



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση- MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

### ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

*«Το κουκλοθέατρο ως μέσο βελτίωσης της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας»*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Χαίτοπούλου Ιωάννα

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

#### ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Αστέριος Τσιάρας: Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Άλκηστις Κοντογιάννη: Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Αντώνης Λενακάκης: Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου  
Θεσσαλονίκης

ΝΑΥΠΛΙΟ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2017

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας το ταξίδι του μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνετέλεσαν στην υλοποίηση αυτού του στόχου και πρωτίστως τον εμπνευστή αυτού του μεταπτυχιακού και μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής της μεταπτυχιακής διατριβής, την κ. Αλκηστη Κοντογιάννη, όπου κατάφερε να κάνει το όραμά της πραγματικότητα και να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους φοιτητές, μεταλαμπαδεύοντας τις γνώσεις της και την ατελείωτη εμπειρία της

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή και Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος,, καθώς και αγαπητό «δάσκαλο» κ. Αστέριο Τσιάρα ο οποίος αποτέλεσε σημαντικό αρωγό σε όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, δίνοντας σημαντικές συμβουλές και έχοντας πάντα υπομονή και ευσυνειδησία.

Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον κ. Αντώνη Λενακάκη Επίκουρο Καθηγητή Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης, αλλά κυρίως «αληθινό εμψυχωτή», για τις συμβουλές του και το ενδιαφέρον του. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ την οικογένειά μου, τους φίλους, τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα άλλα και τους συναδέλφους που χωρίς αυτούς μπορεί και να μην είχα καταφέρει να ολοκληρώσω επιτυχώς αυτή τη διαδικασία.

# Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ABSTRACT .....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b> .....	4
1.1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	4
1.2. ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ.....	6
1.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ .....	6
1.2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ .....	7
1.2.3. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ .....	8
1.2.4. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	11
2.1. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ.....	11
2.2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΣΟΦΟΥΣ .....	11
2.2.2. Ο ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ.....	12
2.2.3. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ .....	14
2.2.4. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ S. FREUD.....	15
2.2.5. ΟΙ ΝΕΟΦΡΟΥΔΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ .....	15
2.2.6. ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ.....	18
2.2.7. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ.....	19
2.2.8. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ .....	20
2.2.9. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ .....	21
2.2.10. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ .....	21
2.2.11. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ....	22
2.2.12. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	24
2.2.13. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ .....	24
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b> .....	26
3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26

3.1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
3.1.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	26
3.1.3. ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ .....	26
3.1.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	28
3.1.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	30
3.1.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	31
3.1.7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ.....	32
3.1.8. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ .....</b>	<b>39</b>
4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	39
4.1.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ.....	39
4.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΡΤΟΛΟΓΙΩΝ.....	44
ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	51
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	54
ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	55
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>56</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την υπόθεση ότι το κουκλοθέατρο συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, όπου η συλλογή δεδομένων έγινε με ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία διερεύνησης.

Στην έρευνα συμμετείχαν η πειραματική ομάδα με 23 παιδιά και η ομάδα ελέγχου με 19 παιδιά. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε 12 συναντήσεις για 2,5 μήνες, όπου χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές από τη Δραματική τέχνη με κυρίαρχη την τεχνική του κουκλοθέατρου. Ποσοτικά εργαλεία διερεύνησης αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση και τήρηση ημερολογίου του εμπνευστή αλλά και του κριτικού φίλου, η μαγνητοφώνηση και φωτογράφιση. Επιπλέον ως ποσοτικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ΠΑΤΕΜ I (Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, των Harter και Pike (Μακρή-Μπότσαρη, 2013), το οποίο δόθηκε και στις δύο ομάδες πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, προσπαθώντας να δώσουμε έναν ορισμό για το κουκλοθέατρο και να κάνουμε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το κουκλοθέατρο ως μέσο ψυχαγωγίας και αγωγής και τέλος αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας του εαυτού και της αυτοαντίληψης. Επίσης, παρουσιάζεται η δομή της αυτοαντίληψης και τι συμβαίνει με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, οι ερευνητικές υποθέσεις, η μεθοδολογία της έρευνας και γίνεται η ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στις τέσσερις παραμέτρους της όπως είναι η σωματική και σχολική ικανότητα, αλλά και η σχέση με τους συνομηλίκους και την μητέρα. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα και οι περιορισμοί της έρευνας.

**Λέξεις κλειδιά:** κουκλοθέατρο, αυτοαντίληψη, έρευνα δράσης, παιδιά νηπιαγωγείου

## ABSTRACT

This project aims to investigate the conjecture, that Puppet Theater contributes to the improvement of self-perception of preschool children. This is an action research, where data collection was done with quantitative and qualitative investigative tools.

The survey involved the experimental group with 23 children and the control group with 19 children. The training program consisted of 12 meetings for 2.5 months, where various drama techniques were used, using the technique of puppet theater as priority. Quantitative investigative tools were the participatory observation and the journal of the animator but also of the critical friend, the recording and the photographing. In addition, as a quantitative tool, PATEM I (How I Understand Myself) was used, which is the Greek version of the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children questionnaire, of Harter and Pike (Makri-Botsari, 2013), that was given in both groups before and after the training program.

The first chapter presents the theoretical framework, trying to give a definition for Puppet Theater and to make a brief historical review. In the second chapter, Puppet Theater is presented as a mean of entertainment and education, and finally the pedagogical value of the puppet theater is revealed. The third chapter attempts to define the concept of self and self-perception. It also presents the structure of self-perception and what happens to pre-school children

The fourth chapter presents the purpose, the research cases, the research methodology and the analysis of the data. The results of the survey show that puppet theater can be an important tool for the improvement of pre-school children's self-perception in all four aspects, such as physical and school ability, but also the relationship with peers and mothers. Finally, the research findings and the limitations are presented.

Key words: Puppet Theater, self-assessment, action research, preschool children

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης με τον δείκτη Grombach's alpha για την ομάδα ελέγχου.....	44
Πίνακας 2. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης με τον δείκτη Grombach's alpha για την πειραματική ομάδα .....	44
Πίνακας 3. Έλεγχος κατανομής για την ομάδα ελέγχου .....	45
Πίνακας 4. Έλεγχος κατανομής για την πειραματική ομάδα .....	45
Πίνακας 5. Σχολική ικανότητα ομάδας ελέγχου.....	46
Πίνακας 6. Σχέση με συνομηλίκους ομάδας ελέγχου.....	47
Πίνακας 7. Σωματική ικανότητα ομάδας ελέγχου.....	47
Πίνακας 8. Σχέση με τη μητέρα ομάδας ελέγχου .....	48
Πίνακας 9. Σχολική ικανότητα πειραματικής ομάδας.....	48
Πίνακας 10. Σχέση με συνομηλίκους πειραματικής ομάδας.....	49
Πίνακας 11. Σωματική ικανότητα πειραματικής ομάδας .....	49
Πίνακας 12. Σχέση με τη μητέρα πειραματικής ομάδας .....	50

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριο μέλημα της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η δραματική τέχνη και κυρίως το κουκλοθέατρο ως σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σπουδαιότητα της δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση που στο κέντρο της βρίσκεται το παιδί. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για την επίτευξη ποικίλων στόχων. Αποτελεί ένα νέο τρόπο δημιουργικής μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 2012). Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση βασίζεται σε αυτές τις αρχές και μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο κουκλοθέατρο και παρουσιάζεται η χρήση του ως μέσω ψυχαγωγίας και αγωγής, αλλά και ως μέσω εκπαίδευσης των παιδιών. Το κουκλοθέατρο για τα παιδιά έχει τις ρίζες του στο παιχνίδι, όπου σύμφωνα με τον Winnicott *«κάνει την πραγματικότητα ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ζωής του»*. Μέσα από το παιχνίδι δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για δημιουργία και μάθηση (Winnicott, 2000). Σύμφωνα με την Παρούση *«η κούκλα σαν παιχνίδι και το παιχνίδι σαν λειτουργία σχετίζεται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού»* (Παρούση, 2009). Το παιδί μέσω της κούκλας μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις, τους προβληματισμούς του, αλλά και τα συναισθήματά του (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012). *«Το κουκλοθέατρο, μέσα από τις κούκλες και το παραμύθι, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ζήσει την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας»* (Κοντογιάννη, 2012).

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην έννοια του εαυτού από την αρχαιότητα έως το σήμερα. Επιπλέον γίνεται λόγος για την έννοια της αυτοαντίληψης, τη δομή και τους παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν. Η εικόνα του εαυτού αρχίζει να διαμορφώνεται από τους πρώτους μήνες της ζωής μας. Η εικόνα αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Bandura, 1977· Covington, & Beery, 1976· Dweck, & Reppucci, 1973). Η αυτοαντίληψη στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με διάφορες μεταβλητές, όπως είναι η σχολική ικανότητα, η σχέση με τους συνομήλικους, η σωματική ικανότητα και η σχέση με τη μητέρα.



Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται διεξοδικά με τη μεθοδολογία έρευνας η οποία αποτελεί ένα εγχείρημα που στόχο έχει να παρουσιάσει τη θετικά επίδραση του κουκλοθέατρο στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αποτελεί μια έρευνα δράσης όπου ο ερευνητής είναι παράλληλα και εμπνευστής του προγράμματος. Για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του προγράμματος, την πληρέστερη συλλογή δεδομένων αλλά και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήσαμε τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Ως ποιοτικά μέσα επιλέχθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον κριτικό φίλο οποίος βρισκόταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και συνέβαλε στην ανατροφοδότηση και καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση οπτικοακουστικών μέσων συλλογής δεδομένων, όπως είναι η μαγνητοφώνηση και φωτογράφιση των παιδιών.

Ποσοτικό εργαλείο διερεύνησης της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτέλεσε το ΠΑΤΕΜ Ι (Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, των Harter και Pike (Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Το ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για τα παιδιά 4-7 ετών εφόσον για κάθε ερώτηση υπάρχει αντίστοιχη εικόνα που διευκολύνει τα μικρά παιδιά στην κατανόησή τους. το ερωτηματολόγιο δόθηκε στα παιδιά πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου που δε συμμετείχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αργολίδας. Το Νηπιαγωγείο Πόρτοχελίου αποτέλεσε την πειραματική ομάδα με 23 παιδιά, ενώ το Νηπιαγωγείο Κοιλιάδας την ομάδα ελέγχου με 19 παιδιά. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε 12 εκπαιδευτικές δράσεις και διήρκησε 2,5 μήνες

Στο τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας, στηρίζοντας την αρχική μας υπόθεση για τη Δραματική Τέχνη, με έμφαση στην τεχνική του κουκλοθέατρου, ότι μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## 1.1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα κάνει την εμφάνισή του τον 20ο αιώνα, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και ακολουθεί τις νέες παιδαγωγικές τάσεις και αναπτυξιακές ψυχολογικές θεωρίες (Κοντογιάννη, 2012).

Η Προοδευτική Εκπαίδευση, που επικράτησε στην Αγγλία, στόχευε σε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, όπου το παιδί εμπλέκεται ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης, μπορεί ελεύθερα και δημιουργικά να εκφράζεται και βασικό μέλημά της αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξή του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα τη δεκαετία του '70 επηρεάζεται από τις θεωρίες του Vygotsky και του Bruner, οι οποίες δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης και το ρόλο που παίζει ο δάσκαλος στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αυτές τις θεωρίες διαπιστώνεται, ότι το δράμα μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο μάθησης, διερευνώντας ένα θέμα και αναλύοντας τα νοήματα που εμπεριέχονται μέσα σε αυτό. Το εκπαιδευτικό δράμα προωθεί την ενεργητική, βιωματική, συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη, την κοινωνική υπευθυνότητα κι έτσι ο ρόλος του δασκάλου γίνεται διαμεσολαβητικός (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η σπουδαιότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να επιβεβαιωθεί κι από τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, στην ενότητα δημιουργία – έκφραση αναφέρεται ο ρόλος της δραματικής τέχνης στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε το απόσπασμα που αφορά στη δραματική τέχνη από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο

*«Η Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο είναι εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία αναδεικνύονται ικανότητες και κλίσεις των παιδιών. Το παιδί με τη Δραματική Τέχνη εκφράζεται, δημιουργεί, επικοινωνεί, μαθαίνει για τον εαυτό του και τον κόσμο εκτονώνεται, απελευθερώνεται. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας προσπαθεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να κατανοήσει τον κόσμο, να σχηματίσει τη δική του αντίληψη για τα όσα συμβαίνουν γύρω του, να μεταμορφώσει την καθημερινότητα. Με την κίνηση, τη φωνή, το λόγο και τα υλικά που*

*επιλέγει, εκφράζει, μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους, εμπειρίες, συναισθήματα και ιδέες. Διηγείται ή πλάθει ιστορίες. Χειρίζεται αντικείμενα και τους αποδίδει νέες σημασίες. Σημειώνεται ότι η πολυχρωμία και η πολυμορφία των υλικών προκαλεί τη φαντασία και την εφευρετικότητα των παιδιών και τα οδηγεί σε νέους δρόμους. Η κοινή δράση με τα άλλα παιδιά οδηγεί στην ανάγκη της οργάνωσης και της αποδοχής κανόνων. Το παιδί μαθαίνει να δημιουργεί μέσα από το διάλογο, να ανακαλύπτει τις δυνατότητες του, να μοιράζεται φόβους και ανησυχίες και να συνεργάζεται.*

*Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη διαδικασία, παίζει ρόλους, εμπυχώνει τα παιδιά, προκαλεί τη φαντασία τους με ερωτήσεις και ενισχύει την πρωτοβουλία τους. Εξασφαλίζει το κατάλληλο περιβάλλον και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα» (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).*

Όταν αναφερόμαστε στις μικρές ηλικίας, η δραματική τέχνη αναφέρεται κυρίως ως δραματικό παιχνίδι. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία κυριαρχεί ο όρος «δραματικό παιχνίδι» και όχι «θεατρικό», καθώς δεν αποτελεί ένα θέατρο πολιτιστικής και συμβατικής παράδοσης, αλλά μια διαδικασία απελευθέρωσης, δράσης και συνειδητοποίησης της ύπαρξης (Τσιάρας, 2003).

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί την εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού και σε αυτό το είδος παιχνιδιού χρησιμοποιούνται αντικείμενα και δίνεται ελευθερία στα παιδιά με σκοπό να εκφράσουν τις συμβολικές αναζητήσεις τους. Το δραματικό παιχνίδι δανείζεται κάποιες συνθήκες από το θέατρο, όπως είναι η οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία (Τσιάρας, 2003).

Το δραματικό παιχνίδι στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και βασικοί στόχοι του είναι η ψυχαγωγία και η επικοινωνία των μελών της ομάδας, μέσα από τα συναισθήματα, τον αυθορμητισμό, την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την κίνηση, τη φαντασία και τη συνεργασία. Το παιδί μέσα από την ελευθερία έκφρασης, τον αυθορμητισμό και την επικοινωνία του δίνεται η δυνατότητα να παρέμβει στον κόσμο του και να αυτενεργήσει, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και στο παιχνίδι, όπου μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον μπορεί να δοκιμάζει καταστάσεις απολαμβάνοντας την αλλαγή της πραγματικότητας. Το παιδί ταλαντεύεται μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού μέσα στην ομάδα και βρίσκεται σε ομάδες εργασίας, όπου όλοι είναι ισότιμοι πομποί και δέκτες ερεθισμάτων (Σέξτου,2007).

Επιπλέον, τα παιδιά εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Κατά τη δραματική διαδικασία συμμετέχει ολόκληρος ο εαυτός, σώμα, σκέψεις και συναισθήματα. Έτσι, το δραματικό παιχνίδι επιδρά θετικά στη συνειδητοποίηση και αυτοπραγμάτωση του εαυτού (Σέρρη, 1987).

Ένα σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορούμε να δανειστούμε από ευρύτερη οικογένεια του θεάτρου και να το χρησιμοποιήσουμε στο εκπαιδευτικό έργο είναι το κουκλοθέατρο, το οποίο αποτελεί ένα ιδιαίτερος ελκυστικό μέσο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

## **1.2. ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ**

### **1.2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ**

Αρχικά, στην προσπάθειά μας να ορίσουμε το κουκλοθέατρο θα μπορούσαμε να κάνουμε ανάλυση της λέξης, εντοπίζοντας τα δύο συνθετικά που τη δημιουργούν, δηλαδή τις λέξεις κούκλα και θέατρο. Ένα θέατρο με κούκλες (Παρούση, 2012).

Ο Γραμματάς (2014) ορίζει το κουκλοθέατρο ως *«άψυχα αντικείμενα ποικίλης κατασκευής, μεγέθους και μορφής που εμψυχώνονται από τον άνθρωπο που τα χειρίζεται κουνώντας τα από κάτω με τα δάκτυλά του»*.

Το κουκλοθέατρο, λοιπόν, σύμφωνα με τον Alain Recoing είναι το θέατρο στο οποίο εκλείπει ο ηθοποιός τον οποίο αντικαθιστά η κούκλα και ο χειριστή της, ο οποίος δεν εμφανίζεται στους θεατές (Παρούση, 2012).

Συμφώνα με την Άλκηστη Κοντογιάννη το *«κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών ονομάζεται κάθε θέαμα όπου ο ρόλος των προσώπων του δράματος αποδίδεται από ένα αντικείμενο που ζωντανεύει καθώς μια ικανή τεχνική του το επιτρέπει, αποκλείοντας κάθε άλλη χρησιμοποίηση του αντικειμένου που είναι επόμενο να έχει πολλούς συμβολισμούς και συμβολικές αξίες»* (Άλκηστις, 2011). Κατά την Παρούση *«Το κουκλοθέατρο είναι το θεατρικό είδος που περιλαμβάνει έναν (εμφανή ή όχι) χειριστή και ένα αντικείμενο, τη θεατρική κούκλα, βασίζεται στην εμψύχωση και οδηγεί σε μια αλληλεπίδραση του κοινού με το χειριστή, με την κούκλα να λειτουργεί ως κανάλι επικοινωνίας»* (Παρούση 2012).

### **1.2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ**

Οι μαριονέτες και το κουκλοθέατρο κάνουν την εμφάνισή τους στην Αίγυπτο με καθαρά θρησκευτικό και λατρευτικό χαρακτήρα. Το ίδιο συμβαίνει και στο Σιάμ, τη Μαλαισία, την Ιαπωνία και την Κίνα.

Στην Ευρώπη, το κουκλοθέατρο το συναντάμε τον 13<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> αιώνα στη Ιταλία και πιο συγκεκριμένα στην Σικελία. Και σε αυτή την περίπτωση το περιεχόμενο της είναι θρησκευτικό, παρουσιάζοντας σκηνές από την Αγία Γραφή. Το είδος αυτό διαδίδεται πολύ γρήγορα σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Η μορφή του κουκλοθέατρου, με το πέρασμα του χρόνου αλλάζει και ο θρησκευτικός χαρακτήρας δίνει τη θέση του στο σατυρικό και κωμικό, επηρεασμένο από το λαϊκό θέατρο και την *Comedia dell' arte*. Το είδος αυτό κατάφερε να εξαπλωθεί ταχύτατα λόγω της προσαρμοστικότητάς του ανάλογα με το κοινό.

Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, το κουκλοθέατρο αλλάζει κοινό και απευθύνεται κυρίως σε παιδιά, ενώ παράλληλα με την τεχνολογική εξέλιξη βελτιώνεται και η κατασκευαστική μορφή της κούκλας – μαριονέτας (Γραμματάς, 1999· Δαράκη, 1978).

Στην Ελλάδα το κουκλοθέατρο αργεί να εμφανιστεί, καθώς το συναντάμε περίπου το 1870, ερχόμενο από την Ιταλία. Εμφανίζεται, κυρίως στα καφενεία, στις μικρές μάντρες και στις πλατείες του Θησείου. Ένας από τους πρώτους εμψυχωτές κουκλοθέατρου στην Ελλάδα αποτελεί ο Ανδρέας Στραβός από τη Ζάκυνθο, ενώ το 1880 εμφανίζεται ο Μαριδάκης με βασικό του ήρωα, τον Φασουλή, ο οποίος αγαπήθηκε από τους μεγάλους. Μαθητής του και σπουδαίος εμψυχωτής ήταν και ο Χρήστος Κονιτσιώτης. Ο Γεώργιος Ρώτας γύρισε όλη τη Ελλάδα, δίνοντας παραστάσεις μέσα σε σχολεία. Βασικοί ήρωές του ήταν ο Φασουλής και ο Ρεβύθης. Έγραφε ο ίδιος τα έργα του και κατασκεύαζε τις κούκλες με τη βοήθεια της συζύγου του. Τα χνάρια του Ρώτα ακολουθεί ο δημοσιογράφος Γιοκαρίνης. Το 1939 ιδρύεται από την Ελένη Θεοχάρη – Περάκη, το Κουκλοθέατρο Αθηνών, ο «Μπάρμπα - Μυτούσης», με μεγάλη δράση τόσο στην Αθήνα όσο και στην επαρχία, καθώς και στο εξωτερικό. Δικαίως, θεωρείται το σύμβολο του ελληνικού κουκλοθέατρου. Το 1983 δημιουργείται η σκηνή κουκλοθέατρου από το ΚΘΒΕ. Ένας άλλος σημαντικός κουκλοπαίκτης ήταν ο Λάκης Αποστολίδης με πολλές παραστάσεις στο ενεργητικό του, καθώς κι εμφανίσεις στην τηλεόραση. Αξίζει να αναφερθούμε και σε

τηλεοπτικές εκπομπές κουκλοθεάτρου όπως ήταν η Φρουτοπία, η Ψαροκωστούλα και ο Ισοβίτης (Άλκηστις, 2011).

### **1.2.3. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ**

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια μορφή θεάτρου όπου οι ηθοποιοί έχουν αντικατασταθεί από κούκλες, τις οποίες εμψυχώνουν κουκλοπαίκτες, οι οποίοι είτε κρύβονται είτε εμφανίζονται μπροστά στο κοινό (Παπανικολάου, & Χατζηνικολάου, 2004· Μαγουλιώτης 2006). Το είδος αυτό θεάτρου είναι πολύ κοντά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, τα οποία εντυπωσιάζονται βλέποντας ένα άψυχο αντικείμενο να ζωντανεύει μπροστά τους και να επικοινωνεί μαζί τους (Μαγουλιώτης, 2006). Παρότι, το κουκλοθέατρο ήταν ένα θέαμα για μεγάλους σταδιακά το κοινό αλλάζει και απευθύνεται κυρίως σε παιδιά.

Οι κούκλες στα χέρια ενός εμψυχωτή μπορούν να αμφιταλαντευτούν ανάμεσα στην ψυχαγωγία και την πληροφόρηση. Τα μηνύματα μιας παράστασης κουκλοθεάτρου μπορεί να είναι πολύ σημαντικά, χωρίς να υπερισχύουν της ψυχαγωγίας. Το κοινό, με αυτό τον τρόπο, χωρίς να το συνειδητοποιεί, μαθαίνει διασκεδάζοντας.

Οι παραστάσεις κουκλοθεάτρου, κατά πλειοψηφία απευθύνονται σε παιδιά. Το παιδί για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, εκτός από το παιχνίδι, την κίνηση, τη χαρά έχει απόλυτη ανάγκη για ψυχαγωγία, δικαίωμα που είναι αναγνωρισμένο και καταχωρημένο στη «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού» (Δαράκη, 1978).

Το κουκλοθέατρο, ακόμα και ως μέσο ψυχαγωγίας προσφέρει στο παιδί άπειρα ερεθίσματα που το κινητοποιούν συναισθηματικά, αλλά και καλλιτεχνικά. Το παιδί ταυτίζεται με τη δράση της κούκλας, βιώνει τα συναισθήματά της και παραδειγματίζεται από τις πράξεις της. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι η ψυχαγωγία και η αγωγή συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε μια κουκλοθεατρική παράσταση (Δαράκη, 1978).

#### **1.2.4. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΣΟ**

Μπορεί το κουκλοθέατρο να αποτελεί ένα μέσο ψυχαγωγίας για τα παιδιά, όμως έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς λόγους. Η κούκλα μπορεί να ενεργοποιήσει τόσο την ψυχοσυναισθηματική ικανότητα του παιδιού όσο και τη νοητική. Τα παιδιά μπορούν να έχουν ενεργή συμμετοχή σε μία κουκλοθεατρική παράσταση και να καθορίσουν την εξέλιξη του ήρωα και της παράστασης γενικότερα. Επιπλέον, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τους φόβους του. Όπως αναφέρει κι ο Gianni Rodari «*τα παιδιά έλεγαν ό,τι δεν θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλο*», με σκοπό να δείξει πόσο μεγάλη δυναμική έχει μία κούκλα, καθώς κι ίδιος είχε ασχοληθεί με το κουκλοθέατρο (Rodari, 2003).

Πολλές φορές στο σχολείο και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού το κουκλοθέατρο και η κούκλα χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο. Σύμφωνα με τον Holler, το κουκλοθέατρο πολλές φορές αποτελεί βασική αρχή διδασκαλίας, παρά μέθοδο (Holler, 1965). Η κούκλα, επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει βοηθό του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη, καθώς είναι ένα ζωντανό μέσο που μπορεί να επικοινωνήσει πολύ εύκολα με τα παιδιά (Σέξτου, 2007). Έχει την ικανότητα να ηρεμεί τα παιδιά και παράλληλα να τους εξάπτει το ενδιαφέρον με αυτά που λέει, εισάγοντας μια νέα μια ιδέα. Με αυτό τον τρόπο η κούκλα αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και το παιδί, με κύριο άξονα το παιχνίδι (Θεοχάρη – Περάκη, 1988). Η κούκλα θα πρέπει να έχει έναν ανεξάρτητο και ολοκληρωμένο χαρακτήρα, δημιουργώντας μια αληθινή σχέση με τα παιδιά, η οποία θα προωθήσει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα (Λενακάκης, & Λουλά, 2014).

Επιπλέον, ο μαθητής με την κατασκευή της κούκλας πειραματίζεται με διαφορετικά υλικά και μέσα, βελτιώνοντας τη λεπτή κινητικότητα, νιώθει δημιουργικός και απολαμβάνει το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, με την κίνηση της κούκλας το παιδί βελτιώνει τις κινητικές και κιναισθητικές του ικανότητες και του δίνεται η δυνατότητα να εκφράσει ότι νιώθει προβάλλοντας τον εαυτό του μέσω της κούκλας (Κοντογιαννη, 2011). Όπως αναφέρουν ο Λενακάκης και η Λουλά (2014) στην έρευνά τους για τη χρήση της κούκλας μέσα την τάξη «*τέχνη του κουκλοθέατρου στο σχολείο δεν παραμένει μόνο στην κούκλα-αντικείμενο, αλλά αφορά και κάθε αντικείμενο που μπορεί να μεταμορφωθεί και να αποκτήσει ζωή στην παιδική*



*φαντασία και δημιουργικότητα*». Έτσι, το κουκλοθέατρο πηγάζει από την έμφυτη δημιουργικότητα που έχουν μέσα τους τα παιδιά (Cheese, 2005).

Η σύνθεση και παρουσίαση ενός έργου ωθούν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους. όλη αυτή η διαδικασία συντελεί στη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς και στον επιτονισμό των λέξεων. Βοηθάει στη συγκέντρωση, στη μνήμη, στην αναπτυξη της φαντασίας και του αυτοσχεδιασμού. Επίσης, προωθεί τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία με τους άλλους. Τα παιδιά, για να συνεργαστούν, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο συντονισμός με τους άλλους, γεγονός που θέτει τις βάσεις για αλληλοαποδοχή. Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία αυτή προβληματίζονται και αναθεωρούν απόψεις και στάσεις. Τέλος, τα παιδιά ευαισθητοποιούνται προς τις τέχνες, μέσα από τη δημιουργία μιας παραστασης, καθώς δημιουργούν τις κούκλες και τα σκηνικά, επενδύουν το έργο με μουσική, φροντίζουν το φωτισμό και ό,τι άλλο είναι απαραίτητο. Όπως αναφέρει και η Κοντογιάννη *«μια τέτοια, πλούσια, πολυποίκιλη, ευρεία και βαθιά διαδικασία είναι επόμενο να συντελεί στην αναπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού»* (Κοντογιάννη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2.1. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

#### 2.2.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΣΟΦΟΥΣ

Οι πρώτες προσεγγίσεις για την έννοια του εαυτού εμφανίζονται στην αρχαία Ελλάδα, όταν η θεώρηση για τον κόσμο αλλάζει, γίνεται ανθρωποκεντρική και το ενδιαφέρον από τη φύση στρέφεται στο άνθρωπο. Πρώτος ο Σωκράτης ασχολείται με αυτή την έννοια μέσα από το ρητό «γνώθι σ' αυτόν» και κάνει λόγο για την ανακάλυψη της αλήθειας για τον εαυτό μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία με τους άλλους.

Ο Πλάτωνας περιλαμβάνει την έννοια του εαυτού στη θεωρία του για την «ψυχή», η οποία είναι αυτό που έχει ζωή και κινείται, κάνοντας και τα άλλα να κινούνται, αλλά και όλα όσα αισθάνεται αντιλαμβάνεται και θέλει. Η ψυχή σύμφωνα με τον Πλάτωνα χωρίζεται σε δύο μέρη το λογικό ή νου όπου εκεί συναντάμε την γνώση και την αρετή και το μη λογικό που περιλαμβάνει τον κόσμο των αισθήσεων. Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες ένα ευγενέστερο που προσεγγίζει το λογικό που ενδυναμώνει τη βούληση, ο αποκαλούμενος θυμός και ένα κατώτερο που αντιτίθεται σε αυτή και αποτελεί την επιθυμία. Κατ' επέκταση ο νους, ο θυμός και η επιθυμία αποτελούν την κινητήριο δύναμη της ψυχής. Σημαντικό σημείο στη θεωρία του Πλάτωνα αποτέλεσε ο δισμός της ύπαρξης σε υλικό και πνευματικό.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η ψυχή αποτελεί μία ενότητα παρά το γεγονός ότι έχει ποικίλες ικανότητες, «δυνάμεις». Ολόκληρο το έμψυχο πλάσμα αποτελεί μια ενότητα, ψυχή και σώμα, τα συστατικά της οποίας έχουν πολύ ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους. Το σώμα είναι αυτό που δίνει στην ψυχή τη δυνατότητα να εκφραστεί. Ο εαυτός για τους αρχαίους Έλληνες αποτελεί κάτι που έχει διάρκεια και μπορεί να ταυτιστεί με το αιώνιο (Λεονταρή, 1996)

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα μειώνεται ενδιαφέρον για την έννοια του εαυτού, ενώ στην Αναγέννηση παρατηρείται μια αναζωπύρωση προς αυτό το θέμα.

Αρχικά ο Descartes εισάγει τη θεωρία του «σκεπτόμενου ανθρώπου» δίνει έμφαση στο δισισμό ψυχής και σώματος., οι οποίες αποτελούν παράλληλες αλλά και ανεξάρτητες οντότητες και μπορούν να μελετηθούν αυτόνομα. Όπως αναφέρει και η Λεονταρή (1996) για τον Descartes, *«ο εαυτός είναι κενός από συναισθήματα, σχάσεις ή ανάπτυξη, είναι ένας μοναχικό στοχαστής, ένα καθαρό υποκείμενο»* (Λεονταρή, 1996: 23-24).

Κατά τον Locke πυρήνας του εαυτού αποτελεί η γνώση την οποία ο άνθρωπος αντλεί μέσα από την εμπειρία. Οι εμπειρίες που μπορούμε να αναπαράγουμε αποτελούν μέρος του εαυτού. Σε αυτή τη θεωρία στηρίχθηκαν μεταγενέστερες ψυχολογικές θεωρίες (Λεονταρή, 1996).

Από την άλλη πλευρά ο Hume υποστήριξε ότι η έννοια του εαυτού δε θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της φιλοσοφίας. Ο εαυτός αποτελεί μια ψευδαίσθηση, χωρίς οντότητα, όπως ανέφερε ο Locke και δημιουργείται καθώς ο άνθρωπος βιώνει διαφορετικές καταστάσεις και αποκτά νέες εμπειρίες, οι οποίες διαρκώς εναλλάσσονται (Λεονταρή, 1996).

Στο πλαίσιο του «εμπειρικού εαυτού» διαμορφώνεται κι η θεωρία του Kant ο οποίος όμως τονίζει ότι η αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας μέσα από τις εμπειρίες μας, μια γνώση που προέρχεται και φιλτράρεται μέσα από τις αισθήσεις μας. Επιπλέον, είναι ο πρώτος θεωρητικός που διαχωρίζει τον εαυτό ως υποκείμενο και αντικείμενο (Λεονταρή, 1996).

Τέλος, ο John Stuart Mill θεώρησε ότι η ιδέα του εαυτού σχετίζεται με τις προγενέστερες απόψεις που έχει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Έτσι παρατηρείται ότι, γίνεται σύνδεση του εαυτού με τη μνήμη. Για τον Mill εαυτός και μνήμη αποτελούν στοιχεία του ίδιου πράγματος (Λεονταρή, 1996).

Για πολλούς αιώνες το ερώτημα τι είναι εαυτός απασχολούσε τους φιλοσόφους, όμως με την ανάπτυξη και καθιέρωση της ψυχολογίας ως επιστήμη, το 19<sup>ο</sup> αιώνα, το ερώτημα άρχισε να διερευνάται από αυτή. Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε στις σημαντικότερες θεωρίες που συνέβαλλαν στην θεώρηση του εαυτού.

### **2.2.2. Ο ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ**

Ο James Williams έθεσε τον θεμέλιο λίθο στη θεωρία του εαυτού, με το έργο του «Αρχές της Ψυχολογίας», το 1890 Η βασική αρχή στην οποία στήριξε ο James

τη θεωρία του, βασίζεται στη ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να παρατηρεί τον εαυτό του και να διαμορφώνει την εικόνα του για αυτόν. Σύμφωνα με τον James ο εαυτός αποτελείται από το «εγώ» ως υποκείμενο και το «εμένα» ως αντικείμενο. Το «εγώ» αποτελεί το «γνώστη», το υποκείμενο που δρα ενεργά και παρατηρεί το «εμένα». Έχει εκτελεστική λειτουργία και με αυτό τον τρόπο το άτομο οργανώνει και ερμηνεύει την εμπειρία του. Το «εμένα» αποτελεί τη «γνώση» και προκύπτει μέσα από τις πράξεις και την εμπειρία του καθενός. Θεωρεί ότι το «εγώ» αποτελεί μέρος της φιλοσοφίας και το «εμένα» είναι αντικείμενο της ψυχολογίας (Λεονταρή, 1996).

Γι' αυτό το λόγο ασχολήθηκε με το «εμένα» το εμπειρικό περιεχόμενο της έννοιας του εαυτού και των συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτό. Επιπλέον προσπάθησε να αναλύσει κατά πόσο η έννοια του εαυτού συμβάλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Για τον James ο εαυτός αποτελείται από το υλικό, το κοινωνικό, το πνευματικό και το καθαρό Εγώ (Φουστέρης, 2004).

Ως υλικό εαυτό ορίζει αυτός το σώμα μας καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο θεωρούμε δικό μας, όπως είναι η οικογένεια, οι φίλοι και τα υλικά αγαθά που έχουμε αποκτήσει με πολλή προσπάθεια. Σε αυτή την πλευρά του εαυτού μας έγκειται και η τάση που έχουμε να δημιουργούμε περιουσιακά στοιχεία, τα οποία θεωρούμε ιδιαίτερος σημαντικά (Λεονταρή, 1996).

Ο κοινωνικός εαυτός σχετίζεται με την αντίληψη και αναγνώριση που δέχεται το άτομο, από τους «σημαντικούς άλλους». Επομένως όσοι είναι αυτοί οι άνθρωποι ή οι κοινωνικές ομάδες, τόσοι και οι κοινωνικοί εαυτοί που δημιουργούνται. Ο James επισημαίνει ότι σε κάθε άτομο ή κοινωνική ομάδα παρουσιάζουμε μια διαφορετική πτυχή του εαυτού μας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλαπλές αντιλήψεις «κοινωνικού εαυτού» οι οποίες πολλές φορές είναι αντικρουόμενες (Λεονταρή, 1996).

Ο πνευματικός εαυτός περιλαμβάνει τα αμετάβλητα στοιχεία του εγώ και μπορεί να συσχετιστεί με τη άποψη του Descartes «σκέφτομαι, άρα υπάρχω». Τέλος, το καθαρό εγώ μπορεί να γίνει αντιληπτό με ένα αφηρημένο, υποθετικό τρόπο (Λεονταρή, 1996).

### **2.2.3. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ**

Η θεωρία του James επηρέασε τους κοινωνικούς ψυχολόγους οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης». Βασικοί εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι ο Charles Cooley και ο George Mead (Λεονταρή, 1996).

Σύμφωνα με τον Cooley ο εαυτός δημιουργείται με βάση τον κοινωνικό περίγυρο και τους «Σημαντικούς Άλλους», με αποτέλεσμα να θεωρείται μια κοινωνική κατασκευή (Σωτηρίου, 2002). Με σκοπό να τονίσει την επιρροή της κοινωνίας στην εικόνα του εαυτού, αυτός εισήγαγε την έννοια «καθρεφτιζόμενος εαυτός». Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από τρία βασικά στοιχεία. Πρώτον, το πώς φανταζόμαστε ότι μας βλέπουν οι άλλοι, δεύτερον πως φανταζόμαστε ότι μας κρίνουν οι άλλοι και τέλος ένα είδος αυτοσυναίσθηματος το οποίο δημιουργείται από τα δυο παραπάνω στοιχεία. Υποστηρίζει ότι κάθε άτομο εσωτερικεύει τα κοινωνικά μηνύματα που δέχεται από την πολύ μικρή ηλικία, διαδικασία που συνεχίζεται σε όλη την νεότητα, μέχρι να φτάσει στην ωριμότητα. Η διαδικασία της εσωτερικεύσης βοηθάει το άτομο να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη άποψη για τον εαυτό του. Όταν συγκροτηθεί αυτή η εικόνα του εαυτού, το άτομο αποκτά ένα σταθερό αυτοσυναίσθημα χωρίς να εξαρτάται από τις διαφορετικές απόψεις των σημαντικών άλλων (Λεονταρή, 1996).

Η θεωρία της εσωτερικεύσης του Cooley αποτέλεσε βασικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της εξελικτικής θεώρησης του εαυτού, θέτοντάς το ερώτημα αν η αυτοαντίληψη μπορεί να αλλάξει με διάφορους τρόπους παρέμβασης (Harter, 1999).

Η θεωρία του εαυτού εδραιώθηκε στις Η.Π.Α, καθώς αναπτύσσεται η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Mead ο οποίος υποστηρίζει ότι ο εαυτός είναι αποτέλεσμα κοινωνικής διαδικασίας και διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τα «ουσιώδη πρόσωπα» (Φλουρής, 1989). Όπως αναφέρει η Λεονταρή (1996: 33) ο Mead «τόνισε τη σημασία που έχει για την αυτοαντίληψη η χρήση των συμβόλων και επισήμανε κυρίως το ρόλο της γλώσσας». Έτσι, το άτομο διαμορφώνει τον εαυτό του με βάση τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους .

Στη θεωρία του Mead ο εαυτός δεν δημιουργείται μόνο όταν το άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται διαχωρισμός του «εγώ» και του «εμένα». Το «εγώ» αποτελεί τον αυθόρμητο και πηγαίο τρόπο με τον οποίο δρα

και συμπεριφέρεται το άτομο, ενώ το «εμένα» διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. Στο «εμένα» συγκαταλέγεται και η κριτική που κάνουμε στην επίδοσή μας σε συγκεκριμένους τομείς. Επομένως, εαυτός αποτελείται από «αυτό-εικόνες» που συνεχώς πληθαίνουν (Λεονταρή, 1996).

#### **2.2.4. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ S. FREUD**

Στη θεωρία του Freud δεν συναντάμε την έννοια του εαυτού. Αναφέρεται στο «Εγώ», το οποία αποτελεί ένα από τα τρία βασικά μέρη της προσωπικότητας του ατόμου. Το «εγώ», δεν προϋπάρχει, αρχίζει να δημιουργείται καθώς το παιδί διαχωρίζει τον εαυτό του από τον εξωτερικό κόσμο. Το «εγώ» δραστηριοποιείται τόσο σε συνειδητό, όσο και σε ασυνείδητο επίπεδο. Σύμφωνα με το Freud το «εγώ» αποτελεί τον μεσολαβητή ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και την εξωτερική πραγματικότητα. Επομένως, εάν αποδεχτούμε ότι το «εγώ» αντιστοιχεί στην έννοια του εαυτού, τότε αυτός είναι ασυνείδητος και ξεκινάει να παίρνει μορφή όταν γίνει περισσότερο συνειδητός. Συνεπώς, ο εαυτός διαμορφώνεται σταδιακά (Λεονταρή, 1996).

#### **2.2.5. ΟΙ ΝΕΟΦΡΟΥΔΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ**

Οι μεταγενέστεροι του Freud θεωρούν ότι είναι απαραίτητο ο άνθρωπος να κατανοήσει τον εαυτό του για να κατορθώσει να διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Σε αντίθεση με τον Freud που θεωρεί την ανθρώπινη συμπεριφορά έναν ενστικτώδη μηχανισμό, οι νεοφρουδιστές πιστεύουν ότι επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες.

Η Kerren Horney (1950) τονίζει τη σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και των συναισθημάτων, που προκαλούνται μέσα από αυτές, είτε θετικά είτε αρνητικά. Το παιδί βρίσκεται διαρκώς σε σύγκρουση με τον πραγματικό του εαυτό, δημιουργώντας ένα «ψεύτικο εαυτό», ο οποίος ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των γονέων, με σκοπό να νιώσει ασφάλεια. Κάθε φορά που το παιδί νιώθει ανασφαλές μέσα στο περιβάλλον το οποίο ζει, του δημιουργείται το «βασικό άγχος».

Στην προσπάθεια του να αποφύγει αυτό το άγχος δημιουργεί μηχανισμούς υπεράσπισης του εαυτού (φλουρής, 1999).

Ο Sullivan (1964) έστρεψε το ενδιαφέρον του προς την κοινωνική καταγωγή του εαυτού καθώς και στις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους. Ο «εαυτός» είναι ένα κοινωνικό προϊόν καθώς διαμορφώνεται μέσα από τα ερεθίσματα και τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους σημαντικούς άλλους. Η στάση που υιοθετούν οι γονείς ως σημαντικοί άλλοι απέναντί τους οδηγεί σε τρία είδη εαυτού, τον «κακό εαυτό», τον «καλό εαυτό» και τον «μη εαυτό». Επειδή το τελευταίο αυτό είδος προκαλεί την αντίδραση των γονιών και επιδέχεται αρνητικής κριτικής το παιδί προσπαθεί να το αποποιηθεί αρνούμενο ουσιαστικά ένα μέρος του εαυτού του (Λεονταρή, 1996).

Ο Erikson (1963,1968) θεωρεί ότι ο εαυτός δεν αποτελεί μόνο ένα βιολογικό δημιούργημα αλλά και κοινωνικό. Αναφέρει ότι υπάρχει μια διαδοχή εξελικτικών σταδίων, όπου η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων που έχουν δημιουργηθεί. Οι συγκρούσεις στην πλειοψηφία τους όπως αναφέρει η Λεονταρή (1996) δημιουργούνται από *«την ωρίμανση και τις κοινωνικές απαιτήσεις που επιβάλλει το περιβάλλον στο άτομο και το Εγώ γίνεται η κυρίαρχη μεσολαβητική δύναμη στην εξελικτική διαδικασία»*. Ο Erikson (1963,1968) δίνει κυρίως έμφαση στην ταυτότητα του ατόμου, και όχι στον εαυτό, η οποία αποτελεί μέρος του εαυτού. Η ταυτότητα δημιουργείται κυρίως μέσω της ταύτισης με εξιδανικευμένα πρόσωπα όπως είναι οι γονείς.

Σύμφωνα με τον Adler (1963) η έννοια του εαυτού αντιστοιχεί στο σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου. Ο εαυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζει το άτομο μπορεί να δημιουργήσουν συναισθήματα κατωτερότητας και κατ' επέκταση χαμηλή αυτοεκτίμηση, εφόσον δεν γίνει αποδεκτό από τους σημαντικούς άλλους.

Ο Carl Jung (1960) αναφέρεται στην έννοια του εαυτού ο οποίος ταυτίζεται με την προσωπικότητα ή την ψυχή του κάθε ατόμου. Ο εαυτός αποτελεί ένα «αρχέτυπο» που καθορίζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου με κύριο στόχο την ισορροπία, την ενότητα και σταθερότητα των στοιχείων της προσωπικότητάς του. Όπως αναφέρει κι ο Σωτηρίου (2002:40) *«ο εαυτός προκύπτει από τη λειτουργική σύνθεση του συνειδητού και του ασυνείδητου μέρους της προσωπικότητας. Η σύνθεση αυτή επιτυγχάνεται μέσω μιας μακροχρόνιας διεργασίας η οποία ολοκληρώνεται με*

*την επίτευξη της ατομικότητας, προς το τέλος της μέσης ηλικίας. Στην ουσία αποτελεί την εξέλιξη του «εγώ», το οποίο εξελίσσεται και διευρύνεται, ώστε να περιλαμβάνει μαζί με τις συνειδητές και τις ασυνείδητες δυνάμεις της προσωπικότητας σε μια εναρμονισμένη σύνθεση, που επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει την αυτοπραγμάτωση του».*

Ο Winnicott (1965) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην σχέση μητέρας και βρέφους και την επιρροή που έχει στην διαμόρφωση του εαυτού. Το εγώ αναπτύσσεται σε τρία στάδια. Αρχικά, αναφέρει το στάδια της ολοκλήρωσης όπου το βρέφος διαχωρίζεται από το περιβάλλον και διακρίνει τον εαυτό και το μη εαυτό. Ο εαυτός δεν έχει ολοκληρωμένα βιώματα αλλά μεμονωμένα τα οποία με το πέρασ του χρόνου αλλάζουν μορφή και δημιουργείται μια ενιαία αντίληψη για το εγώ. Για την ισορροπημένη ανάπτυξη του εαυτού είναι απαραίτητη «μια ικανοποιητική μητρική φροντίδα». Στο δεύτερο στάδια βασικός σκοπός είναι η ένωση των διαφόρων πτυχών του εαυτού, το οποίο επιτυγχάνεται μόνο όταν το παιδί βρίσκεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, με κατανόηση, δεκτικότητα και στοργικότητα. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται ο διαχωρισμός του βρέφους από τη μητέρα του. Όσο περισσότερη στοργή και αγάπη έχει δεχθεί το παιδί στα προηγούμενα στάδια τόσο περισσότερες μορφές σχέσεων θα αναπτύξει, δημιουργώντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Λεονταρή, 1996).

Ο Heinz Kohut αποτελεί πρωτεργάτη της ψυχαναλυτικής σχολής «ψυχολογία του εαυτού». Η θεωρία του βασίστηκε στην παρατήρηση ανθρώπων με προβλήματα ναρκισσιστικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Kohut (1977) ο εαυτός οργανώνεται και εξελίσσεται μέσα από την εμπειρία. Αρχικά ορίζει το «στάδιο του αποσπασματικού εαυτού», όπου το βρέφος κάθε εμπειρία την θεωρεί μέρος του εαυτού του και δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός του εαυτού του από τον κόσμο. Στο στάδιο αυτό παραμένουν ή παλινδρομούν άτομα με κλινικά προβλήματα. Στο επόμενο στάδιο παρουσιάζεται «ο αρχαϊκός, πυρηνικός, διπολικός εαυτός». Προσδιόριζε τον εαυτό ως αρχαϊκό διότι δεν έχει ακόμα τη μορφή του ώριμου εαυτού, πυρηνικό διότι έχει πυρήνα και διπολικό διότι περιλαμβάνει το «μεγαλοπρεπή εαυτό» και την «εξιδανικευμένη γονεϊκή εικόνα». Σε αυτό το στάδιο ο εαυτός παρουσιάζει συνοχή και χρονική διάρκεια. Όταν το άτομο περάσει στην ωριμότητα ο μεγαλοπρεπής εαυτός δημιουργεί αξίες ρεαλιστικές, ενώ η



εξιδανικευμένη γονεϊκή εικόνα διαμορφώνει τα ιδανικά και τις αξίες (Λεονταρή, 1996).

### **2.2.6. ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ**

Οι φαινομενολογικές προσεγγίσεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση των εμπειριών στη διαμόρφωση του εαυτού. Η συμπεριφορά του κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που δέχεται αλλά και του τρόπου με τον οποίο τα ερμηνεύει. Αυτή η διαδικασία συνδέεται άρρηκτα με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996). Οι Snygg και Combs, ο Carl Rogers και ο George Kelly, υποστηρικτές της φαινομενολογικής θεωρίας, δίνουν έναν ενεργό ρόλο στον άνθρωπο που συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Οι άνθρωποι προσπαθώντας να διατηρήσουν την θετική εικόνα του εαυτού τους έχουν πάντα ένα κίνητρο συμπεριφοράς (Φλουρή, 1989). Οι κοινωνικές επιδράσεις χάνουν την ισχύ τους στις φαινομενολογικές θεωρίες και κυρίαρχο ρόλο έχει το υποκείμενο το οποίο έχει ενεργεί συμμετοχή στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ο Carl Rogers (1951,1959) αποτελεί έναν από τους βασικότερους εκφραστές της φαινομενολογικής ή ανθρωπιστικής προσέγγισης. Ο Rogers αναφέρεται στην έννοια του εαυτού μέσα από την θεωρία τους για την προσωπικότητα. Η προσέγγισή του έχει ως αφετηρία την άποψη ότι ο άνθρωπος ως ζωντανός οργανισμός έχει την τάση να ωριμάζει και να εξελίσσεται. Θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο ορισμός που δίνει για τον εαυτό είναι *«η οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση»* (Rogers, 1951). Επιπλέον, το άτομο έχει ανάγκη για την αποδοχή των άλλων, η οποία προκύπτει παράλληλα με την εμφάνιση της αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερος, ένα μικρό παιδί που δεν έχει διαμορφώσει πλήρως το Εγώ, θεωρείται απαραίτητη η «ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή» και η αποδοχή των εμπειριών που βιώνει. Για την ομαλότερη διαμόρφωση και ανάπτυξη του Εγώ χρειάζεται να υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη της εμπειρίας που βιώνεται «οργανισμικά» και της αποδοχής της από το περιβάλλον του. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μαθαίνει να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του και αυθόρμητα με αποτέλεσμα η αυτοαντίληψή του να μην εξαρτάται από τους άλλους αλλά από το πώς αισθάνεται το ίδιο. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου υπάρχουν «εξωτερικές αξιολογήσεις» το άτομο διαχωρίζει τις εμπειρίες σε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτές, προσδίδοντάς τους την αξία που

εκτιμούν οι Σημαντικοί Άλλοι. Οι αξίες αυτές εσωτερικεύονται και έτσι το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του μέσα από αυτές. Έτσι, παρατηρείται ότι το άτομο απομακρύνεται από τον ίδιο του τον εαυτό, τα συναισθήματά του και την προσωπική θεώρηση του κόσμου.

Επιπλέον, η θετική αποδοχή σχετίζεται και με την θετική αυτοεκτίμηση δηλαδή τη στάση που έχει το άτομο απέναντι στο εαυτό του. Όπως αναφέρει η Λεονταρή (1996) *«η ανάγκη για αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα μάθησης και προέρχεται από το συσχετισμό μεταξύ των προσωπικών εμπειριών και της ικανοποίησης ή της μείωσης της ανάγκης για θετική αποδοχή»*. Όταν η θετική αυτοεκτίμηση βασίζεται στις αξιολογήσεις του άμεσου περιβάλλοντος τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στον οργανισμό του ατόμου και στην ανάγκη για θετική αποδοχή (Λεονταρή, 1996).

Ο George Kelly (1955) στη θεωρία του αναφέρει ότι το άτομο κατασκευάζει νοηματικά σχήματα ή προσωπικές δομές στην προσπάθειά του να συστηματοποιήσει τις εμπειρίες του. Οι δομές αυτές είναι προσωπικές και ακολουθούν μια ιεραρχία, με σπουδαιότερες τις κεντρικές δομές που βρίσκονται στην κορυφή. Αυτές οι κεντρικές δομές περιγράφουν την προσωπικότητα του ατόμου και δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοήσει τους άλλους αλλά και τον κόσμο γύρω του. Όταν το υπάρχον σύστημα δομών δεν του επιτρέπει να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις οδηγείται στη δημιουργία άγχους. Στην προσπάθειά του να κατευνάσει το άγχος προσπαθεί να τροποποιήσει τις κεντρικές δομές οι οποίες δύσκολα αλλάζουν κι έτσι προκύπτουν εντονότερα συναισθήματα άγχους με αποτέλεσμα να χρειάζεται θεραπευτική παρέμβαση. Έτσι, η προσωπικότητά του διακρίνεται από το πώς αντιλαμβάνεται τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω του (Λεονταρή, 1996).

### **2.2.7. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ**

Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους αυτής της θεωρητικής προσέγγισης είναι ο Epstein (1973,1991). Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι αυθόρμητα μέσα από τις εμπειρίες τους, έχουν την τάση να διαμορφώνουν μια θεωρία για τον κόσμο γύρω τους. Η θεωρία αυτή αποτελείται από την αυτο-θεωρία δηλαδή την άποψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του, δίνοντάς του τη δυνατότητα να οργανώσει τις εμπειρίες του και να λειτουργήσει με τους γύρω του, την κοσμοθεωρία και τις απόψεις που ενώνουν τις παραπάνω θεωρίες. Σημαντικό ρόλο στη

θεωρία του Epstein λαμβάνουν τα συναισθήματα, καθώς η ευχαρίστηση είναι ο βασικότερος στόχος του ατόμου. Όπως αναφέρει και η Λεονταρή (1996) τέσσερις είναι οι στόχοι στη θεωρία της πραγματικότητας *«πρώτον αύξηση της αναλογίας ευχαρίστησης – πόνος προς όφελος της ευχαρίστησης, δεύτερον αφομοίωση των δεδομένων της πραγματικότητας, τρίτον διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων και τέλος αύξηση της αυτοεκτίμησης»*.

Θεωρεί πως ο εαυτός έχει διπολική μορφή και διαχωρίζει τον εαυτό ως υποκείμενο και αντικείμενο της γνώσης. Είναι ιεραρχικά δομημένος και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον ανάλογα με την κατάσταση. Υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο εννοιολογικά συστήματα του εαυτού. Αρχικά το λογικό όπου περιλαμβάνει τις απόψεις του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες είναι μετρήσιμες μέσα από ερωματολογία και συνεντεύξεις. Το δεύτερο είναι τα νοηματικά σχήματα που συνδέονται με συνειδητές και ασυνείδητες εμπειρίες και συναισθήματα. Το πιο σημαντικό σε αυτή τη θεωρία είναι ότι αναφέρεται στη ιδέα της αλλαγής της θεωρίας που φέρει κάθε άτομο (Λεονταρη, 1996).

### **2.2.8. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ**

Ο Byrne (1996) αναφέρει τις αιτίες για τις οποίες οι θεωρητικοί δυσκολεύονται να ορίσουν την έννοια του εαυτού. Αρχικά στην αδυναμία εύρεσης ενός συγκεκριμένου ορισμού και ασάφεια ως προς τις συνιστώσες του. Τρίτον, η χρήση ως συνώνυμων πολλών διαφορετικών όρων με το πρόθεμα εαυτός (self). Τέλος, η προτίμηση πολλών ερευνητών να χρησιμοποιούν την κοινή λογική παρά τους επιστημονικούς όρους (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011).

Η πλειοψηφία των θεωρητικών συγκλίνουν στην άποψη ότι ο εαυτός μπορεί να οριστεί με τον τρόπο που κάθε άνθρωπος κατανοεί και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Harter, 1999· Byrne, 1996· Hattie, 1992· Rosenberg, 1986· Burns, 1982· Rogers, 1951)

Σύμφωνα με τον Burns (1982), ο εαυτός ορίζεται ως *«ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων»*, ενώ ο όρος *«σχετίζεται με όλες τις πτυχές της άποψης του καθενός για το άτομό του»*. Κατά τον Rosenberg (1986) η έννοια του εαυτού ορίζεται ως *«το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο»*.

Παρόμοια είναι και η άποψη του Rogers (1951) που χαρακτηρίζει την έννοια του εαυτού ως «ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων του εαυτού».

Στην προσπάθεια να συνοψίσουμε όλες τις παραπάνω απόψεις σχετικά με την έννοια του εαυτού καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι «ο εαυτός ή η αυτοαντίληψη είναι ένας βασικός παράγοντας στη δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και στην απόκτηση μιας υγιούς και ισορροπημένης προσωπικότητας» (Λεονταρή, 1996: 69).

### **2.2.9. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ**

Όπως συνέβη με την έννοια της εαυτού, όπου δεν υπήρχε ένας μόνο ορισμός, το ίδιο διαπιστώνουμε και με τον ορισμό της αυτοαντίληψης. Για την πλειοψηφία των ερευνητών η αυτοαντίληψη ορίζεται με βάση τις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και σχετίζεται με το μέρος του εαυτού που αποτελεί αντικείμενο της εμπειρίας όπως το «Εμένα» του James (Λεονταρή, 1998).

Από άλλους ερευνητές η αυτοαντίληψη αφορά συνολικά την προσωπικότητα του ατόμου και ορίζεται με βάση τις προσδοκίες, τις στάσεις και τις αξιολογήσεις που κάνει ο καθένας για τον εαυτό του (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Επίσης, οι περισσότεροι επιστήμονες συγκλίνουν στο ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, ένα πολύπλοκο σύστημα όπου τα δεδομένα του συνεχώς μετεξελίσσονται (Λεονταρή, 1998).

### **2.2.10. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ**

Υπάρχουν δύο απόψεις για τη δομή της αυτοαντίληψης, το ιεραρχικό και το ομοκεντρικό μοντέλο. Το ιεραρχικό μοντέλο τοποθετεί στην κορυφή τη γενική αυτοαντίληψη, δηλαδή η αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ υπάρχουν κι άλλες επιμέρους εικόνες για τον εαυτό οι οποίες κι αυτές με τη σειρά τους ιεραρχούνται και υποδιαιρούνται (Λεονταρή, 1998).

Το ομοκεντρικό μοντέλο εστιάζεται κυρίως στο βαθμό σπουδαιότητας που έχουν οι διαφορές πτυχές της αυτοαντίληψης για κάθε άτομο. Πιο σημαντικές και σταθερές θεωρούνται αυτές που βρίσκονται στο κέντρο. Οι ένθερμοι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας πιστεύουν ότι η δομή της αυτοαντίληψης μπορεί να αλλάξει και να υποστεί ανακατατάξεις, όπου κάποια στοιχεία της περιφέρειας μπορούν να

κατευθυνθούν προς το κέντρο αποκτώντας μεγαλύτερη σπουδαιότητα ή αντίστροφα (Λεονταρή, 1998).

Τέλος, η Harter παρουσιάζει ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο, όπου η επίδραση των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από το πόσο σπουδαίος θεωρείται για το άτομο κάθε τομέας (Μπότσαρη – Μακρή, 2001).

### **2.2.11. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ**

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αυτοαντίληψης είναι κοινά αποδεκτό ότι η διαμόρφωσή της μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες, καθώς το άτομο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με αυτούς.

Ένας από τους σημαντικότερους θεωρείται η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια. Όπως αναφέρει ο Erikson (1963,1968) ιδιαίτερης σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου αποτελεί το κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού στην βρεφική ηλικία. Έτσι, η ύπαρξη ενός ασφαλούς ή όχι περιβάλλοντος μπορεί να καθορίσει τα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Ο άγγλος ψυχίατρος Λάινγκ (1976) τονίζει την επίδραση των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Καθώς ο τρόπος που μας βλέπουν οι άλλοι επηρεάζει και τον άποψη που έχουμε εμείς για τον εαυτό μας.

Οι επιστήμονες συγκλίνουν στο ότι ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά θα μεγαλώνει με αγάπη, φροντίδα και αναγνώριση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Ο Rosemberg (1965) και ο Coopersmith (1967) αναφέρουν ότι είναι ιδιαιτέρως σημαντικό κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού να θέτονται τα όρια συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ενισχύεται η αυτονομία του παιδιού γεγονός που θα ενισχύσει την αυτοαντίληψή του (Λεονταρή, 1996).

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι η επίδραση του σχολείου. Το παιδί με την έναρξη της σχολικής του θητείας μπαίνει σε ένα καινούργιο περιβάλλον όπου βιώνει νέες καταστάσεις και εμπειρίες εντελώς διαφορετικές από αυτές του οικογενειακού περιβάλλοντος. Θεωρείται, λοιπόν σημαντικό το σχολείο να

αποτελέσει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου το παιδί θα ζει αρμονικά και θα αποκτήσει θεϊκή άποψη για αυτό. Σε αυτή την περίπτωση τη θέση των σημαντικών άλλων κατέχει ο δάσκαλος, ο οποίος με βάση την εξουσία και την κριτική που ασκεί στα παιδιά μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τη στάση και τις επιδόσεις τους και κατ' επέκταση την αυτοαντίληψη τους. Γενικότερα για πολλούς θεωρητικούς οι πρώτες σχολικές εμπειρίες είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Λεονταρή, 1996).

Επιπλέον, το πολιτισμικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους, το άτομο αποτελεί μια ανεξάρτητη οντότητα, η οποία αποτελείται από κάποια εσωτερικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του. Επίσης, γίνεται μια διάκριση στις κοινές πτυχές του εαυτού οι οποίες παραμένουν αμετάβλητες και τις ειδικές πτυχές που μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον. Η δυτικοευρωπαϊκή εικόνα του εαυτού χαρακτηρίζεται για την αυτονομία του, όπου χρησιμοποιεί την εσωτερική τους δύναμη με σκοπό να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, σε αφρικανικές και λατινοαμερικάνικες χώρες, επικρατεί η έννοια του «συσχετιστικού εαυτού» ή «εαυτού σε αλληλεξάρτηση», όπου το άτομο αποτελείται από την ίδια ουσία όπως και η υπόλοιπη φύση. Για αυτό το λόγο, το άτομο θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Λεονταρή, 1996).

Η προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του. Υπάρχουν γεγονότα που μπορεί να προκαλέσουν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση, όπως είναι φυσικές καταστροφές, θάνατοι αγαπημένων προσώπων κ.α. Ο καθένας που βιώνει τέτοιες καταστάσεις αντιλαμβάνεται πόσο ευάλωτος είναι με αποτέλεσμα να αλλάζει κι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996).

Όπως έχει μελετηθεί μέσα από έρευνες, ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψη του ανθρώπου, είναι το φύλο. Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλο όσον αφορά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Για τους άνδρες ο εαυτός είναι αυτόνομος και ανεξάρτητος, ενώ στις γυναίκες εξαρτάται από τους άλλους, γεγονός που τις κάνει να βρίσκεται σε αρμονία με τις απαιτήσεις του κοινωνικού περίγυρου (Λεονταρή, 1996).

Τελειώνοντας αυτή την ενότητα θα θέλαμε να αναφερθούμε στον ενεργητικό ρόλο του ίδιου του ατόμου στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Ο άνθρωπος δεν παραμένει παθητικός αλλά συμβάλλει στη αλλαγή και την εξέλιξη του. Η διαδικασία αυτή βασίζεται σε δύο κίνητρα, αρχικά είναι *«η διαμόρφωση και διατήρηση μια σταθερής αυτοαντίληψης και δεύτερον το κίνητρο για μια σταθερή εικόνα του εαυτού»*, όπως αναφέρει και η Λεονταρή (1996: 154).

### **2.2.12. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ**

Στη σύντομη αυτή αναφορά μας, θα θέλαμε να κάνουμε ένα διαχωρισμό σχετικά με την έννοια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς από πολλούς οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται. Ο ορισμός που δίνει ο Coopersmith (1967: 5) για την έννοια της αυτοεκτίμησης είναι ο εξής: *«μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του»*. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι *«η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, ενώ η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική με τη συναισθηματική πλευρά, και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του»* (Λεονταρή, 1996: 81). Η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί άμεσα από τις απόψεις των σημαντικών άλλων και ειδικά αν οι εμπειρίες που αποκτούν τα μικρά παιδιά είναι αρνητικές έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας χαμηλής αυτοεκτίμησης που δύσκολα μπορεί να αλλάξει (Λεονταρή, 1996).

### **2.2.13. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται σταδιακά καθώς το παιδί μεγαλώνει, ενώ δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα και αποκτά συνεχώς νέες εμπειρίες και βιώματα. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί εξελικτική πορεία η οποία επηρεάζεται από τους παράγοντες που αναφέραμε σε παραπάνω ενότητα (Λεονταρή, 1996).

Στην ηλικία των 3-5 ετών ο κατηγορηματικός εαυτός έχει πλήρως αναπτυχθεί και έχουν δημιουργηθεί οι βάσεις της αυτοαντίληψης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν τη δυνατότητα να κάνουν περιγραφές σχετικές με τον εαυτό τους, δίνοντας

θετικούς ή αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Έτσι, με αυτό τον τρόπο αρχίζει να δημιουργείται η θετική ή η αρνητική αυτοαντίληψη του παιδιού (Λεονταρή, 1996) .

Αρχικό στάδιο για τον σχηματισμό μιας σφαιρικής έννοιας του εαυτού πραγματοποιείται με την αντίληψη του σωματικού εαυτού. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκτός από τα εμφανή *«φυσικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούν περιγραφές που αναφέρονται σε διάφορες συνήθειες δραστηριότητές τους, σε ενέργειες που δείχνουν ικανότητες και σε πράξεις προσφοράς και βοήθειας»* (Λεονταρή, 1996: 108).

Οι Harter και Pike (1984) έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών μπορούν να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για τον εαυτό τους σε τέσσερις τομείς, την σχολική ικανότητα, τη σχέση με τους συνομηλίκους, τη σχέση με τη μητέρα και τη σωματική ικανότητα.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

### **3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να ερευνήσει τη συμβολή του κουκλοθεάτρου στη βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

#### **3.1.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η βασική ερευνητική υπόθεση αφορά στο κατά πόσο ένα ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με έμφαση στην τέχνη του κουκλοθεάτρου θα βελτιώνει την αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

1. Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
2. Οι παράμετροι της αυτοαντίληψης, όπως είναι η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η σωματική ικανότητα και η σχέση με τη μητέρα μπορούν να επηρεαστούν από το πρόγραμμα παρέμβασης;

#### **3.1.3. ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτική ερευνά δράσης εφόσον υλοποιήθηκε στο σχολικό χώρο του νηπιαγωγείου προκειμένου να διερευνηθούν οι επιπτώσεις του κουκλοθεάτρου στην αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ο Dewey (1997) αποτελεί πρωτεργάτη της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση υποστηρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξελιχθεί μόνο όταν έχει την δυνατότητα να αξιοποιήσει κατάλληλα την εκπαιδευτική του εμπειρία. Επίσης, ο Kurt Lewin (1935) χρησιμοποιεί αυτό το είδος έρευνας στη μελέτη της κοινωνικής ψυχολογίας και των διαπροσωπικών σχέσεων με βασικό σκοπό τη βελτίωσή τους. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούμε στον Lawrence Stenhouse (1975) ο οποίος

παρουσιάζει τον όρο «εκπαιδευτικός ερευνητής», ο οποίος παρατηρεί και αξιολογεί το έργο του, εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Οι Stephen Kemmis, John Elliot και Dave Ebbut δίνοντας έμφαση στην έρευνα δράσης στον εκπαιδευτικό χώρο εισάγουν τον όρο «εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (Elliot, 1991). Τέλος, ο Jack Whitehead και η Jean McNiff αναφέρονται στις «ζωντανές εκπαιδευτικές θεωρίες» όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την έρευνα δράσης προσπαθούν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (McNiff, 1999).

Κινητήριος δύναμη για την υλοποίηση μιας έρευνας δράσης αποτελεί η ανάγκη του εκπαιδευτικού να παρέμβει και να βελτιώσει μια προβληματική κατάσταση μέσα από το εκπαιδευτικό του έργο. Υπάρχουν διαφορετικά είδη έρευνας δράσης με πιο διαδεδομένη την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία που αποτελείται από τέσσερα στάδια, της αναγνώρισης / παρατήρησης, του σχεδιασμού, της δράσης / παρακολούθησης και τέλος του κριτικού στοχασμού/ αξιολόγησης (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003). Τα στάδια αυτά αποτελούν μία κυκλική διαδικασία, η οποία μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η έρευνα δράσης αποτελείται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Αρχικά, διακρίνουμε τον συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα της, όπου ο εκπαιδευτικός είναι και ερευνητής ταυτόχρονα. Επιπλέον, για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία διαφορετικών μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι σχολικοί σύμβουλοι και πανεπιστημιακοί καθηγητές. Επιπρόσθετα, αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία όπου ο ερευνητής μέσα από την ενεργή συμμετοχή του προσπαθεί να κατανοήσει τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν μια κατάσταση και με κατάλληλες διεργασίες κατορθώνει να επιφέρει αλλαγή και βελτίωση. Η έρευνα δράσης θεωρείται δημοκρατική καθώς μπορεί να υλοποιηθεί από όποιον έχει την ανάγκη να διερευνήσει μια προβληματική κατάσταση. Επιπλέον, είναι μαθησιακή εφόσον κύριος σκοπός της είναι οι εμπλεκόμενοι να αποκτήσουν καινούργιες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, καθώς και να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες. Παράλληλα είναι θεωρητική και πρακτική καθώς ο ερευνητής βασίζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο που θα τον καθοδηγήσει ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει τη δράση του. Όπως αναφέρει και ο Whitehead (1989) ο ερευνητής

φτιάχνει τη δική του «ζωντανή θεωρία». Η διαδικασία αυτή για να είναι αποτελεσματική πρέπει να έχει στοχαστικό χαρακτήρα όχι μόνο όταν ολοκληρωθεί η δράση αλλά καθ' όλη τη διάρκεια. Τέλος, η έρευνα δράσης είναι κριτική καθώς προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και χειραφετική εφόσον δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να απεγκλωβιστεί από δομές και καταστάσεις που δεν τον αφήνουν να εξελιχθεί. Όπως αναφέρουν ο Μάγος και η Πανογοπούλου «όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης αναδεικνύουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία που προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, αξίες και συναισθήματα και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα» (Μάγος, & Πανογοπούλου, 2008).

Για όλους τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε ότι η έρευνα δράσης αποτελεί την καταλληλότερη μορφή έρευνας για την υλοποίηση των δικών μας σκοπών

#### **3.1.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η έρευνα που εφαρμόσαμε αποτελεί μία έρευνα δράσης, χρησιμοποιώντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία διερεύνησης. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουμε την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Η μέθοδος αυτή είναι η λεγόμενη τριγωνοποίηση, όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Denzin (Σαραφίδου, 2011).

Στην έρευνα - δράση οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν μια έρευνα, με σκοπό τη δική τους βελτίωση, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν (Πουρκός, & Δαφέρμος, 2010).

Ποιοτικά εργαλεία διερεύνησης αποτέλεσαν η παρατήρηση, με σημειώσεις πεδίου, οι οποίες καταγράφονται χωρίς καθυστέρηση μετά την κάθε παρέμβαση ή κατά τη διάρκεια, εάν αυτό είναι εφικτό και οι προσωπικές καταγραφές του ερευνητή σε ημερολόγιο, οι οποίες αποτελούν έναν εσωτερικό διάλογο του ερευνητή σχετικά με τις δικές του αντιδράσεις, τα συναισθήματα, απορίες και ερμηνείες (Σαραφίδου, 2011).

Για να είναι πιο λειτουργικός ο τρόπος καταγραφής δεδομένων της παρατήρησης, χωρίσαμε θεματικούς άξονες με σκοπό την καλύτερη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, σε συνδυασμό και με τα υπόλοιπα μέσα διερεύνησης

(Παππάς, 2002). Η παρατήρηση γίνεται στο τέλος κάθε παρέμβασης και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις εξαρτημένες μεταβλητές, το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει. Γενικότερα, το ερευνητικό υλικό δεν έχει κανένα νόημα εάν δεν υπάρχει ένα σύστημα κωδικοποίησης και ταξινόμησής του. Σύμφωνα με τους Strauss και Corbin (1988) κωδικοποίηση είναι η αναλυτική διαδικασία, όπου τα δεδομένα τεμαχίζονται, ονομάζονται, ταξινομούνται, εννοιολογούνται και ενσωματώνονται εντός ενός θεωρητικού πλαισίου (Γσιώλης, 2014).

Επιπρόσθετα, θεωρήσαμε απαραίτητο την ύπαρξη κριτικού φίλου καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Για αυτό το λόγο ενημερώθηκε κατάλληλα η συνάδερφος του ολοήμερου νηπιαγωγείου η οποία παρευρισκόταν στις εκπαιδευτικές δράσεις μέσα στην τάξη και παρατηρούσε τη διαδικασία. Ο κριτικός φίλος βοήθησε στην ανατροφοδότηση της διαδικασίας και στην βελτίωση της δράσης.

Στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης από την ερευνήτρια και την παρουσία του κριτικού φίλου κατά τη διάρκεια του προγράμματος, κρίθηκε απαραίτητη η τήρηση ημερολογίου και από τους δύο. Το ημερολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εργαλείο διερεύνησης και τεκμηρίωσης της εκπαιδευτικής δράσης. Επίσης, ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν στον αναστοχασμό και τον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος (Αυγητίδου, 2011· Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Κατσαρού, & Τσάφος, 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήσαμε μαγνητοφώνηση και λήψη φωτογραφιών, έτσι ώστε να συλλέξουμε στοιχεία τα οποία ως συμμετέχοντες της έρευνας μπορεί και να μας είχαν διαφύγει. Η μαγνητοφώνηση συμβάλλει θετικά στη συλλογή πληροφοριών που θα είχαν παραληφθεί χωρίς τη χρήση της, μπορεί να γίνει καλύτερη αξιολόγηση της κάθε εκπαιδευτικής δράσης και τέλος διευκολύνει το σχεδιασμό των επόμενων δράσεων. Επιπλέον, αντλούνται πληροφορίες που μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάλυση των δεδομένων και τη διατύπωση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Από την άλλη πλευρά η φωτογράφιση αποτυπώνει στιγμές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και λειτουργεί συμπληρωματικά με τη μαγνητοφώνηση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Ως ποσοτικό εργαλείο διερεύνησης της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήσαμε το ΠΑΤΕΜ Ι (Πως Αντιλαμβάνομαι Τον

Εαυτό Μου) που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, των Harter και Pike (Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από την Εύη Μακρή – Μπότσαρη, διατηρώντας όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου, μειώνοντας όμως τον αριθμό των ερωτήσεων σε κάθε κλίμακα από έξι σε πέντε.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες οι οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, όπως είναι η σχολική ικανότητα, η σχέση με τους συνομηλίκους, η σωματική ικανότητα και η σχέση με τη μητέρα. Αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διότι αποτελεί δέσμη ψυχομετρικών κλιμάκων με εικόνες οι οποίες διευκολύνουν τα παιδιά μικρής ηλικίας, στην κατανόηση των ερωτήσεων.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας alfa Cronbach των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου κινούνται σε υψηλά επίπεδα, τεκμηριώνοντας με αυτό τον τρόπο την αξιοπιστία του ως προς την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των ερωτήσεων. Η αξιοπιστία ανά κλίμακα έχει ως εξής, σχολική ικανότητα 0,78, σχέση με συνομηλίκους 0,80, σωματική ικανότητα 0,75 και σχέση με τη μητέρα 0,72.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, 5 για κάθε κλίμακα και υπάρχουν δύο ερωτηματολόγια, ένα για αγόρια κι ένα για κορίτσια. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, όπου οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 και 4. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων σε κάθε κλίμακα αποτελεί και το βαθμό αυτοαντίληψης σε κάθε τομέα της ζωής του (Μπότσαρη – Μακρή, 2013).

### **3.1.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**

Η έρευνα έλαβε χώρα στο ολόημερο Νηπιαγωγείο Πορτοχελίου και το Νηπιαγωγείο Κοιλιάδας του νομού Αργολίδας και αποτελεί ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο εφόσον η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν έχουν ληφθεί με τυχαία δειγματοληψία (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, και στις δυο ομάδες γίνονται μετρήσεις πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 19 παιδιά και η πειραματική από 22 παιδιά, 5-6 ετών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι το πρόγραμμα παρέμβασης, η ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αυτοαντίληψη, όπως εμφανίζεται σε κάθε κλίμακα.

Στην προσπάθειά μας να αποκλείσουμε την επιρροή της εξαρτημένης μεταβλητής από άλλους παράγοντες, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, χρησιμοποιήσαμε την ομάδα ελέγχου η οποία προέρχεται από τον ίδιο πληθυσμό.

### **3.1.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Αρχικά για τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίσαμε την άδεια από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου και υπάγονται τα δημόσια Νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί, οι γονείς και τα παιδιά για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο υλοποίησής της. Απαραίτητη κρίνεται η έγκριση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, την ηχογράφιση και φωτογράφησή τους.

Η έρευνα διήρκησε 2,5 μήνες (Απρίλιος - Ιούνιος 2016) και πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με έμφαση στην τεχνική του κουκλοθέατρου, δύο φορές την βδομάδα για μιάμιση ώρα. Απαραίτητη κρίθηκε η παρουσία κριτικού φίλου ο οποίος έχοντας ενημερωθεί πλήρως για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρακολουθούσε τη δράση δίνοντας σημαντικά και ποιοτικά δεδομένα. Από την αρχή του προγράμματος ο κριτικός φίλος ενημερώθηκε για τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του με σκοπό την αποτελεσματικότερη παρατήρηση.

Πριν τη εφαρμογή του προγράμματος για να βεβαιώσουμε την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου το δώσαμε στην ομάδα ελέγχου, ώστε να διαπιστώσουμε ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τις ερωτήσεις και δεν δυσκολεύονται στην απάντησή τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ατομικά με τη βοήθεια του ερευνητή, ο οποίος παρουσιάζει κάθε φορά στο παιδί δύο εικόνες, του θέτει την αντίστοιχη ερώτηση και του λέει να επιλέξει ποια από τις δύο του ταιριάζει. Πάντα εμφανίζεται πρώτα η εικόνα που βρίσκεται στα αριστερά και μετά η άλλη. Στη συνέχεια, αφού επιλέξει μια εικόνα, το παιδί δείχνοντας το μεγάλο ή το μικρό κύκλο που βρίσκεται από κάτω, ανάλογα με το πόσο του ταιριάζει αυτή η εικόνα, ο ερευνητής έχει ένα δισέλιδο με το κλειδί του ερωτηματολογίου πάνω στο οποίο καταχωρεί τις απαντήσεις του παιδιού. Η διάρκεια συμπλήρωσης του κάθε

ερωτηματολογίου ανέρχεται στα 10-15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την ομάδα ελέγχου και την πειραματική δυο εβδομάδες πριν την έναρξη του προγράμματος.

Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στους τέσσερις τομείς της αυτοαντίληψης τους οποίους προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε και να βελτιώσουμε μέσα από την τεχνική του κουκλοθεάτρου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρεις κύκλους αξιολόγησης. Μετά την ολοκλήρωση του κάθε κύκλου γινόταν η συλλογή των πληροφοριών, η ανάλυσή τους, η παρατήρηση και ο κριτικός αναστοχασμός με στόχο τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του επόμενου κύκλου δράσης.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε προσπαθώντας να ενισχύσει και να βελτιώσει τους τέσσερις τομείς τις αυτοαντίληψης μέσα από την τεχνική του κουκλοθεάτρου. Οι τομείς της αυτοαντίληψης όπως είναι η σχολική και σωματική ικανότητα δουλεύονταν σε κάθε παρέμβαση με ποικίλους τρόπους, ενώ αφιερώσαμε 6 παρεμβάσεις για τη σχέση με τους συνομηλίκους και 6 για τη σχέση με τη μητέρα. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος τηρήθηκε ημερολόγιο τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον κριτικό φίλο.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ξαναδώσαμε τα ερωτηματολόγια στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα ώστε να ελέγξουμε ποσοτικά την επίδραση του κουκλοθεάτρου στην αυτοαντίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας.

### **3.1.7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ**

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν με κύριο άξονα το βασικό ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν το κουκλοθέατρο μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τους στόχους των εργαστηρίων, οι οποίοι κωδικοποιήθηκαν με σκοπό να καλύπτει την επίτευξή τους.

Οι γενικοί στόχοι του εργαστηρίου είναι τα παιδιά:

- Να βελτιώσουν τη σωματική τους ικανότητα
- Να αναπτύξουν τη σχέση με τους συνομηλίκους
- Να ενδυναμώσουν τη σχολική τους ικανότητα
- Να βελτιώσουν τη σχέση με τη μητέρα τους

Ειδικότεροι στόχοι των παρεμβάσεων είναι οι συμμετέχοντες:

- Να εκφράσουν τις σκέψεις, τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους μέσα από τη τέχνη του κουκλοθεάτρου
- Να αναπτύξουν τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητά τους
- Να βελτιώσουν την αδρή και λεπτή κινητικότητα
- Να αναπτύξουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη για την επίλυση προβλημάτων
- Να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα
- Να ακούν με προσοχή και να αποδέχονται τις απόψεις των άλλων
- Να ψυχαγωγηθούν
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο
- Να εμπλακούν με διαφορετικά υλικά και μέσα
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους
- Να δημιουργούν απλές ιστορίες και να τις παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους
- Να αφηγούνται

Κατά το σχεδιασμό του προγράμματος θεωρήθηκε σκόπιμο να υπάρξει ένας τρόπος που θα σηματοδοτεί την έναρξη και τη λήξη της κάθε παρέμβασης. Για αυτό το λόγο γράψαμε ένα τραγούδι καλωσορίσματος το οποίο προσπαθήσαμε να είναι χαρούμενο και κεφάλτο για να ενεργοποιήσει τα παιδιά και ένα τραγούδι αποχαιρετισμού όπου μουσικά βασίστηκε σε ένα γνωστό νανούρισμα, μουσική που θα ηρεμήσει και θα επαναφέρει τα παιδιά στη σχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον, σε όλες τις παρεμβάσεις είχαμε μια κούκλα – βοηθό η οποία παρουσίαζε τις δραστηριότητες και έδινε οδηγίες στα παιδιά. Ουσιαστικά, είχε τη θέση της δασκάλας μέσα στην τάξη και ήταν αυτή που οργάνωνε και καθοδηγούσε τα παιδιά.

Σε όλες τις παρεμβάσεις εκτός από το κουκλοθέατρο χρησιμοποιήσαμε κι άλλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση όπως είναι ασκήσεις ενεργοποίησης, γνωριμίας και επικοινωνίας, παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αυτοσχεδιασμούς,, παντομίμα, μουσικοκινητικά παιχνίδια κ.α. Οι



συμμετέχοντες δραματοποιούσαν ιστορίες σε ζευγάρια ή ομαδικά μέσω της τεχνικής του κουκλοθεάτρου και συνήθως χρησιμοποιούσαν κούκλες που είχαν κατασκευάσει οι ίδιοι. Στο τέλος της κάθε εκπαιδευτικής δράσης ακολουθούσαν ασκήσεις χαλάρωσης και ο αναστοχασμός που μας έδινε πληροφορίες για το σχεδιασμό των επόμενων δράσεων.

Επιπλέον, για να θέσουμε το πλαίσιο και τα όρια του εκπαιδευτικού προγράμματος, την πρώτη μέρα εφαρμογής ενημερώσαμε τα παιδιά για το πρόγραμμα που πρόκειται να υλοποιήσουμε και δημιουργήσαμε μαζί τους ένα είδος συμβολαίου προκειμένου να πετύχουμε την καλύτερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων.. Έτσι όλοι μαζί συμφωνήσαμε ότι:

- Κάθε φορά που η δασκάλα θα λέει «αστέρι» τα παιδιά θα μένουν ακίνητα, θα ανοίγουν τα αφτιά και τα μάτια τους και θα ακούνε προσεκτικά κάθε οδηγία.
- Όποιος μιλάει θα τον ακούμε με προσοχή και δε θα σχολιάζουμε αρνητικά την άποψη του.
- δε θα φεύγει κανένας από την ομάδα αν δεν υπάρχει επείγουσα ανάγκη
- Μέτα τέλος του κάθε εργαστηρίου θα πρέπει όλοι να βοηθάμε, ώστε να μαζευτούν τα πράγματα.
- Οι κούκλες θα μένουν στη τάξη μας αλλά θα πρέπει να τις προσέχουμε και να μην τις καταστρέφουμε
- Μεταξύ μας θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός, να αποδεχόμαστε αυτό που λέει και κάνει ο άλλος και πως αυτά που κάνουμε μέσα στην τάξη ανήκουν σε εμάς.
- θα περιμένουμε με υπομονή τη σειρά μας

Έτσι, σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας στηρίχθηκε το πρόγραμμα, γεγονός που βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή του χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις.

### **3.1.8. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ**

Σε όλα τα εργαστήρια ακολουθήσαμε ένα συγκεκριμένο τελετουργικό έναρξης και λήξης, με ένα τραγούδι καλωσορίσματος κι ένα αποχαιρετισμού, που ήταν πάντα τα ίδια. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε εν συντομία το περιεχόμενο των

εργαστηρίων χωρίς να αναφέρουμε σε κάθε εργαστήριο το τελετουργικό αυτό παρά μόνο στο πρώτο, προς αποφυγή κούρασης του αναγνώστη.

### 1<sup>ο</sup> εργαστήριο

Αρχικά ξεκινήσαμε με το τραγούδι καλωσορίσματος και έπειτα παρουσιάσαμε στα παιδιά το πρόγραμμα που πρόκειται να υλοποιηθεί. Στη συνέχεια, έγινε η δημιουργία ενός συμβολαίου και ακολούθησε η πρώτη γνωριμία της ομάδας με την κούκλα. εν συνεχεία έγιναν κάποια παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης. Έπειτα, τα παιδιά κατασκεύασαν τη δική τους κούκλα, την οποία παρουσίασαν στην ομάδα και μετά ασχοληθήκαμε με την κίνηση της κούκλας. Τέλος, ακολούθησε αναστοχασμός και τα τραγούδι αποχαιρετισμού.

### 2<sup>ο</sup> εργαστήριο

Σύντομο κουκλοθεατρικό δρώμενο που αποτέλεσε αφορμή για τη συνέχεια του εργαστηρίου. Ακολούθησαν παιχνίδια εμπιστοσύνης και ενεργοποίησης. Έπειτα τα παιδιά έφτιαξαν μια κούκλα από μπαλόνι, την οποία χρησιμοποιήσαμε για να δουλέψουμε το πώς μπορεί μια κούκλα να εκφράσει τα συναισθήματά της μέσω της κίνησης και της φωνής. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό.

### 3<sup>ο</sup> εργαστήριο

Στη αρχή ξεκινήσαμε με παιχνίδι ενεργοποίησης και έπειτα η κούκλα – βοηθός αφηγήθηκε στα παιδιά μια ιστορία χωρίς να την ολοκληρώσει. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά σε ομάδες, όπου χωρίζονται με ένα παιχνίδι προανάγνωσης, γίνονται οι ήρωες του παραμυθιού και μέσα από διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια φτάνουν στο τελικό στόχο που είναι να βρουν ένα τέλος για την ιστορία. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το τέλος που έχει βρει. Έπειτα τα παιδιά φτιάχνουν από χαρτί τον ήρωα της ιστορίας που τους άρεσε περισσότερο. Μετά τα παιδιά φτιάχνουν σε ομάδες τη δική τους ιστορία και κάθε ομάδα παρουσιάζει μια σύντομη κουκλοθεατρική παράσταση. Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό.

### 4<sup>ο</sup> εργαστήριο

Τα εργαστήριο αυτό έχει ως θέμα τη φιλία και ξεκίνησε με παιχνίδια, ενεργοποίησης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ύστερα από έναν προβληματισμό

της κούκλας – βοηθού, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις σχετικά με τη φίλια. Έπειτα, τα παιδιά καλούνται να βοηθήσουν την κούκλα – βοηθό να αποκαταστήσει τη σχέση της με τον καλύτερο της φίλο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και καθεμία βρήκε ένα τρόπο επίλυσης του προβλήματος, όπως η κατασκευή κάρτας, μια ζωγραφιά, ένα γράμμα, να τραγουδήσουν και να χορέψουν το αγαπημένο του τραγούδι. Μετά την παρουσίαση της ιδέας της κάθε ομάδας, ολοκληρώνουμε με τον αναστοχασμό.

#### 5<sup>ο</sup> εργαστήριο

Αυτό το εργαστήριο ξεκίνησε με κάποιες άσκησης ενεργοποίησης. Στην συνέχεια έρχεται στην τάξη μας μια κούκλα πασχαλίτσα ή οποία έχει χάσει τις βούλες τις. και μία κούκλα μέλισσα που την κοροϊδεύει. Ακολουθεί δραστηριότητα με την τεχνική ρόλος στον τοίχο όπου τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτόνι που στο κέντρο υπάρχει μια πασχαλίτσα, μέσα στην πασχαλίτσα πως νιώθει και γύρω της πως νιώθει η μέλισσα. Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν και να λύσουν κάποιους γρίφους με σκοπό να βρουν τις βούλες. Στην συνέχεια, τα παιδιά φτιάχνουν τη δική τους κούκλα πασχαλίτσα που τη χρησιμοποιούν και στον αναστοχασμό.

#### 6<sup>ο</sup> εργαστήριο

Στο έκτο εργαστήριο αφορμή αποτελεί η άνοιξη. Τα παιδιά συμμετέχουν σε ασκήσεις ενεργοποίησης με κύριο άξονα τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. Τα παιδιά στη συνέχεια καλούνται να βοηθήσουν την κούκλα – βοηθό να σειροθετήσει κάποιες εικόνες με τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. Στην συνέχεια, τα παιδιά κατασκευάζουν τη δική τους κούκλα πεταλούδα, μαθαίνουν το τραγούδι της και το χορεύουν. Τέλος, τα παιδιά σε ζευγάρια φτιάχνουν μια μικρή κουκλοθεατρική παράσταση για δυο κούκλες που συναντήθηκαν τυχαία στο δάσος. Ακολουθεί παρουσίαση των ιστοριών και αναστοχασμός.

#### 7<sup>ο</sup> εργαστήριο

Με αυτό το εργαστήριο ξεκινά η θεματική ενότητα που αφορά στη σχέση μητέρας και παιδιού. Ξεκινάμε με παιχνίδι ενεργοποίησης και στη συνέχεια η κούκλα -βοηθός παρουσιάζει εικόνες στα παιδιά με δουλειές που κάνουν μητέρες στο σπίτι. Τα παιδιά τις περιγράφουν και έπειτα παίζουμε παιχνίδι παντομίμας με αυτές τις

κάρτες. Στη συνέχεια, τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και προσπαθούν να θυμηθούν εκφράσεις που λένε πολύ συχνά οι μαμάδες τους. Έπειτα, σηκώνονται και περπατώντας λένε σε όποιον συναντήσουν αυτή τη φράση. Μετά, σε κύκλο όρθιοι προσπαθούμε να θυμηθούμε τη φράση κάθε παιδιού. Έπειτα, ζωγραφίζουν τη μαμά τους, την οποία κάνουμε κούκλα. Κάθε παιδί παρουσιάζει τη μαμά του και όποιος θέλει μπορεί να κάνει κι ερωτήσεις σχετικά με τη μαμά του άλλου. Στο τέλος, τα παιδιά αποφασίζουν ποιο τραγούδι θέλουν να χορέψουν οι μαμάδες τους και τελειώνουμε με τον αναστοχασμό.

#### 8<sup>ο</sup> εργαστήριο

Το εργαστήριο αυτό βασίζεται στις ανεκπλήρωτες επιθυμίες των παιδιών. Αρχίσαμε με ασκήσεις ενεργοποίησης και ασκήσεις όπου τα παιδιά θα κατορθώσουν να εκφράσουν κάποιες επιθυμίες. Έπειτα, ασχοληθήκαμε με την κατασκευή της κούκλας των επιθυμιών και με την ολοκλήρωσή τους κάθε κούκλα λέει την πρώτη επιθυμία που θα πουν στις μαμάδες τους. Ακολουθεί αναστοχασμός.

#### 9<sup>ο</sup> εργαστήριο

Αρχικά, ασχοληθήκαμε με κάποιες ασκήσεις ενεργοποίησης. Η μέρα ήταν αφιερωμένη στην κατασκευή δύο κούκλων από τα παιδιά με βασικό υλικό παλιές κάλτσες. Η μία κούκλα είναι για τα ίδια και η άλλη για τη μαμά τους. Αυτές τις κούκλες θα τις πάρουν σπίτι και θα φτιάξουν μια μικρή κουκλοθεατρική παράσταση με τη μητέρα τους. Αφού ολοκληρώθηκε η κατασκευή τα παιδιά παρουσίασαν τις κούκλες τους στην ομάδα.

#### 10<sup>ο</sup> εργαστήριο

Αυτό εργαστήριο ήταν αφιερωμένο στην παρουσίαση των ιστοριών που έφτιαξαν με τις μητέρες του. Κάποια παιδιά τις έφεραν βιντεοσκοπημένες. Στο τέλος έγινε αναστοχασμός σε σχέση με τις ιστορίες που παρακολούθησαμε.

#### 11<sup>ο</sup> εργαστήριο

Η προτελευταία εκπαιδευτική δράση αποτελεί προετοιμασία για την υποδοχή των μητέρων στο τελευταίο εργαστήριο. Αρχικά τα παιδιά θυμήθηκαν παιχνίδια που είχαμε παίξει κατά τη διάρκεια του προγράμματος και θα ήθελαν να τα

υλοποιήσουμε και με τις μαμάδες. Έπειτα τα παιδιά σε ζευγάρια έπρεπε να βρουν μια λέξη που ξεκινάει από το γράμμα Μ, όπως η λέξη μαμά. Στη συνέχεια, με αυτές τις λέξεις έφτιαξαν μια ιστορία. Έστερα, κάποια παιδιά ζωγράφισαν τους ήρωες της ιστορίας και τους έκαναν κούκλες, κάποια έφτιαξαν το σκηνικό και κάποια βρήκαν κάποιες μουσικές που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν. Όταν ετοιμάστηκαν όλα τα παιδιά έκαναν πρόβα την παράσταση που θα παρουσίαζαν την επόμενη φορά.

### 12<sup>ο</sup> εργαστήριο

Υποδεχτήκαμε τις μαμάδες με το τραγούδι καλωσορίσματος. Παίξαμε ένα παιχνίδι γνωριμίας και στη συνέχεια τα παιχνίδια που είχαν επιλέξει τα παιδιά την προηγούμενη φορά. Στη συνέχεια, τα παιδιά παρουσίασαν τη σύντομη κουκλοθεατρική παράσταση που είχαν ετοιμάσει. Έπειτα ακολούθησε μια δραστηριότητα χαλάρωσης όπου τα παιδιά μαζί με τις μαμάδες τους ήταν αγκαλιά, ενώ παράλληλα ακουγόταν μια ήρεμη μουσική. Οι μαμάδες και τα παιδιά μπορούσαν να χορέψουν με το παιδί τους ή να κάνουν οποιαδήποτε κίνηση θα μπορούσε να ικανοποιήσει τα παιδιά τους εκείνη τη στιγμή. Τέλος, και τα παιδιά και οι μαμάδες έφτιαξαν μια ζωγραφιά και τη χάρισε ο ένας στον άλλο. Ακλούθησε αναστοχασμός.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 4.1.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

Κατά τη υλοποίηση του προγράμματος ακολουθήσαμε τρεις κύκλους αξιολόγησης με σκοπό να μπορέσουμε να σχεδιάσουμε όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένα την εκπαιδευτική μας δράση. Έτσι γι' αυτό το λόγο μετά την ολοκλήρωση τεσσάρων εργαστηρίων γινόταν μια εις βάθος μελέτη των δεδομένων που είχαμε συλλέξει ως εκείνη τη χρονική στιγμή για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε το σχεδιασμό μας. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα κάθε κύκλου αξιολόγησης.

Στο πρώτο εργαστήριο τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Ήταν πρόθυμα να φτιάξουν το συμβόλαιο που θα εξασφάλιζε την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Συμφώνησαν με τις προτάσεις της εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα παρουσίασαν και τις δικές τους: *«Να προσέχουμε τις κούκλες και να μην τις καταστρέφουμε»*. Όταν εμφανίστηκε η κούκλα τα παιδιά την κοίταζαν με ιδιαίτερη αφοσίωση και λαχτάρα για να την αγγίξουν. Όταν αντιλήφθηκαν ότι η κούκλα ήταν στενοχωρημένη προσπάθησαν να της αλλάξουν τη διάθεση με διάφορους τρόπους λέγοντάς της: *«εγώ θα γίνω φίλος σου, μην στενοχωριέσαι»*, *«θέλεις να σε πάρουμε αγκαλιά»*, *«θα σου χαρίσω ένα αυτοκινητάκι»*, *«θα σου φέρω μια κούκλα για να έχεις παρέα»*. Το πιο σημαντικό ήταν ότι όταν μίλαγε η κούκλα κανένα παιδί δεν μιλούσε και όπως διαπιστώσαμε στη συνέχεια στα παιδιά είχαν αποτυπωθεί πολλές λεπτομέρειες από τις πληροφορίες που τους είχε δώσει η κούκλα - βοηθός. Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες και δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στην κατασκευή της κούκλας. Μετά την ολοκλήρωσή της τα παιδιά έπαιρναν τις κούκλες τους και πήγαιναν να μιλήσουν στην Μαριμπώ (κούκλα βοηθός). Πολύ ενδιαφέρον είχε ότι, μετά το τέλος της συνάντησης τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις για τη Μαριμπώ σα να ήταν ένας καινούργιος συμμαθητής τους, όπως *«γιατί η Μαριμπώ δεν κάθεται μαζί μας να φάει»*, *«που είναι η τσάντα μα το φαγητό της»*. Βέβαια αυτό που διαπιστώσαμε ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά, όταν τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν την κούκλα τους ήταν διστακτικά και ντροπαλά. Επιπλέον, υπήρχαν και παιδιά που

ήταν αρνητικά με την κούκλα λέγοντας «η Μαριμπώ είναι χαζή, φύγε από εδώ». Βέβαια η πλειοψηφία των παιδιών ρωτούσαν «πότε θα ξαναέρθει;».

Στο δεύτερο εργαστήριο παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά έδειχναν μια μεγαλύτερη εξοικείωση με την κούκλα και φαινόταν έντονα η επιθυμία τους να της πουν κάτι από την καθημερινότητα τους. Επιπλέον, έδειξαν προθυμία να βρουν λύση στο πρόβλημα της κούκλας που είχε χάσει τα γυαλιά της, όπως είπε χαρακτηριστικά ένα παιδί: *«εγώ θα γίνω τα μάτια σου»*. Διαπιστώσαμε μέσα από κάποιες ασκήσεις εμπιστοσύνης ότι τα παιδιά δεν εμπιστεύονταν τόσο εύκολα το ζευγάρι τους, γεγονός που μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως πρέπει να ενισχύσουμε αυτό τον τομέα. Επίσης, και σε αυτή την παρέμβαση τα παιδιά δυσκολεύονταν να εκφραστούν μέσω της κούκλας.

Στο τρίτο εργαστήριο προσπαθήσαμε να δουλέψουμε τον κινητικό τομέα, στον οποίο τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά, υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που δίσταζαν να κάνουν κάποιες ασκήσεις, γιατί θεωρούσαν ότι δε θα τα καταφέρουν *«εγώ δεν μπορώ να πηδήξω χωρίς βοήθεια»*. Ήταν εντυπωσιακό πόσο προσεκτικά παρακολούθησαν τα παιδιά την αφήγηση της ιστορίας από την κούκλα – βοηθό και πόσο καλά συνεργάστηκαν, για να βρουν λύση στο πρόβλημα που είχε προκύψει. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να φτιάξουν σε ζευγάρια τη δική τους ιστορία *«εγώ δεν μπορώ»*, *«αυτό είναι πολύ δύσκολο, δεν γίνεται»*, *«δε μου αρέσει αυτό το παιχνίδι»*. Βεβαίως κάποια παιδιά το κατάφεραν με επιτυχία.

Στο τέταρτο εργαστήριο σκοπό είχαμε να ενισχύσουμε την έννοια της φιλίας και της συνεργασίας. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να εμπιστεύονται περισσότερο το ένα το άλλο: *«δεν πειράζει που είναι πιο μικρός τον θέλω στην ομάδα μου»*. Τα παιδιά κι σε αυτή την περίπτωση συνεργάστηκαν πιο καλά από άλλες φορές και υπήρχε ή τάση του το ένα να θέλει να βοηθήσει το άλλο: *«δεν πειράζει, θα τον βοηθήσω εγώ να το γράψει»*.

Συνοψίζοντας, τον πρώτο κύκλο αξιολόγησης τον πρώτο κύκλο αξιολόγησης παρατηρούμε ότι τα παιδιά αρχίζουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά που στην αρχή είχαν έναν αρνητισμό και μια επιθετικότητα απέναντι στην κούκλα, σταδιακά αυτό άλλαξε και περίμεναν με ιδιαίτερη προσμονή την είσοδό της στην ομάδα. Επιπλέον, είναι

ακόμα εμφανής η δυσκολία κάποιων παιδιών να φτιάξουν μια ιστορία και να εκφραστούν μέσω αυτής.

Στην Πέμπτη εκπαιδευτική δράση, όπου και ξεκινάει ο δεύτερος κύκλος αξιολόγησης παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά συνεργάζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια μεταξύ τους και προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Παρατηρούμε ότι δείχνουν μεγάλη προθυμία να διαβάσουν και να καταμετρήσουν γεγονός που σε άλλη περίπτωση μπορεί να το θεωρούσαν βαρετό ή ότι δεν μπορούν να το κάνουν.

Στο έκτο εργαστήριο εκτός των άλλων δραστηριοτήτων τα παιδιά έπρεπε σε ζευγάρια να φτιάξουν μια μικρή ιστορία. Ήταν εντυπωσιακό ότι οι περισσότερες ομάδες κατάφεραν να δημιουργήσουν μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος την οποία παρουσίασαν στα υπόλοιπα παιδιά.

Στο επόμενο εργαστήριο ξεκινήσαμε να δουλεύουμε τη σχέση μητέρας – παιδιού.. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες τις οποίες υλοποιήσαμε, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά μπορούσαν πολύ πιο εύκολα να παρουσιάσουν στην ομάδα τις σκέψεις τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον παρατηρούμε σημαντική βελτίωση στον τρόπο που κρατάνε και χειρίζονται την κούκλα.

Η όγδοη παρέμβαση νομίζουμε πως ήταν ιδιαίτερης σημασίας για τη βελτίωση σχέσης μητέρας – παιδιού. Εφόσον τα παιδιά ήταν σε θέση πλέον να εκφράζονται μέσω της κούκλας θεωρήσαμε σημαντικό να φτιάξουμε την κούκλα των επιθυμιών, την οποία πήραν σπίτι και την χρησιμοποιούσαν για να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Κρίθηκε απαραίτητο να ενημερώσουμε τους γονείς γι' αυτή την κούκλα μέσω επιστολής που τους στείλαμε. Αργότερα, μέσα από συζητήσεις με τους γονείς επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις μας για τη συγκεκριμένη κούκλα, οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα παιδιά εξέφραζαν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους μέσω της κούκλας και ότι πλέον συζητούσαν με τα παιδιά τους περισσότερο για ότι τα απασχολούσε. Έτσι, με αυτή την καίρια παρέμβαση ολοκληρώσαμε τον δεύτερο κύκλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων.

Ολοκληρώνοντας τον δεύτερο κύκλο αξιολόγησης, διαπιστώσαμε μια σημαντική βελτίωση στις σχέσεις των παιδιών μέσα στην τάξη όχι μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και τις υπόλοιπες μέρες. Τα παιδιά συνεργάζονταν με μεγαλύτερη ευκολία για την επίλυση προβλημάτων και παρατηρήσαμε ότι άρχισε



να βελτιώνεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους. επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά πλέον εξωτερίκευαν αβίαστα τις ιδέες και τις σκέψεις τους.

Στο ένατο εργαστήριο ασχοληθήκαμε με την κατασκευή δύο κούκλων μια για τα παιδιά και μια για τη μητέρα τους με σκοπό να τις πάρουν σπίτι και να φτιάξουν μια μικρή ιστορία που θα την παρουσίαζαν τα παιδιά την επόμενη φορά στην τάξη. Ήταν πλέον ολοφάνερό ότι τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με την κατασκευή κούκλας και έβρισκαν διάφορους τρόπους για να φτιάξουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους. *«Κυρία μπορώ να φάω δύο κεράσια για να βάλλω τα κουκούτσια για μάτια;»*.

Στο επόμενο εργαστήριο παρουσιάστηκαν όλες οι ιστορίες με εξαίρεση δύο παιδιά που οι μητέρες τους δεν ασχολήθηκαν καθόλου. Τα παιδιά είχαν μεγάλη χαρά να παρουσιάσουν την ιστορία τους. Κάποια ζήτησαν να τα βοηθήσει κάποιος φίλος τους ή η εμψυχώτρια. Επίσης, υπήρχαν παιδιά που χρησιμοποίησαν τις κούκλες που είχαμε φτιάξει σε άλλα εργαστήρια. Το πιο σημαντικό ήταν ότι τα παιδιά πλέον δεν ντρέπονταν να παρουσιάσουν την ιστορία τους, όπως γινόταν σε προηγούμενα εργαστήρια, παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον τις άλλες ιστορίες και περίμεναν με υπομονή τη σειρά τους.

Το προτελευταίο εργαστήριο αποτελεί προετοιμασία για την υποδοχή των μητέρων στην τελευταία συνάντηση. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά είχαν βελτιωθεί πολύ στην παραγωγή λόγου και οι προτάσεις τους είχαν γίνει πιο σύνθετες. Έφτιαχναν ιστορίες χωρίς να δυσανασχετούν όπως γινόταν στην αρχή. Αυτά είναι μερικά από τα λόγια των παιδιών: *«αυτό είναι πανεύκολο»*, *«έχω πολλές ιδέες σήμερα»*, *«σήμερα δε θέλω βοήθεια»*, *«αυτό το ξέρω»*.

Η τελευταία παρέμβαση ήταν πολύ τρυφερή και συγκινητική. Τα παιδιά υποδέχτηκαν με απίστευτη λαχτάρα τις μαμάδες τους, οι οποίες ανταποκρίθηκαν σε όλες τις δραστηριότητες τα παιδιά ήταν λίγο συννεσταλμένα στην αρχή αλλά αυτό δεν κράτησε για πολύ. Μετά τις ασκήσεις η ομάδα δέθηκε και δισταγμοί περιορίστηκαν. Οι μητέρες ενθουσιάστηκαν με την παράσταση.

Σύμφωνα με τον τελευταίο κύκλο αξιολόγησης μπορούμε να αναφέρουμε ότι καταφέραμε να επιτύχουμε τους στόχους που είχαμε θέσει κατά το σχεδιασμό του προγράμματος. Τόσο από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας όσο και από αυτές του κριτικού φίλου αντιλαμβανόμαστε ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς επηρέασε σημαντικά στους τέσσερις τομείς της αυτοαντίληψης. Αρχικά παρατηρήσαμε ότι βελτιώθηκε σε

μεγάλο βαθμό σχέση των παιδιών μέσα στην τάξη. Τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν και να εμπιστευτεί ο ένας τον άλλο. Συνειδητοποίησαν ότι ο καθένας έχει τις δικές του ικανότητες και δυνατότητες και προσπαθούσε ο ένας να καλύψει τις αδυναμίες του άλλου. Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι όταν χρειαζόταν να δουλέψουμε σε ομάδες, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα παιδιά δεν είχαν πρόβλημα να συνεργαστούν και με παιδιά που δεν ήταν στενοί τους φίλοι, όπως γινόταν αρχικά.

Όσον αφορά στις σχέσεις με τη μητέρα, παρά το σύντομο χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων πιστεύουμε πως υπήρξε αλλαγή στη μεταξύ τους σχέση. Όπως ανέφεραν κι οι ίδιες η μητέρες στην τελευταία παρέμβαση: *«μπήκα στη διαδικασία να ασχοληθώ δημιουργικά με το παιδί μου»*

Επιπρόσθετα, προσπαθήσαμε σε κάθε παρέμβαση να υπάρχουν ασκήσεις που θα μπορούσαν να αφυπνίσουν και να βελτιώσουν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών μέσα από γλωσσικά παιχνίδια, με την παραγωγή δικών τους σύντομων ιστοριών, μέσω της ομιλίας της κούκλας αλλά και την επίλυση απλών προβλημάτων.

Επίσης, η κατασκευή και χρήση της κούκλας βελτίωσε αισθητά ακόμα και στα πιο μικρά παιδιά την λεπτή τους κινητικότητα, αλλά παράλληλα ήταν εντυπωσιακό το πόσο φανερή ήταν η αλλαγή όσον αφορά στην αυτενέργεια των παιδιών. Ενώ, αρχικά για την κατασκευή της κούκλας περίμεναν σαφείς οδηγίες, στα τελευταία εργαστήρια τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν και χρησιμοποιούσαν διάφορα υλικά, συνδυάζοντάς τα όπως επιθυμούσαν.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε πόσο σημαντικό ήταν η τήρηση ενός συγκεκριμένου τελετουργικού και αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι τα παιδιά ήταν πιο συγκεντρωμένα όταν τους μιλούσε η κούκλα και στις οδηγίες που τους έδινε. Από τα πρώτα εργαστήρια παρατηρήθηκε ότι η κούκλα είχε μεγαλύτερη ισχύ από την εμψυχώτρια γεγονός που μας έκανε να χρησιμοποιούμε την κούκλα στις περισσότερες δραστηριότητες.

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη αξιολόγηση θεωρούμε ότι καταφέραμε να επιτύχουμε τόσο τους γενικούς όσο και τους ειδικούς στόχους που θέσαμε κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος.

#### 4.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Στην προσπάθεια μας να ενισχύσουμε τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων μας θεωρήσαμε απαραίτητη τη διεξαγωγή και ποσοτικής έρευνας. Για αυτό το λόγο χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I (Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου) που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, των Harter και Pike (Μακρή-Μπότσαρη, 2013), το οποίο δόθηκε και στις δύο ομάδες πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε διότι απευθύνεται σε μικρές ηλικίες και λόγω των εικόνων που υπάρχουν μέσα στο ερωτηματολόγιο μπορεί να απαντηθεί από τα παιδιά.

Αρχικά, κύριο μέλημα μας ήταν η διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που υπολογίστηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha, για κάθε παράμετρο της αυτοαντίληψης και για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας των ερωτήσεων σχετικά με αυτό που πρόκειται να μετρήσουμε. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακα

**Πίνακας 1. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης με τον δείκτη Grombach's alpha για την ομάδα ελέγχου**

Ομάδα ελέγχου	Δείκτης Cronbach's alpha
Σχολική ικανότητα	0.973
Σχέσεις με συνομηλίκους	0.992
Σωματική ικανότητα	0.975
Σχέσεις με μητέρα	0.942

**Πίνακας 2. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης με τον δείκτη Grombach's alpha για την πειραματική ομάδα**

Πειραματική ομάδα	Δείκτης Cronbach's alpha
Σχολική ικανότητα	0.825
Σχέσεις με συνομηλίκους	0.713
Σωματική ικανότητα	0.530
Σχέσεις με μητέρα	0.720

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι τα αποτελέσματα είναι πολύ καλά σε σχέση με την εγκυρότητα περιεχομένου του μέσου συλλογής δεδομένων

### Κανονικότητα

Στη συνέχεια για να μπορέσουμε να κάνουμε τις απαραίτητες συγκρίσεις, με σκοπό να καταφέρουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να ελέγξουμε την κατανομή. Ανάλογα με το είδος της κατανομής σε κανονική ή μη θα γίνει και επιλογή των κατάλληλων στατιστικών τεστ που διακρίνονται σε παραμετρικών ή μη. Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό για τον έλεγχο της κατανομής χρησιμοποιήσαμε το τεστ Shapiro-Wilk που ενδείκνυται για μέγεθος δείγματος μικρότερο ή ίσο του 50.

**Πίνακας 3. Έλεγχος κατανομής για την ομάδα ελέγχου**

Ομάδα ελέγχου	Shapiro-Wilk	
	Πριν	Μετά
Σχολική ικανότητα	Sig=19%>5% (Κανονική)	Sig=12,7%>5% (Κανονική)
Σχέσεις με συνομηλίκους	Sig=19,1%>5% (Κανονική)	Sig=42%>5% (Κανονική)
Σωματική ικανότητα	Sig=29,5%>5% (Κανονική)	Sig=10,7%>5% (Κανονική)
Σχέσεις με μητέρα	Sig=24%>5% (Κανονική)	Sig=22,5%>5% (Κανονική)

**Πίνακας 4. Έλεγχος κατανομής για την πειραματική ομάδα**

Πειραματική Ομάδα	Shapiro-Wilk	
	Πριν	Μετά
Σχολική ικανότητα	Sig=2%<5% (Μη Κανονική)	Sig=0%<5% (Μη Κανονική)
Σχέσεις με συνομηλίκους	Sig=0,7%<5%	Sig=0,4%<5%

	(Μη Κανονική)	(Μη Κανονική)
Σωματική ικανότητα	Sig=0,1%<5% (Μη Κανονική)	Sig=0%<5% (Μη Κανονική)
Σχέσεις με μητέρα	Sig=31,5%<5% (Κανονική)	Sig=0%<5% (Μη Κανονική)

Όπως διαπιστώνουμε από τους παραπάνω πίνακες, οι τιμές του κριτηρίου Shapiro-Wilk είναι χαμηλές και η κατανομή δεν είναι κανονική, οπότε θα χρησιμοποιηθεί το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon για την σύγκριση των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το βαθμό στον οποίο το κουκλοθέατρο μπορεί να βελτιώσει την αυτοαντίληψη παιδιών προσχολικής ηλικίας με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα πριν την έναρξη της εφαρμογής και στο τέλος της. Οι υποθέσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έχουν ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως εξής ανά ομάδα και ανά τομέα αυτοαντίληψης:

#### Ομάδα ελέγχου

**Πίνακας 5. Σχολική ικανότητα ομάδας ελέγχου**

Test Statistics <sup>b</sup>	
	VAR00034 - VAR00033
Z	-1,134 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,257

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00034 - VAR00033
Z Asymp. Sig. (2- tailed)	-1,134 <sup>a</sup> ,257

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,257 είναι μεγαλύτερο από τα επίπεδα σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  και  $\alpha=10\%$ . Για τη σχολική ικανότητα στην ομάδα ελέγχου δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αλλά υιοθετείται. Συνεπώς, δεν υπήρχαν αλλαγές.

**Πίνακας 6. Σχέση με συνομηλικούς ομάδας ελέγχου****Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00010 - VAR00009
Z Asymp. Sig. (2- tailed)	-,577 <sup>a</sup> ,564

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,564 είναι μεγαλύτερο από τα επίπεδα σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  και  $\alpha=10\%$ . Για τις σχέσεις με τους συνομηλικούς στην ομάδα ελέγχου δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αλλά υιοθετείται. Συνεπώς, δεν υπήρχαν αλλαγές.

**Πίνακας 7. Σωματική ικανότητα ομάδας ελέγχου****Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00004 - VAR00003
Z	,000 <sup>a</sup>

Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
------------------------	-------

- a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= 1,000 είναι μεγαλύτερο από τα επίπεδα σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  και  $\alpha=10\%$ . Για τη σωματική ικανότητα στην ομάδα ελέγχου δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αλλά υιοθετείται. Συνεπώς, δεν υπήρχαν αλλαγές.

#### Πίνακας 8. Σχέση με τη μητέρα ομάδας ελέγχου

##### Test Statistics<sup>b</sup>

	VAR00018 - VAR00017
Z	-1,667 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,096

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,096 είναι μεγαλύτερο από τα επίπεδα σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  και  $\alpha=10\%$ . Για τις σχέσεις με την μητέρα στην ομάδα ελέγχου δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αλλά υιοθετείται. Συνεπώς, δεν υπήρχαν αλλαγές.

#### Πειραματική ομάδα

#### Πίνακας 9. Σχολική ικανότητα πειραματικής ομάδας

##### Test Statistics<sup>b</sup>

	VAR00008 - VAR00007
Z	-3,684 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00008 - VAR00007
Z Asymp. Sig. (2- tailed)	-3,684 <sup>a</sup> ,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,000 είναι μικρότερο ακόμη και από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ . Για τη σχολική ικανότητα στην πειραματική ομάδα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η εναλλακτική που φανερώνει πως υπήρχαν αλλαγές.

**Πίνακας 10. Σχέση με συνομήλικους πειραματικής ομάδας****Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00012 - VAR00011
Z Asymp. Sig. (2- tailed)	-3,386 <sup>a</sup> ,001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,001 είναι μικρότερο ακόμη και από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ . Για τις σχέσεις με τους συνομήλικους στην πειραματική ομάδα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η εναλλακτική που φανερώνει πως υπήρχαν αλλαγές.

**Πίνακας 11. Σωματική ικανότητα πειραματικής ομάδας****Test Statistics<sup>b</sup>**

	VAR00016 - VAR00015
Z	-3,493 <sup>a</sup>



Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
------------------------	------

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,000 είναι μικρότερο ακόμη και από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ . Για τη σωματική ικανότητα στην πειραματική ομάδα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η εναλλακτική που φανερώνει πως υπήρχαν αλλαγές.

### Πίνακας 12. Σχέση με τη μητέρα πειραματικής ομάδας

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	VAR00020 - VAR00019
Z	-3,519 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα επειδή το p-value= ,000 είναι μικρότερο ακόμη και από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ . Για τις σχέσεις με τη μητέρα στην πειραματική ομάδα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η εναλλακτική που φανερώνει πως υπήρχαν αλλαγές.

Συνεπώς, για το αν το κουκλοθέατρο βελτιώνει την αυτοαντίληψη γενικά των μαθητών, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

### 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει το βαθμό στον οποίο το κουκλοθέατρο μπορούν να επηρεάσει τις παραμέτρους της αυτοαντίληψης των μαθητών προσχολικής ηλικίας με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες πριν την έναρξη της εφαρμογής και στο τέλος της. Οι υποθέσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έχουν ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Ειδικότερα, για την αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με τη σχολική ικανότητα, με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, με τη σωματική ικανότητα και με τις σχέσεις με τη μητέρα στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά γιατί σε όλα η πιθανότητα p-value ήταν μεγαλύτερη από τα επίπεδα σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  και  $\alpha=10\%$  ενώ στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα γιατί το p-value= ,000 είναι μικρότερο ακόμη και από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ .

## **ΕΥΡΗΜΑΤΑ**

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ύστερα από 12 παρεμβάσεις, επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοαντίληψής τους. Στην πειραματική ομάδα που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και αναλύοντας στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα αντιλαμβανόμαστε ότι το κουκλοθέατρο δρα θετικά στην αυτοαντίληψη των παιδιών, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου.

Το αποτέλεσμα της έρευνας μπορεί να επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες που αποδεικνύουν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών.

Η Kennedy (1990), στην εργασία της με τίτλο: «ενδυνάμωση του μαθητή μέσω της θεατρικής παράστασης» παρουσιάζει την εφαρμογή ενός προγράμματος σε μαθητές δευτέρας και πέμπτης δημοτικού, το οποίο περιείχε δημιουργία θεατρικών παραστάσεων από τους ίδιους τους μαθητές. Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους, την αυτοπεποίθησή τους και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Η Hertzberg (1998) εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα δραματοποίησης σε παιδιά δημοτικού διαπίστωσε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν την αναγνωστική τους ικανότητα, έδειξαν ενδιαφέρον για τις ιστορίες που δραματοποιήθηκαν και επιπλέον ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για το διάβασμα.

Η Irving (2000) σε πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τεχνική του κουκλοθεάτρου, διαπίστωσε ότι τα παιδιά βελτίωσαν την αυτοαντίληψη τους σε σχέση με το σώμα τους, αλλά και την αποδοχή των άλλων ανεξαρτήτως εμφάνισης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 152 παιδιά δημοτικού

Η έρευνα των Greech και Bhavnagri (2002) για τη χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση απέδειξε ότι μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα γραφής, σε παιδιά πρώτης τάξης.

Στην έρευνα του Peter R. Wright σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και την θεατρική εκπαίδευση πήραν μέρος 123 παιδιά που προέρχονταν από 5 διαφορετικές κατηγορίες αστικών, επαρχιακών και αγροτικών περιοχών, με μέσο όρο ηλικίας 11,5 ετών. Το πρόγραμμα διήρκεσε 10 εβδομάδες και βασίστηκε σε παιχνίδια ρόλων που εφαρμόστηκαν μέσα στο σχολείο. Εργαλεία διερεύνησης αποτέλεσαν το the Self-Discrepancy Questionnaire για την αυτοδιάθεση, το Peabody Picture Vocabulary Test για το λεξιλόγιο και το Piers-Harris Children's Self-Concept Scales για την αυτοαντίληψη. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατηρήθηκε βελτίωση στην αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων.

Ο Τσιάρας (2006) πραγματοποίησε, μια έρευνα πεδίου στο 10<sup>ο</sup> και 12<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ηλιούπολης, σε τέσσερις σχολικές τάξεις από Γ' έως ΣΤ' δημοτικού. Το πειραματικό δείγμα ανέρχεται στους 141 μαθητές, με 68 στην πειραματική ομάδα και 73 στην ομάδα ελέγχου. Υλοποιήθηκαν 18 παρεμβάσεις διάρκειας μια διδακτικής ώρας κάθε βδομάδα. Βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η κλίμακα της Harter. Μετά την υλοποίηση του προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού παρατηρήθηκε βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών.

Στην έρευνα της Μπάκα (2011) διαπιστώνουμε πως η δραματική τέχνη συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοαντίληψης τόσο των παιδιών τυπικής εκπαίδευσης 10 – 12 ετών όσο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες 16 -23 ετών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε εργαστήρια με θεατρικό παιχνίδι και πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις. Το ερευνητικό εργαλείο για τη μετρηση της αυτοαντίληψης είναι το ΠΑΤΕΜ II και έγινε παρατήρηση και καταγραφή της

δραματικής εμπλοκής με τη κλίμακα Phil Jones. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 14 ειδικής, ενώ στην εμπειρική 230 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 16 με ειδικές ανάγκες. Στην ομάδα ελέγχου που δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα έλαβαν μέρος 73 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 16 μαθητές με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα διήρκησε 4 μήνες.

Ο Λενακάκης και η Λουλά (2014) στην ερευνά τους αποδεικνύουν πόσο μεγάλη είναι η συμβολή της κούκλας στην τάξη για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά δημοτικού. Η έρευνα υλοποιήθηκε στο 87<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης για 12 ημέρες, στο μάθημα της γλώσσας, σε μαθητές Β΄ δημοτικού. Η ερευνά βασίστηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της θεμελιωμένης θεωρίας. Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτελούν οι γραπτές σημειώσεις από παρατήρηση πριν την έρευνα και τα γραπτά κείμενα των παιδιών που δημιουργήθηκαν μετά την έρευνα. Η ανάλυση των γραπτών κειμένων βασίστηκε στο μοντέλο του Labov.

Επίσης, σε άλλη μία έρευνα του Λενακάκη (2015) παρατηρείται η ενίσχυση του επικοινωνιακού λόγου μέσω της κούκλας. Η έρευνα έλαβε χώρα στα Πρότυπα Εκπαιδευτήρια Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο Μάρτιου – Απριλίου 2013 για 6 συναντήσεις. Συμμετείχαν 75 μαθητές από τα τρία τμήματα της Γ΄ τάξης του δημοτικού και η ερευνά υλοποιήθηκε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Πρόκειται μια έρευνα δράσης και εργαλεία διερεύνησης αποτελούν οι αναστοχαστικές σημειώσεις των ερευνητών, το ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό, τα γραπτά κείμενα των μαθητών, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και των τριών τμημάτων και οι συζητήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η έρευνα των Toledo και Hoit (2016) παρουσιάζει τη βελτίωση του προφορικού λόγου αλλά και της επικοινωνίας 22 παιδιών 6 ετών μετά την εφαρμογή προγράμματος με κούκλες. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης με ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Εργαλεία διερεύνησης αποτέλεσαν η παρατήρηση και ο ανασασμός μεταξύ των ερευνητών.

Η έρευνα του Τσιάρα αναφέρεται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών Δημοτικού σχολείου μετά την εφαρμογή προγράμματος δραματικής τέχνης. Ο ερευνητικός πληθυσμός αποτελείται από 2428 μαθητές 120 δημοτικών

σχολείων στην Ελλάδα., ηλικίας 8-11 ετών. Βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το κοινωνιομετρικό τεστ του Moreno (Tsiaras, 2016).

Η Θραψανιώτη (2017) στην έρευνά της με τίτλο «το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ΄ τάξης» εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων και κατά πόσο αυτοί μπορούν να βελτιωθούν μέσω της τεχνικής του κουκλοθέατρου. Αποτελεί μια έρευνα δράσης μικρής κλίμακας, διάρκειας 16 δίωρων εβδομαδιαίων συναντήσεων σε παιδιά τετάρτης δημοτικού ηλικίας 9 – 10 ετών, με πειραματική ομάδα 18 παιδιών και ομάδα ελέγχου 16 παιδιών του ίδιου δημοτικού σχολείου. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, κριτικός φίλος, οπτικοακουστικό υλικό και γραπτά κείμενα. Εκτός των άλλων συμπερασμάτων μέσα από την έρευνα παρατηρείται ότι μέσω του κουκλοθέατρου βελτιώνεται η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ**

Αρχικά, ένας σημαντικός περιορισμός που μπορούμε να αναφέρουμε είναι ότι η ερευνά πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο νηπιαγωγείο γεγονός που δεν επιτρέπει γενικεύσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων, εφόσον το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον η ερευνά είναι μικρής χρονικής διάρκειας και δεν επαναλαμβάνεται.

Επιπλέον, περιορισμό της έρευνας αποτελεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα παιδιά. Παρότι, χρησιμοποιούμε ένα ερωτηματολόγιο ειδικά προσαρμοσμένο για μικρές ηλικίες μπορεί κάποια παιδιά να μην επεξεργάζονταν πλήρως την ερώτηση και να απαντούσαν τυχαία. Για αυτό το λόγο, προς αποφυγή μη έγκυρων αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήσαμε κι άλλα μέσα συλλογής δεδομένων.

Άλλος ένας περιορισμός είναι ότι η ερευνήτρια αποτελεί και εμπνυχώτρια του προγράμματος με αποτέλεσμα πολλές φορές να ξεφύγουν από την αντίληψή της χρήσιμες πληροφορίες. Έτσι, στην προσπάθειά μας να μετριάσουμε αυτό το μειονέκτημα χρησιμοποιήσαμε τη συνάδελφο του ολοήμερου νηπιαγωγείου ως

κριτικό φίλο, καθώς και οπτικοακουστικά εργαλεία, όπως είναι η ηχογράφηση και η φωτογράφιση. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης γινόταν μια εις βάθος μελέτη όλων των μέσων συλλογής δεδομένων προκειμένου να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα για την κάθε εκπαιδευτική δράση, γεγονός που βοηθούσε στον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποτελούν τα θεμέλια για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Το κουκλοθέατρο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης με σκοπό την βελτίωση της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό θα ήταν να διεξαχθούν σχετικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα έτσι ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε γενικεύσεις.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θα μπορούσαμε να θέσουμε είναι η εφαρμογή του κουκλοθέατρου όχι μόνο στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αλλά και στις υπόλοιπες βαθμίδες, ακόμα και σε ενήλικες, δεδομένου ότι το κουκλοθέατρο στην αρχαιότητα δεν απευθυνόταν σε παιδιά αλλά στο ενήλικο κοινό.

Ακόμα θα τολμούσαμε να προτείνουμε το κουκλοθέατρο όχι μόνο ως εργαλείο για την υλοποίηση ερευνών αλλά και ως πρακτική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για ποικίλους λόγους μέσα στην σχολική τάξη. Ανάμεσα στην κούκλα και τα παιδιά υπάρχει κάτι μαγικό που δεν μπορείς να το εξηγήσεις αλλά απλώς το απολαμβάνεις.

Σύμφωνα, με όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, παρατηρούμε πόσο σημαντικό ρόλο μπορεί να έχει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Θα τολμούσαμε να πούμε πως η κούκλα θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο βελτίωσης της αυτοαντίληψης των παιδών όχι μόνο προσχολικής ηλικίας αλλά και μεγαλύτερων παιδιών. Γενικότερα, όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, τόσο πιο σημαντικά είναι τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία. Τα παιδιά δεν αποκτούν απλώς μια στείρα γνώση, αλλά δημιουργούνται οι συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί, να μοιράζεται και να συνεργάζεται. Οργανώνει τη σκέψη του και επιλύει προβλήματα, καθώς επίσης μοιράζεται κοινές εμπειρίες. Επιπλέον έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα. Στόχος της δραματικής τέχνης της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει «ελεύθερους, σκεπτόμενους μαθητές» (Κοντογιάννη, 2012).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Άλκηστις (2011). *Κουκλο-θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες, στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση Ανακτήθηκε στις 18/07/2017 από [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδιά και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Δαράκη, Π. (1978). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοχάρη - Περάκη, Ε. (1988). *Κουκλοθέατρο: Τέχνη και Τεχνική*. Αθήνα: Εστία.
- Θραψανιώτη, Η. Κ. (2017). *Το Κουκλοθέατρο ως Εργαλείο για την Αποτελεσματικότερη Διαχείριση των Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο. Μια Έρευνα Δράσης σε Παιδιά Δ' Τάξης (9-10 ετών)*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Πεδίο.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λάινγκ, Ρ. (1976). *Ο εαυτός και οι άλλοι*. (μτφρ. Ν. Μπαλής). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Κουκλοθέατρο και Κούκλες στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. (σσ. 148-166) Θεσσαλονίκη: ΤΕΑΠΗ, ΑΠΘ.
- Λεονταρή, Α (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1998). Η Αυτοαντίληψη των Παιδιών Προεφηβικής Ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108, 61-68.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα *Ψηφιακά Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*
- Ανακτήθηκε στις 12/07/2017 από  
[http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena07\\_%CE%9C%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CF%82%2526%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena07_%CE%9C%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CF%82%2526%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf)
- Μαγουλιώτης, Α. (2006). *Κουκλοθέατρο I, Κούκλες, Σκηνικά, Παιζιμο: Τρόποι, Είδη, Πατρών: Προτάσεις για Διαθεματικές και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α & Αλεξανδρίδου, Ε. (2012). Η Εμφύχωση των Κουκλών και οι Προτιμήσεις των Μικρών Παιδιών του Νηπιαγωγείου. Στο Μ. Βελιώτη & Γεωργακοπούλου (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο: το Θέατρο της Εμφύχωσης* (σελ. 137-150). Αθήνα: Αιγόκερος
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η Ανάπτυξη ενός Σχολείου στο Πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή (Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές ανάγκες*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και



Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ανακτήθηκε στις 25/06/2016 από

<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14742>

Μπότσαρη – Μακρή, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά  
Γράμματα.

Μπότσαρη – Μακρή, Ε. (2013). *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου Ι*. Αθήνα:  
Παπαζήσης.

Παπανικολάου, Ρ. & Χατζηνικολάου, Ντ. (2004). *Κούκλες και Κουκλοθεατρικά*.  
Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκιπας

Παππάς, Θ. (2002). *Η Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας στις Ανθρωπιστικές  
Επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Παρούση, Α. (2009). *Κούκλες Κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Πατάκης.

Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο  
Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.

Πουρκός, Μ & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και στην  
Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις  
Ιστορίες* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η  
Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση: το Βιβλίο του Θεατροπαιδαγωγού*. Αθήνα:  
Καστανιώτης.

Σωτηρίου, Α (2002). *Η Αυτοαντίληψη του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας και η  
Μετάβαση του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανέκδοτη  
διδασκαλική διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία  
της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή,  
Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών  
Επιστημών

- Τσιάρας, Α. (2006). Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ενίσχυση της Αυτοαντίληψης των Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής: Πρώην «Σχολειό και Ζωή»*, 2, 63-74.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουστέρης, Χ. (2004). *Η Επίδραση των Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην Αυτοαντίληψη των Προεφήβων*. Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ανακτήθηκε στις 12/07/2016 από  
<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/3144/P0003144.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*: Αθήνα.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicot, D.W. (2000). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

## ΞΕΝΗ

- Adler, A. (1963). *The Practice and Theory of Individual of Psychotherapy*. Paterson, N.J.: Littlefield Adams.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burns, R. (1982). *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring Self-concept Along the Life Span*. Washington, DC.: American Psychological Association.

- Cheese, B. (2005). Creativity and the Talented and Untalented Child as it Relates to the Art of Puppetry. In M. Bernier & J. O' Hare (Eds), *Puppetry in Education and Therapy* (pp. 13-16). Bloomington Indiana: Unlocking Doors to the Mind and Heart.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Rinehart & Winston.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Epstein, S. (1973). The Self-concept Revisited: or a Theory of a Theory. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1991). Cognitive - Experiential Self Theory: Implications for Developmental Psychology. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds), *Self Processes and Development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology, (pp. 79-123). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Greech, N. & Bhavnagri, N. (2002). Teaching Elements of Storing Through Drama to 1<sup>st</sup> Graders: Child Development Frameworks. *Childhood Education*, 78(4), 219-225.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. & Pike R (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969 – 1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hertzberg, M. (1993). Theory into Practice: Using Drama to Enhance Literacy Development. *Australian Journal of Language and Literacy*, 21(2), 159-170.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.

Holler, J. (1965). Puppets in Primary Education. Στο UNESCO. *Service of Articles on Education*.

Ανακτήθηκε στις 12/07/2016 από

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001855/185575eb.pdf>

Irving, L. (2000). Promoting Size Acceptance in Elementary School Children: The EDAP Puppet Program. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Preventio*, 8, 221-232.

Jung, C.G. (1960). *Collected Works*. Princeton: Princeton University Press.

Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kennedy, J. (1990). Student Empowerment Through on Stage Theater. *Individual Psychology Journal of Adlerian Theory, Theory and Practice*, 46(2), 184-186.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.

Lewin, K. (1935) *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.

McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.

Rogers, C. R. (1951). *Client Centered Therapy: its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client – centered Framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology: A Study of a Science*, Vol 3. New York: Mc Graw – Hill.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. New York: Basic.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self - concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 470-441.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sullivan, H. S. (1964). *The Fusion of Psychiatry and Social Science*. New York: Norton.

- Toledo, F. & Hoit, S. (2016). *Developing Speaking Skills in First Grade: The Impact of Puppets on Young Learners' Spoken Interactions and Motivation*. Cambridge University Press, Teacher Research Programme.
- Tsiaras, A. (2016). Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & Arts*, 17 (18), 1-21.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?' *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Winnicott, D. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. New York: International Universities Press.
- Wright, P. R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality. *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.