

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας της
Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Ευαγγελία-Παρασκευή Φιλίππου

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Μάιος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας της
Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Ευαγγελία - Παρασκευή Φιλίππου

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2019

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται τη δυνατότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος να αποτελέσει εργαλείο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα νέα δεδομένα στη γλωσσική εκπαίδευση (Επικοινωνιακή προσέγγιση, προσέγγιση του Γραμματισμού, θεωρίες για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας κ.α.) προτείνουν μαθητοκεντρική διδασκαλία, στόχευση στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και πλήρη έκθεση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα μέσα από τη δημιουργία ρεαλιστικών και αυθεντικών πλαισίων επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, επιτάσσουν τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος σεβασμού και αλληλοβοήθειας στοχεύοντας στην ανεμπόδιση από συναισθηματικούς ανασταλτικούς παράγοντες κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το κοινωνικό αυτό περιβάλλον της τάξης επιφέρει διαφορετικούς ρόλους για το δάσκαλο και τον μαθητή στοχεύοντας στη χειραφέτηση και αυτενέργεια του δεύτερου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μέσα από τον φαντασιακό κόσμο που δημιουργεί δύναται να συνεισφέρει σε όλες τις παραπάνω επιταγές για τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως αποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία και όπως ανέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε Τάξη Υποδοχής με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τις σύγχρονες επιταγές της γλωσσικής διδασκαλίας και μέσα από τη χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Summary

This postgraduate dissertation deals with the ability of Educational Drama to become a tool for teaching Greek as a second/foreign language. The new data in language education (Communication approach, Literacy approach, second/foreign language theories, etc.) suggest student-centered education, the aim being at improving students' communication skills, and full exposure to second/foreign language through creating realistic and authentic communication frameworks. They also impose the formation of a social environment of respect and mutual help, aiming at the acquisition of the second/foreign language unimpeded by affective factors. This classroom environment brings up different roles for the teacher and the student, aiming at the emancipation and self-action of the latter. Educational Drama creates an imaginary world and through that it can contribute to all the above-mentioned requirements for teaching second/foreign language, as evidenced by literature findings and as demonstrated by the positive results of the action research conducted by the teacher-researcher in an Immersion Class aiming to effective teaching of Greek as a second language according to the modern requirements of language teaching and through the use of Educational Drama.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες μου, κα Νικηφοράκη Δέσποινα, κα Αδάμου Χριστίνα και κα Φανουράκη Κλειώ που με οδήγησαν σε αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι στον κόσμο του θεάτρου, τελευταίος σταθμός του οποίου είναι η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Επίσης, ένα θερμό ευχαριστώ στην επιβλέπουσα-καθηγήτρια της διατριβής, κα Πίγκου-Ρεπούση Μυρτώ, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις συμβουλές που προσέφερε ώστε να γίνει πραγματικότητα η εν λόγω διατριβή. Κυρίως όμως, οφείλω να ευχαριστήσω τους μαθητές μου στην Τάξη Υποδοχής, αφενός διότι δέχτηκαν να συνδράμουν με τη συμμετοχή τους στην έρευνα της διατριβής, αφετέρου διότι ήταν οι δικές τους μαθησιακές ανάγκες που κινητοποίησαν την παρούσα έρευνα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
1 Γλωσσολογική πλαισίωση	2
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία	2
1.1.1. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση	2
1.1.2. Η προσέγγιση του Γραμματισμού	4
1.2 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας	6
1.2.1. Δεύτερη ή ξένη γλώσσα;	6
1.2.2. Προσεγγίσεις για τη διδασκαλία δεύτερης / ξένης γλώσσας	7
1.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	9
1.3 Επίλογος 1ου κεφαλαίου	10
2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην υπηρεσία της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας	12
2.1 Χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος	12
2.2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας.	16
2.2.1. Το Εκπαιδευτικό Δράμα για την Επικοινωνιακή προσέγγιση	16
2.2.2. Ο Γραμματισμός, ο Κριτικός Γραμματισμός και οι Πολυγραμματισμοί μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα	18
2.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες και Εκπαιδευτικό Δράμα	19
2.3. Έρευνες για την χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας	20
3. Η Έρευνα Δράσης	25

3.2. Επιλογή μεθοδολογίας	25
3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας δράσης	26
3.4. Η μορφή της έρευνας δράσης	27
3.4 Ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης	29
3.5 Η αφετηρία και τα ερευνητικά ερωτήματα	30
3.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	32
3.7 Περιορισμοί της έρευνας	35
3.8 Ζητήματα δεοντολογίας	36
4. Η εκπαιδευτική παρέμβαση	37
4.1. Επιλογή ιστορίας και διαμόρφωση του δράματος	37
4.2. Ενδείξεις πριν την παρέμβαση	38
4.3. Τα μαθήματα της παρέμβασης	40
4.3.1. Μάθημα 1ο (15/2/2019)- Δημιουργία ομάδας	40
4.3.2. Μάθημα 2ο (19/2/2019)- προπαρασκευαστικό του δράματος	42
4.3.3.Μάθημα 3ο (20/2/2019) - 1ο και 2ο επεισόδιο του δράματος	44
4.3.4. Μάθημα 4ο (27/2/2019) - 3ο και 4ο επεισόδιο του δράματος	48
4.3.5. Μάθημα 5ο (14/3/2019) - 5ο επεισόδιο του δράματος	51
4.3.6. Μάθημα 6ο (15/3/2019) - Κλείσιμο του δράματος	53
4.4. Ενδείξεις μετά την παρέμβαση	55
4.5. Εξέταση της οπτικής γωνίας των μαθητών και των γραπτών τους επιδόσεων	56
4.6. Περιορισμοί και δυσκολίες	58
4.7. Συμπεράσματα	59

Επίλογος	63
Βιβλιογραφία	64
Παράρτημα	70
Παράρτημα 1 - Έντυπο συγκατάθεσης γονέων	70
Παράρτημα 2 - Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών πριν την παρέμβαση	71
Παράρτημα 3 - Έντυπο εστίασης παρατήρησης	72
Παράρτημα 4 - Λεξιλόγιο του δράματος	72
Παράρτημα 5 - Γραπτή εξέταση λεξιλογίου	73
Παράρτημα 6 - Ερωτηματολόγιο μαθητών μετά τη λήξη της παρέμβασης	78
Παράρτημα 7 - Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και άλλες δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση	81
Παράρτημα 8 - Οι μπερδεμένοι διάλογοι	84
Παράρτημα 9 - Οι επιστολές τις οποίες άλλαξαν τα παιδιά – Συλλογική γραφή	85
Παράρτημα 10 - Το γράμμα του δημάρχου – ανολοκλήρωτο υλικό	87
Παράρτημα 11 - Τα θεατρικά κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά	88
Παράρτημα 12 - Η αποτύπωση της Ευτυχισμένης πόλης σε χαρτί του μέτρου	89

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται τη δυνατότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος να αποτελέσει εργαλείο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αφορμή για την εν λόγω επιστημονική διερεύνηση αποτέλεσε η εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού Τάξης Υποδοχής σε Δημοτικό Σχολείο της Ελλάδας, με καθήκον να διδάξει την Ελληνική γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές. Ως εκ τούτου, μετά την βιβλιογραφική τεκμηρίωση ακολουθεί έρευνα δράσης η οποία στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η αυξανόμενη ανάγκη επιστημονικής έρευνας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας λόγω του πρόσφατου κύματος προσφύγων και μεταναστών αλλά και η φτωχή προϋπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα καθιστούν την εν λόγω έρευνα σημαντική και αναγκαία.

Επιχειρείται αρχικά, στο Κεφάλαιο 1, μια γλωσσολογική πλαισίωση με σκοπό να διερευνηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της γλωσσικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πάνω στις ενδείξεις αυτής της πλαισίωσης στηρίζεται η αξίωση της χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος στην διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως εμφανίζεται στο Κεφάλαιο 2. Ακολουθεί, στα κεφάλαια 3 και 4, η περιγραφή της έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια της διατριβής καθώς και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτή. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναζητά απάντηση η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι τα εξής:

- Ποια μορφή γλωσσικής διδασκαλίας ενδείκνυται για την αποτελεσματική διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης;
- Ποια στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος το καθιστούν κατάλληλο για χρήση στη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας;
- Δύναται το Εκπαιδευτικό Δράμα να αποτελέσει εργαλείο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και με ποια μορφή και αξιώσεις;

Κεφάλαιο 1

Γλωσσολογική πλαισίωση

Ξεκινώντας την θεωρητική διερεύνηση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, κρίνεται σκόπιμη η ένταξή της στον ευρύτερο επιστημονικό χώρο της Γλωσσολογίας.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία

1.1.1. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρατηρείται μία απομάκρυνση της γλωσσολογικής έρευνας από την μελέτη των γλωσσικών δομών και μία στροφή στην κατανόηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, 2019). Σημείο καμπής αποτέλεσε η εμφάνιση ενός όρου τη δεκαετία του 1970, ο οποίος κυριάρχησε και τις επόμενες δύο δεκαετίες (Χατζησαββίδης κ.α., 2014:10). Ο Χατζησαββίδης χαρακτηριστικά αναφέρει: «Πρόκειται για τον όρο *επικοινωνιακή ικανότητα*, του οποίου η έννοια είναι κατά πολύ ευρύτερη της έννοια της *γλωσσικής ικανότητας* αλλά και της έννοιας της *γλωσσικής επιτέλεσης*» (Χατζησαββίδης κ.α., 2014:10). Με τη συμβολή των θεωρητικών Hymes, Halliday και Legrand-Gelber (Χαραλαμπίδης, 2019), διαμορφώθηκε σταδιακά η νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, η χαρακτηριζόμενη *Επικοινωνιακή προσέγγιση*.

Τα νέα δεδομένα έστρεψαν το ενδιαφέρον στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας επιφέροντας παράλληλα έναν «σκεπτικισμό για τον ρόλο και τη σημασία της γραμματικής στη διδασκαλία της μητρικής αλλά και της ξένης γλώσσας» (Χατζησαββίδης κ.α., 2014:11). Ο Χατζησαββίδης παρουσιάζει μια πληθώρα θέσεων για το ζήτημα της διδασκαλίας της από τις πιο ακραίες που υποστηρίζουν πλήρη αποκλεισμό της από τη γλωσσική εκπαίδευση, μέχρι πιο

μετριοπαθείς απόψεις που αναδεικνύουν την αλληλοστήριξη που μπορεί να προσφέρει η διδασκαλία της γραμματικοσυντακτικής δομής στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας και αντίστροφα (Χατζησαββίδης κ.α., 2014:11). Όπως εύστοχα αναφέρει η Σιλιτζή, «Η μορφολογία καθώς και η γραμματική της γλώσσας στην επικοινωνιακή προσέγγιση δεν νοούνται ως «γνώση» αλλά ως ομαδοποίηση και δόμηση ώστε να γίνονται αξιοποιήσιμα και λειτουργικά από επικοινωνιακή άποψη» (Σιλιτζή, 2016:31). Μια τέτοια μετριοπαθή θέση υιοθετούμε και στην παρούσα διατριβή.

Πρωταρχικός στόχος της Επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι «η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας» (Χατζησαββίδης, 2013:1). Παρακάτω παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής διδασκαλίας τα οποία αξιώνει η προσέγγιση:

- Διαμόρφωση ενός πλαισίου «πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας προφορικής και γραπτής.
- Αντιμετώπιση της γλώσσας όχι μόνο σαν αντικείμενο μάθησης αλλά και σαν εργαλείο μάθησης.
- Επιδίωξη και ενίσχυση κάθε μορφής αυθόρμητης επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής.

(Ιορδανίδου και Σφυρόερα, 2007:27-31)

Διαφορετικά διαγράφεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά και η διαδικασία της αξιολόγησης, σύμφωνα με την Επικοινωνιακή προσέγγιση:

«ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή-συντονιστή σε ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα επικεντρωμένα στο μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Δεν πρόκειται πλέον για την τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας αλλά για συνεχή αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση» (Ιορδανίδου και Σφυρόερα, 2007:25, 26).

Όπως προσθέτει ο Χαραλαμπίδης, ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί ως κάτοχος γνώσης, αλλά ως εμπνευστής και σύμβουλος, γεγονός που συνεπάγεται αλλαγή και στον ρόλο του μαθητή, ο οποίος αποκτά αυτονομία στη διαδικασία της εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας και αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας (Χαραλαμπίδης, 2019).

1.1.2. Η προσέγγιση του Γραμματισμού

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 παρατηρείται μία ακόμα στροφή στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία. Ο Χατζησαββίδης μας διαφωτίζει σχετικά: «έγινε κατανοητό από τη Γλωσσοδιδασκτική ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να είναι μια λίστα γλωσσικών πράξεων που ζει ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά μια δυναμική επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, με τις οποίες πλαισιώνεται επικοινωνιακά ο λόγος» (Χατζησαββίδης, 2013:1). Αυτή ακριβώς η δυναμική της επιλογής των κατάλληλων επικοινωνιακών στρατηγικών περικλείεται στην έννοια *γραμματισμός*¹.

Ο γραμματισμός ορίζεται ως εξής: «Η έννοια "γραμματισμός" αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)» (Μητσικοπούλου, 2019). Ο γραμματισμός αποκτά δε μία διαφορετική διάσταση, ξεπερνώντας την περιγραφή δεξιοτήτων και ικανοτήτων προς επίτευξη. Πρόκειται για μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική με το ιδεολογικό στίγμα της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται, ενώ η γλώσσα σε αυτά τα πλαίσια εκλαμβάνεται ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας (Χατζησαββίδης, 2013:2).

Ο Χατζησαββίδης ευστόχως παρουσιάζει τις διδακτικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί, αποσκοπώντας σε μια γλωσσική διδασκαλία προσανατολισμένη στον γραμματισμό:

- α) εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμών που συνδέονται με γραμματισμούς που μπορεί να συναντήσουν ή και συναντούν οι μαθητές στην οικογένειά τους και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον,
- β) λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού από τις οποίες ξεκινάν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα,
- γ) διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μαθησιακές στρατηγικές

¹ literacy

διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προς τις κατευθύνσεις που ορίζει ο γραμματισμός,

δ) ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση των γραμματισμών,

ε) ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή,

στ) δίνεται έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο το διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται (Χατζησαββίδης, 2013:2, 3).

Τα τελευταία χρόνια δύο κατηγορίες εξελίξεων ανέδειξαν ως ελλιπή την προσέγγιση του Γραμματισμού. Αφενός η ανάδυση πολλαπλών ενδογλωσσικών παραλλαγών και αποκλινόντων «λειτουργικών» τρόπων ομιλίας και γραφής η οποία προκύπτει από την μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα, την παγκόσμια οικονομική ενοποίηση και τις τεχνολογίες των επικοινωνιών. Αφετέρου η πολυτροπικότητα δημιουργίας νοήματος όπως προκύπτει από τη φύση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2019). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην διαμόρφωση της έννοιας των *Πολυγλωσσισμών*² και της στόχευσης της γλωσσικής εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση. «Η έννοια του Πολυγλωσσισμού η των Πολυγλωσσισμών αφορά πρωτίστως την πολλαπλότητα των σύγχρονων επικοινωνιακών καναλιών και μέσων, αλλά και την έντονη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία», καταγράφει η Πίγκου-Ρεπούση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019:138). Ο όρος δημιουργήθηκε το 1996 από μία ομάδα δέκα επιστημόνων οι οποίοι ονομάστηκαν New London Group (Χατζησαββίδης, 2013:2). Οι New London Group επιχειρούν να ενοποιήσουν το πλήθος των γραμματισμών υπό το πρίσμα της βίωσης τους σε μια ενοποιημένη, κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία (Rowse, Kosnik & Beck 2014:111-113).

Παράλληλα με την έννοια του Πολυγλωσσισμού αναδύθηκε και η έννοια του *Κριτικού Γραμματισμού*. Πρόκειται για μία έκφανση του γραμματισμού που στοχεύει «στην κατάλληλη διαχείριση του κυρίαρχου γλωσσικού κώδικα και την ανάπτυξη μίας ‘γλώσσας δυνατότητας’ που θα γίνει ο μοχλός για την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση» (Αγάπογλου, 2014:10). Μια γλωσσική εκπαίδευση

² Multiliteracies

Κριτικού Γραμματισμού αντιλαμβάνεται την ιδεολογική και πολιτική χροιά της γλώσσας και επιχειρεί την αμφισβήτηση του επιφανειακού νοήματος και συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι οι γλωσσικές πρακτικές μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνική πρακτική (Αγάπογλου, 2014:11). Στην πράξη ο Κριτικός Γραμματισμός προωθεί την μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, όπου ο μαθητής έχει άποψη πάνω στο τι θα διδαχθεί και δυνατότητα να φέρει τις εμπειρίες του στο χώρο του σχολείου συνδέοντας έτσι την καθημερινότητά του με την εκπαίδευση (Αγάπογλου, 2014:12).

1.2 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

1.2.1. Δεύτερη ή ξένη γλώσσα;

Ο Μοσχονάς υποστηρίζει ότι η διαζευκτική παράθεση των δύο όρων –δεύτερη ή ξένη- θα έπρεπε να εξαλειφθεί και οι δύο όροι να ενοποιηθούν υπό τον όρο «δεύτερη γλώσσα», καθώς όπως αναφέρει: «δεύτερη γλώσσα σημαίνει οποιαδήποτε γλώσσα μετά τη μητρική» (Μοσχονάς, 2003:6). Από την άλλη, οι επιστήμονες έχουν επιδείξει κριτήρια διαχωρισμού των δύο εννοιών. Συγκεκριμένα, ο Δαμανάκης υποστηρίζει ότι «η ελληνική είναι «δεύτερη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα ελληνικής καταγωγής («ομογενείς») και «ξένη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό», όπως παραθέτει ο Μοσχονάς (Μοσχονάς, 2003:7). Η Σιλιτζή τις διαχωρίζει ως προς το ότι η «δεύτερη» γλώσσα συνιστά μία εκ των δύο ή παραπάνω γλωσσών που χρησιμοποιούνται σε μία γλωσσική κοινότητα και επομένως οι ομιλητές αναγκάζονται να τις αλλάζουν συχνά, ενώ την «ξένη» γλώσσα την επιλέγει κάποιος για προσωπικούς λόγους με σκοπό να την χρησιμοποιήσει στο μέλλον (Σιλιτζή, 2016:12). Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιλέγεται η διαζευκτική χρήση των δύο όρων, θεωρώντας ότι κάθε όρος επιφέρει μικρές μόνο διαφοροποιήσεις ως προς τη γλωσσική διδασκαλία και επομένως τα συμπεράσματα που εξάγονται δύνανται να γενικευτούν και στις δύο περιπτώσεις διδασκαλίας.

1.2.2. Προσεγγίσεις για τη διδασκαλία δεύτερης / ξένης γλώσσας

Η Σιλιτζή κατηγοριοποιεί τις μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών ως εξής: Α) Παραδοσιακή μέθοδος, Β) Μέθοδος άμεσης προσέγγισης, Γ) Δομιστικές μέθοδοι (προφορικοακουστική, οπτικοακουστική), Δ) Γενετική μετασχηματιστική γραμματική και Ε) Επικοινωνιακή προσέγγιση (Σιλιτζή, 2016:32-34). Καθώς οι τρεις πρώτες έχουν πλέον ξεπεραστεί θα αναλυθούν παρακάτω οι προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν πράγματι να συνεισφέρουν σε μία αποτελεσματική σύμφωνα με τα νέα δεδομένα διδασκαλία δεύτερης / ξένης γλώσσας.

- **Γενετική μετασχηματιστική γραμματική**

Η μέθοδος εισήχθη από τον Chomsky και περιλαμβάνει χρήση γραπτού και προφορικού λόγου, της μητρικής γλώσσας των μαθητών και οπτικοακουστικών μέσων για την εκμάθηση των δομών και των σημασιών της νέας γλώσσας. Στηρίζεται στη θέση ότι ο εγκέφαλος περιέχει εγγενείς δομές που του επιτρέπουν με ένα πεπερασμένο γλωσσικό σύστημα να παράγει μεγάλο αριθμό προτάσεων (Σιλιτζή, 2016:33). Η Σεργίου προσθέτει:

«Σύμφωνα με την άποψη του Chomsky (1965) για την κατάκτηση της γλώσσας, τα εισερχόμενα μηνύματα απλώς ενεργοποιούν τον εσωτερικό μηχανισμό της γλωσσικής κατάκτησης. [...] Προτείνει ότι ανάμεσα στην πρόσληψη και στην παραγωγή του λόγου υπάρχει μια γλωσσική διαδικασία ενεργοποίησης καθολικών γραμματικών αρχών, με τις οποίες είναι προικισμένοι όλοι οι άνθρωποι» (Σεργίου, 2006:603).

- **Φυσική προσέγγιση**

Στηριζόμενος στις απόψεις του Chomsky, ο Krashen υποστήριξε ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας γίνεται ασυνείδητα, χωρίς έλεγχο από τον δάσκαλο ή τον μαθητή, μέσα από πλήρη έκθεση στη νέα γλώσσα (Piazzoli, 2011:560). Η μέθοδος αυτή υποστηρίζει την *εμβύθιση*, δηλαδή μία φυσική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας όπου οι οδηγίες, οι δραστηριότητες και κάθε μορφή επικοινωνίας γίνεται στη γλώσσα εκμάθησης (O'Toole & Stinson, 2009:65).

- **Επικοινωνιακή προσέγγιση**

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα η μέθοδος αυτή προάγει την επικοινωνία δημιουργώντας αληθοφανείς περιστάσεις μέσα στην τάξη και χρησιμοποιώντας αυθεντικά γραπτά κείμενα ή και προφορικά κομμάτια του λόγου. Το λάθος αποκτά παιδαγωγική σημασία αποσκοπώντας στην αυτοδιόρθωση και στην περίπτωση της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας «συσχετίζεται με τη *διαγλώσσα* (το ενδιάμεσο στάδιο όπου ο μαθητής κάνει με το μυαλό του μια σειρά υποθέσεις για το σύστημα της ξένης γλώσσας που μαθαίνει)» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σιλιτζή (Σιλιτζή, 2016:34). Στην προσέγγιση αυτή επιχειρείται ένας συνδυασμός μορφών και νοήματος με στόχο την διαπραγμάτευση του νοήματος και την ισορροπία ανάμεσα στην ευφράδεια και την ακρίβεια (Piazzoli, 2011:561).

Η Σεργίου κάνει λόγο για μία *δομημένη επικοινωνιακή προσέγγιση* η οποία «στοχεύει στο να παράσχει ένα μοντέλο και μια μεθοδολογία στην οποία να διαπλέκονται με ουσιαστικό τρόπο η έννοια της επικοινωνιακής κατάστασης, του κειμενικού είδους, της γλωσσικής λειτουργίας και της γλωσσικής δομής, να γίνεται λελογισμένη εκμετάλλευση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και των συναφών στοιχείων του πολιτισμικού πλαισίου μέρος του οποίου είναι η Γ2» (Σεργίου, 2006:606). Ο Μοσχονάς υποστηρίζει την στηριζόμενη στη βιβλιογραφική έρευνα άποψη ότι «ο συνδυασμός δραστηριοτήτων εστίασης στη μορφή με δραστηριότητες επικοινωνιακές και δομικές είναι ο καταλληλότερος τρόπος εξήγησης της γραμματικής, καταλληλότερος πάντως από την πλήρη μεταγλωσσική εξήγηση, καταλληλότερος επίσης από την πλήρη απουσία μεταγλωσσικών εξηγήσεων» (Μοσχονάς, 2003:12), προτείνοντας έτσι ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση οι παραδοσιακές, μέθοδοι που στηρίζονται αποκλειστικά σε μηχανική απομνημόνευση λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικών φαινομένων κρίνονται ακατάλληλες για τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και ιδίως για μία τέτοια διδασκαλία που προσφέρει έδαφος για χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στα πλαίσια της διερεύνησης των καταλληλότερων μεθόδων για τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας προκύπτει μία διάκριση ανάμεσα στους όρους *εκμάθηση* και *κατάκτηση*. Ο Krashen υποστηρίζει την *κατάκτηση* της δεύτερης γλώσσας μέσα από έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα με φυσικό τρόπο ενεργοποιώντας εγγενείς διαισθητικούς γνωστικούς μηχανισμούς, και όχι την συστηματική διδασκαλία κανόνων σε οργανωμένο περιβάλλον τάξης (*εκμάθηση*). Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου αντιπαραθέτουν τη θέση του Ellis ότι μια τέτοια διάκριση μπορεί να αναδειχθεί προβληματική καθώς «δεν είναι πάντα εύκολο να δείξει κανείς αν η γνώση μίας δεύτερης γλώσσας είναι προϊόν φυσικής κατάκτησης ή προϊόν συστηματικής εκμάθησης» (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2004:20). Παρ' όλα αυτά υποστηρίζουμε ότι η διδασκαλία μιας δεύτερης ξένης γλώσσας οφείλει να γίνεται με όρους κατάκτησής της, σύμφωνα με τη *Φυσική προσέγγιση* του Krashen. Ιδιαίτερος εάν πρόκειται για διδασκαλία μιας γλώσσας ως «ξένης» και όχι ως «δεύτερης», η οποία συνεπάγεται έλλειψη πραγματικών επικοινωνιακών συνθηκών με χρήση της νέας γλώσσας εκτός τάξης, η ίδια η τάξη οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον ώστε να γίνει η κατάκτηση της γλώσσας.

1.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας - Η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου

Η γλωσσική κατάκτηση συνιστά μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δύο τομείς, το γνωστικό, ο οποίος αφορά στην διανοητική πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και το συναισθηματικό, οποίος εξετάζει τα ανθρώπινα συναισθήματα (To, Chan κ.α., 2011:518). Η κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ακόμα πιο περίπλοκη από την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας εξαιτίας των ποικιλόμορφων ατομικών διαφορών κάθε μαθητή. Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου παραθέτουν τους παράγοντες ατομικών διαφορών: ηλικία, έφεση/κλίση στην εκμάθηση της γλώσσας, κίνητρα και στάσεις, η προσωπικότητα του μαθητή, οι στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιεί κ.α. (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2004:37-49). Από τους παράγοντες αυτούς θεωρούμε ότι η προσωπικότητα του μαθητή, με την έννοια του συναισθηματικού φορτίου που δίνουν στον όρο οι Βαρλοκώστα και

Τριανταφυλλίδου, αξίζει να εξεταστεί στενότερα καθώς μπορεί με τις κατάλληλες ή ακατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες να συμβάλει στην επιτυχία ή αποτυχία αντίστοιχα της κατάκτησης μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Όπως καταγράφει η Σεργίου, «ο Krashen διατυπώνει την Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου (Affective Filter Hypothesis), σύμφωνα με την οποία «η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες όπως οι στάσεις απέναντι στη Γ2, το άγχος, η μειωμένη αυτοπεποίθηση κτλ.» (Σεργίου, 2006:605). Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου αναφέρουν πως «η αυτοεκτίμηση του ομιλητή μπορεί να επηρεάσει την συνολική του επίδοση και τον βαθμό επάρκειάς του στη δεύτερη γλώσσα» και της αποδίδουν τρεις πτυχές: την συνολική εκτίμηση για τον εαυτό του, την ειδικότερη εκτίμηση για τον εαυτό του σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και την εκτίμηση που έχει ως προς την ικανότητά του να ανταπεξέρχεται σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2004:45). Σαφέστατα η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτόν τον παράγοντα εφευρίσκοντας τρόπους να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να μειώσει το άγχος τους. Άλλωστε, πλέον, κοινωνικοί ερευνητές έχουν στρέψει περισσότερο την προσοχή στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ομιλητής μπορεί να εμφανίσει το άγχος και την έλλειψη κινήτρων που συνάδουν με τη έλλειψη αυτοεκτίμησης, προσδίδοντας του τη δυναμική και τη δυνατότητα να αναδημιουργήσει και να εξαλείψει τέτοιες στάσεις (Piazzoli, 2011:562).

1.3 Επίλογος 1ου κεφαλαίου

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, υποστηρίζουμε ότι η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας οφείλει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν με αυτονομία σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, ο δάσκαλος λειτουργεί ως υποστηρικτής και συντονιστής, τα λάθη ιδωμένα στα πλαίσια της ρεαλιστικής επικοινωνίας απενοχοποιούνται, ενώ ενθαρρύνεται η συνεχής αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση.

- Να δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπύθισης στην δεύτερη/ξένη γλώσσα ώστε να επιχειρηθεί η κατάκτηση της γλώσσας ενεργοποιώντας τους φυσικούς μηχανισμούς που λειτουργούν και στην μητρική γλώσσα, μην παραλείποντας όμως και μία παράλληλη μεθοδική μεταγλωσσική υποβοήθηση.
- Να αντιλαμβάνεται τον μαθητή ως ένα κοινωνικό υποκείμενο και να τον αντιμετωπίζει με σεβασμό στη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική αφετηρία του, στις προσωπικές του εμπειρίες και στις απόψεις του, παρέχοντάς του εκπαιδευτικό υλικό πολλαπλών μορφών που συνδέεται με τη ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα, εξετάζεται πολύπλευρα και κριτικά και του προσφέρει γνώσεις χρήσιμες για την προσωπική και κοινωνική του εξέλιξη.
- Να λαμβάνει υπόψη την επίδραση που έχουν συναισθηματικοί παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, το άγχος και η έλλειψη κινήτρων στην μάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και να επιχειρεί να αντιμετωπίσει τέτοιους ανασταλτικούς παράγοντες μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο κοινωνικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 2

Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην υπηρεσία της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας

2.1 Χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το «Εκπαιδευτικό Δράμα», όρος που εισήγαγε η Heathcote, αποτέλεσε τη βάση για το «Δράμα της Διαδικασίας» της Cecily O'Neill και του Gavin Bolton, ενώ ακολούθησαν επιμέρους προσεγγίσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος από τους Fleming, Morgan & Saxton, Neelands & Goode κ.α. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:37,38). Στην Ελλάδα ο Παπαδόπουλος προτείνει την «Διερευνητική Δραματοποίηση» ως μία άλλη προσέγγιση στο Εκπαιδευτικό Δράμα (Παπαδόπουλος, 2010). Όσον αφορά στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας μεγάλο ποσοστό προηγούμενων ερευνών έχει εστιάσει στην χρήση του Δράματος της Διαδικασίας, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω. Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιλέγεται η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως καταλληλότερο για τη διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του Δράματος της Διαδικασίας και τα αντίστοιχα οφέλη, ενώ ταυτόχρονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (π.χ. θεατρικές τεχνικές) δύνανται να προσθέσουν νέες δυνατότητες στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Χρησιμοποιείται επομένως ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα ως όρος-«ομπρέλα» ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές εκφάνσεις που του έδωσαν οι ερευνητές από την απαρχή του όρου μέχρι σήμερα.

- **Σκοπός**

Στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να δημιουργήσει ένα δραματικό «αλλού», έναν φανταστικό κόσμο, ο οποίος θα κατοικείται για τις ιδέες, τις ερμηνείες και τις αντιλήψεις που μπορεί αποφέρει (O'Neill, 1995:12). Ανώτερος στόχος είναι να αναπτύξει τη διορατικότητα των παιδιών και να τα βοηθήσει να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και το κόσμο (Kao & O'Neill, 1998:12).

- **Το δραματικό κείμενο - Η λειτουργία του προκειμένου³**

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα το κείμενο διαχωρίζεται από το σενάριο, ένα γραμμικό σύνολο οδηγιών, και αποτελεί ουσιαστικά ένα λανθάνον κείμενο το οποίο συνυφάνεται από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του δράματος (O'Neill, 1995:19). Επομένως απουσιάζει ένα προαποφασισμένο γραπτό κείμενο το οποίο αναπαρίσταται από τους συμμετέχοντες, αλλά αυτό που αναπαρίσταται τελικά διαμορφώνει, «υφαίνει» ένα κείμενο, το *κείμενο του δράματος* ή *δραματικό κείμενο*. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου επεξηγούν: «Ονομάζουμε *κείμενο του δράματος* την ιστορία που θα δημιουργηθεί με τη συμβολή των συμμετεχόντων μέσα από τη θεατρική διαδικασία» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:57).

Η έλλειψη γραπτού σεναρίου δε σημαίνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα δημιουργείται εν κενώ, αλλά όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος, προϋποθέτει την επινόηση ενός νέου δραματικού περιβάλλοντος, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά μέσα από την αυτοσχέδια δράση και το στοχασμό δημιουργούν μια δική τους ιστορία (Παπαδόπουλος, 2010:122). Αυτή η διαδικασία μπορεί να πάρει δυο μορφές σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο: α) Δημιουργία πρωτογενούς κειμένου και β) Παρουσία προϋπάρχοντάς κειμένου ή θεάματος. Στην πρώτη περίπτωση ο εμπυχωτής παρουσιάζει στα παιδιά ένα κίνητρο – ερέθισμα, που υπαινίσσεται ένα δραματικό περιβάλλον λειτουργώντας είτε ως μία αφορμή για την έναρξη της διερεύνησης, είτε ως ένα διαρκές σημείο αναφοράς του δράματος, ένα *προκείμενο*. Στην δεύτερη περίπτωση οι μαθητές εισχωρούν στην ιστορία διερευνώντας νέες καταστάσεις μέσα από τη δική τους οπτική,

³ Pre – text

δημιουργώντας ένα δραματικό κείμενο, το οποίο επινοείται μεν από τον συγγραφέα, αλλά προεκτείνεται από τα παιδιά και τον εμπυχωτή (Παπαδόπουλος, 2010:122, 123).

Η O'Neill εισήγαγε τον όρο *προκείμενο* ως τον πυρήνα μιας ιστορίας που αποτελεί τη βάση από την οποία θα προκύψει το *κείμενο του δράματος* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:57). Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου συνοπτικά αναφέρουν: «Το προκείμενο περιέχει το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το δράμα, καθορίζει δηλαδή το γεγονός που συνέβη, το χώρο, το χρόνο, και τους ρόλους που εμπλέκονται στο συμβάν και έχουν σαφείς προθέσεις για δράση» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:57,58). Το προκείμενο μπορεί να δίνει στοιχεία για προηγούμενα γεγονότα ή μελλοντικές εξελίξεις ώστε να δημιουργήσει προσδοκίες στους συμμετέχοντες για τη δραματική δράση, ενώ η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από την μινιμαλιστική του απλότητα και τις προτροπές για δράση που προσφέρει (O'Neill, 1995:22).

• Η δομή του δράματος –Τα επεισόδια

Η δόμηση του δράματος σε επεισόδια, δηλαδή ενότητες, εξυπηρετεί την ανάγκη διακοπής της δράσης με σκοπό αφενός τον αναστοχασμό, αφετέρου τη αλλαγή χώρου, ρόλων, οπτικής γωνίας και χρόνου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:68). Καίριας σημασίας είναι η διαπίστωση της O'Neill ότι η δραματική εξέλιξη δεν απαιτεί μία γραμμική αφήγηση (O'Neill, 1995:48). Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου επισημαίνουν ότι σκοπός του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν είναι μόνο η οριζόντια προσέγγιση της ιστορίας, δηλαδή η εξέλιξη των γεγονότων, αλλά η κάθετη προσέγγιση, δηλαδή η διερεύνηση του πώς και γιατί συμβαίνουν τα γεγονότα της ιστορίας αλλά και πώς μπορούν να αλλάξουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:68). Ταυτόχρονα, η μεγαλύτερη πρόκληση για τον εμπυχωτή είναι ότι πρέπει να αποτρέψει τον προκαθορισμό της ακολουθίας των επεισοδίων και να αφεθεί στην ανακάλυψη της εξέλιξης των επεισοδίων κατά τη διάρκεια του δράματος (O'Neill, 1995:48, 49).

- **Η δραματική ένταση**

Η δραματική ένταση αποτελεί βασικό συστατικό του Εκπαιδευτικού Δράματος καθώς συνιστά τη δύναμη που ωθεί το δράμα και διατηρεί τη δυναμική της ομάδας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:44). Χωρίς την δραματική ένταση δε θα ήταν τίποτα περισσότερο από ένα συνονθύλευμα παρατεταγμένων, θεατρικών αυτοσχεδιαστικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, χάρη στη δραματική ένταση το Εκπαιδευτικό Δράμα αποκτά μια «ακάνθινη δομή, που χαρακτηρίζεται από μεθοδευμένη διατήρηση “ανοιχτών λογαριασμών” ανάμεσα στους χαρακτήρες.», όπως εύστοχα παρατηρεί ο Παπαδόπουλος (Παπαδόπουλος, 2010:216). Αναζητώντας τον τρόπο να επιτύχει ο εμπυχωτής τη δραματική ένταση ο Παπαδόπουλος προτείνει: «Επομένως ο εμπυχωτής με το λόγο και τη δράση του θέτει εμπόδια, προκειμένου να δυσκολέψει την ανάληψη καθηκόντων από τους συμμετέχοντες, τη εξέλιξη των σχέσεων των χαρακτήρων, καθώς επίσης δημιουργεί εστίες έκπληξης και μυστηρίου, που δυναμώνουν τη δραματική ένταση (Παπαδόπουλος, 2010:218).

- **Επιλογή και χρήση θεατρικών τεχνικών**

Η Heathcote πρώτη τόνισε την ανάγκη εισαγωγής στο δράμα θεατρικών τεχνικών με σκοπό να επιτευχθεί μια επιβράδυνση του χρόνου, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να χτίσουν το ρόλο τους και να επεξεργαστούν τα θέματα του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:69). Οι Jonathan Neelands και Tony Goode με τη *Μέθοδο των Συμβάσεων*, παρουσιάζουν πλήθος τεχνικών – συμβάσεων, επιχειρώντας μία στόχευση στη μορφή η οποία θα συνδράμει στην διαπραγμάτευση νοήματος που επιχειρεί το δραματικό μέσο (Neelands & Goode,2000:5). Οι Neelands και Goode προχωρούν στην κατηγοριοποίηση των τεχνικών ως προς τη λειτουργία τους στο δράμα ως εξής: τεχνικές για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου, τεχνικές για την εξέλιξη της πλοκής, τεχνικές με συμβολικούς σκοπούς και τεχνικές αναστοχασμού (Neelands & Goode,2000:6). Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές: δάσκαλος σε ρόλο, παγωμένη εικόνα, η καρέκλα των αποκαλύψεων, θέατρο Φόρουμ, ανίχνευση σκέψης κ.α.

2.2 Το Εκπαιδευτικό Δράμα και η διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας.

2.2.1. Το Εκπαιδευτικό Δράμα για την Επικοινωνιακή προσέγγιση

Οι Belliveau & Kim προβάλλουν την ανάγκη για αυθόρμητη και ουσιαστική επικοινωνία σε μία τάξη διδασκαλίας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ανάγκη την οποία μπορεί να καλύψει το Εκπαιδευτικό Δράμα χάρη στη μαθητοκεντρική και πολυτροπική φύση του. Το Δράμα μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές επικοινωνούν γλωσσικά ή εξωγλωσσικά, με νόημα και σκοπό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου διαπραγματεύονται και ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες (Belliveau & Kim, 2013). Η Liu εστιάζει στη δημιουργικότητα και την ενεργό εμπλοκή που προσφέρει το Εκπαιδευτικό Δράμα καθώς επιτρέπει τη συνεργασία των μαθητών σε μεγάλες και μικρές ομάδες και ζευγάρια ώστε να συζητήσουν ή να αυτοσχεδιάσουν πιθανά σενάρια ή δραματικές καταστάσεις δημιουργώντας έτσι ένα ελκυστικό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Liu, 2002:6, 7). Στη συνεργατική αυτή δομή του μαθήματος κατά την οποία οι μαθητές επικοινωνούν με στόχο την κοινή δημιουργία αμβλύνονται οι όροι του σωστού και του λάθους επιτρέποντας μία γλωσσική επικοινωνία που υπερβαίνει τους όρους του παραδοσιακού μαθήματος. Η διαφορετική αυτή φύση της επικοινωνίας αφορά συνήθως και στις παγιωμένες θέσεις ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους, καθώς μέσα στο πλαίσιο του συμβολικού κόσμου του δράματος όπως και μέσα από βασικές συμβάσεις όπως ο «δάσκαλος σε ρόλο» οι παραδοσιακές σχέσεις της διάδρασης ανατρέπονται (O'Toole & Stinson, 2009: 66).

Η γλωσσική εκπαίδευση που εστιάζει στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών δεν μπορεί να μη λαμβάνει υπόψη την θέση που υποστηρίζει ο Stewig ότι μόνο ένα μέρος ενός επικοινωνιακού μηνύματος μεταφέρεται μέσω του προφορικού λόγου καθώς υπάρχουν παραγλωσσικοί παράγοντες που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνία όπως η ένταση και χροιά της φωνής, η προφορά, ο ρυθμός, οι παύσεις κ.α. Παράλληλα με την παραγλώσσα

στην μεταφορά του νοήματος επιδρά και η σωματική έκφραση (νεύματα, γκριμάτσες, στάση σώματος κ.α.) σε ποσοστό δε 55%, όπως παραθέτει ο Stewig (Stewig, 1972:182-185). Σε αυτό το πλαίσιο, οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος προσφέρουν τη δυνατότητα να καλυφθεί το κενό της παραδοσιακής γλωσσικής εκπαίδευσης ως προς την διδασκαλία των παραπάνω πλευρών επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές εξετάζουν τους δραματικούς χαρακτήρες σε βάθος ώστε να κατανοήσουν τα εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά ενός ρόλου μαθαίνοντας έτσι να τα χρησιμοποιούν για μία επιτυχημένη επικοινωνία. Ταυτόχρονα, το Εκπαιδευτικό Δράμα μέσα από τις αυτοσχεδιαστικές θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιεί έχει να προσφέρει σε άλλον ένα παράγοντα της επικοινωνίας, αυτόν της αυθόρμητης απόκρισης και αυτόματης δημιουργικής σύνθεσης του μηνύματος που θα μεταδοθεί (Stewig, 1972:185).

Όπως έχει αναφερθεί, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, η αξιολόγηση διαφοροποιείται από την αθροιστική αξιολόγηση στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας όπως ορίζουν παραδοσιακές προσεγγίσεις, έχει χαρακτήρα αυτοδιόρθωσης και ετεροδιόρθωσης και συμβαίνει συγχρόνως της μάθησης. Φαίνεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να προσφέρει αυτού του είδους την άμεση ανατροφοδότηση, ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν ανά πάσα στιγμή να γνωρίζουν το επίπεδο κατανόησης που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή (Mc Master, 1998:583). Η Liu προσθέτει ότι, ενώ συνήθως ο μόνος τρόπος που διαθέτουν οι μαθητές να ανατροφοδοτηθούν ως προς την επίδοσή τους είναι μέσω του δασκάλου, μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορούν οι ίδιοι να διαπιστώσουν τις ικανότητές τους ή τις αδυναμίες τους μέσα από την αυτο- ανατροφοδότηση και τον αλληλοσχολιασμό στα πλαίσια της ομάδας, καθώς και κατά τη διάρκεια των αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στις ομάδες που είθισται να συνοδεύουν τις αυτοσχέδιες παρουσιάσεις των μαθητών (Liu, 2002:14). Η ανατροφοδότηση που προσφέρει το Εκπαιδευτικό Δράμα δύναται επίσης να καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές ώστε να παρατηρούν οι ίδιοι πώς λειτουργεί η μάθηση και η κατανόηση (Mc Master, 1998:580).

2.2.2. Ο Γραμματισμός, ο Κριτικός Γραμματισμός και οι Πολυγραμματισμοί μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα

Η Mc Master σχολιάζει πως το Δράμα είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο για τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, γιατί συνιστά ένα από τα ελάχιστα εργαλεία διδασκαλίας το οποίο μπορεί να υποστηρίξει όλες τις πλευρές του γραμματισμού (αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο, σύνταξη, διάλογος, μεταγνώση) εν μέσω ενός κοινωνικού πλαισίου το οποίο προσφέρει επικοινωνία με νόημα και προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση (Mc Master, 1988:574, 575). Η γλώσσα του Εκπαιδευτικού Δράματος μιμείται αυτή των αυθεντικών περιβαλλόντων της ανθρώπινης συνύπαρξης και διάδρασης προετοιμάζοντας τους μαθητές για καλύτερη επικοινωνία στην πραγματική ζωή και δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να οικοδομήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να γίνουν ευαίσθητοι ακροατές και ικανοί συνομιλητές (Liu, 2002:7). Η συμπεριληπτική αυτή δυνατότητα του Δράματος αποτελεί κριτική στάση, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν και να έχουν λόγο. Ταυτόχρονα μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος αποκαλύπτεται στους μαθητές η υποκειμενικότητα και πολυσημαντότητα της γλώσσας, καθώς ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν την πολυφωνική παρά τη μία και ορθή απάντηση (Winston, 2004:19).

Οι Kao & O'Neill εντοπίζουν απελευθερωτικές δυνατότητες στο Δράμα καθώς η τάξη του Δράματος είναι κατεξοχήν διαλογική και δημοκρατική: Οι μαθητές έχουν φωνή, εκφράζουν απόψεις και συναισθήματα, διαπραγματεύονται και δημιουργούν νοήματα (Kao & O'Neill, 1998:17). Σύμφωνα με την Πίγκου-Ρεπούση, το Εκπαιδευτικό Δράμα ενέχει μία μετασχηματιστική και διαδραστική δυναμική, ικανή να επιφέρει κοινωνικές αλλαγές, καθώς οι δοσμένες συνθήκες ενός δράματος λειτουργούν ως καίρια κοινωνικοποιητικά πλαίσια προσφέροντας στο παιδί δυνατότητες αναδημιουργίας του κόσμου μέσα από τους δικούς του όρους και μέσα από τη δική του ματιά (Πίγκου-Ρεπούση, 2019:145). Δύναται λοιπόν το Εκπαιδευτικό Δράμα μέσα από την διαλογικότητα, την πολυτροπικότητα, τη διαπραγμάτευση των νοημάτων και την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης του παιδιού να σταθεί απέναντι στην διδασκαλία μιας και μόνο νομιμοποιημένης μορφής

γλώσσας, η οποία οδηγεί στη χειραγώγηση του πλήθους αλλά και στον κοινωνικό αποκλεισμό όσων δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν (Kemper, 2002).

2.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες και Εκπαιδευτικό Δράμα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι παράγοντες του άγχους, της χαμηλής αυτοπεποίθησης και της έλλειψης κινήτρων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το γνωστικό κομμάτι της μάθησης δεύτερης/ ξένης γλώσσας οδηγώντας σε φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες και χαμηλές επιδόσεις στην κατάκτηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά σε αυτόν τον φαύλο κύκλο.

Όπως καταγράφουν οι O'Toole & Stinson, το Δράμα προσφέρει στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα, καθώς στα φαντασιακά κοινωνικά πλαίσια που δημιουργεί, αυτοί έχουν κάτι να πουν και λόγο να μιλήσουν (O'Toole & Stinson, 2009:66). Ο Andersen σκιαγραφεί τον εναλλακτικό τρόπο με τον οποίο το Εκπαιδευτικό Δράμα οδηγεί στην προσωπική αφοσίωση και κινητοποίηση του μαθητή: Ενώ σε μία νοοτροπία συνηθισμένης τάξης ο σκοπός απόκτησης γνώσεων είναι οι καλές αξιολογικές επιδόσεις, στο περιβάλλον ενός εργαστηρίου φυσικής, το οποίο μπορεί προσομοιωτικά να δημιουργήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα, η απόκτηση γνώσεων επιδιώκεται με σκοπό να λυθούν ρεαλιστικά προβλήματα, να εξηγηθούν φαινόμενα και να ικανοποιηθεί η περιέργεια των μαθητών (Andersen, 2004:283).

Η Stern ισχυρίζεται ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αυξάνει την αυτοπεποίθηση αποδεικνύοντας στους μαθητές ότι είναι πράγματι ικανοί να εκφραστούν σε ρεαλιστικές κοινωνικές καταστάσεις και παραθέτει μία αναλογία ώστε να διαφανεί η σχέση του Δράματος με την αυτοπεποίθηση: Όπως στις πολεμικές τέχνες μία κραυγή συνοδεύει την κίνηση δίνοντας ενέργεια και αυτοπεποίθηση, έτσι και η καθαρή και δυνατή φωνή που απαιτείται στις διάφορες επιτελέσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος συμβάλλει στην αυτοπεποίθηση του μαθητή-ηθοποιού (Stern, 1980:80). Η Κορφίδου αναφέρει σχετικά:

«Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, με τους κοινωνικούς ρόλους που παίζει ο μαθητής, συμβάλλει στο να νιώθει αυτάρκεια, μειώνεται η αγωνία του (άγχος εκμάθησης της γλώσσας) και κυριαρχεί στο περιβάλλον της επίκτητης αδυναμίας (έλλειψη πρωτοβουλίας, αποτυχία στη μάθηση, ακόμα και συναισθηματικές διαταραχές). [...] το παιδί μεταλλάσσει κάποια αρνητικά του βιώματα που το καταδικάζουν σε έλλειψη πρωτοβουλίας και με την παρέμβαση της ομάδας και του εμπυχωτή-καθηγητή, οδηγείται στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του, της επάρκειας (efficacy)» (Κορφίδου, 2016:64).

Ως προς την εξάλειψη του άγχους και του φόβου της έκθεσης η Liu σχολιάζει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να δημιουργήσει μία υποστηρικτική ομάδα όπου τίποτα δεν κρίνεται ως αστείο ή γελοίο καθώς όλοι συμμετέχουν συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου, καταρρίπτοντας έτσι τις αναστολές των μαθητών (Liu, 2002:8). Ο ρόλος στο Εκπαιδευτικό Δράμα λειτουργεί ως ασπίδα και καταφύγιο, αφενός προστατεύοντας από την κριτική, καθώς αυτή αναφέρεται στον ρόλο και όχι στην προσωπικότητα του μαθητή, προσφέροντας επίσης ένα απυρόβλητο πεδίο όπου ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί χωρίς τις ανεπιθύμητες συνέπειες που αυτό θα μπορούσε να επιφέρει και τέλος μέσα από το ομαδικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται επιφέροντας συλλογική προσπάθεια και συλλογική ευθύνη (Stern, 1980:80).

2.3 Έρευνες για την χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η ερευνητική εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στα πλαίσια της διδασκαλίας δεύτερης/ ξένης γλώσσας ξεκινά τη δεκαετία του '80 από τους Maley & Duff, οι οποίοι χρησιμοποίησαν δραματικές τεχνικές, όμοιες με αυτές που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί στη σκηνή αλλά προσαρμοσμένες στο γλωσσικό μάθημα (Nawi, 2014:36). Λίγο αργότερα (1987) ο Di Pietro προτείνει ένα πρόγραμμα ημιδομημένων σεναρίων για παιχνίδια ρόλων, εστιάζοντας στην γλωσσική εξέλιξη που προκύπτει από τις συζητήσεις των μαθητών κατά την προετοιμασία των σκηνών (Stinson & Winston, 2011:481). Στην μέθοδο αυτή,

που ο Di Pietro ονομάζει Στρατηγική Διάδραση⁴, οι μαθητές δημιουργούν τους διαλόγους, τους προβάρουν και τους παρουσιάζουν, ενώ η στόχευση είναι στην κατανόηση και στην ευφράδεια περισσότερο παρά στην ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας (Kao & O'Neill, 1998: 9).

Το ερευνητικό έργο των Kao & O'Neill που έπεται (1998) φέρνει την διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας πιο κοντά στο Εκπαιδευτικό Δράμα και συγκεκριμένα στο Δράμα της Διαδικασίας που εισήγαγε η O'Neill. Η Piazzoli σύντομα περιγράφει την εν λόγω πρόταση αναφέροντας ότι πρόκειται για δραστηριότητες που εντάσσονται σε ένα συνεχές ξεκινώντας από πλήρως δομημένες, όπως τα παιχνίδια ρόλων με δοσμένο κείμενο, έως δραστηριότητες ανοιχτής επικοινωνίας στις οποίες εντάσσεται και το Δράμα της Διαδικασίας (Piazzoli, 2016:1). Οι Kao & O'Neill οδηγήθηκαν στο έργο αυτό έπειτα από εφαρμογή του Δράματος της Διαδικασίας για τη διδασκαλία Αγγλικών σε Πανεπιστήμιο στην Taiwan. Μεταξύ άλλων εστιάζουν στην αλλαγή του κλίματος της τάξης και της επικοινωνίας δασκάλων μαθητών προς μια πιο αυθεντική επικοινωνία και στα οφέλη σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο που παρατήρησαν (αυτοπεποίθηση, μείωση άγχους, αυτοέκφραση, σύνδεση με τη ζωή) (Kao & O'Neill, 1998).

Το 2000 ο El Nady πραγματοποιεί στις Η.Π.Α. έρευνα για τα οφέλη της εισαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της αραβικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες μαθητές, δημιουργώντας δυο ομάδες μαθητών όπου η μια ομάδα εμπλέκεται κυρίως σε δομημένα παιχνίδια ρόλων ενώ η δεύτερη σε αυτοσχεδιαστικά δρώμενα εστιάζοντας και στις δύο περιπτώσεις σε συγκεκριμένο θεματικό λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτιωμένα αποτελέσματα ως προς την εκμάθηση του λεξιλογίου αλλά και γενικότερα στην προφορική ικανότητα στην δεύτερη ομάδα. Ταυτόχρονα εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα ως προς τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας:

- Δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να σκέφτονται, να επικοινωνούν και να τολμούν

⁴ Strategic Interaction

- Δυνατότητα αφομοίωσης λεξιλογίου από τους μαθητές καθώς καλούνται να το αναζητήσουν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες αντί να τους επιβάλλεται προς χρήση. Η επικοινωνία προκύπτει για δική τους ικανοποίηση και ανάγκη έκφρασης και όχι προς ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.
- Δυνατότητα παράλληλης τριβής με τον πολιτισμό της γλώσσας και γενικότερη ένταξή της στο πολιτισμικό περιβάλλον.

(El Nady, 2000)

Η Madonna Stinson διεξήγαγε σε σχολείο της Σιγκαπούρης δύο ερευνητικές μελέτες για την χρήση του Δράματος της Διαδικασίας στη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας με σκοπό να ερευνήσει την δυνατότητα του Δράματος να εμπλέξει ενεργητικά τους μαθητές ώστε να αντιλαμβάνονται τη σύνδεση μεταξύ πλαισίου και γλώσσας και να μπορούν να συνδέουν τη γλώσσα με τη ζωή τους. Κατά την πρώτη έρευνα τα μαθήματα διεξήχθησαν ταυτόχρονα σε τέσσερα τμήματα και τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά: βελτιωμένη επίδοση στις εξετάσεις, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, αυξημένη γλωσσική ικανότητα, βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, αυξημένη αίσθηση απόλαυσης των μαθημάτων αλλά και βελτίωση στις σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές φυλές του μαθητικού πληθυσμού. Επιχειρώντας την επόμενη χρονιά μία δεύτερη αντίστοιχη έρευνα τα αποτελέσματα ήταν αναντίστοιχα και αποθαρρυντικά, γεγονός το οποίο πιθανά εξηγείται από τη διαφοροποιημένη στάση των δασκάλων των τάξεων που συμμετείχαν: δεν είχαν θεατρική εξειδίκευση παρά μόνο μια σύντομη επιμόρφωση, ενώ αρκετοί από αυτούς έδειχναν επιφυλακτικότητα έως και απροθυμία ως προς το εγχείρημα. Τα συμπεράσματα που συνεξάγονται από τις δυο έρευνες στρέφουν την προσοχή στον καίριο ρόλο του δασκάλου και στην ανάγκη να γίνει η ένταξη του Εκπαιδευτικού Δράματος στην διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο (O Toole & Stinson, 2009:66, 67).

Άλλη μία έρευνα για την εισαγωγή του Δράματος της Διαδικασίας στην διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας πραγματοποίησαν οι To, Chan κ.α. σε 38 δημοτικά σχολεία του Hong Kong. Η παθητικότητα των Ασιατών μαθητών

ήταν αυτή που κινητοποίησε την έρευνα, ενώ μία υποστηρικτικού τύπου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έπαιξε σημαντικό ρόλο. Τα αποτελέσματα, όπως προκύπτουν από συνεντεύξεις δασκάλων και μαθητών, φωτίζουν τη συμβολή του Δράματος στην επιτυχημένη κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των κινήτρων των μαθητών και τη μείωση του άγχους και των αναστολών. Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στις τάξεις και την αλληλοϋποστήριξη μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων, την δυνατότητα χρήσης μη γλωσσικής επικοινωνίας αλλά και τον διαφορετικό, πιο προσιτό ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη του Δράματος (To, Chan κ.α., 2011).

Η έρευνα της Ntelioglou αφορά στην εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικες μαθητές του Toronto υπό τη σκοπιά της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Στοχεύει στην προσωπική επένδυση των μαθητών με το μοίρασμα των προσωπικών τους ιστοριών και την αξιοποίηση τους στο δράμα, το οποίο συνιστά κείμενο ταυτότητας⁵, δημιουργώντας έτσι το κατάλληλο έδαφος για τοποθετημένη πρακτική και πολυτροπικές αναπαραστάσεις του νοήματος. Τα οφέλη από την εισαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος συνοψίζονται στα εξής: δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και διαλόγου, κατανόηση δυσνόητου λεξιλογίου, ιδιωματικών εκφράσεων, μεταφορών και συμβολισμών, αλλά και των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας, βελτίωση στην γραπτή έκφραση και κυρίως δημιουργική, συναισθηματική, σωματική και γνωστική εμπλοκή των μαθητών (Ntelioglou, 2011).

Η Piazzoli διενεργεί έρευνα για την χρήση του Δράματος της Διαδικασίας στην κατάκτηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε φοιτητές προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας στην Αυστραλία εξετάζοντας κυρίως του συναισθηματικούς παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και στην κατάρριψη του *συναισθηματικού φίλτρου*. Μέσα από τις τεχνικές της βιντεοσκόπησης, του αναστοχαστικού ημερολογίου, της συνέντευξης των μαθητών και της μελέτης περίπτωσης μίας από τις μαθήτριες διαφάνηκαν τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας. Το δράμα, μέσα από τα δομικά του

⁵ Identity text

στοιχεία (ρόλος, δραματικό πλαίσιο, δραματική ένταση), συνέβαλε στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού συναισθηματικού χώρου, όπου αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη οδηγώντας στην αυθεντική αυθόρμητη επικοινωνία με τα μέγιστα οφέλη να προσάπτονται κυρίως στους μαθητές με υψηλού επιπέδου γνώσεις γραμματικής αλλά αδυναμία στην προφορική επικοινωνία λόγω των συναισθηματικών εμποδίων (Piazzoli, 2011).

Κεφάλαιο 3

Η έρευνα δράσης

3.1 Επιλογή μεθοδολογίας

Καταλληλότερη μέθοδος για την πραγματοποίηση της έρευνας κρίθηκε η έρευνα δράσης. Ο John Elliott σύντομα ορίζει την έρευνα δράσης ως εξής: «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Altrichter κ.α. 2001:22). Γίνεται, άρα, αντιληπτός ο κοινωνικός και βελτιωτικός χαρακτήρας της. Οι Κατσαρού και Τσάφος απαριθμούν και τα παρακάτω χαρακτηριστικά της:

A) Έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα αναθέτοντας στον εκπαιδευτικό τον διπλό ρόλο του διδάσκοντα και ερευνητή, δίνοντας σε αυτόν και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες την ευθύνη της διαδικασίας και καθιστώντας τους συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης.

B) Διαπλέκει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη με σκοπό την βελτίωση και τον εμπλουτισμό της γνώσης.

Γ) Είναι μια σπειροειδής, ανοιχτή και κυκλική διαδικασία αποτελούμενη από ένα σύνολο φάσεων ή βημάτων χωρίς συγκεκριμένο τέλος το οποίο προκαθορίζεται από ερευνητικές υποθέσεις, αλλά με συγκεκριμένο προσανατολισμό ο οποίος ορίζεται μέσα από αδρά διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Δ) Έχει στοχαστικοκριτικό χαρακτήρα, καθώς μέσω αυτής αναπτύσσονται εκπαιδευτικές θεωρίες οι οποίες δοκιμάζονται και πάλι στην πράξη οδηγώντας σε μία γνώση προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη.

E) Σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ερευνητών οι οποίοι αναπτύσσουν κρίση, κριτική και επομένως επαγγελματική γνώση, αναλαμβάνοντας υπεύθυνο ρόλο.

Στ) Έχει ποιοτική ερευνητική διάσταση καθώς διερευνά μια συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία θεωρεί μοναδική και πολυσύνθετη, αναπόσπαστο μέρος της οποίας είναι και ο εκπαιδευτικός ερευνητής.

(Κατσαρού & Τσάφος, 2015:17-22)

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της μεθόδου συνέβαλαν στην επιλογή της, καθώς η εκπαιδευτικός κλήθηκε να λειτουργήσει ως ερευνήτρια ορμώμενη από τη διάθεση στοχαστικής εξέτασης και βελτίωσης συγκεκριμένων εκφάνσεων της μαθησιακής διαδικασίας, ενταγμένων στο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, επιδιώκοντας τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και για την προσωπική της επαγγελματική ανάπτυξη.

3.2 Η διεξαγωγή της έρευνας δράσης

Η έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια της διδασκαλίας στην Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. του 23^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας, στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός το σχολικό έτος 2018-2019. Σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010, (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, ο οποίος εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής,[...]» Η σχετική εγκύκλιος (Αρ. πρωτ.:154693/Δ1) οριοθετεί το πλαίσιο και τη μορφή λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής:

«Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία».

Η έρευνα δράσης στο σύνολο της διήρκεσε δύο μήνες (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2019), κατά τον έναν εκ των οποίων πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ χρειάστηκε και ένα χρονικό διάστημα πριν και μετά κατά το οποίο διενεργήθηκαν οι συναντήσεις με τους μαθητές για τη συλλογή δεδομένων με τις ερευνητικές μεθόδους που θα αναλυθούν παρακάτω.

Το σύνολο της Τάξης Υποδοχής αποτελούταν από 26 μαθητές διαφορετικών τάξεων και επιπέδων, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα με την εκπαιδευτικό σε ομάδες των 2-4 κατά τη διάρκεια του κανονικού πρωινού σχολικού ωραρίου. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν τα τμήματα της Τάξης Υποδοχής τα οποία παρακολουθούσαν μαθήματα τέσσερις φορές την εβδομάδα καθότι οι μαθητές ήταν χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας και άρα υψηλής προτεραιότητας. Επομένως, αφιερωθήκαν μία ή δύο από τις εβδομαδιαίες ώρες στην παρέμβαση, ενώ παράλληλα οι μαθητές ακολουθούσαν το πρόγραμμα διδασκαλίας της Τάξης Υποδοχής. Διαμορφώθηκε έτσι μία ομάδα 11 παιδιών από τις τάξεις Γ΄ έως Στ΄. Οι οικογένειες των παιδιών αποτελούσαν οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες προερχόμενους από χώρες της Μέσης Ανατολής. Τρία από τα παιδιά διατελούσαν την πρώτη τους χρονιά στην Ελλάδα, τα έξι είχαν ήδη έναν χρόνο φοίτησης στο σχολείο, το ένα είχε ήδη δύο χρόνια, ενώ υπήρχε και ένα παιδί που γεννήθηκε στην Ελλάδα. Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών ήταν στην πλειονότητα τους Αραβικά, καθώς επίσης και Φαρσί και Ουρντού.

3.3 Η μορφή της έρευνας δράσης

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των μορφών μιας έρευνας δράσης από τους Car και Kemmis, διακρίνονται σε: α) τεχνική έρευνα δράσης, σύμφωνα με το θετικισμό και το εμπειρικό – αναλυτικό παράδειγμα, β) πρακτική, η οποία θεμελιώνεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα και επιζητά την αμφίδρομη σχέση της θεωρίας με την πράξη, την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών και τον αυτοστοχασμό μέσω διαλόγου και συνεργασίας με τον ερευνητή-διευκολυντή και γ) χειραφετική η οποία στηρίζεται στο κριτικό παράδειγμα και σε αντίθεση με την πρακτική δεν εντάσσει την έρευνα μόνο σε μία διαδικασία προσωπικού

μετασχηματισμού, αλλά σε μία διαδικασία ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη στοχεύοντας στην αφύπνιση της συλλογικής συνείδησης και στον μετασχηματισμό της θεωρίας και πρακτικής προς χειραφετικούς στόχους (Κατσαρού & Τσάφος, 2015:95-99).

Η παρούσα έρευνα δράσης φαίνεται να ξεκίνησε ως μία διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού με στοιχεία συμμετοχικότητας και ταύτιση των ρόλων εκπαιδευτικού και ερευνητή, το οποίο συνεπάγεται έναν ενεργό κριτικό-στοχαστικό ρόλο για την εκπαιδευτικό-ερευνητή (πρακτική έρευνα δράσης). Κατά την εξέλιξή της έγινε παράλληλα εμφανής και η χειραφετική της διάσταση. Οι Tichen & Fellow, άλλωστε, αμφισβητούν αυτήν την απόλυτη κατηγοριοποίηση και αντιμετωπίζουν την χειραφετική έρευνα δράση ως συνέχεια της πρακτικής, καθώς περιλαμβάνει τους ίδιους στόχους, ρόλους και σχέσεις, τις οποίες επεκτείνει για να διασφαλίσει τη μακροχρόνια διατηρησιμότητα της αλλαγής δίνοντας ταυτόχρονα και έναν επιπλέον ρόλο στον διευκολυντή, άρα και στον εκπαιδευτικό-ερευνητή, αυτόν της αμφισβήτησης συγκαλυμμένων συλλογισμών και αξιών οι οποίες στηρίζουν την πρακτική (Tichen & Fellow, 1996). Ο Elliott έρχεται να προσθέσει: «Με άλλα λόγια, ο πρακτικός στοχασμός ενσωματώνει τον κριτικό ως μία εγγενή του διάσταση. Σύμφωνα με τον Habermas, το χειραφετικό ενδιαφέρον περιέχει αλλά και υπερακοντίζει το πρακτικό ενδιαφέρον» (Elliott, 1993:196-198).

Εξετάζοντας την επιρροή των θεωρητικών μοντέλων (θετικισμός, ερμηνευτικό και κριτικό παράδειγμα) στην μορφή μιας έρευνας δράσης, αξίζει να επισημανθεί και η επιρροή του πραγματισμού όπως την παρουσιάζει η Κατσαρού. Όπως υποστηρίζει, η πραγματιστική έρευνα δράση δεν προσπαθεί να ανακαλύψει μια προ-υπάρχουσα αξιόπιστη γνωστική βάση ή την καλύτερη πρακτική ώστε να την εφαρμόζει προκειμένου να προβλέπει τι θα συμβεί και να ελέγχει την εκπαιδευτική περίσταση. Επίσης αναγνωρίζει τη διαλεκτικότητα και επαναληπτικότητα της παραγωγής γνώσης η οποία διαμορφώνει την εξής συνθήκη: κατά τη διαμόρφωση της γνώσης από τους συμμετέχοντες η πραγματικότητα τροποποιείται δημιουργώντας νέα κενά και προβλήματα προς διαχείριση (Κατσαρού, 2018:28). Η έρευνα δράσης στα πλαίσια της παρούσας

διατριβής οργανώθηκε εν τέλει και με άξονα το πραγματιστικό μοντέλο, το οποίο της προσέδωσε ρευστότητα, σχετικότητα και διαλεκτικότητα ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με την ρευστότητα των κοινωνικών φαινομένων τα οποία εξετάζει.

3.4 Ο σχεδιασμός της Έρευνας δράσης

Για την οργάνωση της έρευνας δράσης έχουν προταθεί θεωρητικά μοντέλα με σκοπό να λειτουργήσουν συμβουλευτικά και όχι κανονιστικά. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα εξής μοντέλα:

- Ο St. Kemmis στηριζόμενος στις τέσσερις φάσεις που πρότεινε ο Lewin (σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός), πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων της σπείρας και κατέληξε σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς.
- Η McNiff προτείνει την παράλληλη ενασχόληση με περισσότερα από ένα προβλήματα χωρίς απώλεια της εστίασης στο κεντρικό, μέσα από ένα σχήμα που αποτελείται από ένα κεντρικό το οποίο αφορά το βασικό πρόβλημα και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα προβλήματα τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό, είτε το επιτείνουν.

(Κατσαρού & Τσάφος, 2015:55-58)

Σχεδιάζοντας την παρούσα έρευνα δράσης διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο του Kemmis θα προσέφερε την δομή που απαιτείται ώστε να διασφαλιστεί η επιστημονικότητα μέσα από την διαμόρφωση των τεσσάρων φάσεων ενταγμένων σε μια επαλληλία κύκλων. Φάνηκε αμέσως, όμως, ότι η πραγματικότητα που διαμόρφωνε η ομάδα στα πλαίσια της Τάξης Υποδοχής ήταν πιο πολύπλοκη δημιουργώντας την ανάγκη για συνεξέταση επιμέρους παραγόντων σε συνάρτηση με το κεντρικό ζήτημα. Το μοντέλο της McNiff κρίθηκε εν μέρει καταλληλότερο καθώς προσφέρει αυτή τη δυνατότητα. Εξετάζοντας το μοντέλο αυτό κριτικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ταυτίστηκε με την άποψη της S. Atkinson η οποία προβάλλει τον κίνδυνο που ενέχει το μοντέλο να χάσει η έρευνα δράσης τον παλμό και την συνοχή που τη

διαχωρίζουν από την πιο απλή και μονοσήμαντη διδασκαλία μέσα από την μετατόπιση από το κυρίως ζητούμενο της έρευνας. Η Atkinson εν τέλει εισηγείται: «Θα ήμουν πιο ικανοποιημένη με αυτό το μοντέλο με τα παρακλάδια εάν αυτά δεν παρεκκλίνανε από την κεντρική σπείρα, αλλά αντιθέτως γυρνούσαν και διαπλέκονταν με την κεντρική σπείρα» (Atkinson, 1994:392-394). Το μοντέλο της McNiff διαπλεκόμενο κατά μία αφαιρετική έννοια με αυτό του Kemmis κρίθηκε εν τέλει καταλληλότερο για τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας δράσης, ώστε το αποτέλεσμα να προσιδιάζει στην εισήγηση της Atkinson.

3.5 Η αφετηρία και τα ερευνητικά ερωτήματα

Για να διενεργηθεί μια έρευνα δράσης είναι απαραίτητο να οριστεί μία αφετηρία από την οποία θα ξεκινήσει η έρευνα. Οι Altrichter κ.α. επεξηγούν το τρόπο λειτουργίας της αφετηρίας της έρευνας δράσης: «Οι αφετηρίες της έρευνας δράσης έχουν μια προοπτική ανάπτυξης. Σε έναν τομέα που της φαίνεται σημαντικός, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέλει να βελτιώσει μια πρακτική κατάσταση και να αναπτύξει περισσότερο τις δικές της ικανότητες» (Altrichter κ.α. 2001:65).

Στην παρούσα έρευνα δράσης η αφετηρία διαμορφώθηκε μέσα από τις εξής παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας:

- Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών της Τάξης Υποδοχής παρουσίαζε σοβαρές δυσκολίες στην προφορική επικοινωνία, συχνά σε αντίθεση με τις αντίστοιχες επιδόσεις στον γραπτό λόγο και την γραμματικοσυντακτική κατανόηση.
- Σημειώθηκαν περιπτώσεις παιδιών που ακολουθούσαν μηχανικά και σε ένα βαθμό υποτακτικά τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, ενώ δεν φαινόταν να τους προσφέρουν ευχαρίστηση και δεν τολμούσαν να εκφέρουν άποψη ως προς το ποια δραστηριότητα θα προτιμούσαν να ακολουθήσει στο μάθημα.
- Αρκετοί μαθητές πάλι υπονόμειναν την εξέλιξή τους στον τομέα της κατάκτησης της Ελληνικής γλώσσας αποφεύγοντας την επικοινωνία και τη

συμμετοχή στο μάθημα υποκινούμενοι από τον φόβο να κάνουν λάθος και μην πιστεύοντας στις ικανότητες τους.

Προέκυψε από τα παραπάνω η αναγκαιότητα να διενεργηθεί η εν λόγω έρευνα δράσης με σκοπό της να εξετάσει τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη συγκεκριμένη Τάξη Υποδοχής υπό το πρίσμα της Φυσικής προσέγγισης, της Επικοινωνιακής προσέγγισης και της Διδακτικής του Γραμματισμού. Η παραπάνω αφετηρία και η ανασκόπηση της σχετικής θεωρητικής βιβλιογραφίας οδήγησε στη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα δράσης.

Δύναται το Εκπαιδευτικό Δράμα:

α) να συμβάλει στην βελτίωση του επιπέδου προφορικής επικοινωνίας των μαθητών εμβυθίζοντάς τους σε συνθήκες επικοινωνίας οι οποίες προσιδιάζουν γλωσσικά και κοινωνικά με αυτές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους ;

β) να συμβάλει στην ενίσχυση του λειτουργικού γραμματισμού των μαθητών (ομιλία, κατανόηση, γραφή, ανάγνωση, λεξιλόγιο κ.α.) αλλά και του κριτικού, καλλιεργώντας δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, χειραφέτησης, κριτικής σκέψης και συναισθηματικής ενδυνάμωσης, αλλά και να διαμορφώσει έναν διαφορετικό, λιγότερο συγκεντρωτικό, ρόλο για τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα έναν πιο ενεργό ρόλο για τον μαθητή;

γ) να συντελέσει στην δημιουργία κινήτρων μάθησης και να παρέχει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να μειώσουν το συναισθηματικό τους φίλτρο;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν και τον κύριο ερευνητικό κορμό της έρευνας δράσης. Καθώς ξεκίνησε η έρευνα προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης και του εξής ερευνητικού ερωτήματος:

δ) Θα μπορούσε το Εκπαιδευτικό Δράμα να δημιουργήσει περιβάλλον συνεργασίας και ομαδικότητας ώστε να αρθούν οι προϋπάρχουσες διακρίσεις οι βασισμένες στο φύλο ή άλλους κοινωνικούς παράγοντες;

3.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης είναι μια μεθοδολογία που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ερευνητές να αξιοποιήσουν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (π.χ. ημερολόγιο, ηχογραφήσεις, μαγνητοσκοπήσεις, φωτογραφήσεις κ.α.) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη κ.α.). Τα δεδομένα είναι δυνατό να συλλεγούν από διάφορες πλευρές: τους μαθητές, τους γονείς, τους διδάσκοντες και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ερευνητή. (Κατσαρού & Τσάφος, 2015:62-64) Οι Altrichter κ.α. προβάλλουν την *τριγωνοποίηση* ως μια μέθοδο συνδυασμού δεδομένων από διαφορετικές μεθόδους και πλευρές η οποία ενδείκνυται καθώς αφενός συμβάλει στην ανάδειξη των ασυμφωνιών και αντιφάσεων οδηγώντας σε καλύτερη ερμηνεία των καταστάσεων και αφετέρου, σε περίπτωση συμφωνίας των τριών οπτικών η ερμηνεία κερδίζει σε αξιοπιστία, άρα και η έρευνα (Altrichter κ.α. 2001:173-175).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων που ελήφθησαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, τους μαθητές και ενήλικες εξωτερικούς παρατηρητές, επιτυγχάνοντας έτσι τις προϋποθέσεις για διασταύρωση των δεδομένων μέσω της τριγωνοποίησης. Παρακάτω αναλύονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία:

- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ξεκίνησε την καταγραφή ημερολογίου έναν μήνα περίπου πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ το διατήρησε και για δύο εβδομάδες μετά, ώστε να ανιχνευτούν και τυχόν μεταγενέστερες παρατηρήσεις. Οι καταγραφή έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που προτείνουν οι Altrichter κ.α. (Altrichter κ.α. 2001:31-61). Συνεπώς περιείχε αφενός σημειώσεις από παρατηρήσεις των μαθημάτων (δεδομένα), αλλά και ιδέες και κρίσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (σκέψεις) προσπαθώντας να γίνει ένας μορφολογικός διαχωρισμός των δύο κατηγοριών.

- Μαγνητοφώνηση

Το πλεονέκτημα της μαγνητοφώνησης σε σχέση με την παρατήρηση είναι η πληρέστερη καταγραφή των ήχων. Από την άλλη μειονεκτεί ως προς το ότι δεν μπορεί να καταγράψει τη μη λεκτική επικοινωνία (Altrichter κ.α. 2001:144). Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν η μαγνητοφώνηση, καθώς κρίθηκε χρήσιμο να υπάρχει ένας τρόπος αποτύπωσης της ακριβούς γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές, αλλά δεδομένων των περιορισμών της μεθόδου, χρειάστηκε η συνεξέταση των δεδομένων με αυτά που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης.

- Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι απαραίτητο να διαχωριστεί από την παρατήρηση την οποία ενέχει ούτως ή άλλως η διδασκαλία με τη μορφή της διαισθητικής ματιάς, της συνολικής εποπτείας μιας κατάστασης. Αυτός ο διαχωρισμός επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση συστηματικών μεθόδων παρατήρησης. Οι Altrichter κ.α. προτείνουν:

«Μπορούμε να απαλλαγούμε από τη διάχυση, παρατηρώντας κάτι συγκεκριμένο για έναν ορισμένο σκοπό. Μπορούμε να ελέγξουμε την προκατάληψη, αν χρησιμοποιήσουμε την παρατήρηση για να συγκρίνουμε τις υποθέσεις μας με την πραγματικότητα. Τέλος, ο εφήμερος χαρακτήρας της ματιάς μας μπορεί να ξεπεραστεί με τη χρήση τεχνικών που «συλλαμβάνουν» τα συμβάντα (Altrichter κ.α. 2001:130,131).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κλήθηκε να αναλάβει το «δεύτερο έργο» της παρατήρησης, το οποίο, όπως σχολιάζουν οι Altrichter κ.α. «άλλοτε εναρμονίζεται με τη διδασκαλία και άλλοτε συγκρούεται μαζί της» καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής καλείται άλλοτε να αφηθεί στη συναισθηματική εμπλοκή που απαιτεί η διδασκαλία και άλλοτε να εστιάσει στην απόσταση που απαιτεί η συστηματική έρευνα (Altrichter κ.α. 2001:132).

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, η ανάγκη παράλληλης παρατήρησης δύο ή τριών υποομάδων, αλλά και η πρόθεση να συνεξεταστούν διαφορετικές οπτικές γωνίες (τριγωνοποίηση) υπαγόρευσε την αναγκαιότητα ένταξης στη διαδικασία δύο βοηθών-παρατηρητών. Η απόφαση εμπλοκής δύο ανθρώπων στη διαδικασία προέκυψε από την αδυναμία αφιέρωσης αρκετών διδακτικών ωρών από έναν άνθρωπο ώστε να είναι παρών σε όλα τα μαθήματα της παρέμβασης, λόγω των διδακτικών και λοιπών αρμοδιοτήτων τους στο σχολείο. Με δεδομένο αυτό το κόλλημα η Βοηθός-Παρατηρήτρια Α, η οποία εργαζόταν στη σχολική

μονάδα ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, παρευρέθηκε στο 4^ο και 5^ο μάθημα, ενώ η Βοηθός-Παρατηρήτρια Β, η οποία ως ειδικός παιδαγωγός εργαζόταν ως παράλληλη στήριξη, παρευρέθηκε στο 3^ο και 5^ο μάθημα. Η τελευταία δε, μπόρεσε να συνδράμει και ως κριτικός φίλη καθώς, αφενός είχε επιστημονικές γνώσεις στον τομέα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αφετέρου είχε τη δυνατότητα να προσφέρει επιπλέον κριτικές πληροφορίες για δύο από τους μαθητές, οι οποίοι μαθήτευαν στο τμήμα που η ίδια εργαζόταν ως παράλληλη στήριξη αλλά και να παρατηρεί τους μαθητές της ερευνητικής ομάδας ακόμη και στα διαλείμματα. Και οι δύο συνάδελφοι ενημερώθηκαν για την έρευνα δράση και συναίνεσαν να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό. Ενημερώθηκαν ταυτόχρονα και για τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να εστιάσουν την παρατήρησή τους. Λίγη ώρα μετά το μάθημα, ή την επόμενη μέρα εκπαιδευτικός και παρατηρήτρια επιχειρούσαν μία ιδιωτική συνάντηση ώστε να μεταφέρει η βοηθός-παρατηρήτρια τις παρατηρήσεις και κρίσεις της στα πλαίσια ενός ανοιχτού διαλόγου. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η παρατήρηση θα ήταν εστιασμένη αλλά και ότι δε θα έπεφταν στη λήθη χρήσιμες πληροφορίες, ζητήθηκε από τις βοηθούς-παρατηρήτριες να καταγράφουν τις σημειώσεις τους κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τα μαθήματα, οργανωμένες γύρω από συγκεκριμένες κατευθύνσεις.(Παράρτημα 3)

- Ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια προς τους μαθητές μετά το τέλος της παρέμβασης προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το σύνολο της παρέμβασης. (Παράρτημα 6) Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε υπόψη της τους περιορισμούς και προβλήματα που μπορεί να επιφέρει η χρήση ερωτηματολογίων, όπως η δυσκολία να κάνει κανείς διευκρινιστικές ερωτήσεις, αλλά και το μικρό πλήθος των πληροφοριών που μπορούν να παρέχουν (Altrichter κ.α. 2001:168). Σε ένα βαθμό τα συγκεκριμένα αυτά προβλήματα ξεπεράστηκαν καθώς οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια χωρισμένοι σε μικρές ομάδες παρουσία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, γεγονός απαραίτητο λόγω του χαμηλού επιπέδου ανάγνωσης ορισμένων μαθητών. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα στη δεύτερη περίπτωση να κατοχυρωθεί ει δυνατόν η κατανόηση των ερωτήσεων από τα παιδιά και

ταυτόχρονα προέκυψαν ορισμένες ευκαιρίες να εμπλακεί στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μια ανοιχτή συζήτηση η οποία φώτισε επιμέρους στοιχεία, τα οποία θα είχαν μείνει κρυφά μέσω μίας απλής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

- Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι Altrichter κ.α. ανάμεσα στα δύο ήδη μη δομημένων συνεντεύξεων που διαχωρίζει ο Hgou προτείνουν την *εστιασμένη συνέντευξη* έναντι της *αφηγηματικής*, καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένα συμβάντα, το οποίο αποδεικνύεται πιο χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή (Altrichter κ.α. 2001:157). Σε αυτά τα πλαίσια κινήθηκε και η σύντομη ημιδομημένη συνέντευξη η οποία προηγήθηκε της έναρξης της παρέμβασης, προκειμένου να διερευνήσει το έδαφος πάνω στο οποίο θα στηριζόταν η παρέμβαση.

- Γραπτή αξιολογική εξέταση και σχολικές δημιουργίες

Αναζητώντας πληροφορίες και δεδομένα προερχόμενα από τους ίδιους τους μαθητές, οι Κατσαρού και Τσάφος προτείνουν, εκτός από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, τη χρήση γραπτών εξετάσεων γνώσεων τις οποίες επινοεί ο εκπαιδευτικός για μια συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων καθώς και τη χρήση σχολικών δημιουργιών, δηλαδή κάθε είδους γραπτών και δημιουργικών εργασιών (Κατσαρού & Τσάφος, 2015:64). Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να διερευνήσει τις γνώσεις των παιδιών πάνω σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο πριν την παρέμβαση και μετά. Δόθηκε επομένως στα παιδιά η ίδια γραπτή αξιολογική εξέταση πριν και μετά την παρέμβαση (Παράρτημα 5). Επίσης το γραπτό υλικό που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διατηρήθηκε και χρησιμοποιήθηκε κριτικά συνεξεταζόμενο με τις υπόλοιπες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Παραρτήματα 9, 10, 11).

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την εφαρμογή της ημιδομημένης συνέντευξης και των ερωτηματολογίων των μαθητών σημειώθηκε μια επισφάλεια ως προς το βαθμό κατανόησης όσων ζητούνταν από όλα τα παιδιά λόγω του χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειάς τους. Επομένως τα δεδομένα που προήλθαν από αυτές τις μεθόδους κρίθηκε καλό να συνυπολογιστούν με μικρότερη βαρύτητα.

3.8 Ζητήματα δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα δράσης εντασσόμενη στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών διενεργήθηκε σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας που σχετίζονται με τις ποιοτικές έρευνες. Συγκεκριμένα:

α) Εξασφαλίστηκε η πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα, καθώς ενημερώθηκαν προφορικά αρχικά οι μαθητές για όσα θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια της έρευνας δράσης (ερωτηματολόγια, ηχογράφηση μαθημάτων κ.α.) και στη συνέχεια οι γονείς τους, οι οποίοι έδωσαν και την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους (Παράρτημα 1). Οι Ίσαρη & Πουρκός αναφέρουν σχετικά:

«Ουσιαστικά, η αρχή αυτή βασίζεται στην αναγνώριση του βασικού δικαιώματος του ατόμου να αποφασίζει ελεύθερα και αυτόνομα για την ίδια του τη ζωή. Η συμμετοχή επομένως των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση» (Ίσαρη & Πουρκός,2015:89).

Η ενημέρωση ήταν μεν στα ελληνικά αλλά επιχειρήθηκε η προφορική επεξήγηση και μετάφραση μέσω διαδικτύου των εννοιών που δεν γίνονταν κατανοητές από γονείς ή παιδιά.

β) Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. «Ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους» αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (Ίσαρη & Πουρκός,2015:90). Ως εκ τούτου τα ονόματα των παιδιών έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα και έχει καταβληθεί προσπάθεια να μην αναφέρονται πληροφορίες που διαγράφουν το προφίλ συγκεκριμένων μαθητών παρά μόνο πληροφορίες για το σύνολό τους.

Κεφάλαιο 4

Η εκπαιδευτική παρέμβαση

4.1 Επιλογή ιστορίας και διαμόρφωση του δράματος

Επιθυμία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν το ερέθισμα για το στήσιμο του δράματος να προέλθει από ένα λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με την ελληνική λογοτεχνία, κάτι που για τους περισσότερους μαθητές φάνταζε δύσκολο ή ακατόρθωτο. Επιλέχθηκε το βιβλίο: «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο» (Παπαθεοδούλου, 2018). Κριτήρια επιλογής του ήταν τα εξής;

- Προσέφερε τη δυνατότητα επαφής με λεξιλόγιο σχετικό με τη ζωή στην πόλη, άρα ενταγμένο στην καθημερινότητα των παιδιών και χρήσιμο στις καθημερινές κοινωνικές συναναστροφές τους
- Το βιβλίο έχει πλούσια και ιδιαίτερη εικονογράφηση, η οποία υπερισχύει του κειμένου, γεγονός το οποίο αφενός το καθιστά ελκυστικό ακόμα και για τους πιο μικρούς μαθητές ή τους μαθητές με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, αφετέρου προσφέρει τη δυνατότητα αντιστοίχισης λέξεων και εικόνων βοηθώντας στην κατανόηση.
- Η θεματολογία του παρότι περιλαμβάνει την έννοια του πολέμου, εστιάζει εν τέλει στη φαντασία και δημιουργεί μια παιγνιώδη και χαρούμενη διάθεση.

Με αφορμή την ιστορία του βιβλίου διαμορφώθηκε το προκείμενο του δράματος όπως αυτό παρουσιάζεται παρακάτω:

Τίτλος δράματος: *Η Ευτυχισμένη πόλη*

Προκείμενο: Μια παρέα παιδιών μαθαίνει για την ύπαρξη μιας πόλης όπου όλοι είναι ευτυχισμένοι και αποφασίζουν να μετακομίσουν για να ζήσουν εκεί. Τα παιδιά γνωρίζουν σιγά σιγά αυτήν την πόλη και όταν έρχεται η στιγμή η Ευτυχισμένη πόλη να κινδυνέψει από τον πόλεμο, είναι τα ίδια τα παιδιά που καλούνται να βρουν τον τρόπο να τη βοηθήσουν.

Χωρισμός σε επεισόδια:

Επεισόδιο 1^ο: Αναχώρηση των παιδιών για την Ευτυχισμένη πόλη

Επεισόδιο 2^ο: Γνωριμία με την Ευτυχισμένη πόλη

Επεισόδιο 3^ο: Δουλεύοντας στο «μαγικό» ταχυδρομείο της πόλης

Επεισόδιο 4^ο: Ο δήμαρχος ζητάει τη βοήθεια των παιδιών

Επεισόδιο 5^ο: Τα παιδιά κάνουν ό,τι χρειάζεται για να σώσουν την πόλη

4.2 Ενδείξεις πριν την παρέμβαση

Πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν ατομικές συναντήσεις με τους μαθητές προκειμένου να διεξαχθεί η ημιδομημένη συνέντευξη και η γραπτή αξιολογική εξέταση.

- Η ημιδομημένη συνέντευξη (Παράρτημα 2)

Η ημιδομημένη συνέντευξη δεν προσέφερε το πλήθος των πληροφοριών το οποίο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέμενε. Αιτίες ήταν η δυσκολία έκφρασης αρκετών παιδιών η οποία τα οδήγησε σε μονολεκτικές και σύντομες απαντήσεις, αλλά και η αμηχανία της κατά πρόσωπο στοχευμένης συζήτησης στην οποία τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα.

Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, η οποία στόχευε στο να δηλώσουν οι ίδιοι τις δυσκολίες τους στην εκμάθηση των Ελληνικών, φάνηκε ότι οι μαθητές που δήλωσαν δυσκολία στο να μιλάνε είχαν πράγματι φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες παρά τις καλές επιδόσεις τους στις άλλες πλευρές του γραμματισμού (Στεφανία, Γιάννα, Δημήτρης), ενώ οι μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον προφορικό λόγο εστίασαν στην ορθογραφημένη γραφή και ανάγνωση (Ευθύμης, Γιώργος, Στέλλα, Ελένη, Δημοσθένης). Οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν ότι δεν τους δυσκολεύει τίποτα, το οποίο βέβαια

δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αλλά περισσότερο αποτελεί επιπόλαιη απάντηση.

Στην δεύτερη ερώτηση η οποία ζητούσε από τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και με το θάρρος της γνώμης τους να δηλώσουν πώς θα ήθελαν να είναι το μάθημα στην Τάξη Υποδοχής οι επτά από τους έντεκα μαθητές δήλωσαν ότι δε θα ήθελαν κάτι διαφορετικό, εστιάζοντας στο διάβασμα και το γράψιμο και δηλώνοντας ότι τους καλύπτει το μάθημα. Αυτή η ένδειξη φανερώνει αφενός ότι το μάθημα τους φαινόταν πράγματι ευχάριστο, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελεί ένδειξη αδυναμίας των παιδιών να δουν τους εαυτούς τους ως πραγματικούς διαμορφωτές του μαθήματος με την άποψή τους να λαμβάνεται υπόψη. Οι υπόλοιποι μαθητές πρότειναν ανάγνωση βιβλίων, παντομίμα, κατασκευές, παιχνίδια, συζήτηση και τραγούδι. Ακόμη και αυτή η περιορισμένη εκδήλωση της πρόθεσης των παιδιών να γίνει το μάθημα αλλιώς λειτούργησε ιδιαίτερος ενθαρρυντικά στην συνέχιση της παρέμβασης και τροφοδότησε τον σχεδιασμό της.

Η τελευταία ερώτηση, η οποία επιχειρούσε να ανιχνεύσει τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με το θέατρο, τις αποτύπωσε εν γένει φτωχές καθώς μόνο πέντε από τους μαθητές είχαν παρακολουθήσει θέατρο, ενώ οι επτά είχαν συμμετάσχει σε θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της θεατρικής αγωγής μεταφέροντας την εμπειρία τους με μετριοπάθεια. Τέλος όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι θα ήθελαν να παίξουν θέατρο, απάντηση επίσης ενθαρρυντική.

- Γραπτή αξιολογική εξέταση λεξιλογίου(Παράρτημα 5)

Προκειμένου να διαπιστωθούν τα οφέλη από την παρέμβαση στον τομέα της εκμάθησης νέου και χρήσιμου λεξιλογίου, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι γνώσεις των μαθητών εστιασμένες στο ίδιο και συγκεκριμένο λεξιλόγιο, το οποίο αντλήθηκε από τον σχεδιασμό του δράματος, πριν και μετά την παρέμβαση. Επομένως οι μαθητές απάντησαν στην γραπτή αξιολογική εξέταση πριν την έναρξη των μαθημάτων σε συνδυασμό με την διεξαγωγή της ημιδομημένης συνέντευξης. Η γραπτή εξέταση είχε δύο στάδια: Στο πρώτο οι μαθητές έπρεπε να ανακαλέσουν τη λέξη βλέποντας την εικόνα που την

αντιπροσώπευε. Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές έβλεπαν τις ίδιες εικόνες αλλά επέλεγαν τη σωστή από τις πολλαπλές επιλογές. Στόχος του δεύτερου σταδίου ήταν να διαπιστωθεί αν οι μαθητές είχαν στο μνημονικό τους μία συγκεκριμένη λέξη και άρα θα μπορούσαν να την καταλάβουν ακούγοντάς την, αλλά δεν μπορούσαν να την ανασύρουν προς χρήση, το οποίο συνιστά πιο σύνθετη διαδικασία. Τα αποτελέσματα από τη διαδικασία έδειξαν ότι ελάχιστοι μαθητές μπορούσαν να ανακαλέσουν και άρα να χρησιμοποιήσουν στην επικοινωνία τους ορισμένες μόνο από τις λέξεις, μόνο τέσσερις μπόρεσαν να ονομάσουν σωστά τις περισσότερες λέξεις στο δεύτερο στάδιο, ενώ δεν έλειπαν και οι περιπτώσεις μαθητών με μηδενικές ή ελάχιστες σωστές απαντήσεις και στα δύο στάδια. Φάνηκε επομένως ότι οι δραστηριότητες του δράματος θα μπορούσαν να εστιάσουν στο συγκεκριμένο λεξιλόγιο επιδιώκοντας την εκμάθηση και εμπέδωσή του από τους μαθητές.

4.3 Τα μαθήματα της παρέμβασης

Τα έξι μαθήματα της παρέμβασης ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις φάσεις, ώστε δίνεται στα μεσοδιαστήματα η δυνατότητα αναστοχασμού και επανασχεδιασμού της πορείας της παρέμβασης, όπως απαιτεί μία έρευνα δράσης:

1^η φάση: Μάθημα 1^ο και 2^ο

2^η φάση: Μάθημα 3^ο

3^η φάση: Μάθημα 4^ο

4^η φάση: Μάθημα 5^ο και 6^ο

4.3.1. Μάθημα 1ο (15/2/2019)- Δημιουργία ομάδας

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Δομή μαθήματος:

1. Παιχνίδια με τα ονόματα των παιδιών

- Η ομάδα ήρθε σε κύκλο. Ένα ένα τα παιδιά έλεγαν τη φράση: «Είμαι ο/η και μου αρέσει/αρέσουν» αναζητώντας μία λέξη που να αρχίζει από το αρχικό του ονόματός τους. Η δραστηριότητα

επαναλήφθηκε με τα παιδιά να λένε το αντίστοιχο για τον διπλανό τους σαν να τον παρουσιάζουν.

Στόχος: Να ενεργοποιηθούν νοητικές διεργασίες των παιδιών και να μάθουν όλα τα ονόματα. Παράλληλα να γίνει τριβή με την έκφραση «μου αρέσει/του αρέσει κλπ.» η οποία μπέρδευε τα περισσότερα παιδιά.

- Το παιχνίδι πήρε πιο σωματική μορφή. Ένα ένα τα παιδιά έμπαιναν στον κύκλο και έλεγαν τον όνομά τους μία ή περισσότερες φορές συνδυάζοντάς το με μία κίνηση. Οι υπόλοιποι μαθητές επαναλάμβαναν το όνομα και την κίνηση.

Στόχος: Να δημιουργηθεί παιγνιώδης ατμόσφαιρα και να ενεργοποιηθεί το σώμα και τα υπόλοιπα εκφραστικά μέσα.

2. Κινησθητικό παιχνίδι

Περπάτημα στο ρυθμό που έδινε ένα μεταλλόφωνο. Με το σταμάτημα του ήχου η δασκάλα έδινε οδηγίες να βρουν τα παιδιά κάποιον ή κάποιους άλλους και να ενώσουν συγκεκριμένο μέρος του σώματος.

Στόχος: Να ενταχθεί η έντονη κινητικότητα ώστε να χαλαρώσουν περισσότερο τα παιδιά, να αλληλεπιδράσουν ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με θεματικό λεξιλόγιο (μέρη του σώματος).

3. Παιχνίδι «ο καθρέφτης»

Τα παιδιά έγιναν ζευγάρια όπου ο ένας έκανε τον καθρέφτη και ο άλλος έκανε κινήσεις και εκφράσεις κοιτάζοντας το είδωλό του. Τα υπόλοιπα παιδιά εκτός του εκάστοτε ζευγαριού έπαιρναν ρόλο θεατή.

Στόχος: Να επιστρατευτούν τα εκφραστικά μέσα των παιδιών ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με την έκθεση σε κοινό.

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Η εκπαιδευτικός επέδειξε αρχικά στάση κατευθυντική και παρεμβατική την οποία σταδιακά μείωσε.
- Δεν έλλειψαν τα περιστατικά που οι μαθητές κορόιδεψαν κάποιον που μπερδευόταν ή δυσκολευόταν.
- Σε όλη τη διάρκεια, ακόμα και στο κινησθητικό παιχνίδι η τάξη ήταν σταθερά χωρισμένη σε δύο υποομάδες (αγόρια-κορίτσια).

- Η Δανάη, η Γιάννα και η Στεφανία δεν έδειξαν να αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα εκφραστικά τους μέσα επιλέγοντας μικρές κινήσεις και μιλώντας χαμηλόφωνα.

4.3.2. Μάθημα 2ο (19/2/2019)-προπαρασκευαστικό του δράματος

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Δομή μαθήματος

1. Παιχνίδι συγκέντρωσης

Τα παιδιά σε κύκλο έπρεπε να καταφέρουν να μετρήσουν, ει δυνατόν ως το 11, λέγοντας κάθε παιδί έναν αριθμό σε τυχαία σειρά χωρίς να συμπέσουν οι φωνές τους.

Στόχος: Η συγκέντρωση και ο συντονισμός της ομάδας.

2. Παιχνίδι κίνησης-συντονισμού ομάδας

Περπάτημα στο ρυθμό που έδινε το μεταλλόφωνο. Στη συνέχεια ακινητοποίηση όλων. Με τον χτύπο έπρεπε ένας και μόνο μαθητής με δική του πρωτοβουλία να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο.

Στόχος: Συγκέντρωση και συντονισμός της ομάδας, ανάληψη πρωτοβουλίας αλλά και υποχώρηση.

3. Σύντομο θεατρικό παιχνίδι-περπατώντας στην πόλη

Υπό τον ήχο της μουσικής οι μαθητές καθοδηγήθηκαν σε έναν φαντασικό περίπατο σε μία όμορφη πόλη και στη συνέχεια σε μία άσχημη πόλη ακολουθώντας τις οδηγίες της δασκάλας και αυτενεργώντας σε διάφορα σημεία. Τα παιδιά παρατήρησαν τα σπίτια, το εξωτερικό περιβάλλον και τους ανθρώπους αντιδρώντας ανάλογα και αλληλεπιδρώντας με όσα φαντασικά συναντούσαν.

Στόχος: Ενίσχυση φαντασίας και αυθεντικής έκφρασης. Δημιουργία μιας φαντασικής πραγματικότητας σε ένα αστικό περιβάλλον προετοιμάζοντας το έδαφος για το περιβάλλον του δράματος

4. Συζήτηση-ιδεοθύελλα – «Η πόλη που ζούμε»

Η δασκάλα ξεκίνησε τη συζήτηση για όσα αρέσουν και όσα δεν αρέσουν στα παιδιά στην πόλη που ζούνε και όλοι είπαν τις σκέψεις τους.

Στόχος: Να πουν τα παιδιά τη γνώμη τους και να νιώσουν ότι έχει αξία, να σκεφτούν κριτικά και να λειτουργήσουν οι ιδέες προπαρασκευαστικά για την έναρξη του δράματος

5. Παγωμένες εικόνες - «Όσα δε μας αρέσουν στην πόλη που ζούμε»

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και παρουσίασαν με παγωμένη εικόνα κάτι από αυτά που δεν τους άρεσαν στην πόλη τους. Δόθηκε η δυνατότητα στις ομάδες με τον ήχο του οργάνου να εκφραστεί προφορικά όποιος θέλει με βάση την εικόνα.

Στόχος: Συνεργασία σε ομάδες χωρίς την καθοδήγηση της δασκάλας. Προσωπική ουσιαστική εμπλοκή καθώς θα αποτύπωναν τις δικές τους ιδέες.

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Στις δραστηριότητες 1 και 2 οι λιγότερο δυναμικοί μαθητές δίσταζαν να πάρουν πρωτοβουλία.
- Το θεατρικό παιχνίδι διεξήχθη με δυσκολία καθώς δεν κατάφεραν να εμπλακούν όλοι οι μαθητές.
- Στη συζήτηση η Γιάννα, η Ειρήνη και η Δανάη, και οι τρεις μαθήτριες χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας, δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να εκφράσουν τις ιδέες τους αποφεύγοντας να μιλήσουν και εν τέλει επαναλαμβάνοντας κάτι από όσα προηγήθηκαν χωρίς να φαίνεται να αντιπροσωπεύει εξολοκλήρου τις ίδιες.
- Ο χωρισμός σε ομάδες μεικτού φύλου έφερε αντιδράσεις.
- Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να πειθαρχήσουν στην ακινησία της παγωμένης εικόνας και ελάχιστοι επέλεξαν να εκφραστούν προφορικά.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός μετά το 1^ο και 2^ο μάθημα (1^η φάση)

Πριν τη συνέχιση των μαθημάτων κρίθηκε απαραίτητος ο αναστοχασμός πάνω σε όσα προηγήθηκαν και ο επανασχεδιασμός της επόμενης φάσης. Προέκυψαν επομένως οι εξής διαπιστώσεις: Από το 1^ο μάθημα διαφάνηκε η δυσκολία της εκπαιδευτικού να μετασχηματίσει τον παγωμένο ρόλο εξουσίας δρώντας ρυθμιστικά και παρεμβατικά, αλλά όταν όντως πέτυχε να αφήσει τα παιδιά να αυτενεργήσουν, αυτά κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν περισσότερο, να αλληλοβοηθηθούν και να αλληλοδιορθωθούν χρησιμοποιώντας τον προφορικό

λόγο. Έγιναν έτσι τα πρώτα βήματα για τη διαμόρφωση των ρόλων μαθητή και δασκάλου, όπως ορίζει η επικοινωνιακή προσέγγιση και έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 1 (Χαραλαμπίδης, 2019). Μία θετική εξέλιξη ήταν ότι, παρά το ψυχρό κλίμα με διάθεση εμπαιγμού που παρατηρήθηκε στην αρχή, γρήγορα τα διάφορα παιχνίδια και δραστηριότητες κατάφεραν να δημιουργήσουν αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους μαθητές δημιουργώντας το κατάλληλο έδαφος για μοίρασμα και συναισθηματική εμπλοκή, για αυθεντική δηλαδή επικοινωνία. Ο Παπαδόπουλος σχολιάζει αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι: «[...] οι δραστηριότητες δεν αποσκοπούν μόνο στη θεατρική έκφραση και στην ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων, αλλά πρωτίστως στην πραγματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, στην κοινοτική διάθεση να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους άλλους» (Παπαδόπουλος, 2010:116).

Το θεατρικό παιχνίδι του 2^{ου} μαθήματος δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Ένας λόγος ήταν η δυσκολία κατανόησης των λέξεων και εννοιών που προκάλεσε μία αίσθηση αμηχανίας. Ενισχύθηκε έτσι η αρχική απόφαση της εκπαιδευτικού να προηγείται των μαθημάτων του δράματος η παρουσίαση χρήσιμου λεξιλογίου. Επιπλέον είναι πιθανό οι λιγότερο δομημένες δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια κίνησης και το θεατρικό παιχνίδι να προκάλεσαν γνωστική σύγχυση σε μαθητές χαμηλού γλωσσικού επιπέδου αλλά και ανασφάλεια σε μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση οδηγώντας σε φαινόμενα συστολής όπως παρατηρήθηκαν από συγκεκριμένα παιδιά. Χρειάστηκε λοιπόν αυτό το στοιχείο να ληφθεί υπόψη στα επόμενα μαθήματα. Τέλος στράφηκε η προσοχή στη δυσκολία συνεργασίας αγοριών-κοριτσιών στοχεύοντας στην άμβλυσή της.

4.3.3. Μάθημα 3ο (20/2/2019) - 1ο και 2ο επεισόδιο του δράματος

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Δομή μαθήματος

1. Γνωριμία με το λεξιλόγιο

Το εικονογραφημένο λεξιλόγιο του δράματος εκτυπωμένο σε μεγάλες σελίδες δόθηκε για επεξεργασία στην ομάδα και στη συνέχεια αναρτήθηκε σε εμφανές

σημείο της αίθουσας. Οι λέξεις του λεξιλογίου αντιστοιχίστηκαν με εμπειρίες της ζωής των παιδιών (Παράρτημα 4).

Στόχος: να δημιουργηθεί ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης ώστε να ενισχυθεί ο γραμματισμός.

2. Τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο»

Η δασκάλα φορώντας ένα χαρακτηριστικό αντικείμενο του ρόλου (στέκα μαλλιών) μπήκε στο ρόλο ενός μικρού παιδιού και συναντώντας τα υπόλοιπα παιδιά τούς μίλησε για την Ευτυχισμένη πόλη αντιπαραβάλλοντάς την με την πόλη τους, η οποία διέθετε όλα τα αρνητικά γνωρίσματα που της προσέδωσαν τα ίδια τα παιδιά στο προηγούμενο μάθημα. Στη συνέχεια τα προέτρεψε να πείσουν τους γονείς τους να μετακομίσουν στην Ευτυχισμένη πόλη.

Στόχος: Να ανατραπεί ο ρόλος του δασκάλου και να δοθούν οι πρώτες πληροφορίες για το δράμα.

3. Αυτοσχεδιασμός- παγωμένη εικόνα-ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά σε ομάδες παρουσίασαν σύντομους αυτοσχεδιασμούς με θέμα την προσπάθεια των παιδιών να πείσουν τους γονείς τους. Σε κομβικά σημεία η δασκάλα πάγωνε τη δράση και χρησιμοποιούσε την τεχνική ανίχνευση σκέψης.

Στόχος: Να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά επιχειρήματα αντλώντας ιδέες, λεξιλόγιο και εκφράσεις από όσα έχουν ήδη αναφερθεί, και να συνεργαστούν αποτελεσματικά.

4. Ανάγνωση μέρους του βιβλίου

Αναγνώστηκαν οι μισές σελίδες του βιβλίου όπου περιγράφεται μία πόλη (η Ευτυχισμένη πόλη του δράματος) παρουσιάζοντας παράλληλα την εικονογράφηση και επεξηγώντας ή απλοποιώντας έννοιες.

Στόχος: Η ευχάριστη επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο.

5. Κυκλικό δράμα

Οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες αναπαράστησαν, χρησιμοποιώντας και χρωματιστά υφάσματα, τέσσερα από τα «μαγικά» σημεία της πόλης: το πάρκο, το σιντριβάνι, το μουσείο, το άγαλμα. Η δασκάλα σε ρόλο περνούσε και αλληλεπιδρούσε με κάθε επιμέρους σταθμό συνοδεία των υπόλοιπων μαθητών.

Στόχος: Να εμπλακούν δημιουργικά τα παιδιά στην ιστορία του βιβλίου (και του δράματος), να χρησιμοποιήσουν συμβολικές αναπαραστάσεις, να εκφραστούν και να συνεργαστούν.

6. Δραστηριότητα αναστοχασμού

Ένα ζάρι, κάθε πλευρά του οποίου έδειχνε ένα συναίσθημα, καθοδήγησε τη συζήτηση ως προς το πως ένιωσαν τα παιδιά στις δραστηριότητες των τριών μαθημάτων.

Στόχος: Να έχουν την ευκαιρία τα παιδιά να μιλήσουν για όσα ένιωσαν μέσα από μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα.

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Η στατική έναρξη του μαθήματος προκάλεσε κούραση στους πιο δραστήριους μαθητές.
- Όταν η δασκάλα μπήκε σε ρόλο πέτυχε την προσήλωση όλων των μαθητών αλλά μονοπώλησε τον προφορικό λόγο αφήνοντας λίγα περιθώρια διαλόγου με τους μαθητές.
- Οι αντιδράσεις για τον χωρισμό των ομάδων και οι μικροπροστριβές κατά τον συντονισμό τους εμφανίστηκαν αλλά σε μικρή έκταση.
- Στους αυτοσχεδιασμούς οι μαθητές επέδειξαν χιούμορ, επιχειρηματολογία και αποτελεσματική προφορική επικοινωνία.
- Έκπληξη προκάλεσε το εξής περιστατικό: Όταν η δασκάλα παρότρυνε τη μία ομάδα να βρεθεί ένας ωραίος τρόπος να κλείσει ο αυτοσχεδιασμός, χωρίς δεύτερη σκέψη η μαθήτριά που υποδυόταν το παιδάκι αγκάλιασε τον μπαμπά της (αγόρι διαφορετικής σχολικής τάξης και καταγωγής με το οποίο δεν είχε προηγούμενες σχέσεις)
- Η κατανόηση κατά την ανάγνωση του παραμυθιού δεν ήταν εύκολη για όλους και κάποιοι δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.
- Αξιοσημείωτη ήταν η πρωτοβουλία μιας μαθήτριάς να αλλάξει ένα στοιχείο της ιστορίας προσαρμόζοντάς το στα δικά της δεδομένα: Υποδυόμενη ένα δέντρο που έλεγε ιστορίες, αυτή γνωρίζοντας ότι έχει ταλέντο στο τραγούδι υποδύθηκε εν τέλει ένα δέντρο που τραγουδάει, αλλαγή που ενθουσίασε όλους τους εμπλεκόμενους.
- Στη δραστηριότητα αναστοχασμού τα παιδιά εκφράστηκαν με πρωτοφανή αμεσότητα μη διστάζοντας να αναφερθούν και στα αρνητικά συναισθήματα.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός μετά το 3^ο μάθημα (2^η φάση)

Εστιάζοντας στις θετικές ενδείξεις από τη χρήση του δράματος σε αυτό το στάδιο θα λέγαμε ότι έχει επιτύχει τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης επιτρέποντας ανοίγματα ακόμα και στους πιο ανασφαλείς και αδύναμους μαθητές, επιδρώντας το συναισθηματικό τους φίλτρο ώστε να μπορέσει η μάθηση να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά (Σεργίου, 2006:605). Παράλληλα παρατηρήθηκαν φαινόμενα προσωπικής ενδυνάμωσης, δημιουργικότητας και ανάληψης προσωπικής ευθύνης (έκφραση συναισθημάτων, παρέμβαση στο κείμενο). Πρόκειται για την κριτική κοινωνικοπολιτική δυναμική που προσδίδει ο Kempe στο Εκπαιδευτικό Δράμα όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 2. (Kempe, 2002) Η συνεργασία αγοριών-κοριτσιών παρουσιάστηκε εξομαλυμένη, ενώ οι προϋπάρχουσες κοινωνικές αντιδράσεις και στάσεις των παιδιών αντικαταστάθηκαν από αυτές που όριζε ο φαντασιακός κόσμος του δράματος. Η McMaster εστιάζει στην κοινωνική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος μέσα από την βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και ενσυναίσθησης (McMaster, 1998:583). Ο Παπαδόπουλος επεξηγεί πώς μέσω του ρόλου και των δραματικών συνθηκών τα παιδιά εξοικειώνονται με την αποδοχή της ποικιλότητας, της ανοιχτότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων βιώνοντας μία κοινωνική μεταμόρφωση (Παπαδόπουλος, 2010:143).

Η Liu σχολιάζει πως το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να προσφέρει αναστοχασμό ως προς την εμπειρία αλλά και ως προς τη γλωσσική κατάκτηση ταυτόχρονα (Liu, 2002:14). Ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού διαφάνηκε από τους αυτοσχεδιασμούς ότι οι μαθητές υψηλότερου γλωσσικού επιπέδου είχαν ήδη επωφεληθεί από τις δραστηριότητες στους τομείς του λεξιλογίου αλλά και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αναφορικά με τους πιο αδύναμους μαθητές φάνηκε ήδη να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης, οι οποίες όμως αφορούσαν κυρίως το κείμενο και ίσως την ιστορία του δράματος και όχι τις τεχνικές του δράματος οπότε δεν επηρέασαν τη ροή του μαθήματος ούτε το βαθμό συμμετοχής των παιδιών, ώστε δεν έχασαν την ευκαιρία να ωφεληθούν γλωσσικά και επικοινωνιακά μέσω της συνολικής διαδικασίας. Η συνέχιση των μαθημάτων αποφασίστηκε να εστιάσει περισσότερο στους πιο αδύναμους και

μαζεμένους μαθητές προσφέροντας τους περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης και διαλόγου.

4.3.4. Μάθημα 4ο (27/2/2019) - 3ο και 4ο επεισόδιο του δράματος

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Δομή μαθήματος

1. Υπενθύμιση λεξιλογίου

Αναγνώστηκε ξανά το λεξιλόγιο του προηγούμενου μαθήματος και προστέθηκε νέο.

Στόχος: Να θυμηθούν τα παιδιά το λεξιλόγιο αφού είχε μεσολαβήσει μία εβδομάδα.

2. Διάδρομος της σκέψης

Τα δύο παιδιά που απουσίασαν από το προηγούμενο μάθημα πέρασαν από τον «διάδρομο της σκέψης» ώστε να αποφασίσουν αν θα έρθουν και αυτά στην Ευτυχισμένη Πόλη.

Στόχος: Να νιώσουν τα παιδιά που απουσίασαν «καλοδεχούμενα» και όχι παραγκωνισμένα. Να χρησιμοποιήσουν τα υπόλοιπα παιδιά επιχειρήματα χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της ιστορίας του δράματος.

3. Παιχνίδι κίνησης και ρόλων «Υπάλληλοι ταχυδρομείου»

Μοιράστηκαν στα παιδιά χαρτάκια με μπερδεμένα ζευγάρια διαλόγων από καθημερινές συζητήσεις των υπαλλήλων του ταχυδρομείου. Τα παιδιά έπρεπε να βρουν το ζευγάρι τους λέγοντας την φράση τους και ακούγοντας τις φράσεις των άλλων. Στη συνέχεια παρουσίασαν αυτούς τους μικρούς διαλόγους προσδίδοντας θεατρικότητα (Παράρτημα 8).

Στόχος: Να επανέλθει η παιγνιώδης ατμόσφαιρα και να ενταχθεί η ανάγνωση σε μία ευχάριστη δραστηριότητα με σκοπό.

4. Δραστηριότητα ομαδικής δημιουργικής γραφής: «Αλλάζοντας τις επιστολές»

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ως υπάλληλοι του «μαγικού» ταχυδρομείου παρέλαβαν τις επιστολές και κλήθηκαν να αλλάξουν το νόημά τους (Παράρτημα 9).

Στόχος: Να ενταχθεί η γραφή και ανάγνωση σε ένα πλαίσιο που θα της προσδίδει νόημα και κατ' επέκταση κίνητρα στους μαθητές

5. Συμβούλιο των παιδιών -επεξεργασία ανολοκλήρωτου υλικού

Η δασκάλα σε ρόλο παιδιού έδωσε στους μαθητές επιστολή από τον δήμαρχο της πόλης στην οποία ζητά τη βοήθειά τους ώστε να διώξει η πόλη τον πόλεμο. Στο γράμμα τρεις λέξεις κομβικές για την εξέλιξη της ιστορίας ήταν μουντζουρωμένες και οι μαθητές συζητώντας τις αναζήτησαν. Όταν δεν κατάφεραν να βρουν τη μία, πήραν τηλέφωνο στον δήμαρχο (δασκάλα σε ρόλο) ο οποίος την αποκάλυψε (Παράρτημα 10).

Στόχος: Ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε διάλογο με σκοπό την επίλυση προβλήματος

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Τα δύο παιδιά που θα περνούσαν από το διάδρομο της σκέψης, παρ' ότι ντροπαλά παιδιά, δε δίστασαν να το κάνουν και έδειξαν να απολαμβάνουν τα βλέμματα στραμμένα πάνω τους.
- Κατά την παρουσίαση των διαλόγων της δραστηριότητας 3 παρατηρήθηκε πρωτοφανής ακρίβεια στην προφορά των φράσεων ακόμα και από μαθητές χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Παρατηρώντας τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων φάνηκε ότι σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας ή δύο με πιο ηγετικό ρόλο συντονίζοντας τη διαδικασία, ενώ τρεις μαθητές (Γιώργος, Γιάννα, Ειρήνη) καθότι πιο αδύναμοι γλωσσικά αλλά και με λιγότερη πυγμή είχαν αρκετά παθητικό ρόλο και έδειξαν να βαριούνται.
- Η εκπαιδευτικός βοήθουσε τους μαθητές όταν δεν καταλάβαιναν κάποια λέξη ή νόημα ή όταν αναζητούσαν μια συγκεκριμένη λέξη στα ελληνικά, αλλά επέλεξε να μην διορθώσει όσα γράφονταν αρκεί να ήταν κατανοητά από τα μέλη της ομάδας, καθώς στόχος της δραστηριότητας δεν ήταν η εκμάθηση της σωστής γραφής, αλλά η ένταξή της σε ρεαλιστικό πλαίσιο.
- Οι αλλαγμένες επιστολές διαβάστηκαν στη συνέχεια ενώπιον της ομάδας. Έκπληξη προκάλεσε σε αυτό το σημείο το ότι δύο από τις πολύ ντροπαλές μαθήτριες (Δανάη, Στεφανία) διεκδίκησαν να αναγνώσουν και αυτές μέρος από την επιστολή που η ομάδα τους είχε παραλλάξει. Πρόκειται για μαθήτριες που απέφευγαν σταθερά την ανάγνωση ακόμα και στην Τάξη Υποδοχής φοβούμενες ότι δε θα τα καταφέρουν και θα γελοιοποιηθούν.

- Στην τεχνική Δάσκαλος σε ρόλο η εκπαιδευτικός επέλεξε μία στάση ελάχιστης ισχύος και λέγοντας ότι η ίδια, ως παιδί, δεν ξέρει να διαβάζει καλά, έδωσε στην ομάδα να διαβάσει το γράμμα του δημάρχου. Κατά την αναζήτηση των κρυμμένων λέξεων (γέλιο, παιχνίδι, φαντασία) διατήρησε όσο το δυνατόν περισσότερο μία αποστασιοποίηση δηλώνοντας άγνοια και μόνο όταν οι μαθητές έφτασαν πολύ κοντά, τους κατηύθυνε να τις βρουν.
- Κατά την αναζήτηση και της τελευταίας λέξης στη δραστηριότητα 5 μία μαθήτρια (Στέλλα) τότε αναφώνησε: «Είμαστε στην Ευτυχισμένη πόλη έτσι; Άρα μπορούμε να πάμε στον Δήμαρχο!», φράση που φανέρωσε βαθιά εμπλοκή στη φαντασιακή συνθήκη και παράλληλα μεταγνωστική θεώρηση των συμβάσεων του δράματος.

Αναστοχασμός και επανασχεδιασμός μετά το 4^ο μάθημα (3^η φάση)

Το μάθημα κρίθηκε ιδιαίτερα επιτυχημένο φανερώνοντας ευχάριστες εκπλήξεις σε πολλούς τομείς: Από τη μία οι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση, συστολή και φόβο αποτυχίας προσπέρασαν σε πολλές περιπτώσεις τις δυσκολίες τους και έδειξαν να μη φοβούνται την έκθεση και το ρίσκο. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών διασφαλίστηκε σε όλη τη διάρκεια μέσα από τη βύθισή τους στην φαντασιακή πραγματικότητα του δράματος. Επετεύχθη καθώς φάνηκε ο πρωταρχικός στόχος του δράματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, να δημιουργήσει ένα δραματικό αλλού (O'Neill, 1995:12). Επιπλέον, η γραπτή δραστηριότητα αλλά και οι συνθήκες που περιλάμβαναν ανάγνωση αντιμετωπίστηκαν εξ ολοκλήρου με θετικά συναισθήματα ακόμα και από μαθητές που δυσκολεύονταν αλλά και από αυτούς που στο μάθημα της Τάξης Υποδοχής θα είχαν εκδηλώσει δυσαρέσκεια. Φάνηκε δηλαδή ότι η ένταξη των δραστηριοτήτων στην εξέλιξη της ιστορίας του δράματος, αλλά και η παιγνιώδης ατμόσφαιρα που τις περιέβαλλε προσέφερε εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές (O'Toole & Stinson, 2009:66).

Ο τυχαίος διαχωρισμός σε ομάδες φαίνεται να βοήθησε την εύρυθμη εξέλιξη των διαδικασιών, οπότε αποφασίστηκε να υιοθετηθεί και στα επόμενα μαθήματα. Επίσης, η αποστασιοποίηση της εκπαιδευτικού κυρίως στις συνθήκες που περιλάμβαναν διάλογο και συνεργασία των μαθητών ενίσχυσε περαιτέρω την

αυτενέργειά τους και τις ευκαιρίες τους να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους μέσω του διαλόγου και κρίθηκε ως χειρισμός καίριας σημασίας. Από την άλλη, σε αυτές τις συνθήκες διαλόγου και συνεργασίας των μαθητών υπήρχαν μαθητές με παθητική στάση, οι οποίοι επωφελούνταν μεν σε επίπεδο κατανόησης της γλώσσας, αλλά δεν τους δινόταν η ευκαιρία να εξασκηθούν στην παραγωγή προφορικού λόγου. Θεωρήθηκε σημαντικό να δοθούν περισσότερες τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά αυτά στο επόμενο μάθημα.

4.3.5. Μάθημα 5ο (14/3/2019) – 5ο επεισόδιο του δράματος

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Δομή μαθήματος:

1. «Βόλτα με το λεωφορείο στην Ευτυχισμένη πόλη» – σύντομο θεατρικό παιχνίδι

Οι μαθητές και οι βοηθοί-παρατηρήτριες μπήκαν σε ένα φανταστικό λεωφορείο συμβολικά ορισμένο με ένα σκοινί και έκαναν μια περιήγηση στην Ευτυχισμένη πόλη. Ως Ευτυχισμένη πόλη ορίστηκε φυσικά το περιβάλλον της αίθουσας όπου η εκπαιδευτικός είχε τοποθετήσει σε τυχαία σημεία τις σελίδες του λεξιλογίου που αναφέρονταν σε σημεία-σταθμούς της πόλης (ταχυδρομείο, σιντριβάνι κλπ.). Παράλληλα παρουσίαζαν τα σημεία της πόλης στις βοηθούς-παρατηρήτριες οι οποίες έπαιξαν το ρόλο των τουριστών.

Στόχος: Η υπενθύμιση βασικού λεξιλογίου αλλά και βασικών δεδομένων της ιστορίας καθώς είχαν μεσολαβήσει δύο εβδομάδες.

2. Παιχνίδι «μαριονέτες»

Τα παιδιά της Ευτυχισμένης πόλης έπρεπε μέσω του γέλιου να βοηθήσουν τη πόλη, όπως τους είχε ζητήσει ο δήμαρχος. Ανά δύο σηκώνονταν και ο ένας γινόταν μαριονέτα ενώ ο άλλος τον διαμόρφωνε σε μία αστεία στάση και έκφραση.

Στόχος: Περαιτέρω καλλιέργεια εμπιστοσύνης και εξάλειψη κάθε πιθανότητας φόβου έκθεσης

3. Παγωμένες εικόνες-ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά έπρεπε να βοηθήσουν και μέσα από το παιχνίδι τους. Σε ομάδες παρουσίασαν παγωμένες εικόνες από παιδικά παιχνίδια ενώ η δασκάλα προσπάθησε να ανιχνεύσει τη σκέψη τους.

Στόχος: Περαιτέρω εξάσκηση στην συνεργασία σε ομάδες, επίτευξη της τεχνικής της παγωμένης εικόνας η οποία σε προηγούμενο μάθημα δε είχε πετύχει και παροχή ευκαιρίας προφορικής έκφρασης προς όλους τους μαθητές.

4. Γραφή θεατρικού κειμένου σε ομάδες και παράσταση

Τα παιδιά έπρεπε να επιδείξουν δείγματα παιδικής φαντασίας. Σε τρεις ομάδες παρέλαβαν την αρχή ενός σεναρίου-θεατρικού κειμένου, το οποίο έπρεπε να συνεχίσουν γράφοντας τους διαλόγους με πολλή φαντασία με σκοπό να μεταφέρουν το σενάριο στη σκηνή σε μια μικρή παράσταση με πρωταγωνιστές και σκηνοθέτες τους ίδιους.

Στόχος: Αυτενέργεια των μαθητών, δημιουργικότητα, ένταξη της γραφής και ανάγνωσης σε μια συνθήκη με σκοπό και νόημα, βελτίωση έκφρασης και προφοράς, βίωση της μοναδικής και μαγικής συνθήκης της δημιουργίας και συμμετοχής σε μια θεατρική παράσταση.

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Το πρώτο παιχνίδι φανέρωσε πως οι δύο εβδομάδες που μεσολάβησαν είχαν αρνητικό αντίκτυπο στην απελευθέρωση και έκφραση των παιδιών και στο δέσιμο της ομάδας, καθώς επίσης τα μισά παιδιά είχαν λησμονήσει σε μεγάλο βαθμό δεδομένα της ιστορίας του δράματος αλλά και μέρος του βασικού λεξιλογίου
- Στη δραστηριότητα ανίχνευσης της σκέψης ακούστηκαν αυθεντικά κείμενα και κανένας δεν αρνήθηκε να μιλήσει. Τα δύο κορίτσια (Γιάννα, Δανάη) που συνήθως απέφευγαν να μιλάνε καθώς ο προφορικός τους λόγος ήταν χαμηλού επιπέδου και φοβόντουσαν τα λάθη, σε αυτή την περίπτωση εκφράστηκαν αποτελεσματικά, αυθεντικά και όχι λακωνικά.
- Στην τελευταία δραστηριότητα η γραφή των διαλόγων γινόταν συνήθως από τα πιο ικανά παιδιά των ομάδων, αλλά όλοι έλεγαν τις ιδέες τους. Παρατηρήθηκαν φαινόμενα όπου μεγαλύτεροι και πιο ικανοί μαθητές καθοδηγούσαν ως άλλοι δάσκαλοι τους μικρότερους ή πιο αδύναμους σε

επίπεδο γραμματισμού, ώστε να εκφράσουν καλύτερα τη σκέψη τους, να διαβάσουν ή να γράψουν σωστά.

- Η εκπαιδευτικός επιβλέποντας όλες τις ομάδες επέλεξε να προχωρήσει σε μικροδιορθώσεις των κειμένων σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο ώστε οι διάλογοι που θα απομνημονεύονταν και ακούγονταν να ήταν γλωσσικά ορθοί.
- Η συνεργασία σε όλα τα στάδια κύλησε πολύ ομαλά.
- Οι πιο μαζεμένοι μαθητές στην παρουσίαση μιλούσαν αρκετά χαμηλόφωνα πιθανά φοβούμενοι ότι θα πουν κάτι λάθος.

4.3.6. Μάθημα 6ο (15/3/2019) – Κλείσιμο του δράματος

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Δομή μαθήματος:

1. Ανάγνωση και του υπόλοιπου βιβλίου

Αναγνώστηκαν και οι τελευταίες σελίδες του βιβλίου όπου φανερώνεται η έκβαση της ιστορίας.

Στόχος: Σύνδεση των βιωμάτων του δράματος με την ιστορία του λογοτεχνικού κειμένου.

2. Ομαδική ζωγραφική της ευτυχισμένης πόλης σε χαρτί του μέτρου.

Τα παιδιά αποτύπωσαν την Ευτυχισμένη πόλη αντλώντας από τις εικόνες και τα δεδομένα του βιβλίου αλλά και από τη φαντασία τους. Στη συνέχεια ζωγράρισαν το φανταστικό σπίτι τους και το τοποθέτησαν στο μέρος που προτιμούσαν στην Ευτυχισμένη πόλη κολλώντας το. Ενθαρρύνθηκαν να καταγράψουν στο εσωτερικό του σπιτιού μία στιγμή που έζησαν στην Ευτυχισμένη πόλη και τους έμεινε αξέχαστη.

Στόχος: Να μείνει ένα ίχνος των μαθημάτων του δράματος ώστε να θυμίζει στα παιδιά αυτή την εμπειρία. Να συνδεθούν επίσης ακόμα περισσότερο συναισθηματικά με την ιστορία μέσω της εικαστικής τέχνης.

3. Παιχνίδι συγκέντρωσης (ίδιο με το 2^ο μάθημα)

Τα παιδιά σε κύκλο έπρεπε να καταφέρουν να μετρήσουν, ει δυνατόν ως το 11, λέγοντας κάθε παιδί έναν αριθμό σε τυχαία σειρά χωρίς να συμπέσουν οι φωνές τους.

Στόχος: Ο συντονισμός της ομάδας.

Καίρια σημεία της παρατήρησης

- Στη δραστηριότητα ζωγραφικής τα παιδιά λειτούργησαν και πάλι ομαδικά και δημιουργικά.
- Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά της λήξης του δράματος και των συγκεκριμένων μαθημάτων συνοδεύτηκε από απογοήτευση και νοσταλγική ατμόσφαιρα.
- Στο τελευταίο παιχνίδι περισσότερα παιδιά πήραν πρωτοβουλία να συμμετάσχουν σε σχέση με την διεξαγωγή του παιχνιδιού στο 2^ο μάθημα.

Αναστοχασμός μετά το 5^ο μάθημα και 6^ο μάθημα (4^η φάση)

Το 5^ο μάθημα αυτό ξεκίνησε αρκετά υποτονικά αλλά κατέληξε σε έναν οίστρο δημιουργίας και έκφρασης. Οι μαθητές συνεργάστηκαν εξαιρετικά σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης, αλληλοβοήθειας και καλοπροαίρετης ετεροδιόρθωσης, ξεπέρασαν για ακόμα μια φορά τους φόβους τους να εκτεθούν και να εκφραστούν γραπτά ή προφορικά, το κατάφεραν με αποτελεσματικότητα παρά τις δυσκολίες, αυτονομήθηκαν και δημιούργησαν δικούς τους δραματικούς κόσμους. Φαίνεται ότι η αρνητική επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας ξεπεράστηκε χάρη στη διαμόρφωση του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου. Χρήσιμη αποδείχθηκε επίσης η διαπίστωση ότι οι πιο ντροπαλοί μαθητές χρειάζονταν ένα πιο ελεγχόμενο περιβάλλον και μια παραπάνω παρότρυνση ώστε να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό λόγο ή να πουν τις ιδέες τους, αλλά όταν το έκαναν, αυτή τους η επιτυχία λειτουργούσε υποστηρικτικά σε επόμενες τέτοιες πρωτοβουλίες. Πρόκειται, όπως έχει ήδη σχολιαστεί παραπάνω, για την ικανότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος να αποδείξει στους μαθητές ότι μπορούν πράγματι να επικοινωνήσουν επιτυχημένα ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Stern, 1980:80).

Η τελευταία δε δραστηριότητα του 5^{ου} μαθήματος κρίθηκε πολύτιμη στην ανάπτυξη του γραμματισμού καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν τους διαλόγους επιλέγοντας τις καταλληλότερες φράσεις που θα διαμόρφωναν το νόημα που ήθελαν. Δόθηκε έτσι η ευκαιρία και στους αδύναμους γλωσσικά

μαθητές να χρησιμοποιήσουν νέες λέξεις και εκφράσεις εμπλαισιωμένες, ενισχύοντας έτσι τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Λειτουργήσε επίσης κατά αντιστοιχία με τη θέση των Gallagher & Ntelioglou: μέσω της συλλογικής γραφής οι υποκειμενικές στάσεις και προσωπικές εμπειρίες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη εμπλεκόμενες σε πολλαπλούς τρόπους δημιουργίας νοήματος και μέσα από το διάλογο στα πλαίσια της συνεργασίας προσφέρονται δυνατότητες μεταστροφής των ατομικών ιδεών σε συλλογικών (Gallagher & Ntelioglou,2011:329).

Φάνηκε εν τέλει ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν και αγάπησαν την ιστορία που τα ίδια διαμόρφωσαν κάνοντας μια φανταστική «βουτιά» στις σελίδες του βιβλίου και οι μαθητές βγήκαν από την αίθουσα αρκετά αλλαγμένοι από όταν πρωτοπήκαν στην έναρξη της παρέμβασης. Όπως αναφέρει ο Neelands, το «θαύμα» το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα του Εκπαιδευτικού Δράματος, φαντάζει ως τέτοιο στους άμεσα εμπλεκόμενους, ενώ όσο αυξάνεται η επικοινωνιακή απόσταση καταλήγει άλλο ένα ρητορικό παράδειγμα, ένα ανέκδοτο (Neelands, 2004:48). Ακόμα και με αυτό το δεδομένο η αίσθηση που άφησε το κλείσιμο του δράματος ήταν αυτή ακριβώς, ενός θαύματος ως προς την πολύπλευρη εξέλιξη των παιδιών.

4.4 Ενδείξεις μετά την παρέμβαση

Στον απόηχο της παρέμβασης η εκπαιδευτικός παρατήρησε βαθιές και ουσιαστικές αλλαγές στους μαθητές. Αρχικά οι μαθητές ζητούσαν επίμονα να ξανακάνουν τέτοια μαθήματα. Φάνηκε ότι σχηματίστηκαν καινούριες φιλίες ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών τάξεων. Τα μαθήματα της Τάξης Υποδοχής είχαν μια νοσταλγική διάθεση και κλίμα συναισθηματικά φορτισμένο. Οι ελεύθερες συζητήσεις αυξήθηκαν καθώς οι μαθητές δεν φοβούνταν τόσο να εκφραστούν, να κάνουν λάθη, να εκφράσουν τις απόψεις τους, διαφορά που ξεχώρισε κυρίως στους πιο μαζεμένους και αδύναμους μαθητές (Γιάννα, Δανάη, Δημοσθένης, Ειρήνη). Οι παραπάνω μαθητές επέδειξαν και μία λαχτάρα να συμμετάσχουν στο μάθημα και να βελτιώσουν τις γλωσσικές ικανότητες τους. Φαίνεται ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στη

γλωσσική επικοινωνία και πήραν το απαραίτητο θάρρος για να συνεχίσουν και μετά την παρέμβαση.

4.5 Εξέταση της οπτικής γωνίας των μαθητών και των γραπτών τους επιδόσεων

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές μετά το τέλος της παρέμβασης (Παράρτημα 6) στόχο είχε να αποτυπώσει τις απόψεις, συναισθήματα και στάσεις των μαθητών οι οποίες σε μεγάλο βαθμό είχαν ανιχνευτεί ήδη από τον αναστοχασμό που προέκυψε από τα μαθήματα της παρέμβασης. Παρακάτω επιδιώκεται να ερμηνευθούν οι απαντήσεις των μαθητών συνολικά αλλά και εξατομικευμένα, δεδομένων των σημαντικών διαφοροποιήσεων των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό και ηλικιακό επίπεδο.

Εστιάζοντας αρχικά στη συνολική απήχηση που είχαν οι δραστηριότητες της παρέμβασης εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές απόλαυσαν περισσότερο τις δραστηριότητες οι οποίες χαρακτηρίζονταν από αποτελεσματική συνεργασία στις ομάδες, δυνατότητα για έκφραση και αυτενέργεια και προκλήσεις σε μαθησιακό επίπεδο. Ταυτόχρονα παρατηρείται μεγαλύτερη θετική διάθεση ως προς τις δραστηριότητες που διενεργήθηκαν μετά τα δύο πρώτα μαθήματα και επομένως ήταν ενταγμένες στο δράμα, το οποίο ενδυναμώνει τις εξής ενδείξεις από την μέθοδο της παρατήρησης: οι μαθητές σταδιακά ξεπερνούσαν τους φόβους και τα αρνητικά συναισθήματα ως προς την επικοινωνία στα ελληνικά, συνεργάζονταν αποτελεσματικά και λειτουργούσαν με δημιουργικότητα, αυτενέργεια και ισχυρά κίνητρα μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του δράματος. Σε αντίθεση, οι πρώτες χρονικά δραστηριότητες, κυρίως παιχνίδια γνωριμίας, είχαν τη λιγότερη απήχηση το οποίο δικαιολογείται πιθανά από τον φόβο έκθεσης και την απότομη αλλαγή κλίματος της τάξης αλλά και τον αποσπασματικό χαρακτήρα τους (εκτός δράματος). Επίσης, όπως είχε ήδη αξιολογηθεί, το θεατρικό παιχνίδι του 2^{ου} μαθήματος δεν κατάφερε να κερδίσει τους μαθητές, προκαλώντας τους δυσκολία ανταπόκρισης ή ανία, για τους ίδιους πιθανά λόγους.

Εξετάζοντας τις επιμέρους απαντήσεις των παιδιών παρατηρείται ότι η τεχνική ομαδικής γραφής του 4^{ου} μαθήματος (10) δεν αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους μαθητές χαμηλού γλωσσικού επιπέδου με αδυναμίες στον γραπτό και προφορικό λόγο (Γιώργος, Γιάννα, Δημήτρης, Δημοσθένης) αλλά αντιθέτως, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά και πιο ικανοί σε επίπεδο γραμματισμού απόλαυσαν ιδιαίτερα τη δραστηριότητα. Αυτή η αντίθεση φαντάζει εύλογη καθώς κατά τον τυχαίο χωρισμό των ομάδων ομαδοποιήθηκαν οι ικανοί χωριστά από τους λιγότερο ικανούς μαθητές, στερώντας από τους δεύτερους την ευκαιρία να επωφεληθούν γνωστικά από τη συνεργασία με πιο ικανούς. Εν αντιθέσει, η δραστηριότητα ομαδικής γραφής θεατρικού κειμένου του 6^{ου} μαθήματος (15) αξιολογήθηκε σχεδόν από όλους θετικά. Η διαφορά έγκειται στο ότι σε αυτή τη δραστηριότητα επιτεύχθηκε η συνεργασία στις ομάδες μαθητών διαφόρων ταχυτήτων με οφέλη για όλη την ομάδα.

Η Στεφανία, μια ιδιαίτερα κλειστή μαθήτρια με χαμηλή αυτοπεποίθηση παρά τις ικανότητες της, απάντησε στο ερωτηματολόγιο με αρκετά αυστηρή κρίση το οποίο κάνει τις προτιμήσεις την να ξεχωρίζουν. Παρατηρείται λοιπόν ότι απόλαυσε ιδιαίτερα τις δραστηριότητες που περιλάμβαναν εργασία σε ομάδες. Φαίνεται ότι η συνδημιουργία και συνέκθεση με τα παιδιά μιας μικρής ομάδας την έκανε να νιώθει λιγότερο άβολα δημιουργώντας κατ' επέκταση το κατάλληλο έδαφος για μάθηση αλλά και διασκέδαση, όπως ορίζει η Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου (βλ. κεφ. 1.2.3.).

Δύο αγόρια με πολύ καλό επίπεδο προφορικού λόγου αλλά έλλειψη κινήτρων μάθησης και συνεπώς χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έδωσαν πολύ θετικές κρίσεις για τις περισσότερες δραστηριότητες. Αυτό δεν μπορεί παρά να σημαίνει ότι αυτά τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες της παρέμβασης ακριβώς επειδή τις απολάμβαναν και όχι επειδή τους επιβλήθηκαν εξωτερικά. Κατάφερε δηλαδή το Εκπαιδευτικό Δράμα να δημιουργήσει τα εσωτερικά κίνητρα που χρειαζόνταν αυτά τα παιδιά (βλ. κεφ. 2.2.3) προκειμένου να ασχοληθούν με κέφι και πάθος με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης που σε ένα συνηθισμένο πλαίσιο τάξης θα απέφευγαν ή θα εκτελούσαν με δυσφορία και χωρίς προσωπική εμπλοκή.

Τα αποτελέσματα της γραπτής εξέτασης λεξιλογίου (Παράρτημα 4) είναι ιδιαίτερος θετικά με 6 μαθητές να μπορούν να ανακαλούν το λεξιλόγιο του δράματος και όλους τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις λέξεις στο 2^ο στάδιο της αξιολόγησης. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές έγραψαν μόνοι τους τις απαντήσεις στο 1^ο στάδιο της αξιολόγησης, σε αντίθεση με την αξιολόγηση πριν την παρέμβαση όπου το ανέλαβε αυτό η εκπαιδευτικός, το οποίο και κατάφεραν με λιγότερη ή περισσότερη ακρίβεια, αλλά σε κάθε περίπτωση αποτελεί επίτευγμα ως προς την δεξιότητα γραφής. Η διαφορά ηλικίας φαίνεται να έχει επηρεάσει τη δυνατότητα εκμάθησης λεξιλογίου όπως φαίνεται από τις χαμηλότερες επιδόσεις των μικρότερων μαθητών. Έκπληξη προκαλεί η θεαματική βελτίωση της Ειρήνης στον τομέα αυτό, η οποία από την μηδενική ανταπόκριση στο πρώτο στάδιο πριν την παρέμβαση, μετά την παρέμβαση κατάφερε να ανακαλέσει τις επτά από τις δέκα λέξεις. Ο δε Δημοσθένης, μαθητής με τη χαμηλότερη επίδοση μετά την παρέμβαση, είναι και ο μαθητής ο οποίος σημείωσε δύο απουσίες. Το αντίκτυπο της απουσίας του είναι εμφανές και υπογραμμίζει το όφελος της συμμετοχής στα μαθήματα της παρέμβασης.

4.6 Περιορισμοί και δυσκολίες

Οι δυσκολίες που είχε να αντιμετωπίσει η παρέμβαση ήταν πρακτικού κυρίως τύπου. Ο μικρός αριθμός της ομάδας σε συνδυασμό με τις συχνές απουσίες των παιδιών προκάλεσε συγκεκριμένες δυσκολίες. Η σημαντικότερη ήταν το μεγάλο χρονικό κενό που δημιουργήθηκε ανάμεσα στο 4^ο και 5^ο μάθημα καθώς ήταν αδύνατο να βρεθεί μία μέρα από τις τρεις της εβδομάδας που ήταν στη διάθεση της παρέμβασης η οποία να έχει απαρτία παιδιών ή μικρές ελλείψεις. Χρειάστηκε επίσης να πραγματοποιηθούν συμβιβαστικά τα μαθήματα ακόμα και με δύο απουσίες, το οποίο όμως σήμαινε ότι η ομάδα έμενε μόνο με εννιά παιδιά και τα ίδια τα απόντα παιδιά έχαναν την ξεχωριστή εμπειρία και γνώση που κάθε μάθημα είχε να τους προσφέρει.

4.7 Συμπεράσματα

Η παρέμβαση διεξήχθη υπηρετώντας τον σκοπό της έρευνας δράσης, να διερευνήσει τη δυνατότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος να υποβοηθήσει τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην Τάξη Υποδοχής με τις αξιώσεις οι οποίες ορίζονται από την Επικοινωνιακή προσέγγιση, τη Φυσική προσέγγιση και την προσέγγιση του Γραμματισμού, εστιάζοντας δηλαδή στην επικοινωνιακή ικανότητα, τη διαμόρφωση ρεαλιστικού κοινωνικού και γλωσσικού πλαισίου και την άμβλυνση των συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών. Παρακάτω επιχειρείται να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με βάση τα συμπεράσματα τα εξαγόμενα από την παρέμβαση.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο στηρίζεται θεωρητικά στην **Επικοινωνιακή Προσέγγιση** και τη **Φυσική Προσέγγιση** στη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Αρχικά, η επιλογή της εκπαιδευτικού να εντάσσεται η ιστορία του δράματος στο περιβάλλον μιας πόλης διαμόρφωσε συνθήκες επικοινωνίας που αντιστοιχίζονται με αυτές της καθημερινότητας των παιδιών. Παράλληλα οι μαθητές από τα πρώτα κιόλας μαθήματα έφεραν τις εμπειρίες τους στο μάθημα οι οποίες και αξιοποιήθηκαν.
- Καθώς η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στο σύνολο της παρέμβασης ήταν τα ελληνικά διαμορφώθηκε ένα περιβάλλον εμπύθισης στην δεύτερη/ξένη γλώσσα με σκοπό την κατάκτησή της από τους μαθητές. Δεν υπήρχε δηλαδή ένας διαχωρισμός δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας με μεταγνωστικές μεθόδους, παρά οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επωφελούνται γλωσσικά σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων μέσα από την προφορική επικοινωνία με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό.
- Οι πιο αδύναμοι μαθητές στην προφορική επικοινωνία κατάφεραν να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους χρησιμοποιώντας και εξωγλωσσικά μέσα επικοινωνίας και κυρίως υποβοηθούμενοι από την συνεργασία στις ομάδες ώστε τελικά να επιτυγχάνουν αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το σχετιζόμενο με την **προσέγγιση του Γραμματισμού**, συμπεραίνουμε τα εξής:

- Το δράμα διαμόρφωσε μία φανταστική πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να επεξεργαστούν και να δημιουργήσουν γραπτά και προφορικά κείμενα στα Ελληνικά. Τα κείμενα όντας ενταγμένα σε ρεαλιστικό πλαίσιο προσέφεραν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν κριτικά τις κατάλληλες γλωσσικές δομές προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία και οι επιμέρους κάθε φορά σκοποί.
- Η ιστορία του δράματος προσέφερε πλήθος δραστηριοτήτων όπου οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης αλλά και της επεξεργασίας νέου λεξιλογίου. Οι δραστηριότητες όντας στην πλειονότητά τους ομαδικές και αξιοποιώντας πολλαπλά μέσα επικοινωνίας (προφορικός λόγος, γραπτός, εξωγλωσσικά μέσα, εικόνα, ήχος) προσέφεραν τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν μαθητές διαφορετικών επιπέδων με πολυεπίπεδα οφέλη για όλους.
- Δεν έλλειψαν τα φαινόμενα χειραφέτησης των μαθητών. Οι μαθητές τόλμησαν να πάρουν πρωτοβουλίες, να εφαρμόσουν νέες ιδέες και αλλαγές στο κείμενο του δράματος και να διαμορφώσουν την εξέλιξή του. Ακόμα και οι πιο άτολμοι και άβουλοι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν την γνώμη τους να μετράει οδηγούμενοι στον αυτοπροσδιορισμό. Μαθητές που ήταν συνηθισμένοι στη σιωπή πλέον εξέφραζαν λόγο και άποψη.
- Ως προς τον ρόλο της δασκάλας, συμπεραίνεται ότι είναι τέτοια η φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος που είναι αδύνατο να λειτουργήσει με τον εκπαιδευτικό στην παραδοσιακή του θέση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρά το διπλό της ρόλο κατάφερε να εμπλακεί και η ίδια στον φανταστικό κόσμο του δράματος συμπαρασύροντας τους μαθητές. Αυτό είχε άμεσα αποτελέσματα στους μαθητές, οι οποίοι γρήγορα ένιωσαν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν. Επιλέγοντας ακόμα μεγαλύτερη αποστασιοποίηση και μείωση του ελέγχου η εκπαιδευτικός παρατήρησε την αυτονόμηση των μαθητών την αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ τους, την ανάληψη ευθύνης, την ανάπτυξη δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην **Υπόθεση του Συναισθηματικού Φίλτρου** και συνιστά τη μεγαλύτερη πρόκληση την οποία κλήθηκε να αντιμετωπίσει η παρέμβαση και τα κατάφερε με καθηλωτικά αποτελέσματα.

- Κατάφερε το Εκπαιδευτικό δράμα, όπως αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση, να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για να νιώσουν άνετα ακόμα και οι πιο ανασφαλείς μαθητές. Από το δεύτερο κιόλας μάθημα και με σταδιακή βελτίωση οι μαθητές είδαν τους εαυτούς τους να μην φοβούνται την έκθεση και το λάθος, να επιδιώκουν τη συμμετοχή και την επικοινωνία συνειδητοποιώντας ότι πράγματι μπορούν να τα καταφέρουν. Αξιολογήθηκε δε ότι οι πιο δομημένες δραστηριότητες βοηθούσαν σε αυτή την κατεύθυνση, όπως επίσης και η ασφάλεια που προσέδιδε η εργασία σε υποομάδες, σε αντίθεση με δραστηριότητες χαλαρής δομής και περισσότερο ατομικές.
- Αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ουδέποτε βίωσαν την επιβολή άσκοπων και εργαλειακού τύπου δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, μέσα από την προσωπική εμπλοκή των μαθητών στο δράμα και την δραματική ένταση που αυτό δημιουργούσε, οι μαθητές εμπλέκονταν σε δραστηριότητες γραμματισμού απρόσκοπτα και χωρίς δυσφορία, αλλά με ενθουσιασμό και θέληση. Επιπρόσθετα, τα κίνητρα δεν περιορίστηκαν στην τάξη του δράματος. Τα παιδιά κατάφεραν να δουν τη γραφή, την ανάγνωση και την προφορική επικοινωνία ως δεξιότητες που μπορούν να τους δώσουν δύναμη και να ενισχύσουν την ποιότητα της ζωής τους και τις καθημερινές τους επικοινωνίες.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε από την σύσταση της συγκεκριμένης ομάδας της παρέμβασης και η θετική απάντησή του επηρέασε όλα τα παραπάνω συμπεράσματα. Οι μαθητές ξεκίνησαν την παρέμβαση ομαδοποιημένοι σε «κλίκες» με εξέχων τον διαχωρισμό σε αγόρια και κορίτσια, όπως πιθανά προέκυπτε από τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχονταν. Με αργά βήματα και μέσα από την αίσθηση συγκάλυψης που πρόσφερε ο ρόλος και το δραματικό πλαίσιο αυτές οι διακρίσεις και διαχωρισμοί που εμπόδιζαν την ομαλή συνεργασία άρχισαν να καταρρέουν. Τη θέση τους έδωσαν σε μία ανοιχτή στάση και διάθεση αλληλοβοήθειας και συνεργασίας. Φαίνεται ότι το δράμα δημιούργησε καταστάσεις δραματικής έντασης, εσωτερικών κινήτρων αλλά και

συναισθηματικού μοιράσματος, όπου δεν υπήρχε χώρος για διακρίσεις και εγωκεντρισμούς.

Επίλογος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι πλέον ανάγκη να εισαχθεί στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ορισμένα μόνο από τα οφέλη αναδείχθηκαν από την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή καθώς στην πραγματικότητα είναι αναρίθμητα και δύσκολα προσμετρήσιμα. Ο Stewig χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Οι αξιώσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι δύσκολες στον ορισμό και στη μέτρηση. Πώς αυξάνεται η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία, η κοινωνική κατανόηση και η συναισθηματική υγεία; Πώς μπορεί κανείς να μετρήσει την κατανόηση των τεχνών, τις γνώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη τους και την ικανότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσα από ένα καλλιτεχνικό μέσον; Πώς μπορεί κανείς να μετρήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου, της παραγλώσσας και της αυθόρμητης προφορικής έκφρασης;» (Stewig, 1972:178,179).

Η έρευνα δράσης στην Τάξη Υποδοχής κατάφερε να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη, αλλά τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως γενικευτικά και απόλυτα συμπεράσματα.

Για να γίνει επομένως ορατή και αδιαμφισβήτητη η αναγκαιότητα της ένταξης του Εκπαιδευτικού Δράματος στον συγκεκριμένο κλάδο της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη αφενός η περαιτέρω επιστημονική και ερευνητική ενασχόληση, αποσκοπώντας στη θεσμοθετημένη ενσωμάτωση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Πρωτίστως, όμως, είναι η αυτόνομη και δημιουργική αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος από τους εκπαιδευτικούς σε Τάξεις Υποδοχής και παρεμφερείς δομές, η οποία θα οδηγήσει στην διάχυση εκ των έσω αυτού του «θαύματος», όπως ο Neelands (Neelands, 2004) ορίζει τις θεαματικές και βαθιές αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές σε μία τάξη Εκπαιδευτικού Δράματος, αλλαγές που, όπως ανέδειξε η παρούσα διατριβή, εστιάζονται και στον τομέα της κατάκτησης δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B. (2001) Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Μτφ. Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο

Andersen, C. (2004) Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education: *Theory into Practice*, Vol. 43, No. 4, *Developmental Psychology: Implications for Teaching*, pp. 281-286

Atkinson, S. (1994). "Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher", *Educational Action Research*, 2,3, pp.392-394, όπως παρατίθεται στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β (2003), Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, Αθήνα: Σαββάλας

Belliveau, G. & Kim, W (2013) Drama in L2 learning: A research synthesis: Scenario, <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en> [Πρόσβαση: 30/3/2019]

Elliott, J. (1993). "The Relationship Between 'Understanding' and 'Developing' Teachers' Thinking" in Elliot, J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education*. Teacher Development, London: The Falmer Press, pp.196-198, όπως παρατίθεται στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β (2003), Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, Αθήνα: Σαββάλας

El-Nady, M. (2000) Drama as a Teaching Technique in the Second Language Classroom: *Drama as a Teaching Technique. Dialog on Language Instruction*, Vol. 14, Nos. 1&2, pp.41-48

Gallagher, K & Ntelioglou, B.Y. (2011) 'Which New Literacies? Dialogue and Performance in Youth Writing', *Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol. 54, Is. 5 p. 322-330

Kalantzis, M & Cope, B., (2019) Πολυγραμματισμοί.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e2/e_2_thema.htm[Πρόσβαση: 3/1/2019]

Kao, S.M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

Kempe, A. (2003) The role of Drama in the Teaching of Speaking and Listening as the Basis for Social Capital, *Research in Drama Education* Vol. 8, Is. 1: σ. 65-78

Liu, J., (2002) Process Drama in Second- and Foreign-Language Classrooms, στο *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. U.S.A.: Ablex Publishing.

McMaster, J.C. (1998) "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy: *The Reading Teacher*, Vol. 51, No. 7, pp. 574-584

Nawi, A. (2014) *Applied Drama in English Language Learning, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education*. University of Canterbury, New Zealand

Neelands, J. & Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work*, UK: Cambridge University Press.

Neelands, J. (2004) Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9:1, 47-56

Ntelioglou, B.Y. (2011) 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 595-615, DOI

O'Neil, C., (1995) *Drama Worlds: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann

O'Toole, J. και Stinson, M. (2009) "Drama and Language" στο O'Toole, J., Stinson, M., Moore, T., (2009) *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*, Netherlands: Springer: σελ.49-69

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

Rowell, J., Kosnik, C. & Beck, C. (2008) Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education, *Teaching Education*, 19:2, 109-122

Stern, S.L. (1980) Drama in Second Language Learning from a psycholinguistic perspective: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, Vol. 30, Is. 1, σ. 77 -100

Stewig, J.W. (1972) Creative Drama and Language Growth: *The Elementary School Journal*, Vol. 72, No. 4, pp. 176-188

Stinson, M. & Winston, J. (2011) Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 479-488

Tichen, A. and Fellow, R.D. (1996). "Technical, practical and emancipatory research: are the distinctions becoming blurred?", paper presented at the CARN Conference on Interprofessional Learning through Action Research (Newcastle, 18-20/10/96), όπως παρατίθεται στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας

To, L., Chan, Y., Lam, Y. & Tsang, S. (2011) Reflections on a primary school teacher professional development program on learning English through Process Drama, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 517-539

Winston, J. (2004) *Drama and English at the heart of the Curriculum: primary and middle years*, Oxford and New York: Fulton

Αγάπογλου, Θ., (2014) Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε Τάξη Υποδοχής, στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*.

<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (2017) *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ., (2003) *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ

Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007) *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Κορφίδου, Α. (2016) «Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως Β Ξένης Γλώσσας: η περίπτωση των

Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Μακεδονίας»: Έρευνα, Επιθεώρηση
Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 110, 56-74

Κατσαρού, Ε., (2018), «Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς», στο *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, Επιμ. Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β., Αθήνα και Ρέθυμνο: 2018

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία : Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας

Μητσικοπούλου, Β., (2019) *Γραμματισμός*.

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm

[Πρόσβαση: 3/1/2019]

Μοσχονάς, Σ., (2003) «Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος, επιμ., *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη- Warburton*, Αθήνα: Πατάκης

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Σ. Παπαδόπουλος

Παπαθεοδούλου, Α. (2018) *Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο*, Αθήνα: Πατάκης

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019) *Εκπαιδευτικό Δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα (υπό έκδοση)

Σεργίου, Δ., (2006) *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας – Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου

http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/periexomena.htm

[Πρόσβαση:3/1/2019]

Σιλιτζή, Β., (2016) *Αναλυτικά Προγράμματα για την Ελληνική ως 2η/Ξένη Γλώσσα - Μια Βιβλιογραφική Διερεύνηση*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών

Χαραλαμπόπουλος, Α., (2019) *Η στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm> [Πρόσβαση: 3/1/2019]

Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός Γραμματισμός*, στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη».

<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Χατζησαββίδης, Σ., (2013) *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς*. <https://omilosglossas.wordpress.com/category/7-%CF%87%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%B2%CE%B2%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%89%CF%86%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%B7%CF%82/>

[Πρόσβαση: 3/1/2019]

Παράρτημα

Παράρτημα 1

Έντυπο συγκατάθεσης γονέων

Αγαπητοί γονείς,

Σας ενημερώνω ότι στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στην Τάξη Υποδοχής, θα πραγματοποιήσω μια σύντομη ερευνητική εφαρμογή θεατρικών τεχνικών. Τα μαθήματα θα ηχογραφούνται και θα διαρκέσουν από τις 15/2 έως τις 8/3 και τα παιδιά θα χρειαστεί να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο και μία γραπτή αξιολόγηση.

Η δασκάλα της Τάξης Υποδοχής,

Βάλια Φιλίππου

Ο/Η γονέας του/ της

συμφωνώ με τη συμμετοχή του/της.

Υπογραφή

.....

Παράρτημα 2

❖ Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών πριν την παρέμβαση

1. Τι σε δυσκολεύει όταν μαθαίνεις ελληνικά; (να γράφεις, να μιλάς, να διαβάζεις, κλπ.)
2. Πώς θα ήθελες να είναι το μάθημα στην τάξη υποδοχής;
3. Έχεις δει θέατρο ποτέ; Έχεις παίξει; Θα ήθελες;

❖ Συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων στη συνέντευξη των μαθητών

Ερώτηση 1

- Να μιλάω: Δημήτρης, Στεφανία, Γιάννα
- Να γράφω ορθογραφημένα: Ευθύμης, Ελένη, Στέλλα
- Να γράφω: Δανάη, Γιώργος
- Να διαβάζω: Γιώργος, Δημοσθένης
- Τίποτα: Ειρήνη, Σταύρος

Ερώτηση 2

- Όχι κάτι διαφορετικό: Στεφανία, Δημοσθένης, Ευθύμης, Ειρήνη, Στέλλα, Δανάη, Σταύρος
- Να διαβάζουμε βιβλία: Δημήτρης
- Να τραγουδάμε: Ελένη
- Να κάνουμε θέατρο, παντομίμα, κατασκευές: Γιώργος
- Παιχνίδια, συζήτηση: Γιάννα

Ερώτηση 3

Πέντε παιδιά απάντησαν ότι έχουν δει θέατρο. Έξι ότι δεν έχουν δει. Επτά παιδιά δήλωσαν ότι έχουν παίξει θέατρο στο μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Παράρτημα 3

Έντυπο εστίασης παρατήρησης

Τομείς παρατήρησης:

1. Ενεργός συμμετοχή των παιδιών στα δρώμενα (μαθητές χαμηλού γλωσσικού επιπέδου, μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση).
2. Προφορική έκφραση παιδιών (διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ως προς την ακρίβεια, την προφορά, τη χρήση λεξιλογίου)
3. Παραγωγή γραπτού λόγου. (θετική/αρνητική διάθεση, δυσκολία/αδυναμία ανταπόκρισης)
4. Συνεργασία – αλληλεπίδραση μαθητών (αγόρια – κορίτσια, διαφορετικές ηλικίες, εργασία στις ομάδες)
5. Συναισθήματα μαθητών κατά τη διάρκεια της συνάντησης, όπως εκδηλώθηκαν ή εκφράστηκαν. (χαρά, λύπη, θυμός, απογοήτευση, ντροπή κ.α.)
6. Ο ρόλος της δασκάλας στην τάξη. (Σύγκριση με παραδοσιακή τάξη, μορφή επικοινωνίας με τους μαθητές)

Παράρτημα 4 - Λεξιλόγιο του δράματος

Πόλη
Ευτυχισμένος
Δυστυχισμένος
Δρόμος
Πλατεία
Σιντριβάνι
Πάρκο
Δέντρο
Μουσείο
Ταχυδρομείο
Γράμμα
Άγαλμα
Παιχνίδι

Παράρτημα 5

❖ Γραπτή εξέταση λεξιλογίου (στάδιο 1 - συμπλήρωση)

Ξέρεις πώς το λέμε;



❖ Γραπτή εξέταση λεξιλογίου (στάδιο 2 – πολλαπλή επιλογή)

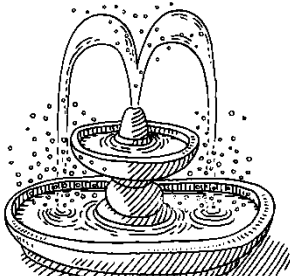
Ξέρεις πώς το λέμε;

1.



- A. χώρα
- B. πόλη
- Γ. χωριό
- Δ. σπίτι

2.



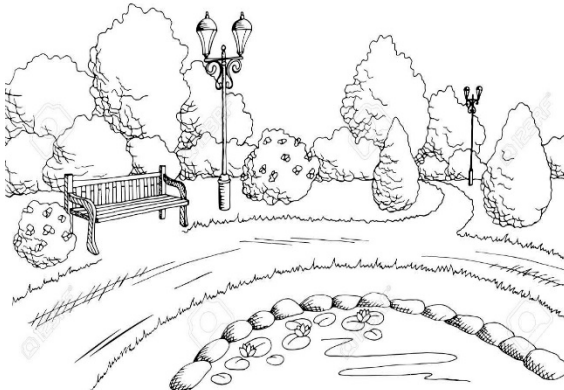
- A. λίμνη
- B. νερό
- Γ. σιντριβάνι
- Δ. βρύση

3.



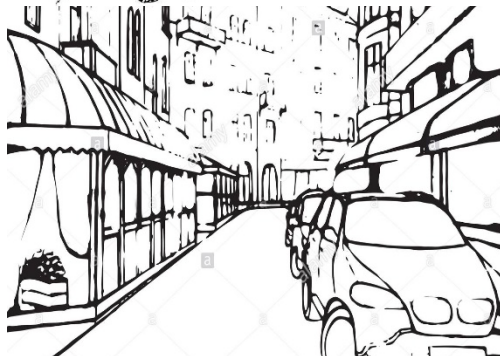
- A. πέτρα
- B. κορίτσι
- Γ. άγαλμα
- Δ. άνθρωπος

4.



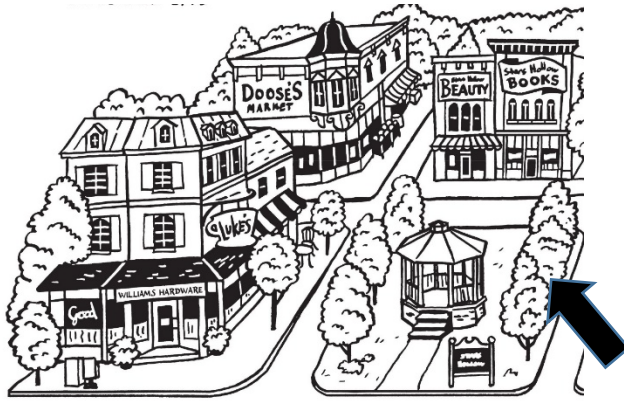
- A. πάρκο
- B. χωριό
- Γ. έξω
- Δ. δάσος

5.



- A. σπίτι
- B. δρόμος
- Γ. πεζοδρόμιο
- Δ. χώμα

6.



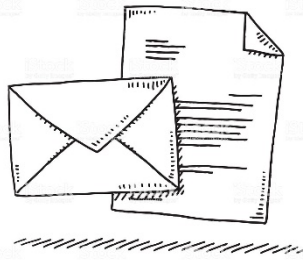
- A. βόλτα
- B. δρόμος
- Γ. πλατεία
- Δ. πόλη

7.



- A. σχολείο
- B. τράπεζα
- Γ. γιατρός
- Δ. ταχυδρομείο

8.



- A. γράμμα
- B. χαρτί
- Γ. πετσέτα
- Δ. λέξεις

9.



- A. θέατρο
- B. σπίτι
- Γ. μουσείο
- Δ. ταινία

10.



- A. πράγματα
- B. παιδιά
- Γ. μικρά
- Δ. παιχνίδια

❖ **Επιδόσεις μαθητών στην γραπτή εξέταση λεξιλογίου**

Γιώργος -Τάξη: Γ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 4 / 9

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 8 / 10

Γιάννα -Τάξη: Γ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 1/5

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 7/10

Δανάη -Τάξη: Δ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 2 / 6

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 6/ 10

Δημοσθένης - Τάξη: Δ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 1 / 4

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 4 / 9

Δημήτρης -Τάξη: Δ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 2 / 8

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Ευθύμης -Τάξη: Ε

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 2 / 10

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Ελένη -Τάξη: Ε

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 2 / 9

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Ειρήνη-Τάξη: Ε

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 0 / 1

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 7 / 10

Στέλλα-Τάξη: Στ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 5 / 10

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Σταύρος-Τάξη: Στ

Σωστές απαντήσεις (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 2 / 6

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Στεφανία-Τάξη: Στ

Σωστές απαντήσεις στη (στάδιο 1 / στάδιο 2)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ : 4 / 5

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: 10

Παράρτημα 6

❖ Ερωτηματολόγιο μαθητών μετά τη λήξη της παρέμβασης

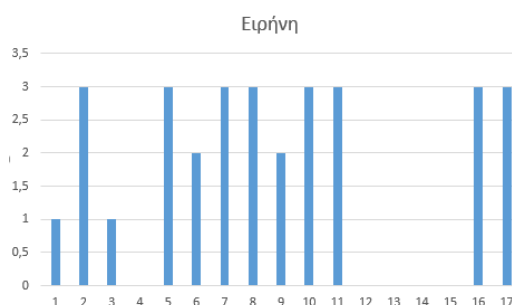
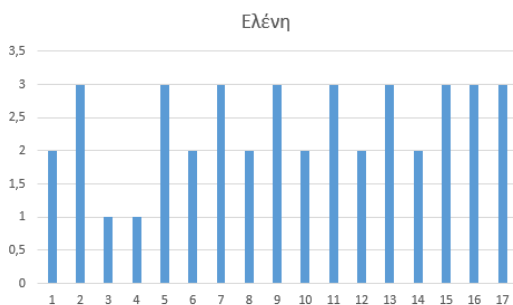
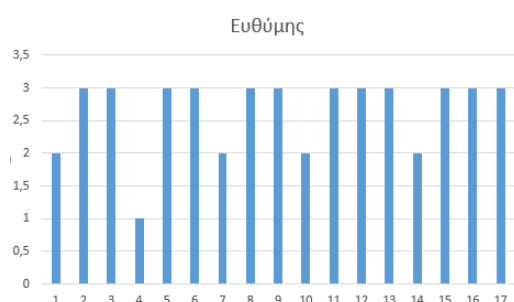
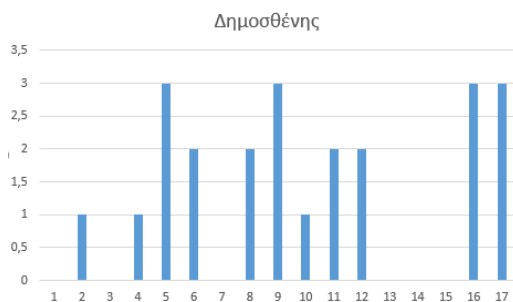
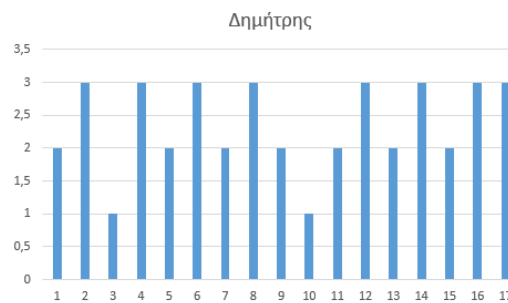
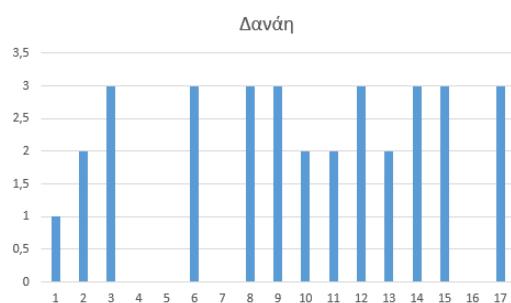
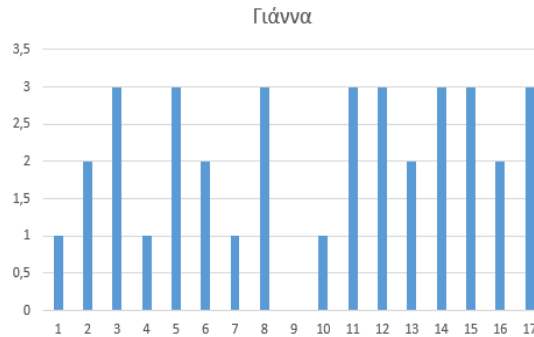
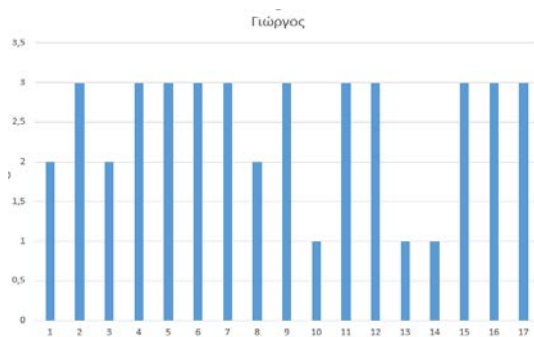
Συμπλήρωσε δίπλα σε αυτά που κάναμε πόσο σου άρεσε.

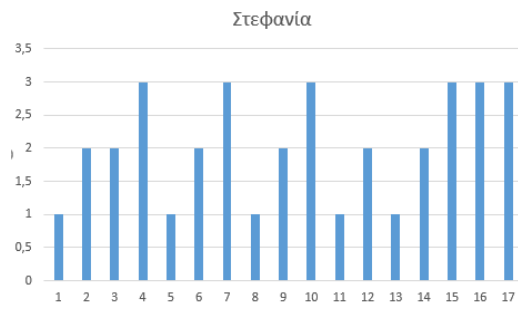
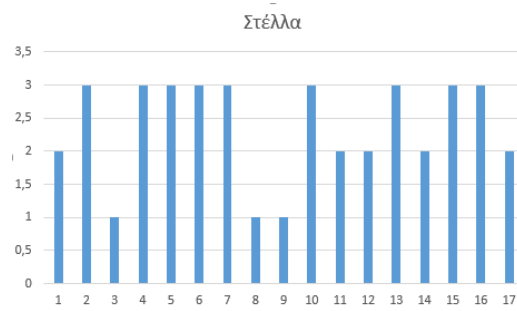
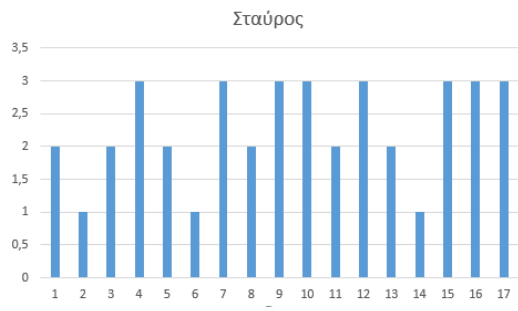
1. Παιχνίδια με το όνομά μας
2. Παιχνίδι «ο καθρέφτης»
3. Βόλτα στην πόλη με μουσική (θ.π.)
4. Θέατρο - όσα δε μας αρέσουν στην πόλη μας(παγωμένη εικόνα)
5. Θέατρο – γονείς και παιδιά (αυτοσχεδιασμός)
6. Διάβασμα ιστορίας
7. Θέατρο από την ιστορία με τα πανιά (κυκλικό δράμα)
8. Στο μυαλό των παιδιών (Διάδρομος σκέψης)
9. Παιχνίδι με χαρτάκια – βρες το ζευγάρι
10. Δουλειά στο ταχυδρομείο – γράμματα (ομαδική γραφή)
11. Το γράμμα του δημάρχου – οι κρυμμένες λέξεις (ανολοκλήρωτο υλικό)
12. Βόλτα με το λεωφορείο στην Ευτυχισμένη πόλη (θ.π)
13. ΓΕΛΙΟ – Φτιάξε την μαριονέτα (παιχνίδι)
14. ΠΑΙΧΝΙΔΙ - παγωμένη εικόνα
15. ΦΑΝΤΑΣΙΑ – Θέατρο με τα δικά μας λόγια (γραφή διαλόγων και παράσταση)
16. Ομαδική ζωγραφική της πόλης
17. Μετράμε χωρίς να μιλήσουμε μαζί (παιχνίδι)

0=καθόλου
1=λίγο
2=πολύ
3=πάρα πολύ

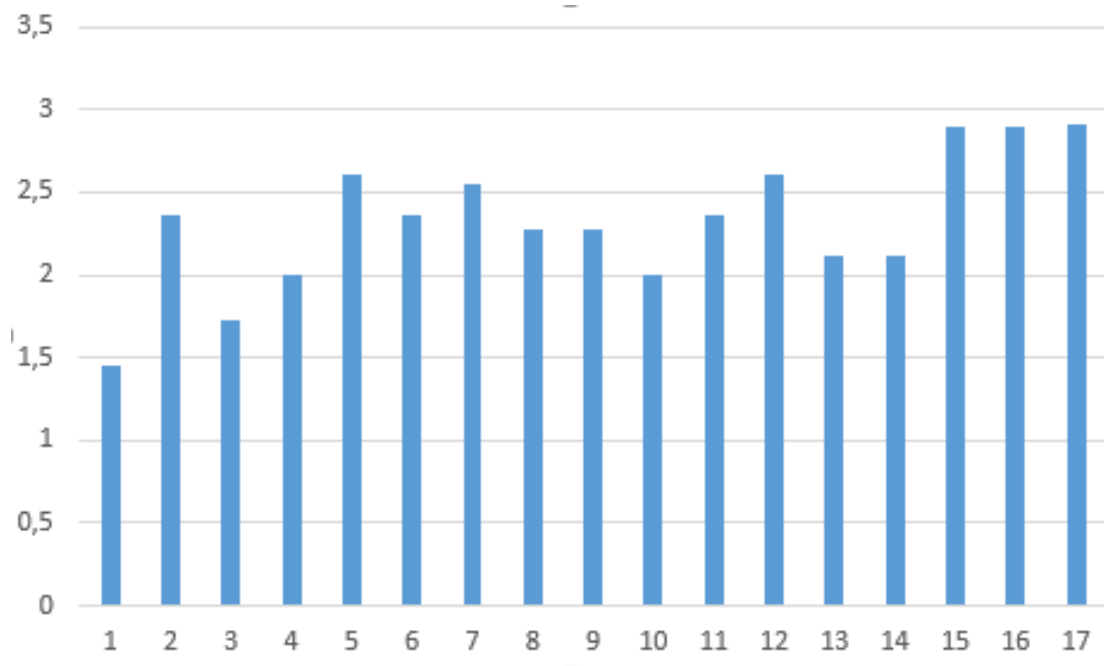
❖ Έκθεση αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια των μαθητών

Απήχηση κάθε δραστηριότητας ανά μαθητή





Συνολική απήχηση κάθε δραστηριότητας



Παράρτημα 7

Τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και άλλες δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση

- Παιχνίδια και κινητικές δραστηριότητες

Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου προτείνουν τη χρήση κινητικών δραστηριοτήτων σε επεισόδια του δράματος με σκοπό τη διαπραγμάτευση το νοήματος μέσα από την κίνηση, την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων, τη διερεύνηση συμπεριφορών και καταστάσεων και τη δημιουργία έντασης στην ατμόσφαιρα. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:97) Οι ίδιοι προτείνουν και τη χρήση παιχνιδιών ενταγμένων στο δράμα λειτουργώντας όπως οι τεχνικές στα επεισόδια, παραθέτοντας την τοποθέτηση του Woolland (1999) ως προς τη χρησιμότητα των παιχνιδιών στο δράμα, καθώς εμπεριέχουν σημαντικά δραματικά στοιχεία όπως την τελετουργία, το παιχνίδι ρόλων, την αφήγηση, τη συμβολική χρήση του χώρου και τη συμβολική δράση. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 89)

- Δάσκαλος σε ρόλο

Η τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο* συχνά προτείνεται ως εναρκτήρια του δράματος με σκοπό το κάλεσμα των συμμετεχόντων στον φαντασιακό κόσμο και σε καμία περίπτωση ως μια επίδειξη υποκριτικής, όπως επισημαίνει η O'Neil. (O'Neill, 1995:61) Ο δάσκαλος μπαίνει στον μυθοπλαστικό κόσμο ώστε να εξελίξει την πλοκή, να διευθετήσει συγκρούσεις, να μεθοδεύσει τον στοχασμό, να διαχειριστεί την ένταση και τις σχέσεις, έχοντας πάντα στο νου τους διδακτικούς του στόχους, χωρίς να επιδιώκει να περιορίσει τη δημιουργικότητα και τον κριτικό λόγο των παιδιών, αλλά αντίθετα πυροδοτώντας τα μέσα από το διάλογο. (Παπαδόπουλος, 2010:287)

- Αυτοσχεδιασμοί

Σε αυτήν την τεχνική οι μαθητές σε μικρές ομάδες προετοιμάζουν και παρουσιάζουν αυτοσχεδιαστικές θεατρικές δράσεις ώστε να παρουσιάσουν μία υπόθεση ή να υποδείξουν διαφορετικές πλευρές της δράσης. (Neelands & Goode, 2000:72) Ο Παπαδόπουλος αναδεικνύει ως βασικό χαρακτηριστικό του αυτοσχεδιασμού την έκφραση του αυθορμητισμού των συμμετεχόντων η οποία ενδυναμώνει τη σωματική, λεκτική και ψυχοδιανοητική απελευθέρωσή τους και

εύστοχα αναφέρει: «Η σημασία του αυτοσχεδιασμού στη θεατρική παιδεία είναι ότι μαθαίνει τους συμμετέχοντες να αισθάνονται, να σκέφτονται και να ενεργούν ως πραγματικοί δημιουργοί που, κατασκευάζοντας, προσανατολίζοντας και διανύοντας την πορεία του έργου τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση.» (Παπαδόπουλος, 2014:271)

- Παγωμένη εικόνα

Πρόκειται για τη δημιουργία ενός στιγμιότυπου από το δραματικό περιβάλλον χωρίς κίνηση και λόγο αλλά με εστίαση στη σωματική έκφραση, τεχνική που λειτουργεί αποστασιοποιητικά δημιουργώντας μια ποιητική και στοχαστική ατμόσφαιρα. (Παπαδόπουλος, 2014:247) Ένα άλλο χαρακτηριστικό της τεχνικής είναι ότι είναι μία ελεγχόμενη μορφή έκφρασης και ταυτόχρονα λειτουργεί ως σημαίνον που πρέπει να αποκωδικοποιηθεί από τους υπόλοιπους και εν τέλει δύναται να αναπαραστήσει πολλά περισσότερα από όσα θα μπορούσαν να επικοινωνηθούν μέσα από τον προφορικό λόγο. (Neelands & Goode, 2000:25)

- Ανίχνευση σκέψης

Ο Γκόβας παρουσιάζει την τεχνική: «Ο εμπυχωτής μπορεί να “παγώσει” έναν αυτοσχεδιασμό και να ακουμπήσει έναν ηθοποιό, [...] ο οποίος θα αντιδράσει “σε ρόλο” απαντώντας σε ερωτήσεις όπως “Πώς αισθάνεσαι;”, “Τι σκέφτεσαι;” κτλ. (Γκόβας, 2003:140) Το χαρακτηριστικό της τεχνικής είναι ότι απαιτεί αναστοχασμό και ανάλυση της κατάστασης και του ρόλου και έχει ως αποτέλεσμα την επιβράδυνση της δράσης ώστε να γίνουν κατανοητά τα υποβόσκοντα νοήματα. (Neelands & Goode, 2000:91)

- Κυκλικό δράμα

«Ο δάσκαλος σε ρόλο κεντρικού χαρακτήρα συναντάει τους μαθητές σε μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα αλληλεπιδρά με το ΔσΡ ανάλογα με τον κοινό ρόλο που έχει υιοθετήσει» περιγράφουν οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017: 87,88)

- Διάδρομος σκέψης (ή διάδρομος των εσωτερικών φωνών ή διάδρομος της συνείδησης)

Η τεχνική διαμορφώνεται ως εξής σύμφωνα με τον Γκόβα: «Η ομάδα σχηματίζει δύο παράλληλες σειρές, αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσά τους, απ' όπου θα περάσει ένας χαρακτήρας.» (Γκόβας, 2003:132) Οι Neelands & Goode επεξηγούν ότι μέσω της τεχνικής η ομάδα κατονομάζει τις αντικρουόμενες

φωνές στο μυαλό ενός χαρακτήρα ή λειτουργεί ως οι συγκρουσιακές πλευρές μιας συλλογικής συνείδησης αναπαριστώντας έναν εσωτερικό διάλογο. Η τεχνική συνεισφέρει στην εμπλοκή των μαθητών, στη δημιουργία έντασης και στην επιβράδυνση της δράσης με σκοπό τον αναστοχασμό. (Neelands & Goode, 2000:92)

- Συμβούλια

Πρόκειται για τεχνική που συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών, καθώς καλούνται σε συγκέντρωση υπό την προεδρία της δασκάλας σε ρόλο ώστε να ενημερωθούν για κάτι, να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα δράσης, να βρουν μια λύση ή να πάρουν μια κοινή απόφαση. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:93)

- Ανολοκλήρωτο υλικό

Ένα αντικείμενο, ρούχο, απόκομμα εφημερίδας, γράμμα κλπ. εμφανίζεται ως εναρκτήριο για περαιτέρω εξέλιξη του δράματος βάζοντας τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία εξερεύνησης των θεμάτων, γεγονότων και νοημάτων που προκύπτουν από τα στοιχεία και τις αποκομμένες πληροφορίες. Ως τεχνική προσφέρει την αίσθηση ιδιοκτησίας στους μαθητές καθώς εξερευνούν δραματικά τις υποθέσεις τους και δίνει μία διαπροσωπική, συλλογική οπτική στην αναζήτηση του νοήματος. (Neelands & Goode, 2000:28)

- Ομαδική ζωγραφική

Η ομάδα χωρίζεται σε μικρότερες και δημιουργούν μια συλλογική εικόνα που αναπαριστά ένα μέρος ή χαρακτήρα του δράματος. Ως τεχνική συμβάλλει στο να δοθεί μορφή σε φαντασιακούς τόπους ή ανθρώπους. (Neelands & Goode, 2000:14)

- Γραπτά κείμενα- Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο

Οι συμμετέχοντες γράφουν για πληροφορία, έκφραση και επικοινωνία προς ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, αντλώντας από τη δική τους ζωή και λειτουργώντας μέσα σε μία δραματική σύμβαση που τους παρέχει κίνητρα να γράψουν. (Παπαδόπουλος, 2014:255) «Ως χαρακτήρες, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ποικιλία ύφους και οπτικών γωνιών και εμπλέκονται στη γραφή και ανάγνωση κειμένων. Δημιουργούν και διαβάζουν χρηστικά κείμενα προσαρμοσμένα στις ποικίλες περιστάσεις του δραματικού περιβάλλοντος.», αναφέρει ο Παπαδόπουλος. (Παπαδόπουλος, 2014:256)

Παράρτημα 8

Οι μπερδεμένοι διάλογοι (4^ο μάθημα)

1. -Τι κάνατε χθες το βράδυ;
-Πήγαμε στο σινεμά.
2. -Ωραία μέρα σήμερα!
-Λένε ότι θα βρέξει το μεσημέρι.
3. -Πολύ ωραία τα μαλλιά σου!
-Ευχαριστώ! Κουρεύτηκα χθες.
4. -Πάμε για φαγητό το βράδυ;
-Δεν μπορώ. Πάμε αύριο.
5. -Τι κάνουν τα παιδιά;
-Είναι άρρωστα από χθες.
6. -Καλημέρα σας! Τι κάνετε;
-Είμαι πολύ καλά! Ευχαριστώ.

Παράρτημα 9

Οι επιστολές τις οποίες άλλαξαν τα παιδιά - Συλλογική γραφή
(4^ο μάθημα)

Αγαπημένε μου φίλε Αντώνη,
Συνεχίζω τα ταξίδια μου στον κόσμο.
Ταξίδεψα στην ^{Ελλάδα} Ινδία και την ^{οικρ. κί} Ιαπωνία και
τώρα είμαι στην ^{Εξοχό} Κίνα. Περνάω
^{πέρα, ο Χελιά} καταπληκτικά! Μένω σε ξενοδοχείο σε μια
όμορφη πόλη της Κίνας. Το τηλέφωνο του
^{6995 35999}
ξενοδοχείου είναι 3538910077.
Τηλεφώνησέ μου να μιλήσουμε.

^{για} ^{!!}
Αγαπημένη μου,
^{δεν} Είσαι καλά; Μου λείπεις τόσο πολύ! Σε
^{δεν} σκέφτομαι ~~συνέχεια~~ και θέλω να σε δω.
^{είμαστε μόνο} Όταν γυρίσω από το ταξίδι μου ~~θέλω να~~
^{γίγαι} ~~παντρευτούμε~~ και να κάνουμε πολλά
και ~~δεν~~ ^{θέλω να είμαστε} παιδιά. Περιμένω το γράμμα σου.
^{ωω} ~~μαζί ποτέ~~
~~Με αγάπη,~~
^{με μηδώς}
Ζαχαρίας

² ~~δεν νομίζω~~ ^{!!}
~~στο αυτο~~

Πολλά φιλά,
Γιάννης

Φίλε μου Μπεν,

Θέλω να σου πω ότι μετακόμισα στην

Ευτυχισμένη Πόλη! Εδώ είναι τέλεια!
γαλειδαφομένη *Χάγια*

Όλοι είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι. Η
δουλημένη *τρισημένος*
πόλη είναι όμορφη, καθαρή και ...μαγική.
κακή *μη κρύ*

Πες το στους γονείς σου και ελάτε. Θα

χαρώ πολύ αν έρθετε.

θα δουληθω


Με αγάπη
Αγαπημένη μου φίλη Λάιλα,

δεν δεκατο
Σε καλώ στο πάρτι για τα γενέθλιά μου.

δεν δεκατο *σε βραδυ* *6*
Το πάρτι θα γίνει την Κυριακή στις 5 το

δεν *δεν είναι*
απόγευμα. Το σπίτι μου είναι στην Οδό

36 *81*
Σοφοκλέους 16, στον 2ο όροφο.

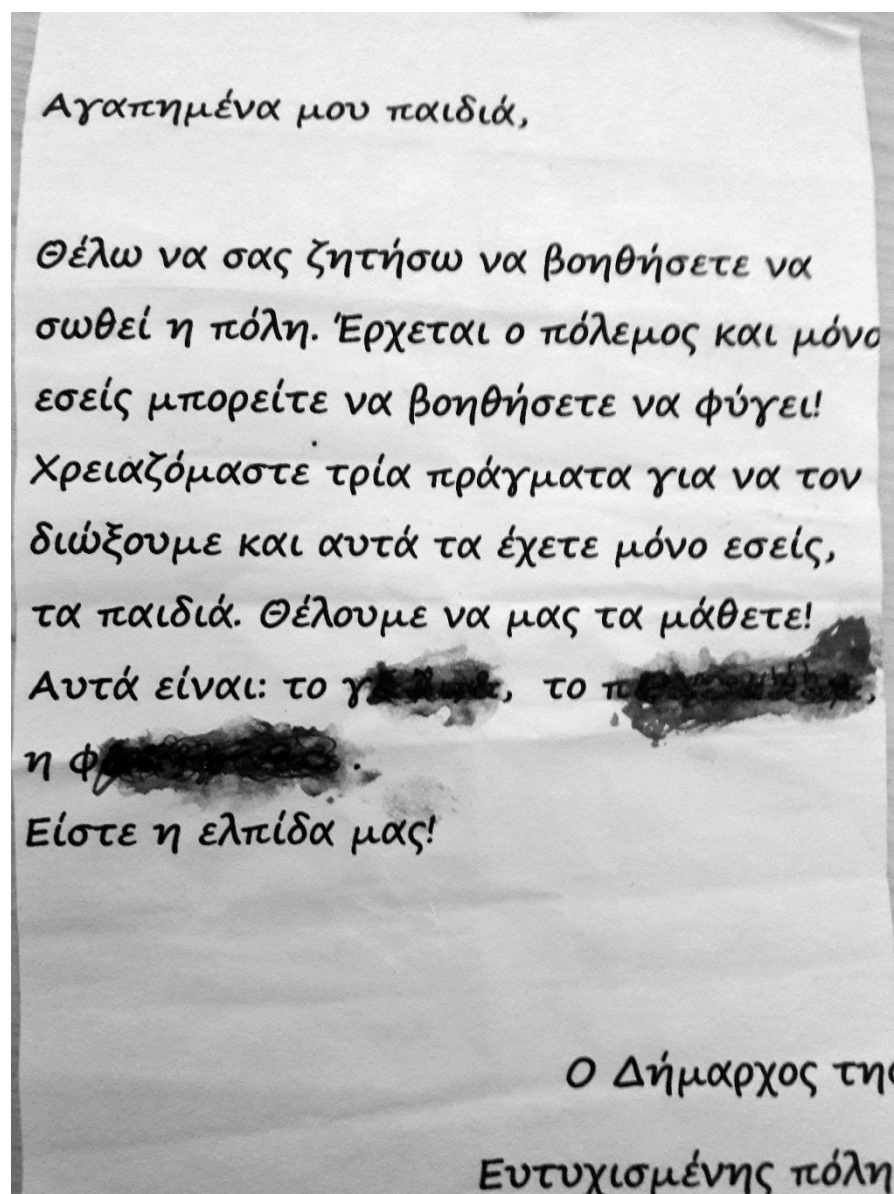
και να *δεν* *καλα* *και να ξελεξε*
Ποξλας  Σε περιμένω,
Νίκος

Σε φιλώ,
Σε κακο

Σαμύρα

Παράρτημα 10


Το γράμμα του δημάρχου - ανολοκλήρωτο υλικό (4^ο μάθημα)



Παράρτημα 11

Τα θεατρικά κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά (6^ο μάθημα)


Μια ιστορία με πολλή ΦΑΝΤΑΣΙΑ!



Μια παρέα παιδιών έκαναν βόλτα στο δάσος. Ξαφνικά είδαν ένα δέντρο με μια τεράστια τρύπα στον κορμό του. Όταν πλησίασαν ένας αέρας φύσηξε, τους έριξε μέσα στην τρύπα και βρέθηκαν...


Που φρικκομαστε,
ΟΤΙ ΜΑ ΣΕ ΤΙ ΚΑΚΟ ΧΩΡΟ ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΣ ΕΝΑΤΕΡΟΜΑΧΤΙΚΟ ΜΕΓΡΟΣ
: και πως ειρβαμε εδω
Μαμίζω πως αυτο το δεντρο ηταν μαγικο
ημαστε κατω απο τη γη
αα φοβαμαι πολυ
: και εχω φοβαρια θελω να φυχω απο εδω
εχω εδω να φυχω τερατα αακ
ε: Ναι είναι τερατα τρεφετερεε
Παμε γρηγορα
: ΟΧ ξαφνικα ειραστε εεω απο το δεντρο
: ΔΕΝ ΘΑ ΠΛΗΘΙΑΣΟΥΜΕ ΠΟΛΙ ΣΕ ΑΥΤΟ
ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ
: ευτυχως ειμαστε καλα παμε να φυχουμε

Μια ιστορία με πολλή ΦΑΝΤΑΣΙΑ!



Μια παρέα παιδιών έκαναν βόλτα στο δάσος. Ξαφνικά είδαν ένα δέντρο με μια τεράστια τρύπα στον κορμό του. Όταν πλησίασαν ένας αέρας φύσηξε, τους έριξε μέσα στην τρύπα και βρέθηκαν...

διν ειρω ποι ειρασια
: Που ειρασια
: Παιδια το βρικα ένα δέντρο
: Αχ παιδια αε φηγαμε γρηγορα
σο παιδια εχει ένα φηδι
: παιδια εχει μια τρητα ετε δεντρο
: Αχ βροχι παρα πολυ
πρεπι να παμοι μεσα
: Σελοσε τη βροχι παμε εφω
: να το ο μπλα μου αε παιφμε
Εγω θα πω τερμα
: Πρεπει να παμε οπιτι
: αβρο θα ηρθει οπιτι μου να πεφομ
φοι ναχι
Το νεθλια μου είναι εβρο
Ολοι τερω



Μια ιστορία με πολλή ΦΑΝΤΑΣΙΑ

Μια παρέα παιδιών έκαναν βόλτα στο δάσος. Ξαφνικά είδαν ένα δέντρο με μια τεράστια τρύπα στον κορμό του. Όταν πλησίασαν ένας αέρας φύσηξε, τους έριξε μέσα στην τρύπα και βρέθηκαν.

Που ξημάστε θρ
 βρησκιώ με σερθλιθά
) και εσθλ έν θάηρω κείαρά
) έμς μέσά σερθλιθά και Πηριμείαρά
) τί θα κάλουμε τώρα και τί οσ θα πάμε
) βρε κάρε ενσ πιαρκο
) και βρείκαρε ένα μουείο
) έεε και τώρα πινάμε να φάμε φαριά?!
) που θα βράμε φαρία έχω θέλω 5 φαρία να φάω
 κόνος μου
) και έχω θέλω 3 φαρία και ένα μποκαλι νερό?
) α καλα! έρεως τώρα είμαστε μέσα στο νερό!
 και λέεε ένα μποκαλι νερό χαχαχα?!

Παράρτημα 12

Η αποτύπωση της Ευτυχισμένης πόλης σε χαρτί του μέτρου (7^ο μάθημα)

