

## Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξένης Γλώσσας: η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Μακεδονίας

Αγγελική Κοφίδου

[akofidou@hotmail.gr](mailto:akofidou@hotmail.gr)

Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας Δυτικής Μακεδονίας

Διδάκτωρ Θεατρολογίας Α.Π.Θ.

**Περίληψη:** Οι θεατρικές τεχνικές λειτουργούν ως διδακτικά εργαλεία κινητοποίησης του μαθητή του δημοτικού σχολείου, καθώς θέτουν ως προαπαιτούμενο το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Το θεατρικό παιχνίδι και όλες οι μορφές θεάτρου, βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας, στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, κατόπιν στοχευμένης σειράς επιμορφώσεων που πραγματοποίησα, από τη θέση μου της Σχολικής Συμβούλου γαλλικής, με άξονα τη θεματική «θέατρο στο σχολείο», κατά τα σχολικά έτη 2008-2012, εμπνεύστηκαν και οργάνωσαν σχολικές θεατρικές, και άλλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις οι οποίες αξιολογήθηκαν ως πολύ θετικές από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό της να αναδείξει τα αποτελέσματα μιας επιμορφωτικής δράσης η οποία εστιάζει στο πώς, με διασκεδαστικό τρόπο (θεατρικά σκετς, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.) οι καθηγητές γαλλικής κινητοποίησαν τους μαθητές τους, έτσι ώστε να αυτοί να εκφραστούν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα, εμπλεκόμενοι ενεργά σε αυτές, πέτυχαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στη γαλλική γλώσσα.

**Λέξεις-κλειδιά:** παρώθηση, κίνητρα, θεατρικές τεχνικές, γαλλική γλώσσα, β Ξένη Γλώσσα.

### Εισαγωγή

Η εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας (Ξ.Γ.) σε σχολικά περιβάλλοντα διαφέρει από την εκμάθηση της Ξ.Γ. σε περιβάλλοντα όπου η γλώσσα - στόχος ομιλείται και έξω από το σχολείο. Η εκμάθηση της Ξ. Γ. σε σχολικά περιβάλλοντα, που, εκ των πραγμάτων, στερούνται της αυθεντικότητας της «ζωντανής» χρήσης της γλώσσας, υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, όπως η περιορισμένη έκθεση στην υπό εκμάθηση γλώσσα εκτός σχολείου, με όποιες επιπτώσεις αυτή μπορεί να έχει στα κίνητρα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ξ. Γ. συνεπώς επιτελούν ένα δύσκολο έργο, αφού επιχειρούν να διδάξουν ένα φυσικό εργαλείο επικοινωνίας με τους άλλους αλλόγλωσσους συνανθρώπους του πλανήτη μας, μέσα σε ένα περιορισμένο γλωσσικό περιβάλλον που στερείται της ύπαρξης αυθεντικού λόγου της γλώσσας-στόχου, καθώς και αυθεντικών πολιτισμικών στοιχείων του πολιτισμού-στόχου (Μ. Π.Ε., 2011, σ. 6-7)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

Σημαντικό, επομένως, μέρος της προσπάθειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ξ.Γ. είναι να κατορθώσουν να «ζωντανέψουν», με όποιο τρόπο και μέσα, αυτό το «περιβάλλον μάθησης» μέσα στο σχολείο και να το προσομοιώσουν τεχνητά ως προς την πραγματικότητα. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, η δεδομένη περιορισμένη χρήση της γαλλικής ως Ξ.Γ. εκτός τάξης (δηλαδή στον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών, στην οικογένεια, στο σχολείο, στα ΜΜΕ κ.ά.), η έλλειψη, με άλλα λόγια, επαρκούς γαλλόφωνου περιβάλλοντος ή γαλλόφωνης κουλτούρας (*milieu/culture francophone*) γενικότερα, η παρουσίαση στην τάξη μια φορά των νέων στοιχείων (γνώσεων) που την αφορούν δεν είναι αρκετή.

Η συνεχής τροφοδότηση με τα νέα προς μάθηση στοιχεία της γλώσσας θα μπορούσε να παρέχει στους μαθητές συνεχή έκθεση σε αυτά. Αν δεχτούμε ότι η εκμάθηση της Ξ.Γ. είναι μια συχνά μακροχρόνια διαδικασία, τότε είναι σαφές ότι η συνεχής κινητοποίηση με τη δημιουργία κινήτρων μάθησης κρίνεται απολύτως αναγκαία (Μ. Π.Ε., 2011, σ. 6-7).

Κίνητρα μάθησης (*motivation*) για το μαθητή αποτελούν η εμπλοκή και η συνυπευθυνότητα στη μαθησιακή διαδικασία, η αίσθηση και η επιβεβαίωση ότι τα καταφέρνει, καθώς και η αίσθηση του ανήκειν σε μια συνεργατική, φιλική και καλά οργανωμένη ομάδα. Επίσης ιδιαίτερο ρόλο παίζει η συνεχής πρόκληση και υποκίνηση των ενδιαφερόντων του: το θέατρο, εκτιμούμε ότι είναι ικανό να αποτελέσει και αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς<sup>2</sup> μια πηγή συνεχούς πρόκλησης και υποκίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, γι' αυτό και η Παιδαγωγική του Θεάτρου<sup>3</sup> αποτελεί, όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, μια αστείρευτη πηγή καινοτόμου προσέγγισης διδασκαλίας/εκμάθησης της γαλλικής ως β Ξ. Γ. στο δημοτικό σχολείο.

Ενδεικτικά, καλά παραδείγματα υποκίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών αποτελούν τα σχέδια διδασκαλίας (*projets*) τα οποία περιλαμβάνουν παραγωγή προφορικού/γραφτού λόγου στη γλώσσα-στόχο, σε συνδυασμό με θεατρικό παιχνίδι, ή με κίνηση, χορό, μουσική, ή με βίντεο που εκπονούνται, στο πλαίσιο της συμμετοχής μιας τάξης γαλλικών ενός δημοτικού σχολείου στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Γαλλοφωνίας ή στο πλαίσιο της συμμετοχής μιας τάξης γαλλικών σε σχολικές καλλιτεχνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις.

---

<sup>2</sup> Παραπέμπω στο Πανελλήνιο Δίκτυο για το «Θέατρο στην Εκπαίδευση», στο: <http://www.theatroedu.gr/>

καθώς και σε μια πλούσια επιστημονική βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, που υποστηρίζει το σημαντικό ρόλο του θεάτρου στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία (αναφέρω ενδεικτικά, τις μελέτες των: Γραμματά, 1998; 2013; Μουδατσάκη, 1994; Κοντογιάννη, 2000; Παπαδόπουλου, 2010; Deldime, 1976; Neelands, 1984; Heathcote, 1985; Heathcote & Bolton, 1995; O'Neil, 1995; Page, 1995; Beauchamp, 1998; Pierra, 2001; Payet, 2010).

<sup>3</sup> «Η Παιδαγωγική του Θεάτρου ορίζει τις αρχές και τους σκοπούς της, στηριζόμενη στα πορίσματα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και των κοινωνικών επιστημών ευρύτερα. Ειδικότερα, η ψυχολογική θεώρηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου μας επιτρέπει να ερμηνεύουμε και να κατανοούμε τη δημιουργία και την εμπύχωση του θεατρικού φαινομένου από την ψυχαναλυτική, φαινομενολογική-ανθρωπιστική, κοινωνικογνωστική και γνωστική του πλευρά. Η θεατρική εμπειρία γίνεται αντιληπτή μέσα από τη διαπροσωπική, κοινωνική, στοχαστική, γλωσσική και κιναισθητική διάσταση, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της επιδιωκόμενης 'δραματικής' ανάπτυξης και μάθησης του υποκειμένου» (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 47).

Τέτοιου είδους παιδαγωγικές και διδακτικές παρωθήσεις αποτελούν την αφόρμηση για την ανάπτυξη καινοτομίας και δημιουργικότητας σε σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου το θέατρο και οι τεχνικές του κυριαρχούν, αφού συντελούν στην υλοποίηση ενός είδους βιωματικής/ενεργητικής μάθησης (*approche actionnelle*) με αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση κοινωνικών καταστάσεων, μιμική, σκετς κ.ά. Με λίγα λόγια, ο μαθητής, στο μάθημα της Ξ. Γ. γίνεται ένα «δρων» πρόσωπο.

### ***Το θέατρο αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική αναγκαιότητα***

Στον 20ο αιώνα, τα σύγχρονα δημοκρατικά αιτήματα για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σ' ένα σύγχρονο σχολείο, όπως εκφράστηκαν από μεγάλους παιδαγωγούς (Dewey, 1956; Claparède, 1931; Montessori, 1958; Freinet, 1962 κ.ά.), οδήγησαν στην καθιέρωση ενός σχολείου που δίνει έμφαση στην εμπειρία, στη δημιουργικότητα, στο ενδιαφέρον και στην αυτενέργεια των μαθητών και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα σε «βιωματικά», «ευέλικτα και παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης» (Κοφίδου, 2011, σ. 19-25, 29-31). Το θέατρο διαμορφώνει δημιουργικά τέτοια βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης. Επιπλέον, υποστηρίζεται από τον επιστημονικό χώρο της Ψυχολογίας και από την Τέχνη (Vygotsky, 1978, 1997; Piaget, 1962; Bruner, 1986; Rogers, 1961; Gardner, R. C., 1985; Gardner, H., 1985). Συγχρόνως όμως, το θέατρο, ως μορφή τέχνης, τείνει να αποτελέσει έναν ιδιαίτερο «χώρο έκφρασης» στην εκπαίδευση. Τα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και κοινωνικά δεδομένα επηρέασαν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και έτσι η θεατρική αγωγή εντάχθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1990 με το Π.Δ. 132/10-4-1990. Κάνοντας αυτό το πρώτο βήμα, το ελληνικό σχολείο απέκτησε ένα πλαίσιο αξιοποίησης της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής του θεάτρου.

Ένα δεύτερο μεγάλο βήμα συντελέστηκε το 2006, αφού το θέατρο εντάχθηκε και στο Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της γαλλικής ως β ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία (για την Ε και την Στ τάξη, το 2006). Στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς Ευρωπαϊκών Γλωσσών (ΚΕΠΑ, 2008), οι θεατρικές τεχνικές αναδεικνύονται ως σημαντική συνιστώσα διδασκαλίας των γλωσσών. Βασιζόμενο στο ΚΕΠΑ, το Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Ξ. Γ. στα δημοτικά σχολεία και στα Γυμνάσια (ΕΠΣ-ΞΓ), εντάσσει στον πυρήνα του τις θεατρικές δραστηριότητες.

### ***Κεντρικές έννοιες του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση***

Προκειμένου να επιτύχει ο εκπαιδευτικός γαλλικής στις καλές θεατρικές και καλλιτεχνικές του πρακτικές (σχέδια διδασκαλίας /projets) στις οποίες στοχεύει, θα πρέπει να συνδέσει τα ΑΠΣ γαλλικής (2006) και το Νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Ξ. Γ. στα δημοτικά σχολεία (ΕΠΣ-ΞΓ, 2011) με τις κεντρικές έννοιες του θεάτρου στην Α/θμια Εκπαίδευση<sup>4</sup>, οι οποίες είναι:

- Σώμα /ταυτότητα / άλλοι/διαφορετικότητα
- Σωματική ενέργεια/θέση στον χώρο και τον χρόνο
- Ρυθμός /ένταση/ήχος/κίνηση

<sup>4</sup> Λενακάκης, Α. (2015). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης* (σ.7). Αθήνα. ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από [http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/kallitehnik\\_i\\_paideia\\_theatriki\\_agogi.pdf](http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/kallitehnik_i_paideia_theatriki_agogi.pdf)

- Αυτοσχεδιασμός/παιχνίδι ρόλων
- Αναπνοή/φωνή/λεκτική επικοινωνία
- Δραματικός/θεατρικός ρόλος /μίμηση
- Πραγματικό/φανταστικό/εναλλαγή ρόλων
- Δραματικό/θεατρικό κείμενο-διάλογος-λεκτική/σωματική επικοινωνία
- Αναπαράσταση/προσομοίωση ρόλου
- Παιχνίδι ρόλων/φανταστική ιστορία
- Θεατρικό δρώμενο/θεατρική παράσταση
- Εργαστήριο γραφής/δομή δραματικού λόγου/δραματοποίηση κειμένου
- Ρόλος και Υποκριτική
- Ηθοποιός και θεατής
- Μορφές θεάτρου και θεάματος.

## Η Επιμορφωτική δράση

Στο πλαίσιο αποτίμησης του Προγράμματος Διδασκαλίας της γαλλικής ως β Ξ. Γ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2008-2012) από το Υπουργείο Παιδείας (Ημερίδα αποτίμησης 25 Ιανουαρίου 2013, Αθήνα), ως Σχολική Σύμβουλος, επεξεργάστηκα τα στοιχεία που διέθετα από τις συνεχείς ανατροφοδοτήσεις που είχα από τους καθηγητές γαλλικής των δημοτικών σχολείων της περιοχής αρμοδιότητάς μου, προκειμένου να καταλήξω σε συμπεράσματα και να αποτιμήσω τα αποτελέσματα της συνεχούς και στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών την οποία πραγματοποίησα, με τη μορφή Ημερίδων και εργαστηρίων, και με γενικό θεματικό άξονα «το θέατρο στο σχολείο». Επισημαίνω εδώ ότι στην παρούσα εργασία περιγράψω μια Επιμορφωτική δράση που είχε σαν σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των καθηγητών γαλλικής και όχι μια εκπαιδευτική έρευνα, διότι αυτός δεν ήταν ο σκοπός μου.

Στο πλαίσιο αυτής της Επιμορφωτικής δράσης και κατά την αποτίμησή της, θεώρησα σκόπιμο ότι όφειλα να συμπεριλάβω τις εκτιμήσεις μου για το βαθμό κινητοποίησης των εκπαιδευτικών που είχε ως συνέπεια την παρώθηση των μαθητών τους σε θεατρικές πρακτικές αλλά και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους στη γαλλική γλώσσα. Με άλλα λόγια, προσπάθησα να εκτιμήσω σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί γαλλικής συνέβαλαν α) στο να ενεργοποιήσουν τη φαντασία των μαθητών γαλλικής των δημοτικών σχολείων της Δυτικής Μακεδονίας, β) στο να διεγείρουν την επιθυμία τους για τη μάθηση, και γ) στο να «ανοίξουν τα φτερά» τους προς τη δημιουργικότητα, με στόχο τη βελτίωσή τους στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού.

### ***Καλές πρακτικές σχολικών θεατρικών/καλλιτεχνικών εκδηλώσεων των δημοτικών σχολείων Δυτικής Μακεδονίας στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας***

Τα αποτελέσματα της Επιμορφωτικής δράσης, όπως θα δείξω και στη συνέχεια, κρίνονται επαρκώς επιτυχή. Πράγματι, οι τεχνικές του θεάτρου απογείωσαν τους μικρούς μαθητές από την σχολική τάξη στα σύννεφα της φαντασίας, συνδυασμένες με τη χαρά της κίνησης και της έκφρασης, μέσω της μεταμφίεσης, της μίμησης, του θεατρικού παιχνιδιού, της προσομοίωσης κοινωνικών καταστάσεων, της δραματοποίησης κινούμενων σχεδίων, της απόδοσης θεατρικών διαλόγων, του χορού και του τραγουδιού, με λίγα λόγια, μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης (Κοφίδου, 2010).

Σε κάποια δημοτικά σχολεία οι μαθητές ένιωσαν τη χαρά της λογοτεχνικής ανάγνωσης, της αναπαράστασης κινηματογραφικών ηρώων, της θεατρικής μεταφοράς κινούμενων σχεδίων, διαβάζοντας και μιλώντας γαλλικά. Για το λόγο αυτό ετοίμασαν, στο τέλος του σχολικού έτους 2008-2009, ένα πρόγραμμα εκδηλώσεων με τίτλο: «Διαβάζουμε Αστερίξ, βλέπουμε Αστερίξ» μιμούμενοι τους ήρωες του Αστερίξ (2ο Πειραματικό Δ.Σ. Φλώρινας, σχ. Έτος 2009-2010). Στο ίδιο μήκος κύματος περίπου κινήθηκαν και άλλοι μικροί μαθητές, μετατρέποντας τη χαρά του να μαθαίνουν την Ξ. Γ. (Dornyei, 2001, σ. 27) σε χαρά της θεατρικής μεταμφίεσης και του παιχνιδιού (Μαθαίνω τα γαλλικά με τον Αστερίξ και τον Οβελίξ, Δ.Σ. Φιλώτα, Ν. Φλώρινας, σχ. Έτος 2009-2010).

Η ιδέα ότι το θέατρο σημαίνει δημιουργικότητα που κυριάρχησε μεταξύ των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις τους κατά τη διάρκεια της Επιμορφωτικής δράσης, τους ενέπνευσε και τους κινητοποίησε. Οι καθηγητές γαλλικής, με τη σειρά τους, κινητοποίησαν τους μαθητές αρκετών δημοτικών σχολείων, δεδομένου ότι κάθε καθηγητής γαλλικής συμπληρώνει το υποχρεωτικό του ωράριο διδάσκοντας σε 5 τουλάχιστον σχολεία. Έτσι συνεργάστηκαν καθηγητές και μαθητές και έκαναν θέατρο ακόμη και με αφορμή το διδακτικό τους εγχειρίδιο: έντυσαν, δηλαδή, την ηρωίδα του διδακτικού εγχειρίδιου γαλλικής Grenadine με τα ρούχα της Κοκκίνοσκουφίτσας ή της μάγισσας, «βουτώντας» λίγο και στις αστείρευτες πηγές του παραμυθιού (Δ. Σ. Τοιχιού Καστοριάς, 6ο Δ.Σ. Καστοριάς, σχ. Έτος 2008-2009).

Ακολουθώντας τις αρχές της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, οι μικροί μαθητές ανέπτυξαν φωνολογική συνείδηση<sup>5</sup> (conscience phonologique/phonological awareness) μέσα από φωνητικές ασκήσεις, απέκτησαν α) δεξιότητες (compétences) γλωσσικές, όπως: γνωρίζω να παρουσιάζω και να παρουσιάζομαι, να εκφράζω τις προτιμήσεις μου, να ανταποκρίνομαι σε οδηγίες και να δίνω οδηγίες, β) δεξιότητες παραστατικές και ερμηνευτικές, όπως: μαθαίνω να στέκομαι και να κινούμαι επί σκηνής (κίνηση και αίσθηση του χώρου), να παίρνω το λόγο, να δίνω το λόγο, να μπαίνω και να βγαίνω από τη σκηνή στο σωστό χρόνο, να μιλώ δυνατά και καθαρά, να προφέρω σωστά, να διαβάζω-ερμηνεύω ένα ποίημα, ένα τραγούδι, να αποδίδω σωστά το ρόλο μου σε ένα παραμύθι, σκετς, στη γλώσσα-στόχο (γαλλικά), γ) δεξιότητες κοινωνικές, όπως: μαθαίνω πως να συμμετέχω σε ένα ομαδικό έργο, να συνεργάζομαι και να επικοινωνώ με τον άλλο, να εκφράζω τα συναισθήματά μου, να παίρνω πρωτοβουλίες και να κάνω κριτική, δ) δεξιότητες ειδικές καλλιτεχνικές, όπως: μαθαίνω να μελετώ το χώρο, να προτείνω και να δημιουργώ σκηνικά (τεχνικές κολλάζ, ακουαρέλας, ζωγραφική) κοστουμια, αξεσουάρ του θεάτρου (μάσκες, κούκλες κ.ά.), να τραγουδώ και να χορεύω κ.ά.

Το 2008-2009 και το 2009-2010, κάποιοι καθηγητές γαλλικής κατέφυγαν σε συγγραφή δικών τους θεατρικών σεναρίων με διαπολιτισμικές αναφορές, όπως στο σκετς με τίτλο: «La Belle France - Η Ωραία Κοζάνη» το οποίο ανέβηκε με μεγάλη επιτυχία σε σχολική γιορτή λήξης του έτους, στο 10ο Δ. Σ. Κοζάνης (σχ. Έτος 2008-2009). Άλλοι καθηγητές «ζωντάνεψαν» επί σκηνής λογοτεχνικά έργα, διασκευασμένα για το θέατρο, με τη βοήθεια των μαθητών τους, όπως «Το σύννεφο που χάθηκε». Πρόκειται για μια θεατρική διασκευή του έργου: «La Cage au Nuage»<sup>6</sup> («το κλουβί με το σύννεφο») του γάλλου συγγραφέα έργων θεάτρου για παιδιά Yves Garric, προσαρμοσμένου στις ανάγκες της μαθητικής σχολικής

<sup>5</sup> Ο όρος «φωνολογική συνείδηση ή συνειδητότητα» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness» και δηλώνει την ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερα τμήματα όπως προτάσεις, φράσεις λέξεις, συλλαβές και φωνήματα (Chard & Dickson, 1999).

<sup>6</sup> Garric, Y. (1997). *Théâtre de Nuages*. Paris: Fil d'Ariane.

γιορτής του 8ου Δ.Σ. Κοζάνης (σχ. Έτος 2008-2009). Η ίδια καθηγήτρια που παρουσίασε τη θεατρική διασκευή του έργου: «La Cage au Nuage» στο 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Κοζάνης, παρουσίασε με τους μαθητές της του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Κρόκου Κοζάνης αυτοσχέδιο σκετς με κεντρικό ήρωα τον Καραγκιόζη, όπου οι μαθητές καλούνταν, μέσα από παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμούς να παρουσιαστούν ως γάλλοι τουρίστες που ήλθαν στο χωριό, και όπου, γονείς και μαθητές, γέλασαν με την ψυχή τους με τα ευτράπελα που συνέβησαν στο σκετς. Μάθηση και διασκέδαση συνδυάστηκαν αρμονικά, μέσα από ένα διαπολιτισμικό θεατρικό διάλογο με γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία μητρικής/ ελληνικής γλώσσας και γαλλικής/ γλώσσας στόχου.

### **Θεατρικές πρακτικές και πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης**

Σε άλλα δημοτικά σχολεία η διοργάνωση της σχολικής γιορτής λειτούργησε ως όχημα προκειμένου να επιτευχθεί η πολυαισθητηριακή προσέγγιση<sup>7</sup> της διδασκαλίας /εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (approche multisensorielle). Έτσι, οι διδακτικοί στόχοι: Βλέπω, ακούω, μυρίζω, γεύομαι, αγγίζω, έγιναν πράξη σε γιορτές λήξης δημοτικών σχολείων. Οι μικροί μαθητές απεκόμισαν πολλαπλά μαθησιακά οφέλη (Dornyei, 2001b, σ. 51). Ζωγράρισαν και φιλοτέχνησαν κολλάζ με θέμα τη Γαλλία και τα μνημεία της, άκουσαν γαλλική μουσική, χόρεψαν, έκαναν μιμική, έπαιξαν παιχνίδια ρόλων (2ο Δ.Σ. Σερβίων Ν. Κοζάνης, Δ.Σ. Λιβαδερού Ν. Κοζάνης, σχ. Έτος 2009-2010) τραγούδησαν, παρασκεύασαν γαλλικές κρέπες και άλλες γαλλικές συνταγές τις οποίες μύρισαν, άγγιξαν, γεύτηκαν, με τη βοήθεια/εμπύχωση της διδάσκουσας καθηγήτριας (1ο και 2ο Δ.Σ. Άργους Ορεστικού Ν. Καστοριάς, σχ. Έτος 2009-2010). Επισημαίνω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, ειδικά όταν αυτός διαθέτει έμπνευση και ενθουσιασμό στο έργο του και όταν διατηρεί θετικές σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς τους (Dornyei, 2001b, σ. 32). Μέσω της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης της γνώσης οι μαθητές απέκτησαν λεκτικές, αισθητικές, διαπολιτισμικές και άλλες δεξιότητες στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι η εσωτερική ανάγκη, η επιθυμία των μαθητών (Meirieu, 2001) για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, σε συνδυασμό με την παρώθησή τους και την ενθάρρυνση σε ενεργό συμμετοχή, σε θεατρική δράση ή σε άλλη βιωματική, καλλιτεχνική εμπειρία, από τους εκπαιδευτικούς γαλλικής, απέδωσε τα μέγιστα αποτελέσματα στη διδακτική διαδικασία εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (Dicks & Le Blanc, 2009 ; Βοσνιάδου, 2001; Κοφίδου, 2008; 2011; 2012).

<sup>7</sup> «Οι δυσλειτουργίες στο νευροσυλλογικό και γνωστικό υπόβαθρο της μάθησης, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιβάλλουν τη χρησιμοποίηση περισσότερων από μία αισθήσεων για την πραγματοποίηση της πραξιακής, της εικονιστικής της λεκτικής και της συμβολικής κωδικοποίησης των γνώσεων. Ότι γίνεται αντιληπτό με περισσότερες από μία αισθήσεις εμπεδώνεται καλύτερα» (Anstotz ,1997, σ.122). Στο, Σαλβαράς Γ. , Παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά (σ. 6). Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf>

## **Θεωρητικό πλαίσιο: ορισμός της έννοιας της παρώθησης (κινητοποίησης/motivation)**

Η παρώθηση (motivation), θεωρείται σημαντική για την εκμάθηση της Ξ. Γ. εδώ και δεκαετίες (Gardner, R. C., 1985, σ. 235)<sup>8</sup>. «Κίνητρο ή παρώθηση είναι ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ. 17), με βάση τις ανθρώπινες ανάγκες (Maslow, 1970). Η παρώθηση ορίζεται ως η κατεύθυνση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, δηλαδή η επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης, η επιμονή σε αυτή και η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για αυτή (Dornyei, 2001).

### ***Η ενδογενής και η εξωγενής παρώθηση***

Ως ενδογενής (intrinsic) παρώθηση ορίζεται η εκάστοτε επιθυμία του ατόμου να μάθει, «η εσωτερική παρώθηση του ατόμου να ασχοληθεί με το περιβάλλον του» (Deci & Ryan, 1985, σ. 5). Η εξωγενής (extrinsic) παρώθηση του μαθητή είναι τα θετικά συναισθήματα που θα του δημιουργήσει η εκμάθηση μιας Ξ.Γ. και ενός άλλου πολιτισμού (μέσα από το τραγούδι, το χορό, το παιχνίδι, από μια κινηματογραφική ταινία, από ένα βίντεο) (William & Burden, 1997, σσ. 138-139). Οι μικροί μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη β Ξ.Γ. για να εκφραστούν και για να ανακαλύψουν τον κόσμο, ενώ παράλληλα βιώνουν το αίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης (Dornyei, 2001b, σ. 51) με τη βοήθεια προσαρμοσμένου στη διαδικασία παρώθησης μαθησιακού υλικού που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

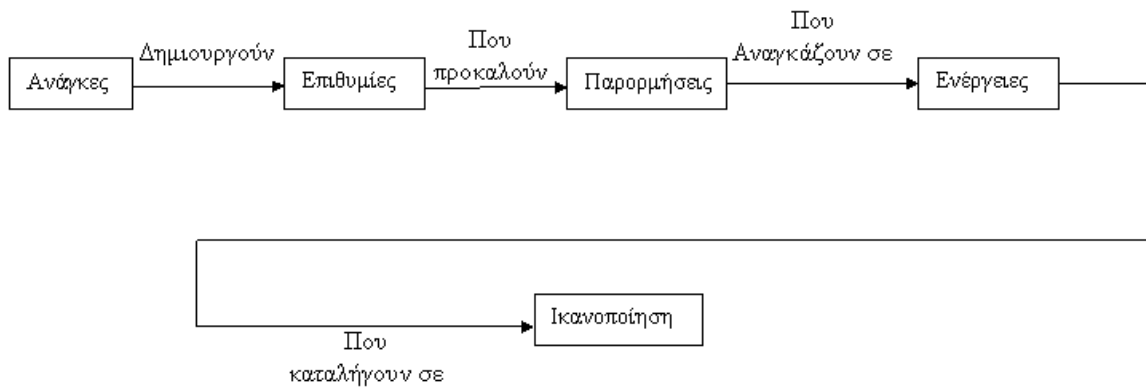
### ***Η ενδογενής παρώθηση ή εσωτερικά κίνητρα του μαθητή***

Κατά τη διδακτική διαδικασία, μεταξύ αναγκών, κινήτρων και στόχων του μαθητή υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης ώστε να δημιουργείται μια αλυσιδωτή αντίδραση που αρχίζει από μια κατάσταση στέρησης που δημιουργεί επιθυμία, ωθεί το άτομο σε ενέργεια για την εκπλήρωση της επιθυμίας – ανάγκης και καταλήγει στην ικανοποίησή της<sup>9</sup> (Σχήμα. 1).

Επομένως ενδογενής παρώθηση ή εσωτερικά κίνητρα που προέρχονται από τον ίδιο το μαθητή είναι: η έμφυτη τάση για μάθηση, η επιθυμία για γνώση, η προδιάθεση για διερεύνηση, η εσωτερική ικανοποίηση, το ενδιαφέρον, η περιέργεια (Fontana, 1996, σ. 271). Σύμφωνα με τον Dornyei (2001, σ. 20), «όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα για την επίτευξη του στόχου, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός θετικής παρώθησης του ατόμου».

<sup>8</sup> Η αναφορά στα αρχικά γράμματα, R. C., του ονόματος του Gardner, χρησιμεύει στο να γίνει η διάκριση ανάμεσα σε αυτόν και στον Gardner H. στον οποίο γίνεται επίσης αναφορά στην παρούσα εργασία.

<sup>9</sup> Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016, από <http://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>



**Σχήμα 1 : Αλληλεξάρτηση αναγκών, κινήτρων, στόχων του μαθητή.**

Πηγή: <http://kontopodis.edu.gr>

### **Η εξωγενής παρώθηση ή εξωτερικά κίνητρα του μαθητή**

«Η εξωγενής παρώθηση βασίζεται στην επιθυμία του μαθητή να μάθει τη γλώσσα για κάποιο σκοπό, επαγγελματικό ή εκπαιδευτικό, που συνήθως επιβάλλεται από το οικογενειακό περιβάλλον ή το εκπαιδευτικό σύστημα» (Deci & Ryan, 1985, σ. 6).

Αλλά για τους μικρούς μαθητές του δημοτικού αυτό μεταφράζεται ως ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνούν με ένα φίλο στο εξωτερικό, να καταλαβαίνουν τους στίχους ενός τραγουδιού ή να διαβάζουν μια ιστορία και ταυτόχρονα να είναι περήφανοι ότι καταλαβαίνουν και ξέρουν να χρησιμοποιούν αυτό που έμαθαν. Όλοι γνωρίζουμε ότι στα μικρά παιδιά αρέσει να επιδεικνύουν τις γνώσεις τους, να ενθαρρύνονται και να επιβραβεύονται για αυτές (Κοντοβαζιανίτη, 2010, σ. 77).

Ο Dornyei επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε τρία σημεία της παρώθησης στη διδασκαλία της Ξ.Γ.: α) στο επίπεδο της γλώσσας, β) στο επίπεδο του μαθητή και γ) στο επίπεδο της μαθησιακής κατάστασης, που συνδέεται με το μάθημα, το δάσκαλο και τη μαθησιακή ομάδα (Dornyei, 1998, σ. 125). Έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο όπου ζει ο μαθητής δίνουν και οι Williams & Burden (1997, σ. 131). Οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές, καθώς και το «κλίμα της τάξης» και η σχολική κουλτούρα, σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την παρώθηση/κινητοποίηση του μικρού μαθητή.

Επομένως η ενδογενής παρώθηση ή τα εσωτερικά κίνητρα που προέρχονται από το περιβάλλον (Fontana, 1996, σ. 188-189) είναι: η αμοιβή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999, σ. 201), η ποινή (Φράγκος, 2000, σσ. 245-246), η ενθάρρυνση (Fontana, 1996, σ. 231), η επιδοκμασία, η επιβράβευση (Φράγκος, 2000, σσ. 245-246), η θετική ενίσχυση (Φράγκος, 2000, σ. 235).

### **Η δραματική τέχνη ή δράμα στην εκπαίδευση και η σχέση με τις θεωρίες κινήτρων**

Η Άλκηστις Κοντογιάννη υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί έναν νέο δημιουργικό τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης και ανταποκρίνεται σε θεωρίες



κινήτρων<sup>10</sup> όπως οι θεωρίες της αποτελεσματικότητας<sup>11</sup> (effectance motivation) (Κοντογιάννη, 2000, σ. 98) και της επάρκειας<sup>12</sup> (self-efficacy) (Κοντογιάννη, 2000, σ. 99).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, με τους κοινωνικούς ρόλους που παίζει ο μαθητής, συμβάλλει στο να νιώθει αυτάρκεια, μειώνεται η αγωνία του (άγχος εκμάθησης της γλώσσας) και κυριαρχεί στο περιβάλλον της επίκτητης αδυναμίας<sup>13</sup> (Κοντογιάννη, 2000, σσ. 99-100). Με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί μεταλλάσσει κάποια αρνητικά του βιώματα που το καταδικάζουν σε έλλειψη πρωτοβουλίας και με την παρέμβαση της ομάδας και του εμπυχωτή-καθηγητή, οδηγείται στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής του, της επάρκειας (efficacy). Το παιδί, μέσω των δρώμενων, βελτιώνει την αντίληψη της ικανότητας που έχει για τον εαυτό του, την επάρκεια που πιστεύει ότι έχει, μεγαλώνοντας τις προσδοκίες για κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιεί. Μέσα από ευχάριστες διαδικασίες, παιχνίδια, δρώμενα, το παιδί οδηγείται προς τη βιωματική μάθηση, με ενδιαφέρον, αμεσότητα και δημιουργικότητα (Κοντογιάννη, 2000, σ. 100; Κοφίδου, 2008, σ. 20; 2012, σ. 229; Κοφίδου, 2009, pp. 35-36), αλλάζει η σχέση με το δάσκαλό του, μειώνεται η εξάρτησή του από τους άλλους και μετατρέπεται σε σχέση συνεργασίας (Bruner, 1966, pp. 113-128).

Η δραματική τέχνη έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει, έτσι ώστε κάθε παιχνίδι ρόλων να οδηγεί στην προετοιμασία, εξάσκηση και εκμάθηση μιας συμπεριφοράς, και, μέσω αυτής της θεωρίας, ενισχύεται και η εκμάθηση της Ξ. Γ., με τη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων, γνωσιοληπτικών δεξιοτήτων-ανάπτυξη του νοητικού τομέα, αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2000, σσ. 254-255).

## **Δράμα στην εκπαίδευση vs Θέατρο στην εκπαίδευση – Οι επιλογές του εκπαιδευτικού**

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στο *Θέατρο* (Theatre in Education) και το *δράμα* στην Εκπαίδευση (Drama in Education). Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία οι δυο όροι φαίνεται να έχουν μια φανερά στενή σχέση, ωστόσο έχουν διαφορετική θεωρητική σύλληψη (concept). Ο Elam (1988) ορίζει το *θέατρο* ως φαινόμενο που συνδέεται με τη διάδραση ανάμεσα σε ερμηνευτή και ακροατήριο, ενώ ορίζει το *δράμα* ως τη φανταστική ιστορία που σχεδιάστηκε για να παρασταθεί επί σκηνής, ως το σύνολο από γραμμένα έργα. Ο Fleming (2006) ορίζει το *θέατρο* ως ερμηνεία επί σκηνής και το *δράμα* ως αυθόρμητη και αυτοσχεδιασμένη εργασία. Ο Maley (2001) υποστηρίζει ότι το πιο χαρακτηριστικό σημείο διαφοράς ανάμεσα στους δυο όρους είναι ότι στο *δράμα* δίνεται περισσότερο έμφαση στη διαδικασία (process) και λιγότερο στο τελικό προϊόν (product). Ο Wessels (1987) εξηγεί ότι το *δράμα* στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τα ίδια

<sup>10</sup> Για το δραματικό παιχνίδι και το δράμα στην εκπαίδευση παραπέμπω στις εργασίες των Koste, 1978; Neelands, 1984; Heathcote, 1985; Bolton, 1993; Heathcote, & Bolton, 1995; O'Neill, 1995; Page, 1995; Beauchamp, 1998; Κοντογιάννη, 2000; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Παπαδόπουλου, 2010.

<sup>11</sup> White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 287-333.

<sup>12</sup> Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

<sup>13</sup> «Έλλειψη πρωτοβουλίας, αποτυχία στη μάθηση, ακόμα και συναισθηματικές διαταραχές» (Κοντογιάννη, 2000, σ. 99).

εργαλεία με αυτά που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί στο *θέατρο*<sup>14</sup>. Όμως η διαφορά μεταξύ τους συνίσταται στο ότι στο *θέατρο* όλα συντελούν προς όφελος του ακροατηρίου, ενώ στο εκπαιδευτικό *δράμα* όλα συντελούν προς όφελος του μαθητή.

Ακόμη πιο συγκεκριμένα θα λέγαμε ότι το *θέατρο* στην Εκπαίδευση, στοχεύει περισσότερο στο τελικό προϊόν (το θέαμα- τελική σχολική παράσταση), ενώ το *δράμα* δίνει έμφαση στη διαδικασία, δηλαδή περισσότερο στο 'ταξίδι προς' παρά στον 'προορισμό' (O'Neill, 1995; Andersen, 2004). Στην παρούσα εργασία, υποστηρίζουμε ότι σε μια εισαγωγική φάση διδασκαλίας της β Ξ.Γ. στο δημοτικό σχολείο, η επιλογή *θέατρο* στην εκπαίδευση προτιμάται, διότι συμπεριλαμβάνει τις Τέχνες (Arts) και δείχνει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν μέσα από το θέατρο (Σέξτου, 2005).

Συνεπώς, στις προτεινόμενες καλές διδακτικές πρακτικές, στην παρούσα εργασία, ο εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας, σε πρώτη φάση, εισάγει στη διδασκαλία του δημιουργικές δραστηριότητες που βασίζονται σε θεατρικές τεχνικές (θεατρικό παιχνίδι, μίμηση, φωνητικές ασκήσεις, αυτοσχεδιασμό, κίνηση, δραματοποίηση διαλόγων, αφήγηση και συγγραφή μιας μικρής ιστορίας, ενός ρόλου), λειτουργώντας με βάση γενικότερα τα εργαλεία του *θεάτρου* στην εκπαίδευση, όπως προαναφέραμε.

Εφόσον η σειρά αυτών των εισαγωγικών στο θέατρο δραστηριοτήτων επιτύχουν και οι μαθητές έχουν πλέον εξοικειωθεί με αυτές, ο εκπαιδευτικός γαλλικής μπορεί, σε επόμενη φάση της διδασκαλίας του, να περάσει σε περισσότερο σύνθετες στρατηγικές του δράματος, με την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι θα εμβαθύνει περισσότερο στις γνώσεις του γύρω από το θέατρο και ότι θα επιδιώξει μια μεγαλύτερη εξειδίκευση στον τομέα του δράματος στην εκπαίδευση. Οι θεατρικές δημιουργικές δραστηριότητες της αρχικής φάσης στοχεύουν, παράλληλα με την εξοικείωση του μαθητή με το θέατρο και τις τεχνικές του, στην ενθάρρυνση/ χρήση/ εκμάθηση βασικών, καθημερινών, λεκτικών πράξεων και λεξιλογίου (παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης), στην έκφραση από το μαθητή απλών σκέψεων και συναισθημάτων στη γαλλική γλώσσα (τι μου αρέσει να έχω, να είμαι, να τρώω, να εξασκώ κ. ά). Σε μια επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει στο *δράμα* στην εκπαίδευση και να καταλήξει σε μια θεατρική παράσταση.

## **Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης με στόχο την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας**

Η ψυχοπαιδαγωγική για το θέατρο (Φράγκος, 2000), εκτιμώντας τη σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας των μικρών παιδιών στο δικό τους φυσικό παιχνίδι, προτείνει την Παιδαγωγική του Θεάτρου, με άμεση προσέγγιση της γνώσης μέσω της πρακτικής του θεατρικού παιχνιδιού, τόσο ως διαδικασία, όσο και ως μέθόδου (Koste, 1978). Οι καθηγητές γαλλικής Δυτικής Μακεδονίας, έχοντας ως αφόρμηση θεατρικές τεχνικές και πρακτικές, όπως καταδεικνύουν και οι προαναφερόμενες καλές πρακτικές, ανέδειξαν τον κυρίαρχο και ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του θεάτρου, ως μέσου ενεργητικής παρώθησης

<sup>14</sup> Έτσι, η διάκριση των δυο όρων *δράμα* και *θέατρο* δε γίνεται πάντοτε, π.χ. στην ενότητα της εργασίας μας 'Κεντρικές έννοιες του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση' (Λενακάκης, 2015) ο συγγραφέας δεν κάνει διάκριση μεταξύ των όρων δραματικός/θεατρικός ρόλος και δραματικό/θεατρικό κείμενο.

των μαθητών στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας στα ελληνικά, δημόσια, δημοτικά σχολεία.

Συνεπώς, υποστηρίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής<sup>15</sup> ο οποίος τολμά να καινοτομήσει εισάγοντας τη θεατροπαιδαγωγική (Σέξτου, 2005) ως εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική του μεθοδολογία, δύναται να επιτυγχάνει τους διδακτικούς του στόχους με τρόπο απλό, ευέλικτο, βιωματικό και παιγνιώδη, εφόσον: α) χρησιμοποιεί τις βιωματικές θεατρικές πρακτικές (π.χ. θεατρικό παιχνίδι) ως εργαλεία παρέμβασης στις συμπεριφορές και στάσεις ζωής των μαθητών στο σχολείο, β) ενδύει με το «μανδύα της Τέχνης» την καθημερινή εμπειρία στο μάθημα της Ξ.Γ., με τη χρήση πολύ απλών θεατρικών αξεσουάρ (καπέλο, μαντήλι, μάσκα, κλπ), γ) κάνει το μαθητή, μέσα από θεατρικές τεχνικές, να διαδράσει με το μαθησιακό αντικείμενο της Ξ.Γ. για την κατάκτηση γλωσσικών, επικοινωνιακών, διαπολιτισμικών, κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων, και δ) διαμορφώνει γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες που οδηγούν στη μάθηση, ψυχαγωγώντας και διδάσκοντας συγχρόνως.

Ο Wood (1998, σ. 78) αναφέρει ότι «αυτά που μαθαίνουν και θυμούνται τα παιδιά είναι πράγματα που προκύπτουν 'φυσικά' και συχνά συμπτωματικά ως συνέπεια των δραστηριοτήτων τους», συγκεκριμένα

εξασκείται η μνήμη, αναπτύσσεται η φαντασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, αυξάνεται η συγκέντρωση, η προσοχή αλλά και η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα. Οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν για την επίτευξη του στόχου και την ολοκλήρωση της γλωσσικής δραστηριότητας, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση στη χρήση της Ξ.Γ. (Κοντοβαζαϊνίτη, 2010, σ. 80).

Συγχρόνως ο μαθητής αποκτά βασικό έλεγχο της αφηρημένης σκέψης (δεξιότητες διατύπωσης υποθέσεων και προβλέψεων, δεξιότητες ενεργοποίησης της φαντασίας, δεξιότητες αιτιολόγησης και αξιολόγησης), καθώς το θέατρο λειτουργεί με κανόνες οι οποίοι υπονοούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και πρέπει να επαναληφθούν κάθε φορά που οι μαθητές παίζουν. Με αυτή την έννοια, κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη (1978, σ. 92); (Κοντογιάννη, 2000, σσ. 53-56; Cofidou, 2009, p. 34-35).

## Στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας και θεατρικές τεχνικές

Από τις επικρατέστερες τυπολογίες στρατηγικών μάθησης των Ξ.Γ. είναι αυτή των Chamot & O' Malley (1987), όπου οι στρατηγικές χωρίζονται:

α. σε μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί την πρόσληψη του αντικειμένου μάθησης, β. σε γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με το αντικείμενο μάθησης [...]. και γ. σε κοινωνικές -συναισθηματικές στρατηγικές (social -affective strategies),

<sup>15</sup> Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Γραμματάς Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.

με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με άλλο πρόσωπο είτε για να υποστηριχτεί η μάθηση, όπως γίνεται σε μια ομαδική εργασία [...]. Για κάθε κατηγορία γενικών στρατηγικών προτείνονται ειδικότερες στρατηγικές που αφορούν την κάλυψη επιμέρους δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, για την κάλυψη της γνωστικής στρατηγικής κατανόησης κειμένου, προτείνονται αναγνωστικές στρατηγικές (Ζάγκα, 2012, σ. 13).

Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης κατά τις Gavriilidou & Psaltou (2009) θεωρούνται, σύμφωνα με τελευταία ερευνητικά στοιχεία, οι παρακάτω παράγοντες: το επίπεδο γλωσσομάθειας, η ηλικία, το φύλο, τα κίνητρα μάθησης, τα μαθησιακά στυλ, το αντικείμενο σπουδών, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τα μαθησιακά πιστεύω, οι απαιτήσεις δραστηριότητας, οι διδακτικές μέθοδοι και η γλώσσα εκμάθησης. Η Psaltou – Joyce (2010) αναφέρει ότι το είδος, ο ρυθμός και η ποιότητα μάθησης (το περιεχόμενο σπουδών, η συχνότητα των μαθημάτων, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού) αποτελούν παράγοντες εκτός του μαθητή και αφορούν τις συνθήκες μάθησης.

Εκτιμούμε ότι οι τρεις επικρατέστερες τυπολογίες στρατηγικών εκμάθησης της Ξ.Γ. υποστηρίζονται με τον βέλτιστο τρόπο από τις στρατηγικές και τεχνικές μάθησης του θεάτρου/δράματος. Πράγματι, όπως υποστηρίζει και η Καγκά Ε. (2004), στη διδασκαλία των Ξ.Γ. «οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται ως προσομοιώσεις αυθεντικών διεπιδραστικών καταστάσεων, με στόχο οι μαθητές να ασκούνται ως δυνάμει πομποί ή/και δέκτες σε πραγματικά επικοινωνιακά γεγονότα»<sup>16</sup>. Για να εξηγήσουμε με απλά λόγια, αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός γαλλικής για να διδάξει μια δραστηριότητα πρέπει να κάνει στην τάξη ότι γίνεται και στο θέατρο: «κάνε σαν να...», «αν ήσουν...θα...» (Andersen, 2004).

Επομένως, η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία προσέγγισης της μάθησης στην γαλλική γλώσσα, όπως αναδεικνύεται και από τα λόγια της Ε. Καγκά, συνάδει απόλυτα με τις τεχνικές του θεάτρου. Έτσι λοιπόν συμβαίνει και στις «δραστηριότητες/ασκήσεις» του θεάτρου που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό της γαλλικής ως «επικοινωνιακά πλαίσια» (contexte de communication): ο μαθητής, καθώς υποδύεται έναν ρόλο, προκειμένου να επικοινωνήσει με τον 'Άλλο' στη γαλλική γλώσσα, εμπλέκεται σε μια «εικονική» κατάσταση (situation virtuelle) όπου διαδρά με τη β Ξ.Γ.

Με αφορμή, δηλαδή, τη θεατρική προσομοίωση μιας εικονικής κοινωνικής περίπτωσης που μπορεί να επινοήσει ο εκπαιδευτικός γαλλικής απευθυνόμενος στο μαθητή, όπως π.χ. «βρίσκεσαι σε μια γαλλόφωνη χώρα και ζητάς να μάθεις πού βρίσκεται ένα μουσείο το οποίο θέλεις να επισκεφτείς», ο μαθητής καλείται να προβεί στη χρήση γλωσσικών πράξεων (actes de parole) όχι μόνο διανοητικά, κάνοντας χρήση των γνωστικών στρατηγικών του (stratégies cognitives)<sup>17</sup> αλλά και συναισθηματικά (stratégies socio-affectives), κάνοντας χρήση των κοινωνιο-γλωσσικών και ψυχοσυναισθηματικών

<sup>16</sup> Καγκά, Ε. (2004). *Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2016, από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I didaskalia ton xenon glosson.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I%20didaskalia%20ton%20xenon%20glosson.htm)

Η Ευαγγελία Καγκά διετέλεσε επί πολλά έτη Πάρεδρος για τη γαλλική γλώσσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>17</sup> Θα προτιμήσω στο σημείο αυτό να κάνω χρήση των γαλλικών και όχι των αγγλικών όρων (για παράδειγμα, stratégies cognitives και όχι cognitive strategies) προκειμένου να προσεγγίσω αμεσότερα τους γαλλόφωνους αναγνώστες, με δεδομένο ότι η παρούσα εργασία αφορά στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία.

στρατηγικών του (γνώση κοινωνικών στερεοτύπων και γλωσσικών κωδικών της γλώσσας και του πολιτισμού-στόχου, αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, συνεργασία και αποδοχή της διαφορετικότητας κ.ά.).

Κατά συνέπεια, ο μαθητής εκφράζεται με το σύνολο των εκφραστικών του μέσων (γλωσσικών και μη γλωσσικών). Ως συμμετέχων, μοιράζεται τις εμπειρίες του, μέσα από τη συνεργασία με τον 'Άλλο' και, μέσα από τη διάδραση, οι σκέψεις και οι αντιλήψεις του μετασηματίζονται σε σταθερή γνώση και σε στάσεις ζωής (stratégies métacognitives).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι οι μαθητές στη β Ξ.Γ., με τη συμβολή των θεατρικών τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, είναι απαλλαγμένοι 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. Στρατηγικές μάθησης της β Ξ.Γ. και τεχνικές του θεάτρου στοχεύουν από κοινού, συγκλίνουν, και μέσα από τη συλλογικότητα της ομάδας απογειώνουν τους μικρούς μαθητές.

### **Αποτίμηση της διδασκαλίας της γαλλικής ως β ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2008-2012)**

Στην περίπτωση της επιμορφωτικής μου δράσης, απαιτήθηκε η εκτίμηση ενός «Εξωτερικού βλέμματος». Έτσι, σε εισήγησή μου στο Κεντρικό Συνέδριο του ΥΠΑΙΘΠΑ με γενικό τίτλο: «Διδασκαλία της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών: Αποτελέσματα και προοπτικές» που πραγματοποιήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013 στην Αθήνα<sup>18</sup>, με την υποστήριξη α) φωτογραφικού υλικού και β) αριθμητικών στοιχείων, ανέδειξα τα παρακάτω: α) κατόπιν στοχευμένης και συνεχούς επιμόρφωσής μου (28 επιμορφώσεις) σε 38 καθηγητές γαλλικής<sup>19</sup> που δίδασκαν σε 190 6/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία στην Ε και ΣΤ τάξη, από το 2008 έως το 2012, η συμμετοχή των σχολείων που διδάχθηκαν γαλλικά και ενεπλάκησαν σε σχολικές θεατρικές

<sup>18</sup>Κοφίδου, Α. (2013). *Το θέατρο ως εργαλείο παρώθησης του μαθητή για την εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο, δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 20/4/2016, από [www.eye.minedu.gov.gr/yliko/diafora/2013/perilipseis\\_omiliwn\\_omilies\\_se\\_pdf.zip](http://www.eye.minedu.gov.gr/yliko/diafora/2013/perilipseis_omiliwn_omilies_se_pdf.zip)

<sup>19</sup>Υπενθυμίζουμε ότι κάθε καθηγητής γαλλικών διδάσκει στην Α/θμια Εκ/ση σε 5 (ή & σε 6 δημοτικά σχολεία), προκειμένου να συμπληρώσει το υποχρεωτικό του ωράριο. Η εμπλοκή των μαθητών γαλλικής σε θεατρική δράση έγινε από τους καθηγητές γαλλικής και στα 5-6 σχολεία όπου δίδασκαν. Η τελική εκδήλωση έγινε σε ένα από τα σχολεία τους. Έτσι φαίνονται να πραγματοποιήθηκαν 9 κεντρικές εκδηλώσεις λήξης του σχολ. Έτους σε σχολεία, ενώ στη θεατρική δράση ενεπλάκησαν, στην πραγματικότητα, οι μαθητές και από τα 5-6 σχολεία του καθενός από τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχοντας σε μικρότερης κλίμακας θεατρική δράση (π.χ. ολιγόλεπτα δρώμενα σε σχολικές γιορτές Χριστουγέννων, Καρναβαλιού, Γαλλοφωνίας στις 20 Μαρτίου κ.ά.). Ήτοι συνολικά ενεπλάκησαν στη διδασκαλία της γαλλικής μέσω του θεάτρου 45 μαθητές δημοτικών σχολείων, ποσοστό συμμετοχής 23.68%, για τα έτη 2008-2009, 2009-2010 (Πίνακας 1). Επίσης, φαίνονται να πραγματοποιήθηκαν 18 εκδηλώσεις σε σχολεία, ενώ στη θεατρική δράση ενεπλάκησαν οι μαθητές από τα 5-6 σχολεία του καθενός από τους εκπαιδευτικούς. Ήτοι συνολικά ενεπλάκησαν στη διδασκαλία της γαλλικής μέσω του θεάτρου 90 μαθητές δημοτικών σχολείων, ποσοστό συμμετοχής 47.36% , για τα έτη 2011-2012 (Πίνακας 1).

εκδηλώσεις<sup>20</sup> με επιτυχία, παρουσίασε αυξητική τάση της τάξης του 50% (2008-2009, 9 σχολεία, 2009-2010, 9 σχολεία, 2011-2012, 18 σχολεία), δηλαδή διπλασιάστηκε, όπως αυτό αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Δημοτ. Σχολεία συμμετ. στη διδασκαλία γαλλ. μέσω θεάτρου (2008-2012)**

Αριθμός σχολείων Ανά νομό	Αρ. εκ/ών ανά 5 σχολ	Ποσοστό 2008- 2010 %	Ποσοστό % 2011-2012
Κοζάνης 60	12		
Γρεβενών 10	2		
Φλώρινας 20	4		
Καστοριάς 12	2		
Τρικάλων 44	9		
Πιερίας 44	9		
<b>Σύνολο 190</b>	<b>38</b>	<b>23.68</b>	<b>47.36</b>

Αυτό σημαίνει ότι α) ο βαθμός κινητοποίησης των καθηγητών βαίνει συνεχώς αυξανόμενος, με άλλα λόγια, όλο και περισσότεροι καθηγητές γαλλικής στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, διαφόρων ηλικιών, ένοιωσαν την ανάγκη να αλλάξουν τις διδακτικές τους πρακτικές, προσαρμοζόμενοι στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και αποφάσισαν να «ντυθούν» το ρόλο του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα σχολεία βρέθηκαν στο δρόμο προς την υλοποίηση ενός σχολείου «ανοιχτού στην κοινωνία».

β) ο βαθμός κινητοποίησης των άλλων εκπαιδευτικών Ξ.Γ. αλλά και των δασκάλων με τους οποίους οι καθηγητές γαλλικής επιδιώκουν τη συνεργασία, στο πλαίσιο της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της Διεπιστημονικότητας και του ανοίγματος σε πολλαπλούς πολιτισμικούς δίαυλους επικοινωνίας, έχουν θετικότατο αντίκτυπο στους μαθητές, στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στους γονείς, στην τοπική κοινωνία, δημιουργώντας μια σχολική κουλτούρα και μια συναντίληψη για την εκπαίδευση. Άλλωστε, η «πρόσληψη» τέτοιου είδους θεατρικών εκδηλώσεων από τους γονείς έχει σχεδόν πάντα θετικό πρόσημο. Οι γονείς ενθουσιάζονται όταν βλέπουν ότι τα παιδιά τους, μέσα από το θέατρο, κινητοποιούνται θετικά, χρησιμοποιούν άνετα τα γαλλικά επί σκηνής (γλωσσικές πράξεις, λεξιλόγιο, γραμματική) άρα μαθαίνουν γαλλικά στο σχολείο (βλ. αναλυτικά στο

<sup>20</sup> Για τις καλές πρακτικές στα σχολ. έτη 2008-2010, βλ. στο ηλεκτρονικό υλικό Κοφίδου, Α. (επιμ.) (2010). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις καθηγητών γαλλικής Δυτικής Μακεδονίας*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από: <http://dmaked.pde.sch.gr/michanorg/kofidou.zip>

Το 2011-2012, πραγματοποιήθηκαν Θεατρικές, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις σε 18 δημοτικά σχολεία βλ. στο ηλεκτρονικό υλικό Κοφίδου, Α. (επιμ.) (2015). *Αφιέρωμα στις πολιτιστικές και θεατρικές εκδηλώσεις καθηγητών γαλλικής Δυτικής Μακεδονίας & Νομών Τρικάλων και Πιερίας 2011-2015*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από: [http://dmaked.pde.sch.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2581:2011-2015&catid=148:2013-06-26-06-40-33&Itemid=221](http://dmaked.pde.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2581:2011-2015&catid=148:2013-06-26-06-40-33&Itemid=221)

Καλές Πρακτικές και στο θεατρικές πρακτικές και πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης). Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύουν τις στέρεες γνώσεις που έχουν αποκτήσει και μάλιστα με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Οι μαθητές, αντίστοιχα, ικανοποιούνται από την «επίδειξη» των γνώσεών τους στη γαλλική γλώσσα και οι έπαινοι δημιουργούν κίνητρα για μελλοντική, δημιουργική, νέα μάθηση με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Dornyei, 2001b, σ. 32).

Το ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο αποδεικνύεται ότι μπορεί να είναι όχι μόνο «ανταγωνιστικό», με τη θετική έννοια της λέξης, αλλά και αποτελεσματικό στον τομέα της εκμάθησης της β Ξ. Γ. (γαλλικά) από τους μικρούς μαθητές. Συγχρόνως προωθείται η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα και οι μαθητές, μαθαίνοντας πολλές Ξ.Γ., συνειδητοποιούν ότι η εκπαίδευση που προσφέρει το δημόσιο δημοτικό σχολείο αποκτά «προστιθέμενη αξία».

### Συμπεράσματα - Προοπτικές

Θεωρούμε ότι η συνεισφορά μας, ως Σχολικής Συμβούλου γαλλικής, στο Πρόγραμμα διδασκαλίας της γαλλικής ως β Ξ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας 2008-2012 στα δημοτικά σχολεία, ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς α) η εφαρμογή της στοχευμένης Επιμορφωτικής δράσης, με κεντρικό άξονα «το θέατρο στο σχολείο» που υλοποιήσαμε για τους εκπαιδευτικούς γαλλικής, έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία του Προγράμματος διδασκαλίας της γαλλικής ως β Ξ.Γ. στα δημοτικά σχολεία, όπως αυτό αναδεικνύεται και από τα στοιχεία που παρατέθηκαν στην παρούσα εργασία, β) η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η διαρκής συνεργασία και η επικοινωνία μας μαζί τους, η συχνή ανατροφοδότηση από τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και η επισήμανση της βελτίωσής τους, η συνεχής παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους, συνέβαλαν τα μέγιστα:

1. στη θετική έκβαση των σχολικών θεατρικών/ καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, κατά το διάστημα των σχολ. ετών 2008-2012,
2. στην κινητοποίηση των μαθητών με τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες και στη βελτίωση της επίδοσής τους στα γαλλικά,
3. στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές δράσεις, εκτός των παραδοσιακών πλαισίων διδασκαλίας, στη βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας τους, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αυτονόμησή τους,
4. στη θετική αποτίμηση του Προγράμματος διδασκαλίας της γαλλικής ως β Ξ.Γ. 2008-2012 στα δημοτικά σχολεία Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας.

Η επιστημονική συνεισφορά της παρούσας εργασίας θεωρούμε ότι δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς Ξ.Γ. αλλά και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και αφορούν:

- α) στη δυνατότητα κινητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσω της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της β Ξ. Γ.,
- β) στη διαμόρφωση, από τον εκπαιδευτικό, στρατηγικών κινητοποίησης του μαθητή, μέσω της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της β Ξ. Γ., καθώς και
- γ) στη συμβολή των στρατηγικών αυτών στη διδακτική διαδικασία, έτσι ώστε οι μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στην εκμάθηση της β Ξ.Γ.

Πράγματι, στο πλαίσιο των θεωριών των κινήτρων, η επιστημονική έρευνα συνεχίζεται εστιάζοντας περισσότερο στον τομέα της αναζήτησης νέων μεθόδων προσέγγισης της διδασκαλίας της β Ξ. Γ., μέσω της κινητοποίησης του μαθητή. Σε έρευνά του ο Gardner (2009, pp. 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 Ξ. Γ». «Έτσι», καταλήγει, «οποιαδήποτε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί υψηλότερα επίπεδα κινητοποίησης του εκπαιδευτικού, θα κατέληγε σε βελτιωμένα επίπεδα εκπαίδευσης των μαθητών».

Ο Brown (2000, p. 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 αυτονόμηση και την αυτό-ενεργοποίηση. Τέλος, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Dörnyei (2005), οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη βέλτιστη επιτυχία των μαθητών στο να κατέχουν μια β Ξ.Γ. συνίστανται σε κάτι περισσότερο μια γλωσσική ικανότητα και μια κινητοποίηση, αλλά περιλαμβάνει επίσης μια σειρά από προσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι συνολικά θα μπορούσαν να ονομαστούν 'ατομικές διαφορές'.

Κλείνοντας, ελπίζουμε ότι η παρούσα εργασία θα αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω επιστημονική έρευνα στο χώρο των θεωριών των κινήτρων, με έμφαση στη διδασκαλία / εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξ. Γ., και, ιδιαίτερα, στη διδασκαλία / εκμάθηση της γαλλικής ως β Ξ. Γ, με όχημα το θέατρο στην εκπαίδευση.

## Αναφορές

- Anstotz, C. (1997). Α. Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.). *Βασικές αρχές παιδαγωγικής για νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Andersen, C. (2004). Learning in 'as-if' worlds: Cognition in drama in education. *Theory Into Practice*, 43 (4), 281-286.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο*. (Μτφρ. Ελένη Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bolton, G. (1993). Drama in Education and TIE : A Comparison. In T. Jackson (dir.) *Learning through theatre* (pp. 37-47). London & New York : Routledge.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: Pearson Education.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chamot, A., & O' Malley, J.M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(3), 227-249.
- Chard, D. J., & Dickson, S.V., (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- Claparède, Ed. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cofidou, A. (2009). Le jeu théâtral au primaire. Pourquoi? Une approche psychopédagogique. *Contact*, 48, 35-38.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.



- Deldime, R. (1976). *Le Théâtre pour enfants: approches psychopédagogique sémantique et sémiologique*. Bruxelles : De Boeck
- Dewey, J. (1956). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dicks, J. E., & Le Blanc, B. (2009). Using drama for learning to foster positive attitudes and increase motivation: Global simulation in French Second Language classes. *Journal for Learning through the Arts*, 5(1), 1-42.
- Dörnyei, Z., & Ottò I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dorniey, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z., (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Elam, K (1988). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge
- Fleming, (2006). Drama and language teaching: The relevance of Wittgenstein's concept of language games. *Humanizing language teaching*, 2006, issue 4.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freinet, C. (1962). *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris: Colin-Bourrelrier.
- Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 295-312). New York: University Press of America.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. , Bernaus, M., & Wilson, A. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Garric, Y. (1997). *Théâtre de Nuages*. Paris: Fil d'Ariane.
- Gavriliidou, Z., & Psaltou-Joycey, A. (2009). Language learning strategies: an overview. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 11-25.
- Heathcote, D. (1985). *Drama as a Learning Medium*. Washington, National Education Association: ed. Warner B.J.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning*. London: Pearson Education.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 287-333.
- Koste, V. G. (1978). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans, Louisiana: Anchorage Press.
- Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom. In R. Carter, and D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP.
- Maslow, A. H. (1970). (2nd ed.) *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre?* Paris : PEMF.
- Montessori, M. (1958). *De l'enfant à l'adolescent*. (Trad. G.J.-J. Bernard). Paris: Desclée de Brouwer.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama, A Guide to Classroom Practice*. Portsmouth, New Hampshire : Heinemann Educational Books.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds : A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: CLE.
- Page, C. (1995). *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris: ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton and Company.
- Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Μτφρ. Στέλλα Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wessels, (1987). *Drama*. Oxford:Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής. (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (2006). Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS\\_dimotiko.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf)
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της Unesco. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2016 από: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/.../prac07gr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/.../prac07gr.pdf)
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (2013). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Αθήνα : ΥΠΘΠΑ.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). (2011). Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016 από: [http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS\\_content.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS_content.pdf)
- Ζάγκα Ε. (2012). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας* (σσ. 1-31). Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2016, από <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>
- Καγκά, Ε. (2004). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου 2016, από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I\\_didaskalia\\_ton\\_xenon\\_glosson.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhshs/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I_didaskalia_ton_xenon_glosson.htm)
- ΚΕΠΑ. (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)
- Κοντοβαζιανίτη, Ι. (2010). Διδακτικά μέσα παρώθησης του μαθητή στο Ελληνικό Δημόσιο Δημοτικό σχολείο. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 77-88.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοφίδου, Α. (2008). Το θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο και διδακτικό εργαλείο στην Α/θμια Εκ/ση. Στο *Περιφερειακά Επιμορφωτικά Σεμινάρια, ΕΠΕΑΕΚ II. Τεύχος Περιλήψεων για τη Γαλλική Γλώσσα* (σσ. 20-23). Αθήνα: Π.Ι.
- Κοφίδου, Α. (2011). *Μύθος και θέατρο στο σχολείο, ένας Διαθεματικός και Διαπολιτισμικός διάυλος: Σχέδια εργασίας*. Λάρισα: Αυτοέκδοση.
- Κοφίδου, Α. (2012). Ο κόσμος μέσα από τα μάτια του άλλου. Θεατρικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία και την αυτοαξιολόγησή του με βάση το Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών για το δημοτικό. Σενάριο διδασκαλίας. Μέρος 1 και 2. Στο *Επιμόρφωση στην εισαγωγή του Ευρωπαϊκού Πορτφόλιο Γλωσσών στην Α/θμια εκ/ση. Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 226-247). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. ΕΥΕ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2015). Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (σ. 7.) Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2016, από [http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/kallitehniki\\_paideia\\_theatriki\\_agogi.pdf](http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/kallitehniki_paideia_theatriki_agogi.pdf)

- Μουδατσάκης, Τ., (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Γαλλικά. Τόμος Β. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.