



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodrama: μια έρευνα-δράση σε μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Ελένη-Μαρία Αγιαννιώτη
(Α.Μ.0116206)

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Α΄ Επιβλέπων: Ανδρουλάκης Γεώργιος, Καθηγητής ΠΤΔΕ

Β΄ Επιβλέπουσα: Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

-ΒΟΛΟΣ-

2019

Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω αυτούς που συνέβαλαν, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος μου. Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Και οι δύο μου έδωσαν την ευκαιρία να συμμετάσχω στο Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας πριν από ενάμιση χρόνο. Οι πολλαπλές δράσεις του μου επέτρεψαν να ανακαλύψω το ενδιαφέρον μου για τη γλώσσα και την έρευνα.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ανδρουλάκη Γεώργιο, κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αλλά και την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής μου εργασίας. Η ευαισθησία του και το όραμά του στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτέλεσαν κίνητρα να εργαστώ προσεγγίζοντας το θέμα με σεβασμό. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κύρια Βασιλάκη Ευγενία, η οποία ήταν εκείνη που μου «ξύπνησε» το ενδιαφέρον απέναντι στα γλωσσολογικά μαθήματα και πιο συγκεκριμένα στο κομμάτι της διγλωσσίας. Επίσης, στάθηκε πολύτιμη η συνεργασία της, ο χρόνος που μου παρείχε αλλά και η απέραντη ενθαρρυντική στάση της.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά της ΔΥΕΠ του Βόλου για αυτό το όμορφο ταξίδι που είχαμε μαζί. Θεωρώ σωστό να εκφράσω ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη στην εκπαιδευτικό της τάξης, κ. Κατερίνα Μανωλέα, καθώς και τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, κ. Ευτέρπη Βασιλειάδου, που με εμπιστεύτηκαν και με βοήθησαν ψυχολογικά προκειμένου να εκπληρώσω το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην οικογένεια μου, στους γονείς μου Χρύσα και Γιάννη και στα αδέρφια μου, που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των φοιτητικών μου χρόνων. Σημαντική ήταν η στήριξη ιδιαίτερα της μητέρας μου για την αντιμετώπιση του άγχους μου κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας εργασίας. Και βέβαια δεν θα μπορούσα να ξεχάσω τους φίλους μου Ελευθερία και Γιώργο καθώς και όλα τα μέλη του Εργαστηρίου Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας για τη διαρκή εμπύχωση και αγάπη τους.

Περίληψη

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί γενικότερα ένα ιδιαίτερα απαιτητικό ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο καλούνται να εργαστούν με παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Espinosa, 2005). Η μέθοδος Glottodrama αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση η οποία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο πεδίο αυτό. Επιδιώκει να ενδυναμώσει μέσω του δράματος τα κίνητρα των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους σε ρεαλιστικά σενάρια, με σκοπό τη βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων και την ανάπτυξη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (σύμφωνα με τους Colibaba, Cleminte, Dinu 2013). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στοχεύει ουσιαστικά σε μια προοδευτική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη γλωσσικών και υποκριτικών δεξιοτήτων, μέσα από μια σειρά βασικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν αυξανόμενα επίπεδα επικοινωνιακής αυτονομίας: δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, δημιουργική γραφή, μονολόγους και αυτοσχεδιασμούς.

Αφορμή για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η επαφή μου με προσφυγόπουλα του Βόλου κατά τη διάρκεια της Εθελοντικής Πρακτικής Άσκησης μου μέσω του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η εργασία αναφέρεται σε μία έρευνα που έγινε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2018-19, με στόχο να διερευνήσει την επίδραση της μεθόδου Glottodrama στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η συγκεκριμένη εργασία δομείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο του αντικειμένου που διερευνήθηκε. Ειδικότερα, σε αυτό εξετάζονται οι όροι της πρώτης και δεύτερης γλώσσας καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Κατόπιν, εξετάζεται γενικότερα το δράμα στην εκπαίδευση αλλά και στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης και ειδικότερα η μέθοδος Glottodrama στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης, ο σκοπός της μεθόδου Glottodrama, η καταλληλότητα της μεθόδου, η λειτουργία ενός μαθήματος καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα μάθημα Glottodrama. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται και αναλύονται το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδος Glottodrama, δράμα στην εκπαίδευση, δεύτερη γλώσσα, παιδιά-πρόσφυγες.

Abstract

Second language acquisition is a very timely and demanding issue. Teachers are increasingly in a position to work with children who have diverse economic, cultural and linguistic backgrounds (Espinosa, 2005). The *Glottodrama* method can play a key role in this process. It is a drama teaching approach, and its main purpose is to empower students to improve their language skills through verbal and non-verbal communication by engaging them in realistic scenarios (Colibaba, Cleminte, Dinu, 2013). The same scholars claim that Glottodrama aims at a progressive and integrated development of linguistic and hypocritical skills through a series of core activities that include increasing levels of communication autonomy: dramatization, role play, creative writing, monologues and improvisation.

This dissertation took place due to my contact with refugees from Volos in the framework of my Voluntary Practice in the framework of the University of Thessaly. It refers to a survey which tried to investigate the effects of the Glottodrama method implementation on teaching Greek as a second language, during the spring semester of the academic year 2018-19.

The work is structured in two parts. The first part is the theoretical framework of the investigated object. Specifically, the concepts of first and second language are presented, as well as the relationship between them. Then, the concepts of drama in education, second language teaching, and more specifically the Glottodrama method in teaching the second language, the aims of Glottodrama method, the suitability of the method, the functionality of the course and the role of the teacher in a Glottodrama lesson. In the second part, the process, the results and the conclusions of the research process are presented.

Keywords: Glottodrama method, drama in education, second language, refugee children.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Μέρος Α' Θεωρητικό	7
Κεφάλαιο 1 ^ο :Εισαγωγή	7
1.1.Πρώτη γλώσσά.....	8
1.2. Δεύτερη γλώσσα	9
1.3.Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας.....	10
1.4.Το δράμα στην Εκπαίδευση	11
1.4.1.Το δράμα στην διδασκαλία της γλώσσας	14
1.4.2.Το δράμα ως εργαλείο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.....	16
1.5.Η μέθοδος Glottodrama.....	18
1.5.1.Η μέθοδος Glottodrama στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης.....	20
1.5.2.Οι στόχοι της μεθόδου Glottodrama	23
1.5.3.Η καταλληλότητα της μεθόδου Glottodrama.....	25
1.5.4. Η λειτουργία ενός μαθήματος Glottodrama.....	26
1.5.5.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα μάθημα Glottodrama.....	28
Μέρος Β' Πρακτικό.....	31
Κεφάλαιο 2ο: Μεθοδολογία	31
2.1. Σκοπός- στόχοι της έρευνας.....	31
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικές υποθέσεις	32
2.3 Μέθοδος έρευνας	33
2.4 Περιγραφή του πλαισίου	36
2.5.Διαδικασία της έρευνας.....	37

• Διαγνωστική φάση της έρευνας.....	38
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	38
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	41
Ποιοτική ανάλυση δεδομένων.....	42
Αποτελέσματα διαγνωστικής φάσης.....	43
Σύνοψη αποτελεσμάτων:.....	51
Αναστοχασμός.....	51
• Σχεδιασμός-Υλοποίηση παιδαγωγικής παρέμβασης.....	52
• Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.....	62
Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	67
Κεφάλαιο 3ο: Ζητήματα δεοντολογίας και ποιότητας της έρευνας.....	68
3.1 Δεοντολογικά ζητήματα και ηθική της έρευνας.....	68
3.2 Διασφάλιση της ποιότητας στην έρευνα.....	69
Κεφάλαιο 4ο: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προοπτικές έρευνας.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	72
Ελληνόγλωσση.....	72
Ξενόγλωσση.....	74
Μέρος Γ' Παράρτημα.....	78

Μέρος Α' Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1^ο:Εισαγωγή

Το προσφυγικό αποτελεί ένα καίριο ζήτημα το οποίο ασκεί επίδραση σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνίας της χώρα υποδοχής. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι πρόσφυγες εγκαθίστανται στην χώρα μας με τις οικογένειες τους. Τα παιδιά που έρχονται στην Ελλάδα, καλούνται να μάθουν από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία δύο γλώσσες, τη μητρική τους αλλά και μια δεύτερη (την ελληνική), προκειμένου να μπορέσουν ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθούν πρωτοποριακές και καινοτόμες μέθοδοι προκειμένου να έρθουν τα παιδιά αυτά σε επαφή με την νέα, άγνωστη για εκείνα, γλώσσα, με τον επικοινωνιακότερο τρόπο. Μια από τις μεθόδους αυτές μπορεί να είναι η μέθοδος Glottodrama.

Η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα εργαλείο εκμάθησης ξένων γλωσσών μέσα από θεατρικές πρακτικές και μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελώντας την κύρια διδακτική μέθοδο. Γεννήθηκε μέσα από την αναγνώριση της μεγάλης παιδαγωγικής αξίας των εμπειριών της θεατρικής γλωσσοδιδασκτικής, της εφαρμογής δηλαδή των θεατρικών πόρων στη διδακτική των ξένων γλωσσών (Nofri, 2009). Αποτελεί μια επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη των προφορικών ικανοτήτων αλλά και των υπολοίπων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ο Carlo Nofri (2009) συνέταξε τον «Οδηγό στη μέθοδο Glottodrama». Σύμφωνα με τον ερευνητή, ο βασικός στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας αφορά περισσότερο την «πρακτική δεξιότητα» παρά τη «γνώση» τονίζοντας ότι η έννοια της γλωσσικής ικανότητας δίνει έμφαση στην ικανότητα παραγωγής και κατανόησης δηλώσεων, σύμφωνα με τους γραμματικούς και γλωσσικούς κανόνες, με τρόπο αποτελεσματικό, κατάλληλα δηλαδή σε σχέση με τα περιεχόμενα και τους σκοπούς. Υποστηρίζει ότι η βέλτιστη προσέγγιση της διδακτικής μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία προσεγγίζει καθολικά το μαθητή - συμπεριλαμβανομένης και της συναισθηματικής σφαίρας- είναι η επικοινωνιακή μέσα από έναν ουμανιστικο-συναισθηματικό προσανατολισμό.

1.1.Πρώτη γλώσσα

Όλοι οι άνθρωποι έχουν τη φυσική προδιάθεση να μαθαίνουν και να υιοθετούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, εννοώντας την «πρώτη» ή αλλιώς «μητρική γλώσσα». Είναι σημαντικό να οριστεί, τι εννοούμε με τον όρο «πρώτη γλώσσα» ή αλλιώς «μητρική γλώσσα» ενός ατόμου. Ο όρος πρώτη γλώσσα (ως Γ1 στα ελληνικά και L1 στα αγγλικά) είναι συχνά συνώνυμη με τη «μητρική γλώσσα» και αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη, έχει κατακτηθεί καλύτερα ή έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2016). Σύμφωνα με τον G. Gagne (1987), όπως αναφέρεται στη Λυμπεροπούλου (2017), ως «μητρική γλώσσα» μπορεί να οριστεί είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης, είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης ενός παιδιού. Επιπλέον η Skutnabb-Kangas (1982), όπως αναφέρει η Σκούρτου (2011), κατηγοριοποιεί τα κριτήρια εκείνα που κατά την άποψή της είναι απαραίτητα για τον προσδιορισμό μίας γλώσσας ως πρώτης (Γ1) ή μητρικής. Τα κριτήρια αυτά είναι :

α) η προέλευσή της: η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δύο μητρικές γλώσσες), σημειωτέον, δε, ότι ο επιθετικός προσδιορισμός «μητρική» δεν συμπίπτει απαραίτητα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού

β) άλλοτε ως προς τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή: η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα

γ) άλλοτε ως προς τη λειτουργικότητα της γλώσσας: η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής,

δ) άλλοτε ως προς τη στάση του ομιλητή έναντι αυτής: η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι

και ε) άλλοτε, από την πλευρά της αντίληψης της κοινής γνώμης, ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή: η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.ά.

Η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας είναι ένα από τα πιο σημαντικά γεγονότα στη ζωή του ανθρώπου. Αυτή γίνεται με φυσικό τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία, σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, που στην ουσία εκτείνεται στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής του (Crain,1991). Η διαδικασία κατάκτησής είναι ομοιόμορφη για όλους τους ομιλητές και για όλες τις γλώσσες.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης μεγάλος αριθμός παιδιών μαθαίνουν περισσότερες από μία

**

γλώσσες. Είτε γιατί τα παιδιά προέρχονται από γονείς οι οποίοι είναι άλλων εθνικοτήτων και έτσι μέσα στο σπίτι χρησιμοποιούνται παραπάνω από μία γλώσσες, είτε γιατί θεωρούν ότι η γνώση της θα αποτελέσει εφόδιο για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Στην πρώτη περίπτωση, εάν οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ως πρώτη γλώσσα αυτή της μητέρας ή αντίστοιχα του πατέρα. Όταν όμως υπάρχει μετανάστευση, ως Γ1 γι' αυτά τα παιδιά μπορεί να είναι αυτή της χώρας που πλέον βρίσκονται, καθώς είναι πολύ συχνό το φαινόμενο στο οποίο οι γονείς τα ωθούν ώστε να εγκαταλείψουν την «εθνική» τους γλώσσα (Punchihetti, 2013).

Τέλος, η πρώτη γλώσσα σε κουλτούρα μονογλωσσίας διακρίνεται από μοναδικότητα, κάτι το οποίο όμως δεν ισχύει στην περίπτωση της διγλωσσίας. Με αφορμή το γεγονός αυτό, παρακάτω θα αναλύσουμε την έννοια της δεύτερης γλώσσας.

1.2. Δεύτερη γλώσσα

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» συγγέεται συχνά στην εκπαίδευση με εκείνον της «ξένης γλώσσας». Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της γλωσσολογίας κυριαρχεί ο όρος «δεύτερη γλώσσα» προκειμένου να χαρακτηρίσει μία έννοια που δεν ήταν ξεκάθαρη. Είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση και περιγραφή του όρου «δεύτερη γλώσσα» για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας.

Ως «δεύτερη γλώσσα» ή «δεύτερος κώδικας επικοινωνίας» (Γ2 στα ελληνικά ή L2 στα αγγλικά) ορίζεται η γλώσσα εκείνη η οποία είναι διαφορετική από τη μητρική γλώσσα και την οποία έμαθε κάποιος. Σύμφωνα με τον Μήτση (2007), είναι η κατοχή από πλευράς του ατόμου και ενός άλλου γλωσσικού κώδικα που είναι διαφορετικός βέβαια από τη μητρική του γλώσσα τον οποίο έμαθε, αφού είχε ήδη κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης γλώσσας.

Η κατάκτησή της γίνεται μέσω της επαφής του ατόμου με φυσικούς ομιλητές της εν λόγω γλώσσας και ενισχύεται με την παρακολούθηση μαθημάτων. Οι επιλογές των γονέων κυρίως αλλά και άλλες συνθήκες, είναι αυτές που καθορίζουν με ποια χρονική σειρά ο δίγλωσσος ομιλητής θα κατακτήσει πρώτα την μία γλώσσα και μετά την άλλη ή ταυτόχρονα. Λόγω της προσαρμογής του ατόμου στις εξωτερικές συνθήκες μπορεί μεγαλώνοντας να περιθωριοποιήσει μία από τις δύο γλώσσες. Έτσι, προκύπτουν δύο όροι που περιγράφουν την πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Αυτοί είναι «ισχυρή» και «ασθενής» γλώσσα αντίστοιχα. Για διάφορους λοιπόν παράγοντες, μία από τις δύο γλώσσες αποκτά προβάδισμα έναντι της άλλης

και αναπτύσσεται περισσότερο. Ονομάζεται λοιπόν ισχυρή γλώσσα. Αντίθετα η άλλη δεν παρουσιάζει την ίδια δυναμική και ονομάζεται ασθενής. Εντούτοις, επειδή η χρήση των όρων αυτών προκαλεί συγχύσεις είναι καλύτερα να αποφεύγεται (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η Γ2 είναι τελικά εκείνη η γλώσσα που το άτομο μαθαίνει να χειρίζεται ως δεύτερη καλύτερη, μετά την πρώτη. Δεν είναι απαραίτητο να την έχει μάθει χρονολογικά μετά την πρώτη, αλλά θα πρέπει να είναι η γλώσσα εκείνη με την οποία είναι πιο εξοικειωμένος μετά αυτής (Punchihetti, 2013, 4).

1.3.Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Ως προς την εκμάθηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας υπάρχει μια σειρά ομοιοτήτων και διαφορών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει προκειμένου να τις αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο προσδιορισμός της μητρικής γλώσσας έχει άμεση σχέση με τη διγλωσσία και είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Εάν γίνει διαχωρισμός των δύο γλωσσών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αυτό που ορίζει ο Cummins (2008, 65) ως «υπόθεση δύο μοναξιών», όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στη δεύτερη γλώσσα και η μητρική γλώσσα δεν χωράει κάπου.

Είναι φανερό λοιπόν πως η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, κατά το οποίο ο δάσκαλος κρίνεται απαραίτητο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία, αλλά ταυτόχρονα να χρησιμοποιήσει μεθόδους και στρατηγικές που αξιοποιούνται για την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας, αλλά και να κατανοήσει τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου, αφού ο καθένας αξιολογεί και ιεραρχεί τους λόγους που τον οδηγούν στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011, 26).

Σε ένα δίγλωσσο άτομο φαίνεται να υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσών. Μη λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο κατάκτησης-εκμάθησης και του παράγοντα ηλικίας, η κάθε επόμενη γλώσσα αναπτύσσεται ανάλογα με τον βαθμό που έχει αναπτυχθεί η πρώτη γλώσσα. Επομένως, έχουν και οι δύο μία κοινή εννοιολογική βάση. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), όταν μιλάμε για τη συσχέτιση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας, εννοούμε τη μεταφορά της ικανότητας από την πρώτη στη δεύτερη, τη συνάρτηση του βαθμού ικανότητας στη μία γλώσσα που το παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο και συνεχίζει να αναπτύσσει, με την άλλη γλώσσα που το παιδί συνθετικά προσθέτει στο ρεπερτόριό του. Εάν, λοιπόν, υπάρξουν χάσματα, λόγω απόφασης για τη χρήση αποκλειστικά μίας από τις δύο γλώσσες, την Γ1 ή την

Γ2 αντίστοιχα, τότε υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν προβλήματα.

Χρησιμοποιώντας τεχνικές δράματος για να διδαχθεί μία δεύτερη γλώσσα, η μονοτονία μιας συμβατικής τάξης μπορεί να σπάσει και μπορεί να μετατραπεί σε ένα πρόγραμμα που προετοιμάζει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τον άμεσο κόσμο τους καλύτερα ως λειτουργικοί χρήστες της γλώσσας, δεδομένου πως έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα πρακτικά. Η χρήση τεχνικών δράματος εκπληρώνει επίσης τις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση που επικεντρώνεται στον μαθητή καθιστά το πρόγραμμα σπουδών προσωπικά κατάλληλο, αναφορικά με τον ίδιο. Στη λογική αυτή η επόμενη ενότητα θα προσεγγίσει τον ρόλο του δράματος στη διδασκαλία της πρώτης αλλά και της δεύτερης γλώσσας.

1.4. Το δράμα στην Εκπαίδευση

Μία γλώσσα δεν αποτελείται απλά από ήχους και γράμματα αλλά ενσωματώνει ηθικά και πολιτιστικά στοιχεία. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλώσσας μας ωθούν να διδάξουμε ή να μάθουμε τη γλώσσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, ένας από τους πιο εποικοδομητικούς τρόπους άσκησης στη γλώσσα-στόχο είναι η χρήση δραματικών δραστηριοτήτων στις αίθουσες διδασκαλίας της γλώσσας. Όπως αναφέρει ο Bodreault (2010), όταν το σκεφτείτε, το δράμα είναι μια μέθοδος που αποκαλύπτει πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης, η ζωή δεν είναι παρά μια μεγάλη σειρά αυτοσχεδιασμών (Price, 1980). Το δράμα μπορεί να οριστεί ως οι δραστηριότητες που οι μαθητές απεικονίζουν ή στις οποίες ενεργούν ως άλλο άτομο σε ένα φανταστικό σενάριο.

Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαίδευση. Η λέξη «δράμα» προέρχεται από το ρήμα δράω-δρω που σημαίνει ενεργώ, πράττω. Τα παιδιά μέσα από το δράμα έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τη φαντασία τους, την κριτική τους σκέψη και να τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με άλλους, να αναπτύσσουν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και την κριτική σκέψη. Το δράμα υπάρχει από τότε που υπάρχει και ο άνθρωπος. Στην πρωτόγονη ανθρώπινη κοινωνία λειτούργησε ασυνείδητα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της και με την πάροδο του χρόνου, οι πολιτισμένοι άνθρωποι το χαρακτήρισαν ως τέχνη. Με την πάροδο του χρόνου και την κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη, το δράμα πήρε τη σημερινή του μορφή. Όπως αναφέρουν οι Shraiber & Yaroslavona (2016), «το δράμα είναι η πιο φυσική από τις τέχνες, βασισμένη σε μία από τις πιο θεμελιώδεις από τις ανθρώπινες και ζωικές καταστάσεις -την ικανότητα μίμησης. Μέσω της μίμησης τα ζώα μαθαίνουν να πολεμούν, να ανεβαίνουν, να κυνηγούν. Έτσι, και μέσω της

μίμησης τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν και να εκτελούν έναν μεγάλο αριθμό από πολύπλοκες ανθρώπινες λειτουργίες. Αυτή η μιμητική ικανότητά μας κάνει όλους τους ηθοποιούς σχεδόν να «φύγουν» από το λίκνο» (Bracciano, 1971, 44)

Στις μέρες μας, το δράμα στην Εκπαίδευση ως γνωστικό αντικείμενο «Θεατρική αγωγή» εξελίσσεται σε όλες τις βαθμίδες της, ενώ στην Πρωτοβάθμια αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.

Ακολουθεί τη σπειροειδή ανέλιξη του Bruner (1986), όπως ισχύει για όλα τα μαθήματα, από τις απλούστερες μορφές στις πλέον σύνθετες, με μια ισόρροπη σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική σκοπιμότητα και την καλλιτεχνική δημιουργία. Στην Ελλάδα το δράμα στην Εκπαίδευση, μέχρι πρόσφατα, ήταν συνδεδεμένο με τις γιορτές και τις εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ το κουκλοθέατρο θεωρούνταν κατάλληλο αποκλειστικά και μόνο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η οπτική έχει πια αλλάξει και το δράμα εντάσσεται πλέον σήμερα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι ως περιστασιακή αναψυχή, αλλά ως συστηματική αγωγή που εξελίσσεται σε δύο παράλληλους άξονες: αφενός τη δραματική διαπαιδαγώγηση, και αφετέρου τη χρήση του εφαρμοσμένου δράματος ως κοινωνικής δράσης που επιδιώκει κάποια αλλαγή, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη μάθηση μέσω της πράξης. Στη βάση αυτή διαμορφώθηκε η παρούσα παιδαγωγική πρόταση, που βασίζεται στις αρχές του δράματος, δίνει όμως έμφαση στη διαδικασία και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα.

Στη μέθοδο του δράματος, το role-playing αποτελεί μια πολύ εποικοδομητική τεχνική. Εκτός από την προφανή ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενθαρρύνει την ηγεσία, την ομαδική εργασία, τον συμβιβασμό αλλά και τις αυθεντικές δεξιότητες ακρόασης. Επιπλέον διδάσκει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, αναπτύσσει τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, προάγει την ανταλλαγή γνώσεων, δημιουργεί αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, βελτιώνει τις δεξιότητες παρουσίασης, ενθαρρύνει την αποδοχή των άλλων, ενισχύει τα χαρακτηριστικά της χειραφέτησης, τις διαχειριστικές και οργανωτικές δεξιότητες και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Όπως αναφέρει ο Wan (2017), βασική ιδέα για την ανάπτυξη του δημιουργικού δράματος είναι η συνειδητοποίηση ότι η ανάγκη για παιχνίδι είναι μια σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία σε ένα παιδί (Redington, 1983). Χρησιμοποιείται για να διευρύνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών και να τους επιτρέψει να δουν την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας κοιτάζοντας κάτω από την επιφάνεια των εννοιών. Έτσι, οι μαθητές κάνοντας πράγματα με ενδιαφέροντα για εκείνους τρόπο, μεταφέρουν, μέσω του role-playing (interacting with peers), τις γνώσεις και τις ικανότητές τους από ένα περιβάλλον προσαρμόζοντάς τες σε ένα διαφορετικό (μεταφορά της γνώσης σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και καταστάσεις). Με αυτό τον τρόπο χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη

γλώσσα-στόχο (σε προσομοίωση), όπως ομιλείται σε συνήθεις περιστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας, μεταφέροντας κατ'αυτόν τον τρόπο αυτό που έμαθαν στη δική τους πραγματικότητα (*Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο*, 2011, 61).

Η διδασκαλία του δράματος σε μεγάλες ομάδες θέτει μια σειρά απαιτήσεων στον εκπαιδευτικό. Όταν διδάσκουμε το δράμα μπορούμε να περιμένουμε: ένα αρκετά υψηλό επίπεδο θορύβου από συζητήσεις, διαφορετικές ομάδες, με τους μαθητές να στέκονται, να κινούνται, να κάθονται και να χρησιμοποιούν χώρο για να εκφραστούν αλλά και διαφορετικές ομάδες που εργάζονται σε διαφορετικούς ρυθμούς προς διαφορετικούς στόχους. Πρόκειται για αυτό που ονομάζεται ουσιαστικά «δημιουργική φασαρία». Σύμφωνα με τον McCaslin (1990, 10), όπως αναφέρει ο Wan (2017), ο στόχος είναι η κατανόηση και όχι η αναπαραγωγή, παρόλο που μπορεί να γίνει παιχνίδι στο πλαίσιο της διαδικασίας. Οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά, διαφορετικά από το συνηθισμένο τρόπο εργασίας στην τάξη. Ο Heldenbrand (2003), δίνει ένα παράδειγμα για έναν μαθητή, στον οποίο ο μικρός ρόλος του ως ποντικίου σε μια θεατρική παράσταση, του έδωσε περισσότερη προσωπική εμπιστοσύνη. Συνέχισε να λέει ότι αυτή η πραγματική εμπειρία με το δράμα τον ενθάρρυνε να εισέλθει στον τομέα των πωλήσεων. Σύντομα η εμπειρία με το δράμα άνοιξε την κρυμμένη προσωπικότητα μέσα του. Επιπρόσθετα, ένας άλλος φοιτητής, ο οποίος λειτούργησε στο Πανεπιστήμιο μέσω του δράματος, εργάζεται τώρα ως καθηγητής Αγγλικών σε ένα πρόγραμμα που εφαρμόζει τις αρχές της χρήσης δράματος στην τάξη.

Η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για την αντιμετώπιση της αδράνειας και της καθημερινότητας μέσα στην τάξη διδασκαλίας αλλά και μπορεί να ενθαρρύνει, επίσης, τις δεξιότητες της ομαδικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν πλεονέκτημα για τη διδασκαλία. Ουσιαστικά καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους μέσα από συγκεκριμένα σενάρια στην τάξη. Ο Tarlington (1982) δηλώνει ότι η χρησιμότητά του γύρω από την ανάπτυξη της γλώσσας, την προσωπική ευαισθητοποίηση, την ομαδική συνεργασία, την αισθητηριακή συνειδητοποίηση και την ευρηματική ανάπτυξη είναι απόλυτα σημαντική.

Επιπρόσθετα, οι δραματικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παροχή ευκαιριών για να συμμετέχει ενεργά ο μαθητής. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν την όλη προσωπικότητα του μαθητή και όχι μόνο τη διανοητική του διαδικασία. Αυτή η διαπίστωση καταδεικνύει ότι το Δράμα γενικά αποτελεί ένα «σημαντικό όχημα», μια κινητήριο δύναμη για την αυτοενθάρρυνση της δημιουργικότητας των μικρών μαθητών αλλά και των ενηλίκων.

«Όσον αφορά τα παιδιά, στοχεύει στην ψυχαγωγία, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη και αισθητική καλλιέργεια με βασική προτεραιότητα την απόλαυση του παιχνιδιού, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της φαντασίας, την καλλιέργεια της επικοινωνίας στη ομάδα και στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Προτάσσει, λοιπόν, την ευχαρίστηση, τον αυθορμητισμό και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και, κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται εξαιρετικό παιδαγωγικό μέσο.» (Παπαδόπουλος, 2007).

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούν το δράμα τείνουν να δίνουν την δυνατότητα επικοινωνίας στον μαθητή και επικεντρώνεται στο πώς να πάει από το δράμα σ' ένα ουσιαστικό πλαίσιο. Είναι ένας τρόπος για ένα «δραστήριο-ενοχλητικό παιδί» να εξωτερικεύσει την ενέργειά του αλλά και να ενθαρρύνει το ντροπαλό-δύσκολα συνεργάσιμο μαθητή να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα. Ακόμη αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων και αυτοί σηκώνονται προκειμένου να κάνουν πράγματα μπροστά ο ένας στον άλλο. Ο Hayer, όπως αναφέρεται στον Brauer (2002), θεωρεί ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της παρατήρησης των μαθητών και να αποτελέσει «πηγή μεγάλης απόλαυσης», με τους μαθητές να τείνουν να είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι με το δράμα. Δεν πρέπει, βέβαια να παραλείψουμε ότι κάθε δραματική δραστηριότητα παρέχει ευκαιρίες για κατανόηση των σκέψεων και τα συναισθημάτων των μαθητών καθώς εκφράζονται. Έτσι, από τη συνεχή ανατροφοδότηση, ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει καλύτερες στρατηγικές για πιο αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία.

Όλα τα παραπάνω διευκολύνουν τη μάθηση γενικότερα και ειδικότερα την επικοινωνία και παρέχουν το κατάλληλο ψυχογλωσσικό κλίμα για την εκμάθηση γλωσσών. Συμπερασματικά, το δράμα στην τάξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις προφορικές και γραπτές δεξιότητες επικοινωνίας. Με αυτό λοιπόν θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα.

1.4.1. Το δράμα στη διδασκαλία της γλώσσας

Από τη δεκαετία του '80 αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης η επίδραση του δράματος και γενικότερα των θεατρικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία και την κατανόηση της γλώσσας. Το δράμα περιλαμβάνει μίμηση, παιχνίδι ρόλων (ή αυτοσχεδιασμός), προσομοίωση, δραστηριότητες αλληλεπίδρασης όπως διάφορες μορφές διαλόγων και δραματοποιημένη ιστορία. Έτσι, το δράμα μπορεί να λάβει διάφορες μορφές στο μάθημα της γλώσσας, αλλά πάνω όλα θα πρέπει να είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα όπου ο μαθητής κάνει τις

επιλογές του.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2003), η δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με βιωματικό τρόπο πολλαπλούς στόχους στα μαθήματα και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Όμως, παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το «εκπαιδευτικό δράμα», που θα αποτελέσει το έναυσμα, για να αναδυθούν οι εφηβικοί προβληματισμοί και οι ανησυχίες, ενώ, τέλος, αποτελεί και παράσταση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην εκπαίδευση η δραματοποίηση ακροβατεί ανάμεσα στο τρίπτυχο «θέατρο-τέχνη-παράσταση», που απευθύνεται σε μαθητές και ενήλικες, και στο «θέατρο-μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης».

Όπως αναφέρει ο Wan (2017), οι δραματικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο ενίσχυσης της γλώσσας (Mordecai, 1985, Fernandez και CoII, 1986). Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, η χρήση δράματος ενθαρρύνει την κοινωνική, πνευματική και τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Πολλές φορές τα παιδιά είναι κουρασμένα και θεωρούν το Δράμα ως λαϊκή δραστηριότητα, όμως είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη χρήση στοιχείων όπως το σώμα, τη γλώσσα και τη χρήση φωνών για να τονωθεί η φαντασία. Μπορεί να προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες για διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας, να βελτιώσει την προφορική επικοινωνία και, επειδή εμπλέκει τα συναισθήματα, μπορεί να προσφέρει μια πλούσια εμπειρία της γλώσσας για τους συμμετέχοντες.

Ως μορφή επικοινωνίας, το δράμα δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με νόημα και με κατάλληλο τρόπο. Οι Maley & Duff (1978), όπως αναφέρεται στον Wan (2017), υποστηρίζουν ότι το δράμα «επαναφέρει» μέρος του ξεχασμένου συναισθηματικού περιεχομένου στη γλώσσα. Βέβαια, πρέπει να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα στην οποία τόσο ο δάσκαλος όσο και η τάξη θα μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς στη γνώση και θα απολαύσουν και θα επωφεληθούν από αυτό και τις δραστηριότητες της γλώσσας.

Το δράμα ενισχύει τον δεσμό μεταξύ σκέψης και έκφρασης μέσα στη γλώσσα, παρέχει πρακτική υπεργλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, και προσφέρει καλή πρακτική ακρόασης. Εάν θεωρηθεί μέθοδος διδασκαλίας με την έννοια ότι αποτελεί μέρος της εκλεκτικής προσέγγισης της διδασκαλίας γλωσσών, τότε μπορεί να γίνει βασική μέθοδος στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας. Όπως αναφέρει ο Davies (1990), μπορεί να αποτελέσει έναν πολύ καλό τρόπο ενίσχυσης της μνήμης, μέσω της οπτικής συσχέτισης και ανάκλησης των γλωσσικών στοιχείων που υποβοηθάται κάθε φορά που υπάρχει μια σχετική εικόνα (βλ. Rose 1985: 62). Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου. Όπως αναφέρουν οι Uysal & Yavuz (2017), το δράμα

βοηθά τους μαθητές να ανταλλάξουν «γλώσσες» και τους παρέχει μια φανταστική σκηνή στην οποία αισθάνονται ελεύθεροι να ενεργούν και να μιμούνται πειραματιζόμενοι μέσα από μια ευρύτερη γκάμα γλωσσών (Brauer, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι αυτή η διεπιστημονική μέθοδος υπογραμμίζει τη σημασία της μάθησης των μη λεκτικών κωδίκων με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν καλή γνώση της λεκτικής επικοινωνίας και να ενισχύσουν τη συνειδητοποίηση των διαπολιτισμικών διαφορών.

1.4.2. Το δράμα ως εργαλείο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει στραφεί στη σύνδεση μεταξύ διαφόρων τεχνικών που σχετίζονται με το δράμα και την εκμάθηση διαφορετικής γλώσσας από την ομιλούμενη (δεύτερη ή ξένη). Σύμφωνα με τη Via (1985), όπως αναφέρεται στον Wan (2017), το δράμα έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών από τον Μεσαίωνα.

Το δράμα στην εκπαίδευση θα το συναντήσουμε πολλές φορές και ως δημιουργικό δράμα και είναι δυνατό να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στα μαθήματα δεύτερης γλώσσας καθώς και σε όλους τους τομείς διδασκαλίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί βέβαια επειδή έχουν ανεπαρκή γνώση όσον αφορά το δράμα και δεν το χρησιμοποιούν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Αγνοούν ουσιαστικά το γεγονός ότι οι μαθητές μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι ρόλων μπορούν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συμβάλλει στην «καθιέρωση ενός αποτελεσματικού γλωσσικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη καθώς δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας, και, επομένως, στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών βοηθώντας τα να χρησιμοποιούν το λόγο σε κάθε περίπτωση με δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο. Επιπλέον, ενθαρρύνει την πολυμορφία σε τρόπους έκφρασης, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν πραγματικά, να εκδηλώσουν προσωπικές ανάγκες και παρορμήσεις χωρίς την αγωνία οποιασδήποτε κριτικής».

(Παπαδόπουλος 2007, 221)

Το δράμα εφαρμόζεται για την καλλιέργεια προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία μίας γλώσσας ως δεύτερη. Μπορεί να αποτελέσει μια τεχνική πολύτιμη για την εκμάθηση μίας γλώσσας. Δίνει την δυνατότητα να γίνουν οι μαθητές ενεργοί συμμετέχοντες. Κάνοντας την τάξη μια «μικρή σκηνή», η καθημερινή μάθηση αποτελεί πηγή εμπλουτισμού για της μεταξύ τους επικοινωνία.

Πριν μερικά χρόνια, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που υποτιμούσαν τη χρήση του δράματος στη διδασκαλία των δευτέρων γλωσσών κάτι που γενικά δε συμβαίνει σήμερα. Η αλλαγή στη στάση αυτή επήλθε καθώς δόθηκε έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε αυτόν τον τομέα για ποικίλους σκοπούς. Αρχικά, μπορεί να επεκτείνει, να διατηρήσει και να ενισχύσει το λεξιλόγιο και τη συγκρότηση προτάσεων μέσω παιχνιδιών ρόλων και επικοινωνίας. Όπως αναφέρει ο Mordecai (1985, στον Wan, 2017), η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι έτσι ευχάριστη και ενθαρρυντική. Το πρόβλημα της μικτής ικανότητας μειώνεται όταν χρησιμοποιούνται δραματικές δραστηριότητες. Οι μαθητές που είναι πιο ευέλικτοι μπορούν να αναλάβουν τους κύριους ρόλους που απαιτούν περισσότερη προφορική επικοινωνία, ενώ οι πιο αδύναμοι μαθητές να αντισταθμίσουν την έλλειψη γλωσσικής ικανότητας από την παράλληλη επικοινωνία π.χ. τη γλώσσα του σώματος και τη γενική ικανότητα δράσης (μίμηση).

Ο Earl Stevick (1980) δηλώνει ότι η εκμάθηση γλωσσών πρέπει να απευθύνεται στη δημιουργική διαισθητική πτυχή της προσωπικότητας καθώς και στο συνειδητό και λογικό της μέρος. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν όλη την προσωπικότητα του μαθητή και όχι μόνο τη διανοητική του διαδικασία. Η αποτελεσματική μάθηση λαμβάνει χώρα καθώς ο μαθητής συμμετέχει και έχει κίνητρο να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα-στόχο. Όπως υπογραμμίζει ο Zyoud (2010), μέσα από το δράμα, θα έχει την ευκαιρία να ασκήσει και να ενσωματώσει την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση. Επίσης, ενθαρρύνει και διατηρεί τα κίνητρα των μαθητών, παρέχοντας μια ατμόσφαιρα γεμάτη διασκέδαση. Με τον τρόπο αυτό, εμπλέκει αισθήματα και προσοχή και εμπλουτίζει την εμπειρία των μαθητών στη γλώσσα.

Ένας από τους κυρίως στόχους (όπως η προσέγγιση της επικοινωνίας) είναι ότι ο εκπαιδευόμενος επιτυγχάνει την ικανότητα επικοινωνίας. Επικεντρώνει την προσοχή στο πώς ο εκπαιδευόμενος θα γίνει πιο ευφάνταστος, δημιουργικός και ευαίσθητος, καθώς θα αποκτήσει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην εκμάθηση της γλώσσας ως δεύτερης. Ως εκ τούτου, έχει νόημα ότι οι δραματικές δεξιότητες μπορούν να μας βοηθήσουν να γίνουμε το πρόσωπο που θέλουμε να είμαστε. Έχει τη δυνατότητα να κάνει τις ζωές μας καλύτερες, καθώς θα γίνουμε καλύτερα κατανοητοί και ίσως μας βοηθήσει να γίνουμε οι άνθρωποι που θα θέλαμε να είμαστε. Εάν ο μαθητής μπορεί να επικοινωνήσει καλύτερα, τόσο πιο πιθανό είναι να τον δουν οι άλλοι όπως εκείνος θέλει να τον δουν. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες του δράματος μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να γίνει το άτομο που θέλει να είναι.

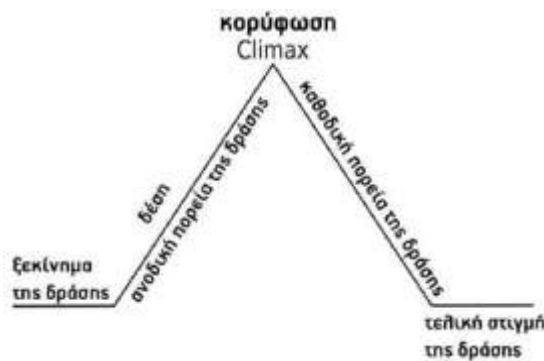
Είναι λοιπόν εμφανές ότι μπορεί να αποτελέσει σημαντική μέθοδο για την διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης, πολυεπίπεδα. Παρακάτω θα αναλυθεί πιο συγκεκριμένα η μέθοδος δράματος Glottodrama.

1.5. Η μέθοδος Glottodrama

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι μία διαδικασία η οποία αλλάζει ανάλογα με το χρόνο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Στην εκπαίδευση ,αναζητούνται νέες, καινοτόμες μέθοδοι ώστε ο μαθητής να είναι αποδοτικότερος ως προς την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων. Η μέθοδος Glottodrama αποτελεί κομμάτι της μεθοδολογίας που ακολουθείται στο γλωσσικό μάθημα και ένα πλήθος ερευνών μελέτησε τη σύνδεση των δύο αυτών παραμέτρων. Αναπτύχθηκε από μία διεθνή συνεργασία στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης. Το έργο αυτό ξεκίνησε κατά τη διάρκεια του 2007 και έχει ως στόχο τη δημιουργία επιστημονικού πειραματισμού και την επικύρωση μιας μεθοδολογίας που βασίζεται στο δράμα για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Οι θεωρητικές και παιδαγωγικές υποθέσεις της μεθόδου μπορούν να συνοψιστούν στον τύπο μιας «επικοινωνιακής προσέγγισης με ένα ανθρωπιστικο-συναισθηματικό προσανατολισμό» (Nofri, 2009).

Παρόλο που η μέθοδος εστιάζει στην προφορική επικοινωνία με βιωματικό τρόπο, τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου δείχνουν ότι βελτιώνει τις δεξιότητες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας, αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων σε κάθε επικοινωνιακή τους περίπτωση, προσφέροντας θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Nofri, 2009). Το 2010 η μέθοδος βραβεύτηκε με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών και το 2012 έλαβε το βραβείο Ποιότητας στην διεξαγωγή Μαθημάτων GINCO ως «Η καλύτερη επικυρωμένη Εξάσκηση». Ο δημιουργός της μεθόδου Carlo Nofri, εκπαιδευτής ιταλικής γλώσσας ως Γ2 σε ενήλικες, σε θερινά τμήματα στο Italian Language Center University of Rome Tor Vergata, μελέτησε το θεωρητικό μέρος του δράματος και κατέληξε ότι η δραματική ερμηνεία και η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας συγκλίνουν στο έξης: Οι εκπαιδευμένοι σε μια ξένη γλώσσα στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας με επιτυχία μια επικοινωνιακή πράξη, φορούν «μάσκα μιμούμενοι τους φυσικούς ομιλητές της Γ2», με τον ίδιο τρόπο που ένας ηθοποιός προσπαθεί να μπει στο «πετσί» του ρόλου. Κατόπιν αρχίζει να εφαρμόζει το στοιχείο της κορύφωσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, σύμφωνα με την «πυραμίδα του Freytag», Γερμανού νομπελίστα, συγγραφέα και κριτικού, η οποία αναπαριστά τα βασικά σημεία της πλοκής ενός έργου και διαπιστώνεται ότι το στοιχείο της κορύφωσης στη διδασκαλία της ξένης

γλώσσας εξάπτει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και ενεργοποιεί αποτελεσματικά την απομνημόνευση (Nofri, 2009).



(Εικόνα 1: Πυραμίδα του Freytag, 1863)

Η μέθοδος βασίζεται κυρίως σε πολλές δραματικές και γλωσσικές αρχές που εμπλέκουν το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργούν μία ανάγκη ώστε να αναζητούν περισσότερες πληροφορίες και έτσι να συνεισφέρουν στα γλωσσικά υλικά. Σύμφωνα με τις αρχές του Glottodrama, η εκμάθηση μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας είναι «μάθηση με πράξη»: γνωρίζοντας πώς να κάνουμε κάτι δεν περιορίζεται στους κανόνες και αποκτάται με έντονη πρακτική. Η ευχαρίστηση της «εκμάθησης μέσω της πράξης» είναι ένα κίνητρο για την αύξηση του κινήτρου των μαθητών και οδηγεί στη δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία στην επικοινωνία (Colibaba, Cleminte, Dinu, 2013). Όσον αφορά την ενίσχυση του ψυχολογικού παράγοντα στην επικοινωνία, οι μαθητές γλωσσών τείνουν να είναι ντροπαλοί ή να διστάζουν να μιλούν δημόσια τη δεύτερη γλώσσα. Κάνουν γραμματικά λάθη και λάθη προφοράς. Αυτό στην πραγματικότητα είναι κρίσιμο θέμα από την άποψη της ψυχολογίας των εκπαιδευόμενων. Με τη μέθοδο Glottodrama, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργαστούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες μαζί με άλλους μαθητές που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, ο ψυχολογικός τους φόβος στην επικοινωνία μπορεί να εξαλειφθεί.

Ο Nofri (2009) εισάγει την υποκριτική στην ξενόγλωσση διδασκαλία υποστηρίζοντας ότι «Ο ηθοποιός υποδύεται σε μία ‘θεατρική πλατεία’ και ο εκπαιδευόμενος σε μια ‘κοινωνική πλατεία’. Συνεπώς, με την ένταξη της υποκριτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διδασκαλία δηλαδή των βασικών δραματικών δεξιοτήτων, ευνοείται η μεταφορά της συνολικής προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων στη Γ2, όχι επειδή τους καθιστά επαγγελματίες ηθοποιούς, αλλά επειδή αποκτούν την ιδιότητα του κοινωνικού ηθοποιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τα κατάλληλα γλωσσικά και

στοιχεία στα οποία αλληλοεπιδρούν με τους φυσικούς ομιλητές της Γ2 στην πραγματική «σκηνή» της ζωής (Nofri, 2009).

Όπως γράφει ο **Bordeult** (2010), «η μέθοδος έχει τη δυνατότητα να κρατήσει σε εγρήγορση τους μαθητές και να αναζωπυρώσει την καθημερινότητά τους. Χρειαζόμαστε φαντασία για να φτιάξουμε έναν καλύτερο κόσμο. Για να πετύχουμε κάτι που αξίζει τον κόπο, πρέπει πρώτα να το φανταστούμε και να το ονειρευτούμε. Δεν πρέπει να παραμελούμε αυτή την πτυχή της ανθρώπινης ευαισθησίας. Μπορεί να φαίνεται σαν ένα ασήμαντο σημείο, αλλά τα όνειρα χωρίς φαντασία θα είναι σαν τη ζωή χωρίς χρώμα». Όλοι θα ήταν χειρότεροι χωρίς αυτό. Η δύναμη του δράματος μας κάνει να παρουσιάζουμε τον εαυτό μας στην καθημερινή ζωή, όπως θέλουμε να τον αντιληφθούμε. Ο Erving Goffman (1958) μιλάει λεπτομερώς για το πώς παρουσιάζουμε τον εαυτό μας στην καθημερινή ζωή από κοινωνιολογική άποψη.

Η μέθοδος έχει έναν ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό που επικεντρώνεται στους μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται ως ολόκληρα άτομα σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Επιπλέον, οι πνευματικές δραστηριότητες ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών, εμπλέκοντάς τους το σώμα και το νου στην εκμάθηση εμπειριών. Το πρόγραμμα Glottodrama διευκολύνει την ενδυνάμωση των μαθητών στη διαδικασία μάθησης σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες. Η συμβολή στα κείμενα επιτρέπει στους μαθητές να επιδείξουν και να μοιραστούν τη γνώση, εμβαθύνοντας στη δική τους κατανόηση. Οι μαθητές δίνουν μια φωνή στο μαθησιακό περιβάλλον και είναι σε θέση να οικοδομήσουν τη συνεργασία με τους δασκάλους τους. Αυτό δημιουργεί μια ισχυρή κοινότητα μάθησης.

Συμπερασματικά, συμμετέχοντας σε ένα θεατρικό σύνολο αλλά και σε ένα πλασματικό πλαίσιο, η τάξη βιώνει μια κοινή στιγμή έντασης που περιλαμβάνει συναισθήματα, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, κίνηση και αυξημένη συνειδητοποίηση των άλλων, που δεν θα ήταν απαραίτητως εμπειρία εκτός του δραματικού περιβάλλοντος .

1.5.1. Η μέθοδος Glottodrama στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης

Ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας η μέθοδος Glottodrama παρέχει μια σειρά δυνατοτήτων προς αξιοποίηση στον εκπαιδευτικό, αφού αποτελεί αυθεντικό υλικό. Γι' αυτό παρακάτω γίνεται εκτενέστερη αναφορά και επισημάνσεις των πλεονεκτημάτων της χρήσης της μεθόδου στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας.

Ειδικά σε διαπολιτισμικές τάξεις η μέθοδος Glottodrama αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα. Η μέθοδος έχει δυναμική φύση καθώς ανακυκλώνει συνεχώς νέο λεξιλόγιο. Ως εκ τούτου, είναι μια μεγάλη ευκαιρία να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση και να οικοδομηθεί η κοινωνική ευαισθητοποίηση. Τα παιδιά αποκτούν κίνητρα επειδή είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που κάνουν καθημερινά. Οι δεξιότητες στην ομιλία βελτιώνονται επειδή πρέπει να κάνουν χρήση της γλώσσας για να μπορούν να γίνουν κατανοητοί.

Όσον αφορά την ομαδική εργασία, είναι σημαντικό να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός στόχου τους ως ομάδα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλούν και να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν, ακόμη και με περιορισμένη γλώσσα, χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως τη γλώσσα του σώματος, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου (Phillips, 2003). Υπάρχουν και άλλες σημαντικές πτυχές που μπορούν να καταστήσουν τις δραματικές δραστηριότητες ένα ισχυρό εργαλείο για να χρησιμοποιηθούν σε μια τάξη γλώσσας, εφόσον δεν αφορούν μόνο την ίδια τη γλώσσα, αλλά και το σώμα, το μυαλό, τα συναισθήματα και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Phillips, 2003).

Η αξία της μεθόδου αποδίδεται συχνά στο γεγονός ότι επιτρέπει τη δημιουργία για διαφορετικές γλωσσικές χρήσεις, ενισχύοντας έτσι τη γλωσσική συνείδηση των μαθητών. Τα παιδιά μιλούν και ακούνε ο ένας τον άλλον σε μια δραματοποιημένη κατάσταση παιχνιδιού χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με έναν επικοινωνιακό τρόπο (αλληλεπιδρώντας προφορικά, χρησιμοποιώντας κινήσεις του σώματος, χειρονομίες και έκφραση του προσώπου, ακούγοντας ενεργά). Προσφέρει σπουδαίες ευκαιρίες στους μαθητές να επικοινωνούν με τους άλλους ακόμη και όταν έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο.

Ουσιαστικά, η μέθοδος θέτει τη γλώσσα σε περιβάλλον, δίνοντας στους μαθητές την εμπειρία της επιτυχίας σε πραγματικές καταστάσεις και τους σπλίζει με εμπιστοσύνη για την αντιμετώπιση του κόσμου έξω από την τάξη. Όπως αναφέρει ο Okoye (2014), οι δραματικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν καλά τη γλώσσα. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γλώσσες του σώματος και τις χειρονομίες τους για να εκφράσουν τους σκοπούς τους. Όπως αναφέρεται στον Torricio (2015), σύμφωνα με την Desiatova (2009) επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα μέσω του δράματος

συνεχώς ερμηνεύοντας την έννοια από ένα πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους με ένα δημιουργικό τρόπο, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους εργαζόμενοι με φαντασία.

Ο Chauhan (2004) επιβεβαιώνει ότι η χρήση του δράματος σε τάξεις δεύτερης γλώσσας αντιστρέφει τη συμβατική εκπαίδευση και βοηθά τους μαθητές να μάθουν και να βελτιώνουν επίσης τις γλωσσικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τον Schiller (2008), η Glottodrama οδηγεί τους νέους να μάθουν ενεργά για την κοινωνική ζωή και επίσης προωθεί τις ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων και βελτιώνει τις ανθρώπινες σχέσεις (Okoye, 2014). Επιπλέον, βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις γλωσσικές ελλείψεις, προωθώντας τις μη λεκτικές στρατηγικές επικοινωνίας. Τείνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος όταν αισθάνονται ανεπαρκείς στην έκφραση γλωσσικά. Σε γενικές γραμμές, οι καθηγητές, οι ερευνητές, οι συγγραφείς βιβλίων θεωρούν τις τεχνικές δράματος ευεργετικές επειδή παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να μιλήσουν με λιγότερο ελεγχόμενους και πιο δημιουργικούς τρόπους. Μέσα σε ένα περιβάλλον τάξης, φέρνουν τους εκπαιδευόμενους πιο κοντά σε αυτό που μπορεί να συνεπάγεται η πραγματική χρήση της γλώσσας-στόχου.

Επιπλέον, αυτό που του δίνει μοναδική αξία ως παιδαγωγική τεχνική είναι το γεγονός ότι οξύνει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και υποστηρίζει τη γλωσσική εκπαίδευση ως δημιουργική διαδικασία. Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα παίρνει τη μορφή μιας προοδευτικής σύνθεσης κοινωνικής και πολιτιστικής εμπειρίας που ξεπερνά τα εννοιολογικά όρια της γνώσης του γλωσσικού κώδικα. Όπως αναφέρει ο Raquel (2012), στη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επιδόσεων που στοχεύουν επίσης στις δεξιότητες απόκτησης δεξιοτήτων από το στόμα (π.χ. ευχέρεια, προφορά και επιτονισμός) και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες (δηλαδή έκφραση του προσώπου και γλώσσα του σώματος) (Banning, 2003, Bernal, 2007, Ryan-Scheutz & Colangelo, 2004). Οι μαθητές απελευθερώνονται από τους περιορισμούς της ακρίβειας της γλώσσας, που μπορεί να απαιτούνται στην τάξη των συμβατικών γλωσσών, και είναι εξοπλισμένοι με πολλά άλλα εργαλεία για να επικοινωνούν με νόημα. Επιπρόσθετα, μπορεί να επηρεάσει την ανάγνωση, βελτιώνοντας την ανάκληση ιστοριών, την κατανόηση και το λεξιλόγιο καθώς και να βελτιώσει τη σκέψη που συσχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ομιλίας.

Όπως αναφέρει ο Raquel (2012), «η εκμάθηση L2 μέσω θεατρικών παραγωγών συμβαίνει επειδή οι δραστηριότητες μέσα σε μια θεατρική παραγωγή βυθίζουν τους μαθητές στη γλώσσα στόχου σε δύο μαθησιακά περιβάλλοντα -το κείμενο (σενάριο) και το περιβάλλον παραγωγής-κάτι που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν και να μάθουν σιωπηρά τη γλώσσα-στόχο

(Raquel 2011, Wessels 1987). Στη διαδικασία της μελέτης ενός σεναρίου, οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε δομές αυθεντικής ομιλούμενης γλώσσας και λεξιλογίου συμφραζομένων (Hayati 2006, Kempf 2003). Η προετοιμασία των τεχνικών πτυχών της παραγωγής καθιστά επίσης τη δραστηριότητα κοινωνική, προσανατολισμένη προς το στόχο, η οποία ενθαρρύνει τη συντροφικότητα μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών (Moody, 2002)».

Τέλος, οι επιδόσεις μπροστά σε ένα ακροατήριο ενισχύουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και τη διαπολιτισμική τους ικανότητα ως ικανών ομιλητών δεύτερης γλώσσας.

1.5.2.Οι στόχοι της μεθόδου Glottodrama

Η μέθοδος Glottodrama προήλθε μέσα από την αναγνώριση της μεγάλης συμβολής, στον παιδαγωγικό χώρο, της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω θεατρικών πόρων και είναι σε θέση να επισημαίνει ξεκάθαρα τις θεωρητικές αρχές, τους κανόνες εφαρμογής και τους μαθησιακούς στόχους.

Οι γλωσσικοί στόχοι αφορούν την πλαισιωτική μάθηση και σταδιακή αφομοίωση του σχετικού λεξιλογίου, την εξάσκηση της ακουστικής ικανότητας των παιδιών, την καλύτερη γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας με αυθεντικά ερεθίσματα και μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, καθώς και την ασυνείδητη εξάσκηση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων όπως αυτή θα υπαγορευόταν όχι από μηχανιστικές ασκήσεις αλλά από επικοινωνιακές ανάγκες. Πέραν του πρακτικού οφέλους, στόχος και ελπίδα είναι τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία, να το διασκεδάσουν, να ξεφύγουν από τη συμβατική πραγματικότητα της τάξης, και ταυτόχρονα να προβληματιστούν ουσιαστικά για καταστάσεις της καθημερινότητας και να αναθεωρήσουν παγιωμένους τρόπους αντίληψης του κόσμου (Nofri, Drago, Masella, Stracci, 2015).

Σύμφωνα με τους Nofri et al. (2015), «πρόκειται για ένα πεδίο διδακτικού πειραματισμού που ανέδειξε τις μεγάλες δυνατότητες αυτής της προσέγγισης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και που επισήμανε τα όρια προηγούμενων εμπειριών που συχνά αποκτήθηκαν χωρίς τη συμβολή επαγγελματιών ηθοποιών». Στο παρελθόν είχαν γίνει ενέργειες για τη χρήση του δράματος για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Αυτό έγινε κυρίως μέσω της δραματοποίησης κείμενων και του role-playing, πολύ διαδεδομένων στην πρακτική διδακτική, εμπνευσμένων από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Ωστόσο, αυτές οι μέθοδοι δεν στάθηκαν τόσο αποτελεσματικές ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές εφαρμόζονται στο θέατρο με σκοπό να εκπαιδεύσουν ηθοποιούς και

δεν περιέχεται μέσα τόσο το παιδαγωγικό κομμάτι.

Γι' αυτό το λόγο στοχεύουν στο να επιτείνουν τις εμπειρίες, ξεπερνώντας την απλή φόρμουλα του στείρου «δράματος στην ξένη-δεύτερη γλώσσα» που κινδυνεύει να περιθωριοποιήσει τις ερμηνευτικές πτυχές, προς όφελος των γλωσσικών και τυπικών πτυχών και που συχνά δεν επικεντρώνεται κατάλληλα στην εργαστηριακή φάση, από επαγγελματίες του θεάτρου (Nofri et al. 2015). Ο κύριος στόχος είναι η ενσωμάτωση στη διαδικασία εκμάθησης μίας εξειδικευμένης δουλειάς πάνω στις ερμηνευτικές πτυχές, η οποία απελευθερώνει την ικανότητα γλωσσικών δραστηριοτήτων, κατάλληλων σε αληθινές επικοινωνιακές καταστάσεις συμπεριλαμβάνοντας παραγλωσσικές πτυχές με μεγαλύτερο βαθμό ικανότητας της χρήσης των μέσων έκφρασης και με μία μεγαλύτερη επίγνωση των πραγματολογικών επιδράσεών τους (Nofri et al. 2015). Επιπρόσθετα, ένας από τους κύριους στόχους της χρήσης του σε ένα μάθημα γλωσσών είναι η παροχή ενός ενεργού, διεγερτικού, διασκεδαστικού και δημιουργικού περιβάλλοντος στο οποίο να αναπτύσσεται η δυναμική εκμάθησης γλωσσών του μαθητή. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνούν τη δεύτερη γλώσσα μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους και να το εκφράζουν μέσω της γλώσσας και άλλων μορφών επικοινωνίας που μπορεί να περιλαμβάνουν: κίνηση, δράση, χορό και παιχνίδι ρόλων.

Το Glottodrama είναι μία μέθοδος που δύναται να εφαρμοστεί σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ανεξαρτήτως του επιπέδου των εκπαιδευτών. Μπορεί να αποτελέσει κύρια μέθοδο διδασκαλίας καθώς περιέχει διάφορες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και να βοηθήσει επίσης τους μαθητές να επεξεργάζονται νέες λέξεις ή εκφράσεις σε ένα κατάλληλο πλαίσιο. Δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αντίθετη με τα προγράμματα σπουδών που υπάρχουν στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά έρχεται με σκοπό να δώσει μία νέα διδακτική προσέγγιση, μια νέα πνοή στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Από τα αρχικά επίπεδα μελέτης, μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα, στα πιο προχωρημένα επίπεδα γνώσης και χρήσης των βαθύτερων γλωσσικών και νοητικών πτυχών.

Η αρχική γλώσσα στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος ήταν η ιταλική. Δεν έχει ως στόχο να χρησιμοποιηθεί ως μία συμπληρωματική μέθοδος αντίστοιχη με τις άλλες διδακτικές μεθόδους, αλλά να ανταγωνιστεί τις άλλες και να γίνει αυτόνομη. Σύμφωνα με τους Nofri, Drago, Masella, Stracci (2015), για να πετύχει αυτό πρέπει να γίνουν φιλότιμες προσπάθειες προκειμένου να ξεπεραστούν η υποκειμενικότητα ή οι ατέλειες άλλων εμπειριών. Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν επιβεβαιώσει σε διεθνές επίπεδο ότι σχεδόν καμία εφαρμογή του δράματος στην εκμάθηση ξένης-δεύτερης γλώσσας, δεν πραγματοποίησε συστηματικά μία συγκριτική

εξακρίβωση των τελικών αποτελεσμάτων, όχι μόνο από ποιοτική άποψη (υποκειμενική αντίληψη της διδακτικής εμπειρίας εκ μέρους μαθητών και καθηγητών) αλλά και από ποσοτική άποψη (εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων εκ μέρους των μαθητών, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις σύγχρονες γλώσσες). Οι πειραματισμοί απαιτούν την παραγωγή αυθεντικού διδακτικού υλικού και εξειδικευμένης εκπαίδευσης των καθηγητών (καθηγητές γλώσσας και υποκριτικής).

Τα ικανοποιητικά αποτελέσματα της εφαρμογής της στην εκμάθηση της γλώσσας διευρύνουν το ενδιαφέρον της παρούσας διδακτικής μεθοδολογίας και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, εκτός της ιταλικής στην οποία επιχειρήθηκε αρχικά. Μια γενική δομή για ένα μάθημα θα πρέπει να επικεντρώνεται στους προαναφερθέντες στόχους και προσδοκίες, να προετοιμάζει τις δραστηριότητες που στοχεύουν στη γλώσσα καθώς και στους στόχους απόδοσης, ένα πλαίσιο -όπως μια ιστορία- μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το δράμα, συμβάσεις που επικεντρώνονται σε δεξιότητες όπως η δημιουργία χαρακτήρα, η έκφραση συναισθημάτων μέσω της φωνής και της κίνησης και, φυσικά, η δημιουργικότητα και η εμπιστοσύνη με τη γλώσσα. Τέλος, η σειρά μαθημάτων θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τους μαθητές να αναστοχαστούν την πρόοδό τους και να προσδιορίσουν τομείς για περαιτέρω ανάπτυξη.

1.5.3. Η καταλληλότητα της μεθόδου Glottodrama

Όσον αφορά την καταλληλότητα της μεθόδου Glottodrama, τα κριτήρια δεν είναι σταθερά. Σχετίζονται με μια σειρά από παράγοντες που αφορούν την ομάδα μαθητών που έχει απέναντί του ο εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα με τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το επίπεδο της γλώσσας το οποίο έχουν κατακτήσει, το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο.

Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα η γλωσσική ικανότητα, με την πάροδο του χρόνου, καλλιεργείται μέσα από την επικοινωνιακή ικανότητα εφόσον, μετά από μια κυκλική διαδικασία εφαρμογής αυθεντικών καταστάσεων, ο μαθητής διευρύνει το φάσμα των τομέων στους οποίους χρησιμοποιεί τη γλώσσα, από τον προσωπικό έως τους κοινωνικά ευρύτερους τομείς. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνει τις ικανότητες αλληλεπίδρασής του με άλλα άτομα στη κοινότητα. Η επικοινωνιακή ικανότητα, λοιπόν, παίρνει τη μορφή μιας προοδευτικής σύνθεσης τόσο κοινωνικής όσο και πολιτιστικής εμπειρίας, η οποία ξεπερνά τα εννοιολογικά όρια της γνώσης του γλωσσικού κώδικα. Τα παιδιά

μπορούν να επικεντρωθούν στα παρεπόμενα της μεθόδου, τα οποία ωστόσο θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προετοιμασία για επικοινωνία στο μέλλον, σε ένα περιβάλλον ενηλίκων. Στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ενισχύονται τα κίνητρα των σπουδαστών και τους δίνεται τη δυνατότητα μιας επιτυχημένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσωπικής αυτονομίας. Δεν πρόκειται για μία κλασσική μέθοδο διδασκαλίας αλλά για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που μπορεί να ενθαρρύνει τη γλωσσική επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τα συναισθήματα και την αντιληπτικότητα μέσα από αυθεντικές εμπειρίες. Η μεθοδολογία με την οποία εφαρμόζεται η Glottodrama είναι ευχάριστη, επαναστατική σε σχέση με τις άλλες μεθόδους και συνδέει τη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό με τη μητρική γλώσσα. Αλλάζει την πολιτισμική προοπτική και τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων καθώς και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε η τέχνη λειτουργεί καταλυτικά στις συναισθηματικές εντάσεις και χαλαρώνει μέσα από τη δύναμη της έκφρασης και της δημιουργικότητας.

1.5.4. Η λειτουργία ενός μαθήματος Glottodrama

Για τη σύνθεση της συγκεκριμένης ενότητας λαμβάνεται υπόψη ο Οδηγός Μεθόδου Glottodrama (2015). Κάθε μαθησιακή ενότητα αποτελείται από 90 ώρες διδασκαλίας και από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μέρους, η ομάδα λειτουργεί χρησιμοποιώντας μικρής έκτασης κείμενα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις δραστηριότητες. Από την άλλη, στο τρίτο μέρος η ομάδα προχωρά σε ένα παρακάτω στάδιο. Δηλαδή, ξεκινά να λειτουργεί με έναν πιο σύνθετο κείμενο (θέατρο ή σενάριο).

Όσον αφορά τη θέση στην οποία μπορεί να λάβει χώρα η διαδικασία διδασκαλίας της κάθε γλώσσας μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, εάν είναι εφικτό, μπορεί να γίνει σε θέατρο. Αλλιώς μπορεί να γίνει και στην τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές και να οργανωθεί αντίστοιχα όπως ένα θεατρικό εργαστήριο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι κάθονται σε ένα τραπέζι προκειμένου να ξεπεραστεί η ιδέα της κυριαρχίας στο μάθημα όπου ο δάσκαλος είναι η «εξουσία». Επιπλέον, χρειάζεται μία πλατφόρμα, που αποτελεί τον χώρο όπου πάνω της θα πραγματοποιηθούν σκηνές. Αυτή είναι τοποθετημένη στη μέση της τάξης. Η συμπεριφορά τους καθώς και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν βασίζονται σε κάποιους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές. Η τάξη είναι εξοπλισμένη με βιβλία γραμματικής και λεξικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα στη «γωνία της γραμματικής». Τέλος, εάν υπάρχει κάποια βιντεοκάμερα και διάφορες παρόμοιες συσκευές (συσκευή αναπαραγωγής DVD, τηλεόραση ή βιντεοπροβολέας), αυτές διαδραματίζουν

σημαντικό ρόλο στα μαθήματα. Επιπροσθέτως, επιλέγονται κατάλληλες σκηνές προκειμένου να αναδείξουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων σε αντικείμενα συζήτησης και κριτικής επεξεργασίας (Μάγος, 2015).

Το μάθημα χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Αρχικά, οι μαθητές πρέπει να αξιολογηθούν για τις υποκριτικές δεξιότητες αλλά και τις γλωσσικές προκειμένου να σχηματιστεί η τάξη. Οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αξιολογούνται σύμφωνα με το ΚΕΠΑ για την ανίχνευση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών ως προς την ομοιομορφία. Οι δεξιότητές τους στην υποκριτική αξιολογούνται με ελεύθερες κινήσεις στο χώρο προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη στάση τους απέναντι σε αυτές αλλά και με το θεατρικό κομμάτι.

Στη δεύτερη ενότητα περιέχεται η απαραίτητη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές εργάζονται με μικροκείμενα και μαθαίνουν μέσω της επαγωγής και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Σε όλη αυτή τη φάση οι δάσκαλοι είναι παρόντες και τους βοηθούν. Δηλαδή, όλοι μέσα στην τάξη είναι ηθοποιοί και θεατές και οι δάσκαλοι συμμετέχουν όπως οι μαθητές. Έτσι, μαθαίνουν να συνεργάζονται και ξεδιπλώνουν τις προσωπικότητές τους. Εδώ, όμως, όλα συμβαίνουν μέσα σε μία ομάδα και δεν υπάρχει χρόνος και οργανωτικός περιορισμός για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης παράστασης.

Για να φτάσουμε στην τρίτη ενότητα του μαθήματος, οι μαθητές κρίνεται απαραίτητο να νιώθουν έτοιμοι. Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται η αυτοπαραγωγή του θεάτρου. Πιο αναλυτικά αρχίζουν να παράγουν μόνοι τους ένα κείμενο ή σενάριο με βάση τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις ιδέες που παράγονται συλλογικά. Στόχος είναι η παράσταση μπροστά σε ακροατήριο, όποιο και αν είναι αυτό, σε ένα δεδομένο χρονοδιάγραμμα. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην επιτυχία του έργου μέσα από τη συγγραφή του κειμένου, την έκφραση, τη μίμηση, την ταχύτητα, τον ρυθμό ομιλίας.

Στο τέλος οι μαθητές συμμετέχουν σ' ένα τεστ γλωσσομάθειας προκειμένου να ελεγχθεί η γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα και να καταστεί δυνατή η ποσοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί σύμφωνα με τις παραμέτρους του ΚΕΠΑ. Η ποιοτική αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίων. Επίσης, πολύ χρήσιμο για την αξιολόγηση είναι το ημερολόγιο των δραστηριοτήτων καθώς και η τελική παράσταση. Η παράσταση αυτή μπορεί να μαγνητοσκοπηθεί και να δοθεί στους μαθητές και ως ενθύμιο για της εργασία τους.

Τέλος, η μέθοδος αυτή μπορεί να αποδειχθεί είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους μάθησης και σε διαφορετικά επίπεδα κατανόησης. Κανείς δεν μαθαίνει με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όλοι έχουμε διαφορετικές μεθόδους επεξεργασίας πληροφοριών. Με την ενεργό συμμετοχή του στη δική του διαδικασία μάθησης, η δραματοποίηση επιτρέπει σε κάθε παιδί να απορροφήσει τη γλώσσα με τον δικό του τρόπο.

Παρομοίως, στα παιδιά των οποίων οι γλωσσικές δεξιότητες εξακολουθούν να είναι πολύ περιορισμένες δίνεται η ευκαιρία να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως κινήσεις σώματος και εκφράσεις προσώπου.

1.5.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα μάθημα Glottodrama

Για την επίτευξη ενός μαθήματος Glottodrama είναι απαραίτητη η παρουσία δύο εκπαιδευτικών, ενός δασκάλου γλώσσας και ενός θεατρολόγου. Η μεταξύ τους σχέση τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο γι' αυτή τη μέθοδο στο πλαίσιο του μαθήματος. Η συνεργασία αυτή αλληλεξαρτάται και συντίθεται μία νέα παιδαγωγική. Και οι δύο έρχονται σε επαφή με κάτι νέο. Από τη μία πλευρά ο εκπαιδευτικός για τη γλώσσα αρχίζει να έρχεται σε επαφή με επιπλοκές που μπορεί να αντιμετωπίσει σχετικά με τις τεχνικές δράματος. Και από την άλλη, ο εκπαιδευτικός που σχετίζεται με το δράμα κρίνεται απαραίτητο να αντιμετωπίσει προβλήματα στη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Επομένως, δημιουργείται ένας συνδυασμός μεταξύ των δύο επαγγελματιών (Nofri, 2009).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν στον επιτονισμό, στο άγχος, στον ρυθμό και στην προφορική έκφραση των μαθητών. Η προσφορά τους είναι σημαντική και διευκολύνουν ώστε να γίνει κατανοητό το λεξιλόγιο και έτσι να τονίζουν το ενδιαφέρον καθώς και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Σε μία τάξη που έχει μετατραπεί σε θεατρικό εργαστήριο, είναι απαραίτητη η δημιουργία μία ενεργού ατμόσφαιρας και μιας μαθησιακής συμμετοχικής γλωσσικής εμπειρίας (Nofri, Drago, Masella, Stracci, 2015). Επίσης, απαιτείται ενθουσιασμός όχι μόνο για το μάθημα αλλά και για τους μαθητές. Και αυτό, με τη σειρά του, εξαρτάται από το σχηματισμό μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην οποία κανένας δάσκαλος ούτε ο μαθητής αισθάνεται «κίνδυνο» αλλά αλλάζουν πρόθυμα τους ρόλους και το καθεστώς για να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων Glottodrama ο δάσκαλος διαδραματίζει μια πραγματική καθημερινή κατάσταση ενώ ο δεύτερος δάσκαλος παρουσιάζει εν συντομία τις λέξεις και εξηγεί τους βασικούς κανόνες. Αυτή η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στη γωνία της γραμματικής, μακριά από τις «σκηνές ζωής». Όλα τα αρνητικά συναισθήματα των αρχαρίων εξαφανίζονται όταν βλέπουν δύο δασκάλους που συμμετέχουν στη δράση και «φορούν» νέα γλωσσικά κοστούμια που είναι κατάλληλα και για άλλα πολιτιστικά πλαίσια. Αυτό ισχύει τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες.

Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει ότι δημιουργικές, εκπαιδευτικές και άλλες δράσεις της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου έχουν θετική συμβολή στη γενική εκπαίδευση και

αυτές οι δραστηριότητες βελτιώνουν τις δεξιότητες ομιλίας. Σύμφωνα με τον Wessels (1987, 41), οι δραματικές δραστηριότητες είναι πολύτιμες τεχνικές στην τάξη που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η δραματική δραστηριότητα παίρνει διάφορες μορφές και ότι ο δάσκαλος μπορεί να παρέχει στους μαθητές μια ποικιλία μαθησιακών εμπειριών εφαρμόζοντας διαφορετικές μεθοδολογίες ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα μάθησης. Επιπλέον, αυτές οι δραστηριότητες ρόλων επιτρέπουν στο δάσκαλο να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη, στο οποίο οι μαθητές θα ενθαρρύνονται και θα τους δίνεται κίνητρο να μάθουν αποτελεσματικά τη γλώσσα-στόχο. Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και μπορεί να έχει διαφορετικούς τρόπους μάθησης από άλλους. Ενώ ένας μαθητής μαθαίνει οπτικά, ένας άλλος μαθητής λαμβάνει ζωτικές πληροφορίες μέσω της ακοής ή μέσα από τα χέρια, το σώμα και τα συναισθήματά του. Δηλαδή, τα μαθησιακά στυλ των μαθητών μπορεί να είναι διαφορετικά και από την άλλη, να λαμβάνουν τους τύπους πληροφοριών διαφορετικά.

Η μέθοδος Glottodrama καθώς περιλαμβάνει ολόκληρο το άτομο διανοητικά, σωματικά και συναισθηματικά, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δώσουν προσοχή σε κάθε διαφορετικό στυλ μάθησης ή νοημοσύνη. Έτσι, κατά την προετοιμασία ενός μαθήματος, όλες αυτές οι διαφορές πρέπει να εξεταστούν. Μία από τις θεμελιώδεις προκλήσεις έγκειται στην ίδια την προσωπικότητα ενός δασκάλου. Δεν είναι δυνατόν να εισαγάγει τους μαθητές, αν ο δάσκαλος δεν είναι βέβαιος ή πεπεισμένος για τα οφέλη που προσφέρει. Επιπλέον, η διδασκαλία του δράματος επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία ολόκληρης της διαδικασίας εκμάθησης. Θα μπορούσε είτε να την επιβραδύνει είτε ακόμη και να έχει αρνητικό αποτέλεσμα, να αποξενώσει τους μαθητές και να καταστρέψει τη σχέση που έχουν με τον δάσκαλο. Για να εισαγάγει τη μέθοδο στη διδασκαλία σωστά και αποτελεσματικά, αυτό θα πρέπει να γίνει σταδιακά και με ευαίσθητο τρόπο.

Οι μαθητές καλωσορίζουν τη μέθοδο σχεδόν αμέσως, ενώ άλλοι είναι πολύ πιο επιφυλακτικοί και μάλιστα δείχνουν αντίσταση στη χρήση της. Η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο να επιτύχει την «πραγματικότητα» με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με την Royka (2002), μπορεί να ξεπεράσει την αντίσταση των μαθητών στην εκμάθηση της νέας γλώσσας, κάνοντας την εκμάθηση της νέας γλώσσας μια ευχάριστη εμπειρία, καθορίζοντας ρεαλιστικούς στόχους για τους μαθητές. Επίσης, μπορεί να δημιουργήσει σε έναν μαθητή την ανάγκη να μάθει τη γλώσσα: με τη χρήση «δημιουργικής έντασης» (καταστάσεις που απαιτούν επείγουσες λύσεις), θέτοντας περισσότερη ευθύνη στον εκπαιδευόμενο, σε αντίθεση με τον δάσκαλο.

Η ενθάρρυνση, η παρώθηση και ο επεξηγηματικός ρόλος των δασκάλων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον σκοπό και να αισθάνονται άνετα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τις δυνατότητες των μαθητών για να επιτύχουν τους προκαθορισμένους στόχους. Υπάρχουν πολλές πτυχές που πρέπει να εξεταστούν. Μία από αυτές τις πτυχές είναι η κατάλληλη εισαγωγική δραστηριότητα, η σαφής επικοινωνία με τους μαθητές, ποιος είναι ο στόχος, ποιοι είναι οι ρόλοι, ποιοι οι κανόνες, οι πιθανές δυσκολίες, το χρονοδιάγραμμα κλπ. Ακόμη, πρέπει να ακολουθήσουν τον τρόπο αξιολόγησης και έπειτα να παρέχουν σχόλια ανατροφοδότησης στους μαθητές. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στον εκπαιδευόμενο, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκμάθηση και στις δραματικές δραστηριότητες .

Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα πρέπει να λειτουργούν διευκολυντικά, εποικοδομητικά και ευέλικτα στις δραματικές δραστηριότητες. Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των σπουδαστών, να αγκαλιάζουν τις προκλήσεις και να οργανώνουν τις δραστηριότητες έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές. Παρόλο που οι μαθητές συμμετέχουν οικειοθελώς στις δραματικές δραστηριότητες, οι δάσκαλοι μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές, ιδιαίτερα τους ντροπαλούς, να συμμετάσχουν παρουσιάζοντας μια καλή προθέρμανση ή προσαρμογή των ρόλων γι'αυτούς. Είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζονται με τους μαθητές και να τους καθοδηγούν χωρίς να διακόπτουν πάρα πολύ πριν και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, είναι αναπόφευκτο οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια των δραματοποιήσεων. Όταν οι άνθρωποι είναι ενθουσιασμένοι ή θυμωμένοι, είναι απολύτως φυσιολογικό να εκφραστούν μέσω της μητρικής γλώσσας. Ακόμη κι αν οι δάσκαλοι επιμένουν στη χρήση δεύτερων γλωσσών αντί της μητρικής γλώσσας, δεν θα βοηθήσουν την δραστηριότητα να εξελιχθεί. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν προφανώς τη χρήση της στοχευόμενης γλώσσας μέσα σε αυτές τις δραστηριότητες και να βοηθήσουν τους μαθητές που δεν έχουν αυτοπεποίθηση. «Στις συνεργατικές δραστηριότητες ρόλων, οι εκπαιδευτές ελευθερώνονται για να προπονούν άτομα και ζευγάρια προκειμένου να αναλαμβάνουν κινδύνους» (Noè-Le Sassier & Boyd, 2010, 231), όπως αναφέρει ο Maimone (2016).

Επομένως, τίποτε δεν λειτουργεί από μόνο του, όλοι πρέπει να έχουμε τον ίδιο στόχο στο μυαλό μας. Υπάρχει η ανάγκη να βοηθήσουμε τους άλλους, να προετοιμαστούμε μαζί και να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τα ασθενέστερα μέλη της ομάδας. Ταυτόχρονα, αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των μαθητευόμενων.

Μέρος Β΄ Ερευνητικό

Κεφάλαιο 2ο: Μεθοδολογία

Αφού ολοκληρώθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση των ζητημάτων, στο θεωρητικό μέρος, τα οποία πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, είναι απαραίτητο να παρουσιαστεί, να περιγραφεί και να τεκμηριωθεί το πρακτικό ή ερευνητικό μέρος ή αλλιώς το μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας η οποία ακολουθεί παρακάτω. Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζονται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της έρευνας, η μεθοδολογία που θα υιοθετηθεί και η ερευνητική διαδικασία η οποία θα ακολουθηθεί. Το παρόν κεφάλαιο είναι απαραίτητο για την κατανόηση του τρόπου διαχείρισης του εξεταζόμενου θέματος της μελέτης. Μέσα από την ανάλυση στο θεωρητικό μέρος, κατέστη αντιληπτή η άμεση σύνδεση και η αμφίδρομη σχέση της γλώσσας και του δράματος και πιο συγκεκριμένα της μεθόδου Glottodrama. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το ερευνητικό κενό στη μελέτη του θέματος γι' αυτές τις ηλικίες, όσον αφορά δηλαδή τα παιδιά, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή και παρουσίαση της παρακάτω έρευνας.

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα πτυχιακή εργασία και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της μεθόδου Glottodrama στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επικεντρώνεται στη μελέτη ορισμένων μαθητών μιας τάξης ΔΥΕΠ ενός σχολείου του Βόλου, καθώς στόχος δεν είναι να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για τη χρησιμότητα της μεθόδου με τη δοκιμή της στη βάση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Επιδίωξη της εργασίας είναι να δοθεί ένα στίγμα για έναν υποερευνημένο χώρο, ειδικότερα στις παιδικές ηλικίες, και η εργασία να αποτελέσει μια βάση για τυχόν μελλοντικές έρευνες που θα επιδιώξουν μια διεύρυνσή της. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, πρόκειται να μελετηθούν απαντήσεις παιδιών πριν και μετά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τη μέθοδο Glottodrama και να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από αυτά, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω και να οδηγηθούμε

σε πολύ συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ή οι επιμέρους στόχοι τους οποίους επιδιώκουμε είναι οι εξής:

- Να διερευνηθεί αν βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά. Αν ναι, σε ποιο βαθμό έγινε αυτό. Αν όχι, για ποιους λόγους συνέβη αυτό.
- Να διερευνηθεί πώς βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα.
- Να διερευνηθεί ποιες γλωσσικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τον παραπάνω ερευνητικό σκοπό, αλλά και τους επιμέρους στόχους που φιλοδοξούμε να επιτύχουμε από την παρούσα μελέτη, διατυπώνουμε και τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση μετά τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης. Μια υπόθεση ισχυροποιεί την έρευνα εξειδικεύοντας το υπό διερεύνηση πρόβλημα και αντανακλώντας την ουσία του (Δημητρόπουλος, 2009).

Η βασική μας ερευνητική υπόθεση είναι ότι η συμβολή της μεθόδου Glottodrama στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι πολύ σημαντική, καθώς προσφέρει μεγάλες ωφέλειες στους μαθητές όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι συνδεδεμένες με αυτή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να απαντηθούν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα εξής:

1^ο: Βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα;

Υποερωτήματα:

- Αν βοήθησε, σε ποιο βαθμό έγινε;
- Αν δεν βοήθησε, για ποιο λόγο συνέβη αυτό;

2^ο: (Εφόσον επαληθευτεί η βασική υπόθεσή μας:) Πώς βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα;

3^ο: Ποιες γλωσσικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο;

Οι ερευνητικές υποθέσεις προκύπτουν βασιζόμενες στις προσωπικές εικασίες της ερευνήτριας, καθώς και σε στοιχεία που προκύπτουν από διάφορες άλλες έρευνες σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα. Στον ακόλουθο Πίνακα παρατίθενται οι υποθέσεις:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ
<p>1^ο Ερώτημα</p> <p>Βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα;</p>	<p>1^η Υπόθεση</p> <p>Ναι, αναμένεται να βοηθήσει η μέθοδος στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα.</p>
<p>Υποερώτημα</p> <p>Αν δεν βοήθησε η μέθοδος Glottodrama, για ποιο λόγο συνέβη αυτό;</p>	<p>Υπόθεση</p> <p>Αναμένεται να βοηθήσει η μέθοδος.</p>
<p>Υποερώτημα</p> <p>Αν βοήθησε, σε ποιο βαθμό έγινε;</p>	<p>Υπόθεση</p> <p>Μπορεί να είναι μεγάλη η διαφορά στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στα ελληνικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος.</p>
<p>2^ο Ερώτημα</p> <p>Πώς βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα;</p>	<p>2^η Υπόθεση</p> <p>Μπορεί να βοηθήσει στην καθημερινή επικοινωνία των παιδιών καθώς και στην καλύτερη σύνταξη μιας πρότασης</p>
<p>3^ο Ερώτημα</p> <p>Ποιες γλωσσικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο;</p>	<p>3^η Υπόθεση</p> <p>Αναμένεται να αναπτυχθεί περισσότερο ο προφορικός λόγος.</p>

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, θα επιχειρηθεί ο σχεδιασμός της έρευνας που θα διεξαχθεί και θα περιγραφεί λεπτομερώς παρακάτω.

2.3 Μέθοδος έρευνας

Όπως αναφέραμε, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί πώς και κατά πόσο βοηθά η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της

ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα σε προσφυγόπουλα μετά από μία ερευνητική και παιδαγωγική παρέμβαση που στοχεύει στην προσέγγιση αυτού του θέματος. Κρίνουμε πως η ποιοτική προσέγγιση είναι η πιο χρήσιμη σε αυτή την περίπτωση, καθώς τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν σχετίζονται κυρίως με την άντληση στοιχείων μη μετρήσιμων, τα οποία χρειάζεται να αναλυθούν. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων. Ο ερευνητής με την ποιοτική έρευνα απαντάει σε ερωτήματα που σχετίζονται με το «γιατί;» και το «πώς;» των φαινομένων τα οποία μελετά.

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι αυτή της έρευνας-δράσης. Η έρευνα-δράση είναι σύμφωνα με τον Jean McNiff (1995) «ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κανείς την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε να είναι και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Δύο βασικοί στόχοι της είναι να κατανοήσουμε καλύτερα την κατάσταση που μας απασχολεί και δεύτερον να την αλλάξουμε - βελτιώσουμε μέσα από τη συστηματική έρευνα, την αυξανόμενη κατανόηση του προβλήματος αλλά και τον κριτικό αναστοχασμό των παραδοχών μας. Ουσιαστικά ένας εκπαιδευτικός που διεξάγει μία έρευνα-δράση δεν αποδέχεται τα προβλήματα του περιβάλλοντός του ως μη βελτιώσιμα. Αντιθέτως, κατανοεί την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχει, ερμηνεύει τις δυσλειτουργίες της, αναγνωρίζει τα προβλήματα και διερευνά τις προοπτικές επίλυσής τους. Έτσι, με την έρευνά του παρεμβαίνει για να βελτιώσει όχι μόνο την πρακτική του αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρα ως εκπαιδευτικός.

Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα-δράση, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών, επανειλημμένων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους. Έτσι, και στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η υλοποίηση παιδαγωγικής παρέμβασης που στοχεύει στη γνωριμία των προσφυγόπουλων με τη μέθοδο Glottodrama. Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στο μάθημα της γλώσσας θα μπορέσουν να έρθουν κοντά στην ελληνική γλώσσα με έναν διαφορετικό και πιο βιωματικό τρόπο.

Η αφόρμηση στη συγκεκριμένη εργασία έγινε από μια υπόθεση της ερευνήτριας σύμφωνα με την οποία έχει γίνει αντιληπτό ότι κάποια γραμματικά φαινόμενα δυσκολεύουν τους μαθητές. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές εκφράζουν διαφωνίες αντιμιλώντας στον άλλο αλλά και όταν θέλουν να εκφράσουν ένα αίτημα προς τον συνομιλητή τους. Στη συνέχεια, όμως, επιβεβαιώθηκε από το ημερολόγιο παρατήρησης, όπου διαπιστώθηκε πως η

προσέγγιση που εφαρμόζεται στο σχολείο σχετικά με την απόκτηση της δυνατότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν την προσωπική ανωνυμία «εγώ» καθώς και το βοηθητικό ρήμα «είμαι» δεν βοηθούσε τους μαθητές να το υιοθετήσουν. Από τη μεριά τους, αυτό φάνηκε να τους ενοχλεί και ενώ προσπαθούσαν συνεχώς πάλι δεν τα κατάφεραν. Από την άλλη, όταν εξέφραζαν μία διαφωνία συνήθως το έκαναν με τρόπο αγενή και για να εκφράσουν κάποιο αίτημα προς τον συνομιλητή τους το έκαναν με μορφή διαταγής. Αυτοί οι τρεις λόγοι στάθηκαν η αφετηρία της έρευνας.

Στόχος, λοιπόν, είναι να βοηθηθούν οι μαθητές-πρόσφυγες μέσα από τη μέθοδο στην έκφραση των παραπάνω επικοινωνιακών πράξεων και μέσα από αυτές να έλθουν κοντά σε γραμματικά φαινόμενα της Νέας Ελληνικής που τους δυσκολεύουν. Η έρευνα που διεξήχθη δεν είναι μόνο πρακτική, αλλά και συμμετοχική, όπως ορίζει το είδος της έρευνας-δράσης. Συμμετείχαν λοιπόν, και άλλα πρόσωπα στην οργάνωση της παρέμβασης. Δηλαδή, πρόσωπα αυξημένου κύρους που ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας, οι επιβλέποντες της εργασίας μου στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας καθώς και μία υποψήφια διδακτορική φοιτήτρια αλλά και δασκάλα του σχολείου που εξειδικεύεται στο θέατρο. Αυτοί στάθηκαν σημαντικοί «κριτικοί φίλοι» μου .

Όπως αναφέρουν οι Μάγος & Παναγοπούλου (2008), το πρόγραμμα μιας έρευνας-δράσης ξεκινά από την ανάγκη του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου ή κάποιου άλλου συμμετέχοντος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία να κάνει μια παρέμβαση, να δημιουργήσει μια αλλαγή που αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχει. Επομένως, μια αρχικά προβληματική κατάσταση ή μια κατάσταση που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ή ακόμα και μια κατάσταση που μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει το σύνολο του δυναμικού τους αποτελεί το κίνητρο για την υλοποίηση του πρώτου βήματος, δηλαδή του σχεδιασμού μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης. Το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθείται από εκείνο της πραγματοποίησης της δράσης. Μετά έρχεται το στάδιο της παρατήρησης που αφορά την παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της, ενώ τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία της πραγματοποίησης της δράσης και των αλλαγών που δημιούργησε. Έπειτα, έρχεται ο δεύτερος κύκλος που αξιοποιεί τα αποτελέσματα του αναστοχασμού του πρώτου κύκλου και έτσι το στάδιο του σχεδιασμού του δεύτερου κύκλου έχει νέα και επιπλέον από τα προηγούμενα δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα-δράση εξελίσσεται σαν μια σειρά κύκλων, όπου το τέλος του πρώτου αποτελεί την αρχή του δεύτερου ή, όπως την αναπαριστά η McNiff (1999), ως μια διαρκώς εξελισσόμενη σπείρα, όπου κάθε κύκλος δίνει τη θέση του σε έναν ακόμη μεγαλύτερο.

αναμένεται να είναι χαμηλές. Κάθε κύκλος ενεργειών περιλαμβάνει κάποια στάδια, τη διαγνωστική φάση για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το πρόβλημα, τη δημιουργία προτάσεων αντιμετώπισης και το σχεδιασμό της παρέμβασης, την υλοποίηση της δράσης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011). Τα δεδομένα στην έρευνα αυτή συνελέγησαν με συνεντεύξεις, ώστε να γίνει αντιληπτό πώς απαντούσαν οι μαθητές πριν την παρέμβαση αλλά και μετά, και να αξιοποιηθούν έπειτα για τον σχεδιασμό της παρέμβασης. Έπειτα από κάθε φάση της παρέμβασης υπήρχε αξιολόγηση και στη συνέχεια οργανωνόταν η επόμενη, ανάλογα με τα αποτελέσματα που είχαν βρεθεί. Έτσι, δημιουργήθηκαν τέσσερις κύκλοι.

Η έρευνα-δράση ανήκει στην ποιοτική έρευνα. Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με ενιαίο τρόπο και δεν ξεχωρίζει τη θεωρία από την πράξη. Η παιδαγωγική πράξη οδηγεί στη σύλληψη ιδεών και παρεμβατικών προτάσεων. Η θεωρία αποκαλύπτει, επεξηγεί, ερμηνεύει τις καταστάσεις μέσα από μια διαδικασία ευαίσθητη απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Ο καθένας διακρίνεται από αντιλήψεις και διαφορετικές όψεις του κόσμου και των κοινωνικών γεγονότων. Γι' αυτό και χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα, καθώς ερευνούνται σε βάθος αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Όλη αυτή η διαδικασία εκφράζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία των υπό διερεύνηση ζητημάτων, ώστε να αποφευχθεί η αοριστία της προσέγγισης ενός θέματος γενικά. Αξιοποιεί βεβαίως και ποσοτικά δεδομένα, όμως αυτά δεν είναι μείζονος σημασίας και όγκου (Mason, 1996). Ακριβώς η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθείται στην έρευνα αυτή, καθώς κρίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη συλλογή του κύριου υλικού κατά τη διαγνωστική φάση, που έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να διερευνηθούν πώς απαντούν, πριν την παρέμβαση, οι μαθητές που θα συμμετάσχουν στην παρέμβαση, σχετικά με την έκφραση αιτήματος και διαφωνίας, ώστε να φανούν πώς απαντούν πριν από αυτήν, γεγονός που θα αναδειχθεί ιδιαίτερα μετά την ποιοτική ανάλυση του υλικού έπειτα.

2.4. Περιγραφή του πλαισίου

Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούν μαθητές μιας τάξης ΔΥΕΠ ενός Δημοτικού Σχολείου του Βόλου. Το κριτήριο για την επιλογή του σχολείου αποτέλεσε το γεγονός πως ήμουν ήδη εθελόντρια φοιτήτρια στην τάξη αυτή και υπήρχε ήδη μια γνωριμία με τον διευθυντή αλλά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αυτό στάθηκε σημαντικό γεγονός

καθώς αναφερόμαστε σε μαθητές με ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, από πριν είχε δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης κάτι που βοήθησε ώστε και η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου να είναι πιο εύκολη. Έτσι, δεν χρειάστηκε να παρθούν ιδιαίτερες άδειες και να υπάρξει εμπλοκή με το Υπουργείο Παιδείας, κάτι το οποίο βοήθησε πάρα πολύ γιατί κάτι τέτοιο θα μπορούσε να σταθεί εξαιρετικά χρονοβόρο. Πρόκειται, λοιπόν, αρχικά για ένα βολικό δείγμα. Προκειμένου, όμως, να διεξαχθεί η έρευνα, και εφόσον δεν ήταν εφικτό να διερευνηθούν όλοι οι μαθητές, επιλέχθηκαν οι μαθητές με ηλικίες μεταξύ 10 και 12 ετών. Το κριτήριο για την επιλογή αυτή είναι ότι με την τάξη που είχε αυτές τις ηλικίες δεν είχα έρθει σε τόσο μεγάλη επαφή. Προκειμένου, λοιπόν, να είναι τα αποτελέσματα έγκυρα και αξιόπιστα θεώρησα σωστό να ασχοληθώ στην έρευνα μου με το τμήμα αυτό. Ακόμη, στη συγκεκριμένη τάξη, υπήρχαν περισσότερα παιδιά απ'ό,τι στην μικρότερη και για την ακρίβεια 8. Επιπλέον, ήταν περίοδος που οι Μουσουλμάνοι είχαν την θρησκευτική γιορτή του Ραμαζανιού και τις περισσότερες φορές προσέρχονταν στο σχολείο τα παιδιά του μεγαλύτερου τμήματος. Αυτός ήταν ένας ακόμη λόγος ο οποίος με ώθησε στην επιλογή του. Στην έρευνα συμμετείχαν όλα τα παιδιά της τάξης τα οποία ήταν 8 (4 αγόρια και 4 κορίτσια). Δόθηκαν έντυπα για να εξασφαλιστεί η συναίνεση των ίδιων και των γονέων τους στην έρευνα. Έτσι, όποιο παιδί ενδιαφερόταν για την έρευνα συμπλήρωνε το έντυπο και το έδινε στην Συντονίστρια Προσφύγων και εκείνη το μετέφερε σε εμένα. Δεν υπήρξε κάποιος γονέας που να αρνήθηκε. Έτσι, προχώρησα κανονικά με τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Αυτά τα παιδιά αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που θα αξιοποιούνταν στην έρευνα.

2.5. Διαδικασία της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Μια ερευνήτρια καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό της και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα της. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα-δράση δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή από «υποκείμενο» μιας έρευνας (θετικισμός) και «πληροφοριοδότης» μιας άλλης (εθνογραφική περιγραφική έρευνα) να γίνει ερευνητής με αυτοκριτική και αναστοχαστική διάθεση. Η τεχνική που εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα εκτυλίσσεται σε τρεις φάσεις στο πλαίσιο της σπειροειδούς διάταξης που είναι και κύριο χαρακτηριστικό της. Υπάρχουν πολλά μοντέλα έρευνας-δράσης, αλλά όλα σχεδόν αποδέχονται την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία, που αποτελείται από τέσσερα στάδια: (i) αναγνώριση/παρατήρηση (ii) σχεδιασμός (iii) δράση/παρακολούθηση (iv) κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, 75).

Αυτή η κυκλική διάταξη επαναλαμβάνεται από τους ερευνητές όσες φορές χρειάζεται για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Έτσι, δημιουργείται ένα σπειροειδές σχήμα που ενέχει το δημιουργικό αναστοχασμό. Κάθε μία στιγμή (κύκλος) «κοιτάζει πίσω» στην προηγούμενη στιγμή, για να την αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στην επόμενη στιγμή για να την πραγματοποιήσει (Carr & Kemmis, 2002, 245).

Διαγνωστική φάση της έρευνας

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσα για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων επιλέχτηκε αρχικά η εύρεση του επιπέδου γλωσσομάθειας των παιδιών όπως ορίζει η μέθοδος Glottodrama. Έπειτα, η συμμετοχική παρατήρηση αλλά και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές στοχεύει ώστε να γίνουν κατανοητά με διαφορετικούς τρόπους ή ακόμη να επιβεβαιωθεί η μία μέθοδος με την άλλη, ενώ συχνά υποδεικνύεται από την ανάγκη προσέγγισης κάθε ερωτήματος με διαφορετικό τρόπο. Η συμφωνία των δεδομένων συνεισφέρει, μάλιστα, στην εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην έρευνα, μέσω διαφορετικών αναλύσεων και ερμηνειών (Posch, Somekh & Altrichter, 1993).

Εύρεση επιπέδου γλωσσομάθειας

Η αξιολόγηση μέσω γραπτών και προφορικών γλωσσικών δοκιμασιών (tests) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Οι δοκιμασίες αυτού του είδους είναι ο επίσημος τρόπος αξιολόγησης που εξυπηρετεί διάφορες λειτουργίες όπως η διάγνωση των γλωσσικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή, η εξέταση της προόδου και η επίδοσή του σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές κ.λπ. Οι δοκιμασίες είναι σημαντικά εργαλεία που βοηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή, στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής διαδικασίας (Popham 1991, Frederiksen & Collins 1989, Nitko 1989). Παρ'όλα αυτά, παιδαγωγοί και ερευνητές από διάφορους εκπαιδευτικούς κλάδους έχουν αμφισβητήσει τη χρησιμότητα των δοκιμασιών ως το κυρίως όργανο μέτρησης της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών. Γι'αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκε διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τους δόθηκαν εικόνες στις οποίες έπρεπε να δώσουν μια λεζάντα. Οι τρεις μαθητές

εντάχθηκαν στο Α2 επίπεδο γλωσσομάθειας και οι άλλοι πέντε στο Α1 επίπεδο.

Παρατήρηση

Η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών ή κοινωνικών διεπιδράσεων και διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής/παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια λειτούργησε ως παρατηρητής και ως συμμετέχουσα. Η ερευνήτρια εξασφάλισε τη μικρότερη συμμετοχή της, αποκαλύπτοντας την ιδιότητά της αλλά δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες ή διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο και δεν αλληλεπιδρούσε με την ομάδα. Έτσι, για τη μη συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκαν 5 παρακολούθησεις στην τάξη. Αυτές λοιπόν, έγιναν στο μάθημα των ελληνικών για να γίνει φανερό η μέθοδος διδασκαλίας της εκπαιδευτικού. Επίσης, έγινε αυτή η επιλογή με σκοπό να φανεί ποια γραμματικά φαινόμενα δυσκολεύουν τους μαθητές. Στην συνέχεια εφόσον έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές έχουν αρνητικούς τρόπους έκφρασης όταν θέλουν να διαφωνήσουν σε κάτι ή όταν θέλουν να εκφράσουν ένα αίτημα συνεχίστηκε η παρατήρηση και στα υπόλοιπα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να φανούν καλύτερα οι αντιδράσεις των παιδιών. Επίσης, οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη, καθώς πραγματοποιούσε εθελοντική πρακτική άσκηση από πριν εκεί. Έτσι, είχε δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα με τα παιδιά και αυτό βοήθησε ώστε να διεξαχθεί απρόσκοπτα η έρευνα. Γι' αυτόν τον λόγο δεν αντιμετωπίστηκε κάποιο πρόβλημα με την παρουσία της ερευνήτριας μέσα στην τάξη. Αυτό στάθηκε εξαιρετικά σημαντικό γιατί αυτή η σχέση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά βοήθησε και στη συνέχεια που ακολούθησαν οι συνεντεύξεις. Άλλωστε είναι γνωστό πως στην ποιοτική έρευνα κάτι τέτοιο είναι ζωτικό. Δηλαδή όταν καλλιεργείται ένα κλίμα συμπάθειας και ο ερευνητής εξηγεί για ποιο σκοπό κάνει την έρευνα, του δίνεται την ευκαιρία να φανεί ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για τα άτομα τα οποία παρατηρεί. Τα παιδιά νιώθουν άξια και αυτό τα προτρέπει ώστε να συμμετέχουν με όρεξη, προθυμία και καλή διάθεση.

Η παρατήρηση, λοιπόν, συνδέθηκε με το κλίμα της τάξης καθώς με παρατήρηση όλων των παιδιών, εφόσον όλα αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η παρακολούθηση έγινε σε όλα τα μαθήματα, δηλαδή στα Ελληνικά, τα Μαθηματικά, τα Αγγλικά αλλά και τη Γυμναστική. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κανένα πρόβλημα και φάνηκαν αρκετά θετικοί. Για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε ένα ημερολόγιο παρακολούθησης. Το ημερολόγιο μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να

συμβάλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου, 2011). Έτσι, γινόταν πρόχειρη καταγραφή κάποιων σημειώσεων μέσα από το μάθημα. Στην συνέχεια, έπειτα από την παρακολούθηση κάθε μέρα γινόταν αποκωδικοποίηση των σημειώσεων και πιο αναλυτική καταγραφή. Αυτό γινόταν προκειμένου να μη δημιουργηθούν κενά. Αυτές οι σημειώσεις ήταν εξαιρετικά σημαντικές καθώς είχαν καταγραφεί γεγονότα μέσα από την τάξη τα οποία είχαν σχέση με το θέμα και είχαν αποβεί πολύ χρήσιμα για την πορεία της έρευνας. Επίσης, η ερευνήτρια συσχέτιζε αυτά τα γεγονότα και κατέγραφε ιδέες, σκέψεις αλλά και δικά της συναισθήματα. Η τήρηση τέτοιου ημερολογίου σημαίνει ότι δε θα διαχωρίζεται τεχνητά η συλλογή δεδομένων από τον αναστοχασμό και την ανάλυση (Altrichter, Posch & Somekh, 1993). Στη συνέχεια, όλα όσα είχαν παρατηρηθεί και καταγραφεί συζητούνταν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τα παιδιά προκειμένου να γίνει φανερό εάν όλα αυτά συνάδουν με την πραγματικότητα της τάξης. Συνιστούν, έτσι, μια κατασκευή του ίδιου του ερευνητή, που συχνά επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις του, με απότοκη την ανάγκη διασταύρωσης αυτών και με άλλα άτομα (Altrichter, Posch & Somekh, 1993).

Ημι-δομημένες συνέντευξεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις πιο γνωστές μορφές τριγωνισμού γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton 1990, Bird et al. 1999). Το άλλο εργαλείο, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη με βάση έναν αυτοσχέδιο οδηγό συνέντευξης που αποτέλεσε εργαλείο της ερευνήτριας, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Μιλώντας γενικά για τις συνεντεύξεις, ο Woods (1991) εκφράζει την άποψη ότι «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσει τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας (Κυριαζή, 2001). Ουσιαστικά στη βάση της συνέντευξης επικρατεί η διάδραση του ερωτώμενου με τον ερευνητή μέσα σε ένα φιλικό κλίμα στο οποίο αναπτύσσεται χαλαρά η συζήτηση. Η χρήση της ποιοτικής, ημι-δομημένης συνέντευξης βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες

και τις διεπιδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Παρομοίως, προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να παραχθεί αν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, τους ακούσει και τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να νοηματοδοτήσουν ή να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους κ.ά. Από την άλλη, οι επιστημολογικοί περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός 2015).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η μεθοδολογία της συλλογής δεδομένων συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, τον προβληματισμό και τις ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη μέθοδος ήταν η παρατήρηση και η δεύτερη μέθοδος ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα συνελέγησαν το διήμερο 20/05/19-21/05/19. Όλοι οι μαθητές ενημερώθηκαν από τις προηγούμενες μέρες προκειμένου να προσέλθουν στο σχολείο. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν την πρώτη ώρα κάθε μέρας, εφόσον είχε δώσει την άδεια η εκπαιδευτικός της τάξης στην ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στην τάξη του κάθε ατόμου αμέσως μόλις έφευγαν όλοι οι υπόλοιποι μαθητές. Διήρκεσαν 10 λεπτά περίπου η καθεμία. Σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο καθώς δεν είχε χορηγηθεί άδεια στην ερευνήτρια. Έτσι, δεν κατάφερε να καταγράψει τον φυσικό λόγο των μαθητών αλλά κατέγραψε τις απαντήσεις τους με σημειώσεις σε χαρτί. Πριν από κάθε συνέντευξη τόνιζα τον όρο «συζήτηση» στα παιδιά προκειμένου να μην δουν την διαδικασία ως απαραίτητη για το συμφέρον της ερευνήτριας, αλλά να την αντιμετωπίσουν χαλαρά. Έτσι, καταρρίφτηκε και η σκέψη του όρου εξουσία. Ακόμη, ενημερώνονταν για τον λόγο καταγραφής των απαντήσεων τους, ενώ διαβεβαιώνονταν για την τήρηση του απορρήτου των όσων θα έλεγαν και ζητούνταν έπειτα η άδειά τους για να χρησιμοποιηθεί. Έπειτα, απέδιδε ευχαρίστηση απέναντι σε κάθε μαθητή για την προθυμία της συμμετοχής του και ξεκινούσε η συζήτηση. Κανένα παιδί δεν εξέφρασε κάποια αντίδραση στην καταγραφή των απαντήσεών του. Οι συνεντεύξεις, όπως προαναφέρθηκε, ήταν ημι-δομημένες, υπήρχε δηλαδή οδηγός συνέντευξης όπου υπήρχαν αδρομερώς καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις που θα αξιοποιούνταν για τη διεξαγωγή της συζήτησης. Ο οδηγός αυτός αφορούσε αρχικά κάποια γενικά στοιχεία σχετικά με το πώς θα

μπορούσαν να εκφράσουν ένα αίτημα και μία διαφωνία στην γλώσσα τους. Ο στόχος αυτού του εισαγωγικού πλαισίου ήταν αφενός να εισαχθεί πιο ομαλά το άτομο στο θέμα ξεκινώντας από τις εμπειρίες του και βασιζόμενη στη διαγλωσσικότητα. Μάλιστα, στο τέλος αυτού του εισαγωγικού γινόταν λόγος για το αν ήθελαν να εκφράσουν στη συνέχεια αυτά που ήδη είπαν στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια, η συζήτηση γινόταν πιο διεξοδική πάνω στο θέμα που μελετά η έρευνα, δηλαδή την ελληνική γλώσσα (ύπαρξη ή όχι επαφής με αυτή, πλαίσιο της επαφής, γενική άποψη και μία στάση).

Με τη διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων επιδιώχθηκε να βρεθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών, με ποιες επικοινωνιακές πράξεις οι μαθητές δυσκολεύονται αλλά και με ποια γραμματικά φαινόμενα. Έπειτα αυτά λήφθηκαν υπόψη όλα με σκοπό να υποβοηθηθεί η οργάνωση της παρέμβασης. Βέβαια, το είδος των ερωτήσεων ποίκιλλε από παιδί σε παιδί, ανάλογα με το προφίλ του. Η διατύπωση των ερωτήσεων δεν ήταν η ίδια, και η διαμόρφωση γινόταν ανάλογα με το προφίλ του κάθε μαθητή, ενώ μπορεί να άλλαζε και η σειρά τους, αν δινόταν η αφορμή και από το ίδιο το άτομο ή κάποια πληροφορία παραπάνω που να κινητοποιούσε την περιέργεια της ίδιας της ερευνήτριας. Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις δινόταν περισσότερη έμφαση σε κάποιες ερωτήσεις, αν θεωρούνταν πως υπήρχε κάτι που έκρινε σκόπιμο ότι έπρεπε να διερευνηθεί παραπάνω ή διακρινόταν κάποια ασάφεια ή ακόμη και παρερμηνεία από την πλευρά του παιδιού με το οποίο γινόταν η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσπαθούσε η ερευνήτρια να διατηρήσει ή και να ενισχύσει την οικειότητα που είχε φροντίσει να δημιουργήσει κατά την επαφή με τις συμμετέχουσες στην παρατήρηση. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η ερευνήτρια φρόντιζε να είναι χαμογελαστή και κάποιες φορές ακόμα χρησιμοποιούνταν και το γέλιο και βεβαίως ήταν ανοιχτή προς τα παιδιά και τους έδινε την δυνατότητα να εκφράζονται άνετα απέναντί της. Στο τέλος κάθε συνέντευξης το κάθε παιδί ευχαριστούσε την ερευνήτρια και επισήμαναν ότι τους άρεσε η συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις και η παραμονή τους στο χώρο του σχολείου για την έρευνα.

Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Η πιο κατάλληλη μέθοδος για την ανάλυση δεδομένων στη συγκεκριμένη εργασία είναι η θεματική ανάλυση, καθώς η έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα. Με τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης κωδικοποιούνται οι ποιοτικές πληροφορίες μέσω ενός σαφούς κώδικα που μπορεί να είναι είτε μια λίστα από θέματα, είτε ένα πιο περίπλοκο σχήμα θεμάτων είτε ένας συνδυασμός αυτών των δύο. Ένα θέμα είναι ένα μοτίβο όπου περιγράφονται και οργανώνονται οι

πληροφορίες με τον ελάχιστο αριθμό κατηγοριών, αλλά με τη μέγιστη δυνατή ερμηνεία όλων των δεδομένων. Τα θέματα μπορούν να εξάγονται παραγωγικά από τη θεωρία είτε από τα ίδια τα δεδομένα και επαγωγικά να οδηγούν στη δημιουργία μιας θεωρίας. Η θεματική ανάλυση επιτρέπει στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει μια μεγάλη ποικιλία τύπων πληροφοριών με τρόπο που αυξάνει την ακρίβεια και την ευαισθησία απέναντι στα δεδομένα και δημιουργεί το «όχημα» για την επικοινωνία αυτών με άλλα άτομα της επιστημονικής ή μη κοινότητας. Βέβαια, ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι η εμπλοκή στη διαδικασία των ιδεολογιών και των στάσεων του ίδιου του ερευνητή που μπορεί να την επηρεάσουν και να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα. Αυτός ο κίνδυνος μπορεί να ξεπεραστεί με τη δημιουργία ενός πολύ ξεκάθολου σχήματος κωδίκων, η συνέπεια στην κριτική και μέσω τρίτων ατόμων για θέαση των στοιχείων μέσα από πολλαπλές οπτικές και η παραμονή κοντά στα δεδομένα στην ανάπτυξη των θεμάτων και των κωδίκων (Boyatzis, 1998). Σύμφωνα με τους Braun και Clarke(2006), η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα με λεπτομέρειες. Αρχικά, για να μπορέσει να υλοποιηθεί η ανάλυση, μετασχηματίστηκαν οι συνεντεύξεις σε προσβάσιμο κείμενο από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί η επεξεργασία τους και να υπάρχει πρόσβαση στα δεδομένα άμεσα. Οι μαθητές προσπαθούσαν να το γράψουν ό,τι έλεγαν. Εγώ, ταυτοχρόνως, μετέφερα πιστά τον λόγο των ομιλητών σε γραπτό κείμενο. Επίσης, αν τυχόν πραγματοποιείται κάποια παρεμβολή ή κάποια αντίδραση τόσο γλωσσική όσο και παραγλωσσική, αυτή καταγράφεται και στο γραπτό κείμενο (Ιωσηφίδης, 2006). Εφόσον δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί μαγνητόφωνο γινόταν επιτόπου η καταγραφή καθώς με αυτό τον τρόπο θα εξοικονομούσαν πολύτιμος χρόνος από την ανάλυση στη συνέχεια, αφού με το πέρας των συνεντεύξεων, το υλικό ήταν έτοιμο για επεξεργασία. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ξεκίνησε η επεξεργασία του υλικού. Πρώτα, αναγνώστηκαν αρκετές φορές και σχολαστικά οι συνεντεύξεις των παιδιών και παρατηρήθηκε ο τόπος με τον οποίο οι μαθητές εκφράζονταν γραπτά και προφορικά. Επιπλέον στάθηκε πολύ σημαντικό κατά πόσο οι μαθητές δεν κατανοούσαν τις ερωτήσεις που τους έκανα αλλά και πως μετά από πολύ βοήθεια ανέγνωσαν αυτά που είχαν γράψει.

Αποτελέσματα διαγνωστικής φάσης

Εύρεση επιπέδου γλωσσομάθειας

Από την ανάλυση των δεδομένων της διαγνωστικής φάσης προέκυψε ένα σχήμα που οδήγησε στην εξαγωγή ορισμένων αποτελεσμάτων. Στην αρχή έγινε διάγνωση του επιπέδου

γλωσσομάθειας των παιδιών προκειμένου να διαπιστωθεί πώς θα οργανωθεί η παρέμβαση της μεθόδου Glottodrama. Επίσης, με αυτό τον τρόπο θα φαινόταν πώς οι μαθητές αναπτύχθηκαν γλωσσικά μετά την παρέμβαση. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών ήταν το A1 και A2. Βέβαια, ήταν απίθανο να έχουν βελτιωθεί οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών από το A1 επίπεδο στο A2 επίπεδο και αντίστοιχα από το A2 στο B1 επίπεδο. Η έρευνα ήταν μικρής έκτασης και διάρκειας. Μια τέτοια αλλαγή προϋποθέτει και μία μεγαλύτερη παρέμβαση. Σύμφωνα με τη μέθοδο Glottodrama θα έπρεπε να αξιολογηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών σύμφωνα με τις παραμέτρους του ΚΕΠΑ, δίνοντας στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, αυτό δεν κάλυπτε την ερευνήτρια η οποία ήθελε να κάνει κάτι πιο δημιουργικό. Επιπλέον, η μέθοδος Glottodrama έχει εφαρμοστεί σε ενήλικες περισσότερο και δεν έχουμε τη δυνατότητα πρόσβασης σε έρευνες οι οποίες έχουν γίνει με παιδιά. Έτσι, θεωρώντας καλύτερο να μην επικεντρωθεί η ερευνήτρια σε μία κλασική και τυπική μέθοδο εύρεσης του επιπέδου γλωσσομάθειας των παιδιών στα ελληνικά, χρησιμοποίησε έναν διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα δόθηκαν εικόνες στα παιδιά στις οποίες έπρεπαν να γράψουν μία λεζάντα κάτω από κάθε εικόνα. Βέβαια, πριν κάνουν αυτό έπρεπε να διαβάσουν την εκφώνηση της άσκησης και έπειτα να προχωρήσουν. Η ερευνήτρια είπε στους μαθητές να διαβάζουν την εκφώνηση και να κάνουν ό,τι λέει προκειμένου να δει αν κατανόησαν αυτό που έλεγε.

Έτσι, λοιπόν, άρχισε η ερευνήτρια να μοιράζει τα φυλλάδια και προέτρεψε τους μαθητές να διαβάσουν την εκφώνηση. Οι τρεις μαθητές κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν στην άσκηση και οι άλλοι πέντε όχι. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις μαθητές είπαν:

--M5: Τι είναι αυτό;

--M6: Δεν καταλαβαίνει.

--M8: Κυρία Ελένη, τι είναι αυτό; Εγώ δεν ξέρει.

--M7: Ε;

--M4: Δεν ξέρω.

Ενώ μπορούσαν να κάνουν ανάγνωση της εκφώνησης η κατανόηση δυσκόλεψε αυτούς τους τρεις μαθητές. Οι υπόλοιποι όσον αφορά την ανάγνωση δεν δυσκολεύτηκαν και προχώρησαν στην άσκηση. Εφόσον η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές που δεν κατανοούσαν τι έπρεπε να κάνουν, συνέχισαν στην άσκηση. Οι μαθητές έγραψαν κάτω από τις τρεις εικόνες τι έβλεπαν. Οι τρεις μαθητές φάνηκε να απάντησαν πιο ολοκληρωμένα από ό,τι οι άλλοι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην εικόνα στην οποία τα παιδιά τρώνε πίτσα έγραψαν:

--M1: Παιδια τρώνε μία πίτσα.

--M2: Όλα τα παιδιά τρωμε πίτσα.

--M3 : Παιδιά τρώνα μαζί πίσα.

Οι υπόλοιποι μαθητές έγραψαν:

--M4: Πίτσα τρωει

--M5: Αυτοι πίτσα

--M6: Εσύ τρωει πίτσα.

--M7: Όλοι πίτσα

--M8: Εμείς πίτσα τρωει.

Στην συνέχεια στην εικόνα στην οποία οι μαθητές παίζουν, έγραψαν:

--M1: Όλα παιδιά μαζί παίζουν.

--M2: Παιδιά πεζιουν στην αυλή.

--M3: Τα παιδιά ταρεχουν και παίζουν

Οι υπόλοιποι μαθητές έγραψαν:

--M4: Παιδιά πεζει

--M5: Παιδιά τρέχουν και πεζουν.

--M6: Πεδιά παίζουν τρέχουν.’

--M7: Παιδιά παιχνίδι

--M8: Πεζια πολί πεχνίζι.

Τέλος, στην τελευταία φωτογραφία απεικονίζονται παιδιά τα οποία κάνουν μάθημα στο σχολείο. Οι απαντήσεις των παιδιών στη συγκεκριμένη εικόνα ήταν οι εξής:

--M1: Τα παιζιά κάνουν μάθημα

--M2: Παιδιά είναι στο σχολίο.

--M3: Παιδιά διάβαζει σχολείο.

Οι υπόλοιποι μαθητές απάντησαν:

--M4: Παιζια διαβάζει.

--M5: Τα παιζιά μάσημα

--M6:Πεδιά μαθένω.

--M7:Πεδιά διαβάζουν

--M8: Παιδι μαθαίνουν.

Όπως είναι φανερό οι τρεις μαθητές (M1,M2,M3) εντάχθηκαν στο A2 επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας καθώς δημιουργούν πιο ολοκληρωμένες προτάσεις πέρα από κάποια ορθογραφικά λάθη που κάνουν και οι προτάσεις τους βγάζουν νόημα. Οι υπόλοιποι πέντε (M4,M5,M6,M7,M8) εντάσσονται στο A1 επίπεδο καθώς δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια μικρή φράση και φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τα ρήματα.

Παρατήρηση

Σύμφωνα με τη μέθοδο Glottodrama, η ερευνήτρια έπρεπε να βρει μία επικοινωνιακή πράξη και να στηρίξει ένα μάθημα-μια διδακτική ενότητα πάνω σε αυτό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια δεν ήθελε να σταθεί σε μία διδακτική ενότητα αλλά σε δύο προκειμένου να είναι πιο έγκυρα και αξιόπιστα τα αποτελέσματα. Η ερευνήτρια λοιπόν επέλεξε αρχικά να παρατηρήσει την τάξη για να δει σε ποιες επικοινωνιακές πράξεις δυσκολεύονται οι μαθητές και έπειτα θα οργάνωνε τις διδακτικές ενότητες ανάλογα. Μέσα από τη διαρκή παρατήρηση της τάξης, λοιπόν, διέκρινε αρκετά πράγματα που τη βοήθησαν ώστε να οργανώσει την παρέμβαση.

Αρχικά, οι μαθητές λόγω των άσχημων αναμνήσεων και της διαρκούς ταλαιπωρίας τους έχουν μια τάση να εκφράζονται πολύ απότομα απέναντι τόσο στους συμμαθητές τους τόσο και στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά αυτό το κομμάτι οι μαθητές όταν εκφράζουν ένα αίτημα ή μία διαφωνία το κάνουν με αγενή και απότομο τρόπο. Έτσι, όταν πηγαίνουν να εκφραστούν και οι συμμαθητές τους το κάνουν με τον ίδιο τρόπο. Από την άλλη, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές δυσκολεύονται και σε κάποια βασικά γραμματικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, η σωστή χρήση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» φαίνεται να τους δυσκολεύει αρκετά, πράγμα το οποίο ενοχλεί και τους ίδιους. Επίσης, όσον αφορά το άλλο βασικό γραμματικό φαινόμενο που παρατηρήσαμε, πρόκειται για το βοηθητικό ρήμα «είμαι». Παρατηρώντας όλα αυτά η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να εντάξει και από έναν γραμματικό κανόνα μέσα σε κάθε επικοινωνιακή πράξη προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές γλωσσικά. Παρακάτω, λοιπόν θα γίνει αναλυτική αναφορά για το καθένα από τα παραπάνω.

Όσο η ερευνήτρια παρατήρησε την τάξη συνέβησαν τρία συγκεκριμένα περιστατικά τα οποία της προξένησαν το ενδιαφέρον και την ώθησαν ώστε να επιλέξει ως μία διδακτική ενότητα την εξής: «Εκφράζω αίτημα και ο συνομιλητής απαντά ευγενικά».

Τα παιδιά λοιπόν ενώ κάνανε μάθημα με την εκπαιδευτικό είχαν κάποιες διαφωνίες μεταξύ τους. Ένας μαθητής είχε πάρει το μολύβι ενός άλλου μαθητή και ο δεύτερος ήθελε να το ζητήσει. Ο τρόπος με τον οποίο το εξέφρασε ήταν να σηκωθεί και να πάει μπροστά στον άλλο μαθητή και να ακολουθήσει η εξής συνομιλία:

--M6: Πήρες μολύβι μου; Δώσε τώρα!

--M2: Δεν πήρε μολύβι εγώ. Φύγε.

Όπως φαίνεται λοιπόν, ο μαθητής εκφράζει ένα αίτημα στον συμμαθητή του και φαίνεται πιο πολύ σαν διαταγή ο τρόπος με τον οποίο το κάνει. Την επομένη μέρα, ένας άλλος μαθητής ενώ βρισκόταν στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ήθελε να παίξει ποδόσφαιρο με τα υπόλοιπα παιδιά και ήθελε να ζητήσει την μπάλα από την εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτό το σημείο η συμπεριφορά του μαθητή ήταν κομβική και έφερε την ερευνήτρια στο σημείο να ασχοληθεί στη μία διδακτική ενότητα με το πώς μπορεί να εκφράσει κάποιος ένα αίτημα και ο συνομιλητής να απαντήσει ευγενικά. Η συζήτηση μεταξύ του μαθητή και της εκπαιδευτικού ήταν η εξής:

--M2: (Τάδε) φέρε μου μπάλα τώρα παίζεις.

--E: (Τάδε) σε παρακαλώ μίλησε πιο ευγενικά, γιατί με αυτό τον τρόπο δεν θα σου δώσω την μπάλα.

--M2: Είπα θέλω τώρα μπάλα.

--E: Πήγαινε σε παρακαλώ να παίξεις με τα παιδιά και όταν μιλήσεις καλύτερα θα σου την δώσω τη μπάλα.

--M2: (Γύρισε την πλάτη και έφυγε).

Επομένως, είναι φανερό ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα επικοινωνίας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και κρίνεται απαραίτητο να συνειδητοποιήσουν πως αυτού του είδους η συμπεριφορά μόνο αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να τους αποφέρει παρά θετικά.

Εν συνεχεία, οι μαθητές φάνηκε να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην έκφραση μιας διαφωνίας με κάποιον συνομιλητή τους, καθώς και σε αυτή την περίπτωση ο τρόπος τους ήταν απότομος και κάποιες φορές μπορεί και προσβλητικός. Στο τρίτο περιστατικό που μας

απασχόλησε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής οι μαθητές έπαιζαν μπάσκετ. Για αρκετή ώρα δεν είχε προκληθεί κάποιο πρόβλημα. Κάποια στιγμή ένα παιδί παραβίασε έναν κανόνα στο μπάσκετ και το κατάλαβαν οι συμπαίκτες. Σ' αυτή την περίπτωση η διαφωνία πήρε όχι διαστάσεις μεταξύ δυο ανθρώπων αλλά πολλών. Πιο συγκεκριμένα, η συνομιλία μεταξύ τους ήταν η παρακάτω:

--M3: (Τάδε-εκπαιδευτικός) ο (τάδε) κλέβει παιχνίδια μας.

--M5: Όχι, (Τάδε-εκπαιδευτικός) αυτός είναι (υβρεολόγια στα κουρδικά).

--E: Τι είπες (τάδε); Δεν θα ξαναμιλήσεις έτσι. Εσύ έκανες το λάθος και πρέπει να το παραδεχτείς.

--M3: Κλέβει κύριος αυτός.

--M4:(Τάδε), έχασες φύγε (υβρεολόγια στα κουρδικά).

--E: Τέλος είπα! Δεν θα ξαναμιλήσετε έτσι.

--M5: Εμύ είσαι σωστός. (μτφ. Εγώ είμαι σωστός).

Αυτό ήταν το πρώτο παράδειγμα «έντονης» διαφωνίας μεταξύ των παιδιών που μου προξένησε μεγάλη έκπληξη και ταυτοχρόνως μεγάλο ενδιαφέρον ώστε να δώσω έναν τρόπο στα παιδιά να το λύσουν. Στην συνέχεια υπήρξε άλλη μια μικρή διαφωνία εντός της τάξης κατά την ώρα των αγγλικών. Ουσιαστικά ο ένας μαθητής είχε πάρει το βιβλίο του άλλου και ο καθένας επιχειρηματολόγησε για τον εαυτό του. Παρακάτω υπάρχει η συνομιλία των μαθητών:

--M7: Φέρε βιβλίο μου τώρα είπα.

--M1: Δεν είναι δικό σου βιβλίο

--M7: Ζικό μου είναι, φέρε τώρα .

--M1: Δικό μου ονομα λέει πάνω.

--M7: Είπα ζικό μου.

Έτσι, λοιπόν, διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα δημιουργίας δυο διδακτικών ενοτήτων από την ερευνήτρια, οι οποίες θα αφορούν την «έκφραση αιτήματος και απάντηση του συνομιλητή με ευγενικό τρόπο» αλλά και την «έκφραση γνώμης και διαφωνία του συνομιλητή». Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε η δυσκολία των μαθητών στα γραμματικά φαινόμενα του βοηθητικού ρήματος «είμαι» και της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ». Αυτό προβλημάτιζε τους μαθητές και τους ενοχλούσε καθώς καταλάβαιναν ότι αυτό που λένε δεν είναι σωστό. Παρακάτω καταγράφηκαν κάποιες φράσεις των μαθητών.

- M3: Εσύ θέλω παίξω μπάλα. (μτφ. Εγώ θέλω να παίξω μπάλα). Όχι, όχι εν είναι έτσι. Πφφ...
- M4: Αυτός είσαι πολύ καλός μασητής. Αυτός είμαι πολύ καλός μασητης... Κυρια (τάδε) όχι έτσι είναι. (μτφ. Αυτός είναι πολύ καλός μαθητής... Κυρία (τάδε) όχι δεν είναι έτσι.)
- M2: Εγώ θέλεις βγω έξω. (δυσανασχέτηση)
- M5: Εγώ είσαι, εσύ είσαι, αυτός είμαι... Όσι, όσι (και κλάματα).

Οι παραπάνω απαντήσεις των μαθητών θα προβλημάτιζαν τον οποιονδήποτε. Βλέποντας λοιπόν η ερευνήτρια τα παιδιά να είναι τόσο πρόθυμα στο να μάθουν τα συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα και ο τρόπος διδασκαλίας να μην τους βοηθά τόσο, θέλησε να τους βοηθήσει και θεώρησε καλό να τα εντάξει μέσα στις δύο διδακτικές ενότητες που θα δίδασκε.

Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις για να εμβαθύνει η ερευνήτρια περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών αλλά και να δει πώς οι μαθητές απαντούν πριν την παρέμβαση αλλά και μετά. Πρόκειται για μία πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο. Σε κάποια σημεία άλλαξαν οι ερωτήσεις και δεν έγιναν με την ίδια σειρά. Οι ερωτήσεις για κάθε μαθητή ήταν τέσσερις και η ερευνήτρια κάθε απάντηση μαθητών έλεγε να την καταγράφουν. Παρακάτω παρουσιάζονται παραδείγματα από δύο συνεντεύξεις μαθητών.

- E: Πώς θα εξέφραζες μία διαφωνία με έναν συμμαθητή σου; Δηλαδή εάν σου έλεγε: «Αυτή η ξύστρα είναι δική μου», τι θα του απαντούσες;
- M3: Μολύβι είναι πάντα δικό μου όχι άλλος. (προφορικά)
- M3: Μολιβι είναι πάντα δικό μου όχι αλος. (γραπτά)
- E: Μα, δεν γίνεται. Μπορεί να είχες κάνει λάθος και να μην ήταν.
- M3: Όχι, όχι έγω δεν κάνει λάθος. (προφορικά)
- M3: Όχι όχι εγω δεν κανει λάθος.(γραπτά)
- E: Ωραία ας σε ρωτήσω κάτι άλλο. Εάν ήθελες να φας παγωτό πώς θα το ζητούσες από τη μητέρα σου;
- M3: Πάμε τώρα πάρουμε παγωτό. (προφορικά)
- M3: πάμε τωρα πάρουμε παγωτό. (γραπτά)
- E: Δεν πιστεύεις ότι θα έπρεπε να το πεις λίγο πιο ευγενικά;
- M3: Όχι.
- E: Θέλεις να πεις ότι θες να πάς βόλτα στη θάλασσα, πώς θα το πεις;

--M3:Εσύ θέλω πάει θάλασσα. Όχι, όχι. Εσύ θέλεις....Δεν ξέρω...

--E: Δεν πειράζει... Και να σε ρωτήσω εσύ είσαι καλό παιδί; (γέλιο)

--M3:Εγώ είσαι καλό παιδί! (προφορικά)

--M3:Εγώ είσε καλό παιδί. (γραπτά)

Δεύτερη συνέντευξη:

--E:Λοιπόν... Τι κάνεις (τάδε) ;

--M4: Εσύ είμαι καλά! Εσύ καλά; Εσύ είμαι καλά;; Εν είναι έτσι. Εσύ;... (προφορικά)

--M4:Εσί είμε καλά. (γραπτά)

--E:(γέλιο)... Εγώ είμαι καλά! Να σε ρωτήσω... Έρχεται ο (τάδε) και σου λέει ότι θέλει να πάτε να περπατήσετε στο βουνό και εσύ δεν θέλεις, πώς θα το πεις;

--M4: Ζεν πάμε πουθενά. (προφορικά)

--M4: Ζεν πάμε πουθενά (γραπτά)

--E:Χμμ... μάλιστα... Να σου κάνω άλλη μια ερώτηση; Θέλεις να πεις στην κυρία σου να σου δώσει ένα μολύβι γιατί δεν έχεις. Τι θα πεις;

--M4: Φέρε μολύβι. (προφορικά)

--M4:Φέρε μολύβι. (γραπτά)

Όπως διαπιστώθηκε λοιπόν τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές, επιβεβαιώνεται ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα στην έκφραση αιτήματος και διαφωνίας και αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές. Παραπάνω δόθηκαν κάποια παραδείγματα από μαθητές και αυτά αποτέλεσαν αφορμή για την ερευνήτρια να δημιουργήσει δύο διδακτικά σενάρια στα οποία να εντάξει όλα αυτά. Ίσως το υπόβαθρο των μαθητών να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς φαίνεται πως βιώματα τους έχουν φέρει στο σημείο να συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο. Αυτό είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί και να οικοδομηθεί μια καλύτερη συμπεριφορά η οποία θα βοηθήσει και τους ίδιους συνολικά.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

1. Διαγνώστηκε ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα ήταν το A1 για 5 μαθητές της τάξης και το A2 για 3 μαθητές της τάξης.
2. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα με το βοηθητικό ρήμα «είμαι», καθώς και με την αντωνυμία «εγώ». Αυτό φαίνεται να τους ενοχλεί και προσπαθούν να βρουν τρόπο ώστε να μην δυσκολεύονται.
3. Έχουν διάφορες συγκρούσεις μεταξύ τους και όταν θέλουν να εκφράσουν διαφωνία με κάποιο συνομήλικο είτε όχι και το κάνουν με άσχημο και αγενή τρόπο. Το ίδιο ισχύει και με τις στάσεις τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
4. Προσωπικά βιώματα φάνηκε να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε κάθε διαφωνία με κάποιον συνομιλητή τους.
5. Μέσα από τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης των γραμματικών κανόνων του βοηθητικού ρήματος «είμαι» καθώς και της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» φαίνεται οι μαθητές να μην μπορούν να εξοικειωθούν με αυτά τα φαινόμενα και να τα χρησιμοποιούν λανθασμένα. Αυτό φαίνεται να επηρεάζει τους μαθητές οι οποίοι δυσανασχετούν και προσπαθούν να βρουν τους σωστούς τύπους.
6. Οι μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται πολύ στον γραπτό λόγο, ενώ στον προφορικό λόγο όχι τόσο πολύ.
7. Όσον αφορά την ανάγνωση και την ακρόαση είναι σε καλό επίπεδο.

Αναστοχασμός

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθήτριες που ενεπλάκησαν στην έρευνα έχουν χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των ελληνικών (A1 και A2), ενώ στον προφορικό λόγο δεν δυσκολεύονται τόσο όσο στον γραπτό. Οι μαθήτριες M3 και M5 φαίνεται να έχουν πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες στα ελληνικά. Μόνο ο μαθητής M4 με καταγωγή από αναλφάβητη οικογένεια φαίνεται να έχει μηδενικές γλωσσικές δεξιότητες στα ελληνικά αλλά και στη γλώσσα του (κουρδικά), στον γραπτό λόγο. Έτσι, με βάση αυτά τα δεδομένα και με βάση την επιθυμία ορισμένων συμμετεχόντων για ανάπτυξη γνώσεων στα ελληνικά, οργανώθηκε παρέμβαση η οποία υλοποιήθηκε σε 8 ώρες. Οι θεματικές που περιλαμβάνει είναι «Εφράζω την γνώμη μου και ο συνομιλητής διαφωνεί» και «Εκφράζω αίτημα και ο συνομιλητής απαντά ευγενικά». Στόχος της παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες, μέσα από μία πρωτότυπη μέθοδο διδασκαλίας, την ελληνική γλώσσα και να

αποκτήσουν κάποιες βασικές γνώσεις στην ελληνική γλώσσα που θα τους βοηθήσουν στην καθημερινότητα. Επίσης, υπάρχει εστίαση στην προσέγγιση και των δύο γλωσσών, κουρδικά και ελληνικά, καλλιεργώντας τη διαγλωσσικότητα και όχι μόνο τη γλώσσα.

Σχεδιασμός-Υλοποίηση παιδαγωγικής παρέμβασης

Στις μέρες μας λόγω της μεγάλης εισροής των προσφύγων στην Ελλάδα, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για την υπέρβαση των διαφορών ανάμεσά μας, τη γνωριμία με τους πολιτισμούς τους αλλά και την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Το σχολείο καλείται να αναλάβει μέρος σε αυτό το δύσκολο έργο μέσα στο οποίο κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιήσει βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας συνδυάζοντας διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες υπάρχουν πολλά δυσεπίλυτα προβλήματα. Παρόμοιο είναι και το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτά τα παιδιά είναι πολύ σημαντική καθώς το επίπεδό τους ως επί το πλείστον είναι το Α1 και Α2. Η μέθοδος Glottodrama είναι μία μέθοδος πρωτοποριακή που μπορεί να βοηθήσει σε αυτό το επίπεδο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι αμέτοχη σε όλο αυτό. Θα πρέπει να λάβει θέση και να εκμεταλλευτεί τα πορίσματα της έρευνας, ώστε να τα αξιοποιήσει προκειμένου να εφαρμόσει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό τρόπο μάθησης που θα βοηθήσει στην εκμάθηση αυτών των παιδιών με τη προαγωγή της διαγλωσσικότητας. Γιατί η ύπαρξη της γνώσης χωρίς την εφαρμογή της στην πράξη είναι ανούσια (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986). Η εκπαίδευση είναι μια μικρογραφία του κοινωνικού γίνεσθαι. Μέσα στην εκπαίδευση ασκείται συγκεκριμένη πολιτική για τις γλώσσες η οποία αντικατοπτρίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα. Η κοινωνία επιτάσσει τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα δημιουργήσει και θα καλλιεργήσει ώριμους πολίτες που ακόμη και αν διαφέρουν γλωσσικά ή πολιτισμικά, ωστόσο θα μπορέσουν να γίνουν μέτοχοι της δικής μας γλώσσας. Με την προώθηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα δημιουργηθεί μία σχέση αλληλεπίδρασης των γλωσσών και οι μαθητές μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες θα έλθουν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και θα βοηθηθούν ώστε να την μάθουν. Με βάση τη διαπολιτισμική επικοινωνία κάθε άτομο αποκτά ένα ρόλο μέσα στο περιβάλλον του και, επομένως, άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς διαθέτουν διαφορετικό τρόπο δράσης και συμπεριφοράς που πηγάζει από διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, παραδόσεις, την ιστορία και τη γλώσσα. Γι' αυτό η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση του διαφορετικού, τη διατήρηση της παράδοσης και των συνηθειών κάθε λαού αποφεύγοντας τις μονομερείς τάσεις. Δεν θα πρέπει να θεωρείται απειλή η επαφή με άλλες γλώσσες και

πολιτισμούς. Είναι ίσως αρκετά υπερβολικό να θεωρούμε πως οι μαθητές-πρόσφυγες θα μάθουν την ελληνική γλώσσα στο έπακρο και πως από το Α1 και Α2 επίπεδα θα ανέβουν σε επόμενα επίπεδα με μεγάλη ευκολία. Αυτό χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και χρόνο.

Ωστόσο, η μέθοδος Glottorama φαίνεται ότι βοηθά τους ανθρώπους μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και περισσότερο του προφορικού λόγου. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η εφαρμογή δεν έγινε σε ενήλικες αλλά σε παιδιά. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν δύο εβδομάδες, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στα μαθήματα και να μην παρεμβάλλεται μεγάλο διάστημα από τη μια ώρα στην άλλη. Έτσι, θα μπορούσε να «χτιστεί» η μια ενότητα πάνω στην άλλη. Κάθε ενότητα υλοποιήθηκε μέσα σε τέσσερις διδακτικές ώρες στη διάρκεια κάθε μαθήματος. Παρακάτω αναλύεται λεπτομερώς η εφαρμογή της παρέμβασης ανά ενότητα με τη σειρά που η κάθε μία διενεργήθηκε.

Οι διδακτικές ενότητες που υλοποιήθηκαν ήταν δύο. Για κάθε διδακτική ενότητα διατυπώθηκαν ορισμένοι διδακτικοί στόχοι. Οι διδακτικοί στόχοι είναι πολύ σημαντικοί. Δηλώνουν τη συμπεριφορά που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν οι μαθητές στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας-μάθησης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ 1^{ης} ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να:

1. Εφαρμόζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα εκφράζοντας αίτημα σε κάποιον και εκείνος αντιλέγει παραμένοντας ευγενικός / -η .
2. Επιλέγουν και να συνθέτουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο με λεξιλόγιο σχετικά με το αίτημα.
3. Αναγνωρίζουν και να συντάσσουν προτάσεις με τη χρήση του ενεστώτα οριστικής του ρήματος «είμαι».
4. Προσεγγίζουν ουσιαστικά τη γλώσσα μέσα από την μέθοδο Glottodrama.

Αρχικά, έγιναν κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης. Το «ζέσταμα» είναι απαραίτητο στο ξεκίνημα κάθε διαδικασίας θεατρικού μαθήματος, πρόβας ή παράστασης. Βοηθάει στην προετοιμασία του σώματος και της φωνής, στη συγκέντρωση της προσοχής και στην ενεργοποίηση της φαντασίας, της μνήμης και των αισθήσεων. Τα παιχνίδια αυτά φέρνουν κέφι, ανεβάζουν την ενέργεια της ομάδας και μπορεί να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία παραγωγής ιδεών, να κινητοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία ή να γίνουν αφετηρία για έναν

αυτοσχεδιασμό. Έτσι, συμβατικά μόνο τα λέμε «ζέσταμα» αφού μπορεί να εξελιχθούν σε ασκήσεις μεγαλύτερης δραστηριότητας και τελικά να οδηγήσουν σε μια ολόκληρη σκηνή (Γκόβας, 2011).

Τα πρώτα 30 λεπτά η ερευνήτρια έπαιξε με τα παιδιά το παιχνίδι επικοινωνίας «ο καθρέφτης». Αφού έδωσε τις οδηγίες, τα παιδιά ξεκίνησαν να κινούνται ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία μελωδίας. Με την παύση σταματούσαν, επέλεγαν τα ζευγάρια τους και στέκονταν ο ένας απέναντι από τον άλλο. Με τις κινήσεις των ματιών επέλεγαν ποιος θα ξεκινήσει. Το ένα παιδί εκτελεί διάφορες αυθόρμητες κινήσεις και το παιδί-καθρέφτης καλείται να τις μιμηθεί. Στο χτύπημα του ταμποριού οι ρόλοι άλλαζαν. Στη συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε στο δεύτερο παιχνίδι καλλιέργειας συνεργασίας: «Το τρέμουλο». Η ομάδα στεκόταν σε κύκλο και ο πρώτος άρχιζε με ένα τρέμουλο σε κάποιο σημείο του σώματος π.χ. τρέμει το πέλμα του. Έπειτα, έβαχνε με τα μάτια να βρει κάποιον άλλο και του μετέφερε την κίνηση. Αυτός την υιοθετούσε για λίγο και μετέφερε το τρέμουλο σε άλλο μέλος του σώματος μέχρι που θα το έκανε «πάσα» σε κάποιον τρίτο κ.ο.κ. Οι δύο παραπάνω ασκήσεις βοήθησαν πάρα πολύ τους μαθητές και τους ενεργοποίησαν. Λειτουργήσαν ομαδικά χωρίς να δείχνουν ότι βαριούνται, ενεργοποιήθηκε το σώμα τους και η φαντασία έγινε πραγματικότητα μεταμορφώνοντας το σώμα από μέσα προς τα έξω. Τα επόμενα 5 λεπτά έγινε η εισαγωγή πληροφορίας στην οποία προβλήθηκε ένα βίντεο με σκηνές με παιδιά από διάφορες τηλεοπτικές σειρές, στις οποίες ένας ομιλητής εκφράζει αίτημα προς τον συνομιλητή του να κάνει κάτι. Σε κάποιες σκηνές οι συνομιλητές αντιδρούσαν. Στη συνέχεια από την εισαγωγή της πληροφορίας προχώρησε στην πρώτη παράσταση που διήρκησε 20 λεπτά. Σε αυτό το σημείο προβλήθηκε το βίντεο δύο φορές δίχως ήχο και θα παροτρύνουμε τους μαθητές να δούνε το βίντεο, να επικεντρωθούν ουσιαστικά στα μη λεκτικά μηνύματα και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις για το τι νομίζουν ότι είδαν.

Έπειτα τους ρώτησε : -Τι βλέπετε; -Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; -Πού βρίσκονται; -Τι κάνουν; Οι απαντήσεις σημειώθηκαν στον πίνακα. Έπειτα επικεντρώθηκε σε μία συγκεκριμένη σκηνή του βίντεο. Αυτή τη σκηνή θα την πρόβαλλε με ήχο και τα παιδιά προσπάθησαν να επαληθεύσουν αυτά που έχουν πει ελέγχοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις τους. Τέλος, προβλήθηκε η σκηνή με ήχο και υπότιτλους και εδώ οι μαθητές παρατηρούσαν την γλώσσα-στόχο. Δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και έπειτα θα διένειμε ένα σενάριο της σκηνής εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές.

Το σενάριο ήταν το εξής:

- Γιολάντα, έλα στον πίνακα !

- E... Προτιμώ να μη σηκωθώ γιατί δεν είμαι καλά.

- Καλά.. Αλλά θα βγείτε όμως τώρα και οι δύο έξω από την τάξη και θα κάτσετε και μέσα στο διάλειμμα.
- Μα... Είμαστε πολύ ήσυχες δεν κάναμε κάτι.
- Κυρία, δεν έκαναν κάτι, γιατί να βγουν έξω;
- Είπα κάτι. Είναι άτακτες συνέχεια.
- Είστε πολύ άδικη.
- Θανάση είπες κάτι;
- Όχι, εγώ δεν είπα τίποτα κυρία.
- Ωραία, σήκω σε παρακαλώ εσύ στον πίνακα.
- Εμένα ποτέ δεν με σηκώνετε στον πίνακα.
- Έχει δίκιο!
- Μπράβο Μοχάμεντ , ούτε εγώ έχω σηκωθεί ποτέ.
- Τελείωσε παιδιά! Θα έρθει η Μαρίνα. Έλα Μαρίνα εσύ που είσαι ήσυχη.
- Εντάξει κυρία, ό,τι πείτε.

Όπως είναι φανερό στην ενότητα αυτή εντάχθηκε και το ρήμα «είμαι». Η ερευνήτρια έπειτα προχώρησε στη φάση πρώτης παράστασης που διήρκεσε 30 λεπτά. Έγινε μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τις εκπαιδευτικούς (ερευνήτρια-δασκάλα θεάτρου) οι οποίες διάβαζαν το σενάριο δίχως να δίνουν κανένα χρώμα στη φωνή, στην κίνηση, στο σώμα και εστιάζοντας απόλυτα στο λεκτικό μέρος. Τα παιδιά σε αυτή την φάση μιμούνταν τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα έγινε μία δεύτερη ανάγνωση όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία κι οι μαθητές τις μιμούνταν. Ο καθένας εδώ ανέλαβε έναν ρόλο, τον επεξεργάζονταν για λίγο και τον πρόβαραν στην τάξη δίχως να έχουν αποστηθίσει τα λόγια τους. Οι μαθητές σε αυτό το σημείο ενθουσιάστηκαν με τη δραματοποίηση καθώς άρχισε να γίνεται γι' αυτούς μια συναρπαστική γλωσσική εμπειρία που προσέγγισε πολυαισθητικά την ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας στην γλώσσα. Έπειτα, στη φάση γωνίας της γλώσσας που διήρκεσε 50 λεπτά, δόθηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με φράσεις αιτήματος και απαντήσεις ευγενικού τρόπου που θα περιείχαν την κλίση του ρήματος «είμαι». Οι φράσεις ήταν οι εξής:

- Πήγαινε σε παρακαλώ και φέρε ένα στυλό που είναι πάνω στο τραπέζι.
- Ένα λεπτό δώστε μου, παρακαλώ.
- Γιατί είσαι εκεί; Σε παρακαλώ έλα έξω.
- Έλα, μαμά σε λίγο.

- Έλα εδώ να σου πω κάτι.
- Όχι, γιατί είμαι πολύ κουρασμένος.

- Τελείωσε είπα το διάλλειμα. Πάμε μέσα!
- Κυρία, τώρα είμαστε μια χαρά εδώ.

- Σας παρακαλώ τέλος για σήμερα το παιχνίδι γιατί δεν είστε δίκαιοι.
- Μα, όχι κυρία. Δεν θα το κάνουμε ξανά.

Έγινε εξήγηση στους μαθητές και ανάλυση των όρων και των φράσεων. Για να μην παραλείψουμε τη γλώσσα των μαθητών στο συγκεκριμένο σημείο και για να λάβουμε υπόψη την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκήσουν και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι. Η ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές πώς είναι η κάθε φράση στη δική τους γλώσσα. Κάθε παιδί το έλεγε προφορικά και έπειτα το έγραφε στον πίνακα, αν μπορούσε.

Έπειτα προχώρησε σε μία άσκηση προφορική και γραπτή, προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτά που είχαν κάνει.

Προφορική άσκηση:

Οι μαθητές κρατούσαν το φυλλάδιο στο χέρι και έπαιζε μία μελωδία. Με το σταμάτημα της μελωδίας έπρεπε να γίνουν ζευγάρια και να κάνουν μία συνομιλία όπου ο ένας εκφράζει ένα αίτημα και ο άλλος θα απαντά ευγενικά. Καλό ήταν να ενταχτεί και το ρήμα «είμαι» στις προτάσεις. Οι μαθητές τα κατάφεραν πάρα πολύ καλά. Η άσκηση αυτή κάθε φορά γινόταν με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή όταν σταματούν οι μαθητές θα πρέπει να το λένε άλλοτε ψυχρά άλλοτε βιαστικά, χαρούμενα, λυπημένα κλπ. Όπου ήθελαν χρησιμοποιούσαν και την κουρδική γλώσσα αν δεν γνώριζαν κάποια λέξη.

Γραπτή άσκηση:

Για τη γραπτή άσκηση η ερευνήτρια πρόβαλε τέσσερις εικόνες στον προτζέκτορα τις οποίες πήραν και φωτοτυπημένα τα παιδιά, τα οποία έπρεπε να επιλέξουν ανά 2 άτομα μία εικόνα, να ταυτιστούν με αυτές και να γράψουν έναν μικρό διάλογο στον οποίο θα εκφράζουν ένα αίτημα σε κάποιον προκειμένου να κάνει κάτι και εκείνος να αντιδρά, σύμφωνα με όλα όσα έχουμε κάνει μέχρι τώρα. Σε αυτή τη φάση έγινε η χρήση του βιβλίου της γραμματικής αλλά και του

λεξικού με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα υπήρχε μουσική υπόκρουση. Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως η ερευνήτρια διόρθωνε, διάβαζε το κείμενο των παιδιών το μιμούνταν και τους βοηθούσε έτσι ώστε να το ολοκληρώσουν. Τέλος, έγινε ανάγνωση και μίμηση από τους μαθητές και έπειτα το παρουσιάσουν μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα προβαλλόταν και η φωτογραφία για την οποία έχουν σχεδιάσει το διάλογο. Αυτό τραβήχτηκε σε βίντεο.

Έτσι, η γωνία της γλώσσας και άλλες φάσεις παρήγαγαν τη δορυφορική διδακτική ενότητα που διήρκησε 35 λεπτά. Οι μαθητές είδαν το βίντεο που καταγράφηκε. Έπειτα η ερευνήτρια και τα παιδιά πήραν ως αφορμή μία εικόνα που τους άρεσε πολύ ή έναν διάλογο και δημιούργησαν ένα σενάριο. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές για το τι θέλουν να δημιουργήσουν και βγάλαμε ένα τίτλο. Μετά έγραψαν με δημιουργική γραφή καθώς και όσες λέξεις γνώριζαν από την Ελληνική και παράλληλα ο ένας θα βοηθούσε τον άλλον. Το σενάριο διορθώθηκε στον πίνακα και οι μαθητές το καθαρόγραψαν.

Στη φάση της πρόβας που είχε διάρκεια 30 λεπτά έδειξε η ερευνήτρια τα βίντεο από την καταγραφή που είχε κάνει πριν και ο εκπαιδευτικός του θεάτρου βοήθησε τους μαθητές έτσι ώστε να εκτελέσουν το σενάριο αποφεύγοντας προηγούμενα λάθη. Έτσι, οι μαθητές πρόβαλλαν το σκετς όσες φορές ήθελαν. Τέλος, η τελευταία φάση ήταν της επιστροφής στην παράσταση που διήρκησε 30 λεπτά. Τα παιδιά όταν ήταν έτοιμα έκαναν μία μικρή παράσταση μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές τους. Η φάση της πρόβας ουσιαστικά βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις υποκριτικές της ικανότητες αλλά και το κείμενό τους και να το παρατηρήσουν ξανά και ξανά κάνοντας τους χαρούμενους. Η εκπαιδευτική πράξη καταγράφηκε από τη δεύτερη εκπαιδευτικό και προβλήθηκε στα παιδιά.

Ο τίτλος της δεύτερης διδακτικής ενότητας ήταν ο εξής: «Εκφράζω την γνώμη μου και ο συνομιλητής μου διαφωνεί». Οι διδακτικοί στόχοι αποτυπώνονται παρακάτω.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ 2^{ης} ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να:

1. Εφαρμόζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα εκφράζοντας την άποψή τους και ο συνομιλητής διαφωνεί.
2. Επιλέγουν και συνθέτουν τον προφορικό και γραπτό λόγο με λεξιλόγιο σχετικά με τη διαφωνία.
3. Αναγνωρίζουν και συντάσσουν προτάσεις με της χρήση της γραμματικής: προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός κλπ).

4. Προσεγγίζουν ουσιαστικά τη γλώσσα μέσα από την μέθοδο Glottodrama.

Όπως στην προηγούμενη ενότητα έτσι και εδώ ακολουθήθηκε το ίδιο μοτίβο μαθήματος περίπου. Δηλαδή, έγιναν κάποιες ασκήσεις προθέρμανσης. Πριν ακόμη ξεκινήσει το μάθημα η ερευνήτρια, οι μαθητές ζήτησαν να παίξουν θέατρο. Πιο συγκεκριμένα, δύο μαθητές δήλωσαν:

--M1: Κυρία θέλει παίζει θέατρο.

--M5: Κυρία Ελένη παίζουμε θέατρο;

Εδώ η ερευνήτρια ξεκίνησε με ένα παιχνίδι επικοινωνίας, «το τρενάκι». Όλη η ομάδα βρισκόταν σε μια σειρά, όπως σ' ένα τρενάκι. Στο χώρο ακουγόταν μουσική που δημιουργούσε διάθεση παιχνιδιού. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας, ο πρώτος παίκτης -η μηχανή του τρένου- επέλεγε και προχωρούσε μ' έναν τρόπο (αργά, γρήγορα, πηδηχτά, με κουτσό το ένα πόδι, με κοφτές και σπαστές κινήσεις κλπ.) και, ταυτόχρονα, μ' έναν συνδυασμό από παντομιμικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου, αναπαριστούσε πως κάτι κάνει (τινάζει τα χέρια προς τα πάνω και χαμογελά, δείχνει κατσούφης κουνώντας το κεφάλι δυο φορές δεξιά και δυο αριστερά κλπ.). Ό,τι έκανε ο πρώτος, το έκαναν και οι άλλοι. Μετά από μισό ως ένα λεπτό, έδινε τη θέση του στον επόμενο, ενώ ο ίδιος πήγαινε σαν τελευταίο βαγόνι στο τρενάκι. Ο επόμενος, που τώρα ήταν η μηχανή, άλλαζε το ρυθμό και τις κινήσεις, δίνοντας το προσωπικό του στίγμα σε ό,τι εκείνη τη στιγμή ήθελε να κάνει, κάτι που κάνουν κι οι άλλοι. Καθένας μπορούσε να κάνει κάτι στο παιχνίδι, που πιθανόν θα μπορούσε να δυσκολέψει κινητικά ή εκφραστικά τους συμπαίκτες, αλλά προκάλεσε παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Άλλωστε, στόχος του παιχνιδιού δεν ήταν η πιστή αναπαράσταση αυτού που κάνει κάποιος από πλευρά μιμικής, αλλά η αποδοχή και η ενεργητική συμμετοχή με όλη τη σωματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική έκφραση στην οπτική γωνία του άλλου.

Εν συνεχεία έγινε ένα παιχνίδι καλλιέργειας συνεργασίας που ονομάζεται «το ποντικάκι». Στο συγκεκριμένο παιχνίδι οι μαθητές έκαναν κύκλο. Ο πρώτος έδωσε στον διπλανό του ένα φανταστικό ποντίκι. Αυτός ομοίως στον επόμενο κ.ο.κ. Την πρώτη φορά το ποντίκι κυκλοφορούσε από χέρι σε χέρι. Κατόπιν το ποντίκι έκανε πρώτα μια διαδρομή πάνω στο σώμα πριν περάσει στον επόμενο. Τα σώματα αντιδρούσαν σαν ένα ποντίκι να περπατάει πάνω τους! Αυτό το τελευταίο παιχνίδι προθέρμανσης ήταν και το πιο διασκεδαστικό. Οι μαθητές ήθελαν να παίξουν όλο και περισσότερο. Είχαν δημιουργήσει ένα υγιές και όμορφο κλίμα μεταξύ τους στο οποίο είχαν αφήσει στην άκρη τις μεταξύ τους διαφορές. Παρόλο που ήταν γενικότερα ανήσυχα μέσα στην τάξη και ο ένας πείραζε τον άλλον, σε αυτή τη φάση όλα αυτά εξαλείφθηκαν και όλοι ήταν μία ομάδα. Γι' αυτούς τους λόγους η συγκεκριμένη φάση διήρκεσε 30 λεπτά.

Έπειτα στην εισαγωγή της πληροφορίας που διήρκησε 10 λεπτά προβλήθηκε ένα βίντεο στα παιδιά με σκηνές από διάφορες τηλεοπτικές σειρές, στις οποίες συμμετείχαν παιδιά και ένας ομιλητής εξέφραζε διαφωνία με έναν συνομιλητή του. Σε κάποιες σκηνές οι συνομιλητές είχαν πιο έντονη αντίδραση. Η ερευνήτρια συνέχισε από την εισαγωγή της πληροφορίας στην πρώτη παράσταση με τα παιδιά που διήρκησε 30 λεπτά. Στη συγκεκριμένη φάση προβλήθηκε το βίντεο δύο φορές δίχως ήχο και παρότρυνε τους μαθητές να δούνε το βίντεο, να επικεντρωθούν ουσιαστικά στα μη λεκτικά μηνύματα και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις για το τι νομίζουν ότι είδαν.

Έπειτα τους ρώτησε :

-Τι βλέπετε;

-Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές;

-Πού βρίσκονται;

-Τι κάνουν;

Οι απαντήσεις των μαθητών σημειώθηκαν στον πίνακα. Αυτή τη φορά όμως δημιουργήθηκε στον πίνακα ένα δέντρο των γλωσσών, όπως το ονομάσαμε. Οι μαθητές είχαν γράψει στα κουρδικά και στα ελληνικά μόνοι τους τις απαντήσεις. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές κατάλαβαν από την πρώτη στιγμή το περιεχόμενο. Για την ακρίβεια ένας μαθητής είπε:

--M7:Κυρία εδώ fight.

Έπειτα επικεντρώθηκε σε μία συγκεκριμένη σκηνή του βίντεο. Αυτή τη σκηνή την πρόβαλε με ήχο και τα παιδιά προσπάθησαν να επαληθεύσουν αυτά που έχουν πει ελέγχοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις τους. Τέλος, προβλήθηκε η σκηνή με ήχο και υπότιτλους και εδώ οι μαθητές παρατηρούσαν τη γλώσσα-στόχο. Δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και έπειτα διένειμε η ερευνήτρια ένα σενάριο της σκηνής εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές.

-Έλα να μάθουμε ποδήλατο.

-Εγώ δεν θέλω.

-Έλα βρε Χάρη όλα τα παιδιά κάνουν ποδήλατο.

-Θέλω το πατίνι μου.

-Άστον κι εσύ μπαμπά, αφού δεν θέλει αυτός.

- Δεν μπορεί, όχι δεν θέλει.

-Όχι, μπορεί. Εμείς πως μάθαμε;

-Εσείς μάθατε πιο μικροί.

-Κύριε Δημήτρη, αφήστε τον.

-Όχι, όχι δεν γίνεται.

-Καλησπέρα, τι έχουν πάθει αυτοί Δημήτρη και μαλώνουν;

-Δεν μαλώνουν, θέλουμε να μάθουμε ποδήλατο στον Αμπντουλάχ.

-Έτσι, δεν μαθαίνεται το ποδήλατο. Πάρ' τον και πηγαίνετε κάπου μόνοι σας.

-Όχι, όχι! Με τίποτα. Εδώ είναι καλά... Αλλά τώρα το ξανασκέφτομαι... Μπορεί να έχεις δίκιο.

Στη φάση της πρώτης παράστασης που διήρκησε 35 λεπτά έγινε μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τις εκπαιδευτικούς οι οποίες διάβασαν το σενάριο δίχως να δίνουν κανένα χρώμα στη φωνή, στην κίνηση, στο σώμα και εστιάζοντας απόλυτα στο λεκτικό μέρος. Τα παιδιά σε αυτή την φάση μιμούνταν τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα έγινε μία δεύτερη ανάγνωση όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία κι οι μαθητές τις μιμούνταν. Ο καθένας εδώ ανέλαβε έναν ρόλο, τον επεξεργάζονταν για λίγο και τον πρόβαλαν στην τάξη δίχως να έχουν αποστηθίσει τα λόγια τους. Εδώ οι μαθητές έκαναν κάτι πολύ ωραίο. Η ερευνήτρια τους έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιούσουν τη γλώσσα του σπιτιού τους αλλά και την ελληνική και δεν τους περιόρισε. Το αποτέλεσμα εξέπληξε αυτούς και την ερευνήτρια.

Στη φάση γωνίας της γλώσσας που είχε διάρκεια 45 λεπτά δόθηκε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με φράσεις στις οποίες ο ομιλητής εκφράζει την γνώμη του και ο συνομιλητής διαφωνεί. Μέσα οι φράσεις θα περιείχαν και τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας (εγώ, εσύ, αυτός κλπ.). Αυτές ήταν οι εξής:

-Εγώ λέω να πάμε βόλτα στο πάρκο.

-Εμένα δεν μου αρέσει όμως.

-Είδες εσύ τη βροχή που έριξε εχθές;

-Χθες δεν έβρεχε καθόλου, ήλιο είχε.

-Να πάρω τον Αλί τηλέφωνο να πάμε αύριο όλοι μαζί σχολείο;

-Μπα! Αφού αυτός δεν έρχεται ποτέ σχολείο.

-Εμείς σήμερα λέγαμε να πάμε για περπάτημα.

-Δεν είναι καθόλου καλή ιδέα.

-Να σου πούμε Γκιουλπαχάρ, θες να ζωγραφίσουμε μαζί;

**

-Όχι, γιατί εσείς πριν με κοροϊδεύατε.

-Τι θα έλεγες να πάμε να παίξουμε με τα παιδιά;

-Δεν θέλω γιατί αυτοί δεν παίζουν ωραίο παιχνίδι.

Έγινε εξήγηση στους μαθητές και ανάλυση των όρων και των φράσεων. Έπειτα προέβηκαν σε μία άσκηση προφορική και μία γραπτή προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτά που είχαν κάνει.

Προφορική άσκηση:

Οι μαθητές κρατούσαν το φυλλάδιο στο χέρι και έπαιζε μια μελωδία. Με το σταμάτημα της μελωδίας έπρεπε να γίνουν ζευγάρια και να κάνουν μία συνομιλία όπου ο ένας να εκφράζει την άποψή του και ο άλλος να διαφωνεί. Η άσκηση αυτή κάθε φορά γινόταν με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή όταν σταματούσαν οι μαθητές θα έπρεπε να το λένε άλλοτε ψυχρά άλλοτε βιαστικά, χαρούμενα, λυπημένα κ.λπ. Όποτε δεν ήξεραν μια λέξη, έλεγαν κάποια από την δική τους γλώσσα.

Γραπτή άσκηση:

Για γραπτή άσκηση προβλήθηκαν τέσσερις εικόνες στον προτζέκτορα τις οποίες η ερευνήτρια μοίρασε και φωτοτυπημένα στα παιδιά. Τα παιδιά θα έπρεπε να επιλέξουν ανά 2 άτομα μία εικόνα, να ταυτιστούν με αυτές και να γράψουν έναν μικρό διάλογο στον οποίο θα εκφράζουν την άποψή τους και κάποιος άλλος να διαφωνεί, σύμφωνα με όλα όσα είχαν κάνει μέχρι στιγμής. Σε αυτή τη φάση έγινε η χρήση του βιβλίου της γραμματικής αλλά και του λεξικού με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα υπήρχε μουσική υπόκρουση καθώς παρατηρήθηκε ήδη από την προηγούμενη φορά ότι βοήθησε τους μαθητές να συγκεντρωθούν και να εργαστούν ομαδικά. Οι εκπαιδευτικοί διόρθωσαν και διάβασαν το κείμενο των παιδιών και το μιμούσαν, βοηθώντας τους ώστε να το ολοκληρώσουν. Τέλος, έγινε ανάγνωση και μίμηση από τους μαθητές και έπειτα το παρουσίασαν μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα προβαλλόταν και η φωτογραφία για την οποία είχαν σχεδιάσει το διάλογο. Αυτό τραβήχτηκε σε βίντεο από την ερευνήτρια.

Περνώντας λοιπόν από τη γωνία της γλώσσας στη δορυφορική ενότητα που δημιουργήθηκε και διήρκησε 35 λεπτά, τα παιδιά είδαν το βίντεο που καταγράφηκε. Σε αυτή τη φάση πήρε η ερευνήτρια ως αφορμή μία εικόνα που άρεσε πολύ στους μαθητές και φαντάστηκαν έναν πιθανό διάλογο μεταξύ συνομιλητών. Χρησιμοποίησαν την κουρδική γλώσσα αλλά και την

ελληνική για να ρωτήσουν τις επιθυμίες του άλλου και αντίστοιχα οι άλλοι να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια και να δημιουργήσουν μια μικρή διαφωνία μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα σενάριο. Ο διάλογος επέτρεψε στους μαθητές να δώσουν το προσωπικό τους στίγμα στην κατάσταση, αλλά επίσης να λειτουργήσουν ως μεμονωμένοι χαρακτήρες. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές για το τι θέλουν να δημιουργήσουν και έβγαλαν ένα τίτλο γράφοντας τον με δημιουργική γραφή. Έπειτα το σενάριο διορθώθηκε στον πίνακα και οι μαθητές το καθαρόγραψαν. Επίσης, τους διανεμήθηκε και μία φωτοτυπία με το σενάριο.

Φτάνοντας στην προτελευταία φάση, αυτή της πρόβας διήρκησε 30 λεπτά. Σε αυτή η ερευνήτρια έδειξε τα βίντεο από την καταγραφή που είχαν κάνει πριν και ο εκπαιδευτικός του θεάτρου θα βοήθησε τους μαθητές έτσι ώστε να εκτελέσουν το σενάριο αποφεύγοντας προηγούμενα λάθη. Έτσι, οι μαθητές πρόβαραν το σκετς όσες φορές θέλουν. Τέλος, έφτασαν στη φάση επιστροφής στην παράσταση που είχε διάρκεια 30 λεπτά και έκαναν μία μικρή παράσταση μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους και στο ολοήμερο του σχολείου. Η φάση της πρόβας ουσιαστικά βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις υποκριτικές τους ικανότητες αλλά και το κείμενό τους και να το παραστήσουν ξανά και ξανά κάνοντάς τους χαρούμενους.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα από την υλοποίηση της παρέμβασης, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο της συνέντευξης και παρατήρησης και σε αυτή τη φάση. Αυτή τη φορά, όμως, η προσέγγιση ήταν διαφορετική. Η συνέντευξη επιλέχτηκε να διεξαχθεί μη δομημένα. Στη μη δομημένη συνέντευξη υπάρχουν ορισμένα γενικά θέματα προς διερεύνηση, τα οποία καθορίζονται από τους στόχους της έρευνας, το περιεχόμενο, ωστόσο, των ερωτήσεων, η διατύπωση και η αλληλουχία τροποποιείται ανάλογα με την περίπτωση και τον συμμετέχοντα. Στόχος είναι η αυθόρμητη ροή ερωτήσεων κατά την αλληλεπίδραση, ενώ τα μόνα στοιχεία που είναι προαποφασισμένα είναι ο σκοπός και η γενική θεματολογία σε κάποια υποθέματα του κυρίως θέματος (Σαραφίδου, 2011). Στη φάση αυτή της έρευνας κρίθηκε πως ήταν εφικτό να αξιοποιηθεί αυτού του είδους η συνέντευξη, καθώς ο κύριος στόχος είναι να διαπιστωθεί πόσο και πώς βοήθησε τελικά η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά, μετά την παρέμβαση. Θεωρείται, λοιπόν, ότι είναι σκόπιμο να ακολουθηθεί μια γενική παρόμοια κατεύθυνση, με κάποια θέματα που έχουν αποφασιστεί εκ των προτέρων από την ερευνήτρια, αλλά το κύριο υλικό θα είναι καλό να

προσαρμοστεί στον κάθε συμμετέχοντα διαφορετικά. Η ερευνήτρια, λοιπόν, είχε αποφασίσει να διερευνήσει πόσο αναπτύχθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών μετά σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Ακόμη επεδίωκε να διερευνήσει πώς οι μαθητές απαντούσαν πριν την παρέμβαση αλλά και μετά, ώστε να διαπιστωθεί η προσφορά της παρέμβασης σε αυτόν τον τομέα. Όλη αυτή η διαδικασία, λοιπόν, υλοποιήθηκε με μη δομημένες συνεντεύξεις, όπου οι συμμετέχοντες ρωτούνταν για τα θέματα αυτά, αλλά με διαφορετική προσέγγιση ο καθένας, ανάλογα και τη γενική αίσθηση της ερευνήτριας για το άτομο, αλλά και τις απαντήσεις που είχαν δοθεί ήδη από τις συνεντεύξεις κατά τη διαγνωστική φάση. Η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε με τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε και για την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων της διαγνωστικής φάσης.

- **Συνεντεύξεις**

1. Πόσο βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στα ελληνικά.

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης επιδιώχθηκε να εντοπιστεί πώς εξέφραζαν οι μαθητές ένα αίτημα μετά την παρέμβαση, πώς εξέφραζαν πλέον μια διαφωνία αλλά και πώς χρησιμοποιούσαν το βοηθητικό «είμαι» και την προσωπική ανωνυμία «εγώ». Οι εκφράσεις που αναδείχθηκαν ήταν σε γενικές γραμμές θετικές. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πλέον ένα αίτημα με πολύ ευγενικό τρόπο χωρίς να φαίνεται σε μορφή διαταγής και οι συνομιλητές απαντούσαν ευγενικά. Η όλη διαδικασία με τη χρήση δραματικών τεχνικών, εικόνων και βίντεο παρείχε σημαντικό πρότυπο για τα παιδιά. Αυτό φάνηκε κιόλας μέσα από τις απαντήσεις τους.

Προφορικά 1

--E: Καλησπέρα παιδιά, θέλω να μου πεις εσύ (τάδε) αν ζητούσες τα μολύβι σου από τον (τάδε), πώς θα έλεγες;

--M1: (Τάδε) σι παρακαλώ θέλω να μου δώσεις μολύβι σου.

--E: Και εσύ (τάδε) πώς θα απαντούσες;

--M3: Ορίστε μολύβι σου, εγώ είχα.

Αυτά οι μαθητές τα κατέγραψαν και σε χαρτί.

Γραπτά 1

--M1:(Τάδε) σε παρακαλό θέλω να μου δώσεις το μολύβι σου.

--M3: ορίστε μολύβι σου εγώ το ειχα.

Προφορικά 2:

--E:Γεια σας παιδιά! (Τάδε) θέλω να μου πεις πώς θα έλεγες στον τάδε να πάτε μία βόλτα.

--M5: Καλησπέρα, θέλεις εσύ πάμε βόλτα;

--E:Εσύ πώς θα απαντούσες;

--M7:Παρακαλώ; Θέλω.

Γραπτά 2:

--M5 :Καλησπρα θελεις εσυ παμε βολτα.

--M7:παρακλώ.θέλω.

Έπειτα έγινε συνομιλία μεταξύ δυο συνομιλητών στην οποία ήθελε να δει η ερευνήτρια πόσο βοήθησε τους μαθητές η χρήση της μεθόδου στην έκφραση διαφωνίας μεταξύ τους.

Προφορικά 1

--E: Γεια σας παιδιά. Λοιπόν,(τάδε)... θέλω να διαφωνήσετε μεταξύ σας για κάτι. Μπορείτε;

--M4:Ναι, κυρία!

--M8:Ναι!!!

--M4:(Τάδε) εγώ θέλω πάμε βόλτα θάλασσα.

--M8: Εγώ δεν θέλω πάμε εκεί γιατί πονάει πόδι μου.

--M4: Έχει μέρα ωραία.

--M8: Χμ... Πονάει πολύ πόδι μου, συγγνώμη.

Γραπτά 1

--M4: εγώ θέλω πάμε βόλτα θαλασα.

--M8: εγώ δεν θέλω πάμε έκι γιατι πονάει πόδι μου.

--M4: Έχει μέρα ωρεα.

--M8: Πονάει πολι πόδι μου ,συγνομη.

Προφορικά 2

--E: Καλησπέρα, παιδιά! Είσαστε στο διάλειμμα και ένας παίρνει το φαγητό του αλλού και ο άλλος νευριάζει. Τι θα του έλεγες εσύ (τάδε); Και πώς θα απαντούσες εσύ (τάδε);

--M2: Τάδε, αυτό φαγητό είναι ζικό μου.

--M3: Όχι, αυτό το φαγητό είναι ζικό μου.

--M2: Σι παρακαλώ δώσε μοι το φαγητό μου. Εγώ είχα σάντουιτς

--M3: Ορίστε.

Γραπτά 2

--M2: (Τάδε) αυτό φαγητό είναι ζικό μου.

--M3: όχι αυτό το φαγητο ειναι ζικο μου.

--M2: σι παρακαλο δωσε μοι το φαγητό μου.εγώ είχα σαντουιτς

--M3: ορίστε.

Αυτή είναι ενδεικτικά ορισμένες απαντήσεις των μαθητών. Όπως είναι φανερό, οι μαθητές έχουν μία πολύ ορθή και ευγενική αντίδραση απαντήσεων σε σχέση με πριν την παρέμβαση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές ερωτήθηκαν για το πώς θα κάνανε μία ερώτηση με αίτημα σε έναν φίλο τους αλλά και πώς θα διαφωνούσαν για κάτι και πώς θα το έλεγαν. Όσον αφορά την κατανόηση στην αρχή όταν είχε γίνει η ερώτηση πριν την παρέμβαση δεν καταλάβαιναν τι εννοούσε η ερευνήτρια. Έπειτα, αυτό εξαλείφτηκε σε μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά την ανάγνωση, δεν παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση. Από την άλλη πλευρά για το βοηθητικό ρήμα «είμαι» και την προσωπική αντωνυμία «εγώ» μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι οι μαθητές πλέον δεν αντιμετώπιζαν κανένα πρόβλημα τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση, την κατανόηση και στον προφορικό λόγο. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την ίδια την εκπαιδευτικό η οποία με ευχαρίστησε και μου είπε πως θα ακολουθήσει και εκείνη αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα είπε πως τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν να παίζουν θέατρο πιο συχνά και ένας μαθητής δήλωσε κιόλας:

--Κυρία, εγώ θέλει θέατρο γιατί μαθαίνει ελληνικά.

2. Πώς βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στα ελληνικά.

Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης επιδιώχθηκε να εντοπιστεί πώς οι μαθητές βοηθηθήκαν

από τη μέθοδο Glottodrama. Μέσα από την παρατήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε αντιληπτό πως η χρήση των δραματικών αυτών τεχνικών ωριμάζει τα παιδιά πολύ πιο γρήγορα και αμφισβητούν συχνότερα τις γνωστικές διεργασίες. Τα παιδιά φάνηκαν να θέλουν να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν καινούργια πράγματα. Τα παιδιά άρχισαν να χτίζουν το ομαδικό πνεύμα και τον σεβασμό με τους συμμαθητές τους και ενώ άλλες φορές υπήρχαν συγκρούσεις και ανησυχία μέσα στην τάξη, τώρα πια δεν υπήρχαν. Με τη μέθοδο Glottodrama τα παιδιά φάνηκε να μετάλλασσαν κάποια αρνητικά τους βιώματα που τους καταδίκασαν σε έλλειψη πρωτοβουλίας και με την παρέμβαση της ομάδας και του εμπνευστή-ερευνητή, οδηγήθηκαν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Μέσα από ευχάριστες διαδικασίες, δρώμενα, τα παιδιά οδηγήθηκαν και στη βιωματική μάθηση της γλώσσας, με ενδιαφέρον, αμεσότητα και δημιουργικότητα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές εκφράζονταν με το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (γλωσσικών και μη γλωσσικών). Ως συμμετέχοντες, μοιράζονται τις εμπειρίες του, μέσα από τη συνεργασία με τον άλλο και, μέσα από τη διάδραση, οι σκέψεις και οι αντιλήψεις τους μετασχηματίζονται σε σταθερή γνώση αλλά και σε στάσεις ζωής. Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι οι μαθητές στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, με τη συμβολή των δραματικών τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, απαλλάσσονται από τις αβεβαιότητες, μέσα σε ένα κλίμα τάξης ασφαλές που τους κινητοποιεί και τους ενεργοποιεί για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος, μέσα από την μέθοδο φάνηκε ότι η συλλογικότητα της ομάδας που αναπτύχθηκε, ενδυνάμωσε και απογείωσε τους μικρούς μαθητές.

3. Ποιες γλωσσικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο.

Ξεκινώντας από τη σκέψη ότι η κίνηση αποτέλεσε μία από τις πρώτες μορφές επικοινωνίας και ο γλωσσικός κώδικας αποτελεί μια ανακάλυψη, η ερευνήτρια επεδίωξε τη γνωριμία της γλώσσας μέσα από το δράμα. Ο απώτερος σκοπός ήταν να «ξεφύγει» η εκπαιδευτικός από τον ακαδημαϊκό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας που συνίσταται σε ένα σχεδόν τυποποιημένο μοντέλο συσσώρευσης γνώσεων, παραγνωρίζοντας την κριτική ικανότητα και τη δημιουργική μάθηση, αλλά και να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στα νοητικά κατασκευάσματα που ονομάζουμε παραστάσεις, αφού αποτελούν το βασικό πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αντιληπτή κάθε είδους πληροφορία η οποία σταδιακά μετατρέπεται σε γνώση. Για να οργανωθεί όμως το μάθημα της ξένης γλώσσας με προοπτική διγλωσσίας, χωρίς να φαντάζει «λίγο» για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, θα πρέπει να αντλούνται οι σχετικές πληροφορίες από το καθεστώς που διέπει τη διδασκαλία ξένης γλώσσας εντός και εκτός του

σχολείου, από τη σχέση της ξένης γλώσσας με τη γλώσσα του σχολείου και κατ'επέκταση με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, αλλά και από τα υλικά διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του θεάτρου στη γλωσσική διδασκαλία και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών. Το επικοινωνιακό πλαίσιο που δημιουργήθηκε και τα περιστατικά που στηρίχθηκαν, έφεραν ευχάριστες εκπλήξεις και επηρέασαν άμεσα τους/τις μαθητές/μαθήτριες, οδηγώντας τους/τες σε γραπτές και προφορικές δραστηριότητες. Τα παιδιά βρήκαν νόημα σε κάθε γραπτή δραστηριότητα, βιώνοντας ταυτόχρονα τη χαρά της δημιουργίας και αντιλαμβανόμενα τον ρόλο της επικοινωνίας. Όσον αφορά την κατανόηση και την ανάγνωση δεν παρατηρήθηκε κάποια βελτίωση. Από την ανάλυση όμως των γραπτών κειμένων αλλά και του προφορικού λόγου συμπεραίνεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες εμπνεύστηκαν από κάθε είδους ερέθισμα που έλαβαν καθ'όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, εξέφρασαν συναισθήματα, προσπάθησαν να οργανώσουν και να δομήσουν τις σκέψεις και τις γνώσεις τους, να τις προσαρμόσουν στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο και να ανταποκριθούν στις ανάλογες απαιτήσεις. Όλα αυτά διεξήχθησαν μέσα σε ένα περιβάλλον επικοινωνιακού, χαρούμενου και παιγνιώδους χαρακτήρα. Η παρουσία του θεάτρου στη διδασκαλία προκάλεσε την ελευθερία της έκφρασης (κιναισθητικής, προφορικής και γραπτής) και την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι η συνέργεια του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία παρέχει ελευθερία, μπορεί να εξασφαλίζει ευκαιρίες για την παραγωγή γραπτού λόγου, συνεισφέροντας με δημιουργικό τρόπο στην ανάπτυξή του, να καλλιεργεί συνθήκες προώθησης της χρήσης προφορικού λόγου και γραπτού λόγου και να συμβάλλει στον γραμματισμό και στη γνώση.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

1. Σχετικά με τη μέθοδο Glottodrama παρατηρήθηκε ότι βελτίωσε τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.
2. Όσον αφορά το πώς βοήθησε, οι δραματικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν προσέλκυσαν τα παιδιά και φάνηκε να στάθηκαν αφετηρία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα προσφυγόπουλα.
3. Οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν περισσότερο ήταν ο παραγωγικός προφορικός και γραπτός λόγος, λίγο η κατανόηση και όχι η ανάγνωση.

Κεφάλαιο 3: Ζητήματα δεοντολογίας και ποιότητας της έρευνας

3.1 Δεοντολογικά ζητήματα και ηθική της έρευνας

Η ηθική και δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας. Ιδιαίτερα στην εποχή μας που η ιδιωτικότητα, με τη χρήση της τεχνολογίας, είναι πολύ εύκολο να καταπατηθεί. Η ποιοτική έρευνα περικλείει ένα δείγμα ανθρώπων που έχουν την προσωπικότητά τους, τα χαρακτηριστικά και τη ζωή τους. Ο ερευνητής έχει την ευθύνη για την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ο ερευνητής θα πρέπει να συνάψει μια σαφή και δίκαιη συμφωνία με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πριν από τη συμμετοχή τους, με την οποία θα ξεκαθαρίζονται οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα της κάθε πλευράς. Θα πρέπει να τους ενημερώσει και να τους υπενθυμίσει ότι θα χρησιμοποιήσει τα δεδομένα αυτά στη γραπτή του εργασία, αλλά θα προστατευτεί η ταυτότητά τους, κάτι που συνιστά και τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας (Rossman & Rallis, 2010). Γι' αυτό το λόγο και στη συγκεκριμένη εργασία έγινε προσπάθεια να τηρηθεί η δεοντολογία. Για το σκοπό αυτό ενημερώθηκε, αρχικά, η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων από την οποία και ελήφθη η συναίνεση, αφού της γνωστοποιήθηκε το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα πραγματοποιούνταν η διαδικασία. Διαβεβαιώθηκε, επίσης, για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των μαθητών, κάτι που και η ίδια το θεώρησε εξαρχής απαραίτητη προϋπόθεση. Στη συνέχεια, ενημερώθηκε η δασκάλα καθώς και εκείνη της ειδικότητας των αγγλικών και της γυμναστικής στην ώρα των οποίων θα πραγματοποιούνταν η παρατήρηση. Επιπρόσθετα, εξασφαλίστηκε η συναίνεση τόσο των γονέων όσο και των μαθητών με τη χορήγηση υπεύθυνης δήλωσης που το επιβεβαίωνε. Η όλη διαδικασία δεν ήταν υποχρεωτική. Οποιοδήποτε παιδί ήθελε, είχε τη δυνατότητα να αποχωρήσει εφόσον δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει άλλο. Από πριν, ακόμη, υπήρξε ενημέρωση για το ποιος ήταν ο σκοπός της έρευνας καθώς και για τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν. Ασφαλώς, στο πλαίσιο της τήρησης της δεοντολογίας περιλαμβάνεται και η ανωνυμία των μαθητών, η οποία τηρήθηκε για ευνόητους λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων, καθώς μάλιστα αναφερόμαστε σε ένα περιβάλλον που αφορά παιδιά προσφύγων. Επομένως δεν χρησιμοποιήθηκαν τα ονόματά τους. Αυτά αντικαταστάθηκαν από κώδικες. Ακόμη, οι

ερωτήσεις στις συνεντεύξεις τέθηκαν, έτσι ώστε να μη θίγεται κανένα υποκείμενο, αφού έγινε προσπάθεια, ώστε να μην ασκηθεί πίεση για αναφορά σε προσωπικά και ιδιωτικά στοιχεία. Οι ερωτήσεις διατυπώνονταν με απόλυτα θεμιτό τρόπο. Τέλος, η έρευνα υλοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, έπειτα από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό.

3.2 Διασφάλιση της ποιότητας στην έρευνα

Η ποιοτική προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται για μια καθολική αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά εστιάζει στο νόημα και γι' αυτό αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011). Στην έρευνα αυτή, συγκεκριμένα, έχει χρησιμοποιηθεί η τεκμηρίωση των παρατηρήσεων μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση και κατά την ερμηνεία και την ανάλυση του υλικού, επιβεβαιώνονται τα στοιχεία από τους συμμετέχοντες και τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Έπειτα, για να αναλυθεί το υλικό, βοήθησαν άτομα με ανάλογη εμπειρία με σκοπό να τα ελέγξουν και να τα διασταυρώσουν. Η ανάγνωση των δεδομένων από διαφορετικές σκοπιές και η ερμηνεία με τη βοήθεια και άλλων ατόμων προσφέρει «εγκυρότητα» αναφορικά με την κρίση του «ερευνητικού υποκειμένου» (Mason, 1996). Η έρευνα-δράση είναι μία ανοικτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχει και ο «κριτικός φίλος» (τρίτο πρόσωπο), δηλαδή είτε ένας είτε περισσότεροι από τους συναδέλφους είτε κάποιος εξωτερικός (outsider) πανεπιστημιακός. Ο κριτικός φίλος σε ρόλο παρατηρητή θα προσφέρει μία νέα θεώρηση της τάξης καθώς επισημαίνει διαφορετικά στοιχεία από ό,τι ο εκπαιδευτικός. Εδώ λοιπόν ο έλεγχος δεν τηρήθηκε μόνο στην ανάλυση του υλικού, αλλά και στη διαμόρφωση του υλικού της παρέμβασης, οπότε και αξιοποιήθηκαν οι γνώμες των επιβλεπόντων καθηγητών της ερευνήτριας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με διάφορους τρόπους. Τηρήθηκε καταρχάς ημερολόγιο σε όλες τις φάσεις της έρευνας, 5 παρατηρήσεις, καθώς και προβληματισμοί της ερευνήτριας πάνω στους οποίους θα μπορούσε να στηρίξει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Ημερολόγιο τηρήθηκε και για τις συνεντεύξεις, με σκοπό να υπάρξει μια πιο πληρέστερη και ουσιαστική εμπάθυνση στις ιδέες των συμμετεχόντων, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Η αυθεντικότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων τηρήθηκε στο μέγιστο βαθμό, αποφεύγοντας αλλοιώσεις από απόψεις της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Όλα τα δεδομένα (ερωτήματα, οδηγός συνέντευξης, συνεντεύξεις πρόγραμμα παρέμβασης), υπάρχουν ως αρχείο και παρατίθενται, ώστε να μπορούν να ελεγχθούν από τρίτους. Έτσι, εξασφαλίζεται η λεγόμενη «τριγωνοποίηση», βασικό συστατικό της

«φερεγγυότητας» της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Η έννοια της μεταφερσιμότητας (transferability), δηλαδή η δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων σε άλλο πλαίσιο, μπορεί να εξασφαλιστεί αν υπάρξουν πυκνές περιγραφές (Σαραφίδου, 2011). Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν αρκετά δεδομένα που αναλύουν το πλαίσιο και το προφίλ των συμμετεχόντων, ώστε να είναι κανείς ικανός να αναγνωρίσει τις συνθήκες που επικράτησαν στην έρευνα και τη δυνατότητα μεταφοράς αυτών των αποτελεσμάτων σε άλλο περιβάλλον.

Κεφάλαιο 4ο: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προοπτικές έρευνας

Ο κύριος σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν θα βοηθήσει η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μετά από μία παρέμβαση που στόχευε να βοηθήσει σε αυτό. Επιμέρους στόχοι ήταν η απόκτηση επίγνωσης για την ελληνική γλώσσα μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες και η επαφή με έναν νέο τρόπο διδασκαλίας που θα στηρίζεται στη διαγλωσσικότητα. Με βάση το σκοπό και τους στόχους αυτούς που παρατηρήθηκε ήταν πως το πρόγραμμα λειτούργησε ως ένα βαθμό. Συγκεκριμένα, επιτεύχθηκε θετική αλλαγή ως προς την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Αρχικά, όσον αφορά την έκφραση της διαφωνίας αλλά και του αιτήματος παρατηρήθηκε διαφορά σε σχέση με πριν. Η έλλειψη πρότερης γνώσης για τη σωστή έκφραση των συγκεκριμένων επικοινωνιακών πράξεων έγινε φανερή. Όταν οι μαθητές εξέφραζαν μία διαφωνία ή ένα αίτημα επιτεύχθηκε αλλαγή, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Γενικά, διαπιστώθηκε μια μικρή βελτίωση και στην κατανόηση καθώς οι μαθητές ερωτήθηκαν για το πώς θα κάνανε μία ερώτηση με αίτημα σε έναν φίλο τους αλλά και πώς θα διαφωνούσαν για κάτι και πώς θα το έλεγαν. Στην αρχή όταν είχε γίνει η ερώτηση πριν την παρέμβαση δεν καταλάβαιναν τι εννοούσε η ερευνήτρια. Επίσης, όταν είχαν μοιραστεί τα φύλλα εργασίας λίγοι μαθητές είχαν κατανοήσει τι έπρεπε να κάνουν στην άσκηση. Έπειτα, δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα. Το γεγονός αυτό είναι μια επιτυχία. Όσον αφορά, τώρα, στην προσπάθεια για προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων, του ρήματος «είμαι» και της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα και θετικά. Τέλος, εκεί που οι μαθητές δεν εμφάνισαν κάποια αλλαγή ήταν στην ανάγνωση.

Ίσως βέβαια τα αποτελέσματα να μην είναι τόσο ενθαρρυντικά λόγω των περιορισμών που υπήρχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται το γεγονός ότι εφόσον αναφερόμαστε σε άτομα με προσφυγικό υπόβαθρο, υπάρχουν αρκετές ιδιαιτερότητες. Ήταν προγραμματισμένα να γίνουν τρία τετράωρα συνεχόμενα μαθήματα. Ωστόσο, ξεκινώντας οι μαθητές ήταν όλοι την πρώτη ημέρα. Τη δεύτερη ημέρα ήταν το 1/3

των μαθητών. Εκεί, λοιπόν, η ερευνήτρια αποφάσισε να μη συνεχίσει το δεύτερο τετράωρο μάθημα. Ακριβώς το ίδιο συνεχίστηκε και την επόμενη ημέρα. Εν τέλει, ήταν περίοδος θρησκευτικής γιορτής τους, του λεγόμενου Ραμαζανιού και τα παιδιά δεν είχαν προσέλθει στο σχολείο. Γι' αυτό και η υπόλοιπη παρέμβαση μεταφέρθηκε για μία εβδομάδα αργότερα, όπου εκεί συμμετείχαν τελικά όλα τα παιδιά. Ίσως, αν είχε γίνει η παρέμβαση συνεχόμενα, τελικά να υπήρχαν και διαφορετικά αποτελέσματα. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας εντάσσεται επίσης στους αρκετά σημαντικούς περιορισμούς. Τα χρονικά πλαίσια που δίνονται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη διεξαγωγή μιας πτυχιακής εργασίας, αλλά και τις γιορτές, τις αργίες και τις μέρες που δεν λειτουργεί γενικά το σχολείο περιορίζουν κατά πολύ την επαφή που μπορεί να επιτευχθεί.

Ειδικά για τη διεξαγωγή της παρέμβασης, που είναι και το πιο κρίσιμο και ουσιώδες κομμάτι της εργασίας, υπήρχε πολύ μεγάλος περιορισμός ως προς τις ώρες που επιτράπηκε στην ερευνήτρια να απασχολήσει τους συμμετέχοντες. Γίνεται αντιληπτό πως ο χρόνος ενασχόλησης με τους συμμετέχοντες μειώνεται κατά ένα σημαντικό ποσοστό. Είναι λογικό έτσι να συμπτυχθούν κάποιες ενότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν πολύ περισσότερο. Ένας επιπρόσθετος, πολύ σημαντικός και μεγάλος περιορισμός, είναι και η απουσία υλικών προδιαγραφών από το Υπουργείο και από το Πανεπιστήμιο για την υλοποίηση παρόμοιων εργασιών. Η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί να υπάρχει εξέδρα στην οποία θα δραματοποιούν οι μαθητές. Αυτό θα βοηθούσε, ώστε να γίνει πραγματικότητα η παρέμβαση με απόλυτα αυθεντικό τρόπο. Επιπρόσθετα, δεν μπόρεσε να τραβηχτεί βίντεο με το αποτέλεσμα των μαθητών καθώς δεν ήταν εφικτό να δοθεί άδεια τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους γονείς.

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα, έστω αυτά που προέκυψαν, φάνηκε πως οι μαθητές-πρόσφυγες ενθουσιάστηκαν με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Επιπλέον, αφομοίωσαν αμέσως αυτά που πραγματοποιήθηκαν και παρ' όλο που γενικά έχουν ένταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με τη μέθοδο Glottodrama έγινε το ακριβώς αντίθετο. Στο σχολείο δε φροντίζουν να χρησιμοποιούν τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας. Για να υπάρξει, ωστόσο, μια βελτίωση στου τρόπους διδασκαλίας και στη μάθηση των παιδιών χρειάζεται μια ουσιαστική προσέγγιση που μπορεί να υλοποιηθεί κυρίως μέσα από το σχολείο. Ειδικά αν ληφθεί υπόψη το αυξημένο ενδιαφέρον συμμετοχής στο πρόγραμμα, ακόμη και παιδιών που παρουσιάζονταν αδιάφορα για το συμβατικό σχολικό μάθημα, καταλαβαίνει κανείς τη σημασία των εναλλακτικών τρόπων μάθησης και των αποτελεσμάτων που μπορούν αυτές να παράγουν στο σχολείο. Εφόσον, λοιπόν, φάνηκε πως μπορεί να επιτευχθεί κάποιου είδους βοήθεια στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών ακόμη και μέσα από ένα τόσο μικρό πρόγραμμα, γίνεται αντιληπτό πόσο ουσιαστική θα είναι η βοήθεια του σχολείου μέσα από μια

συστηματική εφαρμογή ανάλογων προσπαθειών. Είναι, γι' αυτό, σκόπιμο να αξιοποιηθούν τα δεδομένα της διαγνωστικής φάσης για να γίνει αντιληπτός ο καίριος ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάβουν δράση και θα ακολουθήσουν μια παρόμοια τακτική.

Η επιστημονική συνεισφορά της παρούσας εργασίας θεωρούμε ότι δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, αλλά και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και αφορούν: α) στη δυνατότητα κινητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω της χρήσης τέτοιων δραματικών τεχνικών (όπως η μέθοδος Glottodrama) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, β) στη διαμόρφωση, από τον εκπαιδευτικό, στρατηγικών κινητοποίησης του μαθητή, μέσω της χρήσης των θεατρικών τεχνικών, καθώς και γ) στη συμβολή των στρατηγικών αυτών στη διδακτική διαδικασία, έτσι ώστε οι μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Πράγματι, και στο πλαίσιο των θεωριών των κινήτρων, η επιστημονική έρευνα συνεχίζεται εστιάζοντας περισσότερο στον τομέα της αναζήτησης νέων μεθόδων προσέγγισης της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας μέσω της κινητοποίησης του μαθητή. Σε έρευνά του ο Gardner (2009, 25-36) επισημαίνει ότι «η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με τις στρατηγικές κινητοποίησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι οποίες, με τη σειρά τους, σχετίζονται με την κινητοποίηση του μαθητή και την επιτυχία της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας». Ο Brown (2000, 165) προτείνει ο εκπαιδευτικός να μη στοχεύει μόνο στους τρόπους με τους οποίους θα βελτιώσει τα επίπεδα κινητοποίησης στην τάξη, αλλά να κατευθύνει τις προσπάθειές του στο να στηρίξει τις ικανότητες κινητοποίησης των μαθητών, ώστε αυτοί να επιδιώξουν την αριστεία, την αυτονομία και την αυτο-ενεργοποίηση. Κλείνοντας, ελπίζουμε ότι η παρούσα εργασία θα αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω επιστημονική έρευνα στο χώρο των θεωριών των κινήτρων, με έμφαση στη διδασκαλία/εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσα, και, ιδιαίτερα, με όχημα τη χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Θέατρο (2003), (Δημοτικό).

Αυγητίδου, Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, (τελευταία ανάκτηση στις 15/3/2019) http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf.

Γκότοβος, Θ. (1986). Μαυρογιώργος Γ. Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Εκδ. της "Σύγχρονης Εκπαίδευσης"*, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο* (3η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων*. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο:

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυμπεροπούλου, Δ.(2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη*. Πτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μάγος, Κ.(2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική ικανότητα*. Στα πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Επιστημονική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Γ. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Στα Πρακτικά του 3ου. Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, Βόλος: Επτάλοφος, σ.σ. 84-85.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία* (Αναθεωρημένη Έκδοση), Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Nofri, C., Drago, C., Masella, M., Stracci, M., (2015). *Οδηγός Εφαρμογής Glottodrama : Θεωρητικές και Πρακτικές Πτυχές, Διδακτικό Υλικό, Δείγμα Διδακτικών Ενοτήτων*. Αθήνα: Εκδόσεις PERUGIA.
- Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο (2011). *Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007), *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Αθήνα: Κέδρος.
- Σαραφίδου, Γ.- Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000) *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολinguιστολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Professors investigate their work: An introduction to methods of action research*.

Bodreault, C.,(2010). *The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom*. Canada: The Internet TESL Journal.

- Brauer, G., & Bräuer, G. (Eds.). (2002). *Body and language: Intercultural learning through drama* (Vol. 3). Greenwood Publishing Group.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: Pearson Education
- Carr, W. & Kemmis, S., (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Chauhan, V. (2004). *Drama techniques for teaching English*. The Internet TESL Journal, 10(10)
- Colibaba, A., Cleminte, A., & Dinu, C. (2013). *Learn foreign languages through drama. In Proceedings of the Synergy Conference" Improving Standards of Quality in Language Education and Research*.
- Crain, S. (1991), *Language acquisition in the absence of experience, Behavioral and Brain Sciences*, σ.σ. 597-650.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5, pp. 65-75). Tonawanda, NY: Springer.
- Davies, P. (1990). *The use of drama in English language teaching*. TESL Canada Journal, 8(1), 87-99.
- Espinosa, L. M. (2005). *Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds*. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837-853.
- Frederiksen, J. R. & A. Collins (1989). A Systems Approach to Educational Testing. *Educational Researcher*, 18/9: 27-32.
- Gardner, R.C. , Bernaus, M., & Wilson, A. (2009). *Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement*. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Heldenbrand, B. (2003). *Drama techniques in English language learning*. Korea TESOL

Journal, 6(1), 27-37.

Maimone, R. P. (2016). *Approaches to educational drama in foreign language learning*.

McNiff, J. (1995). How can I develop a theory of critical self-reflection?. *Studies in Continuing Education*, 17(1-2), 86-96

Nitko, A. J. (1989). Designing Tests that are Integrated with Instruction. In Linn, R. L. (Ed.), *Educational Measurement*(3rd ed, 1989). New York: Macmillan, 447-474.

Nofri, C. (2009). *Guide to Glottodrama method*. Rome: Novacultur

Okoye, I. M. (2014) .*The role of drama in the teaching of teaching English language using in Nigeria*. Nigeria: Univercity of Nigeria.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Phillips, S. (2003). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.

Popham, W. J. (1991). Appropriateness of Teachers' Test-Preparation Practices? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10/1: 12-15.

Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another? Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning*. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapure.

Raquel, M. R. (2012). *Towards a framework for assessing English through drama: A dynamic assessment approach*.

Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2010). Everyday ethics: Reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379-391.

Royka, J. G. (2002). *Overcoming the fear of using drama in English language teaching*. The Internet TESL Journal, 8(6), 1-4.

Shraiber, E. G., & Yaroslavova, E. N. (2016). *Drama techniques in teaching English as a second language to University students*. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, 8(1).

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon:

Multilingual Matters Ltd.

Stevick, Earl W. (1994). *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrico, F. (2015). *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in EFL secondary classroom. Master*, Complutense University, Madrid: Spain.

Uysal, N. D. & Yavuz, F. *Language learning through drama. International Journal of Learning and Teaching*. 10(4), 376–380.

Wan, Y. S. (2017). *Drama in Teaching English as a Second Language. A Communicative Approach*. *The English Teacher*, 13.

Wessels, C. (1987). *Drama* (Vol. 3). Oxford.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Zyoud, M. (2010). *Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: A theoretical perspective*. Al Quds Open University, 1-11.

Μέρος Γ' Παράρτημα

ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1^η Παρακολούθηση (06/05/19)

Με την είσοδό μου στην τάξη καλημέρισα τους μαθητές κάτι που μου ανταπέδωσαν, δείχνοντάς μου πως είμαι, αν όχι αγαπητή, τουλάχιστον ευπρόσδεκτη. Γενικά, διέκρινα συμμετοχή από όλη την τάξη. Οι μαθητές Μ7 και Μ8 παρουσίαζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή. Στο τέλος του μαθήματος έκανα μια μικρή συζήτηση με τη δασκάλα, η οποία μου επιβεβαίωσε πως παρατηρεί κι εκείνη ενδιαφέρον από τους συγκεκριμένους μαθητές. Έγινε μία σύγκρουση μεταξύ των παιδιών.

2η παρακολούθηση (07/05/19)

Στην αρχή της ώρας, πριν την παρακολούθηση, μίλησα στα παιδιά για την παρουσία μου μέσα στην τάξη, την ιδιότητά μου και το λόγο της παρουσίας μου εκεί. Ακόμη, ενημέρωσα τους συμμετέχοντες στην έρευνα πως μπορούν να με ρωτήσουν στο διάλειμμα για οτιδήποτε θελήσουν. Είναι, γενικά, η δασκάλα ανοιχτός άνθρωπος. Στο τέλος του μαθήματος με προσέγγισαν για να μου εκφράσουν κάποιες απορίες για το μάθημα που θα κάναμε μαζί. Τους εξήγησα ακριβώς περί τίνος πρόκειται. Τους ρώτησα για μια ακόμη φορά αν πραγματικά επιθυμούν να συμμετάσχουν στην έρευνα και η απάντησή τους ήταν, καταφατική. Τις ενημέρωσα πως μπορούν να μου μιλούν στον ενικό, με σκοπό να καλλιεργήσω ένα πιο φιλικό κλίμα. Όλη αυτή η στάση μου άφησε μια πολύ ευχάριστη διάθεση.

3η παρακολούθηση (8/5/19)

Στο μάθημα αυτό η δασκάλα πραγματοποίησε την ορθογραφία του προηγούμενου μαθήματος. Έγραψαν το βοηθητικό ρήμα «εγώ» και δυσκολεύονταν αρκετά. Υπήρξε μία σύγκρουση μεταξύ τους. Και σε αυτό η συμμετοχή, οι ερωτήσεις – απορίες και το ενδιαφέρον ήταν σημαντικού βαθμού. Η δασκάλα, πριν το μάθημα, συζήτησε μαζί μου για τον τρόπο που διεξάγει το μάθημα, την προσπάθεια που κάνει για να είναι σωστός ο τρόπος διδασκαλίας της. Η δασκάλα της τάξης με αντιμετώπιζε με ιδιαίτερο σεβασμό. Συζητήσαμε και συζητούσαμε πολύ μαζί για διάφορα θέματα όσον αναφορά τα παιδιά μαθησιακά και ψυχολογικά.

4^η παρακολούθηση (09/5/19)

Πριν από το μάθημα στο διάλειμμα μίλησα με μαθητές οι οποίοι με προσέγγιζαν και με πλησίαζαν μόνοι τους και μου ζητούσαν να κάνουμε μαζί μάθημα. Με είχαν πλέον συνηθίσει και είχαν εξοικειωθεί μαζί μου. Ο Μ7 μου είπε :Κυρία Ελένη κάνουμε μάθημα ;. Όταν μπήκε η εκπαιδευτικός συμμετείχαν αρκετά και έδειχναν αρκετό ενδιαφέρον. Υπήρχαν μικροσυγκρούσεις.

5η παρακολούθηση (10/5/19)

Στο διάλειμμα, πριν το μάθημα της γυμναστικής έμεινα με τους μαθητές μέσα στην τάξη και βρήκα την ευκαιρία να μιλήσω περισσότερο με τα παιδιά. Συγκεκριμένα, συζήτησα αρκετά με τη Μ4, η οποία ήρθε να μου μιλήσει με το που με είδε. Ήρθε να μου πει πως έδωσε το χαρτί για την εκπαιδευτική δράση καθώς ήθελε να συμμετάσχει πολύ και δεν της έφεραν και καμία αντίρρηση. Ήρθαμε πολύ κοντά με αυτό το κοριτσάκι και είδα ότι με έβλεπε πολύ φιλικά .Είχα λίγη επαφή με τα παιδιά Μ8 και Μ2 τα οποία ήταν πιο κλειστά σε χαρακτήρα ωστόσο ‘όλοι με συμπαθούσαν και με θεώρησα μέλος της δικής τους τάξης. Όταν χτύπησε το κουδούνι, το φιλικό κλίμα φάνηκε και από τα υπόλοιπα παιδιά καθώς μόλις με είδαν ήρθαν να με χαιρετήσουν και να μου μιλήσουν. Παρατήρησα ότι στο μάθημα συχνά με κοιτούσαν να δουν τι κάνω, πού κοιτάω και μου χαμογελούσαν . Το κατάλαβα και από την προηγούμενη φορά που μου είπαν πως πολύ μικρή κυρία και όχι μεγάλη .Έπειτα, με ρώτησαν πότε θα έρχομαι και για πόσο καιρό ακόμη. Έγινε μία πολύ μεγάλη διαφωνία μεταξύ των παιδιών και με στιγμάτισε .Στάθηκε σημαντική για την ερεύνα.

ΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

M1-M4: 20/05/19

- Χρόνος διεξαγωγής: Διάρκεια μαθημάτων
- Διάρκεια: 40 λεπτά
- Χώρος διεξαγωγής: Τάξη
- Συνθήκες: Ήσυχια, εύκολη διεξαγωγή ερευνάς
- Κλίμα: Καλό κλίμα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες.
-Πρόθυμοι-Φιλικοί-Ομιλητικοί. Επίσης, είχαν χαλαρή διάθεση χωρίς κανένα άγχος.

M5-M8: 21/05/19

- Χρόνος διεξαγωγής: Διάρκεια μαθημάτων
- Διάρκεια: 40 λεπτά
- Χώρος διεξαγωγής: Τάξη
- Συνθήκες: Ήσυχια, εύκολη διεξαγωγή ερευνάς .
- Κλίμα: Καλό κλίμα ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες, όχι αποπροσανατολισμός από άλλα γεγονότα ή πρόσωπα.
-Πρόθυμοι-Φιλικοί. Σε κάποια σημεία ντρέπονταν να απαντήσουν και είχαν άγχος. Προσπάθησε να το αποβάλει από τα παιδιά με το γέλιο και αστεία.. Έλεγον αρκετά λίγα λόγια και χρειαζόταν περαιτέρω προσπάθεια από την ερευνήτρια για να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Γλώσσα στόχος	Ελληνικά
Τίτλος ενότητας	Εφράζω αίτημα και ο συνομιλητής απαντά ευγενικά.
Τυπολογία της διδακτικής ενότητας	Κύρια διδακτική ενότητα
Εκπαιδευτικοί στόχοι ενότητας	<p>Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμόζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα εκφράζοντας αίτημα σε κάποιον και εκείνος να αντιλέγει παραμένοντας ευγενικός / -η . • Επιλέγουν και να συνθέτουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο με λεξιλόγιο σχετικά με το αίτημα. • Αναγνωρίζουν και να συντάσσουν προτάσεις με της χρήση της γραμματικής :ενεστώτα οριστικής του ρήματος «είμαι». • Προσεγγίζουν ουσιαστικά την γλώσσα μέσα από την μέθοδο Glottodrama.
Συνολικός χρόνος μαθηματος	Μάθημα 3 ωρών
<p><u>Δραστηριότητες προθέρμανσης</u> <u>Διάρκεια :20 λεπτά</u></p>	
<p><u>1^ο παιχνίδι επικοινωνίας: «ο καθρέφτης».</u> Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο με τη συνοδεία μελωδίας. Με τη παύση σταματούν, επιλέγουν τα ζευγάρια τους και στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλο. Με τις κινήσεις</p>	

των ματιών επιλέγουν ποιος θα ξεκινήσει. Το παιδί εκτελεί διάφορες αυθόρμητες κινήσεις και το παιδί-καθρέφτης καλείται να τις μιμηθεί. Στο χτύπημα του ταμπουριού οι ρόλοι αλλάζουν. (Γκόβας,2001).

2^ο παιχνίδι καλλιέργειας συνεργασίας: «Το τρέμουλο»

Η ομάδα στέκεται σε κύκλο και ο πρώτος αρχίζει με ένα τρέμουλο σε κάποιο σημείο του σώματος π.χ. τρέμει το πέλμα του. Θα ψάξει με τα μάτια να βρει κάποιον άλλο και θα του μεταφέρει την κίνηση. Αυτός θα την υιοθετήσει για λίγο και θα μεταφέρει το τρέμουλο σε άλλο μέλος του σώματος μέχρι που θα το κάνει πάσα σε κάποιον τρίτο κ.ο.κ.

Εισαγωγή πληροφορίας

Διάρκεια: 5 λεπτά

Θα προβληθεί ένα βίντεο με σκηνές με παιδιά από διάφορες τηλεοπτικές σειρές ,στις οποίες ένας ομιλητής εκφράζει αίτημα προς τον συνομιλητή του να κάνει κάτι. Σε κάποιες σκηνές οι συνομιλητές αντιδρούν.

Από την εισαγωγή της πληροφορίας στην πρώτη παράσταση

Διάρκεια :20 λεπτά

Θα προβληθεί δύο φορές δίχως ήχο και θα παροτρύνουμε τους μαθητές να δουν το βίντεο, να επικεντρωθούν ουσιαστικά στα μη λεκτικά μηνύματα και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις για το τί νομίζουν ότι είδαν.

Έπειτα θα τους ρωτήσουμε :

-Τι βλέπετε;

-Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές;

-Που βρίσκονται;

-Τι κάνουν;

Οι απαντήσεις θα σημειωθούν στον πίνακα. Έπειτα θα επικεντρωθούμε σε μία συγκεκριμένη σκηνή του βίντεο . Αυτή τη σκηνή θα την προβάλλουμε με ήχο και τα παιδιά θα προσπαθήσουν να επαληθεύσουν αυτά που έχουν πει ελέγχοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις τους. Τέλος, θα προβληθεί η σκηνή με ήχο και υπότιτλους και εδώ οι μαθητές

παρατηρούν την γλώσσα στόχο. Θα δοθούν εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και έπειτα θα διανέμουμε ένα σενάριο της σκηνης εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές. (Βρίσκεται από κάτω)

Φάση πρώτης παράστασης

Διάρκεια :25 λεπτά

Γίνεται μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τις εκπαιδευτικούς οι οποίες διαβάζουν το σενάριο δίχως να δίνουν κανένα χρώμα στη φωνή, στη κίνηση, στο σώμα και εστιάζοντας απόλυτα στο λεκτικό μέρος. Τα παιδιά σε αυτή την φάση μιμούνται τις εκπαιδευτικούς. Έπειτα γίνεται μία δεύτερη ανάγνωση όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία κι οι μαθητές τις μιμούνται. Ο καθένας εδώ αναλαμβάνει έναν ρόλο ,τον επεξεργάζονται για λίγο και τον προβάρουν στην τάξη δίχως να έχουν αποστηθίσει τα λόγια τους.(Μπορούν να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα από τη τάξη).

Φάση γωνίας της γλώσσας

Διάρκεια: 40 λεπτά

Θα δώσουμε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με φράσεις αιτήματος και απαντήσεις ευγενικού τρόπου που θα περιέχουν την κλίση του ρήματος «είμαι» .

-Πήγαινε σε παρακαλώ και φέρε ένα στυλό που είναι πάνω στο τραπέζι.

-Ένα λεπτό δώστε μου, παρακαλώ.

-Έλα εδώ να σου πω κάτι.

-Όχι, γιατί είμαι πολύ κουρασμένος.

-Τελείωσε είπα το διάλλειμα. Πάμε μέσα!

-Κυρία, τώρα είμαστε μια χαρά εδώ.

-Σας παρακαλώ τέλος για σήμερα το παιχνίδι γιατί δεν παίζετε δίκαια.

-Μα, όχι κυρία .Δεν θα το κάνουμε ξανά.

Θα γίνει επεξήγηση στους μαθητές και ανάλυση των όρων και των φράσεων. Έπειτα θα προβούμε σε μία άσκηση προφορική και γραπτή προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτά που έχουμε κάνει.

Προφορική άσκηση:

Οι μαθητές θα κρατούν το φυλλάδιο στο χέρι και θα παίζει μία μελωδία. Με το σταμάτημα της μελωδίας θα πρέπει να γίνουν ζευγάρια και να κάνουν μία συνομιλία όπου ο ένας εκφράζει ένα αίτημα και ο άλλος θα απαντά ευγενικά. Καλό θα ήταν να ενταχτεί και το ρήμα «είμαι» στις προτάσεις. Η άσκηση αυτή κάθε φορά θα γίνεται με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή όταν σταματούν οι μαθητές θα πρέπει να το λένε άλλοτε ψυχρά άλλοτε βιαστικά, χαρούμενα, λυπημένα κλπ.

Γραπτή άσκηση:

Για την γραπτή άσκηση θα προβάλουμε τέσσερις εικόνες στον προτζέκτορα τις οποίες θα τις δώσουμε και φωτοτυπημένα στα παιδιά τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν ανά 2 άτομα μία εικόνα, να ταυτιστούν με αυτές και να γράψουν έναν μικρό διάλογο στον οποίο θα εκφράζουν ένα αίτημα σε κάποιον προκειμένου να κάνει κάτι και εκείνος να αντιδρά, σύμφωνα με όλα όσα έχουμε κάνει μέχρι τώρα. Σε αυτή τη φάση θα γίνει η χρήση του βιβλίου της γραμματικής αλλά και του λεξικού με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα θα υπάρχει μουσική υπόκρουση. Οι εκπαιδευτικοί θα διορθώνουν, θα διαβάζουν το κείμενο των παιδιών θα το μιμούνται και θα τους βοηθούν έτσι ώστε να το ολοκληρώσουν. Τέλος, θα γίνει ανάγνωση και μίμηση από τους μαθητές και έπειτα θα το παρουσιάσουν μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα θα προβάλλεται και η φωτογραφία για την οποία έχουν σχεδιάσει το διάλογο. Αυτό θα τραβηχτεί σε βίντεο.

Η γωνία γλώσσας και άλλες φάσεις πάραξαν τη δορυφορική διδακτική ενότητα

Διάρκεια:25 λεπτά

Θα δουν το βίντεο που καταγράφηκε. Σε αυτή τη φάση θα πάρουμε ως αφορμή μία εικόνα που μας άρεσε πολύ η έναν διάλογο και θα δημιουργήσουμε ένα σενάριο. Οι εκπαιδευτικοί θα βοηθήσουν τους μαθητές για το τι θέλουν να δημιουργήσουν και θα βγάλουμε ένα τίτλο. Θα γράψουν με δημιουργική γραφή καθώς και όσες λέξεις γνωρίζουν από την Ελληνική και παράλληλα ο ένας θα βοηθά τον άλλον. Έπειτα το σενάριο θα διορθωθεί στον πίνακα και οι μαθητές θα το καθαρογράψουν. Επίσης, μπορεί να τους διανεμηθεί και μία φωτοτυπία με το σενάριο.

<u>Φάση Πρόβας</u> <u>Διάρκεια:25 λεπτά</u>
<p>Θα δείξουμε τα βίντεο από την καταγραφή που είχαμε κάνει πριν και ο εκπαιδευτικός του θεάτρου θα βοηθήσει τους μαθητές έτσι ώστε να εκτελέσουν το σενάριο αποφεύγοντας προηγούμενα λάθη. Έτσι, οι μαθητές θα προβάλλουν το σκετς όσες φορές θέλουν .</p>
<u>Φάση επιστροφή στην παράσταση</u> <u>Διάρκεια:20 λεπτά</u>
<p>Αν είναι έτοιμη θα κάνουν μία μικρή παράσταση μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές τους. Η φάση της πρόβας ουσιαστικά βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις υποκριτικές της ικανότητες αλλά και το κείμενό τους και να το παρατήσουν ξανά και ξανά κάνοντας τους χαρούμενους.</p>

Η εκπαιδευτική πράξη θα καταγραφεί από τη δεύτερη εκπαιδευτικό θα προβληθεί και θα γίνει αξιολόγηση και αποτίμηση με σκοπό την διόρθωση.

ΣΕΝΑΡΙΟ

- Γιολάντα έλα στον πίνακα !
- Ε... Προτιμώ να μη σηκωθώ γιατί δεν είμαι καλά.
- Καλά.. Αλλά θα βγείτε όμως τώρα και οι δύο έξω από την τάξη και θα κάτσετε και μέσα στο διάλλειμα.
- Μα..Είμαστε πολύ ήσυχες δεν κάναμε κάτι.
- Κυρία, δεν έκαναν κάτι ,γιατί να βγουν έξω;
- Είπα κάτι. Είναι άτακτες συνέχεια.
- Είστε πολύ άδικη.
- Θανάση είπες κάτι;

- Όχι, εγώ δεν είπα τίποτα κυρία.
- Ωραία, σήκω σε παρακαλώ εσύ στον πίνακα .
- Εμένα ποτέ δεν με σηκώνετε στον πίνακα
- Έχει δίκιο!
- Μπράβο Μοχάμεντ , ούτε εγώ έχω σηκωθεί ποτέ.
- Τελείωσε παιδιά! Θα έρθει η Μαρίνα .Ελα Μαρίνα εσύ που είσαι ήσυχη.
- Εντάξει κυρία, ότι πείτε.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Γλώσσα στόχος	Ελληνικά
Τίτλος ενότητας	Εκφράζω την γνώμη μου και ο συνομιλητής διαφωνεί.
Τυπολογία της διδακτικής ενότητας	Κύρια διδακτική ενότητα
Εκπαιδευτικοί στόχοι ενότητας	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να: <ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμόζουν την επικοινωνιακή δεξιότητα εκφράζοντας την άποψη τους και ο συνομιλητής διαφωνεί. • Επιλέγουν και να συνθέτουν τον προφορικό και γραπτό λόγο με λεξιλόγιο σχετικά με τη διαφωνία. • Αναγνωρίζουν και να συντάσσουν προτάσεις με της χρήση της γραμματικής:προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, αυτός κλπ). • Προσεγγίζουν ουσιαστικά την γλώσσα μέσα από την μέθοδο Glottodrama.

Συνολικός χρόνος μαθήματος	Μάθημα 3 ωρών
<u>Δραστηριότητες προθέρμανσης</u> <u>Διάρκεια :20 λεπτά</u>	
<u>1^ο παιχνίδι επικοινωνίας: «το τρενάκι».</u> <p>Όλη η ομάδα βρίσκεται σε μια σειρά, όπως σ' ένα τρενάκι. Στο χώρο ακούγεται μουσική που δημιουργεί διάθεση παιχνιδιού. Με το σύνθημα του εμψυχωτή, ο πρώτος παίκτης –η μηχανή του τρένου– επιλέγει και προχωράει μ' έναν τρόπο (αργά, γρήγορα, πηδηχτά, με κουτσό το ένα πόδι, με κοφτές και σπαστές κινήσεις κλπ.) και, ταυτόχρονα, μ' έναν συνδυασμό από παντομimικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου, αναπαριστά πως κάτι κάνει (τινάζει τα χέρια προς τα πάνω και χαμογελά, δείχνει κατσούφης κουνώντας το κεφάλι δυο φορές δεξιά και δυο αριστερά κλπ.). Ό,τι κάνει ο πρώτος, το κάνουν και οι άλλοι. Μετά από μισό ως ένα λεπτό, δίνει τη θέση του στον επόμενο, ενώ ο ίδιος πηγαίνει σαν τελευταίο βαγόνι στο τρενάκι. Ο επόμενος, που τώρα είναι η μηχανή, αλλάζει το ρυθμό και τις κινήσεις, δίνοντας το προσωπικό του στίγμα σε ό,τι εκείνη τη στιγμή θέλει να κάνει, κάτι που κάνουν κι οι άλλοι. Καθένας μπορεί να κάνει κάτι στο παιχνίδι, που πιθανόν δυσκολέψει κινητικά ή εκφραστικά τους συμπαίκτες, αλλά που θα προκαλέσει παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Άλλωστε, στόχος του παιχνιδιού δεν είναι η πιστή αναπαράσταση αυτού που κάνει κάποιος από πλευρά μιμικής, αλλά η αποδοχή και η ενεργητική συμμετοχή με όλη τη σωματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική έκφραση στην οπτική γωνία του άλλου.</p> <u>2^ο παιχνίδι καλλιέργειας συνεργασίας: «Το ποντικάκι»</u> <p>Η ομάδα κάνει κύκλο. Ο πρώτος δίνει στον διπλανό του ένα φανταστικό ποντίκι. Αυτός ομοίως στον επόμενο κ.ο.κ. Την πρώτη φορά το ποντίκι κυκλοφορεί από χέρι σε χέρι. Κατόπιν το ποντίκι κάνει πρώτα μια διαδρομή πάνω στο σώμα πριν περάσει στον επόμενο. Τα σώματα αντιδρούν σαν ένα ποντίκι να περπατάει πάνω τους!</p>	
<u>Εισαγωγή πληροφορίας</u> <u>Διάρκεια: 5 λεπτά</u>	
<p>Θα προβληθεί ένα βίντεο με σκηνές με παιδιά από διάφορες τηλεοπτικές σειρές ,στις οποίες ένας ομιλητής εκφράζει διαφωνία με έναν συνομιλητή του. Σε κάποιες σκηνές οι</p>	

συνομιλητές αντιδρούν.

Από την εισαγωγή της πληροφορίας στην πρώτη παράσταση

Διάρκεια :20 λεπτά

Θα προβληθεί δύο φορές δίχως ήχο και θα παροτρύνουμε τους μαθητές να δουν το βίντεο, να επικεντρωθούν ουσιαστικά στα μη λεκτικά μηνύματα και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις για το τί νομίζουν ότι είδαν.

Έπειτα θα τους ρωτήσουμε :

-Τι βλέπετε;

-Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές;

-Που βρίσκονται;

-Τι κάνουν;

Οι απαντήσεις θα σημειωθούν στον πίνακα. Έπειτα θα επικεντρωθούμε σε μία συγκεκριμένη σκηνή του βίντεο . Αυτή τη σκηνή θα την προβάσουμε με ήχο και τα παιδιά θα προσπαθήσουν να επαληθεύσουν αυτά που έχουν πει ελέγχοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις τους. Τέλος, θα προβληθεί η σκηνή με ήχο και υπότιτλους και εδώ οι μαθητές παρατηρούν την γλώσσα στόχο. Θα δοθούν εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και έπειτα θα διανέμουμε ένα σενάριο της σκηνής εμπλουτισμένο ώστε να δοθούν περισσότερες γλωσσικές επιλογές. (Βρίσκεται από κάτω)

Φάση πρώτης παράστασης

Διάρκεια :25 λεπτά

Γίνεται μία πρώτη ανάγνωση του κειμένου από τις εκπαιδευτικούς οι οποίες διαβάζουν το σενάριο δίχως να δίνουν κανένα χρώμα στη φωνή, στη κίνηση, στο σώμα και εστιάζοντας απόλυτα στο λεκτικό μέρος. Τα παιδιά σε αυτή την φάση μιμούνται τις εκπαιδευτικούς.

Έπειτα γίνεται μία δεύτερη ανάγνωση όπου εδώ οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία κι οι μαθητές τις μιμούνται. Ο καθένας εδώ αναλαμβάνει έναν ρόλο ,τον επεξεργάζονται για λίγο και τον προβάρουν στην τάξη δίχως να έχουν αποστηθίσει τα λόγια τους.(Μπορούν να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα από τη

τάξη).

Φάση γωνίας της γλώσσας

Διάρκεια: 40 λεπτά

Θα δώσουμε στους μαθητές ένα φυλλάδιο με φράσεις στις οποίες ο ομιλητής εκφράζει την γνώμη του και ο συνομιλητής διαφωνεί. Μέσα οι φράσεις θα περιέχουν και την χρήση της προσωπικής αντωνυμίας (εγώ, εσύ, αυτός, κλπ.).

-Εγώ λέω να πάμε βόλτα στο πάρκο.

-Εμένα δεν μου αρέσει όμως.

-Είδες εσύ την βροχή που έριξε εχθές;

-Χθες δεν έβρεχε καθόλου, ήλιο είχε.

-Να πάρω τον Αλή τηλέφωνο να πάμε αύριο όλοι μαζί σχολείο;

-Μπα! Αφού αυτός δεν έρχεται ποτέ σχολείο.

-Εμείς σήμερα λέγαμε να πάμε για περπάτημα.

-Δεν είναι καθόλου καλή ιδέα.

-Να σου πούμε Γκιουλμπαχάρ, θες να ζωγραφίσουμε μαζί;

-Όχι, γιατί εσείς πριν με κοροϊδεύετε.

-Τι θα έλεγες να πάμε να παίξουμε με τα παιδιά;

-Δεν θέλω γιατί αυτοί δεν παίζουν ωραίο παιχνίδι.

Θα γίνει επεξήγηση στους μαθητές και ανάλυση των όρων και των φράσεων. Έπειτα θα προβούμε σε μία άσκηση προφορική και γραπτή προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτά που έχουμε κάνει.

Προφορική άσκηση:

Οι μαθητές θα κρατούν το φυλλάδιο στο χέρι και θα παίζει μία μελωδία. Με το σταμάτημα της μελωδίας θα πρέπει να γίνουν ζευγάρια και να κάνουν μία συνομιλία όπου ο ένας

εκφράζει την άποψη του και ο άλλος διαφωνεί .Η άσκηση αυτή κάθε φορά θα γίνεται με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή όταν σταματούν οι μαθητές θα πρέπει να το λένε άλλοτε ψυχρά άλλοτε βιαστικά, χαρούμενα, λυπημένα κλπ.

Γραπτή άσκηση:

Για την γραπτή άσκηση θα προβάλουμε τέσσερις εικόνες στον προτζέκτορα τις οποίες θα τις δώσουμε και φωτοτυπημένα στα παιδιά τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν ανά 2 άτομα μία εικόνα, να ταυτιστούν με αυτές και να γράψουν έναν μικρό διάλογο στον οποίο θα εκφράζουν την άποψη τους και κάποιος άλλος διαφωνεί, σύμφωνα με όλα όσα έχουμε κάνει μέχρι τώρα . Σε αυτή τη φάση θα γίνει η χρήση του βιβλίου της γραμματικής αλλά και του λεξικού με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα θα υπάρχει μουσική υπόκρουση. Οι εκπαιδευτικοί θα διορθώνουν, θα διαβάζουν το κείμενο των παιδιών θα το μιμούνται και θα τους βοηθούν έτσι ώστε να το ολοκληρώσουν . Τέλος, θα γίνει ανάγνωση και μίμηση από τους μαθητές και έπειτα θα το παρουσιάσουν μέσα στην τάξη ενώ ταυτόχρονα θα προβάλλεται και η φωτογραφία για την οποία έχουν σχεδιάσει το διάλογο. Αυτό θα τραβηχτεί σε βίντεο.

Η γωνία γλώσσας και άλλες φάσεις πάραξαν τη δορυφορική διδακτική ενότητα

Διάρκεια:25 λεπτά

Θα δουν τα βίντεο που καταγράφηκε .Σε αυτή τη φάση θα πάρουμε ως αφορμή μία εικόνα που μας άρεσε πολύ η έναν διάλογο και θα φανταστούν έναν πιθανό διάλογο μεταξύ συνομηλητών και θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να ρωτήσουν τις επιθυμίες του άλλου και αντίστοιχα οι άλλοι να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια και να δημιουργήσουν μια μικρή διαφωνία μεταξύ τους ,δημιουργώντας ένα σενάριο . Ο διάλογος θα επιτρέψει στους μαθητές να δώσουν το προσωπικό τους στίγμα στην κατάσταση, αλλά επίσης να λειτουργήσουν ως μεμονωμένοι χαρακτήρες. Οι εκπαιδευτικοί θα βοηθήσουν τους μαθητές για το τι θέλουν να δημιουργήσουν και θα βγάλουν ένα τίτλο γράφοντας τον με δημιουργική γραφή. Έπειτα το σενάριο θα διορθωθεί στον πίνακα και οι μαθητές θα το καθαρογράψουν. Επίσης, μπορεί να τους διανεμηθεί και μία φωτοτυπία με το σενάριο.

Φάση Πρόβας

Διάρκεια:25 λεπτά

Θα δείξουμε τα βίντεο από την καταγραφή που είχαμε κάνει πριν και ο εκπαιδευτικός του θεάτρου θα βοηθήσει τους μαθητές έτσι ώστε να εκτελέσουν το σενάριο αποφεύγοντας προηγούμενα λάθη. Έτσι, οι μαθητές θα προβάλλουν το σκετς όσες φορές θέλουν .

Φάση επιστροφή στην παράσταση

Διάρκεια:20 λεπτά

Αν είναι έτοιμη θα κάνουν μία μικρή παράσταση μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές τους. Η φάση της πρόβας ουσιαστικά βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις υποκριτικές της ικανότητες αλλά και το κείμενό τους και να το παρατήσουν ξανά και ξανά κάνοντας τους χαρούμενους.

Η εκπαιδευτική πράξη θα καταγραφεί από τη δεύτερη εκπαιδευτικό και θα προβληθεί.

Αξιολόγηση

Πριν από κάθε διδακτική ενότητα ανάλογα με το θέμα της θα κάνουμε συγκεκριμένες ερωτήσεις στους μαθητές π.χ. πως θα εξέφραζαν μία διαφωνία. Αρχικά ομαδικά και έπειτα ατομικά. Αυτό θα ζητήσουμε να το μεταφέρουν τα παιδιά και σε γραπτό λόγο. Έπειτα, θα γίνεται καταγραφή των δεδομένων. Όταν θα τελειώσουν οι διδακτικές ενότητες θα κάνουμε ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις στους μαθητές για αν δούμε πως απάντησαν πριν και πως μετά.

ΣΕΝΑΡΙΟ

- Έλα να μάθουμε ποδήλατο.
- Εγώ δεν θέλω.
- Έλα βρε χάρη όλα τα παιδιά κάνουν ποδήλατο.
- Θέλω το πατίνι μου.
- Άστον κι εσύ μπαμπά ,αφού δεν θέλει αυτός.
- Δεν μπορεί ,όχι δεν θέλει.
- Όχι, μπορεί .Εμείς πως μάθαμε;
- Εσείς μάθατε πιο μικροί.
- Κύριε Δημήτρη, αφήστε τον.

-Όχι,όχι δεν γίνεται.

-Καλησπέρα,τι έχουν πάθει αυτοί Δημήτρη και μαλώνουν;

Δεν μαλώνουν, θέλουμε να μάθουμε ποδήλατο στον Αμπντουλάχ.

-Έτσι, δεν μαθαίνεται το ποδήλατο. Πάρτον και πηγαίνετε κάπου μόνοι σας.

-Όχι,όχι! Με τίποτα. Εδώ είναι καλά....Αλλά τώρα το ξανασκέφτομαι. ..Μπορεί να έχεις δίκιο.

ΔΕΙΓΜΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

M1-M8: 6/6/2019

- Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα του σχολείου
- Χρόνος: Μια εβδομάδα μετά την παρέμβαση
- Διάρκεια: 40 λεπτά
- Συνθήκες: Ήσυχoi και εύκολη πορεία της διαδικασίας
- Κλίμα: Φιλικό, ομαδικό. Τα παιδιά ομιλητικά και πρόθυμα για συνέντευξη και απαντούσαν σε κάθε ερώτηση.

**ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΑΠΟ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΉ ΔΡΑΣΗ**

Ο/Η υπογραφόμενος/η.....δηλώνω ότι επιτρέπω/δεν επιτρέπω στον/στην
μαθητή/τρια.....να συμμετέχει στην
θεατρική δραστηριότητα που θα γίνει στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

.....

Ο/Η δηλών/ούσα

.....



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Προς τη Γενική Συνέλευση του
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος, 25/05/2019

ΑΙΤΗΣΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΑΔΕΙΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Επώνυμο: Αγιαννιώτη
Όνομα: Ελένη Μαρία
Πατρώνυμο: Ιωάννης
Διεύθυνση μόνιμης κατοικίας: Δραγατσανίου 13, Κάνηθος, Χαλκίδα Τ.Κ. 34100
Τηλ. Επικοινωνίας: Κινητό: 6983740845
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: eleni979@hotmail.com

Παρακαλώ να δεχτείτε το αίτημα της Αγιαννιώτη Ελένης-Μαρίας, προπτυχιακής φοιτήτριας του τμήματος, για χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας σε Δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο εκπόνησης πτυχιακής εργασίας, στο γνωστικό αντικείμενο της *Διδακτικής της Γλώσσας* και με θέμα:

«Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα μέσω της αξιοποίησης της μεθόδου Glottodrama :μια έρευνα-δράση σε μαθητές από μία Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων .»

Η Επιτροπή αποτελείται από τα παρακάτω μέλη:

Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:	Ανδρουλάκης Γεώργιος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.
----------------------	--

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα πτυχιακή εργασία και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής της μεθόδου Glottodrama στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επικεντρώνεται στη μελέτη ορισμένων μαθητών μιας τάξης ΔΥΕΠ ενός σχολείου του Βόλου, καθώς στόχος δεν είναι να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα για την χρησιμότητα της μεθόδου μέσω ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Στόχος είναι να δοθεί ένα στίγμα στον ερευνητικό χώρο, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικώς, και να αποτελέσει μια βάση για τυχόν μελλοντικές έρευνες που θα επιδιώξουν να το επεκτείνουν περισσότερο. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, πρόκειται να μελετηθούν απαντήσεις παιδιών πριν και μετά την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από τη μέθοδο Glottodrama και να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από αυτά, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω και να οδηγηθούμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διατυπώνονται ως εξής:

1^ο : Βοήθησε η μέθοδος Glottodrama στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά για προσφυγόπουλα;

Υποερωτήματα:

- Αν δεν βοήθησε, για ποιο λόγο συνέβη αυτό;
- Αν βοήθησε, σε ποιο βαθμό έγινε;

2^ο: Πώς βοήθησε η μέθοδος Glottodrama, στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα;

3^ο : Ποιες γλωσσικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Ως μέσα για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκαν αρχικά η εύρεση του επιπέδου γλωσσομάθειας των παιδιών όπως ορίζει η μέθοδος Glottodrama. Έπειτα, η συμμετοχική παρατήρηση αλλά και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές στοχεύει στο να γίνουν κατανοητά με διαφορετικούς τρόπους ή ακόμη να επιβεβαιωθεί η μία μέθοδος με την άλλη, ενώ συχνά υποδεικνύεται από την ανάγκη προσέγγισης κάθε

ερωτήματος με διαφορετικό τρόπο. Έπειτα, θα γίνει η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ως πληθυσμός της έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές-πρόσφυγες Δημοτικού μίας ΔΥΕΠ που αποτελείται από 8 μαθητές, 4 αγόρια και 4 κορίτσια ηλικίας 10-12 ετών.

Όσον αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά:

Αρχικά θα γίνει ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών για να βρεθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας τους στα ελληνικά. Έπειτα, θέλει η ερευνήτρια να παρατηρήσει με ποιες γλωσσικές πραξίες οι μαθητές δυσκολεύονται. Με βάση αυτό θα ακολουθήσουν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και θα γίνουν οι ίδιες ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση προκειμένου να φανεί πως βοήθησε η μέθοδος Glottodrama τους μαθητές στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά. Ακολουθώντας, η ερευνήτρια θα επιχειρήσει να σχεδιάσει δυο διδακτικές ενότητες με δύο γλωσσικές πράξεις, αντίστοιχα με την βοήθεια της μεθόδου Glottodrama εντάσσοντας μέσα και γραμματικούς κανόνες με τους οποίους οι μαθητές δείχνουν να δυσκολεύονται. Η αξιολόγηση της πορείας της έρευνας θα αναδειχθεί στο τέλος αλλά και μέσα από την γενικότερη παρατήρηση της τάξης.

Ζητήματα Δεοντολογίας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνη με τις αρχές δεοντολογίας. Η έρευνα σέβεται την ιδιωτικότητα του κάθε συμμετέχοντα κρατώντας την ταυτότητα του μυστική. Κανένα προσωπικό στοιχείο μαθητή/τριας δεν θα διαρρεύσει τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Τα δεδομένα θα αποθηκευτούν σε υπολογιστή και μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση σε αυτά. Για τον σκοπό αυτό θα δοθούν έντυπα συγκατάθεσης των τελευταίων στην έρευνα για τη γραπτή συναίνεση τους.

Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Η διάρκεια της έρευνας υπολογίζεται στις 12 διδακτικές ώρες. Στις 4 πρώτες ώρες θα πραγματοποιηθεί η ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στα ελληνικά, η παρατήρηση της τάξης και οι της ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στα επόμενα 2 4ωρα, μέσω της διδασκαλίας μέσω της μεθόδου Glottodrama θα πραγματοποιηθεί η ανάδειξη του κατά πόσο τελικά μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στα ελληνικά.

Προσδοκώμενα οφέλη

Με το πέρας της έρευνας, επιδιώκονται ποικίλοι στόχοι όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες. Αρχικά, οι συμμετέχοντες να έλθουν σε επαφή με μία νέα μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας και να την αγαπήσουν. Πέρα όμως από την ευχαρίστηση η οποία επιδιώκεται,

εξίσου σημαντική είναι η αλληλεπίδραση της γλώσσας με την μέθοδο Glottodrama και η καλλιέργεια της διαγλωσσικότητας. Οι μαθητές θα βρεθούν σε μια διαδικασία σύνδεσης της ελληνικής γλώσσας με την δική τους γλώσσα (κουρδικά) και να την συνδέσουν με το περιεχόμενο της μέθοδο Glottodrama, το θέατρο. Το πιο σημαντικό είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της ελευθερίας έκφρασης και των θεατρικών αυτών δραστηριοτήτων. Τέλος, να αποκτήσουν καλύτερους τρόπους επικοινωνίας και αντιμετώπισης κάποιων καταστάσεων με τους συνομήλικους τους. Οι διδακτικές ενότητες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι.

Γράψε κάτω από κάθε εικόνα τι βλέπεις με μία πρόταση







