



**«Η καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής
επικοινωνίας μέσω της ΔΤΕ σε παιδιά σχολικής
ηλικίας: Μια έρευνα δράσης στο Δημοτικό
σχολείο»**

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Σταματίνα Ντελοπούλου

A.M. 5052201501021

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Άννα Λυδάκη

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Άννα Τσίχλη, Μάγος Κώστας

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση». Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε χάρη στην πολύτιμη καθοδήγηση και την ηθική υποστήριξη κάποιων ανθρώπων τους οποίους επιθυμώ να ευχαριστήσω.

Πρώτη από όλους θέλω να ευχαριστήσω την κα Άννα Λυδάκη, καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, για την πολύτιμη καθοδήγηση και ηθική της υποστήριξη.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αστέριο Τσιάρα, αναπληρωτή καθηγητή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, ο οποίος υπήρξε ο πρώτος μου εμψυχωτής και ο άνθρωπος ο οποίος πάντα με εμψυχώνει με τέτοιο τρόπο ώστε να κάνω βήματα μεγαλύτερα, σταθερότερα και πιο αποφασιστικά.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τον σύζυγό μου και συνοδοιπόρο μου στη ζωή, Ηλία, και τη μητέρα μου, Εύη, που με υπομονή και κουράγιο με στήριξαν ηθικά καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Στη μητέρα μου, Ευανθία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Επικοινωνία.....	3
1.2 Οι αρχές της επικοινωνίας.....	5
1.3 Η διαπροσωπική επικοινωνία.....	5
1.4 Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία.....	6
1.5 Προφορικός λόγος.....	7
1.6 Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ.....	8
1.7 Επικοινωνιακή ικανότητα.....	10
1.8 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	11
1.9 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επικοινωνιακή Ικανότητα.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Ερευνητικό πλαίσιο.....	16
2.2 Η επιλογή της έρευνας δράσης.....	17

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις	18
2.4 Ερευνητικό δείγμα – Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	19
2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	19
2.6 Ερευνητικές Παρεμβάσεις.....	20
2.7 Ευρήματα- Συμπεράσματα.....	47
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	63

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα το ζήτημα που απασχολεί είναι εάν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η επιλογή διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος δεν ήταν διόλου τυχαία. Στη σύγχρονη κοινωνία η ανάγκη για επικοινωνία είναι πιο σημαντική από ποτέ. Ο άνθρωπος μπορεί να προχωρήσει, να εξελιχθεί και να βελτιωθεί μέσα από την επικοινωνία με τους γύρω του και γενικότερα με το περιβάλλον του. Όλη η καθημερινότητα των σύγχρονων ανθρώπων εξαρτάται από την επικοινωνία. Τα υψηλότερα επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας διευκολύνουν και προωθούν μια καλύτερη κοινωνική ζωή με ποιότητα (Rickheit, & Strohner, 2008). Καθώς η απόκτηση δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας είναι ένα αίτημα των καιρών μας, υπάρχει σοβαρότατος λόγος να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση, η οποία αποτελεί κατά κάποιο τρόπο προέρευνα, υλοποιήθηκε σε 12 μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, οι οποίοι παρακολουθούσαν τον κύκλο μαθημάτων της Στ΄ Δημοτικού, διότι το σχολείο είναι 5/θέσιο. Η κυρίως έρευνα, η δεύτερη φάση, υλοποιήθηκε το τρέχον σχολικό έτος 2017-2018 σε 22 μαθητές της Β΄τάξης και είχε διάρκεια 2,5 μηνών.

Αρχικά, γίνεται μια θεωρητική αναφορά στις βασικές έννοιες: προφορικός λόγος, επικοινωνία, δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, όπως αυτές περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ύστερα ορίζεται η επικοινωνιακή ικανότητα και γίνεται αναφορά στις έρευνες που έχουν ως τώρα διεξαχθεί και συσχετίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Ακολουθεί η περιγραφή της προσέγγισης της μεθοδολογίας της έρευνας. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα και ειδικά στη μεθοδολογία της αυτοδιερευνητικής έρευνας (Ματσαγγούρας, 2009), γνωστής ως έρευνας δράσης. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, όπου η ερευνήτρια συμμετέχει και

δρα. Ακολουθούν τα ευρήματα της έρευνας και η ερμηνεία τους, επιβεβαιώνοντας τις ερευνητικές υποθέσεις.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές και αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, συμπεραίνεται πως οι μαθητές σχολικής ηλικίας, παρουσιάζουν βελτίωση στην ενεργητική ακρόαση, τη σαφή διατύπωση απόψεων και στην επιχειρηματολογία με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Κάνουν συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου. Χρησιμοποιούν ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο, ελέγχουν την αποδεκτότητα του λόγου τους.

ABSTRACT

In the present study, the issue that concerns is whether the techniques of Drama in Education can contribute to the cultivation of communication skills in school-aged children. The choice to investigate this matter was not at all accidental. In today's society the need for communication is more important than ever. People can move on, evolve, and improve through communicating with others and their surroundings generally. Nowadays everyday life depends on communication. Higher levels of communication competence facilitate and promote a better social life with quality (Rickheit & Strohner, 2008). Since acquiring oral communication skills is a demand of our times, there is a strong reason to place more emphasis on developing oral communication skills within the classroom.

This research was conducted in two phases. The first phase, which is somewhat pre-eminent, was implemented in 5th and 6th Primary pupils who attended the 6th course, because the school has 5 teachers. The main research, the second phase, was implemented in the current school year 2017-2018 in 22 students from 2nd class and lasts 2.5 months.

Firstly, there is a theoretical reference to the basic concepts: oral speech, communication, oral communication skills, as described in the Comprehensive Curriculum. The communication competence is then defined, and reference is made to

the research that has been carried out so far, linking communication competence with Drama in Education.

Then, there is a description of the approach to research methodology. This research is part of the qualitative methodological example and especially in the methodology of self-research research (Matsagouras, 2009), known as action research. It is an action research where the researcher participates and acts. Then there are the findings of the research and their interpretation, confirming the research cases.

Research findings show that Drama in Education can positively influence pupils and is a means for the cultivation of oral communication skills in school-aged pupils. We conclude that pupils of school age show improvement in active listening, clear opinion and argumentation with accuracy and self-confidence. They make conscious use of the choices made by each communication occasion and the level of speech. They use ever-growing vocabulary and control the acceptability of their speech.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος ήδη από την εποχή των σπηλαίων ένιωθε την ανάγκη να επικοινωνήσει. Αυτή η ανάγκη για επικοινωνία στις μέρες μας είναι πιο έκδηλη από ποτέ. Ο άνθρωπος μπορεί να προχωρήσει, να εξελιχθεί και να βελτιωθεί μέσα από την επικοινωνία με τους γύρω του και γενικότερα με το περιβάλλον του. Όλη η καθημερινότητα των σύγχρονων ανθρώπων εξαρτάται από την επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, με νοήματα, είτε προφορικά είτε γραπτά.

Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μείζονος σημασίας. Απαιτείται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά η επάρκεια της επικοινωνιακής ικανότητας όχι μόνο για την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και στο επίπεδο της οργάνωσης, καθώς και στο διαπολιτισμικό επίπεδο. Γενικά, εγείρονται πολλά ατομικά και κοινωνικά προβλήματα, όταν κάποια άτομα δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την επικοινωνιακή ικανότητα σε ορισμένες διαστάσεις της επικοινωνίας. Οι επιπτώσεις αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις, ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία, αλλά και ψυχολογικά προβλήματα και γενικότερα προβλήματα υγείας. Τα υψηλότερα επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας διευκολύνουν και προωθούν μια καλύτερη κοινωνική ζωή με ποιότητα (Rickheit, & Strohner, 2008). Καθώς η απόκτηση δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας είναι ένα αίτημα των καιρών μας, υπάρχει σοβαρότατος λόγος να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη.

Ο προφορικός λόγος θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας. Ο άνθρωπος ακροάται, δέχεται τις προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά και εκφράζεται. Ο προφορικός λόγος είναι μια από τις σπουδαιότερες μορφές επικοινωνιακής σχέσης και η ανάπτυξή του επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει εάν και πώς οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η έρευνα αυτή διήρκεσε τρεις μήνες το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2017-2018. Στην έρευνα, συμμετέχοντες είναι 22 μαθητές της Β΄ Δημοτικού (Β΄1) του 11^{ου}

Δημοτικού Σχολείου Τρίπολης (12/θεσιο) στον νομό Αρκαδίας. Προηγήθηκε προέρευνα το σχολικό έτος 2016-2017 στους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (3 μαθητές της Ε΄ και 9 μαθητές της Στ΄) του 5/θέσιου Δ.Σ. Βυτίνας στον νομό Αρκαδίας, οι οποίοι παρακολουθούσαν τον κύκλο μαθημάτων της Στ΄ Δημοτικού. Στα εν λόγω σχολεία η ερευνήτρια υπηρέτησε ως αναπληρώτρια δασκάλα.

Αρχικά, λοιπόν, γίνεται μια θεωρητική αναφορά στις έννοιες προφορικός λόγος και επικοινωνία, καθώς και στις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, όπως αυτές περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Έπειτα, ορίζεται η επικοινωνιακή ικανότητα και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις έρευνες που έχουν ως τώρα διεξαχθεί και συσχετίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, περιγράφεται η προσέγγιση της μεθοδολογίας της έρευνας. Παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές και οι κύριες σχολές από τις οποίες άντλησε εργαλεία η έρευνα καθώς και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός για τη διεξαγωγή της, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία και τα βήματα που ακολουθήθηκαν. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο ποιοτικό μεθοδολογικό παράδειγμα και ειδικά στη μεθοδολογία της αυτοδιερευνητικής έρευνας (Ματσαγγούρας, 2009), γνωστής ως έρευνας δράσης.

Ακολουθούν τα ευρήματα της έρευνας και η ερμηνεία τους, επιβεβαιώνοντας τις ερευνητικές υποθέσεις .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που υπήρξαν αντικείμενο μελέτης κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος. Ακολουθεί μια αναλυτική και κριτική προσέγγιση των όρων προφορικός λόγος και επικοινωνία, ενώ γίνεται αναφορά στις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, όπως αυτές περιγράφονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Έπειτα, ορίζεται η επικοινωνιακή ικανότητα και στη συνέχεια γίνεται επισκόπηση των ερευνών που έχουν ως τώρα διεξαχθεί και συσχετίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

1.1 Επικοινωνία

Χωρίς την επικοινωνία τίποτε στον κόσμο δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει. Ακόμη και τα ζώα και τα φυτά επικοινωνούν μεταξύ τους με τον δικό τους τρόπο προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός τους. Τα βρέφη πρέπει να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Οι ενήλικες επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με όλους τους παραπάνω οργανισμούς. Αυτό σχετίζεται με τα διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας, τα οποία έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και στόχους. Για όλους τους οργανισμούς πάντως, συμπεριλαμβανομένων και των ανθρώπων, η επικοινωνία είναι το όχημα με το οποίο μεταφέρονται οι πληροφορίες και εκφράζονται όπως αυτές λαμβάνονται (Hauser, 1996).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που συμβαίνει όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου προκαλεί φυσική, σκεπτική, νοητική ή/και συναισθηματική αντίδραση σε έναν άλλο άτομο (Steinberg, 1995).

Πρόκειται για μια ενστικτώδη ανθρώπινη δραστηριότητα με βασικό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου. Στοχεύει στο να μεταδώσει ο πομπός πληροφορίες, έννοιες, γνώσεις, σκέψεις ή συναισθήματα στον δέκτη. Υπάρχει ένα αίτημα του πομπού στον δέκτη (Crowley, & Mitchell, 1994).

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες και μοιράζεται νόημα ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Στόχοι της επικοινωνίας είναι η συντονισμένη δράση, η ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και η έκφραση συναισθημάτων (Griffin, & Moorhead, 2014).

Επικοινωνία σε επαρκές επίπεδο επιτυγχάνεται όταν ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες των εμπλεκόμενων. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα επικοινωνίας αναφορικά με την ενσυναισθητική κατανόηση τους. Ως «ενσυναίσθηση» νοείται η διαδικασία βαθύτερης και ουσιαστικότερης κατανόησης του απέναντι, της ικανότητας να κατανοούμε τον άλλο από τη θέση που βρίσκεται και μιλάει, να «βλέπουμε με τα μάτια του». Ακόμη, προϋποθέτει την ικανότητα της ενεργούς, ενσυναισθητικής ακρόασης, της αναζήτησης και της αναγνώρισης των βαθύτερων κινήτρων, προβλημάτων και αναγκών του άλλου (DeVito, 2006).

Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως η συνεχής αναζήτηση νοήματος των ανθρώπων στον κοινωνικό κόσμο ή η ανταλλαγή εννοιών μέσω ενός κοινού συστήματος συμβόλων. Αυτά τα σύμβολα, είτε λεκτικά, είτε αριθμητικά, είτε μουσικά ή οποιοδήποτε άλλου είδους οι άνθρωποι τα αντιλαμβάνονται μέσω των αισθήσεών τους. Η επικοινωνία θεωρείται επιτυχής, όταν οι έννοιες είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά διατυπώνονται από τους αποδέκτες (De Vito, 2006· Taylor, 2005· Miller, 2005). Η επικοινωνία ως διαδικασία απαιτεί τουλάχιστον δύο πρόσωπα, τον αποδέκτη και τον αποστολέα, όπου τα μηνύματα αποστέλλονται ταυτόχρονα (Kurland, & Pelled, 2008).

Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως μια επιλεκτική, συστημική διαδικασία, η οποία επιτρέπει στους ανθρώπους να συλλογίζονται και να γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλο μοιραζόμενοι κοινά μηνύματα (Wood, 2010). Η επικοινωνία είναι επιλεκτική, καθώς δεν επικοινωνούμε στενά με την πλειοψηφία των ανθρώπων με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή. Ριψοκινδυνεύουμε να μοιράσουμε τις σκέψεις με ελάχιστους ανθρώπους. Η επικοινωνία είναι συστημική, καθώς συμβαίνει σε διάφορα περιβάλλοντα, τα οποία επηρεάζουν την έκβαση της επικοινωνίας και το νόημα που αποδίδουμε στην αλληλεπίδραση. Επειδή η διαπροσωπική επικοινωνία είναι συστημική, οι καταστάσεις, ο χώρος και ο χρόνος, οι άνθρωποι, η κουλτούρα τους και οι προσωπικές τους ιστορίες επιδρούν αμοιβαία επηρεάζοντας τα νοήματα των μηνυμάτων. Όλα αυτά τα στοιχεία του συστήματος είναι αλληλένδετα επηρεάζοντας το ένα το άλλο (Wood, 2010).

Πολλές φορές υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία, τα οποία σχετίζονται κυρίως με τον πομπό, τον δέκτη και το μήνυμα. Τα εμπόδια μπορεί να είναι οι ασαφείς στόχοι του πομπού, ανακριβή και ασαφή μηνύματα, τα οποία υπολείπονται πληρότητας, ο φόβος της επικοινωνίας, που συνήθως υπάρχει όταν το status του πομπού είναι χαμηλότερο από του δέκτη, η κακή επιλογή χώρου και χρόνου, αλλά και τρόπου και μέσου. Επιπρόσθετα, δυσκολίες παρουσιάζονται όταν υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος

από την πλευρά του πομπού, όταν παράγονται βιαστικά συμπεράσματα, όταν υπάρχει προδιάθεση ή προκατάληψη απέναντι σε πρόσωπα ή υπερευαισθησία απέναντι σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ πομπού και δέκτη (Woodcock Ross, 2016).

1.2 Οι αρχές της επικοινωνίας

Οτιδήποτε κάνουμε αποτελεί επικοινωνία. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολυδιάστατο που δε σταματά μετά το τέλος ενός διαλόγου. Συνεχίζεται μετά το πέρας μιας συζήτησης σε επίπεδο νοητικό. Συνεχίζουμε να σκεφτόμαστε, να προβληματιζόμαστε, να συμπεραίνουμε. Πρόκειται για μια κατάσταση που αλλάζει εμάς και τους γύρω μας, ενώ αποκτά άλλες διαστάσεις ανάλογα με την εποχή.

Το μήνυμα που επιθυμεί ένα άτομο να μεταφέρει σε κάποιο άλλο δεν είναι βέβαιο ότι θα είναι αυτό που θα πάρει το άλλο άτομο. Το ζήτημα είναι η ικανοποίηση μιας ανάγκης του ατόμου, η νοηματοδότηση πρωτογενών στοιχείων, ώστε να προκύψουν πληροφορίες τέτοιες που να του επιτρέψουν να βάλει σε σειρά και να καταλάβει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει.

1.3 Η διαπροσωπική επικοινωνία

Μια μορφή επικοινωνίας είναι η διαπροσωπική επικοινωνία. Πρόκειται για ένα είδος επικοινωνίας όπου οι συμμετέχοντες εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο και συνήθως ξεκινούν από μια κοινή αφετηρία. Η διαπροσωπική επικοινωνία έχει τέσσερις αρχές. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, καθώς οι άνθρωποι είμαστε όντα κοινωνικά. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι αμετάκλητη, καθώς μόλις ειπωθεί κάτι δεν μπορεί να παρθεί πίσω. Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι περίπλοκη, καθώς εμπλέκονται πολλές μεταβλητές και επί της ουσίας δεν είναι οι ιδέες που ανταλλάσσονται, αλλά τα σύμβολα που αντιπροσωπεύουν τις ιδέες, πράγμα που σημαίνει ότι ο καθένας χρησιμοποιεί τα σύμβολα με τον δικό του τρόπο και ο καθένας τα αντιλαμβάνεται με τον δικό του τρόπο. Η διαπροσωπική επικοινωνία βασίζεται στα συμφραζόμενα, καθώς επηρεάζεται από την προσωπικότητα, τις επιθυμίες και τις αξίες αυτών που επικοινωνούν, σχετίζεται με τις αντιδράσεις του ενός ατόμου σε σχέση με το

άλλο, επηρεάζεται από τον χώρο, το περιβάλλον, καθώς και το πολιτιστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων (West, & Turner, 2009).

Στην διαπροσωπική επικοινωνία αναγνωρίζουμε τόσο άμεσους όσο και έμμεσους διαύλους επικοινωνίας. Οι άμεσοι διάυλοι επικοινωνίας είναι εύκολο να αναγνωριστούν από τον δέκτη του μηνύματος, καθώς αφορούν λεκτικές και μη λεκτικές πληροφορίες, όπως ένα γραπτό κείμενο, τα λόγια που είπε κάποιος, τις εκφράσεις του προσώπου του, τις χειρονομίες του. Οι έμμεσοι διάυλοι δεν είναι τόσο προφανείς. Πρόκειται για αυτά που υπονοούνται και δεν εκφράζονται λεκτικά. Πρόκειται για τη «γλώσσα του σώματος» μέσω της οποίας είτε θα ενισχυθούν τα λεγόμενα του πομπού είτε θα απαξιωθούν (Hargie, 2016).

1.4 Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία

Η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία. Όταν μιλάμε για λεκτική επικοινωνία εννοούμε την επικοινωνία που έχει να κάνει με τις λέξεις, δηλαδή με τον προφορικό λόγο και όχι με τους ήχους που παράγει η φωνή. Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι συντακτική, σημασιολογική ή πραγματολογική. Η συντακτική αφορά στις λέξεις και τις σχέσεις μεταξύ τους, η σημασιολογική έχει να κάνει με την αντιστοιχία των λέξεων με τα πραγματικά αντικείμενα, ενώ η πραγματολογική αφορά στη σχέση των λέξεων με τη νοηματοδότησή τους από τους ανθρώπους. Επαρκής προφορική λεκτική επικοινωνία επιτυγχάνεται όταν είμαστε σε θέση να μεταφέρουμε αποτελεσματικά όσα σκεφτόμαστε στους άλλους. Όποιος είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τέτοιο τρόπο κατέχει μια πολύ σπουδαία ψυχοκοινωνική δεξιότητα, η οποία θα του επιτρέψει να προοδεύσει σε πολλά επίπεδα. Απαραίτητες για επαρκή λεκτική επικοινωνία θεωρούνται η γλωσσική ικανότητα και η γλωσσική επάρκεια κάποιου. Αυτές μπορούν να συνεχίζουν να αναπτύσσονται με το πέρασ του χρόνου. Τα όρια τους καθορίζουν και τα όρια της αντίληψης κάποιου (Widdowson, 1978).

Δεν αρκούν βέβαια η γλωσσική επάρκεια και η γλωσσική ικανότητα. Χρειάζονται πολλά περισσότερα. Ο τρόπος που επιλέγει κάποιος να μεταφέρει ένα μήνυμα, μια ιδέα, μια άποψη, μια σκέψη έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία και προσμετράται για να αποκτηθεί η επάρκεια στη λεκτική προφορική επικοινωνία. Η όλη διαδικασία της επικοινωνίας έχει να κάνει με το μήνυμα, τον πομπό και τον δέκτη. Το

σημαντικότερο είναι το μήνυμα και η επιτυχής μετάδοσή του είναι εκείνη που οδηγεί στην ολοκλήρωση της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Παράλληλα με τις λέξεις που αποστέλλονται στον δέκτη του μηνύματος υπάρχουν κάποια φωνητικά στοιχεία που τις συνοδεύουν πάντοτε. Είναι τα λεγόμενα παραγλωσσικά στοιχεία. Αυτά είναι: η χροιά, η ηχηρότητα, ο τόνος, ο ρυθμός, η ένταση και ο κυματισμός της φωνής.

Η μη λεκτική επικοινωνία δεν είναι λιγότερο σημαντική από τη λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία ορίζεται ως η επικοινωνία χωρίς λόγο, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πολλαπλούς διαύλους επικοινωνίας (Ting-Toomey, 2012). Η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται αντιληπτή μέσω και των πέντε αισθήσεων του ανθρώπου. Οι χειρονομίες, η αφή, η στάση του σώματος, η έκφραση του προσώπου, η βλεμματική επαφή. Τα μη λεκτικά μηνύματα προβάλλουν τα συναισθήματα και τις απόψεις κάποιου, μπορεί να δώσουν έμφαση στα λεκτικά μηνύματα ή να τα υπονομεύσουν, είναι συνεχή και πιο αξιόπιστα από τα λεκτικά και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κουλτούρα κάποιου.

Η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία συνυπάρχουν και οι άνθρωποι λαμβάνουν τα μηνύματα που τους αποστέλλονται επεξεργαζόμενοι ταυτόχρονα και τα δύο είδη μηνυμάτων.

1.5 Προφορικός λόγος

Με τον λόγο είμαστε ικανοί να σχηματίσουμε και να εκφράσουμε τις σκέψεις μας. Αυτό μπορεί να γίνει είτε προφορικά είτε γραπτά. Διακρίνουμε, λοιπόν, τον λόγο σε προφορικό και γραπτό. Επί αιώνες το ενδιαφέρον στρεφόταν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο, ενώ ο προφορικός λόγος θεωρείτο υποδεέστερος. Ο F. de Saussure είναι εκείνος που στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ασχολείται με τον προφορικό λόγο και διατυπώνει επιχειρήματα για την υπεροχή του έναντι του γραπτού. Οι άνθρωποι πρώτα μιλούν κι ύστερα γράφουν. Τα μικρά παιδιά πρώτα μιλούν κι ύστερα γράφουν μόνο αν κάποιος τους μάθει να γράφουν και να διαβάζουν. Σε όλο τον κόσμο οι άνθρωποι μιλούν, ενώ πολύ λιγότεροι γράφουν. Επιπρόσθετα, η γραφή στηρίζεται στον προφορικό λόγο, χωρίζεται σε μονάδες με βάση τη δομή του προφορικού λόγου. Το να μιλήσει κάποιος είναι κάτι που προκύπτει φυσικά και αβίαστα, ενώ όποιος επιθυμεί να γράψει πρέπει να το διδαχθεί (Saussure, 1979).

«Ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος μέσω του οποίου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους στο πλαίσιο κάθε

συνομιλιακής διεπίδρασης, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται και να διατηρούνται (ή να υπονομεύονται) οι διανθρώπινες σχέσεις» (Πολίτης, 2001)

Κατά τον Π. Πολίτη, υπάρχουν δύο βασικά είδη προφορικού λόγου: ο προφορικός διάλογος και ο προφορικός μονόλογος. Η διάκριση γίνεται με βάση την παρουσία ακροατών, τη χωρική απόσταση μεταξύ ακροατών και ομιλητή και το status του ομιλητή. Στον προφορικό διάλογο οι ακροατές βρίσκονται κοντά στον ομιλητή και διατηρούν οπτική επαφή, ενώ στον προφορικό μονόλογο, πέρα από τη μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ ακροατών και ομιλητή, απουσιάζει η επαφή. Ακόμη, ο ομιλητής βρίσκεται σε θέση που δεν μπορεί να χάσει το δικαίωμα να μιλάει.

Οι δεξιότητες προφορικού λόγου μπορούν να οριστούν ως η διαδικασία οικοδόμησης και απόδοσης νοήματος μέσα από τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων σε ποικίλα περιβάλλοντα (Burk, & Chaney, 1998).

1.6 Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ καθορίζουν με σαφήνεια ποιοι είναι οι γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) για κάθε γνωστικό αντικείμενο ανά τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, για τον προφορικό λόγο (ομιλία και ακρόαση) ένας μαθητής σχολικής ηλικίας αναμένεται:

- να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση.
- Ακόμη, να κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου.
- Επιπρόσθετα, να χρησιμοποιεί πιο πλούσιο λεξιλόγιο, να ελέγχει κατά πόσο ο λόγος του είναι αποδεκτός, να εντοπίζει και να κατανοεί υπονοούμενα, να εντοπίζει και να αποφεύγει τυχόν εκφραστικά λάθη.
- Ακόμη, να αφηγείται από μνήμης, να αποδίδει το νόημα ενός κειμένου.

- Επιπλέον, να εκτιμά καταξιωμένες μορφές λόγου, να προσαρμόζει τα λόγια του, τα παραγλωσσικά μέσα και την όλη συμπεριφορά του σε δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων.

Οι μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ και στην Στ΄ Δημοτικού αναμένεται να ασκούνται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής. Να ακούν προσεκτικά, να ρωτούν, να απαντούν, να εξηγούν και να δίνουν σαφή και ακριβή επιχειρήματα. Να αντιλαμβάνονται διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα, μέσα από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου. Να αντιλαμβάνονται τις διαφορές στα διαφορετικά είδη προφορικού λόγου. Να κατανοούν την κατάσταση επικοινωνίας. Να περιγράφουν, να αφηγούνται γεγονότα, ιστορίες από μνήμης. Να μιλούν σε ακροατήριο. Να αξιολογούν τις πληροφορίες εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου (γλωσσικά, εξωγλωσσικά, παραγλωσσικά). Να συζητούν, να βρίσκουν, να συγκρατούν και να αξιοποιούν τα κύρια σημεία στον λόγο και να διακρίνουν το γεγονός από το σχόλιο. Να επιλέγουν το κατάλληλο επίπεδο ύφους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Να ελέγχουν την αποδεκτότητα των λεγομένων τους. Να αποφεύγουν εκφραστικά λάθη. Να κατανοούν υπονοούμενα. Να χρησιμοποιούν πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Να απολαμβάνουν αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου.

Σκοπός, λοιπόν, είναι η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. Στην Β΄ Δημοτικού, στην οποία διεξήχθη η κυρίως έρευνα, οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν βαθμιαία, ούτως ώστε να μπορούν να ακροώνται, να παίρνουν τον λόγο και να μην ξεφεύγουν από το θέμα, δηλαδή να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας. Επίσης, οφείλουν να παρακολουθούν τις διάφορες μορφές του προφορικού λόγου, δηλαδή την αφήγηση, την περιγραφή (αναφορικός λόγος), την παράκληση, την οδηγία, την πρόσκληση (κατευθυντικός λόγος), και να συμμετέχουν αναλόγως. Ακόμη, πρέπει να μπορούν να διηγούνται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, να περιγράφουν καταστάσεις και να εκφράζουν εντυπώσεις και σκέψεις. Επιπρόσθετα, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να περιγράφουν διαθέσεις και προθέσεις, αλλά και να αφηγούνται ιστορίες. Οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού πρέπει να είναι σε θέση να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν σωστά. Να διατυπώνουν προτάσεις με κατάφαση, άρνηση, ερώτηση, επιφωνηματικές και να μπορούν να αναφέρουν, να προτρέπουν και να

υπόσχονται. Ακόμη, να χρησιμοποιούν γραμματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο σωστά.

Κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης είναι το θέατρο, τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις. Ακόμη, η βιωματική εμπλοκή και εξοικείωση στο γλωσσικό υλικό, δηλαδή στο λεξιλόγιο και στις εκφράσεις, του εκάστοτε ρόλου. Επίσης, προτείνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μέσω της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (λ.χ. ομαδικές εργασίες, γιορτές, επισκέψεις, θεατρικές παραστάσεις) καθώς και σε συζητήσεις (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική και Μουσική Αγωγή). Ακόμη, στο παραπάνω πλαίσιο των μαθημάτων και των εκδηλώσεων να αξιοποιείται με συστηματικό τρόπο ο διάλογος και η προφορική αφήγηση. Συνιστάται η αφήγηση ενώπιον ακροατών, η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μιας εργασίας, η ανακοίνωση εμπειριών, συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών. Άλλες προτάσεις είναι η συνομιλία μέσω τηλεφώνου, αλλά και η συνέντευξη. Οι μαθητές προτείνεται ακόμη να φέρουν επιχειρήματα προκειμένου να πείσουν τον συνομιλητή τους χρησιμοποιώντας κατάλληλο λόγο. Προτείνονται επισκέψεις σε χώρους ακροάσεων και σταδιακά εισαγωγή στην κριτική ακρόαση. Επιπρόσθετα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο στόχος είναι η δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων του μέσα από τον λόγο και τη γλώσσα.

1.7 Επικοινωνιακή ικανότητα

Όπως αναφέρει η Μπουρουτζή στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα : *«η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας θεμελιώνει τον κλάδο της εθνογραφίας της επικοινωνίας, ο οποίος έρχεται σε ρήξη -και παράλληλα συμπληρώνει- κάποιες από τις θεμελιώδεις αρχές της αυτόνομης γλωσσολογίας»*. Η επικοινωνιακή ικανότητα δεν αφορά αποκλειστικά τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, όχι μόνο δηλαδή τη γλωσσική ικανότητα σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Chomsky (1965), αλλά τη σωστή χρήση του στα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα. Αφορά, δηλαδή, στη γνώση των κοινωνικών συνθηκών των περιστάσεων και την ορθή επιλογή των προτάσεων. Το ποιος είναι αυτός που μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, πού μιλάει και για

ποιο λόγο, για ποια θεματική και με ποιον τρόπο μεταφέρεται το μήνυμα είναι όσα καθορίζουν τις κοινωνικές συνθήκες.

Ο Hymes (1974) έχει προτείνει το μοντέλο «speaking» για να ταξινομήσει τις συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος: το φυσικό περιβάλλον (setting), οι μέτοχοι στην επικοινωνιακή διαδικασία (participants), οι σκοποί (ends), οι πράξεις λόγου (acts), το κλειδί (key), δηλαδή το ύφος, οι διάυλοι επικοινωνίας (instrumentalities), οι νόρμες διάδρασης και ερμηνείας (norms), τα είδη λόγου (genres). Κάθε αλλαγή σε μια από τις παραπάνω συνιστώσες επιφέρει αλλαγές στο μήνυμα που μεταφέρεται.

Η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μείζονος σημασίας όχι μόνο για επιστημονικούς σκοπούς, αλλά κυρίως σε πρακτικό επίπεδο. Απαιτείται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά η επάρκεια επικοινωνιακής ικανότητας όχι απλώς για κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και σε επίπεδο οργάνωσης, καθώς και σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Εγείρονται πολλά ατομικά και κοινωνικά προβλήματα όταν κάποια άτομα δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την επικοινωνιακή ικανότητα σε ορισμένες επικοινωνιακές διαστάσεις. Οι επιπτώσεις αφορούν διαπροσωπικές σχέσεις, ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία, αλλά και ψυχολογικά προβλήματα και γενικότερα προβλήματα υγείας. Τα υψηλότερα επίπεδα επικοινωνιακής ικανότητας διευκολύνουν και προωθούν μια καλύτερη κοινωνική ζωή με ποιότητα (Rickheit, & Strohner, 2008).

1.8 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με χαρακτήρα παιδαγωγικό. Αντί για τον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» συναντάμε στη βιβλιογραφία τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα». Μεταγενέστερος των παραπάνω όρων είναι ο όρος «Αναπτυξιακό Δράμα», ο οποίος περικλείει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και την επίτευξη μορφωτικού αποτελέσματος (O'Neill, 1995· Τσιάρας, 2014). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελείται από κάποιες τεχνικές εμπνευσμένες από το θέατρο, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά και στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να έχουν και γνωστικούς στόχους. Σαν εκπαιδευτική μέθοδος το δράμα στοχεύει στο να προσεγγίσουμε και να διερευνήσουμε τη νέα γνώση. Δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα, το ανέβασμα μιας παράστασης για παράδειγμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Παρόλο που η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί βασικές τεχνικές του θεάτρου, διαφέρει από αυτό, καθώς στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, σε προσωπικές ή φανταστικές ιστορίες των συμμετεχόντων, οι οποίες συνήθως δραματοποιούνται, ενώ απουσιάζει το κοινό. Ο ρόλος του δασκάλου είναι διαμεσολαβητικός, βοηθάει τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν μαθησιακή εμπειρία συνδέοντας το παιχνίδι με τις θεατρικές τεχνικές, ενθαρρύνει τους μαθητές, οδηγεί σε ενεργητική δράση με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κοντογιάννη, 2008· Neelands, 1984).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στοχεύει στη μάθηση μέσω της αναγνώρισης του εαυτού μας και του κόσμου γύρω μας, στην επικοινωνία μέσω του δράματος, στην εξοικείωση με το θέατρο, στην καλλιέργεια αισθητικής, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στην επίλυση προβλημάτων ή συγκρούσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· O'Neill & Lambert, 1982· Pateman, 1991· Τσιάρας, 2014· Williams, 1991). Επιπρόσθετα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στοχεύει στην όξυνση της αντίληψης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικής αλληλεπίδρασης, στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην καλλιέργεια κοινωνικής ευθύνης (Courtney, 1990· Fehr, 1996· Τσιάρας, 2014· Van Der Zee, & Wabeke, 2004).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελείται από κάποιες τεχνικές εμπνευσμένες από το θέατρο, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά και στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να έχουν και γνωστικούς στόχους. Σαν εκπαιδευτική μέθοδος το δράμα στοχεύει στο να προσεγγίσουμε και να διερευνήσουμε τη νέα γνώση. Δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα, το ανέβασμα μιας παράστασης για παράδειγμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση συνδυάζει διάφορες τεχνικές, όπως: την υποκριτική, τη μουσική, τον χορό, το κουκλοθέατρο (Agieli, 2008). Οι τεχνικές αυτές, καθώς και άλλες όπως τα προσωπικά υπάρχοντα, ο διάδρομος συνείδησης, ο ρόλος σε τοίχο, η ανακριτική καρέκλα και ο δάσκαλος σε ρόλο, εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας πολλαπλά οφέλη. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, εξοικειώνονται με τις δραστηριότητες, ενώ οι ομάδες των μαθητών αλλάζουν δυναμική (Saglamel, & Kayaoglou, 2013).

Η Δραματική Τέχνη βοηθάει τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

εμπλέκουν δημιουργικά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και έτσι κατακτούν τη γνώση (Abrahams, & Braund, 2012). Επιπρόσθετα, προάγουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση με στόχο την κοινωνικοποίηση (Faure, & Lascar, 1994). Συμβάλλουν, ακόμη στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας και μετριάζουν το άγχος ελαττώνοντας τον φόβο του λάθους και της αποτυχίας (Cicek, & Palavan, 2015).

1.9 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Επικοινωνιακή Ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα αναγνωρίζεται ως η βασικότερη ανάμεσα σε όλες τις άλλες ικανότητες (μεταγνώση, επίγνωση, κοινωνική και πολιτική ικανότητα, αίσθημα πρωτοβουλίας και επαγγελματική και προσωπική ικανότητα). Έρευνες δείχνουν ότι μόνο μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι πιθανό να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή ικανότητα σε μαθητές σχολικής ηλικίας (Bolton, 1984·Lazarus, 2012·Nicholson, 2011). Έρευνα που έχει διεξαχθεί σε παιδιά σχολικής ηλικίας αναφορικά με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας αποδεικνύει πως η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών σχολικής ηλικίας μπορεί να βελτιωθεί, όταν συνδυάζονται τα μαθήματα της γλώσσας, του δράματος και της πληροφορικής σε ένα δημιουργικό πλαίσιο (Iskander, Kapila, & Karim, 2010).

Η χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως συμπλήρωμα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνεται από το σχολείο, όπως αναφέρει ο Khaemba (2007) στη διδακτορική του διατριβή, καθώς θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές Δημοτικού σχολείο στον δήμο Nakuru στην Κένυα έδειξε πως οι μαθητές που στο πρόγραμμά τους υπήρχε Δραματική Τέχνη είχαν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο μάθημα της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών (91,1%) που στο πρόγραμμά τους υπήρχε Δραματική Τέχνη είχαν βαθμολογίες υψηλότερες του 50% στις προφορικές δοκιμασίες, εν συγκρίσει με τους μαθητές που δεν υπήρχε στο πρόγραμμά τους Δραματική Τέχνη, από τους οποίους μόνο το 69,4% ξεπέρασε το 50%. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από πληθώρα δραστηριοτήτων, όπως αφηγήσεις ιστοριών, λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων και διάλογο. Ο

ερευνητής συνιστά η Δραματική Τέχνη να ληφθεί σοβαρά ως μια ευκαιρία για τους μαθητές να εξασκηθούν ώστε να γίνουν ικανότεροι ομιλητές και ακροατές και, γενικότερα, να εξελίξουν τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας (Khaemba, 2007).

Στο άρθρο της για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας η Miccoli (2003) ενθαρρύνει τη χρήση τεχνικών της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της γλώσσας. Εξαιτίας των δυσκολιών που παρατηρούνται μέσα στις σχολικές τάξεις, όπως το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη, συνιστάται η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς μέσω του Δράματος αυτές οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται. Πρόκειται για μια ομαδική δραστηριότητα, όπου ανεξάρτητα από το πλήθος των μαθητών μπορούν να εργαστούν σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ και από την ετερογένειά τους. Οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα και νιώθουν άνετα να μιλήσουν, καθώς κάνουν πρόβα τα λόγια τους. Ακόμη, το δράμα προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα μέσα σε ένα πλαίσιο με νόημα για αυτούς, το οποίο μπορούν να συσχετίσουν με τη δική τους ζωή (Miccoli, 2003).

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η χρήση διάφορων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη πολλών ικανοτήτων, καθώς και της επικοινωνιακής ικανότητας. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε μαθήματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση φαίνεται να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και συνάμα είναι πιο δημιουργικοί. Είναι, επίσης, πιο ανεκτικοί απέναντι στους άλλους ανθρώπους και έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, ενδιαφέρονται περισσότερο για τους άλλους και αλλάζουν πιο εύκολα την οπτική τους για τα πράγματα (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2016).

Προκειμένου να ενισχυθεί η επικοινωνιακή ικανότητα κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θεωρούνται οι πλέον κατάλληλες, καθώς επιτρέπουν στους μαθητές να εργάζονται σε μεγαλύτερες ή μικρότερες ομάδες ή σε ζεύγη και τους δίνεται η δυνατότητα να συζητούν και να αυτοσχεδιάζουν, καθώς και να οικοδομούν και να εξερευνούν εικόνες, ρόλους, ιδέες και καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα εξελίσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χτίζει την επικοινωνιακή ικανότητα και την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα από τη συνεργασία. Η όλη

διαδικασία τους προετοιμάζει έτσι ώστε να γίνονται καλύτεροι στην επικοινωνία σε πραγματικές συνθήκες στη μελλοντική τους ζωή. Οι συμμετέχοντες σταδιακά γίνονται καλύτεροι ακροατές και ωριμότεροι συζητητές. Επιπρόσθετα, γίνονται ικανότεροι στη μετάδοση και λήψη σύνθετων μηνυμάτων (Brauer, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ – Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Έχουν γίνει πολλές έρευνες που αποδεικνύουν πως η Δραματική Τέχνη ενισχύει και βελτιώνει ποικίλες πτυχές των συμμετεχόντων σε πολλαπλά επίπεδα: γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι λίγες συστηματικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το θέμα της καλλιέργειας δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Αυτό το ερευνητικό κενό οδήγησε στην ανάγκη για διερεύνηση αυτού του θέματος.

Ο ερευνητής του εφαρμοσμένου θεάτρου Philip Taylor (1996) ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 είχε επισημάνει ότι η έννοια της επιστημονικής απόδειξης στα ερευνητικά προγράμματα που αφορούν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τρωτά σημεία. Σε πολλά από αυτά επιδιώκεται με κάθε κόστος το τυποποιημένο εμπειρικό μοντέλο, ομάδες ελέγχου, πειραματικές ομάδες και στατιστικές μετρήσεις. Η ποιοτική έρευνα δεν απαιτεί την εξάλειψη της υποκειμενικότητας, όπως η ποσοτική έρευνα, αλλά αναγνωρίζει ότι αυτό είναι αδύνατο και απαιτεί από τους ερευνητές να αναστοχάζονται πάνω στην δική τους υποκειμενική αντίληψη των θεμάτων που ερευνούν. Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα εγκαταλείπει τη θέση του ειδικού που διατυπώνει εκ των προτέρων υποθέσεις. Τη θέση αυτή παίρνουν ίσως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα: ο ερευνητής μαθαίνει από τους συμμετέχοντες. Εξετάζει επίσης το πώς η δική του υποκειμενικότητα επηρεάζει την έρευνα (ανακλαστικότητα/reflexivity).

Η παρούσα έρευνα σε πρώτο επίπεδο έχει στόχο να διερευνήσει ποιες δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας καλλιεργούνται μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση σε μαθητές σχολικής ηλικίας και πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργεί την επικοινωνιακή ικανότητα σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο έχει να κάνει με το πώς η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές της προκειμένου να επιτύχει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στους μαθητές. Η έρευνα αυτή έχει να κάνει και με την ικανότητα της ερευνήτριας να αναγνωρίσει και να συνειδητοποιήσει την ευκαιρία μιας εναλλακτικής

στη διδασκαλία του προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας.

2.2 Η επιλογή της έρευνας δράσης

Κατά τους McNiff, Lomax & Whitehead (1996), ο ευκολότερος τρόπος να αντιληφθεί κάποιος τι είναι η έρευνα δράσης είναι να παρατηρήσει τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται. Ο ερευνητής, εν προκειμένω, είναι ένα δρων υποκείμενο. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, πιο συγκεκριμένα, όπως και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δρουν, συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και γι' αυτό ονομάζονται «εκπαιδευτικοί ερευνητές». Αυτοί στοχεύουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στην ερμηνεία των δυσλειτουργιών της, στον εντοπισμό προβλημάτων και στην ανάδειξη λύσεων. Παρεμβαίνουν στην ουσία με σκοπό όχι μόνο να καλυτερεύσουν τη δική τους πρακτική, αλλά και να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996).

Κατά τον McNiff (1995), η έρευνα δράσης εξετάζει πρακτικά αν κάτι λειτουργεί όπως θα έπρεπε κι έπειτα αν χρειάζεται βελτίωση προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να το αλλάξει.

Στην έρευνα δράσης αξιοποιούνται διάφορα ερευνητικά εργαλεία, εργαλεία που χρησιμοποιούνται και σε ποσοτικές και σε ποιοτικές έρευνες. Ορισμένοι ερευνητές που χρησιμοποιούν την έρευνα δράσης συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα τους, ακολουθώντας το πρότυπο του πειραματικού σχεδιασμού και της ποσοτικής έρευνας. Οι περισσότεροι ερευνητές, όμως, χρησιμοποιούν τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους (Patton, 2002). Οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) υποστηρίζουν την ποιοτική διάσταση της έρευνας δράσης: *«Στα δείγματα των ποσοτικών προσεγγίσεων αντιπαραθέτει την «περίπτωση» και στα γενικευμένα συμπεράσματα τα ερευνητικά πορίσματα που εντάσσονται στα συμφραζόμενα της σχολικής τάξης και μεταφράζονται σε υποθέσεις δράσης»*. Η παρούσα έρευνα επιλέγει τον δεύτερο δρόμο για τον λόγο ότι η έρευνα δράσης είναι στην ουσία μια αναδυόμενη μεθοδολογία.

Στην έρευνα δράσης, η οποία είναι μια ελικοειδής ή κυκλική διαδικασία (Kemmis, & Wilkinson, 1998) αρχικά προσδιορίζεται η διερεύνηση, δηλαδή εντοπίζεται το ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές, θέτονται τα ερευνητικά

ερωτήματα, οι εμπλεκόμενοι, καθώς και ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. Έπειτα, περιγράφεται η κατάσταση, δηλαδή αποσαφηνίζεται ποιες είναι οι απαιτήσεις, οι προσπάθειες και οι σκέψεις των ερευνητών. Ακολουθεί η συλλογή και η ανάλυση αξιολογικών δεδομένων, δηλαδή εντοπίζεται η υπάρχουσα κατάσταση και επιλέγονται κατάλληλες ερευνητικές μέθοδοι προκειμένου να εντοπιστούν.

Στη συνέχεια αξιολογούνται κριτικά τα δεδομένα και αναζητούνται αντιφάσεις μεταξύ αυτού που θα θέλαμε να συμβαίνει και αυτού που όντως συμβαίνει. Εισάγεται έπειτα μια αλλαγή για να αντιμετωπιστεί η αντίφαση, μια αλλαγή που οι ερευνητές θεωρούν πως μπορεί να είναι ευεργετική. Από τη στιγμή που εισάγεται αυτή η αλλαγή, παρατηρούνται όσα συμβαίνουν σταδιακά. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους αναλύονται αξιολογικά δεδομένα σχετικά με την αλλαγή όπως γίνονται αντιληπτά από τους συμμετέχοντες.

Ακολουθεί κριτική αξιολόγηση της αλλαγής και λαμβάνονται αποφάσεις για το μέλλον, δηλαδή αν πράγματι πρόκειται για αξιόλογη αλλαγή, αν θα συνεχιστεί, πώς θα αξιοποιηθεί και αν ήταν επαρκής (Bassegy, 1998).

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Μέσα από πληθώρα ερευνών έχει αποδειχθεί πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά πολλά πεδία τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικό και ανθρώπινο επίπεδο. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει συστηματικά τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Μέσα από ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων η ερευνήτρια θα εμπνεύσει τους συμμετέχοντες – στην προκειμένη περίπτωση μαθητές Β΄ Δημοτικού – με δραστηριότητες στοχευμένες στην παραπάνω διερεύνηση.

Ο σκοπός της έρευνας που διεξήχθη ήταν να διερευνήσει τη δυνατότητα που προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας και να διερευνήσει ποιες διαστάσεις των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρεμβάσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, ύστερα και από την επισκόπηση των μέχρι τώρα ερευνών στο πεδίο αυτό, ήταν τα εξής:

- 1) Ποιες δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρεμβάσεων σε μαθητές σχολικής ηλικίας;
- 2) Πώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καλλιεργεί την επικοινωνιακή ικανότητα σε μαθητές σχολικής ηλικίας;

Αυτό το πρόγραμμα παρεμβάσεων που στηρίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αναμένεται να επηρεάσει θετικά τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να βελτιώσει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής.

2.4 Ερευνητικό δείγμα – Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο όρος δειγματοληψία συνδέεται συχνά με την ποσοτική έρευνα και συνήθως αναφέρεται στην αντιπροσωπευτική δειγματοληψία, στο ότι το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό ενός ευρύτερου πληθυσμού (Mason, 2003). Εξαιτίας του ότι στην ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας οι εξηγήσεις και η θεωρία παράγονται «επαγωγικά» από τα δεδομένα μας, το δείγμα πρέπει να μας διευκολύνει να κάνουμε τις αναγκαίες καιρίες συγκρίσεις και να ελέγξουμε και να αναπτύξουμε τις θεωρητικές προτάσεις μας, ενώ ολοένα και πιο συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι συμμετέχοντες και πληροφοριοδότες αντί του όρου δείγμα, γεγονός που καθορίζει και τη δική μας επιλογή στην ορολογία. Στην προέρευνα, συμμετέχοντες είναι 12 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (3 μαθητές της Ε΄ και 9 μαθητές της Στ΄) του 5/θέσιου Δ.Σ. Βυτίνας στον νομό Αρκαδίας, οι οποίοι παρακολουθούν τον κύκλο μαθημάτων της Στ΄ Δημοτικού. Στην κυρίως έρευνα συμμετέχοντες είναι 22 μαθητές της Β΄ Δημοτικού (Β΄1) του 11^{ου} 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Τρίπολης στον νομό Αρκαδίας. Στα εν λόγω σχολεία εργάζεται ως αναπληρώτρια δασκάλα η ερευνήτρια.

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης (Stake, 2010). Αναλυτικότερα, ακολουθήθηκε τριγωνοποίηση δεδομένων και τριγωνοποίηση παρατηρητή. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (έρευνα δράσης) έγινε μαγνητοφώνηση, κρατήθηκε

ημερολόγιο και εκτός από τον συμμετοχικό παρατηρητή – δηλαδή την ερευνήτρια-υπήρχε και ένας εξωτερικός παρατηρητής στον ρόλο του κριτικού φίλου, ενώ είχε προηγηθεί ημι-δομημένη συνέντευξη του δασκάλου της τάξης. Πέρα από αυτά τα μέσα συλλογής δεδομένων, στην κυρίως έρευνα, προτού υλοποιηθεί το πρόγραμμα παρεμβάσεων ζητήθηκε από κάθε μαθητή και μαθήτρια να αφηγηθεί έναν μύθο του Αισώπου. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και μετά το πέρας των παρεμβάσεων, οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλαδή, αφηγήθηκαν ξανά έναν μύθο του Αισώπου είτε τον ίδιο, εφόσον το επιθυμούσαν είτε κάποιον άλλο τον οποίο προτίμησαν να αφηγηθούν εκείνη την στιγμή. Οι μύθοι αυτοί ηχογραφήθηκαν και το υλικό αυτό χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά για να ενισχύσει τα ευρήματα της έρευνας.

2.6 Ερευνητικές Παρεμβάσεις

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας εκ των πέντε παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν κατά την προέρευνα προκειμένου να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας στους μαθητές Ε΄ και Στ΄ του Δημοτικού Σχολείου Βυτίνας. Έπειτα, περιγράφονται και αξιολογούνται οι κυρίως δραστηριότητες καθεμιάς από τις πέντε παρεμβάσεις, οι οποίες εστιάζονται στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

Ακολουθούν αναλυτικά οι 12 παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο 11^ο Δημοτικό Σχολείο Τρίπολης στους 22 μαθητές της Β΄ τάξης (Β΄1). Η διάρκεια κάθε παρέμβασης ήταν 90΄, δηλαδή 2 διδακτικές ώρες (45΄). Μετά από κάθε παρέμβαση υπάρχει αξιολόγησή της.

2.6.1. Ενδεικτική παρουσίαση ερευνητικής παρέμβασης στο στάδιο της προέρευνας

Μέσα από τεχνικές της δραματικής τέχνης οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να κάνουν ένα ρυθμικό ταξίδι με τη φαντασία τους. Στόχος της παρέμβασης είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ομαδικότητας και της συνεργασίας.

Η εμπυλωτήρια- ερευνήτρια μπαίνει στον χώρο κρατώντας ένα βαλιτσάκι. Το βαλιτσάκι περιέχει διάφορα αντικείμενα που θα αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της

παρέμβασης. Το βαλιτσάκι περιέχει μια μουσική νότα από φελιζόλ, ένα τραπεζομάντιλο για πικνικ, χαρτοπετσέτες, ένα κάδρο που απεικονίζει ένα τροχόσπιτο, αντηλιακό γαλάκτωμα, κοχύλια, ξύλινο χελωνάκι καρέττα-καρέττα, διάφορες πλαστικοποιημένες εικόνες, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, πλαστελίνη και πηλό.

Μια παρέμβαση σχεδιασμένη με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια και δραστηριότητες προκειμένου να υπάρξει γνήσιο ενδιαφέρον, ταύτιση με τη διαδικασία, πρόσφορο έδαφος για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, ανάπτυξη δημιουργικότητας και κλίμα συνεργασίας. Πάντα με γνώμονα τον σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο οι συμμετέχοντες – εν προκειμένω οι μαθητές - θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναμένεται να καλλιεργήσουν δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τα εξής στάδια: παιχνίδια γνωριμίας, άσκηση ενεργοποίησης, άσκηση εμπιστοσύνης, άσκηση συνεργασίας- καλλιέργειας προφορικής επικοινωνιακής ικανότητας και το στάδιο της αξιολόγησης και του αναστοχασμού του προγράμματος.

Τα στάδια της παρέμβασης:

1. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

α) Όνομα με επίθετο

Όλοι στεκόμαστε ο ένας δίπλα στον άλλο σχηματίζοντας έναν κύκλο. Θα συστηθούμε όλοι με τη σειρά, προτάσσοντας ένα επίθετο που αρχίζει με το ίδιο γράμμα που αρχίζει και το όνομά μας, π.χ. γοητευτικός Γιώργος, έξυπνη Ελένη, τρυφερή Τίνα κτλ. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν ομαδικά (Γκόβας, 2002).

β) Όνομα-μόμπα (αντικείμενο- μόμπα: μουσική νότα από φελιζόλ)

Όλοι συνεχίζουμε να στεκόμαστε ο ένας δίπλα στον άλλο σχηματίζοντας έναν κύκλο. Η εμψυχώτρια εμφανίζει στα χέρια της μια κατακόκκινη μουσική νότα από φελιζόλ, που υποτίθεται πως καίει και κινδυνεύει από δευτερόλεπτο σε δευτερόλεπτο να εκραγεί στα χέρια αυτού που την κρατά. Την πετάει σε κάποιον από την ομάδα λέγοντας ταυτόχρονα το όνομά του. Αυτός με τη σειρά του την πετάει σε έναν άλλο και πάει λέγοντας.

2. ΑΣΚΗΣΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εμψυχώτρια ζητάει από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο ακούγοντας τη μουσική που σταδιακά εναλλάσσεται και να περπατήσουν ρυθμικά ανάλογα με το εκάστοτε τραγούδι. Δίνει την οδηγία με το ΚΛΑΠ να σταματήσουν όλοι να κινούνται και να γίνουν ζευγάρι με όποιον βρίσκεται εγγύτερα σε αυτούς. Ζητείται από το κάθε ζευγάρι να βρουν έναν ήχο χαρακτηριστικό για την ομάδα τους.

3. ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ

Στη συνέχεια, ζητείται από τα ζευγάρια να απομακρυνθούν όσο το δυνατόν περισσότερο ο ένας από τον άλλο και ο ένας να κλείσει τα μάτια. Ο άλλος θα αρχίσει να αναπαραγάγει τον χαρακτηριστικό ήχο της ομάδας περιμένοντας να έρθει το ζευγάρι του να τον βρει. Το συγκεκριμένο παιχνίδι θα επαναληφθεί και με μεγαλύτερες ομάδες.

4. ΑΣΚΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ήρθε η ώρα οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα στο βαλιτσάκι. Πρόκειται για ένα βαλιτσάκι που στόχο έχει να μας ταξιδέψει ρυθμικά σε μέρη ευχάριστα, να νιώσουμε ανέμελα και να περάσουμε όμορφα. Η εμψυχώτρια βγάζει το πρώτο αντικείμενο που υπάρχει μέσα στο βαλιτσάκι και είναι ένα πολύ πολύ μεγάλο κατακίτρινο καρό τραπεζομάντιλο από αυτά που έχουν όλοι οι λάτρεις του πικ-νικ. Ζητάει τη βοήθεια των συμμετεχόντων και όλοι μαζί απλώνουν το τραπεζομάντιλο στον χώρο. Ύστερα, τοποθετεί τα υπόλοιπα αντικείμενα της βαλίτσας πάνω σε αυτό και δίνει λίγο χρόνο στους συμμετέχοντες να τα περιεργαστούν. Κάθε ομάδα (τετράδα από την προηγούμενη άσκηση) μπορεί να επιλέξει έως 3 αντικείμενα από αυτά που βρίσκονται πάνω στο τραπεζομάντιλο. Υπάρχουν διάφορα αντικείμενα, όπως: μουσική νότα από φελιζόλ, χαρτοπετσέτες, κάδρο που απεικονίζει ένα τροχόσπιτο, αντηλιακό γαλάκτωμα, κοχύλια, ξύλινο χελωνάκι καρέττα-καρέττα, διάφορες πλαστικοποιημένες εικόνες, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, πλαστελίνη, πηλός.

Από κάθε ομάδα ζητείται να επιλέξει 3 από αυτά και να πλάσει μια ιστορία για ένα ταξίδι, έναν προορισμό, τον οποίο θα παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες με ένα ομαδικό γλυπτό.

Έπειτα, μπορεί να προσθέσει ρυθμό, ήχους που παράγονται χτυπώντας τα χέρια ή τα πόδια, σφυρίζοντας, χτυπώντας κάποιο αντικείμενο στον χώρο ή ό,τι άλλο μπορεί να φανταστεί η κάθε ομάδα.

Στο τέλος, η κάθε ομάδα θα κάνει έναν αυτοσχεδιασμό βασισμένο σε όλα τα παραπάνω χρησιμοποιώντας λόγο (οποιοδήποτε είδος λόγου).

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Μετά την παρουσίαση των έργων όλων των ομάδων καθόμαστε οκλαδόν σε κύκλο όλοι μαζί προκειμένου να μοιραστούμε τα συναισθήματα και τη γεύση που μας άφησαν όλα αυτά τα ταξίδια που κάναμε. Η εμψυχώτρια δίνει τη μουσική νότα από φελιζόλ σε έναν από τους συμμετέχοντες- έχει πάψει πια να καίει, το κόκκινο χρώμα της οφείλεται πια στη ζεστασιά που έχει λάβει από την ομάδα- και καθένας μοιράζεται τις σκέψεις του με την ομάδα. Η νότα περνάει από όλους τους συμμετέχοντες...

Όλες οι παρεμβάσεις της προέρευνας ακολουθούσαν αυτή την τυπολογία, με μικρές διαφοροποιήσεις, αλλά πάντα με έμφαση στον στόχο της διερεύνησης.

Παρακάτω αναφέρονται οι δραστηριότητες εκείνες των παρεμβάσεων που εστίαζαν στη διερεύνηση του ζητήματος της έρευνας, που, όπως έχει ήδη διατυπωθεί, αφορούσε στο εάν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση καλλιεργούν δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και ποιες διαστάσεις των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρεμβάσεων. Πρόκειται για τεχνικές που αναμένεται να επηρεάσουν θετικά τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να βελτιώσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής, απαντητικής ετοιμότητας και βιωματικής συμμετοχής. Μετά την περιγραφή αυτών των δραστηριοτήτων ακολουθεί αξιολόγησή τους στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν. Αναφέρεται αν και κατά πόσο λειτούργησαν όπως ανέμενε η εμψυχώτρια-ερευνήτρια.

Πρώτη δραστηριότητα

Η πρώτη στοχευμένη δραστηριότητα, η οποία έχει αναφερθεί ήδη στην ενδεικτική ερευνητική παρέμβαση της προέρευνας, είναι μια άσκηση συνεργασίας και καλλιέργειας προφορικής επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες, εν προκειμένω οι μαθητές και οι μαθήτριες, έρχονται σε επαφή με αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε ένα βαλιτσάκι. Πρόκειται για ένα βαλιτσάκι που σαν στόχο έχει να μας ταξιδέψει ρυθμικά σε μέρη ευχάριστα, να νιώσουμε ανέμελα και να περάσουμε όμορφα. Η εμψυχώτρια βγάζει το πρώτο αντικείμενο που υπάρχει μέσα στο βαλιτσάκι και είναι ένα πολύ πολύ μεγάλο κατακίτρινο καρό τραπεζομάντιλο από αυτά που έχουν όλοι οι λάτρεις του πικνικ. Ζητάει τη βοήθεια των συμμετεχόντων και όλοι μαζί απλώνουν το τραπεζομάντιλο στον χώρο. Ύστερα, τοποθετεί τα υπόλοιπα αντικείμενα της βαλίτσας πάνω σε αυτό και δίνει λίγο χρόνο στους συμμετέχοντες να τα περιεργαστούν. Κάθε ομάδα (τετράδα) μπορεί να επιλέξει έως 3 αντικείμενα από αυτά που βρίσκονται πάνω στο τραπεζομάντιλο. Υπάρχουν διάφορα αντικείμενα, όπως: μουσική νότα από φελιζόλ, χαρτοπετσέτες, κάδρο που απεικονίζει ένα τροχόσπιτο, αντηλιακό γαλάκτωμα, κοχύλια, ξύλινο χελωνάκι καρέττα-καρέττα, διάφορες πλαστικοποιημένες εικόνες, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, πλαστελίνη, πηλός.

Από κάθε ομάδα ζητείται να επιλέξει 3 από αυτά και να πλάσει μια ιστορία για ένα ταξίδι, έναν προορισμό, τον οποίο θα παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες με ένα ομαδικό γλυπτό. Έπειτα, μπορεί να προσθέσει ρυθμό, ήχους που παράγονται χτυπώντας τα χέρια ή τα πόδια, σφυρίζοντας, χτυπώντας κάποιο αντικείμενο στον χώρο ή ό,τι άλλο μπορεί να φανταστεί η κάθε ομάδα. Στο τέλος, η κάθε ομάδα θα κάνει έναν αυτοσχεδιασμό βασισμένο σε όλα τα παραπάνω χρησιμοποιώντας λόγο (οποιοδήποτε είδος λόγου).

Αξιολόγηση πρώτης δραστηριότητας

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν επαρκώς στην παραπάνω δραστηριότητα. Έφτιαξαν τις δικές τους ιστορίες και τις παρουσίασαν με ευφάνταστους τρόπους. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 τριάδες. Η πρώτη ομάδα παρουσίασε τη δική της ιστορία σε μορφή διαλόγου σε ρυθμούς ραπ, η δεύτερη έφτιαξε ένα ομαδικό ποίημα, η τρίτη και η τέταρτη έφτιαξαν τα δικά τους τραγούδια. Οι ομάδες εργάστηκαν αρμονικά και δημιουργικά.

Δεύτερη δραστηριότητα

Η δεύτερη στοχευμένη δραστηριότητα έχει τίτλο «Αιφνιδιάζοντας με μια φράση» (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες έχουν τοποθετηθεί από τις προηγούμενες δραστηριότητες σε ζευγάρια. Η εμπυχωτρία δίνει κρυφά μια φράση στον έναν συμμετέχοντα, ο οποίος έχει σκοπό να αιφνιδιάσει τον άλλο συμμετέχοντα. Τον ρωτάει, για παράδειγμα, γιατί δεν εμφανίστηκε το προηγούμενο βράδυ στο ραντεβού τους. Ο δεύτερος συμμετέχων αποκρίνεται αμέσως. Με αυτό τον τρόπο αρχίζει ένας λεκτικός αυτοσχεδιασμός.

Αξιολόγηση δεύτερης δραστηριότητας

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που μπορεί να υλοποιηθεί είτε σε ζεύγη είτε σε μεγαλύτερες ομάδες. Εδώ επιλέχτηκε να υλοποιηθεί σε ζευγάρια. Η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο να ασκήσει την ενεργητική ακρόαση των συμμετεχόντων και να βελτιώσει τον χρόνο απόκρισης των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν δειλά-δειλά τις ερωταποκρίσεις τους. Αρχικά, ο χρόνος μεταξύ των ερωτήσεων και των απαντήσεων ήταν μεγαλύτερος. Ακολούθησε δεύτερος γύρος όπου οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Τρεις από τους 12 συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν.

Τρίτη δραστηριότητα

Η τρίτη στοχευμένη δραστηριότητα ονομάζεται «Φτιάχνοντας μια ομαδική ιστορία» (Γκόβας, 2002). Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ένας από τους συμμετέχοντες ξεκινάει μια ιστορία δίνοντας μια φράση. Οι επόμενοι συμμετέχοντες μπορούν να προσθέσουν μόνο μία λέξη. Οι συμμετέχοντες δεν ξεστομίζουν απλώς τη λέξη, αλλά την εκφέρουν τονίζοντάς την όπως είναι ταιριαστό, έτσι ώστε η πρόταση που θα δημιουργηθεί να είναι άρτια και ολοκληρωμένη. Η ιστορία ολοκληρώνεται αφού πει όλη η ομάδα από μια λέξη και έρθει η σειρά του πρώτου συμμετέχοντα, αυτού που ξεκίνησε την ιστορία.

Αξιολόγηση τρίτης δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στη δημιουργία νοήματος μιας ιστορίας. Στην εν λόγω δραστηριότητα χρειάστηκε λίγος χρόνος μέχρις ότου να συντονιστεί η ομάδα και να παραχθεί ολοκληρωμένη πρόταση με νόημα. Ο πρώτος γύρος, η πρώτη ιστορία δηλαδή, ήταν αδύναμη και είχε νοηματικά κενά. Στον δεύτερο και τρίτο γύρο που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες «ξεστάθηκαν» και ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Οι συμμετέχοντες εξάσκησαν την ενεργητική τους ακρόαση, ενώ παράλληλα ο βαθμός απόκρισής τους αυξήθηκε.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους άρεσε η δραστηριότητα, παρόλο που αρχικά δυσκολεύτηκαν.

Τέταρτη δραστηριότητα

Η τέταρτη στοχευμένη δραστηριότητα έχει τίτλο «Σκυταλοδρομία φράσεων» (Γκόβας, 2002). Η εμπυχωτρία δίνει οδηγίες σε έναν από τους συμμετέχοντες μαθητές ζητώντας του να μπει στο κέντρο του κύκλου και να πει μια μικρή φράση, έτσι ώστε οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να καταλάβουν ή να φανταστούν τον χώρο όπου γίνεται κάτι. Ζητείται από έναν άλλο συμμετέχοντα να συνεχίσει με μια άλλη φράση και ξεκινάει με αυτόν τον τρόπο ένας διάλογος μεταξύ των δύο συμμετεχόντων. Αυτός ο διάλογος συνεχίζεται για ένα λεπτό ακόμη, ώσπου ένας άλλος συμμετέχοντας, ο τρίτος σε σειρά στον κύκλο, ακουμπάει τον πρώτο, ο οποίος βγαίνει και αυτός παίρνει τη θέση του ξεκινώντας άλλον αυτοσχεδιασμό. Μετά το πέρας του ενός λεπτού και το τέλος του δεύτερου αυτοσχεδιασμού, ο τέταρτος στη σειρά συμμετέχων παίρνει τη θέση του δεύτερου και η «σκυταλοδρομία φράσεων» συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Αξιολόγηση τέταρτης δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αυτή ξεκίνησε δειλά δειλά αλλά μετά το πέρας των πρώτων διαλόγων απέκτησε ρυθμό και οι συμμετέχοντες έδειχναν ευχαριστημένοι και ευδιάθετοι. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που απαιτεί συγκέντρωση. Οι συμμετέχοντες σταδιακά έθεσαν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας. Άκουγαν τον εκάστοτε συνομιλητή τους και απαντούσαν προσπαθώντας να παραμείνουν στο θέμα και να προωθήσουν τον διάλογο.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τον ρυθμό του συμπαίκτη τους, καθώς δεν προλάβαιναν να σκεφτούν τι να απαντήσουν. Άλλοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η σκυταλοδρομία φράσεων τους φάνηκε ιδιαίτερα διασκεδαστική. Ευχαριστήθηκαν τόσο να συμμετέχουν στις σκυταλοδρομίες όσο και να τις παρακολουθούν.

Πέμπτη δραστηριότητα

Η πέμπτη στοχευμένη δραστηριότητα έχει τίτλο «Πρόγραμμα ραδιοφωνικού σταθμού» (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλο και η εμψυχώτρια τους ζητάει να φανταστούν πως εργάζονται σε ραδιοφωνικό σταθμό, ο κάθε συμμετέχων σε διαφορετικό ραδιοφωνικό σταθμό και επιτελώντας διαφορετικό έργο. Για παράδειγμα, ένας λέει ειδήσεις, άλλος παίζει τραγούδια, ένας τρίτος συντονίζει μια συζήτηση ή παίρνει συνέντευξη από κάποιον. Όλοι οι συμμετέχοντες αρχίζουν να παίζουν το πρόγραμμά τους σιωπηλά. Αρχίζουν να ακούγονται στην ομάδα μόνο όταν η εμψυχώτρια με το δάχτυλό της, σαν βελόνα ραδιοφώνου, δείξει έναν από τους συμμετέχοντες. Όταν η εμψυχώτρια περάσει σε άλλο συμμετέχοντα, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εξακολουθούν να κάνουν το πρόγραμμά τους σιωπηλά. Όταν η εμψυχώτρια επιστρέψει με το δάχτυλό της στον συμμετέχοντα που έχει ξαναμιλήσει, ακούμε τη συνέχεια του προγράμματός του.

Αξιολόγηση πέμπτης δραστηριότητας

Οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερη θέρμη στην εν λόγω δραστηριότητα και παρήγαγαν πλούσιο υλικό. Επινόησαν οι ίδιοι τις θέσεις που θα καταλάμβαναν στον εκάστοτε ραδιοφωνικό σταθμό. Έκαναν συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επέβαλλε η συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας και το λεξιλόγιό τους ήταν ιδιαίτερος πλούσιος και ταιριαστό με τη συνθήκη. Επιπρόσθετα, προσάρμοσαν τα λεγόμενα τους και τα παραγωγιστικά μέσα ούτως ώστε να παίζουν τον ρόλο τους επιτυχημένα.

Πιο συγκεκριμένα, μία από τις ομάδες αποφάσισε ότι εργάζεται σε αθλητικό ραδιοφωνικό σταθμό. Η εκπομπή τους ήταν αθλητική και είχαν καλεσμένο έναν ποδοσφαιριστή από τη Ρωσία, ο οποίος ήταν μέλος γνωστής ελληνικής ποδοσφαιρικής ομάδας. Ο μαθητής σε αυτό τον ρόλο εκμεταλλεύτηκε το γεγονός ότι ήταν δίγλωσσος,

καθώς η μητέρα του ήταν από τη Ρωσία μιλώντας σπαστά ελληνικά και φράσεις από τη μητρική του γλώσσα. Μια άλλη ομάδα επέλεξε να συμμετάσχει σε δελτίο καιρού. Χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες φράσεις ταιριαστές με το δελτίο καιρού. Η τρίτη ομάδα αποφάσισε να παρουσιάσει μια ενημερωτική εκπομπή σε τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό με θέματα της επικαιρότητας.

2.6.2. Ερευνητικές παρεμβάσεις κυρίως έρευνας

1^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η πρώτη δραστηριότητα της πρώτης παρέμβασης έχει στόχο να γνωριστούν καλύτερα οι συμμετέχοντες, αλλά ταυτόχρονα να αναπτυχθεί ασφαλές και θετικό κλίμα μέσα στην ομάδα. Πρόκειται για ένα παιχνίδι γνωριμίας. Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατάει στα χέρια της ένα μικρό μπαλάκι. Λέει το όνομά της και ποιο είναι το αγαπημένο της άθλημα. Δίνει το αντικείμενο στον διπλανό της και του ζητάει να πει και αυτός το όνομά του και το αγαπημένο του άθλημα. Όλοι οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται και το αντικείμενο φτάνει ξανά στα χέρια της εμψυχώτριας. Τώρα η εμψυχώτρια ζητάει από τους συμμετέχοντες να ξαναπουν το όνομά τους, αλλά να φανταστούν ότι το μπαλάκι μεταμορφώνεται σε κάτι άλλο και να το δείξουν με το σώμα τους. Για παράδειγμα, το μπαλάκι γίνεται τσαντάκι ή καπέλο, σφουγγάρι ή μολύβι. Το αντικείμενο φτάνει ξανά στα χέρια της εμψυχώτριας.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Η εμψυχώτρια αξιοποιεί το αντικείμενο που είχε χρησιμοποιήσει στο παιχνίδι γνωριμίας, δηλαδή το μπαλάκι, και το μεταμορφώνει σε ένα αόρατο ποντικάκι κρύβοντάς το επιδέξια. Η δραστηριότητα αυτή, λοιπόν, έχει τίτλο «Το ποντικάκι» και βοηθάει στο να «σπάσει» ο πάγος (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο από την προηγούμενη δραστηριότητα. Η εμψυχώτρια κάνει πως δίνει στον διπλανό της το φανταστικό ποντικάκι. Αυτός το περνάει στον επόμενο συμμετέχοντα

και ούτω καθεξής. Στον πρώτο γύρο το ποντίκι περνάει από χέρι σε χέρι. Στον επόμενο, όμως, γύρο το φανταστικό ποντικάκι περνάει πάνω από το σώμα κάθε συμμετέχοντα προτού περάσει στον επόμενο συμμετέχοντα. Όλοι αντιδρούν σαν να περπατάει πάνω τους πραγματικό ποντίκι.

Οι συμμετέχοντες σηκώνονται και περπατούν στον χώρο. Η εμπυχωτρία δίνει οδηγία να υιοθετήσει ο καθένας ένα δικό του παράξενο βάδισμα, το οποίο να έχει ρυθμό. Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, περπατούν ο καθένας στον χώρο με το δικό του ιδιαίτερο ρυθμικό βάδισμα. Μετά από ένα λεπτό, η εμπυχωτρία δίνει οδηγία να πιαστούν οι συμμετέχοντες σε ζευγάρια τυχαία. Σε κάθε ζεύγος ορίζεται ποιος θα είναι ο Α και ποιος ο Β. Οι συμμετέχοντες κινούνται σε ζευγάρια στον χώρο. Η εμπυχωτρία δίνει τη μια φορά την εντολή να περπατήσουν όπως ο Α και μετά από λίγο όπως ο Β. Κάθε ζεύγος πρέπει να βαδίζει με τον ίδιο τρόπο.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα είναι μια τεχνική παραγωγής προφορικού λόγου με τη βοήθεια εικόνων (Ροντάρι, 2003). Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία τους μοιράζει κάρτες με εικόνες που δείχνουν πρόσωπα, ζώα, πράγματα, καταστάσεις. Κάθε κάρτα είναι κι ένα ερέθισμα για τους συμμετέχοντες, το οποίο προωθεί την παραγωγή προφορικού λόγου. Ο πρώτος συμμετέχων ξεκινά να διηγείται τι συμβαίνει στην κάρτα που έχει στα χέρια του. Ο επόμενος ακούγοντας προσεκτικά όσα είπε ο πρώτος συνεχίζει την ιστορία συνδυάζοντας τα λεγόμενα του προηγούμενου συμμετέχοντα με όσα βλέπει στην εικόνα της κάρτας που κρατάει στα χέρια του. Η ιστορία συνεχίζεται μέχρις ότου όλοι οι συμμετέχοντες να συνεχίσουν την αφήγηση της ιστορίας. Την ιστορία ολοκληρώνει αυτός που την ξεκίνησε, δηλαδή ο πρώτος συμμετέχων.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Πολλοί συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικά συναισθήματα. Είπαν ότι τους άρεσαν τα παιχνίδια, γέλασαν πολύ με το ποντικάκι και τα παράξενα βαδίσματα. Άλλοι είπαν ότι τους άρεσε η ιστορία που έφτιαξαν όλοι μαζί. Υπήρχαν μεμονωμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων που δεν ήταν ακόμη έτοιμοι να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε όλη την ομάδα.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Η πρώτη παρέμβαση κύλησε ομαλά. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ενθουσιασμό και συμμετείχαν ενεργά σε κάθε δραστηριότητα. Οι εισαγωγικές δραστηριότητες συντέιναν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και παιγνιώδους διάθεσης.

Η χρήση των καρτών με εικόνες βοήθησε σημαντικά στην παραγωγή προφορικού λόγου. Οι συμμετέχοντες πολύ γρήγορα κατανόησαν τις οδηγίες της εμπυχωτριάς και ξεκίνησαν την ιστορία τους. Οι περισσότερες προτάσεις που παρήγαγαν ήταν μικρές σε μέγεθος, αλλά η μία διαδεχόταν την άλλη, έτσι ώστε να βγαίνει νόημα. Η ιστορία παρατίθεται στο Παράρτημα με τίτλο «1^η Ερευνητική Παρέμβαση».

2^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν κύκλο και επιλέγεται από τον ερευνητή μία συγκεκριμένη ομάδα λέξεων την οποία αναφέρει στην ομάδα, για παράδειγμα φρούτα, φυτά, επαγγέλματα κλπ. Ο πρώτος συμμετέχων οφείλει να πει μια λέξη που να ανήκει στην συγκεκριμένη κατηγορία λέξεων. Το ίδιο αναμένεται να κάνει και ο επόμενος συμμετέχων επιλέγοντας μια άλλη λέξη που να ανήκει στην ίδια κατηγορία. Όλοι οι συμμετέχοντες εκφωνούν από μια λέξη αυτής της κατηγορίας λέξεων προσέχοντας να μην επαναλάβουν ειπωμένες λέξεις. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και με άλλη κατηγορία λέξεων.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες σηκώνονται και αρχίζουν να περπατούν στον χώρο. Η εμπυχωτρία δίνει την οδηγία να περπατούν στον χώρο καλύπτοντάς τον, χωρίς να αφήνουν κενά. Έπειτα, η εμπυχωτρία ζητάει από τους συμμετέχοντες να περπατούν «με οδηγό ένα μέλος του σώματος» (Γκόβας, 2002). Δηλαδή, ένας συμμετέχων μπορεί να περπατάει σαν να τον τραβούν από το δεξί πόδι, από το αριστερό αυτί ή από τον

αριστερό αγκώνα. Μετά από λίγα λεπτά, η εμπυλωτρία ζητάει από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν ζευγάρια πιάνοντας τα χέρια με όποιον βρίσκεται πιο κοντά σε αυτούς.

Ακολουθεί η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε ζεύγη. Κάθε ζευγάρι φτιάχνει μια δική του ιστορία και βρίσκει έναν δικό του ρυθμό, τον οποίο συντηρούν χτυπώντας τα χέρια τους. Στον πρώτο κτύπο, ο ένας από τους δύο κάνει μια χειρονομία, ενώ ο δεύτερος προφέρει μια λέξη από την ιστορία που έφτιαξαν. Στον επόμενο κτύπο, οι ρόλοι αντιστρέφονται. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με το τέλος της ιστορίας (Τσιάρας, 2016).

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις σκέψεις τους. Οι περισσότεροι δηλώνουν πως τους άρεσε το παιχνίδι με το τράβηγμα από ένα μέρος του σώματος, άλλοι μιλούν για τις ιστορίες που έφτιαξαν σε ζευγάρια. Ένας από τους συμμετέχοντες λέει πως του άρεσε που είπαν την ιστορία με τον δικό τους ρυθμό, ενώ δύο άλλοι παραδέχονται πως αυτό ήταν που τους δυσκόλεψε.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Εξασκήθηκαν στην ενεργητική ακρόαση και στην επιλεκτική προσοχή. Κάποιοι δυσκολεύτηκαν να παρουσιάσουν την ιστορία τους διατηρώντας τον ρυθμό τους. Ενδεικτικές λεκτικές αλληλεπιδράσεις των ζευγαριών παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «2^η Ερευνητική Παρέμβαση».

3^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Ένας από τους συμμετέχοντες ξεκινάει μια μικρή χειρονομία, η οποία συνδυάζεται με έναν ήχο. Ο επόμενος συμμετέχων, αυτός που βρίσκεται δίπλα του, προσπαθεί να μιμηθεί τόσο τη χειρονομία, όσο και τον

ήχο του πρώτου. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να διατηρηθεί η πρώτη χειρονομία και ο πρώτος ήχος, ώσπου όλοι οι συμμετέχοντες να έχουν συμμετάσχει προσπαθώντας να τα διατηρήσουν. Σε περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες αλλάξει με κάποιον τρόπο τη χειρονομία ή τον ήχο, με τον δικό του τρόπο πρέπει να συνεχίσει ο επόμενος συμμετέχων (Τσιάρας, 2016).

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες καλούνται να σηκωθούν και να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο χωρίς να αφήνουν ακάλυπτο τον χώρο που τους έχει δοθεί. Ακούγεται μουσική. Περπατούν ακολουθώντας τα προστάγματα της εμψυχώτριας. Άλλοτε περπατούν αργά, άλλοτε γοργά, άλλοτε μέσα στο χιόνι, άλλοτε σαν να προσπαθούν να κρυφτούν από κάποιον. Δεν μιλάνε μεταξύ τους και ο ένας δεν ακουμπάει τον άλλο. Αν κάποιος συμμετέχων ακουμπήσει κάποιον άλλο συμμετέχοντα, τότε οφείλουν να συνεχίσουν τη δραστηριότητα περπατώντας ενωμένοι. Η δραστηριότητα γίνεται πιο διασκεδαστική όταν η εμψυχώτρια δίνει την οδηγία με το ΠΑΜΕ να σταματούν και με το ΣΤΟΠ να ξεκινούν να περπατάνε στον χώρο. Μετά το πέρας λίγων λεπτών και από τη στιγμή που η εμψυχώτρια έχει βεβαιωθεί πως οι συμμετέχοντες έχουν ενεργοποιηθεί και συντονιστεί, οι συμμετέχοντες μοιράζονται σε ομάδες των δύο ατόμων.

Η δραστηριότητα, η οποία είναι εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα, είναι αυτή που ακολουθεί. Έχει τίτλο «Μέχρι να πεις τη λέξη μου» (Γκόβας, 2002). Κάθε συμμετέχων γράφει μια λέξη σε ένα χαρτί. Η εμψυχώτρια μαζεύει τα χαρτιά, τα ανακατεύει και τα ξαναμοιράζει. Σε κάθε ζευγάρι ο ένας συμμετέχων προσπαθεί να κάνει τον άλλο συμμετέχοντα να πει τη λέξη που έχει το χαρτάκι που του μοίρασε η εμψυχώτρια. Παραδείγματος χάρη, αν ο ένας συμμετέχων κρατάει στα χέρια του χαρτάκι με τη λέξη «ήλιος» και ο δεύτερος τη λέξη «μπανάνα», ο πρώτος προσπαθεί με τα λεγόμενά του να κάνει τον δεύτερο να πει τη λέξη «ήλιος», ενώ ο δεύτερος προσπαθεί να κάνει τον πρώτο να πει τη λέξη «μπανάνα».

Ακολουθεί μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, όπου οι λέξεις από την παραπάνω δραστηριότητα ξαναμπερδεύονται. Η σύσταση των ομάδων αλλάζει, τα ζευγάρια γίνονται τετράδες και πεντάδες. Κάθε συμμετέχων παίρνει από ένα χαρτάκι και κάθε ομάδα φτιάχνει μια δική της ιστορία την οποία έπειτα διαβάζει στις υπόλοιπες ομάδες.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Ένας από τους συμμετέχοντες δηλώνει πως του άρεσε πολύ που από τις λέξεις φτιάχτηκαν ιστορίες. Ένας άλλος δηλώνει πόσο πολύ γέλασε με την ιστορία μιας άλλης ομάδας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες λένε για το παιχνίδι όπου προσπαθούσαν να βοηθήσουν τον συμπαίκτη τους να βρει τη λέξη στο χαρτάκι τους και ότι επιθυμούν να ξαναπαίξουν αυτό το παιχνίδι.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Η 3^η παρέμβαση είχε σαν κύρια δραστηριότητα ένα παιχνίδι ανάμεσα σε ζευγάρια, όπου ο κάθε συμμετέχων έχοντας ένα χαρτάκι μπροστά του προσπαθούσε να κάνει το ζευγάρι του να ξεστομίσει τη λέξη που είχε στο χαρτάκι του. Η δραστηριότητα πέτυχε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι συμμετέχοντες έβαλαν τα δυνατά τους χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο προκειμένου να πετύχουν τον σκοπό τους. Το παιχνίδι άρεσε πολύ στους συμμετέχοντες. Η κυρίως δραστηριότητα οδήγησε σε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Οι λέξεις που δόθηκαν στα χαρτάκια παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «3^η Ερευνητική Παρέμβαση».

4^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η εμπνευστή τοποθετεί τους συμμετέχοντες σε δύο παράλληλες γραμμές να βλέπουν οι μεν τους δε. Σκοπός του παιχνιδιού είναι χωρίς να δοθεί σύνθημα να μπει κάποιος στον ενδιάμεσο χώρο. Αν όμως μπουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότεροι συμμετέχοντες οφείλουν να ξαναγυρίσουν στη θέση τους. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν όλοι οι συμμετέχοντες μπουν στον ενδιάμεσο χώρο.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Η προηγούμενη δραστηριότητα στοχεύει στο ζέσταμα και στην ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Η επόμενη δραστηριότητα με τίτλο «Το μέτρημα» έχει σαν στόχο

την άσκηση στην προσοχή και στον αυτοέλεγχο (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες ξεκινούν να μετρούν φωναχτά. Κάθε συμμετέχων όταν έρχεται η σειρά του φωνάζει τον επόμενο αριθμό, προσπαθώντας να μην συμπέσει η φωνή του με κάποιου άλλου. Επειδή κάθε φορά πρέπει να ακούγεται μόνο μια φωνή, αν ακουστούν δύο ή περισσότερες φωνές το μέτρημα ξεκινά από την αρχή.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση δραστηριότητα έχει τίτλο «Τυφλές ιστορίες» (Μανταδάκη, 1999). Ο κάθε συμμετέχων δένει στα μάτια του ένα μαντήλι και προσπαθεί να εξερευνήσει το αντικείμενο που αφήνει στα χέρια του η εμψυχώτρια. Ο κάθε εμψυχωτής πρέπει να αφηγηθεί τη δική του ιστορία για το αντικείμενο που έχει στα χέρια του. Δίνει πληροφορίες για το αντικείμενο, τίνος είναι, πώς χρησιμοποιούνταν κάποτε. Συνδέει, λοιπόν, την πραγματικότητα με τη φαντασία διασκεδάζοντας και φτιάχνοντας τις δικές τους πρωτότυπες ιστορίες.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι συμμετέχοντες γίνονται πιο ομιλητικοί και εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση σε σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις. Μερικοί δηλώνουν πόσο τους άρεσαν τα παιχνίδια στην αρχή, ενώ άλλοι εκφράζουν τις σκέψεις τους για το παιχνίδι όπου έκλεισαν τα μάτια τους. Ένας συμμετέχων δηλώνει πως είχε αγχωθεί, δεν ήξερε τι θα πιάσει και ήθελε οπωσδήποτε να το ανακαλύψει. Ένας άλλος είπε πως του άρεσαν πολύ όλες οι ιστορίες που άκουσε για τα αντικείμενα. Οι πιο πολλοί δηλώνουν πως θέλουν να το επαναλάβουν.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων της 4^{ης} παρέμβασης και παρήγαγαν προφορικό λόγο με στοιχεία πρωτότυπα και δημιουργικά. Τα αντικείμενα που δόθηκαν από την εμψυχώτρια παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «4^η Ερευνητική Παρέμβαση».

5^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες κάθονται αναπαυτικά με τα μάτια κλειστά. Η εμπυχωτρία ήρεμα και αργά οδηγεί την ομάδα μέσα από μια αφήγηση σε διάφορες διαδρομές επιστώντας τους την προσοχή σε λεπτομέρειες που ίσως δουν, ακούσουν, μυρίσουν ή αισθανθούν (Γκόβας, 2002).

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Η εμπυχωτρία ζητάει από τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο. Τους ζητάει να προβούν σε μια σειρά μεταμορφώσεων. Για παράδειγμα, τους λέει: « Είστε δέντρα και γίνεστε ελάφια». Οι συμμετέχοντες αντιδρούν αυθόρμητα χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα. Οι οδηγίες της εμπυχωτριάς διαδέχονται η μία την άλλη ασκώντας τη φαντασία των συμμετεχόντων (Γκόβας, 2002).

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση δραστηριότητα έχει τίτλο « Παραμύθια από την ανάποδη» (Ροντάρι, 2003) και είναι μια τεχνική όπου το θέμα ενός παραμυθιού «αναποδογυρίζεται». Οι καλοί ήρωες των παραμυθιών μπορεί να μετατραπούν σε αντιήρωες και το αντίστροφο. Για παράδειγμα, έχουμε τον καλό λύκο που ζει ήρεμα και αρμονικά στο δάσος και την κακή Κοκκινοσκουφίτσα που εισβάλλει στον χώρο του και διαταράσσει την ηρεμία του. Οι συμμετέχοντες διηγούνται τις δικές τους ιστορίες όπου όλα ανατρέπονται. Η δραστηριότητα υλοποιείται σε τετράδες ή πεντάδες. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στις άλλες ομάδες με όποιον τρόπο επιθυμεί την ιστορία του.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Όλοι οι συμμετέχοντες ευχαριστήθηκαν πολύ που τους δόθηκε η ευκαιρία να παράγουν και διηγηθούν κάποια από τα αγαπημένα τους παραμύθια από την ανάποδη.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες παρήγαγαν τα δικά τους παραμύθια, τα οποία ήταν βασισμένα σε γνωστά παραμύθια, τα οποία παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «5^η Ερευνητική Παρέμβαση».

6^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Προκειμένου να προθερμανθούν και να συγκεντρωθούν παίζουν ένα παιχνίδι με τίτλο «Μεγάλο ψάρι – Μικρό ψάρι» (Τσιάρας, 2016). Το παιχνίδι ξεκινάει με μια φράση από τον πρώτο συμμετέχοντα. Κάποιος από τους συμμετέχοντες μπορεί να πει «Μεγάλο ψάρι», ενώ ταυτόχρονα δείχνει με τα χέρια του το ψάρι περίπου 10 εκατοστών με τα δάχτυλά του. Σε αυτή την περίπτωση, ο επόμενος συμμετέχων που θα μιλήσει είναι αυτός που βρίσκεται στα δεξιά του πρώτου. Θα μπορούσε όμως να πει και «Μικρό ψάρι» δείχνοντας το ψάρι κρατώντας τα χέρια του πιο μακριά, σε απόσταση περίπου πενήντα εκατοστών. Σε αυτή την περίπτωση η κατεύθυνση αλλάζει και ο επόμενος συμμετέχων είναι αυτός που βρίσκεται αριστερά από τον πρώτο. Αν κάποιος πει τη φράση «Μικρό ψάρι» κρατώντας τα χέρια του σε κοντινή απόσταση χάνει, ενώ αντίστοιχα αν κάποιος πει τη φράση «Μεγάλο ψάρι» κρατώντας τα χέρια του σε μακρινή απόσταση επίσης χάνει. Η δραστηριότητα εκτελείται με γοργό ρυθμό που σταδιακά αυξάνεται και η σωματική ενέργεια των συμμετεχόντων αυξάνεται επίσης.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες σηκώνονται και φτιάχνουν ζευγάρια. Έπειτα στέκονται πλάτη με πλάτη και χορεύουν ρυθμικά ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής που ακούγεται. Οι πλάτες παραμένουν ενωμένες καθόλη της διάρκειας της δραστηριότητας (Τσιάρας, 2016).

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα λέγεται «Συνομιλία με τα γράμματα της αλφαβήτου» (Γκόβας, 2002). Η εμπυχοτέρα εισάγει στην ομάδα

ένα θέμα λέγοντας μία πρόταση της οποίας η πρώτη λέξη ξεκινάει με το Α, δηλαδή το πρώτο γράμμα της αλφαβήτου. Οι συμμετέχοντες καλούνται να συνεχίσουν με δικές τους προτάσεις συνεχίζοντας τη συζήτηση ξεκινώντας πάντα όμως τη φράση τους από το επόμενο γράμμα της αλφαβήτου.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ποικίλα συναισθήματα. Κάποιοι έδειξαν ενθουσιασμό και δήλωσαν ότι τους άρεσαν τα παιχνίδια, Υπήρξαν κάποιοι συμμετέχοντες που δήλωσαν πως δυσκολεύτηκαν να συνεχίσουν την ιστορία, καθώς είτε γιατί δεν θυμούνταν τη σειρά των γραμμάτων, ή γιατί δεν έβρισκαν λέξη η οποία να ξεκινάει από το γράμμα τους, ή γιατί δεν ήταν σίγουροι για την ορθογραφία της λέξης. Οι περισσότεροι από αυτούς τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως τους άρεσε και τους διευκόλυνε που γράφτηκαν τα γράμματα της αλφαβήτου στον πίνακα.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Η 6^η παρέμβαση εξελίχθηκε ομαλά, αλλά κάποιοι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν κατά την εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα, καθώς δεν θυμούνταν καλά τη σειρά των γραμμάτων της αλφαβήτου. Η δραστηριότητα τροποποιήθηκε, λοιπόν, λίγο. Η εμψυχώτρια έγραψε στον πίνακα τα γράμματα της αλφαβήτου, έτσι ώστε να βοηθήσει και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες που έδειξαν να δυσκολεύονται. Μετά από την μικρή αλλαγή, οι συμμετέχοντες συνέχισαν τη συζήτηση που είχε ξεκινήσει η εμψυχώτρια, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα με τίτλο «6^η Ερευνητική Παρέμβαση». Η συζήτηση αυτή ξεκίνησε με μια ερώτηση της εμψυχώτριας προς την ομάδα. Η ερώτηση αυτή είχε να κάνει με την άποψή τους για το κάπνισμα. Πέρα λοιπόν από την ενεργητική ακρόαση και την απαντητική ετοιμότητα των συμμετεχόντων, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε ένα ζήτημα, εν προκειμένω στο κάπνισμα, και ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν ήταν ταιριαστό και άρμοζε στην συγκεκριμένη συζήτηση. Έφτιαξαν συντακτικά σωστές προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα.

7^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατάει στα χέρια της ένα μπαλάκι. Η εμψυχώτρια ζητάει από τον συμμετέχοντα που βρίσκεται στα δεξιά της να ξεκινήσει να λέει όσες περισσότερες λέξεις μπορεί που να ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο γράμμα της αλφαβήτου, για παράδειγμα του «τ» για όσο χρόνο θέλει το μπαλάκι για να περάσει από όλα τα χέρια των συμμετεχόντων και να ξαναβρεθεί στα χέρια του συμμετέχοντα που ξεκίνησε να λέει τις λέξεις. Η εμψυχώτρια δίνει από ένα γράμμα της αλφαβήτου σε καθέναν από τους συμμετέχοντες.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Ακολουθεί ένα παιχνίδι με στόχο την προθέρμανση και την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων με τον τίτλο «Μπίπετι Μποπ» (Τσιάρας, 2016). Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε κύκλο όρθιοι. Ένας από τους συμμετέχοντες εισέρχεται στο κέντρο του κύκλου. Κλείνει τα μάτια του. Σηκώνει το δεξί του χέρι δείχνοντας και ξεκινάει να στριφογυρίζει γύρω από τον εαυτό του κρατώντας το χέρι του ψηλά. Όταν σταματήσει να περιστρέφεται, ανοίγει τα μάτια του και λέει γρήγορα «Μπίπετι Μπίπετι Μποπ». Όποιος από τους συμμετέχοντες είναι αυτός που θα δείξει με το δάκτυλό του μαζί με τους δύο διπλανούς τους, δηλαδή αυτόν που βρίσκεται αριστερά και αυτόν που βρίσκεται δεξιά του, πρέπει να κατασκευάσουν έναν ελέφαντα σε χρόνο μικρότερο από αυτόν που χρειάζονται οι υπόλοιποι συμμετέχοντες για να πουν «Μπίπετι Μπίπετι Μποπ». Ο μεσαίος συμμετέχων πρέπει να κρατήσει με το δεξί του χέρι τη μύτη του για να φτιάξει τον κορμό και να ακουμπήσει το αριστερό του χέρι πάνω στο δεξί. Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες σχηματίζουν τα αυτιά του ελέφαντα με τα δυο τους χέρια. Αν δεν ολοκληρωθεί ο ελέφαντας πριν ειπωθεί από τους άλλους συμμετέχοντες το « Μπίπετι Μπίπετι Μποπ», ο μεσαίος μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα έχει τίτλο «Ερώτηση στην ερώτηση» (Γκόβας, 2002). Πρόκειται για λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς με κωμικό χαρακτήρα. Η δραστηριότητα υλοποιείται σε ζευγάρια. Όλοι κάθονται σε κύκλο. Σηκώνεται στο κέντρο του κύκλου κάθε ζευγάρι. Ο ένας από τους δύο ξεκινά με μια

ερώτηση και ο άλλος οφείλει να απαντήσει γρήγορα κι εκείνος με ερώτηση. Η μία ερώτηση διαδέχεται την άλλη μέχρι εξαντλήσεως των ερωτήσεων.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες μίλησαν για το παιχνίδι «Μπίπετι Μπίπετι Μποπ». Κάποιοι είπαν για το παιχνίδι με τις ερωτήσεις ότι τους άρεσε, αλλά τους δυσκόλεψε. Κάποιος συμμετέχων είπε ότι προτιμάει να παρακολουθεί τους συμπαίκτες του να παίζουν παρά να παίζει ο ίδιος.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με δραστηριότητες προηγούμενων παρεμβάσεων και η επιλογή της δεν είναι διόλου τυχαία. Γίνεται προσπάθεια να παρατηρηθούν αλλαγές όσον αφορά την ενεργητική ακρόαση και στην άμεση απόκριση των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν βελτιωθεί στην ενεργητική ακρόαση και τον χρόνο απόκρισης, ενώ παρατηρείται αύξηση του λεξιλογίου. Στο Παράρτημα με τίτλο «7^η Ερευνητική Παρέμβαση» παρατίθενται κάποιες από τις στιχομυθίες των συμμετεχόντων.

8^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η εισαγωγική δραστηριότητα έχει τίτλο «Ζουμ – Ζιπ – Μπονγκ» (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες φτιάχνουν κύκλο. Ένας από τους συμμετέχοντες ξεκινάει χτυπώντας παλαμάκι και λέγοντας μια λέξη, είτε «Ζουμ!» που σημαίνει θα συνεχίσει το παλαμάκι αυτός που βρίσκεται αριστερά του, είτε «Ζιπ!» που σημαίνει θα συνεχίσει το παλαμάκι αυτός που βρίσκεται δεξιά του. Αν κάποιος πει τη λέξη ΣΤΟΠ αλλάζει η φορά, ενώ αν κάποιος πει «Μπονγκ!» μπορεί να περάσει το παλαμάκι στον απέναντι συμμετέχοντα.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο υιοθετώντας ένα δικό τους βάδισμα. Περπατούν καλύπτοντας τα κενά. Η εμπυχωτρία ξεκινάει να δίνει οδηγίες σχετικές με το περπάτημα στον χώρο. Για παράδειγμα, «περπατήστε στις μύτες των ποδιών σας για να μην σας καταλάβει ο γίγαντας και ξυπνήσει» ή «Τώρα είστε εσείς γίγαντες, κινηθείτε σαν γίγαντες!».

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα είναι παρμένη από το βιβλίο «Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες» του Τζιάνι Ροντάρι και έχει τίτλο «Πέτρα στη Λίμνη» (Ροντάρι, 2003). Ο κάθε συμμετέχων λέει την πρώτη λέξη που του έρχεται στον νου. Δίνεται σε κάθε συμμετέχοντα από ένα χαρτάκι για να γράψει τη λέξη που σκέφτηκε κάθετα. Τώρα καλείται να αφηγηθεί μια ιστορία της οποίας οι λέξεις προέρχονται από τα γράμματα της λέξης που σκέφτηκε αρκετά. Οι συμμετέχοντες σκέφτονται και άλλες λέξεις και φτιάχνουν κι άλλες ιστορίες.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε πως του άρεσε που από την πρώτη λέξη που του ήρθε στο μυαλό έφτιαξε λέξεις που να ξεκινούν από τα γράμματά της, ενώ ο διπλανός του συμπλήρωσε πως ήταν ακόμη καλύτερο που από μια λέξη φτιάχτηκαν άλλες λέξεις και μετά μια ολόκληρη ιστορία. Άλλοι συμμετέχοντες μίλησαν για το παιχνίδι «Ζουμ- Ζιπ- Μπογκ» που ήταν πολύ διασκεδαστικό, αλλά χρειαζόταν μεγάλη συγκέντρωση.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της παρέμβασης και ιδιαίτερα στην κυρίως δραστηριότητα. Επινόησαν ιστορίες με τις λέξεις σχημάτισαν από το ακρωνύμιο της πρώτης λέξης που τους ήρθε στον νου. Κάποια από τα

ακρωνύμια που δημιούργησαν οι συμμετέχοντες παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο 8^η Ερευνητική Παρέμβαση.

9^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η δραστηριότητα έχει τίτλο « Μήλα-Αχλάδια-Μπανάνες-Φρουτοσαλάτα» και έχει σαν στόχο το ζέσταμα και την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Γκόβας, 2002). Όλοι κάθονται σε κύκλο πάνω σε καρέκλες. Η εμψυχώτρια βρίσκεται στη μέση του κύκλου και ονοματίζει κάθε συμμετέχοντα δίνοντας στον πρώτο το όνομα «Μήλο», στον δεύτερο το όνομα «Αχλάδι», στον τρίτο το όνομα «Μπανάνα» και συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο ονομάζοντας όλους τους συμμετέχοντες. Έπειτα φωνάζει ένα από τα φρούτα. Όσοι ακούσουν το όνομά τους σηκώνονται και ψάχνουν για άλλο κάθισμα, ενώ ταυτόχρονα η εμψυχώτρια αφαιρεί μία από τις καρέκλες. Όταν η εμψυχώτρια φωνάζει «Φρουτοσαλάτα» όλοι οι συμμετέχοντες σηκώνονται αναζητώντας κάθισμα.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Ακολουθεί δραστηριότητα με στόχο την επικοινωνία με τίτλο «Καθρέπτης αντικριστός» (Γκόβας, 2002). Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια. Στα ζευγάρια οι συμμετέχοντες κάθονται απέναντι ο ένας από τον άλλον σε κοντινή απόσταση. Ο ένας από τους δύο συμμετέχοντες ξεκινάει να κάνει μια αργή κίνηση, την οποία καλείται ο άλλος συμμετέχοντας να κάνει σαν να είναι ο καθρέπτης του. Οι συμμετέχοντες οφείλουν να κάνουν αργές και ομαλές κινήσεις, έτσι ώστε η μια να διαδέχεται αρμονικά την άλλη. Μετά από λίγα λεπτά, τη θέση του καθρέπτη παίρνει ο πρώτος συμμετέχων.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα έχει τίτλο « Με ένα ρήμα – ουσιαστικό – επίθετο» (Γκόβας, 2002). Η εμψυχώτρια μοιράζει τυχαία σε κάθε συμμετέχοντα από τρία χαρτάκια, ένα από κάθε ομάδα λέξεων. Η πρώτη ομάδα από χαρτάκια είναι ρήματα, η άλλη έχει ουσιαστικά και η τρίτη επίθετα. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν τετράδες και πεντάδες. Κάθε ομάδα ενώνει τις λέξεις και φτιάχνει μια ιστορία, την οποία δραματοποιεί και παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως τους άρεσε πολύ που έφτιαζαν ιστορίες με λέξεις που φαίνονταν αταίριαστες, αλλά για αυτό τον λόγο βγήκαν πολύ αστείες. Το παιχνίδι «φρουτοσαλάτα» οι πιο πολύ συμμετέχοντες δήλωσαν πως το είχαν ξαναπαιξει, αλλά τους άρεσε πολύ. Δυο συμμετέχοντες μίλησαν για το παιχνίδι «Καθρέπτης αντικριστός». Ο ένας είπε πως του άρεσε πολύ, ενώ ο άλλος πως του άρεσε όταν αυτός οδηγούσε τις κινήσεις, αλλά τον δυσκόλευε όταν ο συμπαίκτης του οδηγούσε τις κινήσεις του.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν και δημιούργησαν δικές τους ιστορίες με τις λέξεις που τους δόθηκαν. Σε γενικές γραμμές εργάστηκαν αρμονικά σε ομάδες και δραματοποίησαν τις ιστορίες τους. Οι ομάδες λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «9^η Ερευνητική Παρέμβαση».

10^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Οι συμμετέχοντες περπατούν ζωηρά στον χώρο. Όταν συναντήσουν κάποιον μπροστά τους οφείλουν να σταματήσουν, να κοιταχτούν, να κάνουν τρία πηδηματάκια κι έπειτα, στο τρίτο πηδηματάκι, να πουν το όνομά τους χωρίς να ακουστούν ταυτόχρονα. Η δραστηριότητα συνεχίζεται έως ότου οι συμμετέχοντες αποκτήσουν ρυθμό και συγχρονιστούν μεταξύ τους.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Ακολουθεί παιχνίδι σε κύκλο με τίτλο: «Ο Γιάννης λέει». Η εμπυχώτρια ξεκινάει με τη φράση «Ο Γιάννης λέει» και έπειτα δίνει μια οδηγία που πρέπει να

ακολουθήσουν όλοι οι συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, «Ο Γιάννης λέει να χτυπήσουμε παλαμάκια», «Ο Γιάννης λέει να βγάλουμε τη γλώσσας μας έξω». Οι συμμετέχοντες ακολουθούν τις οδηγίες κατά γράμμα. Αν δοθεί όμως οδηγία από την εμπυχώτρια χωρίς να προηγείται η φράση «Ο Γιάννης λέει», τότε οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι αρκετά συγκεντρωμένοι, έτσι ώστε να μην εκτελέσουν την οδηγία. Οι συμμετέχοντες μπερδεύονται και το παιχνίδι έτσι γίνεται πιο διασκεδαστικό. Η εμπυχώτρια ύστερα από λίγη ώρα ορίζει άλλους αφηγητές.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα έχει τίτλο «Η μισοτελειωμένη ιστορία» (Γκόβας, 2002). Η εμπυχώτρια αρχίζει να αφηγείται μια ιστορία, την οποία αφήνει «ανοιχτή», δεν την ολοκληρώνει. Ζητάει από τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν την ιστορία όπως αυτοί τη φαντάζονται. Οι συμμετέχοντες παράγουν, λοιπόν, δικές τους ιστορίες, τις οποίες παρουσιάζουν στην ομάδα.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι «Ο Γιάννης λέει». Κάποιοι μίλησαν για τη δραστηριότητα με τη μισοτελειωμένη ιστορία. Ένας από τους συμμετέχοντες είπε ότι του έκανε εντύπωση πως μια ιστορία μπορούσε να συνεχιστεί με τόσους τρόπους. Ένας άλλος μίλησε για τις ιστορίες που του άρεσαν πιο πολύ.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερος δημιουργικοί και έδειξαν να ευχαριστιούνται καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ολοκλήρωσαν ο καθένας με τον δικό του τρόπο τη μισοτελειωμένη ιστορία της εμπυχώτριας. Μερικές ιστορίες παρατίθενται στο Παράρτημα με τίτλο «10^η Ερευνητική Παρέμβαση».

11^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η εισαγωγική δραστηριότητα έχει τίτλο «Πάρ' του το μαντήλι» (Γκόβας, 2002). Η εμψυχώτρια δίνει σε όλους τους συμμετέχοντες από ένα μαντήλι, το οποίο κρεμούν πίσω στο παντελόνι τους. Ξεκινάει, λοιπόν, ένας αγώνας για το ποιος θα μαζέψει τα περισσότερα μαντήλια. Κάθε συμμετέχων προσπαθεί να πάρει όσο το δυνατόν περισσότερα μαντήλια χωρίς να του πάρουν το δικό του.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες τώρα περπατούν στον χώρο. Στο κέντρο έχει τοποθετηθεί μια καρέκλα. Η εμψυχώτρια ξεκινάει δίνοντας το παράδειγμα. Κάθεται στην καρέκλα και λέει ένα ρητό, μια λαϊκή σοφία, όπως: «Φασούλι το φασούλι, γεμίζει το σακούλι». Το παράδειγμά της ακολουθούν οι συμμετέχοντες. Όταν κάποιος από τους συμμετέχοντες νιώσει έτοιμος, κάθεται στην καρέκλα και λέει το δικό του γνωμικό. Την ώρα που κάποιος από τους συμμετέχοντες κάθεται στην καρέκλα, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες «παγώνουν», σταματούν, δηλαδή, να περπατούν και ακούν αυτόν που μιλάει.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα έχει τίτλο «Ρητά και λαϊκές σοφίες» (Γκόβας, 2002). Η εμψυχώτρια έχει φέρει κάρτες με διάφορα λαϊκά γνωμικά, όπως για παράδειγμα «Κάλλιο αργά παρά ποτέ», «Φασούλι το φασούλι, γεμίζει το σακούλι», και ζητάει από τους συμμετέχοντες να φτιάξουν καινούρια χρησιμοποιώντας στοιχεία από τα προηγούμενα. Η δραστηριότητα υλοποιείται σε τετράδες ή πεντάδες όπου σε κάθε ομάδα ο κάθε συμμετέχων λέει το ρητό που έφτιαξε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες προσπαθούν να εξηγήσουν τη σημασία του. Έπειτα, κάθε ομάδα επιλέγει ένα ρητό, το οποίο δραματοποιεί και παρουσιάζει στην ομάδα.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Οι πιο πολλοί συμμετέχοντες μίλησαν για το διασκεδαστικό παιχνίδι «Πάρ' του το μαντήλι».

Κάποιοι μίλησαν για τη δραστηριότητα με τις παροιμίες. Σε κάποιους άρεσε πολύ που τους δόθηκε η δυνατότητα να δραματοποιήσουν κάποιες από αυτές. Επίσης, κάποιοι δήλωσαν ότι τους φάνηκαν πολύ αστείες οι ερμηνείες που δόθηκαν για κάποιες λαϊκές σοφίες.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Η παρέμβαση κύλησε ευχάριστα και δημιουργικά. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις δικές τους ερμηνείες στα ρητά που τους δόθηκαν. Η πρώτη ομάδα επέλεξε να δραματοποιήσει το ρητό «Νηστικό αρκούδι δεν χορεύει», η δεύτερη «Λείπει ο γάτος χορεύουν τα ποντίκια», η τρίτη «Ένα μήλο την ημέρα τον γιατρό τον κάνει πέρα», η τέταρτη «Φασούλι το φασούλι γεμίζει το σακούλι», η πέμπτη ««Μαζί με το βασιλικό, ποτίζεται κι η γλάστρα.» Το περιεχόμενο των καρτών με τα ρητά που δόθηκαν στους συμμετέχοντες παρατίθενται στο παράρτημα με τίτλο «11^η Ερευνητική Παρέμβαση». Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις των στόχων της παρέμβασης.

12^η Ερευνητική Παρέμβαση

Δραστηριότητες

Εισαγωγική δραστηριότητα (Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση)

Η εισαγωγική δραστηριότητα έχει τίτλο «Φίδια – Φύκια» (Γκόβας, 2002). Η εμψυχώτρια χωρίζει τους συμμετέχοντες σε δύο υποομάδες, οι οποίες σχηματίζουν δυο γραμμές, η μία απέναντι στην άλλη. Η μία είναι «τα φίδια», ενώ οι άλλοι «τα φύκια». Όταν η εμψυχώτρια φωνάζει «φίδια», η ομάδα των φιδιών κυνηγάει τα φύκια. Όσους πιάσει τους παίρνει στη δική της ομάδα. Η εμψυχώτρια προκειμένου να ενεργοποιηθεί τους συμμετέχοντες, αλλά κυρίως για να γίνει το παιχνίδι πιο διασκεδαστικό λέει «φίδια» ή «φύκια» με όποια σειρά επιθυμεί.

Κυρίως Δραστηριότητες (εστιασμένες στο υπό διερεύνηση ζήτημα)

Οι συμμετέχοντες κινούνται ελεύθερα στον χώρο καλύπτοντας τα κενά. Η εμψυχώτρια ζητάει από έναν συμμετέχοντα να πάρει μια φανταστική σκυτάλη από τα χέρια της, να κάνει έναν γύρο στον χώρο και να την δώσει σε έναν άλλο συμμετέχοντα

που θα κάνει το ίδιο. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι η σκυτάλη να περάσει από όλα τα χέρια και να ξαναφτάσει στα χέρια της εμπυχωτριάς.

Η εστιασμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα δραστηριότητα έχει τίτλο «Σκυταλοδρομία φράσεων» (Γκόβας, 2002). Η εμπυχωτριά δίνει οδηγίες σε έναν από τους συμμετέχοντες μαθητές ζητώντας του να μπει στο κέντρο του κύκλου και να πει μια μικρή φράση, έτσι ώστε οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να καταλάβουν ή να φανταστούν τον χώρο όπου γίνεται κάτι. Ζητείται από έναν άλλο συμμετέχοντα να συνεχίσει με μια άλλη φράση και ξεκινάει με αυτόν τον τρόπο ένας διάλογος μεταξύ των δύο συμμετεχόντων. Αυτός ο διάλογος συνεχίζεται για ένα λεπτό ακόμη, ώσπου ένας άλλος συμμετέχοντας, ο τρίτος σε σειρά στον κύκλο, ακουμπάει τον πρώτο, ο οποίος βγαίνει και αυτός παίρνει τη θέση του ξεκινώντας άλλον αυτοσχεδιασμό. Μετά το πέρας του ενός λεπτού και το τέλος του δεύτερου αυτοσχεδιασμού, ο τέταρτος στη σειρά συμμετέχων παίρνει τη θέση του δεύτερου και η «σκυταλοδρομία φράσεων» συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο, όπου δίνεται βήμα στον κάθε συμμετέχοντα να στοχαστεί και να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, τι του άρεσε, τι δεν του άρεσε, πώς ένιωσε. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως διασκέδασαν με το παιχνίδι « Φίδια – Φύκια» και θα ήθελαν να το ξαναπαίξουν. Κάποιοι δήλωσαν πως τους άρεσαν οι σκυταλοδρομίες. Ένας δήλωσε πως δεν ήξερε ότι εκτός από τις σκυταλοδρομίες υπάρχουν και οι σκυταλοδρομίες δράσεων και ότι του φάνηκαν και αυτές πολύ διασκεδαστικές. Ένας άλλος συμμετέχων δήλωσε πως τον δυσκόλεψαν λίγο οι σκυταλοδρομίες φράσεων, καθώς δεν προλάβαινε να σκεφτεί κάτι και ο συμπαίκτης του είχε κιόλας μιλήσει.

Αξιολόγηση Παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Η δραστηριότητα με τη φανταστική σκυτάλη που προηγήθηκε της κυρίως δραστηριότητας έδειξε ότι βοήθησε τους συμμετέχοντες να καταλάβουν τι πάει να πει σκυταλοδρομία. Οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν τη σκυταλοδρομία φράσεων αργά και διστακτικά, μετά από λίγη ώρα όμως αυτοσχεδίαζαν με άνεση και ο λόγος τους έρρεε.

Παρατίθενται οι φράσεις που δόθηκαν από την εμπυχώτρια στο Παράρτημα με τίτλο «12^η Ερευνητική Παρέμβαση».

2.8 ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με βάση το ποιοτικό παράδειγμα. Με την επιλογή αυτή επιτυγχάνουμε εις βάθος διερεύνηση και ολιστική κατανόηση. Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα επελέγη η ανάλυση περιεχομένου (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Αρχικά, έγινε εις βάθος μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με στόχο την κατανόησή τους. Έπειτα, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν, κάτι που δεν είχε καθοριστεί εξ αρχής, αλλά προέκυψε αφότου μελετήθηκαν τα δεδομένα. Η κατηγοριοποίηση έγινε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είναι σαφείς και να μην συγχέεται η μία κατηγορία με την άλλη. Το επόμενο στάδιο ήταν η επώαση, δηλαδή προσπάθεια για κατανόηση και ακολούθως για ερμηνεία των δεδομένων. Ακολούθησε η σύνθεση, δηλαδή εντοπίστηκαν τα μοτίβα και τα ζητήματα που προέκυψαν από τα δεδομένα. Έπειτα, ακολούθησε το στάδιο της επιλογής, δηλαδή συμπυκνώθηκαν τα δεδομένα και εκφράστηκαν με πιο απλό και κατανοητό τρόπο. Το επόμενο βήμα ήταν η απόπειρα ερμηνείας και δημιουργίας νοήματος. Ακολούθησε η συγγραφή των δεδομένων και της όλης διαδικασίας με τρόπο λεπτομερή και τέλος η συγγραφή των ευρημάτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι συμμετέχοντες της κυρίως έρευνας ήταν 22 μαθητές Β΄ Δημοτικού. Για προφανείς λόγους δεν αναφέρεται το όνομά τους, αλλά επιλέχθηκε να τους δοθούν ονόματα από τα γράμματα της αλφαβήτου με βάση την επίσημη λίστα των ονομάτων τους στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο πρώτος σε σειρά πήρε το όνομα Α, ο δεύτερος Β και ο τελευταίος Χ.

Πριν τις παρεμβάσεις έγινε ηχογράφηση μύθων του Αισώπου, που αφηγήθηκε κάθε μαθητής, η οποία επαναλήφθηκε και μετά το τέλος των παρεμβάσεων, προκειμένου να ενισχυθούν τα μέσα συλλογής δεδομένων και να ισχυροποιηθούν τα ευρήματα. Στο παράρτημα με τίτλο «Ηχογραφήσεις μύθων - Ανάλυση» υπάρχουν πίνακες, όπου αναλύονται τα χαρακτηριστικά των αφηγήσεων.

Επιπρόσθετα, στην προέρευνα προηγήθηκε των παρεμβάσεων ημιδομημένη συνέντευξη που πάρθηκε από τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος υπήρξε και κριτικός φίλος κατά τη διεξαγωγή της προέρευνας. Στην κυρίως έρευνα δεν χρειάστηκε να γίνει κάτι αντίστοιχο καθώς η εμπυχώτρια ήταν και δασκάλα των συμμετεχόντων στην

έρευνα. Υπήρξε κριτικός φίλος η καθηγήτρια Αγγλικών των συμμετεχόντων, η οποία ήταν παρούσα στις περισσότερες παρεμβάσεις και τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της βοήθησαν στην εξέλιξη των παρεμβάσεων.

Στην προέρευνα, η οποία υλοποιήθηκε κυρίως για να διερευνηθεί αν τα μέσα συλλογής δεδομένων είναι ικανοποιητικά και είχε μικρότερη διάρκεια από την κυρίως έρευνα, οι συμμετέχοντες μέσω των παρεμβάσεων βελτιώθηκαν στην ενεργητική ακρόαση, τη σαφή διατύπωση απόψεων και στην επιχειρηματολογία με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Ακόμη, μπόρεσαν να κάνουν συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου. Επιπρόσθετα, χρησιμοποίησαν ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο και έλεγξαν την αποδεκτότητα του λόγου τους. Στις δραματοποιήσεις και στα παιχνίδια ρόλων, προσάρμοσαν τα λεγόμενα, τα παραγλωσσικά μέσα και την όλη συμπεριφορά τους.

Αυτό που διαπιστώθηκε σε σχέση με τα μέσα συλλογής δεδομένων είναι η ανάγκη για κάτι επιπρόσθετο που να στηρίζει τα ευρήματα. Γι' αυτό, επελέγη η ηχογράφηση της αφήγησης ενός μύθου από κάθε μαθητή πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Τα δεδομένα, τα οποία συνελέγησαν από τα μέσα συλλογής δεδομένων, δηλαδή τις ηχογραφήσεις των μύθων πριν και μετά τις παρεμβάσεις, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα σχόλια του κριτικού φίλου, αναλύθηκαν σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Braun, & Clarke, 2006). Ακολουθούν τα θέματα, όπως αυτά κατηγοριοποιήθηκαν :

Ενεργητική ακρόαση

Στις πρώτες παρεμβάσεις τόσο της κυρίως έρευνας, όσο και της προέρευνας, παρατηρήθηκε δυσκολία των συμμετεχόντων να συγκεντρώνονται να ακούσουν όσα είχε να πει κάποιος από τους συμμετέχοντες είτε σε αυτούς προσωπικά είτε στο σύνολο. Κάποιοι συμμετέχοντες βιάζονταν να μιλήσουν εμποδίζοντας αυτόν που μιλούσε εκείνη τη στιγμή να ολοκληρώσει τον ειρμό των σκέψεών του. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες είτε δεν απαντούσαν στην ερώτηση που τους είχε τεθεί, είτε έλεγαν κάποια σκέψη τους που δεν είχε σχέση με τη συζήτηση. Σταδιακά, τόσο στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, όσο και στα σχόλια του κριτικού φίλου, εμφανίζονται όλο και λιγότερο τέτοιες διαπιστώσεις. Πιο συγκεκριμένα, μετά την τέταρτη παρέμβαση της κυρίως έρευνας διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες

ακροώνται προσεκτικότερα τους συνομιλητές τους και προσπαθούν να απαντήσουν στην ερώτηση που τους τίθεται.

Για παράδειγμα, ο Γ στην πρώτη παρέμβαση διέκοψε 5 φορές κάποιους από τους συμμετέχοντες για να πάρει τον λόγο. Με τον ίδιο τρόπο κινήθηκε και στη δεύτερη και στην τρίτη παρέμβαση, ενώ μετά την τέταρτη παρέμβαση φάνηκε να αλλάζει τακτική. Στις επόμενες παρεμβάσεις, η συμπεριφορά αυτή εκλείπει. Ο Γ ακούει πιο προσεκτικά όσα λένε οι συνομιλητές του και απαντάει μένοντας στο θέμα της συζήτησης.

Διατύπωση απόψεων - Επιχειρηματολογία

Οι μαθητές δυσκολεύονταν στη διατύπωση των απόψεών τους, αλλά μετά το πέρας των παρεμβάσεων ήταν σε θέση να εκφράζουν εντυπώσεις και σκέψεις. Επίσης, ήταν σε θέση να επιχειρηματολογούν στηρίζοντας τη θέση τους.

Μεγάλη πρόοδος στη διατύπωση απόψεων παρατηρήθηκε μετά την 6η παρέμβαση. Σε μια από τις δραστηριότητες της παρέμβασης, συγκεκριμένα της εστιασμένης στην έρευνα δραστηριότητας, οι μαθητές έφτιαξαν προτάσεις όπου στήριζαν τη γνώμη τους για το κάπνισμα με βάσιμα επιχειρήματα.

Χρήση φραστικών επιλογών σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας

Με την πάροδο των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν ολοένα και πιο ταιριαστές φράσεις ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας. Μιλούσαν για κάποιο ζήτημα χωρίς να ξεφεύγουν από το θέμα και επέλεγαν τις κατάλληλες φράσεις στην εκάστοτε περίπτωση. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες ξεκινούσαν να αφηγούνται ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας τη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...», όταν απευθύνονταν σε ενήλικες είτε σε πραγματικές καταστάσεις, είτε σε παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούσαν τον πληθυντικό ευγενείας και αντίστροφα όταν μιλούσαν σε κάποιο συνομήλικό χρησιμοποιούσαν φράσεις που απέπνεαν οικειότητα.

Λεξιλόγιο

Οι παρατηρήσεις από τις μαγνητοφωνήσεις των μύθων καθώς και οι σημειώσεις της ερευνήτριας στο ημερολόγιο προσέφεραν πλούσιο υλικό προκειμένου να διερευνηθεί η ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Από τα ξεκίνημα ως το τέλος των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε ότι το λεξιλόγιο όλων των συμμετεχόντων αυξήθηκε. Κατά τη διάρκεια των πρώτων

παρεμβάσεων η πλειονότητα των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσε πολύ λίγες λέξεις, οι οποίες εμφανίζονταν με πολύ μεγάλη συχνότητα. Για παράδειγμα, λέξεις που ακούγονταν πολύ συχνά ήταν «καλό», «όμορφα», «εντάξει». Παρατηρήθηκε επίσης μεγάλη δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι δεν ήταν εύκολο να τα διακρίνουν, καθώς δεν είχαν αναπτύξει μέχρι τότε λεξιλόγιο σχετικό με τα συναισθήματα.

Γραμματική – Σύνταξη – Απόδοση νοήματος

Οι μαθητές καθότι μικροί σε ηλικία φυσικά και δεν τηρούσαν πάντοτε γραμματικούς κανόνες ή δεν δομούσαν σωστές συντακτικά προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Παρατηρήθηκε ότι σταδιακά οι προτάσεις των συμμετεχόντων ήταν πιο σωστά δομημένες συντακτικά, υπήρχε υποκείμενο και ρήμα, ενώ το νόημα ήταν ολοκληρωμένο. Σχετικά με τη χρήση ορθών γραμματικών τύπων, παρατηρήθηκε βελτίωση.

Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες, ο Σ, στις πρώτες παρεμβάσεις σχημάτιζε μεγάλες προτάσεις, οι οποίες δεν ήταν συντακτικά ορθές και το νόημα τους δεν ήταν ολοκληρωμένο. Στις τελευταίες παρεμβάσεις, οι προτάσεις του ήταν μικρότερες, σωστότερες συντακτικά και νοηματικά ολοκληρωμένες.

Σ (2η παρέμβαση) *Μου άρεσε που τράβαγα με το πόδι το σώμα, ο Κ είχε πλάκα που τραβούσε το πόδι του και οι ιστορίες με τον Γ.*

Σ (10η παρέμβαση) *Πέρασα πολύ όμορφα. Μου άρεσε το παιχνίδι «Ο Γιάννης λέει» και η ιστορία που έφτιαξα.*

Άρθρωση – Προφορά – Επιτονισμός – Παύσεις

Οι συμμετέχοντες σε γενικές γραμμές ήταν σε θέση να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν σωστά ήδη από την πρώτη μαγνητοφώνηση των μύθων, αλλά βελτιώθηκαν πολύ στον επιτονισμό. Βελτίωση παρουσιάστηκε και στις παύσεις κατά τη διάρκεια αφηγήσεων μιας ιστορίας. Κάποιοι και μετά το πέρας των παρεμβάσεων δυσκολεύονταν στην ορθή χρήση των παύσεων κατά την αφήγηση μιας ιστορίας. Η σύγκριση μεταξύ των πρώτων μαγνητοφωνήσεων και των μαγνητοφωνήσεων των μύθων μετά το πέρας των παρεμβάσεων έδειξε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν στον επιτονισμό κατά την αφήγηση μιας ιστορίας, ενώ λιγότεροι βελτιώθηκαν στην ορθή χρήση των παύσεων.

Διήγηση - Αφήγηση

Παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες διηγούνταν πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα και αφηγούνταν με άνεση ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Συγκρίνοντας τις πρώτες αφηγήσεις μύθων με τις τελευταίες μετά το πέρας των παρεμβάσεων, αλλά και από τις σημειώσεις του ημερολογίου που κρατήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε βελτίωση των συμμετεχόντων στη διήγηση και αναδιήγηση γεγονότων και την αφήγηση ιστοριών.

Ακολουθούν τα ευρήματα της κυρίως έρευνας. Στην κυρίως έρευνα οι συμμετέχοντες μετά το πέρας των παρεμβάσεων βελτιώθηκαν στο να θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας, δηλαδή είναι πλέον σε θέση να ακροώνται, να παίρνουν τον λόγο και να μιλούν για κάποιο ζήτημα χωρίς να ξεφεύγουν από το θέμα. Επίσης, παρακολουθούσαν τις διάφορες μορφές του προφορικού λόγου, δηλαδή την αφήγηση, την περιγραφή (αναφορικός λόγος), την παράκληση, την οδηγία, την πρόσκληση (κατευθυντικός λόγος), και συμμετείχαν αναλόγως. Ακόμη, διηγούνταν πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, περιέγραφαν καταστάσεις και εξέφραζαν εντυπώσεις και σκέψεις. Επιπρόσθετα, ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να περιγράφουν διαθέσεις και προθέσεις, αλλά και να αφηγούνται ιστορίες. Ακόμη, ήταν σε θέση να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν σωστά, αλλά και να διατυπώνουν προτάσεις με κατάφαση, άρνηση, ερώτηση, επιφωνηματικές και να μπορούν να αναφέρουν, να προτρέπουν και να υπόσχονται. Ακόμη, χρησιμοποιούσαν γραμματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο σωστά.

Σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, σημειώνουμε ότι η έρευνα δράσης, ως έρευνα πεδίου και μελέτη περίπτωσης, δεν μπορεί να έχει γενικεύσιμα αποτελέσματα σε όλον τον υπό εξέταση πληθυσμό, ιδίως εάν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία. Η έρευνα δράσης εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο και τη χρονική στιγμή που εφαρμόζεται καθώς και από τις αξίες και τις πρακτικές των συγκεκριμένων συμμετεχόντων. Αυτό ωστόσο δεν την καθιστά μη έγκυρη επιστημονικά, καθώς η συνεχώς δοκιμασμένη στην πράξη θεωρία και η ανακλαστικότητα, η ευελιξία μεταξύ αναστοχασμού και δράσης, προσδίδουν στην έρευνα δράσης εκείνη την αξιοπιστία που μας είναι χρήσιμη, ώστε να εξελίξουμε την εκπαιδευτική θεωρία και να σχεδιάσουμε μεγαλύτερου εύρους έρευνες.

Μια σοβαρή δυσκολία για την παρούσα έρευνα, η οποία συνέτεινε στην απώλεια πολύτιμου χρόνου, ήταν φυσικά η έλλειψη εμπειρίας της γράφουσας.

Τέλος, ως αδυναμία της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα δράσης κατά κανόνα έχει διάρκεια μηνών ή και χρόνων. Η δική μας κυρίως έρευνα διήρκεσε 24 ώρες κατανεμημένες σε διάστημα τριών μηνών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε προκειμένου να δείξει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε μαθητές σχολικής ηλικίας.

Αρχικά έγινε θεωρητική αναφορά σε βασικές έννοιες- κλειδιά, όπως επικοινωνία, προφορικός λόγος. Έπειτα, διατυπώθηκαν οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για τον προφορικό λόγο. Ακολούθησε ορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας και επισκόπηση των ερευνών που συσχετίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποδεδειγμένα μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο μαθητές όσο και ενήλικες σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Στην παρούσα έρευνα, μια έρευνα δράσης βασισμένη στο ποιοτικό παράδειγμα, αναδείχθηκε πως η Δραματική Τέχνη πράγματι αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας σε μαθητές σχολικής ηλικίας.

Η έρευνα διεξήχθη σε πρώτη φάση – προέρευνα – στους 12 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δ.Σ. Βυτίνας το σχολικό έτος 2016-2017 και σε δεύτερη φάση – κυρίως έρευνα- στους 22 μαθητές της Β΄ τάξης του 11^{ου} Δ.Σ. Τρίπολης το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2017-2018. Στην προέρευνα ολοκληρώθηκαν 5 δίωρες παρεμβάσεις και στην κυρίως έρευνα 12 δίωρες παρεμβάσεις, στις οποίες η εμπυχωτρία ήταν ταυτόχρονα και ερευνητρία. Προκειμένου να ενισχυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν και κριτικοί φίλοι, οι οποίοι παρακολουθούσαν τις παρεμβάσεις και κρατούσαν τις δικές τους σημειώσεις. Στην κυρίως έρευνα πέρα από την τήρηση ημερολογίου της ερευνητριάς, προηγήθηκε ηχογράφηση των μαθητών, όπου διηγούνταν έναν από τους αγαπημένους τους μύθους του Αισώπου. Οι μαθητές ξαναδιηγήθηκαν μύθους του Αισώπου και μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με βάση το ποιοτικό παράδειγμα προκειμένου να επιτύχουμε εις βάθος διερεύνηση και ολιστική κατανόηση. Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα επελέγη η ανάλυση περιεχομένου (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Αρχικά, έγινε εις βάθος μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με στόχο την κατανόησή τους. Έπειτα, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν, κάτι που δεν είχε καθοριστεί εξαρχής, αλλά προέκυψε αόφτου μελετήθηκαν τα δεδομένα. Η κατηγοριοποίηση έγινε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είναι σαφείς και να μην συγχέεται

η μία κατηγορία με την άλλη. Το επόμενο στάδιο ήταν η επώαση, δηλαδή προσπάθεια για κατανόηση και ακολούθως για ερμηνεία των δεδομένων. Ακολούθησε η σύνθεση, δηλαδή εντοπίστηκαν τα μοτίβα και τα ζητήματα που προέκυψαν από τα δεδομένα. Έπειτα, ακολούθησε το στάδιο της επιλογής, δηλαδή συμπυκνώθηκαν τα δεδομένα και εκφράστηκαν με πιο απλό και κατανοητό τρόπο. Το επόμενο βήμα ήταν η απόπειρα ερμηνείας και δημιουργίας νοήματος. Ακολούθησε η συγγραφή των δεδομένων και της όλης διαδικασίας με τρόπο λεπτομερή και τέλος η συγγραφή των ευρημάτων.

Τα θέματα που προέκυψαν ήταν: ενεργητική ακρόαση, διατύπωση απόψεων-επιχειρηματολογία, χρήση φραστικών επιλογών σύμφωνα με την περίσταση επικοινωνίας, λεξιλόγιο, γραμματική -σύνταξη – απόδοση νοήματος, άρθρωση – προφορά – επιτονισμός – παύσεις, αφήγηση – διήγηση. Από τα ευρήματα της έρευνας λοιπόν συμπεραίνουμε πως, μέσα από τη χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες, δηλαδή μαθητές σχολικής ηλικίας, παρουσιάζουν βελτίωση στην ενεργητική ακρόαση, τη σαφή διατύπωση απόψεων και στην επιχειρηματολογία με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση. Ακόμη, μπορούν να κάνουν συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίσταση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούν ολοένα αυξανόμενο λεξιλόγιο, ελέγχουν την αποδεκτότητα του λόγου τους. Στις δραματοποιήσεις και στα παιχνίδια ρόλων, να προσαρμόζουν τα λεγόμενα, τα παραγωγιστικά μέσα και την όλη συμπεριφορά τους.

Σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, σημειώνουμε ότι η έρευνα δράσης, ως έρευνα πεδίου και μελέτη περίπτωσης, δεν μπορεί να έχει γενικεύσιμα αποτελέσματα σε όλον τον υπό εξέταση πληθυσμό, ιδίως εάν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία. Η έρευνα δράσης εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο και τη χρονική στιγμή που εφαρμόζεται καθώς και από τις αξίες και τις πρακτικές των συγκεκριμένων συμμετεχόντων. Αυτό ωστόσο δεν την καθιστά μη έγκυρη επιστημονικά, καθώς η συνεχώς δοκιμασμένη στην πράξη θεωρία και η ανακλαστικότητα, η ευελιξία μεταξύ αναστοχασμού και δράσης, προσδίδουν στην έρευνα δράσης εκείνη την αξιοπιστία που μας είναι χρήσιμη, ώστε να εξελίξουμε την εκπαιδευτική θεωρία και να σχεδιάσουμε μεγαλύτερου εύρους έρευνες.

Μια σοβαρή δυσκολία για την παρούσα έρευνα, η οποία συνέτεινε στην απώλεια πολύτιμου χρόνου, ήταν φυσικά η έλλειψη εμπειρίας της γράφουσας. Τέλος, ως αδυναμία της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη χρονική

διάρκεια της εμπειρικής έρευνας. Η έρευνα δράσης κατά κανόνα έχει διάρκεια μηνών ή και χρόνων. Η δική μας κυρίως έρευνα ήταν βραχύχρονη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσες αναφορές

- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London, New York: Continuum.
- Arieli, B. (2008). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Bassey, M. (1998). Action Research for Improving Educational Practice. In R. Halsall (Επιμ.), *Action Research for Improving Educational Practice* (pp.167-178). Buckingham: Open University Press.
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Brauer, G. (2002). *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Burk, T., & Chaney, L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cicek, V. & Palavan, O. (2015). *Impact of Drama Education on the Self-Confidence and Problem Solving Skills of Students of Primary School Education*. Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and E- Technologies in Education, Tangerang, Indonesia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal & Kingston: McGill- Queen's University Press.
- Crowley, D., & Mitchell, D. (1994). *Communication Theory Today*. California: Stanford University Press.
- DeVito, J. A. (2006). *Human Communication: The Basic Course*. New York: Pearson Education Inc.
- Fehr, A. (1996). *Friendship Processes*. Thousand Oak California: Sage Publications.
- Griffin, R. & Moorhead, G. (2014). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. South-Western: Cengage Learning.

- Hargie, O. (2016). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. Milton: Taylor and Francis.
- Hauser, M. (1996). *The Evolution of Communication*. Massachusetts: The MIT Press.
- Hymes, D. A. (1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. Στο B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Επιμ.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education* (pp.21-36). London & New York: Routledge.
- Khaemba, P. (2007). *The Role of Drama in The Development of Communicative Competence Among Primary School Pupils in Nakuru Municipality, Kenya*. Unpublished doctoral dissertation, Kenyatta University, Nairobi.
- Kurland, N.B., & Pelled L.H. (2000). Passing the Word: Toward a Model of Gossip and Power in the Workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), 428-438.
- Lazarus, J. (2012). *Signs of Change: New Directions in Theatre Education*. Chicago: Intellect Ltd.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.
- Miccoli, L. (2003). English through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal*. 57(2), 122–129.
- Miller, K. (2005). *Organizational Communication. Approaches and Processes*. London: Wadsworth.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama*. London: Heinemann.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, Education and Performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi A. (2016). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Iskander, M., Kapila, V., & Karim. M. (2010). *Technological Developments in Education and Automation*. Springer: Science & Business Media.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.

- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Pateman, T. (1991). *Key Concepts: A Guide to Aesthetics, Criticism and the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3d edition.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (2008). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Saglamel, H. & Kayaoglou, M. (2013). Creative Drama: A Possible Way to Alleviate Foreign Language Anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Steinberg, S. (1995). *Introduction to Communication Course Book 1: The Basics*. Cape Town: Juta and Company Ltd.
- Taylor, P. (1996). Introduction: Rebellion, Reflective Turning and Arts Education Research. In P. Taylor, *Researching Drama and Arts Education: Paradigms & Possibilities* (pp. 1- 21). London: Flamer Press.
- Taylor, S. (2005). *Communication for Business*. New York: Pearson Education Inc.
- Ting-Toomey, S. (2012). *Communicating Across Cultures*. New York & London: Guilford Press.
- Williams, D. (1991). *Peter Brook and the Mahabarata: Critical Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Van Der Zee, K., & Wabeke, R. (2004). Is Trait-Emotional Intelligence Simply or More Than Just a Trait?. *European Journal of Personality*, 18 (4), 243- 264.
- West, R. L. & Turner, L. H. (2009). *Understanding Interpersonal Communication: making choices in changing time*. Boston: Thomson/ Wadsworth.
- Widdowson, H. J. (1978). *Teaching Language as Communication*. Hong Kong: OUP Oxford.
- Woodcock Ross, J. (2016). *Specialist Communication Skills for Social Workers: Developing Professional Capability*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wood, J. T. (2010). *Interpersonal Communication: everyday encounters*. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.

Ξενόγλωσσες αναφορές σε μετάφραση

- Faure, G., & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. (μτφ Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Saussure de, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (Μτφρ. Φ. Αποστολόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση – 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη και άσπρη αγελάδα – Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Π. (2001). *Η επικράτεια των ειδών του προφορικού και του γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2017 από Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/07.html
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Διαδικτυακές πηγές

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 – 101

Υλικό από τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Π.Ι. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Υλικό για τις Δεξιότητες Επικοινωνίας από Έντυπο για την υποστήριξη της Πράξης: «Γραφείο Διασύνδεσης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.», συγχρηματοδοτούμενης, στο πλαίσιο του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το Ελληνικό Δημόσιο. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2017 από <http://dasta.aspete.gr/Career/Articles/fileItem.ashx?itemid=13081&catalog=Documents>

Παράρτημα 1

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

Ηχογραφήσεις μύθων – Ανάλυση

Ηχογράφιση μύθων πριν τις παρεμβάσεις								
Συμμετέχοντες	Ιστορία με αρχή-μέση-τέλος	Λεξιλόγιο	Σύνταξη	Απόδοση νοήματος	Ηθικό Δίδαγμα στο τέλος του μύθου	Παραγωγιστικά μέσα		
						Επιτονισμός	Πάυσεις	Ένταση φωνής
A	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
B	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Γ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Δ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
E	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Z	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
H	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Θ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
I	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
K	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Λ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
M	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
N	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ξ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
O	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Π	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
P	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Σ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
T	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Υ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Φ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
X	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Ηχογράφιση μύθων μετά τις παρεμβάσεις								
Συμμετέχοντες	Ιστορία με αρχή-μέση-τέλος	Λεξιλόγιο	Σύνταξη	Απόδοση νοήματος	Ηθικό Δίδαγμα στο τέλος του μύθου	Παραγωγικά μέσα		
						Επιτονισμός	Παύσεις	Ένταση φωνής
A	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
B	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Γ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Δ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
E	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Z	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
H	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Θ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
I	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
K	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Λ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
M	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
N	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ο	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Π	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
P	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Σ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Tα	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Υ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Φ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
X	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Παράρτημα 2

1^η Ερευνητική Παρέμβαση (12/9/2017)

Κάρτες με εικόνες

Χρησιμοποιήθηκαν 23 κάρτες με εικόνες: μία για την εμψυχώτρια και οι υπόλοιπες για τους 22 συμμετέχοντες. Παρατίθενται με τη σειρά που μοιράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες των καρτών. Η εμψυχώτρια κρατούσε μία κάρτα που έδειχνε ένα ποντικάκι. Οι υπόλοιπες ήταν: ένα ζευγάρι μπότες, ένας ήλιος, ένα μπαούλο, μία ομπρέλα, ένα ποταμάκι, μία μπανάνα, ένα σπίτι, ένα κάδρο, ένα ζευγάρι κάλτσες, μία σκούπα, ένα βιβλίο, ένα κουτί, μία ζακέτα, ένα καρφί, ένα τριαντάφυλλο, ένα φτερό, ένα σύννεφο, ένα κερί, ένα κομμάτι τυρί, ένας κουβάς, μία χτένα, ένα πουλόβερ.

Ιστορία

Εμψυχώτρια: Ήταν κάποτε ένα ποντικάκι που τριγυρνούσε από δω κι από εκεί...

1^{ος} συμμετέχων: Δεν είχε σπίτι κανονικό, έμενε μέσα σε ένα ζευγάρι μπότες.

2^{ος} συμμετέχων: Του άρεσε πολύ ο ήλιος.

3^{ος} συμμετέχων: Μια μέρα βρήκε ένα μπαούλο.

4^{ος} συμμετέχων: Μέσα ήταν μια ομπρέλα.

5^{ος} συμμετέχων: Δίπλα ήταν ένα ποταμάκι.

6^{ος} συμμετέχων: Μέσα στο ποταμάκι το ποντικάκι είδε μια μπανάνα.

7^{ος} συμμετέχων: Πιο πέρα είδε ένα σπίτι.

8^{ος} συμμετέχων: Η πόρτα ήταν ανοιχτή. Μπήκε μέσα και είδε ένα όμορφο κάδρο.

9^{ος} συμμετέχων: Είδε και κάλτσες στο πάτωμα.

10^{ος} συμμετέχων: Είδε και μια σκούπα.

11^{ος} συμμετέχων: Πιο δίπλα ήταν ένα βιβλίο.

12^{ος} συμμετέχων: Μέσα σε ένα κουτί.

13^{ος} συμμετέχων: Μέσα στο κουτί ήταν και μια ζακέτα.

14^{ος} συμμετέχων: Το ποντικάκι όπως προχωρούσε μέσα στο σπίτι παραλίγο να πατήσει ένα καρφί που ήταν δίπλα στο κουτί.

15^{ος} συμμετέχων: Είδε κι ένα μαραμένο τριαντάφυλλο.

16^{ος} συμμετέχων: Και μια πένα με φτερό.

17^{ος} συμμετέχων: Κοίταξε από το παράθυρο και είδε ότι ένα σύννεφο είχε μπει μπροστά από τον ήλιο.

18^{ος} συμμετέχων: Πάνω σε ένα τραπεζάκι είδε ένα κερύ.

19^{ος} συμμετέχων: Του μύρισε και τυρί και άρχισε να ψάχνει να το βρει, γιατί τόση ώρα δεν είχε φάει τίποτα.

20^{ος} συμμετέχων: Ανέβηκε πάνω σε έναν κουβά για να φτάσει πάνω στο μεγάλο τραπέζι. Εκεί μύριζε το τυρί.

21^{ος} συμμετέχων: Παραλίγο να γλιστρήσει πάνω σε μια χτένα. Αλλά τη γλίτωσε.

22^{ος} συμμετέχων: Πέρασε πάνω από ένα πουλόβερ και επιτέλους έφτασε πάνω στο τραπέζι.

Εμπυχώτρια: Βρήκε ένα τόσο δα μικρό κομματάκι τυρί, το οποίο αμέσως καταβρόχθισε. Τότε πήρε μια μεγάλη απόφαση. Αυτό το σπίτι θα ήταν από δω και πέρα το δικό του σπίτι.

2^η Ερευνητική Παρέμβαση (19/9/2017)

Ενδεικτική λεκτική αλληλεπίδραση: Ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Μαριλένα και της άρεσαν πολύ τα κουκλάκια. Κάθε απόγευμα καθόταν στο κρεβάτι της και έπαιζε με τα κουκλάκια της. Μια μέρα όμως πήγε να τα βγάλει από το ντουλάπι και αυτό που είδε τη στενοχώρησε πάρα πολύ. Τα κουκλάκια δεν ήταν εκεί, είχαν χαθεί...

3^η Ερευνητική Παρέμβαση (26/9/2017)

Χαρτάκια με λέξεις: ήλιος, μπανάνα, εβδομάδα, κιθάρα, παράθυρο, κανέλα, σκάλα, αυτοκίνητο, άνοιξη, χειμώνας, καλοκαίρι, φθινόπωρο, βιβλίο, μολύβι, μήλο, τραπέζι, αρκούδα, χελώνα, πόρτα, σχολείο, μαρμελάδα, καρότο

4^η Ερευνητική Παρέμβαση (3/10/2017)

Αντικείμενα: ένα ξύλινο караβάκι, ένα λούτρινο αρκουδάκι, μια πλαστική μπαλαρίνα-παιχνίδι, ένα μεταλλικό κουτί μπισκότων

5^η Ερευνητική Παρέμβαση (10/10/2017)

Παραμύθι από την ανάποδη (1)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια κυρία πολύ καλή με δυο πολύ καλές κόρες που παντρεύτηκε έναν άντρα με μια κόρη πολύ πολύ κακιά, την Σταχτοπούτα. Η Σταχτοπούτα μιλούσε πολύ άσχημα στην καλή της μητριά και στις γλυκιές αδερφές της και της έβαζε να κάνουν όλες τις δουλειές του σπιτιού...

Παραμύθι από την ανάποδη (2)

Έναν καιρό και μια φορά ήταν ένας λύκος που ζούσε σε ένα μεγάλο δάσος. Δεν έφευγε ποτέ από εκεί, γιατί του είχαν πει οι γονείς του ότι αν έφευγε από εκεί μπορεί να κινδύνευε από τους ανθρώπους του χωριού που βρισκόταν έξω από το δάσος. Μια μέρα όμως δεν κρατήθηκε. Αποφάσισε να βγει από το δάσος και να γνωρίσει το χωριό...

6^η Ερευνητική Παρέμβαση (17/10/2017)

Συνομιλία με τα γράμματα της Αλφαβήτου

Εμπυχώτρια: Αλήθεια, ποια είναι η γνώμη σας για αυτούς που καπνίζουν;

1^{ος} συμμετέχων: Βέβαια δεν μου αρέσει, γιατί κάνουν κακό στην υγεία τους.

2^{ος} συμμετέχων: Γιατί αρρωσταίνουν οι άνθρωποι.

3^{ος} συμμετέχων: Δεν θέλω να καπνίζει κάποιος στον χώρο που βρίσκομαι, γιατί κάνει κακό και σε εμένα.

4^{ος} συμμετέχων: Εμένα δεν μου αρέσει, γιατί μυρίζουν άσχημα τα μαλλιά και τα ρούχα μου όταν είμαι εκεί που καπνίζουν.

5^{ος} συμμετέχων: Ζαλίζομαι από τη μυρωδιά του τσιγάρου.

6^{ος} συμμετέχων: Ήθελα να σταματήσουν όλοι οι καπνιστές να καπνίζουν και να κάνουν κακό και σε αυτούς και σε εμάς.

7^{ος} συμμετέχων: Θέλω να μην καπνίζει κανένας.

8^{ος} συμμετέχων: Ι (Η) θεία μου καπνίζει, αλλά εγώ την μαλώνω, γιατί χαλάει την υγεία της.

9^{ος} συμμετέχων: Και ο παππούς μου καπνίζει και συνέχεια βήχει. Ο γιατρός του του λέει να το κόψει.

10^{ος} συμμετέχων: Λάθος! Είναι μεγάλο λάθος που καπνίζουν οι άνθρωποι. Μαυρίζουν τους πνεύμονές τους.

11^{ος} συμμετέχων: Μην αφήνετε τους ανθρώπους να καπνίζουν!

12^{ος} συμμετέχων: Ναι! Εγώ μαλώνω συνέχεια τον μπαμπά μου. Του λέω πόσο πολύ βλάπτει το κάπνισμα.

13^{ος} συμμετέχων: Ξέρω ότι είναι πολύ κακό και πολλοί άνθρωποι αρρωσταίνουν και πεθαίνουν από αυτό.

14^{ος} συμμετέχων: Όμως εμείς τα παιδιά πρέπει να τους το λέμε συνέχεια ότι το κάπνισμα κάνει κακό στην υγεία και οι άνθρωποι αρρωσταίνουν.

15^{ος} συμμετέχων: Πολύ στενοχωριέμαι που οι άνθρωποι συνεχίζουν να καπνίζουν, ενώ ξέρουν ότι είναι πολύ κακό.

16^{ος} συμμετέχων: Ρίξτε τα τσιγάρα στα σκουπίδια!

17^{ος} συμμετέχων: Σταματήστε το κάπνισμα, κάνει κακό σε όλους!

18^{ος} συμμετέχων: Τώρα! Σταματήστε το τώρα αμέσως!

19^{ος} συμμετέχων: Υναι (Είναι) πολύ σοβαρό. Κάνει κακό!

20^{ος} συμμετέχων: Φυλάξτε την υγεία σας!

21^{ος} συμμετέχων: Χάνετε χρόνια από τη ζωή σας.

22^{ος} συμμετέχων: Ψάξτε για κάτι άλλο που να είναι καλό για την υγεία σας.

Εμπυχώτρια: Ωχ! Πόσο κακό κάνει το τσιγάρο. Οι άνθρωποι πρέπει να το αποφεύγουν.

7^η Ερευνητική Παρέμβαση (24/10/2017)

Λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί (1)

- Από πού είσαι;
- Εσύ από πού είσαι;
- Εγώ; Εσύ;
- Μήπως είσαι από την Τρίπολη;
- Μήπως κι εσύ είσαι από την Τρίπολη;
- Μήπως είμαστε και οι δυο από την Τρίπολη;
- Μήπως δεν είμαστε από την Αθήνα;

Λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί (2)

- Πώς σε λένε;
- Εσένα πώς σε λένε;
- Εμένα Γιώργο κι εσένα Ελένη;
- Γιατί ρωτάς αφού ξέρεις;
- Εσύ γιατί ρωτάς;
- Δεν σου αρέσουν οι ερωτήσεις μου;
- Οι δικές μου;

Λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί (3)

- Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;
- Το δικό σου ποιο είναι;
- Μήπως σου αρέσει το παστίτσιο;
- Εσένα αυτό είναι το αγαπημένο σου;
- Παστίτσιο ή μουσακάς;
- Και τα δύο αγαπάς; Γι' αυτό με ρωτάς;
- Γιατί λες να σε ρωτάω;
- Για να μου μαγειρέψεις;

8^η Ερευνητική Παρέμβαση (31/10/2017)

Ακρωνύμια:

Πράσινες

Ακρίδες

Να

Τες

Έρχονται

Λαίμαργες

Ολόκληρα

Νησιά

Ιρθαν (Ηρθαν) να φάνε.

Στον

Ορέστη

Κάθισε

Ολόκληρος

Λαγός

Αλεπού

Τίγρη

Αλεπουδίτσα

9^η Ερευνητική Παρέμβαση (7/11/2017)

1^η ομάδα λέξεων (ρήματα): τρώω, χτενίζω, διαβάζω, πλένω, στολίζω, μυρίζω, κοιμάμαι, φωνάζω, τρέχω, περπατάω, περνάω, ξυπνάω, μιλάω, νικάω, φορτώνω, γλιστράω, τριγυρίζω, εκνευρίζω, συγυρίζω, αγκαλιάζω, μοιράζω, στεγνώνω

2^η ομάδα λέξεων (ουσιαστικά): Άρης, Νίκη, Παντελής, Στάθης, σκύλος, γάτα, παντελόνι, δωμάτιο, τραπέζι, παράθυρο, δρόμος, καπέλο, κουτί, έλατο, λεμόνι, τριανταφυλλιά, φράχτης, αυτοκίνητο, σπηλιά, θάλασσα, πορτοκαλάδα, κτήμα

3^η ομάδα λέξεων (επίθετα): μεγάλος, μικρός, φαρδύς, στενός, πολύς, λίγος, όμορφος, άσχημος, λευκός, μαύρος, κόκκινος, έξυπνος, γρήγορος, αργός, δίκαιος, άδικος, τεράστιος, νόστιμος, άνοστος, πρώτος, τελευταίος, γενναίος

10^η Ερευνητική Παρέμβαση (14/11/2017)

Η μισοτελειωμένη ιστορία

Η εμψυχώτρια ξεκινάει να αφηγείται μια ιστορία: «Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα δάσος μακρινό ζούσε μια αλεπουδίτσα που την έλεγαν Μαρίτσα. Το δικό της είχε σπιτικό μέσα σε ένα δέντρο όμορφο. Μέσα στην κουφάλα του αυτή ζούσε με τη μικρή της οικογένεια μαζί. Η ζωή ήτανε ευτυχισμένη μέχρι που στο όμορφο αυτό το δάσος ένωσαν μεγάλη απειλή...»

Ιστορία (1): «Μια μέρα εμφανίστηκε μπροστά τους ένας ξυλοκόπος με ένα μεγάλο αλυσοπρίονο. Όταν τον είδαν άρχισαν να τρέχουν μακριά. Μετά από πολλή ώρα έφτασαν σε ένα άλλο δάσος πολύ ήσυχο και βρήκαν ένα δέντρο με μια μεγάλη κουφάλα που έμοιαζε με το πρώτο τους σπίτι. Έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.»

Ιστορία (2): «Ένωσαν απειλή, γιατί εμφανίστηκε μπροστά τους μια μεγάλη αρκούδα που σήκωσε τα μπροστινά της πόδια και άρχισε να κουνάει το δέντρο που ήταν το σπίτι τους. Φοβήθηκαν πολύ. Η Μαρίτσα σκέφτηκε όμως μια ιδέα. Άρχισε να την παρακαλάει να σταματήσει. Της είπε πως αυτό που κάνει δεν είναι καθόλου σωστό και ευγενικό, γιατί τους ενοχλεί και τους καταστρέφει το σπίτι. Και ότι δεν είναι ωραίο να κάνει στους άλλους αυτό που δεν θα της άρεσε να της κάνουν. Η αρκούδα τα άκουσε όλα αυτά και κατάλαβε το λάθος της. Ζήτησε συγγνώμη και υποσχέθηκε να μην το ξανακάνει. Από τότε η Μαρίτσα και η οικογένειά της σταμάτησε να φοβάται. Όλα έγιναν όπως πριν.»

Ιστορία (3): «Η οικογένεια της Μαρίτσας φοβήθηκε πολύ γιατί την ώρα που κοιμόντουσαν μπήκε μέσα στην κουφάλα τους καπνός και άρχισαν να ζεσταίνονται πολύ. Άκουσαν και τις φωνές πολλών φίλων τους που έτρεχαν να σωθούν, γιατί το δάσος καιγόταν. Το ίδιο έκανε και η οικογένεια της Μαρίτσας. Έτρεξαν μακριά, πολύ

μακριά από το δάσος που καιγόταν. Ευτυχώς βρήκαν καινούριο σπίτι σε ένα δάσος πιο μακριά. Έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.»

11^η Ερευνητική Παρέμβαση (21/11/2017)

Κάρτες με ρητά και λαϊκές σοφίες:

«Κάλλιο αργά παρά ποτέ»

«Φασούλι το φασούλι, γεμίζει στο σακούλι.»

«Σαν τη μύγα μες στο γάλα.»

«Στη βράση κολλάει το σίδηρο.»

«Ακόμα δεν τον είδαμε, Γιάννη τον βαφτίσαμε.»

«Ένα μήλο την ημέρα το γιατρό τον κάνει πέρα.»

«Έγινε λαγός.»

«Δυο γάιδαροι μαλώνανε σε ξένο αχυρώνα.»

«Γυρεύεις ψύλλους στ' άχυρα.»

«Μαζί με το βασιλικό, ποτίζεται κι η γλάστρα.»

«Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο.»

«Μάζευε κι ας είν' και ρώγες.»

«Η αλήθεια είναι κουτσή, αλλά φτάνει στην κορφή.»

«Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει μα κόκαλα τσακίζει.»

«Θέλει και την πίτα ολόκληρη και το σκύλο χορτάτο.»

«Κάποιο λάκκο έχει η φάβα.»

«Νηστικό αρκούδι δεν χορεύει.»

«Κυριακή κοντή γιορτή.»

«Λείπει ο γάτος χορεύουν τα ποντίκια.»

«Ο άδειος ο τενεκές κάνει το μεγαλύτερο θόρυβο.»

«Κάθε πράμα στον καιρό του κι ο κολιός τον Αύγουστο.»

«Μάρτης γδάρτης και κακός παλουκοκαύτης.»

12^η Ερευνητική Παρέμβαση (28/11/2017)

Φράσεις που δόθηκαν στους συμμετέχοντες:

1^η: «Θέλεις να σου φέρω παγωτό;»

2^η: «Θα πάμε εκδρομή αύριο;»