική εικόνα της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού. Είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που αντικατοπτρίζει την ικανότητα του μαθητή να παράγει μια

συνεκτική αφήγηση. Συνδυάζει πολλές κατηγορίες της γραμματικής των ιστοριών, προσθέτοντας στοιχεία συνοχής, συνδέσεων, αναφοράς, και ψυχικής κατάστασης των ηρώων. Αξιολογεί στοιχεία που αφορούν τη μακροδομή και τη μικροδομή. Αποτελείται από επτά κατηγορίες αφηγηματικής δομής: εισαγωγή, ανάπτυξη χαρακτήρων, ψυχική κατάσταση, αναφορικότητα, συμπέρασμα, τη συνοχή και τη λύση συγκρούσεων. Για τη βαθμολόγηση καθεμίας κατηγορίας χρησιμοποιείται μία 5-βαθμη κλίμακα, από το 1 (χαμηλό επίπεδο αφηγηματικής δομής) έως το 5 (άριστο επίπεδο αφηγηματικής δομής), με ανώτερη βαθμολογία 35 βαθμούς. Αξιολογεί παιδιά τυπικής ανάπτυξης από 4.4 έως 10.1 ετών. (Παράρτημα 2) Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για την αξιολόγηση παρεμβάσεων αφηγηματικού λόγου. (Heilmann et al., 2010, Miller, & Chapman, 2000).

1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας κλίμακας αφηγηματικού λόγου.

Η κλίμακα αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου NSS αποτελεί μία αξιόπιστη κλίμακα αξιολόγησης, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην έρευνα. Όμως στην παρούσα έρευνα ήτο αδύνατο, για πρακτικούς λόγους, να υπάρξει και δεύτερος βαθμολογητής, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των βαθμολογιών. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η παράμετρος κρίθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί έλεγχος αξιοπιστίας σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο Cronbach's alpha, με βάση τις βαθμολογίες των αφηγήσεων πριν και μετά τις παρεμβάσεις στο συγκεκριμένο δείγμα. Ο υπολογισμός του κριτηρίου έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.21. Ορίστηκε ως επίπεδο σημαντικότητας το 5%. Η αφηγηματική κλίμακα ελέγχθηκε στο σύνολο της ως προς την εγκυρότητά της, σε σχέση με την επίδοση του δείγματος και ο αντίστοιχος δείκτης σύμφωνα με το κριτήριο Cronbach's alpha είναι κατά τον προέλεγχο, για την αναδιήγηση 0.866, και κατά τον επανέλεγχο 0.8, ενώ για την ελεύθερη αφήγηση 0.814 κατά τον προέλεγχο, και 0.746 κατά τον επανέλεγχο (βλ. πίν. 2). Η κλίμακα όπως είναι φανερό παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία.

	Pre-test	Post-test
Αναδιήγηση	0,866>0,05	0,8>0,05
Ελεύθερη αφήγηση	0,814>0,05	0,746>0,05

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας NSS με το κριτήριο αξιοπιστίας Cronbach's alpha

1.3 Ευρήματα της έρευνας

Μετά τη συγκέντρωση και κωδικοποίηση των αφηγήσεων ξεκίνησε η επεξεργασία των δεδομένων.

Κάθε αφήγηση βαθμολογήθηκε ως προς τα κριτήρια: συνολικός αριθμός λέξεων (TNW), συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων (CU), μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας (MLCUw), αφηγηματική δομή (NSS), και για κάθε κριτήριο αντιστοιχήθηκε ένας βαθμός/αριθμός. Στη συνέχεια τα αριθμητικά στοιχεία που προέκυψαν μεταφέρθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένη μήτρα δεδομένων σε αρχείο SPSS Statistics Data Document (.sav), και έγινε η ανάλυσή τους με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS v. 21. Ακολουθήθηκαν οι αρχές της περιγραφικής επαγωγικής ανάλυσης. Προσδιορίστηκαν μέτρα κεντρικής τάσης και μέτρα διασποράς. Συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν ο μέσος όρος, ως μέτρο κεντρικής τάσης, και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς, της κατανομής των αριθμητικών εξαρτημένων μεταβλητών.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης.

Μο: Δεν υπάρχει διαφορά στο μέσο όρο βαθμολογίας ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Μι: Η πειραματική ομάδα θα έχει μεγαλύτερη διαφορά βαθμολογίας από αυτή της ομάδας ελέγχου.

Στην παρούσα έρευνα δεν μπορούσε να υπάρξει ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου. Η ισοδυναμία των ομάδων προκύπτει από τυχαία δειγματοληψία, η οποία ήτο αδύνατη, όπως συμβαίνει συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα. Βέβαια είχε ληφθεί μέριμνα τα δείγματα να

είναι όσο το δυνατόν πιο όμοια (Cohen et.al., 2008), έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι παρεμβαλλόμενες μεταβλητές που τυχόν θα επηρέαζαν τις εξαρτημένες. Επίσης, οι μετρήσεις του προελέγχου και του επανελέγχου έγιναν με διαφορά χρόνου στις δύο ομάδες. Τηρήθηκε με αυστηρότητα το ίδιο χρονικό διάστημα μεταξύ των μετρήσεων προελέγχου και επανελέγχου και στις δύο ομάδες. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η παράμετρος και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων κρίθηκε απαραίτητο να γίνει ένας επιπλέον έλεγχος, για την τυχαιότητα του δείγματος, ο οποίος πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό κριτήριο των ροών (Wald-Wolfowitz), βάση των βαθμολογιών των παιδιών στον προέλεγχο. Καταρχήν ορίστηκε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5% (0,05). Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος και διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των πιθανοτήτων για κάθε μεταβλητή σε σχέση με την ομάδα του δείγματος δεν παρουσίαζαν στατιστική σημαντικότητα, επομένως το δείγμα ήταν τυχαίο (πίν. 3).

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ	ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΦΗΓΗΣΗ
TNW	0,466>0,05	0,466>0,05	0,466>0,05	1>0,05
CU	0,466>0,05	0,808>0,05	0,763>0,05	1>0,05
MLCUw	0,808>0,05	1>0,05	0,808>0,05	0,808>0,05
NSS	1>0,05	1.00>0,05	0,409>0,05	0,409>0,05

Πίνακας. 3. Έλεγχος τυχαιότητας με το «κριτήριο των ροών»

Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των μεταβλητών αυτών, χωριστά η κάθε μία, στις δύο ομάδες με το στατιστικό κριτήριο t-test αμφίπλευρης κατεύθυνσης για ανεξάρτητα δείγματα (independent t test).

Παράλληλα προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδος που σημείωσαν η κάθε μία από τις δύο ομάδες μετά την παρέμβαση, εξετάστηκε η διαφορά του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών της κάθε ομάδας πριν (pre) και μετά (post) την παρέμβαση με το στατιστικό κριτήριο t-test για ζευγαρωτά δείγματα (paired samples t-test). Το κριτήριο αυτό ακολουθεί μία γνωστή στατιστική κατανομή,

την κατανομή t (ή κατανομή Student), και ονομάζεται έλεγχος t (t -test). Ο έλεγχος t -τεστ χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων δύο συνόλων δεδομένων. Ενδείκνυται στην περίπτωση α) σύγκρισης της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων δύο δειγμάτων στην ίδια περίπτωση (ανεξάρτητα δείγματα: ομάδα ελέγχου-πειραματική ομάδα) και β) σύγκρισης της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων ενός δείγματος σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (εξαρτημένα δείγματα) (Εμβαλώτης, Κατσής & Σιδερίδης, 2006). Αρχικά ορίζεται η μηδενική υπόθεση (null hypothesis), ότι δεν υπάρχει (ουσιαστική) διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, και εξετάζεται σε σχέση με την εναλλακτική υπόθεση H_1 , η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά. Με τη βοήθεια του κριτηρίου ελέγχου υπολογίζεται η πιθανότητα της διαφοράς των μέσων όρων να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή όχι. Η πιθανότητα αυτή υπολογίζεται από το στατιστικό έλεγχο t και ονομάζεται τιμή p (p -value). Το επιτρεπτό όριο με το οποίο συγκρίνεται η τιμή p ονομάζεται επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level). Το ανώτερο αποδεκτό όριο είναι το 5% (ή 0.05). Υπάρχουν και άλλες τιμές που χρησιμοποιούνται, το 1% (ή 0.01), το 0,005, το 0,001. Όταν η τιμή p είναι μικρότερη ή ίση με το επίπεδο σημαντικότητας ισχυριζόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (statistically significant difference) μεταξύ των μέσων όρων και απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση.

Για τη συναγωγή συμπερασμάτων με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t -test απαιτείται:

α) Οι κατανομές των δεδομένων να είναι κανονικές. (Εμβαλώτης, Κατσής & Σιδερίδης, 2006).

Έγινε έλεγχος της κανονικότητας όλων των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών με το στατιστικό τεστ Kolmogorov-Smirnov. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές p -value ήταν μεγαλύτερες από 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας (5%) (Βλ. πιν.4) και επιβεβαίωσε την προϋπόθεση της κανονικότητας (Εμβαλώτης κ.α, 2006)

Αναδιήγηση			Ελεύθερη αφήγηση		
Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου
TNWpre	0,481	0,83	TNWpre	0,265	0,866
TNWpost	0,886	0,998	TNWpost	0,728	0,996
CUpre	0,844	0,842	CUpre	0,833	0,815
CUpost	0,587	0,85	CUpost	0,543	0,672
MLCUwpre	0,994	0,843	MLCUwpre	0,897	0,942
MLCUwpost	0,916	0,816	MLCUwpost	0,961	0,938
NSSpre	0,979	0,887	NSSpre	0,898	0,822
NSSpost	0,901	0,696	NSSpre	0,913	0,391
ΔιαφοράTNW	0,959	0,942	ΔιαφοράTNW	0,265	0,999
Διαφορά CU	0,71	0,995	Διαφορά CU	0,801	0,957
Διαφορά MLCUw	0,589	0,403	Διαφορά MLCUw	0,874	0,795
Διαφορά NSS	0,66	0,682	Διαφορά NSS	0,797	0,808

Πίνακας 4. «Τιμές πιθανοτήτων στην δοκιμασία κανονικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης με βάση το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov»

Αφού οι προϋποθέσεις κανονικότητας των κατανομών πληρούνταν ακολούθησε ο έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης. Αρχικά θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το στατιστικό πακέτο SPSS δίνει τη τιμή p-value του δίπλευρου ελέγχου. Ο δίπλευρος έλεγχος (two-sided test) εξετάζει απλά εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, οπ. Μο: μ_1 ίσο με μ_2 και Μι: μ_1 διάφορο μ_2 . Στην παρούσα εργασία ενδιαφέρει ο μονόπλευρος έλεγχος (one-sided test), όπ. Μο: μ_1 ίσο μ_2 και Μι: $\mu_1 < \mu_2$ (και για τα δύο τεστ, δεδομένου ότι εξετάζεται α) για την περίπτωση των ανεξάρτητων δειγμάτων, ως εναλλακτική υπόθεση, εάν η πειραματική ομάδα έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από την ομάδα ελέγχου και β) για την περίπτωση των εξαρτημένων δειγμάτων, εάν οι παρεμβάσεις έχουν θετική επίδραση στις βαθμολογίες των μαθητών κατά τον επανέλεγχο, όπ. Μι:

$\mu_{\text{pre-test}} < \mu_{\text{post-test}}$). Επομένως για την εξαγωγή συμπερασμάτων θα καθοριστεί η τιμή p -value του μονόπλευρου ελέγχου.

1.4 Παρουσίαση ευρημάτων

Μεταβλητή «Συνολικός αριθμός λέξεων(TNW)» αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης

Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μεταξύ τους ως προς την πρόοδό τους, ως ανεξάρτητα δείγματα

Προκειμένου να συγκριθούν οι δύο ομάδες ως προς την πρόοδό τους πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με το κριτήριο independent t test, καθώς αυτό δύναται να μετρήσει εάν η τιμή μιας μεταβλητής διαφέρει σε δύο ανεξάρτητα δείγματα (Εμβαλώτης κ.α, 2006). Επομένως οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν ως προς τη διαφορά των βαθμολογιών τους πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Τα αποτελέσματα δείχνουν διαφορά στους δύο μέσους όρους. Η τιμή του μέσου όρου της πειραματικής ομάδας είναι για την αναδιήγηση 67,44 έναντι 16,54 της ομάδας ελέγχου, διαφορά στατιστικά σημαντική, οπ. p (δίπλευρου ελέγχου) 0,001. Σύμφωνα με τους (Εμβαλώτης κ.α, 2006) η τιμή του μονόπλευρου ελέγχου, καθώς εξετάζεται εάν η πειραματική ομάδα έχει μεγαλύτερο μέσο όρο είναι $0,001/2$, $0,0005 < 0,001$ (Εμβαλώτης κ.α, 2006). Ενώ για την ελεύθερη αφήγηση ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ήταν 34,39 ενώ της ομάδας ελέγχου -8,1 διαφορά επίσης στατιστικά σημαντική, οπ. p δίπλευρου ελέγχου 0,001 και μονόπλευρου ελέγχου, $0,0005 < 0,001$. Επομένως οι αφηγήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν περισσότερο ως προς το συνολικό αριθμό λέξεων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

		Αναδιήγηση		Ελεύθερη αφήγηση	
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
	μέσος όρος	67,44	16,56	34,39	-8,11
	τυπική απόκλιση	48,441	33,303	36,14	35,006
t test	T	3,496		3,584	
	df	34		34	
	p	0,001		0,001	
	p μον. ελέγχου	0,0005<0,001		0,0005<0,001	

Πίνακας. 5. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός λέξεων»

Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών, ως προς την πρόδοό τους (pre- test /post-test), στις επιμέρους ομάδες. Ο στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου Paired Samples t-test καθώς αυτό εξετάζει τις διαφορές μεταξύ των μέσων όρων δύο διαφορετικών χρονικών στιγμών, για κάθε στοιχείο του δείγματος (Εμβαλώτης κ.α., 2006). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Οι μετρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πειραματική ομάδα μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου, στην αναδιήγηση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 (0,000<0,001) και στην ελεύθερη αφήγηση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001, οπ. p του δίπλευρου ελέγχου 0,001 και του μονόπλευρου 0,0005<0,001. Το p του μονόπλευρου ελέγχου, όταν η τιμή του κριτηρίου t είναι αρνητική και ενδιαφέρει εάν ο πρώτος πληθυσμός έχει μεγαλύτερο μέσο όρο, είναι: p δίπλευρου ελέγχου /2 (Εμβαλώτης κ.α., 2006). Η ομάδα ελέγχου στην αναδιήγηση παρουσίασε μη στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως διαπιστώνεται από τους μέσους όρους, από 162,89 σε 179,44 οπ. p του δίπλευρου ελέγχου 0,84 και p του μονόπλευρου ελέγχου 0,58> 0,05. Η τιμή του μονόπλευρου ελέγχου, όταν ενδιαφέρει εάν ο πρώτος πληθυσμός

έχει μεγαλύτερο μέσο όρο από το δεύτερο και η τιμή του κριτηρίου t είναι αρνητική οπ. t :-1,834 είναι: 1- το μισό (½) της τιμής p του δίπλευρου ελέγχου (Εμβαλώτης κ.α., 2006). Στην ελεύθερη αφήγηση υπήρχε μείωση του μέσου όρου της μεταβλητής κατά το post-test από 113 σε 104,89, όπ. p δίπλευρου ελέγχου, 0,339 και p μονόπλευρου ελέγχου 0,305>0,05.

		Αναδιήγηση				Ελεύθερη Αφήγηση			
		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
μέσος όρος	100,33	167,78	162,89	179,44	86,22	120,61	113	104,89	
τυπική απόκλιση	39,208	55,793	37,344	36,507	22,225	34,819	41,626	30,411	
t- test	T	-5,907		-1,834		-4,037		0,983	
	Df	17		17		17		17	
	p p-μον. ελέγχου	0,000 0,000<0,001		0,084 0,58>0,05		0,001 0,0005<0,001		0,339 0,305>0,05	

Πίνακας.6. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση, ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός λέξεων»

Μεταβλητή «Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων(CU)» αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης.

Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μεταξύ τους ως προς την πρόοδο τους, ως ανεξάρτητα δείγματα

Συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (πειραματική ομάδα-ομάδα ελέγχου) με το στατιστικό κριτήριο independent t-test. Στον ακόλουθο πίνακα παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι

τυπικές αποκλίσεις, το t-test και βαθμοί ελευθερίας και η τιμή p-value (βλ. πιν 7.)

		Αναδιήγηση		Ελεύθερη αφήγηση	
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
	μέσος όρος	6,11	1,61	1,83	-0,67
	τυπική απόκλιση	6,192	5,532	4,505	4,187
t test	t	2,299		1,725	
	df	34		34	
	p	0,028		0,094	
	p-μον. ελέγχου	0,014<0,05.		0,046<0,05	

Πίνακας 7. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβλητή «Συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων(CU)» αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, 6,11 για την πειραματική ομάδα έναντι 1,61 για την ομάδα ελέγχου. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 οπ. p δίπλευρου ελέγχου $p = 0,028$ και p μονόπλευρου ελέγχου $0,028/2 = 0,014 < 0,05$. Στην ελεύθερη αφήγηση ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας υπερέρχει οπ. μέσος όρος 1,83 έναντι -0,67 της ομάδας ελέγχου και p μονόπλευρου ελέγχου $0,094/2 = 0,046 < 0,05$. Συμπεραίνεται ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε περισσότερο ως προς το συνολικό αριθμό επικοινωνιακών μονάδων (CU) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση, ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων».

Για να κατανοηθεί η πρόοδος που συντελέστηκε στις επιμέρους ομάδες, συγκρίθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στην αναδιήγηση και ελεύθερη αφήγηση,

πριν και μετά την παρέμβαση, ως εξαρτημένα δείγματα. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατίθενται στον πίνακα 8.

Όσο αφορά την πειραματική ομάδα οι μετρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, στους μέσους όρους της μεταβλητής πριν και μετά την παρέμβαση για την αναδιήγηση οπ. μέσος όρος στο pre test 16,72 και 22,83 στο post test και p μονόπλευρου ελέγχου p 0,001/2 0,0005<0,001. Διαφορά παρουσιάστηκε και στην ελεύθερη αφήγηση όπου ο μέσος όρος αυξήθηκε από 16,39 σε 18,22, διαφορά χωρίς στατιστική σημαντικότητα οπ. p μονόπλευρου ελέγχου 0,051>0,05. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση του μέσου όρου στην αναδιήγηση από 23,78 σε 25,39, χωρίς η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική οπ. p μονόπλευρου ελέγχου 0,104. Στην ελεύθερη διήγηση ο μέσος όρος μειώθηκε από 17,61 σε 16,94 και p μονόπλευρου ελέγχου 0,254.. Επομένως η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

		Αναδιήγηση				Ελεύθερη Αφήγηση			
		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
	μέσος όρος	16,72	22,83	23,78	25,39	16,39	18,22	17,61	16,94
	τυπική απόκλιση	5,364	5,973	5,275	3,852	2,682	4,023	4,017	3,556
t- test	T	-4,187		-1,236		-1,728		0,676	
	Df	17		17		17		17	
	p p-μον. ελέγχου	0,001 0,0005<0,001		0,233 0,104>0,05		0,102 0,051>0,05		0,508 0,254>0,05	

Πίνακας.8. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων»

Μεταβλητή «μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας» (MLCUw)

Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μεταξύ τους ως προς την πρόδοό τους, ως ανεξάρτητα δείγματα, ως προς τη μεταβλητή «μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας».

Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία προκειμένου να συγκριθεί η πρόοδος που συντελέστηκε στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση, και ο στατιστικός έλεγχος έγινε με το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test).

Η σύγκριση των μέσων όρων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε μεγαλύτερο μέσο όρο στην αναδιήγηση, οπ. μέσος όρος της πειραματικής ομάδας 1,31 έναντι 0,16 της ομάδας ελέγχου, και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,005 οπ. p μονόπλευρου ελέγχου $0,0005 < 0,001$. Στην ελεύθερη αφήγηση επίσης η διαφορά μεταξύ μέσων όρων ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001 οπ. p, $0,000 < 0,001$. Συμπεραίνουμε ότι η πειραματική ομάδα όσο αφορά το «μήκος επικοινωνιακής μονάδας» σημείωσε μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.(βλ. πίνακα 9).

		Αναδιήγηση		Ελεύθερη αφήγηση	
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
	μέσος όρος	1,31	0,16	1,35	-0,16
	τυπική απόκλιση	1,028	0,769	0,947	0,747
t test	t	3,79		5,339	
	df	34		34	
	P p-μον. ελέγχου	0,001 0,0005<0,001		0,000<0,001	

Πίνακας. 9. Σύγκριση ομάδων ως προς τη μεταβλητή «μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας»

Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με το κριτήριο paired samples t-test για εξαρτημένα δείγματα, προκειμένου να εξεταστεί η πρόοδος πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατίθενται στον πίνακα 10.

		Αναδιήγηση				Ελεύθερη Αφήγηση			
		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
t- test	μέσος όρος	5,9367	7,242	6,8909	7,0491	5,2218	6,5766	6,3275	6,1643
	τυπική απόκλιση	0,84726	1,14088	0,97797	0,81305	0,9089	0,94835	1,47467	1,16862
	T	- -5,387		-0,873		-6,068		0,927	
	Df	17		17		17		17	
	P p-μον. ελέγχου	0,000<0,001		0,395		0,000<0,001		0,367	

Πίνακας. 10. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή « μέσο μήκος επικοινωνιακή μονάδας»

Από τις μετρήσεις γίνεται φανερό πως η πειραματική ομάδα παρουσίασε διαφορά στατιστικά σημαντική στο μέσο όρο πριν και μετά την παρέμβαση και στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση, με αύξηση του μέσου όρου από 5.9367 σε 7,242 και $p < 0,000 < 0,001$ στην αναδιήγηση και 6,8909 σε 7,0491 και $p < 0,000 < 0,001$ στην ελεύθερη αφήγηση. Η ομάδα ελέγχου στην αναδιήγηση παρουσίασε μικρή αύξηση του μέσου όρου από 6,8909 σε 7,0491 χωρίς στατιστική σημαντικότητα ενώ στην ελεύθερη αφήγηση διαπιστώθηκε μικρή μείωση του μέσου όρου στο post test από 6,3275 σε 6,1643

Μεταβλητή « Αφηγηματική δομή»(NSS)

Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μεταξύ τους ως προς την πρόοδό τους, ως ανεξάρτητα δείγματα

Για τη σύγκριση των δύο ομάδων ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Ο έλεγχος έγινε με το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test). Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.(πιν. 11).

		Αναδιήγηση		Ελεύθερη αφήγηση	
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
	μέσος όρος	4,28	2,33	4,5	2,06
	τυπική απόκλιση	1,809	1,572	2,176	1,392
t test	t	3,443		4,015	
	df	34		34	
	p p-μον. ελέγχου	0,002 0,001<0,005		0,000<0,001	

Πίνακας 11. Σύγκριση ομάδων ως προς τη μεταβλητή « Αφηγηματική δομή» (NSS)

Ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές και στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας ήταν στην αναδιήγηση 4,28 και 4,5 στην ελεύθερη αφήγηση έναντι 4,5 και 2,06 της ομάδας ελέγχου, αντίστοιχα και p μονόπλευρου ελέγχου για την αναδιήγηση $p < 0,001 < 0,005$ και $0,000 < 0,001$ Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως τα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα ύστερα από τις διδακτικές παρεμβάσεις βελτίωσαν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου την ποιότητα της αφηγήσεών τους σε επίπεδο δομής.

Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα paired samples t-test. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης είναι στο ακόλουθο πίνακα (πιν. 12)

		Αναδιήγηση				Ελεύθερη Αφήγηση			
		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
	μέσος όρος	12,33	16,61	18,06	20,39	10,44	14,94	14,11	16,17
	τυπική απόκλιση	4,352	4,327	2,623	2,81	3,014	3,654	2,447	2,503
t- test	T	- 10,035		- 6,298		- 8,77		-6,265	
	Df	17		17		17		17	
	P	0,000 <0,001		0,000<0,001		0,000<0,001		0,000<0,001	

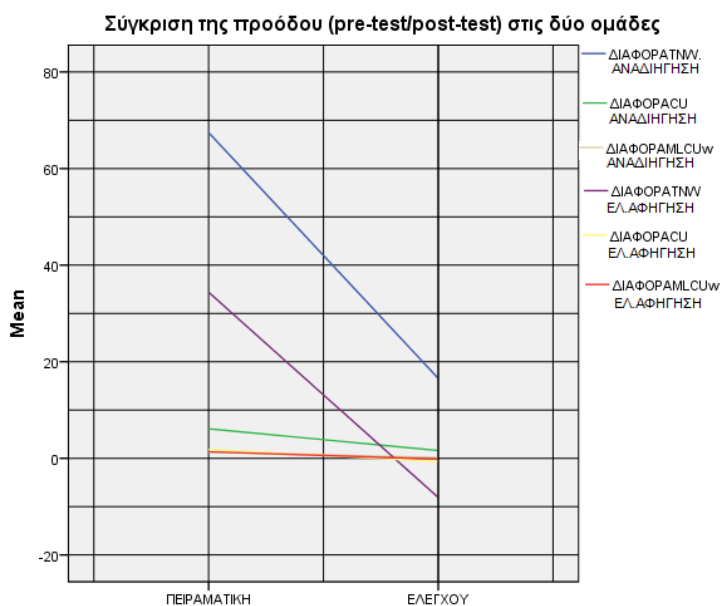
Πίνακας.12.. Σύγκριση των επιδόσεων (pre-test/ post-test) μετά το πειραματικό χειρισμό σε κάθε ομάδα, στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση ως προς τη μεταβλητή «Αφηγηματική δομή»

Διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν διαφορά στατιστικά σημαντική στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση. Στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος αυξήθηκε, στην αναδιήγηση από 12,33 σε 16,61 και στην ελεύθερη αφήγηση από 10,4 σε 14,16,17, οπ.ρ 0,000<0,001. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε και αυτή διαφορά, μικρότερη από την πειραματική ομάδα, αλλά στατιστικά σημαντική, οπ. p 0,000<0,001.

1.5 Σχολιασμός ευρημάτων

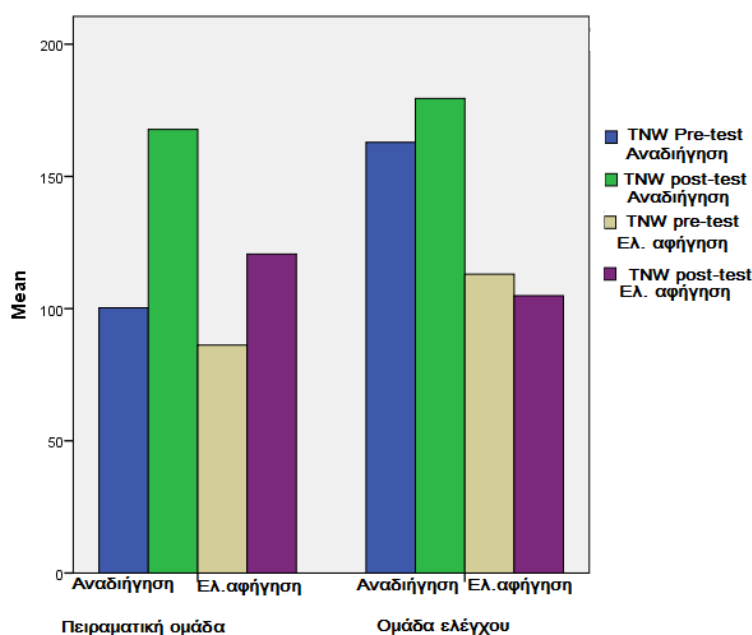
Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να επηρεάσει και να βελτιώσει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών της Α' δημοτικού. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων

επαληθεύτηκε η εναλλακτική υπόθεση της έρευνας, καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις αρχικές τους επιδόσεις στις μεταβλητές που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη (συνολικός αριθμός λέξεων, συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων, μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας) και παρουσίασαν στατιστικά μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (γράφημα 1).



Γράφημα 1. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την πρόοδό τους, στις μεταβλητές «συνολικός αριθμός λέξεων», «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων», «μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας», στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.

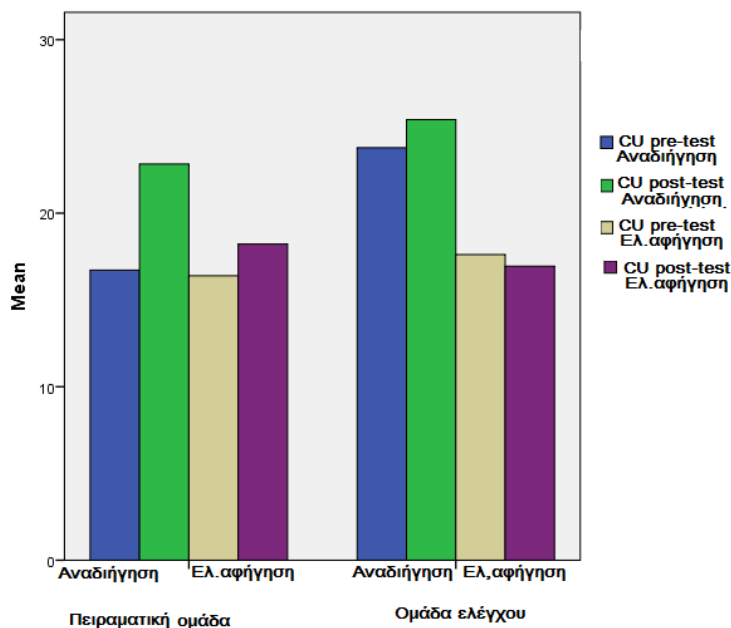
Εξετάζοντας τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός λέξεων» που αντιπροσωπεύει την ποσότητα των πληροφοριών που περιέχει μία αφήγηση, διαπιστώνουμε πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση (διάγραμμα 2). Παρόλο που οι επιδόσεις των μαθητών, κατά τον προέλεγχο, στην ελεύθερη αφήγηση, ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου - γεγονός αναμενόμενο διότι οι μετρήσεις στις δύο ομάδες δεν έγιναν ταυτόχρονα- κατά τον επανέλεγχο, τις ξεπέρασαν. Οι επιδόσεις των μαθητών στην αναδιήγηση βελτιώθηκαν, χωρίς στατιστική σημαντικότητα, ενώ στην ελεύθερη αφήγηση, μειώθηκαν (γράφημα 2).



Γράφημα 2.Η εξέλιξη της μεταβλητής «συνολικός αριθμός λέξεων» (pre-test/post-test) στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση

Επομένως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις εμπλούτισαν τις αφηγήσεις τους. Χρησιμοποίησαν περισσότερες λέξεις και ενσωμάτωσαν περισσότερες πληροφορίες. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Zuljevic (2005) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά της Ά δημοτικού, με στόχο τη διερεύνηση του κουκλοθέατρου στη γλωσσική διδασκαλία. Στα συμπεράσματα της έρευνας, η ερευνήτρια αναφέρει πως το κουκλοθέατρο βοήθησε τα παιδιά να εμπλουτίσουν τον τρόπο αφήγησης μιας ιστορίας.

Δείκτης παραγωγικότητας είναι και η μεταβλητή «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων», που δηλώνει πόσες προτάσεις/φράσεις περιλαμβάνονται σε μία αφήγηση. Από την ανάλυση προκύπτει πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, και στην αναδιήγηση και στην Ελεύθερη αφήγηση (βλ. γράφημα 3).



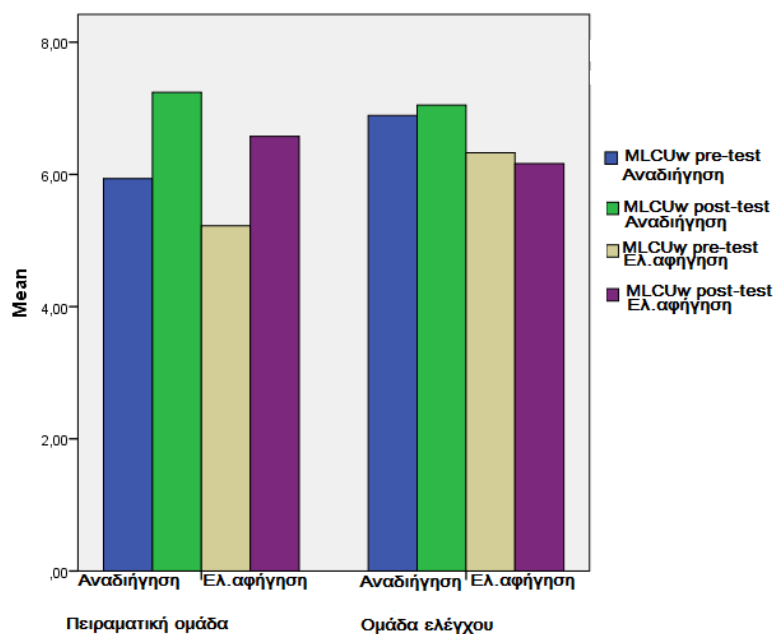
Γράφημα 3. Η εξέλιξη της μεταβλητής «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων» (pre-test/post-test), στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση.

Αναλύοντας τα δεδομένα διαπιστώνουμε ότι, ως προς τη συγκεκριμένη μεταβλητή, υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση, της πειραματικής ομάδας, κατά τον επανέλεγχο, στην αναδιήγηση. Στην ελεύθερη αφήγηση παρουσίασε βελτίωση, η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς ο συγκεκριμένος δείκτης, αφορά την οργάνωση του λόγου σε προτάσεις και σχετίζεται θετικά με την ηλικία και την ανάπτυξη (Craig, Washington & Thompson-Porter, 1998· Curenton, & Lucas 2007). Εξετάζοντας πιο προσεκτικά τα δεδομένα, παρατηρούμε πως η ομάδα ελέγχου, κατά τον επανέλεγχο, σημείωσε μείωση του μέσου όρου της συγκεκριμένης μεταβλητής, στην ελεύθερη αφήγηση (βλ. διάγραμμα 3.)

Τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως, είναι πιθανόν, να απαιτούνταν περισσότερες παρεμβάσεις για να επηρεαστεί ο συγκεκριμένος δείκτης. Στην παρούσα έρευνα έγιναν μόνο δέκα παρεμβάσεις, καθώς ήτο αδύνατο, για πρακτικούς λόγους, να πραγματοποιηθούν περισσότερες. Όμως θεωρούμε πως θα ήταν χρήσιμο να γίνουν τουλάχιστον δεκαέξι παρεμβάσεις, έτσι ώστε να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα.

Όστόσο η ποιότητα μιας αφήγησης καθορίζεται κυρίως από την μεταβλητή «μέσο μήκος της επικοινωνιακής μονάδας», που είναι δείκτης γλωσσικής προόδου και αντανάκλα τη γραμματική και συντακτική πολυπλοκότητα (Curenton, & Lucas 2007· Loban, 1970)

Τα δεδομένα δείχνουν πως υπήρχε στατιστικά σημαντική βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και σε σχέση με τη βαθμολογία τους, πριν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (γράφημα 4).

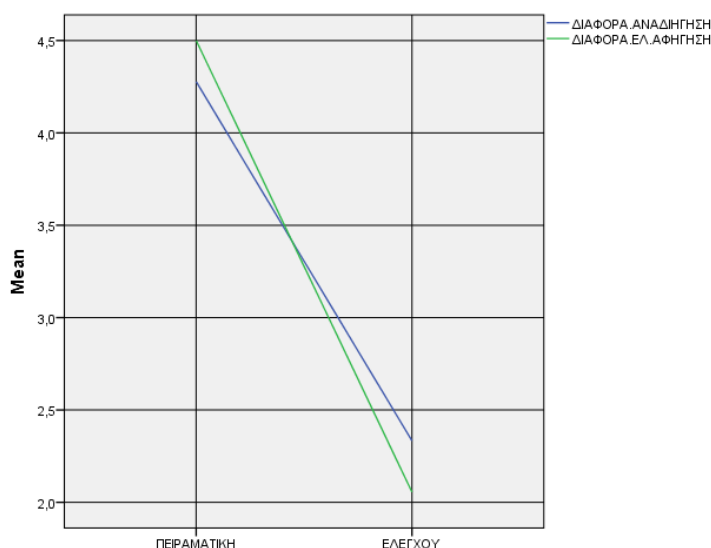


Γράφημα 4. Η εξέλιξη της μεταβλητής «μέσο μήκος επικοινωνιακής μονάδας» (pre-test/post-test) στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση

Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά τον επανέλεγχο (post-test) ξεπέρασαν τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, παρόλο που κατά τον προέλεγχο (pre-test) ήταν χαμηλότερες (γράφημα 4). Οι αφηγήσεις τους, δηλαδή, έγιναν πιο περίπλοκες συντακτικά και γραμματικά. Οι προτάσεις ήταν καλύτερα δομημένες. Γινόταν χρήση υποτακτικών προτάσεων για να καθοριστούν οι αιτιώδης και χρονικές σχέσεις των γεγονότων. Από την ανάλυση των δεδομένων οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι αφηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας εξελίχτηκαν περισσότερο όσο αφορά τη γλώσσα. Οι Neeley, Neeley, Justen, Tipton-Sumner και Scripted (2001), σε έρευνα τους για τη διερεύνηση του κουκλοθέατρου, ως εργαλείου για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο, κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα. Οι ερευνητές μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων διαπίστωσαν ότι υπήρχε βελτίωση στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών.

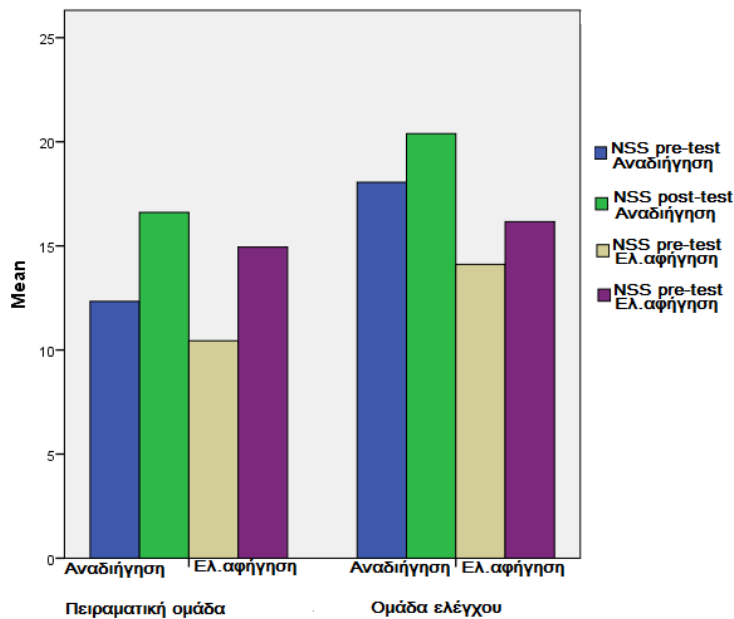
Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών (στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση), σε επίπεδο γλώσσας, όπως αποδεικνύεται από τη σύγκριση των μεταβλητών που αφορούν τη γλωσσική πρόοδο. Επίσης διαπιστώθηκε, από την πρόοδο που συντελέστηκε στην ομάδα ελέγχου, ότι οι συγκεκριμένοι δείκτες, κυρίως ο «συνολικός αριθμός επικοινωνιακών μονάδων» αλλάζουν δύσκολα, γεγονός που συνηγορεί στην θετική επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Όσο αφορά τη μεταβλητή «δομή αφηγηματικού λόγου», η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ήταν καθοριστική, όπως αποδεικνύεται από την ανάλυση των δεδομένων, καθώς η πρόοδος (pre-test/post-test) που σημείωσε η πειραματική ομάδα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την πρόοδο της ομάδας ελέγχου (γράφημα 5).



Γράφημα 5. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την πρόοδό τους, στις μεταβλητές «Αφηγηματική δομή», στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση

Βέβαια και οι δύο ομάδες σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση κατά τον επανέλεγχο (γράφημα 6). Αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι η ικανότητα οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου είναι μία δεξιότητα που σχετίζεται με την ηλικία και την γνωστική ανάπτυξη (Heilmann et.all.,2010, Κανέλου κ.α.).



Γράφημα 6. Η εξέλιξη της μεταβλητής «Αφηγηματική δομή» (pre-test/post-test), στην αναδιήγηση και την ελεύθερη αφήγηση.

Κατά τον επανέλεγχο, οι αφηγήσεις, και στις δύο ομάδες-περισσότερο στην πειραματική ομάδα και λιγότερο στην ομάδα ελέγχου- ήταν πιο καλά δομημένες. Είχαν μεγαλύτερη συνοχή, συνεκτικότητα και χρονική αλληλουχία. Γινόταν καλύτερος καθορισμός του πλαισίου και των χαρακτήρων. Επίσης, γινόταν εκτενέστερη χρήση στρατηγικών αναφοράς καθώς και γνωστικών και λεκτικών ρημάτων.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, παρόλο που ήταν λίγες σε αριθμό, επέδρασαν θετικά και σε επίπεδο δομής, οργάνωσης και ενσωμάτωσης στοιχείων της Γραμματικής των ιστοριών.

Επίσης από τα στοιχεία που προέκυψαν διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών, και στις δύο ομάδες, ήταν καλύτερες στην αναδιήγηση συγκριτικά με τις επιδόσεις τους στην ελεύθερη διήγηση. Η έρευνα, μέσω της ανάλυσης των δεδομένων, απέδειξε τη θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου, ως εκπαιδευτικού εργαλείου, στις συγκεκριμένες πτυχές της αφηγηματικής ικανότητας.

2. Επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

2.1 Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων

Η ποιοτική προσέγγιση μας δίνει τη δυνατότητα για εις βάθος διερεύνηση των διαδικασιών που συντελούνται, καθώς στόχος της δεν είναι η απλή περιγραφή αλλά η ολιστική κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυση περιεχομένου όπως προτάθηκε από τους Brenner, Brown και Canter (1985) ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

α) Σε βάθος μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έτσι ώστε να κατανοηθούν οι πληροφορίες στο σύνολο τους.

β) Κατηγοριοποίηση, δηλαδή σύνθεση των κατηγοριών, οι οποίες δεν ήταν προκαθορισμένες αλλά ήταν απόρροια των δεδομένων, αντικατόπτριζαν δηλαδή το σκοπό της έρευνας, ήταν σαφής και λεπτομερής και απέκλειαν η μια την άλλη.

γ) Επώαση, δηλαδή στοχασμός για τα δεδομένα, κατανόηση του νοήματός τους και προσπάθεια ερμηνείας τους.

δ) Σύνθεση, δηλαδή αναγνώριση των μοτίβων και των θεμάτων που αναδύονται από τα δεδομένα σύμφωνα με το σκεπτικό όπου έγινε η κωδικοποίηση.

ε) Επιλογή, συμπύκνωση των δεδομένων, ώστε να διατυπωθούν με τρόπο κατανοητό, απλό και σαφή.

Οι προφορικές αφηγήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αξιολογήθηκαν ως προς τη μικροδομή, τη μακροδομή και την κατανόηση.

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε βάση των ηχογραφήσεων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, το ερευνητικό ημερολόγιο και φωτογραφικό υλικό. Οι ηχογραφήσεις των παρεμβάσεων καθώς και οι σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου και οι σημειώσεις από το φωτογραφικό υλικό μετατράπηκαν σε αρχεία υπολογιστή και ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

Αρχικά οι απαντήσεις/σχόλια των μαθητών κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε να δηλώνεται σε κάθε απάντηση η ταυτότητα του μαθητή και της απάντησης. Ο

κάθε μαθητής αναφέρεται με το σύμβολο Μ (μαθητής) και δίπλα έναν αύξοντα αριθμό που του αντιστοιχεί π.χ. Μ12. Δίπλα τοποθετείται το σύμβολο α, εάν είναι αγόρι και κ, εάν είναι κορίτσι. Στη συνέχεια, δηλώνεται σε ποια παρέμβαση αντιστοιχεί η συγκεκριμένη απάντηση/σχόλιο (π.χ. 3, δηλαδή στην τρίτη διδακτική παρέμβαση). Επομένως η κωδικοποίηση έχει την εξής μορφή, Μ12/α/2, όπου, πρόκειται για τον μαθητή με αριθμό 12, αγόρι και η απάντηση/σχόλιο δόθηκε κατά την δεύτερη διδακτική παρέμβαση. Η ερευνήτρια δηλώνεται με το σύμβολο Ε και δίπλα αναγράφεται η ημερομηνία της καταγραφής και ο αριθμός της παρέμβασης π.χ. Ε/1/ όπου δηλώνει ότι η καταγραφή αφορά την πρώτη διδακτική παρέμβαση.

Οι καταγραφές της ερευνήτριας στο ερευνητικό ημερολόγιο δηλώνονται με την ημερομηνία της καταγραφής και δίπλα τον αριθμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης π.χ. Ε/10/11/2016/3, όπου η καταγραφή έγινε στις 10/11/2016 και πρόκειται για την τρίτη παρέμβαση.

Οι πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός της τάξης καταγράφονται με το σύμβολο Δ και δίπλα την ημερομηνία της καταγραφής.

2. 2 Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στόχευαν στη δημιουργία σχέσης αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις κούκλες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο και να διευκολυνθεί η παραγωγή προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου. Όπως έχει αναφερθεί (βλ. παραπάνω, Β' μέρος, 4.1) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 10 παρεμβάσεις, οι οποίες είχαν διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Μόνο στην τελευταία παρέμβαση δόθηκε μεγαλύτερη διάρκεια (συν μία διδακτική ώρα), με στόχο να δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές, προκειμένου να αξιολογήσουν το πρόγραμμα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έγιναν στην σχολική αίθουσα, η οποία κάθε φορά διαμορφώνονταν κατάλληλα και τοποθετούνταν, σε εμφανές σημείο, μία μικρή σκηνή κουκλοθέατρου.

Σύμφωνα με τις αρχές τις έρευνας δράσης αναπτύχθηκαν τρεις κύκλοι σχεδιασμού-δράσης-παρατήρησης-αναστοχασμού. Ο πρώτος και ο δεύτερος κύκλος περιελάμβαναν από δύο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ο τρίτος κύκλος από έξι. Μετά την ολοκλήρωση του κάθε κύκλου γινόταν αναστοχασμός και

αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Ο επόμενος κύκλος παρεμβάσεων αξιοποιούσε τα συμπεράσματα του προηγούμενου.

Για την εκπλήρωση των στόχων, κατασκευάστηκε ένα σενάριο με ήρωες κούκλες, δομημένο ως επεισόδιο σύμφωνα με τον ορισμό των Glenn και Stein (1979). Περιελάμβανε ένα πλαίσιο (προσδιορισμός του τόπου, του χρόνου και των ηρώων της ιστορίας), ένα πρόβλημα, το οποίο ανάτρεπε την ισορροπία και προκαλούσε τις αντιδράσεις των ηρώων. Οι ήρωες-κούκλες ζητούσαν τη βοήθεια των παιδιών, έτσι ώστε να δοθεί μία λύση. Το σενάριο αυτό ακολουθήθηκε σε όλη τη διάρκεια των εφαρμογών και οι δραστηριότητες δομήθηκαν βάση αυτού του σεναρίου.

Κάθε διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από τρία μέρη, την εισαγωγή, το κύριο μέρος και το κλείσιμο-αναστοχασμό (Τσιάρας, 2007: 25-70).

Η εισαγωγή περιλάμβανε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνταν για να χαλαρώσουν τους μαθητές και να τους προετοιμάσουν για το κύριο μέρος.

Στο κύριο μέρος (τμήμα ανάπτυξης), δημιουργήθηκε ένα «φανταστικό» περιβάλλον, όπου οι κούκλες-ήρωες προέτρεπαν τα παιδιά να δράσουν προκειμένου να δοθεί νέα τροπή στο κουκλοθεατρικό σενάριο. Τέλος το κλείσιμο, το οποίο περιελάμβανε δραστηριότητες αναστοχασμού, όπου τα παιδιά καλούνταν να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες του κύριου μέρους δομήθηκαν εστιάζοντας στη χρήση του κουκλοθεάτρου, ως θέαμα και ως δραστηριότητα. Αξιοποιήθηκε το παίξιμο της κούκλας χωρίς σκηνή, όπου η κούκλα μιλάει απευθείας στα παιδιά, και ο δάσκαλος λειτουργεί ως ενεργητικός πομπός ερεθισμάτων (Λενακάκης, & Λουλά, 2014). Επίσης χρησιμοποιήθηκε ως εκπαιδευτική πρακτική, η παρουσίαση μικρών παραστάσεων κουκλοθεάτρου από τον εκπαιδευτικό, όπου λειτουργούσαν ως ζωντανή αφήγηση ιστοριών. Τέλος τα παιδιά κατασκεύασαν και εμψύχωσαν κούκλες και δημιούργησαν αυτοσχέδιες παραστάσεις.

Στην πρώτη παρέμβαση παρουσιάστηκαν δύο από τους ήρωες-κούκλες (η γιαγιά-Αλφαβήτα και ο Φαγάνας). Γνωρίστηκαν με τα παιδιά και παρουσίασαν το κουκλοθεατρικό σενάριο, το οποίο έχει ως εξής: οι κούκλες ήταν κάτοικοι ενός χωριού και αντιμετώπιζαν ένα μεγάλο πρόβλημα. Ο «Φαγάνας» (μία

κούκλα- μάσκα), έτρωγε όλα τα γράμματα και τις ιστορίες. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ παιδιών-κούκλας και εκπαιδευτικού, μέσω του οποίου, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να δώσουν πληροφορίες για τον εαυτό τους προφορικά και γραπτά. Επίσης δόθηκε έμφαση στην κατανόηση της ιστορίας που προτάθηκε.

Στη δεύτερη παρέμβαση τα παιδιά κατασκεύασαν και εμπύχωσαν κούκλες. Έδωσαν όνομα στις κούκλες τους, φαντάστηκαν το βιογραφικό της κούκλας τους και περιέγραψαν τα ενδιαφέροντά της.

Στην τρίτη παρέμβαση παρουσιάστηκαν οι υπόλοιποι ήρωες-κούκλες (ο Φλιξ και η Κοκκίνοσκουφίτσα), μέσω μιας παράστασης κουκλοθεάτρου. Επίσης αναπαραστάθηκε οπτικά το κουκλοθεατρικό σενάριο. Τα παιδιά, μέσω μιας δραστηριότητας γραπτού λόγου, ανακάλυψαν έναν ακόμα ήρωα της ιστορίας (μια γαντόκουκλα με το όνομα Τιτίνα). Οι κούκλες παρότρυναν τα παιδιά να τις βοηθήσουν, προκειμένου να δοθεί μία προσωρινή λύση στην ιστορία.

Στην τέταρτη παρέμβαση εμφανίστηκαν, η «Κοκκίνοσκουφίτσα» και ο «Φλιξ», και περιέγραψαν ένα γεγονός που είχε συμβεί την προηγούμενη μέρα στο χωριό τους. Κάλεσαν τα παιδιά να ηχογραφήσουν ένα προφορικό μήνυμα για την «Τιτίνα», στο οποίο θα της περιέγραφαν τα γεγονότα και θα την προσκαλούσαν να δώσει μια λύση. Στη συνέχεια έλαβαν ένα γράμμα, από την κούκλα («Τιτίνα») στο οποίο είχαν μπερδευτεί οι λέξεις. Αποκρυπτογράφησαν το γράμμα και στο τέλος αφηγήθηκαν τι είχε συμβεί στην κούκλα.

Στην πέμπτη παρέμβαση τα παιδιά παρακολούθησαν μια παράσταση κουκλοθεάτρου, με επίπεδες κούκλες. Πρόκειται για τη δραματοποίηση του παραδοσιακού παραμυθιού «Ο ποντικός και η θυγατέρα του». Ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το παραμύθι από όλα τα παιδιά. Η παράσταση παρουσιάστηκε από τις κούκλες της τάξης. Έπειτα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και δημιούργησαν σε χαρτί του μέτρου το μονοπάτι της ιστορίας, προσπαθώντας να ζωγραφίσουν πάνω σε αυτό, τα γεγονότα του παραμυθιού σε χρονική σειρά. Κάθε παιδί κατασκεύασε μία επίπεδη κούκλα με ράβδο, η οποία αναπαριστούσε έναν ήρωα του παραμυθιού, και την εμπύχωσε. Τέλος τα παιδιά, σε ομάδες, δραματοποίησαν την ιστορία, με τις κούκλες τους.

Στην έκτη παρέμβαση τα παιδιά κλήθηκαν να βάλουν στη σωστή σειρά, μια σειρά εικόνων, οι οποίες αναπαριστούσαν το παραμύθι, η «Κοκκινισκουφίτσα». Η ερευνήτρια αφηγήθηκε το παραμύθι και στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν, σε ομάδες, να τοποθετήσουν τις εικόνες από το παραμύθι στη σωστή χρονική σειρά, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητή η ιστορία. Τα παιδιά αφηγήθηκαν την ιστορία. Στη συνέχεια σε κάθε παιδί δόθηκε μία κούκλα που αντιπροσώπευε έναν ήρωα του παραμυθιού και κλήθηκε να την εμψυχώσει μέσα από μια σειρά παιχνιδιών. Δοκίμασαν περπατήματα και φωνές ανάλογα με τον χαρακτήρα που είχε η κούκλα τους καθώς και συναισθηματικές αντιδράσεις σε ερεθίσματα.

Στην εβδόμη παρέμβαση η «Τίτινα», αφηγήθηκε στα παιδιά το παραμύθι, «Η μάγισσα Φρικαντέλα» του Ευγένιου Τριβιζά. Το παραμύθι είχε διασκευαστεί έτσι ώστε να μην περιλαμβάνει πολλά επεισόδια. Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια απεύθυνε ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια κλήθηκαν να ανασυνθέσουν από μνήμης τις εικόνες του παραμυθιού. Αφού συνέθεσαν το παραμύθι, περιέγραψαν στις κούκλες τους ήρωες του παραμυθιού. Στη συνέχεια, με την παρότρυνση της κούκλας, τα παιδιά ανακάλυψαν ένα σάκο με επίπεδες κούκλες, οι οποίες αναπαριστούσαν γράμματα. Κάθε παιδί επέλεξε μια κούκλα, τη ζωγράφισε και στη συνέχεια την εμψύχωσε αναπαράγοντας τον ήχο του γράμματός, στο οποίο αντιστοιχούσε η κούκλα του. Παράλληλα προσπάθησε να βρει άλλα γράμματα- κούκλες προκειμένου να σχηματίσει συλλαβές.

Στην όγδοη παρέμβαση τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν λέξεις, με σκοπό να αποκρυπτογραφήσουν ένα ζόρκι, έτσι ώστε με μαγικό τρόπο να εμφανιστούν όλες οι κούκλες από το χωριό των ιστοριών. Όταν εμφανίστηκαν οι κούκλες έγινε μια σύντομη αναφορά στην ιστορία, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί. Στη συνέχεια η γιαγιά –Αλφαβήτα, με τη βοήθεια ενός βιβλίου, αφηγήθηκε στα παιδιά μια ιστορία. Τα παιδιά αναδιηγήθηκαν την ιστορία με τη βοήθεια μιας κούκλας. Τέλος, χωρισμένα σε ομάδες, με αφορμή φωτογραφίες, δημιούργησαν δικές τους ιστορίες, τις οποίες αφηγήθηκαν με κούκλες.

Στην ένατη παρέμβαση τα παιδιά κατασκεύασαν γαντόκουκλες από χαρτοπολτό. Αφού τέλειωσε η κατασκευή προσπάθησαν να προσδιορίσουν το χαρακτήρα της κούκλας τους και να συνθέσουν το βιογραφικό της.

Στην δέκατη παρέμβαση τα παιδιά εμπύχωσαν την κούκλα τους, μέσα από μια σειρά παιχνιδιών εμπύχωσης. Στη συνέχεια τα χωρίστηκαν σε ζευγάρια και δραματοποίησαν με τις κούκλες τους διάφορες καταστάσεις. Έπειτα, με τη βοήθεια μιας φωτογραφίας, τα παιδιά, σε ομάδες, δημιούργησαν, με καταιγισμό ιδεών, μια ιστορία και τη δραματοποίησαν με τις κούκλες.

2.3 Αποτελέσματα Α' κύκλου.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης λειτούργησε διερευνητικά ως προς τους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα οι στόχοι ήταν α) ως προς το κουκλοθέατρο: οι κούκλες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, έτσι ώστε σταδιακά να αναπτυχθεί δεσμός μεταξύ τους και να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού και αφηγηματικού λόγου. Επιπλέον στόχος ήταν να έρθουν σε επαφή με την κατασκευή και την εμπύχωση κούκλας. β) ως προς τον αφηγηματικό λόγο: να κατανοήσουν το πλαίσιο και το πρόβλημα της ιστορίας που τους παρουσιάστηκε και να διερευνηθεί η ποιότητα των αφηγήσεων τους όταν χρησιμοποιούνται κούκλες και γ) ως προς το γραπτό λόγο: οι κούκλες να δώσουν κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου.

1.Ως προς τους διδακτικούς στόχους έγιναν οι εξής διαπιστώσεις :

α) ως προς τον αφηγηματικό λόγο

1. Παρόλο που η παραγωγή αφηγηματικού λόγου ήταν φτωχή σε έκταση και δομή, τα παιδιά κατανόησαν το πλαίσιο και τους ήρωες και της ιστορίας που τους παρουσίασαν οι κούκλες.

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν, στην πρώτη παρέμβαση, το πλαίσιο της ιστορίας, οι απαντήσεις ήταν μονολεκτικές ή μικρές σε έκταση.

E/26/10/2016/1/ : Που διαδραματίζεται η ιστορία; Φανταστείτε τον τόπο και περιγράψτε τον με όσο το δυνατόν περισσότερα λόγια.

M3/α/1: «Σε ένα χωριό»

E/26/10/2016/1: «Πως είναι το χωριό;»

M3/α/1 «μικρό»

M6/κ/1: «σε ένα χωριουδάκι»

Επίσης η περιγραφή των ηρώων δεν ήταν εκτενής.

M14/α/1: «Μια γιαγιά ... η γιαγιά Αλφαβήτα»

M9/α/1: «Ο Φαγάνας»

M2/κ/1: «Ένα κούκλα»

Η M15/κ/1 και ο M16/1 έδωσαν εκτενέστερες περιγραφές.

M15/κ/1: «Είναι ένας γίγαντας, θέλει να φάει όλα τα γράμματα και τις ιστορίες /και... είναι κακός, και πορτοκαλί... με μεγάλο στόμα... και οι άλλοι δεν θέλουν».

M16/α/1: «Ένας κακός... Θέλει να φάει τις ιστορίες»

Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά κατανόησαν το πλαίσιο και τους ήρωες της ιστορίας. Επίσης περιγράφονται τα κίνητρα των ηρώων-ειδικότερα του «Φαγάννα»-και οι επιπτώσεις που έχουν (Θέλει να φάει τα γράμματα... και οι άλλοι δε θέλουν). Σε επίπεδο λόγου, οι αφηγήσεις είναι μονολεκτικές ή έχουν απλή προτασιακή δομή. Δεν υπάρχουν δευτερεύουσες προτάσεις και χρησιμοποιείται μόνο ο σύνδεσμος και.

2. Όταν τα παιδιά περιέγραψαν την κούκλα που κατασκεύασαν η προτασιακή δομή έγινε πιο σύνθετη.

M18/κ/2 :«Έχω έρθει γιατί ο Φαγάννας πήρε τα γράμματα».

M17/α/2: «Με λένε Χρήστο και έχω έρθει επειδή έχει πάρει τα γράμματα»

M13/α/2: «Είμαι ο Δράκος και έχω έρθει από τη χώρα των δράκων για να μάθω γράμματα»

M1/κ/2: « Με λένε Ελένη, μου αρέσει το κόκκινο. Ήρθα γιατί έχω δουλειές».

Παρόλο που οι περιγραφές ήταν μικρές διακρίνουμε ότι γίνεται χρήση υποτακτικών προτάσεων (γιατί, επειδή, για να). Επίσης γίνεται προσπάθεια καθορισμού αιτιωδών σχέσεων (γιατί, επειδή, για να).

β) Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου.

1. Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες γραπτού λόγου. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες δημιουργεί ένα πλαίσιο παιχνιδιού, μέσα στο οποίο, τα παιδιά αποκτούν κίνητρο για ενεργή συμμετοχή.

E/26/10/2016/1: «Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα. Ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρώτη δραστηριότητα γραπτού λόγου και έγραψαν το όνομά τους σε ένα πύραυλο, έτσι ώστε να μπορέσουν να το στείλουν στο χωριό των ιστοριών. Όταν όμως ο Φαγάνας έκοψε το πρώτο γράμμα από το όνομά τους, παριστάνοντας ότι το τρώει, ο ενθουσιασμός ήταν διάχυτος. Εάν και φάνηκε δύσκολο σε πολλά παιδιά να βρουν το αρχικό γράμμα του ονόματός τους, παρόλο που το έβλεπαν γραμμένο σε καρτέλες, έδειχναν πολύ χαρούμενα. Επικρατούσε κλίμα παιχνιδιού και ήταν όλοι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτό. Απευθύνονταν στο Φαγάνο συνέχεια: M13/α/1:«Δεν θα φας το όνομα» M16/α/1:«Γεια σου Φαγάνο», M12/α/1: «Δεν σου δίνουμε να φας», M6/κ/1:«Θα τα βρούμε τα γράμματα», M4/α/1: «Θα τα βρούμε και θα δεις!». Η κούκλα λειτούργησε πολύ θετικά. Έδωσε κίνητρο στα παιδιά να ασχοληθούν με μια δύσκολη δραστηριότητα γραπτού λόγου.»

2) ως προς την αποδοχή του κουκλοθεάτρου και η σχέση των παιδιών με τις κούκλες.

1. Οι αντιδράσεις των παιδιών στις δύο κούκλες που εμφανίστηκαν, δεν ήταν ίδιες. Η πρώτη κούκλα η γιαγιά Αλφαβήτα δεν είχε την αναμενόμενη υποδοχή. Προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα στα παιδιά.

Η ερευνήτρια σημειώνει στο ερευνητικό ημερολόγιο.

E/26/10/2016/1: «Όταν εμφανίστηκε η πρώτη κούκλα, η γιαγιά Αλφαβήτα, ο M5/α/1 κρύφτηκε κάτω από το θρανίο λέγοντας «την φοβάμαι». Οι υπόλοιποι προσπάθησαν να τον καθησυχάσουν απαντώντας: ο M16/α/1:«Είναι ψεύτικη» και ο M13/α/1:« Δεν είναι αληθινή». Άρχισε να δημιουργείται ένα είδος παιχνιδιού με τη διπλή υπόστασή της κούκλας, «είναι ή δεν είναι ζωντανή»... Γίνεται, έτσι, φανερό πως οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στο αντίκρισμα μια μεγάλης κούκλας ποικίλουν, αφού σε άλλους προκάλεσε αμηχανία, όπως στον M3/α/1, που κοιτούσε το τετράδιο του αποφεύγοντας να κοιτάξει την κούκλα στα μάτια, ενώ σε άλλους θαυμασμό, όπως στον M13/α/1,

που στο τέλος της παρέμβασης ήθελε να την ακουμπήσει, και σε άλλους φόβο, όπως στον M5//α/1.»

E/2/11/2016/2: «Η γιαγιά Αλφαβήτα έμεινε στην τάξη για να ανιχνεύσουμε τις αντιδράσεις των παιδιών. Όμως η δασκάλα της τάξης με ενημέρωσε ότι τα παιδιά δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την γιαγιά- Αλφαβήτα. Δ/2/11/2016: « Δεν θέλουν να παίξουν μαζί της, δεν επιδιώκουν επαφή.»

Η αρχική αμηχανία απέναντι στην πρώτη κούκλα αρχίζει να υποχωρεί. Η ερευνήτρια σημειώνει στο ερευνητικό ημερολόγιο.

E/2/11/2016/2: «Αρχίζει να διαφαίνεται μια οικειότητα των παιδιών με την κούκλα. Σιγά-σιγά, ο δισταγμός υποχωρεί. Όταν άφησα την κούκλα σε μια καρέκλα, έτσι ώστε να φαίνεται ότι κάθεται και τους κοιτά από μακριά, για να δώσω οδηγίες στα παιδιά, ο M16/α/2 της απευθύνθηκε λέγοντας: «Εκεί θα κάτσεις τώρα να μας κοιτάς; Έλα κοντά.» Πήγα την κούκλα πιο κοντά. Και ο M14/α/2, που είναι φίλος του πρόσθεσε: «Είσαι καλά κοντά.»

2. Η δεύτερη κούκλα, ο Φαγάνας προκάλεσε τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον των παιδιών από την πρώτη παρέμβαση.

Η ερευνήτρια σημειώνει:

26/10/2016/1: «Τον Φαγάνα τον υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό. Ο M7/α/1 έχει σηκωθεί όρθιος απέναντι από τον Φαγάνα και προσπαθεί να τραγουδήσει το τραγούδι του. Είναι πολύ χαρούμενος. Τα παιδιά γελούν δυνατά. Φαίνεται ότι από την πρώτη στιγμή αρχίζουν να αναπτύσσουν σχέση μαζί του, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με την γιαγιά Αλφαβήτα».

Όταν παρουσιάστηκε ο Φαγάνας, ο οποίος αποτελούσε και το «πρόβλημα» στην ιστορία, άρχισαν να εμπλέκονται περισσότερο, υιοθετώντας το ρόλο του προσάτη του χωριού. Αρχίζει και δημιουργείται μια μορφή επικοινωνίας και παιχνιδιού ανάμεσα στην κούκλα και τα παιδιά, όπως φαίνεται από τα παρακάτω σχόλια.

M16/α/1:« Δεν θα σε αφήσουμε να φας τις ιστορίες»

M/9/α/1:«Δεν θα πάρεις τα γράμματα»

M17/α/1: «Φύγε, δε θα φας τα γράμματα , όχι»

M14/α/1: «Θα σε διώξουμε, δε θα τα καταφέρεις»

M13/α/1: «Παλιοφαγάνα, δε θα τα καταφέρεις».

Στον αναστοχασμό της πρώτης παρέμβασης, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τι τους άρεσε, όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν στο «Φαγάνα».

Στην δεύτερη παρέμβαση, που ο «Φαγάνας» δεν ήταν παρών, τα παιδιά τον αναζητούν.

M17/α/2: «Που είναι ο Φαγάνας, δε θα έρθει σήμερα;»

M13/α/1: «Γιατί δε τον φέρατε»

E/2/11/2016/2: «Θέλατε να τον φέρω;»

M13/α/1: «Ναι ,κυρία».

3. Τα παιδιά επιδιώκουν σωματική επαφή με τις κούκλες.

Η ερευνήτρια σημειώνει:

2/11/2016/2: «Ενώ στην πρώτη παρέμβαση μόνο τρία παιδιά (M/6/κ/1, M8/κ/1, M/15/κ/1) ήθελαν να αγγίξουν τη γιαγιά Αλφαβήτα στη δεύτερη ο αριθμός των παιδιών που επιδίωξαν επαφή αυξήθηκε στα έξι, ενώ για τη δεύτερη κούκλα, τον Φαγάνα από την πρώτη στιγμή, 15 παιδιά επιδίωξαν επαφή μαζί του, είτε ακουμπώντας τον, είτε χαϊδεύοντας τον.»

4. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την κατασκευή και την εμπύχωση κούκλας. Αναπτύχθηκαν συναισθήματα τρυφερότητας απέναντι στην κούκλα που κατασκεύασαν. Η ερευνήτρια σημειώνει:

E/2/11/2016/2: «Τα παιδιά στα παιχνίδια εμπύχωσης είναι συγκεντρωμένα. Μερικά παιδιά χαϊδεύουν την κούκλα τους,(M1/κ/2, M2/κ/, M5/α/2, M6/κ/2, M8/κ/2), ενώ άλλα την κοιτούν και της μιλούν(M7/α/2, M/9/α/2, M/12/α/2, M13/α/2, M11/κ/2, M14/α/2, M67/α/2, M17/α/2). Η M15/κ/2 λέει τρυφερά: « γεια σου, τι κάνεις;» Νιώθουν πολύ χαρούμενα που έχουν φτιάξει τη δική τους

κούκλα. Ρωτάνε συνέχεια, εάν θα την πάρουν στο σπίτι τους. Όταν κινούν τις κούκλες, ξεσπούν σε γέλια. Φαίνεται ότι διασκεδάζουν πολύ».

2.4 Αναστοχασμός Α' κύκλου

Στον πρώτο κύκλο δράσεων παρατηρήσαμε πως οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στις δύο κούκλες ήταν διαφορετικές. Ο Φαγάνας είχε προκαλέσει τον ενθουσιασμό των παιδιών, τα οποία ήταν πρόθυμα να απαντήσουν στις ερωτήσεις του, παρόλα που απαντούσαν συνήθως μονολεκτικά, ενώ ήταν διστακτικά απέναντι στη γιαγιά Αλφαβήτα. Η δασκάλα ενημέρωσε πως τα παιδιά δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης είχε προκύψει και ένα άλλο πρόβλημα. Είχε ζητηθεί από τα παιδιά να αφήσουν τις κούκλες που κατασκεύασαν στο σχολείο, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν στην επόμενη παρέμβαση. Όμως τα παιδιά, ενθουσιασμένα με τις κατασκευές τους, τις πήραν σπίτι. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής αναπτύχθηκε έντονος συναισθηματικός των παιδιών με τις κούκλες τους επομένως, ήταν αναμενόμενο να θέλουν να παίξουν μαζί τους. Έτσι λοιπόν κατανοήσαμε την ανάγκη των παιδιών να παίρνουν τις κούκλες τους σπίτι, καθώς και την ανάγκη τους να συνδιαλλαγούν με μικρότερες σε μέγεθος κούκλες, οι οποίες θα είναι πιο οικείες. Για τους δύο αυτούς λόγους αποφασίσαμε να αναπροσαρμόσουμε το αρχικό σχέδιο. Καταλήξαμε ότι θα ήταν προτιμότερο να εμφανιστούν και μικρότερες κούκλες και να δοθεί μια νέα τροπή στην ιστορία. Επίσης θα ήταν καλύτερο οι κατασκευές που θα γίνονταν να δίνονται αμέσως στα παιδιά. Η γιαγιά Αλφαβήτα παρέμεινε στην τάξη, αλλά ο ρόλος της περιορίστηκε.

2.5 Αποτελέσματα Β' κύκλου

1) ως προς τους διδακτικούς στόχους.

α) Ως προς τον αφηγηματικό λόγο

1. Οι αφηγήσεις των παιδιών εξακολουθούσαν να είναι μικρές σε έκταση. Γίνονταν χρήση παρελθοντικού χρόνου, όμως δεν προσδιορίζονταν με σαφήνεια ο χρόνος που διαδραματιζόνταν τα γεγονότα. Δεν γίνονταν εκτενής περιγραφή του προβλήματος, ούτε των συνεπειών που είχε στους ήρωες. Επίσης δεν χρησιμοποιούνταν σύνδεσμοι στις αφηγήσεις που να δηλώνουν χρονική αλληλουχία ή σχέσεις αιτιότητας, όπως φαίνεται στις παρακάτω αφηγήσεις.

M8/κ/3: «Ήρθε ο Φαγάνας και πήρε όλα τα γράμματα»

M/18/3: «Τιτίνα, έφαγε τα γράμματα από τον φίλο σου τον Φλιξ»

M10/κ/3: «Έφαγε όλα τα γράμματα».

2. Όταν οι αφηγήσεις γίνονταν προς στην κούκλα βελτιώθηκαν λίγο, όσο αφορά την έκταση και τις πληροφορίες που δίνονταν, καθώς και τη σύνδεση του λόγου(και, αλλά, γιατί), όπως φαίνεται στις παρακάτω αφηγήσεις.

M12/α/3: «Τιτίνα, ήρθε ο Φαγάνας και έφαγε όλα τα γράμματα από τη φίλη σου και από τον Φο, πρέπει να πολεμήσεις τον Φαγάνα»

M4/α/3: «Τιτίνα, έφαγε τα γράμματα από τον φίλο σου, εμάς δε μας έχει φάει κανένα γράμμα αλλά στο χωριό και όποιος μένει εκεί του έχει πάρει τα γράμματα».

M13/α/3: «Τιτίνα, έχουμε πρόβλημα, ο Φαγάνας έφαγε τα γράμματα στο χωριό, χτες, Τιτίνα πρέπει να πολεμήσεις. Μπορεί να έρθει το τέλος του κόσμου».

M15/κ/3: «Τιτίνα, έχουμε πρόβλημα γιατί ο Φαγάνας έφαγε τα γράμματα.»

β) ως προς το γραπτό λόγο.

1. Με την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου στην εξέλιξη της ιστορίας, οι δραστηριότητες αποκτούν νόημα και δεν αποτελούν απλά μέρος της καθημερινής εξάσκησης των παιδιών με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων. Τα παιδιά έχοντας σα στόχο την εξέλιξη της ιστορίας, πραγματοποιούν τις δραστηριότητες σε κλίμα ενθουσιασμού και αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση όταν τα καταφέρνουν.

Η ερευνήτρια σημειώνει:10/11/2016/3: «Τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα και γεμάτα περιέργεια να ανακαλύψουν το όνομα της καινούργιας κούκλας. Δουλεύουν συνεργατικά, και όταν τελικά συνθέτουν τις λέξεις ενθουσιάζονται και νιώθουν περηφάνια. Ο M17/α/3 όταν ανακαλύπτει το όνομα της καινούργιας κούκλας φωνάζει: « Είναι κότα;», «Το βρήκαμε, κότα Τιτίνα!». Ο M/14/α/3, γεμάτος ενθουσιασμό, συμφωνεί: «Μπράβο, το βρήκαμε! Από την άλλη ομάδα ο M13/α/3 λέει: «και εμείς το βρήκαμε!».

E16/11/2016/4: «Ο στόχος αυτός έδωσε κίνητρο να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα σε ευχάριστο κλίμα. Ο M7/α/4 απευθυνόμενος στην Κοκκινোসκουφίτσα λέει: «Θα βοηθήσουμε εμείς», ο M5/α/5 :«Δεν θα πάρει τις λέξεις ο Φαγάνας» ο M13/α/3/: «Φαγάνα, οι λέξεις είναι δικές μας» και ο M/8/κ/4 προσθέτει: θα τα βρούμε (τα γράμματα) και θα τα γράψουμε.». Όλοι συμμετέχουν με ενθουσιασμό»

E16/11/2016/4: «Η ανάγνωση του γράμματος ήταν δύσκολη δραστηριότητα, αλλά κανείς δεν εγκατέλειψε την προσπάθεια. Όταν τα παιδιά κατάλαβαν τι λέει το γράμμα, ένιωσαν πολύ περήφανα.»

2. Τα παιδιά συνεργάζονται αρμονικά σε μικρές ομάδες, γεγονός που επισήμαναν στον αναστοχασμό.

M11/κ/3: «Μου άρεσε... γιατί κάναμε μαζί (τη δραστηριότητα)».

M16/α/3: «Ήταν καλά... που το βρήκαμε το όνομα... μαζί με τα παιδιά».

M18/κ/3: «Ωραία... δουλέψαμε καλά».

3. Τα παιδιά δημιούργησαν σχέση εμπιστοσύνης με τις κούκλες και όποτε χρειάζονταν βοήθεια στις δραστηριότητες γραπτού λόγου απευθύνονταν σε αυτές.

E/16/11/2016/4: «Όταν κλήθηκαν να αποκρυπτογραφήσουν το γράμμα που τους έστειλε η «Τιτίνα», απευθύνονταν στις κούκλες για βοήθεια. Ένωσαν άνετα μαζί τους. Όταν τελείωσαν όλοι, ο M/13/α/4 φώναξε: «Να το διαβάσουμε, να δούμε τι λέει» και ο M14/α/4 απάντησε: «Ναι, Θα μας βοηθήσει η Κοκκινোসκουφίτσα».

2) ως προς την αποδοχή του κουκλοθεάτρου και η σχέση των παιδιών με τις κούκλες.

1. Η παράσταση κουκλοθεάτρου λειτούργησε θετικά, δημιούργησε ευχάριστο κλίμα και ενίσχυσε τη σχέση των παιδιών με τις κούκλες-ήρωες.

E/10/11/2016/3: «Η παράσταση με τις κούκλες κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών. Όταν μπήκαν στην αίθουσα και είδαν τη σκηνή του κουκλοθεάτρου ήθελαν όλοι να δουν πίσω από τη σκηνή. Η παράσταση περιελάμβανε αστεία

περιστατικά και όλοι γελούσαν. Προσπαθούσαν να πάνε κοντά και να ακουμπήσουν τις κούκλες. Έκαναν σχόλια για όσα διαδραματιζόνταν, προειδοποιούσαν τους ήρωες, όπου χρειάζονταν και τους προέτρεπαν σε δράση. Ο M13/α/3 και M17/α/3 όταν ο Φλιξ έψαχνε την Κοκκίνοσκουφίτσα, είχαν σηκωθεί όρθιοι και του έδειχναν που πήγε «από εδώ», «είναι πίσω σου». Ο M16/α/3 έκανε σχόλια για τις κούκλες: «Είσαι λίγο χαζούλης» (για τον Φλιξ). Όταν εμφανίστηκε ο Φαγάνας ο ενθουσιασμός κορυφώθηκε».

2. Οι καινούργιες κούκλες κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Σχετίστηκαν περισσότερο με τις κούκλες που είχαν κεντρικό ρόλο στη δράση, με την «Τιτίνα» και τον «Φαγάνα».

E/10/11/2016/3: «Όταν εμφανίστηκε η τέταρτη κούκλα, η «Τιτίνα» ο ενθουσιασμός κορυφώθηκε. Διαφαίνεται ότι ο δεσμός που αρχίζει να δημιουργείται με τις κούκλες δεν είναι αποτέλεσμα των φυσικών χαρακτηριστικών τους, εάν, δηλαδή, είναι μικρή ή μεγάλη, γαντόκουκλα ή με στικ, αλλά ο χαρακτήρας που ενσαρκώνει κάθε κούκλα και η θέση που έχει στην ιστορία. Η γιαγιά Αλφαβήτα, που παρουσιάστηκε πιο απλά, χωρίς ιδιαίτερη κίνηση και χαρακτήρα, είχε μικρότερη ανταπόκριση στα παιδιά, ενώ η Τιτίνα και ο Φαγάνας τους έχουν κερδίσει.»

Στην τέταρτη παρέμβαση, κατά την οποία η «Τιτίνα» δεν ήταν παρούσα στην αρχή, την ζητούσαν επίμονα.

M12/α/4: «Πού είναι η Τιτίνα, Έχουμε πρόβλημα»

M9/α/4: «Τιτίνα σε χρειαζόμαστε. Έλα»

2. Τα παιδιά σταδιακά βίωσαν την ιστορία με πάθος εμπλέκοντας τους εαυτούς τους μέσα σε αυτή όλο και πιο στέρεα. Μέσα σε αυτό το παιχνίδι αλληλεπίδρασης, θεωρούν τους εαυτούς τους μέτοχους στην ιστορία, εξίσου ήρωες και βοηθούς.

M7/α/4: « Εμείς θα βοηθήσουμε»

M6/κ/4: «Τιτίνα δεν θα αφήσουμε το Φαγάνα να φάει τις ιστορίες».

Μέσα σε αυτό το παιχνίδι συγκρούονται με τον «κακό» με σθένος.

M13/α/4: «Φαγάνα, φύγε»

M5/α/4: «Δε σε θέλουμε»(Φαγάνα).

3. Τα παιδιά επιδιώκουν να αγγίξουν και να παίξουν με τις κούκλες.

E/10/11/2016/3: «Η επιθυμία των παιδιών να παίξουν με τις κούκλες είναι πολύ μεγάλη. Αφιερώθηκε χρόνος πριν τελειώσει η τέταρτη παρέμβαση για αυτό το σκοπό. Η συμμετοχή ήταν καθολική αλλά και η ανυπομονησία να αγγίξουν τις κούκλες μεγάλη. Η M/10/κ/3 άρχισε να κλαίει γιατί χτύπησε το κουδούνι και πίστευε πως δεν θα προλάβει να τις δει από κοντά. Σε όλο το διάλλειμα τα παιδιά έπαιζαν με τις κούκλες.»

Στο τέλος των προγραμμάτων τα παιδιά ρωτούσαν:

M2/κ/3: «πότε θα ξαναφέρεις τις κούκλες;»

M11/κ/3 «Θα τις φέρεις την επόμενη φορά;»

E/3: «Γιατί θέλετε να τις φέρω;»

M11/κ/3: «Να παίξουμε, κυρία».

2.6 Αναστοχασμός Β' κύκλου

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες έγινε ισχυρότερη. Η οπτική επαφή ήταν έντονη, κοιτούσαν τις κούκλες όταν τους απευθύνονταν, και επεδίωκαν την επαφή. Τους μιλούσαν, τις άγγιζαν, αναφέρονταν σε αυτές ακόμα και όταν δεν ήταν παρούσες. Όταν τελείωναν τα προγράμματα ζητούσαν χρόνο για να παίξουν μαζί τους. Στην διάθεση των παιδιών για παιχνίδι με τις κούκλες συντέλεσε και η επιλογή μας να χρησιμοποιηθούν γαντόκουκλες, οι οποίες είναι εύχρηστες και προσιτές. Σταδιακά τα παιδιά ανέπτυξαν φιλικούς δεσμούς μαζί τους και ο ερχομός τους στην τάξη τους αντιμετώπιζονταν ως ένα εξαιρετικό γεγονός, που τους έδινε χαρά και δύναμη. Η απόφαση μας να προστεθούν κούκλες αποδείχτηκε πως λειτούργησε θετικά. Διανθίστηκε η πλοκή και οι χαρακτήρες της ιστορίας, με αποτέλεσμα να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, κινητοποιώντας τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο. Τα παιδιά σε αυτόν τον κύκλο προγραμμάτων είχαν τη ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την τέχνη του κουκλοθεάτρου μέσω μιας παράστασης. Ο σχεδιασμός

της παράστασης έδωσε έμφαση στη δράση και ο προσδιορισμός των χαρακτήρων έγινε μέσω αλληπάλληλων κωμικών συμβάντων, κατά τα οποία οι κούκλες προέτρεπαν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, απευθύνοντας τους ερωτήσεις. Η ανταπόκριση των παιδιών στην παράσταση ήταν καθολική και ενθουσιώδης. Απαντούσαν, έκαναν σχόλια, γελούσαν και διασκέδαζαν. Η ιστορία, μέσω της αναπαράστασής της, είχε αποκτήσει ζωντάνια δημιουργώντας ένα κλίμα ευφορίας, ενώ οι χαρακτήρες είχαν πάρει υπόσταση προκαλώντας στα παιδιά μια αίσθηση οικειότητας. Η σχέση των μαθητών με τις κούκλες τους έχει μετατρέψει από απλούς ακροατές μιας ιστορίας, σε συνδημιουργούς.

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου παρατηρήθηκε ότι οι κούκλες λειτούργησαν ως κίνητρο για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες απέκτησαν νόημα και λόγο ύπαρξης καθώς παρουσιάζονταν μέσα στη ροή της ιστορίας και της δράσης που προέκυπτε. Τα παιδιά δούλεψαν συνεργατικά και καλούσαν σε βοήθεια τις κούκλες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Όταν τα κατάφερναν ένιωθαν μεγάλη περηφάνια.

Αν και η ατμόσφαιρα που είχε αναπτυχθεί ήταν ευχάριστη η παραγωγή αφηγηματικού λόγου δεν ήταν πλούσια. Οι αφηγήσεις των παιδιών αποτελούνταν συνήθως από μία πρόταση, δεν γίνονταν χρήση χρονικών συνδέσμων, και τα γεγονότα που παρουσιάζονταν δεν ήταν σε αλληλουχία. Το γεγονός αυτό μας προβλημάτισε, και κρίθηκε αναγκαίο στον επόμενο κύκλο δράσεων να πραγματοποιηθούν περισσότερες δραστηριότητες, οι οποίες θα ήταν πιο εστιασμένες στα θέματα που προέκυψαν. Ο επόμενος κύκλος σχεδιάστηκε έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με παιχνίδια εμπύχωσης και κατασκευής, να δημιουργήσουν δικές τους παραστάσεις, και μέσω αυτών να τους δοθούν ευκαιρίες για παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

2.7 Αποτελέσματα Γ' κύκλου παρεμβάσεων.

1) Ως προς τους διδακτικούς στόχους.

α) Αφηγήσεις των παιδιών

1. Η κουκλοθεατρική παράσταση που παρακολούθησαν τα παιδιά, λειτούργησε θετικά ως προς την κατανόηση του παραμυθιού « Ο ποντικός και η θυγατέρα του».

Ε/23/11/2016/5: «Τα παιδιά κατανόησαν το παραμύθι. Η δημιουργία ενός μονοπατιού με τα γεγονότα της ιστορίας αποδείχτηκε σχετικά εύκολη, καθώς και οι τέσσερις ομάδες δεν παρέλειψαν κανένα επεισόδιο και ακολούθησαν τη χρονική σειρά. Λειτούργησε θετικά η οπτική αναπαράσταση των γεγονότων, καθώς η ζωντάνια και η δράση της παράστασης βοήθησε τα παιδιά να συγκρατήσουν στην μνήμη τους τα γεγονότα και να τα αποτυπώσουν με ευκολία.»

2. Οι αυτοσχεδιασμοί με κούκλες που κλήθηκαν να δημιουργήσουν στόχευαν στην παρουσίαση των επεισοδίων στη σωστή χρονική σειρά. Οι διάλογοι, καθώς και οι περιγραφές δεν ήταν εκτενής, παρόλα αυτά όμως τηρήθηκε η χρονική αλληλουχία των γεγονότων. Επίσης τα παιδιά κατανόησαν την ιστορία, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα. Στις παραστάσεις που δημιούργησαν πήραν στοιχεία από την παράσταση που είδαν και πρόσθεσαν δικά τους στοιχεία.

Ποντικός: Θέλω να παντρέψω την κόρη μου. Θα πάω στον ήλιο.

Θα παντρευτείς την κόρη μου;

Ήλιος: Όχι

Ποντικός: Θα πάω στο βοριά θα παντρευτείς την κόρη μου

Βοριάς: Όχι

Ποντικός: Θα πάω στον πύργο. Θα παντρευτείς την κόρη μου;

Πύργος: Όχι...

(Ποντίκια τρώνε τον πύργο)

Ποντίκια: Χρατς.... (τρώνε τον Πύργο)

Πύργος: Ε... τι είναι αυτά; Βοήθεια... βοήθεια.....

(Ο ποντικός συναντάει τα ποντίκια του πύργου)

Ποντικός: Ε ποντικάκι τι κάνεις; Θέλεις να παντρευτείς την κόρη μου αφού είσαι ο πιο δυνατός;

Ποντικούλης: Ναι

(Βγαίνει στη σκηνή η Ποντίκινα. Ο ποντικός με την Ποντίκινα φιλιέται).

Η παραπάνω παράσταση, ήταν δημιουργική, σε επίπεδο κουκλοθεατρικό, διότι αξιοποιήθηκε η κίνηση της κούκλας έτσι ώστε να προκύψει δράση, και είχε ενδιαφέρον τέλος. Σε επίπεδο πλοκής δεν χρησιμοποιήθηκαν επεξηγήσεις από τους ήρωες, ώστε να γίνει κατανοητή η στάση τους (π.χ. ο Ήλιος, ο Βοριάς ο Πύργος δεν αιτιολόγησαν γιατί δεν θέλουν να παντρευτούν την κόρη του Ποντικού, αλλά ούτε και ο Ποντικός εξηγεί γιατί ζητά από αυτούς να παντρευτούν την κόρη του). Σε επίπεδο λόγου ήταν πολύ απλή, καθώς χρησιμοποιήθηκαν πολύ απλές δομικά προτάσεις.

3. Όταν την ιστορία την διηγείται ο εκπαιδευτικός τα παιδιά δεν αποτυπώνουν την ιστορία τόσο εύκολα.

Ε/30/11/2016/6: «Τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετήσουν μια σειρά εικόνων, από το παραμύθι η «Κοκκινোসκουφίτσα» σε χρονική σειρά. Μόνο δύο από τις τέσσερις ομάδες τοποθέτησαν τα γεγονότα στη σωστή σειρά, παρόλο που επρόκειτο για ένα γνωστό στα παιδιά παραμύθι.»

4. Όταν η αφήγηση της ιστορίας γίνεται από μία κούκλα τα παιδιά κατανοούν την ιστορία, αλλά όχι καλύτερα από όταν βλέπουν την οπτική αναπαράσταση της.

Ε/6/12/2016/7: «Τα παιδιά επανέλαβαν μια παρόμοια δραστηριότητα ανασύνθεσης της ιστορίας αφού πρώτα την άκουσαν από μια κούκλα, έτσι ώστε να έχουμε συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με το πότε τα παιδιά κατανοούν και αποτυπώνουν καλύτερα μια ιστορία. Όταν η αφήγηση γίνεται από την εκπαιδευτικό, όταν γίνεται από μία κούκλα ή όταν τα παιδιά βλέπουν την ιστορία δραματοποιημένη από κούκλες; Σε ομάδες, ανασυνέθεσαν την ιστορία μέσω 6 εικόνων και μόνο μία από τις τέσσερις ομάδες δεν τοποθέτησε τις εικόνες στη σωστή χρονική σειρά. Διαπιστώθηκε πως η αφήγηση με κούκλες λειτούργησε

θετικά αλλά η παράσταση είχε θετικότερα αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά θυμήθηκαν όλα τα επεισόδια της ιστορίας που παρακολούθησαν.»

5. Οι περιγραφές των ηρώων ήταν σύντομες. Δεν περιελάμβαναν στοιχεία όπως η περιγραφή συναισθημάτων ή κινήτρων, γεγονός που ήταν αναμενόμενο καθώς από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως παιδιά μικρότερα των 8 ετών δεν ενσωματώνουν, συνήθως, στις αφηγήσεις τους στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων, τις σκέψεις ή τους στόχους τους (Stein, & Glenn, 1982).

M11/κ/7: *«Είναι κακιά μάγισσα.»*

M1/κ/7: *«Η Φρικαντέλα έτρωγε τις έτρωγε τις λέξεις και τα έφτυνε. Πήρε τη φωνή. Η Φρικαντέλα ήταν λίγο κακή, μα όχι και τόσο κακή»*

Η παραπάνω αφήγηση περιλαμβάνει περισσότερες πληροφορίες, αλλά οι πληροφορίες αυτές περιορίζονται σε επίπεδο δράσης. Δεν περιγράφονται οι προτιμήσεις, οι σκέψεις ή οι στόχοι του ήρωα (π.χ. της άρεσε..., ή ήθελε..., για να ...).

6. Όταν οι περιγραφές αφορούσαν τις κούκλες που κατασκεύασαν τα παιδιά, ήταν πιο πλούσιες σε επίπεδο πληροφοριών. Δηλώνεται η ταυτότητα (Είμαστε όλοι τέρατα, είμαι ο Σούπερ Μαν), η καταγωγή (έρχομαι από την τερατοχώρα, ήρθα από τη Λυκία), προσδιορίζεται ο τόπος (δουλεύουμε στο τερατοεργαστήριο) και δηλώνονται οι προτιμήσεις των ηρώων (μου αρέσει...). Ενδιαφέρον έχει η δεύτερη αφήγηση, στην οποία δηλώνονται και ο στόχος του ήρωα (πηγαίνω να σώσω ανθρώπους στην Αγγλία).

M16/α/9: *«Γεια σας. Με λένε Άρη και έρχομαι από την τερατοχώρα. Δουλεύουμε στο τερατοεργαστήριο. Είμαστε όλοι τέρατα. Μας αρέσει το μαύρο και το σκούρο πράσινο και μου αρέσουν τα μακαρόνια με κιμά».*

M9/α/9: *«Εμένα μου αρέσει το παστίσιο. Είμαι ο Σούπερ Μαν. Πηγαίνω να σώσω ανθρώπους στην Αγγλία και μου αρέσουν τα μακαρόνια με κιμά. Το αγαπημένο μου χρώμα είναι το πράσινο.»*

M14/α/9: *«Εμένα με λένε Χρήστο και το αγαπημένο μου χρώμα είναι το μπλε. Ήρθα από τη Λυκία.»*

7. Οι αφηγήσεις των παιδιών, με την παρότρυνση της κούκλας, σταδιακά, έγιναν πιο σύνθετες, σε δομή και σε επίπεδο γλώσσας.

M/4/α/6: «Ήταν ένα κοριτσάκι, η Κοκκίνοσκουφίτσα. Πήρε το καλάθι να πάει στη γιαγιά της και συνάντησε έναν λύκο. (μμμ...) Ο λύκος της είπε: « τι κάνεις;» (αλλαγή φωνής). «Πάω στη γιαγιά μου. Είναι άρρωστη». (και ο λύ.. και ο λύ) και ο λύκος πήγε στο σπίτι της γιαγιάς (και...) και την έφαγε και (και...) πήρε τα ρούχα της.

E/6: και τι έγινε μετά;

M/4/α/6: Ντύθηκε γιαγιά.

E/6: και τι έγινε;

M/4/α/6: Πήγε η Κοκκίνοσκουφίτσα. «Γιατί έχεις τόσα μεγάλα αυτιά;» «Για να σε ακούω». «Γιατί έχεις τόσα μεγάλα μάτια;» «Για να βλέπω» (αλλαγή φωνής) «Γιατί έχεις τόσο μεγάλο στόμα;» «Για να σε φάω» (αλλαγή φωνής)

E/6: Και μετά τι έγινε;

M/α/4/6: Ήρθε ο κυνηγός και μπαμ, τον σκότωσε.»

Στην παραπάνω αφήγηση περιγράφονται οι ήρωες, υπάρχει χρονική ακολουθία αλλά δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια το πλαίσιο. Δεν προσδιορίζεται, με σαφήνεια, ο ρόλος του κυνηγού και υπάρχει μία υποτυπώδης λύση στην ιστορία. Επίσης παρατηρούμε ότι γίνεται χρήση ευθύ λόγου. Η χρήση ευθύ και πλάγιου λόγου αντικατοπτρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και λειτουργεί ως ένα είδος αναδυόμενης ανάγνωσης (Sulzby, & Zecker, 1991). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά, πάνω από τα τέσσερα έτη, μπορούν να χρησιμοποιούν τον ευθύ λόγο αλλά χωρίς να γίνεται σαφές ποιος είναι ο ομιλητής (Nordqvist, 2001). Στην παραπάνω αφήγηση δεν καθορίζεται πάντα με σαφήνεια ποιος είναι ο ομιλητής. Όσο αφορά τη χρονική αλληλουχία, γίνεται μόνο η χρήση του συνδέσμου και. Η προτασιακή δομή αρχίζει να γίνεται πιο σύνθετη (Πήρε το καλάθι να πάει).

M7/α/6: «Μια φορά και έναν καιρό η κοκκίνοσκουφίτσα... η μαμά της (είπε...) είπε να δώσει κουλουράκια στη γιαγιά, αλλά μετά τη βρήκε ο λύκος... και ήθελε

να τη φάει, αλλά όταν χτύπησε το σπίτι της γιαγιάς (η Κοκκινোসκουφίτσα), ο λύκος τη γιαγιά την είχε φάει. Είχε ξαπλώσει, σα να είναι η γιαγιά, και τη βρήκε ένας ξυλοκόπος. Αλλά όταν μπήκε μέσα στο σπίτι δεν τον έκοψε τελικά ο ξυλοκόπος. Αλλά όταν μπήκε μέσα στο σπίτι είχε κάτσει η γιαγιά εκεί, και παραλίγο να φάει και την κοκκινোসκουφίτσα.»

Στην παραπάνω αφήγηση, παρόλο που περιλαμβάνονται τα περισσότερα επεισόδια, δεν είναι ξεκάθαρη η χρονική αλληλουχία των γεγονότων. Επίσης προσδιορίζεται ο χρόνος που διαδραματίζεται η ιστορία (Μια φορά και έναν καιρό η κοκκινোসκουφίτσα). Γίνεται χρήση πλάγιου λόγου, είναι ξεκάθαρο το κίνητρο του λύκου, όμως δεν υπάρχει ξεκάθαρη επίλυση. Η χρονική ακολουθία προσδιορίζεται και με άλλους συνδέσμους (όταν). Οι προτάσεις είναι πιο σύνθετες (Είχε ξαπλώσει, σα να είναι η γιαγιά, και τη βρήκε ...).

8. Οι αναδιήγησεις των παιδιών ήταν καλύτερες, όταν την αφήγηση την έκαναν κούκλες.

M/18/8: «Ήτανε μια αρκούδα που ζούσε μαζί με τους φίλους της, τις κότες και έναν κόκορα. Μια μέρα όμως που ήταν έτσι έξω όλες οι κότες ήταν μια αλεπού στο δάσος και έκλεψε μια κότα. Την πήρε σπίτι της. Όταν το ανακάλυψε αυτό η αρκούδα έψαξε μαζί με τις άλλες κότες και πήγαν να ψάξουν την κότα. Φτάσανε σε ένα σπίτι που ήταν σα δεντρόσπιτο, και όταν φτάσαν εκεί πέρα η αρκούδα μπήκε μέσα με άγρια φωνή και του είπε: «τι κάνεις εδώ πέρα με την κότα;» Και του είπε η κότα «δεν μου έχει κάνει ακόμα τίποτα η αλεπού, μόνο πίνουμε καφέ και τέτοια, είμαστε φίλος μου» και έτσι ο κόκορας, μάλωσε την αλεπού αλλά μετά κάτσανε και φάγανε. Τέλος.»

Καθορίζεται ο χρόνος και ο τόπος που διαδραματίζεται η ιστορία. Επίσης, σκιαγραφούνται οι ήρωες και οι σχέσεις μεταξύ τους. Υπάρχει χρονική ακολουθία και γίνεται προσπάθεια για τον προσδιορισμό των αιτιακών σχέσεων των γεγονότων. Υπάρχει σαφέστερη επίλυση στην ιστορία. Επίσης, καθορίζεται με σαφήνεια η αρχή και το τέλος της ιστορίας. Ο λόγος είναι καλύτερα δομημένος, γίνεται χρήση υποτακτικών προτάσεων και η συνοχή της ιστορίας είναι καλύτερη. Γίνεται χρήση ευθύ λόγου και είναι ξεκάθαρο ποιος είναι ο ομιλητής. Γίνεται χρήση συνδέσμων (όταν, αλλά, και, όμως) και χρησιμοποιείται πλουσιότερο λεξιλόγιο.

9. Οι ιστορίες που κατασκεύασαν τα παιδιά ήταν πιο απλές και πολλές φορές επηρεασμένες από την κουκλοθεατρική ιστορία. Βέβαια στις αφηγήσεις, εάν και σύντομες, παρατηρούμε πως, ως προς τη δομή τους, καθορίζεται ο τόπος της ιστορίας, οι ήρωες, το πρόβλημα, η αντίδραση των ηρώων στο πρόβλημα, και υπάρχει μια στοιχειώδης λύση.

M/7/α/8: «Ένα δελφίνι και ένα άλογο, βρίσκονται σε ένα στο δάσος, δεν είχαν τα γράμματα για το όνομά τους και τα είχε πάρει ο Φαγάνας και έφαξαν σε όλο το δάσος και τα βρήκαν»

10. Οι παραστάσεις που δημιούργησαν διασκέδασαν πολύ τα παιδιά, τόσο ως θεατές όσο και ως κουκλοπαίκτες. Η συμμετοχή ήταν καθολική.

E/13/1/2017: « Οι παραστάσεις διασκέδασαν τα παιδιά. Ήταν όλες κωμωδίες, όπως φαίνεται και από τους τίτλους: «Ο κάπτεν Αμέρικα και ο κάπτεν Μπάτμαν», «Ζόμπι και κοριτσάκια», «Το ψαράκι και οι ψαράδες», «Οι πειρατές που βρήκανε το θησαυρό», «Η γιαγιά και τα παιδιά». Είχαν ζωντανία, κέφι, δράση, και γέλιο. Μέσα από την κίνηση της κούκλας τα παιδιά επικοινωνήσαν συναισθήματα και σκέψεις, σε κλίμα ενθουσιασμού και χαράς.»

11. Στις παραστάσεις συμμετείχαν όλοι, ακόμα και τα πιο δειλά παιδιά, χωρίς να αισθάνονται φόβο ή ντροπή.

E/13/1/2017/10: «Ακόμα και τα πιο δειλά παιδιά συμμετείχαν. Η M10/κ/10, η οποία είναι αρκετά συνεσταλμένη, και αποφεύγει να εκτίθεται, συμμετείχε με ενθουσιασμό στις παραστάσεις, αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο. Ο M3/α/10, ο οποίος επίσης δεν εκδηλώνεται εύκολα, ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή των παραστάσεων.»

12. Τα παιδιά δούλεψαν αρμονικά σε ομάδες, συνεργάστηκαν και δημιούργησαν ιστορίες, με φαντασία και χιούμορ, όπως φαίνεται από την ακόλουθη παράσταση.

E/10: Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;

M10/κ/10: Οι πειρατές που βρήκανε το θησαυρό.

E/10: Που γίνεται η ιστορία;

M14/α/10: Σε ένα μακρινό νησί.

E/10: Εσείς τι είστε;

M5/α/10: Πειρατές.

Η παράσταση:

M5/α/10: Ω.. τι βλέπετε;

M10/κ/10: Παιδιά βλέπουμε ένα νησί...

M14/α/10: Πάμε να το εξερευνήσουμε....

M5/α/10: Ε... εσύ... ξυλοπόδαρε θα σε ρίξω στους καρχαρίες...

M14/α/10: Πάμε τώρα να βρούμε το θησαυρό .

M5/α/10: Νάτος... νάτος ... πάρτε τον...

M10/κ/10: Βρήκα ότι έχει σοκαλατένια νομισματάκια, εάν έχεις το κλειδί... δώσε μου το κλειδί και όλους τους χάρτες για τα νησιά που έχουν θησαυρούς... δώσε το κλειδί... σε περιμένουμε...

M14/α/10: Θα το ανοίξουνε για να δούμε... α.... το νησί χαμηλώνει... γρήγορα....

M14/α/10: Θα μας φάει... θα μας φάνε οι καρχαρίες ... μαμάκα μου...

E/10: Πολύ ωραία... το νησί χαμήλωσε;

M14/α/10: Ναι επειδή ήταν η μισή χελώνα και αυτό είχε τη δύναμη να μπαίνει μέσα στο νερό, και μόνο για έναν χρόνο γίνεται να ξαναβγεί, και αυτός ήταν ο πρώτος χρόνος, και για αυτό εξαφανίστηκε όποιος περπάτησε εκεί.

E/10: Δηλαδή όλοι εσείς εξαφανιστήκατε μαζί με το νησί;

M5/α/10: Όχι πηδήξαμε και φτάσαμε στο πλοίο μας.

Στην παραπάνω αφήγηση διαπιστώνεται ότι τα παιδιά δούλεψαν αρμονικά. Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους με δημιουργικό τρόπο, όπως προκύπτει από

την εξέλιξη της ιστορίας (η ιστορία διαδραματιζόταν σε ένα νησί, που τελικά ήταν χελώνα).

β) ως προς το γραπτό λόγο

1. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες γραπτού λόγου ήταν καθολική, ακόμα και σε δραστηριότητες που ήταν δύσκολες. Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Κάθε φορά που πραγματοποιούσαν μία δραστηριότητα ένιωθαν περηφάνια και ικανοποίηση. Πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες χωρίς το φόβο του λάθους.

E/19/12/2016/8: *«Τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλύψουν λέξεις, στις οποίες εάν άλλαζαν ή πρόσθεταν ένα γράμμα άλλαζε το νόημα τις λέξης π.χ. γάλα-γάτα, έλα-σέλα. Οι λέξεις παρουσιάστηκαν μέσα σε ένα ποίημα, το οποίο έπρεπε να αποκρυπτογραφήσουν προκειμένου να εμφανιστούν οι κούκλες και ο στόχος αυτός έδωσε κίνητρο στα παιδιά να προσπαθήσουν. Όταν τελικά τα κατάφεραν ένιωσαν ικανοποίηση και περηφάνια. Η Μ1/κ/8 ενθουσιασμένη έλεγε «Μπράβο το βρήκαμε». Ενώ ο Μ9/α/8 ήταν πολύ περήφανος «Το βρήκα! Το βρήκα!»*

2. Τα παιδιά υποδέχτηκαν τις δραστηριότητες με ενθουσιασμό.

E12/12/2016/7: *«Η ανταπόκρισή τους στη δραστηριότητα κατά την οποία εμπύχωσαν γράμματα, με σκοπό την αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος, ήταν ενθουσιώδης. Τα παιδιά μας εξέπληξαν θετικά, καθώς προσπάθησαν να δημιουργήσουν με τις κούκλες τους λέξεις, παρόλο που δεν τους είχε ζητηθεί.»*

1. Ως προς την αποδοχή του κουκλοθεάτρου και η σχέση των παιδιών με τις κούκλες.

1. Έντονος συναισθηματικός δημιουργήθηκε με τις κούκλες που τα ίδια τα παιδιά κατασκεύαζαν, ο οποίος διαφαίνονταν κατά τη διαδικασία της εμπύχωσης. Τα συναισθήματά τους αποτυπώνονταν τόσο στην κίνηση της κούκλας όσο και στην έκφραση του προσώπου τους. Η ερευνήτρια σημειώνει E/13/1/2016/10: *«Τα παιδιά χαίρονται να εμπύχωνουν τις κούκλες τους. Σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο η εμπύχωση της κούκλας ήταν πιο εκλεπτυσμένη, καθώς απέδιδε με μεγαλύτερη σαφήνεια την ψυχική διάθεση και τις προθέσεις των παιδιών.»*

2. Οι κούκλες είχαν βοηθήσει στη δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια.

E/23/11/2016/6: « Κάθε φορά που έρχονταν στην τάξη τα παιδιά την αγκάλιαζαν και ρωτούσαν: M13/α/6.« Φέρατε τις κούκλες;» Στο τέλος των προγραμμάτων εξέφραζαν συναισθήματα αγάπης με την παράκληση να ξαναφέρει τις κούκλες».

Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε στις 23/11/2016: «Τα παιδιά ρωτούν συνέχεια πότε θα ξανάρθουν οι κούκλες. Κάθε φορά που πλησιάζει η μέρα για το κουκλοθέατρο έχουν μεγαλύτερη αγωνία «Τι μέρα είναι αύριο; Είναι η μέρα που έρχονται οι κούκλες;». Τις περιμένουν με ανυπομονησία.»

E/13/01/2017/10: «Στη λήξη των παρεμβάσεων τα παιδιά χαιρετούσαν, αγκάλιαζαν και φιλούσαν τις κούκλες, γεμάτα από συναισθήματα τρυφερότητας και αγάπης. Ήθελαν να φωτογραφηθούν μαζί τους «για να τις θυμούνται»(M13/α/10), όπως χαρακτηριστικά είπαν»

3. Οι αναφορές των παιδιών στους ήρωες ήταν συχνές και η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε στις 23/11/2016, πως αποτελούσαν θέμα συζήτησης και τις υπόλοιπες μέρες. Δ/23/11/2016: «Συζητούν για την ιστορία συνέχεια.»

4. Σε αυτόν τον κύκλο δράσεων τα συναισθήματα που εξέφραζαν τα παιδιά για τις κούκλες της τάξης, ήταν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, αγάπης και εμπιστοσύνης. Αντιμετώπιζαν τις κούκλες ως φίλους και επιδίωκαν τη σωματική επαφή, ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά.

E/23/11/2016: « Το παιδί, το οποίο είχε φοβηθεί αρχικά, τώρα ήταν ιδιαίτερα εκδηλωτικό ακόμα και με την κούκλα που του είχε προκαλέσει αυτό το συναίσθημα, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω διάλογο με την ερευνήτρια: M5/α/6«Η γιαγιά Αλφαβήτα μου είπε δεν θέλει να είναι εκεί, θέλει να είναι κοντά.» E/6« Έτσι σου είπε;» M/5/α/6« Ναι, μου το είπε, Γιατί θέλει να έρθει κοντά, Να είναι μαζί»E/6 « E, τότε ας την φέρουμε κοντά μας».

5. Στον αναστοχασμό της τελευταίας παρέμβασης τα παιδιά αξιολόγησαν το πρόγραμμα συνολικά. Οι κούκλες που έλαβαν μέρος στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου ρώτησαν τα παιδιά, εάν τους άρεσε το μάθημα με κούκλες

και γιατί, καθώς και πως αισθάνονται με τις κούκλες. Όλα τα σχόλια ήταν θετικά. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από αυτά.

E/10 (με την κούκλα): Σας άρεσε το μάθημα με τις κούκλες; Γιατί;

M11/κ/10: Ήταν τέλειο.

M5/α/10: Μου άρεσε γιατί παίζουμε.

M12/κ/10: Μου άρεσε επειδή μου αρέσουν αυτά, να παίζω κουκλοθέατρο.

M18/κ/10: Μου άρεσε που παίζαμε με τις κούκλες.

M15/κ/10: Μου άρεσε γιατί παίζαμε με τις κούκλες και μου αρέσει να μιλάω για ιστορίες.

M9/α/10: Καλά, ήταν πολύ ωραία.

M16/α/10: Ήταν πολύ ωραία και μπορείς να έρθεις και εσύ εάν θέλεις, δε μας πειράζει, απλά να ξέρεις τα παιδιά όλο φωνάζουνε και γελάνε μαζί σας. Κάνετε συνέχεια αστεία και μιλάτε πάρα πολύ χοντρά.

M6/κ/10: Μου αρέσει επειδή λέμε τα λόγια πολύ καλά και μερικοί τα λένε όπως ξέρουνε για να γίνει η καλύτερη παράσταση.

M1/κ/10: Ναι, πολύ, γιατί κάνανε πολλά αστεία, γιατί ήταν όμορφες οι κούκλες.

E/10: Πως αισθάνεσαι (νιώθεις) για τις κούκλες;

M2/κ/10: Χαρούμενη.

M14/α/10: Χαρούμενος πολύ.

M13/α/10: Νιώθω σα να είμαι χαρούμενος, ευχαριστημένος, και κάνω όνειρα ας πούμε, να είμαι στο αλφαβητοχώρι, να τους μιλάω, να παίζουμε μαζί.

Από τις παραπάνω απαντήσεις διαπιστώνουμε πως το κλίμα παιχνιδιού που είχε διαμορφωθεί, συνεπήρε τα παιδιά. Οι κούκλες λειτούργησαν θετικά, γεγονός που διαπιστώνεται και από την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία έκανε

θετικά σχόλια για τη χρήση του κουκλοθεάτρου, ως παιδαγωγικού εργαλείου, υπογραμμίζοντας την συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δ/13/1/2016: «Είναι φοβερό πόσο καλά λειτούργησαν οι κούκλες. Η παρακίνηση να γράψουν ήταν μεγάλη και η περηφάνια και η ευχαρίστηση που τα κατάφεραν. Τις κούκλες τις περίμεναν με ανυπομονησία, ήταν η ώρα που διασκέδαζαν. Δεν το έβλεπαν σαν μάθημα, παρόλο που μάθαιναν.»

2.8 Αναστοχασμός Γ' κύκλου

Αυτός ο κύκλος παρεμβάσεων ολοκλήρωσε την ερευνητική προσπάθεια. Διεξήχθη με θετικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί, καθώς τα παιδιά μέσα σε κλίμα χαράς και παιχνιδιού, πήραν το ρόλο του αφηγητή, του κουκλοπαίκτη, του δημιουργού. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες ήταν σχεδόν καθολική. Εμπνεύστηκαν από τα ερεθίσματα που δίνονταν από τις κούκλες και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους απέδωσαν σκέψεις και συναισθήματα. Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο οι δραστηριότητες γραπτού λόγου απέκτησαν νόημα, και τα παιδιά τις πραγματοποίησαν με ευχάριστη διάθεση. Οι αφηγήσεις με ερέθισμα τις κούκλες ήταν πλουσιότερες και συνθετότερες. Επίσης, παρατηρήθηκε πως η αναπαράσταση μιας ιστορίας με κούκλες βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση και αποτύπωσή της. Οι μαθητές αποκτώντας ευχέρεια στο χειρισμό της κούκλας, οδηγήθηκαν στη δημιουργία αυτοσχέδιων παραστάσεων, οι οποίες ήταν και η κορύφωση των παρεμβάσεων. Τα παιδιά με οδηγό τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και δουλεύοντας συνεργατικά, παρήγαγαν πρωτότυπες ιστορίες, τις οποίες και αναπαρέστησαν αξιοποιώντας τη δυναμική του κουκλοθεάτρου.

Από την πλευρά της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια, να αποφευχθεί να ο καθοδηγητικός ρόλος, έτσι ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν τις ιστορίες τους όπως θέλουν.

2.9 Σχολιασμός ευρημάτων

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η χρήση του κουκλοθεάτρου στη γλωσσική διδασκαλία, συντέλεσε στη δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού- επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Μέσα σε ατμόσφαιρα παιχνιδιού και χαράς, τα παιδιά αξιοποίησαν με δημιουργικό τρόπο τα

ερεθίσματα που έλαβαν από τις κούκλας και οδηγήθηκαν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού αφηγηματικού λόγου. Συναφή συμπεράσματα προκύπτουν από την έρευνα των Λενακάκη και Λούλα (2014), σε παιδιά της δευτέρας δημοτικού, οι οποίοι επισήμαναν ότι οι κούκλες δημιουργούν το κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον, έτσι ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, εκφράζοντας ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η σχέση που ανέπτυξαν τα παιδιά με τις κούκλες λειτούργησε θετικά, παροτρύνοντας τα να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνοντας μέσα από το παιχνίδι. Ο Gerstel (2005), σε έρευνα του, σε παιδιά δημοτικού, όπου οι μαθητές έφτιαξαν σενάρια και κούκλες και έπαιξαν παραστάσεις, κατέληξε στην ίδια διαπίστωση. Επίσης τονίζει την ενθουσιώδη απόκριση της κατασκευής και της εμπύχωσης της κούκλας, συμπεράσματα που προέκυψαν και από την παρούσα έρευνα.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι δραστηριότητες γραπτού λόγου απέκτησαν νόημα, καθώς προέκυψαν, ως ανάγκη και όχι ως καταναγκασμός. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και από τους Λενακάκη, Αργυροπούλου, Λουλά, Μπαλλή, Παπαδημητρίου-Βογιαντζή, Πέκνη, Σιδηροπούλου και Τσολάκη (2014), σε έρευνά τους, σε παιδιά της τρίτης δημοτικού, όπου παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με τη βοήθεια του κουκλοθεάτρου οδηγήθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου αβίαστα, ως αποτέλεσμα προσωπικού κινήτρου.

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τις κούκλες αποτέλεσε κίνητρο και προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών. Η απόκρισή τους στις δραστηριότητες προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου ήταν καθολική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Linse (2005), η οποία τονίζει ότι οι κούκλες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, με θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική διδασκαλία.

Ο αφηγηματικός λόγος, με τη συμβολή της κούκλας, βελτιώθηκε, σε επίπεδο μακροδομής και μικροδομής. Πλήθος ερευνών επισημαίνουν τη θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου (Majaron, 2012· Stephens, 2008· Bredikyte, 2002). Επίσης στην έρευνά μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι κούκλες και ειδικότερα η παράσταση συντέλεσαν στην κατανόηση της ιστορίας, όπως επίσης επισημαίνεται από

πολλούς ερευνητές (Majaron, 2012· Stephens, 2008· Zuljevic, 2005· Bredikyte, 2002).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως το κουκλοθέατρο συνεισφέρει στη δημιουργική παραγωγή ιστοριών, καθώς τα παιδιά με οδηγό τη φαντασία, εμπνεύστηκαν από τις κούκλες και συνέθεσαν πρωτότυπες ιστορίες. Την κινητοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας έχουν επίσης διαπιστώσει οι Λενακάκης κ.α. (2014), οι Brits et.al. (2014) και ο Majaron (2012).

Οι κούκλες τόνωσαν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και έδωσαν κίνητρα να χρησιμοποιήσουν το λόγο και τα πιο δειλά παιδιά, όπως παρατηρεί και η Kroflin (2012). Επίσης διαπιστώθηκε οι κούκλες προώθησαν την συνεργατική μάθηση, συμπέρασμα που προέκυψε και από τις έρευνες των Λενακάκης κ.α. (2013) και Peck και Virkler (2006).

Όλες οι τεχνικές κουκλοθεαάτρου που χρησιμοποιήθηκαν είχαν μεγάλη απόκριση στα παιδιά. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία με κούκλες προκάλεσε το ενδιαφέρον και έδωσε ερεθίσματα για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η παράσταση ενθουσίασε τα παιδιά και παράλληλα τα βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες. Επίσης η κατασκευή και η εμπύχωση της κούκλας έδωσε κίνητρα για τη δημιουργία ιστοριών, κινητοποίησε τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και έδωσε ευκαιρίες για την παραγωγή προφορικού λόγου.

Δ.ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είχαν μεγάλη επίδραση στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στη δημιουργία, μέσω της κούκλας, του κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου έτσι ώστε να διευκολυνθεί η παραγωγή προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου, επετεύχθη πλήρως. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων επιβεβαιώνει τον αρχικό μας ισχυρισμό. Τα παιδιά σημείωσαν σημαντική βελτίωση ως προς την

ποιότητα του λόγου των αφηγήσεών τους, σε σχέση με τις αρχικές τους επιδόσεις. Οι αφηγήσεις είχαν καλύτερη οργάνωση και δομή, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε και η ποιότητα του λόγου, όπως αποδεικνύεται από τη σύγκριση των δεικτών συντακτικής και γραμματικής πολυπλοκότητας. Ο λόγος έγινε πιο πλούσιος, ενσωμάτωσαν περισσότερες πληροφορίες στις ιστορίες τους, χρησιμοποιούσαν υποτακτικές προτάσεις και οργάνωναν τις φράσεις τους με καλύτερο τρόπο. Παρόλο που οι παρεμβάσεις ήταν λίγες σε αριθμό και η οργάνωση του λόγου, είναι συνυφασμένη με την ηλικία, υπήρχε σημαντική βελτίωση. Η συμβολή του κουκλοθεάτρου στη γλωσσική εξέλιξη διαπιστώνεται και στην έρευνα των Neelly et al. (2001). Στη συγκεκριμένη μελέτη οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές εμπύχωναν σενάρια, συντέλεσαν στην βελτίωση του προφορικού λόγου. Οι Remmer & Tzuriel (2015), μελετώντας το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, διαπίστωσαν επίσης τη συμβολή του στη ενίσχυση του προφορικού λόγου. Οι ερευνητές μεταξύ άλλων τονίζουν ότι τα παιδιά οικοδόμησαν σχέση εμπιστοσύνης με τις κούκλες, και απαλλαγμένα από το άγχος του λάθους, οδηγήθηκαν στην παραγωγή προφορικού λόγου. Η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης, η οποία διευκολύνει την παραγωγή προφορικού λόγου διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα και επισημάνθηκε και από τους Λενακάκη και Τσολάκη (2016), σε έρευνα τους σε παιδιά νηπιαγωγείου.

Επίσης σημαντική βελτίωση διαπιστώθηκε και ως προς τη μακροδομή των ιστοριών τους. Οι αφηγήσεις των παιδιών ήταν πιο ολοκληρωμένες, έδιναν πληροφορίες για το πλαίσιο, το χρόνο, και ενσωμάτωναν περισσότερα στοιχεία της *Γραμματικής των ιστοριών*. Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχτηκαν συμφωνούν με τις τελικές μετρήσεις της δοκιμασίας αφηγηματικού λόγου. Η Zuljevic (2005), μελετώντας τον αντίκτυπο της διδασκαλία της ιστορίας με κούκλες σε παιδιά της Α' δημοτικού κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Η αφήγηση ιστοριών εμπλούτισε τον τρόπο επαναδιήγησης των παιδιών. Η Bredikyte (2002), επίσης διαπιστώνει πως τα παιχνίδια εξιστόρησης με κούκλες συμβάλλουν στην επαναδιήγηση και την εξιστόρηση (Λενακάκης, 2001).

Το κουκλοθέατρο έδωσε στα παιδιά ερεθίσματα να χρησιμοποιήσουν το λόγο αβίαστα. Μέσα σε κλίμα παιχνιδιού είχαν την ευκαιρία να αφηγηθούν, να δημιουργήσουν ιστορίες, και τελικά να βελτιώσουν την ποιότητα του λόγου. Η

Peck (2005) σε έρευνα της σε παιδιά δημοτικού, με στόχο την ανάπτυξη του γραμματισμού, κατέληξε σε παρόμοια συμπέρασμα, διαπιστώνοντας ότι οι κούκλες δίνουν ευκαιρίες για παραγωγή προφορικού λόγου και συντελούν στην προώθηση του γραμματισμού. Επίσης, επισημαίνει ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα μέσο βιωματικής και ενεργής μάθησης, γεγονός που διαπιστώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Η αξιοποίηση μιας ιστορίας με ήρωες κούκλες, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, λειτούργησε θετικά. Κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους παρείχε κίνητρα να χρησιμοποιήσουν το λόγο γραπτά και προφορικά, όπως επισημαίνεται και άλλους ερευνητές (Λενακάκης & Λουλά, 2014· Λενακάκης κ. α., 2014· Zuljevic, 2005· Peck, 2005· Lepley, 2001). Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη εξέλιξη της ιστορίας αξιοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Η ενεργή συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της ιστορίας τα βοήθησε να κατανοήσουν τη δομή των ιστοριών, όπως φάνηκε και από την ποιότητα των αφηγήσεων τους κατά την τελική δοκιμασία.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου οι κούκλες λειτούργησαν ως κίνητρο παρακινώντας τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά. Οι δραστηριότητες απέκτησαν νόημα, καθώς παρουσιάζονταν μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως τονίζεται και από άλλους ερευνητές (Λενακάκης, Βασαρμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016).

Η αξιοποίηση τεχνικών του κουκλοθεάτρου, εκτός από την προώθηση του αφηγηματικού λόγου και τη δημιουργία κινήτρων για την παραγωγή γραπτού και προφορικού, μπορεί όπως διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα να συνεισφέρει σφαιρικά στη διδασκαλία, καθώς όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα βοήθησε στην τόνωση της αυτοπεποίθησης, δίνοντας ευκαιρίες και στα πιο δειλά παιδιά να συμμετέχουν.

Η χρησιμοποίηση πολλών διαστάσεων της τέχνης του κουκλοθεάτρου πρόσφερε στους μαθητές ένταση, απόλαυση και συναισθηματική συγκίνηση. Συγκεκριμένα κατά την κατασκευή της κούκλας τα παιδιά καλλιέργησαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία ενώ παράλληλα είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν με διάφορα υλικά. Κατά την εμπύχωση της κούκλας τα παιδιά εξέφρασαν δημιουργικά σκέψεις και συναισθήματα, καλλιέργησαν τη φαντασία,

συνεργάστηκαν προκειμένου να δημιουργήσουν παραστάσεις και τέλος, ανακάλυψαν τον ψυχισμό τους. Η παρακολούθηση παραστάσεων ενθουσίασε τα παιδιά και παράλληλα τα βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες, όπως επισημαίνεται και από τους Majaron (2012), Zuljevic (2005) και Biegler (1998).

Καθώς υπάρχει ανάγκη να δοκιμαστούν διδακτικά εργαλεία που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, πιστεύουμε, πως το κουκλοθέατρο μπορεί να συνεισφέρει σε αυτή την προοπτική, ανανεώνοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αποδεικνύουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

2. Περιορισμοί-πλεονεκτήματα- προεκτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο και θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί και οι ιδιαιτερότητες της.

Μία από τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η παρούσα έρευνα ήταν ο περιορισμός του χρόνου. Δεν υπήρχε η δυνατότητα να γίνουν περισσότερες παρεμβάσεις, έτσι ώστε να διερευνηθεί σε βάθος χρόνου η επίδραση του κουκλοθεάτρου στην παιδαγωγική διαδικασία.

Επίσης η ερευνήτρια δεν ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης και αυτό δεν έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογηθεί σε βάθος το φαινόμενο του γραμματισμού στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Επίσης, σε αυτή την περίπτωση, θα συγκεντρώναμε στοιχεία και για την επίδραση του κλουκλοθεάτρου στην προώθηση του γραπτού λόγου.

Στα πλεονεκτήματα της έρευνας θα αναφέρουμε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και κυρίως της εκπαιδευτικού του τμήματος παρέμβασης, η οποία βοήθησε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, δίνοντας χρήσιμες συμβουλές και δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα έτσι ώστε η ερευνήτρια να γίνει εύκολα αποδεκτή στα παιδιά.

Συνέχεια της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η αποτίμηση και άλλων διαστάσεων του γραμματισμού σε σχέση με το κουκλοθέατρο, όπως η μελέτη του γραπτού λόγου σε σχέση με το κουκλοθέατρο στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

3. Χρησιμότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε το συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να εμπλουτίσει τις εκπαιδευτικές μεθόδους και να συμβάλλει στην αναθεώρησή τους. Ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μία πολύπλοκη και βασική δεξιότητα για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου μπορεί να προωθήσει τις δεξιότητες αφηγηματικού λόγου (αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης) και να αξιολογηθεί η απόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού αφηγηματικού και γραπτού λόγου σε παιδιά που φοιτούν στην Α' δημοτικού.

Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία έχει μελετηθεί περισσότερο στο εξωτερικό και λιγότερο στη χώρα μας. Στη χώρα μας υπάρχουν πολλές έρευνες που αναδεικνύουν τη χρησιμότητά του στο γλωσσικό μάθημα και αξιολογούν τα κίνητρα για μάθηση που παρέχει στους μαθητές), καθώς και τη συμβολή της αφήγησης με κούκλες ως κίνητρο σε δραστηριότητες γραμματισμού (Λενακάκης, & Λουλά, 2014· Βίτσου, 2016). Όσο αφορά την αφήγηση υπάρχουν έρευνες που μελετούν την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου (Κανέλλου κ. α., 2016) και έρευνες που αξιολογούν παρεμβάσεις αφηγηματικού λόγου (Ράλλη, & Σιδηροπούλου, 2012). Από όσο γνωρίζουμε, στην χώρα μας, μέχρι τώρα δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια που να αξιολογεί παρεμβάσεις που υιοθετούν τεχνικές του κουκλοθέατρου και να διερευνά την επίδραση τους στις δεξιότητες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης με τα συγκεκριμένα κριτήρια.

Η παρούσα εργασία καθώς, διερευνά σε βάθος και σε πραγματικό πλαίσιο, τις δυνατότητες που παρέχει στη διδασκαλία της γλώσσας η αξιοποίηση των τεχνικών του κουκλοθέατρου, φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην προοπτική ανανέωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, T. (2005). The Puppet as a Metaphor. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds), *Puppetry in Education and Therapy* (pp. 5-13). Bloomington: Authorhouse.
- Ahlcrona, F. M. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 44 (2), 171–184.
- Andriessen, J., de Smedt, K., & Zock, M. (1996). Discourse Planning: Empirical Research and computer models. In T. Dijkstra & K. de Smedt (Eds) *Computational Psycholinguistics* (pp.247-278). London: Taylor & Francis.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of a Story*. Chicago, ILL, University of Chicago Press.
- Aram, D., & Nation, J. (1980). Preschool Language Disorders and Subsequent Language and Academic Difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 158-170.
- Astell-Burt, C. (2002). *I Am the Story – The Art of Puppetry in Education and Therapy*. London: Souvenir Press (E&A) Ltd.
- Badiou, M. (1999). Η Αξία του Έμφυχου Αντικειμένου στην Διαδικασία της Δραματοποίησης. Στο Μ. Waszkiel, (επιμ.) *Σύγχρονες Τάσεις στην Έρευνα του Παγκόσμιου Κουκλοθεάτρου* (σσ. 16-56). Αθήνα: UNIMA-HELLAS,
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, J. (2005). Η Σύσμιξη των Τεχνικών. *Νήμα: Περιοδικό για το Κουκλοθέατρο*, 37-38, 24-30.
- Benson, S.E. (2009), Understanding Literate Language: Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders (CICSD)*, 36, 174-178.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-8.
- Bergen, D. & Mauer, D. (2000). Symbolic Play, Phonological Awareness, and Literacy Skills at Three Age Levels. In K. Roskos and J. Christie (Eds), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives* (pp. 45–62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernhart, B. R., & Prager, S. B. (1985). Preventing Child Suicide: The elementary School Death Education Puppet Show. *Journal of Counseling and Development*, 63, 311-312.

- Bernier, M. (2005). Psychopuppetry: Animated Symbols in Therapy. In M. Bernier (Ed.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 125-135). Intiana: Author House.
- Bettmann, J. E., & Lundahl, B. W. (2007). Tell Me a Story: A Review of Narrative Assessments for Preschoolers. *Child and Adolescence Social Work Journal*, 24, 455–475.
- Bidwell, S. (1990). Using Drama to Increase Motivation, Comprehension and Fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38-41.
- Biegler, L. (1998). *Implementing Dramatization as an Effective Storytelling Method to increase Comprehension*. NY: Kean University.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bodrova, E & Leong, D. J. (2003). Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective in A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Agreyev & S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 156-177). Cambridge: Cambridge University Press
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28, 99–114.
- Bredikyte, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets and Children's Creation of Sense*. Paper presented at the European Conference on Quality in Early Childhood Education, London, England. August 29 - September 1.
- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of Proximal Development in Children's Play. Finland, Oulu: University of Oulu*. Available at: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>
- Brédikyté, M. (2002). Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a Method of Fostering Children's Verbal Creativity. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.) *The Puppet – What a Miracle!* (pp. 33-60) Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Brenner, N. M., Brown, J. & Canter, D. (1985). *The Research Interview*. London: Academic Press Inc.
- Brits, J. S., Potgieter, A., & Potgieter, M.J., (2014). Exploring the Use of Puppet Shows in Presenting Nanotechnology Lessons in Early Childhood Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 5(4), 1798-1803.

- Brown, S. (2004). Building Character through Shadow Puppetry. *Art Education*, 57(6), 47-52.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. S. (1957). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Catts, H. W. (1993). The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. R. (1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Cecilia, W., Stokes, S., & Wang, A. (2004). Three Measures of Language Production for Cantonese-Speaking School Aged Children in a Story-Retelling Task. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 47, 1164-1178.
- Champlin, C. (1979). *Puppetry and Creative Dramatics in Storytelling*. Austin, TX: Nancy Renfro Studios.
- Champlin, C., & Renfro, N. (1985). *Storytelling with Puppets*. Chicago, IL: American Library Association.
- Christie, J., & Enz, B. (1992). The Effects of Literacy Play Interventions on Preschoolers' Play Patterns and Literacy Development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, M. (2007). Puppetry and the Destruction of the Object. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 12(4), 123-131.

- Collins, W., & Ruhl, D. M. (2008). Speaking and Listening Skills through Storytelling, Talking Journals and Active Listening, in K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT 2007 Conference Proceedings* (pp.598-612). Tokyo: JALT.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children with Specific Language Impairment. *Speech Language and Hearing Services in Schools, 54*(6), 1609–1627.
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού* (επιμ. Τ. Κωστούλη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Craig, H. K., Washington, J. A., & Thompson-Porter, C. (1998). Average C-Unit Lengths in the Discourse of African American Children from Low-Income, Urban Homes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 433–444.
- Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). Oral Narratives in School-Age Children. *Topics in Language Disorders, 14*, 13-28.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Curenton, M. S., & Lucas, M. T. (2007). Assessing Narrative Development. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377–432). San Diego, CA: Plural.
- Curenton, S. M. (2004). The Association between Narratives and Theory of Mind for Low-Income Preschoolers. *Early Education and Development, 15*(2), 121-145.
- Curenton, S. M., & Justice, L. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools, 35*, 240–253.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review, 56*(3), 271–286.
- De Villiers, J., & De Villiers, P. (1973). A Cross-Sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. *Journal of Psycholinguistic Research, 2*, 267-278.
- Dewey, J. (2010). *The Child and the Curriculum: Including the School and Society*. New York: Cosimo, Inc.

- Dickinson, D., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The Multiple Origins, Skills and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 186-202.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., & Poe, M. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology, 95*, 465—481.
- Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play Behaviors and Convergent and Divergent Thinking Skills of Young Children Attending Full-Day Preschool. *Child Study Journal, 22*, 23–38.
- Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elkonin, D. B. (2005). The Psychology of Play. *Journal of Russian and East European Psychology, 43*(1), 11–21.
- Elliot, I. (2002). Puppetry, Pantomime and Clowning Around. *Teaching Pre K-8, 32*(7), 44-47.
- Feagans, L. & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of Language Subtypes in Learning Disabled Children, *Journal of Educational Psychology, 78*(5), 358-364.
- Feagans, L., & Short, E. J. (1984). Developmental Differences in the Comprehension and Production of Narratives by Reading Disabled and Normally Achieving Children. *Child Development, 55*, 1727–1736.
- Francis, P. (2011). *Puppetry: A Reader in Theatre Practice*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970) The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review, 40*, (2,), 205-225.
- Frey, D. (2006). Puppetry Interventions for Traumatized clients. In L. Carey (Ed.), *Expressive and Creative Arts Methods for Trauma Survivors* (pp.181-192). London: Kingsley Publishers.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less Proficient Readers. *Journal of Educational Research, 84*(6), 356-362.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: how Children Think and how Schools Should Teach*. New York: Basic Books Inc.

- Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I. U. (2012). Oral Narrative Skills: Implications for the Reading Development of African American Children. *Child Development Perspectives*, 6, 218-224.
- Gee, J. (1990) *Social Linguistics and Literacies*. London: Falmer Press.
- Gerstel, R. (2005). Colonial Life in Miniature: History Brought to Life through Puppetry. In M. Bernier & J. O' Hare (Eds), *Puppetry in Education and Therapy* (pp. 33-37). Bloomington: Authorehouse.
- Gillam, R. B., & Johnston, G. R. (1992). Spoken and Written Language Relationships in Language/Learning. Impaired and Normally Achieving School Age Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-1315.
- Gillam, R., McFadden, T. U., & Van Kleek, A. (1995). Improving the Narrative Abilities of Children with Language Disorders: Whole Language and Language Skills Approaches, In M. Fey, J. Windsor, & J. Reichle (Eds.), *Communication Intervention for School-Age Children* (pp.145-182). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Goodman, Y. M. (1984). The development of initial literacy. In H. Goleman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.) *Awaking to literacy* (pp. 102 – 109). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Greenspan, S. I., & Greenspan, N. T. (1991). *The clinical interview of the child* (2d ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24, 123–147.
- Gutierrez-Ciellen, V. F., & Iglesias, A. (1992). Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanishspeaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Hadley, P. A. (1998). Language Sampling Protocols for Eliciting Text-Level Discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.
- Hakkarainen, P., and Bredikyte, M. (2008). The Zone of Proximal Development in Play and Learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 2 – 11.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: a Functional Perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds), *Literacy in Society* (pp. 339-76). London & New York: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hamre, I. (2004). *Cross – Aesthetic Learning – Education in and through Animation Theatre*. Copenhagen: UNIMA – Denmark.
- Hamre, I. (2012). Affective Education through the Art of Animation Theatre. In L. Kroflin, (Eds) *The Power of the Puppet* (pp. 18-29). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Hayward, D. V., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of Teaching Story Grammar Knowledge to Pre-School Children with Language Impairment: An Exploratory Study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 255–284.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School- Age Children. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 19, 154-166.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier J., & Girolametto L. (2014). Relationships between Preschoolers' Oral Language and Phonological Awareness. *First Language*, 34, 178–197.
- Hoffmann, G., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 6, 175-184.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- Howe, C., McWilliam, D., & Cross, G. (2005). Chance Favours only the Prepared Mind: Incubation and the Delayed Effects of Peer Collaboration. *British Journal of Psychology*, 96, 67-93.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: Children's Scripts, Stories and Personal Narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-132). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Irwin, E. C. (1985). Puppets in Therapy: An Assessment Procedure. *American Journal of Psychotherapy*, 39(3), 389-400.
- Johnson, J. E., J. F. Christie, & F. Wardle (2005). *Play, Development, and Early Education*. Boston [u.a.]: Pearson Allyn and Bacon.
- Jurkowski H. (2005). Χρειάζονται οι Κούκλες τους Κουκλοπαίκτες. *Νήμα: Περιοδικό για το Κουκλοθέατρο*, 37-38, 46-49.
- Jurkowski, H. (1988). *Aspects of Puppet Theatre*. London: Puppet Centre Trust.

- Jurkowski, H. (1999). Η Θεατρική Κούκλα σα Σχήμα Λόγου. Στο Μ. Waszkiel (επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Έρευνα του Παγκόσμιου Κουκλοθέατρου: συλλογή κειμένων* (σσ. 56-67). Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθέατρου & Καραγκιόζη, Unima- Ελλάς.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A Scalable Tool for Assessing the Spoken Narratives of Preschool Children: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του Τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Πρακτικά 89 Διεθνούς Συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, τ. 2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας..
- Kaplin, S. (1999). A Puppet Tree: A Model for the Field of Puppet Theatre. *The Drama Review*, 43(3), 28-35.
- Kemmis, S., & McTaggart. (2008). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd edn, pp.271-330). London: SAGE Publications.
- Kemper, S. (1984). The Development of Narrative Skills: Explanations and Entertainments, In S. A. Kuczaj (Eds.), *Discourse Development: Progress in Cognitive Development Research* (pp. 99-124). New York: Springer-Verlag.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van de Broek, P. (2008). Children's Inference Generation across Different Media. *Journal of Research in Reading*, 32, 259–272.
- Kim, S.Y. (1999). The Effects of Storytelling and Pretend Play on Cognitive Processes, Short-Term and Long-Term Narrative Recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175-191.
- Klecan- Aker, J. S, & Kelty, K. R. (1990). An Investigation of the Oral Narratives of Normal and Language-Learning Disabled Children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13(2), 207-215.
- Klecan-Aker, J., Flahive, L. K., & Fleming, S. (1997). Teaching Storytelling to a Group of Children with Learning Disabilities: A look at Treatment Outcomes. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 24, 23–32.

- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Australia: University of New South Wales Press.
- Kondoyianni, A., & Papaioannou, Th. (2009). Approaching children's literature and Fairy Tales with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitative Research Based On A Project For The Improvement of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppetry and Drama Techniques, in International Congress, "Comparative Literature and Literature and Language (pp.417-430). Ankara, Turkey: Gazi University,.
- Korošec, H. (2012). Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure. In L. Kroflin (Ed.), *The Power of the Puppet* (pp. 29-46). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education, Development and Therapy Commission
- Korošec, H. (2013). Evaluating Study in Using Puppets as a Teaching Medium in Slovenian Schools. *Školskivjesnik*, 62(4). 1-26.
- Kroflin, L. (2012). The Role of the Puppet in Language Teaching. In L. Kroflin (Ed.), *The Power of the Puppet* (pp. 46-63). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Ed), *Essays on the Verbal and the Visual Arts* (pp.12-44). Seattle and London: University of Washington Press.
- Labov, W. (2006). Narrative Pre-Construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37–45.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport: Greenwood Press.
- Leondar, B. (1977). Hatching Plots: Genesis of Storymaking, In D. Perkins & B. Leondar (Eds.), *The Arts and Cognition* (pp.172-191). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Lepley, A. N. (2001). *How Puppetry Helps the Oral Language Development of Language Mi-nority Kindergartners*, Glen Forest Elementary Fairfax County Public Schools available in <http://www.frischmarionettes.com/parents+teachers.htm>
- Liles, B. (1985). Narrative Abilities in Normal and Language Disordered Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young learners*. United States: McGraw-Hill Publishing.

- Loban, W. (1976). *Language Development: Kindergarten through Grade 12*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Low, J., & Matthew, K. (2000). Puppets and Prose. *Science and Children*, 37(8), 41-45.
- Majaron, E. (2003). *Puppets in the Child Development, In: Artistic Practices and Techniques from Europe and North America Favouring Social Cohesion and Peace*. Helsinki: UNESCO.
- Majaron, E. (2012). Art as a Pathway to the Child, in L. Kroflin (Eds.), *The Power of the Puppet* (pp.11-18). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. III. Cognitive Development* (pp.420-494). New York: Wiley.
- Mandler, J. M. (2014). *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. New York: Psychology Press.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marjanovic-Umek, L., & Lesnik-Musek, P. (2001). Symbolic Play: Opportunities for Cognitive and Language Development in Preschool Settings. *Early Years*, 21(1), 55–64.
- McCabe A., & Rollins, P. (1994). *Assessment of Preschool Narrative Skills: Prerequisite for Literacy*. International Conference of the Learning Disabilities Association, Atlanta.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of their Academic, Social and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556–1576.
- Mellou, E. (1994). The Values of Dramatic Play in Children. *Early Child Development and Care*, 104, 105-114.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.

- Merritt, D., & Liles, B. (1987). Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling and Story Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539–552.
- Miller, J. & Chapman, R. (2000). *Systematic Analysis of Language Transcripts (Vol. 6.01)*. Madison, WI: Language Analysis Lab, University of Wisconsin.
- Miller, J. (1983). *States of Mind: Conversations with Psychological Investigators*. London: B.B.C.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of Structural Guidance in Story Retelling on Children's Dictation of Original Stories, *Journal of Reading Behavior*, 18, 135 - 152.
- Nasir, L., Naqvi, S. M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-31.
- Naylor S., Keogh B., Downing, B., Maloney, J. & Simon, S. (2007). *The PUPPETS Project: Puppets and Change in Teacher Practice*. Paper presented at the European Science Education Research Association Conference, Malmo, Sweden.
- Neeley, P. M., Neeley, R. A., Justen, J. E., & Tipton-Sumner, C. (2001). Scripted Play as a Language Intervention Strategy for Preschoolers with Developmental Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 243–246.
- Nelson, K., & Gruendel, J. M. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and Function in Development* (pp.21-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, 27, 203–225.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, (Eds.), *Play & Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (pp.124-144). New York: Oxford University Press.
- Nordqvist, A. (2001). The Use of Direct and Indirect Speech by 1 ½ - to 4-year-olds. *Psychology of Language and Communication*, 5(1), 57-66.
- O' Hare, J. (2005). Puppets in Education: Process or Product? In M. Bernier. & J. O'Hare (Eds), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.63-68). Bloomington, Ind: AuthorHouse.

- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and Memory Skill in Students' Comprehension of Stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31–39.
- Orsolini, M. (1990). Episodic Structure in Children's Fantasy Narratives; "Breakthrough" to Decontextualized Discourse. *Language and Cognitive Process*, 5, 53-79.
- Paul, R. & Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4 Year-Olds with Normal, Impaired and late Developing Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-98.
- Peck, S. M., & Virkler, A. J. (2006). Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater. *The Reading Teacher*, 59, 786-795.
- Peck, S., M. (2005). Puppet Power: "A Discussion of How Puppetry Supports and Enhances Reading Instruction". In M. Bernier, & J. O'Hare (Eds), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp.73–81). Bloomington Indiana: Author House.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Playtraining on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443– 452.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1037–1057.
- Pence, K., Justice, L. M., & Gosse, C. (2007). *Narrative Assessment Protocol*. Columbus, OH: Preschool Language and Literacy Lab, The Ohio State University.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention with Children who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 30, 1-14.
- Petersen, D. B., Gillam, S., & Gillam, R. B. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 111–126.
- Peterson, C. (1990). The Who, When and Where of Early Narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-55.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269.

- Peyton, J. (1996). *Puppet Language: The Science of Communicative Play*. Available in <http://www.puppetools.com/v3/library/pdf/PuppetLanguage.pdf>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J., (2007), *The Child's Conception of the World*. New York: Rowman & Littlefield.
- Pinciotti, P. (1992). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Pradl, G. M. (1979). Learning how to begin and end a story. *Language Arts*, 56, 21-25.
- Prince, G. (1985). The Narratee Revisited. *Style*, 19(3), 299–303.
- Purcell, S. L., & Liles, B. Z. (1992). Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35, 354-362.
- Reich, R. (1968). Puppetry: A Language Too. *Exceptional Children*, 34(8), 621-623.
- Reidmiller, S. (2008). *The Benefits of Puppet Use as a Strategy for Teaching Vocabulary at the Secondary School Level with Students Who Have Mixed Learning Disabilities*.
- Retrieved from <http://www.puppetools.com/Reidmillerresearch.pdf>
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Robb, L. (1994). *Whole Language, Whole Learners: Creating a Literature Based Classroom*. New York, NY: William Morrow and Company, Inc.
- Rontari, G. (2003). *Η Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roskos, K. & Christie J. (2001). On Not Pushing Too Hard: A Few Cautionary Remarks about Linking Literacy and Play. *Young Children*, 56, 64–66.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2009). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Roth, F. P. & Spekman, N. J. (1986). Narrative Discourse: Spontaneously Generated Stories of Learning Disabled and Normally Achieving Students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.

- Rule, A.C. & Zhbanova, K. S. (2012). Changing Perceptions of Unpopular Animals through Facts, Poetry, Crafts, and Puppet Plays. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 223-230.
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Schaefer, C., & O`Conner, K. (1983). *Handbook of Play Therapy*. New York: Wiley.
- Scheel, B. (2012). Puppets and the Emotional Development of Children – an International Overview In L. Kroflin, (Ed.) *The Power of the Puppet* (pp. 96 -107). Zagreb: *The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission*.
- Shakespeare, D. (2008). *PUPPETS – Talking Science, Engaging Science: An Evaluation of the pr*. London: Nuffield Foundation.
- Shankweiler, D., Crain, S., Brady, S., & Macaruso, P. (1992). Identifying the Causes of Reading Disability. In D. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 275-305). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Share, D. L., & Leikin, M. (2004). Language Impairment at School Entry and Later Reading Disability: Connections at Lexical Versus Supralexic Levels of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 87-110.
- Shumann, P. (1991). The Radicality of Puppet Theatre. *The Drama Review*, 35(4), 75-83.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229-1248.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Socio-Dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.
- Smith, L. (2005). Social Competency Skills through Puppetry. In M. Bernier & J. O`Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington, Indiana: Author House, 73-81.
- Smith, M. (2012). The Politics of Applied Puppetry, in: L. Kroflin, (Eds.), *The Power of Puppet* (pp.79-86). Zagreb: *The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission*.
- Snow, M. S., Ouzts, R., Martin, E. E., & Helm, H. (2005). Creative Metaphors of Life Experiences seen in Play Therapy. In G. R. Walz, & R. K. Yep, (Eds), *VISTAS: Compelling Perspectives on Counseling* (pp.63-65). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Spencer T. D., & Slocum, T. A. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers with Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention, 32*, 178-179.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*, 73-80.
- Stein, N. L. (1988). The Development of Children's Storytelling Skill. In M. B. Franklin, & S. Barten (Eds.), *Child language: A Hook of Readings* (pp. 282–287). New York: Oxford University Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. (1979), An analysis of story comprehension in elementary school children, In R. O. Freedle (Eds.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of Story Schema. In W. J. Friedman (Eds.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 255-281). San Diego, CA: Academic Press.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1981). *What's in a Story: an Approach to Comprehension and Instructionnancy*. Center for the Study of Reading, Technical Report No. 200, University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project, 2007.
- Stein, N. L. (1978). *How children understand stories: a developmental analysis*, Technical Report No. 69. University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project, 2007.
- Stephens, S. (2008). Storytelling with Shadow Puppets. *The Art Education Magazine for Teachers, 107*(9), 28-29.
- Stone, S. J., & Christie J. F. (1996). Collaborative Literacy Learning During Sociodramatic Play in a Multiage (K-2) Primary Classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 123-133.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology, 38*, 934–947.
- Street, B. V. (2001). The New Literacy Studies. In E. Cushman, G.R. Kintgen, B.M. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A Critical Sourcebook* (pp. 430-442). Boston: St. Martin's Press.
- Strong, C. J. (1998). *The Strong Narrative Assessment Procedure*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.

- Sulzby, E., & Zecker, L. (1991). The Oral Monologue as a Form of Emergent Reading. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structures* (pp. 175–213). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., & Hood, L. S. (2005). Use of Narrative-Based Language Intervention with Children Who Have Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *14*, 131–143.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, *9*, 77-110.
- Thorp, G. (2005). *The Power of Puppets*. Trowbridge: Positive Press.
- Tillis, S. (1992). *Towards Aesthetics of the Puppet: Puppetry as a Theatrical Art*. London: Greenwood Press.
- Tunmer, W. E., Herriman, M., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, *25*, 134-158.
- Tyler, A. A., & Sandoval, K. T. (1994). Preschoolers with Phonological and Language Disorders: Treating Different Linguistic Domains. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *25*, 215–234.
- UNESCO. (1962). International committee of experts on literacy report. Paris: UNESCO.
- Vedeler, L. (1997). Dramatic Play: A Format for 'Literate' Language. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 153-167.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, *42*(1), 7 – 97.
- Wallace, A. & Mishina, L. (2004). *Relations between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement*. Master Thesis in Education Department in Brooklyn College.
- Wallach, G. P. & Miller L. (1988). *Language Intervention and Academic Success*. Boston: College Hill Press.
- Weels, G. C. (2009) *The Meaning Makers. Learning to Talk and Talking to Learn* (2nd edition). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Westby, C. (1991). Learning to Talk, Talking to Learn: Oral–Literate Language Differences. In C. S. Simon (Eds.), *Communication Skills and Classroom Success: Assessment and Therapy Methodologies for Language Learning Disabled Students* (pp. 334–357). Eau Claire, WI: Thinking Publications.

- Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010). Profiling Oral Narrative Ability in Young School-Aged Children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 178–189.
- Widodo, S. (2008). *Improving Students' Pronunciation through Hand Puppets Performance at the Fourth Year Students of Sdn 1 Gebyog, Karanganyar (a Classroom Action Research)*. Skripsi thesis, Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Williams, M. (2007). *Including the Audience: The Idea of 'the Puppet' and the Real Spectator*. Melbourne: Australasian Drama Studies.
- Winnicott, D. (2000). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Woltmann, A. G. (1951). The Use of Puppetry as a Projective Method in Therapy. In H. H. Anderson & G. L. Anderson (Eds.), *An Introduction to Projective Techniques* (pp. 606-638). New Jersey: Frentice Hall.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets - A Great Addition to Everyday Teaching. *Thinking Classroom*, 6, 37-44.
- Zwirn, S. G., & Fusco, E. (2009). Interdisciplinary Literacy Unit: Transformation of Italian Folklore through Shadow Theater. Pinocchio, Son of Leonardo, Survivor of Vesuvius. *Childhood Education*, 85(4), 223-229.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Γρόλλιος, Γ. (2007). Κριτικές Παρατηρήσεις στο Νέο Βιβλίο του Γλωσσικού Μαθήματος της Α` Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, 35-42.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι Εκπαιδευτικοί ως Ερευνητές και ως Στοχαζόμενοι Επαγγελματίες: Ένα Μοντέλο Υποστήριξης της Επαγγελματικής Μάθησης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (επιμ), Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική», Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (σς. 37-54). Αθήνα: Διάδραση.

- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Δελφοί.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το Κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό Εργαλείο στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Μία Μελέτη Περίπτωσης στους Μαθητές Προσχολικής Ηλικίας των Τμημάτων Εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα.
- Θεοχάρη-Περάκη, Ε., (1994). *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και Τεχνική*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67.
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *Γλωσσα Α΄ Δημοτικού: Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου- Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη Α. (2012). Εφαρμογές Νοητικής και Κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη Συνεργεία της Κούκλας. Στο Μ. Βελιώτη (επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το Θέατρο της Εμπύκωσης, Διεπιστημονικές Αναγνώσεις Καλλιτεχνικές, Συναντήσεις* (σσ.105-118). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κοντογιάννη, Ά. (1992). *Κουκλοθέατρο Σκιών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσογιάννης, Θ. (2001). Η Αξιοποίηση του Κουκλοθεάτρου στη Διδασκαλία του Προφορικού και Γραπτού Λόγου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 157-162). Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Κυριαζή, Ν. (2001). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2001). Το παιχνίδι και το θέατρο στη διδασκαλία της (ελληνικής ως) ξένης γλώσσας. Μια διδακτική πρόταση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 81-105.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α., & Τσολάκη, Ι. (2016). Κουκλοθέατρο και φυσικές επιστήμες. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21ου αιώνα*. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας (σσ. 91-103). Αθήνα: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., Αργυροπούλου, Ι., Λουλά, Μ., Μπαλλή, Β., Παπαδημητρίου-Βογιατζή, Μ.Ε., Πέκνη, Μ., Σιδηροπούλου, Χ., Τσολάκη, Ι. (2014). Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία: Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή* (σσ. 148-166). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή Παρατήρηση;": Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μάγος Κ., & Παναγοπούλου.Γ. (2008). *Η Αξιοποίηση του Παραμυθιού στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας σε Τάξεις Μεταναστών*, Στο: 11ο Διεθνές Συνέδριο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος ΙΙ, Πάτρα: ΚΕ. Δ. Ε.Κ..
- Μαγουλιώτης, Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθέατρου: 1870-1938*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσηw.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση: Νέα Ζητήματα και Εκπαιδευτικές Προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.

- Παναγιωτακοπούλου, Ι. (2007). Το Κουκλοθέατρο ως Μέσο Ψυχαγωγίας και Επικοινωνίας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 36, 27-32.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Η Έρευνα Δράσης και η αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Δ. Χατζηδημού (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 591-601). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η Νέα Προοπτική της Ανάδυσης του Γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική* (σσ.13-41) Καστανιώτης: Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1 & 2). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πούχνερ, Β. (1985). *Θεωρία του Λαϊκού Θεάτρου*. Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.
- Ράλλη, Α. Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η Σημασία της Αναδιήγησης στην Ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η Επίδραση του Θεατρικού Παιχνιδιού στις Διαπροσωπικές σχέσεις των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 102-116.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη* (σσ.25-70). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α., (2004), Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη*. Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Ιστορία για τη δοκιμασία επαναδιήγησης

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε μια γιαγιά και ένας παππούς σε ένα όμορφο σπίτι στην εξοχή. Μια μέρα η γιαγιά αποφάσισε να φτιάξει μπισκότα για να φάνε με τον άνδρα της. Πήρε ένα μπολ, έβαλε μέσα όλα τα υλικά της και έφτιαξε ένα μπισκότο σαν άνθρωπο. Του έβαλε μύτη, μάτια, στόμα, παπιγιόν και κουμπιά. Ήταν τόσο όμορφο μπισκότο που τον ονόμασε Ζυμαρούλη. Μετά έβαλε τον Ζυμαρούλη σε ένα ταψί, άνοιξε τον φούρνο και το έβαλε μέσα. Η γιαγιά περίμενε μέχρι να ψηθεί ο Ζυμαρούλης. Μετά από λίγο, άνοιξε την πόρτα του φούρνου για να δει αν ψηθήκε, μα καθώς έσκυψε να δει, ο Ζυμαρούλης, ζωντάνεψε. Σηκώθηκε από το ταψί, πετάχτηκε έξω από τον φούρνο και έτρεξε έξω από την πόρτα. Η γιαγιά ξαφνιάστηκε και άρχισε να τον κυνηγάει φωνάζοντας «Έλα πίσω». «Δεν μπορείς να με πιάσεις» της απάντησε ο Ζυμαρούλης «είμαι πάρα πολύ γρήγορος», και έτρεξε γρήγορα στην αυλή. Στην αυλή κάθονταν ο παππούς, ο οποίος μόλις είδε την γιαγιά να κυνηγάει τον Ζυμαρούλη έτρεξε και αυτός να την βοηθήσει να τον πιάσουν. Τον κυνηγούσαν φωνάζοντας «Έλα εδώ, να σε φάμε» «Δεν μπορείτε να με πιάσετε είμαι πάρα πολύ γρήγορος» τους απάντησε ο Ζυμαρούλης και έτρεξε ακόμα πιο γρήγορα προς το μονοπάτι. Εκεί συνάντησε μια αγελάδα που μόλις τον είδε του είπε «Μμμ φαίνεσαι πολύ νόστιμος ! Θέλω να σε φάω» «Δεν μπορείς να με πιάσεις» της απάντησε ο Ζυμαρούλης «είμαι πάρα πολύ γρήγορος». Έτσι η αγελάδα, ο παππούς και η γιαγιά κυνηγούσαν όλοι μαζί τον Ζυμαρούλη να τον πιάσουν. Στη συνέχεια, βρήκε ένα άλογο που μόλις τον είδε σκέφτηκε «μμ τι νόστιμο μπισκότο». «Έλα εδώ» του φώναξε «θέλω να σε φάω» «Δεν μπορείς να με πιάσεις, είμαι πάρα πολύ γρήγορος» απάντησε ο Ζυμαρούλης τρέχοντας. Έτσι, το άλογο μαζί με την αγελάδα, τον παππού και την γιαγιά κυνηγούσαν τον Ζυμαρούλη, ώσπου βρέθηκε μπροστά από ένα ποτάμι. Φοβήθηκε. Δεν μπορούσε να περάσει απέναντι, γιατί ήταν μπισκότο και τα μπισκότα όταν βρέχονται λιώνουν. Τότε εμφανίστηκε μία αλεπού και του λέει «Μη φοβάσαι, θα σε περάσω εγώ απέναντι. Έτσι και αλλιώς δεν μου αρέσουν τα μπισκότα, δεν πρόκειται να σε φάω». Ο Ζυμαρούλης ανέβηκε στην πλάτη της αλεπούς και μπήκαν στο ποτάμι. Καθώς διέσχιζαν το ποτάμι η αλεπού του λέει «δεν ανεβαίνεις στο κεφάλι μου για να μη βραχείς;». Ο Ζυμαρούλης

ανέβηκε στο κεφάλι της. Μετά από λίγο του ξαναλέει η αλεπού «δεν ανεβαίνεις και στη μύτη μου, για να μη βραχείς». Ο Ζυμαρούλης ανέβηκε και στη μύτη της. Όταν όμως έφτασαν στην απέναντι όχθη η αλεπού πέταξε με τη μουσούδα της ψηλά τον Ζυμαρούλη, άνοιξε το στόμα της και τον έφαγε. Τον έκανε μία χασιά!... Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

2. Πίνακας αξιολόγησης της πιλοτικής έρευνας για την αξιολόγηση των ιστοριών των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου.

Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με κλίμακα από το 0-2, όπου 0: ανεπαρκής απάντηση, 1: επαρκής και 2: πολύ επαρκής

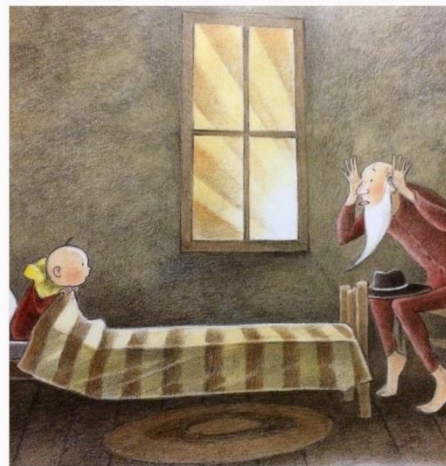
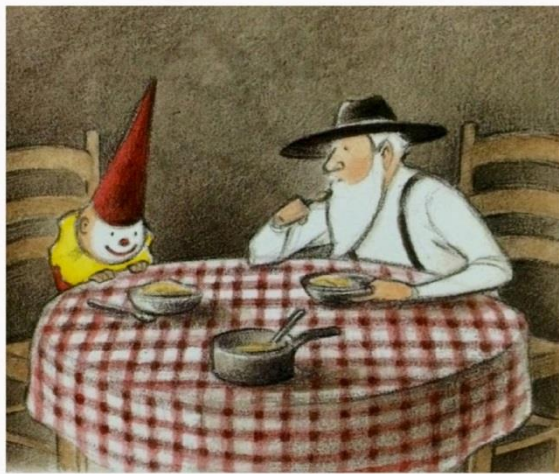
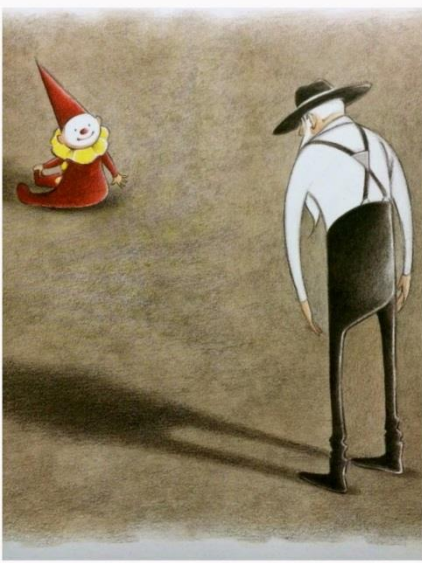
Επαναδιήγηση

Μαθητές	Που γίνεται η ιστορία;- Πότε;	Ποιοι είναι οι ήρωες;	Τι γίνεται;(πλοκή)	Επίλυση
M1	2	2	2	2
M2	2	2	2	2
M3	1	1	1	2
M4	2	2	2	1
M5	1	1	2	2
M6	2	2	2	2

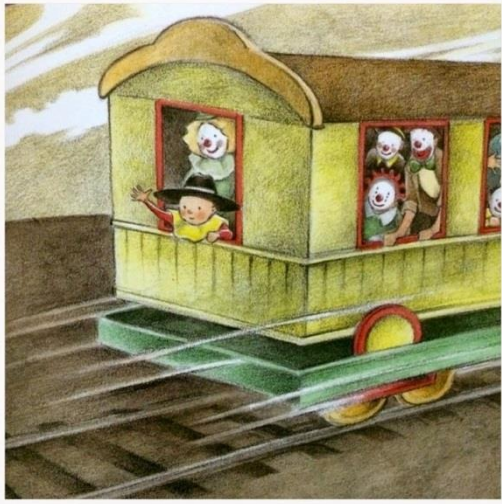
Ελ.αφήγηση

Μαθητές	Που γίνεται η ιστορία;- Πότε;	Ποιοι είναι οι ήρωες;	Τι γίνεται;(πλοκή)	Επίλυση
M1	1	2	2	2
M2	2	1	2	2
M3	1	1	1	2
M4	2	2	2	1
M5	1	1	2	2
M6	2	2	1	2

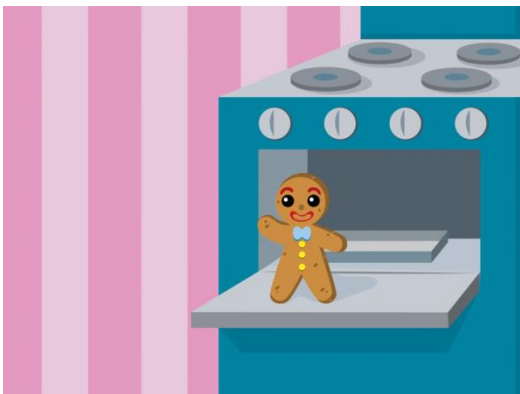
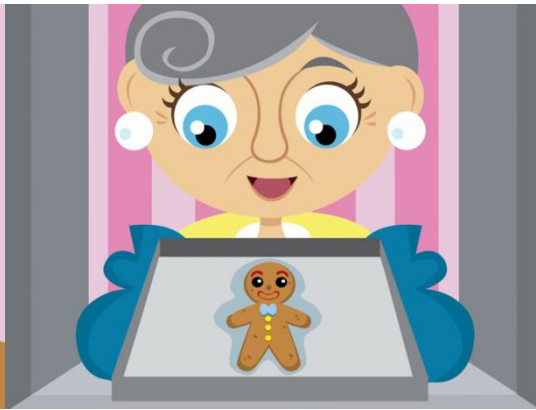
3. Ιστορία Ελ. Αφήγησης

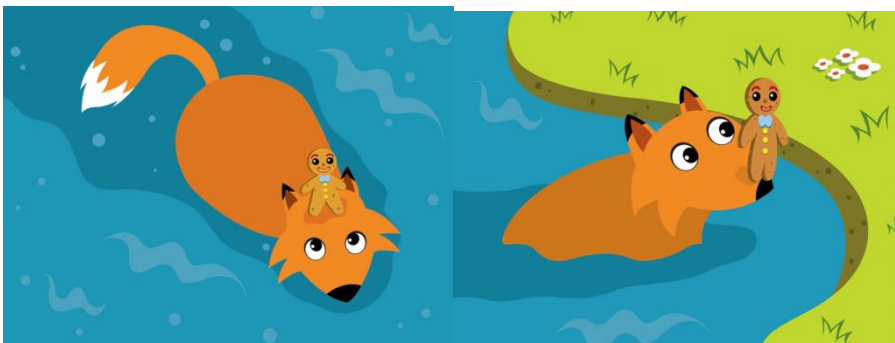
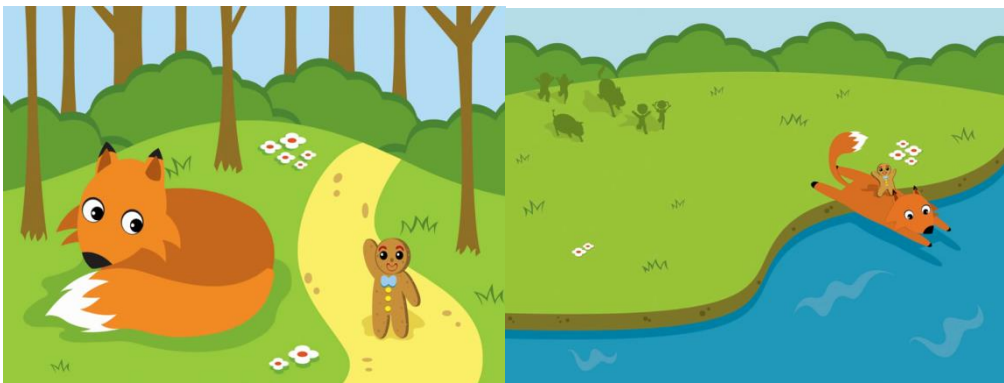


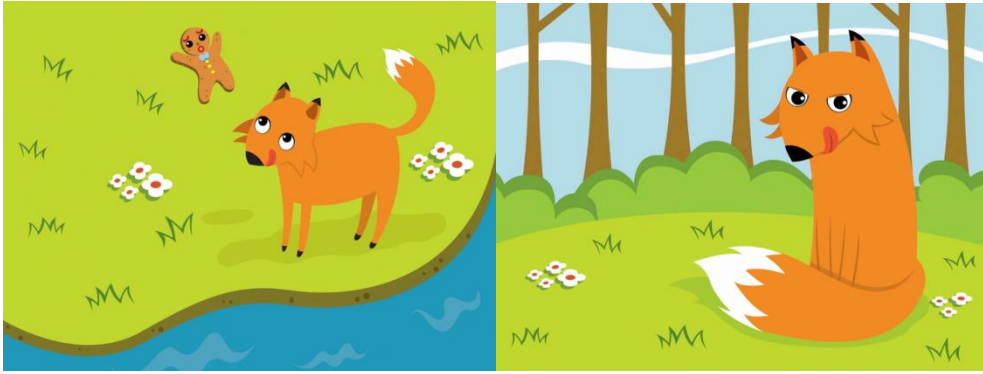




4. Ιστορία Αναδίηξης







5. Κλίμακα αξιολόγησης αφηγηματικού λόγου

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΑΡΙΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΛΑΧΙΣΤΟ-ΑΝΩΡΙΜΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	<p>1) ΠΛΑΙΣΙΟ</p> <p>A. Παρουσιάζεται, γενικά το πλαίσιο, και παρέχονται αρκετές λεπτομέρειες.</p> <p>B. Τα στοιχεία όσον αφορά το πλαίσιο αναφέρονται σε κατάλληλα μέρη μέσα στην ιστορία.</p> <p>2) ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ</p> <p>A. Παρουσιάζονται οι κύριοι χαρακτήρες με λεπτομερείς περιγραφές.</p>	<p>1) ΠΛΑΙΣΙΟ</p> <p>A. Παρουσιάζεται, γενικά το πλαίσιο, χωρίς να δίνονται λεπτομέρειες. B. Περιγράφεται μόνο ένα συγκεκριμένο στοιχείο του πλαισίου.</p> <p>2) ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ</p> <p>Οι χαρακτήρες της ιστορίας παρουσιάζονται χωρίς περιγραφές και λεπτομέρειες.</p>	<p>Περιγράφεται η ιστορία χωρίς καμία προσπάθεια να δοθεί το πλαίσιο.</p>
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ	<p>1. Αναφέρονται όλοι οι χαρακτήρες, κύριοι και μη.</p> <p>2. Γίνεται σαφές, ότι το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων.</p> <p>3. Όταν το παιδί μιλά σε πρώτο πρόσωπο υιοθετεί τη φωνή του ανάλογου χαρακτήρα</p>	<p>1. Αναφέρονται όλοι οι χαρακτήρες, κύριοι και μη.</p> <p>2. Δεν, υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων.</p>	<p>1. Ασυνεπής αναφορά των εμπλεκόμενων χαρακτήρων. 2. Οι απαραίτητοι για την πλοκή της ιστορίας χαρακτήρες είναι απόντες.</p>
ΨΥΧΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	<p>Αναφέρεται η ψυχική κατάσταση των κύριων και δευτερευόντων</p>	<p>Μερική χρήση λέξεων, σχετικών με την ψυχική κατάσταση των</p>	<p>Απουσία της χρήσης λέξεων, που αναφέρονται σε ψυχική</p>

	<p>χαρακτήρων, όταν κρίνεται απαραίτητο για την εξέλιξη της πλοκής</p> <p>2. Το παιδί χρησιμοποιεί ένα μεγάλο εύρος λέξεων σχετικών με ψυχική κατάσταση</p>	ηρώων.	κατάσταση.
ΑΝΑΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ	Παρουσιάζονται τα αναφερόμενα των αντωνυμιών.	Ασυνεπής χρήση των αναφορών	<p>1 .Υπερβολική χρήση αντωνυμιών</p> <p>2 Δεν δίνονται λεκτικές διευκρινίσεις</p>
ΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Αναφέρονται όλες οι απαραίτητες για την πλοκή της ιστορίας συγκρούσεις καθώς και οι λύσεις τους.	<p>1.Μέτρια περιγραφή των συγκρούσεων και των λύσεων τους</p> <p>Ή</p> <p>2.Απουσία μερικών συγκρούσεων και των λύσεων τους</p>	<p>Περιγραφή της λύσης χωρίς αναφορά στη σύγκρουση</p> <p>Ή</p> <p>Αναφορά στη σύγκρουση χωρίς τη λύση της</p> <p>Ή</p> <p>Απουσία πολλών απαραίτητων για την πλοκή της ιστορίας συγκρούσεων και λύσεων</p>
ΣΥΝΟΧΗ	<p>1.Τα γεγονότα ακολουθούν μια λογική σειρά</p> <p>2. Αναφέρονται τα κρίσιμα για την πλοκή γεγονότα</p> <p>3. Δίνεται λιγότερη έμφαση σε ασήμαντα</p>	<p>1.Τα γεγονότα ακολουθούν μια λογική σειρά</p> <p>2. Υπερβολική έμφαση σε ασήμαντα γεγονότα</p>	Μη ομαλές μεταβάσεις μεταξύ των γεγονότων

	<p>γεγονότα</p> <p>4. Ομαλές μεταβάσεις μεταξύ των θεμάτων</p>	<p>Ή</p> <p>Ασαφής μετάβαση στο επόμενο γεγονός</p> <p>Ή</p> <p>Ελάχιστες λεπτομέρειες για σημαντικά για την πλοκή γεγονότα</p> <p>Ή</p> <p>Ίδια έμφαση σε όλα τα γεγονότα</p>	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	<p>Η ιστορία κλείνει με συμπερασματικές δηλώσεις π.χ. έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα</p>	<p>Γίνεται η αναφορά συγκεκριμένων γεγονότων, όμως λείπουν οι γενικές συμπερασματικές δηλώσεις.</p>	<p>Το παιδί σταματά απότομα την αφήγηση και ο ακροατής δεν καταλαβαίνει ότι η αφήγηση τελείωσε.</p>

