



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού
λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή»**

«ΚΑΤΣΙΦΟΥ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ»

ΡΟΔΟΣ, Φεβρουάριος, 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΚΑΤΣΙΦΟΥ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ»
Α.Μ.: 4372021014

«Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού
λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Παπαδοπούλου Σμαράγδα
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Παπάς Θεόδωρος, Συρόπουλος Σπύρος

ΡΟΔΟΣ, Φεβρουάριος, 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Παπαδοπούλου Σμαράγδα για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της, τις εποικοδομητικές υποδείξεις της, το αμείωτο ενδιαφέρον της και την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας από την αρχή μέχρι το τέλος.

Τους καθηγητές, κύριο Παππά Θεόδωρο και κύριο Συρόπουλο Σπύρο για την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, καθώς μου εμφύσησαν το ενδιαφέρον και την αγάπη για την έρευνα και μέσα από τις εισηγήσεις τους με ώθησαν να διερευνήσω τον τρόπο σκέψης μου και να φτάσω στο σημείο της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου για την στήριξη και την συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Διαγραμμάτων	vii
Κατάλογος Πινάκων	viii
Συνομογραφίες	x
Περίληψη	xi
Abstract.....	xiii
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών	1
1.1. Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού	1
1.2. Η σπουδαιότητα της δραματικής έκφρασης κατά την παιδική ηλικία	5
1.2.1. Κριτική σκέψη και θεατρικό παιχνίδι.....	7
1.2.2. Θεατρικό παιχνίδι και δημιουργική έκφραση.....	9
1.2.3. Θεατρικό παιχνίδι και κοινωνικοποίηση των παιδιών.....	11
1.3. Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θεατρικό παιχνίδι.....	12
1.4. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	13
1.5. Οφέλη από την υιοθέτηση του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτική πρακτική	14
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η έννοια του γραμματισμού	17
2.1. Εισαγωγή	17
2.2. Δεξιότητες γραμματισμού.....	17
2.3. Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας.....	19
2.4. Αναδυόμενος γραμματισμός.....	22
2.5. Μοντέλα κατάκτησης του γραμματισμού.....	25
2.5.1. Η Ολική Μέθοδος.....	26
2.5.2. Η Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος	27
Κεφάλαιο 3 ^ο : Γλωσσική ανάπτυξη	28
3.1. Εισαγωγή	28

3.2. Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Vygotsky και η Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης.....	30
3.2.1. Γλωσσική Ανάπτυξη.....	30
3.3. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού	32
3.4. Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε μικρά παιδιά	34
3.4.1. Ανάπτυξη προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	36
3.5. Η συμβολή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση του γραμματισμού	38
3.6. Η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ενίσχυση του γραμματισμού	40
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ανασκόπηση συναφών ερευνών	42
Κεφάλαιο 5 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	45
5.1. Σημαντικότητα του θέματος	45
5.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα εργασίας	46
5.3. Δείγμα έρευνας	47
5.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	48
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	50
5.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	50
Κεφάλαιο 6 ^ο : Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης	52
6.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής.....	52
6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	52
6.1.2. Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία	55
6.1.3. Ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία	58
6.2. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής.....	60
6.2.1. Η επίδραση της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών	60
6.2.2. Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών	64
6.2.3. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις απόψεις των εκπαιδευτικών .	70

6.2.4. Η επίδραση του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών	74
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	75
7.1. Περιορισμοί έρευνας.....	79
7.2. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....	80
Βιβλιογραφία	81
Ξενόγλωσση.....	81
Ελληνόγλωσση.....	93
Παράρτημα.....	99

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων (N=150).....	52
Διάγραμμα 2: Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων (N=150).....	53
Διάγραμμα 3: Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (N=150)	53
Διάγραμμα 4: Κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων (N=150)	54
Διάγραμμα 5: Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων (N=150) ...	54

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού	55
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και περιγραφικά μέτρα αυτών (1).....	56
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και περιγραφικά μέτρα αυτών (2).....	57
Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιρροή ορισμένων δραστηριοτήτων στις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού και περιγραφικά μέτρα αυτών	58
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών	60
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών	63
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	65
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.....	68
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	68
Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών	71

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών73

Συντομογραφίες

Δ.Τ.	Διάμεση τιμή
Ε.Ε.	Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Περίληψη

Εισαγωγή: Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις θέτουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης το παιδί. Η εκπαίδευση των παιδιών ανάγεται σε θεμελιώδη διάσταση του κοινωνικού συγκείμενου, καθώς απομακρύνεται η θεώρηση ότι λειτουργεί και συμμετέχει παθητικά στη διαδικασία της μάθησής του. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για την ενεργή συμμετοχή του συνιστά η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης απαιτείται να διαμορφώνει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα ενισχύουν την αναπτυξιακή πορεία των μικρών παιδιών, με ιδιαίτερη εστίαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή.

Μεθοδολογία: Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής από όλη την Ελλάδα. Για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 38 ερωτήσεις, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε υψηλό βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή, με τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών να το αξιοποιεί στην τάξη. Επίσης, η αφήγηση/ το παραμύθι, το παιχνίδι ρόλων και το κουκλοθέατρο, συμπεριλαμβάνονται στις δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζουν περισσότερο τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έως 10 έτη προϋπηρεσίας, αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 11-20 έτη και αυτούς που διέθεταν 21-30 έτη. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών, αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και πιο αρνητικά τη συμβολή του στη γνώση του αλφαβήτου, απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που

ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία τους.

Συμπεράσματα: Η ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική στρατηγική για την ανάπτυξη τόσο των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή, αλλά και την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι, γραμματισμός, προφορικός λόγος.

Abstract

Introduction: Modern educational approaches put the child at the center of education. The education of children is reduced to a fundamental dimension of the social context, as it is removed from the view that it works and participates passively in the process of its learning. An interesting proposal for his active participation is the introduction of the theatrical game in the educational process. Specifically, the area of preschool education is required to shape educational environments that will enhance the developmental course of young children, with a particular focus on the development of literacy.

Aim: The purpose of this study was to investigate the opinions of teachers regarding the contribution of theatrical play to the development of oral language and literacy skills in preschool education.

Methodology: One hundred fifty preschool teachers from all over Greece participated in the research. For the needs of the research, a short questionnaire consisting of 38 questions was created, based on the bibliographic analysis carried out.

Results: The results of the study lead to the conclusion that teachers recognize to a high degree the contribution of theatrical play to the development of oral language and literacy skills in preschool education, with the vast majority of them making use of it in the classroom. In addition, storytelling, role-play and puppetry are among the activities that educators believe most influence preschool children's oral language and literacy skills. Furthermore, it was observed that teachers who had up to 10 years of experience recognize to a lesser extent the contribution of theatrical play in promoting self-regulation in preschool children, compared to teachers who had 11-20 years of experience and those who had 21-30 years of experience. The teachers who held a master's/ doctorate degree evaluated the contribution of theatrical play to the emotional development and the cultivation of empathy in preschool children more positively and its contribution to the knowledge of the alphabet more negatively than the teachers who higher education graduated. Finally, teachers' opinions did not differ according to their age.

Conclusions: The inclusion of theatrical play is an extremely important strategy for the development of both oral language and literacy skills in preschool education, but also the multifaceted development of children.

Key – words: Preschool education, theatrical play, literacy, oral language.

Κεφάλαιο 1^ο: Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών

1.1. Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού

Το παιχνίδι σαν έννοια, αναφέρεται σαν μια δραστηριότητα που είναι αρεστή και συγκεκριμένα για τα παιδιά αποτελεί ένα εγγενές κίνητρο το οποίο συνεπάγεται ενεργό δέσμευση. Είναι ένας τρόπος διαφυγής από την πραγματικότητα, όπου οι κανόνες επαναπροσδιορίζονται και εξερευνώνται νέοι κόσμοι, επεκτείνεται ο ήδη υπάρχων και οι επιλογές δε συνοδεύονται από τις τρομερές συνέπειες της ανάληψης κινδύνων. Δημιουργείται μία αίσθηση ελευθερίας και ασφάλειας σε ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν, να εξασκήσουν και να κυριαρχήσουν στις ικανότητές τους χωρίς να φοβούνται αν θα αποτύχουν. Η λειτουργία αυτή ενδυναμώνει την προσαρμοστική ικανότητα των παιδιών και την ευημερία τους (Lester & Russell, 2010). Η ακαδημαϊκή έρευνα έχει επιβεβαιώσει ότι το παιχνίδι προάγει την υγιή ανάπτυξη του παιδιού (Ginsburg, 2007). Ειδικότερα, η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής (2007) υποστήριξε ότι οι γονείς θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως προτεραιότητα στην πραγματικότητα των παιδιών και ιδιαιτέρως το μη δομημένο ελεύθερο παιχνίδι. Όταν το παιδί επιλέγει τότε, πώς και με ποιον θα παίξει, κατευθύνοντας τον χρόνο παιχνιδιού χωρίς εξωτερικούς περιορισμούς, δημιουργούνται ευκαιρίες για εξάσκηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων παρά την παρουσία ενός πιθανού κινδύνου και της αβεβαιότητας που μπορεί να κυριαρχεί (Gray, 2011).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια διαδικασία όπου έχει ως βάση της το θέατρο. Κατά τη διάρκεια ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και των παιδιών μεταμορφώνονται. Ο εκπαιδευτικός γίνεται ηθοποιός για τις ανάγκες πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν μέσα στην τάξη και τα παιδιά μεταμορφώνονται και παρουσιάζουν μια διαφορετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να εξαχθούν διάφορες πληροφορίες (Χάσκα, 2016; Shakurova, 2016). Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι η πορεία προς την ανάπτυξη του παιδιού αλλά μέσα από διασκεδαστικούς, φανταστικούς δρόμους και προσωπικά βιώματα. Παράλληλα, το παιδί καλλιεργεί τη θεατρική του οπτική αποκτώντας θεατρική παιδεία (Στεφανοπούλου, 2015). Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, κύριος στόχος

της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η γνωριμία του παιδιού με τον ίδιο του τον εαυτό, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του με πρωταγωνιστή τις γλωσσικές του δεξιότητες, η ομαλή ένταξη του στα κοινωνικά σύνολα του κόσμου του και η αναγνώριση των συναισθημάτων του μέσα από βιωματικές εμπειρίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία από τις αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που βοηθούν την επίτευξη των παραπάνω διαστάσεων. Τα στοιχεία του αυτοσχεδιασμού, της εξάσκησης ρυθμικών κινήσεων και της δραματοποίησης που είναι ενσωματωμένα στη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργούν το κατάλληλο έδαφος για την ψυχο-σωματική ανάπτυξη των παιδιών. (Γραμματάς, 2014). Παράλληλα, οι μικροί μαθητές έχοντας το θεατρικό παιχνίδι ως όχημα δημιουργούν έναν δικό τους κόσμο δια του οποίου ερμηνεύουν όσα βιώνουν και παράλληλα διατηρούν τον αυθορμητισμό τους στις εκφράσεις τους (Kenanoglu & Duran, 2021; Παπαδόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με τις Παπαδοπούλου & Κούλα (2012), η υιοθέτηση των θεατρικών τεχνικών και του θεατρικού παιχνιδιού μέσα σε μία σχολική τάξη θεωρείται το κατάλληλο μέσο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν ψυχολογικά αδιέξοδα και συναισθηματικές δυσκολίες. Η ένταξη θεατρικών δραστηριοτήτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους πλαίσιο δράσης και δραστηριοποίησης μέσα στο οποίο μπορούν να αποποιηθούν την πραγματική τους υπόσταση και να προσλάβουν όποια επιθυμούν.

Το θεατρικό παιχνίδι διακρίνεται σε *κοινωνικό-δραματικό*, *συμβολικό-φανταστικό*, *παιχνίδι ρόλων*, *δημιουργικό παιχνίδι*, *κινητικό*, *πειραματικό*, *δραματοποίηση ιστοριών*, *αυτοσχεδιασμός* (Fiorelli & Russ, 2012; Mpella & Evaggelinou, 2018). Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει έναν κόσμο στο παιδί όπου κυριαρχεί η φαντασία του και με τη βοήθεια διάφορων αντικειμένων εκτυλίσσεται μια ολοκληρωμένη ιστορία (Pellegrini & Smith, 1998). Το θεατρικό παιχνίδι έχει ως αρχή την ηλικία των τριών και μπορεί να συμμετέχουν δύο ή και παραπάνω παιδιά (Smith & Pellegrini, 2008). Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να δημιουργήσει χαρακτήρες και να υιοθετήσει ρόλους, να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του, προσομοιάζονται κοινωνικοί ρόλοι που συναντούν τα παιδιά στη ζωή τους, δημιουργούνται φανταστικοί ήρωες (Smith & Pellegrini, 2008; Whittington & Floyd, 2009). Η σκέψη των παιδιών είναι ελεύθερη, τα παιδιά πρωταγωνιστούν και ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη θεατρική τους πορεία (Tombak, 2014).

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991), ο οποίος ασχολήθηκε με την ανάπτυξη της θεωρίας του θεατρικού παιχνιδιού, αναφέρθηκε σε αυτό ως ένα δημιουργικό γεγονός το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό χώρο μέσω της Θεατρικής Αγωγής. Συνεχίζοντας, επισημαίνει ότι η θεατρική αγωγή των παιδιών πρέπει να προσεγγίζεται ως μέσο και εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι αυτοσκοπός. Αποτελεί την αφετηρία μετασχηματισμού της σχέσης δασκάλου-μαθητή σε αγωγού-δέκτη. Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον δράσης όπου το παιδί θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του (Κουρετζής, 1991). Είναι μια δραστηριότητα που ψυχαγωγεί και έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές, μέσα από διαδικασίες κοινωνικοποίησης, με το περιβάλλον τους, τον εαυτό τους και το σώμα τους οδηγώντας παράλληλα, στην ψυχική και συναισθηματική τους καλλιέργεια. Στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού υιοθετούνται οι θεατρικές τεχνικές και εκφραστικά θεατρικά στοιχεία (Γραμματάς, 1999). Αποτελεί μια πρακτική του θεάτρου, που προσανατολίζεται στο να δημιουργήσει μια δυναμική επαφή ανάμεσα στα και το θέατρο, αναδεικνύοντας τις θεατροπαιδαγωγικές του διαστάσεις (Beauchamp, 1998).

Το θεατρικό παιχνίδι έχει ιδιαίτερο χαρακτήρα και διέπεται από μια διαδοχική σειρά φάσεων ανάπτυξης. Είναι ένα στιγμιαίο δημιούργημα, αυτόνομο και εφήμερο, με συχνές δυναμικές εναλλαγές των ρόλων ηθοποιού και θεατή, μπορεί να συμβεί οπουδήποτε με ελάχιστα αντικείμενα. Είναι μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται για τη νομοτέλειά του (Γραμματάς, 1999; Μουδατσάκης, 1994). Οι φάσεις ανάπτυξής του, όπως αναφέρονται στο Κουρετζή (1991), κινούνται γύρω από τρεις βασικές διαστάσεις: την προθέρμανση, την αναπαραγωγή-δράση και την ανάλυση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Η πρώτη είναι η *απελευθέρωση*, όπου οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και προβαίνουν στη συγκρότηση της θεατρικής τους ομάδας. Η δεύτερη φάση κινείται γύρω από τη διαδικασία *αναπαραγωγής* και ξετυλίγεται το παιχνίδι ρόλων. Η τρίτη φάση αναφέρεται ως φάση *σκηνικού αυτοσχεδιασμού*, όπου οι ρόλοι παίρνουν σχήμα στα πλαίσια ενός θεατρικού δρώμενου. Τέλος, η τέταρτη φάση αφορά την ανάλυση, όπου οι ρόλοι εγκαταλείπονται και οι μικροί μαθητές προβαίνουν στην πολλαπλή επεξεργασία της θεατρικής τους εμπειρίας (Κουρετζής, 1991). Η βιβλιογραφία αναφέρει επίσης, την παρουσία πέντε σταδίων: αρχικά, προθερμαίνεται η ομάδα μέσα από διάφορα παιχνίδια. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται το σενάριο, όπου θα βασιστεί το θεατρικό παιχνίδι. Ακολουθεί η επιλογή αυτοσχέδιων αντικειμένων που θα ενσωματωθούν στη δράση, η δράση συνεχίζει με

την εκτέλεση του θεατρικού παιχνιδιού και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της θεατρικής δράσης, όπου οι μαθητές εκθέτουν τα βιώματά τους με κριτικό τρόπο (Μουδατσάκης, 1994). Ο Γραμματάς (1999) συνοψίζει τα παραπάνω στάδια σε τρία και αναφέρεται στο πρώτο στάδιο, όπου πραγματοποιείται η σωματική, αισθητηριακή, φωνητική προθέρμανση της θεατρικής ομάδας. Το δεύτερο ονομάζεται στάδιο εξέλιξης της θεατρικής δράσης και το τρίτο, είναι το στάδιο πραγματοποίησης της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης.

Οι τεχνικές που αξιοποιεί το θεατρικό παιχνίδι είναι τα αισθητηριακά παιχνίδια, όπου ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις των παιδιών, τα σωματικά μέλη, η φωνή, η παντομίμα και ο αυτοσχεδιασμός (Κοντογιάννη, 2000). Επίσης, αναφέρονται οι εκφράσεις του σώματος, η ανάδειξη του τυχαίου, τα κωμικά στοιχεία, το κατάλληλο περιβάλλον δράσης, η υιοθέτηση της μάσκας και της κούκλας, κάθε οπτικοακουστικό ερέθισμα, όπως και η αποστασιοποίηση και το γκροτέσκο (Κουρετζής, 1991). Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται και οι τεχνικές κίνησης του σώματος, ο ρυθμός του σώματος, η ισορροπία, η επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της θεατρικής ομάδας, καθώς και οι ομιλίες, ο διάλογος (Γραμματάς, 1991).

Η παιδαγωγική σημασία του θεατρικού παιχνιδιού διαχέεται σε πολλούς τομείς (Κουρετζής, 1991). Η επιρροή του εκτείνεται όχι μόνο στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά και στις νοητικές (Κοντογιάννη, 2000). Αναδύεται ο γραμματισμός των παιδιών και καλλιεργείται η επικοινωνία, το νόημα και η σύνθεση. Αναπτύσσεται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των παιδιών (Δαφιώτη, 2010), διευρύνεται ο επικοινωνιακός τους κώδικας και το θεατρικό παιχνίδι γίνεται μέσο επικοινωνίας χρησιμοποιούν το θέατρο ως επικοινωνιακό μέσο (Κουρετζής, 1991). Παρέχει ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας και οι μαθητές διαχειρίζονται αυθεντικές δραστηριότητες αξιολόγησης (Τάφα, 2011). Δημιουργεί εικόνες, ήχους και λέξεις στα παιδιά με ιδιαίτερο νόημα για τα ίδια, το οποίο θα λειτουργήσει ως βάση μεταγενέστερης επικοινωνίας (Beauchamp, 1998). Μέσα από τα στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού αναπαρίσταται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα των παιδιών εκμαιεύοντας το νόημα μέσα από τις δικές τους εμπειρίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού για τον ψυχισμό των παιδιών είναι απελευθερωτική, καθώς βασίζεται στη φαντασία τους, ενδυναμώνει τη δημιουργικότητά τους (Κουρετζής, 1991) και παράλληλα λειτουργεί ως κίνητρο για

ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, μέσα από ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Δαφιώτη, 2010).

1.2. Η σπουδαιότητα της δραματικής έκφρασης κατά την παιδική ηλικία

Τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του παιδιού θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη της προσωπικότητας, της νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Η εκπαίδευση και η ποιότητα αυτής επηρεάζει σε βάθος χρόνου την πορεία του παιδιού. Ο κύριος σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι να μεγιστοποιήσει τις ικανότητες που ενυπάρχουν στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και κατά συνέπεια, το νηπιαγωγείο είναι ο κατάλληλος εκπαιδευτικός οργανισμός ο οποίος παρέχει ένα οργανωμένο περιβάλλον ενδυνάμωσης αυτών των εγγενών ικανοτήτων. Στα πλαίσια αυτού του περιβάλλοντος παρέχονται στα παιδιά εμπειρίες σωματικής, ψυχικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Κατά την προσχολική περίοδο τα παιδιά μαθαίνουν να συμβιώνουν σε ένα συλλογικό περιβάλλον, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας με στόχο την ανάδειξη και την εκδίπλωση όλων των δημιουργικών πτυχών των παιδιών (Tombak, 2014).

Η περίοδος της προσχολικής εκπαίδευσης καλύπτει τους πρώτους 36 έως 72 μήνες του παιδιού και ολοκληρώνεται όταν το παιδί ενταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής ολοκληρώνεται σε μεγάλο βαθμό η σωματική, ψυχοκινητική, κοινωνικο-συναισθηματική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και διαμορφώνεται η προσωπικότητα. Προκειμένου τα παιδιά να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν με υγιή τρόπο και παράλληλα, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο θα παρουσιάζονται στα παιδιά εξειδικευμένα γνωστικά ερεθίσματα, πλούσιες γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, θετικές κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες (Tombak, 2014).

Σημαντικό είναι σε αυτήν την ηλικία να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μικρών παιδιών. Η δημιουργικότητα, ως έννοια, αναφέρεται ως μια πολύπλοκη διαδικασία και διαπιστώνεται σε όλες τις συναισθηματικές και πνευματικές δραστηριότητες του

ατόμου (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2004). Η δημιουργικότητα ακολουθεί μια πορεία με στόχο να φτάσει σε ένα επίπεδο ακεραιότητας, έχοντας έντονο το στοιχείο της μοναδικότητας, η οποία φέρει πλούσια αισθητικά στοιχεία και δείκτες, όπως ο συλλογισμός, η επινόηση και η επίλυση προβλημάτων (Prentice, Matthews & Taylor, 2003; Ruggiero, 2004). Η δημιουργική σκέψη, ως καινοτόμος συνιστώσα της δημιουργικότητας παρέχει νέες λύσεις για προβλήματα και παράλληλα προσφέρει το πλαίσιο ανάδυσης νέων ιδεών (Hançerlioğlu, 2000). Για τα μικρά παιδιά, είναι μια διαδικασία εξερεύνησης του εαυτού τους και του πλούτου των αισθητικών εκφράσεων της κουλτούρας τους, καθώς επίσης εξερεύνησης του περιβάλλοντος τους, δημιουργίας νέων καταστάσεων και έκφρασης ιδεών μέσα από μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων (Argun, 2004).

Κατά την ηλικία των τριών έως έξι ετών, τα προγράμματα δημιουργικότητας προσφέρουν μέγιστα αποτελέσματα στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Suwantra, 1994). Καθώς τα παιδιά οργανώνουν τις πληροφορίες με δημιουργικό τρόπο από μικρές ηλικίες (Gelman & Gottfried, 2006), η δημιουργικότητα μπορεί να ενεργοποιηθεί χρησιμοποιώντας διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους. Μια τέτοια μέθοδος είναι η δραματική έκφραση. Πρόκειται για μια μορφή αυτοσχεδιασμού που προσανατολίζεται στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες παροτρύνονται από τον επικεφαλής-εκπαιδευτικό να σκεφτούν τις εμπειρίες τους, ανταποκρινόμενοι σε ένα ερέθισμα χρησιμοποιώντας το σώμα και τις φωνές τους. Η δραματική έκφραση απευθύνεται στο σύνολο των μικρών παιδιών, ανεξαρτήτως μαθησιακού στυλ, καθώς βασίζεται σε εμπειρίες μέσω δράσης, αλληλεπίδρασης, εξέτασης, εξερεύνησης και συνεργασίας. Ο κύριος στόχος των δραματικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να μετακινούνται μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου είναι η καλλιέργεια δημιουργικών, αυτόνομων ατόμων, τα οποία κατέχουν δεξιότητες αυτογνωσίας και εκφραστικότητας (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003; Aral, Köksal & Can, 2007). Η δραματική έκφραση προάγει τη γνωστική, γλωσσική, ψυχοκινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στις αισθητικές δεξιότητες ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους (Freeman et al., 2003).

Η δημιουργική έκφραση απαιτεί από τα μικρά παιδιά την ένταξη σε μια ομάδα. Στη δραματική εκδήλωση, οι μικροί μαθητές είναι πρόθυμοι και έτοιμοι για δράση, μέσα σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον. Αξιοποιώντας μεθόδους του θεάτρου προκαλείται ο αυτοσχεδιασμός χαρακτήρων, αντικειμένων ή αφηρημένων εννοιών. Τα

άτομα που συμμετέχουν ονομάζονται συμμετέχοντες και το άτομο που τα διευθύνει ονομάζεται ηγέτης, αντί για δάσκαλος. Οι συμμετέχοντες, που καθοδηγούνται μέσω του ηγέτη, αυτοσχεδιάζουν τα γεγονότα στο πλαίσιο του θέματος. Ένας ηγέτης με αυτοπεποίθηση που ξέρει τι να κάνει με προγραμματισμένο τρόπο επιταχύνει τη δραστηριότητα διασφαλίζοντας τα συναισθήματα, την επικοινωνία και τη ζωτικότητα των μελών της ομάδας απέναντι στον ίδιο και μεταξύ τους (Keyik, 2011).

1.2.1. Κριτική σκέψη και θεατρικό παιχνίδι

Ο Dewey ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς που αναφέρθηκε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στα παιδιά. Αναφέρθηκε σε αυτήν ως αναστοχαστική σκέψη, η οποία είναι το αποτέλεσμα μιας κατάστασης που φέρνει το άτομο σε αμηχανία ή αμφιβολία. Η κατάσταση αυτή οδηγεί το άτομο να διερευνήσει το συναίσθημα που βιώνει, προκειμένου να επιλύσει τις αμφιβολίες που του έχουν δημιουργηθεί. Πρόκειται για μια ενεργητική πράξη και το άτομο μέσω αυτής οδηγείται στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για να στηρίξει τη θέση του (Dewey, 1993). Η κριτική σκέψη προκαλεί το άτομο να κάνει αποτίμηση των δηλωτικών του προτάσεων, οι οποίες θα τον οδηγήσουν στην τελική του επιλογή. Παράλληλα, πρόκειται για μία πράξη που κατευθύνεται από το ίδιο το άτομο, το οποίο καλείται να σκεφτεί, να αναλάβει πρωτοβουλίες, και να προσαρμόσει διανοητικά πρότυπα στις δικές του σκέψεις. Αποτελεί υπερβατική δεξιότητα, καθώς μέσω της κρίσης το άτομο ξεπερνά περιορισμούς, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Λειτουργεί διορθωτικά στο περιβάλλον που αναπτύσσεται το άτομο και η κατοχή αυτής της δεξιότητας μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις (Lipman, 2006).

Σύμφωνα με τον Facione (2015), τα κυριότερα γνωρίσματα που παρουσιάζει ένα άτομο που καλλιεργεί την κριτική του σκέψη είναι: (α) *η ερμηνεία*. Ένα άτομο με κριτική σκέψη είναι σε θέση να κατανοεί, να αναλύει και να ερμηνεύει μια ποικιλία καταστάσεων και εμπειριών, (β) *η ανάλυση*. Η ελεγκτική διαδικασία των ιδεών και η στήριξη αυτών μέσω επιχειρημάτων αναφέρεται στη διαδικασία της ανάλυσης, όπου το άτομο μπορεί να προσδιορίζει επαγωγικές σχέσεις και πληροφορίες για να εξάγει συμπεράσματα, (γ) *η αξιολόγηση*. Οι διαπιστώσεις ενός ατόμου διέρχονται της διαδικασίας της αξιοπιστίας και οι δηλώσεις του αξιολογούνται μέσω επιχειρημάτων, (δ) *η εξαγωγή συμπερασμάτων*. Το άτομο φτάνει σε ένα ασφαλές συμπέρασμα μέσα

από διάφορα αποδεικτικά στοιχεία και πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες. Το στοιχείο της λογικότητας των συμπερασμάτων του κυριαρχεί, (ε) *η εξήγηση*. Αφορά τη διαδικασία διατύπωσης, αιτιολόγησης και παρουσίασης αποτελεσμάτων και επιχειρηματολογίας αυτών. Η κριτική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα δικαιολόγησης των ισχυρισμών μέσα από πειστικές και συναφείς σχέσεις και (στ) η *αυτορρύθμιση*. Οι γνωστικές δεξιότητες του ατόμου γίνονται αντιληπτές από τον ίδιο και επεμβαίνει κάθε φορά που απαιτείται διόρθωση ή επιβεβαίωση των συμπερασμάτων του (Facione, 2015).

Μία από τις τεχνικές καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στα παιδιά αποτελεί, μεταξύ άλλων, και το θεατρικό παιχνίδι. Πρόκειται για μια δυναμική, πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, όπου η δημιουργία φανταστικών καταστάσεων οδηγεί στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καλλιέργεια φανταστικών καταστάσεων καθοδηγούν τη μαθησιακή πορεία προς την κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η υπόδυση ρόλων προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους (Baldwin, 2009). Οι μαθητές εμπλέκονται σε καταστάσεις όπου καλούνται να φέρουν εις πέρας παρόμοιες με αυτές που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή, υπό το πρίσμα ενός ασφαλούς και φανταστικού πλαισίου. Κατακτηθείσες γνωστικές δομές και εμπειρίες αξιοποιούνται και αυτό τους επιτρέπει να κατακτήσουν δεξιότητες και έννοιες που δε θα ήταν δυνατό να κατακτηθούν μέσα από τη θεωρία και μόνο (Κατσέλης, 2010).

Συγκεκριμένα, οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να οδηγήσουν στην κατάκτηση της κριτικής σκέψης είναι η *καθοδηγημένη φαντασία* και η *δραματοποιημένη αφήγηση*, όπου οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε μια ιστορία αναπαριστώντας εικόνες ή γεγονότα αυτής. Ο *αυτοσχεδιασμός* ανήκει στις τεχνικές όπου οι μαθητές προχωρούν στη διερεύνηση μιας κατάστασης με μεγαλύτερη δημιουργικότητα, καθώς προωθείται η ελεύθερη έκφραση ιδεών. Επίσης, η *παγωμένη εικόνα και η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης* είναι μία τεχνική όπου οι μαθητές απεικονίζουν με τη στάση του σώματός τους και την έκφραση μία κατάσταση μετατρέποντάς τη σε σκηνική πράξη. Μια κατάσταση μπορεί να αποτυπωθεί από τις διαφορετικές οπτικές θεάσεις των παιδιών, γεγονός που συντελεί στην ανάδειξη της υποκειμενικότητας των καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση αυτού του χαρακτηριστικού από τα παιδιά. Μια τεχνική είναι και ο *συλλογικός χαρακτήρας*, όπου αναπαρίστανται είτε ομαδικά είτε κατά άτομο στοιχεία ενός

χαρακτήρα μέσα από την τεχνική του διαλόγου ή του μονολόγου. Η τεχνική αυτή καλλιεργεί την κριτική σκέψη, καθώς αντιπαραβάλλονται τα ίδια στοιχεία ενός χαρακτήρα από διαφορετικές προσεγγίσεις (Παπαδόπουλος, 2006). Η γραφή σε ρόλο είναι ακόμα μία τεχνική και αναφέρεται στη γραφή διάφορων επικοινωνιακών καταστάσεων, εκ μέρους των παιδιών με τη μορφή ημερολογίου, επιστολών κ.ά. Τέλος, αναφέρεται και η τεχνική παιχνίδι ρόλου-συνάντηση, κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους μέσα από μία συγκεκριμένη διδασκόμενη γνωστική ενότητα, προκειμένου να εμβαθύνουν στα νοήματά της. Η απόδοση του ρόλου συνοδεύεται από το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού και κατ' επέκταση, οι μαθητές ασκούν την κριτική σκέψη, στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση με ουσιαστικό τρόπο (Μαυρίκης, 2007).

1.2.2. Θεατρικό παιχνίδι και δημιουργική έκφραση

Η δημιουργικότητα είναι ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο (Kousoulas, 2010). Έχουν διατυπωθεί βιβλιογραφικά διάφοροι ορισμοί προσπαθώντας να ορίσουν το εννοιολογική της περιεχόμενο. Η έρευνα έχει συγκλίνει σε τέσσερις διαστάσεις της δημιουργικότητας, οι οποίες προσανατολίζονται στο δημιουργικό άτομο, στο προϊόν, στη διαδικασία ή στο περιβάλλον (McCammon et al., 2010). Κατά τη μελέτη ενός δημιουργικού ανθρώπου, η δημιουργικότητα αφορά την προσωπικότητα και τις μεταμορφωτικές ικανότητες της δημιουργικής διαδικασίας. Το περιβάλλον αναφέρεται στο περιβάλλον όπου εμφανίζεται η δημιουργικότητα (Lemons, 2005). Επίσης, ορίζεται μέσω του αποτελέσματος της διαδικασίας, δηλαδή ενός προϊόντος κάνοντας μια δημιουργία αντικείμενο μελέτης. Ένα δημιουργικό προϊόν μπορεί να είναι μια εφεύρεση καθώς και ένα έργο τέχνης, μιας θεωρίας, δεξιότητας ή συνήθειας (Craft, 2012).

Η δημιουργικότητα των παιδιών συχνά διαφέρει από τη δημιουργικότητα των ενηλίκων λόγω της υποκειμενικότητάς της και σπάνια πληροί τα κριτήρια της δημιουργικότητας των ενηλίκων (Craft, 2012). Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά ως εκ φύσεως δημιουργικά. Οι μικροί μαθητές είναι πάντα ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες και έχουν τη συνήθεια να ενδιαφέρονται για οτιδήποτε καινούριο (Lin, 2011). Στοιχεία της δημιουργικότητας των παιδιών θεωρείται η υποκειμενικότητα και είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό και η καινοτομία, η οποία προκύπτει από την υπάρχουσα γνώση τους

(Kudryavtsev, 2011). Η φαντασία επίσης, θεωρείται σημαντικό μέρος της δημιουργικότητας των παιδιών και είναι πάντα εφευρετική. Ορισμένες πτυχές της φαντασίας μπορεί ακόμη και να θεωρηθούν ως σιωπηρό μέρος της δημιουργικότητας (Craft, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη χρησιμοποιεί στοιχεία της θεατρικής τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς για μαθητές όλων των ηλικιών. Στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, όλοι οι μαθητές εργάζονται ως ομάδα χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές για να επινοήσουν μικρά κομμάτια μυθοπλασίας. Οι φανταστικοί ρόλοι, ο χρόνος και ο χώρος βοηθούν τους μαθητές να επικοινωνήσουν την κατανόησή τους με αισθητικό τρόπο στους ίδιους και στους συναδέλφους τους συμμετέχοντες. Το θεατρικό παιχνίδι ενσωματώνει στοιχεία του θεάτρου για να διευκολύνει τη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση του μαθητή. Πρόκειται για έναν πολυαισθητηριακό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και καλύπτει μια ευρεία περιοχή τεχνικών που ενσωματώνουν τη σωματική κίνηση, τη φωνητική δράση και τη νοητική συγκέντρωση, τις οποίες οι παραδοσιακές τάξεις στερούνταν σε ποσότητα και ποιότητα, κατά το παρελθόν (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2019). Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές λύνουν προβλήματα όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν μια φανταστική κατάσταση ή να δημιουργήσουν κάτι πρωτότυπο με τις μεθόδους του θεάτρου που χρησιμοποιούνται. Οι μαθητές κατασκευάζουν μια νέα θεωρία ή έννοια και εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων εννοιών μέσω δραματικών διαδικασιών. Το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη μπορεί να οριστεί ως μια δημιουργική παράσταση καταστάσεων στην οποία ένα άτομο και η ομάδα ζουν τη στιγμή και έχουν την ικανότητα να αντιδρούν αυθόρμητα (Toivanen et al., 2019).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας ενεργητικός, βιωματικός και κοινωνικοκατασκευαστικός τρόπος μάθησης. Οι θεατρικές δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους σε ένα δημιουργικό περιβάλλον και όλοι μαζί εργάζονται σε μια θετική ατμόσφαιρα. Λόγω της θετικής ατμόσφαιρας, οι μαθητές δεν χρειάζεται να φοβούνται την αποτυχία ή τις αξιολογήσεις που εστιάζουν στην απόδοση και αναστέλλουν τη δημιουργικότητα. Το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει την ομαδική δημιουργικότητα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών (συν-ηθοποιών). Η ομαδική δημιουργικότητα και οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης προχωρούν σε ομαδικές δραστηριότητες όταν οι μαθητές

μαθαίνουν να συνεργάζονται με διαφορετικούς ανθρώπους. Οι μαθητές παίζουν στη σκηνή ως «ηθοποιοί» (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011). Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο, στα χέρια των εκπαιδευτικών, για τη διδασκαλία των παιδιών και τη βελτίωση της δημιουργικής μάθησής τους (Kim, 2011).

1.2.3. Θεατρικό παιχνίδι και κοινωνικοποίηση των παιδιών

Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο γενικά και εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης ειδικότερα δείχνει ότι υπάρχει μια αλλαγή στους φορείς της εκπαίδευσης. Επιχειρείται η μετάβασή της σε ένα ποιοτικά νέο επίπεδο, στο πλαίσιο της δυναμικής παγκοσμιοποίησης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών διαδικασιών. Δίνεται έμφαση στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία βασίζεται στην αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση (Demchenko et al., 2022). Σύμφωνα με τον Savchenko (2004, ό.π. ανφ. στο Demchenko et al., 2022), οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους μαθητές του 21^{ου} αιώνα διαχωρίζονται σε οργανωτικές, όπως η εργασία σε σωστούς ρυθμούς και η οργάνωση του χώρου εργασίας. Σε γνωστικές, όπως η ελεύθερη έκφραση των γνώμων, η επικοινωνία κατά τη διάρκεια ομαδικών και συλλογικών εργασιών μάθησης. Σε ενημερωτικές, όπως η ικανότητα ανάλυσης του εκπαιδευτικού υλικού, η σύγκριση, επισήμανση κύριων σημείων, η δημιουργία συσχετισμών, η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, αναφέρθηκε σε δεξιότητες ελέγχου και αξιολόγησης, όπως η διενέργεια διασταυρωτικών ελέγχων και η έκφραση αξιολογικών κρίσεων. Επίσης, η έρευνα του Gushka (2008, ό.π. ανφ. στο Demchenko et al., 2022), επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως να οργανώνουν τον χώρο εργασίας τους, να τηρούν την καθημερινή ρουτίνα, να σχεδιάζουν βήμα προς βήμα τις ενέργειές τους, να αποδεικνύουν τη δουλειά τους με λογικά συμπεράσματα, να είναι δημιουργικοί στην επίλυση των προβλημάτων και να επιχειρηματολογούν.

Σήμερα, η θεατρική τέχνη κατέχει σημαντική θέση στην ποικιλία των παιδαγωγικών μέσων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και ενισχύουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Αυτή η ειδική ολοκληρωμένη μορφή τέχνης συνδυάζει οργανικά τον καλλιτεχνικό λόγο, τη δραματική δράση, την ποίηση, τις καλές τέχνες, τη μουσική τέχνη και τη χορογραφία. Βοηθά το παιδί να γνωρίσει περισσότερα για τον εαυτό του, τον εσωτερικό του κόσμο, ενθαρρύνει τη

βελτίωση του εαυτού του, προκαλεί στη θεατρική δράση θετικά συναισθήματα, διαμορφώνει στάσεις για ηθικές πράξεις, εκπαιδεύει ηθικές ιδιότητες (Demchenko et al., 2022). Οι σύγχρονοι μελετητές επικεντρώνονται στην κοινωνικο-εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία της θεατρικής τέχνης για την ανάπτυξη της νεότερης γενιάς. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι το θέατρο είναι μια συνθετική μορφή τέχνης και ένα πολιτισμικό φαινόμενο που συνδυάζει το δράμα, τη δημιουργικότητα του σκηνοθέτη και του ηθοποιού, τη μουσική, τη ζωγραφική, την αρχιτεκτονική, το χορό, το τραγούδι, το θεατρικό παιχνίδι και άλλα. Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι ότι περιλαμβάνει μια πολύ-διανυσματική επικοινωνία, τη συναισθηματική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της θεατρικής δράσης δεν γίνεται απλώς η αναπαραγωγή διαφόρων γεγονότων, αλλά η εσωτερίκευση οικουμενικών αξιών, η επίδειξη προτύπων συμπεριφοράς. Η άμεση συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στη διαμόρφωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και στη δημιουργία νέων φιλιών (Demchenko et al., 2022).

1.3. Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θεατρικό παιχνίδι

Το Θέατρο εντάσσεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σηματοδοτώντας την προσπάθεια εξισορρόπησης γνώσεων και δημιουργικής έκφρασης. Τα παιδιά βρίσκονται στο κατάλληλο ηλικιακό επίπεδο, ώστε να τεθούν οι βάσεις καλλιέργειας και ανάπτυξης του ενδιαφέροντος και της αγάπης προς τις τέχνες και συγκεκριμένα προς το θέατρο. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κείμενα της λογοτεχνίας και της δραματουργίας και μέσω της σκηνικής έκφρασης συνθέτουν επικοινωνιακά και κοινωνικά πλαίσια, στα οποία θα κληθούν να διαπραγματευτούν στο μέλλον, ως ενήλικοι. Λειτουργεί κοινωνικοποιητικά και βοηθά στην προσπάθεια ένταξής τους στην ευρύτερη σχολική ομάδα. Ένα άτομο καλείται *θεατρικά εγγράμματο* όταν αξιοποιούνται στοιχεία και τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής. Όταν δημιουργεί θέατρο αντλώντας ιδέες και πληροφορίες μέσα από τη διερεύνηση μιας ευρείας γκάμας πηγών. Επίσης, όταν τοποθετείται κριτικά απέναντι στη δραματουργία τη χρησιμοποιεί ως μέσο επικοινωνίας και όταν τοποθετεί το θεατρικό αντικείμενο στα πλαίσια του ευρύτερου πολιτικού και κοινωνικού γίνεσθαι (Παπαστεργίου, 2015).

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2021), το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο αναφέρεται ως θεατρο-παιδαγωγική και διδακτική μέθοδος, λειτουργεί διαμορφωτικά, ως *έντεχνη παιδαγωγία*, διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις των μαθητών. Έχει διαστάσεις βιωματικές, επικοινωνιακές και παιγνιώδεις καλλιεργώντας τη συνεργατική μάθηση και την κριτική σκέψη. Ενδυναμώνει γνωστικά τους μαθητές και υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω των ομάδων. Μετασχηματίζει συμπεριφορές και πρακτικές και προωθεί την ανεύρεση εναλλακτικών τρόπων δράσης απέναντι σε προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν. Τέλος, υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και εντάσσει κάθε ετερότητα στη θεατρική ομάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2021).

1.4. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ως στόχο του τη μόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και την ενδυνάμωση των ενεργητικών δυνάμεων τους. Οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της αισθητικής αγωγής των παιδιών και έχουν προσανατολιστεί στην ένταξη των θεατρικών παιχνιδιών στο χώρο του σχολείου. Το θέατρο καλείται *Τέχνη των Τεχνών* και συνδράμει στην άσκηση του σώματος των μαθητών και στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού συμμετέχουν σε μία αέναη αλληλεπίδραση, καθώς ακούν, απαντούν, αφοουγκράζονται, συμμετέχουν ενεργά υποδύομενοι ρόλους, καταρρίπτουν την αίσθηση της μοναδικότητάς τους. Όλες αυτές οι διαδικασίες προσομοιάζουν τη μελλοντική κοινωνική δραστηριοποίησή τους (Γαλάνη, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το όχημα γνωριμίας των παιδιών με την τέχνη του Θεάτρου. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν, επεξεργάζονται και βιώνουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Εκφράζονται ελεύθερα και καταθέτουν προσωπικές σκέψεις που τους απασχολούν. Λειτουργεί σαν βαλβίδα ασφαλείας, καθώς μέσα από το θεατρικό παιχνίδι εκτονώνουν το άγχος που μπορεί να βιώνουν κατά τη ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το θεατρικό παιχνίδι είναι η ιδεώδης μορφή που μπορεί να υιοθετηθεί για την προσέγγιση της θεατρικής πράξης, τη συνειδητοποίηση της διασύνδεσης των τεχνών, τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο και τους ανθρώπους του (Γαλάνη, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται διττά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να εφαρμοστεί ως μέσο διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές λειτουργούν στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Μπορεί να εφαρμοστεί ως μέσο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί μετά από προσεκτική παρατήρηση του ελεύθερου θεατρικού παιχνιδιού εντοπίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και σχεδιάζουν είτε με γνώμονα να ενσωματώσουν είτε να αντιπαραθέσουν είτε να διαχωρίσουν την εκπαιδευτική πρακτική τους. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης, στρατηγική διδασκαλίας. Στην περίπτωση της αντιπαραθέσης, το θεατρικό παιχνίδι γίνεται το μέσο το οποίο θα ανιχνεύσει τις ανάγκες των μαθητών και στην περίπτωση του διαχωρισμού, δεν εξυπηρετείται κάποιος συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στόχος (Sancar - Tokmak, 2015).

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση προσανατολίζεται σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και το δεύτερο την ψυχική καλλιέργεια. Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι γνωρίζουν το σώμα τους και τον εαυτό τους, προσανατολίζονται στον χώρο, συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους και ασκούνται στη σωματική επαφή, αντλώντας ικανοποίηση και χαρά από αυτήν. Παράλληλα, ο ψυχισμός των παιδιών δημιουργεί διεξόδους, αναπλάθοντας και ανασυνθέτοντας την πραγματικότητα και προβαίνει στη δημιουργία μιας ατομικής παρέμβασης. Τα συναισθήματά του απελευθερώνονται, λειτουργεί αυτόνομα και παράγει προσωπικό έργο, μαθαίνει να λειτουργεί στα πλαίσια ομάδων, αποδέχεται την ετερότητα και ταυτίζει τη μάθηση με την πολυφωνία και τον σεβασμό απέναντι στις πολλές και διαφορετικές εκφράσεις (Γαλάνη, 2007).

1.5. Οφέλη από την υιοθέτηση του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτική πρακτική

Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί στα χέρια των εκπαιδευτικών ως εργαλείο διδασκαλίας για το σχολείο, καθώς εντάσσεται διδακτικά στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής και παράλληλα εφαρμόζεται στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο διδασκαλίας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η υιοθέτησή του ως παιδαγωγική πρακτική μεταλλάσσει τη διδασκαλία σε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τα παιδιά, τα οποία εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους,

δημιουργώντας μια πιο ευχάριστη και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Σέξτου, 1998; 2007). Προκύπτουν πλείστα οφέλη από την υιοθέτηση του θεατρικού παιχνιδιού. Μέσα από την ομαδική συνεργασία οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να σέβονται τους συμμαθητές τους. Ασκούνται στη συλλογική εργασία και στην από κοινού δημιουργία. Εντάσσονται στην ομάδα ως ενεργά μέλη και εξαλείφουν πρακτικές περιθωριοποίησης και διακρίσεων. Μαθαίνουν να δραστηριοποιούνται ως μέλη ενός συνόλου, χωρίς περιθώρια εξαιρέσεων (Γραμματάς, 2004). Η απαλοιφή κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών ή άλλων εξαιρέσεων, συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτό-εικόνας των παιδιών (Baldwin, 2009).

Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ανακαλύπτουν καινούριες λέξεις με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους, οι δράσεις που πραγματοποιούνται βασίζονται στον λόγο και ταυτόχρονα εξασκούν τις δεξιότητες της προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και της γραφής (Παπαγεωργίου, 2002). Το θεατρικό παιχνίδι δεν εξαντλείται απλά σε ιστορίες με δράση. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν καταστάσεις, οι οποίες έχουν επίδραση πάνω τους. Τους προκαλούν να τις διαπραγματευτούν, να βρεθούν λύσεις στα προβλήματα και να κάνουν καλύτερο τον κόσμο τους (Heathcote, 2012). Παράλληλα, προάγεται και η συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς ευαισθητοποιούνται σε διάφορες κοινωνικές πτυχές, έρχονται πιο κοντά με τους συμμαθητές τους και εντρυφούν στην έννοια της συλλογικότητας (Σέξτου, 1998). Καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους, καθώς μέσα από την υπόδυση ρόλων γνωρίζουν τον ψυχισμό άλλων ατόμων, γεγονός που τους επιτρέπει να κατανοήσουν γεγονότα και καταστάσεις σε μεγαλύτερο βαθμό αποδεχόμενοι σκέψεις και συναισθήματα άλλων ανθρώπων (Σέξτου, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι προάγει τη διαπολιτισμικότητα. Οι μαθητές στις συνθήκες του έργου συνεργάζονται, αναπτύσσουν αλληλεπιδραστικές σχέσεις, είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαφορετική κουλτούρα και τον πολιτισμό των άλλων μαθητών και επιδεικνύουν συμπεριφορές αποδοχής. Όλες οι παραπάνω θετικές διαστάσεις του θεατρικού παιχνιδιού σημειώνονται σε ένα πλαίσιο απόλυτης ελευθερίας και έκφρασης και αυτό είναι που κάνει μοναδικό τον χαρακτήρα του θεατρικού παιχνιδιού (Λενακάκης, 2013). Ως αποτέλεσμα έρχεται η δημιουργία ενός κοινού κώδικα συμπεριφορών και αξιών για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού (Τριλίβα, Ξαρλή & Σπινθάκη, 2012). Σε αυτά τα πλαίσια, οι μαθητές αναπτύσσουν πρωτοβουλίες,

συζητούν, διαφωνούν και επιλέγουν. Οι πράξεις αυτές δημιουργούν το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας (Δεδούλη, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι καθοδηγεί τα παιδιά στο δρόμο της αυτογνωσίας. Αποκτούν μια σφαιρική κοσμική αντίληψη και ανιχνεύουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους που υπό συνθήκες παραδοσιακής διδασκαλίας δε θα ήταν εφικτό. Εκτιμούν το χώρο και τα αντικείμενά του και τοποθετούνται διαφορετικά απέναντι στο περιβάλλον που κινούνται. Το θεατρικό παιχνίδι με τις τεχνικές του ψυχαγωγεί και διασκεδάζει τους μαθητές δημιουργώντας οικειότητα και ζεστασιά στο κλίμα της τάξης. Υιοθετούνται δραστηριότητες και ασκήσεις που λειτουργούν χαλαρωτικά για τα παιδιά και γι' αυτό δηλώνουν εθελοντικά τη συμμετοχή τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι καινοτόμα μέθοδος διδασκαλίας, το οποίο λειτουργεί ως γέφυρα που ενώνει τις θεατρικές τεχνικές με την ψυχαγωγία, την αναπαράσταση και τον αυτοσχεδιασμό. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφραστούν, χωρίς λογοκρισία, χωρίς ανασφάλεια και φόβο απόρριψης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κεφάλαιο 2^ο : Η έννοια του γραμματισμού

2.1. Εισαγωγή

Η δεκαετία του 1990 σηματοδότησε την απομάκρυνση της Γλωσσοδιδασκτικής από την αντίληψη ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σειρά γλωσσικών πράξεων που εκτελεί ο ομιλών. Αναδείχθηκε η προσέγγιση ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι η επιλογή ενός πλαισίου κατάλληλων στρατηγικών, οι οποίες προσεγγίζουν επικοινωνιακά το λόγο. Στον τομέα των γλωσσολογικών ερευνών, οι οποίες εστιάζουν στην Ανάλυση Λόγου και των κειμενικών ειδών αναδεικνύεται η διάσταση της δυναμικής συμμετοχής και διαπραγμάτευσης, εκ μέρους των μαθητών, θεσμικά οριοθετημένων μορφών λόγου και κειμένων που είναι παράγωγα συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων. Προκειμένου να εξυπηρετηθεί αυτός ο σκοπός, η διδασκαλία της γλώσσας ξεπερνά την απλή απόκτηση της ικανότητας επικοινωνίας και εστιάζει στην ικανότητα τα άτομα να επιλέγουν τις συμβάσεις του εκάστοτε κειμενικού είδους που ανταποκρίνεται στους κοινωνικούς σκοπούς που θέτουν οι μαθητές στο αντίστοιχο πεδίο δράσης που αναλαμβάνουν (Χατζησαββίδης, 2005).

Η διαφοροποίηση αυτή στην οποία πρωταγωνιστεί η διδασκαλία και η μάθηση της γλώσσας εισάγει την έννοια του γραμματισμού. Πρόκειται για μία δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνική πρακτική που επαναπροσδιορίζει το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον εκδήλωσης της επικοινωνίας και αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής διαχείρισης των διάφορων τύπων λόγου έτσι ώστε το άτομο να παράγει ένα πλαίσιο ειδών λόγου που θα του δίνουν τη δυνατότητα να ελέγχει το περιβάλλον του. Αναφέρεται ως κοινωνικό φαινόμενο με διαστάσεις κοινωνικές, γνωστικές, ιστορικές και πολιτισμικές (Χατζησαββίδης, 2005).

2.2. Δεξιότητες γραμματισμού

Το Εθνικό Ινστιτούτο Αλφαριθμητισμού-National Early Literacy Panel της Αμερικής είναι μια υπηρεσία εξουσιοδοτημένη να συμβάλλει στην έρευνα για την ενίσχυση του γραμματισμού καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το 2008 εξέδωσε μια έκθεση για να συνοψίσει τα επιστημονικά στοιχεία σχετικά με την πρόιμη ανάπτυξη του

γραμματισμού. Σκοπός της δημοσίευσης της έκθεσης ήταν η παροχή ενημέρωσης της πολιτικής και των πρακτικών προς τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες που υποστηρίζουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων γραμματισμού στα μικρά παιδιά (National Early Literacy Panel, 2008). Οι Paciga, Hoffman & Teale (2011) ομαδοποίησαν τις ακόλουθες τρεις βασικές συστάσεις από την έκθεση του Ινστιτούτου που υποστηρίζουν ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: (1) γνώση αλφαβήτου (2) φωνολογική επίγνωση και (3) προφορική γλώσσα. Διαπίστωσαν ότι αυτά τα τρία στοιχεία είχαν άμεσο και θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται να εκτεθούν σε πολλές εμπειρίες για να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού. Οι δηλωμένες έννοιες αλφαβητισμού θα πρέπει να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στο χρόνο του παιχνιδιού αντί να απαιτείται από τα παιδιά να ονοματίζουν γρήγορα γράμματα ή να κατευθύνουν τα μαθήματα σε έννοιες φωνολογικής μνήμης.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Αλφαβητισμού (2008) προσδιόρισε τις ακόλουθες δεξιότητες προ-ανάγνωσης και γραφής που πρέπει να αποκτήσουν τα μικρά παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία: 1. Γνώση αλφαβήτου, φωνολογική επίγνωση, γρήγορη αυτόματη ονοματοδοσία γραμμάτων και αριθμών, ικανότητα γραφής του ονόματος και φωνολογική μνήμη. 2. Κατανόηση των εννοιών σχετικά με την αναπαραγωγή της γνώσης, την προφορική γλώσσα και την οπτική επεξεργασία. Επίσης επισημάνθηκαν αρκετές παρεμβάσεις που έχουν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών. Η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η φυλή δε φαίνεται να διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παρεμβάσεων. Οι ακόλουθες παρεμβάσεις και στρατηγικές μπορούν να αποφέρουν μεγάλα οφέλη στην κατάκτηση της γνώσης και της προφορικής γλώσσας: (α) διδασκαλία της σχέσης γραμμάτων-ήχου (β) αναγνωστική παρέμβαση μέσα από την ανάγνωση βιβλίων και ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων των ενηλίκων (γ) κατάλληλες παρεμβάσεις που εφαρμόζουν στο σπίτι οι γονείς μετά από εκπαίδευση.

Οι παρεμβάσεις που παρήγαγαν τα μεγαλύτερα αποτελέσματα πραγματοποιήθηκαν ατομικά ή σε μικρές ομάδες, κατευθύνονταν από τους εκπαιδευτικούς και βοήθησαν τα παιδιά στην εκμάθηση δεξιοτήτων μέσα από την εμπλοκή σε αντίστοιχα προγράμματα. Είναι κρίσιμο για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να καθορίσουν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων

και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι δεξιότητες αλφαριθμητισμού μπορούν να εφαρμοστούν καλύτερα στην προσχολική ηλικία (Shanahan & Lonigan, 2010).

2.3. Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας

Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας πρέσβευε ότι η τεχνική αυτή έχει ουδέτερη απόχρωση και το μόνο που απαιτείται είναι να εξασκηθούν τα παιδιά στην εκμάθησή της, καθώς προσεγγίζονταν σαν κενά δοχεία-tabula rasa, τα οποία το σχολείο θα φροντίσει να γεμίσει με γνώσεις. Την προσέγγιση αυτή ο Paulo Freire την ονόμασε *banking education-τραπεζική εκπαίδευση*. Η προσέγγιση αυτή κυριαρχούσε μέχρι το τέλος του 20^{ου} αιώνα και οι επικρατούσες απόψεις αναφορικά με τον γραμματισμό των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας βασίζονταν στην πεποίθηση ότι τα μικρά παιδιά δεν είχαν πρότερες γνώσεις σχετικά με τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Η οποιαδήποτε γνώση που μπορεί να είχαν θεωρούνταν ασήμαντη και δεν γινόταν καμία προσπάθεια τροποποίησης των παρωχημένων διδακτικών πρακτικών (Κουτσοιράκη, 2006).

Ο όρος αναγνωστική ετοιμότητα παρουσιάζεται για πρώτη φορά το 1925 στο *Εικοστό Τέταρτο Ετήσιο Βιβλίο της Εθνικής Επιτροπής για τη Μελέτη της Εκπαίδευσης-Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education* στην Αμερική. Το βιβλίο αποτύπωνε τους παράγοντες που ασκούν την επιρροή τους στην αναγνωστική ετοιμότητα των μικρών παιδιών, καθώς και τις μεθόδους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον εντοπισμό αυτής. Διατυπώθηκε επίσης, το εννοιολογικό περιεχόμενο της αναγνωστικής ετοιμότητας ως εκείνο το αναπτυξιακό στάδιο όπου το παιδί ωθείται στην αποδοτική και με ευχέρεια ανάγνωση. Η ώθηση αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στην ωρίμανση του παιδιού είτε σε προηγούμενες κατακτηθείσες γνώσεις είτε στο συνδυασμό και των δύο (Τάφα, 2001).

Ο όρος αναγνωστική ετοιμότητα καθιερώθηκε εξαιτίας της προσπάθειας των ερευνητών να πετύχουν την αναγνώριση των παραγόντων εκείνων που προκαλούν την ετοιμότητα των παιδιών για ανάγνωση. Αρχικά, η αναγνωστική ετοιμότητα θεωρήθηκε το αποτέλεσμα που προέρχεται από τη γνωστική και νευρολογική ωρίμανση των παιδιών και ο κύριος θεωρητικός αυτής της θέσης υπήρξε ο Arnold Gessell, ο οποίος άσκησε μεγάλη επιρροή στο εκπαιδευτικό συγκεκριμένο μέχρι τη δεκαετία του 1950. Ως βάση αυτής της θεωρίας ήταν η νευρολογική ωρίμανση η οποία ρύθμιζε την ανάπτυξη

του παιδιού ενώ οι υπόλοιπες συμπεριφορές ακολουθούσαν αυτόματη ανάπτυξη. Οι γνωστικές αλλαγές είχαν παρόμοια πορεία με την ανατομική και την κινητική αναπτυξιακή πορεία και δεν δέχονταν επιρροές από το περιβάλλον. Δεν οριοθετήθηκε η κατάλληλη στιγμή του παιδιού, αλλά μετά από έρευνες υπολογίστηκε ως η κατάλληλη στιγμή στην ηλικία των 6 ετών και 6 μηνών. Η ηλικία αυτή καθιέρωσε και την έναρξη της σχολικής φοίτησης των παιδιών στην Α΄ τάξη. Στο ίδιο πλαίσιο, ένα πλήθος διαγνωστικών τεστ αξιολογούσαν την αναγνωστική ετοιμότητα πριν τα παιδιά εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Η όποια καθυστέρηση δρομολογούσε αντίστοιχες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έτσι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν την ανάγνωση και κατόπιν, τη γραφή (Teale & Sulzby, 1986).

Η υιοθέτηση των διαγνωστικών τεστ συνέβαλε στη μεταστροφή της αντίληψης της αναγνωστικής ετοιμότητας κατά τις δεκαετίες του 50 και του 60 (Γρόλλιος, 2011). Η μεταστροφή προκάλεσε τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και αλλαγή στην είσοδο των παιδιών στην εκπαίδευση. Θεωρητικοί όπως ο Bruner μέσα από τις μελέτες τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι η προσχολική ηλικία είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία μιας ευρείας γκάμας δεξιοτήτων. Στην όλη κατάσταση, συνέβαλε ο Bloom, ο οποίος υποστήριξε ότι κατά τα πρώτα πέντε έτη της ηλικίας του ανθρώπου συντελείται η πνευματική του ανάπτυξη σε μεγάλο ποσοστό. Παράλληλα, αναδείχθηκαν αποτελέσματα ερευνών που έκαναν λόγο για την πρόωμη αναγνωστική ικανότητα των παιδιών ήδη από την προσχολική ηλικία (Teale & Sulzby, 1986). Κατά τη δεκαετία του 1960, σταθμός υπήρξε το βιβλίο του Bruner, όπου αναφέρονταν ότι ήταν εφικτή η διδασκαλία των βασικών αρχών κάποιων θεμάτων σε όλο το μαθητικό δυναμικό κάθε ηλικίας με την κατάλληλη μορφή (Γρόλλιος, 2011).

Στο γεγονός επίσης συνέβαλε η κοινωνική κατάσταση της Αμερικής, την ίδια χρονική περίοδο, με τις κοινωνικές ανισότητες που σημειώνονταν και οδήγησαν στην εξέγερση των μαύρων. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής ισότητας υποστήριζαν ότι η πολιτισμική μειονεξία των μαύρων παιδιών, αλλά και άλλων μειονοτικών ομάδων οφείλονταν σε κάποιο βαθμό από τις συνθήκες της ζωής τους και το σχολείο όφειλε να βοηθήσει στην υπέρβαση αυτών των μειονεξιών. Η προσμονή της κατάλληλης στιγμής των παιδιών οδηγούσε αναπόφευκτα στη σχολική αποτυχία. Ως θεραπεία της κατάκτησης θεωρούνταν η πρόωρη εκπαιδευτική παρέμβαση, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Ως συνέπεια

προκλήθηκε η εκπαιδευτική μεταστροφή προς τον παρεμβατισμό και η απομάκρυνση από τη νευρική ωρίμανση (Teale & Sulzby, 1986). Δημιουργήθηκαν αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση, τα οποία ενέτασσαν δραστηριότητες που αφορούσαν την ηχητική διάκριση, την οπτική διάκριση και μνήμη, την ακουστική μνήμη, την ονομασία ήχων και γραμμάτων, την αναγνώριση λέξεων και μια σειρά άλλων δεξιοτήτων, οι οποίες θα διευκόλυναν την καταμέτρηση του βαθμού επίτευξής τους (Teale & Yokota, 2000; Morrow, 2005).

Ανακεφαλαιώνοντας, η αναγνωστική ετοιμότητα διέρχεται κατά την αρχική της φάση το στάδιο της γνωστικής ωρίμανσης και σταδιακά μετατοπίζεται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας, χωρίς να απεκδύεται ορισμένες αντιλήψεις της προηγούμενης θεωρίας. Παρατηρείται μία αντίφαση, καθώς η αναγνωστική ετοιμότητα εδράζεται στη συστηματική διδασκαλία από τη μία και από την άλλη στη νοητική ωρίμανση. Στην πορεία, παρατηρείται η αφομοίωση των δύο θέσεων και η αγνόηση των ριζικών τους διαφορών. Η πεποίθηση ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή ετοιμότητας των παιδιών ώστε να ξεκινήσει η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής διατηρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ετοιμότητα αναγνωρίζεται διότι τα παιδιά μέσα από *προαναγνωστικές* και *προγραφικές* δραστηριότητες έχουν προετοιμαστεί σε δεξιότητες, όπως ο οπτικός και κινητικός συντονισμός, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η αναγνώριση γραμμάτων και σχημάτων, η γνώση φωνημάτων. Η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων αποτελούσε δείκτη επιτυχίας για τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η πρόταση αυτή υπήρξε το θεωρητικό υπόβαθρο πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, αναλυτικών προγραμμάτων και έκδοσης εκπαιδευτικού υλικού διαχωρίζοντας τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από τις *προαναγνωστικές* και *προγραφικές* δραστηριότητες (Αϊδίνης, 2012). Οι Teale & Sulzby (1986) διατύπωσαν συγκεντρωτικά το παράδειγμα της αναγνωστικής ετοιμότητας: (α) η αναγνωστική διδασκαλία ξεκινάει από το στάδιο κατάκτησης των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων (β) κύριο βάρος έχει η ανάγνωση και ακολουθεί η γραφή. Εξαιρέση αποτελεί η ικανότητα γραφής και αντιγραφής γραμμάτων (γ) η αναγνωστική διδασκαλία έχει ως βάση τη μάθηση δεξιοτήτων με διαδοχικό τρόπο αναδεικνύοντας τις τυπικές πλευρές της και αποσιωπώντας τις λειτουργικές της πλευρές (δ) το υπόβαθρο γνώσεων και εμπειριών του παιδιού αγνοείται και το ενδιαφέρον εστιάζει στην οργανωμένη διδασκαλία με λογικό και συστηματικό τρόπο και (ε) γίνεται αξιολόγηση στα παιδιά αναφορικά με

την κατάκτηση των δεξιοτήτων αναγνωστικής ετοιμότητας μέσα από την υιοθέτηση επίσημων τεστ.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναγνωστική ετοιμότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους όρους πρώτη ανάγνωση και γραφή. Οι όροι αυτοί επιχειρούν να αποτυπώσουν ένα πρώτο, αρχικό στάδιο αναγνωστικής ετοιμότητας στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, όπου οι μαθητές κατακτούν στοιχειωδών το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης (Βουγιούκας, 1994). Αυτό που υποδηλώνει η έννοια είναι την πρώτη επαφή με κάτι καινούριο το οποίο αγνοούσε το παιδί μέχρι πρόσφατα. Η πρώτη τάξη σηματοδοτεί τον κατάλληλο χρόνο κατά τον οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα διδακτικά εγχειρίδια και τον γραπτό λόγο και εντρυφούν στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης του (Τάφα, 2001). Η διδασκαλία της γραφής έχει άμεση συσχέτιση με την πρώτη ανάγνωση. Στην πραγματικότητα, δε γίνεται διδασκαλία αλλά εξάσκηση των μαθητών στην εκμάθηση γραμμάτων μέσα από την αντιγραφή λέξεων και προτάσεων παρά ουσιαστικής παραγωγής γραπτού λόγου (Βουγιούκας, 1994).

Ο Δερβίσης (1998) έχοντας δεχθεί τις επιρροές της θεωρίας της αναγνωστικής ετοιμότητας αναφορικά με τη νευρολογική ωριμότητα σημειώνει ότι τα παιδιά στην ηλικία των 6 χρόνων, εμφανίζουν την *πλήρη διαφοροποίηση των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου*, η οποία ακολουθεί της κανονικής νευρομυϊκής ανάπτυξής τους. Τον παράγοντα αυτόν τον ανάγει ως βάση για την εκμάθηση της αναγνωστικής ετοιμότητας και γραφής. Τέλος, ο Βουγιούκας (1994), υποστηρίζει την αντίληψη της αναγνωστικής ετοιμότητας και διατυπώνει τις αμφιβολίες του για την ταυτόχρονη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής.

2.4. Αναδύομενος γραμματισμός

Με την έννοια σχολικός γραμματισμός γίνεται αναφορά στη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στους μαθητές. Ταυτόχρονα, διατυπώνεται η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος έτσι ώστε να ευνοείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η λογική σκέψη, η κατανόηση των γραμματικών κανόνων, η διαχείριση αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη νοητικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων (Μητσκοπούλου, 2001). Ο σχολικός γραμματισμός στα πλαίσια ενός διευρυσμένου και ιδεολογικά προσανατολισμένου σχολικού γραμματισμού, ανάγει το

σχολείο ως *κοινότητα γραμματισμού*. Στα πλαίσια αυτής της κοινότητας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή τόσο με την εξιδανικευμένη μορφή της γλώσσας την οποία εκπαιδεύονται να κατακτήσουν όσο και με την εξοικείωση ενός πλέγματος νοημάτων μέσα από τη διαπραγμάτευση γνήσιων και αυθεντικών γλωσσικών κειμένων (Κωστούλη, 2009).

Ο γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία αναφέρεται στις διαδικασίες επεξεργασίας του νοηματικού περιεχομένου των κειμένων, εστιάζει στην παραγωγή και την πρόσληψη, χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο προφορικής και γραπτής έκφρασης, αναπτύσσει ικανότητες απλής μορφής σύνθεσης και γραφής και επιδιώκει να κατανοηθούν αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα (Αϊδίνης, 2012). Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» (emergent literacy) εισήχθη από τους Teale & Sulzby (1986) και εννοιολογικά προσδιορίζει όλες τις διαδικασίες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής. Θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές, πριν από την είσοδο στο χώρο του Δημοτικού σχολείου έχουν εμπειρίες γραφής και ανάγνωσης, που προκαλούνται από τις αλληλεπιδραστικές τους σχέσεις με τον κόσμο των ενηλίκων. Χρησιμοποιείται το επίθετο «αναδυόμενος» στην προσπάθεια να δηλωθεί η αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ παιδιού και γραπτού λόγου. Η σχέση αυτή αποτυπώνει το διμερές συνέχεια και ασυνέχειας, χαρακτηρίζοντας την απομάκρυνση από τη μορφή του παρελθόντος.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν αποκτούν με ξαφνικό τρόπο τις ικανότητες και τις γνώσεις γραπτού λόγου σε μία συγκεκριμένη στιγμή της ζωής τους. Οι ικανότητες αυτές έρχονται ως σταδιακή κατάκτηση μέσα από την επαφή με ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και εγγράμματο περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό αναφέρεται στους ενήλικες όπου τα παιδιά τους βλέπουν να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν εμπλέκοντας σε αυτό τα ίδια. Αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικές σχέσεις, καθώς τα παιδιά με παιγνιώδη μορφή μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν στην προσπάθεια επικοινωνίας με το περιβάλλον των ενηλίκων (Τάφα, 2001). Δομείται μία σχέση ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά σε πράξεις γραμματισμού (literacy events), η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στις προσπάθειες κατάκτησης του γραπτού λόγου και στις προσπάθειες δόμησης των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Δημιουργείται το κατάλληλο έδαφος, όπου ευνοείται η διαμόρφωση μίας «σκαλωσιάς» (scaffolding) στα πλαίσια των διαδικασιών γραμματισμού (literacy events) και αναδεικνύονται πρακτικές όπως η αφήγηση διάφορων ιστοριών ή η παρατήρηση από τα παιδιά των ενηλίκων όταν αυτοί αναπτύσσουν πρακτικές γραφής και ανάγνωσης. Ένα τέτοιο

πλαίσιο προωθεί και ενθαρρύνει το γραμματισμό των παιδιών βάζοντας παράλληλα τα θεμέλια ανάπτυξης συνθηκών ανάγνωσης και γραφής (Clark & Graves, 2005).

Ο αναδύμενος γραμματισμός αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δεξιότητες, συμπεριφορές και γνώσεις που αφορούν τη διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου και του μηνύματός του. Ταυτόχρονα, περιλαμβάνει διαδικασίες παραγωγής κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, πριν τη συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής (Teale & Sulzby, 1986; Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Ο αναδύμενος γραμματισμός ορίζεται ως ένα αλληλεπιδραστικό δίκτυο της ανάγνωσης, της γραφής, της ομιλίας, της ακρόασης και της θέασης (Ανδρικοπούλου και συν., 2006). Οι μικροί μαθητές χρησιμοποιούν γραπτά και προφορικά τη γλώσσα πολύ πριν κατακτήσουν τις δεξιότητες της συμβατικής μορφής της γλώσσας που προέρχεται από τον κόσμο των ενηλίκων (Harste, Woodward & Burke, 1984).

Ο αναδύμενος γραμματισμός δεν είναι απλά μια θεωρία αλλά αναφέρεται ως μια διαδικασία κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής στα πλαίσια της οποίας τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης από τις επιρροές που δέχονται από το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν (Justice & Pullen, 2003). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαπιστωθεί ένα έντονο ενδιαφέρον της βιβλιογραφίας να φωτιστούν οι διαδικασίες και οι ενέργειες των παιδιών που σχετίζονται με την κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας του γραπτού λόγου μέσα σε μια έντονα εγγράμματη κοινωνία (Αϊδίνης, 2012). Όροι, όπως προαναγνωστικός και προγραφικός δίνουν τη θέση τους σε πιο δυναμικές θεωρήσεις της γλώσσας ταυτίζοντας την αφετηρία του γραμματισμού με πρακτικές αναδύμενης παρουσίας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και όχι ως την απουσία αναγνωστικών και γραφικών ικανοτήτων. Πρωταγωνιστεί ο όρος αναγνωστική ετοιμότητα στις πρακτικές που υιοθετούνται δίνοντας θετική απόχρωση σε συμπεριφοριστικές υποδηλώσεις και το περιεχόμενο του όρου προσλαμβάνει χαρακτηριστικά αναπτυξιακής διαδικασίας. Το πλαίσιο ανάπτυξης εντάσσεται σε πραγματικές συνθήκες ζωής όπου εκδηλώνονται συστηματικές πραγματοποιούμενες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Μέσα από αυτές τα παιδιά λειτουργούν διερευνητικά ανακαλύπτοντας τις εκφάνσεις της γραπτής έκφρασης. Η σταδιακή ανακάλυψη οδηγεί με τη σειρά της στην ανακάλυψη του κώδικα, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η ανάγνωση και η γραφή εξαρτώνται από πραγματικές κοινωνικές ανάγκες και συνθήκες (Goodman, 1980· 1984· 1989).

2.5. Μοντέλα κατάκτησης του γραμματισμού

Οι Whitehurst & Lonigan (1998) επεσήμαναν ότι στην κατάκτηση του γραμματισμού εμπλέκονται μια σειρά διαδικασιών και ικανοτήτων. Αυτές συγκεντρωτικά διαμορφώνουν τις ομάδες καλούμενες από έξω προς τα μέσα-*outside-in*, αναδεικνύοντας την αναπαράσταση των πληροφοριών που παρουσιάζονται εκτός της γραμμένης λέξης και από τα μέσα προς τα έξω-*inside-out*, αναδεικνύοντας τις πληροφορίες που παρουσιάζονται από τη γραμμένη λέξη. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν παραδείγματα, όπως η εννοιολογική γνώση, το λεξιλόγιο και τα οι σχηματοποιήσεις των ιστοριών και στη δεύτερη, η γνώση των γραμμάτων και η φωνολογική επίγνωση. Οι δυο ομάδες φέρουν μερική αντιστοιχία με τις δυο διαφορετικές προσεγγίσεις επεξεργασίας του γραπτού λόγου: (α) από κάτω προς τα πάνω- *bottom-up* και (β) από πάνω προς τα κάτω-*top-down* (Cole & Cole, 2001), με τις οποίες μπορεί να παρουσιάζουν μια κάποια σύνδεση αλλά όχι ταύτιση (Αϊδίνης, 2012).

Οι Cole & Cole (2001) ομαδοποίησαν τα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου ως εξής: από πάνω προς τα κάτω (*top-down model*) και από κάτω προς τα πάνω (*bottom-up model*). Το διαφοροποιητικό στοιχείο των δυο μοντέλων έγκειται στη διάσταση που πρέπει να τονιστεί. Το πρώτο μοντέλο αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των παιδιών αναφορικά με το νόημα του κειμένου, το οποίο προκύπτει από τον συνδυασμό γραπτών και προφορικών στοιχείων λόγου και σε δεύτερο επίπεδο από τα στοιχεία του ίδιου του κειμένου, όπως είναι οι λέξεις και τα γράμματα. Το δεύτερο μοντέλο, εστιάζει στη λειτουργική γνώση του αλφαβητικού συστήματος. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν για την αναπαράσταση των ήχων με γράμματα και στη συνέχεια, να κατακτήσουν την αποκωδικοποίηση των λέξεων δηλαδή, την ικανότητα φωνημικής κατάτμησης (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007).

Η διαφοροποίηση στα μοντέλα συνεπάγεται και διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων που επιλέγονται, οι οποίες μπορεί να στοχεύουν είτε στην απλή απομνημόνευση είτε στη σειριακή κατάκτηση δεξιοτήτων (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Μια επιπλέον διαφοροποίηση αφορά την παρουσία ή μη συσχέτισης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, όπως και του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι μέθοδοι επίσης διαφοροποιούνται και μπορεί να αναφέρονται ως μία διδασκαλία με αυστηρή δόμηση βημάτων ή μία διδασκαλία που επιτρέπει την παρουσία ερεθισμάτων από το κοινωνικό

πλαίσιο με σκοπό την ανακάλυψη του γραπτού λόγου (Αϊδίνη & Γρόλλιος, 2007). Παράλληλα, υπάρχουν διαφορές και στο γλωσσικό επίπεδο στο οποίο επικεντρώνονται οι δραστηριότητες. Επακόλουθα μπορεί να αφορούν τον σκοπό σύνθεσης του κειμένου, το ίδιο το κείμενο το οποίο λειτουργεί ως αυτοσκοπός της μεθόδου, τη λέξη ή τα τμήματα της λέξης. Τα μοντέλα κατάκτησης του γραπτού λόγου έχουν θεωρητικές συνιστώσες από το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού. Το αυτόνομο αποτελεί τη βάση του μοντέλου από τα κάτω προς τα πάνω και το ιδεολογικό τη βάση του μοντέλου από τα πάνω προς τα κάτω. Το τελευταίο συνθέτει ένα πλαίσιο κατά το οποίο διαπλέκονται δραστηριότητες του αναγνωριστικού γραμματισμού, του γραμματισμού δράσης και του κριτικού γραμματισμού (Hannon, 2000).

2.5.1. Η Ολική Μέθοδος

Η ολική μέθοδος παρουσιάστηκε από τον Βέλγο παιδαγωγό Decroly το 1925, ως διδακτική στρατηγική και εντάσσεται στα πλαίσια ενός διδακτικού συστήματος διευρυμένων ορίων, το οποίο έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τη θεωρία των «κέντρων ενδιαφέροντος» (Βουγιούκας, 1994). Αφορά τη διδασκαλία των πρότυπων λέξεων και την ενσωμάτωσή τους στις προτάσεις και στις φράσεις. Κατά το αρχικό στάδιο δε γίνεται η αναλυτική και συνθετική μέθοδος των λέξεων. Ο μαθητής καλείται να συνδυάσει την οπτική εικόνα της λέξης και τη φωνημική παράσταση αυτής με την ιδέα της λέξης, τη σημασία της (Δερβίσης, 1998).

Ως βάση της διδασκαλίας τίθεται η αναγνώριση και η εκμάθηση των ονομάτων των ίδιων των μικρών μαθητών και των συμμαθητών τους. Αξιοποιείται η μέθοδος της αποστήθισης για την ολική προσέγγιση λέξεων και φράσεων. Η στρατηγική αυτή έχει ως στόχο, οι μαθητές να κατανοήσουν τον γραπτό λόγο μέσα από το πρίσμα ενός ολικού φαινομένου. Σε πρώτο στάδιο, επιτυγχάνεται η κατάκτηση και η αναγνώριση ενός μεγάλου αριθμού λέξεων τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση. Οι μικροί μαθητές καταφέρνουν να κατασκευάσουν ένα νοητικό λεξικό γραφής και ανάγνωσης. Αυτού του σταδίου έπεται η συλλαβική και αλφαβητική ανάλυση και σύνθεση λέξεων (Αϊδίνη, 2012).

2.5.2. Η Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος καθιερώθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο με το αναγνωστικό Αλφαβητάρι με τον Ήλιο του 1919. Η καθιέρωσή της οφείλεται στη φωνημική γραφή της νεοελληνικής γλώσσας. Πρωταγωνιστούν οι μονοσύλλαβες απλές λέξεις που παρουσιάζουν ευκολία γραφής και προφοράς από τα μικρά παιδιά (Βουγιούκας, 1994).

Ως μέθοδος βασίζεται στην κατάκτηση της δεξιότητας να αντιστοιχίζονται γράμματα και ήχοι και να συνδυάζονται φωνήματα για να σχηματιστούν οι συλλαβές. Η κατάκτηση της μεθόδου αυτής επιτυγχάνεται από την ανάλυση και τη σύνθεση των πρότυπων λέξεων, οι οποίες πρωταγωνιστούν στα κείμενα των παιδιών. Γίνεται συνδυασμός φωνητικής και συλλαβικής διαδικασίας με στοιχεία της ολικής μεθόδου. Τρία είναι τα στάδια, σύμφωνα με τα οποία δομείται μια τέτοια διδασκαλία: α) αντίληψη της οπτικής και ακουστικής μορφής της πρότυπης λέξης β) ανάδειξη των επιμέρους στοιχείων, των συλλαβών και των γραμμάτων της πρότυπης λέξης και γ) ανασύνθεση της λέξης (Παπάς, 1995: Δερβίσης, 1998).

Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας έχουν ως αφετηρία το προγραφικό - προαναγνωστικό στάδιο. Ο προφορικός λόγος παράγεται μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των εικόνων των γλωσσικών εγχειριδίων. Οι προγραφικές ασκήσεις εξοικειώνουν τους μικρούς μαθητές στην αποτύπωση γραμμών που θυμίζουν τα γράμματα, στην προσπάθειά τους να συντονίσουν χέρι και μάτι και να οδηγηθεί με ευκολία στην επόμενη φάση (Βουγιούκας 1994). Η κωδικοποίηση έρχεται ως επόμενη φάση η οποία έχει ως στόχο την επίτευξη αναγνωστικής ικανότητας μικρών απλών κειμένων. Γίνεται συστηματική διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας σε επίπεδο φωνημάτων, μορφημάτων, λέξεων και φράσεων. Μετά την εκμάθηση του αλφαβήτου, πρωταγωνιστεί η συγγραφή κειμένων σε μικρή και απλή μορφή (Αϊδίνης, 2012).

Κεφάλαιο 3^ο: Γλωσσική ανάπτυξη

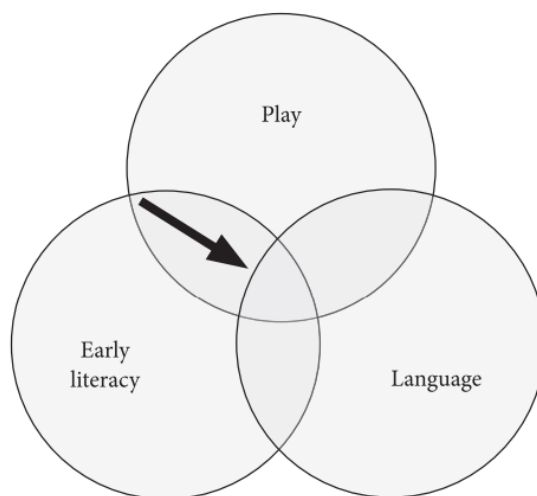
3.1. Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι ένα επικοινωνιακό σύστημα που κωδικοποιεί μια σειρά νοημάτων, τα οποία συνδυάζει μέσω αυθαίρετων συμβόλων. Τα παιδιά αποκτούν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Μετά από αυτήν την κατάκτηση είναι σε θέση να συνομιλήσουν, να κάνουν ξεκάθαρες τις επιθυμίες και τις απόψεις τους, να κάνουν ερωτήσεις και να αναπτύξουν μια συζήτηση για το παρελθόν και το μέλλον. Το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να συμβάλλει τόσο στην εκμάθηση μικρότερων γλωσσικών δομών, όπως φωνήματα, αλλά και μεγαλύτερων, όπως αφηγήσεις (Nicolopoulou & Ilgaz, 2013). Τα παιδιά που πετυχαίνουν την καθιέρωση βασικών αρχών λεξιλογίου και συντακτικών δεξιοτήτων στα πρώτα τους χρόνια είναι καλά εξοπλισμένα για να μπουν στο σχολείο και να επιτύχουν κοινωνικά και ακαδημαϊκά (Dickinson & Porche, 2011).

Οι έννοιες του παιχνιδιού και του πρώιμου γραμματισμού έχουν αποδειχθεί δύσκολο να προσδιοριστούν. Μια σειρά μελετών έχουν γίνει αναφορικά με το τι είναι και τι δεν είναι το παιχνίδι (Bateson 2011; Gordon 2009). Ο Burghardt (2011), προσδιόρισε ένα σύνολο πέντε κριτηρίων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά παιχνιδιού μεταξύ των ειδών και των πλαισίων. Τα κριτήρια είναι «1. Η συμπεριφορά δεν είναι πλήρως λειτουργική με τη μορφή ή το πλαίσιο στο οποίο εκφράζεται. 2. Η συμπεριφορά είναι αυθόρμητη, εθελοντική, ευχάριστη, ανταποδοτική, ενισχυτική ή αυτοτελική (γίνεται για χάρη της). 3. Η συμπεριφορά είναι ελλιπής, υπερβολική, προγενέστερη ή περιλαμβάνει συμπεριφορά με μοτίβα τροποποιημένης αλληλουχίας φόρμας ή στόχευση. 4. Η συμπεριφορά εκτελείται επανειλημμένα με παρόμοια αλλά όχι αυστηρά στερεότυπη μορφή. 5. Η συμπεριφορά ξεκινά όταν (ένα ζώο ή) ένα άτομο τρέφεται επαρκώς, ντύνεται και δεν βρίσκεται υπό πίεση» (Burghardt, 2011:13–16). Ο μοναδικός κανόνας που ισχύει είναι ότι δεν αρκεί η ικανοποίηση ενός μόνου κριτηρίου για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως παιχνίδι, αλλά θα πρέπει με κάποιο τρόπο να πληρούνται και οι πέντε (Burghardt, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια μια δραστηριότητα ορίζεται ως παιχνίδι επειδή είναι εθελοντική, δεν είναι αυστηρά δομημένη, επαναλαμβανόμενη, χαλαρή και όχι πλήρως λειτουργική. Το παιχνίδι εντός του σχολείου πληροί τα παραπάνω κριτήρια.

Ωστόσο, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι φωνολογικής επίγνωσης, η δραστηριότητα αυτή δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παιχνίδι, διότι αν και πληρούνται κάποια κριτήρια, όπως η σκοπιμότητα και η επανάληψη είναι εντελώς λειτουργική στο πλαίσιο καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν ήχους σε λέξεις, είναι αυστηρά δομημένη και διαδοχική και μπορεί να είναι αγχωτική για ορισμένα παιδιά. Ως εκ τούτου, αυτά τα πέντε κριτήρια και ο κανόνας του ενός στοιχείου διαμορφώνουν ένα πιο αυστηρό πλαίσιο για τον προσδιορισμό της συμπεριφοράς παιχνιδιού στην έρευνα παιγνιογραφικού γραμματισμού. Όπως το παιχνίδι, έτσι και ο γραμματισμός έχει πολλαπλούς ορισμούς, που κυμαίνονται από την ικανότητα δημιουργίας νοήματος μέσω διαφορετικών μέσων, όπως ο οπτικός γραμματισμός έως τη γνώση βασικών εννοιών και ιδεών, όπως ο πολιτιστικός γραμματισμός). Το Σχήμα 1 απεικονίζει το δεσμό παιγνιογραφικού Ο δεσμός είναι εκείνος ο βασικός χώρος όπου το παιχνίδι, η γλώσσα και ο πρώιμος αλφαριθμητισμός συγκλίνουν και αλληλεπιδρούν (Roskos & Christie, 2011).



Σχήμα 1. Ο δεσμός παιγνιογραφικού.

Πηγή: Roskos & Christie. (2011). *The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom*, p. p. 208

3.2. Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Vygotsky και η Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης

Σύμφωνα με τις Παπαδοπούλου & Κούλα (2012), ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μια διαδικασία κατά την οποία αποκαθίστανται οι αναβολές της επιθυμίας, ο στιγμιαίος θυμός και όσες ανάγκες καταπιέζονται από τα παιδιά. Η ισορροπία επέρχεται μέσω του φανταστικού παιχνιδιού και παράλληλα πραγματοποιείται εσωτερικευση των κανόνων και άσκηση της αυτοδιαχείρισης. Οι παραπάνω συνιστώσες κατατάσσουν το παιχνίδι στην κορυφή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development). Ο Vygotsky εξήγησε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης ως διαδικασία μαθητευόμενης μάθησης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, η οποία βοηθά τα παιδιά να επιτύχουν μια δεξιότητα την οποία δε θα μπορούσαν να τη μάθουν μόνο τους. Ο δάσκαλος παρέχει τις κατάλληλες οδηγίες και την υποστήριξη που απαιτείται. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι άτυπη και μπορεί να διεξαχθεί μέσω της γλώσσας, του παιχνιδιού και άλλων καταστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κουλτούρα και το περιβάλλον συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς η πολύπλοκη διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο τους με τη βοήθεια άλλων και αυτό ο Vygotsky το ονόμασε εσωτερικευση. Το παιδί εσωτερικεύει τις ιδέες των άλλων για να αναπτύξει την κατανόηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο έργο που δεν μπορούν να το εκτελέσουν ανεξάρτητα, αλλά με τη βοήθεια άλλων μπορούν να είναι επιτυχημένα και αυτή η διαδικασία εσωτερικεύεται και συνεχίζουν να είναι επιτυχημένα με την εργασία (Nicolopoulou, 1993).

3.2.1. Γλωσσική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά επιτυγχάνεται μέσω συνομιλιών και κοινών εμπειριών με ενήλικες. Οι γλωσσικές δεξιότητες προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών καθώς μαθαίνουν, εργάζονται και παίζουν μαζί. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη συνομιλιών για τις καταστάσεις που βιώνουν, καθώς οι αλληλεπιδράσεις προωθούν τις γλωσσικές

δεξιότητες. Η ομιλία, η σκέψη και η γλώσσα παρέχουν διαφορετικές λειτουργίες. Αρχικά, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας ανεξάρτητα από την έκφραση μιας σκέψης. Σε τελικό στάδιο, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα σύνδεσης σκέψεων και γλώσσας στην προσπάθειά τους, να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους. Ο ιδιωτικός λόγος είναι μια έννοια αναπόσπαστη στη θεωρία του Vygotsky. Όταν τα παιδιά μιλούν δυνατά στον εαυτό τους, συγκεντρώνονται ή μαθαίνουν νέες έννοιες. Η εξωτερική ομιλία των παιδιών τα βοηθά να ρυθμίζουν την προσοχή τους, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Η εσωτερική ομιλία εμφανίζεται όταν παίζουν και προσπαθούν να μιμηθούν τους ενήλικες. Μέσα από την παρατήρηση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και καθώς μιμούνται τους γονείς, οδηγούνται στον ιδιωτικό λόγο. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, ο ιδιωτικός λόγος γίνεται εσωτερικός. Αυτή η διαδικασία είναι σημαντική καθώς εστιάζει και προωθεί την ανάπτυξη των γλωσσικών διαδικασιών των παιδιών (Vygotsky, 1962).

Ο Vygotsky κατηγοριοποίησε την ανάπτυξη της γλώσσας σε τέσσερα στάδια: (1) το πρωτόγονο ή φυσικό στάδιο, (2) την αφελή ψυχολογία, (3) τον εγωκεντρικό λόγο και (4) το στάδιο της ανάπτυξης. Το πρωτόγονο ή φυσικό στάδιο κάνει την εμφάνισή του από τη γέννηση έως την ηλικία των δύο ετών. Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω ήχων και αντιδράσεων σε γνώριμες φωνές. Αυτή η προσπάθεια επικοινωνίας θεωρείται ως επιλόγιος λόγος, αλλά οδηγεί στην εκμάθηση εκ μέρους των παιδιών αντικειμένων στο στάδιο της αφελούς ψυχολογίας. Από την ηλικία των δύο έως των πέντε ετών, τα παιδιά ανακαλύπτουν σύμβολα, κάνουν πολλές ερωτήσεις και το λεξιλόγιό τους αυξάνεται σημαντικά. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά επιχειρούν τη σύνδεση σκέψεων και γλώσσας. Ο εγωκεντρικός λόγος λαμβάνει χώρα κατά την προσχολική ηλικία. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είτε παίζουν μόνα τους είτε με άλλους και προσπαθούν να λύσουν προβλήματα και να κατανοήσουν τον κόσμο τους. Στο τελικό στάδιο, το στάδιο της εσωτερικής ανάπτυξης, στο έβδομο ή όγδοο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα εσωτερικά για να κατευθύνουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους. Η λογική μνήμη βοηθά το παιδί να χειριστεί τις γνωστικές διαδικασίες (Vygotsky, 1962).

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν γνωστικά κατά τη διάρκεια αυτών των πρώτων ετών. Η γνωστική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της γλώσσας, καθώς ακολουθεί την

πορεία των σταδίων ανάπτυξης της γλώσσας. Αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν να συγκεντρώνουν ιδέες, οι οποίες δεν παρουσιάζονται με οργανωμένη μορφή. Καθώς αναπτύσσονται, αυτές οι ιδέες αποκτούν περισσότερο οργανωμένη μορφή. Η οργάνωση των ιδεών έπεται της κατάκτησης των εννοιών. Η μάθηση είναι ατομική εμπειρία καθώς η κουλτούρα του μαθητή ποικίλλει. Το πλαίσιο των εμπειριών, των ευκαιριών και των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τους ενήλικες καθορίζει το μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού αντικατοπτρίζουν τη μάθηση και την αλληλεπίδραση που εμφανίζεται στο περιβάλλον (Vygotsky, 1962).

3.3. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού

Τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες μέσω της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης που τους προσφέρει το παιχνίδι. Το παιχνίδι περιλαμβάνει τη φαντασία και απαιτεί δεξιότητες εξάσκησης που θεωρούνται ανώτερες από το τυπικό επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών. Η προσποίηση η οποία υιοθετείται και μέσα στο παιχνίδι είναι μια κορυφαία πηγή ανάπτυξης και μπορεί να ενθαρρύνει το παιχνίδι ρόλων, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία με άλλους. Η θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες σκέψης των παιδιών επηρεάζονται μέσω του παιχνιδιού προσποίησης (Vygotsky, 1978) και αυτή η παραδοχή οδήγησε την έρευνα στην ανάδειξη της αξίας του παιχνιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Berk & Meyers, 2013; Lillard et al., 2013; Roskos & Christie, 2011, 2013).

Το παιχνίδι προσποίησης, από μόνο του, είναι μεταμορφωτικό και μοναδικό κατά την προσχολική αναπτυξιακή περίοδο. Είναι ένα στάδιο μετάβασης σύμφωνα με το οποίο η σκέψη διαχωρίζεται από τα αντικείμενα και η δράση έρχεται ως αποτέλεσμα πραγμάτων και όχι ιδεών. Δραστηριότητες προσποίησης μεταμορφώνουν τις διαδικασίες σκέψης του παιδιού. Λειτουργούν ως άξονες διαχωρισμού της σκέψης από τα αντικείμενα, δηλαδή μετατρέπουν τη σκέψη σε νόημα. Επιπλέον, το παιχνίδι προσποίησης έχει κοινωνική υπόσταση και διεγείρει την προσαρμογή στην ατομική σκέψη. Το παιχνίδι προσποίησης, επομένως, είναι μια δραστηριότητα καθοδήγησης που από μόνη της δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης που οδηγεί την αναπτυξιακή αλλαγή. Τα παιχνίδια προσποίησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην

ανάπτυξη του γραμματισμού επειδή προωθούν άμεσα τις νοητικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (Roskos & Christie, 2013).

Η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσω του παιχνιδιού ήδη από την προσχολική ηλικία (Berk & Meyers, 2013; Gopnik & Walker, 2013; Massey, 2013). Η εκτελεστική λειτουργία αναφέρεται στις δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπου περιλαμβάνεται το σύνολο των γνωστικών λειτουργιών και των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την επίβλεψη και τη διεξαγωγή εργασιών ζωής. Τέτοιες εργασίες ζωής θεωρούνται ο έλεγχος της προσοχής, η καταστολή των παρορμήσεων προς όφελος των προσαρμοστικών αποκρίσεων και τον συνδυασμό πληροφοριών στη μνήμη εργασίας, καθώς και ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η παρακολούθηση και η ευέλικτη ανακατεύθυνση της σκέψης και της συμπεριφοράς. Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη στιγμή για να τεθούν τα θεμέλια της εκτελεστικής λειτουργίας (Welsh, Friedman, & Spieker, 2008). Μεταξύ της ηλικίας δύο και έξι ετών, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημειώνουν εντυπωσιακή πρόοδο αναφορικά με τις εργασίες ζωής, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις της εκτελεστικής λειτουργίας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα σταθερών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και κοινωνικής ωριμότητας από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο (Romano et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η δύναμη του συμβολικού παιχνιδιού για την προώθηση της αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών, εμφανίζεται με διττό τρόπο. Πρώτον, η φαντασία λειτουργεί ενισχυτικά στην εσωτερική ικανότητα των παιδιών να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Η υποκατάσταση αντικειμένων με παιχνιδιάρικη χρήση συνδράμει στην προσπάθεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας να συνειδητοποιήσουν ότι τα σύμβολα, οι λέξεις και οι χειρονομίες διαφέρουν από τα αντικείμενα και τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Αυτό προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να χρησιμοποιεί με ευέλικτο τρόπο τα νοητικά σύμβολα και ιδιαιτέρως τη γλώσσα, ως ισχυρά εργαλεία αυτοκαθοδήγησης, ξεπερνώντας την παρόρμηση και διαχειριζόμενο με επιτυχία τις δικές του ενέργειες.

Δεύτερον, η φαντασία ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών να ενεργούν με κοινωνικά επιθυμητούς τρόπους στις εξωτερικές πιέσεις. Η φαντασία εδράζεται σε κανόνες. Το πλαίσιο εμπειριών που προσφέρει η οικογένεια, οι ευρύτερες κοινότητες που δραστηριοποιούνται τα παιδιά τα βοηθά να φαντασιώνονται σενάρια προσποίησης και

μέσω αυτών να προσαρμόζονται σε κοινωνικούς κανόνες: Το παιδί που προσποιείται ότι είναι γονέας ακολουθεί τους κανόνες της γονικής συμπεριφοράς. Το παιδί που προσποιείται ότι είναι αστροναύτης συμμορφώνεται με τους αντίστοιχους κανόνες. Καθώς το παιχνίδι απαιτεί τον έλεγχο της παρόρμησης υπέρ μιας συμπεριφοράς που ακολουθεί κανόνες, όπως το να περιμένει, να μοιράζεται, να συνεργάζεται και να τηρεί τις κοινωνικές συμβάσεις, προκαλεί και επιτυγχάνει τη μέγιστη επίδειξη δύναμης της θέλησης του παιδιού (Vygotsky, 1978). Λειτουργεί ως βαλβίδα ασφαλείας, καθώς αποφορτίζει και χαλαρώνει τα παιδιά μετά από μια σειρά διαδικασιών εκμάθησης ρόλων ζωής. Παράλληλα, είναι το αντίδοτο των παιδιών απέναντι σε κάθε διαδικασία ματαίωσης και καταπιεσμένων επιθυμιών (Παπαδοπούλου & Κούλα, 2012).

3.4. Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε μικρά παιδιά

Ο *προσχολικός γραμματισμός* αναφέρεται στις δεξιότητες που σημειώνονται από τη γέννηση του παιδιού έως την ηλικία των 8 ετών και ως έννοια εμπερικλείει στοιχεία του κοινωνικού, ιστορικού, πολιτισμικού και πολιτικού περιγύρου (Larson & Marsh, 2013). Η *πρώτη ανάγνωση και γραφή* δεν είναι ταυτόσημη έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού όσον αφορά το εννοιολογικό του περιεχόμενο (Κουτσουβάνου, 2000), εξαιτίας της παραδοσιακής χρήσης του πρώτου όρου να δηλωθούν τα αρχικά στάδια εκμάθησης του συμβατικού γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012).

Οι όροι αυτοί που αποτυπώνουν τη διαδικασία γραμματισμού των παιδιών πριν την είσοδο στο σχολείο έρχεται σε αντιπαράθεση με την προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας. Μέχρι τα τέλη του 1950, η αναγνωστική ετοιμότητα αποδιδόταν σε νευρολογικούς παράγοντες και στην ωρίμανση αυτών. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον στράφηκε στις αποκτηθείσες εμπειρίες του παιδιού (Τάφα, 2011α· Teale & Sulzby, 1986). Στη βιβλιογραφία, διαχωρίζεται εννοιολογικά η έννοια του γραμματισμού κατά την αρχή της ζωής του παιδιού από την έννοια του συμβατικού γραμματισμού. Ο *συμβατικός γραμματισμός* αναφέρεται στην ικανότητα ενός παιδιού για ανάγνωση και γραφή με έναν τυπικό τρόπο, ακολουθώντας τον τρόπο των ενηλίκων. Με την αναφορά αυτού του όρου διακρίνονται οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την προσπάθεια ανάγνωσης και γραφής, πριν ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η παρουσία του συμβατικού γραμματισμού σηματοδοτεί το τέλος του αναδυόμενου γραμματισμού σαν μία αναπτυξιακή περίοδος, πριν την κατάκτηση

γραφής και ανάγνωσης με τον τρόπο που το κάνουν οι ενήλικες. Αυτή η διάσταση οδηγεί στην αναφορά αυτής της φάσης *στάδιο του αναδυόμενου γραμματισμού* (Rhyner, Haebig & West, 2009), ή *προ-εγγραμματισμό-preliteracy* (van Kleeck & Schuele, 2010) ως περιγραφή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αφορούν την εκμάθηση του γραπτού λόγου και αναδύονται κατά την περίοδο πριν τη συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Σε κάθε χώρα η υποχρεωτική εκπαίδευση διαφέρει οπότε διαφέρει και η έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Τάφα, 2005). Η διαφορά αυτή αποτυπώνει ότι το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει τον χρόνο διάρκειας των συμπεριφορών του αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2004).

Η γλωσσική ικανότητα θεωρείται κεντρικής σημασίας στη διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης. Οι εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γλώσσας και την πρώιμη ανάγνωση, και η ικανότητα πρώιμης ανάγνωσης είναι δείκτης της μελλοντικής ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Dickinson & Porche, 2011). Σύμφωνα με τη διακήρυξη *No Child Left Behind* του 2001 ορίζονται τέσσερις τομείς αναδυόμενης ανάπτυξης γραμματισμού, οι οποίες είναι απαραίτητες για τα παιδιά πριν την εκμάθηση γραφής και ανάπτυξης (Justice et al., 2003) και περιλαμβάνουν (α) προφορική γλώσσα, (β) φωνολογική επίγνωση, (γ) ευαισθητοποίηση του εντύπου και (δ) γνώση αλφαβήτου. Η διδασκαλία σε αυτούς τους τέσσερις τομείς θεωρείται καθοριστική για τα μικρά παιδιά, προκειμένου να κατακτήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Η προφορική γλώσσα περιλαμβάνει τις διαστάσεις της γραμματικής, της φωνολογίας, του λεξιλογίου και του πραγματισμού, όπου ως πραγματισμός αναφέρεται η χρήση της γλώσσας και των πλαισίων χρησιμοποίησής της (Bates, Dale & Thal, 1995). Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνομιλία με ενήλικες και συνομηλίκους, η γλώσσα ενισχύεται και κινητοποιείται η χρήση και η σημασία των λέξεων. Το περιβάλλον λειτουργεί ενθαρρυντικά στην προσπάθεια των παιδιών να χρησιμοποιούν νέες λέξεις και νοήματα κατά την επικοινωνία με τους άλλους (Rohde, 2015). Οι ενήλικες μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά σε ουσιαστικές συνομιλίες που διεγείρουν τις γνωστικές τους ικανότητες. Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν και πρέπει να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες ενίσχυσης των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Neumann et al., 2011).

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ομιλία μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερες μονάδες ήχου (Stanovich, 1993) και επακόλουθα η διαδικαστική διδασκαλία των φωνολογικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη (Ehri, 1995). Τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν τη γλώσσα ως επικοινωνία πριν ασχοληθούν με τους ήχους (Rohde, 2015). Η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται καθώς τα μικρά παιδιά συνειδητοποιούν τους ήχους και τις σχέσεις με τα γράμματα. Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να είναι ένας παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας της πρώιμης ανάγνωσης (Callaghan & Madelaine, 2012; Rohde, 2015).

Η ευαισθητοποίηση του έντυπου περιεχομένου περιλαμβάνει την κατανόηση του σκοπού χρήσης και λειτουργίας του βιβλίου και τη συσχέτιση μεταξύ γραπτών και προφορικών γλωσσικών μονάδων (Ehri, 1995). Η απόκτηση αυτής της δεξιότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας λειτουργεί ενισχυτικά στην προσπάθεια του παιδιού να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου (Burchinal et al., 2002). Τέλος, η γνώση του αλφαβήτου αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης των γραμμάτων ως ξεχωριστές μονάδες και την ονομασία αυτών. Η αναγνώριση γραμμάτων είναι προγνωστικός παράγοντας της γνώσης του ήχου των γραμμάτων (Justice & Ezell, 2002). Τα παιδιά που μαθαίνουν τα γραπτά σημάδια μπορούν στη συνέχεια, να συμβολίζουν λέξεις και αυτή η δεξιότητα γραμματισμού υποστηρίζει τα επιτεύγματα της μετέπειτα αναγνωστικής πορείας τους. Η γραφή μπορεί να συνδεθεί με τις εμπειρίες των παιδιών και εξελίσσεται από μουντζούρες σε σταθερά σχήματα και κατόπιν σε σχηματισμό ξεχωριστών γραμμάτων (Gerde, Bingham, & Wasik, 2012).

3.4.1. Ανάπτυξη προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει γλωσσικές δεξιότητες και θεωρούνται θεμελιώδεις δεξιότητες που συμβάλλουν στην εκμάθηση του συμβατικού γραπτού λόγου (Dickinson & McCabe, 2001). Οι δεξιότητες ανήκουν στο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και σε αυτές περιλαμβάνονται οι αφηγηματικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο και η κατανόηση λόγου. Το λεξιλόγιο αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με την παραγωγή και την κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Περιλαμβάνει μια σειρά εκφραστικών, προσληπτικών ή δεικτικών υπο-δεξιοτήτων και έχουν άμεση συνάρτηση με την κατάκτηση της συμβατικής ανάγνωσης (Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis, 2012; Protopapas et al., 2007).

Η κατανόηση λόγου αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία κατανόησης του προφορικού λόγου. Αυτές αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα δομικά συστατικά ενός νοήματος ή μιας αφήγησης και των σημασιολογικών και συντακτικών δομών τους, τις οδηγίες σε ένα παιχνίδι, την κατανόηση μιας αφήγησης, την ικανότητα να εξάγει συμπεράσματα από την ακρόαση μιας ιστορίας ή κάποιου κειμενικού είδους που ακούνε τα παιδιά. Η έρευνα σε ενήλικα άτομα (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990) αλλά και σε μικρά παιδιά (Kendeou et al., 2008) ανέδειξε ότι η ικανότητα να κατανοούνται οι προφορικές αφηγήσεις έχει άμεση συνάρτηση με την αναγνωστική κατανόηση, διαφοροποιείται όμως από τις δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (Lynch et al., 2008). Κατά την προσχολική ηλικία, η ικανότητα κατανόησης του λόγου δεν συσχετίζεται με τις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων, δηλαδή του αναδυόμενου γραμματισμού οι οποίες επιδρούν με θετικό τρόπο στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Kendeou, Papadopoulos & Kotzaroulou, 2012).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες σχετίζονται με τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην κατανόηση μιας προφορικής αφηγηματικής ιστορίας και στην παραγωγή προφορικών ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά. Η ικανότητα να κατανοείται η προφορική αφήγηση εμπίπτει και ταυτίζεται με περιοχές της κατανόησης λόγου (Paris & Paris, 2003). Η παραγωγή προφορικών ιστοριών αναφέρεται στην ικανότητα των μικρών παιδιών να αναπαράγουν ιστορίες που χαρακτηρίζονται για την εσωτερική τους συνοχή και δομή όσο και την παρουσία ενός κατανοητού και πλούσιου περιεχομένου. Εν ολίγοις, συσχετίζονται με την ικανότητα των μικρών παιδιών περιγραφής γεγονότων, αντικειμένων, ιστοριών με αρχή, μέση και τέλος, αλλά και να δίνουν ικανοποιητικές απαντήσεις σε ερωτήσεις του τύπου “γιατί”, “ποιος”, “πού”, “πότε”. Η κατάκτηση από τα παιδιά πρώιμων αφηγηματικών δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση συμβατικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και προσανατολίζεται στην ανάδειξη της αναγνωστικής κατανόησης (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε λεξιλογικές-σημασιολογικές και γραμματικές-συντακτικές δραστηριότητες ευθύνονται για τη μελλοντική ικανότητα ανάγνωσης, κατά τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Catts et al., 1999, 2001). Η υποστήριξη της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να ενσωματωθεί στις καθημερινές δραστηριότητες της προσχολικής τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές δεν πρέπει να έχουν την αυστηρή δομή ασκήσεων, αλλά να

δομούνται με ελκυστικά, ουσιαστικά και ευχάριστα στοιχεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να παρακολουθήσουν ενεργά τη φωνολογική δομή της προφορικής γλώσσας. Οι δραστηριότητες θα πρέπει προσανατολίζονται στις δεξιότητες που θεωρούνται προγνωστικές για τα μεταγενέστερα επιτεύγματα στην ανάγνωση (Pullen & Justice, 2003).

3.5. Η συμβολή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση του γραμματισμού

Το πρώτο σχολείο θεωρείται το μέρος όπου συναντάται ο φυσικός και σχολικός γραμματισμός. Το παιδί έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με τη συστηματική διδασκαλία και χρήση του σχολικού λόγου και προσανατολίζεται στην απόκτηση της μη κοινής γνώσης. Εκτός από το στοιχείο της διερεύνησης το πρώτο σχολείο είναι και προνομιακό πεδίο διδασκαλίας του γραμματισμού, η οποία όμως δεν εξαντλείται ως μια απλή και τυπική μέθοδος διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης (Κονδύλη, 2007). Στην όλη αυτή διαδικασία καίριο ρόλο παίζουν οι υιοθετούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στα εκπαιδευτικά συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης διάφορων χωρών, δρομολογούνται διαρθρωτικές αλλαγές για τη διδασκαλία του γραμματισμού μέσα από μια ευρεία γκάμα προσεγγίσεων. Η οικοδόμηση των γνώσεων των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω πολλαπλών ειδών γραμματισμού -*τις εκατό γλώσσες του παιδιού*- οι οποίες συνεπικουρούν την προσπάθεια των παιδιών να αποδώσουν νοήματα στον κόσμο. Η ενθάρρυνση διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, η συμβολική αναπαράσταση, οι εκφραστικές τέχνες, όπως το θεατρικό παιχνίδι είναι μερικές μέθοδοι για τη γνωστική, κοινωνική και γλωσσική προαγωγή της ανάπτυξης των παιδιών (O.E.C.D., 2004).

Είναι σημαντική η συμβολή των παιδαγωγών, οι οποίοι λειτουργούν ως καθοδηγητές, διαμεσολαβητές και πληροφοριοδότες και δεν επιδιώκουν την επιβολή στη σκέψη των μικρών παιδιών (O.E.C.D., 2004). Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο για να γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις εμπειρίες των παιδιών και αυτή η γνώση τους επιτρέπει τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η μάθηση προάγεται όταν κινητοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εμπλοκή των μαθητών σε σχέδια μακροπρόθεσμης ή βραχυπρόθεσμης διάρκειας τους επιτρέπει την εξερεύνηση, την ανακάλυψη, την ανάδειξη του λάθους

και επαναπροσδιορισμού των ενεργειών τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εξασκούνται στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Hewett, 2001).

Αρχικό μέλημα αποτελεί η κατανόηση και η συνειδητοποίηση, εκ μέρους των μικρών παιδιών, ότι η γραπτή έκφραση αποτελεί μέρος της καθημερινότητας, όπως και η προφορική έκφραση (Makin & Whitehead, 2004). Στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, τα μικρά παιδιά εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες γραμματισμού. Τέτοιες μπορεί να είναι η επαφή τους με τον κόσμο και τη γλώσσα των βιβλίων, γλωσσικά παιχνίδια ομοιοκαταληξίας και παρήχησης, η ακρόαση και αφήγηση ιστοριών, η εξάσκηση στη γραφή του ονόματός τους, καθώς και άλλων λέξεων, η συσχέτιση γραφήματος φωνήματος, που σηματοδοτεί την αλφαβητική αρχή. Απαιτείται σκόπιμη προσπάθεια, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τον γραπτό λόγο μέσα από μια ποικιλία εντύπων, με πλούσια εικονογράφηση συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο διάφορες μορφές γραμματισμού (McGee & Richgels, 2003). Οι ποιοτικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου ή μιας ιστορίας θεωρούνται καθοριστικές ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο και να δημιουργήσουν ένα ανεπτυγμένο λεξιλόγιο (Dickinson & McCabe, 2001). Μια ποικιλία στοχευόμενων δραστηριοτήτων που επιδιώκουν την ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, όπως για παράδειγμα, η φωνολογική επίγνωση έχει διαπιστωθεί ότι συμβάλλει θετικά στην ενίσχυσή του αναδυόμενου γραμματισμού (Papadopoulos et al., 2004).

Κατά την επαφή των παιδιών με πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι ο γραπτός λόγος υπάρχει στη ζωή μας και εμφανίζεται με πάρα πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και θεωρούνται θεμελιώδεις για την αναπτυξιακή πορεία μάθησης του γραπτού λόγου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων γραμματισμού. Δομικό στοιχείο της εμπλοκής αυτής αποτελεί η έκθεση και η επαφή με εντύπων και βιβλίων, ώστε σταδιακά να κατακτήσουν, στον βαθμό που μπορούν, τις έννοιες και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Στην προσπάθεια προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού απαραίτητο και σημαντικό στοιχείο για τα παιδιά είναι να επέλθει η οικοδόμηση αυτής της σχέσης μέσα από τις δικές τους προσπάθειες, οι οποίες θα υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό (Μανωλίτσης, 2014).

3.6. Η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ενίσχυση του γραμματισμού

Το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δυο κατευθύνσεις. Η μία διάσταση προσανατολίζεται στις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και η άλλη στις τυπικές εμπειρίες (Sénéchal & LeFevre, 2002). Οι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού αναφέρονται σε εμπειρίες που προκαλούνται από την αναγνωστική εμπειρία των παιδιών, όπου ο ενήλικας θα αναγνώσει στο παιδί ένα βιβλίο, μια εφημερίδα αλλά και κάθε μορφή έντυπου υλικού, αναδεικνύοντας την έννοια της ανάγνωσης ως δραστηριότητα προσωπικής ευχαρίστησης. Επίσης, οι δραστηριότητες εκτός σπιτιού, όπως η επίσκεψη σε μια βιβλιοθήκη ή σε μια έκθεση βιβλίων εμπλέκει το παιδί σε διαδικασίες γραμματισμού. Βασική συνιστώσα αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι προσφέρονται από τους γονείς και δεν απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού. Το παιδί συμμετέχει περισσότερο ως παρατηρητής, αλλά τα βιώματα εντυπώνονται στη μνήμη του (Μανωλίτσης, 2013).

Οι τυπικές δραστηριότητες αναφέρονται σε πιο ενεργητικές δράσεις, όπου οι γονείς μπορούν να αξιοποιήσουν μια σειρά εποπτικού υλικού, όπως η ενασχόληση με τα γράμματα της αλφαβήτας, πιθανές απόπειρες γραφής και ανάγνωσης με εστίαση στα δομικά στοιχεία του γραπτού λόγου, όπως λέξεις, γράμματα και σημεία στίξης αλλά και στις λειτουργίες του (Μανωλίτσης, 2013). Οι άτυπες και τυπικές δραστηριότητες δεν συσχετίζονται μεταξύ τους αλλά κάθε μία συνδράμει με τον δικό της τρόπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Οι άτυπες δραστηριότητες λειτουργούν βοηθητικά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου εστιάζοντας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Κατά την περίοδο του συμβατικού γραμματισμού συνδέονται με την αναγνωστική ικανότητα, κατανόηση και ευχαρίστηση των παιδιών μέσα από την επαφή με ένα βιβλίο. Η διαπίστωση αυτή παρατηρείται σε γλώσσες αδιαφανείς, όπως η γαλλική και αγγλική (Sénéchal, 2006). Η ελληνική γλώσσα, ως διαφανής γλώσσα, επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό από τις άτυπες δραστηριότητες (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011; Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013).

Οι τυπικές δραστηριότητες με τη σειρά τους, θεωρούνται προβλεπτικός παράγοντας των γνώσεων του αναδύομενου γραπτού λόγου, εστιάζοντας στη γνώση των γραμμάτων (Manolitsis et al., 2009; Sénéchal & LeFevre, 2002). Το οικογενειακό

περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει τροποποιητικά, αναφορικά με τις προσφερόμενες δραστηριότητες σε σχέση με την ανατροφοδότηση που δέχεται από το ίδιο το παιδί. Η διαπίστωση χαμηλών επιδόσεων σε δεξιότητες συμβατικής ανάγνωσης ή σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση και επαναπροσδιορισμό των δραστηριοτήτων γραμματισμού (Ciping et al., 2015).

Κεφάλαιο 4^ο: Ανασκόπηση συναφών ερευνών

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mages (2008), οι δεξιότητες των θεατρικών τεχνών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κινούνται ανάμεσα στο παιχνίδι και στο «δράμα στη φυσική του κατάσταση» και έχουν εννοιοποιηθεί σε ένα φάσμα με το παιδικό παιχνίδι προσποίησης στο ένα άκρο και το θέατρο ή την «επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και κοινού» στο άλλο άκρο. Σε τάξεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι πρακτικές για την υιοθέτηση δραστηριοτήτων θεάτρου περιγράφονται ως δημιουργικό δράμα (Mages, 2008), κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Elias & Berk, 2002), καθοδηγούμενο παιχνίδι (Gupta, 2009), παιχνίδι φαντασίας (Berk & Meyers, 2013), παιδαγωγία βασισμένη σε δράμα (Lee et al., 2015), δράμα αφήγησης (Wright, Diener & Kemp, 2013) και αφήγηση/παραμύθι (Hynes -Berry, 2012).

Το παιχνίδι και οι θεατρικές τεχνικές έχουν χρησιμοποιηθεί στην τάξη για παιδιά προσχολικής ηλικίας προκειμένου να προωθηθούν μια σειρά βασικών δεξιοτήτων πρώιμης παιδικής ηλικίας που κυμαίνονται από τον αλφαριθμητισμό (Mages, 2008) και τη δημιουργικότητα (Yeh & Li, 2008), έως την κοινωνική και αυτογνωσία και αυτορρύθμιση (Diamond et al., 2007). Οι Kardash & Wright (1986) πρότειναν ότι οι στρατηγικές που βασίζονται στο δράμα είχαν σημαντική θετική επίδραση στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών και ο Podlozny, (2000) ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα του θεατρικού παιχνιδιού μεταξύ μαθητών δημοτικού στην ανάγνωση, στην ετοιμότητα ανάγνωσης, στο λεξιλόγιο, στον προφορικό λόγο και στη γραφή.

Οι Cooper, Caro, Mathes & Gray (2007), διεξήγαγαν μια μελέτη ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας για να αξιολογήσουν το λεξιλόγιο και τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού τους. Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα αφήγησης μιας ιστορίας και στη συνέχεια δραματοποίησης αυτής. Αξιολογήθηκαν με το *Expressive Vocabulary Test (EVT)*, το *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)* και το *Whitehurst's Get Ready to Read! (GRTR!)* και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αφήγησης, παρουσίασαν σημαντικά κέρδη τόσο στη γνώση λεξιλογίου, όσο και στις δεξιότητες γραμματισμού. Η έρευνα της Nicolopoulou και των συνεργατών της (2015) θέλησε να ερευνήσει εάν η μέθοδος του *storytelling/story-acting practice*, ενσωματωμένη ως ενότητα του προγράμματος σπουδών στο κανονικό πρόγραμμα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μπορεί να

ενισχύσει τις ικανότητές τους σε τρεις διαστάσεις: (α) αφηγηματικές και άλλες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, (β) δεξιότητες που σχετίζονται πιο άμεσα με τον αναδυόμενο γραμματισμό και (γ) την κοινωνική ικανότητα. Αυτή η ενότητα του προγράμματος σπουδών εισήχθη για ένα ολόκληρο σχολικό έτος σε έξι τάξεις προσχολικής ηλικίας σε ένα καθιερωμένο πρόγραμμα παιδικής μέριμνας που εξυπηρετούσε παιδιά από περιβάλλον χαμηλού εισοδήματος και επτά άλλες τάξεις του ίδιου προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ως έλεγχοι. Συμμετείχαν 216 παιδιά 3 έως 4 ετών. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα συσχετίστηκε σημαντικά με βελτιώσεις στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, στην κατανόηση της αφήγησης, στον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό και στη συνειδητοποίηση του εντύπου.

Ο Özgür (2018), διεξήγαγε μια μετα-ανάλυση ερευνών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δημιουργικών θεατρικών τεχνικών στις δεξιότητες των μαθητών. Στην πλειονότητα των μελετών η μέθοδος του δημιουργικού δράματος συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, μελέτησε 9 έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και διαπιστώθηκε ότι η επίδραση της μεθόδου του δημιουργικού δράματος που χρησιμοποιήθηκε στην προσχολική ηλικία στις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, ήταν η υψηλότερη. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Adıgüzel (2017), ο οποίος σημείωσε ότι το παιχνίδι είναι αποτελεσματικό στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμματισμού των παιδιών.

Ο Alfredo Bautista και οι συνεργάτες του (2018), τονίζουν τη σπουδαιότητα ενσωμάτωσης στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών προσχολικής ηλικίας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών. Με βάση ένα μεγάλο σύνολο δεδομένων παρατηρήσεων που διεξήχθησαν σε τάξεις νηπιαγωγείου συμπέραναν ότι: (1) παρατηρούνται ορισμένες μορφές τέχνης, όπως εικαστικές τέχνες, τραγούδι και κίνηση ενώ άλλες είναι σπάνιες (2) δάσκαλοι και μαθητές συμμετέχουν (3) ενώ το κλίμα στην τάξη είναι γενικά θετικό και τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν την ενασχόληση με τις τέχνες, οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στην παροχή οδηγιών προσανατολισμένων στο προϊόν αντί να ενθαρρύνουν την ατομική δημιουργικότητα και έκφραση των παιδιών και (4) παρόλο που οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι συχνά διαθέσιμες στα παιδιά, υπάρχει περιορισμένη πρόσβαση σε αυτές και στα υλικά λόγω της ακαμψίας των προγραμμάτων. Η έρευνα έδειξε ότι οι πτυχιακές σπουδές θα πρέπει να βελτιώσουν το

επίπεδο προετοιμασίας των δασκάλων για να προωθήσουν καλύτερα την ελεύθερη εξερεύνηση και πρόσβαση των παιδιών στις διάφορες μορφές τέχνης.

Ο Mages (2018), σε ένα δείγμα 167 παιδιών ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών της Νέας Υόρκης μελέτησε την επίδραση του προγράμματος *Early Learning Through the Arts*. Η έρευνά του επιβεβαίωσε τη διατύπωση ότι το πρόγραμμα ήταν εξαιρετικά αποτελεσματικό στην υποστήριξη και στην ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού και ότι οι στρατηγικές του προγράμματος, ανέπτυξαν τις δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας, ενώ οι πρακτικές αφήγησης ιστοριών ενθάρρυναν την ομαδική επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Επιπλέον, το πρόγραμμα ενθάρρυνε τα παιδιά να ασχοληθούν με τη φαντασία τους καθώς υποδύονταν χαρακτήρες και έμπαιναν στον κόσμο του δράματος. Μια δασκάλα σε αυτή τη μελέτη εξέφρασε την έκπληξή της για τη λεκτική εμπλοκή ενός από τους μαθητές της που συνήθως δεν συμμετείχε προφορικά στην τάξη. Το πρόγραμμα εστίασε και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ πριν τη συμμετοχή δεν υιοθετούσαν θεατρικές τεχνικές στις τάξεις τους, μετά τη λήξη του προγράμματος ενσωμάτωσαν το θέατρο στις διδασκαλίες τους. Ένα τέτοιο παρεμβατικό πρόγραμμα μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την απόδοση των εκπαιδευτικών στην τάξη και κατ' επέκταση θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τη μάθηση των μαθητών τους. Η μελλοντική έρευνα, επισήμανε ο Mages (2018), θα πρέπει να διερευνήσει την επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που βασίζονται στην υιοθέτηση των θεατρικών πρακτικών στις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η μελέτη των Batdi & Elaldi (2020), επιχείρησε να προσδιορίσει την επίδραση του δράματος στις δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας μέσω της χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Στο ποσοτικό μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε τόσο η μετα-αναλυτική μέθοδος όσο και η περιγραφική μελέτη. Στη φάση της μετα-ανάλυσης, αναλύθηκαν 24 μελέτες που αφορούσαν το δράμα και την επίδρασή του στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Επίσης, διεξήγαγαν μια έρευνα δράσης όπου τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δασκάλους. Τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά ευρήματα έδειξαν ότι το δράμα έχει θετική επίδραση στις δεξιότητες προφορικής και κοινωνικής επικοινωνίας.

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σημαντικότητα του θέματος

Η ανάγκη για αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών και ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει επισημανθεί πολλάκις στη σύγχρονη εποχή, αποκρούοντας παράλληλα τη θεώρηση ότι πρέπει να λειτουργούν και να συμμετέχουν παθητικά στη διαδικασία της μάθησής τους. Στην προσπάθεια αυτή, έχει φανεί ότι η μάθηση των παιδιών μέσα από βιωματικές καταστάσεις, μπορεί να αποτελέσει μια πολύ ενδιαφέρουσα τροποποίηση της κλασικής μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, η ανάγκη ένα παιδί να εκπαιδεύεται μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για το ίδιο και η απομάκρυνση της εκπαίδευσης από πρακτικές διδακτισμού, έχει επισημανθεί με την πάροδο των ετών τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα λοιπά εμπλεκόμενα μέλη. Συγκεκριμένα, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης απαιτείται να διαμορφώνει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα ενισχύουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, με ιδιαίτερη εστίαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Έτσι, μια ενδιαφέρουσα πρόταση αποτελεί η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοχεύοντας τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού, όσο και στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους.

Ως εκ τούτου, έναυσμα για τη μελέτη του θέματος αυτού, αποτέλεσε η ανάγκη διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας σε μια βαθμίδα, όπου τα παιδιά βρίσκονται στην πιο εύπλαστη τους ηλικία. Παράλληλα, η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι έρευνες που εξετάζουν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή, είναι πολύ περιορισμένες και κυρίως είναι ποιοτικές έρευνες. Μέσω της διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας, εκτιμάται ότι μπορούν να εντοπιστούν παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα να διερευνηθεί το εν λόγω θέμα, υπό ένα διαφορετικό πρίσμα.

5.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα εργασίας

Σκοπός της εν λόγω εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της εργασίας ήταν οι ακόλουθοι:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή.
2. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τις δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.
3. Η διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή, ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
4. Η διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Τέλος, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τις δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή, διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
4. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών

προσχολικής ηλικίας, διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

5.3. Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 150 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής από ποικίλους νομούς της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, αφότου δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο που θα αξιοποιούταν για τις ανάγκες της έρευνας, η ερευνήτρια το προώθησε σε συναδέλφους της, ζητώντας τους να το αποστείλουν με τη σειρά τους σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που γνωρίζουν. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι για την επιλογή των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Εν τούτοις, οι προαναφερόμενες μέθοδοι συνιστούν μη πιθανοτικές μεθόδους δειγματοληψίας, η χρήση των οποίων διακρίνεται τόσο από μειονεκτήματα, όσο και από πλεονεκτήματα. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα, αρχικά να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει σαφώς καθορισμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο, βάσει του οποίου προκύπτει το τελικό δείγμα. Έτσι, το δείγμα που προκύπτει δεν είναι αντιπροσωπευτικό του εξεταζόμενου πληθυσμού, γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Robson, 2010).

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής μη πιθανοτικών δειγματοληπτικών μεθόδων, αρχικά να αναφερθεί ότι τόσο η βολική δειγματοληψία, όσο και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας παρέχουν τη δυνατότητα άμεσης συλλογής του επιθυμητού μεγέθους δείγματος, αφού μέσω της πρώτης, προσεγγίζεται ένα δείγμα ατόμων που είναι ευκόλως προσβάσιμο στον ερευνητή. Παράλληλα, με την αξιοποίηση της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, αρχικά προσεγγίζεται ένα δείγμα ατόμων, το οποίο έπειτα προτείνει άλλους πιθανούς συμμετέχοντες που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Με τη διαδικασία αυτή, επιτυγχάνεται η αύξηση του αρχικού μεγέθους δείγματος, σαν μια χιονοστιβάδα που κυλάει από έναν λόφο (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015; Robson, 2010).

5.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη μελέτη του εξεταζόμενου θέματος, θεωρήθηκε κατάλληλη η δημιουργία ενός σύντομου και περιεκτικού ερωτηματολογίου, το οποίο θα προσέλκυε το ενδιαφέρον και την προσοχή των ατόμων, στοχεύοντας έτσι στη συλλογή ενός ικανοποιητικού μεγέθους δείγματος. Επιπλέον, η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου συνδράμει στη συλλογή δεδομένων που μπορούν άμεσα να επεξεργαστούν και να αναλυθούν και αποτελεί μια μη χρονοβόρα διαδικασία (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015; Zhu, 2016).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας και αποτελούταν από 38 ερωτήσεις, με την αναλυτική μορφή του να παρουσιάζεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας. Εξ αυτών, 36 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και δύο ήταν ανοιχτού τύπου. Μολονότι θεωρείται ότι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προτρέπουν τους συμμετέχοντες να επιλέξουν συγκεκριμένες απαντήσεις (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015; Zhu, 2016), παρέχουν τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των δεδομένων. Με τον τρόπο αυτόν, διευκολύνεται και επιταχύνεται σημαντικά η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων και κατ' επέκταση, η εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, η εισαγωγή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ήταν απόρροια της δυνατότητας που δίνουν στους συμμετέχοντες για την ελεύθερη αποτύπωση των απόψεων τους, κάτι το οποίο μπορεί να επωφελήσει τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύοντας πτυχές του θέματος που ενδεχομένως δεν είχαν φανεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ωστόσο, επιλέχθηκε η εισαγωγή μόνο δύο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, καθώς έχει φανεί ότι οι συμμετέχοντες συχνά αποφεύγουν να απαντήσουν σε αυτές, λόγω του απαιτούμενου χρόνου για την παράθεση μιας ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης απάντησης (Creswell, 2011).

Αναφορικά με τη δομή του ερωτηματολογίου, να αναφερθεί ότι αποτελούταν από τρεις διακριτές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τη συμβολή των

δραστηριοτήτων παιχνιδιού, την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και τη συμβολή του στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, μέσω μιας πενταβάθμιας (1-5) κλίμακας τύπου Likert, οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η ανακάλυψη νέων λέξεων και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η εξάσκηση δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής, η κατανόηση λόγου, η κατανόηση αφήγησης, ο αναδυόμενος αλφαριθμητισμός, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας, η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων, η φωνολογική επίγνωση, η ευαισθητοποίηση εντύπου και η γνώση αλφαβήτου. Ομοίως, μέσω μιας πενταβάθμιας (1-5) κλίμακας τύπου Likert, στους συμμετέχοντες ζητούνταν να καταγράψουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η συναισθηματική ανάπτυξη, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, η λήψη πρωτοβουλιών, η καλλιέργεια της ομαδικότητας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της φαντασίας και η προώθηση της αυτορρύθμισης. Τέλος, μέσω μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν επιπρόσθετα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από το θεατρικό παιχνίδι ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, μέσω μιας πενταβάθμιας (1-5) κλίμακας τύπου Likert, οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ορισμένες δραστηριότητες, όπως είναι το δημιουργικό δράμα, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, το καθοδηγούμενο παιχνίδι, το παιχνίδι φαντασίας, το δράμα αφήγησης, η αφήγηση/ το παραμύθι, το παιχνίδι ρόλων, το κουκλοθέατρο και το παιχνίδι αυτοσχεδιασμού, επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ολοκληρώνοντας, με τη χρήση μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου, οι συμμετέχοντες καλούνταν να σημειώσουν επιπρόσθετες δραστηριότητες που θεωρούν ότι ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατ' αρχάς, η ερευνήτρια μελέτησε την υπάρχουσα βιβλιογραφία που σχετιζόταν με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή. Βάσει αυτής, δημιούργησε το ερωτηματολόγιο που απεστάλη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, το οποίο περιλάμβανε κατάλληλη συνοδευτική επιστολή. Σε αυτήν αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και τονιζόταν ο εθελοντικός της χαρακτήρας. Ακόμα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους εν δυνάμει συμμετέχοντες ότι οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Έτσι, συμπεραίνεται ότι η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος ήταν η ποσοτική. Ειδικότερα, η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας συμβάλλει στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν μετρήσιμο χαρακτήρα και στη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα συσχέτισης των μεταβλητών ενδιαφέροντος, μέσα από την αξιοποίηση πληθώρας στατιστικών ελέγχων. Ακόμα, σημαντικό πλεονέκτημα αυτής είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που δεν επηρεάζονται από τις προσωπικές πεποιθήσεις του ερευνητή, γεγονός που συναντάται συχνά στις ποιοτικές έρευνες, ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2011; Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms τον Δεκέμβριο του 2022. Η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε σκόπιμη λόγω της δυνατότητας για άμεση συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων που παρέχεται. Ο σύνδεσμος που στάλθηκε στα άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα ήταν: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfwVNQBiyiUOIEGZqijq4hQ59J6oDIT_T_5_3XaUN6Ix4WIDRw/viewform. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όταν συλλέχθηκαν 150 ερωτηματολόγια, δηλαδή όταν επιτεύχθηκε ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος.

5.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Τέλος, θεωρήθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της εγκυρότητας εξετάζεται εάν το

ερωτηματολόγιο μετρά την έννοια, που σχεδιάστηκε να μετράει (Field, 2016). Από την άλλη, η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων της έρευνας, σε πολλαπλές μετρήσεις στο ίδιο δείγμα, σε διαφορετικές χρονικές μετρήσεις (Ουζούνη & Νακάκης, 2019). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου, αποτελούν δύο αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, όπου συνήθως η απουσία αξιοπιστίας, σχετίζεται με την απουσία εγκυρότητας (Creswell, 2016).

Διερευνώντας για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach alpha. Οι τιμές του εν λόγω συντελεστή αξιολογούνται ως αποδεκτές όταν υπερβαίνουν την τιμή 0,7, ενώ όσο περισσότερο προσεγγίζουν την τιμή 1, τόσο υψηλότερη αξιοπιστία αναδεικνύεται (Tavakol & Dennick, 2011). Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη ότι η τιμή του συντελεστή ήταν 0,92 για το σύνολο του ερωτηματολογίου, συμπεραίνεται ότι θεωρείται εξαιρετικά αξιόπιστο.

Αναφορικά με την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου, να σημειωθεί ότι πριν την τελική διανομή του ερωτηματολογίου, διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Κατά τη διάρκεια αυτής, δεν αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες δυσνόητα σημεία, ούτε σημεία με διφορούμενα νοήματα, καθώς επίσης δε ζητήθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις από την ερευνήτρια (Creswell, 2011; Robson, 2010). Συνοψίζοντας, λοιπόν, απορρέει ότι το ερωτηματολόγιο διακρίνεται από υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

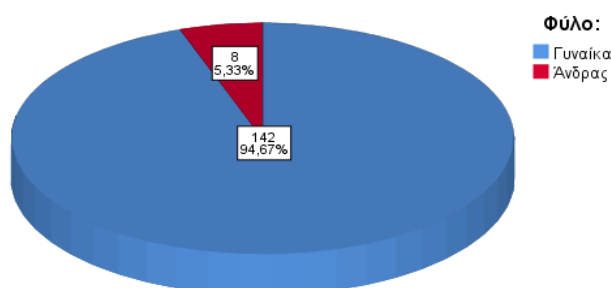
Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν δομήθηκε σε δύο κύριες ενότητες: την παράθεση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν μέσω Περιγραφικής Στατιστικής και αυτών που προέκυψαν με τη χρήση Επαγωγικής Στατιστικής. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26.0.

6.1. Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Αρχικά, δίνονται τα απαραίτητα περιγραφικά μέτρα για τις επιμέρους μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, η περιγραφή των κατηγορικών μεταβλητών έγινε μέσω του υπολογισμού της συχνότητας και του ποσοστού για κάθε κατηγορίας τους. Παράλληλα, για την περιγραφή των διατακτικών μεταβλητών, εκτός από τα προαναφερόμενα περιγραφικά μέτρα, δόθηκαν επιπλέον η διάμεση τιμή και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος, δύο στατιστικά μεγέθη που ενδείκνυνται για την περιγραφή μεταβλητών που βρίσκονται σε διατακτική κλίμακα.

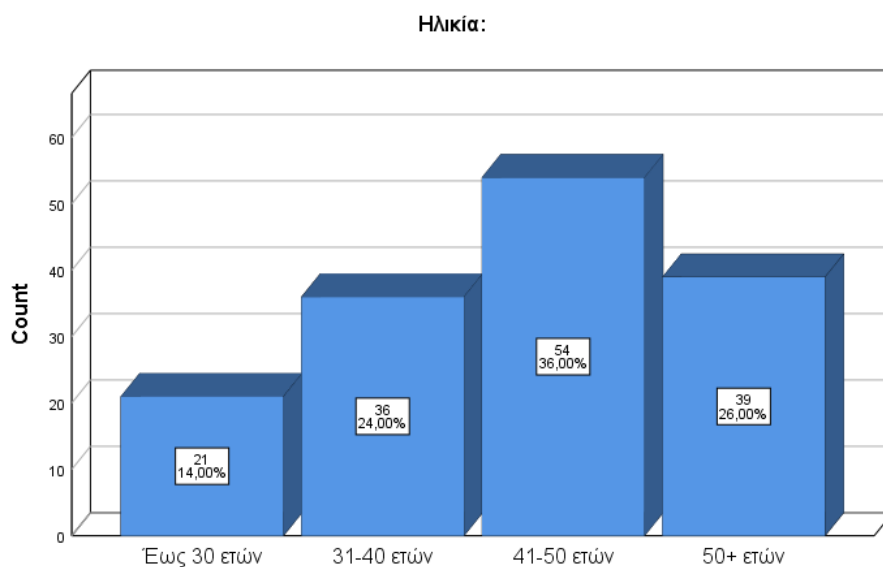
6.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Εξ αυτών, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 1, 142 (94,67%) ήταν γυναίκες και 8 (5,33%) ήταν άνδρες.



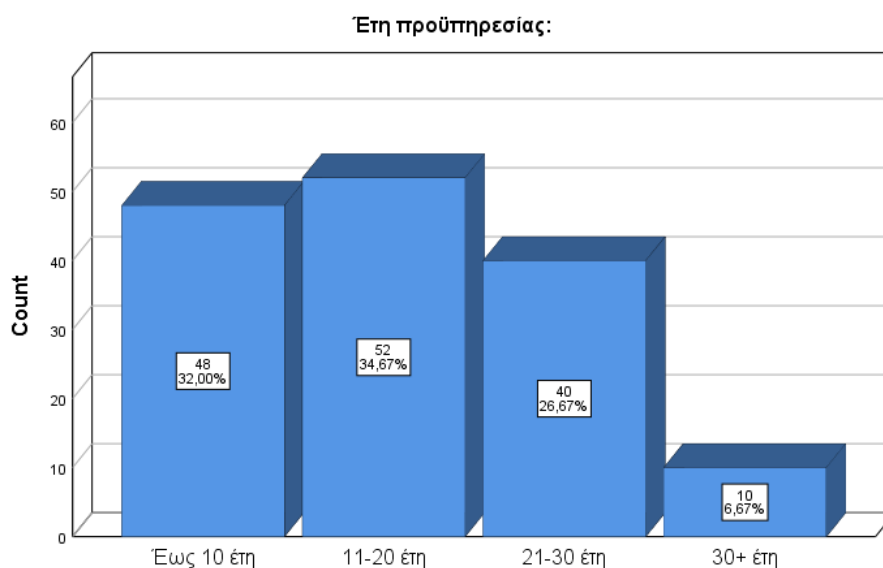
Διάγραμμα 1: Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων (N=150)

Παρατηρώντας το Διάγραμμα 2, διαπιστώνεται ότι 54 (36%) εκπαιδευτικοί ήταν 41-50 ετών, 39 (26%) ήταν 50+ ετών, 36 (24%) ήταν 31-40 ετών και 21 (14%) ήταν έως 30 ετών.



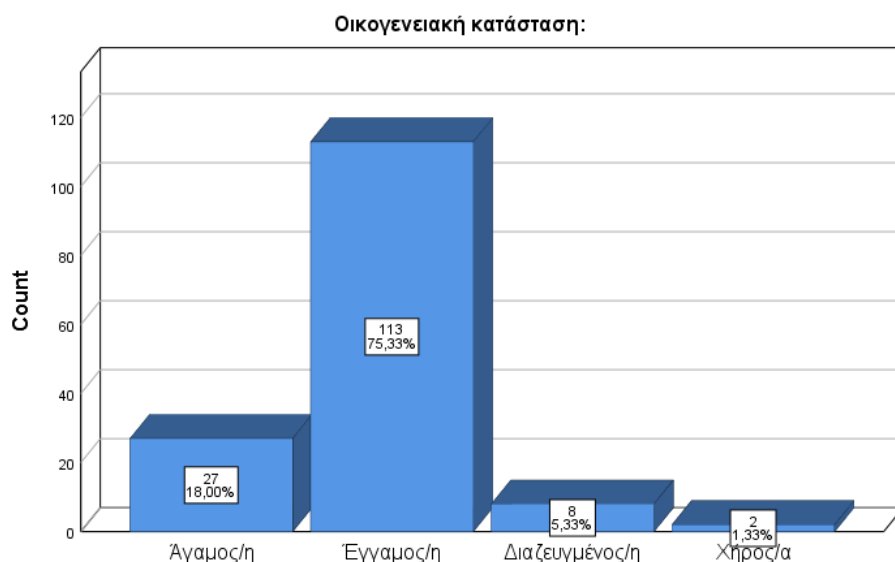
Διάγραμμα 2: Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων (N=150)

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, παρατηρήθηκε ότι 52 (34,67%) εκπαιδευτικοί διέθεταν 11-20 έτη, 48 (32%) διέθεταν 1-10 έτη, 40 (26,67%) διέθεταν 21-30 έτη και 10 (6,67%) διέθεταν 30+ έτη (Διάγραμμα 3).



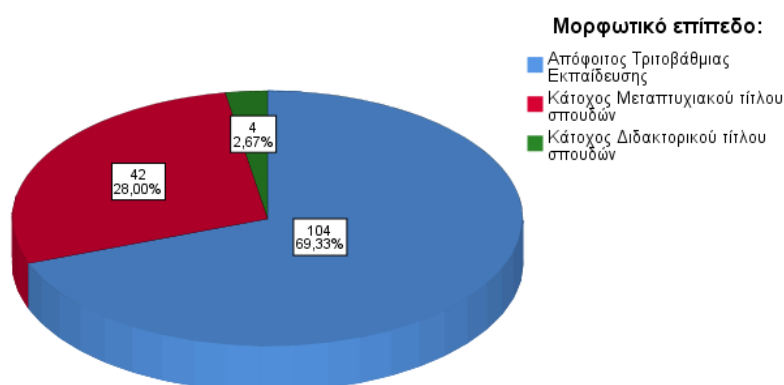
Διάγραμμα 3: Κατανομή των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (N=150)

Ακολούθως, στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση. Από το εν λόγω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι 113 (75,33%) εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι, 27 (18%) ήταν άγαμοι, 8 (5,33%) ήταν διαζευγμένοι και 2 (1,33%) ήταν χήροι.



Διάγραμμα 4: Κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων (N=150)

Τέλος, 104 (69,33%) εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 42 (28%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 4 (2,67%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.



Διάγραμμα 5: Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων (N=150)

6.1.2. Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι το 100% του δείγματος θεωρεί ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, το 97,3% δήλωσε ότι αξιοποιεί το θεατρικό παιχνίδι ως δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Συχνότητα, N	Ποσοστό %
Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;	Όχι	0	0%
	Ναι	150	100%
Αξιοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι ως δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;	Όχι	4	2,7%
	Ναι	146	97,3%
Θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας;	Όχι	0	0%
	Ναι	150	100%

Επίσης, στους Πίνακες 2 και 3 αναπαρίστανται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και τα περιγραφικά μέτρα αυτών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανακάλυψη νέων λέξεων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην κατανόηση του λόγου, στην κατανόηση της αφήγησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας και στην ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων (Διάμεση τιμή (Δ.Τ.) =5). Παράλληλα, θεωρούν ότι συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό, στην εξάσκηση των

δεξιότητων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής, στη φωνολογική επίγνωση, στην ευαισθητοποίηση εντύπου και στη γνώση του αλφαβήτου (Δ.Τ.=4).

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και περιγραφικά μέτρα αυτών (1)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στα παρακάτω:	Συχνότητα & Ποσοστό %										Δ.Τ. (E.E.)
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ανακάλυψη νέων λέξεων και εμπλουτισμό λεξιλογίου	0	0,0%	1	0,7%	7	4,7%	48	32,0%	94	62,7%	5 (1)
Εξάσκηση δεξιότητων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής	0	0,0%	1	0,7%	7	4,7%	56	37,3%	86	57,3%	4 (1)
Κατανόηση λόγου	0	0,0%	1	0,7%	9	6,0%	67	44,7%	73	48,7%	5 (1)
Κατανόηση αφήγησης	0	0,0%	1	0,7%	6	4,0%	56	37,3%	87	58,0%	5 (1)
Αναδυόμενο αλφαριθμητισμό	1	0,7%	3	2,0%	15	10,0%	76	50,7%	55	36,7%	4 (1)
Ανάπτυξη δεξιότητων ακρόασης και ομιλίας	0	0,0%	2	1,3%	2	1,3%	53	35,3%	93	62,0%	5 (1)
Ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιότητων	0	0,0%	2	1,3%	4	2,7%	56	37,3%	88	58,7%	5 (1)
Φωνολογική επίγνωση	1	0,7%	4	2,7%	11	7,3%	76	50,7%	58	38,7%	4 (1)
Ευαισθητοποίηση εντύπου	3	2,0%	4	2,7%	27	18,0%	66	44,0%	50	33,3%	4 (1)
Γνώση αλφαβήτου	5	3,3%	7	4,7%	33	22,0%	60	40,0%	45	30,0%	4 (2)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, στη λήψη πρωτοβουλιών, στην καλλιέργεια της ομαδικότητας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην καλλιέργεια της φαντασίας και στην προώθηση της αυτορρύθμισης (Δ.Τ.=5).

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και περιγραφικά μέτρα αυτών (2)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στα παρακάτω:	Συχνότητα & Ποσοστό %										Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		
Συναισθηματική ανάπτυξη	0	0,0%	1	0,7%	1	0,7%	64	42,7%	84	56,0%	5 (1)
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	0	0,0%	2	1,3%	3	2,0%	57	38,0%	88	58,7%	5 (1)
Προαγωγή διαπολιτισμικότητας	0	0,0%	2	1,3%	9	6,0%	63	42,0%	76	50,7%	5 (1)
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας	0	0,0%	3	2,0%	6	4,0%	42	28,0%	99	66,0%	5 (1)
Λήψη πρωτοβουλιών	0	0,0%	1	0,7%	11	7,3%	52	34,7%	86	57,3%	5 (1)
Καλλιέργεια ομαδικότητας	0	0,0%	1	0,7%	3	2,0%	41	27,3%	105	70,0%	5 (0)
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	0	0,0%	1	0,7%	5	3,3%	37	24,7%	107	71,3%	5 (1)
Καλλιέργεια φαντασίας	1	0,7%	1	0,7%	3	2,0%	30	20,0%	115	76,7%	5 (0)
Προώθηση αυτορρύθμισης	2	1,3%	1	0,7%	4	2,7%	63	42,0%	80	53,3%	5 (1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν επιπρόσθετα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από το θεατρικό παιχνίδι ως προς τη

βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει στην καλύτερη έκφραση των συναισθημάτων τους, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου. Παράλληλα, θεωρούν ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, αντιμετωπίζουν τους φόβους τους, εξασκούνται σημαντικά στον διάλογο και την επικοινωνία, επιχειρηματολογούν και ενδυναμώνουν τη μνήμη τους.

6.1.3. Ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιρροή ορισμένων δραστηριοτήτων στις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού και τα περιγραφικά μέτρα αυτών.

Από τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνεται ότι η αφήγηση/ το παραμύθι, το παιχνίδι ρόλων και το κουκλοθέατρο, συνιστούν τις δραστηριότητες που επηρεάζουν περισσότερο τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Δ.Τ.=5). Επίσης, το δημιουργικό δράμα, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, το καθοδηγούμενο παιχνίδι, το παιχνίδι φαντασίας, το δράμα αφήγησης και το παιχνίδι αυτοσχεδιασμού, φαίνεται να αποτελούν δραστηριότητες που επηρεάζουν σημαντικά τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιρροή ορισμένων δραστηριοτήτων στις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού και περιγραφικά μέτρα αυτών

Συχνότητα & Ποσοστό %

Σε ποιο βαθμό οι ακόλουθες δραστηριότητες επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας:											Δ.Τ. (E.E.)	
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ							
Δημιουργικό δράμα	0	0,0%	8	5,3%	45	30,0%	45	30,0%	52	34,7%	4	(2)
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι	0	0,0%	3	2,0%	33	22,0%	56	37,3%	58	38,7%	4	(1)
Καθοδηγούμενο παιχνίδι	3	2,0%	8	5,3%	53	35,3%	49	32,7%	37	24,7%	4	(2)
Παιχνίδι φαντασίας	0	0,0%	2	1,3%	13	8,7%	63	42,0%	72	48,0%	4	(1)
Δράμα αφήγησης	1	0,7%	4	2,7%	44	29,3%	53	35,3%	48	32,0%	4	(2)
Αφήγηση/ παραμύθι	0	0,0%	2	1,3%	14	9,3%	44	29,3%	90	60,0%	5	(1)
Παιχνίδι ρόλων	0	0,0%	2	1,3%	10	6,7%	59	39,3%	79	52,7%	5	(1)
Κουκλοθέατρο	1	0,7%	2	1,3%	17	11,3%	54	36,0%	76	50,7%	5	(1)
Παιχνίδι αυτοσχεδιασμού	1	0,7%	2	1,3%	10	6,7%	66	44,0%	71	47,3%	4	(1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν επιπρόσθετες δραστηριότητες που ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου. Βάσει των απαντήσεών τους, η παντομίμα, το συμβολικό παιχνίδι, οι εικονοϊστορίες σε μορφή παζλ, τα παιχνίδια μίμησης, τα τραγούδια/ οι μουσικοχορευτικές δραστηριότητες και το αυτοσχέδιο θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν ορισμένες από τις πιο συχνά αναφερόμενες δραστηριότητες που συνδράμουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

6.2. Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Εν συνεχεία, στη δεύτερη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν με τη χρήση Επαγωγικής Στατιστικής. Αναλυτικότερα, αρχικά εξετάστηκε το είδος των ελέγχων που θα αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, μέσω ελέγχου κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κατανομές των δεδομένων ήταν ασύμμετρες, συνιστώντας έτσι ως κατάλληλους ελέγχους τους μη παραμετρικούς. Ως εκ τούτου, για τη διερεύνηση της σχέσης μιας διατακτικής μεταβλητής με μια κατηγορική μεταβλητή με δύο επίπεδα, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney. Αντιθέτως, σε περιπτώσεις όπου η κατηγορική μεταβλητή διέθετε 2+ επίπεδα, εφαρμόζοταν ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν το $\alpha = 0,05$.

6.2.1. Η επίδραση της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Αρχικά, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία τους. Από τον Πίνακα 5, στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικία τους, δεν εντοπίζεται κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0,05$). Άρα, οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, δε διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία τους.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Συμβολή θεατρικού παιχνιδιού	Ηλικία	Μέση τάξη	$\chi^2 (3)$	p
Ανακάλυψη νέων λέξεων και εμπλουτισμός λεξιλογίου	Έως 30 ετών	78,52	0,36	0,948
	31-40 ετών	76,33		
	41-50 ετών	75,68		
	50+ ετών	72,86		

Εξάσκηση δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής	Έως 30 ετών	83,83	1,71	0,634
	31-40 ετών	70,25		
	41-50 ετών	75,51		
	50+ ετών	75,85		
Κατανόηση λόγου	Έως 30 ετών	77,05	3,52	0,319
	31-40 ετών	74,94		
	41-50 ετών	69,00		
	50+ ετών	84,18		
Κατανόηση αφήγησης	Έως 30 ετών	71,48	0,44	0,931
	31-40 ετών	77,47		
	41-50 ετών	76,72		
	50+ ετών	74,15		
Αναδυόμενο αλφαριθμητισμό	Έως 30 ετών	68,76	1,51	0,679
	31-40 ετών	81,56		
	41-50 ετών	74,48		
	50+ ετών	74,95		
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας	Έως 30 ετών	74,88	0,41	0,938
	31-40 ετών	78,90		
	41-50 ετών	74,26		
	50+ ετών	74,41		
Ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων	Έως 30 ετών	67,36	1,20	0,753
	31-40 ετών	75,67		
	41-50 ετών	77,39		
	50+ ετών	77,12		
Φωνολογική επίγνωση	Έως 30 ετών	76,83	0,06	0,996
	31-40 ετών	76,17		
	41-50 ετών	75,15		
	50+ ετών	74,65		
Ευαισθητοποίηση εντύπου	Έως 30 ετών	79,45	0,52	0,915
	31-40 ετών	76,18		
	41-50 ετών	76,07		
	50+ ετών	71,95		
Γνώση αλφαβήτου	Έως 30 ετών	79,71	3,68	0,298
	31-40 ετών	84,86		

	41-50 ετών	73,37		
	50+ ετών	67,54		
Συναισθηματική ανάπτυξη	Έως 30 ετών	78,76		
	31-40 ετών	77,67	1,76	0,624
	41-50 ετών	70,13		
	50+ ετών	79,18		
	Έως 30 ετών	67,57		
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	31-40 ετών	73,44	3,93	0,269
	41-50 ετών	72,94		
	50+ ετών	85,22		
	Έως 30 ετών	80,62		
	31-40 ετών	69,96	2,49	0,477
Προαγωγή διαπολιτισμικότητας	41-50 ετών	72,56		
	50+ ετών	81,94		
	Έως 30 ετών	67,14		
	31-40 ετών	80,08	1,71	0,635
	41-50 ετών	75,75		
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας	50+ ετών	75,42		
	Έως 30 ετών	63,86		
	31-40 ετών	73,17	4,81	0,187
	41-50 ετών	74,39		
	50+ ετών	85,46		
Λήψη πρωτοβουλιών	Έως 30 ετών	64,62		
	31-40 ετών	73,67	3,73	0,292
	41-50 ετών	75,96		
	50+ ετών	82,41		
	Έως 30 ετών	71,00		
Καλλιέργεια ομαδικότητας	31-40 ετών	77,00	3,24	0,356
	41-50 ετών	70,89		
	50+ ετών	82,92		
	Έως 30 ετών	77,62		
	31-40 ετών	70,31	1,66	0,646
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	41-50 ετών	75,24		
	50+ ετών	79,51		
	Έως 30 ετών	77,62		
	31-40 ετών	70,31	1,66	0,646
	41-50 ετών	75,24		
Καλλιέργεια φαντασίας	50+ ετών	79,51		

	Έως 30 ετών	57,93		
Προώθηση αυτορρύθμισης	31-40 ετών	72,89	6,19	0,103
	41-50 ετών	80,68		
	50+ ετών	80,21		

Ακολούθως, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση του εν λόγω ερωτήματος, δεν εντοπίζεται κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0,05$). Συνεπώς, οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, δε διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία τους.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών	Ηλικία	Μέση τάξη	χ^2 (3)	p
Δημιουργικό δράμα	Έως 30 ετών	63,60	3,13	0,372
	31-40 ετών	71,43		
	41-50 ετών	80,55		
	50+ ετών	78,68		
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι	Έως 30 ετών	65,69	2,52	0,471
	31-40 ετών	79,60		
	41-50 ετών	72,69		
	50+ ετών	80,90		
Καθοδηγούμενο παιχνίδι	Έως 30 ετών	73,50	0,86	0,835
	31-40 ετών	71,01		

	41-50 ετών	76,38		
	50+ ετών	79,50		
Παιχνίδι φαντασίας	Έως 30 ετών	80,14		
	31-40 ετών	70,90	1,05	0,790
	41-50 ετών	74,59		
	50+ ετών	78,50		
	Έως 30 ετών	74,45		
Δράμα αφήγησης	31-40 ετών	73,97	0,10	0,992
	41-50 ετών	76,19		
	50+ ετών	76,51		
	Έως 30 ετών	63,07		
Αφήγηση/ παραμύθι	31-40 ετών	81,56	3,41	0,332
	41-50 ετών	77,48		
	50+ ετών	73,86		
	Έως 30 ετών	60,07		
Παιχνίδι ρόλων	31-40 ετών	80,33	4,09	0,252
	41-50 ετών	77,67		
	50+ ετών	76,35		
	Έως 30 ετών	85,76		
Κουκλοθέατρο	31-40 ετών	73,26	2,14	0,544
	41-50 ετών	76,43		
	50+ ετών	70,76		
	Έως 30 ετών	73,33		
Παιχνίδι αυτοσχεδιασμού	31-40 ετών	67,01	2,90	0,407
	41-50 ετών	81,06		
	50+ ετών	76,79		

6.2.2. Η επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Επίσης, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Παρατηρώντας τον Πίνακα 7, στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μη

παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους, ανευρίσκεται ένα μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης, διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους ($\chi^2 (3) = 10,59, p = 0,014$). Προβαίνοντας σε μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης αυτής, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έως 10 έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται να θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην προώθηση της αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 11-20 έτη ($U = 872,0, p = 0,003$) και με εκείνους που διέθεταν 21-30 έτη ($U = 702,0, p = 0,015$), καθώς σημείωσαν χαμηλότερη μέση τάξη (Πίνακας 8).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Συμβολή θεατρικού παιχνιδιού	Έτη προϋπηρεσίας	Μέση τάξη	$\chi^2 (3)$	p
Ανακάλυψη νέων λέξεων και εμπλουτισμός λεξιλογίου	Έως 10 έτη	77,21	1,10	0,777
	11-20 έτη	78,17		
	21-30 έτη	70,86		
	30+ έτη	71,95		
Εξάσκηση δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής	Έως 10 έτη	75,78	1,61	0,656
	11-20 έτη	79,74		
	21-30 έτη	69,64		
	30+ έτη	75,55		
Κατανόηση λόγου	Έως 10 έτη	74,38	0,45	0,929
	11-20 έτη	76,81		
	21-30 έτη	73,60		
	30+ έτη	81,70		
Κατανόηση αφήγησης	Έως 10 έτη	74,43	0,54	0,910
	11-20 έτη	78,49		
	21-30 έτη	73,04		

	30+ έτη	74,95		
Αναδυόμενο αλφαριθμητισμό	Έως 10 έτη	78,27	0,47	0,926
	11-20 έτη	73,88		
	21-30 έτη	73,60		
	30+ έτη	78,25		
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας	Έως 10 έτη	74,53	1,13	0,770
	11-20 έτη	76,23		
	21-30 έτη	72,97		
	30+ έτη	86,45		
Ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων	Έως 10 έτη	69,25	2,13	0,545
	11-20 έτη	77,02		
	21-30 έτη	79,50		
	30+ έτη	81,60		
Φωνολογική επίγνωση	Έως 10 έτη	78,15	0,39	0,942
	11-20 έτη	73,93		
	21-30 έτη	75,28		
	30+ έτη	71,85		
Ευαισθητοποίηση εντύπου	Έως 10 έτη	76,58	0,11	0,991
	11-20 έτη	74,63		
	21-30 έτη	74,72		
	30+ έτη	77,95		
Γνώση αλφαβήτου	Έως 10 έτη	77,68	1,57	0,667
	11-20 έτη	78,38		
	21-30 έτη	68,54		
	30+ έτη	77,95		
Συναισθηματική ανάπτυξη	Έως 10 έτη	76,99	0,99	0,803
	11-20 έτη	71,50		
	21-30 έτη	78,90		
	30+ έτη	75,55		
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	Έως 10 έτη	73,74	2,32	0,508
	11-20 έτη	71,64		
	21-30 έτη	79,31		
	30+ έτη	88,75		
Προαγωγή διαπολιτισμικότητας	Έως 10 έτη	73,89	1,39	0,709

	11-20 έτη	73,00		
	21-30 έτη	77,69		
	30+ έτη	87,50		
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας	Έως 10 έτη	71,97		
	11-20 έτη	80,12	1,47	0,690
	21-30 έτη	73,36		
	30+ έτη	77,00		
Λήψη πρωτοβουλιών	Έως 10 έτη	64,09		
	11-20 έτη	81,08	6,50	0,09
	21-30 έτη	81,78		
	30+ έτη	76,15		
Καλλιέργεια ομαδικότητας	Έως 10 έτη	65,15		
	11-20 έτη	82,56	6,92	0,074
	21-30 έτη	79,20		
	30+ έτη	73,70		
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	Έως 10 έτη	75,13		
	11-20 έτη	76,81	0,15	0,986
	21-30 έτη	74,88		
	30+ έτη	73,00		
Καλλιέργεια φαντασίας	Έως 10 έτη	74,19		
	11-20 έτη	74,50	0,41	0,939
	21-30 έτη	78,09		
	30+ έτη	76,65		
Προώθηση αυτορρύθμισης	Έως 10 έτη	60,78		
	11-20 έτη	83,00	10,59	0,014
	21-30 έτη	80,96		
	30+ έτη	85,30		

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

Συμβολή θεατρικού παιχνιδιού στην:	Έτη προϋπηρεσίας	Μέση τάξη	U	p
Προώθηση αυτορρύθμισης	Έως 10	42,67	872,0	0,003
	11-20	57,73		
	Έως 10	39,13	702,0	0,015
	21-30	50,95		
	Έως 10	27,99	167,5	0,099
	30+	36,75		
	11-20	47,00	1014,0	0,809
	21-30	45,83		
	11-20	31,27	248,0	0,785
	30+	32,70		
	21-30	25,16	186,5	0,747
	30+	26,85		

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, στον οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, δεν ανευρίσκεται κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0,05$). Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, δε διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών	Έτη προϋπηρεσίας	Μέση τάξη	χ^2 (3)	p
Δημιουργικό δράμα	Έως 10 έτη	68,34	2,37	0,500
	11-20 έτη	77,90		
	21-30 έτη	81,15		
	30+ έτη	74,75		
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι	Έως 10 έτη	72,52	1,03	0,794
	11-20 έτη	80,06		
	21-30 έτη	73,99		
	30+ έτη	72,15		
Καθοδηγούμενο παιχνίδι	Έως 10 έτη	70,29	7,18	0,066
	11-20 έτη	72,83		
	21-30 έτη	89,44		
	30+ έτη	58,65		
Παιχνίδι φαντασίας	Έως 10 έτη	69,58	6,53	0,088
	11-20 έτη	84,48		
	21-30 έτη	76,03		
	30+ έτη	55,10		
Δράμα αφήγησης	Έως 10 έτη	71,11	4,98	0,173
	11-20 έτη	74,16		
	21-30 έτη	86,51		
	30+ έτη	59,45		
Αφήγηση/ παραμύθι	Έως 10 έτη	69,77	5,88	0,118
	11-20 έτη	81,54		
	21-30 έτη	79,68		
	30+ έτη	54,90		
Παιχνίδι ρόλων	Έως 10 έτη	70,75	3,13	0,372
	11-20 έτη	83,13		
	21-30 έτη	72,04		
	30+ έτη	72,45		
Κουκλοθέατρο	Έως 10 έτη	78,27	5,07	0,167

	11-20 έτη	75,58		
	21-30 έτη	78,72		
	30+ έτη	48,90		
	Έως 10 έτη	67,28		
Παιχνίδι αυτοσχεδιασμού	11-20 έτη	80,46	6,28	0,099
	21-30 έτη	83,08		
	30+ έτη	58,85		

6.2.3. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, κρίθηκε απαραίτητο να ομαδοποιηθούν οι κατηγορίες της μεταβλητής του μορφωτικού επιπέδου «Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών» και «Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών», καθώς οι τελευταίοι αποτελούσαν λιγότερο από το 3% του δείγματος.

Έτσι, βάσει των αποτελεσμάτων που φαίνονται στον Πίνακα 10, στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με μορφωτικό τους επίπεδο, εντοπίζονται τρία στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη γνώση του αλφαβήτου ($U = 1768,5$, $p = 0,007$), στη συναισθηματική ανάπτυξη ($U = 1688,0$, $p = 0,001$) και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ($U = 1721,0$, $p = 0,002$), διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών, αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη γνώση του αλφαβήτου σε παιδιά

προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Συμβολή θεατρικού παιχνιδιού	Μορφωτικό επίπεδο	Μέση τάξη	U	p
Ανακάλυψη νέων λέξεων και εμπλουτισμός λεξιλογίου	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	77,83	2150,0	0,245
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	70,24		
Εξάσκηση δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	77,58	2176,0	0,312
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	70,80		
Κατανόηση λόγου	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	76,82	2255,0	0,531
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	72,52		
Κατανόηση αφήγησης	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	75,13	2354,0	0,858
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	76,33		
Αναδυόμενο αλφαριθμητισμό	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,82	2217,5	0,432
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	79,29		
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	76,50	2288,5	0,619
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	73,25		
Ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,73	2208,5	0,385
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	79,50		
Φωνολογική επίγνωση	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	77,78	2154,5	0,283
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	70,34		
Ευαισθητοποίηση εντύπου	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	78,20	2111,5	0,221
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	69,40		
Γνώση αλφαβήτου	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	81,50	1768,5	0,007

	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	61,95		
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	68,73		
Συναισθηματική ανάπτυξη	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	90,80	1688,0	0,001
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	69,05		
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	90,09	1721,0	0,002
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	72,89		
Προαγωγή διαπολιτισμικότητας	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	81,39	2121,0	0,216
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	77,39		
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	71,23	2195,5	0,355
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,48		
Λήψη πρωτοβουλιών	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	80,08	2181,5	0,328
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	74,88		
Καλλιέργεια ομαδικότητας	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	76,89	2328,0	0,744
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	74,01		
Ανάπτυξη δημιουργικότητας	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	78,87	2237,0	0,423
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	75,08		
Καλλιέργεια φαντασίας	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	76,46	2348,0	0,807
	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	76,47		
Πρόωθηση αυτορρύθμισης	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκτορικού τίτλου σπουδών	73,30	2291,0	0,640

Τέλος, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, δεν ανιχνεύεται κανένα

στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > 0,05$). Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, δε διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις αναφορικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Δραστηριότητες που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών	Μορφωτικό επίπεδο	Μέση τάξη	U	p
Δημιουργικό δράμα	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,88	2224,0	0,471
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	79,15		
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	72,52	2082,0	0,178
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	82,24		
Καθοδηγούμενο παιχνίδι	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	72,81	2112,5	0,231
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	81,58		
Παιχνίδι φαντασίας	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	74,64	2302,5	0,686
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	77,45		
Δράμα αφήγησης	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	74,48	2286,0	0,648
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	77,80		

Αφήγηση/ παραμύθι	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	74,58	2296,0	0,653
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκαλικού τίτλου σπουδών	77,59		
Παιχνίδι ρόλων	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,07	2139,0	0,247
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκαλικού τίτλου σπουδών	81,00		
Κουκλοθέατρο	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	73,63	2197,0	0,381
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκαλικού τίτλου σπουδών	79,74		
Παιχνίδι αυτοσχεδιασμού	Απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	75,66	2375,0	0,939
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδασκαλικού τίτλου σπουδών	75,13		

6.2.4. Η επίδραση του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Ολοκληρώνοντας, να αναφερθεί ότι δε θεωρήθηκε δόκιμο να διερευνηθεί ο ρόλος του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους, λόγω του γεγονότος ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελούταν από γυναίκες και έγγαμες εκπαιδευτικούς. Έτσι, οποιαδήποτε διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα εν λόγω δημογραφικά χαρακτηριστικά, θα οδηγούσε σε εσφαλμένα συμπεράσματα, καθώς η κατανομή τους στο δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτική.

Κεφάλαιο 7^ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις θέτουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης το παιδί. Η εκπαίδευση των παιδιών ανάγεται σε θεμελιώδη διάσταση του κοινωνικού συγκείμενου, καθώς απομακρύνεται η θεώρηση ότι λειτουργεί και συμμετέχει παθητικά στη διαδικασία της μάθησής του. Το σχολείο οφείλει να διαμορφώνει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν με αυτά. Συγκεκριμένα, ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης απαιτείται να διαμορφώνει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα ενισχύουν την αναπτυξιακή πορεία των μικρών παιδιών, με ιδιαίτερη εστίαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Όταν οι ιθύνοντες του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών συζητούν για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης έρχεται στο προσκήνιο η συζήτηση αναφορικά με τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη συζήτηση έχει η μάθηση των παιδιών να επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές καταστάσεις.

Μια από τις κύριες βιωματικές καταστάσεις για ένα παιδί θεωρείται το παιχνίδι. Ως παιδαγωγικό μέσο, το παιχνίδι κυριαρχεί από την πρώτη στιγμή που καθιερώθηκε η εκπαίδευση των παιδιών και αυτή η αναφορά έχει ρίζες στα βάθη του χρόνου. Πλέον, είναι επιτακτική η ανάγκη ένα παιδί να εκπαιδεύεται μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για το ίδιο και η εκπαίδευση να απομακρύνεται από πρακτικές διδακτισμού. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει φανεί να είναι ιδιαιτέρως ωφέλιμη για την ολιστική ανάπτυξή τους.

Ως εκ τούτου, σκοπός της εν λόγω εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή. Για τον σκοπό αυτόν, στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, με την πλειοψηφία αυτών να είναι γυναίκες, ηλικίας 41-50 ετών, με 11-20 έτη προϋπηρεσίας, έγγαμες και απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, θεωρήθηκε ιδιαιτέρως ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν

ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξή τους. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι αξιοποιεί το θεατρικό παιχνίδι ως δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικός και αναδεικνύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών της σύγχρονης εποχής να προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες που προκύπτουν και να απομακρύνονται από την τυπική και απρόσωπη μορφή που είχε η εκπαιδευτική διαδικασία παλαιότερα.

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανακάλυψη νέων λέξεων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην κατανόηση του λόγου, στην κατανόηση της αφήγησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας και στην ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων. Ακόμα, ανέδειξαν τη σημαντική συμβολή του στον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό, στην εξάσκηση των δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής, στη φωνολογική επίγνωση, στην ευαισθητοποίηση εντύπου και στη γνώση του αλφαβήτου. Αντιστοίχως, ο Podlozny (2000) ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα του θεατρικού παιχνιδιού μεταξύ μαθητών δημοτικού στην ανάγνωση, στην ετοιμότητα ανάγνωσης, στο λεξιλόγιο, στον προφορικό λόγο και στη γραφή. Επίσης, στις έρευνες του Özgür (2018), των Batdi & Elaldi (2020), των Cooper et al. (2007) και του Adiguzel (2017), διαφάνηκε ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμματισμού των παιδιών.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, στη λήψη πρωτοβουλιών, στην καλλιέργεια της ομαδικότητας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην καλλιέργεια της φαντασίας και στην προώθηση της αυτορρύθμισης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αντιστοίχως, στην έρευνα του Mages (2018) διαπιστώθηκε ότι ένα στοχευμένο πρόγραμμα ενσωμάτωσης των τεχνών στην τάξη, δύναται να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό στην υποστήριξη και στην ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού και ότι οι στρατηγικές του, ανέπτυξαν τις δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας των παιδιών, ενώ οι πρακτικές αφήγησης ιστοριών ενθάρρυναν την ομαδική επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν επιπρόσθετα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από το θεατρικό παιχνίδι ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει στην καλύτερη έκφραση των συναισθημάτων τους, στην κοινωνικοποίησή τους, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των φόβων τους, στην εξάσκησή τους στον διάλογο και την επικοινωνία, στην επιχειρηματολογία και στην ενδυνάμωση της μνήμης τους.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αφήγηση/ το παραμύθι, το παιχνίδι ρόλων και το κουκλοθέατρο, συμπεριλαμβάνονται στις δραστηριότητες που επηρεάζουν περισσότερο τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, το δημιουργικό δράμα, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, το καθοδηγούμενο παιχνίδι, το παιχνίδι φαντασίας, το δράμα αφήγησης και το παιχνίδι αυτοσχεδιασμού, συνιστούν δραστηριότητες που επηρεάζουν σημαντικά τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι πρακτικές για την υιοθέτηση δραστηριοτήτων θεάτρου σε τάξεις προσχολικής αγωγής περιγράφονται ως δημιουργικό δράμα (Mages, 2008), κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Elias & Berk, 2002), καθοδηγούμενο παιχνίδι (Gupta, 2009), παιχνίδι φαντασίας (Berk & Meyers, 2013), παιδαγωγία βασισμένη σε δράμα (Lee et al., 2015), δράμα αφήγησης (Wright, Diener & Kemp, 2013) και αφήγηση/ παραμύθι (Hynes - Berry, 2012). Αντιστοίχως, στην έρευνα της Nicolopoulou και των συνεργατών της (2015), διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση της μεθόδου storytelling/story-acting practice, συσχετίστηκε σημαντικά με βελτιώσεις στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, στην κατανόηση της αφήγησης, στον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό και στη συνειδητοποίηση του εντύπου.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω Περιγραφικής Στατιστικής, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η παντομίμα, το συμβολικό παιχνίδι, οι εικονοϊστορίες σε μορφή παζλ, τα παιχνίδια μίμησης, τα τραγούδια/ οι μουσικοχορευτικές δραστηριότητες και το αυτοσχέδιο θεατρικό παιχνίδι, συνιστούν ορισμένες από τις πιο συχνά αναφερόμενες δραστηριότητες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Εν συνεχεία, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία τους. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και να ενσωματώνουν δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους.

Επιπλέον, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης, διέφεραν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν έως 10 έτη προϋπηρεσίας, φάνηκε να αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προώθηση της αυτορρύθμισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που διέθεταν 11-20 έτη και αυτούς που διέθεταν 21-30 έτη. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην επιπλέον εργασιακή εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 ή 21-30 έτη σε σχέση με εκείνους που διέθεταν έως 10 έτη, η οποία τους έχει δώσει τη δυνατότητα στην πάροδο του χρόνου, να κατανοήσουν πλήρως τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε θεατρικά παιχνίδια. Αντιθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, δε βρέθηκε να διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Τέλος, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού και την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη γνώση του αλφαβήτου, στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης,

διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών, αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη γνώση του αλφαβήτου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών. Εν τούτοις, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών, δε διέφεραν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Πρόκειται για ένα εύλογο συμπέρασμα το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν την πολυδιάστατη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και στις επιμέρους διαστάσεις της προσωπικότητάς τους. Επίσης, αξιολόγησαν ήταν τα συμπεράσματα της έρευνας των Bautista et al. (2018), οι οποίοι επισήμαναν ότι στις πτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενισχύεται το επίπεδο προετοιμασίας τους, προκειμένου να μπορούν να προωθήσουν καλύτερα την ελεύθερη εξερεύνηση και πρόσβαση των παιδιών στις διάφορες μορφές τέχνης, στοχεύοντας στην ολιστική ανάπτυξή τους.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της εν λόγω εργασίας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αναγνωρίζουν την αδιαμφισβήτητη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στα παιδιά, όσο και στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους, και το εντάσσουν συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.1. Περιορισμοί έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αρχικά πρέπει να αναφερθεί το δείγμα της. Ειδικότερα, το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, επιλέχθηκε μέσω μη πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στην αντιπροσωπευτικότητά του. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, στην

έρευνα έλαβαν μέρος αποκλειστικά σχεδόν γυναίκες εκπαιδευτικοί, κάτι το οποίο συνάδει με την έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος που συλλέχθηκε.

Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το υπό μελέτη θέμα εξετάστηκαν μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε κατά το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αν και η χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων σε ερωτηματολόγια είναι εξαιρετικά συχνή και δημοφιλής, θεωρείται ότι έμμεσα προτρέπει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο στις ερωτήσεις, επιλέγοντας μια από τις απαντήσεις που παρατίθενται. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της ελεύθερης έκφρασης του δείγματος, έχοντας έτσι αντίκτυπο στα εξαγόμενα συμπεράσματα.

7.2. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Προχωρώντας στις προτάσεις μελλοντικής έρευνας, προτείνεται η διερεύνηση του εν λόγω θέματος μέσω μικτής έρευνας, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν τα οφέλη που προκύπτουν τόσο από τη διεξαγωγή ποσοτικής, όσο και ποιοτικής έρευνας. Παράλληλα, προτείνεται η διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η συμμετοχή των γονέων στα θεατρικά παιχνίδια, αλλά και η λήψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα γύρω από το θεατρικό παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού σε παιδιά είτε με αναπηρίες, είτε με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να διαφανεί εάν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια συχνή στρατηγική για την ενίσχυση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adiguzel, O. (2017). *Creative drama in education (Eğitimde yaratıcı drama)* (10th ed.). Ankara: Pegem Academy. <https://doi.org/10.14527/9786053644675>
- Aral, N., Köksal, A. A., & Can, Y. M. (2007). *Drama activities in early childhood period*. Ankara: Oluşum Publishing. (in Turkish)
- Argun, Y. (2004). *Creativity and its education in early childhood period*. Ankara: ANI Publishing. (in Turkish)
- Baldwin, P. (2009). *School Improvement through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. London, New York: Network Continuum.
- Batdi, V. & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 435-457. DOI:[10.46328/ijres.v1i1.962](https://doi.org/10.46328/ijres.v1i1.962)
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 96-151), Oxford, England: Blackwell.
- Bateson, P. (2011). Theories of Play. In *The Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by Anthony D. Pellegrini, 41–46
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S.-F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2017.12.005
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016170.pdf>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and Recognizing Play. In *The Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by Anthony D. Pellegrini, 9–1
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component

- Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Callaghan, G., & Madelaine, A. (2012). Levelling the Playing Field for Kindergarten Entry: Research Implications for Preschool Early Literacy Instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 13 - 23.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331–361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Ciping, D., Silinskas, G., Wei, W., & Georgiou, G. K. (2015). Cross-lagged relationships between home learning environment and academic achievement in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.001>
- Clark, F. K. & Graves, F. M. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.6>
- Morrow L. M. (2005). Language and Literacy in Preschools: Current Issues and Concerns. *Literacy Teaching and Learning*, Volume 9, Number 1, p.p. 7-19.
- Cooper, P. M., Capo, K., Mathes, B. & Lincoln, G. (2007). One Authentic Early Literacy Practice and Three Standardized Tests: Can a Storytelling Curriculum Measure Up?' *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28:3, 251 — 275. DOI: 10.1080/10901020701555564
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173–190. DOI:[10.1080/14748460.2012.691282](https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691282)
- Demchenko, O., Kazmirchuk, N., Zhovnych, O., Stakhova, I., Podorozhnyi, V. & Baranovska, I. (2022). Preparing students for the use of theater activities for children's development soft skills: European context. *Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, 31-46. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6866>
- Dewey, J. (1933). *How We Think?*. Boston: Heath. Ανακτήθηκε στις 25/19/2022 από <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n13/mode/2up>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1151148>

- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 83*(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18*(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Elias, C., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 216–238. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. Ανακτήθηκε στις 25/19/2022 από [https://www.researchgate.net/publication/251303244 Critical Thinking What It Is and Why It Counts](https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts)
- Fiorelli, J. A., & Russ, S. W. (2012). Pretend Play, Coping, and Subjective Well-Being in Children: A Follow-Up Study. *American Journal of Play, 5*(1), 81-103. Ανακτήθηκε στις 24/10/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985605.pdf>
- Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, and problem behavior. *Journal of Educational Research, 96*(3), 131-138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Gelman, S. A., & Gottfried, G. M. (2006). Creativity in young children’s thought. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 221-243). New York, USA: Cambridge University Press.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal, 40*, 351-359. doi: 10.1007/s10643-012-0531-z
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning,*

- Memory, and Cognition*, 16(3), 430–445. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90(2), 113–127. <https://doi.org/10.1086/461607>
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In M.P. Douglas(ed.), *Claremont Reading Conference Forty-fourth Yearbook*. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Goodman, Y. M. (1984). The development of initial literacy. In H.Goleman, A. Oberg & F. Smith (Eds.). *Awakening to literacy*. Exeter. NH: Heinemann Educational.
- Gopnik, A., & Walker, C. M. (2013). Considering counterfactuals. The relationship between causal learning and pretend play. *American Journal of Play*, 6(1), 15-28. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016165.pdf>
- Gordon, G. (2009). What is Play? In Search of a Definition. In From Children to Red Hatters: Diverse Images and Issues of Play, *Play & Culture Studies, Vol. 8*, edited by David Kushner, 1–1
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. Ανακτήθηκε στις 24/10/2022 από https://www.researchgate.net/publication/265449180_The_Decline_of_Play_and_the_Rise_of_Psychopathology_in_Children_and_Adolescents
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children’s development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1041–1054. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701731654>
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Encyclopedia of philosophy (concepts and movements-7)* (3rd ed.). Istanbul: Remzi Kitabevi. (in Turkish)
- Hannon, P. (1995) *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. London: Falmer Press.
- Harste, J. C, Woodward , V. A. & Burke, C. L. (1984). *Laanguage stories and literacy lessons*. Portsmouth: Heinemann Educational

- Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama in Education* (special supplement), 48.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, (29) 2, p.95-101
- Hynes-Berry, M. (2012). *Don't leave the story in the book: Using literature to guide inquiry in early childhood classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *Am J Speech Lang Pathol*, 12(3):320-32. doi: 10.1044/1058-0360(2003/078).
- Justice, M. L. & Pullen, C. P. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. In *Topics in Early Childhood Special Education* 23:3, 99-13. Ανακτήθηκε στις 21/11/2022 από https://www.academia.edu/33470983/Promising_Interventions_for_Promoting_Emergent_Literacy_Skills_Three_Evidence_Based_Approaches
- Kardash, C. A. M., & Wright, L. (1986). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11–18.
- Kenanoglu, D., & Duran, M. (2021). The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 74-81. DOI:[10.20448/journal.522.2021.71.74.81](https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.74.81)
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 189–204. DOI 10.1007/s11145-012-9361-z
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22(5), 354–367. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.02.001>

- Keyik S. (2011). *Creative drama activities in art education classes* (Published Master's Thesis). Selcuk University Social Sciences Institute, Konya.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285–295. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
- Kousoulas, F. (2010). The interplay of creative behavior, divergent thinking, and knowledge base in students' creative expression during learning activity. *Creativity Research Journal*, 22(4), 387–396. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2010.523404>
- Kudryavtsev, V. T. (2011). The phenomenon of child creativity. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 45–53. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570999>
- Larson J., & Marsh, J. (2013). Preface. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. xxix-xxxi). London: Sage.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1) <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Lemons, G. (2005). When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 25–36. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_3
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide *Working Paper No. 57*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Ανακτήθηκε στις 24/10/2022 από https://www.researchgate.net/publication/263087157_Children's_Right_to_Play_An_Examination_of_the_Importance_of_Play_in_the_Lives_of_Children_Worldwide
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. doi: 10.1037/a0029321
- Lin, Y.-S. (2011). Fostering creativity through education — a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155. DOI: [10.4236/ce.2011.23021](https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021)

- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*(4), 327–365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research, 78*(1), 124–152. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313401>
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2017.12.006
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction, 21*(4), 496–505. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.005>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction, 19*(6), 466–480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.003>
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal, 41*(2), 125-131. doi: 10.1007/s10643-012-0524y
- McCammon, L.A., O'Farrell, L., Saebø, A.B. & Heap, B. (2010). Connecting with their inner beings: an international survey of drama/theatre teachers' perceptions of creative teaching and teaching for creative achievement. *Youth Theatre Journal, 24*, 140–159. <https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518907>
- McGee, L. M., & Righels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs. Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: Guilford.

- Mpella, M., & Evaggelinou, C. (2018). Does theatrical play promote social skills development in students with autism? A systematic review of the methods and measures employed in the literature. *Preschool And Primary Education*, 6(2), 96-118. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.16135>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 από <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36(1), 1–23. doi:10.1159/000277285
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? *American Journal of Play*, 6(1), 55-81. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από https://www.researchgate.net/publication/263806443_What_Do_We_Know_About_Pretend_Play_and_Narrative_Development_A_Response_to_Lillard_Lerner_Hopkins_Dore_Smith_Palmquist_on_The_Impact_of_Pretend_Play_on_Children's_Development_A_Review_of_the_Evidence
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.006
- OECD, Directorate for Education (2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. FIVE CURRICULUM OUTLINES.
- Özgür, U. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4):63. DOI:10.11114/jets.v6i4.2968
- Paciga, A. K., Hoffman, L. J. & Teale, H. W. (2011). *The National Early Literacy Panel Report and Classroom Instruction: Green Lights, Caution Lights, and Red Lights*. *Young Children*. Ανακτήθηκε στις 20/11/2022 από https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30316133/YC_NELP_article-Nov2011-

[with-cover-page-
v2.pdf?Expires=1668963608&Signature=IDN5qGHT6kb~jM0YKoNt~zjmW
yy-
VfTz0zbnkVOs4fjX~ioa7swqL3L9NaL6n6MUIWTONYASSGaPq511M5DsE
875w6udgxYxOiO6mVBOxDivUTwhDGeCMda23fL-
d3BpnM~epx3U~MQerldAOxnas7DVYHKTDZizfVMUXHbKt~vvHXWSip
ejx~1Zq0Gguq4SuNI2B2g3MDsqpyv-J6CSN3W-
m1s55FUQyJIHvJVsnDUZ9d72VkcGelx6a0TaaKXgTq2XKbvHBfX4XwflF
vXkyYI-SPBMz87ohJ8OS-
j8YZq1aqLiRHxIJeI3cpuPW0mBhPNAJcRI1t2IUuDbDePtMgA_&Key-
Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1007/BF03173238)

- Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/BF03173238>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Pellegrini, A., & Smith, P. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child And Adolescent Mental Health*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 239–275. doi:10.2307/3333644
- Prentice, R., Matthews, J., & Taylor, H. (2003). Creative development: Learning and the arts. In J. Riley (Ed.), *Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7* (pp. 195-191). London: Paul Chapman Publishing.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation Between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165–197. doi:10.1080/10888430701344322
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in*

- School and Clinic*, 39(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5 – 35). New York: Guilford.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. doi: 10.1177/2158244015577664
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995–1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. In R. J. Sternberg, E. G. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 127-151). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2011). The play-literacy nexus and the importance of evidence-based techniques in the classroom. *American Journal of Play*, 4(2), 204-224. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985588.pdf>
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2013). Gaining ground in understanding the playliteracy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από https://www.academia.edu/21335303/Gaining_Ground_in_Understanding_the_Play_Literacy_Relationship
- Ruggiero, V. R. (2004). *The art of thinking a guide to critical and creative thought* (7th ed.). New York: Pearson Longman
- Sancar – Tokmak, H. (2015). The effect of curriculum-generated play instruction on the Mathematics teaching efficacies of early childhood education pre-service teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 5-20. DOI:[10.1080/1350293X.2013.788315](https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.788315)
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension,

- fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Dev*, 73(2):445-60. doi: 10.1111/1467-8624.00417.
- Shakurova, M. (2016). Pedagogic approach to the mechanisms of personality identity development. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(14), 6493- 6503. Ανακτήθηκε στις 24/10/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115757.pdf>
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. doi: 10.3102/0013189X10369172
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). Learning through play. *Encyclopedia on early childhood development*, 24(8), 1-6. Ανακτήθηκε στις 24/10/2022 από <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- Stanovich K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Adv Child Dev Behav*, 24:133-80. doi: 10.1016/s0065-2407(08)60302-x.
- Suwantra, P. (1994). *Effects of the creativity training program on preschoolers*. Ανακτήθηκε στις 25/10/2022 από [https://about.proquest.com/en/search/?q=Suwantra,%20P.%20\(1994\).%20Effects%20of%20the%20creativity%20training%20program%20on%20preschoolers](https://about.proquest.com/en/search/?q=Suwantra,%20P.%20(1994).%20Effects%20of%20the%20creativity%20training%20program%20on%20preschoolers).
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Teale, W. H. & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing. Language and literacy series* (pp. 3-21). Newark, DE: International Reading Association.
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social*

and Behavioral Sciences, 12, 60–69.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

- Toivanen, T., Halkilahti, L & Ruismäki, H. (2013). Creative Pedagogy - Supporting Children's Creativity Through Drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, Volume 7, (Issue 4), 588-605. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.96>
- Tombak, A. (2014). Importance of Drama in Pre-school Education. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 143, 372-378. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.497
- van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 341–356. Ανακτήθηκε στις 6/12/2022 από https://www.vumc.org/child-language-lab/sites/default/files/public_files/van-kleeck-and-Schuele.pdf
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welsh, M. C., Friedman, L. S. & Spieker, J. S. (2008). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. In *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, edited by Kathleen McCartney and Deborah Phillips, 167–8
- Whitehurst, D. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, 848-872. DOI:10.1111/J.1467-8624.1998.TB06247.X
- Whittington, V., & Floyd, I. (2009). Creating intersubjectivity during socio-dramatic play at Australian kindergarten. *Early Child Development and Care*, 179(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430802667054>
- Wright, C., Dierner, M. L., & Kemp, J. L. (2013). Storytelling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Educational Journal*, 41(3), 197–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0544-7>.
- Yeh, Y. C., & Li, M. L. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131–149. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01291>.
- Zhu, H. (2016). *Research methods in intercultural communication a practical guide*. Wiley-Blackwell.

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος, Γ. (2007-2008). Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, σσ. 35-42, τεύχος 84, Χειμώνας 2007-2008.
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual school, the sciences of education online*, τόμος 2 τεύχη 2-3.
- Ανδρικοπούλου, Ε., Αποστόλου, Σ., Μυλωνά, Θ., & Στελλάκης, Ν. (2006). «Είμαι ο/η...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη και Κ. Θηβαίος (επιμ.) *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση-απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά (94-104). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι* (μτφ.: Θ. Γραμματάς). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βουγιούκας, Α. (1994), *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη
- Γαλάνη, Μ. (2007). Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV. Ανακτήθηκε στις 30/10/2022 από https://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/2019/10/arethas4_123.pdf
- Cole, M. & Cole, R.S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (τόμος Β΄) (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. Α. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαφιώτη, Α. (2010). *Το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησης της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
Ανακτήθηκε στις 30/10/2022 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Νέο διδακτικό μοντέλο πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κατσέλης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες*. Ανακτήθηκε στις 22/10/2022 από https://www.academia.edu/6530627/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%94%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%B1_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%94%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%91
- Κονδύλη, Μ. (2007). Γραμματισμοί και (Πρώτο Σχολείο): Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της Γλώσσας (σ.6-14). Στο 6ο

- Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ. *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.*
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι.* Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρόιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ταξιδευτής
- Κωστούλη, Τ. (2009). Συνικοδόμηση πλαισίων γύρω από το γραπτό λόγο μέσα στη σχολική τάξη. Στο Κωστούλη (επιμ.). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας.* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. μια Έρευνα με Αφορμή τα Σενάρια για τη Συνέντευξη των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12. Ανακτήθηκε στις 30/10/2022 από https://www.researchgate.net/publication/320410284_H_theatropaidagogike_s_ten_ekpaideuse_Taseis_kai_staseis_Mia_ereuna_me_aphorme_ta_senaria_gia_te_synenteuxe_ton_yropsephion_scholikon_symboulon_protobathmias_ekpaideuses
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην Εκπαίδευση.* Επιμέλεια: Παππή Β., μετάφραση: Σαλαμός Γ. Αθήνα: Πατάκης
- Makin, L., & Whitehead, M. (2004). *Πώς να αναπτύξετε την εγγραματοσύνη στην πρώτη παιδική ηλικία. Οδηγός για επαγγελματίες βρεφονηπιοκόμους και νηπιαγωγούς* (Ε. Συνώδη, Μετ.). Θεσ/νίκη: Αδελφών Κυριακίδη. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 3-34. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη

- (Επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σελ.189-210). Αθήνα: Πεδίο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: Μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά νηπιαγωγείου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. (σσ. 53-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρικής, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο: Βασίλης Κουλαϊδής (επιμ), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε στις 25/10/2022 από http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf
- Μητσικοπούλου, Β. (2006). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Πύλη για την Ελληνική γλώσσα. Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 21/11/2022 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2019). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Παπαδοπούλου, Σ. & Κούλα, Γ. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικός οδηγός. Δράση: ΙΙΙ «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου». Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 5/12/2022 από https://www.academia.edu/33728113/%CE%A4%CE%9F_%CE%98%CE%95%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%94%CE%99_%CE%A3%CE%A4%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 30/10/2022 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό Παιχνίδι I & II*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του ΑΠΘ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στο: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (221-227). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. Επιμ. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και πρακτική*, Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική της γλώσσας των κειμένων. Πρώτη ανάγνωση και γραφή, αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*, Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαστεργίου, Σ. (2015). Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Προτεινόμενες διδακτικές εφαρμογές. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Β', σ. 904-910. Ανακτήθηκε στις 30/10/2022 από <https://synedrio.epepe.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou>
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Βασ. Νταλάκου - Κατ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Παιδαγωγού Εμμυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Στ' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρχή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του S.P.S.S της IBM*. Αθήνα: Προπομπός.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πολιτιστικό Κέντρο Αφρικάνικης Τέχνης και Πολιτισμών ANASA.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς. Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Μπαλάσκα, Κ. και Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και*

λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια
εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52. Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή
στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο Γλωσσικός Υπολογιστής (τ. 1, σσ. 115-
118). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή»

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω ποσοτική έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού στην προσχολική αγωγή». Τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων και απαντήσεών σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και ο χρόνος συμπλήρωσης του ακόλουθου ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι είναι περίπου δέκα λεπτά.

Για περαιτέρω διευκρινίσεις/ πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο ακόλουθο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: katsifou_tr@yahoo.gr.

Με εκτίμηση,

Κατσιφού Τριανταφυλλιά

A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο:

- Γυναίκα
- Άνδρας

Ηλικία:

- Έως 30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 50+ ετών

Έτη προϋπηρεσίας:

- Έως 10 έτη
- 11-20 έτη
- 21-30 έτη
- 30+ έτη

Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

Μορφωτικό επίπεδο:

- Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σπουδών
- Άλλο:.....

B) Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού

- Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
 - Ναι
 - Όχι
- Αξιολογείτε το θεατρικό παιχνίδι ως δραστηριότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
 - Ναι
 - Όχι
- Θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας;
 - Ναι
 - Όχι

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στα παρακάτω:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ανακάλυψη νέων λέξεων και εμπλουτισμό λεξιλογίου					
Εξάσκηση δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης, ανάγνωσης και γραφής					
Κατανόηση λόγου					
Κατανόηση αφήγησης					
Αναδυόμενο αλφαριθμητισμό					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας					
Ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων					
Φωνολογική επίγνωση					
Ευαισθητοποίηση εντύπου					
Γνώση αλφαβήτου					

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στα παρακάτω:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συναισθηματική ανάπτυξη					
Καλλιέργεια ενσυναίσθησης					
Προαγωγή διαπολιτισμικότητας					
Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας					
Λήψη πρωτοβουλιών					
Καλλιέργεια ομαδικότητας					
Ανάπτυξη δημιουργικότητας					
Καλλιέργεια φαντασίας					
Προώθηση αυτορρύθμισης					

Παρακαλώ αναφέρετε επιπρόσθετα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από το θεατρικό παιχνίδι ως προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού.

Γ) Ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο

Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό οι ακόλουθες δραστηριότητες επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας;	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Δημιουργικό δράμα					
Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι					
Καθοδηγούμενο παιχνίδι					
Παιχνίδι φαντασίας					
Δράμα αφήγησης					
Αφήγηση/ παραμύθι					
Παιχνίδι ρόλων					
Κουκλοθέατρο					
Παιχνίδι αυτοσχεδιασμού					

Παρακαλώ σημειώστε επιπρόσθετες δραστηριότητες που ενδεχομένως επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας!!