

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Θεατρικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρική Αγωγή***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Το Κουκλοθέατρο και οι Θεατρικές Πρακτικές στο  
Νηπιαγωγείο: Μια προσέγγιση για την καλλιέργεια και  
ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια**

**Ελένη Καζαντζίδου**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Μάρθα Κατσαρίδου**

**Απρίλιος 2017**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Θεατρικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρική Αγωγή***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Το Κουκλοθέατρο και οι Θεατρικές Πρακτικές στο  
Νηπιαγωγείο: Μια προσέγγιση για την καλλιέργεια και  
ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια**

**Ελένη Καζαντζίδου**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Μάρθα Κατσαρίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Θεατρική Αγωγή από τη Σχολή Θεατρικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Απρίλιος 2017**



## Περίληψη

Το κουκλοθέατρο, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος και η αγωγή είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία και αυτό έχει γίνει πλέον γενικά αποδεκτό στην επιστημονική κοινότητα, τα τελευταία ιδίως χρόνια. Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα παιδαγωγικό «πολυεργαλείο» στα χέρια του εκπαιδευτικού, που όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα, συμβάλλει στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, συνδυάζοντας δημιουργικά το κουκλοθέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, μέσα από καθημερινά εκπαιδευτικά βιώματα και την έρευνα δράσης, στόχο έχει να αποδείξει την άμεση συνάρτηση κουκλοθέατρου, ατομικής/συνεργατικής μάθησης, έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων και προαγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μεταπτυχιακή διατριβή μέσα από τη χρήση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας, κουκλοθέατρου, θεατρικών στοιχείων και τεχνικών δραματοποίησης, επιχειρεί να προτείνει μια εναλλακτική προσέγγιση για την ανάπτυξη της φαντασίας των νηπίων, της δημιουργικότητας, της γνώση του εαυτού, της δημιουργίας προσωπικού προφίλ, της ενεργού συμμετοχής, των διαπροσωπικών σχέσεων και της αποτελεσματικότερης επικοινωνίας. Παράλληλα, στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, που οδηγεί σε λήψεις αποφάσεων και επιλύσεις προβλημάτων, μέσα από τη χαρά και από τον υπέροχο κόσμο της κούκλας.

## **Summary**

Puppetry, drama/theater in education and pedagogy are inextricably linked to the infancy and early childhood, which, is nowadays, an undeniable fact in the scientific community. The puppet theater is for teachers a magnificent pedagogical tool which, if used properly, will contribute to the intellectual, emotional and social development of children.

The present research project, combining creatively puppetry and drama/theater in education, through daily educational experiences and through action research, aims to demonstrate the direct link between puppetry and personal/collaborative learning, expressing emotions and thoughts as well as promotion of social skills. The present thesis, using child literature, theatrical elements and techniques of dramatization, proposes an alternative approach to the development of the imagination of toddlers, as well as creativity, knowledge of self, creating personal profiles, active participation, interpersonal relationships and effective communication. At the same time, the aim of this thesis is to develop critical thinking, which, in the long process, leads to decisions and the solving of problems, through joy and the wonderful world of the puppet.

## **Ευχαριστίες**

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στη σύμβουλο καθηγήτριά μου κ. Μάρθα Κατσαρίδου, όχι μόνο για την επιλογή του άκρως ενδιαφέροντος και πρωτότυπου θέματος που άπτεται των ευαίσθητων χορδών των παιδιών, αλλά και για την αμέριστη βοήθεια και συμπαράσταση σε κάθε βήμα της παρούσας εκπόνησης.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη συνάδελφό μου και συμμετέχουσα παρατηρήτρια, Χρυσάνθη Δημητριάδου για την ψυχική στήριξή τους όλο το διάστημα αυτής της προσπάθειας καθώς και για την πίστη τους σε μένα.

# Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1</b> .....	9
Εισαγωγή.....	9
<b>Κεφάλαιο 2</b> .....	11
<b>Κουκλοθέατρο</b> .....	11
2.1 Ορισμός Κουκλοθεάτρου και σκοπός του.....	11
2.2 Ιστορία του Κουκλοθεάτρου.....	12
2.2.1 Το Κουκλοθέατρο στη Νεότερη Ελλάδα .....	14
2.3 Το Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση σήμερα .....	16
<b>Κεφάλαιο 3</b> .....	18
<b>Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες και Προσχολική Αγωγή</b> .....	18
3.1 Ορισμός των Κοινωνικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.....	18
3.1.1 Η Ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων.....	19
3.2 Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. με στόχο την Ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων/ Δεξιοτήτων των Νηπίων.....	22
<b>Κεφάλαιο 4</b> .....	24
<b>Θεατρικές Πρακτικές, Κουκλοθέατρο και Εκπαίδευση</b> .....	24
4.1 Θεατρικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση .....	24
4.2 Κουκλοθέατρο, Θεατρικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες .....	27
4.3 Το Θεατρικό Μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα .....	29
4.4 Δράσεις-Προγράμματα Κουκλοθεάτρου/Θεάτρου με θέμα τις Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες .....	31
4.5 Ερευνητικοί Στόχοι – Προβληματισμοί .....	33
<b>Κεφάλαιο 5</b> .....	35
<b>Η Ερευνητική Μέθοδος: η Έρευνα Δράσης</b> .....	35
5.1 Η Έρευνα Δράσης και η Σύνδεσή της με τη Συγκεκριμένη Παρέμβαση .....	35
5.2 Το Μοντέλο Έρευνας Δράσης που επιλέχθηκε .....	37
5.3 Η Έρευνα Δράσης στην παρούσα παρέμβαση: η Ομάδα, η Ηθική Δεοντολογία, η Δομή της παρέμβασης .....	38
5.3.1 Η Δομή: Προκαταρκτική Φάση και κυρίως Παρέμβαση .....	39
5.4 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων .....	40
5.4.1 Ανάλυση Υλικού .....	41
<b>Κεφάλαιο 6</b> .....	42
<b>Η Παρέμβαση</b> .....	42
6.1 Σχεδιασμός της Προκαταρκτικής Φάσης .....	42
6.2 Σχεδιασμός της Κυρίως Παρέμβασης .....	43
6.2.1 Σχεδιασμός Πρώτης Φάσης: Ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων.....	43
6.2.2 Σχεδιασμός Δεύτερης Φάσης: Γνώση του εαυτού και ανάπτυξη της ενσυναί- σθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους.....	48
6.2.3 Σχεδιασμός Τρίτης Φάσης: Δημιουργική και κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων .....	52
6.3 Αναλυτική Περιγραφή των Συναντήσεων ανά Ικανότητα/Δεξιότητα.....	55
6.3.1 Προκαταρκτική Φάση.....	55
6.3.2.i Πρώτη Φάση: Ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων .....	56
6.3.2.ii Δεύτερη Φάση : Γνώση του εαυτού και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους.....	63

6.3.2.iii Τρίτη Φάση: Δημιουργική και κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων .....	69
<b>Κεφάλαιο 7</b> .....	74
Συμπεράσματα.....	74
<b>Κεφάλαιο 8</b> .....	80
Επίλογος .....	80
<b>Παράρτημα Α΄ Κουκλοθέατρο</b> .....	82
A.1 Εικόνες Κουκλοθεάτρου μέσα στο χρόνο .....	82
A.2 Τεχνικές Δραματοποίησης .....	86
A.3 Η Ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η έρευνα .....	91
A.4 Ερωτηματολόγιο .....	93
A.5 Συμπεράσματα Ερωτηματολογίου .....	97
A.6 Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν .....	99
A.7 Παιχνίδια.....	103
A.8 Τραγούδι <i>Εγώ και σύ μαζί</i> .....	105
A.9 Πίνακες Ζωγραφικής.....	106
A.10 Ποίημα σε Φίλους.....	107
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	109



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μία συναρπαστική δραστηριότητα για μικρούς και μεγάλους. Διασκεδάζει, πυροδοτεί τη φαντασία, καλλιεργεί το λόγο, και μέσα από τη γοητεία του οδηγεί αβίαστα και μεθοδικά, κυρίως τους μικρούς θεατές, στην αισθητική, γνωστική και κοινωνική ωριμότητα (Τσιλιμένη 1994: 11). Ταυτόχρονα, είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία επικοινωνίας και συγχρόνως έκφρασης, δράσης και αντίδρασης, ένας ιδιόρρυθμος κώδικας μέσα από τον οποίο περνούν σκέψεις και συναισθήματα, ανθρώπινες εκφράσεις και αντιδράσεις (Κοντογιάννη 1992: 12).

Η Κοντογιάννη (1992: 33) ορίζει ως κουκλοθέατρο *«κάθε θέαμα, όπου ο ρόλος των προσώπων του δράματος αποδίδεται από ένα αντικείμενο που ζωντανεύει..., αποκλείοντας κάθε άλλη χρησιμοποίηση του αντικειμένου που είναι επόμενο να έχει πολλούς συμβολισμούς και συμβολικές αξίες»*. Η κούκλα ή οποιοδήποτε ισοδύναμό της αποτελεί για το παιδί το μέσο απελευθέρωσης συναισθημάτων και σκέψεων, δράσεων και αντιδράσεων και γίνεται συνεργός στην προσπάθειά του να ενηλικιωθεί (Αναστασόπουλος 1991: 5).

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των νηπίων μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση που βασίζεται στο κουκλοθέατρο και στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός είναι, μέσα από τη χρήση του κουκλοθέατρου και της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, να αποκτήσουν τα παιδιά αυτογνωσία, να προωθηθεί η κριτική σκέψη και να καλλιεργηθεί η συναισθηματική/κοινωνική μάθηση με τη βοήθεια της ενδυνάμωσης, της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και του σεβασμού για τον «άλλο». Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μπορούν να παίρνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα, γεγονός που θα τους βοηθήσει στη ζωή τους γενικότερα.

Το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση, αποτέλεσαν βασικά διδακτικά μέσα και είχαν καθοριστική σημασία, γιατί συνέβαλαν τα μέγιστα στη δημιουργία κινήτρων για συμμετοχή, δράση και κατανόηση των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Μέσω της κούκλας τα παιδιά, αφενός βιώνουν τη χαρά της παιδικής ηλικίας και αφετέρου, νιώθοντας ασφάλεια ταυτισμένα με αυτήν, εκφράζουν τις αγωνίες, τους φόβους, τους προβληματισμούς, τις επιθυμίες και τα όνειρα τους. Μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη δράση και στην εξέλιξη μιας λογοτεχνικής ιστορίας και να γίνονται μέτοχοι και συνδημιουργοί σ' αυτή τη μορφή της τέχνης. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, δομήθηκε η παρούσα διατριβή.

Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποτελούν το θεωρητικό μέρος της διατριβής. Ειδικότερα, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση του κουκλοθέατρου και μία σύντομη ιστορική διαδρομή του στο χρόνο. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και στο ρόλο που διαδραματίζουν στην προσχολική αγωγή. Το επόμενο κεφάλαιο άπτεται των θεατρικών πρακτικών και της σχέσης τους με το κουκλοθέατρο και την εκπαίδευση.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ερευνητική μέθοδο που επιλέχθηκε. Αναλύεται διεξοδικά η έρευνα δράσης και ο τρόπος εφαρμογής της στην παρούσα διατριβή. Το έκτο κεφάλαιο αφορά το σχεδιασμό των συναντήσεων και την υλοποίησή τους. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και ο επίλογος, που αποτελεί το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο.

Ευελπιστούμε η παρούσα διατριβή να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση του κοινού αλλά και της πολιτείας για τη σπουδαιότητα του κουκλοθέατρου και της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, ώστε να αποτελέσουν βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

# Κεφάλαιο 2

## Κουκλοθέατρο

### 2.1 Ορισμός Κουκλοθεάτρου και σκοπός του

Το λήμμα «κουκλοθέατρο» αποτελείται από δύο συνθετικά: την *κούκλα*<sup>1</sup> και το *θέατρο* που δηλώνουν ακριβώς το νόημα και το σκοπό του (Τεγόπουλος-Φυτράκης 1990: 396). Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα από τα γραφικότερα και λαϊκότερα είδη θεάτρου, που οι ηθοποιοί του δεν είναι άνθρωποι, αλλά ομοιώματα ανθρώπων –κούκλες– που όμως συμβάλλουν με τον πιο εμφαντικό τρόπο στην αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ θεατών και θεάματος (Πούχνερ 2010: 458, Τσουκάτου-Κούστα 1966: 10).

Η λέξη «νευρόσπαστο», που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα, αποδίδεται στους αρχαίους Έλληνες και σημαίνει κούκλα που κινείται με νήματα<sup>2</sup>. Στην Ομηρική εποχή, ο κουκλοπαίχτης ονομαζόταν «νευροσπάστης» (Πανταζίδης χ.χ: 440). Γραπτές αναφορές στο νευροσπάστη δίνει και ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία* του (73.a1-73.a3).

Το ζωντάνεμα της κούκλας, η μετατροπή της από άψυχο και ακίνητο αντικείμενο σε ζωντανό, στα μάτια του θεατή φαίνεται σα θαύμα, και αυτό είναι που κάνει το κουκλοθέατρο να ξεχωρίζει από τα άλλα είδη θεάματος. Το παιδί ειδικότερα, έχει την ικανότητα να μεταβάλλει με τη φαντασία του τα διάφορα αντικείμενα, επηρεασμένο από τη μορφή, το σχήμα ή το χρώμα τους, επεκτείνοντας τη χρήση του πέρα από τη συνηθισμένη (Φράγκος 1994: 211-216, Χριστιανόπουλος 1994: 37). Παρεπόμενα, το παιδί δε θαυμάζει ή δεν παίζει μόνο με τις κούκλες που είναι

---

<sup>1</sup> Ο όρος «κούκλα» πιθανότατα προέρχεται από το σλαβικό όρο «kykla» που προφέρεται «κούκλα» και συναντάται στη ρωσική, βουλγαρική και πολωνική γλώσσα ή μπορεί να προέρχεται από τη λατινική λέξη «cuculla», που σημαίνει μικρό ομοίωμα ανθρώπου (Μαγουλιώτης 2009 στην Παπανικολάτου 2012: 10).

<sup>2</sup> Βλέπε παράρτημα Α.1.

τέλειες αλλά ικανοποιείται και με τις πιο ακατέργαστες. Σε αυτό συμβάλλει η καλπάζουσα φαντασία του, συμπληρώνοντας, με το δικό της τρόπο, τις ατέλειες ή τα κενά και δημιουργώντας έτσι ένα κόσμο καινούριο, όπως το θέλει αυτό (Goleman 1998: 219-221, Πασσάκος 2009: 443).

Όπως αναφέρει η Ferraris (1980: 170): *«Η κούκλα δικαιώνεται μόνο όταν προσθέτει επιλεκτικά, αφαιρετικά ή γελοιογραφικά κάτι στη φύση. Μερικές από τις πιο εντυπωσιακές κούκλες είναι ακριβώς οι πιο ακατέργαστες, οι λιγότερο νατουραλιστικές και οι περισσότερο σχηματοποιημένες»*. Όντως, το κουκλοθέατρο είναι μία επαναστατική, δυναμική διαδικασία ενατένισης του εαυτού μας, του ασυνειδήτου μας, της ιστορίας και της κοινωνίας με τον «άλλο» και αυτό γίνεται αυτόματα, κατά τη διάρκεια μιας παράστασης (Σολομός 1986: 15).

## 2.2 Ιστορία του Κουκλοθέατρου

Η ανάγκη ενός άλλου κόσμου, φανταστικού, εκφραστικού, αυθόρμητου, ονειρικού, μέσα στον οποίο οι συμμετέχοντες διασκεδάζουν, εκφράζονται και επικοινωνούν, πιθανολογείται ότι ήταν η αιτία της ανακάλυψης και της δημιουργίας του κουκλοθέατρου (Μαγουλιώτης 1994: 11). Οι πρώτες ιστορίες σχετικά με το κουκλοθέατρο βρίσκονται σε σανσκριτικά θεατρικά κείμενα, όπου καταγράφονται σχετικές μαρτυρίες οι οποίες ανάγονται στο 4.000 π.Χ. καθώς και στην αρχαία ελληνική μυθολογία<sup>3</sup> (Παρούση 2012: 35, Ρίσπεν χ.χ.: 213). Ο κουκλοπαίχτης την εποχή της κλασικής αρχαιότητας ονομαζόταν «νευροσπάστης» και ιστορικά κείμενα τον δηλώνουν ως «διασκεδαστή», κυρίως σε συμπόσια. Χρησιμοποιούσε τους «νευροσπάστες», κούκλες φτιαγμένες συνήθως από ξύλο, πηλό ή κερί που κινούνται με νήματα (Πλάτωνας *Πολιτεία* 73.a1-73.a3). Ο Ξενοφώντας περιγράφει ένα συμπόσιο όπου ένας κουκλοπαίχτης από τις Συρακούσες διασκεδάζει τους συνδαιτυμόνες (UN.I.MA ΕΛΛΑΣ 2010).

---

<sup>3</sup> Η αρχαία Ελλάδα είχε λαμπρή παράδοση στις κούκλες, την παρουσία των οποίων ανιχνεύουμε αδιάκοπα σε όλες τις ιστορικές περιόδους, όπου έκαναν την εμφάνισή τους διάφορα είδη από κούκλες με ποικίλες ονομασίες: είδωλα, πλαγγόνες, νύμφες, κόρες, κοροκόσμια ή κορύλλια, δάγυνα, γλυνές και νευρόσπαστα (Μαρκόπουλος 2012: 14, Γαλάνη 2015: 5).

Οι κουκλοποιοί έχαιραν μεγάλης εκτίμησης στην αρχαία Ελλάδα και ονομάζονταν «κοροπλάσται» (Μαρκόπουλος 2012: 24). Ο Ήρωνας ο Αλεξανδρεύς, (1<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας), στο βιβλίο του *Αυτοματοποιητική* περιγράφει δύο είδη αυτομάτων θεάτρων με κούκλες που είχε κατασκευάσει ο ίδιος, το ένα με κινητή και το άλλο με σταθερή σκηνή(Μαρκόπουλος 2012: 25).

Το κουκλοθέατρο δεν εμφανίζεται μόνο ως ελληνικό δημιούργημα, αλλά συναντάται και σε παραδόσεις άλλων λαών. Κουκλοθέατρο συναντούμε στην ιστορία του Βιετνάμ, το ονομαζόμενο «*tua roi nu'oc*», αλλά και ιαπωνικό «*nyugyo joruri*», το κινέζικο θέατρο σκιών, το ινδονησιακό «*wayang*», τις μαριονέτες του Ρατζαστάν, και τη σχετικά νεότερη σικελική opera «*dei pupi*» (Waszkiel 2003: 7-9). Ειδικότερα, το θέατρο σκιών της Ινδονησίας, το *Wayang Purwa*, θεωρείται ότι ήταν ήδη ανεπτυγμένο από το 500 π.Χ., όπως αποδεικνύουν ευρήματα της ανατολικής Ιάβας και του Bali. Η πρώτη γραπτή αναφορά για το *Wayang* έχει βρεθεί σε ένα ποίημα του 11<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα, στην ανατολική Ιάβα (Κοντογιάννη 1992: 17).

Στην Ευρώπη και στα παράλια της Μ. Ασίας, τα ίχνη του κουκλοθεάτρου ακολουθούν το ιστορικό γίνεσθαι μέσα από τη ρωμαϊκή εποχή και το Βυζάντιο. Κατά τη διάρκεια της βυζαντινής αυτοκρατορίας έχουμε λίγες πληροφορίες σχετικά με το κουκλοθέατρο. Τον 6<sup>ο</sup> αιώνα φαίνεται ότι κουκλοπαίκτες έπαιζαν σε γάμους, χρησιμοποιώντας μικρές ξύλινες εικόνες. Ωστόσο, αυτή η παράδοση δεν πέρασε στη σύγχρονη Ελλάδα. Αντίθετα, οι κούκλες και τα ειδώλια που χρησιμοποιούνταν στα λαϊκά έθιμα και τις τελετές, όπως το κάψιμο του Ιούδα το Πάσχα, ή η πομπή του Λαζάρου, έφθασαν μέχρι τις ημέρες μας (Μαρκόπουλος 2013: 26).

Το Μεσαίωνα και αργότερα, μεγάλοι συγγραφείς και ποιητές στη Δύση, όπως ο Σαίξπηρ, ο Θερβάντες, ο Μολιέρος, ο Βολταίρος και ο Γκαίτε, ασχολήθηκαν και με το κουκλοθέατρο, αφιερώνοντας έργα αποκλειστικά για αυτό (Greenblatt et al. 1997). Την πρώτη γραπτή ιστορία του θεάτρου που μεταφέρθηκε σε κουκλοθέατρο τη συναντούμε πολύ αργότερα στην Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα από τον Magnin. Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα παρατηρείται μία αύξηση συγγραφής έργων κουκλοθεάτρου όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά σε παγκόσμια κλίμακα (Εξαρχοπούλου-Σκορδού χ.χ.: 14).

Στη σύγχρονη εποχή, το κουκλοθέατρο διατηρεί ανά τον κόσμο πολλές παραδοσιακές εκφράσεις, όπως τις περίφημες σικελιάνικες *ruppazi*, τις πασίγνωστες «μαριονέτες της Λυών», τις ινδικές, τις γιαπωνέζικες αλλά και τις αργεντινές μαριονέτες. Παράλληλα, εμφανίζονται νέες μορφές όπως το Μαύρο Θέατρο της Πράγας, το *Marionetteatern* της Σουηδίας, το αμερικάνικο Bread and Puppet με τις γιγάντιες μαριονέτες, το *Theatre du Soleil* της Αριάν Μνουςκίν, η Σχολή Τεχνών της Μαριονέτας της Σαρλεβίλ, κ.α. (Κοντογιάννη 1992: 51, Παρούση 2012: 80).

### 2.2.1 Το Κουκλοθέατρο στη Νεότερη Ελλάδα

Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το κουκλοθέατρο στη βυζαντινή περίοδο. Καθιέρωση της κούκλας έχουμε κυρίως την περίοδο της τουρκοκρατίας στην Ελλάδα, όπου καταγράφονται δύο παράλληλες κουκλοθεατρικές παραδόσεις: ο Καραγκιόζης (*Karagioz ή Karaghiozis*) και ο Φασουλής. Ο Καραγκιόζης<sup>4</sup> δέχθηκε την επιρροή του τουρκικού θεάτρου σκιών, από όπου άντλησε και το όνομά του (Zorzos 2001: 12, Παρούση 2012: 215-217), ενώ ο Φασουλής επηρεάστηκε κυρίως από την Ιταλία (*Pulchinella*) την Αγγλία και τη Ρωσία –έμοιαζε με τη μορφή του Petruska–(Μαρκόπουλος 2013:28). Και οι δύο μορφές, μέσα από τα κουκλοθεατρικά δρώμενα, μοιράζονται τη σωματική δράση, τη σάτιρα της ζωής και του θανάτου προσφέροντας ψυχαγωγία και εκπαίδευση στους θεατές (Κοντογιάννη 1992: 24).

Από το 1880 και έπειτα παρουσιάζονται οι πρώτοι εμφυχωτές κουκλοθέατρου στην Ελλάδα με σημαντικότερους τον Ανδρέα Στράβο, Δημήτρη Μαριδάκη και Χρήστο Κονιτσιώτη, που έδωσε την πρώτη παράσταση το 1902 (Κοντογιάννη 1992: 43).

---

<sup>4</sup> Ο Καραγκιόζης, ο αιώνιος Έλληνας μαχητής της πανανθρώπινης ελευθερίας, αγαπήθηκε πολύ από τους Έλληνες, ώστε ο Σικελιώτης στο έργο του *Τα πρωτοπαλίκαρα*, απέδωσε τις μορφές των ηρώων του '21 σαν φιγούρες του Καραγκιόζη, ενώ ο Τσαρούχης έφτιαχνε φιγούρες ο ίδιος και έπαιζε Καραγκιόζη με αυτές (Zorzos 2001: 12, Φωτιάδης 1977: 22).

Το 1930 αποτελεί σταθμό στην ιστορία του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα με στροφή προς το παιδικό κοινό, όπου παρατηρείται μία έντονη αναζωπύρωσή του με τις «Ζωντανές Μαριονέτες του Ζαππείου», από το Εθνικό Θέατρο σε συνεργασία με τους Χρήστο Διαντσινό και Νίκο Ακίλογλου. Το 1939 ιδρύεται από την Ελένη Θεοχάρη-Περάκη το «Κουκλοθέατρο Αθηνών», ο μακροβιότερος θίασος κουκλοθεάτρου για σαρανταέξι χρόνια, με ήρωες τον Μπαρμπα-Μυτούση, τον Κλούβιο και τη Σουβλίτσα, που έγιναν διάσημοι στα χρόνια της κατοχής προσφέροντας ψυχαγωγικό, εκπαιδευτικό και συγχρόνως κοινωνικό έργο (Δαράκη 1992: 45-46).

Το ενδιαφέρον για το κουκλοθέατρο οδήγησε στην αύξηση των κουκλοθιάσων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με τους Φραγκίσκο Καλαϊτζάκη και τις «Ελληνικές Μαριονέτες», το Νίκο Γκότση και το «Θέατρο Μαριονέτας Γκότση», το Δήμο Σοφιανό με τη «Μικρή Σκηνή», ενώ η Ευγενία Φακίνου, επηρεασμένη από τις τεχνικές θεάτρου της Γιουγκοσλαβίας και της Βουλγαρίας, εμπνέεται το 1975 τη «Ντενεκεδούπολη», με τεράστια απήχηση στα μικρά παιδιά, που αποδεικνύεται εξάλλου και από το γεγονός ότι οι παραστάσεις της παίζονται μέχρι σήμερα (Μαρκόπουλος 2013: 26). Την ίδια εποχή, ο ηθοποιός Τάκης Σαρρής, ιδρύει στην Αθήνα το «Θέατρο της Κούκλας» (Κοντογιάννη 1992: 46), οι Κώστας Χατζηανδρέου και Σοφία Φουτζοπούλου το κουκλοθέατρο «Τιριτόμπα», επηρεασμένοι από την ανατολική Ευρώπη, ενώ το 1980 δημιουργούνται για πρώτη φορά δύο ετήσια φεστιβάλ, οι «Μέρες Κουκλοθεάτρου», στην Ύδρα από τον Σουηδό Michael Meschke και το Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου στην Κρήτη από την Αριάδνη Νόβακ, που πειραματίζεται με το «Μαύρο Θέατρο» (Μαρκόπουλος 2013: 27, Παρούση 2012: 22-29 και 340-345). Το 1990 δημιουργείται το Ελληνικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης Κουκλοθεάτρου, «UN.I.MA ΕΛΛΑΣ» (2011) και το 1999 το Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας του Κιλκίς, το οποίο έχει οργανώσει συγκεντρώσεις κουκλοπαιχτών από όλο τον κόσμο, σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και κουκλοπαίχτες, με εμπνευστή και καλλιτεχνικό διευθυντή τον Juanjo Corrales (Ζουμπουλάκης 2015: 11).

Φέτος είναι η πρώτη χρονιά που οργανώθηκε το Παγκόσμιο Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας με έδρα τη Θεσσαλονίκη (THESSPUPPET 2016).

## 2.3 Το Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση σήμερα

«Το κουκλοθέατρο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ζήσει την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας» (Κοντογιάννη 1992: 22). Σε αυτή τη διαδικασία βοηθάει, βέβαια, και ο μαγικός κόσμος της κούκλας, εκεί όπου όλα τα άψυχα αντικείμενα αποκτούν ψυχή (Χατζοπούλου 1999: 11). Σε όλο τον κόσμο, σύγχρονοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι τονίζουν την τεράστια σημασία που έχει η ψυχαγωγία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σε όλες τις μορφές της: θέαμα, χορός, τραγούδι, παιχνίδι<sup>5</sup> (Πολίτης 1979: 141-159, Ιωαννίδης 1980: 270-272). Η ποιότητα και η ποσότητα της ψυχαγωγίας, που απολαμβάνει κάθε παιδί, επηρεάζει αποφασιστικά το παρόν και το μέλλον του, εξασφαλίζοντας σωματική, ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ισορροπία, που χωρίς αυτή, κάθε πληρότητα και τελειοποίηση είναι αδύνατη (Ιννερχόφερ 1975: 130-133, Peck & Virkler 2006: 786-795).

Η ψυχαγωγία δεν αποσκοπεί απλά στη διασκέδαση αλλά είναι μέσο απόκτησης γνώσεων και εμπειριών, ανταλλαγής απόψεων, κοινωνικοποίησης (Mühlbauer 1985: 46-52), καλλιεργεί τις αισθήσεις, τη μετάβαση από την παραστατική στην αφηρημένη σκέψη και συμβάλλει στη δημιουργία ταυτότητας και θετικής αυτοεικόνας (Φράγκος 1994: 112-124). Η γνώση δεν αποτελεί έτοιμο προϊόν προς κατανάλωση, αλλά δομείται από τα σκεπτόμενα υποκείμενα μέσα από σύνθετες διεργασίες που περιλαμβάνουν την εξερεύνηση, την κατανόηση, την ερμηνεία του κόσμου και της πραγματικότητας (Λιολιόπουλος 2004: 36-39, Eysenck 2010: 422).

Το κουκλοθέατρο, το οποίο είναι μία παραστατική τέχνη, χάρη στα μέσα και τη φύση του, έχει τον τρόπο και τη δυνατότητα να συμβάλλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή (Elliot 2002: 44-47). Η χαρά και η διασκέδαση που συμβαδίζουν με τις ώρες της στοχευμένης/οργανωμένης ψυχαγωγίας, εξασφαλίζουν στο παιδί αυτοπεποίθηση, ψυχική και σωματική υγεία, αυτογνωσία, δημιουργία θετικής

---

<sup>5</sup> Ο Twellmann τονίζει τις στενές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι, ως μορφή ζωής ή μορφή τέχνης και τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Froebel και η Montessori υποστηρίζουν ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί το φυσικό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι να προσαρμόζεται στη ζωή. Ο Decroly θεωρεί το παιχνίδι απαραίτητη προετοιμασία για τη μελλοντική σοβαρή ενασχόληση του παιδιού, ο Piaget, ως πράξη αφομοίωσης, ενώ ο Freud ότι δίνει διέξοδο στις καταπιεστικές, από τη συνείδηση, έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις (Kring et al. 2010, Χατζοπούλου 2016: 12-19).



αυτοεικόνας συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της καλλιέργειας αξιών και αρχών (Ξωχέλλης 2010: 109-113).

Το κουκλοθέατρο, μέσα από μεγέθη φτιαγμένα στα μέτρα των παιδιών, παρουσιάζει ένα κόσμο ενηλίκων, οικείο και δοσμένο σε απόλυτη αναλογία με την πραγματικότητα, που τα ενεργοποιεί ως πομπούς δημιουργίας και όχι απλά ως παθητικούς δέκτες. Μέσα από την κατασκευή της κούκλας, το παιδί συντονίζει την αδρή και λεπτή κινητικότητα, ενισχύει τον πειραματισμό και την εξερεύνηση, βιώνει συναισθήματα έκπληξης, χαράς και δημιουργίας ενώ παράλληλα προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο, εκτονώνοντας άγχος, εντάσεις και φόβους (Κοντογιάννη 1992: 111-113).

Επιπρόσθετα, το κουκλοθέατρο συμβάλλει στη γλωσσική και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση προσοχής, την εύρεση λύσεων και αντιμετώπιση προβλημάτων –μέσω της ανάλυσης, σύνθεσης και δημιουργίας– (Κοντογιάννη 1992: 113) ενώ βοηθά τον εκπαιδευτικό-εμφυχωτή να συσφίξει τις σχέσεις με τους μαθητές του, γιατί, όπως σημειώνει ο Ροντάρι (2003: 78): *«Τα παιδιά έλεγαν στην κούκλα ότι δε θα μπορούσαν ποτέ να πουν στο δάσκαλο»*. Συνειδητοποιώντας η σύγχρονη εκπαίδευση την τεράστια αξία του κουκλοθεάτρου, το ενέταξε ως μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας `από το νηπιαγωγείο ως και την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (Κακουδάκη 2009: 2).

Λαμβάνοντας υπόψη τις τελευταίες επιστημονικές απόψεις για την προσφορά του κουκλοθεάτρου στην κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων και πιο συγκεκριμένα των νηπίων, στο σημείο αυτό της διατριβής κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία αναφορά στη σχέση της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και της προσχολικής αγωγής.

# Κεφάλαιο 3

## Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες και Προσχολική Αγωγή

### 3.1 Ορισμός των Κοινωνικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων

Η ικανότητα του παιδιού να προσπαθεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει και να διατηρεί καλές φιλικές σχέσεις, να συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο κοινωνικό του περιβάλλον –τόσο με συνομήλικους όσο και με ενηλίκους– προϋποθέτει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία κατακτιέται αρχικά από την οικογένεια και έπειτα με την εκπαίδευση (Brown & Odom 1993: 218).

Η κοινωνική ανάπτυξη, βάσει της θεωρίας του Sigmund Freud, περιγράφεται «ως μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται μέσα στην ευρύτερη κοινότητα αλλά παράλληλα διαφοροποιούνται και ως ξεχωριστά άτομα». Η κοινωνική ανάπτυξη διαχωρίζεται στην *κοινωνικοποίηση*, κατά την οποία τα άτομα αποκτούν πρότυπα, αξίες και γνώσεις για την κοινωνία και στη *διαμόρφωση της προσωπικότητας*, μέσω της οποίας διαμορφώνουν τα δικά τους συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές (Freud 1964: 97-99).

Το στενό δεσμό μεταξύ προσωπικότητας και κοινωνικής ανάπτυξης περιέγραψε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ένας από τους θεμελιωτές της αναπτυξιακής ψυχολογίας,

ο James Mark Baldwin (1902: 23): «*Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού δεν θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς τη διαρκή τροποποίηση της αυτοαντίληψής του με υποδείξεις των άλλων. Έτσι, το ίδιο το παιδί σε κάθε στάδιο είναι στην ουσία εν μέρει κάποιος άλλος, ακόμα και στην ίδια του τη σκέψη για τον εαυτό του*». Η προσωπικότητα είναι το μοναδικό δείγμα ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις με τους γύρω τους (Courtois χ.χ.: 26-34, 108).

### **3.1.1 Η Ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων**

Ως έννοια, η κοινωνική ικανότητα/δεξιότητα είναι πολυδιάστατη και συντίθεται από κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές ικανότητες/δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή και λειτουργικότητα του ατόμου, με ικανότητα για αυτοέλεγχο, σεβασμό στις κοινωνικές συμβάσεις και ηθικό προσανατολισμό (Cole και Cole 2001: 21-41).

Η διαπαιδαγώγηση και η οργάνωση της ζωής του παιδιού, αρχικά ξεκινά από την οικογένεια με την άμεση εμπλοκή του με τα διάφορα μέλη της (Schaffer 1996: 19), συνεχίζεται με το σχολείο και επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα -συμμαθητές- φίλοι-(Scribner και Cole 1992: 201-236) κατά τη νηπιακή ηλικία. Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, απολαμβάνουν τα διαδραστικά παιχνίδια με κανόνες, αποκτούν σταθερές φιλίες και χρησιμοποιούν εξελιγμένες μορφές επίλυσης κοινωνικών θεμάτων (Κουρμούση 2012: 102-105). Παρεπόμενα, οι κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες δεν παρέχονται ως μία ξερή μορφή γνώσης αλλά δομούνται από τα σκεπτόμενα υποκείμενα μέσα από σύνθετες ενεργητικές διεργασίες διερεύνησης, κατανόησης, ερμηνείας των σχέσεων και εντέλει κατασκευής της πραγματικότητας (Παρούση 2012: 19-39, 107-140). Έρευνα των Mashburn et al (2008: 732-749), μεταξύ 2.439 παιδιών προσχολικής ηλικίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εμπλοκή του δασκάλου/ενισχυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων.

Σταδιακά, κατά το διάστημα ανάμεσα στα τέσσερα με έξι χρόνια, τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν (Landy 2009 στη Κουρμούση 2012: 87-88):

- *Συνείδηση*: Ευαισθητοποίηση για τα δικαιώματα των άλλων, κατανόηση της έννοιας δίκαιου/άδικου, συμμετοχή σε παιχνίδια με κανόνες και βίωση συναισθημάτων ενοχής, όταν δεν τους ακολουθούν, τάση να βοηθούν όσους έχουν ανάγκη, και τέλος ταύτιση με τον ενήλικα.
- *Θετική αυτοεικόνα/αίσθηση αυτάρκειας*: Προσπάθεια απόδειξης της ανεξαρτησίας/αυτάρκειάς τους, ικανοποίηση από τα επιτεύγματά τους, ενθουσιασμός για οτιδήποτε καινούριο, επινόηση και εφαρμογή λύσεων σε προβλήματα.
- *Συναισθηματικές ικανότητες/δεξιότητες*: Διαχειρίζονται το θυμό τους, αλλά σε σχέση με το φόβο έχουν ακόμη την ανάγκη από την παρουσία και αρωγή των ενηλίκων. Αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματα ζήλειας, ανησυχίας, ντροπής, περηφάνιας χωρίς να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αντικρουόμενα συναισθήματα ή να τα διαχειριστούν.
- *Κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες*: Αρχίζει να δομείται η κριτική σκέψη με την κατανόηση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος σε καθημερινές δράσεις. Αποκτούν «καλύτερο φίλο» που συνήθως είναι του ίδιου φύλου, με τον οποίο, συχνά, μοιράζονται πράγματα/παιχνίδια. Τέλος, ενδιαφέρονται περισσότερο για το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης.

Βάσει των ανωτέρω, έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια, έντονο ενδιαφέρον στο πεδίο της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης<sup>6</sup> (*Social Emotional Learning, SEL*)(Κουρμούση 2012: 130). Κατά τους Zins et al (2004: 6), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση ορίζεται ως: «η διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για να επιτύχουν σημαντικές υποχρεώσεις στη ζωή τους. Τα παιδιά με επαρκείς γνώσεις Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν υγιείς σχέσεις, να θέτουν στόχους, να ικανοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες τους και να λαμβάνουν υπεύθυνες και ηθικές αποφάσεις». Με τον Zins συμφωνεί και

<sup>6</sup> Η «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση», σύμφωνα με τους Greenberg et al (2003: 466-474), επινοήθηκε από μια ομάδα ερευνητών πρόληψης της ψυχικής υγείας σε μια συνάντηση που οργάνωσε το *Fetzer Institute* (1994) με θέμα την προώθηση της πρόληψης και των προσπαθειών για ψυχική υγεία (βλ. και Schaffer 1996).

ο Goleman, ο οποίος τονίζει ότι τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λογική σκέψη. Η συναισθηματική ικανότητα συμβαδίζοντας με το λογικό, παράλληλα καθοδηγεί λεπτό προς λεπτό τις αποφάσεις, επιτρέποντας ή παρεμποδίζοντας την ίδια τη σκέψη (Goleman 1998: 61-62).

Ο World Health Organization (W.H.O.) καταγράφει τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες που κατακτούνται ως ένα βαθμό από τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Καθώς στόχος της παρούσας διατριβής είναι η προσέγγιση των συγκεκριμένων κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων στο πλαίσιο του σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι αναφερόμενες από τον W.H.O. κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες ομαδοποιήθηκαν ως εξής (W.H.O. 1993 στην Κουρμούση 2012: 72).

- **Ικανότητα/δεξιότητα της γνώσης του εαυτού και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους:** Επιτυγχάνεται η γνώση του εαυτού και των συναισθημάτων μέσα από την εξωτερίκευση ανησυχιών, ιδεών και απόψεων, με λεκτικά ή μη μέσα που συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία.
- **Ικανότητα/δεξιότητα ανάπτυξης, διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων:** Η δεξιότητα αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών, διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους με ταυτόχρονη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, που αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ψυχική και κοινωνική υγεία του ατόμου.
- **Ικανότητα/δεξιότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.** Μέσα από την επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών και εμπειριών, το άτομο αναλύει αντικειμενικά προβλήματα, τα αξιολογεί και με δημιουργική/κριτική σκέψη καταλήγει στην ορθότερη λύση.

## **3.2 Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ με στόχο την Ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων/Δεξιοτήτων των Νηπίων**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και στη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση και στις διαδικασίες με τις οποίες αυτή αποκτάται και αξιοποιείται από τους μαθητές. Τα Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι εργαλεία στα χέρια των δασκάλων, γιατί προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το σκοπό και τους ειδικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικείμενου (εν προκειμένω των κοινωνικών δεξιοτήτων) και ο ρόλος τους θεωρείται σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο παρατίθενται οι στόχοι και οι ικανότητες/δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτύξουν τα νήπια και δίδονται ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιούν το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών στις οποίες στοχεύουμε. Οι γνωστικές περιοχές, όπως για παράδειγμα της έκφρασης και δημιουργίας, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικοποίησης, δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά ως ένα γενικό πλαίσιο κατευθύνσεων, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων, που συνάδουν με τη νοητικό-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων (Γκλιάνου 2016: 1).

Το νέο Α.Π.Σ., για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ Β' 2670/26.08.2016), στηριζόμενο στη βιωματική μάθηση και δίνοντας γενικές κατευθύνσεις, παρουσιάζεται ως ένα πρόγραμμα ανοιχτό και ευέλικτο, το οποίο τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας<sup>7</sup>. Η κατάκτηση της γνώσης είναι εξάλλου μία ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση όταν εμπλέκονται ενεργά, μέσα από δραστηριότητες, όπως είναι το παιχνίδι σε όλες τις εκφάνσεις του

---

<sup>7</sup> Συγκεκριμένα τονίζεται ότι: «Οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τους τις παιδαγωγικές αρχές και τους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο καθώς και την πολυμορφία και ανομοιογένεια κάθε τάξης νηπιαγωγείου, δίνοντας προτεραιότητα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών» (ΦΕΚ Β' 2670/26.08.2016).

(Piaget στο Dafermos 2002). Ταυτόχρονα είναι και μία συμμετοχική διαδικασία, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον να μεταπηδούν από την παραστατική στην αφηρημένη/κριτική σκέψη (Vygotsky 1997: 16-19).

Σε αυτό το πλαίσιο, καθώς στόχος της παρούσας διατριβής είναι να διερευνήσει την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση του κουκλοθεάτρου και των θεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση, ακολουθεί το επόμενο κεφάλαιο που συνδέει όλες τις παραπάνω θεωρίες και καταλήγει στο προτεινόμενο θεατρικό μοντέλο της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

# Κεφάλαιο 4

## Θεατρικές Πρακτικές, Κουκλοθέατρο και Εκπαίδευση

### 4.1 Θεατρικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση

Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου αναλύθηκε η συμβολή του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση και σημειώθηκε η αναπόδραστη σχέση τους. Σε αυτό το σημείο σκόπιμη θεωρείται η ανάλυση των θεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, η οποία συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση του θεατρικού μοντέλου που εφαρμόστηκε στην παρούσα παρέμβαση.

Ο όρος «θέατρο στην Εκπαίδευση» είναι ευρύτερος, όπου ειδικοί του χώρου προτείνουν ποικίλες προσεγγίσεις και δίνουν κατά καιρούς διαφορετικό περιεχόμενο. Υπάρχουν πολλές μορφές του, όπως θεατρικό παιχνίδι, θεατρική παράσταση, εκπαιδευτικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση, κοινωνικό θέατρο. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μορφή τέχνης, ως διδακτικό μέσο ή ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης (Κατσαρίδου 2014: 21).

Στη συνέχεια, αναλύεται η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, η οποία συνδυάστηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση με θεατρικές πρακτικές. Αποτελεί μέθοδο που πρωτίστως βασίζεται στο «Drama in Education», το οποίο στα ελληνικά αποδίδεται ως «Εκπαιδευτικό Δράμα» και εμπλουτίζεται με άλλες πρακτικές και τεχνικές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και θεατρικές σχολές (Fleming 2001: 1-25). Ο όρος θεατροπαιδαγωγική μέθοδος βασίζεται σε δύο επιστημονικά πεδία, το θέατρο



και την παιδαγωγική, αλλά παράλληλα είναι ιδιαίτερα ευρύς, καλύπτοντας συχνά τη συνθετότητα της μεθόδου. Όπως αναφέρει ο Λενακάκης (στο Κουρκούτας και Chaertier 2008: 460), η θεατροπαιδαγωγική ορίζεται ως καλλιτεχνική επιστήμη που συνδέει παιχνίδι και θέατρο αλλά και ως πρακτική τέχνη που συνδέει θέατρο και παιδαγωγική. Με τον τρόπο αυτό το θέατρο, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική, δημιουργούν νέα πεδία επιστημονικής αναζήτησης.

Για να γίνει κατανοητή η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση, σκόπιμη θα ήταν μια αναφορά σε βασικές θεατρικές επιρροές που επηρέασαν και διαμόρφωσαν αυτό το νέο πεδίο.

Το Εκπαιδευτικό δράμα έκανε την εμφάνισή του το 1950 από τον Slade, που θέλησε να δώσει στο σχολικό θέατρο ένα παιδαγωγικό χαρακτήρα. Από το 1970 το Εκπαιδευτικό δράμα αλλάζει κατεύθυνση, θέτοντας ως βασικό σκοπό τη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Εισηγητές αυτής της πρότασης είναι η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton. Θεωρούν ότι το Δράμα αποτελεί μια διδακτική μέθοδο και μέσο που ενδείκνυται για τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, συγκεκριμένα θέματα μάθησης, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, μπορούν να διδαχθούν μέσω του δράματος (Day και Norman 1983: 29). Στη θεωρία που ανέπτυξαν, επηρεάστηκαν από τις απόψεις των Lev Vygotsky και Jerome Bruner όπως και των θεατρικών ανθρώπων Konstantin Stanislavski και Bertolt Brecht.

Ειδικότερα, η Heathcote συμφωνεί με τον Vygotsky ότι η νοητική εξέλιξη του παιδιού αναπτύσσεται μέσω ενός κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου, όπου ενεργούν ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/ενηλίκων. Υποστήριξε ότι για τη γνωστική ανάπτυξη, καίριας σημασίας είναι οι κοινωνικές και όχι οι βιολογικές επιδράσεις (Sternberg 2011: 602). Παράλληλα, ο Bruner υποστήριξε ότι το παιδί είναι μια κοινωνική οντότητα που αποκτά ένα πλαίσιο μέσα από την κοινωνική του ζωή, με στόχο να ερμηνεύει την εμπειρία και να μαθαίνει πώς να διαπραγματεύεται το νόημα, μέσω των απαιτήσεων κάθε πολιτισμού (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 25). Η Heathcote, βασισμένη στις παραπάνω θεωρίες, υποστήριξε ότι οι πρώτες νοητικές λειτουργίες του παιδιού εντοπίζονται για πρώτη φορά σε κοινωνικό επίπεδο και έτσι τα παιδιά καλούνται μέσα από το δράμα, να συνεργαστούν, να

αλληλεπιδράσουν και να οδηγηθούν συλλογικά και κριτικά στη γνώση. Με αυτό τον τρόπο η Heathcote ωθούσε κάθε παιδί σε μια προσωπική βίωση της δραματικής εμπειρίας (Wagner 1976: 33), επιρροή που ασκείται στο έργο της από την υποκριτική μέθοδο του Stanislavski<sup>8</sup>. Παράλληλα, πρότεινε στους εκπαιδευτικούς μια εναλλαγή εντός και εκτός του ρόλου, δημιουργώντας μια απόσταση των παιδιών από το δράμα, στοχεύοντας στον κριτικό αναστοχασμό τους. Εδώ φαίνεται η συσχέτισή της με το Bertolt Brecht και το «επικό θέατρο». Οι παραπάνω θεωρίες επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση του θεατρικού μοντέλου της παρούσας παρέμβασης, ώστε τα παιδιά να ταυτιστούν μεν με τους ρόλους με ταυτόχρονη όμως αποστασιοποίηση, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό.

Είναι σημαντικό να αναφερθούν επίσης οι Jonathan Neelands και Tony Goode, καθώς με το έργο τους βοήθησαν στη διαμόρφωση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη πρόταση σχετικά με τις συμβάσεις και τις τεχνικές δραματοποίησης<sup>9</sup>, οι οποίες, με κάποιες παραλλαγές, εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Ειδικότερα, έγινε επιλογή από τις τέσσερις κατηγορίες τεχνικών δραματοποίησης που προτείνουν οι ίδιοι, κυρίως ως προς το χώρο, τον χρόνο και τους χαρακτήρες της κάθε ιστορίας, ως προς την εμβάθυνση και την ανταπόκριση των παιδιών στο νόημα του κάθε κειμένου παιδικής λογοτεχνίας (Neelands και Goode 2000: 6-7).

---

<sup>8</sup> Ο Stanislavsky επιδίωκε οι ηθοποιοί του να ταυτίζονται απόλυτα με το χαρακτήρα που υποδύονται και να ανακαλούν προσωπικές τους εμπειρίες, όπως του ρόλου.

<sup>9</sup> Ο επικυρωμένος όρος του Neelands για τις θεατρικές συμβάσεις και τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα διατριβή είναι η «μέθοδος των συμβάσεων». Η «μέθοδος των συμβάσεων» ορίζεται ως ένα είδος απαραίτητων δραστηριοτήτων για τη δημιουργία και διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος με στόχο την εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία, ανακάλυψη και επικοινωνία του νοήματος μέσω της θεατρικής φόρμας (Neelands 2010 & Pigkou-Repousi 2012 (<http://wrap.warwick.ac.uk/56233/>)). Για τις τεχνικές δραματοποίησης βλέπε παράρτημα Α.2.

## 4.2 Κουκλοθέατρο, Θεατρικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, στηριζόμενη σε βασικούς μηχανισμούς μάθησης, όπως η μίμηση και η ταύτιση, αποτελεί μία πανάρχαια διαδικασία που ξεκινά από την οικογένεια και κορυφώνεται στο σχολείο, με στόχο πάντα την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2013: 3-4, Κογκούλης 1994: 28). Οι κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Η απουσία ή η έλλειψή τους μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα στην απομόνωση και τη σχολική αποτυχία, με αποτέλεσμα προβλήματα στην πορεία τους προς την ενηλικίωση (Asher, Oden και Gottman 1992: 140).

Για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων καθοριστικό ρόλο παίζει και το κουκλοθέατρο. Σύμφωνα με τους Peck και Virkler (2006), οι κούκλες κουκλοθεάτρου είναι ένα δυναμικό μέσο που ξεπερνά τους τρόπους παθητικής μάθησης της παλιάς παιδαγωγικής και ωθεί τα παιδιά στην ενεργή, βιωματική μάθηση (Χρυσ αφίδης 2002: 21-34, Peck και Virkler 2006). Η παρουσίαση του φανταστικού, δεν είναι απλά στο κουκλοθέατρο ένα παιχνίδι με άψυχες κούκλες, αλλά καταλαμβάνει επινοημένες μορφές, για να προβάλλει στο θεατή την εικόνα αυτού που το ενδιαφέρει. Όπως χαρακτηριστικά λέει η Ζητάκη (2008: 12) *«αυτό το όνειρο δεν είναι πλέον όνειρο, είναι το ύφασμα από το υλικό της ίδιας μας της ζωής»*.

Κατά την Γκλιάου-Χριστοδούλου (2013: 2), το κουκλοθέατρο προάγει τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες με ποικίλους τρόπους και κυρίως μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό γίνεται αβίαστα και αυθόρμητα, γιατί το παιχνίδι με τις κούκλες είναι συνυφασμένο με το παιδί. Η κούκλα γίνεται ένα μέσο έκφρασης των παιδιών, με το οποίο εξωτερικεύουν τις ιδέες, τα συναισθήματά τους, τις απόψεις, τις επιθυμίες τους, γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, δημιουργούν ομάδες, αλληλοϋποστηρίζονται και εκφράζονται μέσα από το παίξιμο ρόλων, ξεπερνώντας αισθήματα ντροπής ή και δειλίας που είναι συνυφασμένα με τη νηπιακή κυρίως ηλικία (Μαγουλιώτης και Αλεξανδρίδου 2012: 137).

Ο κόσμος των παιδιών είναι γεμάτος με συμβολισμούς και φαντασία: ο τρόπος που κινούνται οι κούκλες στη σκηνή, τα λόγια τους, τα χρώματα, η μουσική υπόκρουση, τα σκηνικά, συμβάλλουν στο να είναι το θέαμα καλλιτεχνικό, παιδαγωγικό και συγχρόνως να αναπτύσσει κάθε πλευρά της προσωπικότητας. Ένα παιδαγωγικό και πετυχημένο έργο θα βοηθήσει και τα παιδιά που μπορεί να μη ζουν μόνο ευχάριστα γεγονότα στην καθημερινή τους ζωή ή που η οικογενειακή ζωή αλλά και διάφορες κοινωνικές καταστάσεις γύρω τους τα έχουν γεμίσει με άγχος ακόμη και φόβο (Δημητράτου χ.χ.: 89).

Παράλληλα, το κουκλοθέατρο προάγει τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία. Όπως αναφέρει η Άλκηστις (2012: 12-15), είναι βέβαιο ότι το κουκλοθέατρο θέτει τα παιδιά σε μία διαδικασία ισοτιμίας απέναντι στις κούκλες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα σε παιδιά και κούκλες. Στο κουκλοθέατρο δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες και να δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν με άλλο τρόπο.

Οι Asher et al (1992: 6-12) τόνισαν σε έρευνά τους ότι η γλώσσα των κούκλων είναι μοναδική στο να βοηθά εκπαιδευτικούς και παιδιά να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση και τη δυνατότητα έκφρασης, γιατί συμβάλλει στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στο αυξημένο επίπεδο κατανόησης των ιστοριών και των εννοιών που «κρύβονται» πίσω από αυτές τις ιστορίες, αλλά και στην ανάδυση της εκφραστικότητας.

Οι θεατρικές πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία ευρύτερων εμπειριών στους μαθητές, βοηθώντας τους να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις και να ενταχθούν στο κοινωνικό γίνεσθαι. Αποτελούν στην ουσία την πολιτιστική γέφυρα δύο κόσμων, αυτού του σχολείου και του στενού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος και Σέρογλου 2006).

Σε αυτό το σημείο σκόπιμο θεωρείται να γίνει μία αναφορά στο θεατρικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

## 4.3 Το Θεατρικό Μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην Παρούσα Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με το κουκλοθέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, τις διάφορες προσεγγίσεις τους και την αντιμετώπισή τους ως μορφές θεάτρου, διδακτικών εργαλείων ή μέσων κοινωνικής παρέμβασης, καταλήξαμε στη διαμόρφωση ενός μοντέλου, το οποίο στηρίζεται στο κουκλοθέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο μέσα από τη χρήση τεχνικών δραματοποίησης που προτείνουν οι Neelands και Goode<sup>10</sup>. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού<sup>11</sup>, ενώ σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα λογοτεχνικά κείμενα<sup>12</sup> τα οποία αποτελούσαν τη βάση της κάθε παράστασης κουκλοθέατρου, προκειμένου να προσεγγιστεί η εκάστοτε κοινωνική ικανότητα/δεξιότητα. Η λογοτεχνία αποτελεί τον «καθρέφτη της κοινωνίας», φορέα ορισμών, αντιλήψεων και αξιών. Οι μαθητές ταυτίζονται με τις εμπειρίες των ηρώων και τις συνδέουν με προσωπικά βιώματα αναπτύσσοντας έτσι τις επικοινωνιακές τους ικανότητες (Βελιώτη-Γεωργοπούλου 2012: 12, Κατσαρίδου 2014: 95). Με βάση όλα τα παραπάνω, η δομή του μοντέλου που εφαρμόστηκε ακολούθησε τα εξής στάδια:

1. Κάθε συνάντηση ξεκινούσε με το πρώτο στάδιο, όπου πραγματοποιούνταν κινητικά και θεατρικά παιχνίδια, στοχεύοντας στην προσωπική προετοιμασία του κάθε παιδιού, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά. Η επιλογή αυτή προέκυψε έπειτα από συζήτηση των εκπαιδευτικών του τμήματος, όπου υπογραμμίστηκε η ανάγκη της συγκεκριμένης τάξης για κίνηση και δράση.
2. Στο δεύτερο στάδιο μέσα από τη χρήση οπτικών, ακουστικών, λεκτικών μέσων (ποίηση, τραγούδι ή τεχνικές δραματοποίησης), καθορίζονταν οι πρώτες δράσεις, ο χωροχρόνος και οι ρόλοι. Αυτό το στάδιο αποτελούσε την

---

<sup>10</sup> Βέβαια, αρκετά παιχνίδια, τεχνικές και ιδέες για παραλλαγές των τεχνικών έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους παιδαγωγούς θεάτρου/δράματος.

<sup>11</sup> Έχοντας ως βάση τις προτάσεις των Κουρετζή, Κοκκίδου και Παρούση, αναπτύχθηκαν όλες οι δράσεις θεατρικού παιχνιδιού αυτής της παρέμβασης (Κουρετζής 1991, Παρούση 2012, Κοκκίδου 2014).

<sup>12</sup> Η McCaslin, υποστηρίζει ότι κείμενα που παρουσιάζουν «λογοτεχνική ποιότητα», όπως μύθοι ή σύγχρονες ιστορίες με πιστευτούς χαρακτήρες, καλά δομημένη υπόθεση και αξιόλογο θέμα, αποτελούν κατάλληλο υλικό για την ανάπτυξη δράματος (στο Κατσαρίδου 2014: 95-96).

προετοιμασία των παιδιών για την ιστορία που θα αναπτυσσόταν στο επόμενο, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονταν οι πρώτες απόψεις των παιδιών πάνω στο θέμα που θα παρουσιαζόταν με βάση την αντίστοιχη κοινωνική ικανότητα/δεξιότητα. Το στάδιο αυτό, σύμφωνα με τη Cecily O'Neil (1995: 19), αποτελεί το **προκείμενο**, που προσφέρει στο δράμα τη σταθερή βάση για να εξελιχθεί.

3. Το τρίτο στάδιο αφορούσε την παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από το κουκλοθέατρο και την εμβάθυνση σε αυτό μέσα από τεχνικές δραματοποίησης. Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν ήταν κατάλληλες για να ενθαρρύνουν τα παιδιά στην κατανόηση της εκάστοτε εξεταζόμενης κοινωνικής ικανότητας/δεξιότητας. Τα θέματα των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας αφορούσαν τις ομάδες κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που εξετάζονταν μέσα στην έρευνα. Μέσα από το κουκλοθέατρο και τις τεχνικές δραματοποίησης, τα παιδιά-θεατές μετείχαν προσωπικά και ομαδικά σε ένα χώρο κριτικής συνδιαλλαγής και επικοινωνίας.
4. Το τελευταίο στάδιο αφορούσε την ολοκλήρωση της συνάντησης, τον αναστοχασμό και την ανταπόκριση των παιδιών. Συγκεκριμένα, εξετάζονταν οι νέες απόψεις τους μετά την παρουσίαση της παράστασης πάνω στο θέμα με συζήτηση ή τεχνικές δραματοποίησης. Τα παιδιά αξιολογούσαν και τοποθετούνταν κριτικά πάνω στα πεπραγμένα, αλλάζοντας σε κάποιες περιπτώσεις προηγούμενες στάσεις, απόψεις και ιδέες, εκφράζοντας προσωπικές εμπειρίες, δυσκολίες και προβληματισμούς, προτείνοντας παράλληλα πιθανές βελτιώσεις και αλλαγές.

## 4.4 Δράσεις-Προγράμματα Κουκλοθεάτρου/Θεάτρου με θέμα τις Κοινωνικές Ικανότητες/Δεξιότητες

Η κούκλα αποτελεί ένα δυναμικό μέσο νοητικής και κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης υπηρετώντας τον κοινωνικό δομισμό<sup>13</sup> και οδηγώντας τους συμμετέχοντες στη βίωση και στη συμμετοχική κατανόηση ενός θέματος (Κοντογιάννη 2012: 105). Επιπλέον, ενώνει το γραμματισμό με τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες, τη λογοτεχνία με τη γλώσσα, τις φυσικές επιστήμες με τη δημιουργική γραφή, την έκφραση με την αυτοεκτίμηση, την προσωπική ανάπτυξη με την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη με την ανάπτυξη της ευρηματικότητας, την ιστορία με την ενσυναίσθηση (Βίτσου 2012: 119-133, Schutte και Malouff 2015: 1-20).

Τη σύνδεση του κουκλοθεάτρου με τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες πιστοποιούν πολλές έρευνες, όπως αυτή στην Αγγλία, όπου το Nuffield Foundation δημιουργεί ένα είδος αναλυτικού προγράμματος, το “Primary Science” για την Προσχολική Εκπαίδευση και το Δημοτικό Σχολείο. Η έρευνα έγινε από το King’s College του Λονδίνου και το Πανεπιστήμιο του Liverpool και μέτρησε μεταξύ άλλων και την παρέμβαση με τις κούκλες. Τα ευρήματα έδειξαν, από την πιλοτική κιόλας δράση, ότι οι κούκλες αποτελούν κίνητρο μάθησης, προκαλούν το ενδιαφέρον για συμμετοχή των παιδιών, το διάλογο, που είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη της σκέψης, βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους, τα παρακινούν να μοιραστούν τις ιδέες τους και να επεξεργαστούν λανθασμένες αντιλήψεις, να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους, δίνοντάς τους ευκαιρίες να αντιδράσουν με δημιουργικό τρόπο (Simon et al 2008). Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι, όχι μόνο τα ενεργητικά-κοινωνικά αλλά και τα κοινωνικά-απομονωμένα παιδιά μπορούν να διδαχθούν ικανότητες/δεξιότητες μέσα από το κουκλοθέατρο, αυξάνοντας τις κοινωνικές τους επαφές και την αποδοχή από τους γύρω (Kruger 2011: 64-74, Skinner et al 2007: 217-329).

---

<sup>13</sup> Σύμφωνα με τον κοινωνικό δομισμό, η πραγματικότητα κατασκευάζεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και τα μέλη μιας κοινότητας ανακαλύπτουν τις ιδιότητες του κόσμου (Κοντογιάννη 2012: 105-6).

Σε έρευνα των Skinner και των συνεργατών του (2007: 217-329), χρησιμοποιήθηκε το κουκλοθέατρο ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης για να ενημερωθούν τα παιδιά στη Νότιο Αφρική για τον κίνδυνο της εξάπλωσης του ιού του AIDS. Παρουσιάστηκε, με κούκλες ύψους δύο μέτρων σε κεντρικό δρόμο του Cape Town, η ιστορία ενός ανθρώπου που είχε προσβληθεί με τον ιό HIV, τον οποίο μετέδωσε στη συνέχεια σε άλλους, γιατί δεν είχαν ληφθεί τα απαραίτητα προφυλακτικά μέτρα. Οι ερευνητές κατέγραψαν με video αντιδράσεις και ερωτήσεις και μετά προχώρησαν, με τη βοήθεια των κούκλων, στην ενημέρωση των παιδιών ως προς τον τρόπο προστασίας από τον ιό. Σε δεύτερη φάση, την καταγεγραμμένη παράσταση την παρουσίασαν σε δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα αποδείχθηκαν θεαματικά ως προς την ανταπόκριση αλλά και την κατανόηση της σοβαρής αυτής ασθένειας.

Ακόμη, ένα εξαιρετικό πρόγραμμα, με είκοσι σύντομα έργα, το «Potato Puppet Prevention Program», παρουσίαζε κοινωνικά θέματα που αφορούσαν τη ζωή παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, στο Willow School του New Jersey, το 2010, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές έγραψαν σύντομες ιστορίες και παρουσίασαν στους γονείς τους τρία έργα κουκλοθέατρου που είχαν θέμα την υπευθυνότητα και το σεβασμό στο σχολείο και το σπίτι<sup>14</sup>.

Οι Irwin και Shapiro (1975) εμπνεύστηκαν μια ημιδομημένη συνέντευξη για να αξιολογήσουν την παιδαγωγική αξία της κούκλας (Κοντογιάννη 2012: 112). Κατά τους Irwin και Shapiro, δημιουργήθηκε η Berkeley Puppet Interview (B.P.I), μια ψυχομετρική κλίμακα που στηρίζεται σε ημιδομημένη συνέντευξη με γαντόκουκλες, με μεγάλη επιτυχία στη μέτρηση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας, της νοητικής τους ικανότητας, της κοινωνικής ικανότητας και της αποδοχής από τους συνομηλίκους (Measelle et al. 1998: 1556-1576).

Στον ελλαδικό χώρο, χρειάζεται να γίνει αναφορά στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με συμμετέχοντες φοιτητές/τριες προσχολικής αγωγής, με στόχο τη δημιουργική γραφή μέσα από τη χρήση παραμυθιών, κουκλοθέατρου και δράματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική επίδραση της κούκλας στη δημιουργική γραφή των φοιτητών, η οποία

---

<sup>14</sup> Για περισσότερες πληροφορίες: <http://www.willowschool.org/news/2010-january-Warbler.pdf>.



εκφράστηκε με την πρωτοτυπία των ιδεών στην επεξεργασία των κειμένων (Kondogianni και Papaioannou 2009: 417-430). Τέλος, ειδική αναφορά θα γίνει στην ποιοτική έρευνα της Βίτσου Μάγδας στην οποία διερευνήθηκε η χρήση των τεχνικών κουκλοθεάτρου, ως διαπολιτισμικού εργαλείου, καλλιέργειας και ενίσχυσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία παρακολούθησαν τα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στην Στοκχόλμη. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η κατανόηση του λόγου που «παράγουν», οι κούκλες και η παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών είναι αποτέλεσμα του παιγνιώδους τρόπου χρήσης της κούκλας. Βιώνοντας τις ιστορίες ως αληθινές, τα παιδιά «ανοίγουν» διάλογο με τις κούκλες, αναπτύσσοντας έτσι τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Βίτσου στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου 2012: 119).

## **4.5 Ερευνητικοί Στόχοι-Προβληματισμοί**

Το κουκλοθέατρο, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος και η κοινωνική εκπαίδευση είναι τρεις τομείς που θέτουν παρόμοιους προβληματισμούς στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, οπότε αξίζει να ερευνηθεί ο δημιουργικός συνδυασμός τους.

Πιο αναλυτικά, μετά τη θεωρητική σύνδεση του κουκλοθεάτρου, της θεατροπαιδαγωγικής και των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που προηγήθηκε, η συγκεκριμένη διατριβή επιχειρεί τη σύνδεση των παραπάνω μέσα από μία πρακτική παρέμβαση. Στην παρέμβαση διερευνάται επίσης η αξία του κουκλοθεάτρου και της θεατροπαιδαγωγικής ως κινητήριας δύναμης και ισχυρού παιδαγωγικού μέσου στα χέρια των εκπαιδευτικών για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Οι παραπάνω θέσεις και προβληματισμοί οδηγούν στη διατύπωση των στόχων/ερωτημάτων της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται αν και κατά πόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της παρέμβασης:

- Το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος αποτέλεσαν κίνητρο για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων.

- Αναπτύχθηκε η ικανότητα/δεξιότητα της δημιουργίας και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων.
- Αναπτύχθηκε η ικανότητα/δεξιότητα της γνώσης του εαυτού και της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους.
- Αναπτύχθηκε η ικανότητα/δεξιότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων.
- Το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος βοήθησαν τους μαθητές να διερευνήσουν και να εμβαθύνουν στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας.
- Το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική, συντελώντας στη νοσηματοδότηση των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας, βοήθησαν τα παιδιά στην επιστράτευση προσωπικών εμπειριών, ανάλογων με αυτές που παρουσιάστηκαν.
- Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση κατάφερε να αποτελέσει μια διαδικασία ενδυνάμωσης και κριτικής συνειδητοποίησης αναφορικά με τα καθημερινά θέματα που απασχολούν τα παιδιά.
- Η θεατροπαιδαγωγική σε συνδυασμό με το κουκλοθέατρο ώθησαν τα παιδιά στην αλλαγή των στάσεων τους.
- Οι επιλεγμένες τεχνικές δραματοποίησης είναι οι πιο κατάλληλες για το συγκεκριμένο πλαίσιο (ομάδα εφαρμογής, ηλικία, περιβάλλον, δυνατότητες τάξης, στόχοι που τέθηκαν).

# Κεφάλαιο 5

## Η Ερευνητική Μέθοδος: Η Έρευνα Δράσης

### 5.1 Η Έρευνα Δράσης και η Σύνδεσή της με τη Συγκεκριμένη Παρέμβαση

Οι ερευνητικοί στόχοι της διατριβής προσεγγίστηκαν θέτοντας ως βασική ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης<sup>15</sup>. Οι Kemmis και McTaggart (1992: 5) αναφερόμενοι στην έρευνα δράσης την ορίζουν ως «*μια μορφή συλλογικής αυτοστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών τους πρακτικών, καθώς και για να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται*». Πρόκειται για ένα είδος ποιοτικής έρευνας που μελετά τα διάφορα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, δηλαδή τη σχολική τάξη. Η έρευνα δράσης με βάση τις αρχές της, πληροί αρκετές προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση των στόχων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρότασης. Παρακάτω, αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά και βασικά σημεία της που συνδέονται άμεσα με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Η έρευνα δράσης συμβάλλει στην αλλαγή της στάσης, συμπεριφοράς και κουλτούρας τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων, θεσμών και κοινωνιών στις οποίες τα άτομα αυτά ανήκουν (Kemmis και McTaggart 1992: 55). Το κύριο

---

<sup>15</sup> Η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε κάθε περιβάλλον, όπου ένα πρόβλημα που εμπλέκει άτομα, έργα και διεργασίες, χρειάζεται επειγόντως λύση ή όπου η αλλαγή ενός χαρακτηριστικού μπορεί να επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Μπορεί να διεξαχθεί από ένα εκπαιδευτικό ή ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται σταθερά με έναν ή περισσότερους ερευνητές, ενδεχομένως και με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως σύμβουλοι ή πανεπιστημιακά ιδρύματα (Holly και Whitehead 1986: 11).

πρόσωπο στην έρευνα δράσης είναι ο εκπαιδευτικός, αφού καθίσταται ερευνητής ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης με στόχο να αναπτύξει περαιτέρω τις πρακτικές της δράσης του, μέσα από την κριτική και αυτό-κριτική διάθεση με στόχο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (McNiff 1998: 25). Στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εμπλέκονται μόνο διδάσκοντες ή μαθητές αλλά ακόμη και γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες<sup>16</sup> (Κατσαρού και Τσάφος 2004: 59). Η έρευνα δράσης προσεγγίζεται ως δραστηριότητα ενδυνάμωσης<sup>17</sup>. Μέσω της συνεργασίας και της συμμετοχής, τα πρόσωπα εμπλέκονται συναισθηματικά, στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους, μοιράζονται απόψεις και πρακτικές και διαμορφώνουν ταυτόχρονα μία εικόνα για τον εαυτό τους και για τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο<sup>18</sup>. Ο Stenhouse (1979 στον Elliot 2002: 54) επισημαίνει ότι η έρευνα δράσης επιδιώκει να συνεισφέρει όχι μόνο στην πράξη, αλλά και στη διατύπωση μιας θεωρίας για τη διδασκαλία που θα είναι προσβάσιμη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας την εκπαιδευτική πράξη πιο αναστοχαστική.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση το κουκλοθέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική βρίσκει γόνιμο έδαφος η εφαρμογή της έρευνας δράσης, καθώς στόχος είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με την ταυτόχρονη ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι σπειροειδής με μορφή τεσσάρων επάλληλων κύκλων: του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό, στην αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, σε μία πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τυχόν δυσλειτουργίες της και να διερευνήσουν

---

<sup>16</sup> Η συμμετοχική έρευνα δράσης αναγνωρίζει το ρόλο του ερευνητή ως διευκολυντή, οδηγού, διαμορφωτή, ενισχυτή, φορέα συμπυκνωμένης γνώσης και ως άτομο που φέρνει στην επιφάνεια ερωτήματα προς συζήτηση/μελέτη (Weiskopf και Laske 1996: 132-133).

<sup>17</sup> Οι McNiff, et al. (1996: 9) αναφέρουν σχετικά ότι ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσει κανείς την έρευνα δράσης είναι να εντυπώσει στις δύο λέξεις που την αποτελούν: «ερευνώ» και «δρω». Ερευνώ, σημαίνει «αναθεωρώ», «δρω συστηματικά», «καταγράφω», «έχω πρόγραμμα», ενώ δρω σημαίνει «παρεμβαίνω», «στοχεύω», «έχω κίνητρα», «έχω πάθος».

<sup>18</sup> Ο Elliot (2002: 54) υποστηρίζει ότι μια τέτοιου είδους ενδυνάμωση πρέπει να τοποθετείται σε συλλογικό περισσότερο παρά σε ατομικό επίπεδο, καθώς τα άτομα δεν λειτουργούν απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά μορφοποιούνται από οργανωτικές και δομικές δυνάμεις.

τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν (Zeichner και Noffke 2001: 298-330).

## 5.2 Το Μοντέλο Έρευνας Δράσης που επιλέχθηκε

Η έρευνα δράσης αποτελεί περισσότερο μία οπτική πραγμάτων και συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Ο Wilfred Carr, υπογραμμίζοντας περισσότερο τη φιλοσοφική οπτική της, υποστηρίζει ότι δεν χρειάζεται η έρευνα δράσης να επικαλείται μια μεθοδολογία για να αποδείξει τη νομιμότητά της. Η ίδια αποτελεί μορφή έρευνας, που αναγνωρίζει, ότι η πρακτική γνώση και η κατανόηση μπορούν αποκλειστικά να αναπτυχθούν από επαγγελματίες που εμπλέκονται σε ένα διάλογο. Μέσα από το διάλογο, οι υποθέσεις που υπονοούνται γίνονται εμφανείς με την πρακτική εφαρμογή τους και η συλλογική αντίληψη της πράξης τους μπορεί να μεταμορφωθεί (Carr στην Κατσαρίδου 2014: 131). Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2007: 258) *«η έρευνα δράσης είναι κατάλληλη όταν απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις, για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα...Είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης».*

Η παρούσα διατριβή βασίστηκε στο μοντέλο των Carr και Kemmis το οποίο αποτελεί ένα σχέδιο που υπόκειται σε βελτίωση, προχωρεί μέσα από μια *κυκλική σπείρα* σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού, όπου καθεμία από αυτές τις ενέργειες εφαρμόζεται και συσχετίζεται με τις υπόλοιπες με συστηματικό και αυτοκριτικό τρόπο. Ως μία σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία διακρίνεται σε τέσσερις επάλληλους κύκλους σπείρας με τέσσερα στάδια: α) σχεδιασμό, β) δράση, γ) παρατήρηση και δ) αναστοχασμό. Το κάθε στάδιο αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης του προηγούμενου, μέσω επανατροφοδότησης όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Σε κάθε στάδιο συνυπάρχει η αναδρομική κατανόηση και η μελλοντική δράση. Στην ουσία, κάθε στάδιο «κοιτάζει πίσω» στο προηγούμενο για να το αξιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στο επόμενο για να το πραγματοποιήσει (Carr και Kemmis 1998: 245).

## 5.3 Η Έρευνα Δράσης στην Παρούσα Παρέμβαση: η Ομάδα, η Ηθική Δεοντολογία, η Δομή της Παρέμβασης

Η παρέμβαση έγινε στον ιδιωτικό παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο «ΚΟΠΕΡΤΙ» στην Ανατολική Θεσσαλονίκη τη σχολική χρονιά 2015-2016 και συγκεκριμένα από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως υπεύθυνη-μόνιμη δασκάλα της τάξης, είχε την ευκαιρία να εντάξει την έρευνά της μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης.

Πριν από την έναρξη των διδασκαλιών έγινε ενημέρωση του διευθυντή και των γονέων σχετικά με την παρέμβαση, το περιεχόμενο και τους στόχους της. Ακολουθώντας πάντα τους κώδικες ηθικής δεοντολογίας δόθηκε από τους εμπλεκόμενους η σχετική άδεια για τη δυνατότητα εφαρμογής της παρέμβασης και συλλογής δεδομένων. Η αντιμετώπιση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά θετική (υπήρξαν βέβαια και ελάχιστες περιπτώσεις όπου οι γονείς εξέφρασαν μικρές επιφυλάξεις). Με την έναρξη της πρώτης συνάντησης έγινε ενημέρωση και των μαθητών, των οποίων η αντίδραση ήταν ενθουσιώδης. Σε αυτό συνέβαλε και η συνάδελφος εκπαιδευτικός-συνυπεύθυνη της τάξης, ενισχύοντας ψυχολογικά την προσπάθεια.

Οι μαθητές της έρευνας ήταν δεκαοκτώ, όλοι πέντε ετών, εκ των οποίων οι τρεις καινούριοι. Οι δεκαπέντε μαθητές είχαν ξαναδουλέψει με την ίδια εκπαιδευτικό την προηγούμενη χρονιά και παρεπόμενα προσαρμόζονταν ευκολότερα στις οδηγίες και στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων<sup>19</sup>. Με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των παιδιών, έγινε χρήση ψευδωνύμων.

---

<sup>19</sup> Στο παράρτημα Α.3 δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

### 5.3.1 Η Δομή: Προκαταρκτική Φάση και κυρίως Παρέμβαση

Η προκαταρκτική φάση κρίθηκε αναγκαία καθώς η ομάδα δεν είχε ασχοληθεί προηγουμένως με θεατρικές πρακτικές. Στηρίχθηκε σε επιλογή θεατρικών και κινητικών παιχνιδιών από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια που ενδιέφεραν τα παιδιά, με στόχο τη σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη καθώς και την ομαλή ένταξή τους στην κυρίως παρέμβαση, για αυτό και η διάρκεια της ήταν δύο εκπαιδευτικά δώρα.

Ακολούθησε η κυρίως παρέμβαση, η οποία δομήθηκε σε τρεις φάσεις. Κάθε φάση περιελάμβανε μια ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από τρεις συναντήσεις. Για κάθε συνάντηση είχε επιλεγεί ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας που αντιστοιχούσε στην εξεταζόμενη κοινωνική ικανότητα/δεξιότητα. Το σύνολο της παρέμβασης, αποτελούμενης από την προκαταρκτική φάση και τις τρεις φάσεις της κυρίως παρέμβασης, ήταν έντεκα συναντήσεις.

Σε κάθε συνάντηση ακολουθήθηκε το μοντέλο που περιγράφηκε στο θεωρητικό μέρος, αποτελούμενο από τέσσερα στάδια. Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο αφορούσε την προσωπική προετοιμασία κάθε παιδιού, σωματικά και ψυχικά, μέσα από κινητικά και θεατρικά παιχνίδια που είχαν επιλεγεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Στο δεύτερο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και τεχνικές που αφορούσαν την προετοιμασία των παιδιών για την ιστορία που θα ακολουθούσε στο τρίτο στάδιο. Ακολούθησαν, στο τρίτο στάδιο, η παρουσίαση του λογοτεχνικού κείμενου μέσα από κουκλοθέατρο καθώς και η χρήση τεχνικών δραματοποίησης σχετικών με το θέμα της παράστασης και της αντίστοιχης κοινωνικής ικανότητας/δεξιότητας που επιδιωκόταν να αναπτυχθεί. Στο τέταρτο στάδιο χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που στόχευαν στην εμβάθυνση, στην ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τα πεπραγμένα. Καθώς η παρέμβαση στηρίχθηκε μεθοδολογικά στην έρευνα δράσης, κάθε συνάντηση αποτελούσε μια σπείρα ολοκλήρωσης του κύκλου που περνούσε από τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και στοχασμός. Σύμφωνα με το γενικότερο σχεδιασμό της παρέμβασης, καθένα στάδιο προϋπέθετε έναν αναλυτικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων και στόχων. Ακολουθούσε το στάδιο της εφαρμογής, δηλαδή των διδασκαλιών της συγκεκριμένης φάσης. Παράλληλα, ακολουθούσε το στάδιο της παρατήρησης και της συλλογής

δεδομένων, τα οποία μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία τους, οδηγούσαν στον στοχασμό, που αποτελούσε άλλωστε σημαντικό σημείο αναφοράς στον σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης.

## 5.4 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Θεωρείται απαραίτητη η αναφορά στις μεθόδους συλλογής δεδομένων και στην καταγραφή-αποκωδικοποίηση των αναλύσεων που προέκυπταν από τη φάση της παρατήρησης, με σκοπό να ακολουθήσει ο στοχασμός και κατά συνέπεια ο καινούργιος σχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχε καθημερινή τήρηση-καταγραφή ημερολόγιου της πορείας της έρευνας, από την ερευνήτρια και από την συμμετέχουσα παρατηρήτρια. Επίσης, μετά από κάθε συνάντηση υπήρχε αναστοχαστική συζήτηση με τις δύο εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συζητηθούν τυχόν αλλαγές στον αρχικό σχεδιασμό. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το υλικό από τις μαγνητοσκοπήσεις video καθώς επιτρέπουν στον ερευνητή να μπορεί να ανακαλέσει σημεία της έρευνας δράσης (Κοσμίδου 1989: 32).

Παράλληλα, σχεδιάστηκε και μοιράστηκε στους γονείς ερωτηματολόγιο<sup>20</sup> με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου<sup>21</sup> που απευθυνόταν σε αυτούς. Στη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της *τριγωνοποίησης*<sup>22</sup> με πληροφορίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν<sup>23</sup>, των μαθητών με τις καθημερινές καταθέσεις τους σε κάθε συνάντηση και μετά των γονέων, οι οποίες στη συνέχεια συζητήθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Η συμβολή της συμμετέχουσας-παρατηρήτριας ήταν ουσιαστική, διότι κατέγραφε τα δεδομένα, ερμήνευε και επεξηγούσε διαφορετικά τις αντιδράσεις των παιδιών, παρείχε ιδέες και συνέβαλε εν γένει τα μέγιστα στην όλη ερευνητική προσπάθεια (Κατσαρού και Τσάφος 2004: 83).

---

<sup>20</sup> Βλέπε παράρτημα Α.4. και Α.5.

<sup>21</sup> Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης απόψεων και εκμείωσης απαντήσεων ενώ οι κλειστές ερωτήσεις βοηθούν για μία συνοπτική εικόνα που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Με τον τρόπο αυτό το θέμα μπορεί να ελεγχθεί πρισματικά και να κατατεθούν και άλλες απόψεις, οι οποίες είτε είχαν διαφύγει της προσοχής είτε είχαν αρχικά απορριφθεί (Παπαναστασίου 1996, Bell 2007: 11).

<sup>22</sup> *Τριγωνοποίηση*: Πρόκειται για έναν τρόπο εξασφάλισης της εγκυρότητας στις ποιοτικές έρευνες και μπορεί να περιγραφεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για συλλογή δεδομένων (Cohen et al. 2007: 321).



### 5.4.1 Ανάλυση Υλικού

Κατά την ανάλυση των δεδομένων έγινε προσπάθεια για αναζήτηση νοήματος στο υλικό που είχε συλλεχθεί. Στόχος ήταν να μπορέσουμε να καταλήξουμε, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, σε ένα βαθύτερο νόημα σχετικά με τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες των νηπίων και κατά πόσο αυτές καλλιεργούνται μέσα από το κουκλοθέατρο και τις θεατρικές τεχνικές. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της ποιοτικής έρευνας –που κατά κύριο λόγο προήλθε από την ανάλυση και αποκωδικοποίηση των δεδομένων– αφορά όλες τις ενότητες ικανοτήτων/δεξιοτήτων με χρονική σειρά. Συμπεριλαμβάνονται αποσπάσματα των εργασιών και των προφορικών καταθέσεων των μαθητών από τα video, γραπτά σχόλια της παρατηρήτριας και απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο των γονέων.

Ακολουθεί το κεφάλαιο της παρέμβασης που χωρίζεται σε δύο μέρη: Αρχικά, δίνεται ο συνολικός αρχικός σχεδιασμός και έπειτα, η αναλυτική περιγραφή των συναντήσεων, όπως αυτές έλαβαν χώρα σύμφωνα με αλλαγές-τροποποιήσεις και επανασχεδιασμούς που προέκυπταν μετά από αναστοχασμούς βασισμένους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

# Κεφάλαιο 6

## Η Παρέμβαση

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν καθώς και τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, ακολουθεί αρχικά ο σχεδιασμός της προκαταρτικής φάσης καθώς και όλων των συναντήσεων που αφορούν στην προσέγγιση των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων.

### 6.1 Σχεδιασμός της Προκαταρτικής Φάσης

Ο σχεδιασμός μιας προκαταρτικής φάσης, πριν ξεκινήσει η κυρίως παρέμβαση, κρίθηκε απαραίτητος καθώς αποτελεί βασικό στοιχείο για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην κυρίως παρέμβαση. Η διάρκειά της είναι δύο δίωρα καθώς η προηγούμενη εμπειρία της τάξης σε δραστηριότητες θεάτρου και κουκλοθεάτρου ήταν ελάχιστη. Η προκαταρτική φάση κρίθηκε αναγκαία για την εξοικείωση της ομάδας με θεατρικές δραστηριότητες και κώδικες συνεργασίας.

Στην πρώτη συνάντηση της προκαταρτικής φάσης πραγματοποιούνται ασκήσεις αναπνοής, χαλάρωσης και μια άσκηση θεατρικού παιχνιδιού, «οι γκριμάτσες». Στη δεύτερη συνάντηση πραγματοποιούνται ασκήσεις εξοικείωσης με το σώμα, «οι γλυπτικές συνθέσεις» και «ο καθρέφτης» (Κοκκίδου 2014: 210) με στόχο την εξοικείωση με το σώμα, την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, τη συνοχή της ομάδας και τη δημιουργία αισθήματος οικειότητας με το χώρο.

Ολοκληρώνοντας την προκαταρτική φάση ακολουθούν οι σχεδιασμοί των συναντήσεων με τα παιδιά, που χωρίζονται σε τρεις φάσεις των τριών συναντήσεων ανάλογα με την κοινωνική ικανότητα/δεξιότητα που προσεγγίζεται κάθε φορά.

## 6.2 Σχεδιασμός της Κυρίως Παρέμβασης

### 6.2.1 Σχεδιασμός Πρώτης Φάσης: Ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων (τρεις συναντήσεις)

Κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν<sup>24</sup>:

- Το δέντρο που έδινε
- Το αστέρι της φιλίας
- Ένας για όλους και όλοι για έναν

**1<sup>η</sup> συνάντηση** : *Το δέντρο που έδινε* του Σελ Σιλβερστάιν

#### **Α' στάδιο**

**Θεατρικό παιχνίδι-κινητική δραστηριότητα με στόχο την προσωπική προετοιμασία των παιδιών σωματικά και ψυχικά**

- Κινητικό παιχνίδι<sup>25</sup>: «*Βρες ένα φίλο*». Στόχος η διερεύνηση των σχέσεων.

#### **Β' στάδιο**

**Προκείμενο-εισαγωγή στο θέμα-αρχικές απόψεις των παιδιών**

- Παρουσίαση/ακρόαση του τραγουδιού «*Εγώ και σύ μαζί*» των Ιωαννίδη-Πανούση<sup>26</sup>.
- Συζήτηση και απόψεις των παιδιών πάνω στο τραγούδι και τα συναισθήματα που τους προκαλεί.
- Επιλογή δύο λέξεων του τραγουδιού που τους αρέσουν με σκοπό να τις χαρίσουν στο ζευγάρι τους.
- Παρουσίαση μιας *παγωμένης εικόνας* ανά ζευγάρια με τις λέξεις που επέλεξαν.
- Συζήτηση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια των λέξεων/φράσεων που επέλεξαν όπως για παράδειγμα «αγκαλιά», «εγώ και εσύ μαζί».

---

<sup>24</sup> Βλέπε παράρτημα Α.6.

<sup>25</sup> Κάποια από τα παιχνίδια τα οποία δεν είναι τόσο γνωστά στο αναγνωστικό κοινό περιγράφονται και στο παράρτημα Α.7.

<sup>26</sup> Βλέπε παράρτημα Α.8.

- Εμφάνιση της *κούκλας εμπύχωσης* και γνωριμία της με τα παιδιά.
- Συζήτηση για το θέμα της φιλίας, της προσφοράς και της αλληλεγγύης με τη *δασκάλα σε ρόλο δράκου*.
- Η *κούκλα εμπύχωσης*<sup>27</sup> παρουσιάζει το *ανολοκλήρωτο υλικό*, δηλαδή μια αντιπροσωπευτική εικόνα μέσα από την ιστορία και συζητά μαζί τους γι' αυτή. Τα παιδιά νοηματοδοτούν την εικόνα καθώς αναφέρονται σε στοιχεία της ιστορίας «Το δέντρο που έδινε» και ακολουθεί το επόμενο στάδιο.

### **Γ' στάδιο**

#### **Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από το κουκλοθέατρο-εμβάθυνση σε αυτό μέσα από τεχνικές δραματοποίησης**

Σε αυτή την συνάντηση, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο τρίτο στάδιο την ιστορία με την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης μέσω της *κούκλας εμπύχωσης*, με στόχο να εισαχθούν τα παιδιά πιο ομαλά στην παρέμβαση, επειδή η επαφή τους με το κουκλοθέατρο και τις θεατρικές πρακτικές είναι ελάχιστη.

- Ανάγνωση και ολοκλήρωση του λογοτεχνικού κειμένου «Το δέντρο που έδινε» από τη *δασκάλα σε ρόλο δράκου*.
- Συζήτηση σχετικά με την ιστορία μέσα από την *κούκλα εμπύχωσης-δράκος*.
- *Συμβούλιο σε συλλογικό χαρακτήρα* παιδιού-δέντρου, με στόχο τα παιδιά να μιλήσουν ελεύθερα εκφράζοντας τα συναισθήματά τους μέσα από τον αντίστοιχο ρόλο.
- *Ανίχνευση σκέψης* δέντρου-παιδιού σε διαφορετικές σκηνές της ιστορίας, τις οποίες διαλέγει η εκπαιδευτικός, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι σκέψεις, οι ανησυχίες και μέσα από τους ρόλους να εκφραστούν προσωπικές απόψεις των παιδιών στο θέμα της φιλίας.

### **Δ' στάδιο**

#### **Αναστοχασμός-ανταπόκριση των παιδιών στο θέμα, ολοκλήρωση συνάντησης**

- Συζήτηση εκπαιδευτικού-παιδιών για τα συναισθήματα που νοιώθουν μετά το τέλος της ιστορίας, για την κατανόηση αξιών σχετικών με τη φιλία-προσφορά, τις σχέσεις που έχουν δημιουργήσει με τους συμμαθητές τους και

<sup>27</sup> Βλέπε παράρτημα Α.2 για όλες τις τεχνικές δραματοποίησης.

πώς αισθάνονται μέσα σε αυτές, αναπτύσσοντας την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων.

- *Αυτοσχεδιασμοί* των παιδιών από ιστορίες προσφοράς που έχουν βιώσει.
- Συζήτηση εκπαιδευτικού-παιδιών για το πώς αισθάνονται πριν και μετά την ανάγνωση της ιστορίας.
- *Ομαδικό γλυπτό*, όπου τα παιδιά επιλέγουν την εικόνα της ιστορίας που τους έκανε εντύπωση και σε μορφή γλυπτού την απεικονίζουν με τα σώματά τους.

## **2<sup>η</sup> συνάντηση: Το αστέρι της φιλίας** της Γιολάντας Τσορώνη

### **Α' στάδιο**

**Θεατρικό παιχνίδι-κινητική δραστηριότητα με στόχο την προσωπική προετοιμασία των παιδιών σωματικά και ψυχικά**

- Κινητικό παιχνίδι «*οι Αγκαλιτσοφωλίτσες*»<sup>28</sup>. Στόχος, η διερεύνηση της θετικής στάσης των παιδιών μεταξύ τους.

### **Β' στάδιο**

**Προκείμενο-εισαγωγή στο θέμα-αρχικές απόψεις των παιδιών**

- Οπτικό ερέθισμα από πίνακες ζωγραφικής με θέμα τη φιλία με τίτλο «*Friendship*» των Elizabeth Tyndall και «*Little Engineers*» του Donald Zolan<sup>29</sup>.
- Συζήτηση σχετικά με το θέμα των πινάκων.
- *Παγωμένες εικόνες* σε ζευγάρια με βάση τα θέματα των πινάκων. Τα παιδιά αναπαριστούν μια *παγωμένη εικόνα* παρουσιάζοντας θέματα του πίνακα τί μπορεί να έγινε πριν ή μετά-. Πιθανός συνδυασμός με *αυτοσχεδιασμό*.
- Περιγραφή και συζήτηση για το θέμα των πινάκων, προσπαθώντας να *μαντέψουν τους τίτλους*<sup>30</sup> τους.

---

<sup>28</sup> Το συγκεκριμένο παιχνίδι βασίστηκε στο βιβλίο «*Η εμπύχωση στη διδασκαλία-μάθηση, το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*» (Κοκκίδου 2014: 240).

<sup>29</sup> Βλέπε παράρτημα Α.9.

<sup>30</sup> Οι *τίτλοι* μπορούν να δώσουν ορισμένες φορές διαφορετικές ερμηνείες μιας εικόνας αλλά και να διατυπωθούν απόψεις σχετικά με το θέμα (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 91).

### **Γ' στάδιο**

#### **Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από το κουκλοθέατρο-εμβάθυνση σε αυτό μέσα από τεχνικές δραματοποίησης**

- Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου «Το αστέρι της φιλίας» από την εκπαιδευτικό μέσα από κουκλοθέατρο.
- Διακοπή της αφήγησης στο σημείο, όπου τα τέσσερα ζώακια μαζί, παρατηρούν το τελευταίο φύλλο του φθινοπώρου που είναι έτοιμο να πέσει.
- Συζήτηση-υποθέσεις των παιδιών για την εξέλιξη της ιστορίας.
- Ολοκλήρωση παράστασης και ιστορίας.
- Συνέντευξη των μαθητών από τις κούκλες/ήρωες της ιστορίας.

### **Δ' στάδιο**

#### **Αναστοχασμός-ανταπόκριση των παιδιών στο θέμα, ολοκλήρωση συνάντησης**

- Ζωγραφική των παιδιών με τον/τους αγαπημένο/ους ήρωα/ες και αιτιολόγηση της επιλογής τους με σκοπό την διατύπωση σκέψεων και προβληματισμών σχετικά με τα συναισθήματα που βίωσαν ο/οι ήρωας/ες της ιστορίας για τους φίλους τους.
- Συζήτηση για δικές τους προσωπικές σχέσεις/φιλίες.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση: Ένας για όλους και όλοι για έναν** της Μπριγκίττε Βένιγκερ

#### **Α' στάδιο**

- Κινητικό παιχνίδι «*Τυφλός και Οδηγός*». Σκοπός τα παιδιά να απελευθερώσουν το σώμα τους, να εξοικειωθούν με το χώρο, με τους συμμαθητές, να τους εμπιστευτούν.
- Συζήτηση για το πώς αισθάνονται με κλειστά μάτια και αν μπορούν να εμπιστευτούν τα παιδιά-οδηγούς.
- Κινητικό παιχνίδι «*Μουσικά Αγκαλιάσματα*». Στόχος η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης.

#### **Β' στάδιο**

- «*Ποίημα στους φίλους*» του Χόρχε Λούις Μπόρχες (1995)<sup>31</sup>. Ανάγνωση ως το σημείο «*Πάντως δεν έχω την αξίωση να είμαι ο πρώτος, ο δεύτερος ή ο τρίτος στη λίστα σου. Μου αρκεί που με θέλεις για φίλο. Ευχαριστώ που είμαι*».
- Συζήτηση σχετικά με την κατανόηση του ποιήματος με σκοπό την εξωτερίκευση των αισθημάτων των παιδιών για τους φίλους και συνειδητοποίηση της ενσυναίσθησης.
- Παρουσίαση του *πακέτου εξερεύνησης*, το οποίο σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο «Ένας για όλους και όλοι για έναν» και περιέχει ένα γράμμα από το ποντικάκι που ζητάει βοήθεια από τα παιδιά για το αν πρέπει να φύγει από την οικογένειά του ή όχι, το ποντικάκι-πρωταγωνιστή με την οικογένειά του, την κούκλα εμπύχωσης και το βιβλίο της παιδικής λογοτεχνίας.
- Συζήτηση και διατύπωση ιδεών με την *κούκλα εμπύχωσης* για το περιεχόμενο του *πακέτου*.

#### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου «Ένας για όλους και όλοι για έναν» από την εκπαιδευτικό μέσα από κουκλοθέατρο.
- *Διακοπή της αφήγησης* στο σημείο, όπου ο Μαξ σκέφτεται αν θα συνεχίσει το ταξίδι ή όχι.
- Συζήτηση-υποθέσεις των παιδιών για την εξέλιξη της ιστορίας.
- *Συμβούλιο* των παιδιών με σκοπό να σχεδιάσουν ένα πιθανό ταξίδι του ποντικού.

---

<sup>31</sup> Βλέπε παράρτημα Α.10.

- *Τούνελ συνείδησης*, με σκοπό να διατυπωθούν απόψεις πάνω στο θέμα του πιθανού του ταξιδιού.
- *Μια μέρα στη ζωή του ήρωα*, μέσα από *αυτοσχεδιασμούς των παιδιών*.
- *Αυτοσχεδιασμός για το τέλος της ιστορίας από τα παιδιά*<sup>32</sup>.
- Ολοκλήρωση παράστασης και ιστορίας.

#### **Δ' στάδιο**

- Αυτοσχεδιασμός «Τι θα έκανες αν ένας/μια φίλος/η...». Η εκπαιδευτικός προτείνει υποθετικές περιπτώσεις, ώστε τα παιδιά να φανταστούν πιθανές αντιδράσεις (Κοκκίδου 2014: 225) μέσα από *αυτοσχεδιασμούς*. Σκοπός η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλοβοήθειας, της συντροφικότητας και της προσφοράς προς τους άλλους.
- Συζήτηση με τα παιδιά για την ανάγκη ύπαρξης φίλων στη ζωή τους.
- *Παιχνίδι* με τίτλο «Αγαπώ τον/την φίλη μου γιατί...», με στόχο την αναγνώριση των θετικών στοιχείων των φίλων τους.

### **6.2.2 Σχεδιασμός Δεύτερης Φάσης: Γνώση του εαυτού και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους (τρεις συναντήσεις)**

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά την ικανότητα γνώσης του εαυτού και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με σκοπό την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους. Για να επιτευχθεί αυτό, το άτομο θα πρέπει να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις ανησυχίες του, υποστηρίζοντας την άποψή του, λεκτικά ή μη (Κουρμούση 2012: 72).

Κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν<sup>33</sup>:

- Η Τελεία
- Το Βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι
- Τα Ρούχα του Αυτοκράτορα

<sup>32</sup> Τι λένε στον σκαντζόχοιρο; Θα τον κάνουν φίλο τους; Τι τους λέει;

<sup>33</sup> Βλέπε παράρτημα Α.6.



#### **4<sup>η</sup> συνάντηση: Η Τελεία** του Πίτερ Ρέινολτς

##### **Α' στάδιο**

- Θεατρικό Παιχνίδι «*Τα πιο σιωπηλά παιδιά*», με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

##### **Β' στάδιο**

- Παρουσίαση των *αντικείμενων του χαρακτήρα* (πινέλα, χρώματα και ένα κάδρο με μια ζωγραφιά) από το λογοτεχνικό κείμενο «*Η τελεία*».
- Συζήτηση και υποθέσεις των παιδιών για τα αντικείμενα.

##### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση και ολοκλήρωση του κειμένου «*Η τελεία*» από την εκπαιδευτικό μέσα από κουκλοθέατρο.
- *Συνέντευξη σε ρόλο* κοριτσιού-αγοριού από τα παιδιά.
- *Συλλογικός χαρακτήρας* κοριτσιού και αγοριού με στόχο την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε ρόλου.
- *Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια* κοριτσιού-αγοριού: Παρουσίαση μιας υποθετικής συνάντησης των δύο με στόχο την κατανόηση του εαυτού και των ικανοτήτων του καθενός καθώς και την κατανόηση της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου.

##### **Δ' στάδιο**

- Συζήτηση-Αναστοχασμός για τις ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός με σκοπό την τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.
- *Περίγραμμα* του κοριτσιού και του αγοριού με στόχο την εξωτερίκευση συναισθημάτων και απόψεων για τους δυο ρόλους.

#### **5<sup>η</sup> συνάντηση: Το Βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι** της Ελίνας Μαρμαρίδου

##### **Α' στάδιο**

- Θεατρικό Παιχνίδι «*Τα μήλα*», με στόχο την αντίληψη της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του καθενός που οδηγεί στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

- Συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του κάθε μήλου και τη μοναδικότητά του. Η συζήτηση οδηγείται από την εκπαιδευτικό στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που τους κάνουν μοναδικούς μέσα από το παράδειγμα των μήλων.

### **Β' στάδιο**

- *Ηχοτοπία*, με σκοπό να δημιουργηθεί κατάλληλη ατμόσφαιρα και τα παιδιά να φανταστούν τι υπάρχει σε μία λίμνη.
- *Αυτοσχεδιασμός* με τα παιδιά να παρουσιάζουν τα ζώακια που μπορεί να ζουν σε μια λίμνη.

### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση και ολοκλήρωση του λογοτεχνικού κειμένου «Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι» από την εκπαιδευτικό μέσα από κουκλοθέατρο.
- *Μεταμόρφωση* σε ζώακια του κειμένου, με σκοπό την έκφραση συναισθημάτων και διατύπωση απόψεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- *Ανίχνευση σκέψης* σε διαφορετικές σκηνές, όπου τα παιδιά μαντεύουν πώς αισθάνεται ο βάτραχος, αποκαλύπτοντας βαθύτερες επιθυμίες και ανησυχίες με αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε πλάσματος.

### **Δ' στάδιο**

- Συζήτηση-αναστοχασμός. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού συζητούν και κατανοούν την έννοια της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου και της αξίας του, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και οδηγούνται σταδιακά στην ενσυναίσθηση.
- Θεατρικό Παιχνίδι: «*Είμαι καλός σε...*». Στόχος της δραστηριότητας είναι η προσέγγιση της αυτογνωσίας και η τόνωση της αυτοπεποίθησης.

## **6<sup>η</sup> συνάντηση: Τα Καινούργια Ρούχα του Αυτοκράτορα** του Χάνς Κ. Άντερσεν

### **Α' στάδιο**

- Θεατρικό Παιχνίδι «*Τα βραβεία*». Στόχος είναι τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητες, τα ταλέντα τους και να τα παρουσιάσουν στους φίλους τους. Έτσι, τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους.
- Παρατήρηση των βραβείων των φίλων τους και συζήτηση για τα συναισθήματα που βίωσαν για τη δική τους επιβράβευση αλλά και των άλλων.

### **Β' στάδιο**

- *Ανολοκλήρωτο υλικό, που εισάγει τα παιδιά στο λογοτεχνικό κείμενο «Τα καινούργια ρούχα του Αυτοκράτορα», το οποίο περιέχει ένα γράμμα από το βασιλιά σχετικά με την προετοιμασία της γιορτής του και το οποίο γίνεται αφορμή για να ανατεθούν αρμοδιότητες στο κάθε παιδί, βάσει των ταλέντων του που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο παιχνίδι.*
- *Ομαδική διαμόρφωση του χώρου.* Τα παιδιά με βάση τα ταλέντα τους διαμορφώνουν το χώρο της γιορτής.
- *Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή με παρουσιαστή την κούκλα-εμφύχωση.* Οι μαθητές ως «ειδικοί προσκεκλημένοι» (καλλιτέχνες, επιστήμονες, τεχνίτες) συμμετέχουν ξεδιπλώνοντας τις ικανότητές τους.

### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου «*Τα καινούργια ρούχα του Αυτοκράτορα*» από την εκπαιδευτικό με κουκλοθέατρο.
- *Διακοπή της αφήγησης στο σημείο, όπου ο βασιλιάς δείχνει συνεχώς μόνο τα ρούχα του και ενδιαφέρεται για τον εαυτό του.*
- *Περίγραμμα χαρακτήρα του βασιλιά.*
- Συνέχεια της παράστασης και της ιστορίας.
- *Διακοπή της αφήγησης στο σημείο, όπου ο τελευταίος βοηθός του βασιλιά ανακαλύπτει ότι οι ράφτες είναι απατεώνες και το ανακοινώνει στους πολίτες.*
- *Συμβούλιο των παιδιών σε ρόλο πολιτών όπου τους ζητείται να αποφασίσουν τι στάση θα κρατήσουν απέναντι στον απατεώνα ράφτη και στο βασιλιά.*

- Συζήτηση και υποθέσεις των παιδιών για την εξέλιξη της ιστορίας.
- Ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας.
- Ολοκλήρωση του *περιγράμματος* του βασιλιά.

#### **Δ' στάδιο**

- Συζήτηση για τη συμπεριφορά των ραφτών και του αυτοκράτορα.
- *Ανίχνευση σκέψης* του βασιλιά και του ράφτη με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν τους σκοπούς/κίνητρα του κάθε χαρακτήρα, να γνωρίσουν συμπεριφορές ανθρώπων, να ταυτιστούν με κάποιες, να απορρίψουν άλλες και να ενισχύσουν τη δική τους αυτοεικόνα.

### **6.2.3 Σχεδιασμός Τρίτης Φάσης: Δημιουργική και κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων**

Η συγκεκριμένη ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων βοηθά το άτομο να εξετάζει τις επιλογές του και να τις αξιολογεί προσεκτικότερα επιλέγοντας την ορθότερη και πλέον εποικοδομητική λύση στα προβλήματά του.

Κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν<sup>34</sup>:

- Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης
- Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία
- Ο Φεγγαροσκεπαστής

#### **7η συνάντηση: Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης της Γιολάντας Τσορώνη**

##### **Α' στάδιο**

- Κινητικό παιχνίδι : *Ναύτες και βαρκούλες*.

##### **Β' στάδιο**

- *Πακέτο εξερεύνησης*, το οποίο περιέχει υλικό που σχετίζεται με το λογοτεχνικό κείμενο «Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωση» και το οποίο αποτελείται από τις δύο πρώτες σελίδες του κειμένου, ένα καπέλο, μία φωτογραφία με φάρο, ένα ποντικάκι-κούκλα και μία φώκια-κούκλα, με

---

<sup>34</sup> Βλέπε παράρτημα Α.6.

σκοπό να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αντικείμενα και με το λογοτεχνικό κείμενο.

- *Αυτοσχεδιασμοί των παιδιών* με σκοπό να παρουσιάσουν πώς πιστεύουν ότι θα μπορούσε ένας ποντικός να βοηθήσει μια φώκια.

### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση του ανωτέρω λογοτεχνικού κειμένου από την εκπαιδευτικό με κουκλοθέατρο.
- *Διακοπή της αφήγησης* στο σημείο, όπου ο ποντικός ψάχνει να βρει τρόπο να βοηθήσει τη φώκια να γυρίσει στο σπίτι της.
- *Συνέντευξη* του ποντικού και της φώκιας από τα παιδιά με στόχο τη διατύπωση των ενδόμυχων σκέψεων.
- *Τούνελ συνείδησης*, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το δίλημμα του ποντικού και να βρουν εναλλακτικές λύσεις για να βοηθήσουν τη φώκια.
- Ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας.
- *Αυτοσχεδιασμός σε ρόλο* των ηρώων της ιστορίας. Εκφράζονται απόψεις σχετικά με την περιπέτεια που έζησαν.

### **Δ' στάδιο**

- *Ανίχνευση σκέψης* του ποντικού και της φώκιας. Τα παιδιά σε ρόλο προσπαθούν να αποκαλύψουν τις ανομολόγητες σκέψεις του κάθε ρόλου στοχεύοντας στη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας.
- Συζήτηση-αναστοχασμός με τα παιδιά για την ανάγκη των φίλων στη ζωή τους και καταθέσεις τους σχετικά με αυτό το θέμα.

**8<sup>η</sup> συνάντηση:** *Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου

### **Α' στάδιο**

- Κινητικό Παιχνίδι «*Καρχαρίες και ψάρια*».

## **Β' στάδιο**

- *Πακέτο εξερεύνησης*, το οποίο περιέχει την εικόνα του εξωφύλλου του λογοτεχνικού κειμένου, βότσαλα, τον Τριγωνοψαρούλη-κούκλα, τον καρχαρία-κούκλα, άλλες κούκλες-ψαράκια και μία γραβάτα.
- Συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το *πακέτο εξερεύνησης* και αναφορά της εκπαιδευτικού στην πρόσκληση του Καρχαρία προς τον Τριγωνοψαρούλη.

## **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου από την εκπαιδευτικό με κουκλοθέατρο.
- *Διακοπή αφήγησης* στο σημείο όπου ο Τριγωνοψαρούλης ετοιμάζεται να πάει στο δείπνο του καρχαρία.
- *Συμβούλιο* των παιδιών, στο οποίο αποφασίζουν σχετικά με τις ενέργειες του Τριγωνοψαρούλη.
- Συζήτηση και διατύπωση ιδέας των παιδιών για κατασκευή γραβάτας από βότσαλα, η οποία τον προστατεύει από τον καρχαρία.
- Ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας.
- *Περίγραμμα* Τριγωνοψαρούλη-καρχαρία, με στόχο τη διατύπωση απόψεων για τους δύο χαρακτήρες.
- *Καρέκλα των αποκαλύψεων*, με στόχο την εξωτερίκευση των συναισθημάτων και σκέψεων του καρχαρία, αλλαγή στάσης και αιτιολόγηση της αλλαγής (ανάγκη για φίλους, για αποδοχή από την ομάδα).

## **Δ' στάδιο**

- *Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις* σε ζευγάρια-ψαράκια με στόχο τη διατύπωση αυθόρμητων σκέψεων μέσα από τον αυτοσχέδιο διάλογο. Στόχος της τεχνικής αυτής είναι να ακουστούν οι γνώμες των παιδιών σχετικά με τη συμπεριφορά του Τριγωνοψαρούλη και του καρχαρία και ποια συμπεριφορά επιλέγουν.

## **9η συνάντηση: Ο Φεγγαροσκεπαστής** του Έρικ Πυμπάρετ

### **Α' στάδιο**

- Θεατρικό Παιχνίδι «*Βρες ιδέες και λύσεις*», με στόχο την αναζήτηση λύσεων και επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά στις υποθετικές ιστορίες που

αφηγείται η εκπαιδευτικός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αυτοσχεδιασμός σε αυτό το πλαίσιο.

### **Β' στάδιο**

- *Αντικείμενα του χαρακτήρα*, όπου παρουσιάζονται διάφορα αντικείμενα του Φεγγαροσκεπαστή (ένα φεγγάρι, μια καραμέλα, μια σαΐτα, ένα τηλεσκόπιο).
- Συζήτηση και διατύπωση υποθέσεων των παιδιών για τα αντικείμενα.

### **Γ' στάδιο**

- Παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου «Ο Φεγγαροσκεπαστής» από την εκπαιδευτικό με κουκλοθέατρο.
- *Διακοπή της αφήγησης*, στο σημείο όπου ο Τιμολέων χάνει τη καραμέλα που του δείχνει το δρόμο για τον ουρανό.
- *Αυτοσχεδιασμοί*. Προτάσεις για το ποιοί μπορούν να βοηθήσουν.
- Ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας.
- *Περίγραμμα του Τιμολέοντα*: τα παιδιά αναλύουν το ρόλο.
- *Συνέντευξη* του Τιμολέοντα από τα παιδιά.

### **Δ' στάδιο**

- Αναστοχασμός-Συζήτηση σχετικά με το πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι στη ζωή και ότι χάρη στις λύσεις των φίλων του ο Τιμολέων έφτασε στο φεγγάρι.
- Ζωγραφική με τίτλο «*Πώς μπορεί να περνά τώρα ο Τιμολέων ως Φεγγαροσκεπαστής*».

## **6.3 Αναλυτική Περιγραφή των Συναντήσεων ανά Ικανότητα/Δεξιότητα**

### **6.3.1 Προκαταρτική Φάση (2 συναντήσεις)**

Ξεκινώντας, κάποια παιδιά στις συναντήσεις της προκαταρτικής φάσης ήταν συνεσταλμένα, ενώ άλλα επιδίωξαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και χαρά. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν κυρίως παιδιά που ήταν περσινοί μαθητές και επομένως εξοικειωμένοι τόσο με το χώρο όσο και με τους συμμαθητές τους. Οι υπόλοιποι, έδειξαν ότι άρχισαν να αισθάνονται άνετα,

τόσο με το σώμα τους και τους συμμαθητές τους όσο και με το χώρο, μετά το τέλος της προκαταρκτικής φάσης και επομένως ήταν έτοιμοι για την κυρίως παρέμβαση.

### **6.3.2.i. Πρώτη Φάση: Ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και διαχείρισης συναισθημάτων (τρεις συναντήσεις)**

#### **1<sup>η</sup> συνάντηση : Το δέντρο που έδινε** του Σελ Σιλβερστάιν

Η μόνιμη δασκάλα και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια<sup>35</sup>, ενημέρωσαν τα παιδιά σχετικά με την έναρξη και παρουσίαση παραστάσεων κουκλοθεάτρου, κάτι που βρήκε ενθουσιώδη αποδοχή.

**Α' στάδιο:** Η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με το κινητικό παιχνίδι με τίτλο «Βρες ένα φίλο»<sup>36</sup>. Στόχος ήταν να διερευνηθούν αρχικά οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Όπως φάνηκε, τα περισσότερα επέλεξαν τον καλύτερό τους φίλο και όχι κάποιον άλλο παιδί που δεν έκαναν τόση παρέα, κάτι που αποτέλεσε κίνητρο για διερεύνηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στις επόμενες συναντήσεις.

**Β' στάδιο:** Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση και ακρόαση με μορφή video του τραγουδιού «*Εγώ και σύ μαζί*» του Α. Ιωαννίδη-Τ. Πανούση. Τα παιδιά άρχισαν να συζητούν και να ερμηνεύουν την πρώτη εικόνα, η οποία έδειχνε δύο ζευγάρια ανθρώπων να κρατιούνται χέρι-χέρι λέγοντας: «*Κυρία, αυτοί κάνουν παρέα, αυτοί είναι φίλοι*». Έπειτα, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας επέλεξαν δύο λέξεις, φράσεις ή και εικόνες μέσα από το βίντεο όπως «*εμείς μαζί, εγώ και εσύ, αγκαλιά και αγάπη, δύο ιπποπόταμοι να αγκαλιάζονται, ένας παππούς και μια γιαγιά αγκαλιά*» και τις αφιέρωσαν σε ένα φίλο που διάλεξαν τα ίδια. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να εκφράσουν πώς αισθάνθηκαν, όταν ο/η φίλος/η τους αφιέρωσε τη συγκεκριμένη λέξη ή φράση με την τεχνική της *παγωμένης εικόνας*. Όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια: «*Τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν μέσα από αγκαλιές, χειραψίες και φιλιά να δείξουν την αγάπη που βρίσκεται πίσω από τη φράση 'Εγώ και Εσύ μαζί' και να αποδείξουν την ανάγκη για διατήρηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ τους*». Στην αρχή υπήρχαν μαθητές που ντρέπονταν να

<sup>35</sup> Η οποία αποτελούσε και αυτή μόνιμη δασκάλα του τμήματος.

<sup>36</sup> Βλέπε παράρτημα Α.7 για τα παιχνίδια.



συμμετέχουν<sup>37</sup>. Ολοκληρώνοντας, το β' στάδιο παρουσιάστηκε η *κούκλα εμπύχωσης* με τη μορφή του δράκου. Τους κίνησε πολύ έντονα το ενδιαφέρον και επιδίωξαν να τη φορέσουν. Η κούκλα εμπύχωσης, που εμφανίστηκε, αποτέλεσε σε κάθε συνάντηση τον διαμεσολαβητή μεταξύ των ηρώων και των μαθητών και εμφανιζόταν πάντα για να βοηθήσει τα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις αλλά και να συζητήσει μαζί τους θέματα που τα απασχολούσαν ή τα προβλημάτιζαν. Μέσα στην κούκλα βρισκόταν το *ανολοκλήρωτο υλικό*, δηλαδή μια αντιπροσωπευτική εικόνα μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο «Το δέντρο που έδινε». Τα παιδιά εξέφρασαν διάφορες σκέψεις σχετικά με την ιστορία και έπειτα η κούκλα εμπύχωσης (δράκος) τους ανακοίνωσε τον τίτλο του κειμένου για να ακολουθήσει η ανάγνωση του στο επόμενο στάδιο.

**Γ' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου «Το δέντρο που έδινε» από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με την κούκλα εμπύχωσης και στη συνέχεια συζητήθηκαν οι έννοιες που κατανόησαν τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να πραγματοποιήσουν ένα *συμβούλιο σε συλλογικό χαρακτήρα* παιδιού-δέντρου, με στόχο να μιλήσουν ελεύθερα εκφράζοντας τα συναισθήματά τους μέσα από τον αντίστοιχο ρόλο, για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια των παιδιών: «*Είναι λυπημένο το δέντρο, το παιδάκι πάλι άφησε μόνο το δέντρο, τώρα είναι και οι δύο χαρούμενοι, αφού είναι μαζί και ανέβηκαν ψηλά στον ουρανό*». Όπως αναφέρει και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια: «*Κατάφεραν να εντοπίσουν τα συναισθήματα χαράς, λύπης, προσφοράς και αγάπης μεταξύ των δύο φίλων*». Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με την εικόνα που τους παρουσίαζε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, εξέφραζαν τις σκέψεις του παιδιού και του δέντρου. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι λυπημένες ή χαρούμενες σκέψεις συνοδεύονταν από αντίστοιχα λυπημένη ή χαρούμενη φωνή, δείγμα της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Η *ανίχνευση σκέψης* παιδιού-δέντρου σε *διαφορετικές σκηνές*, που ακολούθησε, βοήθησε τα παιδιά να αποκαλύψουν μέσα από τους ρόλους τις δικές τους απόψεις πάνω στο θέμα της φιλίας, λέγοντας χαρακτηριστικά «*Και εγώ θέλω να έχω ένα φίλο που με αγαπάει όπως η μηλιά το παιδάκι*».

---

<sup>37</sup> Αναφορά γίνεται κυρίως στη Ζωή, στο Νικόλα, στη Μαρίνα, στην Ισιδώρα και στον Κωνσταντίνο, παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση, κάτι που φάνηκε έντονα από την πρώτη συνάντηση. Ήταν γενικά συνεσταλμένα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και αυτή η συστολή συνδυάζονταν συχνά με έλλειψη αυτοπεποίθησης.

**Δ' στάδιο:** Ολοκληρώνοντας τη συνάντηση, πραγματοποιήθηκε συζήτηση και αναστοχασμός της εκπαιδευτικού με τα παιδιά για την αξία της φιλίας, τις σχέσεις που έχουν δημιουργήσει με τους συμμαθητές τους και πώς αισθάνονται μέσα σε αυτές. Έπειτα, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να παρουσιάσουν με *αυτοσχεδιασμό*<sup>38</sup> ιστορίες προσφοράς που είχαν βιώσει, κάτι που έδειξε ότι είχαν βρεθεί σε αντίστοιχη θέση και τις παρουσίασαν με χαρά στους συμμαθητές τους. Τέλος, τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς θα ήθελαν να ήταν πραγματικά το τέλος της ιστορίας και με την τεχνική του *ομαδικού γλυπτού*<sup>39</sup> εξέφρασαν μέσα από τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, την έννοια της αγάπης, της εκτίμησης, της βοήθειας και της συμπαράστασης.

Μετά την ολοκλήρωση της συνάντησης, κατά τη διάρκεια του φαγητού φάνηκε πως έδειξαν ενδιαφέρον για τις ανωτέρω έννοιες<sup>40</sup>.

## **2<sup>η</sup> συνάντηση: Το αστέρι της φιλίας της Γιολάντας Τσορώνη**

**Α' στάδιο:** Η 2<sup>η</sup> συνάντηση ξεκίνησε από το χώρο της αυλής, όπου πραγματοποιήθηκε το κινητικό παιχνίδι «*Αγκαλιτοσφωλίτσες*», με σκοπό να ενισχυθεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών<sup>41</sup>. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο Γιάννης, -παιδί αρκετά ανασφαλές, που προτιμούσε να κάνει παρέα με παιδιά αποκλειστικά του ίδιου φύλου και με τα οποία ένοιωθε οικεία- επέλεξε την Έλσα, με την οποία παλαιότερα δεν έπαιζε καθόλου. Αυτό αποτέλεσε ένα δυνατό κίνητρο προς διερεύνηση για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αν δηλαδή το συγκεκριμένο παιδί θα συνέχιζε να κάνει παρέα με παιδιά που δεν έκανε παλαιότερα, ειδικά του αντίθετου φύλου ή αν αυτό

---

<sup>38</sup> Αξίζει να σημειωθούν μερικές παρατηρήσεις που καταγράφηκαν όπως «*Κυρία, αισθάνομαι ωραία, όταν μοιράζομαι τα παιχνίδια με τον φίλο το Νικόλα*» και «*Εμένα μου αρέσει να μοιράζω τη σαλάτα μου στα κορίτσια, όταν καθόμαστε μαζί στα τραπεζάκια*». Οι λέξεις που κυριάρχησαν ήταν «*ευχαριστώ*» και «*παρακαλώ*», γιατί όπως είπε και ο Γιώργος «*οι φίλοι πρέπει να είναι ευγενικοί μεταξύ τους*» και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εξέφρασαν την ευγένεια, τη συμπάθεια, την εκτίμηση και τον σεβασμό προς τους φίλους και συμμαθητές τους. Έτσι, η συνεργασία και το αίσθημα ομαδικότητας πέρασαν αυθόρμητα και φυσικά, ακόμη και στα πιο διστακτικά και δειλά παιδιά, που συμμετείχαν με μεγάλη χαρά.

<sup>39</sup> Υποστήριξαν ότι επιθυμούσαν το παιδάκι να κάθεται κοντά στη μηλιά, να την πάρει μία ζεστή αγκαλιά και να της πει «*ευχαριστώ*», όπως είπε και η Ελένη.

<sup>40</sup> Τα παιδιά μοιράζονταν το ψωμί και τη σαλάτα τους, κάτι που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και στη συμμετέχουσα παρατηρήτρια και στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Όταν ρωτήθηκαν για ποιο λόγο το έκαναν αυτό, μερικά απάντησαν: «*Γιατί αυτό θα κάνει χαρούμενους τους φίλους μου*». Με αφορμή αυτό το σχόλιο, φάνηκε πως η ιστορία τους «*άγγιξε*» και τους βοήθησε να κατανοήσουν την αξία της φιλίας.

<sup>41</sup> Το παιχνίδι πραγματοποιήθηκε σε δύο γύρους, διότι στον πρώτο γύρο τα παιδιά δεν κατανόησαν πλήρως όλες τις οδηγίες. Στον δεύτερο γύρο, κατανόησαν το παιχνίδι και επέλεξαν μόνο τους φίλους που θα έμπαιναν μαζί τους στο στεφάνι.

αποτελούσε ένα καθαρά τυχαίο γεγονός. Μετά το τέλος της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά τί τους άρεσε περισσότερο και γιατί και απάντησαν χαρακτηριστικά: *«Που κάναμε παρέα με τους φίλους μας, που ήμασταν αγκαλιά με τους φίλους μας».*

**Β' στάδιο:** Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε δύο πίνακες ζωγραφικής με θέμα τη φιλία. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τους πίνακες και το θέμα τους. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσπάθησαν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τον κάθε πίνακα. Ο Βασίλης αναφερόμενος στον πίνακα *«Little Engineers»* του Donald Zolan είπε: *«Κυρία ήταν το τελευταίο αναψυκτικό και ήθελαν να το πιούν μαζί, δηλαδή να το μοιραστούν»*, ενώ για τον πίνακα *«Friendship»* της Elizabeth Tyndall είπαν: *«Είναι φίλοι, γιατί τους φίλους μας τους αγκαλιάζουμε και τους φιλάμε».* Όταν ρωτήθηκαν αν μοιράζονται τα πράγματά τους και πώς αισθάνονται όταν συμβαίνει αυτό απάντησαν χαρακτηριστικά: *«Μοιράζομαι τα πράγματα μου με τη μαμά μου και τους φίλους μου, τους κάνω τη χάρη να φάνε ένα κριτσίνι μου, μοιράζομαι τα πράγματά μου και αισθάνομαι φανταστικά, με κάνει χαρούμενο όταν μοιράζομαι τα πράγματά μου».* Συνεχίζοντας, τους ζητήθηκε, με την τεχνική της *παγωμένης εικόνας*, να αναπαραστήσουν αυτό που έβλεπαν στους πίνακες, κάτι που *«δεν τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα»*, όπως σχολίασε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια, ενώ ακολούθησαν και *αυτοσχεδιασμοί σε στιγμιότυπα* για το τι μπορεί να συνέβαινε πριν και μετά από κάθε πίνακα<sup>42</sup>. Τα περισσότερα αναπαρέστησαν τα παιδιά από τους πίνακες να περπατάνε μαζί χέρι-χέρι, να συζητούν για το πόσο αγαπημένοι είναι, να αγκαλιάζονται σχετικά με το πριν και το μετά του κάθε πίνακα. Επιπλέον, έδειξαν να κατανοούν τους δύο πίνακες, κάτι που φάνηκε και από τους τίτλους που έδωσαν όπως: *«Η αγάπη των κοριτσιών ή δύο παιδάκια που αγαπιούνται»* για τον πίνακα της Tyndall και *«Η αγάπη των αγοριών ή αδερφάκια ευτυχισμένα»* για τον πίνακα του Zolan.

**Γ' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε το λογοτεχνικό κείμενο *«Το αστέρι της φιλίας»* μέσα από κουκλοθέατρο. Με *διακοπή της αφήγησης* στο σημείο που τα τέσσερα ζώακια μαζί κάθονταν το ένα δίπλα στο άλλο και παρατηρούσαν το τελευταίο φύλλο του φθινοπώρου που ήταν έτοιμο να

---

<sup>42</sup> Σε αυτή την τεχνική χρειάστηκαν λίγη περισσότερη καθοδήγηση από την ερευνήτρια, λόγω απουσίας επαφής της συγκεκριμένης τάξης με την αντίστοιχη τεχνική και φυσικά λόγω ηλικίας. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά εκτός από δύο, τη Μαρίνα και τη Ζωή, τα οποία γενικότερα είναι συννεσταλμένα και επέλεξαν να συμμετέχουν μετά από παρότρυνση της ερευνήτριας και τα κατάφεραν αρκετά καλά.

πέσει, ζητήθηκε από τα παιδιά να προβλέψουν τι θα γινόταν στη συνέχεια της ιστορίας. Διατυπώθηκαν ωραίες ιδέες και η παράσταση συνεχίστηκε. Μετά το τέλος της, με την τεχνική της *συνέντευξης*, κάποια παιδιά σε ρόλο έγιναν αρκουδάκι, ποντικάκι, σκαντζοχοιράκι, λαγουδάκι και έδωσαν *συνέντευξη* στους συμμαθητές που τους υπέβαλλαν ερωτήσεις με την ενίσχυση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας<sup>43</sup>. Μετά από την καθοδήγηση της ερευνήτριας, με απλές λέξεις και προτάσεις ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα<sup>44</sup>.

**Δ' στάδιο:** Ολοκληρώνοντας τη συνάντηση, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον αγαπημένο τους ήρωα και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Όπως φάνηκε από τις ζωγραφιές τους, επέλεξαν να σχεδιάσουν τα ζωάκια σε παρέες, είτε μόνα τους λέγοντας πως: *«Το/τα επέλεξα, επειδή είναι τέλειοι φίλοι και έκαναν μαζί παρέα»* ενώ εστίασαν και στα χρώματα που τους άρεσαν στις κούκλες. Ακολούθησε συζήτηση για δικές τους προσωπικές σχέσεις/φιλίες και ποιοι είναι οι αγαπημένοι τους φίλοι.

Συνολικά, αυτό που κατανόησαν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια είναι ότι το κουκλοθέατρο και οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν ένα μέσο εκπαίδευσης το οποίο εστιάζει πρισματικά, σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης από τον γνωστικό, νοητικό μέχρι τον συναισθηματικό τομέα και τον τομέα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των ηθικών αξιών και αρχών (Sternberg 2011). Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά το γνωστικό και νοητικό τομέα μέσα από το κουκλοθέατρο και τις θεατρικές τεχνικές φάνηκε ότι τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν έννοιες όπως της προσφοράς και της αλληλοβοήθειας (στην 1<sup>η</sup> συνάντηση) χωρίς να χρειάζονται περαιτέρω εξηγήσεις. Το γεγονός ότι τα παιδιά κατανόησαν την ανάγκη που είχε το αρκουδάκι να έχει φίλους στη ζωή του (2<sup>η</sup> συνάντηση) συνδεόταν με τους στόχους για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και διαχείρισης συναισθημάτων.

---

<sup>43</sup> Σε αυτό το στάδιο η συγκεκριμένη τεχνική τους δυσκόλεψε λίγο, γιατί δεν έχουν ξαναβρεθεί σε αντίστοιχη θέση και δεν ήξεραν τι ακριβώς έπρεπε να απαντήσουν.

<sup>44</sup> Γενικότερα όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια *«φαίνεται να χαίρονται όταν εκφράζουν τα θετικά συναισθήματα των ηρώων όπως η αγάπη και η αλληλοβοήθεια και κατανόησαν την ανάγκη που είχε το αρκουδάκι να έχει φίλους. Το βέβαιο είναι ότι τους άρεσει να υποδύονται ρόλους στο κουκλοθέατρο, κάτι που φαίνεται είτε από τις κινήσεις τους είτε από τον τρόπο που παρουσιάζουν τον κάθε ρόλο»*.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση: Ένας για όλους και όλοι για έναν** της Μπριγκίττε Βένιγκερ

**Α' στάδιο:** Η συνάντηση ξεκίνησε με το κινητικό παιχνίδι «*Τυφλός-Οδηγός*» κατά τη διάρκεια του οποίου όλα τα παιδιά συμμετείχαν. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε δύο γύρους, αφού στον πρώτο κάποιοι από τους οδηγούς δεν κατάφεραν να δώσουν σαφείς οδηγίες στα παιδιά που είχαν κλειστά τα μάτια τους, ενώ στο δεύτερο γύρο, κατανοώντας τους κανόνες του παιχνιδιού, τα πήγαν πολύ καλύτερα. Όπως σχολίασε η συμμετέχουσα παρατηρήτρια *«Γενικά η δραστηριότητα τους άρεσε και ήθελαν να συμμετέχουν. Στα σχόλιά τους αξιολόγησαν το ζευγάρι τους ως προς τις πληροφορίες που τους έδινε για να καταφέρουν να κινηθούν στο χώρο»*. Το δεύτερο κινητικό παιχνίδι *«Μουσικά Αγκαλιάσματα»* πραγματοποιήθηκε με εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδιά.

**Β' στάδιο:** Το β' στάδιο ξεκίνησε με την ανάγνωση του ποιήματος του Χόρχε Λούις Μπόρχες, *«Ποίημα στους φίλους»*. Ακολούθησε συζήτηση για το αν άρεσε το ποίημα στα παιδιά, πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και αν έγραφαν αυτοί ένα γράμμα σε ένα φίλο τι ακριβώς θα έλεγαν. Οι απαντήσεις τους ήταν πολύ ενδιαφέρουσες: Στηριζόμενες όπως φάνηκε στην ενσυναίσθηση, σχολίασαν την αγάπη και τη φιλία που περιέχονται μέσα στο ποίημα, με πολύ όμορφο τρόπο όπως: *«Μου άρεσε το γράμμα, γιατί η καρδούλα μου λέει να αγαπάω τους φίλους μου, σε αγαπώ πολύ και δε θα σε ξεχάσω ποτέ, μόνο αγάπη, σε αγαπώ και θα σε έχω για πάντα φίλο»*. Έπειτα, ακολούθησε το πακέτο εξερεύνησης, όπου περιείχε μέσα ένα γράμμα από το ποντικάκι που ζητούσε βοήθεια από τα παιδιά για το αν πρέπει να φύγει από την οικογένειά του ή όχι, το ποντικάκι-κούκλα μαζί την οικογένειά του, την κούκλα εμπύχωσης και το κείμενο παιδικής λογοτεχνίας. Όπως παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, κάθε φορά που παρουσιάζονταν τα αντικείμενα του χαρακτήρα ή το πακέτο εξερεύνησης ή το ανολοκλήρωτο υλικό, τα παιδιά ενθουσιάζονταν τόσο που άρχισαν να διερευνούν τα αντικείμενα. Οι τρεις αυτές τεχνικές αποτέλεσαν τις δημοφιλέστερες απ' ό,τι φαίνεται για β' το στάδιο, γιατί πλέον τα παιδιά κατανόησαν τη χρησιμότητά τους.

**Γ' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, το λογοτεχνικό κείμενο «Ένας για όλους και όλοι για έναν» μέσα από κουκλοθέατρο. Ακολούθησε διακοπή της αφήγησης στο σημείο όπου ο Μαξ σκέφτεται αν θα συνεχίσει το ταξίδι ή όχι. Τα παιδιά πραγματοποίησαν ένα συμβούλιο με σκοπό να αποφασίσουν αν το ποντικάκι έπρεπε να συνεχίσει το ταξίδι του. Στη συνέχεια,

ακολούθησε τούνελ συνείδησης, μέσα από το οποίο τα παιδιά παρουσίασαν τα θετικά και τα αρνητικά ενός πιθανού ταξιδιού του Μαξ. Το τούνελ συνείδησης πραγματοποιήθηκε σε καλό βαθμό, αφού κατάφεραν να απαντήσουν και να διατυπώσουν αρκετά ενδιαφέρουσες ιδέες όπως: «Να πάει για να κάνει διακοπές, γιατί αυτό θα τον κάνει ευτυχισμένο ή Να μην πάει για να μην χαθεί». Ακολούθησε η τεχνική μια μέρα στη ζωή του ήρωα και αυτοσχεδιασμοί, για το αν θα έκαναν το σκαντζόχοιρο φίλο τους, που επειδή φοβόταν τη σκιά του κανένας δεν τον ήθελε για παρέα. Μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς φάνηκε τελικά πως τα παιδιά κάνοντας φίλο τους το σκαντζόχοιρο, τον βοήθησαν να ξεπεράσει τη φοβία του. Είπαν χαρακτηριστικά: «Μην φοβάσαι, είμαστε εμείς εδώ, θα γίνουμε εμείς φίλοι σου». Όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια: «Σίγουρα έχουν βρεθεί στην θέση του Τέρι, δηλαδή να φοβούνται κάτι, διότι κατάφεραν σχεδόν όλα τα παιδιά να εκφράσουν κάτι που τους φοβίζει ενώ κατανόησαν την ανάγκη του σκαντζόχοιρου για φίλους». Μετά τον τελευταίο αυτοσχεδιασμό δόθηκε το τέλος της ιστορίας και της παράστασης, όπου έγινε φανερή η διάθεση των παιδιών να συζητήσουν την ανάγκη ύπαρξης φίλων στη ζωή τους.

**Δ' στάδιο:** Ολοκληρώνοντας τη συνάντηση αυτή, πραγματοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί των παιδιών με θέμα: «Τι θα έκανες αν ένας/μια φίλος/η...» όπου η εκπαιδευτικός πρότεινε παράδοξες και υποθετικές περιπτώσεις όπως για παράδειγμα τι θα έκανες αν ένας φίλος/η χτυπούσε το πόδι. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν: «Θα του έδινα χαρτί να σκουπίζει το πόδι και θα του έβαζα φάρμακο για να περάσει». Το παιχνίδι αυτό προέτρεπε τα νήπια να διατυπώσουν απόψεις, σχετικά με το πώς θα αντιδρούσαν. Ο αυτοσχεδιασμός, που πρόεκυψε αυθόρμητα, διευκόλυνε την εμπέδωση-ανατροφοδότηση σχετικά με την ιστορία. Το στάδιο έκλεισε με το θεατρικό παιχνίδι «Αγαπώ τον/την φίλη μου γιατί...». Διατυπώθηκαν απόψεις όπως: «Γιατί με κάνει χαρούμενη, Γιατί παίζω μαζί του, Γιατί περνάω καλά μαζί τους». Μέσα από τη συζήτηση φάνηκε πως τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν την αξία της φιλίας και η συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους βελτιώθηκε αρκετά, συγκριτικά με πριν την έναρξη των παρεμβάσεων.

Στο σημείο αυτό και μετά την ολοκλήρωση των τριών πρώτων συναντήσεων, αξίζει να σημειωθεί μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση. Σε στιγμές καθημερινότητας, εκτός παρέμβασης, οι μαθητές άρχισαν να προσέχουν περισσότερο τους φίλους τους, να

είναι πιο τρυφεροί μαζί τους, να μιλούν ευγενικά ο ένας στον άλλο, κάτι που διαπιστώθηκε τόσο από τη συμμετέχουσα παρατηρήτρια όσο και από τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο<sup>45</sup>. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι γονείς *«Έχει αναπτύξει καλύτερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και είναι πιο ευγενικός και προστατευτικός μαζί τους/ Πλέον είναι πιο εξωστρεφής και πιο ομιλητική, κάτι που δεν είχε παλαιότερα»*. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ομάδας ικανοτήτων/δεξιοτήτων και των αντίστοιχων συναντήσεων ακολούθησε η 2<sup>η</sup> φάση.

### **6.3.2.ii. Δεύτερη Φάση: Γνώση του εαυτού και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους (τρεις συναντήσεις)**

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση: Η Τελεία** του Πίτερ Ρέινολτς

**Α' στάδιο:** Η συνάντηση αυτή ξεκίνησε με το θεατρικό παιχνίδι *«Τα σιωπηλά παιδιά»* κατά το οποίο τα παιδιά ζωγράφισαν τον εαυτό τους. Τα περισσότερα κατάφεραν να εντοπίσουν τι τους άρεσε επάνω τους, ενώ κάποια αγόρια, εστίασαν και σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους να φοράει στολή υπερήρωα, λέγοντας *«Κυρία, έχω δυνατά χέρια και πόδια σαν του Hulk, γιατί κάνω γυμναστική στο σπίτι με τον μπαμπά»*. Η αποτύπωση του εαυτού με τη μορφή υπερήρωα, όπως για παράδειγμα, αποτέλεσε μια προσπάθεια για κατανόηση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων τους και γνώση του εαυτού τους.

**Β' στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια τα αντικείμενα του χαρακτήρα της ιστορίας. Από την πρώτη στιγμή τα παιδιά δεν σταμάτησαν να προτείνουν ιδέες σχετικά με αυτά. Όπως κατέγραψε και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια: *«Έχουν αρχίσει να κατανοούν τη διαδικασία που ακολουθείται στις συναντήσεις και έχουν συνδέσει πλέον την κούκλα εμπύχωσης με τη διαδικασία των συναντήσεων»*.

**Γ' στάδιο:** Στο γ' στάδιο παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η ιστορία *«Η Τελεία»* μέσα από κουκλοθέατρο και μετά το τέλος της ακολούθησε

---

<sup>45</sup> Αναλυτικά για το ερωτηματολόγιο και τα συμπεράσματα του βλέπε παράρτημα Α.4 και Α.5.

συνέντευξη από τα παιδιά. Δύο παιδιά, με τη χρήση της κούκλας, ήταν το κορίτσι και το αγόρι της ιστορίας και τα υπόλοιπα παιδιά τους υπέβαλαν ερωτήσεις όπως: «*Πώς ένοιωσες που σου έλεγαν μπράβο; Χαίρεσαι που όλοι σε θαυμάζουν; Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;*» Όταν ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια πώς ένοιωθε ο κάθε ρόλος αντίστοιχα, εξέφρασαν την άποψη πως το κορίτσι ένοιωθε χαρούμενο για τις ζωγραφιές του και το αγόρι ήθελε να της μοιάσει. Ως επόμενη τεχνική χρησιμοποιήθηκε ο *συλλογικός χαρακτήρας*. Αρχικά, τα παιδιά ήταν λίγο αμήχανα μέχρι να συνειδητοποιήσουν τι συνέβαινε, όμως κατά τη διάρκεια της τεχνικής άρχισαν να μπαίνουν στο ρόλο και τους άρεσε. Στόχος της τεχνικής αυτής ήταν η ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του κάθε ρόλου, κάτι που φάνηκε να γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά με βάση τα σχόλιά τους: «*Έγινα καλή ζωγράφος γιατί φτιάχνω τις καλύτερες τελείες, έκαναν για μένα μόνο μια έκθεση ζωγραφικής*». Ακολούθησε ο *αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια* κοριτσιού-αγοριού. Ζητήθηκε από τα παιδιά να παρουσιάσουν τι θα συνέβαινε αν συναντιόντουσαν στο μέλλον και τί θα έλεγε ο ένας στον άλλον. Κατά τη διάρκεια του *αυτοσχεδιασμού* τα ζευγάρια αγκαλιάστηκαν, το αγόρι είπε στο κορίτσι «*Αισθάνομαι καλά και πολύ χαρούμενος που ζωγραφίζω σαν εσένα και θα κάνω κι εγώ μια έκθεση ζωγραφικής*». Η τεχνική του *αυτοσχεδιασμού* φαίνεται ότι κατακτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τα παιδιά, διότι πραγματοποιήθηκε αυθόρμητα και με μεγάλη επιτυχία.

**Δ' στάδιο:** Ολοκληρώνοντας τη συνάντηση αυτή, ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το τι άλλαξε στους πρωταγωνιστές. Αναφέρθηκε ότι το κορίτσι «*τα κατάφερε και έγινε καλή ζωγράφος*». Όμως, ο Χρήστος –παιδί με χαμηλή αυτοπεποίθηση– τόνισε με δυσαρέσκεια πως ο ίδιος δεν θα κατάφερνε ποτέ να γίνει καλός ζωγράφος. Δράττοντας την ευκαιρία, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια<sup>46</sup> άρχισε να συζητάει με τα παιδιά για τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου που φαίνεται και στον μοναδικό τρόπο που ζωγραφίζει. Τέλος, ολοκληρώθηκε το *περίγραμμα του κοριτσιού και του αγοριού*. Όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια<sup>47</sup> κατάφεραν να διατυπώσουν πολύ ωραίες ιδέες πάνω στην

<sup>46</sup> Αυτό αποτέλεσε μια πρόκληση για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αν θα καταφέρει δηλαδή να τονίσει την αυτοπεποίθηση του συγκεκριμένου παιδιού κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων συναντήσεων. Ταυτόχρονα αποτέλεσε το εφελτήριο για την ανάπτυξη θεμάτων όπως της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που ο καθένας έχει και του σεβασμού στα ατομικά αυτά χαρακτηριστικά.

<sup>47</sup> Οι απόψεις που διατυπώθηκαν για την πρωταγωνίστρια είναι: «*Νοιώθει χαρούμενη, γιατί έγινε καλή ζωγράφος και επειδή η δασκάλα της τη βοήθησε να μάθει να ζωγραφίζει καλά*».



ιστορία, όπως «*Θέλω να γίνω και εγώ σαν το κοριτσάκι, καλή ζωγράφος, γιατί και εγώ φτιάχνω καλές τελείες και εγώ θα γίνω σαν το αγόρι, θα τα καταφέρω*». Κατά τη διάρκεια των τεχνικών έδειξαν να κατανοούν το νόημα σχετικά με τη μοναδικότητα του καθενός. Χαρακτηριστικά είπαν: «*Δηλαδή κυρία μπορούμε και εμείς να γίνουμε κάλοι ζωγράφοι και να κάνουμε έκθεση ζωγραφικής*».

Γενικότερα, από τη συνάντηση αυτή έγινε φανερό ότι τα παιδιά άρχισαν να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία των συναντήσεων, φαινόταν πιο εξοικειωμένα με τις τεχνικές και τις παραστάσεις κουκλοθεάτρου που ακολουθούσαν σε κάθε συνάντηση, κάτι που επιβεβαίωσε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια.

**5<sup>η</sup> συνάντηση: Το Βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι της** Ελίνας Μαρμαρίδου

**Α' στάδιο:** Η πέμπτη συνάντηση ξεκίνησε με ένα θεατρικό παιχνίδι «*Τα μήλα*». Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά διάλεξαν ένα μήλο και άρχισαν να το παρατηρούν. Το καθένα είχε και κάποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό. Ακολούθησε συζήτηση με την εκπαιδευτικό για τα χαρακτηριστικά του κάθε μήλου που είχαν διαλέξει και έπειτα, τους ζητήθηκε να αφήσουν τα μήλα τους. Αφού ανακατεύθηκαν τα μήλα, έπρεπε τα παιδιά να θυμηθούν ποιο μήλο είχαν διαλέξει. Κατάφεραν να βρουν το μήλο τους με ευκολία και αιτιολόγησαν και τον τρόπο που το βρήκαν. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, η συζήτηση μετατοπίστηκε από τα μήλα στους ανθρώπους, όπου ειπώθηκε, ότι όλοι έχουν ίδια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως το χρώμα των μαλλιών, των ματιών, το ύψος αλλά όλοι είναι παιδάκια και φίλοι μεταξύ τους και αυτό είναι το πιο σημαντικό. Μάλιστα, οι μαθητές ανακάλεσαν και το σύνθημα που χρησιμοποιείται στο χώρο του συγκεκριμένου σχολείου: «*Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι*», τονίζοντας την έννοια της ενσυναίσθησης.

**Β' στάδιο:** Στο β' στάδιο ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να *διαμορφωθεί ο χώρος της τάξης, ως λίμνη, όπως το φαντάζονταν τα παιδιά*. Με μεγάλο ενθουσιασμό *αυτοσχεδίασαν και παρήγαγαν ήχους από ζωάκια που μπορεί να ζούσαν μέσα σε μια λίμνη, -χήνες, ψαράκια, χελώνες, κροκόδειλους-*.

**Γ' στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η ιστορία «Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι» μέσα από κουκλοθέατρο. Ακολούθησε η τεχνική της *μεταμόρφωσης* με τα παιδιά να μεταμορφώνονται σε ρόλους όπως μαμά-βάτραχος, παιδί-βατραχάκι, πασχαλίτσα, χήνα με σκοπό να εκφράσουν τις απόψεις τους για το βατραχάκι<sup>48</sup>. Έπειτα, μπήκαν στο ρόλο του βάτραχου μέσα από την κούκλα και με την *ανίχνευση σκέψης* σε διαφορετικές σκηνές προσέγγισαν τα συναισθήματα του βάτραχου<sup>49</sup>. Μέσα από τις καταθέσεις των παιδιών στην *ανίχνευση σκέψης* αναφορικά με τη συγκεκριμένη ιστορία, διαπιστώθηκε η σημασία που άρχιζαν να δίνουν τα παιδιά στον εαυτό και συγκεκριμένα στη γνώση και αποδοχή του.

**Δ' στάδιο:** Ολοκληρώνοντας, πραγματοποιήθηκε συζήτηση μαζί με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πάνω στην ιστορία. Τα παιδιά συμπέραναν, ότι ο καθένας είναι σπουδαίος και σημαντικός όπως είναι. Τέλος, πραγματοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «*Είμαι καλός σε...*» κατά το οποίο τα παιδιά με τυχαία σειρά έπρεπε να είναι σε ετοιμότητα και εγρήγορση για να πουν σε τι είναι καλός/η ο καθένας τους ξεχωριστά<sup>50</sup>.

#### **6<sup>η</sup> συνάντηση: Τα Καινούργια Ρούχα του Αυτοκράτορα** του Χάνς Κ. Άντερσεν

**Α' στάδιο:** Η έκτη συνάντηση ξεκίνησε με το θεατρικό παιχνίδι «*Τα βραβεία*», κατά το οποίο τα παιδιά διάλεξαν ένα βραβείο, που είχε ετοιμάσει η εκπαιδευτικός για αυτά. Συνδυάζοντας και τα εικαστικά με το παιχνίδι, ζωγράφισαν πάνω στα βραβεία κάτι στο οποίο θεωρούσαν ότι είναι καλοί. Έδειξαν ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και σημείωσαν με χαρά κάποιο δικό τους χαρακτηριστικό. Έπειτα, έκαναν μια βόλτα μέσα στην τάξη, παρατήρησαν τα βραβεία των φίλων τους και στη συνέχεια τα συζήτησαν με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Αποτύπωσαν με

---

<sup>48</sup> Όπως ανέφερε το πρώτο ζευγάρι «*το μωρό μου δεν είναι ευτυχισμένο γιατί ήθελε να γίνει νουφαράκι και εγώ του είπα πως αν γίνει νουφαράκι εγώ δεν θα έχω πια παιδάκι*». Το δεύτερο ζευγάρι είπε: «*Χαρήκαμε που το βατραχάκι έμεινε έτσι γιατί έκανε χαρούμενη τη μαμά του*».

<sup>49</sup> Ακούστηκαν τα εξής: «*Είναι ευτυχισμένο όπως είναι, Δεν ήθελε να αλλάξει τελικά, Η μαμά του πρέπει να αγαπάει το παιδί της όπως είναι και να μην αλλάξει για να γίνει νούφαρο, Το βατραχάκι ήταν στην αρχή στεναχωρημένο, γιατί δεν μπορούσε να γίνει νουφαράκι αλλά τελικά κατάλαβε ότι ήταν πολύ ωραία να είναι βατραχάκι και αποφάσισε να μείνει έτσι και να είναι ευτυχισμένο*».

<sup>50</sup> Μάλιστα, όπως επισήμανε η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια, τους άρεσε τόσο πολύ που ήθελαν να πουν από δύο φορές ο καθένας τους, ενώ κατάφεραν να διακρίνουν με ευκολία τις ικανότητες/δεξιότητες στις οποίες είναι καλοί.

ευκολία τη σκέψη τους πάνω στο χαρτί, όπως διαπίστωσε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια.

**Β' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκε το *ανολοκλήρωτο υλικό*, ως προκείμενο για την εισαγωγή των μαθητών στο κείμενο « Τα καινούργια ρούχα του Αυτοκράτορα» και το οποίο περιείχε ένα γράμμα από το βασιλιά σχετικά με την προετοιμασία της γιορτής. Με δική τους πρωτοβουλία, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες, ώστε να αναλάβουν αρμοδιότητες για να βοηθήσουν τον βασιλιά στη γιορτή που ετοίμαζε. Με βάση τα ενδιαφέροντα που αποτύπωσαν στο προηγούμενο στάδιο, γρήγορα κατάφεραν να χωριστούν στις αντίστοιχες ομάδες εργασίας, ενώ η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν ελάχιστη συγκριτικά με προηγούμενες συναντήσεις<sup>51</sup>. Η *διαμόρφωση του χώρου* που ακολούθησε ήταν μια τεχνική που άρεσε πολύ στα παιδιά, διότι έπαιρναν πολλές πρωτοβουλίες όπως να δημιουργήσουν κατασκευές που θεώρησαν ότι χρειαζόνταν στη γιορτή, καθοδηγώντας ο ένας τον άλλο, με απόλυτη συνεργασία<sup>52</sup>. Ακολούθησε η τεχνική *ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*, όπου, η κούκλα εμπύχωσης σε ρόλο δημοσιογράφου, καλούσε τα παιδιά να παρουσιάσουν τα προσόντα τους ανάλογα με τις αρμοδιότητες που είχαν αναλάβει, σε ρόλο επιστημόνων, τεχνιτών. Η τεχνική άρεσε ιδιαίτερα, διότι τους δόθηκε η δυνατότητα έκφρασης. Γενικότερα, από την προηγούμενη συνάντηση παρατηρήθηκε, ότι απέκτησαν περισσότερη γνώση τόσο των δυνατοτήτων τους όσο κατά συνέπεια και του εαυτού τους. Άρχισαν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτό φαινόταν από την ευκολία στον τρόπο έκφρασής τους συγκριτικά με παλαιότερα<sup>53</sup>.

**Γ' στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση της ιστορίας «Τα ρούχα του Αυτοκράτορα» μέσα από κουκλοθέατρο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Έπειτα, ακολούθησε *διακοπή της αφήγησης* στο σημείο, όπου ο βασιλιάς έδειχνε συνεχώς τα ρούχα του και ενδιαφερόταν μόνο για τον εαυτό του και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε το *περίγραμμα του αυτοκράτορα*<sup>54</sup> με σκοπό

---

<sup>51</sup> Όπως αναφέρει και ο Lewin, ο στόχος του εκπαιδευτή είναι να οδηγήσει τους νεαρούς μαθητές στην απόκτηση της γνώσης μέσα από την καθοδήγηση-ενίσχυση, και όχι μέσα από τη στείρα παράθεση μη βιωμένων γνώσεων (Φράγκος 1994: 202).

<sup>52</sup> Εξελίχθηκε τόσο καλά η συγκεκριμένη τεχνική που επιδίωξαν και την επόμενη μέρα να *διαμορφώσουμε* ανάλογα το χώρο.

<sup>53</sup> Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά γίνεται για τη Ζωή, τη Μαρίνα, τον Νικόλα και το Χρήστο.

<sup>54</sup> Εκφράστηκαν οι εξής απόψεις: «*Είναι χαρούμενος, γιατί ετοιμάζει τη γιορτή του, Είναι χαρούμενος γιατί θα παρουσιάσει τα καινούργια του ρούχα αλλά πρέπει να πει και ευχαριστώ σε εμάς που τον βοηθήσαμε στη γιορτή*».

να εμβαθύνουν στον ήρωα και την προσωπικότητά του. Η παράσταση συνεχίστηκε και ακολούθησε ξανά διακοπή της αφήγησης στο σημείο όπου ο τελευταίος βοηθός του βασιλιά ανακάλυψε ότι οι ράφτες είναι απατεώνες και το ανακοίνωσε στους πολίτες. Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά να πραγματοποιήσουν ένα συμβούλιο σε ρόλο πολιτών με σκοπό να συζητήσουν για το βασιλιά και τους ράφτες. Τα παιδιά αποφάσισαν και όπως είπαν χαρακτηριστικά : *«Πρέπει να του πούμε την αλήθεια αλλά με όμορφο τρόπο για να μην τον τρομάξουμε και στεναχωρηθεί»*. Η συγκεκριμένη απόφαση μπορεί να συνδεθεί με τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση των παιδιών αλλά και την κατανόηση των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν οι πράξεις τους σε ένα άτομο. Η παράσταση και η ιστορία ολοκληρώθηκε και μαζί της και το περίγραμμα του αυτοκράτορα<sup>55</sup>.

**Δ' στάδιο:** Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός και συζήτηση, όπου τα παιδιά ασχολήθηκαν κυρίως με τη συμπεριφορά των ραφτών και του αυτοκράτορα. Κατέκριναν τους ράφτες, όταν μάλιστα κάποια παιδιά με ανίχνευση σκέψης κατέθεσαν *«Σε βοηθήσαμε βασιλιά, θα έπρεπε να πεις ένα ευχαριστώ»* ενώ ταυτόχρονα σχολιάστηκε ότι τώρα ο βασιλιάς έχει πιο αληθινές σχέσεις μια και ο λαός δεν του κρύβει την αλήθεια, ενώ ειπώθηκε πως ο βασιλιάς τώρα είναι χαρούμενος, γιατί το δέχτηκαν όπως είναι.

Ολοκληρώνοντας με τη δεύτερη ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων φάνηκε πως τα παιδιά σταδιακά άρχισαν να κατανοούν κάποια χαρακτηριστικά τους όπως και να τα αποδέχονται, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε αισθητά η μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο όπου ενδεικτικά ανέφεραν *«Παρατηρήσαμε βελτίωση στο αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργασίας/ Μας μεταφέρει συχνά μία αγωνία/επιθυμία/απορία σχετικά με το πώς μπορεί να βοηθήσει τους συμμαθητές της/τους σε διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο/ Υπάρχει σαφής βελτίωση στις κοινωνικές σχέσεις με τους φίλους/συμμαθητές, γιατί έχει ευαισθητοποιηθεί περισσότερο/ Έχει μειωθεί ο εγωισμός του και συνεργάζεται καλύτερα με τους φίλους του/ Θέλει να βοηθήσει σε προβλήματα συμμαθητών»*.

---

<sup>55</sup> Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά στο τέλος του περιγράμματος *«Ο βασιλιάς είναι χαρούμενος, γιατί του είπαμε την αλήθεια για τους ράφτες και τα ψεύτικα ρούχα αλλά κυρία δεν πρέπει να σκέφτεται μόνο τα ρούχα του. Πρέπει να σκέφτεται και τους ανθρώπους»*.

### 6.3.2.iii. Τρίτη Φάση: Δημιουργική και κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων

#### 7<sup>η</sup> συνάντηση: Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης της Γιολάντας Τσορώνη

**Α' στάδιο:** Η συνάντηση ξεκίνησε με το κινητικό παιχνίδι «*Ναύτες και βαρκούλες*». Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά απελευθέρωσαν το σώμα τους, προσπαθώντας παράλληλα να βοηθήσουν αυτά που ήταν βαρκούλες, δίνοντάς τους συμβουλές και καθοδηγώντας το ένα το άλλο. Κατάφεραν να συντονίζουν το ζευγάρι τους, ενώ όταν πρόεκυπτε ένα πρόβλημα συντονισμού προσπαθούσαν να το λύσουν μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

**Β' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό, το *πακέτο εξερεύνησης*, που εισάγει τα παιδιά στο δραματικό πλαίσιο του κειμένου «Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης» και το οποίο περιείχε μέσα τις 2 πρώτες σελίδες της ιστορίας, ένα καπέλο, μία φωτογραφία με φάρο, ένα ποντικάκι-κούκλα και μία φώκια-κούκλα, με σκοπό να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αντικείμενα. Σχεδόν αμέσως, τα παιδιά πρόβησαν σε υποθέσεις αναφορικά με το σε ποιόν μπορεί να ανήκουν τα διάφορα αντικείμενα, ενώ παράλληλα προσπάθησαν να τοποθετήσουν σε μία λογική σειρά τις εικόνες της ιστορίας που υπήρχαν μέσα στο πακέτο εξερεύνησης<sup>56</sup>. Έπειτα, αφού κατάφεραν να τοποθετήσουν τις εικόνες σε μία λογική σειρά σχετικά με τον ποντικό και τη φίλη του τη φώκια, που είχε χάσει το δρόμο για το σπίτι της, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά με *αυτοσχεδιασμό* να παρουσιάσουν πώς πίστευαν ότι θα μπορούσε ένας ποντικός να βοηθήσει μια φώκια. Μερικές από τις ιδέες που πρότειναν ήταν: «*Ο ποντικός μπορούσε να πάει τη φώκια σπίτι της με βάρκα, Να φωνάξει μερικούς φίλους τους να τον βοηθήσουν με τη φώκια*».

**Γ' στάδιο:** Στο γ' στάδιο παρουσιάστηκε η ιστορία «Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης» μέσα από κουκλοθέατρο. Ακολούθησε *διακοπή της αφήγησης*, στο σημείο όπου ο ποντικός έψαχνε να βρει τρόπο να βοηθήσει τη φώκια και ακολούθησε η *τεχνική της συνέντευξης* του ποντικού. Τα παιδιά υπέβαλλαν

---

<sup>56</sup> Όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια «*Έχουν αρχίσει να ταξινομούν τη σκέψη τους με περισσότερη ευκολία, να προτείνουν πολύ έξυπνες ιδέες και να λαμβάνουν αποφάσεις, κάτι που αποτελεί δείγμα ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων συγκριτικά πάντα με τις παλαιότερες συναντήσεις*».

ερωτήσεις στον ποντικό για το πώς ένωσε όταν αντίκρισε τη φώκια και έπρεπε να τη βοηθήσει μόνος, τι σκέψεις έκανε. Ακολούθησε το *τούνελ συνείδησης*<sup>57</sup>, με τα παιδιά να διατυπώνουν απόψεις σχετικά με το δίλημμα του ποντικού. Έπειτα, ακολούθησε η ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας. Το γ' στάδιο ολοκληρώθηκε με τον *αυτοσχεδιασμό σε ρόλο* ποντικού και φώκιας των παιδιών και τη διατύπωση των απόψεών τους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της περιπέτειάς τους. Όπως φάνηκε, μπόρεσαν να βρουν εναλλακτικές λύσεις με ευκολία, κάτι που διαπίστωσε και η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια, ενώ είπαν χαρακτηριστικά: «*Πρέπει ο ποντικός να βρει άλλα ζωάκια όπως ένα πουλάκι για να πετάξουν από ψηλά και να βρουν τη μαμά της φώκιας ή ένα ψαράκι για να κολυμπήσουν μαζί και βρουν τη μάμα της μέσα στη θάλασσα*».

**Δ' στάδιο:** Η συνάντηση έκλεισε με *ανίχνευση σκέψης* και συζήτηση πάνω στην ιστορία του ποντικού και της φώκιας. Μέσα από τη συγκεκριμένη συνάντηση, φάνηκε πως η δημιουργική σκέψη των παιδιών άρχισε να βελτιώνεται και εξέφραζαν ευκολότερα τις ιδέες τους για να επιλυθούν ζητήματα που απασχολούσαν την τάξη. Χαρακτηριστική ως προς την εξεύρεση λύσεων ήταν η πρότασή τους αναφορικά με το πώς να μοιράζονται τα παιχνίδια τους με τους συμμαθητές τους προτείνοντας να παίζουν λίγη ώρα ο καθένας με το κάθε παιχνίδι. Αυτό που επιδιώχθηκε και για τις επόμενες δύο συναντήσεις είναι να ενισχυθεί η δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών ακόμα περισσότερο μέσα από το κουκλοθέατρο και τις τεχνικές δραματοποίησης.

**8η συνάντηση:** *Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου

**Α' στάδιο:** Η συνάντηση ξεκίνησε με το κινητικό παιχνίδι «*Καρχαρίες και ψάρια*»- παραλλαγή παραδοσιακού κυνηγητού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά κινήθηκαν και απελευθέρωσαν το σώμα τους. Το παιχνίδι τους άρεσε πολύ και επιδίωξαν να ξαναπαίξουν το παιχνίδι και τις επόμενες μέρες.

---

<sup>57</sup> Ο ποντικός ήταν προβληματισμένος για το πως θα μπορούσε να την βοηθήσει να επιστρέψει, αφού ο ίδιος δεν ήξερε να κολυμπά. Έτσι, τα παιδιά έπρεπε να προτείνουν λύσεις και ιδέες στον ποντικό, κάτι που πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του *τούνελ συνείδησης*.

**Β' στάδιο:** Το στάδιο αυτό ξεκίνησε με την παρουσίαση του *πακέτου εξερεύνησης*<sup>58</sup> στα παιδιά, ως εισαγωγή στην ιστορία του Τριγωνοψαρούλη. Το πακέτο περιείχε την εικόνα εξωφύλλου του κειμένου, βότσαλα, τον Τριγωνοψαρούλη-κούκλα, τον καρχαρία-κούκλα, άλλες κούκλες-ψαράκια και μία γραβάτα. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το *πακέτο εξερεύνησης* και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέφερε την πρόσκληση που έφτιαξε ο καρχαρίας με σκοπό να καλέσει τον Τριγωνοψαρούλη σε δείπνο.

**Γ' στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκε η ιστορία «*Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία*» μέσα από κουκλοθέατρο. Ακολούθησε *διακοπή της αφήγησης*, στο σημείο όπου ο Τριγωνοψαρούλης ετοιμαζόταν να πάει στο δείπνο του καρχαρία. Πραγματοποιήθηκε ένα *συμβούλιο* των παιδιών για να αποφασίσουν αν έπρεπε ο Τριγωνοψαρούλης να πάει ή όχι στο δείπνο<sup>59</sup>. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά και διατυπώθηκε η ιδέα, ως λύση για να προστατέψουν τον Τριγωνοψαρούλη, να φτιάξουν τη γραβάτα με κοχύλια, η οποία θα τον προστάτευε από τον καρχαρία και αναφέρθηκε παραπάνω. Όλοι συμφώνησαν ότι θα ήταν καλό να πάει. Στη συνέχεια ακολούθησε η ολοκλήρωση της παράστασης και της ιστορίας. Πραγματοποιήθηκε το *περίγραμμα των δύο χαρακτήρων*, στο οποίο αναφέρθηκαν τα εξής: «*Ο Τριγωνοψαρούλης είναι καλός και μετά έγινε γενναίος και ατρόμητος, Ο Μέγας Καρχαρίας έγινε μετά καλός και ζήτησε συγνώμη γιατί άλλαξε γνώμη. Θα σέβεται όλους τους αδύναμους από εδώ και εξής*». Με την τεχνική της *καρέκλας των αποκαλύψεων* τα παιδιά, σε ρόλο Τριγωνοψαρούλη και καρχαρία, ανέφεραν τα εξής για τον Τριγωνοψαρούλη «*Είμαι σημαντικός, γιατί δίνω λύσεις στα προβλήματά των φίλων μου όπως και αυτοί με βοήθησαν με το Μεγάλο Καρχαρία. Ακόμα και όταν μαλώνουμε, μιλάω μαζί τους και γινόμαστε πάλι φίλοι, γιατί τους αγαπώ και με αγαπάνε*», ενώ για τον Μεγάλο Καρχαρία είπαν: «*Δεν θέλω τους άλλους καρχαρίες πια γιατί με κοροϊδεύουν που δεν έχω δόντια και είναι κακοί*». Όλα τα παραπάνω σχόλια των παιδιών έδειξαν πως άρχισαν αντιλαμβάνονται τις αλλαγές

---

<sup>58</sup> «Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο άνοιγμα του κουτιού και αμέσως άρχισαν να διατυπώνουν ιδέες σε ποιον ανήκουν τα διάφορα αντικείμενα που υπήρχαν μέσα, ενώ αναγνώρισαν ότι τα υλικά μπορεί να ανήκουν στο Τριγωνοψαρούλη». Μερικές από τις ιδέες των παιδιών είναι οι εξής: «*Κάποιος τα έστειλε από τη θάλασσα, Το γράμμα ήρθε από την Παραμυθοχώρα και μας μιλάει για το Τριγωνοψαρούλη, Ο δράκος μας έστειλε το γράμμα και μας ζητάει βοήθεια, κύρια*».

<sup>59</sup> Κάποια παιδιά πρότειναν: «*Να πάει γιατί δεν έχει φωτιά στο φούρνο και δεν θα μπορεί να μαγειρέψει για να φάει το βράδυ, Να ντυθεί καρχαρίας και να πάει, γιατί έτσι δεν θα τον καταλάβει, Να φορέσει μια πανοπλία και να πάει, Να φτιάξει μια σιδερένια γραβάτα και να πάει*» ενώ κάποια άλλα πρότειναν: «*Να μην πάει γιατί ο Μέγας Καρχαρίας είναι κακός και θα τον φάει*».

συμπεριφοράς ενός χαρακτήρα και να τις κρίνουν θετικά και αρνητικά, κάτι που μπορεί να συνδεθεί και με την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης.

**Δ' στάδιο:** Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκαν οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις σε ζευγάρια-ψαράκια, όπου διατυπώθηκαν οι εξής απόψεις: *«Ο Τριγωνοψαρούλης μας βοηθάει σε ότι χρειαζόμαστε γιατί είναι καλός και μας δίνει πάντα λύσεις, Τελικά ο Τριγωνοψαρούλης τα κατάφερε και ο καρχαρίας είναι φίλος του. Δεν κυνηγάει πια τα ψάρια»*. Από τη συγκεκριμένη συνάντηση και μετά έγινε περισσότερο καθαρή η έμφαση που έδειχνε η ομάδα στη φιλία και τη δύναμή της, όπως επίσης σε σχέσεις αμοιβαίων υποχωρήσεων και κατανόησης των συμμαθητών τους.

**9η συνάντηση: Ο Φεγγαροσκεπαστής** του Έρικ Πυμπάρρετ

**Α' στάδιο:** Η τελευταία συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα *«Βρες ιδέες και λύσεις»*, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αφηγούταν υποθετικές ιστορίες<sup>60</sup> και τα παιδιά έπρεπε να δώσουν ένα πιθανό τέλος. Όπως ανέφερε η συμμετέχουσα-παρατηρήτρια: *«Οι ιδέες ήταν αρκετά καλές καθώς έδωσαν λύσεις που προέρχονταν από άλλες ιστορίες και τις συνδύασαν ανάλογα με το πρόβλημα της αντίστοιχης ιστορίας. Επίσης, όταν συγκεντρώνονται και μιλούν σοβαρά έχουν πολύ καλές ιδέες και δίνουν λύσεις σε προβλήματα φίλων τους»*.

**Β' στάδιο:** Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκαν τα αντικείμενα του Φεγγαροσκεπαστή τα οποία παρατήρησαν, επεξεργάστηκαν και κινητοποίησαν τα νήπια ώστε να προτείνουν ιδέες όπως: *«Να έρθουμε το βράδυ να δούμε τι κάνει ο Φεγγαροσκεπαστής, να πάει ένα παιδάκι μαζί του για να τον βοηθήσει, να ψάξουμε στο ιντερνέτ για να μάθουμε για αυτόν»*. Μέσα από τα σχόλια των παιδιών φάνηκε ότι υπήρχε εξέλιξη στη δημιουργική τους σκέψη, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τη συμμετέχουσα παρατηρήτρια.

**Γ' στάδιο:** Στο στάδιο αυτό παρουσιάστηκε η ιστορία *«Ο Φεγγαροσκεπαστής»* και ακολούθησε διακοπή της αφήγησης, στο σημείο όπου ο Τιμολέων έχασε την καραμέλα που του έδειχνε το δρόμο για τον ουρανό. Έτσι, τα παιδιά με

---

<sup>60</sup> Ένα παράδειγμα ήταν: Φανταστείτε πως είστε μέσα σε μια σπηλιά και εκεί που περπατάτε βρίσκεται μπροστά σας μια αρκούδα. Εσείς τι κάνετε; πώς αντιδράτε; πώς θα ξεφύγετε;



αυτοσχεδιασμούς πρότειναν ιδέες για να βοηθήσουν τον Τιμολέον<sup>61</sup>. Η παράσταση και η ιστορία ολοκληρώθηκε και ακολούθησε το *περίγραμμα χαρακτήρα*, όπου ανέφεραν: «ο Τιμολέων είναι πλέον ευτυχισμένος, γιατί αγαπάει τη δουλειά του και έφτασε στον ουρανό χάρη στους φίλους του», κάτι που ανέφεραν και στη συνέχεια στη συνέντευξη του Τιμολέοντα, λέγοντας «Μου αρέσουν οι νύχτες με Πανσέληνο, Μου αρέσει πολύ το φεγγάρι και δεν θα φύγω ποτέ από εκεί. Όλα αυτά τα κέρδισα χάρη στους φίλους μου και τη βοήθεια τους».

**Δ' στάδιο:** Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι στη ζωή τους και ότι χάρη στις λύσεις των φίλων του ο Τιμολέων έφτασε στο φεγγάρι. Έπειτα, με μορφή ζωγραφιάς τα παιδιά απάντησαν στο ερώτημα «Πώς μπορεί να περνά τώρα ο Τιμολέων ως Φεγγαροσκεπαστής».

Όπως επισήμανε και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια: «Όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι είναι ωραίο να βοηθάς τους φίλους σου να είναι ευτυχισμένοι. Επιπλέον, οι ζωγραφιές μερικών παιδιών ήταν λεπτομερείς, γεγονός που φανερώνει ότι η ιστορία συγκέντρωσε την προσοχή τους και τα ενεργοποίησε. Αισθάνθηκαν αλληλεγγύη για τον πρωταγωνιστή και συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε να συνεργαστούν για να τον βοηθήσουν». Η παραπάνω διαπίστωση φάνηκε και από το ερωτηματολόγιο με μορφή ζωγραφιάς που δόθηκε στα παιδιά.

Εν κατακλείδι, έγινε αντιληπτό πως κάθε συνάντηση αυτής της ενότητας κατάφερε να προσθέσει ένα μικρό «λιθαράκι» για την ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών, κάτι που επαληθεύτηκε και από τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο. Όπως χαρακτηριστικά είπαν «Παρατήρησα μεγάλη τόνωση της αυτοπεποίθησής της/ Παρατήρησα ότι πλέον έχει γίνει πιο σίγουρος για τον εαυτό του».

---

<sup>61</sup> «Πάρε ένα μαγικό έλκθηρο με φτερά, Να πας με ένα πουλί στο φεγγάρι, Να ανέβεις σε ένα αεροπλάνο και μόλις δεις το φεγγάρι να πεις στοπ, Να φτιάξουμε μια ανθρωπινή σκάλα και ο Τιμολέων τελευταίος να φτάσει στο φεγγάρι».

# Κεφάλαιο 7

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη των τριών ομάδων ικανοτήτων/δεξιοτήτων που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, οι ποιοτικές παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, της συμμετέχουσας παρατηρήτριας, οι καταθέσεις των παιδιών μέσα από τα βίντεο και των γονέων τους -μέσα από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε- καταδεικνύουν ότι η έρευνα που εκπονήθηκε κάλυψε τους αρχικούς στόχους της. Ο δημιουργικός συνδυασμός των τριών αντικειμένων που αναλύθηκαν στο θεωρητικό υπόβαθρο –κουκλοθέατρο, θεατροπαιδαγωγική, εκπαίδευση για τις κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες– αποδεικνύεται πρακτικά μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα.

Το κουκλοθέατρο, που χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο, έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε όλη την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η κάθε παράσταση κουκλοθεάτρου λειτούργησε ως κίνητρο για τη γνωριμία με το αντίστοιχο λογοτεχνικό κείμενο που είχε επιλεγεί και συνέβαλε καθοριστικά στη νοηματοδότησή του από την τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις, τα παιδιά άρχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον τόσο για την ιστορία της κάθε παράστασης, όσο και για τους ήρωές της. Στις επόμενες συναντήσεις, άρχισαν να επιστρατεύουν προσωπικές τους εμπειρίες, παρόμοιες με αυτές των ηρώων που παρουσιάστηκαν στο κουκλοθέατρο, ενώ σταδιακά –και ανάλογα την περίπτωση– ταυτίστηκαν ή αποστασιοποιήθηκαν από αυτούς. Με άλλα λόγια, η παρέμβαση μέσα από τη χρήση του κουκλοθεάτρου πρόσφερε ελκυστικά κίνητρα για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των παιδιών.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων δημιουργίας και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων, η επιτυχία που σταδιακά σημείωσε η τάξη, οφείλεται και στις τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά, πριν την έναρξη της παρέμβασης, δεν ήταν σε θέση να επιλύουν αποτελεσματικά, μέσω διαλόγου, ζητήματα που προέκυπταν μέσα στην τάξη και μερικά από τα παιδιά παρουσίαζαν γενικότερη συστολή. Μετά το τέλος των συναντήσεων διαπιστώθηκε βελτίωση της τάξης ως προς την επικοινωνία, τη συνεργασία και την εξωτερίκευση συναισθημάτων. Τα παιδιά, ήδη από την πρώτη κιόλας συνάντηση, εκδήλωσαν την επιθυμία να μοιραστούν τα προσωπικά τους αντικείμενα με τους συμμαθητές/φίλους τους, δείγμα ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Εξαίρεση αποτέλεσε ο Γιάννης – παιδί συνεσταλμένο – το οποίο, πριν την παρέμβαση, έκανε παρέα μόνο με ένα παιδί. Όμως και αυτός, από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση άρχισε να δείχνει σημάδια κοινωνικοποίησης, επιλέγοντας και την Έλσα για «φίλη» του. Στις επόμενες συναντήσεις μάλιστα, συνέχισε να εκδηλώνει αισθήματα τρυφερότητας, που σταδιακά εκφράστηκαν και προς όλους τους συμμαθητές του.

Σχετικά με την ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων της γνώσης του εαυτού και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και της συμμετέχουσας παρατηρήτριας κατέγραψαν ότι τα παιδιά, μέσα από την προθυμία τους για ανάληψη ρόλων, εμβάθυναν σε περισσότερους χαρακτήρες και καταστάσεις, ανακάλεσαν παρόμοιες δικές τους εμπειρίες και γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος μέσα από τις τεχνικές δραματοποίησης συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, οδηγώντας τα σταδιακά στην ομαλή κοινωνικοποίηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα η Ζωή και η Μαρίνα, οι οποίες αναγνώρισαν και χρησιμοποίησαν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες για να ζωγραφίσουν τα ρούχα του Αυτοκράτορα καθώς και ο Χρήστος, που παρά τις αρχικές αμφιβολίες σχετικά με τις ικανότητές του, αντιλήφθηκε, μέσα από τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τη συμμετοχή του στις τεχνικές δραματοποίησης, τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου. Αποτέλεσμα ήταν να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να καταθέτει ιδέες και λύσεις πάνω σε θέματα που

προέκυπταν, συγκεντρώνοντας το θαυμασμό και την επιβράβευση από την ομάδα, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας.

Αναφορικά με την ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων καταγράφηκε βελτίωση των παιδιών μέσα από την ταύτιση ή αποστασιοποίηση τους με τους ήρωες των ιστοριών που παρουσιάζονταν μέσα από το κουκλοθέατρο. Ειδικότερα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνέβαλε στη διαμόρφωση απόψεων πάνω στα θέματα που εξετάστηκαν και στην κατανόηση εννοιών όπως αυτές της φιλίας, του σεβασμού, της προσφοράς, και της αλληλοβοήθειας. Εδώ πρέπει να αναφερθεί η συμμετοχή των Νικόλα και Κωνσταντίνου, παιδιών με έντονη φαινομενικά προσωπικότητα, που στις πρώτες συναντήσεις παρατηρήθηκε ότι εξέφραζαν την άποψή τους, χωρίς όμως να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτή. Κατά τη διάρκεια, όμως της παρέμβασης, όταν μέσα από το κουκλοθέατρο και τις τεχνικές δραματοποίησης αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της συζήτησης και της επιχειρηματολογίας στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, τα δύο παιδιά, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, επικροτήθηκαν από την τάξη, με αποτέλεσμα η συστολή τους να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό.

Όσον αφορά στις τεχνικές δραματοποίησης, σημειώθηκε σταδιακή εξέλιξη, μιας και η προηγούμενη επαφή της συγκεκριμένης τάξης με αντίστοιχες τεχνικές ήταν ελάχιστη. Στη σταδιακή αυτή εξέλιξη βοήθησε και η κούκλα εμπύχωσης, η οποία λειτούργησε ως βοηθητικό μέσο με σκοπό τα παιδιά να ενταχθούν πιο ομαλά στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως παρατηρήθηκε, η κούκλα επέδρασε θετικά σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών. Η δυναμική της παρουσία μέσα στην τάξη εξυπηρέτησε αρκετούς μαθησιακούς στόχους, αντικαθιστώντας κάποιες φορές το ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και παρακινώντας τα παιδιά.

Τα κινητικά και θεατρικά παιχνίδια αποτέλεσαν τεχνικές που δημιούργησαν μια παιγνιώδη ευχάριστη διάθεση σε κάθε θεατρική συνάντηση, ενεργοποιώντας τα παιδιά και προάγοντας την ομαδικότητα. Επιπλέον, τα παιδιά σταδιακά εξοικειώθηκαν με μια πληθώρα τεχνικών, ο ρόλος των οποίων ήταν καταλυτικός στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων που παρουσιάστηκαν μέσω παραστάσεων κουκλοθέατρου. Δημοφιλέστερες τεχνικές αναδείχθηκαν η τεχνική

των αντικειμένων του χαρακτήρα, η τεχνική του πακέτου εξερεύνησης, του ανολοκλήρωτου υλικού, του δασκάλου σε ρόλο. Τα παιδιά ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη, προτείνοντας κάθε φορά ιδέες και λύσεις, ενώ μέσα από αυτές κατάφεραν να εισαχθούν ομαλά στον φανταστικό κόσμο του δράματος.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην τεχνική των *παγωμένων εικόνων*, της *ανίχνευσης σκέψης* και των *αυτοσχεδιασμών* –που συνέβαλαν τα μέγιστα στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, σωματικά και πνευματικά– καθώς και στη *συνέντευξη*, στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και στο *τούνελ συνείδησης*. Διαπιστώθηκε ότι το μοτίβο των ερωτοαπαντήσεων που προωθείται μέσω των αντίστοιχων τεχνικών, διεγείρει το ενδιαφέρον, δίνοντας τη δυνατότητα για έκφραση προσωπικών απόψεων και διερεύνηση της συμπεριφοράς ποικίλων χαρακτήρων.

Η *ομαδική διαμόρφωση χώρου*, οι *τίτλοι* και η *μεταμόρφωση* αποτέλεσαν χρήσιμες τεχνικές, καθώς μέσα από τη συμβολική τους αξία κατάφεραν να μεταδώσουν νοήματα για τη δράση που ακολουθούσε. Η τεχνική *ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή* διευκόλυνε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε ανθρώπου, ενώ ο *συλλογικός χαρακτήρας* συνέβαλε στην εξέταση διαφορετικών οπτικών των ρόλων.

Η ανάγκη για ταύτιση με ήρωες εξηγεί και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών για την τεχνική του *περιγράμματος χαρακτήρα*, το οποίο πραγματοποιούνταν στο τρίτο στάδιο των συναντήσεων. Τα παιδιά επιδίωκαν πολλές φορές να ζωγραφίζουν τον ήρωα που τους ενδιέφερε, ενώ συχνά, πέρα από τα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά, εξέφραζαν σκέψεις και συναισθήματα για αυτόν.

Τα *συμβούλια* βοήθησαν την τάξη να εξετάσει τα διάφορα θέματα των ρόλων της κάθε ιστορίας, τα οποία προέκυπταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και οδήγησαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσα από την εξωτερίκευση των προσωπικών τους απόψεων. Καταγράφηκε βελτίωση των σχετικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, καθώς τα περισσότερα κατάφεραν να συνδυάζουν τα δεδομένα, να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις, να επιχειρηματολογούν, να συζητούν και να προτείνουν ιδέες.

Έχοντας εικόνα των παιδιών πριν από τις συναντήσεις και μετά, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι στο πλαίσιο της παρέμβασης όσα παρακολούθησαν, συζήτησαν, πρότειναν και δημιούργησαν, επέδρασαν θετικά στη συμπεριφορά τους, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ομαδικού-συνεργατικού πνεύματος, θετικής αυτοεικόνας, ενσυναίσθησης και θετικής στάσης απέναντι στον «άλλο».

Συμπερασματικά, μέσα από την όλη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της έρευνα δράσης, η οποία αποτέλεσε το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη διατριβή. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά σε κάποιους περιορισμούς της έρευνας, οι όποιοι λήφθηκαν υπόψη σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Αρχικά, χρειάζεται να γίνει λόγος στον περιορισμό της χρονικής διάρκειας της παρέμβασης. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν και η μόνιμη δασκάλα της τάξης, μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν συνολικά έντεκα συναντήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διότι έπρεπε παράλληλα η τάξη να ακολουθεί και το μηνιαίο πρόγραμμα του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας ήταν οι διάφορες δυσκολίες που συνάντησαν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια, κυρίως κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων, αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών. Αρκετές φορές, δηλαδή, λόγω της γενικότερης συστολής που παρουσίαζαν στην αρχή οι μαθητές, δεν επιδίωκαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Αυτή η συστολή της τάξης, άλλωστε, η οποία είχε παρατηρηθεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πριν από την παρέμβαση, αποτέλεσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης, με στόχο τη σταδιακή βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων είτε μέσα από τη συζήτηση είτε μέσα από τις τεχνικές δραματοποίησης και το κουκλοθέατρο. Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια, μέσα από συζητήσεις και καταθέσεις αντιλήψεων και πρακτικών, συνεργάστηκαν, έκριναν και αναστοχάστηκαν για την κάθε δράση της συγκεκριμένη έρευνας και προέβησαν σε νέους σχεδιασμούς των συναντήσεων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί διερευνούσαν συνεχώς εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που προέκυπταν, αναφορικά με τα

καθημερινά προβλήματα των παιδιών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με στόχο την επίλυσή τους μέσα από τη συζήτηση, το κουκλοθέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο. Με πρωταρχικό γνώμονα τις ανάγκες των παιδιών, οι εναλλακτικές αυτές λύσεις εξέφραζαν και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

# Κεφάλαιο 8

## Επίλογος

Το κουκλοθέατρο, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος και οι κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες είναι τρεις τομείς που συνδυάστηκαν και συνδέθηκαν για την πραγματοποίηση της παρούσας διατριβής, επιχειρώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος ειδικότερα αποτέλεσαν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία, μέσα από την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, το χιούμορ και το μυστήριο, ήταν σε θέση να κινητοποιήσουν τους μαθητές, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους, διευκολύνοντας την επικοινωνία, πυροδοτώντας το ενδιαφέρον τους για μάθηση και να οδηγήσουν τα παιδιά με φυσικό και αβίαστο τρόπο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους ικανοτήτων/ δεξιοτήτων.

Κρίνοντας από τα συμπεράσματα της έρευνας, το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να κατανοήσουν τον εαυτό τους καθώς και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, η χρήση του κουκλοθέατρου αλλά και της λογοτεχνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτική προσέγγιση για διάφορα γνωστικά αντικείμενα που προσεγγίζονται στο νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη πρόταση θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί με κάποιες αλλαγές και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αντίστοιχες εναλλακτικές προσεγγίσεις δεν θα πρέπει να βρίσκονται στο περιθώριο. Χρειάζεται να προωθηθούν ως ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας που συνδέει τα γνωστικά αντικείμενα, ενισχύει τη σχολική γνώση και συνδυάζει τις προσφερόμενες πληροφορίες με τις υπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών.

Η προσωπική επιλογή και δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εφαρμογή κάθε προγράμματος. Σε μια εποχή



που η διάρρηξη κάθε κοινωνικού ιστού είναι πια γεγονός, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει το ίστατο στάδιο προφύλαξης των ανθρώπινων αξιών. Γιατί «*Η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορείς να χρησιμοποιήσεις, για να αλλάξεις τον κόσμο*»<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Η παραπάνω φράση ανήκει στο Νέλσον Μαντέλα σε ομιλία του στο Πανεπιστήμιο του Γουιτγουότερσαντ στη Νότια Αφρική, το 2003. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=h0wPFEl1zs>.

# Παράρτημα Α

## Κουκλοθέατρο

### Α.1 Εικόνες Κουκλοθέατρου μέσα στο χρόνο

#### ΕΙΚΟΝΑ Ι

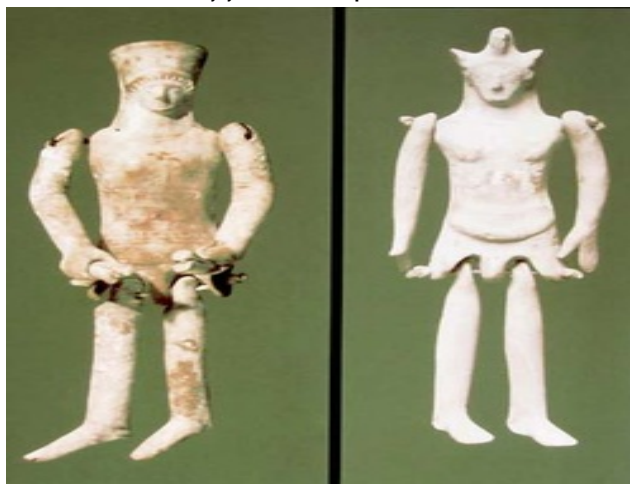
Κούκλα – Ειδώλιο: Κούκλα από πηλό, του 700 π.Χ., βρέθηκε στη Θήβα.



Πηγή: [http://1dim-schoolnaxou.blogspot.gr/2013/07/blog-post\\_13.html](http://1dim-schoolnaxou.blogspot.gr/2013/07/blog-post_13.html)

## EIKONA II

Πλαγγόνα-Νευρόσπαστο



Πηγή: [www.koyklotheatro.webnode.gr](http://www.koyklotheatro.webnode.gr)

## EIKONA III

Bread and Puppet Theatre



Πηγή: <https://amersolibtheater.wikispaces.com/Bread+and+Puppet>

ΕΙΚΟΝΑ IV

Ο Καραγκιόζης



Πηγή: [http://1dim-schoolnaxou.blogspot.gr/2013/07/blog-post\\_13.html](http://1dim-schoolnaxou.blogspot.gr/2013/07/blog-post_13.html)

ΕΙΚΟΝΑ V

Ο Φασουλής



Πηγή: <http://www.greekanimation.com/history>

ΕΙΚΟΝΑ VI

Ο Μπάρμπα-Μυτούσης



ΕΙΚΟΝΑ VII

Οι ήρωες της Ντενεκεδούπολης



Πηγή: <http://www.agriniculture.gr/2015/06/04/i-ntenekedoupoli-pediki-theatriki-parastasi-ston-ellinis>

## A.2 Τεχνικές Δραματοποίησης

Παρακάτω αναλύονται οι τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

### **Κούκλα εμπύχωσης**

Η *κούκλα εμπύχωσης* αποτελεί ένα διευκολυντικό μέσο για τη συζήτηση διάφορων θεμάτων που αφορούν, προβληματίζουν και απασχολούν τα παιδιά χωρίς όμως να τα εμπλέκει συναισθηματικά. Επίσης, μέσα από την κούκλα μπορεί να καταγραφούν και να αναλυθούν διάφορες οπτικές γωνίες θεμάτων που αντίστοιχα εξετάζονται (Κατσαρίδου 2014: 76).

### **Μουσικά κομμάτια**

Η χρήση *μουσικών ερεθισμάτων* παράλληλα με το δράμα συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας και δυναμώνει την αισθητική των παιδιών. Κάποια μουσικά κομμάτια ενδείκνυνται ως ερέθισμα για την εισαγωγή των παιδιών στο θέμα όπως και την οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου, όταν οι μαθητές καλούνται να βάλουν σε δραματικές συνθήκες τους στίχους τραγουδιών (Κατσαρίδου 2014: 77).

### **Εικαστικά μέσα**

Η χρήση *εικαστικών μέσων*, όπως κάποιος πίνακας ζωγραφικής, μπορεί να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τη θεατροπαιδαγωγική. Με αναφορά σε ένα πίνακα οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν το πλαίσιο που μπορεί να εξελιχθεί το δράμα: χώρος, χρόνος, χαρακτήρες, καταστάσεις (Κατσαρίδου 2014: 77).

### **Πακέτο εξερεύνησης**

Το πακέτο εξερεύνησης αποτελεί ένα σύνθετο ερέθισμα που έχει δημιουργηθεί από περισσότερα από ένα στοιχεία και αποτελεί έναυσμα για την αρχή μιας ιστορίας. Στη συγκεκριμένη διατριβή, το πακέτο εξερεύνησης συνήθως περιείχε αντικείμενα του πρωταγωνιστή, το εξώφυλλο και τις πρώτες σελίδες από το αντίστοιχο παραμύθι με σκοπό τα παιδιά να προσπαθήσουν να τοποθετήσουν τις εικόνες σε

χρονική σειρά, προωθώντας έτσι τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη (Κατσαρίδου 2014: 67).

### **Αντικείμενα του χαρακτήρα**

Αποτελούν μια τεχνική με την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια σειρά αντικείμενων προκειμένου να εισάγει ένα καινούργιο ρόλο. Τα αντικείμενα σύμφωνα με τους Neelands και Goode μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη ποικιλία αρκεί να συνδέονται νοηματικά με τέτοιο τρόπο που να ωθούν τα παιδιά σε διατύπωση ερωτήσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων για το χαρακτήρα (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 90).

### **Παγωμένες εικόνες**

Αποτελούν μια τεχνική που χρησιμοποιεί η θεατροπαιδαγωγική από το «θέατρο της εικόνας» του Boal. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης του δράματος ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μια δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης. Η παγωμένη εικόνα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας τόσο των συμμετεχόντων σε αυτή όσο και των θεατών (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 86).

### **Ανολοκλήρωτο υλικό**

Η δασκάλα εισάγει τους μαθητές στην ιστορία παρουσιάζοντας ένα υλικό που δεν βρίσκεται σε πλήρη μορφή όπως για παράδειγμα ένα απόσπασμα από ένα γράμμα, μια μεσοκομμένη σελίδα από ένα βιβλίο. Οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από το υλικό και να τις χρησιμοποιήσουν, για να διερευνήσουν θέματα και γεγονότα. Η τεχνική αυτή ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρούν κάποιο υλικό, να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να κάνουν υποθέσεις (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 87).

### **Συλλογικός χαρακτήρας**

Αποτελεί μια τεχνική όπου μια ομάδα παίζει συλλογικά ένα ρόλο. Κάθε μαθητής μπορεί να μιλήσει ελεύθερα, όποτε θεωρεί ότι προσφέρει στον ρόλο (Κατσαρίδου 2014: 62).

## **Αυτοσχεδιασμός**

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια πολύτιμη τεχνική για μια δημιουργική πρακτική του θεάτρου. Κατά τη διάρκειά του, οι συμμετέχοντες εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες, παίρνουν αποφάσεις και προτείνουν λύσεις. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση που αντιμετωπίζουν και να προχωρήσουν σε βαθύτερα νοήματα (Άλκηστις 2008: 264).

## **Συμβούλιο**

Οι μαθητές σε ρόλο συγκεντρώνονται για να αποφασίσουν από κοινού για ένα θέμα που τους απασχολεί, να βρουν λύση σε ένα πρόβλημα. Κάθε παιδί συμμετέχει στο συμβούλιο εκφράζοντας τις θέσεις και απόψεις του ρόλου του (Κατσαρίδου 2014: 70).

## **Καρέκλα των Αποκαλύψεων**

Με τη συγκεκριμένη τεχνική φωτίζονται κίνητρα, αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιθυμίες και συμπεριφορές του ρόλου, εμβαθύνοντας στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Neelands και Goode 2000: 33).

## **Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις**

Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική δίνονται πληροφορίες, αναζητούνται συμβουλές, δημιουργείται δραματική ένταση και παράλληλα μπορεί να εξελιχθεί η πλοκή της ιστορίας (Άλκηστις 2008: 261).

## **Ομαδική διαμόρφωση χώρου**

Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα δράσουν θεατρικά. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο χρησιμοποιούν τα κατάλληλα έπιπλα ή αντικείμενα (Κατσαρίδου 2014: 64).

## **Περίγραμμα χαρακτήρα**

Οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα του ρόλου που τους ενδιαφέρει. Κατά τη διάρκεια του δράματος τα παιδιά προσθέτουν σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο χαρακτήρα,



του χαρίζουν τραγούδια, του δίνουν συμβουλές. Με τη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά εμβαθύνουν σε έναν ρόλο διατηρώντας ταυτόχρονα απόσταση και κριτική διάθεση (Κατσαρίδου 2014: 65).

### **Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή**

Οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν τους συμμετέχοντες της ιστορίας ως ειδικούς προσκεκλημένους (επιστήμονες, καλλιτέχνες) για να φωτίσουν τις διαφορετικές πλευρές της ιστορίας (Κατσαρίδου 2014: 68).

### **Μια μέρα στη ζωή**

Αποτελεί μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα του ρόλου. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τον ρόλο και τον προσεγγίζουν σε βάθος, καθώς γνωρίζουν διάφορες πτυχές της ζωής του (Κατσαρίδου 2014: 70).

### **Μεταμόρφωση**

Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν με τα σώματά τους αντικείμενα, περιβάλλοντα ή πλάσματα της φαντασίας, μέσα από τα οποία μιλούν και εκφράζουν απόψεις σε σχέση πάντα με το θέμα (Άλκηστις 2008: 261).

### **Ανίχνευση σκέψης**

Αποτελεί μια τεχνική που αποκαλύπτει τις προσωπικές σκέψεις και αντιδράσεις των ρόλων σε συγκεκριμένες στιγμές του δράματος. Αναλυτικότερα, η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο. Τότε, τα παιδιά καλούνται να μπουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν βαθύτερες επιθυμίες τους, σκέψεις, ανησυχίες και συναισθήματά τους (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 95).

### **Διακοπή αφήγησης**

Αποτελεί μια τεχνική διακοπής της αφήγησης σε κρίσιμα σημεία, η οποία είναι πολλή ενδιαφέρουσα, καθώς κινητοποιεί τα παιδιά να προβούν σε εξέλιξη της ιστορίας και διατύπωση πιθανών σεναρίων (Κατσαρίδου 2014: 76).

## **Ηχοτοπία**

Τα παιδιά καλούνται να παραγάγουν διάφορους ήχους που συνοδεύουν μια δράση ή «περιγράφουν» ένα περιβάλλον. Η επιλογή των κατάλληλων ήχων συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 89).

## **Τίτλοι**

Οι τίτλοι έχουν επεξηγηματικό χαρακτήρα στη θεατροπαιδαγωγική, καθώς χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν την κατανόηση μιας ιστορίας. Συνήθως παρουσιάζονται για να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το χώρο που διαδραματίζεται μια δράση (Κατσαρίδου 2014: 64).

## **Τούνελ συνείδησης**

Τα παιδιά, στοιχισμένα σε δυο παράλληλες σειρές, η μια απέναντι από την άλλη σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα τούνελ. Καθένα περνάει με τη σειρά από το διάδρομο, υποδυόμενο ένα ρόλο που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα δίλημμα. Καθώς περνάει, τα παιδιά που σχηματίζουν το τούνελ σε ρόλο ή εκτός, του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Οι συμβουλές αυτές, μπορεί να είναι αντικρουόμενες και συναποτελούν έναν εσωτερικό διάλογο που μπορεί να διαμορφωθεί στη συνείδηση κάποιου που καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 92).

## **A.3 Η Ομάδα στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα**

Ζωή: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, με μεγάλη συστολή στην έκφραση των συναισθημάτων της.

Κωνσταντίνα: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, κοινωνική και δημοφιλής.

Μαρίνα: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, με συστολή στην έκφραση των συναισθημάτων της.

Ισιδώρα: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, που εντάχθηκε στην ομάδα φέτος. Παρουσίαζε συστολή στην έκφραση των συναισθημάτων της.

Ελένη: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, αρκετά κοινωνική και ανεξάρτητη.

Γεωργία: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, με συστολή στην έκφραση των συναισθημάτων της.

Ελισάβετ: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, κοινωνική και ευαίσθητη σε θέματα που αφορούσαν τους φίλους της.

Εύα: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, αρκετά ώριμη και δίκαιη για την ηλικία της.

Μαρία: Μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, με συστολή στην έκφραση των συναισθημάτων της.

Μάρκος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, κοινωνικός και δυναμικός.

Κωνσταντίνος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, που εντάχθηκε στην ομάδα φέτος. Ευαίσθητος και κοινωνικός, όμως παρουσίαζε δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων του.

Νικόλας: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών με δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων του. Δυσκολευόταν να διαχειριστεί πιθανές διαφωνίες` απλά αποστασιοποιούταν σε δύσκολες καταστάσεις.

Γιάννης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, ευαίσθητος και επιλεκτικός με τις παρέες του. Αρκετά ανασφαλής, κάτι που φαινόταν από την έντονη προσκόλληση σε ένα-δύο φίλους του καθώς και από την αποστασιοποίησή του, όταν θεωρούσε ότι δεν θα τα καταφέρει.

Βασίλης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, με ωραίες ιδέες. Πάντα σε εγρήγορση για να συζητήσει και να εμπλουτίσει την κάθε δραστηριότητα με τη φαντασία του.

Αντώνης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, κοινωνικός και δημοφιλής.

Χρήστος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, που εντάχθηκε στην ομάδα φέτος. Αρκετά κοινωνικός και δημοφιλής. Όμως παρουσίαζε δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων του και εγκατέλειπε εύκολα, όταν θεωρούσε ότι δεν θα τα καταφέρει σε κάτι.

Θανάσης: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών. Αρκετά κοινωνικός και δημοφιλής. Όμως παρουσίαζε δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων του και εγκατέλειπε εύκολα, όταν θεωρούσε ότι δεν θα τα καταφέρει σε κάτι.

Γιώργος: Μαθητής ελληνικής καταγωγής, πέντε ετών, κοινωνικός, ανεξάρτητος και δυναμικός.

## A.4 Ερωτηματολόγιο

Ακολούθως παρατίθεται το ερωτηματολόγιο όπως αυτό δόθηκε στους γονείς πριν από την έναρξη των συναντήσεων με τα παιδιά και παραδόθηκε από τους γονείς στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μετά το τέλος των συναντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο που έχετε μπροστά σας έχει συνταχθεί στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο **«Το κουκλοθέατρο και θεατρικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο: μια προσέγγιση για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα νήπια»**.

Σκοπό έχει να μελετήσει την ανάπτυξη ή βελτίωση των κοινωνικών ικανότητες/δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από το κουκλοθέατρο. Οι κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες που εξετάζονται χωρίζονται σε τρία ζεύγη:

1ο) Ικανότητα/δεξιότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων

2ο) Ικανότητα/δεξιότητα γνώσης του εαυτού μου και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους

3ο) Ικανότητα/δεξιότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων

Η βοήθεια σας στην πραγματοποίηση της έρευνας είναι πολύτιμη. Η κάθε απάντηση θα συμβάλει στην καλύτερη διερεύνηση του θέματος που μελετάται. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις παρά μόνο οι δικές σας απαντήσεις!

Όνομα:

Επώνυμο:

1ο ζεύγος ερωτήσεων

Ικανότητα/δεξιότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων.

1. Είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές;
2. Ποιους φίλους του/της αναφέρει περισσότερο; Για ποιον λόγο τους αναφέρει;

3. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά όσον αφορά τις διαπροσωπικές του/της σχέσεις με τους άλλους; Αν ναι ποια;
4. Παρατηρήσατε να εκδηλώνει περισσότερο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών του/της; π.χ. Ο Α μαθητής μάλωσε με το Β και δεν ήθελε να παίξει μαζί του. Το παιδί σας πως αντέδρασε σε αυτό, πώς το σχολίασε, υποστήριξε κάποιο από τα δύο παιδιά;
5. Δημιουργεί εύκολα νέες φιλίες; Αν όχι πού πιστεύετε ότι οφείλεται το γεγονός αυτό;
6. Επιδιώκει να διατηρήσει τις φιλικές σχέσεις που έχει δημιουργήσει; Αν ναι με ποιον τρόπο;

#### 2ο ζεύγος ερωτήσεων

Ικανότητα/δεξιότητα γνώσης του εαυτού και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους

1. Αναγνωρίζει και ονομάζει τα δικά του συναισθήματα; Πού νομίζετε ότι υστερεί;
2. Κρύβει τα συναισθήματά του; Αν ναι, γιατί;
3. Δείχνει να έχει αποδεχθεί τον εαυτό του;
4. Επιδιώκει πάντα να κερδίζει σε διάφορες δραστηριότητες;

5. Εγκαταλείπει εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες του γενικότερα ή προσπαθεί περισσότερο;
6. Έχει τρόπο να διαχειρίζεται πιθανές διαφωνίες μεταξύ των συνομήλικων του;
7. Προσπαθεί να ζητά ευγενικά τα πράγματα από τους άλλους;
8. Ποια χαρακτηριστικά του/της θεωρείτε πως έχουν αλλάξει προς καλύτερο;

### 3ο ζεύγος ερωτήσεων

Ικανότητα/δεξιότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων

1. Ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που του/της ανατίθενται; Αν όχι, γιατί;
2. Υπερπηδά τα εμπόδια μόνος/η του/της;
3. Προσπαθεί να λύσει και μόνος/η του/της ένα πρόβλημα που προκύπτει;
4. Βρίσκει εναλλακτικές λύσεις;
5. Σκέφτεται ή διερευνά τις συνέπειες μιας πράξης;
6. Προτείνει λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν;

7. Αποφασίζει μόνος του /της για θέματα που τον/την απασχολούν;
  
8. Όταν διεκδικεί κάτι, το κάνει με αποφασιστικό τρόπο; Ποια είναι συνήθως τα επιχειρήματά του;
  
9. Παρατηρήσατε κάποια γενικότερη αλλαγή της συμπεριφοράς του/της που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με τις παραπάνω ικανότητες που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο;

***Ευχαριστώ για το χρόνο σας***



## A.5 Συμπεράσματα Ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς πριν την έναρξη των παρεμβάσεων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αναφορικά με την αξιολόγηση της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των παιδιών τους, η πλειονότητα των γονέων διέκρινε θετική αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Σχετικά με την ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων της ανάπτυξη και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων, οι περισσότεροι γονείς διαπίστωσαν βελτίωση αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού τους και ταυτόχρονα τόνισαν την ανάγκη του να διατηρήσει τις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Μάλιστα, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των γονέων, κάποια παιδιά (Ζωή, Μαρίνα, Ισιδώρα) σημείωσαν μεγάλη βελτίωση στην ανάπτυξη και διατήρηση των φιλικών τους σχέσεων. Χαρακτηριστικά στο ερωτηματολόγιο οι γονείς ανέφεραν *«Άρχισε να μιλάει για τους φίλους της με αγάπη, ενώ λίγο καιρό πριν ανέφερε ως φίλους μόνο κούκλες και ήρωες εκπομπών/ Πλέον όταν μιλάει για τους φίλους της «φωτίζεται» το πρόσωπό της και δείχνει να χαίρεται πραγματικά/ Παρότι ήταν καινούργιο παιδί μέσα στην τάξη οι συμμαθητές της τη δέχτηκαν και πλέον μιλάει για τους φίλους της με χαρά/ Μας έκανε εντύπωση που άρχισε να αναφέρει έννοιες όπως δικαιοσύνη, αδικία και αγάπη»*.

Αναφορικά, με την ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων γνώσης του εαυτού, ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους άλλους, η πλειονότητα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου αναφέρεται στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, στην ανάπτυξη της έννοιας του δικαίου και της καλλιέργειας της ιδιότητας της ευγένειας. Σε ερώτηση σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά θεωρούν πως έχουν αλλάξει προς το καλύτερο, οι περισσότεροι γονείς απάντησαν *«Έχει γίνει πιο ανεξάρτητη και αυτόνομη/ Έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτό μας αρέσει ως γονείς/ Έχει γίνει πιο κοινωνικός και ευγενικός/ Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή του και επιδιώκει πλέον να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες»*. Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των γονέων συνάδουν με τις διαπιστώσεις της έρευνας και αποδεικνύουν τη βελτίωση των κοινωνικών

ικανοτήτων/δεξιοτήτων, τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία εξετάστηκε και στις δύο παραπάνω ομάδες ικανοτήτων/δεξιοτήτων, οι απαντήσεις που δόθηκαν από την πλειονότητα των γονέων ήταν *«Πλέον κατανοεί ότι κάποιες πράξεις επιφέρουν συνέπειες προς τους άλλους/ Πλέον συζητά και διερευνά τα αίτια και τις συνέπειες μιας πράξης/ Έχει αρχίσει να αναγνωρίζει τις συνέπειες των πράξεών της καθώς και των άλλων παιδιών, ειδικότερα όταν την επηρεάζουν άμεσα»*. Από τις απαντήσεις των γονέων επιβεβαιώθηκε η σταδιακή ανάπτυξη και εξέλιξη της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Τέλος, σχετικά με την ομάδα ικανοτήτων/δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, πολλοί γονείς αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στον τρόπο σκέψης τους. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν *«Άρχισε να συζητά περισσότερο και να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, κυρίως σε παιχνίδια φαντασίας/ Όταν κάτι τον δυσκολεύει, προσπαθεί να σκεφτεί με ποιόν τρόπο μπορεί να το λύσει/ Θεωρούμε ότι τώρα η σκέψη του έχει γίνει πιο αναλυτική και διερευνητική/ Έχει αρχίσει να αποκτά διαμορφωμένη γνώμη για πολλά θέματα που τον απασχολούν»*.

Μέσα από τη συνολική αξιολόγηση της παρέμβασης σχετικά με τις συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες/δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, έγινε αντιληπτό και από τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο ότι τόσο το κουκλοθέατρο όσο και οι τεχνικές δραματοποίησης βοήθησαν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών του τμήματος.

## **A.6 Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν**

### **Το δέντρο που έδινε** του Σελ Σιλβερστάιν<sup>63</sup>

Επαναστατικό και διαχρονικό το μήνυμα αυτού του βιβλίου, δίνεται μέσα από τη σχέση των δύο ηρώων: μιας μηλιάς (αρχέγονο σύμβολο, πηγή γνώσης, πλούτου) κι ενός αγοριού. Η μηλιά αγαπά το αγόρι και του δίνει απλόχερα όλα τα αγαθά που μπορεί να διαθέσει: κρυψώνα, κλαδιά για στεφάνι, κλαδιά για να φτιάξει σπίτι, ξύλο για να φτιάξει βάρκα και χίλια δυο άλλα. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι ανάγκες του αλλάζουν. Πρώτα το παιχνίδι, μετά η ανάγκη επιβίωσης, απόκτησης πλούτου, ανέσεων, δραπέτευσης από τη λύπη: η μηλιά για όλα έχει κάτι να δώσει. Το αγόρι μεγαλώνει, γίνεται νεαρός, άντρας, μεσήλικας, ηλικιωμένος. Αλλά για τη μηλιά είναι πάντα «το αγόρι». Ούτε ένα ευχαριστώ δεν θα λάβει ως ανταμοιβή από το φίλο της. Ωστόσο, θα θυσιάσει ως και τον κορμό της για να δώσει στο αγόρι την ευκαιρία να φύγει. Λυπάται βαθιά για την αναχώρηση του φίλου της. Λυπάται, ίσως, και για τον ακρωτηριασμό της. Τι απομένει πια; Αργότερα, το αγόρι θα επιστρέψει και η μηλιά θα έχει κάτι ακόμη, πολύτιμο, να του δώσει.

### **Το αστέρι της φιλίας** της Γιολάντας Τσορώνη

Το αρκουδάκι περιμένει να πέσει το τελευταίο φύλλο του φθινοπώρου για να κάνει μια ευχή. Θα μπορέσει άραγε να το πιάσει, ώστε να πραγματοποιηθεί η ευχή του; Μια τρυφερή ιστορία, που αφορά τη φιλία. Με μήνυμα την αληθινή φιλία που δεν χρειάζεται μαγικά γιατί είναι η ίδια κάτι μαγικό! Ένα παραμύθι γεμάτο όμορφα συναίσθημα με πρωταγωνιστές τα ζώακια του δάσους που τα μικρά παιδιά τόσο αγαπάνε!

### **Ένας για όλους και όλοι για έναν** της Μπριγκίττε Βενινγκερ

Ο Μαξ το ποντικάκι έχει γεννηθεί με το ένα πόδι του μεγαλύτερο από το άλλο. Γι' αυτό το λόγο πολλές φορές παραπατάει και πέφτει φαρδύς πλατύς κάτω. Αποφασίζει όμως να φύγει από τη φωλιά του για να γνωρίσει τον κόσμο, έχοντας

---

<sup>63</sup> Τα λογοτεχνικά κείμενα που παρατίθενται παρακάτω, αποτελούν περιλήψεις που βρίσκονται στα οπισθόφυλλα του κάθε βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας.

συνεχώς στο μυαλό του τη συμβουλή της μαμάς του: "Να ακολουθείς πάντα τα όνειρά σου, Μαξ και να μην ξεχνάς ποτέ πως είσαι ξεχωριστός". Ο Μαξ γίνεται φίλος με το βατραχάκι, που δεν ακούει καθόλου καλά, αλλά χοροπηδάει τόσο ψηλά, που κανένας δεν τον φτάνει, και την τυφλοποντικίνα, που δε βλέπει καθόλου καλά, αλλά έχει μια απίθανη όσφρηση. Κι οι τρεις μαζί συναντούν το σκαντζόχοιρο, ο οποίος είναι ντροπαλός και φοβισμένος, που δεν θέλει να πάει πουθενά. Άραγε οι τρεις φίλοι θα βρουν το χάρισμα του σκαντζόχοιρου και θα τον κάνουν φίλο τους; Ένα παραμύθι που μιλάει για τη μοναδικότητα της κάθε προσωπικότητας, την ομαδικότητα και για τα θαύματα που μπορεί να κάνει κανείς όταν συνεργάζεται μαζί με άλλους.

### **Η τελεία του Πίτερ Ρέινολτς**

Η μικρή Λία δεν συμμετέχει καθόλου στο μάθημα της ζωγραφικής. Πιστεύει ότι δεν θα καταφέρει να ζωγραφίσει κάτι όμορφο και είναι γεμάτη στενοχώρια για αυτό. Αυτή τη στενοχώρια που με τον καιρό γίνεται θυμός και άρνηση. Το θέμα μας υπενθυμίζει τη σημασία της ενθάρρυνσης στην παιδική ηλικία και δείχνει πως όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, αρκεί να βρουν ένα περιβάλλον, που θα τα κάνει να πιστέψουν στον εαυτό τους. Μέσα από την ιστορία κατανοούμε, ότι σημασία δεν έχει το αποτέλεσμα αλλά η προσπάθεια και ότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και σημαντικό μέσα από αυτό που μπορεί να κάνει. Γιατί η ομορφιά είναι στην αλήθεια, με όποιο τρόπο και αν διαλέξει να την εκφράσει το παιδί. Ακόμα και με μια μικρή, ταπεινή, «ασήμαντη» τελίτσα.

### **Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νουφαράκι της Ελίνας Μαρμαρίδου**

Ένα βατραχάκι, παρόλο που φαίνεται ευτυχισμένο και χαρούμενο, έχει ένα παράπονο. Δεν θέλει να είναι βατραχάκι μα νούφαρο. Τα νούφαρα είναι αυτά τα μικρά άσπρα ανθάκια στη σειρά που επιπλέουν στα νερά της λίμνης όλο χάρη και ομορφιά. Μάλιστα καθώς καθρεφτίζεται στα νερά της λίμνης το χαμόγελο εξαφανίζεται και γεμάτο θλίψη εκφράζει την απογοήτευση που αισθάνεται για την εξωτερική του εμφάνιση. Όσο για τη φωνή του, δεν αισθάνεται καθόλου περήφανος, αντίθετα ντρέπεται πολύ. Οι μικροί μας φίλοι ταυτίζονται με τον μικρό βάτραχο, κατανοούν την αγωνία του και επιδιώκουν να τον βοηθήσουν να αγαπήσει τον εαυτό του. Ένα παραμύθι που αγγίζει με μοναδικό τρόπο έννοιες

όπως η αυτοεκτίμηση, η διαφορετικότητα και η αποδοχή του άλλου μέσα από τις ανησυχίες του μικρού βάτραχου.

### **Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα** του Χανς Κρίστιαν Αντερσεν

Ο αυτοκράτορας είχε παθολογική αγάπη για την εμφάνισή του. Ξόδευε όλα τα χρήματά του σε ρούχα. Είχε ενδυμασίες για κάθε ώρα της μέρας και αντί οι άνθρωποι να λένε «ο βασιλιάς είναι σε συμβούλιο», συχνά έλεγαν «ο αυτοκράτορας ντύνεται». Κάπως έτσι ξεκινά το παραμύθι «Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα», μέχρι τη στιγμή που ένας ράφτης, εκμεταλλευόμενος τη φιλαυτία του αυτοκράτορα τον κοροϊδεύει, παρουσιάζοντάς του ένα «φανταστικό» ρούχο, που κανείς δεν μπορεί να δει γιατί είναι τόσο τέλειο. Στην πραγματικότητα ο αυτοκράτορας είναι γυμνός.

### **Ο Κίμωνας σε αποστολή διάσωσης** της Γιολάντας Τσορώνη

Η νυχτερινή καταιγίδα που ξεσπά, παρασύρει μακριά από τη μητέρα της μια μικρή φώκια. Την επόμενη μέρα ο ποντικούλης Κίμωνας τη βρίσκει, είναι εξαντλημένη και πεινασμένη. Ο Κίμωνας θέλει να τη βοηθήσει να βρει τη μαμά της. Θα τα καταφέρει άραγε και πώς; Για να εξασφαλίσουν τα παιδιά υγιή κοινωνική ζωή θεμελιωμένη σε αποτελεσματικές σχέσεις, πρέπει να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή να μπαίνουν στη θέση των άλλων, να κατανοούν και να αισθάνονται πράγματα με τον ίδιο τρόπο που τα βιώνει ένα άλλο άτομο. Την ανάγκη αυτή αναλαμβάνει να καλύψει η συγκεκριμένη ιστορία, προάγοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ επιχειρεί να βοηθήσει τα παιδιά να δουν τον κόσμο με τα μάτια του άλλου, αφού μάθουν πρώτα να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.

### **Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία** του Βαγγέλη Ηλιόπουλου

Ο Τριγωνοψαρούλης, το διαφορετικό ψαράκι που όλοι αγαπούν, είναι αναγκασμένος να δώσει μάχη με τον ισχυρότερο όλων των βυθών, το Μεγάλο Καρχαρία. Θα νικήσει η σοφία του Τριγωνοψαρούλη ή η δύναμη του Μεγάλου Καρχαρία; Η ιστορία αναφέρεται στον εκφοβισμό και το πώς τον νικούν η φιλία και η αγάπη.

## **Ο Φεγγαροσκεπαστής του Έρικ Πυμπάρετ**

Ο "Φεγγαροσκεπαστής" είναι αυτός που φανερώνει και κρύβει το φεγγάρι. Ένα παραμύθι που αγγίζει τις ευαίσθητες ψυχές των παιδιών. Ο Τιμολέων είναι ο καινούργιος Φεγγαροσκεπαστής! Είναι πράγματι ένα ποιητικό παραμύθι για τη ζωή, που βασίζεται στη δύναμη της φιλίας και της αλληλεγγύης.

## **A.7 Παιχνίδια**

Ακολουθως περιγράφονται κάποια από τα παιχνίδια, που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα οποία δεν θεωρούνται τόσο γνωστά ή πραγματοποιήθηκαν σε παραλλαγή.

### **Βρες ένα φίλο**

Το παιχνίδι ξεκινά με τη συνοδεία της μουσικής. Τα παιδιά κινούνται μέσα στο χώρο και με το σταμάτημα της μουσικής, καλούνται να βρουν ένα φίλο τους και να γίνουν ζευγάρι (Κοκκίδου 2014: 215).

### **Αγκαλιτσοφωλίτσες**

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί διασπαρτα στεφάνια γυμναστικής μέσα στο χώρο. Τα παιδιά καλούνται να κινηθούν ελεύθερα μέσα στο χώρο μέχρι να στατήσει η μουσική. Τότε, προσπαθούν να βρουν ένα φίλο τους και να μπουν μέσα σε ένα στεφάνι. Σε κάθε γύρο, η εκπαιδευτικός αναφέρει τον αριθμό των φίλων που πρέπει να βρει ένα παιδί και με το σταμάτημα της μουσικής, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να μπουν μαζί σε ένα στεφάνι. Έτσι, αυξάνεται και ο βαθμός δυσκολίας του παιχνιδιού (Κοκκίδου 2014: 240).

### **Μουσικά Αγκαλιάσματα**

Η μουσική σταματά και με σύνθημα της εκπαιδευτικού για αγκαλιά, τα παιδιά βρίσκουν έναν φίλο, πιάνονται από τα χέρια, κάθονται κάτω, ενώνουν τις μύτες τους ή διάφορα άλλα μέλη του σώματός τους αγκαλιασμένα και προσπαθούν να μη χάσουν την επαφή με το/τα μέλος/η που ενώνονται (Τσιλιμένη 2003: 37).

### **Τα σιωπηλά παιδιά**

Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό τους και έπειτα, τοποθετεί τις ζωγραφιές μέσα στη τάξη, σαν μία έκθεση ζωγραφικής. Αρχικά, καλεί τα «πιο σιωπηλά παιδιά» να παρουσιάσουν τη ζωγραφιά τους στην υπόλοιπη τάξη και έπειτα όλα τα υπόλοιπα (Κοκκίδου 2014: 179).

## **Τα μήλα**

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά διαλέγουν ένα μήλο και αρχίζουν να το παρατηρούν. Το καθένα έχει κάποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό. Ακολουθεί συζήτηση εκπαιδευτικού-παιδιών για τα χαρακτηριστικά του κάθε μήλου που έχουν διαλέξει και έπειτα, τα παιδιά αφήνουν τα μήλα τους στο καλάθι. Αφού ανακατεύθηκαν τα μήλα, τα παιδιά καλούνται να θυμηθούν ποιο μήλο έχουν διαλέξει (Κοκκίδου 2014: 220).

## **Είμαι καλός/ή σε...**

Τα παιδιά σκέφτονται κάποια ταλέντα τους και όταν ερωτηθούν από την εκπαιδευτικό, τα παρουσιάζουν ξεκινώντας με τη φράση «Είμαι καλός/ή σε...». Η εκπαιδευτικός επιλέγει με τυχαία σειρά και γρήγορα τα παιδιά που θα παρουσιάσουν, ώστε το κάθε παιδί να είναι σε ετοιμότητα και εγρήγορση (Κοκκίδου 2014: 180).

## **Τα βραβεία**

Η εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές για τα ταλέντα τους και έπειτα, τους ζητάει να τα ζωγραφίσουν σε ένα «βραβείο» που τους έχει δώσει. Αφού ολοκληρώσουν τη ζωγραφική τους, φορούν τα βραβεία τους και πραγματοποιούν μια βόλτα μέσα στην τάξη παρατηρώντας τα βραβεία των φίλων τους. Τέλος, συζητούν για τα διαφορετικά ταλέντα που μπορεί να έχει κάθε παιδί (Κοκκίδου 2014: 183).

## **Ναύτες και βαρκούλες**

Το κάθε παιδί βρίσκει δύο φίλους του και γίνονται ομάδα. Το ένα παιδί γίνεται ναύτης και τα άλλα δύο βάρκα. Ο ναύτης μπαίνει μέσα στη βάρκα και ξεκινούν το ταξίδι τους, ενώ ο ναύτης προσπαθεί να συντονίσει τη κίνηση της βάρκας αλλά και να μη συγκρουστεί και με τις άλλες βάρκες που βρίσκονται μέσα στο χώρο (Τσιλιμένη 2003: 45).



## **Καρχαρίες και ψάρια**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, καρχαρίες και ψάρια και οι καρχαρίες κυνηγούν τα ψάρια. Το συγκεκριμένο παιχνίδι αποτελεί παραλλαγή του παραδοσιακού κυνηγητού (Τσιλιμένη 2003: 47).

## **Βρες ιδέες και λύσεις**

Η εκπαιδευτικός αφηγείται διάφορες υποθετικές ιστορίες τις οποίες διακόπτει λίγο πριν το τέλος και τα παιδιά πρέπει να δώσουν προφορικά, μέσα από τη συζήτηση, ένα πιθανό τέλος τους. Η ολοκλήρωση της κάθε ιστορίας αφήνεται στη φαντασία των παιδιών (Κοκκίδου 2014: 223).

## **A.8 Τραγούδι *Εγώ και συ μαζί***

Χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι «Εγώ και συ μαζί» των Αλκίνοου Ιωαννίδη και Τζίμη Πανούση, εμπνευσμένο από το Toy Story (1995) σε μουσική Randy Newman και στίχους Τζίμη Πανούση. # [https://www.youtube.com/watch?v=9hPv\\_LgyKEE](https://www.youtube.com/watch?v=9hPv_LgyKEE) #

## Α.9 Πίνακες Ζωγραφικής

«Little Engineers» του Donald Zolan



«Friendship» των Elizabeth Tyndall



## A.10 Ποίημα σε Φίλους του Χόρχε Λ. Μπόρχες

Παρακάτω παρατίθεται το ποίημα που χρησιμοποιήθηκε στην τρίτη συνάντηση της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης και το οποίο είχε θέμα τη φιλία.

Δεν μπορώ να σου δώσω λύσεις για όλα τα προβλήματα της ζωής σου,  
ούτε έχω απαντήσεις για τις αμφιβολίες και τους φόβους σου ·  
όμως μπορώ να σ' ακούσω και να τα μοιραστώ μαζί σου το παρελθόν ή το μέλλον σου.

Όμως όταν με χρειάζεσαι θα είμαι εκεί μαζί σου.

Δεν μπορώ ν' αλλάξω, δεν μπορώ να αποτρέψω τα παραπατήματα σου.

Μόνο μπορώ να σου προσφέρω το χέρι μου να κρατηθείς και να μη πέσεις.

Οι χαρές σου, οι θριάμβοι και οι επιτυχίες σου δεν είναι δικές μου.

Όμως ειλικρινά απολαμβάνω να σε βλέπω ευτυχισμένο.

Δεν μπορώ να περιορίσω μέσα σε όρια αυτά που πρέπει να πραγματοποιήσεις,  
όμως θα σου προσφέρω τον ελεύθερο χώρο που χρειάζεσαι για να μεγαλουργήσεις.

Δεν μπορώ να αποτρέψω τις οδύνες σου όταν κάποιες θλίψεις σου σκίζουν την καρδιά, όμως μπορώ να κλάψω μαζί σου και να μαζέψω τα κομμάτια της για να τη φτιάξουμε ξανά πιο δυνατή.

Δεν μπορώ να σου πω ποιος είσαι ούτε ποιος πρέπει να γίνεις.

Μόνο μπορώ να σ' αγαπώ όπως είσαι και να είμαι φίλος σου.

Αυτές τις μέρες σκεφτόμουν τους φίλους μου και τις φίλες μου,  
δεν ήσουν πάνω ή κάτω ή στη μέση.

Δεν ήσουν πρώτος ούτε τελευταίος στη λίστα.

Δεν ήσουν το νούμερο ένα ούτε το τελευταίο.

Να κοιμάσαι ευτυχισμένος.

Να εκπέμπεις αγάπη.

Να ξέρεις ότι είμαστε εδώ περαστικοί.

Ας βελτιώσουμε τις σχέσεις με τους άλλους.

Να αρπάζουμε τις ευκαιρίες.

Να ακούμε την καρδιά μας.

Να εκτιμούμε τη ζωή.

Πάντως δεν έχω την αξίωση να είμαι ο πρώτος, ο δεύτερος ή ο τρίτος  
στη λίστα σου. Μου αρκεί που με θέλεις για φίλο.

Ευχαριστώ που είμαι.

Borges, J. Luis (1995) *Ποιήματα* (μετάφραση: Δ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά  
Γράμματα

# Βιβλιογραφία

- Asher, S., Oden, S. & Gottman, J. (1992) *Κοινωνικές δεξιότητες και Φιλία*. σειρά: «Εξελικτική Ψυχολογία: Κοινωνική Ανάπτυξη». Αθήνα: Gutenberg.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (1997) *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools*, (ed. Townsend T.). New York: Routledge.
- Baldwin, J.M. (1902) *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.
- Bell, J. (2007) *Πώς να Συντάξετε μία Επιστημονική Εργασία. Οδηγός Ερευνητικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bolton, G. (1985) *Changes in Thinking about Drama in Education*. Abingdon: Taylor & Francis, Ltd.
- Brown, W.H. & Odom, S.L. (1993) *Social Interaction: Skills Interventions for Young Children with Disabilities in Integrated Settings*, UK: Peck Inc.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. USA: New York Routledge.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001) *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Courtney, R. (1989) *Play, Drama & Thought: the Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto: Simon & Pierre Pub.
- Courtois, G. (χ.χ.) *Η Τέχνη να Ανατρέφεις τα Παιδιά Σήμερα*. Αθήνα: Τήνος.
- Dafermos, M. (2002) *The Cultural-historical Theory of L.S Vygotsky*. Athens: Atrapos.
- Day, C. & Norman, J. (1983) *Issues in Educational Drama*, London: The Flamer Press.

- Elliot, I. (2002) *Puppetry, Pantomime and Clowning around, Teaching Pre K*, 32(7): 44-47.
- Eysenck, M.W. (2010) *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ferraris, A.O. (1980) *Les Dessins d' Enfants*. Belgique: Marabout.
- Fleming, M. (2001) *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*, New York: David Fulton Publishers.
- Freud, A. (1965) *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*. New York: International University Press.
- Freud, S. (1964) *An Outline of Psychoanalysis. Standard Edition of the Work of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press.
- Goleman, D. (1998) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, γιατί το «E.Q.» είναι πιο Σημαντικό από το «I.Q.»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenberg, M.T., Weisberg, R.P., O'Brien, M., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003) Enhancing School-based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*. 58(6): 466-474.
- Greenblatt, S., Cohen, W., Howard, J. E. & Eisaman, M. K. (1997) *The Norton Shakespeare Tragedies*. London UK: Oxford University Press.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2009) Evidence for the Social Construction of Ability in Physical Education, *Sport, Education and Society Journal*, 15, Abingdon: Oxon Routledge:1-18.
- Holly, P. & Whitehead, D. (1986) *Collaborative Action Research*, UK: Cambridge Institute of Education.
- Irwin, E. & Shapiro, M. (1975) "Puppetry as a Diagnostic and Therapeutic Technique". In I. Jacab (ed.) *Psychiatry and Art*, 4:107-116. Basel: Karger Press.

- Johnson, L. & O'Neill, C. (1991) *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992) *The Action Research Planner*. Victoria: Deaken University Press.
- Kondoyianni, A. & Papaioannou, T. (2009) *Approaching Children's Literature and Fairytale with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitive Research Based on A Project For The Improvement Of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppetry and Drama Techniaues*. International Congress Of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language, 'We Speak The Same Culture': 417-430. Ankara: Gazi Universitesi.
- Kruger, M. (2011) Puppets in Education and Development in Africa: the Puppet's dual Nature and Sign Systems in Action, *South African Theatre Journal*, 21(1):64-74.
- Landy, S. (2009) *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional development in Young Children*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- McCaslin, N. (1990) *Creative Drama In the Classroom*. California: Players Press Inc.
- McNiff, J. Lomax, P. & Whitehead, J. (1996) *You and Your Action Research Project*. London: Routledge, Hyde Publications.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes C. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language and Social Skills. *Child Development* 79(3):732-749.
- Measelle, J., Ablow, J., Cowan, T., & Cowan, C. (1998) Assessing Young Children's Views of their Academic, Social and Emotional Lives: An Evaluation of the self-Perception Scales of Berkelet Puppet Interview. *Child Development*. 69(6):1556-1576.
- Mühlbauer, K.R. (1985) *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*. τ.13<sup>ος</sup>, σειρά «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη ΑΕ.

- Neelands, J. & Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2002) *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. London & Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. (2010) 'Mirror, Dynamo or Lens? Drama, children and social change' in O'Connor P. (ed.) *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: the writings of Jonothan Neelands*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- O'Neil, C. (1995) *Drama Works, a Frame Work for Process Drama*. Portsmouth NH: Heinemann.
- O'Toole, J. Stinson, M. & Moore, T. (2009) *Drama and Curriculum: a Giant at the Door*. Dordrecht: Springer.
- Peck, S.M. & Virkler, A.J. (2006) Reading in the Shadows: Extending Literacy Skills through Shadow-Puppet Theater, *The Reading Teacher*, 59(8):786-795.
- Pigkou-Repousi, M. (2012) *Ensemble theatre and citizenship education: how ensemble theatre contributes to citizenship education*. PhD thesis, University of Warwick.
- Puybaret, E. (2003) *Ο Φεγγαροσκεπαστής*. Αθήνα: Αίσωπος.
- Reynolds, P. (2004) *Η τελεία* (μετάφραση Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Αίσωπος.
- Schaffer, R. (1996) *Social Development*. New York: Black Publishing.
- Schutte, N.S. & Malouff, J.M. (2015) Facility for Sustained Positive Affect as an Individual Difference Characteristic, *Cogent Psychology*, 2(1):1-20.
- Scribner, S. & Cole, M. (1992) *Συνέπειες της Τυπικής και Άτυπης Εκπαίδευσης στη Γνωστική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Σκέψη.
- Silberman, M. (2002) *Μπέρτολτ Μπρέχτ. Κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Στάχυ.
- Silverstein, S. (1964) *Το δέντρο που έδινε* (μετάφραση Σκαπεντζή Χ.). Αθήνα: Δωρικός.



- 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.
- Skinner D., Metcalf C.A., Seager J.R., De Swardt J.S & Laubscher J.A., (2007), An Evaluation of an Education Programme on HIV Infection using Puppetry and Street Theatre, *AIDS Care: Psychological and Socio-medical Aspects of AIDS/HIV*, 3(3): 217-329.
- Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1996) *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York Ont: Captus University Publications.
- Sternberg, R.J. (2011) *Εισαγωγή στη Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πολιτεία.
- UN.I.MA (Union Internatinal de la Marionnette). (2011) *Το κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πειραιάς Σάββατο-Κυριακή (19/20.11.2011).
- UN.I.MA ΕΛΛΑΣ. (2010) *Το Κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία Σύντομη Ιστορική Αναδρομή, από την Αρχαιότητα έως Σήμερα*. [#http://www.kilkis-festival.gr/festival/pdf/KoukStinElladaSmall2.pdf.#](http://www.kilkis-festival.gr/festival/pdf/KoukStinElladaSmall2.pdf)  
[Πρόσβαση:15.06.2016].
- Vygotsky, L.S. (1997) *Νους στην Κοινωνία, Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, (μετάφραση Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B.J. (1976) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Waszkiel, M. (2003) *Σύγχρονες Τάσεις στην Έρευνα του Παγκόσμιου Κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Κέντρο Κουκλοθεάτρου και Καραγκιόζη.
- Weiskopf, R. & Laske, S. (1996) "Emancipatory Action Research: A Critical Alternative to Personnel Development or a New Way of Patronising

People?" In *New Directions in Action Research*, (Zuber-Skerritt O. ed.) 101-177. London. Washington: The Falmer Press.

Weninger, B. (2006) *Ένας για Όλους και Όλοι για Έναν*. Αθήνα: Πατάκη.

World Health Organization (1993) *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, MNH/PSF/93.7 Rev.2.

Zachu, A., Papadopoulou, C.O. & Lenger-Sidiropoulou, R. (2013) *Theaterpädagogische Ansätze in DaF-Unterricht: Theatertexte und – Übungen im Griechischen Sekundarbereich*. Thessaloniki: Aristoteles Universität Thessaloniki.

Zeichner, K. & Noffke, S. (2001) "Practitioner research", in Richardson V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington: American Educational Research Association.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* N.Y.: Teacher's College Press.

Zorzos, G. (2001) *Ancient Greek Invention of Karagiozis*. Αθήνα: DTP.

Αναστασόπουλος, Χ. (1991) *Κουκλοθεατρικά...και όχι μόνο*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

Άντερσεν, Κ.Χ. (1993) *Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα*. Αθήνα: Κέδρος.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αυγητίδου, Σ. (2008) *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (2012). «Οι 'ξένοι' στο Ελληνικό Κουκλοθέατρο. Οπτικές Απεικονίσεις των Αλλοεθνών στις Κουκλοθεατρικές Συλλογές», στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.) *Κουκλοθέατρο, Το Θέατρο της Εμφύχωσης*:33-50. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βίτσου, Μ. (2012) «Η χρήση του κουκλοθέατρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.) *Κουκλοθέατρο, Το Θέατρο της Εμφύχωσης*:119-133. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βογιατζάκη-Κρουκόβσκι, Ε. (2012) «Πόσο άψυχη μπορεί να είναι μία μαριονέτα;», στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.) *Κουκλοθέατρο, Το Θέατρο της Εμφύχωσης*: 93-104. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Γαλάνη, Μ. (2015) *Δημιουργική Μέθοδος Ρυθμικού και Θεατρικού Παιχνιδιού*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ. <https://eclass.upatras.gr/courses/PDE1464/#> [πρόσβαση 30.12.2016].
- Γεωργοπούλου-Βελιώτη, Μ. (2012) *Κουκλοθέατρο-Το Θέατρο της Εμφύχωσης: Διεπιστημονικές Αναγνώσεις και Καλλιτεχνικές Συναντήσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2013) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*: 1-21. [http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=372#](http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372#) [Πρόσβαση:5.6.2016].
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016) *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*:1-9, Οδηγός Νηπιαγωγού. [http://karamanosth.blogspot.gr/2013/06/blog-post\\_9085.html#](http://karamanosth.blogspot.gr/2013/06/blog-post_9085.html#) [Πρόσβαση:09.09.2016].
- Δαράκη, Π. (1992) *Κουκλοθέατρο: Διασκεδάζει και Διαπαιδαγωγεί*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δημητράτου, Β. (χ.χ.) *Ο Μαγικός Κόσμος του Κουκλοθεάτρου: Κούκλες και Έργα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Εγγονόπουλος, Ν. (1981) *Ο Καραγκιόζης, ένα Ελληνικό Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ζητάκη, Μ. (2008) *Ανακαλύπτοντας το Κουκλοθέατρο! Πρόταση για Τρισδιάστατη Εκπαιδευτική Εφαρμογή*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ζουμπουλάκης, Γ. (2015) *Κουκλοθέατρο απ' όλο τον Κόσμο στο Κιλκίς. Το Βήμα*. <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=702274>#[Πρόσβαση:9.5.2016].
- Ηλιόπουλος, Β. (2000) *Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1975) *Ανθολόγιο για τα Παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988) *Κουκλοθέατρο, Τέχνη και Τεχνική*. Αθήνα: Εστία.
- Ιννερχόφερ, Π. (1975) *Ψυχολογία του Παιδιού: Πρακτικές Οδηγίες για μία Σύγχρονη Αγωγή*. Αθήνα: Νότος ΕΠΕ.
- Ιωαννίδης, Ι. Δ. (1980) *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Προσαρμογή, Προσωπικότητα, Μάθηση, Ψυχοδυναμική Θεώρηση Σύγχρονων Προβλημάτων*. Αθήνα: Δρυμός.
- Κακουδάκη, Τ. (2009) *Η Θεατρική Αγωγή στα τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου. Μία Πρώτη Καταγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των Δραστηριοτήτων των Τμημάτων, The Theater Reality*. <https://theatereality.wordpress.com/2009/11/0#> [Πρόσβαση: 24.12.2016].
- Κατσαρίδου, Μ. (2014) *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια Πρόταση για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε Διαπολιτισμική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

- Κατσαρίδου, Μ. (2011) *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004) *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α.Γ. (1995) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», τ.6<sup>ος</sup>. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι.Β. (1994) *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ο. (1988) *Εισαγωγή στην Εικαστική Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006) *Κοινωνική Ψυχολογία-Εισαγωγή στην Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοκκίδου, Μ. (2014) *Η Εμφύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση, το Σχολείο της Χαράς και της Καρδιάς*. Αθήνα: Fagotto books.
- Κοντογιάννη Α. (1992) *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Άλκηστis.
- Κοντογιάννη, Α. (2008) *Μαύρη Αγελάδα/ Άσπρη Αγελάδα-Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστis
- Κοντογιάννη, Α. (2012) «Εφαρμογές Νοητικής και Κοινωνικό-Συναισθηματικές Μάθησης με τη Συνέργεια της Κούκλας», στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.) *Κουκλοθέατρο, Το Θέατρο της Εμφύχωσης*:105-116. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κοσμίδου, Χ.Ι. (1989) *Ενεργός Έρευνα: Για μία Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48: 22-33.
- Κουρετζής, Λ. (1991) *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, Πρακτική και Θεατροπαιδαγωγική Προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμούση, Ν. (2012) *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο Πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Κουρκουτάς, Η. & Chaertier, J.P. (επιμ.) (2008) *Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση*. Αθήνα: Τοπίο.
- Λιολιόπουλος, Θ. (2004) *Ο Εγκέφαλος και η Ανάπτυξη του Παιδιού: οι Νευροεπιστήμες και η Κινητική, Συναισθηματική, Κοινωνική και Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΙΘ.
- Λοΐζου, Ε. & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, Χ. (2010) *Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Αγωγή και Εκπαίδευση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας 3-6 χρόνων*. Αθήνα: Επιμόρφωση Νηπιαγωγών.
- Μαγουλιώτης, Α.Ν. (1994) *Κουκλοθέατρο Ι, Πώς Στήνεται ένα Έργο (Τρόποι-Είδη-Πατρόν)*, τ.4<sup>ος</sup>, σειρά: «Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού». Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. & Αλεξανδρίδου, Ε. (2012) «Η εμφύχωση των Κουκλών και οι Προτιμήσεις των Μικρών Παιδιών στο Χώρο του Νηπιαγωγείου», στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (επιμ.) *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της Εμφύχωσης*:137-148. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2012) *Το Κουκλοθέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: UN.I.MA ΕΛΛΑΣ.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2013) *Η Θεατρική Κούκλα στον Ανθρώπινο Πολιτισμό, Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας, Κιλκίς*.
- Μαρμαρίδου, Ε. (2007) *Το Βατραχάκι που Ήθελε να Γίνει Νούφαρο*. Αθήνα: Δια Βίου.
- Μπόρχες, Χ.Λ. (1995) *Ποιήματα* (μετάφραση Δ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2010) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Οικονόμου, Α. (2010) *Αναπαραστάσεις Χώρου σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Εξελικτική Πορεία, Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Πανταζίδης, Ι. (χ.χ.) *Λεξικόν Ομηρικόν*. Αθήνα: Ιωάννης Σιδέρης.

- Παπαδόπουλος, Π. & Σέρογλου, Φ. (2006) *Μία διαδοχή εξελισσόμενων θεατρικών πρακτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπανικολάτου, Α. (2012) *Η Κούκλα ως Βοηθός της Νηπιαγωγού σε Σχέση με την Προσέλευση της Προσοχής των Παιδιών και τη Συμμετοχή τους σε Δραστηριότητες Ανάγνωσης Παραμυθιού*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παρούση, Α. (2012) *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, (επιμ. Μαργαρίτα Κουλεντιανού). Αθήνα: Πλέθρον.
- Πασσάκος, Κ. Γ. (2009) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τ.2<sup>ος</sup>. Αθήνα: Μιχαλάς.
- Πλάτων, *Πολιτεία*, 73.a1-73.a3. (1957) The Loeb Classical Library, Cambridge: Harvard University Press.
- Πολίτης, Σ.Α. (<sup>3</sup>1979) *Ψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου: Οι Μέθοδοι, το Βρέφος, το Νήπιο, ο Μαθητής, ο Έφηβος*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες Γάγγος.
- Πούχνερ, Β. (2010) *Θεωρητικά Θεάτρου, Κριτικές Παρατηρήσεις στις Θεωρίες του Θεατρικού Φαινομένου, Η Σημειωτική Μέθοδος-Η Ανθρωπολογική Μέθοδος, Η Φαινομενολογική Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Περάκης, Η.Μ. (2006) *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ρίσπεν, Ζ. (χ.χ.) *Ελληνική Μυθολογία*, (μετάφραση Κ. Πολίτης), τ.1<sup>ος</sup>, Αθήνα: Αυλός.
- Ροντάρι, Τ. (2003) *Γραμματική της Φαντασίας, Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες*, (μετάφραση Γιώργος Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σκόρδου-Εξαρχοπούλου, Ε. (χ.χ.). *Κουκλοπαιχνιδίσματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σολομός, Α. (1986) *Έστι Θέατρον και Άλλα*. Αθήνα: Κέδρος.

- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1990) *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Τσιβεριώτη Α.Ε.
- Τζουριάδου, Μ. (1995) *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιάρας, Α. (2005) *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιλιμένη, Τ.Δ. (1994) *Κουκλοθέατρο II, 62 Νέα Έργα, τ.5<sup>ος</sup>*, σειρά: «Βασική Βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού». Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιλιμένη Α. (2003) *Παιχνίδια Φυσικών και Κοινωνικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.
- Τσορώνη, Γ. (2011) *Το Αστέρι της Φιλίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη, Γ. (2014) *Ο Κίμωνας σε Αποστολή Διάσωσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσουκάτου-Κούστα, Ν. (1966) *Αισθητική Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας - Χειροτεχνικές Κατασκευές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τσουντας, Χ. (1965) *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Τέχνης*. Αθήνα: Τοξότης.
- Φιλιππάκης, Μ. (χ.χ.) *Κοινωνικό Θέατρο, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικός Οδηγός για Εμψυχωτές*. Χανιά: Λευκό Αερόστατο.
- Φράγκος, Χ.Π. (1994) *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτιάδης, Α. (1977) *Καραγκιόζης ο Πρόσφυγας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζοπούλου, Κ. (1999) *Το Κουκλοθέατρο ως Μέσο Αγωγής και Μάθησης, Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χριστιανόπουλος, Κ. (1994) *Αναπτυξιολογία Παιδικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.



## **ΝΟΜΟΙ - ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ - ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Σχολική Χρονιά 2015-2016) *Στόχοι Σχολικής Χρονιάς Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*. Αθήνα. <http://www.moec.gov.cy/stochoi/#>  
[Πρόσβαση:30.12.2016].

ΦΕΚ Β' 2670/26.08.2016.

