



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια βίου
Μάθηση
-MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

*Το κουκλοθέατρο ως μέσο ανάπτυξης της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων μαθητών.
Μια έρευνα δράσης σε Δημοτικό σχολείο της Αθήνας.*

**Θεοδώρα Πατσιά
Α.Μ. 5052201901025**

**Επιβλέπων Καθηγητής:
Αντώνης Λενακάκης
Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

**Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:
Αγγελική Σπυροπούλου
Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**Ιωάννα Τζαρτζάνη
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Ναύπλιο 2023

«Τα μάτια έχουν την ίδια γλώσσα παντού».

George Herbert, 1593-1633

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται η συμμετοχή μου στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου. Μια συμμετοχή που μου προσέφερε νέες γνώσεις, μου αποκάλυψε καινούργια ενδιαφέροντα, μου χάρισε πολύτιμες στιγμές και νέες φιλίες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αντώνη Λενακάκη για το ενδιαφέρον, τις καίριες παρατηρήσεις και διορθώσεις του, όπως και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην ομότιμη καθηγήτρια του μεταπτυχιακού κ. Άλκηστις Κοντογιάννη που με την αστείρευτη ενέργεια και δοτικότητα της στάθηκε πηγή έμπνευσης και δημιουργίας καθ' όλη τη διάρκεια του σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την ανεξάντλητη υπομονή και στήριξη που μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	3
1.1. Γλώσσα- Λόγος.....	3
1.1.2. Πρώτη/Μητρική γλώσσα.....	4
1.1.3. Δεύτερη/Ξένη γλώσσα.....	4
1.1.4. Πολυγλωσσία.....	5
1.1.5. Γλωσσικές δεξιότητες.....	6
1.1.6. Επικοινωνία.....	6
1.1.7. Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα.....	8
1.1.8. Επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας.....	9
1.1.9. Αλλόγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο.....	10
1.1.10. Μεθοδολογικές αρχές και τεχνικές διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.....	11
1.2. Το κουκλοθέατρο.....	12
1.2.1. Ορισμός.....	12
1.2.2. Ιστορία του κουκλοθεάτρου.....	13
1.2.3. Είδη κούκλας.....	15
1.2.4. Κούκλα- Κουκλοπαίκτης.....	18
1.2.5. Η δύναμη του κουκλοθεάτρου.....	19
1.2.6. Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση.....	20
1.2.7. Κουκλοθέατρο και επικοινωνία.....	23
1.2.8. Κουκλοθέατρο και δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	24
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία-Ερευνητική διαδικασία.....	27
2.1. Ερευνητική υπόθεση.....	27
2.2. Μεθοδολογία.....	28
2.3. Ερευνητικό δείγμα.....	29
2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	30
2.4.1. Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής μεθόδου.....	30
2.4.2. Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής μεθόδου.....	31
2.5. Στάδια της έρευνας-Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	32
Κεφάλαιο 3: Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	34

3.1. Περιγραφή ευρημάτων ποιοτικής έρευνας με παράθεση παρατηρήσεων	34
3.2. Περιγραφή ευρημάτων του τεστ γλωσσομάθειας	48
3.2.1. Περιγραφική ανάλυση και έλεγχος κανονικότητας	48
3.2.2. Συγκρίσεις των βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση και για τις δύο ομάδες	52
3.2.3. Επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση του προφορικού λόγου	56
Κεφάλαιο 4: Τελικά συμπεράσματα – Συζήτηση	59
4.1. Συμπεράσματα	59
4.2. Συζήτηση – Σχετικές έρευνες	60
4.3. Περιορισμοί	62
4.4. Προτάσεις για το μέλλον	63
Επίλογος	64
Βιβλιογραφία	66
B. Ελληνόγλωσση	66
A. Ξενόγλωσση	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	75
Παράρτημα 1:	75
Παράρτημα 2: Τεστ γλωσσομάθειας	95
Παράρτημα 3: Παρεμβάσεις	109
Κατάλογος πινάκων	
Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας ελέγχου	48
Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών της πειραματικής ομάδας	49
Πίνακας 3: Αποτελέσματα δοκιμών κανονικής κατανομής	51
Πίνακας 4: Διάμεσες τιμές και αποτελέσματα συγκρίσεων Wilcoxon πριν και μετά την παρέμβαση	53
Πίνακας 5: Αποτελέσματα για την επίδραση της αλληλεπίδρασης χρόνου (πριν-μετά την παρέμβαση) και ομάδας (ελέγχου-πειραματικής) στη βαθμολογία των ασκήσεων του τεστ γλωσσομάθειας	56
Πίνακας 6: Αποτελέσματα για την επίδραση της αλληλεπίδρασης χρόνου (πριν-μετά την παρέμβαση) και ομάδας (ελέγχου-πειραματικής) στη συνολική βαθμολογία του τεστ γλωσσομάθειας	58

Κατάλογος εικόνων

Διάγραμμα 1	Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση βαθμολογία των μαθητών ανά ομάδα στις ασκήσεις του προφορικού λόγου	54
Διάγραμμα 2	Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση βαθμολογία των μαθητών ανά ομάδα στις ασκήσεις του γραπτού λόγου	55
Διάγραμμα 3	Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση συνολική βαθμολογία των μαθητών στο τεστ γλωσσομάθειας ανά ομάδα	55
Διάγραμμα 4	Απεικόνιση των προσαρμοσμένων μέσων βαθμολογιών των μαθητών στις ασκήσεις προφορικού λόγου πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα	57
Διάγραμμα 5	Απεικόνιση των προσαρμοσμένων μέσων βαθμολογιών των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα.....	58

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα ελληνικά σχολεία φοιτά πλέον ένας μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών, παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα που προκύπτουν από τη δυσκολία λεκτικής επικοινωνίας. Οι περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και η δυσκολία συμμετοχής στην τάξη δυσχεραίνουν την προσπάθεια προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το κουκλοθέατρο ως μορφή δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, είτε χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό είτε εμπλέκει τα ίδια τα παιδιά, μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε πολλαπλά επίπεδα. Συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο, προσφέρει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους ενώ συγχρόνως αποτελεί και μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων μαθητών. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανίχνευση της χρήσης της κούκλας σε γλωσσικά ετερογενείς τάξεις, η παρατήρηση και καταγραφή των δυνατοτήτων της ως εργαλείο επικοινωνίας και η ανάδειξη της σημασίας της σ' αυτό το πεδίο.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις σε 8 μαθητές της Α' τάξης σε δημοτικό σχολείο των Αθηνών. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν μεικτή καθώς πρόκειται για συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ειδικότερα, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο παρατήρησης και το τεστ γλωσσομάθειας, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν την έναρξη και μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσω του spss.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες, καλλιεργεί το σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού, αναπτύσσει τη συνεργασία και την ομαδικότητα, ενισχύει την αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη.

Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση σε παρόμοιο μαθητικό πληθυσμό και σε ευρύτερο ηλικιακό φάσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργασία, πολύγλωσση τάξη.

Abstract

A large number of foreign language students are currently attending Greek schools, children with an immigrant or refugee background. These students face significant problems arising from the difficulty of verbal communication. Limited social relations, interaction with the classmates, as well as difficulty in classroom participation make it difficult for them to adapt to the educational system.

Puppet theatre as a form of dramatic art in education, whether used by the teacher or involving the children themselves, can work positively on multiple levels. It contributes to the learning process in an experiential and creative way, it offers equal opportunities for participation to all children but at the same time it is also a means of self-expression and communication.

This work aims to investigate the contribution of puppet theatre to the development of foreign language students' communication. In particular, the aim is to detect the use of the doll in linguistically heterogeneous classes, to observe and record its potential as a communication tool and to highlight its importance in this field. For this purpose, 12 interventions were carried out on 8 students in the 1st grade of a Primary School of Athens.

The research conducted was mixed as it is a combination of qualitative and quantitative methods. In particular, the data collection means used were the observation diary and the language test, which was completed by the students before the start and after the end of the interventions. The quantitative data collected were analyzed through the SPSS system.

The results of the research demonstrate that the puppet theatre is a useful educational tool that contributes positively to the development of foreign language students' communication. Specifically, it improves language skills, promotes respect and acceptance of the different, develops cooperation and teamwork, strengthens interaction and interpersonal relationships of students and contributes to the creation of a positive climate in the classroom.

The dissertation concludes with suggestions for further future research on the use and utilization of puppet theatre in education, in a similar student population and in a wider age range.

Keywords: puppet theatre in education, oral language, communication skills, collaboration, multilingual classroom.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν αποκτήσει πλέον έναν έντονο πολιτισμικό χαρακτήρα καθώς συνυπάρχουν στους κόλπους τους άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμό. Η αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών μετακινήσεων δημιούργησαν μια νέα πολυπολιτισμική και πολύγλωσση πραγματικότητα η οποία αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων (UNICEF, χ.χ) και μέσα στις σχολικές τάξεις συνυπάρχουν πλέον παιδιά με διαφορετικές γλώσσες και πολιτιστικές ταυτότητες που πρέπει να υπερκεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Αρκετές φορές τα παιδιά από άλλες χώρες αισθάνονται άγχος, μοναξιά και είναι απομονωμένα όταν εισέρχονται στο σχολείο. Η μη κατανόηση της γλώσσας είναι ένα σοβαρό εμπόδιο που καθιστά δύσκολη την ανάπτυξη επικοινωνίας και σχέσεων με τους γηγενείς μαθητές (Μπίκος, 2008: 95).

Επομένως, το σχολείο καλείται να υιοθετήσει και να αναπτύξει παιδαγωγικές πρακτικές και δράσεις που δεν αγνοούν τη διαφορετικότητα, προάγουν τον σεβασμό και την αλληλεπίδραση των παιδιών (Γκόβας, Σαββοπούλου & Διονυσοπούλου, 2019: 22).

Όπως επισημαίνει ο Μάγος (2020: 509-510) οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια του πολιτισμικού διαλόγου. Τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο δημιουργούν έναν κώδικα επικοινωνίας που υπερβαίνει το λόγο και δεν στηρίζεται στη χρήση της γλώσσας.

Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό διάυλο επικοινωνίας και διαλόγου καθώς είναι ένα εκφραστικό μέσο πέρα από «τα όρια της λεκτικής επικοινωνίας» (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008: 7).

Το κουκλοθέατρο στα πλαίσια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κάνει εφικτή την επικοινωνία ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών γλωσσών (Bravo & Cisterna, 2020), τα βοηθάει να βγουν από το περιθώριο και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση συμμετέχοντας στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τα κίνητρά τους για μάθηση (Νικολάου, 2000: 217).

Το κουκλοθέατρο εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού όπως είναι ο λόγος και η επικοινωνία (Jurkowski, 2007, στο: Βίτσου, 2012). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται από το παιδί με άμεσο τρόπο συμβάλλει στην κατάκτησή της και στην εξωτερίκευση των συντακτικών της δομών (Moffet, 1996, στο: Βίτσου, 2012).

Καθώς λοιπόν τα παιδιά βρίσκουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν, η γλωσσική τους ικανότητα βελτιώνεται γιατί η γλώσσα βιώνεται και αποκτά τη ζωντάνια που έχει όταν ομιλείται σε μια πραγματική επικοινωνιακή συνθήκη (Παπαγεωργίου, 2006: 140).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τα παιδαγωγικά οφέλη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση και της συμβολής του στην ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολείο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιείται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την έννοια της γλώσσας και της επικοινωνίας, της διγλωσσίας, της μητρικής και δεύτερης γλώσσας και της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας.

Ακολούθως, η βιβλιογραφική επισκόπηση αναφέρεται στο κουκλοθέατρο, την ιστορία του, τα διαφορετικά είδη κούκλας, το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση και τη χρήση του σε τάξεις γλωσσικά ετερογενείς. Το ίδιο επίσης κεφάλαιο αναφέρεται στο κουκλοθέατρο ως μέσο επικοινωνίας και στη χρήση του στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Παρουσιάζεται και αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, καθώς και τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα με τα οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και αναφέρονται οι περιορισμοί καθώς και μελλοντικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Λόγος- Γλώσσα

Αν και αρκετές φορές ο όρος λόγος και γλώσσα χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την ίδια έννοια είναι όροι διαφορετικοί που συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο, καθώς είναι τμήματα της επικοινωνιακής λειτουργίας των ανθρώπων (Στασινός, 2020: 39, 47).

Σύμφωνα με τον Saussure (1916) ο λόγος είναι η ανθρώπινη ικανότητα της γλωσσικής έκφρασης και ταυτόχρονα η γνώση των αναγκαίων συμβάσεων που υιοθετούνται από ένα κοινωνικό σύνολο ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι αυτού του συνόλου να επικοινωνήσουν.

Η γλώσσα είναι ένα σημειακό σύστημα με συγκεκριμένη μορφή μέσω του οποίου επικοινωνούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας (Μπαμπινιώτης, 1980:27, 58). Είναι ένας από τους πιο ισχυρούς δεσμούς που ενώνει μια κοινωνική ομάδα και κάνει τα μέλη της να αλληλοαναγνωρίζονται ως διακριτή κοινότητα (Φραγκουδάκη, 1987:18). Η γλώσσα έχει διττή λειτουργία αφού μέσω αυτής ο άνθρωπος οργανώνει και διαχειρίζεται τις σκέψεις του αλλά ταυτόχρονα επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του (Στασινός, 2020: 135).

Ο Saussure (1916) πρώτος κάνει τη διάκριση ανάμεσα στο λόγο (langage), τη γλώσσα (langue) και την ομιλία (parole) (Robins, 1989:270). Ο λόγος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη σκέψη, η γλώσσα αποτελεί την πραγμάτωση του λόγου, ενώ η ομιλία είναι η εξατομικευμένη χρήση της γλώσσας που ποικίλλει από άνθρωπο σε άνθρωπο, εκδηλώνεται δε με προφορικό και γραπτό τρόπο (Μπαμπινιώτης, 1980:56, 60, 67, 89).

Και οι δύο εκφάνσεις της ομιλίας έχουν διαφορετικές λειτουργίες και χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Η προφορική ομιλία είναι προγενέστερη της γραπτής και πολύ πιο διαδεδομένη. Διακρίνεται από αμεσότητα και θεωρείται η φυσική κατάσταση της γλώσσας, αφού η γλώσσα είναι πρωτίστως προφορική επικοινωνία, ενώ η γραπτή χρειάζεται να διδαχθεί (Φιλιππάκη-Warburton, 1992:25).

Κατά την προφορική επικοινωνία οι συνομιλητές βρίσκονται στον ίδιο χώρο και χρόνο και μπορεί να χρησιμοποιούν και εξωγλωσσικά ή παραγλωσσικά στοιχεία. Αντίθετα, η γραπτή επικοινωνία είναι έμμεση και η μεταφορά του μηνύματος γίνεται μόνο με γλωσσικά μέσα (Μπαμπινιώτης, 1980:89).

Εκτός όμως από τον προφορικό και το γραπτό λόγο υπάρχει η γλώσσα του σώματος, η νοηματική γλώσσα, οι χειραψίες, κλπ, καθώς η γλώσσα- με μια ευρύτερη έννοια-

περιλαμβάνει κάθε λεκτικό ή μη λεκτικό μέσο που χρησιμοποιείται στην επικοινωνία (Στασινός, 2020: 39).

1.1.2 Πρώτη / Μητρική γλώσσα

Μητρική γλώσσα αποκαλείται η γλώσσα που κατακτάται αυθόρμητα και σταδιακά, η γλώσσα που εμπεριέχει και εσωτερικεύει το σύνολο των ενδογλωσσικών και εξωγλωσσικών σχέσεων της, οι οποίες είναι καθοριστικές για τη χρήση της (Μπαμπινιώτης, 1980: 32, 33).

Με άλλα λόγια, είναι η γλώσσα με την οποία ένας άνθρωπος ταυτίζεται με την οικογένεια και τους προγόνους του, δομεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα, διαμορφώνει αντίστοιχους δεσμούς και αναπτύσσει ανάλογα συναισθήματα σε σχέση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του (Αμπατζόγλου, 2001: 100).

Υπάρχουν αρκετές παράμετροι που προσδιορίζουν τον όρο, όπως η καταγωγή του ομιλητή, η ικανότητα χρήσης της, κλπ. κι αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει περισσότερες από μία μητρικές γλώσσες (Στασινός, 2020:44).

Εκτός όμως από τη γλώσσα που μαθαίνει χρονικά πρώτα ένας άνθρωπος, η πρώτη/μητρική γλώσσα (Γ1) αναφέρεται και στη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί περισσότερο ή αυτή που είναι πιο ισχυρή (κυρίαρχη γλώσσα). Είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό, η γλώσσα στην οποία σκέφτεται ή ονειρεύεται, όπως και η γλώσσα προς την οποία το άτομο αναπτύσσει θετική στάση και συναισθήματα (Baker, 2001:61-62, Σελλά-Μάζη, 2001: 29).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, συμπεραίνεται ότι πολλές φορές η πρώτη γλώσσα ταυτίζεται με τη μητρική γλώσσα ενός ατόμου, καθώς η πρώτη γλώσσα που θα μιλήσει είναι συνήθως και η μητρική του.

1.1.3 Δεύτερη/Ξένη γλώσσα

Ο όρος δεύτερη γλώσσα (Γ2) χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια γλώσσα την οποία έρχεται να αντιμετωπίσει το παιδί ή ο ενήλικας έξω από το σπίτι όταν είναι διαφορετική από την μητρική του ή ορισμένες φορές μια γλώσσα που καλείται να μάθει σε ένα διδακτικό περιβάλλον όταν έρθει πρώτη φορά σε επαφή με αυτό (Υψηλάντης & Μουτή, 2015:12). Ουσιαστικά, είναι η γλώσσα που το άτομο αρχίζει να μαθαίνει παράλληλα με την πρώτη ή αφού την ολοκληρώσει.

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται κυρίως μέσω της επαφής του ατόμου με τους φυσικούς-«μητρικούς» ομιλητές της γλώσσας αυτής (βέβαια, όπως σημειώθηκε,

μπορεί να υποστηρίζεται κι από κάποια εκπαιδευτική δομή συστηματικής εκμάθησης, αλλά σε δεύτερο επίπεδο).

Παράλληλα, η γλώσσα αυτή είναι απαραίτητη στο άτομο για την καθημερινή του επικοινωνία (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 55) και γενικότερα η σημασία της είναι σημαντική για την κοινότητα του ατόμου αυτού, τόσο σε θεσμικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2001: 97).

Η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, αλλάζοντάς τες σύμφωνα με την περίπτωση. Δίγλωσσο δηλαδή θεωρείται το άτομο, το οποίο κατέχει δύο γλωσσικά συστήματα, με την έννοια ότι μπορεί να μιλάει και να εκφράζεται σωστά με την ίδια ευκολία και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο και στις δύο γλώσσες χωρίς πρόβλημα (Υψηλάντης & Μουτή, 2015:11).

Αυτός ο ορισμός δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρέως καθώς αποκλείει ή δεν διευκρινίζει όλες τις περιπτώσεις. Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο πολύπλοκο και δύσκολα ένας και μόνος ορισμός θα μπορούσε να τον ορίσει με ακρίβεια και πληρότητα (Σελλά-Μάζη, 2001:28-32).

Στην ελληνική βιβλιογραφία η διγλωσσία εμφανίζεται α) με την έννοια του αγγλικού όρου *bilingualism*, που χρησιμοποιείται στην περίπτωση όπου ένα άτομο μπορεί να χειριστεί δύο γλώσσες και να επικοινωνήσει μέσω αυτών επιτυχώς, άρα αναφέρεται στην ατομική διγλωσσία και β) με την έννοια του αγγλικού όρου *diglossia*, ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική διγλωσσία, δηλαδή στην περίπτωση που μία κοινωνία χρησιμοποιεί δύο γλώσσες (Δενδρινού, 2001:89).

Αυτές οι γλώσσες χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις και η μία θεωρείται ανώτερη από την άλλη· οι περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η πρώτη σχετίζονται με το επίσημο κράτος, ενώ η δεύτερη χρησιμοποιείται σε ανεπίσημες περιστάσεις (Σελλά-Μάζη, 2001: 84).

1.1.4 Πολυγλωσσία

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κάνει διάκριση μεταξύ δύο μορφών. Η κοινωνική πολυγλωσσία είναι η παρουσία περισσότερων από μίας γλωσσικών παραλλαγών σε μια γεωγραφική περιοχή ανεξάρτητα από το μέγεθός της. Η ατομική πολυγλωσσία (*plurilingualism*) είναι οι γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από κάθε άτομο, συμπεριλαμβανομένης της "μητρικής γλώσσας" και όλων των άλλων γλωσσών ή ποικιλιών που ομιλεί το άτομο. Η ατομική πολυγλωσσία έρχεται σε αντίθεση με τη μονογλωσσία. Έτσι, σε ορισμένες κοινωνικά πολύγλωσσες περιοχές, μερικοί άνθρωποι

είναι μονόγλωσσοι ενώ άλλοι είναι ατομικά πολύγλωσσοι. Μια σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τέτοιος χώρος (Ξενοφώντος, 2014: 220, 221).

1.1.5 Γλωσσικές δεξιότητες

Εκτός από την επικοινωνιακή και τη γλωσσική ικανότητα υπάρχουν και οι γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν την πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις επιδεξιότητες της πρόσληψης και της παραγωγής, δηλαδή τη λεκτική ικανότητα και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής.

Οι γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες θα μπορούσαν και να θεωρηθούν επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής ικανότητας, δεν ορίζονται με απόλυτα μέτρα. Είναι πολυδιάστατες και δεν αναπτύσσονται όλες με τον ίδιο ρυθμό. Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη και έτσι, το τοπίο των γλωσσικών δεξιοτήτων αποδεικνύεται πολυκύμαντο (Baker, 2001: 48-49).

1.1.6 Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι η ενεργητική και παραγωγική διαδικασία μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες, σκέψεις, ανησυχίες και εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες ή τις επιθυμίες τους. Συντελείται με την κωδικοποίηση, τη μεταβίβαση και την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος που έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και σκοπό.

Έτσι, η επικοινωνία περιλαμβάνει τη συμμετοχή τουλάχιστον δύο μερών ή προσώπων που ενεργούν αντίστοιχα ως πομπός και δέκτης του μηνύματος, το οποίο μεταφέρεται με τη χρήση ενός μέσου, λεκτικού ή μη. Αυτή η διαδικασία, που οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα, συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και έχει έναν σκοπό (Στασινός, 2020: 159).

Η επικοινωνία και η γλώσσα είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, γιατί τόσο ο λόγος όσο και η γλώσσα είναι μέρη ή όψεις της επικοινωνιακής λειτουργίας του ανθρώπου με τον εαυτό του αλλά και με τον κοινωνικό του περίγυρο.

Υπάρχουν ωστόσο και άλλες όψεις αυτής της λειτουργίας που στοχεύουν στην ενδυνάμωση ή και στην αλλαγή του γλωσσικού του κώδικα (Στασινός, 2020: 157). Δηλαδή, η ανθρώπινη επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: λεκτική και μη λεκτική.

Με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας πέραν του λόγου. Οι χειρονομίες, οι μορφασμοί, το βλέμμα, ο τόνος της φωνής, κλπ. αποτελούν κώδικες που μεταδίδουν μηνύματα συνήθως σε παρόντα τόπο και χρόνο, αφού απαιτείται η φυσική παρουσία αυτού που επικοινωνεί.

Φυσικά, ο διαχωρισμός ανάμεσα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία δεν λειτουργεί αντιθετικά αλλά συμπληρωματικά, καθώς η μία ενισχύει την άλλη (Κούρτη, 2007). Για χρόνια η μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας-αν και άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λεκτική- ήταν παραγνωρισμένη από τους γλωσσολόγους. Ωστόσο, προσφέρει πολλές πληροφορίες και συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της επικοινωνίας (Ανδρουλάκης, 2015: 45).

Οι κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να ταξινομηθούν από λειτουργική σκοπιά σε τρεις κατηγορίες: παραγλωσσικοί, μη γλωσσικοί και μεταγλωσσικοί.

Οι παραγλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν ποιοτικά στοιχεία που συνάδουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο του ομιλητή όσο και με το εκτιμώμενο επικοινωνιακό επίπεδο του ακροατή όπως είναι ο τόνος και η δύναμη της φωνής, η συναισθηματική ένταση ή η έμφαση, η ταχύτητα ή ο ρυθμός και η παύση ή ο δισταγμός κατά την εκφορά του λόγου (Στασινός, 2020: 157).

Οι μη γλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν συμπεριφορικά στοιχεία που αναφέρονται στη γλώσσα του σώματος όπως είναι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η έκφραση του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος.

Οι μεταγλωσσικοί κώδικες αναφέρονται στις ικανότητες που έχει το άτομο να εκλαμβάνει τη γλώσσα ως αφηρημένη οντότητα, να την αναλύει και να την κρίνει ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της (Στασινός, 2020: 158).

Ο Shannon (1948) μάλιστα, χρησιμοποίησε τον όρο «επικοινωνία» με ευρύτερη διάσταση· έτσι, εκτός από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, συμπεριέλαβε τη μουσική, τη ζωγραφική, τη γλυπτική, το θέατρο, τον χορό και γενικά όλους τους τρόπους με τους οποίους ένας άνθρωπος μπορεί να ασκήσει επιρροή σε κάποιον άλλο (Στασινός, 2020: 160).

1.1.7 Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα

Οι τομείς που απαρτίζουν το γλωσσικό σύστημα είναι η φωνολογία, η σύνταξη, η μορφολογία, η σημασιολογία και η πραγματολογία. Η γνώση των μηχανισμών και των κανόνων που διέπουν αυτούς τους τομείς ονομάζεται γλωσσική ικανότητα (Κατή, 1989 : 1134-1137).

Παράλληλα με τους τομείς της γλωσσικής ικανότητας, υπάρχουν και τα παραγλωσσικά μέσα επικοινωνίας, τα πραγματολογικά και τα κοινωνιογλωσσικά που συνδέουν τη γλωσσική έκφραση με το εξωγλωσσικό και υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον (Κατή, 1992 :229-246). Η επικοινωνία δηλαδή είναι γλωσσική και κοινωνική πρακτική ταυτόχρονα.

Ο Hymes (1970) αναφέρει πως εκτός από το να γνωρίζουμε τη γλώσσα, πρέπει να γνωρίζουμε και πώς να τη χρησιμοποιούμε σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον. Χωρίς τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες που ρυθμίζουν και συνδέουν τις γλωσσικές με τις κοινωνικές δομές, η γνώση της γλώσσας μένει εντελώς αφηρημένη, αποκομμένη από την πραγματικότητα.

Ένας ομιλητής, επομένως, χρειάζεται να επιλέξει και τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία που αντιστοιχούν σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση (Ανδρουλάκης, 2015:31-37). Κοντολογίς, η επικοινωνιακή ικανότητα εμπεριέχει τη γνώση χρήσης της γλώσσας σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον (Φιλιππάκη-Warburton, 1992:102).

Το γεγονός ότι η γλώσσα είναι κατεξοχήν και πρωτίστως ένα εργαλείο επικοινωνίας οδήγησε στη σύλληψη και εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου στη διδασκαλία της γλώσσας. Βασικός σκοπός της είναι να διευκολύνει τον μαθητή να ενοποιήσει τα τρία στοιχεία από τα οποία συναποτελείται: τη γραμματική ικανότητα, την κοινωνιογλωσσική ικανότητα και τη στρατηγική ικανότητα (Ανδρουλάκης, 2015:31-38).

Η γλώσσα και η μάθηση είναι δύο έννοιες αλληλοσυνδεόμενες και βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Δηλαδή, η γλώσσα προάγει και διευρύνει τη μάθηση και το ίδιο συμβαίνει και αντιστρόφως (Στασινός, 2020:135).

Συνήθως η γλωσσική ικανότητα κατακτάται ηλικιακά νωρίς, ενώ αντιθέτως η επικοινωνιακή ικανότητα συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή. Τα παιδιά κατά τη σχολική τους ηλικία μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται περισσότερο με την επικοινωνία και λιγότερο με τη γλωσσική ικανότητα (Κατή, 1992:229-246).

Έτσι, συμβαίνει ένα παιδί σχολικής ηλικίας να έχει ήδη αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα, αλλά να μην είναι ακόμη σε θέση να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σε

διαφορετικές περιπτώσεις επικοινωνίας και για διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς (Κατή, 1989:1134-1137).

1.1.8 Επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας

Αρκετά έχουν διατυπωθεί για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας και διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις έχουν προταθεί συχνά. Οι πιο γνωστές είναι η δομική προσέγγιση, η γραμματικό – μεταφραστική, η οπτικοακουστική, η γνωστική, η αναλυτικό- συνθετική, η διερευνητική, η επικοινωνιακή κτλ., και καθεμία τους έχει θετικά στοιχεία.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach), είτε εφαρμόζεται αυτοτελώς είτε συνδυαστικά, φαίνεται να είναι πιο κατάλληλη σε τάξεις γλωσσικά ετερογενείς και να καλύπτει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών (Αθανασίου, 2004:6).

Είναι σαφές ότι η διαμόρφωση επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες αποκτά μεγαλύτερη σημασία όταν η γλώσσα του σχολείου διαφέρει από τη μητρική. Τα παιδιά όταν εμπλέκονται σε μια ενεργητική διαδικασία προσπαθούν να επικοινωνήσουν και μέσω αυτής της προσπάθειας προωθείται παράλληλα και η μάθηση.

Αρχικά, άλλωστε, η επικοινωνιακή προσέγγιση εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:28-29). Με την επικοινωνιακή προσέγγιση τα δομικά στοιχεία της γλώσσας σταμάτησαν να είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος και άρχισε να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις επικοινωνιακές λειτουργίες της (Αθανασίου, 2004:6).

Μία από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν επιτυγχάνεται μέσα από τη διδασκαλία αλλά μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Μήτσης, 2004: 144). Έτσι, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο να φτιάχνουν συντακτικά σωστές προτάσεις· μαθαίνουν επιπλέον να κατανοούν και να επιλέγουν τον κατάλληλο -για κάθε περίπτωση- λόγο (Αθανασίου, 2004:6).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση ενθαρρύνει την αυθόρμητη επικοινωνία, γεγονός που προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα γλωσσικά λάθη δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα· αντιθέτως, επιτρέπονται και θεωρούνται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αφού συμβάλλουν στην κατάκτηση του νέου γλωσσικού συστήματος.

Συνεπώς, τα παιδιά δε διστάζουν να επικοινωνήσουν με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους-λεκτικά και μη λεκτικά- και τελικά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007:31-33).

1.1.9 Αλλόγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία

Η ύπαρξη προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός, συνεχώς αυξανόμενου, δίγλωσσου πληθυσμού. Οι άνθρωποι που έρχονται να εγκατασταθούν στη χώρα μεταφέρουν και τη δική τους, μητρική γλώσσα (Ελένη Σελλά-Μάζη, 2016:23).

Στα ελληνικά σχολεία φοιτά πλέον ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών παιδιών, τα οποία θα πρέπει να διατηρήσουν την επαφή με τις ρίζες τους, τη δική τους γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό τους, θα πρέπει όμως να μάθουν και την ελληνική γλώσσα, από τη στιγμή που πρόκειται να μεγαλώσουν και να ζήσουν στη χώρα (Αθανασίου, 2004:9).

Από τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών απορρέουν αρκετά προβλήματα και έχουν προκύψει αρκετές δυσκολίες. Δυστυχώς, η έλλειψη κατάλληλων γλωσσικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, η μονόγλωσση διδασκαλία στα σχολεία, η απειρία των δασκάλων στην διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνουν την κατάσταση· αποθαρρύνουν τα παιδιά, τα απομακρύνουν από το σχολείο και αυτό με τη σειρά του, οδηγεί σε σχολική αποτυχία (Σελλά-Μάζη, 2016:45).

Αναντίρρητα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υιοθετήσει μια νέα εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνοντας υπόψη τους δίγλωσσους μαθητές (Σελλά-Μάζη, 2016:59). Φυσικά, αλλαγές χρειάζονται και στον τρόπο της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι μεικτές τάξεις έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες και δεδομένα και επιτάσσουν νέες προσεγγίσεις σ' αυτόν τον τομέα. Δίχως αμφιβολία χρειάζεται να αναθεωρηθεί και να επαναπροσδιοριστεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ως προς τη γλωσσική διδασκαλία.

Η μάθηση της γλώσσας στο σχολείο εμπεριέχει τρία διαφορετικά στοιχεία α) μάθηση τόσο της δομής όσο και της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας, β) μάθηση για την ίδια τη γλώσσα, δηλαδή, γνώση της ιστορίας, των παραδόσεων και του πολιτισμού που μεταφέρει η γλώσσα, γ) μάθηση μέσω της γλώσσας, που σημαίνει απόκτηση γνώσεων σε διαφορετικά μαθήματα, σε διαφορετικούς τομείς.

Η καλή γνώση και χρήση της γλώσσας έχει επιρροή στις επιδόσεις τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή (Αθανασίου, 2004:4). Η μητρική γλώσσα παίζει μεγάλο ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Γνωρίζοντας τη δομή της πρώτης γλώσσας -γραμματική, συντακτική, παραγωγική- ένα παιδί διευκολύνεται να μάθει γρήγορα και τη δεύτερη γλώσσα.

Ο Cummins (2000) αναφέρει ότι οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν πολύ καλά μία γλώσσα προκειμένου να σημειώσουν ικανοποιητική πρόοδο στο σχολείο (Ξενοφώντος, 2014:221,222). Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών όπως διατυπώθηκε από τον Cummins (2005) υποστηρίζει ότι η γλώσσα προέλευσης και η γλώσσα- στόχος αλληλεξαρτώνται και τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν έννοιες που τους είναι ήδη γνωστές στην πρώτη τους γλώσσα στον κώδικα της δεύτερης (Σαλαγιάννη, 2004:11).

Η παραπάνω θεωρία σε συνδυασμό με την έννοια της κοινής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005) αξιοποιούν τη γνώση που ήδη έχει κατακτηθεί στη μία γλώσσα και τη μεταφέρει στη δεύτερη και έτσι οι δύο γλώσσες οικοδομούνται πάνω στον κοινό πυρήνα που μοιράζονται (Τσιπλάκου, 2018:22,23).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η εκμάθηση της γλώσσας στο σχολείο θα πρέπει να γίνεται με αβίαστο τρόπο και ταυτόχρονα με σεβασμό προς τη μητρική γλώσσα του παιδιού, καθώς η καλή γνώση και χρήση της επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις (Αθανασίου, 2004:5).

1.1.10 Μεθοδολογικές αρχές και τεχνικές διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας βρίσκει εφαρμογή και αξιοποιείται και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, γιατί η διδασκαλία καθίσταται μια δυναμική και δημιουργική διαδικασία που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενισχύοντας τα κίνητρα μάθησης.

Συγκεκριμένα, δημιουργώντας πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η διδασκαλία αποσκοπεί στην επίτευξη ενός πραγματικού επικοινωνιακού στόχου. Οι ομαδικές δραστηριότητες προωθούν τη συνεργασία, ενθαρρύνουν τη βιωματική εξερεύνηση και αναπτύσσουν την κρίση των μαθητών, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Έτσι, αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 59-73).

Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιεί λειτουργικές δραστηριότητες και δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές επιλύουν

τεχνητά επικοινωνιακά προβλήματα ή συμμετέχουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις όπως στην καθημερινή ζωή, όπου η γλώσσα παίρνει και μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς (Μήτσης, 2003: 140-152).

Οι δραστηριότητες κοινωνικής διεπίδρασης περιλαμβάνουν α) μίμηση ρόλων και αναπαράσταση, β) διαλογικές δραστηριότητες, συνεντεύξεις, συζητήσεις, στις οποίες οι μαθητές εκφράζουν τις προσωπικές τους γνώμες, απόψεις και ιδέες και γ) δραματοποίηση και αυτοσχεδιασμό (Ανδρουλάκης, 2015: 64).

Συμπερασματικά, με την εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου, στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους με τη χρήση της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2003: 140-152).

1.2 Το κουκλοθέατρο

1.2.1 Ορισμός

Προσπαθώντας να δώσουμε έναν ορισμό θα σταθούμε εξαρχής στον Delreux (1987) που διατύπωσε ότι το κουκλοθέατρο είναι, *«πριν απ' όλα, το θέατρο της μορφής, μια πλαστική έκφραση στην υπηρεσία της σκέψης»* (Delreux, 1987:18). Το κουκλοθέατρο λοιπόν είναι ένα είδος παραστατικής τέχνης, ίσως από τις πιο παλιές σε ολόκληρο τον κόσμο, που πρωταγωνιστούν κούκλες (Παρούση, 2012).

Ενδεχομένως αυτή η περιγραφή να είναι περιοριστική καθώς παραπέμπει σε συγκεκριμένες κατηγορίες κούκλας, ενώ το κουκλοθέατρο είναι πολύ ευρύτερο.

Ένας πιο περιεκτικός προσδιορισμός δόθηκε από τον Proschan (1983) που έκανε λόγο για παραστατικά αντικείμενα, υλικές δηλαδή απεικονίσεις ανθρώπων, ζώων ή αντικειμένων που δημιουργούνται για να χρησιμοποιηθούν σε μια παράσταση (Proschan, 1983, στο Bell, 2008). Με άλλα λόγια, κούκλα είναι κάθε άψυχο αντικείμενο το οποίο αποκτά ζωή μέσω της ανθρώπινης παρέμβασης (Francis, 2012: 5).

Η ιδέα του εμπυχούμενου αντικείμενου μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα μέσα από την έννοια του ανιμισμού, δηλαδή την αντίληψη ότι τα αντικείμενα εμπεριέχουν ενέργεια και μια εσωτερική δυναμική (Hamre, 2002: 6).

Η κούκλα δεν είναι ανάγκη να προσομοιάζει σε ανθρώπινο πλάσμα και μπορεί να είναι φτιαγμένη από κάθε είδους υλικό. Ένα παλιό ξεσκονόπανο, ένα φτερό ή ακόμη και ένα χέρι μπορεί να αποκτήσει ζωή και να είναι τόσο ζωντανό και αληθινό όσο και ένας ηθοποιός (Engler & Fijan, 1973:16).

Στο κουκλοθέατρο η φαντασία είναι απεριόριστη. Δεν δεσμεύεται από την ανθρώπινη μορφή και γι' αυτό πολλές φορές κινείται σε κόσμους που δύσκολα μπορούν να αποδοθούν από το θέατρο (Baker, 2012).

Το κουκλοθέατρο δεν είναι ανθρώπινο θέατρο σε μικρογραφία (Currell, 2014: 2). Έχει τους δικούς του κανόνες και τη δική του αισθητική. Είναι μια σύνθεση τεχνών που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την κατασκευή της κούκλας, τη συγγραφή, την εμπύχωση και την παρουσίαση (Chesse, 2005:13) και αυτά τα στοιχεία πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία μεταξύ τους (Jurkowski, 2013:78,81). Συχνά εμπλέκεται με άλλα καλλιτεχνικά είδη όπως είναι ο χορός, η μουσική, η γλυπτική και το θέατρο ηθοποιών (Carpaccio, 2018: 8).

Αν και στη Δύση θεωρείται κυρίως μορφή παιδικού θεάματος, το κουκλοθέατρο εξακολουθεί να εμπνέει και να διασκεδάζει το κοινό όλων των ηλικιών (Passmore-Godfrey, 2005:169). Η υπέρβαση της πραγματικότητας και η περιπλάνηση της φαντασίας σε κόσμους ονειρικούς χαρίζει ποικίλες αισθητικές απολαύσεις σε μικρούς και μεγάλους θεατές (Θεοχάρη- Περάκη, 1988:14).

1.2.2 Ιστορία κουκλοθέατρου

Το κουκλοθέατρο κουβαλάει μια μακραίωνη και γοητευτική, συγχρόνως, κληρονομιά. Είναι ίσως από τις πιο παλιές μορφές τέχνης και δείγματα υπάρχουν σε όλες τις ηπείρους, σε ποικίλες κουλτούρες και πολιτισμούς.

Ιστορικά δεν θεωρείται μόνο μορφή διασκέδασης αλλά χαίρει σεβασμού ως υψηλή ή και ιερή τέχνη (Mello, Orenstein, & Astles, 2019) και ακόμη και σήμερα, σε πολλά μέρη του κόσμου, εξακολουθεί να διατηρεί το τελετουργικό και μαγικό στοιχείο του (Μαρκόπουλος, 2013).

Αρχικά οι κούκλες ήταν στατικές, συμβολικές φιγούρες-είδωλα που οι άνθρωποι τις περιλάμβαναν στις τελετουργίες τους αποδίδοντάς τους πνευματικές και υπερφυσικές δυνάμεις. Λειτουργούσαν ως σύνδεσμος των ανθρώπων με τους θεούς και περνώντας σταδιακά από τη στατική αναπαράσταση απέκτησαν κίνηση μέσω του χειρισμού. Πήραν δηλαδή και θεατρική διάσταση και από εκεί φαίνεται να έλκει την καταγωγή της η θεατρική κούκλα (Λενακάκης, 2019:66).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι κούκλες χρησιμοποιούνταν στην Αίγυπτο ήδη από το 2000 π.Χ. όπως και στην αρχαία Ελλάδα, παρά τα ελάχιστα δείγματα κούκλας. Η παλαιότερη

γραφτή αναφορά βρίσκεται στο Συμπόσιο του Ξενοφώντα και η ελληνική λέξη που συνήθως μεταφράζεται ως μαριονέτα είναι «νευρόσπαστο» (Spreight, 1955:24-26).

Ως θεατρικό είδος επομένως, υπάρχει εδώ και αιώνες, όμως δεν είναι γνωστό πού και πότε ακριβώς γεννήθηκε. Η καταγωγή του πρέπει να αναζητηθεί κυρίως στην Ανατολή, όπου κάθε χώρα δημιούργησε την δική της παράδοση και ανέπτυξε τη δική της ξεχωριστή τεχνική (Currell, 2014).

Στην Κίνα η ιστορία του αρχίζει πριν από 2000 χρόνια και το θέατρο σκιών *Wi-ying xi* είναι γνωστό έως σήμερα (Doney, 2004:8). Η Ιαπωνία έχει να επιδείξει πολλές μορφές κουκλοθέατρου με πιο γνωστό το *Bunraku* και τις μαριονέτες *Karakuri*. Στην Ταϊλάνδη το θέατρο σκιών “*Nang yai*” με τις μεγάλες δερμάτινες φιγούρες είναι παράδοση αιώνων, ενώ στο Βιετνάμ αναπτύχθηκε μια μορφή κουκλοθέατρου στο νερό (*mua roi nuoc*) που είναι μοναδικό (Παρούση, χ.χ).

Στην Ινδία και την Ινδονησία η ιστορία του κουκλοθέατρου χάνεται στους αιώνες · στην Ιάβα ο ομώνυμος τύπος κούκλας είναι πολύ δημοφιλής, όπως επίσης και το *Wayang kulit*, μια περίτεχνη μορφή θεάτρου σκιών (Παρούση, χ.χ).

Το κουκλοθέατρο της Μέσης Ανατολής -όπως και οι άλλες μορφές θεάτρου- είναι επηρεασμένο από την ισλαμική κουλτούρα. Ο *Karagoz*, το τουρκικό θέατρο σκιών πιστεύεται ότι πέρασε από την Κίνα μέσω της Ινδίας, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι το θέατρο σκιών ήρθε τον 16ο αιώνα από την Αίγυπτο (Guimarães, 1997:7).

Οι χώρες της υποσαχάριας Αφρικής κληρονόμησαν μερικές από τις παραδόσεις της αρχαίας Αιγύπτου και εκεί το κουκλοθέατρο εξακολουθεί να είναι δημοφιλές, συχνά με τελετουργικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης και της παράστασης με μάσκα (Guimarães, 1997: 16).

Στην Αμερική και την Αυστραλία οι αυτόχθονες χρησιμοποιούσαν τελετουργικές κούκλες, αλλά αργότερα οι μετανάστες όλων των εθνοτήτων μετέφεραν τις δικές τους παραδόσεις στο κουκλοθέατρο. Ορισμένα διακριτά στυλ ή μορφές στο κουκλοθέατρο του 20ου αιώνα (*muppet, bread and puppet*) προήλθαν από τις Ηνωμένες Πολιτείες (Doney, 2004:4).

Ερευνώντας αντίστοιχα το ευρωπαϊκό θέατρο, διαπιστώνουμε ότι το κουκλοθέατρο ήταν γνωστό πριν από την εποχή του Καίσαρα και από τους Ρωμαίους διαδόθηκε στη δυτική Ευρώπη και στην Αγγλία (Θεοχάρη- Περάκη, 1988:10,11).

Η Ιταλία θεωρείται η πρόιμη πατρίδα της κούκλας λόγω της επιρροής του ρωμαϊκού κουκλοθέατρου. Στον Μεσαίωνα, η χριστιανική εκκλησία το χρησιμοποιούσε για παραστάσεις θρησκευτικού περιεχομένου. Με την πάροδο του χρόνου το κουκλοθέατρο

έχασε το θρησκευτικό περιεχόμενο με αποτέλεσμα να εκδιωχθεί από την εκκλησία και να βρει πλέον θέση σε υπαίθριους χώρους (Δαράκη, 1989:34).

Την περίοδο της Αναγέννησης η πιο χαρακτηριστική κούκλα ήταν ο καμπούρης και κακάσχημος Πουλτσινέλα, μια φιγούρα που εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη δημιουργώντας πολλές παραλλαγές από τόπο σε τόπο (Θεοχάρη- Περράκη, 1988:10,11).

Το παραδοσιακό βρετανικό κουκλοθέατρο έχει τις ρίζες του στην Commedia dell'Arte του 16ου αιώνα και ο χαρακτήρας του Punch κατάγεται από τον Πουλτσινέλα. Αντίστοιχα, στην Ολλανδία είναι ο Jan Klaassen, στη Δανία ο Mester Jackel, στη Ρωσία ο Petrushka, στη Γαλλία ο Polichinelle, ενώ η γερμανική εκδοχή του Punch ονομάζεται Kasperle ή Kaspar (Guimarães, 1997:11-14).

Στην Ελλάδα κυρίαρχη φιγούρα του παραδοσιακού κουκλοθεάτρου είναι ο Φασουλής που έρχεται από τη Δύση, ενώ το θέατρο σκιών περνά από την οθωμανική αυτοκρατορία και βρίσκεται στον Καραγκιόζη την πιο γνωστή του μορφή (Λενακάκης, 2019:71).

Τον 18ο αιώνα το κουκλοθέατρο γνωρίζει μεγάλη ακμή και από ταπεινό, λαϊκό θέαμα του δρόμου γίνεται πλέον δημοφιλές στους αριστοκρατικούς κύκλους (Guimarães, 1997:10).

Τον 19ο αιώνα, σε όλη την Ευρώπη, το κουκλοθέατρο παρά τον ανταγωνισμό από άλλες μορφές θεάτρου (Jurkowski, 2013:16), καταφέρνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και οι παραστάσεις να έχουν επιτυχία (Θεοχάρη- Περράκη, 1988:12).

Ο Μοντερνισμός στα τέλη του 19ου αιώνα φέρνει έναν αέρα ανανέωσης στο κουκλοθέατρο και οι πειραματισμοί συνεχίζονται κι από άλλα καλλιτεχνικά κινήματα του 20ου αιώνα (φουτουρισμός, ντανταϊσμός, Bauhaus), διευρύνοντας τα σύνορα και τους κώδικές του. Πλέον, μέσα στο ίδιο θέαμα μπορούν να χρησιμοποιούνται κούκλες διαφορετικού χειρισμού ή να συνυπάρχουν ηθοποιοί και κούκλες, δημιουργώντας μία πολυσύνθετη σκηνική γλώσσα (Μαρκόπουλος, 2013).

1.2.3 Είδη κούκλας

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι κούκλας, τόσο απλοί όσο και σύνθετοι, που κατασκευάζονται από διάφορα υλικά ανάλογα με τη μορφή και τον σκοπό τους (Lamberth, 2019). Ο χειρισμός δεν είναι σε όλες πανομοιότυπος, ούτε εμψυχώνονται όλες με τον ίδιο τρόπο. Άλλες ζωντανεύουν με άμεσο τρόπο από τον εμψυχωτή και άλλες έμμεσα.

Ο διαφορετικός χειρισμός αλλά και το μέγεθός της καθορίζει και τον σκηνικό χώρο (Μαγουλιώτης, 2009). Οι περισσότεροι τύποι κούκλας που χρησιμοποιούνται σήμερα χωρίζονται σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες και περιλαμβάνουν:

α) Κούκλα ανδρείκελο ή γαντόκουκλα.

Η κούκλα ανδρείκελο είναι περιορισμένου μεγέθους και αρκετά απλή στη δομή της. Το κεφάλι στηρίζεται σε ένα ξύλινο ραβδί και το σώμα φοριέται σαν γάντι στο χέρι του κουκλοπαίκτη που το κινεί με τα δάχτυλά του (Μαγουλιώτης, 2009). Η άμεση επαφή που έχει μαζί του της χαρίζει μεγάλη εκφραστικότητα και ευελιξία (Curell, 1999: 3,4).

Αν και αρχικά αυτός ο τύπος κούκλας προοριζόταν για ενήλικο κοινό, κατέληξε σε ένα θέαμα αποκλειστικά παιδικό και σταδιακά ο όρος ανδρείκελο αντικαταστάθηκε από τον όρο μαρότα (Μαγουλιώτης, 2009).

Από την κούκλα ανδρείκελο προέκυψε η γαντόκουκλα· στο κεφάλι, που συχνά είναι κατασκευασμένο από ξύλο, ύφασμα ή παπιέ μασέ, μπαίνει το χέρι του χειριστή και συνήθως διαθέτει ένα κινούμενο στόμα και έχει υφασμάτινο σώμα/χέρια (Lamberth, 2019).

β) Κούκλα με ραβδιά (τύπου Ιάβας).

Αυτές οι κούκλες είναι τρισδιάστατες και ο χειρισμός γίνεται με ράβδους, συνήθως από κάτω (Μαγουλιώτης, 2009). Για τη στήριξη και τον έλεγχο του σώματος χρησιμοποιείται μια κεντρική ράβδος την οποία κρατά και χειρίζεται ο κουκλοπαίκτης. Η κίνηση των χεριών πραγματοποιείται από λεπτές αλλά άκαμπτες μεταλλικές ράβδους, οι οποίες είναι ορατές, ενώ το κορμί από τη μέση και κάτω είναι κούφιο και κατασκευάζεται από ύφασμα.

Αυτές οι κούκλες διακρίνονται από ακαμψία αλλά και ευγένεια στον χειρισμό τους (Delreux, 1987:27). Οι γρήγορες κινήσεις που μπορούν να πραγματοποιήσουν προσφέρουν πολλές δυνατότητες τόσο στο σχεδιασμό όσο και την παρουσίαση (Curell, 1999: 4, 20, 21)

Η πιο γνωστή παραλλαγή είναι η κούκλα με χέρι και ράβδο, στην οποία το στόμα λειτουργεί από το χέρι του κουκλοπαίκτη ενώ τα μπράτσα της ελέγχονται από ράβδους (Lamberth, 2019).

γ) Κούκλα με κλωστές (νευρόσπαστο, μαριονέτα)

Μαριονέτα είναι η κούκλα που αιωρείται και ελέγχεται από κλωστές τις οποίες χειρίζεται ο κουκλοπαίκτης (Curell, 1999: 4). Οι κλωστές συνδέονται πάνω από το κεφάλι και τα άκρα της και έτσι ο χειριστής δεν έρχεται σε άμεση επαφή με την κούκλα (Μαγουλιώτης, 2009).

Οι μαριονέτες μπορεί να είναι απλές ή σύνθετες τόσο στην κατασκευή όσο και στον έλεγχο. Τα κατάλληλα υλικά και η σωστή κατανομή του βάρους της προσφέρουν την απαιτούμενη ισορροπία που χρειάζεται για να κινηθεί (Curell, 1999: 34). Ο χειρισμός της απαιτεί μεγάλη επιδεξιότητα καθώς οι παίκτες κινούνται σε γέφυρες πάνω από τη σκηνή και αυτό της προσδίδει αυξημένη ρεαλιστικότητα και εκφραστικότητα κινήσεων (Delpeux, 1987:22-23).

δ) Κούκλα σκιάς

Πρόκειται για επίπεδες φιγούρες που λειτουργούν ανάμεσα από μια πηγή φωτός και μια διάφανη, φωτισμένη οθόνη δημιουργώντας σκιάς. Τα μέλη τους μπορεί να είναι με αρθρώσεις για να υποδηλώνουν κίνηση (Callaway & Kear, 1999). Κατασκευάζονται από διάφορα υλικά- χαρτί, δέρμα, ύφασμα, ξύλο ή πλαστικό. Οι κούκλες είναι στερεωμένες σε ράβδους και κινούνται από τους χειριστές από πίσω και στην Ελλάδα είναι ταυτισμένες με τον Καραγκιόζη (Μαγουλιώτης, 2009).

Από το τέλος του 19ου αιώνα έχουν προκύψει κι άλλοι τύποι κούκλας, νέοι ή συνδυασμοί των ήδη γνωστών. Έτσι υπάρχουν

α) κούκλες σώματος ή κούκλες τις οποίες φοράμε, β) δαχτυλόκουκλες, γ) κούκλες μάσκας, δ) γιγαντόκουκλες, ε) τύπου μάπετ και

στ) bunraku: στις κούκλες αυτές που πρωτοεμφανίστηκαν στην Ιαπωνία το κεφάλι είναι σκαλισμένο και κούφιο και διαθέτει, μέσω μηχανισμών, κινούμενα χαρακτηριστικά, ενώ για τον χειρισμό της απαιτούνται από ένας έως τρεις χειριστές (Curell, 1999: 24). Από σχετική απόσταση αυτή η κούκλα μοιάζει να μιλάει με μεγάλη φυσικότητα και γι αυτό την έχουν χρησιμοποιήσει πολλοί δημιουργώντας αρκετές παραλλαγές (Μαγουλιώτης, 2009:126-131).

1.2.4 Κούκλα-Κουκλοπαίκτης

Το κύριο γνώρισμα του κουκλοθεάτρου, ανεξάρτητα από τη τεχνική που χρησιμοποιείται κάθε φορά, είναι η πίστη του κουκλοπαίκτη στο αντικείμενο που εμψυχώνει. Αυτή η πίστη κάνει οποιοδήποτε αντικείμενο να αποκτά ζωή και χαρακτήρα (Λενακάκης & Παρούση, 2019: 88) και αναπτύσσεται μια σχέση ανάμεσα στον κουκλοπαίκτη και την κούκλα που θα μπορούσαμε να πούμε ότι «*που αντικατοπτρίζει τη σχέση του δημιουργού με το δημιούργημα*» (Jurkowski, 1998:3 Παρούση, 2012:28).

Οποιοδήποτε αντικείμενο εμψύχωνεται γίνεται θεατρική κούκλα (Kruger, 2014:4) και, είτε είναι ρεαλιστική είτε αφηρημένου σχήματος, λειτουργεί πάντα συμβολικά ως οπτικοποιημένη μεταφορά ιδεών, χαρακτήρων ή συναισθημάτων (Ackerman, 2005: 6, 7).

Ο σχεδιασμός και η κατασκευή της επιτρέπει να κινείται με πρωτότυπους τρόπους, απαλλαγμένη από τους περιορισμούς που έχει το ανθρώπινο σώμα. Αψηφώντας τη βαρύτητα και τους φυσικούς νόμους, οι κούκλες μπορούν να επιπλέουν, να σηκώνονται, να πετούν ή να περπατούν στον αέρα, κ.λπ. (Latshaw, 1978:28).

Το γοητευτικό τους στοιχείο είναι το προνόμιο της ελευθερίας γιατί, αν και ενδέχεται να αντιπροσωπεύουν χαρακτήρες, δεν είναι άνθρωποι. Μπορούν επομένως να διαπραγματευτούν θέματα «ευαίσθητα» που θα ήταν δύσκολο να προσεγγιστούν με άλλο τρόπο και μπορούν να περιορίσουν την αμηχανία και τις αναστολές σε μεγάλο βαθμό (Astles, 2012: 67).

Η κούκλα δεν είναι ηθοποιός: εξαρτάται περισσότερο από την κίνηση και λιγότερο από τα λόγια και δεν έχει ταυτότητα πέρα από την ταυτότητα που έχει στην παράσταση. Δεν παριστάνει, είναι (Currell, 2014: 2).

Ο θεατής απέναντί της έχει ένα «*διπλό όραμα*». Αντιλαμβάνεται το αντικείμενο ως άψυχο αλλά συγχρόνως έχει την ψευδαίσθηση ότι είναι ζωντανό (Tillis, 1990: 11).

Η κούκλα παίρνει ζωή από τον κουκλοπαίκτη και αλληλεπιδρά μαζί του αλλά και με το κοινό ταυτόχρονα (Ackerman, 2005: 8). Ο κουκλοπαίκτης σε κάποιες περιπτώσεις είναι ορατός και σε κάποιες άλλες όχι, όμως πάντα το κέντρο ενδιαφέροντος είναι το αντικείμενο και ο ίδιος είναι ελεύθερος να εκφραστεί με τον τρόπο που επιθυμεί δίχως τον φόβο της έκθεσης στο κοινό (Baker, 2012: 110).

Η εκπαίδευσή του είναι διαφορετική από αυτή του ηθοποιού και πέρα από τη δεξιότητα να παρουσιάζει ένα άψυχο αντικείμενο ως ζωντανό, πρέπει να δίνει στις κούκλες του συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και μοναδικές, διακριτές φωνές σε καθεμία από αυτές (Carpaccio, 2018).

Στο σύγχρονο κουκλοθέατρο, οι κουκλοπαίκτες πειραματίζονται όλο και περισσότερο με τη χρήση νέων υλικών (Callaway & Kear, 1999) ενώ η ίδια διάθεση πειραματισμού ισχύει και στην εξερεύνηση του σκηνικού χώρου.

Οι κούκλες με γάντι και ράβδο συνήθως παρουσιάζονται στην παραδοσιακή σκηνή, οι παραστάσεις με μαριονέτες παρουσιάζονται συχνά σε ανοιχτή σκηνή με τον κουκλοπαίκτη ορατό ενώ είναι δυνατό σε μία παράσταση να συνδυάζονται διαφορετικοί τύποι κούκλας (Curell, 1999:3, 8).

1.2.5 Η δύναμη του κουκλοθέατρου

Το κουκλοθέατρο χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλα περιβάλλοντα καθώς έχει πολλαπλές εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και αισθητικές δυνατότητες (Malkin, 1980:10).

Στην εκπαίδευση είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας που προσφέρει άμεσα ερεθίσματα στα παιδιά. Επιπλέον, οι κούκλες μπορούν να είναι ένα είδος μεταβατικού αντικειμένου που βοηθάει τη μετάβαση του παιδιού από τον εσωτερικό κόσμο στον εξωτερικό (Winnicott, 2019 στο Μάγος, 2020: 513-514).

Τα παιδιά χρησιμοποιούν παιχνίδια για να αναπαραστήσουν συμβολικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Το κουκλοθέατρο είναι συμβολική αναπαράσταση γιατί οι κούκλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά με πιο προσωπικό τρόπο από πολλά άλλα αντικείμενα (Wilson, Kendrick & Ryan, 1992). Η κούκλα λειτουργεί ως προέκταση τους και μέσα από την εμψύχωση της τα παιδιά αποκαλύπτουν τις επιθυμίες ή τις ανησυχίες τους, επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά και με ενήλικες. Το παιχνίδι ρόλων και οι αυθόρμητοι διάλογοι είναι μέρος μιας διαδικασίας που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (Dolci & Eleta, 2022).

Το κουκλοθέατρο εκφράζει ιδέες και μεταφέρει μηνύματα με τον πιο άμεσο τρόπο, τα οποία γίνονται εύκολα κατανοητά από όλους υπερβαίνοντας τις πολιτισμικές διαφορές (Rikki, 2010:21, 22).

Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση μέσω συμβολικών χαρακτήρων και είναι το κατάλληλο μέσο για να μιλήσει κανείς για δύσκολα θέματα (Soord, 2008: 20).

Η κούκλα εξασφαλίζει την ανωνυμία του χειριστή, του προσφέρει προστασία και μεγαλύτερη ευκολία να εκφραστεί· ένας άνθρωπος ντροπαλός μπορεί να εξωτερικεύσει πιο εύκολα αυτά που τον φοβίζουν ή τον κάνουν να διστάζει, ενώ ένας εγωκεντρικός καταλαβαίνει ότι η προσοχή στρέφεται στην κούκλα και όχι στον ίδιο (Passmore-Godfrey, 2005:169,170).

Αυτό την κάνει ένα ισχυρό θεραπευτικό μέσο τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες (Passmore-Godfrey, 2005: 169, 170) που εφαρμόζεται σε περιπτώσεις ψυχικών διαταραχών ή ψυχοσωματικών νόσων (Θεοχάρη- Περάκη, 1988:95). Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι η κούκλα γίνεται εργαλείο επεξεργασίας τραυματικών γεγονότων, ενώ χρησιμοποιείται και ως τεχνική χαλάρωσης και απόσπασης της προσοχής σε νοσοκομεία (Tomlinson & Greenhalgh, 2018). Γι' αυτό έχει δοκιμαστεί και χρησιμοποιείται στην δραματοθεραπεία, στην ψυχοθεραπεία, στη λογοθεραπεία αλλά και στην εκπαίδευση (Bernier & O' Hare, 2005).

Όπως ήδη ειπώθηκε, είναι μια σύνθεση τεχνών που προσφέρεται για πολύπλευρες δραστηριότητες, γιατί κάποιος μπορεί να προτιμούν το σχεδιασμό, κάποιος τη συγγραφή ενώ άλλοι την παράσταση.

Επιπλέον, βελτιώνει τον προφορικό λόγο αφού οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλάνε λιγότερο ή διαφορετικά. Έτσι έχουν την ευκαιρία να πάρουν μέρος και άνθρωποι που δεν μιλάνε καλά τη γλώσσα (μετανάστες, πρόσφυγες, κλπ) αποκτώντας αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Baker, 2012:112).

Η συμμετοχή εξάλλου στη δημιουργία μιας παράστασης κουκλοθέατρου αναπτύσσει την ικανότητα επικοινωνίας, την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Baker, 2012:112).

Μέσω του κουκλοθέατρου καλλιεργείται η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και η αλληλεγγύη (Λενακάκης & Λουλά, 2014: 1071).

1.2.6 Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση

Το κουκλοθέατρο είναι ένα είδος θεάτρου με στενούς δεσμούς με την εκπαίδευση, ιδίως για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης (Λενακάκης, Παρούση & Τσελφές, 2021:426) και χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο καθώς χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία. Η χρήση του βασίζεται στην έλξη που έχει αυτή η μορφή τέχνης στα παιδιά δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν στην τάξη (Rikki, 2010:21, 22). Εμπλέκει πολύπλευρα τα παιδιά και ενσωματώνει όλους σχεδόν τους τομείς που είναι σημαντικοί για την εξέλιξή τους: την αντίληψη, την κατανόηση, την κίνηση την ακρόαση και την ομιλία (Majaron, 2012: 13).

Δημιουργεί ένα βιωματικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι δημιουργικές, οι συναισθηματικές και οι γνωστικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα ενεργοποιώντας η μία την άλλη (Korošec, 2012:35-37). Η ενεργητική μάθηση επιτρέπει

στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά, να γίνουν εφευρετικοί και να επικοινωνήσουν σε ένα περιβάλλον που δεν είναι απειλητικό.

Η προσαρμοστικότητα και οι ποικίλες δραστηριότητες που προσφέρει έχουν απήχηση σε όλα τα παιδιά, τόσο σε αγόρια όσο και κορίτσια (De Vries et all, 2007: 108).

Η παρουσία μιας κούκλας στην τάξη προκαλεί ενθουσιασμό και ενδυναμώνει το κίνητρο για μάθηση (Montaño & Salgado, 2021). Εκτός από το να διηγηθεί μια ιστορία για ψυχαγωγικό σκοπό, μπορεί να κάνει πιο ενδιαφέρον τον τρόπο διδασκαλίας και να εμπλουτίσει το πρόγραμμα σπουδών.

Όταν τη χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εργαλείο για την ενίσχυση της διδασκαλίας δημιουργώντας ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα στη διασκεδαστική ατμόσφαιρα που φέρνει το κουκλοθέατρο στην τάξη, τα παιδιά γίνονται ανοιχτά σε νέες γνώσεις καθώς συμμετέχουν όλα, απαλλαγμένα από το φόβο της έκθεσης (Lepley, 2001).

Είναι σημαντικό σ' αυτό το σημείο να γίνει διάκριση ανάμεσα στο κουκλοθέατρο που έχει σκοπό την παράσταση και τις δραστηριότητες κουκλοθέατρου ως μια μορφή δημιουργικού δράματος (Korošec, 2012: 30). Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στο αισθητικό και καλλιτεχνικό κομμάτι· στη δεύτερη περίπτωση οι κούκλες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία για να βοηθήσουν, να ενθαρρύνουν ή να διδάξουν τους μαθητές (Malkin, 1980: 49). Γίνονται μέσο έκφρασης της κατανόησης του παιδιού για τον κόσμο αλλά και το κύριο μέσο επικοινωνίας και προσωπικής αλληλεπίδρασης (O'Hare, 2005: 64). Τα παιδιά που συμμετέχουν αποκτούν μια αίσθηση της δικής τους εφευρετικής δύναμης (Exner, 2005:1). Σύμφωνα με τον Dolci, «το κουκλοθέατρο μπορεί να θεωρηθεί ένα ενδιαφέρον μέσο για την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και τον συμβιβασμό της εσωτερικής με την εξωτερική πραγματικότητα» (Dolci, 2000: 80 στο Milovanovic, 2020:93).

Στο κουκλοθέατρο συνυπάρχουν πολλά είδη γνώσεων και λειτουργιών καθώς περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων, όπως οι χειροτεχνίες, η ζωγραφική, ο σχεδιασμός, η δημιουργία ιστοριών, η αφήγηση, κλπ. (Hamre, 2012: 20). Αυτή η ποικιλία προσφέρει ελευθερία επιλογής σύμφωνα με τις προτιμήσεις και το ενδιαφέρον κάθε μαθητή. Όλοι έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, να εξασκήσουν το λόγο τους και τις κινητικές τους δεξιότητες (Malkin, 1980: 50, 52). Επομένως, το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα: αισθητικό, εκπαιδευτικό, θεραπευτικό (Milovanovic, 2020:93).

Η κατασκευή επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν υλικά, φόρμες και χρώματα (De Vries & all, 2007: 108), να αναπτύξουν και να συντονίσουν τη λεπτή κινητικότητα, να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας, να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις και τη δημιουργικότητά τους και να απολαύσουν τη μαγεία της τέχνης (Κοντογιάννη, 1992:112).

Η εξάσκηση στον χειρισμό αλλά και στον συντονισμό κίνησης- ομιλίας είναι μια διαδικασία που ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους (Majaron, 2012: 14).

Τα παιδιά εμπυχώνοντας τις κούκλες εκφράζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους και υποδύονται ρόλους που μπορεί να εμπεριέχουν στοιχεία από τον πραγματικό ή τον εσωτερικό τους κόσμο. Επινούν διαλόγους, αναπαριστούν συμπεριφορές χαρακτήρων, αυτοσχεδιάζουν, συνεργάζονται, ενθαρρύνονται στο μοίρασμα ευθυνών και στη λήψη αποφάσεων και ρόλων (Μαγουλιώτης, 2009: 213).

Επιπλέον, η παραστατική γλώσσα του κουκλοθεάτρου συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Hamre, 2012: 25)

Το χιούμορ και το ουτοπικό στοιχείο είναι οι κινητήριες δυνάμεις στο κουκλοθέατρο και συνδέονται άμεσα με την φαντασία και το φανταστικό. Οι μεταφορές και οι μεταμορφώσεις είναι διασκεδαστικές γιατί όλα τα πιθανά και τα απίθανα μπορούν να συμβούν. Οι νόμοι της βαρύτητας αναστέλλονται κάνοντας τις φιγούρες να φαντάζουν παντοδύναμες (Hamre, 2012: 25). Αυτά τα χαρακτηριστικά της κούκλας γοητεύουν τα παιδιά και προκαλούν τον θαυμασμό τους· έτσι, δε διστάζουν να παίξουν, να τις εμπιστευτούν και να ταυτιστούν μαζί τους (Μαγουλιώτης, 2009: 230).

Η ιδέα ότι η κούκλα μιλάει ως προέκταση του εαυτού τους ενώ τα ίδια παραμένουν κρυφά, μπορεί να προσφέρει αξιοσημείωτη βοήθεια στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και να διευκολύνει την ομιλία (Saunders, 2011: 32).

Αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα ιδιαίτερα για τα εσωστρεφή παιδιά, τα παιδιά με μαθησιακές και ομιλητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην άμεση επικοινωνία. Η κούκλα βοηθά την ένταξη τους στην ομάδα γιατί λειτουργεί ως μέσο χαλάρωσης και εκτόνωσης της έντασης. Το παιδί νιώθει αποδοχή και ασφάλεια και είναι πιο εύκολο να εκφράσει ορισμένα συναισθήματα ή φόβους. Η έμμεση επικοινωνία που επιτρέπει η κούκλα, ενθαρρύνει το παιδί να εμπλακεί ενεργητικά και να αρχίσει να συνεργάζεται.

Κατ' επέκτασιν, οι κούκλες έχουν πολύ σημαντική επιρροή στις κοινωνικές σχέσεις και στην ατμόσφαιρα της ομάδας (Korošec, 2021: 38). Δημιουργούν ένα ευχάριστο και

χαλαρό κλίμα στην τάξη, που με τη σειρά του μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος (Majaron, 2012: 16).

1.2.7 Κουκλοθέατρο και επικοινωνία

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως καθώς οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη.

Αναμφίβολα προσφέρει ψυχαγωγία και προκαλεί απόλαυση· ένα, όμως, από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά του είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας.

Επικοινωνία δεν σημαίνει μόνο μεταφορά πληροφοριών αλλά και σύναψη μιας σχέσης με το άτομο στο οποίο επιθυμούμε να μεταφέρουμε τις πληροφορίες. Η κούκλα λειτουργεί ως μεσολαβητής στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή ή μεταξύ των μαθητών και συχνά τη βελτιώνει (Korošec, 2012: 32-34).

Όπως επισημαίνει η Hamre (2004), οι κούκλες αποτελούν πηγή δημιουργικότητας, έμπνευσης, ευελιξίας και εμπλουτίζοντας με χιούμορ τη διδασκαλία της γλώσσας βοηθούν τους μαθητές να επικοινωνούν με μεγαλύτερη ευκολία (Hamre, 2004 στο Montano & Salgado, 2021:19).

Όταν παρακολουθούν κουκλοθέατρο αλλά κυρίως όταν συμμετέχουν καλλιεργούνται οι δεξιότητές τους στην επικοινωνία μέσα από τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα (Μαγουλιώτης, 2009:234). Το κουκλοθέατρο επιτρέπει σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικής ικανότητας, να συμμετέχουν ενεργά, αποκτώντας λεκτική εκφραστικότητα. Νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν και είναι πρόθυμα να εξερευνήσουν τη γλώσσα και να ανακαλύψουν τα συστατικά στοιχεία της (Lerpley, 2001). Μέσα από την ανάγκη αφηγηματικής έκφρασης που δημιουργεί η κούκλα, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λέξεις, να σχηματίζουν προτάσεις, να φτιάχνουν διαλόγους (Majaron, 2012: 14). Κατ' επέκταση, αρχίζουν να κατανοούν τα γλωσσικά μοτίβα, να ενισχύουν τις δεξιότητες ακρόασης, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν την ομαδικότητα τους.

Το κουκλοθέατρο εμπλέκει τα παιδιά με δημιουργικό τρόπο και μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση βελτιώνουν τις δεξιότητες συνομιλίας και γλωσσικής έκφρασης, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρίσκα και να βρίσκουν τις κατάλληλες απαντήσεις σε μια συνομιλία (Lerpley, 2001).

Ο προφορικός τους λόγος βελτιώνεται όταν κρύβονται πίσω από τις κούκλες γιατί είναι πιο εύκολο να μιλούν μέσα από αυτές, παρά απευθείας (Μαγουλιώτης, 2009: 240).

Δεν εκτίθενται άμεσα αφού η κούκλα λειτουργεί ως ασπίδα στην επικοινωνία με τους άλλους. Η συστολή, η διστακτικότητα και η ντροπή ξεπερνιούνται πιο εύκολα γιατί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην κούκλα, παρά στον φόβο της δικής τους συμμετοχής. Κι αν ειπωθεί κάτι λάθος έχει μικρότερη σημασία γιατί αποδίδεται στην κούκλα και όχι στα ίδια που απλώς μεταφέρουν τα λόγια της (Champlain, 1998 · Korošec, 2012: 44). Απαλλαγμένα λοιπόν από το φόβο του λάθους και χωρίς άγχος αρχίζουν ν' αναλαμβάνουν ρίσκα, να δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να αποκτούν αυτοπεποίθηση (Lerpley, 2001).

Συμπερασματικά, η κούκλα στα χέρια του δασκάλου ή/και των παιδιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις και θέτει τα θεμέλια για επιτυχημένη επικοινωνία. Επιτυχημένη και αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει: συνεργασία, αίσθημα προσωπικής ασφάλειας, αυτοσεβασμός και σεβασμός προς τους άλλους. Η κούκλα ενισχύει τις προαναφερθείσες πτυχές της επικοινωνίας και συμβάλλει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων.

1.2.8 Κουκλοθέατρο και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Το κουκλοθέατρο είναι ένα μέσο που συνδυάζει τη μάθηση με τη διασκέδαση· αφενός, ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι και, αφετέρου, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο πλαίσιο για τη διδασκαλία της γλώσσας (Dolci & Eleta, 2022).

Για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας η ομιλία είναι μια βασική δεξιότητα, συχνά όμως, οι αλλόγλωσσοι μαθητές διστάζουν να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες στην τάξη λόγω της περιορισμένης κατανόησης της γλώσσας (Lerpley, 2001).

Η Toledo αναφέρει ότι το κουκλοθέατρο δημιουργεί το πλαίσιο όπου τα παιδιά χρησιμοποιώντας την περιέργεια και τη φαντασία τους παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες προφορικής παραγωγής, οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους διδάσκουν να αλληλεπιδρούν με άλλους (Toledo & Hoit, 2016:8 στο Lerpley, 2001).

Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ικανότητα να μαθαίνουν παίζοντας και όταν εστιάζουν την προσοχή στις κούκλες, δεν αντιλαμβάνονται ότι στην πραγματικότητα εξασκούν μια ξένη γλώσσα (Bravo & Cisterna, 2020).

Το κουκλοθέατρο επομένως αποδεικνύεται ιδιαίτερος χρήσιμο στη διδασκαλία όχι μόνο της μητρικής αλλά και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αφού μέσα από το παιχνίδι ο λόγος αναπτύσσεται και εμπλουτίζεται φυσικά (Kroflin, 2002:48).

Η γλωσσική έκφραση αποκτά αυθορμητισμό και μειώνεται ο δισταγμός και η συστολή. Έτσι, ένα παιδί που δεν έχει ευχέρεια σε μια γλώσσα ή δεν είναι σίγουρο για τις γνώσεις του, είναι πιο εύκολο να μιλήσει μέσω της κούκλας έχοντας την ελευθερία να κάνει λάθη, να μιλάει περιέργα ή αστεία. Ως εκ τούτου, νιώθει πιο άνετα και αποκτά αυτοπεποίθηση (Kroflin, 2002:49)

Τα παιδιά εμπυχώνοντας με λεκτικό και ηχητικό τρόπο την κούκλα, δοκιμάζουν να παίζουν με τη φωνή τους, με τις συλλαβές, τις λέξεις, φτιάχνουν νέες λέξεις ή προτάσεις· κατ' επέκταση, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και αποκτούν «θεατρικό τρόπο ομιλίας» (Ivon, 2013:173).

Το παιχνίδι με τις λέξεις μπορεί να είναι πολύ παραγωγικό αφού η παρατήρηση λαθών και η συνειδητή διόρθωσή τους έχουν μεγάλη σημασία για την εκμάθηση της γλώσσας. Χρησιμοποιώντας τη μητρική γλώσσα ως αφετηρία σταδιακά συντελείται η φυσική μετάβαση προς την δεύτερη/ξένη γλώσσα (Dolci & Eleta, 2022).

Όμως ταυτόχρονα μαθαίνουν να κατανοούν και τους κώδικες της μη λεκτικής επικοινωνίας (Ivon, 2013:173). Όπως επισημαίνει η Brėdikytė (2002) οι κούκλες διευρύνουν τα εκφραστικά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά -εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, ήχους- διευκολύνοντας έτσι και την επικοινωνία με μη λεκτικά μέσα (Brėdikytė 2002: 45-46).

Η διαδικασία κατασκευής αξιοποιείται επίσης για τη διδασκαλία της γλώσσας. Μαθαίνοντας λέξεις που δηλώνουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν, διάφορα μέρη ή πρόσωπα της ιστορίας, συνθέτουν προτάσεις και κατανοούν τη συντακτική δομή της γλώσσας· επιπλέον φτιάχνοντας τις δικές τους κούκλες συνομιλούν και συνδέονται μαζί τους (Kroflin, 2002:58)

Τα παιδιά χαίρονται όταν παρακολουθούν κουκλοθέατρο και όταν τα ίδια αυτοσχεδιάζουν ή ετοιμάζουν τις δικές τους παραστάσεις εξερευνούν με περιέργεια και ενθουσιασμό την εκφραστική του γλώσσα (Dolci & Eleta, 2022). Προσλαμβάνουν οπτικές πληροφορίες οι οποίες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τους μαθητές ξένων γλωσσών, καθώς οι εικόνες αντιπροσωπεύουν μια κοινή γλώσσα στην οποία ο καθένας μπορεί να ανταποκριθεί (Rikki, 2010:29)

Η διαδικασία εκμάθησης μέσω του κουκλοθέατρου είναι μοναδική για τα παιδιά, γιατί ο ένας μαθαίνει στον άλλο και με αυτό τον τρόπο βελτιώνουν τη γλωσσική τους έκφραση (Μαγουλιώτης, 2009:240).

Το κουκλοθέατρο είναι ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διευκόλυνση της γλωσσικής ευχέρειας και της αυτοαντίληψης. Οι κούκλες βοηθούν την

επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες και ενισχύουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Rikki, 2010:27).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1 Ερευνητική υπόθεση

Από όσα διατυπώθηκαν στο πρώτο μέρος και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προέκυψε μια σειρά σκέψεων και ερωτημάτων που δημιούργησαν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει αν το κουκλοθέατρο ως μορφή δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων παιδιών. Καθώς η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη, τα ερευνητικά ερωτήματα χρειάστηκε να αποκτήσουν πιο σαφή και συγκεκριμένο προσδιορισμό και διατυπώνονται ακολούθως ως εξής:

- α) το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου των αλλόγλωσσων παιδιών;
 - β) το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα;
- Επιπλέον προέκυψαν και δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:
- γ) το κουκλοθέατρο, πέραν του προφορικού λόγου, βελτιώνει και τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες;
 - δ) η χρήση της κούκλας βοηθάει στην καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συνεργασίας;
 - ε) βελτιώνει το κλίμα της τάξης;

Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στους μαθητές της Α' τάξης του 150ου δημοτικού σχολείου Αθηνών και διήρκεσε τρεις μήνες στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών μέσω του κουκλοθεάτρου.

Επιλέχθηκε η έρευνα δράσης εφόσον πρόκειται για μία παρέμβαση μικρής κλίμακας που εξετάζει τις επιδράσεις αυτής της παρέμβασης (Halsey, 1972 στο Cohen & Manion, 1994:258). Η επιλογή στηρίχθηκε στα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει αυτός ο τύπος έρευνας καθώς μπορεί να διενεργηθεί μεμονωμένα από έναν εκπαιδευτικό που λειτουργεί συγχρόνως και ως ερευνητής, με σκοπό να βελτιώσει τις επαγγελματικές πρακτικές του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14).

Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, αφού μπορούν να γίνουν αλλαγές στη διάρκεια της εφαρμογής της και βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση, είναι δηλαδή εμπειρική (Cohen & Manion, 1994:268).

2.2 Μεθοδολογία

Η έννοια της έρευνας αναφέρεται στις οργανωμένες ενέργειες που διενεργούνται προκειμένου να βρούμε και να ερμηνεύσουμε κάτι που μας ενδιαφέρει λέγοντας μεθοδολογία εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε μια επιστήμη (Καραγεώργος, 2001:15)

Η μεθοδολογία της έρευνας εμπεριέχει τις προσεγγίσεις, τις τεχνικές, τις μεθόδους, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε μια ερευνητική δραστηριότητα (Δημητρόπουλος, 2001: 27).

Εκπαιδευτική ονομάζεται η έρευνα που διενεργείται προκειμένου να μελετηθεί ένα πρόβλημα σχετικό με την εκπαίδευση (Καραγεώργος, 2002:21). Μπορεί να είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική, ενδέχεται ωστόσο να περιλαμβάνει στοιχεία και των δύο.

Η μεικτή μεθοδολογία σε μια έρευνα επιτρέπει στους ερευνητές να συλλέξουν και να αναλύσουν αποτελέσματα από διαφορετικές πηγές δεδομένων-ποιοτικών και ποσοτικών- προκειμένου να αποκομίσουν μια πληρέστερη εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου (Creswell, 2003:210).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η μεικτή μεθοδολογία, δηλαδή συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων και για τα αποτελέσματα τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Τριγωνοποίηση ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία ελέγχεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν από τον συνδυασμό δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Καραγεώργος, 2002:282).

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση είτε χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις είτε χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους στην ίδια μελέτη (Cohen & Manion 1994:321, 326).

Μία τάξη σχολείου έλαβε μέρος στην έρευνα που ολοκληρώθηκε σε 12 ωριαίες συναντήσεις. Πρόκειται δηλαδή για ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο εφόσον το ερευνητικό δείγμα δεν είναι τυχαίο, και επομένως το κριτήριο της ισοδυναμίας των δύο ομάδων-πειραματικής και ελέγχου-δεν τηρείται. Το οιονεί πειραματικό σχέδιο χρησιμοποιείται κατά κόρον στις εκπαιδευτικές έρευνες καθώς συχνά δεν είναι δυνατό να επιλεγούν τυχαία σχολεία ή τάξεις (Cohen & Manion, 1994:236).

Για την ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο. Για την ποσοτική έρευνα έγινε

χρήση τεστ με σκοπό να αξιολογηθούν οι γλωσσικές ικανότητες των συμμετεχόντων στην ελληνική γλώσσα.

Μετά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο τεστ γλωσσομάθειας πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση μέσω του προγράμματος SPSS.

2.3 Ερευνητικό δείγμα

Προκειμένου να υλοποιηθεί μία έρευνα θα πρέπει να προσδιοριστεί ο πληθυσμός που θα είναι το αντικείμενο μελέτης, δηλαδή θα πρέπει να επιλέγει το δείγμα εκείνο του πληθυσμού που θα οδηγήσει τον ερευνητή να αποκομίσει τη γνώση η οποία είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού που μελετάται (Cohen & Manion, 1994:127).

Η ερευνήτρια εργάζεται το σχολικό έτος 2021-2022 ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής στα σχολεία που έλαβε χώρα η έρευνα γι' αυτό επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling). Στη δειγματοληψία ευκολίας επιλέγονται περιπτώσεις που είναι άμεσα διαθέσιμες, ωστόσο δεν θεωρείται η πλέον επιθυμητή στρατηγική δειγματοληψίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015:83).

Η έρευνα διεξήχθη στο 150ο και 35ο δημοτικό σχολείο Αθηνών και συμμετείχαν 16 μαθητές της Α' τάξης. Ως πειραματική ομάδα επιλέχθηκε η Α' τάξη του 150ου δημοτικού σχολείου Αθηνών. Στο σχολείο λειτουργεί ένα τμήμα πρώτης τάξης, οπότε οι μαθητές που θα αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου έπρεπε να αναζητηθούν σε άλλο σχολείο. Επιλέχθηκε ως ομάδα ελέγχου η Α' τάξη του 35ου δημοτικού σχολείου Αθηνών που επίσης διέθετε ένα τμήμα. Η επιλογή στηρίχθηκε στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες τάξεις παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τη σύνθεσή τους και ανήκουν σε όμορες περιοχές. Πρόκειται για τάξεις μεικτές, γλωσσικά ετερογενείς, αριθμητικά ισόποσες και εθνικο-κοινωνικά παρόμοιες, καθώς φοιτούν παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, με διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Η τάξη του 150ου σχολείου στην οποία φοιτούν 3 κορίτσια και 6 αγόρια αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και η τάξη του 35ου σχολείου (2 κορίτσια και 6 αγόρια) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

Χρειάζεται ωστόσο να επισημανθεί ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν εγγεγραμμένοι και φοιτούσαν και στα δύο σχολεία περισσότεροι μαθητές (17 και 16 αντίστοιχα). Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παρατηρήθηκε σημαντικό ποσοστό σχολικής διαρροής (περίπου 50%), καθώς η μετακίνηση των μαθητών προσφύγων προς τη χώρα προορισμού ή η μετεγκατάσταση σε άλλα μέρη της επικράτειας είναι συχνό

φαινόμενο. Εξαιτίας αυτού, όταν ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος η σύσταση της κάθε τάξης είχε αλλάξει και ήταν αριθμητικά μειωμένη.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων ποσοτικής έρευνας

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικές με το θέμα που σκοπεύουμε να μελετήσουμε και χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς είναι ένα από τα κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2001: 200).

Αποτελεί μια μορφή γραπτής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτηθέντα και οι απαντήσεις που λαμβάνονται προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τις γνώσεις, τις προτιμήσεις ή τις πεποιθήσεις των ερωτηθέντων (Καραγεώργος, 2002:133).

Τα τεστ «Ας Μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III» χρησιμοποιούνται για να διερευνηθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των αλλόφωνων μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελούν αναθεωρημένη μορφή του τεστ «Ας μιλήσουμε Ελληνικά», το οποίο αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004» (Κάντζου & Σταμούλη, 2011:7)

Ως κριτήριο για την κατασκευή τους υιοθετήθηκε η κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages 2001), η οποία προσαρμόστηκε ώστε να απευθύνεται σε παιδιά 6 με 13 ετών. Μετά τις μετατροπές προέκυψε μία κλίμακα τεσσάρων επιπέδων: A1, A2, B1, B2, ενώ προστέθηκε και Προκαταρκτικό Στάδιο, για τα παιδιά ηλικίας 6 και 7 χρόνων, τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε όλες τις δεξιότητες, καθώς πολλά από αυτά δεν ξέρουν ακόμα γραφή και ανάγνωση (Κάντζου & Σταμούλη, 2011:8-10).

Καθένα επίπεδο γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ υλοποιήθηκε σε μορφή τεστ ώστε να πληροί τις τρεις βασικές αρχές της γλωσσικής αξιολόγησης: την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, και τη χρηστικότητα (Bachman 1990, McNamara 1996, O'Sullivan & Weir 2002, Weir 1993, Weir 2004).

Για τη δημιουργία του τεστ ελήφθησαν υπόψη τρεις παράμετροι: κειμενικές: επιλέχθηκαν κείμενα σχετικά με τη ζωή στο περιβάλλον του σχολείου, καθώς και την καθημερινή επικοινωνία στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

γλωσσικές: χρησιμοποιήθηκε λεξιλόγιο το οποίο καλύπτει περιοχές, όπως το σπίτι, το σχολείο και η τάξη, το φαγητό, τα ρούχα, τα χρώματα και τα μέρη του σώματος.

επικοινωνιακές: περιλαμβάνει λειτουργίες, όπως η περιγραφή και αναγνώριση αντικειμένων, ανθρώπων και χρωμάτων και η εκτέλεση οδηγιών (Κάντζου & Σταμούλη, 2011:11).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το τεστ «Ας Μιλήσουμε Ελληνικά Ι» που αντιστοιχεί στο Προκαταρκτικό στάδιο και στα επίπεδα Α1 και Α2, ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών.

Το τεστ εξετάζει τις δεξιότητες κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου και το συστατικό της γραμματικής, ωστόσο σύμφωνα με το κύριο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατανόηση του προφορικού λόγου.

2.4.2 Μέσα συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα είναι κατ' ουσίαν μια ερμηνευτική διαδικασία

αφού από την αρχή έως το τέλος της οι ερευνητές ερμηνεύουν αυτά που βλέπουν, ακούνε και κατανοούν (Ίσαρη & Πουρκός 2015:43). Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων είναι:

α) η παρατήρηση

Η συστηματική παρατήρηση είναι μια χρήσιμη μέθοδος συλλογής και απόκτησης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Υπάρχουν δύο κύριοι τύποι παρατήρησης: η συμμετοχική και η μη συμμετοχική (Bailey, 1994:242).

Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και σύμφωνα με την ταξινόμηση των Adler & Adler (1991) μπορεί να είναι α) πλήρους συμμετοχής, όπου ο παρατηρητής επιδιώκει να μελετήσει το φαινόμενο μέσω της δίκης του βιωμένης εμπειρίας και ως μέλος του υπό διερεύνηση πλαισίου, β) ενεργής συμμετοχής, όπου ο ερευνητής συμμετέχει στις δραστηριότητες χωρίς να γίνει ωστόσο μέλος της ομάδας που διερευνά, γ) περιφερειακής συμμετοχής, όπου ο ερευνητής παρόλο που συμμετέχει στο κοινωνικό πλαίσιο, δεν εμπλέκεται στις δραστηριότητες της υπό διερεύνηση ομάδας (Adler & Adler, 1991 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:109-110).

Στην έρευνα που έλαβε χώρα χρησιμοποιείται η συμμετοχική παρατήρηση εφόσον η ερευνήτρια εμπλέκεται στις δραστηριότητες, ενώ κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της γίνεται καταγραφή των παρατηρήσεων που προκύπτουν.

β) Ερευνητικό ημερολόγιο

Στο ερευνητικό ημερολόγιο ένας ερευνητής μπορεί να καταγράψει με λεπτομερείς περιγραφές τα δεδομένα που προκύπτουν κατά την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας καθώς είναι χρήσιμο να αναδεικνύονται με σαφήνεια και με χρονολογική σειρά οι δυσκολίες, οι ιδέες και οι ερμηνείες (Ισαρη & Πουρκός, 2015:128).

Με τη χρήση του ερευνητικού ημερολογίου στο τέλος κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια προβαίνει στην περιγραφή της διαδικασίας, αφού σε αυτό καταγράφονται αναλυτικά οι δράσεις που πραγματοποιούνται, οι παρατηρήσεις που γίνονται σε σχέση με τις δράσεις, καθώς και ο στοχασμός που αναπτύσσεται γύρω από αυτές.

γ) Φωτογραφίες – Ηχογράφιση

Τα οπτικο-ακουστικά μέσα αξιοποιούνται πολύ συχνά και με ποικίλους τρόπους στην ποιοτική έρευνα, καθώς μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε φάση. Δύνανται να πάρουν πολλές μορφές και να έχουν ποικίλες εφαρμογές, αφού περιλαμβάνουν φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, κ.λ.π. (Δημητρόπουλος, 2001:180).

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε ηχογράφιση σε κάθε παρέμβαση στην τάξη για την ακριβή καταγραφή των πληροφοριών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε λήψη φωτογραφιών κατά τη διαδικασία κατασκευής των κούκλων αλλά και μετά.

2.5 Στάδια της έρευνας - Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και η διαδικασία για την υλοποίηση της είναι η ακόλουθη: αρχικά ζητήθηκε από τη διευθύντρια του σχολείου η άδεια για την εφαρμογή του προγράμματος και μόλις εξασφαλίστηκε η έγκριση δόθηκαν στα παιδιά και των δυο ομάδων τα τεστ γλωσσομάθειας. Πριν την έναρξη του προγράμματος τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου απάντησαν τα τεστ ώστε να εξεταστεί το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Κατά τη συμπλήρωση του τεστ αλλά και στην πρώτη παρέμβαση απουσίαζε ο ένατος μαθητής της πειραματικής ομάδας και, παρόλο που συμμετείχε στις επόμενες παρεμβάσεις, δεν προσμετρήθηκε. Η διαδικασία απάντησης του τεστ επαναλήφθηκε και μετά το τέλος των συναντήσεων.

Κατόπιν, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα του κουκλοθεάτρου με τους μαθητές του τμήματος που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Η ερευνήτρια

εργάζεται ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής στο σχολείο και οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος, κάθε Πέμπτη, στην αίθουσα του τμήματος. Η έρευνα διήρκησε περίπου τρεις μήνες, από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο 2022 και περιλάμβανε 12 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (45'). Λόγω των διακοπών του Πάσχα υπήρξε διακοπή και οι παρεμβάσεις συνεχίστηκαν μετά.

Η ομάδα αποτελείται από εννέα μαθητές (6 αγόρια και 3 κορίτσια), εκ των οποίων οι 4 δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, ένας κατανοεί και αποκρίνεται με μεμονωμένες λέξεις, δύο έχουν πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και μια μαθήτρια έχει ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Πρόκειται για μια πολύγλωσση τάξη με αρκετές δυσκολίες: το γεγονός ότι η ερευνήτρια γνώριζε την ομάδα από πριν, τα γλωσσικά εμπόδια που υπήρχαν και την αδυναμία στην επικοινωνία στάθηκε πολύ διευκολυντικό στον σχεδιασμό του προγράμματος.

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις ενότητες: η πρώτη (1η, 2η, 3η, 4η παρέμβαση) αποτελεί μια εισαγωγή στον κόσμο του κουκλοθεάτρου και περιλαμβάνει τη γνωριμία των μαθητών με την κούκλα καθώς και την επαφή τους με διαφορετικά είδη κούκλων.

Η δεύτερη ενότητα (5η, 6η, 7η, 8η παρέμβαση) περιλαμβάνει την κατασκευή κούκλας από απλά υλικά, την εμπύχωση της κούκλας, ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς και αυτοσχεδιασμούς σε ζευγάρια.

Η τρίτη ενότητα (9η, 10η, 11η, 12η παρέμβαση) αφορά την προετοιμασία και παρουσίαση κουκλοθεάτρου στην τάξη με τη συμμετοχή των παιδιών.

Η θεματολογία που αναπτύχθηκε ήταν κοινή και στις τρεις ενότητες: οι δραστηριότητες, τα παιχνίδια και το παραμύθι πραγματεύονται την έννοια της φιλίας ώστε να αναδειχτεί η αξία της και οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημασία της.

Κάθε παρέμβαση ηχογραφούνταν, ενώ αμέσως μετά η ερευνήτρια κατέγραφε στο ημερολόγιο της σχόλια και παρατηρήσεις, στοιχεία τα οποία αποτέλεσαν τις πηγές από όπου αντλήθηκαν και αναλύθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

3.1 Περιγραφή ευρημάτων της έρευνας με παράθεση παρατηρήσεων

1^η παρέμβαση- γνωριμία με την κούκλα

Στην πρώτη παρέμβαση που απουσίαζε ο μαθητής Γ. η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και τους ενημέρωσε για μια έκπληξη που τους επεφύλασσε, την επίσκεψη ενός καλεσμένου στην τάξη. Έκλεισαν τα μάτια και η κούκλα δράκος μπήκε στην αίθουσα πετώντας.

Ο δράκος χαιρέτησε τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και συστήθηκαν. Έπειτα μίλησε για τον εαυτό του και περνώντας διαδοχικά από όλους έκανε ερωτήσεις για την ηλικία τους, αν έχουν αδέρφια, τη χώρα καταγωγής τους, τους γονείς τους και το σχολείο. Στο τέλος τους χάρισε μπαλόνια, ένα για κάθε μαθητή, με το όνομα του γραμμένο στα ελληνικά, και τους αποχαιρέτησε με την υπόσχεση ότι θα ξανάρθει σύντομα.

Η πρώτη παρέμβαση αποτέλεσε την πρώτη επαφή και γνωριμία με την κούκλα. Η εμφάνισή της προκάλεσε ενθουσιασμό που εκδηλώθηκε με έντονο τρόπο. Όλοι σηκώθηκαν από τον κύκλο και έτρεξαν προς το μέρος της. Τα αγόρια όρμηξαν στο δράκο, οι κινήσεις και οι χειρονομίες τους ήταν αρκετά άγαρμπες, τον χτυπούσαν και προσπαθούσαν να τον αρπάξουν. Αυτή η απροσδόκητη αντίδραση βρήκε απροετοίμαστη την εμψυχώτρια που χρειάστηκε να διακόψει και ν' αλλάξει τη ροή της σχεδιαζόμενης δραστηριότητας. Ο δράκος άρχισε να κλαίει και μόνο τότε σταμάτησαν να τον πειράζουν και προσπάθησαν να τον παρηγορήσουν. Έτρεξαν να του προσφέρουν μήλα και καραμέλες, τον χαϊδεύαν και του έλεγαν ότι είναι φίλοι. Επήλθε ηρεμία, δημιουργήθηκε εκ νέου ο κύκλος και έγινε η γνωριμία με κάθε παιδί σε χαλαρό και ευχάριστο κλίμα. Ο μαθητής Αμ. δεν συμμετείχε καθόλου, επέστρεψε στο θρανίο του και δεν θέλησε να ξανάρθει στην ομάδα, ενώ ο μαθητής Αν. βγήκε από την τάξη (κάτι που συνήθιζε να κάνει συχνά και πιο πριν) και δεν επέστρεψε μέχρι το διάλειμμα.

Αποτιμώντας την πρώτη παρέμβαση και σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο επισημαίνεται ότι *«η αρχική αντίδραση προς την κούκλα ήταν απρόβλεπτη, ωστόσο τα παιδιά χάρηκαν πολύ την παρουσία του δράκου, υπήρχε αλληλεπίδραση μαζί του, επέδειξαν περιέργεια και διάθεση να τον περιεργαστούν, να τον αγγίζουν, έβαζαν το χέρι στο στόμα του, ήθελαν όλοι να μιλήσουν μαζί του και έδειξαν μεγάλη τρυφερότητα όταν έκλαψε»*.

Στις ερωτήσεις που έγιναν από την κούκλα δόθηκαν « μονολεκτικές, κυρίως, απαντήσεις στα ελληνικά, ο μαθητής Ε. απάντησε στα αγγλικά, ο μαθητής Μ. απάντησε αναμειγνύοντας ελληνικά με αγγλικά και ο μαθητής Αμ. είπε μόνο το όνομά του».

2^η παρέμβαση-το ταξίδι του δράκου

Η δεύτερη παρέμβαση άρχισε με κινητικά παιχνίδια μίμησης σύμφωνα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας (περπατάμε με διάφορους τρόπους, ταξιδεύουμε στον ουρανό, στο φεγγάρι, πάνω σ' ένα σύννεφο).

Έπειτα, διαβάσαμε το γράμμα που μας έστειλε ο δράκος από το ταξίδι του και ψάξαμε στην υδρόγειο τις χώρες που πέρασε. Κολλήσαμε χαρτάκια με τις αντίστοιχες σημαίες σχολιάζοντας το μεγάλο ταξίδι που έκανε και σχεδιάσαμε σε χαρτί του μέτρου τη διαδρομή του. Στο τέλος ετοιμάσαμε κι εμείς ένα γράμμα στο δράκο με τα ονόματα των παιδιών και μια μικρή ζωγραφιά.

Στη δεύτερη παρέμβαση απουσίαζαν η μαθήτρια Θ. και η μαθήτρια Μ. Στην κινητική δραστηριότητα συμμετείχαν σχεδόν όλοι, ακολουθούσαν τις οδηγίες και πρότειναν και δικές τους ιδέες. Στην ερώτηση για το που θα ήθελαν να ταξιδέψουν η μαθήτρια Α. πρότεινε «στο φεγγάρι», ο μαθητής Μ. απάντησε « *Germany, είναι μπαμπά μου*» και οι μαθητές Αμ. και Ε. ήθελαν στις χώρες καταγωγής τους (Αφγανιστάν και Τουρκία αντίστοιχα).

Ετοιμάζοντας τη δική μας βαλίτσα με τα πράγματα που χρειαζόμαστε, τα παιδιά ονομάτισαν διάφορα αντικείμενα «*παπούτσια, οδοντόβουρτσα, chocolate, βιβλία, καραμέλες*».

Στην επόμενη δραστηριότητα, άκουσαν με προσοχή το γράμμα που κέντρισε το ενδιαφέρον τους. Όλοι αναγνώρισαν τη σημαία της χώρας τους και ήθελαν να την κολλήσουν στην υδρόγειο. Εκδήλωσαν μεγάλη προθυμία για την ομαδική ζωγραφιά που απευθυνόταν στο δράκο και συμφωνήθηκε στο γράμμα να του γράψουμε «σε περιμένουμε», έπειτα από πρόταση του μαθητή Ν.

«*Στις κινητικές δραστηριότητες συμμετείχαν όλοι, εκτός του μαθητή Αν. που και αυτή τη φορά αποτραβήχτηκε στο θρανίο του και, παρά τις προτροπές της εμψυχώτριας, δε δέχτηκε να επιστρέψει. Η ομάδα δεν έχει μεγάλο βαθμό συνοχής, οι υποομάδες και οι σχέσεις που ήδη έχουν αναπτυχθεί δεν ευνοούν τη δημιουργία νέων. Οι μαθητές Ε. και Γ. που έχουν την ίδια γλώσσα μιλούν μόνο μεταξύ τους και δεν πλησιάζουν τους υπόλοιπους. Στην τελευταία δραστηριότητα όλοι δέχτηκαν με χαρά να γράψουν το όνομά τους και να ζωγραφίσουν κάτι για το δράκο*».

3^η παρέμβαση-γνωριμία με διαφορετικά είδη κούκλας

Στην τρίτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε η γνωριμία των παιδιών με τις κούκλες καθώς ο στόχος ήταν να γνωρίσουν τα διαφορετικά είδη κούκλας και να υπάρξει μεγαλύτερη επαφή μαζί τους.

Η πρώτη και η δεύτερη δραστηριότητα ήταν κινητικές και περιλάμβαναν μιμήσεις ζώων με σωματική και λεκτική αναπαράσταση.

Έπειτα ο δράκος με τους φίλους του επισκέφτηκε την τάξη. Η εμψυχώτρια παρουσίασε τις κούκλες (δύο μαϊμουδάκια, έναν ελέφαντα, έναν παπαγάλο, ένα λιοντάρι, έναν λύκο, μια ζέβρα, μια καμηλοπάρδαλη και μια τίγρη), τις σύστησε στα παιδιά και η καθεμία από αυτές μίλησε για τον εαυτό της και τους φίλους της. Τα παιδιά τις περιεργάστηκαν, τις κράτησαν και έπαιζαν μαζί τους. Λίγο πριν το κουδούνι ο δράκος πήρε τους φίλους του και αφού αποχαιρέτησαν την τάξη, έφυγαν για να συνεχίσουν το ταξίδι τους.

Στην τρίτη παρέμβαση ο μαθητής Μ. μπαίνοντας στην τάξη ρώτησε *«κυρία που είναι δράκος;»* και γενικά περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει. Η δραστηριότητα με τις μιμήσεις είχε μεγάλη απήχηση στα παιδιά, όμως μια έντονη διαφωνία μεταξύ των μαθητών Αμ. και Αν. προκάλεσε ένταση και αναστάτωση. Ο μαθητής Αν. επέστρεψε εκνευρισμένος στο θρανίο του και ο μαθητής Αμ. *«αρχικά συνέχισε τη δραστηριότητα αλλά πολύ σύντομα εγκατέλειψε την υπόλοιπη ομάδα και αρνιόταν να επιστρέψει»*.

Οι κούκλες που ήταν διαφορετικών ειδών- γαντόκουκλες, δαχτυλόκουκλες, τύπου puppet και σε ξυλάκια- άρεσαν πολύ σε όλα τα παιδιά και μάλιστα στάθηκαν αφορμή για να πάρουν μέρος και οι δύο μαθητές που είχαν αποχωρήσει πιο πριν. Όλοι ήθελαν να αγγίξουν τις κούκλες, να παίζουν μαζί τους και να τις κάνουν να μιλήσουν. Κατάλαβαν αμέσως και με μεγάλη ευκολία τον τρόπο χειρισμού και προσπάθησαν να κάνουν διαλόγους μεταξύ τους. Τα παιδιά με κοινή καταγωγή μίλησαν στη γλώσσα τους αλλά δοκίμασαν και στα ελληνικά, ρωτώντας ο ένας το όνομα του άλλου. Τους άρεσαν πολύ οι δαχτυλόκουκλες όπως και οι δύο κούκλες με κινούμενο στόμα και τις δοκίμασαν διαδοχικά όλες. Τα αγόρια ήταν πιο ανυπόμονα, ήθελαν να δοκιμάσουν όλους τους τύπους κουκλών, τις άλλαζαν με μεγαλύτερη ταχύτητα, χωρίς όμως να υπάρξει διαφωνία μεταξύ τους. Έφτιαξαν μικρούς διαλόγους που περιορίζονταν στην ερώτηση του ονόματος και της ηλικίας. Η διάθεση επικοινωνίας ήταν εμφανής και για πρώτη φορά πλησίασε ο ένας τον άλλο με αυθορμητισμό. Όλοι προσπάθησαν να μιλήσουν με όλους, αναμείχθηκαν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

«Τα παιδιά κατανόησαν τις οδηγίες, εκφράστηκαν σωματικά και φωνητικά με μεγαλύτερη ελευθερία, έκαναν αστεία και το κλίμα ήταν ευχάριστο και θετικό, άλλαξε όμως από την αψιμαχία των δύο παιδιών. Γενικά, φάνηκε να σχετίζονται περισσότερο και εκδηλώθηκε μεγαλύτερη επιθυμία συνεργασίας. Στο τέλος δεν ήθελαν να αφήσουν τις κούκλες από τα χέρια τους και όταν χτύπησε το κουδούνι λυπήθηκαν που έπρεπε να τις αποχαιρετήσουν».

4^η παρέμβαση-«δύο κατσίκες σ' ένα γεφύρι»

Στην τέταρτη παρέμβαση η εμψυχώτρια έδειξε σε κουκλοθέατρο την μικρή ιστορία «δύο κατσίκες σ' ένα γεφύρι». Ένα θρανίο της τάξης χρησιμοποιήθηκε για να στηθεί το σκηνικό και να γίνει η παρουσίαση. Τα παιδιά σε ρόλο κοινού κάθισαν στις καρέκλες και παρακολούθησαν την ιστορία. Έπειτα, παρουσιάστηκε μια παραλλαγή της ιστορίας με διαφορετική εξέλιξη και τέλος. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να παίξουν κι αυτά, χωρισμένοι σε ζευγάρια, την ίδια ιστορία σε όποια εκδοχή προτιμούσαν.

Η τέταρτη παρέμβαση, παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς της εμψυχώτριας, ήταν ανέλπιστα επιτυχής και αποκαλυπτική.

Η ιστορία που παρουσιάστηκε αναφέρεται σε δύο κατσίκες που βρέθηκαν σε ένα στενό γεφύρι και δεν χωρούσαν να περάσουν. Άρχισαν να μαλώνουν γιατί καμία από τις δύο δεν υποχωρούσε και κατέληξαν κι οι δύο στο ποτάμι. Η παραλλαγή της ιστορίας πρότεινε την ευγένεια και την υποχωρητικότητα ως επιλογή προκειμένου να μην βρεθούν μέσα στο νερό.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ιστορίας στηρίχθηκε στο γεγονός ότι η είναι ολιγόλογη, απλή και σύντομη· κατά συνέπεια, υποθέταμε πως θα μπορούσε να γίνει κατανοητή και να αναπαραχθεί από τα παιδιά με σχετική ευκολία.

Όλη η ομάδα παρακολούθησε το κουκλοθέατρο με απόλυτη ησυχία και είναι αξιοσημείωτο ότι όλα τα παιδιά, ακόμη και τα δυο αγόρια που στις προηγούμενες παρεμβάσεις ήταν αποστασιοποιημένα έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και φάνηκε να διασκεδάζουν και ν' απολαμβάνουν το θέαμα από τη θέση των θεατών.

Μετά ήρθε η δική τους σειρά· χωρίστηκαν σε ζευγάρια για να παίξουν την ίδια ιστορία, σε μια από τις δύο εκδοχές. Επέλεξαν ελεύθερα με ποιον θα συνεργαστούν και είναι εντυπωσιακό ότι όλα τα ζευγάρια επέλεξαν την παραλλαγή με το αίσιο τέλος. Δεν έλλειψαν και νέες προτάσεις αφού ένα ζευγάρι έφτιαξε τη δική του εκδοχή και ένα δεύτερο εξέλιξε την υπάρχουσα ιστορία. Επειδή το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας τους

δυσκόλευε, η εμψυχώτρια ανέλαβε την αφήγηση, αφήνοντας ωστόσο χώρο για να μιλήσουν και τα ίδια τα παιδιά ή επενέβαινε βοηθητικά όπου χρειαζόταν.

Ο μαθητής Α. δέχτηκε για πρώτη φορά να πάρει μέρος, ήθελε όμως να παίξει με την εμψυχώτρια. Έκανε έναν υποτυπώδη διάλογο με μεμονωμένες λέξεις στα ελληνικά «*πώς σε λένε, φίλοι, παίζουμε, γεια*» και προτίμησε οι δύο κατσίκες να γίνουν φίλοι.

Κατά τη διάρκεια της 4ης παρέμβασης παρατηρήθηκε πως «*η συνολική εικόνα της ομάδας είναι διαφορετική σε σύγκριση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Για πρώτη φορά συμμετείχαν όλοι, πήραν πρωτοβουλίες, πρωτοτύπησαν, συνεργάστηκαν, περίμεναν αδιαμαρτύρητα τη σειρά τους για να παίζουν και παρακολούθησαν με αμείωτο ενδιαφέρον όλες τις ιστορίες*».

5^η παρέμβαση- κατασκευή κούκλας

Στην πέμπτη παρέμβαση η ομάδα καταπιάστηκε με την κατασκευή. Επιλέχθηκε η κατασκευή κούκλας από κάλτσα που μπορούσαν να τη φορέσουν στο χέρι τους. Από προηγούμενη παρέμβαση η εμψυχώτρια είχε παρατηρήσει ότι στους μαθητές άρεσε ιδιαίτερος ο τύπος κούκλας με κινούμενο στόμα. Βέβαια, υπήρξε προβληματισμός ως προς αυτό καθώς δεν πρόκειται για την πιο απλή μορφή κούκλας. Επιδίωξη μας ήταν η κατασκευή της κούκλας να γίνει εξ ολοκλήρου από τα παιδιά, να είναι δίκη τους δημιουργία, όμως δεν ήταν σίγουρο αν παιδιά αυτής της ηλικίας θα μπορούσαν να ανταποκριθούν.

Δυο θρανία ενώθηκαν και αποτέλεσαν τον πάγκο εργασίας. Χρωματιστές κάλτσες, χαρτόνια, ψαλίδια και κόλλα σιλικόνης ήταν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Η κατασκευή είναι μια διαδικασία που απαιτεί αρκετό χρόνο και η διάρκεια μίας διδακτικής ώρας δεν επαρκεί. Για αυτό το λόγο είχε αποφασιστεί από την αρχή να διατεθεί παραπάνω χρόνος και το κατασκευαστικό μέρος να χωριστεί σε δύο μέρη. Έτσι, στην 5η παρέμβαση ασχοληθήκαμε με το κόψιμο της κάλτσας και τη δημιουργία του στόματος. Η εμψυχώτρια βοήθησε στο κόψιμο της κάλτσας και στην τοποθέτηση του χαρτονιού. Οι κούκλες αφέθηκαν μισοτελειωμένες και θα ολοκληρώνονταν στην επόμενη παρέμβαση.

Από την αρχή της 5ης παρέμβασης υπήρχε διάχυτος ενθουσιασμός. Αν και όλοι ανυπομονούσαν να φτιάξουν τη δική τους κούκλα, υπήρχε εξαιρετική συνεργασία και πνεύμα ομαδικότητας. Διάλεξαν ελεύθερα την κάλτσα και το χαρτόνι στα χρώματα της επιλογής τους, με υπομονή και δίχως ίχνος δυσαρέσκειας. Μάλιστα όταν δύο μαθήτριες επιθύμησαν το ίδιο χρώμα χαρτονιού, η μαθήτρια Μ. το παραχώρησε στη μαθήτρια Θ.

με μεγάλη ευκολία και ευγένεια. Ανταποκρίθηκαν στις οδηγίες κατασκευής με συνέπεια και απορροφήθηκαν από τη διαδικασία που φαινόταν να είναι απολαυστική. Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στο ημερολόγιο « στην τάξη επικρατούσε δημιουργικός οίστρος. Τα παιδιά έδειχναν χαρούμενα, αντάλλασσαν συνεχώς χαμόγελα, βοηθούσε και πλησίαζε ο ένας τον άλλο, ακολουθούσαν τις οδηγίες κατασκευής, συμμαζέψαν και πέταξαν στο καλάθι ό,τι ήταν για πέταμα και στο τέλος τακτοποίησαν την τάξη αδιαμαρτύρητα».

6^η παρέμβαση-ολοκλήρωση κούκλας

Η 6^η παρέμβαση ξεκίνησε με τον ίδιο ενθουσιασμό που επικρατούσε και στην προηγούμενη. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά περίμεναν στην πόρτα του σχολείου την εμψυχώτρια και ρωτούσαν συνεχώς πότε θα πάει στην τάξη τους. Η κατασκευή ξεκίνησε από το σημείο που είχε μείνει με σκοπό να ολοκληρωθεί ως το τέλος της παρέμβασης. Μάτια, μύτη, γλώσσα και φρύδια προστέθηκαν στις κούκλες για να αποκτήσουν χαρακτηριστικά προσώπου.

Τα παιδιά περιεργάζονταν ασταμάτητα τα υλικά, πειραματίζονταν, σύγκριναν, δοκίμαζαν μέχρι να καταλήξουν στην τελική επιλογή. Ο μαθητής Ν. εξέφρασε την επιθυμία η κούκλα του να φοράει γυαλιά και η κατασκευή τους πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της εμψυχώτριας. Ο μαθητής Ε. με τον μαθητή Γ. μιλούσαν και συνεργάζονταν στη γλώσσα τους, ωστόσο δεν ήταν αποκομμένοι από το σύνολο της ομάδας. Δεν υπήρξε στιγμή που να διαφώνησαν και μόνο στο τελικό στάδιο τοποθέτησης των ματιών ήταν ανυπόμονα. Παρ' όλα αυτά, όταν διευκρινίστηκε η διαδικασία που θα ακολουθούσαμε, δεν διαφώνησε ούτε δυσαρεστήθηκε κανείς. Περίμενε ένας ένας και μέχρι να έρθει η σειρά τους έπαιζαν μεταξύ τους, φορούσαν στο χέρι τους τις κούκλες και αστειεύονταν.

Όταν πια τελείωσε η κατασκευή, ο ενθουσιασμός γενικεύτηκε και σαν να συνέβη κάτι μαγικό στην τάξη. Με την κούκλα φορεμένη στο χέρι πηγαινοέρχονταν ο ένας στον άλλο, παρατηρούσαν τις κούκλες των υπολοίπων, τους έδωσαν φωνή ανοιγοκλείνοντας το στόμα, έπαιζαν. Γενικά, επικρατούσε πολύ ευχάριστο κλίμα. Η εμψυχώτρια, παρόλη τη φασαρία που επικρατούσε, δεν επενέβη καθόλου· αντιθέτως, επέτρεψε και ενθάρρυνε αυτή την εκδήλωση αυθορμητισμού και χαράς από μέρους των παιδιών. Με μεγάλη απροθυμία αποχωρίστηκαν τις κούκλες στο τέλος και ρωτούσαν αν μπορούσαν να τις πάρουν σπίτι. Η εμψυχώτρια εξήγησε πως θα ήταν καλύτερο να τις αφήσουμε στην τάξη και τότε προβληματίστηκαν για το μέρος που θα τις τοποθετούσαν. Η μαθήτρια Μ. είπε «να τις πάρουμε σπίτι», ο μαθητής Ν. «να τη βάλουμε στην τσάντα», ενώ ο μαθητής Μ. πρότεινε «να τις βάλουμε για ύπνο». Η τελευταία πρόταση ήταν αυτή που υιοθετήθηκε

και οι κούκλες τοποθετήθηκαν προσεκτικά η μία δίπλα στην άλλη στη βιβλιοθήκη για να κοιμηθούν.

Στο τέλος της παρέμβασης καταγράφηκε ότι «οι μαθητές ήταν πιο αυθόρμητοι και εκφραστικοί· ακόμη και οι μαθητές Ε. και Γ. που μέχρι τότε δεν ήταν ιδιαίτερος εκδηλωτικοί και δεν εκφράζονταν με ευκολία, τώρα μιλούσαν σχεδόν ασταμάτητα μέσα από τις κούκλες τους. Ο μαθητής Α. επέδειξε τελείως διαφορετική στάση προς την ομάδα, τους προσέγγιζε περισσότερο και προσπαθούσε να μιλήσει μαζί τους. Οι ολοκληρωμένες κούκλες απέκτησαν φωνή και μαζί τους απέκτησαν φωνή και τα παιδιά. Υπήρχε μεγάλη απροθυμία να αποχωριστούν τις κούκλες, δέχτηκαν όμως να τις αφήσουν όλες μαζί για να κοιμηθούν παρέα».

7^η παρέμβαση-εμπύγωση κούκλας

Η 7η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μετά τις διακοπές του Πάσχα και ξεκίνησε σε κλίμα χαράς και ανυπομονησίας. Η δασκάλα της τάξης ενημέρωσε την εμπυχώτρια πως τα παιδιά ρωτούσαν διαρκώς όλη την εβδομάδα πότε θα παίξουν πάλι με τις κούκλες. Η έβδομη παρέμβαση αφιερώθηκε στην εμπύγωση της κούκλας. Τα παιδιά αρχικά δοκίμασαν να δουν πως κινείται, πως αντιδρά, πως δείχνει τα συναισθήματα της (φόβο, λύπη, χαρά, θυμό).

Έπειτα σε κύκλο έγινε η παρουσίαση της κάθε κούκλας. Ένας ένας παρουσίασε την κούκλα του (όνομα, χαρακτηριστικά, κλπ) και στο τέλος έψαξαν να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Ακολούθησε ομαδικός αυτοσχεδιασμός με θέματα που προτάθηκαν από τα παιδιά.

Η εμπυχώτρια έδειξε πώς ζωντανεύει η κούκλα, τον τρόπο που μιλάει ανοιγοκλείνοντας το στόμα, πώς κινείται και εκδηλώνει διαφορετικά συναισθήματα. Κατόπιν, με τις κούκλες στα χέρια τους κινήθηκαν στο χώρο αντιδρώντας σε διαφορετικά ηχητικά ερεθίσματα και σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονταν. Έτσι, οι κούκλες γέλασαν, θύμωσαν, τρόμαξαν, λυπήθηκαν, χάρηκαν, φταρνίστηκαν, έκλαψαν, νύσταξαν. Τις έκαναν να μιλήσουν με διαφορετικούς τρόπους αλλάζοντας τον τόνο και τη χροιά της φωνής και αυτή η δραστηριότητα άρεσε πολύ στα παιδιά. Δοκίμασαν και πειραματίστηκαν με τη φωνή τους, γέλασαν και άκουσαν με περιέργεια ο ένας τον άλλο. Τα παιδιά κατανόησαν τις οδηγίες και τις ακολούθησαν καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Είχαν ιδιαίτερη χαρά ανακαλύπτοντας ότι οι κούκλες έχουν συναισθήματα, γεγονός που έκανε και τα ίδια πιο εκδηλωτικά και εκφραστικά. Δυσκολεύτηκαν να συντονίσουν και να συνδυάσουν την κίνηση της κούκλας με το

αντίστοιχο συναίσθημα, όμως στόχος δεν ήταν να αποκτήσουν αρτιότητα στο χειρισμό αλλά να κατανοήσουν ότι οι κούκλες νιώθουν, έχουν συναισθήματα και τα δείχνουν. Στην επόμενη δραστηριότητα κάθε παιδί παρουσίασε την κούκλα του στους υπόλοιπους. Τα περισσότερα ονομάτισαν την κούκλα τους με το δικό τους όνομα και ηλικία, μόνο ο μαθητής Ν. της έδωσε το όνομα «Γκιόργκι» και η μαθήτρια Α. επέλεξε το όνομα «Μαργαρίτα». Οι τέσσερις μαθητές που διαθέτουν ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα είχαν μεγαλύτερη άνεση στην παρουσίαση αλλά και οι μαθητές που δεν μπορούν ακόμη να εκφραστούν στα ελληνικά προσπάθησαν να μιλήσουν για την κούκλα τους. Ο μαθητής Μ. διατύπωνε πιο ολοκληρωμένες προτάσεις *«είμαι επτά χρονών, έχω μπλε μύτη, μου αρέσει παγωτό»*.

Μόλις τελείωσε η παρουσίαση, αφιερώθηκε λίγος χρόνος για να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στις κούκλες τους, βρήκαν κοινά στοιχεία (μεγάλα μάτια, στρογγυλή μύτη, ίδια χρώματα) και ήταν περίεργοι που η κούκλα του μαθητή Ν. φορούσε γυαλιά. Εκδήλωσαν έντονη επιθυμία να παίξουν όλες οι κούκλες μαζί και ο μαθητής Ε. πρότεινε να παίξουν *«κρυφτό»*. Οι κούκλες κρύφτηκαν σε διάφορα σημεία και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι. Ο μαθητής Α. ήθελε να παίξουν *«μπάλα»* και ένα θρανίο έγινε το γήπεδο ποδοσφαίρου όπου έπαιζαν όλοι μέχρι το τέλος της παρέμβασης.

Συνοψίζοντας την 7η παρέμβαση διαπιστώνεται πως *«οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών έχουν διαφοροποιηθεί, έρχονται πιο κοντά, έχουν επιθυμία να βρίσκονται μαζί και επιδεικνύουν συνεργατικότητα. Η στάση τους προς την ομάδα έχει σημειώσει πρόοδο και βελτιώθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις. Πρώτη φορά συμμετείχαν όλοι σε ομαδική δραστηριότητα· η διάθεση για κοινό παιχνίδι συνεχίστηκε και στο διάλειμμα που έπαιζαν όλοι μαζί κρυφτό»*.

8^η παρέμβαση - εμπύχωση κούκλας και αυτοσχεδιασμοί

Η όγδοη συνάντηση ξεκίνησε με την εμπυχώτρια να μαθαίνει στους μαθητές τα μαγικά λόγια που όταν λέγονται ένα αόρατο κουτί μεγαλώνει και μικραίνει. Μετά, χωρίστηκαν σε ζευγάρια τα οποία επιλέχθηκαν από την εμπυχώτρια ώστε σε κάθε ζευγάρι να υπάρχει ένα μέλος που μιλάει ελληνικά. Δεν υπήρξε διαμαρτυρία ή διαφωνία ως προς αυτό, το αντίθετο μάλιστα. Όλα τα ζευγάρια έκαναν ένα διάλογο σε γλώσσα ακαταλαβίστικη σε θέμα που τους είχε δοθεί από την εμπυχώτρια και οι υπόλοιποι μάντευαν ή φαντάζονταν τι συμβαίνει. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε και τις

κούκλες. Κάθε ζευγάρι πήρε λίγο χρόνο για να ετοιμάσει έναν μικρό διάλογο και έγινε η παρουσίαση με θεατές τα υπόλοιπα παιδιά.

Οι εναλλαγές των δραστηριοτήτων της όγδοης παρέμβασης- ατομικές, ομαδικές, σε ζευγάρια-έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να ενεργοποιηθούν φωνητικά και λεκτικά και όλες είχαν στόχο να προκαλέσουν και να κινητοποιήσουν την ομιλητική τους ικανότητα και την έκφραση στην ελληνική γλώσσα.

Ξεκινώντας από το τραγούδι σε φανταστική γλώσσα και στη συνέχεια μιλώντας μεταξύ τους σε «ακαταλαβίστικα» είδαν πως η γλώσσα δεν είναι ο μοναδικός τρόπος συνεννόησης· μπορούμε να συνεννοηθούμε ακόμη κι όταν μιλάμε μια άγνωστη ή ανύπαρκτη γλώσσα. Το τραγούδι ενθουσίασε τους μαθητές που δε σταματούσαν να το λένε και ζητούσαν ξανά και ξανά να το τραγουδήσουμε. Τα «ακαταλαβίστικα» επίσης τους άρεσαν πολύ και μάντευαν σωστά τη συνθήκη που είχε δοθεί κρυφά από την εμψυχώτρια (δασκάλα-μαθητής, δυο φίλοι μιλάνε στο τηλέφωνο, μαμά και παιδί). Η επόμενη δραστηριότητα αποτελούσε εξέλιξη της προηγούμενης, μόνο που αυτή τη φορά ο αυτοσχεδιασμός έγινε με τη χρήση της κούκλας.

Σύμφωνα με αυτά που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο « *όλα κύλησαν πολύ καλά στη σημερινή συνάντηση. Το τραγούδι στην αρχή τους ξεμπλόκαρε και τραγουδούσαν δυνατά, η φωνή τους απέκτησε σιγουριά, είχαν κίνηση και ρυθμό, ενώ όλες τις προηγούμενες φορές τα παιδιά μιλούσαν χαμηλόφωνα, πιο διστακτικά και με περισσότερη αβεβαιότητα*»

Η ακαταλαβίστικη γλώσσα βοήθησε να γίνουν εκφραστικά, έκαναν γκριμάτσες, χειρονομίες, η φωνή τους είχε ένταση· η επιλογή των ζευγαριών λειτούργησε πολύ καλά· τα παιδιά που μιλάνε ελληνικά βοήθησαν πολύ και τους υπόλοιπους και τους παρακίνησαν να μιλήσουν ελληνικά».

9^η παρέμβαση – εγώ κι εσύ μαζί

Η 9η παρέμβαση αφιερώθηκε στην εκμάθηση του τραγουδιού που είχε επιλεγεί από την εμψυχώτρια. Αρχικά, μοιράστηκαν φωτοτυπίες με τους στίχους και έγινε η ακρόαση του τραγουδιού «εγώ κι εσύ μαζί» με τα παιδιά να ακολουθούν το ρυθμό χωρίς λόγια. Η δραστηριότητα που ακολούθησε ήταν κινητικό παιχνίδι σε ζευγάρια τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία και κανείς δεν έφερε αντίρρηση για το ταίρι του. Το τραγούδι είναι ντουέτο και τα παιδιά στα ζευγάρια έπρεπε να κινούνται εναλλάξ κάθε φορά που άλλαζε η φωνή. Στην τρίτη δραστηριότητα το τραγούδι αποδόθηκε από τις κούκλες. Κάθε ζευγάρι τραγουδούσε ένα μέρος του τραγουδιού και συνέχιζε το επόμενο. Στο τέλος όλες οι κούκλες τραγουδούσαν από κοινού και κινούνταν στο ρυθμό της μουσικής.

Η εμψυχώτρια δεν συνάντησε ιδιαίτερες δυσκολίες στο να εξηγήσει τη διαδικασία και τα παιδιά βρήκαν εύκολα τη σειρά τους, την αλληλουχία των ζευγαριών και τότε έπρεπε να τραγουδήσει η κούκλα τους.

Παρατηρήθηκε ότι «η διαδικασία εκμάθησης του τραγουδιού, αν και ευχάριστη, δεν ήταν εύκολη διαδικασία· μάλλον δύσκολο εγχείρημα θα χαρακτηριζόταν και ίσως υπερτιμήθηκαν οι δυνατότητες των παιδιών. Οι οδηγίες ως προς τη διαδικασία, αν και σχετικά περίπλοκες, δεν δημιούργησαν σύγχυση. Κατάλαβαν αμέσως τι έπρεπε να κάνουν, ωστόσο δεν μπόρεσαν να μάθουν καθόλου τους στίχους. Κατάφεραν όμως να μάθουν το ρεφραίν και βγήκαν για διάλειμμα τραγουδώντας.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι η φωνή τους με το τραγούδι απέκτησε άλλη σιγουριά».

10^η παρέμβαση-παραμύθι «7+1» (1ο μέρος)

Στη 10η παρέμβαση ήταν η σειρά του παραμυθιού που θα γινόταν κουκλοθεατρική παράσταση. Στην αρχή παρακολουθήσαμε το παραμύθι σε οπτικοακουστική μορφή μέσω υπολογιστή. Στη συνέχεια, αναγνώστηκε και εξηγήθηκε από την εμψυχώτρια για να γίνει πιο κατανοητό. Η εμψυχώτρια επέλεξε το παραμύθι του Ροντάρι «7+1» για δύο λόγους: η δομή και η γλώσσα είναι σχετικά απλή, ανταποκρίνεται στις ικανότητες των παιδιών και θα μπορούσαν να το αποδώσουν λεκτικά· επιπλέον, σε επίπεδο νοήματος είχε άμεση σχέση με τη θεματική ενότητα που επεξεργαζόμασταν και στις προηγούμενες παρεμβάσεις. Είναι μια ιστορία που πραγματεύεται την έννοια της ισότητας και της φιλίας. Προχωρήσαμε σε κάποιες αλλαγές που αφορούσαν τη μετατροπή του αφηγηματικού λόγου σε δραματικό και την προσθήκη δύο επιπλέον ρόλων καθώς οι μαθητές της τάξης είναι εννιά. Έτσι προέκυψαν δύο ακόμη χαρακτήρες από προτάσεις των παιδιών: ο Αλί από την Αίγυπτο που ο μπαμπάς του είναι γιατρός και ο Αμίρ από το Ιράν που ο μπαμπάς του δουλεύει σε ρεστοράν.

Οι μαθητές είδαν και άκουσαν το παραμύθι με προσοχή και ακολούθησε συζήτηση για να κατανοήσουν το νόημά του. «*Όλοι φίλοι είναι*» είπε ο μαθητής Μ. «*όπως εμείς*» πρόσθεσε ο μαθητής Ν. Στο παραμύθι αναφέρονται μια σειρά από επαγγέλματα και η εμψυχώτρια έδειξε κάρτες που τα απεικόνιζαν προκειμένου να αντιστοιχήσουν τη λέξη με την εικόνα. Τα παιδιά αναγνώρισαν τα επαγγέλματα, ο μαθητής Μ. είπε με χαρά «*κυρία μπαμπάς μου δάσκαλος*», η μαθήτρια Μ. «*η μαμά παίζει πιάνο*» και ο μαθητής Ν. «*ο μπαμπάς μου είναι μπογιατζής, ομορφαίνει τα σπίτια των ανθρώπων*». Συζητώντας για δύο ακόμη ρόλους που έπρεπε να προσθέσουμε στο παραμύθι τα παιδιά πρότειναν διάφορα ονόματα «*Γιάννης, Αμίρ, Μαρίνα, Ελένη*». Τελικά υιοθετήθηκε το όνομα «*Αλί*»

που πρότεινε ο μαθητής Ε. και ήταν το όνομα του αδερφού του, ενώ για το δεύτερο συμφωνήσαμε στην πρόταση του μαθητή Αν. «Αμίρ» από έναν συμμαθητή που είχε πια φύγει.

Εν συνεχεία χωρίσαμε τους ρόλους, και αποφασίσαμε τη σειρά και τον τρόπο εμφάνισης της κάθε κούκλας.

Οι παρατηρήσεις που έγιναν για την παρέμβαση αναφέρουν πως «στα παιδιά άρεσε η ιδέα του παραμυθιού, αναγνώρισαν κοινά σημεία και πρότειναν αρκετά για την προσθήκη ρόλων. Ήταν ομιλητικοί, ενδιαφέρθηκαν και πήραν πρωτοβουλίες. Ακόμη και οι πιο σιωπηλοί πήραν μέρος στη συζήτηση και έκαναν τις δικές τους προτάσεις. Έδειξαν ότι το παραμύθι τους αφορά, ενεπλάκησαν ενεργά στη συμπλήρωση των στοιχείων και συνέβαλλαν στη διαμόρφωσή του».

11^η παρέμβαση-παραμύθι (2ο μέρος)

Η προτελευταία παρέμβαση έλαβε τον χαρακτήρα πρόβας για το κουκλοθέατρο. Δοκιμάσαμε να παίξουμε το παραμύθι με τις κούκλες και όλα τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν και να θυμούνται τα λόγια τους. Η εμπυσχύτρια ανέλαβε το αφηγηματικό μέρος του παραμυθιού προσπαθώντας να είναι όσο το δυνατό λιγότερο. Δοκιμάστηκε αρκετές φορές, έγιναν διορθώσεις και στο τέλος συμπληρώθηκε με το τραγούδι της 9ης παρέμβασης.

Η ενδέκατη παρέμβαση κύλησε σε πολύ ωραίο κλίμα, τα παιδιά ανυπομονούσαν να παίξουν και να πουν τα λόγια τους. Ο μαθητής Αν. αντιμετώπισε τις περισσότερες δυσκολίες και για να διευκολυνθεί του αφαιρέθηκαν λίγα από τα λόγια που είχε. Η υπόλοιπη ομάδα ανταποκρίθηκε και έφερε εις πέρας όλη τη διαδικασία.

Ήταν έκδηλο το αίσθημα ικανοποίησης από μέρους των παιδιών που δεν δυσανασχέτησαν με την επανάληψη. Αντιθέτως, ήθελαν να ξαναπούν το παραμύθι και ήταν δεκτικά στις διορθώσεις. «Κυρία πάλι» είπε ο μαθητής Γ. και οι υπόλοιποι συμφώνησαν. Δεν υπήρχε άγχος από κανέναν και όλα έγιναν σε παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Το τραγούδι που προστέθηκε στο τέλος του παραμυθιού για να κλείσει την παρουσίαση προκάλεσε μεγάλη ευχαρίστηση και τραγουδούσαν το ρεφραίν και στο διάλειμμα.

Από τις παρατηρήσεις επισημαίνεται ότι «τα παιδιά λειτουργούσαν ομαδικά, είχαν ζωντάνια και κέφι που διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Η πρόβα δεν στέρησε από τη χαρά και την ατμόσφαιρα παιχνιδιού που επικρατούσε στην τάξη, τα παιδιά δεν δυσανασχέτησαν με την επανάληψη του παραμυθιού και έδειξαν υπευθυνότητα».

12^η παρέμβαση- παράσταση

Στη 12η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε η παράσταση κουκλοθεάτρου που είχαμε ετοιμάσει με τα παιδιά. Όλες οι ετοιμασίες έγιναν με τη βοήθεια των παιδιών: δύο θρανία ενωμένα και ντυμένα με ύφασμα για να μη φαίνονται τα παιδιά έγιναν η αυτοσχέδια σκηνή για το κουκλοθέατρο. Το CD player ετοιμάστηκε, οι κούκλες φορέθηκαν, η δασκάλα του τμήματος και η διευθύντρια του σχολείου πήραν θέση ως θεατές και το παραμύθι ξεκίνησε. Οι κούκλες ζωντάνεψαν, μίλησαν η μία μετά την άλλη και όλες μαζί τραγούδησαν. Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια συντονίστηκαν και συνεργάστηκαν εξαιρετικά, ήταν αφοσιωμένα σε αυτό που έκαναν και έδειχναν ιδιαίτερη προσήλωση. Η παρουσία της δασκάλας τους και της διευθύντριας δε λειτούργησε αγχωτικά για τα παιδιά, αντιθέτως τα χαροποίησε. Το χειροκρότημα που εισέπραξαν τους γέμισε χαρά και στο τέλος γίναμε όλοι μια μεγάλη αγκαλιά. Ήταν πραγματικά πολύ συγκινητική στιγμή, ουσιαστική και γεμάτη συναισθήματα.

Η τελευταία συνάντηση έγινε σε πολύ συγκινητικό κλίμα καθώς συνέπιπτε χρονικά και με τις τελευταίες ημέρες του σχολείου πριν τις διακοπές του καλοκαιριού. Η παρουσίαση του παραμυθιού δεν είχε καλλιτεχνικό σκοπό και δεν δόθηκε μεγάλη έμφαση σ' αυτή την κατεύθυνση. Πρόθεση ήταν να δημιουργήσουν κάτι ομαδικό, κάτι που θα τους έδενε ως ομάδα και θα τους έφερνε πιο κοντά. Και πραγματικά, μέσα από την προετοιμασία πλησίασαν πιο πολύ ο ένας τον άλλο, βοήθησαν ο ένας τον άλλο, αναπτύχθηκε το αίσθημα εμπιστοσύνης, και απέκτησαν χαρακτηριστικά ομάδας. Στη διάρκεια των δώδεκα παρεμβάσεων τα παιδιά κατασκεύασαν τις κούκλες, βρήκαν τον τρόπο να τις κινούν, έμαθαν να συντονίζουν την κίνηση με την ομιλία, ετοίμασαν το παραμύθι κι όλο αυτό αποδείχτηκε μια δημιουργική και εποικοδομητική διαδικασία που έφερε τη σφραγίδα των παιδιών σε όλη την πορεία της. Το τέλος της 12ης συνάντησης βρήκε τα παιδιά χαρούμενα τόσο με όσα προηγήθηκαν όσο και με το γεγονός ότι οι κούκλες θα τους ακολουθούσαν πια στο σπίτι τους.

Με βάση όσα καταγράφηκαν στο ημερολόγιο «η τελευταία παρέμβαση είχε χαρακτηριστικά αποχαιρετισμού. Η παρουσίαση του παραμυθιού κρίθηκε επιτυχής χωρίς ωστόσο να είναι αυτός ο επιδιωκόμενος σκοπός. Η δημιουργία από κοινού, ο κοινός στόχος, αποτέλεσε πηγή χαράς και έφερε ικανοποίηση. Τα παιδιά κατάφεραν κάτι όλα μαζί και αυτό τους έδωσε αυτοπεποίθηση, σιγουριά και αισιοδοξία. Με δυο λόγια η τελευταία παρέμβαση ήταν το επιστέγασμα μιας πορείας από το ατομικό στο συλλογικό και η ολοκλήρωση μιας διαδικασίας μέσα από την οποία τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα, έμαθαν να συνεργάζονται και κυρίως να μοιράζονται τη χαρά και το παιχνίδι».

Από την παραπάνω περιγραφή και κάνοντας μια αποτίμηση θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ευρημάτων

σε σχέση με τον προφορικό λόγο, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ομαδικότητα και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Προφορικός λόγος: Οι μαθητές από τις πρώτες παρεμβάσεις και με τη συνδρομή μη λεκτικών μέσων (χειρονομίες, κινήσεις) έδειχναν να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας· από το γράμμα του δράκου που διαβάστηκε στη 2η παρέμβαση μέχρι την αφήγηση του παραμυθιού στη 10η παρέμβαση, το περιεχόμενο γινόταν αντιληπτό ενώ κατανοούσαν και ακολουθούσαν με σχετική ευκολία όλες τις οδηγίες των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, η παραγωγή προφορικού λόγου ήταν από ανύπαρκτη έως πολύ περιορισμένη. Υπήρχε δισταγμός και γενικότερη άρνηση και η λεκτική επικοινωνία στηριζόταν στη χρήση της αγγλικής. Στην πρώτη παρέμβαση απάντησαν στις ερωτήσεις του δράκου στερεοτυπικά, σε άλλη γλώσσα ή δεν απάντησαν καθόλου. Σταδιακά, από την τέταρτη παρέμβαση σημειώθηκε αλλαγή ως προς αυτό, καθώς οι κούκλες ώθησαν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λέξεις στα ελληνικά, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να δοκιμάσουν αβίαστα έναν διάλογο στα ελληνικά. Ο λόγος τους, παρόλο που είχε πολλά δομικά λάθη και ελλείψεις, παρουσίαζε μεγαλύτερη δόση αυθορμητισμού, δε φανέρωνε φόβο για τα λάθη και στις τελευταίες παρεμβάσεις απέκτησε μεγαλύτερη σιγουριά.

Αλληλεπίδραση/κοινωνικές σχέσεις: στις πρώτες παρεμβάσεις δεν είχε αναπτυχθεί ή υπήρχε πολύ περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Είχαν δημιουργηθεί μικρότερες παρέες/ομάδες με βάση την κοινή γλώσσα που δεν επέτρεπε την ανάπτυξη της επικοινωνίας και στεκόταν εμπόδιο στην εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Αντιθέτως, δεν έλλειπαν τα προβλήματα μεταξύ τους, υπήρχαν συχνές διαφωνίες, συγκρούσεις, ανταγωνισμός, ακόμη και επιθετικότητα.

Βαθμιαία, κυρίως από τις παρεμβάσεις που η ομάδα ασχολήθηκε με την κατασκευή της κούκλας, άρχισαν να αποκτούν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον ο ένας για τον άλλο, το οποίο εκδηλωνόταν μέσα από την οπτική επαφή και το σωματικό πλησίασμα. Άρχισαν να αλληλοβοηθούνται, να αναμειγνύονται στο παιχνίδι και να αποκτούν συναισθηματική εγγύτητα. Οι εντάσεις περιορίστηκαν δίνοντας περισσότερο χώρο για τη δημιουργία νέων σχέσεων και όλοι άρχισαν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη φιλικότητα και εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Η προετοιμασία του τραγουδιού λειτούργησε πολύ θετικά

προς αυτό, και η τελική παράσταση στάθηκε μια θετική εμπειρία θεμελιώνοντας σχέσεις με άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Συνεργασία: οι πρώτες παρεμβάσεις δεν διακρίνονταν από τη διάθεση συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά: ίσα ίσα, δεν επεδείκνυαν ιδιαίτερη προθυμία ως προς αυτό και δεν αποδεχόταν εύκολα ο ένας τον άλλο. Στην 4η παρέμβαση που χρειάστηκε να χωριστούν σε ζευγάρια δέχτηκαν μόνο τον συμμαθητή/συμμαθήτρια που θεωρούσαν φίλο τους αλλά στις παρεμβάσεις που ακολούθησαν μετά την κατασκευή της κούκλας δέχονταν πια να συνεργαστούν όλοι με όλους. Ακόμη και τα παιδιά που πρόβαλλαν μεγαλύτερες αντιστάσεις αρχικά, δεν αρνούσαν τη συνεργασία και αναπτύχθηκε ικανοποιητικός βαθμός οικειότητας και αποδοχής.

Ομαδικότητα: Το χαρακτηριστικό της ομαδικότητας δεν ήταν καθόλου αναπτυγμένο μεταξύ των παιδιών στις πρώτες παρεμβάσεις. Η διαφορετική γλώσσα και η αδυναμία να υπάρχει μια κοινή βάση δημιουργούσε προβλήματα στη συνεννόηση και αρκετές προστριβές μεταξύ των παιδιών. Στις δραστηριότητες δεν έπαιρναν όλοι μέρος, κι όταν συμμετείχαν δεν υπήρχε η αίσθηση ότι κάνουν κάτι όλοι μαζί. Οι κανόνες της ομάδας δεν ακολουθούνταν με συνέπεια και κάποιες φορές τους αγνοούσαν. Από την 6η παρέμβαση όμως ξεκίνησε να διαφαίνεται αλλαγή στη στάση τους προς την ομάδα και μετά την 7η έγινε ακόμη πιο έκδηλη. Το ποσοστό συμμετοχής στις ομαδικές δραστηριότητες αυξήθηκε, επιθυμούσαν και επεδίωκαν το ομαδικό παιχνίδι και η προετοιμασία της παράστασης αποτέλεσε έναν κοινό στόχο δημιουργίας μέσα από τον οποίο αντιλήφθηκαν ότι είναι μέλη της ίδιας ομάδας. Στην τελευταία παρέμβαση η παρουσίαση του παραμυθιού μπροστά στη δασκάλα τους και τα ενθαρρυντικά σχόλια της ήρθαν ως επιβράβευση της ομαδικής εργασίας και γέμισε με ικανοποίηση τα παιδιά.

Κλίμα της τάξης: η καλλιέργεια της συνεργασίας και της ομαδικότητας συνέβαλλε και στην αλλαγή του κλίματος στην τάξη, το οποίο άλλαξε προς το καλύτερο σταδιακά. Μετά τις δύο πρώτες παρεμβάσεις τα παιδιά διακατέχονταν από περισσότερη ηρεμία και χαρούμενη διάθεση. Περιορίστηκαν οι προστριβές και η ανυπομονησία για το παιχνίδι με τις κούκλες είχε αντίκτυπο και επηρέαζε θετικά όλη την ομάδα.

Στην 5η και 6η παρέμβαση είχαν περισσότερη υπομονή, προσέφεραν βοήθεια σε όποιο μέλος χρειαζόταν στήριξη και αναπτύχθηκε ο αλληλοσεβασμός και η κατανόηση. Όλες οι κατοπινές παρεμβάσεις διεξάγονταν με χαρά, γέλια και καλή διάθεση από όλους, ενώ η τελευταία παρέμβαση διακρίθηκε για τη γιορτινή ατμόσφαιρα και το συγκινητικό κλίμα που επικράτησε στην τάξη.

3.2 Περιγραφή ευρημάτων του τεστ γλωσσομάθειας

3.2.1 Περιγραφική ανάλυση και έλεγχος κανονικότητας

Πριν πραγματοποιηθεί ο στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, διάμεσες τιμές, εύρος, ασυμμετρία και κύρτωση) για τις βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 1) και της πειραματικής ομάδας (Πίνακας 2) στις ασκήσεις του τεστ γλωσσομάθειας.

Πίνακας 1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας ελέγχου

	ΜΟ	ΤΑ	Διάμεσος	Εύρος	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α1) πριν	4.38	0.52	4.00	1.00	0.64	-2.24
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α2) πριν	2.00	1.51	2.50	4.00	-0.33	-1.49
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α3) πριν	4.25	0.89	4.50	2.00	-0.62	-1.48
Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	10.63	2.39	10.50	7.00	-0.16	-0.83
Κατανόηση γραπτού λόγου (Β1) πριν	0.94	0.56	1.00	2.00	0.31	2.21
Κατανόηση γραπτού λόγου (Β2) πριν	0.00	0.00	0.00	0.00		
Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	0.94	0.56	1.00	2.00	0.31	2.21
Γραμματική (Γ1) πριν	3.69	1.98	4.00	5.00	-0.19	-1.71
Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	2.19	1.71	2.25	4.50	-0.12	-1.52
Συνολική βαθμολογία πριν	17.44	5.48	17.75	17.25	-0.15	-0.17
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α1) μετά	4.63	0.52	5.00	1.00	-0.64	-2.24
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α2) μετά	3.00	1.85	3.50	5.00	-0.54	-1.05
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α3) μετά	4.75	0.46	5.00	1.00	-1.44	0.00

Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	12.38	2.45	12.50	7.00	-0.74	-0.11
Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά	1.63	0.88	1.75	3.00	-0.50	1.36
Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά	0.00	0.00	0.00	0.00		
Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	1.63	0.88	1.75	3.00	-0.50	1.36
Γραμματική (Γ1) μετά	4.50	1.60	5.00	4.00	-0.55	-1.56
Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	2.63	1.88	2.88	5.00	-0.43	-1.04

Παρατηρώντας τη διαφορά των μέσων βαθμολογιών πριν και μετά στις ασκήσεις του προφορικού λόγου του Πίνακα 2, διαφαίνεται μια τάση βελτίωσης στις βαθμολογίες στην πειραματική ομάδα, τόσο στις βαθμολογίες ανά άσκηση όσο και στη συνολική βαθμολογία. Τάση βελτίωσης παρατηρείται και στις ασκήσεις του γραπτού λόγου, στη γραμματική αλλά και στις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου για την πειραματική ομάδα. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι βελτίωση παρατηρείται και στις μέσες βαθμολογίες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (Πίνακας 1), κάτι που επιτάσσει την στατιστική σύγκριση των βελτιώσεων των δύο ομάδων για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Πίνακας 2 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών της πειραματικής ομάδας

	ΜΟ	ΤΑ	Διάμεσος	Εύρος	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	3.75	1.49	4.00	4.00	-1.17	0.27
Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	1.75	1.49	1.50	4.00	0.22	-1.41
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	3.25	2.19	4.00	5.00	-0.86	-1.00
Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	8.75	4.89	10.00	13.00	-0.82	-0.76
Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	1.69	2.02	0.75	5.00	0.80	-1.20
Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	0.00	0.00	0.00	0.00		
Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	1.69	2.02	0.75	5.00	0.80	-1.20
Γραμματική (Γ1) πριν	2.63	2.57	1.25	6.00	0.59	-1.97

Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	1.63	1.67	0.88	3.75	0.46	-2.15
Συνολική βαθμολογία πριν	14.69	10.54	12.63	26.75	0.14	-1.64
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α1) μετά	4.88	0.35	5.00	1.00	-2.83	8.00
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α2) μετά	3.50	2.00	4.50	5.00	-1.07	-0.41
Κατανόηση προφορικού λόγου (Α3) μετά	4.63	1.06	5.00	3.00	-2.83	8.00
Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	13.00	3.16	14.50	9.00	-1.92	3.61
Κατανόηση γραπτού λόγου (Β1) μετά	2.44	1.88	1.25	4.00	0.71	-1.87
Κατανόηση γραπτού λόγου (Β2) μετά	0.50	0.76	0.00	2.00	1.32	0.88
Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	2.94	2.37	1.75	6.00	0.85	-1.01
Γραμματική (Γ1) μετά	4.00	1.54	3.00	3.50	0.63	-2.05
Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	2.66	1.75	3.38	4.75	-0.59	-1.35

Οι κατανομές των βαθμολογιών στις ασκήσεις του τεστ γλωσσομάθειας δεν ήταν κανονικές καθώς τα αποτελέσματα του Shapiro-Wilk test (Πίνακας 3) ήταν στατιστικά σημαντικά ($p < .05$) για όλες τις μεταβλητές. Η βαθμολογία στην άσκηση 2 του τεστ Κατανόησης γραπτού λόγου (Β2) πριν την παρέμβαση δεν μπορεί να ελεγχθεί ως προς την κανονικότητα γιατί όλα τα παιδιά είχαν μηδενική βαθμολογία.

Πίνακας 3 Αποτελέσματα δοκιμών κανονικής κατανομής

Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Ελέγχου	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	.391	8	<,001	.641	8	<,001
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	.246	8	.169	.891	8	.239
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	.301	8	.031	.782	8	.018
	Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	.147	8	.200*	.971	8	.909
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	.331	8	.010	.844	8	.082
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	.	8	.	.	8	.
	Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	.331	8	.010	.844	8	.082
	Γραμματική (Γ1) πριν	.188	8	.200*	.901	8	.293
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	.154	8	.200*	.928	8	.502
	Συνολική βαθμολογία πριν	.103	8	.200*	.994	8	.999
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά	.391	8	<,001	.641	8	<,001
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά	.205	8	.200*	.919	8	.424
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά	.455	8	<,001	.566	8	<,001
	Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	.189	8	.200*	.925	8	.472
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά	.209	8	.200*	.940	8	.607
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά	.	8	.	.	8	.
	Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	.209	8	.200*	.940	8	.607
	Γραμματική (Γ1) μετά	.247	8	.162	.843	8	.080
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	.169	8	.200*	.919	8	.422
	Συνολική βαθμολογία μετά	.208	8	.200*	.940	8	.613
Πειραματική	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	.317	8	.018	.810	8	.037
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	.193	8	.200*	.920	8	.428
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	.288	8	.049	.767	8	.013

Πειραματική	Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	.189	8	.200*	.883	8	.199
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	.258	8	.124	.824	8	.052
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	.	8	.	.	8	.
	Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	.258	8	.124	.824	8	.052
	Γραμματική (Γ1) πριν	.294	8	.040	.802	8	.030
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	.250	8	.151	.798	8	.027
	Συνολική βαθμολογία πριν	.173	8	.200*	.908	8	.339
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά	.513	8	<.001	.418	8	<.001
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά	.273	8	.080	.788	8	.021
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά	.513	8	<.001	.418	8	<.001
	Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	.264	8	.108	.724	8	.004
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά	.316	8	.018	.727	8	.005
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά	.371	8	.002	.724	8	.004
	Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	.279	8	.067	.807	8	.034
	Γραμματική (Γ1) μετά	.368	8	.002	.744	8	.007
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	.258	8	.126	.896	8	.268
	Συνολική βαθμολογία μετά	.176	8	.200*	.957	8	.786

3.2.2 Συγκρίσεις των βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση και για τις δυο ομάδες

Δεδομένης της μη κανονικότητας των κατανομών που εξετάζουμε θα χρησιμοποιηθεί η μη παραμετρική δοκιμή Wilcoxon για τη σύγκριση των βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση, για κάθε ομάδα (ελέγχου και πειραματική). Να σημειωθεί ότι υπολογίστηκαν και οι συνολικές βαθμολογίες στην ενότητα για την Κατανόηση προφορικού λόγου και την Κατανόηση γραπτού λόγου ως το άθροισμα των βαθμολογιών των αντίστοιχων ασκήσεων, και η συνολική βαθμολογία στο τεστ γλωσσομάθειας από το άθροισμα των βαθμολογιών σε όλες τις ασκήσεις που χορηγήθηκαν. Τα αποτελέσματα

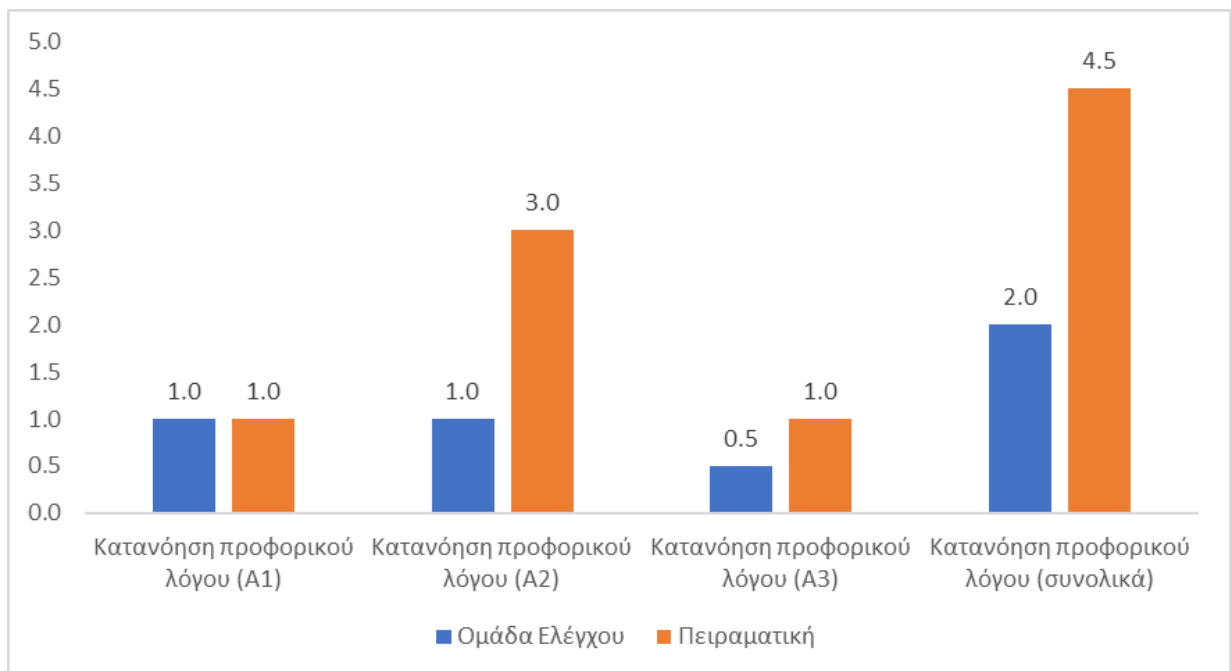
των συγκρίσεων για κάθε ζεύγος τιμών ανά άσκηση και ανά ομάδα παρέμβασης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4 Διάμεσες τιμές και αποτελέσματα συγκρίσεων Wilcoxon πριν και μετά την παρέμβαση

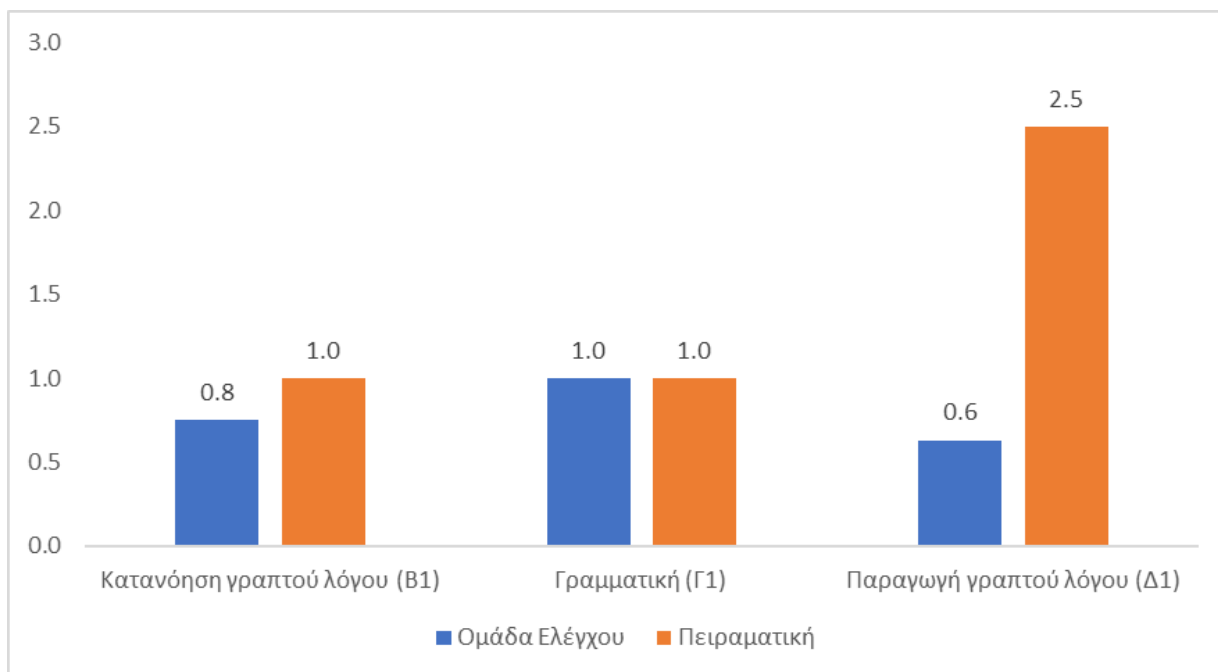
	Πριν		Μετά		Δοκιμή Wilcoxon		
	Διάμεσος	Εύρος	Διάμεσος	Εύρος	Z	p	
Ελέγχου	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1)	4.00	1.00	5.00	1.00	-1.414	0.157
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2)	2.50	2.75	3.50	3.50	-2.530	0.011
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3)	4.50	1.75	5.00	0.75	-2.000	0.046
	Κατανόηση προφορικού λόγου (συνολικά)	10.5	4.25	12.5	4.25	-2.640	0.008
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1)	1.00	0.38	1.75	0.88	-2.428	0.015
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.000	1.000
	Κατανόηση γραπτού λόγου (συνολικά)	1.00	0.38	1.75	0.88	-2.428	0.011
	Γραμματική (Γ1)	4.00	4.13	5.00	3.00	-2.264	0.024
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1)	2.25	3.38	2.88	3.81	-2.226	0.026
	Συνολική βαθμολογία	17.75	8.56	22.13	8.56	-2.527	0.012
Πειραματική	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1)	4.00	2.50	5.00	0.00	-2.070	0.038
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2)	1.50	2.75	4.50	3.50	-2.414	0.016
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3)	4.00	4.25	5.00	0.00	-1.890	0.059
	Κατανόηση προφορικού λόγου (συνολικά)	10.00	9.25	14.5	3.50	-2.533	0.011
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1)	0.75	3.75	1.25	4.00	-2.460	0.014
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2)	0.00	0.00	0.00	1.00	-1.633	0.102
	Κατανόηση γραπτού λόγου (συνολικά)	0.75	3.75	1.75	4.00	-2.555	0.011
	Γραμματική (Γ1)	1.25	5.13	3.00	2.88	-2.214	0.027

Πείραμα	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1)	0.88	3.38	3.38	3.19	-2.375	0.018
	Συνολική βαθμολογία	12.63	21.88	22.63	14.31	-2.521	0.012

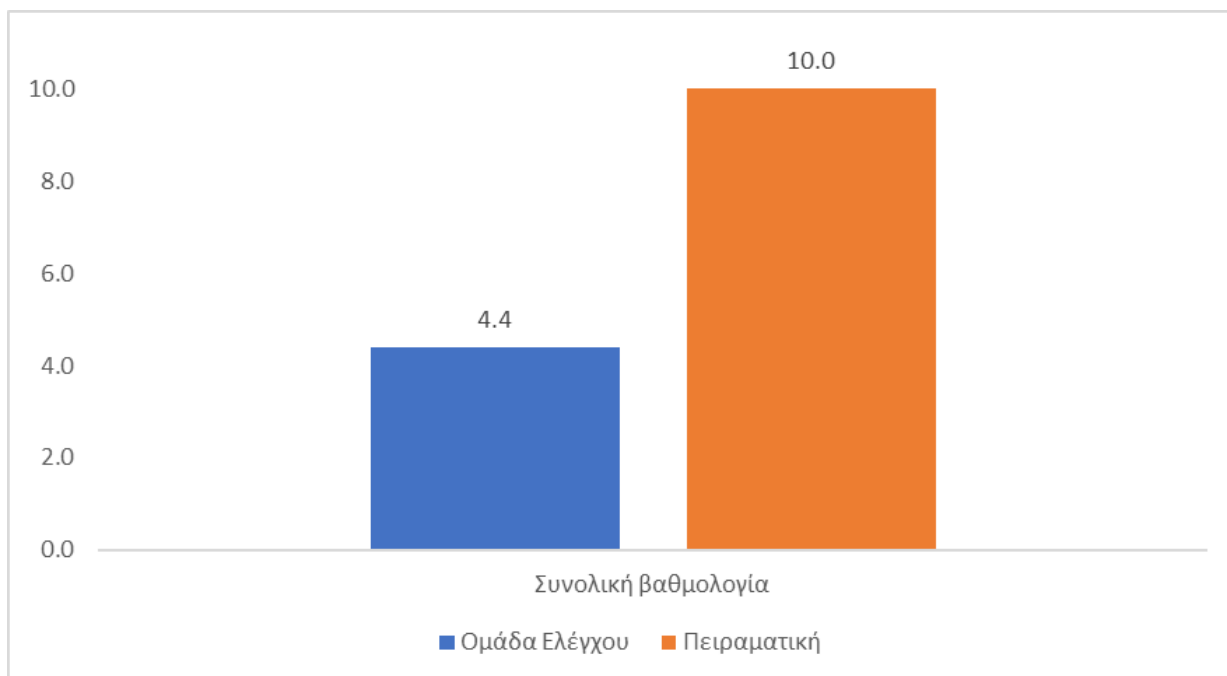
Από τον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο χορηγήσεις του τεστ γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα βελτιώθηκε σημαντικά η βαθμολογία στις ασκήσεις 2 και 3 του προφορικού λόγου και στη συνολική βαθμολογία κατανόησης προφορικού λόγου, στην πρώτη άσκηση κατανόησης γραπτού λόγου και στις ασκήσεις γραμματικής και παραγωγής γραπτού λόγου. Η βελτίωση στην ομάδα ελέγχου δεδομένου ότι δεν υπήρξε κάποια παρέμβαση αποδίδεται στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών και στην επανάληψη του τεστ γλωσσομάθειας. Στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκαν οι βελτιώσεις που αναφέρθηκαν και στην ομάδα ελέγχου αλλά επιπλέον διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p=.038$) στην βαθμολογία της Άσκησης 1 της κατανόησης προφορικού λόγου, από μια διάμεση τιμή 4 πριν την παρέμβαση σε διάμεση τιμή 5 μετά την παρέμβαση. Επίσης παρατηρείται ότι οι βελτιώσεις στη διάμεση βαθμολογία ανά άσκηση και συνολικά τείνουν να είναι μεγαλύτερες στην πειραματική ομάδα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, όπως αποτυπώνεται στα Διαγράμματα 1-3.



Διάγραμμα 1 Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση βαθμολογία των μαθητών ανά ομάδα στις ασκήσεις του προφορικού λόγου



Διάγραμμα 2 Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση βαθμολογία των μαθητών ανά ομάδα στις ασκήσεις του γραπτού λόγου (Η βελτίωση της βαθμολογίας στην άσκηση B2 δεν παρουσιάζεται γιατί ήταν μηδενική και στις δύο ομάδες)



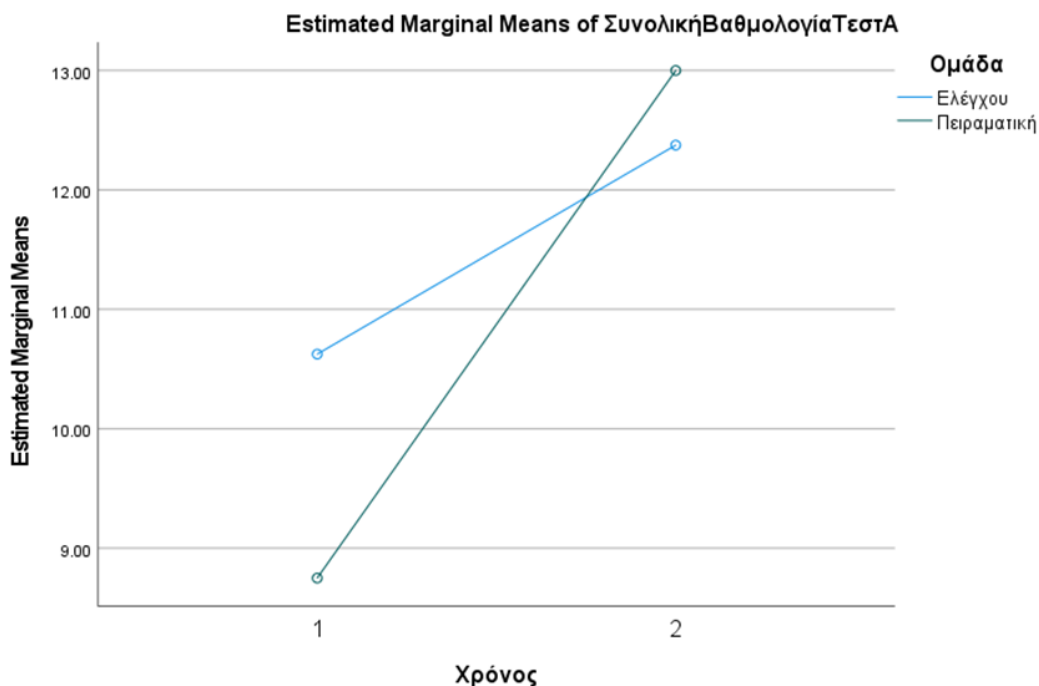
Διάγραμμα 3 Απεικόνιση των βελτιώσεων στη διάμεση συνολική βαθμολογία των μαθητών στο τεστ γλωσσομάθειας ανά ομάδα

3.2.3 Επίδραση της παρέμβασης στην βελτίωση του προφορικού λόγου

Με στόχο την εξέταση της επίδρασης παρέμβασης (ελέγχου ή πειραματική) στα αποτελέσματα του τεστ γλωσσομάθειας ανά άσκηση, διενεργήθηκε Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης Μεικτού Σχεδιασμού (2x2 Mixed Repeated Measures ANOVA), η οποία, παρά το γεγονός ότι είναι ένα παραμετρικό τεστ, έχει αποδειχθεί έγκυρη και σε μη κανονικά κατανομημένα δεδομένα (Blanca et al., 2017). Τα κύρια αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 και τα αναλυτικά αποτελέσματα δίνονται στο Παράρτημα.

Πίνακας 5 Αποτελέσματα για την επίδραση της αλληλεπίδρασης χρόνου (πριν-μετά την παρέμβαση) και ομάδας (ελέγχου-πειραματική) στη βαθμολογία των ασκήσεων του τεστ γλωσσομάθειας

Βαθμολογία	Σφάλματα Τύπου III	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετραγωνικό σφάλμα	F	p	η^2_p
Κατανόηση προφορικού λόγου (A1)	1.531	1	1.531	3.465	0.084	0.198
Κατανόηση προφορικού λόγου (A2)	1.125	1	1.125	2.739	0.120	0.164
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3)	1.531	1	1.531	1.796	0.202	0.114
Κατανόηση προφορικού λόγου (συνολικά)	12.5	1	12.5	8.14	0.013	0.368
Κατανόηση γραπτού λόγου (B1)	0.008	1	0.008	0.111	0.744	0.008
Κατανόηση γραπτού λόγου (B2)	0.5	1	0.5	3.5	0.082	0.200
Κατανόηση γραπτού λόγου (συνολικά)	0.633	1	0.633	5.968	0.028	0.299
Γραμματική	0.633	1	0.633	1.634	0.222	0.105
Παραγωγή γραπτού λόγου	0.705	1	0.705	2.351	0.148	0.144



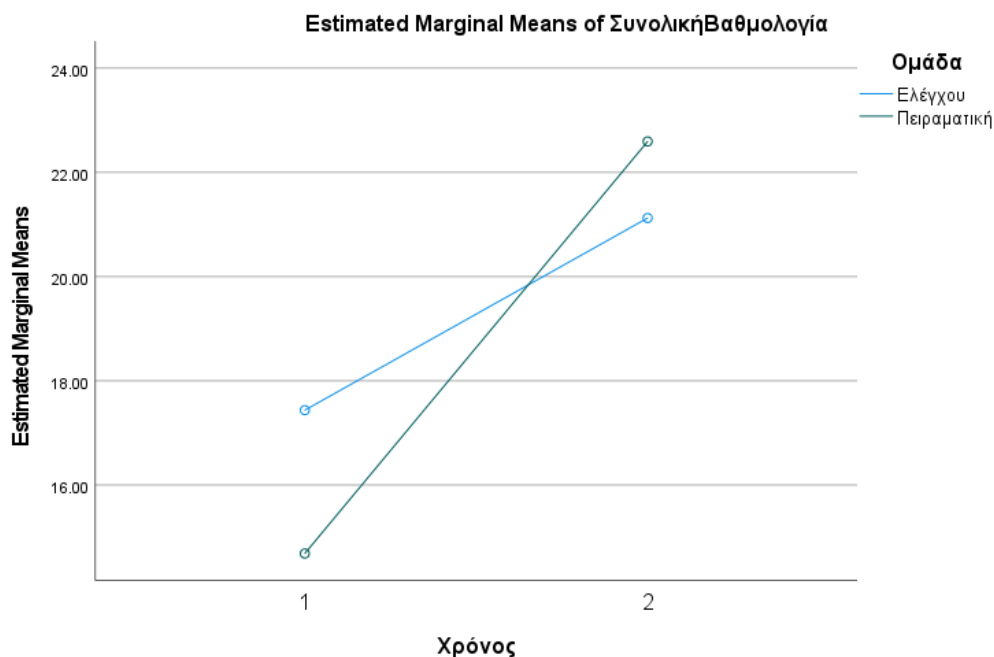
Διάγραμμα 4 Απεικόνιση των προσαρμοσμένων μέσων βαθμολογιών των μαθητών στις ασκήσεις προφορικού λόγου πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα.

Από τον Πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στην κατανόηση του προφορικού λόγου ($p=.013$) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, καθώς η διάμεση βελτίωση στην πειραματική ομάδα είναι 4.5 βαθμοί ενώ στην ομάδα ελέγχου 2 βαθμοί (Διάγραμμα 1). Επίσης, υπάρχει και σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στην κατανόηση του γραπτού λόγου ($p=.028$) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου με διάμεση βελτίωση 1 βαθμού στην πειραματική ομάδα έναντι των 0,8 βαθμών στην ομάδα ελέγχου (Διάγραμμα 2). Δεν σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις βελτιώσεις στις ασκήσεις γραμματικής και παραγωγής γραπτού λόγου. Επομένως, επιβεβαιώνεται η βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης ότι η παρέμβαση οδηγεί σε βελτίωση της κατανόησης του προφορικού λόγου. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4, η βελτίωση που σημειώθηκε στην κατανόηση προφορικού λόγου της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερη από τη βελτίωση που παρατηρείται στην ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα για την επίδραση της αλληλεπίδρασης χρόνου (πριν-μετά την παρέμβαση) και ομάδας (ελέγχου-πειραματική) στη συνολική βαθμολογία του τεστ γλωσσομάθειας δίνονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6 Αποτελέσματα για την επίδραση της αλληλεπίδρασης χρόνου (πριν-μετά την παρέμβαση) και ομάδας (ελέγχου-πειραματική) στη συνολική βαθμολογία του τεστ γλωσσομάθειας

Σφάλματα Τύπου III	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετραγωνικό σφάλμα	F	p	η^2_p
0.633	1	0.633	5.968	0.028	0.460



Διάγραμμα 5 Απεικόνιση των προσαρμοσμένων μέσων βαθμολογιών των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση ανά ομάδα.

Διαπιστώνεται σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στη συνολική βαθμολογία του τεστ γλωσσομάθειας ($p=.028$) στους μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Διάγραμμα 5). Συγκεκριμένα, η διάμεση βελτίωση της πειραματικής ομάδας είναι 10 βαθμοί ενώ η διάμεση βελτίωση στην ομάδα ελέγχου είναι 4,4 βαθμοί (Διάγραμμα 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, που προέρχονται από την παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, επιβεβαιώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί.

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, παρατηρήθηκε βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο προφορικός λόγος απέκτησε αυθορμητισμό, παρουσίασε εξελικτική βελτίωση και αυξήθηκε η εκφραστικότητα τους. Το λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα εμπλουτίστηκε και σταδιακά δοκίμαζαν όλο και περισσότερο να εκφραστούν στα ελληνικά. Κατανοούσαν τις οδηγίες και τις εντολές και δεν δυσκολεύονταν να τις ακολουθήσουν. Ακόμη και οι μαθητές που αρχικά δίσταζαν, στις τελευταίες παρεμβάσεις ήταν πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα για να εκφραστούν. Ο λόγος τους ήταν πιο δομημένος και ως το τέλος των παρεμβάσεων απέκτησε πιο σύνθετη μορφή και γινόταν ολοένα και πιο ολοκληρωμένος. Από τις σκόρπιες λέξεις αρχικά, κατάφεραν σταδιακά να διατυπώνουν απλές αλλά πιο ολοκληρωμένες προτάσεις στις οποίες αποτυπωνόταν η ικανότητα κατανόησης της δομής της γλώσσας.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Στις πρώτες παρεμβάσεις δεν έλειψαν οι αψιμαχίες και οι εντάσεις, ενώ υπήρχε μεγάλος βαθμός ασυνεννοησίας. Οι προϋπάρχουσες σχέσεις και οι υποομάδες επέτειναν αυτό το κλίμα και δεν ευνοούσαν τις συνθήκες για την ανάπτυξη συνεργασίας. Βαθμιαία και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε αλλαγή στη στάση τους.

Η χρήση της κούκλας αποτέλεσε το έναυσμα για να εκδηλώσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις διαθέσεις τους ο ένας προς τον άλλο πέρα από τα όρια της λεκτικής επικοινωνίας. Η γλώσσα σταμάτησε σε μεγάλο βαθμό να είναι ανασταλτικός παράγοντας και η επιθυμία για συνεργασία μεγάλωσε. Σιγά σιγά αναπτύχθηκε αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοκατανόηση κι αυτό έγινε ιδιαίτερος εμφανές στη διάρκεια της κατασκευής της κούκλας. Οι μαθητές επέδειξαν έντονη διάθεση συνεργασίας, χωρίς να δημιουργηθεί η παραμικρή διαφωνία ή αντίδραση.

Η ομάδα απέκτησε μεγαλύτερη συνοχή και όλοι ενσωματώθηκαν και ένιωσαν μέλη της. Σταμάτησαν να εμφανίζονται προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων όλοι ήθελαν να παίξουν ομαδικά με τις κούκλες.

Κοντολογίς, το κουκλοθέατρο έγινε κοινός τόπος συνάντησης και επαφής και έφερε πιο κοντά τα παιδιά, που αν και μοιράζονταν την ίδια τάξη συνυπήρχαν χωρίς να συναντιούνται ουσιαστικά.

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος spss. Τα τεστ γλωσσομάθειας είχαν δοθεί στους μαθητές δύο εβδομάδες πριν την έναρξη του προγράμματος και η διαδικασία επαναλήφθηκε τρεις μήνες αργότερα.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τη στατιστική ανάλυση έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στην κατανόηση του προφορικού λόγου της πειραματικής ομάδας. Επιπλέον υπήρξε βελτίωση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ενώ διαπιστώθηκε μεγαλύτερη βελτίωση και στη συνολική βαθμολογία του τεστ για την πειραματική ομάδα.

Στην ομάδα ελέγχου, αν και υπήρξε βελτίωση στα αποτελέσματα του τεστ στις δύο μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα στο διάστημα τριών μηνών, παρατηρείται πως είναι μικρότερη σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα και αποδίδεται στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών.

4.2 Συζήτηση – Σχετικές έρευνες

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει αν το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων παιδιών. Η ερευνητική μας υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται, καθώς οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο και παρατηρήθηκε αλλαγή στην κατανόηση της γλώσσας. Επιπλέον, αυξήθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και καλλιεργήθηκε η ομαδικότητα και η συνεργασία τους.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συγκλίνουν και βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με συναφές περιεχόμενο.

Η Lerpley (2001) στην έρευνά της για τη συμβολή του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των δίγλωσσων παιδιών αναδεικνύει ότι το κουκλοθέατρο έχει θετικό αντίκτυπο σ' αυτό. Ακόμη κι οι μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες αισθάνονται πιο άνετα με την παρουσία της κούκλας στην τάξη και αυξάνεται η συμμετοχή τους. Η Lerpley καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο θα μπορούσε να ενσωματωθεί και να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Παρομοίως, στην έρευνα των Simon, Naylor, Keogh, Maloney & Downing (2008) που διεξήχθη σε 51 παιδιά ηλικίας 7 έως 11 χρόνων συμπεραίνεται ότι η κούκλα

συμβάλλει θετικά στον τρόπο επικοινωνίας και στην αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ δασκάλου και παιδιών όσο και των παιδιών μεταξύ τους. Οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, δίνουν περισσότερη προσοχή, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και η ομιλία τους αποκτά σιγουριά.

Αντιστοίχως, οι Caganaga & Kalmis (2015:7-8) σε μελέτη περίπτωσης σε 20 μαθητές νηπιαγωγείου στην Κύπρο που ερευνούσε το ρόλο του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση διαπιστώνουν ότι οι κούκλες βοηθούν στη συγκέντρωση των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Δημιουργούν μια χαρούμενη, απολαυστική ατμόσφαιρα στην τάξη που αίρει τα εμπόδια ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά και ως εκ τούτου η μαθησιακή διαδικασία αποκτά πιο παιγνιώδη χαρακτήρα (Caganaga & Kalmis, 2015:5-8)

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Remer & Tzurriel (2015:363) σε νηπιαγωγεία στο Ισραήλ, διαπιστώνεται ότι η κούκλα λειτουργεί ενθαρρυντικά για τα παιδιά. Οι δυσκολίες ή τα λάθη που διαπράττει η ίδια παρακινούν τα παιδιά να μιλήσουν χωρίς να φοβούνται μήπως κάνουν λάθη, γεγονός που αποδεικνύεται ιδιαίτερος σημαντικό στην περίπτωση των εσωστρεφών ή διστακτικών παιδιών.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Maharani (2016) η κούκλα προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν λεκτική εκφραστικότητα (Maharani, 2016:178). Μέσα από το κουκλοθέατρο, οι μαθητές βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, το κουκλοθέατρο μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που προσφέρει, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, ενισχύει την ανάληψη ρίσκων και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Κατ'επέκταση, οι μαθητές νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, είναι αισιόδοξοι και αποκτούν συνεργατική στάση (Maharani, 2016:178).

Μια ακόμη έρευνα, αυτή των Syafii, M., Santoso, S. & Hartono, S. (2020) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κούκλα είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη όχι μόνο της ομιλητικής ικανότητας των μαθητών αλλά και στην ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους. Η κούκλα προσφέρει προστασία και κατά συνέπεια νιώθουν λιγότερο απειλητικά από το να μιλάνε απευθείας (Syafii, Santoso, & Hartono, 2020:311,338).

Σε έρευνα που διεξήχθη από την Korošec (2012) σχετικά με τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις της χρήσης κούκλας στην τάξη διαπιστώνεται, πέρα των υπολοίπων, ότι το κουκλοθέατρο αναπτύσσει τη συνεργατικότητα και τον αλληλοσεβασμό, ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι

διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη. Οι μαθητές επικοινωνούν πιο αυθόρμητα μεταξύ τους, αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη και συνεργάζονται σε ομάδες, αφού το κουκλοθέατρο στηρίζεται και προωθεί την ομαδική δημιουργικότητα (Korošec, 2012:41-43).

Οι Korošec & Zorec (2013) σε μελέτη στην οποία συμμετείχαν 462 παιδιά ηλικίας 4-7 ετών από όλη τη Σλοβενία διερευνούν την επίδραση του κουκλοθεάτρου στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η κούκλα συμβάλλει στην αλλαγή της επιθετικής συμπεριφοράς γιατί επιτρέπει το διάλογο και την επικοινωνία οδηγώντας στην βελτίωση της λειτουργίας της τάξης.

Από την έρευνα των Λενακάκη & Λουλά (2014) στην οποία συμμετείχαν 27 μαθητές αναδεικνύεται η επίδραση της κούκλας στη διδασκαλία της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα, στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Μέσω της χρήσης της, η διδακτική διαδικασία λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η χαρά, το παιχνίδι και η ελευθερία έκφρασης (Λενακάκης & Λουλά 2014: 1073-1078).

Οι Toledo & Hoit (2016) διαπιστώνουν ότι η επιθυμία των παιδιών να επικοινωνήσουν ενισχύει την ομιλητική τους ικανότητα. Ταυτόχρονα μέσα από το κουκλοθέατρο χρησιμοποιούν τον προφορικό τους λόγο βρίσκοντας το κατάλληλο ύφος για την αντίστοιχη επικοινωνιακή συνθήκη (Toledo & Hoit, 2016: 2-5).

Η Βίτσου (2016) σε σχετική έρευνα για το κουκλοθέατρο ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό μέσο φτάνει στο συμπέρασμα ότι η συμβολή του είναι πολύ σημαντική στην κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά ακόμη κι αν δεν μιλούν την ίδια γλώσσα ή δεν έχουν τις ίδιες συνήθειες (Βίτσου, 2016:217)

4.3 Περιορισμοί έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας διεξήχθη ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τα οποία ωστόσο δεν προσφέρουν τη δυνατότητα γενίκευσης, καθώς υπόκεινται σε αρκετούς περιορισμούς.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο στο οποίο δεν εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία. Για το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, εφόσον η ερευνήτρια εργαζόταν στα σχολεία που έλαβε χώρα η έρευνα· συνεπώς, το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Ακόμη, το γεγονός ότι το σχολείο που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας δεν διέθετε παρά μόνο ένα τμήμα οδήγησε στην αναζήτηση της ομάδας ελέγχου σε άλλο σχολείο. Παρόλο που έγινε προσπάθεια να επιλεγθεί ένα τμήμα με παρόμοια χαρακτηριστικά, οπωσδήποτε επηρεάζεται και συνεπακόλουθα δεν μπορεί να ισχύει το κριτήριο της ισοδυναμίας μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας.

Επιπλέον, δεν κατέστη δυνατή η παρουσία κριτικού φίλου και έτσι η παρατήρηση στηρίχτηκε μόνο στην οπτική και την ερμηνεία της ερευνήτριας.

Στα παραπάνω θα πρέπει οπωσδήποτε να προστεθεί και ο αριθμός του δείγματος, ο οποίος είναι εξαιρετικά μικρός. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου ήταν αριθμητικά μεγαλύτερες, ωστόσο όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα κουκλοθεάτρου υπήρξε σημαντική μείωση των μελών τους. Έτσι, παρά την αρχική πρόβλεψη, ο αριθμός του δείγματος συρρικνώθηκε κατά μεγάλο ποσοστό και αποτελούνταν πια από 8 μαθητές.

4.4 Προτάσεις για το μέλλον

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, εντούτοις φαίνεται πως η εφαρμογή του κουκλοθεάτρου στο σχολικό περιβάλλον συνδράμει στη βελτίωση της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων παιδιών καθώς τους δίνει την ευκαιρία να νιώσουν ισότητα, να βγουν από τη σιωπή τους και να αποκτήσουν φωνή.

Μαθητές με διαφορετική γλώσσα, διαφορετική καταγωγή και εμπειρίες, χρησιμοποιώντας την παγκόσμια γλώσσα του κουκλοθεάτρου κατάφεραν να συνομιλήσουν και να συνεργαστούν.

Κατά συνέπεια, έπειτα από τη μικρή -τόσο σε έκταση όσο και σε διάρκεια- έρευνα που διεξήχθη, κρίνεται σημαντικό να συνεχιστούν οι έρευνες που θα αναδεικνύουν τη συμβολή του κουκλοθεάτρου στο συγκεκριμένο πεδίο.

Θα ήταν χρήσιμο να γίνουν έρευνες μεγαλύτερης έκτασης που να περιλαμβάνουν μαθητές και μεγαλύτερων ηλικιών, καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του σχολικού πληθυσμού, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βρει τρόπους που θα ενσωματώνουν τους αλλόγλωσσους μαθητές για να νιώσουν και να γίνουν μέρος του σχολικού συνόλου. Το κουκλοθέατρο με τις πολύπλευρες πτυχές του μπορεί να αξιοποιηθεί γι' αυτόν τον σκοπό.

Επίλογος

Οι πολύγλωσσες τάξεις στην Ελλάδα είναι πλέον μια νέα πραγματικότητα και έχουν, δίχως αμφιβολία, αρκετές δυσκολίες τόσο ως προς την διδασκαλία της γλώσσας όσο και ως προς την προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (UNHCR, 2018). Το σχολείο για να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες χρειάζεται να γίνει πιο ευέλικτο υιοθετώντας μεθόδους ενεργητικής μάθησης.

Η τέχνη που αφογκράζεται *«τα πολιτισμικά, αισθητικά και κοινωνικά σχήματα της κάθε εποχής, ενώ ταυτόχρονα διαθέτει και πανίσχυρα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά»* μπορεί να προσφέρει σ' αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από την τέχνη προωθείται η ειρήνη, αναπτύσσεται η κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και καλλιεργείται ο διαπολιτισμικός διάλογος (Λενακάκης, 2019:40-50).

Η τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργεί απροσδόκητες συνενυρέσεις και συμβάντα μέσω των οποίων οι μαθητές οδηγούνται στην ουσιαστική μάθηση. Συγχρόνως, αποδεικνύεται και ένα πολύτιμο μεθοδολογικό εργαλείο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων κι άλλων μαθημάτων, καθώς όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα, αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δυνατότητες και εκφράζονται με ελευθερία (Λενακάκης, 2019:40-50).

Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο -και κατ' επέκταση και το κουκλοθέατρο- στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο μπορούν να μιλήσουν και να ακουστούν τα παιδιά που έχουν διαφορετική καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα, συνήθειες (Νικολάου & Γιαννούλη, 2001: 125).

Διευκολύνει τη μη λεκτική έκφραση, γεγονός πολύ σημαντικό για τα παιδιά που έχουν περιορισμένη γνώση της γλώσσας (Αλκηστis, 2008: 232) και ταυτόχρονα προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος για να εκφραστούν συναισθηματικά, να αισθανθούν ασφάλεια και να γίνουν δημιουργικά.

Η έρευνα που έλαβε χώρα αλλά και έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς καταδεικνύουν πως η χρήση του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση έχει αποτελέσματα. Η κούκλα είναι εκ φύσεως πολύγλωσση καθώς είναι ελεύθερη να μιλάει οποιαδήποτε γλώσσα. Ως εκ τούτου, επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στις οποίες όλες οι γλώσσες αντιμετωπίζονται με ίση αξιοπρέπεια (Dolci & Eleta, 2022).

Συμπερασματικά, στο κουκλοθέατρο η γλώσσα παύει να είναι ανυπέρβλητο εμπόδιο γιατί η επιθυμία των παιδιών να επικοινωνήσουν, να παίξουν, να διασκεδάσουν και να συνεργαστούν αποδεικνύεται πιο ισχυρή. Γίνεται αφετηρία για *«ένα ταξίδι σε νέες πραγματικότητες, ένα ταξίδι μαζί με άλλους, γκρεμίζοντας στεγανά και χτίζοντας γέφυρες»* (Γιαννούλη, 2019: 71).

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2004). Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη. Στο: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε 15/11/2022 από <http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php>
- Αμπατζόγλου, Γρηγόρης (2001). Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις, στο Α-Φ Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ.100-103). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2015). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βίτσου, Μ. (2012). Η χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης, διεπιστημονικές αναγνώσεις καλλιτεχνικές συναντήσεις* (σε. 119-136). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Γιαννούλη, Μ. (2019). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Αρχές Βιωματικής Μάθησης και Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Α. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 68-77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν., Σαββοπούλου, Ε. & Διονυσοπούλου, Π. (2019). Το πρόγραμμα “Κι αν ήσουν εσύ;». Στο Α. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 20-28). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, Στόχοι, Πρακτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, (16), 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Γλώσσα και μετανάστευση, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ.95-99). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δαράκη, Π. (1989). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διγλωσσία, στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 89-94). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοχάρη, – Περάκη, Ε. (1988). *Κουκλοθέατρο τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Εστία.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα Μ. (2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2011). *Διαγνωστικό Τεστ 'Ας μιλήσουμε ελληνικά'*. Έργο: Εκπαίδευση Παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών. Θεσσαλονίκη.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατή, Δ. (1989). Γλωσσική ανάπτυξη στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, (σσ. 1134-1137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα και Άσπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1069-1081). Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., Παρούση, Α. & Τσελφές, Β. (2021). Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Ανιχνεύοντας τα άτυπα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους. Στο Α. Παρούσης & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης* (σσ.426-441). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ.
- Μάγος, Κ. (2020). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η θεατρική κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό*. Κιλκίς: Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθιάτρου και Παντομίμας στο Κιλκίς, Τμήμα Πολιτισμού Δήμου Κιλκίς.
- Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Νικολάου, Γ. & Γιαννούλη, Μ. (2001). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης. Τα Εκπαιδευτικά, (57-58) 120-
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξενοφώντος, Κ., 2014: 220, 221) Γλώσσα, κουλτούρα, και μετανάστες μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών, στο Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Κωνσταντίνος Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 219- 242). Καβάλα: Σαίτα.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2006). Το θέατρο στην εκπαίδευση: Η αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Τ. Μουδατσάκης & Ε. Λελεδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Συμποσίου Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση*, 22 – 23 Ιουλίου 2006 (σσ 137-147). Ρέθυμνο: Ε. ΔΙΑ. Μ. ΜΕ.
- Παπαγιάννη, Α. & Ρέππα, Γ., (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 23/06/2021 από: http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2008/to_theatriko_paichnidi.pdf
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Παρούση, Α. *Κουκλοθέατρο*. ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 15/10/2022 από <https://eclass.uoa.gr>
- Σαλαγιάννη, Μ. (2004). Διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ.38, Αθήνα, σσ.8-15.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας*. Αθήνα: Προσκήνιο
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β. *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βοηθημάτων.

- Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχοπαθολογία του λόγου και της γλώσσας: δυσλεξία, πολυγλωσσία, λογοθεραπεία και συμπερίληψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλάκου, Σ. (2018). Κατανοώντας τη διγλωσσία: θεωρητικές έννοιες (επίπεδα της γλωσσικής ικανότητας, κατάκτηση και εκμάθηση, τύποι διγλωσσίας, διάγλωσσα) και εφαρμογές τους στην τάξη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 7-26). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές Διαφορές στην Απόκτηση/Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας: Στυλ και Στρατηγικές Μάθησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

B. Ξενόγλωσση

- Ackerman, T. (2005). The Puppet as a metaphor. In M. Bernier & J. O' Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart* (pp.5-11). Indiana: Authorhouse.
- Adler, P. A., & Adler, P. (2002). The reluctant respondent. *Handbook of interview Research: Context and method*, 27 (2), 515-536.
- and engagement in science: a case study. *Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 142–150.
- Aronoff, M. (2005). Puppetry as a therapeutic medium: an introduction, in M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 117-124). Bloomington, Indiana: Author house.
- Astles, C. (2012). Puppetry for development. In L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet* (pp. 63-78). Croatia: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian Center of UNIMA.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. The Free Press: New York.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, επιμ.: Μιχάλης Δαμανάκης, μτφρ: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.

- Baker, R. (2012). Puppets and objects: Medium and mediator. In J. Krappe, T. Parkkisen & A. Tonteri (Eds.), *Moving In! Art-based approaches to work with the youth* (pp. 103-115). Finland: Turku University of Applied Sciences.
- Bell, J. (2008). *American Puppet modernism: Essays on the material world in performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option?. *Psicothema*, 29(4), 552–557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Bravo, P. & Cisterna, C. (2020). Young Learners' English Speaking Development And Motivation Through The Use Of A Puppet in *European Journal of Education Studies- Volume 7 || Issue 8*||.
- Brédikytè, M. (2002). Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a Method of Fostering Children's Verbal Creativity, in E. Majaron & L. Kroflin (Edts.) *The Puppet-What a Miracle!* (pp. 33-60). Zagreb: UNIMA Puppets in Education Commission.
- Çağanağa, Ç., & Kalmış, A. (2015). The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1–9
- Callaway, G. & Kear, M. (1999). *Teaching Art & Design in the Primary School*. New York: Routledge.
- Cannell, C. F & Kahn, R. L. (1968). Interviewing, in G. Lindsey, & E. Aronson (eds), *The Handbook of Social Psychology*, том.2, Research Methods. New York: Addison- Wesley.
- Carpaccio, G. (2018). *Puppetry in Theater*. New York: Cavedish Square Publishing.
- Champlain, C. (1998). *Storytelling with Puppets*. Chicago: American Library Association.
- Chesse, B. (2005). Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry. In M. Bernier & J. O' Hare (Eds.), *Unlocking doors to the mind and heart* (pp. 13-16). Indiana: AuthorHouse.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Commission Croatian Centre of UNIMA
- Commission Croatian Centre of UNIMA.
- Council of Europe, (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Curell, D. (1999). *Puppets and puppet theatre*. Wiltshire: Crowood Press.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και Μαριονέτες*. μτφρ. Αγνή Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg.
- Dolci & Eleta, (2022). *The Multilingual and Intercultural Puppet: An Innovative Approach*. Babelcube, Inc.
- Dolci, M. (2000). Puppetry and Education. In: *The Worldwide Art of Puppetry* (pp. 74-81). UNIMA.
- Doney, M. (2004). *Puppets*. Wisconsin: Gareth Stevens Publishing.
- Engler, L. & Fijan, C. (1973). *Making Puppets Come Alive*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Exner, C. (2005). *Practical Puppetry A- Z: A Guide for Librarians and Teachers*. North Carolina: McFarland Company.
- Francis, P. (2012). *Puppetry: A Reader in Theatre Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Guimarães, F. (1997). *Puppetry*: Pedia Press.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority: Volume 1: E.P.A. Problems and Policies*. London: HMSO.
- Hamre, I. (2002). The learning process in the theatre of paradox. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet- what a Miracle*, (pp. 5-13). Zagreb: The Unima Puppets in Education Commission.
- Hamre, I. (2012). Affective education through the art of animation theatre in Livija Kroflin (Edt.) *The power of the puppet* (pp. 18-28).
- Hymes, D.H. (1970). Linguistic method in ethnography: Its development in the United States. In P. Garvin (Ed.), *Method and theory in linguistics*. The Hague: Mouton.
- Jarrett, S. O. (2021). Puppets and Puppetry in Doris Bergen (Ed.), *The Handbook of Developmentally Appropriate Toys* (pp. 83-89). Maryland, U.K: Rowman Littlefield.
- Jurkowski, H. (2007). *The theory of puppetry*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za djecu.
- Jurkowski, H. (2013). *Aspects of puppet theatre*. London: Palgrave Macmillan.
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J. & Simon, S. (2008). Puppets
- Korosec, H. (2012). Playing with puppets in class-teaching and learning with pleasure in Livija Kroflin (Edt.) *The power of the puppet* (pp. 29-45). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy.

- Korošec, H. (2013). Evaluating Study of Using Puppets as a
- Kroflin, L. (2012). The Role of the Puppet in Language Teaching in L. Kroflin (Edt.). *The Power of the Puppet* (pp. 46–62). Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette.
- Kruger, M. (2014). What' s in a name? The sense or non-sense of labeling puppets in Contemporary western theatre. *Cogent Arts & Humanities*, 1(1), 1-14.
- Lamberth, Cheralyn (2019). *Introduction to Puppetry Arts*. New York: Routledge.
- Latshaw, G. (1978). *The complete Book of Puppetry*. New York: Dover Publications.
- Lepley, A. N. (2001). How puppetry helps the language learning development of language minorities kindergartners. In From Concept to Practice: Beginning Teachers' reflection on the Education of Linguistically Diverse Students. Action Research Project. Volume One. Fairfax: George Mason University.
- Maharani, S. (2016). The use of puppet: Shifting speaking
- Majaron, E. (2012). Art as a pathway to the child in Livija Kroflin (Edt.) *The power of the puppet* (pp. 11-17). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy.
- Malkin, R. M. (1980). *Puppets & entertainment*. Puppeteers of America, Inc. Washington, D.C.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Longman, London.
- Mello, A., Orenstein, C. & Astles, C. (2019). *Women and Puppetry. Critical and Historical Investigations*. Routledge.
- Milovanovic, A. The Importance of the Festival of Puppetry in Education (Lutkef) for the Development of Puppetry in Education in Serbia, in Zdzisława Zaćłona & Ivica Radovanović (Edts), *Educational Space. Selected Theoretical and Practical Approaches* (pp.93-105). Nowy Sącz 2020.
- Montaño, N. & Salgado, B. (2021). *Puppets as a learning experience*.
- O' Sullivan, B. & Weir, C. (2002). *Notes from the Language Testing and Test Development Course [LTTD]*. University of Reading.
- Passmore-Godfrey, W. (2005). Accessing the power of puppets in therapeutic and educational settings in Matthew Bernier and Judith O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 167-176). Indiana: Authorhouse.
- Register Journal*, 9(2), 170-186
- Remer, R. , & Tzurriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), pp. 356-365.

- Rikki, A. (2010). Language and the Power of Puppets in Jacqueline F. Davis (ed.) *World Language Teacher Education Transitions and Challenges in the Twenty-First Century*. Information Age Publishing's.
- Robins, R.,H. (1989). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*. (Μτφρ. Αθηνά Μουδοπούλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Saunders, F. (2011). *How to use puppets in English lessons*. Read books, LTD. British Library Cataloguing -in- Publications Data.
- Saussure F. de (1916). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήση (1979).
- Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication, Bell System Technical Journal 27, vol. 3, p.p. 379-423.
- Šk. vjesn., 62, 4, 495–520
- skill from the perspective of students' self-esteem.
- Soord, E. (2008). *Puppetry Beyond Entertainment: How Puppets Are Used Politically to Aid Society*. BA Thesis. Royal Welsh College, Cardiff.
- Speaight, G. (1955). *The history of the English puppet theatre*. New York: John de Graff
- Syafii, M., Santoso, S. & Hartono, S. (2020). Story-telling Technique Utilizing Puppets to Enhance the Learners' Speaking Competence. *International Journal on Social and Education Sciences* 2021, Vol. 3, No. 2, pp. 304-341
- Teaching Medium in Slovenian Schools.
- Tillis, S. (1990). *Towards an aesthetics of the puppet*. Phd Thesis. San Jose State University, San Jose.
- Toledo, F. & Hoit, S. (2016). *Developing speaking skills in first grade: The impact of puppets on young learners' spoken interactions and motivation*. Cambridge University Press Teacher Research Programme.
- Tomlinson, J. & Greenhalgh, S. (2018). The use of puppets in music therapy sessions with young children and teenagers in A. Oldfield & M. Carr (Edts), *Collaborations Within and Between Dramatherapy and Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- UNHCR, (2018). Ανακτήθηκε 30/08/2021 από το: <https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko>.
- UNICEF. (χ.χ). Ανακτήθηκε 30/08/2022 από το: <http://unicef.org>.
- Universidad Tecnológica de Pereira Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Inglés Pereira.
- University of Florida, George A. Smathers Libraries
- Vries, M. de, Cluster, R., Dakers, J. & Martin, G. (2007). *Analyzing Best Practices in Technology Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Weir, Cyril J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall, New York.
- Wilson, K., Kendrick, P. & Ryan, V. (1992). *Play therapy: A non-directive approach for children and adolescents*. London: Balliere-Tindall.
- Winnicott, D.W. (2019). *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Αρμός.
- Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy. Commission Croatian Centre of UNIMA.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Wilcoxon Signed Ranks Test για τις επιμέρους βαθμολογίες

Descriptive Statistics

Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Mini mum	Maxi mum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
Ελέγχου Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	8	4.38	.518	4	5	4.00	4.00	5.00
Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	8	2.00	1.512	0	4	.25	2.50	3.00
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	8	4.25	.886	3	5	3.25	4.50	5.00
Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	8	.938	.5630	.0	2.0	.625	1.000	1.000
Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	8	.00	.000	0	0	.00	.00	.00
Γραμματική (Γ1) πριν	8	3.688	1.9809	1.0	6.0	1.625	4.000	5.750
Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	8	2.187 5	1.71000	.00	4.50	.3125	2.2500	3.687 5
Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά	8	4.63	.518	4	5	4.00	5.00	5.00
Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά	8	3.00	1.852	0	5	1.25	3.50	4.75
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά	8	4.75	.463	4	5	4.25	5.00	5.00

	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά	8	1.625	.8763	.0	3.0	1.125	1.750	2.000
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά	8	.00	.000	0	0	.00	.00	.00
	Γραμματική (Γ1) μετά	8	4.500	1.6036	2.0	6.0	3.000	5.000	6.000
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	8	2.625 0	1.88035	.00	5.00	.5000	2.8750	4.312 5
Πειραματική	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	8	3.75	1.488	1	5	2.50	4.00	5.00
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	8	1.75	1.488	0	4	.25	1.50	3.00
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	8	3.25	2.188	0	5	.75	4.00	5.00
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	8	1.688	2.0167	.0	5.0	.000	.750	3.750
	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	8	.00	.000	0	0	.00	.00	.00
	Γραμματική (Γ1) πριν	8	2.625	2.5739	.0	6.0	.625	1.250	5.750
	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν	8	1.625 0	1.66905	.00	3.75	.1250	.8750	3.500 0
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά	8	4.88	.354	4	5	5.00	5.00	5.00
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά	8	3.50	2.000	0	5	1.50	4.50	5.00
	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά	8	4.63	1.061	2	5	5.00	5.00	5.00

Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά	8	2.438	1.8792	1.0	5.0	1.000	1.250	4.750
Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά	8	.50	.756	0	2	.00	.00	1.00
Γραμματική (Γ1) μετά	8	4.000	1.5353	2.5	6.0	3.000	3.000	5.875
Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά	8	2.6563	1.75223	.00	4.75	.7500	3.3750	3.9375

Test Statistics^a

Ομάδα		Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά - Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν	Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά - Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά - Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν	Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) μετά - Κατανόηση γραπτού λόγου (B1) πριν	Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) μετά - Κατανόηση γραπτού λόγου (B2) πριν	Γραμματική (Γ1) μετά - Γραμματική (Γ1) πριν	Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) μετά - Παραγωγή γραπτού λόγου (Δ1) πριν
Ελέγχο υ	Z	-1.414 ^b	-2.530 ^b	-2.000 ^b	-2.428 ^b	.000 ^c	-2.264 ^b	-2.226 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.157	.011	.046	.015	1.000	.024	.026
Πειραματική	Z	-2.070 ^b	-2.414 ^b	-1.890 ^b	-2.460 ^b	-1.633 ^b	-2.214 ^b	-2.375 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.038	.016	.059	.014	.102	.027	.018

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Wilcoxon Signed Ranks Test για τις συνολικές βαθμολογίες

Descriptive Statistics

Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th

Ελέγχου	Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	8	10.6250	2.38672	7.00	14.00	8.5000	10.5000	12.7500
	Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	8	1.6250	.87627	.00	3.00	1.1250	1.7500	2.0000
	Συνολική βαθμολογία πριν	8	17.4375	5.48008	8.50	25.75	13.1875	17.7500	21.7500
	Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	8	12.3750	2.44584	8.00	15.00	10.5000	12.5000	14.7500
	Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	8	.9375	.56300	.00	2.00	.6250	1.0000	1.0000
	Συνολική βαθμολογία μετά	8	21.1250	5.89794	10.00	28.50	17.1250	22.1250	25.8125
Πειραματική	Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	8	8.7500	4.89168	1.00	14.00	3.5000	10.0000	12.7500
	Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	8	2.9375	2.36700	1.00	7.00	1.0000	1.7500	5.0000
	Συνολική βαθμολογία πριν	8	14.6875	10.53968	2.00	28.75	3.8750	12.6250	25.7500
	Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	8	13.0000	3.16228	6.00	15.00	11.5000	14.5000	15.0000
	Κατανόηση γραπτού λόγου μετά	8	1.6875	2.01667	.00	5.00	.0000	.7500	3.7500
	Συνολική βαθμολογία μετά	8	22.5938	7.85918	10.50	32.75	15.5000	22.6250	29.8125

Test Statistics^a

Ομάδα		Κατανόηση προφορικού λόγου μετά - Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	Κατανόηση γραπτού λόγου μετά - Κατανόηση γραπτού λόγου πριν	Συνολική βαθμολογία μετά - Συνολική βαθμολογία πριν
Ελέγχου	Z	-2.640 ^b	-2.428 ^c	-2.527 ^b

	Asymp. tailed)	Sig. (2-	.008	.015	.012
Πειραματικ ή	Z		-2.533 ^b	-2.555 ^c	-2.521 ^b
	Asymp. tailed)	Sig. (2-	.011	.011	.012

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

**ΔΙΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΜΕΙΚΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
(2x2 MIXED REPEATED MEASURES ANOVA) ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ**

Descriptive Statistics

		Ομάδα	Mean	Std. Deviation	N
Κατανόηση προφορικού λόγου πριν	Ελέγχου		10.6250	2.38672	8
	Πειραματικ ή		8.7500	4.89168	8
	Total		9.6875	3.84220	16
Κατανόηση προφορικού λόγου μετά	Ελέγχου		12.3750	2.44584	8
	Πειραματικ ή		13.0000	3.16228	8
	Total		12.6875	2.75000	16
Κατανόηση λόγου πριν	γραπτού Ελέγχου		1.6250	.87627	8
	Πειραματικ ή		2.9375	2.36700	8
	Total		2.2813	1.85264	16
Κατανόηση λόγου μετά	γραπτού Ελέγχου		.9375	.56300	8
	Πειραματικ ή		1.6875	2.01667	8
	Total		1.3125	1.48183	16
Γραμματική (Γ1) πριν	Ελέγχου		3.688	1.9809	8
	Πειραματικ ή		2.625	2.5739	8
	Total		3.156	2.2856	16
Γραμματική (Γ1) μετά	Ελέγχου		4.500	1.6036	8
	Πειραματικ ή		4.000	1.5353	8
	Total		4.250	1.5384	16
	Ελέγχου		2.1875	1.71000	8

Παραγωγή λόγου (Δ1) πριν	γραπτού	Πειραματικ ή	1.6250	1.66905	8
		Total	1.9063	1.65800	16
Παραγωγή λόγου (Δ1) μετά	γραπτού	Ελέγχου	2.6250	1.88035	8
		Πειραματικ ή	2.6563	1.75223	8
		Total	2.6406	1.75587	16
Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) πριν		Ελέγχου	4.38	.518	8
		Πειραματικ ή	3.75	1.488	8
		Total	4.06	1.124	16
Κατανόηση προφορικού λόγου (A1) μετά		Ελέγχου	4.63	.518	8
		Πειραματικ ή	4.88	.354	8
		Total	4.75	.447	16
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) πριν		Ελέγχου	4.25	.886	8
		Πειραματικ ή	3.25	2.188	8
		Total	3.75	1.693	16
Κατανόηση προφορικού λόγου (A3) μετά		Ελέγχου	4.75	.463	8
		Πειραματικ ή	4.63	1.061	8
		Total	4.69	.793	16
Κατανόηση λόγου (B1) πριν	γραπτού	Ελέγχου	.938	.5630	8
		Πειραματικ ή	1.688	2.0167	8
		Total	1.313	1.4818	16
Κατανόηση λόγου (B1) μετά	γραπτού	Ελέγχου	1.625	.8763	8
		Πειραματικ ή	2.438	1.8792	8
		Total	2.031	1.4773	16
Κατανόηση λόγου (B2) πριν	γραπτού	Ελέγχου	.00	.000	8
		Πειραματικ ή	.00	.000	8
		Total	.00	.000	16
Κατανόηση λόγου (B2) μετά	γραπτού	Ελέγχου	.00	.000	8
		Πειραματικ ή	.50	.756	8
		Total	.25	.577	16
		Ελέγχου	2.00	1.512	8

Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) πριν	Πειραματικ ή Total	1.75 1.87	1.488 1.455	8 16
Κατανόηση προφορικού λόγου (A2) μετά	Ελέγχου Πειραματικ ή Total	3.00 3.50 3.25	1.852 2.000 1.880	8 8 16

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate^{a,b}

Within Subjects Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Χρόνος	Pillai's Trace	.950	21.562 ^c	7.000	8.000	<,001	.950
	Wilks' Lambda	.050	21.562 ^c	7.000	8.000	<,001	.950
	Hotelling's Trace	18.867	21.562 ^c	7.000	8.000	<,001	.950
	Roy's Largest Root	18.867	21.562 ^c	7.000	8.000	<,001	.950
Χρόνος Ομάδα	* Pillai's Trace	.774	3.903 ^c	7.000	8.000	.038	.774
	Wilks' Lambda	.226	3.903 ^c	7.000	8.000	.038	.774
	Hotelling's Trace	3.415	3.903 ^c	7.000	8.000	.038	.774
	Roy's Largest Root	3.415	3.903 ^c	7.000	8.000	.038	.774

a. Design: Intercept + Ομάδα

Within Subjects Design: Χρόνος

b. Tests are based on averaged variables.

c. Exact statistic

Univariate Tests

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	
Χρόνος	Συνολική Βαθμολογία Τεστ Α	Sphericity Assumed	72.000	1	72.000	46.884	<,001	.770
		Greenhouse-Geisser	72.000	1.000	72.000	46.884	<,001	.770
		Huynh-Feldt	72.000	1.000	72.000	46.884	<,001	.770

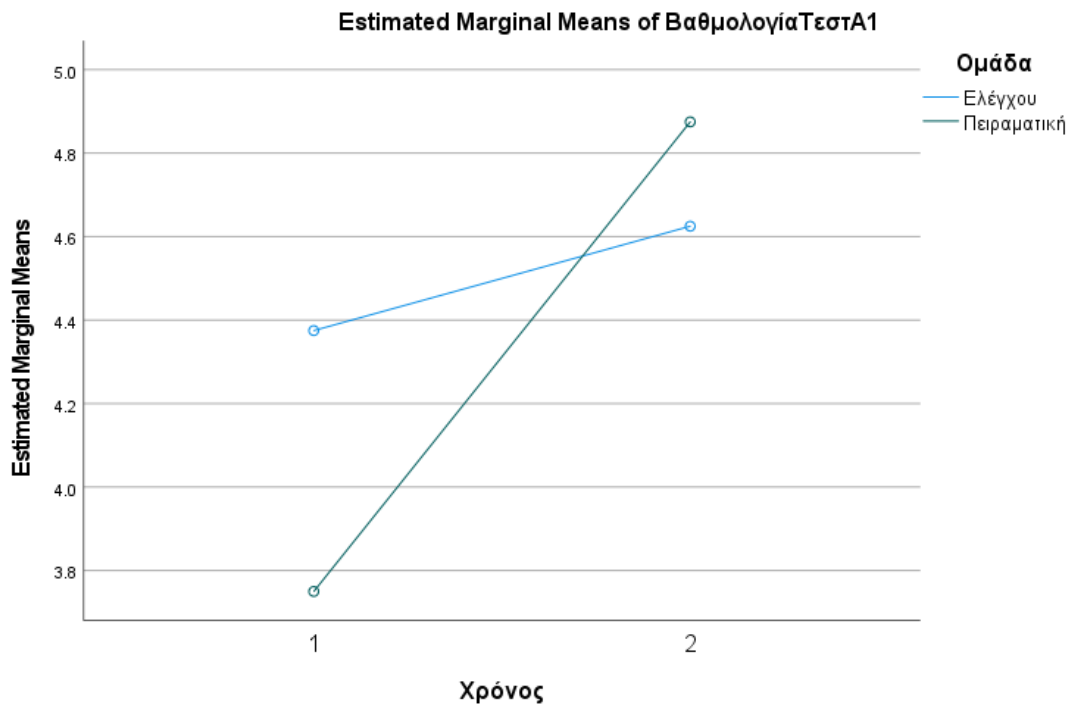
	Lower-bound	72.000	1.000	72.000	46.884	<,001	.770
Συνολική Βαθμολογία Τεστ Β	Sphericity Assumed	7.508	1	7.508	70.811	<,001	.835
	Greenhouse-Geisser	7.508	1.000	7.508	70.811	<,001	.835
	Huynh-Feldt	7.508	1.000	7.508	70.811	<,001	.835
	Lower-bound	7.508	1.000	7.508	70.811	<,001	.835
Βαθμολογία Τεστ Γ1	Sphericity Assumed	9.570	1	9.570	24.712	<,001	.638
	Greenhouse-Geisser	9.570	1.000	9.570	24.712	<,001	.638
	Huynh-Feldt	9.570	1.000	9.570	24.712	<,001	.638
	Lower-bound	9.570	1.000	9.570	24.712	<,001	.638
Βαθμολογία Τεστ Δ1	Sphericity Assumed	4.314	1	4.314	14.384	.002	.507
	Greenhouse-Geisser	4.314	1.000	4.314	14.384	.002	.507
	Huynh-Feldt	4.314	1.000	4.314	14.384	.002	.507
	Lower-bound	4.314	1.000	4.314	14.384	.002	.507
Βαθμολογία Τεστ Α1	Sphericity Assumed	3.781	1	3.781	8.556	.011	.379
	Greenhouse-Geisser	3.781	1.000	3.781	8.556	.011	.379
	Huynh-Feldt	3.781	1.000	3.781	8.556	.011	.379
	Lower-bound	3.781	1.000	3.781	8.556	.011	.379
Βαθμολογία Τεστ Α3	Sphericity Assumed	7.031	1	7.031	8.246	.012	.371
	Greenhouse-Geisser	7.031	1.000	7.031	8.246	.012	.371
	Huynh-Feldt	7.031	1.000	7.031	8.246	.012	.371
	Lower-bound	7.031	1.000	7.031	8.246	.012	.371
Βαθμολογία Τεστ Β1	Sphericity Assumed	4.133	1	4.133	58.778	<,001	.808
	Greenhouse-Geisser	4.133	1.000	4.133	58.778	<,001	.808

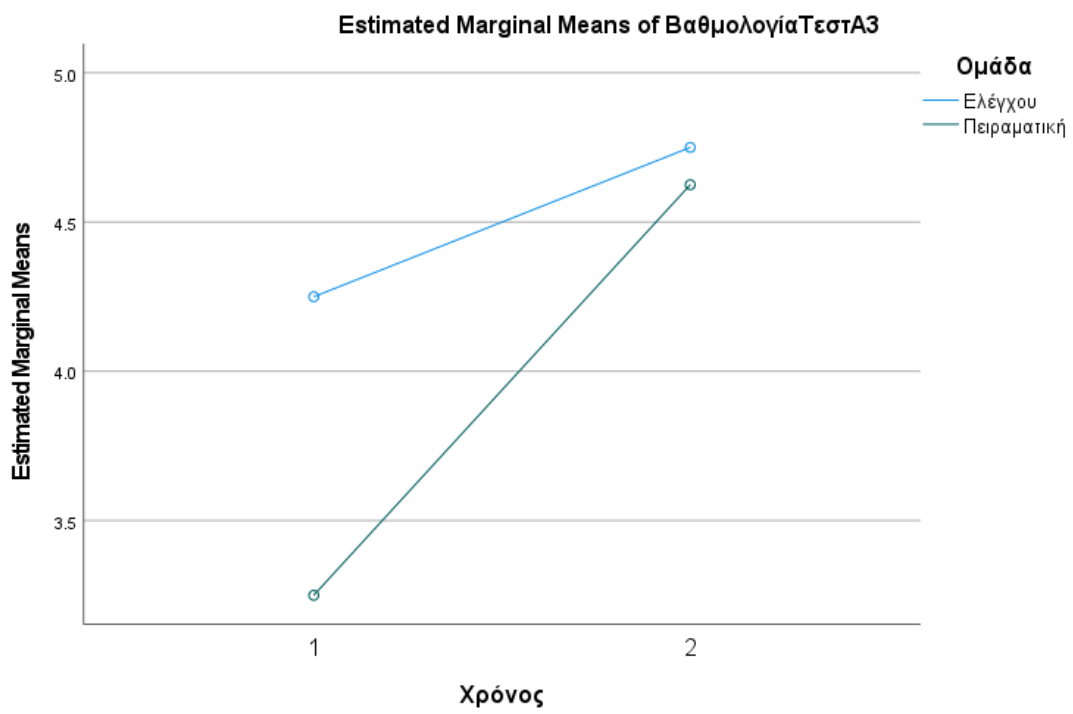
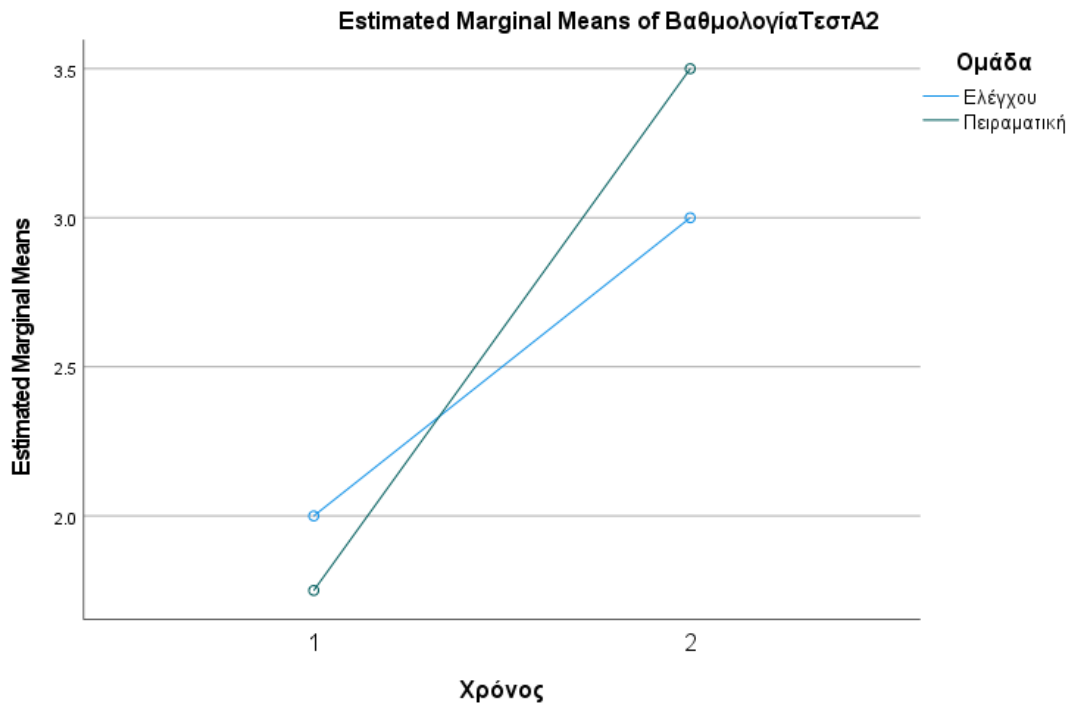
		Huynh-Feldt	4.133	1.000	4.133	58.778	<,001	.808
		Lower-bound	4.133	1.000	4.133	58.778	<,001	.808
Βαθμολογία Τεστ Β2		Sphericity Assumed	.500	1	.500	3.500	.082	.200
		Greenhouse-Geisser	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
		Huynh-Feldt	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
		Lower-bound	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
Βαθμολογία Τεστ Α2		Sphericity Assumed	15.125	1	15.125	36.826	<,001	.725
		Greenhouse-Geisser	15.125	1.000	15.125	36.826	<,001	.725
		Huynh-Feldt	15.125	1.000	15.125	36.826	<,001	.725
		Lower-bound	15.125	1.000	15.125	36.826	<,001	.725
Χρόνος Ομάδα *	Συνολική Βαθμολογία Τεστ Α	Sphericity Assumed	12.500	1	12.500	8.140	.013	.368
		Greenhouse-Geisser	12.500	1.000	12.500	8.140	.013	.368
		Huynh-Feldt	12.500	1.000	12.500	8.140	.013	.368
		Lower-bound	12.500	1.000	12.500	8.140	.013	.368
Συνολική Βαθμολογία Τεστ Β		Sphericity Assumed	.633	1	.633	5.968	.028	.299
		Greenhouse-Geisser	.633	1.000	.633	5.968	.028	.299
		Huynh-Feldt	.633	1.000	.633	5.968	.028	.299
		Lower-bound	.633	1.000	.633	5.968	.028	.299
Βαθμολογία Τεστ Γ1		Sphericity Assumed	.633	1	.633	1.634	.222	.105
		Greenhouse-Geisser	.633	1.000	.633	1.634	.222	.105
		Huynh-Feldt	.633	1.000	.633	1.634	.222	.105
		Lower-bound	.633	1.000	.633	1.634	.222	.105
Βαθμολογία Τεστ Δ1		Sphericity Assumed	.705	1	.705	2.351	.148	.144
		Greenhouse-Geisser	.705	1.000	.705	2.351	.148	.144
		Huynh-Feldt	.705	1.000	.705	2.351	.148	.144
		Lower-bound	.705	1.000	.705	2.351	.148	.144

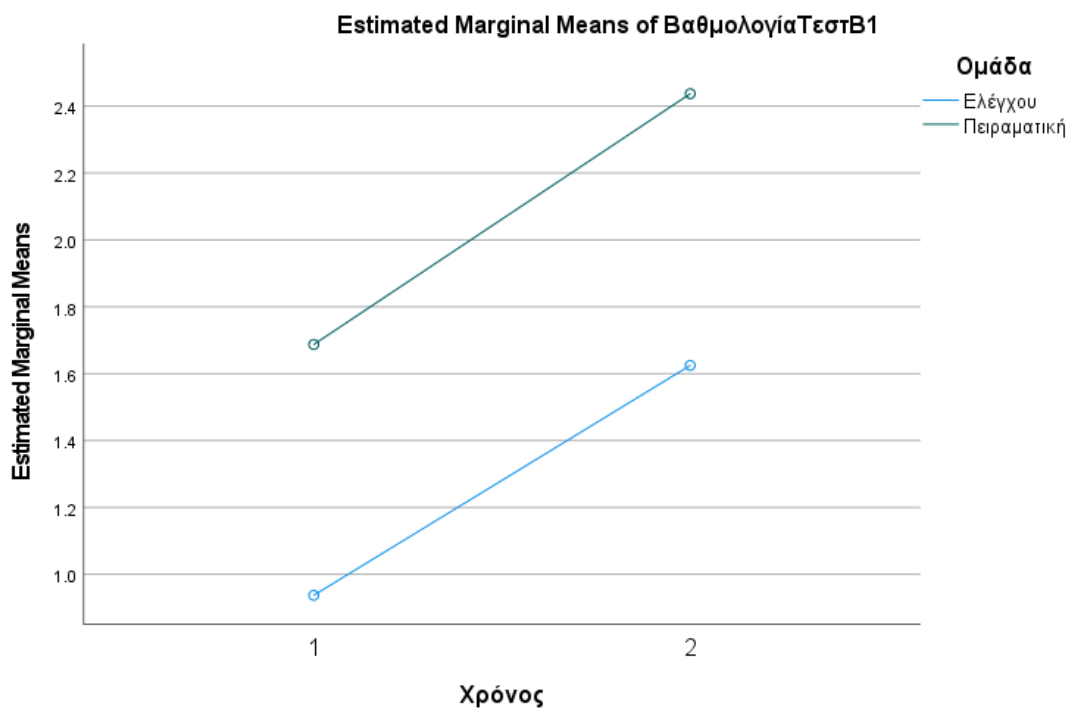
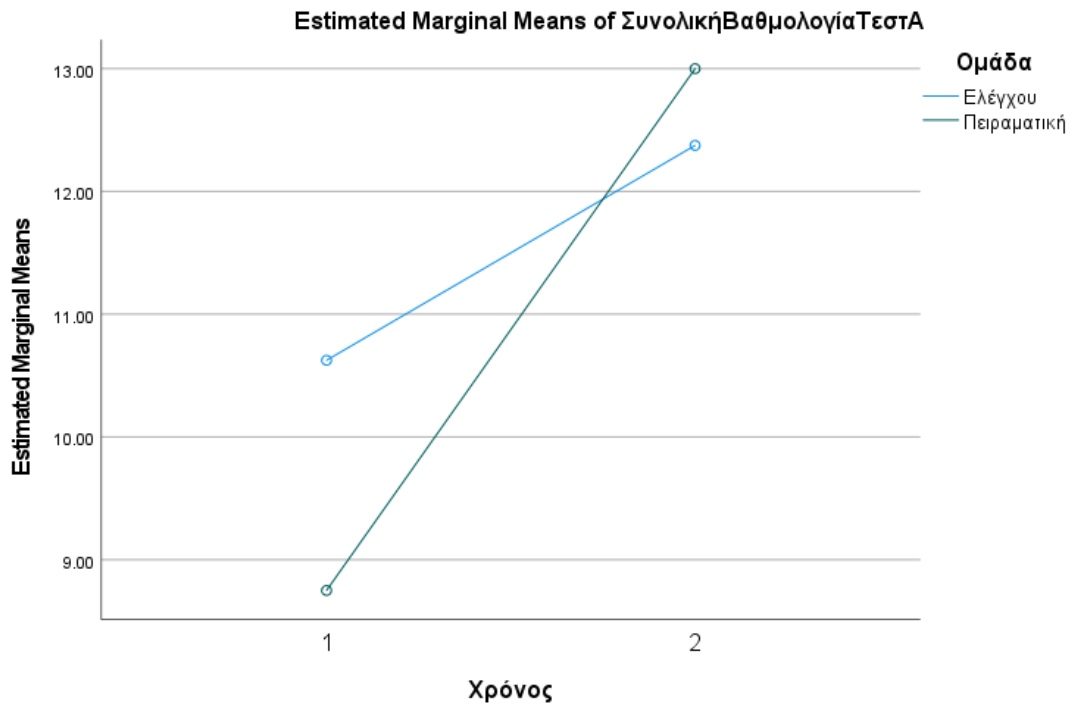
Βαθμολογία Τεστ Α1	Sphericity Assumed	1.531	1	1.531	3.465	.084	.198	
		Greenhouse-Geisser	1.531	1.000	1.531	3.465	.084	.198
		Huynh-Feldt	1.531	1.000	1.531	3.465	.084	.198
		Lower-bound	1.531	1.000	1.531	3.465	.084	.198
Βαθμολογία Τεστ Α3	Sphericity Assumed	1.531	1	1.531	1.796	.202	.114	
		Greenhouse-Geisser	1.531	1.000	1.531	1.796	.202	.114
		Huynh-Feldt	1.531	1.000	1.531	1.796	.202	.114
		Lower-bound	1.531	1.000	1.531	1.796	.202	.114
Βαθμολογία Τεστ Β1	Sphericity Assumed	.008	1	.008	.111	.744	.008	
		Greenhouse-Geisser	.008	1.000	.008	.111	.744	.008
		Huynh-Feldt	.008	1.000	.008	.111	.744	.008
		Lower-bound	.008	1.000	.008	.111	.744	.008
Βαθμολογία Τεστ Β2	Sphericity Assumed	.500	1	.500	3.500	.082	.200	
		Greenhouse-Geisser	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
		Huynh-Feldt	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
		Lower-bound	.500	1.000	.500	3.500	.082	.200
Βαθμολογία Τεστ Α2	Sphericity Assumed	1.125	1	1.125	2.739	.120	.164	
		Greenhouse-Geisser	1.125	1.000	1.125	2.739	.120	.164
		Huynh-Feldt	1.125	1.000	1.125	2.739	.120	.164
		Lower-bound	1.125	1.000	1.125	2.739	.120	.164
Error (Χρόνος)	Συνολική Βαθμολογία Τεστ Α	Sphericity Assumed	21.500	14	1.536			
		Greenhouse-Geisser	21.500	14.000	1.536			
		Huynh-Feldt	21.500	14.000	1.536			
		Lower-bound	21.500	14.000	1.536			
Συνολική Βαθμολογία Τεστ Β	Sphericity Assumed	1.484	14	.106				
		Greenhouse-Geisser	1.484	14.000	.106			

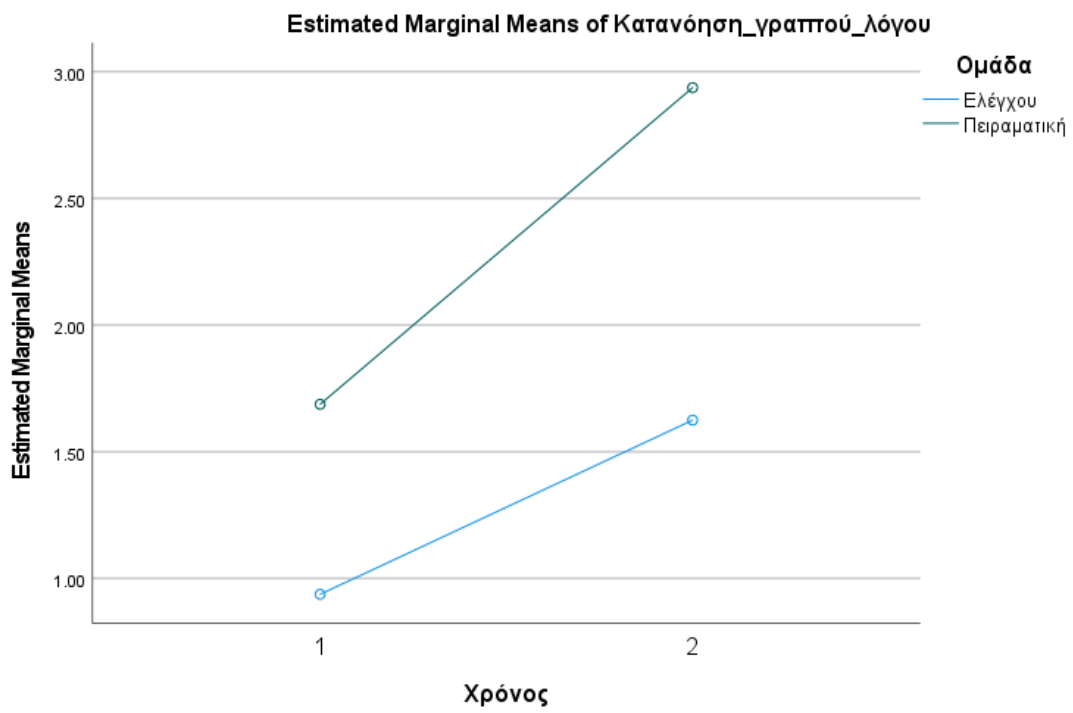
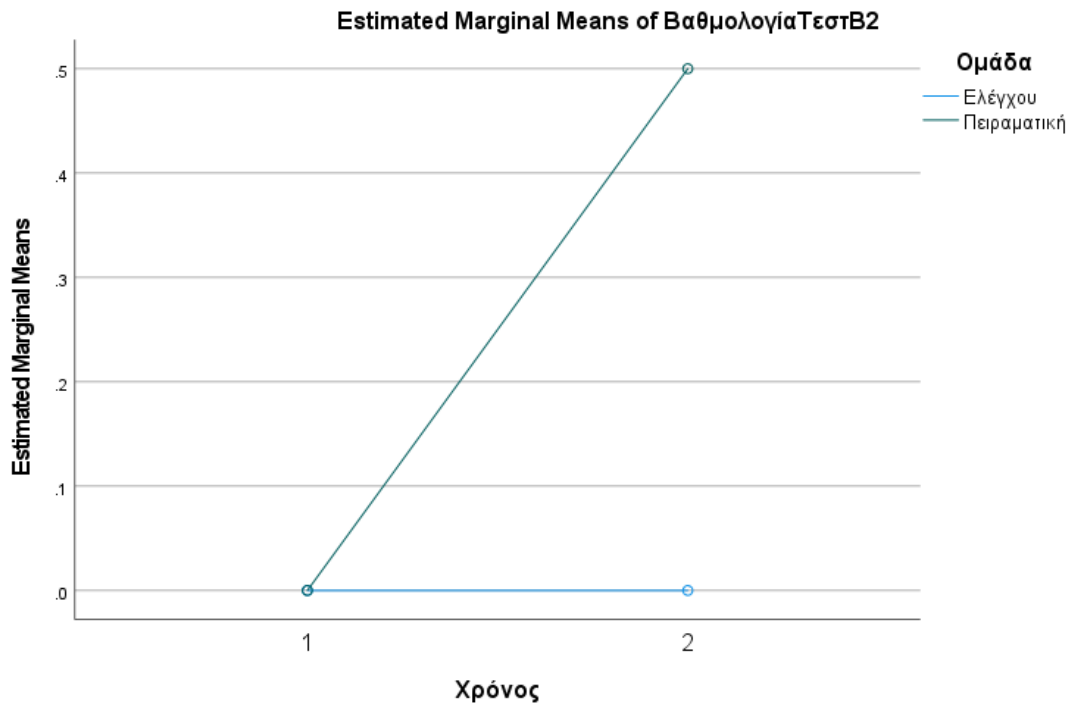
	Huynh-Feldt	1.484	14.00 0	.106			
	Lower-bound	1.484	14.00 0	.106			
Βαθμολογία Τεσ τΓ1	Sphericity Assumed	5.422	14	.387			
	Greenhouse- Geisser	5.422	14.00 0	.387			
	Huynh-Feldt	5.422	14.00 0	.387			
	Lower-bound	5.422	14.00 0	.387			
Βαθμολογία Τεσ τΔ1	Sphericity Assumed	4.199	14	.300			
	Greenhouse- Geisser	4.199	14.00 0	.300			
	Huynh-Feldt	4.199	14.00 0	.300			
	Lower-bound	4.199	14.00 0	.300			
Βαθμολογία Τεσ τΑ1	Sphericity Assumed	6.188	14	.442			
	Greenhouse- Geisser	6.188	14.00 0	.442			
	Huynh-Feldt	6.188	14.00 0	.442			
	Lower-bound	6.188	14.00 0	.442			
Βαθμολογία Τεσ τΑ3	Sphericity Assumed	11.938	14	.853			
	Greenhouse- Geisser	11.938	14.00 0	.853			
	Huynh-Feldt	11.938	14.00 0	.853			
	Lower-bound	11.938	14.00 0	.853			
Βαθμολογία Τεσ τΒ1	Sphericity Assumed	.984	14	.070			
	Greenhouse- Geisser	.984	14.00 0	.070			
	Huynh-Feldt	.984	14.00 0	.070			

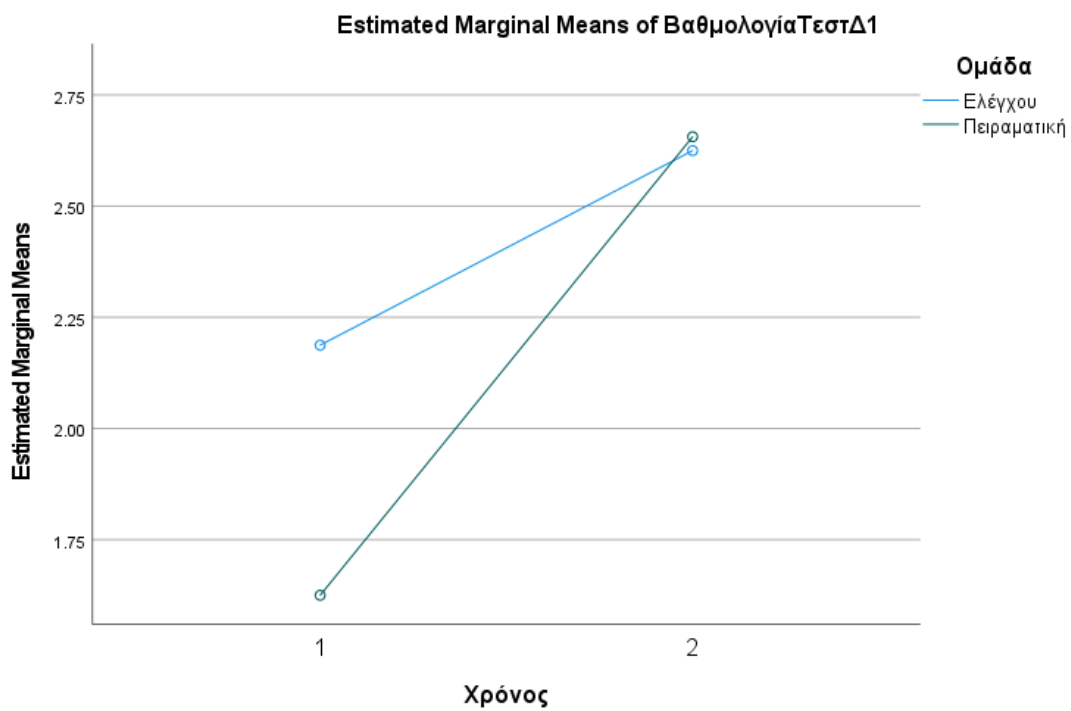
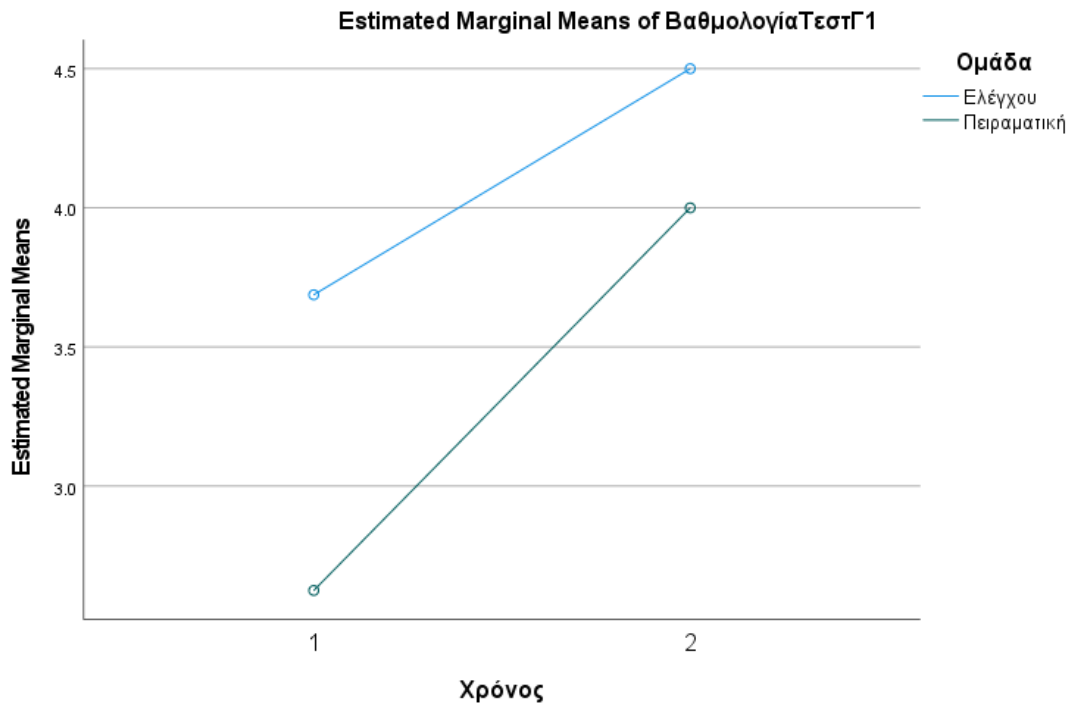
	Lower-bound	.984	14.00 0	.070			
Βαθμολογία Τεστ τB2	Sphericity Assumed	2.000	14	.143			
	Greenhouse- Geisser	2.000	14.00 0	.143			
	Huynh-Feldt	2.000	14.00 0	.143			
	Lower-bound	2.000	14.00 0	.143			
	Βαθμολογία Τεστ τA2	Sphericity Assumed	5.750	14	.411		
	Greenhouse- Geisser	5.750	14.00 0	.411			
	Huynh-Feldt	5.750	14.00 0	.411			
	Lower-bound	5.750	14.00 0	.411			











ΔΙΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΜΕΙΚΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (2x2 MIXED REPEATED MEASURES ANOVA) ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

Descriptive Statistics

		Ομάδα	Mean	Std. Deviation	N
Συνολική βαθμολογία πριν	Ελέγχου		17.4375	5.48008	8
	Πειραματική		14.6875	10.53968	8
	Total		16.0625	8.23838	16
Συνολική βαθμολογία μετά	Ελέγχου		21.1250	5.89794	8
	Πειραματική		22.5938	7.85918	8
	Total		21.8594	6.75523	16

Box's Test of Equality of Covariance Matrices^a

Box's M	9.804
F	2.762
df1	3
df2	35280.000
Sig.	.040

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept + Ομάδα

Within Subjects Design: Χρόνος

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Χρόνος	Pillai's Trace	.865	90.054 ^b	1.000	14.000	<,001	.865
	Wilks' Lambda	.135	90.054 ^b	1.000	14.000	<,001	.865
	Hotelling's Trace	6.432	90.054 ^b	1.000	14.000	<,001	.865
	Roy's Largest Root	6.432	90.054 ^b	1.000	14.000	<,001	.865
Χρόνος Ομάδα	* Pillai's Trace	.460	11.924 ^b	1.000	14.000	.004	.460
	Wilks' Lambda	.540	11.924 ^b	1.000	14.000	.004	.460
	Hotelling's Trace	.852	11.924 ^b	1.000	14.000	.004	.460

Roy's Largest Root	.852	11.924 ^b	1.000	14.000	.004	.460
--------------------	------	---------------------	-------	--------	------	------

- a. Design: Intercept + Ομάδα
 Within Subjects Design: Χρόνος
 b. Exact statistic

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: ΣυνολικήΒαθμολογία

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Χρόνος	Sphericity Assumed	268.830	1	268.830	90.054	<,001	.865
	Greenhouse-Geisser	268.830	1.000	268.830	90.054	<,001	.865
	Huynh-Feldt	268.830	1.000	268.830	90.054	<,001	.865
	Lower-bound	268.830	1.000	268.830	90.054	<,001	.865
Χρόνος * Ομάδα	Sphericity Assumed	35.596	1	35.596	11.924	.004	.460
	Greenhouse-Geisser	35.596	1.000	35.596	11.924	.004	.460
	Huynh-Feldt	35.596	1.000	35.596	11.924	.004	.460
	Lower-bound	35.596	1.000	35.596	11.924	.004	.460
Error(Χρόνος)	Sphericity Assumed	41.793	14	2.985			
	Greenhouse-Geisser	41.793	14.000	2.985			
	Huynh-Feldt	41.793	14.000	2.985			
	Lower-bound	41.793	14.000	2.985			

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: ΣυνολικήΒαθμολογία

Source	Χρόνος	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Χρόνος	Linear	268.830	1	268.830	90.054	<,001	.865
Χρόνος * Ομάδα	* Linear	35.596	1	35.596	11.924	.004	.460
Error(Χρόνος)	Linear	41.793	14	2.985			

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

			Levene			
			Statistic	df1	df2	Sig.
Συνολική πριν	βαθμολογία	Based on Mean	4.579	1	14	.050
		Based on Median	3.623	1	14	.078
		Based on Median and with adjusted df	3.623	1	11.003	.083
		Based on trimmed mean	4.491	1	14	.052
Συνολική μετά	βαθμολογία	Based on Mean	1.093	1	14	.313
		Based on Median	1.077	1	14	.317
		Based on Median and with adjusted df	1.077	1	13.992	.317
		Based on trimmed mean	1.114	1	14	.309

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Ομάδα

Within Subjects Design: Χρόνος

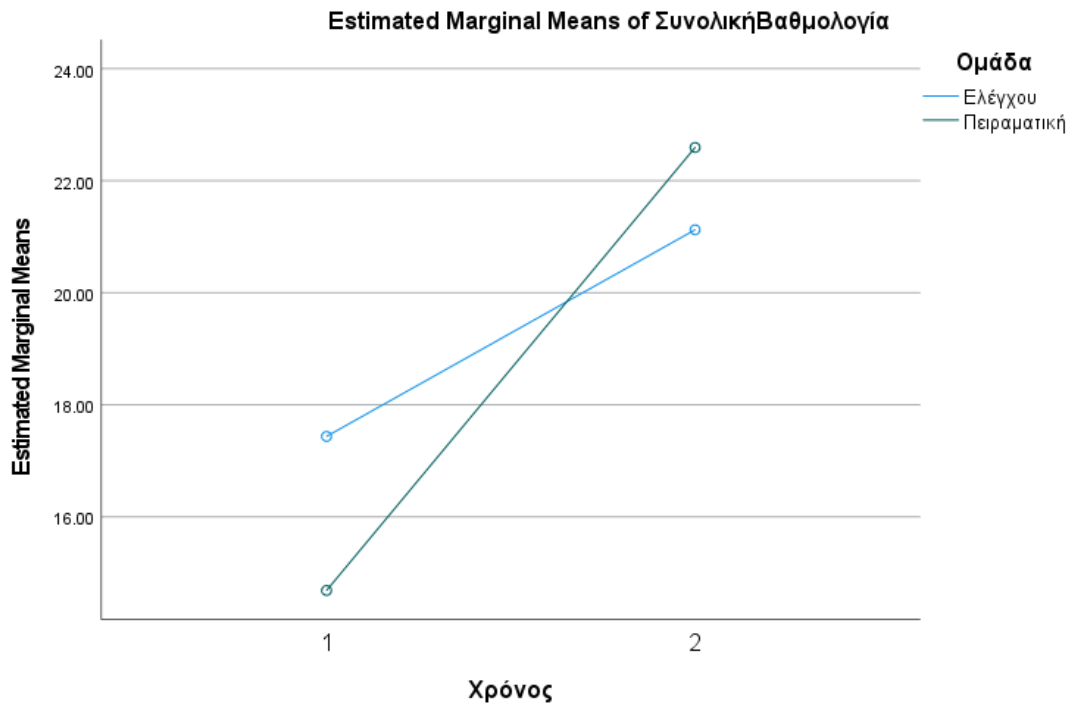
Tests of Between-Subjects Effects

Measure: Συνολική Βαθμολογία

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Squared	Eta
Intercept	11504.549	1	11504.549	99.306	<.001	.876	
Ομάδα	3.283	1	3.283	.028	.869	.002	
Error	1621.887	14	115.849				

Profile Plots



Ας μιλήσουμε Ελληνικά I



Το όνομά μου: _____

Πόσων χρονών είμαι:

Σε ποια τάξη ηγγαίνω:

Σε ποια σχολεία ηγγαίνω:

Η πόλη μου / Το χωριό μου:

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2011

Μέρος Α΄

Κατανόηση προφορικού λόγου



Ασκηση 1

Άκουσε τι κάνουν ο Γιάννης και η Ταμάρα. Κοίταξε τις εικόνες και βάλε σε κύκλο τη σωστή.

Άκουσε πρώτα το παράδειγμα.

Παράδειγμα: Τι κρατάει ο Γιάννης;



α



β



γ

Κοίταξε τις τρεις εικόνες. Η σωστή εικόνα είναι η β.
Τώρα άκουσε και βρες εσύ το σωστό.

1. Τι κάνει ο Γιάννης;



α



β



γ

2. Τι τρώει η Ταμάρα;



α



β



γ

3. Τι κάνουν ο Γιάννης και η Ταμάρα;



α



β



γ

4. Τι κάνει η Ταμάρα;



α



β



γ

5. Τι είναι βρώμικο;



α



β



γ

Ασκηση 2

Κοίταξε την εικόνα. Άκουσε τους διαλόγους. Τράβηξε μια γραμμή από τη λέξη στην εικόνα. Άκουσε πρώτα το παράδειγμα.

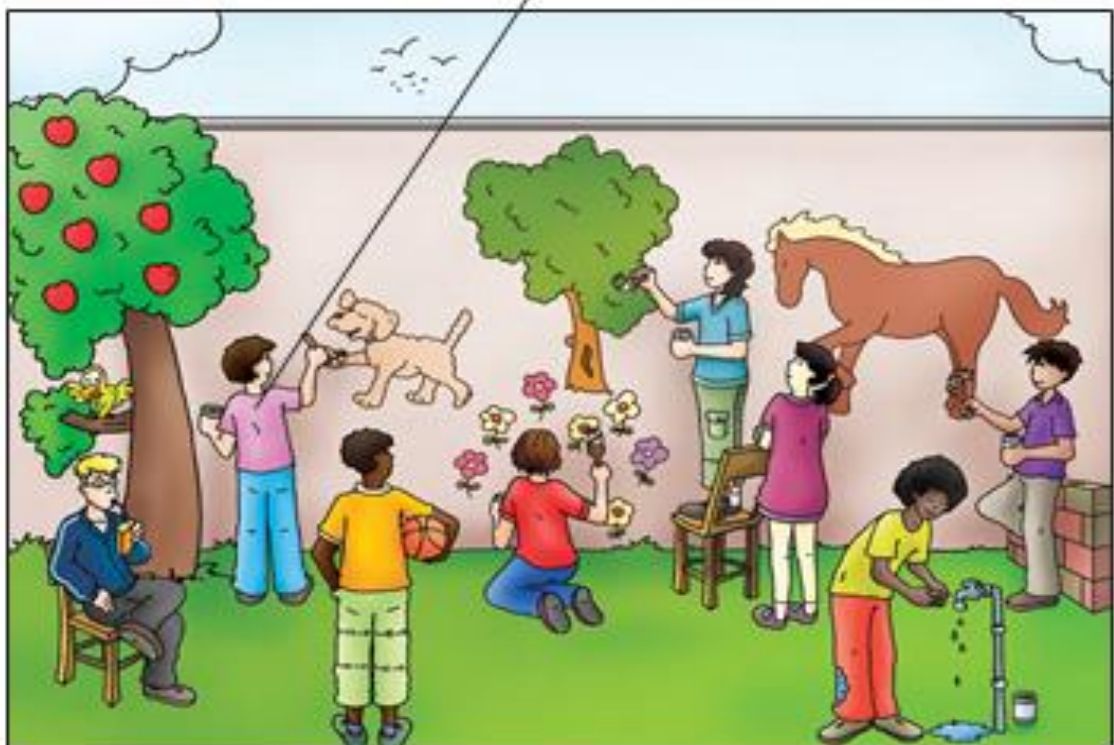
Βλέπεις τη γραμμή;

Τώρα άκουσε προσεκτικά και τράβηξε γραμμές.

Γιώργος

Αλί

Εράντα



Τζαμάλ

Ιβάν

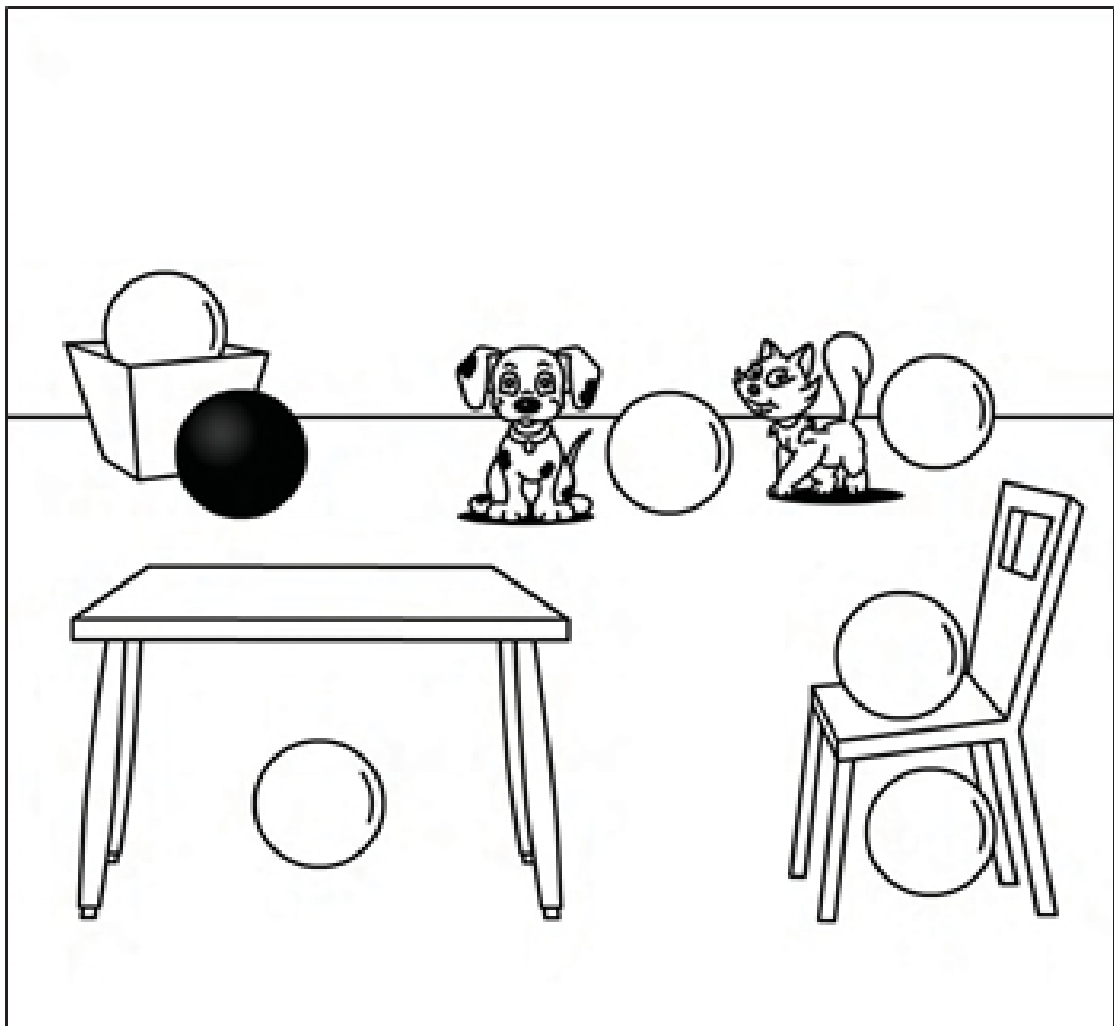
Ελένη

Άσκηση 3 ○○○○○

Άκουσε και ζωγράφισε τις μπάλες. Άκουσε πρώτα το παράδειγμα.

Βλέπεις τη μαύρη μπάλα;

Τώρα άκουσε και ζωγράφισε εσύ τις υπόλοιπες μπάλες.



Μέρος Β΄
Κατανόηση γραπτού λόγου



Ασκηση 1

Ο Γιάννης και η Ταμάρα κοιτάζουν έξω από το παράθυρο. Τι βλέπουν έξω;

Τράβηξε μια γραμμή από τη λέξη στην εικόνα.

Δες πρώτα το παράδειγμα.

ο βάτραχος

το σπίτι

ο παππούς

το παντελόνι

το
μήλο

η
φούστα

το
τραπέζι



η χελώνα

το ποδήλατο

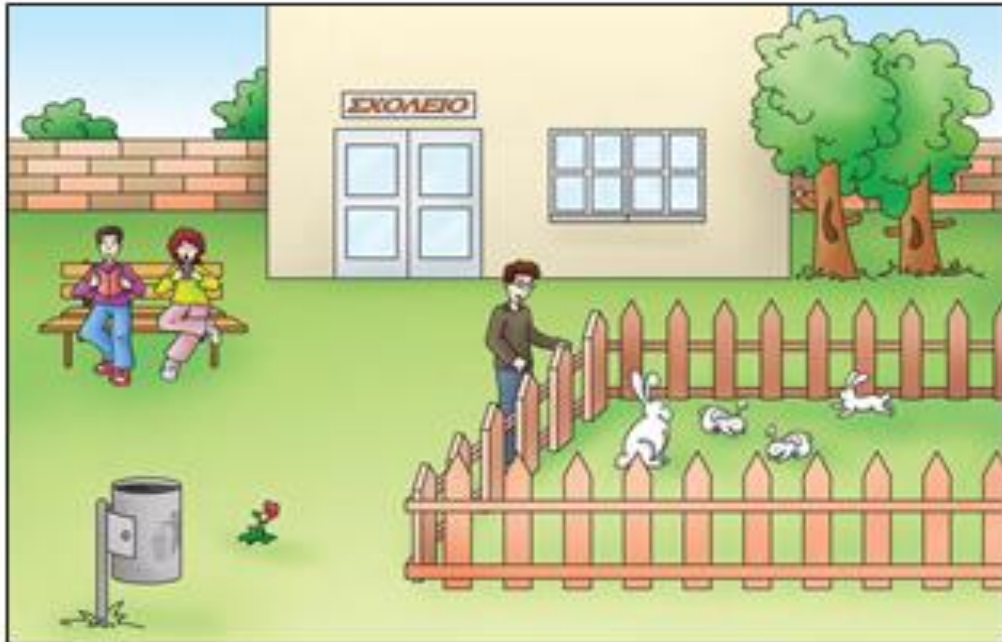
η καρέκλα

το δέντρο

Άσκηση 2

Κοίταξε την εικόνα. Διάβασε τις προτάσεις. Βάλε σε κύκλο το **ΝΑΙ**, αν η πρόταση είναι σωστή ή το **ΟΧΙ**, αν η πρόταση είναι λάθος.

Κοίταξε το παράδειγμα.



Παράδειγμα:

Ένα αγόρι και ένα κορίτσι διαβάζουν ένα βιβλίο.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Η πόρτα του σχολείου είναι ανοιχτή.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Δίπλα στο σχολείο υπάρχουν δύο δέντρα.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Στην αυλή βλέπουμε ένα μεγάλο κουνέλι και τρία μικρά κουνέλια.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Ένα αγόρι με γυαλιά κοιτάζει τα κουνέλια.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Το καλάθι για τα σκουπίδια είναι γεμάτο.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Μέρος Γ΄
Γραμματική



Ασκηση 1

Αυτά είναι τα άρθρα:

Ο

η

ΤΟ

Βάλε σε κάθε λέξη το σωστό. Δες πρώτα τα παραδείγματα.

Παραδείγματα:

Ο μπαμπάς

η μαμά

ΤΟ μωρό

η καρέκλα

ΤΟ τραπέζι

Ο δρόμος



_____ άντρας



_____ γυναίκα



_____ αγόρι



_____ σκύλος



_____ βροχή



_____ δάσκαλος



_____ δάσος



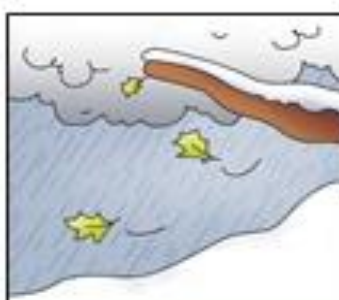
_____ σύννεφο



_____ μαθητής



_____ γράμμα



_____ χιμώνας



_____ ψάρι

Μέρος Δ΄
Παραγωγή γραπτού λόγου



Ασκηση 1

Κοίταξε τις εικόνες. Γράψε τις λέξεις στις γραμμές. Το πρώτο γράμμα θα σε βοηθήσει.

Δες πρώτα το παράδειγμα.



π ό ρ ι α



ψ _ _ _



φ _ _ _



θ _ _ _ _



λ _ _ _ _



ε _ _ _ _

Παράρτημα 3 : Παρεμβάσεις

Στόχοι του προγράμματος των παρεμβάσεων είναι:

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο.
- Να εκφραστούν στην ελληνική γλώσσα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να καλλιεργηθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών.
- Να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη.
- Να αισθανθούν αποδοχή και μέλη της ομάδας.
- Να εξοικειωθούν με την τέχνη του κουκλοθεάτρου, τις τεχνικές του και τα είδη κούκλας.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους.

1^η παρέμβαση 3/03/2022

Στόχοι:

- γνωριμία και επαφή με την κούκλα
- κατανόηση αφήγησης στα ελληνικά
- παρουσίαση του εαυτού τους στα ελληνικά
- ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

1^η δραστηριότητα

Οι μαθητές καθιστοί σε καρέκλες δημιουργούν έναν κύκλο. Η εμπυχώτρια τους ζητάει να κλείσουν τα μάτια και να μεταφέρουν ένα μήνυμα (σφίξιμο χεριού) ο ένας στον άλλο. Παραμένουν με κλειστά μάτια γιατί κάποιος θα έρθει στην τάξη. Η εμπυχώτρια εμφανίζει την κούκλα δράκο που έρχεται πετώντας.

2^η δραστηριότητα

«Καλημέρα παιδιά! Είμαι ο δράκος Φλιν και είμαι από τη μακρινή δρακοχώρα. Αγαπώ τα παγωτά και τα φρούτα και μου αρέσει να πετάω στον ουρανό. Έχω πολλούς φίλους αλλά ο πιο καλός μου φίλος είναι ο Γουίλι. Παίζουμε μαζί κυνηγητό και κάνουμε ποδήλατο. Μου αρέσουν τα ταξίδια και θέλω να ταξιδέψω σε όλο τον κόσμο. Τώρα ήρθα να σας δω και να σας γνωρίσω»

Ο δράκος περνάει διαδοχικά από κάθε παιδί για να γνωριστούν. Χαιρετάει κάθε παιδί στη μητρική του γλώσσα και ακολουθεί ένας μικρός διάλογος (όνομα, ηλικία, καταγωγή, αδέρφια, φίλοι, αγαπημένο παιχνίδι και χρώμα).

3^η δραστηριότητα

Ο δράκος έχει φέρει ως δώρο στους μαθητές πολύχρωμα μπαλόνια. Σε κάθε μπαλόνι υπάρχει ένα καρτελάκι με το όνομα ενός παιδιού. Κάθε παιδί πρέπει να αναγνωρίσει το όνομά του στα ελληνικά για να πάρει το δικό του μπαλόνι.

4^η δραστηριότητα

Ο δράκος Φλιν αποχαιρετά τα παιδιά λέγοντας « τώρα έφτασε η ώρα να φύγω, θα πάω να βρω τον φίλο μου».

Η ομάδα σε κύκλο, κάθε μαθητής αποχαιρετά τον δράκο με όποιο τρόπο θέλει (στέλνει ένα φιλί, ένα χάδι, αγκαλιά, κλπ).

2^η παρέμβαση 10/03/2022

Στόχοι:

- σωματική ενεργοποίηση
- λεκτική εκφραστικότητα
- ανάπτυξη φαντασίας
- καλλιέργεια ομαδικότητας
- εξάσκηση μνήμης/παρατηρητικότητας

1^η δραστηριότητα

Τα παιδιά περπατάνε με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις οδηγίες που τους δίνει η εμψυχώτρια. Περπατούν βιαστικά, αργά, σε πάγο, στην καυτή άμμο, σε βράχια, στη βροχή, με βατραχοπέδιλα, με πέδιλα του σκι, με πατίνα, κλπ.

2^η δραστηριότητα (εξέλιξη της προηγούμενης)

«Φορώντας τα μαγικά φτερά μπορούμε να πετάξουμε παντού. Πού θα θέλατε να ταξιδέψετε; Τι θα παίρνατε μαζί σας; Ετοιμάζουμε τη βαλίτσα μας και βάζουμε μέσα...»

Τα παιδιά προτείνουν τα μέρη που θα ήθελαν να επισκεφτούν και τα πράγματα που θα έπαιρναν μαζί τους.

3^η δραστηριότητα

Η εμψυχώτρια βρίσκει στην πόρτα της τάξης ένα γράμμα από τον δράκο Φλιν.

«Γεια σας παιδιά, συγγνώμη που δεν ήρθα σήμερα! Ταξιδεύω ψηλά στον ουρανό και είναι τέλεια! Ξεκίνησα από πολύ μακριά, από το Μπανγκλαντές και πέταξα πάνω από το Αφγανιστάν, βρήκα τον φίλο μου Σίμπα, το γενναίο λιοντάρι και τον πήρα μαζί μου. Πετάξαμε μαζί μέχρι τη Συρία, βρήκαμε τον Πικ και τον Πακ, τα σκανδαλιάρικα μαϊμουδάκια. Παίξαμε όλοι μαζί και κρεμάστηκαν στο φτερό μου για να πάμε βόλτα. Φτάσαμε την επόμενη ημέρα στην Τουρκία και εκεί μας περίμεναν οι δυο κατσικούλες. Μας έδωσαν να πιούμε γάλα γιατί πεινούσαμε πολύ. Σε αντάλλαγμα μας ζήτησαν να τις πάρουμε μαζί, δεν είχαν πετάξει ποτέ στον ουρανό. Η παρέα μας μεγάλωσε και μαζί φύγαμε για την Αλβανία. Εκεί συναντήσαμε τον Ρένο, τον πολύχρωμο παπαγάλο. Ήταν αστείος, επαναλάμβανε συνεχώς ό,τι λέγαμε. Όλοι μαζί συνεχίσαμε και πήγαμε στη Γεωργία, πήραμε τον φίλο του Ρένου, τον μικρό ρινόκερο Ρίκι. Ταξιδέψαμε όλοι μαζί και σε λίγες ημέρες θα φτάσουμε στην Ελλάδα.

Θα έρθω να σας γνωρίσω τους φίλους μου, ανυπομονώ να σας δω».

Η εμψυχώτρια φέρνει την υδρόγειο και ακολουθούμε τη διαδρομή του δράκου, βάζουμε χαρτάκια-σημαίες στις χώρες που ταξίδεψε και ζητάει από τα παιδιά να θυμηθούν τα ονόματα των χωρών. Σε χαρτί του μέτρου γράφουμε το όνομα κάθε χώρας, ζωγραφίζουμε τη σημαία και με μαρκαδόρο σχεδιάζουμε τη διαδρομή.

4^η δραστηριότητα

Τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα στον δράκο με τη φράση «σε περιμένουμε» και το συνοδεύουν γράφοντας ο καθένας το όνομα του με χρωματιστό μαρκαδόρο και μια μικρή ζωγραφιά.

3^η παρέμβαση-είδη θεατρικής κούκλας 17/03/2022

Στόχοι:

- επαφή με το κουκλοθέατρο, γνωριμία με τις κούκλες
- ανάπτυξη προφορικού λόγου
- σωματική έκφραση
- ανάπτυξη συνεργασίας.

1^η δραστηριότητα

Τα παιδιά σε κύκλο παίζουν μια παραλλαγή του παιχνιδιού «καυτή πατάτα». Όποιος χάνει διαλέγει μια από τις κάρτες που έχει φέρει η εμψυχώτρια και απεικονίζουν διάφορα είδη ζώων και τη μιμείται με παντομίμα. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν και το παιχνίδι συνεχίζεται.

2^η δραστηριότητα

Η ομάδα κινείται στο χώρο και το μαγικό ραβδί της εμψυχώτριας τους μεταμορφώνει σε ζώα (μεταμορφώνονται σε λιοντάρια που βρυχώνται, γατάκια που παίζουν, πιγκουίνοι που περπατάνε στον πάγο, μαϊμουδάκια που τρώνε μπανάνες, καγκουρό που χοροπηδάνε, παπαγάλοι που επαναλαμβάνουν ό τι ακούνε).

3^η δραστηριότητα

Ο δράκος Φλιν έρχεται στην τάξη, όμως αυτή τη φορά δεν είναι μόνος. «Παιδιά χαίρομαι που σας ξαναβλέπω, μου λείψατε πολύ. Τώρα ήρθα να σας γνωρίσω τους φίλους μου». Η εμψυχώτρια βγάζει από ένα σακίδιο θεατρικές κούκλες διαφορετικών ειδών: γαντόκουκλες, δακτυλόκουκλες, τύπου muppet και κούκλες επίπεδες σε ξυλάκια.

Ακολουθεί παρουσίαση κάθε κούκλας από την εμψυχώτρια. Μία μία μιλάει για τον εαυτό της αναφέροντας τα προσωπικά της στοιχεία, τα πράγματα που αγαπάει και τα πράγματα που δεν της αρέσουν, για το σπίτι και την οικογένειά της, τις επιθυμίες και τους φόβους της.

4^η δραστηριότητα

Τα παιδιά δοκιμάζουν τις διαφορετικές κούκλες, εξερευνούν τον τρόπο χειρισμού της καθεμίας, παίζουν και κάνουν διαλόγους μεταξύ τους.

Στο τέλος ο δράκος φωνάζει τους φίλους του για να φύγουν.

4^η παρέμβαση 31/03/2022

Στόχοι:

- κατανόηση προφορικού λόγου
- αναπαραγωγή αφήγησης
- γνωριμία με το κουκλοθέατρο ως θεατρικό είδος
- συνεργασία σε ζευγάρια
- ανάπτυξη φαντασίας.

1^η δραστηριότητα

Παρουσίαση του λαϊκού παραμυθιού «*δυο κατσίκες σ' ένα γεφύρι*» από την εμπυγχώτρια.

«Μια φορά κι έναν καιρό δυο κατσίκες συναντήθηκαν επάνω σ' ένα στενό γεφύρι.

- Κάνε τόπο να περάσω εγώ! είπε η μια.

- Εσύ να πας πίσω και ν' αφήσεις να περάσω εγώ πρώτα! αποκρίθηκε η άλλη θυμωμένη.

- Πώς είπες; φώναζε η πρώτη. Εγώ να κάνω τόπο να περάσεις εσύ; Είσαι στα καλά σου;

- Έτσι; Φώναζε τότε η άλλη. Δοκίμασε λοιπόν να περάσεις!

Ο τσακωμός κράτησε αρκετή ώρα με πολύ πείσμα. Τέλος έπεσαν η μια επάνω στην άλλη με μεγάλη δύναμη. Χτυπούσαν τα κέρατά τους άγρια και θυμωμένα. Αλλά το γεφύρι ήταν στενό και γκρεμίστηκαν κι οι δυο τους. Κάτω ήταν ποτάμι με βαθιά νερά. Οι δυο κατσίκες θα πνίγονταν. Για καλή τους όμως τύχη, τις είδε ο βοσκός, έτρεξε, και με πολλά βάσανα κατόρθωσε να τις γλιτώσει».

2^η δραστηριότητα

Παρουσίαση δεύτερης εκδοχής του παραμυθιού: οι δυο κατσίκες δεν μαλώνουν, μιλούν ευγενικά, και αφήνουν χώρο η μία στην άλλη.

3^η δραστηριότητα

Η εμψυχώτρια ζητάει από τους μαθητές να κάνουν ζευγάρια και να δείξουν με τις κούκλες το παραμύθι σε όποια από τις δύο εκδοχές επιθυμούν. Δημιουργούνται τέσσερα ζευγάρια και καθένα παίρνει λίγο χρόνο για να συνεννοηθεί και να αποφασίσει την ιστορία της.

5^η παρέμβαση 7/04/2022

Στόχοι:

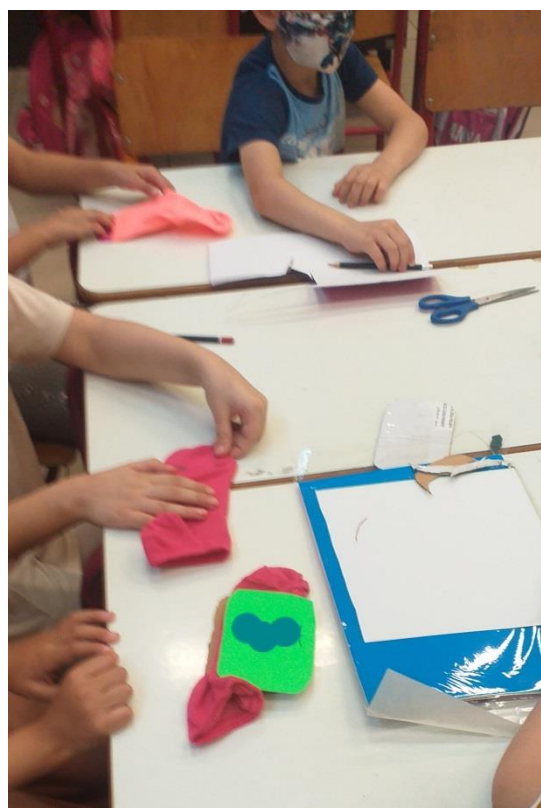
- λεπτή κινητικότητα
- δημιουργικότητα, φαντασία
- ομαδικότητα
- συνεργασία

1^η δραστηριότητα

Δημιουργία κούκλας από κάλτσα: τα παιδιά επιλέγουν το χρώμα της κάλτσας που τους αρέσει και η εμψυχώτρια τους δείχνει τον τρόπο εργασίας που θα ακολουθήσουν για την κατασκευή.

«Κάνουμε με το ψαλίδι μια μικρή τρύπα στην κάλτσα δημιουργώντας ένα άνοιγμα. Έπειτα κόβουμε ένα κομμάτι χαρτόνι, το διπλώνουμε στη μέση και το κολλάμε στην κάλτσα».

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν το πατρόν για να σχεδιάσουν το στόμα της δικής τους κούκλας τους, έκοψαν το χαρτόνι και στη συνέχεια με κόλλα σιλικόνης και τη βοήθεια της εμψυχώτριας το τοποθέτησαν στο άνοιγμα της κάλτσας.



6^η παρέμβαση 14/04/2022

Στόχοι:

- λεπτή κινητικότητα
- δημιουργικότητα, φαντασία
- ομαδικότητα
- συνεργασία

1^η δραστηριότητα

Κατασκευή κούκλας-2ο μέρος:

Από μια σειρά υλικών (πολύχρωμα χαρτόνια, πομ πον, αυτοκόλλητα ματάκια, αφρώδες χαρτί) τα παιδιά επέλεξαν ό,τι χρειαζόνταν για να ετοιμάσουν τις κούκλες τους. Κολλήσαμε τα φρύδια, τα μάτια, τη μύτη και κάθε κούκλα απέκτησε τα δικά της χαρακτηριστικά προσώπου. Με την ολοκλήρωση της κατασκευής τα παιδιά δοκίμασαν τις κούκλες τους αποκτώντας μια πρώτη επαφή μαζί τους.



7^η παρέμβαση 5/05/2022

Στόχοι:

- εμπύχωση κούκλας.
- ανάπτυξη προφορικού λόγου.
- ομαδικότητα.
- δημιουργικότητα.
- ομαδικός αυτοσχεδιασμός.



1^η δραστηριότητα

Η εμπυχώτρια δείχνει στην ομάδα τον τρόπο εμπύχωσης και ζωντανέματος της κούκλας. Τα παιδιά με τη σειρά τους βρίσκουν τρόπους για να κινούν τις κούκλες τους και δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους ομιλίας προσπαθώντας να συντονίσουν την κίνηση με την ομιλία. Οι κούκλες ξυπνούν, χασμουριούνται, φταρνίζονται, τραγουδούν, πετάνε, εξαφανίζονται, κλπ.

Κινούνται στο χώρο με τις κούκλες και αντιδρούν σε διάφορα μουσικά και ηχητικά ερεθίσματα δείχνοντας το συναίσθημα που τους προκαλούν. Οι κούκλες τρομάζουν από έναν δυνατό θόρυβο, λυπούνται και κλαίνε, γελάνε, χαίρονται, ξαφνιάζονται και θυμώνουν.

2^η δραστηριότητα

Παρουσίαση κάθε κούκλας στην ομάδα. Τα παιδιά παίρνουν λίγο χρόνο και στη συνέχεια ένα ένα διαδοχικά γνωρίζει την κούκλα του στην υπόλοιπη ομάδα. Δίνει πληροφορίες για την ταυτότητα της (όνομα, ηλικία, καταγωγή, οικογένεια, χόμπι) και περιγράφει τα χαρακτηριστικά της (χρώμα, μύτη, μάτια).

3^η δραστηριότητα

Ομαδικός αυτοσχεδιασμός με τις κούκλες σε θέματα που προτείνει η ομάδα.

1^{ος} αυτοσχεδιασμός: οι κούκλες παίζουν κρυφτό. Τα παιδιά με τις κούκλες στα χέρια κρύβονται σε διάφορα σημεία μέσα στην τάξη και ένα παιδί ψάχνει να τα βρει.

2^{ος} αυτοσχεδιασμός: οι κούκλες παίζουν όλες μαζί ποδόσφαιρο. Ένα θρανίο ορίζεται ως γήπεδο, δύο κούκλες γίνονται τερματοφύλακες και ο αγώνας ποδοσφαίρου ξεκινάει.

Οι αυτοσχεδιασμοί βοήθησε στην κατανόηση των τοπικών επιρρημάτων (μέσα, έξω, κάτω, πάνω, πίσω, μπροστά, κλπ).

8^η παρέμβαση 12/05/2022

Στόχοι:

- παραγωγή προφορικού λόγου.
- φωνητική ενεργοποίηση.
- ομαδικότητα.
- συνεργασία.
- δημιουργικότητα.

1^η δραστηριότητα

Η ομάδα σε κύκλο, όλα τα παιδιά κρατούν στα χέρια ένα αόρατο μικρό κουτί και λέγοντας τα μαγικά λόγια «τούμτσι τουτούμτσι» το μεγαλώνουν και έπειτα το ξαναμικραίνουν προσέχοντας πάντα να μην τους πέσει.

2^η δραστηριότητα

Όλοι ξεκινούν να μιλάνε σε «ακαταλαβίστικη» γλώσσα εκφράζοντας κάθε φορά διαφορετική συνθήκη σύμφωνα με τις οδηγίες της εμπυχώτριας (χαιρετούν όποιον συναντούν μπροστά τους, μαλώνουν, λένε αστεία, διαβάζουν ένα βιβλίο, κλπ).

3^η δραστηριότητα

Χωρισμός σε ζευγάρια και διάλογος σε «ακαταλαβίστικη» γλώσσα.

Έγιναν τέσσερις διάλογοι :

- Δασκάλα-μαθητής
- δυο φίλοι στο τηλέφωνο
- μαμά-παιδί
- δυο παιδιά μαλώνουν

4^η δραστηριότητα

Αυτοσχεδιασμός με τις κούκλες σε ζευγάρια. Εξέλιξη της προηγούμενης δραστηριότητας, αυτή τη φορά οι διάλογοι γίνονται από τις κούκλες στα ελληνικά.

9^η παρέμβαση 19/05/2022

Στόχοι:

- ενεργητική ακρόαση
- εκμάθηση τραγουδιού
- συνεργασία
- ομαδικότητα

1^η δραστηριότητα

Η εμψυχώτρια δίνει στα παιδιά τους στίχους του τραγουδιού «εγώ κι εσύ μαζί». Το ακούμε τρεις φορές και ακολουθώντας το ρυθμό προσπαθούμε να το τραγουδήσουμε.

2^η δραστηριότητα

Κινητική άσκηση σε ζευγάρια: τα παιδιά διαλέγουν τυχαία από ένα σακουλάκι ένα χρωματιστό χαρτάκι· υπάρχουν δύο χαρτάκια του ίδιου χρώματος που αντιστοιχούν σε δύο παιδιά και μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τα ζευγάρια. Το τραγούδι έχει δύο

φωνές και κάθε φορά που εναλλάσσεται η φωνή η εμψυχώτρια χτυπάει τα χέρια της και αντίστοιχα κινείται το ένα μέλος του ζευγαριού ενώ το άλλο μένει ακίνητο.

3^η δραστηριότητα

Το τραγούδι χωρίζεται σε τέσσερα μέρη και κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει να τραγουδήσει ένα μέρος με τις κούκλες. Εμφανίζονται οι κούκλες του πρώτου ζευγαριού, τραγουδούν και ακολουθούν διαδοχικά όλα τα ζευγάρια· αφού εμφανιστούν και τα τέσσερα ζευγάρια, οι κούκλες τραγουδούν και κινούνται όλες μαζί στο ρυθμό της μουσικής.

10^η παρέμβαση 26/05/2022

Στόχοι:

- ακρόαση και απόδοση παραμυθιού
- συνεργασία
- ανάπτυξη προφορικού λόγου στα ελληνικά
- δημιουργία παραμυθιού

1^η δραστηριότητα

Παρακολούθηση του παραμυθιού «7+1» του Ροντάρι στον υπολογιστή.

2^η δραστηριότητα

Η εμψυχώτρια διαβάζει στην ομάδα μια διασκευή του παραμυθιού «7+1», στο οποίο έχουν προστεθεί ακόμη 2 παιδιά για να αντιστοιχούν στον αριθμό των παιδιών της ομάδας και ο αφηγηματικός λόγος περιορίστηκε. Έτσι το παραμύθι έγινε «9+1».

«Αφηγήτρια: Κάποτε ήξερα ένα αγόρι που ήταν εννιά αγόρια.

- *Γεια σας, είμαι ο Πάολο, ζω στη Ρώμη και ο μπαμπάς μου είναι οδηγός τρένου.*
- *Γεια, είμαι ο Ζαν, ζω στο Παρίσι και ο μπαμπάς μου δουλεύει σε εργοστάσιο αυτοκινήτων.*
- *Γεια! Είμαι ο Αλί, μένω στο Κάιρο και ο μπαμπάς μου είναι γιατρός.*
- *Εγώ είμαι ο Κουρτ, μένω στο Βερολίνο και ο μπαμπάς μου είναι δάσκαλος πιάνου.*

- Γεια σας! Το όνομά μου είναι Αμίρ, ζω στο Ιράν και ο μπαμπάς μου δουλεύει σε ρεστοράν.

- Γεια σας, με λένε Γιούρι, όπως τον αστροναύτη Γκαγκάριν και ζω στη Μόσχα. Ο μπαμπάς μου είναι εργάτης.

- Εμένα με λένε Τσου και ζω στη Σανγκάη. Ο μπαμπάς μου είναι ψαράς.

Αφηγήτρια: πόσα παιδιά είναι μέχρι τώρα? Επτά. Λείπουν ακόμη δύο.

- Γεια! Είμαι ο Πάμπλο, ζω στο Μπουένος Άιρες και ο μπαμπάς μου είναι μογιοιατζής.

- Γεια σας! Το όνομά μου είναι Τζίμι, ζω στη Νέα Υόρκη και ο μπαμπάς μου έχει βενζινάδικο.

Αφηγήτρια: ο Πάολο, ο Ζαν, ο Αλί, ο Κουρτ, ο Αμίρ, ο Γιούρι, ο Τσου, ο Πάμπλο και ο Τζίμι είναι εννέα αγόρια, όμως είναι πάντα το ίδιο αγόρι.

Πάολο: ξέρω να διαβάζω

Ζαν: και να γράφω

Αλί: παίζω ποδόσφαιρο

Κουρτ: και κάνω ποδήλατο χωρίς χέρια

Αμίρ: έχω μαύρα μαλλιά

Γιούρι: εγώ έχω ξανθά μαλλιά

Τσου: κι εγώ έχω καστανά

Αφηγήτρια: έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος όμως είναι όλοι ίδιοι.

Πάμπλο: πηγαίνω σινεμά και βλέπω ισπανικές ταινίες

Τζίμι: κι εγώ βλέπω αγγλικές ταινίες.

Όλοι: είμαστε όμως το ίδιο αγόρι και γελάμε στην ίδια γλώσσα.

Τώρα και οι εννιά μεγαλώσαμε και δεν θα πολεμήσουμε μεταξύ μας αφού είμαστε ο ίδιος άνθρωπος».

3^η δραστηριότητα

Μοιράστηκαν οι ρόλοι στην ομάδα και κάθε κούκλα αντιστοιχούσε σε ένα από τα πρόσωπα του παραμυθιού. Κατόπιν τα παιδιά με τις κούκλες κινούνται στο χώρο, συστήνονται, κάνουν χειραψίες λέγοντας τα λόγια του παραμυθιού.

11^η παρέμβαση 2/06/2022

Στόχοι:

- συνεργασία
- ομαδικότητα
- συντονισμός
- ετοιμότητα

Κατά τη διάρκεια της 11ης παρέμβασης έγινε η πρόβα του παραμυθιού και του τραγουδιού με τις κούκλες. Τα παιδιά πήραν θέση πίσω από δύο ενωμένα θρανία και ένα ένα εμφάνιζε την κούκλα του λέγοντας τα λόγια που της αντιστοιχούσαν. Η διαδικασία επαναλείφθηκε και προστέθηκε στο τέλος το τραγούδι που είχαν μάθει.

12^η παρέμβαση 9/06/2022

Στόχοι:

- δημιουργία παράστασης
- συνεργασία
- συνοχή
- ομαδικότητα

Παράσταση του παραμυθιού στην τάξη, με θεατές τη δασκάλα του τμήματος και την διευθύντρια του σχολείου.

Μετά το τέλος της παράστασης κολλήσαμε σε χαρτί του μέτρου φωτογραφίες που είχαν τραβηχτεί κατά την πορεία του προγράμματος και τα παιδιά έφτιαξαν μια ομαδική ζωγραφιά με θέμα τη φιλία.

Η τελευταία παρέμβαση έκλεισε με τα παιδιά να παίρνουν ως αναμνηστικό για τη συμμετοχή τους μία φωτογραφία με όλη την ομάδα και την κούκλα τους.