



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

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό Εργαλείο στη
διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη
περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης
ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη**

της

ΜΑΓΔΑΛΗΝΗΣ ΒΙΤΣΟΥ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΛΚΗΣΤΙΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ,
Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

ΝΑΥΠΛΙΟ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2016

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Άλκηστις Κοντογιάννη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Άλκηστις Κοντογιάννη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Απόστολος Μαγουλιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αντώνης Λενακάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αστέριος Τσιάρας, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

*«Μόνο τα παιδιά ξέρουν αυτό που ψάχνουν»
Antoin de Saint-Exupéry*

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσε ένα μακρύ και δύσκολο ταξίδι, που διήρκησε περίπου πέντε χρόνια. Στην πορεία του ταξιδιού αυτού, μοιράστηκα τους προβληματισμούς μου, τις ανησυχίες, τα διλήμματα, τις γνώσεις και την εμπειρία μου, με κάποιους ανθρώπους, στους οποίους οφείλω την υποχρέωση να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου. Αν και φαινομενικά η προσπάθεια για την ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής δείχνει να αποτελεί μια μοναχική πορεία, παρόλα αυτά θα υποστήριζα ιδιαίτερα, το δυναμικό και πολυσύνθετο στοιχείο της πορείας αυτής, που βασίζεται σε κοινές - εποικοδομητικές συνεργασίες, οι οποίες οδηγούν σε ένα τελικό αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό, θα ήθελα πρωτίστως, να ευχαριστήσω θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Καθηγήτρια κα. **Άλκηστις Κοντογιάννη**, την οποία ευχαριστώ θερμά για το ενδιαφέρον της και τις συμβουλές της από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης. Με την καθοδήγησή της, τις εύστοχες παρατηρήσεις της, τις ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις της, την ανεξάντλητη υπομονή και κατανόηση της και τη γενναιόδωρη διάθεση του χρόνου της, συνέβαλε καθοριστικά στην εκπόνηση αυτής της διατριβής

Ευχαριστώ την Καθηγήτρια κα. **Μαρία Παπαδοπούλου** για το ενδιαφέρον της και τις συμβουλές της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας, ιδιαίτερα στο αντικείμενο που άπτεται της Διγλωσσίας αλλά και για τις εύστοχες παρατηρήσεις της στη δομή της τελικής εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης, τον Επίκουρο Καθηγητή κο. **Κώστα Μάγο**, του οποίου η καθοδήγηση, τόσο στον τομέα της διαπολιτισμικότητας, όσο και σε ότι σχετίζεται με την ερευνητική μεθοδολογία, ήταν πολύτιμη.

Τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω και στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής: στον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κο. **Απόστολο, Μαγουλιώτη**, στον Επίκουρο Καθηγητή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, κο. **Αντώνη Λενακάκη**, στον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κο. **Αστέριο Τσιάρα**, για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην επιτροπή εξέτασης της διδακτορικής διατριβής, διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Καθηγήτρια του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, κα. **Δόμνα Κακανά**, που τόσο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας, με τις συμβουλές της και παραινέσεις της με ενίσχυσε θετικά.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω θερμά τη διδάσκουσα (Ε.ΔΙ.Π) στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κυρίως καλή φίλη κα. **Φένια Χατζοπούλου** για το ενδιαφέρον, την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την πολύτιμη βοήθεια της και προπάντων για τη θετική ενέργεια που μου πρόσφερε

ώστε να ολοκληρώσω το εγχείρημά μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους αγαπημένους μου ανθρώπους, που στάθηκαν δίπλα μου με υπομονή, σε όλη αυτή την προσπάθειά μου. Ευχαριστώ τους γονείς μου, **Δημήτρη** και **Ευαγγελία** για την ηθική υποστήριξη και την αγάπη τους. Ευχαριστώ τα παιδιά μου, **Σταύρο** και **Ευάγγελο**, για την κατανόηση και την υπομονή που έδειξαν σ' όλο το διάστημα αυτής της προσπάθειας μου. Πάνω απ' όλα όμως, νιώθω το χρέος να ευχαριστήσω το σύντροφο και «μέντορα» της ζωής μου, **Πασχάλη Δήμου** για την αμέριστη συμπαράσταση, την ηθική υποστήριξη του, την υπομονή, την κατανόηση και την γενναιοδωρία της ψυχής του, που καθημερινά μου ενέπνεε τη δύναμη για να συνεχίσω τον αγώνα μου αυτό ως το τέλος και του αφιερώνω αυτή τη διατριβή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς περιβάλλεται από μυστήριο, χιούμορ, προσεγγισιμότητα, εφευρετικότητα, δημιουργικότητα και δημιουργεί τις συνθήκες για αλληλεπιδραστική/διαφοροποιημένη μάθηση. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, το κουκλοθέατρο προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους και διευκολύνεται η γεφύρωση των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, κοινωνικών ή φυλετικών διαφοροποιήσεων. Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να μελετήσει την επίδραση του κουκλοθεάτρου ως επικοινωνιακού και διαπολιτισμικού εργαλείου στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης. Η έρευνα είχε τη μορφή έρευνας - δράσης και λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της ομάδας -στόχου σχεδιάστηκαν 16 κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις σε 4 τμήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας της ευρύτερης περιοχής της Στοκχόλμης. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στις αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση του Krashen, ως προς την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η ανάλυση όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν συνέβαλε στην αναγνώριση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του κουκλοθεάτρου ως εργαλείου στην παιδαγωγική πράξη, καθώς μειώθηκε αισθητά ο παράγοντας «άγχους» στα παιδιά και συνεπώς βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Οι μαθητές εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα, βελτίωσαν την ακουστική τους δεξιότητα, την ικανότητά τους για αφήγηση μέσω της δραματοποίησης με κούκλες. Παράλληλα ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμικότητά τους και ενδυναμώθηκε η διπολιτισμικότητά τους. Μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην επέκταση της εφαρμογής της μεθόδου στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία γλωσσών αλλά και γενικότερα στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων, αξιοποιώντας το κουκλοθέατρο ως ένα δυναμικό, διαμεσολαβητικό εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας.

Λέξεις Κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, κουκλοθέατρο, διαπολιτισμικότητα, συναισθηματικό φίλτρο, δεύτερη, ξένη γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση, διασπορά

ABSTRACT

Puppetry is a form of Drama in Education and a valuable educational tool, as it is surrounded by mystery, humor, approachability, ingenuity, creativity. In addition it creates conditions for interactive / differentiated learning. As a pedagogical tool, puppetry offers students the possibility to express their emotions, triggers their imagination and bridges their cultural, religious, linguistic, social or racial differences. The purpose of this dissertation was to study the effect of puppetry as a communication and intercultural tool in teaching Greek as a second or foreign language. The research used action research and taking into consideration the linguistic and cultural context of the objectives of the research, we designed 16 puppet theater interventions in four groups of Greek language courses in the wide area of Stockholm. Two classes formed the experimental group and the other two were the control group. The interventions were based on the principles of “Dramatic Arts in Education” ,” Intercultural Education and Communicative Approach, taking into account Krashen’s theory on the conquest of second language. Our research used a variety of methodological tools such as the research diary, participant observation and semi-structured interview. The analysis of the data contributed to the recognition of the communicative potentials of puppetry as a tool in the pedagogical practice. During the puppet sessions the factor 'stress' was significantly decreased and therefore children improved their communication skills. Through qualitative and quantitative data analysis children, after interventions, enriched their vocabulary in Greek, improved their acoustics skill, their ability for storytelling through puppets, and their strategies of interpreting new words. Furthermore they developed empathy, cultivated their interculturalism and strengthened both of their identities. In the long term, the results of this research could be used to extend the application of this method in curricula related to teaching language and generally in the curricula at all levels, utilizing puppetry as a potential mediator of learning and communication.

Key words: Drama in Education, Puppetry, interculturalism, affective filter hypothesis, second or foreign language, communicative approach, diaspora

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	15
1.Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και οι πολλαπλές εφαρμογές της.....	16
1.1.Το συμβολικό -δραματικό παιχνίδι και η φύση-χρήση της κούκλας-αντικειμένου.....	24
1.1.1.Από το συμβολικό παιχνίδι στην κούκλα.....	25
2.Το κουκλοθέατρο ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	29
2.1.Χαρακτηριστικά γνωρίσματα κουκλών - κουκλοθεάτρου.....	32
2.1.1. Η κούκλα «Persona Doll».....	33
2.2.Η εξέλιξη του Κουκλοθεάτρου στον κόσμο και στην Ελλάδα.....	33
3.Κουκλοθέατρο: Προς μια Μετασχηματιστική Παιδαγωγική.....	37
4.Η συνεισφορά του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικού εργαλείου.....	41
4.1. Κούκλα και μάθηση.....	41
4.1.2. Κούκλα: κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική ενδυνάμωση.....	48
4.1.2.Κούκλα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....	53
4.1.4. Κούκλα και ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.....	56
4.2. Η συνεισφορά του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση ως μέσου επικοινωνίας.....	62
4.2.1.Κούκλα και γλωσσική καλλιέργεια.....	62
4.2.2. Κούκλα και γραμματισμός- Διαλογικό Δράμα με κούκλες.....	67
4.2.3. Κούκλα και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	73
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	83
2.Διγλωσσία.....	84
2.1. Ορισμός της Διγλωσσίας.....	84Ka
2.1.1.Σχέση Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας.....	85
2.2.Διασπορά.....	86
2.2.1.Διάκριση μητρικής γλώσσας/δεύτερης στη Διασπορά.....	88
2.2.2.Σχέση Γλώσσας-Ταυτότητας στη Διασπορά.....	88
2.2.3.Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: η Σουηδική πολιτική.....	92
2.2.4.Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: η Ελληνική πολιτική.....	94
2.2.5.Εκπαιδευτικό υλικό –Μέθοδοι διδασκαλίας.....	96
2.3.Διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	97
2.3.1.Η Επιλογή της Επικοινωνιακής, της Φυσικής Προσέγγισης και της Task Based Method στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή ως Ξένης.....	100

2.3.2. Η Θεωρία του Εποπτικού μηχανισμού του Krashen και η επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου (Affective Filter Hypothesis) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας	102
Γ΄ ΜΕΡΟΣ	106
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	106
3. Μέθοδος	107
3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	107
3.1.1. Ερευνητική Μέθοδος.....	107
3.1.2. Η επιλογή της μεθόδου έρευνας: προσδιορισμός και τεκμηρίωσή της	108
3.1.3. Η έρευνα Δράσης ως μεθοδολογικό εργαλείο	110
3.1.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή	114
3.1.5. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου»	114
3.2. Παρουσίαση της ερευνητικής μας μελέτης	115
3.2.1 Το Πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας	115
3.2.2. Η διαδικασία της έρευνας.....	116
3.2.2.1. Η Πιλοτική Έρευνα	116
3.2.2.2. Η Κύρια Έρευνα	117
3.2.2.3. Το προφίλ των Τμημάτων παρέμβασης.....	118
3.2.3 Εργαλεία Συλλογής δεδομένων	120
3.2.3.1 Διαγνωστικό Τεστ Ελληνομάθειας	120
3.2.3.2 Συνεντεύξεις.....	121
3.2.3.3. Συμμετοχική παρατήρηση	122
3.2.3.4. Ερευνητικά Ημερολόγια.....	123
3.2.3.5. Portfolio μαθητών	126
3.2.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	127
Δ΄ ΜΕΡΟΣ	129
4. Τα αποτελέσματα της έρευνας	130
4.1 Αποτελέσματα Α΄ φάσης	130
4.1.1 Αποτελέσματα Διαγνωστικού Τεστ Ελληνομάθειας	130
4.1.2. Αποτελέσματα συνέντευξης	135
4.2 Αποτελέσματα Β΄ φάσης	141
4.2.1. Α΄ κύκλος της έρευνας	141
4.2.1.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	141
4.2.1.2 Οι παρεμβάσεις του κύκλου -πραγματοποίηση της δράσης:	141
4.2.1.3 Τα αποτελέσματα του Α΄ κύκλου δράσης	144
4.2.1.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του α΄ κύκλου	150

4.3.1.Β' κύκλος της έρευνας	151
4.3.1.1.Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	151
4.3.1.2. Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης	151
4.3.1.3.Τα αποτελέσματα της δράσης	153
4.3.1.4.Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του β' κύκλου	160
4.4.1.Γ' κύκλος της έρευνας	161
4.4.1.1.Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	161
4.4.1.2. Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης	162
4.4.1.3.Τα αποτελέσματα της δράσης	167
4.4.1.4.Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του γ' κύκλου	180
4.5.1.Δ' κύκλος της έρευνας	181
4.5.1.1.Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	181
4.5.1.2.Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης.....	182
4.5.1.3.Τα αποτελέσματα της δράσης	184
4.5.1.4.Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του δ' κύκλου	195
4.6.Μετά την παρέμβαση-Αξιολόγηση	196
4.6.1. Αποτελέσματα Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας	196
4.6.2. Αποτελέσματα Συνέντευξης	201
Ε' ΜΕΡΟΣ	210
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	211
5.1.Συμπεράσματα.....	211
5.2. Περιορισμοί-δυσκολίες της έρευνας-πλεονεκτήματα της έρευνας	219
5.3.Προοπτικές της έρευνας	220
Επίλογος	221
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	223
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	223
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	234
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	259
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	259
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	266
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣΝ (ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΜΑΘΗΤΗ-ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ).....	266

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«...το παιδί όμως, που δεν έχει μπει ακόμη στην ορισμένη, περιορισμένη καθημερινή πραγματικότητα, τα έχει όλα θέατρο, όλα αλλάζουν, όλα μεταμορφώνονται, ζει σ' έναν κόσμο φυσικού συμβολισμού»
(Βάλτερ Πούχνερ, 1984, σ. 37)

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία όλοι μας βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μεταβάσεις και αλλαγές σε προσωπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Ο χώρος της εκπαίδευσης βρίσκεται μέσα στη δίνη αυτών των εξελίξεων και οι εκπαιδευτικοί καλούνται ο καθένας μόνος του αλλά και μαζί να βρίσκουν τρόπους ώστε η μάθηση να γίνεται βίωμα, να μετασχηματίζεται, να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές. Το κουκλοθέατρο ως μορφή τέχνης, αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που συνεισφέρει σε αυτή την αλλαγή μέσω της δύναμης του συμβολισμού. Η παρούσα διατριβή φέρει τον τίτλο *«Το κουκλοθέατρο ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης: μία μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στην Στοκχόλμη»*. Ο τίτλος της διατριβής περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία της τα οποία συνίσταται στη χρήση του κουκλοθεάτρου και στη διδασκαλία και, ειδικότερα στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εξετάσουμε εάν και με ποιους τρόπους το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης σε μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της ομογένειας, εάν διευκολύνει τη μάθηση της γλώσσας και, ταυτόχρονα, εάν και υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να διευκολύνει την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας αυτών των μαθητών.

Η έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής στηρίχτηκε σε θεωρητικές παραδοχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, προκειμένου να αναδειχτεί ο ρόλος του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου, τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και σε διάφορα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το κουκλοθέατρο θεωρείται μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για την κατάκτηση του λεξιλογίου και γλωσσικών δομών (Bredikyte, 2002· Burke & O'Sullivan, 2002· Depouny, 2002· Freeman, 2005· Hamre, 2002,2004a· Herring & Meggert, 1994· Insani, 2014· Korosec, 2002· Kroflin, 2012· Lepley, 2001· Ozdeniz, 2000· Piazzoli, 2010,2011· Setyarini, 2010· Zorba & Tosun, 2011· Zuljevic, 2007) και, συνάμα, δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε η εκμάθηση της γλώσσας να γίνεται χωρίς άγχος και με βιωματικό τρόπο (Bredikyte, 2002·

Krashen,1988,1997· Zuljevic, 2007), ενισχύοντας τοιούτοτρόπως την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Aiello, 1988· Άλκηστις, 2008· Joyce, 2005· Rusanen & Ruokonen, 2011· Turner, 2003· Warner, 2009). Επιπρόσθετα, η παρούσα διατριβή στηρίχθηκε στις θεωρίες που διέπουν τη δίγλωσση εκπαίδευση και συγκεκριμένα την εκπαίδευση των ομογενών μαθητών (Δαμανάκης, 1991,1997,2001^α, 2001^β, 2007· Δαμανάκης & Σκούρτου, 2009).

Στην Ελλάδα η χρήση του κουκλοθέατρου ως εργαλείου εκπαίδευσης είναι ελάχιστα διαδεδομένη, με αποσπασματικές εφαρμογές στα σχολεία, χωρίς να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, παρά μόνο σε ορισμένα τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αντίθετα στο διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον η σύγχρονη διδασκαλία αναζητά στο κουκλοθέατρο νέες λειτουργίες. Μια ανερχόμενη ερευνητική τάση σε παγκόσμιο επίπεδο διερευνά τη χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία μιας γλώσσας, να γίνουν ενεργοί χρήστες της και να ενισχυθεί η πολιτισμική τους ταυτότητα. Η παρούσα μελέτη υλοποιεί το παραπάνω ερευνητικό μοντέλο με τη μορφή έρευνας-δράσης.

Η δομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής αναπτύσσεται σε πέντε μέρη ως εξής: στο πρώτο και δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται κεφάλαια που αναφέρονται στις θεωρητικές προϋποθέσεις της έρευνας, στο τρίτο μέρος περιγράφεται η έρευνα, στο τέταρτο τα αποτελέσματα αυτής και στο πέμπτο τα συμπεράσματα.

Στο πρώτο μέρος γίνεται μία σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τη *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο Κουκλοθέατρο ως Τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολουθεί η παρουσίαση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου μάθησης, ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας και ως μέσου επικοινωνίας και γλωσσικής έκφρασης, με εστίαση στη δυνατότητα χρήσης τους για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι διαστάσεις της διγλωσσίας, οι θεωρίες κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο του ελληνισμού της Διασποράς. Επίσης παρουσιάζονται διδακτικές προσεγγίσεις κατάκτησης μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, όπως εκείνη της Επικοινωνιακής (Johnson & Jonhson, 1988· Richards & Rodgers 2001) της Φυσικής (Krashen & Terrell, 1983) και της Task Based Approach (Edwards & Willis 2005· Liria, 2009· Willis & Willis, 2007). Τέλος, τονίζεται η σημασία του Συναισθηματικού Φίλτρου Επίδρασης του Krashen (Krashen & Terrell, 1983), ως προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Στο τρίτο μέρος ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της καθώς και η περιγραφή των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, περιγράφεται το πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά οι τέσσερις κύκλοι δράσης, από το σχεδιασμό έως τον αναστοχασμό και τα αποτελέσματα του Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας και των συνεντεύξεων των μαθητών.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται η συζήτηση αυτών και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ευελπιστούμε ότι το εγχείρημά μας θα αποτελέσει ένα ερέθισμα ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε το κουκλοθέατρο να αποκτήσει τη θέση που του ανήκει στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από έντονα ερεθίσματα, εμπειρίες και συγκινήσεις για να ενεργοποιηθούν και να συντελείται η διαδικασία της μάθησης. Η επαφή με τις κούκλες δημιουργεί, σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, ένα τέτοιο πλαίσιο. Συνεπώς, σε μια εποχή ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών είναι απαραίτητη η υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, όπως του εκπαιδευτικού κουκλοθεάτρου.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και οι πολλαπλές εφαρμογές της

Η πολυδιάστατη σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση¹ έχει αναδειχθεί μέσα από έρευνες πολλών θεωρητικών και πρακτικών ερευνητών. Η «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» ή «Θέατρο στην Εκπαίδευση» ή «Εκπαιδευτικό Δράμα» ή και «Αναπτυξιακό Δράμα» συναντάται σε ποικίλες μορφές και επίπεδα καλλιτεχνικής πολυπλοκότητας (Άλκηστις, 2012^α, 2012^β; Γραμματάς, 2004; Τσιάρας, 2014), όπως ο αυτοσχεδιασμός (improvisation), η παντομίμα (pantomime), το θεατρικό παιχνίδι (theatre play) συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού ρόλων (role playing), η δραματοποίηση (dramatization), η διερευνητική δραματοποίηση (exploratory dramatization), η αφήγηση ιστορίας (folktale narrative) και ευρύτερα η αφήγηση ιστορίας (story telling), το θεατρικό αναλόγιο (staged reading), το θεατρικό δρώμενο/χάπενινγκ (theater happening), τα σκετς (sketch), η παράσταση (school play/performance), το θέατρο σκιών (shadow theatre), το κουκλοθέατρο (puppet theatre), το θέατρο με μαριονέτες (marionette theatre) και το πολυμέσα (multimedia show) (Γραμματάς, 2003; Μαργαρώνη, 2014).

Σε ένα περιβάλλον που υπάρχει δράση εκπαιδευτικού δράματος αναπτύσσεται μια νέα δυναμική μετασηματιστική όπου το ίδιο το υποκείμενο αλλάζει, αλλάζει τον “άλλο” και τον κόσμο (Άλκηστις, 2008). Είναι αυτό που η Άλκηστις (2008: 16) αποκαλεί Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. “Είναι μια δυναμική, ένα μέσο που έχει διαμορφωθεί από τις αλληλεπιδραστικές μορφές θεάτρου οι οποίες συνιστούν τη μήτρα των εκφάνσεων που έχουν υποστεί ώσμωση στην παιδαγωγική επιστήμη” (Άλκηστις, 2008:16).

Όπως αναφέρει ο Γραμματάς (2011) μέσω του θεάτρου ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία, με σωστή οριοθέτηση του «εγώ» και ένταξη στην ομάδα, κοινωνικοποιείται και μυείται στην έννοια του «ρόλου» που θα κληθεί στη συνέχεια ως ενήλικο άτομο να παίξει μέσα στην κοινωνία, αποκτά ιστορική και εθνική ταυτότητα και μνήμη, αντιλαμβάνεται την «ετερότητα» και αποκτά πολιτισμική ανοχή, ερχόμενος σε επαφή με πολιτισμικά προϊόντα και αξίες άλλων εποχών και άλλων λαών, αναπτύσσει συναισθηματική νοημοσύνη, καλλιεργεί τη φαντασία και την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας, δημιουργεί καλλιτεχνικά προϊόντα και μυείται στον κόσμο της έντεχνης δημιουργίας, αποκτά αισθητική καλλιέργεια και συνειδητοποιεί την αξία της Τέχνης και του Πολιτισμού.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα αναφέρεται όχι μόνο στη

¹ Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014) ο όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα» ορίζεται ως μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα-δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης. Βασικό σκοπό έχει τη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Η προσέγγιση της δραματικής διαδικασίας είναι ολιστική.

δραματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων αλλά και στη σκέψη και τη φαντασία και συγκροτείται από φανταστικές αναπαραστάσεις παράλληλων κόσμων, οι οποίες, όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2014) «υλοποιούνται στο θεατρικό χωροχρόνο μέσω της προσωπικής φαντασίας και της ομαδικής θεατρικής δράσης» (σ.13).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια βιωματική εμπειρία η οποία οδηγεί τους εμπλεκόμενους στην εμπάθунση με αποτέλεσμα να υπάρχει συνειδητοποίηση αυτής της εμπειρίας, δραστηριότητα και επομένως βιωματική γνώση και μάθηση (Άλκηστις, 2008). Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία «εξελισσεται στο χρόνο και η αισθητική του μορφή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αλληλεπίδραση των δραματικών χαρακτήρων με λόγο και χειρονομίες» (Τσιάρας, 2014, σ.15).

Η σημασία του εκπαιδευτικού δράματος αναδείχθηκε από πολλούς μελετητές, όπως η Dorothy Heathcote, η οποία αναφέρθηκε στην επίδραση του Vygotsky και του Bruner στο εκπαιδευτικό δράμα ως μέσου εσωτερικής ενόρασης και κατανόησης του κόσμου αλλά και στον Gavin Bolton ο οποίος το προσεγγίζει ως βιωματική δραματική διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί συνεχιστές που προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν το έργο των ανωτέρω και προσπάθησαν να δώσουν μια νέα δομή στις έννοιες και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η Cecily O'Neil, ο Jonathan Neelands, ο Norah Morgan, η Juliana Saxton κ.α. (Τσιάρας, 2014).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν υπάγεται στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Αποτελεί νέα μεθοδολογία που οδηγεί στην κατάκτηση της προσωπικής και κοινωνικής γνώσης και μεταγνώσης. Ο Γραμματάς (2006) και η Άλκηστις (2008) επισημαίνουν ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο επενεργεί ουσιαστικά σε μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η διαθεματικότητα στη γνώση. Βασικότερα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος είναι η έμφαση που δίνεται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, στην ομαδικότητα, τη δυνατότητα μετασχηματισμού, στη μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών με την ανάληψη ρόλων και την επεξεργασία γεγονότων της ζωής (Άλκηστις, 2012α, 2012β).

Η δυναμική και οι δυνατότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση πραγματοποιούνται μέσα από διάφορες οδούς του θεατρικού γίνεσθαι, όπως τη φαντασία, το συναίσθημα, την ταύτιση και την ενσυναίσθηση (Dirkx, 2001, 2006· Gardner, 1984). Από τα προαναφερθέντα γίνονται κατανοητά τα ευεργετικά αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς διεγείρει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, ενεργοποιεί το ψυχοπνευματικό τους

δυναμικό και λανθάνοντα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, καλλιεργεί τις γλωσσικές τους δεξιότητες και συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς την προσεγγίζει ολιστικά, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα μπορούν να ταξινομηθούν σε ψυχαγωγικά, επικοινωνιακά (Bonnet & Küppers, 2011) και κοινωνικά (Γραμματάς, 2012).

Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης χρησιμοποιούν μια νέα “γλώσσα”, τη “δραματική”, η οποία περιλαμβάνει την εικαστική έκφραση, τον ήχο, την κίνηση, με αποτέλεσμα η τέχνη να προσεγγίζεται ως μια ενιαία μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργίας (Heathcote, 1985). Το ζωντανέμα πολλών διαφορετικών κοινωνικών ρόλων μέσω του δράματος ενεργοποιεί πολλά επίπεδα, μορφές και χρήσης της γλώσσας (Παπαδόπουλος, 2007). Η γλώσσα είναι εργαλείο επικοινωνίας, όπως αναφέρεται από την Heathcote, η οποία την τοποθετεί στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος σημειώνοντας τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας. Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με τη δυνατότητα της δημιουργίας ρόλων και αναπαραστάσεων με μία ελεύθερη κίνηση στο χρόνο και στο χώρο, συνδέοντας το φανταστικό, το πραγματικό και το συμβολικό, μέσω της γλώσσας, παράγει νόημα. Το νόημα αυτό έχει να κάνει με το χτίσιμο της γλώσσας σε σχέση με τον εαυτό, τις εμπειρίες, τους άλλους και τον κόσμο. Η ζωή, λοιπόν, νοηματοδοτείται μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, όπως οι εμπειρίες μας και η σχέση με τον κόσμο. Η γλώσσα δένεται με διαφορετικό τρόπο με το σώμα και τα γεγονότα, ενώ εμπλουτίζεται και εξελίσσεται μέσα από τη διαδικασία αυτή με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται και να εξελίσσεται ο κόσμος μας. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα σε μια πολυπολιτισμική ομάδα να αναδείξει τη μητρική γλώσσα των μελών της και μέσα από την αποδοχή της γλώσσας να γίνει αποδεκτή και η ταυτότητα των μελών (Άλκηστις, 2005, 2008).

Η Κοντογιάννη (2008) αναφέρει ότι:

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν τη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική, είτε για τη δεύτερη γλώσσα και να οδηγήσει στην κατανόηση, την εκμάθηση, τον εγγραμματισμό και τη λογοτεχνία. Ο λόγος εκφέρεται, δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα, χροιά και επιτονισμό, κατακτιέται μέσω των ρόλων, των διαλόγων, των συζητήσεων, ενώ διευκολύνει τη σκέψη, την αυτοσυνειδητότητα, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα, προσεγγίζει τον κόσμο, γνωστό και άγνωστο, οικειοποιείται αντικείμενα και γεγονότα. Μέσω αυτού αναπτύσσεται ο διάλογος, η συνεργασία, η επικοινωνία. (σ. 84)

Η ίδια ερευνήτρια (2008b) κάνει λόγο για «άνοιγμα της πόρτας στη γλωσσική μάθηση» μέσω

της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η οποία αναπτύσσει τη μεταγλωσσική ικανότητα, τη θετική στάση προς τη γλώσσα και στην πολιτισμική διαφορετικότητα και στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας διότι, όπως υποστηρίζουν πολλοί γλωσσολόγοι (Cummins, 2005; Hawkins, 1999) η αποδοχή της μητρικής γλώσσας στην τάξη συντελεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Συνεπώς, όταν η γλώσσα αντιμετωπίζεται με σεβασμό από τη σχολική κοινότητα, τότε ο μαθητής νοιώθει ισότιμος και αποδεκτός.

Η διαλογικότητα μέσω του δράματος υποστηρίζεται και από τον Bakhtin (1993). Χρησιμοποίησε τον όρο "monologic" για να περιγράψει κείμενα που είναι στατικά, ξεκάθαρα και παρουσιάζουν αδιαπραγμάτευτα νοήματα και τον όρο "dialogic" για να περιγράψει κείμενα που υποστηρίζουν το διάλογο και την αλληλεπίδραση του νοήματος που ανακαλύπτονται μέσω του δράματος. Αυτού του είδους η διαλογικότητα, σύμφωνα με τη θεωρία του Bakhtin δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν το νόημα των προσωπικών και κοινωνικών εμπειριών τους μέσω του διαλόγου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο διαλογικό δράμα δεν είναι κεντρικός αλλά ισότιμος και μπορεί να οδηγήσει σε αναπάντεχη δραματική επίλυση του προβλήματος. Αυτός είναι ο ρόλος, του «μεσολαβητή», καθώς ο εκπαιδευτικός διαλέγει κείμενα που αφήνουν περιθώρια στην ελευθερία έκφρασης και οδηγούν σε εποικοδομητική προσέγγιση του δράματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς χαρακτήρες σε διαφορετικά σημεία και θέσεις.

Ο Παπαδόπουλος (2006) προτείνει και αυτός από την πλευρά του τη Δραματική Τέχνη ως μέσο επικοινωνίας, τονίζοντας «Να βρούμε έναν τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους, ώστε αυτά που τους μεταφέρουμε να ανταποκρίνονται στην αίσθηση της ζωής, ώστε οι γνώσεις που αφομοιώνουν να συμπίπτουν με το βίωμα, ώστε καθένα ατομικό εγώ να συνδέεται με το συλλογικό περιβάλλον» (σ. 20).

Ο Μουδατσάκης (1994) παρόμοια αναφέρεται στη γλώσσα και την επικοινωνία που συντελείται κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού, καθώς:

Το παιχνίδι με τα αισθητήρια βοηθά το παιδί να ανακαλύψει το σώμα του, να μετατρέψει τις αισθήσεις του σε αγωγούς επικοινωνίας. Η όραση είναι μια "γλώσσα" με τα δικά της σήματα. Η γεύση έχει μια υπεραξία. Το δέρμα είναι μια οθόνη, όπου ο άλλος καλείται να διαβάσει το πάθος ενός ήρωα ή τις συντηρητικές επιθυμίες ενός παιδιού. Η ακοή, η όσφρηση είναι ένα στρατηγείο με το δικό τους κωδικό. Εξάλλου, το ίδιο το παιχνίδι αυξάνει τις μη λεκτικές εκφράσεις και διδάσκει μια παράλληλη "γλώσσα" χρησιμοποιώντας το σώμα μας. (σ. 43)

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει επικεντρωθεί στη σχέση της Δραματικής Τέχνης (σε

διάφορες εκφάνσεις της: δραματοποίηση², παιχνίδια ρόλων³, θεατρικό παιχνίδι⁴, κουκλοθέατρο) με συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, όπως η αυτορρύθμιση, η αφηγηματική ανάκληση, η επίλυση προβλημάτων και η κατανόηση κανόνων. Κατά τον Vygotsky (1978), τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν την προσωπική ομιλία στο παιχνίδι για να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, μετατρέποντας τελικά αυτή την προσωπική ομιλία σε αυτορρύθμιση μέσω της εσωτερικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Krafft & Berk (1998) διαπίστωσαν ότι η προσωπική ομιλία λάμβανε περισσότερο χώρα σε ένα σκηνικό προσανατολισμένο αναφορικά με το παιχνίδι, ειδικά κατά τη διάρκεια του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού. Οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι προσποίησης χρησιμεύει ως ένα ζωτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης.

Το ίδιο αποδεικνύει και ο Dyson (2003) με την έρευνά του, στην οποία διαπιστώνεται η «μεταφορά» την κουλτούρας του σπιτιού στο παιχνίδι και στο γραμματισμό στο σχολείο. Επίσης το παιχνίδι ρόλων ανοίγει ένα παράθυρο στο σπίτι για σχολική γνώση. Ο Drury (2004) αναφέρεται στην τρίχρονη Samia η οποία, κατά τη διάρκεια παιχνιδιών ρόλων στο σχολείο αναμείγνυε αγγλικά και Ραχαί με τον μικρότερο αδερφό της, παρόλο που οι δάσκαλοί της πίστευαν πως δε μιλούσε καθόλου αγγλικά. Το παιχνίδι ρόλων λοιπόν ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τη γλωσσική τους ανάπτυξη και την ευχαρίστηση.

Η έρευνα των Gregory, Long & Volk (2004) παρομοίως συσχετίζει το παιχνίδι ρόλων με τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών και επηρεάζει τη γλώσσα του σχολείου. Αντιστοίχως, σε μια έρευνα του 2004 με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η Kelly επισημαίνει τη θετική επίδραση του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού στην εκμάθηση λεξιλογίου.

Η σχέση ανάμεσα στο δραματικό παιχνίδι, στη γλωσσική ανάπτυξη και τον γραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει πολύ διεξοδικά τεκμηριωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Fein,

² Η δραματοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία δομημένης δράσης που αποδίδει μια ιστορία. Έχει αρχή μέσο και τέλος, επιλεγμένους από τα μέλη ρόλους και διέπεται από εκφωνούμενο λόγο (Άλκηστις, 2008)

³ Στόχος του παιχνιδιού ρόλων είναι η επεξεργασία ρόλων, κατεχοχόν κοινωνικών, ο πειραματισμός με τη γνώση που έχουν για τον κόσμο γύρω τους και την προσωπική τους ζωή και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης (Ladousse, 1987). Οι περισσότερες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι ένα παιχνίδι ρόλων ή πολλά επάλληλα παιχνίδια (Άλκηστις, 2008).

⁴ Το θεατρικό παιχνίδι δανείζεται από το θέατρο πολλά στοιχεία και τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, την μεταμόρφωση, την παντομίμα, την δραματοποίηση όμως διαφέρει απ' αυτό κυρίως στο ότι ο στόχος του δεν είναι σε καμία περίπτωση να οδηγήσει στην παράσταση. Είναι ένα δημιουργικό συμβάν που δίνει σε αυτούς που συμμετέχουν άμεση ικανοποίηση. Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να αναπτύξει τον άνθρωπο όχι την παράσταση (Άλκηστις, 2008).

1981). Το παιχνίδι ρόλων ενισχύει τις γλωσσικές εκφράσεις (Smilansky, 1968), βελτιώνει τις δεξιότητες σκέψης (Bergen, 2002· Marjanovic-Umek & Musek-Lesnik, 2001) και τη φαντασία των μικρών παιδιών (Kitson, 1994· Martin & Dombey, 2002). Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλου, τη γνώση του σεναρίου και αυτοσχεδιασμούς (Bergen, 2001). Τα παιχνίδια ρόλων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ικανότητα παραγωγή λόγου των παιδιών καθώς μέσα από πραγματικές πράξεις επικοινωνίας αυτά αναπτύσσουν τόσο την πραγματολογική, όσο και την κοινωνιο-γλωσσική ικανότητά τους, στοιχεία τα οποία οδηγούν στην επικοινωνιακή ικανότητα. Άλλωστε, μέσα από το ρόλο τους τα παιδιά εκφράζονται και, συνεπώς, ενισχύεται η γλωσσική τους έκφραση (Punkovey, 2013· Warren, 2000).

Πολλοί εκπαιδευτικοί από την σκοπιά τους, αναδεικνύουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου για την εκμάθηση γλώσσας (Dougil, 1987· Even, 2003· Garrod, 2005· Holden, 1981). Έχει αποδειχτεί ότι αυτή βοηθάει στην εκμάθηση γλωσσών καθώς κάνει τη μάθηση διασκέδαση, θέτει ρεαλιστικούς στόχους για τους μαθητές και συνδέει τη μάθηση με τις εμπειρίες των μαθητών (Cooper, 2010). Γενικά ισχύει ότι η χρήση τεχνικών του δράματος συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Brigg, 2005· Mages, 2008· Peck & Virkler, 2006), κυρίως επειδή συνάδει με τις βασικές αρχές της πολυαισθησιακής αγωγής (Soerensen, 2003).

Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφερθούμε στα αποτελέσματα πολλών ερευνητικών προγραμμάτων που συσχετίζουν τη διδασκαλία μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος, όπως εκείνη του Πανεπιστημίου Gazi στην Άγκυρα. Τα αποτελέσματα του προγράμματος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας μέσω δραματικών τεχνικών έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέκτησαν πλούσιο λεξιλόγιο χωρίς να αποστηθίζουν αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου και δημιουργικότητας (Demircioğlu, 2010). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Kemp, (2005) οι μαθητές επιχειρούν να αναπτύξουν γλωσσικές δομές κατάλληλες για νέες καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται μέσα στο προστατευόμενο κόσμο του δράματος. Αντίστοιχα, ο Thornley-Hall, (1989) προχώρησε σε υλοποίηση προγράμματος δραστηριοτήτων με παιχνίδια ρόλων με στόχο την ανάπτυξη της προφορικότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου της Βρετανίας. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος παρουσιάζονται και σε πρόσφατη έρευνα στη Βρετανία που ονομάστηκε «Η χρήση του παιχνιδιού ρόλων με στόχο τη βελτίωση της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας» (Aubrey, Godfrey & Thompson, 2000).

Ερευνητές, επίσης, από τον ελληνικό χώρο υποστηρίζουν (Γεωργογιάννης & Νικολακοπούλου, 1999· Λενακάκης, 2001· Ψαρράκου, Σπινθουράκη & Παπαθεοδωρόπουλος, 2004) ότι το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση μπορούν να οδηγήσουν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή

ξένης γλώσσας ή να λειτουργήσουν ως ενισχυτικά μέσα για τη διδασκαλία της. Οι Γεωργογιάννης και Νικολοπούλου (1999) πρότειναν διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης (κυματισμός φωνής αργά, γρήγορα, ρυθμικά) για την εμπέδωση του νέου λεξιλογίου, αυτοσχέδιους διαλόγους με τη χρήση λέξεων και μιμική εννοιών ρημάτων και ουσιαστικών, με στόχο την εμπέδωση βασικού λεξιλογίου και την ενίσχυση των μηχανισμών ανάγνωσης (Άλκηστις, 2008). Η Ψαράκου με τους συνεργάτες της, αντίστοιχα, προτείνουν για την εκμάθηση και κατανόηση μιας γλώσσας τη δημιουργία ενός παραμυθιού και τη δραματοποίησή του.

Η συμβολή της δραματοποίησης στο γραμματισμό επισημαίνεται και στην έρευνα των Δασιού & Σιβροπούλου (2009) που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού βοήθησε σημαντικά τα παιδιά στην παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου καθώς βασιζόταν στην συμβολική αναπαράσταση των γεγονότων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά ενισχύουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας καινούργιες λέξεις σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύονται (Chakraborty, Basanti, Stone & Sandra 2009).

Στην Ελλάδα από το 2000 έχουν αρχίσει να εμφανίζονται πολλά διαπολιτισμικά προγράμματα⁵ και έρευνες που αφορούν το δράμα και τον γραμματισμό. Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης επισημάνθηκε από τον Παπαδόπουλο (2006), ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι ο αυτοσχέδιος χαρακτήρας της δραματοποίησης και η έμφαση στην επικοινωνιακή και εκφραστική, προφορική και γραπτή χρήση της γλώσσας καλλιεργούν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών και δημιουργούν αυθεντικά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης.

Το 2005 διεξήχθη ερευνητικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές στην ορεινή Ξάνθη με στόχο την άρση των διακρίσεων, των κοινωνικών στερεοτύπων και την ενίσχυση την κοινωνικής συνοχής. Για το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με μουσικές και εικαστικές δραστηριότητες. Όπως αποδείχθηκε από το πρόγραμμα και τις αξιολογήσεις η Δραματική Τέχνη

⁵ α) Το πρόγραμμα “Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά” είναι ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τη Δραματική Τέχνη και επικεντρώνεται στη γλώσσα. Υλοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας. Στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών των παιδιών (Μάγος, 2004).

β) Το σχέδιο εργασίας “Μου λες, σου λέω, λέμε..” το οποίο ήταν μέρος ενός προγράμματος του ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών εφαρμόστηκε στο προσωπικό και στα παιδιά του Α΄ Παιδικού Σταθμού του Δήμου Αθηναίων. Είχε ως στόχο την επαφή με τις διαφορετικές γλώσσες και την αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, των συναισθημάτων και των εκφράσεων μέσα από ποικίλες δραστηριότητες δραματικής τέχνης (Μάγος & Νικολούδη, 2001)

στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και να συντελέσει στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων. «Μέσω της βιωματικότητας οι μαθητές κατάφεραν να υπερνικήσουν τις δυσκολίες της γλώσσας, να εκφραστούν ακόμα και με τη “γλώσσα του σώματος” και να επιτύχουν επικοινωνιακά, υπερνικώντας τα εμπόδια της πολιτισμικής ετερότητας» (Άλκηστις, 2008, σ. 337).

Αρκετές έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα (Wright, 2006) επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κριτικής ετοιμότητας των παιδιών, την ευαισθητοποίηση στη λογοτεχνία και την ενδυνάμωση της γλώσσας (DeBlase, 2005), την κατανόηση της ποίησης και τη δημιουργία της (Lindblom, 2005), αλλά και την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής (Dickenson, 2006). Παρόμοια και στο Πανεπιστήμιο του Όλντεμπουργκ της Γερμανίας, ο καθηγητής Schewe (1998) ανέπτυξε μια προσέγγιση μέσω του δράματος στο μάθημα της λογοτεχνίας η οποία στόχευε στην πολιτισμική μάθηση. Εφαρμόζοντας ένα σχέδιο εργασίας για τη γερμανική ως ξένη γλώσσα, συμπέρανε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα μάθησης, μια παραγωγική αλληλεπίδραση εσωτερικών και “εξωτερικών” “πραγματικοτήτων” που προσπαθούν να βρουν έναν κοινό τόπο (Demircioğlu, 2010).

Από άλλους ερευνητές (Karppinen, 2002· Μπακονικόλα, 2002· Shapiro & Hunt, 2003· Πετράκου, 2006) αναφέρεται ότι το δράμα είναι μια διαπολιτισμική τέχνη η οποία παρέχει δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλοδιδασκαλίας ανθρώπων που όχι μόνο προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά μιλούν και διαφορετική γλώσσα. Σε τέτοια περιβάλλοντα οι μεν ημεδαποί μαθητές έρχονται σε επαφή με τις γλώσσες των “άλλων”, “διευρύνοντας τα γλωσσικά τους όρια και τα όρια του κόσμου τους”, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Άλκηστις (2008, σ. 225), οι δε αλλοδαποί ενισχύουν την αυτοεικόνα τους μέσω της αποδοχής της γλώσσας τους από τους άλλους. Ο Λενακάκης (2012) προτείνει το θέατρο και γενικότερα τις τεχνικές του δράματος ως δημιουργικό και αποτελεσματικό μέσο μάθησης που συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας καθώς οι διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί συναντώνται και αλληλοεπιδρούν δημιουργικά και ισότιμα με αποτέλεσμα να αποδομούνται και να εξαλείφονται οι προκαταλήψεις και ο φόβος για το ανοίκειο και το διαφορετικό.

Συμπερασματικά, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα έχει σημαντική συνεισφορά στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς η γνώση προέρχεται μέσα από εξελικτικές διαδικασίες. Είναι μια «γλώσσα» δραματική που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και

έχει θετική επίδραση σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα, σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας, βελτιώνει πολλές διαστάσεις της π.χ. τις προφορικές ικανότητες των μαθητών, όπως την προφορά και τον επιτονισμό αλλά και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Catterall, 2009· Toivanen, Komulainen & Ruismski, 2011).

1.1. Το συμβολικό -δραματικό παιχνίδι και η φύση-χρήση της κούκλας-αντικειμένου

Το δραματικό παιχνίδι έχει μελετηθεί από την οπτική πολλών θεωριών, ιδιαίτερα στον τομέα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Κατέχει σημαντική θέση στο έργο του Piaget και του Vygotsky. Ο Piaget θεώρησε το παιχνίδι, και κυρίως το συμβολικό, ως ένα απαραίτητο βήμα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Vygotsky, από την πλευρά του, τονίζει τη σημασία του συμβολικού παιχνιδιού στην τάξη ως προς την ανάπτυξη του παιδιού και εστιάζει στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Τσιάρας, 2009). Το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα τύπο του συμβολικού παιχνιδιού και ένα ώριμο τύπο του δραματικού παιχνιδιού. Στην περίπτωση που τα παιδιά υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους, δημιουργούν σενάρια και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, τότε μιλάμε για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Στο δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνονται τέσσερα στοιχεία: το μιμητικό παιχνίδι, το παιχνίδι προσποίησης με αντικείμενα, το παιχνίδι προσποίησης με δράσεις και το παιχνίδι ρόλων. Ωστόσο, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι περιέχει και δύο επιπλέον στοιχεία που είναι η αλληλεπίδραση τουλάχιστον δύο παιδιών και η προφορική επικοινωνία (Nwokah, 2010). Με άλλα λόγια, όταν μιλάμε για το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετέχουν και άλλα παιδιά τότε το παιχνίδι αυτό είναι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Ashiabi, 2007· Nwokah 2010).

Η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη συμβολικού-δραματικού παιχνιδιού με τη γλώσσα έχει οδηγήσει ερευνητές σε παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση του λόγου των παιδιών. Οι MacWilliam & Howe (2004) υποστηρίζουν ότι τόσο το παιχνίδι κατασκευών όσο και το συμβολικό παιχνίδι συνδέεται με την παραγωγή μεγάλου αριθμού επεξηγήσεων και ενισχύουν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Συγκεκριμένα σε έρευνα που διεξήχθη σε ένα παιδικό σταθμό στη Σκωτία χρησιμοποίησαν το παιχνίδι ρόλων με κούκλες «εξωγήινους» ώστε να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία των 4/χρονων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν περισσότερες «γιατί» ερωτήσεις σε κάθε στάδιο της έρευνας από ότι αυτά της ομάδας ελέγχου. Αυτή η έρευνα είναι σημαντική όχι μόνο για τη συμβολή της στον επιχειρηματικό λόγο των παιδιών, στο συνεργατικό-ομαδικό παιχνίδι (σε αντίθεση με τις διαφωνίες που πριν την έρευνα είχαν παρατηρηθεί), αλλά και στην αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού ρόλων στη διαμόρφωση του λόγου των παιδιών.

Μικρά αντικείμενα μπορούν να ενθαρρύνουν αυτού του είδους συμβολικού-δραματικού παιχνιδιού, όπως υποστηρίζουν σε έρευνά τους οι Levy, Wolfgang & Koorland (1992). Κατά τη διάρκεια παρατήρησης παιδιών προσχολικής ηλικίας σε παιδικούς σταθμούς διαπίστωσαν ότι όταν τα παιδιά εμπύχωναν διάφορα αντικείμενα, παρήγαγαν πιο σύνθετο λόγο κατά τη διάρκεια του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού.

Παρομοίως και οι Marjanovic-Umek & Musek-Lesnik (2001) υποστήριξαν σε έρευνά τους ότι το παιχνίδι του «Γιατρού» με τη χρήση συμβολικών αντικειμένων έδωσε στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και προφορική επικοινωνία σε σχέση με τα παιδιά που συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων στο οποίο δεν υπήρχαν συνοδευτικά αντικείμενα.

1.1.1. Από το συμβολικό παιχνίδι στην κούκλα

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις κούκλες, ως συμβολικά αντικείμενα, αναδιοργανώνουν την εσωτερική τους γνώση, καθώς εσωτερικοποιούν τις κοινωνικές δραστηριότητες με τη βοήθεια του δραματικού παιχνιδιού και ειδικότερα του κουκλοθέατρου, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνδέουν το σκοπό και τη χρήση της γνώσης που έχουν λάβει (Cooper, 2010· Dickinson & Neelands, 2006· Heikkinen, 2005). Το συμβολικό παιχνίδι στο κουκλοθέατρο γίνεται μέσω της κούκλας. Το παιδί δίνει τη δυνατότητα στην κούκλα του να πάρει το ρόλο που επιθυμεί και ταυτόχρονα το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα καθώς μεταφέρεται στον φανταστικό χώρο όπου λειτουργούν οι μηχανισμοί ταύτισης, αναπλήρωσης, μετάθεσης και μεταφοράς (Κοντογιάννη, 1992).

Ο Winnicott (1951) θεωρεί το παιχνίδι ως έναν ενδιάμεσο χώρο που προσφέρει χαλάρωση και ανακούφιση στη συνεχή προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει ο άνθρωπος. Η κούκλα στο παιχνίδι συνιστά ένα ενδιάμεσο αντικείμενο, έναν δυνητικό χώρο (*espace potentiel*) όπως αναφέρει ο Winnicott (1951, σ.57), διαμέσου του οποίου το παιδί συνδέει τον εσωτερικό ψυχικό του κόσμο με την αντικειμενική πραγματικότητα, όπως αυτή η τελευταία κατανοείται από το παιδί. Χρησιμοποιείται ως διαμεσολαβητικό εργαλείο, καθώς το παιδί προβάλλει μέσω αυτής τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τα βιώματά του. Η κούκλα αποτελεί ένα είδος φαντασιακού αντικειμένου δημιουργώντας αυτό που ο Winnicott ονομάζει εμπειρία της δημιουργικής ψευδαίσθησης (Σαρρής, 2004). Επιτρέπει στο παιδί να δημιουργήσει μία δομημένη ιστορία, να διηγηθεί μία γνωστή και καλά βιωμένη ιστορία-παραμύθι, συγκροτημένη από μία αρχή, ένα κεντρικό θέμα και ένα τέλος (Αλκηστις, 2000).

Κατά τον Piaget η κούκλα συμβάλλει στην εδραίωση της σημειωτικής λειτουργίας δεδομένου ότι αυτή η τελευταία δεν είναι τίποτε άλλο παρά αναπαράσταση της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας. Επιτρέπεται στο παιδί κατά συνέπεια να αναπαριστά, να συμβολίζει την

πραγματικότητα, διαμέσου της επεξεργασίας της «υποκειμενικής ιστορίας του» (Σαρρής, 2004).

Η αναπαράσταση ενός παραμυθιού, η αφήγηση μιας ιστορίας από τη κούκλα, συνιστά τον ενδιάμεσο εκείνο χώρο της εμπειρίας, ο οποίος οριοθετείται ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική πραγματικότητα του παιδιού. Το παιδί ανακαλύπτει τη δημιουργική εμπειρία η οποία συμβάλλει στην ανακάλυψη από το παιδί του ίδιου του εαυτού (Brown, 2001· Forselles, 2005).

Ο Jurkowski, (2007, p. 341) από την πλευρά του ενισχύει τις παραπάνω θέσεις αναφερόμενος στη μαγική δύναμη του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού μέσου καθώς οι κούκλες εμπεριέχουν όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως αντίληψη, συντονισμό και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, λόγο και αφήγηση. Ο κοινός τρόπος παγκοσμίως, σύμφωνα με τον Jurkowski, με τον οποίο τα παιδιά αγκαλιάζουν το αρχέτυπο της κούκλας, αντανακλά τη δύναμη με την οποία εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία συνολικά το μυαλό (2007).

Η Γαλλίδα ψυχολόγος, Annie Gilles, αποκαλεί το κουκλοθέατρο ένα «διπλό καθρέφτη» και «μεταθέατρο», και υποστηρίζει ότι είναι ένα μέσο για αναγνώριση και προβολή του θεατή και του κουκλοπαίχτη. Οι κούκλες αποτελούν ένα ανθρώπινο σύμβολο. Σύμφωνα με τον Friedman (όπ. αναφ. στο Κοντογιάννη, 2012) η κούκλα κρατάει έναν καθρέφτη για την κοινωνία και καθένας μας μπορεί να δει μέσα και να γελάσει, σπάει τα σύνορα, τα κοινωνικά ή τα πολιτικά αλλά και τα στερεότυπα και είναι η μόνη που μπορεί να μεταδώσει ένα ισχυρό μήνυμα με έναν ανάλαφρο τρόπο χωρίς να προσβάλει ή να φοβίσει το κοινό της.

Από την πλευρά της τέχνης οι κούκλες από τη φύση τους είναι υλικά αντικείμενα που εμπλέκουν την υλικότητα και τη φαντασία. Μπορούν να κατασκευαστούν ως αισθητικά και ιδιαίτερα συμβολικά αντικείμενα με αυτόνομη ύπαρξη. Όπως ο Edward Gordon Craig (Craig & Walton, 1983) τονίζει οι κούκλες είναι σημαντικά τεχνητά αντικείμενα πάνω στη σκηνή, όπως οι μάσκες αντιπροσωπεύουν τη θεατρικότητα. Η αισθητική της θεατρικής πράξης ως επακόλουθο υπακούει στην θεατρική πράξη των κουκλών (Dircks, 2004). Οι κούκλες είναι οχήματα επικοινωνίας με το κοινό που άλλοτε ενισχύει, παραμορφώνει/διαστρεβλώνει το μήνυμά τους.

Όλες οι παραπάνω βιβλιογραφικές πηγές διαβεβαιώνουν ότι στο κουκλοθέατρο παρακολουθούμε παραβολικές ή συμβολικές καταστάσεις με τη βοήθεια αντικειμένων. Αντικείμενα, τα οποία έχουν πάρει τη συγκεκριμένη φόρμα από τον άνθρωπο, λαμβάνουν νέο νόημα, γίνονται νέα αντικείμενα-μεταφορείς, καθώς μεταμορφώνονται από τα χέρια του χρήστη. Σ' αυτή τη δράση ο Majaron (2002) κάνει λόγο για μια θαυματουργή διεργασία μεταμόρφωσης, την πιο σημαντική αυτή της δύναμης της γλώσσας των αντικειμένων.

Ο Meschke (1992) από την πλευρά του σημειώνει ότι η κούκλα δεν είναι παρά το αντικείμενο,

του οποίου η κίνηση, ο λόγος και η δράση εξαρτώνται άμεσα από τις προθέσεις εκείνου που κρύβεται από πίσω της, δηλαδή του χειριστή της, του κουκλοπαίχτη. Αυτό είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί την κούκλα του κουκλοθέατρου από το θεατρικό παιχνίδι και αυτό το στοιχείο την καθιστά σημαντικό παιδαγωγικό μέσο. Οι κούκλες βοηθούν τους ανθρώπους να μεταφερθούν στην «απέναντι» πλευρά και να αλληλοεπιδράσουν (Vigoroux-Frey, 2000). Δημιουργούνται νέες πραγματικότητες-αναπαραστάσεις, λεκτικές και οπτικές, (Wilson & Milne, 2004), οι οποίες, σύμφωνα με τη Βελιώτη (2009) αποτελούν μέρος των εργαλείων μελέτης της παραστασιακής πραγματικότητας.

Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, το κουκλοθέατρο ανοίγει το δρόμο προς τον κόσμο των συμβόλων. Το κουκλοθέατρο μέσα από τη συμβολική φαντασιακή γλώσσα που χρησιμοποιεί, μετατρέπεται σε παιδαγωγικό μέσο έκφρασης, γνώσης, επικοινωνίας και μάθησης. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι με τις κούκλες, το παιδί ταυτίζεται και προβάλλει σ' αυτές όλες τις αγωνίες και τους φόβους του. Το παιδί ζει ταυτόχρονα το πραγματικό και το φανταστικό. Η μαγεία του κουκλοθέατρου οδηγεί στην κάθαρση και λειτουργεί λυτρωτικά. Ταυτόχρονα, η αναμονή της κούκλας για ζωή είναι πρόκληση της δημιουργικής του φαντασίας (Παρούση, 2002). Το παιδί ανιχνεύει στην κούκλα το βαθύτερο εαυτό του, καθώς της εμπιστεύεται τα μυστικά του και προβάλλει σ' αυτήν πράγματα απαγορευμένα, φόβους και επιθυμίες, δημιουργώντας ισχυρούς, έντονους και αντιφατικούς χαρακτήρες, αντανακλώντας τις διαθέσεις του παιδιού (Παρούση, 2003).

Οι Γραμματάς και Μουδατσάκης (2008) αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες το παιδί μεταφέρεται στο χώρο της φαντασίας και βιώνει μια πραγματικότητα με την οποία ταυτίζεται, επενδύοντας σ' αυτήν αυτόματα τις βιωματικές εμπειρίες και τις συναισθηματικές λειτουργίες του, μεταθέτοντας και προβάλλοντας τον πνευματικό του κόσμο (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

Ο Μαγουλιώτης (1999) αναφέρει πως το κουκλοθέατρο ασκεί μεγάλη συγκινησιακή επίδραση στα παιδιά. Κατά τη διάρκεια μιας παράστασης το παιδί ζει μέσα σε συναισθηματική ένταση, τη μαγεία και το θαύμα. Οι άψυχες κούκλες ζωντανεύουν, μιλούν. Κάνουν πράξεις με ανθρώπινη νοημοσύνη. Όλα κινούνται μέσα στο μαγικό κόσμο της φαντασίας και της ποίησης.

Η μετατροπή της κούκλας από άψυχο και ακίνητο αντικείμενο σε ζωντανό, στα μάτια του θεατή φαίνεται σαν θαύμα, κι αυτό είναι που κάνει το κουκλοθέατρο να ξεχωρίζει ανάμεσα στα άλλα είδη θεάματος. Για όλους του θεατές είναι ίδιο, άσχετα αν είναι ενήλικες ή παιδιά. Η κούκλα έχει την δυνατότητα να προκαλέσει συμβολικά τον άνθρωπο και να του διεγείρει τη φαντασία. Όλες οι

κινήσεις της είναι συνέπεια των ιδεών ή των λόγων που της δανείζουν, δηλαδή γίνεται ένα ζωντανό πλάσμα και όχι μια κούκλα αντικείμενο άψυχο (Άλκηστις, 1992). «Συγχρόνως, το παιδί εκφράζεται ελεύθερα και αυθόρμητα και ζει τον πραγματικό εαυτό του και στον πραγματικό και στον φανταστικό κόσμο» (Νίκα, 2000, σ. 49).

Η Hamre (2004a, 2004b), η οποία μελέτησε τη συμβολική λειτουργία των αντικειμένων στο θέατρο των αντικειμένων (Object theatre)⁶ τονίζει ότι τα αντικείμενα εμπεριέχουν ενέργεια και μια μοναδική δυναμική), με εργαλεία το χιούμορ και τη φαντασία. Σε αυτό το σημείο η Ida Hamre (2002, 2004a, 2004b) κάνει λόγο για μια ουτοπική φαντασία (utopian imagination) η οποία μπορεί να δράσει ενισχυτικά και ενθαρρυντικά στη σχολική ζωή και ως συμπλήρωμα σε αυτό που αποκαλούμε εποικοδομητική μορφή φαντασίας. Η ουτοπική φαντασία είναι απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν οι αντιθέσεις της σύγχρονης ζωής και οι διαφοροποιημένες/αποκλίνουσες δράσεις. Ο όρος «ουτοπία» χρησιμοποιείται από τη Hamre με μια διάσταση ελπίδας (2004b). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η άποψη του Best (1992) ο οποίος τονίζει ότι κατά τη διάρκεια εμπύχωσης ενός αντικείμενου δημιουργούνται οι συνθήκες για συναισθηματική μάθηση (emotional learning) και διαφοροποιημένη σκέψη η οποία υπερβαίνει τις τυπικές υλοποιήσεις, μεταφορές και μεταμορφώσεις της θεατρικής φόρμας. Η Παρούση (2012α, σ. 297), επιπρόσθετα, αναφέρει πως “...το αντικείμενο αποκτά ανθρώπινη συμπεριφορά αναπαράγοντας την ανθρώπινη φύση”. Τα αντικείμενα αλλάζουν σημασία και ρόλο, όπως για παράδειγμα ένα κομμάτι ξύλο γίνεται κούκλα...λειτουργούν δηλαδή ως μέσα, ως εργαλεία. Με αυτόν τον τρόπο, οι ιδέες καθοδηγούν τη δράση, όχι τα αντικείμενα, τα οποία καθίστανται αρωγοί της. Η διαδικασία αυτή δεν είναι ακόμα καθαρά συμβολική, αφηρημένη σκέψη, καθώς τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται διατηρούν βασικά χαρακτηριστικά της πραγματικότητας που αντιπροσωπεύουν. Ό,τι συμβαίνει με τα αντικείμενα συμβαίνει αντίστοιχα και με τις πράξεις, τη δράση του παιδιού. Η πράξη λειτουργεί ως αρωγός του νοήματος. Η κυριαρχία του νοήματος συνδέεται με τα κίνητρα του παιδιού για δράση, που είναι ο σκοπός του παιχνιδιού. Όταν το παιδί συνειδητοποιεί, ότι κάθε αντικείμενο και πράξη έχει το δικό του νόημα, βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο προς την αφηρημένη σκέψη, που πραγματοποιείται πρώτα μέσα στη φανταστική κατάσταση του παιχνιδιού και μετά στην πραγματική ζωή (Καλλιάντα, 2009).

Είναι όμως απλά η κίνηση αρκετή για την εμπύχωση ενός αντικείμενου, μιας κούκλας; Τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν το θαύμα της εμπύχωσης αυθόρμητα, μέσω της οπτικής επαφής,

⁶ Το θέατρο των αντικειμένων είναι ένας τύπος θεάτρου όπου τους χαρακτήρες υποδύονται αντικείμενα (Cohen, 2008)

εστιάζοντας στο βλέμμα της κούκλας, όπως στα παιχνίδια τους. Το αποτέλεσμα είναι εκθαμβωτικό: δίπλα στη ζωντανή κούκλα δεν υπάρχει θέση για το τονισμένο «εγώ» του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται και προστατεύονται τα πιο ντροπαλά παιδιά να εκφραστούν μέσω αυτής.

Το κουκλοθέατρο ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατευθύνει το παιχνίδι του παιδιού μέσα από μια συμμετοχική εμπειρία σε καθορισμένη σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, είναι ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι περιοχές που επηρεάζονται άμεσα είναι: η φαντασία, η προσωπική έκφραση, οι φωνητικές τους δεξιότητες, η ικανότητα συγκέντρωσης και η αυτοεκτίμηση. Όταν δημιουργούνται οι κούκλες, η φαντασία των παιδιών ουσιαστικά ενεργοποιείται και καθώς οι νέοι χαρακτήρες συναντούν κάποιους άλλους, αναπτύσσεται η πλοκή. Η διαδικασία δημιουργίας-ανακάλυψης ενός χαρακτήρα κούκλας είναι πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία για το παιδί και αφορά τόσο την σχέση του με την ομάδα όσο και την αυτογνωσία του (Martin, 1978).

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Η πολυδιάστατη σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τις πολλές τις μορφές δίνει έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, στην ομαδικότητα, στη μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών με την ανάληψη ρόλων και την επεξεργασία γεγονότων της ζωής. Το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα τύπο του συμβολικού παιχνιδιού και ένα ώριμο τύπο του δραματικού παιχνιδιού. Σε αυτό το παιχνίδι η κούκλα χρησιμοποιείται ως συμβολικό αντικείμενο, μέσω του οποίου τα παιδιά αναδιοργανώνουν την εσωτερική τους γνώση, εκφράζονται και επικοινωνούν.

2. Το κουκλοθέατρο ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Μορφές της δραματικής τέχνης αποτελούν η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, το κουκλοθέατρο, η μιμική, η παντομίμα, η δραματοποιημένη αφήγηση, η εκφραστική κίνηση και ο χορός, το παίξιμο με μάσκες (MacGaslin, 2000· Pearce & Hardiman 2012). Επομένως, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούμε το κουκλοθέατρο ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως δηλώνεται και από πολλούς ερευνητές (Άλκηστις, 2000· Βελιώτη, 2012· Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008· Davis & Behm, 1987 (cited in Mages, 2008, p.262)· Fishler, 2003· Freidman, 2005· Khunyakari, Natarajan, & Chunawala, 2009· Μαγουλιώτης, 2012· Mehrotra & Villena, 1995· Παρούση, 2012α· Rogozinsk, 2001)

Πώς ορίζεται όμως το κουκλοθέατρο ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση;

Όπως αναφέρεται από την Κοντογιάννη (1992, σ. 107) «το κουκλοθέατρο είναι μια

πολυδιάστατη διαδικασία επικοινωνίας, και συγχρόνως έκφρασης, δράσης. Αποτελεί ένα ιδιόρρυθμο κώδικα, όπου η ανθρώπινη έκφραση διέρχεται μέσα από την κούκλα».

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή της δραματικής τέχνης που μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση (Vilela, 2013). Με κοινωνιο-γλωσσικούς όρους αποτελεί από μόνη της μία αυτοτελή γλώσσα που περικλείει μέσα της πολλές άλλες αυτοτελείς γλώσσες (σενάριο, μουσική, κ.α.) (Graddol, Cheshire & Swann, 1994; Turner, 1994). Τα παραγλωσσικά στοιχεία (τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος κ.α) δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται η αφήγηση και διευκολύνεται η πρόσληψη των μηνυμάτων. Προωθείται η ανάπτυξη μιας “γλώσσας” θεατρικής κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται η “εκπαίδευση” των παιδιών στη θέατρο-παιδαγωγική πράξη (Eisner, 2002).

Παράλληλα μέσα από το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και η εκμάθηση της για αποτελεσματική επικοινωνία ανάλογα με την κοινωνική περίσταση (Αλκηστis, 2008). Οι μαθητές κατανοούν ότι η γλώσσα είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό προϊόν, που εξυπηρετεί την ανάγκη του ανθρώπων για επικοινωνία, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Efland, 2002; Eisner, 2002; Halliday, 1994; Malinowsky, 1994; Vygotsky, 1986, 1994). Τα παιδιά μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι ενεργητικοί θεατές που ερμηνεύουν τα μηνύματα που παίρνουν ανάλογα με τα συναισθήματα που νιώθουν (Fairclough, 1989; Φραγκουδάκη, 1994; Palmer, 1994).

Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να εισαχθεί στις τάξεις όλων των βαθμίδων για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς, καθώς περιβάλλεται από μυστήριο, χιούμορ, προσεγγισιμότητα (O’Toole & Dunn, 2002), εφευρετικότητα και δημιουργικότητα (Sinclair, 2000). Δημιουργεί τις συνθήκες για αλληλεπιδραστική/διαφοροποιημένη μάθηση, προσελκύοντας την προσοχή των μαθητών και τονώνοντας το ενδιαφέρον τους για τα δρώμενα. (Sinclair, 2000). Ως παιδαγωγικό εργαλείο, το κουκλοθέατρο προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να προβάλλουν δημιουργικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σε άλλους (Kondayanni, 2007; O’Toole & Dunn, 2002). Μπορεί να διευκολύνει τη γεφύρωση των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, κοινωνικών ή φυλετικών διαφοροποιήσεων (Freidman, 2005), διευκολύνοντας τα παιδιά δυνητικά να δεχτούν απόψεις που δεν τις αποδέχονται από άλλους ενήλικες (The United Nations Children’s Fund [UNICEF], 1996) και επιπροσθέτως έχει τη μοναδική ικανότητα να αλληλοεπιδρά με διαφορετικά είδη ανθρώπων σε ένα “χαλαρό” επίπεδο που διευκολύνει την επικοινωνία (Sinclair, 2000). Η χρήση του κουκλοθεάτρου ως εργαλείου της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές μια ποικιλία ευκαιριών που καθορίζονται μόνο από τη

φαντασία των συμμετεχόντων (Roskos, Christie, Widman & Holding, 2010). Χαρακτηριστικά, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες, οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις, αποκτούν νέες εμπειρίες μέσω της εξερεύνησης, αλληλοεπιδρούν με άλλους, μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού ρόλων, γνωρίζουν τον εαυτό τους, αποκτούν εξειδικευμένες ικανότητες κατά τη διάρκεια του χειρισμού των υλικών και του περιβάλλοντος (Sinclair, 2000). Τέτοιου είδους μάθηση μέσω του κουκλοθεάτρου επιβεβαιώνεται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις πολλών τομέων, συμπεριλαμβανομένης της βιωματικής μάθησης μέσα από το παιχνίδι (Belanger & Van Slyke, 2000· Bruner, 1975) και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Jackson, 1999· Pearce & Hardiman, 2012).

Σε σχολείο της Iowa, το 2012 διεξήχθη έρευνα για το πως μπορούν να αλλάξουν οι στάσεις, τα στερεότυπα και οι φοβίες των μαθητών δημοτικού σχολείου απέναντι στα άγρια ζώα. Χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο τη κουκλοθέατρο και δημιούργησαν κουκλοθεατρικά σενάρια. Σε πρώτο στάδιο μία κούκλα με ανθρώπινη μορφή εξέθετε τους λόγους που κάποιοι άνθρωποι αντιπαθούν τα ζώα. Αντίστοιχα, μια κούκλα με τη μορφή ζώου εξηγούσε πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορά κάθε ζώου το βοηθούν να επιβιώσει ή να προσαρμοστεί στο φυσικό του περιβάλλον. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές σε μικρές ομάδες να γράψουν ένα κουκλοθεατρικό σενάριο για οκτώ ζώα-κούκλες και μία κούκλα με ανθρώπινη μορφή. Το σενάριο παρουσίαζε στοιχεία για κάθε ζώο. Επιτυχώς οι μαθητές δημιούργησαν σενάρια με στοιχεία της ζωής των ζώων. Η ανάλυση των σεναρίων έδειξε ότι τα παιδιά υιοθέτησαν νέο λεξιλόγιο και το περιεχόμενό τους ανέδειξε το “φόβο” των μαθητών και πως αυτός μετριάζεται από την εμπύχωση της κούκλας-ζώου (Rule & Zhabanova, 2012).

Μια ομάδα θεατροπαιδαγών, η Κοντογιάννη, ο Λενακάκης και ο Τσιότσιος, προχώρησαν στο σχεδιασμό ενός προγράμματος που βασίζεται στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Στόχος τους ήταν η συνεργασία διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, όπως φυλακισμένων, ηλικιωμένων, εκπαιδευτικών, μουσειοπαιδαγωγών, φοιτητών των Παιδαγωγικών Σχολών και Τμημάτων Θεατρικών Σπουδών των Ελληνικών Πανεπιστημίων σε μια σειρά δράσεων που συμπεριελάμβαναν πρακτικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Όσον αφορά το κουκλοθέατρο δημιούργησαν ένα ερευνητικό κέντρο Κουκλοθεάτρου σε συνεργασία με σχολεία, πανεπιστήμια και διάφορες κοινωνικές ομάδες με στόχο την κοινωνική μάθηση, την αυτογνωσία, αυτοεξέλιξη και την κοινωνική ενδυνάμωση ενηλίκων με τη χρήση του κουκλοθεάτρου. Το πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη με μακροπρόθεσμη στοχοθεσία την ενημέρωση πάνω στα οφέλη του κουκλοθεάτρου στην κοινωνία και αναμένεται η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων (Kondoyianni, Lenakakis, Tsiotsos, 2013).

Εκτός όλων των άλλων το κουκλοθέατρο, όπως γενικότερα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αποτελεί ένα σπουδαίο μεθοδολογικό εργαλείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποιοτικές έρευνες. Η χρήση της κούκλας σε συνεντεύξεις με μικρά παιδιά έχει δείξει ότι προκαλεί αξιόπιστη και έγκυρη πληροφόρηση, σε σύγκριση με άλλο εργαλείο π.χ. χρησιμοποιώντας εικόνες. Παράλληλα οι κούκλες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικό εργαλείο συνεντεύξεων, για ανίχνευση των διαφόρων αντιλήψεων των παιδιών καθώς προσφέρουν ασφάλεια και περιορίζουν τις φοβίες των παιδιών (Epstein, Stevens, Mckeever, Baruchel, & Jones, 2008; Pelletier, 1999).

Οι Mize & Ladd (1988) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η χρήση κουκλών ως εργαλείων συνέντευξης μαθητών προσχολικής ηλικίας είχε θετικά αποτελέσματα σε σύγκριση με συνεντεύξεις από ενήλικες προς παιδιά. Το μοντέλο συνέντευξης του Berkeley “The Berkeley Puppet Interview (BPI)”, το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από Ablow & Measelle (1993), έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μελέτες ως ένας τρόπος ανίχνευσης διαφορετικών φαινομένων μεταξύ των παιδιών. Έμφαση δίνεται στη δημιουργία του κατάλληλου διαλογικού πλαισίου ανάμεσα στον ερευνητή-κούκλα και στο παιδί, καθώς σε μία κούκλα το παιδί μπορεί να εκφραστεί με μεγαλύτερη άνεση από ότι σε έναν ενήλικα (Almqvist & Almqvist, 2015; Roth, Dadds & McAloon, 2004).

Συμπερασματικά, το κουκλοθέατρο ως μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι μια τεχνική που σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη μιας “γλώσσας” θεατρικής η οποία οδηγεί στην θεατροπαιδαγωγική πράξη. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο διότι δημιουργεί τις συνθήκες για διαφοροποιημένη μάθηση και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να προβάλλουν δημιουργικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και η εκμάθησή της για αποτελεσματική επικοινωνία ανάλογα με την κοινωνική περίσταση.

2.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα κουκλών - κουκλοθεάτρου

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της κούκλας είναι το ζωντάνεμα άψυχων αντικειμένων από διάφορα υλικά. Οι κούκλες που προκύπτουν μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές είτε ανθρωπόμορφες, είτε ζώομορφες κ.λπ.. Στη συνέχεια εμψυχώνονται από τους χειριστές τους, οι οποίοι μέσω των κουκλών επικοινωνούν λεκτικά με το κοινό τους (Podlozny, 2000).

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη κούκλας⁷, τόσο ως προς τη χρήση, το μέγεθος, τα υλικά και

⁷ Κούκλες με κλωστές, οι οποίες εμψυχώνονται έμμεσα με τις κλωστές, Κούκλες ανδρείκελα, οι οποίες εμψυχώνονται άμεσα από το χέρι του εμψυχωτή (γαντόκουκλες), Κούκλες με ραβδιά (μαρότ), Κούκλες επίπεδες,

μπορούν να εμψυχωθούν ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες έκφρασης. Κάθε είδος διευκολύνει συγκεκριμένη μορφή έκφρασης και εμψυχώνεται είτε άμεσα από τον εμψυχωτή είτε έμμεσα (Μαγουλιώτης, 2012).

2.1.1. Η κούκλα «Persona Doll»

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε ξεχωριστά στις κούκλες «Persona Doll» διότι αποτελούν ένα από τα βασικά εργαλεία στην έρευνά μας. Όπως προαναφέρθηκε, πολλές φορές κούκλες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία συνέντευξης. Στηριζόμενοι σε αυτές τις έρευνες χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα δύο κούκλες με τη μορφή “Persona Doll” με σκοπό να διεξάγουν την αρχική και τελική συνέντευξη των συμμετεχόντων της έρευνάς. Επίσης, οι δύο αυτές κούκλες συμμετείχαν σε όλους τους κύκλους δράσης που θα αναλυθούν στο κεφάλαιο 3.

Οι κούκλες Persona Doll μοιάζουν πολύ με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έχουν ύψος γύρω στα 75 cm και μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι, οποιαδήποτε καταγωγής ή χρώματος. Οι συγκεκριμένες κούκλες έχουν προσωπική ταυτότητα, όπως και τα παιδιά στην τάξη. Έχουν οικογένεια, ζουν σε συγκεκριμένη πόλη ή χωριό, διαμέρισμα, έχουν συγκεκριμένους φίλους και αυτά τα στοιχεία δεν αλλάζουν (Brown, 2001). Η δημιουργία του χαρακτήρα αλλά και της εμφάνισης της κούκλας είναι πολύ σημαντική υπόθεση και εξαρτάται από τα στοιχεία διαφορετικότητας υπάρχουν στην κάθε ομάδα. Ο εκπαιδευτής δίνει όνομα στην κούκλα που να ταιριάζει με τις προσωπικότητες, οικογένειες, πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών της ομάδας. Σκοπός είναι αρχικά να γνωρίσουν τα παιδιά την κούκλα και να γίνουν φίλοι μαζί της και σταδιακά να εισαχθούν περισσότερες λεπτομέρειες/ερεθίσματα για συζήτηση με διάφορες ιστορίες που χτίζονται διαδοχικά. Με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ο ειδικός εκμαιεύει πληροφορίες και ενθαρρύνει τα παιδιά να προβληματιστούν αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Σταδιακά, ο εκπαιδευτής εκμαιεύει πληροφορίες για προβληματικές καταστάσεις που έχουν βιώσει τα παιδιά, επωφελείται από τους διάλογους που προκύπτουν καθημερινά και προχωρά στην ανατροφοδότηση και στη δημιουργία μιας νέας ιστορίας ή τη συνέχεια κάποιας άλλης. Πρωταρχικός στόχος είναι τα παιδιά να ονομάσουν τα αισθήματα της κούκλας, να την συναισθανθούν, να τη συμβουλευθούν, βοηθώντας έτσι το ίδιο τους τον εαυτό (Brown, 2001).

2.2. Η εξέλιξη του Κουκλοθεάτρου στον κόσμο και στην Ελλάδα

Η λέξη “puppet” προέρχεται από τη λατινική λέξη “pupa” που σημαίνει μικρό πλάσμα. Αυτή η

ερμηνεία μας δείχνει τον τρόπο που ο θεατής προσλαμβάνει την κούκλα, η οποία κινείται, μιλά και κατά τη διάρκεια της εμφύχωσής της αλληλοεπιδρά, επικοινωνεί (Ahlcrona, 2012).

Το κουκλοθέατρο είναι μια τις πιο παλιές μορφές παραστατικών τεχνών. Η πρώτη γραπτή απόδειξη βρίσκεται στο έργο του φιλόσοφου Πλάτωνα, «Η Δημοκρατία» γύρω στο 375 π.Χ.. Έχοντας τις ρίζες της στη τέχνη των σπηλαίων, η κούκλα λογίζεται ως μεσολαβητής-αντιπρόσωπος της φύσης, ανοίγει ένα παράθυρο στο μυαλό και τις επικοινωνιακές τους λειτουργίες (Jurkowski, 1988· Meschke, 2000· Walther, 2009).

Ο Πλάτωνας αναφέρεται στις κούκλες και στην «Νομοθεσία» όπου συγκρίνει τον άνθρωπο με μαριονέτες, αντικείμενα χειραγώγησης από τους θεούς. Ο Scott Cuttler Shershow αναλύει τη χρήση των κούκλων στο βιβλίο του «*Puppets and Popular Cultural*» επισημαίνοντας πως ο Πλάτωνας ανακαλύπτει στις κούκλες ένα παράδειγμα αναπαράστασης, ανακαλύπτει ένα παράδειγμα της ανθρώπινης ψυχής.

Στις λατρευτικές τελετών των αρχαίων Ελλήνων η κούκλα-ειδώλιο, αποτελούσε σημαντικό στοιχείο ένδειξης λατρείας προς τους θεούς και ονομαζόταν “νευρόσπαστο” (αυτός που κινείται με νήματα) και ο κουκλοπαίκτης “νευρόσπαστης”, όπως επίσης και ως “πλαγγόνα”, σύμφωνα με την αττική διάλεκτο (UNIMA, χ.η.)

Δεν υπάρχουν αναφορές σχετικά με το κουκλοθέατρο στη Βυζαντινή περίοδο, ενώ περιορίζονταν σε κάποιες τελετές, όπως σε γάμους, με αποτέλεσμα παραμένει περιθωριακή μορφή τέχνης.

Κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας κι έπειτα, εμφανίζονται δύο μεγάλες κουκλοθεατρικές παραδόσεις: ο Καραγκιόζης και ο Φασουλής που «δανείζονται» το όνομά τους από τον κεντρικό ήρωα και είναι έχουν επιρροές από παρόμοιους χαρακτήρες, όπως ο Pulchinella (Ιταλία), ο Punch (Αγγλία), ο Karagoz (Τουρκία), ο Petruska (Ρωσία) και υιοθετούν στοιχεία του χαρακτήρα τους (Μαγουλιώτης, 2009· Puchner, 1978· UNIMA, χ.η.).

Σύμφωνα με το Μαγουλιώτη (2009) ο χαρακτήρας του Φασουλή δημιουργήθηκε το 1875 και προέκυψε από την ανάγκη λαϊκής έκφρασης σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Είχε μεγάλη απήχηση στην κοινωνία και δίνονταν παραστάσεις σε διάφορους χώρους τόσο από ανώνυμους κουκλοπαίχτες όσο και από επώνυμους όπως ο Δ.Μαριδάκης, ο Αθ. Μούτσος, ο Χρ. Κοντισιώτης στον οποίο οφείλεται και η μεγάλη ακμή του Φασουλή (Μαγουλιώτης, 2009· Παρούση, 2012α).

Το 1939 ιδρύεται το “Κουκλοθέατρο Αθηνών” από την Ελένη Θεοχάρη Περάκη, ένας από τους μακροβιότερους και σημαντικότερους κουκλοθιάσους στην Ελλάδα και μετέφερε στην Ελλάδα σκηνές ελληνικών μύθων και παραμυθιών με ήρωες τους Μπάρμπα- Μυτούση, Κλούβιο και

Σουβλίτσα (Παρούση, 2012α΄ Μαγουλιώτης, 2009).

Μετά το 1975 δημιουργήθηκαν σταδιακά πολλοί αξιόλογοι κουκλοθεατρικοί σύλλογοι οι οποίοι παρουσιάζουν καλλιτεχνικές παραστάσεις και δίνουν μια διαφορετική διάσταση στο σύγχρονο κουκλοθέατρο, χρησιμοποιώντας νέες τεχνικές που «συνοδεύονται από νέες συμβάσεις, σχέσεις, δραματουργική επεξεργασία και εικαστική ματιά» (UNIMA, χ.η., σ. 3). Στη δεκαετία του 1980 πραγματοποιούνται και συνεχίζουν έως σήμερα, δύο μεγάλα ετήσια φεστιβάλ, το “Μέρες Κουκλοθεάτρου”, στην Ύδρα και το Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου στην Κρήτη. Από το 1999 μέχρι σήμερα, το Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας του Δήμου Κιλκίς, συνεχίζει την προσφορά των μεγάλων διοργανώσεων, εμπλουτισμένη με εργαστήρια, εκθέσεις καθώς και τη Συνάντηση Νέων Ελλήνων Κουκλοπαικτών. Το 1990 ιδρύθηκε το Ελληνικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης Κουκλοθεάτρου, η UNIMA- ΕΛΛΑΣ, που επίσης συμβάλει στην ανάπτυξη του κουκλοθεάτρου με πλήθος δράσεων και διοργανώσεων αλλά και στην ανάγκη για ενημέρωση και αναβάθμιση της τέχνης του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα (Παρούση, 2012α΄ UNIMA, χ.η.).

Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα έχει στερεοτυπικά θεωρηθεί ότι απευθύνεται σε μικρά παιδιά. Είναι ιδιαίτερα ελκυστικό μέσο διότι χρησιμοποιεί κωμικά μέσα (Βελιώτη, 2012) και παρόλο που έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τη διαπίστωση του Πούχνερ (1984) *“το κουκλοθέατρο φαίνεται ότι, πέραν την παιδαγωγικής, δεν υπήρξε τόσο ελκυστικό για τη θεατρολογική και οποιασδήποτε άλλης μορφής έρευνα”* (όπ. αναφ. στο Βελιώτη, 2012, σ. 7).

Παρόμοια και στο διεθνή χώρο οι κούκλες χρησιμοποιούνταν από την αρχαιότητα ως λατρευτικό και ψυχαγωγικό μέσο, όπως στην Ινδία και στην Ινδονησία. Χρόνια μετά, οι παραδοσιακές, πολύπλοκες στη χρήση τους, Bunraku κούκλες ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς. Οι κούκλες συνέχισαν να εμπλέκονται στη ζωή των ανθρώπων με το πέρασμα των χρόνων, έγιναν δημοφιλείς στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ιταλία, η οποία θεωρείται η πατρίδα της μαριονέτας. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι κωμικοί κεντρικοί κουκλοήρωες όλων των Ευρωπαϊκών λαών έχουν επιρροές από κούκλες της Ασίας (Μαγουλιώτης, 2009΄ Παρούση, 2012α).

Συγγραφείς και θεωρητικοί χρησιμοποίησαν τη γλώσσα του κουκλοθεάτρου, όχι μόνο για να εξηγήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το σύμπαν γύρω του, αλλά για να απεικονίσουν την ιδέα της αισθητικής και πνευματικής θεώρησης. Ο Zeami Motokiyo, έγραψε για το κουκλοθέατρο στην πραγματεία του «Mirror of the Flower» το 1924. Η κούκλα που περιγράφει ο Zeami είναι μαριονέττα, απόδειξη της μεγάλης ποικιλίας μορφών που μπορούν να πάρουν οι κούκλες. Τονίζει ότι η κούκλα είναι «αόρατη» και πρέπει ο μηχανισμός της κούκλας να είναι εσωτερικός. Το κοινό δεν πρέπει να γνωρίζει πως λειτουργεί ο μηχανισμός της παράστασης αλλά να «χάνεται» μέσα σ΄

αυτήν.

Με τον ερχομό του 20^{ου} αιώνα, σκηνοθέτες και κουκλοπαίχτες επαναξιολόγησαν τη γοητεία της κούκλας ως έναν ιδανικό ηθοποιό. Οι Edward Gordon Craig, Bertolt Brecht και Antonin Artaud, όλοι, εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για το κουκλοθέατρο, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας (Stoessner, 2008). Για τον Graig, η κούκλα παρέχει το μοντέλο του ερμηνευτή, κατασκευασμένη με μοναδικό τρόπο για να «ικανοποιήσει» τις επιθυμίες του χειριστή της. Για τους Brecht & Willett (1992) η κούκλα είναι να αποστασιοποιημένο απόμακρο μέσο που επιτρέπει στον καλλιτέχνη να πετύχει ένα μεμονωμένο αποτέλεσμα και να διατηρήσει το κοινό συνεχώς ενήμερο για το δημιουργημένο θεατρικό περιβάλλον. Για τον Artaud (1958), η κούκλα αφουγκράζεται τις πρωτόγονες τελετουργίες με τις οποίες οι άνθρωποι δωροδοκούσαν τους θεούς και εξόρκιζαν τους δαίμονες. Ενώ, λοιπόν, αυτοί οι καινοτόμοι άνθρωποι υπολόγιζαν στο κουκλοθέατρο στην Ευρώπη, ερμηνευτές στην Αμερική έκαναν αλλαγές στον τρόπο που το κουκλοθέατρο προσεγγίζονταν από τους κουκλοπαίχτες και το κοινό. Καλλιτέχνες όπως ο Remo Bufano, Ralph Chesse και Tony Sarg παρουσίασαν προκλητικές δουλειές, έφεραν το κουκλοθέατρο στο επίκεντρο ως εφικτό τρόπο της θεατρικής έκφρασης (Jurkowski, 1996). Παράλληλα στο βιβλίο που εξέδωσαν το 1921 «The Tony Sarg Marionette Book» παρέθεσαν λεπτομέρειες για την τεχνική του κουκλοθέατρου.

Παρ' όλη την εξάπλωση των εγχειριδίων για την τεχνική του κουκλοθέατρου, έγγραφο ιστορική αναφορά για το κουκλοθέατρο ως είδος τέχνης δεν υπήρχε. Το 1949 εκδόθηκε το «*The puppet History: 1524 to now*» από τον κουκλοπαίχτη Paul Meharlin και το 1955 το «*The history of the English Puppet Theatre*» (Spreaigh, 1955) με παρόμοιο περιεχόμενο. Αυτά τα βιβλία παρείχαν ιστορικά στοιχεία της τεχνικής του κουκλοθέατρου. Ακόμη ένα βιβλίο με συγκεκριμένο ενδιαφέρον ήταν του Henryk Jurkowski (1996) «*A History of European Puppetry from its Origins to the End of the 19th Century*». Εκδόθηκε σε δύο τόμους και παρουσιάζει αναλυτικά την ιστορική εξέλιξη του κουκλοθέατρου. Ακολούθησαν τα «*Popular Puppet Theatre in Europe*» του John McCormick & Bennie Pratasik (1998) και «*Czech Puppet Theatre Over the Centuries*» του Alice Dubska (n.d.) τα οποία ακολουθούν τον Jurkowski, ενώ περιορίζονται σε συγκεκριμένη περίοδο ή κουλτούρα. Η κουκλοθεατρική παράδοση της κεντρικής και ανατολικής Ασίας παρουσιάστηκαν στο «*The Chinese Puppet Theatre*» από τον Segei Obratzon (1975), και στο «*Karagoz: Turkish Shadow Theatre*» από τον Metin, όπως και το «*The Puppet Theatre of Asia*» από τον J. Tilakasiri (Jurkowski, 2000). Τα παραπάνω βιβλία παραθέτουν στοιχεία της παράδοσης συγκεκριμένων χωρών με σκοπό να εισχωρήσουν στον κόσμο του παγκόσμιου κουκλοθέατρου.

Το «*Art of the Puppet*» του Bill Baird ήταν ένα από τα πρώτα βιβλία στα οποία έγινε η

προσπάθεια να αποτυπωθεί το κουκλοθέατρο από ιστορική και παγκόσμια οπτική. Εκδόθηκε το 1965 και δίνει στοιχεία για την ποικιλία των κουκλοθεατρικών παραδόσεων, όπως οι μαριονέτες της Σικελίας, οι Bunraku παραστάσεις της Ιαπωνίας, το θέατρο σκιών στην Ινδονησία αλλά και οι τοτέμ παραστάσεις στην Αφρικανική ήπειρο. Αυτό το βιβλίο παραμένει μια πολύτιμη πηγή για τους κουκλοπαίχτες και τους ερευνητές που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του κουκλοθέατρου. Το 2005 εκδόθηκε από την Blumenthal το βιβλίο «Puppetry: A World History» το οποίο παραθέτει τις ποικίλες παραδόσεις του παγκόσμιου κουκλοθέατρου θεματικά και όχι γεωγραφικά ή χρονολογικά. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στην Blumenthal να καλύψει πολλές παραδόσεις και στυλ τεχνικών.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή της δραματικής τέχνης που μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, καθώς είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία επικοινωνίας, και συγχρόνως έκφρασης και δράσης. Είναι από τις πιο παλιές μορφές παραστατικών τεχνών με πολλά διαφορετικά είδη και τεχνικές και χρησιμοποιήθηκε ως λατρευτικό και ψυχαγωγικό μέσο.

3.Κουκλοθέατρο: Προς μια Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική, η οποία βασίζεται στις αρχές του Freire (1970) για την φιλελεύθερη εκπαίδευση, αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική που αναζητά νέες διαστάσεις ανακάλυψης της γνώσης μέσω της κατανόησης της προσωπικής ταυτότητας σε αλληλεπίδραση με την πολιτισμική ετερότητα (Freire, 2006· Gadotti, 1994·,1996· Κοντογιάννη, 2004). Η θεωρία της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής εμπεριέχει στοιχεία της γνωστικής ψυχολογίας ως προς τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και την ανάπτυξη των γνωστικών δομών, της ανθρωπιστικής θεωρίας μάθησης, ως προς τον πρωτεύοντα ρόλο του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, της κοινωνικής θεωρίας μάθησης ως προς την επιρροή του περιβάλλοντος και της κριτικής θεωρίας ως προς τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα (Mezirow, 1991, 2007). Δίνεται έμφαση όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να προωθείται το “ευ-ζην” των μαθητών (Άλκηστις, 2008, σ. 159). Στην μετασχηματιστική παιδαγωγική (Freire, 2006) και την κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση (Cohen, 2006· Elias, 2006· Goleman, 2008· Kondoyanni, 2005) κατατάσσεται η θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης, μια προσέγγιση που εξετάζει πολιτισμικές όψεις και αξίες (Abbe, 1994· Ander-Egg, 1986· Karpinen, 2002). Τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες ως δημιουργοί του ίδιου τους του πολιτισμού με στόχο να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, το περιβάλλον τους, την ταυτότητά τους και τις υπαρκτές τους αξίες (Anon, 1986· Cohen, 2006·).

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν η μετασχηματιστική παιδαγωγική (Mezirow, 1991, 2007), η κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση (Cohen, 2006· Elias, 2006· Goleman, 2008), η κοινωνικοπολιτισμική εμπύχωση (Abbe, 1994· Ander-Egg, 1986· Karpinen, 2002) και ο εποικοδομητισμός των Piaget, Bruner και Vygotsky (Bertrand, 1999· Gagne, 1985), πρωταρχικά στοιχεία ενός πολιτισμού είναι η συμμετοχή και βιωματικότητα (Άλκηστις, 2008). Οι Paulo Freire (1973), Freire & Macedo (1987), McLaren (1989) και Shor & Freire (1987), προτείνουν μια μετασχηματιστική παιδαγωγική σύμφωνα με την οποία απαραίτητη είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα, η συμμετοχή και η ενεργοποίηση (Lee, Menkart & Okazawa-Rey, 1998). Αυτό μπορεί να το προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο της καθημερινότητας (Άλκηστις, 2008· Kurki, 2000).

Όπως αναφέρει η Άλκηστις (2008) «όταν οι εμπειρίες κατατίθενται, ακούγονται και ανταλλάσσονται στην τάξη, τα παιδιά-μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και με την κοινωνική επαφή και τη γλώσσα- οικοδομούν ένα ευρύ φάσμα ιδεών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος» (σ. 168). Κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης συντελείται αυτό που ο Freire ονομάζει "Praxis", ένα είδος "στοχασμού" και "δράσης". Στο κουκλοθέατρο ο στοχασμός και η δράση είναι άμεση και συνεχής. Η κούκλα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί διαμεσολαβητικά, γίνεται μέρος της δράσης, μέρος της πράξης, προκαλεί την αλλαγή. Συνεπώς, το παιδί βελτιώνει την αυτοαντίληψή του, την σχολική πρακτική και τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

Επιπλέον, η κούκλα αποτελεί ένα δυναμικό μέσο νοητικής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατανόηση πληροφοριών σε σχέση με το περιβάλλον ή την πραγματικότητα, όπως αυτά διαμορφώνονται από το υποκείμενο κοινωνικά και πολιτισμικά (Ernest, 1999). Επίσης, η κούκλα σχετίζεται με τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε κοινωνικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978) η πραγματικότητα κατασκευάζεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και τα μέλη μιας κοινότητας ανακαλύπτουν τις ιδιότητες του κόσμου (Kukla, 2000, Σολομωνίδου, 2006). Οι άνθρωποι, όταν στηρίζουν την αλληλεπίδρασή τους σε κοινά ενδιαφέροντα και υποθέσεις σχηματίζουν ένα υπόβαθρο για την επικοινωνία τους που στηρίζεται στη συμμετοχική κατανόηση. Τα μοντέλα μάθησης που βασίζονται στον κοινωνικό εποικοδομητισμό δομισμό επισημαίνουν την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και τη σημαία της πράξης/δράσης, της κοινωνικής οργάνωσης των κοινοτήτων (Alkistis, 2011). Το κουκλοθέατρο μπορεί να υπηρετήσει τον κοινωνικό εποικοδομητισμό και να αποτελέσει το μέσον που θα οδηγήσει τους συμμετέχοντες στο βίωμα και στη συμμετοχική κατανόηση ενός θέματος που αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Έρευνες πάνω στο κουκλοθέατρο (Ahlcrona, 2012· Hamre, 2002, 2004a· Kline, Stewart & Murphy, 2006· Peck & Virkler, 2006) τονίζουν πως οι κούκλες είναι μια από τις βασικές παραμέτρους στις οποίες στηρίζεται η μετασχηματιστική παιδαγωγική. Η θεωρία στηρίζεται στην ίδια την κούκλα, η οποία παρουσιάζεται όχι μόνο από εκπαιδευτική σκοπιά αλλά και κοινωνική, συναισθηματική και μετασχηματιστική. Η χρήση του κουκλοθέατρου, ως αυτού του τρισδιάστατου μοντέλου (Peck & Virkler, 2006) σχετίζεται άμεσα και με τη θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget (1952).

Η θετική επίδραση της χρήσης του κουκλοθέατρου ως παιδαγωγικού εργαλείου μπορεί να στηριχτεί και στο κοινωνιογνωστικό μοντέλο. Η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία είναι πολύπλευρη και δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω των προτύπων. Αναγνωρίζει τις σχέσεις μεταξύ ατόμου, περιβάλλοντος και συμπεριφοράς. Διατυπώνοντας την παραδοχή της τριαδικής αλληλεπίδρασης ο Bandura (1977b, 1986) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά, το περιβάλλον και η γνώση, καθώς και άλλα προσωπικά στοιχεία λειτουργούν ως αμοιβαία αλληλοεπιδρώντες καθοριστικοί παράγοντες με αμφίδρομη μεταξύ τους επίδραση. Η μάθηση μέσω προτύπων όμως, δεν είναι μια μηχανική διαδικασία μιμητικής αναπαραγωγής και παπαγαλισμού. Ενέχει, αντίθετα, πολλά δημιουργικά και αφαιρετικά χαρακτηριστικά. Κατά την αξιοποίηση των παρατηρήσεων από συγκεκριμένες - απλές ή σύνθετες - διαδικασίες, το άτομο διαμορφώνει τις δικές του αφαιρέσεις, προσανατολισμούς, ερμηνείες, γενικεύσεις κ.ά., οι οποίες οδηγούν σε αποτελέσματα εντελώς ιδιοσυγκρασιακά. Οι κούκλες σε αυτό το σημείο μπορούν να δράσουν ως πρότυπο για τα παιδιά και μπορούν να επηρεάσουν και τις τέσσερις λειτουργίες της μάθησης μέσω παρατήρησης - μίμησης (προσοχή, κατάκτηση, αναπαραγωγή, κίνητρο) αλλά και ως “ασφαλιστική” δικλείδα. Πίσω από την κούκλα νιώθουν ασφαλείς, επαρκείς, δε φοβούνται να αποτύχουν (Κολιάδης, 2006).

Η γνώση που αποκτήθηκε με την παραπάνω συμβολή του Bandura έρχεται να στηρίξει και θεωρητικά τη σημασία της διδασκαλίας με τη μορφή των πρακτικών της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων και του κουκλοθέατρου, αφού οι μορφές αυτές, μεταξύ άλλων, παρέχουν ευκαιρίες μάθησης μέσω της παρατήρησης μέσα από ποικιλία μοντέλων και αυξάνουν την πιθανότητα αυτά τα μοντέλα να τύχουν της εκτίμησης μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών με διαφορετικές προδιαθέσεις κάτι που, όπως είδαμε, υποστήριξε και ο Vygotsky (1977).

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Το κουκλοθέατρο στηρίζεται στις αρχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, της κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης, της κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης και στο κοινωνιογνωστικό μοντέλο. Διαμέσου της κούκλας ενεργοποιείται η ανθρώπινη δραστηριότητα, οι μαθητές εξελίσσονται και γίνονται δημιουργοί του ίδιου τους του πολιτισμού με στόχο να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, το περιβάλλον τους, την ταυτότητά τους.

4. Η συνεισφορά του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικού εργαλείου

4.1. Κούκλα και μάθηση

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Piaget (Kamii & Devries, 1979) ότι η διδασκαλία ξεκινά από τον «τρόπο» με τον οποίο θα παρουσιαστεί μια κατάσταση και το «υλικό» που θα προβληματίσει, τη θεώρηση του Bruner (1997) ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ευκολότερα τις διάφορες πληροφορίες αν αυτές έχουν ενσωματωθεί στην πλοκή μιας ιστορίας, την άποψη του Egan (1986) ότι μια ιστορία αποτελεί ένα μέσο, για να περιγράψουν όσα μαθαίνουν για τον κόσμο (Μαγουλιώτης, 2009) και την θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων του Gardner⁸, σύμφωνα με την οποία συσχετίζεται η νοημοσύνη με το πολιτισμικό πλαίσιο (Ford, 2005· Ginther, 2005), τότε μπορούμε να πούμε ότι το κουκλοθέατρο, ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων με ικανοποιητικά αποτελέσματα προκαλώντας πολλές φορές αλλαγές στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών (Dunn, 1983· Frohlich-Ward, 1979· Κακανά & Καραντζά, 2004· Μητακίδου-Κοκκώνη, 1992), στην καλλιέργεια ενός είδους ή ένα συνδυασμό ειδών νοημοσύνης, προσφέροντας στους μαθητές ποικιλία εμπειριών μάθησης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και κατανόηση του εαυτού τους μέσω της βιωματικής δραστηριότητας (Axtmann, 2002) Επομένως, τα τελευταία χρόνια οι κούκλες στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται ελκυστικά μέσα αγωγής για απόκτηση γνώσεων ή για δημιουργία και έκφραση.

Το σύγχρονο κουκλοθέατρο συνδυάζει απλές αλλά και σύνθετες τεχνικές κίνησης, οι οποίες παράγουν σύνθετες οπτικές εικόνες. Το περιεχόμενο και ο σκοπός της χρήσης του κουκλοθεάτρου στο σχολείο διέπεται από συγκεκριμένες διδακτικές ερωτήσεις: “τι”, “πώς”, “γιατί” και “από ποιον” (η, 2005· Forsberg, 2009, 2012· Hamre, 2002, 2004a). Συνεπώς, ανάλογα με τη χρήση της κούκλας, τον τρόπο, το είδος της και τον εμψυχωτή της μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η ικανότητα της κούκλας να συνδέει τον “πραγματικό” κόσμο με τη φαντασία, σημαίνει ότι αυτό που συμβαίνει μπροστά στα μάτια του θεατή λαμβάνεται ως αληθινό, παρόλο που η κούκλα είναι άψυχη. Σύμφωνα με την Ida Hamre (2004a), αυτή η γεφύρωση της πραγματικότητας με τη φαντασία σηματοδοτεί τη διττή ταυτότητα (puppet's duality) της κούκλας. Στο σχολείο αυτή η διαδικασία παίρνει μια άλλη διάσταση,

⁸ Ο Gardner διατύπωσε στο βιβλίο του «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences» τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη χωρίζεται σε εννέα τομείς οι οποίοι έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας. Αυτοί οι τομείς είναι σημαντικοί, όχι όμως το ίδιο σε όλους τους ανθρώπους. Ο Gardner υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός δρα καταλυτικά στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης, διότι ευνοεί την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη και επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών - γλωσσικής και λογικομαθηματικής- θεωρώντας ήσσονος σημασίας τις υπόλοιπες (μουσική ευφυΐα, ευφυΐα του χώρου, ενδοπροσωπική ευφυΐα, διαπροσωπική ευφυΐα, φυσιογνωστική ευφυΐα, σωματική - κιναισθητική ευφυΐα και υπαρξιακή ευφυΐα (Gardner, 1983,1999)

παιδαγωγική, στόχος της οποίας είναι κυρίως η διαδικασία και όχι το καλλιτεχνικό ή αισθητικό αποτέλεσμα. Μέσα από συγκεκριμένες και ποικίλες καλλιτεχνικές εμπειρίες το παιδί πρέπει να κατακτήσει τις «γλώσσες» της αισθητικής έκφρασης.

Οι κούκλες παρέχουν στα παιδιά ένα μέσο έκφρασης. Σύγχρονες έρευνες (Bjorklund, 2008· Engstrom, 1990, 1999· Klerfelt, 2007) δίνουν έμφαση στη χρήση των κουκλών ως παιδαγωγικών εργαλείων που βοηθούν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον Latshaw (1978), το κουκλοθέατρο παρέχει στα παιδιά την απόλυτη μεταμφίεση (ultimate disguise), τη δυνατότητα να επικοινωνούν μέσω ενός αντικειμένου, να χρησιμοποιούν τις κούκλες και τα σκηνικά στοιχεία για να αφηγηθούν μια ιστορία, να δραματοποιήσουν μια καθημερινή στιγμή, μια σκηνή από ένα λογοτεχνικό κείμενο ή να δημιουργήσουν μια νέα βασιζόμενοι στη φαντασία τους (Hui, He, & Ye, 2015). Η κούκλα γίνεται μια επέκταση του παιδιού, αποτελεί ωστόσο μια ξεχωριστή οντότητα. Η κούκλα μιλά δυνατά, με πυγμή, επιθετικά, θυμωμένα, γλυκά και με χιλιάδες άλλους τρόπους. Προσφέρει στα παιδιά ανωνυμία και ένα φαντασιακό περιβάλλον για να πάρουν μορφή οι εμπειρίες τους και οι συσσωρευμένες πληροφορίες. Η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση της κούκλας μπορεί να χαρακτηριστεί από ως διττή. Από τη μια πλευρά διαχωρίζεται το «είμαι εγώ» με το «είμαι ένας χαρακτήρας». Η Hamre, (2004a, p.11) κάνει λόγο για «διπλό καθρέφτη» “double mirror” ή «μετα-θέατρο» “meta-theater” καθώς τα αντικείμενα γίνονται σύμβολα ανθρώπων.

Από παιδαγωγικής άποψης έχουν γίνει αρκετές μελέτες (Γιαννοπούλου 1933, Δαράκη, 1986, Θεοχάρη-Περράκη, 1988, Κοντογιάννη, 1992, Μαγουλιώτης, 2012, Παρούση, 2012α) οι οποίες διερευνούν τη συμβολή του κουκλοθεάτρου στην ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Μαγουλιώτης (2009) για να αναδείξει την επίδραση του κουκλοθεάτρου στο παιδί τονίζει ότι «Το παιδί μέσα από το παιχνίδι με τις κούκλες επιστρατεύει όλες τις πνευματικές ικανότητες, δηλαδή ασκεί την παρατηρητικότητα και τη μνήμη, καλλιεργεί την φαντασία, διεγείρει την περιέργεια, αναπτύσσει τη σκέψη και την κρίση του, δηλαδή συμβάλλει στην πνευματική του ανάπτυξη» (σ. 207).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν πως δεν υπάρχει χρόνος για ενασχόληση με το κουκλοθέατρο λόγω του φορτωμένου αναλυτικού προγράμματος. Αντιθέτως, όπως υποστηρίζεται από πολλές έρευνες (Ahlcrona, 2012· Hamre, 2002, 2004a· Kline et al., 2006· Peck & Virkler, 2006) η εφαρμογή ενός καλά σχεδιασμένου κουκλοθεατρικού προγράμματος σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, το οποίο θα δίνει έμφαση στις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner και στους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνουν οι άνθρωποι, μπορεί να επιφέρει πολλά και θετικά οφέλη, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης. Συγκεκριμένα,

ως προς τη γλώσσα ενισχύονται τα επίπεδα του γραμματισμού, αναπτύσσεται η φαντασία, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και αφομοιώνεται ευκολότερα η νέα γνώση (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956· Down, 2005· Fiske, 2000· O' Hare, 2005· Tyrrell, 2003). Επιπροσθέτως, είναι ένα μέσο επικοινωνίας και ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ του φανταστικού και πραγματικού κόσμου του παιδιού και ένα μέσο απόδρασης από την πραγματικότητα (Bredikyte, 2002).

Η έρευνα του Slater (2002) τονίζει τα πλεονεκτήματα του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου που διευκολύνει τη γνώση και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο. Κάνει λόγο για ένα κουκλοθεατρικό-εκπαιδευτικό-ψυχαγωγικό “κανάλι”, στο οποίο υπάρχει μεγάλη δυνατότητα συμμετοχής του κοινού και αλληλεπίδρασης. Το μέγεθος που το παιδί ταυτίζει τον εαυτό του με τους κουκλο-ήρωες και αποκτά ενδιαφέρον για την αφήγηση έχει οριστεί ως «εμπλοκή», “involvement” (Slater, 2002). Ο Slater ισχυρίζεται ότι αυτή η ανάμειξη έχει επίδραση στις απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών όταν σχετίζονται με την πλοκή (2002). Το γεγονός αυτό προκαλεί εμβάθυνση στο νόημα, διάλογο και αλληλεπίδραση παιδιών και εκπαιδευτικών.

Το κουκλοθέατρο στα αναλυτικά προγράμματα διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης πολλών χωρών παρουσιάζεται ως εργαλείο για τη διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων. Σχεδιάστηκαν προγράμματα που αφορούσαν τόσο μαθησιακούς στόχους όσο και προγράμματα που αφορούσαν στην αλλαγή ή βελτίωση στάσεων των μαθητών. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε παραδείγματα αυτών των προγραμμάτων:

Στο πλαίσιο του προγράμματος “Puppetry in the Classroom” που υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Ουάσιγκτον παρατηρήθηκε βελτίωση της σχολικής επίδοσης μαθητών νηπιαγωγείων της περιοχής της Ουάσιγκτον σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, από τα μαθηματικά έως την τέχνη. Οι περιοχές μάθησης περιλάμβαναν γλώσσα (ανακάλυψη καινούριων λέξεων), πολιτισμό (μέσω της ανάλυσης των διαφόρων τύπων των κουκλών από όλο τον κόσμο αλλά και τους μη-δυτικούς τρόπους αφήγησης), αλλά και εισαγωγή στις αρχές της μηχανικής (μέσα από τη δημιουργία κούκλας και το χειρισμό της (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Οι Salmon και Sainato (2005) χρησιμοποίησαν τις κούκλες σε μια ολιστική προσέγγιση εντάσσοντάς τις σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες ενός νηπιαγωγείου. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν επίγνωση των κοινωνικών δομών αλλά και μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα, ιδιαίτερα δε τα ντροπαλά και απομονωμένα παιδιά.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Φινλανδίας (Hakkarainen 2002, 2004). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποίησαν το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη δραματοποίηση ιστοριών με

στόχο την ενίσχυση της μάθησης και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των νηπίων. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα του προγράμματος παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες, ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών και αύξηση της δημιουργικότητας.

Όσον αφορά τη χρήση του κουκλοθεάτρου σε αναλυτικά προγράμματα δημοτικών σχολείων υπάρχουν εξίσου πολλές έρευνες που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση στη μάθηση. Για παράδειγμα, το κουκλοθέατρο χρησιμοποιήθηκε ως μέρος ενός προγράμματος διδασκαλίας φυσικής σε παιδιά δημοτικού σχολείου της Νότιας Αφρικής. Στόχος του προγράμματος ήταν να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στη φυσική, να τροποποιήσει τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών που είχαν διαμορφωθεί πριν την εφαρμογή του προγράμματος, να προωθήσει την ανάπτυξη της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων καθώς και να συνδράμει στην ομαδικής προσπάθειας επίλυσή τους (Rollnick, Jones, Perold & 1998).

Το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής, για παιδιά δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα η νανοτεχνολογία προσεγγίστηκε μέσω του κουκλοθεάτρου από το Πανεπιστήμιο Limpopo's Science Education Center στην Αφρική. Σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποίησε κούκλες μεγάλων διαστάσεων (giant puppets), οι οποίες παρουσίαζαν διαφορετικά σενάρια σχετικά με τη νανοτεχνολογία σε παιδιά από 6-12 ετών. Οι ερευνητές, στο άρθρο τους (Brits, Potgieter & Potgieter, 2014) τονίζουν ότι η βοήθεια των κούκλων ήταν ιδιαίτερα ευεργετική. Τα παιδιά γνώρισαν τις βασικές αρχές της νανοτεχνολογίας με βιωματικό τρόπο και μετέδωσαν αυτή τη γνώση στους άλλους (π.χ. γονείς) με ιδιαίτερη άνεση.

Στην Αγγλία δημιουργήθηκε από το Nuffield Foundation σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Liverpool και το King's College του Λονδίνου, ένα είδος αναλυτικού προγράμματος, το "Primary Science", για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο (Shakespeare, 2008). Στόχος του προγράμματος ήταν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών στην εκμάθηση φυσικών εννοιών και μαθηματικών. Το κουκλοθέατρο χρησιμοποιήθηκε ως εναλλακτική μεθοδολογία μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κούκλες αποτέλεσαν κίνητρο μάθησης (Simon, Naylor, Keogh, Maloney & Downing, 2008), προκάλεσαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών (Naylor, Keogh, Downing & Maloney, 2005, 2007), και βελτιώσαν το διάλογο (Alexander, 2006) και την επιχειρηματολογία που σχετίζεται με την επιστημονική σκέψη (Low & Matthew, 2000· Thorp, 2005). Η επιστημονική ανάλυση αυτών των μαθημάτων με τη χρήση κούκλας οδήγησε στην ανάπτυξη ενός αναλυτικού θεωρητικού πλαισίου στηριζόμενο στην grounded theory (Downing, 2005· Keogh & Naylor, 2009· Maloney, 2002). Παράλληλα τονίζεται

ερευνητικά ότι η χρήση κουκλοθέατρου ενισχύει το χιούμορ των μαθητών, ενώ κατά συνέπεια διασκεδάζει τους μαθητές και οδηγεί στην αλληλεπίδραση (Fitzgerald & Unkefer, 2008; Klein, 1987).

Παρόμοια, στο Δημοτικό Σχολείο Hammock Pointe στη Florida των Η.Π.Α. εφαρμόστηκε κουκλοθεατρικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το Center for Creative Education (CCE) με στόχο την εκμάθηση της αποικιακής ιστορίας με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο. Σχεδιάστηκαν 10 μαθήματα κατά τα οποία οι μαθητές σε ομάδες έπρεπε να δημιουργήσουν τα δικά τους σενάρια, βασιζόμενοι σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, να δημιουργήσουν τους χαρακτήρες, να φτιάξουν τα σκηνικά και τις κούκλες και τέλος να παρουσιάσουν την παράσταση. Μετά το τέλος του προγράμματος οι μαθητές εκφράστηκαν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο για το κουκλοθέατρο, το οποίο κατέστησε τη μάθηση παιχνίδι και διασκέδαση (Gerstel, 2005).

Επίσης, η Brown (2004) ανέλυσε τη χρησιμότητα του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτική πρακτική. Στην έρευνά της υποστηρίζεται ότι η χρήση του θεάτρου σκιών βοήθησε μαθητές της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού να εμπεδώσουν τους χαρακτήρες των λογοτεχνικών κειμένων που διάβαζαν. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης υπέδειξαν ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν τις παραστάσεις έμαθαν πολλά επιμέρους στοιχεία του χαρακτήρα που παρουσιάζονταν, χωρίς να είναι μόνο παθητικοί δέκτες αλλά λειτουργώντας ως ομάδα μοιράστηκαν την ίδια γνώση μέσω του κουκλοθέατρου. Το παραπάνω συμπέρασμα παραλληλίζεται με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού που αναλύονται στις έρευνες του Poplin (1988) και των Peck & Virkler (2006). Αυτές οι αρχές, σύμφωνα με τον Whitehead (1978) είναι αλληλοεξαρτώμενες στη δημιουργική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι Peck & Virkler (2006), μετά από εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασιζόμενο στο θέατρο σκιών σε τάξη γυμνασίου για τρεις εβδομάδες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές βελτίωσαν τόσο την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Ο Čečuk (2009) με τη σειρά του τονίζει ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως αποδείχθηκε από το πρόγραμμα που σχεδίασε και εφάρμοσε σε συνεργασία με το Jordapovac Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Zagreb. Συγκεκριμένα, το κουκλοθέατρο ενσωματώθηκε στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένης της βιολογίας, της φυσικής, χημείας και της τεχνολογίας και όχι μόνο αυτά που σχετίζονται με τη Δραματική Τέχνη, όπως τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και της λογοτεχνίας. Ο Čečuk αναφέρει πως κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά ένοιωθαν ελεύθερα, χωρίς την πίεση της σχολικής επίδοσης. Η μάθηση ήρθε με ένα «μαγικό» τρόπο μέσω της επαφής τους με τις κούκλες.

Η Reidmiller (2008) συστήνει και εκείνη τη χρήση του κουκλοθέατρου ως ενισχυτικού εργαλείου μάθησης όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο αλλά και στο γυμνάσιο. Στην έρευνά της τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές του απόλαυσαν τη μάθηση μέσω του κουκλοθέατρου και τόνισαν τα οφέλη που προσφέρει ιδιαίτερα στην ενίσχυση του λεξιλογίου.

Η ίδια ερευνήτρια (Reidmiller, 2008) ισχυρίζεται ακόμη ότι κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενίσχυση της δημιουργικότητας φοιτητών. Χαρακτηριστικά στο Πανεπιστήμιο MIT καθηγητής χρησιμοποίησε την τεχνική του origami (κούκλες από origami) για να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Σε βίντεο στο YouTube υποψήφιοι διδάκτορες πανεπιστημίου χρησιμοποιούν κούκλες για να διδάξουν τη θεωρία της σχετικότητας⁹.

Μια ακόμη διάσταση της χρησιμότητας του κουκλοθέατρου είναι εκείνη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο Ford (2005) τονίζει στην έρευνά του ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα μέσο εκπαίδευσης ακόμη και των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Μελέτησε στο κέντρο Kennedy Center Professional Development For Teachers από το 1989 την επίδραση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα σε αυτό το κέντρο εντάσσουν τις τέχνες σε όλες τις πτυχές του αναλυτικού προγράμματος, έχοντας ως βάση τη θεώρηση της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Ο ίδιος ο ερευνητής χρησιμοποίησε το θέατρο σκιών για να ενεργοποιήσει δασκάλους και μαθητές να χρησιμοποιούν τις κούκλες και να αναζητούν μαζί τους τη δράση, καθώς η δράση είναι για τις κούκλες ότι είναι το ρήμα για μια πρόταση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ford (2005). Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική.

Παρόμοια και ο Synovitz (1999) τόνισε την ανάγκη της χρήσης του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικής πρακτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Καθώς οι κούκλες είναι δημιουργικές και καλύπτουν την πολυαισθητική προσέγγιση της μάθησης, όπως αναφέρει ο Gardner στο έργο του (1983), αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική για τους συμβούλους και τους εκπαιδευτές. Οι Kline et al. (2006) χρησιμοποίησαν την εκπομπή Sesame Street ως παράδειγμα διδασκαλίας ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε νηπιαγωγούς και στο πρόγραμμα "Ricky explores Antarctica" από το Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου, οι ίδιες οι κούκλες διδάσκουν τους δασκάλους πως γίνεται μια έρευνα (Shakespeare, 2008).

Στον ελληνικό χώρο αντίστοιχα η Παρούση (2012β) στα πλαίσια εξαμηνιαίου μαθήματος στο ΤΕΑΠΗ, προχώρησε στο σχεδιασμό θεατρικής παραγωγής με στόχο την άρση των στερεοτύπων των φοιτητριών σε θέματα ρατσισμού. Το θέμα δόθηκε με τον γενικότερο δυνατό τρόπο, «Αφρική»,

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=YfTIyLFWBY>, Correlation Studies - Hogwash School of Action Research

χωρίς κανέναν περιορισμό ως προς το περιεχόμενο και κάθε ομάδα ανέλαβε να ερευνήσει θέματα που αφορούσαν την κοινωνική, πολιτική ή θρησκευτική ζωή στην Αφρική. Στη συνέχεια οι ομάδες επεξεργάστηκαν το υλικό που είχαν συγκεντρώσει για να δημιουργήσουν τα σενάρια τους, χρησιμοποιώντας ως τεχνική το θέατρο σκιών. Δημιουργήθηκαν έντεκα μικρές ιστορίες, οι οποίες όλες μαζί διαμόρφωσαν μια σπονδυλωτή παράσταση. Η αξιολόγηση του μαθήματος έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο διαφάνηκε η αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων των φοιτητριών.

Γενικότερα, το κουκλοθέατρο διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή καθώς η κούκλα λειτουργεί ως μεσάζοντας. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές μέσω της κούκλας και κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Από εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε κουκλοπαίχτη, σε αφηγητή ιστοριών και σε δημιουργό μιας “μαγικής” ατμόσφαιρας. Επομένως, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης και εξασφαλίζονται οι βάσεις της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Korosec, 2002). Ακόμα και η ίδια η διαδικασία δημιουργίας μιας κούκλας από τα παιδιά είναι πολύ σημαντική, καθώς το αισθητικό αποτέλεσμα αντανakλά την ηλικία, το αναπτυξιακό επίπεδο και τις εμπειρίες των παιδιών. Μέσω της συνδιαλλαγής με την κούκλα και στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν ένα χαρακτήρα, προστίθεται και μια νέα διάσταση στη σκέψη τους και στη μάθησή τους (Martinez, Keehn, Roser, Harmon & O’ Neal, 2002).

Επιπλέον, το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού. Παρέχει χρήσιμη και άμεση ανατροφοδότηση της κατανόησης του περιεχομένου και της κεντρικής ιδέας μιας ιστορίας ανακεφαλαιώνοντας την μέσω της κούκλας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακρίνουν οποιαδήποτε δυσκολία των μαθητών ανάμεσα στο τι κατανοούν και στην ικανότητά τους να εκφράζουν αυτή την κατανόηση (MacMaster, 1978). Επίσης, οι κούκλες μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαντεύουν το τέλος της ιστορίας.

Από την παρουσίαση όλων των παραπάνω ερευνών οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όλων των βαθμίδων, διότι στηρίζεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Για παράδειγμα ένα μοντέλο προγράμματος που στηρίζεται στη θεωρία του Gardner, και πιο συγκεκριμένα στη γλωσσική νοημοσύνη, μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αφήγησης ιστοριών ή την παραγωγή ιστοριών. Η χωρική νοημοσύνη αντίστοιχα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της ζωγραφικής, της γλυπτικής ή της συναρμολόγησης ενός αντικειμένου ή τη δημιουργία μιας κούκλας (Berk, 1998). Όλο το σώμα βρίσκεται σε κίνηση κατά τη διάρκεια μιας παράστασης και έτσι μαθητές με αναπτυγμένη την

κιναισθητική νοημοσύνη θα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί. Μαθητές με ανεπτυγμένες μουσικές δεξιότητες μπορούν να ενισχύσουν μουσικά την παράσταση (Mazzacane, 2005). Πιο σημαντικό απ' όλα είναι ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παράστασης αναπτύσσουν και οριοθετούν τις ενδοπροσωπικές τους δεξιότητες. Επικοινωνούν μεταξύ τους, συνεργάζονται σε όλα τα στάδια ώστε να έχουν ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα.

4.1.2. Κούκλα: κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική ενδυνάμωση

Το κουκλοθέατρο σε αρκετές έρευνες (Hutchison, 2010· Kukla, 2000· Naylor et al., 2007· Tyrrel, 2003) παρουσιάζεται ως μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Gronna, Serna, Kennedy, & Prater, 1999· Leyser, 1984· Peck & Virkler, 2006), αλλά και ως μέσο αντιμετώπισης προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων στο σχολείο.

Ο Μαγουλιώτης (2009) επισημαίνει πως στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων την κούκλα τη συναντάμε ως παιχνίδι (ατομικό ή ομαδικό), ως μέσο διάκρισης φύλων, ως ένα είδος πολύπλευρης εικαστικής και θεατρικής έκφρασης, ως ένα είδος συναισθηματικού διαλόγου (ανάμεσα σ' αυτή και το παιδί), ή ως ένα μέσο για κάποιες εκπαιδευτικές προεκτάσεις στο χώρο της αγωγής.

Η Hamre, ένα από τα ιδρυτικά μέλη της UNIMA Puppets in Education Commission, δίνει έμφαση στην επίδραση του κουκλοθέατρου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού σε τρία επίπεδα: αισθητικό, συναισθηματικό και νοητικό, και τονίζει τη σημασία του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (2002, 2004b). Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Shirliff λέγοντας χαρακτηριστικά πως «Το κουκλοθέατρο δίνει τη δυνατότητα χρησιμοποίησης της φαντασίας και γι' αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό όταν χρησιμοποιείται με ανθρώπους που έχουν ανάγκη να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους και επικοινωνιακές τους δεξιότητες» (1997, p.29). Αυτή η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση του κουκλοθέατρου οδηγεί σε ένα δυναμικό τρόπο εξερεύνησης του κόσμου μέσα από “δραματοποιημένες” καταστάσεις (Johnson, Christie & Yawkey, 1987). Μέσα σε αυτές τις “δραματοποιημένες” καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τις κούκλες, η κατανόηση του εαυτού και των άλλων μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών (Άλκηστις, 2008). Επιπλέον, οι κούκλες δρουν ενισχυτικά στις απόψεις των παιδιών καθώς όταν ένα παιδί ακούσει μια άποψη κατευθείαν από την κούκλα αντιδρά θετικά και υιοθετεί την ίδια άποψη (Bartsch, London & Campbell, 2007).

Ο Χαραλαμπίδης (1960, όπ. αναφ. στο Μαγουλιώτης, 2009), ισχυρίζεται ότι με την κούκλα το παιδί απελευθερώνεται από την δυσάρεστη ψυχική του κατάσταση, ξαναβρίσκοντας την ψυχική του ισορροπία. Το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα που παρασταίνει κάποιο πρόσωπο, συμμετέχει

στις δραματικές του περιπέτειες ή τις κωμικές καταστάσεις, που συχνά περιπλέκεται, από τα ίδια τα σφάλματά του (Δαράκη, 1992). Διασκεδάζει με τη δράση της κούκλας αλλά και παραδειγματίζεται από τα παθήματά της. Το παιδί δεν αισθάνεται απειλούμενο απ' αυτόν που το κάνει να γελά και να χαίρεται. Γι' αυτό δέχεται φυσικά και αβίαστα, μέσα από τη συναισθηματική και αισθητική συγκίνηση της κουκλοθεατρικής εμπύχωσης το μήνυμα που η κούκλα του μεταδίδει. Κατά συνέπεια η ψυχαγωγία και η αγωγή συνυπάρχουν και δρουν ταυτόχρονα, σαν μια ενότητα, μέσα στο έργο και στην παράσταση. Τα παιδιά ζούνε αληθινά τον κόσμο που τους παρουσιάζει με το παίξιμό της η κούκλα στο κουκλοθέατρο. Με την κούκλα επικοινωνούν ψυχικά και ταυτίζονται (Δαράκη, 1992), μιμούνται τις συμπεριφορές των ενηλίκων και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα όταν κατασκευάζουν τις κούκλες τους ή όταν παίζουν με αυτές (Murdoch, 1997).

Το παιχνίδι με τις κούκλες, επιπλέον, επιλύει εσωτερικές διαμάχες. Όταν το παιδί εισέρχεται στο σχολείο πρέπει να ακολουθήσει τους κανόνες και να συνυπάρξει με άλλα παιδιά και ενήλικες. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αρκετές φορές πολλά προβλήματα και εσωτερικές συγκρούσεις στο παιδί. Αυτές οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της ωρίμανσης και της ανάπτυξης. Η κούκλα μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα ως σύντροφος του παιδιού. Μπορεί να αποτελέσει ένα φίλο στον οποίο το παιδί εκφράζει τις επιθυμίες του, τους φόβους του και τις συγκρούσεις του (O'Hare, 2005). Όταν το παιδί παρακολουθεί μια κουκλοθεατρική παράσταση, αποφορτίζεται και εξηγεί τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω του με ευκολότερο τρόπο. Η άποψη της κούκλας γίνεται αποδεκτή με μεγαλύτερο ενθουσιασμό σε σχέση με την υιοθέτηση των απόψεων που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς. Η κούκλα επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας εμπιστευτικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του (Majaron, 2004).

Πολλοί ερευνητές επίσης τονίζουν πώς οι κούκλες μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tsao & McCabe, 2010). Χαρακτηριστική είναι η μέθοδος "Turtle technique" κατά την οποία το παιδί μαθαίνει στάδια χειρισμού του θυμού του με τη βοήθεια μιας κούκλας-χελώνας, η οποία βρίσκει "καταφύγιο" στο καβούκι της. Παρόμοια, οι ερευνητές Gail & Strain (2010) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς το κουκλοθέατρο ως μέθοδος επίλυσης κρίσεων στο σχολείο, καθώς προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Brown, 2008). Βοηθά στην ενδυνάμωση του παιδιού και στην ανάπτυξη της αντίληψης για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτά. Ενδυναμώνεται λοιπόν η ικανότητα των παιδιών να αντιστέκονται και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις (Μαγουλιώτης, 2009).

Ένας άλλος τομέας στη σχολική τάξη που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις κούκλες για την

αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων είναι αυτός του σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου της Μινεσότα δημιούργησαν ένα θίασο (Puppets in Education), ο οποίος με συγκεκριμένα σενάρια μεταδίδει μηνύματα κατά του σχολικού εκφοβισμού και της κοινωνικής ενδυνάμωσης σε διάφορα σχολεία (Michell, 2006).

Πολλές είναι οι ερευνητικές εφαρμογές του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση (Carter & Mason, 1998; Henry, Standley, Sarason & Anthony, 1994; Lennon, & Barbato, 2001; Snart & Maguire, 1986; Synovitz, 1999; Wiers, Sergeant & Gunning, 2000) με στόχο την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και θα παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποιες από αυτές.

Οι Nenadic-Bilan & Vigato (2010) σε έρευνα τους διαπίστωσαν ότι οι κουκλοθεατρικές παραστάσεις βοηθούν στην πρόληψη χρήσης ναρκωτικών ουσιών. Συγκεκριμένα, μαθητές τετάρτης δημοτικού παρακολούθησαν παράσταση με θέμα τα ναρκωτικά και στη συνέχεια συμμετείχαν σε εργαστήρια με κούκλες. Μετά από αυτές τις ενέργειες τα παιδιά ερωτήθηκαν ξανά για να διαπιστωθούν οι γνώσεις τους για τις βλαβερές επιπτώσεις της χρήσης ναρκωτικών ουσιών. Συγκρίνοντας τα αρχικά και τελικά τεστ διαπιστώθηκε ότι το 50% των παιδιών απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις επιπτώσεις χρήσης ναρκωτικών ουσιών μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε σύγκριση με το αρχικό τεστ που το σκορ ήταν μόλις 15%. Συμπερασματικά η χρήση του κουκλοθεάτρου αποδεικνύεται από την έρευνα ότι αποτελεί ένα διαδραστικό τρόπο απόκτησης γνώσης για τα ναρκωτικά και δίνεται έμφαση στην ελεύθερη και ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε απλές δραστηριότητες, ενεργή ακρόαση, κοινές επιθυμίες και αμοιβαία κατανόηση.

Το 2002 σε έρευνα που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία του Missouri (Brown, 2002) διαπιστώθηκε ότι παιδιά που δέχτηκαν μαθήματα-καθοδήγηση για υγιεινή διατροφή με τη χρήση κουκλοθεάτρου, απέκτησαν μεγαλύτερη επιθυμία να γευτούν υγιεινά φαγητά σε σχέση με παιδιά δύο άλλων νηπιαγωγείων (ομάδα ελέγχου) της περιοχής στα οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.

Το πανεπιστήμιο της Oklahoma σε συνεργασία με το Center of Child and Family Development σχεδίασε και υλοποίησε πρόγραμμα υγιεινής διατροφής για παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τη χρήση κουκλών, με στόχο να διαμορφώσουν τα παιδιά θετικές διατροφικές συνήθειες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν τον τρόπο διατροφής τους και άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που ακολούθησαν τις κουκλοθεατρικές παραστάσεις, τα παιδιά είχαν διαμορφώσει θετικές συνήθειες διατροφής (Hammer & O'Bar, 1988.)

Η μελέτη της Irving (2000), κινείται στο ίδιο πλαίσιο και αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα κουκλοθεάτρου για παιδιά του δημοτικού σε σχολεία της Ουάσιγκτον. Από τον Ιανουάριο έως το

Μάιο του 1999 εφαρμόστηκε σε 12 σχολεία κουκλοθεατρικό πρόγραμμα παρέμβασης και συμμετείχαν περίπου 2400 παιδιά. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να ενισχύσει την αποδοχή των διαφορετικών σωματότυπων, την αυτοεκτίμηση αλλά και την υγιεινή στάση απέναντι στο φαγητό. Αξιολογήθηκε επίσης η γενικότερη στάση των παιδιών απέναντι στις κούκλες (γιατί τους άρεσε, ποιο ήταν το πιο σημαντικό μήνυμα που δέχτηκαν από αυτές κ.τ.λ.) αλλά και κατά πόσο το πρόγραμμα κατάφερε να περιορίσει τις αρνητικές στάσεις απέναντι στα παχύσαρκα άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι υπήρξε θετική ανταπόκριση, καθώς μειώθηκαν τα ποσοστά εμπαιγμού προς τα υπέρβαρα παιδιά και γενικότερα αποκτήθηκε μια πιο υγιής συμπεριφορά ως προς την αποδοχή του άλλου. Τα παιδιά απέκτησαν υγιεινές συνήθειες διατροφής και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αποδοχή της εικόνας τους.

Παρόμοια και η Meyers (2015) στην έρευνά της σε παιδιά 20 δημοτικών σχολείων της Βόρειας Καρολίνα χρησιμοποίησε το κουκλοθέατρο για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι σε θέματα παχυσαρκίας και να αλλάξει συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και υιοθέτησαν υγιεινό τρόπο διατροφής.

Τον Οκτώβριο του 2008 εφαρμόστηκε στην Κεντρική Ιάβα της Ινδονησίας από τη Unicef πρόγραμμα εκμάθησης υγιεινών συνηθειών σε σχολεία με τη χρήση του κουκλοθέατρου με σκοπό την κατανόηση τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες της σημασίας της υγιεινής των χεριών στη προσπάθεια περιορισμού των μεταδοτικών ασθενειών. Οι κούκλες έδειξαν στα παιδιά το σωστό τρόπο χρήσης του σαπουνιού και στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές μετέδιδαν αυτή τη γνώση σε άλλους. Το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό καθώς τα παιδιά απέκτησαν θετικές συνήθειες υγιεινής.

Παρόμοια, η κυβέρνηση του Λάος σε συνεργασία με τη Unicef και το Lao National Puppet Theatre εφάρμοσε πρόγραμμα σε 30 χωριά ώστε να αυξήσει τη γνώση και να τονίσει την αναγκαιότητα της πρόληψης στην αντιμετώπιση μετάδοσης ασθενειών. Μέσω του κουκλοθέατρου τονίστηκε η αναγκαιότητα καθαριότητας των χεριών ως μέσου πρόληψης μετάδοσης ασθενειών. Το γεγονός ότι το θέμα θίχτηκε με αυτή τη μέθοδο είχε θετικά αποτελέσματα καθώς οι κάτοικοι άλλαξαν τις επικίνδυνες συμπεριφορές και συνήθειές τους. Το πρόγραμμα ενισχύθηκε με βιβλία, φυλλάδια, εκπομπές στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο (Puppets tour prevention in Lao PDR, n.d).

Σε μια 12μηνιαία έρευνα που διεξήχθη το 2012 από το Κέντρο Διαχείρισης Καταστάσεων Έκτακτης Ανάγκης της Αυστραλίας διεφάνη η εκπαιδευτική και κοινωνική επιρροή του κουκλοθέατρου σε

παιδιά προσχολικής ηλικίας του Queensland. Η σωστή αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών παρουσιάστηκε στα παιδιά μέσω κουκλών και στη συνέχεια μετά από έξι εβδομάδες έγινε αξιολόγηση του προγράμματος. Η συζήτηση έδειξε ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει τους κανόνες αλλά και τους εφάρμοσαν κατά τη διάρκεια “ασκήσεων” στο σχολείο (Lidstone, 2006).

Οι Escobar-Chaves, Soledad, Shegog, Markham & Brehm, (2010) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με εργαλείο το κουκλοθέατρο, ώστε να περιορίσουν το χρόνο που οι οικογένειες αφιερώνουν στην τηλεόραση. Δημιούργησαν και παρουσίασαν μια κουκλοθεατρική παράσταση με το όνομα “The McSproons Family”. Η παράσταση έδρασε θετικά, ως προς την αλλαγή της συμπεριφοράς των οικογενειών οι οποίες ελάττωσαν το χρόνο έκθεσης στην τηλεόραση. Τα μηνύματα που εκπέμπονται μέσω των κουκλών της οικογένειας McSproon έχουν πιο άμεση επίδραση σε σχέση με τα μηνύματα των εκπαιδευτικών ή κάποιων άλλων ειδικών.

Ο Skinner (2007) εφάρμοσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενημέρωσης για τον ιό του Aids χρησιμοποιώντας το κουκλοθέατρο και το θέατρο του δρόμου κατά το οποίο αξιολόγησε την επιρροή της κούκλας ως κοινωνικό μοντέλο επιρροής.

Σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης ευπαθών ομάδων με τη χρήση του κουκλοθέατρου. Συγκεκριμένα στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, οι κούκλες βοήθησαν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις τραυματικές εμπειρίες του πολέμου με το πρόγραμμα “Genesis Project” (Pejic, 2003). Στο Burundi το «Peace project» έδρασε θετικά ώστε παιδιά από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες να μπορούν να συνεργαστούν. Σε πολλά χωριά της Ναμίμπια το 1996 εφαρμόστηκε πρόγραμμα ενημέρωσης για τον ιό του AIDS και τον οικογενειακό προγραμματισμό μέσω του κουκλοθέατρου από 12 τοπικούς κουκλοπαίχτες (Abrishamian, 1996). Το Σεπτέμβρη του 2005 εφαρμόστηκε στην Ινδία από τη Unicef πρόγραμμα κουκλοθέατρου με σκοπό την ανακούφιση και ενθάρρυνση των πληγέντων παιδιών από το τσουνάμι που χτύπησε την περιοχή τους το 2005 σε μια προσωρινή κατασκήνωση για τους άστεγους. Η οργάνωση για την προστασία των παιδιών διέκρινε τους κινδύνους για εισροή των παιδιών στο δουλεμπόριο, για τη σχολική διαρροή και τη σεξουαλική κακοποίηση και έτσι σχεδίασαν αυτό το πρόγραμμα που θα δημιουργούσε ένα προστατευτικό περιβάλλον για τη «γενιά του τσουνάμι». Χρησιμοποιώντας λοιπόν κούκλες διασκέδαζαν και εκπαίδευαν τα παιδιά στις κατασκηνώσεις και το βρήκαν πολύ αποτελεσματικό μέσο, το οποίο περιόρισε το άγχος των παιδιών και τις μετατραυματικές επιπτώσεις (ECD Unit, 2005).

Επίσης, ο οργανισμός Dosti Welfare Organization σε συνεργασία με τη Unicef και τη κυβέρνηση του Πακιστάν στα πλαίσια του προγράμματος ‘Welcome to School’ καλωσόρισε τα παιδιά πίσω στο

σχολείο της πόλης Balakot μετά το σεισμό που έπληξε την περιοχή. Το ίδιο το σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα είχε πληγεί έντονα από το σεισμό, αφού ένα σημαντικό κομμάτι είχε καταρρεύσει σκοτώνοντας 50 μαθητές. Σταδιακά οι κούκλες ενθάρρυναν τα παιδιά να εκφραστούν και να απαλλαγούν από το συναισθηματικό στρες και τα τραύματα τα οποία είχαν υποστεί (Suttila,2006).

Στη Γρενάδα το 2004 μετά την καταστροφή από τυφώνα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα “Return to Happiness” από τη UNICEF το οποίο εστίασε στην ψυχολογική στήριξη των παιδιών τα οποία είχαν βιώσει την καταστροφική μανία του τυφώνα και ζούσαν σε καταφύγια. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 600 περίπου παιδιά από 6 έως 14. εργαλεία του προγράμματος ήταν μια οικογένεια που αποτελούνταν από κούκλες οι οποίες έδρασαν ενισχυτικά ώστε τα παιδιά να εκφράσουν τον πόνο τους, να τον κατανοήσουν και τελικά να τον ξεπεράσουν (Unicef, 2006)

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, όταν χρησιμοποιούν το κουκλοθέατρο αποκτούν μεγάλη δύναμη. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς στόχους, μέσα από τις πράξεις τους μπορούν να αλλάξουν τις ζωές των παιδιών και των οικογενειών τους, καθώς οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να μεγαλώσουν με σεβασμό, συνεργασία και ενσυναίσθηση. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται να νιώθουν ενσυναίσθηση είναι πιθανό να είναι συμπνετικά, να βοηθούν τους άλλους και να υπερασπίζονται τους αδικημένους (ELRU ,1997).

4.1.2.Κούκλα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση, η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, σύμφωνα με τον Goleman είναι μια επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης και περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών για την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου», την επίγνωση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος» και της επικοινωνιακής ψευδαίσθησης που οδηγεί σε παθητική ταύτιση με τον «άλλο». Πρόκειται για μια ιεραρχική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία «χτίζεται» πάνω σε άλλες διαστάσεις, όπως η αυτοεπίγνωση (Goleman,2008, Τσιάρας, 2014). Οι κούκλες σύμφωνα με την Brown (2001) είναι τα «τέλεια οχήματα» που οδηγούν στην ενσυναίσθηση (Brown, 2001). Μέσα από την απόκτηση ταυτότητας και το δεσμό τους με τις κούκλες, αλλά και την εμπλοκή τους στις ιστορίες, τα παιδιά μπορούν να νιώσουν τα αισθήματα των άλλων, να σέβονται εκείνους που διαφέρουν ή να υιοθετούν μια τρυφερή στάση, να είναι υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι.

Η κούκλα αποτελεί ένα μοναδικό μέσο για ενθάρρυνση και εμπλουτισμό της συναισθηματικής ικανότητας του παιδιού. Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί πράγματα από διαφορετική οπτική αναπτύσσεται μέσω της ενασχόλησης με το κουκλοθέατρο. Πρόκειται για μια πρώιμη κατάσταση

στην οποία αναπτύσσεται η ανοχή, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα για ενσυναίσθηση. Κατά τον Aronoff (2005) οι κούκλες ενδυναμώνουν τα παιδιά, δίνοντας το κίνητρο και το μέσο να γνωρίσουν τα συναισθήματά τους. Αποτελούν οπτικά σύμβολα που μέσω της κίνησης του σώματος και του κειμένου προσφέρουν ευκαιρίες για έκφραση. Με αυτόν τον τρόπο εσωτερικευμένες λέξεις-συναισθήματα αποκαλύπτονται με έναν μη απειλητικό τρόπο (Aronoff, 1997· Renfro, 1984). Οι κούκλες δίνουν στα παιδιά ένα μέσο για έκφραση σε ένα ασφαλές περιβάλλον για αυτά (Bredenkamp & Copple, 2009· Cronin & Munson, 2010).

Μέσω της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες προωθείται αύξηση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως το μοίρασμα, η βοήθεια, η φροντίδα και η έκφραση συμπαράστασης. Οι κούκλες βοηθούν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, όπως επισημαίνει ο Smith (2005), περιγράφοντας τη διαδικασία της χρήσης κουκλών σε μια παράσταση για επίλυση συγκρούσεων και διδασκαλία της ενσυναίσθησης. Η συμβολική λειτουργία της κούκλας σύμφωνα με τον Bernier (2005) βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές δυσκολίες και δυσάρεστες εμπειρίες, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ένα μη απειλητικό τρόπο, επιβεβαιώνοντας τον ισχυρισμό των Davis, Larkin & Graves (2002), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι κούκλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν «για να πουν ή να ρωτήσουν πράγματα που δεν είναι επιτρεπτά σε άλλες καταστάσεις» (p. 47).

Πολλές είναι και οι ερευνητικές εργασίες που παρουσιάζουν την αλλαγή στάσεων των παιδιών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιώντας το κουκλοθέατρο (Dunst, 2012, 2014· Gronna et al., 1999· Pitre, Stewart, Adams, Bedard, & Landry, 2007). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Smart & Maguire (1987), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα αξιολογώντας τις γνώσεις και τις στάσεις μαθητών τρίτης δημοτικού, δέκα τάξεων, πριν και μετά την εφαρμογή κουκλοθεατρικού προγράμματος με τίτλο “Kids on the block”. Στο πρόγραμμα οι κούκλες παρουσιάζονταν άλλες με κινητικές αναπηρίες, άλλες με μαθησιακές δυσκολίες, άλλες κωφές ή τυφλές. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι ερευνητές τόνισαν πως οι συμμετέχοντες απέκτησαν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και έδειξαν σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η Comer (2009) ερεύνησε πως το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ολιστική πρακτική με στοιχεία εποικοδομητισμού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιώντας κουκλοπαίχτες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως συνερευνητές. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο το κουκλοθέατρο ως πρακτική σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύει τη συμμετοχή και το ευ ζην. Οι εκπαιδευτικοί και οι κουκλοπαίχτες που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν από την εισαγωγή των κουκλών στην

εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, τόνισαν ,ότι το κουκλοθέατρο, ως εκπαιδευτική πρακτική, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών και την αυτοεικόνα τους.

Βασιζόμενοι σε κουκλοθεατρικά σενάρια ερευνητές (Gronna et al., 1999) προσπάθησαν να ενδυναμώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με προβλήματα όρασης. Το συγκεκριμένο παιδί ήρθε σε αλληλεπίδραση με τέσσερις συμμαθητές χωρίς προβλήματα όρασης. Τα παιδιά λειτούργησαν ως ομάδα με στόχο να δραματοποιήσουν συγκεκριμένα σενάρια με κούκλες. Η παρέμβαση έδειξε πως το παιδί με τα προβλήματα όρασης παρουσίασε βελτίωση στις κοινωνικές του δεξιότητες με τους συμμαθητές του και γενικότερα συμμετείχε πλέον πιο ενεργά σε δραστηριότητες παιχνιδιού μαζί τους.

Η Servizzi (2008) εφάρμοσε πρόγραμμα κουκλοθεατρικής παρέμβασης σε δύο τάξεις προσχολικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ινδιανάπολις, Η.Π.Α.. Κατά τη διάρκεια του project τα παιδιά δημιούργησαν ένα θεματικό δίκτυο, δημιούργησαν διαφορετικά είδη κούκλας, άκουσαν ειδικούς πάνω στο κουκλοθέατρο και συμμετείχαν σε εργαστήρια. Μετά την εφαρμογή του project τα παιδιά αύξησαν το ποσοστό συμμετοχής τους στις καθημερινές δραστηριότητες, βελτίωσαν το λεξιλόγιό τους και ανέπτυξαν περισσότερο ομαδική συμπεριφορά.

Κουκλοθεατρικό πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών με σκοπό την μείωση του στιγματισμού ανθρώπων με ψυχικές διαταραχές. Τα παιδιά παρακολούθησαν κουκλοθεατρικές παραστάσεις στις οποίες οι πρωταγωνιστές παρουσίασαν χαρακτήρες με σχιζοφρένεια, κατάθλιψη και άνοια. Το πρόγραμμα ήταν έτσι σχεδιασμένο ώστε να προκαλέσει τις στερεοτυπικές και παγιωμένες αντιλήψεις απέναντι στις ψυχικές ασθένειες. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι τα παιδιά, που παρακολούθησαν τις παραστάσεις, βελτίωσαν σημαντικά τη συμπεριφορά τους σε σχέση με την περιθωριοποίηση, περιορισμό και στιγματισμό των ανθρώπων με προβλήματα ψυχικής υγείας (Pitre et al., 2007).

Η Appleby (2005) περιγράφει στο άρθρο της πως οι μαθητές της μέσω του κουκλοθεάτρου κατάφεραν να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να αποκτήσουν περιβαλλοντικής συνείδηση μέσω της ενσυναίσθησης.

Με βάση τις παραπάνω έρευνες ισχυροποιείται η άποψη του κοινωνικού εποικοδομητισμού ότι η μάθηση στηρίζεται στη θεωρία και στην πρακτική. Η κούκλα είναι το κατάλληλο διδακτικό εργαλείο που υπηρετεί τον κοινωνικό εποικοδομητισμό και οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της ενσυναίσθησης, της μίμησης των προτύπων και της βιωματικής μάθησης (Tyrrell, 2003).

4.1.4. Κούκλα και ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας

Μέσα από τις παιδαγωγικές εμπειρίες που έχουν καταγραφεί και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αμφισβητούν τη μονοπολιτισμικότητα και υιοθετούν ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ως στόχο:

- τη δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο θα γίνεται συνεχής διάλογος και διαπραγμάτευση και θα είναι εφικτή η ανάδειξη της πολλαπλότητας των αναφορών των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δαμανάκης, 1989· Νικολάου, 2005).
- την κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης των μειονοτικών πολιτισμών με τον κυρίαρχο πολιτισμό, δίνοντας την ευκαιρία στα άτομα να αναγνωρίσουν και να συγκρίνουν τις δικές τους πολιτισμικές παραδοχές με εκείνες διαφορετικών πολιτισμών (Καλαντή - Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη, & Βλάχου, 1996).

Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω πρέπει να υιοθετηθεί η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τις διαστάσεις ώστε να υπάρχει διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση των διαφορετικών ομάδων (Γκόβαρης, 2001). Η “ενδυνάμωση” (empowerment) των μειονοτήτων, η οποία αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συντελεί στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ενισχύεται η ικανότητα αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεικόνα και τονώνεται η διαπολιτισμικότητα (Sleeter, 1991 όπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008).

Η ενασχόληση με μορφές δραματικής τέχνης, όπως το κουκλοθέατρο, μπορεί να βοηθήσει στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση, καθώς τα παιδιά μέσω της προσέγγισης διαφόρων ρόλων, εξετάζουν σε βάθος τη δική τους ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων, μπαίνουν στη θέση του άλλου, ευαισθητοποιούνται, αποδέχονται διαφορετικές αντιλήψεις, αρχές και κοινωνικοπολιτισμικές αξίες, αναπτύσσουν κριτική στάση που οδηγεί στο μετασχηματισμό του εαυτού και της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2001), αποκτούν γνώση της δικής τους προσωπικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας αλλά και της ταυτότητας των άλλων (Άλκηστις, 2008).

Γενικότερα, οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένου και του κουκλοθεάτρου) συνεισφέρουν βαθμιαία στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας χωρίς να παραγκωνίζονται οι πολιτισμικές σταθερές καμίας κοινωνίας. Παράλληλα με την ανάπτυξη θεατρικής δράσης μέσα στην τάξη, οι μαθητές βιώνουν άμεσα τα γεγονότα, μετατρέπονται σε ιστορικά, λογοτεχνικά, θεατρικά πρόσωπα και συμμετέχουν στις καταστάσεις εκείνων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές οδηγούνται στην υπέρβαση του συγκεκριμένου χώρου και χρόνου της δικής τους παρουσίας και καλλιεργείται μια σφαιρική, διαχρονική και διαπολιτισμική αντιμετώπιση της

γλώσσας και του πολιτισμού (Goetz & Graham, 2005).

Ως μέθοδο διαπολιτισμικής προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν τη σύνδεση του θέματος της εργασίας με την προσωπική ιστορία του καθενός, δηλαδή να συνδέουν τις γνωστικές πληροφορίες με τα βιώματα των μαθητών, δίνοντας έτσι έμφαση στις διαδικασίες οικοδόμησης ταυτότητας-ετερότητας, με στόχο την σταδιακή από μέρους των παιδιών συνειδητοποίηση των μηχανισμών που παράγουν το ρατσισμό (Short & Carrington, 1992). Ο Abdunnur τονίζει το ρόλο της τέχνης στην επικοινωνία με τους άλλους και ιδιαίτερα στο χτίσιμο των σχέσεων, στο μοίρασμα των συναισθημάτων και των εμπειριών, στην αναζήτηση της ταυτότητας και της ουσίας της ζωής (Άλκηστις, 2008). Η Άλκηστις επισημαίνει ότι «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διευκολύνει τη μη λεκτική έκφραση, που είναι πολύ σημαντική ειδικά στους νέους μετανάστες, οι οποίοι έχουν περιορισμένη γνώση της ομιλούμενης γλώσσας» (2008, σ. 232).

Ο Γαργαλιάνος (2005) από την πλευρά του τονίζει ότι τεχνικές του θεάτρου, όπως το κουκλοθέατρο, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή με πολιτισμική ετερότητα να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του μέσα από ρόλους που μόνος του επιλέγει και συγχρόνως να ασκηθεί σ' αυτούς προκειμένου να προσεγγίσει ένα δυσνόητο κείμενο, υποβοηθούμενος από τους κανόνες της θεατρικής σύμβασης και στη συνέχεια να ταυτιστεί με το περιεχόμενό τους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να περάσουν από μια κατάσταση κατά την οποία το πρόβλημα είναι και δικό τους, σε μια κατάσταση κατά την οποία βλέπουν με ποιο τρόπο κατασκευάζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Η χρήση της ταύτισης για να υιοθετήσουν οι μαθητές άλλους ρόλους από τους δικούς τους, να μπουν στη θέση των άλλων και να βιώσουν εκ των «έσω» τη θέση τους, είναι μια μέθοδος διαπολιτισμικής προσέγγισης, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποστασιοποιηθούν και άρα να «δουν» την πραγματικότητα των άλλων, των διαφορετικών μέσα από το ίδιο το υποκείμενο (τον μετανάστη) και τους απέναντι (τη κοινωνία της χώρας υποδοχής) (Γαργαλιάνος, 2005).

Τα παιδιά λοιπόν, «διαβάζουν» και «βιώνουν» την κοινωνική πραγματικότητα και ταυτόχρονα κατανοούν τις κοινωνικές ιεραρχίες, τις σχέσεις εξουσίας, εκφράζοντας παράλληλα τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τις αγωνίες τους. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγοντας αυτές τις μεθόδους διαπολιτισμικής προσέγγισης, δημιουργούν «ρωγμές» στις μέχρι τώρα αντιλήψεις των παιδιών. Δημιουργούν ένα τέτοιο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στη τάξη ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να διακρίνουν και να διαπραγματευτούν τις πολλαπλές αναφορές των υποκειμένων και κυρίως το συσχετισμό τους με τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Οι εκπαιδευτικοί όμως κατά κύριο λόγο καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους και να τους εισάγουν σταδιακά στη θέαση της

πραγματικότητας από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες (Magos & Politi, 2008).

Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ενταγμένη στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων παγκοσμίως, διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (Bamfort, 2006· Bresler, 2007). Ιδιαίτερα στη διδασκαλία των γλωσσών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει τη σπουδαιότητα της γλώσσας των “άλλων” και του εμπλουτισμού του σχολείου με στοιχεία από τον πολιτισμό των “άλλων” (Heldenbrand, 2003).

Μέσα από τη σκηνική αναπαράσταση των διάφορων περιστάσεων επικοινωνίας με ποικίλες και διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις λαών και εποχών, ο μαθητής αποκτάει βιωματική γνώση γι’ αυτές και διαμορφώνει τη δική του άποψη, η οποία συνεισφέρει αποφασιστικά στη μελλοντική ανάπτυξη μιας ευρείας διαπολιτισμικής συνείδησης και πολιτισμικής αντίληψης. Ιδιαίτερα σε περίπτωση μειωμένης γλωσσομάθειας, το κουκλοθέατρο ως τεχνική εναρμονισμένη με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς ενισχύεται ο διάλογος και η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, επειδή απαιτεί ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, βοηθά τους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις ή άλλους πολιτισμούς, ενθαρρύνοντας τους να εκφράζουν τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις αξίες τους με τρόπο που είναι σχετικά ανώδυνος (Άλκηστις, 2008· Banks, 1984· Polsky, Schindel & Tabone, 2006). Χρησιμοποιώντας πολυπολιτισμικά υλικά γίνεται γνωριμία με τον πολιτισμό του «άλλου» ξεπερνώντας εθνικιστικές προκαταλήψεις αλλά και προσκόλληση στα φολκλόρ χαρακτηριστικά ενός λαού. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα εφαρμογής ενός πολυπολιτισμικού προγράμματος στην πέμπτη τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Florida, με στόχο την εκμάθηση γλωσσών και πολιτισμού έξι διαφορετικών κρατών. Οι μαθητές έπρεπε να συλλέξουν πληροφορίες για τον καθένα πολιτισμό ξεχωριστά και να μάθουν για τον τρόπο ζωής μέσω της μελέτης παραδοσιακών και σύγχρονων ιστοριών. Στη συνέχεια καλούνταν να διαλέξουν σε ομάδες μια ιστορία, να φτιάξουν τους χαρακτήρες, να γίνουν κουκλοπαιχτές και κουκλοπαίχτες, παρουσιάζοντάς μας την ιστορία τους, χρησιμοποιώντας όμως και λέξεις από τη γλώσσα της χώρας. Κατά τη διάρκεια των παραστάσεων το κοινό-οι συμμαθητές-έδειχναν να απολαμβάνουν το θέαμα και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί. Μετά το τέλος των παραστάσεων τα παιδιά απάντησαν σε πολλές ερωτήσεις σχετικά με τον πολιτισμό που είχαν αναλάβει να παρουσιάσουν και έδειξαν ότι είχαν κατανοήσει και εμπεδώσει στοιχεία του, μαθησιακά είχε επιτευχθεί ο στόχος, ενώ ταυτόχρονα απόλαυσαν τη διαδικασία (Joyce, 2005).

Έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο πολλά προγράμματα διαπολιτισμικότητας και αντιρατσισμού με κούκλες. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το πρόγραμμα “CAFT, We Speak the Same Culture” (Project Reference No: 133910-LLP-1-2007-1-TR-COMENIUS-CMP), το οποίο παρουσιάζει μια συγκριτική ανάλυση παραμυθιών με διαπολιτισμική προοπτική. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Πανεπιστήμιο Gazi της Τουρκίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο του Tartu και το Πανεπιστήμιο της Λιουμπλιάνας. Η διαπολιτισμική παρουσίαση και επεξεργασία των παραμυθιών έγινε με τη χρήση κουκλών.

Ο Friedman δημιούργησε το 1987 το πρόγραμμα κοινωνικού ακτιβισμού “African Research and Education Puppetry Program” (AREPP, n.d.) το οποίο είχε ως βασικό σκοπό την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των πολιτών της Νοτίου Αφρικής και της άρσης του ρατσισμού. Οι παραστάσεις δίνονταν στις τοπικές διαλέκτους (Namibia, Zimbabwe, Zamb, Botswana, Kenya, Reunion). Ο ίδιος δημιουργός σχεδίασε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Creative Hands is Active Puppet's το οποίο απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου με στόχο την ενδυνάμωση των κοινοτήτων, την ενίσχυση της διαφορετικότητας, της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Ως προς την προοπτική ενίσχυσης της διαφορετικότητας και του σεβασμού του “άλλου” κινείται και το πρόγραμμα “An Open Europe?”. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν ο αλληλεπιδραστικός διάλογος του γηγενή και του μετανάστη. Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν το κουκλοθέατρο.

Επίσης, σε πολλά φεστιβάλ κουκλοθεάτρου προσεγγίστηκαν διαπολιτισμικά ζητήματα, όπως στην Αρμενία, στην Yerevan και στη Dsegh. Οι παραστάσεις ήταν αλληλεπιδραστικές με κούκλες να συνδιαλέγονται με τους θεατές σε ζητήματα ρατσισμού, μεταναστευτικής πολιτικής και πολυπολιτισμικότητας.

Το 2007 εφαρμόστηκε στη Γερμανία, τη Τσεχία και την Ιρλανδία το project «Διαπολιτισμικό Φεστιβάλ Παραμυθιών» με την κούκλα να χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διευκόλυνση της εκμάθησης ξένων γλωσσών με τη συμβολή γνωστών μοτίβων παραμυθιών. Βασική ιδέα του project ήταν να διδάξουν γλώσσες σε ένα οριζόντιο άξονα: το παραμύθι. Στόχος του προγράμματος ήταν να τονιστούν τα ειδικά χαρακτηριστικά των γλωσσών των τριών ευρωπαϊκών εταίρων που συμμετείχαν στο project. Άλλοι στόχοι σχετίζονταν με την προώθηση της κοινωνικής μάθησης σε ομάδες, την αποδοχή της ποικιλομορφίας των λαών, την ανάπτυξη ανοικτού πνεύματος, την ανεκτικότητα και συμπάθεια για τους ανθρώπους από άλλες χώρες και πολιτισμούς. Η χρήση του κουκλοθεάτρου βοήθησε τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα δύσκολους ήχους και να

αλληλεπιδράσουν με άλλους πολιτισμούς.

Παρόμοια το ευρωπαϊκό πρόγραμμα “Europe - An Intercultural Puppet Home”, που ξεκίνησε το 2008, προώθησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών, την ανάπτυξη της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, τον αγώνα εναντίον της αδικίας και του ρατσισμού και τη γλωσσική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας δέκα διαφορετικές πολύ-εθνικές κούκλες και παραστάσεις με κούκλες ως εκπαιδευτικά εργαλεία τέχνης. Κάθε κούκλα συνοδεύονταν από ένα βιβλιαράκι με φωτογραφίες και ιστορίες από τη χώρα της. Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πως να χρησιμοποιούν τις κούκλες προκειμένου να εργαστούν παιδαγωγικά και να αναπτύξουν τη διαπολιτισμικότητα. Τα παιδιά συζητούσαν με τις κούκλες για τη μετανάστευση και την ένταξη και άκουγαν την ιστορία της κάθε κούκλας. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 5 διαφορετικές χώρες, όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Ελβετία, η Νορβηγία και η Πορτογαλία. Αντιμετώπισε προβλήματα ρατσισμού και παρείχε τη δυνατότητα για κατανόηση του πλεονεκτήματος του να ζει μια κούκλα, και επομένως ένα παιδί σε δύο κουλτούρες. Το γεγονός αυτό ενδυνάμωσε την εθνική ταυτότητα των παιδιών και ενίσχυσε την ανοχή στην πολυπολιτισμικότητα. Πρόκειται λοιπόν για ένα δίκτυο που προώθησε το διαπολιτισμικό διάλογο. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα επί της εφαρμογής του προγράμματος, παρατηρήθηκε διαπολιτισμική επίγνωση αλλά παράλληλα βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση, την κατανόηση γραπτών και προφορικών κειμένων και τη γραφή.

Σε παρόμοια στοχοθεσία κινήθηκε και το διαπολιτισμικό πρόγραμμα “Castlebar Neighbourhood Youth Project” (NYP) το οποίο χρησιμοποίησε τις κούκλες, τη μουσική και το δράμα για να διαπραγματευτεί θέματα όπως η μετανάστευση, το άσυλο και η διαπολιτισμικότητα με νέους της Ιρλανδίας. Οι κούκλες απευθύνονταν σε παιδιά και σε ενήλικες και αποτέλεσαν πολύτιμα εργαλεία πληροφοριών παράδοσης λόγω της αναπαράστασης των διαφορετικών εθίμων και παραδόσεων (Greensmith, n.d.).

Στη Ρουμανία αντίστοιχα δημιουργήθηκε πρόγραμμα διαπολιτισμικής ενίσχυσης με τη χρήση κουκλοθεάτρου μέσω της δημιουργίας/συγγραφής σεναρίων, το οποίο ενέπλεκε τόσο μαθητές όσο και γονείς. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση ευρωπαϊκής συνείδησης και πολιτισμικής συνδιαλλαγής. Οι γονείς μαζί με τα παιδιά (41 παιδιά και 26 γονείς) κλήθηκαν να κατασκευάσουν κούκλες, να γράψουν σενάρια και να παρουσιάσουν το έργο τους (Seghedin, 2009) βασιζόμενοι σε ιστορίες που προέρχονταν από όλη την Ευρώπη. Η θετική επιρροή του προγράμματος ήταν έκδηλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, καθώς επωφελήθηκαν από τη κοινή δημιουργία, διασκέδασαν και απέκτησαν ευρωπαϊκή συνείδηση μέσω της δημιουργίας των σεναρίων.

Το 2012 εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας (University of Western Australia) σε συνεργασία με το School of Population Health και το κέντρο Ishar Multicultural Women's Health Centre πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποίησε το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό μέσο πολιτών από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες (culturally and linguistically diverse (CaLD) communities) κατά της βίας. Η ερευνήτρια Manoniata Ghosh (2010), επισήμανε πως το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα καθώς οι κούκλες λειτούργησαν ως πρότυπα για τους συμμετέχοντες και οδήγησαν στην κοινωνική αλλαγή. Κατάφεραν μέσω του κουκλοθεάτρου να ασχοληθούν με "ευαίσθητα" θέματα, όπως η ενδοοικογενειακή βία, διότι αποτελούν ένα μη απειλητικό μέσο που δεν φέρνει τους ερευνώμενους σε δύσκολη και αμήχανη θέση αλλά αντίθετα τους καθιστά πιο "ανοιχτούς" στα μηνύματα που "απεικονίζονται" στις κουκλοθεατρικές εμπυχωσεις.

Ο Turner (2003) στην έρευνά του "Puppets to Put the Whole World in Their Hands" τονίζει την ιστορική και πολιτισμική χρήση των κουκλών στο πέρασμα του χρόνου και τη θετική τους επίδραση στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Η Warner αντίστοιχα παρουσιάζει την ευεργετική επίδραση του κουκλοθεάτρου στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, διότι ενθαρρύνονται να γράφουν διαλόγους, να συζητούν, να δημιουργούν χαρακτήρες κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες εμπλέκοντας στοιχεία διαφορετικών κουλτουρών και πολιτισμών (Warner, 2009).

Η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων είναι βασικός στόχος και του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης της Φιλανδίας του 2009. Στο πρόγραμμά τους βασικά εργαλεία ενίσχυσης της ταυτότητας των μαθητών είναι η τέχνη και μέσα σε αυτή συμπεριλαμβάνεται και το κουκλοθέατρο (Rusanen & Ruokonen, 2011).

Από την άποψη της πολυμορφίας και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το κουκλοθέατρο έχει χρησιμοποιηθεί για να διδάξει στα παιδιά την αποδοχή της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του προγράμματος "The kids on the block" (Aiello, 1988), το οποίο ευαισθητοποίησε τους μαθητές στη διαφορετικότητα που σχετίζεται με την εμφάνιση.

Οι κούκλες που αντιπροσωπεύουν πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις έχει αποδειχτεί ότι δρουν θετικά στους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές. Στο βιβλίο "Culturally Sensitive Narrative Interventions for Immigrant Children and Adolescents" οι συγγραφείς (Esquivel, Geraldine, Oades-Sese, Marguerite & Jarvis, 2010) παρουσιάζουν μια σειρά από εκπαιδευτικές εφαρμογές για την ενίσχυση διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην περιοχή του Βέρμοντ. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν πολυπολιτισμικές κούκλες κατά τη διάρκεια αφήγησης παραδοσιακών ιστοριών με στόχο τα παιδιά να αισθανθούν περήφανα για το πολιτισμικό τους

υπόβαθρο. Οι αλληλεπιδράσεις με τις κούκλες έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά με μειονοτικό υπόβαθρο να νιώσουν οικεία με τις ιστορίες, να συναισθανθούν, να εκφραστούν ελεύθερα “κρυμμένοι” πίσω από τις κούκλες.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το έργο της Pippa Stein ως προς την επίδραση της πολυτροπικότητας στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας, της γλώσσας, της δημιουργικότητας, της ιστορίας και της μνήμης μέσα σε ένα αυθεντικό κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης μέσα από πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης (συμπεριλαμβανομένης της οπτικής, της γραπτής και προφορικής γλώσσας, των χειρονομιών, των ήχων, και της δράσης), (Newfield, Andrew, Maungedzo & Stein 2003, Stein & Newfield 2004). Η Stein κάνει λόγο για ένα τρίτο “σημείο” επικοινωνίας στο οποίο τα αντικείμενα νοηματοδοτούν τις πολιτισμικές διαφορές και προωθούν την δημιουργικότητα, τη δικαιοσύνη σε μια κοινωνία όπως αυτή της Νότιας Αφρικής που προσπαθεί να “θεραπευτεί” από τις πληγές του παρελθόντος. Σε έρευνα της στο Johannesburg σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα παιδιά κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν πολλαπλούς τρόπους παραγωγής κειμένων με τη χρήση κουκλών, μουσικής, ζωγραφικής. Οι ιστορίες θα είχαν σχέση με το κοινωνικό τους περιβάλλον και συγκεκριμένα σε σχέση με ένα άτομο της γειτονιάς τους που τους ενδιέφερε. Τα παιδιά κατασκεύασαν κούκλες από άχρηστα υλικά και τις εμπύχωσαν επηρεασμένα από το κοινωνικό τους περίγυρο, όπως δημιουργία κουκλών γονιμότητας με ιδιαίτερη συμβολική αξία. Το σύνολο των κουκλών αλλά και γενικότερα των ιστοριών έδειξε άμεση σχέση με το υπόβαθρο των οικογενειών, τη συλλογική κοινωνική μνήμη της κοινότητας. Τα ονόματα που δίνουν στις κούκλες, το γένος, η γλώσσα που μιλά, η ιστορία που κουβαλά, τα συναισθήματά της τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της πολυτροπικότητας οι μαθητές κατάφεραν να επανετάξουν τις ταυτότητές στους μέσα στον παιδαγωγικό χώρο.

Συνοψίζοντας, η χρήση του κουκλοθεάτρου μπορεί να συντελέσει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο σχολείου, καθώς εν δυνάμει δημιουργεί ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αναγνώρισης και σεβασμού άλλων πολιτισμών, γλωσσών, παραδόσεων, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας και ανάπτυξης της ενσυναισθητικής κατανόησης (Άλκηστις, 2008).

4.2. Η συνεισφορά του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση ως μέσου επικοινωνίας

4.2.1. Κούκλα και γλωσσική καλλιέργεια

Η γλώσσα για κάθε άνθρωπο είναι συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική. Κάθε λέξη συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες μας, έχει ένα συναισθηματικό φορτίο. Καθένας μέσω της γλώσσας του κινείται στον κόσμο του, όπως τον έχει συγκροτήσει και ζει. Έτσι λοιπόν είναι

απαραίτητο να υπάρχουν στο σχολείο διαδικασίες που θα διευρύνουν τη γλώσσα μας και κατά συνέπεια τον κόσμο μας. Τα όρια της γλώσσας μπορούν να διερευνηθούν μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα μέσα από το κουκλοθέατρο, καθώς μέσω της γλώσσας και της ενσυναίσθησης του δράματος “ο άγνωστος κόσμος του “άλλου” μπορεί να γίνει δικός μας” (Άλκηστις, 2008, σ. 120). Η ενεργητική και δημιουργική χρήση της γλώσσας δημιουργεί τις συνθήκες για έκφραση των μαθητών, διερεύνηση των συναισθημάτων, ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών και απόκτηση συναίσθησης των στόχων τους (Cummins, 2005).

Επιπλέον, μέσω της γλώσσας ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση του εαυτού του. Σύμφωνα με τον Γκότοβος (1990) η γλώσσα αποτελεί σύμβολο, δημιουργεί ταυτότητα και μεταβιβάζει στάσεις, αντιλήψεις και τρόπους συμπεριφοράς. Κατά τη διάρκεια εμπύχωσης της κούκλας μέσω της γλώσσας ο μαθητής μπορεί να αναθεωρήσει την ίδια του την σκέψη και να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του.

Επίσης, σύμφωνα με τον Cummins (2005) η συνείδηση της γλώσσας περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις της μορφής και της λειτουργίας της, οι οποίες μπορούν να συνδεθούν με τις εμπειρίες των παιδιών και ενσωματωθούν σε πρακτικές, όπως το παιχνίδι ρόλων και το κουκλοθέατρο. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

α) Η δομή των γλωσσικών συστημάτων

Με το κουκλοθέατρο τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τους ήχους της γλώσσας, τις τοπικές και ταξικές διαφορές της, τη γραμματική, το λεξιλόγιο μέσω διάφορων ασκήσεων και δημιουργία επικοινωνιακών συμβάντων.

β) Ο τρόπος επίτευξης των διαφόρων λειτουργικών σκοπών της γλώσσας

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες μπορούν να κατηγοριοποιήσουν, να εξηγήσουν, να ρωτήσουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύουν, να αξιολογήσουν ένα προφορικό μήνυμα, να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και στη συνέχεια να τις αναπαραστήσουν.

γ) Οι συμβάσεις των διαφόρων μουσικών και λογοτεχνικών ειδών

Μέσω του κουκλοθεάτρου και κατά τη διάρκεια διαφόρων κουκλοθεατρικών ασκήσεων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα λογοτεχνικά και μουσικά ερεθίσματα, γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί, χρησιμοποιούν ντοπιολαλιές, παροιμίες, λαϊκά παραμύθια.

δ) Η προσαρμογή της έκφρασης σε διάφορα (κοινωνικά) συμφραζόμενα

Με το κουκλοθέατρο και μέσω των δρώμενων, της συζήτησης και του αναστοχασμού τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμβάσεις της ομιλίας (γλώσσα ευγενείας, καθημερινή γλώσσα κ.τ.λ.), τις

διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, τα ιδιώματα και τους ιδιωματισμούς.

ε) Οι τρόποι οργάνωσης του προφορικού και γραπτού λόγου

Τα παιδιά μέσω των ασκήσεων αυτοπαρουσίασης και αλληλοπαρουσίασης με τις κούκλες, των διαλόγων με ποικίλο θεματικό περιεχόμενο (π.χ. Διαφήμιση, συνθήματα, ποιήματα, σενάρια), μπορούν να οδηγηθούν στην κατανόηση των τρόπων οργάνωσης κυρίως του προφορικού λόγου, κυρίως αν αυτός αποτελεί στόχο του εκπαιδευτικού.

στ) Η ποικιλία στη χρήση της γλώσσας τόσο σε μονόγλωσσα όσο και σε δίγλωσσα περιβάλλοντα.

Οι μαθητές μέσω διάφορων κουκλοθεατρικών τεχνικών και ασκήσεων μπορούν να εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες (σε περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών), να αλληλοεπιδράσουν και στις δύο γλώσσες, να οικειοποιηθούν μία νέα γλώσσα.

Η Φραγκουδάκη (2003) αναφέρει ότι «παίζοντας με τη δύναμη των λέξεων μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στην τέχνη του λόγου» και προτείνει παιγνιώδεις τρόπους διδασκαλίας τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας ή άλλων γλωσσών. Αυτή η αναφορά μπορεί να αποδοθεί και να κατακτηθεί βιωματικά με διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως το κουκλοθέατρο. Με τις κούκλες τα παιδιά παράγουν λόγο που πετυχαίνει διαφορετικά αποτελέσματα (π.χ. συγκινεί, πείθει, διασκεδάζει), απευθύνεται σε διαφορετικούς «παραλήπτες», ανάλογα με την κοινωνική θέση (π.χ. προς το φίλο, τον εκπαιδευτικό, το δήμαρχο) και διαφορετικού κειμενικό είδους (π.χ. αφήγηση, διάλογο συνεννόησης, επιστολή, κ.τ.λ.).

Η χρήση του δράματος ως εργαλείο για τη γλωσσική διδασκαλία έχει μελετηθεί εμπεριστατωμένα από πολλούς ερευνητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο 1. Ο Stern (1993) υποστήριξε ότι το δράμα ως τεχνική στη γλωσσική διδασκαλία, από ψυχολογική σκοπιά, μειώνει τις αναστολές, αυξάνει τον αυθορμητισμό, ενισχύει το κίνητρο, την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση (Puppets, 2011). Επίσης είναι το εργαλείο που μπορεί κανείς να παρουσιάσει τη γλώσσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα του μαθητή (Hubbard, 2002). Όπως αναφέρει και ο Moffett (1996) η άμεση χρήση της γλώσσας από το παιδί σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες το βοηθούν να εσωτερικεύσει συντακτικές δομές της γλώσσας, βοηθώντας έτσι στην κατάκτηση της μητρικής αλλά και μιας ξένης γλώσσας. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι το δράμα κατέχει κεντρική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου όσον αφορά τη γλώσσα, καθώς μέσω των διαφορετικών τεχνικών του τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να μάθουν γι' αυτήν και δεν ακούν απλώς αυτά που τους μεταφέρουν οι άλλοι. Επίσης, ο αυτοσχέδιος διάλογος που αναπτύσσεται αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο για να αναπτύξουν τα παιδιά τη σκέψη και τη γλώσσα τους και διαπερνά όλη τη διαδικασία, από την αρχή έως το τέλος.

Ο Παπαδόπουλος (2007, σ. 34) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «οι ανάγκες για συμμετοχή και δράση λύνουν τη γλώσσα του παιδιού, προωθούν τη λεπτή, την ευαίσθητη γλωσσική έκφραση, δίνουν στη γλώσσα προτεραιότητα, δυναμισμό, επικοινωνιακή καταλληλότητα», γι' αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση βασίζονται στη θεώρηση ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα (Παπαδοπούλου, 2003, 2006).

Αντιθέτως, όπως αναφέρει ενδεικτικά η Κοντογιάννη (2008) ένας μικρός αριθμός γλωσσολόγων ασχολήθηκε αποκλειστικά με τη χρήση του κουκλοθέατρου ως εργαλείου για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Ackerman (2005) η δύναμη της κούκλας είναι ο προφορικός της λόγος. Η προφορικότητά της διαφέρει από αυτή της απλής κούκλας. Προσφέρει μια άλλη διάσταση στο λόγο, διότι επικεντρώνεται στη γλώσσα και στη δράση. Δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή να εκφέρει μια άποψη, μια σκέψη με ένα δυναμικό τρόπο χρησιμοποιώντας τα συναισθήματα, τις κινήσεις, το βλέμμα. Η ιδιαιτερότητά της είναι ότι παρέχει άμεσο τρόπο επικοινωνίας (Stahl, 2003). Το δρώμενο στο κουκλοθέατρο βιώνεται από τους μαθητές ως πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά, να παράγουν και να κατανοούν το λόγο. Το κουκλοθέατρο θέτει τα παιδιά σε μια διαδικασία ισοτιμίας απέναντι στις κούκλες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τις κούκλες (Κοντογιάννη, 1992). Δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες και να δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν με άλλο τρόπο, καθώς τα θέματα του κουκλοθέατρου είναι ποικίλα και έχουν σχέση τόσο με τη ζωή των παιδιών και τις εμπειρίες τους όσο και με άγνωστες σε αυτά εμπειρίες (Χατζησαββίδης, 2000). Σύμφωνα με τον Piaget, τον Vygotsky, τον Bruner και τον Smilansky, τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας είναι ακόμη σε συμβολικό επίπεδο και δίνουν έμφαση στα παιχνίδια ρόλων (Smilansky, 1968). Το κουκλοθέατρο επομένως, σύμφωνα με τους Zwiern & Fusco (2009) δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα πιο φυσικά και ελεύθερα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Linse (2005), η οποία τονίζει ότι η χρήση αντικειμένων στη διδασκαλία γλωσσών, όπως οι κούκλες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος καθώς διεγείρει και διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η κούκλα στην σχολική τάξη κατά τον Peyton (2009) λογίζεται ως ένα μέσο επικοινωνίας. Η δυναμική της, άμα τη εμφανίσει της, είναι καταλυτική κατά τη διάρκεια της εμφύχωσής της. Λειτουργεί ως μια επικοινωνιακή πηγή οικονομίας, ιδιαίτερα χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ο Peyton (2009) τόνισε στην έρευνά του ότι η γλώσσα των κουκλών είναι μοναδική στο

να βοηθά εκπαιδευτικούς και παιδιά να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, να αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και δυνατότητα έκφρασης. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους (Bastačić, 1988; Lennon & Barbato, 2001). Το κουκλοθέατρο μπορεί να διδάξει αυτοέλεγχο (Burn, 1989) και να δείξει στα παιδιά πώς να μεταφέρουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους γύρω από το κείμενο που διαβάζουν. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά με τις κούκλες, οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν και η επακόλουθη αλληλεπίδραση έχει ως επακόλουθο την αύξηση του λεξιλογίου, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και το αυξημένο επίπεδο κατανόησης των ιστοριών.

Σε έρευνά τους οι Peyton, Bass, Burke & Frank (2005) υποστήριξαν την άποψη ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας ενισχύεται από το συναίσθημα, τον αυθορμητισμό και το παιχνίδι. Η ανάμειξη των κουκλών ως εκπαιδευτικού εργαλείου στη σχολική τάξη έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν ένα κείμενο, να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ελεύθερα, να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο, να αλληλοεπιδράσουν με άλλα παιδιά, να εκφράσουν σκέψεις και να επιλύσουν μαζί προβλήματα.

Ένα ενδιαφέρον άρθρο έχει γραφτεί από τη Robb (1994) ως προς τη χρήση του κουκλοθέατρου στο διαλογικό παιχνίδι. Η μέθοδος που προτείνει συμπίπτει με τις τρέχουσες κοινωνιολογικές έρευνες με σκοπό να οδηγήσει το άτομο στην αυτοπεποίθηση, στην αφήγηση και στο διάλογο, ως μέσο ανακάλυψης των προβλημάτων. Τα παιδιά όμως δεν είναι πάντα ικανά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λέξεις γι' αυτό το λόγο το συμβολικό παιχνίδι με τις κούκλες προσφέρει μια καλή λύση στο πρόβλημα: τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μπορούν να αναπτύξουν αυτή τη δεξιότητα απλά παρατηρώντας τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί τις κούκλες συχνά σε διαλογικές πράξεις. Διάλογοι, συγκρούσεις, διαπραγματεύσεις είναι σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας. Η Robb (1994) αντίστοιχα τονίζει ότι η διαδικασία διαμόρφωσης ενός χαρακτήρα σε μια κουκλοθεατρική παράσταση, απαιτεί από τα παιδιά να σκεφτούν το χαρακτηριστικό περπάτημά του, την ομιλία του και άλλες σημαντικές λεπτομέρειες της προσωπικότητάς του. Αυτή η διαδικασία διαμόρφωσης ενός χαρακτήρα απελευθερώνει τα παιδιά και τους οδηγεί να εξερευνήσουν την ιστορία πέρα από τη βασική της πλοκή, να ενισχύσουν τον προφορικό τους λόγο μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Edward Majaron (2002) στο βιβλίο του, στο οποίο τονίζει τη σημασία του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην ανάπτυξη της αφήγησης.

Η Ahlcrona (2012), από την πλευρά της, χρησιμοποίησε τις κούκλες ως επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Στόχος της διδακτορικής της διατριβής ήταν να διερευνήσει την επικοινωνιακή διάσταση που προάγει η χρήση της κούκλας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, την κούκλα και τα παιδιά. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα παιδικό σταθμό της Σουηδίας το 2007 σε δείγμα 59 νηπίων-προνηπίων. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν να χρησιμοποιούν τις κούκλες ως εργαλεία σε όλες τις δραστηριότητες, ελεύθερες και οργανωμένες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση των κούκλων δημιουργεί κίνητρο για μάθηση, προάγει τον προφορικό λόγο και την επικοινωνία τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

Οι Howe, McWilliam & Cross (2005) υποστήριξαν ότι το κουκλοθέατρο συνδέεται με την παραγωγή μεγάλου αριθμού ερωτοαπαντήσεων και ενισχύουν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Στην έρευνά τους, σε ένα παιδικό σταθμό στη Σκωτία χρησιμοποίησαν το παιχνίδι ρόλων με κούκλες «εξωγήινους», θέτοντας καίρια ερωτήματα, ώστε να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία των 4/χρονων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν περισσότερες ερωτήσεις αιτιολόγησης σε κάθε στάδιο της έρευνας από ότι η ομάδα ελέγχου. Αυτή η έρευνα είναι σημαντική όχι μόνο για τη συμβολή της στον επιχειρηματικό λόγο των παιδιών, ο οποίος αναπτύσσει τον προφορικό λόγο και τη σύνθετη σκέψη, στο συνεργατικό-ομαδικό παιχνίδι (σε αντίθεση με τις διαφωνίες που πριν την έρευνα είχαν παρατηρηθεί), αλλά και στην αναγνώριση της αξίας του κουκλοθέατρου και του παιχνιδιού ρόλων στη διαμόρφωση του λόγου των παιδιών.

4.2.2. Κούκλα και γραμματισμός- Διαλογικό Δράμα με κούκλες

Αρκετές είναι οι έρευνες που σχετίζουν τον γραμματισμό με τη χρήση του κουκλοθέατρου σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κατά τους Freire & Macedo (1987) ο γραμματισμός δεν είναι μόνο η διαδικασία της ανάγνωσης αλλά και η διαδικασία της κατανόησης του κόσμου στον οποίο κάποιος ζει. Συνεπώς, το περιεχόμενο του απελευθερωτικού γραμματισμού, όπως τον ονομάζουν, αποτελείται από τις εμπειρίες, την κουλτούρα, το υπόβαθρο, τις ενδοπροσωπικές ικανότητες και τις προσωπικές σκέψεις των παιδιών από τις εμπειρίες τους (Giroux, 1988). Σ' αυτή λοιπόν, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η λέξη «γλώσσα» χρησιμοποιείται όχι μόνο κυριολεκτικά, ως μέσο επικοινωνίας, αλλά αναφέρεται και στη γλώσσα των εμπειριών του παιδιού.

Ο Ben Fislser το 2003 προχώρησε στην εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος (America Reads Initiative, Clarice Smith Performing Arts Center) με τη χρήση κουκλοθέατρου, η οποία οδήγησε στη

βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών ενός δημοτικού σχολείου. Οι Cremin, Gooch, Blakemore, Goff, Macdonald (2006) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στο κουκλοθέατρο και τη γραφή. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι το κουκλοθέατρο συνεισφέρει στη δημιουργική παραγωγή ιστοριών από τα παιδιά.

Από την πλευρά της η Peck (2005) αναφέρει ότι οι κούκλες κουκλοθέατρου είναι ένα δυναμικό μέσο που ξεπερνά τα υπάρχοντα μαθησιακά συλ και ωθεί τα παιδιά σε ενεργή μάθηση. Σε μια έρευνα δράσης που διεξήγαγε σε σχολεία της Νέας Υόρκης, από το νηπιαγωγείο έως την έκτη τάξη του Δημοτικού, εφάρμοσε κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις με στόχο να προάγει τον γραμματισμό. Στο νηπιαγωγείο οι κούκλες ενίσχυαν με μια σειρά από παιχνίδια τη φωνημική ενημερότητα των νηπίων, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού χρησιμοποιούνταν ως αφηγητές μιας σειράς λογοτεχνικών κειμένων. Μετά την αφήγηση τα παιδιά καλούνταν να δημιουργήσουν κουκλοθεατρικά σενάρια, να κατασκευάσουν κούκλες και σκηνικά και να εμψυχώσουν την ιστορία. Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας, τα παιδιά “αξιολογούνταν” στην κατανόηση του περιεχομένου, στην ανάγνωση και στην παραγωγή κειμένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, όταν χρησιμοποιείται το κουκλοθέατρο για να ενισχυθεί ο γραμματισμός, η ανάγνωση και γραφή τα παιδιά υποβοηθούνται στα εξής:

1. Στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας μέσω της επανάληψης της ανάγνωσης των κουκλοθεατρικών σεναρίων
2. Στη βελτίωση του λεξιλογίου και της ακουστικής τους δεξιότητας
3. Στην αύξηση του αριθμού των οπτικών λέξεων ή των λέξεων που αναγνωρίζουν άμεσα
4. Αναπτύσσουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης νέων λέξεων βασισμένων στο περιεχόμενο και αναγνωρίζουν φωνημικά πολλές από αυτές.
5. Αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών προς τα κείμενα
6. Δίνουν κίνητρο για ανάγνωση και γραφή φανταστικών ιστοριών
7. Προσφέρουν ευκαιρίες για παραγωγή γραπτού λόγου
8. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν από άλλη οπτική γεγονότα και χαρακτήρες.

Πολλές σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, όπως την ενίσχυση της ανάγνωσης (Wallace & Mishina, 2004), την κατανόηση (Biegler, 2003) και την προφορική δημιουργία (Bredikyte, 2002). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τις κούκλες το παιδί αναπτύσσει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, χρησιμοποιεί νέες λέξεις, φτιάχνει προτάσεις, διαλόγους, τοποθετώντας διαφορετικές κούκλες σε συμβολικές συγκρούσεις, δημιουργώντας παραφράσεις γνωστών ιστοριών ή επινοώντας νέες καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Jurkowski (2000), μια κούκλα μπορεί να

γνέφει, να μιλά δυνατά ξένες γλώσσες, διάλεκτο ή στην αργκό, να ανακαλύπτει λέξεις και εκφράσεις για συγκεκριμένα γεγονότα σε συζητήσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν ο ένας τον άλλο, επαναδιαπραγματεύονται γνωστές ιστορίες και ποιήματα. Το παιδί μπορεί να μη κατανοήσει όλες τις λέξεις αλλά θα καταλάβει το νόημα μέσω άλλων στοιχείων, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας της κούκλας. Επίσης, τα γλωσσικά και εκφραστικά του λάθη «κρύβονται» πίσω από την κούκλα και έτσι το παιδί νιώθει σιγουριά και ασφάλεια.

Η Zuljevic (2007) στη μελέτη της ανέλυσε τη θετική χρήση του κουκλοθεάτρου στο γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, διεξήγαγε έρευνα σε ομάδα παιδιών Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου συνέκρινε τη χρήση του κουκλοθεάτρου στην κατανόηση ιστοριών και στην ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών αλλά και του ενδιαφέροντος τους με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν και εμπλούτισαν τον τρόπο επαναδιήγησης μίας ιστορίας που είχαν ακούσει με τη χρήση κούκλας, κατανόησαν καλύτερα τις ιστορίες που διηγούνταν οι κούκλες, βελτίωσαν τη συνεργασία με τους συμμαθητές όπως και το λεξιλόγιό τους. Αυτή η έρευνα στηρίχτηκε στις αρχές της θεωρίας για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner (1983,1999).

Η Barbara Clarke αντίστοιχα το 1985 πρότεινε τη χρήση κουκλών σε πρόγραμμα φιλιανγνωσίας, που εφαρμόστηκε από το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Φλόριντα, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν προσωπικά προβλήματα μέσα από συγκεκριμένα κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τα παιδιά να τα αντιμετωπίσουν και να τα ξεπεράσουν. Οι κούκλες δημιούργησαν ένα περιβάλλον ανωνυμίας και ασφάλειας στο οποίο τα παιδιά εκφράζονταν με μεγαλύτερο θάρρος και αποκάλυπταν τα βαθύτερα αισθήματά τους και τις σκέψεις τους.

Ο Martin (1991) στην έρευνά του δίδαξε ποίηση σε μαθητές της πρώτης δημοτικού με τη χρήση κουκλοθεάτρου. Τα παιδιά έγραψαν τα δικά τους ποιήματα και τα παρουσίασαν με κούκλες με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Επιπρόσθετα, αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών που εμπλέκονταν σε όλη τη διαδικασία.

Οι Remer και Tzuriel (2015) παρουσίασαν στην έρευνά τους τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο του Ισραήλ με στόχο την ανάδειξη του κουκλοθεάτρου, ως εκπαιδευτικού εργαλείου, σε 15 νηπιαγωγεία στην περιοχή του Ισραήλ. Δόθηκε έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες της κούκλας και της λειτουργίας τους ως προτύπου για τα παιδιά. Είναι εμφανές από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, οι οποίες έγιναν από τις κούκλες, αλλά και από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα αποτελεσματικό

εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά βελτίωσαν την προφορική τους έκφραση, παρήγαγαν περισσότερο λόγο και ανέπτυξαν δεξιότητες γραμματισμού, συμμετείχαν σε διαλογικού τύπου συζητήσεις χωρίς να χάνουν το ενδιαφέρον τους, ενώ οι ερωτο-απαντήσεις τους ήταν μακροσκελείς όταν οι κούκλες συμμετείχαν σε αυτές.

Οι Neeley, Neeley, Justen & Tipton-Sumner (2001) αντίστοιχα περιγράφουν στην έρευνά τους την αποτελεσματικότητα του κουκλοθεάτρου, ως εργαλείου αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, που συνδέονται με τον προφορικό λόγο σε παιδιά τρίτης δημοτικού. Οι ερευνητές μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, την εμπύχωση συγκεκριμένων σεναρίων με κούκλες, διαπίστωσαν ότι υπάρχει βελτίωση στη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών.

Ο Shannon (2008), επίσης, παρουσιάζει ένα πρόγραμμα αφήγησης παραδοσιακών ιστοριών μέσω του θεάτρου σκιών στην Ινδονησία (Wayang Kulit). Παιδιά πέμπτης τάξης δημοτικού παρουσίασαν έργα βασισμένα στην παραπάνω τεχνική με θεματική προερχόμενη από την τοπική λαογραφία. Όπως προέκυψε από την έρευνά του, όταν η αφήγηση επαναλαμβάνεται από τις κούκλες τα παιδιά αφομοιώνουν καλύτερα ήχους, φράσεις, στοιχεία της υπόθεσης, αποκτούν καλύτερη προφορά (Bidwell, 1990). Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών με τη χρήση του κουκλοθεάτρου και η επανάληψη της αφήγησης από τα ίδια τα παιδιά αποτελεί σπουδαία στρατηγική εξάσκησης. Η επανάληψη της ιστορίας δε σημαίνει αποστήθισή της, αλλά εμπλουτισμός της με τις λέξεις των ίδιων των παιδιών.

Σημαντική αναφορά στη σχέση κουκλοθεάτρου και αφήγησης συναντούμε και στο πρόγραμμα “Dialogical Drama with puppets”, (Bredikyte, 2002). Η μέθοδος του διαλογικού δράματος χρησιμοποιείται για να παρουσιαστούν ιστορίες στα παιδιά με τη χρήση κουκλών κουκλοθεάτρου. Πρόκειται για μια σύνθεση δραματικού παιχνιδιού, κουκλοθεάτρου και εξερεύνηση του πολιτισμικού μηνύματος των παραμυθιών (cultural sense or moral message). Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου περιλαμβάνουν:

1. Αφηγήσεις: παραδοσιακές ιστορίες, παραμύθια, ιστορίες δημιουργημένες από τα παιδιά
2. Παρουσίαση της ιστορίας από κούκλες με τα ίδια τα παιδιά να τις κατασκευάζουν, όπως και το σκηνικό κ.τ.λ..
3. Διαλογική μορφή δραστηριοτήτων: κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της ιστορίας ένας ενήλικας ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν σχόλια, ερωτήσεις.

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε σε πολλά σχολεία της Λιθουανίας (1997-1999) με στόχο να ενισχύσουν τις δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών και την προσωπική έκφραση μέσω του διαλογικού δράματος με κούκλες (DDP method). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι

κούκλες αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο ενισχύει τη φαντασία, τη δραματική και προφορική έκφραση των νηπίων. Σύμφωνα με την Bredikyte, η εμπλοκή των κουκλών δημιουργεί κοινές εμπειρίες και κοινά συναισθήματα, προωθείται η προφορική ανάπτυξη και δημιουργικότητα (τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες) και επίσης διευρύνεται το περιεχόμενο και οι φόρμες του παιδικού παιχνιδιού. Ταυτόχρονα δημιουργείται ένα νέο διαλογικό μοντέλο αλληλεπίδρασης μαθητή και δασκάλου. Στη νέα επικοινωνιακή συνθήκη το παιδί και ο δάσκαλος είναι συνεργάτες στη δημιουργία ενός κοινού κόσμου φαντασίας (Bredikyte, 2002, 2006). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη θεωρία του Vygotsky, ότι το παιχνίδι ενισχύει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης γιατί στηρίζεται στη δημιουργικότητα των παιδιών (Bredikyte & Hakkarainen, 2008). Η αφήγηση ιστοριών από τις κούκλες αποτελεί ένα είδος ζώνης εγγύτερης επικείμενης ανάπτυξης, όπου το παιδί οδηγείται σε συνθετότερες δραστηριότητες αφαιρετικής σκέψης, αφομοιώνει τα πολιτισμικά εργαλεία του πολιτισμού, καλλιεργεί τη μητρική του γλώσσα και την ενσυναίσθηση. Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται και στις απόψεις του El'konin (1978) για την κοινωνική φύση του παιδικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με αυτές η βάση για την ενεργοποίηση των παιδιών είναι η δράση, η οποία συνδέεται με τις προσωπικές τους εμπειρίες χωρίς την εξάρτηση από τις επιθυμίες των ενηλίκων. Το παιδί αναζητά να σωματοποιήσει και να εκφράσει μέσω της κούκλας τις εντυπώσεις του και τη φαντασία του με εικόνες και δράση. Τα παιδιά κατανοούν και προβλέπουν τις αιτιατές σχέσεις των γεγονότων που διαδέχονται τα δρώμενα και οι διάλογοί τους εστιάζουν σ' αυτές. Το κουκλοθέατρο σε αυτή τη σχέση αποτελεί ένα πολιτισμικό εργαλείο που ενισχύει τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου (Bredikyte, 2006). Το παιδί ανακαλύπτει το νόημα των λέξεων, φράσεων ή προτάσεων μέσω της προσωπικής έρευνας των συνόρων μιας διαφορετικής έννοιας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η σημαντικότητα του λόγου (Chukovsky, 1968) ή αλλιώς «το παιχνίδι της γλώσσας» (Garvey, 1990) είναι στο επίκεντρο. Επιπρόσθετα, στόχος του διαλογικού δράματος με κούκλες είναι να εμπλέξει το παιδί σε ένα διάλογο που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό. Το παιδί καθώς παρατηρεί τον ενήλικα να παίζει με τις κούκλες, ενθαρρύνεται σταδιακά να συμμετέχει στο παιχνίδι. Σε αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει το παιδί αλλά όχι να το περιορίσει. Με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν με λέξεις. Σ' αυτό το σημείο η δραματοποίηση με τις κούκλες διευρύνει την έκφρασή τους με τη χρήση μη λεκτικών μέσων : εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος και διαφορετικοί ήχοι. Αυτού του είδους οι εκφραστικές δραστηριότητες, που εμπλέκουν τις κούκλες, προκαλούν τη σκέψη των παιδιών, τη φαντασία τους και την λεκτική τους έκφραση, καθώς τα παιδιά εύκολα και με ζωντανό τρόπο συμμετέχουν στο

παιχνίδι και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, τους αρέσει να σχολιάζουν το παίξιμο των άλλων και να ακούνε τις μαγνητοφωνημένες ιστορίες, που έχουν οι ίδιοι αφηγηθεί (Bredikyte, 2002). Η ίδια ερευνήτρια τονίζει πως η παρουσίαση ιστοριών από κούκλες δίνει στα παιδιά ευκαιρία να επηρεάσουν και να καθορίσουν το χαρακτήρα του παιχνιδιού. Επιπλέον, το είδος του παιχνιδιού δημιουργεί ένα «εννοιολογικό πεδίο» (sense field) (Vygotsky, 1978) ή όπως η Elkoninova (2014) το θέτει, ένα «χώρο παιχνιδιού» (play space), όπου τα παιδιά και οι ενήλικες εργάζονται με τις ιδέες που και οι δύο παρέθεσαν και αποδέχτηκαν. Δεν επιβάλλονται πλέον στο παιδί οι ιδέες του ενήλικα αλλά μαθαίνει το ίδιο το παιδί ότι πραγματικά επιθυμεί σε σχέση με κάποια προβληματική που έχει τεθεί (για παράδειγμα, ένα ψέμα), η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις και οι δύο πλευρές να βρουν μια λύση και κατά συνέπεια να υπάρξει διάλογος.

Οι απόψεις του Bachtin (1984, όπ. αναφ. στο Φαρίνου-Μαλαματάρη, 2007) σχετικά με τη διαλογική και πολυφωνική ανθρώπινη φύση και σκέψη ενισχύουν τις αρχές της μεθόδου του διαλογικού δράματος με κούκλες. Ο Bachtin αναφέρει:

Η διαλογική φύση της συνείδησης, η διαλογική φύση της ίδιας της ανθρώπινης ζωής. Η μοναδική κατάλληλη μορφή γλωσσικής έκφρασης της πραγματικής ανθρώπινης ζωής είναι ο ανολοκλήρωτος διάλογος. Η ζωή από τη φύση της είναι διαλογική. Να ζεις σημαίνει να συμμετέχεις στο διάλογο: να ρωτάς, ν' ακούς, ν' απαντάς, να συμφωνείς κ.λπ. Σ' αυτό το διάλογο ο άνθρωπος συμμετέχει ολόκληρος και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του: με τα μάτια, με τα χείλια, με τα χέρια, με την ψυχή, με το πνεύμα, με όλο του το σώμα, με τις πράξεις του. Βάζει όλο τον εαυτό του στο λόγο, και αυτός ο λόγος εισέρχεται στον διαλογικό ιστό της ανθρώπινης ζωής, στο παγκόσμιο συμπόσιο. (σ. 36)

Τη διαλογική διαδικασία στην εκπαίδευση υποστηρίζουν επίσης ο Boal (1982) και ο Freire (1970) αλλά και ο Pammenter και ο Mavrokordatos (2003), γιατί ο δάσκαλος και οι μαθητές είναι πολίτες αυτού του κόσμου που μετασχηματίζεται και αντιμετωπίζει έντονα προβλήματα που απαιτούν λύση. Από την διερεύνηση απόψεων, ιδεών και προβληματισμού οι συμμετέχοντες συνειδητά και υπεύθυνα οδηγούνται σε αποφάσεις, χτίζοντας συμμετοχικά τις εμπειρίες τους με την ασφάλεια που παρέχει ο υποθετικός-πραγματικός χώρος του δράματος.

Η μέθοδος του διαλογικού δράματος με κούκλες βασίστηκε ακόμη στις απόψεις του Vygotsky (1977) για τη δημιουργικότητα και ιδιαίτερα στις απόψεις του για τη θεατρική δημιουργικότητα αλλά και στις απόψεις του El'konin (2005) για την κοινωνική φύση του παιδικού παιχνιδιού. Ο Vygotsky διαπίστωσε ότι από πολύ μικρή ηλικία παρατηρείται δημιουργική εξέλιξη και δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου, της δραματοποίησης και τη αφήγησης. Αυτό

οφείλεται πρώτον στο γεγονός ότι η βάση για την ενεργοποίηση των παιδιών είναι η δράση, η οποία συνδέεται με τις προσωπικές του εμπειρίες. Δεύτερον οφείλεται στο ότι τα παιδιά δραματοποιούν τις δικές τους εμπειρίες χωρίς την εξάρτηση από τις επιθυμίες των ενηλίκων. Το παιδί αναζητά να σωματοποιήσει ή να εκφράσει μέσω της κούκλας τις εντυπώσεις του και τη φαντασία του με εικόνες και δράση. Τα παιδιά κατανοούν και προβλέπουν τις αιτιατές σχέσεις των γεγονότων που διαδέχονται τα δρώμενα και οι διάλογοί τους εστιάζουν σ' αυτές.

Με την παραπάνω θεώρηση συγκλίνει και η Παρούση (2011), η οποία δηλώνει:

Ζωντανεύοντας στη σκηνή έναν ήρωα ήδη αποδεκτό και αγαπητό στα παιδιά από την ανάγνωση του βιβλίου, οφείλαμε να αποδώσουμε σαν ομάδα, όλες τις διαστάσεις που ο γραπτός λόγος απλώς υπονοεί, δηλαδή να κάνουμε μια ερμηνευτική «ανάγνωση» του ήρωα κι έπειτα να εμψυχώσουμε όλες τις εκφάνσεις της. Το κουκλοθέατρο, και πιο συγκεκριμένα το θέατρο αντικειμένων, από τη φύση του είναι πολύ πιο κοντά στον ήρωα-χαρτάκι απ' όσο θα ήταν ένας άνθρωπος ηθοποιός. Το ίδιο το αντικείμενο, εμψυχωμένο πάνω στη σκηνή, παίρνει τη θέση της κούκλας και ως εκ τούτου είναι απολύτως διαθέσιμο σε κάθε είδους χειρισμό, όταν επιχειρείται να του αποδοθεί μια προσωπικότητα. (σ. 217)

Η επιλογή της κούκλας ως εργαλείου στην τάξη κατά το Lenten (όπ. αναφ. στο Gilles, 1977) είναι για να δείξουμε στους μαθητές ένα τρόπο αναζήτησης πάνω στις μαθησιακές δομές. Η ανάπτυξη της γλωσσικής λειτουργίας βασίζεται στην ενίσχυση της δημιουργικής φαντασίας που «εδρεύει» στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου. Επομένως η σχέση της κούκλας με το παιδί βοηθάει στην εκμάθηση της γλώσσας, διότι η κούκλα καταλαμβάνει αυτόν τον ενδιάμεσο χώρο και λειτουργεί ως «πραγματική» μεταβατική οντότητα που ελέγχει τις δημιουργίες της φαντασίας.

4.2.3. Κούκλα και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας

Όπως διεξοδικά έχει αναλυθεί στο κεφάλαιο 4.2.1. η ανάγκη για χρήση της γλώσσας, ακόμη και από την νηπιακή ηλικία, είναι πρωτίστως κοινωνική και συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Vygotsky, 1986, 1994). Τόσο η ανάπτυξη του εσωτερικού λόγου, της σκέψης, όσο και του εξωτερικού λόγου, της επικοινωνίας, καθορίζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει και προσλαμβάνει τις έννοιες. Η ανάπτυξη της νόησης και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού αλληλοκαθορίζονται και εξαρτώνται άμεσα από την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία του (Vygotsky, 1986, 1994). Η νοητική ανάπτυξη περνάει σε ένα ανώτερο επίπεδο όταν οι πολιτισμικές επιρροές μετασχηματιστούν μέσα από μία διαδικασία εσωτερίκευσης σε στάσεις και παραδοχές (Efland, 2002· Vygotsky, 1986, 1994). Η σχέση της

ανθρώπινης συνείδησης και της γλώσσας είναι τόσο στενή, ώστε η κάθε λέξη ξεχωριστά να αποτελεί ένα μικρόκοσμο της ανθρώπινης συνείδησης (Vygotsky, 1986, 1994). Για να επιτευχθεί η επικοινωνία χρειάζεται να γίνουν κατανοητά η σκέψη και τα κίνητρα των συνομιλητών και όχι μόνον οι λέξεις που εκφέρουν (Vygotsky, 1986, 1994). Οι γλώσσες δεν μπορούν να διδάσκονται ως νεκρά συστήματα, που αποτελούνται από λέξεις και συντακτικές δομές, αλλά ως ζωντανά κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, που μπορούν να γίνουν κατανοητά μέσα από πράξεις νοήματος (Bruner, 1994, 1997), οι οποίες αποτελούν μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός εκτιμάται σήμερα σε μεγάλο βαθμό για τη σημασία που αποδίδει στα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στο ρόλο που παίζει η γλώσσα σε όλα αυτά ως συμβολικό σύστημα (Σολομωνίδου, 2006).

Έχοντας, λοιπόν, ως βασική αρχή τις παραπάνω θεωρήσεις, βασικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η νοητική ανάπτυξη και ωρίμανση του ατόμου, η οποία θα εμπλέκει τις αισθήσεις μας μέσα από τις οποίες αποκτούμε την εμπειρία για το περιβάλλον μας και τον κόσμο. Το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει το μέσον της βιωματικής μάθησης, γιατί ενεργοποιεί τους αισθητηριακούς πόρους (όραση, αφή, ακοή) τους οποίους χρησιμοποιούμε για να αποκτήσουμε την εμπειρία μας για τον κόσμο (Eisner, 2002). Ο Wittgenstein, (2009, σ. 5), αντίστοιχα, αναφέρεται στη γλώσσα ως ένα μέρος της σκέψης και της δράσης, ιδιαίτερα πολύπλοκο που συνδέεται με μια «μορφή ζωής». Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα μόνο όταν σκέφτεται σ' αυτή, όταν τη χρησιμοποιεί στη συνδεδεμένη με τις σκέψεις δράση του. Σε αυτή την κατεύθυνση το κουκλοθέατρο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εκμάθηση και κατανόηση της γλώσσας, δημιουργώντας αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Παρούση, 2011).

Σύμφωνα με το Γαργαλιάνο (2011) το κουκλοθέατρο είναι τεχνική που βοηθά τους μαθητές ξένης γλώσσας να μάθουν ευκολότερα και καλύτερα την γλώσσα που επιθυμούν. Όταν ο μαθητής έχει την ευκαιρία να κάνει σχετικές συσχετίσεις κινήσεων με λέξεις ή φράσεις, να παίζει ρόλους και γενικώς, να βρεθεί σε μια κατάσταση δημιουργίας και όχι σε εκείνη της αποστήθισης, τα αποτελέσματα είναι ελπιδοφόρα, δηλαδή μαθαίνει όχι μόνο πιο γρήγορα αλλά και πιο αποτελεσματικά (Γαργαλιάνος, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Κοντογιάννη (2012), παρουσιάζοντας στο συγκεκριμένο άρθρο της ποικίλα προγράμματα κουκλοθεατρικής παρέμβασης, τα οποία στοχεύουν στην εκμάθηση γλωσσών.

Η χρήση της κούκλας ως μέσου εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας παρουσιάζεται σε αρκετές ελληνικές μελέτες με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, η Μητακίδου-Κοκκώνη (1994) στη διδακτορική της διατριβή εξετάζει τους τρόπους προσέγγισης και τις επιπτώσεις που έχει ένα

ξενόγλωσσο πρόγραμμα σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιώντας το κουκλοθέατρο και χαρακτηριστικά αναφέρει «Κούκλες και ζωάκια χρησιμοποιήθηκαν με πολύ επιτυχία στο πρόγραμμα, τα παιδιά συνήθως ένιωθαν πιο άνετα να επικοινωνήσουν με την κούκλα παρά π.χ. με την ερευνήτρια ή τη φοιτήτρια διδάσκουσα» (σ. 154) και συμπληρώνει λέγοντας:

Χαρακτηριστική επίσης ήταν η αυθόρμητη ανταπόκριση των παιδιών στην κούκλα-συνεργάτη της διδάσκουσας-φοιτήτριας. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση, τα παιδιά πρόθυμα χαιρετούσαν την κούκλα, στην οποία ξανοιγόταν πιο εύκολα, πιθανόν η σχέση τους με την άψυχη κούκλα ήταν "βολική" από την άποψη ότι τα βοηθούσε να αποβάλουν τις αναστολές τους και να τολμήσουν να παράγουν λόγο στην ξένη γλώσσα. Το τέχνασμα μάλιστα της κούκλας που δεν καταλάβαινε ελληνικά, αλλά μιλούσε σπασμένα ελάχιστες λέξεις, που επινοήθηκε από μία από τις φοιτήτριες και εφαρμόστηκε με επιτυχία και στις άλλες τάξεις, παρακίνησε τα παιδιά να μιλήσουν στην ξένη γλώσσα, στην προσπάθεια να βοηθήσουν την κούκλα στην επικοινωνία, παίζοντας το ρόλο των μεσολαβητών. Επιπλέον, ένα ακόμη πλεονέκτημα που πρόσφερε η αλλοδαπή κούκλα ήταν ότι εξοικείωσε τα παιδιά με την ψυχολογία του ανθρώπου που βρίσκεται σε μια ξένη χώρα και δυσκολεύεται να επικοινωνήσει (σ. 213).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και στην έρευνά τους οι Κακανά-Καραντζά (2004), οι οποίες χρησιμοποίησαν κούκλες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης σε παιδιά δυο δημόσιων νηπιαγωγείων της περιοχής των Αθηνών. Η ανταπόκριση των παιδιών στη χρήση της κούκλας ήταν θετική και οι συγγραφείς προτείνουν την ευρύτερη χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία των πολύ μικρών παιδιών.

Αντίστοιχα, η Κουτσούρη (2004) εξετάζει τη σχέση δημιουργικότητας και διαδικασιών μάθησης των μαθητών ενός ορεινού απομονωμένου μειονοτικού σχολείου στη Ροδόπη. Εξηγεί και τεκμηριώνει, από τη σκοπιά των παιδαγωγικών θεωριών, πώς η μάθηση προάγεται μόνο σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας. Κατασκευές, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση και ζωγραφική είναι τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, ώστε να δημιουργήσει ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας, όπου όλες οι δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών απελευθερώνονται και τα οδηγούν στους δρόμους της μάθησης.

Παρόμοια, η Μπογιάνοβα-Μίνκοβα (2000) υποστηρίζει ότι με διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως το κουκλοθέατρο και τη δραματοποίηση της διδακτικής ύλης της ξένης γλώσσας τα παιδιά οδηγούνται στην κατάκτηση της σωστής προφοράς και του σωστού επιτονισμού, στην απόκτηση της αίσθησης καταλληλότητας και ορθότητας των λεξιλογικών και γραμματικών επιλογών σε σχέση με την περίσταση της επικοινωνίας, στην

παραγωγή προφορικού λόγου, στην αξιοποίηση όχι μόνο των γλωσσικών αλλά και των παραγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας και στην ελεύθερη και δημιουργική αναπαραγωγή του λόγου. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Παρρά (2000), η οποία προτείνει το κουκλοθέατρο ως εργαλείο καλλιέργειας του προφορικού λόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από άλλους ερευνητές αναφέρεται πως τα παιδιά τα οποία η επικοινωνιακή τους αλληλεπίδραση ενισχύεται από ενήλικες μέσω του δράματος, του κουκλοθέατρου και της αφήγησης πλεονεκτούν σε σχέση με εκείνα που δεν τους δίνονται τα ίδια ερεθίσματα (Baridge & Segal, 2004· Dixon, 2008· Hart & Risley, 1995). Επιπλέον, το γεγονός ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας έχει μεγάλη επίδραση στην αναγνωστική τους ικανότητα και επιτυχία επιβάλλει τη χρησιμοποίηση επικοινωνιακού τύπου δραστηριοτήτων με βάση το παιχνίδι (Dickinson & Tabors, 2001· Larney, 2002· Sigafos & Mirenda, 2002),.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έρευνα της Kroflin (2012) η οποία δημοσιεύεται στο βιβλίο “The Power of the Puppet” της Unima. Η πρωτοπορία της έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο, ως εργαλείο εκμάθησης της Κροατικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης σε παιδιά ομογενών. Το “Croatian Heritage Foundation” το οποίο έχει στόχο την ενίσχυση της γλώσσας των παιδιών που ζουν στο εξωτερικό αλλά και την εξοικείωση με τον κροατικό πολιτισμό και πολιτιστική κληρονομιά, δημιούργησε το Καλοκαιρινό σχολείο Κροατικής Γλώσσας και Πολιτισμού (Summer School of Croatian Language and Culture) στην πόλη Novi Vinodolski από το 1993 έως σήμερα. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει εκμάθηση της γλώσσας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με έμφαση στο κουκλοθέατρο. Καθώς τα παιδιά που συμμετέχουν προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικό επίπεδο Κροατικών (δεύτερη ή ξένη) είναι διαφορετικής ηλικίας, προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, η λύση της χρήσης του κουκλοθέατρου εξισορροπεί αυτές τις ανισότητες διότι η κούκλα μεσολαβεί και ο λόγος της απενοχοποιεί τα «λάθη» και τις φοβίες των παιδιών για έκφραση. Στο πρόγραμμα τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με απλές γνωστές ιστορίες, ποιήματα, παροιμίες τις οποίες δραματοποίησαν με κούκλες, ακολουθώντας διάφορα στάδια (ακρόαση της ιστορίας, εμπύχωση από τον εκπαιδευτή, κατασκευή κούκλων, εμπύχωση από τα παιδιά με τις κούκλες). Δραματοποιώντας τις ιστορίες τα παιδιά έδωσαν χαρακτήρα στις κούκλες, ενσωματώνοντας νέο λεξιλόγιο, ιδέες και αντιλήψεις. Παράλληλα αυξήθηκε το ενδιαφέρον των ομογενών μαθητών για τη γλώσσα και την κουλτούρα καταγωγής τους. Τα αποτελέσματα του προγράμματος τονίζουν τη θετική επιρροή του κουκλοθέατρου καθώς δημιουργεί κίνητρο στα παιδιά για μάθηση, περιορίζει

τις αναστολές και η μάθηση της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης γίνεται με ένα ευχάριστο, παιγνιώδη τρόπο.

Παρόμοια, η Lerley (2001) ερευνήσε κατά πόσο η χρήση της κούκλας βοηθά τα παιδιά μεταναστών με χαμηλή γνώση της αγγλικής που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο Glen Forest Elementary να βελτιώσουν τη χρήση της γλώσσας και να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, επικοινωνώντας μέσα από τις κούκλες. Η τάξη αποτελούνταν από 22 μαθητές από 10 διαφορετικές χώρες (Bolivia, El Salvador, India, Iran, Jerusalem, Nicaragua, Pakistan, Peru, Russia, Vietnam) με διαφορετικό επίπεδο της αγγλικής γλώσσας. Οι κούκλες εισήχθησαν στο σχολικό πρόγραμμα και στις διάφορες θεματικές και οι διάλογοι που προέκυψαν μαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης. Μέσω των παρατηρήσεων διαπιστώθηκε ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα κατά τη διάρκεια των διαλόγων χρησιμοποιούσαν περισσότερο την αγγλική γλώσσα και ένοιωθαν πιο άνετα να εκφραστούν μέσω της κούκλας.

Οι Burke & O'Sullivan (2002) διεξήγαγαν έρευνα χρησιμοποιώντας τεχνικές του δράματος και κουκλοθέατρο σε τάξεις διδασκαλίας αγγλικών, διαφορετικών επιπέδων. Συμπέραναν ότι οι μαθητές έμαθαν πιο εύκολα παρά με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς εσωτερικοποιούσαν το νόημα και έκαναν προσωπικές συνδέσεις, ενώ στη συνέχεια χωρίς άγχος «εξέθεταν» τον εαυτό τους στο κοινό. Κατά τη διάρκεια των διαλόγων τα παιδιά επινοούσαν νέες λέξεις και εμπύχωναν τις κούκλες χρησιμοποιώντας το «ενεργό» λεξιλόγιο που κατείχαν στην αγγλική γλώσσα, ενώ παράλληλα κατανόησαν τις μικρές ιστορίες που είχαν ακούσει. Έδειχναν τα συναισθήματά τους μέσα από κινήσεις, χειρονομίες, μέσω της γλώσσας σε ένα κατανοητό πλαίσιο και όχι μέσω της αποστήθισης μιας λίστας νέων λέξεων. Οι Burke & O' Sullivan (2002) επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα ευκολότερα ακούγοντας μια αυθεντική αφήγηση, παρακολουθώντας ένα δρώμενο και συνεπώς κατακτώντας τη νέα γνώση μέσα από την ανάλυση και κατανόηση του περιεχομένου, παρά από τη στείρα αποστήθιση και ανάγνωση ενός κειμένου.

Η Canera (1994) αναφέρεται στην θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε φοιτητές του τμήματος "American Language Institute" του New York University, οι οποίοι προέρχονταν από άλλες χώρες. Η ερευνήτρια δημιούργησε ένα μάθημα με τον τίτλο "Folktale and Puppet Workshop" στο οποίο οι συμμετέχοντες ετοιμάζαν μικρές παραστάσεις τις οποίες έπαιζαν σε δημοτικά σχολεία της περιοχής. Η Canera (1994) ισχυρίζεται ότι αυτή η

διαδικασία βοηθά τους φοιτητές να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες και τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα στη γλωσσική έκφραση. Πίσω από τη σκηνή του κουκλοθεάτρου οι φοιτητές βρήκαν την αυτοπεποίθηση να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα χωρίς να αγχώνονται για το “σωστό” αποτέλεσμα, ιδιαίτερα όταν αλλάζουν τον τόνο της φωνής τους.

Ο Insani (2014) ,αντίστοιχα, στη διδακτορική του διατριβή χρησιμοποιεί το κουκλοθέατρο ως εργαλείο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε παιδιά 7^{ης} τάξης ενός γυμνασίου της περιοχής. Η έρευνα δράσης του πραγματοποιήθηκε σε δύο κύκλους και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του κουκλοθεάτρου είναι μια καινοτόμος στρατηγική μάθησης στη διδασκαλία των αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα. Τα παιδιά στο τέλος του προγράμματος βελτίωσαν την προφορά τους και τους βαθμούς τους στο τελικό τεστ των αγγλικών σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι θεωρούν το κουκλοθέατρο θετική πρακτική στην εισαγωγή λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων χωρίς να καταπιέζουν τα παιδιά. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Setyarini (2010) ο οποίος χρησιμοποίησε κουκλοθεατρικές παραστάσεις ως εργαλείο ενίσχυσης της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης σε δημοτικό σχολείο της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στην αγγλική γλώσσα.

Στην έρευνα των Waldschmidt, Dugan, Younghee, Jiyoung ,Martinez & Hale (1999), επίσης, παρουσιάζεται η θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στο Όρεγκον, από το αντίστοιχο πανεπιστήμιο και το σχολικό συμβούλιο της περιοχής. Στόχος του προγράμματος ήταν οι ερευνητές να χρησιμοποιήσουν δίγλωσσα κουκλοθεατρικά σενάρια σε δίγλωσσους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων τους έδειξαν αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και για τις δύο γλώσσες αλλά και ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Θετικό αντίκτυπο στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης είχε το πρόγραμμα “Puppet Friday” σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του Βέρμοντ. Τα παιδιά, τα οποία προέρχονταν από διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο, χωρίζονταν σε ομάδες και αφού επέλεγαν την κατάλληλη ιστορία καλούνταν σε διάστημα έξι εβδομάδων να δημιουργήσουν μια κουκλοθεατρική παράσταση. Οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν τα παιδιά να φέρουν βιβλία σχετικά με την ιστορία που επέλεξαν από το σπίτι τους, στη μητρική τους γλώσσα, να παρουσιάσουν τις εικόνες στα παιδιά και με τη βοήθεια των γονέων να παρουσιάσουν την ιστορία στα αγγλικά. Στη συνέχεια, συνεργαζόμενοι, δημιούργησαν κούκλες, έγραψαν τους διαλόγους και το σενάριο.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη δημιουργία κωμικών συμβάντων/σκηνών, γεγονός που προκαλούσε το ενδιαφέρον των παιδιών. Άλλωστε, σύμφωνα με ερευνητές (Herring, Meggert, 1994) το χιούμορ είναι σημαντικός παράγοντας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Τα παιδιά άκουγαν τις μαγνητοφωνημένες πρόβες τους και αυτό έδρασε θετικά στη βελτίωση της προφοράς τους, στη γραμματική και σύνταξη, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τα λάθη τους και ήθελαν να βελτιωθούν. Το τελικό αποτέλεσμα έδειξε σαφή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην αγγλική γλώσσα (δεύτερη) με φυσικό τρόπο. Επιπλέον, στο ίδιο βιβλίο παρουσιάζεται και ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών προσχολικής ηλικίας μέσω της κούκλας. Εδώ οι κούκλες “μιλούσαν” στους μαθητές ισπανικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μητρικής γλώσσας και εκείνοι αντίστοιχα έπρεπε να απαντούν μόνο στα ισπανικά. Αντίστοιχα, ακολουθήθηκε το ίδιο μοντέλο και για το μάθημα των αγγλικών. Η μέθοδος αυτή αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στη γλωσσική επάρκεια και στις δύο γλώσσες (Esquivel et al., 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Velez, Gema, Villamil, Fabian (2013) επιβεβαιώνεται η θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου ως εργαλείου ανάπτυξης ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων της αγγλικής γλώσσας ως ξένης στην πέμπτη τάξη του Dr. Cesar Delgado Aray στο Εκουαδόρ, κατά τη διάρκεια του β' εξαμήνου του σχολικού έτους 2012-13. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ξένης μέσω του κουκλοθεάτρου ήταν από τους βασικούς στόχους της έρευνας. Το 97% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι η χρήση των κουκλών τους βοήθησε στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς το μάθημα ήταν πιο ευχάριστο και όχι τυποποιημένο. Το ίδιο θετικό ποσοστό σημειώνουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι τόνισαν ότι οι κούκλες συντέλεσαν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη αλλά και στη βελτίωση των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία χωρίς κούκλες.

Επιπλέον, το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών που μαθαίνουν τα ιταλικά ως δεύτερη γλώσσα. Μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές βελτίωσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες και απέκτησαν διαπολιτισμική ικανότητα (Piazzoli, 2010, 2011).

Όπως τονίζει η Freeman (2005) οι κούκλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας αλλά και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία έχουν ανάγκη από συχνή επανάληψη και ανακεφαλαίωση. Η ίδια εφάρμοσε κουκλοθεατρικό πρόγραμμα σε δημοτικό σχολείο της Βοστώνης σε συνεργασία με το “Boston Area Guild of

Puppetry”, με στόχο την ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών και την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η βελτίωση στην απόδοση των δίγλωσσων μαθητών στην αγγλική γλώσσα ήταν σημαντική, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε και η μητρική τους γλώσσα και η προσοχή τους στη διαδικασία

Οι Summak, Summak & Gur (1994) διεξήγαγαν έρευνά τους για τα αποτελέσματα της χρήσης του κουκλοθέατρου σκιών στη διδασκαλία των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας και ως ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν κλασική λογοτεχνία μέσω του θεάτρου σκιών σε μεσαίου επιπέδου Τούρκους μαθητές οι οποίοι ζούσαν στην Ολλανδία. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν ελεύθερα με αυθόρμητη και ασυνείδητη χρήση της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί διευκόλυναν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα οι μαθητές διατήρησαν τη μητρική τους γλώσσα.

Στο Beacon Hill Elementary School στο Seattle εφαρμόστηκε πρόγραμμα εμβάθυνσης στο ασιατικό θέατρο σκιών και στην ασιατική μυθολογία σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα τέχνης. Τα παιδιά στα πλαίσια του προγράμματος παρακολούθησαν παραστάσεις, διάβασαν πολλές ιστορίες, δημιούργησαν πολλές φιγούρες, έγραψαν τα δικά τους σενάρια και παρουσίασαν τις παραστάσεις τους. Αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο στο να ενισχύσει την αναγνωστική διάθεση των μαθητών. Από την αρχή τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το project γεγονός, το οποίο ήταν ο κινητήριος μοχλός για τους διστακτικούς αρχικά συμμετέχοντες στη συγγραφή ενός έργου με κούκλες. Η δημιουργία ασιατικών κουκλών ήταν ένα δημιουργικό project για το συγκεκριμένο σχολείο το οποίο είναι πολυπολιτισμικό με ομιλούμενες γλώσσες τα Κινέζικα, Βιετναμέζικα, Ισπανικά και τα Αγγλικά. Βασιζόμενοι λοιπόν σε ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα με έμφαση στη Δραματική Τέχνη και στο κουκλοθέατρο ενίσχυσαν το ενδιαφέρον για τις διαφορετικές γλώσσες των 24 συμμετεχόντων μαθητών (Okada & Olivier-Hirasaw, 2002).

Ο Athiemoalam (2006) παρατήρησε μεγάλη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των φοιτητών, που παρακολουθούσαν τμήμα εκμάθησης αγγλικής γλώσσας στο Nelson Mandela Metropolitan University στο Port Elizabeth χρησιμοποιώντας το κουκλοθέατρο. Οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την αυτοπεποίθησή τους και κατάφεραν να εκφραστούν στην αγγλική γλώσσα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο κατανόησαν, όχι μόνο τα συγκεκριμένα περιεχόμενα που διαπραγματεύονταν, αλλά και τις δικές τους αντιλήψεις. Επίσης κατάφεραν να εκφράζουν τις ιδέες τους, να γράφουν βιογραφίες και να συναισθάνονται τους χαρακτήρες. Γενικότερα απέκτησαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αγγλική γλώσσα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία από το Akdeniz University (Zorba, &

Tosun ,2011) έγινε διερεύνηση της αποτελεσματικής εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε δύο νηπιαγωγεία της περιοχής Antalya της Τουρκίας και σε δείγμα 24 παιδιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-10. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το Language Portfolio κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και συνοδευτικά υλικά, όπως οι κούκλες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η υποστήριξη του γλωσσικού μαθήματος αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών για την αγγλική γλώσσα. Επίσης, άρχισαν να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα και έξω από την τάξη στην καθημερινή τους ζωή, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Γενικότερα, σύμφωνα με τους ερευνητές, αυξήθηκε η γλωσσική και διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Σε αρκετές μελέτες που αφορούν την κατάκτηση και διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας με τη χρήση κουκλοθεάτρου, γίνεται αναφορά σε μια από τις πέντε υποθέσεις του Krashen (1988), όπως αναφέρεται στη Zuljevic (2007), ως προς την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας- το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης. Παρόμοια, στο βιβλίο *"Instruction With English Language Learners"*, των Hadaway, Vardell, & Young (2002) παρατίθενται η θεωρία των πέντε υποθέσεων του Krashen¹⁰ (1988) σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία θα αναλυθεί εκτενώς στο κεφάλαιο 3.1, καθώς αποτελεί σημαντικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Ο Krashen (1988) τόνισε, πως για να υπάρξει μάθηση, ο παράγοντας άγχος πρέπει να είναι χαμηλός. Οι μαθητές με θετική στάση και αυτοπεποίθηση μπορεί να έχουν εύκολα διαπερατό φίλτρο και κατά συνέπεια να μαθαίνουν ευκολότερα μια δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα όσοι έχουν αρνητική στάση και άγχος έχουν δύσκολα διαπερατό φίλτρο και έτσι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να εμποδιστεί. Σ' αυτό το σημείο δεχόμαστε ότι μια παρέμβαση με κούκλες βοηθά τα παιδιά να χαλαρώνουν, μπαίνουν στο επίκεντρο και συνεπώς μειώνουν το φίλτρο επίδρασης, κάνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη. Άρα το κουκλοθέατρο συνδέεται με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, η οποία θα δημιουργήσει τη διαπερατότητα στο φίλτρο και θα διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία (Zuljevic, 2007).

Η Zuljevic (2007, p. 8) επίσης, στη διατριβή της, τονίζει πως το κουκλοθέατρο αποτελεί το απόλυτο ενισχυτικό μέσο διδασκαλίας ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό σε δίγλωσση τάξη. Στην έρευνά της οχτώ (8) από τους 22 μαθητές του δείγματός της, οι οποίοι ήταν δίγλωσσοι, έδειξαν σαφή βελτίωση στην αγγλική γλώσσα, στην ανάγνωση και κατανόηση του περιεχομένου που

10

Krashen's theory of language acquisition consists of five main hypotheses: the Acquisition-Learning hypothesis, the Monitor hypothesis, the Natural Order hypothesis, the Input hypothesis, and the Affective Filter hypothesis.

αφηγούνταν οι εκπαιδευτικοί μέσω της κούκλας. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι το κουκλοθέατρο είναι ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό εργαλείο όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας, του λεξιλογίου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών .

Σημαντική είναι και η έρευνα της Ozdeniz (2000), η οποία εισήγαγε κούκλες σε τάξη εκμάθησης αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας ως συνομιλητών σε έναν καθημερινό διάλογο. Ουσιαστικά, πρόσθεσε έναν πολύ καλό ομιλητή ως πρότυπο στην τάξη. Σε πρώτη φάση, τα παιδιά κατασκεύασαν απλές κούκλες και αργότερα σύστησαν τον εαυτό τους στις κούκλες και αντίστοιχα οι κούκλες σε αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής ένοιωσε οικεία και χαλαρά με τη διαλογική διαδικασία και με την κούκλα. Η Ozdeniz (2000) επέτρεπε στους μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα όταν το επιθυμούσαν και ουσιαστικά ήταν πιο δημιουργικοί. Καθώς το επίπεδο άνεσής τους μεγάλωνε τα παιδιά άλλαζαν χωρίς πρόβλημα γλωσσικό κώδικα, δηλαδή χρησιμοποιούσαν αγγλικά. Αυτή η εφαρμογή αντικατοπτρίζει την επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου επίδρασης του Krashen (1988). Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι πιθανότερο να επιτευχθεί με χαμηλό φίλτρο επίδρασης, το οποίο παρέχεται μέσω μιας χαλαρής, ενθαρρυντικής και όχι απειλητικής ατμόσφαιρας στην τάξη.

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω έρευνες, το κουκλοθέατρο, το οποίο συνδυάζεται εύστοχα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να συντελέσει στη γλωσσική εκμάθηση δεύτερης ή ξένης γλώσσας, με ευεργετικά αποτελέσματα.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Η συνεισφορά του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση έχει διεξοδικά μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων με ικανοποιητικά αποτελέσματα προκαλώντας πολλές φορές αλλαγές στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών. Παράλληλα παρουσιάζεται ως μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη αλλά και ως μέσο αντιμετώπισης προσωπικών ή κοινωνικών προβλημάτων στο σχολείο, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και η ενσυναίσθηση. Το κουκλοθέατρο μπορεί να βοηθήσει στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση, στην ευαισθητοποίηση απέναντι στο «διαφορετικό» και στην ανάπτυξη κριτικής στάσης που οδηγεί στο μετασχηματισμό του εαυτού και της κοινωνίας. Η χρήση του κουκλοθεάτρου ως εργαλείου για τη γλωσσική διδασκαλία έχει μελετηθεί εμπειριστατωμένα από πολλούς ερευνητές. Μέσω της κούκλας μειώνονται οι αναστολές των μαθητών, αυξάνεται ο αυθορμητισμός, ενισχύεται το κίνητρο, η αυτοπεποίθηση και η ενσυναίσθηση, καθώς η γλώσσα παρουσιάζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα του μαθητή

Β' ΜΕΡΟΣ

2. Διγλωσσία

2.1. Ορισμός της Διγλωσσίας

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο όρος διγλωσσία σε σχέση με την επικοινωνία, τη δημιουργία νοήματος και την αποδοχή/δόμηση ταυτότητας διότι κατά τη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, όλα τα πιο πάνω, αποκτούν, μέσα στο πλαίσιο που μας ενδιαφέρει, κεντρική θέση. Υπάρχει αρκετή διχογνωμία στον επιστημονικό κόσμο σχετικά με το τι είναι διγλωσσία, ποιος είναι δίγλωσσος, ποια τα χαρακτηριστικά της και ποια η επίδραση της διγλωσσίας στις εμπλεκόμενες γλώσσες.

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της διγλωσσίας έχει οδηγήσει σε πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το ποιο είναι το βασικό κριτήριο της διατύπωσής τους, η γλωσσική ικανότητα ή η λειτουργική χρήση της γλώσσας (Σκούρτου, 2011α). Το 1953 ο Weinreich όρισε τη διγλωσσία ως την «εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών» και ως δίγλωσσο το άτομο που εναλλάσσει τις γλώσσες του κατά τη γλωσσική χρήση (Ανδρέου, 2012). Τη δεκαετία του 1960 οι Peal & Lambert (1962) σε έρευνά τους διαπιστώνουν σε έρευνά τους για πρώτη φορά μία σχετική νοητική υπεροχή των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές γεγονός που οδηγεί σε μια σειρά νέων εργασιών που διερεύνησαν τις σχέσεις διγλωσσίας, ευφυΐας και μάθησης, οι οποίες ενίσχυσαν την θεώρηση της θετικής σχέσης διγλωσσίας και νοητικής δραστηριότητας.

Ο Fishman (1975,1980) με τις προσεγγίσεις του ανέδειξε τη διγλωσσία από τη σκοπιά του κοινωνικού προσδιορισμού και της λειτουργικότητας και καλύπτει περιοχές, όπως η περιγραφή και ανάλυση της διγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο, η τυπολογία των σχέσεων διγλωσσίας (bilingualism) και διμορφίας (diglossia), η τυπολογία των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η σχέση διγλωσσίας και διπολιτισμικότητας, οι τυπολογίες της γλωσσικής διατήρησης, μετατόπισης και αναβίωσης, την έννοια της γλωσσικής πίστης/αφοσίωσης, την καθιέρωση του όρου “domain” (χώρος ή πεδίο χρήσης της γλώσσας) και το πιο σπουδαίο τη συγκεκριμενοποίηση της διγλωσσίας στο πλαίσιο της γλωσσικής πρακτικής (Fishman, 2001).

Ο Cummins ανέπτυξε από το 1980 υποθέσεις σχετικά με την ανάπτυξη της διγλωσσίας οι οποίες έγιναν σημείο αναφοράς και αντιπαράθεσης από πολλούς ερευνητές, όπως την υπόθεση της “αλληλεξάρτησης των γλωσσών”, της “κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας”, τη διάκριση ανάμεσα στις “βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες”, την υπόθεση των οριακών επιπέδων, την αρχή της “ενδυνάμωσης” και την “εστίαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού και στον κριτικό γραμματισμό/αλφαριθμητισμό (Σκούρτου, 2011α).

Στις αρχές του 1990 εισάγεται από τη Hornberger (1989, 2003) το μοντέλο του “γλωσσικού

συνεχούς” (continuum) το οποίο μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της διγλωσσίας και γλωσσικής διμορφίας ως ένα συνεχές επικοινωνίας από το σπίτι στο σχολείο, από τη μια γλώσσα στην άλλη, από τη μία μορφή γλώσσας σε μία άλλη, από την κατανόηση στην παραγωγή λόγου, από την ομιλία στη γραφή.

Υπάρχουν πολλές έρευνες και αναλύσεις σχετικά με τα είδη της διγλωσσίας (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002· Δαμανάκης, 2007· Παπαπαύλου, 1997· Τσοκαλίδου, 2012· Σκούρτου, 2011β) σύμφωνα με την ηλικία, τους τρόπους κατάκτησης, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και ζητήματα ταυτότητας. Στην παρούσα έρευνα δεν δίνεται έμφαση στην ανάλυση των μορφών διγλωσσίας, αλλά υιοθετείται η προσέγγιση προς τη διγλωσσία των Brutt-Griffler & Varghese (2004) σύμφωνα με τους οποίους η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί:

ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος παραδοσιακά γινόταν αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα όμως μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό. (σ. 94)

2.1.1. Σχέση Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας

Ο ορισμός της διγλωσσίας έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που ορίζουμε τις γλώσσες που τη συνδιαμορφώνουν. Ο προσδιορισμός της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη διγλωσσία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Σε πολλά κείμενα για τη διγλωσσία (Baker, 2001· Skutnabb-Kangas, 1982) υπάρχει ενδελεχής αναφορά στη μητρική γλώσσα σε σχέση με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας αλλά και στην αποσαφήνιση της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλωσσική πολυμορφία και σε σχέση με την έννοια της διμορφίας (diglossia) (Δανασής-Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός & Φουντοπούλου, 2002· Kecskes & Papp, 2000). Η μητρική γλώσσα, όπως αναφέρει και η Σκούρτου (2011α, σ. 92) “βρίσκει και χάνει τη θέση της σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον σε συνάρτηση με τη χρήση της σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης και με διαδικασίες γλωσσικής μετατόπισης ή γλωσσικής διατήρησης”. Για να διαμορφώσουμε μία όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική εικόνα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να διερευνήσουμε ποια είναι η θέση της στην καθημερινότητά του με βάση τα κριτήρια α) της χρονικής ακολουθίας κατάκτησης των γλωσσών, β) την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας, γ) τις λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες και δ) τις στάσεις και τις απόψεις απέναντι στις γλώσσες (Skutnabb-Kangas, 1982).

Το να διαχωρίζουμε τις δυο γλώσσες μπορεί να οδηγήσει σε αυτό που ο Cummins (2008, σ. 65) έχει περιγράψει ως «η υπόθεση των δύο μοναξιών» όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά μέσω

της δεύτερης γλώσσας και η μητρική γλώσσα δεν έχει θέση. Ο Cummins υποστηρίζει ότι η αλληλεξάρτηση των δυο γλωσσών θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις μέσω και των δυο, μια υπόθεση που συναντάμε και στον García (2009), ο οποίος μίλησε για μια «κοινή υποκείμενη επάρκεια» (όπως αναφέρεται σε Cummins, 2000), και στις δυο γλώσσες. Αυτό το φαινόμενο το παρομοιάζει με «διπλό παγόβουνο», με τις δυο γλώσσες να εμφανίζονται ως χωρισμένες στην επιφάνεια αλλά να έχουν ένα κοινό σώμα κάτω απ' το νερό. Με αυτόν τον τρόπο καταδεικνύεται το όφελος της συνεργασίας μεταξύ των γλωσσών στην τάξη στην πρόκτηση γνώσης (Σκούρτου, 2007)

Σε έρευνα των Jim Anderson and Yu-Chiao Chung (2011) παρουσιάστηκαν τα θετικά οφέλη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών συνεπικουρικά με την αγγλική γλώσσα με τη συμβολή των τεχνών και ιδιαίτερα του κουκλοθεάτρου σε τέσσερα σχολεία του Λονδίνου. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης μέσω του κουκλοθεάτρου, εντάσσοντας στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Επίσης, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι συχνά τα παιδιά ενσωματώνουν δομές από την κυρίαρχη γλώσσα τους στην ασθενέστερη γλώσσα τους (Argyri & Sorace 2007· Bernardini 2003· Dörke 1998· Schlyter 1993,2001· Yip & Matthews 2000). Για παράδειγμα οι Yip & Matthews (2000) σε έρευνά τους έδειξαν δείγματα γλωσσικής μεταφοράς σε αρκετές γραμματικές δομές από τα Καντονέζικα στα Αγγλικά, την περίοδο που ήταν κυρίαρχη η Καντονέζικη γλώσσα.

2.2.Διασπορά

Διασπορά, κατά τον Άρμστρονγκ είναι *«οποιαδήποτε εθνική συλλογικότητα που δεν έχει εθνική βάση μέσα μία δεδομένη οργανωμένη κοινωνία, αποτελεί δηλαδή μία σχετικά μικρή μειονότητα σε όλα τα τμήματά της»* (Clogg, 2004, p.30). Είναι αναγκαίο να καθοριστούν τα όρια αυτής της οργανωμένης κοινωνίας εντός της οποίας βρίσκεται αυτή η «εθνική συλλογικότητα» καθώς και αυτήν την ίδια την «εθνική συλλογικότητα» που αποτελεί μειονότητα. Αυτή η μειονότητα είναι οι ομάδες των Ελλήνων, όπως και άλλες εθνοτικές ομάδες, που ζουν έξω από τον Ελλαδικό χώρο, «στα ξένα». Γι' αυτό το λόγο ο Clogg ταυτίζει τον όρο «διασπορά» με το όρο «ξενιτιά» (Clogg, 2004, p. 59). Στην έννοια της Ελληνικής Διασποράς συμπεριλαμβάνονται τόσο οι μετανάστες, όσο και οι απόδημοι και οι ομογενείς (Κόντης & Φακιολάς, 2002). Η ελληνική διασπορά εξακολουθεί να συντηρεί, σε επίπεδο συλλογικό ή και ατομικό, τις υλικές, πολιτιστικές και συναισθηματικές του σχέσεις με τη χώρα της άμεσης ή της παλαιότερης καταγωγής του.

Ο Fishman (2004) αναλύει την έννοια της διασποράς, στο πλαίσιο της σχέσης της με την πατρίδα, σε σχέση με την ταυτότητα, τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε αυτή και τέλος σε σχέση

με το ζήτημα της γλώσσας. Η Σκούρτου (2004) αναλύει τον όρο τόσο στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού πολυπολιτισμικού πλαισίου όσο και ως εγγενές χαρακτηριστικό της γλωσσικής χρήσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως “η διασπορά των γλωσσών γίνεται εμφανής μέσα από τις γλώσσες, τα γλωσσικά είδη και τα ποικίλα υφολογικά επίπεδα των δίγλωσσων, με την εναλλαγή κωδίκων και τη μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη. Έτσι έρχεται στο προσκήνιο η δίγλωσση ταυτότητα των ομιλητών”.(2004, σ. 77)

Η διασπορά, όπως τονίζεται από τον Cummins (2004, p. 93) ως κοινοτικό ή κοινωνικό φαινόμενο εξαρτάται από γεωγραφικούς παράγοντες (διαφορετικές χώρες και διαφορετικές περιοχές σε αυτές τις χώρες) καθώς και από τις περιόδους μετανάστευσης. Η διασπορά ως ατομικό φαινόμενο αφορά παράγοντες όπως τη σχέση του ατόμου με την γλώσσα και τον πολιτισμό (δηλαδή εάν το άτομο είναι δίγλωσσο και διαπολιτισμικό, μονόγλωσσο και διπολιτισμικό) και τη γενιά των μεταναστών. Ο Τσιτσιπής όμως (2004) στο άρθρο του “ Η διασπορά εκ των έσω” τονίζει ότι δεν είναι αναγκαίο η διασπορά να διαθέτει και μια de facto γεωγραφική διάσταση. Μπορεί να υπάρχει διασπορά με την έννοια της μετατόπισης των πληθυσμών από κάποιο αρχικό ιστορικό κέντρο, όπως στην περίπτωση της αρβανιτόφωνης κοινότητας της Ελλάδος. Σύμφωνα με το Frishman (2004):

οι παλιότερες οριοθετήσεις κράτους-διασποράς λειτουργούν μόνο στο πλαίσιο της ακούσιας απομάκρυνσης από την “πατρική” γη. Έτσι, ακόμα και η παλαιότερη προσέγγιση συνδυάζει αντικειμενικά με υποκειμενικά κριτήρια. Ακόμα και αυτά τα υποτυπώδη κριτήρια λαμβάνουν υπόψη, συνειδητά ή μη, μια σημαντική διάσταση εθνοκουλτούρας (εθνοπολιτισμική διάσταση) (σ. 27).

Οι Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης και Τάμης (2014) αναφέρουν πως τα συνηθέστερα δίκτυα στην ελληνική διασπορά είναι, τα συγγενικά, τα φιλικά, της εκκλησίας, του ΣΑΕ (Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού) και εκείνα που συνδέονται άμεσα με παροικιακές οργανώσεις όπως: Κοινότητες, Εθνικοτοπικοί Σύλλογοι, Σύλλογοι Γονέων, επιστημόνων, φοιτητών και πολιτιστικοί και αθλητικοί σύλλογοι. Αυτά τα δίκτυα διαδραματίζουν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτότητας των ομογενών.

Σε έρευνα σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας τρίτης γενιάς των ομογενών της Αυστραλίας οι Tsolidis & Kostogriz (2008) στην ελληνική ομογένεια της Αυστραλίας διαπίστωσαν ότι βρίσκονται σε έναν ενδιάμεσο χώρο (‘in-between’ spaces), ανάλογα με την επαφή που έχουν με το ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο της παροικίας. Όσο μεγαλύτερη επαφή έχουν με την ελληνική παροικία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο περισσότερο ενισχύεται αυτή η “ενδιάμεση”

ταυτότητα.

2.2.1. Διάκριση μητρικής γλώσσας/δεύτερης στη Διασπορά

Η Ελληνική ως μητρική γλώσσα εκτός Ελλάδος δεν είναι καθόλου συγκρίσιμη με την Ελληνική ως μητρική γλώσσα στην Ελλάδα και αυτή η ρευστότητα χαρακτηρίζει κάθε διασπορά. Κατά το Δαμανάκη (2000, σ. 17) μιλάμε για μητρική (πρώτη) γλώσσα «όταν η γλώσσα της οικογένειας, η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου και η γλώσσα διδασκαλίας στο σχολείο συμπίπτουν». Διαφοροποιούμε μεταξύ πρώτης και δεύτερης «όταν η γλώσσα της οικογένειας και η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου είναι διαφορετικές και ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται μια από αυτές ή και οι δύο» (Δαμανάκης, 1993, σ. 33). Ωστόσο η προσπάθεια ορισμού δεν μπορεί να είναι πάντα εφικτή, όπως στην περίπτωση των μεικτών γάμων. Η Κατσιμαλή (1999, σ. 229) αναφέρει «δεν είναι εύκολο να ορίσουμε ποια αποτελεί τη μητρική σε περιπτώσεις που συνυπάρχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον», όπου οδηγούμαστε στην ταυτόχρονη κατάκτηση των δύο γλωσσών και στο ότι την πρώτη γλώσσα την αποτελούν δύο γλώσσες, αυτή του περιβάλλοντος και αυτή της οικογένειας. Η Σκούρτου επίσης, (2011α, σ. 98) εύστοχα αναφέρει ότι «σε μία κουλτούρα της δίγλωσσίας, η πρώτη γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά μία ούτε παραμένει αναντικατάστατη. Μπορούμε να διαπιστώσουμε δύο πρώτες ή δύο μητρικές γλώσσες, εκεί όπου ένα δίγλωσσο άτομο, από την αρχή της ζωής του, επικοινωνεί μέσω των δύο γλωσσών».

2.2.2. Σχέση Γλώσσας-Ταυτότητας στη Διασπορά

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι-μελετητές της διασποράς θεωρούν δεδομένο το δυναμικό χαρακτήρα της γλώσσας αλλά και της σχέσης της με τα μέλη των κοινοτήτων της διασποράς. Η μελέτη της γλώσσας στη διασπορά συνεπάγεται τη δίγλωσσία, τη συνύπαρξη επικοινωνιακών κωδίκων, την αλληλεξάρτηση γλωσσών, τη μεταφορά στοιχείων από τον ένα κώδικα στον άλλο και την εναλλαγή κωδίκων για την καλύτερη έκφραση των επικοινωνιακών αναγκών των δίγλωσσων (Τσοκαλίδου, 2004). Η Τσοκαλίδου (2000, σ. 35) υποστηρίζει πως η εναλλαγή κωδίκων είναι μια «δυναμική και πολυδιάστατη δίγλωσση πρακτική» και ως γενικότερο χαρακτηριστικό του δίγλωσσου λόγου εκφράζει τη δίγλωσση ταυτότητα και πραγματικότητα, επιτρέποντας στους δίγλωσσους να μην επιλέγουν ένα μόνο συγκεκριμένο κώδικα».

Η Σέλλα-Μάζη (2001, σ.53) γράφει «όπου υπάρχει δίγλωσσία υπάρχουν τόσο παρεμβολή και δανεισμός όσο και εναλλαγή κωδίκων». Ο Fishman (1972, στο Σκούρτου, 2004, σ. 36) τονίζει πως οι δίγλωσσοι αλλάζουν χώρο χρήσης της γλώσσας (domain) υπακούοντας σε εξωτερικές επιταγές

ορθότητας στη χρήση της γλώσσας, ανάλογα με το που βρίσκονται, με ποιον και για ποιο θέμα επικοινωνούν και τι κάνουν. Η Σκούρτου (2004) κάνει λόγο για «γλωσσική νόρμα», και άμεση σχέση τους με την εναλλαγή κωδίκων. Η εναλλαγή σχετικοποιεί τη νόρμα, καθώς ο δίγλωσσος μαθητής δεν υποχρεούται να ταυτίζεται ξεχωριστά με την κάθε του γλώσσα. Συνεπώς, η διαπραγμάτευση της νόρμας γίνεται διαπραγμάτευση ταυτότητας, αφού το υποκείμενο επιδρά συνειδητά στις εμπλεκόμενες γλώσσες του «σπάζοντας» τη γραμματική/συντακτική/λεξιλογική περιχαράκωσή τους (Τσοκαλίδου, 2004, Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2006).

Βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής ομογένειας είναι ο πλουραλισμός που τη χαρακτηρίζει, και ο οποίος αντικατοπτρίζεται τόσο σε ζητήματα εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μελών της όσο και σε ζητήματα ιδεολογίας, χρήσης και υποκειμενικής πρόσληψης της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2006). Η διαδικασία συγκρότησης ταυτοτήτων είναι συνεχής και προκύπτει από τη συνομιλία και την αλληλεπίδραση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών διαδικασιών στη χώρα διαμονής των ομογενών. Οι ταυτότητες αυτές αντικατοπτρίζουν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997, 2006), πολλές εκφάνσεις της «ελληνικότητας», δηλαδή των συγχρονικών και διαχρονικών εκείνων στοιχείων που αφορούν τον ελληνικό πολιτισμό στο σύνολό του. Ανάλογα με το βαθμό της κοινωνικής ένταξης και ανέλιξης των ομογενών στον τόπο διαμονής τους, τις διασυνδέσεις τους με την παροικία και τις σχέσεις τους με τον τόπο προέλευσης, συγκροτούνται και μετεξελίσσονται οι ταυτότητες της διασπορικής ελληνικότητας (Τοκαλίδου, 2002). Κάποιες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, συνήθως αυτές των παλιότερων γενιών, βρίσκονται αρκετά κοντά στα πλαίσια μιας «ελλαδικής ελληνικότητας» (εξελλαδικής και ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένης). Άλλες πάλι εθνοπολιτισμικές ταυτότητες (Γκότοβος, 2007), συνήθως αυτές των νεότερων γενιών, βρίσκονται πιο κοντά στα πλαίσια μιας «συμβολικής ελληνικότητας», μιας ελληνικότητας δηλαδή που εμφανίζεται απλά με τη μορφή πεποιθήσεων, ιδεολογημάτων και –ως ένα βαθμό– συναισθηματικών δεσμών με ό τι είναι ελληνικό, χωρίς, ωστόσο, να συνοδεύεται από πραγματολογικά στοιχεία. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα, εντοπίζονται εθνοπολιτισμικές ταυτότητες σε όλη την πλούσια γκάμα των αποχρώσεων και των διαφοροποιήσεων.

Παρόμοια αναπτύσσεται και η σχέση των ομογενών με την ελληνική γλώσσα. Στη διασπορά η Ελληνική δεν αντιπροσωπεύει το ίδιο πράγμα για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές διαφορετικών γενεών. Ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια πρέπει να παρθούν αποφάσεις για το αν, τότε, για ποιους, με ποια κριτήρια θεωρούμε την Ελληνική πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Δαμανάκης, 2006, 2007). Επίσης, ο Δαμανάκης & η Σκούρτου (2009) επισημαίνουν ότι σε μια διπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθεμιά από τις δύο γλώσσες μπορεί από

μια άποψη να είναι πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη και επίσης να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα, ανάλογα με τις εκάστοτε ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες. Η σύνδεση της ελληνικής γλώσσας (η οποία δεν είναι κυρίαρχη) με θεσμικούς και κοινωνικούς ρόλους είναι συγκεκριμένη και περιορισμένη, όπως επίσης και οι λειτουργίες της αναφορικά με την κάλυψη των επικοινωνιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών των διασπορικών υποκειμένων (Μαργαρώνη, 2010). Αυτό συνεπάγεται ότι για τους ομογενείς που χαρακτηρίζονται από μια «ελλαδική ελληνικότητα» και που η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται συχνά ως μέσο επικοινωνίας, ενδοοικογενειακά και ενδοπαροικιακά, δεν λειτουργεί ταυτόχρονα και ως εργαλείο σκέψης και μάθησης, αφού η γλώσσα του περιβάλλοντος (εργασιακού για τις μεγαλύτερες ηλικίες, εκπαιδευτικού για τις μικρότερες) δεν είναι η διασπορική αλλά η επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής (Δαμανάκης, 2006). Στην περίπτωση αυτή, η ελληνική είναι η δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση, τώρα, των διασπορικών ταυτοτήτων που χαρακτηρίζονται από μια «συμβολική ελληνικότητα», η ελληνική γλώσσα συχνά –κυρίως στις νέες γενιές ομογενών– δε χρησιμοποιείται καν ως μέσο επικοινωνίας, καθώς ένα μέρος των νεαρών αυτών ομογενών δε διαθέτει το συγκεκριμένο γλωσσικό κεφάλαιο. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνική γλώσσα είναι για αυτούς ξένη, και ως τέτοια πρέπει να διδάσκεται (Μαργαρώνη, 2010).

Τα όρια, βέβαια, μεταξύ των (νεαρών) Ελλήνων ομογενών (Dendrinos, 2004), που είναι ως ένα βαθμό ελληνόγλωσσοι, και των ομογενών χωρίς γνώση της ελληνικής, δεν είναι πάντα διακριτά και σίγουρα δεν είναι πάντα σταθερά και αμετάβλητα, με αποτέλεσμα και τα όρια μεταξύ της χρήσης (και συνεπώς της διδασκαλίας) της ελληνικής ως δεύτερης και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας να είναι εξίσου ρευστά. Σαφώς, όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις της Διασποράς, όταν επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική συνειδητότητα των ομογενών, η κατάκτηση της επικοινωνιακής επάρκειας στην ελληνική είναι ένας από τους κυρίαρχους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, παραμένει και ο μοναδικός (Δαμανάκης, 2006).

Όπως αναφέρει η Σκούρτου (2004: 39) οι επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα αναπτύσσονται όταν υπάρχει μια δυναμική κοινότητα και μια οικογένεια που στο πλαίσιο δραστηριοτήτων απαιτούν από τα μέλη τους τη χρήση της ελληνικής.

Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Kostoulas-Makraki (1995) σε μαθητές ελληνικής καταγωγής στη Σουηδία αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά/επιλογή των μαθητών. Τα υποκείμενα της έρευνας βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τα ελληνικά με τους γονείς τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στους εξής λόγους :α) οι γονείς δεν έχουν καλή γνώση των σουηδικών, β) οι γονείς θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα είναι βασικό συστατικό της εθνογλωσσικής

συνέχειας των παιδιών τους και γ) τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία στις ελληνικές αξίες και συνδέουν τη γλώσσα με την ταυτότητα, δηλαδή η ελληνική γλώσσα έχει συμβολικό χαρακτήρα γι' αυτά τα παιδιά. Στην περίπτωση που ισχύει ο πρώτος λόγος, η χρήση των ελληνικών οφείλεται στην ανάγκη να επικοινωνήσουν τα παιδιά με τους γονείς τους και έτσι δεν μπορούμε να μιλάμε για επιλογή. Οι δύο άλλες περιπτώσεις αποτελούν πραγματική επιλογή.

Αξίζει να σημειωθεί η θέση του Lithman (1983) ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να μιλάμε για μια γενική μεταναστευτική ταυτότητα ανάμεσα στα παιδιά δεύτερης γενιάς που ζουν στη Σουηδία, εννοώντας ότι μερικοί μετανάστες δεύτερης γενιάς έχουν δυσκολίες να υιοθετήσουν την εθνική ταυτότητα των γονιών τους και ταυτόχρονα δεν μπορούν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους «Σουηδούς». Τα παιδιά με μεταναστευτική καταγωγή αναπτύσσουν μια ταυτότητα που βασίζεται στο να είναι κάποιος μετανάστης παρά να αισθάνεται Ελληνο-Σουηδός ή Σουηδός με καταγωγή από άλλη χώρα. Γενικά, όπως αναφέρει η Κωστούλα-Μακράκη (2001, σ. 97) «η διπολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται στην ικανότητα να λειτουργεί κάποιος σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα έχοντας τη δυνατότητα να αλλάζει μεταξύ δύο συστημάτων αξιών και να ταυτίζεται και με τις δύο εθνικές ομάδες».

Όπως αναφέρει η Χαραλαμποπούλου (2010, σ. 53) «μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η απευθείας έκθεση και επαφή με τη γλώσσα-στόχο και τον πολιτισμό της κοινότητας στην οποία ομιλείται». Παρομοίως από πολλούς ερευνητές (Celce-Murcia, Dornyei, & Thurrell 1995· Celce-Murcia, & Olshain, 2005· Kramersch, 1993) τονίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται την ξένη γλώσσα ενταγμένη στο πλαίσιο των μεταβλητών της επικοινωνίας και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες ώστε να μη δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία.

Τα παιδιά της ομογένειας, όπως τονίζει η Κατσιμαλή (1999, σ. 287) «έχουν πολλαπλά επίπεδα λόγου αλλά δεν έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιήσουν αυτά τα επίπεδα, άρα χρειάζονται πληθώρα κειμενικών ερεθισμάτων γλωσσικά διαφοροποιημένων τα οποία απαντούν στη σύγχρονη Ελλάδα».

Οι αυθεντικές (φυσικές) επικοινωνιακές καταστάσεις, κατά τις οποίες το ελληνόπουλο της διασποράς έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει την Ελληνική είναι ελάχιστες και δε συνοδεύονται από την υποχρεωτικότητα χρήσης της Ελληνικής, δεδομένου ότι αυτές εστιάζονται στην παροικία, όπου η βοηθητική χρήση της γλώσσας της χώρα διαμονής είναι δυνατή (δίγλωσση επικοινωνία, μικτός γλωσσικός κώδικας). Αν ο εκπαιδευτικός περιοριστεί στη διασφάλιση “βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων” στους μαθητές του, υπάρχει ο κίνδυνος να προσαρμόζονται οι

γλωσσοδιδακτικοί στόχοι στις εκάστοτε γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών και αναπόφευκτα να ακολουθήσουν την πορεία της γλωσσικής απώλειας. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στη διασφάλιση “βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων” και όχι στην καλλιέργεια “γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας” (Cummins, 2004).

Σημαντικό για τη δίγλωσση μάθηση είναι να δημιουργείται στην τάξη ένα μαθησιακό περιβάλλον που να υποστηρίζει και τη γλωσσική μάθηση και να οδηγεί στην επίτευξη διπλής στοχοθεσίας:

α) Η Ελληνική ως μέσο επικοινωνίας (δηλαδή, ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων) και
β) Η Ελληνική ως εργαλείο μάθησης και σκέψης (δηλαδή, κατάκτησης της γνωστικής ακαδημαϊκής επάρκειας).

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001:64):

αν θέλουμε όχι μόνο να διατηρήσουμε αλλά και να καλλιεργήσουμε την Ελληνική στη διασπορά τότε πρέπει να δημιουργούμε (σκηνοθετούμε) όπου είναι δυνατό φυσικές (δηλαδή παρμένες από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών) επικοινωνιακές καταστάσεις και περιστάσεις, και όπου αυτό δεν είναι δυνατό να δημιουργούμε (σκηνοθετούμε) “εικονικές” περιστάσεις χρήσης της Ελληνικής, με απώτερο στόχο, να κατακτήσουν οι μαθητές την Ελληνική και ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο μάθησης. (σ. 64)

2.2.3. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: η Σουηδική πολιτική

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά μπορεί να συντελεστεί μόνο στο πλαίσιο της λογικής της διαπολιτισμικής προσέγγισης και σε συνθήκες πολιτισμικού εμπλουτισμού τόσο από τη χώρα προσέλευσης όσο και από τη χώρα υποδοχής όπου, όπως αναφέρει και ο Δαμανάκης (2007, σ. 206) « η γλώσσα και ο πολιτισμός αποδεσμεύονται από τα όρια του εθνικού κράτους και της εθνικής ιδεολογίας και θεωρούνται/προσεγγίζονται σ' ένα υπερεθνικό επίπεδο όπου συναντώνται και αλληλοεπιδρούν με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθορίζεται ο σχεδιασμός ενός προγράμματος καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στη διασπορά. Οι φορείς και οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλουν ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική, την ιστορική εξέλιξη και την παρουσία της ελληνικής παροικίας σε κάθε χώρα, αλλά και τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στις χώρες αυτές.

Οι γλωσσικές συνθήκες στη Σουηδία είναι τέτοιες ώστε να μην μπορεί κανείς απόλυτα να προσδιορίσει αν η ελληνική γλώσσα είναι πρώτη, δεύτερη ή ξένη. Τα ελληνόπουλα τρίτης γενιάς έρχονται σε επαφή με τις δύο γλώσσες από τη γέννησή τους. Τόσο η σουηδική όσο και η ελληνική

γλώσσα είναι παρούσες στην καθημερινή ζωή. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι συχνά η γλώσσα των μεταναστών δεύτερης γενιάς είναι μεικτή. Το ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις δύο γλώσσες πολύ νωρίς τα κατατάσσει στις περιπτώσεις πραγματικής διγλωσσίας, χωρίς όμως να διαφαίνεται μια ισόρροπη ανάπτυξη των δύο γλωσσών, καθώς με την πάροδο του χρόνου η Σουηδική υπερισχύει (Παπαθανασίου, 2008).

Το γεγονός ότι οι δύο χώρες, Σουηδία και Ελλάδα αντιμετωπίζουν διαφορετικά τον όρο “πρώτη” και “δεύτερη” γλώσσα δημιουργεί μια σύγχυση. Για τους Σουηδούς η ελληνική θεωρείται “πρώτη-μητρική” (mother tongue) και ενισχύει την καλλιέργειά της, ενώ η ελληνική βιβλιογραφία ορίζει τη Σουηδική ως πρώτη. Η μητρική γλώσσα (modersmål) όπως ονομάζεται επίσημα, είναι προαιρετικό μάθημα. Σήμερα στη Σουηδία η εκμάθηση Ελληνικών μπορεί να γίνει από τη σουηδική πολιτεία δημιουργώντας:

- Τμήματα μητρικής γλώσσας (modersmål, πρώην hemspråk) μέσα στα πλαίσια του σουηδικού σχολείου.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι μόνο στη Στοκχόλμη τη δεκαετία του '90 υπήρχαν ημερήσια ενταγμένα τμήματα στα σουηδικά σχολεία τα οποία όμως σήμερα, έχουν εκλείψει είτε λόγω περιορισμένου ενδιαφέροντος, είτε επειδή τα παιδιά παρακολουθούν τμήματα μητρικής γλώσσας υπό την επίβλεψη της ελληνικής πολιτείας. Ο μαθητής δηλώνει συμμετοχή στα τμήματα μητρικής γλώσσας που πραγματοποιούνται στο σουηδικό σχολείο που φοιτά καθημερινά, από την έναρξη του σχολικού έτους και είναι υποχρεωμένος να συμμετάσχει στη διδασκαλία όπως ακριβώς και στο υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα.

Η Μητρική γλώσσα είναι ένα ξεχωριστό μάθημα στα σχολεία, όλων των βαθμίδων, όπως καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας. Στόχος είναι η καλλιέργειά της μητρικής γλώσσας των μαθητών και η ανάπτυξη της διγλωσσικής τους ταυτότητας (Viberg, 2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, σύμφωνα με το σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ταυτότητας και αυτοεκτίμησης. Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ενισχύεται, η μάθηση προάγεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα μέσω μιας προσθετικής διγλωσσίας. Παράλληλα ενισχύεται η πολιτισμική ταυτότητα και η συναισθηματική σταθερότητα των μαθητών μέσω της ενδυνάμωσης των δεσμών με τη χώρα καταγωγής (Enkvist, 2005· Wirén, 2009· Winsa, 2000).

Σε ένα μαθητή ο οποίος έχει τον έναν γονέα/κηδεμόνα με μητρική γλώσσα εκτός της σουηδικής πρέπει να προσφέρεται διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Το γραφείο εκπαίδευσης της κάθε περιοχής υποχρεούται να παρέχει μαθήματα μητρικής γλώσσας μόνο εάν υπάρχουν τουλάχιστον

πέντε μαθητές, στους οποίους θα προσφερθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα που απαιτείται, και αν υπάρχει ένας κατάλληλος δάσκαλος (Skolverket, 2009, 2010; Utbildningsdepartementet, 2006).

Η διδασκαλία λοιπόν της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών είναι πρωτεύων στόχος της σουηδικής πολιτικής και μακροχρόνιες έρευνες έχουν δείξει τα πολλαπλά της οφέλη στη γλωσσική εξέλιξη και κοινωνικοποίηση των μεταναστών (Bunar & Axelsson, 2006; Hagberg-Persson, 2006; Hyltenstam, 2007).

2.2.4. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: η Ελληνική πολιτική

Ο φορέας και η μορφή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και η μορφή που συναντάται συχνότερα σε κάθε χώρα, εξαρτάται από τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, την εκπαιδευτική πολιτική της, την ιστορική, κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομική εξέλιξη των Ελλήνων σε κάθε χώρα και την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ελληνική διασπορά (Δαμανάκης, 2007).

Οι μαθητές διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, από οικογένεια σε οικογένεια ως προς τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους, τα ελληνογενή πολιτισμικά στοιχεία και προπάντων ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην Ελληνική.

Οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση απαντάται σε πολλές βόρειες, κεντρικές και νότιες ευρωπαϊκές χώρες. Εκείνες, ωστόσο, που συγκεντρώνουν ένα σημαντικό αριθμό μαθητών είναι η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Βέλγιο, η Σουηδία, η Αγγλία και από τις βαλκανικές χώρες, η Ρουμανία, Ουγγαρία και Σερβία. Η εκπαιδευτική πολιτική και μέριμνα της Ελλάδας μονοπωλείται, ωστόσο, από τη Γερμανία και ιδιαίτερα από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Αμιγή Ελληνικά Σχολεία υπάρχουν βέβαια και στις Βρυξέλλες και στο Λονδίνο. Για τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας υπάρχει ειδική έρευνα-μελέτη (Δαμανάκης 2010), η οποία έχει ήδη υποβληθεί στο Υπουργείο και της οποίας τα αποτελέσματα ισχύουν λίγο ως πολύ και για τα Σχολεία Βρυξελλών και Λονδίνου.

Οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σ' αυτές που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και σ' εκείνες που είναι εκτός συστήματος.

Στην τελευταία έκθεση του Δαμανάκη (2010) με τίτλο *“Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της”* τονίζεται ότι η συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά είναι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), είτε απογευματινά είναι αυτά, είτε Σαββατιανά, και ότι φορέας αυτής της μορφής ελληνόγλωσσης

εκπαίδευσης είναι παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία. Περίπου 85% των μαθητών που διδάσκονται Ελληνικά φοιτούν σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

Στην ίδια έκθεση ο Δαμανάκης (2010) καταλήγει σε κάποια γενικά συμπεράσματα ως προς τη μορφή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά. Σύμφωνα με αυτά:

- Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έχει τη δική της εκατονταετή και πλέον ιστορία, τις δικές της ιδιαιτερότητες, τις δικές της εξαρτήσεις από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας διαμονής, αλλά και τη δική της δυναμική και αυτονομία.
- Κάθε παρεμβατική προσπάθεια του μητροπολιτικού κέντρου που αποσκοπεί στην οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, πρέπει να είναι προσεκτική και μελετημένη, γιατί διαφορετικά κινδυνεύει να πετύχει τον αντίθετο από τον επιδιωκόμενο στόχο.
- Κάθε παρέμβαση του Κέντρου θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της προσφοράς και της στήριξης, και όχι της ρύθμισης, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε διασποράς.
- Η πολλαπλότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά απαιτεί αποκέντρωση, ευελιξία και πολλαπλές λύσεις. (Σ' αυτή τη φιλοσοφία υλοποιήθηκε και το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών). (σ. 90)

Μέχρι την υλοποίηση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών δεν υπήρχε ένα ολοκληρωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, καθώς και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο εξωτερικό. Με την έγκριση και δημοσίευση στο ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β' του «Θεωρητικού Πλαισίου και Προγράμματος Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά», η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας απέκτησε ένα είδος «καταστατικού χάρτη» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Η χρησιμότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2010) συνίσταται επίσης στο γεγονός ότι είναι δομημένα σε μαθησιακά επίπεδα, από τα οποία καθένα αντιστοιχεί σ' ένα επίπεδο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς.

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η διατήρηση, η καλλιέργεια και η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση στα τμήματα ελληνόγλωσσης προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκθέσεις για την πορεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο

εξωτερικό (Μιχόπουλος, όπ. αναφ. στο Δαμανάκης, 2010· Τάμης, 2001). Οι λόγοι στους οποίους αποδίδεται η αύξηση είναι «είτε επειδή οι γονείς εμπιστεύονται την παροικιακή προσχολική εκπαίδευση είτε γιατί επιδιώκεται συνειδητά μια πρώιμη δίγλωσση αγωγή/εκπαίδευση» (Δαμανάκης, 2010, σ. 43).

Οι μορφές προσχολικής και σχολικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που συναντώνται στη Σουηδία είναι στην πλειοψηφία τους Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας μη ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που υλοποιούνται απογεύματα (απογευματινά σχολεία) ή το Σάββατο (Σαββατιάτικο Σχολείο Στοκχόλμης) (υπό την επίβλεψη του ΥΠΕΠΘ) (Γαρεφαλάκης, 1999· Δήμου, 2009).

Στην περιοχή της Στοκχόλμης τα τμήματα μητρικής γλώσσας τα διακρίνουμε σε δύο ομάδες:

- Το Σαββατιάτικο Σχολείο (<http://www.grekiska-skolan.se/el/default.asp>), καλύπτει όλα τα επίπεδα βασικής εκπαίδευσης, προσχολικής-δημοτικής και δευτεροβάθμιας. Το πρόγραμμα ξεκινά με την έναρξη του Σουηδικού Σχολείου το τρίτο δεκαήμερο του Αυγούστου και λειτουργεί για 36 Σάββατα από τις 9.00 έως τις 13.15 ακολουθώντας το Σουηδικό πρόγραμμα λειτουργίας και αργιών. Από το Σεπτέμβριο του 2010 λειτουργεί και δεύτερο Σαββατιάτικο Σχολείο μετά από εσωτερικά προβλήματα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (<http://www.hellenicschool.se/el-GR>) και έχει άδεια λειτουργίας και πιστοποίηση από το Ελληνικό κράτος.
- Τα απογευματινά τμήματα μητρικής γλώσσας σε διάφορες περιοχές, τα οποία δημιουργούνται μετά από γραπτό αίτημα τουλάχιστον πέντε γονέων και εφόσον βέβαια υπάρχει διαθέσιμος εκπαιδευτικός της αντίστοιχης βαθμίδας. Τα απογευματινά τμήματα μητρικής γλώσσας λειτουργούν υπό το ίδιο καθεστώς με το Σαββατιάτικο Σχολείο αλλά η διάρκεια του μαθήματος είναι συνήθως τρίωρη.

Τόσο το Σαββατιάτικο Σχολείο όσο και τα Τ.Μ.Γ. λειτουργούν υπό την εποπτεία του Συντονιστή Εκπαίδευσης ο οποίος επιλέγεται από το ΥΠΕΠΘ και αποτελεί το διοικητικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο.

2.2.5. Εκπαιδευτικό υλικό – Μέθοδοι διδασκαλίας

Κατά την τελευταία δεκαετία σημειώθηκε πληθώρα εκδόσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης και εντάσσεται στο έργο «Παιδεία Ομογενών». Υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος

παρήχθη εκπαιδευτικό υλικό τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Υπογραμμίζεται ότι η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται σε ομάδες-στόχους και στην ελληνομάθειά τους και υλοποιείται ανά επίπεδα, στα οποία αντιστοιχούν κατά προσέγγιση οι ακόλουθες τάξεις και ηλικίες μαθητών (Δαμανάκης, 2010· Κοντογιάννη, 2012).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εγχειριδίων, τα οποία απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και επίπεδα ελληνομάθειας, ακολουθεί την επικοινωνιακή μέθοδο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα προτείνεται η δημιουργία ενός φακέλου αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού (portfolio), ο οποίος θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους μία εκτενή σειρά από «ζωντανά» κείμενα (αιτήσεις, δηλώσεις, χάρτες, ενοικιαστήρια, ειδοποιητήρια, οδηγίες χρήσης, οδηγούς διασκέδασης, συνταγές μαγειρικής, στίχους τραγουδιών και ό,τι άλλο αποτελεί προϊόν επικοινωνίας), με σκοπό να τους καταστήσει ικανούς –εργαλειακά- χρήστες και ευαισθητοποιημένους φορείς της ελληνικής γλώσσας, διότι καθετί που αποτελεί προϊόν επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής, στο δημόσιο - τυπικό και άτυπο - λόγο μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εκπαιδευτικό μέσο (Παπαδοπούλου, 2005).

Όπως αναφέρεται και στις Παπαδοπούλου & Ζάγκα (2008) στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών η οικοδόμηση της γλωσσικής τους ικανότητας στη γλώσσα-στόχο χρειάζεται να γίνεται όχι αυτόνομα, αλλά παράλληλα και μέσα από την εκμάθηση των κειμενικών μηχανισμών, εφόσον οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς συνομηλίκους τους μύηση στα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας – στόχου, ώστε να είναι σε θέση να προσλαμβάνουν και να παραγάγουν ποικίλα κειμενικά είδη.

Η διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση θα πρέπει να επιφέρουν μία ισορροπία μεταξύ λόγου και βιώματος χωρίς η ισορροπία να χάνεται στα ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά περιεχόμενα αλλά και σε ανέφικτες πρακτικές που δεν ενσωματώνουν το σύνολο ανάπτυξης των δεξιοτήτων συνομιλίας και γραπτής επικοινωνίας. Τέτοιες πρακτικές αποβλέπουν κυρίως σε μια αυστηρότερη κατάκτηση της λεξικογραμματικής ακρίβειας και δεν συνδέονται με τα πραγματικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Απαιτείται επομένως μια νέα προσέγγιση της κατανόησης και παραγωγής λόγου στην τάξη και προώθηση της ενεργητικής οικοδόμησης νοημάτων ώστε να συνδέεται το σχολείο με τη ζωή (Παπαδοπούλου & Ζάγκα, 1999).

2.3. Διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Πριν αναφερθούμε σε ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα ήταν χρήσιμη μία σύντομη αναφορά των μεθόδων που διαχρονικά χρησιμοποιήθηκαν.

Η πρώτη μέθοδος που εμφανίστηκε τον 18^ο αιώνα ήταν η Γραμματικομεταφραστική (The

Grammar Translation Method) κατά την οποία απώτερος στόχος είναι η μελέτη /μετάφραση κλασικών συγγραφέων και η επιτυχία σε τυποποιημένες εξετάσεις με αποτέλεσμα να παραμελείται η προφορική, πραγματική γλώσσα (Νικολάου, Γεωργαντίδου & Μανινέα, 2011).

Ακολουθεί μετά το 1920 το Μεταρρυθμιστικό κίνημα που δίνει έμφαση στη σύνδεση του λεξιλογίου με την πραγματικότητα και το κειμενικό πλαίσιο και παράλληλα γίνεται φωνητική εξάσκηση και ενισχύεται ο προφορικός λόγος.

Η «άμεση» μέθοδος (Direct Method) εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και πρεσβεύει πως η σημασία συνδέεται άμεσα με τη γλώσσα –στόχο χωρίς τη διαδικασία της μετάφρασης. Κεντρικής σημασίας ενέχει ο διάλογος, οι ερωταποκρίσεις, η διάδραση, με καθημερινό λεξιλόγιο προς κατάκτηση.

Παράλληλα εμφανίζεται και η μέθοδος «ανάγνωσης/διδασκαλίας της γλώσσας» μέσα από την εμπλοκή σε καταστάσεις (The Reading Method/Situational Language Teaching). Στόχος αυτής της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης και του εμπλουτισμού του λεξιλογίου.

Ακολουθεί η «ακουστικο-προφορική μέθοδος» (The Audio - Lingual Method) ή αλλιώς δομική προσέγγιση, στην οποία δίνεται έμφαση στη γραμματική και στην άποψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μέσω της επανάληψης δομών της γλώσσας

Με την εμφάνιση της Επικοινωνιακής μεθόδου αλλάζει το “τοπίο” στη διδασκαλία των γλωσσών. Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη στο άτομο της επικοινωνιακής ικανότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο, κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις (βλ. αναλυτικά κεφ.2.3.1).

Ως συνέχεια της επικοινωνιακής προσέγγισης (Ε.Π.) έρχεται να προστεθεί μια νέα η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach). Αυτή η προσέγγιση έχει πολλά κοινά στοιχεία με την Επικοινωνιακή αλλά στηρίζεται σε ένα διαφορετικό θεωρητικό μοντέλο. Έμφαση δίνεται στον εισερχόμενο λόγο, ο οποίος πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και στο λεξιλόγιο που μεταφέρει νοήματα και επιτυγχάνεται έτσι η επικοινωνία (Ellis, 2009). Η θεωρία αυτή έχει τις καταβολές της στη θεωρία ΚΓ2 που διατύπωσε ο Krashen (Krashen & Terrell 1983) υποστηρίζοντας ότι η φυσική προσέγγιση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επικοινωνιακής προσέγγισης, εφόσον αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει έμμεσα τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008). Επιπλέον, πρόκειται για τη μοναδική διδακτική θεωρία που σχετίζεται με ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη θεωρία κατάκτησης της Γ2, εφόσον οι πέντε υποθέσεις του Krashen λειτουργούν ως θεωρητική βάση για τις διδακτικές τεχνικές που θα

χρησιμοποιηθούν (Μπέλλα, 2007, σ. 230). Στόχος για τη Natural approach είναι η σημασία (semantic), δηλαδή το σημασιολογικό κομμάτι της γλώσσας. Έτσι, οι δραστηριότητες είναι επικεντρωμένες στη σημασία πρώτα και έπειτα στη γραμματική φόρμα. Για το λόγο αυτό, τα λάθη δε διορθώνονται αμέσως εκτός αν δυσχεραίνουν την επικοινωνία (Krashen & Terrel, 1983' Lightbown & Spada, 2006). Όπως σημειώνεται και από τους ίδιους τους Krashen και Terrel «όταν θέτουμε επικοινωνιακούς στόχους, δεν έχουμε την προσδοκία ότι οι μαθητές στο τέλος του διδακτικού προγράμματος θα έχουν κατακτήσει κάποιες συγκεκριμένες δομές ή τύπους. Αντίθετα περιμένουμε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις» (1983, p.71).

Εξέλιξη των παραπάνω αποτελεί και η μέθοδος Task-Based Approach η οποία αποτελεί μια από τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στη διδακτική των γλωσσών (Calvert & Sheen, 2015). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε την ελληνική απόδοση “Διεκπεραιωτικές δραστηριότητες” (Μπέλλα, 2007, σ. 240), “Διδασκαλία Βασισμένη σε Δραστηριότητες”¹¹ (ΔΒΔ) αλλά και «εργασιοκεντρικές» δραστηριότητες σύμφωνα με τη Δενδρινού (2000). Η Δενδρινού σημειώνει πως οι εργασιοκεντρικές δραστηριότητες εμπλέκουν το μαθητικό κοινό μέσω επικοινωνιακών διαδικασιών και απαιτούν την εύρεση λύσης σε κάποιο πρόβλημα (Δενδρινού, 2000).

Η Task-Based Approach υποστηρίζει ότι οι διεκπεραιωτικές/εργασιοκεντρικές δραστηριότητες ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας μπορούν να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες μάθησης και να βοηθήσουν στην απόκτηση της ξένης γλώσσας. Όπως υποστηρίζουν και οι Richards & Rodgers (2001, p. 224) η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν, να διαμορφώσουν και να αναδιατυπώσουν αυτό που επιθυμούν να μεταδώσουν στο συνομιλητή τους και, φυσικά, να πειραματιστούν με τη γλώσσα. Η διδασκαλία δεν ξεκινά με την παρουσίαση γραμματικών κανόνων, αλλά με δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές ανακαλούν προϋπάρχουσα γνώση, και, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, καθοδηγούνται στη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών τύπων (Pica, Kanagy, Falodun, 2009).

Η μάθηση με βάση τις δραστηριότητες εμπλέκει τους μαθητές σε επικοινωνιακές δραστηριότητες για την πραγματοποίηση ενός στόχου (Tavakoli, 2009). Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (tasks) προϋποθέτει τη χρήση της ξένης γλώσσας για επικοινωνιακό –όχι

¹¹ http://www.greek-language.gr/certification/files/document/teach_content/28/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%95%CE%93%CE%93%CE%99%CE%A3%CE%97.pdf.

γλωσσικό– σκοπό, την εμπλοκή των μαθητών σε γνωστικές διαδικασίες και τη χρήση και συνδυασμό οποιωνδήποτε από τις τέσσερις δεξιότητες (Nunan, 2004).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη βαρύτητα που δίνεται κατά τη διδασκαλία στη δομή ή στη χρήση της γλώσσας. Έτσι κάποιες από αυτές δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των δομών της, ενώ κάποιες άλλες εστιάζονται σε επικοινωνιακές πρακτικές της τελευταίας, ανάλογα με τους στόχους που θέτει η καθημία για την εκμάθηση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Krammis (2005, όπ. αναφ. στο Taurina & Zirina, 2015) η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρόπος αλληλεπίδρασης. Επικοινωνία σημαίνει την ικανότητα μετάδοσης και ταυτόχρονα λήψης πληροφοριών, ακούγοντας, παρατηρώντας τις αντιδράσεις και κάνοντας ερωτήσεις στον συνομιλητή. Η Stangaine σε έρευνά της το 2010 τόνισε ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι ένα σύστημα εσωτερικών μέσων που ρυθμίζουν τις επικοινωνιακές πράξεις ενός ατόμου. Η εκτίμηση της αποτελεσματικής επικοινωνιακής ικανότητας ενός παιδιού είναι να παρατηρηθεί αν έχει αναπτύξει μόνο τις προφορικές δεξιότητες, τη μητρική γλώσσα, ή αν έχει και την ικανότητα να ακούει και να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά σε πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις στη διάρκεια ενός παιχνιδιού κατά το οποίο αναπτύσσεται λόγος.

2.3.1. Η Επιλογή της Επικοινωνιακής, της Φυσικής Προσέγγισης και της Task Based Method στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης ή ως Ξένης

Από το 2001 μέχρι και σήμερα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.), δίνει έμφαση την επικοινωνιακή διάσταση στη γλώσσα, υπό την προοπτική «δράσης» (approche actionnelle). Ο μαθητής θεωρείται ένας ενεργός πολίτης (acteur social) που επιδιώκει ένα στόχο, όχι απαραίτητα γλωσσικό, με εργαλείο τη γλώσσα, βρίσκοντας “νόημα” σε αυτό που μαθαίνει. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της διαγλωσσικής δεξιότητας στους μαθητές, δηλαδή στο να καλλιεργήσει σε αυτούς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές εκείνες δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά ακόμα και όταν δε μιλά καλά την ξένη γλώσσα.

Κάποιες από τις βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίζεται η Επικοινωνιακή Προσέγγιση είναι οι παρακάτω:

- Η χρήση της γλώσσας για επικοινωνία είναι πιο σημαντική από ό,τι η γνώση των γλωσσικών κανόνων.
- Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα καθώς τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν.
- η γλωσσική ευχέρεια είναι σημαντική για τη γλωσσική επικοινωνία.
- Η επικοινωνία στηρίζεται στο συνδυασμό διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού, κατανόηση γραπτού, παραγωγή προφορικού, παραγωγή γραπτού).

- Οι περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιούμε τη γλώσσα (σε ποιον απευθυνόμαστε, για ποιο λόγο μιλάμε, τι θέλουμε να επιτύχουμε, ποιο είναι το περιβάλλον γύρω μας) επηρεάζουν τις γλωσσικές μας επιλογές (π.χ. ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσουμε για να γίνουμε περισσότερο ευγενικοί ή άμεσοι, κ.τ.λ.).
- Η μάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα δημιουργικών διεργασιών και περιλαμβάνει δοκιμές και λάθη (Μπέλλα 2007· Μήτσης 2004· Richards & Rodgers 2001).

Οι Johnson & Johnson (1988) αναγνωρίζουν πέντε βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η επικοινωνιακή μεθοδολογία:

1. **Καταλληλότητα:** η γλωσσική χρήση θα πρέπει να είναι κατάλληλη για την επικοινωνιακή προσέγγιση. Χαρακτηριστικές ασκήσεις της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπως οι προσομοιώσεις καταστάσεων και τα παιχνίδια ρόλων, βρίσκουν θεωρητική στήριξη σε αυτήν την αρχή.
2. **Εστίαση στο μήνυμα:** οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα στο πλαίσιο ποικίλων επικοινωνιακών περικειμένων.
3. **Ψυχογλωσσική επεξεργασία:** όλες οι ψυχογλωσσικές διεργασίες ξεκινούν από την επιθυμία του χρήστη της γλώσσας να κοινωνήσει κάποιο μήνυμα για τη διεκπεραίωση των επικοινωνιακών στόχων της εκάστοτε δραστηριότητας.
4. **Διακινδύνευση:** καλούνται να “διακινδυνεύσουν” κάνοντας λάθη, προκειμένου να προωθηθεί η γλωσσική κατάκτηση.
5. **Ελεύθερη εξάσκηση:** ταυτόχρονη εξάσκηση ποικίλων υποδεξιότητων ώστε να επιτευχθεί γλωσσική ευχέρεια

Η επικοινωνιακή μεθοδολογία υποκινείται από τη θεωρία της διαγλώσσας και ενσωματώνει χαρακτηριστικά των ψυχογλωσσολογικών και γνωστικών θεωριών όπως η αυτοματοποίηση, η επεξεργασία πληροφοριών και η επιλεκτική προσοχή. Επίσης συνδέεται με τις κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις στην ΚΓ2, σύμφωνα με τις οποίες οι κοινωνικές παράμετροι και τα στοιχεία ποικιλίας παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς και με τις θεωρίες που δίνουν έμφαση στο ρόλο του γλωσσικού εισαγομένου (Μπέλλα, 2007).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση ενσωματώνει στη δική της οργάνωση του μαθήματος τη βιωματική εκμάθηση της γλώσσας τόσο με τη σωματική, όσο και με την έντονη διανοητική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Επίσης χρησιμοποιεί ρόλους και δραματοποίηση. Συμπεριλαμβάνει παιγνιώδεις δραστηριότητες που διδάσκουν και ψυχαγωγούν τους μαθητές. Χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο για την επίτευξη κάποιου σκοπού και όχι ως αυτοσκοπό.

Ενσωματώνει τα αυθεντικά υλικά, δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα - στόχο και τους παρέχει πολλά ακούσματα σε αυτήν. Τέλος, ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, και δίνει υλικό στους μαθητές κοντά στο δικό τους επίπεδο γνώσης. μέσα από τις οποίες οι μαθητές ανακαλούν προϋπάρχουσα γνώση και οδηγούνται στη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών τύπων (Pica, Kanagy, Falodun, 2009).

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί μια μεικτή μεθοδολογία, η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της επικοινωνιακής και της φυσικής προσέγγισης αλλά και σε Task Based Approach (διεκπεραιωτικές/εργασιοκεντρικές δραστηριότητες) κατά τις οποίες οι μαθητές θα εμπλέκονται σε επικοινωνιακές δραστηριότητες για την υλοποίηση ενός στόχου. Επομένως, δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση στη γλώσσα, υπό την προοπτική «δράσης», ο μαθητής βρίσκει “νόημα” σε αυτό που μαθαίνει, καλλιεργώντας τις γλωσσικές και επικοινωνιακές εκείνες δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.

2.3.2. Η Θεωρία του Εποπτικού μηχανισμού του Krashen και η επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου (Affective Filter Hypothesis) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Η Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού (Monitor Theory), γνωστή και ως Υπόθεση του Γλωσσικού Εισαγόμενου (Input Hypothesis), διαμορφώθηκε από το Stephen Krashen και εξελίχθηκε σε μια γενική θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας με σημαντικές επιπτώσεις, σύμφωνα με τους συγγραφείς, για τη γλωσσική διδασκαλία (Krashen & Terrell, 1983). Κύριο μέλημα του Krashen είναι να δειχθεί η σχέση μεταξύ ρητής και μη ρητής γνώσης αλλά και η λειτουργία τους στην πραγμάτωση των μαθητών της ξένης γλώσσας (Gulzar, Gulnaz & Ijaz, 2014; Schutz, 2005). Η θεωρία συνίσταται στις ακόλουθες πέντε βασικές υποθέσεις:

1. Η διάκριση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης

Σε αυτή τη διάκριση εκείνο που έχει σημασία είναι η πρόσκτηση και όχι η μάθηση με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού φορέα, για παράδειγμα του σχολείου. Η κατάκτηση προκύπτει από την επαφή των μαθητών με φυσικούς ομιλητές στο πλαίσιο φυσικών επικοινωνιακών περιβαλλόντων (Towell & Hawkins, 1994, Gass & Selinker, 1994; Graham, 1997). Όπως αναφέρεται από τη Μπέλλα (2007:24) η διάκριση μεταξύ της κατάκτησης (acquisition) και εκμάθησης μιας γλώσσας σύμφωνα με τον Krashen (1977) μεταφέρεται στη δεύτερη γλώσσα, όπου ο όρος «κατάκτηση» χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στην υποσυνείδητη, φυσική διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει τη Γ2 χρησιμοποιώντας την σε φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Αντίστοιχα με τον όρο εκμάθηση αναφέρεται στη συνειδητή διαδικασία κατά την οποία η γλώσσα μελετάται συστηματικά.

2.Η υπόθεση του εποπτικού μηχανισμού

Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση ο μαθητής μπορεί να ελέγχει συνειδητά την παραγωγή εξερχόμενων δεδομένων γεγονός που απαιτεί χρόνο, συνειδητή γνώση μίας γλωσσικής δομής, και σκέψη σχετικά με την ορθότητα μίας γλωσσικής παραγωγής. Η συνειδητή μάθηση έχει μια εξαιρετικά περιορισμένη λειτουργία στην πραγμάτωση της δεύτερης γλώσσας. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το μηχανισμό τα καθιστά πιο αυθόρμητους χρήστες από τους ενήλικες (Krashen, 1998).

3.Η υπόθεση της φυσικής σειράς κατάκτησης

Αυτή σημαίνει ότι για κάθε γλώσσα υπάρχει μία γενική σειρά πρόσκτησης των επιμέρους στοιχείων της και όταν το άτομο είναι έτοιμο, είναι σκόπιμο να του παρέχονται εισερχόμενες πληροφορίες που θα έχουν ενσωματωμένες αυτές τις δομές, ώστε και να είναι «προσκτήσιμες».

4.Η υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου

Η υπόθεση του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου αποτελεί τη σημαντικότερη έννοια στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κατά τον (Krashen (1985). Αν το γλωσσικό εισαγόμενο είναι κατανοητό και επαρκές, τότε αυτομάτως παρέχεται και η γραμματική. Το επίπεδο δηλαδή του λόγου που ακούει, θα πρέπει να είναι κατανοητό και να περιλαμβάνει λίγα καινούρια στοιχεία, ώστε να μπορεί να καταλαβαίνει το γενικό νόημα και συγχρόνως να συνηθίζει γλωσσικές μορφές που θα συναντήσει αργότερα. Ο Krashen το σχηματοποίησε στη σχέση: “i+1” όπου “i” το επίπεδο του μαθητή και “1” λίγα περισσότερα από αυτά που ήδη γνωρίζει (Krashen, 1995· Payne, 2011).

5.Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου

Το “κλίμα” που διαμορφώνεται σε μία σχολική τάξη είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων και η διαμόρφωσή του επιδρά στη γνωστική ανάπτυξη και συμπεριφορά των μαθητών (Johnson 1970 όπ. αναφ. στο Johnson & Johnson, 1975). Πολλές είναι οι έρευνες που συνδέουν αρνητικά τον παράγοντα του κακού σχολικού κλίματος και του άγχους με την εκμάθηση μιας γλώσσας (Krinis, 2007· MacIntyre & Gardner, 1991· McGinn, Stokes & Trier, 2005). Οι Ammar, Lightbown & Spada (2010) τονίζουν ότι τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση μιας γλώσσας. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή-συντονιστή σε ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα επικεντρωμένα στο μαθητή. Πολλοί ερευνητές (Hymes, 1972· Vygotsky, 1994· Mead όπ. αναφ. στο Silva, 2011) τονίζουν ότι ένα «θετικό κλίμα», ένα δηλαδή περιβάλλον αποδοχής και μη-ποινικοποίησης του λάθους έχει άμεση σχέση με την συναισθηματική (affective) και γνωστική (cognitive) ανέλιξη του μαθητή. Η Stangaine (2013) σε έρευνά της επισημαίνει ότι η ανάπτυξη του διαλογικού λόγου στα παιδιά κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού είναι επιτυχημένη όταν εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και σε πραγματικές και σε προσομοιωμένες καταστάσεις επικοινωνίας. Σε μια μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη σε νηπιαγωγείο της Νέας Υόρκης (Konishi, 2007) διαπιστώθηκε η θετική επίδραση του κουκλοθεάτρου και γενικότερα του παιχνιδιού στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης, καθώς μειώθηκε ο παράγοντας άγχους.

Ο Krashen στην υπόθεσή του “affective filter hypothesis” υποστήριξε ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο άγχους που μπορεί να διαχειριστεί ο μαθητής. Όταν αυτό είναι υπερβολικά υψηλό, τότε ο μαθητής δε μαθαίνει. Η συναισθηματική φόρτιση στην σχολική τάξη θα πρέπει να είναι χαμηλή, δηλαδή οι μαθητές να μην έχουν καθόλου άγχος για την έκβαση του μαθήματος (Payne, 2011).

Η θεώρηση του Krashen ότι ένας μαθητής που μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα ενσωματώνει στις δεξιότητές του τη δεύτερη γλώσσα σε συνθήκες πρόσκτησης είναι πολύ κοντά στη θέση της γνωστικής ψυχολογίας ότι σε μία θεωρία μάθησης οι προηγούμενες εμπειρίες οδηγούν ένα άτομο να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο περιβάλλον συμφραζομένων.

Κατά την ασυνείδητη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο ενδιαφέρεται για τη σωστή και άμεση επικοινωνία με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας ασυνείδητα γραμματικούς ή άλλους γλωσσολογικούς κανόνες και δεν δίνει βαρύτητα στην ορθότητα της μορφής των γλωσσικών εκφράσεων που παράγει. Πρόκειται για μια αυθόρμητη εφαρμογή κανόνων που διέπουν αυτή τη γλωσσική διαδικασία. Αυτό είναι, όπως αναφέρει ο Krashen, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ασυνείδητης κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, κατά τη συνειδητή μάθηση ο μαθητής κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μέσω ενός συγκεκριμένου προγράμματος μάθησης όπου παίζει πρωτεύοντα ρόλο ο συνεχής αυτοέλεγχος του μαθητευόμενου (Αγοραστός, 2003).

Όπως αναφέρεται στην Μπέλλα (2007: 166) “το συναισθηματικό φίλτρο είναι η βασική πηγή των ατομικών διαφορών στη γλωσσική κατάκτηση, αφού αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ γλωσσικού εισαγόμενου και διαδικασίας κατάκτησης”. Αυτό που είναι σημαντικό, υποστηρίζει ο Krashen, είναι ότι η έλλειψη κινήτρου, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος κ.λπ., μπορούν σε συνδυασμό να προκαλέσουν αύξηση του φίλτρου, δημιουργώντας έτσι ένα νοητικό φραγμό (mental block), ο οποίος θα εμποδίσει το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο να φτάσει στο μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης με αποτέλεσμα η διαδικασία να δυσχεραίνεται. Ο Krashen (Μπέλλα, 2007, σ. 166) αποδίδει στο φίλτρο τέσσερις βασικές λειτουργίες:

1. Προσδιορίζει τα γλωσσικά πρότυπα που θα επιλέξει
2. Προσδιορίζει σε ποια πτυχή της γλώσσας θα στρέψει κατ' αρχάς την προσοχή του ο μαθητής

3. προσδιορίζει τη χρονική στιγμή κατά την οποία ο μαθητής θα διακόψει τις προσπάθειές του για γλωσσική κατάκτηση
4. Προσδιορίζει την ταχύτητα με την οποία ο μαθητής θα κατακτήσει τη γλώσσα.

Κατά τον Krashen, με βάση την υπόθεση αυτή ερμηνεύεται και η απολίθωση (fossilization) (μη εξελιξιμότητα της γλωσσικής εκμάθησης παρά τη συνεχή έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο) κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όταν ενεργοποιούνται ορισμένες ή όλες οι παραπάνω μεταβλητές.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Η αποδοχή από τον ενήλικα των «λαθών» ενός παιδιού που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα είναι αυτή που το ενισχύει στην προσπάθειά του να οικοδομήσει, μέσα από δοκιμές, το γλωσσικό του σύστημα. Αυτή η αποδοχή είναι ακόμη πιο σημαντική στην περίπτωση της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το παιδί που θα νιώσει ότι έχει δικαίωμα να επικοινωνήσει με όσα μέσα διαθέτει (λεκτικά και μη λεκτικά, αντισταθμιστικές στρατηγικές κ.τ.λ.) θα ενισχυθεί στην προσπάθειά του για επικοινωνία και τελικά θα μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά (Butzkamm, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης οφείλει να βασίζεται σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα και να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των διδασκόμενων, ώστε η γλώσσα να είναι «ζωντανή» και λειτουργική. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος ο οποίος έχει ως βασικό στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με παιγνιώδη τρόπο.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ: Η μελέτη της γλώσσας στη διασπορά συνεπάγεται τη διγλωσσία, τη συνύπαρξη επικοινωνιακών κωδίκων, την αλληλεξάρτηση γλωσσών, τη μεταφορά στοιχείων από τον ένα κώδικα στον άλλο και την εναλλαγή κωδίκων για την καλύτερη έκφραση των επικοινωνιακών αναγκών των δίγλωσσων. Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης στηρίζεται σε θεωρητικά μοντέλα που στηρίζονται στην ανάγκη της «επικοινωνίας» με όσο το δυνατόν «φυσικό» τρόπο. Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση στη γλώσσα, με ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ώστε να παράγει “νόημα” σε αυτό που μαθαίνει. Παράλληλα, τονίζεται η επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου ως βασικός παράγοντας εκμάθησης μιας γλώσσας.

Γ' ΜΕΡΟΣ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3. Μέθοδος

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερωτήματα της προκείμενης έρευνας που προέκυψαν μετά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια αναλύεται η μέθοδος που συγκροτήθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς και το πλαίσιο υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας.

3.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να αναπτύξουν τα παιδιά συγκινησιακό δεσμό με τις κούκλες, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και παραγωγή λόγου τόσο στις οργανωμένες όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες και ως εκ τούτου να δημιουργηθεί το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης.
- Να προσεγγίσουν μέσω του κουκλοθεάτρου διαισθητικά την αλληλεπίδραση των δύο πολιτισμών (ελληνικού και χώρας διαμονής/καταγωγής) και τη δική τους διπολιτισμικότητα.

Προς επίτευξη των ως άνω ερευνητικού σκοπού και στόχων διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Μπορεί το κουκλοθέατρο να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο ώστε το φίλτρο συναισθηματικής επίδρασης να είναι διαπερατό και να διευκολυνθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης;
- Μπορεί το κουκλοθέατρο να λειτουργήσει ως επικοινωνιακό μέσο και ως εργαλείο διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών στα τμήματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχολεία του εξωτερικού;

3.1.1. Ερευνητική Μέθοδος

Η παρούσα παιδαγωγική έρευνα χρησιμοποίησε προκειμένου να καταστεί δυνατή η απάντηση των ως άνω ερευνητικών ερωτημάτων, την οιονεί πειραματική μέθοδο στα πλαίσια της έρευνας-δράσης και στηρίχτηκε στη βασική αρχή της εκούσιας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και στην παρατήρηση των τιμών που θα πάρει η εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, 2000; Παρασκευόπουλος, 1993) σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα διατριβή συνιστά μια πειραματική κατάσταση που αποβλέπει στην επαλήθευση των αποτελεσμάτων που ασκεί το κουκλοθέατρο, το οποίο εισάγεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, πάνω στην εξαρτημένη που είναι η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης και η διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου ερευνητικού σχεδιασμού, τα βασικά στοιχεία του οποίου αναφέρθηκαν ανωτέρω, και λαμβάνοντας υπόψη τόσο το σκοπό όσο και τα ερωτήματα της έρευνάς μας, θα καταβληθεί προσπάθεια να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

(α) Αναμένεται ότι κατά τη διάρκεια των κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων θα υπάρχει χαμηλό συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης (υψηλή διαπερατότητα) στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την τάξη της ομάδας ελέγχου

β) Αναμένεται ότι οι επιδόσεις ως προς την επικοινωνιακή επάρκεια των παιδιών που ανήκουν στην ερευνητική ομάδα θα είναι καλύτερες, κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τις αντίστοιχες των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

γ) Αναμένεται ότι θα ενισχυθεί η διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών της ερευνητικής ομάδας από την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου.

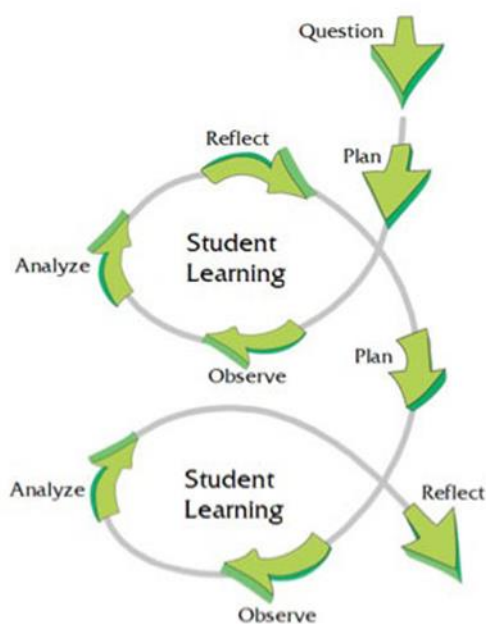
3.1.2. Η επιλογή της μεθόδου έρευνας: προσδιορισμός και τεκμηρίωσή της

Η χρήση του κουκλοθέατρου ως επικοινωνιακού και διαπολιτισμικού εργαλείου αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο πεδίο, στο οποίο η έρευνα μπορεί να αποτυπώνει χρήσιμα ευρήματα σε ποιοτικά και περιγραφικά χαρακτηριστικά και όχι σε ποσοτικά τα οποία αδυνατούν να δώσουν ολοκληρωμένη εικόνα για όσα λαμβάνουν χώρα στο πεδίο μιας σχολικής τάξης. Με συστηματική μελέτη των όσων λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχουμε τη δυνατότητα να περιγράψουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια και να αναδείξουμε όλα εκείνα τα στοιχεία και τις καταστάσεις της εκπαίδευσης με τη χρήση κουκλοθεάτρου, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου διδασκαλίας/μάθησης και τα οποία είναι δύσκολο να αποτυπωθούν απλά με ποσοτική μελέτη.

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η οργάνωση και η πειραματική υλοποίηση έρευνας δράσης, διότι ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας αποτελεί μια πολύ έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα που στόχο έχει να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη σε μια προσπάθεια ουσιαστικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Cohen & Manion, 1994· Elliot 2010· Κουσελίνη-Ιωαννίδου 2010· Ιωσηφίδης 2008· Ματσαγγούρας 2011· Mertler 2012· Mettetal 2001· Posch 2003). Στα πλαίσια διερεύνησης της χρήσης του κουκλοθεάτρου

ως επικοινωνιακού και διαπολιτισμικού εργαλείου στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, επιλέξαμε ως κεντρικό ερευνητικό άξονα την έρευνα δράσης διότι μπορεί να ανταποκριθεί στις ερευνητικές απαιτήσεις μιας παρέμβασης αλλά και να είναι συμβατή με τις σύγχρονες θεωρήσεις που γίνονται αποδεκτές σε θεωρητικό επίπεδο.

Η έρευνα δράσης διενεργείται σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας και δεν κινείται σε ένα αναλυτικό περίγραμμα που δεσμεύει τα βήματα των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένες δραστηριότητες (Hopkins, 1985). Συγκεκριμένα, υιοθετήσαμε το μοντέλο του St. Kemmis, (1980). Σύμφωνα με αυτό, μια έρευνα δράση αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού που αποτελεί το υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό, την ανάπτυξη και την παρατήρηση μιας νέας δράσης βάσει ενός αναθεωρημένου σχεδίου. Πρόκειται λοιπόν για μια ανοικτή, κυκλική και σπειροειδή διαδικασία (εικ.1), όπου κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν επόμενο και με αφετηρία μικρές αλλαγές ή παρεμβάσεις προχωρεί προς τις αλλαγές για να οδηγηθεί στο τέλος σε πιο γενικές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών (Magos, 2007· Μάγος & Παναγοπούλου, 2008).



Εικόνα 1

Στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης, η έρευνα δράσης επιδιώκει την ανακάλυψη τρόπων για βελτιωτικές αλλαγές. Στην έρευνά μας επικεντρωνόμαστε στη μορφή της έρευνας δράσης, που αφορά τη βελτίωση της εκπαίδευσης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης με τη μορφή Μελέτης Περίπτωσης. Η Μελέτη Περίπτωσης εστιάζει την προσοχή της στη

συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας (ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου, μιας κοινότητας) και στόχος της είναι να εξερευνήσει και να αναλύσει συστηματικά την αλληλεπίδραση των παραγόντων ή των γεγονότων που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της. Στις μελέτες περίπτωσης, συνήθως, χρησιμοποιούνται η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, χωρίς, όμως, να αποκλείονται και άλλες μέθοδοι. Είναι εξαιρετικά κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι, εφόσον δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Ιδιαίτερα χρήσιμη αναδεικνύεται η εφαρμογή της μεθόδου στη σχολική τάξη, εφόσον μπορεί να διερευνήσει την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων και διαδικασιών μάθησης των παιδιών (Bell, 2001· Cohen & Manion, 1994· Merriam, 1988).

Η Μελέτη Περίπτωσης στην εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης σε βάθος μίας πλευράς ενός ζητήματος/ προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση και χρησιμοποιείται ευρέως για την «ανάλυση θεωρητικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και γνώσεων, την εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική δίνοντας βαρύτητα στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία και στη μεταξύ τους διασύνδεση» (Cohen & Manion, 1997, σ. 153).

Επειδή η βασική υπόθεσή μας αφορά στη διάδραση, που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, στα οποία δίδασκε η ερευνήτρια θεωρήσαμε ως αποτελεσματικό εργαλείο διερεύνησης τη Μελέτη Περίπτωσης, γιατί δίνει έμφαση στη λεπτομερειακή ανάλυση περιορισμένου αριθμού γεγονότων ή συνθηκών και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Επιπλέον, η Μελέτη Περίπτωσης δεν είναι περιοριστική ούτε ως προς τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων ούτε ως προς το εργαλείο, που θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και ερμηνεία τους (Robson, 2007).

3.1.3. Η έρευνα Δράσης ως μεθοδολογικό εργαλείο

Σύμφωνα με τη McNiff (1997), η έρευνα δράσης σημαίνει κατά κύριο λόγο δράση τόσο του συστήματος που βρίσκεται υπό εξέταση όσο και των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό το σύστημα. Η δράση σε αυτή την προσέγγιση είτε πραγματοποιείται σε ευρεία ή σε μικρή κλίμακα υποδηλώνει αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων και στο σύστημα στο οποίο ζουν. Ο Patton (1990) υποστηρίζει ότι η έρευνα δράσης γίνεται μέρος σε διαδικασίες αλλαγής με την εμπλοκή ανθρώπων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα ή έναν οργανισμό μελετώντας τα προβλήματά τους ώστε να τα λύσουν. Επίσης, ως ερευνητική προσέγγιση αναγνωρίζει την οικοδόμηση της κατανόησης μέσω της διαμόρφωσης νοημάτων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνεργασίας σε ομάδες ως

γνήσιο αποτέλεσμα της συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία. Αυτή η αναγνώριση στηρίζεται στη θέση ότι η ανθρώπινη δράση κατανοείται καλύτερα όταν θεωρούμε ότι τα άτομα εμπλέκονται σε καταστάσεις παρά ως άτομα που δρουν στο πλαίσιο. Όπως αναφέρεται από τον Robson (2010, σ. 255) «η έρευνα δράσης είναι κυρίως διακριτή βάσει του σκοπού της, ο οποίος είναι να επηρεάσει ή να μεταβάλλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας».

Στην έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδικασία βημάτων η οποία τους βοηθά στην κατανόηση και επίλυση μιας ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν (Magos, 2007). Η διαδικασία της έρευνας δράσης αποτελείται από τα στάδια της παρατήρησης και ερμηνείας του προβλήματος, του σχεδιασμού ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, το στοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του προβλήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (Magos, 2012· McNiff, 1997· Μπαγάκης, 2005α). Οι αλλαγές που εφαρμόζονται και βελτιώνουν τις πρακτικές στη σχολική τάξη είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Κάθε κύκλος της έρευνας δράσης επαναλαμβάνεται διαμορφώνοντας ένα σπειροειδές σχήμα (Norton, 2009). Όπως αναφέρει η Koutselini (2008) ο σχεδιασμός ενός προγράμματος έρευνας δράσης δεν είναι εύκολος, καθώς ο αναστοχασμός πρέπει να είναι αυθεντικός και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δράση και το στοχασμό να θεωρείται ως μια φιλότιμη προσπάθεια που υποστηρίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αλλαγή όχι μόνο των διδακτικών πρακτικών αλλά και τη βελτίωση του σχολείου και γενικότερα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, Κακανά, 2010, σ.41).

Παγκοσμίως υπάρχουν πολλά παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων που βασίζονται στην έρευνα-δράσης και σχετίζονται με τη βελτίωση πρακτικών που αφορούν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, τη διδασκαλία γλωσσών και τη διαπολιτισμικότητα που ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω.

Το 2002 ο Taylor στο βιβλίο του «Action research in workplace education» ,το οποίο βασίστηκε στο πρόγραμμα του National Literacy Secretariat τόνισε μέσα από την παρουσίαση διαφόρων προγραμμάτων, που βασίζονταν στην έρευνα δράσης ότι υπήρξε σημαντική βοήθεια στις πρακτικές εγγραμματοσμού, στη διδασκαλία και στη μάθηση. Ο βασικός σχεδιασμός του ήταν να εκπαιδεύσει οκτώ εκπαιδευτικούς από όλη τη χώρα, οι οποίοι δίδασκαν σε προγράμματα αλφαριθμητισμού να αναγνωρίσουν την «προβληματική» κατάσταση και να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν έρευνα δράσης ώστε να την αντιμετωπίσουν. Η αλλαγή ήταν εμφανής τόσο για τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς όσο και για την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας τριών ετών, το οποίο εφάρμοσε εκπαιδευτική έρευνα δράσης, παρουσιάζεται και από τους Cullena, Haworth, Simmons, Schimanskic & McGarvac Kennedy, (2009). Η εφαρμογή βασίστηκε στο COL¹² πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης και ειδικότερα τη βελτίωση της κατανόησης και γνώσης του πως μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα αγγλικά.

Έξι στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόστηκαν το 2009 μέσα τρεις κύκλους έρευνας δράσης με σκοπό να βελτιώσουν τη μάθηση και τη διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στην Aotearoa της Νέας Ζηλανδίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αποτελεσματικά δίγλωσσα προγράμματα για μικρά παιδιά απαιτούν εστίαση στις πολιτισμικές πρακτικές των γλωσσικών κοινοτήτων που εμπλέκονται και ότι απαιτείται η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας, παράλληλα με την αγγλική γλώσσα. Το πρόγραμμα, είχε θετικά κοινωνικά αποτελέσματα στην ταυτότητα των παιδιών των Samoa (Cullena et al., 2009).

Το 2011 μία ομάδα εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας ως ξένης σε δευτεροβάθμιο σχολείο της Αργεντινής διεξήγαγε έρευνα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης θα βελτιώσουν τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Η ερευνητική εφαρμογή απέδειξε μια σημαντική επαγγελματική βελτίωση αλλά και αλλαγή στο κίνητρο των παιδιών για γλωσσική ανάπτυξη.

Οι Peidong & Laidlaw (2006) αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν την έρευνα δράσης με θετικά αποτελέσματα ως μέθοδο για ενίσχυση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης παράλληλα με την εφαρμογή αλλαγών στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία των αγγλικών στην Κίνα.

Το 2007 η Kate Ferguson-Patrick (pp. 159-180) στα πλαίσια της διατριβής της εφάρμοσε έρευνα δράσης σε νηπιακή τάξη στο Newcastle με στόχο να εφαρμόσει πρόγραμμα γραμματισμού. Βασικός στόχος ήταν να αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά. Η εφαρμογή επέτρεψε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να παρατηρεί, αναλύει, αναστοχάζεται πάνω στο πρόγραμμα γραμματισμού και να παίρνει αποφάσεις βασιζόμενη στις αρχές της έρευνας δράσης.

Το 2001 σε σεμινάριο που διοργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο της Haifa το οποίο βασιζόταν στις αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης, οι ερευνητές είχαν , ως στόχο , να δημιουργήσουν ένα

¹² Pathways to the future: Nga huarahi aratiki, which sought 'to fulfil the government's vision of lifting the educational achievement of all New Zealand children' (Ministry of Education, 2002, p. 2). Ministry of Education (2002). Pathways to the future: Nga huarahi aratiki. A ten year strategic plan for early childhood education. Wellington, New Zealand: Learning Media

μοντέλο διδασκαλίας, μάθησης και δράσης με στόχο να αφυπνίσουν την πανεπιστημιακή κοινότητα, ώστε να είναι ένα μέρος όπου θα υπάρχει δικαιοσύνη, ισότητα και αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο campus του πανεπιστημίου. Αποδείχτηκε ότι η συμμετοχική έρευνα δράσης ήταν μια διαδικασία η οποία απαιτούσε και διευκόλυνε μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Δημιουργήθηκε ένας τόπος «καθαρού» διαλόγου, βασιζόμενου σε μια συνεχή διαδικασία συλλογής δεδομένων, παρατήρησης και αναστοχασμού της κοινωνικής ζωής του campus και των διαφορετικών πολυπολιτισμικών κύκλων. Για τους συμμετέχοντες υπήρξε αναγνώριση και σεβασμός και πολλές ερμηνείες της πραγματικότητας μέσα από το κοινωνικό δράμα στην πανεπιστημιούπολη (Hertz-Lazarowitz, Zelniker & Azaiza, 2010).

Το 2005 εφαρμόστηκε σε μοντεσσοριανό σχολείο στο Phoenix της Αμερικής πρόγραμμα ενίσχυσης γραφής και ανάγνωσης βασιζόμενο στο Spalding model, μια πολυαισθητηριακή μέθοδο γραμματισμού, που βασίζεται στη τέχνη. Η O'Neil (2009) χρησιμοποίησε, ως μέθοδο την έρευνα δράσης και όπως τονίζει τόσο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και εκείνοι με μεσαίο και χαμηλό επίπεδο είχαν σημαντική βελτίωση στην απόδοσή τους.

Το 2006 εφαρμόστηκε πρόγραμμα έρευνα δράσης με στόχο τη συναισθηματική ενίσχυση γονιών παιδιών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Αριζόνα. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής έδειξαν ότι το 85% των γονιών αύξησαν τη γενικότερη γνώση τους απέναντι στην κοινωνικοσυναισθηματική υγεία των παιδιών τους, 90% κατανόησαν τη σημασία της αυτοπεποίθησης και 95% έμαθαν πως να επικοινωνούν πιο ανοιχτά και να είναι πιο υποστηρικτικοί με τα παιδιά τους.

Ο Magos (2007) εξηγεί πως η έρευνα δράσης μπορεί να έχει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαίδευση υποψήφιας εκπαιδευτικών. Αναφέρεται στον «ενεργό και σημαντικό ρόλο που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κατά τη διάρκεια της πρακτικής του» (σ. 103) αλλά και «στην ανάγκη να γεφυρωθεί η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική με τη γενικευμένη ακαδημαϊκή θεωρία και η διδασκαλία με την έρευνα» (σ. 103). Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι οι αλλαγές ήταν διττές τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους φοιτητές. Συγκεκριμένα υπήρξε διαφοροποίηση στον επαγγελματικό τους ρόλο και στις ιδεολογικές τους αντιλήψεις. Η έρευνά του αφορούσε πτυχές ευρύτερες από την απλή ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών αλλά την γενίκευσή τους στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όπως αναφέρεται από τις Κάτσεων, Νομικού & Φλογαΐτη (2010) η εμπειρία εφαρμογής της έρευνας δράσης σε δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Δημοτικό σχολείο, ΚΠΕ) προσέφερε πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις ως προς την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των

εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα «τείνουν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα και δημιουργικά τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους στο παρόν, αναμορφώνουν την διδακτική πρακτική τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά» (σ. 8).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω παραδείγματα επιλέξαμε στην παρούσα έρευνα την έρευνα-δράσης ως μοντέλο εμβάθυνσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1.4.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή

Η τοποθέτηση του ερευνητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι βασικό στοιχείο της έρευνας-δράσης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενεργεί, μελετά και αναζητεί λύσεις στα εκπαιδευτικά ερωτήματα που προκύπτουν στην παιδαγωγική διαδικασία (Carr & Kemmis, 1983· Κακανά, 2008· Μπαγάκης, 2002, 2003). Είναι ο ίδιος το υποκείμενο και το αντικείμενο τη έρευνας δράσης και στοχεύει με αυτή του τη συμμετοχή στον προσδιορισμό και την ερμηνεία των φαινομένων που αναπτύσσονται στην τάξη, ενώ παράλληλα αναζητά τρόπους βελτίωσής τους. Αυτή η διαδικασία προκαλεί στον εκπαιδευτικό το αίσθημα της αποτελεσματικότητας και της κυριότητας και τον οδηγεί σε κριτική διερεύνηση της δράσης του. Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα συνεργασιών με ομάδες ειδικών και άλλων εκπαιδευτικών (Κακανά, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, συναντώνται και έχουν υιοθετηθεί διεθνώς στη βιβλιογραφία οι όροι «στοχαζόμενος εκπαιδευτικός» (reflective teacher), «στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο», «ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας», «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Οι παραπάνω όροι συγκλίνουν στην άποψη ότι ο στοχασμός (reflection) είναι μια διαδικασία απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και πρέπει να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως καλή πρακτική (Χατζοπούλου, 2014· Χατζοπούλου & Κακανά, 2008).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Άμεσος στόχος είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία είναι δρώντες, να ερμηνεύσουν τις όποιες δυσλειτουργίες και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης και βελτίωσης. Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να μπει σε διαφορετικές διαδικασίες στοχασμού προκειμένου να βρει λύσεις (Χατζοπούλου & Κακανά, 2008).

3.1.5.Ο ρόλος του «κριτικού φίλου»

Καταλυτικός στη λειτουργία της παρούσας έρευνας είναι ο ρόλος του «κριτικού φίλου» (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Ως κριτικός φίλος (critical friend) στην έρευνα δράσης ορίζεται το άτομο

που επιλέγεται να συμμετέχει στην έρευνα, το οποίο εμπιστεύεται ο ερευνητής, κατανοεί τις πεποιθήσεις του, αλλά είναι και εποικοδομητικά κριτικό, καθώς θέτει ερωτήματα που βοηθούν στη διαδικασία του αναστοχασμού του ερευνητή, ώστε αυτός να αποφασίσει αν, γιατί και με ποιους νέους στόχους χρειάζεται να περάσει στο στάδιο του επανασχεδιασμού και στην έναρξη ενός νέου κύκλου έρευνας δράσης (Μπαγάκης, 2005β· Onens, 1991· Τσάφος, 2010). Η αξία του ρόλου του υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι η παρουσία του επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας (Lomax, 1996).

Σύμφωνα με τον Τσάφο (2010, σ. 4-5) «Ο κριτικός φίλος είναι οικείος αλλά και πρόκληση, πρόκληση αλλά όχι απειλή». Ο κριτικός φίλος αναμένεται να λειτουργεί ως έμπιστος συνεργάτης ή μέντορας και να συζητά για την ανάπτυξη του προγράμματος σε τακτά χρονικά διαστήματα, κατά προτίμηση με την οπτική του εσωτερικού συνεργάτη. Ανάμεσα στον «κριτικό φίλο» και τον ερευνητή επικρατεί κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, κοινών επαγγελματικών και ερευνητικών ενδιαφερόντων, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας (McNiff, Lorax & Whitehead, 2003).

Ο Διευθυντής του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας στη Σόλνα και Παιδαγωγικός Υπεύθυνος των εκπαιδευτικών στη Στοκχόλμη ανέλαβε το ρόλο του κριτικού φίλου στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία. Το συγκεκριμένο άτομο επιλέχθηκε λόγω της ιδιότητας του. Γνώριζε με επάρκεια το πλαίσιο λειτουργίας των τμημάτων ελληνικής Γλώσσας στη Στοκχόλμη καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται αλλά και μεθοδολογικά τον τρόπο που γίνεται η παρατήρηση διδασκαλίας σε τάξη. Άλλωστε για τα συγκεκριμένα θέματα υπήρξε εισηγητής σε παιδαγωγικές ημερίδες και ενημερώσεις που πραγματοποιούνταν από το Γραφείο της Συντονίστριας στη Στοκχόλμη. Επιπλέον, ήταν ένα οικείο άτομο για τα παιδιά, από τα προηγούμενα χρόνια και η παρουσία του μέσα στην τάξη ήταν γνώριμη διαδικασία για εκείνα. Ο κίνδυνος να αλλοιωθεί η συμπεριφορά των παιδιών λόγω της παρουσίας του ελαχιστοποιούνταν.

3.2. Παρουσίαση της ερευνητικής μας μελέτης

3.2.1 Το Πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας

Για τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός ήταν αποσπασμένη εκπαιδευτικός από το ΥΠΕΠΘ ως εκπαιδευτικός (νηπιαγωγός) σε σχολικές μονάδες της Σουηδίας και συγκεκριμένα στην Στοκχόλμη στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για τα Σχ. Έτη 2007-2010.

Με αυτήν την έννοια, έχοντας το ρόλο της εκπαιδευτικού στα συγκεκριμένα τμήματα, η είσοδος στο πεδίο της έρευνας ήταν μια απλή διαδικασία μιας και ο χώρος έρευνας ήταν και ο

χώρος εργασίας. Για την υλοποίηση της έρευνας ενημερώθηκαν ο Συντονιστής Εκπαίδευσης και οι γονείς που συναίνεσαν έγγραφα στη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Κατά τα Σχ. Έτη 2009-2010 λειτούργησαν τέσσερα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, τα οποία απευθύνονταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και αποτέλεσαν και το αντικείμενο της έρευνας. Η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ήταν καθοριστική για την επιλογή τους ως ολότητα με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα (περίπτωση), όπου εξετάζεται λεπτομερώς το εσωτερικό και εξωτερικό πλαίσιο λειτουργίας του συγκεκριμένου συστήματος, ομάδας και η κατανόησή του (Robson, 2010).

Ενημερωτικά και περιληπτικά πρέπει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα ελληνικής γλώσσας πραγματοποιούνταν σε αίθουσες ακατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το Σαββατιάτικο Ελληνικό Σχολείο Στοκχόλμης στεγάζεται σε χώρο γυμνασίου (Åsö Gymnasium), δηλαδή εκπαιδευτικού θεσμού αντίστοιχου με το ελληνικό Λύκειο, για μαθητές ηλικίας 16-19 ετών. Επίσης τις απογευματινές ώρες λειτουργίας του χώρου λειτουργούσαν και τμήματα εκμάθησης σουηδικών για μετανάστες. Τα απογευματινά τμήματα πραγματοποιούνταν σε αίθουσες που εξασφάλιζαν οι ελληνικές κοινότητες. Κάποιες φορές οι αίθουσες βρίσκονταν στο χώρο των ελληνικών κοινοτήτων και δεν πληρούσαν έστω και τις στοιχειώδεις υποδομές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν υπήρχε κατάλληλος εξοπλισμός που να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών, γεγονός που δυσχέραινε το έργο όλων των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα παρέμβασης στις τάξεις. Βοηθητικός, βέβαια, ήταν ο ρόλος των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και η συνεργασία μας κύλησε ομαλά και χωρίς συγκρούσεις.

3.2.2. Η διαδικασία της έρευνας

3.2.2.1. Η Πιλοτική Έρευνα

Σε αυτή τη μελέτη ακολουθήθηκε ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία με κύρια προσέγγιση την έρευνα-δράσης στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής αναπτύχθηκε, πέρα από τη σχετική βιβλιογραφική έρευνα, πιλοτική διδακτική εφαρμογή, με τη μορφή έρευνας- δράσης σε πραγματικές συνθήκες τάξης, με σκοπό τη μελέτη της επίδρασής του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία των τμημάτων ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη (Cohen & Manion, 1997· Robson 2010).

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 20/8/09 έως τις 31/10/09 σε απογευματινό τμήμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στην περιοχή Solna. Η συγκεκριμένη περιοχή αποτελεί προάστιο της Στοκχόλμης με μεγάλο αριθμό Ελλήνων. Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσαν

16 μαθητές (N=16), 6 κορίτσια και 10 αγόρια. Το επίπεδο των παιδιών ως προς την ελληνομάθεια κρίθηκε χαμηλό μέσα από τις συνεντεύξεις με τις κούκλες. Εφαρμόστηκαν δραστηριότητες οι οποίες ενέπλεκαν κούκλες, διαφορετικών ειδών, και μέσω της παρατήρησης διαπιστώσαμε την αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το μάθημα των ελληνικών και την εμπλοκή τους σε διαλογικά συμβάντα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής έδειξε ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν μια χαρακτηριστική γλωσσική εξέλιξη σε ένα μη-αγχωτικό περιβάλλον (Kraschen, 1998), ενώ παράλληλα δέχτηκαν με ενθουσιασμό τις τεχνικές του κουκλοθέατρου κι ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις προκλήσεις που αυτές κάθε φορά τους έθεταν (Bredikyte, 2006· Hamre, 2004b· Majaron, 2002· Peck, 2005· Servizzi, 2008· Zuljevic, 2005).

Το πλαίσιο ανάπτυξης κι εφαρμογής και τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας παρουσιάστηκαν στο 1ο Επιστημονικό Συμπόσιο Υποψηφίων Διδασκτόρων, 6-7 Ιουλίου 2012, του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

3.2.2.2. Η Κύρια Έρευνα

Η κύρια έρευνα υλοποιήθηκε το Σχ. Έτος 2009-2010 στα τμήματα ελληνικής γλώσσας νηπιακής ηλικίας της ευρύτερης περιοχής της Στοκχόλμης, όπου διαβιεί ένα μεγάλος αριθμός Ελλήνων και οι δραστηριότητες της παροικιακής κοινότητας είναι αρκετές και συχνές από τις 20/2/2010 έως και τις 22/6/2010. Η έρευνά μας εξελίχθηκε σε δύο φάσεις: α) φάση καταγραφής και β) φάση εφαρμογής όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Βήμα	Ημερομηνία	Παρακολούθηση	Σχόλια
Οριστικοποίηση γενικού σχεδίου	20/2-5/3	Διαγνωστικό Τεστ εκτίμησης επιπέδου ελληνομάθειας. Συνέντευξη μαθητών	Η συνέντευξη θα γίνει από δύο κούκλες
Πρώτος κύκλος έρευνας-δράσης	8/3-27/3	1 ^η , 2 ^η , 3 ^η , 4 ^η , παιδαγωγική παρέμβαση. Παρατήρηση/βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών δράσεων	Άμεση καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο των εντυπώσεων/σχολίων της ερευνήτριας
Αξιολόγηση-αναστοχασμός	Αμέσως μετά τις παρεμβάσεις	Καταγραφή/αξιολόγηση των παρατηρήσεων/συνδιαλλαγή με το κριτικό φίλο	
Δεύτερος κύκλος έρευνας-δράσης	29/3-17/4	5 ^η , 6 ^η , 7 ^η , 8 ^η παιδαγωγική παρέμβαση Παρατήρηση/ βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών δράσεων	Άμεση καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο των εντυπώσεων/σχολίων
Αξιολόγηση-αναστοχασμός	Αμέσως μετά τις παρεμβάσεις	Καταγραφή/αξιολόγηση των παρατηρήσεων/συνδιαλλαγή με το κριτικό φίλο	

Τρίτος κύκλος έρευνας-δράσης	19/4-18/5	9 ^η , 10 ^η , 11 ^η , 12 ^η , 13 ^η παιδαγωγική παρέμβαση. Παρατήρηση/ βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών δράσεων	Άμεση καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο των εντυπώσεων/σχολίων
Αξιολόγηση-αναστοχασμός	Αμέσως μετά τις παρεμβάσεις	Καταγραφή/αξιολόγηση των παρατηρήσεων/συνδιαλλαγή με το κριτικό φίλο	
Τέταρτος κύκλος δράσεων	20/5 - 14/6	14 ^η , 15 ^η , 16 ^η παιδαγωγική παρέμβαση	Άμεση καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο των εντυπώσεων/σχολίων
Αναστοχασμός	Αμέσως μετά τις παρεμβάσεις	Καταγραφή/αξιολόγηση των παρατηρήσεων/συνδιαλλαγή με το κριτικό φίλο	
Αξιολόγηση Προγράμματος	15/6-22/6	Διαγνωστικό Τεστ εκτίμησης επιπέδου ελληνομάθειας. Συνέντευξη μαθητών	

Μετά την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στην πρώτη φάση, ακολουθεί η δεύτερη φάση που αφορά την εφαρμογή πρακτικών-παρεμβάσεων με τη μορφή αναστοχαστικών κύκλων για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου μοντέλου διδασκαλίας/μάθησης μέσω κουκλοθέατρου. Με βάση τα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε καινοτόμες πρακτικές (διδασκτικές παρεμβάσεις) στα πλαίσια των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων στις ίδιες τάξεις διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο διδασκαλίας.

Με αυτές τις δεκαέξι συνολικά διδασκτικές παρεμβάσεις καθώς και την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της παρέμβασής μας, θεωρούμε ότι εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στην έρευνά μας παράλληλα με την ποικιλία των μεθοδολογικών εργαλείων.

3.2.2.3. Το προφίλ των Τμημάτων παρέμβασης

Οι τέσσερις τάξεις, που αποτέλεσαν το αντικείμενο έρευνας, είχαν διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ως προς το έμφυχο δυναμικό. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 4 τμήματα παιδιών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας με 76 μαθητές συνολικά, που συμμετείχαν στα τμήματα εκμάθησης ελληνικών της Στοκχόλμης. Η σύνθεση των τμημάτων ανά τμήμα και φύλο παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Σύνθεση Τμημάτων

ΤΜΗΜΑ		ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ Α΄ (Π.Ο)	21	11	10
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ Β΄ (Ο.Ε.)	19	10	9
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ	Α΄ΤΜΗΜΑ (Π.Ο)	19	8	11
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ	Β΄ΤΜΗΜΑ (Ο.Ε.)	17	9	8
ΣΥΝΟΛΟ		76	38	38

Τα παιδιά προέρχονταν από ποικίλο εθνοπο-λιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής ή ο ένας από τους δύο ελληνικής καταγωγής) με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο) (N=40) και, αντίστοιχα, τα άλλα δύο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.), (N=36), καθώς χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design) με τη μορφή της δοκιμής, πριν και μετά, με πειραματική και ομάδα ελέγχου (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στην πειραματική εφαρμογή (Mertler 2012· Cohen & Manion 1997).

Ως προς την καταγωγή (πίνακας, 3), πρόκειται για ομοεθνείς μαθητές που εξαρτώνται και ταυτίζονται με την οικογένειά τους λόγω της ηλικίας τους και του σταδίου ανάπτυξής τους. Οι οικογένειες αυτών των μαθητών, ακόμα κι αν είναι εθνοτικά μικτές και ανήκουν στην τρίτη γενιά, διατηρούν σχέσεις με την οργανωμένη παροικία, έχουν συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης και συνήθως διατηρούν επαφές με την Ελλάδα.

Πίνακας 3: Καταγωγή Μαθητών

Καταγωγή	Μαθητές
Ελληνική (και οι δύο γονείς)	68
Ελληνική (ο ένας γονέας)	8
Σύνολο	76

Ως προς την ελληνομάθεια υπάρχουν έστω και λίγοι μαθητές των οποίων τα γλωσσικά χαρακτηριστικά προσεγγίζουν εκείνα ενός φυσικού ομιλητή αντίστοιχης ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης, όπως και μαθητές με πολύ περιορισμένες επικοινωνιακές δυνατότητες.

3.2.3 Εργαλεία Συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα συλλογής, όπως το Διαγνωστικό Τεστ Ελληνομάθειας, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο. Ακολουθήθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογική στρατηγική που επιχειρούσε να διασφαλίσει την αξιοπιστία της έρευνας, η “τριγωνοποίηση” (triangulation) μεθόδων και δεδομένων (Elliot, 1995). Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια, τους μαθητές της τάξης και τον υπεύθυνο «Διευθυντή» του Σαββατιάτικου Σχολείου Στοκχόλμης και τον υπεύθυνο των απογευματινών τμημάτων της περιοχής Σόλνα, ο οποίος κλήθηκε να πάρει τη θέση του Κριτικού Φίλου. Επιπλέον έγινε μεθοδολογική τριγωνοποίηση με παρατήρηση, ημερολόγιο και ημι – δομημένη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994). Με τον τρόπο αυτό, στα πλαίσια της έρευνας αυτής δεδομένα από διαφορετικές πηγές διασταυρώνονταν για να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύουν το ένα το άλλο. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των ημερολογίων. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων ενημέρωνε την τελική ανάλυση των δεδομένων με τρόπο που το κάθε εύρημα της έρευνας να προκύπτει ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μιας ακόμα πηγής δεδομένων (Denzin, 1994· Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999· Patton, 1990).

Ακολουθεί η περιγραφή των εργαλείων.

3.2.3.1 Διαγνωστικό Τεστ Ελληνομάθειας

Για να εκτιμήσουμε το επίπεδο όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στον προφορικό λόγο (ακρόαση-ομιλία) χρησιμοποιήσαμε το διαγνωστικό κριτήριο «*Αρχική Εκτίμηση του Βαθμού Κατοχής της Ελληνικής Γλώσσας*» για μαθητές του εξωτερικού, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς¹³. Ο σκοπός του προτεινόμενου εργαλείου είναι η αξιολόγηση της δομής (σύνταξης, μορφολογίας), της ροής, του λεξιλογίου και του περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), με στόχο την ανίχνευση του επιπέδου του λόγου και ομιλίας για την περαιτέρω εφαρμογή της παιδαγωγικής παρέμβασης. Η αρχική εκτίμηση του γλωσσικού επιπέδου στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», είναι ιδιαίτερα αναγκαία, αν λάβουμε υπόψη και τη μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Οι συνηθέστερες περιπτώσεις μαθητών, με κριτήριο τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό και το γραπτό λόγο είναι οι εξής:

- Μαθητές που δε μιλούν καθόλου Ελληνικά-αρχάριοι σε όλους τους γλωσσικούς τομείς

13 ΥΠΕΠΘ, 2004, ΟΕΔΒ

- Μαθητές που καταλαβαίνουν λίγο τη γλώσσα, αλλά δεν μπορούν να μιλήσουν, να διαβάσουν και να γράψουν
- Μαθητές που έμαθαν στοιχειώδη ανάγνωση και γραφή, καταλαβαίνουν λίγο τη γλώσσα, αλλά δεν μπορούν να μιλήσουν
- Μαθητές που είναι προχωρημένοι στην ακρόαση και στην ομιλία, αλλά δεν έχουν αρχίσει ακόμα να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά
- Μαθητές που καταλαβαίνουν, μιλούν, διαβάζουν και γράφουν την ελληνική σε ικανοποιητικό βαθμό

Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων τα παιδιά κατατάσσονται ανάλογα με τις απαντήσεις τους στο επίπεδο 1 και ορίζονται ως «αρχάριοι» και στο επίπεδο 2 και ορίζονται ως «μεσαίου επιπέδου».

Το τεστ δόθηκε σε κάθε μαθητή χωριστά στην αρχή της εκπαιδευτική δράσης και στο τέλος, ώστε να καταγραφεί το ατομικό προφίλ των μαθητών, να αποφασίσουμε σε ποιες γλωσσικές δεξιότητες θα δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή και τέλος να αξιολογήσουμε μετά την παρέμβασή μας τους μαθητές και να διαπιστώσουμε την πρόοδό τους στην ελληνική γλώσσα. Από το τεστ επιλέξαμε το γλωσσικό κριτήριο του προφορικού λόγου το οποίο περιλαμβάνει την ακρόαση, και την ομιλία.

3.2.3.2 Συνεντεύξεις

Σημαντικό εργαλείο αποτέλεσε και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη (πριν και μετά την εφαρμογή) αποτελεί μια από τις πλέον ενδεικτικές μεθόδους άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, & Carty, 1999) και ειδικότερα στην έρευνα -δράσης που εισηγήθηκε ο Kemmis (όπ. αναφ. στο Κατσαρού, Τσάφος, 2003, σ. 269) εφόσον αποτελεί εργαλείο απόσπασης πληροφοριών για ποικίλες συμπεριφορές.

Χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο είδος προφορικής επικοινωνίας με σκοπό να αντλήσουμε πληροφορίες από τα παιδιά για το υπό διερεύνηση θέμα, στη φάση Συλλογής των Δεδομένων πριν την παρέμβαση αλλά και στο τέλος για να δούμε τη διαφορά. Πραγματοποιήσαμε ημι - δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και στηριζόμενοι στην ευελιξία που έχει ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, οι ερωτήσεις δεν υποβάλλονταν με αυστηρή δομή αλλά ήταν πιθανό να τροποποιούμε τη σειρά τους. Ανάλογα με τη ροή της συζήτησης προσθέταμε ή παραλείπαμε κάποιες ερωτήσεις (Robson, 2002).

Οι ερωτήσεις αρχικής και τελικής συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 2) χωρίζονται σε θεματικές

κατηγορίες. Σε κάθε κατηγορία υπάρχει ένας βασικός κορμός 5 έως 10 ερωτήσεων ανάλογα με τη θεματική. Οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

- προσωπικά στοιχεία
- σπίτι-οικογένεια-καταγωγή
- σχολείο-συμμαθητές-φίλοι
- χώρα διαμονής- καταγωγής
- προτιμήσεις

Οι συνεντεύξεις έγιναν από τις δύο κούκλες στην τάξη, καθώς σε πολλές έρευνες αναφέρεται η αποτελεσματικότητα της χρήσης τους ως μεθοδολογικού εργαλείου (Mize & Ladd 1988). Οι κούκλες αυτές, με τη μορφή Persona Doll (βλ. κεφ.2.1.1.) ένα αγόρι και ένα κορίτσι εισήχθησαν από την αρχή της παιδαγωγικής δράσης στην τάξη της Π.Ο. και παρέμειναν σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η συνέντευξη επαναλήφθηκε στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, παραλείποντας συγκεκριμένες θεματικές, όπως αυτές των προσωπικών πληροφοριών των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα στην Ο.Ε. οι δύο συνεντεύξεις έγιναν με τη χρήση των κουκλών, σε αυτή όμως την ομάδα δεν εφαρμόστηκαν οι κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις.

Οι συγκεκριμένες κούκλες είχαν τη δική τους βιογραφία, τη δική τους ταυτότητα, η οποία δεν άλλαξε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι κούκλες μόλις είχαν μετακομίσει στη Στοκχόλμη με την οικογένειά τους και συγκεκριμένα στην περιοχή της Σόλνα και δε μιλούσαν σουηδικά αλλά μόνο ελληνικά. Οι συγκεκριμένες ταυτότητες δημιουργήθηκαν στην αρχή της δράσης, καθώς είχαμε γνωρίσει καλά όλα τα παιδιά των τάξεων, έτσι ώστε οι κούκλες να ανταποκρίνονται στα φυσικά χαρακτηριστικά, ταυτότητες, τρόπο ζωής και ιδιαίτερες συνθήκες των παιδιών.

3.2.3.3. Συμμετοχική παρατήρηση

Η επόμενη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στο ρόλο του συμμετέχοντος ως παρατηρητή (participant as observer) (Μάγος 2005· Mertler 2012· Robson 2010) και με καταγραφή λεπτομερειών από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή σε ημερολόγιο (Αυγητίδου 2011· Cohen & Manion 1994· Mertler 2012).

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα και απαιτεί την ενσωμάτωση του παρατηρητή στην ομάδα, άρα την αποδοχή του ως ισότιμο μέλος της (Βάμβουκας, 1998). Σημαντικό

χαρακτηριστικό είναι η επίγνωση των δυσκολιών και η εξοικείωση του ερευνητή με τη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης προκειμένου να μπορεί κάθε φορά να διακρίνει τη λεπτή γραμμή ανάμεσα στην υποκειμενική ερμηνεία και στην αντικειμενική περιγραφή (Woods στο Μάγος 2005).

3.2.3.4.Ερευνητικά Ημερολόγια

Εφόσον η έρευνα δράση είναι μια κατεξοχήν αναστοχαστική σπειροειδής διαδικασία αναγκαίο εργαλείο είναι το ερευνητικό ημερολόγιο, το οποίο είναι μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης στο οποίο ο ερευνητής καταγραφεί τις δράσεις που πραγματοποιεί, τις παρατηρήσεις που κάνει σχετικά με τις δράσεις αυτές, καθώς και το στοχασμό που αναπτύσσει. Το ερευνητικό ημερολόγιο ακολουθεί τη χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας δράσης και, έτσι, επιτυγχάνει αναλυτική περιγραφή της όλης σπειροειδούς διαδικασίας (Αυγητίδου, 2005, 2011· Μάγος, 2005). Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Η ερευνήτρια προχώρησε στην τήρηση ημερολογίου καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής. Το ερευνητικό ημερολόγιο ήταν ένα σημειωματάριο, που ανήκε στην εκπαιδευτικό, όπου μετά τις παρεμβάσεις καταγράφονταν αναλυτικά τα σημαντικότερα γεγονότα που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε άλλη χρονική στιγμή το κείμενο των παρατηρήσεων εμπλουτιζόνταν, μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού, με σχόλια και ερμηνείες σχετικά με όσα είχαν συμβεί. Το ημερολόγιο ήταν ιδιαίτερα χρηστικό για τον αναστοχασμό μετά την εκπαιδευτική πράξη (on action) (Schön, 1983).

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας προέκυψε το θέμα τι να καταγράφεται και πότε. Αποφασίστηκε να γίνονται καταγραφές στο τέλος της ημέρας(σχεδιασμοί και εκτιμήσεις της ερευνήτριας) σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι με τις κούκλες και σχετικά με την επαφή των παιδιών με τις κούκλες στις οργανωμένες δραστηριότητες-παρεμβάσεις στο τέλος της ημέρας.

Αυτό προϋπόθετε συστηματική αυτο-παρατήρηση και παρατήρηση των άλλων για την εξασφάλιση τεκμηριωμένων καταγραφών. Η ερευνήτρια επέλεγε τι και πότε θα καταγράψει στο ημερολόγιο με μέσο όρο του αριθμού των καταγραφών 2-3 καταγραφές από το ελεύθερο παιχνίδι και 2-3 από τις οργανωμένες δραστηριότητες την ημέρα.

Προκειμένου να αποφύγουμε τον περιγραφικό μόνο χαρακτήρα των ημερολογίων και να ενισχύσουμε την ερμηνεία των καταγραφών, καθώς και τη συσχέτιση της περιγραφής ενός

ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του, αποφασίστηκε να διατηρηθεί μια συγκεκριμένη δομή του ημερολογίου. Η δομή αυτή δοσμένη μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς απάντηση στόχευε να λειτουργήσει βοηθητικά για την ερευνήτρια και να προσανατολίσει αρχικά την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό τους. Η προτεινόμενη δομή βασιζόταν λοιπόν στα εξής κύρια ερωτήματα, όπως περιγράφεται από την Αυγητίδου (2011., σ. 34):

Πίνακας 4: Πίνακας Καταγραφών

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ;	Περιγραφή
ΠΩΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ	αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία
ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ;	πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία
ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ	έλεγχος των αποτελεσμάτων
ΠΟΙΑ ΔΡΑΣΗ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΩ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ;	Αναστοχασμός

Πέρα από τις διαφορετικές λειτουργίες που ενεργοποιούσαν τα είδη των ερωτήσεων (περιγραφή, κατανόηση, πρόταση, έλεγχος, αναστοχασμός), η προσπάθεια απάντησής τους προϋπόθετε τη συγκεκριμένη αναφορά σε γεγονότα και την τεκμηρίωση των καταγραφών σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης.

Από την αρχή ότι το περιεχόμενο των καταγραφών θα αφορούσε κυρίως σε τρεις άξονες:

- α. την παραγωγή λόγου των παιδιών σε σχέση με τις κούκλες,
- β. τη σχέση-αλληλεπίδραση με τις κούκλες στις ελεύθερες και στις οργανωμένες δραστηριότητες
- γ. την εμπλοκή του ερευνητή

Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν έτσι σε σχέση με κάθε άξονα και περιγράφονται στον πίνακα.

Η προτεινόμενη δομή και το περιεχόμενο των ημερολογίων.

A. Παραγωγή λόγου

- Σε ποια γλώσσα εκφράζονται τα παιδιά; χρησιμοποιούν μεικτό κώδικα;
- Ποιες είναι οι στρατηγικές που σκέφτομαι να χρησιμοποιήσω για να αντιμετωπίσω την κατάσταση;
- Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / πού το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω
- αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;

B. Σχέσεις με τις κούκλες

- Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και των κουκλών στην τάξη;
- Τι είναι αυτό που με απασχολεί, ως προς αυτές τις σχέσεις; Γιατί με απασχολεί;
- Τι σκέφτομαι να κάνω για να βρω λύσεις σ' αυτό που με απασχολεί;
- Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / πού το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;

Γ. Εμπλοκή ερευνητή

- Ποιος είναι ο ρόλος μου; Διευκολυντικός; ενθαρρυντικός;
- Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς; / που το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;

Η προτεινόμενη δομή και τα ερωτήματα προσανατόλισαν τις παρατηρήσεις του ερευνητή αλλά δεν τις περιόρισαν. Η ερευνήτρια κατέγραψε γεγονότα τόσο από τις ελεύθερες όσο και από τις οργανωμένες δραστηριότητες.

Δ. Οργανωμένες δραστηριότητες

Υπήρχαν φορές, που συλλέγονταν νέα δεδομένα ή πληροφορίες εκ των υστέρων και αφορούσαν τα παρατηρήσιμα περιστατικά προτρέποντάς μας σε εκ νέου στοχασμούς. Άλλες φορές πάλι ο αναστοχασμός επιτυγχάνονταν μετά από επαναληπτικές αναγνώσεις των πεπραγμένων. Οι αρχικές ερμηνείες τροποποιούνταν ή αντικαθίστανται από νέες. Αυτό βοηθούσε στη βελτίωση του καθημερινού ανασχεδιασμού της διδακτικής προσέγγισης.

Ε. Ανάλυση των καταγραφών

Είναι κατανοητό ότι δεν αρκούσε απλά η καταγραφή όλων όσων αναφέραμε παραπάνω στο ημερολόγιο για την αξιοποίηση των δεδομένων. Ήταν απαραίτητη η ανάλυση των καταγραφών με τεχνικές κωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης και σύνοψης των δεδομένων. Μετά τις καταγραφές των δύο εβδομάδων, συζητήσαμε για την ανάγκη να κωδικοποιηθούν οι καταγραφές αρχικά ανά παιδί ή ανά ζευγάρι ή ομάδα φίλων. Η κωδικοποίηση είχε στόχο να προσδιορίσει αρχικά το ζήτημα που ορίστηκε ως «προβληματική κατάσταση» μετά τη συλλογή των πρώτων δεδομένων.

Τα παιδιά δείχνουν να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς. Στις ελεύθερες δραστηριότητες προτιμούν να συνομιλούν στα σουηδικά. Σε εμένα μιλούν ελληνικά με συχνή χρήση σουηδικών φράσεων. Όταν είδαν για πρώτη φορά τις κούκλες έδειξαν να ενθουσιάζονται, θέλουν να τις αγγίξουν. «Ποιος μιλάει;», «πως τη λένε;», «δεν ξέρω svenska;», είναι κάποιες από τις πρώτες τους ερωτήσεις.

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και ο σκοπός της πρώτης κωδικοποίησης είναι να συνοψίσει τις παρατηρήσεις που έκανε αρχικά η νηπιαγωγός.

Καθώς η παρατήρηση και οι καταγραφές συνεχιζόταν, τα ζητήματα που απασχολούσαν την ερευνήτρια αποσαφηνιζόταν περισσότερο και οι προβληματισμοί πλαισιωνόταν πια από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών-κουκλών στο σύνολο της τάξης και δεν εστίαζαν σε ατομικές συμπεριφορές.

Επίσης, κατά την ανάγνωση των ημερολογίων, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τις κούκλες οδηγούσαν στη συνεχή λήψη αποφάσεων και στις επόμενες ενέργειες του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Οι ενέργειες αυτές αξιολογούνταν στο ημερολόγιο, νέα δεδομένα εμπλούτιζαν τις επόμενες ενέργειες με στόχο πάντα τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού προκύπτανε διάφορα ερωτήματα όπως: *«Τι στόχους έθεσα την προηγούμενη χρονική περίοδο σε σχέση με τη βελτίωση του προφορικού λόγου των παιδιών αναφορικά με τη χρήση κουκλών; ποιοι από αυτούς έχουν εκπληρωθεί; Πώς το παρατηρώ αυτό; Πού νομίζω ότι οφείλεται; Ποιοι στόχοι δεν έχουν εκπληρωθεί και γιατί; Τι άλλο με προβληματίζει σχετικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην τάξη; καλλιεργήθηκε η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής; Γιατί; Τι σκέφτομαι να κάνω τώρα και γιατί;»*. Η ερευνήτρια είχε με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να ξαναμελετήσει τα ημερολόγιά της και τις κωδικοποιήσεις των προβλημάτων, των αιτιών και των λύσεων και να καταγράψει τόσο τις αλλαγές που παρατηρούσε στα ζητήματα που την απασχολούσαν πριν ένα χρονικό διάστημα όσο και τις σκέψεις της για το μέλλον. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο παρουσιάζονται σε όλους τους κύκλους δράσης, ανάλογα με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων.

3.2.3.5. Portfolio μαθητών

Πέραν των προαναφερθέντων εργαλείων, χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων όπως τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των μαθητών (ζωγραφιές, κούκλες, φωτογραφίες (βλ. Παράρτημα 1). Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα παιδιά αυθόρμητα αλλά και μεθοδευμένα κλήθηκαν να δημιουργήσουν με διάφορα υλικά κούκλες αλλά και να απεικονίσουν εικαστικά στιγμιότυπα από την αλληλεπίδραση με τις κούκλες. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση, διότι δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουμε πολλές φορές την παρέμβαση προκειμένου να εντοπίσουμε ορισμένα σημαντικά γεγονότα τα οποία δεν μπορέσαμε να επισημάνουμε με την άμεση παρατήρηση. Τα εργαλεία, στο σύνολό τους, εφαρμόστηκαν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των συμμετεχόντων, ανάλογα με το τμήμα που εφαρμόζονταν οι παρεμβάσεις.

3.2.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκαν τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη των δεδομένων και βασίζονται στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση του κουκλοθεάτρου. Ακολουθήθηκε μία μικτή προσέγγιση. Οι δύο συνεντεύξεις και τα δεδομένα των παρατηρήσεων και του ημερολογίου αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αρχικά και με τη διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων (Glaser & Strauss, 1999) στη συνέχεια, τόσο στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης περίπτωσης όσο και μεταξύ των περιπτώσεων. Αξιοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να αποκτήσουμε πληροφορίες με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια για την ανάδειξη της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και την αξιολόγηση της παραγωγής λόγου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασής μας.

Η συλλογή στοιχείων στο πλαίσιο των ανωτέρω εργαλείων έγινε με τη χρήση ενός *συστήματος αρχειοθέτησης και κωδικοποίησης* με στόχο την κατασκευή ενός αναλυτικού πλαισίου, δημιουργώντας αρχικά γενικές εννοιολογικές κατηγορίες ώστε να υπάρχει δυνατότητα διασύνδεσης και επεξήγησης των δεδομένων. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ενδείκνυται είτε *η μέθοδος της αναλυτικής επαγωγής, είτε η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας*. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα είναι αυτή της αναλυτικής επαγωγής, κατά την οποία δημιουργείται αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και παραγωγής ποιοτικών στοιχείων (Ιωσηφίδης, 2008· Mertler 2012· Robson 2010).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια επιστημονική μέθοδο που περιγράφει διαφορετικές πλευρές του επικοινωνιακού περιεχομένου και που επιδιώκει την αμερόληπτη, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας με σκοπό την αποτελεσματική ερμηνεία της. (Thomas, 2000).

Μετά την καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των συμβάντων, αναδείχθηκαν οι ακόλουθοι άξονες με συγκεκριμένες υποκατηγορίες:

A) Παραγωγή Λόγου

- Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες
- Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες

B) Συναισθηματική σχέση παιδιών με κούκλες

- Παιχνίδι με τις κούκλες αυθόρμητο
- Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κούκλών

Γ) Διπολιτισμικότητα

- Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών στο τεστ εκτίμησης της ελληνικής γλώσσας πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου.

Δ΄ΜΕΡΟΣ

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά θα αναλυθούν οι απαντήσεις του Διαγνωστικού Κριτηρίου, στη συνέχεια τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συνέντευξη, οι κύκλοι δράσης και τέλος τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μέσω της επανάληψης του Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας και της συνέντευξης.

4.1 Αποτελέσματα Α' φάσης

4.1.1 Αποτελέσματα Διαγνωστικού Τεστ Ελληνομάθειας

Μετά την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών προχωρήσαμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ώστε να καταγράψουμε το προφίλ των μαθητών μόνο ως προς τον προφορικό λόγο και όχι ως προς το γραπτό γιατί το ηλικιακό προφίλ των μαθητών (4-6 ετών) δεν έχει κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής.

Συγκεκριμένα ως προς τον προφορικό λόγο και τη διάσταση «Ακρόαση» στη δραστηριότητα «Ακούω και Δείχνω» (εικόνες και λέξεις) μετριέται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές κατανοούν τον προφορικό ελληνικό λόγο συνδυάζοντας εικόνα και προφορική έκφραση.

Στη δραστηριότητα «Ακούω και κάνω» (εντολές και αντίστοιχη πράξη), μετριέται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές κατανοούν τον προφορικό λόγο αξιοποιώντας απλές φράσεις απαραίτητες για την -επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος στη δραστηριότητα «Ακούω μια ιστορία» μετριέται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί, σε γενικές γραμμές, μια ιστορία που διαβάζει ο εκπαιδευτικός.

Η δραστηριότητα «Ακούω και δείχνω» βαθμολογείται με μέγιστο βαθμό το 4, η δραστηριότητα «Ακούω και κάνω» με μέγιστο βαθμό το 6 και η δραστηριότητα «Ακούω μια ιστορία» με μέγιστο βαθμό το 10.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών δραστηριοτήτων

1.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ «ΑΚΡΟΑΣΗ»

Πίνακας 5: Δραστηριότητα «Ακούω και δείχνω»

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
4	3	2	5
3	6	3	9
2	10	14	24
1	12	6	18
0	9	11	20
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα το 77,5 (N=31) των μαθητών της Π.Ο. κυμάνθηκε

κάτω από το Μ.Ο των σωστών απαντήσεων δείχνοντας το επίπεδο κατανόησης των εντολών του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο επίπεδο κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις της Ο.Ε., με 31 μαθητές να απαντούν κάτω από το Μ.Ο.

Στη δραστηριότητα «Ακούω και κάνω» 23 μαθητές, το 57,5% της Π.Ο. κυμάνθηκαν κάτω από το Μ.Ο:3 και αντίστοιχα από την Ο.Ε. το ίδιο ποσοστό σημείωσε χαμηλούς μέσους όρους φανερώνοντας την αδυναμία κατανόησης των εντολών.

Πίνακας 6: Δραστηριότητα «Ακούω και κάνω»

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Π.Ο	Ο.Ε	ΣΥΝΟΛΟ
6	5	4	9
5	6	4	10
4	6	5	11
3	5	4	9
2	3	5	8
1	8	5	13
0	7	9	16
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76

Στη δραστηριότητα «Ακούω μια ιστορία» οι περισσότεροι μαθητές δεν μπορούν να διηγηθούν με λίγα λόγια την ιστορία, δεν απαντούν στις ειδικότερες ερωτήσεις και δείχνουν αδυναμία ανασύνθεσης της ιστορίας με τη βοήθεια των εικόνων που βρίσκονται στο φυλλάδιο. Μόλις 5 από τους 40 μαθητές της Π.Ο. αντιστοιχούν στην κλίμακα «Άριστα», «Πολύ Καλά», 9 στο «καλά» και 26 στις δύο τελευταίες κλίμακες. Το ίδιο χαμηλά ποσοστά σημειώθηκαν και στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με βάση την κλίμακα 1 έως 5 (το αποτέλεσμα για τη συμπλήρωση του προφίλ πολλαπλασιάζεται επί 2) είναι τα εξής

Πίνακας 7: Δραστηριότητα «Ακούω μια ιστορία»

ΚΛΙΜΑΚΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
Καμιά Ανταπόκριση 1 (βαθμός 2)	9	7	16
Σχεδόν καλά 2 (βαθμός 4)	17	17	34
Καλά 3 (βαθμός 6)	9	9	18
Πολύ καλά 4 (βαθμός 8)	2	1	3
Άριστα 5 (βαθμός 10)	3	2	5
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	76

Τα αποτελέσματα στο σύνολο και των τριών δραστηριοτήτων έδειξαν ότι από τους 76 μαθητές μόλις 5 (6,57%) απάντησαν σωστά σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις (20/20). 6 μαθητές (7,89%) κυμάνθηκαν μεταξύ 15-19 σωστές απαντήσεις, 19 μαθητές (25%) στην κλίμακα 10-14, 21 μαθητές (27,6%) κυμάνθηκαν από 06-9 . 19 μαθητές (25%) στην κλίμακα 1-5, ενώ 6 μαθητές (7,89) δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Αναλυτικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα οι ακριβείς τιμές:

Πίνακας 8: Σύνολο σωστών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	Σύνολο
Άριστα 20	2	3	5
15-19	3	3	6
10-14	10	9	19
6-9	10	11	21
1-5	11	8	19
0	4	2	6
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76

2.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ «ΟΜΙΛΙΑ»

Ως προς την ομιλία οι δραστηριότητες «Πες μου τι είναι αυτό;», «Πες μου τι κάνει;/τι κάνουν;», μετριέται η γνώση επιλεγμένων λέξεων με βάση συγκεκριμένες εικόνες. Η πρώτη δραστηριότητα βαθμολογείται με μέγιστο βαθμό το 3, η δεύτερη με μέγιστο βαθμό το 8 και η δραστηριότητα με τις «Προσωπικές ερωτήσεις» με βαθμό το 9.

Σε αυτή τη διάσταση τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

Ως προς την ερώτηση «Πες μου τι είναι αυτό;» το 59,2% (N=45) της Π.Ο και της Ο.Ε. απάντησαν κάτω από το μέσο όρο (Μ.Ο: 1,5), το 10 % (N=8) απάντησε σωστά στο σύνολο των ερωτήσεων και το υπόλοιπο 30% (N=23) κυμάνθηκε μεταξύ 1,5 έως 2.

Πίνακας 9: Δραστηριότητα «Πες μου τι είναι αυτό;»

ΚΛΙΜΑΚΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
3	5	3	8
2	14	9	23
1	21	24	54
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76

Αναφορικά με την ερώτηση «Πες μου τι κάνει/κάνουν;» τα ποσοστά κυμάνθηκαν περίπου όπως και στην παραπάνω δραστηριότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, το 51,31% (N=39) κυμάνθηκε κάτω από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων (Μ.Ο. 4), το 15,78% (N=12) απάντησε σωστά και το 32,89% (N=25) κυμάνθηκε μεταξύ 4-5.

Πίνακας 10: Δραστηριότητα «Πες μου τι κάνει;»

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Π.Ο	Ο.Ε
8	5	4
7	4	4
6	5	3
5	6	4
4	4	6
3	5	5
2	5	6
1	6	4
ΣΥΝΟΛΟ	40	36

Ως προς τις «Προσωπικές ερωτήσεις» οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και βαθμολογήθηκε η προφορική έκφραση του μαθητή. Οι ερωτήσεις έγιναν υπό τη μορφή συνέντευξης από μία κούκλα. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικότερα στοιχεία από αυτές τις συνεντεύξεις, προσεγγίζοντας και ποιοτικά με ανάλυση περιεχομένου τις απαντήσεις των παιδιών. Οι απαντήσεις θεωρούνταν σωστές όταν απέδιδαν νοηματικά ό,τι ζητούσε η κάθε ερώτηση, ακόμα και αν παρατηρούνταν συντακτικά ή γραμματικά λάθη στη διατύπωση. Η βαθμολόγηση κυμάνθηκε ως εξής:

Πίνακας 11:Σειρά προσωπικών ερωτήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
15-20	7	10	17
10-15	10	8	18
05-10	17	14	31
0-5	6	4	10
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76

Το 57,5% (N=23) της Π.Ο κυμάνθηκε κάτω από το μέσο όρο (Μ.Ο. 10), το 25% (N=10) κυμάνθηκε ανάμεσα στο 10-15 και 17,5% (N=7) ανάμεσα στο 15-20. Αντίστοιχα τα ποσοστά της Ο.Ε. κυμάνθηκαν ως εξής: το 50% έδωσε απαντήσεις κάτω από το μέσο όρο, το 38,8% (N=8) κυμάνθηκε ανάμεσα στο 10-15 και το 27,7% ανάμεσα στο 15-20. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται η δυσκολία των παιδιών να μιλήσουν για τον εαυτό τους, για την οικογένειά τους και γενικότερα να δώσουν πληροφορίες για τη ζωής τους.

Η άθροιση των αποτελεσμάτων των δύο δραστηριοτήτων, όπως διαμορφώνεται από την κλίμακα, δείχνει αδυναμία παραγωγής λόγου στην ελληνική γλώσσα, καθώς στο σύνολο μόλις 5 (12,5%) από τους 40 μαθητές της Π.Ο. κυμάνθηκαν στην κλίμακα 15-20, 6 (15%) στην κλίμακα 10-15, και το υπόλοιπο 57,5% (N=23) κυμάνθηκε κάτω από το Μ.Ο (Μ=10).

Πίνακας 12 :Σύνολο σωστών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Π.Ο	Ο.Ε.	Σύνολο
Άριστα 20	3	3	6
15-19	2	4	6
10-15	6	6	12
5-10	11	13	24
1-5	12	6	18
0	6	4	10
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76

Από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών διαμορφώσαμε το προφίλ τους και τους κατατάξαμε, βάση του Διαγνωστικού Τεστ, στην παρακάτω κατάταξη:

Πίνακας 13:Γλωσσικό Προφίλ Μαθητών κατά την έναρξη των παρεμβάσεων

ΤΜΗΜΑ	Επίπεδο 1 (αρχάριοι)	Επίπεδο 2 (Μεσαίου επιπέδου)
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α΄ (Π.Ο)	17=80,95 %	4=19,04 %
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β΄ (Ο.Ε.)	15=78,94 %	4=21,05 %
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ Α΄ ΤΜΗΜΑ (Π.Ο)	13=68,42%	6=31,57%

ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ	12=70,58%	5=29,4%
Β΄ΤΜΗΜΑ (Ο.Ε.)		
ΣΥΝΟΛΟ	57=75%	19=25%%

Το 75% των μαθητών του δείγματος είναι αρχάριοι μαθητές (επιπέδου 1) με μέτρια ακρόαση/κατανόηση αλλά μεγάλες δυσκολίες στην παραγωγή λόγου. Απαντούν μονολεκτικά, γνωρίζουν στερεότυπες φράσεις και χρήζουν ερεθισμάτων για τον εμπλουτισμό της γλώσσας. Το υπόλοιπο 25% είναι μεσαίου επιπέδου (επίπεδο 2) μπορεί να απαντήσει με απλές και σύντομες προτάσεις αλλά χρειάζεται να διευρύνει το λεξιλόγιό του.

Συνεπώς, οι μαθητές του δείγματός μας, σύμφωνα με τις οδηγίες της κλίμακας αναφορικά με την κατάταξη σε επίπεδα, ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας έχουν σημαντικές δυσκολίες και δεν καθίσταται δυνατή σε μια επικοινωνιακή κατάσταση μια ελληνόγλωσση επικοινωνία. Τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει τις βασικές δομές της Ελληνικής και το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο.

4.1.2 Αποτελέσματα συνέντευξης

Η χρήση της κούκλας ως μεθοδολογικό εργαλείο συνέντευξης επιλέχθηκε διότι στόχος μας ήταν να δημιουργηθεί κλίμα φιλικής κουβέντας και όχι εξέτασης, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και να ενεργοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο τις ικανότητές τους. Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλε και η θεματολογία της συνέντευξης που δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζει με συζήτηση γνωριμίας με το παιδί. Η διάρκεια της συνέντευξης δεν ήταν καθορισμένη αλλά εξαρτιόταν από το επίπεδο γλωσσομάθειας κάθε παιδιού.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών της έρευνας στις ερωτήσεις της αρχικής συνέντευξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η αρχική συνέντευξη στόχευε στη συγκέντρωση ατομικών στοιχείων των παιδιών, γλωσσική χρήση και προτίμηση.

- προσωπικά στοιχεία
- σπίτι-οικογένεια-καταγωγή
- σχολείο-συμμαθητές-φίλοι
- χώρα διαμονής- καταγωγής
- Προτιμήσεις

Από τους παραπάνω άξονες προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

- Κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα
- Γλωσσική Προτίμηση

- Αλληλεπίδραση με την κούκλα (Προστέθηκε και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης με την κούκλα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ δεν είναι στις οδηγίες του κριτηρίου).

A) Κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα

Ός προς τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών τα περισσότερα (62 από τα 76) κατάλαβαν την ερώτηση «Πώς σε λένε;» και απάντησαν μονολεκτικά. Μόλις ο 12 από τα 76 παιδιά απάντησαν με ολόκληρες προτάσεις στα Ελληνικά, οι 56 με μικρές προτάσεις και με χρήση μεικτού κώδικα, ενώ 8 παιδιά δεν έδωσαν καμιά απάντηση. Στην ερώτηση για την ηλικία τους 54 παιδιά απάντησαν μονολεκτικά στα σουηδικά “fem” (μτφ. πέντε), 18 στα ελληνικά και 4 δεν έδωσαν απάντηση.

Στην ερώτηση, «αν έχεις αδέρφια», και «πες μου για τα αδέρφια σου» οι περισσότερες απαντήσεις περιορίστηκαν στην αναφορά των ονομάτων και μόλις 16 παιδιά έδωσαν κάποιες πληροφορίες για την οικογενειακή τους κατάσταση με εναλλαγή κωδίκων:

«Ναι, *min bror heter* (μτφ. Ο αδερφός μου λέγεται) Άγγελος»

«Εμένα, η αδερφή μου Άννα, *är den större, är åtta* (μτφ. είναι μεγαλύτερη, είναι οκτώ χρονών)

«Η αδερφή μου είναι *Johanna, är en mωρό och talar inte grekiska...*” (μτφ. Η αδερφή μου ονομάζεται Johanna, είναι μωρό και δε μιλάει ελληνικά).

Ός προς τη διαχείριση της ταυτότητας το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι κατάγεται από τη Σουηδία. Στην ερώτηση «από πού είσαι;» δήλωσαν ότι κατάγονται από τη Σουηδία 58 παιδιά. Δεκατρία (13) δήλωσαν ότι κατάγονται και από τις δύο χώρες, ενώ πέντε που είχαν μετακομίσει τα τελευταία τρία χρόνια από την Ελλάδα δήλωσαν ότι κατάγονται από την Ελλάδα.

Πίνακας 14: Δηλώσεις μαθητών ως προς την καταγωγή

ΧΩΡΑ	Π.Ο. (N=40)	Ο.Ε. (N=36)	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΑΔΑ	3	2	5= 6,57%
ΣΟΥΗΔΙΑ	28	30	58=76,31%
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	9	4	13= 17,1%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	0	0	0= 0%

Τα παιδιά απαντούσαν χωρίς δισταγμό, άμεσα, χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο τη σουηδική γλώσσα. « Από “Sverige” είμαι» (μτφ. από Σουηδία) απάντησαν οι 44 και οι 14 « από Σουηδία», ενώ 4 απάντησαν μονολεκτικά “Sverige” (μτφ. Σουηδία).

Οι μαθητές που απάντησαν ότι οι καταγωγή τους είναι από την Ελλάδα απάντησαν και οι 5 στα Ελληνικά «από Ελλάδα» και αυτοί που απάντησαν και από τις δύο χώρες οι 3 απάντησαν μονολεκτικά στα σουηδικά «*bada*” (μτφ. και από τις δύο) και οι δύο στα ελληνικά «και Ελλάδα και

Sverige ».

Δηλώνοντας Σουηδοί σχεδόν όλοι οι μαθητές προσδιορίζουν τη σουηδική τους ταυτότητα και αποστασιοποιούνται σε κάποιο βαθμό από την ελληνική.

Στην ερώτηση σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Πίνακας 15: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους

ΧΩΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΠΑΤΕΡΑ (N=76)	ΜΗΤΕΡΑ (N=76)	Μ.Ο
ΕΛΛΑΔΑ	12=15,78%	7=9,21%	12,495%
ΣΟΥΗΔΙΑ	48=63,15%	53=69,73%	66,44%
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ	10=13,1%	8=10,05%	11,57%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	6=7,89%	8=10,52%	9,02%

Όπως φαίνεται στον πίνακα (15), οι μαθητές δήλωσαν ότι σχεδόν οι περισσότεροι από τους γονείς (66,44%) γεννήθηκαν στη Σουηδία και μόλις το (12,5%) από τους 76 γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Επίσης, αρκετοί μαθητές δε γνώριζαν σε ποια χώρα είχε γεννηθεί τουλάχιστον ο ένας γονέας. Από τα αρχεία του σχολείου διαπιστώσαμε ότι 16 από τα 76 παιδιά προέρχονται από μεικτούς γάμους. Στην ερώτηση αν μπορούσαν να θυμηθούν το συγκεκριμένο μέρος που κατάγεται ο γονιός στην Ελλάδα οι περισσότεροι μαθητές δεν ήταν σε θέση να δηλώσουν τον τόπο καταγωγής του ενός τουλάχιστον από τους γονείς τους. «*från Grekland*» (από την Ελλάδα) απάντησαν 45 από τους 76 μαθητές αλλά χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν το συγκεκριμένο μέρος που κατάγεται ο γονιός. Τα περισσότερα παιδιά μπέρδεψαν τον τόπο καταγωγής με τον τόπο που συνηθίζουν να κάνουν διακοπές το καλοκαίρι στην Ελλάδα «*där* (μτφ. εκεί)... θάλασσα, κάνω μπάνιο», «είναι παππούς och morfar (μτφ.και παππούς) *där*”.

Στην ερώτηση «*πού γεννήθηκαν ο παππούς και η γιαγιά*» μόνο 8 από τα 76 παιδιά απάντησαν «στην Ελλάδα», 12 στα Σουηδικά «*pa Sverige*” , 29 απάντησαν στα σουηδικά «*jag vet inte*» (μτφ. Δεν ξέρω) και 27 δεν απάντησαν καθόλου.

Στην ερώτηση «*επισκέπτεστε την Ελλάδα;*» το 55,26% (N=42) απάντησε μονολεκτικά, το 28,9% (N=22) απάντησε με απλές και σύντομες προτάσεις, ενώ 17,7% (N=12) απάντησε με πιο μεγάλες/σύνθετες προτάσεις εναλλάσσοντας την ελληνική και σουηδική γλώσσα:

«*Εγώ, πήγα στο Μουδανιά med morfar και έκανα πολύ simma...Efter εγώ παίζω med min cousin...ωραία*» (μτφ. Εγώ, πήγα στα Μουδανιά με τη γιαγιά και κολυμπούσα. Μετά εγώ έπαιζα με την ξαδέρφη μου ωραία)

«*Πήγα στο γιαγιά και έκανα μπάνιο...εκεί*»

«Ja...varje gång εγώ πάω på semester i Grekland...στο γιαγιά...» (μτφ. Εγώ κάθε χρόνο πάω διακοπές στην Ελλάδα, στη γιαγιά»..

Στις ερωτήσεις «Πες μου για τη μητέρα (μαμά) σου/πατέρα (μπαμπά) σου» τα παιδιά σε ποσοστό 71% (N=54) απάντησαν μονολεκτικά λέγοντας τα ονόματα. Στην ερώτηση «πώς είναι οι γονείς σου;» μόλις το 34% (N=26) παιδιά κατανόησαν την ερώτηση και έδωσαν σε απλές προτάσεις με εναλλαγή κωδίκων κάποιες πληροφορίες για τους γονείς: «Η μαμά είναι Johanna, ο μπαμπάς Κώστας, », «Mamma heter Μαρία και μπαμπάς Ανδρέας». Το 32% (N=25) απάντησαν «καλά», 6,57 (N=5) απάντησαν στα ελληνικά με απλές προτάσεις και το υπόλοιπο 26,3% (N=20) δεν απάντησε.

Στην ερώτηση «τι δουλειά κάνει η μαμά και ο μπαμπάς» το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε στα σουηδικά σε ποσοστό 71% (N=54), το 18,4 (N=14) απάντησε με εναλλαγή κωδίκων και το 10,05% (N= 8) δεν απάντησε.

Στην ερώτηση «τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;» οι μαθητές στην πλειονότητα απάντησαν στη σουηδική γλώσσα, εκτός από τους πέντε μαθητές που πρόσφατα είχαν μετακομίσει στη Σουηδία.

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το σπίτι «πού μένεις;», «πώς είναι το σπίτι σου;», «πες μου για τη γειτονιά σου», η πλειονότητα των μαθητών απάντησε στα Σουηδικά 67% (N=51) με απλές προτάσεις, 6,57 (N=5) παιδιά έδωσαν κάποιες πληροφορίες στα Ελληνικά, 14,47 (N=11) δεν απάντησαν καθόλου, 5,26% (N=4) απάντησαν «jag vet inte» (μτφ. Δεν ξέρω) και 6,57% (N=5) «jag förstår inte (μτφ. Δεν κατάλαβα).

Στις ερωτήσεις, που αφορούσαν το σχολείο όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι πηγαίνουν στο σουηδικό σχολείο. Στις ερωτήσεις «τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο;» «τι κάνατε σήμερα στο σχολείο;» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν με απλές προτάσεις ή μονολεκτικά «καλά», «bra». Μόλις 9,2% (N=7) περιέγραψαν με επαυξημένες προτάσεις και μεικτό γλωσσικό κώδικα τη ζωή τους στο σχολείο:

«Με αρέσει να lekka..κάνω ζωγραφική, att göra gymnastik» (μτφ. Μου αρέσει να παίζω, να ζωγραφίζω και να κάνω γυμναστική)

«Πήγα till skolan και gick στο skogen..δάσος» (πήγα στο σχολείο και πήγαμε στο δάσος)

Όταν ρωτήθηκαν για τους φίλους τους οι περισσότεροι μαθητές, το 54% (N=41), απάντησαν με επαυξημένες προτάσεις στα σουηδικά, το 39,47 (N=30) με απλές προτάσεις με τη χρήση μεικτού κώδικα, ενώ το 6,57% (N=5) με απλές προτάσεις στα Ελληνικά.

B) Γλωσσική Προτίμηση

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης εστιάζει στις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική χρήση και τις γλωσσικές τους προτιμήσεις κατά τη διάρκεια κοινωνικών επαφών. Οι παρακάτω

πίνακες προσδιορίζουν τη χρήση σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών και δεν περιγράφουν την πραγματική χρήση της γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις.

Οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή στη συνομιλία τους με τους γονείς και τα αδέρφια φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 16:Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι

Α' Συνέντευξη						
	Π.Ο			Ο.Ε.		
Στο σπίτι	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο
Με γονείς	15	19	6	10	20	6
Με αδέρφια	9	27	4	10	22	4

Οι δηλώσεις των μαθητών δείχνουν ότι υπερισχύει σημαντικά η χρήση και των δύο γλωσσών κατά τη συνομιλία των μαθητών με τους γονείς που σημαίνει ότι έχουμε την εναλλαγή κώδικα ή τη μείξη κωδίκων να αποτελεί το βασικό τρόπο επικοινωνίας, καθώς, όπως έχουν υποστηρίξει διάφοροι ερευνητές (Τσοκαλίδου,2004· Σέλλα-Μάζη, 2001· Σκούρτου, 2009, 2011) η μεικτή γλώσσα φαίνεται να είναι «η γλώσσα» των δίγλωσσων παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Αντίθετα κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τα αδέρφια φαίνεται ότι προτιμούν τη σουηδική γλώσσα σε ποσοστό 56,5% (N=43).

Ως προς τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις σαφής είναι η προτίμηση στη σουηδική γλώσσα όταν πρόκειται για περιστάσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον (σουηδικό σχολείο, δραστηριότητες καθημερινής ζωής) και η χρήση και των δύο γλωσσών όταν βρίσκονται με Έλληνες συγγενείς ή στον κύκλο των εκδηλώσεων της ελληνικής κοινότητας.

Να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι από τις απαντήσεις των μαθητών οι 46 δόθηκαν στη σουηδική γλώσσα και οι 52 σε μεικτή γλώσσα

Οι μαθητές χρησιμοποιούν συστηματικά σουηδικές λέξεις. Είναι ομογενείς τρίτης γενιάς, αφού η πρώτη γενιά είναι οι παππούδες και δεύτερη οι γονείς των παιδιών από τους οποίους αρκετοί έχουν γεννηθεί στη Σουηδία. Επίσης υπάρχουν 8 μαθητές από μεικτούς γάμους. Οι γονείς είναι χαμηλού ως μεσαίου μορφωτικού επιπέδου¹⁴, και οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν τα

¹⁴ Στοιχεία που προκύπτουν από τα αρχεία των σχολείων

πρωινό σουηδικό σχολείο και τα απογεύματα τα τμήματα της ελληνικής γλώσσας.

Γ) Αλληλεπίδραση με την κούκλα

Η χρήση της κούκλας, ως το πρόσωπο, που διεξήγαγε τη συνέντευξη, προκάλεσε αρχικά στα παιδιά συναισθήματα αμηχανίας. Πολλοί από τους μαθητές ένοιωσαν μια συστολή και έκπληξη και στα πρώτα στάδια της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα «μαζεμένοι» με την κούκλα. Σταδιακά πλησίαζαν, άγγιζαν με επιφύλαξη και άρχιζαν να απαντούν στις ερωτήσεις που τους απήθυνε. Στα πρώτα λεπτά της συνέντευξης ρωτούσαν αν είναι αληθινή τόσο στα σουηδικά όσο και στα ελληνικά ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών. Τα παιδιά δεν κοιτούσαν τη χειρίστρια της κούκλας αλλά την ίδια την κούκλα:

“är han vid liv?” (μτφ. Είναι αυτός ζωντανός;)

“hur han talar?” (μτφ. Πώς μιλάει;)

“hur de säger det?” (μτφ. Πώς το λένε;)

Μετά τις αρχικές τους ερωτήσεις τα παιδιά άρχιζαν να συνδιαλέγονται με την κούκλα με μεγαλύτερη φυσικότητα και χωρίς να απευθύνονται στον ενήλικα/χειρίστη της κούκλας. Αναζητούσαν το βλέμμα της και συνεχώς ήθελαν να την αγγίζουν. Όταν δεν κατανοούσαν κάποια ερώτηση απαντούσαν χαμογελαστά στα σουηδικά *“jag vet inte”* (μτφ. Δεν ξέρω). Επίσης, πολλοί μαθητές απευθύνονταν στην κούκλα με αμεσότητα και ρωτούσαν στο β' ενικό πρόσωπο «*πώς σε λένε;*», *“Vem är”, «γιατί kom εσύ εδώ?»* (μτφ. Γιατί ήρθες εδώ;)

Αρκετά ήταν τα παιδιά που στο τέλος της συνέντευξης ζήτησαν από τη χειρίστρια να τους δώσει την κούκλα και όταν έγινε τα παιδιά ήταν απέναντί της ιδιαίτερα τρυφερά και περίεργα. Την αγκάλιασαν, την περιεργαζόταν και προσπάθησαν να μιμηθούν τη φωνή της και τις κινήσεις της.

4.2 Αποτελέσματα Β΄ φάσης

Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή των κύκλων-δράσεων με αναλυτική παρουσίαση των παρεμβάσεων και των αποτελεσμάτων.

4.2.1. Α΄ κύκλος της έρευνας

4.2.1.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Η παρούσα έρευνα δράση σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από την προσωπική ανάγκη ως εκπαιδευτικού να βρω ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης αποσκοπώντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σαν αφετηρία της έρευνας αρχικά εντοπίζεται η αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και η ανάγκη για επικοινωνιακή και άμεση (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001), ζωντανή διδασκαλία σε φυσικές καταστάσεις επικοινωνίας και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και η υιοθέτηση νέων δημιουργικών εκπαιδευτικών μέσων, που όχι μόνο θα παρέχουν γνώσεις αλλά θα διασκεδάζουν τα παιδιά. Οδηγηθήκαμε λοιπόν, στη χρήση του κουκλοθέατρου ως ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού εργαλείου για την εξοικείωση των παιδιών της ελληνικής ομογένειας της Στοκχόλμης με την ελληνική γλώσσα. Στο στάδιο αυτό επιλέχθηκαν οι κούκλες που εμφανίστηκαν στην τάξη, ο τρόπος με τον οποίο εμφανίστηκαν και συστήθηκαν στα παιδιά. Επιλέχθηκαν οι δύο κούκλες με τις οποίες τα παιδιά είναι πιθανό να έχουν έρθει σε επαφή και βρίσκουν κοινά στοιχεία αναφοράς. Πρόκειται για δύο κούκλες, ένα κορίτσι και ένα αγόρι, τα οποία μόλις μετανάστευσαν με τους γονείς τους στη Στοκχόλμη και δε γνωρίζουν καθόλου τη σουηδική γλώσσα.

Οι κούκλες έδωσαν πληροφορίες για την προσωπική τους ιστορία με λεπτομέρειες από τη δική τους ζωή και ζήτησαν από τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Παράλληλα έγινε προσπάθεια ανάπτυξης συγκινησιακού δεσμού με τα παιδιά με στόχο την ενσυναίσθηση μέσω της δημιουργίας δύο συμβάντων στα οποία τα παιδιά θα κληθούν να δώσουν λύση.

4.2.1.2 Οι παρεμβάσεις του κύκλου -πραγματοποίηση της δράσης:

Κατά τον α΄ κύκλο της έρευνας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι κούκλες παρουσιάστηκαν στα παιδιά (βλ. Παράρτημα εικ.2, 3) και βασικός στόχος ως προς το κουκλοθέατρο ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τις κούκλες της τάξης και να δημιουργηθεί συγκινησιακός δεσμός μεταξύ τους, να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους, τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένες, να τις χαϊδέψουν ώστε να δημιουργηθεί η αρχή σχέσης εξοικείωσης και ενδιαφέροντος κατά την οποία βαθμιαία μπορεί να αναπτυχθεί «φιλία» μεταξύ τους.

Ως προς τη γλώσσα στόχος ήταν να αποκτήσουν ικανότητες ακρόασης, να μπορέσουν τα παιδιά

να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, να συστήνονται, να συστήνουν τους άλλους, να χαιρετούν, να μιλούν για την οικογένειά τους, να δίνουν πληροφορίες για το χώρο τους και για αντικείμενα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να διατυπώνουν τη γνώμη τους.

Ως προς τη διαπολιτισμικότητα_αρχικός στόχος ήταν να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα ως προς την καταγωγή και την προσωπική ιστορία τους. Επίσης, στόχος ήταν να κατανοήσουν ότι όλοι έχουν ένα όνομα και ο τρόπος απόκτησής του είναι μια ξεχωριστή. Επιπλέον, επιδιώξαμε να νιώθει κάθε παιδί υπερήφανο για την οικογένειά του, να σέβεται κάθε παιδί τη δομή και τη σύνθεση των οικογενειών των άλλων παιδιών ως μία αποδεκτή μορφή οικογένειας μέσα στην ποικιλία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την ιδιαίτερη σημασία που έχει για τον κάθε άνθρωπο η κατοικία του ως χώρος που του προσφέρει ασφάλεια και προστασία.

Αρχικά στην 1^η παρέμβαση παρουσιάστηκε η πρώτη κούκλα με ιδιαίτερο τρόπο ώστε να αναδεικνύεται η «μαγικότητα» του κουκλοθέατρου και να υπογραμμίζεται τελετουργικά η σημασία των νέων προσώπων-κουκλών στην εκπαιδευτική πράξη. Παρουσιάσαμε την κούκλα-κορίτσι και η κούκλα με τη σειρά της ανακοίνωσε τα στοιχεία της και περιέγραψε τη ζωή της (ονοματεπώνυμο, περιγραφή οικογένειας, κατοικίας, ενδιαφερόντων, συνηθειών). Η κούκλα μιλούσε μόνο την ελληνική γλώσσα και αφού παρουσίασε τον εαυτό της ξεκίνησε να κάνει απλές και σύντομες ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με τα δικά τους στοιχεία ώστε να γνωριστούν, να κινητοποιηθούν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου σχετικά με την προσωπική τους ζωή αλλά και τη σχέση τους με τον ελλαδικό χώρο.

Στη συνέχεια στο επόμενο μάθημα έγινε παρουσίαση της δεύτερης κούκλας, παρόμοια με την πρώτη παρέμβαση (η πρώτη κούκλα δεν εμφανίζεται στη συγκεκριμένη δράση). Η νέα κούκλα-αγόρι συστήθηκε και ο εκπαιδευτικός πρότεινε στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις για να μάθουν λεπτομέρειες της ζωής της κούκλας (πού μένει; ποια είναι η οικογένειά του; ποιο είναι το αγαπημένο του φαγητό;-ποιο είναι το αγαπημένο του παιχνίδι; ποιοι είναι οι φίλοι του;-πού ζούσε στην Ελλάδα; σε ποιο σχολείο πήγαινε;). Όταν η κούκλα απάντησε έκανε με τη σειρά της παρόμοιες ερωτήσεις στα παιδιά ώστε να δημιουργηθεί μια φιλική σχέση εμπιστοσύνης.

Στην επόμενη φάση, κατά τη διάρκεια της 2^{ης} παρέμβασης, εμφανίστηκαν και οι δύο κούκλες μαζί. Τα παιδιά κλήθηκαν να γνωρίσουν τη μία κούκλα στην άλλη και να ανακαλέσουν πληροφορίες που γνωρίζουν γι' αυτές (όνομα, προέλευση, οικογενειακή κατάσταση, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις). Ξεκίνησε διάλογος ανάμεσα στις δύο κούκλες για τη ζωή στην Ελλάδα, το νηπιαγωγείο τους και τις ασχολίες τους εκεί αλλά και για το ελληνικό νηπιαγωγείο της περιοχής

(Στοκχόλμης ή Σόλνα). Οι κούκλες έκαναν ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με τη συχνότητα φοίτησης σε αυτό το «διαφορετικό» σχολείο, για το όνομα της εκπαιδευτικού, για τους χώρους του σχολείου, ζητώντας μια μικρή ξενάγηση στο χώρο, για τη χρήση συγκεκριμένων αντικειμένων μέσα στην τάξη(παζλ, βιβλία, μουσικά όργανα, κουκλόσπιτο, οικοδομικό υλικό, μάσκες, καπέλα, υφάσματα, χρώματα, πινέλα κ.α.), για τις αγαπημένες τους δραστηριότητες και τέλος για τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση του σχολείου. Στη συνέχεια, μετά από έναν εκτενή διάλογο και αφού οι κούκλες είχαν «εξοικειωθεί» με το χώρο, η κούκλα- κορίτσι τραγούδησε το αγαπημένο της τραγούδι. Η κούκλα-αγόρι ανταποκρίθηκε, συμμετείχε και παρότρυνε τα παιδιά να τραγουδήσουν και εκείνα.

Κατά τη διάρκεια της 3^{ης} παρέμβασης έγινε η πρώτη προσπάθεια ανάπτυξης συγκινησιακού δεσμού και ενσυναίσθησης ανάμεσα στα παιδιά και στις κούκλες. Συγκεκριμένα η κούκλα της τάξης (κορίτσι) έφερε στην τάξη μία τσάντα και είπε στα παιδιά ότι υπάρχουν ιδιαίτερα αντικείμενα σε αυτή, πολύ αγαπημένα της, οι μικροί της θησαυροί και εξήγησε το λόγο που τα βάζει σε αυτή τη τσάντα. Όμως, η κούκλα ήταν λυπημένη. Ο λόγος ήταν γιατί έχασε κάτι πολύτιμο από τη τσάντα της. Μιλήσαμε με τα παιδιά για πολύτιμα/αγαπημένα αντικείμενα και ρωτήσαμε αν και εκείνα έχουν κάποια. Συζητήσαμε πως ένιωσαν όταν έχασαν κάτι δικό τους. Στη συνέχεια, τους ζητήσαμε να βρουν τρόπους/λόγια να «παρηγορήσουν» την λυπημένη κούκλα και να την κάνουν να νιώσει καλύτερα. Ρωτήσαμε τα παιδιά να πιθανολογήσουν τι έγινε το χαμένο αντικείμενο (κάποιος το πήρε, έπεσε από τη τσάντα, ίσως η κούκλα το έβγαλε από τη τσάντα και ξέχασε να το βάλει στη θέση του, είναι κάπου μέσα στο δωμάτιο). Ενισχύσαμε τα παιδιά να πουν τις δικές τους εναλλακτικές και συζητήσαμε πως νιώθει η κούκλα για την απώλεια του αντικειμένου και τι πρέπει να κάνουμε αν βρούμε κάτι που δεν ανήκει σε εμάς. Ζητήσαμε από τη κούκλα να μας δώσει λεπτομερή περιγραφή του αντικειμένου και τότε ήταν η τελευταία φορά που το είδε.

Προτείναμε στα παιδιά να ψάξουν στην τάξη και «δια μαγείας» τα παιδιά βρήκανε το «κρυμμένο» αντικείμενο και το επέστρεψαν στην κούκλα, η οποία είναι «ανακουφισμένη» και χαρούμενη. Ζητήσαμε από τα παιδιά να περιγράψουν τη διαδικασία εύρεσης του αντικειμένου (ακριβή χώρο) και να το παραδώσουν στην κούκλα. Τέλος, η κούκλα μίλησε για αυτό το αντικείμενο, γιατί είναι ιδιαίτερο για εκείνη και πως έγινε δικό της.

Στην 4^η παρέμβαση τα παιδιά βρέθηκαν αντιμέτωπα με μια κατάσταση «σύγκρουσης». Η κούκλα-κορίτσι της τάξης περιέγραψε ένα δυσάρεστο περιστατικό που της συνέβη στο σουηδικό σχολείο. Στην αυλή ένας συμμαθητής της την έσπρωξε από την κούνια και ήταν πολύ λυπημένη. Η μη γνώση της σουηδικής γλώσσας την έκανε ανήμπορη να αντιδράσει. Η κούκλα-αγόρι την

παρηγόρησε και της είπε να μη στεναχωριέται γιατί όλοι κάνουμε λάθη. Σε αυτό το σημείο σταμάτησε η αφήγηση και «παγώσαμε» την εικόνα. Έγιναν ερωτήσεις κατανόησης των γεγονότων, σύμφωνα με το μοντέλο ερωτήσεων-απαντήσεων που προτείνει η Heathcote (1985) και ο Freire (1973), οι οποίοι τονίζουν ότι οι ερωτήσεις «προκαλούν» τις απαντήσεις. Αφού τα παιδιά περιέγραψαν την κατάσταση, πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, έτσι ώστε να μπουν στη θέση της με ερωτήσεις ενσυναίσθησης (έχετε νιώσει ποτέ παρόμοια; πώς σου φαίνονται οι λύσεις που δόθηκαν; θα τις χρησιμοποιούσες; τι θα έκανες στη θέση της;)

4.2.1.3 Τα αποτελέσματα του Α' κύκλου δράσης

Τα αποτελέσματα της δράσης οργανώθηκαν και προέκυψαν παρουσιάζονται σε πέντε κατηγορίες. Τα δεδομένα των κατηγοριών συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τις αναγνώσεις του ημερολογίου, και οι διάλογοι αναλύθηκαν με την θεματική ανάλυση περιεχομένου σχετικά με τη διαχείριση της ταυτότητάς τους και του συναισθηματικού δεσμού με τις κούκλες.

1) Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες

Από την πρώτη στιγμή, που εμφανίστηκαν και παρουσιάστηκαν οι κούκλες, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από μέρους τους και εντάθηκε η προσοχή τους. Ενώ αρχικά υπήρξε ένα «ξάφνιασμα» από την παρουσία μιας κούκλας τόσο μεγάλου μεγέθους που έχει κοινά χαρακτηριστικά με ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, λίγα λεπτά αργότερα ξεκίνησαν να μιλούν όλοι μαζί ταυτόχρονα, να κάνουν ερωτήσεις, χωρίς όμως να απευθύνονται στις κούκλες αλλά στην εκπαιδευτικό που τις εμπύχωνε. Οι ερωτήσεις ήταν απλές προτάσεις και αφορούσαν τις ίδιες τις κούκλες με τη χρήση πολλών σουηδικών λέξεων. Χαρακτηριστικά παραθέτονται κάποια αποσπάσματα:

[-“*var de kommer ifrån?*” (μτφ. από πού είναι)

-“*Πώς hete αυτή?*” (μτφ. πώς την λένε;)

-«*γιατί έτσι μάτια της;*»

-« *γιατί έχει όχι tänder ;*» (μτφ. γιατί δεν έχει δόντια;

-“*Vad vilje αυτή;*» (μτφ. Τι θέλει αυτή;»]

Οι ερωτήσεις των παιδιών ήταν αναμενόμενες, καθώς προκλήθηκε το ενδιαφέρον τους και ήθελαν να μάθουν λεπτομέρειες για την «προσωπική» ιστορία της κάθε κούκλας αλλά και τον σκοπό της επίσκεψής τους στο σχολείο.

Όταν οι κούκλες άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά στις δύο αρχικές παρεμβάσεις (γνωριμία με τις κούκλες) απαντούσαν με δισταγμό και κάποια συστολή, ενώ πέντε από τα παιδιά της ομάδας είχαν αδυναμία κατανόησης κάποιων ερωτήσεων όπως π.χ.:

«ποιο είναι το επίθετό σου;» ο Ε. απάντησε απευθυνόμενος στην εκπαιδευτικό «*Va? (τι;), vad bedytter det (τι σημαίνει αυτό;)*». Την απάντηση την πήρε από το συμμαθητή του τον Γ. ο οποίος είπε «*efternamn, είναι επίθετος*».

Στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού καταγράφεται ο αρχικός δισταγμός των παιδιών στην παραγωγή λόγου όπως φαίνεται από την παρακάτω (απόσπασμα 1^{ης} εβδομάδας εφαρμογής).

[Κορίτσι 1 (Κ1): Δε θέλει να συμμετέχει σε δραστηριότητες. Μιλά λίγα ελληνικά, απαντά μονολεκτικά με «ναι», «όχι», μπαίνει με το ζόρι στην αίθουσα. Όταν βλέπει τις κούκλες είναι διστακτική, δε θέλει να τις ακουμπήσει.

Κ2: Συμμετέχει, προχωρημένη αν και μικρό νήπιο, διστάζει να πλησιάσει τον άλλο, περιμένει να την προσεγγίσουν οι άλλοι. Χρησιμοποιεί τα σουηδικά στις ελεύθερες δραστηριότητες. Διστάζει να μιλήσει στα ελληνικά.

Αγόρι 8 (Α8): Χαρούμενο παιδί με αυτοπεποίθηση. Δείχνει να του αρέσει πολύ το απογευματινό σχολείο. Με το που μπαίνει, πηγαίνει κατευθείαν στο οικοδομικό υλικό. Είναι πολύ κοινωνικός, θέλει πρώτος από όλους να πιάνει τις κούκλες και να της εμψυχώνει. Μιλάει με τους φίλους του στα σουηδικά στο ελεύθερο παιχνίδι, όταν όμως του απευθύνω το λόγο μου απαντά στα ελληνικά.]

Σταδιακά αυξάνονταν το ενδιαφέρον των παιδιών για διάλογο με τις κούκλες και απαντούσαν με μεγαλύτερη προθυμία στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη ζωή τους. Επιπλέον άρχισαν να έχουν και οπτική επαφή μαζί τους, κάτι που δεν έγινε στις πρώτες επαφές τους.

Όταν παρουσιάστηκαν οι δύο προβληματικές καταστάσεις στην 4^η παρέμβαση μόνο το 10% των παιδιών απευθύνθηκε στις κούκλες για να δώσει λύση στο πρόβλημα τους, διότι δεν είχε αναπτυχθεί ακόμη δεσμός με την κούκλα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό απευθύνθηκε στην εκπαιδευτικό, η οποία λειτουργούσε ως διαμεσολαβητής.

Όταν η κούκλα ζήτησε βοήθεια για να βρει το χαμένο της αντικείμενο το σύνολο των παιδιών σηκώθηκε πρόθυμα να ψάξει. Οι διάλογοι που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας μεταξύ των παιδιών ήταν στη σουηδική γλώσσα. Με την εύρεση του χαμένου αντικειμένου και την ένδειξη ενθουσιασμού από την κούκλα, τα παιδιά άρχισαν να τις απευθύνουν το λόγο στα ελληνικά, καθώς μέσω της ενεργοποίησης των ίδιων των μαθητών για εύρεση λύσης στο πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί, χαλάρωσαν και εκφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης ήταν χαμηλό :

«*Είδες, εγώ βρήκα*» είπε η Μ. με βεβαιότητα, ενώ η Λ., η οποία έχει πολύ χαμηλή επικοινωνιακή επάρκεια στα ελληνικά είπε :«*Εγώ, εγώ, jag har det*» (μτφ. εγώ, εγώ τα κατάφερα).

Στην κατάσταση της σύγκρουσης, παρακολουθούσαν με ιδιαίτερη συγκέντρωση την αφήγηση του συμβάντος, όσο και το διάλογο που προέκυψε ανάμεσα στις δύο κούκλες σχετικά με το θέμα. Δεν υπήρξαν παρεμβολές, ούτε ερωτήσεις. Αμέσως μετά η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εκμαιεύσει στοιχεία κατανόησης και ενσυναίσθησης με διάφορες ερωτήσεις. Στις απαντήσεις των παιδιών διαφάνηκε η κατανόηση του περιεχομένου. Οι διάλογοι που προέκυψαν ήταν στην πλειονότητά τους στη σουηδική γλώσσα:

-*“Vad du gjorde var inte rätt, behövde inte kasta den från vaggan. Om jag var där jag skulle ge det en ... han ser ... du retad min flickvän. Och då skulle jag tala med rektor”* (μτφ. αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό, δεν έπρεπε να τη ρίξει από την κούνια. Αν ήμουν εγώ εκεί θα του έδινα μία...θα έβλεπε...που πείραξε τη φίλη μου. Και μετά θα μιλούσα με το διευθυντή του σχολείου),

-*“Det var mycket dålig vad de gjorde. kan slå. Det måste göra ont en hel del!”* (μτφ. ήταν πολύ άσχημο αυτό που έκανε. θα μπορούσε να χτυπήσει. Πρέπει να πόνεσε πολύ!)

Αρκετά παιδιά χρησιμοποίησαν εναλλαγή κωδίκων κατά τη διάρκεια των απαντήσεών τους:

«*αυτή...είναι πολύ ledsen, därför inte pratar svenska, bara ελληνικά...και αυτοί som sköt αυτή...είναι κακά παιδιά...*» (μτφ., αυτή είναι πολύ λυπημένη, επειδή δε μιλάει σουηδικά, μόνο ελληνικά...και αυτοί που την σπρώξανε είναι κακά παιδιά).

«*εγώ skulle λέει αυτόν να πει ursäkta και skulle hjälpa min vän που κλαίει*» (μτφ. εγώ θα ζητούσα από αυτόν να πει συγγνώμη και θα βοηθούσα τη φίλη μου που κλαίει)

«*αυτή που όχι pratar svenska, είναι svårt..στο svenska skolan...είναι άλλα barn som μιλάει inte svenska και långsamt lära*» (μτφ. είναι δύσκολο γι' αυτή που δε μιλάει σουηδικά στο σουηδικό σχολείο...είναι και άλλα παιδιά που δε μιλάνε αλλά σιγά-σιγά μαθαίνουν)

«*πες...kan inte vara ledsen, όχι κλαίει....θα lär snabbt och εγώ kommer att hjälpa henne*» (μτφ. πες της να μη στεναχωριέται, να μη κλαίει, θα μάθει γρήγορα και εγώ θα τη βοηθήσω).

Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν στοιχεία κατανόησης της θέσης του «άλλου», ενσυναίσθησης και χρησιμοποίησαν συναισθηματικό λεξιλόγιο περισσότερο στη σουηδική γλώσσα, χωρίς όμως να απευθύνονται στις κούκλες αλλά στην εκπαιδευτικό-ερευνητήρια.

2) Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες

Σε αυτή την πρώτη φάση της έρευνας η αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους μαθητές ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο ρόλος της ήταν επεξηγηματικός και σε πολλές περιπτώσεις διαμεσολαβητικός. Η δημιουργία δεσμού με τις κούκλες και η ομαλή «ένταξη» τους στην ομάδα ήταν ο πρωταρχικός στόχος και έτσι υπήρξε σημαντική γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα ερωτήματα, που προέκυψαν από τα παιδιά ήταν πολλά και όπως σημειώνει στο ημερολόγιό της η

ερευνήτρια:

«πρώτη φορά δείχνουν τόσο ενθουσιασμό και μιλούν όλα τα παιδιά μαζί. Συνήθως ήθελε μεγάλη προσπάθεια για να τους προκαλέσω το ενδιαφέρον».

Χρησιμοποίησαν μεικτό γλωσσικό κώδικα και έκαναν συχνή εναλλαγή ελληνικής και σουηδικής γλώσσας. Ενώ η ερευνήτρια επαναλάμβανε την ελληνική λέξη τα περισσότερα παιδιά συνέχιζαν να χρησιμοποιούν τη σουηδική, όπως π.χ

[-M: «αυτή είναι *ledsen*, κυρία» (μτφ. είναι λυπημένη)

-Εκπαιδευτικός: «ναι, είναι λυπημένη...γιατί πιστεύεις ότι είναι λυπημένη;»

-M: «είναι *ledsen* γιατί έχασε τη *froka* (καρφίτσα) της».]

Στην 4^η παρέμβαση οι διάλογοι που προέκυψαν από τις δύο προβληματικές καταστάσεις δείχνουν αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και όπως προκύπτει και από τις εκθέσεις του ημερολογίου υπήρξε αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στην επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα, έστω με σύντομες προτάσεις.

Η σταδιακή απόκτηση εμπιστοσύνης και η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες τονίζεται και από το καταγεγραμμένο περιστατικό στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού που ακολουθεί:

«Τα παιδιά δείχνουν να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, έχουν αναπτύξει φιλικούς δεσμούς. Στις ελεύθερες δραστηριότητες προτιμούν να συνομιλούν στα σουηδικά. Σε εμένα χρησιμοποιούν επί το πλείστον σουηδική γλώσσα. Όταν είδαν για πρώτη φορά τις κούκλες έδειξαν να ενθουσιάζονται, θέλουν να τις αγγίξουν. «*Ποιος pratar?* (μτφ. μιλάει;)», «πώς λένε *henne* (αυτή);», «δεν ξέρω *svenska?*», είναι κάποιες από τις πρώτες τους ερωτήσεις.»

Γενικότερα παρατηρήθηκε αύξηση στις ερωτήσεις των παιδιών προς την εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τόσο κατά τη διάρκεια της προσέλευσης των μαθητών, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή και της αποχώρησης, τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις σχετικά με τη «ζωή» των κουκλών της τάξης:

“*Var páei hon att gå μετά?*” (μτφ. πού θα πάει αυτή μετά;)

“*Θα komma αυτοί στο άλλο lektioner?*” (μτφ. θα έρθει και στο άλλο μάθημα;)

“*έρθει att ta sin μαμά från ελληνικό skolan?*” (μτφ. θα έρθει να την πάρει η μαμά της από το σχολείο;)

“*vilken skola han páei αύριο?*” (μτφ. σε ποιο σχολείο θα πάει αυτός αύριο;)

“*Kommer idag Ελπίδα och Κώστας?*” (μτφ., ήρθε σήμερα η Ελπίδα και ο Κώστας;)

“*Jag pratade με μαμά på dockorna och αυτή θέλει känna dem*» (μτφ. είπα στη μαμά μου για κούκλες και είπε ότι θέλει να τις γνωρίσει).

Ερμηνεύοντας τους διαλόγους που προέκυψαν, παρατηρείται κλιμακωτή αύξηση των συζητήσεων ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές σχετικά με τις κούκλες, γεγονός που αποδεικνύει την αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τις κούκλες.

3) Παιχνίδι με τις κούκλες αυθόρμητο

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων σε αυτό τον α΄ κύκλο της έρευνας δεν υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για ενασχόληση με τις κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι. Μόνο το 12% των παιδιών πλησίασε τις κούκλες, τις άγγιξε και άρχισε να τις εμψυχώνει. Περίμεναν από την εκπαιδευτικό να τις εμψυχώσει και αναρωτήθηκαν γιατί δε μιλάνε όταν κάθονται στη θέση τους:

“*varfor inte μιλάει;*” (μτφ. γιατί δε μιλάει;) (απευθύνονταν στην εκπαιδευτικό),

“*είναι falsk?*” (μτφ. είναι ψεύτικη;)

“*πώς κάνω εγώ μιλήσει docka?*” (πώς θα τη κάνω να μιλήσει;).

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μια ομάδα αγοριών άρχισε να συνομιλεί σχετικά με την κούκλα αγόρι :

[Π.1: «*είναι roijka, darfor λένε Κώστα, min para heter Κώστα*» (μτφ. είναι αγόρι, γι' αυτό τον λένε Κώστα. Τον μπαμπά μου το λένε Κώστα)

Π.2: «*είναι docka, δεν είναι roijke* (αγόρι)» (μτφ. είναι κούκλα, δεν είναι αγόρι)

Π.1: «*είναι άσχημη...mycket* (μτφ.πολύ) ”

Π.2: «*duma* (μτφ. χαζή) είναι]»]

Τα κορίτσια έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον και εμψύχωσαν τις κούκλες επαναλαμβάνοντας φράσεις που είχε πει η εκπαιδευτικός και η ίδια η κούκλα:

[Π.1: «*γεια σου, τι κάνεις; Πώς λένε όνομα, namn;*»

Π.2: «*hej, εγώ heter Ελπίδα*» (μτφ. γεια σου, εγώ λέγομαι Ελπίδα)

Π.1. : « *γεια, inte ξέρεις svenska* (μτφ. δεν ξέρεις σουηδικά)]

Επίσης, πολλές φορές κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, άφηναν το παιχνίδι τους πλησίαζαν τις κούκλες, τις άγγιζαν στιγμιαία ή έπιαναν το χέρι τους και «χτυπούσαν» ελαφρά το κεφάλι τους γελώντας.

Το ενδιαφέρον των παιδιών σε αυτόν τον κύκλο δράσης κρίνεται «επιφανειακό». Η παρουσία των κούκλων δεν αντανακλάται στο ελεύθερο παιχνίδι, παρά μόνο σε λίγες περιπτώσεις, καθώς δεν είχε αναπτυχθεί ακόμη συναισθηματικός δεσμός με αυτές.

4) Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κούκλών

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, οι κούκλες δημιούργησε ενθουσιασμό αλλά και αμηχανία στα παιδιά. Ενθουσιασμό και απορία για το πως μιλάει και στη συνέχεια για την ίδια της την ιστορία. Ήθελαν να τις αγγίξουν, να τις χαϊδέψουν. Στην αρχή διστακτικά και μετά με περισσότερη άνεση. Υπήρξε ενδιαφέρον για την παραμονή τους στο χώρο του σχολείου αλλά και για τη «ζωή» τους με ερωτήσεις που δείχνουν το ενδιαφέρον τους προς αυτές. Άρχισαν να μεταφέρουν στοιχεία από την αλληλεπίδραση με τις κούκλες στους γονείς τους και με την είσοδό τους στο σχολείο τους έδειχναν τις κούκλες.

Στις δύο πρώτες παρεμβάσεις, όπως προαναφέρθηκε, όταν η κούκλα τους απηύθυνε το λόγο απέφευγαν να την κοιτάξουν ευθέως, αλλά μόνο στην τρίτη και τέταρτη, στις οποίες είχαν συνηθίσει την παρουσία τους, φάνηκε να αποκτούν κάποιο συναισθηματικό δεσμό με αυτές και να τις συναισθάνονται. Όταν η κούκλα-κορίτσι παρουσιάστηκε στεναχωρημένη λόγω της απώλειας του αγαπημένου της αντικειμένου, έδειξαν αμέσως ενδιαφέρον για να βοηθήσουν στην εύρεσή του και προσπάθησαν να την παρηγορήσουν:

“όχι κλαις , jag ska hjälpa dig” (μτφ. Θα σε βοηθήσω)

“θα βρεις αυτό.... Om du inte hittat det, ska δώσω εσένα en annan, άλλη” (μτφ. Αν δε τη βρούμε, θα σου δώσω μια άλλη).

Η μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή παρατηρήθηκε στη δραστηριότητα «σύγκρουσης», όπου έπρεπε να αντιμετωπίσουν μια δυσάρεστη κατάσταση. Οι εκφράσεις του προσώπου τους, το βλέμμα τους το οποίο ήταν εστιασμένο στις κούκλες αλλά και οι απαντήσεις τους και η συμμετοχή τους στο διάλογο που ακολούθησε για την εύρεση λύσης, είναι στοιχεία που αποδεικνύουν την δημιουργία δεσμού με τις κούκλες και την ενσυναίσθηση που αποκτούν. Οι απαντήσεις τους και οι προτάσεις τους για εξεύρεση λύσης δείχνουν ότι «έχουν μπει» στη θέση της κούκλας που βιώνει μια δύσκολη κατάσταση και επιθυμούν τη «λύση» της σύγκρουσης.

“Aaa!synd που αυτοί gjorde αυτό, όχι είναι rätt” (μτφ. Α! κρίμα που σου έκαναν κάτι τέτοιο, δεν ήταν σωστό)

“och jag en gång σε αυλή ένα παιδί skjuts ένα κούνια för att han ville göra πρώτα και εγώ κλαίει και ήμουν ledsen” (μτφ. κι εμένα μια φορά στην αυλή ένα παιδί με έσπρωξε από τις κούνιες γιατί ήθελε να κάνει εκείνο πρώτο και εγώ έκλαιγα και στεναχωρήθηκα πολύ).

“εγώ tror να πεις lärare και όχι leka, όχι παίζεις με αυτά παιδιά.... om εγώ δω εσένα.... kommer att skydda dig” «μτφ. εγώ νομίζω ότι έπρεπε να το πεις στη δασκάλα σου και να μη παίζεις με αυτά τα παιδιά και αν σε δω εγώ στην αυλή δε θα αφήσω κανένα να σε πειράξει).

5) Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

Η αρχική εμφάνιση της κούκλας στην τάξη προκάλεσε, όπως προαναφέρθηκε, το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών. Η σταδιακή εισαγωγή στοιχείων που αφορούν την καταγωγή της, την ελληνική, έδωσε μια άλλη διάσταση στην επικοινωνία τους. Συγκεκριμένα, όταν άκουσαν ότι μόλις μετακόμισε από την Ελλάδα στη Σουηδία πολλά παιδιά αναφέρθηκαν σε προσωπικές τους εμπειρίες που αφορούν την Ελλάδα:

«εγώ, πήγα Ελλάδα...», «*min* γιαγιά είναι Ελλάδα», «*ra sommaren jag ska go till Grekland..*» (το καλοκαίρι θα πάω στην Ελλάδα).

Αναφορικά με το περιστατικό που περιέγραψε η κούκλα στο σουηδικό σχολείο και τη σχέση με τη μη γνώση της σουηδικής γλώσσας και την αδυναμία επικοινωνίας σε ένα «άγνωστο» περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι αντιμετωπίστηκε χωρίς κάποια ιδιαίτερη διασύνδεση με τη δική τους διπολιτισμικότητα και διγλωσσία, αλλά ως κάτι πολύ φυσικό, που αντιμετωπίζουν καθημερινά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

“*Ε...εσύ inte svenska, jag inte grekiska*” (μτφ. Εσύ δε μιλάς σουηδικά, εγώ δε μιλάω ελληνικά)

“*άλλα πολλά παιδιά inte prata svenska....και μετά πάει κάνει lektioner med Mats...όλοι πάνε στο special pedagog....min bästa vän, Ammar inte pratade svenska, bara syrianska och nu pratar*” (μτφ. πολλά άλλα παιδιά δε μιλάνε σουηδικά και μετά πηγαίνουν και κάνουν μάθημα με τον Mats (δάσκαλος σουηδικών σε ειδικό τμήμα ένταξης), όλα τα παιδιά πηγαίνουν εκεί....ο καλύτερός μου φίλος, ο Άμμαρ, δε μιλούσε σουηδικά, μόνο συριακά και τώρα μιλάει τέλεια σουηδικά).

“*εσύ έρθεις till kursen i modersmålet, είναι Ρεμπέκα, lärare, ελληνικά μιλάει, ωραία, μιλάς εσύ ελληνικά*” (μτφ. να έρθεις στο μάθημα μητρικής γλώσσας, είναι δασκάλα η Ρεμπέκα που μιλάει ελληνικά, θα είναι ωραία να μιλάς εκεί ελληνικά).

4.2.1.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του α' κύκλου

Ο α' κύκλος της έρευνας εξελίχθηκε σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση, ότι τα παιδιά σ' αυτή τη φάση θα αποκτούσαν έναν δεσμό με τις κούκλες. Περιμέναμε ότι τα παιδιά θα υποδέχονταν τις κούκλες με ενδιαφέρον αφού όσες φορές είχαν χρησιμοποιηθεί κούκλες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά ασχολούνταν συνέχεια μαζί τους. Δέχτηκαν με άνεση το γεγονός, ότι οι κούκλες μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα και δε γνωρίζουν τη σουηδική και προσφέρθηκαν να τις βοηθήσουν να μάθουν. Τα αγόρια ενθουσιάστηκαν περισσότερο με την κούκλα-αγόρι και ήθελαν συνεχώς να την αγγίζουν. Εντύπωση προκάλεσαν στου μαθητές αυτού του τύπου οι κούκλες (muppet) και ήθελαν έντονη σωματική επαφή και έκαναν πολλά σχόλια του τύπου: «είναι docka» (μτφ, κούκλα), «δεν είναι elen» (μτφ μαθητής)”, «δεν έχει δόντι;», «πώς

μιλάει;»...

Αυτές οι απορίες λύθηκαν όπως ήταν αναμενόμενο πολύ γρήγορα και στη συνέχεια αντιμετώπισαν τις κούκλες ως μέλη της ομάδας τους. Απαντούσαν στις ερωτήσεις τους όμως μονολεκτικά και όχι με επαυξημένες προτάσεις. Πολλές από τις ερωτήσεις των κουκλών δεν ήταν κατανοητές, όπως «*ποιο είναι το επίθετο σου*», «*ποια είναι η διεύθυνσή σου*», χρειάζονταν επεξηγήσεις στη σουηδική γλώσσα. Επίσης στην περιγραφή της οικογένειάς τους κάνουν πολλά συντακτικά και γλωσσικά λάθη, όπως και λάθη στην εκφορά των λέξεων.

Καθώς κυλούσε ο α' κύκλος, το ενδιαφέρον των παιδιών γνωρίζοντας μόνο τα βασικά στοιχεία των κουκλών άρχισε να φθίνει. Δεν υπήρχε ενδιαφέρον για τις κούκλες στις ελεύθερες δραστηριότητες παρά μόνο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων παρεμβάσεων. Αυτή ήταν μια αρνητική εξέλιξη, η οποία δεν ήταν αναμενόμενη και υπήρξε ανησυχία για την εξέλιξη της έρευνας και αν τα δεδομένα τα οποία είχαν συλλεχθεί ήταν αρκετά. Έτσι τα παιδιά παροτρύνθηκαν να «*κάνουν*» παρέα στις κούκλες, χωρίς βέβαια να υπάρχει παρέμβαση ή υπόδειξη του τρόπου προσέγγισής τους. Όταν βέβαια έγινε αντιληπτό ότι αυτός ο κύκλος δεν έδινε περαιτέρω στοιχεία άρχισε να σχεδιάζεται ο β' κύκλος της έρευνας όπου τα παιδιά θα ενέπλεκαν περισσότερο τις κούκλες στη μαθησιακή διαδικασία σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμβάντα.

4.3.1.Β' κύκλος της έρευνας

4.3.1.1.Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Στον α' κύκλο της έρευνας τα παιδιά γνώρισαν την ιστορία της κάθε κούκλας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμίας. Την προσωπικότητά της, την ζωή της, το φύλο της, την ηλικία της, τις οικογενειακές της ιστορίες, τα συναισθήματά της, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της, τη γλώσσα της. Σε αυτόν τον κύκλο της έρευνας τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα βασικά στοιχεία του κουκλοθέατρου, αντελήφθησαν το μαγικό ζωντάνεμα της κούκλας και «*διαχειρίστηκαν*» διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις που προκαλούνται από τις κούκλες.

4.3.1.2. Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης

Οι στόχοι μας, ως προς το κουκλοθέατρο, ήταν να κατασκευάσουν κούκλες (επίπεδες και τρισδιάστατες) από διάφορα υλικά (κάλτσες, μπάλες από φελιζόλ, χαρτόνια, σφουγγάρια, κουτιά) (βλ. Παράρτημα εικ. 4 έως 14). Τα παιδιά έπρεπε να γνωρίσουν τη διαδικασία κατασκευής μιας κούκλας, να γνωρίσουν τα υλικά κατασκευής της, να τα ταξινομήσουν σε κατηγορίες και να περιγράψουν τη διαδικασία κατασκευής της ώστε να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους και να νιώσουν τη «*μαγική*» δύναμη της μεταμόρφωσης των άψυχων υλικών.

Ως προς της γλώσσα, οι στόχοι μας στην πλειοψηφία τους ήταν πραγματολογικοί, καθώς αφορούν τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, περιέχοντας όμως και κάποιους γλωσσικούς, που αφορούν δηλαδή το σύστημα της γλώσσας. Στόχος ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν απλές εντολές, να ρωτήσουν, να ζητήσουν πληροφορίες, να περιγράψουν και να ταξινομήσουν υλικά (χρώματα, αφή). Να αποκτήσουν δυνατότητα περιγραφής προσωπικών χαρακτηριστικών (εξωτερικά χαρακτηριστικά, ρούχα κ.τ.λ.). Να αφηγηθούν με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων, να χρησιμοποιήσουν πλάγιο λόγο ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν το λόγο των άλλων.

Ως προς τη διαπολιτισμικότητα τα παιδιά παροτρύνθηκαν να δημιουργήσουν κούκλες από διαφορετικούς τόπους καταγωγής και να δώσουν μια ταυτότητα σε αυτές βάση αυτής της καταγωγής. Στόχος ήταν η διερεύνηση της αυτοεικόνας τους σε σχέση με την καταγωγή τους και την διπολιτισμικότητά τους. Επίσης, στόχος ήταν να μάθουν να σέβονται την ταυτότητα-καταγωγή που δηλώνει το κάθε παιδί.

Κατά τη διάρκεια της 5^{ης} παρέμβασης εμφανίστηκαν οι κούκλες της τάξης και παρουσίασαν η κάθε μία από ένα κουτί με διάφορα υλικά, τα ονόμασαν και πρότειναν στα παιδιά με αυτά να φτιάξουν δικές τους κούκλες, γιατί νιώθουν «μόνες». Κατά τη διάρκεια της κατασκευής των κουκλών τα παιδιά παροτρύνονταν να περιγράφουν τι κάνουν, ποια υλικά χρησιμοποιούν, τη διαδικασία, πως θα είναι ο χαρακτήρας τους, που θα ζουν, στοιχεία της οικογένειάς της, από που έρχεται, κ.τ.λ..

Μετά την κατασκευή ακολούθησε η 6^η παρέμβαση, όπου τα παιδιά κλήθηκαν για λίγη ώρα να αυτοσχεδιάσουν με τις κούκλες τους, να τις «ζωντανέψουν» και στη συνέχεια ο καθένας ξεχωριστά να την παρουσιάσει στην ομάδα, δίνοντας στοιχεία της «ταυτότητάς» της (όνομα, τόπος διαμονής, οικογενειακή κατάσταση, προτιμήσεις, φαγητό, παιχνίδια, φίλοι, χρώματα). Αφού έγινε η παρουσίαση στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να εμψυχώσουν τις κούκλες τους και να «συνομιλήσουν με τις κούκλες της τάξης».

Στην επόμενη παρέμβαση, την 7^η παρέμβαση, τα παιδιά, αφού είχαν αναπτύξει συναισθηματικό δεσμό με την κούκλα τους, κλήθηκαν να παίξουν ένα παιχνίδι «μαντέματος» με αυτές. Συγκεκριμένα τα παιδιά ήταν σε ζευγάρια, κρατώντας τις κούκλες τους. Η μία κούκλα έπρεπε να παρατηρήσει προσεκτικά την άλλη για δύο λεπτά. Στη συνέχεια γύριζαν ο ένας πλάτη στον άλλο, ώστε να μην έχουν οπτική επαφή. Η κάθε κούκλα περιέγραφε την άλλη με όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούσε. Κατά τη διάρκεια της περιγραφής, οι κούκλες μπορούσαν να δίνουν κάποια μορφή «βοήθειας» όπως Α: «φοράς γυαλιά;», Β: «είναι κόκκινα ή κίτρινα;», «Φοράω

ρολόι;». Όταν τελείωσε η περιγραφή και από τις δύο κούκλες γύριζαν μπροστά και επιβεβαίωναν την ακρίβεια της περιγραφής τους.

Η ίδια δραστηριότητα επεκτάθηκε. Οι κούκλες παρατήρησαν προσεκτικά το χώρο, έκλεισαν τα μάτια τους και απαντούσαν σε ερωτήσεις σχετικά με το χώρο γύρω τους. «Πόσα παράθυρα έχει η τάξη μας;», «πού βρίσκεται το κασετόφωνο;», κ.λπ.

Ακολούθησε ένα δεύτερο παιχνίδι αναγνώρισης. Τα παιδιά κάθισαν στον κύκλο, έχοντας το καθένα την κούκλα τους στο χέρι του. Με ένα μαντήλι έκλεισαν τα μάτια της κούκλας τους. Οι «κούκλες» έπρεπε να ακούσουν προσεκτικά τους ήχους και στη συνέχεια, αφού έβγαλαν το μαντήλι να περιγράψουν τον ήχο και από πού προέρχεται.

Στο επόμενο μάθημα ακολούθησε η 8^η παρέμβαση κατά την οποία τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών. Σε κάθε ομάδα η κούκλα του μαθητή Α αφηγήθηκε μια ιστορία πάνω σε ένα συμβάν της ζωής του (μια ανάμνηση, ένα πρόσφατο γεγονός κ.τ.λ.). Η περιγραφή μπορούσε να έχει διάρκεια μόλις 2-3 λεπτά. Οι κούκλες του μαθητή Β και Γ ακούγανε προσεκτικά. Η κούκλα του μαθητή Β' αναδιηγήθηκε την ιστορία με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Η κούκλα του μαθητή Γ' σχολίασε κατά πόσο η αναδιήγηση ήταν ακριβής και ολοκληρωμένη. Στη συνέχεια κλήθηκαν να αλλάξουν θέση, έως ότου και τα τρία μέλη της ομάδας να αφηγηθούν και να αναδιηγηθούν ένα περιστατικό.

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να κάνουν έναν κύκλο κρατώντας ο καθένας μπροστά του την κούκλα του. Στη μέση του κύκλου επάνω σε ένα μικρό τραπέζι υπήρχαν 25 διαφορετικά αντικείμενα (π.χ. ένα κατσαβίδι, μία λάμπα, ένα ξένο νόμισμα, ένα κουτί σπίρτα, ένα μικρό βιβλίο, ένα καπέλο κ.τ.λ.). Οι κούκλες (τις οποίες εμψύχωναν τα παιδιά) έπρεπε να παρατηρήσουν τα αντικείμενα προσεκτικά. Μετά από πέντε λεπτά τα αντικείμενα «εξαφανίστηκαν» με ένα μαγικό τρόπο. Οι κούκλες έπρεπε να θυμηθούν ποια αντικείμενα υπήρχαν και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κάνει μία λίστα στον πίνακα. Στο τέλος αποκαλύπτονταν τα αντικείμενα και οι κούκλες παρατήρησαν πόσο ακριβείς ήταν στην περιγραφή τους. Στην ανατροφοδότηση, οι κούκλες ρωτήθηκαν με ποιο τρόπο ανακάλεσαν στη μνήμη τους τα αντικείμενα, βάση θέσης, χρώματος κ.τ.λ..

4.3.1.3. Τα αποτελέσματα της δράσης

1) Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες

Κατά τη διάρκεια της κατασκευής των κουκλών υπήρξε έντονη κινητικότητα στην τάξη και ενδιαφέρον για την κατασκευή τους. Τα παιδιά περιεργάζονταν τα υλικά και ζητούσαν από την εκπαιδευτικό οδηγίες για την κατασκευή: «πώς κάνω αυτό;», «*kan du hjalpa mig?*» (μτφ. μπορείς

να με βοηθήσεις;), ενώ μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια της κατασκευής, συνομιλούσαν στα σουηδικά σχετικά με τον τρόπο κατασκευής και το αποτέλεσμα που προέκυπτε: *“Titta, en stora hund”*, (μτφ. Κοίτα ένα μεγάλο κεφάλι), *“den är inte så rojligt, är fiska”*, (μτφ. αυτό δεν είναι αγόρι, είναι κορίτσι..). Κατά τη διάρκεια της κατασκευής εμψύχωναν για μερικά δευτερόλεπτα την κούκλα τους με μικρούς διαλόγους «γεια σου...είμαι ο» και συνέχιζαν την κατασκευή τους. Πολλές φορές απευθύνονταν σε αυτούς που βρίσκονταν δίπλα τους, χωρίς ουσιαστικά να συνομιλούν αλλά ζωντανεύοντας απλά την κατασκευή τους και συνοδεύοντας τη με ένα μουσικό μοτίβο.

Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν όνομα στις κούκλες τους, να τις εμψυχώσουν και να μας δώσουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή τους. Τα ονόματα που διάλεξαν τα παιδιά ήταν επί το πλείστον Σουηδικά (31 από τα 40 παιδιά). 17 από τα 18 κορίτσια έδωσαν γυναικείο χαρακτήρα στην κούκλα τους, ενώ 16 από τα 21 αγόρια αγορίστικο χαρακτήρα. Οι περιγραφές των παιδιών ήταν πολύ σύντομες έως και μονολεκτικές. Μόνο 7 παιδιά από το δείγμα μας περιέγραψαν στην ελληνική γλώσσα την κούκλα τους και έδωσαν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή τους, καθώς η σουηδική γλώσσα είναι η κυρίαρχη γλώσσα. Το υπόλοιπο ποσοστό περιορίστηκε σε ονοματοδοσία της κούκλας και σε παρουσίασή της στους υπολοίπους μόνο με κίνηση ή ρυθμικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο.

“Hej (μτφ. γεια)!...λένε εμένα Εβελίνα”(κουνάει την κούκλα σε ένα ρυθμικό μοτίβο και αποσύρρεται)

“Jag är en varg, λύκος...κακός, mycket dåligt” (μτφ. είμαι ένας λύκος, κακός, πολύ κακός)

“Γεια....jag är Anna ... είμαι 10 år gammal från sverige och min mamma är Lena” (μτφ. εγώ είμαι η Άννα...είμαι 10 χρονών απο Σουηδία και η μαμά μου είναι η Λένα)

“Είμαι Stefan, και jag är en läkare, kom till sjukhuset i Karolinska för είσαι καλά” (είμαι ο Στέφανος και είμαι γιατρός, έλα στο νοσοκομείο στο Καρολίνσκα, να γίνεις καλά)

Κατά τη διάρκεια της 7^{ης} παρέμβασης ακολούθησαν μια σειρά από παιχνίδια στα οποία κλήθηκαν να αναδιηγηθούν μικρούς διαλόγους, να περιγράψουν εξωτερικά χαρακτηριστικά κουκλών και αντικειμένων που σχετίζονται με τις κούκλες. Κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν χωρίς ενδοιασμό:

“Ωραία παίζουμε det är trevligt att spela ett sådant spel” (μτφ. είναι ωραία να παίζουμε ένα τέτοιο παιχνίδι)

“jag, εγώ πω först” (μτφ. εγώ θα πω πρώτος)

Στο παιχνίδι μαντέματος, τα παιδιά κλήθηκαν να εμψυχώσουν τις κούκλες τους και να «γνωρίσουν» η μία την άλλη. Έπρεπε να παρατηρήσουν προσεκτικά και να περιγράψουν την

εμφάνιση των άλλων κουκλών. Η πλειοψηφία των μαθητών περιέγραψε σχεδόν μονολεκτικά την κούκλα του ζευγαριού του, χρησιμοποιώντας μεικτό κώδικα:

«Είναι αγόρι, *med brun ogon*»(μτφ. με καφέ μάτια),

«Είναι *flicka*, κορίτσι, φοράει *bla klänning*» (μπλε φόρεμα).

“ *Den har ett stort huvud, κεφάλι μεγάλο, rött hår, όχι μακριά, och stor, μεγάλη näsa* “(μτφ. έχει μεγάλο κεφάλι, κόκκινα μαλλιά, όχι μακριά, και μεγάλη μύτη)

“*Είναι Inga händer och fötter ... bara κεφάλι, en varg είναι*” (είναι χωρίς χέρια και πόδια, μόνο κεφάλι έχει, είναι λύκος)

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όταν κάποιος έκανε λάθος τον διόρθωναν στα σουηδικά ή πρόδιδαν τη σωστή απάντηση με ικανοποίηση, παρόλο που η εκπαιδευτικός τους προέτρεπε να μιλήσουν ελληνικά:

-“*Du har fel, min docka har grönt hår, inte blå*” (μτφ. λάθος, η κούκλα μου έχει πράσινα μαλλιά, όχι μπλε)

-«*Ναι, δεν έχει μπλε μαλλιά, για πες μπλε μαλλιά*»

-“*έχει μπλε μαλλιά, blå!*”

Στις επόμενες δραστηριότητες τα παιδιά μέσω των κουκλών κλήθηκαν να παίξουν παιχνίδια με αντικείμενα και ήχους της τάξης, τα οποία έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης τους με τις κούκλες πολλές φορές δεν μπορούσαν να διαχωρίσουν τον εαυτό τους ως διαφορετική υπόσταση σε σχέση με την κούκλα αλλά απαντούσαν ευθέως, αντί εκείνης.

Στο παιχνίδι με τις αφηγήσεις-αναδιηγήσεις οι αφηγήσεις που αναπτύχθηκαν ήταν πολύ μικρές και επαναλαμβανόμενες, ενώ οι αναδιηγήσεις επί το πλείστον σωστές. Ο ρόλος του προσώπου-αξιολογητή της αναδιήγησης ενώ στις πρώτες τρεις – τέσσερις αναδιηγήσεις λειτούργησε θετικά, στη συνέχεια ατόνησε.

Στη δραστηριότητα με τα κρυμμένα αντικείμενα αρχικά έγινε παρουσίαση των αντικειμένων από την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά κλήθηκαν μέσω της κούκλας να ανακαλέσουν τα αντικείμενα. Η δραστηριότητα προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών τα οποία συμμετείχαν με ενδιαφέρον. Από το δείγμα μας 23 από τα 36 παιδιά χρησιμοποίησαν την ελληνική ορολογία, ενώ τα υπόλοιπα αρχικά χρησιμοποίησαν τη σουηδική λέξη, ενώ στη συνέχεια αντιπαρέθεσαν την ελληνική : «*det fanns en hatt*, (υπάρχει ένα καπέλο), *είναι καπέλο!*»

Στο ημερολόγιό της η εκπαιδευτικός μιλώντας για τη γλωσσική παραγωγή των παιδιών παρατηρεί ότι προσπαθεί να τους επιβάλλει να χρησιμοποιήσουν τις ελληνικές λέξεις και γίνεται

πιεστική:

«Σήμερα, συνεχώς έλεγα στα παιδιά να επαναλάβουν τις λέξεις στα ελληνικά. Ένωσα το άγχος της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας να με κυριεύει. Όταν άρχισε η πίεση από μέρους μου τα παιδιά «μαζεύτηκαν», έχασαν τον αυθορμητισμό τους και χάθηκε η «μαγεία» της εμπύχωσης»

Γενικότερα, οι διάλογοι που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν αυθόρμητοι, καθώς το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης ήταν διαπερατό, με κυρίαρχη τη σουηδική γλώσσα και με εναλλαγή κωδίκων. Το περιεχόμενο των διαλόγων ήταν επηρεασμένο από τις αρχικές εμπυχώσεις, άρα επαναλαμβανόμενο.

2) Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κατασκευής ήταν συνεχής. Ενθάρρυνε τα παιδιά στην ποικίλη χρήση των υλικών και στη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της δημιουργίας. Τα περισσότερα παιδιά όταν ήθελαν να ρωτήσουν κάτι προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα, κατέληγαν όμως στη χρήση μεικτού κώδικα-ελληνικού και σουηδικού: “*varfor* (μτφ. γιατί), *κάνεις έτσι;*”, “*Kan jag använda den för hår?*” (μτφ. μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτό για μαλλιά;). Οι περισσότεροι διάλογοι μετά το πέρας της κατασκευής προήλθαν από τις ερωτήσεις που έκανε η εκπαιδευτικός σχετικά με την «ταυτότητα» που επέλεξαν για τη δημιουργία τους. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τους εξής διαλόγους:

[–Εκπαιδευτικός: Δείξε μου την κούκλα σου.....Α!! πολύ όμορφη...πώς τη λένε;

–Κ1:Heter Asa (μτφ. τη λένε Ασα)

–Εκπαιδευτικός: Α! τη λένε Asa, για πες το και εσύ....στα ελληνικά..

–Κ1: Λένε Asa...

–Εκπαιδευτικός: από πού είναι; από Ελλάδα ή από Σουηδία;

–Κ1: Sverige (μτφ. Σουηδία)...och lite Grekland (μτφ. και λίγη Ελλάδα) .

–Εκπαιδευτικός: Μάλιστα....πόσο χρονών είναι; Πάει σχολείο;

–Κ1: Είναι πέντε, fem ar.... Αυτή go ra dagis varije dag (μτφ. πηγαίνει στον παιδικό σταθμό κάθε μέρα).

–Εκπαιδευτικός: Της αρέσει εκεί; Πώς περνάει; Έχει φίλες; Φίλους;

–Κ1: Ναι...έχει, manga (μτφ.πολλούς), spelar, målar, sjunger, skriver, πολλά....

–Εκπαιδευτικός: ποιο είναι το αγαπημένο της φαγητό;

–Κ1: Hon gillar kotbullar med pasta kai kykling (μτφ. αυτή προτιμάει κεφτεδάκια με μακαρόνια και κοτόπουλο). Και αρέσει και γιαγιάς πίτα..

-Εκπαιδευτικός: Α! της αρέσουν τα κεφτεδάκια με μακαρόνια και το κοτόπουλο. Φτιάχνει και η γιαγιά της ωραία πίτα...

-Κ1: Jusste!! (μτφ.βεβαίως)]

Οι διάλογοι συνεχίστηκαν στο ίδιο μοτίβο σχεδόν από τα περισσότερα παιδιά.

Στην 7^η και 8^η παρέμβαση και στις δραστηριότητες που ακολούθησαν δημιουργήθηκαν πολλές περιστάσεις επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, καθώς αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες στη χρήση των κουκλών και στην κατανόηση των «κανόνων» των παιχνιδιών. Οι απορίες των παιδιών αφορούσαν κυρίως το «ζωντάνεμα» της κούκλας, τον τρόπο κίνησης και συμμετοχής τους στο παιχνίδι.

[-Κ2:«Πώς kommer μιλάει αυτή;» (μτφ. πώς θα μιλάει αυτή);,«jag, vill inte med dockor.» (μτ. Δε θέλω να μιλάω με την κούκλα)

-Εκπ.: γιατί, δε θες να παίξει η κούκλα σου; Κοίτα όλες μπορούν και παίζουν παιχνίδια.

-Κ2: όχι, bara εγώ (μτφ. μόνο εγώ)

-Εκπ: κοίτα, να έτσι θα κουνάς την κούκλα σου και αυτή θα ζωντανέψει..θα χαρεί πολύ

-Κ2: det är falskt (μτφ. είναι ψεύτικη..)

-Ε: αφού πριν μου μίλησε....μου είπε οτι τη λένε Άννα (απευθύνεται στην κούκλα): Γεια σου Άννα, τι κάνεις; θέλεις να παίξουμε μαζί παιχνίδια;»

-Κ2 (κουνάει ελάχιστα την κούκλα και απαντά): Ναι]

Σε γενικές γραμμές η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά σε αυτόν τον κύκλο δράσης σχετικά με τις κούκλες ήταν διαρκής και παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών ιδιαίτερα μετά τη δημιουργία των δικών τους κουκλών. Με ιδιαίτερο ενθουσιασμό έδειχναν τις κούκλες στην εκπαιδευτικό αλλά οι διάλογοι ήταν σύντομοι και με τη χρήση μεικτού κώδικα.

3) Παιχνίδι με τις κούκλες αυθόρμητο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Κατά τη διάρκεια του 2^{ου} κύκλου δράσης μετά το πέρας της κατασκευής και της πρώτης προσπάθειας από τα παιδιά εμψύχωσης της κούκλας και δημιουργίας μιας «ταυτότητας» για αυτήν παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον ενασχόλησης των παιδιών με τις κούκλες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Από την πρώτη στιγμή που έμπαιναν στο χώρο του σχολείου τα παιδιά κινούνταν προς το χώρο που βρίσκονταν οι κούκλες. Τις περιεργάζονταν, όχι μόνο τις δικές τους δημιουργίες αλλά και των άλλων και πολλές φορές αυτοσχεδίαζαν μικρούς διαλόγους είτε μόνοι τους είτε σε δυάδες συνήθως για λίγα λεπτά, ενώ στη συνέχεια το ενδιαφέρον ατονούσε. Πολλές φορές οι κινήσεις των παιδιών με τις κούκλες ήταν σπασμωδικές και περιοριζόνταν σε ένα

χαιρετισμό και ακολουθούσαν «χτυπήματα» της μιας κούκλας στην άλλη. Χαρακτηριστικά παρατίθεται ο παρακάτω διάλογος:

[-«Γεια σου»,
-«γεια σου»,
-«τι κάνεις;»,
«καλά...»]

Ακολούθησε παύση και ένα ρυθμικό μοτίβο «να, να, να,λα, λα, λα», οι κούκλες χόρευαν και κατέληξαν να χτυπούν η μία την άλλη.

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού υποδηλώνουν τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με την κούκλα αλλά και την επίδραση της στις δραστηριότητες που επιλέγουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

«Ο Α. και ο Η. παίζουν στη μοκέτα με το οικοδομικό υλικό. Ο Η. παίρνει την κούκλα της τάξης και της λέει «Ελπίδα, kom, titta, κοίτα τι gjort»(μτφ. κοίτα τι φτιάξαμε), «χτίσαμε ένα block (πολυκατοικία). Επεμβαίνω και λέω «πολύ ωραία η πολυκατοικία που χτίσατε Η. με τον Α.. Θέλετε να περιγράψετε στην Ελπίδα (κούκλα της τάξης) πώς το κάνατε και ποιος ζει εκεί; Τα παιδιά περιγράφουν χρησιμοποιώντας την λέξη «πολυκατοικία» αλλά χρησιμοποιώντας στο λόγο τους και πολλές σουηδικές λέξεις. Ταυτόχρονα, ενώ μιλούν στην κούκλα, ο Η. παίρνει την κούκλα και μιλά εκ μέρους της ως εξής : «ωραία πολυκατοικία Α., είναι σπίτι εμένα». Ο Α. απαντά στα σουηδικά "nej, det är inte ditt hemma" (όχι, δεν είναι σπίτι σου).

Τα παιχνίδια μαντέματος και αναγνώρισης ήχων επηρέασαν το ελεύθερο παιχνίδι τους με αποτέλεσμα να υπάρχει επανάληψη τους εν συντομία, με ανάμειξη των παιχνιδιών. Κατά τη διάρκεια όμως αυτών των παιχνιδιών έπαιζαν τα παιχνίδια χωρίς να εμψυχώνουν τις κούκλες αλλά σε μικρές ομάδες.

Γενικά, τα παιδιά έδειξαν μια τρυφερή στάση απέναντι στις κούκλες, τόσο σε αυτές που κατασκεύασαν όσο και στις κούκλες της τάξης. Τις άγγιζαν τρυφερά, η βλεμματική επαφή τώρα πια ήταν άμεση και τις ενέπλεξαν σε αρκετές δραστηριότητες στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνει το συναισθηματικό δεσμό που έχουν αναπτύξει με τις κούκλες.

4) Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κουκλών

Σε αυτόν το δεύτερο κύκλο δράσης τα παιδιά έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τις κούκλες της τάξης, καθώς αυτές τους ζήτησαν να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες και να τις

παρουσιάσουν στην ομάδα. Έδειξαν να συναισθάνονται την επιθυμία τους για παρέα στην τάξη και με ενθουσιασμό ξεκίνησαν την κατασκευή των δικών τους με διάφορα υλικά. Πολλά από τα παιδιά εκφράστηκαν άμεσα προς τις κούκλες με φράσεις όπως «εγώ φτιάξω *per dig* (μτφ. για σένα) ένα φίλο», «μην είσαι *ledsen*, θα *göra* μία κούκλα εγώ...πολύ ωραία» (μτφ. Μη στεναχωριέσαι, θα σου φτιάξω εγώ μια κούκλα). Κατά τη διάρκεια της κατασκευής αρκετά από τα παιδιά σηκώνονταν και έδειχναν την κατασκευή τους στις κούκλες «*titta, hej, hur man säger?*» (μτφ. Κοίτα...πώς σε λένε» «*tycker du det;*» (μτφ. Σου αρέσει;) ενώ ταυτόχρονα απαντούσαν για χάρη της κούκλας της τάξης αλλάζοντας τη φωνή τους «*ναι, ναι πολύ ωραία, fin* (μτφ. ωραία)».

Στις επόμενες δραστηριότητες συχνά απηύθυναν το λόγο στις κούκλες και εκδήλωσαν συναισθήματα χαράς όταν κατάφεραν να επιλύσουν κάποια από τις δοκιμασίες και απευθύνονταν προς αυτές «*κοίτα Κώστα, min docka to bröke...*» (μτφ. η δική μου κούκλα το βρήκε).

Από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού διαφαίνεται το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, ο ενθουσιασμός και το θετικό συναίσθημα που αναπτύσσεται στην ομάδα για τη δημιουργία των δικών τους κουκλών:

*«Δίνονται στα παιδιά διάφορα υλικά και παροτρύνονται να φτιάξουν τη δική τους κούκλα. Τα παιδιά ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι θα φτιάξουν μόνα τους μια κούκλα: «κυρία, θα κάνει παρέα στην Ελπίδα και στον Κώστα», «τι να είναι; Αγόρι ή κορίτσι», «θα μοιάζει με μένα;» είναι μερικά από τα ερωτήματα που προκύπτουν, τα οποία γίνονται με τη χρήση μεικτού κώδικα, ελληνικού και σουηδικού. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής διαλέγουν υλικά και συνομιλούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας εναλλαγή κωδίκων. Ο Π. και η Μ. διαφωνούν για το ποιος θα πάρει πρώτος την κόλλα: «*min tur, όχι δική σου*», «*κυρία, εγώ παίρνω första την κόλλα*». Ψάχνουν να βρουν αυτό το υλικό που τους ταιριάζει καλύτερα, δοκιμάζουν και ρωτούν για τη διαδικασία: «*αυτό να το βάλω για μαλλιά; Θα είναι shorta;*»*

Όταν τελείωσαν με την κατασκευή της κούκλας ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα τα παιδιά και την παρουσίαζαν ο ένας στον άλλον με καμάρι. Τους ζητήθηκε να κοιτάξουν την κούκλα τους καλά, να τη χαϊδέψουν και να σκεφτούν ένα όνομα γι' αυτή, έτσι ώστε να την παρουσιάσουν. Τα περισσότερα παιδιά έλεγαν σουηδικά ονόματα: «*γεια σας, με λένε Johan...*»

Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, εμπλέκοντας τα παιδιά την κούκλα τους στο παιχνίδι, απέκτησαν συγκινησιακό δεσμό μαζί τους και το καθένα ένιωθε περήφανο για το δημιούργημά του αλλά και για τις απαντήσεις που «έδινε» η κούκλα του. Κάθε φορά που η κούκλα απαντούσε σωστά, τα παιδιά αγκάλιαζαν σφιχτά την κούκλα και με διάφορα επιφωνήματα χαράς επιβράβευαν την κούκλα και ουσιαστικά τον εαυτό τους:

«Μπράβο.... *du är bäst*» (μτφ. είσαι ο καλύτερος)

“*Hurra!!! du är mycket bra, μπράβο, καλή είσαι* (μτφ. αγκαλιάζει σφιχτά) *και είσαι και mycket smart* (μτφ πολύ έξυπνη) *και μιλάει ωραία ελληνικά!*”

Σε γενικές γραμμές η χαρά και ο ενθουσιασμός ήταν έκδηλος σε όλες τις παρεμβάσεις από την είσοδο των παιδιών, έως και στο τέλος των δραστηριοτήτων, αποδεικνύοντας τη «ζεστή» συναισθηματική σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα παιδιά και στις κούκλες..

5) Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

Η ταυτότητα που έδωσαν 31 από τους 40 μαθητές του δείγματος ήταν αυτή παιδιού που ζει στη Σουηδία και μάλιστα με Σουηδικό όνομα. Όταν τους ζητήθηκε να δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες για την οικογένειά τους μόνο 12 από αυτά είχαν ένα γονιό που είχε καταγωγή από την Ελλάδα.

Τα παιδιά που έδωσαν στοιχεία ελληνικής καταγωγής στις κούκλες τους, επηρεάστηκαν αρκετά από την ιστορία των δύο κουκλών της τάξης και έτσι επανέλαβαν τις ίδιες πληροφορίες. Μόνο 5 από τα 40 παιδιά παρουσίασαν μια ταυτότητα ελληνικής καταγωγής: δύο γονείς ελληνικής καταγωγής, γιαγιά και παππούς που ζουν στην Ελλάδα, επαφές –φίλες, φίλοι- ελληνικής καταγωγής.

Στο αναστοχαστικό ημερολόγιο το σχόλιο της εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της ταυτότητας των μαθητών διαφαίνεται ο προβληματισμός σχετικά με την ενίσχυση της ελληνικότητας.

«Η διαδικασία παραγωγής των κουκλών ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική. Όμως, παρόλο που προσπαθώ να δώσω ερεθίσματα που σχετίζονται με την ελληνική τους καταγωγή, βλέπω πως υπερισχύει η σουηδική. Μήπως «πιέζω» καταστάσεις; Πώς θα καταφέρω να τονίσω την ελληνικότητά τους χωρίς να επιβάλλω τη δική μου θέληση και λόγια;»

4.3.1.4. Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του β' κύκλου

Ο β' κύκλος της έρευνας ως μεγαλύτερος και πιο διευρυμένος καθώς συμπεριλάμβανε τα στοιχεία του α' κύκλου ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον και ουσιαστικός. Η αξιοποίηση των κουκλών της τάξης (Persona Doll) έδειξε να μεταβάλλει την τυπική συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στις κούκλες σε μια πιο ουσιαστική και γεμάτη συναισθημα στάση. Αυτό ήταν κάτι αναμενόμενο αφού και οι έρευνες (Brown, 2001· Forselles, 2005), σχετικά με την αξιοποίηση αυτής της προσέγγισης δείχνουν ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τις κούκλες και βρίσκουν σ' αυτές δικά τους χαρακτηριστικά.

Καθώς τα παιδιά γνώρισαν στον α' κύκλο τις κούκλες είχαν το χρονικό περιθώριο να αποτυπώσουν τις προσωπικές τους ιστορίες, να τις κατανοήσουν, να τις σχολιάσουν και να χρησιμοποιήσουν στοιχεία τους στο παιχνίδι τους. Ο χρόνος που περνούσαν μαζί τους ήταν πιο

ουσιαστικός και το παιχνίδι τους πιο ενδιαφέρον σε σχέση με τον α' κύκλο. Αυτή η διαφορετική στάση των παιδιών από τον πρώτο κύκλο στον δεύτερο ήταν αναμενόμενη, αλλά όχι σ' αυτόν τον βαθμό και αυτή η στάση των παιδιών εξέπληξε θετικά. Τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν πραγματικά για την ζωή και τα ζητήματα που αντιμετώπιζε η κάθε κούκλα και έδειξαν προθυμία να τις βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους στη «νέα» τους πατρίδα. Η οπτική επαφή ήταν πιο έντονη, δεν απέφυγαν να κοιτούν τις κούκλες όταν αυτές τους απηύθυναν το λόγο και ανέπτυξαν σύντομους διαλόγους. Τις άγγιζαν, τις χαίδευαν και τις εμψύχωναν. Δοκίμαζαν να τις εμψυχώσουν και αυτοσχεδίαζαν μικρούς διαλόγους ανάμεσα στις δύο κούκλες, το περιεχόμενο των οποίων όμως ήταν πολύ περιορισμένο και ουσιαστικά επρόκειτο για επανάληψη του διαλόγου των κούκλων. Από την παρατήρησή σε αυτό τον κύκλο δράσης παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ότι ο μέσος όρος ενασχόλησης ήταν τα 7'λεπτά σε διάστημα 30'.

Όταν οι κούκλες τους ζήτησαν να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες για να έχουν συντροφιά υπήρξε έντονος ενθουσιασμός. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής διαφάνηκε ο συναισθηματικός δεσμός που άρχισε να γεννιέται με την κάθε κούκλα. Προτού ακόμη προσδώσουν συγκεκριμένο χαρακτήρα στις κούκλες τους άρχισαν να αλληλοεπιδρούν μαζί τους κουνώντας τις κούκλες, δοκιμάζοντας φωνές. Η επιλογή των υλικών ήταν αυθόρμητη και ποικίλη. Όταν ολοκλήρωσαν τις κατασκευές τους ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα και ενθουσιασμένα και επιδείκνυαν με περηφάνια τις δημιουργίες τους. Στην παρουσίαση όμως της κούκλας υπήρξε μια συστολή στην έκφραση και μια συντομία στην περιγραφή.

Όταν οι κούκλες της τάξης ζήτησαν να παίξουν διάφορα παιχνίδια υπήρξε μία δυσκολία. Ουσιαστικά μπέρδευαν το ρόλο τους, δεν εμψύχωναν τις κούκλες αλλά απαντούσαν οι ίδιοι χωρίς οι κούκλες να συμμετέχουν, χρησιμοποιώντας επί το πλείστον τη σουηδική γλώσσα. Επιπλέον, ατόνησε το ενδιαφέρον τους προς τις κούκλες και εστιάστηκε στο παιχνίδι. Το γεγονός αυτό δημιούργησε προβληματισμό ως προς το σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων και επανεξετάστηκε ο τρόπος που θα προσέγγιζαν τα παιδιά τις κούκλες. Συνεπώς σχεδιάστηκαν δράσεις ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους. Αποφασίστηκε να δημιουργηθούν περιστάσεις επικοινωνίας, επικοινωνιακά συμβάντα, στα οποία θα εμπλέκονταν οι κούκλες και θα αναπτύσσονταν διάλογος και δεσμός με τα παιδιά,

4.4.1.Γ' κύκλος της έρευνας

4.4.1.1. Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Στον β' κύκλο της έρευνας τα παιδιά δημιούργησαν με ποικίλα υλικά διάφορες κούκλες στις οποίες έδωσαν μια «ταυτότητα». Έγινε μια πρώτη προσπάθεια εμψύχωσής τους και μια πρώτη

αλληλεπίδραση μαζί τους με διάφορα είδη παιχνιδιών με στόχο την ανάπτυξη συγκινησιακού δεσμού. Τα παιδιά δεν μπόρεσαν όμως να εστιάσουν στη σχέση τους με την κούκλα και στην παραγωγή λόγου, ούτε ενισχύθηκε ιδιαίτερα η διττή τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια, ο επόμενος, γ' κύκλος, σχεδιάστηκε έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τους τρόπους εμπύχωσης μια κούκλας κουκλοθεάτρου, να αντιληφθούν το μαγικό ζωντάνεμα τους, να «διαχειριστούν» διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις που προκαλούνταν από τις κούκλες και να εμπλακούν σε καταστάσεις ενίσχυσης της ταυτότητάς τους. Οι δραστηριότητες είχαν ως βασικό στόχο να υπάρχει χαμηλό φίλτρο επίδρασης (Krashne,1983) μέσα από δράση και επίλυση προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά.

4.4.1.2. Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης

Οι στόχοι μας, ως προς το κουκλοθέατρο, ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με ένα είδος κούκλας κουκλοθεάτρου (γαντόκουκλα) και να μάθουν να την εμπυχώνουν και να διαφοροποιούν την κίνησή της. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν τις δικές τους κούκλες χωρίς χαρακτηριστικά και με την παρότρυνση και την καθοδήγηση μας να προχωρήσουν στην εμπύχωση διαφόρων στιγμιότυπων, ώστε να αντιληφθούν την κίνηση της κούκλας σε σχέση με άλλες κούκλες.

Ως προς τη γλώσσα, οι στόχοι ήταν να εκφραστούν λεκτικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους λεκτικά, να εκφράσουν προτίμηση και απαρέσκεια, χαρά, ευχαρίστηση, επιδοκμασία, υπερηφάνεια, λύπη, στεναχώρια, φόβο, ανησυχία, θυμό, παράκληση, να προσφέρονται να κάνουν κάτι για κάποιον, να δίνουν εντολές, να περιγράφουν το χώρο γύρω τους: *κοντά, μακριά, πάνω σε, αριστερά, δεξιά, εκεί, δίπλα στο, ανάμεσα, στην απέναντι πλευρά*, να αφηγούνται με αλληλουχία γεγονότων, *πρώτα, μετά, στη συνέχεια, πριν από αυτό, την ίδια στιγμή* και να αφηγούνται παρελθοντικά γεγονότα. Επιπλέον στόχος μας ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι συνεννόησης μεταξύ των ανθρώπων στη λεκτική και στη μη λεκτική επικοινωνία, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο.

Ως προς τη διαπολιτισμικότητα, στόχοι μας ήταν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα παιδιά διαφορές (αλλά και ομοιότητες), που σχετίζονται με την καταγωγή τους, το φύλο τους, τη σύνθεση της οικογένειάς τους, τα επαγγέλματα των γονιών τους, τις καθημερινές τους συνήθειες, να αντιπαραβάλλουν στοιχεία του ενός και του άλλου πολιτισμού (σουηδικού και ελληνικού) και να νιώσουν περήφανα για αυτή τη διπλή καταγωγή τους. Επίσης, στόχος ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά τις συμβάσεις και το τυπικό ενός εορτασμού (πρόσκληση, στολισμός του χώρου, γλυκά και φαγητά για κέρασμα, δώρο για αυτόν που γιορτάζει κ.λπ.). Επιπλέον ζητούμενο ήταν να

αντιληφθούν τα παιδιά ότι τα γενέθλια/η ονομαστική γιορτή μπορεί να γιορτάζονται με διαφορετικό τρόπο από οικογένεια σε οικογένεια. Επιπλέον, στόχος ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές γιορτές, ανάλογα με τη θρησκεία τους, τη χώρα προέλευσή τους, τον τρόπο ζωής τους κ.λπ.

Ο γ' κύκλος δράσης ξεκίνησε με την 9^η παρέμβαση κατά την οποία βασικός στόχος ήταν η διαδικασία εμπύχωσης γαντόκουκλων, χωρίς χαρακτηριστικά, ώστε να αντιληφθούν τη σύνδεση μεταξύ κίνησης και συναισθήματος. Αρχικά οι κούκλες της τάξης παρουσίασαν τις γαντόκουκλες και επέδειξαν το σωστό τρόπο εμπύχωσης μιας κούκλας, το «ζωντάνεμα», το «ξάφνιασμα», το «περπάτημα», και διάφορα συναισθήματα, όπως φόβο, χαρά, έκπληξη κ.τ.λ.. Τα παιδιά αντίστοιχα, κρατώντας το καθένα από μια γαντόκουκλα, χωρίς χαρακτηριστικά, κλήθηκαν να επαναλάβουν τις κινήσεις. Στη συνέχεια ακολούθησε η εμπύχωση της κούκλας τους μόνο με κινήσεις σε διάφορες περιστάσεις (βλ. Παράρτημα εικ.15, 16, 17). Οι μαθητές υποβοηθούνταν με ερωτήσεις όπως «πώς θα αντιδράσει η κούκλα σου αν;» ή «δείξε μου τι θα γίνει αν...», π.χ.

- κατά τη διάρκεια του φαγητού, τρώει λαίμαργα/αργά, του αρέσει το φαγητό/δε του αρέσει, τρώει κάτι και πνίγεται.....
- ξυπνάει το πρωί αλλά νυστάζει ακόμα, κοιτάζει γύρω σα να μη ξέρει που βρίσκεται, δείχνει να φοβάται, ξαφνιάζεται.....
- ένας γέρος/ένας νέος που περπατά,
- ένας γέρος/νέος σηκώνει μια βαριά τσάντα,
- ένας γέρος/νέος συστήνεται,
- ένα μωρό κλαίει/γελάει,
- θυμώνω, χαίρομαι

Αρχικά προσπάθησαν ατομικά και στη συνέχεια σε ζευγάρια να εμπυχώνουν διάφορα συμβάντα τα οποία εμπεριείχαν καταστάσεις σύγκρουσης: Στη συνέχεια προχώρησαν σε διάφορους συνδυασμούς της α' και β' στήλης και ανέπτυξαν σχετικούς διαλόγους:

Α' στήλη

ένας ηλικιωμένος

ένα μωρό

ένας ήρωας

ένας κακός χαρακτήρας

ένα λιοντάρι

ένα ποντίκι

Β' στήλη

περπατά

προσπαθεί να σηκώσει ένα βαρύ σακί

παρουσιάζει τον εαυτό του

χάνεται

βρίσκει κλεμμένα λεφτά

εξερευνά ένα μπολ

Μετά από πολλές δοκιμές ζητήσαμε από τα παιδιά να βάλουν χαρακτηριστικά στην κούκλα τους και να της δώσουν συγκεκριμένο χαρακτήρα. Αφού έγινε η παρουσίαση της κάθε κούκλας ξεχωριστά και έδωσαν λεπτομέρειες για το χαρακτήρα της (όνομα, οικογένεια, διαμονή, συνήθειες) επανέλαβαν τις παραπάνω ασκήσεις εμπύχωσης, αυτή τη φορά συνδυάζοντας την κίνηση με λόγο (βλ. Παράρτημα, εικ.18, 19).

Ακολούθησε η 10^η παρέμβαση, κατά την οποία στόχος ήταν, μέσω του χορού των κουκλών, του τραγουδιού και γενικότερα της διασκέδασης, να αντιληφθούν κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών. Αρχικά με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν «κουκλοχορό». Τα παιδιά έπρεπε να βρουν τον κατάλληλο τρόπο που θα κρατούν την κούκλα τους και τις κινήσεις που θα την συνοδεύουν, ανάλογα με τη μουσική. Αφού χόρεψαν ελεύθερα στην τάξη ατομικά ή ομαδικά, έπρεπε να βρουν μια θέση στην τάξη, το δικό τους παράπηγμα, απ' όπου η κάθε ομάδα παρουσίασε το χορό της. Τα παιδιά εμπλούτισαν το χορό τους και τον προσδιόρισαν στο χώρο (ο χορός στη Σουηδία, ο χορός στην Ελλάδα, ο χορός στο χιόνι, στην αμμουδιά κ.λ.π.). Στη συνέχεια η κάθε κούκλα έκανε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με αυτά τα ίδια, το σώμα τους, την οικογένειά τους, το σχολείο τους, το περιβάλλον τους.

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να τραγουδήσουν με τις κούκλες τους τραγούδια που περιέχουν αριθμητικά και συγκριτικά (π.χ. «Η μικρή Αραχνούλα», *Imse vimse spindel*, «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια» *Huvud, axlar, knän och tår*, «Άσπρο αρνάκι», *Bä, Bä, Vita Lamm*) τα οποία έχουν τον ίδιο ρυθμό και ίδιο περιεχόμενο και στη σουηδική και στην ελληνική γλώσσα. Κλήθηκαν να τραγουδήσουν τα τραγούδια και στις δύο γλώσσες, εναλλάξ, ενώ στη συνέχεια να χωριστούν σε δύο ομάδες στην ελληνική και στη σουηδική, οι οποίες θα τραγουδούσαν ταυτόχρονα το τραγούδι. Στη συνέχεια ενθαρρύνθηκαν να τραγουδήσουν κι άλλα γνωστά τραγούδια και στις δύο γλώσσες.

Ακολούθησε δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές κινούνταν κρατώντας την κούκλα τους όσο ακούγονταν η μουσική. Όταν σταμάτησε η μουσική έπρεπε να «παγώσουν» στη συγκεκριμένη στάση και ταυτόχρονα να «παγώσουν» την κίνηση της κούκλας. Όσο παρέμεναν στην παγωμένη στάση έπρεπε οι κούκλες τους να αρχίσουν να τραγουδούν το αγαπημένο τους τραγούδι. Όταν ξεκινήσει η μουσική αρχίζουν πάλι να κινούνται. Όταν η μουσική σταμάτησε πάλι, οι μαθητές έπρεπε να γυρίσουν στη θέση που ήταν προηγουμένως και να μείνουν ακίνητοι. Τότε η κούκλα τους περιέγραφε που βρίσκεται.

Η 10^η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με ένα «Φωτογραφικό στιγμιότυπο». Τα παιδιά με τις κούκλες τους χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, οι οποίες θα δημιουργούσαν το πλαίσιο για μια ομαδική φωτογράφιση με τις κούκλες τους. Έπρεπε να αποφασίσουν το μέρος που θα γίνονταν η

φωτογράφιση, να φροντίσουν την εμφάνιση των κουκλών και να της τοποθετήσουν σε στάση κατάλληλη για φωτογράφιση. Η πρώτη ομάδα έστησε τις κούκλες και τις φωτογράφησε, ενώ η δεύτερη ομάδα κλήθηκε να παρατηρήσει προσεκτικά τη στάση που είχαν οι κούκλες που φωτογραφήθηκαν. Στη συνέχεια έπρεπε να τοποθετήσουν τις δικές τους κούκλες ακριβώς όπως και της προηγούμενης ομάδας. Το γκρουπ της 1^{ης} ομάδας υποβοηθούσε δίνοντας οδηγίες «*πιο δεξιά, πιο κάτω, αριστερά, κάτω το κεφάλι κ.τ.λ.*».

Στην 11^η παρέμβαση απαιτήθηκε από τους μαθητές εστίαση στην εμπύχωση σε διάφορα επικοινωνιακά συμβάντα. Αρχικά έπρεπε να «εμπυχώσουν» διάφορες αντιθετικές καταστάσεις. Τα παιδιά ανά δύο με τις κούκλες τους έπρεπε να παίξουν διάφορους ρόλους όπως:

- Μαμά-παιδί
- Γιατρός-άρρωστος
- Δασκάλα-μαθητής
- Αφεντικό-υπάλληλος

Παρόμοια η κάθε κούκλα πρέπει να ανταποκριθεί σε διάφορα συμβάντα:

- Ψαρεύω στην παγωμένη λίμνη
- Κυκλοφορώ στο μετρό (tunnelbanna)
- Ψωνίζω στο σούπερ μάρκετ
- Επισκέπτομαι ένα εστιατόριο (ελληνικό, κινέζικο)

Στη συνέχεια ακολούθησαν συμβάντα που τοποθετούν τους μαθητές, είτε σε δίλλημα, είτε σε δυσάρεστη θέση, όπως:

- Το ασανσέρ κόλλησε
- Τα παπούτσια μου γέμισαν λάσπη
- Έσπασα το βάζο της μαμάς
- Ένα καράβι βουλιάζει
- Ένα σπίτι πήρε φωτιά

Ακολουθούν διάφορες περιστάσεις που εμπεριέχουν στοιχεία παρακλήσεων, όπως π.χ.:

- Σε παρακαλώ κάνε γρήγορα.
- Θα μπορούσες να σβήσεις το φως.
- Θα ήθελα να φύγεις .
- Γίνεται σε παρακαλώ να απαντήσεις στο τηλέφωνο.
- Σε παρακαλώ φέρε μου το μπουφάν μου.

Ακολούθησε εμπύχωση συγκεκριμένων σκηνών από γνωστές ιστορίες, κοινές στη σουηδική και

ελληνική λογοτεχνία και τα παιδιά κλήθηκαν με τις κούκλες τους ανά δύο να εμψυχώσουν το συγκεκριμένο στιγμιότυπο.

- Η κακή μάγισσα προσπαθεί να πουλήσει το δηλητηριασμένο μήλο στη Χιονάτη.
- Ο Χάνσελ και η Γκρέτελ βρίσκουν το μπισκοτένιο σπίτι στο δάσος
- Η κοκκινোসκουφίτσα βρίσκει το λύκο στο κρεβάτι της γιαγιάς
- Ο Αλλαντίν τρίβει το λυχνάρι και το Τζίνι εμφανίζεται
- Ο λύκος προσπαθεί να μπει στο σπίτι του γουρουνιού
- Η καλή νεράιδα βοηθά τη Σταχτοπούτα

Η 11^η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την πρόκληση συζήτησης από φωτογραφικό υλικό. Συγκεκριμένα οι κούκλες της τάξης έφεραν στο σχολείο ένα φωτογραφικό άλμπουμ (βλ. Παράρτημα, εικ. 20) Οι φωτογραφίες αυτές πρόσφεραν ευκαιρία για διάλογο, επίλυση προβλημάτων και ενσυναίσθηση. Αφού οι μαθητές παρατήρησαν τις φωτογραφίες, έπρεπε ναμαντέψουν, τον τόπο και το χρόνο και να «ζωντανέψουν» με τις κούκλες τους κάποιες από αυτές τις φωτογραφίες, όπως π.χ.:

- Η κούκλα-κορίτσι με την οικογένειά της τρώνε σε μια ταβέρνα στην Ελλάδα.
- Η κούκλα-αγόρι στη θάλασσα.
- Η κούκλα-κορίτσι στο σουηδικό σχολείο.
- Οι δύο κούκλες χαρούμενες σε πάρτι γενεθλίων.
- Οι δύο κούκλες σε ένα παγκάκι με γυρισμένη την πλάτη η μία στην άλλη (θυμωμένες).
- Η κούκλα δίπλα στο νεογέννητο αδερφάκι της.
- Η μία κούκλα ψιθυρίζει κάτι στο αυτί της άλλης.
- Η κούκλα στο Hagarakken, δίπλα στη λίμνη.
- Η κούκλα με τη γιαγιά της στην αυλή του σπιτιού της στην Ελλάδα.

Στη 12^η παρέμβαση στόχος μας ήταν η σύνδεση του μαθήματος με το γειτονικό χώρο του σχολείου και η σύνδεση με τις κούκλες της τάξης. Έτσι σχεδιάστηκε η κοντινή απόδραση στο πάρκο της αντίστοιχης γειτονιάς, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν στις κούκλες της τάξης την περιοχή τους και να παρατηρήσουν την ανοιξιάτικη φύση. Στη διάρκεια της διαδρομής οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν τι βλέπουν και να δίνουν πληροφορίες για τη γειτονιά τους. Στο πάρκο αντίστοιχα έπρεπε να παρατηρήσουν τη φύση και να ζωγραφίσουν ότι τους εντυπωσίασε. Τους ζητήθηκε να μαζέψουν υλικά από τη φύση ώστε με την επιστροφή τους στο σχολείο να ταξινομήσουν τα υλικά της φύσης σε ομάδες και να δημιουργήσουν κούκλες από αυτά.

Ο γ' κύκλος δράσης ολοκληρώθηκε με την 13^η παρέμβαση, τη διοργάνωση μιας γιορτής στο

σχολείο ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τον κοινό τρόπο εορτασμού σε Ελλάδα και Σουηδία. Έτσι, ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι η κούκλα της τάξης (αγόρι), έχει γενέθλια. Η κούκλα (κορίτσι), πρότεινε ένα πάρτυ- έκπληξη. Ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να οργανώσουν τις προετοιμασίες. Στο τέλος γιόρτασαν τα γενέθλια της κούκλας με ελληνικό και σουηδικό τρόπο (βλ. Παράρτημα, εικ. 21, 22).

4.4.1.3. Τα αποτελέσματα της δράσης

1) Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες

Στην 9^η παρέμβαση τα παιδιά κλήθηκαν από τις κούκλες της τάξης να εμψυχώσουν γαντόκουκλες χωρίς εμφανή χαρακτηριστικά με στόχο να μάθουν βασικές κινήσεις εμψύχωσης της, να δείξουν πως νιώθει η κούκλα, το χαρακτήρα της και να υπάρχει διαφοροποίηση της κίνησης. Παρόλο που στο πρώτο μέρος δεν απαιτούνταν παραγωγή λόγου αλλά μόνο κίνηση παρατηρήθηκε αυθόρμητη παραγωγή λόγου που περιλάμβανε επιφωνήματα, μικρές φράσεις τόσο στα ελληνικά όσο και στα σουηδικά: π.χ. «Μμμμ, ωραίο φαί», “skitt matt”, (μτφ. αηδία φαγητό).., «νυστάζω πολύ....α!!! jag är rädd (φοβάμαι), μαμά μου...», «λα, λα, λα, είμαι glad (χαρούμενος)». Το γεγονός αυτό δείχνει την ένταση της εμψύχωσης και της προσπάθειας έκφρασης των παιδιών μέσω των κουκλών.

Στο δεύτερο μέρος προχώρησαν σε ζευγάρια σε καταστάσεις σύγκρουσης και ανέπτυξαν σχετικούς διαλόγους: για παράδειγμα ένας ηλικιωμένος χάνεται και συναντά ένα λιοντάρι που προσπαθεί να σηκώσει ένα βαρύ σακί. Έγιναν διάφοροι τέτοιοι συνδυασμοί οι οποίοι προκάλεσαν τη δημιουργική συμμετοχή τους με μικρούς διαλόγους. Από τα 40 παιδιά τα 19 είχαν πρόβλημα κατανόησης των οδηγιών και έτσι χρειάστηκε η μετάφρασή τους στα σουηδικά. Ανταποκρίνονταν θετικά στις οδηγίες της εμψύχωσης (κίνηση) αλλά οι παραχθέντες διάλογοι ήταν περιορισμένοι. Επαναλάμβαναν τις αρχικές οδηγίες π.χ.

- «είμαι λιοντάρι...περπατάω.....γκρρρ»,

- «εγώ είμαι γέρος....είμαι... jag är förlorad (χάθηκα).

Οι κούκλες των παιδιών σε αυτή την άσκηση συχνά περιορίζονταν σε ένα μικρό διάλογο συνάντησης (συναντιούνται, χαιρετά η μία την άλλη) αλλά δεν μπόρεσαν εύκολα να συνεχίσουν την ιστορία (η εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί και ενισχύει με ερωτήσεις που εξελίσσουν τη δράση).

Στην 10^η παρέμβαση μετά την προσωποποίηση της κούκλας τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν την κούκλα τους και να δώσουν λεπτομέρειες για το χαρακτήρα της (όνομα, οικογένεια, διαμονή, συνήθειες), προσπαθώντας να συντονίσουν την κίνηση με την ομιλία. Σε αυτό το σημείο η παραγωγή λόγου ήταν πιο άνετη, πιο χαλαρή. Κοιτούσαν τις κούκλες που

κατασκεύασαν αρκετά έντονα, άλλαζαν τη φωνή ανάλογα με το χαρακτήρα και η παραγωγή λόγου ήταν πιο μεγάλη σε αντιδιαστολή με την πρώτη κούκλα που κατασκεύασαν (5^η παρέμβαση), υπήρξε δηλαδή μεγαλύτερη διαπερατότητα στο συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης. Οι χαρακτήρες που έδωσαν στις κούκλες ξέφυγαν από την ανθρώπινη μορφή. Συγκεκριμένα 19 από τα 40 παιδιά προτίμησαν να δώσουν χαρακτήρες ζώων, ηρώων από δημοφιλή κινούμενα σχέδια (batman, spiderman, rippi langstrump). Η παρουσίαση ήταν εμπλουτισμένη με περισσότερα στοιχεία και επαυξημένες προτάσεις. Μόνο 12 από τα 40 παιδιά χρησιμοποίησαν μόνο την ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα είχαν εναλλαγή σουηδικής και ελληνικής γλώσσας. Δεν έδειξαν όμως το δισταγμό του β' κύκλου αλλά ήταν περισσότερο εκδηλωτικά.

Η συμμετοχή των παιδιών σε κουκλοθεατρικές εμπυχωσεις επικοινωνιακών συμβάντων σε συγκεκριμένο πλαίσιο, ενίσχυσε το ενδιαφέρον των παιδιών, περιόρισε τους δισταγμούς τους και έδωσε το έναυσμα για δημιουργικότητα. Τα παιδιά ένοιωσαν ασφαλή να εκφραστούν σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν με ένα μόνο σκοπό: να «παίξουν» το μικρό στιγμιότυπο, χωρίς να τους ενδιαφέρει το σωστό ή το λάθος αλλά μόνο η χαρά της δημιουργίας μέσω των κουκλών.

Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού οι κούκλες τραγουδούσαν στα ελληνικά και από τα 40 παιδιά τα 14 γνώριζαν ολόκληρα τα τραγούδια στα ελληνικά. Τα υπόλοιπα 26 συνόδευαν μόνο σε επαναλήψεις και στα ρεφρέν. Στη σουηδική εκδοχή, όπως είναι αυτονόητο, υπήρξε καθολική συμμετοχή και προσπάθεια να μάθουν τα τραγούδια στις κούκλες.

Κατά τη διάρκεια του κουκλοχορού ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα όλα τα παιδιά. Προσπαθούσαν να συντονιστούν ως ομάδες, να συμφωνήσουν για τον τρόπο χορού μέσω των κουκλών. Οι κούκλες συνομιλούσαν, γελούσαν και στις δύο γλώσσες. Στο χορό της Ελλάδας τραγούδησαν όλοι μαζί ένα παραδοσιακό ελληνικό τραγούδι (μήλο μου κόκκινο), ενώ στο χορό της Σουηδίας τραγούδησαν το "Litte Katten".» Οι ερωτήσεις που έκαναν μετά το χορό στις άλλες κούκλες και οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν αφορούσαν το πως ένιωσαν με το χορό:

[A1:-«säg mig, πες μου άρεσε εσένα που χόρεψες;»

A2:-«να!!!! det var roligt (μτφ. ήταν αστείο)]

Στην δραστηριότητα που έπρεπε στο σταμάτημα της μουσικής να «παγώσουν» την κίνηση της κούκλας, όταν κλήθηκαν να περιγράψουν, μέσω της κούκλας, στα ελληνικά που βρίσκονται, δεν το κατάφεραν να περιγράψουν με λεπτομέρειες το χώρο γύρω τους αλλά περιορίστηκαν σε μικρές προτάσεις «είναι σχολείο..», «είμαι i solna..» (μτφ. είμαι στη Σόλνα)...χρησιμοποιώντας μεικτό κώδικα.

Κατά τη διάρκεια του φωτογραφικού στιγμιότυπου έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Το ένα

γκρουπ έδινε οδηγίες στο άλλο χρησιμοποιώντας τις λέξεις που τους υπέδειξε η εκπαιδευτικός «*πιο δεξιά, πιο κάτω, αριστερά, κάτω το κεφάλι κ.τ.λ.*». Όταν όμως κάποια ομάδα δεν ακολουθούσε τις οδηγίες τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με περισσότερη ένταση τη φωνή τους και έδιναν τις οδηγίες στα σουηδικά.

Στις δραστηριότητες που ακολούθησαν στη 11^η παρέμβαση δημιουργήθηκαν συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμβάντα και οι κούκλες τους εμπύχωσαν διάφορους ρόλους όπως: Μαμά-παιδί, Γιατρός-άρρωστος, Δασκάλα-μαθητής, Αφεντικό-υπάλληλος. Η επιλογή των ζευγαριών έγινε αρχικά σύμφωνα με την επιθυμία των παιδιών, στη συνέχεια όμως έγινε προσπάθεια να αποτελούνται από ένα παιδί με αρκετά καλή χρήση της ελληνικής και ένα με ελάχιστη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Στην πρώτη περίπτωση, την τυχαία, οι διάλογοι που προέκυψαν ήταν αστείοι, συναφείς με το περιεχόμενο της εμπύχωσης. Οι κινήσεις των κουκλών συμβάδιζαν με το χαρακτήρα. Οι διάλογοι όμως ήταν σύντομοι και περιορισμένοι:

(γιατρός-άρρωστος)

[-K1: Γεια σου....είμαι γιατρός.

-A2: Εγώ πονάει.....πολύ.

-K1: Εγώ κάνω καλά εσένα... Var gör det ont? (μτφ.πού πονάς;), πού;

-A2: εγώ πονάει....κεφάλι...είμαι πολύ άρρωστο....

-K1: να, πάρε αυτό το medicin (φάρμακο)

-A2: A...tack (ευχαριστώ)...είμαι καλά τώρα.....(τελειώνει ο διάλογος)]

(Δάσκαλος-μαθητής)

[-K6: Εγώ είμαι lärare, δασκάλα

-K11: γεια κυρία

-K6: εγώ μαθαίνω grekiska...μόνο ελληνικά μιλάς...

-K11: εγώ μιλάει ελληνικά med μαμά, para och γιαγιά. Μάθε εσύ att läsa, skriva på grekiska

-K6: ελληνικά λες...ελληνικά!

-K11: Åh, förlåt (μτφ, ωχ! Συγγνώμη), ελληνικά...ελληνικά λέω]

Παρόμοια η κάθε κούκλα έπρεπε να ανταποκριθεί σε διάφορα συμβάντα, διλήμματα και παρακλήσεις: Ψαρεύω στην παγωμένη λίμνη, κυκλοφορώ στο μετρό (tunnelbanna), ψωνίζω στο σούπερ μάρκετ, επισκέπτομαι ένα εστιατόριο (ελληνικό, κινέζικο). Ο τρόπος εμπύχωσης ήταν πολύ δημιουργικός, έδειχνε το συναίσθημα. Από τα 40 παιδιά τα 16 προτίμησαν να μη συνοδεύσουν με διάλογο αλλά να εμπυχώνουν μόνο με κίνηση, η οποία όμως «έβγαζε» το απαιτούμενο συναίσθημα του χαρακτήρα που υποδύονταν. Οι διάλογοι ήταν και σε αυτή τη δραστηριότητα

περιορισμένοι και σύντομοι:

(περιγραφή συμβάντος στο εστιατόριο)

[-K1: «Γεια σου...»,

-K2: «Γεια σου...τι θέλεις;» (η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και λέει: «σε ένα εστιατόριο όμως οι άνθρωποι είναι ευγενικοί με τους πελάτες»)

-K2: «Ναι...»...Κρύβει την κούκλα και την επαναφέρει στο προσκήνιο «Γεια σου...τι θέλεις παρακαλώ;»

-K1: θέλω en korv (μτφ., ένα λουκάνικο), vatten och (μτφ. νερό και) πατάτες (η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει: ναι, αλλά είσαι στην Ελλάδα και η σερβιτόρος δεν ξέρει σουηδικά, μόνο ελληνικά).

-K1: hur man säger på grekiska korv och vatten? (μτφ. πώς λέμε στα ελληνικά λουκάνικο και νερό;)

«Λουκάνικο, νερό» απαντούν κάποια παιδιά από την ομάδα

-K1: θα θέλω τότε λουκάνικο και νερό και πατάτες, vänligen...σας παρακαλώ...

-K2: Εντάξει

Υπάρχει μικρή παύση και σε λίγο η κούκλα σερβιτόρος επιστρέφει

-K2: πάρε φαί σου.....

(Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει: Ξέρεις όμως, όταν ένας σερβιτόρος μας προσφέρει φαγητό είναι ευγενικός. Λέμε συνήθως: «Ορίστε η παραγγελία σας, ορίστε το φαγητό σας, καλή σας όρεξη»)

-K2: ορίστε φαί σου.... smaklig måltid (μτφ. καλή όρεξη)

-K1: Tackar...ε, ε, ευχαριστώ (κάνει πως τρώει...) και λέει : ωραίο φαί!

-K2: Nu skulle jag vilja betala mig (μτφ. Τώρα πρέπει να πληρώσεις)

Εκπαιδευτικός: Δεν είπαμε ότι ο σερβιτόρος δεν γνωρίζει σουηδικά;

-K2: Åh, förlåt..(ωχ, συγγνώμη), (με δυσaráσκεια λέει: άντε πάλι) θέλω λεφτά μου δώσεις

Εκπαιδευτικός: Συνήθως το λέμε πιο ευγενικά «θα ήθελα να με πληρώσετε σας παρακαλώ»

-K2: Ήθελα πληρώσεις παρακαλώ..

-K1: Hur mycket kostar?(μτφ. πόσο κοστίζει;) Πόσο κάνει;

-K2: femtio kronor (κοιτάζει προς το μέρος της εκπαιδευτικού και αμέσως επαναλαμβάνει στα ελληνικά «πενήντα κορώνες»)

-K1: πάρε...

-K2: ευχαριστώ...

(η εκπαιδευτικός απευθύνεται στο K2: είναι νόστιμο το φαγητό;)

-K2: ja, είναι goda....καλό]

Στις περιπτώσεις των παρακλήσεων οι διάλογοι ήταν πιο αυθόρμητοι και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη ευκολία:

(δύο κούκλες στη σκηνή κοιμούνται. Ακούγεται ο ήχος του τηλεφώνου. Ξυπνάνε. Η μία παρακαλάει την άλλη να σηκώσει το τηλέφωνο)

[-A1: τηλέφωνο χτυπάει...vakna (μτφ. Ξύπνα)!

-A2: Jag kan inte. jag känner dig sömnig (μτφ.δεν μπορώ, νυστάζω)

-A1: Πήγαινε, παρακαλώ, εγώ δεν μπορεί...είμαι sjuk (μτφ. αρρωστος)...πως το λένε...άρρωστο.

-A2: όχι, εσύ πας, είπα, nu!!(μτφ. τώρα!)

-A1: Αφού εγώ είπα παρακαλώ

-A2: Εσυ πας. Παρακαλώ....(γελάει)

-A1: Πάω...

-A2: Ευχαριστώ]

Οι πιο δραματικές καταστάσεις, όπως «ένα σπίτι πήρε φωτιά» προκάλεσαν το ενδιαφέρον των παιδιών τα οποία εμπύχωναν με περισσότερη έμφαση τους χαρακτήρες που υπέφεραν. Χρησιμοποίησαν λέξεις που ταιριάζουν με την περίσταση, έδειξαν συναίσθημα και επέκτειναν τους διαλόγους:

[-K2: βοήθεια, βοήθεια...το σπίτι έχει φωτιά....

-A2: ιού, ιού, ιού (ήχος σειρήνας..) είμαι(απευθύνεται στην εκπαιδευτικό «πως λένε; brandman (πυροσβέστης)... jag kommer (έρχομαι..), έλα, έλα, εγώ σβήσω φωτιά, φσσσς (ήχος νερού)...Πρόσεχε μη καείς....

-K2: Ναι, ναι...ζήτη, ζήτη, πάει φωτιά! (παρεμβαίνει η εκπαιδευτικός: *πρέπει να τον ευχαριστήσεις νομίζω που σου έσωσε τη ζωή και το σπίτι*)

-K2: ευχαριστώ....tack...πυροσβέστη

-A2: παρακαλώ..... (η εκπαιδευτικός ρωτά: τι έγινε μετά;)

-A2: μετά...έφυγε...]

Μεγάλο ενδιαφέρον προκλήθηκε, όταν κλήθηκαν να αναπαραστήσουν στιγμιότυπα από γνωστές ιστορίες. Για να υπάρχει γλωσσικό ερέθισμα διαβάσαμε τις συγκεκριμένες ιστορίες και προχωρήσαμε στην εμπύχωση συγκεκριμένων «σκηνών», όπως:

- Η κακή μάγισσα προσπαθεί να πουλήσει το δηλητηριασμένο μήλο στη Χιονάτη.
- Ο Χάνσελ και η Γκρέτελ βρίσκουν το μπισκοτένιο σπίτι στο δάσος.
- Η κοκκινοσκουφίτσα βρίσκει το λύκο στο κρεβάτι της γιαγιάς.

- Ο Αλλαντίν τρίβει το λυχνάρι και το Τζίνι εμφανίζεται.
- Ο λύκος προσπαθεί να μπει στο σπίτι του γουρουνιού.
- Η καλή νεράιδα βοηθά τη Σταχτοπούτα.

Ήταν ιδιαίτερα δημιουργική δραστηριότητα καθώς τα παιδιά προσπαθούσαν να ανακαλέσουν τους διαλόγους, που είχαν ακούσει στην ανάγνωση των αντίστοιχων ιστοριών. Χαρακτηριστικά παρατίθενται κάποια αποσπάσματα:

[-A1:εγώ είμαι Αλλαντίν (σηκώνει ψηλά την κούκλα και την κουνάει ρυθμικά). Κοίτα έχω καπέλο (απευθύνεται στο κοινό). Είμαι Αλλαντίν....(Σταματά και με έκπληξη δείχνει στο κοινό ότι βρήκε ένα λυχνάρι). Κοίτα, ένα(κοιτάζει την εκπαιδευτικό και ρωτά: πώς λένε αυτό; το oljelamp;....)

-Εκπ: Λυχνάρι

-A1: α, ναι λυχνάρι (σε σπαστά ελληνικά). Κοίτα εγώ έχω λυχνάρι. Τι είναι; Για να το..... låt oss smeka (μτφ. ας το χαϊδέψω)

Εμφανίζεται μια άλλη κούκλα, το Τζίνι....

-A2: ποιος φώναξε εμένα;

-A1: εγώ, ο Αλλαντίν

-A2: Είμαι, Jag är en magisk ande. Du har tre önsningar. (μτφ. Είμαι το μαγικό Τζίνι. Έχεις τρεις ευχές)

-A1: Jag är mycket lycklig. Jag har tre önsningar att förverkliga. Jag ska vara en mycket rik och mäktig. (μτφ. Είμαι πολύ τυχερός...έχω τρεις ευχές να πραγματοποιήσω, θα γίνω πολύ πλούσιος και τυχερός)

-A2: Τί θέλεις κάνω εσένα, mästare, αφέντη;

-A1: Θέλω...θέλω flyga (μτφ. να πετάξω)

-A2: θέλεις πετάξει...κάνω εγώ magiskt (μτφ. μαγικά) και πετάξει...ένα, δύο, τρία, μπούμ...!!

-A1:πετάω, πετάω, hurra, hurra (μτφ. ζήτω)!!!!!!]

Κατά τη διάρκεια της εκδρομής στο κοντινό πάρκο, τόσο κατά τη διάρκεια της διαδρομής, όσο και κατά τη διάρκεια της παραμονής μας εκεί, τα παιδιά προσπαθούσαν συνεχώς να δείχνουν στις κούκλες στοιχεία από τη γειτονιά τους, από τη ζωή τους, προσπαθώντας να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω αποσπάσματα:

[-A3: «Titta...ε...κοίτα Κώστα...mitt hus, σπίτι μου.... Du kan komma till mitt hus, om du vill (μτφ. μπορείς να έρθεις όποτε θέλεις σπίτι μου), θέλεις;»

-Κούκλα: Α! το σπίτι σου....ωραίο είναι....τι είπες όμως δεν κατάλαβα...

-A3: «Είπα....έρθεις σπίτι μου...»

-Κούκλα: Ευχαριστώ για την πρόσκληση....σε ποιο σπίτι να έρθω;

-A3: Είναι στο Hagalundsgatan 36. Το ringen...(κοιτάζει προς την εκπαιδευτικό και ρωτά στα σουηδικά πως λέγεται στα ελληνικά το κουδούνι), κουδούνι λέει Παπαδόπουλος...τέσσερα, fjärde våningen (μτφ. τέταρτος όροφος)].

Επίσης, κατά τη διάρκεια της παραμονής στο δάσος αναπτύχθηκαν πολλοί διάλογοι σχετικά με το περιβάλλον γύρω τους και υπήρξε παραγωγή νέου λεξιλογίου σχετικό με τη φύση και το περιβάλλον. Τα παιδιά μάζευαν διάφορα υλικά και τα έδειχναν στις κούκλες ή τους έδειχναν τη λίμνη, τα διάφορα είδη φυτών και δέντρων και τα πουλιά. Όταν τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τι τους κάνει εντύπωση, πολλά από τα παιδιά έπιαναν τις κούκλες και τις «βοηθούσαν» να ζωγραφίσουν:

[-A26: αυτό δέντρο ένα björk

-Εκπ:ναι, τι όμορφο δέντρο, σημάδα το λένε στα ελληνικά]

[-K33: κοίτα Κώστα πόσο vackert (μτφ. όμορφο) είναι αυτό το blomma (μτφ. το λουλούδι)

-Κούκλα: α! τι όμορφο λουλούδι, πόσα ωραία χρώματα έχει...εμείς στην Ελλάδα δεν έχουμε τέτοια λουλούδια....»

-K33: είναι brudkulla, δεν ξέρει πως λένε ελληνικά

-Κούκλα:α! να μία μαργαρίτα! πώς τη λένε στα σουηδικά;

-K33: Ένα prästkrage (μτφ. μία μαργαρίτα)]

Η δραστηριότητα με το φωτογραφικό άλμπουμ προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών και είχαμε γλωσσική παραγωγή στην ελληνική γλώσσα αλλά και μείξη των δύο κωδίκων. Αρκετά παιδιά σχολίαζαν με σύντομες προτάσεις, χρησιμοποιώντας κυρίως μόνο ρήματα ενώ από το σύνολο των παιδιών (N=40) τα 12 δε σχολίασαν καθόλου.

[-Εκπαιδευτικός: κοιτάξτε αυτή τη φωτογραφία...τι κάνει εδώ η Ελένη (κούκλα);

-A15: είναι κλαίει»

-«Κορίτσι med mamma τρώει mat και είναι πολύ glad (το κορίτσι με τη μαμά τρώνε φαγητό και είναι πολύ χαρούμενο)

-«Αυτός κάνει simmar (μτφ. κολυμπάει)...jag....εμένα αρέσει simma..κάνω πολύ»

[- K.9: «αχ....αυτή είναι στο skolan....αλλά δε ξέρει svenska...Είναι.... det är svårt för det» (μτφ. ωχ αυτή είναι στο σχολείο....αλλά δε ξέρει σουηδικά...Είναι δύσκολο γι' αυτή)

-Εκπαιδευτικός: «Πώς μπορούμε να τη βοηθήσουμε;»

-K.9: «Εγώ βοηθάω...παίζω αυτή, Jag kommer att tala svenska med henne (μτφ. θα της μιλάω

σουηδικά)»

A3: Jag också (μτφ. και εγώ το ίδιο]

[-A6: γιαγιά είναι με Ελένη...αλλά όχι στο Stockholm...

-Εκπαιδευτικός: πού το κατάλαβες;

-A6: έχει grekisk flagga (μτφ. ελληνική σημαία).

Εκπαιδευτικός: α! από την ελληνική σημαία το κατάλαβες..έχεις δίκιο. Είναι στο χωριό της...με τη γιαγιά της...πώς λες να αισθάνεται;

-A6: va? (τι;) (δεν κατάλαβε την ερώτηση)

-Εκπαιδευτικός: πώς νοιώθει; Είναι χαρούμενη; Λυπημένη;

-K12: «είναι gladda (μτφ. χαρούμενη)...γιατί είναι με γιαγιά...]

Ως επιστέγασμα αυτού του τρίτου κύκλου ήταν ο εορτασμός των γενεθλίων μιας από τις κούκλες ώστε να τονιστεί η διττή τους ταυτότητα και να αντιληφθούν τα κοινά χαρακτηριστικά εορτασμού σε Ελλάδα και Σουηδία. Κατά τη διάρκεια των προετοιμασιών του πάρτι τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Αυθόρμητα συνδιαλέγονταν με εναλλαγή ελληνικού και σουηδικού κώδικα με την ελληνική να υπερισχύει στη δομή της πρότασης «*ωραία, θα κάνω πάρτυ, vi kommer att fira* » (μτφ. θα γιορτάσουμε), «*να κάνουμε fest*» (μτφ.γιορτή) και προτείνανε τρόπο εορτασμού. Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε μία είχε διαφορετικό ρόλο, μία ομάδα να ετοιμάζει το γλυκό, μία τα δώρα και μία το στολισμό της τάξης. Τα παιδιά γιόρτασαν όλα μαζί στην τάξη με ελληνικό και σουηδικό τρόπο, τραγούδησαν και χόρεψαν. Συνεχώς κατά τη διάρκεια των προετοιμασιών μιλούσαν με τις κούκλες τους και μεταξύ τους χρησιμοποιώντας περισσότερο την ελληνική γλώσσα. Όταν υπήρχε δυσκολία στην έκφραση βοηθούσε ο ένας τον άλλον αλλά υπήρξε και διόρθωση από εκείνους με το καλύτερο επίπεδο ελληνικής γλώσσας. Όταν χρησιμοποιούσαν τη σουηδική γλώσσα, αμέσως υπήρχε προσπάθεια να επαναλάβουν τη φράση τους και στα ελληνικά. Χαρακτηριστικά παρατίθενται αποσπάσματα από τους διαλόγους των ομάδων –εργασίας:

[-Εγώ, θαkommer att hälla mjölet(μτφ. εγώ θα ρίξω το αλεύρι)

-Ρίξε το αλεύρι»

-Ναι, εγώ αυτό και εσύ mjölk, γάλα

-Vi måste blåsa ballonger(μτφ. Πρέπει να φουσκώσουμε μπαλόνια)

-Pratta..på grekiska (μτφ. μίλα στα ελληνικά), μπαλόνια! Όπως και svenska ballogner- μπαλόνια, είναι πάρτυ για Κώστα

-Καλά....να.... (δείχνει τα μπαλόνια)

-να φουσκώσουμε

--Ja, να φουσκώσουμε...πολλά]

Όταν εμφανίστηκε η κούκλα «εορταζόμενος» τα παιδιά έσπευσαν να την αγκαλιάσουν και της ευχήθηκαν «χρόνια πολλά» στα ελληνικά και τραγούδησαν το ελληνικό τραγούδι των γενεθλίων. Δεν το γνώριζαν όλα τα παιδιά και υπήρχε βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Η κούκλα τους ευχαρίστησε και ρώτησε τα παιδιά αν θέλουν να διασκεδάσουν όλοι μαζί στο πάρτυ.

[Κούκλα: πόσο χαίρομαι που μου κάνατε πάρτυ! Σας ευχαριστώ! Ποιος έφτιαξε την τούρτα;

-K3: εμείς...όλοι, Γιάννης, Ελένη och (και) Aggelos..

-Κούκλα: σας ευχαριστώ, είναι πολύ νόστιμη

-A2: είναι choklad (μτφ. Σοκολατένια), äta (μτφ. τρώγε) (παίρνει ένα κουτάλι με μια μπουκιά γλυκό και το πλησιάζει στην κούκλα)...

-Κούκλα: Τέλεια, μμμ..νόστιμη...εσύ έφαγες; Σου άρεσε;

-A2: Ναι, πολύ! got (μτφ. καλή)!

-K2: Να φάνε όλοι...για σένα

-Κούκλα: «Ωραία μπαλόνια, πόσο όμορφη είναι η τάξη μας! Είστε οι καλύτεροι φίλοι! Πόσο χαίρομαι που είμαι κοντά σας σε αυτή την τάξη!!»

-A5: Εγώ θα φούσκωσα τα μπαλόνια με Μαρία

-Κούκλα: Τέλεια τα χρώματα, ποιο είναι το αγαπημένο σου; Να από αυτά που είναι εκεί ψηλά..(δείχνει)

-A5: Εμένα αρέσει το blå (δείχνει), μπλε...και κόκκινο]

Στη συνέχεια τα παιδιά τραγούδησαν το τραγούδι των γενεθλίων και στα σουηδικά, και του είπαν ευχές στα σουηδικά και η κούκλα επαναλάμβανε. Στο τέλος χόρεψαν γνωστά ελληνικά και σουηδικά παιδικά τραγούδια.

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στο ημερολόγιό της σημειώνει την πρόοδο που εμφάνισαν τα περισσότερα παιδιά και στο πιο πλούσιο παραγόμενο λεξιλόγιο που παρατηρεί:

«Σήμερα, πήγαμε εκδρομή στο δάσος με τις κούκλες. Υπήρξε έκδηλος ο ενθουσιασμός και η προσπάθεια των παιδιών να «γνωρίσουν» στις κούκλες το οικείο τους περιβάλλον. Μιλούσαν ταυτόχρονα και χρησιμοποιούσαν πολλές ελληνικές εκφράσεις. Ακόμη και τα παιδιά τα οποία δε μιλούν σχεδόν καθόλου μέσα στη τάξη, έξω χρησιμοποίησαν μεικτό κώδικα»

«Κατά τη διάρκεια του πάρτυ γενεθλίων υπήρξε καθολική συμμετοχή. Στις ομάδες προετοιμασίας δούλευαν με ενδιαφέρον και χρησιμοποιούσαν αρκετές ελληνικές λέξεις.

Συμπερασματικά, σε αυτόν τον κύκλο δράσης υπήρξε μεγάλη παραγωγή λόγου, τόσο στα σουηδικά όσο και στα ελληνικά, με ουσιαστική βελτίωση της ελληνικής, μέσα σε καταστάσεις

αυθεντικής επικοινωνίας, χωρίς να υπάρχει από μέρους των παιδιών άγχος απόδοσης αλλά φαντασία, δημιουργικότητα, παιχνίδι και ευχαρίστηση. Υπήρξε δεκτικότητα και έντονη διαλογικότητα που οφείλεται στις συνθήκες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των επικοινωνιακών συμβάντων. Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης ήταν χαμηλό, άρα το γλωσσικό εισαγόμενο ήταν κατανοητό και υπήρξε έντονη διαπερατότητα.

2) Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες

Πολλές φορές κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου δράσης υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στα παιδιά σχετικά με τις κούκλες. Ήταν το κύριο αντικείμενο συζητήσεων από την πρώτη στιγμή που έρχονταν στο σχολείο. Προκλήθηκε ιδιαίτερα και το ενδιαφέρον των γονέων για τη δράση και τα παιδιά άρχισαν να φέρνουν από το σπίτι τους διάφορα αντικείμενα που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως υλικά για την κατασκευή. Έτσι ξεκινούσε αυθόρμητα ένας διάλογος σχετικά με το δεσμό που αναπτύσσουν με αυτές. Ζητούσαν βοήθεια, συμβουλές για την κατασκευή, για τα υλικά, για τον τρόπο εμπύχωσης και πολλές φορές κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων αναζητούσαν τη συνομιλία με την εκπαιδευτικό. Από ένα σημείο και μετά αποζητούσαν χρόνο με την εκπαιδευτικό στην οποία ανέφεραν ότι τους προβλημάτιζε, χρησιμοποιώντας την κούκλα ως διαμεσολαβητή αποφεύγοντας τα ίδια την έκθεση. Π.χ.:

[K1: «η δική μου κούκλα είναι rädd (μτφ. φοβισμένη)...»

-Εκπ: Γιατί;

-K1: αυτό είπες μετά ότι καράβι βουλιάζει...Με φοβάται...

-Εκπ: Εννοείς αυτό που είπα πριν να κάνουμε οτι οι κούκλες μας είναι ναύτες πάνω σε ένα καράβι και αυτό βουλιάζει;

-K1: Ναι..

-Εκπ: εσύ φοβάσαι ή η κούκλα σου;

-K1: Η κούκλα... Hon gråter alltid (μτφ. αυτή όλο κλαίει)...όλο κλαίει...

-Εκπ: Τι φοβάται;

-K1: φοβάται αυτό (δείχνει με τα χέρια της προς τα κάτω)...πώς το λένε...κάτω θάλασσα...

-Εκπ: φοβάται το βυθό της θάλασσας;

-K1: ναι, to havsbotten (μτφ. το βυθό).

-Εκπ: θέλεις να βοηθήσουμε την κούκλα σου να σταματήσει να φοβάται;

-K1: ναι.

-Εκπ: σκούπισε τα δάκρυά της τότε και πες της ότι θα βουτήξουμε στη θάλασσα και θα κάνουμε ένα ταξίδι στο βυθό....Θέλεις να πάμε σε ένα ελληνικό νησί, εκεί που κάνεις

διακοπές το καλοκαίρι ή κάπου αλλού;

(το κορίτσι σκουπίζει τα δάκρυα της κούκλας και την παρηγορεί λέγοντας ψιθυριστά στα σουηδικά «Behöver du inte frukta» (μτφ. δε χρειάζεται να φοβάσαι).

-K1: Här i sjön Jalla (μτφ.εκεί στη λίμνη Jalla).

-Εκπ: δεν κατάλαβα τι μου λες, θα μου το πεις και στα ελληνικά σε παρακαλώ;

-K1: στη Jalla....

(ένας μαθητής με πολύ καλό επίπεδο ελληνικών που παρακολουθεί το διάλογο παρεμβαίνει και εξηγεί: στη λίμνη..)

-Εκπ: Α.. στη λίμνη Jalla... Βεβαίως θα βουτήξουμε στο βυθό της λίμνης Jalla. Αλλά δεν έχω πάει εκεί...θα μου πεις πως είναι; τι χρώμα έχουν τα νερά;

-K1: Svart..

-Εκπ: δηλαδή;

-K1: svart, δηλαδή.

-Εκπ: ποιο χρώμα είναι το svart; Δεν τα ξέρω τα χρώματα στα σουηδικά. Δείξε μου ποιο χρώμα στις καρτέλες.

-K1: (το κορίτσι δείχνει την καρτέλα με το μαύρο). Den (αυτό).

-Εκπ: Το μαύρο δηλαδή...Είναι μαύρο το νερό στη λίμνη;

-K1: Ναι

-Εκπ: Α! ωραία, δεν έχω βουτήξει ποτέ σε μαύρο νερό, θα είναι τέλεια. Λοιπόν, πάρε την κούκλα σου, πες της να βάλει μάσκα και αναπνευστήρα για να βουτήξουμε και θα φωνάξω την Ελένη (κούκλα της τάξης) για να βουτήξουν μαζί.. τι λες;

-K1: Ναι....(με δισταγμό)

Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στην Ελένη (Ελένη θα βουτήξουμε σήμερα στη λίμνη Jalla).

-Κούκλα (Ελένη): Γιούπι!!!τέλεια, πάντα ήθελα να πάω στο βυθό μιας λίμνης.

-K1: (απευθύνεται τώρα στην Ελένη). Και η δική μου κούκλα, η Άννα, ska dyka, (βουτήξει) med dig (μαζί σου)].

Διάλογος κουκλών (οι κούκλες αναπαριστούν οτι κολυμπούν στο βυθό μιας λίμνης).

[-Κούκλα (Ελένη): τέλεια! Πιάσε το χέρι μου....Ω!! είναι κρύο το νερό; Εσύ κρυνώνεις;

-Άννα: Ναι...λίγο

-Κούκλα Ελένη: Πόσο όμορφα είναι; κοίτα τα ψάρια...και το νερό είναι τόσο όμορφο! Σου αρέσει Άννα;

-Άννα: Ναι....ωραία (με δισταγμό)

-Ελένη: έλα να δούμε τα λουλούδια της θάλασσας...κοίτα και μια χελώνα...

-Άννα: ωραία, fin...πάμε κάτω....dar...]

Ο αυτοσχέδιος διάλογος συνεχίστηκε για αρκετή ώρα. Όταν τέλειωσε η εκπαιδευτικός ρώτησε το K1, αν τώρα πια φοβάται η κούκλα της και εκείνη αρνήθηκε. Ένωσε ασφαλής και σίγουρη μέσα στο νερό.

Συμπερασματικά, οι διάλογοι που προέκυψαν ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στα παιδιά είχαν ως θέμα τα επικοινωνιακά συμβάντα στα οποία μετείχαν οι κούκλες, χαρακτηρίζονται αυθόρμητοι και έχουν μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο και τα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν περισσότερο στα ελληνικά με την εκπαιδευτικό.

3) Παιχνίδι με τις κούκλες αυθόρμητο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Κατά τη διάρκεια του 3^{ου} κύκλου δράσης η αλληλεπίδραση με τις κούκλες ήταν ιδιαίτερα έντονη και φορτισμένη συναισθηματικά. Μετά τις δραστηριότητες στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων συνήθως έπαιρναν τις κούκλες και επαναλάμβαναν το διάλογο που είχε προηγηθεί. Δεν ακολουθούσαν συγκεκριμένο μοτίβο αλλά ενέπλεκαν πολλές διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις και δημιουργούσαν νέες. Το περιεχόμενο του ελεύθερου παιχνιδιού τους σχετιζόταν άμεσα με αυτό που είχαν βιώσει στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σε πολλές περιπτώσεις έφεραν από το σπίτι τους αντικείμενα που χάρισαν στις κούκλες τους (βραχιολάκια, μικρό μαξιλάρι, κουβερτούλα, αυτοκινητάκια, αυτοκόλλητα), έκαναν ζωγραφιές που απεικόνιζαν τους εαυτούς τους μαζί με τις κούκλες, δημιούργησαν ένα περιβάλλον σπιτιού και γενικότερα οι κούκλες ήταν «κυρίαρχες» σε όλες τις εκφάνσεις των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Επέλεξαν να πάρουν τις κούκλες στα χέρια τους και να αυτοσχεδιάζουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με την ίδια συχνότητα. Συνήθως έπαιρναν τις κούκλες στη γωνιά του οικοδομικού υλικού και αυτοσχεδίαζαν. Οι κούκλες της τάξης ήταν ισότιμα μέλη στο παιχνίδι τους και αντιμετωπιζόνταν ως πραγματικοί συμμαθητές:

[-A1: να πάρουμε τον Κώστα να παίξει....

-A2: Ναι...ναι jusste (βεβαίως). Έλα Κώστα (πηγαίνει προς την κούκλα και της απευθύνει το λόγο). Έλα Κώστα να παίξουμε, θα φτιάξουμε blocket med (πολυκατοικία με) τουβλάκια. (παίρνει στα χέρια του την κούκλα, τη χαϊδεύει και την τοποθετεί δίπλα του στη γωνιά του οικοδομικού υλικού.

-A1: A! ήρθες Κώστα....kommer du spella med oss? (θα παίξεις μαζί μας;)

-A2: Τι λες dumma (χαζέ)...αφού δε μιλάει svenksa (σουηδικά)...

Παίρνει την κούκλα στα χέρια του, αλλάζει τη φωνή του και την εμψυχώνει:

-«δεν ξέρω svenska....θα είμαι φίλος, θα παίξω μαζί σας...εγώ θα κάνω....stor blocket»

(το άλλο A1 αγόρι πιάνει τα χέρια της κούκλας και τοποθετεί το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο)

-A1: μπράβο, bra jobb (ωραία δουλειά). Είσαι πολύ καλός, du är snäll...πες κι εσύ “ snäll”...]

Το άλλο παιδί απαντά εκ μέρους της κούκλας “ snäll”.]

Πολλές είναι οι στιγμές που ασχολούνται με τις κούκλες που έχουν κατασκευάσει στο πλαίσιο των παρεμβάσεων. Τις ξεναγούν στο χώρο, τις δείχνουν με καμάρι στους γονείς, τις «ταΐζουν», τις βοηθούν να ζωγραφίσουν και τραγουδούν μαζί τους.

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι κάποια παιδιά βιάζονταν να έρθουν στο μάθημα νωρίτερα από την έναρξη του μαθήματος για να έχουν χρόνο ενασχόλησης με την κούκλα μόνοι τους, γεγονός που δείχνει την έντονη συναισθηματική σχέση που έχουν αναπτύξει με τις κούκλες. Ενώ στις πρώτες δραστηριότητες συνδιαλέγονταν με αυτές περισσότερο στη σουηδική γλώσσα, από την 7^η παρέμβαση και μετά χρησιμοποιούσαν περισσότερες ελληνικές λέξεις με μεγαλύτερη άνεση, καθώς επιθυμούσαν την επικοινωνία με τις κούκλες, οι οποίες μιλούσαν μόνο ελληνικά.

4) Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κουκλών

Σε αυτόν τον τρίτο κύκλο δράσης τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό με τα επικοινωνιακά συμβάντα που έπρεπε να εμψυχώσουν. Υπήρχε καθολική συμμετοχή και από πιο συνεσταλμένα παιδιά. Οι κούκλες έδειχναν με την κίνησή τους το συναίσθημά τους με εμφανή τρόπο, όταν την εμψύχωναν τα παιδιά, σε σχέση με το δεύτερο κύκλο δράσης. Το συναίσθημα της κούκλας αντικατοπτριζόταν στην έκφραση των παιδιών και υπήρξε έντονη ενσυναίσθηση, κάθε φορά που η κούκλα αντιμετώπιζε δύσκολες καταστάσεις. Χρησιμοποιούσαν συναισθηματικό λεξιλόγιο προσπαθώντας να τις καθησυχάσουν, να τις παρηγορήσουν, να τις προστατέψουν ή να τις επιβραβεύσουν.

[-A1: « Μη φοβάσαι...εγώ hjalpa dig (μτφ. θα σε βοηθήσω).

-K2: «Jag....εγώ είμαι...όχι κλαίς....»]

Παρατηρήθηκε όμως, ότι κάποια παιδιά όταν δεν μπορούσαν να εκφραστούν στα ελληνικά χρησιμοποιούσαν τη σουηδική γλώσσα ως μέσο έκφρασης. Η απόδοση όμως του συναισθήματος ήταν έκδηλη στην κίνηση της κούκλας, γεγονός που διευκόλυνε την επικοινωνία. Επίσης, πολλές φορές εξέφραζαν το συναίσθημα με επιφωνήματα και κινήσεις με το σώμα τους, σφίγγοντας για παράδειγμα τις κούκλες στην αγκαλιά τους ή κοιτάζοντάς τις για πολύ ώρα με έντονο τρόπο.

5) Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

Σε αυτόν τον κύκλο παρατηρήθηκε μεγαλύτερη άνεση από την πλευρά των μαθητών στο να διαχειριστούν τη διττή τους ταυτότητα και να νιώσουν περισσότερο ασφαλείς με αυτή. Η Ελληνική ταυτότητα παρουσιάστηκε πιο συχνά, μίλησαν για αυτή με μεγαλύτερη άνεση κατά τη διάρκεια

των επικοινωνιακών συμβάντων και άρχισαν να αναφέρουν προσωπικές τους εμπειρίες που σχετίζονταν με την ελληνική τους ή τη μεικτή τους καταγωγή.

«γιαγιά εμένα καλά Ελλάδα *när han var liten* (μτφ. όταν ήταν μικρή), μετά *kom till Sverige* μεγάλη κορίτσι..παππούς Σουηδία *född här och växte upp* (μτφ. γεννήθηκε και μεγάλωσε εδώ) και παντρειά με γιαγιά...κάνει μαμά».

“*jag, och mamma* Σουηδία και *Grekland, men bara bara Sverige...εγώ* αρέσει πολύ *båda, sommaren* Ελλάδα, *ωραία είναι..*(μτφ. εγώ και η μαμά είμαστε από τη Σουηδία και την Ελλάδα, αλλά ο μπαμπάς μόνο από τη Σουηδία, μου αρέσει πολύ και στις δύο χώρες, το καλοκαίρι στην Ελλάδα, είναι ωραία)».

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας μαθήτριας, που έφερε στο σχολείο τη γιαγιά της για να της δείξει τις κούκλες, να μιλήσει μαζί τους και να μάθει σε αυτές παραδοσιακά τραγούδια από το Κιλκίς, που τις είχε μάθει η γιαγιά της.

«γιαγιά μου *Ελληνίδα, από παλιά* *och ξέρει många sånger* (μτφ. ξέρει πολλά τραγούδια) και έμαθε εμένα ένα, το «παζάρι» και τραγουδήσουμε και μάθω εσάς»

Κατά τη διάρκεια του εορτασμού ενέπλεξαν στοιχεία εορτασμού και των δύο πολιτισμών με φυσικό τρόπο και έδειχναν να απολαμβάνουν και τις δύο «εκδοχές» εορτασμού με ιδιαίτερη χαρά.

“*detta* λέμε *något annat på svenska, αλλά när* έχουμε *fest* λέμε *båda, ελληνικά και svenska* (μτφ.εμείς το λέμε αυτό το τραγούδι αλλιώς στα σουηδικά, αλλά όταν έχουμε γιορτή τα λέμε και τα δύο, και στα σουηδικά και στα ελληνικά).

«εγώ πω *Κώστα, χρόνια πολλά, gratis, και κάνω ett svenskt present, γιατί αγαπάω αυτόν* (μτφ. εγώ θα πω στον Κώστα χρόνια πολλά και θα του κάνω ένα σουηδικό δώρο, γιατί τον αγαπώ)».

Ιδιαίτερο ενθουσιασμό έδειξαν τα παιδιά, όταν αντιληφθήκαν ότι τα τραγούδια που τραγουδούσαν οι κούκλες της τάξης στα ελληνικά μπορούσαν να αποδοθούν και στη σουηδική γλώσσα με τον ίδιο ρυθμό. Αυτά τα κοινά τραγούδια αποτέλεσαν ερεθίσματα για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αλληλεπίδραση των δυο πολιτισμών, τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία, μέσω της λεκτικής εννοιολόγησης αντικειμένων της φύσης και του κόσμου, όπως και τα παραμύθια τα οποία αποδόθηκαν και στις δύο γλώσσες

4.4.1.4.Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του γ' κύκλου

Ο γ' κύκλος της έρευνας βοήθησε την ερευνητική διαδικασία και συγκεκριμένα στην εστίαση και εμβάθυνση. Η αξιοποίηση των επικοινωνιακών συμβάντων έδειξε να μεταβάλλει την παραγωγή λόγου από τα παιδιά. Η δημιουργία χαλαρής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη «ξεκλείδωσε» τους μαθητές με αποτέλεσμα να εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση με την «ασφάλεια» που τους

προσέδωσε η κούκλα. Η διαφορά με το β΄ κύκλο είναι ότι η εμπύχωση των κουκλών από τα παιδιά έγινε με πιο αναπαραστατικές κινήσεις, οι οποίες συμφωνούσαν με την ομιλία και με μεγαλύτερη αμεσότητα. Τα παιδιά ακολούθησαν τους βασικούς κανόνες εμπύχωσης μιας κούκλας, βίωσαν τα σενάρια ως αληθινά και αναπτύχθηκε έντονη ενσυναίσθηση. Κατά τη διάρκεια των συμβάντων αναζητούσαν δημιουργικό τρόπο έκφρασης και παρατηρήθηκε διαφοροποίηση του λόγου και της κίνησης ανάλογα με το συμβάν.

Αυτό που παρατηρήθηκε σε αυτόν τον κύκλο είναι ότι υπήρχε μια πίεση από την πλευρά της ερευνήτριας να ζητά από τα παιδιά να μιλήσουν ελληνικά όταν εμπύχωναν τις κούκλες, όταν μιλούσαν μαζί της για τις κούκλες αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι. Το γεγονός αυτό έδρασε ανασταλτικά απέναντι σε κάποια παιδιά που έχασαν τον αυθορμητισμό τους και τη χαρά της εμπύχωσης και άφηναν τις κούκλες, καθώς αισθάνθηκαν άβολα με την παρατήρησή της ερευνήτριας. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η αλλαγή της στάσης της ερευνήτριας ώστε να μην επηρεαστεί αρνητικά το δείγμα της έρευνας.

Ο συναισθηματικός δεσμός με τις κούκλες ήταν έκδηλος και η παρουσία τους στην τάξη επιτακτική. Πλέον οι κούκλες αποτελούσαν για τα παιδιά «πραγματικούς» συμμαθητές και όχι απλές «κούκλες». Στον κύκλο αυτό δόθηκαν πολλά ερεθίσματα για παραγωγή λόγου μέσω των επικοινωνιακών συμβάντων, ωστόσο, μετά το πέρας των εμπυχώσεων, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε παραγωγή νέων ιστοριών και αλληλεπίδραση με τις κούκλες που να βασίζεται σε νέες ιδέες, αλλά περιορίζονταν στην επανάληψη ή τροποποίηση των δρώμενων που είχαν παρακολουθήσει. Το γεγονός αυτό δημιούργησε προβληματισμό και σε αυτό το σημείο της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο τα παιδιά να περάσουν στο επόμενο στάδιο αλληλεπίδρασης με τις κούκλες, στη δημιουργία δικών τους ιστοριών. Αποφασίστηκε λοιπόν να σχεδιαστούν δραστηριότητες πιο σύνθετες ως προς το κουκλοθέατρο, κατά τις οποίες τα παιδιά θα κατανοούσαν τη δομή μιας κουκλοθεατρικής παράστασης, τη δημιουργία σεναρίου, σκηνικών, κουκλών από τα παιδιά και την παρουσίαση της σε κοινό.

4.5.1.Δ΄ κύκλος της έρευνας

4.5.1.1.Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Ο τέταρτος και τελευταίος κύκλος δράσης σχεδιάστηκε, έτσι ώστε να υπάρχει μια ομαλή κλιμάκωση των δραστηριοτήτων, που θα οδηγούσαν στην ολοκλήρωση του προγράμματος και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης στη κοινότητα (σχολική κοινότητα). Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν τρεις δραστηριότητες.

4.5.1.2.Οι παρεμβάσεις του κύκλου-πραγματοποίηση της δράσης

Οι στόχοι ως προς το κουκλοθέατρο ήταν: τα παιδιά να γνωρίσουν τα δομικά στοιχεία μιας παράστασης (παραβάν, κούκλα, φωτισμός, ηχητική υπόκρουση, εμπύχωση) παρακολουθώντας μια κουκλοθεατρική παράσταση, να συναισθανθούν τους ήρωες της παράστασης που παρακολούθησαν, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ιστορία και να αντιληφθούν την «κοινή» εκφραστική γλώσσα του κουκλοθεάτρου σε όλους τους πολιτισμούς.

Επίσης, στόχος ήταν να δημιουργήσουν τη δική τους κουκλοθεατρική παράσταση, να χωρίσουν σε σκηνές την ιστορία που θα εμπύχωναν, να κατανοήσουν την πλοκή και τους χαρακτήρες, να κατασκευάσουν τις δικές τους κούκλες και σκηνικά, να κάνουν πρόβες και να παρουσιάσουν μια κουκλοθεατρική παράσταση στο σχολείο.

Ως προς τη γλώσσα στόχοι μας ήταν: τα παιδιά να μπορούν να κατανοήσουν διαλόγους μιας παράστασης, να αναδιηγηθούν μια ιστορία, να επιχειρηματολογήσουν, να συζητούν και να απαντούν σε ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας δομές αντίστοιχες με αυτές των φυσικών ομιλητών, να αναπαράγουν προφορικά το νόημα μιας ιστορίας, να παραγάγουν σε αλληλουχία προφορικό λόγο, να παραγάγουν μικρές ιστορίες, να χρησιμοποιούν παρελθοντικούς χρόνους, πλάγιο λόγο και επίθετα. Επίσης, στόχος ήταν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, μέσα από μας ομοιότητες των λέξεων και να ανακαλύψουν ομοιότητες στο λεξιλόγιο ανάμεσα στη Σουηδική και Ελληνική γλώσσα.

Οι στόχοι μας ως προς τη διαπολιτισμικότητα ήταν: τα παιδιά να γράψουν το δικό τους παραμύθι που θα ενέπλεκε στοιχεία και από τις δύο ταυτότητες, να ενσωματώσουν στοιχεία και των δύο πολιτισμών εμπλέκοντας λαϊκούς μύθους και μουσικές και των δύο χωρών. Επιπλέον στόχος ήταν η άρση προκαταλήψεων αναφορικά με τον «άλλον», τον «ξένο» και η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης και ενσυναίσθησης.

Ο 4^{ος} και τελευταίος κύκλος ξεκίνησε με την 14^η παρέμβαση κατά την οποία τα παιδιά παρακολούθησαν δύο κουκλοθεατρικές παραστάσεις, μία ελληνική στο χώρο του σχολείου από έναν ερασιτεχνικό κουκλοθεατρικό θίασο και μία σουηδική, από έναν επαγγελματικό θίασο (βλ. Παράρτημα, εικ. 23, 24). Στο χώρο του σχολείου η ερασιτεχνική ομάδα «Καραμέλα» παρουσίασε την παράσταση «Τα τρία γουρουνάκια». Μετά το τέλος της παράστασης ζητήσαμε από τα παιδιά να περιεργαστούν τη σκηνή του κουκλοθεάτρου, τις κούκλες, να παρατηρήσουν το φωτισμό και να κάνουν ερωτήσεις στους κουκλοπαίχτες για το χειρισμό και τη διαδικασία μιας παράστασης. Ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας, τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα γεγονότα με τη σωστή χρονική εξέλιξη και στο τέλος να ζωγραφίσουν εικόνες που τους

εντυπωσίασαν. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τις κούκλες της τάξης χαρούμενες να μιλούν για το έργο που παρακολούθησαν.

Αντίστοιχα, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο θίασο “Tittut” στην περιοχή της Στοκχόλμης και οι μαθητές παρακολούθησαν την παράσταση “Dollans Dagis”. Επισκέφτηκαν τα παρασκήνια και έκαναν ερωτήσεις σχετικά με την εμφύχωση, τη διαδικασία κατασκευής των κουκλών, τα σκηνικά και γενικότερα για τα στοιχεία μιας επαγγελματικής παράστασης κουκλοθεάτρου. Με την επιστροφή στο σχολείο έγιναν ερωτήσεις κατανόησης από τους μαθητές και αναδιήγησης της ιστορίας. Στόχος μας ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά το κουκλοθέατρο ως παγκόσμιο εκφραστικό μέσο.

Η 15^η Παρέμβαση εισήγαγε τα παιδιά στο μοντέλο του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες, όπως υποστηρίζεται από τη Bredikyte (2002). Συγκεκριμένα οι κούκλες της τάξης έφεραν το αγαπημένο τους βιβλίο το «Καλώς ήρθες Καρακάξα» και θέλησαν να το «μοιραστούν» με τα παιδιά. Μια από τις κούκλες μπορούσε να καθίσει στα πόδια του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει γυρίζοντας τις σελίδες, δείχνοντας στα παιδιά ότι ακούει προσεκτικά την αφήγηση. Όταν τελείωσε η αφήγηση, η εκπαιδευτικός αφηγήθηκε την ιστορία ξανά χρησιμοποιώντας κούκλες, σύμφωνα με την τεχνική του διαλογικού δράματος με κούκλες. Στη συνέχεια έκανε ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας, όπως «που ήταν ο ήρωας μας;», «τι ένωσε;». Αφού τα παιδιά απάντησαν στις ερωτήσεις και είχαν κατακτήσει την ιστορία την αναδιηγήθηκαν αρχικά χωρίς κούκλες και στη συνέχεια με κούκλες.

Έπειτα, οι κούκλες ζήτησαν από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία/σενάριο, την οποία στη συνέχεια θα εμφύχωναν, όπως η παράσταση που παρακολούθησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η ιστορία ξεκίνησε δείχνοντας στα παιδιά 5 φωτογραφίες που απεικονίζουν αντίστοιχα ένα αγόρι σε μια σχολική τάξη να κρατά ένα σημαϊάκι και να απαγγέλει ποίημα σε μια σχολική γιορτή, μια οικογένεια σε ελληνική κοινότητα να απολαμβάνει ελληνικά εδέσματα, δύο φίλοι να τρώνε βιάφλες σε ένα σουηδικό ζαχαροπλαστείο, παιδιά που παίζουν σε παιδική χαρά και παιδιά που χτίζουν ένα κάστρο στη θάλασσα. Έγινε περιγραφή της κάθε φωτογραφίας ξεχωριστά και στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια ιστορία με καταιγισμό ιδεών. Η εκπαιδευτικός κατέγραψε την ιστορία και στη συνέχεια τη διάβασε ολοκληρωμένη στα παιδιά. Για τη δημιουργία κουκλοθεατρικής παράστασης αποφασίστηκε να χωρίσουν την ιστορία σε σκηνές, να εντοπίσουν τη δράση και τη σύγκρουση, να σκιαγραφήσουν τους χαρακτήρες, να δημιουργήσουν τους διαλόγους. Στη συνέχεια σε ομάδες ανέλαβαν να κατασκευάσουν τις κούκλες, τα σκηνικά και τη μουσική υπόκρουση που θα συνόδευε την παράσταση. Αποφασίστηκε πως θα μοιραστούν οι ρόλοι, ποιοι θα χειρίζονταν τις κούκλες και τη σειρά με την οποία θα εμφανίζονταν.

Αφού ολοκληρώθηκε το α' στάδιο (συγγραφή σεναρίου) και το β' στάδιο (κατασκευή κουκλών και σκηνικών) ακολούθησαν πρόβες για το συντονισμό της ομάδας. Τα παιδιά αποφάσισαν να δημιουργήσουν προσκλήσεις για την παράσταση και αφίσες ενημέρωσης της ελληνικής κοινότητας για την παράσταση που θα πραγματοποιούσαν στην τελετή λήξης των τμημάτων ελληνικής γλώσσας.

Με τη 16^η παρέμβαση ολοκληρώθηκε ο τελευταίος κύκλος δράσης και αποτέλεσε την κορύφωση του σχεδιασμού. Τα παιδιά παρουσίασαν το έργο τους στους συμμαθητές τους και στους γονείς τους στα πλαίσια της γιορτής λήξης των τμημάτων (βλ. Παράρτημα, εικ. 25, 26). Μετά την παράσταση, μίλησαν για το τι τους εντυπωσίασε, το ζωγράρισαν και παρουσίασαν σε έκθεση τα έργα τους. Μίλησαν για τους χαρακτήρες του έργου και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το τι αισθάνονται για τις κούκλες της τάξης και γενικότερα για τις κούκλες που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

4.5.1.3. Τα αποτελέσματα της δράσης

1) Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες

Σε αυτόν τον τελευταίο κύκλο δράσης η παραγωγή λόγου κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τις κούκλες ήταν περισσότερο έκδηλη και αυθόρμητη σε σύγκριση με τους δύο προηγούμενους κύκλους. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν εμπεριείχαν στοιχεία σύνδεσης της προσωπικής ζωής των παιδιών με τις «ιστορίες» των κουκλών της τάξης. Από τη στιγμή που έρχονταν στην τάξη αφηγούνταν στις κούκλες στοιχεία από την προσωπική τους ζωή, γεγονός που ερμηνεύεται από τη συναισθηματική σχέση εμπιστοσύνης που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στις κούκλες και στα παιδιά αλλά και από την «επίδραση» των δραστηριοτήτων που ήταν σχεδιασμένες σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και της Task Based Approach.

Επίσης, σημαντική είναι και η διαφοροποίηση στην παραγωγή του λόγου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης της ιστορίας «Καλώς ήρθες Καρακάξα». Όταν τους ζητήθηκε να αναδιηγηθούν χωρίς τις κούκλες υπήρξε δισταγμός και πολύ απλές προτάσεις. Αντίθετα όταν η αναδιήγηση γίνεται με κούκλες τα παιδιά προχώρησαν σε μια αναδιήγηση με παραγωγικό διάλογο. Σε αυτό το σημείο φαίνεται η επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου του Krashen στην αναδιήγηση των παιδιών. Όταν χρησιμοποιούσαν τις κούκλες, το φίλτρο επίδρασης ήταν χαμηλό, δεν υπήρχε το άγχος της επίδοσης και συνεπώς εκφράστηκαν δημιουργικότερα, «κρύφτηκαν» πίσω από τις κούκλες και ένοιωσαν ασφαλείς να εκφραστούν όπως επιθυμούσαν.

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας της δικής τους ιστορίας βάση των εικόνων, ανακάλεσαν στη μνήμη τους σχετικά στιγμιότυπα που είχαν ζήσει και τα περιέγραψαν. Δε χρησιμοποιούσαν πάντα το σωστό χρόνο αφήγησης, ενώ υπήρξε σχεδόν από τα περισσότερα παιδιά σωστή χρήση του

πλάγιου λόγου.

«Εγώ θα πήγα *med mamta ra taverna* και έφαγα ένα μεγάλο *korv* και *mamta* ειπε πως θα πάμε στο *lekhus* να *köra* ένα *κούκλα* όπως εσύ (μτφ. εγώ πήγα με τη μαμά στην ταβέρνα και έφαγα ένα μεγάλο λουκάνικο και η μαμά μου είπε να πάμε να αγοράσουμε από το «παιχνιδάδικο» μια *κούκλα*)», «είπε αυτός μετά ότι *όχι φίλος min* (μτφ. αυτός μου είπε ότι δεν με έχει φίλο)»

Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της παράστασης αλληλοεπιδρούσαν με επιφωνήματα χαράς και εκδηλώσεις ενθουσιασμού και απηύθυναν ερωτήσεις ή προειδοποιούσαν τους ήρωες/κούκλες, ανάλογα με το συμβάν, γεγονός που αποδεικνύει τη «μαγική» σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια μιας παράστασης:

«*φύγε, φύγε, λύκος!*», «*να, να πίσω σου... kör* (τρέξε)», «*αυτός λύκος είναι dum...χαζός*», «*αυτό σπίτι είναι μεγάλο*», «*όχι μεγάλο...είναι stark, starkare an alla, πολύ...δυνατό*»

Όταν ολοκληρώθηκε η παράσταση και τους ζητήθηκε να κάνουν ερωτήσεις στους κουκλοπαίχτες δε συμμετείχαν όλοι οι μαθητές αλλά αυτοί με την μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα. Ερωτήσεις έκαναν οι 21 από τους 40. Οι ερωτήσεις ήταν απλές και πολλές φορές επαναλαμβανόμενες, π.χ.: «*πώς παίζεις;*», «*τι κάνεις;*», «*είναι lätt ?*»(μτφ.εύκολο), «*πώς μιλάει λύκος;* Απαιτήθηκε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού, η οποία έδωσε στα παιδιά κάποιες ιδέες για ερωτήσεις τεχνικής φύσεως, οι οποίες θα διευκόλυναν στη δημιουργία της δικής μας παράστασης π.χ.: «*πώς πρέπει να κουνάμε την κούκλα; πώς αλλάζουμε τις φωνές μας; πώς να φτιάξουμε τις κούκλες;*»

Κατά την παρακολούθηση της σουηδικής παράστασης με τον ίδιο ενθουσιασμό συμμετείχαν με διάφορα σχόλια και επιφωνήματα, ενώ μετά το τέλος της παράστασης με μεγαλύτερη άνεση έκαναν ερωτήσεις στους κουκλοπαίχτες.

Όταν κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία/σενάριο, τα παιδιά εξέφρασαν πολλές ιδέες, ήταν δημιουργικά αλλά έντονη ήταν η εναλλαγή των κωδίκων με το σουηδικό να υπερισχύει, δείχνοντας την επιρροή της κυρίαρχης γλώσσας. Η παραγωγή μιας ιστορίας ενισχύθηκε, όπως προαναφέρθηκε, από πέντε φωτογραφίες των οποίων αρχικά αναλύθηκε το περιεχόμενο. Στη συγκεκριμένη φάση τα παιδιά περιέγραφαν σωστά τις φωτογραφίες και οι προτάσεις τους στην ελληνική ήταν να μεν απλές αλλά με σωστή δομή και περιεχόμενο. Πολλά ήταν τα παιδιά που συσχέτισαν το θέμα της φωτογραφίας με τη γλώσσα που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν, π.χ. στη φωτογραφία με τα παιδιά στη θάλασσα χρησιμοποίησαν οι περισσότεροι ελληνική γλώσσα, ενώ στη φωτογραφία με τα παιδιά σε ένα σουηδικό ζαχαροπλαστείο να τρώνε βιάφλες χρησιμοποίησαν τη σουηδική γλώσσα. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από την επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού

πλαισίου στην επιλογή της γλώσσας. Χαρακτηριστικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα

«Αυτός ήταν θάλασσα, ωραία, *finn..... dyk...vad heter på grekiska?*» (μτφ. πώς λέγεται στα ελληνικά;) [απευθύνεται στην εκπαιδευτικό και εκείνη του λέει την αντίστοιχη ελληνική λέξη].....*ναι...βουτιά, αρέσω βουτιά πολύ*»

[-“*de äter våfflor på ett konditori*” (μτφ. Αυτοί τρώνε βάφλες σε ζαχαροπλαστείο)

-Εκπαιδευτικός: που είναι το ζαχαροπλαστείο; Στην Ελλάδα ή στη Σουηδία;

-“*Στο Σουηδία... i Grekland vet inte hur man gör våfflor*» (μτφ. Στην Ελλάδα δεν ξέρουν να κάνουν βάφλες)

-Εκπαιδευτικός: Γιατί;

-“*Darfor...*(μτφ. έτσι) [γελάει και σταματά τη συζήτηση]

Ο παραπάνω διάλογος υποδηλώνει την υποτίμηση της ελληνικής ταυτότητας και την υπερίσχυση της σουηδικής.

Η συγγραφή της ιστορίας ενισχύθηκε από ερωτήσεις της εκπαιδευτικού, όπως «*τι έγινε μετά; στη συνέχεια;*», «*πώς ένοιωσε;*», «*τι θα μπορούσαμε να του πούμε;*», «*στο τέλος τι έγινε;*». Μετά την καταγραφή της ιστορίας έγινε ανάγνωσή της από την εκπαιδευτικό. Για να κατανοήσουν τη δομή της ιστορίας (αρχή, μέση και τέλος) τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το «*χάρτη της ιστορίας*» σε χαρτί του μέτρου, μια τεχνική της δραματικής τέχνης, ώστε να βοηθηθούν στο διαχωρισμό των σκηνών και να εντοπίσουν τη δράση και τη σύγκρουση. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής αυτής εργασίας τα παιδιά συνομιλούσαν με εναλλαγή κωδίκων, με σαφή την υπερίσχυση του ελληνικού κώδικα:

«*κάνε εσύ το hus* (μτφ. σπίτι)...*εγώ θα κάνω το konditori* (μτφ. ζαχαροπλαστείο)», «*ge mig* (δώσε μου) *μπλε να κάνω το sofa* (μτφ. καναπέ) *έχει μπλε...καναπέ*», «*είναι ψηλό αυτό...ξέρεις κάνεις;*»

Αφού εντοπίστηκαν οι βασικές σκηνές, χωρίστηκαν οι ρόλοι και αποφασίστηκε η δημιουργία των κουκλών και των σκηνικών. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής τα παιδιά με το που δημιουργούσαν το βασικό σχήμα της κούκλας, άρχισαν να την εμψυχώνουν σε έναν άμεσο διάλογο ανάμεσα στον εαυτό τους και στην κούκλα. Ανάλογα με το χαρακτήρα της κούκλας που κλήθηκαν να κατασκευάσουν ο λόγος τους είχε και το αντίστοιχο περιεχόμενο. Επίσης κατά τη διάρκεια της κατασκευής των σκηνικών μιλούσαν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας εναλλαγή κωδίκων με υπερίσχυση του ελληνικού.

«*να βάλουμε μία duk* (μτφ. ύφασμα) *κάτω*»,

«*nej..... är det bäst att sätta rapper* (μτφ. Όχι καλύτερα να βάλουμε χαρτί)»,

«*γιατί pratar du svenska* (μτφ. γιατί μιλάς σουηδικά)? *Ελληνικά πες*»,

«χαρτί είναι πιο καλά»,
«εγώ βοηθήσω κρατάς εσένα»,
«τι;»
«να κολλάει χαρτί.»

Κατά τη διάρκεια των προβών, στις οποίες έπρεπε με τη σειρά να πουν τα λόγια τους και να τα επαναλάβουν, παρατηρήθηκε ότι προτιμούσαν τη σουηδική γλώσσα, ιδιαίτερα όταν υπήρξε εκνευρισμός ή όταν διαφωνούσαν με κάποιον.

«Δυνατά...όχι εγώ μιλάω..»

«όχι, λες..... Nu kommer jag att tala, mitt tur , ... du säger skitsnack (μτφ. Τώρα είναι η σειρά μου να μιλήσω, λες βλακείες).

Στις προσκλήσεις και στις αφίσες ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν, όπως μπορούν τα στοιχεία της παράστασης. Τα παιδιά αποφάσισαν να φτιάξουν αφίσες οι οποίες θα είχαν πληροφορίες και στους δύο κώδικες (ελληνικά και σουηδικά). Όπως είναι αναμενόμενο το κείμενο της πρόσκλησης και της αφίσας στη σουηδική γλώσσα παρήχθη γρηγορότερα από την ελληνική. Οι κούκλες της τάξης σε αυτό το σημείο έκαναν το βοηθό-διαμεσολαβητή σχετικά με το ποια σύμβαση έπρεπε να ακολουθηθεί σε μια πρόσκληση και μια αφίσα.

Όσο πλησίαζε η ημέρα της παράστασης ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος και αντίστοιχα ήταν μεγάλη και η γλωσσική παραγωγή, ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα, καθώς έπρεπε συνεχώς να επαναλαμβάνουν τους διαλόγους. Ενέπλεκαν και τους γονείς, οι οποίοι έφερναν υλικά στο σχολείο και σχολίαζαν ότι συνεχώς τα παιδιά μιλούν και αναπαράγουν λεξιλόγιο από το έργο στο σπίτι.

Οι προτάσεις τους εξελίχθηκαν, οι απαντήσεις τους δεν ήταν μονολεκτικές και ενώ εξακολουθούσε να υπάρχει η εναλλαγή των κωδίκων, προσπαθούσαν αμέσως μετά τη χρήση σουηδικού κώδικα να βρουν τον αντίστοιχο ελληνικό. Επίσης έντονη ήταν η γλωσσική παραγωγή λέξεων που προέρχονται από μείξη ελληνικών και σουηδικών λέξεων π.χ. (παρκέρα, κουκλοντόκα, ντανσαμάρες, κ.α, γεγονός που ερμηνεύεται από την ευχαρίστηση που προκαλείται στα παιδιά να προχωρούν σε νεολογισμούς και να βρίσκουν τρόπους σύνδεσης των γλωσσών.

Την ημέρα της παράστασης τα παιδιά βρίσκονταν σε μια υπερδιέγερση και έναν ενθουσιασμό, που τα έκανε να μιλούν συνεχώς για τις κούκλες και να τις συστήνουν σε φίλους και γονείς.

Π.χ «αυτός είναι Κώστας...είναι φίλος μου», *“titta para* (μτφ. κοίτα μπαμπά) *εγώ ξέρω παίζω αυτό”*

“Θα είσαι πολύ glad (μτφ. χαρούμενη), *efter* (μτφ. μετά) *παράσταση..γελάω πολύ»*

Κατά τη διάρκεια της παράστασης τα παιδιά κατάφεραν να αποδώσουν τα λόγια τους με σωστό τρόπο, ενώ αμέσως μετά εμφανίστηκαν μπροστά στο κοινό να εμψυχώνουν την κούκλα. Κατά τη διάρκεια της εμψύχωσης δεν επανέλαβαν μόνο στοιχεία του ρόλου τους αλλά συζήτησαν με τους συνομιλητές τους στην ελληνική γλώσσα για διάφορα ζητήματα προσωπικής φύσης π.χ. ένα κορίτσι κρατά την κούκλα και ρωτά τον παππού της πως νοιώθει: «Γεια σου είμαιτι κάνεις; πού μένεις; Τι *jobba* (μτφ. δουλειά) έχεις;»

Τις επόμενες μέρες μετά την παράσταση ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τις κούκλες. Σε αυτή την τελική φάση τα παιδιά εκφράστηκαν χρησιμοποιώντας ένα ιδιαίτερα «συναισθηματικό» λεξιλόγιο αναφορικά με τη σχέση που ανέπτυξαν με τις δύο κούκλες της τάξης αλλά και όλες αυτές που τα ίδια δημιούργησαν.

«Εγώ...αγαπάω κούκλες...είναι ωραίες», «Εγώ άρεσε *som träffade de här dockor* (μτφ. που συνάντησα αυτές τις κούκλες), αυτές κούκλες”

«Κώστας *och* (μτφ. και) *Ελένη* είναι φίλες μου, *ωραία att* (να) *μιλάω* εγώ, *όλοι*»

Jag tyckte, άρεσε εμένα που κάνω, *gjorde mina egna dockor* (μτφ. που έκανα τη δική μου κούκλα), *δική μου, ωραία κούκλα...*

«Άρεσε *kouklothéatro* πολύ!, *άρεσε λύκος med* τρία, *tre små grisar*, *πώ* *λένε..α!* *ναι* *γουρουνάκια!* *άρεσε* που εγώ *παίξει* κούκλες *μαμά* και *μπαμπά!*»

Συνοψίζοντας, η κατανόηση και η παραγωγή λόγου σε αυτόν τον κύκλο δράσης ήταν ιδιαίτερα αυξημένη, καθώς το γλωσσικό εισαγόμενο που προέρχονταν από τις κούκλες ήταν κατανοητό, γεγονός που αποδεικνύει τη διαφοροποίηση σε σχέση με τον α΄ κύκλο δράσης. Τα παιδιά βρήκαν δημιουργικό τρόπο έκφρασης μέσω των κουκλών και ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, χωρίς άγχος αλλά με ενθουσιασμό, συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις του δ΄ κύκλου. Οι μαθητές ήταν δεκτικοί στη νέα γνώση με το συναισθηματικό φίλτρο να είναι χαμηλό και να υπάρχει έντονη διαπερατότητα όταν εμψύχωναν τις κούκλες.

2) Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες

Κατά τη διάρκεια αυτού του κύκλου δράσης δόθηκαν πολλές αφορμές για παραγωγή λόγου ανάμεσα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τα παιδιά. Οι συζητήσεις είχαν ως κεντρικό θέμα την παρουσία των κουκλών της τάξης, την οργάνωση της παράστασης και το τελικό αποτέλεσμα.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας η συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκείνη και στους μαθητές με βασικό θέμα την οργάνωση της παράστασης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

«*Δε σταματάνε να με ρωτάνε για το πότε θα γίνει η παράσταση, αν πλησιάζουν οι μέρες.*

Έχουν ξετρελαθεί από τη χαρά τους. Όλη η τάξη έχει μεταμορφωθεί σε ένα κουκλοθεατρικό εργαστήριο, κόβουν, κολλούν, μεταμορφώνουν αντικείμενα και συνεχώς μιλούν για αυτό το γεγονός!»

Κατά τη διάρκεια της 15^{ης} παρέμβασης, την παρουσίαση της κουκλοθεατρικής παράστασης, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον των παιδιών που εκδηλώθηκε με πολλές ερωτήσεις πριν την παράσταση αλλά και μετά σχετικά με πληροφορίες για τους κουκλοπαίχτες, το θίασο, τα σκηνικά και τον τρόπο χειρισμού των κουκλών αλλά και για την υπόθεση του έργου:

«εγώ gick en gang (μτφ. πήγα μια φορά), ένα φορά, i en dockteater (μτφ. σε ένα κουκλοθέατρο) με αδερφό και είδα ένα κούκλα bebe (μτφ. μια κούκλα μωρό), αυτό κλαίει eftersom (μτφ. αυτό έκλαιγε μετά) βλέπει en ond dröm...φοβάται (μτφ. γιατί έβλεπε ένα όνειρο και φοβήθηκε)..εγώ inte rädd.(μτφ. εγώ δε φοβάμαι).»

«αυτό θέατρο ποιος είναι μέσα;», «εγώ ξέρω τρία γουρουνάκια, jag har sett på dvd”, “είναι κακός λύκος;»

Κατά τη διάρκεια της 16^{ης} παρέμβασης (δημιουργία ιστορίας) ο διάλογος ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα παραγωγικός ιδιαίτερα κατά το σχολιασμό των φωτογραφιών. Η εκπαιδευτικός με ερωτήσεις ανοικτού τύπου προσπαθούσε να δημιουργήσει τις συνθήκες για παραγωγή λόγου και για να ανιχνεύσει τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τα γεγονότα που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες π.χ.:

[-Εκπ: Τι βλέπετε σε αυτή τη φωτογραφία;

-A23: Αγόρι som äter våfflor med en vän (μτφ. ένα αγόρι που τρώει βιάφλες με ένα φίλο).

-Εκπ.:Σε ποιο μέρος βρίσκεται;

-K31:I ett konditori (μτφ. σε ένα ζαχαροπλαστείο)...ένα γλυκό..εκεί drycka καφέ (μτφ. πίνει καφέ).

Εκπ:Τι έκαναν μετά αυτά τα παιδιά;

A18: Μετά θα φύγουν, πάνε σχολείο och (μτφ. και) μπάλα...

Εκπ: Τι τους αρέσει να κάνουν στο σχολείο;

A2: Είναι ωραία..... De är bra med vänner (μτφ. περνάνε'ωραία με τους φίλους), σουηδικό i skolan (μτφ.σχολείο), όχι grekiska (μτφ. όχι ελληνικό)...αυτό όχι ωραίο.

Εκπ: Γιατί δεν είναι ωραίο το ελληνικό σχολείο;

A2: Μαμά είπε αυτό...στο Σαλονίκη inte (μτφ. δεν είναι)..

Εκπ: Δηλαδή στη Θεσσαλονίκη δεν είναι καλό το ελληνικό σχολείο;

A2: Δεν είναι... Det är bättre i Sverige...(μτφ. είναι καλύτερο στη Σουηδία).

Αφού δημιουργήθηκε η ιστορία και χωρίστηκαν οι βασικές σκηνές τα παιδιά ζητούσαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και την καθοδήγησή της καθόλη τη διάρκεια προετοιμασίας. Τα παιδιά κατανοούσαν σχεδόν τα περισσότερα τις εντολές της. Οι προτάσεις τους δεν ήταν πια τόσο σύντομες αλλά με λεξιλόγιο που είχε επαναληφθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια των προηγούμενων κύκλων και που σχετίζονταν με το κουκλοθέατρο:

-«πώς φτιάξει αυτή μεγάλο κεφάλι; Πώς κάνει φωνή;»

«Εγώ φτιάξω σπίτι, *hög* (μτφ. ψηλό)».

«να βάλω αυτό χρώμα;»

“Πώς πω αυτό; *det är svårt att komma ihåg* (μτφ. είναι δύσκολο να το θυμάμαι), *ska vi gör många πρόβες?* (μτφ. θα κάνουμε πολλές πρόβες;)”

Την ημέρα της παράστασης τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα εκδηλωτικά με την εκπαιδευτικό με λόγια τρυφερά ώστε να εκφράσουν τον ενθουσιασμό τους και τη χαρά τους για το πρόγραμμα:

«Ευχαριστώ. Άρεσε πολύ», «*jag tackar, ευχαριστώ για κούκλες*», «σε αγαπώ *mycket* (μτφ. πολύ)».

“Πάλι κάνεις κούκλες», «ωραίο *lektioner* (μτφ. μάθημα) με κούκλες», «θέλω *igen* (μτφ. πάλι) Κώστα *och Ελένη*»

Γενικότερα, σε αυτόν τον κύκλο παρατηρήθηκε αύξηση της παραγωγής λόγου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό, ακόμη και από εκείνα που είχαν χαμηλή επικοινωνιακή ικανότητα, γεγονός που οφείλεται στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλη τη διαδικασία και την παραγωγή της παράστασης.

3) Παιχνίδι με τις κούκλες αυθόρμητο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων

Σε όλη την πορεία αυτού του τελευταίου κύκλου υπήρχε αύξηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, τόσο με τις κούκλες της τάξης όσο και με τις κούκλες, που είχαν δημιουργήσει στους προηγούμενους κύκλους αλλά και με αυτές που κατασκεύασαν για την ανάγκη της παράστασης. Ήδη από το δεύτερο κύκλο τα παιδιά είχαν κατασκευάσει, χωρίς κάποια οργάνωση ή ανάλογη στόχευση από την εκπαιδευτικό, μια γωνιά κουκλοθεάτρου, όπου τοποθετούσαν τις κούκλες, που είχαν δημιουργήσει, αγαπημένα αντικείμενα των κουκλών της τάξης, ζωγραφιές, βιβλία που είχαμε εμψυχώσει κουκλοθεατρικά, ποικίλα υλικά για δημιουργία κουκλών, σκηνικών και διάφορες κούκλες που είχαν φέρει από το σπίτι τους. Στις ζωγραφιές τους απεικονίζονταν οι κούκλες τόσο μόνες τους όσο και μαζί με τα παιδιά, δείχνοντας τη στενή συναισθηματική σχέση που είχαν αναπτύξει. Σε αυτή τη γωνιά υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτές τις κούκλες τόσο ατομικά όσο και σε ομάδες δύο ή τριών παιδιών. Οι κούκλες «μαγνήτιζαν» το ενδιαφέρον τους και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου

παιχνιδιού μονοπωλούσε την προτίμησή τους. Επίσης το περιεχόμενο των διαλόγων που αναπτύσσονταν είχε άμεση σχέση με τα προηγούμενα ερεθίσματα που είχαν δεχτεί.

Συγκεκριμένα, μετά τη δραματοποιημένη αφήγηση της ιστορίας «Καλώς Ήρθες Καρακάξα» τα παιδιά εμπύχωναν τμήματα της ιστορίας:

[-K28: [κρατά στο ένα της χέρι της την κούκλα-αλεπού που κατηγορεί την Καρακάξα για κλοπή και στο άλλο χέρι την κούκλα-Καρακάξα] «Αυτή...είναι...πήρε κολιέ..μπει τώρα få fångelse (μτφ. θα φυλακιστεί)...πώς λένε...φυλακή», «nej, nej (μτφ. όχι, όχι)..εγώ όχι πήρα αυτό. du är fel (μτφ. κάνεις λάθος)»

-A34: εσύ είσαι kaninen (μτφ. λαγός), polis (μτφ. αστυνομία), εγώ πουλί, svart fågel (μτφ. μαύρο πουλί), skata, (μτφ. καρακάξα).

-A31: nej..δε θέλω είμαι αυτό πουλί.. Jag ska bli räven (μτφ. Θα γίνω η αλεπού). Είναι καλή...αλλά κακή».

Επίσης, μετά το τέλος της κουκλοθεατρικής παράστασης για αρκετή ώρα εμπύχωσαν τις κούκλες της παράστασης με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Μάλιστα, στα επόμενα μαθήματα αρκετές φορές «έπαιξαν» με τις κούκλες την ίδια ιστορία, γεγονός που δείχνει την επίδραση της κουκλοθεατρικής εμπύχωσης στο ελεύθερο παιχνίδι:

[-K32:[κρατά την κούκλα-λύκος]- «άνοιξε μπω nu (μτφ. τώρα), jag kommer att blåsa, (μτφ. θα φυσήξω), φου, φουουου!»

-K36:[κρατά την κούκλα-γουρουνάκι]-«φοβάμαι.... Hjälpa mig..βοήθεια! snälla (παρακαλώ)

-K32: -«φάω σένα...ναι....»

-K36:-«τρέξω εγώ τώρα... Jag ska springa till ett annat hus (μτφ. θα τρέξω σε ένα άλλο σπίτι)]

Κατά τη διάρκεια προετοιμασίας της δικής μας παράστασης συνεχώς μιλούσαν για τις ιδέες τους στις κούκλες της τάξης:

«Κοίτα, Ελένη, άλλες κούκλες κάνω....αρέσει εσένα; ...θα leka med dem (μτφ.θα παίξω με αυτές)...men (μτφ.αλλά) εγώ αγαπάω mer (μτφ. περισσότερο) εσένα».

«Κώστα, titta (μτφ. κοίτα), είναι σαν σένα...κούκλα..μιλάει αυτό...»

Επίσης, πολλές φορές μετά τις πρόβες τα παιδιά έπαιρναν τις κούκλες και αυτοσχεδίαζαν:

[-A9: (κρατά την κούκλα αγόρι Johan από τη Σουηδία). Εγώ είμαι Σουηδία...όχι grekiska....[ακολουθεί μονόλογος στα σουηδικά για τη ζωή του στη Σουηδία]

-K24: (κρατά την κούκλα-κορίτσι, Μαρία, από Ελλάδα). Γεια..είμαι Μαρία, είμαι ätta (μτφ. οχτώ χρονών), πω ένα τραγούδι...(τραγουδά «κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια»)]

Η αλληλεπίδρασή τους με τις κούκλες και το αμείωτο ενδιαφέρον και οι προεκτάσεις αυτού του

«παιχνιδιού» με τις κούκλες φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα του ημερολογίου:

«Το δραματικό τους παιχνίδι σε σχέση με την ιστορία που δημιούργησαν διαρκεί για αρκετές μέρες με αμείωτο ενδιαφέρον, αλλάζοντας πολλές φορές την εξέλιξη της ιστορίας ή παραμένοντας σταθεροί στην αρχική πλοκή. Η ομάδα δεν προσπαθεί να μιμηθεί τις παρουσιάσεις μου. Παρόλο που η δραματοποίησή τους περιέχει πολλές λεπτομέρειες από τη δική μου, είναι πλούσια σε αυτοσχεδιασμούς.

«Συνεχώς, το ενδιαφέρον τους για τις κούκλες είναι έντονο...ενώ ασχολούνται με κάτι διαφορετικό, πχ. με ένα παζλ, εμπλέκουν σε αυτό και τις κούκλες, τους ζητούν τη βοήθεια, ζωγραφίζουν μαζί, ακόμη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για φαγητό, οι κούκλες συμμετέχουν σε όλη τη διαδικασία! »

Οι αυτοσχέδιες ιστορίες που προέκυψαν κατεγράφησαν και παρουσιάστηκαν από τα παιδιά ενθουσιάζοντας και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να είναι ενεργοί συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κείμενα που προέκυψαν δεν ήταν μόνο αυθαίρετες ακολουθίες εκφράσεων, αλλά περισσότερο μια συνειδητή προσπάθεια δημιουργίας μιας «πραγματικής» ιστορίας ή παραμυθιού. Στο σύνολο, δημιουργήθηκαν 17 ιστορίες από 25 παιδιά οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

1. Σύντομα σχόλια, ιστορίες ή παραμύθια που επεξηγούν μια ζωγραφιά: αυτά τα κείμενα δημιουργήθηκαν ως περιγραφή ή επεξεργασία μιας ζωγραφιάς που αφορά την ιστορία μας
2. Καταγεγραμμένες και εικονογραφημένες ιστορίες στις οποίες δόθηκε έμφαση στο κείμενο
3. Ιστορίες οι οποίες δραματοποιούνται με κούκλες στην τάξη και δημιουργήθηκαν αυθόρμητα, αναδυόμενες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

4) Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κουκλών

Όπως προαναφέρθηκε σε αυτόν τον τελευταίο κύκλο τα συναισθήματα που εξέφρασαν τα παιδιά ήταν σε γενικές γραμμές συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς, ανυπομονησίας για την έκβαση της παράστασης, που θα παρουσίαζαν. Η στενή σχέση που είχαν αναπτύξει με τις κούκλες της τάξης, σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης διαφάνηκε ξεκάθαρα σε όλες τις δραστηριότητες. Ο τρυφερός τρόπος που τις άγγιζαν, τις χάιδευαν και μιλούσαν στις κούκλες, αναδεικνύει το δεσμό που είχαν αναπτύξει. Ένιωθαν τα συναισθήματα των κουκλών (ενσυναίσθηση) και προσπαθούσαν να τις παρηγορήσουν.

Ιδιαίτερα εκδηλωτικά ήταν τα παιδιά κατά τη διάρκεια παρακολούθησης της κουκλοθεατρικής παράστασης. Παρακολουθούσαν συγκεντρωμένα, χωρίς να αποσπώνται και με πολλές αντιδράσεις ενθουσιασμού, όπως χειροκροτήματα και επιφωνήματα. Αμέσως μετά με ιδιαίτερη χαρά περιέγραψαν στους γονείς τους τις παραστάσεις που παρακολούθησαν με πολλές λεπτομέρειες

και τις επόμενες μέρες έφερνα στο σχολείο ζωγραφιές που απεικόνιζαν σκηνές από αυτές.

Η εμπύχωση της ιστορίας «Καλώς ήρθες Καρακάξα» με κούκλες φάνηκε να χαλαρώνει τα παιδιά από το άγχος της παραγωγής λόγου, της αναδιήγησης. Άμεσα, με το ζωντάνεμα της κούκλας, ο λόγος τους ήταν αυθόρμητος και έδειχναν να απολαμβάνουν τη διαδικασία αλλά και να αναδιηγούνται την ιστορία εμπλέκοντας δράση και εμπύχωση.

Η κορύφωση των θετικών συναισθημάτων που δημιούργησε η παρουσία των κουκλών στα παιδιά υπήρξε με την παράσταση στην τελετή λήξης των τμημάτων. Δεν έκρυβαν τον ενθουσιασμό τους και τη χαρά τους, αγκάλιαζαν συνεχώς τις κούκλες και τις «σύστηναν» σε συγγενείς και φίλους. Πολλές είναι οι αναφορές των γονιών για τις θετικές αντιδράσεις των παιδιών σχετικά με τις κούκλες:

«δε σταματά να μιλά για τις κούκλες...τα πάντα στο σπίτι τα κάνει κούκλες», «έχει μια κούκλα που τις μιλά συνεχώς...μιλά και στα ελληνικά πολύ», «όλο κουκλοθέατρο παίζουμε..κι εμείς...το λέει και στο σουηδικό σχολείο και τους έχει βάλει και εκεί να παίζουν..»

Στα τελευταία μαθήματα, κατά τα οποία έπρεπε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τις κούκλες, τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα τρυφερά. Φωτογραφήθηκαν μαζί τους, τις τραγούδησαν και δημιούργησαν μικρά δωράκια, δείχνοντας την ευαισθησία τους και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης, έγραψαν, όπως μπορούν λέξεις αγάπης προς αυτές που ενέχουν στοιχεία τρυφερότητας.

5) Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

Στο συγκεκριμένο κύκλο, η ιστορία «Καλώς ήρθες Καρακάξα», δημιούργησε στα παιδιά συναισθήματα αλληλεγγύης προς τον «ξένο» και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν προς αυτούς. Από τις αντιδράσεις τους και τις απαντήσεις τους έδειξαν ότι νιώθουν στη χώρα τους, στη Σουηδία, ντόπιοι, και όχι «ξένοι». Στην ερώτηση ποιος είναι ξένος εδώ στη Σουηδία οι 21 από τους 40 μαθητές, 52,5%, απάντησαν “*Muslimen*” (μτφ. μουσουλμάνοι) ή «*οι μαύροι*». Κάποια παιδιά απάντησαν περιφραστικά «*αυτοί φοράνε μακρύ kläder (κελεμπία) ή μαντίλες*» Έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση του «ξένου» και με τις απαντήσεις τους φαίνεται να κατανόησαν την άδικη προκατάληψη.

Επίσης, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων υπήρξε αναπαραγωγή του περιεχομένου της ιστορίας με μικρές παραλλαγές, κατά την οποία τόνιζαν τη λέξη «ξένος», με μία κάπως υποτιμητική χροιά:

[Η εκπαιδευτικός κρατάει την κούκλα της τάξης (κορίτσι) και η Μ. κρατά την κούκλα «αλεπού» και ξεκινά ένας διάλογος ανάμεσα στις δύο κούκλες].

-Κούκλα: είσαι κακή αλεπού που είπες αυτά τα ψέματα για την καρακάξα.

-Αλεπού:nej, είναι svart kalle (μτφ. όχι, είναι μαυροκέφαλος), μαύρο κεφάλι, som säger i Sverige (μτφ. όπως λένε στη Σουηδία), αυτοί είναι tjuvar, κλέφτες.

-Κούκλα: εγώ έχω μαύρο κεφάλι, δηλαδή μαύρα μαλλιά...δηλαδή είμαι ξένη;

-Αλεπού: ε...είσαι λίγο ξένη, som inte pratar Svenska (μτφ. αφού δε μιλάς σουηδικά) αλλά όχι κλέβεις.

-Κούκλα: άμα μάθω σουηδικά δε θα είμαι ξένη;

-Αλεπού: όχι, είσαι svenska]

Κατά τη διάρκεια του σχολιασμού των φωτογραφιών, οι μαθητές έδειξαν με τις περιγραφές τους να αισθάνονται όμορφα με τη διπολιτισμικότητά τους και να αναμειγνύουν στοιχεία και των δύο πολιτισμών με φυσικότητα.

«*To sommar* (μτφ. καλοκαίρι) *πάω για semester* (μτφ.διακοπές) και είναι *perfekt* (μτφ.τέλεια).....*πάω Ελλάδα.*»

Βέβαια, καθώς τα παιδιά έχουν περισσότερες σουηδικές προσλαμβάνουσες, προσθέτουν στις εμπυχώσεις τους με τις κούκλες στοιχεία από την καθημερινή τους ζωή, π.χ. σουηδικό σχολείο, εξωσχολικές δραστηριότητες. Σε αυτές τις περιγραφές πολλές φορές φαίνεται και η επίδραση της ελληνικής κοινότητας στην ζωή τους και στη διαμόρφωση ταυτότητας αλλά και η «συμβολική» ελληνικότητα που χαρακτηρίζει γενικότερα τους Έλληνες της Διασποράς, η οποία έχει στερεοτυπικές αναφορές στο λόγο τους και στη συμπεριφορά τους:

-K35: Αυτοί είναι στο local (μτφ. κοινότητα) και έχουν fest...dansa, äta σουβλάκι, πίτα (μτφ. έχουν γιορτή, χορεύουν, τρώνε).

-Εκπ: Εσύ πηγαίνεις εκεί; Με ποιους πας;

-K35: Αρέσει...med mama, para och γιαγιά

Εκπ: Τι κάνεις εκεί;

K35: ελληνικά, dansar, παίζει, fest ...

Υπάρχουν βέβαια και οι μεμονωμένες αναφορές που υπερτονίζουν τη σουηδική ταυτότητα τους και υποδηλώνουν μια «υποτίμηση» της Ελληνικής:

-A2: Είναι ωραία..... De är bra med vänner, σουηδικό skola, όχι grekiska...αυτό όχι ωραίο (μτφ. περνάω ωραία με τους φίλους μου στο σουηδικό σχολείο, όχι στο ελληνικό).

Εκπ: Γιατί;

A2: αυτό σχολείο, κάνω många saker, (πολλά πράγματα), όχι μόνο ελληνικό..]

[-Εκπ. «Θα γιορτάσουμε αύριο την 25^η Μαρτίου

-A3: Nej, i morgon kommer att fira vaffeldagen....(μτφ. Όχι αύριο θα γιορτάσουμε την ημέρα

της Βάφλας)¹⁵. Jag kommer att gå till konditori att äta vafflor....δε θέλει komma I grekiska fest, att pwa ποίημα (μτφ. Εγώ θα πάω να φάω βάφλα, δε θα έρθω στην ελληνική γιορτή, να pwa ποίημα!]

Την ημέρα της παράστασης αισθάνθηκαν όμορφα και ένοιωσαν περήφανοι για το κατόρθωμά τους. Ανυπομονούσαν να δείξουν στην ελληνική κοινότητα, στους συγγενείς τι έχουν μάθει έως τώρα στο ελληνικό σχολείο και την πρόδοό τους στα ελληνικά.

Σε γενικές γραμμές η παρουσία των κουκλών και η εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία της παράστασης ενίσχυσε την ελληνικότητα τους αλλά και ενίσχυσε τη διπολιτισμικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμική τους συνείδηση.

4.5.1.4.Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του δ' κύκλου

Ο τελευταίος κύκλος δράσης ολοκλήρωσε την ερευνητική προσπάθεια. Διεξήχθη πολύ πιο εύκολα σε σχέση με τους τρεις προηγούμενους διότι υπήρχε ένας στόχος, μια κορύφωση της όλης διαδικασίας, η κουκλοθεατρική παράσταση για την τελετή λήξης των μαθημάτων. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έντονος, η συμμετοχή σχεδόν καθολική και η δημιουργικότητα των παιδιών έκδηλη σε κάθε βήμα του κύκλου. Οι μαθητές είχαν αποκτήσει άνεση τόσο με τη δημιουργία κουκλών και το χειρισμό τους όσο και με την παραγωγή λόγου χωρίς να υπάρχει άγχος για το αποτέλεσμα. Μέσα σε ένα φιλικό κλίμα, συνεργάστηκαν, ενέπλεξαν στοιχεία και των δύο πολιτισμών, έμπλεξαν τις δύο γλώσσες με πολύ φυσικό τρόπο και το αποτέλεσμα τους γέμισε χαρά.

Από την πλευρά της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο καθοδηγητική, όσον αφορά στις ιδέες των παιδιών στην παραγωγή της ιστορίας που στη συνέχεια εμπύχωσαν κουκλοθεατρικά. Κατά την προετοιμασία της παράστασης υπήρξε πιο έντονη παρέμβαση, που σε κάποιο βαθμό ήταν υπερβολική, στον τρόπο κατασκευής των κουκλών και των σκηνικών αλλά και κατά τη διάρκεια που γίνονταν οι πρόβες. Όταν έγινε αντιληπτή αυτή η καθοδήγηση η ερευνήτρια προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί, ώστε να μην προκαλείται άγχος στα παιδιά και η εμπύχωση και η παραγωγή λόγου να είναι αβίαστη.

Η ανταπόκριση των παιδιών και των γονέων μετά την παράσταση, τα θετικά τους σχόλια ως προς τη χρήση τους κουκλοθεάτρου, ως παιδαγωγικού εργαλείου, ενισχύουν ακόμη περισσότερο τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη θετική ανατροφοδότηση. Επιπροσθέτως, η παρακολούθηση των κουκλοθεατρικών παραστάσεων, τόσο της ελληνικής όσο και της σουηδικής έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιπαραβάλουν στοιχεία των παραστάσεων, να αντιληφθούν τα διαφορετικά στυλ εμπύχωσης, αλλά και την οικουμενική γλώσσα του κουκλοθεάτρου. Η ελληνική παράσταση έδωσε

¹⁵ Στις 25 Μαρτίου γιορτάζεται η Ημέρα της Βάφλας στη Σουηδία

επιπλέον ώθηση στην ελληνική γλώσσα και στη διπολιτισμικότητα των μαθητών διότι έδωσε αφορμή για περαιτέρω συζήτηση τόσο στην τάξη όσο και στην οικογένεια.

4.6.Μετά την παρέμβαση-Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση των κύκλων της έρευνας δράσης ακολούθησε η αξιολόγηση του προγράμματος, η οποία περιλάμβανε την επανάληψη του Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας και της Ημιδομημένης συνέντευξης από τις κούκλες.

4.6.1. Αποτελέσματα Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας

Μετά την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε πρόοδος στις δεξιότητες προφορικού λόγου (ακρόαση-ομιλία) των παιδιών της πειραματική ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην ελληνική γλώσσα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν το αναλυτικό πρόγραμμα του Προγράμματος Παιδείας Ομογενών. Οι δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων ελέγχου χρησιμοποίησαν τα διδακτικά εγχειρίδια «Παίζω και Μιλώ»¹⁶ για την προσχολική αγωγή. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε φωτοτυπημένο υλικό για εκμάθηση της ελληνικού αλφαβήτου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν πολλά χρόνια (πάνω από 15) απόσπασης σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (και εργάζονταν και ως εκπαιδευτικοί μητρικής γλώσσας στο σουηδικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (17,18,19), ως προς τον προφορικό λόγο και τη διάσταση «Ακρόαση» υπήρξε βελτίωση στο βαθμό κατανόησης και ανταπόκρισης των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Σημαντική διαφορά παρατηρείται στο ποσοστό των παιδιών που ανταποκρίνεται πολύ καλά στις εντολές του εκπαιδευτικού σε σύγκριση με το α' τεστ. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να εκτελέσουν σωστά τις εντολές στη δραστηριότητα «Ακούω και δείχνω», (πίνακας 17) βελτιώνοντας τη βαθμολογία τους σε σχέση με το α' τεστ (22,5%) (N=9) σε ποσοστό 55% (N=22) πάνω από το Μ.Ο=2. Συγκριτικά με την Ο.Ε. υπήρξε διαφοροποίηση καθώς στο β' τεστ 16 μαθητές (16,6%) σημείωσαν βαθμολογία πάνω από το Μ.Ο, ενώ στο α' τεστ 5 (13,8%) μαθητές είχαν συγκεντρώσει βαθμολογία πάνω από το Μ.Ο. Παρατηρήθηκε μια μικρή διαφοροποίηση στο ποσοστό της Ο.Ε. η οποία ήταν αναμενόμενη από τη συμμετοχή τους στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα συγκριτικά αποτελέσματα:

¹⁶ Παίζω και μιλώ (βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό),Επιστημονικός Υπεύθυνος, Δαμανάκης Μ., Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, ΟΕΔΒ, Αθήνα

1.ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ «ΑΚΡΟΑΣΗ»

Πίνακας 17: Συγκριτικός Πίνακας Δραστηριότητας "Ακούω και δείχνω"

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Α΄ΤΕΣΤ			Β΄ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
4	3	2	5	8	3	11
3	6	3	9	14	3	17
2	10	14	24	13	14	27
1	12	6	18	5	7	12
0	9	11	20	0	9	9
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76	40	36	76

Στη δραστηριότητα «Ακούω και κάνω» (πίνακας 18) παρουσιάζεται σαφής βελτίωση της Π.Ο στην κατανόηση των εντολών, καθώς ενώ στο α΄ τεστ το 42,5% (N=17) σημείωσε βαθμολογία πάνω από το Μ.Ο=2, στο β΄ τεστ το ποσοστό αυξήθηκε στο διπλάσιο σχεδόν (82,5) (N=33). Στην Ο.Ε. δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή ανάμεσα στο α΄ και β΄ τεστ.

Πίνακας 18: Συγκριτικός Πίνακας Δραστηριότητας «Ακούω και κάνω»

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Α΄ΤΕΣΤ			Β΄ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
6	5	4	9	14	5	19
5	6	4	10	15	3	18
4	6	5	11	4	5	9
3	5	4	9	4	4	8
2	3	5	8	2	7	9
1	8	5	13	1	6	7
0	7	9	16	0	6	6
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76	40	36	76

Στη δραστηριότητα «Ακούω μια ιστορία» (πίνακας, 19) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να αναδιηγηθούν αποτελεσματικότερα την ιστορία σε σχέση με το πρώτο τεστ και σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. Τα παιδιά της Ο.Ε. χρησιμοποίησαν πολύ λίγα λόγια για την ιστορία, δεν απαντούσαν στις ειδικότερες ερωτήσεις και έδειξαν αδυναμία ανασύνθεσης της ιστορίας με τη βοήθεια των εικόνων που βρίσκονται στο φυλλάδιο. Αντίθετα οι μαθητές της Π.Ο. σημείωσαν βελτίωση στην κατανόηση της ιστορίας και στην αναδιήγησή της με πιο σύνθετες προτάσεις και λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα υπήρξε αύξηση των μαθητών που κυμάνθηκαν στις κλίμακες «Καλά», «Πολύ Καλά» και «Άριστα» σε ποσοστό 50% από το α΄ τεστ (N=14), β΄ τεστ (N=34). Στην Ο.Ε. δεν

υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 19: Συγκριτικός Πίνακας Δραστηριότητας «Ακούω μια ιστορία»

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α΄ ΤΕΣΤ			Β΄ ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
Καμιά Ανταπόκριση 1 (βαθμός 2)	9	7	16	0	3	3
Σχεδόν καλά 2 (βαθμός 4)	17	17	34	6	20	26
Καλά 3 (βαθμός 6)	9	9	18	8	8	16
Πολύ καλά 4 (βαθμός 8)	2	1	3	15	3	18
Άριστα 5 (βαθμός 10)	3	2	5	11	2	13
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	76	N=40	N=36	76

Τα αποτελέσματα στο σύνολο και των τριών δραστηριοτήτων (πίνακας 20) έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα του α΄ τεστ και του β΄ τεστ στην Π.Ο. Ενώ στο α΄ τεστ μόνο 5 μαθητές (12,5%) κυμάνθηκαν σε βαθμολογία 15-20 στο β΄ τεστ ο αριθμός αυξάνεται στους 21 μαθητές (52,5%) . Σημαντική είναι η διαφορά και στις μικρότερες βαθμολογίες, ιδιαίτερα στις αρνητικές, καθώς ενώ στο α΄ τεστ 21 μαθητές (52,5%) κυμάνθηκαν κάτω του Μ.Ο: 10, και 4 δεν είχαν βαθμό 0, στο β΄ τεστ μόνο 6 κυμάνθηκαν κάτω του Μ.Ο και κανείς δε συγκέντρωσε βαθμολογία 0. Στην Ο.Ε. τα ποσοστά παραμένουν σχεδόν ίδια με μικρή βελτίωση στις χαμηλές τιμές. Αναλυτικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα οι συγκριτικές τιμές:

Πίνακας 20: Συγκριτικός πίνακας συνολικών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α΄ ΤΕΣΤ			Β΄ ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	Σύνολο	Π.Ο	Ο.Ε.	Σύνολο
Άριστα 20	2	3	5	9	3	12
15-19	3	3	6	12	6	18
10-14	10	9	19	13	12	25
5-10	10	11	21	4	10	14
1-5	11	8	19	2	4	6
0	4	2	6	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76	N=40	N=36	N=76

2. ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ «ΟΜΙΛΙΑ»

Ως προς την ομιλία στη δραστηριότητα «Πες μου τι είναι αυτό» (πίνακας 21) υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στην Π.Ο. στο ποσοστό των μαθητών που απαντούν σωστά (3) στις ερωτήσεις σε σχέση με το α' τεστ σε ποσοστό 32,5%, γεγονός που αποδεικνύει την αύξηση του λεξιλογίου των μαθητών. Στην Ο.Ε υπήρξε μικρή βελτίωση της τάξεως του 8,3%.

Πίνακας 21: Συγκριτικός πίνακας δραστηριότητας «Πες μου τι είναι αυτό»

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α' ΤΕΣΤ			Β' ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
3	5	3	8	18	6	24
2	14	9	23	19	8	27
1	21	24	54	3	22	25
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76	40	36	76

Στη δραστηριότητα «Πες μου τι κάνει» (πίνακας 22) υπάρχει επίσης σημαντική θετική αλλαγή στην βαθμολογία της Π.Ο. Συγκεκριμένα ενώ στο α' τεστ 20 (50%) μαθητές της Π.Ο κατάφεραν να σημειώσουν βαθμολογία πάνω από το μέσο όρο (Μ.Ο=4), στο β' τεστ ο αριθμός αυξήθηκε στους 32 (80%). Η διαφορά την Ο.Ε δεν ήταν σημαντική.

Πίνακας 22: Συγκριτικός πίνακας δραστηριότητας «Πες μου τι κάνει;»

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	Α' ΤΕΣΤ			Β' ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε	ΣΥΝΟΛΟ
8	5	4	9	14	6	20
7	4	4	8	7	3	10
6	5	3	8	6	5	11
5	6	4	10	5	4	9
4	4	6	10	4	6	10
3	5	5	10	3	5	8
2	5	6	11	1	3	4
1	6	4	10	0	4	4
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76	40	36	76

Ως προς τις προσωπικές ερωτήσεις (πίνακας 23), κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, σημειώνεται η μεγαλύτερη διαφοροποίηση των μαθητών της Π.Ο. σε σχέση με το αρχικό τεστ, τόσο

από την καταμέτρηση και την αξιολόγησή τους ποσοτικά από το κριτήριο όσο και από την ανάλυση περιεχομένου που περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα ενώ στο αρχικό τεστ 17 (42,5%) μαθητές κυμάνθηκαν πάνω από το μέσο όρο (Μ.Ο.10), στο δεύτερο τεστ ο αριθμός αυξήθηκε στους 33 (82,5%). Τα ποσοστά στην Ο.Ε. παραμένουν σχεδόν ίδια: α΄ τεστ (17 μαθητές), β΄ τεστ (18 μαθητές):

Πίνακας 23:Συγκριτικός πίνακας προσωπικών ερωτήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α΄ ΤΕΣΤ			Β΄ ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
15-20	7	10	17	15	9	24
10-15	10	8	18	18	10	28
05-10	17	14	31	6	12	18
0-5	6	4	10	1	5	6
ΣΥΝΟΛΟ	40	36	76	40	36	76

Στο σύνολο των σωστών απαντήσεων, (πίνακας, 24) που αφορούν την ομιλία διαπιστώθηκε βελτίωση στη συνολική βαθμολογία των μαθητών της Π.Ο. Συγκεκριμένα, το 85%(N=34) των μαθητών της Π.Ο. σημείωσαν βαθμολογία πάνω από το μέσο όρο (Μ.Ο=10) σε σχέση με το α΄ τεστ που το ποσοστό κυμάνθηκε στο 27,5 % (N=11). Στην Ο.Ε. υπήρξε και εκεί μικρή διαφορά στη συνολική βαθμολογία. Στο α΄ τεστ κυμάνθηκαν σε ποσοστό 36% (N=13), ενώ στο β΄ τεστ σε ποσοστό 44% (N=16) το οποίο θεωρούμε ότι οφείλεται στην παρακολούθηση των μαθητών στα ΤΕΓ:

Πίνακας 24:Συγκριτικός πίνακας συνολικών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α΄ ΤΕΣΤ			Β΄ ΤΕΣΤ		
	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
Άριστα 20	3	3	6	9	4	13
15-19	2	4	6	13	5	18
10-15	6	6	12	12	7	19
5-10	11	13	24	4	13	16
1-5	12	6	18	2	6	8
0	6	4	10	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76	N=40	N=36	N=76

Από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών διαμορφώσαμε εκ νέου το προφίλ τους και τους κατατάξαμε, στην παρακάτω κατάταξη:

Πίνακας 25: Γλωσσικό Προφίλ Μαθητών κατά τη λήξη των παρεμβάσεων

ΤΜΗΜΑ	Επίπεδο 1 (αρχάριοι)	Επίπεδο 2 (Μεσαίου επιπέδου)
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α΄ (Π.Ο) (N=21)	17=80,95 % 5=23,8%	4=19,04 % 16=76,1%
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β΄ (Ο.Ε.) (N=19)	15=78,94 % 12=63,1%	4=21,05 % 7=36,8
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ Α΄ΤΜΗΜΑ (Π.Ο) (N=19)	13=68,42% 4=21,05%	6=31,57% 15=78,94%
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ Β΄ΤΜΗΜΑ (Ο.Ε.) (N=17)	12=70,58% 12=70,58%	5=29,4% 5=29,4%

Υπάρχει σαφής μετακίνηση στην κατάταξη των μαθητών σε σχέση με την αρχική στην Π.Ο. Έτσι, το 77,5 των μαθητών (N=31) ανήκει στο Επίπεδο 2 και το 22,5% (N=9) στο Επίπεδο 1, ενώ αντίστοιχα πριν την παρέμβαση μας το ποσοστό ήταν 75% (N=30) των μαθητών στο επίπεδο 1 και το 25% (N=10) στο επίπεδο 2. Υπάρχει καλύτερη ακρόαση και κατανόηση αλλά μεγαλύτερη ευκολία στην παραγωγή λόγου. Δεν απαντούσαν μονολεκτικά και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.

Στην Ο.Ε. υπάρχει μικρή διαφορά στην κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα με μόνο το 8,3% (N=3) να καταφέρουν να αλλάξουν επίπεδο.

Συνεπώς, οι μαθητές της Π.Ο. βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητα επικοινωνίας τους στην ελληνική γλώσσα ως προς την Ακρόαση και τον Προφορικό λόγο, μετά τις κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις σε αντίθεση με την Ο.Ε. που παρακολούθησε μια τυποποιημένη διδασκαλία. Η Π.Ο. κατανόησε απλές φράσεις που έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και με την καθημερινή ζωή, ανταποκρίθηκε με απλά γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μέσα σε καταστάσεις επικοινωνίας που έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και με την καθημερινή ζωή, περιέγραψε με λιτό και στοιχειώδη τρόπο το άμεσο περιβάλλον και κατανόησε μικρά κείμενα.

4.6.2. Αποτελέσματα Συνέντευξης

Κατά τη διάρκεια της 2ης συνέντευξης το κλίμα ήταν εξαρχής φιλικό και άνετο καθώς τα παιδιά

τόσο της Π.Ο όσο και της Ο.Ε. είχαν εξοικειωθεί με τις κούκλες που διεξήγαγαν τις συνεντεύξεις. Η θεματολογία ήταν η ίδια με την πρώτη συνέντευξη αλλά διαφοροποιήθηκε ανάμεσα στην Π.Ο και στην Ο. Ε. ως προς το περιεχόμενο. Στη μεν Ο.Ε. επαναλήφθηκε ακριβώς όπως στην Α΄ φάση της έρευνας, στη δε Π.Ο ήταν πολύ πιο σύντομη και με τη μορφή φιλικής συνομιλίας, καθώς στόχος μας δεν ήταν τόσο η συγκέντρωση στοιχείων για τη διαμόρφωση του προφίλ των μαθητών αλλά η εστίαση στην αξιολόγηση του προγράμματος από τα ίδια τα παιδιά. Για το λόγο αυτό προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν με το τι αισθάνθηκαν τα παιδιά με το κουκλοθέατρο, με το τι θυμούνται από την αρχή των δραστηριοτήτων, πώς νιώσανε, αν τους άρεσε, αν αγάπησαν τις κούκλες, αν τώρα στενοχωριούνται που τελειώνει αυτή η δραστηριότητα κ.ά.).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών της έρευνας στις ερωτήσεις της τελικής συνέντευξης σύμφωνα με την αρχική διαδικασία:

- Κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα
- Γλωσσική Προτίμηση
- Αλληλεπίδραση με την κούκλα

A) Κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα

Ως προς τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών αυτά δόθηκαν με άνεση πλέον σε σχέση με την πρώτη συνέντευξη και μάλιστα τα περισσότερα παιδιά απόρησαν με την ερώτηση που τους απηύθυνε η κούκλα, σχολιάζοντας «*Ελένη, αφού ξέρεις πως λένε εμένα...τι ρωτάς;*», «*πες εσύ πως λένε εμένα...*», γεγονός που δικαιολογείται από το δεσμό-φιλική σχέση που είχαν αναπτύξει το προηγούμενο χρονικό διάστημα με τις κούκλες. Στην ερώτηση για την ηλικία τους σχεδόν όλα τα παιδιά της Π.Ο. (N=36) απάντησαν στα ελληνικά και N=4 στα σουηδικά «*fem*». Στην ερώτηση, «*αν έχεις αδέρφια*», και «*πες μου για τα αδέρφια σου*» τα παιδιά απάντησαν δίνοντας αρκετές πληροφορίες για τα αδέρφια τους και για τη σχέση τους μαζί τους, στοιχεία που τονίζουν τη διπολιτισμικότητα, που διέπει τον τρόπο λειτουργίας των οικογενειών τους:

«Εγώ, με min stora syster, Lena, πάμε ishockey και με άλλη μαμά, Lenas mamma (μεικτός γάμος) και Lena μαθαίνει εμένα ishockey...Lena δεν πάει στο grekiska skola..δε ξερει grekiska...bara svenska και engelska...εγώ μάθει αυτή ελληνικά...hon vill...Καλά είναι με μαμά, μπαμπά, stora αδερφή....laga mat, φαί...παίζει..... spela brädspelet (μτφ. Εγώ με τη μεγαλύτερη αδερφή μου τη Λένα πάμε για πατινάζ μαζί με την άλλη μαμά, τη μαμά της Λένας. Η Λένα μου μαθαίνει πατινάζ και εγώ της μαθαίνω ελληνικά, αυτή θέλει! Καλά είναι με τη μαμά, το μπαμπά, τη μεγάλη αδερφή, μαγειρεύουμε, παίζουμε, παίζουμε επιτραπέζια παιχνίδια!»

«αδερφός εμένα λένε Vasse...Βασίλης...είναι μεγάλος... Han går till gymnasiet (μτφ. αυτός πάει γυμνάσιο)...όχι...δεν κάνει σχολείο ελληνικό...δεν αρέσει...bara svenska (μτφ. μόνο σουηδικά) θέλει...όλο μαλώνει med rara (μτφ. με το μπαμπά)..φωνάζει...πολύ!»

Ως προς τη διαχείριση της ταυτότητας, οι απαντήσεις τόσο της Π.Ο. όσο και της Ο.Ε. κυμάνθηκαν στα ίδια ποσοστά με μικρές διαφοροποιήσεις. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι κατάγεται από τη Σουηδία, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα παιδιά τρίτης γενιάς θεωρούν τον εαυτό τους Σουηδούς καθώς γεννιούνται και διαβιούν σε αυτή τη χώρα, ανεξάρτητα από την ελληνική τους καταγωγή. Ταυτόχρονα βλέπουμε ότι η επιλογή «και από τις δύο χώρες» έχει μία διαφοροποίηση από την αρχική συνέντευξη, από 22,5% των μαθητών της Π.Ο. το ποσοστό ανέβηκε στο 40% υποδηλώνοντας ενίσχυση της διττής τους καταγωγής (πίνακας, 26).

Πίνακας 26:Δηλώσεις μαθητών για την καταγωγή

ΧΩΡΑ	Α' συνέντευξη			Β' συνέντευξη		
	Π.Ο. (N=40)	Ο.Ε. (N=36)	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο. (N=40)	Ο.Ε. (N=36)	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΛΛΑΔΑ	3	2	5= 6,57%	4	2	6=7,9%
ΣΟΥΗΔΙΑ	28	30	58=76,31%	18	28	46=60,5
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	9	4	13= 17,1%	18	6	24=31,5
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	0	0	0= 0%	0	0	0=0%

Στην ερώτηση σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών (πίνακας 27) οι απαντήσεις έδειξαν διαφοροποίηση στην απάντηση «και από τις δύο χώρες» όπου ενώ στην α' συνέντευξη το 11,57 % και της Π.Ο. και της Ο.Ε. έδωσε αυτή την απάντηση, στη β' συνέντευξη το ποσοστό ανέβηκε στο 38,8%, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την επίγνωσή τους για την καταγωγή τους με αίσθημα υπερηφάνειας.

Αυτό φαίνεται και από τα σχόλιά τους:

«Είναι και από δύο, Ελλάδα, Σουηδία...många barn är från två länder...καλοκαίρι Ελλάδα, vinter Σουηδία...» (μτφ. Είναι και από την Ελλάδα και από τη Σουηδία, πολλά παιδιά είναι από δύο χώρες, το καλοκαίρι πάω στην Ελλάδα, το χειμώνα στη Σουηδία).

«Μαμά είναι...Mamman är svenska och (μτφ. η μαμά είναι σουηδέζα), μπαμπά Έλληνα...αλλά πάμε Ελλάδα, αρέσει πολύ...»

Πίνακας 27: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη χώρα γέννησης των γονιών τους

ΧΩΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	Α' συνέντευξη			Β' συνέντευξη		
	ΠΑΤΕΡΑ (N=76)	ΜΗΤΕΡΑ (N=76)	Μ.Ο	ΠΑΤΕΡΑ N=76	ΜΗΤΕΡΑ N=76	Μ.Ο
ΕΛΛΑΔΑ	12=15,78	7=9,21	12,495	15=19,7	16=21,05	20,37
ΣΟΥΗΔΙΑ	48=63,15%	53=69,73	66,44	38=50	36=47,3	48,65
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ	10=13,1	8=10,05	11,57	20=26,3	19=25	38,8
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	6=7,89	8=10,52	9,02	3=3,9	5=6,57	7,1

Στην ερώτηση, αν μπορούσαν να θυμηθούν το συγκεκριμένο μέρος, που κατάγεται ο γονιός στην Ελλάδα οι περισσότεροι μαθητές οι μαθητές της Π.Ο. κατάφεραν να απαντήσουν με σχετική σαφήνεια. Περιέγραψαν με περισσότερες λεπτομέρειες στοιχεία από την Ελλάδα, τον τόπο που επισκέπτονται και περιέγραψαν συμβάντα από την παραμονή τους εκεί, τη σχέση τους με τους συγγενείς και φίλους.

«Εγώ πάω Ελλάδα με μαμά και γιαγιά...λένε Κιλκίς...εγώ παίζω με *vänner* (μτφ. φίλους)...Αναστασία είναι ένας φίλη...από *Grekland* (μτφ. Ελλάδα)..αυτή...πάει ελληνικό σχολείο...*vi går till lekplatsen* (μτφ. μαζί παίζουμε στην παιδική χαρά)...πώς λένε; Και παίζει εκεί, τρώει παγωτό.. Και άλλη μέρα πάει *med föräldrar och simma* (μτφ. με τους γονείς μου και κολυμπάω) θάλασσα...Χαλκιδική...

«Χωριό είναι μακριά...*i Grekland* (μτφ. στην Ελλάδα)...ουου! πολύ ώρα *med plan* (μτφ. με το αεροπλάνο)..εγώ αρέσει εκεί...χορεύει ποντιακά...γιαγιά μαθαίνει εμένα πολλά...χορεύει πλατεία..»

«μπαμπάς ήταν Ελλάδα, δουλέψει...*men* (μτφ. αλλά) όχι καλά και ήρθε πάλι *i Stockholm*...*är bättre här ... mer pengar* (μτφ. στη Στοκχόλμη είναι καλύτερα, έχει πιο πολλά λεφτά), είπε μπαμπάς...»

Στις ερωτήσεις «Πες μου για τη μητέρα (μαμά) σου/πατέρα (μπαμπά) σου» τα παιδιά τα παιδιά της Π.Ο. απάντησαν δίνοντας αρκετές πληροφορίες για αυτά τα πρόσωπα, με επαυξημένες προτάσεις. Οι απαντήσεις δεν περιορίστηκαν μόνο στα ονόματα αλλά έδωσαν στοιχεία για την εργασία τους, για τις προτιμήσεις τους και για τη σχέση τους με την Ελλάδα, σημείο που δεν παρατηρήθηκε στην αρχική συνέντευξη:

«Μπαμπάς είναι *stor* (μτφ. μεγάλος) και κάνει *städar* (μτφ. καθαρίζει) *med* (μτφ. αλλά) μαμά...αρέσει πολύ *grekiska* (μτφ. ελληνικό) τραγούδι και μαθαίνει εμένα...*Han spelar fotbol* (μτφ. αυτός παίζει ποδόσφαιρο) με μπαμπά Εβελίνας...αυτό ομάδα λένε «Άκροπολ»...όλο *greker* (μτφ. Έλληνες) είναι σε αυτό...Μπαμπάς μιλάει και ελληνικά και *svenska* (μτφ. Σουηδικά)...

“Μαμά είναι από Σουηδία...Λένε *Stella*...μπαμπάς μαμάς *farmor* (μτφ. παππούς)... Σουηδία,

mama pratar lite grekiska (μτφ. η μαμά μιλάει λίγο ελληνικά)..μααμπάς πολλά. *Mama* είναι *förskolelärare på dagis* (μτφ. η μαμά είναι δασκάλα σε παιδικό σταθμό) »

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το σπίτι «πού μένεις;», «πώς είναι το σπίτι σου;», «πες μου για τη γειτονιά σου», η πλειονότητα των μαθητών της Π.Ο. έδωσε αρκετές πληροφορίες με λεπτομέρειες. Μάλιστα πρόσθετε και στοιχεία από την εκδρομή που πραγματοποιήθηκε στο κοντινό πάρκο κατά τον 3^ο κύκλο δράσης:

«Εγώ μένω εκεί Κώστα, στο *blå huset* (μτφ. μπλε σπίτι)...θυμάσαι που έδειξα εσένα *när vi gick i Hagaparken* (όταν πήγαμε στο Hagaparken)...εγώ είμαι ψηλά στο *på έντεκα våningen* (μτφ. στον 11^ο όροφο)...θα έρθεις σπίτι μου μια μέρα; πάμε και στο *svenska skolan* (μτφ. στο σουηδικό σχολείο).. μάθεις σουηδικά...εγώ μάθω εσένα σουηδικά...»

«*Här* (μτφ. εδώ), αυτή γειτονιά *många greker* (μτφ. πολλοί Έλληνες). Έχει *local* (μτφ. κοινότητα), σχολείο, μιλάει ελληνικά και άλλοι φίλοι...από *Spanien, Kina, Iran* (μτφ. Ισπανία, Κίνα, Ιράν), πολλές *länder* (μτφ. χώρες) και μιλάει άλλες *språk* (μτφ. γλώσσες) αλλά και σουηδικά. Σχολείο, σουηδικό, κάνουμε φαγητά από άλλες *länder* (μτφ. χώρες)...πολλά...*min mamma* (μτφ. η μαμά μου) κάνει παστίτσιο και *pasta* (μτφ. μακαρόνια)...άλλα...φαγητά»

Στις ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο πολλά από τα παιδιά αναφέρθηκαν στο σουηδικό σχολείο ως «κανονικό» σχολείο ενώ για το «ελληνικό» ως σχολείο για τα ελληνικά:

«αυτό σχολείο, ελληνικό αλλιώς, δε τρώμε εδώ, όπως *svenska* (μτφ. σουηδικό), *inte gjora gymnastic* (μτφ. δε κάνουμε γυμναστική)...»

“μαμά λέει έρθω ελληνικό σχολείο, *men jag vill inte, jag är trött...varje dag vi gar i skolan....όχι Lördag. Εγώ θέλω πάει fotbol...*” (μτφ. Η μαμά λέει να έρθω στο ελληνικό σχολείο, αλλά εγώ δε θέλω, είμαι κουρασμένος, κάθε μέρα σχολείο πάμε, όχι και το Σάββατο. Εγώ θέλω να πάω στο ποδόσφαιρο).

“Εγώ είπα σέναόχι πάλι..*svenska skola...καλά είναι* (μτφ. στο σουηδικό σχολείο καλά είναι), *παιζει, lektioner* (μτφ. κάνει μαθήματα)...αλλά *grekiska skolan* (μτφ. αλλά στο ελληνικό σχολείο)...*παιζει κούκλες....όχι svenska* (μτφ. όχι στο σουηδικό σχολείο)...*μου αρέσει πολύ παίζω κούκλες...με εσένα..*»

Όταν ρωτήθηκαν για τους φίλους τους οι περισσότεροι μαθητές της Π.Ο., 34 από τους 40, δήλωσαν άμεσα, ότι έχουν τις κούκλες ως φίλες τους:

«εσύ είσαι φίλος..καλός και άλλοι, *Εβελίνα, Μαρία...από grekiska skolan* (μτφ. από Ελληνικό σχολείο)...*Amar, Ida, καλύτεροι από Svenska* (μτφ. σουηδικό σχολείο)...*Med* (μτφ. με την Εβελίνα) *Εβελίνα παίζει σπίτι, αυλή...βλέπει grekiska tv* (μτφ. ελληνική τηλεόραση), έχει όλα

από Ελλάδα...αρέσει βλέπει «Πέππα γουρουνάκι», έχει ίδιο στο σουηδικό tv “Pappa Gris”..Med Amar och Ida (μτφ. με τον Άμαρ και την Ίντα) παίζει στο Svenska Skolan (μτφ. παίζουμε στο σουηδικό σχολείο)...έρθεις εσύ i Idas kallas (μτφ. στα γενέθλια της Ida)...κάλεσε εσένα; jag kommer att tala henne att ringa dig (μτφ. θα της πω να, καλέσει εσένα).»

Τα παιδιά της Ο.Ε. απαντούσαν μονολεκτικά ή με πολύ απλές προτάσεις, χωρίς να μπορούν να δώσουν πολλές πληροφορίες στα ελληνικά. Το γεγονός ότι δεν είχαν αποκτήσει συναισθηματικό δεσμό με την κούκλα-ερευνητή, προκάλεσε αμηχανία, απροθυμία με αποτέλεσμα να μη δίνουν πολλές πληροφορίες για τη ζωή τους. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν τυποποιημένες και τόνιζαν τη σουηδική τους ταυτότητα:

«Εγώ Αντρέας..jag Svenskar (μτφ. εγώ Σουηδός)...εγώ tycker om spela fotbol (μτφ. εμένα μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο). Μαμά είναι frisör, rara har butik, παπούτσια (μτφ. Η μαμά είναι κομμώτρια, ο μπαμπάς έχει κατάστημα με παπούτσια)».

«Αρέσει φίλο μου Johan, Vi spelar tillsammans playstation, gå på bio, gå på centrum och äta pizzor..(μτφ. μου αρέσει ο φίλος μου ο Johan, μαζί παίζουμε playstation, πηγαίνουμε σινεμά, στο εμπορικό κέντρο, τρώμε πίτσα)».

Β) Γλωσσική Προτίμηση

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης εστιάζει στις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική χρήση και τις γλωσσικές τους προτιμήσεις κατά τη διάρκεια κοινωνικών επαφών (πίνακας, 28). Σε σύγκριση με την αρχική συνέντευξη οι απαντήσεις των παιδιών δε διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα. Μικρή διαφορά ωστόσο σημειώνεται στην Π.Ο. η οποία δείχνει αυξητική προτίμηση στην επιλογή «και τις δύο γλώσσες», γεγονός που δείχνει ότι μετά τη λήξη του προγράμματος τα παιδιά απέκτησαν θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Δε βλέπουμε την ίδια εξέλιξη στην Ο.Ε, της οποίας τα ποσοστά παραμένουν ίδια με την αρχική συνέντευξη. Οι δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τη γλωσσική επιλογή στη συνομιλία τους με τους γονείς και τα αδέρφια φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 28: Δηλώσεις μαθητών σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι

	Α΄ Συνέντευξη						Β΄ Συνέντευξη					
	Π.Ο			Ο.Ε.			Π.Ο			Ο.Ε.		
Στο σπίτι	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο	Ελληνικά	Σουηδικά	Και τα δύο

Με γονείς	15	19	6	10	20	6	18	11	11	14	19	6
Με αδέλφια	9	27	4	10	22	4	11	23	6	9	24	3

Η εναλλαγή κώδικα είναι έντονη και φαίνεται και από τις δηλώσεις τους αλλά και η προτίμηση της σουηδικής γλώσσας κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τα αδέλφια.

«Μιλάω *eller* ελληνικά, *eller svenska* (μτφ. μιλάω είτε ελληνικά, είτε σουηδικά). Άμα μαμά μαλώνει λέει ελληνικά... άμα είναι *I solna centrum eller I skolna* (μτφ. στο εμπορικό κέντρο ή στο σουηδικό σχολείο) λέει σουηδικά..Εγώ δε θέλω λέει ελληνικά στο *svenska skolan* (μτφ. στο σουηδικό σχολείο)...γιατί δε καταλαβαίνει άλλοι και γελάει...*barn kommer att håna* εμένα (μτφ. τα παιδιά θα με κοροϊδέψουν)».

«Με αδερφή σουηδικά...είναι *mer lätt* (μτφ. είναι πιο εύκολο), παίζω πιο ωραία με *svenska* (μτφ. σουηδικά)....”

“Με *Johan...Lenas son jag pratar svenska...αυτός δε ξέρει grekiska...*(μτφ. με το γιο της Λένας μιλάω σουηδικά, αυτός δε ξέρει ελληνικά)».

Ως προς τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις και στη δεύτερη συνέντευξη, σαφής είναι η προτίμηση της Π.Ο στη σουηδική γλώσσα όταν πρόκειται για περιστάσεις επικοινωνίας που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον (σουηδικό σχολείο, δραστηριότητες καθημερινής ζωής) και η χρήση και των δύο γλωσσών όταν βρίσκονται με Έλληνες συγγενείς ή στον κύκλο των εκδηλώσεων της ελληνικής κοινότητας.

«Στο *local* αρέσει μιλάει *grekiska* με μεγάλους και παιδιά και φίλοι...αλλού με αρέσει *svenska*...αφού είμαι στο Σουηδία γιατί μιλάω *grekiska*? Αυτοί δεν ξέρει *grekiska*...άμα πάω Ελλάδα μιλάω *grekiska*...όμως άμα εσύ Κώστα έρθεις *I skolan* (απευθύνεται στην Κούκλα που κάνει τη συνέντευξη) εγώ μιλάω εσένα ελληνικά και λίγα σουηδικά, βοηθήσω εσένα»

«Όταν μαμά θέλει μη ακούσει κάτι άλλος λέει ελληνικά....δε καταλάβει...μυστικά (γελάει)....».

Οι απαντήσεις της Ο.Ε. κυμάνθηκαν στο ίδιο πλαίσιο με την αρχική συνέντευξη. Διαφοροποιούνται όμως με την Π.Ο. καθώς η τελευταία κάνει μεγαλύτερες-επαυξημένες προτάσεις στα ελληνικά, και χρησιμοποιεί λεξιλόγιο που έχει επαναληφθεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι υπάρχει μια διατήρηση της γλωσσικής προτίμησης των μαθητών η οποία συνδέεται με το ρόλο τους και τη σχέση τους με την κοινότητα.

Γ) Αλληλεπίδραση με την κούκλα

Η Π.Ο κατά τη διάρκεια της τελικής συνέντευξης, όπως είναι αναμενόμενο λόγω της σχέσης, που αναπτύχθηκε κατά την υλοποίηση των κύκλων της έρευνας –δράσης, ήταν ιδιαίτερα παραγωγική. Από την πρώτη στιγμή της ανακοίνωσης προς τα παιδιά της προσωπικής συζήτησης (συνέντευξης) με τις κούκλες της τάξης, υπήρξε ανυπομονησία και ενθουσιασμός: «*πότε πω εγώ με Ελένη;*», «*πότε είναι min tur;* (μτφ. πότε είναι η σειρά μου)», «*να πάω εγώ τώρα;;α! τώρα θέλω μιλήσω με φίλο μου*», «*κάνεις πολύ ώρα με Μάρκο....τι λέει με Κώστα;*», «*πάρω εγώ σπίτι μου Ελένη... μάθω για Σουηδία....*» ή «*δώσε μου κούκλα σπίτι πάρω....θα taia* (μτφ. μιλάω) *ελληνικά άμα πάρω σπίτι αυτήν*», «*εγώ αγαπάω κούκλα, κάνω ό,τι μου πει*», «*αυτές λένε ελληνικά και εμείς λέγαμε ελληνικά πολλά*», ήταν λίγες από τις φράσεις που ακούστηκαν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της τελευταίας επαφής τους με τις κούκλες. Έδειχναν να αναζητούν την στενή προσωπική επαφή με την κούκλα, ώστε να έχουν το «προνόμιο» της ατομικής επαφής μαζί της για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προς αυτή και τα «μυστικά» τους. Στο χώρο της συνέντευξης, στη γωνιά του κουκλοθεάτρου, σε ένα οικείο και φιλικό χώρο προς τα παιδιά η κούκλα-ερευνήτρια, χαιρετούσε και καλωσόριζε το κάθε παιδί ξεχωριστά, προσφωνώντας το με το όνομά του. Τα παιδιά κάθονταν στο χαλάκι της γωνιάς, χαμογελούσαν, αναζητούσαν το βλέμμα της κούκλας και τα περισσότερα από αυτά ξεκινούσαν εκείνα τις ερωτήσεις: «*τι θέλεις ρωτήσεις εμένα;*», «*Καλός είσαι Κώστα...vill du leka med mig* (μτφ. θέλεις να παίξουμε), *παίζουμε;*», «*πούμε λίγα....κάνω αγκαλιά;*». Στις πρώτες ερωτήσεις σχετικά με την προσωπική τους ζωή, έδειχναν να δυσανεστούν με αυτή την ερώτηση διότι υποτίθεται ότι οι κούκλες γνώριζαν τα στοιχεία τους και ήταν περιττό να ειπωθούν ξανά: «*α! πάλι ίδιο....ξέρεις μένα...είμαι Ελένη...μπλα, μπλα, μπλα..*», «*πω igen min namn...varfor?*»

Στη συνέχεια της συνέντευξης τα παιδιά απαντούν με άνεση και πάντα προσθέτοντας στοιχεία από την κοινή πορεία των τελευταίων μηνών με τις κούκλες, γεγονός που φανερώνει τον ισχυρό συγκινησιακό δεσμό που έχουν αναπτύξει:

«*θυμάσαι, όταν είπα εσένα min bror heter Stefan* (μτφ. ο αδερφός μου λέγεται Stefan) *που πήρε nya* (μτφ. καινούριο) *playstation...έρθεις παίζουμε;*», «*κάνει μαμά ένα Kaka* (μτφ. κέικ), *εσένα, στο kallas* (μτφ. στο πάρτυ) *μου έρθεις...ε;*», «*du är min bästa vän* (μτφ. είσαι ο καλύτερος μου φίλος), *καλό φίλος och Αναστασία, och Peter, som είπα ότι πάμε μαζί skriskor* (μτφ. καλοί φίλοι είναι και η Αναστασία και ο Peter, που σου είπα ότι πάμε μαζί για πατινάζ)».

«*Αρέσει μιλάω εσένα ελληνικά, när komma* (μτφ. όταν έρχομαι) *ελληνικό σχολείο...έχει πλάκα, γελάω, δε γράφω γράμματα, inte uttråkad* (μτφ. δε βαριέμαι)..».

«*εγώ αγαπάω κούκλες mycket* (μτφ. πολύ)...*θα κάνω ότι πει*»

«Κούκλες λένε ελληνικά και εμείς μιλάμε *mer* (μτφ. πιο πολύ) ελληνικά με αυτές...σπίτι όχι μιλάμε πολλά ελληνικά..».

Στις συνεντεύξεις μίλησαν για το κοινωνικό τους περιβάλλον και αναπαρέστησαν σημαντικές για τα ίδια εικόνες κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες. Επίσης, περιέγραψαν τις δραστηριότητες και έδωσαν μεγάλη σημασία σε ό, τι είχαν δημιουργήσει, περιγράφοντας τη διαδικασία με λεπτομέρειες :

«*forsta, κάνω μπάλα fran χαρτι, nita σκοινί, κάνω μάτια, μύτη, στόμα, μαλλιά...μετά κάνω φόρεμα και μιλάει...klar docka..εσύ έμαθες gjora αυτό* (μτφ. πρώτα κάνω μια μπάλα από χαρτί, μετά δένω το κεφάλι με ένα σκοινί, κάνω τα μάτια, τη μύτη, το στόμα, τα μαλλιά ...και έτοιμη η κούκλα...εσύ μου έμαθες να το κάνω)»

Όταν η κούκλα-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να πουν τι τους άρεσε περισσότερο στο μάθημα όλες οι απαντήσεις είχαν θετικές αναφορές σχετικές με την παρουσία των κουκλών και εκφράστηκαν με ενθουσιασμό όπως:

«*μου άρεσε πολύ που έπαιζα κούκλες*», «*Θέλω varjje dag, κάθε μέρα*» «*Μου άρεσε αυτό έγινε στο grekiska skolan* (μτφ. στο ελληνικό σχολείο)”, «*Μαζί κάναμε παράσταση καλή, perfekt* (μτφ. τέλεια)!”», «*μη φύγεις τώρα sommar...jag saknar dig, πολύ!* (μτφ. μη φύγεις για το καλοκαίρι, θα μου λείψεις πολύ)»

Στο τέλος της συνέντευξης το συναίσθημα των παιδιών φάνηκε μέσα από τις κινήσεις τους. Σχεδόν όλα αγκάλιασαν τις κούκλες σφιχτά, τις φίλησαν, έκαναν αστείες χειρονομίες και δεν ήθελαν να τις αποχωριστούν.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους μαθητές της Ο.Ε. δε δημιουργήθηκε το ίδιο θετικό και ενθουσιώδες κλίμα όπως στην Π.Ο. Τα παιδιά είχαν γνωρίσει τις κούκλες στην πρώτη συνέντευξη, οπότε ναι μεν ένοιωθαν οικεία αλλά δεν είχαν αποκτήσει προσωπική επαφή μαζί τους. Ήθελαν να τις αγγίξουν, έβαζαν τα χέρια τους στα μάτια ή στο στόμα των κουκλών, κινήσεις που όλα τα παιδιά συνηθίζουν να κάνουν στις πρώτες επαφές τους με κούκλες κουκλοθεάτρου αλλά δεν τις πλησίαζαν περισσότερο. Η περιέργειά τους ήταν έντονη για το πώς μιλάει η κούκλα, υπήρξε μια συστολή αλλά οι περισσότεροι μαθητές χαλάρωσαν κάπως μετά από τις πρώτες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις τους, όπως προαναφέρθηκε, ήταν σύντομες και μονολεκτικές και δεν αποκάλυπταν τα συναισθήματά τους σε σχέσεις με τις κούκλες.

Ε΄ ΜΕΡΟΣ

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεσή μας, αφού με την εφαρμογή του κουκλοθεατρικού προγράμματος που εφαρμόσαμε στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στη Στοκχόλμη, προήχθη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ενισχύθηκε η ταυτότητα των μαθητών, όπως αποδείχθηκε από την επιμέρους ανάλυση των δεδομένων. Το γεγονός ότι το ερευνητικό πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εφαρμογή τεχνικών κουκλοθεάτρου στην εκμάθηση ελληνικών στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, συνολικά στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου, μας οδήγησε στην υιοθέτηση πλήθους στόχων. Αντιληφθήκαμε τη γλώσσα ως επικοινωνία. Έτσι δόθηκε έμφαση στην προφορική χρήση της, ενώ η εφαρμογή του κουκλοθεάτρου ως τεχνική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως αναπτύχθηκε, καλλιέργησε την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια εμφύχωσης των κουκλών και δημιούργησε αυθεντικά πλαίσια μάθησης και επικοινωνίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας και βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει το κουκλοθέατρο σε προγράμματα ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας και εκμάθησης μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνήθηκε αφορούσε τη δημιουργία μέσω του κουκλοθεάτρου του κατάλληλου πλαισίου μάθησης ώστε το φίλτρο συναισθηματικής επίδρασης, όπως αναλύεται από το Krashen (Krashen & Terrell, 1983), να είναι χαμηλό. Πολλές είναι οι έρευνες που παρουσιάζουν τη χρήση του κουκλοθεάτρου ως τεχνική η οποία δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης μίας γλώσσας. Κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τις κούκλες το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης (the affective filter) το οποίο επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές (κίνητρο, αυτοπεποίθηση, άγχος), ήταν χαμηλό. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές λειτούργησαν χωρίς το άγχος της επίδοσης και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του αρχικού και τελικού Διαγνωστικού Κριτηρίου Ελληνομάθειας, ως προς τον προφορικό λόγο και τις διαστάσεις «Ακρόαση» (κατανόηση γλωσσικού εισερχομένου) και «Ομιλία» (παραγωγή προφορικού λόγου). Υπήρξε σαφής κατανόηση των εντολών και των οδηγιών στο β' τεστ, γεγονός που δείχνει βελτίωση ως προς την κατανόηση των γλωσσικών εισερχομένων αλλά και βελτίωση της ικανότητας αναδιήγησης και παραγωγής λόγου, με πιο σύνθετες προτάσεις. Επίσης υπήρξε αύξηση του λεξιλογίου σε σχέση με το α' τεστ και συγκριτικά με την Ο.Ε. Το γεγονός ότι διαφοροποιήθηκε το γλωσσικό τους προφίλ, μετακινήθηκαν δηλαδή στο β' τεστ από το επίπεδο 1 στο επίπεδο 2 σε ποσοστό 77,5% έναντι 25% του α' τεστ (βλ. πίνακα 25), έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα

άλλων ερευνών που τονίζουν την επίδραση της κούκλας στην εκμάθηση γλωσσών, καθώς δημιουργείται μια «χαλαρή» ατμόσφαιρα και συνεπώς μειώνεται το φίλτρο επίδρασης. Άρα το κουκλοθέατρο συνδέεται με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, η οποία θα δημιουργήσει τη διαπερατότητα στο φίλτρο και θα διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία (Zuljevic, 2007).

Η επίδραση της χρήση της κούκλας μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, μέσω ενεργητικής ανάμιξης στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Krashen & Terrell, 1983; Gulzar et al., 2014) διαφάνηκε όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των κύκλων-δράσης. Μέσα από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τις κούκλες διαπιστώθηκε διαφορά ανάμεσα στην Π.Ο και στην Ο.Ε. σε σχέση με το κλίμα και τη χαλαρή στάση απέναντι στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές της Π.Ο. εκφράστηκαν μέσω των κουκλών με χαμηλό διαπερατό φίλτρο, ιδιαίτερα σε εκείνες τις δραστηριότητες που εμπύχωσαν τις κούκλες σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, αλλά και κατά τη διάρκεια δημιουργίας και παρουσίασης της δικής τους παράστασης, μέσα σε ένα κλίμα ευχαρίστησης και παιχνιδιού. Δημιούργησαν οικείες φανταστικές και συναρπαστικές, μυθοπλαστικές καταστάσεις, όπου με ιδιαίτερο ενθουσιασμό εμπλέκονταν στη δράση μέσα από την ασφάλεια που τους παρείχε η εμπύχωση των κουκλών, λόγω της διαπερατότητας του φίλτρου. Κινητοποιήθηκε η διάθεσή τους για ουσιαστική εμπλοκή στις δραστηριότητες, ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους και ξεδίπλωσαν τη δημιουργικότητά τους με την αναδημιουργία των φανταστικών κόσμων.

Η δημιουργία αυτού του θετικού κλίματος κατά τη διάρκεια των κύκλων δράσης επιβεβαιώνεται και από πολλούς ερευνητές (Hymes, 1972; Vygotsky, Mead όπ. αναφ. στο Silva, 2011), οι οποίοι τονίζουν ότι ένα «θετικό κλίμα», έχει άμεση σχέση με τη συναισθηματική και γνωστική ανέλιξη του μαθητή. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των εμπυχώσεων ανέπτυξαν το διαλογικό λόγο και εξασφαλίστηκε η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών σε πραγματικές και σε προσομοιωμένες καταστάσεις επικοινωνίας (Konishi, 2007). Έτσι προχώρησαν σε αυτοσχέδιους διαλόγους με τις κούκλες τόσο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό. Η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιήθηκε ασυνείδητα. Η επικοινωνία με το περιβάλλον ήταν η πρώτη ανάγκη και όχι οι γραμματικοί και γλωσσολογικοί κανόνες, ούτε η διόρθωση των λαθών, στοιχεία που συνάδουν με όσα αναφέρει ο Krashen (1983), η θεωρία της επικοινωνιακής και φυσικής προσέγγισης και της Task Based Approach. Δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και για αυτό το λόγο, τα λάθη διορθώνονταν αμέσως, εκτός αν δυσχεραίνανε την επικοινωνία. Η κούκλα λειτούργησε

«λυτρωτικά» σε αυτό το σημείο καθώς «απελευθέρωσε» τους μαθητές από το άγχος της επίδοσης και η παραγωγή λόγου ήταν πηγαία και αυθόρμητη, όπως παρουσιάζεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Zuljevic, 2007, Ozdeniz, 2000). Η κούκλα αποτέλεσε ένα ενδιάμεσο της επικοινωνίας όπως επισημαίνεται και από τον Peyton,(2009), δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα φυσικά και ελεύθερα.

Επίσης μέσα από την παρατήρηση επιβεβαιώθηκε η θεώρηση για τη συνύπαρξη επικοινωνιακών κωδίκων, την αλληλεξάρτηση γλωσσών, τη μεταφορά στοιχείων από τον ένα κώδικα στον άλλο και την εναλλαγή κωδίκων (Τσοκαλίδου,2004· Σέλλα-Μάζη,2001), καθώς όπου υπάρχει διγλωσσία υπάρχει τόσο παρεμβολή και δανεισμός όσο και εναλλαγή κωδίκων. Συνεπώς οι μαθητές της Π.Ο ναι μεν βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε ένα χαλαρό και φιλικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα διατήρησαν τη «γλωσσική νόρμα», την εναλλαγή κωδίκων και τις γλωσσικές επινοήσεις. Χαρακτηριστική είναι η επίδραση της σουηδικής γλώσσας στην κατάκτηση της άρνησης στην ελληνική. Έτσι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν κατά κόρον την άρνηση στον παραγόμενο ελληνικό λόγο, όπως συντάσσεται στη σουηδική γλώσσα , ο δείκτης άρνησης “inte” τοποθετείται μετά το προσδιοριζόμενο ρήμα: π.χ. “Kostas kommer inte idag” / «Ο Κώστας έρχεται δεν σήμερα».

Όπως φάνηκε από την ανάλυση περιεχομένου του παραγόμενου λόγου των παιδιών κατά τη διάρκεια των κύκλων δράσης αλλά και των συνεντεύξεων επιβεβαιώνεται η φυσική πορεία ανάπτυξης της διαγλώσσας των παιδιών, κατά την οποία η γλωσσική ανάπτυξη συντελείται όχι γραμμικά, αλλά ακολουθεί επικαλυπτόμενα στάδια (Μπέλα, 2007). Συνεπώς, οι παραγόμενες προτάσεις τους δεν ακολούθησαν γραμματικές/συντακτικές συμβάσεις, αλλά διακρίνονταν από μια γλωσσική «ποικιλότητα» (Ellis, 2009) με πολλά συντακτικά και γραμματικά λάθη, νεολογισμούς και δανεισμούς και από τις δύο γλώσσες, τη σουηδική και την ελληνική. Ωστόσο, παρήγαγαν νόημα, ήταν κατανοητές (Τσοκαλίδου, 2004· Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2006) στα συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια που δημιουργούσε η επαφή με τις κούκλες.

Το δεύτερο ερώτημα που διερευνήθηκε, αφορούσε τη λειτουργία του κουκλοθεάτρου ως επικοινωνιακού και διαπολιτισμικού εργαλείου στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης στα τμήματα προσχολικής και πρώτης σχολικής. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι ο ερευνητικός σχεδιασμός βασίστηκε στην αποδοχή του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει το κάθε παιδί ξεχωριστά και δόθηκε έμφαση στην κατάκτηση του προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2002). Συνεπώς, οι διάλογοι που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τις κούκλες ήταν αποδεκτοί, εφόσον διευκόλυναν την

επικοινωνία. Δεν ήταν εύκολο να ορίσουμε ποια γλώσσα αποτελούσε τη μητρική ή τη δεύτερη, καθώς υπήρχαν περιπτώσεις που συνυπήρχαν δύο ή περισσότερες γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, βασιστήκαμε στη θεώρηση ότι σε μια διπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθεμιά από τις δύο γλώσσες μπορεί από μια άποψη να είναι πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη και επίσης να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα, ανάλογα με τις εκάστοτε ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2009). Η Σουηδική, βέβαια, γλώσσα παραμένει κυρίαρχη διότι λειτουργεί ταυτόχρονα και ως εργαλείο σκέψης και μάθησης, αφού η γλώσσα του περιβάλλοντος (εργασιακού για τις μεγαλύτερες ηλικίες, εκπαιδευτικού για τις μικρότερες) είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής (Δαμανάκης, 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την παραπάνω θεώρηση, καθώς, οι δηλώσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σχετικά με τη γλωσσική χρήση και τις γλωσσικές τους προτιμήσεις κατά τη διάρκεια κοινωνικών επαφών δείχνει σαφή προτίμηση στη σουηδική γλώσσα (βλ. πίνακα 27).

Επίσης, λάβαμε υπόψη τις αρχές της “κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας” και της “αλληλεξάρτησης” των γλωσσών σύμφωνα με τον Cummins (2005), κατά τις οποίες οι γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου κατακτώνται και αναπτύσσονται σε σχέση αλληλεξάρτησης η μία με την άλλη αλλά και τη θεώρηση του Hornberger περί “συνεχές του γραματισμού”(Σκούρτου, 2011), ώστε η κατάκτηση των δύο γλωσσών να γίνεται πάνω σε ένα συνεχές. Έτσι τραγούδησαν, αφηγήθηκαν, εμπύχωσαν τις κούκλες και στις δύο γλώσσες με αποτέλεσμα να εξασκούνται σε νοητικές διεργασίες σύνθεσης, συσχέτισης και αντιπαραβολής μεταξύ της σουηδικής και της ελληνικής γλώσσας, ώστε να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα με φυσικό τρόπο.

Αναφορικά με τη διάσταση του κουκλοθεάτρου ως επικοινωνιακού εργαλείου υπάρχουν πολλές μελέτες, που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματά μας, οι οποίες χρησιμοποιούν το κουκλοθέατρο για τη βελτίωση της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου (Ahlcrona, 2012· Fidler, 2003· Howe et al., 2004· Majaron, 2002· Robb, 1994). Στη δική μας έρευνα οι μαθητές της Π.Ο. βελτίωσαν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του Διαγνωστικού κριτηρίου (βλ. πίνακα.24) σε αντίθεση με την Ο.Ε., η οποία ακολουθώντας ένα πρόγραμμα «παραδοσιακής» διδασκαλίας μέσω ενός σχολικού εγχειριδίου με πολλές προγραφικές ασκήσεις παρουσίασε στασιμότητα, όπως φαίνεται και από τη διαφοροποίηση του γλωσσικού προφίλ των μαθητών (βλ. πίνακα 25) και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων καθώς τα παιδιά της Π.Ο. απάντησαν με σύνθετες και επαυξημένες προτάσεις σε σύγκριση με την Ο.Ε και το α΄τεστ. (βλ.πίνακα 23).

Κατά τη διάρκεια των κύκλων δράσεων δόθηκε έμφαση στη δημιουργική χρήση της γλώσσας μέσα σε αυτοσχέδια περιβάλλοντα εμπύχωσης των κουκλών με ευρεία ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας. Με την εμπλοκή των παιδιών σε αυτές τις δραστηριότητες επιδιώχθηκε καταρχήν η κατανόηση και επεξεργασία αυτών των εννοιών και η εκμάθηση νέων λέξεων (Σκούρτου, 2009), γεγονός που επιβεβαιώθηκε από την παραγωγή πολλών κειμένων από τα παιδιά αλλά και από τη δημιουργία της κουκλοθεατρικής παράστασης από τα ίδια. Οι κούκλες εμπλούτισαν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αναδεικνύοντας τις λεπτές ποιότητες πλήθους κοινωνικών και επικοινωνιακών καταστάσεων και συνέβαλαν στην παραγωγή λόγου κατάλληλου ως προς το ύφος για την εκάστοτε δραματική ή μη κατάσταση. Επιπλέον ενισχύθηκε η δημιουργία προφορικού, στοχαστικού και συγκινησιακού λόγου, καθώς υπήρξε ενσυναίσθηση και διαφάνηκε στον παραγόμενο λόγο τους. Δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον γνήσιου διαλόγου όπου τα παιδιά εξέφρασαν, μοιράστηκαν και διερεύνησαν τις ιδέες τους, πρότειναν λύσεις, κατανόησαν τη θέση του άλλου. Επίσης, η δημιουργία συγκινησιακού δεσμού με τις κούκλες οδήγησε στην αλληλεπίδραση και παραγωγή λόγου τόσο στις οργανωμένες όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες.

Παράλληλα τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την παραγωγή προφορικών κειμένων. Σύμφωνα με τις αρχές του διαλογικού δράματος με κούκλες τα παιδιά δημιούργησαν μια ιστορία, την δραματοποίησαν με κούκλες, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν δημιουργικά τη φαντασία τους και να εκφραστούν ελεύθερα (Bredikyte, 2002). Παρατηρήθηκε, επίσης, πως μετά τη συζήτηση της κάθε εμπύχωσης με κούκλες τα παιδιά επανέλαβαν την δραματοποίηση της ιστορίας τουλάχιστον δύο ή περισσότερες φορές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Bredikyte, 2006· Peck, 2005· Reidmiller, 2008· Servizzi, 2008· Skorphammer, 2006· Smith, 2005· Zuljevic, 2005) τα οποία υπογραμμίζουν την επίδραση που έχει το κουκλοθέατρο στην ανάπτυξη της μνημονικής κι εκφραστικής ικανότητας. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία «χτισίματος» των ιστοριών, συντέλεσε να τις εκλαμβάνουν ως «τα δικά τους δημιουργήματα», που ήθελαν να αφηγηθούν με τις κούκλες επαναλαμβανόμενα, γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη εμπέδωση κι απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου.

Το κουκλοθέατρο λειτούργησε ως επικοινωνιακό εργαλείο διότι έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφέρουν μια άποψη, μια σκέψη, χρησιμοποιώντας τα συναισθήματα, τις κινήσεις, το βλέμμα με αμεσότητα επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποιούν το κουκλοθέατρο στη γλωσσική διδασκαλία (Bredikyte, 2002· Burke & O'Sullivan, 2002· Depouny, 2002· Esquivel et al., 2010· Freeman, 2005· Hamre, 2002· Herring & Meggert, 1994· Insani, 2014· Korosec,

2002: Zuljevic, 2007). Τα δρώμενα κατά τη διάρκεια των κουκλοθεατρικών παρεμβάσεων τα βίωσαν οι μαθητές ως πραγματικότητα, καθώς βρίσκονται ακόμη σε συμβολικό και φαντασιακό επίπεδο, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά, να παράγουν και να κατανοούν το λόγο.

Τα παιδιά απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Κατασκευάστηκαν λέξεις, νεολογισμοί, από τους μαθητές, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να εκφραστούν έκαναν χρήση και των δύο γλωσσών επιβεβαιώνοντας τη θεώρηση ότι τα παιδιά απολαμβάνουν να «σκαρώνουν» λέξεις όχι γιατί δεν ξέρουν να μιλάνε αλλά γιατί οι κατακτημένες γλωσσικές τους δομές διευρύνονται σε μια γενικότερη προσπάθεια που κάνουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Έτσι γίνονται γλωσσοπλάστες, λεξοδημιουργοί και επινοούν ευφάνταστες ιστορίες (Αλεξίου, 2007). Έτσι η λέξη «αυτοκίνητο» αποδίδονταν με μια καινούρια λέξη «καρομομπιλ», η λέξη «πάρκινγκ» με τη λέξη «παρκέρα» κ.τ.λ.. σε ένα συνδυασμό σουηδικών και ελληνικών λέξεων. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προκάλεσε ενθουσιασμό στους συμμετέχοντες, καθώς είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν με παιγνιώδη τρόπο την εναλλαγή των δύο γλωσσών, επιβεβαιώνοντας σχετικές έρευνες (Στύλου, 2010). Αποδείχθηκε ότι αυτές οι επινοήσεις των παιδιών αποτελούν αποδείξεις ενός δημιουργικού πηγαίου και αυθόρμητου λόγου, με όλα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Απόδειξη της βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών αποτέλεσε το γεγονός ότι παρουσίαζαν τον εαυτό τους, συστήνονταν, σύστηναν τους άλλους, μιλούσαν για την οικογένειά τους, έδιναν πληροφορίες για το χώρο τους και για αντικείμενα, διατύπωναν υποθέσεις και έλεγαν τη γνώμη τους με μεγαλύτερη άνεση όταν χρησιμοποιούσαν τις κούκλες ή όταν μια κούκλα τους απηύθυνε το λόγο. Όταν έπαιρναν την κούκλα και την φόραγαν στο χέρι τους είχαν την τάση να μιλάνε περισσότερο και να απευθύνονται στις άλλες κούκλες. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση της διάθεσης για επικοινωνία κατά τη διάρκεια όλων των συνεδριών της παρέμβασης. Γενικότερα, τα παιδιά κατάφεραν να κατανοούν απλές εντολές της κούκλας, να ρωτούν, να ζητούν πληροφορίες, να περιγράφουν, να ταξινομούν και να εκφράζονται λεκτικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Ως προς την αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου ως διαπολιτισμικού εργαλείου, πρέπει να ξεκινήσουμε από την παραδοχή ότι οι μαθητές στους οποίους απευθύνονταν το πρόγραμμά μας ζουν εκ των πραγμάτων σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα. Συνεπώς, θέσαμε ως έναν από τους βασικούς στόχους την καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής ικανότητας» (Byram, 1997), η οποία κτίζεται σε όλη τη διάρκεια κοινωνικοποίησης του ατόμου και οι στόχοι της διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η διαπολιτισμική ικανότητα θεμελιώνεται με την κατανόηση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μιας αυτονόητης

κοινωνικής πραγματικότητας (Auernheimer, 2009). Κύριος στόχος μας ήταν οι μαθητές μας να γνωρίσουν ή να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τον ελληνικό πολιτισμό, ώστε να λειτουργεί εμπλουτιστικά για όλους του μαθητές και κατά συνέπεια να κατανοήσουν τον εαυτό τους, την πολιτισμική τους ταυτότητα και να δομήσουν την ταυτότητά τους, δηλαδή να συνθέσουν σε ενιαίο σύνολο τις εμπειρίες που βιώνουν, στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δαμανάκης, 1991).

Στόχος της χρήσης των κουκλών σε παιδιά που ζουν σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι η κατανόηση και η αναγνώριση της ετερότητας, που υπάρχει γύρω τους, ως κανονικότητας της κοινωνικής πραγματικότητας (Κοντογιάννη, 2012). Επομένως κύρια επιδίωξη της έρευνας μας ήταν η άμβλυνση της μονομέρειας της ταυτότητας και η ευαισθητοποίηση των παιδιών στην ύπαρξη πολλαπλών οπτικών της πραγματικότητας οι οποίες μπορεί να είναι όλες αποδεχτές. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο πολιτισμού έγινε προσπάθεια να προσεγγιστούν κάποια ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία και εικόνες της ελληνικής ζωής παράλληλα με παρουσίαση σουηδικών πολιτισμικών στοιχείων αλλά και άλλων λαών τα οποία προέρχονται από τα βιώματα των ίδιων των παιδιών. Έτσι τα παιδιά μέσω των επικοινωνιακών συμβάντων με τις κούκλες ωθήθηκαν να προβληματιστούν και να διερευνήσουν την ύπαρξη εναλλακτικών εκδοχών, αντιλήψεων ή τρόπων ζωής. Κάθε άλλη προσέγγιση θα ήταν περισσότερο τουριστικού τύπου, όπως δηλώνεται και από την Κοντογιάννη (2015). Η βιωματική αυτή προσέγγιση των δύο πολιτισμών, όπως τονίζεται και από τη Gay (2010), δημιουργεί τις συνθήκες για μια αποτελεσματική μάθηση.

Κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης των κουκλών σε ποικίλα επικοινωνιακά συμβάντα, οι μαθητές της Π.Ο. προέβησαν σε αντιπαραβολή, σύγκριση καταστάσεων και ανέδειξαν τα κοινά στοιχεία που ενώνουν όλες τις διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Αναφορές στην οικογένεια, στο σπίτι, στο σχολείο και γενικότερα σε διάφορες θεματικές περιοχές, έκαναν τους μαθητές της Π.Ο. να κατανοήσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου.

Επίσης, στους μαθητές της Π.Ο. μέσα από την εμπύχωση και την ανάπτυξη συγκινησιακού δεσμού με τις κούκλες, καλλιεργήθηκε η θετική αυτοεικόνα τους για τις γλώσσες που μιλούν, ελληνικά και σουηδικά. Κατανόησαν ότι η συμβίωση δεν είναι επιλογή αλλά ανάγκη και θα πρέπει να την αποδεχτούν. Επιπλέον, ευαισθητοποιήθηκαν στην αντίληψη ότι η συνύπαρξη ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή έχουν διαφορετικές συνήθειες δεν είναι πρόβλημα, αλλά «πηγή εμπλουτισμού» (Σκούρτου, 2011) και προς προσωπικό όφελος τόσο του κάθε παιδιού αλλά της ομάδας, όταν μάλιστα επιδιωχθεί η ανταλλαγή γλωσσικών εμπειριών και ο αλληλοεμπλουτισμός

(Cummins, 2003), καθώς σε πολλές αναφορές τους κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τις κούκλες έμπλεκαν στοιχεία και από τις δύο γλώσσες.

Τα θέματα για διερεύνηση δε διαμορφώθηκαν μόνο από την ερευνήτρια αλλά δημιουργήθηκαν από τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τη θεώρηση του κόσμου των παιδιών και της κοινωνίας στην οποία ανήκουν (Pentini, 2005). Τα παιδιά εξέλαβαν τη σημασία που δώσαμε στις ιστορίες και στους διαλόγους που δημιούργησαν με τις κούκλες ως αποδοχή της προσωπικής τους ιστορίας: «Άρεσε η κούκλα μου και αυτά είπε». Τα παιδιά ένιωσαν πρωταγωνιστές, στο επίκεντρο της δράσης, ενώ συγχρόνως επεξεργάστηκαν, ανέλυσαν και κατανόησαν της προσωπική τους ζωή: «*εγώ gick med mama och Johan och docka Ελλάδα semester και efter I mitt andra land, Sverige*» (μτφ. εγώ πήγα με τη μαμά και το Γιόχαν και την κούκλα μου στην Ελλάδα για διακοπές και μετά γύρισα στην άλλη μου χώρα, τη Σουηδία).

Το πρόγραμμα λειτούργησε ως μια βιωματική άσκηση για ενσυναίσθηση και πρόκληση για ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της ενδυνάμωσης της διπολιτισμικότητάς τους. Οι δραστηριότητες που έγιναν σεβάστηκαν τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής που προϋποθέτουν τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Παρείχαν τις δυνατότητες ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, ενώ δημιουργήθηκαν συνθήκες αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Άλκηστις, 2008· Heldenbrand, 2003).

Η επιβεβαίωση όλων των παραπάνω συμπερασμάτων έρχεται και από τα σχόλια του κριτικού φίλου στο τέλος της ερευνητικής μας προσπάθειας, τα οποία ήταν θετικά και ενθαρρυντικά:

«σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης, εδώ στη Στοκχόλμη, η εφαρμογή αυτού του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη και για μας τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούμε παραδοσιακές πρακτικές. Το μάθημα, μέσω του κουκλοθεάτρου, από αυτά που παρατήρησα, έγινε χαρά και παιχνίδι. Πιστεύω πως πρέπει όλοι να εφαρμόζουμε τέτοιου είδους πρακτικές στη διδασκαλία μας»

Συνεπώς, όλα τα παραπάνω συνάδουν με προγενέστερες έρευνες (Bredikyte, 2002· Burke & O'Sullivan, 2002· Depouny, 2002· Esquivel et al., 2010· Freeman, 2005· Hamre, 2002· Herring & Meggert, 1994· Insani, 2014· Korosec, 2002· Kroflin, 2012· Lepley, 2001· Ozdeniz, 2000· Piazzoli, 2010, 2011· Setyarini, 2010· Summak et al., 1994· Velez et al., 2013· Waldschmidt et al., 1999· Zorba & Tosun, 2011· Zuljevic, 2007), οι οποίες αναφέρουν την αποτελεσματικότητα του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της γλώσσας και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών (Aiello, 1988· Άλκηστις, 2008· Esquivel et al., 2010· Joyce, 2005· Rusanen & Ruokonen, 2011· Turner, 2003· Warner, 2009).

Παράλληλα πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο και η θετική συμβολή της μεθόδου της έρευνας δράσης στο συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό. Η έρευνα δράσης βελτίωσε τη διδασκαλία διότι επαναπροσδιορίστηκαν αρκετές φορές οι στόχοι, αξιοποιήθηκε ποικιλία διδακτικών μεθόδων και υιοθετήθηκαν πολλαπλές οπτικές γωνίες. Ταυτόχρονα η βιωματική εμπλοκή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατέστησε συνειδητή τη σημασία του κουκλοθεάτρου στη μάθηση και στην ευρύτερη χρήση του ως παιδαγωγικού εργαλείου.

Εν κατακλείδι, ως επιβεβαίωση των παραπάνω συμπερασμάτων θα παρουσιαστούν δηλώσεις των γονέων με τη λήξη των μαθημάτων. Οι περισσότεροι γονείς αναφέρθηκαν στη θεαματική αλλαγή των παιδιών ως προς το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στα μαθήματα των ελληνικών και στην εμπλοκή των κουκλών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

« τα παιδιά έρχονται στο μάθημα με όρεξη και ενθουσιασμό» «ανέπτυξε τη φαντασία τους και δεν το σκέφτονται ως μάθημα αλλά ως παιχνίδι», «ένιωσαν πολύ ωραία....άρχισε να μιλάει ελληνικά και στο σπίτι μαζί μας...μας λέει ότι κάνετε με τις κούκλες», «το μάθημα με τις κούκλες ήταν κάτι πρωτόγνωρο», «Η δυσκολία ήταν στην έκφραση καθώς δε μπορούν να μιλήσουν τα ελληνικά...τώρα όμως λύθηκε η γλώσσα τους».

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το πρόγραμμα πρόσφερε μια νέα διάσταση στη μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης μέσω της ενεργούς και συνεργατικής συμμετοχής των παιδιών σε ευρεία ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας, όπου το βιωματικό και παιγνιώδες δραματικό περιβάλλον ενίσχυσε τη συναισθηματική εμπλοκή και το στοχασμό των παιδιών για τη δημιουργία λόγου.

5.2. Περιορισμοί-δυσκολίες της έρευνας-πλεονεκτήματα της έρευνας

Μετά από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πρέπει να επισημανθούν ορισμένα στοιχεία που αφορούν στους περιορισμούς και στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης έρευνας. Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται σε δύο βασικούς άξονες.

Ο πρώτος αφορά στη μη συχνή φοίτηση των μαθητών, καθώς αφενός δεν είναι υποχρεωτική η φοίτηση στα ΤΕΓ και αφετέρου η καθημερινή ρουτίνα των παιδιών στο σουηδικό σχολείο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες δεν επέτρεπε την συχνή τους φοίτηση με αποτέλεσμα να μην έχουν παρακολουθήσει όλες τις δραστηριότητες. Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας ήταν ο χώρος διεξαγωγής των μαθημάτων και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που δυσχέραινε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο δεύτερος αναφέρεται στη συμμετοχική παρατήρηση. Η ίδια με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αρκετές φορές είχα έντονη συναισθηματική εμπλοκή κατά τη

διεξαγωγή του προγράμματος, γεγονός που διαφαίνεται και στην ανάλυση του ημερολογίου, η οποία προφανώς επηρέαζε την παρατήρηση που γινόταν δημιουργώντας τις σχετικές μεροληψίες που είναι αναπόφευκτες σε μία συμμετοχική παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Robson (2007:384), «η γνώση των παραμορφώσεων και μεροληψιών που μπορεί να εισάγουμε στην παρατήρησή μας θα βοηθούσε στην εξουδετέρωσή τους». Επίσης, οι Cohen & Manion (1997), τονίζουν ότι στα πλαίσια της φαινομενολογικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων η εμπειρία που είναι άμεση έχει βαρύτητα και καθορίζει την περιγραφόμενη πραγματικότητα. Επομένως, ο υποκειμενισμός που υπεισέρχεται στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι αναμενόμενος. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης έλαβε χώρα σε σχολικό πλαίσιο και η συμμετοχική παρατήρηση γινόταν με μία προσωπική οπτική συνδεδεμένη με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, που μάλιστα ήταν για τρίτη συνεχή χρόνια εκπαιδευτικός στα ΤΕΓ της Στοκχόλμης. Επίσης, υπήρχε και εξοικείωση με τις συγκεκριμένες ομάδες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διότι το χρονικό πλαίσιο της έρευνας (Μάρτιος-Ιούνιος) προϋπόθετε γνώση του πλαισίου. Άρα, στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται για τις κοινές μεροληψίες που παρεισφρεύουν συνήθως σε μία συμμετοχική παρατήρηση, καθώς δεν υπάρχει μία προκαθορισμένη στάση αποστασιοποίησης του παρατηρητή.

Αντίθετα, η θέση της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού αποτέλεσε πλεονέκτημα αυτής της έρευνας διότι η σαφής γνώση του κοινωνικού πλαισίου της έρευνας, των δύο γλωσσικών κωδίκων και η γνώση της τεχνικής του κουκλοθεάτρου ως μορφής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενίσχυσε την ερευνητική.

5.3. Προοπτικές της έρευνας

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, ότι το Κουκλοθέατρο αποτελεί ένα αποτελεσματικό Επικοινωνιακό και Διαπολιτισμικό Εργαλείο. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, τη διπολιτισμικότητά τους, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να δημιουργούν, να δοκιμάζουν νέους ρόλους, να ζουν με «ασφάλεια» διάφορες καταστάσεις πίσω από την κούκλα, να μαθαίνουν βιωματικά.

Συνοψίζοντας, προτείνεται η επέκταση της εφαρμογής της μεθόδου στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης ως εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας να κατακτήσουν διαισθητικά και βιωματικά τη γλώσσα. Επιπλέον, η χρήση του κουκλοθεάτρου μπορεί να διευρυνθεί ως μέθοδος γενικότερα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών τόσο για μεγαλύτερα παιδιά όσο και για ενήλικες.

Επίσης, αυτή η έρευνα διευρύνει την άποψη για τις ιδιότητες της κούκλας και των δυνατοτήτων της πέρα από το επαγγελματικό κουκλοθέατρο και δημιουργεί μια νέα θεώρηση του

κουκλοθεάτρου ως ενός δυναμικού εργαλείου μάθησης και επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, υποδεικνύει το ρόλο του κουκλοθεάτρου ως διαμεσολαβητικό, δυναμικό εργαλείο, που εμπνέει τα παιδιά, δημιουργεί κίνητρα να συμμετάσχουν και να δημιουργήσουν διάφορες μορφές και πλαίσια επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης τα οποία είναι σημαντικά για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Επομένως, το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για την επικοινωνία και τη μάθηση και η κούκλα είναι ένα επικοινωνιακό «δικαίωμα» των παιδιών. Προτείνεται, συνεπώς, η επέκταση του μοντέλου του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, σε συνδυασμό με άλλες μορφές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως το θέατρο σκιών, η δραματοποίηση κ.τ.λ.. Παράλληλα το κουκλοθέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο κοινωνικοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης και ψυχολογικής υποστήριξης μέσα στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των ανωτέρω είναι η επιμόρφωση τόσο των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη χρήση του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

Εν κατακλείδι, προτείνεται η εφαρμογή της έρευνας και στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς πλέον το ελληνικό σχολείο αποτελεί μια πολυπολιτισμική «κυψέλη» διαφορετικών εθνοτήτων και πολιτισμών. Επίσης, θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, ώστε τα αποτελέσματά της να λειτουργήσουν συγκριτικά και, όσο κι αν ακούγεται φιλόδοξο, να αποτελέσει μελλοντικά ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ομαλής γλωσσικής «προσαρμογής».

Επίλογος

Βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες θεωρίες και έρευνες για τη χρήση του κουκλοθεάτρου, ως εργαλείου ενίσχυσης της γλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας και συγκρίνοντας τα δικά μας συμπεράσματα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών, διαπιστώσαμε τα εξής: η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με περιορισμένη έστω ή ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική ώστε να διευρύνουν τη γλώσσα τους και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τον κόσμο τους. Αποδείχτηκε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία με τη χρήση κουκλοθεάτρου διαφοροποίησε τις συνηθισμένες δραστηριότητες σε μια τάξη. Πρόσφερε στα παιδιά τα “πολιτισμικά εργαλεία” για να τα χρησιμοποιήσουν τόσο στη ζωή όσο και στον κόσμο της φαντασίας, ενώ η κούκλα λειτούργησε ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στη φαντασία (Bredikyte, 2006). Οι μαθητές, μέσω της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας, ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τον εαυτό τους, να ερευνήσουν τα συναισθήματά τους, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους (O’Hare, 2005). Μέσα σε μια χαλαρή

ατμόσφαιρα στην τάξη τα παιδιά ήταν πιο «ανοιχτά» στη μάθηση και επομένως κατέκτησαν πιο εύκολα την ελληνική γλώσσα. Οι κούκλες βοήθησαν τα παιδιά να χαλαρώνουν, μπήκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη.

Επομένως ,το κουκλοθέατρο συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας για τη γλωσσική διδασκαλία, όπως αναφέρεται από τον Krashen (Zuljevic, 2005). Δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν πολλές διαστάσεις της γλώσσας (Derouny, 2002). Εξερεύνησαν τους ήχους της και το λεξιλόγιο και χρησιμοποίησαν όλες αυτές τις πληροφορίες για να επικοινωνήσουν, να ρωτήσουν, να αναλύσουν και να συνθέσουν εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τις εμπειρίες τους. Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική μας μελέτη επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή μας, πως η χρήση κουκλοθεάτρου αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μέθοδο, που δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού και βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού να «παίζει» διαφορετικούς ρόλους. Η μέθοδος, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή των αυτοσχέδιων διαλόγων, προωθεί την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενίσχυση της αντίληψης, της δραματικής και προφορικής έκφρασης παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Η έρευνα, επίσης, απέδειξε ότι η εφαρμογή της μεθόδου δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για παρατήρηση, συμμετοχή, ενίσχυση της δημιουργικότητας στην τάξη και σύσφιξη των σχέσεων με τους μαθητές, καθώς γίνονται ιδιαίτερα αρεστοί όταν χρησιμοποιούν το κουκλοθέατρο ως μέσο. Επιπρόσθετα, η μέθοδος βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη φύση του παιδικού παιχνιδιού και να βρίσκουν τρόπους επιρροής, οδηγώντας κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και ολόκληρη την τάξη στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993).
- Αγοραστός, Γ. (2003). *Οι Στρατηγικές Μάθησης στη Συγκρότηση Curriculum για τη Διδασκαλία Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Η Περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 14769).
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (2002). Η Διγλωσσία των διαφορετικών-Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στη Διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-44.
- Αλεξίου, Β. (2007). «Ποιος είναι ο Φτιαχνίτης Κυρία;» Λεκτικές επινοήσεις των νηπίων στη διδακτική πράξη. Στο, *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007 (σσ. 45-53). Ανακτήθηκε από: <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf>
- Άλκηστις, (2005). Η «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» κόρη διαθεματική, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας Δράματος και Παιδαγωγικής. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ με θέμα, *η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Άλκηστις, (2011). Τα παιδιά υποκείμενα δράσης. Διεργασίες νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματική μάθησης με τη συνέργια της κούκλας. Εισήγηση στις εργασίες της ημερίδας «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Κουκλοθέατρο» που διοργανώθηκε από το Διδακταλείο ΤΕΠΑΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 14 Μαΐου 2011.
- Άλκηστις, (Κοντογιάννη) (2012α). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις, (Κοντογιάννη) (2012β). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις, (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Αντωνοπούλου, Ν., & Μανάβη, Δ. (2001). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/index.html
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-55.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 17-49). Αθήνα: Ατραπός.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (2009). Παραστάσεις και αναπαραστάσεις από το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα (1870-1950). *Επιστημονική Επιθεώρηση Τεχνών του Θεάματος*, 1, 337-360.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.), (2012). *Κουκλοθέατρο: Το Θέατρο της Εμφύχωσης*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, (4^η έκδ.), (μτφ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Γαργαλιάνος, Σ. (2005). Θέατρο και κοινωνία: η αποκωδικοποίηση των λεκτικών και οπτικών θεατρικών συμβάσεων ως μηχανισμός διαπολιτισμικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον. Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 8^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 2005.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2011). Διαδικασίες και τεχνικές εκμάθησης αγγλικής και γαλλικής γλώσσας μέσα από ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο: Μ. Αργυρίου, & Π. Καμπύλης (επίμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί Τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 4^ο Διεθνές συνέδριο, Τόμος Β', Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη. 6-8 Μαΐου 2011, Αθήνα.
- Γιαννοπούλου, Α. (1933). *Το Παιδαγωγικόν κουκλοθέατρον. Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού (από την σχολικήν ζωήν)*. Αθήνα: Δημητράκος
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Ετερότητα και Εκπαίδευση-Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο

- Γκότοβος, Α. (2007). Εθνική, εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα: Διασπορές, διαφορές και πατρίδες. *Επιστήμες της Αγωγής (Πρώην Σχολείο και Ζωή). Νεοελληνική Διασπορά. Όψεις της ιστορίας της και της εκπαίδευσής της*, 3, 23-48.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2006). Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία. Στο: Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* (σσ. 7-15). Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Γραμματάς, Θ. (2008). Το θέατρο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: από τον εθνοκεντρισμό στην πολυπολιτισμικότητα. Στο: Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Εργασία που παρουσιάστηκε στην 6^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 27-30 Μαρτίου 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο:
<http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf>
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.). (2010). *Στη χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γραμματάς, Θ. (2011). Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία Προκλήσεις και Ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης Νεοτερικότητας. Στο: Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Τέχνες στην Εκπαίδευση, Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα, 6-8 Μαΐου 2011, τ. Α', (σσ. 71-76).
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.). (2013). *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ, (σσ. 58-77). Ανακτήθηκε από: <http://theduarte.org/29102012-θόδωρος-γραμματάς-το-θέατρο-ως-μορ>
- Clogg R. (2004). Η Ελληνική Διασπορά: Το ιστορικό πλαίσιο. Στο: R. Clogg (επιμ.), *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ο αιώνα* (μτφ. Μ. Φράγκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μτφ. Σ. Αργυρή). Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, Β΄ έκδοση βελτιωμένη.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφ. Σ. Αργυρή) (2^η έκδ.) Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία, Στόχοι, Προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1991). *Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=994596,137,8>
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (σφ. 63-82). Αθήνα: Νήσος.
- Δαμανάκης, Μ. (2001α). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001β). *Γλώσσα και μετανάστευση*. Ανακτήθηκε από: <http://keg.gr>
- Δαμανάκης, Μ. (2006, Μάιος). Ελληνική γλώσσα και διασπορά. Περιβάλλον, γλώσσα, υποκείμενο. Στο: Διεθνές Συνέδριο, *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Φλώρινα <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=1068203,396,4>
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και η προοπτική της. Έκθεση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ./Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2009). *Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=292709,146,8\[5-3-09\]](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=292709,146,8[5-3-09])
- Δανασής-Αφεντάκης Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., & Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια-Θεωρία και Πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

- Δενδρινού, Β. (2000). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Fishman, J. (2004), Διασπορά και διασπορά και ...διασπορά. Στο: Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία*, (σ.σ. 27-32). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Fromkin V., Rodman R & Hyams N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, (μτφρ.: Έ. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης), (Γ.Ι. Ξυδόπουλος, επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.,
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο: Δ. Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά. Δ.-Μ. & Καραντζα, Δ. (2004). Πρόγραμμα- Πρόταση για την διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα στο ελληνικό νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση* (ηλεκτρονική μορφή). Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2004, από: http://www.pee.gr/praktika_synedriou/synedrio_nayplioy/c/2/kakana_karantza.htm.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Καλλιάντα, Θ. (2009). Το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μια πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *ΤΕΧΝΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΦΗΓΗΣΗ, Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος
- Καπαχτή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1 40-52. Ανακτήθηκε από <http://www.actionresearch.gr/el>.
- Κάτσενου, Χ., Νομικού, Χ., Φλογαΐτη, Ε. (2010). Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ιωάννινα.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο: Μ. Δαμανάκης, & Θ. Μιχελακάκη, (επιμ.),

- Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο-Πανομογενειακό Συνέδριο, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* (τ.1). Αθήνα: Ιδίου.
- Κόντης, Α., & Φακιολάς, Ρ. (2002). Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Στο: Σ. Βογαζιανός- Ρού (επιμ.), *Ελληνισμός της Διασποράς*, (σσ. 19-39), τμ Α', Πάτρα: εκδ. ΕΑΠ.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ιδίας
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2004). Το θέατρο ως δυναμικός παράγοντας της δημιουργίας μιας ανελίσσόμενης εκπαίδευσης. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (τευχ. Β., σ.σ. 303-326). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος. Περιοδική έκδοση της *Ο.Μ.Ε.Ρ., Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 8, 73-88.
- Κοντογιάννη, Δ. (2012). Θέλεις να παίξουμε; Παιδαγωγικό υλικό για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας στη Διασπορά. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 45-68.
- Κοντογιάννη, Δ. (2015). Σχεδιάζοντας την παραγωγή παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού υλικού: το παράδειγμα της ελληνόγλωσσης προσχολικής εκπαίδευσης στη διασπορά. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (σ.σ.56-77). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσούρη, Α. (2004). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές έννοιες*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 114-128). Εργασία που παρουσιάστηκε στο 1ο Διεθνές Συνέδριο (σε ψηφιακή μορφή), 8-10 Απριλίου 2011, Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.-
- Λενακάκης, Α. (2001). Το Παιχνίδι και το Θέατρο στο μάθημα της (Ελληνικής ως) ξένης γλώσσας: μια διδακτική πρόταση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 81-105.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της

Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων* (CD – ROM)

- Μάγος, Κ. (2004). Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά. Τα καλλιτεχνικά μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Εικαστική Παιδεία*, τ. 20. σ. 50-54
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 7. Ανακτήθηκε από: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Μάγος, Κ., & Νικολούδη, Φ. (2001). "Μου λες, σου λέω, λέμε..." Η διαπολιτισμική διάσταση σ' ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης», *Γέφυρες*, τ.5, 16-27.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Το Κουκλοθέατρο*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μαγουλιώτης, Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου (1870-1938)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαργαρώνη, Μ. (2010). «Ξέρεις τη γλώσσα του παππού και της γιαγιάς;». Ζητήματα πολυγλωσσίας, παιδικής ηλικίας και διαγενεακών σχέσεων στην ελληνική κοινότητα της Λιέγης. Στο: Π., Δήμου, (επιμ.), *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, (σσ. 75-92). Εργασία που παρουσιάστηκε στη διημερίδα, 20-21 Φεβρουαρίου 2010, Στοκχόλμη.
- Μαργαρώνη, Μ. (2014). *Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πινακάτες: Κοντύλι
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow και συνεργάτες (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ 43-71), (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη – Το θεατρικό παιχνίδι – Η Δραματοποίηση: Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Εκδ. Καρδαμίτσα.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). Γιατί συνέδριο για τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή; Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 15-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ. (2003). Ο εκπαιδευτικός της τάξης και η μεθοδολογία ανάπτυξης δραστηριοτήτων φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Π., Κόκοτας, Ι. Βλάχος, Π. Πήλιουρας, & Α. Πλακίτση (Επιμ.), *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην κοινωνία της πληροφορίας* (σ. 467-472). Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Αθήνα, 18-21 Απριλίου, 2002. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005α). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ. (2005β). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο: Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία* (Β' τεύχος). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπογιάνοβα-Μίνκοβα, Ν. (2000). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία και εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο: *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Δ., Γεωργαντίδου, Χ., & Μανινέα, Μ. (2011). Ζητήματα εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος 13-15 Μαΐου 2011 (σσ. 532-545), τόμος II.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2006). Περιβάλλον, Θεωρητική Γνώση και Έντεχνο Βίωμα». Στο: Σ. Παπασιδέρης (Επιμ.), *Θεατρικές διαδρομές στο περιβάλλον με χώρο δράσης το σχολείο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Σεμινάριο για το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Ρόδος 2006. (ISBN 960-88760-6-0)

- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδοπούλου Μ. (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο: Α. Τσοτσορού (επιμ.), *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (σσ. 401-467). Εργασία που παρουσιάστηκε στο Α' Διεθνές Συνέδριο. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα: Γκέλμπεσης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: http://mariapapadopoulou.gr/praktika_synedriwn/11.%20Greek%20language%20in%20the%20Kindergarten.pdf
- Παπαδοπούλου, Μ.(2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6, 120-130.
- Παπαδοπούλου Μ. (2006). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα: *Διδακτική πρώτης ανάγνωσης και γραφής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος: εκδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Παπαδοπούλου, Μ., & Ζάγκα, Ε. (1999). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση. *Φιλολόγος*, 95, 70-85.
- Παπαδοπούλου, Μ., & Ζάγκα, Ε. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 237-250.
- Παπαθανασίου, Ο. (2008). *Η εκπαίδευση και η (ανά)δυση της ελληνικής κοινότητας στη Σουηδία*. Αθήνα: Νήσος
- Παπαπαύλου, Α. (1997). Ψυχογλωσσικές Διαστάσεις της Διγλωσσίας. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Παρούση, Α. (2002). Θέατρο με κούκλες στο σχολείο. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 27, 31-33.
- Παρούση, Α. (2003). Κουκλοθέατρο. Το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση. *Γέφυρες*, 11, 22-27.
- Παρούση, Α. (2011). Παίζοντας με τις λέξεις. Μια παράσταση κουκλοθέατρου. Στο: Μ. Αργυρίου, & Π. Καμπύλης (επιμ.), *Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο Τεχνών και Εκπαίδευσης: Δημιουργικοί Τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, 6-8 Μαΐου 2011, (σσ. 216-221), Αθήνα, Τόμος Β'.

- Παρούση, Α. (2012α). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Παρούση, Α. (2012β). «Αφρική: αναζητώντας το αρτόδεντρο». Το ανέβασμα μιας παράστασης κουκλοθεάτρου. Στο: Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο, το θέατρο της εμπύχωσης*, (σ.σ.63-80). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Παρρά, Β. (2000). Η δραματοποίηση στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εργασία παρουσιάστηκε στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2000/i_dramatopoiisi_sti_didaskalia.pdf
- Πετράκου, Φ. (2006). Το δράμα στην καρδιά των δημιουργικών σχολείων. *Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 6, 74-77.
- Πούχνερ, Β. (1984). *Ιστορία του Νεοελληνικού κουκλοθεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: Παιρίδης.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Βασιλικού Κ. & Νταλάκου Β. Π. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Άνθρωποι.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Εισαγωγή. Στο: Ε. Σκούρτου, (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης* (σ.σ. 13-21.). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2004). Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας. Στο: Ρ. Τσοκαλίδου, & Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα, Μεταίχμιο
- Σκούρτου, Ε. (2009). Η Γλωσσική Πολυμορφία στο Ελληνικό Σχολείο-Αντιφάσεις και Προοπτικές. Στο: Α. Ανδρούσου, & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα-Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σκούρτου, Ε. (2011α). *Η Διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011β). Δίγλωσσα νήπια-Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σ.σ. 50-86). Αθήνα, Διάδραση.

- Στύλου, Γ. (2010). *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. (Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29722).
- Τάμης, Α.Μ. (2001). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Taurina A., & Zirina, T. (2015). Ανάπτυξη του διαλογικού λόγου και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες project σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσής της Λετονίας. Στο: Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (σελ 163-183), Αθήνα, Gutenberg.
- Τοκατλίδου, Β. (2002). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσάφος, Β. (2010). Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης», *Η παιδαγωγική Υποστήριξη των Σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf
- Τσιάρας, Α. (2009). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Στο: *Επιστημονική Επιθεώρηση Τεχνών του Θεάματος, 1*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η ανάπτυξη διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τσιτσιπής, Λ. (2004). Η διασπορά εκ των έσω. Στο: Ρ. Τσοκαλίδου, & Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία*, (σ.σ. 49-57). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η Εναλλαγή Κωδίκων: μια Δυναμική και Πολυδιάστατη Διγλωσσική Πρακτική. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία*, (σ.σ. 115-137). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- Τσοκαλίδου, Ρ., & Παπαρούση, Μ. (2006) Ετερότητα και Διγλωσσία στο Σχολείο, *Επιστημονική Επετηρίδα «Αλέξανδρος Δελμούζος»*, Τόμος 2^{ος}, (σ.σ. 223-236). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (2007). Προς μια επανεπεξεργασία του βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτφ. Μ. Μπαχτίν). *Νέα Εστία*, 161, 20-49.
- Χαραλαμποπούλου, Φ. (2010). Η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Ξένης Γλώσσας. *Γλωσσολογία*, 18, 49-56.
- Χατζοπούλου, Κ. (2014). *Διερεύνηση των διαδικασιών μύησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο στοχασμό κατά την περίοδο της Πρακτικής Άσκησης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ Π.Τ.Π.Ε., Βόλος.
- Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ-Μ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο: Δ.Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. (σσ.88-94). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vygotsky, L.S. (1994). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τ.Β': Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abbe, P. (1994). *Testament*. Paris: Bayard.
- Ablow, J. C., & Measelle, J. R. (1993). *Berkeley Puppet Interview: Administration and scoring system manuals*. Berkeley: University of California, Berkeley.
- Abrishamian, N. (1996). *Locally Made Play Materials for Young Children*. Namibia: UNICEF.
- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 5-11). Indiana: Author House.
- Ahlcrona, M.R. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Education Communication*, 44, pp.171-18.
- Aiello, B. (1988). The kids on the block and attitude change: A 10-year perspective. In H.Yuker (ed), *Attitudes toward person with disabilities* (pp.223-229). New York: Spinger.
- Alkistis, K. (2011). One thousand and one scenarios of language development and interculturalism through drama. Proceedings of International Symposium on *Creative Drama in Education*, Istanbul, 2011.
- Almqvist, A.L., & Almqvist, L. (2015). Making oneself heard – children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 185(4), 578-593.

- Ammar, A., Lightbown, P., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness, 19*(2), 129–46.
- Anderson, J., & Chung, Y.C. (2011). Finding a voice: arts-based creativity in the community languages classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*(5), 551-569.
- Appleby, E. (2005). Mrs Blue Gum, Some Puppets and a Remnant Forest: Towards Sustainability Education through Drama Pedagogy. *Australian Journal of Environmental Education, 21*, 1-10.
- Argyri, E., & Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition 10*, 79-99.
- Aronoff, M. (1997). Puppetry projects with children in psychiatric assessment units of pediatric hospitals. *La Marionnette et Les Ages de la Vie, Comte Rendu Villeme Colloque International, Organise par Association, Marionnette et Therapie, 14-18*.
- Aronoff, M. (2005). Puppetry as a therapeutic medium: An introduction. In M. Bernier, & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education in therapy: Unlocking the doors to the mind and heart* (pp. 117-124). Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Artaud, A. (1958). *The Theatre and It Double, Trans. Mary Caroline Richards*. New York: Grove P.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199-207.
- Athimoolam, L. (2006, February). *The role of drama-in-education in the English second language classroom*. Proceedings of 37th Annual ELTAI Conference, Ethiraj College, Chennai, India. Retrieved from: http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/Logan_Chennai_Conference.pdf
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Thompson, L. (2000). *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics*. London: Routledge Falmer.
- Axtmann, A. (2002). Transcultural performance in classroom learning. In G.Broer (Ed.), *Body and language: Intercultural learning through drama*. London: Ablex Publishing.
- Baird, B. (1965). *The Art of the Puppet*. New York: MacMillan.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2nded.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M.M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- Bamfort, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann
- Banks, J. (1984), *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Baridge, B., & Segal, M. (2004). Conversations in child care. *Zero to Three*, 25(1), 16-22.
- Bartsch, K., London, K., & Campbell, M.D. (2007). Children's Attention to Beliefs in Interactive Persuasion Tasks. *Developmental Psychology*, 43(1), 111–120.
- Bastačić, Z. (1988). *A puppet has a heart and mind*. Zagreb.
- Belanger, F., & Van Slyke, C. (2000). End-User learning through application play. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 18(1), 61–70.
- Bergen, D. (2001). Pretend Play and Young Children's Development. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458045.pdf>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Berk, L. (1998). *Development through the lifespan*. Neddham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bernardini, P. (2003). Child and adult acquisition of word order in the Italian DP. In N. Muller (ed.), *(In)vulnerable domains in multilingualism* (pp. 41-81). Amsterdam: John Benjamins.
- Bernier, M. (2005). Psychopuppetry: Animated symbols in therapy. In M. Bernier & J.O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart* (pp. 125–133). Bloomington, IN: Authorhouse.
- Bidwell, S.M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension and fluency. *Journal of reading*, 34, 38-41.
- Biegler, L. (2003). Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension. Retrieved February 20, 2011 from ERIC Database, <http://www.eric.ed.gov>.
- Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry: A World History*. New York: Abrams.
- Bonnet, A., & Küppers, A. (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapedagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: A. Küppers, T. Schmidt, & M. Walter (eds.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 32-52.
- Brecht, B., & Willett, J. (1992). *Brecht on theatre: The development of an aesthetic*. New York: Hill and Wang.

- Bredekamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredikyte, M. (2002). Dialogical Drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron, & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet-What a Miracle!* (pp. 33-60). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Bredikyte, M. (2006). *Story Dramatization and Creative Play*. Paper presented at the Imaginary Education Research Symposium, Simon Fraser University, Vancouver, Canada. Retrieved from: <http://ierg.net/confs/papers.php?cf=3>
- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2008). Cultural Development of the Child Through Narrative Learning. Paper presented at International Symposium, *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education*, pp. 173-180. Paris: La Documentation française, Centre Pompidou.
- Bresler, L. (ed.) (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Brits, J. S., Potgieter, A., & Potgieter, M. J. (2014). Exploring the Use of Puppet Shows in Presenting Nanotechnology Lessons in Early Childhood Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(4), 1798-1803. Retrieved from: <http://infonomics-society.ie/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-5-2014/Exploring-the-Use-of-Puppet-Shows-in-Presenting-Nanotechnology-Lessons.pdf>
- Brown, B. (2001). *Combating Discrimination: Persona Dolls in Action*. London: Trentham Books.
- Brown, B. (2008). *Equality in action, a way forward with Persona Dolls*. USA: Trentham Books.
- Brown, K.A. (2002). *Effectiveness of puppetry in nutrition education lessons and kindergartener's willingness to taste healthy foods*. Dissertation, Kansas City, Missouri: Central Missouri State University.
- Brown, S. (2004). Building character through shadow puppetry. *Art Education*, 57(6), 47-52.
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. In J. G. Snodgrass, & R. L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self concept* (pp. 145-161). New York: New York Academy of Sciences.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. S. (1994). Life as narrative. In A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 28-37). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special Issue (Re) writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2 & 3), 93-101.
- Bunar, N., & Axelsson, M. (2006). Introduction. In M., Axelsson, & I. Bunar (eds.) *Skola, sprak och storstad: en antologi om sprakutveckling och skolans villkor i det mængkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
- Burke, A.F., & O'Sullivan, J.C. (2002). *Stage by stage: a handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burn, J. (1989). Express it with puppetry-an international language. In S. Hoffmann, & L. Lamme (Eds), *Learning from the inside out*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Butzkamm, W. (2011). Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support. *RELC Journal*, 42(3), 379-391.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvert, M., & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study, *Language Teaching Research*, 19(2), 226-244.
- Canepa, M. (1994). ESL Community Puppeteers. *The Journal of the imagination in Language Learning and Teaching*, 2, 86-89.
- Carter, R. B., & Mason, P. S. (1998). The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling*, 1, 50-53.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Victoria: Deakin University Press.
- Catterall, J.S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles: Imagination Group.
- Čečuk, M. (2009). *Lutkari i lutke*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi
- Celce-Murcia, M., & Olshain, E. (2005). Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 729-741). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.

- Chukovsky, L. (1968). *From two to five*. Berkley. Los Angeles, London: University of California Press.
- Clarke, B. (1985). Bibliotherapy through puppetry: Socializing the young child can be fun!, *Early Child Development and Care*, 19(4), 337- 344.
- Cohen L., Manion L., & Morriison K. (2000). *Research methods in Education*, (5th ed.), London: Routledge.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
- Cohen, M. (2008). Puppetry and the Destruction of the Object. *Performance Research*, 12(4), 123-131.
- Comer, U. (2009). *Puppetry as an instructional practice for children with learning disabilities: a case study*. Phd Thesis, Capella University. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (ISBN: 9781244030749).
- Cooper, C. (Ed.) (2010). *Making A World of Difference, A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*. Lisbon: DICE Consortium Retrieved From: <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf>
- Craig E., & Walton, E. (eds.) (1983). *Craig on Theatre*, Ed. London: Methuen.
- Cronin F., & Munson L. (2010). Loss and Grief in Young Children. *Young Exceptional Children*, 13(2)86-99.
- Cullena, J., Haworthb, P.A., Simmons, H., Schimanskic., L., McGarvac, P., & Kennedyd, E. (2009). Teacher-researchers promoting cultural learning in an intercultural kindergarten in Aotearoa New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, 22(1), 43–56.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins, & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 5, Bilingual Education. New York: Springer Science + Business MediaLLC, pp. 65-75.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2004), *Language, power and pedagogy - bilingual children in the crossfire*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Davis, L., Larkin, E., & Graves, S. (2002). Intergenerational learning through play. *International Journal of Early Childhood*, 34(2), 42–49.
- Demircioğlu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439-443.

- Dendrinos, B. (2004). Multilingual Literacy in EU: Toward alternative Discourses in Foreign Language Education Programmes. In: B., Dendrinos, & B., Mitsikopoulou, (eds), *Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe* (60-70). Athens: Metaichmio.
- Depouny, E. (2002). Puppets as a teaching tool. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet-What a Miracle!* (pp. 69-76). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Dickenson, S. (2006). Listening better to look better: The manipulation of linguistic devices and listening skills in the writing of “Booters”, a play for young people. *Research in Drama in Education*, 11(1), 99-105.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes.
- Dickinson, R., & Neelands, J. (2006). *Improve Your Primary School Through Drama*. London: David Fulton Shelton Primary School
- Dircks, T. (ed.) (2004). *American Puppetry: Collections, History and Performance*. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland.
- Dixon, S. (2008). Language Is Everywhere! Universally Designed Strategies to Nurture Oral and Written Language. *Young Exceptional Children*, 11(4), 2-12.
- Drury, R. (2004). Samia and Sadaqat play school: Early bilingual literacy at home. In E. Gregory, S. Long, & D. Volk (eds.), *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings, Peers, Grandparents and Communities*, (pp. 40-51) Routledge Falmer, London.
- Dubska, A. (nd). *Czech Puppet Theatre Over the Centuries*. Prague: International Institute of Puppet Arts.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with Young Children*, London: Macmillan.
- Dunst, C. J. (2012). Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 451-457 .
- Dunst, C.L. (2014). Meta-analysis of the effects of puppet shows on attitudes toward and knowledge of individuals with disabilities, *Exceptional Children*, 80, 136-148.
- Dyson, A.H. (2003) “Welcome to the Jam”: Popular culture, school literacy, and the making of childhoods’. *Harvard Educational Review* 7(3), 328–361.
- Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual GermanEnglish children. *Journal of Child Language*, 25, 555-584.

- ECD Unit/ECD Emergency Task Force (2005). *Early Childhood Development Kit. Guideline for Caregivers*. Programme Division New York: UNICEF. Retrieved from: <http://www.unicef.org/chinese/earlychildhood/files/GuidelineforECDKitcaregivers.pdf>
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York & London: Teachers College Press Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- El'konin, D.B. (2005). Psychology of play (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-89.
- El'Konin, D.B. (1978). *Psychology of play*. Moskva: Pedagogika.
- Elkoninova L.I. (2014). Role Play Development: The Complete Picture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 10(1), 54–61.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Enkvist, I. (2005). *Trangd mellan politik och pedagogik: svensk språkutbildning efter 1990 [Caught between politics and pedagogy: Language education in Sweden after 1990]*. Hedemora: Gidlunds Forlag AB.
- Epstein I., Stevens B., Mckeever P., Baruchel S., & Jones H. (2008). Using puppetry to elicit childrens's talk. *Nursing Inquiry*, 15(1), 49-56.
- Escobar, C., Soledad, L., Shegog, R., Markham, C., & Brehm, B., J. (2010). "The McSpoons": Using puppetry's narrative impact to reduce family TV time. *Arts & Health*, 2(1), 47- 66.
- Esquivel, G., Oades-Sese, G., & Jarvis M. (2010). *Culturally Sensitive Narrative Interventions for Immigrant Children and Adolescents*. USA: University Press of America. (ISBN 0761850341, 9780761850342)
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118.
- Ferguson-Patrick, K. (2007). Writers Develop Skills Through Collaboration: An Action Research Approach. *Educational Action Research*, 15(2), 159-180.

- Fishman, J. A. (1975). *Bilingual Education-An International Sociological Perspective*. Rowley/Mass.: Newbury House.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Matters*, 1, 3-15.
- Fishman, J. A. (2001). *Can Threatened Languages Be Saved; Reversing Language Shift-A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fitzgerald, K., & Craig-Unkefer L. (2008). Promoting Humor With Prekindergarten Children With and Without Language Impairments in Classroom Settings. *Young Exceptional Children*, 11(4), 13-25.
- Ford, H. (2005). Teacher education through the Kennedy Center. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 21-24). Indiana: AuthorHouse.
- Forselles, B. (2005). *Etic och moral med dockan som vertyg. En studie kring en alternativ metod*. Malmo: Malmo hogskolan.
- Freeman, E. (2005). From Phonics pals to Pecos Bill: Teaching Literacy to second language and special education students through puppets. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 25-31). Indiana: AuthorHouse.
- Freidman, G. (2005, January). Puppetry for social change. In: *the Inaugural Puppetry*. Paper presented at NSW Conference, Blackheath, 19-20 January 2005.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gagne R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). N. York: Holt: Rinehart & Winston
- Gail, J., & Strain, P. (2010). Teaching Young Children Interpersonal Problem-Solving Skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken, NJ: WileyBlackwell.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York, NY: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). Multiple approaches to understanding. In C. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II) (pp. 69–89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition*. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- Gerstel, R. (2005). Colonial Life in Miniature: History Brought to Life through Puppetry. In M. Bernier & J. O'Hare (Ed.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (33-36). Indiana: Author House.
- Ghosh, M. (2010). *Pootul-Nach. A Cross Cultural Community Intervention Project Using Puppetry as a Medium to Educate Women from Culturally and Linguistically Diverse (CaLD) Communities on Domestic Violence. A Report for the State of Western Australia Acting through the Department for Communities*. University Western Australia. Retrieved from: http://www.ishar.org.au/wp-content/uploads/2011/08/manonitaghosh_report.pdf
- Gilles, A. (1977). *La Marionnette Dans la Pedagogie*. Ardennes: Centre Departemental De Docymentation Pedagogique Des Ardennes.
- Ginther, J.G. (2005). Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences and the Art of Puppetry Within the Curriculum. In M. Bernier & J. O'Hare (Ed.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (37-41). Indiana: Author House.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Educational Digest*, 74 (4), 8-9.
- Graddol, D. Cheshire J., & Swann, J. (1994). *Describing Language* (2nd Ed.). Buckingham: Open University Press
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Greensmith, A. (n.d.). *Puppets in education*. Retrieved from: <http://www.creativityinstitute.com/puppetsineducation.aspx>

- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (eds.) (2004). *Many Pathways to Literacy: Early Learning with Siblings, Grandparents, Peers and Communities*. London: Routledge Falmer.
- Gronna, S., Serna, L., Kennedy, C., & Prater M.A. (1999). Promoting Generalized Social Interactions Using Puppets and Script Training in an Integrated Preschool A Single-Case Study Using Multiple Baseline Design. *Behavior Modification*, 23(3), 419-440.
- Gulzar, M.A., Gulnaz, F., & Ijaz, A. (2014). Utility of Krashen's Five Hypotheses in the Saudi Context of Foreign Language Acquisition/Learning. *English Language Teaching*, 7(8), 134-138.
- Hadaway, N.L., Vardel, S.M., & Young, T.A. (2002). *Literature based instruction with English language learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hagberg-Persson, B. (2006). *Barns meningfulla sprakresurser i motet med skolan = Linguistic diversity and children's language resources in contact with the school*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Halliday, M. A. K. (1994). On language in relation to the evolution of human consciousness" In S. Allen (ed.), *Of thoughts and words (Proceedings of Nobel Symposium 92: The relation between language and mind)*. London: Imperial College Press.
- Hammer, J., & O'Bar, A. (1988). *Growing up strong: A mental wellness and life skills development program for preschoolers (2nd ed.)*. Oklahoma: Oklahoma University Center for Child and Family Development.
- Hamre, I. (2002). The learning process in the theater of paradox. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.). *"The Puppet-What a Miracle!"* (pp. 3-13). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Hamre, I. (2004a). The learning process in the theater of paradox. In: *A puppet ... a wonderful wonder (pp. 7-20)*. Zagreb.
- Hamre, I. (2004b). *Learning through animation theatre*. UNIMA, Denmark.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness, *Language Awareness*, 8(3 & 4), 124-142.
- Heathcote, D. (1985). A Drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into Practice*, 24(3), 173-180.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.

- Heldenbrand, B. (2003). Drama Techniques in English Language Learning. *The Korea TESOL Journal*, 6(1), 27-38. Retrieved from: http://www.kotesol.org/publications/journal/2003/abs_heldenbrand.shtml
- Henry, H., Standley, J., Sarason, B. R., & Anthony, C. C. (1994). The fun and fit friends want to be popular: Puppets in nutrition education for children. *Journal of Nutrition Education*, 26, 205A.
- Herring, R.D., & Meggert, S.S. (1994). The use of humor as a counselor strategy with Native American Indian Children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(1), 67-76
- Hertz-Lazarowitz, R., Zelniker, T., & Azaiza F. (2010). Theoretical framework for Cooperative Participatory Action Research (CPAR) in a multicultural campus: the social drama model. *Intercultural Education*, 21(3), 269-279.
- Hornberger, N.H. (1989), Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271-196.
- Hornberger, N.H. (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters
- Howe, C., McWilliam, D., & Cross, G. (2005). Chance favours only the prepared mind: incubation and the delayed effects of peer collaboration. *British Journal of Psychology*, 96, 67-93.
- Hubbard, P. (2002). Interactive Participatory Dramas for Language Learning. *Simulation Gaming*, 33(2), 210-216.
- Hui, A. N. N., He, M. W. J., & Ye, S. S. (2015). Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315-327
- Hyltenstam, K. (2007), Modersmål och svenska som andraspråk. I: Skolverket (utg), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket, 45-71. [Mother tongue and Swedish as a Second Language].
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B.; Pride, & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin, ISBN978-014080665-6.
- Insani, H. N. (2014). *The use of puppet in teaching speaking to young learners. A case study at Junior High School in Bandung*. (Doctoral dissertation). Universitas Pendidikan Indonesia. Available from: http://repository.upi.edu/6020/1/S_ING_0902385_Title.pdf
- Irving, L. (2000). Promoting size acceptance in Elementary School Children: The EDAP Puppet Program. *Eating Disorders*, 8, 221-232.
- Jackson, A. (1999). The centrality of the aesthetic in educational theatre. *NADIE Journal*, 23(2), 51-63.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development*. Illinois: Scott Foresman.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1988). Communicative methodology. In K. Johnson and H. Johnson (eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, (pp. 68-73). Oxford: Blackwell.
- Joyce, M. (2005). Encancing a 5th grade multicultural unit with the art of puppetry. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 53-57). Indiana: Author House.
- Jurkowski, H. (2007). *The theory of puppetry*. Subotica: Međunarodni festival pozorišta za djecu
- Jurkowski, H. (1988). *Aspects of Puppet Theatre*. London: Puppet Centre Trust
- Jurkowski, H. (1996). *A History of European Puppetry from Its Origins to the End of the 19th Century*. New York: Edwin Mellen P.
- Jurkowski, H. (2000). The language of the Puppet. In *The Worldwide Art of Puppetry* (pp. 89-92), UNIMA.
- Karppinen, T. (2002). *Neothemi, cultural heritage and ICT at a glance*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kecskes, I., & Papp, T. (2000), *Foreign Language and Mother Tongue*, Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, C. (2004). Buzz Lightyear in the nursery: Intergenerational literacy learning in a multimedia age. In E. Gregory, S. Long, & D. Volk (eds.), *Many Pathways to Literacy: Early Learning with Siblings, Grandparents, Peers and Communities*, London: Routledge Falmer.
- Keogh, B., & Naylor, S. (2009). Puppets count. *Mathematics Teaching*, 213, 32-34.
- Kitson, N. (1994). 'Please Miss Alexander: Will you be the robber?' Fantasy Play: A case for Adult intervention, In J. Moyles (ed.), *The Excellence of Play*, (pp. 88-98). Buckingham: OUP.
- Klein, A. (1987). Children's humor: A cognitive-developmental perspective. In L. G. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, 7, 126-149. Norwood, NJ: Ablex.
- Kline, S., & Stewart, K., Murphy, D. (2006). Media literacy in the risk society: Toward a risk reduction strategy. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 131-153.
- Kondoyanni, A. (1997). Affective education in Greece: The self-understanding of pre-school children, as projected with puppets. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 10-18.
- Kondoyanni, A. (2005). The impact of the Greek philosophy on modern European affective education. I S. Karppinen, Y. Katz & S. Neill (Eds), *Theory and practice in affective education. Essays in honour of Arja Puurula* (pp. 21-47). Research Report, Helsinki: University of Helsinki.

- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama, Propositions for Multidimensional Research Projects. *Scenario*, 2, 27-47.
- Korosec, H. (2002). Non-verbal communication and puppets. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.). *"The Puppet-What a Miracle!"* (69-76). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Kostoulas-Makrakis, N. (1995). *Language maintenance or shift? A study of Greek background students in Sweden* (Doctoral dissertation Stockholm Universitet). Available from ProQuest dissertations and theses database. (No. AAT C435258).
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools Processes and issues. *Action Research*, 6(1), 29–48.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model for second language performance. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (152-161). New York: Regents.
- Krashen, S.D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Krashen, S. (1995). School libraries, public libraries, and the NAEP reading scores. *School Library Media Quarterly*, 23, 235-237.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible Output. *System* 26, 175-182.
- Krinis, A. (2007). *Foreign Language Anxiety*. Retrieved from: <http://www.docstoc.com/docs/75937991/PRAKTIKA—FOREIGN-LANGUAGE-ANXIETY>.
- Küppers, A. (2011). Drama in Education in foreign language teaching and teacher training in Germany and Europe. Insights from practice and research. Paper presented at International Symposium on *Creative Drama in Education*, 18-20 April 2011, (pp. 25-28), Istanbul.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larney, R. (2002). The relationship between early language delay and later difficulties in literacy. *Early Child Development and Care*, 172, 183-193.
- Latshaw, G. (1978). *Puppetry: the ultimate disguise*. New York: Rosen.
- Lennon, J., & Barbato, P. (2001). The emotions: A vocabulary before language. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 6, 1-2. <http://www.njcu.edu/CILL/vol6/lennon.html>

- Levy, A.K., Wolfgang, C.H., & Koorland, M.A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245–262.
- Leyser, Y. (1984). Educational puppetry: A valuable instructional resource in regular and special education. *The Pointer*, 28(3), 33–36.
- Lidstone, J. G. (2006). Blazer to the Rescue! The role of puppetry in enhancing fire prevention and preparedness for young children. *Australian Journal of Emergency Management* 21(2), 17-28.
- Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.
- Low, J., & Matthew, K. (2000). Puppets and prose-using puppets and children's literature in the science classroom. *Science and Children*, 37 (8), 41-45.
- MacGaslin, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and beyond*. New York: Longman Publishers.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
- MacMaster, J. (1978). “Doing” Literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51, 574-584.
- MacWilliam, D., & Howe, C. (2004). ‘Enhancing pre-schoolers’ reasoning skills: An intervention to optimize the use of justificatory speech acts during peer interaction. *Language and Education* 18(6), 504–521.
- Mages, W. (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), 124-129.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: a research in the field of Greek minority education, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1102-12.
- Magos, K. (2012). “..., but I can not do research”: Action-research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 331-343.
- Magos, K., & Politi, F. (2008). The creative second language lesson: The contribution of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes. *RELC Journal*, 39(1), 96 - 112.
- Majaron, E. (2002). Puppets in the child’s development. In E. Majaron & L. Krofflin (Eds.), *The Puppet-What a Miracle!* (pp. 61-68). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.

- Majaron, E. (2004). The right of the child to the puppet. In R. Lazić, (Ed.). *Propedeutics of puppetry*. Beograd.
- Malinowski, B. (1994). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In J. Maybin (ed) *Language and Literacy in Social Practice*. Bridgend: the Open University.
- Marjanovic-Umek, L., & Musek-Lesnik, P. (2001). Symbolic Play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years* 21(1), 55–64.
- Martin, G. (1991). *The use of puppetry to increase self-worth through the window of poetry*. Yale-New Haven Teachers Institute, Volume IV. Retrieved from: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1991/4/91.04.08.x.html>
- Martin, K. (1978). Classroom Puppetry-From Cereal Boxes to...Underwater Environments to...“Self”. *Design For Arts in Education*, 79(3), 35-38.
- Martin, W., & Dombey, H. (2002). Finding a voice: Language and play in the home corner. *Language and Education*, 16(1), 48–61.
- Martinez, M., Keehn, S., Roser, N.L., Harmon, J., & O’ Neal, S. (2002). An exploration of children’s understandings of character in grades 1-8. In *51st Annual Yearbook of the National Reading Conference*, Inc. Oak Creek, Wisconsin.
- Mazzacane, M. (2005). Music education through puppetry. In M. Bernier & J. O’Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 59-60). Indiana: Author House.
- McCormick, J., Pratasik, B. (1998). *Popular Puppet Theatre in Europe, 1800-1914*. United Kingdom: Cambridge U P.
- McGinn, L., Stokes, J., & Trier, A. (2005). *Does music affect language acquisition?* Paper presented at TESOL, San Antonio, TX
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. White Plains, NY: Longman.
- McNiff, J. (1997). *Action research, principles and practice*. London: Routledge
- McNiff, J./P. Lomax & J. Whitehead J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge Hyde Publications
- McPharlin, P. (1949). *The Puppet Theatre in America, A History: 1524 to Now*. USA: Harper & Brothers.
- Merriam, S. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers

- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Meyers S. (2015). *Using Puppetry to Enhance Children's Awareness of the Benefits of Exercise*. A Senior Honors Project Presented to the Honors College East Carolina University Greenville, NC.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michell, M. (2006). Pie in the classroom. *Stage of the Art*, 17(3), 7-9.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1988). Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*, 24, 782–788
- Neeley, P.M., Neeley, R.A., Justen, J.E., & Tipton-Sumner, C. (2001). Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 243–246.
- Nenadic-Bilan D.& Vigato, T. (2010). Puppet play as interactive approach in drug abuse prevention. *US-China Education Review*, 7(10), 29-35. (Serial No.71). Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514816.pdf>
- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Maloney, J., & Simon, S. (2005). "The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and "Talk in Science". Paper presented at th European Science Education Research Association Conference, Barcelona, Spain.
- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Maloney, J., & Simon, S. (2007). "The Puppets Project: Puppets and Change in Teachers Practice". Paper presented at the European Science Educationa Research Association Conference. Malmo. Sweden.
- Norton, L. (2009). *Action Research in Teaching and Learning*. London & New York: Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nwokah E. (2010). *Play as Engagement and communication*. United States of America: University Press of America.
- O'Hare, J. (2005). Puppets in Education: Process or Product? In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 63-68). Indiana: Author House.
- O'Neil, M. (2009). The effectiveness of Spalding instruction for Spelling Performance. In R. Schmuck, (ed.) *Practical Action Research, a collection of articles*, (p. 68). London: Corwin Press
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn*. Frenchs Forest: Longman

- Obraztsov, S. (1975). *The Chinese Puppet Theatre*. Boston: PLAYS, INC.
- Okada K., Hirasawa, S. (2002). The spirit of Chinese shadow puppet theater. *Arts & Activities*, 130(5), 28-66.
- International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), (2005). Acting in changing worlds: Learning, communication, and minds in intercultural activities. Paper presented at 1st Symposium, *Looking at action research through the lens of sociocultural activity*, Sevilla, 20-24 September 2005, (pp. 555- 559).
- Ozdeniz, D. (2000). Puppets in primary. *Humanizing Language Teaching*, 3(2). Retrieved from: <http://www.hltmag.co.uk/mar01/sart7.htm>
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Payne, M. (2011), Exploring Stephen Krashen's 'i + 1' acquisition model in the classroom, *Linguistics and Education*, 22, 419–429.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
- Peck, S., & Virkler, A. (2006). Reading in the shadows: Extending literacy skills through shadow-puppet theatre. *The Reading Teacher*, 59(8), 786–795.
- Peck, S. (2005). Puppet power: a discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 73-81). Indiana: AuthorHouse.
- Peidong, L., & Laidlaw, M. (2006). Collaborative enquiry, action research, and curriculum development in rural China. How can we facilitate a process of educational change? *Action Research*, 4(3). 333–350.
- Pejic, N. (2003). From Puppets to Empowerment: the Bosnia and Herzegovina Genesis Project, *Journal of Mine Action*, 7.2. Retrieved From: <http://www.imu.edu/cisr/journal/7.2/focus/pejic/pejic.htm>
- Pelletier, J. (1999). 'Tell Me What You Do at School'... A Comparison of Children's School Scripts in English First Language and French Immersion Second Language Kindergarten Programmes. *Language and Education*, 13(3), 207- 222.
- Peyton, J. (2009). *Puppetools e-Book: A compilation from essays, white papers, and blogs*. Retrieved from <http://www.puppetools.com/!e-book.php?cid=1238>

- Peyton, J., Bass, W.T., Burke, B.L., & Frank, M.L. (2005). Novel motor/somatosensory activity is associated with increased cerebral cortical blood volume measured by near-infrared optical topography. *Journal of Child Neurology, 10*, 817-821.
- Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy. *The Journal of Applied Theatre and Performance, 15*(3), 385-402.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 16*(4), 557-573.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (2009). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 171–192). Amsterdam: John Benjamins.
- Pitre, N., Stewart, S., Adams S., Bedard, T., & Landry, S. (2007). The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health, 16*(3), 415–429. (doi: 10.1080/09638230701299160)
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3A), 239-275.
- Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching and learning process: Implications for the field of learning disabilities. *The Journal of Learning Disabilities, 21*(7), 401–416.
- Potato Puppet Preenation Program, Puppets and Scripts (nd). Retrieved From: <http://childrensresources.com/pupps.html>
- Puppets tour for bird flu prevention in Lao PDR (n.d). Retrieved From: http://www.unicef.org/eapro/media_6157.html
- Reidmiller, S. (2008). *The Benefits of Puppet Use as a Strategy for Teaching Vocabulary at the Secondary School Level with Students Who Have Mixed Learning Disabilities*. Retrieved from: <http://www.puppetools.com/Reidmillerresearch.pdf>
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I Teach Better with the Puppet" - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research, 3*(3), 356-365. (doi: 10.12691/education-3-3-15)
- Renfro, N. (1984). *Puppetry, language and the special child: Discover Alternate Languages*. Austin Texas: Nancy Renfro Studios.

- Richards, J., & Rodgers T. S. (2001). *Approaches and Methods to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robb, L. (1994). *Whole Language, Whole Reader: Creating a literature-centered classroom*. New York: Quill, William Morrow.
- Rollnick, M., Jones, B., Perold, & H., Bahr, M.A. (1998). Puppets and comics in primary science: the development and evaluation of a pilot multimedia package. *International Journal of Science Education*, 20(5), 553-550.
- Roth, J. H., Dadds, M. R., & McAloon, J. (2004). Evaluation of the puppet interview to measure young children's self-reports of temperament. *Behaviour Change*, 21, 37–56.
- Rule, A., & Zhanova, K. S. (2012). Changing Perceptions of Unpopular Animals Through Facts, Poetry, Crafts, and Puppet Plays. *Early Childhood Education*, 40, 223–230.
- Rusanen, S., & Ruokonen, I. (2011). Arts and Skills, Source of Well-being: *Third International Journal of Intercultural Arts Education*, 71-80. Retrieved from: [Arts Education in Finnish Early Childhood Education](#),
- Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish-French children. In K. Hyltenstam & A. Viberg (eds.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives*, (pp. 289-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlyter, S. (2001). Pragmatic rules, C-domain, and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 40-42.
- Seghedini, E. (2009). Developing a Real Cultural Dialog using Education and Arts “Languages” like Basic Tools. Multi- Countries Partnerships under the Idea of Best Practices. Paper presented at International Conference, *Creativity and Innovation to promote multilingualism and intercultural dialogue*, Romania, June 25-26, 2009.
- Servizzi, K. (2008). "Fixing Puppets So They Can Talk": Puppets and Puppet Making in a Classroom of Preschoolers with Special Needs. *Early Childhood Research & Practice*, 10(2), 110-116,
- Setyarini, S. (2010). Puppet-Show: Inovasi Metode Pengajaran Bahasa Inggris Dalam Upaya Meningkatkan Kemampuan Berbicara Siswa, *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 11(1), 1-7. Retrieved from: http://jurnal.upi.edu/file/Sri_Setyarini-1.pdf
- Shakespeare, D. (2008). *Puppets-Talking Science, Engaging Science: An Evaluation of the Project*. London: Nuffield Foundation
- Shannon, S. (2008). Storytelling with Shadow Puppets. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 107(9), 28-29.

- Shapiro, J. & Hunt, L. (2003). All the world's a stage: The use of theatrical performance in medical education. *Medical Education*, 37, 922-927.
- Shirtliffe, D. (1997). Puppets can do more than tell a story. *Nursing Times*, 93(30), 23-29.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Short, G., & Carrington, B. (1992). The Development of Children's understanding of Jewish identity and culture. *Research Education*, 54, 14-24
- Sigafoos, J., & Mirenda, P. (2002). Strengthening communicative behaviors for gaining access to desired items and activities. In J. Reichle, D. Beukelman, & J. Light (Eds.), *Exemplary practices for beginning communicators: Implications for AAC* (pp. 123-156). Baltimore: Brookes.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229-1248. DOI:10.1080/09500690701474037
- Sinclair, A. (2000). *The puppetry handbook*. Richmond: Anita Sinclair.
- Skolverket, (2009). *Report 321, With another mother tongue – students in compulsory education and the organisation of teaching and learning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skophammer, K. (2006). Puppets Speak a Universal Language. *Arts & Activities*, 140(4 D), 24-49.
- Slater, M.D. (2002). Entertainment education and the persuasive impact on narratives. In M.C. Green, J. Strange, & T.C. Brock (Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 157–182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.
- Smith, L. (2005). Social competency skills through puppetry. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart* (pp. 83–86). Bloomington, IN: Authorhouse.
- Snart, F., & Maguire T. (1986). Using puppets to increase children's knowledge and acceptance of handicapped peers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3, 57 – 59.
- Snart, F., & Maguire T. (1987). Effectiveness of the kids on the block puppets: An examination. *B.C. Journal of Special Education*, 11(1), 9-17.
- Speaight, G. (1955). *The History of the English Puppet Theatre*. USA: Southern Illinois U P.
- Stahl, S. (2003). How words are learned incrementally over multiple exposures. *American Educator*, 27(1), 18-19.

- Stangaine, I. (2010), Adult-Child social interaction in games as factor stimulating preschooler communicative competence. Paper presented at the 5th International scientific conference *Theory for practice in the education of contemporary society*, 25-27 March 2011, (p.p. 312-317). Riga: PRIVA
- Stangaine, I. (2013). "Furthering Development of Preschool Child Dialogue Speech with Play". Rural Environment, Education, Personality (REEP). Paper presented at the 6th International scientific conference *Theory for practice in the education of contemporary society*, 29-31 March 2012 (pp.248-255). Jelgava.
- Stern, S. (1993). Why drama works: A psycholinguistic perspective. In J. Oller (Ed.), *Methods that work: Ideas for literacy and language teachers* (2nd ed., pp. 70-83). Boston: Heinle and Heinle.
- Stoessner, J. (2008). *Building American Puppetry on the Jim Henson Foundation*. (Doctoral dissertation), Ohio State University. Available from: http://www.takey.com/Thesis_23.pdf
- Summak, M., S., Summak, E.G., & Gur, M. (1994). Drama behind the curtain: shadow theatre in EFL/ESL classes. Paper presented at the *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 8-12 March 1994, (pp. 1-29), Baltimore, MD. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375628.pdf>
- Sutilla, T. (2006). *Puppet theatre welcomes children back to school in Pakistan earthquake zone*. Retrieved from: http://www.unicef.org/doublepublish/pakistan_34505.html
- Synovitz, L. B. (1999). Using puppetry in a coordinated school health program. *Journal of School Health*, 69, 145 – 147.
- Tavakoli, P. (2009). Investigating task difficulty: learners' and teachers' perceptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 1–21
- Taylor, M. (2002). *Action Research in Workplace Education*. A Handbook for Literacy Instruction, Partnerships in Learning. Retrieved from: <http://www.caribooliteracy.com/uploads/1/6/2/9/16293364/action.pdf>
- The United Nations Children's Fund (UNICEF). (1996). *Puppets with a purpose: using puppetry for social change*. New York, NY: UNICEF, Division of Communication Videotape
- Thomas, D.R. (2000). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Routledge.
- Thornley-Hall, C. (1989). *Listening to our Children. Project Talk, A Medium for Learning and Change: 1988–91*. Ontario: Peel Board of Education.
- Thorp, G. (2005). *The power of puppets*. Positive Press, Trowbridge.

- 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.
- Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Pennsylvania PA: Multilingual Matters Ltd
- Tsao, L., & McCabe, H. (2010). Why Won't He Play With Me?: Facilitating Sibling Interactions. *Young Exceptional Children*, 13(4), 24-35.
- Tsolidis G., & Kostogriz, A. (2008). After hours' schools as core to the spatial politics of in-betweenness. *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 319-328.
- UNICEF, (2006). *Recovering from Ivan: Puppets, stories and songs help children cope*. Retrieved from: http://www.unicef.org/infobycountry/grenada_23364.html
- Utbildningsdepartementet (2006). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes. 15 s. (Ingår även i inriktningens andra kurser)
- Velez B., Gema, N., Villamil, V., & Fabin, F. (2013). Using puppets and their impact on the development of listening and speaking skills of the English Language for children in the fifth grade of Primary School Dr. Cesar Delgado Aray in the second period of the school year 2012 2013. *Faculty in Educational Sciences English Specialty*. ULEAM. Chone. 171 p.
- Viberg, A. (2001). Bilingualism and language learning in school and outside. In: Skolverket (Ed.), *Languages–Syllabuses, grading criteria and comments*, (pp. 29–43). Stockholm: Fritzes.
- Vilela, D. (2013). *Diez obras para tireres*. Madrid: Verbun
- Villena, H. (1995). *Titere en la escuela*. Buenos Aires: Colihue
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge, MA: MIT Press
- Vygotsky, L.S. (1977). Play and its Role in the Mental development of the Child. In M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology* (pp. 76–99). White Plains, NY: M.E. Sharpe.
- Waldschmidt, E., Dugan, K., Younghee M., Jiyoung, K., Martinez, C., & Hale, A. (1999). Teacher Stories: Bilingual Playwriting and Puppetry with English Language Learners and Students with Special Needs. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 19-23 April 1999, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442288.pdf>

- Wallace, A., & Mishina, L. (2004). *Relation between the use of puppetry in classroom, attention and student involvement*. (Unpublished master thesis.) Brooklyn College, Brooklyn, NY. Retrieved from: http://www.puppetools.com/amys_thesis.pdf
- Warner, M. (2009). Out of an old toy chest. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(2), 3-18.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113. Retrieved from: https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton_17_2.pdf
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York
- Whitehead, A. (1978). *Process and reality*. New York: Free Press.
- Wiers, R. W., Sergeant, J. A., & Gunning, W. B. (2000). The assessment of alcohol expectancies in school children: Measurement or modification? *Addiction*, 95(5), 737- 746.
- Wilson, J., & Milne, G. (2004). *The Space Between: The Art of Puppetry and Visual Theatre in Australia*. Sydney: Currency Press.
- Winnicott, D. (1951,). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In D. Winnicott (ed). *Jeu et realite*. Paris: Gallimard
http://psycha.ru/fr/winnicott/1969/pediatrie_psychanalyse11.html
- Winsa, B. (2000). Language planning in Sweden". In R. B. Baldauf, & R. B. Kaplan (Eds), *Language planning in Nepal, Taiwan and Sweden*, (pp. 107–203). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wirén, E. (2009). *Mother tongue tuition for foreign background students – what does it mean for their learning? Results and implications from a Swedish study*, Belgium: CiDREE/DVO
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations* (PHI). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Wright, P.R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality ?*Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.
- Yip, V., & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 193-208.
- Zorba, M.G., & Tosun, S. (2011) Enriching kindergarten learners' English by using language portfolio and additional instructional materials. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 35-43.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets—A great addition to everyday teaching. *Thinking Classroom*, 6(1), 37–44.

Zuljevic, V. (2007). *Puppetry and language development in a first grade library reading program: a case study*. (Doctoral dissertation, Washington State University). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3268779).

Zwirn, S. G., & Fusco, E. (2009) Interdisciplinary Literacy Unit: Transformation of Italian Folklore through Shadow Theater. Pinocchio, Son of Leonardo, Survivor of Vesuvius. *Childhood Education*, 85(4), 223. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2009.10523085>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12



Εικόνα 13



Εικόνα 14



Εικόνα 15



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22



Εικόνα 23



Εικόνα 24



Εικόνα 25
-*



Εικόνα 26

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣΝ (ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΜΑΘΗΤΗ-ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

**ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΟΧΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

για μαθητές του εξωτερικού, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς

Διαγνωστικό κριτήριο

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΕΠΙΠΕΔΟ 1

Όνομα.....

Εποπτεία: Μελάς Διονύσιος

Συγγραφή: Γέρου - Μαργαρίτη Κατίνα (συντονίστρια συγγραφικής ομάδας)

Εμμανουήλ Σοφία

Θεοδωράκη Δήμητρα

Κολυβά Μαργαρίτα

Κουδούνα Μαίρη

Μελίστα Αναστασία

Παλαμαρά Μαρία

Παπαθανασίου Οδυσσέας

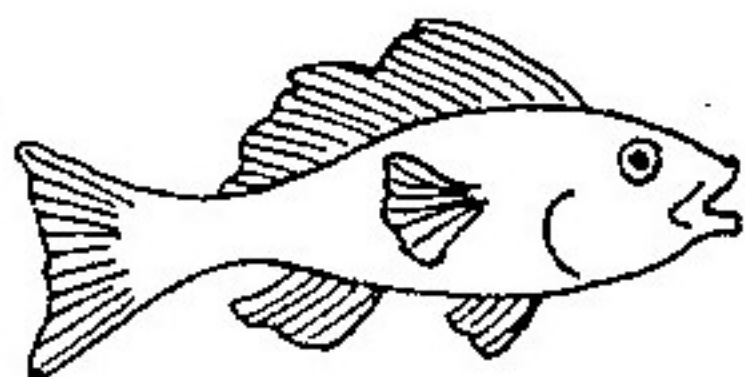
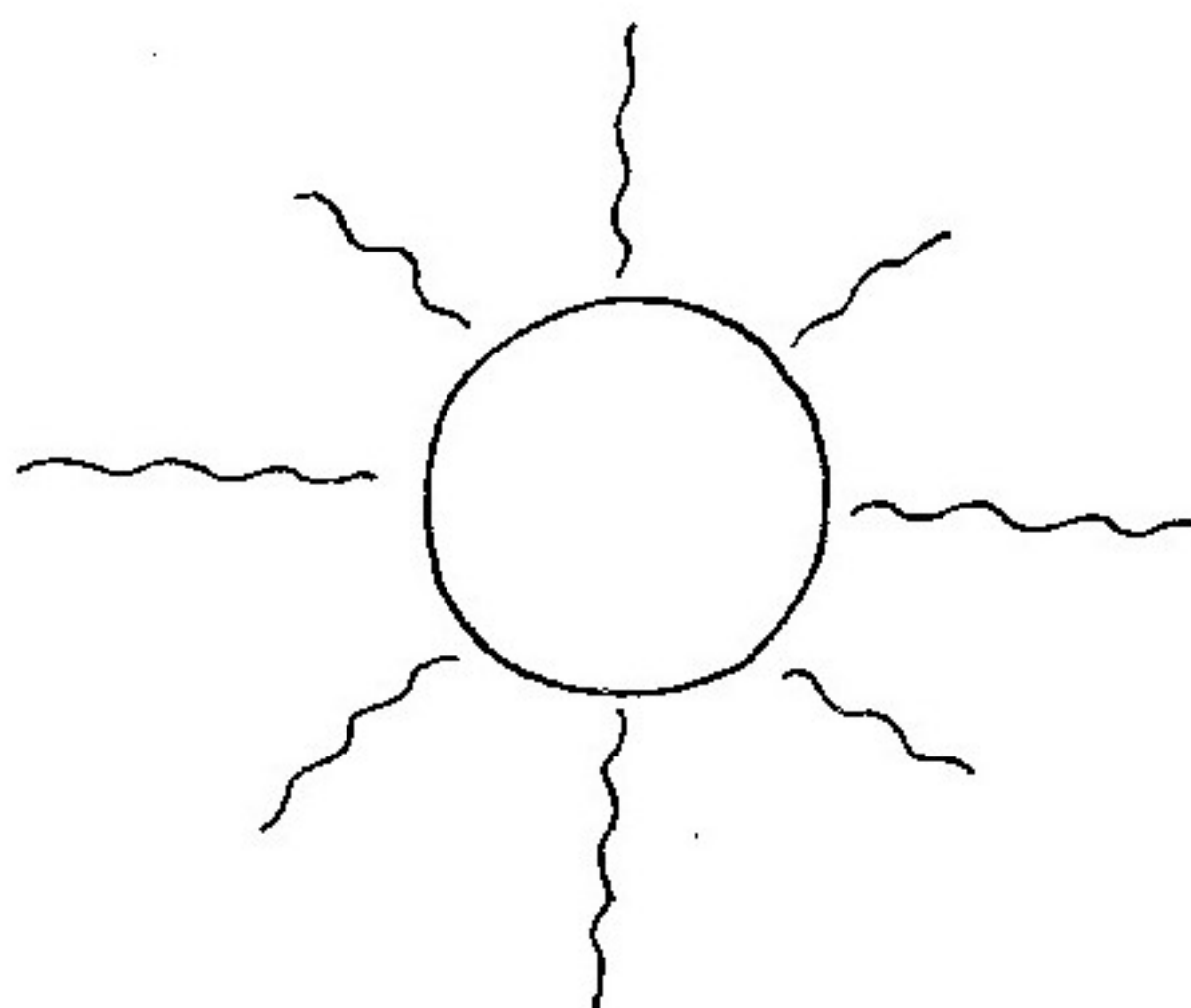
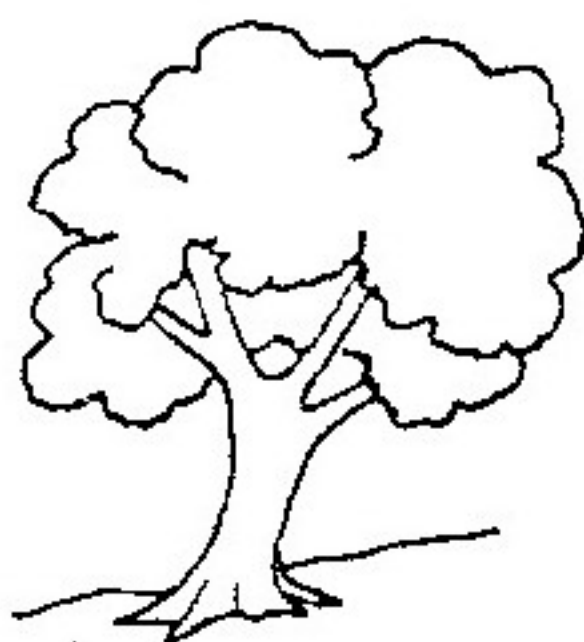
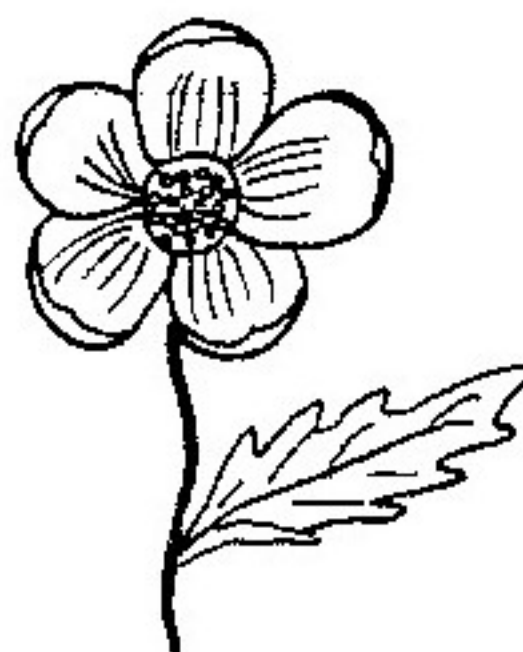
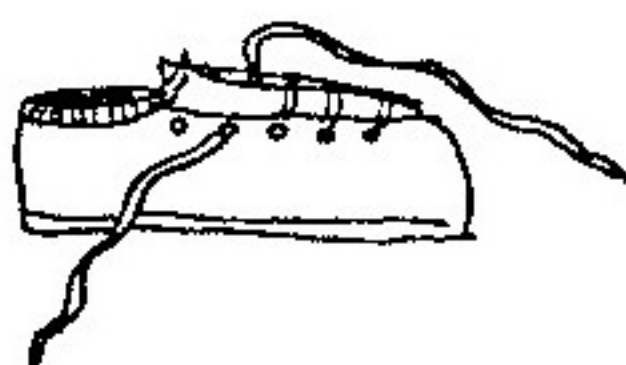
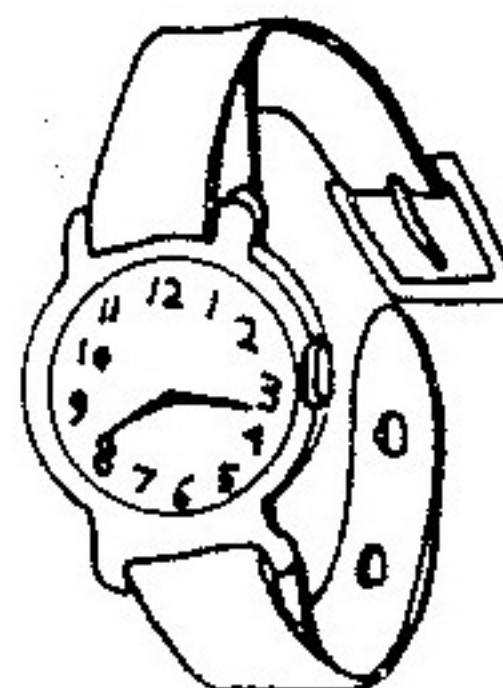
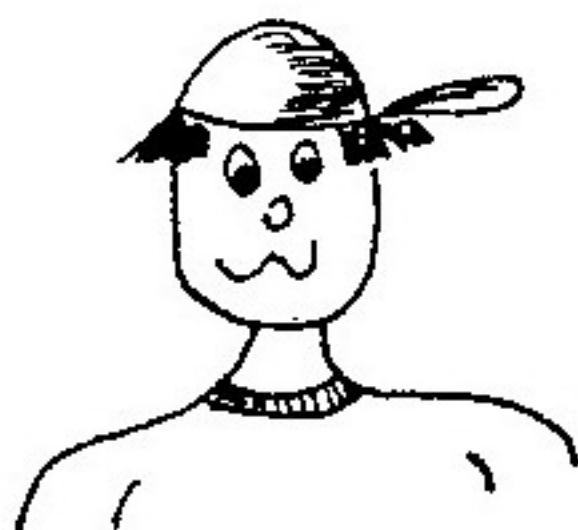
Ειδική συνεργασία: Καραθανάση Αρετή

Με απόφαση της ελληνικής κυβέρνησης τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται δωρεάν.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ι. ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Ακούω και δείχνω



2. Ακούω και κάνω

.....

.....

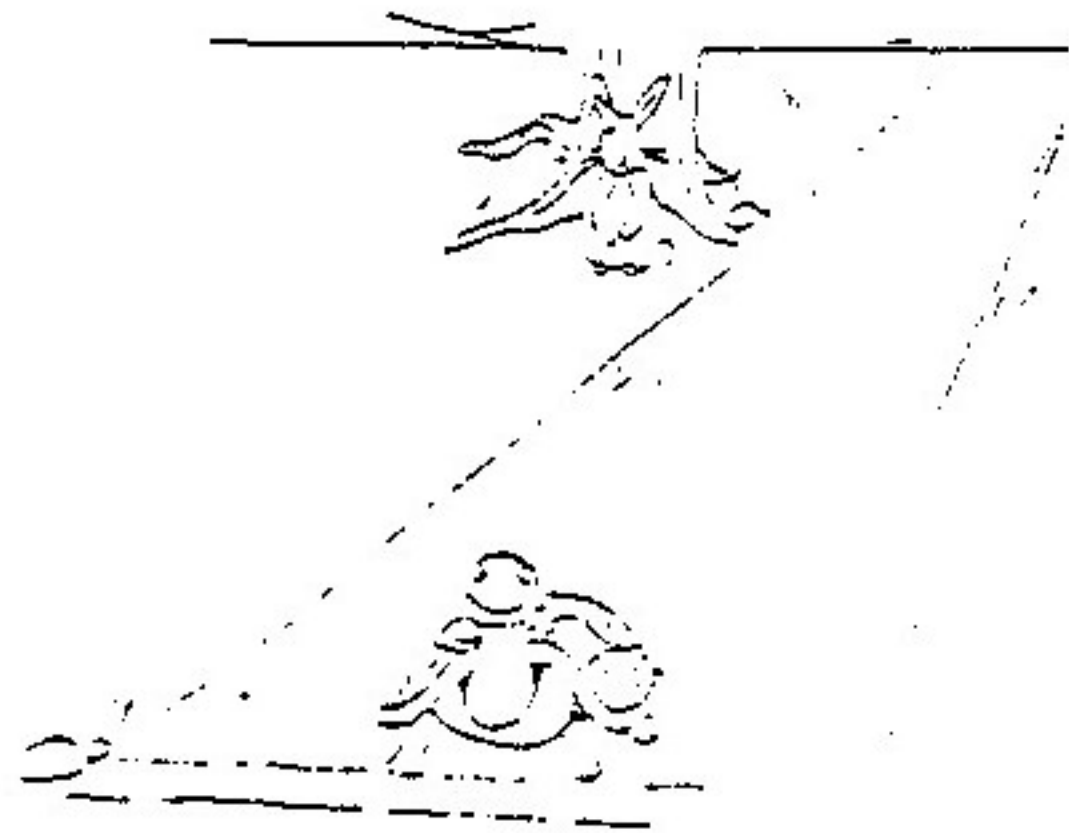
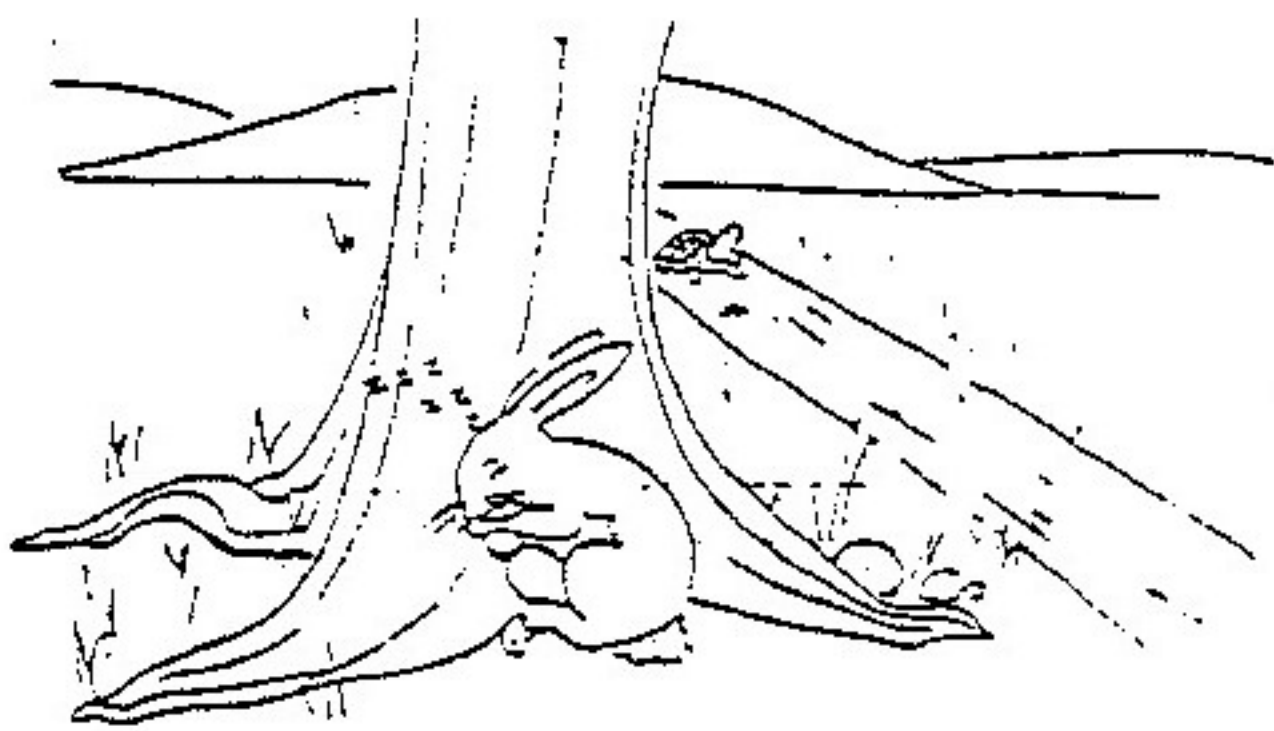
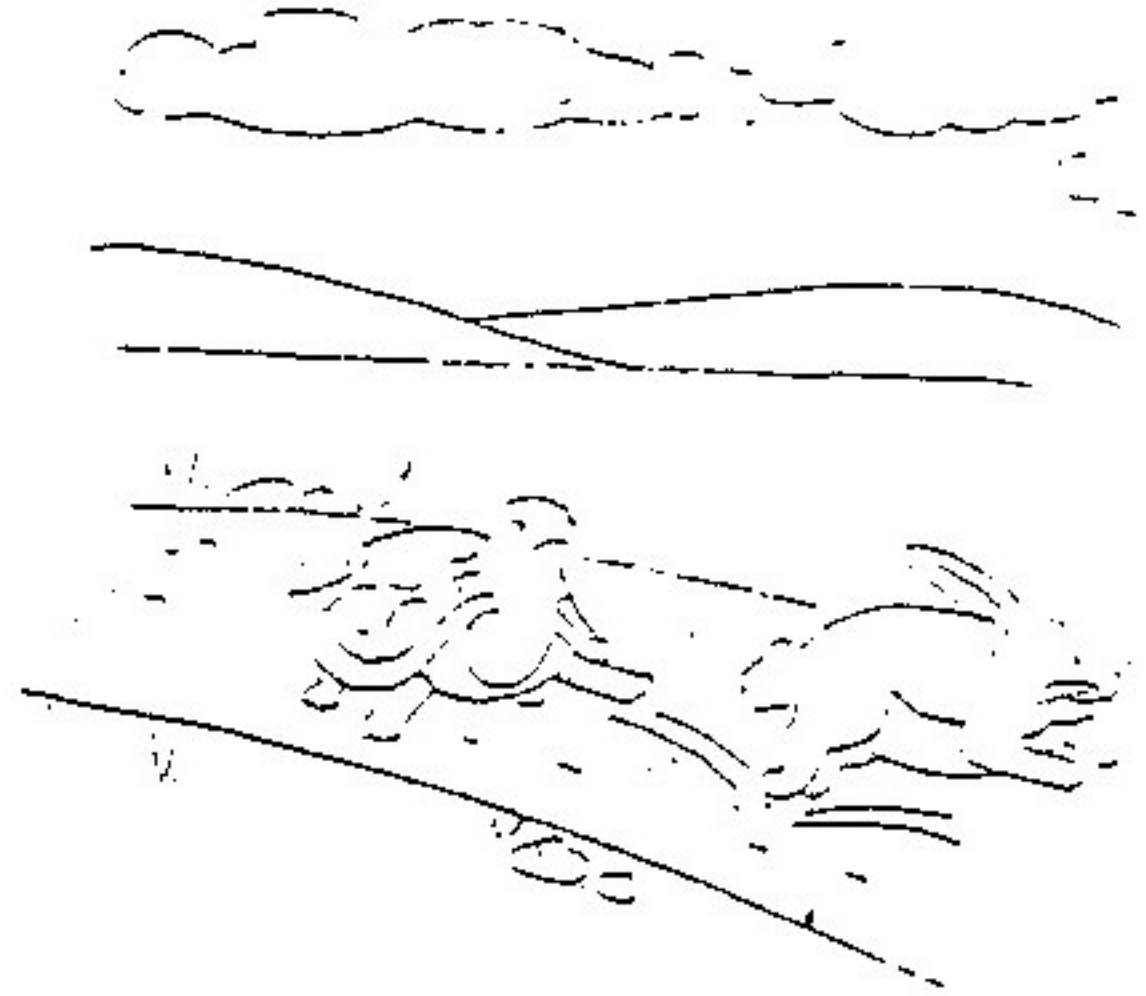
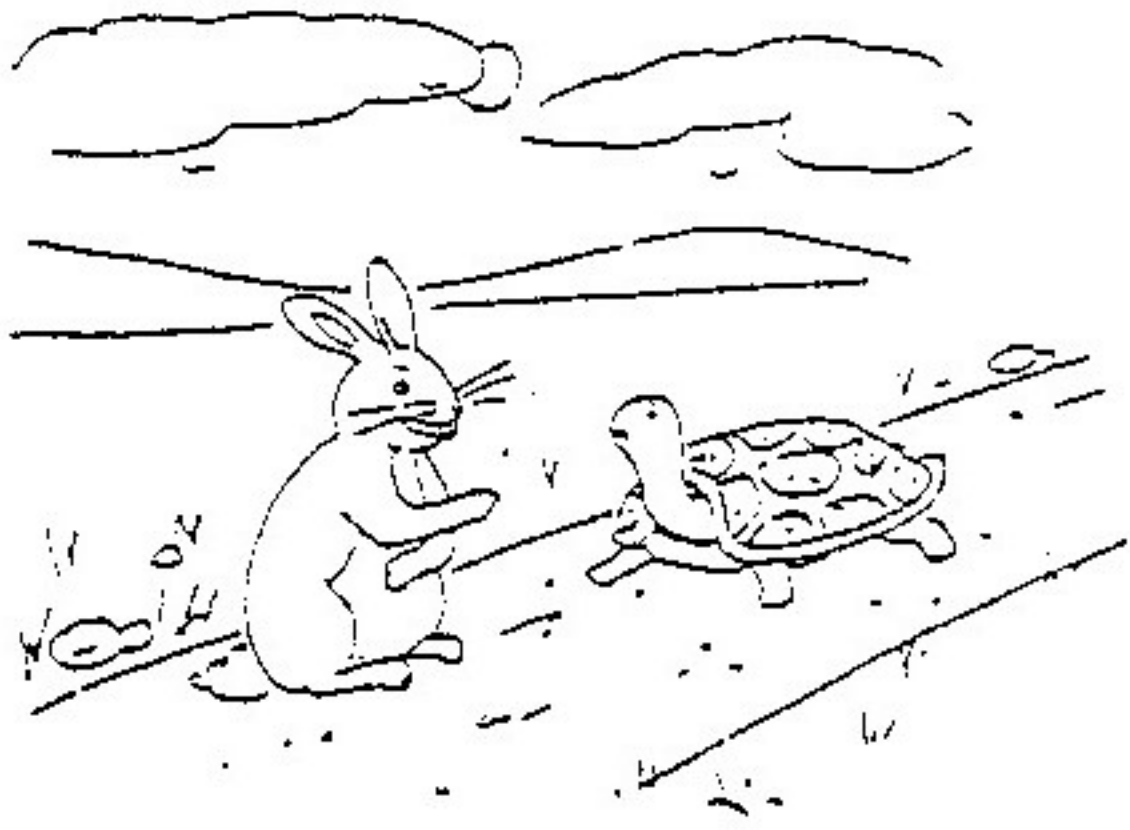
.....

.....

.....

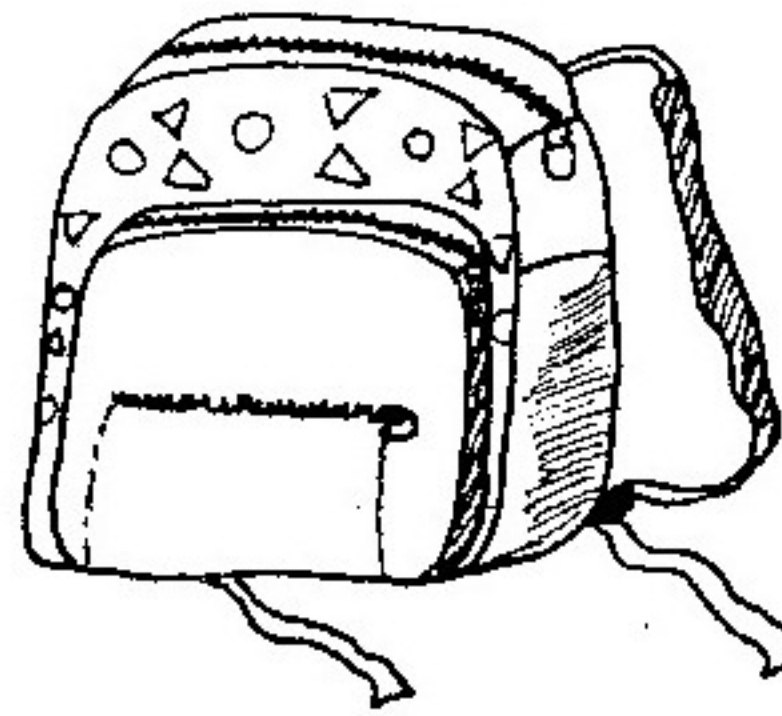
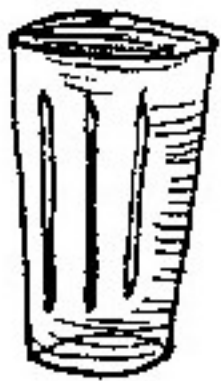
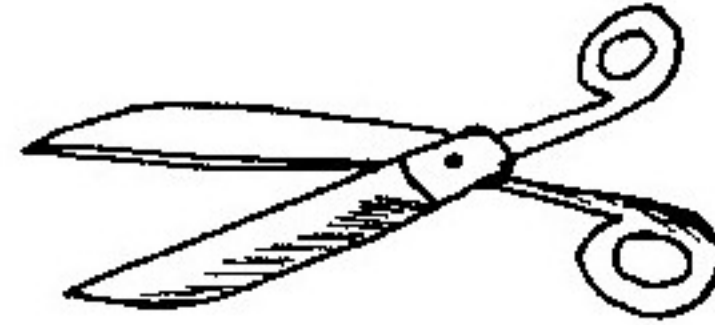
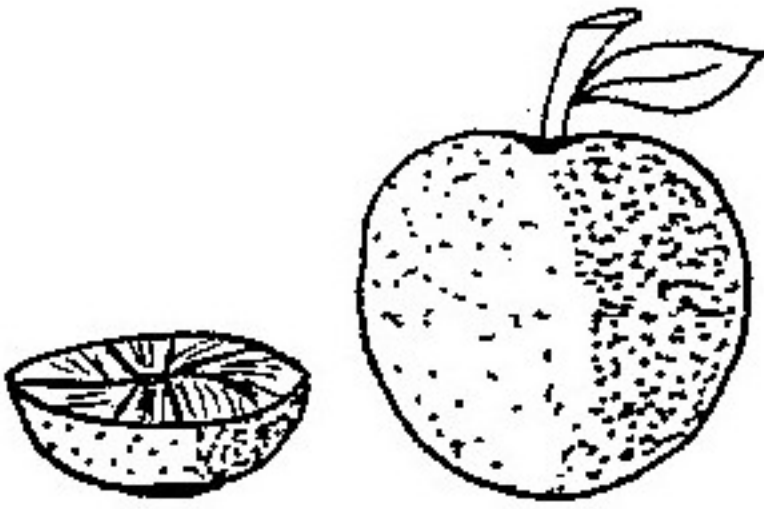
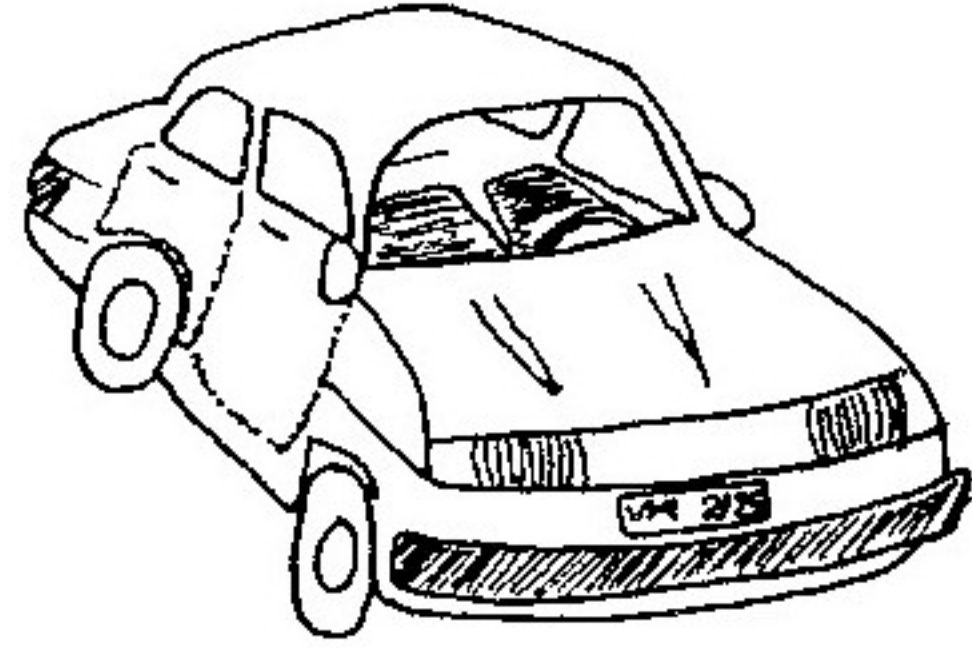
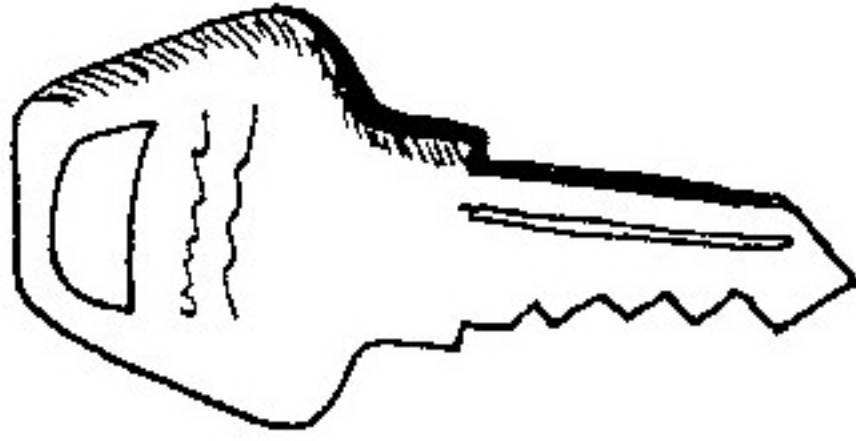
.....

3. Ακούω μια ιστορία



II. ΟΜΙΛΙΑ

4α. Πες μου τι είναι αυτό;



4β. Πες μου, τι κάνει; / τι κάνουν;



ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

6. Διαβάζω και διαλέγω

6.1α. Αναγνωρίζω τα γράμματα:

N

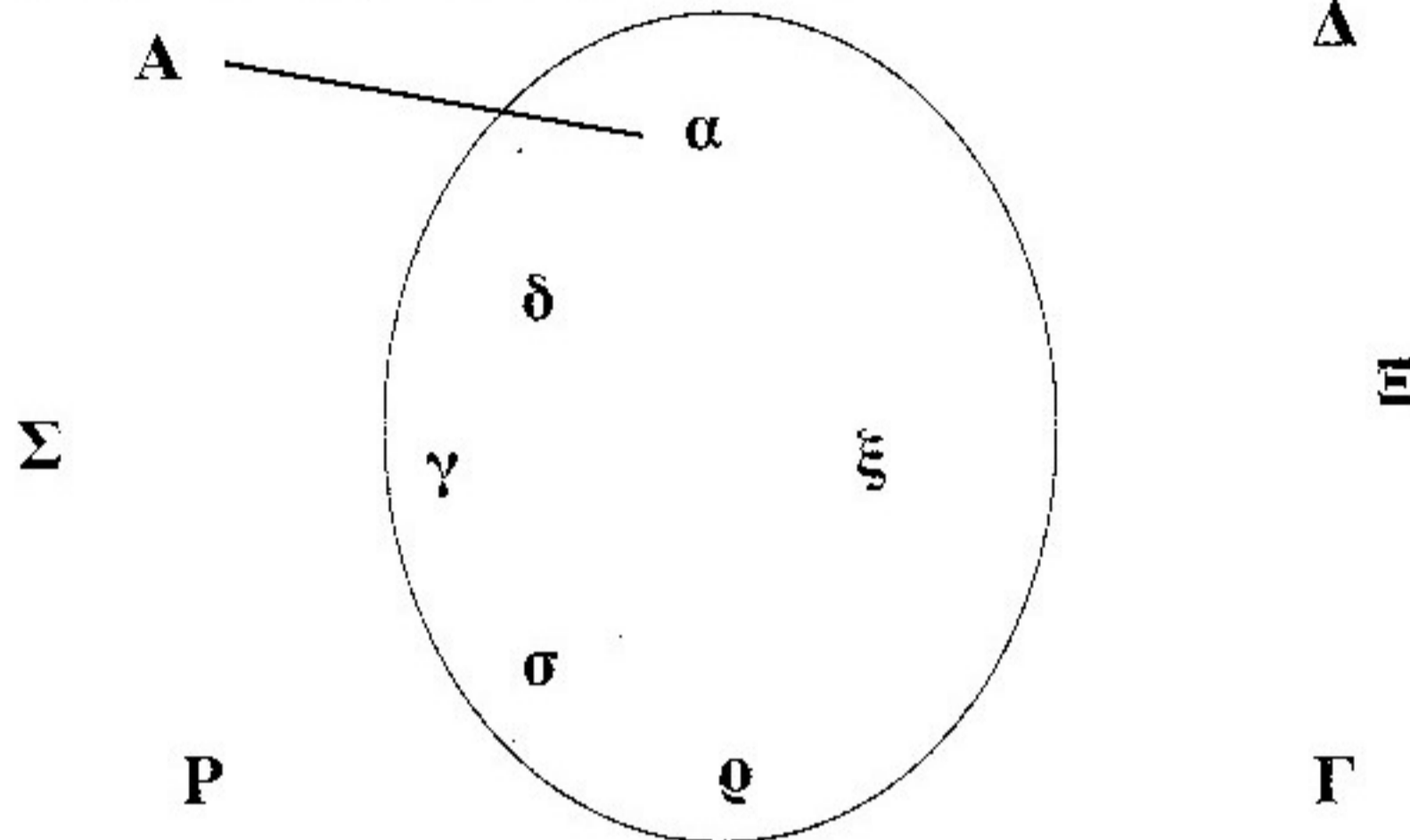
K

M

X

Φ

β. Ενώνω τα μικρά με τα κεφαλαία γράμματα:



6.2. Κοιτάζω την εικόνα, διαβάζω και βάζω σε κύκλο τη σωστή λέξη:



αλεπού
αγελάδα
άλογο



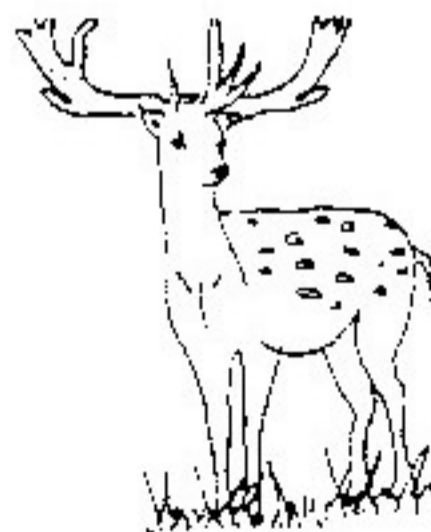
γάλα
γάτα
γάντι



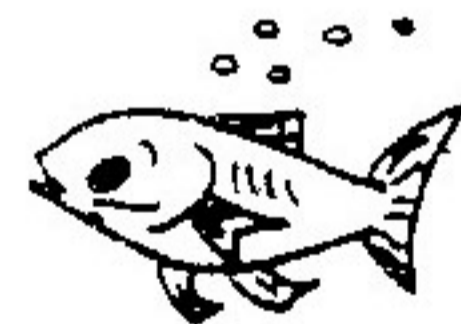
λαγός
λαιμός
λάμπα



φωλιά
φωτιά
πουλιά



ελέφαντας
ελάφι
ελιά



ψωμί
ψέμα
ψάρι

6.3. Ενώνω τις προτάσεις με τις εικόνες:

α.



Μυρίζει ένα λουλούδι.

β.



Βουρτσίζει τα δόντια της.

γ.



Πηδάει σχοινάκι.

δ.



Μαγειρεύει φαγητό.

ε.



Παίζει κιθάρα.

στ.

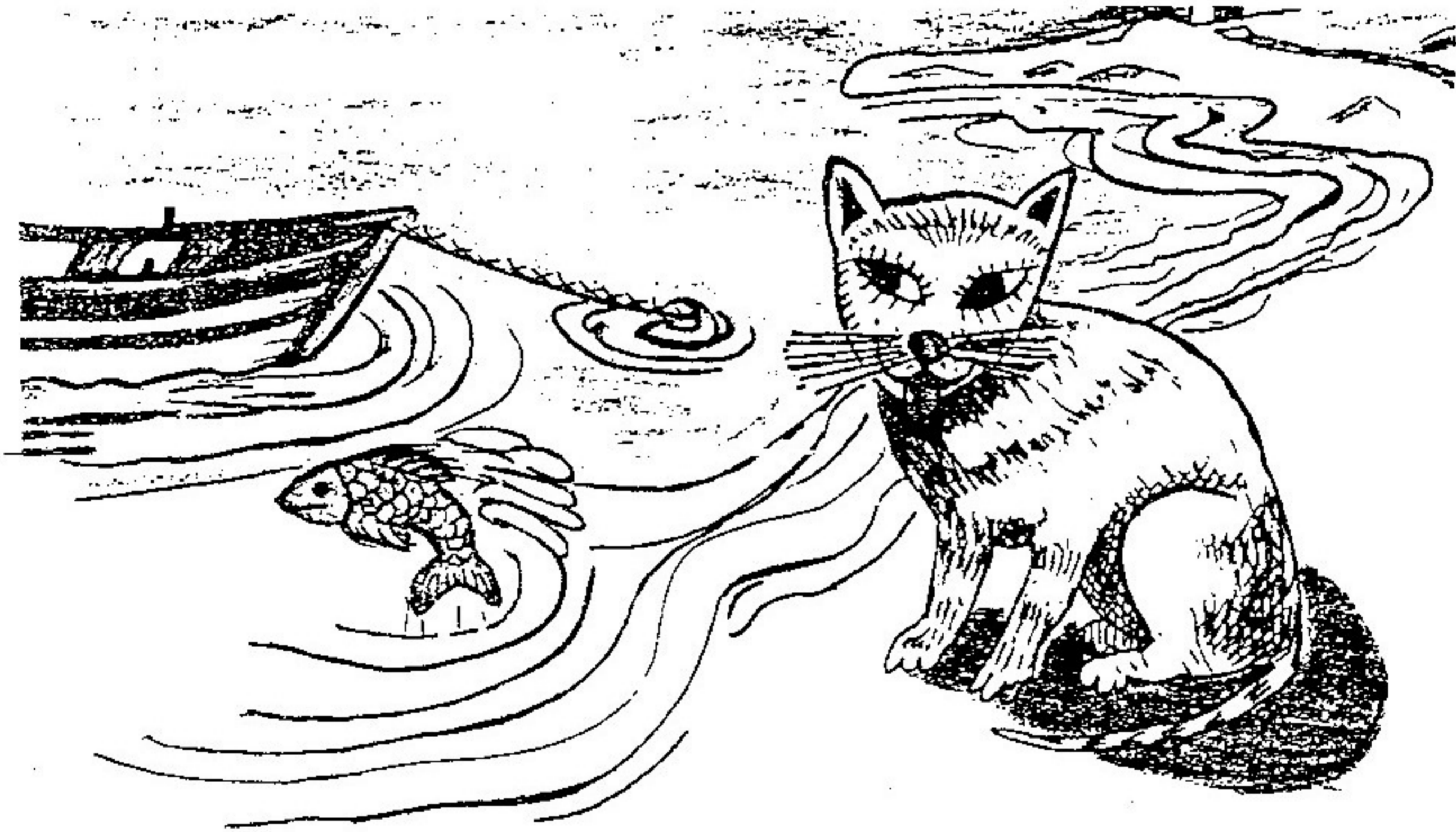


Κάνει ποδήλατο.

7. Διαβάζω το κείμενο

7α.

Η ΜΙΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΨΑΡΑΚΙ

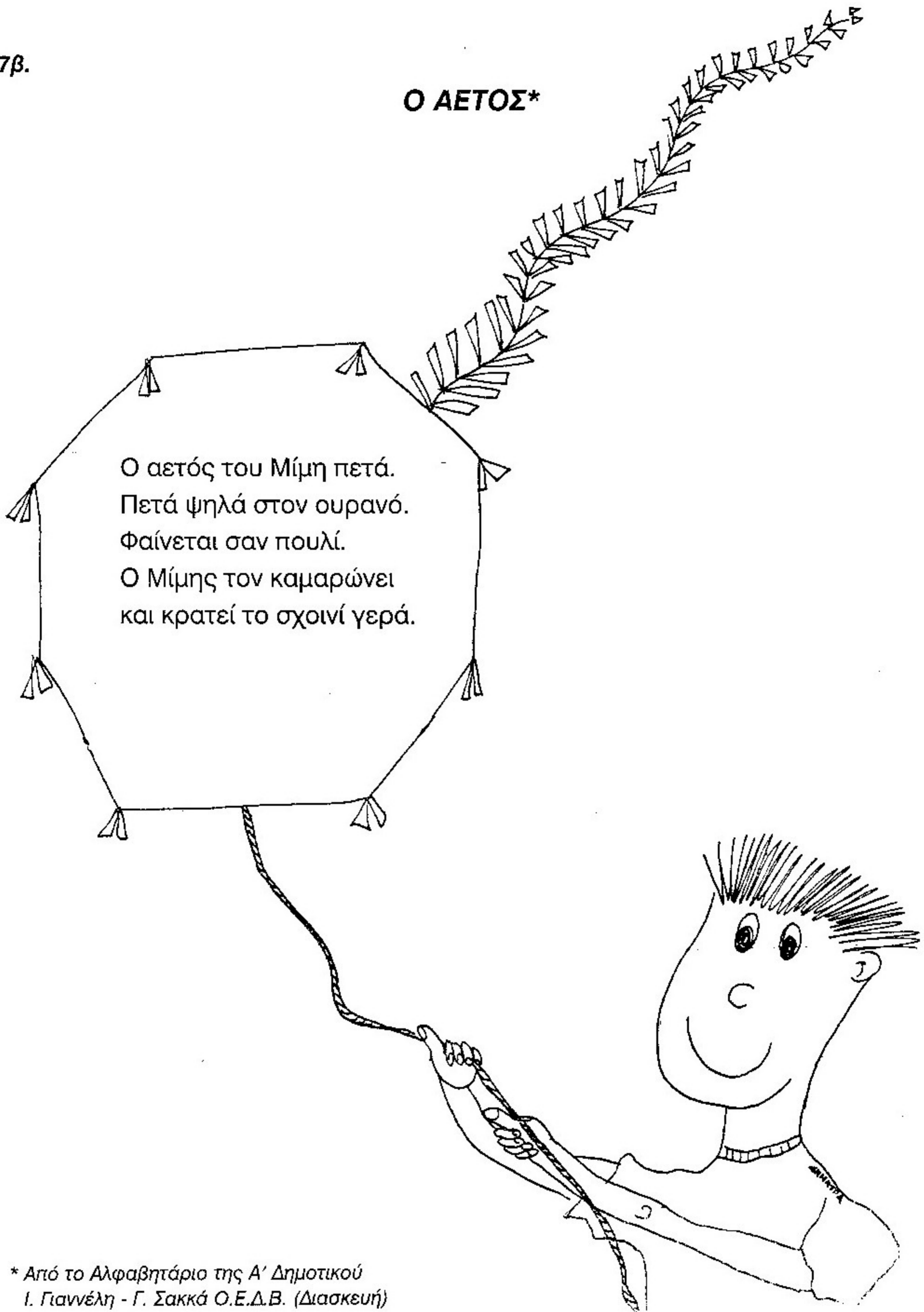


Η γάτα μου, η Μίνα, έχει πράσινα μάτια, ροζ γλώσσα, μεγάλη καφέ ουρά και καλή καρδιά.

– Μη ψιψίνα, μη φας το ψαράκι, της λέω.

Και εκείνη το άφησε να φύγει.

Ο ΑΕΤΟΣ*



* Από το Αλφαβητάριο της Α' Δημοτικού
Ι. Γιαννέλη - Γ. Σακκά Ο.Ε.Δ.Β. (Διασκευή)

IV. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

8. Γράφω

8.1. Συμπληρώνω:

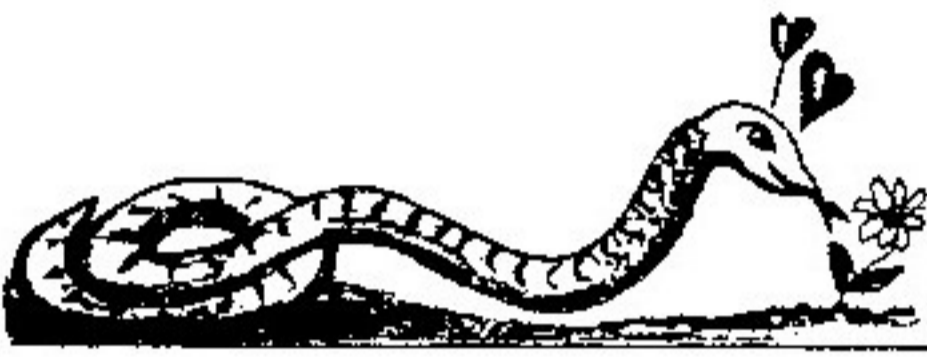
Όνομα:

Επώνυμο:

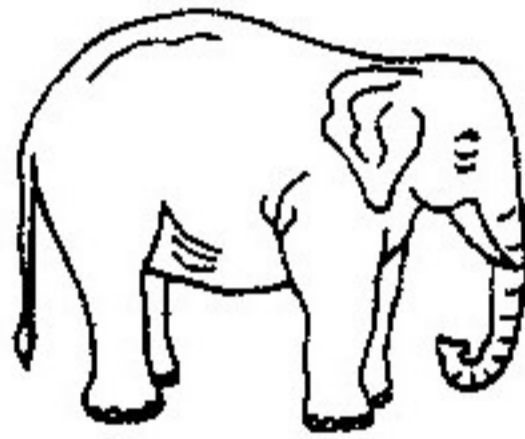
Διεύθυνση:

Τηλέφωνο:

8.2. Γράφω τα ονόματα των ζώων:



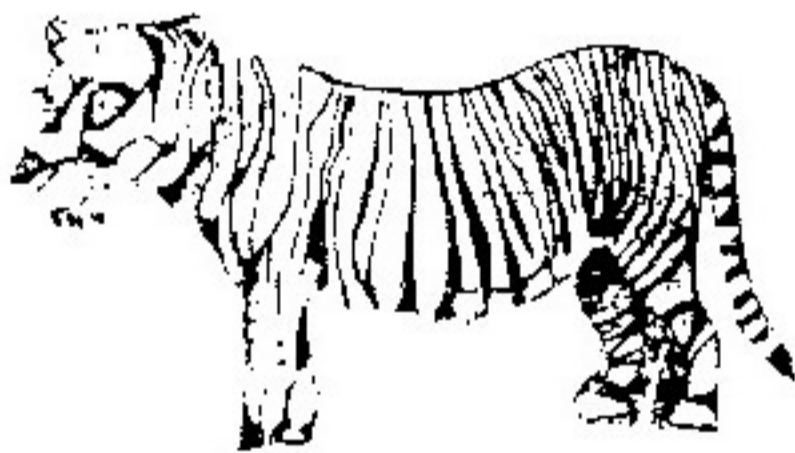
.....



.....



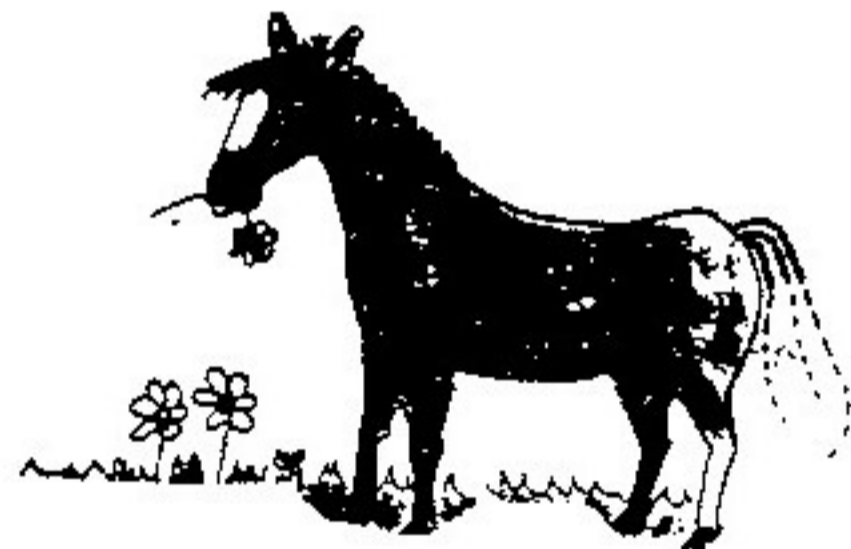
.....



.....



.....



.....

8.3. Γράφω τα ονόματα των φρούτων που γνωρίζω:

.....

.....

.....

.....

.....

8.4 Ακούω και γράφω:

.....

.....

.....

9. Παρατηρώ και γράφω:



.....

.....

.....

.....

.....

* Εικόνα από «Η έκθεση - έκφραση στο δημοτικό», Δ' τάξη, Α' τόμος, των Γρ. Παννακόπουλου - Γιαν. Παννακόπουλου - Κ. Ραπτόπουλου, σελ. 133, εκδ. Πατάκης.

ΕΠΙΠΕΔΟ 1

Γενική εικόνα (προφίλ) του μαθητή (...../ 80)*

Όνοματεπώνυμο:

Όνομα κηδεμόνα:

Διεύθυνση:

Τηλέφωνο:

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ (...../40)	ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ (...../40)
<p>I. Ακρόαση</p> <p>1. Ακούω και δείχνω/ 4</p> <p>2. Ακούω και κάνω/ 6</p> <p>3. Ακούω μια ιστορία/10</p> <p>...../20</p> <p>II. Ομιλία</p> <p>4. Πες μου ... α) τι είναι αυτό;/ 3</p> <p>β) τι κάνει/κάνουν;/ 8</p> <p>5. Σειρά προσωπικών ερωτήσεων (Πρώτη γνωριμία-συνέντευξη)/ 9</p> <p>...../20</p>	<p>III. Αναγνωστική ικανότητα</p> <p>6. Διαβάζω και διαλέγω, άσκηση 1:/5</p> <p>άσκηση 2:/5</p> <p>άσκηση 3:/5</p> <p>7. Διαβάζω το κείμενο/5</p> <p>...../20</p> <p>IV. Γραπτή έκφραση</p> <p>8. Γράφω άσκηση 1:/2</p> <p>άσκηση 2:/3</p> <p>άσκηση 3:/5</p> <p>άσκηση 4:/5</p> <p>9. Παρατηρώ και γράφω/5</p> <p>...../20</p>

* Η ποσοτική μέτρηση των σωστών απαντήσεων έχει ως στόχο να βοηθήσει το δάσκαλο να σχηματίσει πληρέστερη περιγραφική εικόνα των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή. Σε καμιά περίπτωση δεν είναι βαθμολογία που πρέπει να ανακοινωθεί στο μαθητή και στους γονείς του.



ISBN 960-06-0992-6

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

**ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΟΧΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

για μαθητές του εξωτερικού, παλινοστούντες και αλλοδαπούς

Διαγνωστικό κριτήριο

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Όνομα

**ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΟΧΗΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

για μαθητές του εξωτερικού, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς

Διαγνωστικό κριτήριο

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

(Συμπληρώνεται από το δάσκαλο)

Εποπτεία: Μελάς Διονύσιος

Συγγραφή: Γέρου - Μαργαρίτη Κατίνα (συντονίστρια συγγραφικής ομάδας)

Εμμανουήλ Σοφία

Θεοδωράκη Δήμητρα

Κολυβά Μαργαρίτα

Κουδούνα Μαίρη

Μελίστα Αναστασία

Παλαμαρά Μαρία

Παπαθανασίου Οδυσσέας

Ειδική συνεργασία: Καραθανάση Αρετή

Με απόφαση της ελληνικής κυβέρνησης τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται δωρεάν.

Γενική εικόνα (προφίλ) του μαθητή

ΕΠΙΠΕΔΟ 1

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

I. ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Ακούω και δείχνω/ 4
(0,5X8=4)
2. Ακούω και κάνω/ 6
(0,5X12=6)
3. Ακούω μια ιστορία/10

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

II. ΟΜΙΛΙΑ

- 4α. Πες μου τι είναι αυτό;/3
(0,5X6=3)
- 4β. Πες μου τι κάνει;/τι κάνουν;/8
(1X8=8)
5. Σειρά προσωπικών ερωτήσεων
(Πρώτη γνωριμία-συνέντευξη)/9
- 1. 1
 - 2. 1
 - 3. 1
 - 4. 1
 - 5. 1
 - 6. 1
 - 7. 1
 - 8. 2

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

6. Διαβάζω και διαλέγω

6.1/5

α. $(0,5 \times 5 = 2,5)$

β. $(0,5 \times 5 = 2,5)$

6.2/5

$(1 \times 5 = 5)$

6.3/5

$(1 \times 5 = 5)$

7. Διαβάζω το κείμενο/5

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

IV. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

8. Γράφω

8.1/2

$(0,5 \times 4 = 2)$

8.2/3

$(0,5 \times 6 = 3)$

8.3. /5

$(1 \times 5 = 5)$

8.4. /5

(Γραφή 2,5 + Ορθογραφία 2,5 = 5)

9. Παρατηρώ και γράφω/5

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

Γενικό σύνολο (...../80)

ΕΠΙΠΕΔΟ 2

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

I. ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Ακούω και δείχνω/2
($0,2 \times 10 = 2$)
2. Ακούω και κάνω/8
($1 \times 8 = 8$)
3. Ακούω μια ιστορία/10

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

II. ΟΜΙΛΙΑ

- 4α. Πες μου τι είναι αυτό;/4
($0,5 \times 8 = 4$)
- 4β. Πες μου τι κάνει;/τι κάνουν;/7
($1 \times 7 = 7$)
5. Σειρά προσωπικών ερωτήσεων
(Πρώτη γνωριμία-συνέντευξη)/9
 1. 1
 2. 1
 3. 1
 4. 1
 5. 1
 6. 1
 7. 1
 8. 2

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

6. Διαβάζω και διαλέγω

6.1/2
($0,5 \times 4 = 2$)

6.2/3
($1 \times 3 = 3$)

6.3/6
($2 \times 3 = 6$)

6.4./4
($1 \times 4 = 4$)

7. Διαβάζω το κείμενο/5

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

IV. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

8. Γράφω

8.1/2
($0,4 \times 5 = 2$)

8.2/3
($0,5 \times 4 = 2$ και $1 \times 1 = 1$ η λέξη υδραυλικός)

8.3/6
($2 \times 3 = 6$)

8.4/4
($2 \times 2 = 4$)

9. Παρατηρώ και γράφω/5

Σύνολο σωστών απαντήσεων/20

Γενικό σύνολο (...../80)

ΕΠΙΠΕΔΟ 1

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Ι. ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Ακούω και δείχνω (Δείξε μου)

- Κορίτσι
- Αγόρι
- Ρολόι
- Παπούτσια
- Λουλούδι
- Δέντρο
- Ήλιος
- Ψάρι

Σύνολο σωστών απαντήσεων:

2. Ακούω και κάνω

ΕΝΤΟΛΕΣ

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ

ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

- «Δείξε μου το μολύβι / τα μολύβια».
- «Δείξε μου το χαρτί».
- «Πάρε το κόκκινο μολύβι».
- «Πάρε ένα μικρό χαρτί».
- «Πάνω στο χαρτί γράψε το όνομά σου».
- «Γράψε πόσων χρόνων είσαι».
- «Γράψε τους αριθμούς που θα σου πω».
- «Πάρε τη γομολάστιχα και σβήσε το...».
- «Πάρε το κίτρινο μολύβι και ένα μεγάλο χαρτί».
- «Ζωγράφισε ένα μεγάλο κύκλο».
- «Βάλε όλα τα μολύβια και την ξύστρα μέσα στο κουτί».
- «Άνοιξε τη τσάντα σου και βγάλε το βιβλίο».

Σύνολο ορθών απαντήσεων

3. Ακούω μια ιστορία

- Για τι μας μιλάει αυτή η ιστορία;
- Τι έκαναν τα δύο ζώα;
- Τι έκανε ο λαγός;
- Τι έκανε η χελώνα;

Αξιολόγηση:

1	2	3	4	5
Καμία ανταπόκριση	Σχεδόν καλά	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα

II. ΟΜΙΛΙΑ

4α. Πες μου τι είναι αυτό;

- το κλειδί
- το αυτοκίνητο
- το πορτοκάλι
- το ψαλίδι
- το ποτήρι
- την τσάντα

Σύνολο σωστών απαντήσεων

4β. Πες μου τι είναι κάνει / κάνουν;

- Γελάει
- Πλένει τα χέρια του
- Κοιμάται
- Τρώει παγωτό
- Πίνει νερό
- Τρέχει
- Παίζει μπάσκετ
- Χορεύουν

Σύνολο σωστών απαντήσεων

5. Σειρά προσωπικών ερωτήσεων

Πρώτη γνωριμία - συνέντευξη

1. Στοιχεία ταυτότητας:

«Πες μου το όνομά σου.»

ή «Πώς σε λένε;»

«Πόσο χρόνων είσαι;»

«Έχεις αδέρφια;»

«Πες μου για τ' αδέρφια σου.»

(Βοηθούμε τους μαθητές να μιλήσουν για την ηλικία, το φύλο, την τάξη, τα ονόματα και τα παιχνίδια που παίζουν με τ' αδέρφια τους).

2. Γονείς:

«Πες μου για τη μητέρα (μαμά) σου.»

«Πες μου για τον πατέρα (μπαμπά) σου.»

Βοηθούμε τους μαθητές να μιλήσουν κάνοντας ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες:

«Πώς τους λένε;»

«Μιλούν Ελληνικά;»

«Πώς είναι οι γονείς σου;» (ανοιχτή ερώτηση)

«Τι δουλειά κάνουν;»

3. Χώρα καταγωγής:

α) Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές

«Από ποια χώρα ήρθατε;»

«Πότε;» ή «Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;»

«Πήγαινες στο σχολείο στη... (ονομάζει τη χώρα);»

«Τι θυμάσαι από το σχολείο;»

β) Ελληνόπουλα εξωτερικού

«Πόσα χρόνια είστε στη... (χώρα);»

«Πού γεννήθηκαν οι γονείς σου

(ή οι παππούδες σου);»

«Επισκέπτεστε την Ελλάδα;»

4. Το σπίτι:

- «Πού μένεις;»
- «Πώς είναι το σπίτι σου;»
(π.χ. μονοκατοικία, διαμέρισμα)
- «Πες μου για τη γειτονιά σου.»

5. Φίλοι / φίλες:

- «Έχεις φίλους / φίλες;»
- «Μίλησέ μου για τους φίλους σου.»
- «Τι κάνεις με τους φίλους σου;»
- «Μίλησέ μου για τα παιχνίδια που παίζεις με τους φίλους σου» (π.χ. όταν κάνει κρύο, μετά το σχολείο, την Κυριακή, στην αυλή του σχολείου, το καλοκαίρι κτλ.).

6. Το σχολείο:

- «Πες μου για το σχολείο σου.»
- «Σου αρέσει το σχολείο σου;»
- «Ποια μαθήματα σου αρέσουν;»
- «Τι κάνατε στο πρωινό σχολείο σου σήμερα;»
- (Η ερώτηση προσαρμόζεται ανάλογα με τη μορφή του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής).

7. Φαγητό:

- «Τι έφαγες σήμερα το πρωί;»
- «Τι φάγατε χθες;»
- «Ποια φαγητά σου αρέσουν;»

8. Σχέδια, προτιμήσεις:

- «Τι θα κάνεις μετά το σχολείο;»
- «Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;»
- «Ποιο σπορ σου αρέσει;»

Εκτίμηση του γλωσσικού επιπέδου

1. Αν ο μαθητής απαντήσει μονολεκτικά αλλά σωστά: **Επίπεδο 1**
Καλή ακρόαση / κατανόηση, δυσκολίες στην ομιλία.
2. Αν δεν απαντήσει παρά μόνον στις πρώτες ερωτήσεις (στοιχεία ταυτότητας):
Αρχάριος, γνωρίζει ίσως μόνο στερεότυπες φράσεις.
Διερευνούμε καλά την ακρόαση / κατανόηση.
3. Αν απαντήσει με απλές και σύντομες προτάσεις ή **Επίπεδο 2**
4. Αν απαντήσει με πιο μεγάλες / σύνθετες προτάσεις σε ορισμένες ερωτήσεις, π.χ. «Όταν ήμουν στην... πήγαινα στην Δ' τάξη, αλλά εδώ πηγαίνω στην Γ', γιατί δεν ξέρω καλά Ελληνικά».
Διερευνούμε περισσότερο το εύρος και το είδος του λεξιλογίου του.

Υποσημείωση: Οι απαντήσεις θεωρούνται σωστές, όταν αποδίδουν νοηματικά ό,τι ζητά η ερώτηση, ακόμα κι αν παρατηρούνται συντακτικά ή γραμματικά λάθη στη διατύπωση.

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

6. Διαβάζω και διαλέγω

6.1.

N	<input type="checkbox"/>	A	⇒	α	<input type="checkbox"/>
K	<input type="checkbox"/>	Σ	⇒	σ	<input type="checkbox"/>
M	<input type="checkbox"/>	P	⇒	ρ	<input type="checkbox"/>
X	<input type="checkbox"/>	Γ	⇒	γ	<input type="checkbox"/>
φ	<input type="checkbox"/>	Ξ	⇒	ξ	<input type="checkbox"/>
		Δ	⇒	δ	<input type="checkbox"/>

Σύνολο σωστών απαντήσεων

Σύνολο σωστών απαντήσεων

6.2.

άλογο	<input type="checkbox"/>
φωτιά	<input type="checkbox"/>
γάτα	<input type="checkbox"/>

6.3.

α	⇒	<input type="checkbox"/>
β	⇒	<input type="checkbox"/>
γ	⇒	<input type="checkbox"/>

ελάφι	<input type="checkbox"/>	δ	⇒	<input type="checkbox"/>
λαγός	<input type="checkbox"/>	ε	⇒	<input type="checkbox"/>
ψάρι	<input type="checkbox"/>	στ	⇒	<input type="checkbox"/>

Σύνολο σωστών απαντήσεων

Σύνολο σωστών απαντήσεων

7. Διαβάζω μία ιστορία

7α. Αξιολογείται:

- η έκφραση
- η κατανόηση
- η ταχύτητα
- η προφορά

7β. Η αξιολόγηση γίνεται όπως και η 7α.

IV. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

8. Γράφω

- 8.1. Όνομα:
- Επώνυμο:
- Διεύθυνση:
- Τηλέφωνο:

Σύνολο σωστών απαντήσεων

- 8.2. φίδι
- ελέφαντας
- πάπια
- τίγρη
- καμήλα
- άλογο

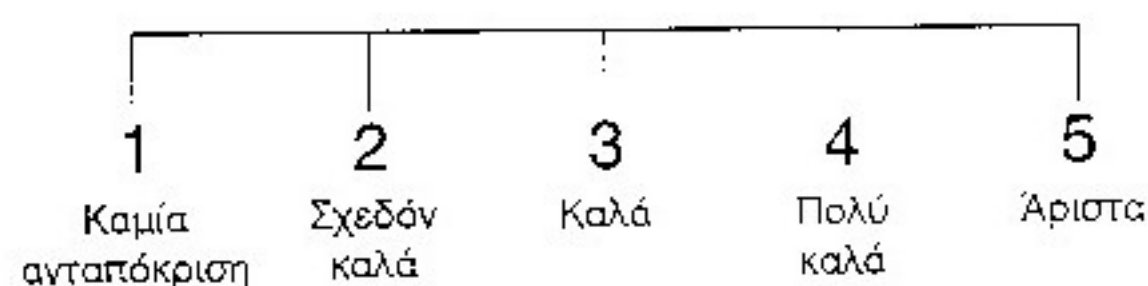
Σύνολο σωστών απαντήσεων

- 8.3. Σύνολο ονομάτων
φρούτων

- 8.4. Γραφή
- Ορθογραφία

9. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται με βάση την κλίμακα.



ΕΠΙΠΕΔΟ 2
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
I. ΑΚΡΟΑΣΗ

1. Ακούω και δείχνω

- Σκάλα
- Αρκούδα
- Φρούτα
- Πολυκατοικία
- Εφημερίδα
- Γράμμα
- Δρόμος με δέντρα
- Τούρτα γενεθλίων
- Χρήματα
- Βιβλιοθήκη

Σύνολο σωστών απαντήσεων

2. Ακούω και κάνω

ΕΝΤΟΛΕΣ

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ

ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

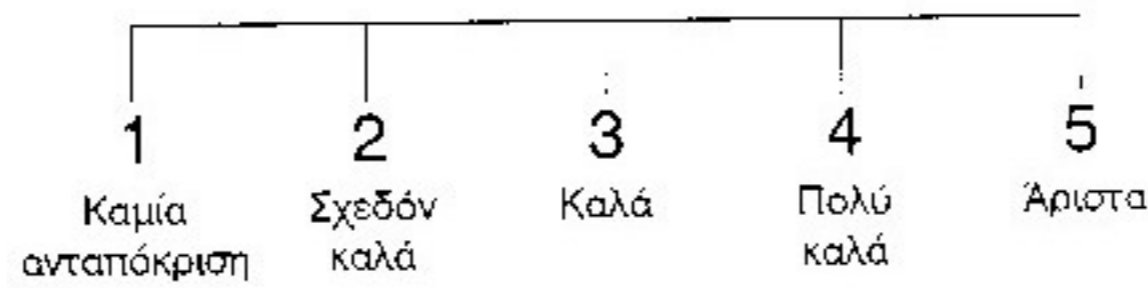
- «Πάρε ένα μολύβι και ένα μεγάλο χαρτί».
- «Γράψε τ' όνομά σου στην πρώτη σειρά της σελίδας».
- «Στην τρίτη σειρά γράψε πόσο χρόνων είσαι».
- «Στη μέση της σελίδας ζωγράφισε
ένα μεγάλο τετράγωνο».
- «Μέσα στο τετράγωνο ζωγράφισε ένα τρίγωνο».
- «Δίπλα στο τρίγωνο ζωγράφισε ένα μικρό κύκλο».
- «Στην παρακάτω γραμμή να αντιγράψεις αυτή τη λέξη»
(η λέξη είναι γραμμένη σε καρτέλα).
- «Ζωγράφισε τρία λουλούδια. Αυτό που είναι αριστερά
είναι κόκκινο. Αυτό που είναι δεξιά είναι κίτρινο. Αυτό
που είναι στη μέση είναι πορτοκαλί».

Σύνολο ορθών απαντήσεων

3. Ακούω μια ιστορία

- Τι λέει αυτή η μικρή ιστορία;
- Ποιος το κάνει αυτό;
- Πότε;

Αξιολόγηση:



II. ΟΜΙΛΙΑ

4α. Πες μου τι είναι αυτό;

- Η μαγείρισσα που μαγειρεύει.
- Το κορίτσι που μετράει.
- Το αγόρι που κλωτσάει την μπάλα.

Σύνολο σωστών απαντήσεων:

4β. Πες μου τι κάνει; / τι κάνουν;

- Το κορίτσι τραγουδάει.
- Το αγόρι σκέφτεται.
- Το κορίτσι μυρίζει το λουλούδι.
- Ο άνθρωπος κολυμπάει.
- Το αγόρι δίνει χρήματα.
- Το αγόρι ξεντύνεται.
- Ο χτίστης χτίζει έναν τοίχο με τούβλα.

Σύνολο σωστών απαντήσεων

5. Σειρά προσωπικών ερωτήσεων
Πρώτη γνωριμία - συνέντευξη

1. Στοιχεία ταυτότητας:

«Πες μου το όνομά σου.»

ή «Πώς σε λένε;»

«Πόσων χρόνων είσαι;»

«Έχεις αδέρφια;»

«Πες μου για τ' αδέρφια σου.»

(Βοηθούμε τους μαθητές να μιλήσουν για την ηλικία, το φύλο, την τάξη, τα ονόματα και τα παιχνίδια που παίζουν με τ' αδέρφια τους).

2. Γονείς:

«Πες μου για τη μητέρα (μαμά) σου.»

«Πες μου για τον πατέρα (μπαμπά) σου.»

Βοηθούμε τους μαθητές να μιλήσουν κάνοντας ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες:

«Πώς τους λένε;»

«Μιλούν Ελληνικά;»

«Πώς είναι οι γονείς σου;» (ανοιχτή ερώτηση)

«Τι δουλειά κάνουν;»

3. Χώρα καταγωγής:

α) Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές

«Από ποια χώρα ήρθατε;»

«Πότε;» ή «Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;»

«Πήγαινες στο σχολείο στη... (ονομάζει τη χώρα);»

«Τι θυμάσαι από το σχολείο;»

β) Ελληνόπουλα εξωτερικού

«Πόσα χρόνια είστε στη... (χώρα);»

«Πού γεννήθηκαν οι γονείς σου
(ή οι παππούδες σου);»

«Επισκέπτεστε την Ελλάδα;»

4. Το σπίτι:

«Πού μένεις;»

«Πώς είναι το σπίτι σου;»

(π.χ. μονοκατοικία, διαμέρισμα)

«Πες μου για τη γειτονιά σου.»

5. Φίλοι / φίλες:

«Έχεις φίλους / φίλες;»

«Μίλησέ μου για τους φίλους σου.»

«Τι κάνεις με τους φίλους σου;»

«Μίλησέ μου για τα παιχνίδια που παίζεις με τους φίλους σου» (π.χ. όταν κάνει κρύο, μετά το σχολείο, την Κυριακή, στην αυλή του σχολείου, το καλοκαίρι κτλ.).

6. Το σχολείο:

«Πες μου για το σχολείο σου.»

«Σου αρέσει το σχολείο σου;»

«Ποια μαθήματα σου αρέσουν;»

«Τι κάνατε στο πρωινό σχολείο σου σήμερα;»

(Η ερώτηση προσαρμόζεται ανάλογα με τη μορφή του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής).

7. Φαγητό:

«Τι έφαγες σήμερα το πρωί;»

«Τι φάγατε χθες;»

«Ποια φαγητά σου αρέσουν;»

8. Σχέδια, προτιμήσεις:

«Τι θα κάνεις μετά το σχολείο;»

«Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;»

«Ποιο σπορ σου αρέσει;»

Εκτίμηση του γλωσσικού επιπέδου

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Αν ο μαθητής απαντήσει μονολεκτικά αλλά σωστά:
Καλή ακρόαση / κατανόηση, δυσκολίες στην ομιλία. | Επίπεδο 1 |
| 2. Αν δεν απαντήσει παρά μόνον στις πρώτες ερωτήσεις (στοιχεία ταυτότητας):
Αρχάριος, γνωρίζει ίσως μόνο στερεότυπες φράσεις.
Διερευνούμε καλά την ακρόαση / κατανόηση. | |
| 3. Αν απαντήσει με απλές και σύντομες προτάσεις ή | Επίπεδο 2 |
| 4. Αν απαντήσει με πιο μεγάλες / σύνθετες προτάσεις σε ορισμένες ερωτήσεις,
π.χ. «Όταν ήμουν στην... πήγαινα στην Δ' τάξη, αλλά εδώ πηγαίνω στην Γ', γιατί δεν ξέρω καλά Ελληνικά».
Διερευνούμε περισσότερο το εύρος και το είδος του λεξιλογίου του. | |

Υποσημείωση: Οι απαντήσεις θεωρούνται σωστές, όταν αποδίδουν νοηματικά ό,τι ζητά η ερώτηση, ακόμα κι αν παρατηρούνται συντακτικά ή γραμματικά λάθη από το μαθητή.

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

III. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

6. Διαβάζω και διαλέγω

6.1.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Μπορεί ένα πουλί να πετάξει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το πρωί λέμε «καληνύχτα»;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σουβλάκι είναι φρούτο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ζουν τα ψάρια έξω από το νερό;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σύνολο σωστών απαντήσεων

6.2.

μολύβια	<input type="checkbox"/>
Μάρτιος	<input type="checkbox"/>
θάλασσα	<input type="checkbox"/>
κουτάλι	<input type="checkbox"/>

Σύνολο σωστών απαντήσεων

6.3.

έξι

μία από τις τέσσερις εποχές του χρόνου

περαστικά

οδοντίατρο

Σύνολο σωστών απαντήσεων

6.4.

Κοιτάζεται στον καθρέφτη.

α

Καρφώνει ένα καρφί στον τοίχο.

γ

Δένει τα παπούτσια του.

β

Φουσκώνει ένα μπαλόνι.

δ

Ξεκλειδώνει την πόρτα.

ε

Σύνολο σωστών απαντήσεων

7. Διαβάζω το κείμενο

Αξιολόγηση:

έκφραση

κατανόηση

ταχύτητα

προφορά

7β. Η αξιολόγηση γίνεται όπως και η 7α.

IV. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

8. Γράφω

8.1. Όνομα

Επώνυμο

Όνομα πατέρα

Όνομα μητέρας

Διεύθυνση

Σύνολο σωστών απαντήσεων

- 8.2. Γραμματέας
- Μάγειρας
- Ψαράς
- Γιατρός
- Ταχυδρόμος
- Υδραυλικός

Σύνολο σωστών απαντήσεων:

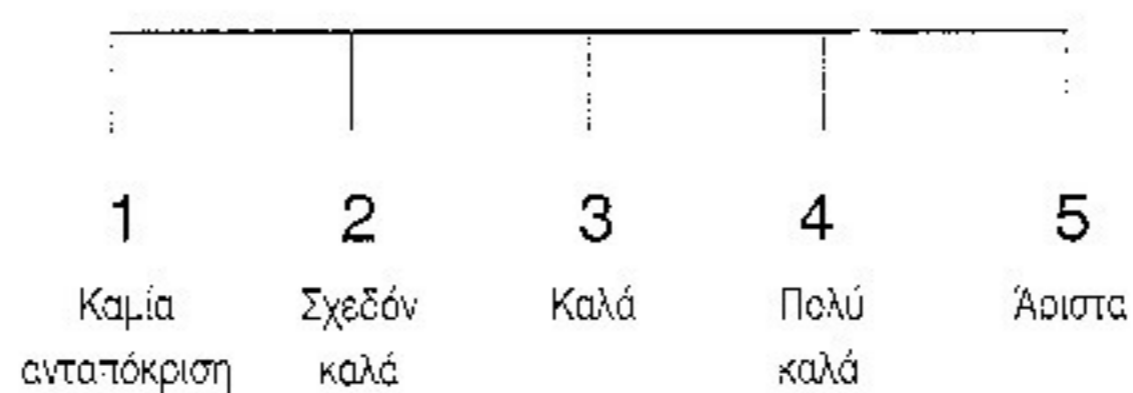
- 8.3. Καλό ταξίδι
- συνεργείο
- πολύ αλάτι

Σύνολο σωστών απαντήσεων:

- 8.4. αλλά δεν χτύπησε το ρολόι
- αλλά χάλασε το ποδήλατό μου

Σύνολο σωστών απαντήσεων:

9. Αξιολόγηση





ISBN 960-06-0994-2