



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και  
Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in  
Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**Η συμβολή τεχνικών ΔΤΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης  
γλώσσας με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων παραγωγής  
προφορικού λόγου σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου**

Ουλή Βασιλική

A.M. 5052202001018

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Μαρία Κλαδάκη

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Μπλέσιος Αθανάσιος

Γεώργιος Κόνδης

Ναύπλιο 2022

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εμπειρία μου ως παιδαγωγός και συγκεκριμένα η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας επί σχεδόν μια εικοσαετία, με δίδαξε πως η μετάδοση της γνώσης σε όποια βαθμίδα, είτε πρωτοβάθμια, είτε δευτεροβάθμια, στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση απαιτεί διαρκή ανανέωση, ενημέρωση, εμπάθυνση, εξέλιξη και επαγρύπνηση. Οι “κεραίες” ενός εκπαιδευτικού πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να αναζητά ιδέες και μεθόδους που θα κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον, δημιουργικό, συναρπαστικό για τους μαθητές αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Θεώρησα πως το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση - MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» θα μου πρόσφερε μια νέα οπτική και νέες τεχνικές που θα εμπλουτίσουν το μάθημα των Αγγλικών και θα με καταστήσουν ικανή να χρησιμοποιήσω τη δραματική τέχνη στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με τρόπο περισσότερο ολοκληρωμένο από ότι το έκανα μέχρι τώρα. Στο μάθημα των Αγγλικών συνιστάται η χρήση τεχνικών όπως το role-play ή οι δραματοποιήσεις, μέσα από τις σπουδές μου όμως είχα τη δυνατότητα να μελετήσω, να εκτεθώ και να αξιοποιήσω τεχνικές που δε γνώριζα, να ερευνήσω την προέλευση και εξέλιξη τους μέσα στην παιδαγωγική επιστήμη και να προσπαθήσω να τις προσαρμόσω στο μάθημα, το οποίο διδάσκω.

Το έτος παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν η χρονιά του COVID19, της καραντίνας και του εγκλεισμού. Παρόλο που τα μαθήματα έγιναν κατά κύριο λόγο εξ αποστάσεως, η σύσταση της ομάδας των μεταπτυχιακών φοιτητών και η συνεργασία μας με τους καθηγητές της σχολής αποτέλεσε μια ακτίδα χαράς και αισιοδοξίας, “φορτίζοντας τις μπαταρίες μας” με θετική ενέργεια. Φυσικά ο κύκλος των μαθημάτων ολοκληρώθηκε κανονικά προσφέροντας μας μάλιστα πέρα από όλα τα άλλα εργαλεία της δραματικής τέχνης και μια άλλη σκοπιά μέσα από την οθόνη του υπολογιστή, τη σκοπιά της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών μέσα από τεχνολογικά μέσα, που καθώς φαίνεται μπήκαν στην εκπαιδευτική ζωή για να μείνουν.

Στόχος της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ήταν εξ αρχής να αξιοποιήσω και να εφαρμόσω τεχνικές δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό καταπιάστηκα με το συγκεκριμένο αντικείμενο και σε άλλες

εργασίες μου κατά τα δυο εξάμηνα παρακολούθησης. Δεδομένου αυτού, η διπλωματική μου εργασία δε θα μπορούσε να έχει άλλο θέμα πέρα από τη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Ο λόγος που επικεντρώθηκα στη βελτίωση του προφορικού λόγου είναι διότι συχνά παραγκωνίζεται τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση καθώς οι διδάσκοντες συχνά δίνουν έμφαση στην εκμάθηση λεξιλογίου και κανόνων γραμματικής, ενώ για διάφορους λόγους αποφεύγουν δραστηριότητες που προάγουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Μαρία Κλαδάκη και τα μέλη της επιτροπής κ. Μπλέσιο Αθανάσιο και κ. Γεώργιο Κόνδη, τον κ. Αστέριο Τσιάρα και την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις, τις συμβουλές και την καθοδήγηση που μας προσέφεραν. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνοδοιπόρους μου σε αυτό το “ταξίδι”, τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του έτους 2020-21 για τη βοήθεια, την ηθική συμπαράσταση και τη θετική ενέργεια. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη, τις απόφοιτες του μεταπτυχιακού προγράμματος Αικατερίνη Δήμα, Ασπασία Κοντογεώργη και Αναστασία Καϊτσα για τη βοήθεια και τις συμβουλές τους.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των Δ.Σ. Αθικίων και Χιλιομοδίου για την πολύτιμη βοήθεια τους και τους γονείς των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δ.Σ. Αθικίων για την εμπιστοσύνη και τη στήριξή τους. Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Δέσποινα Στραβοκόστα, δασκάλα της Ε΄ τάξης και κριτική φίλη κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για τη συμβολή της στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου, που πάντα με στηρίζει και με εμπνέει.

*“All the world’s a stage, and all the men and women merely players.”*

William Shakespeare

## Περιεχόμενα

Συνοτομογραφίες .....	i
Περίληψη.....	ii
Abstract .....	iii
Εισαγωγή.....	1
<b>Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....</b>	<b>2</b>
<b>1. 1 Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού των Αγγλικών.....	2
1.1.2. Η Σημασία της Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στο Σχολείο .....	4
<b>1.2. Δράμα και Θεατρικές Τεχνικές στην Εκπαίδευση .....</b>	<b>6</b>
1.2.1. Η Βιωματική Προσέγγιση .....	6
1.2.2. Τα Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση .....	7
1.2.3. Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση .....	12
1.2.4. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού-εμπυχωτή .....	14
<b>1.3. Οι Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας.....</b>	<b>17</b>
1.3.1 Η Σημασία των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας.....	17
1.3.2. Το Πρόγραμμα SCOUT.....	20
1.3.3. Συμπεράσματα Βάσει Ερευνών .....	22
<b>Κεφάλαιο 2: Ερευνητικό Σχέδιο .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Ερευνητική Υπόθεση – Μεθοδολογία της Έρευνας.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Ερευνητικός Πληθυσμός- Ερευνητικές Υποθέσεις .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Το Γλωσσικό Τεστ .....</b>	<b>27</b>
2.3.1. Γιατί επιλέχθηκε το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ.....	28
2.3.2. Η δομή του γλωσσικού τεστ.....	29
2.3.3. Τα κριτήρια και η κλίμακα βαθμολόγησης του γλωσσικού τεστ.....	30
<b>2.3. Ημερολόγιο Ερευνητή – Συμμετοχική Παρατήρηση .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4. Το Ημερολόγιο του Κριτικού Φύλου.....</b>	<b>40</b>
<b>3. Ερευνητικά Αποτελέσματα.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Αποτελέσματα Ποσοτικών Δεδομένων .....</b>	<b>43</b>
3.1.1. Στατιστική ανάλυση.....	43
3.1.2 Αποτελέσματα.....	43
<b>3.2. Συμπεράσματα Ποιοτικών Δεδομένων.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Περιορισμοί της έρευνας .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4. Συζήτηση.....</b>	<b>52</b>

<b>Επίλογος</b> .....	55
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	57
<b>Παράρτημα</b> .....	63
Παράρτημα 1: Οι θεατροπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις .....	63
Παράρτημα 2: Το Γλωσσικό Τεστ .....	90
Παράρτημα 3: Φυλλάδιο Βαθμολόγησης του Γλωσσικού Τεστ .....	94
Παράρτημα 4: Κείμενο Συγκατάθεσης Γονέα.....	96
Παράρτημα 5: Φωτογραφικό Υλικό.....	97

## Κατάλογος Πινάκων και Εικόνων

<b>Πίνακας 1:</b> Επίπεδα Γλωσσομάθειας ανά τάξη .....	28
<b>Πίνακας 2:</b> Δείκτες Γλωσσικής Επάρκειας .....	28
<b>Πίνακας 3:</b> Αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (πριν τις παρεμβάσεις).....	44
<b>Πίνακας 4:</b> Αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (μετά τις παρεμβάσεις).....	44
<b>Πίνακας 5:</b> Αποτελέσματα p-τιμής για τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro - Wilk των βαθμολογιών για όλες τις ερωτήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	45
<b>Πίνακας 6:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 1 (Διάλογος – Συνέντευξη) ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	46
<b>Πίνακας 7:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 2 (Μονόπλευρη ομιλία), ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	47
<b>Πίνακας 8:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 3 (Μεσολάβηση), ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	47
<b>Πίνακας 9:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών σε Προφορά και Επιτονισμό ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 4.....	47
<b>Πίνακας 10:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στο Λεξιλογικό Εύρος, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 5.....	48
<b>Πίνακας 11:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στη Γραμματική Ακρίβεια, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 6.....	48

<b>Πίνακας 12:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Ευφράδεια Λόγου, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 7. ....	48
<b>Πίνακας 13:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις Στρατηγικές Επικοινωνίας, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 8. ....	48
<b>Πίνακας 14:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στη Συνοχή και Αλληλουχία του Λόγου, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 9. ....	49
<b>Πίνακας 15:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών σε όλες τις ερωτήσεις, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. ....	49
<b>Πίνακας 16:</b> Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις ερωτήσεις 4 έως και 9, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. ....	49
<b>Εικόνα 1:</b> Σελ.36 από Pupil's Book .....	75
<b>Εικόνα 2:</b> Σελ.55 από Pupil's Book .....	81
<b>Εικόνα 3:</b> Σελ.98-99 από Pupil's Book .....	84
<b>Εικόνα 4:</b> Σελ.100 από Pupil's Book .....	85

## Συντομογραφίες

Δ.Σ.	Δημοτικό Σχολείο
ΔΤΕ	Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση
ΕΠΣ-ΞΓ	Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες
ΚΠΓ	Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας
Ξ.Γ.	Ξένη Γλώσσα
ΣτΕ	Συμβούλιο της Ευρώπης
SCOUT	Student Collaborative and Open Learning for European Theatre and Culture



## Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερευνήσει την επίδραση των τεχνικών ΔΤΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγής προφορικού λόγου σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα εργαστήρια βασισμένα σε θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές όπως δάσκαλος σε ρόλο, καυτή καρτέκλα, δραματοποίηση κ.α. με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός που οι τεχνικές αυτές συνέβαλαν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές της Ε΄ τάξης. Για να διασφαλιστεί μεγαλύτερη ακρίβεια επί των ερευνητικών συμπερασμάτων επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μεικτή έρευνα με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν πως η αξιοποίηση τεχνικών ΔΤΕ κατά τη διδασκαλία των Αγγλικών είχε θετική επίδραση στην καλλιέργεια και τη βελτίωση της παραγωγής προφορικού λόγου στους μαθητές.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο και χωρίζεται σε τρεις ενότητες: α. Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην εκπαίδευση, β. Δράμα και θεατρικές τεχνικές στην εκπαίδευση και γ. Οι τεχνικές ΔΤΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η ερευνητική διαδικασία και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε προκειμένου να εξαχθούν τα ερευνητικά συμπεράσματα.

### Λέξεις κλειδιά

τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, δράμα στην εκπαίδευση, διδασκαλία Αγγλικών, Αγγλικά ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα, κίνητρα εκμάθησης, καλλιέργεια γλωσσικών ικανοτήτων, βελτίωση προφορικού λόγου

## **Abstract**

This paper attempts to investigate the effect of Educational Drama Techniques in teaching of English as a foreign language in order to improve the speaking skills of 5<sup>th</sup> grade-students of Primary school. During the research, 12 workshops were designed and carried out in order to investigate the degree to which they contributed to the cultivation of the students' speaking skills in the foreign language. In order to ensure greater accuracy on the research conclusions, both quantitative and qualitative methods were combined. The results of the research confirmed that the use of educational drama techniques during the teaching of English had a positive effect on the cultivation and improvement of students' speaking skills.

The first part of the paper constitutes the theoretical framework and is divided into three sections a. The teaching of English as a foreign language in education, b. Drama and theatrical techniques in education and c. Educational drama techniques in English language teaching. The second part analyzes the research process and the methodological approach followed in order to draw the conclusions of the research. The aim of the research is to demonstrate that the utilization of DIE techniques during the teaching of English had a positive effect on the cultivation and improvement of students' speaking skills.

### Keywords

Educational drama techniques, drama in education, English teaching, English as a foreign or second language, learning motivation, language skills development, oral language skills improvement

## Εισαγωγή

Έχω εργαστεί ως καθηγήτρια Αγγλικών στην ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση και στις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, για 18 και πλέον χρόνια. Μέσα στην πολύχρονη πορεία μου έχω αξιοποιήσει στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας διαφορετικές τεχνικές όπως προβολές βίντεο και ταινιών, δημιουργία ταινιών μικρού μήκους, project, τεχνικές ΤΠΕ με σκοπό να κινήσω το ενδιαφέρον των μαθητών, να εμπλέξω στη μαθησιακή διαδικασία όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές σε πολυπληθή τμήματα με μικρή ή μεγαλύτερη απόκλιση στο επίπεδο γλωσσομάθειας στα Αγγλικά και να δώσω κίνητρα σε όλους τους μαθητές ώστε να απολαμβάνουν να συμμετέχουν στο μάθημα.

Οι γνώσεις που αποκόμισα φοιτώντας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών εφεξής θα αποτελούν τα νέα “όπλα στη φαρέτρα” μου στην προσπάθεια να εξελίξω το μάθημα των Αγγλικών σε μια ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την εμπειρία της παρούσας ερευνητικής εργασίας, κατά την οποία για πρώτη φορά σχεδίασα και εφάρμοσα δώδεκα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια βασισμένα στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου, αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, είδα τους μαθητές μου όχι μόνο να βελτιώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες αλλά να αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, τις ικανότητες έκφρασης καθώς και κοινωνικές δεξιότητες.

# Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

## 1.1 Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για πολλούς λόγους. Η πρώτη επαφή του μαθητή με τα Αγγλικά μπορεί να εγείρει διάφορους προβληματισμούς, αλλά το μάθημα των Αγγλικών δύναται, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, να αποκτήσει εξαιρετικό ενδιαφέρον, να κινητοποιήσει τον μαθητή γνωστικά και συναισθηματικά και να τον εμπλέξει από πολύ νωρίς στην έννοια της διαφορετικότητας. Η αναγκαιότητα της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι νέο φαινόμενο, μάλιστα οριστικοποιήθηκε η ένταξη του μαθήματος στο νηπιαγωγείο. Η ιδέα αυτή φέρνει στην επιφάνεια τη σημασία της Αγγλικής γλώσσας για τα παιδιά και τους νέους. Ολοένα και περισσότεροι γονείς ενθαρρύνουν την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, η οποία θεωρείται η πιο σημαντική απ' όλες, κυρίως από την άποψη της επαγγελματικής αποκατάστασης. Η Αγγλική γλώσσα αποτελεί έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας για ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, οπότε είναι αναγκαία η εξοικείωση μαζί της.

### 1.1.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού των Αγγλικών

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το πεδίο της Αγγλικής γλώσσας φαίνεται πως διαθέτουν αγάπη γι' αυτό που κάνουν και μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικές μη δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Στην έρευνά της η Γεμέλου αναφέρει ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας για την επιλογή αυτής της εργασίας. *«Πρώτο και σημαντικότερο κίνητρο των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, ήταν η σχέση με τους μαθητές. Αναλυτικότερα, το 74% των ερωτηθέντων έκρινε ότι αυτός ο παράγοντας είναι πολύ θετικό κίνητρο και 23% ότι είναι μάλλον θετικό, σχηματίζοντας το συντριπτικό ποσοστό του 97%. Η αγάπη του εκπαιδευτικού για το μάθημά του είναι, ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ως κίνητρο για να αγαπήσει το μάθημα και ο μαθητής»* (Γεμέλου, 2010: 108). Όσο πιο θετικά διακείμενος είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός απέναντι στο μάθημα που διδάσκει, τόσο περισσότερο προσπαθεί να το κάνει πιο δημιουργικό και προσιτό στους μαθητές. Η

σχέση αυτή μοιάζει να είναι αμφίδρομη, καθώς τότε και οι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίνονται πιο θετικά τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μάθημα που διδάσκει.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού αυτής της ειδικότητας να εξοικειώσει τα παιδιά με μία διαφορετική κουλτούρα και έναν διαφορετικό πολιτισμό. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να ενισχυθεί σε συνδυασμό με βιωματικές δραστηριότητες όπως οι θεατρικές τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής έκαναν λόγο «...για ελευθερία επιλογών ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών ή την παρουσίαση του μαθήματος, καθώς και για ελευθερία σκέψης και αποφάσεων μέσα στην τάξη» (Γεμέλου, 2010: 109). Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών στην χώρα μας, το μάθημα αυτό μπορεί να βάλει τις βάσεις για τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, καλλιεργώντας μέσα από διάφορες βιωματικές τεχνικές την ενσυναίσθηση και τον προβληματισμό γύρω από τα στερεότυπα που φέρουν κάποιοι μαθητές. Όπως αναφέρει η Γεμέλου (2010: 109), «είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό...να συμπεριλάβει στοιχεία πολιτισμού, καθώς και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων του αντικειμένου διδασκαλίας». Επίσης, το μάθημα των Αγγλικών μπορεί να ενισχυθεί και με εξ' αποστάσεως διδασκαλία ή μάθηση. «Ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που σίγουρα μπορούν να διδαχθούν συμπληρωματικά εξ αποστάσεως σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα Αγγλικά» (Αναστασίου, Ανδρούτσου, & Γεωργάλας, 2015: 109). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μία ταινία και να τη συζητήσουν όλοι μαζί, καλλιεργώντας το λεξιλόγιο τους και μαθαίνοντας καλύτερα τους κανόνες της γραμματικής. Για την Perez «ένα βασικό κίνητρο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της ξένης γλώσσας είναι σε κάθε περίπτωση η έκθεση του μαθητή στη γλώσσα, όπως ακριβώς αυτή χρησιμοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και από πραγματικούς ομιλητές» (Αναστασίου, Ανδρούτσου, & Γεωργάλας, 2015: 110). Η πρακτική αυτή θα εξοικειώσει τους μαθητές με τις δυσκολίες ή τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στις πραγματικές συνθήκες όταν θα επιχειρήσουν να μιλήσουν σε μία ξένη γλώσσα. Οι νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα η χρήση του διαδικτύου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν μία ξένη γλώσσα μέσα από διάφορους τρόπους π.χ. παρακολουθώντας σχετικές πλατφόρμες που αφορούν την ξένη γλώσσα, ταινίες, τραγούδια κ.λπ.

*«Αν δεχτούμε ότι η εκμάθηση της Ξ.Γ. είναι μια συχνά μακροχρόνια διαδικασία, τότε είναι σαφές ότι η συνεχής κινητοποίηση με τη δημιουργία κινήτρων μάθησης κρίνεται απολύτως αναγκαία» (Κοφίδου, 2016: 57). Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητά τρόπους, ώστε να κάνει το μάθημα πιο ζωντανό και πιο ευχάριστο για τους μαθητές. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία, τα μαθήματα που εμπλέκουν πιο ενεργά τους μαθητές στη μάθηση π.χ. με τη χρήση βιωματικών ασκήσεων, είναι πιο ευχάριστα για αυτούς και τους δίνουν περισσότερα κίνητρα να συμμετέχουν. Είναι όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας έτοιμοι να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο; Όπως αναφέρει η Κακαβούλα (2010: 214) με βάση την έρευνα της, «οι περισσότεροι καθηγητές (85%) συμφωνούν ότι το υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην ξένη γλώσσα αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους και, πιθανόν, της διδακτικής τους ικανότητας». Είναι σημαντικό και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να διατηρούν μια επαφή με τη γλώσσα που διδάσκουν και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. «Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι, η πιο αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης ή διατήρησης του επιπέδου της γλώσσας τους είναι το διάβασμα ξενόγλωσσων βιβλίων και η παρακολούθηση ταινιών, καθώς και η διδασκαλία πιο προχωρημένων μαθητών» (Κακαβούλα, 2010: 214). Η ενασχόληση με τη γλώσσα μπορεί να έχει θετικές συνέπειες και στις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση να ξεκινήσουν νέα project. Επίσης, η υιοθέτηση βιωματικών δραστηριοτήτων είναι μία διαδικασία που θα μπορέσει να βοηθήσει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις γνώσεις τους γύρω από τη γλώσσα, να την εμπλουτίσουν, να της δώσουν διαφορετικό νόημα και να καλλιεργήσουν ένα διαφορετικό μοτίβο διδασκαλίας, το οποίο θα ενισχύει και τη δημιουργικότητα τους και την ανάγκη τους για πειραματισμό πάνω σε όσα γνώριζαν μέχρι τότε.*

### 1.1.2. Η Σημασία της Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στο Σχολείο

Ένα βασικό ζήτημα που έρχεται συχνά στην επιφάνεια είναι οι ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και κατά πόσο επαρκείς θεωρούνται, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν, να μάθουν και να κατανοήσουν τη γλώσσα. Αξιοσημείωτη θεωρείται η έρευνα της Κυριακούλια (2010:95), όπου έδειξε ότι «η συχνότητα του μαθήματος, δηλαδή τρεις

*διδασκτικές ώρες εντός του αναλυτικού ωρολόγιου προγράμματος, θεωρείται επαρκής από το 65,2% των μαθητών». Εντούτοις, οι απόψεις των μαθητών δείχνουν ότι, ουσιαστικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει όση βαρύτητα θα έπρεπε σε αυτό το μάθημα αναφερόμενοι στις ώρες τις οποίες διδάσκεται κατά τη διάρκεια της ημέρας. «Αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί αρκετά αποκαλυπτικό είναι η άποψη του 79,8% των μαθητών που υποστήριζαν ότι το μάθημα των Αγγλικών θα έπρεπε να γίνεται εντός του πρώτου διδακτικού δίωρου, κάτι που βέβαια ανταποκρίνεται στην προηγούμενη άποψη της θεώρησης των Αγγλικών ως πρωτεύοντος μαθήματος» (Κυριακούλια, 2010:95).*

Για τους μαθητές, όπως και για τους γονείς, η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα όσον αφορά τους γονείς, όπου, «η υποχρεωτική φύση του μαθήματος υποστηρίχθηκε από το 94,7% των γονέων, γεγονός που αποδεικνύει την υψηλή εκπαιδευτική αξία που αποδίδεται στο μάθημα αυτό» (Κυριακούλια, 2010:96). Αυτό εξηγείται και από την επιθυμία των γονέων να συνεχίζουν οι μαθητές την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας και εκτός σχολείου, ώστε να λάβουν το πτυχίο τους πριν ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιθυμία αυτή αναδεικνύει τη σημασία της Αγγλικής γλώσσας για τον μαθητή, ο οποίος είτε συνεχίσει τις σπουδές του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε αναζητήσει δουλειά στην αγορά εργασίας θα πρέπει να γνωρίζει την Αγγλική γλώσσα. Οπότε σε κάθε περίπτωση, ακόμη και ανεξαρτήτως γενικών επιδόσεων, η γνώση της Αγγλικής γλώσσας θεωρείται κεντρικής σημασίας για τους μαθητές και τους γονείς.

## 1.2. Δράμα και Θεατρικές Τεχνικές στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003: 9): *«το σχολείο για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει συνεχώς να μετασχηματίζει σε διδακτικές προσεγγίσεις τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει πάντα να αξιολογεί και να βελτιώνει τις πρακτικές του και να αναζητεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας»*. Υποστηρίζεται συχνά ότι το σχολείο θα πρέπει να ακολουθεί τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και να προσαρμόζεται, ώστε να μπορεί να είναι αποτελεσματικό και βιώσιμο. Είναι κοινός τόπος ότι οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι δεν ενεργοποιούν και δεν εμπλέκουν με τον ίδιο τρόπο έναν μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό οφείλεται στο ότι οι κλασικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση, παθητικοποιούν τον μαθητή, δεν του παρέχουν ερεθίσματα και τον “υποχρεώνουν” να ακούει και να μη συμμετέχει ενεργά.

### 1.2.1. Η Βιωματική Προσέγγιση

Στον αντίποδα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης βρίσκονται οι βιωματικές μέθοδοι, οι οποίες ενεργοποιούν τον μαθητή και τον εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, αναβαθμίζοντας το ρόλο του, όπως επίσης τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις του. *«Η έννοια του ρόλου ή του προσώπου ανάγεται σ’ αυτό το «έστω», το μαγικό «εάν», που χρησιμοποιείται ευρέως στο Θέατρο, την ψυχολογία και την Εκπαίδευση ως μέσο ερεθισμού για να λειτουργήσει δημιουργικά το υποσυνείδητο και αποδίδεται στον Στανισλάβσκι. [Στο πλαίσιο αυτό] παίζω σαν να είμαι κάποιος άλλος και παίζω σαν να είμαι ο εαυτός μου σε μια άλλη κατάσταση»* (Τσαμαργιάς, 2014:67). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι. Οι βιωματικές δράσεις μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές όπως, προσομοίωση και παιχνίδι ρόλων, μυθοπλασία και δραματοποίηση, οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού και συγκρουσιακή



ιδεοθύελλα, ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας, δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και αφηγηματική ανασύνθεση (Δεδούλη, 2001:153).

Αρκετές από τις βιωματικές αυτές δράσεις πηγάζουν από το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για να επανεξετάσουν σε πολλαπλά επίπεδα τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Rogers (1999), η μάθηση είναι αποτέλεσμα της βιωματικής εμπειρίας. Γιατί είναι όμως τόσο σημαντική η βιωματική μάθηση; Κάποια από το πιο σημαντικά οφέλη της είναι: α) ο βιωματικός χαρακτήρας, β) η δημιουργία νέων εμπειριών, γ) η ενεργή δράση, δ) η δημιουργία κινήτρων, ε) η αφύπνιση της φαντασίας, στ) η σημασία της εμπειρίας και ζ) η ανάπτυξη της αυτογνωσίας (Δεδούλη, 2001).

Μία από τις πιο απαιτητικές και ενδιαφέρουσες βιωματικές μεθόδους μάθησης είναι και η χρήση του δράματος ως εργαλείο για την υποκίνηση της μάθησης και την ενεργοποίηση των μαθητών. Η υιοθέτηση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση μπορεί να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο και να προσαρμοστεί ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, τις ανάγκες και τους στόχους του μαθήματος. *«Μορφές και εκφράσεις του θεάτρου, άμεσα συναπτόμενες με το παιχνίδι, αποτελούν τα κατεξοχήν μέσα αγωγής και παιδείας, που επεκτείνεται και πέραν του νηπιαγωγείου, καλύπτοντας ολόκληρο σχεδόν το φάσμα της α/βάθμιας εκπαίδευσης»* (Γραμματάς, 2014:7). Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο είναι διευρυμένη η χρήση του κουκλοθέατρου, ως μέσου που στηρίζει τον εκπαιδευτικό να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις που πρέπει με έναν πιο ενδιαφέροντα και βιωματικό τρόπο (Τσελφές, & Παρούση, 2015). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη δραματολογία, την κατασκευή ηρώων, την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου καθώς επίσης την κίνηση και το λόγο (Τσελφές & Παρούση, 2015).

### 1.2.2. Τα Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν να λάβουν ποικίλα οφέλη από την υιοθέτηση θεατρικών πρακτικών στο σχολείο. Το παιχνίδι και η μάθηση αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος στις μικρότερες τάξεις, οπότε η υιοθέτηση θεατρικών πρακτικών μπορεί να τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Για την Κοντογιάννη (2000:17), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί *«...μια καινοτόμο*

*παιδαγωγική προσέγγιση, που αναδεικνύει στο κέντρο της το παιδί και αντλεί από το θέατρο τεχνικές που τις προσαρμόζει βέβαια ανάλογα με τις ανάγκες» που υπάρχουν. Η προσέγγιση της δραματοποίησης στην εκπαίδευση ξεκινάει από τον Slade «στην προσπάθεια του να επισημάνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολικού θεάτρου, έξω από θεατρικές νόρμες και αναδεικνύει τη σημασία του αυθόρμητου παιχνιδιού» (Χατζηαντωνίου, 2020:13).*

Η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές μαθαίνουν να ανακαλύπτουν τη μάθηση με έναν ενδιαφέροντα τρόπο, ο οποίος δεν περιορίζεται στη στείρα απομνημόνευση και ανάγνωση κειμένων. Επιπλέον, το δράμα στην εκπαίδευση ενισχύει και τη φαντασία των μαθητών (Κοντογιάννη, 1998). Η φαντασία αποτελεί μία δεξιότητα, η οποία συχνά υποτιμάται ή δε λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Για την Κοντογιάννη, η υιοθέτηση του εκπαιδευτικού δράματος, πέρα από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, συντελεί και στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης (Κοφίδου, 2016). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχουν κίνητρα οι εκπαιδευτικοί, ώστε και οι μαθητές να προσεγγίζουν με δημιουργική και καλή διάθεση το σχολείο. Όσο ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών, τόσο αυξάνεται η κινητοποίηση τους και η ενασχόληση τους με ένα μάθημα, εντός και εκτός σχολείου. Ένα άλλο όφελος που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές στην εκπαίδευση είναι η αναγνώριση, ο έλεγχος και η διαχείριση των συναισθημάτων (McGregor, 1976). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να μπορούν πιο εύκολα να επικοινωνήσουν τα συναισθήματα τους, να μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, καθώς επίσης να αναπτύξουν θετικές και γόνιμες σχέσεις μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Οι θεατρικές πρακτικές ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μαθητών μέσω του λόγου (Belski, & Mos, 1981).

Μέσα από τη χρήση θεατρικών πρακτικών εμπλέκονται η σκέψη, τα συναισθήματα και οι αισθήσεις, ενώ ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των ομάδων (Bolton, 1985· Neelands, Baldwin, & Fleming, 2003). Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά είναι σε θέση να μαθαίνουν και τις υποχρεώσεις ή τις ευθύνες που φέρουν αυτοί και οι άλλοι. *«Το θεατρικό παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός, η καλλιέργεια των στοιχείων του δραματικού λόγου και η εφαρμογή των στοιχείων του δράματος, επιτρέπουν την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας, αναπτύσσουν την έννοια του ρόλου, υλοποιούν τη*

*δραματοποίηση ως μέθοδο διδασκαλίας και αγωγής»* (Γραμματάς, 2014:7). Η έννοια του ρόλου αποκτά κεντρική σημασία και οι μαθητές μπορούν μέσα από αυτή τη διαδικασία να αναγνωρίσουν και να μάθουν για τον ρόλο τους ως παιδιά, τι πρέπει να κάνουν, τι αναμένεται να κάνουν και τι δεν επιτρέπεται να κάνουν, αντιλαμβάνονται δηλαδή με πιο έκδηλο τρόπο τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους.

*«Το θέατρο γεννήθηκε μέσα στη διακειμενικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, και συνεχίζει να αναπτύσσεται έτσι»* (Πατσαλίδης, 2014: 54). Η χρήση θεατρικών τεχνικών θα ήταν πολύ χρήσιμη και στην περίπτωση διαχείρισης της ετερότητας. Μέσα από διάφορες θεατρικές τεχνικές οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα βιώματα των συμμαθητών τους που προέρχονται από άλλες χώρες και φέρουν τη δική τους κουλτούρα. Επίσης, μέσα από το βιωματικό χαρακτήρα αυτών των δράσεων, οι μαθητές θα μπορέσουν να μπουν στην θέση τους και να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που έχουν περάσει ή εξακολουθούν να περνάνε στη διάρκεια της ένταξής τους στη νέα κοινότητα. Οι θεατρικές τεχνικές προσφέρουν τη δυνατότητα για την καλλιέργεια του αναστοχασμού και του μετασχηματισμού (Clover, 2006). Οι μαθητές μπορούν να αναστοχαστούν ως προς το πως έχουν αντιδράσει στο παρελθόν και να επανεξετάσουν κάποιες αντιλήψεις ή ακόμα και κάποια στερεότυπα που φέρουν για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να επανεξετάσουν δικές τους αρνητικές εμπειρίες και να τις σκεφτούν εκ νέου και από απόσταση. *«Οι μαθητές παίζουν συνηθέστερα τις εμπειρίες τους, στοχάζονται πάνω στις θετικές ή αρνητικές στιγμές που οι ίδιοι έχουν βιώσει, ξαναζούν κάτι νοσταλγικά ωραίο και μετασχηματίζουν μια εμπειρία αρνητική ή τραυματική»* (Κοντογιάννη, 2008: 28). Κάποιες ενδεικτικές δράσεις που θα μπορούσαν να προάγουν το διαπολιτισμικό διάλογο και να εξοικειώσουν τα παιδιά με τη διαφορετικότητα είναι α) τα παιχνίδια εμπιστοσύνης, β) τα παιχνίδια γνωριμίας και γ) ο διάδρομος της συνείδησης. Στην πρώτη περίπτωση, τα παιχνίδια αυτά ενισχύουν τη σωματική επαφή, με συνέπεια την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της χαλάρωσης, της χαράς, της συνεργασίας και της ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν σε μία ομάδα (Γκόβας, 2002). Το παιχνίδι αυτού του τύπου θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που κάποια παιδιά είναι απομονωμένα, ώστε να μην υπάρχει παιδί που να βιώνει μοναξιά. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι πολύ σημαντικές, καθώς μπορούν να προλάβουν περιστατικά bullying, τα οποία εκκινούν από τη διαφορετικότητα των παιδιών. Στη δεύτερη περίπτωση, το παιχνίδι

αυτό αποβάλλει το άγχος και τις ανασφάλειες των παιδιών, καθώς γνωρίζονται μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις, ενδιαφέροντα, χόμπι κ.λπ. (Γκόβας, 2002). Η πρακτική αυτή θα ήταν πολύ βοηθητική ιδιαίτερα για μαθητές που είναι νεοεισερχόμενοι και δεν γνωρίζουν τους υπόλοιπους μαθητές. Τα παιχνίδια γνωριμίας μπορούν να συμβάλουν ώστε να γνωριστούν παλιοί και νέοι μαθητές μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να συζητήσουν, ενισχύοντας το φιλικό αίσθημα της σχολικής τάξης και μειώνοντας τις πιθανότητες απομόνωσης των νεοεισερχόμενων μαθητών. Στην τρίτη περίπτωση, ένας μαθητής που υποτίθεται βρίσκεται σε ένα δίλημμα ακούει διάφορες σκέψεις, προτάσεις, επιχειρήματα από τους υπόλοιπους μαθητές καθώς περνάει από το διάδρομο και μόλις φτάσει στο τέλος του καλείται να αποφασίσει (Χολέβα, 2010). Η διαδικασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει και ως μέτρο πρόληψης απέναντι σε φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας, όπου μέσα από την επιχειρηματολογία και τις διάφορες οπτικές γωνίες ο μαθητής, που μπορεί να σκέφτεται να ενεργήσει με αυτόν τον τρόπο, να αλλάξει στάση και να προβληματιστεί ως προς τη συμπεριφορά του και τις συνέπειες που μπορεί να έχει.

Μέσω των θεατρικών τεχνικών καλλιεργείται και ενισχύεται η ενσυναίσθηση των μαθητών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει θετικά και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (2008: 28) *«μπαίνεις στη θέση του άλλου, τον κατανοείς και κάνεις μια πρόβα, μια δοκιμή για τη ζωή, ανακαλύπτοντας ένα κρυμμένο κομμάτι του εαυτού σου»*. Έτσι λοιπόν μέσα από αυτού του είδους τις πρακτικές, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να *«αντιλαμβάνονται και κρίνουν τα περιεχόμενα μάθησης, μέσω της παρατήρησης, της συσχέτισης, του στοχασμού και της ερμηνείας των γεγονότων και των συμπεριφορών, τόσο των θεατρικών ρόλων όσο και της ίδιας της προσωπικότητας των συμμετεχόντων ως φυσικών προσώπων»* (Μυρωνάκη, 2014:107). Επιπλέον *«η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, εκτός από την καθαρτική και επικοινωνιακή λειτουργία που παρέχει, οδηγεί στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων παράλληλα με των κοινωνικών δεξιοτήτων»* (Κοντογιάννη, 2000: 39). Η υιοθέτηση δραματικών τεχνικών στο σχολείο μπορεί να προάγει την αυτογνωσία, να ενισχύει την αυτοέκφραση, να προκαλεί την ευαισθησία για τους άλλους καθώς επίσης να ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη σύμπραξη (Τσαμαργιάς, 2014:71).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες και για τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται

εντός του σχολείου. Οι καλύτερες κοινωνικές σχέσεις σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση και συμβάλλουν στην αποφυγή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δρώντας προληπτικά στις ενδεχόμενες εντάσεις και διαμάχες μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική μια θεατροπαιδαγωγική δράση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφορες παράμετροι. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός *«θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του σχολείου και περισσότερο τη δυναμική της ομάδας που εφαρμόζει το Δράμα»* (Τσαμαργιάς, 2014:73). Θα πρέπει π.χ., οι μαθητές να γνωρίζονται μεταξύ τους, ώστε να έχει επιτευχθεί ένα συνεργατικό και φιλικό πλαίσιο, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για την υλοποίηση της δράσης. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις κοινωνικές, πνευματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, την ικανότητά τους όσον αφορά την αντίληψη, την ομιλία και την κίνηση όπως και τη δημιουργική τους απόκριση και τέλος την προηγούμενη εμπειρία τους σε θέματα αισθητικής και κυρίως Θεατρικής Αγωγής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να μεριμνήσει για τις ειδικές συνθήκες χώρου καθώς και τη δυνατότητα αξιοποίησης μέσω (Τσαμαργιάς, 2014:73-74).

Θα ήταν θετικό να μπορέσουν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες και όρους της Θεατρικής Αγωγής και να αναγνωρίζουν το βασικό περιεχόμενο με το οποίο θα ασχοληθούν στο πλαίσιο ενός project. Η διαδικασία αυτή θα εξοικειώσει τους μαθητές με το πλαίσιο της κάθε ιστορίας, καλύπτοντας τυχόν κενά και απορίες. Παράλληλα, τα έργα που θα δραματοποιηθούν οφείλουν να συμβαδίζουν με τις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών και όχι μόνο με την ηλικία τους. Συνεπώς, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει όλες αυτές τις παραμέτρους υπόψη, ώστε η θεατροπαιδαγωγική δράση να είναι ευχάριστη και να μην εγείρει αισθήματα άγχους και ανασφάλειας στους μαθητές για το αν θα τα καταφέρουν. Οι δραματικές τεχνικές μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και για μαθητές που δεν εμπλέκονται και τόσο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, *«με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, το παιδί μεταλλάσσει κάποια αρνητικά του βιώματα που το καταδικάζουν σε έλλειψη πρωτοβουλίας και με την παρέμβαση της ομάδας και του εμπνευστή-καθηγητή, οδηγείται στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του, της επάρκειας (efficacy)»* (Κοφίδου, 2016:64).

### 1.2.3. Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η χρήση των θεατρικών τεχνικών μπορεί να ενισχύσει το ρόλο του σχολείου και να αποτελέσει ένα μέσο μάθησης, επικοινωνίας και χειραφέτησης των μαθητών (Taylor, 2003). *«Ως μυθοπλάστες οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/άλες καλούνται είτε να επινοούν πρωτότυπες ιστορίες ή να διασκευάζουν, δηλαδή να δραματοποιούν ένα κείμενο το οποίο αναγράφεται είτε σε κάποιο αφηγηματικό έργο, όπως ένα παραμύθι (για την προσχολική αγωγή), είτε στο σχολικό βιβλίο (για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)»* (Παπαδόπουλος, 2014: 82). Τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο σχολείο, η δραματοποίηση μπορεί να ενισχύσει την αγάπη των παιδιών για μάθηση και ακόμη να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα για το χώρο της μάθησης σε μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν τόσο θετικά το περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον, *«η δραματοποίηση προσφέρει υλικό για βιωματική διδασκαλία, η οποία αξιοποιεί την μίμηση και εν γένει τις θεατρικές τεχνικές. Πρόκειται για την διασκευή ενός συγκροτημένου έργου, προκειμένου να μετασχηματιστεί σε δράμα»* (Παπαδόπουλος, 2014: 81). Μέσα από τη δραματοποίηση τα παιδιά βιώνουν αυτά που μαθαίνουν και δεν τα απομνημονεύουν απλά (Bolton, 1979). Οι μαθητές, μέσα από ρόλους που υποδύονται κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, ενεργοποιούν τη φαντασία και την κριτική τους στάση, γεγονός που τους βοηθάει να λαμβάνουν και ορθότερες αποφάσεις και να οδηγούνται πιο εύκολα σε λύσεις (Joronen et al., 2011).

Μια από τις πιο γνωστές τεχνικές που προέρχεται από το χώρο του θεάτρου είναι ο αυτοσχεδιασμός. Μία λέξη, μία εικόνα ή ακόμη και μία διαφωνία, αλλά και οποιοδήποτε ερέθισμα μπορεί να αποτελέσει την αφορμή, ώστε οι μαθητές να αυτοσχεδιάσουν. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί είτε να είναι ελεύθερος και να δημιουργηθεί με βάση μια ιστορία, είτε να τον κατευθύνει ή εν μέρει να τον σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός. Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν, να ενισχύσουν την ενεργητική ακρόαση και να διατηρήσουν την προσήλωση στο στόχο τους (Χολέβα, 2010). Σίγουρα στις μικρότερες ηλικίες είναι θεμιτό να είναι κάπως πιο ελεγχόμενος ο αυτοσχεδιασμός, καθώς τα μικρότερα παιδιά δε διαθέτουν τις πλούσιες εμπειρίες των εφήβων, αλλά μπορούν να αξιοποιήσουν την αυξημένη τους φαντασία. Άλλωστε, η φαντασία είναι κυρίαρχη στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Τσιάρας, 2014).

Μία άλλη θεατρική τεχνική είναι ο μανδύας του ειδικού. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο ενός επαγγελματία ή επιστήμονα, με σκοπό να διατυπώσουν διάφορες κρίσεις, να διερευνήσουν μια κατάσταση ή κάποιο ερώτημα και να φέρουν στην επιφάνεια στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από αυτή την τεχνική, τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και να εξετάζουν σε βάθος ένα πρόβλημα ή μια άποψη. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την επιχειρηματολογία τους και τους ενεργοποιεί. Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία: α) οι μαθητές μπαίνουν σε ένα κλίμα συνεργατικό και λειτουργούν ως ερευνητές που αναζητούν πληροφορίες, β) αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους, γεγονός που τους οδηγεί σε ενεργοποίηση, αφού παίρνουν την κατάσταση στα χέρια τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν, γ) εκφράζουν τις σκέψεις, τις θέσεις, τα πιστεύω τους και επικοινωνούν με τα άλλα μέλη ως ειδικοί, καθώς μοιράζονται εμπειρίες και αλληλοεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, δ) αποκτούν καθήκοντα και αναλαμβάνουν δράση ως ειδικοί, οι οποίοι διακρίνουν προβλήματα, δρουν με πνεύμα ερευνητικό και προτείνουν λύσεις και ε) προσεγγίζονται με διαθεματικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα και οι μαθητές οδηγούνται σε ανοιχτές ερμηνείες της πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010).

Το κουκλοθέατρο αποτελεί επίσης ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο με ποικίλα οφέλη καθώς βοηθά το μαθητή να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του, να εκφραστεί δημιουργικά και να καλλιεργήσει τη φαντασία του ζωντανεύοντας μια ιστορία. Το κουκλοθέατρο διευρύνει τους ορίζοντες μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς μέσα από αυτό ενισχύονται δεξιότητες, όπως δημιουργική σκέψη, επικοινωνιακές και κιναισθητικές δεξιότητες, καλλιτεχνική επιδεξιότητα και κατανόηση εννοιών. Κατ' επέκταση η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου οδηγεί σε μια ολιστική αναπτυξιακή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Gupta, 2020). Το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη του διαλόγου, την τροποποίηση μη αποδεκτής συμπεριφοράς, να συμβάλει στη διαχείριση της τάξης και να κάνει πιο παιγνιώδη τον τρόπο διδασκαλίας. Η προσθήκη του κουκλοθέατρου στο περιβάλλον της τάξης, καθώς τα μικρά παιδιά συνήθως δέχονται τις κούκλες σαν “συμπαθητικούς συνοδοιπόρους”, τα επηρεάζει θετικά και τα βοηθά να εκφραστούν (Hunt, & Renfro, 1982). Από την άλλη, εκπαιδευτικοί, που τείνουν να είναι περισσότερο συγκρατημένοι στην έκφρασή τους εντός της τάξης, ενθαρρύνονται μέσα από

την αξιοποίηση του κουκλοθέατρου και την ανταπόκριση των μαθητών τους σε αυτό (Peyton, 1996).

Μία, επίσης ευρέως διαδομένη τεχνική είναι τα παιχνίδια ρόλων. Αυτά αποτελούν μια τεχνική, η οποία αντλεί πηγή έμπνευσης από καταστάσεις της καθημερινότητας. Είναι σημαντικό να σταθεί κανείς στο γεγονός ότι δεν είναι αναγκαίο να διαθέτει κάποιος υποκριτικές ικανότητες για να μπορέσει να μπει σε ένα ρόλο, αλλά είναι αναγκαίο να διαθέτει τη διάθεση να καταπιαστεί με ζητήματα καθημερινά και να λάβει αποφάσεις γι' αυτά (Γκόβας, 2002). Η τεχνική αυτή μπορεί να ενισχύσει και την ενσυναίσθηση, καθώς, μπαίνοντας στα “παπούτσια” άλλων, οι μαθητές θα μπορούν να σκεφτούν από την οπτική κάποιου άλλου, να μπουν στη θέση του και ίσως με αυτόν τον τρόπο να μπορέσουν να τον κατανοήσουν εις βάθος.

Τέλος, είναι ποικίλα τα ερεθίσματα που προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι και ποικίλα τα οφέλη για τους μαθητές, για τη σχέση τους με τον εαυτό τους, τη σχέση τους με τους άλλους και εν γένει τη σχέση τους με τον κόσμο γύρω τους. Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι οι μαθητές, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουν τον εαυτό τους, ανακαλύπτουν το σώμα τους, ενώ διαμορφώνεται και η προσωπικότητά τους. Επίσης, αντιλαμβάνονται καλύτερα το χώρο και το χρόνο, οι εκφραστικές τους δυνατότητες παρουσιάζουν βελτίωση, τα συναισθήματα και η φαντασία τους απελευθερώνονται και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη θεατρική περιπέτεια. Τέλος, γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον (Τσαμαργιάς, 2014:70). Όπως όλα τα παιχνίδια, έτσι και το θεατρικό παιχνίδι διέρχεται από κάποιες φάσεις. Για τους Τσαμαργιά (2014) και Κουρετζή (1991), οι φάσεις αυτές είναι οι εξής: α) απελευθέρωση (αίσθηση του χώρου – απόλυτος έλεγχος των κινήσεων και των αισθήσεων/ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα), β) αναπαραγωγή (αυτοσχεδιασμός), γ) θεατρική δράση (σκηνικός αυτοσχεδιασμός) και δ) αξιολόγηση (επεξεργασία/ανάλυση).

#### 1.2.4. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού-εμπυχωτή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις και συντονίζει την πορεία της θεατροπαιδαγωγικής δράσης. Ο κατάλληλος χώρος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή αυτών των



μεθόδων. Έτσι λοιπόν «ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες κατάλληλης έκφρασης διαμορφώνοντας κατάλληλα το χώρο και πραγματοποιώντας φωνητικά, σωματικά και αισθητηριακά παιχνίδια με σύντομη διάρκεια (ασκήσεις αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, μεταμορφώσεων, σύντομων αφηγήσεων κ.ά., προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ομάδας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας των μελών της)» (Τσαμαργιάς, 2014:68).

Σε αρκετές περιπτώσεις, η έλλειψη χώρου προκαλεί πρακτικά προβλήματα και περιορίζει αισθητά τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι η διαθεσιμότητα των υλικών που επίσης χωλαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη των κατάλληλων χώρων και του απαραίτητου υλικού θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Η προοπτική αυτή δεν πρέπει να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά να λειτουργεί ως μέσο πίεσης για τη σημασία που έχει η επαρκής χρηματοδότηση και ενίσχυση του δημόσιου σχολείου. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να παίξουν και συγκεκριμένα προγράμματα που προάγουν και υποστηρίζουν πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και σχολείων.

Ένα επιπλέον πρόβλημα που αναδύεται είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να υιοθετήσουν αντίστοιχες δράσεις στο σχολείο τους. Φαίνεται ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να τρέξουν τέτοιες δράσεις θα πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν βιωματικές δραστηριότητες και πρακτικές. «*Η βασική επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (82%). Πολύ λίγοι από τους εκπαιδευτικούς (16%) δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία στο συγκεκριμένο αντικείμενο της ενσωμάτωσης της παιδαγωγικής και του θεάτρου στην εκπαίδευση, γι' αυτό και το θεώρησαν ως εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο*» (Κωσταρά, & Μαντζουράτου, 2020:39). Είναι φρόνιμο λοιπόν, πριν οι εκπαιδευτικοί μπουν στη διαδικασία να διδάξουν με θεατρικά εργαλεία, να έχουν πρώτα και οι ίδιοι εκπαιδευτεί, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, σε αυτά. «*Στην πλειοψηφία τους (91%) ανέφεραν ότι αναζητούν κυρίως επιμορφώσεις πρακτικού προσανατολισμού και βιωματικού χαρακτήρα, σε μορφή εργαστηρίου, στις οποίες, έχοντας οι ίδιοι το ρόλο του «μαθητή», μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών αυτών στη διδακτική πράξη*» (Κωσταρά, & Μαντζουράτου, 2020:39). Είναι απαραίτητη η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις τεχνικές, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως εμπνευστές και να είναι δημιουργικοί κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των όσων έμαθαν. Τέλος, η δημιουργική ικανότητα του εκπαιδευτικού-εμπνευστή είναι εκείνη που θα καθοδηγήσει τη δράση των μαθητών και θα στηρίζει τις επιλογές τους (Παπαδόπουλος, 2010). Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εντάξει αυτές τις δράσεις στο μάθημα του, πρέπει και ο ίδιος να είναι δημιουργικός. Η συμβολή του εκπαιδευτικού που μπορεί να λειτουργήσει ως εμπνευστής είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να επηρεάσει και το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Το στάδιο αυτό μπορεί να αποκτήσει καλλιτεχνική έκφραση διαφόρων πρακτικών όπως π.χ. μέσω μιας ζωγραφιάς, μιας κατασκευής, ενός ημερολογίου κ.λπ., στοιχεία που μπορούν να προσδώσουν σημαντική ανατροφοδότηση τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές (Παπαδόπουλος, 2010).

### 1.3. Οι Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

Η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας αποτελεί μία ευχάριστη πρόκληση για τους περισσότερους, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. *«Τα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε παγκόσμια βάση δεν καλύπτουν πάντα από μόνα τους τις ανάγκες όλων των μαθητών»* (Αναστασίου, Ανδρούτσου, & Γεωργάλας, 2015:108). Έχει παρατηρηθεί δε ότι, ακόμα και μετά από χρόνια διδασκαλίας, οι μαθητές δεν αποκτούν επαρκή γνώση της Αγγλικής γλώσσας, καθώς η εκμάθησή της δεν εκπληρώνει τους στόχους της και περιορίζεται στην άσκηση με βάση τα βιβλία και στην κατανόηση γραμματικών κανόνων ενώ είναι απομονωμένη από την ουσιαστική, πραγματική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει ιδέες, συναισθήματα και προσαρμοστικότητα (Chauhan, 2004). Το σχολείο, ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αγγλικών, μπορεί να αναλάβει διάφορες πρωτοβουλίες που θα ενισχύσουν τη μάθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών.

#### 1.3.1 Η Σημασία των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας

Η βιωματική εμπειρία και η χρήση των Αγγλικών στην καθημερινότητα είναι σημαντικές παράμετροι για τη γνώση της ξένης γλώσσας. Είναι σημαντικό να ενσωματωθούν βιωματικές δραστηριότητες, όπως η χρήση της δραματικής τέχνης στο μάθημα, με σκοπό η διαδικασία της κατάκτησης νέων λέξεων, ορισμών και κανόνων να λάβει έναν πρακτικό χαρακτήρα. Άλλωστε, η εξοικείωση των μαθητών με τα Αγγλικά, μέσα από μία δραματοποίηση ή ένα παιχνίδι ρόλων, μπορεί να καλύψει τα κενά τους, να φανερώσει τις αδυναμίες τους και να τους προετοιμάσει κατάλληλα, ώστε όχι μόνο να απομνημονεύουν, αλλά να θυμούνται λέξεις και κανόνες μέσα από ένα παιχνίδι. Οι θεατρικές πρακτικές έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν *«...τη νοητική αλλά και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, διαμορφώνοντας άτομα υγιή, δυναμικά και ανεξάρτητα, με δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους, ικανά κύτταρα του ζωντανού κοινωνικού ιστού»* (Κοντογιάννη, 2000:16).

Οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα στους μαθητές, μέσα από πολύ απλές τεχνικές. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τα παιχνίδια, μπορούν να λειτουργούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη φαντασία, *«Με αφορμή ένα κείμενο, μια εικόνα, ένα τραγούδι, έναν ήχο ένα συμβάν θα πρέπει να ενεργοποιείται η διδασκαλία και να παρακινείται ο μαθητής να εκφρασθεί πάνω σ' αυτό, να αυτοσχεδιάσει με κίνηση, φωνή, ήχο, αντικείμενα και συναίσθημα»* (Τσαμαργιάς, 2014:65). Η αρχή μπορεί να γίνει με καταιγισμό ιδεών, όπου μέσα από τη χρήση αγγλικών λέξεων, οι μαθητές θα μπορούν να οπτικοποιούν όσα ακούν και με βάση αυτά να δημιουργήσουν μία ιστορία. Όπως αναφέρει η Μυρωνάκη, (2014: 106), *«η συγκίνηση και το βίωμα, αποτελούν βασική παράμετρο της μάθησης, καθώς μέσω της συγκινησιακής λειτουργίας εκφράζεται η ψυχοσωματική ενότητα και ολότητα»*. Η δραματοποίηση απευθύνεται σε *«όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που αναζητούν έμπνευση, δημιουργία και μέθοδο, για να δώσουν νόημα στην διδασκαλία τους και περιεχόμενο στην μάθηση των παιδιών τους»* (Woolland, 1999:18).

Υποστηρίζεται συχνά ότι, όταν οι μαθητές νιώθουν ότι παίζουν ένα παιχνίδι, είναι πιο ανοικτοί και θετικοί απέναντι στη μαθησιακή διεργασία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι μέσα σε αυτό πλαίσιο δεν επικεντρώνονται στη βαθμολογία, αλλά στην ψυχαγωγία και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μαζί με τους συμμαθητές τους. Έτσι λοιπόν ένας σημαντικός παράγοντας της βιωματικής χρήσης των Αγγλικών είναι η δυνατότητα που παρέχουν, όχι απλά για αξιολόγηση, αλλά για ανατροφοδότηση και ενίσχυση μέσα από την ομάδα. *«Με τη βιωματική προσέγγιση τίποτε δεν είναι δεδομένο, όλα είναι ανοικτά. Δεν υπάρχει η έννοια του λάθους ή μάλλον αυτό αποτελεί από μόνο του αφορμή για νέα δράση»* (Τσαμαργιάς, 2014:66). Είναι σημαντικό να θυμάται κανείς ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών γίνεται για να συμβάλει στους στόχους του μαθήματος, ο βασικός προσανατολισμός δηλαδή δεν είναι το αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά τα ερεθίσματα και τα κίνητρα που μπορεί να παρέχει στους μαθητές. *«Καθώς δεν πρόκειται για θεατρική πράξη αλλά για παιδαγωγική μέθοδο, η βαρύτητα δεν αφορά στο καλλιτεχνικό - αισθητικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον εστιάζει στην εμπειρική πρόσληψη του διδακτικού στόχου, στην έντονη κατανόηση των εννοιών κλειδιά και την ενσυνείδητη καταχώρηση της γνώσεως»* (Παπαδόπουλος 2014: 83).

Πολλοί είναι αυτοί που έχουν αναφερθεί στη σημασία που μπορούν να διαδραματίσουν οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Καθώς πρόκειται για ένα απαιτητικό αντικείμενο που θέλει ενασχόληση και επανάληψη, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας να υιοθετούν δράσεις που μπορούν να καταστήσουν πιο εύκολη και “προσβάσιμη” τη γνώση. *«Στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς Ευρωπαϊκών Γλωσσών, οι θεατρικές τεχνικές αναδεικνύονται ως σημαντική συνιστώσα διδασκαλίας των γλωσσών»* (Κοφίδου, 2016: 58). Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών, πέρα από τις δυνατότητες που προσφέρει αποτελεί μία πρόκληση για τους περισσότερους μαθητές, λόγω της διαφορετικής γραμματικής και του διαφορετικού λεξιλογίου. Οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να βελτιώσουν την εμπειρία της μάθησης, κάνοντας τους μαθητές να προσεγγίσουν με διαφορετικό και πιο δημιουργικό τρόπο έννοιες, θεωρίες και λέξεις που τους είναι άγνωστες και ενδεχομένως τους δυσκολεύουν αρκετά. Επιπλέον, οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν την κουλτούρα της γλώσσας που μελετούν και με αυτό τον τρόπο να δοθεί μία πολύ καλή αφορμή για περαιτέρω ζητήματα π.χ. ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κ.α. *«Βασιζόμενο στο ΚΕΠΑ, το Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα δημοτικά σχολεία και στα Γυμνάσια (ΕΠΣ-ΞΓ), εντάσσει στον πυρήνα του τις θεατρικές δραστηριότητες»* (Κοφίδου, 2016: 58). Ο εκπαιδευτικός των Αγγλικών μπορεί ακόμη και με απλές τεχνικές να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο. *«Σύμφωνα με την Σέξτου, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής ο οποίος τολμά να καινοτομήσει εισάγοντας τη θεατροπαιδαγωγική ως εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική του μεθοδολογία, δύναται να επιτυγχάνει τους διδακτικούς του στόχους με τρόπο απλό, ευέλικτο, βιωματικό και παιγνιώδη, εφόσον: α) χρησιμοποιεί τις βιωματικές θεατρικές πρακτικές (π.χ. θεατρικό παιχνίδι) ως εργαλεία παρέμβασης στις συμπεριφορές και στάσεις ζωής των μαθητών στο σχολείο, β) ενδύει με το «μανδύα της Τέχνης» την καθημερινή εμπειρία στο μάθημα της ξένης γλώσσας, με τη χρήση πολύ απλών θεατρικών αξεσουάρ (καπέλο, μαντήλι, μάσκα, κλπ), γ) κάνει το μαθητή, μέσα από θεατρικές τεχνικές, να διαδράσει με το μαθησιακό αντικείμενο της ξένης γλώσσας για την κατάκτηση γλωσσικών, επικοινωνιακών, διαπολιτισμικών, κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων και δ) διαμορφώνει γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες που οδηγούν στη μάθηση, ψυχαγωγώντας και διδάσκοντας συγχρόνως»* (Κοφίδου, 2016: 66).

Οι βιωματικές δραστηριότητες μπορούν, όχι μόνο να κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, αλλά και να προβληματίσουν τους μαθητές όσον αφορά τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε κάποια θέματα π.χ. η προσέγγιση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το μάθημα της ξένης γλώσσας ενδείκνυται για την έναρξη ενός τέτοιου διαλόγου, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μία διαφορετική γλώσσα, μία διαφορετική κουλτούρα, με διαφορετικά ήθη και έθιμα κ.λπ. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συντελούν ώστε το μάθημα της ξένης γλώσσας να αποτελέσει μία αφορμή για να συζητηθούν ζητήματα συμπερίληψης στο σχολείο και την κοινωνία. Η χρήση απλών αξεσουάρ, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μικρούς μαθητές και να “μεταμορφώσει” το μάθημα και το μαθησιακό κλίμα με έναν πολύ απλό και ευχάριστο τρόπο. Το βασικότερο όμως πλεονέκτημα που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές στο μάθημα της ξένης γλώσσας είναι ο συγκερασμός μάθησης και εκπαίδευσης, όπου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθιστά πολύ πιο εύκολη τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, τη διάδραση και τη συνεργασία.

### 1.3.2. Το Πρόγραμμα SCOUT

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρόγραμμα SCOUT (*Student Collaborative and Open Learning for European Theatre and Culture*) μέσα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από διαφορετικές χώρες επικοινωνούν τις δράσεις τους, οι οποίες σχετίζονται με θεατρικές τεχνικές. Το εν λόγω πρόγραμμα «εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον πολύ απλό και φιλικό όπου θα μπορούν μέσα σ’ αυτό να καταθέσουν τις πρακτικές τους και τις εμπειρίες τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ευρώπη, να ικανοποιήσουν την ανάγκη της επικοινωνίας και κυρίως να συνεργαστούν στη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων χρησιμοποιώντας το θέατρο...» (Ρετάλης, 2002:603). Το έργο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραμέτρους πριν επιλέξουν μία μέθοδο ή μια δράση. «Μέσα από το έργο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το θέατρο σαν όχημα για να μεταδοθούν γνώσεις και δεξιότητες για ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων...» (Ρετάλης, 2002:605). Η ιδιαίτερη συμβολή αυτού του

έργου έγκειται στο ότι έρχεται να φέρει σε επικοινωνία και συνεργασία μαθητές και καθηγητές από όλη την Ευρώπη και ουσιαστικά να αναδείξει τη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό συνεπάγεται μία καλή ευκαιρία για τους διδάσκοντες της Αγγλικής γλώσσας, ώστε να ενεργοποιηθούν και να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους να ασχοληθούν με αυτή τη διαδικασία, βελτιώνοντας όχι μόνο τις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά δίνοντας τους την ευκαιρία να διαπιστώσουν και οι ίδιοι τη σημασία της Αγγλικής γλώσσας στην επικοινωνία και την οικοδόμηση νέων σχέσεων. *«Η κύρια ιδέα είναι ότι καθηγητές από διαφορετικά σχολεία θα αποφασίζουν για συνεργασία μεταξύ των τάξεων τους πάνω σε μία ιδέα, θα περιγράφουν το συνεργατικό έργο και θα το δημοσιοποιούν στο περιβάλλον του SCOUT. Στη συνέχεια θα δημιουργούν συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ τάξεων θα μπορούν οι μαθητές και καθηγητές να συνομιλούν μεταξύ τους είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα»* (Ρετάλης, 2002:608). Το πρόγραμμα αυτό παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικές χώρες, εμπλουτίζοντας στην πράξη τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και της διαπολιτισμικότητας. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα παρέχεται η δυνατότητα, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τα projects που έχουν υλοποιηθεί, αλλά, παράλληλα, αναδεικνύονται τα δυνατά σημεία, οι αδυναμίες και οι προκλήσεις, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση και προετοιμασία των επόμενων ομάδων που θα υλοποιήσουν αντίστοιχα project. Το πρόγραμμα *SCOUT «προσπαθεί να εντάξει το θέατρο, την κορυφαία των Τεχνών, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική ως ένα συμπληρωματικό διδακτικό βοήθημα και να συμβάλλει στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών»* (Ρετάλης, 2002:613). Σε αρκετές περιπτώσεις το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί αγκάθι για τις δραστηριότητες που επιθυμούν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, το ζήτημα της υποχρηματοδότησης λειτουργεί, επιβαρυντικά όσο αναφορά το διαθέσιμο προϋπολογισμό για την υλοποίηση κάποιου project. *«Πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του έργου SCOUT είναι είτε ότι ο τεχνικός εξοπλισμός στα σχολεία είναι πολλές φορές ελλιπής (έως ανύπαρκτος) είτε ότι οι καθηγητές δεν έχουν το κίνητρο για να δαπανήσουν χρόνο για τέτοιες δραστηριότητες»* (Ρετάλης, 2002:613). Ένας άλλος παράγοντας που αποτελεί τροχοπέδη για την υιοθέτηση τέτοιων

δράσεων στο ελληνικό σχολείο είναι και η κουλτούρα που κυριαρχεί. Από την μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διορίζονται στα μέσα σχεδόν της σχολικής χρονιάς ή και αργότερα, γεγονός που εγείρει πολλά ερωτήματα όσον αφορά την έγκαιρη ολοκλήρωση της ύλης και το άγχος που επωμίζονται για να ανταποκριθούν σε αυτή τη συνθήκη. Από την άλλη πλευρά, αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να μη διαθέτουν τις γνώσεις ή τη διάθεση για να χρησιμοποιήσουν τις θεατρικές τεχνικές και γενικότερα μη δασκαλοκεντρικές τεχνικές. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να καλύψουν τις ώρες διδασκαλίας μπορεί να πρέπει να παρευρεθούν σε πάνω από ένα σχολείο, γεγονός που από μόνο του είναι αρκετά απαιτητικό. Σε ένα τέτοιο καθεστώς, η υιοθέτηση διάφορων project μπορεί να αποτελεί σημαντική πρόκληση και να επιβαρύνει ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας. Τα ζητήματα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη γιατί επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης και τις ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών που εμπλέκουν τις θεατρικές τεχνικές στην εκπαίδευση.

### 1.3.3. Συμπεράσματα Βάσει Ερευνών

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη θεωρείται η έρευνα των Μαργαρώνη και Κούβαρη (2012), η οποία στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τα γνωστικά και ευρύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα της συστηματικής χρήσης θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών. Είναι σημαντικό να σταθεί κανείς στα αποτελέσματα αυτής της πρακτικής σε μάθημα ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τις συγγραφείς, μετά την ολοκλήρωση αυτού του προγράμματος, οι μαθητές: α) απέκτησαν πιο διευρυμένο λεξιλόγιο, β) αντιμετώπισαν τις αναστολές και την αμηχανία που προκαλεί η αναγκαστική έκφραση σε μια ξένη γλώσσα, γ) ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το γνωστικό τους υπόβαθρο, δ) δημιουργήθηκε ένα κλίμα χαράς και ευφορίας, ε) καλλιεργήθηκε ένα πιο θετικό κλίμα και στ) διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να είναι μια ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία.

Οι θεατρικές τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, εξοικειώνει τους μαθητές με την ξένη γλώσσα. Η προφορά, το λεξιλόγιο, οι γραμματικοί κανόνες γίνονται πολύ πιο εύκολα αντιληπτά μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Οι μαθητές μπορούν να υποθέσουν ότι βρίσκονται σε έναν συγκεκριμένο χώρο και πρέπει να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένο



λεξιλόγιο π.χ. βρίσκονται σε ένα εστιατόριο και θέλουν να παραγγείλουν ή έχουν χαθεί και ζητούν οδηγίες. Η δραματοποίηση ή το παιχνίδι ρόλων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προετοιμαστούν σε ένα αληθοφανές πλαίσιο για τον τρόπο που θα μιλήσουν Αγγλικά και να έρθουν αντιμέτωποι με τυχόν δυσκολίες π.χ. σύνταξη πρότασης ή ερώτησης, επιτονισμός κ.λπ. Η χρήση των θεατρικών τεχνικών σε αυτό το σημείο μπορεί να λειτουργήσει ως μία πρακτική εφαρμογή των όσων έμαθαν και να λειτουργήσει αναστοχαστικά όσον αφορά τις αδυναμίες τους και τις απορίες τους. Έτσι, όταν θα κληθούν να μιλήσουν Αγγλικά σε πραγματικές συνθήκες, να το κάνουν με προθυμία και αυτοπεποίθηση.

Σημαντική θεωρείται και η έρευνα της Αντωνοπούλου (2010), η οποία αναφέρεται σε μία δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Αττικής, από σπουδαστές με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας και κοινωνικότητας. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε λίγες μέρες πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, όπου δόθηκε στους σπουδαστές απόσπασμα από το έργο του Καρόλου Ντίκενς «Χριστουγεννιάτικη Ιστορία», σε μορφή διαλόγων, μια δραστηριότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα που θα μπορούσε να υιοθετηθεί και σε μικρότερες τάξεις. Ο συνδυασμός μάλιστα μίας γιορτής με αυτή την πρακτική θα κινητοποιούσε σίγουρα τους μαθητές και θα ενίσχυε το ενδιαφέρον τους για τα Αγγλικά. Η δραστηριότητα η οποία έλαβε χώρα στην έρευνα της Αντωνοπούλου (2010), είχε ως αποτέλεσμα την εκμάθηση λεξιλογίου, την διερεύνηση διάφορων κοινωνικών και ψυχολογικών ζητημάτων και τέλος, την διενέργεια πιο εύστοχων παρατηρήσεων.

Οι θεατρικές τεχνικές που σχετίζονται με κάποια γιορτή μπορεί να είναι μία καλή αφορμή, ιδιαίτερα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να συνδυάσουν όσα έμαθαν στα Αγγλικά με μία ευχάριστη νότα, η οποία θα συμβαδίζει με το κυρίαρχο εορταστικό κλίμα. Η στάση των παιδιών σε αυτού του είδους τα projects είναι πολύ πιο θετική, καθώς τους εμπλέκει ενεργά και εμπεριέχει το στοιχείο της ψυχαγωγίας και της ανεμελιάς. Μαθαίνοντας οι μαθητές να αποσυνδέουν το μάθημα από την “υποχρέωση” και συνδυάζοντας το με το παιχνίδι αναδιαμορφώνουν και την αρχική άποψη που είχαν για το μάθημα των Αγγλικών. Αυτό φυσικά μπορεί να συνεχιστεί και στην εργασία για το σπίτι π.χ. παρακολουθώντας μία χριστουγεννιάτικη ταινία στα αγγλικά και προσπαθώντας να ανιχνεύσουν βασικές έννοιες, λέξεις, γραμματικά φαινόμενα κ.λπ. Από τα ανωτέρω

προκύπτει ότι η υιοθέτηση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα ποικίλα οφέλη, τα οποία σχετίζονται τόσο με την ίδια τη γλώσσα, όσο και με τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή. Τρία βασικά οφέλη που προκύπτουν όσον αφορά τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας είναι η διεύρυνση του λεξιλογίου, η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση γύρω από διάφορα ζητήματα και η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες αναδεικνύουν με τον πιο απλό τρόπο τη συμβολή των τεχνικών ΔΤΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ξεπερνούν τις αρχικές τους ανασφάλειες γύρω από την άγνωστη γλώσσα, προσεγγίζοντας την πιο ευχάριστα και δημιουργικά. Καθοριστικό παράγοντα στην όλη διαδικασία αποτελεί ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας, ο οποίος λειτουργεί ως συντονιστής και υιοθετεί θεατρικές τεχνικές που βρίσκονται σε συνάρτηση με την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους στόχους του μαθήματος.

## Κεφάλαιο 2: Ερευνητικό Σχέδιο

### 2.1 Ερευνητική Υπόθεση – Μεθοδολογία της Έρευνας

*«Οι υποθέσεις αποτελούν επεξεργασμένες διατυπώσεις μεταξύ εμπειρικών και λογικών καταστάσεων, οι οποίες διατυπώνονται με τρόπο αυθαίρετο, αλλά απορρέουν από τη θεωρία ή από εμπειρικά δεδομένα. Από τη διατύπωσή τους εξαρτάται ουσιαστικά η ποιότητα της έρευνας»* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:30). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η ακόλουθη υπόθεση: Η συμβολή τεχνικών ΔΤΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ως εξαρτημένη μεταβλητή η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου στα Αγγλικά.

Για να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η “ανάμειξη” ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Ως τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός ορίζεται ο συνδυασμός δεδομένων ή μεθόδων έτσι ώστε να “πέσει φως” σε ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η μέθοδος αυτή θεωρείται πως στοχεύει, εκτός από την επικύρωση, στην εμπάθυνση και την καλύτερη κατανόηση των ισχυρισμών της έρευνας (Olsen, 2004).

Ως μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, όσον αφορά την ποσοτική μέτρηση της έρευνας, το γλωσσικό τεστ The A Level Speaking Test του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) και, όσον αφορά την ποιοτική μέτρηση, η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο του ερευνητή και ο κριτικός φίλος. Η ερευνήτρια, η οποία είχε ταυτόχρονα το ρόλο της εμπυχωτριάς, χρησιμοποίησε τεχνικά μέσα όπως, μαγνητοσκόπηση, ηχογράφηση, φωτογράφιση ώστε να καταγραφεί ολόκληρη η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας.

Για το σκοπό της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτά), σε διάστημα τριών μηνών. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις 12 Ιανουαρίου 2022 και ολοκληρώθηκαν στις 30 Μαρτίου 2022. Οι δραματικές τεχνικές πάνω στις οποίες δομήθηκαν οι παρεμβάσεις ήταν, η ανακριτική καρέκλα,

δάσκαλος σε ρόλο, θύελλα ιδεών, ανταλλαγή απόψεων, αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, δραματοποίηση σε ομάδες, επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης, δραματική εργασία ανά δύο, αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση, παγωμένες εικόνες, καθρέφτες, συνέντευξη, παιχνίδια ρόλων, προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, ομαδικό γλυπτό (Τσιάρας, 2005· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Desiatona, 2009). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι παρεμβάσεις ακολούθησαν τη ροή του αναλυτικού προγράμματος και ο σχεδιασμός τους βασίστηκε πάνω στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου υποβλήθηκαν στο A Level Speaking Test πριν και μετά τις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με το SPSS πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης, με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να ορίζεται στο 0,05.

## 2.2 Ερευνητικός Πληθυσμός- Ερευνητικές Υποθέσεις

Τον ερευνητικό πληθυσμό αποτέλεσαν μαθητές της Ε΄ τάξης. Ως πειραματική ομάδα ορίστηκε το τμήμα 16 μαθητών του Δ.Σ. Αθικίων, Κορινθίας, οι οποίοι συμμετείχαν στις παρεμβάσεις ενώ, 15 μαθητές του Δ.Σ. Χιλιομοδίου, Κορινθίας, που ακολούθησαν τη συμβατική διδασκαλία βάσει του αναλυτικού προγράμματος, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Ήταν αναμενόμενο να παρατηρηθεί βελτίωση στο μαθησιακό επίπεδο της ομάδας ελέγχου όπως και της πειραματικής, λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων διδάχτηκαν την ίδια ύλη. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, η αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος κατά τη διδασκαλία των Αγγλικών με την πειραματική ομάδα συντέλεσε στη βελτίωση:

- α. της προφοράς και του επιτονισμού, ώστε οι μαθητές να μιλούν με σωστότερη προφορά και να χρησιμοποιούν κατάλληλο επιτονισμό σε λέξεις και προτάσεις
- β. του λεξιλογικού εύρους όπως επίσης και της καταλληλότητας και επάρκειας γλωσσικών επιλογών από τους μαθητές ανάλογα με την περίπτωση
- γ. της γραμματικής ακρίβειας, ώστε οι μαθητές να κάνουν σωστή χρήση των κανόνων γραμματικής
- δ. της ευφράδειας λόγου για να παράγουν οι μαθητές προφορικό λόγο με αυθορμητισμό και σχετική ευκολία

ε. των στρατηγικών επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει μια ομαλή ροή στο λόγο και οι μαθητές να μπορούν να ξεπεράσουν πιθανά κενά σε μια συνομιλία

στ. της συνοχής και αλληλουχίας του λόγου προκειμένου οι ιδέες των μαθητών να είναι λογικά διατεταγμένες και οι προτάσεις κατάλληλα συνδεδεμένες

Τέλος, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο αναπτύχθηκε από την πλευρά των μαθητών της πειραματικής ομάδας μια θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος.

## 2.3 Το Γλωσσικό Τεστ

Το γλωσσικό τεστ, που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, είναι το A Level Speaking Test του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ). Το ΚΠΓ, ως φορέας πιστοποίησης γλωσσομάθειας, έχει ως φιλοσοφία ότι η γλώσσα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και ότι η χρήση της σημαίνει διάδραση μεταξύ των συνομιλητών, οι οποίοι επικοινωνούν και ανταλλάσσουν απόψεις, ενώ η κατάσταση στην οποία αλληλοεπιδρούν παίζει κύριο ρόλο στην επιλογή του γλωσσικού κώδικα. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για συγκεκριμένο σκοπό, ο οποίος καθορίζει το κείμενο με το οποίο θα επικοινωνήσουν οι συνομιλητές και δεν αποτελεί “συρραφή” γραμματικών κανόνων και λεξιλογίου (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, 2014)

Το A Level Test, που εισήχθη τον Μάιο του 2008, στοχεύει στην πιστοποίηση του επιπέδου γλωσσομάθειας A1 και A2, στην κλίμακα που έχει ορίσει το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ), όπως περιγράφεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), σύμφωνα με το οποίο, ένας μαθητής επιπέδου γλωσσομάθειας A (A Level), έχει περιορισμένη γνώση βασικών συντακτικών και γραμματικών δομών καθώς επίσης και περιορισμένο λεξιλόγιο. Επομένως, αναμένεται να είναι σε θέση να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την οικεία καθημερινή γλώσσα ώστε να ικανοποιήσει βασικές επικοινωνιακές ανάγκες. Τέλος, αναμένεται να είναι σε θέση να αλληλοεπιδρά με απλό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής μιλάει αργά, καθαρά και είναι διαθέσιμος να βοηθήσει (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, 2014).

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), οι γλωσσικές δεξιότητες, που οι μαθητές αναμένεται να κατακτήσουν σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, καθορίζουν την ύλη που πρέπει να διδαχθεί σε κάθε τάξη. Ανάλογα με τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της Α΄ ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, τα προβλεπόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας για κάθε τάξη είναι τα ακόλουθα:

**Πίνακας 1:** Επίπεδα Γλωσσομάθειας ανά τάξη

Α΄ ξένη γλώσσα	
Δημοτικό (Αγγλικά)	
Γ΄ τάξη	επίπεδο Α1-
Δ΄ τάξη	επίπεδο Α1
Ε΄ τάξη	επίπεδο Α1+
Στ΄ τάξη	επίπεδο Α2-

Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Το ΕΠΣ-ΞΓ περιλαμβάνει τόσο γενικούς όσο και επιμέρους δείκτες γλωσσικής επάρκειας για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, σύμφωνα με την εξαβάθμια κλίμακα του ΣτΕ. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021)

**Πίνακας 2:** Δείκτες Γλωσσικής Επάρκειας

ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ		ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	
Α	Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1	Στοιχειώδης γνώση
		A2	Βασική γνώση
Β	Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1	Μέτρια γνώση
		B2	Καλή γνώση
Γ	Απόλυτα ικανός χρήστης της γλώσσας	Γ1	Πολύ καλή γνώση
		Γ2	Άριστη γνώση

Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

### 2.3.1. Γιατί επιλέχθηκε το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ

Το A Level Speaking Test είναι ένας διαβαθμισμένος τύπος εξέτασης και κάθε ενότητα περιλαμβάνει ίδιο αριθμό ερωτημάτων Α1 και Α2 επιπέδου γλωσσομάθειας.

Στοχεύει στην αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων ξένων γλωσσών που αναπτύσσονται εντός ή εκτός του επίσημου σχολικού συστήματος και το περιεχόμενό του συνδέεται με το ΕΠΣ-ΞΓ. Επιπλέον έχει σχεδιαστεί για νέους μαθητές ηλικίας 10-15 ετών, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά από τους ενήλικες. Τέλος, βασίζεται σε έρευνα με Έλληνες μαθητές, που έχουν λάβει μέρος σε εξετάσεις του ΚΠΓ. Σε γενικές γραμμές, η εξέταση έχει σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα: Α) Η επιλογή θεμάτων γίνεται με γνώμονα το άμεσο περιβάλλον των παιδιών επομένως σχετίζονται πχ. με την οικογένεια, τους φίλους, το σχολικό περιβάλλον, το παιχνίδι κ.α. Είναι σημαντικό να ζητηθεί από τα παιδιά να μιλήσουν για θέματα στα οποία έχουν σχετική εμπειρία. Β) Οι μαθητές μπορεί να έχουν δυσκολία να σκεφτούν με αφηρημένο τρόπο γι' αυτό είναι προτιμότερο ό,τι ανατίθεται σε μαθητές τόσο νεαρής ηλικίας να εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, διαφορετικά ο μαθητής μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσει αυτό που βλέπει και ακούει. Γ) Το υλικό πρέπει να παρουσιάζεται με ζωντανό, διασκεδαστικό τρόπο και θα πρέπει να έχει έναν παιγνιώδη χαρακτήρα ώστε να γίνει ελκυστικό στα παιδιά αυτής της ηλικίας και να τους παρακινήσει να αποδώσουν όσο το δυνατόν καλύτερα (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, 2014).

### 2.3.2. Η δομή του γλωσσικού τεστ

Το γλωσσικό τεστ εξετάζει την ικανότητα του μαθητή στην παραγωγή προφορικού λόγου: α. απαντώντας, στο πρώτο μέρος του γλωσσικού τεστ, σε δυο προσωπικές ερωτήσεις για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας (δυο ερωτήσεις επιπέδου A1 και δυο ερωτήσεις επιπέδου A2), β. απαντώντας, στο δεύτερο μέρος του γλωσσικού τεστ, σε ερωτήσεις σχετικά με εικόνες που βλέπει (δύο ερωτήσεις για κάθε επίπεδο, τέσσερις ερωτήσεις στο σύνολο) και γ. απαντώντας, στο τρίτο μέρος του γλωσσικού τεστ, σε δυο ερωτήσεις για το επίπεδο A1 σχετικά με κάποια κείμενα που ανήκουν στην ίδια θεματική ομάδα και υποβάλλοντας τρεις ερωτήσεις σχετικά με πληροφορίες, οι οποίες εσκεμμένα παραλείπονται, σε ένα από τα παραπάνω κείμενα για το επίπεδο A2.

Αναλυτικά, οι προσδοκίες από έναν μαθητή που έχει κατακτήσει το A1 επίπεδο γλωσσομάθειας είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις ώστε να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες, να ανταλλάσσει πληροφορίες με άλλους, όταν

μιλούν αργά, καθαρά και είναι έτοιμοι να βοηθήσουν επαναλαμβάνοντας, απλοποιώντας ή αναδιατυπώνοντας τις πληροφορίες και να είναι σε θέση να ρωτά και να απαντά σε ξεκάθαρα διατυπωμένες ερωτήσεις χωρίς ιδιωματική γλώσσα.

Αντίστοιχα, από μαθητές, που έχουν κατακτήσει το Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας αναμένεται να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την Αγγλική γλώσσα σε καθημερινές καταστάσεις, να ζητήσουν και να παρέχουν βασικές πληροφορίες, χρησιμοποιώντας απλές συντακτικές δομές και λεξιλόγιο με σωστή προφορά. Θα πρέπει να μπορούν να περιγράψουν κάποιον ή κάτι, να παρουσιάσουν τον εαυτό τους ή άλλους και να μιλήσουν για την καθημερινότητά τους, τις προτιμήσεις τους, τα χόμπι κ.τ.λ. (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, 2014).

### 2.3.3. Τα κριτήρια και η κλίμακα βαθμολόγησης του γλωσσικού τεστ

Η κλίμακα βαθμολόγησης προφορικού λόγου αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζει στο βαθμό ολοκλήρωσης του κάθε μέρους του γλωσσικού τεστ. Τα κριτήρια αφορούν στο βαθμό που ο μαθητής ανταποκρίθηκε επιτυχώς και πέτυχε τον επικοινωνιακό σκοπό σε κάθε ερώτημα. Η επίδοση των μαθητών βαθμολογείται ξεχωριστά για τα τρία μέρη του γλωσσικού τεστ (α. διάλογος, β. ερωτήσεις με χρήση εικόνων, γ. ανταλλαγή πληροφοριών). Το δεύτερο μέρος εστιάζει στη συνολική απόδοση του μαθητή και αποτελείται από έξι κριτήρια.

Πιο αναλυτικά σχετικά με το πρώτο μέρος, το επίπεδο επίτευξης κάθε μέρους του γλωσσικού τεστ περιγράφεται από μια κλίμακα από το 1 ως το 5. Με 1 βαθμολογείται ο μαθητής, που δεν κατάφερε να απαντήσει άρτια, έδωσε λάθος απαντήσεις ή δεν απάντησε καθόλου στις ερωτήσεις Α1 επιπέδου, επομένως η απόδοση του δεν είναι ικανοποιητική για το επίπεδο Α1. Με 3 βαθμολογείται ο μαθητής, που ανταποκρίθηκε άρτια στις ερωτήσεις Α1 επιπέδου αλλά αντιμετώπισε δυσκολία στις ερωτήσεις Α2 επιπέδου, άρα η απόδοσή του θεωρείται ικανοποιητική για το επίπεδο Α1. Τέλος, ο βαθμός 5 αντιπροσωπεύει έναν μαθητή που θα απαντήσει αποτελεσματικά σε όλες τις ερωτήσεις και η απόδοσή του θα είναι πλήρως ικανοποιητική για το επίπεδο Α2.

Το δεύτερο μέρος της κλίμακας βαθμολόγησης εστιάζει στην ποιότητα του προφορικού λόγου σε όλα συνολικά τα μέρη του γλωσσικού τεστ. Τα κριτήρια που



απαρτίζουν το δεύτερο μέρος είναι κοινά στα επίπεδα A1 και A2 καθώς προέρχονται από μια κοινή θεωρία της γλώσσας και μια κοινή άποψη της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας. Τα κριτήρια είναι τα ακόλουθα:

α. προφορά και επιτονισμός: οι μαθητές έχουν σωστή προφορά και χρησιμοποιούν κατάλληλο τονισμό σε μεμονωμένες λέξεις καθώς και στο σχηματισμό προτάσεων

β. λεξιλογικό εύρος και καταλληλότητα γλωσσικών επιλογών: οι μαθητές χρησιμοποιούν επαρκές εύρος λεξιλογίου, κατάλληλο για την περίσταση, όπως αυτή καθορίζεται από την ερώτηση/εργασία

γ. γραμματική ακρίβεια: οι μαθητές κάνουν σωστή χρήση των κανόνων γραμματικής

δ. ευφράδεια λόγου: οι μαθητές παράγουν προφορικό λόγο με αυθορμητισμό και με σχετική ευκολία

ε. στρατηγικές επικοινωνίας: οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως, αιτήματα διευκρίνισης, χρήση συνωνύμων, παράφραση κ.λπ., ώστε να ξεπεράσουν τυχόν κενά στην επικοινωνία και να διευκολύνουν τη ροή της συνομιλίας

στ. συνοχή και αλληλουχία του λόγου: οι ιδέες των μαθητών είναι λογικά διατεταγμένες και οι προτάσεις κατάλληλα συνδεδεμένες

Οι βαθμοί από 1 έως 5 στην κλίμακα Likert για τη γλωσσική επίδοση αντιπροσωπεύουν τα εξής:

1 = Μη ικανοποιητική επίδοση για A1

2 = Μερικώς μη ικανοποιητική επίδοση για A1

3 = Μέτρια ικανοποιητική επίδοση για A1

4 = Ικανοποιητική επίδοση για A2

5 = Πλήρως ικανοποιητική επίδοση για A2

(Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, 2014).

### 2.3. Ημερολόγιο Ερευνητή – Συμμετοχική Παρατήρηση

Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί ένα βασικό ερευνητικό εργαλείο καθώς σε αυτό καταγράφονται ο τρόπος που συμμετέχουν και ανταποκρίνονται οι συμμετέχοντες στις παρεμβάσεις, σκέψεις του ερευνητή, δυσκολίες που πιθανώς προκύπτουν και δεδομένα για την αξιολόγηση των δράσεων. Το ερευνητικό ημερολόγιο ή ημερολόγιο παρατήρησης, δίνει το έναυσμα για αναστοχασμό στον ερευνητή και κατ' επέκταση τον διευκολύνει να ερμηνεύσει τα δεδομένα της έρευνας. (Λυδάκη, 2016:151). Στο ημερολόγιο του ερευνητή, κατά την παρούσα έρευνα, καταγράφονταν αρχικά η ημερομηνία της παρέμβασης, ο αριθμός των συμμετεχόντων και ο χώρος όπου διαδραματιζόταν η κάθε παρέμβαση (σχολική τάξη, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, θεατράκι του σχολείου). Επιπλέον καταγράφονταν η ανταπόκριση των μαθητών στα στάδια των παρεμβάσεων, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, εμπόδια και τυχόν δυσκολίες, σκέψεις της ερευνήτριας. Η χρήση τεχνολογικών μέσων για τη μαγνητοσκόπηση των παρεμβάσεων και των παρουσιάσεων διευκόλυνε την ερευνήτρια να παρατηρήσει εις βάθος τα παραπάνω καθώς, στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια συμμετείχε ως παρατηρήτρια, ήταν η ίδια συντονίστρια και εμπνεύστρια στις παρεμβάσεις ενώ σε ορισμένες από αυτές συμμετείχε μέσω της δραματικής τεχνικής “δάσκαλος σε ρόλο”. Το πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι, μέσω αυτής, ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στις παρεμβάσεις και αντιλαμβάνεται καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν τα μέλη της πειραματικής ομάδας (Kawulich, 1989).

Έχοντας πολυετή πείρα στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της πως στις τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου παρατηρείται ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών στα Αγγλικά, καθώς πολλοί μαθητές διδάσκονται ξένες γλώσσες και εκτός σχολείου, μια συνθήκη που συχνά δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος καθώς, κάποιοι μαθητές έχουν κενά και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ενώ άλλοι είναι προχωρημένοι με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους όταν το γνωστικό αντικείμενο, που διδάσκεται στη σχολική αίθουσα, το έχουν ήδη διδαχθεί εκτός σχολείου. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια δημιούργησε δώδεκα παρεμβάσεις με γλωσσικά διαβαθμισμένες δραστηριότητες, που επιτρέπουν και ενισχύουν τη συνεργασία ανάμεσα με μαθητές με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο.

## *Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις*

Κατά την πρώτη παρέμβαση, με τίτλο «Our School Clubs» (Οι Λέσχες του σχολείου μας), παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν διστακτικοί και αμήχανοι. Παρόλο που διδάσκονταν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στις προηγούμενες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στο στάδιο της προθέρμανσης να συγκεντρωθούν και να ακολουθήσουν τα παραγγέλματα της εμπυχοτριάς. Ήταν εμφανής η αμηχανία τους δεδομένου ότι ήταν η πρώτη φορά που έκαναν κάτι αντίστοιχο με τη δασκάλα των Αγγλικών. Μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του “συμβατικού” μαθήματος, είχε δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες role-play του σχολικού εγχειριδίου, αλλά αυτή η πρώτη παρέμβαση ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Προκειμένου να μειωθεί η συστολή των μαθητών και να αρχίσει να εδραιώνεται μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα στους μαθητές και την εμπυχοτρία, η δεύτερη άρχισε να μιμείται μαζί με τους μαθητές μετά από κάθε παράγγελμα. Αυτό φάνηκε να “ξεκλειδώνει” τους μαθητές, οι οποίοι γίνονταν σταδιακά περισσότερο παραστατικοί και λιγότερο διστακτικοί στο να εκτεθούν μπροστά στη δασκάλα και τους συμμαθητές τους. Παρατηρήθηκε ότι υπήρχε αρκετή φασαρία κατά το στάδιο της προθέρμανσης, οι μαθητές φώναζαν αρκετά και γελούσαν μεγαλόφωνα. Αυτό θεωρήθηκε πως ήταν κυρίως αποτέλεσμα της αμηχανίας των μαθητών και συζητήθηκε κατά το στάδιο του αναστοχασμού. Μετά από μια αρκετά εύκολη άσκηση για ζέσταμα, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να συστηθούν στα αγγλικά, ακολούθησε το στάδιο της προετοιμασίας καρτών, με τη βοήθεια των οποίων, οι μαθητές θα μιλούσαν στην ολομέλεια για τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα τους. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές άρχισαν να συνεργάζονται, βοηθώντας ο ένας τον άλλο με το λεξιλόγιο, ενώ σπάνια ρωτούσαν τη δασκάλα, που τους ενθάρρυνε να ανταλλάσσουν ιδέες με τους συμμαθητές τους. Μετά τον χωρισμό των ομάδων σύμφωνα με τα χόμπι, οι μαθητές με ιδιαίτερο ενθουσιασμό ασχολήθηκαν με την κατασκευή poster και στη συνέχεια με την παρουσίαση και το διάλογο μεταξύ μαθητών και ομάδων. Κατά τον αναστοχασμό, συμφωνήσαμε ότι ο “χώρος” μας θα είναι ένας ασφαλής χώρος όπου μπορούμε να μοιραστούμε όλοι τις ιδέες μας, να γελάσουμε αλλά όχι εις βάρος κάποιου, να εκφραστούμε και να δημιουργήσουμε. Λόγω του αυστηρού υγειονομικού πρωτοκόλλου δε γινόταν να έχουμε props (αξεσουάρ, αντικείμενα του ρόλου) που θα ανταλλάσσουν οι

μαθητές μεταξύ τους γι' αυτό συμφωνήσαμε να επαναληφθεί η παρουσίαση την επόμενη μέρα και να μαγνητοσκοπηθεί με τα ανάλογα ρούχα και αξεσουάρ, που θα έφερναν οι ίδιοι οι μαθητές, και έτσι θα είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν ξανά.

Στη δεύτερη παρέμβαση, με τίτλο «Our International School» (Το πολυπολιτισμικό μας σχολείο), ο ρόλος της δασκάλας ήταν ξανά συμμετοχικός αρχικά στο πρώτο στάδιο της προθέρμανσης αλλά και στη συνέχεια με τη δασκάλα σε ρόλο διευθύντριας ενός πολυπολιτισμικού σχολείου που καλωσορίζει τους νέους μαθητές. Οι μαθητές με τη σειρά τους “προετοίμασαν” τους ρόλους που θα υποδύονταν ως νέοι μαθητές από διαφορετικές χώρες, που μιλούν για τη χώρα από την οποία προέρχονται, τις συνήθειες και τις προτιμήσεις τους και μνήθηκαν για πρώτη φορά στην τεχνική της καυτής καρέκλας, που τους ενθουσίασε. Το χρονικό διάστημα που είχαν οι μαθητές στη διάθεση τους ώστε να προετοιμαστούν για την καυτή καρέκλα, τους έδωσε και πάλι, όπως και στην πρώτη παρέμβαση, τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να κάνουν πρόβα τα λόγια ώστε να απαντούν στις ερωτήσεις με άνεση και φυσικότητα. Τέλος, παρατηρήθηκε πως οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές άρχισαν να “ανοίγονται” και να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση. Οι μαθητές αξιοποίησαν το λεξιλόγιο από την πρώτη παρέμβαση σχετικά με προτιμήσεις, χόμπι και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου χρησιμοποιώντας το με περισσότερη άνεση και βελτιωμένη προφορά.

Κατά την τρίτη παρέμβαση, με τίτλο «Emotions» (Συναισθήματα) και θέμα τα συναισθήματα, στο στάδιο της προθέρμανσης, οι μαθητές ήταν πιο συγκεντρωμένοι, περισσότερο συνεργάσιμοι και αρκετά παραστατικοί, σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση. Η εμπυχώτρια ανέλαβε το ρόλο του αφηγητή ενώ οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν αυτά που άκουγαν κατά την αφήγηση. Οι αφηγήσεις αφορούσαν καθημερινές καταστάσεις και τα συναισθήματα που προκαλούν. Οι μαθητές άκουσαν και επανέλαβαν πολλές φορές το λεξιλόγιο, κλήθηκαν να αναπαραστήσουν σκηνές ακούγοντας με προσοχή σύντομα κείμενα στην ξένη γλώσσα και συνέταξαν προτάσεις στα Αγγλικά όπου περιέγραφαν συναισθήματα. Αυτή τη φορά υπήρχαν αντιδράσεις ως προς τη σύσταση κάποιων ομάδων αλλά η επικοινωνία γρήγορα αποκαταστάθηκε και το πολύ καλό αποτέλεσμα απέδειξε στους μαθητές τη δύναμη της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Στο στάδιο του αναστοχασμού, είχαν μεγάλο ενδιαφέρον οι ιστορίες που

μοιράστηκαν οι μαθητές και το εύρος των συναισθημάτων που “ξύπνησαν” με τις δικές τους αφηγήσεις.

Η τέταρτη παρέμβαση, με τίτλο «At The School Canteen» (Στο κυλικείο), επεφύλασσε μια έκπληξη στους μαθητές, καθώς ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποιήσαμε ως props για τις παρουσιάσεις μας ενδύματα που έμοιαζαν με αυτά ενός επαγγελματία της εστίασης. Στο πρώτο στάδιο της προθέρμανσης και στη διαδικασία του διαχωρισμού των ομάδων, όλα κύλισαν ομαλά και αβίαστα με τους μαθητές να ακούν με προσοχή τα παραγγέλματα της εμψυχώτριας και τις ομάδες να σχηματίζονται χωρίς παράπονα ή διαφωνίες. Στο κύριο μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να ετοιμάσουν ένα διάλογο ανάμεσα σε έναν μαθητή και τον ιδιοκτήτη του σχολικού κυλικείου, συμπεριλαμβάνοντας ένα σύντομο χαιρετισμό, την παραγγελία και την πληρωμή. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές χρειάστηκαν λίγη κατεύθυνση από τη δασκάλα καθώς χρησιμοποίησαν το βιβλίο τους για ιδέες και λεξιλόγιο ενώ ελάχιστα ήταν τα ζευγάρια μαθητών που συνάντησαν δυσκολίες και απευθύνθηκαν στη δασκάλα για περαιτέρω βοήθεια. Έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές εργάζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενώ στην αρχή ορισμένοι ήταν διστακτικοί, απρόθυμοι ή διεκπεραιωτικοί, σιγά σιγά γίνονται πιο δεκτικοί στις διορθώσεις σε σχέση με την προφορά, δίνουν περισσότερη σημασία στις γραμματικές φόρμες, εμπλουτίζουν λεξιλογικά τους διαλόγους τους, δεν αρκούνται σε μια αντιγραφή του δείγματος κειμένου από το σχολικό εγχειρίδιο και δείχνουν περισσότερη προθυμία να εξασκηθούν στους διαλόγους για να βελτιώσουν την παρουσίασή τους.

Η πέμπτη παρέμβαση, με τίτλο «At The Restaurant» (Στο εστιατόριο), ξεκίνησε με το χωρισμό των ομάδων και στη συνέχεια με τη δημιουργία ενός “ομαδικού γλυπτού”. Μέσα από την τεχνική αυτή, η οποία αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στην ομάδα, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν, να χρησιμοποιήσουν παντομίμα αλλά και να αυτοσχεδιάσουν προκειμένου να παρουσιάσουν τη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν να γράψουν το κείμενο της παρουσίασης, στην προκειμένη περίπτωση, το διάλογο ανάμεσα στους πελάτες που παραγγέλνουν σε ένα εστιατόριο και τον σερβιτόρο. Οι ομάδες εκτός από τη διανομή των ρόλων, κλήθηκαν να αποφασίσουν τη σχέση των “πελατών” μεταξύ τους (οικογένεια, φίλοι, συνεργάτες), τον τύπο του εστιατορίου και αντίστοιχα το ύφος του καταλόγου (fast food, πολυτελές

εστιατόριο, ταβέρνα) και τέλος, να κατασκευάσουν τα ανάλογα “μενού”. Κατά τον αναστοχασμό οι μαθητές είπαν πως ένιωσαν για πρώτη φορά ότι χρησιμοποίησαν την Αγγλική γλώσσα για κάτι που θα τους φανεί χρήσιμο. Όταν η ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές τι εννοούν, απάντησαν πως όταν εξασκούνται στον προφορικό λόγο είτε στο σχολείο είτε στο φροντιστήριο, αισθάνονται πως δε μιλούν “φυσικά”, ότι “παπαγαλίζουν” και ότι ο λόγος τους ακούγεται προσποιητός. Αντίθετα, μέσα από την παρέμβαση, ένιωσαν πως μίλησαν με άνεση, αβίαστα και έμαθαν κάτι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε μια πραγματική κατάσταση.

Στην έκτη παρέμβαση, με τίτλο «Where are you? What are you doing?» (Πού είσαι; Τι κάνεις;) μετά το ζέσταμα με μια δραστηριότητα μίμησης, οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο και έκλεισαν τα μάτια ώστε να συγκεντρωθούν και να ακούσουν καθαρά έξι διαφορετικά ηχητικά αποσπάσματα. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να μαντέψουν τους διαφορετικούς χώρους από όπου προέρχονταν οι ήχοι και να κάνουν μια άσκηση του σχολικού εγχειριδίου. Μετά τον χωρισμό των ομάδων, ένας μαθητής από κάθε ομάδα διάλεξε με κλήρο μία εικόνα και οι ομάδες κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μια σκηνή στο συγκεκριμένο χώρο που δείχνει η εικόνα καταλήγοντας σε μια “παγωμένη εικόνα”. Ακολούθησαν δραστηριότητες όπου η δασκάλα σε ρόλο “γριούλας”, που έχει χάσει τα γυαλιά της και δε βλέπει καθαρά, ζητούσε διευκρινήσεις και οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γραμματικές φόρμες και λεξιλόγιο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις της και να περιγράψουν τις “παγωμένες εικόνες”. Σε αυτή την παρέμβαση οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γραμματικές φόρμες, τις οποίες έχουν διδαχθεί από την Γ’ δημοτικού. Παρόλα αυτά ορισμένοι μαθητές είπαν πως ήταν η πρώτη φορά που κατανόησαν τη χρήση του συγκεκριμένου χρόνου (Present Continuous) ενώ η επανάληψη ερωτήσεων και προτάσεων βοήθησε τους μαθητές να κάνουν λιγότερα γραμματικά λάθη και να χρησιμοποιήσουν χρονικές λέξεις και εκφράσεις όπως now (τώρα), at the moment (αυτή τη στιγμή) και συνδετικές λέξεις όπως also (επιπλέον), but (αλλά, όμως), too (επίσης), and (και) κτλ.

Η έβδομη παρέμβαση, με τίτλο «An Interview With A Famous Person» (Συνέντευξη με κάποιον διάσημο), έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να υποδυθούν ρόλους καθώς θα παρίσταναν κάποιο διάσημο πρόσωπο που δίνει συνέντευξη σχετικά με καθημερινές συνήθειες, χόμπι και προτιμήσεις. Οι μαθητές χρειάστηκε να

χρησιμοποιήσουν επιρρήματα συχνότητας, χρονικές εκφράσεις, συνδετικές λέξεις και φράσεις και συγκεκριμένες γραμματικές φόρμες. Οι μαθητές ζήτησαν επίμονα να επαναληφθεί η παρουσίαση για να φέρουν και να χρησιμοποιήσουν props (αξεσουάρ, αντικείμενα του ρόλου). Με την ευκαιρία αυτή η δασκάλα ζήτησε από τους μαθητές να λάβουν υπόψη τους τις παρατηρήσεις της καθώς και των άλλων μαθητών κατά τον αναστοχασμό και να επωφεληθούν της ευκαιρίας να κάνουν επιπλέον πρόβες. Το αποτέλεσμα ήταν άρτιο σε σχέση με την παραστατικότητα και την εκφραστικότητα των μαθητών αλλά και σε σχέση με τον παραγόμενο λόγο, την εκφορά του και την προφορά που ήταν σαφώς βελτιωμένη καθώς οι μαθητές αισθάνονταν περισσότερη αυτοπεποίθηση αφού παρουσίαζαν για δεύτερη φορά και γιατί, όπως είπαν ο Μ.Σ. και η Μ.Δ. *«μπήκαμε περισσότερο στο ρόλο με τα ρούχα και να αξεσουάρ»*.

Ο σκοπός της όγδοης παρέμβασης, με τίτλο «Asking and Giving Directions» (Ζητώντας και δίνοντας πληροφορίες), ήταν να εξασκηθούν οι μαθητές σε διαλόγους όπου θα πρέπει να ζητήσουν και να δώσουν οδηγίες στο δρόμο. Το ζέσταμα ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστικό για τους μαθητές και ο διαχωρισμός των ομάδων έγινε αβίαστα καθώς οι μαθητές ήταν πλέον πλήρως εξοικειωμένοι με τη διαδικασία. Οι ομάδες εργάστηκαν με ενθουσιασμό για τη δημιουργία των διαλόγων αξιοποιώντας το διδαχθέν λεξιλόγιο ενώ είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι ρόλοι που υιοθέτησαν. Αισθανόμενοι περισσότερη σιγουριά οι μαθητές, μετά από προτροπή και της εμψυχώτριας, επέκτειναν τους διαλόγους προσθέτοντας ερωτήσεις (Where are you from? Από πού είσαι; Where do you live? Πού μένεις;), αστείες στιχομυθίες ή λογομαχίες κτλ. Όπως και στην έβδομη παρέμβαση, η παρουσίαση επαναλήφθηκε και την επόμενη μέρα καθώς οι μαθητές επέμεναν να φέρουν props και να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν περισσότερες πρόβες. Την επόμενη μέρα η Σ.Π. είπε *«η μητέρα μου με άκουσε για πρώτη φορά να μιλάω Αγγλικά μέσα στο σπίτι, την ώρα που μάθαινα τα λόγια μου»* και ο Φ.Κ. είπε *«στην αρχή ντρεπόμουν πολύ να μιλήσω στα Αγγλικά αλλά τώρα μου φαίνεται σαν παιχνίδι»*.

Στην ένατη παρέμβαση, με τίτλο «Master Chef» (Ο καλύτερος μάγειρας), με ένασμα την άσκηση του σχολικού εγχειριδίου, οι μαθητές συμμετείχαν ενθουσιωδώς στο ζέσταμα και θυμήθηκαν το λεξιλόγιο που αφορούσε ρήματα αισθήσεων και επίθετα. Στο κύριο μέρος της παρέμβασης έγινε ο χωρισμός των ομάδων και με αρκετή καθοδήγηση από τη δασκάλα και τις οδηγίες του βιβλίου καταγράφηκαν τέσσερις μαγειρικές συνταγές

με οδηγίες βήμα προς βήμα. Οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική της παντομίμας και του αυτοσχεδιασμού, καθώς αναπαρέστησαν το διάλογο ανάμεσα σε έναν σεφ και τον μαθητευόμενο του, οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα διαγωνισμό μαγειρικής. Συγκεκριμένα, ο σεφ δίνει τις εντολές και ταυτόχρονα ο μαθητευόμενος παρασκευάζει το φαγητό ή το γλυκό. Οι αντιδράσεις ήταν ιδιαίτερα ενθουσιώδεις κατά τις παρουσιάσεις ενώ προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι κάθε ζευγάρι απέδωσε εντελώς διαφορετικά τους ρόλους παρόλο που τα κείμενα ήταν σχεδόν πανομοιότυπα. Η Μ.Σ. είπε *«όταν κάνουμε έτσι το μάθημα, σχεδόν ξεχνάω ότι είμαι στο σχολείο, νομίζω ότι παίζω παιχνίδι και όχι ότι κάνουμε μάθημα»* ενώ ο Κ.Σ. είπε *«μαθαίνω τις λέξεις πιο εύκολα όταν παίζουμε θέατρο και τις θυμάμαι για πολύ καιρό»* και ο Ι.Ο. *«κατάλαβα ότι πολλές λέξεις τις έλεγα λάθος και κανείς δε με είχε διορθώσει»*.

Στη δέκατη και ενδέκατη παρέμβαση αξιοποιήθηκε η τεχνική της δραματοποίησης. Για τις δραματοποιήσεις χρησιμοποιήθηκαν, το παραμύθι «The Princess and the pea» (Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι) από το σχολικό εγχειρίδιο και το παραμύθι «The paper bag princess» (Η πριγκίπισσα της χαρτοσακούλας) του Robert Munsch. Δεδομένου ότι δε χρειάστηκε να δημιουργήσουν τα κείμενα για τις παρουσιάσεις, οι μαθητές είχαν περισσότερο χρόνο στη διάθεση τους για να μάθουν τους ρόλους, να προετοιμαστούν και να εστιάσουν στο κομμάτι της υποκριτικής. Λόγω της συνεργατικότητας και της επικοινωνίας που είχε αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των προηγούμενων παρεμβάσεων, οι ομάδες κατέληξαν γρήγορα στη διανομή των ρόλων με παρότρυνση και ενθάρρυνση από τα μέλη της κάθε ομάδας με φράσεις όπως *«εσύ θα είσαι καλύτερος/η σε αυτό»*, *«σίγουρα θα παίζεις καλά»*, *«αυτός ο ρόλος σου ταιριάζει»* κτλ.

Στη δωδέκατη παρέμβαση, με τίτλο «What an Experience» (Τι εμπειρία κι αυτή!), χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των “παγωμένων εικόνων”. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και κάθε ομάδα αναπαρέστησε μια συγκεκριμένη σκηνή μετά από υπόδειξη της δασκάλας. Οι υπόλοιποι μαθητές έπρεπε να μαντέψουν ποια είναι η κατάσταση, πού βρίσκονται υποθετικά τα μέλη της κάθε ομάδας, τί έκαναν και τί αναπάντεχο συνέβη, που τους διέκοψε. Για ερωτήσεις, απαντήσεις και επεξηγήσεις οι μαθητές χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γραμματικές φόρμες και το λεξιλόγιο από ανάλογη άσκηση μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν απαιτητικές γραμματικές δομές για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα



αλλά, ενώ έκαναν λάθη, κατάφερναν να αυτοδιορθώνονται με ελάχιστη παρέμβαση της δασκάλας.

Στην δωδέκατη και τελευταία παρέμβαση, οι μαθητές ήταν συναισθηματικά φορτισμένοι. Εξέφρασαν τη λύπη τους που οι παρεμβάσεις τελείωσαν και παρατήρησαν πόσο είχε αλλάξει η οπτική τους απέναντι στο μάθημα, πόσο ανυπομονούσαν όλο αυτό το διάστημα των παρεμβάσεων να έρθει η ώρα των Αγγλικών και πόσο απογοητεύονταν όταν μέναμε στην τάξη για “συμβατικό μάθημα”. Επιπλέον οι μαθητές παρατήρησαν ότι βελτιώθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις μέσα από τη συνεργασία στις διαφορετικές ομάδες, ότι από ομάδες αρχικά ανομοιόμορφες με μέλη που δεν είχαν στενές φιλικές σχέσεις ή δεν ταίριαζαν έβγαине αναπάντεχα το καλύτερο αποτέλεσμα και ότι βρήκαν κοινούς κώδικες μεταξύ τους και με τη δασκάλα των Αγγλικών. Οι κώδικες επικοινωνίας αυτοί βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τη διεξαγωγή του μαθήματος τις μέρες που το μάθημα πραγματοποιούνταν στην τάξη με τον “παραδοσιακό τρόπο”, τα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη κατά το μάθημα των Αγγλικών μειώθηκαν στο ελάχιστο και η επικοινωνία των μαθητών με τη δασκάλα καθώς και των μαθητών μεταξύ τους βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό.

## 2.4. Το Ημερολόγιο του Κριτικού Φίλου

Ο κριτικός φίλος έχει διττό ρόλο. Από τη μια πλευρά είναι ένα άτομο που υιοθετεί μια “φιλική” και υποστηρικτική στάση απέναντι στον ερευνητή, καθώς, έχοντας μια πιο σφαιρική κατανόηση της έρευνας, μπορεί να παρέχει συμβουλές και καθοδήγηση. Από την άλλη θέτει ερωτήματα, που δίνουν ερεθίσματα και κινητοποιούν τον ερευνητή καθώς εξετάζει από τη δική του σκοπιά την πορεία της έρευνας και παρέχει εποικοδομητική κριτική (Magos, 2012:332). *«Ο κριτικός φίλος εισέρχεται στην ομάδα πρώτα ως φίλος με πρωταρχικό σκοπό να υποστηρίξει και αργότερα όταν η σχέση εγκαθιδρυθεί μετακινείται στο ρόλο του κριτικού»* (Swaffield 2002:75).

Στην παρούσα εργασία, το ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε η κα. Στραβοκώστα Δέσποινα, η οποία παρακολούθησε τις παρεμβάσεις αλλά είχε επιπλέον την ευκαιρία, ως δασκάλα της τάξης, να συζητήσει με τους μαθητές σχετικά με την οπτική τους απέναντι στο μάθημα μέσα από θεατρικές τεχνικές σε αντιδιαστολή με τον “παραδοσιακό” τρόπο διδασκαλίας.

Η μαγνητοσκόπηση των παρεμβάσεων και των παρουσιάσεων των μαθητών, έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια και την κριτική φίλη να παρατηρήσουν λεπτομερώς τη διαδικασία, να εστιάσουν στις αντιδράσεις των μαθητών και στον τρόπο που συνεργάστηκαν, να εντοπίσουν τα σημεία ενδιαφέροντος και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της κάθε παρέμβασης. Το αναμνηστικό βίντεο, το οποίο δόθηκε στους μαθητές, με τη συρραφή των παρουσιάσεών τους, ενθουσίασε τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους γονείς καθώς διαπίστωσαν πως, με το πέρας των παρεμβάσεων, οι πρώτοι είχαν καταφέρει να βελτιώσουν την παραγωγή προφορικού λόγου και να εξελιχθούν γλωσσικά και εκφραστικά.

Αναλυτικά, η κριτική φίλη παρατήρησε πως στις πρώτες παρεμβάσεις οι μαθητές που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα παραγγέλματα στα Αγγλικά έτειναν να αποστασιοποιούνται σε κάποια στάδια των παρεμβάσεων, όπως στην προθέρμανση, όπου χρειαζόταν να ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες στην ξένη γλώσσα και είτε μιμούνταν απρόθυμα τους συμμαθητές τους, είτε σταδιακά απομακρύνονταν από την περίμετρο του κύκλου των μαθητών. Επίσης παρατηρήθηκε πως όταν οι ομάδες τύχαινε να είναι αρκετά ανομοιογενείς σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο των μελών, υπήρχαν προστριβές ως προς το ρόλο του κάθε μέλους και τον καταμερισμό των εργασιών. Σταδιακά, οι μαθητές που

πρωτίστως ήταν περισσότερο διστακτικοί, δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και ζητούσαν διαρκώς επιβεβαίωση από την εμπυχώτρια, μετέπειτα στρέφονταν για βοήθεια και διευκρινίσεις στους συμμαθητές τους ενώ άρχισαν να χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο και το λεξικό για να βρουν άγνωστες λέξεις ώστε να συντάξουν τα κείμενα τους. Σε κάθε νέα παρέμβαση οι μαθητές έδειχναν εντονότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και ρωτούσαν κάθε φορά την εκπαιδευτικό αν το μάθημα θα γίνει με τον “παλιό” ή τον “καινούριο” τρόπο. Η κριτική φίλη παρατήρησε πως η χρήση ποικίλων τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος έξαπτε την περιέργεια των μαθητών και κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Στην πορεία επικρατούσε περισσότερη ησυχία και συγκέντρωση από τη μεριά των μαθητών, οι οποίοι στις τελευταίες παρεμβάσεις και κυρίως στις δραματοποιήσεις όπου χρειάστηκε να αποστηθίσουν κείμενα και να κάνουν πρόβες, λειτουργούσαν σαν “καλοκουρδισμένες μηχανές”, άκουγαν με προσοχή τις οδηγίες και τα παραγγέλματα της εμπυχώτριας ενώ υπήρχαν ελάχιστες προστριβές. Οι μαθητές, που δυσκολεύονταν και δίσταζαν να μιλήσουν ή ακόμα και να διαβάσουν στην ξένη γλώσσα φοβούμενοι μήπως εκτεθούν εάν κάνουν λάθη, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και σιγουριά, ενώ η συνεργασία με τη δασκάλα των Αγγλικών και τους συμμαθητές τους βελτίωσε σε πολύ μεγάλο βαθμό τη στάση ορισμένων μαθητών απέναντι σε ένα μάθημα για το οποίο δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είχαν μικρή συμμετοχή. Από την άλλη, οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό επίπεδο αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, έκαναν διορθώσεις, βοηθούσαν και συμβούλευαν τα υπόλοιπα μέλη της εκάστοτε ομάδας τους ενώ σταδιακά οι ρόλοι εναλλάσσονταν καθώς οι πιο αδύναμοι μαθητές “στέκονταν στα πόδια τους” και κάθε μαθητής ανακάλυπτε την κλίση του σε επίπεδο υποκριτικής, σκηνοθεσίας, σύνταξης κειμένου, ενδυματολογίας ή σκηνογραφίας. Ο σχηματισμός των ομάδων, που κάθε φορά ήταν διαφορετικός, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν συνεργατικότητα και ικανότητες επικοινωνίας, ενώ η τεχνική “δάσκαλος ρε ρόλο” και η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικού, που ήταν και εμπυχώτρια σε όλες τις παρεμβάσεις, ενέπνευσαν στους μαθητές ενδιαφέρον και αγάπη για το μάθημα και βελτίωσαν στο έπακρο την επικοινωνία και τη σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Πριν τις παρεμβάσεις, η έλλειψη ομοιογένειας στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών αποτελούσε αιτία ανταγωνισμού και αρνητικού κλίματος μεταξύ τους, δημιουργούσε προστριβές και ενέτεινε την αδιαφορία των αδύναμων μαθητών για το μάθημα. Η

αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών όχι μόνο κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι ανυπομονούσαν να έρθει η ώρα των Αγγλικών, αλλά εξάλειψε εντελώς τις προστριβές μεταξύ τους, συνέτεινε στην ανάπτυξη της εκφραστικότητας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι έμαθαν να σέβονται τη διαφορετικότητα και να εκτιμούν τη συμβολή κάθε μέλους της ομάδας.

Τέλος, η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα των Αγγλικών έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να δουν την ξένη γλώσσα σαν κάτι “ζωντανό”, σαν έναν κώδικα επικοινωνίας και την εκμάθησή της σαν μια διαδικασία, η οποία σε αποζημιώνει, σε ικανοποιεί και σε γεμίζει κι όχι σαν μια “στιφή” διδακτική ώρα με στείρα αποστήθιση κανόνων και κενή επανάληψη λέξεων και εκφράσεων χωρίς σκοπό. Οι δραματοποιήσεις των δύο παραμυθιών συνέβαλαν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας καθώς οι μαθητές ζητούσαν επίμονα να διαβάσουν και να δραματοποιήσουν κι άλλες ιστορίες, δίνοντας το κίνητρο για τη δημιουργία μιας μικρής δανειστικής βιβλιοθήκης με παραμύθια στα Αγγλικά. Μέσα από αυτή την καινοτόμο διδακτική εμπειρία, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης και τους δόθηκε η δυνατότητα της προφορικής καλλιέργειας στην ξένη γλώσσα. Επίσης, μέσα από το πρόγραμμα, καλλιεργήθηκε η δημιουργικότητα, η πλάγια σκέψη και η υπευθυνότητα. Η τάξη χώρεσε όλους τους μαθητές, και τους “δυνατούς” και τους “αδύναμους”, χωρίς αποκλεισμούς ή προϋποθέσεις.

*«Στην τριανταπεντάχρονη διδακτική μου πορεία, πρώτη φορά είδα να οικοδομούνται τόσο ζεστές, ανθρώπινες, φιλικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τη δασκάλα των Αγγλικών»,* Δέσποινα Στραβοκώστα.

### 3. Ερευνητικά Αποτελέσματα

#### 3.1. Αποτελέσματα Ποσοτικών Δεδομένων

##### 3.1.1. Στατιστική ανάλυση

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ). Για να χαρακτηρίζεται το ερωτηματολόγιο από ακρίβεια και σταθερότητα, η επιθυμητή τιμή του συντελεστή είναι  $\alpha > 0,7$ . Για τον έλεγχο κανονικότητας μιας ποσοτικής μεταβλητής θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο Shapiro-Wilk. Η μηδενική υπόθεση είναι ότι η κατανομή της μεταβλητής δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή. Για να περιγραφούν οι ποσοτικές μεταβλητές, υπολογίστηκε η μέση τιμή τους και η τυπική απόκλιση τους. Για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές μιας ποσοτικής μεταβλητής ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε το μη-παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Η μηδενική υπόθεση προς απόρριψη είναι ότι οι τιμές των δύο ομάδων δε διαφέρουν. Για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές μιας ποσοτικής μεταβλητής πριν και μετά από τις παρεμβάσεις, χρησιμοποιήθηκε το μη-παραμετρικό Wilcoxon. Η μηδενική υπόθεση προς απόρριψη είναι ότι οι τιμές της ίδιας μεταβλητής πριν και μετά των παρεμβάσεων δε διαφέρουν. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $\alpha = 5\%$  άρα αν το p-value ενός ελέγχου είναι μικρότερο από 0,05, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS.

##### 3.1.2 Αποτελέσματα

#### Συντελεστής Cronbach's $\alpha$

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα για το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach όπως υπολογίστηκε πριν από τις παρεμβάσεις, για όλο το δείγμα, για την ομάδα ελέγχου και για την πειραματική ομάδα. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση ο συντελεστής  $\alpha$  έχει τιμή μεγαλύτερη του 0,7, γεγονός που δείχνει ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε διαθέτουν δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

*Πίνακας 3: Αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (πριν τις παρεμβάσεις).*

Ομάδες	Αριθμός ερωτήσεων	Αριθμός μαθητών	Cronbach's α
Για όλο το δείγμα	9	31	0,971
Ομάδα ελέγχου	9	15	0,980
Πειραματική ομάδα	9	16	0,956

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα για το συντελεστή α του Cronbach όπως υπολογίστηκε μετά από τις παρεμβάσεις, για όλο το δείγμα, για την ομάδα ελέγχου και για την πειραματική ομάδα. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση ο συντελεστής α έχει και πάλι, τιμή μεγαλύτερη του 0,7, γεγονός που δείχνει ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε διαθέτουν δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

*Πίνακας 4: Αξιοπιστία των ερωτηματολογίων (μετά τις παρεμβάσεις).*

Ομάδες	Αριθμός ερωτήσεων	Αριθμός μαθητών	Cronbach's α
Για όλο το δείγμα	9	31	0,982
Ομάδα ελέγχου	9	15	0,980
Πειραματική ομάδα	9	16	0,969

### **Υπολογισμός μέσου όρου των βαθμολογιών των κλιμάκων στάθμισης όλων των ομάδων-υποομάδων.**

Προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου με αυτά της πειραματικής, εκτός από τις μεταβλητές όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκε πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τις δύο ομάδες:

α. ο μέσος όρος του βαθμού ολοκλήρωσης για κάθε μέρος του γλωσσικού τεστ (ερωτήσεις 1-3)

β. και ο μέσος όρος των βαθμολογιών των ερωτήσεων 4 έως και 9 που αφορούν τις μεταβλητές όπως προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο.

## Έλεγχος κανονικότητας

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τα p-value, για τον έλεγχο κανονικότητας που έγινε σε όλες τις μεταβλητές καθώς και στους μέσους όρους που υπολογίστηκαν. Είναι φανερό ότι ο έλεγχος απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση κανονικότητας (εκτός από την μεταβλητή που αναφέρεται στο μέσο όρο όλων των βαθμολογιών για την πειραματική ομάδα, προ των παρεμβάσεων), άρα η σύγκριση έγινε με τα μη-παραμετρικά κριτήρια.

**Πίνακας 5:** Αποτελέσματα p-τιμής για τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro - Wilk των βαθμολογιών για όλες τις ερωτήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα
Μέση τιμή βαθμολογίας για τα 3 μέρη του τεστ (πριν)	0,006	0,054
Μέση τιμή βαθμολογίας για τα 3 μέρη του τεστ (μετά)	0,005	0,002
Μέση τιμή βαθμολογίας στις ερωτήσεις 4 έως και 9 (πριν)	0,004	0,014
Μέση τιμή βαθμολογίας στις ερωτήσεις 4 έως και 9 (μετά)	0,003	0,001
Βαθμολογία στην ερώτηση 1 (πριν)	0,001	0,003
Βαθμολογία στην ερώτηση 1 (μετά)	0,012	0,002
Βαθμολογία στην ερώτηση 2 (πριν)	0,004	0,005
Βαθμολογία στην ερώτηση 2 (μετά)	0,008	<0,001
Βαθμολογία στην ερώτηση 3 (πριν)	<0,001	0,001
Βαθμολογία στην ερώτηση 3 (μετά)	<0,001	0,032
4. Προφορά - Επιτονισμός (πριν)	<0,001	0,045
4. Προφορά - Επιτονισμός (μετά)	<0,001	0,002
5. Λεξιλογικό εύρος (πριν)	0,001	<0,001
5. Λεξιλογικό εύρος (μετά)	<0,001	0,02
6. Γραμματική Ακρίβεια (πριν)	<0,001	0,003
6. Γραμματική Ακρίβεια (μετά)	<0,001	<0,001
7. Ευφράδεια Λόγου (πριν)	0,016	0,005
7. Ευφράδεια Λόγου (μετά)	0,03	<0,001
8. Στρατηγικές επικοινωνίας (πριν)	<0,001	0,001
8. Στρατηγικές επικοινωνίας (μετά)	0,003	0,003
9. Συνοχή και αλληλουχία λόγου (πριν)	<0,001	<0,001
9. Συνοχή και αλληλουχία λόγου (μετά)	<0,001	<0,001

## Συσχέτιση βαθμολογιών και παρεμβάσεων

Κάθε ένας από τους παρακάτω πίνακες (πίνακας 6 έως 14) δείχνει τη μέση τιμή της βαθμολογίας σε κάθε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου, για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική, πριν και μετά από τις παρεμβάσεις. Οι δύο τελευταίοι πίνακες (πίνακας 15 και 16) δείχνουν τη μέση τιμή του μέσου όρου όλων των βαθμολογιών και του μέσου όρου των βαθμολογιών των ερωτήσεων 4 έως και 9, για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Η *p*-τιμή που υπάρχει στο τέλος κάθε γραμμής, δείχνει αν η διαφορά που φαίνεται να έχουν οι μέσες τιμές της συγκεκριμένης γραμμής, είναι στατιστικά σημαντική ενώ η *p*-τιμή που υπάρχει στο τέλος κάθε στήλης, δείχνει αν η διαφορά που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις μέσες τιμές της στήλης, είναι στατιστικά σημαντική.

Είναι φανερό ότι, πριν τις παρεμβάσεις, οι βαθμολογίες σε όλες τις ερωτήσεις, καθώς και οι υπολογισμένοι μέσοι όροι των βαθμολογιών των δυο ομάδων (ελέγχου και πειραματικής) δεν φαίνεται να παρουσιάσουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται ότι αυτές οι βαθμολογίες είναι υψηλότερες στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε πίνακα.

Στην ομάδα ελέγχου, φαίνεται ότι, μετά τις παρεμβάσεις, υπάρχει μία μικρή αύξηση (από 0 έως 0,4 μονάδες) στη μέση τιμή κάθε βαθμολογίας, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε πίνακα. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στη βαθμολογία της Εργασίας 2, της γραμματικής ακρίβειας, της ευφράδειας λόγου καθώς και στους μέσους όρους των βαθμολογιών όλων των ερωτήσεων και των ερωτήσεων 4 έως και 9.

Στην πειραματική ομάδα φαίνεται ότι, μετά τις παρεμβάσεις, υπάρχει μεγαλύτερη αύξηση από αυτή της ομάδας ελέγχου (από 1 έως 1,7 μονάδες) στη μέση τιμή κάθε βαθμολογίας, διαφορά που είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική (*p*-τιμή < 0,1%) σε κάθε πίνακα.

**Πίνακας 6:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 1 (Διάλογος – Συνέντευξη) ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

*Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)*



	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,9 (1,16)	3,1 (1,13)	0,084
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,7 (0,70)	4,2 (0,83)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών</b>	0,922	0,012	

**Πίνακας 7:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 2 (Μονόπλευρη ομιλία), ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,0 (1,0)	2,3 (1,29)	0,037
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,0 (0,73)	3,3 (0,86)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών</b>	0,770	0,021	

**Πίνακας 8:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Εργασία 3 (Μεσολάβηση), ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	1,8 (1,01)	1,9 (1,16)	0,157
<b>Πειραματική ομάδα</b>	1,7 (0,79)	3,3 (0,93)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών</b>	0,922	0,001	

**Πίνακας 9:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών σε Προφορά και Επιτονισμό ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 4.

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,9 (0,96)	3,0 (0,93)	0,317
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,8 (0,86)	4,2 (0,83)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω των τιμών</b>	0,830	0,002	

**Πίνακας 10:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στο Λεξιλογικό Εύρος, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 5.

*Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)*

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,6 (0,74)	2,7 (0,90)	0,563
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,3 (0,86)	4,0 (0,89)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών</b>	0,446	0,001	

**Πίνακας 11:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στη Γραμματική Ακρίβεια, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 6.

*Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)*

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,0 (1,13)	2,3 (1,18)	0,037
<b>Πειραματική ομάδα</b>	1,9 (0,68)	3,3 (0,86)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών</b>	0,711	0,014	

**Πίνακας 12:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στην Ευφράδεια Λόγου, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 7.

*Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)*

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,1 (0,99)	2,5 (1,25)	0,02
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,1 (0,77)	3,7 (0,79)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών</b>	0,984	0,006	

**Πίνακας 13:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις Στρατηγικές Επικοινωνίας, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 8.

*Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)*

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	1,9 (0,96)	2,1 (1,16)	0,157
<b>Πειραματική ομάδα</b>	1,9 (0,62)	2,9 (0,68)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών</b>	0,830	0,007	

**Πίνακας 14:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στη Συνοχή και Αλληλουχία του Λόγου, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ερώτηση 9.

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	1,9 (0,99)	1,9 (1,16)	0,317
<b>Πειραματική ομάδα</b>	1,8 (0,54)	3,4 (0,89)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών</b>	0,711	0,001	

**Πίνακας 15:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών σε όλες τις ερωτήσεις, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,2 (0,93)	2,4 (1,05)	0,002
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,1 (0,63)	3,6 (0,75)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών</b>	0,892	0,005	

**Πίνακας 16:** Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις ερωτήσεις 4 έως και 9, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)**

	Πριν τις παρεμβάσεις	Μετά τις παρεμβάσεις	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών
<b>Ομάδα ελέγχου</b>	2,2 (0,92)	2,4 (1,04)	0,002
<b>Πειραματική ομάδα</b>	2,1 (0,64)	3,6 (0,74)	<0,001
<b>p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσω τιμών</b>	0,873	0,005	

### 3.2. Συμπεράσματα Ποιοτικών Δεδομένων

Προκειμένου να καταλήξουμε στα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, συγκεράστηκαν οι παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της ερευνήτριας η οποία είχε και συμμετοχικό ρόλο στις παρεμβάσεις, και οι σημειώσεις-παρατηρήσεις της κριτικής φίλης. Σε συνδυασμό με το μαγνητοσκοπημένο υλικό το οποίο ήταν στη διάθεση της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, ήταν δυνατή η εις βάθος παρατήρηση των παρεμβάσεων, της ανταπόκρισης σε αυτές των μαθητών και της εξέλιξης που επέδειξαν οι μαθητές ως προς το γνωστικό αντικείμενο και συγκεκριμένα ως προς τη βελτίωση της παραγωγής προφορικού λόγου στη διδασκόμενη ξένη γλώσσα. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση στο λεξιλογικό εύρος, στην προφορά και τον επιτονισμό ενώ ήταν αρκετά ικανοποιητική η γραμματική ακρίβεια του παραγόμενου λόγου. Σταδιακά οι μαθητές επεδείκνυαν μεγαλύτερη ευφράδεια λόγου, αποκτούσαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά, απευθύνονταν λιγότερο στη δασκάλα για κατευθύνσεις και διορθώσεις και ο λόγος τους είχε μεγαλύτερη άνεση και αυθορμητισμό. Κατά την εξέλιξη των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές σταδιακά χρησιμοποιούσαν πολυπλοκότερες φόρμες, συνώνυμα και ποικιλία συνδετικών λέξεων, παρήγαγαν πιο σύνθετο λόγο και εν γένει εκφράζονταν στην ξένη γλώσσα με λιγότερη συστολή και μεγαλύτερη ευκολία.

Ως προς την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών, οι παρατηρήσεις από το ημερολόγιο του ερευνητή και της κριτικής φίλης έδειξαν ότι η προσέγγιση του μαθήματος με θεατρικές τεχνικές ενθουσίασε τους μαθητές, τόνωσε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, κινητοποιήθηκαν μαθητές που στο παρελθόν έδειχναν ελάχιστο ενδιαφέρον για το μάθημα, καλλιεργήθηκε η συνεργατικότητα και ικανότητες επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ενώ αναπτύχθηκε ένας ιδιαίτερος “δεσμός” εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους μαθητές και την εκπαιδευτικό. Η τάξη των Αγγλικών έγινε μια φιλόξενη τάξη χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις, όπου η ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών δεν αποτέλεσε τροχοπέδη για την εξέλιξή τους.

Κάθε μια παρέμβαση ολοκληρωνόταν με το στάδιο του αναστοχασμού, κατά το οποίο οι μαθητές μιλούσαν για την εμπειρία της παρέμβασης, τη συνεργασία που ανέπτυξαν με τα μέλη της εκάστοτε ομάδας και τη δασκάλα, τα συναισθήματα τους, θετικά

και αρνητικά. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων, η εμπυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν ανώνυμα ένα κείμενο, όπου θα μιλούν για την εμπειρία της διδασκαλίας των Αγγλικών μέσω θεατρικών τεχνικών. Οι απαντήσεις των μαθητών δεν απείχαν πολύ από αυτά που έλεγαν κατά τον αναστοχασμό, αλλά μερικές απαντήσεις είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, «*Μου άρεσε η συνεργασία με τα παιδιά και τη δασκάλα. Δε μου άρεσε που σε κάποιες παραστάσεις δεν ήμουν με τους φίλους μου, αλλά με όποια παιδιά και να ήμουν, βρίσκαμε τη χημεία μας*», προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση η χρήση της λέξης “χημεία”. Ένας άλλος μαθητής έγραψε «*φέτος τα Αγγλικά ήταν απ’ τα καλύτερα μαθήματα και έμαθα πολλές νέες λέξεις*», «*Έγινε λίγο καλύτερη στα Αγγλικά*» ήταν η φράση μιας άλλης μαθήτριας, «*Βελτιώθηκα πολύ στα Αγγλικά και είδα πως μπορώ να κάνω περισσότερα πράγματα στο μάθημα*», έγραψε κάποιος, «*Χάρηκα γιατί συνεργάστηκα με όλα τα παιδιά και κάναμε μια “σχολική παράσταση” μετά από καιρό*». Σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι παρατήρησαν βελτίωση στον προφορικό λόγο, έμαθαν νέο λεξιλόγιο, αντιλήφθηκαν καλύτερα ορισμένους γραμματικούς κανόνες και πως αισθάνονται πιο άνετα να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα.

### 3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες ως προς την εύρεση δείγματος καθώς η ερευνήτρια εργαζόταν στα δύο σχολεία, τμήματα των οποίων αποτέλεσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, όσες φορές χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή το θεατράκι του σχολείου για τις παρεμβάσεις, διατέθηκαν με προθυμία από το σχολείο, όπως και βοηθητικό υλικό, laptop, ηχεία, τρίποδο κτλ. Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων του Δ.Σ. Αθικών διευκόλυνε την ερευνήτρια διαμορφώνοντας το εβδομαδιαίο πρόγραμμα για το τρίμηνο Ιανουάριος-Μάρτιος 2022 ώστε να πραγματοποιούνται οι παρεμβάσεις την ίδια μέρα την 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ώρα.

Όσον αφορά τους περιορισμούς, λόγω του αυστηρού υγειονομικού πρωτοκόλλου, δεν χρησιμοποιήθηκαν props (αξεσουάρ, αντικείμενα του ρόλου) που θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν οι μαθητές, όπως μαντήλια, καπέλα, μάσκες κτλ. ενώ οι μαθητές και η εμψυχώτρια υποχρεούνταν να φορούν μάσκες προστασίας κατά του Covid19 γεγονός που επηρέαζε την εκφραστικότητα τους σε ορισμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, λόγω των αυστηρών υγειονομικών οδηγιών, σχεδόν σε κάθε παρέμβαση απουσίαζαν 1-2 μαθητές.

### 3.4. Συζήτηση

Στη χώρα μας, εδώ και πολλά χρόνια, υπογραμμίζεται η αξία και η αναγκαιότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Για το λόγο αυτό, το ελληνικό δημόσιο σχολείο έχει εντάξει εδώ και δεκαετίες τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως ένα βασικό μάθημα, το οποίο διδάσκεται από την Α΄ δημοτικού ενώ, εδώ και αρκετά χρόνια, έχει εισαχθεί η διδασκαλία και δεύτερης ξένης γλώσσας ήδη από το δημοτικό. Από το 2021 τα Αγγλικά διδάσκονται πιλοτικά και στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας ενημερώνονται και επιμορφώνονται διαρκώς σχετικά με νέες μεθόδους και προσεγγίσεις της διδασκαλίας ώστε το μάθημα να εξελίσσεται και να αποκτά ενδιαφέρον και οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι οι δραστηριότητες που προάγουν την καλλιέργεια του προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα, αποτελούν πρόκληση για αυτούς καθώς είναι δύσκολο να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, δεδομένου ότι, κυρίως

στις τάξεις του δημόσιου σχολείου, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών μπορεί να παρουσιάζει μικρή έως σημαντική απόκλιση. Ένας επιπλέον παράγοντας δυσκολίας είναι ότι οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, να προσομοιάζουν πραγματικές καταστάσεις όπου θα χρειαστεί να γίνει χρήση της γλώσσας, βοηθώντας τον μαθητή να αντιληφθεί την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ως κάτι “απτό” και “ζωντανό” και όχι απλά στείρα αποστήθιση κανόνων και λεξιλογίου. Τέλος είναι πρόκληση για τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη όπου οι μαθητές θα συνεργάζονται, θα αλληλοϋποστηρίζονται και θα αισθάνονται ασφάλεια χωρίς το φόβο του λάθους ή της αποτυχίας. Η αξιοποίηση τεχνικών ΔΤΕ μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας να αντιμετωπίσει αυτές τις αντικειμενικές δυσκολίες και να προσφέρει στους μαθητές ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης. Τα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, παρόλο που το ερευνητικό δείγμα ήταν αρκετά μικρό ώστε να γενικευτούν, καταδεικνύουν τα οφέλη των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε πολλά επίπεδα.

Τα ευρήματα άλλων διεξαχθεισών ερευνών έχουν δείξει τη θετική επίδραση και την παιδαγωγική αξία των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος στο μάθημα ξένων γλωσσών. Σε έρευνα με Ισπανόφωνους μαθητές παρατηρήθηκε πως οι μαθητές εκείνοι που διδάχτηκαν Αγγλικά με τη συνδρομή θεατρικών τεχνικών απέκτησαν μεγαλύτερη ευχέρεια στη γλωσσική έκφραση και πιο σύνθετο λόγο σε σχέση με τους μαθητές που διδάχτηκαν την ξένη γλώσσα με συμβατικά μέσα (Anderson, & Loughlin, 2014). Στις ΗΠΑ, όπου η μητρική γλώσσα πολλών μαθητών δεν είναι η Αγγλική, παρατηρήθηκε ότι οι τεχνικές ΔΤΕ αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδυάζοντας λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τη χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας, μπορούν να επικοινωνήσουν με πολλούς μαθητές ταυτόχρονα (Brouillette, 2012). Σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας, το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια διδακτική μέθοδο η οποία, μέσα από “πραγματικές” συζητήσεις, βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας (Alasmari, & Alshae’el, 2020). Αντίστοιχα, η μελέτη του Sirisrimangkorn (2018) κατέδειξε ότι οι θεατρικές τεχνικές παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να παράγουν λόγο μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ενώ ταυτόχρονα αποτελούν έναν ευχάριστο τρόπο εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος συμβάλει και στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, όχι με στείρα

απομνημόνευση, αλλά εισχωρώντας σε ένα “φανταστικό” κόσμο όπου οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης υποδυόμενοι ένα ρόλο (Demircioğlu, 2010). Σε άλλη έρευνα, η δραματοποίηση θεατρικών έργων στο μάθημα των Αγγλικών παρατηρήθηκε πως είχε σημαντικά οφέλη για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας συμβάλλοντας στην καλύτερη αντίληψη γραμματικών δομών, σε σχέση με την αποστήθιση κανόνων και στη χρήση πλουσιότερου και καταλληλότερου λεξιλογίου για διαφορετικές περιστάσεις (Masoumi-Moghaddam, 2018). Βιωματικές, θεατρικές τεχνικές όπως “δάσκαλος σε ρόλο” και “ο μανδύας του ειδικού”, έχει αποδειχθεί πως βοηθούν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην αναδιαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία και στην προσέγγιση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά ή μαθησιακές δυσκολίες (Κοσμά, 2020· Anderson, 2012). Μια ακόμη έρευνα με μαθητές στην Ινδία, καταδεικνύει τα πολλαπλά οφέλη των τεχνικών ΔΤΕ στη διδασκαλία των Αγγλικών, καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία, χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, βελτιώνουν την προφορά τους στην ξένη γλώσσα, αντιλαμβάνονται στοιχεία της κουλτούρας της γλώσσας που μαθαίνουν και τέλος, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα (Moghaddas, & Ghafariniaie, 2012). Οι τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να ωφελήσουν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων, με λιγότερη ή περισσότερη αυτοπεποίθηση, μικρότερου ή μεγαλύτερου γνωστικού επιπέδου, περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένων γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων και να συμβάλουν στη δημιουργία μιας “φιλόξενης” τάξης όπου, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές χωρίς διαχωρισμούς, δίνονται κίνητρα μάθησης με αφετηρία και κέντρο το μαθητή και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας γίνεται μια ευχάριστη και αξιομνημόνευτη μαθησιακή εμπειρία.



## Επίλογος

*«Το δράμα είναι κάτι το φυσιολογικό. Είναι κάτι που χρησιμοποιούμε καθημερινά όταν αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις. Ξυπνάς το πρωί με ένα δυνατό πονοκέφαλο ή μια κρίση κατάθλιψης, ωστόσο λειτουργείς μες τη μέρα και αντιμετωπίζεις τους άλλους ανθρώπους, προσποιούμενος ότι όλα πάνε καλά [...] Για να συνεχίζουμε με την καθημερινότητα απαιτείται να βάλουμε ορισμένες “πολιτισμένες μάσκες” αν θέλουμε να διατηρήσουμε τον αυτοέλεγχό μας και να ζούμε σε αρμονία με τους άλλους» (Wessels, 1987).*

Η σχολική χρονιά 2021-22 ήταν η χρονιά που υποχρεούμασταν να φοράμε μάσκες. Βέβαια ήταν μάσκες προστασίας και τις φορούσαμε για την ασφάλειά μας. Έκρυσαν όμως τα χαμόγελα των παιδιών και τις αντιδράσεις τους, ορισμένες φορές τη λύπη και την απορία τους. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο να μπαίνεις στην τάξη και να προσπαθείς σαν εκπαιδευτικός να αποκρυπτογραφήσεις βλέμματα, να καταλάβεις τι λένε τα μάτια αφού ούτε τα χείλη δε μπορούσες να διαβάσεις. Η ευτυχής συγκυρία να πραγματοποιήσω αυτή τη χρονιά τις παρεμβάσεις για τις ανάγκες της έρευνας και να χρειαστεί να βάλουμε “άλλες μάσκες”, να παίζουμε ρόλους, να βγούμε από τη συμβατική τάξη και να μπούμε στο χώρο της φαντασίας, του θεάτρου, της έκφρασης και της συνεργασίας ήταν ένα δώρο για τους μαθητές και για εμένα.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με τους μαθητές κάθε τάξης βλέπουμε μια ταινία. Φέτος με την Ε΄ τάξη Αθικίων η ταινία που επέλεξα ήταν «Ο μάγος του Οζ». Κατά τη διάρκεια της προβολής ένας μαθητής είπε «μοιάζουμε λίγο με αυτούς... όταν κάναμε μάθημα κάτω (στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή στο θεατράκι) ήταν λες και περπατούσαμε στο χρυσό μονοπάτι και όπου και να μας έβγαζε ήταν ωραία», «και γινόμασταν παρέα με άτομα που δεν ταιριάζαμε και πολύ, αλλά και πάλι σαν ομάδα τα πηγαίναμε καλά» πρόσθεσε μια άλλη μαθήτρια.

Ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διδάξουμε το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, να καλύψουμε την ύλη και να ακολουθήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες του υπουργείου και των συμβούλων εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το ρόλο μας ως παιδαγωγοί και ως τέτοιοι μέσα στα καθήκοντα μας είναι να δημιουργήσουμε στην τάξη ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, ένα περιβάλλον που θα κινητοποιήσει τους μαθητές, θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να

συνεργαστούν, να εκφραστούν δημιουργικά και να αγαπήσουν τη μάθηση. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα εργαλείο, που αν αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αυτού του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ήταν πολλές οι προκλήσεις και οι δυσκολίες αυτή τη σχολική χρονιά αλλά το εκπαιδευτικό δράμα αποτέλεσε πέρα από ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης, και μια διέξοδο αισιοδοξίας, χαράς και δημιουργικότητας για τους μαθητές και για μένα, την εκπαιδευτικό. Καταφέραμε, παρά τις αντίξοες συνθήκες, να φέρουμε το θέατρο μέσα στην τάξη των Αγγλικών και μάλιστα με τόσο θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών στην ξένη γλώσσα και την αλλαγή προς το καλύτερο της στάσης τους απέναντι στο μάθημα. Ελπίζω η παρούσα εργασία να αποτελέσει και για άλλους εκπαιδευτικούς το έναυσμα να εντάξουν το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των Αγγλικών. Με ή χωρίς μάσκες, οι τεχνικές ΔΤΕ μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη με αξιοσημείωτα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην ψυχολογία μαθητών και εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργιάλας, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 106-123.
- Αντωνοπούλου, Ζ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι στην εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) Μαθαίνω πώς να μαθαίνω [πρακτικά], 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεμέλου, Δ. (2010). Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Paper in Language Teaching and Learning*, 1, 101-116.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Γενικές επισημάνσεις. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ. 5-33). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΘΑΛΗΣ.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Κακαβούλα, Σ. (2010). Η χρήση της ξένης γλώσσας από τους καθηγητές αγγλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Research Paper in Language Teaching and Learning*, 1, 210-221.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοσμά, Γ. (2020). *Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίηση τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κοφίδου, Α. (2016). Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξένης Γλώσσας: η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Μακεδονίας. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 56-74.
- Κυριακούλια, Κ. (2010). Τα κίνητρα και η ξένη γλώσσα στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Research Paper in Language Teaching and Learning*, 1, 89-100.
- Κωσταρά, Ε., & Μαντζουράτου, Β. (2020). Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας: Επιμορφωτικές δράσεις των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 32-43.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαργαρώνη, Μ., & Κούβαρη, Ε. (2012). Η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στο μάθημα της ξένης γλώσσας: συμβολή σε ζητήματα ποιοτικής διδασκαλίας στην σχολική τάξη. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 5-7 Οκτωβρίου 2012*.
- Ματσαγγούρας Η. (2003) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυρωνάκη, Φ. (2014). Η θεατρική εμπύχωση στη σχολική τάξη. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ. 106-122). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΘΑΛΗΣ.

- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2014). Βιωματική διδασκαλία και μυθοπλασία. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ. 78-89). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΘΑΛΗΣ.
- Παπαδόπουλος, Σ. Π. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ. 34-56). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΘΑΛΗΣ.
- Ρετάλης, Σ. (2002). Το Θέατρο ως Όχημα Συνεργατικής Μάθησης. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (Τόμος Α΄, σσ. 604-613). Ρόδος 26-29/9/2002. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσαμαργιάς, Τ. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική αγωγή και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ.37-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΘΑΛΗΣ,.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσελφές, Β. & Παρούση, Α. (2015). Θέατρο και Επιστήμη. Στο Β. Τσελφές & Α. Παρούση (Επιμ.), *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση* (σσ.69-80). Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Χατζηαντωνίου, Σ. (2020). *Η συμβολή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στη Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια έρευνα σε ένα παροικιακό σχολείο του Λονδίνου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως και εγώ: Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (μτφρ. Ε. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## **Ξενογλώσση**

Alasmari, N., & Alshae'el, A. (2020). The effect of using drama in English language learning among young learners: A case study of 6th grade female pupils in Sakaka City. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 61-73.

Anderson, A. & Loughlin, S. M. (2014). The influence of classroom drama on English learners' academic language use during English language arts lessons. *Bilingual Research Journal*, 37 (3), 263-286.

Anderson, A. (2012). The influence of process drama on elementary students' written language. *Urban Education*, 39(4), 1-24.

Belski, J., & Mos, R., (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behaviour. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.

Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157.

Brouillette, L. (2012). Advancing the speaking and listening skills of K-2 English language learners through creative drama. *TESOL Journal*, 3(1), 138-145.

Chauhan, V. (2004). Drama techniques for teaching English. *The Internet TESL Journal*, 10(10), 3.

Clover, P. (2006). Culture and antiracism in adult education: An exploration of the contributions of arts-based learning. *Adult Education Quarterly*, 57, 46-61.

Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439-443.

- Gupta, R. (2020). Puppetry art - A pedagogical tool in teacher education programme. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12(4), 309-323
- Hunt, T., & Renfro, N. (1982). *Puppetry in early childhood education*. Austin, Tex.: N. Renfro Studios.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Astedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5-14.
- Kawulich, B. B. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- Magos, K. (2012) „...But I cannot do research“: action-research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (3), 331-343.
- Masoumi-Moghaddam, S. (2018). Using drama and drama techniques to teach English conversations to English as a foreign language learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(6), 63-68.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. Cambridge: Open Books Publishing.
- Moghaddas, B., & Ghafariniae, R. (2012). Applying drama techniques in teaching English in Iran. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(9), 24-32.
- Neelands, J. Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: RoutledgeFalmer.
- Olsen, W. (2004) *Triangulation in social research: Qualitative and quantitative Methods can really be mixed*. *Developments in Sociology*. London: Macmillan. 20, 103-118
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*: Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sirisrimangkorn, L. (2018). The use of project-based learning focusing on drama to promote speaking skills of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 14-20.

Swaffield, S. (2002). Contextualising the Work of the Critical Friend. In *15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)* (pp. 1-18). Copenhagen, 3rd – 6th January 2002. Available online [www.edu.cam.ac.uk](http://www.edu.cam.ac.uk) (Retrieved 28/9/2022).

Taylor, P. (2003). *The drama classroom action, reflection, transformation*. London: Routledge.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University press.

## Ηλεκτρονική

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). *Υψηλή και οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο για το σχολικό έτος 2021-2022*.

Ανακτήθηκε από: [100190\\_5\\_Παράρτημα\\_4\\_Ξένων\\_Γλωσσών.pdf](http://100190_5_Παράρτημα_4_Ξένων_Γλωσσών.pdf) ([iep.edu.gr](http://iep.edu.gr))

Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (2014). *The A level speaking test. Assessing oral production at A level*. Ανακτήθηκε από:

[https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/A\\_level\\_oral\\_examiner\\_info\\_pack.pdf](https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/A_level_oral_examiner_info_pack.pdf)

Desiatova, L. (2009) Using different forms of drama in EFL classroom. *Humanizing language teaching Magazine, issue 4*. Ανακτήθηκε από:

<http://old.hlomag.co.uk/aug09/sart07.htm>

Peyton, J. (1996). Puppets language: The science of communicative play. Ανακτήθηκε από:

<http://www.puppetools.com/v3/library/pdf/PuppetLanguage.pdf>



## Παράρτημα

Παράρτημα 1: Οι θεατροπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις

### Παρέμβαση 1η

Τίτλος: Our School Clubs

Ημερομηνία: 12/1/2022

Βασισμένη στο Unit 1: Lesson 1 του σχολικού εγχειριδίου με θέμα “*Computers and free time activities*”

#### ***Ζέσταμα - Παιχνίδι γνωριμίας***

«*Ας ξαναγνωριστούμε*»

Πριν το στάδιο της προθέρμανσης και για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διαδικασία, η εμπυχωτρία δίνει ορισμένα παραγγέλματα όπως walk in different ways (slowly, sleepily, nervously, angrily), make waves with your arms, pretend someone is pulling you, pretend you score a goal or that you smell something nice, chew a gum κτλ.

#### ***Προθέρμανση***

1η φάση: Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο και συστηνόμαστε με τα μέλη της ομάδας.

Hello! / Hi

What's your name? My name is...

Nice to meet you! Nice to meet you too!

Σταματάμε όταν όλοι έχουν μιλήσει με όλους

2η φάση: ρωτάμε για τα αγαπημένα μας χρώματα

What's your favorite color? My favorite color is .... What about you?

#### ***Free time activities***

props: Πράσινα και κόκκινα χαρτόνια κομμένα σε κύκλους (go – stop) στο πράσινο χαρτόνι ο κάθε μαθητής θα γράψει δραστηριότητες που του/ της αρέσουν και στο κόκκινο κάποιες που δεν του/της αρέσουν. Το θέμα μας είναι χόμπι και δραστηριότητες, που κάνουμε στον ελεύθερο χρόνο μας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν για ιδέες το βιβλίο τους και μια λίστα με δραστηριότητες που έχει ετοιμάσει η εκπαιδευτικός με λεξιλόγιο, που οι μαθητές έχουν διδαχθεί στην Ε' και στις προηγούμενες τάξεις.

Οι μαθητές κινούνται πάλι ελεύθερα μέσα στο χώρο ρωτώντας “Do you like ...?” (doing sports, computers, reading books, toy cars, playing with dolls, watching movies, collecting stamps) σχετικά με αυτά που έχουν σημειώσει στα χαρτόνια τους με σκοπό να σχηματιστούν ομάδες με τα ίδια ενδιαφέροντα.

### ***Create your club***

Οι ομάδες που θα σχηματιστούν θα αποτελέσουν ξεχωριστά school clubs (σχολικές λέσχες ή σχολικοί όμιλοι). Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι οι μαθητές στα σχολεία της Αγγλίας δημιουργούν και συμμετέχουν σε clubs, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους και ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάθε club αυτοπαρουσιάζεται σε σκοπό να προσελκύσει νέα μέλη. Κάθε ομάδα θα πρέπει να διαλέξει ένα όνομα στα Αγγλικά που να έχει σχέση με το θέμα του club, να φτιάξει ένα poster και να παρουσιάσει το club στην ολομέλεια. Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει το όνομα του club, τα μέλη, τι κάνουν στο club, πόσο συχνά κάνουν συναντήσεις κ.α.

### ***Join our club***

Η εμπυχώτρια σε ρόλο διευθύντριας ενός σχολείου στην Αγγλία, καλωσορίζει τους νέους μαθητές.

*“Hello and welcome to our school. This is the first day of the new school year and we are all excited. Let’s get to know our school clubs and let the members introduce themselves and talk about each club”.* Οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Δείγμα παρουσίασης ενός school club

“Hello we are the Greek Gamers (Συστήνονται). We like computers. We enjoy surfing the net, playing computer games and chatting online. We also like watching videos on YouTube. We love playing *Angry Birds* but our favorite computer game is *Minecraft*. We don’t like reading books but we sometimes play sports. We meet every Monday and Wednesday after school. At the weekend we often watch movies. Join our club because it’s fun.”

Κάθε μαθητής θα πει 2-3 προτάσεις. Στην παρουσίαση, κάθε ομάδα θα μπει στη σκηνή με το δικό της τρόπο και ύφος, ανάλογα τον τύπο του club π.χ. Book club: ντροπαλοί, Fashionistas: με αυτοπεποίθηση, Sports club: αεικίνητοι.

Οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, π.χ. “What time do you meet? Where do you meet? How often do you play computer games? What movies do you like?”

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Λεξιλόγιο: free time activities, expressing likes, dislikes and preferences

Γραμματική: Present Simple

### ***Ανατροφοδότηση***

Συζήτηση σχετικά με το τι απολαύσαμε περισσότερο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τι δε μας άρεσε ή μας δυσκόλεψε, τι θα αλλάζαμε, αν τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν καλά και αν ξεπεράστηκαν εύκολα οι διαφωνίες. Τέλος, “ποια στιγμή θα κρατήσω στο μυαλό μου από αυτή τη μέρα;”

## **Παρέμβαση 2η**

Ημερομηνία 19/1/2022

Τίτλος: Our international school.

Βασισμένη στο Unit 1: Lesson 2 του σχολικού εγχειριδίου με θέμα “*Friends from all over Europe*”

### ***Προθέρμανση***

Περπατάμε στο χώρο ακούγοντας μουσική. Μόλις η μουσική σταματήσει, γινόμαστε ζευγάρι με το πιο κοντινό άτομο. Η μουσική ξεκινά ξανά και ο ένας γίνεται ο “καθρέπτης” του άλλου μιμούμενος τις κινήσεις του. Η εμπυχωτρία δίνει την εντολή και οι ρόλοι αλλάζουν. Τα ζευγάρια αλλάζουν άλλες δυο φορές.

### ***Welcoming our international students***

Οι μαθητές θα αποκτήσουν διαφορετικές “ταυτότητες” (όνομα, εθνικότητα, συνήθειες)

Ο κάθε μαθητής θα φτιάξει το δικό του chart με προσωπικές πληροφορίες και θα συστήνεται με βάση αυτές.

Η δασκάλα, σε ρόλο διευθύντριας του σχολείου, καλωσορίζει τους νέους μαθητές από διάφορες χώρες της Ευρώπης, οι οποίοι επισκέπτονται το σχολείο μέσω ενός προγράμματος ανταλλαγής μαθητών.

Οι μαθητές έχουν στα χέρια τους ένα χαρτί (chart), στο οποίο θα γράψουν το όνομα, τη χώρα καταγωγής, τον τόπο διαμονής, τα χόμπι, τις συνήθειες, το αγαπημένο φαγητό του “μαθητή-ρόλου” που θα υποδυθούν κ.α. Η εμψυχώτρια προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ονόματα διάσημων προσώπων και να προσποιηθούν ότι εκείνοι κάθονται στην καυτή καρέκλα.

Δείγμα απάντησης (chart):

*Name: Cristiano Ronaldo*

*Country: Portugal*

*City: Lisbon*

*Color: black*

*Food: chicken and potatoes*

*Sport: Football and swimming*

*Free time: play computer games and sleep*

*Ας γνωριστούμε:*

Οι μαθητές κινούνται στο χώρο και συστήνονται εκ νέου με τα “νέα” τους ονόματα, ρωτούν “Where are you from?” και απαντούν “I am from...” καθώς επίσης απευθύνουν όποια άλλη ερώτηση θέλουν από το chart κάνοντας μια σύντομη κουβεντούλα.

### ***Καυτή καρέκλα***

Δίνουμε χρόνο για να προετοιμάσουν και να κάνουν πρόβα όλοι οι μαθητές τις ερωτήσεις-απαντήσεις. Παρακινούμε τα μέλη της ομάδας να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Κάθε μαθητής φτιάχνει τη σημαία της χώρας καταγωγής του ή ένα μικρό poster παρουσίασης.

Ένας μαθητής κάθεται στην καυτή καρέκλα και οι υπόλοιποι του/της απευθύνουν ερωτήσεις για να γνωριστούν.

*What’s your name? Where are you from? Where do you live? What’s your favorite food/color/sport? What do you do in your free time?*

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Λεξιλόγιο: countries and nationalities, preferences and dislikes, hobbies, food

Γραμματική: Present simple

### ***Αναστοχασμός***

Συζήτηση για τα στάδια της παρέμβασης και ποιο μας άρεσε περισσότερο. Απονομή “βραβείου” για τον πιο ευφάνταστο χαρακτήρα.

## **Παρέμβαση 3η**

Ημερομηνία 27/1/2022

(Η παρέμβαση μεταφέρθηκε μια μέρα μετά καθώς, λόγω κακοκαιρίας, το σχολείο ήταν κλειστό στις 26)

Τίτλος: Emotions

Βασισμένη στο Unit 2: Lesson 1 του σχολικού εγχειριδίου με θέμα “*How do you feel?*”

### ***Ζέσταμα***

Περπατάμε στο χώρο και η δασκάλα δίνει παραγγέλματα *Walk as if you're hungry, happy, sad, bored, tired, sleepy, angry etc.*

### ***Χωρισμός ομάδων***

Οι μαθητές είναι σε κύκλο και η δασκάλα λέει σε κάθε μαθητή ένα από τα παρακάτω 4 συναισθήματα: *You feel happy / sad / sleepy / angry* και του ζητά να αναπαραστήσει χωρίς λόγια το συναίσθημα. Οι μαθητές που αναπαρέστησαν τα ίδια συναισθήματα γίνονται ομάδα (4 ομάδες)

Η δασκάλα μοιράζει το φυλλάδιο με τα emoticons. Δίπλα σε κάθε emoticon υπάρχουν επίθετα στα αγγλικά, ομαδοποιημένα

πχ φόβος: I feel scared, afraid, terrified, spooked

χαρά: I feel happy, thrilled, ecstatic, excited

πλήξη: I feel bored, sleepy, uninterested

θυμός: I feel angry, furious, annoyed, irritated

θλίψη: I feel sad, unhappy, down, miserable, sorry

Διαβάζουμε τα επίθετα δυνατά και συζητάμε τις διαφορές στην ένταση του συναισθήματος ανάμεσα στα επίθετα της ίδιας ομάδας.

### ***Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση***

Η δασκάλα σε ρόλο αφηγητή

Οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες σε κύκλο ή σε σειρά και καθώς ακούν την αφήγηση, αναπαριστούν τα συναισθήματα. Καθώς εξελίσσεται η ιστορία, κάτι συμβαίνει και οι μαθητές πρέπει να αναπαραστήσουν διαφορετικά συναισθήματα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις ενώ τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν ποικίλες λέξεις από την ίδια ομάδα συναισθημάτων.

Props: η εμπυσχύτρια χρησιμοποιεί ηχητικά ερεθίσματα (ηχητικά κλιπ από το κινητό τηλέφωνο), π.χ. ήχος βροχής, ήχος χειροκροτημάτων, έντονη βοή

Ιστορία α.

You are going on a school trip. Are you happy? You are on the bus now (ακούγεται δημοφιλές τραγούδι). How do you feel? Are you bored? Now it is raining and it's cold (ακούγεται ήχος βροχής). How do you feel? The teacher says you must go back to school (ακούγεται λυπητερή μουσική). Are you happy? How do you feel?

Ιστορία β.

You are on a plane. You are traveling (ακούγεται μήνυμα του πιλότου “*this is the captain speaking*”). How do you feel? Who is scared of airplanes? Something smells delicious. The air hostess brings food. How do you feel? Are you thirsty, too? Oh, there is turbulence (ήχος από αναταραχή σε αεροπλάνο, με θορύβους και φωνές). How do you feel? Are you calm now?

Ιστορία γ.

You are at the theater. How do you feel? Are you bored? The play is very funny (ακούγονται γέλια). How do you feel? Are you sleepy? Now, the play is very sad (ακούγεται λυπητερή μουσική). How do you feel? It's really sad now. How do you feel? It's the end of the play (ακούγονται χειροκροτήματα). How do you feel? Are you tired?

Ιστορία δ.

You are a family and you are eating in the kitchen (ακούγονται ήχοι από κουζίνα και ομιλίες). How do you feel? Are you very hungry? The food is terrible. How do you feel? Are you irritated? Oh, there is an earthquake. How do you feel? Now, it's over. How do you feel? Are you afraid?

Δείγμα απαντήσεων

*-Are you sad?*

*-No, I am not sad. I'm happy and excited.*

*-How do you feel?*

*-I feel bored and uninterested.*

### **Γλωσσικοί στόχοι**

Λεξιλόγιο: expressing feelings, adjectives, emotions

### **Χαλάρωση**

Καθόμαστε σε κύκλο. Η εμπυχώτρια ζητά από του μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να θυμηθούν βήμα βήμα όλα όσα έγιναν σαν να βλέπουν ταινία και να διαλέξουν την αγαπημένη τους στιγμή.

### **Αναστοχασμός**

Μένουμε καθισμένοι σε κύκλο και ένας λέει ένα συναίσθημα στα Αγγλικά. Ο επόμενος πρέπει να θυμηθεί και να μοιραστεί μια εμπειρία, μια κατάσταση που τον/την έκανε να νιώσει το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Για κλείσιμο, φτιάχνουμε το poster των συναισθημάτων με emoticons.

### **Παρέμβαση 4η**

Ημερομηνία 2/2/2022

Τίτλος: At the school canteen

Βασισμένη στο Unit 2: Lesson 2 του σχολικού εγχειριδίου με θέμα “A dialogue at the school canteen”

### **Πριν την προθέρμανση**

Η εμπυχωτρία εξηγεί στους μαθητές το ρόλο του θυρεού (coat of arms) στην αγγλική ιστορία και κουλτούρα. Μοιράζουμε ζωγραφισμένο πάνω σε ένα χαρτί, ένα θυρεό – οικόσημο χωρισμένο στα 4 και σε κάθε κομμάτι του έχουμε γράψει μια από τις 4 παρακάτω φράσεις:

My favorite color is.....

My favorite sport is

My favorite school subject is

My favorite food is

Ένας - ένας παρουσιάζουμε το θυρεό μας στην ολομέλεια.

### ***Προθέρμανση***

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία δίνει παραγγέλματα, που έχουν να κάνουν με φαγητό και οι μαθητές ακούν και μιμούνται τις κινήσεις. Παραγγέλματα: Eat pizza, drink something cold, eat hot soup, chew gum, eat chicken with your hands, lick your fingers, eat ice-cream

### ***Χωρισμός σε 2 ομάδες***

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο και διαλέγουν ένα χαρτί από το κουτί. Τα χαρτιά γράφουν ένα φαγητό ή γλυκό στα αγγλικά.

α. Τα γλυκά: doughnut, lollipop, cake, chocolate, muffin, candy, marshmallow, cookie

β. Τα φαγητά: chips, sandwich, cheese pie, sausage pie, pizza, toast, bread, spinach pie

Ο κάθε μαθητής διαβάζει τη λέξη κατόπιν χωρίζονται σε 2 ομάδες

### ***At the school canteen***

Οι μαθητές που διάλεξαν τα γλυκά θα είναι οι ιδιοκτήτες της καντίνας και όσοι διάλεξαν τα αλμυρά φαγητά θα είναι οι πελάτες. Κατόπιν, μετρώντας από 1 έως 8 δύο φορές (μια για την ομάδα των γλυκών και μια για την ομάδα των αλμυρών), οι μαθητές χωρίζονται σε ζεύγη.



Props: Μενού με λίστα φαγητών, γλυκών και ποτών της καντίνας, ποδιά, σκούφος

Τα ζευγάρια που θα σχηματιστούν πρέπει να ετοιμάσουν και να παρουσιάσουν διαλόγους ανάμεσα στον ιδιοκτήτη της σχολικής καντίνας και ενός μαθητή που θέλει να αγοράσει σνακ, χρησιμοποιώντας το μενού της καντίνας και το διάλογο που παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Η παρουσίαση θα γίνει στο πραγματικό κυλικείο του σχολείου.

Δείγμα διαλόγου

- Hello
- Hello, how are you
- I'm fine, thank you. Can I have a cheese pie please?
- Yes, here you are.
- Thank you.
- Is cheese pie your favorite snack?
- Yes, it is.
- Anything else?
- Yes, I'd like a doughnut and a bottle of water.
- Sure. Just a minute.
- How much is it?
- It's 4 euros
- Here you are.
- Thank you. Here is your change.
- Thanks, bye.
- Have a nice day.

**Γλωσσικοί στόχοι**

Λεξιλόγιο: drinks and snacks, ordering food

### *Ανατροφοδότηση*

Συζήτηση για την παρουσίαση στον πραγματικό χώρο του κυλικείου του σχολείου και αν αυτό έκανε πιο “ζωντανές” και ενδιαφέρουσες τις παρουσιάσεις. Επιπλέον, συζήτηση σχετικά με πως νιώθουμε σε αυτή την τέταρτη συνάντηση, σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση.

### **Παρέμβαση 5η**

Ημερομηνία: 9/2/22

Τίτλος: At the restaurant

### *Χωρισμός ομάδων*

Οι μαθητές διαλέγουν μέσα από ένα κουτί ένα χαρτάκι που επάνω γράφει μια λέξη. Οι κατηγορίες των λέξεων είναι: α. Γλυκά, β. Φαγητά, γ. Ποτά, δ. Φρούτα, όσες και οι ομάδες.

### *Ομαδικό γλυπτό*

Αφού χωριστούν οι ομάδες τεσσάρων ατόμων, η εμπυχωτρία ζητά από κάθε ομάδα, να δημιουργήσει ένα ομαδικό γλυπτό που να δείχνει τη σχέση μεταξύ των μελών της συγκεκριμένης ομάδας όπως, μέλη μιας οικογένειας, φίλοι, συνεργάτες, οπαδοί μιας ομάδας κτλ

Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να ετοιμάσουν ένα διάλογο που λαμβάνει χώρα σε ένα εστιατόριο ανάμεσα σε ένα σερβιτόρο και τρεις πελάτες. Κατόπιν θα παρουσιάσουν το διάλογο δραματοποιημένο, αξιοποιώντας υποκριτικά τη “σχέση” που είχαν στο ομαδικό γλυπτό πχ οι οπαδοί μπαίνουν στο εστιατόριο τραγουδώντας τον ύμνο της ομάδας τους και είναι χαρούμενοι, ενώ οι συνεργάτες business men είναι ψυχροί και τυπικοί.

Props: menu, desks, chairs, notepad for the waiter

### *Δείγμα διαλόγου*

- Good evening. Are you ready to order?
- Yes, please. I would like fish and chips.

- Would you like something to drink?

- Why not. A glass of wine.

- Great. Anything else?

- Some bread and a green salad.

- Can I have the menu, please?

- Here you are.

- Let's see. I'm not very hungry.

- You can have a sandwich or a salad.

- I'll have the tuna sandwich please.

-Very well. Anything to drink?

- No, thanks.

- What about you.

- I am not hungry. I am thirsty.

- Would you like some juice or a soft drink?

- Yes, ice-tea please.

- How about some cake or ice cream?

- No thanks

- Very well

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Λεξιλόγιο: Food and drinks, ordering food

### ***Αναστοχασμός***

Συζήτηση σε κύκλο, σχετικά με την παρουσίαση σε ομάδα των τεσσάρων, που απαιτεί περισσότερη συγκέντρωση και συντονισμό σε συνδυασμό με ένα πιο περίπλοκο κείμενο που κλήθηκαν να μάθουν απ' έξω οι μαθητές. Ανταλλαγή απόψεων για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και τις διαφορές σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, που η δραματική εργασία ήταν ανά δυο ενώ εδώ ήταν σε μικρές ομάδες.

## **Παρέμβαση 6η**

Ημερομηνία 16/2/22

Τίτλος: Where are you? What are you doing?

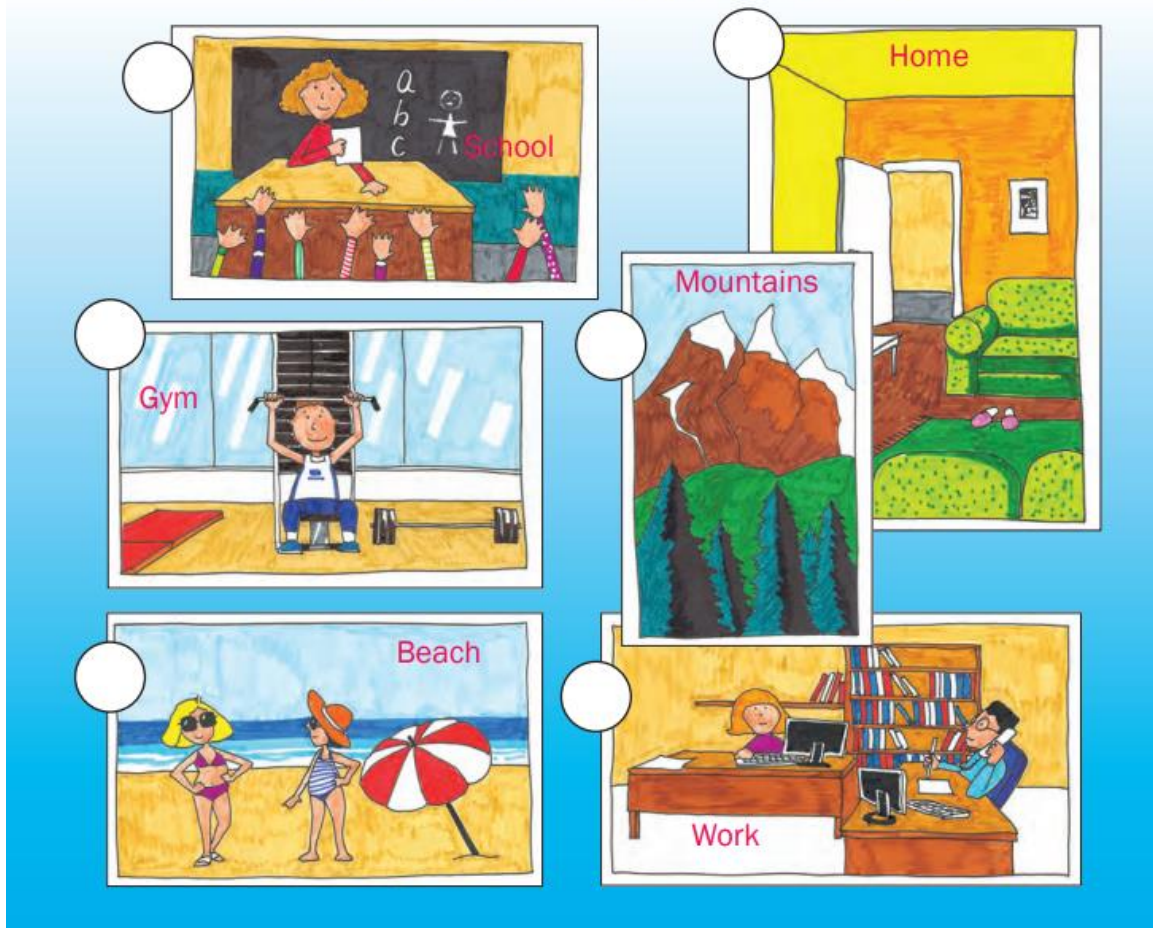
Βασισμένη στο Unit 3: Pre-Lesson με θέμα “Places” του σχολικού εγχειριδίου

### ***Προθέρμανση***

Κινούμαστε σε κύκλο και περπατάμε σύμφωνα με τα παραγγέλματα της εμψυχώτριας (αργά, βιαστικά, σαν υπνοβάτες, με μαστούνι, σαν να έσβησαν όλα τα φώτα κτλ.). Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια υποδεικνύει έναν μαθητή, ο οποίος θα κάνει μια κίνηση που θα την μιμηθούν οι υπόλοιποι. Αυτό επαναλαμβάνεται 3 φορές με διαφορετικούς μαθητές.

Δραστηριότητα από το σχολικό εγχειρίδιο Unit 3 places (p.36) όπου υπάρχουν έξι εικόνες (βουνό, θάλασσα, γραφείο, γυμναστήριο, σχολική τάξη, σαλόνι σπιτιού). Οι μαθητές, χωρίς να ανοίξουν το βιβλίο, με κλειστά μάτια και ακούγοντας μόνο ήχους, πρέπει να αναγνωρίσουν το μέρος στο οποίο αντιστοιχεί ο κάθε ήχος. Στη συνέχεια ανοίγουν το βιβλίο και ακούγοντας άλλη μια φορά, βάζουν τις εικόνες στη σειρά.

### Places and sounds. Listen and guess?



Εικόνα 1: Σελ.36 από Pupil's Book

#### Χωρισμός ομάδων

Οι μαθητές επιλέγουν με κλειστά μάτια ένα χρωματιστό χαρτί από το κουτί. Αυτοί που έχουν το ίδιο χρώμα γίνονται ομάδα.

#### Παγωμένες εικόνες

1. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα διαλέγει με κλειστά μάτια μια εικόνα (βουνό, θάλασσα, γραφείο, γυμναστήριο κτλ.) και η ομάδα του/της πρέπει να δραματοποιήσει μια σκηνή στο χώρο αυτό χωρίς λόγια και να καταλήξει σε μια παγωμένη εικόνα.

2. Οι υπόλοιποι μαθητές πρέπει να μαντέψουν σε ποιο μέρος βρίσκονται οι μαθητές

*“Are you in the classroom? Are you at the beach?” etc.*

3. Δασκάλα σε ρόλο γριούλας που έχασε τα γυαλιά της και δε βλέπει *“I’m an old lady. I lost my glasses and I can’t see very well. What is she/he doing?”* Οι μαθητές απαντούν χρησιμοποιώντας τον *Present Continuous*.

4. Η δασκάλα κάνει στους μαθητές που παρουσίασαν διάφορες ερωτήσεις πχ *“Excuse me. Are you swimming? Are you working out? Are you in front of the board?”* “ κτλ. και ο κάθε μαθητής πρέπει να απαντήσει *“Yes, I am.”* , *“No, I’m not. I’m making a sandcastle”*.

5. Ζητάμε από τους μαθητές να μας δείξουν τι έγινε 5 λεπτά μετά και επαναλαμβάνουμε το 3ο και το 4ο βήμα.

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Χρήση του Present Continuous

### ***Αναστοχασμός***

Συζήτηση σχετικά με την στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών μέσα από τις παρεμβάσεις (έχοντας ολοκληρώσει τις μισές) και ποιες είναι οι σκέψεις τους τώρα σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση, πώς διαμορφώνεται η μεταξύ τους συνεργασία και η συνεργασία με τη δασκάλα, αν έχουν δει βελτίωση στις γλωσσικές ικανότητές τους, αν απολαμβάνουν περισσότερο το μάθημα, τι θα ήθελαν να αλλάξουν και ποιες είναι οι προσδοκίες τους για τα επόμενα μαθήματα.

### **Παρέμβαση 7η**

Ημερομηνία: 23/2/22

Τίτλος: An interview with a famous person

Βασισμένη στο Task B του Unit 2: Lesson 2 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο *“An interview with a famous sports person”*

### ***Προθέρμανση***

Κινούμαστε στο χώρο και συστηνόμαστε στα Αγγλικά, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιούμε το όνομα κάποιου διάσημου αθλητή, τραγουδιστή ή ηθοποιού που θαυμάζουμε προσπαθώντας να κινούμαστε και να μιλάμε όπως θα μιλούσε και θα κινούνταν αυτό το πρόσωπο. Συνεχίζουμε μέχρι να έχουμε μιλήσει με όλους.

### *Χωρισμός ανά ζεύγη*

Κόβουμε στη μέση φωτογραφίες διάσημων προσώπων που είναι στην επικαιρότητα. Βάζουμε τα κομμάτια σε ένα κουτί και οι μαθητές τραβούν με κλειστά μάτια. Στη συνέχεια ψάχνουν να βρουν το ταίρι τους.

### *Act out – ανακριτική καρτέλα*

Εργασία ανά ζεύγη: αθλητής ή celebrity και manager

Τα ζευγάρια των μαθητών αποφασίζουν ποιος θα είναι ο συνεντευξιαζόμενος (πρέπει να είναι ένα πραγματικό πρόσωπο) και ποιος θα είναι ο βοηθός-manager που θα είναι παρών στη συνέντευξη αλλά θα μιλάει και εκ μέρους του πελάτη του. Οι μαθητές θα έχουν στη διάθεση τους ορισμένες προτεινόμενες ερωτήσεις, ώστε να προετοιμάσουν την παρουσίασή τους πάνω σε αυτές (πχ what time do you wake up, what's your favorite food, what do you do in your free time, what do you do at the weekends, have you got any bad habits, what do you usually do on weekdays, have you got a hobby, what's your favorite song/movie/sport)

Οι απαντήσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν επιρρήματα συχνότητας, το λεξιλόγιο του μαθήματος (καλές και κακές συνήθειες), συνδετικές λέξεις και εκφράσεις και τέλος, καθώς μιλάμε για επαναλαμβανόμενες πράξεις, τη χρήση του Present Simple.

Ο βασικός συνεντευξιαζόμενος και ο manager απαντούν, τότε ο ένας και τότε ο άλλος, στις ερωτήσεις των υπόλοιπων μαθητών οι οποίοι θα έχουν το ρόλο των δημοσιογράφων σε μια press-conference. Ο δάσκαλος-σε-ρόλο βασικού συντονιστή της press-conference θα καθοδηγεί τη διαδικασία και θα ορίζει ποιος έχει το λόγο. Κάθε φορά που θα τελειώνει μια συνέντευξη, οι ρόλοι θα αλλάζουν ώστε να γίνουν όλοι συνεντευξιαστές και συνεντευξιαζόμενοι ενώ η εμπυχωτρία θα παρουσιάζει κάθε φορά το νέο ζευγάρι. Για την

παρουσίαση, οι μαθητές πέρα από την προετοιμασία των ερωτήσεων και των απαντήσεων, θα πρέπει να υποδυθούν τα διάσημα πρόσωπα που επέλεξαν μιμούμενοι τον τρόπο ομιλίας, κίνησης και το ύφος του /της.

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Λεξιλόγιο: everyday activities, free time activities, preferences, adverbs of frequency, time expressions

Γραμματική: Present simple, position of frequency adverbs and time expressions

### ***Αναστοχασμός***

Συζήτηση- βράβευση των ζευγαριών με την περισσότερη παραστατικότητα, δημιουργικότητα και φαντασία καθώς και σωστή χρήση γραμματικών κανόνων, επιρρημάτων συχνότητας και χρονικών εκφράσεων (usually, never, every morning, in the evenings etc.) και συνδετικών λέξεων (also, too, and etc.). Όλοι θα “βραβευτούν”.

### **Παρέμβαση 8η**

Ημερομηνία: 2/3/2022

Τίτλος: Asking and giving directions

Βασισμένη στο Unit 3: Lesson 2 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο “*How can I get to...?*”

### ***Προθέρμανση***

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο και η εμπυχωτρία δίνει παραγγέλματα στα αγγλικά (turn left, turn right, walk straight ahead, stop κτλ.) σταματάμε και γινόμαστε ζευγάρι με το μαθητή που βρίσκεται πιο κοντά μας εκείνη τη στιγμή. Κατόπιν, ανά ζεύγη περπατάμε με κολλημένα τα μέτωπα, τους ώμους, τους μηρούς, πλάτη με πλάτη, αγκαζέ κτλ. και κάθε φορά δίνονται τα ίδια με πριν παραγγέλματα στα Αγγλικά.

### ***Χωρισμός σε ομάδες των 3 ατόμων***

Για να χωρίσουμε τους μαθητές σε πέντε ομάδες, χρησιμοποιούμε καραμέλες σε πέντε διαφορετικές γεύσεις. Κερνάμε τους μαθητές και τους εξηγούμε πως πρέπει να κρατήσουν



τα χαρτάκια από τις καραμέλες και, ανάλογα με τη γεύση που διάλεξαν, να χωριστούν σε ομάδες.

### ***Προετοιμασία διαλόγου και δραματοποίησης***

Δίνουμε οδηγίες στους μαθητές να φτιάξουν διαλόγους, όπου ένας θα είναι ο επισκέπτης-τουρίστας και ζητά οδηγίες για να πάει κάπου ενώ οι άλλοι 2 θα είναι οι ντόπιοι και θα δώσουν οδηγίες. Οι μαθητές πρέπει να κάνουν διανομή των ρόλων και να επιλέξουν τις ιδιαιτερότητες των επί μέρους χαρακτήρων ώστε να δομηθεί ανάλογα και το υποκριτικό κομμάτι στη δραματοποίηση του διαλόγου. Λόγου χάρη, ο τουρίστας μπορεί να έχει κάποιο περίεργο τικ ή να είναι αλλήθωρος, από την άλλη οι ντόπιοι δύο βαρήκοα γεροντάκια ή γιαγιά με εγγονή που ντρέπεται να μιλήσει Αγγλικά ή δύο νεαροί που φλερτάρουν με μια τουρίστρια κτλ.

Είναι στην ευχέρεια των μαθητών να εξελίξουν το διάλογο, διανθίζοντας τον με μια αστεία στιχομυθία, έναν καυγά ή μια πιο εκτεταμένη συζήτηση αξιοποιώντας όσα έχουν μάθει στα προηγούμενα μαθήματα.

### ***Δείγμα διαλόγου***

A. Excuse me, how can I get to the...?

B1. Go along/ walk along .... street / Go straight ahead

Then, turn left/ right into ..... street

Take the 1st/2nd/3rd turning on your left/right

The ..... is on your left/right// is at the end of this street

A. Thank you. And how can I go to ..... from there?

B2 .....

Ιδέες για extra διάλογο: Where are you from? Where do you live? What is your profession?  
What's your favorite Greek food?

### ***Γλωσσικοί Στόχοι***

Λεξιλόγιο: Asking and giving directions

Γραμματική: Imperative

### ***Αναστοχασμός***

Κλείνουμε τα μάτια και σκεφτόμαστε βήμα βήμα όλη την πορεία της παρέμβασης. Ανοίγουμε τα μάτια και λέμε το πρώτο συναίσθημα που μας έρχεται στο μυαλό. Συζητάμε σχετικά με το πως νιώθουμε μέσα στην ομάδα, και πως δουλεύουμε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων σε σχέση με τις πρώτες συναντήσεις. Επίσης συζητάμε για την εξέλιξη που έχουμε παρατηρήσει στο εαυτό μας σε σχέση με το μάθημα, αν αντιμετωπίζουμε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία και πώς θα θέλαμε να μας βοηθήσει η εκπαιδευτικός και η υπόλοιπη ομάδα στην αντιμετώπιση της.

### **Παρέμβαση 9η**

Ημερομηνία 9/3/22

Τίτλος: Master Chef

Βασισμένη στο Unit 4: Lesson 2 με τίτλο “*Making pancakes*” του σχολικού εγχειριδίου

### ***Προθέρμανση***

Περπατάμε στο χώρο και ρωτάμε ο ένας τον άλλο “What’s your favorite food?” μέχρι να έχουν μιλήσει όλοι με όλους.

### ***Χωρισμός ανά ζεύγη***

Κόβουμε στη μέση εικόνες φαγητών. Βάζουμε τα κομμάτια σε ένα κουτί και οι μαθητές τραβούν με κλειστά μάτια. Στη συνέχεια ψάχνουν να βρουν το ταίρι τους.

### ***Ρήματα αισθήσεων και επίθετα***

Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν στη σελίδα 55 του σχολικού εγχειριδίου με τη λίστα επιθέτων και ρημάτων αίσθησης. Κάθε ζευγάρι θα κληθεί να δείξει μία φράση από τη λίστα, χωρίς λόγια μόνο με παντομίμα και οι υπόλοιποι μαθητές, που παρακολουθούν σε ημικύκλιο, να μαντέψουν τη φράση από το βιβλίο.

Study the following sentences to learn how we express feelings with the verbs of senses.

I You He/She/It We You They	look(s)	good, bad, hot, cold, tired, sick, great, awful, fantastic, beautiful, pretty, horrible, happy, sad, funny, wonderful.
	taste(s)	good, bad, delicious, awful, great, sweet, salty, fantastic.
	smell(s)	good, bad, nice, sweet, awful, great, fantastic.
	feel(s)	good, bad, hot, cold, tired, happy, sad, great, bored, awful, soft, hard.

*Εικόνα 2: Σελ.55 από Pupil's Book*

*Δείγμα απαντήσεων*

a flower smells great, my jumper feels soft, ice-cream tastes sweet, someone looks fantastic/sad/horrible, something smells awful etc.

**Master Chef – Διαγωνισμός Μαγειρικής**

Τα ζευγάρια των μαθητών θα αποφασίσουν για τη διανομή των ρόλων. Ο ένας μαθητής θα υποδυθεί ένα διάσημο και έμπειρο σεφ ενώ ο άλλος τον μαθητευόμενο σεφ. Οι μαθητές πρέπει να προετοιμάσουν μια συνταγή μεταβάλλοντας και αλλάζοντας το διδαχθέν κείμενο του βιβλίου σε συνδυασμό με επιπλέον λεξιλόγιο που θα τους δώσει η εμψυχώτρια. Ο ένας μαθητής (έμπειρος σεφ) θα λέει τη συνταγή βήμα-βήμα και ο άλλος μαθητής (μαθητευόμενος σεφ) θα ακολουθεί τις οδηγίες με παντομίμα απαντώντας παράλληλα στο σεφ. Οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να εμπλουτίσουν την παρουσίασή τους με σύντομους διαλόγους, μικροαυχήματα κατά την παρασκευή της

συνταγής, έναν καυγά, ο έμπειρος σεφ να εμπυγχώνει ή να κατσαδιάζει τον μαθητευόμενο σεφ κτλ. και να προσθέσουν ιδιαίτερα εκφραστικά χαρακτηριστικά στους ρόλους πχ αυστηρός σεφ, αγχωμένος μαθητευόμενος κα.

Η δασκάλα θα παρουσιάζει τα ζευγάρια σε έναν υποτιθέμενο διαγωνισμό μαγειρικής. Οι υπόλοιποι μαθητές θα είναι θεατές και στο τέλος θα δοθούν αναμνηστικά συμμετοχής με ένα ειδικό βραβείο για το πιο παραστατικό και ευφάνταστο ζευγάρι.

### *Δείγμα συνταγής*

#### Pizza

1. Put the flour in a bowl 2. Pour some water and add some salt 3. Knead the dough 4. Now, spread the dough 5. Put the pizza base into the oven 6. Grate the tomatoes / add salt and oregano / stir the sauce 7. Take the pizza base out of the oven 8. Put some tomato sauce on the pizza base 9. Grate some cheese and put it on the pizza 10. Slice some salami and pepperoni and put them on the pizza 11. Put the pizza in the oven.

### *Γλωσσικοί Στόχοι*

Imperative, adjectives, “sense” verbs, expressing feelings

### *Αναστοχασμός*

Συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες της παρέμβασης, τι απολαύσαμε περισσότερο, επιλογή “καλύτερου ζευγαριού” και απονομή των αναμνηστικών για τη συμμετοχή στο “διαγωνισμό μαγειρικής”.

## **Παρέμβαση 10η**

Ημερομηνία: 16/3/2022

Τίτλος: “The princess and the pea”

Βασισμένη στο Unit 8 - Lesson 1 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο “Fairytales”

### *Προθέρμανση*

Η εμπυχωτρία επιλέγει έναν μαθητή και του “δίνει” κάποιο αξίωμα πχ, βασιλιάς, πριγκίπισσα, γελωτοποιός, ιπότης, αρχιμάγειρας, επιστάτης στους στάβλους, καμαριέρα κτλ. αυτός/η θα κάνει μια κίνηση χαρακτηριστική του “αξιώματος” και οι υπόλοιποι θα τη μιμούνται.

### ***Χωρισμός ομάδων ανά 5***

Η εμπυχωτρία χωρίζει σε 3 ομάδες τους μαθητές που βρίσκονται σε κύκλο, μετρώντας από το ένα ως το πέντε.

### ***Εργασία από το βιβλίο***

Nadine loves reading. She is fond of reading books in English, too. Below is the beginning of a story Nadine started reading last night.

Read it and work with your partner:  
a) Decide what kind of book it is, and  
b) Find a suitable title.



### C A FAIRY TALE: THE STORY UNFOLDS

Once upon a time, there was a handsome young man who was the prince in a kingdom far away. He was looking for a princess to marry.

"She must be a real princess in all her qualities", said the Queen. The King agreed saying, "She must be beautiful, clever and sensitive. Yes, it is very important for her to be a true princess".

The prince rode off on his horse and went around the world to find

a princess to marry. He stopped in every castle he came across on his travels. There were many princesses, some of them beautiful and some of them clever. But he wasn't sure whether they were real princesses or not. A real princess is a very special person, and one who is not easy to find.

He came home sad and lonely because he had not found the person he was looking for. "I'll never find a real

98 / Pupil's Book • UNIT 8 • Lesson 1

## Unit 8

princess", he thought.

Then one dark night there was a terrible storm. Lightning flashed, thunder boomed and the rain poured down. It was a dreadful night.

Suddenly there was a knock on the castle door. All the servants, scared

to death, were hiding because of the storm. The King himself went to see who was knocking on such an awful night.

Somebody was standing outside. It was.....

What do you think?  
Was the prince lucky after all?

Εικόνα 3: Σελ.98-99 από Pupil's Book

Διαβάζουμε το παραμύθι από το σχολικό εγχειρίδιο μέχρι το σημείο που η πριγκίπισσα φτάνει στο κάστρο (Activity C). Ακούμε την υπόλοιπη ιστορία και κάνουμε το activity E από το βιβλίο όπου οι μαθητές βάζουν στη σειρά εικόνες από το παραμύθι.

## E A FAIRY TALE: THE ENDING

Listen to a cassette/cd of the fairy tale in this lesson, try to arrange the sketches and number them in the order you hear them happen. Then, give the tale a proper title. Do you know this fairy tale? Do you know who the writer is?



1. .... 2. .... 3. .... 4. .... 5. .... 6. ....

Now, go back to Activity C and make sure you have all the characters of the story.

### Εικόνα 4: Σελ.100 από Pupil's Book

Η εκπαιδευτικός μοιράζει το κείμενο του παραμυθιού. Καθορίζουμε τους πέντε ρόλους του έργου: Βασιλιάς, βασίλισσα, πρίγκιπας, πριγκίπισσα και υπηρέτης ή υπηρέτρια. Χρησιμοποιώντας το κείμενο του παραμυθιού, οι μαθητές με τη βοήθεια της εμπυχωτρίας δημιουργούν το σενάριο. Φροντίζουμε να προστεθούν ατάκες για όλους τους ρόλους σε όλες τις σκηνές. Οι δραματοποιήσεις των μαθητών θα ξεκινήσουν αότου η εμπυχωτρία διαβάσει μια σύντομη εισαγωγή του παραμυθιού, μέχρι το σημείο που η πριγκίπισσα χτυπάει την πόρτα.

*“Once upon a time, there was a handsome young prince in a kingdom far away. He lived with his parents and a servant in a big castle. He was looking for a princess to marry. One dark night, there was a terrible storm in the kingdom. Suddenly, they hear a knock on the castle door...”*

*Δείγμα σεναρίου*

King: Open the door. There is someone outside.

(The servant opens the door. The princess walks into the castle)

Princess: Oh dear, I'm so cold. Can I spend the night here, please? I'm a princess.

King: Of course you can. Please, come in, Princess.

Servant: I'm tired. Must I make her bed?

Queen: She looks awful. Is she a real princess?

Prince: I think she looks beautiful. Can I marry her?

Queen: She must pass the test. Servant, go make the bed.

Servant: Yes, right away.

Princess: Thank you very much.

### ***Προετοιμασία για τη δραματοποίηση***

Οι ομάδες θα αποφασίσουν τη διανομή και κατόπιν στις πρόβες θα καθορίσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ρόλων ώστε να διαφοροποιηθούν οι δραματοποιήσεις της κάθε ομάδας πχ βασιλιάς νυσταγμένος ή αυστηρός, βασίλισσα στρυφνή ή φιλόξενη, υπηρέτης πρόθυμος ή τεμπέλης κτλ. Κατά τη διάρκεια των προβών οι μαθητές, όσο μπορούν, θα μάθουν τα λόγια ενώ η εμπνεύστρια θα παρακολουθεί, θα δίνει συμβουλές και ανατροφοδότηση. Δεδομένου ότι δε θα υπάρχουν σκηνικά και props, οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν και στην παντομίμα, κάνοντας πχ ότι ανοίγουν πόρτες ή κουβαλάνε στρώματα.

### ***Ανατροφοδότηση***



Συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το τι τους άρεσε περισσότερο και τι θα άλλαζαν στις δραματοποιήσεις τους.

## **Παρέμβαση 11η**

Ημερομηνία: 23/3/2022

Τίτλος: “The paper-bag princess”

### ***Προθέρμανση***

Ακούμε μουσική και κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο. Όταν σταματήσει η μουσική, οι μαθητές που βρίσκονται πιο κοντά γίνονται ζευγάρι και ο ένας γίνεται ο “καθρέφτης” του άλλου καθώς ο ένας μαθητής κάνει κινήσεις κι ο άλλος τον μιμείται. Μετά από ένα λεπτό, οι ρόλοι αλλάζουν. Επαναλαμβάνουμε όλη τη διαδικασία μια δεύτερη φορά.

### ***Το παραμύθι “The paper-bag princess”***

Διαβάζουμε το παραμύθι και συζητάμε εκτενώς για την ιστορία, τους ήρωες και τα μηνύματα που περνά στον αναγνώστη το παραμύθι. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 (οι μαθητές διαλέγουν χρωματιστά χαρτάκια μέσα από ένα κουτί, οι μαθητές με το ίδιο χρώμα γίνονται ομάδα). Τα μέλη της κάθε ομάδας θα κάνουν τη διανομή των ρόλων (πριγκίπισσα, δράκος, πρίγκιπας, αφηγητής)

### ***Παρουσίαση των δραματοποιήσεων***

Δεδομένου ότι στην προηγούμενη παρέμβαση οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να δραματοποιήσουν ένα παραμύθι, σε αυτή την παρέμβαση και εφόσον το κείμενο είναι ήδη έτοιμο, η εμπυχώτρια δίνει περισσότερη ελευθερία στους μαθητές να οργανώσουν τη διαδικασία των προβών και παρεμβαίνει όταν και εφόσον οι μαθητές το ζητήσουν.

### ***Ανατροφοδότηση***

Μετά τις παρουσιάσεις ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη δεύτερη δραματοποίηση παραμυθιού, όπου υπήρχε λιγότερη παρέμβαση από την εμπυχώτρια και περισσότερη αυτονομία στις ομάδες μαθητών. Οι μαθητές εντόπισαν διαφορές ως προς τη συνεργασία

ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, το στάδιο των προβών και τις τελικές παρουσιάσεις στη 10η και την 11η παρέμβαση; Έλαβαν υπόψη αυτά που συζητήθηκαν στη φάση του αναστοχασμού στην 10η παρέμβαση σχετικά με τα στοιχεία που θα άλλαζαν στη δραματοποίηση; Έχουν άλλες παρατηρήσεις σχετικά με τη δραματοποίηση μιας ιστορίας;

## **Παρέμβαση 12η**

Ημερομηνία: 30/3/2022

Τίτλος: What were you doing when...?

Βασισμένη στο Unit 8 - Lesson 2 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο “*What an experience*”

### ***Προθέρμανση***

Σηκωνόμαστε όλοι όρθιοι και στεκόμαστε κατά σειρά ύψους – η δασκάλα ρωτάει Who is the tallest/shortest? Μετά ξεχωρίζοντας ζευγάρια “Are they of the same height? Who is taller/shorter?” Στη συνέχεια η δασκάλα ρωτάει “Which month were you born in?” με σκοπό να μπουν σταδιακά οι μαθητές σε σειρά ηλικίας. Κατόπιν η δασκάλα ρωτάει “Who is the oldest/youngest?” Μετά ξεχωρίζοντας ζευγάρια ρωτάει “Are they of the same age? Who is older/younger?”

Χωρισμός ομάδων 4 ατόμων με χρωματιστά χαρτάκια σε κουτί.

### ***Παγωμένες εικόνες***

Οι 4 ομάδες πρέπει να αναπαραστήσουν τι έκαναν λίγα λεπτά πριν από ένα ανατρεπτικό γεγονός. Τα μέλη κάθε ομάδας πρέπει να δείξουν με παντομίμα το “πριν” και τέλος να σχηματίσουν την “παγωμένη εικόνα”. Οι υπόλοιποι μαθητές πρέπει να μαντέψουν τι κάνει ο καθένας και να το εκφράσουν με προτάσεις στα Αγγλικά. Στη συνέχεια οι μαθητές της ομάδας θα ζωντανέψουν ξανά και θα αφηγηθούν τη σκηνή και με λόγια.

Ομάδα Α: Family members in the house

The mother was cooking

child 1 was playing video games

father was reading a newspaper

child 2 was listening to music

WHEN there was an electricity cut

Ομάδα Β: Kids at the park

Kid 1 was riding a bike

Kid 2 was walking the dog

Kid 3 was talking on the mobile phone

Kid 4 was eating an ice-cream

WHEN the dog attacked one of them

Ομάδα Γ: students in the classroom

Student 1 was sleeping

Student 2 was fixing their hair

Student 3 was eating

Student 4 was playing with a bottle

WHEN there was an earthquake

Ομάδα Δ: passengers on the plane

Passenger 1 drinking coffee and eating

Passenger 2 sleeping

Passenger 3 putting on make-up

Passenger 4 a kid complaining and crying

WHEN there was some turbulence

### **Γλωσσικοί Στόχοι**

Use of Simple Past and Past Continuous

### **Χαλάρωση - Ανατροφοδότηση**

Εκτενής συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα. Τι άρεσε στους μαθητές; Θεωρούν πως τους βοήθησε να βελτιωθούν στο μάθημα; Τι τους εξέπληξε ευχάριστα; Υπήρξε κάτι που δεν τους άρεσε; Τι θα θυμούνται περισσότερο; Θα ήθελαν το μάθημα να έχει τέτοιες δραστηριότητες από δω και στο εξής; Συνεργάστηκαν καλά μεταξύ τους και με τη δασκάλα; Τους φαίνονται πιο “εύκολα” τα Αγγλικά τώρα;

Ελεύθερη συζήτηση

## Παράρτημα 2: Το Γλωσσικό Τεστ

### **Part 1**

A1 Level questions

1. What's your favorite color?
2. Do you have a hobby? Tell me about it.

A2 Level questions

1. What kind of food do you like?
2. What do you do at the weekends?

### **Part 2**

A1 Level questions

1. What are the boys and girls in photos 11 & 15 (or 12 & 14 or 11 & 13) doing?
2. Where are the boys and girls in photos 11 & 13 (or 12 & 15 or 14 & 15)?

A2 Level questions

1. Are all the people in photos 11 & 15 (or 12 & 13) of the same age?
2. Which of these sports do you like and why?

## Sports



### Part 3

#### A1 Level questions

1. Look at the cards. Which one is a birthday invitation and which one is a wedding invitation?
2. Who is card No.4 for?

#### A2 Level questions

##### Student's *sample* questions

##### Teacher's answers

For picture 4

When is the party?

It's on Friday 11 June.

What time is the party?

At 8.00 pm.

Where is the party?

At the school theatre.

For picture 5

Where is the party?

At George's home in Glyfada.

What day is the party?

It's this Saturday.

What is the address?

12 Venizelou Str.

For picture 6

Who is sending the card?

Sandra and James.

When is the wedding?

On Saturday, April 23.

Where is the church?

The church is in Ekali.

# Invitation cards

4

**party invitation!**

From: class C1  
To: All class C students

Come and celebrate with us the end of the school year, on **Friday**, **15** June at **7** p.m. at the **school**.

It'll be great fun. Don't miss it!

- when/ party?
- what time?
- where?

5

From: George  
To: Helen

You are invited to my birthday party, this **Friday**, at 7:30 p.m., at **my home**.

Hope to see you there!

Home address: **10**

**1** Birthday Party

- where?
- what day?
- address?

6

From: **George and Mary Pappas**  
To: George and Mary Pappas

We'll be happy if you join us on our wedding day, on **Friday**, at 9:00 p.m. at St John's church in **London**.

- who/ send/ card?
- when?
- where/ church?

Παράρτημα 3: Φυλλάδιο Βαθμολόγησης του Γλωσσικού Τεστ

Δ.Σ. ....	Μαθητής/τρια .....	
Βαθμός Ολοκλήρωσης Εργασίας	Σχόλια - Παρατηρήσεις	Βαθμός (1-5)
Εργασία 1 Διάλογος-Συνέντευξη		
Εργασία 2 Ερωτήσεις με εικόνες		
Εργασία 3 Μεσολάβηση – Ανταλλαγή πληροφοριών		
Ποιότητα παραγόμενου λόγου	Σχόλια - Παρατηρήσεις	Βαθμός (1-5)
4 Προφορά- Επιτονισμός		



5 Λεξιλογικό εύρος		
6 Γραμματική Ακρίβεια		
7 Ευφράδεια λόγου		
8 Στρατηγικές επικοινωνίας		
9 Συνοχή και αλληλουχία του λόγου		

## Παράρτημα 4: Κείμενο Συγκατάθεσης Γονέα

Αγαπητοί γονείς

Ονομάζομαι Ουλή Βασιλική και είμαι η εκπαιδευτικός των Αγγλικών στα Δημοτικά Σχολεία Αθικίων και Χιλιομοδίου. Με αυτή την επιστολή θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι επιθυμώ, μέσα στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής, να διεξάγω μια έρευνα με τους μαθητές της Ε΄ τάξης, έχοντας λάβει την έγκριση των διευθυντών των σχολείων και της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Για το σκοπό της έρευνας, οι μαθητές, πριν και μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου μαθημάτων, θα απαντήσουν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις θα ηχογραφηθούν. Τα μαθήματα θα μαγνητοσκοπηθούν (αφορά μόνο τους μαθητές του Δ.Σ. Αθικίων). Οι ηχογραφήσεις και οι μαγνητοσκοπήσεις θα χρησιμοποιηθούν από εμένα για λόγους εγκυρότητας της έρευνας.

Ελπίζω ότι θα συναινέσετε στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτό το ερευνητικό έργο που στόχο έχει να αναδείξει τρόπους βελτίωσης του μαθήματος των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο με έμφαση στην ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων. Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή αν χρειάζεστε επιπρόσθετες πληροφορίες για αυτή την έρευνα παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο e-mail:

### **ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ**

Έχω διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες σε σχέση με την εργασία «Η συμβολή τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων προφορικού λόγου σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου», που θα διεξάγει η εκπαιδευτικός Ουλή Βασιλική, μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω κατανοήσει τα πιο πάνω και δέχομαι να συμμετέχει το παιδί μου στην έρευνα που περιγράφεται.

Όνομα γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή κηδεμόνα .....

Σας ευχαριστώ

Ουλή Βασιλική ΠΕ06

## Παράρτημα 5: Φωτογραφικό Υλικό



