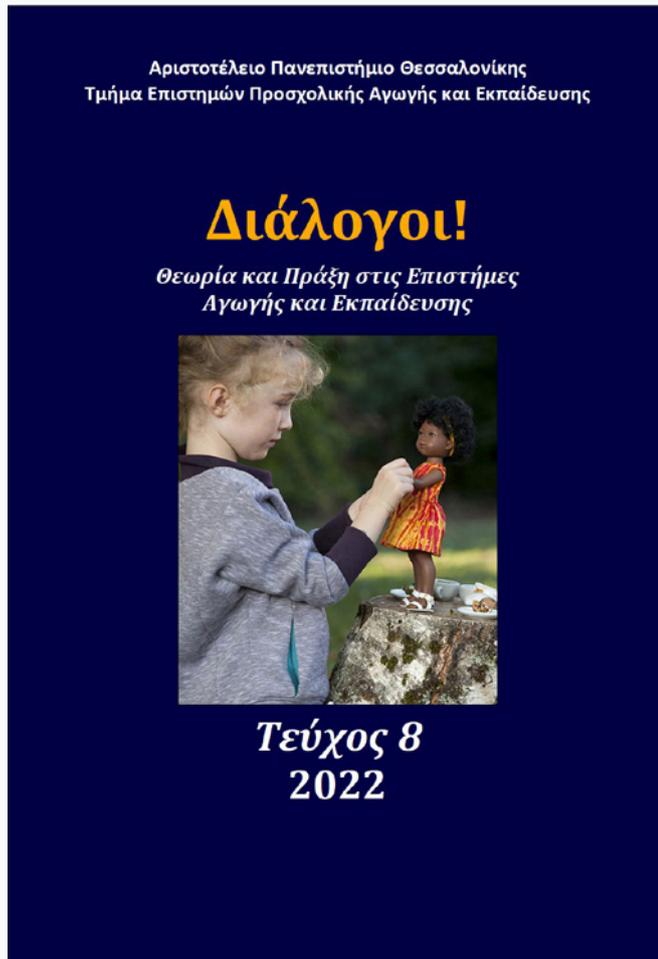


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία

Μαρία Παπαδοπούλου, Μάγδα Βίτσου, Ελένη Γκανά

doi: [10.12681/dial.28249](https://doi.org/10.12681/dial.28249)

Copyright © 2022, Μαρία Παπαδοπούλου, Μάγδα Βίτσου, Ελένη Γκανά



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδοπούλου Μ., Βίτσου Μ., & Γκανά Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 4-19. <https://doi.org/10.12681/dial.28249> (Original work published 18 Φεβρουάριος 2022)

## Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία

Μαρία Παπαδοπούλου<sup>1</sup>, Μαγδαληνή Βίτσου<sup>2</sup>, Ελένη Γκανά<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης <sup>2</sup> Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την πολυτροπικότητα αλληλεπιδράσεων με και διά των κουκλών στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά με προσφυγική εμπειρία. Το πρόγραμμα, που έλαβε χώρα σε τάξη ΔΥΕΠ στον Βόλο, είχε ως στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο με δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο (Almond, 2005; Calvert & Sheen, 2015). Μία ποικιλία δράσεων με κούκλες πλαισιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και των εμψυχωτριών. Η εργασία μελετά την επικοινωνιακή συμπεριφορά των παιδιών με και διά των κουκλών και αναγνωρίζει τους γλωσσικούς και ενσώματους πόρους με τους οποίους τα παιδιά δημιουργούν νόημα και διαμεσολαβούν τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό δρώμενο. Αντλώντας από τη θεωρία της πολυτροπικότητας (Norris, 2004), αναλύονται βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις και προτείνεται μια δομημένη κλίμακα με τους ποικίλους σημειωτικούς πόρους που συνεργούν κατά την επικοινωνία. Ενδεικτικό επικοινωνιακό επεισόδιο επιχειρηματολογεί για τη λειτουργικότητά τους. Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, σε επίπεδο μεθοδολογίας η πολυτροπική ανάλυση επιτρέπει να αποτιμήσουμε τους διαφορετικούς επικοινωνιακούς τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/ουσες όταν μοιράζονται λίγους κοινούς γλωσσικούς πόρους. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τον θετικό ρόλο της κούκλας στην εμπλοκή του παιδιού στο επικοινωνιακό γεγονός, την υπόδειξη προθέσεων και την ανάδειξη στοιχείων της ταυτότητάς του.

**Λέξεις κλειδιά:** κουκλοθέατρο, πολυτροπικότητα, παιδιά πρόσφυγες, νοηματοδότηση, μεθοδολογικό πλαίσιο, αλληλεπιδράσεις

### Abstract

Over the last years Europe has experienced the greater mass movement since the Second World War. Nearly a million displaced people fleeing home due to conflicts, economic devastation, human rights violation and persecution, crossed Greece seeking a better future in the Western and Northern European countries. In most cases, societies mobilized and responded to the so called 'refugee crisis' by supporting refugees in many aspects, such as children's education. In Greece since October 2016, many refugee children attended the Greek educational system. Needless to say, that education for refugee children who have missed years of schooling or had no previous access to it proved to be a rather complicated issue, which was aggravated by the transitory stage of their living.

---

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μαρία Παπαδοπούλου, [mpapadopoulou@nured.auth.gr](mailto:mpapadopoulou@nured.auth.gr), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών  
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

Organizing catch-up programs to meet the needs of the children in education, while at the same time empowering them to overcome trauma and stress was imperative. Therefore, prior to and in parallel to the official courses in schools, informal education activities took place in many refugee camps implemented by Universities, NGOs and volunteers. In this context, a six months' project called "Literacy through Drama" was designed taking into account that a collaborative environment that is devoid of fear of failure would facilitate children's schooling and could result in stronger linguistic outcomes (Krashen, 1988; Payne, 2011). The project, which was implemented in a reception class in a public school of Volos (Greece), aimed at facilitating children's literacy by creating an opportunity for authentic situations in a more playful and less schoolish manner (Almond, 2005; Calvert & Sheen, 2015). A large part of the project was carried out through puppets. Their use, in a setting of learning interaction, served as a mediating tool to engage children and encourage them to co-operate, to express themselves in a creative way and to communicate in many modes overcoming language barriers. Through puppets' animation, children were empowered to express themselves in many modes and to produce stronger linguistic outcomes. Video recordings and field notes were used to collect data.

The paper introduces a methodological framework, adapted by Norris (2004), for understanding students' interactions with / and through puppetry. A video recording of a young girl using a persona doll was analyzed with the aid of a grid designed specifically for the purpose of the research. The child used a variety of representational modes to communicate, such as languaging, facial and body expressions, gestures and gaze while animating her puppet. Based on the data of the research, handling an object – in this case, a puppet – could be considered as a mode used by the child to provide meaning. Moreover, the methodological framework could be used to provide insights on the ways children with refugee experience handle puppets to convey meanings, to present their 'voices' and communicate.

**Keywords:** puppets, multimodal communication, methodological framework, children with refugee experience, meaning making

## Εισαγωγή

Το κουκλοθέατρο σύμφωνα με τους Λενακάκη και Παρούση (2019) «είναι μια συνδυασμένη τέχνη παιχνιδιού, χειρισμού και εμπύχωσης. Κεντρικό χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητα του χειριστή-κουκλοπαίκτη (και της χειρίστριας κουκλοπαίκτριας) να ανακαλύψει έναν 'άλλον εαυτό', να τον χωρέσει μέσα σ' ένα 'άλλο αντικείμενο', να εφεύρει μια 'άλλη γλώσσα' που να του/της ταιριάζει, να χτίσει έναν 'άλλο κόσμο' όπου μπορεί να ζει και να απευθυνθεί στο κοινό του/της. Αυτή η δημιουργική ικανότητα [...] μετατρέπει ένα άψυχο αντικείμενο σε έμψυχο» (σσ. 63-64). Η εμπύχωση/ο χειρισμός της κούκλας δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής και πλαίσια επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων, ενώ παράλληλα, τα παιδιά ενδυναμώνονται και υποστηρίζονται κοινωνικο-συναισθηματικά και ψυχολογικά συμμετέχοντας στη δράση. Η Ahlcrona (2012) επισημαίνει ότι μια κούκλα μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο διαμεσολάβησης» στην επικοινωνία μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Όπως αναφέρει, «τα παιδιά που αλληλεπιδρούν με τις κούκλες επικοινωνούν γνώσεις από διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές και αναπλαισιώνουν τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις από τον φαντασιακό κόσμο της λογοτεχνίας» (σ. 180). Επίσης η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει

τη δυνατότητα μιας κούκλας να δημιουργεί απροσδόκητες συζητήσεις σε έναν ενδιάμεσο «χώρο» όπου οι «φωνές» των παιδιών χρησιμοποιούνται με ασυνήθιστους και απροσδόκητους τρόπους (σ. 181). Η Irwin (1985) τονίζει τον θετικό ρόλο της κούκλας στην ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και τη διαχείριση των προβλημάτων τους, με άλλα λόγια, όπως αναφέρουν οι Butler et al. (2009) η κούκλα «[δίνει] φωνή στο πρόβλημα» (σ. 230).

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

Οι Meschke και Sörenson (1992) από την πλευρά τους σημειώνουν ότι η κούκλα δεν είναι παρά το αντικείμενο, του οποίου η κίνηση, ο λόγος και η δράση εξαρτώνται άμεσα από τις προθέσεις εκείνου που κρύβεται από πίσω της, δηλαδή του χειριστή της, του κουκλοπαίχτη. Οι κούκλες βοηθούν τους ανθρώπους να μεταφερθούν στην «απέναντι» πλευρά και να αλληλοεπιδράσουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες πραγματικότητες-αναπαραστάσεις, λεκτικές και οπτικές, οι οποίες, σύμφωνα με τη Βελιώτη-Γεωργοπούλου (2009) αποτελούν μέρος των εργαλείων μελέτης της παραστασιακής πραγματικότητας. Σύμφωνα με την καρτεσιανή οπτική του δεισιμού, το κουκλοθέατρο μάς επιτρέπει να έχουμε πρόσβαση σε μια ιδιαίτερα «ασώματα αίσθηση του εαυτού/συνείδησης» (Κυοπί, 2008), όπου ο χειριστής της κούκλας αντιπροσωπεύει τη συνείδηση του υποκειμένου και η κούκλα αντιπροσωπεύει το σώμα του/της. Ταυτόχρονα όμως διατηρείται η ιεραρχία νου/σώματος του Descartes: η συνείδηση μπορεί να υπάρχει πλήρως χωρίς τη μαριονέτα, ενώ η μαριονέτα χρειάζεται τη συνείδηση/κουκλοπαίκτη για να «ζήσει» (Reilly, 2011).

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης των κουκλών διαμεσολαβούν τον εσωτερικό κόσμο τους, αναπτύσσουν γνώση, ανταλλάσσουν εμπειρίες και δημιουργούν σχέσεις. Ο Jurkowski (2013) τονίζει τη σημασία της 'εμπύχωσης' ως διαμεσολαβητικής πράξης που ενισχύει τη σκέψη. Τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση κουκλοθέατρου σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επισημαίνονται σε πολλές μελέτες (ενδεικτικά, Ahlcrona, 2012· Brédikytė, 2002· Korošec, 2012, 2013) οι οποίες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μέσω των κουκλών βελτιώνεται η ομιλία των παιδιών στην τάξη, αυξάνεται η επικοινωνία καθώς αναπτύσσεται ένας εσωτερικός διάλογος με τον θεατή, διεγείρονται συναισθήματα, σκέψεις, αφομοιώνεται νέα γνώση και βελτιώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τις κούκλες το παιδί αναπτύσσει ποικίλους τρόπους επικοινωνίας, χρησιμοποιεί νέες λέξεις, φτιάχνει προτάσεις, διαλόγους τοποθετώντας διαφορετικές κούκλες σε συμβολικές συγκρούσεις, δημιουργώντας δημιουργεί παραφράσεις γνωστών ιστοριών ή επινοώντας επινοεί νέες καταστάσεις (Biegler, 2003· Brédikyte, 2002· Korošec, 2002). Μια κούκλα μπορεί να γνώσει, να μιλά δυνατά ξένες γλώσσες, διάλεκτο ή αργκό, να ανακαλύπτει λέξεις και εκφράσεις για συγκεκριμένα γεγονότα σε συζητήσεις. Το παιδί μπορεί να μην κατανοεί όλες τις λέξεις αλλά να κατασκευάζει νοήματα μέσω άλλων στοιχείων, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας που δημιουργείται με τη διαμεσολάβηση της κούκλας. Επίσης, τα γλωσσικά και εκφραστικά του λάθη «κρύβονται» πίσω από την κούκλα και έτσι το παιδί νιώθει σιγουριά και ασφάλεια (Jurkowski, 2013).

Στη μελέτη των Simon et al. (2008) η χρήση κουκλών επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο διαλογικοί στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και, ταυτόχρονα, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν περισσότερο στις ερωτήσεις των κουκλών σε σχέση με τον «συμβατικό» τρόπο των ερωτήσεων. Οι κούκλες επίσης βοήθησαν εκείνα τα παιδιά που τείνουν να παραμένουν 'απόμακρά' από την εκπαιδευτική διαδικασία και τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους. Οι Remer και Tzuriet (2015) αναφέρουν πώς το κουκλοθέατρο διευρύνει μια συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη. Όταν μια κούκλα αφηγείται προσωπικές εμπειρίες τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναφερθούν στις δικές τους, να τις συσχετίσουν και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Οι Çağanağa και Kalmış (2015), αντίστοιχα, σημειώνουν ότι το κουκλοθέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επειδή τα παιδιά αισθάνονται πιο χαλαρά όταν μιλούν με μια κούκλα παρά απευθείας με τον εκπαιδευτικό. Τονίζουν ότι «η ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργούν οι κούκλες διώχνουν τα εμπόδια μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών». Ο Korošec (2012) σημειώνει επίσης τη σχέση μεταξύ της χαλαρής ατμόσφαιρας που δημιουργείται και της διευκόλυνσης της επικοινωνίας: «Μια κούκλα στα χέρια ενός δασκάλου φαίνεται να αμβλύνει τις δυσκολίες της επικοινωνίας. Το παιδί απαλλάσσεται από το φόβο της "εξουσίας» του εκπαιδευτικού και μπορεί εύκολα να δημιουργήσει επαφή με το περιβάλλον» (σ. 34). Ο Korošec (2012) χρησιμοποιεί στην έρευνά του την έννοια «έμμεση επικοινωνία» για να περιγράψει τις διαδικασίες που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός όταν απευθύνεται στους μαθητές του μέσω μιας κούκλας.

Αντίστοιχα σε έρευνα των Λενακάκη και Λουλά (2015), κατά την οποία διερευνήθηκε η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή της κούκλας ως παιδαγωγικού εργαλείου στη γλωσσική διδασκαλία συντέινε στην καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, όπως και στην προώθηση ποικίλων τρόπων έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας με νόημα.

## **Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία**

Τα τελευταία χρόνια αρκετά προγράμματα έχουν υιοθετήσει το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την υποστήριξη παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία (UNCHR, 2019). Οι Alfakih και Kabbara (2018) αναφέρουν την περίπτωση του Jassem, δασκάλου πρόσφυγα από τη Συρία στον Λίβανο, ο οποίος οργάνωσε κουκλοθεατρικές παραστάσεις και εργαστήρια κουκλοθέατρου για παιδιά πρόσφυγες από τη Συρία. Στόχος του ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τον τόπο καταγωγής τους, τη Συρία, να επανασυνδεθούν με τις ρίζες τους και να την αποσυνδέσουν από τον πόλεμο και τις δυσάρεστες εμπειρίες τους. Στις παραστάσεις του, στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό, παρουσιάζονταν παραδόσεις, ιστορίες, χοροί και γνωστά μνημεία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Η πιο σπουδαία όμως ανταπόκριση ήταν εκείνη των γονέων τους οι οποίοι αντέδρασαν συναισθηματικά καθώς ήρθαν στην επιφάνεια οι αναμνήσεις τους από την παλιά τους ζωή. Αντίστοιχα, οι Feen-Calligan et al. (2020) εφάρμοσαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δώδεκα (12) εβδομάδων με βάση ποικίλες μορφές Τέχνης για νέους πρόσφυγες από τη Συρία που έχουν καταφύγει στις ΗΠΑ. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν ο εντοπισμός και η ανάπτυξη παρεμβάσεων καλλιτεχνικής θεραπείας με στόχο τη μείωση τους άγχους, παρέχοντας παράλληλα

δεξιότητες αντιμετώπισης του «τραύματος» για πρόσφυγες ηλικίας 17 και κάτω. Ένα από τα εργαλεία του προγράμματος ήταν η αφήγηση ιστοριών μέσω κουκλοθέατρου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, μέσω των κουκλών οι συμμετέχοντες/ουσες κινητοποιήθηκαν, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, και παρουσίασαν τις εμπειρίες τους μέσα από αφηγήσεις που δημιούργησαν με τις κούκλες τους. Επίσης, η διαδικασία φάνηκε να βοηθά τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να εξερευνήσουν εναλλακτικές ιστορίες του εαυτού τους, ενώ προώθησαν τη συνοχή της ομάδας.

Οι Husam και Reka (2020) παρουσιάζουν την ανταπόκριση ενός κουκλοθεατρικού προγράμματος που σχεδίασαν σε συνεργασία με το Dafa Puppet Theatre σε κοινότητες προσφύγων και μεταναστών. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να δώσει «φωνή» στους συμμετέχοντες, να επιτρέψει την ελεύθερη έκφραση και να αλλάξει τη ζωή των ανθρώπων. Οι παρεμβάσεις συνδύαζαν την τέχνη του κουκλοθέατρου, της μουσικής, και μιας σειράς δραστηριοτήτων Τέχνης με έμφαση στην ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Η μελέτη επιχειρηματολογεί πως μέσω της συμβολικής χρήσης των κουκλών μεταφέρονται νοήματα και μέσω της επιτέλεσης οικοδομείται η κοινότητα και η «κοινή» ταυτότητα, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να «ξεφύγουν από τον χρόνο, να φανταστούν με ιστορική οπτική και να δημιουργήσουν νέες και πολυεπίπεδες αναμνήσεις» (σ. 137). Σε αντίστοιχη έρευνα (Desmond et al., 2015), παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο και τραυματικές εμπειρίες ενδυναμώθηκαν στο να εκφράσουν συναισθηματικές διαστάσεις μέσω των κουκλών. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας κούκλες για να αποπροσωποποιήσουν και να μοιραστούν συναισθήματα με ειδικούς-κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, «απέκτησαν» φωνή, ενώ παράλληλα βελτίωσαν τη συμμετοχή στις «συλλογικές» κοινοτικές δράσεις.

Στην έρευνα των Bengochea et al. (2020) μελετήθηκε η πολυτροπική διάσταση της εμπύχωσης αντικειμένων και κουκλών σε αναδυόμενους δίγλωσσους. Οι κούκλες και τα αντικείμενα λειτούργησαν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαμεσολαβητικά και ως πρόσθετος συνθετικός πόρος επικοινωνίας και διαμεσολάβησης νοήματος. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Budach (2018) όπου διερευνάται η πολυτροπική διάσταση των αντικειμένων και των κουκλών σε ψηφιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματά της υποδηλώνουν ότι η εμπύχωση των κουκλών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διεισδύσουν σε σύνθετες θεωρητικές έννοιες, να ενισχυθεί η εκμάθηση γλωσσών, η κριτική σκέψη και η αυτο-έκφραση.

Οι Machado-Casas et al. (2018) παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ενός κουκλοθεατρικού προγράμματος για παιδιά πρόσφυγες με την εμπλοκή γονέων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση κουκλοθεατρικών παραστάσεων. Οι κούκλες και τα σενάρια που προέκυψαν στην αγγλική και ισπανική γλώσσα αναδεικνύουν στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των οικογενειών, ενώ παράλληλα η εμπλοκή των γονέων φαίνεται ότι βελτίωσε τη σχέση των παιδιών με το σχολείο αλλά και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Η Ghenwa (2019) εξέτασε τον ρόλο του κουκλοθέατρου στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με προσφυγική εμπειρία τα οποία συμμετείχαν σε ένα εργαστήριο κουκλοθέατρου. Τα ευρήματά της συνηγορούν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στην επικοινωνιακή, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το κουκλοθέατρο παρέχει στους

μαθητές-πρόσφυγες έναν ασφαλή χώρο για επικοινωνιακή έκφραση συναισθημάτων και ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Επίσης, η Ntelioglou (2011) επισημαίνει ότι μέσα από την εμπύχωση των κουκλών και τη θεατρική δράση αναδεικνύονται η πολυγλωσσία και η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών οι οποίοι αλληλοεπιδρώντας σε πολλαπλά επίπεδα «αναγνωρίζουν» τον εαυτό τους και τους άλλους, ξεπερνώντας γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα. Η «κατάκτηση» της νέας γνώσης γίνεται «ασυνείδητα» μέσω της εμπύχωσης, καθώς οι μαθητές/τριες, σε ένα πλαίσιο μαθήματος «μη συμβατικό» εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς το άγχος της επίδοσης, με αποτέλεσμα να μειώνεται το συναισθηματικό φίλτρο επίδρασης (Βίτσου, 2016, 2019).

Τέλος, οι Vitsou et al. (2020, 2019) αναδεικνύουν τον θετικό ρόλο των τεχνικών της δραματικής τέχνης –ανάμεσα σε αυτές και του κουκλοθέατρου– στη μετάβαση παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο σχολείο, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην ελληνική γλώσσα και στην ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας μέσα σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ομάδα.

Όπως αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι παρεμβάσεις με κούκλες επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν θετική επίδραση στη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, και φαίνεται να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Ωστόσο, δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα για τους τρόπους με τους οποίους η χρήση κούκλας θα μπορούσε να ενισχύσει τις ικανότητες αναδυόμενων πολύγλωσσων παιδιών να δημιουργούν νοήματα με ποικίλους αναπαραστατικούς τρόπους, καθώς είναι ιδιαίτερα περιορισμένες οι έρευνες που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Δηλαδή, από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία φαίνεται να απουσιάζει η συστηματική μελέτη των ποικίλων πόρων (γλωσσικών και ενσώματων) που ενεργοποιούν τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία όταν επικοινωνούν με και *διά* των κουκλών. Όπως, άλλωστε, αναφέρουν οι Bengochea et al. (2018) η έρευνα για το πώς τα αναδυόμενα πολύγλωσσα παιδιά ενεργοποιούν τους ποικίλους τρόπους δημιουργίας νοήματος που διαθέτουν σε διάφορα πλαίσια είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ενώ, και ευρύτερα, υπάρχουν πολύ περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα για την πολυτροπική επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σημείωσης σε πλαίσια πολυγλωσσίας (Adami, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρήσε να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς το περιβάλλον που διαμορφώνεται με βάση τις κούκλες δημιουργεί 'χώρους' που επιτρέπουν τα παιδιά με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία να ενεργήσουν με όλους τους διαθέσιμους επικοινωνιακούς πόρους;
- Ποιοι είναι οι τρόποι γλωσσικής και ενσώματης σημείωσης που ενεργοποιούν τα παιδιά κατά τον χειρισμό κουκλών;
- Πώς τα παιδιά αξιοποιούν με τη χρήση κούκλας γλωσσικούς αλλά και μη γλωσσικούς πόρους για να διατηρήσουν την επικοινωνία, να εκφράσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους και να δημιουργήσουν σχέσεις;

## Η παρούσα έρευνα

Τα δεδομένα που αναλύονται παρακάτω συλλέχθηκαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος με θέμα την ανάπτυξη του γραμματισμού και των επικοινωνιακών πρακτικών αναδυόμενων πολύγλωσσων παιδιών με τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης. Στο 6μηνο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στη δομή 'Μόζα' (3\*2ωρες συναντήσεις) και σε Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) στη Ν. Ιωνία του Νομού Μαγνησίας (8\*2ωρες συναντήσεις) συμμετείχαν 20 παιδιά από τη Συρία (11 κορίτσια και 9 αγόρια) 6-12 ετών με μητρικές γλώσσες την Κουρδική και την Αραβική. Πέραν από αυτές, τα παιδιά είχαν μη-συστηματικές γνώσεις τουρκικής, αγγλικής και ελληνικής γλώσσας τις οποίες απέκτησαν στη διάρκεια της προσφυγικής τους πορείας.

Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκαν οι δύο (2) ώρες Αισθητικής Αγωγής και μία (1) από τις τρεις (3) ώρες Φυσικής Αγωγής που προβλέπονται στο τυπικό πλαίσιο λειτουργίας της ΔΥΕΠ. Οι συναντήσεις γίνονταν σε εσωτερικό αίθριο του σχολείου σε χώρο που διαμορφωνόταν κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος με τραπέζια, καρέκλες και υλικά για τη συνάντηση. Τα υπόλοιπα μαθήματα (ελληνική και αγγλική γλώσσα, μαθηματικά και ΤΠΕ) γίνονταν κανονικά στον πρώτο όροφο του κτηρίου απογευματινές ώρες (2-5 μμ.), όπως σε όλες τις Δ.Υ.Ε.Π.

Στη δράση συμμετείχαν 3 ερευνήτριες και 11 φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος αφορούσαν τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με δραστηριότητες ομαδικές και σε ζεύγη, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που να ενισχύουν την επικοινωνία των παιδιών στο νέο περιβάλλον.

### *Οι δράσεις του προγράμματος*

Το περιεχόμενο των δράσεων περιλάμβανε πολλές τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση για ενεργοποίηση και «δέσιμο» της ομάδας αλλά και εστίαση στην εμπύχωση αντικειμένων και κουκλών με στόχο τη δημιουργία νοήματος και την επικοινωνία. Οι κουκλοθεατρικές παρεμβάσεις περιλάμβαναν ατομικές και ομαδικές κατασκευές κουκλών διαφόρων ειδών (επίπεδες, χάρτινες, με άχρηστα υλικά, γαντόκουκλες, δακτυλόκουκλες, μαρότ κ.λπ.), πολλές εμπυχώσεις και αυτοσχεδιασμούς σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια, διαλογικό δράμα με κούκλες και αλληλεπίδραση με κούκλες τύπου puppet και persona doll. Κατά τη διάρκεια των εμπυχώσεων, τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν σε ένα δεδομένο πλαίσιο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού στόχου, και ενθαρρύνονταν στην αξιοποίηση διαγλωσσικών διαδικασιών ενεργοποιώντας όλους τους γλωσσικούς πόρους τους (translanguaging).

### *Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν βίντεο και σημειώσεις πεδίου ώστε να καταγραφεί η εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες. Οι εγγραφές σε βίντεο επιτρέπουν την πληρέστερη καταγραφή των πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων καθώς και τη συσχέτιση και διαδοχή των πόρων της ενσώματης και γλωσσικής ανταπόκρισης. Χρησιμοποιήθηκε μια απλή ψηφιακή κάμερα με εστίαση κυρίως στους μαθητές/τριες λόγω των ερευνητικών αιτιάσεων και του εκπαιδευτικού χαρακτήρα της παρέμβασης. Η

βιντεοσκόπηση ήταν μη συστηματική, καθώς ο εκπαιδευτικός στόχος υπερίσχυε του ερευνητικού, αλλά και λόγω των προβληματικών χώρων στους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (μία μικρή αίθουσα στη δομή και ένα εσωτερικό αίθριο στο σχολείο που λειτουργούσε η Δ.Υ.Ε.Π.) με υπερβολικό θόρυβο και προβληματική διαρρύθμιση. Η συνολική καταγραφή από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν είχε διάρκεια 3 ωρών (184'). Οι τρεις ερευνήτριες είδαν τα βίντεο ατομικά και από κοινού πολλές φορές ώστε να επιλεγούν από το σύνολο του δείγματος τα 'κρίσιμα επεισόδια' για μεταγραφή.

Στην παρούσα ανάλυση οι κούκλες αντιμετωπίστηκαν ως «υλικά αντικείμενα», παθητικές οντότητες, «αντικείμενα» που τα «χειρίζονται» τα παιδιά (Kuoni, 2008).

Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι 'διαμεσολαβούμενες δράσεις ανώτατου επιπέδου' (high-level mediated actions) (Norris, 2004) με τις οποίες συνδέονται η λειτουργία και συνέργεια των ποικίλων σημειωτικών τρόπων που ενεργοποιούνται λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά στην επικοινωνιακή συνεισφορά του παιδιού κατά την εμπλοκή του στη δραστηριότητα. Εξετάστηκαν, δηλαδή, το είδος, η λειτουργία και η συνέργεια των διαφόρων σημειωτικών τρόπων που διαμεσολαβούν την επικοινωνιακή συμπεριφορά των παιδιών κατά την εμπλοκή τους στη δραστηριότητα. Για την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων χρησιμοποιήθηκε το Πολυτροπικό Πλαίσιο Ανάλυσης της Norris (2004) (Multimodal Analysis Framework), επειδή το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει τη γλώσσα και τους άλλους τρόπους «ως μέρος της δράσης των υποκειμένων με άλλους, το περιβάλλον και τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα σε αυτό» (Norris, 2016, σ. 2) και, συνεπώς, παρέχει ερμηνευτικά εργαλεία που επιτρέπουν να παρατηρήσουμε τον τρόπο σύνδεσης μεταξύ των κοινωνικών δράσεων, του κόσμου και των αντικειμένων. Το μοντέλο προσαρμόστηκε από τις ερευνήτριες, ώστε να συμπεριλάβει τη σύνθετη γλωσσική επικοινωνία των παιδιών (χρήση μητρικών, άλλων γλωσσών και διαγλωσσικών πρακτικών) και με εστίαση στον χειρισμό της κούκλας ως πόρου δημιουργίας νοήματος (Πίνακας 2). Για τη μεταγραφή των αλληλεπιδράσεων που προέκυψαν από την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένας πίνακας διπλής εισόδου (matrix) με 7 στήλες (μία για κάθε επικοινωνιακό τρόπο και μία με λήψεις εικόνων από τα βίντεο που αποτυπώνουν την επικοινωνία) και οριζόντιες σειρές όσες οι στιγμές αλληλεπίδρασης μεταξύ εμψυχώτριας και παιδιών.

### Πίνακας 1

Τρόποι επικοινωνίας και επικοινωνιακές πρακτικές

Σχάρα κωδικοποίησης της πολυτροπικότητας των αλληλεπιδράσεων	
Γλωσσικότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μητρικές γλώσσες</li> <li>• Άλλες γλώσσες</li> <li>• Διαγλωσσικές πρακτικές</li> </ul>
Χειρονομίες	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εικονικές (iconic)</li> <li>• Μεταφορικές</li> <li>• Ρυθμικές</li> <li>• Δεικτικές</li> </ul>
Στάση σώματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανοικτή/Κλειστή</li> <li>• Κατευθυντική στροφή</li> </ul>
Βλέμμα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατεύθυνση βλέμματος</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απόσταση βλέμματος</li> </ul>
<b>Κίνηση κεφαλιού</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατευθυντική στροφή</li> <li>• Δεικτική κίνηση κεφαλιού</li> <li>• Ρυθμική κίνηση κεφαλιού</li> </ul>
<b>Χειρισμός κούκλας</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χειρονομίες κούκλας</li> <li>• Κίνηση κεφαλιού κούκλας</li> <li>• Στάση σώματος κούκλας</li> </ul>

## Μελετώντας την οικολογία της αλληλεπίδρασης

Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε σε ένα επικοινωνιακό επεισόδιο ανάμεσα σε μία εμψυχώτρια και μία μαθήτρια (ψευδώνυμο: Αγιά) με τη διαμεσολάβηση μιας persona doll.

**Το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης:** Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, κάθε ένα κρατάει μία persona doll. Η εμψυχώτρια εισάγοντας μια τριαδική σχέση στην επικοινωνία απευθύνεται στην κούκλα και κάνει ερωτήσεις για τις προτιμήσεις της (αγαπημένο παιχνίδι, γεύμα, φρούτο κ.λπ.). Η Αγιά κρατάει μία μεγάλη κούκλα (80 εκ.). Καθώς η εμψυχώτρια συζητάει με το παιδί δίπλα της, η Αγιά παίζει με την κούκλα και κρύβεται πίσω από αυτήν. Είναι ένα σχετικά ντροπαλό κορίτσι, συμμετέχει από την αρχή σε όλες τις δράσεις της ομάδας, αλλά δεν παίρνει πρωταγωνιστικό ρόλο. Δίπλα της κάθεται μία φοιτήτρια εθελόντρια στο πρόγραμμα. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα κωδικοποιημένα ανά επικοινωνιακό τρόπο.

### Πίνακας 2

*Πολυτροπική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί πρόσφυγα και την εμψυχώτρια (από τη μεριά της Αγιά)*

<b>Πολυτροπική ανάλυση αλληλεπιδράσεων</b>	
<b>Γλωσσικότητα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η Αγιά λέει το όνομά της με πολύ χαμηλή φωνή</li> <li>• Φαίνεται πολύ πιο σίγουρη όταν μετράει ως το 10</li> </ul>
<b>Χειρονομίες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η Αγιά κάνει μία ρυθμική χειρονομία για να δείξει ότι δεν καταφέρνει να κάνει αυτό που της ζητάει η δασκάλα (δεν καταλαβαίνει την ερώτηση)</li> <li>• Κάνει μία μεταφορική κίνηση για να δείξει το αγαπημένο της παιχνίδι (κρυφτό)</li> <li>• Χρησιμοποιεί τα χέρια της για να κάνει την ίδια κίνηση με την κούκλα</li> <li>• Χρησιμοποιεί και τα δύο χέρια της για να αγκαλιάσει την κούκλα</li> </ul>
<b>Στάση σώματος</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρχικά πολύ κλειστή στάση σώματος</li> <li>• Τεντώνει το σώμα της όταν το μήνυμά της γίνεται αντιληπτό από τη δασκάλα</li> <li>• Υιοθετεί μία πιο ανοικτή στάση σώματος όσο νοιώθει πιο βέβαιη για τον εαυτό της</li> </ul>
<b>Βλέμμα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποφεύγει να κοιτάει τη δασκάλα πριν αντιληφθεί τι της έχει πει</li> <li>• Κοιτάει emphaticά τη δασκάλα για επιβεβαίωση</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 'Ανοίγει' τα μάτια της κούκλας – Και οι δύο κοιτούν τη δασκάλα</li> </ul>
<b>Κίνηση κεφαλιού</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στρέφει κυκλικά το κεφάλι της ζητώντας βοήθεια και ενθάρρυνση</li> <li>• Πραγματοποιεί δεικτική κίνηση του κεφαλιού για να δείξει συμφωνία</li> </ul>
<b>Χειρισμός κούκλας</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η Αγιά κρύβεται πίσω από την κούκλα. Και οι δύο έχουν πολύ κλειστή στάση σώματος</li> <li>• Η Αγιά χρησιμοποιεί την κούκλα για να 'επαναλάβει' πληροφορίες για το παιχνίδι που προτιμάει</li> <li>• Η Αγιά κινεί την κούκλα στον ρυθμό του μετρήματος</li> </ul>

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αλληλεπίδραση με την εμπυχωτρία η Αγιά χρησιμοποιεί την κούκλα με ποικίλους τρόπους (Πίνακας 3). Αρχικά, η κούκλα είναι αντικείμενο 'προστασίας', καθώς η Αγιά έχει στραμμένη την κούκλα προς το μέρος της και το πρόσωπό της κρύβεται από το κεφάλι της κούκλας. Στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης η Αγιά χρησιμοποιεί την κούκλα για να ενδυναμώσει τους επικοινωνιακούς πόρους που θα της επιτρέψουν να επικοινωνήσει με την εμπυχωτρία. Κλείνοντας τα μάτια της κούκλας, ταυτόχρονα με τα δικά της, η Αγιά 'επαναλαμβάνει' μέσω διπλής αναπαράστασης το όνομα του παιχνιδιού για το οποίο δεν γνωρίζει την ελληνική λέξη.

Πέρα από την ενίσχυση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που προσφέρει ο χειρισμός της κούκλας, η Αγιά χρησιμοποιεί την κούκλα ως αντανάκλαση του εαυτού της. Η κίνηση της κούκλας επιτρέπει στο κορίτσι να υιοθετήσει μία ανοικτή στάση σώματος που δηλώνει ταυτόχρονα μία πιο δεκτική στάση προς την εμπυχωτρία και την ομάδα. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι η Αγιά αποκαθιστά βλεμματική επαφή με την εμπυχωτρία όταν το μήνυμά της γίνεται κατανοητό, ενώ ταυτόχρονα στρέφει το κεφάλι της κούκλας, ώστε η ίδια επαφή να γίνεται ταυτόχρονα και από την κούκλα.

Μετά το τέλος της αλληλεπίδρασης η κούκλα γίνεται αντικείμενο στοργής από την Αγιά. Το κορίτσι αγκαλιάζει σφιχτά την κούκλα και γελάει καθώς πέτυχε τον επικοινωνιακό στόχο της. Το μήνυμά της έγινε κατανοητό και η προτροπή της εμπυχωτριάς προς όλα τα παιδιά να μετρήσουν μαζί μέχρι το 10 ενεργοποίησε όλη την ομάδα σε έναν κοινό στόχο.

### Πίνακας 3

Ο χειρισμός της κούκλας από την Αγιά στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής της με την εμπυχωτρία

Οι πολλαπλοί ρόλοι της κούκλας – Η κούκλα ως πόρος νοήματος		
Η κούκλα ως αντικείμενο	Η κούκλα ως μέσο διαμεσολάβησης της επικοινωνίας	Η κούκλα ως αντικείμενο στοργής, ως σύντροφος
Η Αγιά χρησιμοποιεί την κούκλα για να κρυφτεί. Η κούκλα της παρέχει 'προστασία'	Η Αγιά επαναλαμβάνει τη μεταφορική χειρονομία που δηλώνει το 'κρυφτό' κλείνοντας τα μάτια της κούκλας	Η Αγιά αγκαλιάζει την κούκλα σφιχτά και με τα δύο χέρια μετά το τέλος της αλληλεπίδρασης

	<p>Χρησιμοποιεί την κούκλα για να επιβεβαιώσει ότι η εμψυχώτρια κατανόησε το περιεχόμενο της γλωσσικής αλληλεπίδρασης Ενδυναμώνει το μήνυμα πολλαπλασιάζοντας τους επικοινωνιακούς πόρους</p>	
	 	

## Συζήτηση

Στο επικοινωνιακό επεισόδιο που παρουσιάστηκε η χρήση της κούκλας είχε πολύ ουσιαστικό ρόλο στην προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει το μήνυμά του. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, ο χειρισμός της κούκλας έγινε ένας επιπλέον πόρος νοήματος, του οποίου η σημασία ήταν καθοριστική για την ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και την εμψυχώτρια. Από την ανάλυση των τρόπων που χρησιμοποίησε η Αγιά –όπως αυτοί παρουσιάστηκαν με την βοήθεια της σχάρας ανάλυσης της πολυτροπικής επικοινωνίας–, η κούκλα διαμεσολαβεί και υποστηρίζει την επικοινωνιακή συμπεριφορά της Αγιά, αμβλύνει τις δυσκολίες ως προς τη λεκτική της επικοινωνία, και διευκολύνει την Αγιά να αναλάβει ενεργητικό ρόλο και να αισθανθεί μέλος της ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι εκπαιδευτικές δράσεις με κούκλες δημιουργούν 'χώρους' που εμπλέκουν τα παιδιά σε ενέργειες με την αξιοποίηση όλων των πόρων που διαθέτουν. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η Αγιά χρησιμοποίησε τόσο τη γλώσσα όσο και ενσώματους τρόπους (βλέμμα, στάση του σώματος, στάση του κεφαλιού, χειρονομίες και χειρισμό της κούκλας) για να επικοινωνήσει με την εμψυχώτρια και να συμμετάσχει στη διαδικασία ως μέλος της ομάδας. Η επιτυχής ολοκλήρωση της επικοινωνιακής διαδικασίας συνδέεται όχι μόνο με το χαμόγελο ικανοποίησης της Αγιά και τον εναγκαλισμό της κούκλας της, αλλά και με τη συμμετοχή των άλλων παιδιών. Με τη βοήθεια της persona doll η Αγιά καταφέρνει να υπερβεί αισθήματα άγχους και ντροπής, να απαντήσει στις ερωτήσεις της εμψυχώτριας, να εκφράσει στοιχεία της ταυτότητάς της και να ενισχύσει τη θέση της ως μέλους της ομάδας.

Όπως φαίνεται από το επεισόδιο που παρουσιάστηκε, η επικοινωνία με, περί και εξαιτίας της κούκλας μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά να κατασκευάσουν και να επικοινωνήσουν τον κόσμο τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να εκφραστούν χωρίς φόβο και άγχος, να μεταδώσουν πολιτισμικές συνήθειες και να ταυτιστούν με τις κούκλες. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η αρχική χρήση της κούκλας ως εργαλείου παροχής προστασίας και απόκρυψης, γίνεται μέσω πολλαπλασιασμού των επικοινωνιακών τρόπων μετάδοσης ενός μηνύματος και, στο τέλος, σύντροφος στην επίτευξη του στόχου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Brédikyté, 2002· Korošec, 2012, 2013· Vitsou et al., 2019, 2020) για τη θετική συμβολή της κούκλας στην περίπτωση παιδιών με προσφυγική εμπειρία και, ειδικότερα, αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της κούκλας στη συνθήκη όπου οι συνομιλητές/τριες μοιράζονται λίγους κοινούς γλωσσικούς πόρους, όπως ήταν η παρούσα περίπτωση. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η κούκλα 'απέκτησε' ποικίλους ρόλους και χρησιμοποιήθηκε για να υποδείξει προθέσεις και στοιχεία ταυτότητας. Ειδικότερα στην περίπτωση παιδιών με προσφυγική εμπειρία, η κούκλα ως εργαλείο διαμεσολάβησης μπορεί να τα διευκολύνει να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις, να δημιουργήσει κρίσιμες στιγμές για μάθηση της δεύτερης γλώσσας, να τα ενδυναμώσει ως γλωσσικούς χρήστες και, κατά συνέπεια, να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Bengochea et al., 2018, 2020· Delioglou, 2011· Desmond et al., 2015· Husam & Reka, 2020· Machado-Casas et al., 2018).

Από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού η κούκλα παρέχει τη δυνατότητα ενίσχυσης της γνωσιακής και επικοινωνιακής δυναμικής των μαθητών/τριών, ενώ από την πλευρά των παιδιών μειώνει την επικοινωνιακή τους περιθωριοποίηση, τα ενδυναμώνει ως συμμετέχοντες στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις συμπερίληψής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Desmond et al., 2015· Ghenwa, 2019).

Πέρα από το συγκεκριμένο επεισόδιο που παρουσιάστηκε, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση κούκλων έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να υπερβούν περιορισμούς της γλώσσας, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους ως υποκείμενα και τους έδωσε δυνατότητες για συμμετοχή στο δρώμενο, και συνακόλουθα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγνώριση και νομιμοποίηση του συνόλου των πόρων που φέρουν τα παιδιά, όπως αυτοί αναδείχθηκαν στις αλληλεπιδράσεις με κούκλες, υποδεικνύει τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του προγράμματος. Ταυτόχρονα, για τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στη δράση, η βιωματική εμπλοκή με την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα παρείχε ευκαιρίες αναστοχασμού, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα δύο φοιτητριών:

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δράσεων με τα προσφυγόπουλα σίγουρα αντιμετωπίσαμε όλοι μας δυσκολίες. Πρώτον, η γλώσσα ήταν το κύριο πρόβλημα. Ήταν σαν μία γέφυρα, η οποία στην αρχή ήταν μόνο κλειστή. Ήμασταν δηλαδή όλοι πάνω στη γέφυρα, παιδιά-πρόσφυγες και εθελοντές και σκεφτόμασταν με διαφορετικό τρόπο το πώς να κατέβουμε από αυτή. Υπήρχε λοιπόν δυσκολία στο να μας κατανοήσουν τα παιδιά με αποτέλεσμα στην αρχή κυρίως οι καταστάσεις να φαινότουσαν στην πραγματικότητα εκτός ελέγχου. Στην πορεία άλλαξε και άρχισα να συνειδητοποιώ ότι τελικά η γλώσσα δεν ήταν τελικά και τόσο πρόβλημα (Φ. 1),

ενώ στο ίδιο πνεύμα, η δεύτερη φοιτήτρια συμπληρώνει:

Διαπίστωσα πόσο εύκολο είναι να επικοινωνήσεις χωρίς γλώσσα... με συναισθήματα, εικόνες, με το σώμα... ακόμη και η χρήση τριών γλωσσών και το "μπλέξιμό" τους ήταν συναρπαστικό!! (Φ. 2).

Κι άλλες φοιτήτριες επισημαίνουν το ενδιαφέρον που τους δημιουργήθηκε για να μάθουν περισσότερα στοιχεία για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών και μεταφέρουν τη χαρά τους όταν τα παιδιά στο πλαίσιο του παιχνιδιού με κούκλες τραγουδάνε τραγούδια στη γλώσσα τους (για περισσότερες πληροφορίες για τον ρόλο των φοιτητριών στο πρόγραμμα, δες Βίτσου & Παπαδοπούλου, 2019).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία ανάλυσης αλληλεπιδράσεων, η χρήση ενός πολυτροπικού πλαισίου ανάλυσης, όπως αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα περίπτωση, επιτρέπει την παρατήρηση δράσεων και την αναγνώριση επικοινωνιακών ενεργειών που υπό άλλες συνθήκες θα χάνονταν ή θα αγνοούνταν, ενώ, ταυτόχρονα, λειτουργεί ερμηνευτικά για αλληλεπιδράσεις που στηρίζονται σε μία ποικιλία τρόπων. Ειδικότερα σε πλαίσια πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες μοιράζονται λίγους κοινούς γλωσσικούς πόρους, η κατανόηση της συνέργειας των ποικίλων τρόπων νοηματοδότησης (γλωσσικών και ενσώματων) που χρησιμοποιούν τα άτομα είναι εξαιρετικά σημαντική.

## Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Η υιοθέτηση ενός εθνογραφικού προσανατολισμού και, ειδικότερα, η χρήση του βίντεο για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού έθεσε ποικίλες δυσκολίες στην ερευνητική διαδικασία και προσδιόρισε τις επιλογές των ερευνητριών. Οι άδειες συμφωνίας για λήψη και χρήση δεδομένων απαιτούσαν τη διαμεσολάβηση μεταφραστή, καθώς η απουσία κοινών γλωσσικών πόρων καθιστούσε δύσκολη την επικοινωνία με τους γονείς. Ωστόσο, παρά τη συμφωνία των γονέων η βιντεοσκόπηση ήταν ευκαιριακή και όχι συνεχής επειδή κάποιες φορές τα παιδιά δεν επιθυμούσαν την καταγραφή και άλλοτε οι εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας λειτουργούσαν σε βάρος των ερευνητικών. Ένα ακόμη ζήτημα ήταν η ύπαρξη μόνο ενός μέσου καταγραφής, παρότι στις περισσότερες έρευνες που χρησιμοποιείται βιντεοσκόπηση λειτουργούν δύο κάμερες (μία σταθερή και μία κινούμενη). Στην περίπτωση μας όμως θεωρήσαμε ότι η παρουσία περισσότερων καταγραφικών μέσων θα αποσυντόνιζε τα παιδιά και θα δημιουργούσε προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα επιπλέον πρόβλημα προέκυπτε από τη φύση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η συνεχής κίνηση, ο χορός, η μετακίνηση στον χώρο ήταν διαρκής και αυτό δυσκόλευε σε σημαντικό βαθμό τη βιντεοσκόπηση των δράσεων. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η ανάλυση βιντεοσκοπημένων αλληλεπιδράσεων, παρότι μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη πτυχών της αλληλεπίδρασης που δεν φαίνονται με άλλα μέσα, ταυτόχρονα είναι μία ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία (ενδεικτικά, για ένα επικοινωνιακό επεισόδιο 10-12 δευτερολέπτων, απαιτούνται περίπου 10 ώρες για μία πρώτη καταγραφή και ανάλυση).

## Βιβλιογραφία

Adami, E. (2017). *Multimodality and superdiversity: Evidence for a research agenda*. Tilburg Papers in Culture Studies, 177. Babylon Center for the Study of Superdiversity. Tilburg University, Netherlands.

- Ahlcrona, F. M. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171-184. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0060-3>
- Alfakih, F., & Kabbara, K. (2018). Puppet show teaches Syrian refugee kids their heritage, UNCHR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/news/stories/2018/8/5b7d304a4/puppet-show-teaches-syrian-refugee-kids-heritage.html>
- Almond, M. (2005). *Teaching english with drama*. Modern English Publishing Ltd.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (2009). Παραστάσεις και αναπαραστάσεις από το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα (1870-1950). *Επιστημονική Επιθεώρηση Τεχνών του Θεάματος*, 1, 337-360.
- Bengochea, A., Sembiente, S. F., & Gort, M. (2018). An emergent bilingual child's multimodal choices in sociodramatic play. *Journal of Early Childhood Literacy* 18(1), 38-70.
- Bengochea A., Sembiente, S. F., & Gort, M. (2020). Exploring the object-sourced transmodal practices of an emergent bilingual child in sociodramatic play. *Journal of Early Childhood Research*, 18(4), 371-386. <https://doi.org/10.1177/1476718X20938078>
- Biegler, L. (2003). *Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension*. Retrieved February 20, 2011 from ERIC Database, <http://www.eric.ed.gov>
- Βίτσου, Μ. (2016). Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό εργαλείο: μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Τόμος Α, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (σσ. 517-529). Παιδαγωγική Σχολή, 28-30/11/2014, Φλώρινα.
- Βίτσου, Μ. (2019). 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. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015 (σσ. 111-127). (Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015).
- Βίτσου, Μ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2019). Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ (σσ. 518-529) Ανακτήθηκε από <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>
- Bredikyte, M. (2002). Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The puppet-what a miracle!* (pp. 33-60). The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Budach, G. (2018). Animating objects: Towards a pedagogy of multimodal creation. [« Les objets qui font parler»: Vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue]. *Lidil*, (57). <https://doi.org/10.4000/lidil.4922>
- Butler, S., Guterman, J. T., & Rudes, J. (2009). Using puppets with children in narrative therapy to externalize the problem. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(3), 225-233. <https://doi.org/10.17744/mehc.31.3.f255m86472577522>
- Calvert, M. & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19, 226-244.

- Çağanağa, Ç., & Kalmiş, A. (2015). The role of puppets in kindergarten education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1-9.
- Desmond, K., Kindsvatter, A., Stahl, S., & Smith, H. (2015). Using creative techniques with children who have experienced trauma. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1040938>
- Feen-Calligan, H., Ruvolo Grasser, R. L., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D., & Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *Arts in Psychotherapy*, 69, 101665. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101665>
- Ghenwa, E. S. (2019). *Using the visual arts to support the development of young refugee children: A puppet-making workshop*. Thesis, Georgia State University. Retrieved from [https://scholarworks.gsu.edu/art\\_design\\_theses/249](https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/249)
- Husam, A., & Réka, D. (2020). Breaking out of time: Dafa puppet theatre. *Applied Theatre Research*, 8(1), 135-142. [https://doi.org/10.1386/atr\\_00031\\_1](https://doi.org/10.1386/atr_00031_1)
- Irwin, E. C. (1985). Puppets in therapy: An assessment procedure. *The American Journal of Psychotherapy*, 39 (3), 389-400. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1985.39.3.389>
- Jurkowski, H. (2013). *The language of the contemporary puppet theatre*. Red Globe Press.
- Korošec, H. (2002). Non-verbal communication and puppets. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The puppet-What a miracle!* (pp. 69-76). The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class — Teaching and learning with pleasure. In L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet* (pp. 29-45). Union Internationale de la Marionette.
- Korošec, H. (2013). Evaluating study of using puppets as a teaching medium in Slovenian schools. *Šk. vjesn.*, 62(4), 495-520.
- Kuoni, C. (2008). Puppet philosophy: Notes on puppets and figures. In I. Schaffner & C. Kuoni (Eds.), *The puppet show* (pp. 44-51). Institute of Contemporary Art, University of Pennsylvania.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων (σσ. 357-373). Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Machado-Casas, M., Andrés Cabello, S., Talati-Espinza, K., & Abdul-Razaq, H. (2018). Working with immigrant and refugee families: broadening cross-cultural understanding with immigrant/refugee families. *Foro de Educación*, 16(25), 193-205. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.579>
- Majaron, E. (2002). Puppets in the child's development. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The puppet-What a miracle!* (pp. 61-68). The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Meschke, M., & Sörenson, M. (1992). *In search of aesthetics for the puppet theatre*. Indira Gandhi National Centre for the Arts.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge.
- Norris, S. (2016). Concepts in multimodal discourse analysis with examples from video conferencing. In *Yearbook of the Poznan linguistic meeting*, 2(1), 141-165. De Gruyter Open.

- Ntelioglou, B. Y. (2011). "But why do I have to take this class?" The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595-615.
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet" – Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365.
- Reilly, K. (2011). *Automata and mimesis on the stage of theatre history*. Macmillan
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008) Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, (30)9, 1229-1248. <https://doi.org/10.1080/09500690701474037>
- Vitsou, M., Papadopoulou, M., & Gana, E. (2019). Drama pedagogy for refugee children: means for empowerment and communication. *Babylonia*, Thematic Issue: 'Languages on the Move' (Laura Loder Büchel & Nikola Mayer, eds.), 3, 44-49.
- Vitsou, M., Papadopoulou, M., & Gana, E. (2020). Getting them back to class: a project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario*, 2, 42-59. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.3>