

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Κινηματογράφος, Ντοκιμαντέρ και Ψηφιακά Μέσα στο θέατρο στην
προσχολική εκπαίδευση. Μια Μελέτη Περίπτωσης**

Ευτυχία Βαρσαμή

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Δεκέμβριος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Κινηματογράφος, Ντοκιμαντέρ και Ψηφιακά Μέσα στο Θέατρο
στην προσχολική εκπαίδευση. Μια Μελέτη Περίπτωσης**

Ευτυχία Βαρσαμή

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2018

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η διερεύνηση της σπουδαιότητας της θεατρικής αγωγής και η ένταξη του κινηματογράφου, του ντοκιμαντέρ και των ψηφιακών και οπτικοακουστικών μέσων σε ένα σημαντικό αναπτυξιακό στάδιο, αυτό της νηπιακής ηλικίας στην προσχολική αγωγή. Βάσει των παιδαγωγικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, αποκρυσταλλώνεται η πολυσημαντότητα της βιωματικής εκπαίδευσης με τις τεχνικές του θεάτρου και, κυρίως, του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς και η ενσωμάτωση ψηφιακών προϊόντων στην προσχολική αγωγή.

Για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, έγινε μια μελέτη περίπτωσης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επτά μαθημάτων. Το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων βασίστηκε στην ταινία κινουμένων σχεδίων “NEMO” και στο ντοκιμαντέρ “Ο ελληνικός βυθός”, προκειμένου να πραγματοποιηθούν σε δύο τμήματα του 2ου Νηπιαγωγείου Πικερμίου. Τα παιδιά παρακολούθησαν τα βίντεο, ενώ πριν και μετά από κάθε απόσπασμα υπήρχαν δραστηριότητες θεατρικής αγωγής, καθώς εντάχθηκαν και άλλες τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το θέμα της ταινίας, γύρω από το οποίο οργανώθηκαν δραστηριότητες, ήταν η μοναδικότητα κάθε είδους, άρα και κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, τα νήπια έγραψαν σενάρια και σχεδίασαν τις δικές τους ταινίες και τα δικά τους ντοκιμαντέρ για να μάθουν να χειρίζονται τα ψηφιακά μέσα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύονται στο τελευταίο μέρος της εργασίας.

Summary

The subject of this thesis is the exploration of the importance of theatrical education and the inclusion of movies, documentaries and digital and audiovisual equipment in a very important developmental stage, that of early childhood (kindergarten) in preschool education. The importance of experiential education using theater techniques and especially, dramatic play and the inclusion of digital products in preschool education is established by the pedagogical and the psycho pedagogical methods (based on bibliographic research).

For further research on the specific topic, a case study was realized by planning and carrying out seven lessons. The lessons took place in two classrooms, in Pikermi's second kindergarten and they were based on the movie "Nemo" and the documentary "The Greek seabed". The children watched the video, and before and after each part they participated in dramatic play activities. Other arts were also included in the educational procedure. The activities were based on the topic of the movie, which was the uniqueness of each species, therefore the uniqueness of each child. The children then wrote scripts for their own movies and documentaries and got familiar with using digital means and developed their critical thinking. The research results are analyzed in the final part of the thesis.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώθηκε με την ανεκτίμητη συμβολή της επιβλέπουσάς μου, Μυρτώς Πίγκου-Ρεπούση, η οποία με συμβούλεψε, με καθοδήγησε και, πάνω από όλα, με κατανόησε όλο αυτό το διάστημα, ώστε να ολοκληρωθεί η έρευνά μου και να διέπεται από εγκυρότητα.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω της καθηγήτριές μου στο ΜΠΣ; Θεατρικές Σπουδές, Κα Νικηφοράκη, Κα Γκίνη και Κα Φανουράκη, διότι χάρη σε αυτές και στην διδασκαλία τους ανέπτυξα το επιστημονικό μου υπόβαθρο πάνω στο θέατρο και, κυρίως, στην θεατρική αγωγή.

Χωρίς τη σωστή καθοδήγηση από την αρχή δεν θα είχα φτάσει εδώ σήμερα.

Θερμά ευχαριστήρια οφείλω και στις νηπιαγωγούς του 2ου Νηπιαγωγείου Πικερμίου, Ιωάννα Δανιήλ και Δήμητρα Παπαδημητρίου, για την καλή διάθεση να εντάξουν το πρόγραμμά μου στο εκπαιδευτικό τους χρονοδιάγραμμα, καθώς και για τη βοήθειά τους και τη συνεργασία τους καθόλη τη διάρκεια αυτού.

Μα πάνω από όλους θέλω να ευχαριστήσω τους μαθητές του Νηπιαγωγείου Πικερμίου που συμμετείχαν στην πραγματοποίηση της έρευνας και που κάθε φορά που τους συναντούσα δυνάμωναν, όλο και περισσότερο, την πεποίθησή μου για τη σπουδαιότητα της βιωματικότητας της μάθησης, της θεατρικής αγωγής και των ψηφιακών μέσων στην προσχολική ηλικία. Μαζί με αυτά τα παιδιά, θέλω να ευχαριστήσω και όλους τους μαθητές που έχω συναντήσει μέχρι σήμερα για όλα όσα μου δίδαξαν, αλλά και αυτούς που θα συναντήσω στο μέλλον, μιας και ό,τι προσπαθώ να μάθω είναι για τα παιδιά, αυτά που θα οικοδομήσουν μια άλλη κοινωνία.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iii
Summary	iv
Ευχαριστίες	v
Περιεχόμενα.....	vi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2.....	3
Θεατρική αγωγή.....	3
2.1 Το Θέατρο στην Προσχολική Αγωγή	3
2.1.1 Το παιδί της προσχολικής ηλικίας: Χαρακτηριστικά	3
2.1.2 Τα χαρακτηριστικά του θεάτρου στην προσχολική αγωγή	4
2.1.3 Θεατρική αγωγή και ανάπτυξη νοημοσύνης	6
2.1.4 Θέατρο στο νηπιαγωγείο: Μια διαθεματική μέθοδος.....	7
2.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι	9
2.2.1 Το Παιδί και το Παιχνίδι.....	9
2.2.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη	10
2.2.3 Θεατρικό Παιχνίδι: Αισθητική και Κοινωνική Αγωγή.....	11
2.2.4 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως αρωγός των σχέσεων και της σχεσιοκεντρικής παιδαγωγικής	12
Κεφάλαιο 3.....	14
Ψηφιακά Μέσα στο θέατρο στην εκπαίδευση	14
3.1 Κινηματογράφος, Ντοκιμαντέρ και οπτικοακουστικά μέσα στο θέατρο στην προσχολική αγωγή	14
3.1.1 Τα παιδιά ως “ψηφιακοί αυτόχθονες”.....	14
3.1.2 Ψηφιακά μέσα στην προσχολική αγωγή: Πλεονεκτήματα.....	15

3.1.3 Ψηφιακά μέσα και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης Παιδιών	16
3.1.4 Κινηματογράφος και Ντοκιμαντέρ στο θέατρο στην προσχολική αγωγή.....	17
Κεφάλαιο 4.....	20
Μεθοδολογία Έρευνας.....	20
4.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....	20
4.2 Προγραμματισμός-Σχεδιασμός Μαθημάτων	22
Κεφάλαιο 5.....	24
Ανάλυση Έρευνας.....	24
5.1 Μαθησιακά Αποτελέσματα.....	24
5.1.1 Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού.....	25
5.1.2 Η Συμβολή του Κινηματογράφου.....	25
5.1.3 Γνωστικό Αντικείμενο και Αναβάθμιση λόγου.....	27
5.2 Ολόπλευρη Ανάπτυξη.....	29
5.2.1 Κριτική Σκέψη	3029
5.2.2 Η Έννοια της Μοναδικότητας.....	31
5.2.3 Η ανάπτυξη της Συνεργασίας και της Επικοινωνίας της ομάδας.....	34
Επίλογος.....	38
Παράρτημα Α.....	39
Σχέδια Μαθημάτων για το	39
Νηπιαγωγείο.....	39
1ο ΜΑΘΗΜΑ	39
2ο ΜΑΘΗΜΑ	42
3ο ΜΑΘΗΜΑ	45
4ο ΜΑΘΗΜΑ	47
5ο ΜΑΘΗΜΑ.....	49
6ο ΜΑΘΗΜΑ.....	51

7ο ΜΑΘΗΜΑ	53
Παράρτημα Β.....	57
Αξιολογήσεις Διδάσκουσας από Νηπιαγωγούς τάξεων	57
Παράρτημα Γ	63
Αξιολογήσεις Εξέλιξης Μαθημάτων από νηπιαγωγούς τάξεων.....	63
Παράρτημα Δ.....	67
Φωτογραφίες	67
Βιβλιογραφία.....	76

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εστιάζει στην ένταξη και χρήση του κινηματογράφου, του ντοκιμαντέρ και λοιπών οπτικοακουστικών μέσων στο πλαίσιο του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, το πεδίο έρευνας αφορά στη χρήση της έβδομης τέχνης, των τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων στο νηπιαγωγείο ως προέκταση και συμπληρωματική παιδαγωγική της θεατρικής αγωγής. Κάτι τέτοιο κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμο σε μια γενιά “ψηφιακά αυτοχθόνων” (digital natives) παιδιών και νέων (Καλογιαννάκης 2013, 538), αφενός γιατί δε μπορείς να διαχωρίσεις τα παιδιά από το περιβάλλον τους, αφού μεγαλώνουν σε έναν ψηφιακό και τεχνολογικά ανεπτυγμένο κόσμο, αφετέρου, διότι, ακόμα και στα σχολικά περιβάλλοντα όπου παρουσιάζεται η χρήση τους, “βαδίζει στενά στα πλαίσια της εγγράμματης και έντυπης φύσης απογοητεύοντας τα παιδευμένα μυαλά των μαθητών” (Ρεπούλιος 2006, 491). Επιπροσθέτως, ζώντας σε μια εποχή στην οποία το παιδί βομβαρδίζεται από πληθώρα εικόνων, βίντεο, ΜΜΕ, ηλεκτρονικών παιχνιδιών, σε μια εποχή που άμεσα και εύκολα μπορεί να αναζητήσει οποιαδήποτε πληροφορία στη μηχανή αναζήτησης του διαδικτύου, είναι χρέος των δασκάλων να εκπαιδεύσουν κάθε παιδί ώστε να γίνει ενεργητικός δέκτης με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και σε ετοιμότητα να διαβάσει τα πολλαπλά, και πολλές φορές, κρυφά μηνύματα. Κάτι τέτοιο δε μπορεί να συμβεί αν δε χρησιμοποιηθούν στην πράξη οι τεχνολογίες και αν κάθε μαθητής δεν πειραματιστεί με αυτές σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Στο πρώτο μέρος της διατριβής γίνεται αναφορά στο θέατρο στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο θεατρικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί τον πυλώνα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ως εισαγωγή των παιδιών στο διδασκόμενο θέμα και στο θέμα της ταινίας, αλλά και ως συνέχεια αυτών. Με την πίστη πως κάθε εικόνα, ιδέα, συναίσθημα, αλλά και κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορούν να γίνουν θεατρικά παιχνίδια και να ενεργοποιήσουν την ψυχή, το σώμα και τον νου κάθε παιδιού, το θεατρικό παιχνίδι κατέχει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική πράξη κατά την προσχολική ηλικία δεδομένης και της υστέρησης της λεκτικής επικοινωνίας, έναντι της εξωλεκτικής σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων της έρευνας που διεξήχθη στα τμήματα του 2ου νηπιαγωγείου Πικερμίου. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας έγιναν οκτώ μαθήματα τα οποία περιείχαν προβολή της ταινίας “NEMO” και του ντοκιμαντέρ για “ο ελληνικός βυθός”. Κάθε μάθημα ήταν δομημένο με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση. Το γνωστικό αντικείμενο ήταν η ζωή στον βυθό, πρώτα στον ωκεανό, με βάση τα ερεθίσματα από το κινούμενο σχέδιο και, στη συνέχεια, στο Αιγαίο πέλαγος με βάση το ντοκιμαντέρ. Ταυτόχρονα, με αφορμές από την ταινία, αλλά και από τα διαφορετικά είδη που ζουν στον βυθό και πάντα με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού έγινε λόγος για τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα. Τέλος, τα παιδιά χρησιμοποίησαν οπτικοακουστικά μέσα για να δημιουργήσουν τη δική τους ταινία και το ντοκιμαντέρ της τάξης τους. Συνοψίζοντας, μελετάται η έκφραση της θεατρικής αγωγής η οποία λειτουργεί συσπειρωτικά για διαφορετικά είδη τέχνης και με τον τρόπο αυτό “το παιδί της προσχολική ηλικίας έρχεται σε επαφή με ένα συγκεκριμένο διδασκόμενο θέμα μέσα από το σύνολο των Τεχνών, την αισθητική δράση” (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά 2011, 23) τις τεχνολογίες, τα οπτικοακουστικά μέσα και τον κινηματογράφο.

Κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας υπήρξε η πεποίθηση πως η ένταξη των κινηματογραφικών ταινιών, των κινουμένων σχεδίων και των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί απειλή ή κίνδυνο για μία ποιοτική εκπαίδευση όπως, ίσως, θεωρεί μια μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα με τρόπο τέτοιο ώστε να τα αποκλείουν από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξίσου σημαντικό κίνητρο ήταν και η πρόταση μίας ολοκληρωμένης αισθητικά καλλιτεχνικής παρέμβασης η οποία αντιπαρέρχεται στη χρήση των μέσων και του κινηματογράφου χωρίς πρόγραμμα και χωρίς αισθητικό χαρακτήρα καθώς μία τέτοιου είδους ένταξη δε βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κρίση, παρά τους δίνονται περισσότερο υλικό προς απλή κατανάλωση.

Κεφάλαιο 2

Θεατρική αγωγή

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται τις τεχνικές του θεάτρου και κυρίως του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή, αφού πρώτα αναλύονται κάποια αναπτυξιακά δεδομένα της ηλικίας των νηπίων.

2.1 Το Θέατρο στην Προσχολική Αγωγή

Το θέατρο αποτελεί σημαντικό βοηθό στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία με πολλαπλά πλεονεκτήματα για την προαγωγή της γνώσης και για την ανάπτυξη του νηπίου ψυχοκοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά.

2.1.1 Το παιδί της προσχολικής ηλικίας: Χαρακτηριστικά

Το παιδί της νηπιακής ηλικίας, εισερχόμενο στον νέο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, καλείται να προσαρμοστεί σε έναν ξένο χώρο, να ενταχθεί σε μια ομάδα άγνωστων παιδιών, να επικοινωνήσει, να μάθει, να αυτοεξυπηρετηθεί, να σκεφτεί, να βρει λύσεις, να πράξει και να διαχειριστεί προβλήματα. Αρχικά, αυτές οι νέες συγκυρίες και το άγνωστο περιβάλλον δημιουργούν άγχος στα παιδιά με αποτέλεσμα οι γονείς και οι δάσκαλοι να παρέχουν έτοιμες λύσεις και δοσμένες συνθήκες στα νήπια με σκοπό να βοηθήσουν. Ωστόσο, αυτή είναι μια παρεμβατική συμπεριφορά, η οποία εμποδίζει την ελευθερία και τη φύση των παιδιών, αφού σκοπός είναι “να δημιουργούμε καταστάσεις και κατάλληλα περιβάλλοντα για να αυτενεργούν, να πειραματίζονται” και εν τέλει να αυτοαγαγούνται (Κρουσταλάκης 2004, 405). Άλλωστε, αυτό το ηλικιακό στάδιο, στη θεωρία της Montessori, “αποτελεί τη σημαντική περίοδο της ανθρώπινης ζωής, από την οποία εξαρτάται η ευτυχία και η ομαλότητα του ώριμου ανθρώπου” (Κρουσταλάκης

ο. π., 404). Το παιδί της νηπιακής ηλικίας λαμβάνει εκείνη τη γνώση που θα το βοηθήσει να λειτουργεί σε όλη τη μετέπειτα ζωή του. Επομένως, χρήσιμη είναι η γνώση που θα αποκτήσει το παιδί πειραματιζόμενο στο ασφαλές περιβάλλον του σχολείου, η γνώση που θα ανακαλύψει από μόνο του, ένα είδος “αυτοπαίδευσης” (Κρουσταλάκης ο. π., 406), με τον δάσκαλο παρατηρητή και δημιουργό τέτοιων καταστάσεων, άξιων για να οδηγηθεί το παιδί σε αυτή.

Σε συνάρτηση των παραπάνω, σύμφωνα με τον Piaget, το νήπιο βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο της προσυλλογιστικής περιόδου, τη διαισθητική σκέψη (Παρασκευόπουλος 1985, 33). Δηλαδή το παιδί που χρησιμοποιεί προέννοιες τείνει να χρησιμοποιήσει έννοιες, ενώ, σταδιακά και εξαιτίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος, θα στραφεί από τον εγωκεντρισμό στον αντικειμενικό ρεαλισμό (Παρασκευόπουλος ο. π., 34-44). Επιπλέον, η σκέψη του δεν έχει αναστρεψιμότητα και δε δύναται να συνεξετάζει πολλά χαρακτηριστικά ταυτοχρόνως (Παρασκευόπουλος ο. π., 41). Τις νοητικές λειτουργίες συμπληρώνουν οι ψυχοκοινωνικές κρίσεις στην ανάπτυξη, όπου, σύμφωνα με τον Erikson, το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται ανάμεσα στην αναπτυξιακή κρίση, “πρωτοβουλία ή την ενοχή” (Παρασκευόπουλος ο. π., 90-94). Συνεπώς, η εκπαιδευτική διαδικασία και οι ρόλοι του νηπιαγωγείου και του δασκάλου είναι μείζονος σημασίας και θα διαμορφώσουν, εν τέλει, τον μελλοντικό ενήλικα, αλλά και την αυριανή κοινωνία γενικότερα.

2.1.2 Τα χαρακτηριστικά του θεάτρου στην προσχολική αγωγή

Βοηθός σε αυτή την απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία στα παιδιά που βρίσκονται σε ένα σημαντικό στάδιο ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο είναι το θέατρο στην εκπαίδευση. Ο Γραμματάς, με ιδιαίτερη έμφαση, αναφέρει πως “η θεατρική αγωγή δεν μπορεί παρά να αρχίζει από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, όταν η παιδεία στο σύνολό της παρέχεται υπό μορφή παιχνιδιού και εξοικείωσης των ανηλίκων που βρίσκονται στην πιο τρυφερή ηλικία της ζωής τους” (Γραμματάς 2014, 21). Το θέατρο αποτελεί το “όχημα μιας ανώδυνης, ασφαλούς και εποικοδομητικής μετάβασης” (Μενδρινού στο Γραμματάς 2014, 311) για αυτό και κρίνεται απαραίτητο σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία τα παιδιά βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο στον κοινωνικό, ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα.

Το θέατρο, λοιπόν, πέρα από παιγνιώδες, αφού παρέχει αληθινή διασκέδαση στα παιδιά, και ασφαλές, διότι, ό,τι κι αν συμβαίνει, κάθε παιδί γνωρίζει πως βρίσκεται σε μια “φαντασιακή κατάσταση κατά τη διάρκεια της οποίας δύναται να εμπλακεί και πραγματικά, καθώς μεταβαίνουν

από τον ρόλο στην καθημερινή πραγματικότητα” (Cattanach 1994 στο Ζαφειριάδης - Δαρβούδης 2010, 38), είναι “θεραπευτικό, τελετουργικό και εκπαιδευτικό” (Schechner στον Neelands 2008, 63). Πιο συγκεκριμένα, “το δράμα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως θεραπεία για εκείνους που κακοποιούνται ή είναι θύματα προκατάληψης” (Neelands ο. π., 63), αλλά και για την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών από τον εαυτό τους και από τους υπόλοιπους. Επίσης, “το δράμα λειτουργεί ως τελετουργία και μια τάξη δουλεύει ως κοινότητα και διαμέσου της κοινής συμμετοχής ο καθένας αποκτά κατανόηση για τον εαυτό του” και αποδέχεται τη διαφορετικότητα του άλλου (Neelands ο. π., 63). Το δράμα, άλλωστε είναι συλλογική τέχνη και, ως τέτοια, προωθεί την κοινωνική ανάπτυξη του εαυτού μέσω της συλλογικής εμπειρίας (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007, 21). Τέλος, “το θέατρο χρησιμοποιείται εκπαιδευτικά” (Neelands ο. π., 63), αφού, μέσω θεάτρου, μπορούν να διδαχθούν όλα και, μάλιστα, με μεγάλη αποτελεσματικότητα, διότι εγείρει και διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η μεγάλη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής πλευράς του θεάτρου έγκειται στο ότι “διαπερνά όλες τις μαθησιακές περιοχές” και μέσω αυτού “δύναται να επιτευχθεί κάθε μορφωτική και παιδευτική επιδίωξη” (Μενδρινού στο Γραμματάς 2014, 311-324). Το θέατρο είναι συμβατό με κάθε γνωστικό πεδίο και σε συνεργασία με τις υπόλοιπες τέχνες ισχυροποιείται, ώστε να επιτύχει τη βίωση γνώσης, τη δημιουργία ενεργών και ενεργοποιημένων ατόμων, ολοκληρωμένων με ολόπλευρη ανάπτυξη και ετοιμότητα για την αντιμετώπιση προβλημάτων πάσης φύσεως. Σύμφωνα με τον Holt, η μάθηση που πηγάζει από την εμπειρία και από τα όσα ενδιαφέρουν προσωπικά το άτομο (Holt 1971, 13), αυτό δηλαδή που η Πηγιάκη αναφέρει ως “συνάφεια της γνώσης προς την ίδια τη ζωή” (Πηγιάκη 2004, 98), αυτή η μάθηση είναι που μπορεί πραγματικά να επιτευχθεί. Αυτό το ενδιαφέρον ενεργοποιείται μέσω της κίνησης του μαθητή, μέσω της βίωσης της ίδιας της γνώσης ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής του. Ακριβώς αυτό είναι που επιτυγχάνουν στο σύνολό τους οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μέσω δραματοποιήσεων, παιχνιδιών ρόλων, θεατρικών παιχνιδιών, τα οποία απαιτούν συνεργασία της ομάδας, τα παιδιά μαθαίνουν πολλαπλά. Έτσι, η γνώση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων χρειάζονται για να προχωρήσουν τα παιχνίδια. Σημαντικό είναι πως με “τους φωνητικούς, κινησιολογικούς και εκφραστικούς τρόπους, οι οποίοι χρησιμοποιούνται και στο θέατρο, ενεργοποιείται ο ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος των παιδιών [...] και τελικά πραγματώνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι, όχι σαν μάθημα, αλλά ως ευχάριστη ψυχαγωγική απασχόληση των παιδιών” (Γραμματάς 2014, 33-34).

Δεν είναι, όμως, μόνο η γνώση που επιτυγχάνεται ευκολότερα και επικοινωνιακότερα μέσω του θεάτρου, αλλά και η επικοινωνία, η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα. Το παιδί της προσχολικής αγωγής έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τους συνομηλίκους και καλείται να συνυπάρξει μαζί τους και να μοιραστεί. Αυτό το μοίρασμα είναι εξαιρετικά δύσκολο σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, διότι το νήπιο, μέχρι αυτή τη φάση, θεωρούσε πως αποτελεί το κέντρο του κόσμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως στην Πρωτοχρονιάτικη πίτα όλα τα παιδιά της τάξης έχει τύχει να κερδίσουν το φλουρί στο σπίτι τους και, ξαφνικά, στην τάξη μόνο ένα από αυτά τα παιδιά θα είναι το τυχερό. Το παιδί, λοιπόν, “συνειδητοποιεί ότι δεν αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος, ότι είναι μέλος σε μια ομάδα, με την οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένο [...] με συνέπεια να κατανοεί τη σημασία του οργανωμένου συνόλου [...] και αναγκάζεται να ελέγξει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που πιθανόν επενεργούν αρνητικά, ενώ ενισχύει τα θετικά” (Γραμματάς ο. π., 24). Μάλιστα, το νήπιο σε αυτή τη φάση διαχωρίζει την επιθυμητή από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και διαμορφώνει τον χαρακτήρα του, καθώς, μέσα από τις λειτουργίες της ομάδας, “γνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους” (Γραμματάς ο. π., 24). Εν τέλει, το θέατρο, πέρα από τη “διασύνδεση όλων των μαθησιακών περιοχών, ανάγεται σε μεθοδολογικό εργαλείο διερεύνησης του εαυτού και του κόσμου” (Μενδρινού στο Γραμματάς ο.π., 318).

2.1.3 Θεατρική αγωγή και ανάπτυξη νοημοσύνης

Το θέατρο στην προσχολική αγωγή, όμως, συμβάλλει και σε αυτό που λέγεται συναισθηματική και πολλαπλή νοημοσύνη. Κατά τον Goleman, αυτό που νιώθουμε μετράει ακριβώς το ίδιο με αυτό που σκεφτόμαστε και η ευφυΐα δεν μπορεί να οδηγήσει σε τίποτε, όταν το συναίσθημα έχει κλονισθεί (Goleman 1997, 30). Σύμφωνα με τους Φλουρή και Κασσωτάκη, "η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα αυτεπίγνωσης, τον έλεγχο παρορμήσεων, την επιμονή του ατόμου, τις δυνατότητες να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να αντέχει τις απογοητεύσεις, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, να συνεργάζεται και να επιλύει διαφορές” (Φλουρή και Κασσωτάκης 2003, 243-244). Όλα τα παραπάνω εξελίσσονται μέσω της θεατρικής αγωγής και του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Αν, κατά τον Goleman, όλα τα παραπάνω “αναπτύσσονται κάτω από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και, κυρίως, του σχολείου” (Goleman 1997, 30-31), τότε, πολύ περισσότερο αναπτύσσονται μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση, όταν κάθε νήπιο καλείται να ενεργοποιήσει και να εξελίξει παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης για να παίξει ένα παιχνίδι ρόλων, για να κάνει δραματοποιήσεις ή θεατρικά παιχνίδια.

Σημαντική, επίσης, είναι η επίδραση του θεάτρου στην προσχολική αγωγή για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner, “ο οποίος διέκρινε επτά τύπους νοημοσύνης, τη γλωσσική, τη μουσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωρική, την κιναισθητική, την ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική” (Messick 1992, 365). Αρχικά, μέσω της δραματοποίησης, των παιχνιδιών ρόλων και άλλων τεχνικών του θεάτρου, δίνονται οδηγίες και έπειτα τα παιδιά καλούνται να επικοινωνήσουν. Μέσω της μίμησης ή ακόμα και της επανάληψης φράσεων κατά τη διάρκεια εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών, τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ενώ, αφού χρησιμοποιούν το σώμα τους για να παίξουν ρόλους, στην ουσία σωματοποιούν τον λόγο και κατανοούν καλύτερα τις έννοιες των λέξεων. Εκτός από την ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης, προάγεται και η δεύτερη νοημοσύνη, η μουσική, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το θέατρο και χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του στην τάξη.

Στη συνέχεια, “η λογικομαθηματική νοημοσύνη, που περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης και έκφρασης ποσοτικών σχέσεων και λογικών εννοιών” (Φλουρής και Κασσωτάκης 2003, 245) μπορεί να είναι ζητούμενο σε πολλά θεατρικά παιχνίδια με σκοπό να την αναπτύξουν τα παιδιά με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Επίσης, η χωρική και η κιναισθητική νοημοσύνη καλλιεργούνται σε όλες τις θεατρικές τεχνικές, στην διάρκεια των οποίων τα παιδιά κινούνται στον χώρο της τάξης, και όχι μόνο, συναντούν άλλα σώματα, υπολογίζουν αποστάσεις των αντικειμένων και των συμμαθητών τους, ενώ κάποιες φορές θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα. Άλλωστε, “τα κινητικά παιχνίδια ενεργοποιούν το σώμα και επιτρέπουν στο νήπιο να διερευνήσει της δυνατότητές του” (Μενδρινού στο Γραμματάς 2014, 320). Τέλος, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη είναι αυτές που προάγονται, πρωτίστως, μέσω του θεάτρου, αφού τα νήπια μπαίνουν σε ρόλους και καλούνται να επικοινωνήσουν, να περιμένουν τη σειρά τους και να λάβουν δράση, άρα πρέπει να αφουγκραστούν τις διαθέσεις και τα κίνητρα των άλλων, καθώς και να αναγνωρίσουν τα δικά τους. Μέσω των δράσεών τους θα έχουν και τις ανάλογες αντιδράσεις και έτσι, βιωματικά, θα εξελίξουν τους επτά τύπους των πολλαπλών νοημοσυνών μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον δοσμένου ρόλου ή παιχνιδιού.

2.1.4 Θέατρο στο νηπιαγωγείο: Μια διαθεματική μέθοδος

Ακόμη και βάσει του οδηγού των νηπιαγωγών και του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών, στα οποία αναφέρεται πως η γνώση πρέπει να διδάσκεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη και πως η μάθηση είναι κοινωνική δραστηριότητα και απαιτεί αλληλεπίδραση των

παιδιών μεταξύ τους και με τους δασκάλους, αλλά και των παιδιών με τα υλικά και τον χώρο (Δαφέρμου κ.α. 2006, 9-10), το θέατρο στην προσχολική αγωγή είναι το καταλληλότερο μέσω για την επίτευξη αυτών, αφού, ως διδακτική μέθοδος, εμπεριέχει όλα τα παραπάνω ζητούμενα.

Εφόσον, λοιπόν, σύμφωνα με τον Piaget, “η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία που τα παιδιά την οικοδομούν σταδιακά μέσα από τη δική τους δραστηριότητα” (Ferreiro και Βαρνάβα-Σκούρα στο Δαφέρμου ο.π., 10), τα νήπια φθάνουν στη γνώση πολλών αντικειμένων, καθώς μέσω των θεατρικών τεχνικών βιώνουν πολλές και διαφορετικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, σε ένα θεατρικό παιχνίδι, ένα παιδί μπορεί να βιώσει τις δυσκολίες από μια αλληλεπίδραση και σε έναν αυτοσχεδιασμό να μάθει να επιλύει ένα πρόβλημα. Άλλωστε, ο Vygotsky θεωρεί πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να δίνει το κίνητρο και την επιθυμία στο παιδί, ώστε να θέλει να συμμετέχει σε αυτήν (Bodrona και Leong 1996, 175), και αυτό συμβαίνει με το θέατρο στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, υποστηρίζει πως κατά το παιχνίδι ρόλων το παιδί παίζει ένα κεφάλι πάνω από τον εαυτό του, πηδά πάνω από το συνηθισμένο επίπεδο και, έτσι, δημιουργείται η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky 1978, 73).

Όλα αυτά είναι ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο και δεδομένης και της αναπτυξιακής φάσης των νηπίων, το θέατρο και οι τεχνικές του αποτελούν ισχυρό βοήθημα στα χέρια των νηπιαγωγών και των ψυχοπαιδαγωγών, ενώ σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες τέχνες ανταποκρίνεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού βοηθώντας το να εκφραστεί και με τις “εκατό γλώσσες” (Malaguzzi στο Edwards κ.α. 2017, 23) χωρίς ίχνη κατακερματισμού της γνώσης και της σκέψης. Στη σύγχρονη εποχή όπου “διδάσκεται ένα κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, μοναδικά κατάλληλο για ιδεολογική ηγεμονία των ισχυρότερων τάξεων στην κοινωνία” (Apple & King 2005, 95) και που, όπως αναφέρουν οι Aronowitz και Bourdieu, αντίστοιχα, το σχολείο προετοιμάζει αυριανούς εργαζόμενους αγνοώντας την ανάπτυξη παιδιών ως σκεπτόμενα όντα (Ρεπούση 2015, 3), και είναι “παράγοντας κοινωνικής συντήρησης” (Bourdieu 1985, 359), άρα, δεν υπάρχει το ενδιαφέρον ανατροφής σκεπτόμενων παιδιών, αφού κάτι τέτοιο θα μπορούσε να διαταράξει τα κοινωνικά δεδομένα, το θέατρο στην εκπαίδευση είναι αναγκαίο για την ανατροπή ακριβώς αυτών των δεδομένων. Μέσω του θεάτρου δημιουργούνται οι λεγόμενες, κατά τον Somers, “πραγματικές στιγμές”, στη διάρκεια των οποίων η εκπαίδευση πλησιάζει την πραγματική ζωή του κάθε παιδιού και μόνο τότε οδηγεί στη μάθηση (Somers 2010, 78-79).

2.2 Το Θεατρικό Παιχνίδι

Η ένταξη του παιχνιδιού στο θέατρο δημιουργεί το θεατρικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί βασικό εργαλείο του νηπιαγωγού για ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική, νοητική και κινητική ανάπτυξη του νηπίου, ενώ ταυτόχρονα προάγει την αισθητική καλλιέργεια. Άλλωστε, το παιχνίδι είναι “διαθεματικό” (Deniz 2003, 89) και πολυεπίπεδο, αφού εμπεριέχει κίνηση, μουσική, τραγούδι, λόγο, κατασκευές υλικών και άλλα. Έτσι, το παιδί έρχεται σε επαφή με πολλούς τομείς ταυτόχρονα, όπου εμπλέκει συναίσθημα, νόηση και σώμα (Winston 2009, 10) και αναπτύσσεται ολόπλευρα.

2.2.1 Το Παιδί και το Παιχνίδι

Το παιχνίδι εμφανίστηκε αυθόρμητα από την αρχή της ιστορίας του ανθρώπου. Τα παιδιά δημιουργούσαν και συνεχίζουν να δημιουργούν συμβολικά παιχνίδια και, αδιαμφισβήτητα, αυτά αποτελούν μία από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Οι αρχές και τα γνωρίσματα του παιχνιδιού, όπως αυτά καταγράφονται από τον Παπαδόπουλο, είναι η ελευθερία, η χειραφέτηση, η χαρά, η ανάπτυξη συναισθημάτων, κίνησης, εξερευνητικής διάθεσης, φαντασίας, γλωσσικής έκφρασης (Παπαδόπουλος 2010, 75-82) και, εν τέλει, η προαγωγή του πολιτισμού και της κοινωνίας. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά παίζουν, και σε ένα πρώτο επίπεδο αυτό τα διασκεδάζει, σε επόμενο στάδιο, όπως συμφωνούν οι θεωρίες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, μέσω του παιχνιδιού, μαθαίνουν και αναπτύσσονται (Gehlbach 1986, 203). Δε θα ήταν παράτολμος ο ισχυρισμός πως, εκτός από τις βιολογικές ανάγκες, όλες οι υπόλοιπες καλύπτονται από το παιχνίδι και τις αλληλεπιδράσεις που βιώνει το παιδί μέσα σε αυτό, όταν σύμφωνα με τον Μακαρένκο “η διάπλαση της μελλοντικής προσωπικότητας συντελείται πρώτα από όλα στο παιχνίδι” (Αβανέσοβα κ. α. 1989, 223).

Ως εργαλείο της θεατρικής τέχνης, το θεατρικό παιχνίδι κατέχει κεντρική θέση στο θέατρο στην προσχολική αγωγή. Άλλωστε “το δράμα στην εκπαίδευση έχει τη γέννησή του στο παιχνίδι των παιδιών” (Neelands 1984, 7), ενώ, κατά τον Leach, το παιχνίδι είναι το πρώτο είδος παράστασης (Leach 2008, 1). Σύμφωνα με τον Huizinga, τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας σε ένα “μη σοβαρό” περιβάλλον, εκτός πραγματικής ζωής (Huizinga 1970 στο Schehner 2006, 109). Παράλληλα, “το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον” (Ζαφειριάδης-Δαρβούδης 2010, 25), κάνοντας διασκεδαστικό κάτι που στην πραγματικότητα είναι εξαιρετικά αγχωτικό για τα νεοεισερχόμενα νήπια στον χώρο του σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, “τα παιχνίδια γνωριμίας βοηθούν την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των

νηπίων στην τάξη” (Μενδρινού στο Γραμματάς 2014, 322). Ταυτόχρονα, στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί ταυτίζεται με ρόλους και στάσεις, συνεπώς εξοικειώνεται με την ίδια την κοινωνία, όπως στο “συμβολικό παιχνίδι” του Piaget (Παπαδόπουλος στο Γραμματάς 2014, 163). Αν βασιστούμε στο ότι “οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως οι βασικοί σκοποί του νηπιαγωγείου αναφέρονται στην προαγωγή της προσωπικής προσαρμογής του παιδιού και στην βελτίωση των κοινωνικών του σχέσεων” (Δανάσσης-Αφεντάκης 2000, 62), τότε το θεατρικό παιχνίδι είναι η καταλληλότερη μέθοδος αγωγής, αφού, μέσω αυτού, τα παιδιά οργανώνουν πραγματικές κοινωνίες και τα νήπια δουλεύουν συνεργατικά, ώστε επιτυγχάνεται η θεωρία του Dewey πως τα παιδιά στο νηπιαγωγείο “συνεργάζονται ως άτομα που αντιλαμβάνονται την αλληλεξάρτησή τους” (Dewey 1971, 117-118).

2.2.2 Θεατρικό Παιχνίδι και Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη

Με το θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιείται το συναίσθημα, επίσης, σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Τα παιδιά, μέσω αυτού, “δοκιμάζουν, όπως και οι ενήλικες στην εργασία τους, όχι μόνο τη χαρά, αλλά και τη λύπη” (Δανάσσης-Αφεντάκης 2000, 64). Με την ίδια λογική, τα νήπια δοκιμάζουν κι άλλα συναισθήματα, και κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά βοηθητικό για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και “για την εύρεση της προσωπικής του αξίας μέσω της ανάληψης διάφορων ρόλων από τον κόσμο των μεγάλων, σε σχέση με τους οποίους βρίσκονται, εκ φύσεως, σε μειονεκτικότερη θέση” (Δανάσσης-Αφεντάκης ο. π., 67) Άρα, στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί θεραπεύεται και εξελίσσεται βρίσκοντας προσωπική ευχαρίστηση και τοποθετώντας τον εαυτό του στον κόσμο. Επιπροσθέτως, η διαδραστικότητα και η βιωματικότητα απορρέουν από το θεατρικό παιχνίδι. Με βάση αυτό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επικοινωνούν εξωλεκτικά ξεπερνώντας τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στον λόγο, εξαιτίας μειωμένου λεξιλογίου, λόγω ηλικίας, εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και εξαιτίας δίγλωσσων μαθητών που συχνά συναντούμε στα νηπιαγωγεία, κυρίως τα τελευταία χρόνια με το μεγάλο ρεύμα προσφυγόπουλων. Όταν, λοιπόν, τα παιδιά επιτυγχάνουν να επικοινωνήσουν με βάση το θεατρικό παιχνίδι, τελικά εκφράζονται ελεύθερα λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία τους. Επομένως, “βάσει αυτής της εμπειρίας, αυτενεργούν σε βιωματικά και παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης” και πράττουν αυτό που τόνισε ο Dewey ως σπουδαίο για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Dewey 1934, 147-149). Εν τέλει, σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά είναι ευτυχισμένα και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα, αν συνεχίσουν να αναπτύσσονται με αυτόν τον τρόπο, να φέρουν “έντονο πολιτικό και ιδεολογικό φορτίο για την

αλλαγή του κόσμου” (Fabuel και Doumergue 2007 στο Παπαδόπουλος στο Γραμματάς 2014, 155), κάτι που η Lacis απέδιδε στο θεατρικό παιχνίδι.

2.2.3 Θεατρικό Παιχνίδι: Αισθητική και Κοινωνική Αγωγή

Επίσης, με το θεατρικό παιχνίδι επιτυγχάνεται ο καλλιτεχνικός και κοινωνικός εγγραματισμός. Αρχικά, είναι αυτό που “αποτελεί την κοίτη μέσα στην οποία συναντώνται όλες οι τέχνες” (Δανασσής-Αφεντάκης 1997, 41). Σύμφωνα με τους Κουρετζή και Παρζακώνη, “το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει τη λειτουργία της συμβολικής σκέψης, καλλιεργεί την οπτική παρατήρηση και την ακρόαση [...] διευρύνει και καλλιεργεί τις αισθήσεις και το πνεύμα” (Κουρετζής και Παρζακώνη 2012, 241). Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο, τα νήπια διακρίνονται από οξυμένη παρατηρητικότητα, περιέργεια, έλλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, είναι απολύτως αναγκαίο “το θεατρικό παιχνίδι να είναι αγωγός διοχέτευσης αισθητικής αντίληψης” (Κουρετζής και Παρζακώνη ο.π., 240). Επιπλέον, τα θεατρικά παιχνίδια που απαιτούν “διαπροσωπική επικοινωνία και εναλλασσόμενη ανάληψη ρόλων, εισάγουν τα παιδιά σε μη λεκτικές και στη συνέχεια σε λεκτικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης, αναδεικνύοντας το κοινωνικό περιεχόμενο της γλωσσικής επικοινωνίας” (Μενδρινού στο Γραμματάς 2014, 322). Πέρα από τον γλωσσικό κώδικα, ο οποίος είναι απαραίτητος για την επικοινωνία, μέσω των θεατρικών παιχνιδιών και των διάφορων ρόλων που αναλαμβάνουν, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και ανακαλύπτουν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας, επιτυγχάνοντας, έτσι, να αναπτύξουν τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη και άρα τις κοινωνικές τους ικανότητες, ζητούμενο του Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο (ΠΣΝ 2011, 19-20).

Ακόμη, ως βασικά αποκτήματα της νηπιακής ηλικίας αναφέρονται στο ΠΣΝ “η ικανότητα συνεργασίας, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία σχέσεων και η συνεργασία” (ΠΣΝ 2011, 20) για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Το θεατρικό παιχνίδι ανταποκρίνεται σε όλα αυτά, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την εκπαίδευση των παιδιών στην εύρεση τρόπων επίλυσης προβλημάτων. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην ανάπτυξη της “νοητικής δεξιότητας” και της “γνωστικής στρατηγικής”, όπως την αναφέρει ο Brunner και την εντάσσει στο ταξινομικό του σύστημα ο Gagne (Φλουρής και Κασσωτάκης 2003, 164). Αν αυτό που “έχει ιδιαίτερη σημασία στο νηπιαγωγείο, είναι η προσφορά του στη συναισθηματική, στην πνευματική και στην κοινωνική εξέλιξη” (Δανασσής-Αφεντάκης 2000, 61), τότε το θεατρικό παιχνίδι πρέπει να εντάσσεται στο

ημερήσιο πρόγραμμα, προκειμένου να επιτευχθούν ομαλά και διασκεδαστικά, σχεδόν αυθόρμητα και φυσικά, όλα τα παραπάνω, αφού “το παιδί βιώνει κάθε κατάσταση κι όλα μέσα του κινούνται κι αποκτούν άλλη διάσταση” (Δανασσής-Αφεντάκης 1997, 40). Καταληκτικά, με το θεατρικό παιχνίδι, “το παιδί αναπαράγει τον κόσμο, τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται και τον καθιστά περιεχόμενο της συνείδησής του” (Δανασσής-Αφεντάκης 1997, 39).

2.2.4 Το Θεατρικό Παιχνίδι ως αρωγός των σχέσεων και της σχεσιοκεντρικής παιδαγωγικής

Το θεατρικό παιχνίδι, όμως, δε βοηθά μόνο το νήπιο και την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τον νηπιαγωγό ο οποίος καλείται να βρίσκεται σε εγρήγορση, “να είναι ενεργός και να συνεργάζεται, πολλές φορές αναλαμβάνοντας και ρόλους (δάσκαλος σε ρόλο), “καθιερώνοντας, έτσι, μια σχέση μαθητή και δασκάλου, σαν συν-καλλιτέχνες” (Γραμματάς 2014, 167). Ωστόσο, ακόμα και από την απλή θέση του παρατηρητή, ο νηπιαγωγός γίνεται καλύτερος, αφού, παρακολουθώντας τα παιδιά, μαθαίνει τους χαρακτήρες τους, βλέπει τι ρόλους διαλέγει το καθένα, τι θέση έχει στην ομάδα, ποια βιώματα εκφράζει, τι εμπειρίες φέρει και μόνο τότε είναι σε θέση να βοηθήσει κάθε παιδί, καθώς και να σεβαστεί κάθε ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι “ο πρώτος που δείχνει τον δρόμο της αποδοχής των μαθητών του και ο πρώτος, ο οποίος, όχι μόνο, αποδέχεται, αλλά ενθαρρύνει την έκφραση διαφορετικής γνώμης, ενώ οφείλει να εκδηλώνει ισότιμα το ενδιαφέρον του στους μαθητές του” (Πηγιάκη 2004, 32). Το θεατρικό παιχνίδι, λοιπόν, προάγει όλες τις θεμελιώδεις αρχές για “σεβασμό, ισοτιμία, γνώση του άλλου προσώπου, ενσυναίσθηση και αποδοχή” (Πηγιάκη ο.π., 31-38). Κατακτώντας τα παραπάνω, ο δάσκαλος δημιουργεί τις ιδανικότερες συνθήκες μέσα στην τάξη του και, εν τέλει, ο ίδιος κερδίζει πολλά από το θεατρικό παιχνίδι, αφού για έναν “καλό παιδαγωγό είναι προϋπόθεση η σαφής γνώση της προσωπικότητας, των αδυναμιών και των ικανοτήτων του κάθε μαθητή του” (Κρουσταλάκης 2004, 177).

Εν τέλει, το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, των παιδιών με τους δασκάλους και όλων με το περιβάλλον, διαπερνώντας τη λογική της δασκαλοκεντρικής ή της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής, αφού κατά τη διάρκειά του ενισχύεται η αλληλεπίδραση όλων. Έτσι, προωθεί τη “σχεσιοκεντρική παιδαγωγική η οποία προσεγγίζει την αλληλεπιδραστική δύναμη των προσώπων από την οπτική της συγκινησιακής εμπλοκής” (Τσουκαλά 2014, 40). Στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό ρεύμα δίνεται βάση, πέρα από τις σχέσεις των προσώπων, στις σχέσεις

που δημιουργούνται με τον χώρο και τα υλικά. Αυτά όλα μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια είναι που θα οδηγήσουν τον μαθητή σε μια “ολοκληρωτική εμπλοκή με πλήρη ενεργοποίηση των ικανοτήτων του” (Μπακιρτζής 2004, 312) και για να συμβεί αυτό χρειάζονται σωστοί σχολικοί χώροι, διαφορετικά υλικά και οι τεχνολογίες.

Κεφάλαιο 3

Ψηφιακά Μέσα στο θέατρο στην εκπαίδευση

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται τα πλεονεκτήματα και την αναγκαιότητα ένταξης των ψηφιακών μέσων σε συνδυασμό με το θέατρο στην προσχολική αγωγή βάσει παιδαγωγικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και ερευνών.

3.1 Κινηματογράφος, Ντοκιμαντέρ και οπτικοακουστικά μέσα στο θέατρο στην προσχολική αγωγή

Ο κινηματογράφος, το ντοκιμαντέρ και τα οπτικοακουστικά μέσα εντάσσονται στη θεατρική αγωγή στο νήπιο προσφέροντας πολλαπλά οφέλη στο αναπτυσσόμενο παιδί, αλλά, πέραν αυτού, κρίνεται αναγκαία η εξέλιξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και ο τεχνολογικός εγγραμματισμός τους στη σύγχρονη εποχή.

3.1.1 Τα παιδιά ως “ψηφιακοί αυτόχθονες”

Στον 21ο αιώνα η τεχνολογία βρίσκεται εξαρχής στη ζωή των παιδιών. Τόσο η εικόνα, όσο και τα ψηφιακά μέσα, τα κινητά τηλέφωνα, οι υπολογιστές έχουν μέρος στην καθημερινότητα των παιδιών από τη βρεφική τους ηλικία, ακόμη. Πρόκειται, λοιπόν, για μια τεχνολογικά προηγμένη γενιά, η οποία, μάλιστα, τις περισσότερες φορές “ξεπερνά τη γνώση των δασκάλων της”

(Φανουράκη 2016, 31), για αυτό και ο Prensky χαρακτηρίζει τους δασκάλους ως “ψηφιακούς μετανάστες, ενώ τα παιδιά ως “ψηφιακούς αυτόχθονες, καθώς μεγαλώνουν στον ψηφιακό κόσμο, όπου τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν ως μητρική τους γλώσσα” (Prensky στο Φανουράκη ο.π, 31). Στο σύγχρονο, άρα, σχολείο, δεν μπορεί να εκλείπει η χρήση των τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων από την εκπαιδευτική διαδικασία και, πολύ περισσότερο, στο νηπιαγωγείο, όπου δύναται να τεθούν οι βάσεις για την ορθή χρήση με κριτική διάθεση, δεδομένου του αναπτυξιακού σταδίου των νηπίων, όπως προαναφέρεται. Στην παρούσα εργασία, όπου το θέατρο στην εκπαίδευση και το θεατρικό παιχνίδι έχουν κεντρική θέση, η τεχνολογία εντάσσεται στο πλαίσιο αυτό, προκειμένου να ενδυναμώσει ακόμη περισσότερο την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια πρόσφορου εδάφους για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του.

3.1.2 Ψηφιακά μέσα στην προσχολική αγωγή: Πλεονεκτήματα

Αρχικά, και “στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών βρίσκει άμεσα εφαρμογή η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, καθώς μέσα από τις ψηφιακές μορφές, δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να μαθαίνει με τον δικό του τρόπο με βάση το προφίλ της νοημοσύνης του” (Φανουράκη ο.π., 23), όπως συμβαίνει και με το θέατρο στην προσχολική αγωγή. Στη συνέχεια, η μάθηση μέσω τεχνολογιών μπορεί να γίνει δημιουργική και να κινήσει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, κάτι που στην κλασική εκπαιδευτική διαδικασία δε συμβαίνει, ενώ και σε αυτή την περίπτωση, “η θεωρία της Ζώνης της Επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky βρίσκει άμεση εφαρμογή λόγω της αλληλεπίδρασης της ομάδας” (Φανουράκη ο.π., 25-26). Επιπροσθέτως, μέσω των ψηφιακών μέσων τα παιδιά μπορούν να έρχονται σε επαφή με περισσότερους μαθητές από γειτονικά σχολικά συγκροτήματα, αλλά και ανά την Ελλάδα, ακόμη και ανά τον κόσμο και, έτσι, η αλληλεπίδραση των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα γίνεται ακόμη πιο ρεαλιστική καθώς χωρίς τα χωρικά όρια επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αναπτύσσεται με όρους εγγύτατους με αυτούς των ενηλίκων και των σύγχρονων επαγγελματικών πλαισίων όπου συχνά μεγάλο μέρος της επικοινωνίας πραγματώνεται με αντίστοιχους τρόπους. Παράλληλα, η χρήση όλων αυτών των μέσων στο σχολείο προάγει τη δικαιοσύνη και την ισότητα, αφού όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν και να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα τα οποία, πιθανώς, στα σπίτια κάποιων να μην υπάρχουν. Άλλωστε, ο Zevenbergen τονίζει πως η τεχνολογία στα πρώτα χρόνια είναι θέμα ισότητας και παιδαγωγικής σημασίας, ώστε να μειώνεται

το χάσμα μεταξύ κοινωνικών τάξεων και προσδοκιών (Zevenbergen στο Nolan and McBride 2014, 595 και 605).

3.1.3 Ψηφιακά μέσα και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης Παιδιών

Στο νηπιαγωγείο υπάρχει έντονα μια νέα πραγματικότητα η οποία αποκλίνει κατά πολύ από τις υπάρχουσες τάξεις νηπίου και από το αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν τα βρέφη έρχονται σε “καθημερινή επαφή με ψηφιακές συσκευές από την ηλικία των έξι μηνών” (Prensky στο Καλογγιανάκης 2013, 538), ενώ, ταυτόχρονα, “μόνο ένας στους πέντε περίπου νεαρούς μαθητές είναι ικανός να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις τεχνολογίες” (Bennet κ.α στο Φανουράκη 2014, 33), τότε είναι καταφανές πως είναι ανάγκη να εξοικειωθούν τα παιδιά με όλα αυτά τα μέσα. Τα νήπια “βομβαρδίζονται πολύπλευρα και καταλυτικά με πληθώρα οπτικοακουστικών κειμένων [...] με αποτέλεσμα να υιοθετούν μοντέλα συμπεριφορών και μάθησης, αλλά σε επίπεδο κατανάλωσης, και μάλιστα, ασυνείδητης και μη ενεργής” (Ρεπούλιος κ.α. 2006, 465). Για αυτήν την παθητική στάση των παιδιών ευθύνεται, αφενός η απειρία τους και, αφετέρου η έλλειψη παρουσίας αυτών των προϊόντων στο σχολείο, αφού αυτό είναι υπεύθυνο για τον εγγραμμτισμό των παιδιών, την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Ο Ρεπούλιος, μάλιστα, υποστηρίζει πως η οπτικοακουστική παιδεία μπορεί να ξεκινά από το νηπιαγωγείο με δραστηριότητες που θα καλύπτουν τόσο την ανάγκη εξοικείωσης με εργαλεία και διαδικασίες παραγωγής, όσο και με την ανάπτυξη κριτικού λόγου και μελέτης των έτοιμων οπτικοακουστικών έργων (Ρεπούλιος ο.π., 465). Άλλωστε, για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη θα πρέπει να γνωρίσουν τα ίδια τις διαδικασίες παραγωγής, ώστε να έχουν άποψη εκ των έσω.

Στην ένταξη των παραπάνω στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις πληροφορικής και επαρκούς χρήσης των μέσων, ενώ, ταυτόχρονα, να έχει καλλιτεχνική παιδεία, ώστε να επιλέγει τέτοια προϊόντα τα οποία θα εξελίσσουν και θα εγγραμματίζουν τους μικρούς μαθητές για να μην τους καταστρέφουν οι τεχνολογίες, τελικά, την “έμφυτη αισθητική τους τάση” (Κουρετζής 1991, 79). Η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι μείζονος σημασίας, αφού “τα ΜΜΕ, ως φθηνό μέσον πληροφόρησης, αλλά και ψυχαγωγίας, "τροφοδοτούν καθημερινά τα παιδιά με προϊόντα αμφισβητήσιμης αισθητικής αξίας, εθίζοντάς τα στην παθητικότητα, στην

αποδυνάμωση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στη συναισθηματική και πνευματική αποξήρανση” (Δανασσής-Αφεντάκης 1997, 13). “Τα ΜΜΕ είναι το λεγόμενο τρίτο παιδευτικό περιβάλλον των παιδιών με παιδευτική αμεσότητα, απρόσωπη επικοινωνία και αναπαραγωγή ιδεών και πληροφοριών τέτοιων που γεμίζουν τα μυαλά των παιδιών με ασήμαντα πράγματα, αρκετές φορές, βλαπτικά για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των παιδιών” (Κρουσταλάκης 2004, 106-107,143).

Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, συχνά, οι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν κάθε μορφής τεχνολογικό και ψηφιακό προϊόν, με αποτέλεσμα να τα αποκλείουν από την μαθητική διαδικασία χάριν μιας ποιοτικής παιδείας και να συμβαίνει αυτό που οι Nolan και McBride διαπίστωσαν, πως “αντί να προχωρούμε στην εκπαίδευση, κινδυνεύουμε να πάμε πίσω” (Nolan και McBride 2014, 605). Ωστόσο, η λύση στο πρόβλημα αυτό, όπως και σε κάθε πρόβλημα, δεν είναι να βγούμε από την πραγματικότητα, αλλά, μέσα σε αυτήν, να δημιουργήσουμε δικλίδες ασφαλείας. Στην περίπτωση αυτή, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά και οπτικοακουστικά μέσα εμπλουτίζοντας το μάθημά τους με ποιοτικά προγράμματα, ώστε τα παιδιά να καλλιεργηθούν για να αποκτήσουν κριτικό βλέμμα, άποψη, και να μάθουν να διακρίνουν και να κρίνουν. Τούτο, βέβαια, γίνεται με τη βοήθεια του θεάτρου στην προσχολική αγωγή και τον συγκερασμό της τεχνολογίας και των θεατρικών τεχνικών. Αυτό, δε, είναι σπουδαίο, διότι “χάρη στη μοναδική συνεργατική φύση της μάθησης μέσω του δράματος, η τεχνολογία, όσο και να είναι παρούσα, δε θα αντικαταστήσει την ανθρώπινη αλληλεξάρτηση” (Cameron κ.α. στο Φανουράκη ο.π., 27). Άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί κοινωνική συνδιάλεξη και έτσι αποφεύγεται ο κίνδυνος των αρνητικών επιπτώσεων στην κοινωνικοποίηση εξαιτίας της απομόνωσης που επιφέρει η τεχνολογία.

3.1.4 Κινηματογράφος και Ντοκιμαντέρ στο θέατρο στην προσχολική αγωγή

Κατά την εφαρμογή της θεατρικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, λοιπόν, δύναται να ενταχθεί το κινούμενο σχέδιο “ως ήπιο και ευχάριστο μέσο για εξοικείωση με το ψηφιακό περιβάλλον, τα πολυμέσα, τη φωτογραφία, τη μουσική ως πεδίο εφαρμογής γνώσεων από πολλές επιστήμες” (Ρεπούλιος 2006, 491). Σύμφωνα με τον Ρεπούλιο, το κινούμενο σχέδιο μας οδηγεί και στην τέχνη του κινηματογράφου, μέσω του οποίου, όπως υποστηρίζει η Wilson, τα παιδιά “αναγνωρίζουν και τα πιο σύνθετα συναισθήματα που βιώνουν οι ανθρώπινες υπάρξεις σε σχέση με εκείνα που βιώνουν τα κινούμενα σχέδια” (Γουλής 2016, 54-55). “Ο κινηματογράφος της παιδικής ηλικίας,

πάνω από όλα, εκθέτει τους θεατές σε συναισθηματικές καταστάσεις” (Γουλής ο. π., 59), όπως συμβαίνει και με το θεατρικό παιχνίδι. “Η κινηματογραφική οθόνη λειτουργεί ως καθρέφτης” (Τσιαβού 2016α, 35-37) και το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα σε ένα ασφαλές περιβάλλον και, ταυτόχρονα, μπαίνει και βγαίνει από τον ρόλο σύμφωνα με το πως θέλει. Άλλωστε, “η ψευδαίσθηση της πραγματικότητας δεν συγχέεται με την πραγματικότητα κατά την αισθητική εμπειρία και αυτήν την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στη μυθοπλασία και στην πραγματικότητα την αναπτύσσουμε πολύ νωρίς, στη φάση των μεταβατικών φαινομένων” (Τσιαβού ο.π., 40). Όπως “το παιχνίδι του παιδιού έχει πάντα τη λειτουργία του «ως εάν»” (Τσιαβού ο.π., 40), έτσι λειτουργεί και η ταύτιση με τους ήρωες στον κινηματογράφο και αυτός είναι ακόμη ένας λόγος για να συνδυαστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, και στις δύο περιπτώσεις, “η συνείδηση ότι ο προσλαμβάνων συναλλάσσεται με κάτι μη-πραγματικό τού επιτρέπει να αντιδρά σε αυτό έτσι, σαν να ήταν πραγματικό με την ψυχολογική έννοια” (Rutschky στο Τσιαβού ο.π., 40).

Ωστόσο, δεν είναι μόνο η συναισθηματική ανάπτυξη, η δοκιμή ρόλων και καταστάσεων, και η “θεραπεία” (Slade στο Τσιαβού 2016β, 18) που προάγονται από τον κινηματογράφο, αλλά και “η διδασκαλία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου” (Wolz στο Τσιαβού 2016β, 19). Η χρήση του κινηματογράφου, του ντοκιμαντέρ και των συναφών μέσων “παρέχουν τη δυνατότητα να επιδειχθούν στον μαθητή φαινόμενα που είναι αδύνατο να παρουσιασθούν με άλλον τρόπο από τον δάσκαλο, όπως ο θαλάσσιος βυθός, τα άγρια ζώα” (Κασσωτάκης και Φλουρής 2006, 423), αλλά ακόμη και τα συναισθήματα, όπως ένα γεγονός χαράς ή απώλειας. Είναι αυτό που ο Κρουσταλάκης αναφέρει ως “παραστατική οδό για την μετάδοση ενός μηνύματος και συμβαίνει όταν το μήνυμα αναδύεται μέσα από απεικονίσεις, φιλμ, προβολές και φωτογραφίες” (Κρουσταλάκης 2004, 20-21). Ιδιαίτερος στο νηπιαγωγείο, η χρήση της παραστατικής οδού είναι απαιτούμενη καθώς οι εμπειρίες και το λεξιλόγιο των νηπίων είναι σε χαμηλό επίπεδο λόγω ηλικίας και αναπτυξιακού σταδίου. Έτσι, με τον κινηματογράφο και τη δύναμη της εικόνας ο δάσκαλος καταφέρνει να οδηγήσει τον δέκτη στο ίδιο το αντικείμενο ή στην ίδια την κατάσταση που θέλει να διδάξει. Αυτή η οδός, λοιπόν, πλησιάζει την πραγματική προσέγγιση και με τον συνδυασμό του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται βιωματική και περνά από “το σώμα του παιδιού το οποίο είναι, τελικά, και ο τόπος συνάντησης και συνεννόησης στον κόσμο, αφού μέσω του σώματος υπάρχουμε για τους άλλους” (Valery στο Δανασσής-Αφεντάκης 1997, 36). Κάθετι που περνά από το σώμα γίνεται βίωμα και αυτού του είδους η γνώση δεν ξεχνιέται και δεν είναι εφήμερη. Άλλωστε, “ο Spencer γράφει πως ο σωστός τρόπος για να δώσει ο δάσκαλος το

περιεχόμενο της γνώσης είναι μέσα από το αντικείμενο και όχι με προφορικές αφαιρέσεις” (Πηγιάκη 2004, 102).

Παράλληλα, όμως, με το κινούμενο σχέδιο, είναι σημαντικό να ενταχθεί στη θεατρική αγωγή στο νηπιαγωγείο και το ντοκιμαντέρ και, έτσι, να γίνεται η συσχέτιση του φανταστικού με το πραγματικό. Ταυτόχρονα, το ντοκιμαντέρ “λειτουργεί ως φορέας γνώσης και εγρήγορσης, ενώ δίνει μεγάλο βάρος στην ενημέρωση και στην πληροφόρηση των θεατών” (Στεφανή 2010, 44). Αυτό, λοιπόν, βοηθά τα παιδιά στην απόκτηση γνώσης, αλλά και στην κατανόηση αυτής ακόμη περισσότερο. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει ανάγκη τα παιδιά να εκπαιδευτούν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά ενός ντοκιμαντέρ, ώστε να δύνανται να κρίνουν το εκάστοτε περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ, σημαντική είναι και η μύηση στη διαδικασία παραγωγής αυτού, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν πως μπορεί να παρουσιαστεί κάποιο γεγονός ή και να αποκρυφθεί κάποιο άλλο. Άρα, δεν αρκεί μόνο η προβολή μιας ταινίας ή ενός ντοκιμαντέρ, αλλά απαιτείται και ο πειραματισμός με τα ίδια τα οπτικοακουστικά μέσα, ακόμα και η παραγωγή ενός ψηφιακού προϊόντος από τα ίδια τα παιδιά.

Τέλος, σημαντικό κίνητρο για τη χρήση των τεχνολογικών και ψηφιακών μέσων στο θέατρο στην προσχολική αγωγή αποτελούν τα αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία “οι μαθητές μέσω των τεχνολογιών βελτιώνουν τις δεξιότητές τους για την επίλυση προβλημάτων, μαθαίνουν περισσότερα και πιο γρήγορα, ενώ η διδασκαλία είναι πιο ενδιαφέρουσα και λιγότερο επίπονη” (Κασσωτάκης-Φλουρής 2006, 434). Έτσι, από τη μία “τα διδακτικά προγράμματα με τη βοήθεια των τεχνολογιών διατηρούν πιο εύκολα και για περισσότερο χρόνο το ενδιαφέρον των μαθητών” (Κασσωτάκης-Φλουρής ο.π., 435) και από την άλλη, το θεατρικό παιχνίδι χρειάζεται “ομαδοσυνεργατική διαδικασία, την οποία προτιμούν οι μαθητές και οι σύγχρονες σχολές ψυχολογίας, ενώ αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διδακτική έρευνα” (Ματσαγγούρας 2006, 510). Συνεπώς, ο συνδυασμός τους λειτουργεί ακόμα περισσότερο κατά την πραγματοποίηση της μάθησης, και δη και σε μια τόσο σπουδαία αναπτυξιακή φάση, όπως αυτή της προσχολικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία Έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τον σχεδιασμό μαθημάτων για μια μελέτη περίπτωσης, η οποία έλαβε μέρος σε δύο τάξεις νηπιαγωγείου, για την ένταξη του κινηματογράφου, του ντοκιμαντέρ και των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική αγωγή.

4.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (case study) με εργαλείο δύο τάξεις νηπιαγωγείου με προνήπια και νήπια, ανάμεικτα σε κάθε μία από τις τάξεις. Αυτού του είδους η μέθοδος ενδείκνυται για μικρές έρευνες, όπως η παρούσα. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, που βασίζεται στη μοναδικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, και αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται μέσα στην ομάδα. Στόχοι στάθηκαν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μαθημάτων, καθώς και η παρατήρηση και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων που έχει η ένταξη του κινηματογράφου, του ντοκιμαντέρ και των οπτικοακουστικών μέσων στη θεατρική εκπαίδευση στο συγκεκριμένο ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιο, αυτό των παιδιών της προσχολικής αγωγής. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν τριάντα οκτώ παιδιά, δύο νηπιαγωγοί και η ερευνήτρια, ενώ έγινε χρήση ενός συγκεκριμένου παραδείγματος για τη σκιαγράφηση μιας γενικότερης κατάστασης (Nisbet στο Cohen κ.α. 2000, 309).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η μελέτη μιας περίπτωσης εξαιτίας των πλεονεκτημάτων αυτής της μεθόδου να εστιάζει σε μια τάξη και στη λειτουργία μιας ομάδας, καθώς και “να δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοεί πιο ξεκάθαρα έναντι μιας απλής παρουσίασης” (Cohen ο.π, 310). Παράλληλα με τον αναγνώστη, και ο ερευνητής, σύμφωνα με τον Creswell, μέσω της μελέτης περίπτωσης καταφέρνει να συλλέξει πληροφορίες και να διερευνήσει σε βάθος σχέσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ένα δομημένο πλαίσιο και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Creswell 2003,17, Stake 1995 στο Creswell 2003, 17). Ωστόσο, είναι ορθό να αναφερθούν και κάποια από τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου, όπως οι περιορισμοί της για γενίκευση, και της δυσκολίας να αναπαραχθεί με ακρίβεια σε άλλη τάξη και σε άλλη ομάδα, δεδομένων των διαφορετικών συγκυριών και της διαφορετικότητας της δυναμικής της ομάδας.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης κρίθηκε αναγκαίο να ενταχθούν στοιχεία από την έρευνα δράσης, κυρίως, λόγω του αναστοχαστικού χαρακτήρα της δεύτερης. Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξε η κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού (Κάλλου 2015, 4, Carr και Kemmis 1997,). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, σχεδιάστηκαν επτά μαθήματα μίας και μισής ώρας, περίπου, όπως παρουσιάζονται στο σχετικό παράρτημα. Στη διάρκεια του πρώτου μαθήματος, το ένα τμήμα δυσκολεύτηκε με τη δραστηριότητα γνωριμίας και υπήρξε καθυστέρηση, ενώ κρίθηκε απαραίτητη η επανάληψη της. Στη συνέχεια, τα παιδιά δεν είχαν το ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν την ταινία κινουμένων σχεδίων “NEMO” για παραπάνω από δεκαπέντε λεπτά. Για τους λόγους αυτούς πάρθηκε “από κοινού η απόφαση για αλλαγή του μαθήματος” (Κάλλου ο.π., 5). Αυτή τη φάση του αναστοχασμού, διαδέχθηκε ο επανασχεδιασμός κι έτσι στα μαθήματα αυτής της τάξης σχεδιάστηκε και προστέθηκε ένα επιπλέον.

Ως προς την εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας, η οποία αποτελεί “σημαντικό παράγοντα για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας” (Cohen κ.α 2000, 175), έγινε προσπάθεια να μειωθούν όσο το δυνατόν τα “επίπεδα μη εγκυρότητας και να αυξηθούν τα επίπεδα εγκυρότητας” (Cohen κ.α. ο.π,176), παρά την αντικειμενική δυσκολία της υποκειμενικότητας, η οποία διέπει τους συμμετέχοντες. Πρώτον, κάθε μάθημα βιντεοσκοπήθηκε, ώστε να διασφαλιστεί η ύπαρξη του υλικού αυτούσιου και η δυνατότητα αναπαραγωγής του πολλάκις, προκειμένου να μπορεί να επαληθευτεί. Με τον τρόπο αυτό, “παρέχεται η δυνατότητα παρατήρησης” (Cohen κ.α. ο.π, 177) και η παρουσίαση του “τι πραγματικά έχει συμβεί” (Blumenfeld-Jones 1995 στο Cohen

κ.α. ο.π, 179). Δεύτερον, υπήρξε η προσωπική μου παρατήρηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και κατά την ώρα παρακολούθησης του βιντεοσκοπημένου υλικού, η οποία παρατήρησή διέπονταν – και στις δύο περιπτώσεις - από τους κεντρικούς άξονες των ερωτημάτων μου. Τέλος, δόθηκαν ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση στη δασκάλα της κάθε τάξης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και μετά την ολοκλήρωσή τους, τα οποία περιείχαν ερωτήσεις αξιολόγησης τόσο ως προς τους θεματικούς άξονες της έρευνας, αλλά και ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος και την ανταπόκριση της ερευνήτριας στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθήματος, των παιδιών και τις πρακτικές της συγκεκριμένης πρότασης, όπως αυτά φαίνονται στα συναφή παραρτήματα.

Όλα τα παραπάνω διέπονται από τους θεματικούς άξονες, οι οποίοι είναι διαμορφωμένοι από το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής. Οι άξονες αυτοί είναι η χρήση των τεχνικών του θεάτρου στην προσχολική αγωγή και η ένταξη των ψηφιακών μέσων στη θεατρική αγωγή ως ωφέλιμοι τρόποι για την κατανόηση της έννοιας της μοναδικότητας του ατόμου, για την επίτευξη καλύτερης συνεργασίας και επικοινωνίας της ομάδας, τη διεύρυνση του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο αφορά στις έννοιες και στο λεξιλόγιο για τον ωκεανό, τον βυθό, τα είδη φυτών και ψαριών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τα παραπάνω διαμόρφωσαν τους άξονες της παρατήρησής μου, ενώ τα αποτελέσματα διαμορφώνονται από τη σύγκριση ανά μαθητή κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος, καθώς και από την αρχή των μαθημάτων μέχρι και το τελευταίο μάθημα.

4.2 Προγραμματισμός-Σχεδιασμός Μαθημάτων

Αρχικά, έγινε επιλογή του μηνύματος που έπρεπε να μεταδοθεί για την έννοια της μοναδικότητας του ατόμου και συγκεκριμένη στοχοθεσία με γενικούς και ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας, σύμφωνα με τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως παρουσιάζεται από τον Κρουσταλάκη (Κρουσταλάκης, 2004, 22-25). Στους γενικούς στόχους κατατάσσω την συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών ως ομάδας, καθώς και την εξέλιξη της σκέψης και του λόγου. Στους ειδικούς στόχους αυτού του προγράμματος εντάσσω την έννοια της μοναδικότητας και το γνωστικό αντικείμενο που αφορά στην ειδική γνώση για τον ωκεανό, τον ελληνικό βυθό, τα είδη ψαριών και φυτών, τη γλώσσα του κινηματογράφου και τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Με βάσει αυτά έγινε η διάρθρωση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων με κλιμακούμενη δυσκολία και ένταξη των ψηφιακών και τεχνολογικών μέσων στη θεατρική αγωγή

στο νηπιαγωγείο, καθώς, αυτά υπήρξαν και τα βασικά εργαλεία προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, αφού καλύπτουν όλες τις “θεμελιακές παιδευτικές αρχές, όπως αυτή της βιωματικότητας, της εγγύτητας στη ζωή, της εποπτείας και της αυτενέργειας” (Κρουσταλάκης ο.π. 25).

Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν επτά μαθήματα για την ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στη θεατρική αγωγή σε δυο τάξεις νηπιαγωγείου. Κάθε μάθημα διαρκούσε μιάμιση ώρα και περιείχε δραστηριότητες τεχνικών του θεάτρου, την προβολή της ταινίας “NEMO” και του ντοκιμαντέρ “Μονοπάτια του ελληνικού βυθού”, πειραματισμό και χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και άλλων τεχνών. Η συνολική διάρκεια των μαθημάτων ήταν τρεις εβδομάδες και η συχνότητα των επισκέψεών μου στο σχολείο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα. Δεν συμμετείχε πάντα ο ίδιος αριθμός παιδιών, εξαιτίας απουσιών λόγω ασθένειας. Επίσης, στο σχολείο δεν υπήρχε διαμορφωμένος χώρος για τις δραστηριότητες και για τις προβολές για αυτό και στην έναρξη κάθε μαθήματος διαρρυθμίζαμε την τάξη, ώστε να είναι κατάλληλη και ασφαλής για το θεατρικό παιχνίδι και τις λοιπές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως η διασφάλιση ασφαλούς χώρου για κινητικές δραστηριότητες είναι μείζονος σημασίας και πρέπει να μελετάται προσεκτικά από τον διδάσκοντα, ενώ η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για τις εκφραστικές ασκήσεις είναι εξίσου σημαντική για την επιτυχία μιας τέτοιας δραστηριότητας.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων, στην έναρξη κάθε μαθήματος υπήρχε μια δραστηριότητα ενεργοποίησης για να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερη συγκέντρωση και ένταξη στο θέμα. Στο πρώτο μάθημα δε, υπήρξαν δραστηριότητες γνωριμίας, καθώς ήταν αρχή της σχολικής χρονιάς και τα παιδιά δεν γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους. Ταυτόχρονα ήταν ευκαιρία να γνωριστούν και με τη διδάσκουσα. Στα πρώτα τρία μαθήματα έγινε η προβολή του κινουμένου σχεδίου και σε επόμενο η προβολή του ντοκιμαντέρ. Σκοπός αυτής της σειράς ήταν να μεταβούν τα νήπια από το φανταστικό στο πραγματικό. Ταυτόχρονα, υπήρξε κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας, αφού ένα κινούμενο σχέδιο είναι πιο ευχάριστο για τα παιδιά από ότι ένα ντοκιμαντέρ. Έτσι, αφού εκπαιδεύτηκαν στον ενεργητικό τρόπο θέασης, αλλά και κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο και όλα αυτά μέσω της ταινίας, έπειτα μεταβήκαμε στην προβολή του ντοκιμαντέρ για τον ελληνικό βυθό.

Κεφάλαιο 5

Ανάλυση Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σε σχέση με τα αρχικά ερωτήματα και τους θεματικούς άξονες. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και η συμβολή του προγράμματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου.

5.1 Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν τους κεντρικούς στόχους του εγχειρήματος ένταξης των ψηφιακών μέσων στη θεατρική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση. Αρχικά, αναλύεται η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού για την πολυεπίπεδη ανάπτυξη των παιδιών με τον τρόπο που διαφαίνεται και στο θεωρητικό μέρος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συμβολής του κινηματογράφου και η ανάπτυξη του γνωστικού αντικειμένου και της ποιότητας λόγου.

5.1.1 Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού

"Ο Spencer υποστηρίζει ότι ο σωστός τρόπος της μάθησης είναι μέσα από τα αντικείμενα" (Πηγιάκη 2004, 102). Χωρίς την ακριβή γνωριμία με την ορατή εικόνα των πραγμάτων, η αντίληψή μας για αυτά μπορεί να είναι λαθεμένη (Vandenberg 1990, 165). Προχωρώντας, λοιπόν, αυτούς τους συλλογισμούς, είναι ασφαλές να πούμε πως, με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και μέσω του κινουμένου σχεδίου και του ντοκιμαντέρ, τα παιδιά ήρθαν σε άμεση οπτική επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ τα θεατρικά παιχνίδια που διαδέχονταν τις προβολές ισχυροποιούσαν τη γνώση. Αυτό συνέβαινε γιατί τα νήπια ένιωθαν την ασφάλεια που παρείχε το παιγνιώδες περιβάλλον και ενεργούσαν άμεσα, προκειμένου να παίξουν σε σχέση με τα όσα έβλεπαν με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, τα παιδιά συζητούν στα διαλείμματά τους ποια είδη βρίσκονται στον ωκεανό και ποια στη θάλασσα της περιοχής τους. Επίσης, κατά την εξέλιξη των μαθημάτων τα παιδιά ήταν σε θέση να διαχωρίζουν τα τρία είδη θαλασσοπουλιών από το στιγμιότυπο της ταινίας, κατά το οποίο εμφανίζονται και οι γλάροι, και οι πελεκάνοι και οι πελαργοί, ταυτόχρονα. Μέχρι εκείνη τη στιγμή τα παιδιά τα ονόμαζαν όλα "γλάρους".

Επιπροσθέτως, ο συνδυασμός με τις τεχνικές του θεάτρου επιταχύνει τη γνώση, καθώς τα παιδιά είναι σε θέση, άμεσα, να αυτοσχεδιάσουν, να σωματοποιήσουν και να δραματοποιήσουν αυτά που έχουν δει, χωρίς να παρεμβάλλονται πολλές λεκτικές διευκρινίσεις, οι οποίες, συχνά, κουράζουν τα νήπια. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα φιλικό περιβάλλον το οποίο επέτρεπαι στα παιδιά να παίζουν, και τελικά να διερευνούν τις θεματικές της ταινίας, ενώ, ταυτόχρονα, μέσω των παιχνιδιών πειραματίζονται με τα ψηφιακά μέσα. Με τα θεατρικά παιχνίδια έμαθαν βιωματικά και μέσω της βίωσης των καταστάσεων εξοικειώθηκαν με όρους και γεγονότα που δεν γνώριζαν πριν. Όλη αυτή η διαδικασία δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα, αφού αυτή η γενιά των παιδιών γεννήθηκε στην ακμή της τεχνολογίας και, συχνά, την αποζητά, ενώ το θέατρο διασφαλίζει την κυριαρχία του ανθρώπινου παράγοντα.

5.1.2 Η Συμβολή του Κινηματογράφου

Η αριστοτελική αντίληψη για τη σπουδαιότητα των εμπειριών, "ουδέν έν τω νω, ό μή πρότερον έν τη αίσθήσει" βρίσκει στήριγμα στη χρήση των ψηφιακών μέσων στην προσχολική αγωγή, αφού

"το νήπιο βρίσκεται στην προσυλλογιστική περίοδο" (Παρασκευόπουλος 1985, 33) και έχει "ανάγκη από την άμεση εποπτεία των πραγμάτων, κι ακόμη περισσότερο έχει ανάγκη να του δοθεί η δυνατότητα να χειριστεί τα ίδια τα πράγματα" (Ματσαγγούρας 2006, 286). Στην εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, η ταινία κινουμένων σχεδίων και το ντοκιμαντέρ έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να δουν διαφορετικά είδη ψαριών και φυτών, να διαπιστώσουν τη διαφορά ωκεανού, πελάγους και ενυδρείου, ενώ η δραματοποίηση των σκηνών και οι παγωμένες εικόνες γίνονταν με τη βοήθεια των προβαλλόμενων εικόνων μέσω των ψηφιακών μέσων χωρίς την ανάγκη χρονοβόρων συζητήσεων. Ταυτόχρονα, η χρήση της κάμερας, των φώτων και των έξυπνων τηλεφώνων τα βοήθησε να ανακαλύψουν μόνα τους πως αλλάζουν τα πλάνα, ή πως έχει χρώμα μια εικόνα στον κινηματογράφο. Συγκεκριμένα, την ώρα της λήψης μιας δραματοποίησης, η οποία ακολούθησε της προβολής της ταινίας, το παιδί με την κινούμενη κάμερα έλεγε στους συμμαθητές του πως είχε τη δυνατότητα να τους βλέπει συνεχώς, ενώ το παιδί με τη σταθερή κάμερα διαμαρτύρονταν πως, όταν τα παιδιά έφευγαν από το πλάνο, δεν τα έβλεπε. Με αφορμή αυτές τις διαπιστώσεις των παιδιών έγινε συζήτηση για να καταλήξουμε πως αυτό συνέβαινε, εξαιτίας κινητής και ακίνητης λήψης, αντίστοιχα. Τα παιδιά οδηγούνται στα ψηφιακά μέσα σταδιακά, αφού τους δίνονται η κάμερα και τα έξυπνα τηλέφωνα με κάθε ευκαιρία από το ξεκίνημα των μαθημάτων με αποκορύφωμα τη μέρα του γυρίσματος των ταινιών και των ντοκιμαντέρ της τάξης.

Ο συνδυασμός, των τεχνολογικών προϊόντων και του θεάτρου στην προσχολική αγωγή συνεισφέρει στην ομαλή ανάπτυξη της ομάδας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αντιλήφθηκαν από στιγμιότυπα της ταινίας τους λόγους για τους οποίους μια ομάδα καταφέρνει να επιτύχει τους σκοπούς της. Τη στιγμή που ο Νέμο κινδυνεύει να εισχωρήσει στο φίλτρο του ενυδρείου, και παρατηρούμε την αγωνία των παιδιών, τα υπόλοιπα ψάρια του δίνουν ένα φυτό να πιαστεί και τον τραβούν όλοι μαζί με δύναμη. Όταν ο Νέμο καταφέρει να απεγκλωβιστεί, τα παιδιά ανακουφίζονται και στην ερώτησή μου για τον λόγο που τα κατάφεραν, απαντούν: "Επειδή συνεργαστήκανε". Σε άλλο, παρεμφερές στιγμιότυπο, στην ίδια ερώτηση τα παιδιά απαντούν: "Επειδή ήταν ομάδα" και "Επειδή προσπάθησαν όλοι τους". Τα παιδιά, δηλαδή, ενεργοποίησαν τις αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου και τις αποκτημένες γνώσεις τους με εσωτερικές εικόνες και τις ενίσχυσαν μέσω της τεχνολογίας (Φανουράκη 2016, 26).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ένταξης της τεχνολογίας στο θέατρο στην προσχολική αγωγή είναι η "καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες ενισχύουν τόσο την ατομική, όσο και την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη της ομάδας" (Φανουράκη ο.π. 25). Για παράδειγμα, αρκετά παιδιά συγκινήθηκαν όταν η μαμά του Νέμο χάθηκε μαζί με όλα τα αβγά της και δάκρυσαν τη στιγμή που ο μπαμπάς βρήκε μόνο το αβγό του Νέμο και το αγκάλιασε. Επιπροσθέτως, αντιλήφθηκαν την έννοια του καλού πατέρα από τις προσπάθειες του μπαμπά του Νέμο να ξαναβρεί τον γιο του και κάποια στιγμή που ακούγεται στην ταινία πως αυτός είναι καλός πατέρας, τα παιδιά επαναλαμβάνουν και συμπληρώνουν: "Είναι φοβερός πατέρας", "Έτσι είναι ο καλός πατέρας". Η έννοια της πατρότητας και του ενδιαφέροντος του γονέα είναι κάτι το οποίο δεν δύναται να εξηγηθεί με λόγια. Έτσι, μέσω της ταινίας τα παιδιά βίωσαν έντονα συναισθήματα λόγω της "ενεργοποίησης ψυχογνωστικών μηχανισμών, που συμβαίνει, κατά την παρακολούθηση ταινιών, συνειδητά και ασυνείδητα" (Τσιαβού 2016β, 30) σε ένα ασφαλές περιβάλλον, λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα του προγράμματος και των θεατρικών παιχνιδιών, τα οποία προηγούνταν και ακολουθούσαν της προβολής. Τέλος, η κοινωνική τους ανάπτυξη ενισχύεται και από τον "ισχυρό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται την ίδια κινηματογραφική εμπειρία" (Τσιαβού 2016β, 31).

5.1.3 Γνωστικό Αντικείμενο και Αναβάθμιση λόγου

Ως προς την προβολή της ταινίας τα παιδιά, αρχικά, δεν αντιλαμβάνονται πως προβάλλεται το κινούμενο σχέδιο. Κάποιοι υποστηρίζουν πως "η ταινία είναι μόνο στο λευκό πανί", ενώ άλλοι λεν πως "το φωτιστικό βγάζει την ταινία". Έπειτα από τον πειραματισμό με τον προτζέκτορα, που κάθε παιδί στάθηκε μπροστά του για να εμφανιστεί ο Νέμο ή ο καρχαρίας στην μπλούζα του και, ταυτόχρονα, κοιτούσε πίσω στο πανί για να ανακαλύψει πως δε φαίνεται τίποτα, τα παιδιά κατέληξαν, πως η ταινία προβάλλεται από το ειδικό φωτιστικό, όπως το ονόμαζαν. Αντίστοιχος πειραματισμός έγινε και με τον φωτισμό. Στην αρχή τα παιδιά υποστήριζαν πως τα χρώματα στο φως αλλάζουν αν βάλλουμε ένα χρωματιστό αντικείμενο μπροστά. Έτσι, έβαλαν μπροστά από έναν προβολέα ένα κόκκινο κουτί και ένα πράσινο παιχνίδι. Αφού, διαπίστωσαν πως βάζοντας αντικείμενα το φως δεν τα διαπερνούσε, θέλησαν να βάλουν χρωματιστά χαρτόνια, από τα οποία και πάλι δεν πέρναγε το φως. Έτσι, καταλήξαμε να μιλάμε για τη διαφάνεια και πειραματίστηκαν με διάφανα χρωματιστά χαρτιά των οποίων το αποτέλεσμα τα εντυπωσίασε.

Ως προς το λεξιλόγιο του κινηματογράφου τα παιδιά επικοινωνούν με τη διδάσκουσα, αλλά και με τους συμμαθητές τους με μεγάλη ευκολία. Αναγνωρίζουν τους λεκτικούς όρους κινηματογραφιστής και καμεραμάν, κινούμενη και σταθερή λήψη, φωτιστής και βοηθός σκηνοθέτη, κάνουν κοντινά πλάνα, όταν χρειάζεται, και φτιάχνουν το κάδρο τους για το γύρισμα του ντοκιμαντέρ. Ο όρος του ντοκιμαντέρ ήταν καινούργιος για εκείνα, αλλά με την παραστατικότητα του σε παράξενο ον που μας επισκέφθηκε στο έκτο μάθημα, τον κατακτούν και τον χρησιμοποιούν και στις υπόλοιπες ώρες μαθήματος, κατά τα λεγόμενα της νηπιαγωγού. Ως προς το αντικείμενο του κινηματογράφου, γενικώς, τα παιδιά χειρίζονται με ευκολία τα έξυπνα τηλέφωνα και την κάμερα, αλλάζουν χρώματα στον φωτισμό, εκφράζουν απόψεις για την κατάλληλη μουσική και αντιλαμβάνονται πως τα λόγια τους θα ηχογραφηθούν ξεχωριστά και θα μπου αργότερα στην ταινία τους.

Ως προς την περαιτέρω ανάπτυξη του λεξιλογίου, τα παιδιά δεν γνώριζαν τι είναι η ανεμόνα και με τη βοήθεια των εικόνων της ταινίας και του ντοκιμαντέρ κατανοούν απόλυτα, ενώ με τη σωματοποίηση της κίνησής της κατακτούν τον όρο πλήρως. Το ίδιο συμβαίνει και με τα υπόλοιπα είδη της θάλασσας, όπως οι ιππόκαμποι, οι αστερίες, τα ψάρια κλόουν, τα χέλια και άλλα. Επίσης, τα παιδιά διακρίνουν τα πουλιά της θάλασσας σε γλάρους, πελαργούς και πελεκάνους από την προβολή του Νέμο. Ακόμη, αντλούν πληροφορίες σχετικά με το τι τρών τα ψάρια, τι οι φάλαινες και το πόσα χρόνια ζουν οι θαλάσσιες χελώνες, ενώ, με αφορμή το ντοκιμαντέρ, αναπτύσσουν τη σκέψη τους για το επάγγελμα των δυτών και καταλήγουν στη δυσκολία του, αφού διαχωρίζουν την κατάδυση από τη βουτιά με τον αναπνευστήρα. Ταυτόχρονα, κάποια παιδιά αναρωτιούνται πως αναπνέουν οι άνθρωποι και πως τα ψάρια και κάποια τους απαντούν. Αρκετές στιγμές, κατά τη διάρκεια της προβολής του ντοκιμαντέρ τα παιδιά ανέπτυσαν τέτοιους διαλόγους μεταξύ τους και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την εξέλιξη του γλωσσικού οργάνου. Επιπροσθέτως, τα νήπια κλήθηκαν να παράξουν λόγο κατά την δημιουργία σεναρίου για τη συνέχεια της ταινίας. Εξαιτίας της ηλικίας τα παιδιά λένε τις ιδέες τους προφορικά και οι δάσκαλοι τις καταγράφουν. Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί εκμαιεύουν την ιστορία βάζοντας σε σειρά τα γεγονότα και παροτρύνοντας τα παιδιά, ώστε να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων σε συνδυασμό με το θέατρο βοήθησε, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα λόγου των νηπίων εύκολα και δημιουργικά. Βλέπουμε, άρα, ότι η χρήση των μέσων ενισχύει τη μάθηση του γνωστικού αντικείμενου και τη γλωσσική ανάπτυξη, Η ευκολία έγκειται

στο ότι κατάφεραν να δουν πάρα πολλά είδη ψαριών και φυτών, τα οποία θα ήταν δύσκολο να περιγραφούν. Ακόμη, Ο λόγος του ντοκιμαντέρ ήταν περιγραφικός και γινότανε χρήση πολλών “επιθέτων, μεταφορών, παρομοιώσεων και άλλων σχημάτων, τα οποία προωθούν την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας” (Cameron 2001 στο Αδαμοπούλου 2015, 146). Για παράδειγμα, ένα αγόρι ακούγοντας τη φράση “ο κυρίανθος με τις κεραίες του”, είπε πως αυτό το λουλούδι λέγεται κυρίανθος γιατί είναι η κυρία των υπόλοιπων ανθών στον βυθό και τους μαθαίνει πράγματα, ενώ, σε ερώτησή μου γιατί κάποια ψάρια λέγονται πετρόψαρα, τα παιδιά μου απαντούν γιατί είναι από πέτρα ή γιατί ζουν στην πέτρα. Αμέσως μετά παρακολουθούν το απόσπασμα με προσοχή και επαναλαμβάνουν πως τα πετρόψαρα παίρνουν το χρώμα της πέτρας που κάθονται. Επίσης, τα νήπια ακούν τη μεταφορά “το τραγούδι των φυσαλίδων χαϊδεύει τα αυτιά” και ταυτόχρονα βλέπουν την εικόνα των φυσαλίδων δίπλα στα αυτιά του δύτε, ενώ, ταυτόχρονα, ακούν και τον ήχο. Με αυτή τη διαδικασία τίθενται σε λειτουργία πολλά αισθητήρια όργανα, άρα η μάθηση εδραιώνεται καλύτερα.

Καταληκτικά “αυτό συμβαίνει, επειδή η διδασκόμενη έννοια μπορεί να δραματοποιηθεί, να εικονογραφηθεί, να παρασταθεί, να συμβολιστεί με ήχους και έτσι να γίνει αντιληπτή όχι μόνο νοητικά, αλλά αισθητηριακά, συναισθηματικά και σωματικά” (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά 2011, 97). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι μια δραστηριότητα στο έκτο μάθημα κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να πουν με σειρά μια λέξη που τους έρχεται στο μυαλό σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα. Τα παιδιά λέν πρώτα βαρελάκι, θησαυρός, φάρος τα οποία ήταν τρία στοιχεία που σωματοποίησαν στη δραστηριότητα της παγωμένης εικόνας και την ανεμώνα, την οποία σωματοποίησαν σε μια άσκηση χαλάρωσης. Η γνώση που βιώθηκε, είναι πλέον κατακτημένη γνώση.

5.2 Ολόπλευρη Ανάπτυξη

Το αποτελέσματα που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νηπίου βρίσκονται στον πυρήνα των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας-εφαρμογής κι έτσι, πέρα από τους κεντρικούς στόχους υπήρξε σημαντική συμβολή και στους τρεις παρακάτω εγκάσιους στόχους.

5.2.1 Κριτική Σκέψη

Βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα της ένταξης των ψηφιακών μέσων στην θεατρική αγωγή για την προσχολική αγωγή, η επαγρύπνηση της κριτικής διάθεσης από πλευράς των νηπίων είναι βασικό ζητούμενο σε μια εποχή όπου υπάρχει βομβαρδισμό από τεχνολογικά και ψηφιακά προϊόντα. Έτσι, σε όλα τα μαθήματα υπήρχε το ζητούμενο της ομαδικής συνεργασίας, αφού, “σύμφωνα με τον Piaget, αυτές οι εμπειρίες συνεργασίας είναι αναγκαίες για να διαμορφώσει το παιδί σκέψη ανώτερου επιπέδου”, ενώ, σύμφωνα με τους Johnson και Johnson, οι συνεργαζόμενοι μαθητές αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας 2006, 522-523). Και σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, τα παιδιά μέσα από τις συνεργασίες τους για τον κατάλληλο φωτισμό της ταινίας, για τον τίτλο του ντοκιμαντέρ τους αλλά και για το περιεχόμενο του σεναρίου τους, εμπεδώθηκαν σε δημιουργικούς διαλόγους και δημιουργικές συγκρούσεις. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια επιχειρηματολόγησε πως προτιμά τον τίτλο “Τα παιδιά της Αγάπης” ή “Η τάξη της Αγάπης” γιατί μιλούν για τα αγαπημένα τους πράγματα. Άρα, αντιλήφθηκε πλήρως και χωρίς επεξήγηση πως ο τίτλος πρέπει να εμπεριέχει το περιεχόμενο μιας ταινίας ή ενός ντοκιμαντέρ και ήταν σε θέση να το υποστηρίξει.

Επιπροσθέτως, στο γύρισμα της ταινίας κάποια παιδιά ήταν θεατές, κάποια κάμεραμαν, άλλα φωτιστές κι άλλα ηθοποιοί. Βασικό ήταν πως όλα τα παιδιά δοκίμασαν όλους αυτούς τους ρόλους κι έτσι είχαν την ευκαιρία να αποστασιοποιηθούν και να παρατηρήσουν τα γεγονότα με αποκορύφωμα τη μέρα της παρουσίασης των ταινιών τους στους γονείς. Όταν τα παιδιά εισήλθαν στον χώρο και είδαν, ως θεατές, τα δημιουργήματά τους, δεν μιλούσαν πολύ και παρακολουθούσαν προσεκτικά, ενώ ήταν τα μόνα που πρόσεχαν να μην περάσουν μπροστά από τον προτζέκτορα. Μεταξύ τους διατύπωναν γνώμες για το ποια ταινία είχε μουσική αγωνία, ποια ήταν αστεία και θυμόντουσαν ποια ήταν η κάθε ιδέα του σεναρίου. Αυτή η διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά γίνονται θεατές, ηθοποιοί και πάλι θεατές, θύμιζε αυτό που ο Μπρεχτ περιέγραφε “ήρεμη περισυλλογή και συναισθηματική αποδέσμευση με σκοπό τον κριτικό στοχασμό” (Αυδή- Χατζηγεωργίου 2007, 36).

Τέλος, με το “πακέτο εξερεύνησης” (Γκόβας- Ζώνιου 2010,12), το οποίο χρησιμοποίησα στα δύο πρώτα μαθήματα, τα παιδιά προσπάθησαν να συνθέσουν πιθανά σενάρια για την ταινία με βάση τα

αντικείμενα που περιείχε. Για αυτή την εισαγωγή στη ταινία τα παιδιά ακολουθούσαν “πορεία επιστήμονα-ερευνητή της θεωρίας του Dewey” (Δανασσής-Αφεντάκης 2000, 100-102) αφού παρατηρούσαν τα αντικείμενα (όροι προβλήματος), διατύπωναν υποθέσεις για το ποιοι θα είναι οι πρωταγωνιστές, βλέποντας στον χάρτη τα αυτοκόλλητα στο σημείο της Αυστραλίας ή βλέποντας τα παιχνίδια με τους καρχαρίες και τις θαλάσσιες χελώνες. Ακόμη, ενώνοντας τα κομμάτια του παζλ βρήκαν τον ήρωα της ταινίας, τον Νέμο, ενώ γυρνώντας την υδρόγειο φώναζαν πως αυτή είναι η Γη κι έψαχναν να βρουν που μένουμε. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την προβολή της ταινίας ήλεγχαν αν οι υποθέσεις που έκαναν ήταν σωστές. Συχνά, κατά τη διάρκεια της ταινίας, φώναζαν “το βρήκα αυτό” ή “εγώ το μάντεψα αυτό”, ενώ στο τρίτο μάθημα έψαχναν το πακέτο και απογοητεύτηκαν όταν τους είπα πως δεν θα έχουμε άλλο κουτί εξερεύνησης. Όλη αυτή η διαδικασία διερεύνησης οξύνει την σκέψη των παιδιών.

5.2.2 Η Έννοια της Μοναδικότητας

Από τη μία, το θέμα της ταινίας “Νέμο” ήταν η διαφορετικότητα, με τον πρωταγωνιστή να έχει εκ γενετής ένα μικρότερο πτερύγιο, την Ντόρυ να πάσχει από μια ασθένεια μνήμης και ένα ακόμη ψάρι του ενυδρείου να έχει ένα προβληματικό πτερύγιο. Από την άλλη, το θεατρικό παιχνίδι και όλες οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γνωστικό επίπεδο, εν αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, και, άρα, εξ’ ορισμού γίνεται σεβαστή η μοναδικότητα. Έτσι, λοιπόν, ο σχεδιασμός των μαθημάτων έγινε με τρόπο, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιούν κάθε φορά πως όλα τα όντα της φύσης είναι διαφορετικά μεταξύ τους, αλλά συνυπάρχουν. Χαρακτηριστικά λεν πως ο Νέμο, αν και έχει ένα μικρότερο πτερύγιο, προσπαθεί και δεν τα παρατάει και πως ο μπαμπάς του τον αγαπάει κι ας είναι διαφορετικός από τα άλλα ψάρια. Μετά το δεύτερο απόσπασμα της ταινίας, στην ερώτηση πως κάνουν παρέα τα ψάρια, αφού είναι διαφορετικά, ένα παιδί απαντά πως το ένα με το άλλο βλέπονται σαν να είναι ίδια και έτσι τα καταφέρνουν να είναι φίλοι. Στοχευμένα έγινε και το πέρασμα από τον φανταστικό κόσμο του κινούμενου σχεδίου, στον πραγματικό κόσμο του ελληνικού βυθού. Έτσι, με το ντοκιμαντέρ τα παιδιά ανακαλύπτουν πως τα ζώα και τα φυτά της θάλασσας διαφέρουν, αλλά σέβονται το ένα το άλλο.

Με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων και των δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται και τις δικές τους διαφορές. Αρχικά, εκφράζουν την άποψη πως διαφέρουν επειδή έχουν διαφορετικό όνομα και, όταν στον κύκλο σηκώνονται δύο παιδιά με το όνομα Δημήτρης, δεν ξέρουν να απαντήσουν γιατί είναι διαφορετικοί. Κάποια νήπια λεν πως έχουν το ίδιο όνομα, αλλά έχουν διαφορετικά ρούχα και για αυτό δεν τους μπερδεύουν. Ωστόσο, στην ερώτησή μου, αν τους αλλάξω ρούχα αν θα τους ξεχωρίσουν, απάντησαν, όλοι, πως θα τους ξεχωρίσουν. Στη συνέχεια, παρατηρούν πως κάποιοι είναι αγόρια και κάποιοι κορίτσια, αλλά κάνουν παρέα. Αντίστοιχα, αναφέρουν πως ένα κορίτσι της τάξης έχει καφέ χρώμα, ενώ οι άλλοι έχουν άσπρο και λίγο ροζ, όμως μπορούν να κάνουν παρέα. Με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων, τα νήπια αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο τη μοναδικότητά τους και σέβονται απόλυτα τους συμμαθητές τους. Άλλωστε, από το πρώτο, κιόλας, μάθημα με τα “παιχνίδια γνωριμίας όλοι γνωρίζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ιδιαίτερες απόψεις και προτιμήσεις των άλλων σε ένα ασφαλές και χαρούμενο περιβάλλον με θετικό κλίμα” (Γκόβας 2003, 43) μέσα στο οποίο προάγεται η αποδοχή του διαφορετικού άλλου. Όταν, δε, μοιράζονται σε ομάδες ανάλογα με τα αγαπημένα τους πράγματα ή με χαρακτηριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης, αντιλαμβάνονται πως τότε ταιριάζουν με κάποια παιδιά και τότε με άλλα, καθώς οι ομάδες μεταβάλλονται, συνεχώς, και η διδάσκουσα τους το υπενθυμίζει.

Ακόμη μια κατηγορία παιχνιδιών, που βοήθησε τα παιδιά στην κατανόηση της μοναδικότητας, ήταν τα παιχνίδια με σκοπό την ενεργοποίηση, η οποία καλλιεργούσε την ενεργητική στάση των νηπίων σε όσα συνέβαιναν γύρω τους. Αυτή “η συγκέντρωση της προσοχής” (Γκόβας 2003, 43) οδηγούσε σε ουσιαστική παρατηρητικότητα και, έτσι, πολλές φορές τα παιδιά παρατηρούν ακόμα και τα κοκαλάκια μαλλιών των συμμαθητών τους, θυμούνται τι φορούσαν άλλες μέρες με αποκορύφωμα στο μάθημα του γυρίσματος του δικού τους ντοκιμαντέρ να προσέχουν, ιδιαιτέρως, τα αγαπημένα παιχνίδια των υπόλοιπων παιδιών, να ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για τους άλλους και να ταυτίζονται μεταξύ τους. Στο αυτό το τελευταίο μάθημα, που τα παιδιά παρουσιάζουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα ακούγονται συνεχώς λόγια, όπως: “Έχουμε το ίδιο παιχνίδι, έχω κι εγώ σκύλο, έχω πάει κι εγώ στην Πάρο και μου άρεσε. Εσένα σου άρεσε;”. Κάποια παιδιά, δε, παρατηρούν ακόμη και τα έπιπλα των σπιτιών όσων μας έδειχναν φωτογραφίες, ενώ χαίρονται πολύ όταν ανακαλύπτουν πως έχουν κοινά ενδιαφέροντα με άλλους, όπως τρία παιδιά που μάθαιναν πολεμική τέχνη.

Επιπροσθέτως, η μοναδικότητα κατανοήθηκε περισσότερο μέσω των δημιουργικών και εκφραστικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές των αυτοσχεδιασμών, των δραματοποιήσεων, της δημιουργίας σεναρίου και των σωματοποιήσεων. Άλλωστε, “με τις δημιουργικές δραματοποιήσεις εκφράζονται ιδέες και κατανοούνται πληρέστερα οι απόψεις των άλλων και τα συναισθήματά τους” (Ζαφειριάδης-Δαρβούδης 2010, 24). Ταυτόχρονα, “η φαντασία είναι μέσο αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποιείται ως δρόμος για να έρθουμε στη θέση του άλλου” (Σωτηροπούλου -Ζορμπαλά 2011, 96). Πράγματι, τη στιγμή που η ομάδα συνεργάζονταν για τη δημιουργία ενός φανταστικού σεναρίου, ένα παιδί βίωνε άγχος γιατί έψαχνε να βρει ποια είναι η σωστή απάντηση. Όταν τον διαβεβαίωσα πως δεν υπάρχει σωστό και λάθος και πως έχει το δικαίωμα να φανταστεί ό,τι επιθυμεί, εξέφραζε πολλές ιδέες, χωρίς ενδοιασμούς, και χαιρόνταν που ήταν αποδεκτές από την ομάδα του. Τα παιδιά άκουγαν τις ιδέες των άλλων και συμπλήρωναν τις δικές τους, άρα σέβονταν αυτό που έπαιρναν από την ομάδα και, εν συνεχεία, έδιναν στην ομάδα. Αξιοσημείωτο είναι πως δεν ακούστηκε καμία στιγμή κάποιο αρνητικό σχόλιο για τα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή. Υπήρξε πλήρης αποδοχή των σκέψεων και των ιδεών και δεν δημιουργήθηκε ένταση για το ποια ιδέα θα υπερισχύσει. Ο εγωκεντρισμός του νηπίου είχε παραμεριστεί.

Για αυτή την αποδοχή του άλλου, όπως περιγράφεται παραπάνω, τα νήπια εκπαιδεύονται από το ξεκίνημα του προγράμματος μέσω των δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά, στο δεύτερο μάθημα δίνεται η οδηγία να χορέψουν όλοι σαν κάποιον συμμαθητή τους τον οποίο ονοματίζει κάθε φορά η διδάσκουσα. Αρχικά, ακολουθούν μόνο τρία κορίτσια ενώ όσο εξελίσσεται η δραστηριότητα, όλο και περισσότερα παιδιά πράττουν ανάλογα. Κάποια στιγμή, ένα κορίτσι, το οποίο, κατά τα άλλα συμμετέχει ενεργητικά, εκείνη τη στιγμή λέει πως δε θέλει να χορέψει. Η διδάσκουσα το αποδέχεται και απαντά πως, αφού δεν επιθυμεί να χορέψει, μπορεί να μείνει ακίνητη και, αμέσως, παραπέμπει όλα τα παιδιά να σεβαστούν την κίνηση, σε αυτήν την περίπτωση, ακινησία, του κοριτσιού. Αρχικά τρία παιδιά χορεύουν, χωρίς να παρατηρούν το κορίτσι, όμως, στη συνέχεια, όλοι μένουν ακίνητοι, σεβόμενοι την απόφαση της συμμαθήτριάς τους και, μάλιστα, χωρίς δυσφορία. Αυτός είναι ένας τρόπος σεβασμού μιας διαφορετικής στάσης, μιας διαφορετικής απόφασης.

Αντίστοιχα, στο παιχνίδι συνεργασίας για τις παγωμένες εικόνες, όπου τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν μια εικόνα του ενυδρείου που προβάλλεται με τη βοήθεια του προτζέκτορα,

καθώς και μια εικόνα από το λιμάνι του Σίδνεϊ με τα θαλασσοπούλια και τον φάρο, τα νήπια πρέπει να συνεργαστούν και, έτσι, κατανοούν την ανάγκη του άλλου για να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Από αυτή την “ανάγκη συνεργασίας” τα νήπια “κατανοούν την αρχή της αμοιβαιότητας και αναπτύσσουν στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που, συχνά, είναι διαφορετικοί” (Ματσαγγούρας 2006, 519). Αυτή η “αλληλεξάρτηση”, εν τέλει, που προάγεται από τις θεατρικές δραστηριότητες “αυξάνει τον βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα” (Ματσαγγούρας ο.π., 519). Ταυτόχρονα, τα παιδιά είχαν διαπροσωπική επικοινωνία με παιγνιώδη τρόπο και, έτσι, απέφευγαν τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις της πρώτης μας συνάντησης, “οι οποίες συχνά απειλούν τη συνοχή της ομάδας” (Ματσαγγούρας ο.π., 523), ενώ επικοινωνούν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας. Αυτή η ισοτιμία είναι δείγμα αποδοχής της μοναδικότητας του άλλου.

5.2.3 Η ανάπτυξη της Συνεργασίας και της Επικοινωνίας της ομάδας

Τα ψηφιακά μέσα και οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση στάθηκαν ο καταλληλότερος εκπαιδευτικός τρόπος για την προαγωγή της συνεργατικότητας και της ομαλής επικοινωνίας των ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα οι οποίες μπόρεσαν τόσο να αναπτύξουν τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος αλλά και να βιώσουν στοιχεία της σχεσιοκρατικής παιδαγωγικής βασιζόμενοι στη μεταξύ τους επικοινωνία λεκτική αλλά και ευρύτερη. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μάθημα του προγράμματος στο 2ο Νηπιαγωγείο Πικερμίου, τα παιδιά συχνά παραπονιόντουσαν ο ένας για τον άλλον, χωρίς να έχουν καμία διάθεση να επιλύσουν μόνα τους κάποιο πρόβλημα που προέκυπτε, αλλά ζητούσαν, συνεχώς, τη διαμεσολάβηση του δασκάλου. Αρκετές φορές έφταναν στο σημείο να κλαίνε, επειδή κάποιος τους πήρε τη σειρά τους, να σπρώχνουν για να πάρουν τα αντικείμενα από το πακέτο εξερεύνησης, να απογοητεύονται και να απομονώνονται από τους υπόλοιπους, ενώ κάποιες φορές δε διστάζουν να χτυπήσουν κάποιο άλλο παιδί. Παράλληλα, δυσκολεύονται να κάνουν κύκλο και δε θυμούνται τα ονόματα των συμμαθητών τους.

Από το δεύτερο μάθημα και με τη βοήθεια των θεατρικών δραστηριοτήτων, τα νήπια είναι πιο ενεργοποιημένα, παρακολουθούν προσεκτικά και αντιλαμβάνονται και τις λεπτομέρειες στην ταινία, όπως τα ονόματα των ψαριών. Μέσα από τη δραστηριότητα του πακέτου εξερεύνησης, που τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα, να ενώσουν τα κομμάτια του πάζλ, να συγκεντρώσουν τα ξύλινα αντικείμενα για να ανακαλύψουν το θέμα της ταινίας, άρα όλοι

είναι απαραίτητοι για να προχωρήσει το παιχνίδι, αλλά και μέσα από την έννοια της συνεργασίας η οποία διαφαίνεται από το πρώτο, κιάλας, μέρος της ταινίας και με τις κατάλληλες καθοδηγήσεις της διδάσκουσας, στο τέλος του πρώτου μαθήματος ένα κορίτσι φωνάζει: “Κυρία του ζήτησα να μου κάνει χώρο για να πάρω τα παπούτσια μου”. Στο δεύτερο μάθημα, τα παιδιά κάνουν με μεγαλύτερη ευκολία κύκλο, ενώ από το τρίτο και μετά δεν χρειάζονται καμία καθοδήγηση και πάντα σκέφτονται να συμπεριλάβουν και εμένα, καθώς προσέχουν να μη μείνει κανείς συμμαθητής τους εκτός. Άρα, “σε μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού και χαράς ενισχύεται η ομαδικότητα στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία στη λύση προβλημάτων” (Γκόβας 2003, 51).

Από τις δραστηριότητες επικοινωνίας, παρατηρούμε πως τα παιδιά δένονται ως ομάδα όλο και περισσότερο, συνεργάζονται και δεν υπάρχουν καβγάδες και απογοητεύσεις. Στο παιχνίδι του δεύτερου μαθήματος, “εμπός όλοι”, τα παιδιά καλούνται να λειτουργήσουν όλα μαζί ως ομάδα και να κάνουν κάτι από κοινού, ενώ στο παιχνίδι της αγκαλιάς που στο σταμάτημα της μουσικής πρέπει να αγκαλιαστούν ανά δύο και αργότερα ανά τρεις, για να μη χάσουν, “τα μέλη της ομάδας έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με το σώμα τους και με το σώμα των άλλων, γεγονός που δημιουργεί μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και ισχυρότερο αίσθημα ευθύνης” (Γκόβας ο.π., 51). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού, δυο κορίτσια δεν ενδιαφέρονται να αγκαλιάσουν άλλα παιδιά της τάξης, παρά προσέχουν να βρίσκονται η μία κοντά στην άλλη. Όταν, λοιπόν, σκοπίμως, η οδηγία αλλάζει και η διδάσκουσα λέει πως πρέπει να αγκαλιάζονται ανά τρεις, τα κορίτσια χάνουν και διαμαρτύρονται. Αυτό δίνει αφορμή για συζήτηση στην ομάδα και διαπιστώνουμε πως έχασαν γιατί δεν φρόντισαν να αγκαλιάσουν κι άλλους συμμαθητές τους, άρα, να επικοινωνήσουν και με άλλους.

Μια άλλη κατηγορία δραστηριοτήτων είναι αυτές της συνεργασίας και συνενοχής κατά τη διάρκεια των οποίων “η ομάδα καλείται να κάνει κάτι ως ένα σώμα και όλοι μαθαίνουν να αντιδρούν γρήγορα στις προτάσεις των άλλων, να καταθέτουν τις δικές τους, αποφεύγοντας χρονοβόρες αντιδημιουργικές συζητήσεις” (Γκόβας ο.π., 61) και χωρίς πολλές λεκτικές καθοδηγήσεις. Για παράδειγμα, η πρώτη δραστηριότητα του τέταρτου μαθήματος καλεί τα παιδιά, ενώ κινούνται στον χώρο, να σταματούν όταν κάποιος συμμαθητής του σταματά. Στη συνέχεια, να ξεκινούν όταν αυτός ο συμμαθητής τους ξεκινήσει να περπατά και πάλι. Αρχικά τα παιδιά δυσκολεύονται, αλλά στην πορεία βρίσκουν πολύ καλό ρυθμό και καταφέρνουν να κινηθούν σαν ένα σώμα με αποτέλεσμα “να ασκούνται στην ομαδικότητα και στην επικοινωνία υψηλού επιπέδου, αναπτύσσοντας μια δική τους επικοινωνιακή γλώσσα” (Γκόβας ο.π., 61). Στη συνέχεια του ίδιου

μαθήματος, τα παιδιά κινηματογράφησαν τις ταινίες τους. Παρατηρούμε πως καταφέρνουν να φέρουν εις πέρας τον ρόλο τους και να αντεπεξέλθουν. Οι ομάδες, δε, που είναι οι ηθοποιοί της ταινίας βρίσκουν, γρήγορα, τη θέση τους στον χώρο και επικοινωνούν αποτελεσματικά για την παραγωγή του σεναρίου.

Με τη βοήθεια των εικόνων από την ταινία και με τις θεατρικές δραστηριότητες, στο δεύτερο μάθημα τα νήπια “καλούνται να φτιάξουν παγωμένες εικόνες με τα σώματά τους για να βγάλουν φωτογραφίες” (Γκόβας ο.π., 81). Σε αυτή τη φάση τα παιδιά συνεργάζονται για να έχουν ένα κοινό αποτέλεσμα. Γίνεται αντιληπτό πως όλοι είναι εξίσου σημαντικοί για να αποδοθεί αυτό που βλέπουν στην εικόνα και παρατηρούμε πως φτάνουν στο σημείο να βοηθούν ο ένας τον άλλον, προκειμένου να καταφέρουν να πετύχουν την παγωμένη εικόνα. Ακόμη, την ώρα της συζήτησης για το ποια ομάδα ήταν καλύτερη, κάποια παιδιά δε διστάζουν να παραδεχτούν πως η άλλη ομάδα απέδωσε περισσότερα, παραμερίζοντας, έτσι, τον εγωκεντρισμό τους. Τέλος, αυτή η συνεργασία των νηπίων σε ένα παιγνιώδες κλίμα είναι στα πλαίσια της “ενεργητικής μάθησης, η οποία συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη” (Ματσαγγούρας 2006, 510), όπως φαίνεται και στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Μια σπουδαία κατηγορία δραστηριοτήτων του προγράμματος ήταν αυτή των αυτοσχεδιασμών. Τα νήπια κλήθηκαν από το δεύτερο, κίολας, μάθημα να αυτοσχεδιάσουν παρακολουθώντας ένα στιγμιότυπο της ταινίας με τσούχτρες, ενώ στο τρίτο μάθημα τους ζητήθηκε να κάνουν αυτοσχεδιασμό για τη δική τους ιστορία, ενώ κάθε παιδί διάλεξε μόνο του τον ρόλο του. Η συνεργασία τους ήταν δημιουργική, χωρίς τσακωμούς και με απόλυτη αποδοχή των απόψεων των συμμαθητών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στάθηκε ένα αγόρι, το οποίο δεν εξέφραζε συχνά τη γνώμη του και, μέχρι εκείνη τη στιγμή, φαινόταν να ακολουθεί την ομάδα, χωρίς πολλές πρωτοβουλίες. Αυτό το αγόρι διάλεξε με σιγουριά τον ρόλο του καρχαρία που θα φάει όλα τα υπόλοιπα ψάρια. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού παρέμενε στο κέντρο του πλάνου και επαναλάμβανε τα λόγια του και έκανε την άγρια φωνή του καρχαρία. Ακόμα και όταν τα υπόλοιπα παιδιά προχώρησαν το σενάριο στη στιγμή που εξοντώνουν τον καρχαρία με μαγικό φίλτρο, το παιδί αυτό δεν έφευγε από τη σκηνή. Εκείνη ακριβώς τη στιγμή το παιδί αποστασιοποιημένο από την πραγματικότητα και ευρισκόμενο σε ρόλο, αλληλεπιδρούσε με τους άλλους, ενώ έκανε στροφή στον “εαυτό” του υποσυνείδητα, όπως, άλλωστε συμβαίνει στο στάδιο της προσχολικής

ηλικίας, διαμόρφωσε τον εαυτό του ως μονάδα, αλλά και ως μέλος της ομάδας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους

Rogers και Maslow, ο αυτοσχεδιασμός οδηγεί στην εύρεση του αυθεντικού εαυτού (Rogers και Maslow στο Bolton 2007,52).

Σημαντική είναι η παρατήρηση για τη συμμετοχή παιδιών τα οποία στην αρχή των μαθημάτων έδειχναν να μην ενδιαφέρονται για το αντικείμενο του μαθήματος και για τους συμμαθητές τους. Για την ακρίβεια, ένα αγόρι παίζει με παιχνίδια σε μια γωνιά της τάξης, ενώ δύο παιδιά, τα οποία είναι ξαδέρφια, αρχικά, αλληλεπιδρούν μόνο μεταξύ τους. Το παιδί που δε συμμετέχει στον κύκλο, την ώρα της προβολής είναι προσεκτικό και παρατηρητικό, ενώ κάθεται μαζί με την υπόλοιπη ομάδα πάνω στο μπλε πανί. Άρα, “η κινηματογραφική εμπειρία τον βοηθά να αναπτύξει δεσμό με τους συμμαθητές του” (Τσιαβού 2016β, 31), ενώ το γύρισμα του ντοκιμαντέρ στο τελευταίο μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά παρουσιάζουν τον εαυτό τους, τον βοηθά να γνωρίσει τον εαυτό του στην ομάδα. Αντίστοιχα, η ίδια ευκαιρία δίνεται και στα ξαδέρφια, τα οποία βρίσκονται σε διαφορετικές ομάδες για τους αυτοσχεδιασμούς τους και ασκούνται στο να αλληλεπιδρούν και με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτή είναι και η σπουδαιότητα της “λειτουργίας του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον, γενικά, αλλά και ειδικά σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα” (Ζαφειριάδης-Δαρβούδης, 2010, 25). Αυτή, όμως, ίσως είναι και η απάντηση στη διερώτηση πολλών, γιατί τα ποσοστά διάσπασης της προσοχής στις μέρες μας είναι υψηλά. “Στην πραγματικότητα οι μαθητές δεν μπορούν να συγκεντρωθούν ή απλώς δεν συγκεντρώνονται;” (Φανουράκη 2014, 36).

Επίλογος

Συμπερασματικά, το παραπάνω ήταν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα και το θέατρο και, κυρίως, το θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν ωφέλιμη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, διότι σε ένα ασφαλές περιβάλλον τα παιδιά καλούνται να μάθουν, να αλληλεπιδράσουν και να συμπεριφερθούν, όπως στην πραγματική ζωή. Αυτή η διαδικασία τα εκπαιδεύει για τη μετέπειτα πορεία τους και τα αναπτύσσει ολόπλευρα. Επιπλέον, τα ψηφιακά μέσα, ο κινηματογράφος και το ντοκιμαντέρ, αφενός κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον, αφετέρου βοηθούν στην απόκτηση γνώσης και στην προαγωγή της κοινωνικής εξέλιξης του νηπίου. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρουν πως τα παιδιά τους μιλούσαν συνέχεια για τα μαθήματα του Νέμο, μια οικογένεια, μάλιστα, υποστηρίζει πως αυτή η περίοδος των οκτώ μαθημάτων μας ήταν η πιο ευτυχισμένη περίοδος του παιδιού τους. Επιπλέον, την ημέρα της παρουσίασης κάποια παιδιά επέμεναν να ακυρώσουν οι γονείς τους άλλες υποχρεώσεις, προκειμένου να είναι παρόντες, ενώ όλοι αναφέρουν πως τα παιδιά στεναχωριούνται που τελείωσαν τα μαθήματά μας. Αυτά επιβεβαιώνονται και από τις νηπιαγωγούς των δύο τάξεων στις οποίες τα παιδιά, συχνά, εξέφραζαν την ανυπομονησία τους για το μάθημά μας.

Ωστόσο, το χρονικό διάστημα των μαθημάτων ήταν λίγο και αρκετά πιεσμένο, εξαιτίας άλλων προγραμμάτων και απαιτήσεων του σχολείου, όπως προετοιμασία για μια άσκηση σεισμού. Λόγω του λιγοστού χρόνου, τα παιδιά δεν έλαβαν μέρος στο μοντάζ, στη μουσική επιμέλεια και σε άλλα τεχνικά μέρη της ολοκλήρωσης της ταινίας τους. Αν είχε συμβεί αυτό, όλοι οι παραπάνω τομείς, και κυρίως, αυτός της κριτικής σκέψης για κριτική στάση απέναντι στα τεχνολογικά προϊόντα, θα είχαν εξελιχθεί περισσότερο. Άρα, τέτοιου είδους προγράμματα δεν αρκεί να εντάσσονται κατά διαστήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να λαμβάνει τη γνώση και την κατάρτιση, ώστε να τα ενσωματώνει στο μάθημά του. Άλλωστε, τα όσα μελετήθηκαν παραπάνω είναι σκοποί και στόχοι του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ 2003, 586-591).

Παράρτημα Α

Σχέδια Μαθημάτων για το

Νηπιαγωγείο

Ένταξη ταινίας, ντοκιμαντέρ ψηφιακών και οπτικοακουστικών μέσων στο θέατρο στην προσχολική αγωγή

Για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος απαιτείται περίπου 1,5 ώρα

1ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Γνωριμία-Διαφορετικότητα
Ερέθισμα	“NEMO” ταινία κινουμένων σχεδίων του Andrew Stanton
Γνωστικό Αντικείμενο	Ωκεανός, Θάλασσα, Είδη ψαριών και φυτών
Αντικείμενα	Ψάρι Νέμο, ψαράκια, μπλε ύφασμα, χάρτης, αυτοκόλλητα ζώων Αυστραλίας, μια κούτα για πακέτο εξερεύνησης, υδρόγειος, αστερίες, καρχαρίες πλαστικούς, παζλ με τον Νέμο στον βυθό
Μουσική	Aubry: “Invite sur la terre”, Σπανουδάκης: “Θάλασσα”

1. Γνωριζόμαστε (γνωριμία, προθέρμανση, ενεργοποίηση, ετοιμότητα) 15'

A. Καθόμαστε σε έναν κύκλο και συστηνόμαστε δίνοντας με σειρά ο καθένας στον διπλανό του ένα ψαράκι, τον Νέμο. Αυτό μπορεί να γίνει παραπάνω από μία φορά, αφού βρισκόμαστε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τα παιδιά δεν γνωρίζονται ακόμα καλά.

B. Στη συνέχεια ο καθένας λέει το όνομα του διπλανού του και του δίνει το ψαράκι (Παραλλαγή Γκόβας 2003, 45)

Γ. Μπαίνουμε στη μέση του κύκλου και λέμε δυνατά το αγαπημένο μας χρώμα κρατώντας τον Νέμο. Ο δάσκαλος σημειώνει στο χέρι του κάθε παιδιού το αγαπημένο του χρώμα.

2. Χωριζόμαστε σε ομάδες ανάλογα με το αγαπημένο χρώμα. (Παιχνίδι Επικοινωνίας, δεσίματος ομάδας, παρατηρητικότητας και μνήμης) 12'-15'

A. Ο εμπυχωτής ζητά να δημιουργηθούν ομάδες με βάσει κάποια αγαπημένα φαγητά (μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν μπει σε κάποια ομάδα) Συνειδητοποιούμε τώρα πως με αυτούς που ταιριάζαμε πριν βάσει του αγαπημένου χρώματος, τώρα είτε δεν ταιριάζουμε βάσει του φαγητού είτε παραμένουμε στην ίδια ομάδα.

B. Συνεχίζουμε να χωριζόμαστε σε ομάδες ανάλογα με το ποιός φοράει κοντό παντελόνι, ποιος μακρύ, ποιος φούστα κλπ (ανάλογα με τα ερεθίσματα που μας δίνουν τα παιδιά εκείνη την μέρα), για να καταλήξουμε στο πιο πάνω συμπέρασμα και πάλι.

(Συνδυασμός και παραλλαγή του “όλοι όσοι” Γκόβας 2003, 29 και “Τι κοινό έχουμε” Γκόβας 2003, 48)

3. Γνωρίζουμε τον χώρο-Σώματα στον χώρο (γνωριμία με τον χώρο:σκοπός να αναπτυχθεί η χωρική αντίληψη και η ενστικτώδης κατανόηση του χώρου, επικοινωνία με άλλα σώματα, ενεργοποίηση, προθέρμανση) 15'

Μουσική: Aubry, invite sur la terre

A. Κινούμαστε στον ρυθμό της μουσικής και στο σταμάτημα της μουσικής παγώνουμε. Κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού και συνεχίζοντας στον ρυθμό, λέμε στα παιδιά:

-περπατάμε στις λάσπες

-περπατάμε στη βροχή

- τόρα έβγαλε ήλιο κι έχει καύσωνα
- βρεθήκαμε στο φεγγάρι
- περπατάμε μέσα στη ζούγκλα
- περπατάμε στο ένα πόδι
- ξανά στα δύο και περπατάμε στην άμμο
- η άμμος καίει πολύ
- βουτάμε στη θάλασσα
- κολυμπάμε στον βυθό της θάλασσας ...

Ας γίνουμε όλοι ψάρια κι ας ταξιδέψουμε πολύ μακριά ...

Ξαφνικά στη μέση της τάξης αφήνουμε ένα κουτί το οποίο πρέπει να πλησιάσουμε προσεκτικά και να το ανοίξουμε σιγά-σιγά (σαν το “πακέτο εξερεύνησης” του θεάτρου φόρουμ και το χρησιμοποιούμε για να εισάγουμε τα παιδιά στην ταινία, τα φέρνουμε πιο κοντά στους ήρωες).

Περιεχόμενο κουτιού:

- Ψαράκια χάρτινα
 - Υδρογείος
 - Παζλ με θέμα ταινίας
 - Μπλε ύφασμα, για να φτιάξουμε το σκηνικό της θάλασσας
 - Παιδικός χάρτης με ζωγραφισμένα ψάρια, φυτά, ζώα και αξιοθέατα της Αυστραλίας.
- Αρα κολυμπάμε ως το μακρινό Σίδνεϊ ... Παρακολουθούμε την ταινία για 29.20 λεπτά.

Βλέποντας το απόσπασμα της ανεμώνας και παροτρύνοντας τα παιδιά να παρατηρήσουν την κίνηση περνάμε σε μια άσκηση χαλάρωσης

4. Χαλάρωση 5'

Μουσική: Σπανουδάκης, Θάλασσα

Τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα με κλειστά μάτια και κινούνται σαν τις ανεμώνες στον ρυθμό της μουσικής.

(έμπνευση από Γκόβας 2003, 98, “σωματοποίηση κίνησης”)

2ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα
Ερέθισμα	“NEMO” ταινία κινουμένων σχεδίων του Andrew Stanton
Γνωστικό Αντικείμενο	Ωκεανός, Θάλασσα, Είδη ψαριών και φυτών
Αντικείμενα	Ταμπουρίνο, Παγκόσμιος Χάρτης, Βότσαλα και φυτά ενυδρείου, ψαράκια, χελωνάκι θαλάσσιο, φάλαινα, μπλε πανί, Φωτογραφίες πελεκάνου, πελαργού και γλάρου

1. Άσκηση ακουστικής, σωματικής ενεργοποίησης και ετοιμότητας,

Επικοινωνία, Χωρική αντίληψη 7'-10'

- A. Τα παιδιά χορεύουν στον ρυθμό της μουσικής και στο σταμάτημα αυτής μένουν ακίνητα.
- B. Χορεύουμε όλοι σαν Λέμε κάποια παιδιά από την τάξη και οι υπόλοιποι κάνουν ό,τι κάνει αυτός που ονοματίζει ο εμπυχωτής
- Γ. Στη συνέχεια δίνουμε την οδηγία να περπατούν στον χώρο στον ρυθμό του ταμπουρίνου προσπαθώντας να μην ακουμπήσουν τους άλλους. Όταν ο εμπυχωτής λέει τη λέξη “Ενυδρείο” καθόμαστε κάτω, όταν λέει τη λέξη “Ωκεανός” στεκόμαστε στο ένα πόδι. Ξαναπερπατάμε όταν ξανακούσουμε το ταμπουρίνο.

2. Εισαγωγή στο δεύτερο απόσπασμα της ταινίας. Ανατροφοδότηση για το πρώτο μέρος.

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο με ένα κουτί στη μέση. Ο εμπυχωτής λέει πως έχει μια νέα περιπέτεια ο μπαμπάς του Νέμο. Ρωτάει τα παιδιά αν θυμούνται που αφήσαμε τον Νέμο τελευταία φορά, που πρέπει να ταξιδέψει ο μπαμπάς τους, ποια είναι η φίλη που τον βοηθά κλπ. Ο χάρτης ξαναμπαίνει στη μέση για να ταξιδέψουμε και πάλι στο μακρινό Σίδνεϊ. 5'-7'

Ανοίγουμε προσεκτικά το κουτί και προσπαθούμε να μαντέψουμε τη συνέχεια της ιστορίας...

Συζήτηση 7-8'

Ανοίγοντας το μπλε πανί λέμε στα παιδιά να βουτήξουν στη θάλασσα για να δουν τη συνέχεια.

Παρακολουθούμε την ταινία έως 1.03.58''

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΟΥΤΙΟΥ

Βότσαλα και φυτά ενυδρείου, ψαράκια, χελωνάκι θαλάσσιο, φάλαινα, μπλε πανί, Φωτογραφίες Πελεκάνου, πελαργού και γλάρου

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΑΙΝΙΑ...

3. Παιχνίδι μνήμη - εμπέδωσης: “Εμπρός όλοι” να μεταμορφωθούμε σε όλα αυτά τα είδη που παρακολουθήσαμε στην ταινία. Τα παιδιά πρέπει να απαντούν “Ναι, όλοι”:

- ψάρια
- πελαργούς
- πελεκάνους
- χέλια
- ανεμώνες
- τσούχτρες
- θαλάσσιες χελώνες
- φάλαινες και να μιλήσουμε φαλαινέζικα...

8'-10'

(Γκόβας 2003, 56)

4. Παγωμένες εικόνες για να φωτογραφηθούμε ... (Συνεργασία, ενεργοποίηση, χωρική αντίληψη, παρατηρητικότητα) 10-12'

Παγώνει η εικόνα σε 2 αποσπάσματα της ταινίας και τα παιδιά τις αναπαριστούν.

ΕΙΚΟΝΕΣ

46.43 ενυδρείο

55.04 πελαργοί

Συζήτηση για το ποια ομάδα αναπαράστησε καλύτερα, τι άρεσε και τι δεν άρεσε στα παιδιά

5. Παιχνίδι ρόλων, χωριζόμαστε σε ομάδες (Συνεργασία, Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, Γλώσσα, Αυτοσχεδιασμός, βρίσκουν θέση στην ομάδα) 15'

Τα παιδιά κάνουν δυο κύκλους για να συνεργαστούν. Δείχνουμε ένα απόσπασμα της ταινίας στην κάθε ομάδα και τους λέμε να πάρουν ρόλους για να το προετοιμάσουν να το δείξουν στους υπόλοιπους. Υπάρχει από μια δασκάλα σε ρόλο σε κάθε ομάδα για να παρατηρεί και να βοηθά να έχει αρχή, μέση και τέλος η δραματοποίηση (Γκόβας 2003, 151, Δάσκαλος σε ρόλο). (43.08-45.50 τσούχτρες)

6. Παρουσίαση - Συζήτηση 10'

3ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα-Γλώσσα Κινηματογράφου
Ερέθισμα	“NEMO” ταινία κινουμένων σχεδίων του Andrew Stanton
Γνωστικό Αντικείμενο	Ωκεανός, Θάλασσα, Είδη ψαριών και φυτών Λεξιλόγιο και Όροι Κινηματογράφου
Αντικείμενα	Μπλε πανί
Μουσική	Beyond the sea, Thomas Newman,

1. Σωματική και ακουστική ενεργοποίηση, επικοινωνία 15’

A. Δίνουμε την οδηγία να διαλέξει ο καθένας μια θέση στον χώρο και να κάτσει όπως βολεύεται.

Στον ρυθμό της μουσικής, χορεύουν τα

- δάχτυλα
- χέρια
- τα γόνατα
- τα πόδια
- το κεφάλι
- οι ώμοι
- η κοιλιά

B. Χορεύει ολόκληρο το σώμα και στην παύση της μουσικής αγκαλιαζόμαστε με κάποιον για να μην χάσουμε.

Μουσική: Beyond the sea, Thomas Newman, συνθέτης της μουσικής της ταινίας “NEMO”

2. Ανατροφοδότηση, εισαγωγή για την παρακολούθηση του τελευταίου αποσπάσματος, φαντασία, σωματική έκφραση 7’-8’

Συνεχίζουμε να κινούμαστε στον χώρο στον ρυθμό του soundtrack της ταινίας, καθώς ο εμπυχωτής στρώνει το μπλε πανί και δίνει την οδηγία να βουτήξουμε στον βυθό και

- να κολυμπήσουμε
- να πάμε στο θαλάσσιο σχολείο
- πιανόμαστε στα δίχτυα

- περνάμε μέσα από τσούχτρες
- ανεβαίνουμε στις θαλάσσιες χελώνες και μας ταξιδεύουν
- Προσοχή, μπροστά μας καρχαρίας, αγκαλιαστείτε για να σωθούμε
- μπήκαμε στην κοιλιά μιας φάλαινας... και βουτάμε στη θάλασσα, στο μπλε πανί για να δούμε τι θα γίνει....

3. Παρακολουθούμε την ταινία από 1.03.45'', η οποία ξεκινά από αυτό ακριβώς το σημείο, στο στόμα της φάλαινας.

4. Φαντασία, συνεργασία, παραγωγή λόγου 12'-15'

Ας συνεχίσουμε την ιστορία... τι να έγινε μετά; Σημειώνουμε τις σκέψεις και τις φράσεις των παιδιών. Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε μια μικρή ιστορία για μια μικρή ταινία.

(Προσαρμογή του “Συμπλήρωσε την ιστορία” Γκόβας 2003, 119)

5. Σενάριο (παραγωγή λόγου, εισαγωγή στον κινηματογράφο) 10'

Γράφουμε με τα παιδιά ένα μικρό σενάριο και κάνουμε λίγες πρόβες χρησιμοποιώντας στοιχεία του κινηματογράφου, όπως κάδρα, σκηνές, πλάνα, φωτισμός.

4ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα-Κινηματογράφος
Ερέθισμα	“NEMO” ταινία κινουμένων σχεδίων του Andrew Stanton
Γνωστικό Αντικείμενο	Ωκεανός, Θάλασσα, Είδη ψαριών και φυτών Λεξιλόγιο και Κινούμενα σχέδια, Κινηματογράφος, Παραγωγή ταινίας
Αντικείμενα	Βιβλίο “Κινηματογράφος” (Nuria 2006), Έξυπνα τηλέφωνα, Κάμερα και τρίποδο, Προβολέας, Διάφανα χρωματιστά χαρτιά

1.Ενεργοποίηση, συγκέντρωση, ετοιμότητα, συντονισμός κίνησης και ομαδικότητα 10΄

Δίνεται η οδηγία στα παιδιά να περπατήσουμε στον χώρο και όταν ο δάσκαλος σταματά, σταματούν όλοι, όταν ξεκινά, ξεκινούν όλοι. Τη θέση του δασκάλου παίρνουν ακόμα κάποια παιδιά...

(Παραλλαγή Γκόβας 2003, 68)

2. Μηχανισμός άρθρωσης και ξεμπλοκάρισμα 7΄-10΄

Μπουμ Τσικα ρόκα. Λέω και επαναλαμβάνουν τα παιδιά. Διαφορετικές εκφράσεις και διαθέσεις.

(Γκόβας 2003, 40)

3. Γλώσσα του κινηματογράφου 15΄

A) Εξηγούμε στα παιδιά κάποια βασικά στοιχεία του κινηματογράφου με το βιβλίο “Κινηματογράφος” του Rocca Nuria.

B) Παιχνίδια με τον προβολέα. Τα παιδιά πειραματίζονται με τον φωτισμό, τις σκιές και τις αλλαγές χρωμάτων.

4. Σενάριο, ρόλοι και γύρισμα 40'

Χωριζόμαστε στις ομάδες του προηγούμενου μαθήματος και διαβάζουμε με τα παιδιά το μικρό σενάριο που είχαμε φτιάξει.

Κάνουν όλα τα παιδιά παντομίμα το σενάριο και μετά διαλέγουν ρόλους.

Σαν φόντο, κάδρο, χρησιμοποιούμε εικόνες από την ταινία του Νέμο. Τον ωκεανό, το ενυδρείο και ό,τι άλλο χρειαζόμαστε για την ιστορία της κάθε ομάδας.

1 παιδί στο φως (βάζουμε μπροστά στον φακό διαφάνειες με χρώμα πράσινο, μπλε, κόκκινο και κίτρινο.

1 καμεραμάν

3 παιδιά στην κάμερα (1 σταθερή και 2 κινούμενες)

Μπορούν να γίνουν εναλλαγές αν θέλουν κι άλλα παιδιά να πειραματιστούν.

Οι σκηνές διαδραματίζονται μπροστά από την παγωμένη εικόνα που χρησιμοποιούμε ως κάδρο.
(Μικρή παραλλαγή από Φανουράκη 2016, 85-87)

5. Ηχογράφιση 8'

Τα παιδιά ηχογραφούν τα λόγια της ταινίας τους με μια εφαρμογή ηχογράφησης σε έξυπνο τηλέφωνο.

5^ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα-Αισθητηριακό Παιχνίδι Έκφραση-Πειραματισμός
Ερέθισμα	“NEMO” ταινία κινουμένων σχεδίων του Andrew Stanton
Γνωστικό Αντικείμενο	Ωκεανός, Θάλασσα, Είδη ψαριών και φυτών, Τέχνη - Κατασκευές
Αντικείμενα	A4 χαρτιά, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, τέμπερες, χαρτόκουτες, μπίλιες νερού, πλαστικά και υφασμάτινα ζώα και φύκια, κοχύλια, κοράλλια, άθραυστα καθρεφτάκια, χαρτί του μέτρου, πλαστικά ποτήρια, καλαμάκια, σιρόπι με χρώμα, άμμος υγρή που δεν σκορπά, σχήματα ψαριών, βότσαλα, φύκια και διακοσμητικά ενυδρείου
Μουσική	Finding NEMO theme, Thomas Newman

1. Ατομική ζωγραφιά

Ακούγοντας τη μουσική της ταινίας “NEMO” παροτρύνουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν τη μουσική. 5’-7’

2. Ομαδικές. Καθόμαστε ανά 4, χωρίζομαστε σε 5 ομάδες και

A) Αποτυπώματα ζώων και φυτών θάλασσας. Βουτώντας σε μελάνι τα πλαστικά ζώα και τα φυτά, φτιάχνουμε τα αποτυπώματα του ωκεανού σε ρολό χαρτί του μέτρου.

B) Αισθητηριακό κουτί (Sensory Box). Πάνω στο τραπέζι υπάρχουν δυο μεσαία πλαστικά κουτιά με μπίλιες νερού, κοχύλια και πλαστικά υφασμάτινα ζώα θάλασσας, χελωνάκια. Αφήνουμε τα παιδιά να αγγίξουν ό,τι επιθυμούν, να αλλάξουν θέσεις και να πειραματιστούν.

Γ) Πάνω στο τραπέζι υπάρχουν 5 άθραυστα καθρεφτάκια κοράλλια και κοχύλια. Τα τοποθετούμε στα καθρεφτάκια και φτιάχνουμε σχήματα. Παρατηρούμε, φωτογραφίζουμε.

Δ) Μπουρμπουλήθρες. Γιατί ο αέρας στο νερό κάνει φυσαλίδες; Ποτήρια με νερό, χρωματιστό σιρόπι και καλαμάκια.

Ε) Άμμος και κουπάτ σε σχήματα ψαριών. Παιχνίδια στην άμμο.

ΣΤ) Φτιάχνουμε ενυδρεία σε μια κούτα που έχουμε κόψει την μπροστινή πλευρά. Υλικά που δίνουμε: πετραδάκια, βότσαλα, φυτά ενυδρείου, ψαράκια κλπ 15' ομάδες θα περάσουν από όλα τα τραπέζια.

Έμπνευση από το Reggio Emilia και τον Loris Malaguzzi για τη λειτουργία του χώρου ως εκπαιδευτικού και την επαφή των παιδιών με πληθώρα υλικών. <http://www.reggiochildren.it/identita/?lang=en>

6^ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα-Ντοκιμαντέρ
Ερέθισμα	Ντοκιμαντέρ “Μονοπάτια του ελληνικού βυθού”, ΕΡΤ
Γνωστικό Αντικείμενο	Διαχωρισμός ωκεανού και ελληνικού βυθού, Διαχωρισμός φανταστικού (κινούμενο σχέδιο) και πραγματικού (ντοκιμαντέρ), Είδη ψαριών και φυτών
Αντικείμενα	Χάρτινη κατασκευή για τον Κο ντοκιμαντέρ, μικροί χάρτες της πόλης, χρώματα

1. Ενεργοποίηση, Ετοιμότητα, Σύνδεση με το προηγούμενο θέμα 8'-10'

A) Σε έναν κύκλο λέμε με σειρά λέξεις που θυμόμαστε για τον ωκεανό, το ενυδρείο, τη ζωή στον βυθό

(Παραλλαγή της δραστηριότητας με το όνομα)

B) Ξαφνικά έρχεται στον κύκλο ένα πλάσμα που λέγεται “ντοκιμαντέρ” και μας εξηγεί πως θα μας μεταφέρει με αληθινές κάμερες και εικόνες, στον βυθό της θάλασσας που πηγαίναμε για μπάνιο όλο το καλοκαίρι, κάπου κοντά στις παραλίες της πόλης μας, στη Ραφήνα. Απλώνουμε το μπλε πανί και ετοιμαζόμαστε....

Συνεχίζουμε με το θέμα του βυθού με το ντοκιμαντέρ “Μονοπάτια ελληνικού βυθού”, μια παραγωγή της ΕΡΤ, 30' <https://www.youtube.com/watch?v=813koFTTKpI>

(Πρωτότυπη δραστηριότητα Αυδή-Χατζηγεωργίου 2007, 109)

2. Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε με τα παιδιά τις διαφορές που παρατήρησαν σε σχέση με την ταινία και το ντοκιμαντέρ και άλλες απορίες τους, καθώς και εντυπώσεις τους. Συνεχίζοντας παρατηρούμε πόσα πολλά είδη φυτών, ψαριών, πετρωμάτων, διαφορετικά χρώματα και μεγέθη κλπ υπάρχουν στον βυθό και συμβιώνουν.

Χρησιμοποιούμε εικόνες από το ντοκιμαντέρ για ανατροφοδότηση. 10'

3. Μοιράζω στα παιδιά χάρτες της πόλης μας. Έχω σημειώσει που είναι το σχολείο τους. Τους ζητώ να ζωγραφίσουν τους εαυτούς τους πάνω στον χάρτη με τα χρώματα που τους αρέσουν και να ζωγραφίσουν εικόνες από την καθημερινότητά τους, τι τους αρέσει να κάνουν ή τι κάνουν. 10'
4. Τους λέμε να σκεφτούν το αγαπημένο τους σημείο στο σχολείο γιατί σιγά-σιγά θα μας οδηγήσουν εκεί.

Δίνοντας σε ένα- ένα παιδί μια κάμερα βγαίνουμε από την αίθουσα και ακολουθούμε μια διαδρομή που αποφασίζει εκείνο. Του λέμε εξ αρχής πως μπορεί να μιλήσει και να πει ό,τι θέλει μέχρι που φτάνουμε στο σημείο που έχει αποφασίσει πως είναι το αγαπημένο του.

(Παραλλαγή Δραστηριότητας Φανουράκη 2006, 156 στα “Πρακτικά 5ης διεθνούς συνδιάσκεψης”)

Τέλος, ζητούμε από τα παιδιά, την επόμενη φορά να έχουνε μαζί τους κάποια αγαπημένα τους πράγματα.

7ο ΜΑΘΗΜΑ

Θέμα	Διαφορετικότητα-Ντοκιμαντέρ
Ερέθισμα	Αγαπημένα Αντικείμενα μαθητών
Αντικείμενα	Κάμερα, τρίποδο

1. Ενεργοποίηση, ζέσταμα, ετοιμότητα, χωρική αντίληψη, ενεργοποίηση

γλώσσας

A) Τα παιδιά περπατούν στον χώρο με την οδηγία να μην ακουμπήσουν με κανέναν. Η δασκάλα μικραίνει όλο και πιο πολύ τον χώρο.

B) Τα παιδιά περπατούν και πάλι σε όλον τον χώρο και λεν δυνατά και ταυτόχρονα το ονοματεπώνυμό τους.

2.Γύρισμα ντοκιμαντέρ

Καλούμε τα παιδιά ένα-ένα να φέρουν τις τσάντες τους με αγαπημένα τους πράγματα. Τους λέμε να πάρουν μια θέση στον χώρο και να φτιάξουν το κάδρο τους και ένα άλλο παιδί κάνει τις ερωτήσεις και βιντεοσκοπεί. Παροτρύνουμε τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις για τις ιστορίες των πραγμάτων, όπως πως βρέθηκαν στα χέρια των παιδιών, ποιος τους τα έφερε και γιατί, με σκοπό να ανακαλύψουν τους συμμαθητές τους.

(Στοιχεία ανθρωποκεντρικού ντοκιμαντέρ και δραματοθεραπείας, από σεμινάρια Βασίλη Λουλέ και

Ρέας Καραγεωργίου)

3. Εντυπώσεις

Τι μας άρεσε, τι δεν μας άρεσε, τι κοινά είχαμε και με ποιους.

Η 8η και τελευταία συνάντηση αφορά και στους γονείς. Τους καλούμε στον χώρο να δουν τις δημιουργίες των παιδιών τους και να κουβεντιάσουμε.

Ανάλογα με τη διάθεση μπορούμε να πούμε στα παιδιά να πάρουν μια συνέντευξη από τους γονείς ή να παίξουμε ένα παιχνίδι από αυτά που κάναμε και με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παραπάνω μαθημάτων.

Επιπλέον Μάθημα πρώτου τμήματος, όπου χρειάστηκε ένα επιπλέον μάθημα για την ολοκλήρωση της παρακολούθησης της ταινίας. Κατά σειρά 4ο μάθημα.

1)Ενεργοποίηση, Ετοιμότητα, Επικοινωνία, Ζέσταμα, Χωρική αντίληψη 15’

A) Τα παιδιά χορεύουν στον ρυθμό της μουσική της ταινίας με την οδηγία πως όποιοι ακουμπήσουν χάνουν, ενώ ο χώρος ζ όλο και μικραίνει με την καθοδήγηση της δασκάλας.

B) Τα παιδιά χορεύουν σε όλον τον χώρο και στο σταμάτημα της μουσικής αγκαλιάζονται για να μη χάσουν.

2) Ανατροφοδότηση, εισαγωγή για την παρακολούθηση του τελευταίου αποσπάσματος, φαντασία, σωματική έκφραση 5’

Συνεχίζουμε να κινούμαστε στον χώρο στον ρυθμό καθώς ο εμψυχωτής στρώνει το μπλε πανί και δίνει την οδηγία να βουτήξουμε στον βυθό και

-να κολυμπήσουμε

-να πάμε στο θαλάσσιο σχολείο

-πιανόμαστε στα δίχτυα

-περνάμε μέσα από τσούχτρες

-ανεβαίνουμε στις θαλάσσιες χελώνες και μας ταξιδεύουν

-Προσοχή, μπροστά μας καρχαρίας, αγκαλιαστείτε για να σωθούμε

-μπήκαμε στην κοιλιά μιας φάλαινας...καθήστε κάτω ήσυχα να δούμε τι θα γίνει....

3. Παρακολουθούμε την ταινία από 1.03.45’’, η οποία ξεκινά από αυτό ακριβώς το σημείο, στο στόμα της φάλαινας.

4. Φαντασία, συνεργασία, παραγωγή λόγου

Ας συνεχίσουμε την ιστορία... τι να έγινε μετά; Σημειώνουμε τις σκέψεις και τις φράσεις των παιδιών. Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε μια μικρή ιστορία για μια μικρή ταινία.

(Προσαρμογή του “Συμπλήρωσε την ιστορία” Γκόβας 2003, 119)

5. Γράφουμε με τα παιδιά ένα μικρό σενάριο και κάνουμε λίγες πρόβες χρησιμοποιώντας στοιχεία του κινηματογράφου, όπως κάδρα, σκηνές, πλάνα

Παράρτημα Β

Αξιολογήσεις Διδάσκουσας από Νηπιαγωγούς τάξεων

Φύλλο Αξιολόγησης Διδάσκοντος

Όνοματεπώνυμο αξιολογητή : ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

Ιδιότητα αξιολογητή : ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ

Διδάσκοντας: Βαρβαρμή Ευτυχία

Βαθμολογήστε από το 1 έως το 5

1=Μη καλή ποιότητα διδασκαλίας 2=Χαμηλή απόδοση 3=Μέτρια απόδοση 4=πολύ καλή απόδοση
5=Εξαιρετική απόδοση

Ερωτήματα			
Η διδασκαλία πληροφαιρεί επαρκώς τους μαθητές για τις επικείμενες δράσεις	5		
Η διδασκαλία ελέγχει τα προσπατούμενα στοιχεία για την επίτευξη στόχων	5		
Η διδασκαλία παρέχει επαρκή και εύστοχα κρεθίσματα έτσι ώστε να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα	5		
Το μάθημα είναι συστηματικό και μεθοδικό σχεδιασμένο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	5		
Οι δραστηριότητες του μαθήματος είναι κατάλληλες για την ηλικία και τη διδακτική ενότητα	5		
Η διδασκαλία επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές και μορφές διδασκαλίας με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών	5		
Οι βιωματικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα της τάξης (ηλικία, μαθησιακά χαρακτηριστικά, πολιτισμική σύνθεση κτλ.)	5		
Η διδασκαλία			

χρησιμοποιεί εύστοχα παραδείγματα	5		
Στο μάθημα χρησιμοποιείται ποικιλία εποπτικών μέσων	5		
Η διδάσκουσα δίνει χρόνο για ανατροφοδότηση (από την ίδια, μεταξύ των μαθητών: σκέψεις, προτάσεις)	5		
Η διδάσκουσα καθοδηγεί με ευστοχία τους μαθητές	5		
Ακούει προσεκτικά όλους τους μαθητές και διατηρεί καλή επικοινωνία μαζί τους	5		
Λύνει με επιτυχία τις απαρτίες	5		
Αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	5		
Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σκεφθούν και να επιβεβαιώσουν τη νέα πληροφορία	5		
Ανακεφαλαιώνει και τελειώνει με φυσικότητα το μάθημα	5		

Άλλες παρατηρήσεις :

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα - δεδομένου ότι ήταν αρχή της σχολικής χρονιάς – και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Είχαν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητά τους και συνεπώς να λειτουργήσουν ως ομάδα ουσιαστικότερα και με δημιουργικό τρόπο.

Ως προς το λεξιλόγιο του θέματος, τα παιδιά το κατανόησαν απολύτως και ήταν σε θέση να επικοινωνούν με τη Διδάσκουσα με συγκεκριμένους όρους, να το χρησιμοποιούν με επιτυχία και έτσι να εμπλουτίσουν το γλωσσικό όργανο.

Οι μαθητές έδειχναν μεγάλο ενθουσιασμό για τα μαθήματα και περίμεναν με αγωνία τις ημέρες εκείνες που η Διδάσκουσα επισκεπτόταν το Σχολείο μας. Την ημέρα που γυρίστηκαν τα ατομικά ντοκιμαντέρ για τα αγαπημένα τους αντικείμενα, όλα τα παιδιά ένιωθαν ανυπομονησία για να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους ό,τι είχαν φέρει από το σπίτι τους και ενώ αρχικά οι ερωτήσεις που έθεταν ήταν πανομοιότυπες, στη συνέχεια

έγιναν πιο ουσιαστικές και στόχευαν στο να αποκαλύψει ο καθένας περισσότερες λεπτομέρειες για τον εαυτό του .

Μετά το τέλος των μαθημάτων τα παιδιά μνημονεύουν συχνά τα όσα έμαθαν μέσα από τις δραστηριότητες της Διδάσκουσας και την ημέρα που έγινε η παρουσίαση στους γονείς και κηδεμόνες , επικρατούσε μεγάλος ενθουσιασμός για να δουν τις ταινίες τους και να δείξουν τις κατασκευές τους . Οι δε γονείς των μαθητών αναφέρουν ότι τα παιδιά τους μιλάνε συχνά για όσα έκαναν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και για όσα έμαθαν .

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ήταν μια επιτυχημένη δράση , η οποία σίγουρα θα είχε ακόμα πιο θετικά αποτελέσματα εάν διαρκούσε περισσότερο χρόνο και είχε ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία , και η οποία σίγουρα επέτυχε τους στόχους της ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του καθενός.



Φύλλο Αξιολόγησης διδάσκοντος

Όνοματεπώνυμο αξιολογητή : ΔΑΝΙΗΛ ΙΩΑΝΝΑ

Ιδιότητα αξιολογητή :ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ

Διδάσκουσα: Βαρσαμή Ευτυχία

Βαθμολογήστε από το 1 έως τα 5

1=Μη ικανοποιητική απόδοση 2=Χαμηλή απόδοση 3=Μέτρια απόδοση 4=πολύ καλή απόδοση 5=Εξαιρετική απόδοση

Ερωτήματα			
Η διδάσκουσα πληροφορεί επαρκώς τους μαθητές για τις επικείμενες δράσεις	5		
Η διδάσκουσα ελέγχει το προαπαιτούμενα στοιχεία για την επίτευξη στόχων	5		
Η διδάσκουσα παρέχει επαρκή και εύστοχα ερεθίσματα έτσι ώστε να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα	5		
Το μάθημα είναι συστηματικά και μεθοδικά σχεδιασμένο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	5		
Οι δραστηριότητες του μαθήματος είναι κατάλληλες για την ηλικία και τη διδακτική ενότητα	5		
Η διδάσκουσα επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές και μορφές διδασκαλίας με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών	5		
Οι βιωματικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα της τέχης (ηλικία, μαθησιακά χαρακτηριστικά, πολιτισμική σύνθεση κτλ.)	5		
Η διδάσκουσα			


χρησιμοποιεί ευστοχα παραδείγματα	5		
Ετο μάθημα χρησιμοποιείται ποικιλία εποπτικών μέσων	5		
Η διδάσκουσα δίνει χρόνο για ανατροφοδότηση (από την ίδια, μεταξύ των μαθητών: σκέψεις, προτάσεις)	5		
Η διδάσκουσα καθοδηγεί με ευστοχία τους μαθητές	5		
Ακούει προσεκτικά όλους τους μαθητές και διατηρεί καλή επικοινωνία μαζί τους	5		
Λύνει με επιτυχία τις απορίες	5		
Λξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών για ανατροφοδότηση τις διδασκαλίας	5		
Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να σκεφθούν και να επιβεβαιώσουν τη νέα πληροφορία	5		
Ανακεφαλαιώνει και τελειώνει με φυσικότητα το μάθημα	5		

Άλλες παρατηρήσεις :

Τα παιδιά μετά τα μαθήματα της Διδάσκουσας συνεργάζονταν περισσότερο ως ομάδα , αυξήθηκε η προσοχή και η συγκέντρωσή τους.

Ως προς το στόχο των μαθημάτων : Σε σχέση με τη διαφορετικότητα , κατανόησαν ότι στον καθένα αρέσουν διαφορετικά πράγματα , ενώ συναισθηματικά ένιωσαν ότι ανήκουν στην ομάδα και ότι όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές.

Ως προς τη γνώση : Κατανόησαν όλες τις λέξεις και έννοιες που διδάχτηκαν και δόθηκε η αφορμή για επέκταση μέσα στην τάξη από τη Νηπιαγωγό.

Η Νηπιαγωγός
Δανάη Ιωάννα


Η Διευθύντρια
Παναγιώτα Παπαδοπούλου


Παράρτημα Γ

Αξιολογήσεις Εξέλιξης Μαθημάτων από νηπιαγωγούς τάξεων

Σχολείο: 2^ο Νηπιαγωγείο Πικερμίου

Μάθημα	1	2	3	4	5	6	7		
Αρ. παιδιών	15	17	18	16	17	16	17		
Ημερομηνία	21/10/2022	21/10/2022	21/10/2022	21/10/2022	19/10/2022	21/10/2022	14/10/2022		
Τεχνολογία	0	0	1	3	4	5	5		
Γλώσσα-Αριθμολογία	2	3	3	4	4	4	5		
Αλληλεπίδραση Ομάδας- Επικοινωνία	2	3	3	4	4	5	4		
Συνεργατικότητα	2	3	3	4	4	5	5		
Γλώσσα Κινηματογράφου- Ντοκιμαντέρ (Κατανόηση έργων: Κάμερα, αποτόξευσης, κάδρο, πλάνο, σταθερή και κινούμενη λήψη, σενάριο, ρόλοι)	0	0	1	3	4	5	5		
Γνωστικό αντικείμενο: Ωκεανός-Θάλασσα- Ευρώπιο-Εβδη γεγραμάν και ζώων Θάλασσα	3	4	4	5	5	5	5		
Απομνημονεύματα- Ακρίβεια του αλλο	1	2	3	4	4	4	4		

• Σχολείο: 2^ο Νηπιαγωγείο Πικερμίου

Λόγια Παιδιών: Συνεργατικότητα: "Τον Γιάννη να μ
κάνει χώρο να καθίσω κι εγώ και το έκανε."

Διαφορετικότητα: "Είμαστε διαφορετικοί αλλά
είμαστε φίλοι."

Συνεργατικότητα: "Τα κομμάτια φέραν γιατί η
ομάδα."

Γλώσσα κινήματογράφου: "Εγώ από έβαλα
αλλά ανέχεια μέσα στην κίβρα, γιατί
παικ κινούμενη κίβρα."

Διαφορετικότητα: "Είχε ένα μικρό δερμάτινο
προσπαθούσε και δεν να παραταίσει."

"Ο μπαμπάς του τον αγαπούσε κι ας ήταν
διαφορετικός."

Γλώσσα - Λεξιλόγιο: Τα παιδιά μιλούσαν για να
αγαπημένα τους αντικείμενα ελεύθερα χωρίς
να δυσκολεύονται. Αρχικά οι ερωτήσεις των
υπολοίπων ήταν ίδιες, όμως αργότερα είχαν
ερωτήσεις πιο ουσιαστικές και δημιουργικές.

Γλώσσα κινήματογράφου: Χειρίστηκαν με άνεση
την κίβρα και αναλόγησαν τους κομμάτια
για μια σωστή λήψη.

Σχολείο: 2^ο Νηπιαγωγείο Πικερμίου

Μάθημα	1	2	3	4	5	6	7	8	
Αρ. παιδιών	16	17	16	18	17	18	20	20	
Ημερομηνία	2/10/18	4/10/18	5/10/18	8/10/18	10/10/18	12/10/18	15/10/18	17/10/18	
Τεχνολογία	1	2	3	3	4	4	4	4	
Γλώσσα-Λεξιλόγιο	1	2	3	4	4	5	5	5	
Αλληλεπίδραση Ομάδας-Επικοινωνία	1	2	3	3	3	4	4	4	
Συνεργατικότητα	1	1	2	3	3	4	4	4	
Γλώσσα Κινηματογράφου-Ντοκιμαντέρ (Κατανόηση όρων: Κάμερα, κροιζέκτορας, κάδρο, πλάνο, σταθερή και κινούμενη λήψη, σενάριο, ρόλοι)	0	1	1	2	2	3	4	4	
Γνωστικό αντικείμενο: Ωκεανός-Θάλασσα-Ενυδρείο-Είδη ψαριών και ζώων	1	2	3	4	5	5	5	5	
Θέμα Διαφορετικότητας-Αποδοχή του άλλου	0	1	1	2	2	3	3	3	

Σχολείο: 2^ο Νηπιαγωγείο Πικερμίου

Λόγια Παιδιών: Στο τέλος του 2^{ου} μαθήμα-
τος τα παιδιά έφτιαξαν ένα θεαματικό
μέσα σε μια ροδάκνη (αυτοκινούμενη)
άρχισαν να χυρρίζουν τα ροδά με το
επιρροή και έλεγαν πως αν το είναι ένα
θα λάβει εκπαίδευση και κινείται μέσα στο
νερό και ότι τα ξυρρίζουν όσον ο κίνηση.
Τα παιδιά παίρνουν ότι είναι ταξιδιάρηδες
τα παιδιά πήγαν στο παιχνίδι τους
και κάποια τοποθετούν τον κάκο (του
παιχνιδιού) στην Αυστραλία.
Μιλούνε για τον Ωκεανό και τον
εμφανίζονται από τη δική μας θάλασσα.
Ονόμασαν την ομάδα της τρέφης μας
«Αστέριες». Κάποια ζωγράψαν
τον κύριο Ντοκμαντέρ σε ένα λευκό
κάρτα κολλήσαν ένα άλλο κάρτα
διπλωμένο σαν κουτί και που έβαλαν
μάτια, πόδια και άλλα
ζωγράψαν γάρια και τα κολλήσαν
σε κάρτα.

Μερικά παιδιά έφτιαξαν γάρια
στη θάλασσα και κάποια άλλοι
σε ενυδρείο.

Για το Ντοκμαντέρ που χυρρίζαμε
έδωσαν το εξής όνομα:

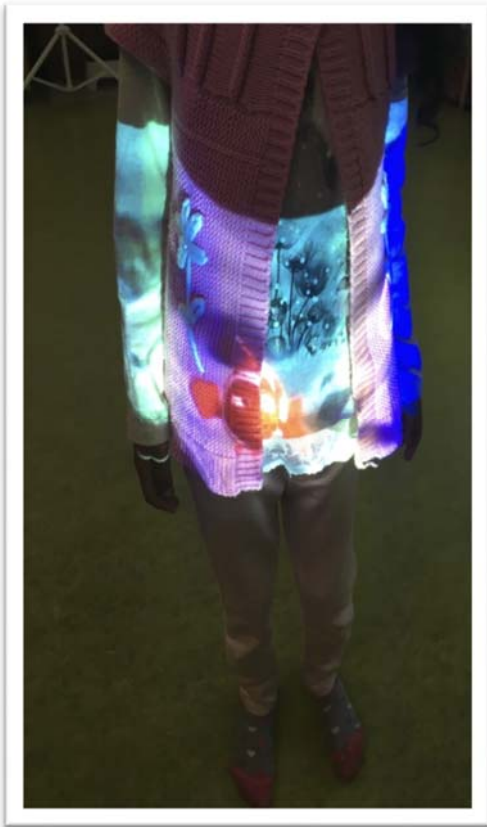
«ΠΑΙΔΙΚΟ ΝΤΟΚΥΜΑΝΤΕΡ, από την
ομάδα ΑΣΤΕΡΙΑΣ, ο Σαντίς μου.»

Η Νηπιαγωγός του 1^{ου} Τμήματος
του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Πικερμίου
Δανιήλ Ιωάννα

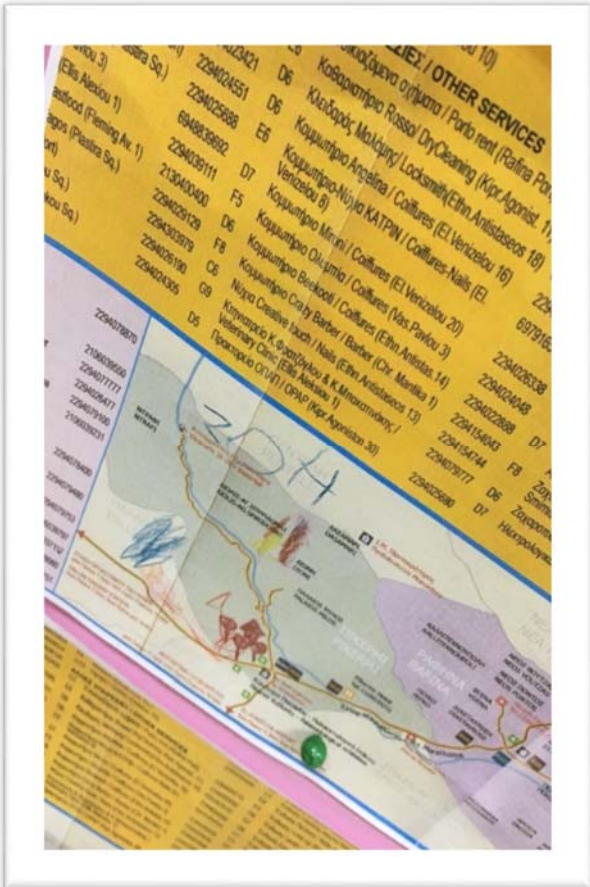
Παράρτημα Δ

Φωτογραφίες

Εικ. 1 και 2: Τα παιδιά πειραματίζονται με τον προτζέκτορα για να ανακαλύψουν πως προβάλλεται η ταινία, ενώ ταυτόχρονα κοιτούν πίσω τους αν φαίνεται κάτι στο λευκό πανί.



Εικ. 3 και 4: Τοποθετώντας τον εαυτό μου στον χάρτη της πόλης μου.

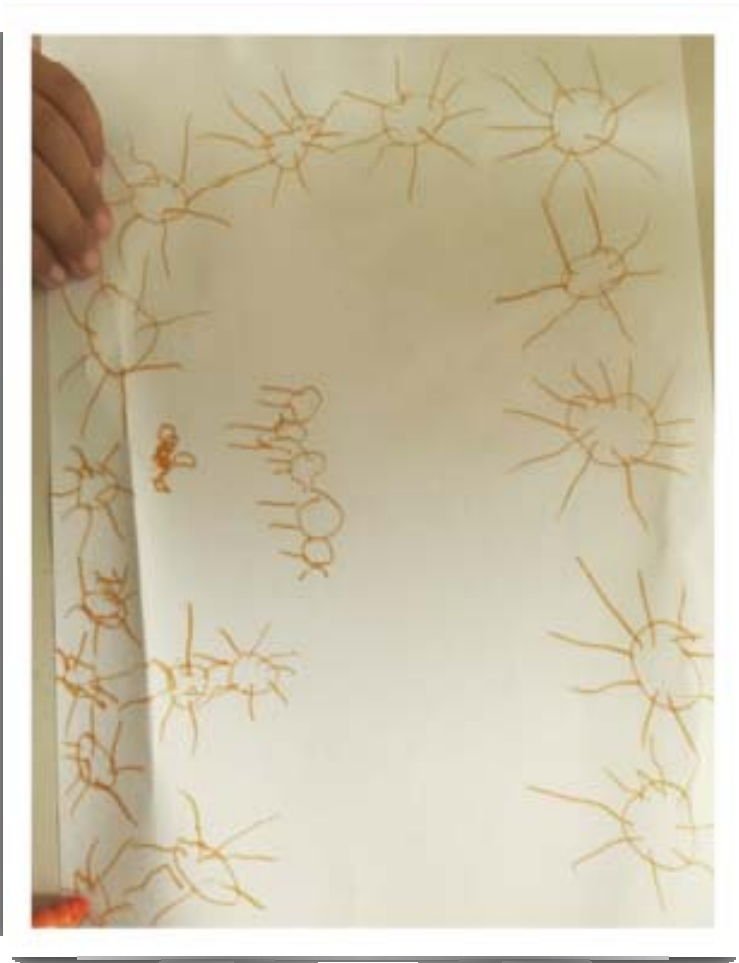


Εικ. 5 και 6: “Παγωμένες εικόνες” με τη βοήθεια του προτζέκτορα



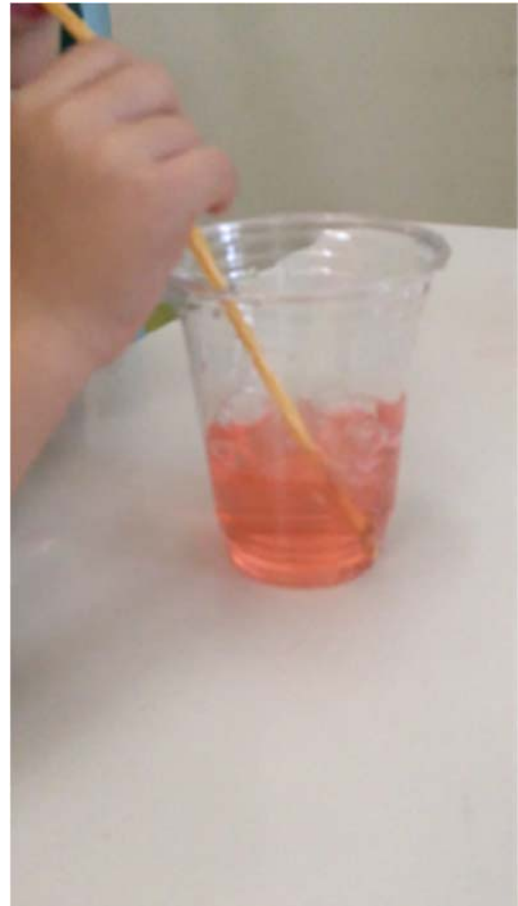
Εικ. 7, 8 και 9: Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολλά υλικά, όπως μπίλιες νερού, άμμος, τέμπερες και με άλλες μορφές τέχνης.





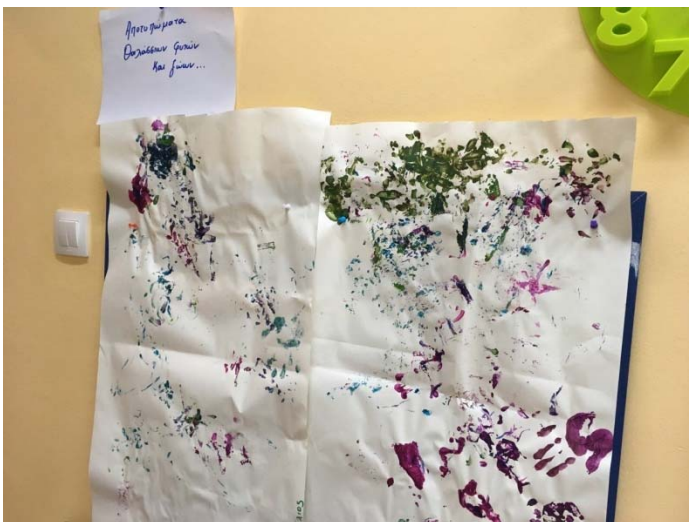
Εικ. 10: Με αφορμή τη μουσική της ταινίας “NEMO” ζωγραφίζουν τσούχτρες, ένα στιγμιότυπο το οποίο δραματοποίησαν.

Εικ. 11: Πείραμα με μπουρμπουλήθρες. Τα παιδιά φυσούν προσπαθούν να ανακαλύψουν γιατί συμβαίνει αυτό. Όλοι καταλήγουν πως βάζουν αέρα στο νερό, αφού πρώτα πίστευαν πως συμβαίνει για το καλαμάκι ή από το κόκκινο σιρόπι!



και

Εικ. 12: Φτιάχνοντας τα αποτυπώματα φυτών και ζώων του ωκεανού





Εικ. 13: Κατασκευές ενδρείων και αποτυπώματα φυτών και ζώων τους ωκεανού. Από την έκθεση που ετοιμάσαμε για τους γονείς

Εικ. 14: Τα παιδιά, αρχικά υποστηρίζουν πως μπορούν να φτιάξουν ολόιδιες ζωγραφιές. Τους παροτρύνουμε να το κάνουν και καταλήγουμε στο αποτέλεσμα πως αυτό δε μπορεί να συμβεί. Κάθε ζωγραφιά είναι μοναδική, όπως και καθένας από εμάς.



Εικ. 15: Ζωγραφίζοντας τον Κο Ντοκιμαντέρ εκτός των μαθημάτων του προγράμματός μας, αλλά κατά τη διάρκεια άλλου μαθήματος στο νηπιαγωγείο.



Εικ. 16: Τα παιδιά με αφορμή το μάθημα της 28ης Οκτωβρίου στον χάρτη της Ελλάδας και της Μεσογείου ζητούν να φτιάξουν τον ωκεανό και τα ψάρια που ζουν εκεί.



Εικ. 17: Ζωγραφική με αφορμή τη μουσική της ταινίας του NEMO.



Εικ. 18: Ομαδική εργασία: Αποτυπώματα ζώων και φυτών του ωκεανού. Κατασκευή ενυδρείων.
Φωτογραφία από τη έκθεση που ετοιμάσαμε για
γείς



Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβανέσοβα, Β. 1989. *Ο Κόσμος του Παιδιού. Προσχολική Ηλικία*. 3^η Εκδ. Αθήνα: Συγχρονη Εποχή

Αυδή, Α. Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αδαμοπούλου, Π. 2015. *Η αφήγηση παραμυθιών ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και αγωγής μέσα και έξω από το σχολείο με σημείο αναφοράς τις κοινωνικές ανισότητες*

Apple, M. King, N. 2005. *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Μτφ: Δαρβέρης Τ. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Bourdieu, P. 1985. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μτφ: Φραγκουδάκη, Α. Αθήνα: Παπαζήση

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα Νεανικό, Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκόβας, Ν. Ζώνιου, Χ. 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Γουλής, Δ. 2016. *Εικόνες της Παιδικής Ηλικίας στη Μεγάλη Οθόνη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση

Carr, W. Kemmis, S. 1997. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Μτφ. Λαμπράκη-Παγανού, Α. Μηλίγκου, Ε. Ροδιανού-Αλμπάνη, Κ. Αθήνα:

Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. 2000. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ. Κυρανάκης, Σ. Μαυράκη, Μ. Μητσοπούλου, Χ. Μπιθαρά, Π. Φιλοπούλου, Μ. 2007. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. 1997. *Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*. 2η εκδ. Τομ. Γ'. Αθήνα

- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. 2000. *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17ος - 20ός αι.)*. 4η εκδ. Τομ. Β'. Αθήνα
- Deniz, M. 2003. *Με ή χωρίς παιχνίδι; Τρόποι ένταξής του στην εκπαίδευση. Πρακτικά 3ης Συνδιάσκεψης στο Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*. Μτφ: Φούρλαρη Σ. Αθήνα
- Dewey, J. 1934. *Πως Σκεπτόμεθα*. Μτφ. Κατσαμάς, Γ. Αθήνα: Γ. Σ. Κατσαμάς
- Edwards, L. κ.α. 2017. *Reggio Emilia. Οι Χίλιες γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. 13η εκδ. Μτφ. Βεργιοπούλου Α. Αθήνα: Πατάκης
- Ζαφειριάδης, Κ. Δαρβούδης, Α. 2010. *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη
- Goleman, D. 1997. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Μτφ. Παπασταύρου, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλογιαννάκης, Μ. κ.α. 2013. *Χρήση Έξυπνων Κινητών Συσκευών στην Προσχολική Εκπαίδευση για τη Διδασκαλία Ρεαλιστικών Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: μια επισκόπηση του πεδίου στο Γούσιας, Φ. 2013. Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. Φλουρής, Γ. 2003. *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τομ. Α'. Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. Φλουρής, Γ. 2006. *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τομ. Β'. Αθήνα
- Κουρετζής, Λ. 1991. *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα
- Κουρετζής, Λ. Παρζακώνη, Α. 2012. *Θεατρικό Παιχνίδι: Η δια του Θεάτρου Παιδεία στο Γκόβας, Ν. κ.α. 2012. Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί Αλληλεγγύης. 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Κρουσταλάκης, Γ. 2004. *Διαπαιδαγώγηση, Πορεία Ζωής*. 6η εκδ. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. 2006. *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. 5η εκδ. Τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg
- Μενδρινού, Ι. 2014. *Θέατρο στο Νηπιαγωγείο. Η Πρώτη μύηση στο Θέατρο και στην Κοινωνική Ζωή στο Γραμματάς, Θ. 2014. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση

- Μπακιρτζής, Ν. Κ. 2004. *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Neelands, J. 2008. *Η Πολυμορφία της Δραματικής/Θεατρικής Αγωγής. Μοντέλα και Στόχοι στο Εκπαίδευση και Θέατρο*. 9^ο τεύχος. Αθήνα
- Nuria, R. 2006. *Τα Πρώτα Βήματα στην Τέχνη. Κινηματογράφος*. Αθήνα: Σαββάλας
- Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Παπαδόπουλος, Σ. 2014. *Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο Γραμματάς, Θ. 2014. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1985. *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τομ. 3^{ος}. Αθήνα
- Πηγιάκη, Π. 2004. *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. 5η εκδ. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ρεπούλιος, Ν. 2006. *Εισαγωγή στο κινούμενο σχέδιο "ANIMATION". Παρουσίαση και Παιδαγωγική Αξιολόγηση μιας πιλοτικής δράσης σε δημοτικό σχολείο. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση στο Γκόβας, Ν. κ.α. 2006. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα
- Ρεπούλιος, Ν. κ.α. 2006. *Οπτικοακουστική Έκφραση και σχολείο. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση στο Γκόβας, Ν. κ.α. 2006. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα
- Ρεπούση, Μ. 2015, *Οδηγός Μελέτης 7ης εβδομάδας*. Λευκωσία: ΑΠΚυ
- Στεφανή, Ε. 2010. *10 Κείμενα για το Ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Πατάκης
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. 2011. *Κάθε Μέρα Πρεμιέρα. Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο

Somers, J. 2010. *Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama In Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης στο Γκόβας, Ν. Κακλαμάνη, Φ. (επιμ. 2001). Αναζητώντας τη θέση του Θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα

Τσιαβού, Λ. 2016α. *1842-Γιατί και Πως βλέπουμε ταινίες.* Αθήνα: Π.Ε. Πετράκης

Τσιαβού, Λ. 2016β. *1841-Εισαγωγή: Τέχνη και Ψυχοθεραπεία.* Αθήνα: Π.Ε. Πετράκης

Τσουκαλά, Κ. 2014. *Ρόικες Χωρογραφίες και Εκπαιδευτικές Αναστοχαστικές Αντιστίξεις.* Επίκεντρο

Φανουράκη, Κ. 2006. *Performing the City. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/ Δράμα και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση στο Γκόβας, Ν. κ.α. 2006. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα.* Αθήνα

Φανουράκη, Κ. 2016. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη Χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας* Αθήνα: Παπαζήση

ΞΕΝΗ

Bodrova, E., & Leong, D., 1996. *Tools of the mind – The Vygotskian Approach to Early Childhood Education.* Prentice Hall

Bolton, G. 2007. *A history of Drama Education: A search for substance* στο Bresler, L. *International Handbook of Research in Arts Education.* Dordrecht: Springer

Creswell, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* 2nd ed.. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. 1971. *The Child and the Curriculum. The School and Society.* Centennial Publications of the University of Chicago Press

Holt, J. 1971. *The Underachieving School.* Harmondsworth: Penguin Books

Neelands, J. 1984. *Making Sense of Drama.* London: Heinemann

Schechner, R, 2006. *Performance Studies: An Introduction.* New York and London: Routledge

Vandenberg, D. 1990. *Education as a Human Right. A Theory of Curriculum and Pedagogy*. New York & London: Columbia University

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press

Winston, J. Tandy, M. 2009. *Beginning Drama 4-1. 2nd edition. Great Britain: David Fulton Publishers*

ΑΡΘΡΑ

Gelbach, R. 1986. "Children's Play and Self-Educational", *Curriculum Inquiry* 116: 203-213

Messick, S. 1992. "Multiple Intelligences or Multilevel Intelligence? Selective Emphasis on Distinctive Properties of Hierarchy On Gardner's Frames of Mind and Steinberg's Beyond IQ in the Context of Theory and Research on the Structure of Human Abilities" *Psychological Inquiry* 3: 365-384

Nolan, J. & Mc Bride, M. 2014. "Beyond gamification: reconceptualizing gamebased learning in early childhood environments". *Information, Communication and Society*. 5: 594-608

ΠΗΓΕΣ

Δαφέρμου, Χ. Κούλουρη, Π. Μπασαγιάννη, Ε. 2006. *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., ΟΕΔΒ http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf (Πρόσβαση: 24/11/2018)

Κάλλου, Ε. 2015. *Έρευνα Δράσης*. http://www.academia.edu/13125552/έρευνα_δράσης (Πρόσβαση:25/11/2018)

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ) 2011. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%B%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9D%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf> (Προβολή: 25/11/2018)

ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf (Προβολή:

30/11/2018)

<http://www.reggiochildren.it/identita/?lang=en> (Προβολή: 28/9/2018)

