

**Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen και η χρήση του
κουκλοθεάτρου ως παράγοντες σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού
προγράμματος στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε
τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης της Στοκχόλμης**

Μάγδα Βίτσου

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα θα παρουσιαστεί η εφαρμογή μιας κουκλοθεατρικής εκπαιδευτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης στη Στοκχόλμη της Σουηδίας. Η έρευνα αξιοποίησε τη θεωρία του συναισθηματικού φίλτρου επίδρασης του Krashen το οποίο επεξηγεί τους συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση μιας γλώσσας. Μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, είχαν εύκολα διαπερατό φίλτρο και συνεπώς η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ήταν πολύ πιο εύκολη, ενώ παράλληλα εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα, βελτίωσαν την ακουστική τους δεξιότητα και την ικανότητά τους για αφήγηση μέσω της δραματοποίησης με κούκλες.

Λέξεις-κλειδιά

κουκλοθέατρο, συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης, δεύτερη γλώσσα

Abstract

At this paper the implications of a puppet theater educational intervention program designed to strengthen Greek as a second language in preschool education departments in Stockholm, Sweden will be presented. The interventions were based on the principles of "Dramatic Arts in Education" taking into account Krashen's affective filter hypothesis, which explains the emotional factors associated with language learning. Through qualitative and quantitative analysis of the data it was found that children enriched their vocabulary in Greek language, improved their listening skills and their capacity for storytelling through puppetry. During the puppet sessions the factor "stress" was significantly decreased and therefore children improved their communication skills.

Keywords

puppetry, affective filter hypothesis, second language

Εισαγωγή

Η γλώσσα για τον άνθρωπο είναι εργαλείο επικοινωνίας, όπως αναφέρεται από τη Heathcote, η οποία την τοποθετεί στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος σημειώνοντας τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας (Άλκηστις, 2008). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα το κουκλοθέατρο, μπορούν να διευρύνουν τα όρια της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών/τριών, καθώς μέσω της ενσυναίσθησης του δράματος «ο άγνωστος κόσμος του “άλλου” μπορεί να γίνει δικός μας» (Άλκηστις, 2008, 120). Η ενεργητική και δημιουργική χρήση της γλώσσας δημιουργεί τις συνθήκες για έκφραση των μαθητών/τριών, για διερεύνηση των συναισθημάτων, για ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών και για την απόκτηση συναισθήσεων των στόχων τους (Cummins, 2005· Ackerman, 2005).

Όπως αποδεικνύεται από πρόσφατες έρευνες, το κουκλοθέατρο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα πιο φυσικά και ελεύθερα (Linse, 2005· Zwirn & Fusco, 2009). Μπορεί να αποτελέσει μέσον της βιωματικής μάθησης, γιατί ενεργοποιεί τους αισθητηριακούς πόρους (όραση, αφή, ακοή) τους οποίους χρησιμοποιούμε για να αποκτήσουμε την εμπειρία μας για τον κόσμο (Eisner, 2002). Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα μόνο όταν σκέφτεται σ' αυτή, όταν τη χρησιμοποιεί στη συνδεδεμένη με τις σκέψεις δράση του. Σε αυτή την κατεύθυνση το κουκλοθέατρο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εκμάθηση και κατανόηση της γλώσσας, δημιουργώντας αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Παρούση, 2011).

Κούκλα και εκμάθηση δεύτερης γλώσσας

Η χρήση της κούκλας ως μέσου εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης με ικανοποιητικά αποτελέσματα παρουσιάζεται σε αρκετές ελληνικές μελέτες (Γαργαλιάνος, 2011· Κακανά & Καραντζα, 2004· Κουτσούρη, 2004· Μπογιάνοβα-Μίνκοβα, 2000· Παρρά, 2000). Σε αυτές τις έρευνες υποστηρίζεται ότι με το κουκλοθέατρο τα παιδιά οδηγούνται στην κατάκτηση της σωστής προφοράς και του σωστού επιτονισμού, στην απόκτηση της αίσθησης καταλληλότητας και ορθότητας των λεξιλογικών και γραμματικών επιλογών σε σχέση με την περίσταση της επικοινωνίας, στην παραγωγή προφορικού λόγου, στην αξιοποίηση όχι μόνο των γλωσσικών αλλά και των παραγλωσσικών στοιχείων

της επικοινωνίας και στην ελεύθερη και δημιουργική αναπαραγωγή του λόγου. Όταν ο/η μαθητής/τρια έχει την ευκαιρία να κάνει συσχετίσεις κινήσεων με λέξεις ή φράσεις, να παίζει ρόλους και, γενικώς, να βρεθεί σε μια κατάσταση δημιουργίας και όχι αποστήθισης, τα αποτελέσματα είναι ελπιδοφόρα, δηλαδή μαθαίνει όχι μόνο πιο γρήγορα αλλά και πιο αποτελεσματικά (Κοντογιάννη, 2012).

Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτό το πεδίο είναι η έρευνα της Kroflin (2012). Η πρωτοπορία της έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποίησε το κουκλοθέατρο, ως εργαλείο εκμάθησης της κροατικής γλώσσας ως δεύτερης σε δίγλωσσα παιδιά, κροατικής προέλευσης. Το πρόγραμμα περιλάμβανε εκμάθηση της γλώσσας μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με έμφαση στο κουκλοθέατρο. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος τονίζουν τη θετική επιρροή του κουκλοθεάτρου, καθώς δημιουργεί κίνητρο στα παιδιά για μάθηση, περιορίζει τις αναστολές και, συνεπώς, η μάθηση της γλώσσας ως δεύτερης γίνεται με έναν ευχάριστο, παιγνιώδη τρόπο.

Παρόμοια, και άλλοι/ες ερευνητές/τριες χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές/τριες έμαθαν πιο εύκολα μέσω του κουκλοθεάτρου παρά με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς εσωτερίκευαν το νόημα και έκαναν προσωπικές συνδέσεις, ενώ στη συνέχεια χωρίς άγχος «εξέθεταν» τον εαυτό τους στο κοινό (Burke & O'Sullivan, 2002' Esquivel, Geraldine, Oades-Sese, Marguerite & Jarvis, 2010' Freeman, 2005' Insani, 2014' Ozdeniz, 2000' Piazzoli, 2011' Setyarini, 2010 Velez, Gema, Villamil, Fabin, 2013' Zorba & Tosun, 2011).

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

Από το 2001 μέχρι και σήμερα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Κ.Ε.Π.Α.) δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση στη γλώσσα, υπό την προοπτική «δράσης» (*approche actionnelle*). Ο/Η μαθητής/τρια θεωρείται ένας/μία ενεργός πολίτης (*acteur social*) που επιδιώκει έναν στόχο, όχι απαραίτητα γλωσσικό, με εργαλείο τη γλώσσα ή άλλους τρόπους, βρίσκοντας «νόημα» σε αυτό που μαθαίνει. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της διαγλωσσικής δεξιότητας στους/στις μαθητές/τριες, δηλαδή στο να καλλιεργήσει σε αυτούς/ές εκείνες τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά ακόμα και όταν δε μιλούν καλά την ξένη γλώσσα.

Η αφετηρία αυτής της διαφορετικής πορείας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών έγινε με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Βασικός στόχος της ήταν η ανάπτυξη στο άτομο της επικοινωνιακής ικανότητας, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις.

Η φυσική προσέγγιση (Natural Approach) πρόσθεσε νέες όψεις στη διδασκαλία των γλωσσών. Αυτή η προσέγγιση έχει πολλά κοινά στοιχεία με την επικοινωνιακή αλλά στηρίζεται σε ένα διαφορετικό θεωρητικό μοντέλο. Έμφαση δίνεται στον εισερχόμενο λόγο, ο οποίος πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αλλά και στο λεξιλόγιο που μεταφέρει νοήματα και επιτυγχάνεται έτσι η επικοινωνία (Ellis, 2009).

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

Η Task-Based Approach υποστηρίζει ότι οι διεκπεραιωτικές/εργασιοκεντρικές δραστηριότητες ως κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας μπορούν να ενεργοποιήσουν τις διαδικασίες μάθησης και να βοηθήσουν στην απόκτηση της ξένης γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001· Pica, Kanagy & Falodun, 2009).

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

Η θεωρία του εποπτικού μηχανισμού του Krashen και η επίδραση του συναισθηματικού φίλτρου (Affective Filter Hypothesis) στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Η θεωρία του εποπτικού μηχανισμού (Monitor Theory), γνωστή και ως υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου (Input Hypothesis), διαμορφώθηκε από το Stephen Krashen και εξελίχθηκε σε μια γενική θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας με σημαντικές επιπτώσεις, σύμφωνα με τους συγγραφείς, για τη γλωσσική διδασκαλία (Krashen & Terrell, 1983). Κύριο μέλημα του Krashen είναι ναδειχθεί η σχέση μεταξύ ρητής και μη ρητής γνώσης αλλά και η λειτουργία τους στις γλωσσικές πραγματώσεις των μαθητών/τριών της ξένης γλώσσας (Gulzar, Gulnaz & Ijaz, 2014). Η θεωρία συνίσταται στις ακόλουθες πέντε βασικές υποθέσεις: 1) η διάκριση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης, 2) η υπόθεση του εποπτικού μηχανισμού, 3) η υπόθεση της φυσικής σειράς κατάκτησης, 4) η υπόθεση του γλωσσικού εισαγόμενου, και 5) η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου.

Το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης του Krashen

Σε αρκετές μελέτες που αφορούν στην κατάκτηση και διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας με τη χρήση κουκλοθεάτρου γίνεται αναφορά σε μια από τις πέντε υποθέσεις του Krashen (1988) και, συγκεκριμένα, στο συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης. Στο βιβλίο *Instruction With English Language Learners* των Hadaway, Vardell και Young (2002) παρατίθεται η θεωρία των πέντε υποθέσεων του Krashen (1988) σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και υποστηρίζεται ότι μια παρέμβαση με κούκλες βοηθά τα παιδιά να μπαίνουν στο επίκεντρο, να μην αισθάνονται πίεση και, συνεπώς, οδηγεί στη μείωση του φίλτρου επίδρασης, διευκολύνοντας τοιουτοτρόπως την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, το κουκλοθέατρο συνδέεται με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας, η οποία θα δημιουργήσει τη διαπερατότητα στο φίλτρο και θα διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία (Zuljevic, 2007).

Το «κλίμα» που διαμορφώνεται σε μία σχολική τάξη είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων και η διαμόρφωσή του επιδρά στη γνωστική ανάπτυξη και συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Johnson, 1970, όπ. αναφ. στο Johnson & Johnson, 1975). Πολλές είναι οι έρευνες που συνδέουν αρνητικά τον παράγοντα του κακού σχολικού κλίματος και του άγχους με την εκμάθηση μιας γλώσσας (Krinis, 2007· McGinn, Stokes & Trier, 2005). Οι Ammar, Lightbown και Spada (2010) τονίζουν ότι τα συναισθήματα παίζουν

σημαντικό ρόλο στη μάθηση μιας γλώσσας. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο/η εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή/τριας-συντονιστή/τριας σε ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα επικεντρωμένα στο/στη μαθητή/τρια. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες (Hymes, 1972· Vygotsky, 1994) τονίζουν ότι ένα «θετικό κλίμα», ένα δηλαδή περιβάλλον αποδοχής και μη ποινικοποίησης του λάθους έχει άμεση σχέση με τη συναισθηματική (affective) και γνωστική (cognitive) ανέλιξη του/της μαθητή/τριας. Η Stangaine (2013) σε έρευνά της επισημαίνει ότι η ανάπτυξη του διαλογικού λόγου στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι επιτυχημένη όταν εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και σε πραγματικές και σε προσομοιωμένες καταστάσεις επικοινωνίας.

Ο Krashen στην υπόθεση του «συναισθηματικού φίλτρου επίδρασης» υποστήριξε ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο άγχους που μπορεί να διαχειριστεί ο/η μαθητής/τρια. Όταν αυτό είναι υπερβολικά υψηλό, τότε ο/η μαθητής/τρια δε μαθαίνει. Η συναισθηματική φόρτιση στη σχολική τάξη θα πρέπει να είναι χαμηλή, δηλαδή οι μαθητές/τριες να μην έχουν καθόλου άγχος για την έκβαση του μαθήματος (Payne, 2011).

Όπως αναφέρεται στην Μπέλλα (2007, 166) «το συναισθηματικό φίλτρο είναι η βασική πηγή των ατομικών διαφορών στη γλωσσική κατάκτηση, αφού αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ γλωσσικού εισαγόμενου και διαδικασίας κατάκτησης». Αυτό που είναι σημαντικό, υποστηρίζει ο Krashen, είναι ότι η έλλειψη κινήτρου, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος κ.λπ., μπορούν σε συνδυασμό να προκαλέσουν αύξηση του φίλτρου, δημιουργώντας έτσι ένα νοητικό φραγμό (mental block), ο οποίος θα εμποδίσει το κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο να φτάσει στο μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης με αποτέλεσμα η διαδικασία να δυσχεραίνεται. Ο Krashen (1998, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2007, 166) αποδίδει στο φίλτρο τέσσερις βασικές λειτουργίες:

1. Προσδιορίζει τα γλωσσικά πρότυπα που θα επιλέξει ο/η μαθητής/τρια.
2. Προσδιορίζει σε ποια πτυχή της γλώσσας θα στρέψει κατ' αρχάς την προσοχή του/της.
3. Προσδιορίζει τη χρονική στιγμή κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια θα διακόψει τις προσπάθειές του/της για γλωσσική κατάκτηση
4. Προσδιορίζει την ταχύτητα με την οποία ο/η μαθητής/τρια θα κατακτήσει τη γλώσσα.

Παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2009–2010 στα τμήματα ελληνικής γλώσσας παιδιών νηπιακής ηλικίας της ευρύτερης περιοχής της Στοκχόλμης, από τις 20/2/2010 έως και τις 22/6/2010. Στην περιοχή διαβιοί ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων και οι δραστηριότητες της παροικιακής κοινότητας είναι αρκετές και συχνές. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 4 τμήματα παιδιών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας με 76 μαθητές/τριες συνολικά που συμμετείχαν στα τμήματα εκμάθησης ελληνικών της Στοκχόλμης. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο) (N=40) και, αντίστοιχα, τα άλλα δύο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.), (N=36), καθώς χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design) (Mertler, 2012; Cohen & Manion, 1997).

Η έρευνα είχε τη μορφή έρευνας-δράσης με τέσσερις αναστοχαστικούς κύκλους και συνολικά δεκαέξι διδακτικές παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου μοντέλου διδασκαλίας/μάθησης μέσω κουκλοθέατρου. Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα, όπως το διαγνωστικό τεστ ελληνομάθειας, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στόχος της διαδικασίας ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά συγκινησιακό δεσμό με τις κούκλες, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και παραγωγή λόγου τόσο στις οργανωμένες όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες δημιουργώντας, έτσι, το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης.

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκαν τεχνικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη των δεδομένων και βασίζονται στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση του κουκλοθέατρου. Ακολουθήθηκε μία μικτή προσέγγιση. Οι δύο συνεντεύξεις και τα δεδομένα των παρατηρήσεων και του ημερολογίου αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αρχικά και με τη διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων (Glaser & Strauss, 1999) στη συνέχεια, τόσο στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης περίπτωσης όσο και μεταξύ των περιπτώσεων.

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

- 1) Παραγωγή Λόγου
 - Διάλογοι που απορρέουν από την κούκλα σε οργανωμένες δραστηριότητες
 - Διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και στην εκπαιδευτικό σχετικά με τις κούκλες
- 2) Συναισθηματική σχέση παιδιών με κούκλες
 - Αυθόρμητο παιχνίδι με τις κούκλες
 - Συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε σχέση με την παρουσία των κουκλών
- 3) Διπολιτισμικότητα
 - Διαχείριση ταυτότητας σε σχέση με τις κούκλες

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

Αποτελέσματα

Μετά την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών/τριών ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε πρόοδος στις δεξιότητες προφορικού λόγου (ακρόαση-ομιλία) των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην ελληνική γλώσσα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ακολούθησαν το αναλυτικό πρόγραμμα του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Οι δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων ελέγχου χρησιμοποίησαν τα διδακτικά εγχειρίδια *Παίζω και Μιλώ* για την προσχολική αγωγή. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε φωτοτυπημένο υλικό για εκμάθηση της ελληνικού αλφαβήτου.

Ως προς τη διάσταση της ακρόασης, τα αποτελέσματα στο σύνολο και των τριών δραστηριοτήτων έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα του α' τεστ και του β' τεστ στην Π.Ο. Ενώ στο α' τεστ μόνο 5 μαθητές/τριες (12,5%) κυμάνθηκαν σε βαθμολογία 15-20, στο β' τεστ ο αριθμός αυξάνεται στους 21 μαθητές/τριες (52,5%). Σημαντική είναι η διαφορά και στις μικρότερες βαθμολογίες, ιδιαίτερα στις αρνητικές, καθώς ενώ στο α' τεστ 21 μαθητές/τριες (52,5%) κυμάνθηκαν κάτω του Μ.Ο.(=10), και 4 δεν είχαν βαθμό

(=0), στο β' τεστ μόνο 6 κυμάνθηκαν κάτω του Μ.Ο και κανείς δεν συγκέντρωσε βαθμολογία 0. Στην Ο.Ε. τα ποσοστά παραμένουν σχεδόν ίδια με μικρή βελτίωση στις χαμηλές τιμές. Αναλυτικά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα οι συγκριτικές τιμές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συγκριτικός πίνακας συνολικών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α' ΤΕΣΤ			Β' ΤΕΣΤ		
	Π.Ο.	Ο.Ε.	Σύνολο	Π.Ο.	Ο.Ε.	Σύνολο
Άριστα 20	2	3	5	9	3	12
15-19	3	3	6	12	6	18
10-14	10	9	19	13	12	25
5-10	10	11	21	4	10	14
1-5	11	8	19	2	4	6
0	4	2	6	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76	N=40	N=36	N=76

Ως προς τη διάσταση της ομιλίας, διαπιστώθηκε βελτίωση στη συνολική βαθμολογία των μαθητών/τριών της Π.Ο.. Συγκεκριμένα, το 85% (N=34) των μαθητών/τριών της Π.Ο. σημείωσαν βαθμολογία πάνω από τον μέσο όρο (Μ.Ο.=10) σε σχέση με το α' τεστ όπου το ποσοστό κυμάνθηκε στο 27,5 % (N=11). Στην Ο.Ε. υπήρξε και εκεί μικρή διαφορά στη συνολική βαθμολογία. Στο α' τεστ κυμάνθηκαν σε ποσοστό 36% (N=13), ενώ στο β' τεστ σε ποσοστό 44% (N=16) το οποίο θεωρούμε ότι οφείλεται στην παρακολούθηση των μαθητών/τριών στα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Συγκριτικός πίνακας συνολικών απαντήσεων

ΚΛΙΜΑΚΑ	Α' ΤΕΣΤ			Β' ΤΕΣΤ		
	Π.Ο.	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ	Π.Ο.	Ο.Ε.	ΣΥΝΟΛΟ
Άριστα 20	3	3	6	9	4	13
15-19	2	4	6	13	5	18
10-15	6	6	12	12	7	19
5-10	11	13	24	4	13	16
1-5	12	6	18	2	6	8
0	6	4	10	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	N=40	N=36	N=76	N=40	N=36	N=76

Από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών/τριών διαμορφώσαμε εκ νέου το προφίλ τους και τους κατατάξαμε σε άλλο επίπεδο, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Γλωσσικό προφίλ μαθητών/τριών κατά τη λήξη των παρεμβάσεων

ΤΜΗΜΑ	Επίπεδο 1 (αρχάριοι)	Επίπεδο 2 (μεσαίου επιπέδου)
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α' (Π.Ο.) (N= 21)	17=80,95 % 5=23,8%	4=19,04 % 16=76,1%
ΣΑΒΒΑΤΙΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β'(Ο.Ε.) (N=19)	15=78,94 % 12=63,1%	4=21,05 % 7=36,8
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ Α' ΤΜΗΜΑ (Π.Ο.) (N=19)	13=68,42% 4=21,05%	6=31,57% 15=78,94%
ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ Β' ΤΜΗΜΑ (Ο.Ε.) (N=17)	12=70,58% 12=70,58%	5=29,4% 5=29,4%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, στην Π.Ο. εμφανίζεται σαφής μετακίνηση στην κατάταξη των μαθητών/τριών σε σχέση με την αρχική. Έτσι, το 77,5 των μαθητών/τριών (N=31) ανήκει στο Επίπεδο 2 και το 22,5% (N=9) στο Επίπεδο 1, ενώ αντίστοιχα πριν την παρέμβασή μας το ποσοστό ήταν 75% (N=30) των μαθητών/τριών στο επίπεδο 1 και το 25% (N=10) στο επίπεδο 2. Υπάρχει καλύτερη ακρόαση και κατανόηση αλλά και μεγαλύτερη ευκολία στην παραγωγή λόγου. Τα παιδιά δεν απαντούσαν μονολεκτικά και χρησιμοποιούσαν πολύ πιο πλούσιο λεξιλόγιο.

Στην Ο.Ε. υπάρχει μικρή διαφορά στην κατάταξη των μαθητών/τριών σε επίπεδα, με μόνο το 8,3% (N=3) να καταφέρουν να αλλάξουν επίπεδο.

Η επιλογή του κουκλοθεάτρου ως πλαισίου μάθησης που θα επέτρεπε τη διαπερατότητα του φίλτρου συναισθηματικής επίδρασης αποδείχθηκε θετική για τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς αυτοί/ές λειτούργησαν χωρίς το άγχος της επίδοσης και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του αρχικού και τελικού διαγνωστικού κριτηρίου ελληνομάθειας, ως προς τον προφορικό λόγο και τις διαστάσεις

«ακρόαση» (κατανόηση γλωσσικού εισερχομένου) και «ομιλία» (παραγωγή προφορικού λόγου). Υπήρξε σαφής κατανόηση των εντολών και των οδηγιών στο β' τεστ, γεγονός που δείχνει βελτίωση ως προς την κατανόηση των γλωσσικών εισερχομένων αλλά και βελτίωση της ικανότητας αναδιήγησης και παραγωγής λόγου, με πιο σύνθετες προτάσεις. Επίσης υπήρξε αύξηση του λεξιλογίου σε σχέση με το α' τεστ και συγκριτικά με την Ο.Ε..

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων, της συμμετοχικής παρατήρησης και του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια των κύκλων έρευνας διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση των επικοινωνιακών συμβάντων και των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων που έπρεπε να εμψυχώσουν με τις κούκλες, μετέβαλαν την παραγωγή λόγου των παιδιών. Η δημιουργία χαλαρής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη ώθησε τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση με την «ασφάλεια» που τους προσέδωσε η κούκλα. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με απλά γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία μέσα σε καταστάσεις επικοινωνίας που είχαν σχέση με το άμεσο περιβάλλον και με την καθημερινή ζωή, περιέγραψαν με λιτό και στοιχειώδη τρόπο το άμεσο περιβάλλον και κατανόησαν μικρά κείμενα. Η διαφορά ανάμεσα στους κύκλους, στους οποίους κλιμακωτά και σταδιακά προστίθεντο επικοινωνιακά συμβάντα –εμψυχώσεις– με τις κούκλες, είναι ότι η εμψύχωση των κουκλών από τα παιδιά έγινε με πιο αναπαραστατικές κινήσεις, οι οποίες συμφωνούσαν με την ομιλία και με μεγαλύτερη αμεσότητα. Τα παιδιά ακολούθησαν τους βασικούς κανόνες εμψύχωσης μιας κούκλας, βίωσαν τα σενάρια ως αληθινά και αναπτύχθηκε έντονη ενσυναίσθηση. Κατά τη διάρκεια των συμβάντων αναζητούσαν δημιουργικό τρόπο έκφρασης και παρατηρήθηκε διαφοροποίηση του λόγου και της κίνησης ανάλογα με το συμβάν. Οι μαθητές απέκτησαν άνεση τόσο με τη δημιουργία κουκλών και το χειρισμό τους όσο και με την παραγωγή λόγου χωρίς να υπάρχει άγχος για το αποτέλεσμα. Μέσα σε ένα φιλικό κλίμα, συνεργάστηκαν, ενέπλεξαν στοιχεία και των δύο πολιτισμών, χρησιμοποίησαν και τις δύο γλώσσες με πολύ φυσικό τρόπο και το αποτέλεσμα τους γέμισε χαρά.

Διαφάνηκε επίσης, η φυσική πορεία ανάπτυξης της διαγλώσσας των παιδιών, κατά την οποία η γλωσσική ανάπτυξη συντελείται όχι γραμμικά αλλά ακολουθεί επικαλυπτόμενα στάδια (Μπέλλα, 2007). Συνεπώς, οι παραγόμενες προτάσεις τους δεν ακολούθησαν γραμματικές/συντακτικές συμβάσεις, αλλά διακρίνονταν από μια γλωσσική «ποικιλότητα» (Ellis, 2009) με πολλά συντακτικά και γραμματικά λάθη, νεολογισμούς και δανεισμούς και από τις δύο γλώσσες, τη σουηδική και την ελληνική. Ωστόσο, παρήγαγαν νόημα, ήταν

κατανοητές στα συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια που δημιουργούσε η επαφή με τις κούκλες (Τσοκαλίδου, 2004· Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2006). Η επικοινωνία με το περιβάλλον ήταν η πρώτη της ανάγκη και όχι οι γραμματικοί και γλωσσολογικοί κανόνες, ούτε η διόρθωση των λαθών, στοιχεία που συνάδουν με όσα αναφέρει ο Krashen (1983), όπως και οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες των ξένων γλωσσών. Δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και για αυτό το λόγο, τα λάθη δεν διορθώνονταν αμέσως, εκτός αν δυσχέραιναν την επικοινωνία. Η κούκλα λειτούργησε «λυτρωτικά» σε αυτό το σημείο καθώς «απελευθέρωσε» τους/τις μαθητές/τριες από το άγχος της επίδοσης και η παραγωγή λόγου ήταν πηγαία και αυθόρμητη, όπως παρουσιάζεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Zuljevic, 2007· Ozdeniz, 2000). Η κούκλα αποτέλεσε ένα ενδιαμέσο της επικοινωνίας όπως επισημαίνεται και από τον Peyton (2009), δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα φυσικά και ελεύθερα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την κύρια υπόθεσή μας ότι η έμφαση στην προφορική επικοινωνία και η εφαρμογή του κουκλοθέατρου καλλιέργησε την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ενισχύθηκε η ταυτότητα των μαθητών/τριών, όπως αποδείχθηκε από την επιμέρους ανάλυση των δεδομένων.

Βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες θεωρίες και έρευνες για τη χρήση του κουκλοθέατρου, ως εργαλείου ενίσχυσης της γλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας και συγκρίνοντας τα δικά μας συμπεράσματα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών, διαπιστώσαμε τα εξής: η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους/τις ομοεθνείς μαθητές/τριες της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με περιορισμένη έστω ή ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική, ώστε να διευρύνουν τη γλώσσα τους και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τον κόσμο τους.

Αποδείχτηκε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία με τη χρήση κουκλοθέατρου διαφοροποίησε τις συνηθισμένες δραστηριότητες σε μια τάξη. Πρόσφερε στα παιδιά τα «πολιτισμικά εργαλεία» για να τα χρησιμοποιήσουν τόσο στη ζωή όσο και στον κόσμο της φαντασίας, ενώ η κούκλα λειτούργησε ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στη φαντασία (Bredikyte, 2006). Οι μαθητές/τριες, μέσω της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας, ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τον εαυτό τους πολυγλωσσικά, να ερευνήσουν τα συναισθήματά τους, τις ιδέες

και τις εμπειρίες τους (O'Hare, 2005). Μέσα σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα στην τάξη τα παιδιά ήταν πιο «ανοιχτά» στη μάθηση και επομένως κατέκτησαν πιο εύκολα την ελληνική γλώσσα. Οι κούκλες βοήθησαν τα παιδιά να χαλαρώσουν και μπήκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, T. (2005). The puppet as a metaphor. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 5–11). Indiana: Author House.
- Ammar, A., Lightbown, P., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129–46.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Bredikyte, M. (2006). Story Dramatization and Creative Play. Paper presented at the *Imaginary Education Research Symposium*. Vancouver, Canada: Simon Fraser University. Retrieved from: <http://ierg.net/confs/papers.php?cf=3>
- Burke, A. F., & O'Sullivan, J. C. (2002). *Stage by stage: a handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calvert, M., & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19(2), 226–244.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2^η έκδ.), (Σ. Αργύρη, μτφ, Ε. Σκούρτου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2011). Διαδικασίες και τεχνικές εκμάθησης αγγλικής και γαλλικής γλώσσας μέσα από ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *4^ο Διεθνές συνέδριο, Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί Τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Τόμος Β΄, Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη, 6-8 Μαΐου 2011*. Αθήνα.
- Δενδρινού, Β. (2000). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Esquivel, G., Oades-Sese, G., & Jarvis M. (2010). *Culturally Sensitive Narrative Interventions for Immigrant Children and Adolescents*. USA: University Press of America.

- Freeman, E. (2005). From Phonics pals to Pecos Bill: Teaching Literacy to second language and special education students through puppets. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 25–31). Indiana: AuthorHouse.
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gulzar, M. A., Gulnaz, F., & Ijaz, A. (2014). Utility of Krashen's Five Hypotheses in the Saudi Context of Foreign Language Acquisition/Learning. *English Language Teaching*, 7(8), 134–138.
- Hadaway, N. L., Vardel, S. M., & Young, T. A. (2002). *Literature based instruction with English language learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Insani, H. N. (2014). *The use of puppet in teaching speaking to young learners. A case study at Junior High School in Bandung*. (Doctoral dissertation). Universitas Pendidikan Indonesia. Retrieved from: http://repository.upi.edu/6020/1/S_ING_0902385_Title.pdf.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krinis, A. (2007). *Foreign Language Anxiety*. Retrieved from: <http://www.docstoc.com/docs/75937991/PRAKTIKA-FOREIGN-LANGUAGE-ANXIETY>
- Kroflin, L. (Ed.) (2012). *The power of the puppet*. Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Κακανά. Δ. Μ., & Καραντζα, Δ. (2004). Πρόγραμμα-Πρόταση για τη διδασκαλία των αγγλικών ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2004, από: http://www.pee.gr/praktika_synedrion/synedrio_nayplioy/c/2/kakana_karantza.htm

- Κοντογιάννη, Δ. (2012). Θέλεις να παίξουμε; Παιδαγωγικό υλικό για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας στη Διασπορά. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 45–68.
- Κουτσούρη, Α. (2004). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ–Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- McGinn, L., Stokes, J., & Trier, A. (2005). Does music affect language acquisition? Paper presented at TESOL. San Antonio, TX.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE..
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπογιάνοβα–Μίνκοβα, Ν. (2000). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία και εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών: *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα.
- Ο' Hare, J. (2005). Puppets in Education: Process or Product? In M. Bernier & J. O' Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (pp. 63–68). Indiana: Author House.
- Ozdeniz, D. (2000). Puppets in primary. *Humanizing Language Teaching*, 3 (2). Retrieved from: <http://www.hltmag.co.uk/mar01/sart7.htm>
- Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen's 'i + 1' acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education*, 22, 419–429.
- Peyton, J. (2009). *Puppetools e-Book: A compilation from essays, white papers, and blogs*. Retrieved from <http://www.puppetools.com/!e-book.php?cid=1238>
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16 (4), 557–573.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (2009). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 171–192). Amsterdam: John Benjamins.
- Παρούση, Α. (2011). Παίζοντας με τις λέξεις. Μια παράσταση κουκλοθέατρου. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο Τεχνών και Εκπαίδευσης: *Δημιουργικοί Τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, 6–8 Μαΐου 2011, Τόμος Β, (σσ. 216–221). Αθήνα.

- Παρρά, Β. (2000). Η δραματοποίηση στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εργασία παρουσιάστηκε στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε από:
http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkps/hs/EishghseisDiapolEkps2000/i_dramatopoiisi_sti_didaskalia.pdf
- Richards, J., & Rodgers T. S. (2001). *Approaches and Methods to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Setyarini, S. (2010). Puppet-Show: Inovasi Metode Pengajaran Bahasa Inggris Dalam Upaya Meningkatkan Kemampuan Berbicara Siswa. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 11(1), 1-7. Retrieved from:
http://jurnal.upi.edu/file/Sri_Setyarini-1.pdf
- Stangaine, I. (2013). Furthering Development of Preschool Child Dialogue Speech with Play. Rural Environment, Education, Personality (REEP). Paper presented at the 6th International scientific conference *Theory for practice in the education of contemporary society*, 29-31 March 2012 (pp. 248-255). Jelgava.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 115-137). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Παπαρούση, Μ. (2006). Ετερότητα και Διγλωσσία στο Σχολείο. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα «Αλέξανδρος Δελμούζος»*, Τόμος 2^{ος} (σσ. 223-236). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Velez B., Gema, N., Villamil, V., & Fabin, F. (2013). *Using puppets and their impact on the development of listening and speaking skills of the English Language for children in the fifth grade of Primary School Dr. Cesar Delgado Aray in the second period of the school year 2012-2013*. Faculty in Educational Sciences: English Specialty. ULEAM, Chone.
- Vygotsky, L. S. (1994). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας, τ. Β': Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.