

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Διπλωματική εργασία**

**ΘΕΜΑ: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμματισμό παιδιών  
προσχολικής ηλικίας»**

**Επιβλέπων καθηγητής: Λενακάκης Αντώνης**

**Επιμέλεια: Ατσαλάκη Εύα**

**A.M. 5052201401009**



**Ναύπλιο, 2016**

- **Κατάλογος πινάκων**
  - Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις  
Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας  
Ελέγχου ..... 61
  - Πίνακας 2. Γενικός μέσος όρος πριν και  
μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα για την  
Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου  
καθώς και το ποσοστό μεταβολής της .....64
  - Πίνακας 3. Μέσος όρος απαντήσεων ανά  
φύλο πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα  
για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα  
Ελέγχου καθώς και το ποσοστό μεταβολής της .....66
- **Κατάλογος ραβδογραμμάτων**
  - Διάγραμμα 1. Μέσοι όροι Πειραματικής Ομάδας ..... 63
  - Διάγραμμα 2. Μέσοι όροι Ομάδας Ελέγχου .....63
  - Διάγραμμα 3. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για την Πειραματική Ομάδα .....65
  - Διάγραμμα 4. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για την Ομάδα Ελέγχου .....65
  - Διάγραμμα 5. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για τα κορίτσια στην Πειραματική Ομάδα .....67
  - Διάγραμμα 6. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για τα αγόρια στην Πειραματική Ομάδα .....67
  - Διάγραμμα 7. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για τα κορίτσια στην Ομάδα Ελέγχου .....68
  - Διάγραμμα 8. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων  
για τα αγόρια στην Ομάδα Ελέγχου .....68

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

• Περιεχόμενα .....	3
• Περίληψη .....	5
• Abstract .....	6
• Εισαγωγή .....	8
<b>Α΄ μέρος: Προσέγγιση θεωρίας .....</b>	<b>15</b>
<b>1. Το θέατρο στην Εκπαίδευση .....</b>	<b>16</b>
1.1 Ιστορική αναδρομή .....	20
1.2 Θεατρικό Παιχνίδι .....	23
1.3 Ρόλος του εκπαιδευτικού κατά το θεατρικό παιχνίδι .....	31
<b>2. Εγγραμματισμός ή γραμματισμός .....</b>	<b>33</b>
2.1 Ρόλος του εκπαιδευτικού στον εγγραμματισμό .....	41
2.2 Σχέση γραμματισμού – παιχνιδιού .....	42
<b>Β΄ μέρος: Η ερευνητική προσέγγιση .....</b>	<b>47</b>
<b>3. Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>48</b>
3.1 Εισαγωγή .....	48
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	48
3.3 Ερευνητικό δείγμα .....	48
3.4 Μεθοδολογικό μοντέλο έρευνας .....	51
3.5 Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων .....	53
4. Διαδικασία .....	53
5. Αποτελέσματα της έρευνας .....	58
6. Συμπεράσματα .....	71
<b>Ανακεφαλαίωση - Επίλογος .....</b>	<b>74</b>

<b>Βιβλιογραφία</b> .....	77
<b>Παράρτημα 1- Ερωτηματολόγιο</b> .....	89
<b>Παράρτημα 2</b> .....	97

## Περίληψη

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας έθεσε στο επίκεντρο του κοινωνικού γίνεσθαι, το παιδί. Παύει πλέον να θεωρείται ως ένα παθητικό και ουδέτερο αντικείμενο χωρίς προσωπική κρίση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπουζάκης, 2002β).

Από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα, οι εμπειρίες, οι γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης. Κατ' επέκταση, εισάγεται η βιωματική προσέγγιση και το παιχνίδι ως το σημαντικότερο μέσο μάθησης.

Ανατρέχοντας στον JacquesRousseau, JohnDewey, MariaMontessori, FriedrichFroebel, διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι ανέκαθεν εθεωρείτο απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Φτάνοντας στις μέρες μας και μελετώντας τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, παρατηρούμε ότι καταλαμβάνει πρωταρχική θέση.

Κρίθηκε αναγκαίο λοιπόν, να υπάρξει ένα σχολείο μέσα στο οποίο κατακτάμε τη γνώση χωρίς διδακτισμούς, αλλά με δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, καθώς κατανοούν γεγονότα και καταστάσεις του περιβάλλοντός τους. Η άποψη αυτή γεννά και το ερώτημα, κατά πόσο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και ειδικότερα πόσο εκπαιδεύεται στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορικών και γραπτών) μόνο μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συγκεκριμένα μέσα από το παιχνίδι. Ο προβληματισμός αφορά τόσο τη θεωρία όσο και την πράξη.

Αρχικά παρατίθεται η θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας και ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση. Εφαρμόζεται σε πειραματική ομάδα η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική (του θεατρικού παιχνιδιού) με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον χώρο της τάξης και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Μετέπειτα, συλλέγοντας τις απαντήσεις των παιδιών από το ερωτηματολόγιο, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν, γίνεται παρουσίαση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμμιασμό των παιδιών. Στόχος είναι η θεωρία να επιβεβαιώσει την πράξη και το αντίστροφο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συστηματική διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί έναν ευχάριστο και γόνιμο τρόπο, μέσω του οποίου καλλιεργείται αβίαστα και αυθόρμητα στα παιδιά ο εγγραμματισμός και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στα αποτελέσματα, επίσης, εξετάζονται κατά πόσο οι παράγοντες φύλο (αγόρι-κορίτσι) και είδος σχολείου (κλασικό-ολοήμερο) αποτελούν ανεξάρτητες μεταβλητές.

Συνοψίζοντας, η τωρινή μελέτη ερευνά κατά πόσο ο γραμματισμός μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά νηπιαγωγείου. Κεντρικός άξονας της μελέτης είναι ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική, αναλύοντας τη σχέση του και την ανάδυσή του μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Στα συμπεράσματα τονίζεται η αλληλένδετη σχέση του γραμματισμού με το θεατρικό παιχνίδι και η επιρροή του ενός στο περιεχόμενο του άλλου.

### **Abstract**

The 20th century placed the child at the heart of society. He/she is no longer considered a passive and neutral being without personal judgement or participation in the educational process (Bouzakis, 2002).

Since the early decades of the century, the experiences, knowledge and interests of children are taken into consideration during educational planning. Thus, the experience-based approach and play are introduced as the most important means of learning.

With reference to Jacques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori and Friedrich Froebel, we realise that play has always been considered an essential part of children's learning and development. In our days and by studying the contemporary Syllabi, we notice that it occupies a prime position.

It was, therefore, considered necessary to have a school at which knowledge is acquired without teaching but through activities which are meaningful for children, as they understand events and situations of their environment. This

view raises the question about the extent of a child's relative mental development and more specifically, the extent of his/her progress in developing linguistic skills (both oral and writing) only through social interactions, and in particular through play. This reflection relates both to theory and practice.

Initially, the theoretical documentation is set out and the methodological approach follows. The specific teaching practice (of dramatic play) is implemented with specific teaching goals on an experimental group of students, with particular emphasis given on the classroom area and the teacher's role. Later, collecting the information from the questionnaire that the children were invited to respond to, there is a presentation of the procedure and the results achieved in the children's literacy development from the implementation of dramatic play. The goal is for theory to correspond to practice and vice versa.

The results of the survey lead to the conclusion that the systematic teaching of preschool students using dramatic play techniques is a pleasant and fruitful way to build literacy skills naturally and spontaneously, while, at the same time, the teacher's role is redefined. Further, it is also observed if the factors of gender (boy/girl) and school type (classic/all-day school) constitute independent or not variables.

To sum up, the present study investigates the extent to which literacy can be implemented in kindergartners. The focal point of this study is literacy as social practice, analysing its relation with dramatic play and its emergence through it. In the conclusions drawn, the link between literacy and dramatic play as well as the influence of one over the content of the other are also highlighted.

## Εισαγωγή

Το θεατρικό παιχνίδι γεννιέται μέσα από την φυσική ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι. Στην Ελλάδα, ο όρος "θεατρικό παιχνίδι" έχει συνδεθεί με τον Λάκη Κουρετζή. Ο Κουρετζής δημιούργησε μια δομημένη μέθοδο, η οποία θεωρεί το Θεατρικό Παιχνίδι κινητήρια δύναμη στην ενεργοποίηση και απελευθέρωση της φαντασίας του παιδιού (Κουρετζής, 1990).

Η παρουσία της Θεατρικής Αγωγής και ειδικότερα του θεατρικού παιχνιδιού στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθούν πνευματικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί στόχοι (Γκόβας, 2002). Η Άλκηστις (2000) υποστηρίζει ότι με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί εξερευνά τον κόσμο, έρχεται σε στενή επαφή με το περιβάλλον και αποδέχεται την πραγματικότητα που ζει. Επίσης, το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του και τους άλλους, κάνει μια πρόβα ζωής, χωρίς όμως να χάνει το μοναδικό ταξίδι της φαντασίας του. Παράλληλα, ασκεί τις νοητικές, σωματικές και κοινωνικές δεξιότητές του, και εκφράζει ακόμα και τα πιο εμποδισμένα και εγκλεισμένα συναισθήματα.

Το θεατρικό παιχνίδι συχνά ταυτίζεται με τον αυτοσχεδιασμό, διότι η ευέλικτη εφαρμογή του επιτρέπει την παραγωγή ποικίλων αυτοσχέδιων ασκήσεων. Ωστόσο η πραγμάτωσή του επιτυγχάνεται σε τέσσερις φάσεις: την απελευθέρωση, το παιχνίδι των ρόλων, τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό και τέλος στην ανάλυση (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993). Κατά τον αυτοσχεδιασμό, η τεχνική της παντομίμας δεν αναπληρώνει το λόγο αλλά τον εμπλουτίζει, επιτρέποντας σε ολόκληρο το σώμα να μεταδώσει συγκίνηση και χαρά (Κουρετζής - Άλκηστις 1993). Με τη δραματοποίηση, τα παιδιά ζουν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα σε έναν κόσμο φανταστικό και μετά επιστρέφουν πάλι στην πραγματικότητα (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993). Όσον αφορά το παιχνίδι των ρόλων, το παιδί αναγνωρίζει το πρόσωπο του ρόλου του, το κατανοεί, εκπληρώνει το περιεχόμενο και τη μορφή του (Γιάνναρης 1995). Με τα μέσα και τις τεχνικές του, λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σπουδαίο θεατρικό μέσο εισαγωγής του θεάτρου στην καθημερινή ζωή του σχολείου με στοιχεία ανακάλυψης, σκέψης και διαρκούς δημιουργίας με παιγνιώδη μορφή (Al-Yamani Rashed, 2003). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί



εξελίσσεται, βελτιώνεται, αποκτά εμπιστοσύνη στις καινούρια δεδομένα διδασκαλίας μέσω των θεατρικών τεχνικών, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία στη διδασκαλία και την εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος (Γκόβας, 2002).

Το θέατρο σε όλες τις μορφές και εφαρμογές του δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο για να προωθηθεί και να "ξεδιπλωθεί" η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στον χώρο της εκπαίδευσης, το θέατρο αποτελεί μια διδακτική μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει αρχές και πορίσματα των παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών. Στην εκπαίδευση εφαρμόζεται προκειμένου η διδασκαλία να αποδεσμευτεί από το παραδοσιακό μοντέλο που υπήρχε ο δάσκαλος - αυθεντία και να καλλιεργηθεί η βιωματική μάθηση κατά την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει, αναπτύσσει και ενδυναμώνει τις γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητές του.

Το ερώτημα λοιπόν που διερευνάται στην παρούσα εργασία είναι το εξής: Συμβάλλει το θεατρικό παιχνίδι στον εγγραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

Στο βασικό αυτό ερώτημα, προστίθενται και οι εξής επιμέρους προβληματισμοί, τους οποίους επιχειρούμε να διερευνήσουμε με την έρευνά μας:

- Πώς στοιχειοθετούμε τον εγγραμματισμό μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;
- Σε μια τέτοια προσέγγιση ποιο είναι το διδακτικό αντικείμενο;
- Σε ποιους διδάσκουμε;
- Ποια μέσα χρησιμοποιούμε;
- Ποιες είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η παρέμβαση; (χώρος διεξαγωγής, συχνότητα)
- Είναι η νηπιαγωγός κατάλληλα καταρτισμένη για μια τέτοιου τύπου διδασκαλία;

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα, η διεθνής βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα θα αποτελέσουν ουσιαστικούς βοηθούς της έρευνάς μας.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αποκτά την ιδιότητα του εμπυχωτή. Χρησιμοποιεί βιωματικές, ενεργητικές, θεατρικές τεχνικές ώστε ο μαθητής να φτάσει στη γνώση με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Ο εμπυχωτής - εκπαιδευτικός παύει να διδάσκει με τον παραδοσιακό τρόπο και υιοθετεί έναν επικοινωνιακό τρόπο επαφής και προσέγγισης των μαθητών του, προκειμένου να τους αφυπνίσει σε ζητήματα γνωστικά και κοινωνικά.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας μέσω θεάτρου επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό να μεταμορφώνεται σε κάποιο άλλο πρόσωπο ή σύμβολο, όσο και στους μαθητές και με τον τρόπο αυτό να μπορούν ν' αναπτύξουν οι μαθητές έναν ρόλο και να βρουν μέσα σ' αυτόν διάφορα στοιχεία.

Όπως παρατηρεί ο Παπαγεωργίου (2002), οι θεωρίες της τέχνης και της παιδαγωγικής από τη μια μεριά αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται και από την άλλη οι θεωρίες της ψυχολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής υπαγορεύουν την αναγκαιότητα ύπαρξης δημιουργικών ενασχολήσεων για μια ολοκληρωμένη σύνθεση της προσωπικότητας του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, το θέατρο βρήκε εφαρμογή και άνθιση ως διδακτική μεθοδολογία στη σχολική τάξη.

Εξάλλου, το αντικείμενο του θεάτρου είναι πολυσύνθετο και για το λόγο αυτό αλληλεπιδρά και ολοκληρώνεται με τα γνωστικά αντικείμενα διάφορων επιστημών και τεχνών.

Το κίνημα της Νέας Αγωγής (ή Σχολείο Εργασίας) θεμελιώνεται στις αρχές του 20ου αιώνα (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000). Εκπρόσωποι του κινήματος υπάρχουν στην Αμερική (J. Dewey, W. Killpatrick, H. Morrison) στη Γερμανία (Scheibnern, Kerschensteiner), στη Γαλλία (Claparade, Piaget) και παράλληλα πρωτοεμφανίζονται τα κινήματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Γνωστικής Ανάπτυξης, των θεωριών της Αναγνωστικής Ετοιμότητας κ.ά., τα οποία θεμελιώνουν τις εκπαιδευτικές αρχές. Αυτές σε συνεργασία με τις θεατρικές αρχές θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτευχθεί η διαδικασία του εγγραμμτισμού.

Το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπροσώπων του Σχολείου Εργασίας συνάδει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίες εστιάζουν στην

καλλιέργεια και ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, του συναισθήματος, της δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών, μιας κοινωνικοποιημένης συμπεριφοράς και γενικότερα μιας ολόπλευρης προσωπικότητας του ατόμου.

Ο Dewey με τη βιωματική μάθηση μέσω της εμπειρίας, ο Killpatrick με τη μέθοδο project, μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που οδηγεί στη μόρφωση, χρησιμοποιώντας και θεατρικές τεχνικές, ο Claparede με την έμφαση που δίνει στο παιχνίδι στο χώρο του σχολείου και το βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως συνεργάτη και υποκινητή των μαθητών, όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης της διδακτικής του θεάτρου. (Χατζηγεωργίου, 2001, Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Ο Vygotsky, με τη σειρά του, "παντρεύει" τη διδασκαλία με το θέατρο μέσω της διαλεκτικής μεθόδου. Ο Bruner μέσω της πραξιακής, εικονιστικής και συμβολιστικής αναπαράστασης, υποστηρίζει ότι ο μαθητής οικειοποιείται τη γνώση που ενυπάρχει στη γλώσσα του θεάτρου στην εκπαίδευση (Δαφέρμος, 2002). Ο Bruner μάλιστα τόνισε ότι η χρήση της αφήγησης στη δραματοποίηση μιας ιστορίας ανοίγει δρόμους άγνωστους, αδιάβατους και οδηγεί στη δημιουργική κατανόηση (Κολιάδης, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι ως ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του εγγραμματισμού ευνοεί την κατανόηση, τη μάθηση, την ενεργό συμμετοχή, μέσω της διασκέδασης διότι όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν τα παιδιά διασκεδάζουν. Όσο κι αν φαίνεται πως το θεατρικό παιχνίδι απομακρύνει το παιδί από το αντικείμενο της διδασκαλίας, έχει επιβεβαιωθεί πως η απόσταση από το αντικείμενο επιφέρει τελικά την αφομοίωση του αντικειμένου μέσα σ' ένα κλίμα δημιουργίας και ευχαρίστησης (Wilhelm, 2002).

Παρά την ένταξη της διαθεματικότητας στο σχολείο, εξακολουθεί να υφίσταται το ζήτημα της προσωπικής επιθυμίας και εγρήγορσης των εκπαιδευτικών ώστε το θέατρο να λειτουργεί ουσιαστικά στους μαθητές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται χωρίς να έχουν γνώση του αντικειμένου, άλλοι επιμορφώνονται είτε μέσα από σεμινάρια θεατρικής αγωγής είτε μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία του διαδικτύου.

Για να μπορέσει να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, απαιτείται η

επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Με τη μύηση στις τεχνικές του θεάτρου, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής εντοπίζει τις ανάγκες και τις προσδοκίες της ομάδας και παρέχει κλίμα ασφάλειας στα παιδιά.

Η διεθνής βιβλιογραφία (Somers, 2000) τεκμηριώνει τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γνώση, στο δάσκαλο και τον μαθητή, όταν εφαρμόζεται το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του εγγραμματισμού. Ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο, ενώ ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη συμμετοχή αυτή του μαθητή, προκαλεί τη δημιουργική σκέψη, αναπτύσσει την αφήγηση, αφυπνίζει το ενδιαφέρον, δημιουργεί ένα πλαίσιο έκφρασης, ανάλυσης, ερμηνείας, έρευνας κι όλα αυτά στη γλώσσα των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός όταν θέτει ερωτήματα εντάσσεται ως ενεργό μέλος της ομάδας και παράλληλα είναι φαινομενικά αόρατος ως δάσκαλος. Είναι σημαντική η τοποθέτηση της Κοντογιάννη, ότι το πιο ουσιαστικό εργαλείο ενός δασκάλου είναι η ερώτηση.

Επιπρόσθετα, η παρούσα εργασία προσεγγίζει την έννοια του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Ο γραμματισμός, μια έννοια ευρύτερη του αλφαριθμητισμού, μελετάται ως κοινωνική πρακτική καθώς απευθύνεται σε αρκετές περιοχές του ανθρώπου, συνδέεται άμεσα με αλληλεπιδράσεις της καθημερινότητάς του και τον βοηθάει να δώσει νόημα στην εμπειρία του.

Χρησιμοποιείται ο όρος γραμματισμός ή εγγραμματισμός για να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο literacy. Στο παρελθόν χρησιμοποιείτο ο όρος αλφαριθμητισμός, όμως αφορούσε μόνο την καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή και αντικαταστάθηκε από τον όρο γραμματισμός. Ο γραμματισμός είναι η επεξεργασία με κριτικό τρόπο του γραπτού και προφορικού λόγου. Ο εγγράμματος άνθρωπος καλείται στις μέρες μας ν' ανταποκριθεί σε κοινωνικές πρακτικές πιο σύνθετες απ' ότι στο παρελθόν όπως π.χ. να βρει μια πληροφορία στο διαδίκτυο, να προβεί σε συναλλαγές με την τράπεζα κ.λ.π., επομένως πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα της κοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2011). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Street (1995), ο γραμματισμός διαμορφώνει την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργείται και συγχρόνως διαμορφώνεται από αυτήν.

Ο γραμματισμός είναι μια έννοια που ενυπάρχει στη φύση του ανθρώπου και διαπνέει όλη τη ζωή του, κάνοντας τα πρώτα του βήματα στην προσχολική ηλικία, τονίζοντας την παραγωγή κι όχι την αναπαραγωγή της γνώσης. Ο γραμματισμός στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση της κοινωνίας και της σχολικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2007). Επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιήσουν και να προσεγγίσουν τη γνώση εντάσσοντας στο καθημερινό τους πρόγραμμα την πραγματική ζωή, βιώματα και εμπειρίες των παιδιών, εξετάζοντάς τα με διαθεματικό τρόπο.

Η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, που εφαρμόζεται από το 2003 και είναι γνωστό ως ΔΕΠΠΣ. Ωστόσο δεν τεκμηριώνεται και δεν αναλύεται θεωρητικά, ένα Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ), το οποίο βρίσκεται σε διαδικτυακή μορφή και δημιουργήθηκε το 2011 για να ξεκαθαρίσει αυτές τις ασάφειες του ΔΕΠΠΣ, σχετικά με τη γλώσσα και τη θέση της στον χώρο του Νηπιαγωγείου. Για πρώτη φορά εισάγεται ο όρος "κριτικός γραμματισμός", αντί του "λειτουργικού γραμματισμού". Στον λειτουργικό γραμματισμό, οι πρακτικές γραμματισμού δεν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται αλλά χαρακτηρίζονται από μια ομοιογένεια, ενώ αντίθετα στον κριτικό γραμματισμό όλες οι γλωσσικές χρήσεις υπόκεινται σε μια κριτική ανάλυση (Κοντοβούρκη, & Ιωαννίδου, 2013).

Σκοπός του γραμματισμού, είναι όπως αναφέρεται στον Παπαγεωργίου (2002), να βρίσκουν τα παιδιά λόγο και νόημα για να τον κατακτήσουν. Τα παιδιά ενδιαφέρονται, δρουν, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία όταν οι καθημερινές πρακτικές του σχολείου-για την καλλιέργεια του γραμματισμού- πηγάζουν από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών.

Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο για τη γραφή και την ανάγνωση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό ώστε με τη βοήθειά του να εισέλθουν τα νήπια στον κόσμο της γραφής. Εξάλλου η γνώση δομείται από την αλληλεπίδραση του νηπίου με το περιβάλλον του (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Η εκπαιδευτικός, επίσης, η οποία γνωρίζει την θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, εξασφαλίζει ένα αναγνωστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το

παιδί αναπτύσσει αναγνωστικές δραστηριότητες και μαθαίνει ν'αλληλεπιδρά με το υλικό και έμψυχο περιβάλλον του. Κατά συνέπεια, ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι πλούσιος με τους διάφορους τύπους κειμένων για να μπορούν τα παιδιά να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους τα ποικίλα είδη του γραπτού λόγου, όπως λόγου χάρη εφημερίδες, ημερολόγια, κ.λ.π.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, ορμώμενη από τα παραπάνω, διερευνά εάν το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια του εγγραμματισμού, εντοπίζει τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν ή όχι τη διαδικασία της μάθησης και παρατηρεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να αποβεί μια γόνιμη διδακτική μέθοδος.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ

---

## *Προσέγγιση θεωρίας*

## **1. Το θέατρο στην εκπαίδευση**

Η σύγχρονη παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με τις επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας και παράλληλα με τις σύγχρονες νευροεπιστήμες, οι οποίες αποδεικνύουν τη σχέση των διαδικασιών της μάθησης και της μνήμης με τα κίνητρα και την ενεργοποίησή τους (Κολιάδης, 2002).

Η κοινωνική διάδραση των παιδιών, τα εφοδιάζει με κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες πάνω στις οποίες οικοδομούν τον τρόπο σκέψης τους και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Δηλαδή, το παιδί όταν επικοινωνεί με το συγκεκριμένο περιβάλλον του, συμμετέχει αυτόματα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, εσωτερικεύει έννοιες, τις οικοδομεί και αναπτύσσει τη νοημοσύνη του. Κατά συνέπεια, αντιλαμβανόμαστε ότι η κουλτούρα μέσα στην οποία το παιδί διαδρά ορίζει τη γνώση και τη μάθηση (Bransford, Brown, & Raymond, 2000). Μέσα σ' αυτό το κλίμα, η έννοια του γραμματισμού στο σχολείο, απομακρύνεται από την αυτόνομη και ατομική μάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και πλαισιοθετείται πλέον μέσα στην καθημερινή κοινωνικο - πολιτισμική πρακτική (Maybin, 2000· Perez, 2004· Grecory et al., 2004) και επιπλέον στην εκπαίδευση οι διαδικασίες γραμματισμού αντιμετωπίζονται ολιστικά σε συναισθηματικό, αισθητηριακό και βιωματικό επίπεδο (Stein, 2004).

Στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης, όπως περιγράφηκε παραπάνω, την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε στην Ελλάδα ένα έντονο ερευνητικό, βιβλιογραφικό και επιμορφωτικό ενδιαφέρον για καινοτόμες δράσεις και νέες δημιουργικές μεθόδους και πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Το παιχνίδι και το θέατρο κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας και γίνεται λόγος πλέον για την "ΘεατροΠαιδαγωγική". Στην καλλιτεχνική αυτή επιστήμη οι δύο παράμετροι, το Θέατρο και η Παιδαγωγική εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Το Θέατρο, από τη μια μεριά, παύει να στοχεύει στη συναισθηματική διέγερση του θεατή και γίνεται ο δρόμος πάνω στον οποίο το παιδί, που εμπλέκεται στο θεατρικό δρώμενο, θα περπατήσει και θα αποκτήσει αισθητικές εμπειρίες και συγκινήσεις. Η Παιδαγωγική, από την άλλη, χρησιμοποιείται για να εμψυχώσει και να δυναμώσει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σ' ένα κλίμα χαράς και δημιουργίας (Λενακάκης, 2008).



Το θέατρο στην εκπαίδευση συμπλέκει τη μορφή της τέχνης, με την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τα εργαλεία έρευνας και παρέμβασης, χρησιμοποιώντας παράλληλα επιμέρους θεατρικές πρακτικές που εξυπηρετούν τη διδασκαλία των μαθημάτων. Ως μορφή τέχνης, το θέατρο στην εκπαίδευση καλλιεργεί το συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο των παιδιών, ως εκπαιδευτική μεθοδολογία και εργαλείο έρευνας και παρέμβασης, θέτει τα θεμέλια των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς η έννοια της κοινωνικής μάθησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες εξελίσσονται. Αυτά σε συνδυασμό με τους θεματικούς κύκλους και τα αντικείμενα μάθησης που διαπραγματεύεται το σχολείο, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά σε μια βιωματική και ομαδική εργασία και κατ' επέκταση στη μάθηση που όμως επιτεύχθηκε μέσα σ' ένα κλίμα χαράς και απόλαυσης (Αλκηστis, 2012).

Το θέατρο στην εκπαίδευση στοχεύει σε μια παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε κοινωνικά θέματα, στην εφαρμογή συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών, στην ανακάλυψη νέων προσεγγίσεων και στην συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους. Πέρα λοιπόν από την επαφή, τη διερεύνηση και την αφομοίωση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, στόχος του θεάτρου είναι «να δείξει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν μέσα από το θέατρο» (Σέξτου, 2005: 21).

Είναι σημαντική η ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία του θεάτρου και τη διδασκαλία των μαθητών μέσω αυτού. Μόνο με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά έρχονται σ' επαφή με την τέχνη, ορθώνοντας συγχρόνως και το δικό τους "ανάστημα". Γνωρίζουν σημαντικούς ανθρώπους, έργα τους, προσθέτουν προσωπικές τους συνθέσεις και καταλήγουν μια θεατρική παράσταση του σχολείου να μετατρέπεται σ' ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μέσω των τεχνικών θεάτρου, λοιπόν, το παιδί αλλάζει στάσεις, συμπεριφορές, ενώ η διδασκαλία των μαθημάτων βασίζεται στη συνεργατική μάθηση (Γκόβας, 2002: 21-28), σέβεται τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, γίνεται πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη ώστε κάθε μαθητής να έχει δικαίωμα να δηλώσει την παρουσία του μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2008).

*«Η δραματοποίηση ενός μαθήματος θεωρητικού αλλά και πρακτικού είναι μια σχετικά πρόσφατη εκπαιδευτική μέθοδος, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Η δραματοποίηση, όχι μόνο ενός όγκου απτών δεδομένων, αλλά ακόμη και των πιο αφηρημένων στοιχείων ενός εκπαιδευτικού υλικού, προωθεί την αφομοίωση μιας διδακτικής ύλης» (Μπακονικόλα, 2002:22).*

Η Betty Jane Wagner, παραθέτει τις έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν τις θετικές επιρράσεις του θεάτρου στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών (Wagner, 1998).

Τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν στον χώρο της εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους. Οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την δραματοποίηση ή ακόμα και την ανάγνωση ενός θεατρικού κειμένου αποτελεί ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα. Τα παιδιά συζητούν, δρουν, παρουσιάζουν ένα θέμα με θεατρικό τρόπο. Επιπλέον τα βιωματικά εργαστήρια μπορούν ν' αποτελέσουν σπουδαίο θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα όταν περιλαμβάνουν στοιχεία είτε εκπαιδευτικού δράματος, είτε θεατρικού παιχνιδιού ή δραματοποίησης (Σέξτου, 2005:22).

Η διαδικασία της μάθησης στα πλαίσια των θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων δεν περιορίζεται στα στενά όρια των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο μαθητής καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη του μέσω της τέχνης, όπως αναφέρει ο Robinson (1999). Ο μαθητής κατανοεί το θέμα της τέχνης, εκφράζει το προσωπικό του ενδιαφέρον, αναγνωρίζει το πρόβλημα μέσα στην καθημερινότητα που ζει, επεμβαίνει δημιουργικά στην πραγματικότητά του και αποκομίζει το δικό του βίωμα - εμπειρία από την ενασχόλησή του με την τέχνη. Επομένως, με το θέατρο στην εκπαίδευση η γνώση κατακτάται με τη βιωματική μάθηση, την αλληλεπίδραση της ομάδας (ενήλικες και παιδιά), την επεξεργασία θεμάτων καθημερινών και πραγματικών, τη συνεργασία με τους ενήλικες – εμπυχωτές (Σέξτου, 2005: 46-56).

Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει δύο βασικές μορφές παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου. Η πρώτη αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και θεατρικών ομάδων, ώστε να επισημανθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής κοινότητας και να προσαρμοστούν

ανάλογα τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τον τρόπο που θα αξιοποιήσουν και θα συνδέσουν αυτά τα προγράμματα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Σέξτου, 2005: 43-44).

Η δεύτερη παρέμβαση αφορά στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και τη μετατροπή τους σε θεατρικούς χώρους, ώστε τα μέλη του σχολείου να βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα διαφορετικά (Σέξτου, 2005:44).

Με το θέατρο το παιδί ανακαλύπτει και γνωρίζει τον εαυτό του, εκφράζεται δημιουργικά, ευαισθητοποιείται. Ο ψυχολογικός τομέας, ο κοινωνικός, ο αισθητικός και ο παιδευτικός αποτελούν το κοινό σημείο αναφοράς για το παιδί και το θέατρο. Στον ψυχολογικό τομέα, το θέατρο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να συγκεντρωθεί και να αυτοσυγκεντρωθεί, να πειθαρχήσει και να αυτοπειθαρχήσει. Η ένταση, ο ανταγωνισμός και γενικότερα τα αρνητικά συναισθήματα απωθούνται και το παιδί βιώνει έναν διαφορετικό τρόπο ζωής συμπεριλαμβανομένων των θετικών και αρνητικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τις καθημερινές καταστάσεις. Κατακτά την αυτογνωσία και μορφοποιεί ασυνείδητες και συνειδητές συμπεριφορές. Στον κοινωνικό τομέα, το θέατρο αποτελεί μέσο επικοινωνίας. Το παιδί συνεργάζεται, αλληλεπιδρά, λειτουργεί συλλογικά. Έρχεται σ' επαφή με βασικά στοιχεία της κοινωνίας, αποδομεί από τη μια μεριά αντιλήψεις, δομές, αρχές κ.λ.π., από την άλλη κατανοεί κοινωνικές συμπεριφορές, αναγνωρίζει κοινωνικούς συντελεστές και χτίζει χαρακτήρες. Στον αισθητικό τομέα, το θέατρο επιτρέπει στο σώμα να μιλήσει, να αποκαλύψει, να επικοινωνήσει (Κουρετζής, 1990).

Στον παιδευτικό, τέλος, τομέα το θέατρο εμφυσά ζωή στη γνώση, η οποία παύει να είναι μονομερής και νοησιαρχική. Η γνώση αποκτά κίνηση, διάλογο και σκέψη, προκαλεί ευχαρίστηση και μια σειρά από δημιουργικές δραστηριότητες στην προσπάθεια του παιδιού να την ανακαλύψει (Κουρετζής, 1990: 51-52).

Ο δάσκαλος καθοδηγεί τη διαδικασία, είναι ο "σύντροφος καλλιτέχνης" (Heathcote, & Bolton, 1994:58). *«Το δράμα και το θέατρο σε παιδαγωγικό πλαίσιο δεν είναι συνώνυμα αλλά ούτε και διαχωρισμένα. Η διαφορά τους βρίσκεται στον προσανατολισμό τους. Το πρώτο (δράμα) προσανατολίζεται*

προς τη μάθηση και το δεύτερο (θέατρο) προς την παράσταση» (Αμοιρόπουλος, 2002:49).

Συνδέοντας όλα τα παραπάνω επιστημονικά συμπεράσματα με την παρούσα εργασία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το Θέατρο λειτουργεί βελτιωτικά στην εξέλιξη του παιδιού και στη διαμόρφωση των στάσεων και της γενικότερης συμπεριφοράς του. Επιπλέον, οι τεχνικές του Θεάτρου αποτελούν πολύτιμα " εργαλεία", με τα οποία οι εκπαιδευτικοί, από τη μια μεριά, έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τη γνώση διαθεματικά και διεπιστημονικά και οι μαθητές από την άλλη να γίνουν κοινωνοί της ολιστικής μάθησης μέσα σ' ένα δημιουργικό και παιγνιώδες κλίμα. Η έννοια του γραμματισμού παύει να γεννά κούραση και απέχθεια και αποτελεί ένα ταξίδι των μαθητών σε κάτι σημαντικό και ενδιαφέρον γι' αυτούς.

### **1.1 Ιστορική αναδρομή**

Η μιμική και η μεταμόρφωση είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από αρχαιοτάτων χρόνων για διδακτικούς σκοπούς (Κακούρη 1998:3). Στο παιχνίδι αναπαράστασης που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να γνωρίσουν τον κόσμο, παρατηρούνται αυτές οι τεχνικές και τα ζώα από τη μεριά τους χρησιμοποιούν την τεχνική της μίμησης ως μέσο μετάδοσης στους απογόνους τους, του τρόπου επιβίωσής τους (Κακούρη, 1998:19).

Στο πέρασμα των χρόνων και καθώς η ανθρωπότητα εξελισσόταν, γεννήθηκε το θέατρο σαν ένα εγχείρημα διδασκαλίας των εμπλεκομένων (θεατών και συμμετεχόντων), είτε από τα βάσανα των πρωταγωνιστών, είτε από τα παθήματα ακόμα και αστείων ηρώων της καθημερινότητας (Κακούρη, 1998).

Στο θέατρο, κατά τον Vygotsky, σημαντική είναι η θέση της γλώσσας «ως ένας κώδικας σημειακής διαμεσολάβησης των ανθρώπων, η οποία συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη». Από τη μια μεριά υπάρχουν τα σενάρια που αφορούν τους ανθρώπους και από την άλλη αναφέρονται οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι παίκτες (Δαφέρμος, 2002:212).

Ο Bruner, επίσης, υποστηρίζει ότι το θέατρο δημιουργεί την ικανότητα στα παιδιά που βρίσκονται στο προεγνωσιολογικό στάδιο αλλά και τα μεγαλύτερα, να απεικονίζουν στο μυαλό τους ένα αντικείμενο ή μια ιδέα. Η πραξιακή, εικονιστική και συμβολική αυτή αναπαράσταση συμβάλλει ενεργά στη μάθηση (Κολιάδης, 2007: 159). Επίσης, ο Bruner τοποθετεί σε κυρίαρχη θέση το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι μέσω της αφήγησης μπορούμε να κατανοήσουμε και να επαναπροσδιορίσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους (Bruner, 2004: 141). *«Μέσω της αφήγησης, υποστηρίζει ο Bruner, κατασκευάζουμε, ανακατασκευάζουμε και με κάποιους τρόπους, επινοούμε ξανά το χθες και το αύριο. Σε αυτή τη διαδικασία η μνήμη και η φαντασία αναμειγνύονται»* (Bruner, 2004: 146).

Σημαντική είναι η θεωρία του Gardner στον τομέα του θεάτρου, όπου από μια διαφορετική οπτική γωνία οι μαθητές διερευνούν σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο τα νοήματα που επεξεργάζονται οι ιστορίες και μέσα από αυτές φτάνουν σε μια συγκινησιακή και γνωστική ολοκλήρωση (Gardner, 1983).

Η Harriet Finlay Johnson στην Αγγλία ήταν η πρώτη παιδαγωγός που χρησιμοποίησε μεθόδους δραματικής τέχνης στον χώρο της σχολικής τάξης (Μέγα, 1990: 13). Το θέατρο λοιπόν ως θεσμός στην εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του 1960, στην προσπάθεια να καλυφθεί η ανάγκη για Δράμα στον κόλπο του σχολείου. Συνδέθηκε άμεσα με τους αγώνες για ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, δικαιολογώντας τον κοινωνικό του χαρακτήρα (Σέξτου, 2005: 21).

Το 1970 η Heathcote Dorothy ακολουθώντας το μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky, επισημαίνει τον χαρακτήρα "παιχνιδιού" που έχει το Δράμα και το προτείνει σαν τρόπο μάθησης στην εκπαίδευση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 2).

Η πρώτη επίσημη εμφάνιση της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται το 1989 στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Σέξτου, 1998). Το θεατρικό παιχνίδι με τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό, και την παντομίμα, παντρεύεται με το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών, τον χορό. Το 1993, το θέατρο, για άλλη μια φορά με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού,

εισάγεται και στα Δημοτικά σχολεία, καθώς εκδίδεται το βιβλίο - βοήθημα για το δάσκαλο, "Θεατρική Αγωγή 1". Το 1995, προωθείται το πρόγραμμα "Μελίνα - εκπαίδευση και πολιτισμός", με στόχο να έρθουν τα σχολεία πιο κοντά στην τέχνη του Θεάτρου.

Το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 θέτει σε ισχύ το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής. Εκεί, αναλύονται οι κύριες επιδιώξεις του θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής – Άλκηστις, 1993: 169).

Οι παραπάνω ενέργειες αποτελούν τη γέννηση της Θεατρικής Αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά η Θεατρική Αγωγή στα ελληνικά σχολεία δεν είχε τη θέση που θα έπρεπε να έχει (Γιάνναρης, 1995). Εάν παρατηρήσουμε όμως την ελληνική πραγματικότητα, η θεατρική τέχνη συνήθως περιορίζεται στην στείρα προετοιμασία και στο ανέβασμα μιας σχολικής παράστασης ή στην ενασχόληση με λίγους μαρκαδόρους κι ένα κομμάτι χαρτί, δίχως να δίνεται βαρύτητα στην ανακάλυψη του κόσμου αλλά και νέων οριζόντων από το κάθε παιδί, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει την προσωπικότητά του.

Χρησιμοποιείται πλούσιο λεξιλόγιο για την εφαρμογή του θεάτρου στον χώρο του σχολείου, όπως: θεατρικό παιχνίδι, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, συμβολικό παιχνίδι, θεατρολογία, θεατρική αγωγή, δραματοθεραπεία, παιχνίδια ρόλων, θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα, θέατρο σαν εργαλείο μάθησης, κ.τ.λ. Αυτοί οι όροι έχουν ως κοινό άξονα το θέατρο (Γκόβας, 2002· Somers, 2000).

Ο όρος δράμα και αργότερα θεατρικό δράμα αφορά μια κατάσταση κατά την οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με την αφομοίωση της γνώσης (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006:1).

## **1.2 Θεατρικό παιχνίδι**

Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να ανακαλύψει και να αναπτύξει τον εαυτό του, χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα και τρόπους. Ένας απ' αυτούς είναι η τέχνη (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 1999: 7).

Επίσης, δημιουργεί την τέχνη και την επιστήμη στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει, να κατανοήσει, να εξερευνήσει και να αναδημιουργήσει τον κόσμο. Αντίστοιχα, το παιδί μέσα από το παιχνίδι στέκεται απέναντι από τον φόβο του και τον εαυτό του προβάλλοντας τον εσωτερικό του κόσμο (Brostrom, 2002: 278).

Το θέατρο είναι τέχνη ολιστική γιατί όλες οι τέχνες συναντώνται και διαπλέκονται. Επομένως, το παιδί μαθαίνει να εκφράζεται και να απελευθερώνεται με τη Θεατρική Αγωγή, χρησιμοποιώντας το πιο οικείο μέσο στο παιδί, το παιχνίδι. Με το παιχνίδι, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του παιδιού σε : α) ψυχολογικό, β) κοινωνικό, γ) αισθητικό, δ) γνωστικό επίπεδο. Κεντρικός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού είναι : α) να απελευθερώσει τη φαντασία του παιδιού και να του ανοίξει νέους ορίζοντες δημιουργίας β) να εισάγει το επικοινωνιακό στοιχείο ως βάση για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και γ) να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα εμπύχωσης (Κουρετζής, 2006:39-40). Διότι το παιχνίδι δραστηριοποιεί το μαθητή, αφυπνίζει τις αισθήσεις και το σώμα του, τον κάνει συμμετοχο της μαθησιακής διαδικασίας, του δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και αποτελεί τη βάση για να οικοδομηθεί η δημιουργική σκέψη (Αλκηστις, 2012).

Τα παιδιά στην καθημερινότητά τους παίζουν, επικοινωνούν με την ομάδα σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Με το θεατρικό παιχνίδι η τέχνη εντάσσεται στον κόσμο του παιχνιδιού τους. Είναι η μέθοδος που κινητοποιεί την φαντασία και τη δράση, τη σωματική έκφραση, την αναπαράσταση αυτοσχέδιων και εφήμερων ρόλων μέσα από το παιχνίδι (Beauchamp, 1998:65).

Ο Froebel εισήγαγε το παιχνίδι ως βασικό μέσο διδασκαλίας και σχεδίασε ένα ολοκληρωμένο σύστημα προσχολικής παιδαγωγικής. Πίστευε ότι τα παιδιά για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο χρειάζονται πολλές εμπειρίες, τις

οποίες εμπλουτίζουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης (Williams,1994).

Ο Κουρετζής εφαρμόζει στην Ελλάδα το θεατρικό παιχνίδι ως μια νέα παιδαγωγική πρακτική με το ενδιαφέρον όχι μόνο στην ψυχαγωγία. Η ανακάλυψη και η εφαρμογή του δεν είναι τυχαία, αντίθετα είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης και συστηματικής θεωρητικής έρευνας και πρακτικής εφαρμογής με σκοπό να αφυπνίσει το παιδί, να απελευθερώσει την φαντασία του, ν' αναπτύξει και να εξελίξει τις δεξιότητές του στην ψυχοκινητική έκφραση, την κοινωνικοποίηση και την επαφή του με την τέχνη (Κουρετζής, 1991: 17).

Μέσα από το παιχνίδι και την πράξη (δράση - δρώμενο) θα αναδυθεί η μάθηση με τρόπο αυθόρμητο, αβίαστο, ευχάριστο (Κουρετζής, 1991: 41). *«ΑΓΩΓΗ μέσα από το θέατρο δε σημαίνει απαραίτητα εκπαιδευτικό επίτευγμα. Χωρίς να το αποκλείει ή να το καλλιεργεί, δεν το καθορίζει, δεν το εξαναγκάζει {...}. Η θεατρική αγωγή είναι ένα μέσο και όχι σκοπός στην παιδευτική διαδικασία και ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού»* (Κουρετζής, 1991: 32).

Το θεατρικό παιχνίδι κατά την επίσημη εισαγωγή του στο Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου εντάσσεται στον χώρο της Αισθητικής Αγωγής ως ανεξάρτητη δραστηριότητα και προβάλλεται η σημαντικότητα της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής στο βιβλίο για το δάσκαλο και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Ο Κουρετζής αναλύει τις τέσσερις φάσεις της ολοκλήρωσης του θεατρικού παιχνιδιού: Α φάση: Φάση της "απελευθέρωσης". Η ομάδα ευαισθητοποιείται και συγκροτείται. Β φάση: Φάση της αναπαραγωγής. Το παιχνίδι των ρόλων έχει κυρίαρχη θέση. Γ φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός. Παρουσίαση του θεατρικού δρώμενου. Δ φάση: Ανάλυση. Πραγματοποιείται πολύπλευρη ανάλυση (Κουρετζής, 1991:70-95).

Το θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργεί μαθητές με ολόπλευρη προσωπικότητα διότι η μάθηση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι μια απομονωμένη δραστηριότητα της ημέρας αλλά γίνεται η αφορμή και άλλες συνθήκες μάθησης σ' ένα κλίμα διαρκούς έκφρασης και



επικοινωνίας των εμπλεκομένων (Faure, & Lascar, 2001:68). Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση ανάμεσα στην κανονικότητα της πραγματικής ζωής και την κανονικότητα του παιχνιδιού. Το παιδί, ως παίχτης, γίνεται "υποκείμενο", "αντικείμενο", "μέσο", συμμετέχει ολιστικά και χρησιμοποιεί όλα τα "υλικά" που τον συνθέτουν. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε άνθρωπος έχει το πολιτισμικό δυναμικό του, που συγκροτείται από τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις του (Λενακάκης, 2012).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Άλκηστις, ο μαθητής παίζει κάτι που έχει βιώσει ο ίδιος είτε καλό είτε άσχημο. Ο μαθητής, λοιπόν, μπορεί να ξαναζήσει αυτές τις προσωπικές του εμπειρίες μέσα στον άλλον, να τις μετασχηματίσει και να ξαναπροσδιορίσει τον εαυτό του. Αγγίζουμε λοιπόν ένα από τα κύρια θέματα της κοινωνίας μας, τη διαπολιτισμικότητα. Πρόκειται για μια στάση ζωής, για μια δεξιότητα θα μπορούσαμε να πούμε, με την οποία το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του και τον άλλον, επικοινωνεί μαζί του, σέβεται τη διαφορετικότητά του, τον αποδέχεται ως ισότιμο και συνεργάζεται μ' εκείνον. Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να γίνει το όχημα με το οποίο το παιδί θα καλλιεργήσει και θα κατακτήσει το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας, ώστε μελλοντικά να καταφέρει να συνεργάζεται και να συνδημιουργεί για έναν καλύτερο, διαφορετικό κόσμο, καθώς το θέατρο δημιουργεί τις προϋποθέσεις να ξεδιπλωθεί η συναισθηματική νοημοσύνη, με την οποία ο θεατής θα διαμορφώσει την ηθική του (Άλκηστις, 2008).

Όμοια με το παιχνίδι, στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά υποδύονται ρόλους, κατασκευάζουν καταστάσεις και με ποικίλους και πρωτότυπους τρόπους, τις ανασυνθέτουν. Μέσω αυτών των κατασκευασμένων καταστάσεων τα παιδιά καταφέρνουν να συνδέσουν την εξωτερική πραγματικότητα και να την ανασυγκροτήσουν επινοώντας λύσεις και ιδέες (Kelly, 1977).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του ότι ο μαθητής δεν παύει να είναι παιδί και βάσει αυτού, η σχολική διαδικασία ν' απευθύνεται τόσο στη νόηση όσο και στο συναίσθημα του παιδιού (Κουρετζής, 1991: 40-41).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης μέσω θεατρικού παιχνιδιού κυρίως παίζουν. Παράλληλα μαθαίνουν να δημιουργούν, να αυτοεκφράζονται, να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν με δικά τους μέσα.

Αποτελεί κατά μία έννοια τον προθάλαμο αυτοαντίληψης και αντίληψης των άλλων και κατ' επέκταση συνειδητοποίησης των ανθρωπίνων σχέσεων και των στοιχείων που τις χαρακτηρίζουν (Κουρετζής, 1991: 31-32).

Για τον Claparède, η αυτενέργεια των μαθητών προϋποθέτει ένα χαρούμενο περιβάλλον γεμάτο από παιχνίδι και διαδραστική διδασκαλία (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000: 131). *«Είναι όμως αληθές ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το παιχνίδι είναι καθαρά επανορθωτικό και κυρίως μάλιστα, όταν το παιδί πάσχει από συναισθήματα κατωτερότητας, οπότε το παιχνίδι του επιτρέπει να παίξει το ρόλο του κυρίαρχου, πράγμα το οποίο του απαγορεύει η ζωή»* (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000: 143).

Το θεατρικό παιχνίδι διαπραγματεύεται θέματα από τον κοινωνικό περίγυρο και το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται άτομα με κοινωνική συνείδηση (Neelands, 1998).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το παιχνίδι είναι μια από τις πιο οικείες πρακτικές στο παιδί (Κουρετζής, 1991: 32). Στην προσχολική τάξη, νιώθουμε τυχεροί, διότι μας δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουμε ένα σχολείο αυτού του τύπου χάρη στην ευλυγισία του προγράμματος. Το παιχνίδι, η προσωπική ανακάλυψη και η συζήτηση αποτελούν τα μέσα με τα οποία τα παιδιά δομούν τη ζωή τους συνθέτοντας εμπειρίες (Bloom, & Quint, 1999).

Ωστόσο, το παιχνίδι έχει και κανόνες, οπότε απαιτείται ένας θεατρικός κώδικας, ο οποίος διαχωρίζει χρονικά τις στιγμές που τα παιδιά παίζουν από τις στιγμές που παρακολουθούν. Πρέπει να γίνει σαφές ότι το θεατρικό παιχνίδι παύει να υφίσταται όταν παρατηρείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην έκφραση απ' ότι στην επικοινωνία. Στο σημείο αυτό που το κριτικό μας βλέμμα παρασύρεται και εξαλείφεται από το ίδιο το παιχνίδι, μιλάμε για ψυχόγραμμα κι όχι για θεατρικό παιχνίδι (Faure, & Lascar, 2001).

Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες και η ανάληψη ρόλων αναπτύσσουν στα παιδιά την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου, ενισχύοντας συγχρόνως τη συνεργασία, την ψυχαγωγία και τη μάθηση (Βруниώτη κ.ά., 2008).

Οπωσδήποτε το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να είναι προσαρμοσμένο κυρίως στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Ωστόσο, η Αντιγόνη Μώρου αναφέρει τη σημασία του δραματικού κώδικα στο θεατρικό παιχνίδι. Με τον όρο δραματικό κώδικα εννοούμε: τη δράση, τη σύγκρουση, τα πρόσωπα - χαρακτήρες, τον χώρο της σύγκρουσης, τον διάλογο (Μώρου, 2002:2).

Κλείνοντας, η Θεατρική Αγωγή, με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη γνώση διεπιστημονικά και διαθεματικά με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές να νιώθουν ενδιαφέρον για το σχολείο και γι' αυτό που καλούνται να πετύχουν. Με τη βοήθεια των τεχνικών της δραματικής τέχνης, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα, όπου τα παιδιά συνεργάζονται, δημιουργούν, προσεγγίζουν τη γνώση, αλλά συγχρόνως παίζουν (Γκόβας, 2002). Ο Τσιάρας (2006), χρησιμοποίησε το θεατρικό παιχνίδι σε εργαστήρια με παιδιά και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν πρόκειται για μια τεχνική θεάτρου αλλά για ένα "εργαλείο" που καλλιεργεί την αυτονομία, την αίσθηση του εαυτού του και των άλλων και τη συνεργασία.

Με τη θεατρική Αγωγή τα παιδιά συνεχίζουν το παιχνίδι, μιλούν και εκφράζονται δημιουργικά, χρησιμοποιούν το ρυθμό και τη μουσική, επεξεργάζονται υλικό της ιστορίας, της λογοτεχνίας, πάντα με την κατάλληλη καθοδήγηση. Για παράδειγμα, μπορούμε να συνδυάσουμε τη δραματοποίηση με τη μουσική και την κίνηση, δίνοντας στο παιδί τη δυνατότητα να ισορροπήσει ψυχοσωματικά και μέσα από την ελευθερία που "επιβάλλει" η Θεατρική Αγωγή, το παιδί να εμπνευστεί και να απελευθερώσει την φαντασία του (Slade, 1980: 275-297).

Το θέατρο, το παιχνίδι και η παιδαγωγική συναντώνται με σκοπό την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδί αξιοποιεί την φαντασία του δημιουργικά, αναπτύσσει κριτική και δημιουργική σκέψη, καλλιτεχνικές ανησυχίες και ευαισθησίες, εμπλέκεται συναισθηματικά, αποκτά παιδεία, κατά συνέπεια είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει και να αξιοποιήσει τον παραγωγικό αυτοσχεδιασμό. Με τον όρο παιδεία που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω δεν εννοείται ο παρωχημένος τρόπος μετάδοσης γνώσεων που παρέχει η εκπαίδευση και η καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων ώστε να ικανοποιηθούν

ορισμένες ανάγκες. Παιδεία είναι το ταξίδι κατά το οποίο το άτομο αποκτά ανθρώπινη υπόσταση (Μπουζάκης, 2002α:19).

Το θεατρικό παιχνίδι, όπως αναφέρθηκε χτίζει προσωπικότητες ολοκληρωμένες. Το παιδί αποκτά αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, ευαισθησίες, λεκτική και μαθηματική επιδεξιότητα, συγκινησιακή αντίληψη, κατανοεί τους κοινωνικούς ρόλους, παραμένοντας παιδί και το βασικότερο ένα "χαρούμενο παιδί" (Παπαγεωργίου, 2002: 6).

*«Το θεατρικό παιχνίδι δίνει αμοιβαία εμπιστοσύνη και ενθαρρύνει το να παίρνει ρίσκα, πράγμα που επιτρέπει την ολοκληρωτική συμμετοχή, που ελευθερώνει την κίνηση, και απαιτεί εστιασμό ή συγκέντρωση, που με τη σειρά της απελευθερώνει τη φαντασία, η οποία επιτρέπει το να βλέπεις κάτι με νέους τρόπους και να εκμεταλλεύεσαι το τυχαίο πράγμα που είναι η δημιουργικότητα, που επιτρέπει την απελευθέρωση ιδεών, συναισθημάτων και παραστάσεων μέσω των αισθήσεων, πράγμα που καταλήγει στην έκφραση. Η έκφραση γίνεται θεατρική όταν χρησιμοποιεί τη φωνή, την κίνηση, το λόγο και τη χειρονομία για να δημιουργήσει θεατρικούς χαρακτήρες, χρησιμοποιώντας σαν αφηγηματικά μέσα την αυθόρμητη δράση πάνω στο περιβάλλον, στα αντικείμενα και στους άλλους χαρακτήρες, διαδικασία που είναι ο αυτοσχεδιασμός, μέσα σε μια διαδικασία επικοινωνίας, που επιτρέπει την διά-δράση των μελών της ομάδας και των ιδεών τους, τη συνεισφορά τους στην επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση της αξίας τους, πράγμα που έχει σαν αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση»* (Παπαγεωργίου, 2002:10-11).

Τα κυριότερα "εργαλεία" του θεατρικού παιχνιδιού είναι δύο: ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων. Ο αυτοσχεδιασμός είναι "αυθόρμητο θεατρικό παιχνίδι", ξεκινάει από ένα θέμα που δίνεται στο παιδί κι εκείνο επινοεί τον λόγο και την κίνησή του, δηλαδή δημιουργεί (Fauge, & Lascar, 2001:10).

Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του θα πρέπει να συμβουλεύει το παιδί να αποφεύγει την υπερβολή σ' αυτά που κάνει και λέει. Οι κινήσεις και τα λόγια του είναι προτιμότερο να είναι αληθινά, εναρμονισμένα με την πραγματικότητα (Παπαγεωργίου, 2002:32-33).

Οι αυτοσχεδιασμοί είναι άλλοτε κατευθυνόμενοι (το θέμα δοσμένο από τον εμπυχωτή), άλλοτε ελεύθεροι (δοσμένο από τα παιδιά), ή αυθόρμητοι (που μπορεί να προέκυψε κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού) ή σκηνικοί (όταν οι παραπάνω αυτοσχεδιασμοί ακολουθούν τη διαδικασία προβών) (Κουρετζής, 1991:56-57).

Όσον αφορά το παιχνίδι των ρόλων, στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί επιλέγει μόνο του έναν ρόλο και τον πλάθει με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Κατά τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Κουρετζής, 1991:77-79).

Το παιδί κινείται στη σφαίρα της φαντασίας και της πραγματικότητας προκειμένου να ζωντανέψει ρόλους, σχέσεις, κόσμους, χρησιμοποιώντας και κατασκευάζοντας απλά αντικείμενα ή κοστούμια. Επίσης, για τη δημιουργία αυτών των "περιβαλλόντων" τα παιδιά χρησιμοποιούν τον λόγο και μάλιστα προσδίδοντας σε κάθε ήρωα κάποια συγκεκριμένη φωνή, προφορά ή και ατάκα. Με τη συμβολή των παραπάνω γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων χτίζονται ολοκληρωμένοι διάλογοι ή και μονόλογοι (Κουρετζής, 1991:80-82).

Από τη μεριά του εκπαιδευτικού, ο ρόλος μοιάζει με ρόλο διαιτητή. Θέτει τους κανόνες του παιχνιδιού στην αρχή, εποπτεύει και παρεμβαίνει όποτε χρειαστεί για να τους υπενθυμίσει και να βοηθήσει την εξέλιξη του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τον χώρο και τον χρόνο, ώστε το παιχνίδι να μη διαρκεί πολλή ώρα με αποτέλεσμα να παρατηρείται στα παιδιά εκνευρισμός και κούραση. Ο εκπαιδευτικός επίσης μπορεί να μοιράσει ρόλους μόνος ή με τα παιδιά, προτείνει υλικά, κοστούμια και οπωσδήποτε συζητά στο τέλος των συναντήσεων με σκοπό να επισημανθούν οι οποιεσδήποτε ελλείψεις και να γίνουν νέες προτάσεις (Faure, & Lascar, 2001:12).

Ο εκπαιδευτικός από νωρίς οφείλει να συνειδητοποιήσει το νέο ρόλο του, ως εμπυχωτής και τη δράση του στα τρία επίπεδα που συνθέτουν το θεατρικό παιχνίδι, το θεατρικό, το παιδαγωγικό και το ψυχολογικό. Στο παιδαγωγικό κομμάτι, ο εμπυχωτής παρακινεί, προτρέπει την ομάδα του παρέχοντας συνεχώς κίνητρα δράσης, δημιουργίας, εξερεύνησης. Το θεατρικό επίπεδο αφορά στη χρήση και την ενδυνάμωση της εκφραστικότητας του σώματος και της φωνής καθώς διαπραγματεύονται θέματα με τον δικό τους μοναδικό τρόπο.

Το ψυχολογικό πλαίσιο περικλείει το αίσθημα ασφάλειας και ηρεμίας που διασφαλίζει ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής ώστε τα παιδιά αυθόρμητα μαθαίνουν, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους (Κουρετζής, 1991:46-47).

Το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης αποτελεί ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Somers, 2007).

Τα παιδιά δεν ακολουθούν οδηγίες και αντιλήψεις κάποιου άλλου αλλά προσδίδουν δικά τους βιώματα, δικές τους ανάγκες και επιθυμίες (Κουρετζής 1991:32).

Το 1980 ο Peter Slade στο βιβλίο του με τίτλο: «Child Drama», εστιάζει στην φυσική τάση του παιδιού να δημιουργεί, θέτοντας όρια στη δράση του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι εκφράζεται ελεύθερα, αυθόρμητα και τονίζει τη σημασία του θεατρικού / δραματικού παιχνιδιού έναντι του θεάτρου.

Συνεχιστής του Slade υπήρξε ο Brian Way με το έργο του Development Through Drama (1967), δημιουργώντας οι δυο τους τη γενικότερη εκπαιδευτική αντίληψη της εποχής (1950 - 1960) ότι τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα και δημιουργικά όχι με τη μηχανιστική μέθοδο της διδασκαλίας που ακολουθείτο έως τότε, αλλά με την εφαρμογή του θεάτρου /δράματος στην εκπαίδευση (Fleming, 2001:49).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Richard Courtney, 1968, συνδέει σε ένα αλληλένδετο σχήμα το δράμα με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λάβει χώρα είτε εντός της σχολικής τάξης, είτε στην αυλή, ή και αλλού. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα απλά και καθημερινά, παράξενα, κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού (Παπαγεωργίου, 2002: 96-101).

Επομένως, προτού ξεκινήσει το θεατρικό παιχνίδι, θα πρέπει μεταξύ της ομάδας και ανάμεσα στην ομάδα και τον εμπυχωτή να υπάρχει επικοινωνία, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, για να καταφέρει το παιδί να ενεργοποιηθεί, να πάρει πρωτοβουλία και να απελευθερώσει τη φαντασία του (Κουρετζής, 1991: 49-50).

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη εκπαίδευση με την παιγνιώδη αυτή μορφή της Θεατρικής Αγωγής πολεμά το αυταρχικό κλίμα στην εκπαίδευση μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι παρωχημένες διαδικασίες εγγραμμτισμού. Αντίθετα, το θεατρικό παιχνίδι προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σ' ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο επικοινωνίας, διάδρασης, δημιουργίας, αυθορμητισμού, συνεργασίας, αυτοεπίγνωσης, ώστε το παιδί συνειδητά και ελεύθερα να ακολουθήσει τις διαδικασίες του εγγραμμτισμού.

### **1.3 Ρόλος Εκπαιδευτικού κατά το θεατρικό παιχνίδι**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στην ομάδα του ψυχική ασφάλεια, κίνητρα, έμπνευση, ισορροπία, κατά τη λειτουργία του θεατρικού παιχνιδιού (Neelands, 1998: 7).

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ένα συμβολικό τρόπο (μια δραματοποίηση, το συμβολικό παιχνίδι με γραφικές παραστάσεις κ.τ.λ.) προκειμένου να αναπαραστήσουν και να ανακεφαλαιώσουν όσα έμαθαν ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης μπορούν να χρησιμοποιούνται οι παραπάνω δραστηριότητες αλλά με διαφορετικούς στόχους (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τον Freire, χρειαζόμαστε ένα σχολείο μέσα στο οποίο η γνώση κατακτάται χωρίς διδασκαλία. Υποστηρίζει ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε την εικόνα του σχολείου ως "μοντέλου τράπεζας" και να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά ως "άδειες τράπεζες" στις οποίες οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν γνώσεις και πληροφορίες για να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον (Freire, 1990).

Ο εκπαιδευτικός σημαντικό είναι να αποτελεί μέλος του παιχνιδιού των παιδιών ώστε να μπορεί να του δίνει ώθηση όπου χρειάζεται, να του διευκρινίζει τυχόν ασάφειες και να το καθοδηγεί. Στόχος είναι να μπορεί το παιδί να ανακαλεί παλιότερες εμπειρίες ή να συνθέτει νέες που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της δραστηριότητας ή του σχεδίου δράσης. Παρεμβαίνει και καθοδηγεί, όταν οι καταστάσεις το απαιτούν, οργανώνει το χώρο, προσφέρει τα υλικά, προτείνει και υποδεικνύει θέματα, ιδέες, όταν λόγου χάρη αναδύονται λίγοι ρόλοι. Επομένως, για να αποτελέσει το παιχνίδι έναν πολύτιμο παράγοντα

στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην παιδαγωγική πράξη, δίνεται βαρύτητα σε ένα περιβάλλον γεμάτο ασφάλεια και δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2000).

Σε ένα παιχνίδι ρόλων επίσης ο χρόνος, ο χώρος και τα υλικά (Driscoll, & Nagel, 2002) κρίνονται βασικά στοιχεία για την υψηλή ποιότητά του. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας χρειάζονται αρκετό χρόνο για να επεξεργαστούν τις συνιστώσες του παιχνιδιού (περίπου 30-50 λεπτά). Ο χώρος επίσης πρέπει να τους εξασφαλίζει ένα άνετο και αποτελεσματικό παιχνίδι όπως και οι γωνιές να λειτουργούν ως χώροι μάθησης (γωνιά ιατρού, κουκλόσπιτο κ.τ.λ.). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον, παράλληλα όμως σημαντικό είναι να γνωρίζει ποιες είναι οι "κατάλληλες στιγμές" για να παρέμβει. Η Smilansky (1968) θεώρησε το παιχνίδι το σημαντικότερο μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Το ίδιο σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι χωρίζοντας τα παιδιά σε μικρές ομάδες μπορούν να επιτύχουν αποτελέσματα με διάρκεια και υπόβαθρο.

Μέσα από την έρευνα του Τσιάρα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη τους, ανέπτυξαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, συνεργασίας, άμβλυσης των διαφορών και των στερεοτύπων και μέχρι σήμερα δίνεται έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού. ο οποίος με την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού μεταλαμπαδεύει τη γνώση με τον πιο δημιουργικό τρόπο στους μαθητές του (Τσιάρας, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, πρέπει να είναι προετοιμασμένος ανά πάσα στιγμή να διακρίνει τις ιδιαιτερότητες της ομάδας του, της κοινωνίας, τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού και γενικότερα τα όρια και τις δυνατότητες του πλαισίου, του οποίου καλείται να διαμορφώσει. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, καθώς γίνεται συγχρόνως καθοδηγητής, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, διευκολυντής και για το λόγο αυτό οφείλει να επιμορφώνεται διαρκώς και να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην Παιδαγωγική, την Ψυχολογία, τις Τέχνες και την Πληροφορική. Οπωσδήποτε, το θεατρικό παιχνίδι καθιστά τον εκπαιδευτικό καινοτόμο και ενθουσιώδη. Γίνεται έτοιμος να βρίσκει και να



δημιουργεί βιωματικές διαδικασίες, αναπτύσσει συλλογικό πνεύμα στους μαθητές του και επιδιώκει να καθοδηγεί τα παιδιά πώς να μαθαίνουν μέσα σε ασφαλείς και ευχάριστες για τα ίδια συνθήκες.

## **2. Εγγραμματισμός ή γραμματισμός**

Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για το πώς μαθαίνει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει αποτελεσματικότερα οφείλεται στις απαιτήσεις των σύγχρονων εγγράμματων κοινωνιών. Ο άνθρωπος από πολύ μικρή ηλικία περιβάλλεται από πληθώρα γραπτών ερεθισμάτων στο κοινωνικό του περιβάλλον, που καθιστούν ως απαραίτητο στόχο της εκπαίδευσης τη μάθηση του γραπτού λόγου (Μανωλίτση, 2016).

Λίγες δεκαετίες πριν, η επιστημονική κοινότητα υποστήριζε ότι τα παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο ανάλογα το στάδιο αναγνωστικής ετοιμότητας στο οποίο βρίσκονται. Τελευταία όμως, έπειτα από πολλές έρευνες επήλθε η αλλαγή στην επιστημονική θεώρηση με την ανάδυση του γραμματισμού (Παπούλια – Τζελέπη, 2001).

Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος "γραμματισμός" αντί του παλαιότερου "αλφαριθμητισμός". Το περιεχόμενο του όρου "γραμματισμός" είναι ευρύ, δεν περιλαμβάνει μόνο την ανάγνωση και τη γραφή αλλά δηλώνει την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής επεξεργασίας των εκάστοτε μορφών προφορικού ή γραπτού λόγου. Ο "γραμματισμός", ο οποίος εστιάζει στην παραγωγή και όχι στην αναπαραγωγή της γνώσης, αγγίζει τις "όχθες" των νέων τεχνολογιών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σημερινής εποχής. Η χρήση των νέων τεχνολογιών δημιούργησε νέες ανάγκες και έθεσε νέους όρους στη σχέση της σχολικής επίδοσης και του γραμματισμού (Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Συγκεκριμένα, ο όρος "γραμματισμός" αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν, παράλληλα όμως αποκτά ένα ευρύτερο περιεχόμενο. Αναφέρεται στην παραγωγή, κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση κειμένων είτε προφορικών, είτε γραπτών, ο γραμματισμός συνδυάζει τη γνώση και την εφαρμογή των γνώσεων (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006:19).

Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως ο προφορικός λόγος είναι ένα ενισχυτικό στοιχείο για το συμβατικό γραμματισμό. Ειδικότερα ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ προφορικού λόγου και γραμματισμού (Paul, & Smith, 1993). Η έρευνα τονίζει ότι η αφήγηση είναι πιο περίπλοκη από τις καθημερινές συζητήσεις. Προϋποθέτει την ανάπτυξη και κατανόηση και άλλων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία, ώστε να γίνει μια ομαλή μετάβαση στον γραμματισμό (Hirfner-Boucher et al., 2014). Ακόμα κι αν δεν υπάρχει συνοχή, ένα αφηγηματικό κομμάτι λόγου μπορεί να γίνει κατανοητό όταν ανάμεσα στις προτάσεις αναπτύσσονται νοήματα (π.χ. αίτιο-αποτέλεσμα, αίτια προβλήματος, προτάσεις για τη λύση) και παράλληλα χρησιμοποιούνται συντακτικοί και μορφολογικοί κανόνες (Νάνου, 2004· Σταμούλη, 2010).

Είναι εποικοδομητικό να παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες να ακούν και να αφηγούνται ιστορίες τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (Boudreau, 2008). Οι εμπειρίες αυτές ενισχύουν το μέγεθος και την ποιότητα των πληροφοριών, βελτιώνουν το λεξιλόγιο διότι τα παιδιά φτάνουν στα ανώτερα επίπεδα αφηγηματικού λόγου όταν εκτίθενται συστηματικά στην αφήγηση ιστορίας και στην αναδιήγηση (Ράλλη, & Σιδηροπούλου, 2012). Επομένως, οι Αξιολογητές και οι Παιδαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι ένα περιβάλλον πλημμυρισμένο από εμπειρίες χαράς και αγάπης δίνει ώθηση στην αναδυόμενη κατανόηση μιας αφήγησης και οφείλουν να δημιουργούν ένα υγιές πλαίσιο για τα παιδιά εμπλουτισμένο από κοινωνικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Dooley, 2011).

Ο γραμματισμός, όπως υποστηρίζει η Hasan (2006) δομείται μεν αυθόρμητα και ασυνείδητα, χωρίς συστηματική διδασκαλία παρά μόνο από την επαφή του παιδιού με τον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια της καθημερινότητας. Κι από την άλλη, σύμφωνα με τη Hasan, ο γραμματισμός αποκτά πιο εξειδικευμένη μορφή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο συνδυασμός «της συνειδητής άποψης του ομιλητή για το τι είναι γλώσσα και του ασύνειδου συναισθήματος για τη γλώσσα» γεννούν τον "αναδυόμενο γραμματισμό» (Hasan, 2006:144).

Όσον αφορά την εξειδικευμένη μορφή, η Hasan (2006:146) διακρίνει τρία είδη γραμματισμού: α) τον "αναγνωστικό", β) τον "γραμματισμό δράσης" και γ) τον

"αναστοχαστικό", τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται. Κατά τον αναγνωριστικό γραμματισμό το παιδί της προσχολικής ηλικίας έρχεται σ'επαφή με τον έντυπο λόγο και διακρίνει τον προφορικό από τον γραπτό. Στον γραμματισμό δράσης τα παιδιά μαθαίνουν "να δρουν με τη γλώσσα τους", καθώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ανταλλάσσουν νοήματα (Hasan, 2006:164). Τέλος, στον αναστοχαστικό γραμματισμό παράγεται γνώση, δεν αναπαράγεται. *«Χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα για στοχασμό, διερεύνηση και ανάλυση, απαραίτητες προϋποθέσεις δηλαδή προκειμένου να τεθούν υπό κριτικό έλεγχο αυτά που θεωρούνται ως γεγονότα»* (Hasan, 2006:173).

Σ' αυτά τα μονοπάτια του κριτικού πνεύματος και της δημιουργικότητας κινήθηκε και ο Freire, ο οποίος υποστήριζε τη δημιουργία *«ενεργών κριτών της κοινωνικής πραγματικότητας κι όχι παθητικών μαθητών»* (Gee, 2006: 36).

Στους χώρους της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, έρευνες παρουσίασαν μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική σχέση των μικρών παιδιών με τις ποικίλες όψεις του γραπτού λόγου (Gillen, & Hall, 2013).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1966 από την Clay, έκτοτε μελετάται συστηματικά ώσπου αντικαθιστά τον όρο "αναγνωστική ετοιμότητα". Η αναγνωστική ετοιμότητα αντιμετώπιζε τη διαδικασία μάθησης του γραμματισμού ως μια "ενδοπροσωπική και γραμμική διαδικασία" (Razfar, & Gutierrez, 2013:58).

Ο "αναδυόμενος γραμματισμός" εντοπίζεται στην προσχολική περίοδο του παιδιού, δηλαδή προτού διδαχθεί συστηματικά την ανάγνωση και τη γραφή. Όπως είναι αναμενόμενο σ' αυτή την ηλικία, το παιδί αναπτύσσει συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής που αφορούν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, με την προοπτική να τον εξελίξει, να τον αλλάξει και να τον κατακτήσει (Παπούλια – Τζελέπη, 2001).

Ένα βήμα μόλις πριν την παρωχημένη ανάγνωση και γραφή, το παιδί ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία, κατά την οποία αντιλαμβάνεται τα σύμβολα και τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 1998). Συναντούμε όρους όπως, "αρχικός γραμματισμός", "προσχολικός γραμματισμός",

περικλείοντας αρχικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και πρακτικές που βοηθούν στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου από την πρώτη παιδική ηλικία (Αϊδίνης, 2012· Larson, & Marsh, 2013). Τα παιδιά από πολύ νωρίς αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων. Το περιβάλλον, που αποτελεί πηγή μηνυμάτων γραπτού λόγου με τις επιγραφές, τα σήματα, τις συσκευασίες κ.ά., παρέχει στο παιδί πληροφορίες. Το παιδί με τη σειρά του επεξεργάζεται και αφομοιώνει αυτές τις πληροφορίες προκειμένου να εξερευνήσει και να κατανοήσει τον κόσμο, να μάθει (Ferreiro, 1998).

Ο Μανωλίσης (2016) θέλοντας να τονίσει την πολυδιάστατη έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού και να παρουσιάσει τη σύνδεση και την αλληλεπίδραση διαφορετικών πεδίων, αναφέρει το τριγωνικό μοντέλο, όπου στο κέντρο του τριγώνου βρίσκονται οι περιβαλλοντικές εμπειρίες του γραμματισμού, προερχόμενες είτε από το σχολικό είτε από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές ανατροφοδοτούν τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού που βρίσκονται στις 3 κορυφές του τριγώνου και είναι: α) οι γνώσεις, β) οι δεξιότητες και γ) οι μορφές συμπεριφοράς. Το πλαίσιο των γνώσεων του αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνει την εννοιολογική γνώση του γραμματισμού (τις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου) και τη διαδικαστική γνώση (τη γνώση των γραμμάτων τόσο του ονόματος όσο και του ήχου).

Στο πεδίο των δεξιοτήτων ανήκουν 1. οι μεταγλωσσικές δεξιότητες και 2. ο προφορικός λόγος. Οι δεξιότητες του προφορικού λόγου (το λεξιλόγιο, η αφήγηση και η κατανόηση του λόγου) θέτουν τις βάσεις για την κατάκτηση του συμβατικού γραπτού λόγου. Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες αφορούν στη φωνολογική και στη μορφολογική και συντακτική επίγνωση, καλλιεργώντας στα μικρά παιδιά σκόπιμα έναν έλεγχο στη δομή του προφορικού λόγου (Μανωλίσης, 2000).

Στην τρίτη κορυφή του τριγώνου υπάρχουν η συμπεριφορά της αναδυόμενης ανάγνωσης και της αναδυόμενης γραφής, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με τη στάση και τις προσπάθειες των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν. Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον προθάλαμο, όπου τα παιδιά θα προβούν σε μια

"επινοημένη" γραφή, έχοντας συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος μετατρέπεται σε γράμματα και το αντίστροφο (Βάμβουκας, 2009· Τάφα, 2011).

Τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες για την ανάγνωση και τη γραφή συναντάμε στο νέο πρόγραμμα των ελληνικών νηπιαγωγείων. Παλαιότερα δινόταν έμφαση στον προφορικό λόγο και αποφεύγονταν οι δραστηριότητες γραφής. Σε αντίθεση τώρα ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδυάζονται με βιωματικό τρόπο. Δεν ενδιαφέρει πώς θα γράψουν ή πώς θα μιλήσουν τα παιδιά αλλά τι προσπαθούν να πουν (Teberosky, 1997).

Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού μάς απομακρύνει πλέον από τις "προαναγνωστικές" και "προγραφικές" δεξιότητες που καλείτο το νηπιαγωγείο να αναπτύξει. Οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν τη δημιουργία από τη νηπιαγωγό ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που απαιτούν όμως σκέψη και έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Κουτσουβάνου, 2000). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν μόνα τους τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Στόχος του νηπιαγωγείου δεν είναι η κατάκτηση της γραφής αλλά η αξιοποίηση του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια των οργανωμένων ή ελεύθερων δραστηριοτήτων (Τάφα, 2011).

Ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα διάφορα είδη του με κριτική ματιά, τα ερμηνεύουν, τα οργανώνουν, ώστε να είναι σε θέση μετέπειτα να οργανώσουν και να ελέγξουν μέσω του γραπτού λόγου την ίδια τους τη ζωή (Χατζησαββίδης, 2002· Παπούλια - Τζελέπη, 1993). Κάθε παιδί ακολουθεί τη δική του διαδρομή στον δρόμο προς τον εγγραμματισμό διότι οι εμπειρίες από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, διαφέρουν (Αϊδίνης, 2012).

Ο γραπτός λόγος κατέχει κεντρικό ρόλο στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης. Για τη διδασκαλία του δεν ακολουθείται πλέον η σειρά "διδασκαλία - εξάσκηση - χρήση", αλλά η αντίστροφη πορεία. Όλα ξεκινούν με τη χρήση της γλώσσας, η οποία μέσα από την εξάσκηση, βελτιώνεται (Fisher, 1992).

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) ο γραμματισμός έχει εμφανώς επικοινωνιακό χαρακτήρα. Ωστόσο, απαιτείται οι

καθημερινές δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου να περιλαμβάνουν και να αναδεικνύουν τον επικοινωνιακό αυτό χαρακτήρα. Όπως αναφέρει η Γιαννικοπούλου (2001) οι νηπιαγωγοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι μικρές καθημερινές δραστηριότητες όπως συνταγές μαγειρικής, πίνακες ανακοινώσεων, κ.λ.π., μπορούν να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για την ανάδειξη του επικοινωνιακού χαρακτήρα του γραμματισμού.

Μέσω της γλώσσας και κατ' επέκταση του γραμματισμού το άτομο νοηματοδοτεί τις σκέψεις, τις ιδέες του, τη δράση του (Ματσαγγούρας, 2007). Με τον όρο γραμματισμός νοείται η επικοινωνιακή ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται κοινωνικές περιστάσεις με τα επικοινωνιακά μέσα της γλώσσας (Κονδύλη, 2008). Ο γραμματισμός εξάλλου ανάλογα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ορίζεται, διαρκώς επαναπροσδιορίζεται (Χατζησαββίδης, 2007).

Η κοινωνική πλευρά λοιπόν του γραμματισμού έγκειται στην κατάκτησή του μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους άλλους (Orellana, 1995). Είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι γνώσεις και να εφαρμοστούν στο κοινωνικό πλαίσιο, γεγονός που μαρτυρά την έντονη επίδρασή του στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας (Barton, 2009).

Ομοίως, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας προσπαθούν μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις να κατακτήσουν τον γραμματισμό (Booth et al., 2007). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο το πρόγραμμα σπουδών να λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές συνήθειες και την κουλτούρα της χώρας που εφαρμόζεται, διότι η γραφή και η ανάγνωση είναι πρακτικές κοινωνικής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Carter, 2006).

Σημαντικό επίσης είναι να αναφέρουμε ότι η χρήση της γλώσσας μαρτυρά την κοινωνική δημιουργία του εαυτού σε συνδυασμό με τα στοιχεία που συνοδεύουν τη γενικότερη ανθρώπινη εξέλιξη. Συγκεκριμένα, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης μπορεί να ερμηνευτεί ως μια διαδικασία που ο άνθρωπος συνειδητά ακολουθεί στη διάρκεια της συνεχούς εξέλιξής του (Shor, & Pari, 1999). Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι κατά την ανάγνωση οι πληροφορίες επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο και καταλαμβάνουν

συγκεκριμένο χώρο, ενώ κατά τη γραφή γίνεται συνδυασμός απόψεων και αντιλήψεων ώστε ένα κείμενο να ολοκληρωθεί (Χατζηλούκα- Μαυρή, 2010).

Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός με τις έννοιές του μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, να επέμβει και να παρέμβει στις ποικίλες μορφές της ανθρώπινης ζωής (Barton, 2009). Δεν είναι υπερβολή η άποψη πως σε μια μορφωμένη κοινωνία, οι άνθρωποι επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους. Κοινωνία και γραμματισμός αλληλεπιδρούν και δημιουργούν μια σχέση αλληλένδετη (Luke, 1997). Ο γραμματισμός επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διεισδύσουν στο βαθύτερο νόημα του κειμένου, ανακαλύπτοντας τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις του δημιουργού (Ανδρουλάκης, & Χατζημίχου, 2009).

Οι μαθητές, όπως αναφέρουν οι Ανδρουλάκης και Χατζημίχου (2009), δεν αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για την υπόλοιπη ζωή τους καθώς τα σχολεία δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν τον γραμματισμό με κριτικό τρόπο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν συνδέσουμε τις ανάγκες της καθημερινότητας με τον γραμματισμό και εντάξουμε τις εμπειρίες των παιδιών στο σχολικό πρόγραμμα. Η προσέγγιση της γνώσης επιτυγχάνεται ελέγχοντας με διαθεματικό τρόπο τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

Η εποχή μας έχει χαρακτηριστεί ως η κοινωνία της ευρύτατης διάδοσης των πληροφοριών μέσω των Η/Υ και των εφαρμογών τους. Η τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας άλλαξε το επικοινωνιακό τοπίο (Kern, 2000). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια τονίστηκε η κριτική διάσταση του γραμματισμού δηλ. οι πρακτικές του γραμματισμού, οι οποίες αξιοποιούνται σε συγκεκριμένη κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τη δομή της κοινότητας, τις αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών ομάδων, τις στάσεις της κοινότητας απέναντι στην τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2011). Μέσα σ' ένα δεδομένο λοιπόν κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό περιβάλλον εφαρμόζεται ο ψηφιακός γραμματισμός και σε μικρότερες ηλικίες, διότι δεν προϋποθέτει τη γνώση της γλώσσας αλλά παρέχει τη διαδικαστική γνώση των εφαρμογών των Η/Υ και τη δημιουργία νοήματος μέσω ψηφιακών εργαλείων (Kress, 2014).

Ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί τη βασικότερη διάσταση του πολυτροπικού γραμματισμού. Ουσιαστικά, ο πολυτροπικός γραμματισμός περιλαμβάνει, εκτός από τα ψηφιακά μέσα, τη χρήση φωτογραφιών, χαρτών, παιχνιδιών, σε συνδυασμό με τον προφορικό λόγο. Ακόμα και η συνοδεία του λόγου με χειρονομίες, συγκεκριμένα κοσμήματα, ή ενδύματα αποτελούν έκφραση της πολυτροπικότητας του γραμματισμού. Επομένως, οι πρακτικές του πολυτροπικού γραμματισμού στοχεύουν στη συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών που υποδηλώνονται από τον πομπό και την κατασκευή των νοημάτων από τον δέκτη, λαμβάνοντας υπόψη πάντα το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που λαμβάνουν χώρα (Kress, 2014).

Συμπερασματικά, ο γραμματισμός καταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων και έχει τις ρίζες του στην προσχολική ηλικία. Οι δραστηριότητες γραμματισμού που μπορούν να οργανωθούν και να υλοποιηθούν στον χώρο του νηπιαγωγείου, προσφέρουν στα παιδιά εμπειρίες πολλές και ποικίλες. Οι δύο κατηγορίες του γραμματισμού, η γραφή και η ανάγνωση, συνδέονται με μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Τάφα, 2011).

Στη σύγχρονη εκπαίδευση με τον αναδυόμενο γραμματισμό, τα ερευνητικά δεδομένα για τη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του όρου και την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του εγγραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε τα παιδιά να δίνουν έμφαση στο νόημα του κειμένου και να επιθυμούν τα ίδια να χρησιμοποιούν τον προφορικό και γραπτό λόγο με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Ο γραμματισμός στη μικρή ηλικιακή ομάδα του νηπιαγωγείου προσεγγίζεται ολιστικά πλέον και βασική προϋπόθεση είναι η ικανότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν, αλληλεπιδρώντας. Με το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά ανακαλύπτουν τη γλώσσα μέσα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, βασίζονται σ' αυτά που ήδη γνωρίζουν και ανακαλύπτουν τη λύση σ' οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει.



## **2.1 Ρόλος του εκπαιδευτικού στον εγγραμματισμό**

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ 2003) έχει χαρακτήρα καθαρά επικοινωνιακό και οι δραστηριότητες γραμματισμού συνδέονται με ένα πρόγραμμα γεμάτο επικοινωνιακά στοιχεία (Χατζησαββίδης, 2002). Εάν οι νηπιαγωγοί λάβουν υπόψη πόσο ο γραμματισμός εξυπηρετεί τους ενήλικες στην καθημερινότητά τους, θα καταφέρουν να εντάξουν την καθημερινή ζωή μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου, ώστε να καλλιεργήσουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 2001).

Διαπιστώνουμε ότι και στην περίπτωση του γραμματισμού επαληθεύονται οι θεωρίες που αναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια καθώς δίνεται έμφαση στη μάθηση παρά στη διδασκαλία χωρίς βέβαια να υποτιμά το ρόλο των ενηλίκων. Μέσα στο καθημερινό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο αναπτύσσονται η γραφή και η ανάγνωση και κατ' επέκταση η γραφή, η ανάγνωση και η κριτική σκέψη (Χατζησαββίδης, 2002).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος - κλειδί. Παρατηρεί, καθοδηγεί, προκαλεί τη σκέψη, διευκολύνει όταν χρειάζεται, προωθεί τη συνεργασία και συνεργάζεται και ο ίδιος ενεργά με τα παιδιά (Χατζηγεωργίου, - Κόνσολας 1999).

Η ανάγνωση και η γραφή αφορούν στη δόμηση της σκέψης και της γνώσης. Τα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν και αυτόματα μπαίνουν σε μια διαδικασία σκέψης, δε μαθαίνουν αυθόρμητα ούτε από μόνα τους. Μαθαίνουν σκεπτόμενα, επειδή κάποιος τα εισάγει σε μια κατάσταση σκέψης. Επομένως, ο εκπαιδευτικός είναι ο ενεργός πρωταγωνιστής της μάθησης των μαθητών του, μπορεί να απογειώσει το ενδιαφέρον και την προσπάθεια του παιδιού και να αποτελέσει την αφετηρία άξιων κατακτήσεων (Curto, Morillo, & Teixido 1998:103).

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως τα μικρά παιδιά ξεκινούν να γράφουν όταν κινητοποιούν τη σκέψη τους. Αυτό συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γραφής και ενσωματώνουν σε δραστηριότητες τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών, προκειμένου η κατάκτηση

του γραμματισμού ν' αποκτήσει σκοπό και σημασία για τα μικρά παιδιά (Δαφέρμου, & Σφυρόερα, 2010).

Όσον αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό ακόμα και σε παιδιά νηπιαγωγείου φαίνεται να έχει πρακτική εφαρμογή. Στις μέρες μας το ενδιαφέρον των παιδιών είναι αρκετά αυξημένο, ο μαθητής έχει διάθεση για έρευνα και η συμμετοχή του είναι ενεργή. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση του ψηφιακού γραμματισμού προωθεί την ομαδο-συνεργατική μέθοδο, σχεδιάζει προσεκτικά και αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες με δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά (Casey et al., 2009).

Τελειώνοντας, στην παρούσα εργασία, κατά την οποία αναλύονται και διαπραγματεύονται το παιχνίδι και ο εγγραμματισμός, έννοιες σημαντικές για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, γίνεται αντιληπτός ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Κατά την πορεία του γραμματισμού: α) διευκολύνει, β) χειρίζεται ο ίδιος τον γραπτό λόγο, γ) οικοδομεί το πλαίσιο της μάθησης, δ) αξιολογεί (Fisher, 1992). Τα παιδιά μέσα από απλά καθημερινά μηνύματα γραφής και ανάγνωσης στο χώρο του νηπιαγωγείου, αντιλαμβάνονται τον "επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας". Τέτοια μπορεί να είναι "Στο τραπέζι κάθονται τρεις", "Το μαγαζάκι είναι κλειστό" κ.ά. (Γιαννικοπούλου, 2001:51). Είναι εξίσου σημαντικό ο χώρος της τάξης να είναι εμπλουτισμένος από πληροφορίες και στοιχεία που προκαλούν τη μάθηση και παράλληλα ενισχύουν την αλληλεπίδραση (Γερμανός, 2005).

## **2.2 Σχέση γραμματισμού-παιχνιδιού**

Ο Vygotsky και ο Piaget έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη της σκέψης μέσα από το παιχνίδι. Ο Vygotsky συγκεκριμένα έθετε στο επίκεντρο των νοητικών λειτουργιών τη γλώσσα, δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο έμφαση σε γλωσσικές δραστηριότητες. Τα παιδιά, υποστήριζε, μπορούσαν να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξής τους» μέσα από το παιχνίδι, το οποίο είναι μια κοινωνική δραστηριότητα επικοινωνίας. Το παιχνίδι είναι η κύρια δραστηριότητα για τα νήπια (Vygotsky, 1967). Προσφέρει στιγμές συνεργασίας, ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών, της φαντασίας, της δημιουργικότητας,

του αυτοελέγχου τους. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να καθοριστούν οι ρόλοι, οι κανόνες και οι στόχοι του παιχνιδιού. Ξεκινάει ως μια φανταστική ιστορία, στη συνέχεια προσδιορίζεται ο σκοπός του κι εκείνο που εξελίσσει το παιχνίδι είναι η έμφαση που δίνεται στους κανόνες. Δημιουργείται ένα πλαίσιο επίτευξης ανεκπλήρωτων επιθυμιών, ανάληψης πρωτοβουλιών, εκμάθηση κανόνων, διεύρυνσης κοινωνικής ταυτότητας, σύνδεσης συναισθημάτων και σκέψης (Vygotsky, 1967).

Δεν είναι τυχαίο λοιπόν που η θεωρία του Vygotsky, του Ρώσου ψυχολόγου, επηρέασε και επηρεάζει σημαντικά τα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Το παιχνίδι λοιπόν είναι απαραίτητο για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά, μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, ενεργούν, δρουν και μετά οδηγούνται στην αφηρημένη σκέψη. Δίνεται έμφαση :

α) στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως βασικό άξονα για την επίτευξη της νοητικής ανάπτυξης

β) στη γλώσσα ως το σημαντικότερο νοητικό εργαλείο και

γ) στις ικανότητες που αναπτύσσει ένα παιδί είτε μόνο του, είτε με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ή κάποιου συνομηλίκου καθώς η μάθηση είναι συνεργατική. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε, να γράψουμε, να ζωγραφίσουμε και να σκεφτούμε (Vygotsky, 1967).

Η εργασία αυτή κινείται στο πλαίσιο αναζήτησης της σχέσης του θεατρικού παιχνιδιού με τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι Roskos και Christie (2000) μελέτησαν τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα και κατέληξαν πως το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει το γραμματισμό. Κατέταξαν τις έρευνες σε 3 κατηγορίες:

α) σ' αυτές που αφορούν την γνωστική οπτική της σχέσης παιχνιδιού-γραμματισμού. Η γνωστική οπτική υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες που λειτουργούν διευκολυντικά για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ο Pellegrini, ο οποίος μελέτησε τη σχέση συμμετοχής των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι και σε τεστ ετοιμότητας πρώτης ανάγνωσης, κατέληξε σε θετικούς συσχετισμούς (Pellegrini, 1980).

β) σ' αυτές που αφορούν την οικολογική / περιβαλλοντική οπτική. Εξετάστηκε σ' αυτήν την κατηγορία κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι των παιδιών επηρεάζεται από την εισαγωγή στοιχείων γραμματισμού. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά: το εμπλουτισμένο με έντυπα θεατρικό παιχνίδι συνέβαλε σημαντικά στην κατάκτηση της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης.

γ) σ' αυτές που προσδιορίζουν μια κοινωνικο-πολιτισμική οπτική. Η κοινωνικο-πολιτισμική αυτή προσέγγιση λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης. Οι πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές δεν μπορούν να παραγκωνιστούν, αντίθετα θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, στην αλληλεπίδραση του ενήλικα με το παιδί και στη συνεργασία γονέων-δασκάλων.

Στόχος του παιχνιδιού είναι να αναπτύξει το παιδί ικανότητες που αφορούν κυρίως το γνωστικό κομμάτι, όπως τη γλώσσα, τη σκέψη, την ικανότητα να εφευρίσκει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Επομένως εκείνο που ενδιαφέρει τη διαδικασία του παιχνιδιού είναι ο δρόμος προς την κατάκτηση των ικανοτήτων και όχι η τελική κατάκτηση. Το παιδί αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης. Μέσα στον κόσμο των ενηλίκων εμπλέκει τις δικές του αξίες, πιστεύω, θέλω, επιθυμίες, δημιουργεί δηλαδή το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιχνίδι κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Με τη συμβολή του παιχνιδιού, το παιδί κατασκευάζει τα σύμβολά του, ορίζει την κουλτούρα του, μαθαίνει να συναναστρέφεται, να δημιουργεί χαρακτήρα (Campell, 1995).

Η θέση του παιχνιδιού στη μαθησιακή πράξη είναι πρωταρχικής σημασίας, διαπίστωση αποδεκτή από εκπαιδευτικούς, ερευνητές, ψυχολόγους. Οπότε καθόλου δεν μας παραξενεύει η ευρεία χρήση του σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να αποφύγουμε όμως τον κίνδυνο που ελλοχεύει όταν το παιχνίδι αποτελεί το μαθησιακό μέσο του εκπαιδευτικού, κύριο μέλημα είναι ο ορισμός στόχων. Κατά τον Wall μόνο με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίζουμε πως δεν ξεφύγαμε από τους στόχους μας, θα κρίναμε αν είχαν αποτέλεσμα ή όχι ώστε σε έναν μετέπειτα σχεδιασμό να προβούμε σε κατάλληλες προσαρμογές. (Hall, & Robinson, 2003).

Ωστόσο τα νήπια δεν διδάσκονται ομιλία, γραφή και ανάγνωση αλλά η γλώσσα και ο εγγραμματισμός είναι φυσικό αποτέλεσμα της ωρίμανσης και της

αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Τα θέματα που ανακύπτουν κατά την αλληλεπίδραση μπορεί να αφορούν:

α) την επίλυση προβλημάτων στη διάρκεια ενός παιχνιδιού,

β) τη συνεργασία στο παιχνίδι προκειμένου να υλοποιηθεί ένας κοινός σχεδιασμός (Βруνιώτη κ. ά., 2008).

Ως αποτέλεσμα αυτού είναι η κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού που βασίζεται στις εμπειρίες, στις απόψεις και τις τάσεις των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με κοινωνικές ομάδες. Η ανάγνωση και η γραφή έχουν νόημα για τα παιδιά όταν επικοινωνούν για θέματα που τα ενδιαφέρουν. Αναπτύσσονται ως δεξιότητες επικοινωνίας καθώς η ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Vygotsky, 1967).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να αναδυθεί ο γραμματισμός είναι το παιχνίδι των παιδιών (Vygotsky, 1992). Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του ελεύθερου παιχνιδιού με τον γραμματισμό και επιπλέον δεν συμμετέχουν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού ώστε ν' αναδυθεί ο γραμματισμός (Σιβροπούλου, & Χατζησαββίδης, 2004).

Η σχέση παιχνιδιού και γλωσσικής ανάπτυξης είναι άρρηκτη. Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπλουτίζει το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού με γλωσσικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, ώστε να εξασκεί το παιδί τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή του δεξιότητα (Fisher, 1991).

Μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες, ιστορίες, διάλογο, μέσα που επιλέγονται βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών των παιδιών. Μπορεί να χρησιμοποιήσει κούκλες, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλου. Ένα σύνθημα παιχνιδιού ρόλων στο χώρο της τάξης είναι ο ρόλος του παρουσιαστή και του κοινού. Ένα παιχνίδι μπορεί να σταθεί αφορμή να επιθυμήσει το παιδί να διαβάσει ή να γράψει, όχι με το συμβατικό τρόπο αλλά κατακτώντας τον αναδυόμενο γραμματισμό (Σιβροπούλου, 2005-06).

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή παιγνιώδους δραστηριότητας, κατά την οποία το παιδί απελευθερώνεται. Ενσαρκώνει χαρακτήρες, μιμείται και με αυτό

τον τρόπο μαθαίνει να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί ρόλους και συμπεριφορές. Αντιλαμβάνεται τον ήρωα που υποδύεται σε όλη του τη διάσταση, σκέφτεται γι' αυτόν, λειτουργεί σαν αυτόν και γενικότερα διαχωρίζει την πραγματικότητα από το συμβολικό και το φανταστικό. Είναι ένα παιχνίδι που ενισχύει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γιατί εστιάζει σε γλωσσικές και επικοινωνιακές διαδικασίες. Συνδέουν στη συνέχεια τις προσωπικές τους επιθυμίες και βιώματα με τις πράξεις των ηρώων, γεγονός που τα καθιστά ικανά για αναπαράσταση της πραγματικότητας. Τα παιδιά λοιπόν μαθαίνουν να εκφράζονται λεκτικά, έχοντας κατακτήσει τη δόμηση εννοιών (Bessel-Brown, 1985).

Εν κατακλείδι, κατανοούμε από τα παραπάνω την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και τον γραμματισμό. Αυτό οφείλεται στο έμφυτο χάρισμα των παιδιών να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, να αλληλεπιδρούν και στη συνέχεια να τα χρησιμοποιούν για το γραμματισμό. Πολύ λογικό λοιπόν, η γραφή και η ανάγνωση να ορίζονται ως διαδικασίες με κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα.

Μπροστά στην αλματώδη αυτή εξέλιξη δεν θα μπορούσε να απέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως το σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη των νηπίων. Το τοποθετεί στη βάση της αγωγής των νηπίων και στην πρώτη θέση στο νηπιαγωγείο. Το παιδί πολύ πριν την επίσημη διδασκαλία κατακτά δυναμικά τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τις κοινωνικές ομάδες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Το παιδί προτού φτάσει στο συμβατικό γραμματισμό, γνωρίζει ήδη τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης και της κωδικοποίησης του λόγου, εξελίσσοντάς τον στη συνέχεια. Τα παιδιά δίνουν νόημα, αξία σ' αυτά που γράφουν. Η σημασία τους έγκειται στη διαδικασία της σκέψης. Δεν αντιγράφουν, προσπαθούν να συνθέσουν το δημιούργημά τους γιατί θέλουν κάτι να πουν. Επομένως οικοδομούν τη γνώση τους στην προσπάθειά τους να αποδώσουν νόημα στα γραπτά τους (Ντίνας, 2006).

Β΄

ΜΕΡΟΣ

---

*Η ερευνητική προσέγγιση*

### **3. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Έπειτα από την παρουσίαση των θεωρητικών στοιχείων κατάκτησης του γραμματισμού μέσα από το θεατρικό παιχνίδι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα εστιάσουμε στην πρακτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, όπως πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Αθήνας. Θα εφαρμόσουμε τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού σε θέματα που διαπραγματευόμαστε με τα παιδιά και τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον για εκείνα, θα μελετήσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

Η δομή της έρευνας διαμορφώθηκε ως εξής:

1. Ερευνητικά ερωτήματα
2. Δείγμα
3. Μεθοδολογικό μοντέλο έρευνας
4. Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων
5. Διαδικασία
6. Αποτελέσματα της έρευνας
7. Συμπεράσματα - Συζήτηση

#### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η να διερευνηθεί η καλλιέργεια του εγγραμματισμού μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Βασικό ερώτημα της έρευνας είναι εάν ένα πρόγραμμα βασισμένο στο θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σε συνάρτηση με το βασικό ερευνητικό ερώτημα επιδιώξαμε να διερευνήσουμε:



- τις πιθανές διαφορές μεταξύ του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και εκείνης που χρησιμοποιεί την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού στο επίπεδο κατάκτησης του εγγραμμτισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας
- το βιωματικό και παραστατικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και μάθησης μέσω δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού
- την ενδεχόμενη διαφοροποίηση στην επίδοση των παιδιών ανάλογα με το φύλο και τον τύπο σχολείου που φοιτούν
- το ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά την εμπύχωση του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς και τη σημασία της επιμόρφωσής του/της στην ευόδωση ενός αντίστοιχου προγράμματος

Η μόνη επαφή των παιδιών με τον προφορικό και γραπτό λόγο ήταν μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες με το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον τους διαισθητικά και ομοίως η εμπειρία τους με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ήταν πενιχρή.

Το ερευνητικό ερώτημα εάν το παιδί προσχολικής ηλικίας προσεγγίζει και κατακτά ολοκληρωμένα τον εγγραμμτισμό μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, διερευνήθηκε τον Απρίλιο του 2016 στο 7οΝηπιαγωγείο Ζωγράφου, εφαρμόζοντας μ' αυτά τα παιδιά τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.

Τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού (αυτοσχεδιασμός, ανάληψη ρόλων, κ.λ.π. δημιούργησαν δικό τους θεατρικό κείμενο, προσπάθησαν να το απεικονίσουν στο χαρτί με τα βήματα της αναδυόμενης γραφής, να το συζητήσουν, να το διαφοροποιήσουν διατυπώνοντας ποικιλία απόψεων και να το παίξουν πάλι αναπροσαρμόζοντάς το.

### **3.3 Ερευνητικό δείγμα**

Η έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο του 2015 μέχρι τον Απρίλιο του 2016 σε 2 τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων του νομού Αττικής με νήπια ηλικίας 5-6 ετών και με 3 εκπαιδευτικούς (2 εκπαιδευτικούς το ολοήμερο τμήμα και 1 εκπαιδευτικό το κλασσικό). Η επιλογή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ήταν τυχαία. Τα τμήματα, όπου το ένα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και το άλλο την πειραματική ομάδα, παρατηρήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

Συμμετείχαν 38 μαθητές νηπιαγωγείου (18 αγόρια, 20 κορίτσια), εκ των οποίων τα 17 (5 αγόρια και 12 κορίτσια) ανήκαν στο κλασικό τμήμα και τα 21 (13 αγόρια και 8 κορίτσια) στο ολοήμερο τμήμα. Με τυχαία επιλογή το κλασικό τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) και το ολοήμερο την πειραματική ομάδα (Π.Ο.). Κατά τη διάρκεια της θεατρικής παρέμβασης, η πειραματική ομάδα (Π.Ο.) συμμετείχε σε θεατρικά παιχνίδια, ενώ η ομάδα ελέγχου έπαιζε αυθόρμητα/ελεύθερα ή οργανωμένα, σύμφωνα με τις οδηγίες της νηπιαγωγού και χωρίς να εμπεριέχει το πρόγραμμα θεατρικά παιχνίδια.

Τα θεατρικά παιχνίδια, που επιλέχθηκαν να εφαρμοστούν, σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να συμμετέχουν αλλά να σχεδιάζουν την πορεία των παιχνιδιών (όπως συνέβη στη δημιουργία της τελικής θεατρικής παράστασης). Επίσης, ο εκπαιδευτικός φρόντισε να υπάρχει επαρκής χρόνος και η τάξη να είναι ελκυστική και πλήρως οργανωμένη με έντυπο υλικό. Η νηπιαγωγός φρόντισε να έχει ενεργό ρόλο, συμμετέχοντας και η ίδια, παρεμβαίνοντας όποτε απαιτείται και διευρύνοντας τις παραμέτρους των δραστηριοτήτων στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού (Fisher, 1991).

Σημαντικό επίσης είναι να επισημάνουμε ότι στα σχολεία από τα οποία συγκροτήθηκε το δείγμα της έρευνάς μας είχαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: 1) δεν περιλαμβανόταν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, 2) δεν πληρούσαν την κατάλληλη υποδομή χώρου, υλικών και μέσων για τη διεξαγωγή της Θεατρικής Αγωγής, 3) δεν υπήρχαν θεατρολόγοι, ούτε εκπαιδευτικοί με κάποια επιμόρφωση πάνω στη Θεατρική Αγωγή.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας συστάθηκε τυχαία, από μαθητές διαφορετικού κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν οι μαθητές με τη βοήθεια των ενηλίκων (για το λόγο αυτό είχε την μορφή συνέντευξης).

Πριν δώσουμε το ερωτηματολόγιο, εξασφαλίσαμε την απαραίτητη άδεια των εκπαιδευτικών και των γονέων. Εξηγήσαμε στα παιδιά ότι δεν χρειάζονται ονόματα και ο χρόνος που δινόταν δεν ήταν καθορισμένος. Δηλαδή η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ολοκληρωνόταν μόνο όταν τελείωνε και ο τελευταίος μαθητής. Ζητήσαμε να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις

γιατί ήταν σημαντική προϋπόθεση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε 2 φορές από τους συμμετέχοντες. Την πρώτη φορά καμία ομάδα δεν είχε δραματική εμπλοκή, ενώ στη δεύτερη μέτρηση είχε μεσολαβήσει θεατρική παρέμβαση μόνο στην πειραματική ομάδα. Η δεύτερη μέτρηση επαναλήφθηκε έπειτα από 5 μήνες και στα δύο τμήματα. Εξηγήσαμε, επίσης ότι για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Η αξιολόγηση, επομένως αφορά και τις δύο φάσεις της έρευνας, πριν και μετά την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού (Bloom,&Quint, 1999).

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας η συνεργασία με όλους τους συμμετέχοντες, υπήρξε άψογη.

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του EXCEL.

### **3.4 Μεθοδολογικό μοντέλο έρευνας**

Για έναν επιτυχημένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει καλά τα παιδιά της τάξης του ώστε να επιλέξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Δαφέρμου κ.α., 2006). Η κατανόηση του μαθητικού πλαισίου βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες κάθε μαθητή και να διαμορφώσει αποτελεσματικότερα το περιεχόμενο και τις πρακτικές μάθησης (Σφυρόερα, 2004).

Θα ήθελα να αναφέρω πως στην αξιολόγηση της έρευνάς μου ακολούθησα την πορεία του θετικιστικού μοντέλου (σύμφωνα με τον John Somers, υπάρχει αναλογία του θεατρικού γίγνεσθαι και του θετικιστικού μοντέλου έρευνας).

Επομένως η επιστημονική έρευνα εστίασε στα εξής σημεία:

1. Απόφαση για τον τομέα της έρευνας ( Ο εκπαιδευτικός επιλέγει το ερέθισμα ή το θέμα για να τεθεί στο επίκεντρο της έρευνας).
2. Τι γνωρίζουμε ήδη;

3. Γενίκευση μιας υπόθεσης (Καταγράφονται οι υπάρχουσες εμπειρίες και βιώματα των συμμετεχόντων ώστε να γνωρίζουμε πώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο θεατρικό παιχνίδι).
4. Δοκιμή της υπόθεσης σε συνθήκες πειράματος (Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εξετάζονται τι αποκόμισαν οι συμμετέχοντες).
5. Συλλογή στοιχείων (Οι συμμετέχοντες κατανοούν και αποθηκεύουν ιδέες και εμπειρίες κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού).
6. Ανάλυση των στοιχείων (Η διερεύνηση ολοκληρώνεται και οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα σημαντικότερα στοιχεία).
7. Συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς
8. Μετάδοση της αναφοράς στην κοινωνία των συναδέλφων ερευνητών (Οι συμμετέχοντες μεταδίδουν στην κοινωνία το δημιούργημά τους).

Η πειραματική μέθοδος που εφαρμόστηκε βασίστηκε στο "ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες" (Βάμβουκας, 2002:184). Οι φυσικές ισοδύναμες ομάδες ήταν η πειραματική και η ομάδα ελέγχου και η πειραματική διαδικασία διεξήχθη από την ίδια την εκπαιδευτικό μέσα στο διάστημα των 5 μηνών και μέσα σε συγκεκριμένα πλάνα εργασίας.

Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η καλλιέργεια του εγγραμματισμού, ενώ το Θεατρικό Παιχνίδι, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική μέθοδος στην προσπάθεια εγγραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας, ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας. Προσδιορίστηκε (Κουρετζής, 1991:71-93) από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία του Θεατρικού Παιχνιδιού, το περιεχόμενο των δρώμενων, την κιναισθητική και γνωστική απόκτηση εμπειριών από τους μαθητές κατά την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού και από το γενικότερο επικοινωνιακό κλίμα της τάξης ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές μεταξύ τους.

Επομένως, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας ολοκληρώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο, η βάση δηλαδή πάνω στην οποία θα οριστούν τα δεδομένα, θα τεθούν τα ερωτήματα, θα προσδιοριστούν οι τεχνικές και θα ερμηνευτούν τα δεδομένα (Μπαγάκης, 2002: 84-85). Ακολουθεί το πρακτικό μέρος, το οποίο συνδυάζει το μοντέλο της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος, 2007) με το μοντέλο θεατρικού παιχνιδιού (Κουρετζής, 1991) και γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ποικιλία θεατρικών τεχνικών με σκοπό να καλλιεργηθεί ο εγγραμματισμός. Τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν είχαν

μια συγκεκριμένη μορφή. Αρχικά, γίνεται μια εισαγωγή στις θεατρικές τεχνικές, εν συνεχεία οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλο με την παράλληλη χρήση αυτών των τεχνικών και τέλος γίνεται αξιολόγηση-αναστοχασμός πάνω σε αυτά που έκαναν και τα συγκρίνουν με τις καθημερινές εμπειρίες τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διερευνήθηκε εάν το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί διδακτικό εργαλείο για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού σε παιδιά νηπιαγωγείου και δομήθηκε η έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

### **3.5 Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

*Ερευνητικό αντικείμενο:* Πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, έπειτα από εφαρμογή του, στην ενίσχυση του εγγραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχολεία της Αθήνας, ένα ολόημερο και ένα κλασικό τμήμα.

Στην προσπάθεια να συγκεντρωθούν στοιχεία για την έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία η παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Κατά την πορεία της έρευνας έγινε προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων με ερωτήσεις κλειστού τύπου για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η παρατήρηση θέλοντας με αυτό τον τρόπο να μελετηθούν στοιχεία από την πλευρά των υποκειμένων. Η μέθοδος αυτή συνδυάζεται με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις και σπάνια χρησιμοποιείται μεμονωμένα (Κυριαζή, 2011).

## **4. Διαδικασία**

Έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας ο ρόλος και η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση είτε ως διδακτικό εργαλείο είτε ως μαθησιακό αντικείμενο. Επιπλέον, τεκμηριώθηκε θεωρητικά η σχέση του με τον εγγραμματισμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και τονίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του θεατρικού παιχνιδιού προκειμένου να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί ο εγγραμματισμός.

Στην προσπάθειά μου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατό να αποτελέσει το θεατρικό παιχνίδι διδακτικό εργαλείο και πολλές φορές κύριο και ενισχυτικό παράγοντα στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ακολούθησε η παρακάτω έρευνα μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της έρευνας, εξετάζεται ο βασικός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου εργασίας για την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας γενικότερα, τα οποία αποτελούν τον θεμέλιο λίθο για την μετέπειτα καλλιέργεια του εγγραμματισμού. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ετίθεντο σε διαρκή βάση από την εκπαιδευτικό τα ερωτήματα, τι θα μάθουν, σε τι θα προβληματιστούν, τι θα ερευνήσουν, ώστε να μην απομακρυνόμαστε από τους εκπαιδευτικούς μας στόχους.

Στο σημείο αυτό θα περιγράψω το πρόγραμμα των εργαστηρίων του θεατρικού παιχνιδιού με τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, φροντίσαμε να δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Για το σκοπό αυτό ο χώρος απαλλάχθηκε από τα έπιπλα που θα εμπόδιζαν την ελεύθερη κινητική έκφραση των παιδιών, οι μαθητές κάθονταν στο πάτωμα χωρίς συγκεκριμένη διάταξη έτσι ώστε να νιώθουν άνετα και κοντά μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Η αλλαγή του χώρου επιφέρει αλλαγή και στις σχέσεις των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Το διαφορετικό αυτό περιβάλλον διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Όσον αφορά τη δική μας έρευνα, τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από θεατρικό παιχνίδι και για πρώτη φορά συμμετείχαν σε δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού που οργανώσαμε. Χωρίς δομημένο κείμενο, τα παιδιά κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα χαρακτήρα - ρόλο μέσα από τον αυθορμητισμό τους. Έπειτα ο εκπαιδευτικός τους εξήγησε πόσο σημαντικό είναι το θεατρικό παιχνίδι για να χαρούμε, να παίξουμε, να διασκεδάσουμε, να νιώσουμε ελεύθεροι και δημιουργικοί. Αυτό βοήθησε τα παιδιά να χαλαρώσουν και ν' αφεθούν στον αυθορμητισμό τους.

Ακολούθησε μια σειρά από ασκήσεις σώματος και φωνητικής και πάντα με μουσική υπόκρουση ώστε τα παιδιά να νιώθουν την ατμόσφαιρα του παιχνιδιού και παράλληλα να ηρεμήσουν και να ενεργοποιηθούν.

Με τις ασκήσεις ζεστάματος κινητοποιήσαμε το σώμα μας. Πρώτα περπατήσαμε και όσο η ένταση ενός τραγουδιού αυξανόταν, το περπάτημά μας γινόταν γρήγορο, πολύ γρήγορο, τρέξιμο. Παραστήσαμε τις μέλισσες, ψυθυρίζοντας ζζζζζζζζ, κάναμε εισπνοές και εκπνοές μ' ένα παρατεταμένο φφφφφφ, όπως το θρόισμα των φύλλων. Σηκώσαμε το σώμα μας πάνω στις μύτες των ποδιών μας, παριστάνοντας τον γίγαντα, γονατίσαμε σε βαθύ κάθισμα και περπατήσαμε γιατί γίναμε νάνοι κ.λ.π. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν πόσο εύκολο και αστείο είναι να αυτοσχεδιάζουμε.

Μετά την ολοκλήρωση του ζεστάματος, τα παιδιά συνέχισαν να διασκεδάζουν με τα παιχνίδια που κάναμε. Ξεκινώντας, κάθισαν σε κύκλο και μ' ένα παιχνίδι γνωριμίας παρουσίαζαν τον διπλανό τους, το όνομά του κι ένα θετικό χαρακτηριστικό π.χ. "Είναι η Ελένη, η πιο καλή μαθήτριά και η πιο ευαίσθητη. Ακολούθησε το παιχνίδι της καυτής πιπεριάς, όποιος την άγγιζε, έπρεπε να πει το φαγητό που αγαπά κι εκείνο που δεν μπορεί να φάει. Το ίδιο έγινε και με το αγαπημένο χρώμα και τραγούδι. Το παιχνίδι του καθρέπτη πήρε σειρά με σκοπό τα παιδιά να συγκεντρωθούν και εστιάσουν την προσοχή τους σε κάτι. Ένα παιδί, την πρώτη φορά ήταν ο εκπαιδευτικός, μάς έδειχνε εκφράσεις και κινήσεις προσώπου και οι υπόλοιποι απέναντί του ήμασταν ο καθρέπτης του. Το ίδιο αργότερα επαναλήφθηκε σε ζευγάρια, ένα παιδί καθισμένο απέναντι από το ζευγάρι του.

Στη συνέχεια, στο εργαστήρι μας τα παιδιά άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν. Σκοπός ήταν να αντιδράσουν τα παιδιά αυθόρμητα, να αφήσουν την φαντασία τους να ταξιδέψει, να εκφραστούν και κυρίως να επικοινωνήσουν. Οι αυτοσχεδιασμοί αποτελούν βασικό εργαλείο στο θέατρο και είναι η κύρια οδός προς τη θεατρική δημιουργία. Παρουσιάσαμε λοιπόν στα παιδιά φωτογραφίες - εικόνες που απεικόνιζαν πρόσωπα, πράγματα, τοπία. Κάθε παιδί επέλεξε μια εικόνα, προσπάθησε να υποδυθεί τον ήρωά του και να αυτοσχεδιάσει την εξέλιξη της ιστορίας του π.χ. ένα παιδί υποδύθηκε ένα τραπέζι που βρίσκεται πλάι σ' έναν κάδο ανακύκλωσης. Αυτοσχεδίασε ότι γλύτωσε από το

απορριμματοφόρο όταν ένας γερο- ξυλουργός το είδε, το θαύμασε και αποφάσισε να το πάρει στο εργαστήρι του και να το επιδιορθώσει. Από τότε έγινε το πιο γερό, περιζήτητο και ακριβό τραπέζι στη βιτρίνα ενός μαγαζιού που όλοι το θαυμάζουν. Τέλος, τα παιδιά δραματοποίησαν σε ζευγάρια τις αυτοσχέδιες ιστορίες τους, ενώνοντάς τες.

Ένα επόμενο παιχνίδι ήταν οι λύκοι με τα αρνιά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 2 ομάδες (η μία ομάδα ήταν οι λύκοι και η άλλη τα αρνιά) και τα παιδιά άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν. Με εντολή της νηπιαγωγού (χτύπημα τυμπάνου), τα αρνιά έβγαιναν τρέχοντας στο ύπαιθρο, έβοσκαν, λιάζονταν, έπαιζαν, κούναγαν τις κουδούνες τους, βέλαζαν. Με το διπλό χτύπημα του τυμπάνου ξεχύνονταν στο ύπαιθρο οι λύκοι, άγριοι, πεινασμένοι, έτοιμοι να πιάσουν με τα νύχια και τα δόντια τους τα αρνάκια. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τα βασικά εργαλεία του θεάτρου και να ασκηθεί η ετοιμότητά τους.

Όλα τα παραπάνω βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του αυτοσχεδιασμού. Οι αυτοσχεδιασμοί προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία μπήκαν εύκολα στο ρόλο και με προθυμία περιέγραφαν τη δική τους εκδοχή στην ιστορία τους και μάλιστα σε μορφή διαλόγου. Κάποια παιδιά στην αρχή δίστασαν και φάνηκαν ότι δεν καταλάβαιναν πώς πρέπει να λειτουργήσουν όσον αφορά τη θέση τους στο χώρο, τις κινήσεις τους και τα λόγια που θα έλεγαν. Στο σημείο αυτό υπήρξε η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οποία υπήρξε διευκολυντική με αποτέλεσμα τα διστακτικά αυτά παιδιά να δημιουργήσουν ρόλους και χαρακτήρες μοναδικούς.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα παιδιά από την αρχή ήταν πρόθυμα να βρίσκονται μαζί αγόρια - κορίτσια, χωρίς καν να το απαιτήσω. Μετά από όλα αυτά νιώσαμε ομάδα, καλλιεργώντας το αίσθημα της συνεργασίας και της ομαδικότητας, βασικά στοιχεία για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού.

Τα παιδιά τώρα ήταν έτοιμα να αυτοσχεδιάσουν ένα πιο σύνθετο θέμα που αφορούσε την κυκλοφοριακή αγωγή και συγκεκριμένα δόθηκε ο τίτλος " Τροχονόμοι και οδηγοί". Ο αυτοσχεδιασμός αυτός δραστηριοποίησε και κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε. Οι μαθητές της Π.Ο., λοιπόν, ανέλαβαν ρόλους, οι οποίοι απαιτούσαν την χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Αρχικά έγιναν



κάποιες ασκήσεις με τη μορφή παιχνιδιού, πώς κινούνται τα αυτοκίνητα, πώς οι πεζοί, παρίσταναν τη σφυρίχτρα του τροχονόμου που ρυθμίζει την κυκλοφορία και βάζει τους κανόνες, ώστε να γίνει η πρώτη αυθόρμητη επαφή με το θέμα μας. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε 2 ομάδες και κάλεσε τη μια ομάδα να παραστήσει τους τροχονόμους και την άλλη τους οδηγούς αυτοκινήτων. Τα παιδιά φάνηκαν να γνωρίζουν το θέμα της οδικής συμπεριφοράς είτε επρόκειτο για τους επαγγελματίες τροχονόμους είτε για τους οδηγούς ή τους πεζούς. Ίσως γι' αυτό το λόγο όταν προτάθηκε το θέμα του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά αντέδρασαν με χαρά και προθυμία.

Ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά, τα οποία έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αργότερα, παρουσίασε στα παιδιά από το internet κάποια videos από την καθημερινή κυκλοφορία των αυτοκινήτων μέσα στην πόλη, άλλοτε με παραβατική συμπεριφορά των οδηγών κι άλλοτε όχι. Μερικά αποσπάσματα έδειχναν τη λειτουργία και την χρησιμότητα των τροχονόμων στους δρόμους της πόλης.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και προχωρήσαμε στην ανάγνωση ενός βιβλίου σχετικού περιεχομένου. Η ευχαρίστησή τους φάνηκε και στο βιβλίο που διαβάσαμε και στα βίντεο που τους έδειξε η δασκάλα τους στον υπολογιστή, σε όλη τη διάρκεια των οποίων παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον, παρεμβάλλοντας δικά τους σχόλια. Μετά τα videos στο internet και την ανάγνωση του βιβλίου σχετικά με τον Κ.Ο.Κ., συζητήσαμε προσωπικές μας εμπειρίες και την επόμενη μέρα τα παιδιά έφεραν πληροφορίες και φωτογραφίες που μπόρεσαν να βρουν τα ίδια από internet, περιοδικά κι εφημερίδες και ξεκινήσαμε να δημιουργούμε τους ρόλους. Διευκρινίσαμε ότι οι τροχονόμοι, όπως και οι οδηγοί αυτοκινήτων μπορεί να είναι και άντρες και γυναίκες. Επιπλέον, σκεφτήκαμε να ενταχθούν στους ρόλους οι πεζοί και οι οδηγοί μηχανής. Τέλος, ο εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν και που οφείλει να έχει ο ρόλος τους ώστε να ασκήσουν τη φαντασία τους, να σκεφτούν πέρα από τον εαυτό τους, ενσωματώνοντας συγχρόνως στο ρόλο τους στοιχεία του εαυτού τους. Κάθε παιδί επέλεξε και χρησιμοποίησε τα χαρακτηριστικά που ήθελε και τα δοκίμασε στην πράξη.

Μετά από πολλή συζήτηση καταλήξαμε ότι θα οργανώσουμε, θα καταγράψουμε και θα παίξουμε το δικό μας θεατρικό με θέμα "η κυκλοφοριακή αγωγή για μικρούς και μεγάλους" στην πλατεία της πόλης. Το θέμα κινητοποίησε τα παιδιά γιατί αφορούσε ένα ζήτημα της καθημερινότητάς τους, με ενδιαφέρον για τα ίδια, τους γονείς τους, το τοπικό περιβάλλον τους, την κοινωνία γενικότερα.

Επομένως, κάθε ομάδα ξεκίνησε την καταγραφή του θεατρικού κειμένου της είτε με τον αναδυόμενο γραμματισμό ή με ζωγραφιές. Η εκπαιδευτικός φρόντισε να βρίσκεται συνεχώς στον χώρο, να επιβλέπει, να ενισχύει και να βοηθάει όποτε ήταν απαραίτητο. Προσφέρθηκε, επιπλέον, να βοηθήσει στην καταγραφή αυτών που τα παιδιά ήθελαν να γράψουν για το ρόλο τους. Έγιναν πρόβες κατά τις οποίες τα παιδιά υποστήριζαν την επιχειρηματολογία του ρόλου τους, όχι πάντα με τα ίδια λόγια ακριβώς, αλλά όλες τις φορές περιείχαν τα πιο χαρακτηριστικά σημεία του ρόλου τους. Εκείνο που προσπάθησε η εκπαιδευτικός είναι ν' ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά ώστε να υπάρχει μια λογική όσο είναι δυνατόν.

Στο τέλος, έγινε συζήτηση με τα παιδιά με τη μορφή ανατροφοδότησης με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τι έκαναν, τι κατάφεραν και εν τέλει τι έμαθαν.

## **5. Αποτελέσματα έρευνας**

Σ' αυτό το μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού.

Στο παρεμβατικό πρόγραμμα συμμετείχαν 21 μαθητές, οι οποίοι όλοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με τη βοήθεια κάποιου ενήλικα.

Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα μαζί με τους πίνακες κατανομής συχνότητων των στοιχείων που εξετάζουμε. Στόχος είναι να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων και να εξεταστούν οι παράγοντες φύλο (αγόρι-κορίτσι) και είδος σχολείου (κλασικό-ολοήμερο).

Πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ο εκπαιδευτικός συνομιλούσε και συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο με κάθε παιδί χωριστά στον

χώρο της τάξης, ώστε να παρέχεται η απαιτούμενη βοήθεια της νηπιαγωγού σε κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο έγινε από τον εκπαιδευτικό μια πρώτη αξιολόγηση του επιπέδου και της επαφής των μαθητών με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Το στάδιο αυτό ακολούθησαν και οι δύο ομάδες (Π.Ο. & Ο.Ε.).

Στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος τα παιδιά των δύο ομάδων (Π.Ο. & Ο.Ε.) κλήθηκαν να απαντήσουν στο ίδιο τεστ. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το δείγμα της έρευνας αφορά υποκείμενα κοινωνικά και γι' αυτό το λόγο φροντίσαμε να περιορίσουμε, όσον ήταν δυνατό, τη συμβολή τυχαίων κοινωνικών παραγόντων (Stocking, 1999). Βέβαια, δύσκολα μπορούμε να υιοθετήσουμε απόλυτες αλήθειες γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά και την εκπαίδευση, διότι αρκετοί παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωσή τους (Βάμβουκας, 2002).

Στην προσπάθειά μας να αποφευχθούν και να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία, οι ερωτήσεις που εδόθησαν στα παιδιά ήταν κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ της Π.Ο. της Ο.Ε. συγκριτικά με την αρχική και την τελική μέτρηση και αποκλείοντας την επίδραση των παραγόντων που προαναφέραμε.

Λόγω της εργασίας, τα παιδιά προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να δημιουργήσουν ρόλους. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τους, ανέλαβαν ρόλους, επικοινωνήσαν προφορικά, άκουσαν, σκέφτηκαν κριτικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται παρακάτω σε μορφή πινάκων και ραβδογραμμάτων με τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μεταξύ των δύο μετρήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 ερωτήσεις με αντίστοιχες υποερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς απάντηση στα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας δύο φορές: μια αρχική, πριν παρέμβαση του Διδακτικού (Παρεμβατικού) προγράμματος και μία μετά από αυτό. Στην Ομάδα Ελέγχου δεν έγινε Παρεμβατικό πρόγραμμα. Παρόλ' αυτά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε και σε αυτήν την ομάδα δύο φορές, στους ίδιους αντίστοιχους χρόνους στους οποίους δόθηκε προς συμπλήρωση στην Πειραματική Ομάδα.

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν στατιστικά ώστε να παραχθούν αποτελέσματα και να διατυπωθούν κατάλληλα συμπεράσματα. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν δύο βάσεις δεδομένων: i) μία για τις ερωτήσεις και τις αντίστοιχες απαντήσεις τους για την Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) και ii) μία για τις ερωτήσεις και τις αντίστοιχες απαντήσεις τους για την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.).

Για κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αλλά και για κάθε Ομάδα (Πειραματική και Ομάδα ελέγχου) έγινε καταγραφή των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων καθώς και του φύλου του παιδιού (αγόρι-κορίτσι). Οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν και για την αρχική κατάσταση, δηλαδή πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα, αλλά και για την τελική κατάσταση, μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Αναλυτικότερα, για κάθε μία ερώτηση βρέθηκε ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων και η τυπική απόκλιση για τις δύο καταστάσεις, δηλαδή πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα για την Πειραματική Ομάδα. Όπως προαναφέρθηκε, για την Ομάδα Ελέγχου το ερωτηματολόγιο δόθηκε δύο φορές, χωρίς όμως παρεμβολή του Διδακτικού προγράμματος αλλά στους ίδιους χρόνους με την Πειραματική Ομάδα. Ο **Πίνακας 1** παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παραπάνω ανάλυσης.

Όπως φαίνεται, πριν το Παρεμβατικό πρόγραμμα οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την Πειραματική Ομάδα ήταν κατά πλειοψηφία λανθασμένες. Αυτό φαίνεται καθαρά από τους μέσους όρους αλλά και τις τυπικές αποκλίσεις τους. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις 1, 2, 3α, 3β, 4β, 5α, 5β, 6α, 6β, 8α και 8β έχουν πολύ χαμηλούς μέσους όρους (από 0 έως και 0,3).

	Πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα		Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα		
<b>Πειραματική ομάδα</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπικές Αποκλίσεις</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπικές Αποκλίσεις</b>	<b>Μεταβολή Μέσης Τιμής</b>
Ερώτηση 1	0,2	0,4	0,8	0,4	77%
Ερώτηση 2	0,1	0,4	0,9	0,4	84%

Ερώτηση 3α	0,2	0,4	0,9	0,3	79%
Ερώτηση 3β	0,1	0,2	0,7	0,5	93%
Ερώτηση 4α	0,6	0,5	1,0	0,2	40%
Ερώτηση 4β	0,1	0,3	0,9	0,3	89%
Ερώτηση 5α	0,0	0,0	0,9	0,4	100%
Ερώτηση 5β	0,1	0,4	1,0	0,2	85%
Ερώτηση 6α	0,3	0,5	1,0	0,0	67%
Ερώτηση 6β	0,1	0,2	0,9	0,4	94%
Ερώτηση 7α	0,6	0,5	1,0	0,2	40%
Ερώτηση 7β	0,0	0,0	1,0	0,0	100%
Ερώτηση 8α	0,4	0,5	0,8	0,4	50%
Ερώτηση 8β	0,2	0,4	0,8	0,4	68%

Ομάδα ελέγχου	Μέσος Όρος	Τυπικές Αποκλίσεις	Μέσος Όρος	Τυπικές Αποκλίσεις	Μεταβολή Μέσης Τιμής
Ερώτηση 1	0,2	0,4	0,2	0,4	25%
Ερώτηση 2	0,2	0,4	0,9	0,5	72%
Ερώτηση 3α	0,2	0,4	0,2	0,4	25%
Ερώτηση 3β	0,1	0,3	0,2	0,4	33%
Ερώτηση 4α	0,7	0,5	0,9	0,3	19%
Ερώτηση 4β	0,1	0,2	0,6	0,5	90%
Ερώτηση 5α	0,1	0,2	0,3	0,5	79%
Ερώτηση 5β	0,2	0,4	0,4	0,5	49%
Ερώτηση 6α	0,4	0,5	0,5	0,5	26%
Ερώτηση 6β	0,1	0,2	0,5	0,5	87%

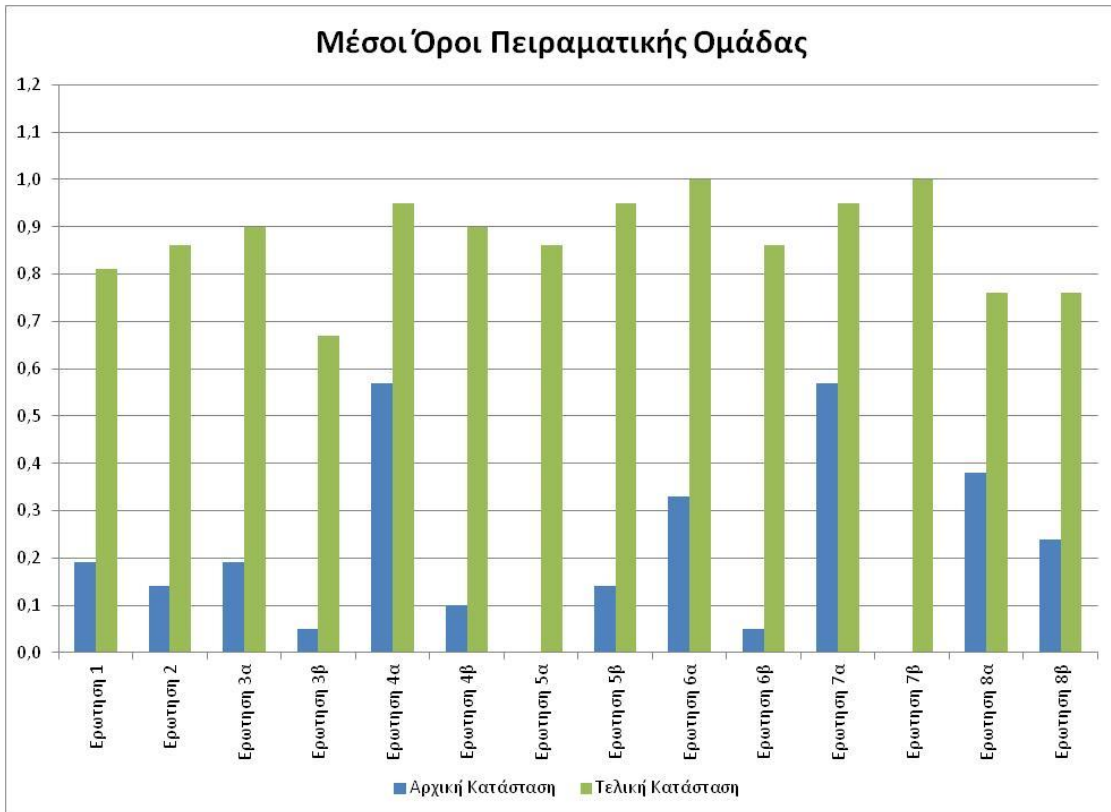
Ερώτηση 7α	0,5	0,5	0,8	0,4	35%
Ερώτηση 7β	0,1	0,2	0,7	0,5	92%
Ερώτηση 8α	0,4	0,5	0,5	0,5	34%
Ερώτηση 8β	0,2	0,4	0,5	0,5	66%

**Πίνακας 1.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου

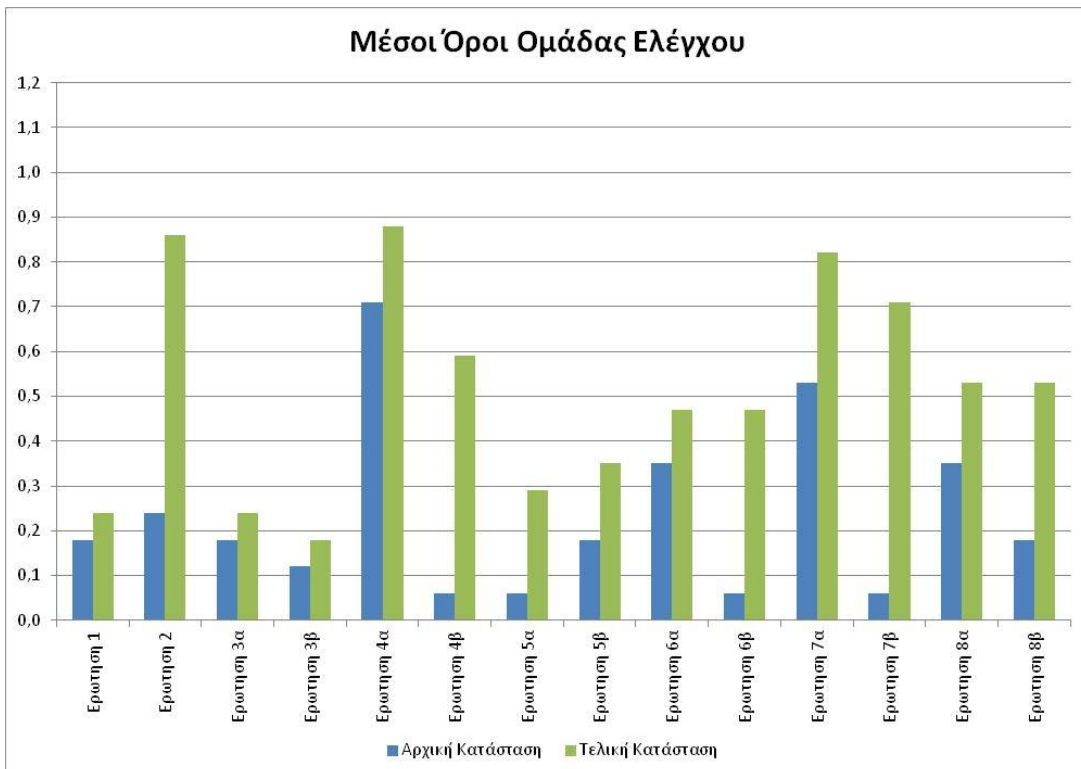
Αντίθετα, όπως φαίνεται από τον ίδιο Πίνακα, στην τελική κατάσταση μετά το Παρεμβατικό Πρόγραμμα (για την Πειραματική Ομάδα), φαίνεται ξεκάθαρη θετική διαφορά στις απαντήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν κατά πλειοψηφία οι σωστές. Για παράδειγμα, στην ερώτηση 6α, ενώ στην αρχική κατάσταση ο μέσος όρος ήταν 0,3, στην τελική κατάσταση έφτασε στο 1,0 που σημαίνει ότι όλες οι απαντήσεις ήταν σωστές. Ομοίως, η τυπική απόκλιση χαμήλωσε από το 0,5 στο 0, το οποίο δηλώνει την ελάχιστη διασπορά.

Τα συμπεράσματα από την ίδια στατιστική ανάλυση για την Ομάδα ελέγχου δείχνουν ότι δεν υπήρχε ουσιαστική αλλαγή ανάμεσα στις δύο φορές στις οποίες δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (Πίνακας 1) δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη διακύμανση. Βρίσκονται σε χαμηλές και σχετικά υψηλές τιμές αντίστοιχα, που υποδηλώνει πως οι σωστές απαντήσεις ήταν λίγες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ραβδογράμματα (Διαγράμματα 1 και 2) στα οποία διακρίνονται καθαρά τα παραπάνω συμπεράσματα. Οι διακυμάνσεις στις απαντήσεις για την Πειραματική Ομάδα και οι διαφορές από την αρχική κατάσταση και την τελική είναι εμφανείς.



**Διάγραμμα 1.** Μέσοι Όροι Πειραματικής Ομάδας



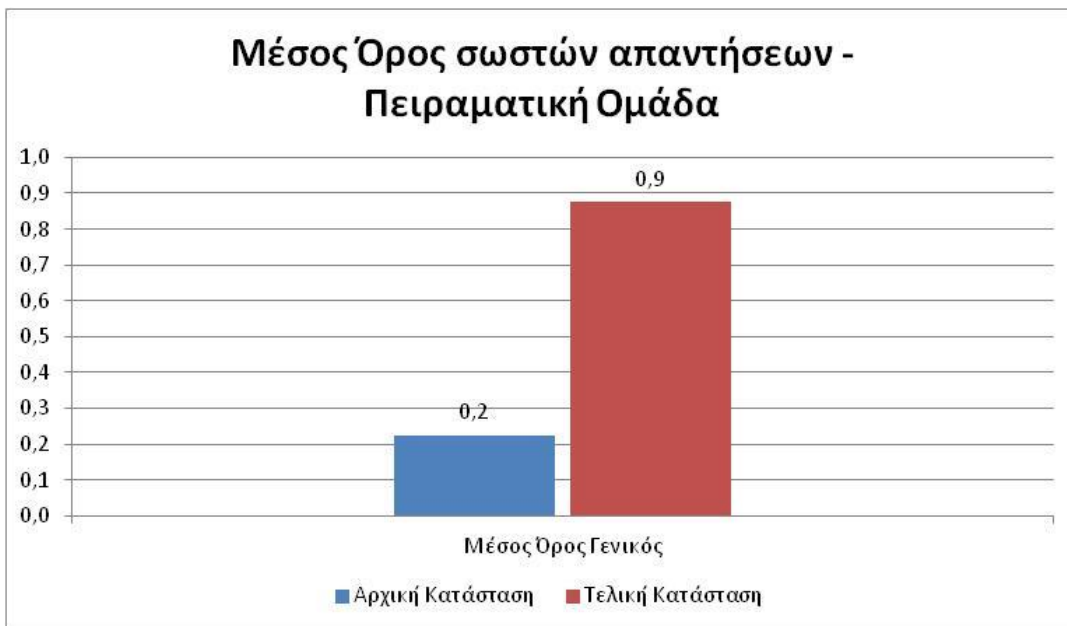
## Διάγραμμα 2. Μέσοι Όροι Ομάδας Ελέγχου

Παράλληλα με τα ανωτέρω και για να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα, βρέθηκαν και οι γενικοί μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων για τις δύο ομάδες (Πειραματική και Ομάδα Ελέγχου) για τις δύο φορές που μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, στην Πειραματική ομάδα ο μέσος όρος μετά το πρόγραμμα έφτασε στο 0,9 (μεταβολή στο 80%) ενώ στην Ομάδα ελέγχου στο 0,5 (μεταβολή στο 60%). Αυτό επιβεβαιώνει και τα αρχικά συμπεράσματα της ανάλυσης, δηλαδή ότι στην Πειραματική Ομάδα η κατάσταση μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα έδωσε περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι στην Ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν έγινε Παρεμβατικό πρόγραμμα. Τα συμπεράσματα αυτά αποτυπώνονται και στα Διαγράμματα 3 και 4.

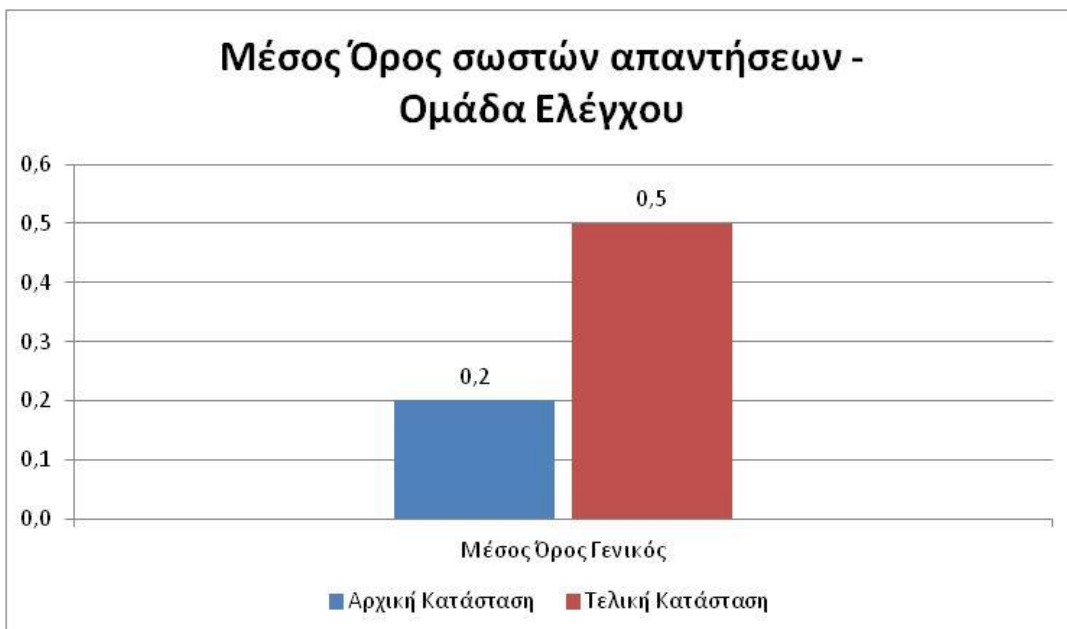
Πειραματική Ομάδα		
Πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα	Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα	
Μέσος Όρος	Μέσος Όρος	Μεταβολή Μέσης Τιμής
0,2	0,9	80%
Ομάδα Ελέγχου		
Πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα	Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα	
Μέσος Όρος	Μέσος Όρος	Μεταβολή Μέσης Τιμής
0,2	0,5	60%

**Πίνακας 2.** Γενικός μέσος όρος πριν και μετά το Παρεμβατικό πρόγραμμα για την Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου καθώς και το ποσοστό μεταβολής της





**Διάγραμμα 3.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για την Πειραματική Ομάδα



**Διάγραμμα 4.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για την Ομάδα Ελέγχου

Όπως προαναφέρθηκε, ανάλογα με την σωστή ή λανθασμένη απάντηση, έγινε καταγραφή και του φύλου του παιδιού (αγόρι-κορίτσι). Δηλαδή, πόσες σωστές

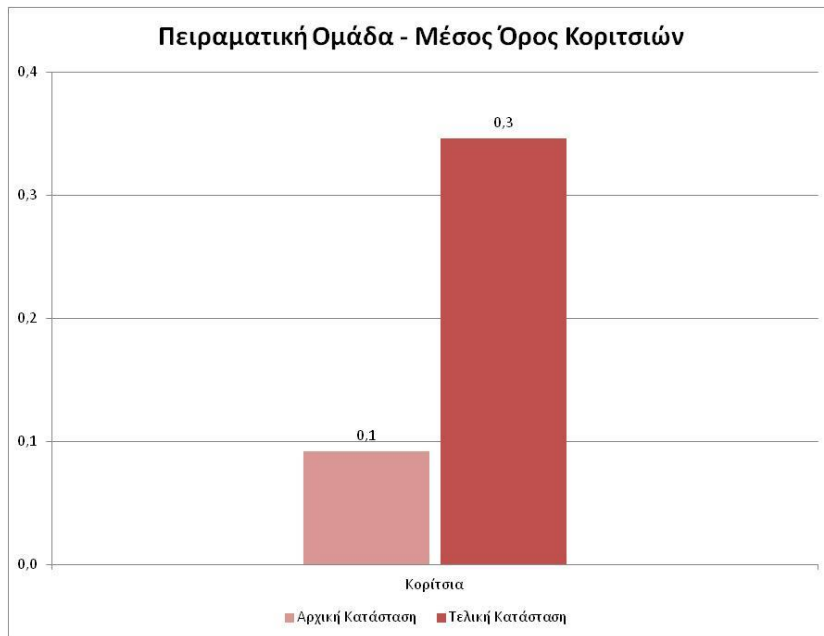
απαντήσεις δόθηκαν ανάλογα με το αν απάντησαν αγόρια ή κορίτσια. Για κάθε βάση (Πειραματική ομάδα και Ομάδα ελέγχου) και για κάθε μία ερώτηση και αντίστοιχα απάντηση, βρέθηκε ο αριθμός των αγοριών και κοριτσιών για τις σωστές απαντήσεις. Βρέθηκαν αντίστοιχα και οι μέσοι όροι τους καθώς και οι γενικοί μέσοι όρων όλων των σωστών απαντήσεων (Πίνακας 3).

Από τα αποτελέσματα φαίνεται μια διαφορά ανάμεσα στα φύλα κυρίως στην μετά κατάσταση. Η διαφορά αυτή είναι περισσότερο εμφανής στα αγόρια για την Πειραματική Ομάδα. Έτσι, ενώ πριν το Παρεμβατικό πρόγραμμα ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 0,1, μετά το πρόγραμμα έφτασε στο 0,5 (μεταβολή 80%). Αντίστοιχα, για την Ομάδα ελέγχου, οι σωστές απαντήσεις δεν φαίνεται να έχουν επηρεάσει τα δύο φύλα και για τις δύο φορές που μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο.

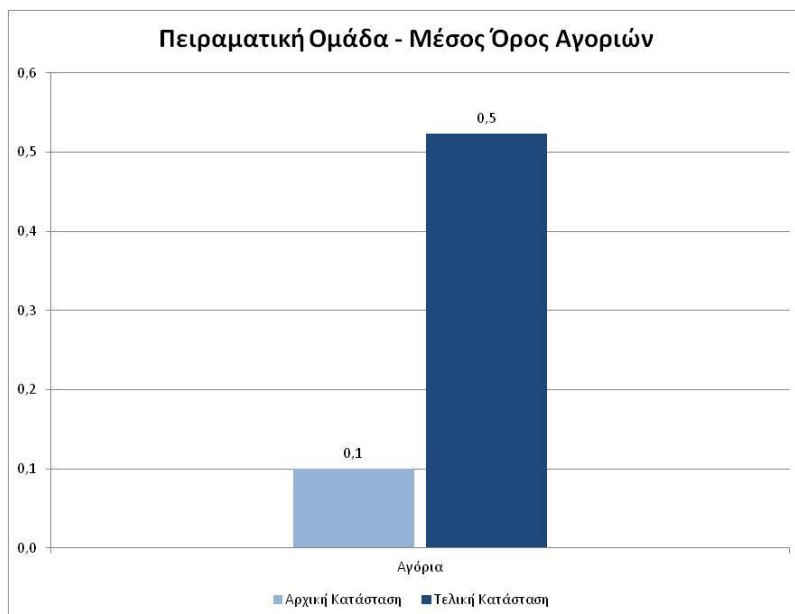
Γενικά, φαίνεται εμφανής διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν ανάλογα με το φύλο στην Πειραματική ομάδα. Δηλαδή, μοιάζει τα παιδιά της ομάδας αυτής να επηρεάστηκαν περισσότερο από το Παρεμβατικό πρόγραμμα (στις σωστές απαντήσεις και ανάλογα με το φύλο) από την Ομάδα Ελέγχου.

Πριν το διδακτικό πρόγραμμα		Μετά το διδακτικό πρόγραμμα	
<b>Πειραματική Ομάδα</b>			
Φύλο μαθητή	Μέσος Όρος	Μέσος Όρος	Μεταβολή Μέσης Τιμής
Κορίτσια	0,1	0,3	70%
Αγόρια	0,1	0,5	80%
Σύνολο	0,1	0,4	75%
Πριν το διδακτικό πρόγραμμα		Μετά το διδακτικό πρόγραμμα	
<b>Ομάδα Ελέγχου</b>			
Φύλο μαθητή	Μέσος Όρος	Μέσος Όρος	Μεταβολή Μέσης Τιμής
Κορίτσια	0,2	0,3	30%
Αγόρια	0,1	0,2	50%
Σύνολο	0,2	0,3	30%

**Πίνακας 3.** Μέσος όρος απαντήσεων ανά φύλο πριν και μετά το Παρεμβατικό πρόγραμμα για την Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου καθώς και ποσοστό μεταβολής της



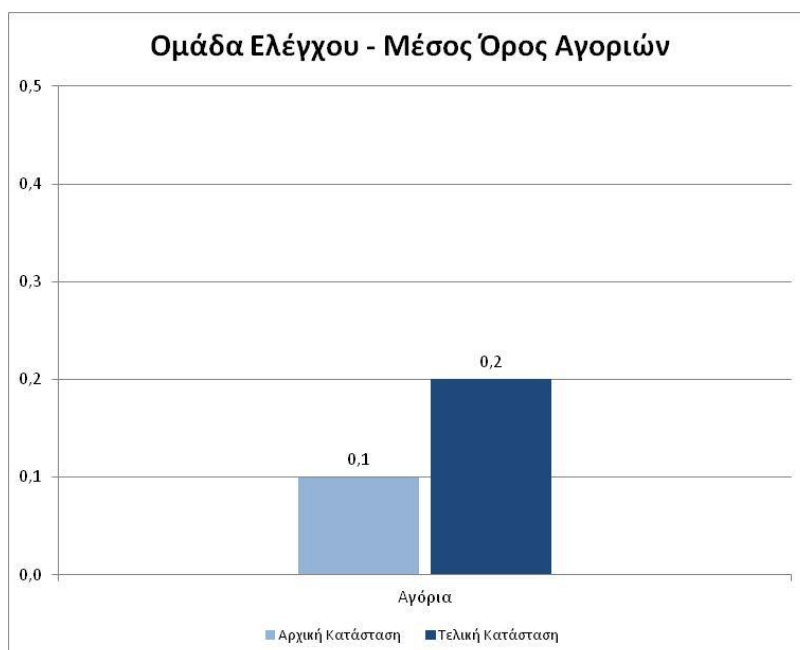
**Διάγραμμα 5.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για τα κορίτσια στην Πειραματική Ομάδα



**Διάγραμμα 6.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για τα αγόρια στην Πειραματική Ομάδα



**Διάγραμμα 7.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για τα κορίτσια στην Ομάδα Ελέγχου



### **Διάγραμμα 8.** Μέσος όρος σωστών απαντήσεων για τα αγόρια στην Ομάδα Ελέγχου

Αρχικά έγινε έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  (alpha) με τιμές 0,594 για την πειραματική ομάδα και 0,907 για την ομάδα ελέγχου. Κατά μέσο όρο με βάση τις παραπάνω τιμές το ερωτηματολόγιο θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος της κανονικότητας με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου η κατανομή του πληθυσμού στο ερευνητικό δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Κατά συνέπεια το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο για τη σύγκριση των μέσων όρων στα εξαρτημένα δείγματα είναι η μη παραμετρική δοκιμασία: Wilcoxon.

Στη συνέχεια βλέπουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

#### **A) πειραματική ομάδα**

Wilcoxon Signed Ranks Test

<b>Test Statistics<sup>b</sup></b>	
	VAR00007
	-
	VAR00006
Z	-4,022 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Το συμπέρασμα από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι υπάρχει πολύ μεγάλη στατιστική σημαντικότητα ( $p < .001$ ).

#### **B) Ομάδα ελέγχου**

## Wilcoxon Signed Ranks Test

	VAR00009 - VAR00008
Z	-3,309 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Το συμπέρασμα από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι υπάρχει πολύ μεγάλη στατιστική σημαντικότητα ( $p < .01$ ).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση για την πειραματική ομάδα. Δεν μπορούμε όμως να ενισχύσουμε τη στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας επειδή το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου και κατά συνέπεια δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την επίδραση της ανεξάρτητης ερευνητικής μεταβλητής (θεατρικό παιχνίδι) στην εξαρτημένη ερευνητική μεταβλητή (εγγραμματισμός των παιδιών της σχολικής ηλικίας)

Γενικά η επίδραση της θεατρικής παρέμβασης στο ολοήμερο νηπιαγωγείο Ζωγράφου ήταν ενισχυτική στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού δίνοντας στο θεατρικό παιχνίδι ξεχωριστή και κύρια θέση μέσα στη διδακτική διαδικασία. Επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού σε παιδιά νηπιακής ηλικίας διότι παρατηρήθηκε θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη μεταβλητή που εξετάζουμε.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται επιστημονικά από μελέτες που παρουσίασαν την εξέλιξη των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Chasen, 2003), στα μαθηματικά και τη γεωμετρία (Fleming, Merrell, & Tymms, 2004) και στις επιστημονικές έννοιες (Kamen, 1991) με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικό εργαλείο.

## **6. Συμπεράσματα**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήταν να ερευνήσουμε εάν το θεατρικό παιχνίδι ενδείκνυται ως μέσο για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού και τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν θετικές επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στη μεταβλητή.

Συγκεκριμένα, με το στατιστικό έλεγχο που διεξήχθη, εντοπίστηκαν οι αλλαγές ανάμεσα στις αρχικές και τις τελικές μετρήσεις της συμπεριφοράς των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Αποδείχθηκε ότι οι διαδικασίες εγγραμματισμού στα νήπια βελτιώθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, στα πλαίσια μιας διαδικασίας θεατρικού παιχνιδιού, υπήρξε αποτελεσματική. Η θετική ανταπόκριση των παιδιών με διευκόλυε να προταθεί στα παιδιά η δημιουργία ενός θεατρικού έργου που ενημέρωνε τους ενήλικες για τη σπουδαιότητα του Κ.Ο.Κ. στην καθημερινή ζωή μας στις πόλεις, διασκεδάζοντάς τους συγχρόνως.

Ζητήθηκε επίσης από τον εκπαιδευτικό να ρωτήσουν τους δικούς τους απορίες-συμβάντα από δικές τους περιπτώσεις, να τους περιγράψουν τα συναισθήματά τους μετά από μια τέτοια περίπτωση. Τα παιδιά θα έψαχναν στο σπίτι με τη βοήθεια ενηλίκων να βρουν στο internet ή σε περιοδικά και εφημερίδες, εικόνες σχετικές με το θέμα μας. Όλα αυτά βοήθησαν τα παιδιά να συνθέσουν πιο ολοκληρωμένα τα στοιχεία του ρόλου τους και η ενασχόληση με την αναζήτηση πηγών επί του θέματος ανέπτυξε τις διερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες και κατ' επέκταση τον εγγραμματισμό των παιδιών. Η όλη διαδικασία συνέβαλε στην ενεργητική μάθηση των παιδιών.

Ακόμη, η πρόταση να παρουσιαστεί το θεατρικό μας έργο στην πλατεία εισήγαγε τα παιδιά στη διαδικασία να αντιληφθούν την άμεση σύνδεση του θεατρικού παιχνιδιού και του εγγραμματισμού με την κοινωνία και τον κοινωνικό περίγυρό τους.

Κατά την προσωπική μου κρίση, οι στόχοι επιτεύχθηκαν στο βαθμό που επιθυμούσα. Τα παιδιά κατανόησαν και εφάρμοσαν τις τεχνικές του θεατρικού

παιχνιδιού ακόμα και στο ελεύθερο, αυθόρμητο παιχνίδι τους. Ήταν για εκείνα μια ευχάριστη έκπληξη, μια διέξοδος και μια μορφή έκφρασης και εκτόνωσης. Το δύσκολο κομμάτι του εγγραμματισμού που συνήθως είναι βαρετό, κουραστικό και παρωχημένο, αποδείχτηκε για τα παιδιά απαραίτητο για να διεξάγουν το θεατρικό τους έργο στην έρευνα, τη συλλογή και την καταγραφή των πληροφοριών τους. Επομένως, θεατρικό παιχνίδι και εγγραμματισμός αλληλεπίδρασαν για τα ίδια καθώς υπήρξε σύνδεση με την κοινωνία μέσα σ' ένα κλίμα ευχάριστο, γεμάτο παιχνίδι, εκφραστικότητα και κυρίως με νόημα για τα παιδιά. Πέρα από αυτά τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν και ανέπτυξαν την κοινωνική τους συνείδηση διότι σε όλη τη διαδικασία διαπραγματεύονταν ένα θέμα εμπνευσμένο από την κοινωνία και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, π.χ. *«Στο κόκκινο πρέπει να σταματάμε γιατί το φανάρι των πεζών ανάβει πράσινο και μπορεί να προκαλέσουμε ατύχημα»*, *«Στο πορτοκαλί μειώνουμε ταχύτητα και σταματάμε γιατί τα αυτοκίνητα του απέναντι δρόμου ξεκινούν»*, *«Σεβόμαστε τα νεύματα του τροχονόμου χωρίς να χρησιμοποιούμε άσχημες λέξεις και βρισιές»* κ.λ.π.

Η χρήση των αποσπασμάτων από το internet και το διάβασμα του βιβλίου αξιοποιήθηκαν από τα παιδιά στο χτίσιμο των ρόλων τους.

Συγκεκριμένα, ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων, που προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να συμπληρώσουν, επιβεβαίωσε την αλλαγή και την εξέλιξη στη "συμπεριφορά" των μαθητών τόσο στη γραπτή όσο και την προφορική επικοινωνία τους. Μέσα από το Θέατρο γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας. Με το Θεατρικό Παιχνίδι υποδυόμαστε ένα άλλο πρόσωπο ή μια άλλη κατάσταση. Αυτό προϋποθέτει φαντασία και δημιουργικότητα. Το Θεατρικό Παιχνίδι βοηθάει το παιδί να γνωρίσει μια άλλη οπτική γωνία της ζωής, να κατανοήσει, να ανακαλύψει τη ζωή, να επεξεργαστεί και να κατακτήσει έννοιες που αφορούν και χαρακτηρίζουν την καθημερινότητά της, όπως η γραφή και η ανάγνωση.

Οι Ζαφειριάδης και Παταπάτη (2007) υποστηρίζουν ότι η δραματοποίηση μπορεί να γίνει το όχημα με το οποίο το παιδί θα συμμετέχει ενεργά, θα δημιουργεί και θα αποκτήσει το αίσθημα της συλλογικότητας και της ομαδικότητας.



Μια ακόμη έρευνα από την Κοντογιάννη – Ντολιοπούλου, δείχνει ότι το Θεατρικό Παιχνίδι βελτιώνει την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Ντολιοπούλου, 2000).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επαληθεύουν την κύρια υπόθεση της έρευνας ότι το Θεατρικό Παιχνίδι ενισχύει τον εγγραμματισμό των παιδιών.

Τελειώνοντας, θα δανειστώ τα λόγια του Ο' Neill: *«Ο καλύτερος τρόπος να ανακαλύψουμε τον εαυτό μας και να γνωρίσουμε τις δυνάμεις και τις δυνατότητές μας είναι μέσα από τις συναντήσεις μας με τους άλλους, είτε αυτοί είναι πραγματικοί είτε φανταστικοί. Μαθαίνουμε ποιοι είμαστε πραγματικά και μέχρι πού μπορούμε να φτάσουμε όταν στο θέατρο οικειοποιούμαστε ρόλους και κόσμους»*. Και σίγουρα στον χώρο του σχολείου, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2005), *«κάθε δάσκαλος θα συμφωνούσε με τη θέση ότι δεν είναι στην τάξη για να ερμηνεύει απλώς τον παιδαγωγικό του μικρόκοσμο, αλλά για να τον δημιουργεί»*.

## Ανακεφαλαίωση - Επίλογος

Κλείνοντας, θα κάνουμε μια σύντομη επισκόπηση της εργασίας, εστιάζοντας στον κυρίαρχο ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια και εξέλιξη του εγγραμματισμού.

Αρχικά, αναλύθηκε το περιεχόμενο του γραμματισμού, ο οποίος έχει ευρύτερο περιεχόμενο. Δεν εννοείται η στείρα ανάγνωση και γραφή αλλά η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί, να κρίνει και να παράγει μορφές λόγου είτε στον προφορικό λόγο είτε σε γραπτά κείμενα.

Ομοίως το θεατρικό παιχνίδι προτάθηκε ως καθημερινή πρακτική στην εκπαιδευτική δράση, ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν αποτελεσματικά την έννοια του γραμματισμού.

Επομένως, ο γραμματισμός συνδέεται άμεσα με την προσχολική ηλικία και υφίσταται στη ζωή όλων των ανθρώπων.

Σίγουρα από την παραπάνω συζήτηση, στο νηπιαγωγείο, το θεατρικό παιχνίδι φέρνει τα παιδιά σ' επαφή με την καθημερινή ζωή και πρακτική και αναδύεται ο γραμματισμός. Δεν ξεχνάμε ότι η γνώση κατακτάται μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και πάντα με διαθεματικό τρόπο. Για να μπορέσει όμως να αναδειχθεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραμματισμού, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν και ανάλογες δραστηριότητες που συνδέονται με αυτό το περιεχόμενο (Χατζησαββίδης, 2002).

Η ευελιξία του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά εστιάζοντας σε διαδικασίες γραμματισμού με έντονο το επικοινωνιακό στοιχείο.

Από τα παραπάνω ενισχύεται η κύρια υπόθεση αυτής της εργασίας. Το θεατρικό παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο ενήλικας. Μπορεί να χαρακτηριστεί συμμετοχικός. Ο χαρακτηρισμός αυτός περικλείει:

α) την ικανότητα να μετατρέπει τη γραφή σε μια δραστηριότητα ευχάριστη, επικοινωνιακή, απαραίτητη,

β) την αφηγηματική σκέψη των παιδιών να ενισχύεται. Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις, μιλάει και ο ίδιος για τον εαυτό του, εξελίσσει τη συζήτηση και το διάλογο. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν το περιβάλλον τους, τα συναισθήματά τους, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να συγκρίνουν τα γεγονότα της ζωής τους με αυτά του σεναρίου,

γ) την παρέμβαση να είναι διακριτική μόνο για διευκολύνει τη λύση των προβλημάτων χωρίς να διακόπτει τη συνέχεια της δραστηριότητας,

δ) τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το γραμματισμό.

Επιπλέον, ο χώρος της τάξης και ο χρόνος που αφιερώνεται για το παιχνίδι καταλαμβάνουν σημαντική θέση. Σ' ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με έντυπα, οι δεξιότητες γραμματισμού αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το έντυπο υλικό ως βοήθημα, το προσαρμόζουν στα δικά τους μέτρα και το χρησιμοποιούν με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια. Τα παιδιά γνωρίζοντας πώς χρησιμοποιούν οι ενήλικες τον γραμματισμό, τον εντάσσουν στο παιχνίδι τους.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά την θετική αλλαγή των παιδιών της πειραματικής ομάδας, έπειτα από το παρεμβατικό πρόγραμμά μας. Ο Pellegrini (1980),τόνισε τη θετική σχέση του παιχνιδιού με την αναδυόμενη γραφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Επιπρόσθετα, από τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών, επιβεβαιώθηκε η θετική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου.

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας απελευθερώθηκαν, απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, ασφάλεια, έγιναν πιο δημιουργικά και ευέλικτα. Καλλιέργησαν το πνεύμα της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς και λόγου, δραστηριοποιήθηκαν και συμμετείχαν με προθυμία.

Τελειώνοντας, θα πρότεινα η έρευνα αυτή να εφαρμοστεί σ' ένα μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να έχουμε πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα και να προβούμε στη διερεύνηση κι άλλων παραγόντων, όπως ο συμμετοχικός ρόλος των γονέων, η διάρκεια που έχει η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον εγγραμμτισμό και μέχρι σε ποια βαθμίδα του σχολείου μπορεί το θεατρικό παιχνίδι να αποβεί αποτελεσματικό.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Άλκηστις, (2012). *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αμοιρόπουλος, Κ. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση - μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 46-51). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρουλάκης, Γ., & Χατζημίχου, Κ. (2009). Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακαλή, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Νυφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2012, από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/adrulakisXatzimixu.pdf>.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Σημειώσεις για τους φοιτητές του τμήματος* θεάτρου του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2009). *Μάθηση και παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζερόμ Μπρούνερ*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου - Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Γερμανός, Δ., (2005). Χώρος και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Παπαλεοντίου - Λουκά (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγίες για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκότοβος, Α. (2005). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δανασσής - Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και ανάπτυξη. Συνειρμική κοινωνικο-γνωστική θεώρηση*, 4η έκδοση, τ. Α'. Αθήνα.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμου, Χ.- Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμου, Χ. & Σφυρόερα, Μ. (2010). *Το ξεκίνημα της γραφής στο σχολικό πλαίσιο: Εκμάθηση μίας τεχνικής ή ενεργοποίηση της σκέψης*. Αθήνα: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 76.
- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Παταπάτη, Ε. (2007). *Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική στέρηση. Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή

συμμετοχή. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τόμος Πρακτικών.  
Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

Κακούρη, Κ. (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Εστία.

Καλλιαντά Θ., & Καραβόλτσου Α. (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και ...Παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Βόλος, σ. 1. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης [www.eipe.gr](http://www.eipe.gr).

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*, τ. Δ'. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*, τ. Γ'. Αθήνα.

Κονδύλη, Μ. (2008). *Μάθημα: Διδακτική της Γλώσσας 1, Φάκελος Σημειώσεων*. Τμήμα ΤΕΑΠΠΗ, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κοντοβούρκη, Σ. Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1, 82-107.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα:Καστανιώτης.

Κουρετζής, Μ. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας. Στο Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Πρακτικά από την 5<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ.32-40). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κουρετζής, Λ., & Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1 βιβλίο για το δάσκαλο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου*. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην*

- επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση, (σσ. 550-574), Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2008). *Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). *Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο*. Στο: Σ. Καλογρίδη, Χ. Αναστόπουλος, Α. Δακοπούλου, Γ. Κουτρομάνος, Α. Λενακάκης, Ε. Μανούσου, Μ. Παρασκευόπουλος, Π. Πήλιουρας, Α. Σοφός, & Χ. Τερεζάκη, *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 – Τόμος Β*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στη προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1) 3-34).
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κρητικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μέγα, Γ. (1990). *Το δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης παιδιού*, Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο, Η θεατρική σχολική δημιουργία*, τ. 2. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Μπουζάκης, Σ. (2002α). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Μπουζάκης, Σ. (2002β). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Μώρου, Α. (2002). *Δραματοποίηση: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης, ένα παράδειγμα, "Οδύσσεια" Ομήρου*. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 27, 25-30.



- Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ντίνας, Κ. (2006). *Η γλωσσική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο*, Στο Α. Κυρίδη, Ε. Τσακίριδου, & Ι. Αρβανίτη (Επιμ.). *Το Ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου, (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι I και II*. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο. Εμπειρική έρευνα. *Γλώσσα*, 31, 4-16.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια - Τζελέπη, (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σσ.13-41). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). *Η σημασία της αναδίηγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας*. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια & Ε. Τζελέπη - Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ.111-125). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Σιβροπούλου, Ε. (2005-6). Παιχνίδι και γραμματισμός. Έννοιες που συνδέονται ή διαχωρίζονται. *Κίνητρο*, 7, 19-27.

- Σταμούλη, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική ως πρώτη και ως δεύτερη γλώσσα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Στο Μ. Σφυρόερα, *Διδακτική μεθοδολογία, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2006). *Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Στο Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, & Α. Μερκούρη (Επιμ.). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ.258-267). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Πρόλογος του επιμελητή*. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χατζηγεωργίου, Γ. & Κόνσολας, Μ. (1999). Ο ρόλος της καθοδήγησης για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 51-52, 160-167.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηλούκα - Μαυρή, Ε. (1997). *Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και μια προσέγγιση της πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Επιφανίου.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική*

πράξη. Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, "Η Γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», Πάτρα, 1-3 Ιουνίου.

### Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Al-YamaniRashed, H. (2003). *Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη*. Στο Γκόβας Ν. (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα : Π.Δ.Θ.Ε.- Μεταίχμιο.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (Μτφρ. Ιορδάνης Βλαχόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bessel - Brown, T. (1985). *Literacy play in kindergarten*. Ph. D. Dissertation, University of Oregon.
- Bloom, H., & Quint, J. (1999). *Assessing Program Impacts and Implementation*. U.S. Department of Education
- Booth, K., Croll, J. H., Davis, M., Lewis, G. F., & Stock, L. (2007). *Early language and literacy as social practice: Engaging families, children and preschool staff in a low income Australian community*. Proceedings of Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference. Singapore.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*, Κουγιουμτζάκης (Επιμ., εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28, 99-114.
- Brostrom, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for children in Early Education* (pp. 52–63). London: Routledge Falmer Education.

- Carter, S. (2006). Redefining literacy as a social practice. *Journal of Basic Writing*, 25(2), 94–125.
- Casey, L., Bruce, B., Martin, A., Reynolds, A., Shiel, G., Coffey, L., Brown, C., & Hallissy, M. (2009). *New approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primary school children*. Digital literacy, (Technical report, 2009/ 03), Dublin: National College of Ireland, Centre for Research and Innovation in Learning and Teaching.
- Campbell, R. (1995). *Reading in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Chasen, L.R. (2003). *Linking emotional intelligence and literacy development through educational drama for a group of first and second graders*. Proquest Dissertations and Themes. Section 0146, Part 0727. United States-New York: New York University.
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought*. New York: Drama Books.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixedo, M. M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση I. (Επιστ. ευθύνη Βαρνάβα - Σκούρα, μτφρ. Μ. Παναγιωτίδου)*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Dooley, C. (2011). The emergence of comprehension: A decade of research, 2000-2010. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 69-184.
- Driscoll, A., & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, 3η ανατύπωση (μτφρ. Αγνή Στρομπούλη)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ferreiro, E. (1998). *Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.), Το παιδί και η Γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Fisher, B. (1991). *Joyful Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Fisher, R. (1992). *Early literacy and the teacher*. London: Hodder & Stoughton.

- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary schools. An integrated approach*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, M., Merrell, Chr., Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*(σσ.15-54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergency of early childhood literacy. In J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 3-17). London: Sage.
- Grecory, E., Williams, A., Baker, D. & Street, B. (2004). Introducing literacy to four year olds: Creating classroom cultures in three schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 85-107.
- Hall, N., & Robinson, A. (2003). *Exploring writing and play in the early years*. London: DavidFultonPublishers.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*(σσ.134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for learning - Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hipfner - Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First language*, 34, 178-197.
- Kamen, M. (1991). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin.
- Kelly, D. (1977). *Play and drama, some theoretical considerations*. M.A. London: Institute of Education

- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2014). Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 35-48). New York: Routledge.
- Larson, J., & Marsh, J. (2013). Preface. In J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. xxix-xxxi). London: Sage.
- Luke, A. (1997). *Critical approaches to literacy*. In V. Edwards, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 2: Literacy (pp. 143-152). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Maybin, J. (2000). The new literacy studies: context, intertextuality and discourse. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (Eds), *Situated literacies, Reading and writing in context* (pp. 197-209). London and New York: Routledge.
- Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11–14*. London: David Fulton Publishers.
- Orellana, M. F. (1990). Literacy as gendered social practice: Tasks, texts, talk and take-up. *Reading Research Quarterly*, 30, 678-708.
- Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Pellegrini, A. D. (1980). *The relationship between Kindergarten's play and achievement in pre-reading language and writing*. *Psychology in the Schools*, 17, 530–535.
- Perez, B. (2004). Literacy, diversity and programmatic responses. In B. Perez (Eds). *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 3-24). Mahwah Nj: Erlbam.
- Raymond, E. (2000). Cognitive characteristics. In E. Raymond (Eds.), *Learners with mild disabilities. A characteristics approach* (pp. 169 - 201). Needham Heights M A: Allyn and Bacon.
- Razfar, A. & Gutierrez, K. D. (2013). Reconceptualizing early childhood literacy. The sociocultural influence and new directions in digital and hybrid mediation. In J. Larson & J. Marsh (Eds). *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 52-79). London: Sage.

- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (μτφρ Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Roskos, K., & Christie, J. (2000). *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Shor, I., & Pari, C. (1999). *Critical literacy in action*. Potrsmouth, N.H.: Heinemann Press.
- Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantage preschool children*. NewYork: Wiley.
- Somers, J. (2000). (μτφρ. Χριστίνα Μουρατίδου). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα (DramainEducation) :Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές*. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Somers, J. (2007). *Community Theatre*. Published in the Polish Applied Drama Reader. Ανάκτηση στις 12/09/16 από την ιστοσελίδα: <http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Arthra/SOMERS>.
- Stein, P. (2004). *Representation, rights, and resources: multimodal pedagogies in language and literacy*. In B. Norton and K. Toohey (Eds), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 95-115), Cambridge: Cambridge University Press.
- Stocking, K. M. (1999). *Evaluating Environmental Education* (Translation by Rosemary Martin). Cambridge: Commission on Education and Communication.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman
- Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, (Επιστ. επιμ.), *Το παιδί και η Γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Vygotsky, L. (1992). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.) *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, τ. β΄, Σκέψη (μτφρ.) Ε. Χουριτζαμάνογλου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Vygotsky, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts*. What research shows. Portsmouth: Heinemann.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. New York: Humanities Press.
- Wilhelm, J.D. (2002). *Action strategies for deepening comprehension role plays, text structure, tableaux, talking statues and other enactment techniques that engage students with text*. New York: Scholastic.
- Williams, L. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values. A case in point, in B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 155-165). New York: Teachers College Press.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(αφορά και τις δύο φάσεις της έρευνας)

(απευθύνεται και στις δύο ομάδες Π.Ο. και Ο.Ε.)

#### Ερώτηση 1η

Ποιο από τα παρακάτω σήματα υπάρχει στον Κ.Ο.Κ.; Κύκλωσέ το.



Ερώτηση 2η

Μπορείς να αναγνωρίσεις τη λέξη **τροχονόμος**; Αν ναι, ζωγράφισέ τον δίπλα στη σωστή λέξη.



**ΤΡΟΧΟΝΟΜΟΣ**

**ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ**

**ΠΟΔΗΛΑΤΟ**

**ΤΡΟΧΟΣ**

### Ερώτηση 3η

- α) Θυμάσαι το ποίημα του κυρίου ΚΟΚ;  
β) Επίλεξε και συμπλήρωσε στα κενά τη σωστή λέξη.

### Ποίημα του κυρίου ΚΟΚ

Το φανάρι ο \_\_\_\_\_

με το πράσινο το φως,

τη σειρά του θα σου δώσει

να περάσεις βιαστικός.

**πρόσεχε**

Το πορτοκαλί φανάρι,

με το λαμπερό το φως,

"Φίλε, \_\_\_\_\_", σου λέει, **Σταμάτης**

"ο Σταμάτης είναι μπρος".

Το φανάρι ο \_\_\_\_\_

με το κόκκινο το φως,

στοπ, σου λέει "μην περάσεις

και ας είσαι βιαστικός".

**Γρηγόρης**

Ερώτηση 4

α) Αναγνώρισε το δικό σου όνομα και βάλτο μέσα σε μια γελαστή φατσούλα.

β) Ένωσε με γραμμές τα ονόματα των δύο στηλών που είναι ίδια (κεφαλαία-πεζά)

Ελένη

ΒΑΣΩ

Μάρκος

ΟΔΥΣΣΕΑΣ

Γιώργος

ΕΛΕΝΗ

Οδυσσέας

ΗΛΙΑΣ

Βάσω

ΓΙΩΡΓΟΣ

Ηλίας

ΜΑΡΚΟΣ

Ερώτηση 5η

ΦΟΒΟΣ ΛΥΠΗ

ΘΥΜΟΣ ΧΑΡΑ

Μπορείς να σκεφτείς τι λένε οι παραπάνω λέξεις;

α) Αν ναι, τοποθέτησε αυτή την φατσούλα δίπλα στη σωστή λέξη



β) Μέτρησε τώρα, παίζοντας παλαμάκια, τις συλλαβές της λέξης που έχει δίπλα της τη γελαστή φατσούλα και γράψε τον αριθμό



### Ερώτηση 6η

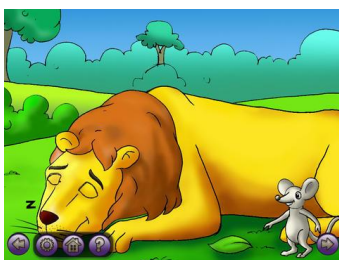
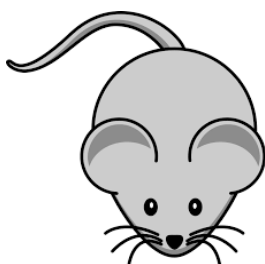
α) Άκου προσεχτικά την ιστορία και βάλε στη σωστή σειρά τις εικόνες.

β) Προσπάθησε να βάλεις τον σωστό αριθμό κάτω από τις εικόνες, σύμφωνα με την ιστορία που άκουσες.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα περίεργο **ποντικάκι** διαφορετικό από τα άλλα, που το έλεγαν Λάκη. Ο Λάκης, λοιπόν, χαιρόταν να βρίσκεται με τα ζώα της ζούγκλας, όμως αυτό ενοχλούσε και **θύμωσε το λιοντάρι**, που ήταν ο **βασιλιάς**. Για να ηρεμήσει το λιοντάρι, το ποντικάκι ξεκίνησε να του **παίζει κιθάρα, έπειτα σαξόφωνο**, καθώς είχε μεγάλο ταλέντο στη μουσική. Το λιοντάρι, μαγεμένο, κατάλαβε πόσο άσχημα φέρθηκε στον Λάκη και για να τον ευχαριστήσει τον έκανε **βασιλιά της ζούγκλας**.



--	--	--



--	--	--

### Ερώτηση 7η

Συναντάς στο δρόμο τον φίλο σου/τη φίλη σου.

α) Τι από τα παρακάτω θα της πεις; Χρωμάτισέ το.

Καλημέρα

δάσος


σκύλος

μπάλα

β) Μπορείς με τις παραπάνω λέξεις να συμπληρώσεις τα λόγια του κοριτσιού;



- Κ \_\_\_\_\_ !

- Πάω γρήγορα στο \_\_\_\_\_  , γιατί

ο \_\_\_\_\_  μου θέλει να παίξουμε \_\_\_\_\_ 

- Πάμε μαζί.

Ερώτηση 8η

"Όταν κοιμάσαι αυτό ξυπνά,  
και τη νύχτα τριγυρνά.  
Όταν ξημερώσει πια  
δεν το βλέπεις πουθενά".

**Απάντηση**

**Τι είναι;**

Το αίνιγμά μας έχει μια σωστή απάντηση.

- α) Ποια από τις παρακάτω λέξεις είναι;
- β) Μπορείς να τη γράψεις στην απάντηση;



ΜΗΛΟ

ΛΟΥΛΟΥΔΙ



ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ

ΦΕΓΓΑΡΙ



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Αποσπάσματα από τους υπολογισμούς της Στατιστικής Ανάλυσης

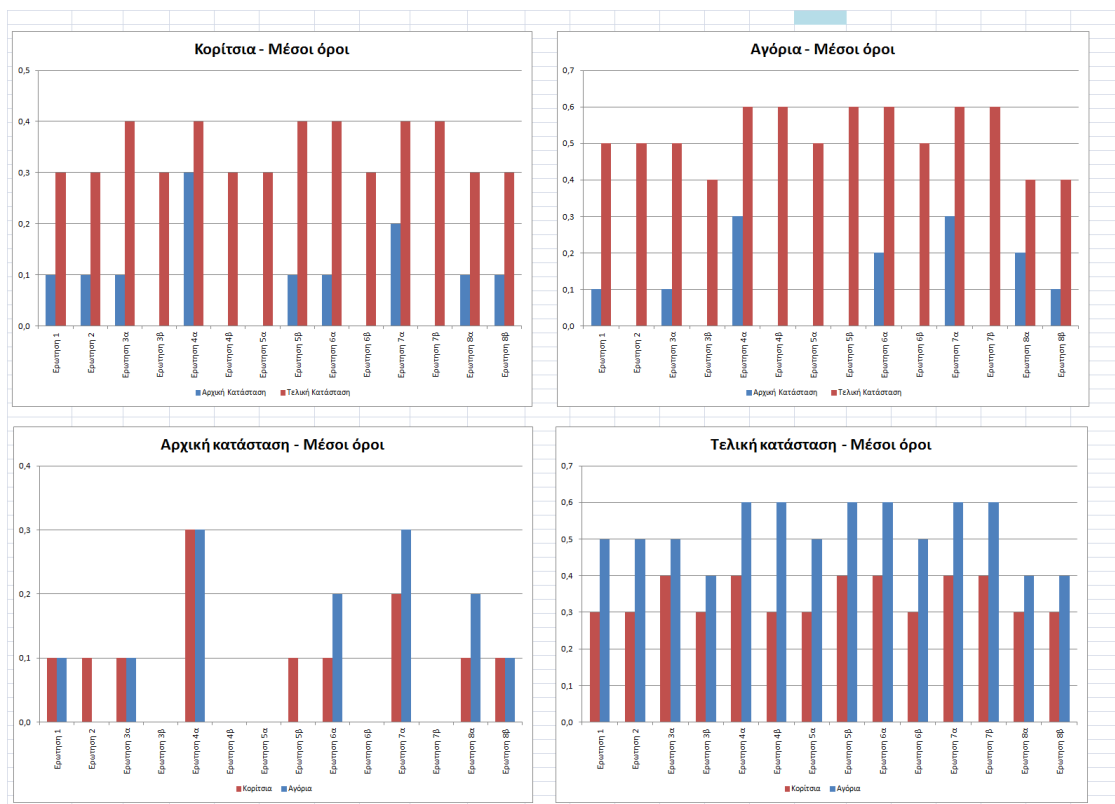
Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποσπασματικά, οι υπολογισμοί που έγιναν κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων των ερωτηματολογίων καθώς και επιπλέον ραβδογράμματα.

Πειραματική Ομάδα	Αρχική Κατάσταση		Τελική Κατάσταση		Μεταβολή Μέσης Τιμής
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Ερωτηση 1	0,2	0,4	0,8	0,4	77%
Ερωτηση 2	0,1	0,4	0,9	0,4	84%
Ερωτηση 3α	0,2	0,4	0,9	0,3	79%
Ερωτηση 3β	0,1	0,2	0,7	0,5	93%
Ερωτηση 4α	0,6	0,5	1,0	0,2	40%
Ερωτηση 4β	0,1	0,3	0,9	0,3	89%
Ερωτηση 5α	0,0	0,0	0,9	0,4	100%
Ερωτηση 5β	0,1	0,4	1,0	0,2	85%
Ερωτηση 6α	0,3	0,5	1,0	0,0	67%
Ερωτηση 6β	0,1	0,2	0,9	0,4	94%
Ερωτηση 7α	0,6	0,5	1,0	0,2	40%
Ερωτηση 7β	0,0	0,0	1,0	0,0	100%
Ερωτηση 8α	0,4	0,5	0,8	0,4	50%
Ερωτηση 8β	0,2	0,4	0,8	0,4	68%
<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>	<b>0,2</b>		<b>0,9</b>		<b>80%</b>

**Πίνακας 1.** Υπολογισμός μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων για την Πειραματική Ομάδα

Κορίτσια							Αγόρια								
ΚΟΡΙΤΣΙΑ (Απαντήσεις στα σωστά ανά ερώτηση)							ΑΓΟΡΙΑ (Απαντήσεις στα σωστά ανά ερώτηση)								
Π.Ο.	Αρχική Κατάσταση			Τελική Κατάσταση			Μεταβολή Μέσης Τιμής	Π.Ο.	Αρχική Κατάσταση			Τελική Κατάσταση			Μεταβολή Μέσης Τιμής
	Count K	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Count K	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση			Count A	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Count A	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Ερώτηση 1	2	0,1	0,4	7	0,3		67%	Ερώτηση 1	2	0,1	10	0,5		80%	
Ερώτηση 2	2	0,1	0,4	7	0,3		67%	Ερώτηση 2	1	0,0	11	0,5		100%	
Ερώτηση 3α	2	0,1	0,4	8	0,4		75%	Ερώτηση 3α	2	0,1	11	0,5		80%	
Ερώτηση 3β	0	0,0	0,0	6	0,3		100%	Ερώτηση 3β	1	0,0	8	0,4		100%	
Ερώτηση 4α	6	0,3	1,2	8	0,4		25%	Ερώτηση 4α	6	0,3	12	0,6		50%	
Ερώτηση 4β	1	0,0	0,2	7	0,3		100%	Ερώτηση 4β	1	0,0	12	0,6		100%	
Ερώτηση 5α	0	0,0	0,0	7	0,3		100%	Ερώτηση 5α	0	0,0	11	0,5		100%	
Ερώτηση 5β	2	0,1	0,4	8	0,4		75%	Ερώτηση 5β	1	0,0	12	0,6		100%	
Ερώτηση 6α	3	0,1	0,6	8	0,4		75%	Ερώτηση 6α	4	0,2	13	0,6		67%	
Ερώτηση 6β	0	0,0	0,0	7	0,3		100%	Ερώτηση 6β	1	0,0	11	0,5		100%	
Ερώτηση 7α	5	0,2	1,0	8	0,4		50%	Ερώτηση 7α	7	0,3	12	0,6		50%	
Ερώτηση 7β	0	0,0	0,0	8	0,4		100%	Ερώτηση 7β	0	0,0	13	0,6		100%	
Ερώτηση 8α	3	0,1	0,6	7	0,3		67%	Ερώτηση 8α	5	0,2	9	0,4		50%	
Ερώτηση 8β	2	0,1	0,4	7	0,3		67%	Ερώτηση 8β	3	0,1	9	0,4		75%	
<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>		<b>0,1</b>			<b>0,3</b>	0,2	<b>70%</b>	<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>		<b>0,1</b>		<b>0,5</b>	0,3	<b>80%</b>	

**Πίνακας 2.** Υπολογισμός ανά φύλο των μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων για την Πειραματική Ομάδα.



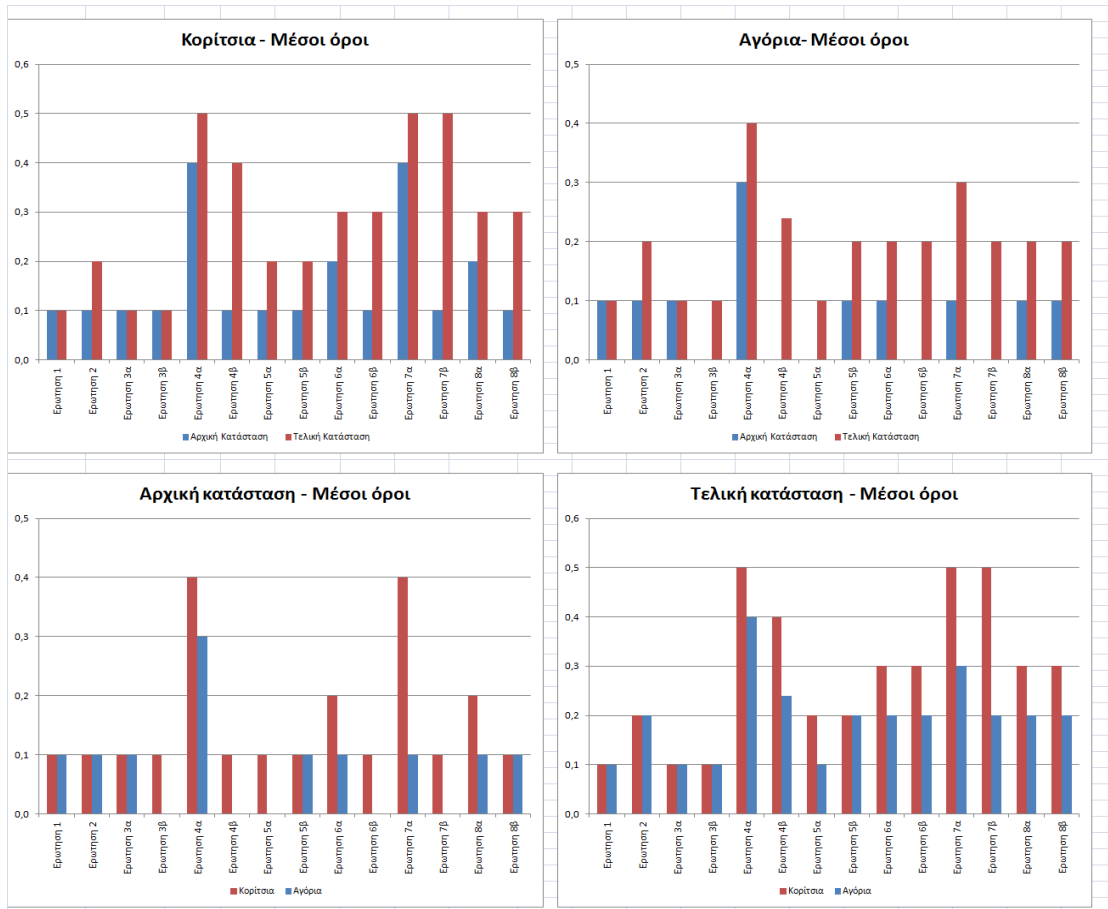
**Διάγραμμα 1.** Ραβδογράμματα από τον υπολογισμό ανά φύλο των μέσων τιμών για την Πειραματική Ομάδα.

Ομάδα Ελέγχου	Αρχική Κατάσταση		Τελική Κατάσταση		Μεταβολή Μέσης Τιμής
	Αρχ. Κατάσταση	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Ερωτηση 1	0,2	0,4	0,2	0,4	25%
Ερωτηση 2	0,2	0,4	0,9	0,5	72%
Ερωτηση 3α	0,2	0,4	0,2	0,4	25%
Ερωτηση 3β	0,1	0,3	0,2	0,4	33%
Ερωτηση 4α	0,7	0,5	0,9	0,3	19%
Ερωτηση 4β	0,1	0,2	0,6	0,5	90%
Ερωτηση 5α	0,1	0,2	0,3	0,5	79%
Ερωτηση 5β	0,2	0,4	0,4	0,5	49%
Ερωτηση 6α	0,4	0,5	0,5	0,5	26%
Ερωτηση 6β	0,1	0,2	0,5	0,5	87%
Ερωτηση 7α	0,5	0,5	0,8	0,4	35%
Ερωτηση 7β	0,1	0,2	0,7	0,5	92%
Ερωτηση 8α	0,4	0,5	0,5	0,5	34%
Ερωτηση 8β	0,2	0,4	0,5	0,5	66%
<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>	<b>0,2</b>		<b>0,5</b>		<b>60%</b>

**Πίνακας 3.** Υπολογισμός μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων για την Ομάδα Ελέγχου

Ο.Ε.	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (Απαντήσεις στα σωστά ανά ερώτηση)					Μεταβολή Μέσης Τιμής	ΑΓΟΡΙΑ (Απαντήσεις στα σωστά ανά ερώτηση)					Μεταβολή Μέσης Τιμής
	Αρχική Κατάσταση		Τελική Κατάσταση		Count K		Αρχική Κατάσταση		Τελική Κατάσταση		Count A	
	Count K	Μέσος Όρος	Count K	Μέσος Όρος			Count A	Μέσος Όρος	Count A	Μέσος Όρος		
Ερωτηση 1	1	0,1	2	0,1		Ερωτηση 1	2	0,1	2	0,1		
Ερωτηση 2	2	0,1	4	0,2	50%	Ερωτηση 2	2	0,1	4	0,2	50%	
Ερωτηση 3α	1	0,1	2	0,1	0%	Ερωτηση 3α	2	0,1	2	0,1	0%	
Ερωτηση 3β	2	0,1	1	0,1	0%	Ερωτηση 3β	0	0,0	2	0,1	100%	
Ερωτηση 4α	7	0,4	9	0,5	20%	Ερωτηση 4α	5	0,3	6	0,4	25%	
Ερωτηση 4β	1	0,1	6	0,4	75%	Ερωτηση 4β	0	0,0	4	0,2	100%	
Ερωτηση 5α	1	0,1	3	0,2	50%	Ερωτηση 5α	0	0,0	2	0,1	100%	
Ερωτηση 5β	1	0,1	3	0,2	50%	Ερωτηση 5β	2	0,1	3	0,2	50%	
Ερωτηση 6α	4	0,2	5	0,3	33%	Ερωτηση 6α	2	0,1	3	0,2	50%	
Ερωτηση 6β	1	0,1	5	0,3	67%	Ερωτηση 6β	2	0,0	3	0,2	100%	
Ερωτηση 7α	6	0,4	9	0,5	20%	Ερωτηση 7α	2	0,1	5	0,3	67%	
Ερωτηση 7β	1	0,1	8	0,5	80%	Ερωτηση 7β	0	0,0	4	0,2	100%	
Ερωτηση 8α	4	0,2	5	0,3	33%	Ερωτηση 8α	2	0,1	4	0,2	50%	
Ερωτηση 8β	2	0,1	5	0,3	67%	Ερωτηση 8β	1	0,1	4	0,2	50%	
<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>		<b>0,2</b>		<b>0,3</b>	<b>30%</b>	<b>Μέσος Όρος Γενικός</b>		<b>0,1</b>		<b>0,2</b>	<b>50%</b>	

**Πίνακας 4.** Υπολογισμός ανά φύλο των μέσων τιμών για την Ομάδα Ελέγχου



**Διάγραμμα 2.** Ραβδογράμματα από τον υπολογισμό ανά φύλο των μέσων τιμών για την Ομάδα Ελέγχου

