



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

***Το κουκλοθέατρο ως μέσο βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων  
σε μαθητές ΕΕΕΕΚ (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής  
Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)***

**ΛΕΒΕΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**A.M. : 5052201901015**

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

**ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ**

**Συμβουλευτική επιτροπή:**

***Αντώνης Λενακάκης,***

*Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

***Αστέριος Τσιάρας,***

*Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

***Κωνσταντίνος Μάγος,***

*Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Ναύπλιο, 2021

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Αισθάνομαι τυχερή που είχα την ευκαιρία να ακολουθήσω τον ακαδημαϊκό κύκλο σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning». Με την παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται ένα μοναδικό ταξίδι που μέσα από γνώσεις και συνεχείς καλλιτεχνικές προκλήσεις, ελπίζω να με κάνει καλύτερη εκπαιδευτικό και άνθρωπο. Είχα την ευκαιρία να γνωρίσω αξιόλογους ανθρώπους, όπου κατάφεραν να υποδεχτούν τριάντα δύο διαφορετικά άτομα, και να πλάσουν μία ενωμένη ομάδα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου κ. Αντώνη Λενακάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή ΤΕΠΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για τη συνολική στήριξη και εμπύχωση καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Η αμεσότητα και η πάντα θετική του διάθεση καθώς και η εμπιστοσύνη που μου έδειξε, υπήρξε καθοριστική για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Έμπνευση και όραμα σε αυτή τη μαγευτική περιπλάνηση αποτέλεσε η κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που μέσα από τη δύναμη της εμπύχωσης γέμισε φως τις καρδιές μας. Την ευχαριστώ για τη μοναδική εμπειρία που αποκόμισα μέσα από τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, τις βόλτες σε παραμυθένιους τόπους και το βαλιτσάκι του ταξιδιού αυτού που είναι πλέον γεμάτο από χαμόγελα και αγάπη.

Θερμά ευχαριστήσω στον κ. Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για το πάθος που μας μετέδωσε για την έρευνα και τον τρόπο με τον οποίο στεκόταν δίπλα μας σε κάθε πτυχή του μεταπτυχιακού προγράμματος. Υπήρξε πάντα διαθέσιμος και υποστηρικτικός, λύνοντας κάθε προβληματισμό και αγωνία μας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Γεώργιο Κόνδη μέλος Ε.ΔΙ.Π., που από την πρώτη κιόλας στιγμή, αλλά και κατά την διάρκεια της πανδημίας, στάθηκε δίπλα μας με υπομονή και χιούμορ.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συμφοιτητές μου για τις στιγμές παιχνιδιού, γέλιου, συζητήσεων, τραγουδιού και ατελείωτης δημιουργίας. Σε όποια πόλη και αν

βρισκόμαστε, θα μας ενώνουν πάντα οι αναμνήσεις και τα βιώματα που μοιραστήκαμε.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ ανήκει στους γονείς μου και στον άνθρωπο μου, τον Νίκο, που πίστεψαν σε εμένα περισσότερο και από εμένα και που με έμαθαν να κυνηγάω τα όνειρα μου και να τα κάνω πραγματικότητα.

*Στους μαθητές μου,  
που τα χαμόγελα τους με κρατούν και τις πιο βροχερές μέρες.*

# Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	ii
<b>Περιεχόμενα</b> .....	v
Πίνακας Εικόνων.....	vii
Πίνακας Πινάκων.....	vii
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	xi
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1
<b>Κεφάλαιο 1  Θεωρητικό πλαίσιο</b> .....	4
1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).....	4
1.1.1 Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).....	5
1.1.2 Το εργαστήριο της Αυτόνομης Διαβίωσης.....	6
1.2 Το κουκλοθέατρο.....	11
1.2.1 Ιστορική εξέλιξη του κουκλοθέατρου.....	12
1.2.2 Τα είδη της θεατρικής κούκλας.....	14
1.2.3 Η χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό εργαλείο.....	18
1.2.4 Το κουκλοθέατρο στην Ειδική Αγωγή.....	20
1.3 Κοινωνικές δεξιότητες.....	22
1.3.1 Η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	23
1.3.2 Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	24
1.3.3. Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες στην Ειδική Αγωγή.....	25
1.3.4 Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμοστικότητα στην Ειδική Αγωγή.....	26
2.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις .....	29
2.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	30
2.3 Ερευνητικός πληθυσμός.....	31
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων ποσοτικής έρευνας.....	32
2.4.1 Ερωτηματολόγιο .....	32
2.4.2 Προέλεγχος ερωτηματολογίου.....	33
2.4.3 Συμπλήρωση ερωτηματολογίου.....	35
2.4.4 Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου .....	35
2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας.....	36
2.5.1 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης.....	36
2.5.2 Ατομικό ημερολόγιο.....	37

2.5.3 Συνεντεύξεις.....	37
2.5.4 Κριτικός φίλος.....	38
2.5.5 Φωτογραφίες – Ηχογράφηση.....	38
<b>Κεφάλαιο 3  Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....</b>	<b>40</b>
3.1 Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	40
3.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	41
3.2.1 Παρεμβάσεις.....	41
3.2.2 Αξιολόγηση παρεμβάσεων.....	56
3.2.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	58
3.3 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	67
3.3.1 Περιγραφικά στατιστικά δείγματος.....	67
3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha.....	69
3.3.3 Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	70
3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk.....	73
3.3.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα.....	75
3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου.....	80
3.3.7 Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.....	86
<b>Κεφάλαιο 4  Συμπεράσματα- ερμηνεία -συζήτηση.....</b>	<b>89</b>
4.1 Συμπεράσματα.....	89
4.2 Συζήτηση – παρόμοιες έρευνες.....	91
4.3 Περιορισμοί έρευνας.....	93
4.4 Προτάσεις για το μέλλον.....	94
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>95</b>
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	97
Μεταφρασμένη βιβλιογραφία.....	101
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	102
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>109</b>

## Πίνακας Εικόνων

Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος (πειραματική ομάδα).....	68
Εικόνα 2. Κατανομή δείγματος (ομάδα ελέγχου).....	68
Εικόνα 3. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή συναισθηματικές διαταραχές.....	86
Εικόνα 4. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή προβλήματα διαγωγής.....	86
Εικόνα 5. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής.....	87
Εικόνα 6. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή προβλήματα συνομηλίκων.....	87
Εικόνα 7. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή θετική κοινωνική συμπεριφορά.....	88
Εικόνα 8. Συνολικό γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για όλες τις μεταβλητές.....	88

## Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1. Προέλεγχος ερωτηματολογίου Cronbach's Alpha.....	34
Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά(πειραματική & ομάδα ελέγχου).....	69
Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha για συναισθηματικά συμπτώματα.....	69
Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach's Alpha για προβλήματα διαγωγής.....	70
Πίνακας 5. Έλεγχος Cronbach's Alpha για υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής.....	70
Πίνακας 6. Έλεγχος Cronbach's Alpha για προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους... ..	70
Πίνακας 7. Έλεγχος Cronbach's Alpha για θετική κοινωνική συμπεριφορά.....	70
Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.....	73
Πίνακας 9. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk.....	75
Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα συναισθηματικά συμπτώματα για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	76
Πίνακας 11. Έλεγχος μέσων όρων.....	76
Πίνακας 12. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα διαγωγής για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	77
Πίνακας 13. Έλεγχος μέσων όρων.....	77
Πίνακας 14. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	78
Πίνακας 15. Έλεγχος μέσων όρων.....	78
Πίνακας 16. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα με τους συνομηλίκους για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (paired t test).....	79
Πίνακας 17. Έλεγχος μέσων όρων.....	79
Πίνακας 18. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική κοινωνική συμπεριφορά για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	80
Πίνακας 19. Έλεγχος μέσων όρων.....	80
Πίνακας 20. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα συναισθηματικά συμπτώματα για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test).....	81
Πίνακας 21. Έλεγχος μέσων όρων.....	81

Πίνακας 22. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα διαγωγής για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	82
Πίνακας 23. Έλεγχος μέσω των όρων.....	82
Πίνακας 24. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).....	83
Πίνακας 25. Έλεγχος μέσω των όρων.....	83
Πίνακας 26. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα με τους συνομήλικους για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test).....	84
Πίνακας 27. Έλεγχος μέσω των όρων.....	84
Πίνακας 28. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική κοινωνική συμπεριφορά για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test). ....	85
Πίνακας 29. Έλεγχος μέσω των όρων.....	85



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές που φοιτούν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς τομείς. Το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι οι ποιοτικές αποκλίσεις σε βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και η στερεοτυπική επιλογή συγκεκριμένου «ρεπερτορίου» ενδιαφερόντων. Όπως είναι κοινώς αποδεκτό, η παρουσία ελλειμμάτων σε τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια τόσο στην σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και στην αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Το κουκλοθέατρο είναι μια τεχνική της δραματικής τέχνης που αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση επικοινωνίας και έκφρασης. Συντελεί στη δημιουργική μάθηση εφόσον χρησιμοποιείται σαν μέσο απόκτησης βασικών δεξιοτήτων τόσο σε τυπικούς μαθητές όσο και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κούκλα στα χέρια ενός ειδικού παιδαγωγού αποτελεί ένα εξαιρετικά δημιουργικό εργαλείο αναλαμβάνοντας τον ρόλο του μεταβατικού αντικειμένου που συμβάλλει στην σύνδεση εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου. Έχει ως κυρίαρχο σκοπό την ενδυνάμωση της έκφρασης των συναισθημάτων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται αν το κουκλοθέατρο και οι τεχνικές του επιδρούν θετικά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιούνται 12 παρεμβάσεις σε 10 μαθητές του ΕΕΕΕΚ Νέου Ηρακλείου Αττικής. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύονται με το λογισμικό πακέτο SPSS 25 με επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ .

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, έδειξαν την αποτελεσματικότητα της χρήσης του κουκλοθέατρου στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΕΕΕΚ. Ακόμα, σημειώθηκαν μεταβολές στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στην υπερκινητικότητα, στη συγκέντρωση προσοχής, στις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στο γενικότερο σύνολο συμπεριφορών και προβλημάτων στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων.

**Λέξεις Κλειδιά:** κουκλοθέατρο, κουκλοθέατρο-εκπαιδευτικό εργαλείο, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κοινωνικές δεξιότητες, Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

## ABSTRACT

Students attending Special Vocational Education & Training Institutes (VET) are children with special educational needs who have significant deficits in emotional and social fields. Their main trait is the derivation in basic communication and interaction skills as well as the stereotypical selection of a specific "repertoire" of interests. It is commonly accepted that the presence of deficits in areas of social skills can hinder both the establishment of interpersonal relationships, as well as the interaction with others.

Puppetry is a kind of dramatic art that is an innovative approach to communication and expression. It contributes to creative learning since puppetry is used as means of acquiring basic skills in both typical students and students with special educational needs. The doll in the hands of a special educator is an extremely creative tool, that assumes the role of the transitional object that contributes to the connection of the inner with the outer world. As its primary purpose, puppetry has the consolidation of emotional expression and the cultivation of social skills.

In this thesis, it is examined whether puppetry and its techniques have a positive effect on the cultivation of social skills in students of Special Vocational Education and Training Laboratories (VET). In this research, 12 interventions were designed and presented to 10 students of the VET of Neo Iraklion, Attica. The quantitative data are analyzed SPSS 25 Software package, with a statistical significance level  $\alpha= 0.05$ .

Both the qualitative and the quantitative research process suggested the effectiveness of using puppetry as a cultivation tool of social skills in students of VET. Moreover, significant changes were observed in behavior, attitudes, hyperactivity, concentration, attention, positive social interactions, and the overall set of behaviors and problems in the daily life of the participants.

**Keywords:** puppetry, puppetry-educational tool, special educational needs, social skills, Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη προσπάθεια βελτίωσης και εξέλιξης στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, συναντάμε ακόμα φαινόμενα περιθωριοποίησης σε άτομα με αναπηρία σε κάθε έκφανση της κοινωνικής τους ζωής. Τα στερεότυπα σε σχέση με τις δυνατότητες των ατόμων αυτών, τα εμποδίζουν από το να ζήσουν μια «φυσιολογική» καθημερινότητα χωρίς προσωπικούς και κοινωνικούς περιορισμούς (Σούλης, 2004).

Στην πάροδο του χρόνου, η ειδική αγωγή ως έννοια πήρε διάφορους ορισμούς εφόσον πρόκειται για ένα διεπιστημονικό και πολύπλοκο τομέα. Σύμφωνα με τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν, η ειδική αγωγή αποτελεί ένα είδος θεραπείας με σκοπό αρχικά την πρόληψη συμπτωμάτων και έπειτα την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Οι μετέπειτα ορισμοί που ακολούθησαν, έλαβαν υπόψη τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές παραμέτρους που στέκονταν εμπόδιο στην εξέλιξη του ατόμου αλλά και στα χαρακτηριστικά του. Η έννοια της ειδικής αγωγής δεν αφορά μόνο τα άτομα με αναπηρία αλλά και εκείνα που αντιμετωπίζουν κάθε είδους δυσκολία και έχουν την ανάγκη ιδιαίτερης ψυχολογικής και παιδαγωγικής στήριξης (παιδιά μεταναστών, παιδιά που αντιμετωπίζουν ενδοοικογενειακή βία, οικογενειακή δυσχέρεια κ.α.) (Παντελιάδου, & Πατσιοδήμου, 2000).

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), αποτελούν ένα σχετικά καινούριο θεσμό στην εκπαίδευση. Σε αυτά φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν ολοκληρώσει το ειδικό ή το γενικό δημοτικό σχολείο και χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας λόγω κάποιας αναπηρίας ή λόγω αδυναμίας αυτοεξυπηρέτησης. Τα ΕΕΕΕΚ ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελούν ένα περιβάλλον εκμάθησης που βοηθά τους σημερινούς μαθητές και τους μελλοντικούς πολίτες να κινήσουν δυναμικά μια θέση στην αγορά εργασίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα των ΕΕΕΕΚ προσφέρει ακαδημαϊκές γνώσεις δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Λαμπροπούλου, 2004). Τα εργαστήρια που πραγματοποιούνται σε αυτές τις δομές εκπαίδευσης (αυτόνομης διαβίωσης, προεπαγγελματικές δεξιότητες, χειροτεχνίας, μαγειρικής κ.α.) διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση και προετοιμάζουν επαγγελματικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι για να πετύχει η εργασιακή ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία, χρειάζεται να έχει αναπτύξει σε ένα καλό επίπεδο τις κοινωνικές του δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι βασικός πυλώνας για την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και για την έκφραση απόψεων και ιδεών (Elliott, & Gresham, 1987). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να εμποδίσουν το άτομο με αναπηρία να αυτονομηθεί, να καταφέρει να αποκατασταθεί επαγγελματικά ή ακόμα και να κατακτήσει καλή ψυχική υγεία (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Πολύ συχνά, παρατηρείται, παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες να οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό και απομόνωση αλλά και να γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού (Carter, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολεί όλο και περισσότερο εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες υγείας οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν καινοτόμες παρεμβάσεις, νέες θεραπείες και δημιουργικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Φαίνεται ότι ο καλύτερος τρόπος καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Attwood, 2012).

Πολλές έρευνες αναφέρουν την θετική επίδραση του κουκλοθέατρου σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Malhotra, 2019· Aiswarya, & Hameed, 2013· Carless, 2012· Leyser, 1984).

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση δημιουργικής μάθησης, επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων. Βοηθά στην ολόπλευρη ψυχική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από την κούκλα το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει τις βαθύτερες επιθυμίες του και να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο αποστολής των προσωπικών του μηνυμάτων (Παρούση, 2018). Ως είδος Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί μια ξεχωριστή διαδικασία αλληλεπίδρασης που μέσα από το βιωματικό του χαρακτήρα ο μαθητής δοκιμάζει νέους ρόλους, εξερευνά τον κόσμο, καλλιεργεί συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ανακαλύπτει νέες εμπειρίες (Αλκηστis, 2008· Τσιάρας, 2014).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, επιχειρείται να μελετηθεί η συμβολή του κουκλοθέατρου ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΕΕΕΚ. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ειδική αγωγή, τα ΕΕΕΕΚ και το εργαστήριο της αυτόνομης διαβίωσης στο οποίο

η ερευνήτρια πραγματοποίησε την παρούσα έρευνα. Ακολουθεί παρόμοια ανασκόπηση με την ιστορική εξέλιξη του κουκλοθέατρου, τα είδη της θεατρικής κούκλας, την κούκλα σαν εκπαιδευτικό εργαλείο και την σχέση του κουκλοθέατρου με την ειδική αγωγή. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου γίνεται μια αναφορά στις κοινωνικές δεξιότητες και στη σπουδαιότητα τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πραγματοποιείται η ανάλυση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν και γίνεται αναφορά στα ποσοτικά και στα ποιοτικά εργαλεία με τα οποία έγινε η συλλογική των δεδομένων της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Πραγματοποιείται σύγκριση με άλλες παρόμοιες έρευνες, αναλύονται οι περιορισμοί αλλά και οι νέες μελλοντικές προτάσεις.

## Κεφάλαιο 1| Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, ο όρος Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρίες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε άτομα με αναπηρία, καλύπτοντας μεγάλο ηλικιακό φάσμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και διασφαλίζοντας κοινωνική ένταξη, ίσες ευκαιρίες, αυτόνομη διαβίωση καθώς και την πλήρη κατοχύρωση δικαιωμάτων σε μόρφωση και επαγγελματική ένταξη. Το κράτος, οφείλει να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία για συμμετοχή και κοινωνική ένταξη, αντιμετωπίζοντας την αναπηρία ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης καθώς και σαν ένα κοινωνικό-πολιτικό φαινόμενο. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ), αποτελεί τον αποκλειστικό φορέα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και παρέχει Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) σε προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δροσινού, & Παπαλεωνίδα, 2012).

Ο βασικός σκοπός της ύπαρξης των ειδικών σχολείων, είναι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολό. Προς επίτευξη αυτού του στόχου, η ΕΑΕ οφείλει να βοηθήσει στη βελτίωση των δυσκολιών ως προς τις κοινωνικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτά και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, έτσι ώστε να τα προετοιμάσει να αντιμετωπίσουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τα ειδικά σχολεία, λειτουργούν θέτοντας στόχους οι οποίοι δεν διαφέρουν με εκείνους των γενικών σχολείων. Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985), η μόνη διαφορά έγκειται στα μέσα επίτευξης και στο βαθμό επίτευξης, δεδομένου των δυσκολιών και του ειδικού αντικειμένου των παιδιών. Άλλωστε είναι προφανές, ότι το σχολείο αποτελεί ένα από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης και προσφέρει στα παιδιά τυπικά ή με αναπηρία, σπουδαία πλεονεκτήματα για τη ζωή τους. Τα σπουδαιότερα από αυτά είναι η συμβολή για την δόμηση και εξέλιξη μιας ξεχωριστής προσωπικότητας, η ανάπτυξη καλών συμπεριφορών, η προσαρμοστικότητα σε σχολικές συνθήκες αλλά και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### 1.1.1 Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στη χώρα μας. Ο τομέας αυτός αποτελείται από διαφορετικά είδη Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατευθύνεται κυρίως προς την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κοινά σχολεία. Οι δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στελεχώνονται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικά καταρτισμένο για να παρέχει μεγάλο φάσμα υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλαχάκης, 2018). Η λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, έχει ως κυρίαρχο στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές που φοιτούν σε αυτά έτσι ώστε να διευκολύνει την καθημερινότητα τους και κατ' επέκταση την ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Zoniou-Sideri et al., 2006). Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 διασφαλίζει στους μαθητές με αναπηρία, ίσες ευκαιρίες και ίση αντιμετώπιση για συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, αυτόνομη διαβίωση, οικονομική αυτονομία και επαγγελματική ένταξη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), ανήκουν στην κατηγορία των σχολείων ειδικής αγωγής με μαθητές που παρουσιάζουν βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, κινητικές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες-αυτισμό, πολλαπλές αναπηρίες-τυφλοκωφά. Πρόκειται για σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίνουν τη δυνατότητα εγγραφής σε μαθητές – απόφοιτους Δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης έως και το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Με βάση το νόμο 4415/2016, κάθε τμήμα αποτελείται από 3-7 μαθητές με διάρκεια φοίτησης 5 τάξεις, ενώ προβλέπεται μια ακόμα τάξη για πρακτική άσκηση. Οι μαθητές που φοιτούν στα ΕΕΕΕΚ, διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας (Μαθηματικά, Γλώσσα, Μουσική, Γυμναστική, Πληροφορική, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή) αλλά και εργαστηριακά μαθήματα (Αυτόνομη Διαβίωση, Μαγειρική, Ζαχαροπλαστική, Γραφειακή Στήριξη, Κηπουρική, Πηλοπλαστική κ.α.) ανάλογα με τα εργαστήρια που έχουν εγκριθεί να λειτουργούν σε κάθε ΕΕΕΕΚ. Στο



ΦΕΚ 527/2001 και 765/2002 είναι δημοσιευμένος το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών αλλά και ο κανονισμός λειτουργίας τους.

Λόγω του πολύ ιδιαίτερου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού πλαισίου των ΕΕΕΕΚ, δεν υπάρχει κάπου ένα εγκεκριμένο ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την λειτουργία τους ούτε και επίσημα σχολικά βιβλία. Παρόλα αυτά ακολουθούνται Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα/ Διδακτικά Ενταξιακά Προγράμματα/ Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), βασισμένα στις ανάγκες των σοβαρών περιπτώσεων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Κύριος στόχος των ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι η κατάκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή, τις δημιουργικές δραστηριότητες αλλά και την προ-επαγγελματική προετοιμασία (Δροσινού κ. ά., 2009).

### 1.1.2 Το εργαστήριο της Αυτόνομης Διαβίωσης

Το μεγάλο ηλικιακό φάσμα αλλά και η διαφορετικότητα των διαταραχών των μαθητών ΕΕΕΕΚ, αποδεικνύει την αναγκαιότητα διαφοροποίησης των στόχων της Ειδικής Εκπαίδευσης από αυτών τις Γενικής- Τυπικής Εκπαίδευσης. Το εργαστήριο της Αυτόνομης Διαβίωσης, εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που θα τους επιτρέπει να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται ενεργά και κυρίως να μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία. Υπάρχουν 4 βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης: την αυτοεξυπηρέτηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις βασικές δεξιότητες και τις δεξιότητες ομαλής εργαστηριακής ένταξης. Και οι 4 άξονες έχουν ως κυρίαρχο στόχο την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων προκειμένου ο μαθητής να πετύχει την αυτονομία του και την κοινωνικότητα του.

#### 1<sup>ος</sup> άξονας: Αυτοεξυπηρέτηση

Με τον όρο αυτοεξυπηρέτηση, αναφερόμαστε στην ικανότητα κάθε ατόμου να ικανοποιεί από μόνο του και επαρκώς τις καθημερινές βιοτικές και βιολογικές του ανάγκες, δηλαδή να μπορεί να φροντίζει τον εαυτό του (Μπαμπινιώτης, 1998). Η καθημερινή διαβίωση και η αυτό-φροντίδα, αποτελούν σημαντικούς τομείς κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά με αναπηρίες, αντιμετωπίζουν ουσιαστικό πρόβλημα στον συγκεκριμένο τομέα, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, την ηλικία τους αλλά και τη λειτουργικότητα τους.

Οι δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, σε τομείς όπως η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η απουσία προφορικού λόγου αλλά και η συναισθηματική οργάνωση, καθιστούν το κομμάτι της αυτοεξυπηρέτησης, ως ένα κομμάτι στο οποίο εντοπίζονται σοβαρές δυσκολίες και ελλείμματα (Δροσινού κ. ά., 2009). Συχνά τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν έντονες και ασυνήθιστες αντιδράσεις σε οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να προκύψει στην καθημερινότητα τους και να διαταράξει τη ρουτίνα τους. Οι αντιδράσεις αυτές συνοδεύονται από τελετουργική συμπεριφορά και μεταβάλλονται με δυσκολία. Για παράδειγμα, η αλλαγή της τροφής που λαμβάνει καθημερινά ο μαθητής, η αλλαγή του προγράμματος του στο μαθησιακό περιβάλλον ή ακόμα και η διαδικασία ένδυσης, αποτελούν διαδικασίες που πιθανόν να μην είναι τόσο προσεγγίσιμες. Σημαντικό ρόλο σε αυτά παίζει η λειτουργικότητα του κάθε παιδιού (Νότας, 2013).

Όσον αφορά τον τομέα της προσωπικής υγιεινής των παιδιών, παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες στο να αυτοεξυπηρετηθούν. Οι τομείς που παρουσιάζονται αυτές οι δυσκολίες είναι συνήθως το πλύσιμο των χεριών, το πλύσιμο του προσώπου, το πλύσιμο του σώματος, το βούρτσισμα των δοντιών, το χτένισμα ή ακόμα και η αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα. Οι δυσκολίες αυτές, μεταφέρονται στις ομάδες και στους χώρους που ανήκουν και συναναστρέφονται οι μαθητές δημιουργώντας τα ανάλογα κοινωνικά προβλήματα. Το συγκεκριμένο γεγονός καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη δεξιοτήτων για αυτοεξυπηρέτηση και ανεξαρτησία (Flunn, & Healy, 2011).

Σύμφωνα με τους Cote, Jones, Barnett, Palevek, Nguyen και Sparks (2014), κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη μιας κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης σύμφωνης με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με στόχο τη βελτίωση δεξιοτήτων επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και την επίτευξη των καθημερινών καταστάσεων με επιτυχία.

Όλα τα παραπάνω, δείχνουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης του άξονα της αυτοεξυπηρέτησης στις δομές ειδικής αγωγής. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας της καθημερινής προσωπικής υγιεινής, η αναγνώριση της αναγκαιότητας της αυτόνομης μετακίνησης και επικοινωνίας, η σωστή επιλογή ένδυσης και υπόδησης με βάση την εκάστοτε περίπτωση, η σωστή διαδικασία σίτισης και επιλογής τροφής, η αναγκαιότητα εκμάθησης λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και η διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

## 2<sup>ος</sup> άξονας: Κοινωνικές δεξιότητες

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, γεγονός που δυσχεραίνει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Μπίκος, 2010). Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον εντοπισμό προβλημάτων στην κοινωνική ζωή των ατόμων αυτών τόσο σε σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερα κοινωνικό. Η αποδοχή και η κοινωνική θέση δείχνει να τους έχει απασχολήσει περισσότερο. Ο όρος κοινωνική θέση αναφέρεται στο βαθμό τον οποίο ένας άνθρωπος γίνεται αποδεκτός ή αρεστός σε μια ομάδα ή ένα κοινωνικό σύνολο (Williams, & Gilmour, 1994).

Οι μαθητές αυτοί συνήθως, δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια κοινωνική αποδοχή που αντιμετωπίζονται οι τυπικοί μαθητές. Σπανίως είναι δημοφιλείς και δεν έχουν αρκετούς φίλους. Πολλές φορές απορρίπτονται και από το σχολικό περιβάλλον ή είναι παραμελημένοι (Ανραμιδής, 2010). Παρόλα αυτά, σημειώνονται ευρήματα ύπαρξης και διατήρησης καλών κοινωνικών σχέσεων καθώς και προσπάθεια συμμετοχής στα κοινωνικά δίκτυα του σχολικού περιβάλλοντος από μεριάς των συγκεκριμένων μαθητών (Koster et al., 2010).

Επιπλέον, η κοινωνική αποδοχή πολλές φορές εξαρτάται και από τη δυσκολία που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής. Συνήθως, οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) αλλά και εκείνοι που αντιμετωπίζουν κοινωνικά- συναισθηματικά- συμπεριφοριστικά ελλείμματα, βρίσκονται κυρίως στο στόχαστρο της κοινωνικής απομόνωσης. Αντίθετα, οι μαθητές με βαριές και εμφανείς παθήσεις, γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους (Grygiel et al., 2014· Hinshaw, 2002).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η ύπαρξη ενός σχολικού πλαισίου που να ωθεί τους μαθητές σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και στη διευκόλυνση δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Bunch, & Valeo, 2004). Το εργαστήριο της Αυτόνομης Διαβίωσης έχει ως στόχο την αναγνώριση και καλλιέργεια της μη λεκτικής συμπεριφοράς (έκφραση προσώπου, βλεμματική επαφή, στάση σώματος, κίνηση σώματος, χειρονομίες, εμφάνιση, χαμόγελο, άγγιγμα), της λεκτικής συμπεριφοράς (ποιότητα ομιλίας, τόνος και ρυθμός, ένταση, καθαρότητα, χρόνος ανταπόκρισης, δισταγμοί- παύσεις, διάρκεια ομιλίας), των δεξιοτήτων ακρόασης, των βασικών δεξιοτήτων συνομιλίας καθώς και των σύνθετων δεξιοτήτων συνομιλίας (χαίρετισμός άγνωστων ανθρώπων, κουβέντα με άτομα του αντίθετου

φύλλου, συγγνώμη, αποδοχή ευθύνης, διαχείριση φιλοφρονήσεων κ.α.) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

### 3<sup>ος</sup> άξονας: Βασικές δεξιότητες

Σύμφωνα με το ΑΠΣ των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, οι βασικές δεξιότητες στον τομέα της Αυτόνομης Διαβίωσης χωρίζονται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: τις αισθητηριακές δεξιότητες, τις κινητικές -νευρομυϊκές δεξιότητες και τις γνωστικές δεξιότητες.

#### Αισθητηριακός τομέας

Συχνά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν ελλείμματα στην κωδικοποίηση και στην οργάνωση πληροφοριών και ερεθισμάτων του ευρύτερου περιβάλλοντος τους. Σε αντίθεση με ένα μαθητή τυπικής ανάπτυξης όπου είναι σε θέση να διαχειριστεί τα ερεθίσματα που υπάρχουν γύρω του, οι μαθητές με αναπηρία δύσκολα μπορούν να κατακτήσουν αυτού του είδους τη διαχείριση, με αποτέλεσμα συχνά να κατακλύζονται από τις πληροφορίες αυτές (Wenar, & Kering, 2011). Κυρίως σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, οι αισθητηριακές δυσκολίες είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο όπου οδηγεί σε πολλά προβλήματα αισθητηριακής ολοκλήρωσης αλλά και αισθητηριακής επεξεργασίας (υποευαισθησία ή υπερευεσθησία στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος) (Kern et al., 2006). Μια τέτοια διαταραχή, μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε μια κατάσταση αντιληπτικής υπερφόρτωσης, με αφόρητα για εκείνον αισθητηριακά ερεθίσματα (π.χ. φώτα, έντονοι ήχοι, κινήσεις κ.α.), γεγονός που μπορεί να τον οδηγήσει σε συμπεριφορές όπως χαμηλής ή υψηλής ισχύος επαναλαμβανόμενες κινήσεις ως ένα είδος άμυνας απέναντι σε ένα περιβάλλον υπερφορτωμένο από ερεθίσματα (O' Donnell et al., 2012).

#### Κινητικό -Νευρομυϊκός τομέας

Πέρα από τους μαθητές με εμφανή κινητικά προβλήματα, συχνά συνυπάρχουν κινητικές δυσκολίες και σε παιδιά με διάφορες αναπηρίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι εκ γενετής ή να παρουσιάζουν και να συνοδεύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξη τους. Τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού πέρα από τις

στερεοτυπικές κινήσεις, συχνά παρουσιάζουν κινητικά- νευρομυϊκά ελλείμματα όπως δυσκολίες στον τρόπο βάδισης (βάδισμα στις μύτες των ποδιών), δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα καθώς και στον τρόπο ελέγχου του σώματος τους (McCleery et al., 2013). Ακόμα, υπάρχουν παιδιά για τα οποία έρευνες έχουν διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν μεγάλου εύρους ευλυγισία στις αρθρώσεις και μεγαλύτερη παθητική κινητικότητα, γεγονός που τα κάνει συχνά να δυσκολεύονται στην κίνηση (Nazeer, & Ghaziuddin, 2012).

### Γνωστικός τομέας

Ο γνωστικός τομέας εξαρτάται από τη λειτουργικότητα και τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί. Δεν υπάρχει μια κοινή κατεύθυνση που ανταποκρίνεται σε όλες τις περιπτώσεις. Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται από την αδυναμία του μαθητή να κατανοήσει βασικές νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις τόσο για τον ίδιο του τον εαυτό όσο και για τους συμμαθητές του, γεγονός που συμβάλλει στη δυσκολία και στην αδυναμία επίτευξης της επικοινωνίας. Υπάρχουν παιδιά, που παρουσιάζουν υψηλές γνωστικές δεξιότητες αλλά μπορεί να παρουσιάζουν συμπεριφοριστικά ή κοινωνικά ελλείμματα και το αντίθετο (Llaneza et al., 2010). Οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, έχουν την ικανότητα να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους στις λεπτομέρειες παρά σε μια γενικότερη εικόνα. Φυσικά το γεγονός αυτό, μπορεί να αντιμετωπιστεί θετικά, εφόσον η δεξιότητα αυτή οδηγεί στην συγκέντρωση και την προσήλωση σε οποιοδήποτε είδος εκπαιδευτικής διαδικασίας (Happe, & Frith, 2006).

Συμπερασματικά, το εργαστήριο της Αυτόνομης Διαβίωσης, λαμβάνοντας υπόψη όλους του προηγούμενους τομείς, οργανώνει τα σχέδια μαθημάτων με βάση τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών. Στο κομμάτι των αισθητηριακών δεξιοτήτων, έχει ως στόχο να κάνει το μαθητή να είναι σε θέση να εντοπίζει, να επεξεργάζεται και να ερμηνεύει τα απτικά, ιδιοδεκτικά, αιθουσαία και οπτικά ερεθίσματα με τη χρήση κούκλας, παντομίμας, θεατρικού παιχνιδιού, κατασκευών κ.α. Όσον αφορά τις κινητικές – νευρομυϊκές δεξιότητες, τα κινητικά και θεατρικά παιχνίδια, οι κατασκευές, οι δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση και των δυο χεριών, παιχνίδια με κολάζ κ.α., μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού. Τέλος, οι γνωστικές δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στο εργαστήριο αυτό είναι: η αναγνώριση

αντικειμένων και προσώπων, ο προσανατολισμός στο χώρο, η συγκέντρωση και η προσοχή, η μνήμη και η μίμηση, η συσχέτιση, η κατηγοριοποίηση, η διαδοχή, η επίλυση προβλημάτων αλλά και η διαχείριση του χρόνου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

#### 4<sup>ος</sup> άξονας: Δεξιότητες Ομαλής Εργαστηριακής Ένταξης

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας του εργαστηρίου της Αυτόνομης Διαβίωσης, ουσιαστικά εμπεριέχει όλους τους προηγούμενους άξονες και έχει ως στόχο την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών στην τάξη αλλά και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Οι δεξιότητες οι οποίες δουλεύονται σε αυτόν τον άξονα είναι: οι κινητικές, η αδρή και λεπτή κινητικότητα, ο έλεγχος των κινήσεων αυτών, η διαδοχή κινήσεων, η αφή, η ταύτιση, η κατηγοριοποίηση, οι κατανόηση οδηγιών, η επίλυση προβλημάτων, η δυνατότητα διαχωρισμού των υλικών, ο όγκος, το βάρος, η συναρμολόγηση, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η συνέπεια και η αποδοτικότητα. Ενδεικτικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ομαλής εργαστηριακής ένταξης μπορεί να είναι: η δουλειά σε ομαδικό κλίμα, οι κατασκευές, τα παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια που απαιτούν τον απόλυτο έλεγχο των χεριών, κολλάζ με διάφορα είδη υλικών και κόλλας, αντιστοιχίες σχεδίων με πραγματικά αντικείμενα κ.α. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

### 1.2 Το κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή παραστατικής τέχνης, η οποία όπως και οι περισσότερες μορφές παραστατικών τεχνών, γεννήθηκε από την αναγκαιότητα των διάφορων λαών να εξερευνήσουν αυτό που δυσκολεύονταν να κατανοήσουν ή δεν γνώριζαν. Αυτό που πολλές φορές τους προκαλούσε φόβο ή δέος και είχε εξωπραγματικές δυνάμεις. Τα ιερά αντικείμενα που επέλεγαν, και συγκεκριμένα οι λατρευτικές κούκλες, λειτουργούσαν ως διάυλοι επικοινωνίας με τον άγνωστο και υπερφυσικό κόσμο (Παρούση, 2012). Με την πάροδο του χρόνου, οι κούκλες εκτός από τη λατρευτική τους αξία, αρχίζουν να αντιμετωπίζονται και σαν καλλιτεχνικά αντικείμενα. Κομβικός ρόλος στην εξέλιξη αυτή ήταν η ωρίμανση των ανθρώπων καθώς και η απομάκρυνσή τους από τα σύμβολα (Μαρκόπουλος, 2013). Η εξέλιξη των παραστατικών τεχνών σηματοδοτείται με το πέρασμα της ανθρώπινης σκέψης

από κάτι που είναι θεατό σε κάτι αθέατο. Με αυτόν τον τρόπο τα αντικείμενα παίρνουν πνοή και εννοιοποιούνται (Παρούση, 2012).

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα είδος θεάτρου που χρησιμοποιεί σαν εργαλείο του στη σκηνή τα αντικείμενα. Η κούκλα είναι ένα υλικό αντικείμενο όπως αντίστοιχα είναι ο ηθοποιός στο θέατρο (Μαρκόπουλος, 2013). Εκείνο το χαρακτηριστικό που το κάνει διαφορετικό από όλα τα υπόλοιπα είδη θεάματος, είναι η δύναμη της εμπύχωσης των αντικειμένων. Ο χειριστής, επιλέγει ένα απλό άψυχο αντικείμενο και του δίνει πνοή με σκοπό την δημιουργία επαφής με το κοινό. Η ιδέα για την κούκλα γεννάται από αυτόν που την κατασκευάζει και παίρνει ζωή από αυτόν που τη χρησιμοποιεί πάνω στη σκηνή (Fournel, 2009). Η κούκλα μπορεί να μας παρουσιάζει την δική της ιστορία και τη δική της αλήθεια εφόσον είναι ελεύθερη να κάνει οτιδήποτε επιθυμεί. Μπορεί να έχει την ικανότητα να πετάει ή να εκτοξεύεται στο άπειρο εφόσον είναι «παντοδύναμη» και ζει μέσα στην δική της κοσμοθεωρία και ψευδαίσθηση. Διαθέτει τους δικούς της κανόνες, οι οποίοι δημιουργούνται από τον κόσμο του κουκλοπαίχτη και δημιουργεί μια ξεχωριστή πραγματικότητα μέσω της παντοδυναμίας της (Μαρκόπουλος, 2004).

Αναζητώντας έναν ορισμό για το κουκλοθέατρο θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με τη λέξη που το συνθέτει. Είναι ένα θέατρο με κούκλες (Παρούση, 2012). Σύμφωνα με την Άλκηστις (2011:107), το κουκλοθέατρο είναι: *«μια πολυδιάστατη διαδικασία επικοινωνίας, και συγχρόνως έκφρασης, δράσης. Αποτελεί ένα ιδιόρρυθμο κώδικα, όπου η ανθρώπινη έκφραση διέρχεται μέσα από την κούκλα»*. Πρόκειται λοιπόν για ένα είδος θεάτρου, στη σκηνή του οποίου, εμφανίζεται ένας κουκλοπαίκτης μαζί με ένα αντικείμενο. Είναι βασισμένο πάνω στην εμπύχωση του αντικειμένου και έχει ως στόχο την αλληλεπίδραση του χειριστή με το κοινό μέσα από την κούκλα, ως διάυλο επικοινωνίας (Παρούση, 2012: 30).

### 1.2.1 Ιστορική εξέλιξη του κουκλοθέατρου

Αναζητώντας κανείς την προέλευση του κουκλοθέατρου, οδηγείται στον αρχέγονο άνθρωπο. Οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να αποδώσουν το στίγμα της ζωής τους, χρησιμοποιούσαν αντικείμενα όπως το ξύλο, τις πέτρες, τα δέντρα κ.α., τα οποία στη συνέχεια λάτρευαν και θεοποιούσαν (Άλκηστις, 2011· Πούχγερ, 1984· Παρούση, 2018). Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια από τις πιο παλιές μορφές παραστατικών τεχνών. Σύμφωνα με τη Βίτσου (2016), η προέλευση της λέξης «puppet» είναι από τη λατινική λέξη «pupa» που σημαίνει πλάσμα μικρού μεγέθους.

Κάνοντας ένα ταξίδι στο χρόνο θα ανέτρεχε κανείς στα αιγυπτιακά ανδρείκελα. Πρόκειται για αγαλματάκια μικρά σε μέγεθος τα οποία ανακαλύφθηκαν με τις ανασκαφές των αρχαιολόγων και χρησιμοποιήθηκαν σε μυστηριακές τελετουργίες (Δαράκη, 1989). Στην αρχαία Ρώμη, έφτιαχναν από πηλό μικρά αγάλματα όπου τα μέλη τους είχαν τη δυνατότητα κίνησης και τα χρησιμοποιούσαν σε διάφορες παραστάσεις. Αντίθετα, στα Βυζαντινά χρόνια, το κουκλοθέατρο περιθωριοποιήθηκε (Παρούση, 2012). Σε διάφορα άλλα μέρη του κόσμου (Συρία, Ινδία, Αμερική), οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν μαριονέτες με θρησκευτικό χαρακτήρα στα μυστήρια τους (Δαράκη, 1989). Η καταγωγή της μαριονέτας φαίνεται να έρχεται από το Μεσαίωνα και σημαίνει «μικρή Μαρία» όπου αναπαριστά τη Γέννηση με πρωταγωνίστρια την Παναγία ως κούκλα (Delpeux, 1987· Παρούση, 2018). Το κουκλοθέατρο σε εκείνη την περίοδο χρησιμοποιήθηκε από την εκκλησία για την εμπύχωση και την αναπαράσταση του βίου των Αγίων, της Γέννησης και ότι είχε να κάνει με θέματα χριστιανικού περιεχομένου (Παρούση, 2012).

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2003), η πρώτη εμφάνιση του κουκλοθέατρου στην Ευρώπη γίνεται μεταξύ του 13<sup>ου</sup> και 14<sup>ου</sup> αιώνα με κυρίως θρησκευτικό χαρακτήρα στην περιοχή της Σικελίας. Επαγγελματίες κουκλοπαίχτες οργανώνουν περιοδείες σε ολόκληρη την Ευρώπη διαδίδοντας το θέαμα. Στην συνέχεια, ο άνθρωπος απομακρύνεται από την Εκκλησία στην οποία καταδιώκεται το κουκλοθέατρο. Δίνει έμφαση στην ανθρωπιστική αντίληψη για την κοινωνία και έτσι το κουκλοθέατρο ανθίζει ως ένα είδος λαϊκού θεάτρου (Άλκηστις, 2011· Παρούση, 2012).

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η τέχνη του κουκλοθέατρου αντιμετωπίζεται σαν ένα πολύ δημοφιλές θέαμα και παρατηρείται η δημιουργία διάσημων θιάσων σε περιοχές της Πράγας και της Μόσχας με πολύ μεγάλη απήχηση από το κοινό (Πάλμου–Κουλουμπή, 2016). Οι κουκλοπαίχτες βελτιώνουν συνεχώς της τεχνική τους και εμπνέονται από τους ήρωες της Κομέντια ντελ' Άρτε. Κάποιοι από τους πιο διάσημους ήρωες του αιώνα αυτού είναι ο Πουλτσινέλα στην περιοχή της Ιταλίας, ο Γκινιόλ στην περιοχή της Γαλλίας, ο Πάντς και η γυναίκα του Τζούντι στην περιοχή της Αγγλίας, ο Κάσπερλ στην περιοχή της Γερμανίας, ο Πετρούσκα στην περιοχή της Ρωσίας και ο Φασουλής στην περιοχή της Ελλάδας (Παρούση, 2012).

Στην Ελλάδα εμφανίζεται το παραδοσιακό κουκλοθέατρο με ήρωα το Φασουλή γύρω στο 1870. Εκτιμάται πως το Φασουλή έφερε στην Κέρκυρα και στη Ζάκυνθο κάποιος κουκλοπαίχτης από της Ιταλία που πραγματοποιούσε παραστάσεις χρησιμοποιώντας ξύλινες κούκλες (Τσακόπουλος, 1892). Κρατώντας κάποια βασικά



χαρακτηριστικά που είχε εξ αρχής, ο Φασουλής παρουσιάζεται στο κοινό σαν ένας καλόκαρδος και αστείος χαρακτήρας. Με τη νέα του πια μορφή συστήνεται αργότερα στο παιδικό κοινό μέσα από το θέατρο δρόμου ή σαν ήρωας σε σχολικές παραστάσεις (Λενακάκης, & Παρούση, 2019).

Κατά της περίοδο της Τουρκοκρατίας, το κουκλοθέατρο σκιών και ο Καραγκιόζης έρχεται στην Ευρώπη από την Ανατολή. Παρουσιάζεται στη σκηνή του θεάτρου σκιών με παλιά τρύπια ενδυμασία και μεγάλα εκφραστικά μάτια, χλευάζοντας το σουλτάνο. Με σατιρικό πνεύμα και αυθορμητισμό, ριζώνει στον τόπο μας και γίνεται ένα από τα γνησιότερα μέσα έκφρασης της λαϊκής-καλλιτεχνικής μας παράδοσης αντιπροσωπεύοντας την ανάγκη των ανθρώπων για αντίσταση (Λενακάκης, & Παρούση, 2019). Από εκείνη την εποχή και μετά, ξεκινά μια πορεία για το σύγχρονο ελληνικό κουκλοθέατρο με διάσημους κουκλοπαίχτες όπως ο Στραβός, ο Μαριδάκης και ο Κονιτσιώτης (Άλκηστης, 2011).

Πολύ αργότερα κάνει την εμφάνιση του το «Κουκλοθέατρο Αθηνών» καθώς και ο θίασος Θεοχάρη-Περράκη με τους γνωστούς ήρωες μέχρι και σήμερα: Μπάρμπα Μυτούση, Κλούβιο και Σουβλίτσα (Μαγουλιώτης, 2009· Βίτσου, 2016· Πάλμου-Κουλουμπή, 2016). Ερχόμενοι στο τώρα, με βάση τον δικτυακό τόπο του Ελληνικού Κέντρου της Διεθνούς Ένωσης Κουκλοθέατρου - Unima Ελλάς, πολλοί είναι οι κουκλοπαίχτες στην Ελλάδα που αξιοποιούν το ταλέντο τους, χρησιμοποιώντας καινούριες τεχνικές και συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του σύγχρονου ελληνικού κουκλοθέατρου (Παρούση, 2012).

### 1.2.2 Τα είδη της θεατρικής κούκλας

Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη κούκλας, τα οποία χωρίζονται ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής και τον τρόπο χειρισμού. Ο χειριστής επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα κατασκευάσει την κούκλα του με βάση την πλοκή της παράστασης, τις προτιμήσεις του, τα υλικά που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει, την προσωπική του αισθητική και την ευκολία της χρήσης κάθε τύπου κούκλας πάνω στη σκηνή. Παρ' όλα αυτά, όλα τα είδη κούκλας παρουσιάζουν κοινή λογική, δηλαδή ότι ο κουκλοπαίχτης τους δίνει πνοή με κίνηση και ομιλία (Παρούση, 2012). Οι βασικοί τύποι κούκλας είναι οι ακόλουθοι:

## **Γαντόκουκλες**

Οι γαντόκουκλες είναι ένα από τα πιο δημοφιλή είδη κούκλας, δεδομένου ότι είναι εύκολες στην κατασκευή τους. Σχεδιάστηκαν για να καλύπτουν ολόκληρη την παλάμη συν ένα μέρος του χεριού του κουκλοπαίχτη. Η απλή εκδοχή κατασκευής μιας γαντόκουκλας μπορεί να πραγματοποιηθεί με υλικά καθημερινής χρήσης που ο καθένας έχει στο σπίτι του. Υπάρχουν όμως και πιο περίτεχνες γαντόκουκλες, κατασκευασμένες με πρωτότυπα κοστούμια και λεπτομερή γλυπτά στη θέση του προσώπου. Τις συναντάμε σε μικρά ή και μεγάλα σχήματα, αναλόγως με τις ανάγκες της κάθε παράστασης (Currell, 1996).

## **Δαχτυλόκουκλες**

Οι δαχτυλόκουκλες μοιάζουν πολύ με τις γαντόκουκλες. Συνήθως εφαρμόζονται στο δάχτυλο του χειριστή. Υπάρχουν όμως και δαχτυλόκουκλες που ο κουκλοπαίχτης μετατρέπει τα δάχτυλα του σε πρόσωπα ή σε πόδια κούκλας. Στην περίπτωση μετατροπής των δαχτύλων σε πόδια, ο κουκλοπαίχτης φτιάχνει δυο τρύπες στο σώμα της κούκλας και τις κινεί. Στην περίπτωση που το σώμα της κούκλας αδυνατεί να σταθεί όρθιο, δένεται με συγκεκριμένο τρόπο στο χέρι του. Πολλές φορές ο κουκλοπαίχτης ντύνει τα δάχτυλα του με υφάσματα προκειμένου να ενισχύσει της αίσθηση των ποδιών που δημιουργείται (Ψύχαλου, 2013).

## **Μαρότα – κούκλα με ξύλινο ραβδί**

Η ονομασία μαρότα προέρχεται από τη λέξη marotte η οποία σημαίνει σκήπτρο με κωμική κεφαλή (φέρει κωδωνίσκους σαν σύμβολο παραφροσύνης). Η προέλευσης της έρχεται από τους γελωτοποιούς που την χρησιμοποιούσαν για τη ψυχαγωγία των βασιλιάδων. Υπάρχουν διάφορα είδη μαρότας: α) Απλή μαρότα με ταλαντευόμενα χέρια: είναι ή μαρότα που επέλεξαν να χρησιμοποιούν οι γελωτοποιοί η οποία κατασκευαζόταν με ταλαντευόμενα χέρια, ρούχα από διάφορα υφάσματα και πόδια β) Μαρότα μικτού τύπου: το είδος αυτό κινείται προσθέτοντας ένα μικρό ξύλο στο ένα χέρι της κούκλας για να κατευθύνεται από το ένα χέρι του κουκλοπαίχτη, ενώ το άλλο χέρι ήταν ταλαντευόμενο. Η μαρότα μικτού τύπου είναι πιο ευέλικτη καθώς δίνει την άνεση πολλών κινήσεων πάνω στη σκηνή γ) Μαρότα με χέρι φάντασμα:

Συχνά την μπερδεύουμε με τη μαρότα με ταλαντευόμενα χέρια ή ακόμα και με τη γαντόκούκλα. Το συγκεκριμένο είδος κούκλας αποτελείται από ένα φαρδύ ύφασμα με πτυχώσεις στο λαιμό για να στερεώνεται. Στο ύφασμα αυτό υπάρχουν ανοίγματα για τα χέρια της κούκλας ενώ το κεφάλι της βρίσκεται τοποθετημένο στην πάνω άκρη του ξύλου. Ο κουκλοπαίχτης τοποθετεί τα χέρια του μέσα από το ύφασμα για να προσδώσει την κίνηση που επιθυμεί (Delpeux, 1987).

## **Μαριονέτες**

Η ελληνική μετάφραση της λέξης μαριονέτα είναι «νευρόσπαστο», που στην κυριολεξία σημαίνει « εκείνος που κινείται με σχοινιά» (νεῦρον = νήμα, μυσ και σπάω = τραβάω, κινώ) (Cutler, 1995). Το χαρακτηριστικό που κάνει διαφορετική τη μαριονέτα από τα υπόλοιπα είδη κούκλας είναι τα σχοινιά που χρησιμοποιεί ο χειριστής προκειμένου να ελέγχει τις κινήσεις του. Μπορεί κανείς να την περιγράψει σαν ένα εκκρεμές, όπου η ύπαρξη της κούκλας παραδίδεται στα χέρια του κουκλοπαίχτη κρεμάμενη από μερικές κλωστές (Currell, 1975). Οι κλωστές αυτές ξεκινάνε από μια ξύλινη βάση που ονομάζεται σταυρός και καταλήγουν στα μέρη του τμήματος της κούκλας που θέλει ο χειριστής να έχουν κίνηση. Υπάρχουν πολλών ειδών σταυροί ανάλογα με τα μέρη που διαλέγει ο χειριστής να παρουσιάζουν κίνηση.

## **Κούκλα Bunraku**

Το συγκεκριμένο είδος κούκλας έχει ρίζες από το ιαπωνικό κουκλοθέατρο, το οποίο κάνει την εμφάνισή του στα τέλη του 17ου αιώνα. Χαρακτηριστικό των παραστάσεων του είναι το παραδοσιακό ιαπωνικό όργανο shamisen, το οποίο τις συνοδεύει πάνω στη σκηνή. Η ονομασία του προέρχεται από το πρώτο θέατρο της Οσάκα (Bunrakuza) στο οποίο παίχτηκαν παραστάσεις με κούκλες bunraku. Το ύψος μιας τέτοιας κούκλας μπορεί να ξεπερνά και το ένα μέτρο ενώ είναι ειδικά κατασκευασμένες με κρυφούς χειρισμούς για να έχουν τη δυνατότητα κίνησης χεριών-ποδιών –κεφάλι- στόμα. Για να κινηθεί μια τέτοια κούκλα χρειάζεται τη βοήθεια τριών ατόμων συνήθως μαυροφορεμένων για να μην αποσπάται η προσοχή του κοινού από τις κούκλες. Ο βασικός κουκλοπαίχτης (omozukai) κινεί το κεφάλι

και το δεξί χέρι ενώ υπάρχει και ένας αφηγητής που αναλαμβάνει τους διαλόγους της παράστασης με τη βοήθεια μουσικών οργάνων (Γκαβέρα, Ιωαννίδη, & Μερτζάνης, 2017). Τέλος, για τον έλεγχο του κεφαλιού, τοποθετείται ειδικό άνοιγμα στο πίσω μέρος της πλάτης μέσα από το οποίο περνά το χέρι του χειριστή. Η κατασκευή του κεφαλιού της κούκλας bunraku έχει επιρροές από το φύλο, την προσωπικότητα και την κοινωνική θέση της κούκλας. Κάποια κεφάλια κατασκευάζονται αποκλειστικά για συγκεκριμένους ρόλους ενώ άλλα με αλλαγές ρούχων και βαψίματος μπορούν να ανταποκριθούν και σε διαφορετικές προσωπικότητες (Κακουδάκη, 2010).

### **Φιγούρες για το θέατρο σκιών**

Οι φιγούρες που χρησιμοποιούνται στο θέατρο σκιών είναι επίπεδες με αρθρώσεις που προσδίδουν κίνηση κυρίως σε ημιδιάφανα χρώματα και μικρές λεπτομέρειες. Είναι συνήθως δουλεμένες με κοφτερά μαχαίρια επάνω σε δέρμα και παρουσιάζουν φινέτσα, φαντασία και επιδεξιότητα. Το βασικότερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους θεάτρου είναι το λευκό πανί πίσω από το οποίο κάνουν την εμφάνιση τους οι φιγούρες. Ο χειριστής της κάθε φιγούρας εκμεταλλεύεται το φώς για να δώσει μια καλλιτεχνική διάσταση στην παράσταση του ή για να προδώσει κάποιο εφέ (Εγγονόπουλος, 1981). Όσον αφορά την κατασκευή, οι κούκλες αυτές συνήθως φτιάχνονται από χαρτόνι, ημιδιάφανο πλαστικό ή ακόμα και από δέρμα. Ο συνηθέστερος και πιο εύκολος τρόπος κατασκευής τους είναι από πλαστικό αλλά οι φιγούρες από χαρτόνι συχνά αποτελούν σπουδαία έργα τέχνης (Παπαδοπούλου, 1999).

### **Αντικειμενόκουκλες**

Οι αντικειμενόκουκλες είναι η μεταμόρφωση ενός αντικειμένου σε θεατρική κούκλα. Αν υποθέσουμε ότι η κούκλα είναι ένα αντικείμενο, τότε το κουκλοθέατρο είναι εκείνο που γεννά την κατηγορία του αντικειμένου που μπορεί να εμψυχωθεί. Άλλωστε οι θεατρικές κούκλες δεν είναι άλλο από αντικείμενα, ειδικά κατασκευασμένα με συγκεκριμένους τρόπους κίνησης για θεατρική χρήση (Παρούση, 2012). Φυσικά, για τη μεταμόρφωση αυτή απαιτείται φαντασία και δεξιοτεχνία προκειμένου να χρησιμοποιηθεί το χρώμα, το σχήμα αλλά και η μορφή του αντικειμένου για να αποκτήσει πνοή (Μαγουλιώτης, 1994). Η ανάπτυξη του θεάτρου

του αντικειμένου εμφανίζεται στις αρχές του περασμένου αιώνα όπου το αντικείμενο μελετάτε στις διάφορες διαστάσεις του. Για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση ενός αντικειμένου σε θεατρική κούκλα, πραγματοποιούνται δυο στάδια μεταμόρφωσης: το πρώτο στάδιο είναι αυτό που το αντικείμενο παίρνει πνοή και ζωντανεύει και το δεύτερο είναι το στάδιο της εμπύχωσης του που το αντικείμενο αποκτά το δικό του χαρακτήρα (Cara, 2006).

### 1.2.3 Η χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό εργαλείο

Το κουκλοθέατρο είναι ένας είδος τέχνης που έχει σαν κυρίαρχο στόχο του την ψυχαγωγία, και η ψυχαγωγία οφείλει να είναι βασικό μέρος της καθημερινής ρουτίνας ενός παιδιού αλλά και κάθε σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής. Η χρήση της κούκλας ως παιδαγωγικό εργαλείο λειτουργεί σαν μια ξεχωριστή εμπειρία ελευθερίας και αυτό-έκφρασης. Οι συμβολισμοί που δημιουργούνται στις παραστάσεις κουκλοθέατρου βοηθούν το παιδί να ταυτιστεί με την κούκλα, να εξασκήσει τη φαντασία του καθώς και να κινητοποιήσει τη σωματική, συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη (Δαράκη, 1989). Τα παιδιά ξεκινούν παρέα με τις κούκλες ένα ταξίδι μαγικό σε φανταστικό χώρο όπου οι κούκλες ως άψυχα αντικείμενα, ζωντανεύουν και τα παρασύρουν στις διάφορες περιπέτειες τους. Μέσα από τις συμπεριφορές και τα παθήματα της κούκλας, μπορούν να αφομοιωθούν κανόνες, συναισθήματα και ηθικές αξίες της κοινωνίας και κατ' επέκταση της σχολικής τάξης (Αλκηστις, 2012).

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του κουκλοπαίχτη, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφραστεί στην κούκλα με απόλυτη ελευθερία (Παρούση, 2012). Σύμφωνα με τον Rodari (1985), τα παιδιά μπορούν να εκμυστηρευτούν πράγματα στην κούκλα με μεγαλύτερη ευκολία από ότι θα το έκαναν στον αληθινό τους δάσκαλο. Το γεγονός αυτό προκύπτει από τη μαγική ικανότητα που διαθέτουν οι κούκλες να βοηθούν τα παιδιά να εκφράζονται αλλά και τη δυνατότητα που δίνει αυτό στον εκπαιδευτικό να βουτά στον εσωτερικό τους κόσμο και να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους (Βίτσου, 2014). Η επικοινωνία αυτή ακολουθεί δυο κατευθύνσεις: αυτή που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και αυτή που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Αρχικά ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την κούκλα καθοδηγεί τα παιδιά ενώ στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά αντιδρούν μέσω της κούκλας που αναλαμβάνει

πια το ρόλο του διαμεσολαβητή (Majaron, 2002). Η επικοινωνία αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί με διάφορες κινήσεις, αλλάζοντας τη φωνή ή ακόμα αλλάζοντας και την εμφάνιση μέσα από το συμβολικό παιχνίδι (Jurkowski, 2007).

Η κούκλα στα χέρια των παιδιών αποτελεί ένα παιχνίδι που βοηθάει ολόπλευρα στην ψυχική, σωματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Μέσα από την κούκλα το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει και να εκτονώσει τα συναισθήματα του αφού τη χρησιμοποιεί σαν μέσο αποστολής μηνυμάτων που αφορούν τις βαθύτερες ανάγκες και επιθυμίες του (Παρούση, 2018). Στην περίπτωση που τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο κουκλοπαίχτη, θα πρέπει να εμψυχώσουν ένα αντικείμενο ή μια κούκλα με το δικό τους προσωπικό τρόπο. Μπορούν ακόμα και να κατασκευάσουν τα ίδια την κούκλα τους με απλά ή περισσότερο σύνθετα υλικά. Η κατασκευή της κούκλας βοηθά στο συντονισμό της λεπτής κινητικότητας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας αλλά και στην ανάπτυξη της φαντασίας (Αλκηστις, 2011).

Το παιδί πριν ακόμα κατασκευάσει την κούκλα, φτιάχνει στη φαντασία του ένα πιθανό σενάριο για το πώς αυτή θα ενεργήσει. Παίζοντας, λοιπόν, καταφτάνει στον τελικό στόχο του, ο οποίος δεν είναι άλλος από το συμβολικό παιχνίδι (βάζω την κούκλα για ύπνο, βάζω την κούκλα να φάει κτλ). Το παιχνίδι αυτό το οδηγεί στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων του με σκοπό την ομαλή και ανώδυνη ένταξη του στον κοινωνικό περίγυρο, την ενσωμάτωση του στην ομάδα της τάξης και κατ' επέκταση στην ομαλή του ένταξη στην κοινωνία (Παρούση, 2018). Όπως αναφέρει και ο Landy (1982), οι κούκλες έχουν τη δυνατότητα να κερδίσουν την προσοχή και να ενισχύσουν την συγκέντρωση των παιδιών συμβάλλοντας θετικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να αρπάξει αυτή την ευκαιρία και να χρησιμοποιήσει την κούκλα σαν ένα μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών αλλά και ως βοήθημα για τη διδασκαλία οποιουδήποτε θέματος και αντικείμενου. Άλλωστε στο κουκλοθέατρο μπορεί να εμψυχωθεί οποιοδήποτε αντικείμενο και όχι αποκλειστικά και μόνο κούκλες.

Είναι εξίσου σημαντικό να σημειωθεί πως όταν τα παιδιά επιχειρούν να εμψυχώσουν μια κούκλα, έχουν την αίσθηση ότι δεν εκτίθενται εκείνα αλλά η κούκλα. Γεγονός που συντελεί στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και στην υγιή τους πνευματική ανάπτυξη (Lenakakis et al, 2017).

#### 1.2.4 Το κουκλοθέατρο στην Ειδική Αγωγή

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει αρκετή έρευνα γύρω από το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία τυπικών μαθητών, φαίνεται ότι υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σχετικά με το κουκλοθέατρο στην ειδική αγωγή. Η χρήση της κούκλας ως εκπαιδευτικό μέσο στην ειδική αγωγή δεν έχει αξιολογηθεί, κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία. Παρά το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα αρκετά δημοφιλές μέσο στην εκπαίδευση και στη θεραπεία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κυρίως σε τομείς που αφορούν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ειδική αγωγή, βοηθά το μαθητή να βουτήξει στον εσωτερικό του κόσμο και να ανακαλύψει στοιχεία του εαυτού του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην εξωτερίκευση και στην έκφραση των συναισθημάτων του (Larson, 2004). Μέσα στην διαδικασία του παιχνιδιού, εντοπίζεται το κουκλοθέατρο σαν μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και ως εργαλείο έκφρασης συναισθημάτων (Pélicand et al., 2006). Η χρήση της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να βοηθήσει στην εκτέλεση απλών ή σύνθετων οδηγιών αλλά και στην βελτίωση της μιμητικής τους ικανότητας (Parton, 1970). Το παιδί πίσω από την προστασία που του δίνει η ύπαρξη της κούκλας μπορεί να εκφράσει όσα δεν θα μπορούσε να εκφράσει μέχρι τώρα χωρίς αυτή (Elliot, 2002). Ακόμα, σπουδαίος είναι και ο ρόλος της «κούκλας-ταξιδευτής», ο οποίος στηρίζεται πάνω στο ταξίδι της κούκλας από το χώρο της τάξης σε οποιοδήποτε άλλο χώρο επισκέπτεται ένα παιδί στην καθημερινότητα του με στόχο την ευρύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων που έχει διδαχθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Salmon, & Sainato, 2005). Το γεγονός αυτό βοηθά ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορεί, παρέα με την κούκλα του, να καλλιεργεί και έξω από το σχολικό πλαίσιο, οποιαδήποτε δεξιότητα αποκτά μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με την Pekol, 2017 η χρήση του κουκλοθέατρου στην ειδική αγωγή ενισχύει την αντίληψη, την κίνηση, την ομιλία, την κατανόηση και τη συνεργασία. Οι μαθητές μέσα από τη χρήση της κούκλας καλλιεργούν την οπτική και ακουστική προσοχή τους, αναπτύσσουν δεξιότητες κίνησης, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, εκφράζουν τα συναισθήματα τους, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ενισχύουν την

αυτοεκτίμηση τους. Επιπλέον, το κουκλοθέατρο βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν στρατηγικές ρύθμισης για τη διατήρηση της ηρεμίας τους και στη συνέχεια την ετοιμότητα για οποιαδήποτε δραστηριότητα ακολουθήσει. Εφόσον, καταφέρουν να ρυθμιστούν αισθητηριακά είναι πλέον σε θέση να καλλιεργήσουν κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες (Carless, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, πολλές μελέτες αντιμετωπίζουν την κούκλα ως ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Sherrat, 2002· Schrandt et al., 2009), σε μαθητές που παρουσιάζουν συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά ελλείμματα, σε μαθητές με κινητικά προβλήματα (Selman, 1971) αλλά και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την όραση τους (Gronna et al., 1999). Στις παραπάνω περιπτώσεις το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει θετικά και να ενθαρρύνει την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών καθώς και την ανάπτυξη- βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Τσούκα, 2014).

Το κουκλοθέατρο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά και ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με αυτισμό και άλλες αναπηρίες (Astell-Burt, 2002). Η χρήση της κούκλας από τους θεραπευτές στοχεύει στην ανίχνευση των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους. Μέσα από το παιχνίδι με την κούκλα, ο μαθητής αισθάνεται ασφάλεια παίζοντας οποιαδήποτε συμπεριφορά επιθυμεί, ακόμα και αν αυτή δεν είναι αποδεκτή από τους ενήλικες. Το παιχνίδι αυτό, οδηγεί σε θεραπεία μέσα από την αποπροσωποποίηση δύσκολων και αρνητικών συναισθημάτων (Carter, & Mason, 1998). Άλλωστε, οι κούκλες δεν είναι άλλο παρά ανθρώπινες αναπαραστάσεις που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και στην απελευθέρωση από τα ψυχικά τους τραύματα.

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει η σπουδαιότητα της ύπαρξης της τέχνης του κουκλοθέατρου στην ειδική εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη του σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η βάση πάνω στην οποία χτίζονται κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί φαίνεται να μπορούν να δουλευτούν με βάση τα προτερήματα του κουκλοθέατρου στην ειδική αγωγή. Το βιβλιογραφικό κενό που παρατηρείται πάνω στο συγκεκριμένο θέμα γεννά ερωτήματα και ανοίγει καινούρια πεδία έρευνας.



### 1.3 Κοινωνικές δεξιότητες

Ένα από τα σπουδαιότερα κομμάτια της ζωής και της αναπτυξιακής διαδικασίας ενός ανθρώπου είναι η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το 1980, το κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να έρχεται στο προσκήνιο και να αποτελεί αντικείμενο έρευνας για τους επιστήμονες τόσο σε παιδιά μικρότερης ηλικίας όσο και σε εφήβους. Μέσα από την πραγματοποίηση διάφορων ερευνών και κλινικών εφαρμογών, εντοπίζεται η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων όσον αφορά την ολόπλευρη συναισθηματική και κοινωνική ένταξη του κάθε παιδιού τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Merrel, & Gimpel, 2014).

Συχνά, φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση μεταξύ των όρων κοινωνικές δεξιότητες (social skills) και κοινωνική επάρκεια (social competence). Οι ερευνητές τονίζουν πως παρόλο που αυτές οι δυο έννοιες φαίνεται να παρουσιάζουν πολλές κοινές κατευθύνσεις, στην πραγματικότητα διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους (Gresham, 1983· Gresham, 1986· Merrel, & Gimpel, 2014). Αναλύοντας τον όρο κοινωνική επάρκεια, φαίνεται να υποστηρίζεται ότι αποτελεί μια ευρύτερη ομπρέλα μέσα στην οποία συναντάμε το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται δηλαδή για την βάση (Bremer, & Smith, 2004). Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Gresham, Sugai & Horner (2001), οι κοινωνικές δεξιότητες ενός ανθρώπου αντικατοπτρίζουν τις συμπεριφορές του. Σε αντίθεση, η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με την αξιολόγηση και την κρίση των συμπεριφορών αυτών. Το μόνο σίγουρο είναι πως η κοινωνική συμπεριφορά κρίνεται απαιτούμενη και πολύ σημαντική για παιδιά και εφήβους εφόσον καθορίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Warnes et al., 2005).

Οι κοινωνικές δεξιότητες που αντιμετωπίζονται ως δομικά στοιχεία του γενικότερου όρου της κοινωνικής ικανότητας χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. **Διαπροσωπικές σχέσεις:** η επαφή με άλλα άτομα και η σύναψη και η διατήρηση φιλικών σχέσεων με αυτά, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό πλαίσιο που επιλέγει.
2. **Αυτοεκτίμηση- αυτοαντίληψη:** η αναγνώριση και η αποδοχή των προσωπικών δυνατοτήτων και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου συμβάλλει στο να χαράξει τη δική του πορεία στη ζωή δίνοντας της

ουσιαστικό νόημα. Κάθε άτομο προσδιορίζοντας τον κοινωνικό του ρόλο, την προσωπική του αξία και τη διαχείριση των συναισθημάτων του, κινητοποιεί τη διαδικασία εμπλοκής σε οποιοδήποτε κοινωνικό δρώμενο καθώς και την απόκτηση καινούριων κοινωνικών εμπειριών.

3. **Υπευθυνότητα:** η συμπεριφορά της κατάκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο την απόκτηση κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων σε κάθε συνθήκη, τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων, τη σωστή λήψη αποφάσεων, την κατανόηση και αναγνώριση δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων, την απεμπλοκή από το ρόλο του θύματος καθώς και την ανάληψη προσωπικών ευθυνών, αποτελούν στοιχεία μείζονος σημασίας για την κατάκτηση της αυτόνομης και ασφαλούς διαβίωσης.
4. **Επικοινωνία:** ο αποτελεσματικός λεκτικός η και μη λεκτικός τρόπος για αυτό-έκφραση και κατανόηση του συνομιλητή, αποτελούν βασικά συστατικά για τη δημιουργία υγιούς κλίματος σύναψης ποιοτικών σχέσεων κάτω από οποιαδήποτε κοινωνική συνθήκη (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004).

Κατά καιρούς οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αποδώσουν διάφορους ορισμούς για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων, παρ' όλα αυτά φαίνεται πως δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός που να γίνεται αποδεκτός από την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα. Το γεγονός αυτό πηγάζει από τη σύνθετη έννοια του όρου όπου εμπεριέχει και άλλες διαφορετικές έννοιες (συμπεριφορά, επικοινωνία, προσωπικότητα, γλώσσα κ.α.). Τέλος, μια επιπλέον δυσκολία απόδοσης ενός ακριβή ορισμού, προκύπτει από τη διαφορετικότητα προσέγγισης του συγκεκριμένου όρου από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπου λόγω της ιδιαιτερότητας της προσέγγισης αυτής παρουσιάζονται μεγάλες αποκλίσεις (Merrel, & Gimpel, 2014).

### 1.3.1 Η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων

Παρατηρείται πως η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων αντικατοπτρίζει μια ομάδα συμπεριφορών, οι οποίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση θετικών κοινωνικών αλλαγών όπου είναι πολύ σημαντικές για την επίτευξη της επικοινωνίας είτε αυτή πραγματοποιείται λεκτικά είτε μη λεκτικά. Το κομμάτι της επικοινωνίας αποτελεί βασική συνθήκη μέσα στην οποία δημιουργούνται οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμα, ενισχύει τη συμμετοχή και την ένταξη σε κοινωνικά σύνολα καθώς

και την έκφραση σκέψεων και ιδεών μέσα σε αυτά (Elliott, & Gresham, 1987· Gresham, 1986).

Κάποια παραδείγματα κοινωνικών συμπεριφορών που εκπροσωπούν τις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι: η παρουσία του χαμόγελου, η χρήση βλεμματικής επαφής, το να θέτεις σε κάποιον μια απλή ερώτηση αλλά και η ανταπόκριση σε κάποια ερώτηση του συνομιλητή ή ακόμα και η χρήση, η αναγνώριση αλλά και η αποδοχή φιλοφρονήσεων (Beidel, Turner, & Morris, 1995).

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει η αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών συμπεριφορών για την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση την ομαλή ένταξη του ανθρώπου στο ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο στο οποίο επιλέγει να ανήκει. Οι κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται πως δεν είναι απαραίτητες μόνο για την ομαλή προσαρμογή και την άμεση ανταπόκριση στο ευρύτερο περιβάλλον ενός ατόμου αλλά χρησιμοποιούνται και ως μέσο αντιμετώπισης οποιαδήποτε στρεσογόνας κατάστασης μπορεί να προκύψει ξαφνικά ή ακόμα και στην αντιμετώπιση μιας διαπροσωπικής σύγκρουσης (Στράτου, 2016).

Τέλος, η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν περιορίζεται μόνο σε όλα τα παραπάνω, αλλά συμβάλλει θετικά και στην υγιή συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Το γεγονός αυτό θέτει απαραίτητη την αναγκαιότητα καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δίνεται στο άτομο η δυνατότητα να αναγνωρίσει και να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματα του, είτε αυτά είναι αρνητικά είτε θετικά (Bellack, & Hersen 1979).

### 1.3.2 Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όταν αναφερόμαστε σε ειδικές μαθησιακές ανάγκες δεν εννοούμε μόνο τις ακαδημαϊκές ανάγκες, αλλά κυρίως τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτούς τους τομείς μπορεί να αποδοθούν ως ελλείμματα του τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jewell et al., 2009). Πολλοί ερευνητές, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ελλειμμάτων σε ότι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αυτών σε σύγκριση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Gresham, & Reshly, 1986 · Vaughn et al., 1993· Wiener, & Tardif, 2004).

Σύμφωνα με τον Kalyva (2010), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και εκείνοι που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε δεξιότητες όπως: η συνεργασία, η επικοινωνία, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα και η διεκδίκηση. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι έφηβοι με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων γεγονός που εμποδίζει την δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων τόσο σε σχολικό επίπεδο όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Παράλληλα, οι ερευνητές τονίζουν πως η παρουσία Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), μπορεί να επιφέρει σημαντικά συμπεριφοριστικά προβλήματα και χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες (Fussel et al., 2005 · McQuade et al., 2012). Τέλος, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης ή ακοής αλλά και εκείνοι που αντιμετωπίζουν κινητικές δυσκολίες, χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δυσκολία ενσωμάτωσης και συνεργασίας σε κοινωνικά έργα. Το γεγονός αυτό, οφείλεται κυρίως στη μη τήρηση κανόνων για την εφαρμογή κοινωνικών δεξιοτήτων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια αλλά συγχρόνως και στην αδυναμία κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων (Coster, & Haltiwanger, 2004).

### 1.3.3. Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες στην Ειδική Αγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και της λειτουργικότητας ενός ανθρώπου δεδομένου ότι επηρεάζει τους τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής του ανάπτυξης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως τα παιδιά με αυτισμό συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας οι οποίες ποικίλουν μεταξύ της απουσίας λόγου, της επιλεκτικής αλαλίας και της ύπαρξης φυσιολογικών λεκτικών δεξιοτήτων (Lanni et al., 2012). Μεγάλο ποσοστό ατόμων με αναπηρίες δεν παρουσιάζουν φυσιολογική ομιλία γεγονός που δυσχεραίνει την καθημερινότητα τους. Υπάρχουν όμως και παιδιά που έχουν κατακτήσει την δεξιότητα αυτή αλλά την χρησιμοποιούν επιλεκτικά σε συγκεκριμένους χώρους και με συγκεκριμένα άτομα (Llaneza et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Boucher (2012), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις δυσκολίες και την ικανότητα λόγου σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη της επικοινωνίας καθυστερεί και παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα. Η επικοινωνία χωρίζεται στη λεκτική και στη μη

λεκτική. Η μη λεκτική επικοινωνία παρατηρείται συχνά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λειτουργεί ως βάση για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Wenar, & Kerig, 2008). Οι δυσκολίες που προκύπτουν σε αυτόν τον τομέα επικοινωνίας χαρακτηρίζονται από την απουσία βλεμματικής επαφής, εκφράσεων, προσανατολισμού και χειρονομιών. Κυρίως στα παιδιά με αυτισμό η βλεμματική επαφή απουσιάζει, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που κατακτούν τη συγκεκριμένη ικανότητα στους πρώτους μήνες της ζωής τους. Αυτό το έλλειμμα, οδηγεί στην διαταραχή της συγκλίνουσας προσοχής τους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τραβήξουν την προσοχή ενός ενήλικα σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο χρησιμοποιώντας το γνωστό κοίταγμα αναφοράς μέσω βλεμματικής επαφής και στη συνέχεια τις ανάλογες κινήσεις και εκφράσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος (Volkmar, 2007).

Τέλος, η ικανότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσον αφορά το παιχνίδι, είναι περιορισμένη και δεν συνάδει με την ηλικία τους. Πολλά παιδιά επιλέγουν να παίζουν μόνο τους ή να εμπλέκονται με μεγαλύτερα ή μικρότερα παιδιά ανάλογα με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν. Η κοινωνική προσαρμογή τους είναι συχνά φτωχή και αδυνατούν να μοιραστούν κάτι με τους συμμαθητές τους ή να περιμένουν με υπομονή να έρθει η σειρά τους σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ή παιχνίδι. Επιπλέον, παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάπτυξη της φαντασίας τους και στο να λειτουργούν σε αυθόρμητα συμβολικά παιχνίδια ενώ επιλέγουν συγκεκριμένες και επαναλαμβανόμενες γνωστές δραστηριότητες βάζοντας τους δικούς τους κανόνες (Anagnostou et al., 2014).

#### 1.3.4 Κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμοστικότητα στην Ειδική Αγωγή

Κάποιες από τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κατάκτηση των δεξιοτήτων της συνεργασίας και της προσαρμοστικότητας. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον του και προσδιορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του. Πρόκειται, για μια αναγκαιότητα που στοχεύει στην ομαλή και επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό, οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο όρος προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες του περιβάλλοντος μέσα

στο οποίο καλείται να ενταχθεί. Η ευελιξία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσαρμοστικότητας με σκοπό την ύπαρξη μέσα σε καινούριες συνθήκες, ανακαλύπτοντας, αναζητώντας και αξιοποιώντας τρόπους προσαρμογής (Δροσινού κ.ά., 2009). Η προσαρμοστικότητα συνδέεται άμεσα με την ετοιμότητα του μαθητή, όρος που αναφέρεται σε νέες γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την προσαρμογή στις κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Για την επίτευξη της ετοιμότητας, απαιτείται καλά οργανωμένη παιδαγωγική προσέγγιση με στόχο την υποστήριξη των μαθητών σε όλα τα αναπτυξιακά του στάδια (Κολιάδης, 2002).

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και αυτισμό, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες προσαρμοστικότητας στο κοινωνικό τους περιβάλλον σε σύγκριση με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει λόγω ελλιπούς ανάπτυξης αισθητηριακών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η απουσία ύπαρξης προσαρμοστικών δεξιοτήτων μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε τομείς όπως: η επικοινωνία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεξυπηρέτηση, η σχολική ζωή, η οικογενειακή ζωή, οι ακαδημαϊκές λειτουργίες κ.α. (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν με άνεση σε καινούριες καταστάσεις και καινούριους ανθρώπους. Αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε οποιαδήποτε αλλαγή της ρουτίνας τους και να ενταχθούν σε νέες δραστηριότητες (Χρηστάκης, 2006).

Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στην κατάκτηση της προσαρμοστικότητας οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδος και η συνεχής υποστήριξη αποτελούν λύσεις για να τα καταφέρουν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, ενθαρρύνοντας την έκφραση των συναισθημάτων τους αλλά και δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για συναισθηματική ανάπτυξη, είναι κάποιοι από τους τρόπους βελτίωσης της προσαρμοστικότητας τους. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να πιστέψουν στον εαυτό τους, διαμορφώνοντας μια θετική στάση απέναντι στις καταστάσεις και στους γύρω τους προκειμένου να ξεχωρίσουν το λάθος και το σωστό. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχτεί αυτό είναι η συνεργασία. Η συνεργασία αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάνει τη μάθηση πιο αποτελεσματική (Bilmes, 2012). Οδηγεί στην ενίσχυση της δημιουργίας φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και βοηθά στην εξισορρόπηση τους. Επιπλέον, ενθαρρύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλοντας στην συγκέντρωση της

προσοχής και στην συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Τέλος, μέσα από την συνεργασία σε ομάδες τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες της τάξης, να μην διακόπτουν το συνομιλητή τους, να αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και τη γνώμη τους, να είναι ευγενικά και να έχουν υπομονή (Χρηστάκης, 2011).

## Κεφάλαιο 2| Ερευνητική μεθοδολογία

### 2.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός δομημένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές που φοιτούν σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στο ΕΕΕΕΚ Νέου Ηρακλείου Αττικής και είχε χρονική διάρκεια πέντε μήνες. Ο βασικός στόχος του προγράμματος αφορούσε την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την χρήση του κουκλοθέατρου.

Η βασική ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας, βασισμένη πάνω στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και στην εμπειρία μας, σχετίζεται με το κουκλοθέατρο και με το αν η κούκλα σαν εργαλείο έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές ΕΕΕΕΚ.

Επιπρόσθετα έγιναν και οι παρακάτω υποθέσεις:

1. Εφαρμόζοντας στην τάξη τις διάφορες τεχνικές κουκλοθέατρου οι μαθητές θα ανταποκριθούν με θετική κοινωνική συμπεριφορά και θα συμβάλει κάτι τέτοιο στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στις σχέσεις με τους συνομήλικους συμμαθητές τους;
2. Η χρήση της κούκλας ως εκπαιδευτικό εργαλείο θα βοηθήσει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών;
3. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής της κούκλας οι μαθητές θα καταφέρουν να συνεργαστούν, να αυξήσουν την προσοχή- συγκέντρωση τους καθώς και να μειώσουν την υπερκινητικότητα τους;
4. Μέσα από τα διάφορα θεατρικά παιχνίδια με ρόλους που θα πραγματοποιηθούν τα παιδιά θα μπορέσουν να δείξουν καλή διαγωγή χωρίς συμπεριφοριστικά προβλήματα;
5. Η χρήση του κουκλοθέατρου ως εργαλείο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών και οποιονδήποτε προβλημάτων αντιμετωπίζουν οι μαθητές;



## 2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας σχετίζεται με τις διαδικασίες και τα εργαλεία που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής κατά της διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας του (Δημητρόπουλος, 2001). Με τον όρο έρευνα, αναφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιούνται συγκεκριμένα μικρά λογικά βήματα με σκοπό την συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών προκειμένου να μελετηθεί και να κατανοηθεί ένα θέμα ή μια συνθήκη. Μια έρευνα που πραγματοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εύρεση λύσεων, στην κατανόηση προβλημάτων, στην επέκταση των γνώσεων αλλά και στην ολόπλευρη βελτίωση τους ως επαγγελματίες (Creswell, 2016).

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η πειραματική έρευνα εμπλουτισμένη με στοιχεία της έρευνας δράση. Πρόκειται για ένα τρόπο ελέγχου από τη μεριά του ερευνητή της πρακτικής του με σκοπό την εξέταση της συνθήκης αν τα πράγματα είναι τελικά καλά ή θα πρέπει στην μετέπειτα πορεία του να τα βελτιώσει (McNiff, 1993). Σύμφωνα με τον Elliot (1991), η έρευνα δράση ορίζεται ως *«τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν»*. Ξεκινά συνήθως από ένα πρόσωπο που εστιάζει στο θέμα που το αφορά να ερευνήσει όμως στη συνέχεια εμπλουτίζεται με την εμπλοκή και άλλων ατόμων με το ρόλο των συνεργατών (Lomax, 1990).

Προκειμένου να οδηγηθούμε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, έγινε χρήση της μικτής μεθόδου η οποία συμπεριλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία και το συνδυασμό των αποτελεσμάτων μέσα από τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μέσα από το ερωτηματολόγιο συλλέγονται δεδομένα τα οποία κωδικοποιούνται και στη συνέχεια αναλύονται με τη βοήθεια κάποιου εργαλείου στατιστικής ανάλυσης (Δημητρόπουλος, 2001). Από την άλλη μεριά, η ποιοτική έρευνα αφορά μια πλασιοθετημένη δραστηριότητα που μελετά ποιοτικά φαινόμενα όπως αυτά της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα είναι εξίσου σημαντικές και αποτελεσματικές. Παρόλα αυτά, η ποιοτική έρευνα φαίνεται να προτιμάται σε επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο την αγωγή του ανθρώπου (Εμβλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις σε ομάδα 10 μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές – αυτισμός, νοητική υστέρηση, ΔΕΠ-Υ, κινητικά προβλήματα κ.α.) από διάφορα τμήματα του σχολείου ηλικίας 14-16 ετών. Οι παρεμβάσεις είχαν διάρκεια 90 λεπτών και ήταν βασισμένες σε τεχνικές κουκλοθέατρου που είχαν ως βασικό στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (βλ. παράρτημα 3). Πριν και μετά τη διαδικασία ελέγχου, υλοποιείται οιονεί πειραματικό σχέδιο (κοντά στο αληθινό πείραμα αλλά δεν βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία) (Mertler, 2012). Κάθε εβδομάδα πραγματοποιήθηκε και μια παρέμβαση στην πειραματική ομάδα που επιλέχθηκε (N=10) ενώ οι μαθητές που επιλέχθηκαν για την ομάδα ελέγχου (N=10) συνέχισαν την κανονική ροή του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Στη συνέχεια, μετρήθηκε η εξαρτημένη μεταβλητή πριν και μετά τις παρεμβάσεις τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006). Το στατιστικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας είναι το SPSS 25 και η ερευνήτρια όρισε ως επίπεδο σημαντικότητας (p-value) το 0,05 ή 5%.

### 2.3 Ερευνητικός πληθυσμός

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και ευκολίας δεδομένου ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως ειδική παιδαγωγός στο σχολείο αυτό. Με τον όρο δειγματοληψία νοείται η διαδικασία μέσα από την οποία ο ερευνητής διαλέγει τον ερευνητικό του πληθυσμό. Είναι σημαντικό ο ερευνητής να καταφέρει να επιλέξει σωστό και αντιπροσωπευτικό δείγμα έτσι ώστε να πάρει τα αποτελέσματα τα οποία θα του είναι χρήσιμα στην έρευνα του (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 παιδιά, τα 8 από αυτά ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 12 παιδιά ήταν αγόρια. Το ένα τμήμα αποτελείται από 10 παιδιά (4 κορίτσια, 6 αγόρια) και συγκροτεί την πειραματική ομάδα, ενώ τα υπόλοιπα 10 παιδιά (4 κορίτσια, 6 αγόρια) συγκροτούν την ομάδα ελέγχου. Ο συγκεκριμένος αριθμός παιδιών που επιλέχθηκαν ήταν σχετικά μικρός και είχε στόχο την επιλογή των παιδιών του σχολείου με υψηλότερη λειτουργικότητα. Το γεγονός ότι ο αριθμός

των συμμετεχόντων ήταν μικρός οφείλεται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

## 2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων ποσοτικής έρευνας

### 2.4.1 Ερωτηματολόγιο

Το βασικότερο εργαλείο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων σε μια ποσοτική έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου απαιτείται σωστός σχεδιασμός και τήρηση βασικών κανόνων έτσι ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν. Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν ένα ερωτηματολόγιο χρειάζεται να είναι σαφείς και σύντομες χωρίς να μπερδεύει το νόημα τους. Σημαντική είναι εξίσου και η σειρά που ακολουθούν οι ερωτήσεις καθώς και η αποφυγή μεγάλου αριθμού ερωτήσεων με αρνητικό περιεχόμενο (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε σαν ποσοτικό εργαλείο το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) (βλ. παράρτημα 1). Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο το οποίο μελετά συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων σε ηλικίες 4-16 ετών (Goodman, 1997).

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ελέγχει και στη συνέχεια αξιολογεί τις συμπεριφορές, τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες παιδιών και εφήβων σχετικά με την ψυχική και κοινωνική τους λειτουργικότητα. Η συμπλήρωση του πραγματοποιείται απλά και εύκολα τόσο για γενικό όσο και για κλινικό πληθυσμό, γεγονός που τα καθιστά πρακτικό και άμεσο (Goodman, & Goodman, 2009). Μπορεί να συμπληρωθεί είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε από τους γονείς των μαθητών, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα συμπλήρωσης από τους ίδιους του έφηβους με την προϋπόθεση να έχουν συμπληρώσει το εντέκατο έτος της ηλικίας τους (Goodman, 1997).

Αρχικά περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις που αφορούν το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Στη συνέχεια, ακολουθούν 25 διαφορετικές ερωτήσεις κλειστού τύπου σε τριβάθμια κλίμακα Likert (1=Δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα) όπου η

κάθε μια μετρά και μια διαφορετική ιδιότητα. Αποτελείται από θετικές αλλά και αρνητικές ιδιότητες. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε πέντε υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 3,8,13,16,24) και μελετά τα **συναισθηματικά συμπτώματα-emotional symptoms** (είναι συχνά δυστυχημένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει). Η δεύτερη υποκλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 5,7,12,18,22) και μελετά τα **προβλήματα διαγωγής - conduct problems** (μαλώνει συχνά με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα χτυπά). Η τρίτη υποκλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 2,10,15,21,25) και μελετά την **υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής - hyperactivity/inattention** (η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί). Η τέταρτη υποκλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 6,11,14,19,23) και μελετά τα **προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους - peer relationship problems** (τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν). Τέλος, η πέμπτη υποκλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 1,4,9,17,20) και μελετά τη **θετική κοινωνική συμπεριφορά- pro-social behavior** (συχνά είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει τους άλλους: γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά) (Goodman, 1999).

#### 2.4.2 Προέλεγχος ερωτηματολογίου

Ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου είναι απαραίτητος και εξίσου σημαντικός να πραγματοποιείται για να διαπιστωθεί αν το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο-αξιόπιστο. Είναι απαραίτητο μετά τη σύνταξη ενός ερωτηματολογίου να πραγματοποιείται έλεγχος προτού αυτό δημοσιευθεί. Ένας εύκολος και αποτελεσματικός τρόπος προελέγχου είναι η συμπλήρωση του από άτομα εκτός έρευνας τα οποία μπορούν να δώσουν την δική τους εκδοχή και άποψη για το ερωτηματολόγιο (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια επιλέγει να δώσει το ερωτηματολόγιο σε 10 γονείς μαθητών ΕΕΕΕΚ, σε 10 εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων του σχολείου τα παιδιά και οι μαθητές των οποίων δεν θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και σε 4 μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ), δύο κοινωνικούς λειτουργούς, μία ψυχολόγο και μία εργοθεραπεύτρια ώστε να διαπιστωθεί αν είναι ιδανικό για την έρευνά μας και αν οι ερωτήσεις είναι σαφείς.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, εισάγονται κωδικοποιημένα από το 1-3 (1=Δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα) στο SPSS 25 προκειμένου να πραγματοποιηθεί έλεγχος για το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας - Cronbach Alpha. Το ερωτηματολόγιο για να είναι αποδεκτό και αξιόπιστο θα πρέπει να έχει συντελεστή εσωτερικής συνέπειας μεγαλύτερο από 0,7 και για τις πέντε υποκλίμακες ξεχωριστά (Ισέρης, 2016). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα και για τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου τα οποία είναι μεγαλύτερα από 0,7 για τις 4 υποκλίμακες. Η υποκλίμακα προβλήματα με τους συνομήλικους ενώ στον προέλεγχο του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική, στον τελικό έλεγχο είναι 0,643.

<b>Υποκλίμακες</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Ερωτήσεις</b>
Συναισθηματικά συμπτώματα	0,711	3,8,13,16,24
Προβλήματα διαγωγής	0,763	5,7,12,18,22
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	0,817	2,10,15,21,25
Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους	0,643	6,11,14,19,23
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	0,847	1,4,9,17,20

*Πίνακας 1. Προέλεγχος ερωτηματολογίου Cronbach's Alpha.*

#### 2.4.3 Συμπλήρωση ερωτηματολογίου

Το πρόγραμμα παρέμβασης της έρευνας πραγματοποιείται το πρώτο εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2020-2021 από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στις ώρες του μαθήματος της Αυτόνομης Διαβίωσης με μαθητές από διάφορες τάξεις του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τάξεων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας προτού ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις. Στη συνέχεια, υλοποιούνται 12 παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα ενώ η ομάδα ελέγχου συνεχίζει να ακολουθεί κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τέλος, μετά από έξι μήνες το ερωτηματολόγιο δίνεται για δεύτερη φορά στους ίδιους εκπαιδευτικούς τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου.

Ο χρόνος που απαιτεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά. Πριν τη συμπλήρωση υπάρχει ένα μικρό κείμενο ενημέρωσης για τις οδηγίες και τον σκοπό της έρευνας.

#### 2.4.4 Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου

Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και έχουν προκύψει τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS 25, στη συνέχεια πραγματοποιείται ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον έλεγχο του δείκτη Cronbach's Alpha. Το επόμενο βήμα είναι η περιγραφική ανάλυση των δύο πρώτων ερωτήσεων που αφορούν το φύλλο και την ηλικία των μαθητών. Η αποτύπωση τους γίνεται μέσα από γραφικές παραστάσεις (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015).

Ακολουθεί η διαδικασία την επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης μέσα από την εύρεση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου και για τις δύο ομάδες πριν και μετά από τις παρεμβάσεις. Το επίπεδο σημαντικότητας επιλέγεται από την ερευνήτρια ( $\alpha=0,05$  ή 5%) και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων συνεχίζεται με τον έλεγχο κανονικότητας για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά. Το κριτήριο που επιλέγεται είναι των Shapiro-Wilk το οποίο είναι κατάλληλο για έρευνες με δείγμα μικρότερο των 50 ατόμων. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διατυπώνει τις μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις και με βάση την ύπαρξη κανονικής ή μη κανονικής κατανομής, επιλέγεται ακολούθως ανάλογα το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο (μη παραμετρικό ή παραμετρικό) για την

ολοκλήρωση των στατιστικών ελέγχων των υποθέσεων. Στην περίπτωση που η τιμή p-value είναι μικρότερη από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $\alpha=0,05$ ) τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδέρης, 2006).

## 2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων είναι η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης. Πρόκειται για την πλέον κατάλληλη μέθοδο για ομάδες που αποτελούνται από μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Η συμμετοχική παρατήρηση προέρχεται από την εθνογραφία και βοηθάει τον ερευνητή να συλλέξει πλούσια σε περιγραφές δεδομένα που δεν αποτελούν απλά τις απόψεις των συμμετεχόντων (Μαντζούκας, 2007).

Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι συμμετοχικής παρατήρησης: 1) Ο ερευνητής έχει πλήρη συμμετοχή στις διάφορες δράσεις που πραγματοποιούνται στην ομάδα (ως μέλος) με σκοπό να μελετήσει βιωματικά το φαινόμενο που επιθυμεί. 2) Ο ερευνητής έχει ενεργή συμμετοχή αλλά δεν γίνεται μέλος της ομάδας κάνοντας έτσι ευδιάκριτο το ρόλο του σαν παρατηρητής 3) Ο ερευνητής δεν συμμετέχει στις δράσεις που πραγματοποιούνται στην ομάδα αλλά αποτελεί μέλος του κοινωνικού πλαισίου (περιφερειακός συμμετέχοντας) (Adler, & Adler, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί τον τρίτο τύπο συμμετοχικής παρατήρησης, αποτελώντας μέλος του κοινωνικού πλαισίου. Η κάθε παρέμβαση πραγματοποιείται με την συμμετοχή και την παρατήρηση της χωρίς να επεμβαίνει-επηρεάζει τη διαδικασία. Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια καταγράφει τις παρατηρήσεις της μαζί με τις εκτιμήσεις της.

### 2.5.1 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης

Το φύλλο συστηματικής παρατήρησης (βλ. παράρτημα 2) βοηθά την ερευνήτρια να καταγράφει και να παρατηρεί παραμέτρους και συμπεριφορές τις οποίες ερευνά. Μετά από κάθε παρέμβαση ή και κατά τη διάρκεια, η ερευνήτρια καταγράφει θετικές ή αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές που παρουσιάστηκαν στην ομάδα. Τέτοιες συμπεριφορές είναι: η συμμετοχή, η επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοβοήθεια, η υπομονή, η

δημιουργικότητα, η φαντασία, η εκφραστικότητα, η διάσπαση προσοχής – υπερκινητικότητα, τα προβλήματα με συμμαθητές, τα συναισθηματικά συμπτώματα καθώς και η βλεμματική επαφή.

### 2.5.2 Ατομικό ημερολόγιο

Μια προσωπική καταγραφή των εκτιμήσεων του ερευνητή για τον τρόπο που βιώνει τις καταστάσεις κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων είναι το ατομικό ημερολόγιο. Με απαραίτητη προϋπόθεση τη συχνή και τακτική συμπλήρωση του μετά το πέρας κάθε παρέμβασης, το ατομικό ημερολόγιο αποτελεί ισχυρό εργαλείο καταγραφής ποιοτικών δεδομένων στα χέρια του ερευνητή (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί το ατομικό ημερολόγιο μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης και σε συνεργασία με το φύλλο συστηματικής παρατήρησης καταλήγει σε συμπεράσματα που αφορούν συναισθηματικά συμπτώματα, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα- διάσπαση προσοχής, προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές καθώς και θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.

### 2.5.3 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας. Πρόκειται για την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen, & Manion, 1994). Οι συνεντεύξεις συνήθως προβάλλουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, τις αξίες και τις προτιμήσεις (τι του αρέσει και τι όχι) καθώς και τις απόψεις και τις αντιλήψεις του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Οι πληροφορίες προκύπτουν μέσα από την προσεκτική ακρόαση του κόσμου των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Πολλές φορές ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης μπορεί να είναι καθοριστικά και να δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα (Kvale, 1996). Σημαντικό ρόλο παίζουν και τα γνωρίσματα ενός καλού ερευνητή όσον αφορά το κομμάτι της συνέντευξης. Ένας ερευνητής οφείλει να γίνεται καλός ακροατής αντιμετωπίζοντας τον ερωτώμενο ανεπηρέαστα χωρίς να προσδοκά απαντήσεις που ταυτίζονται με το προσχέδιο του (Cohen, & Manion, 1994).



Υπάρχουν τριών ειδών συνεντεύξεις: η μη δομημένη ή σε βάθος συνέντευξη στην οποία δεν υπάρχουν προκαθορισμένα θέματα διερεύνησης, η ημιδομημένη συνέντευξη κατά την οποία υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά σε πιο ευέλικτη μορφή (μπορεί να προστεθούν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης) και τέλος η δομημένη συνέντευξη, η οποία εμπεριέχει ερωτήσεις προκαθορισμένες από πριν και ανταποκρίνεται σε πολύ συγκεκριμένα θέματα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια επιλέγει ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που πλαισιώνουν την πειραματική ομάδα.

#### 2.5.4 Κριτικός φίλος

Συχνά στην έρευνα δράση είναι πολύ βοηθητική η παρουσία κάποιου προσώπου που πλαισιώνει την πειραματική ομάδα με το ρόλο του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος λειτουργεί συνήθως υποβοηθητικά και κρίνεται χρήσιμος στη διαδικασία της αξιολόγησης ή στη διαδικασία του αναστοχασμού ή και όπου αλλού κρίνεται απαραίτητο για τη συλλογή πληροφοριών (Τσάφος, 2010). Ουσιαστικά, ο ρόλος του είναι να συμβάλλει στην καταγραφή αλλά και στην αξιολόγηση παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά και μετά το τέλος αυτών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η ύπαρξη του κριτικού φίλου σε μια ποιοτική έρευνα εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Σαραφίδου, 2011).

Στην ομάδα της δικής μας έρευνας το ρόλο της κριτικής φίλης ανέλαβε η ψυχολόγος του σχολείου που βοήθησε στην αρχική σύσταση της ομάδας στα πλαίσια προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο με θέμα την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι γνώσεις και η προϋπάρχουσα εμπειρία της πάνω σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικών συμπτωμάτων έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στην διεξαγωγή και αξιολόγηση των δράσεων. Οι σημειώσεις που κρατούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μαζί με τις παρατηρήσεις της, συνέβαλλαν σε μεγάλο βαθμό στα τελικά αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

#### 2.5.5 Φωτογραφίες – Ηχογράφηση

Η λήψη φωτογραφιών και η ηχογράφηση αποτελούν εργαλεία ποιοτικής έρευνας, που συνθέτουν την ολοκληρωμένη καταγραφή πληροφοριών σημαντικών

για την ερευνητική διαδικασία. Παρόλα αυτά, παρατηρείται συχνά ο κίνδυνος να ενοχλήσει ή να επηρεάσει αρνητικά τα μέλη της ομάδας και επισημαίνεται η μεγάλη προσοχή κατά τη χρήση τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί τη λήψη φωτογραφιών μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής κάθε κούκλας καθώς και κατά τη διάρκεια παρουσίασης της τελικής παράστασης. Επιπλέον, χρησιμοποιείται η ηχογράφηση κατά τη διαδικασία λήψης των ατομικών συνεντεύξεων σαν εργαλείο καλύτερης καταγραφής πληροφοριών.

## Κεφάλαιο 3| Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

### 3.1 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Για τις ανάγκες της υλοποίησης της ποιοτικής έρευνας σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 15 συναντήσεις με μαθητές του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Νέου Ηρακλείου Αττικής. Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε 12 συναντήσεις αλλά οι ανάγκες της ομάδας οδήγησαν σε τρεις επιπλέον συναντήσεις για την ομαλή ολοκλήρωση του κύκλου αυτού. Οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν με επιτυχία και χωρίς διακοπές δεδομένου ότι τα ειδικά σχολεία παρέμειναν ανοιχτά καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας covid 19.

Η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο ΕΕΕΕΚ Νέου Ηρακλείου Αττικής και διδάσκει το μάθημα της Αυτόνομης Διαβίωσης. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται από την ίδια στα πλαίσια του μαθήματος, μια φορά την εβδομάδα το πρώτο διδακτικό δίωρο κάθε Τετάρτη.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 4 κορίτσια και 6 αγόρια των τελευταίων τάξεων του σχολείου. Οι μαθητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με την τέχνη του κουκλοθέατρου οπότε οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν περιλαμβάνοντας βασικά βήματα στην αρχή με σταδιακή αύξηση των απαιτήσεων στην συνέχεια.

Οι παρεμβάσεις χωρίζονται σε 4 κύκλους. Ο πρώτος κύκλος (1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> παρέμβαση) περιλαμβάνει την γνωριμία και την επαφή των παιδιών με τις κούκλες που είχε κατασκευάσει η εμψυχώτρια. Ο δεύτερος κύκλος (3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> παρέμβαση) περιλαμβάνει την κατασκευή κούκλας με διάφορους τρόπους και διάφορα υλικά. Ο τρίτος κύκλος (5<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> παρέμβαση) περιλαμβάνει την εμψύχωση κούκλας και αντικειμένων. Τέλος, ο τέταρτος κύκλος (11<sup>η</sup>-12<sup>η</sup> παρέμβαση) περιλαμβάνει την δημιουργία αυτοσχέδιας παράστασης με αντικείμενα που έχουν επιλέξει τα ίδια τα παιδιά να κατασκευάσουν και στόχο την παρουσίαση της σε γονείς και μαθητές στο τέλος του σχολικού έτους. Δυστυχώς ο τελευταίος στόχος της παράστασης δεν κατάφερε να πραγματοποιηθεί λόγω της πανδημίας covid 19 και των περιορισμών της.

Η διάρκεια των παρεμβάσεων κρατάει 5 περίπου μήνες κατά την περίοδο Νοέμβριο 2020 – Μάρτιο 2021. Η αίθουσα που πραγματοποιούνται οι παρεμβάσεις είναι η αίθουσα της μαγειρικής του σχολείου λόγω μεγάλης χωρητικότητας και οι παρεμβάσεις είναι προσαρμοσμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγεται το

πλησίασμα και η έντονη σωματική επαφή ενώ όποια παιδιά μπορούν φοράνε τις μάσκες τους.

Μετά από κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια μαζί με την βοήθεια της ψυχολόγου της ομάδας (κριτικός φίλος) συμπληρώνουν από κοινού το φύλλο συστηματικής παρατήρησης (βλ. παράρτημα 2) που σε συνδυασμό με το ατομικό ημερολόγιο, βοηθάνε στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας.

## 3.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

### 3.2.1 Παρεμβάσεις

#### **Πρώτος κύκλος παρεμβάσεων (1η-2η παρέμβαση)**

Ο βασικός στόχος του πρώτου κύκλου παρεμβάσεων είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με όλα τα μέλη της ομάδας, να γνωριστούν καλύτερα και στη συνέχεια να γνωρίσουν και τις κούκλες. Οι κούκλες είχαν κατασκευαστεί από την εμπυχώτρια με απλά υλικά και διαφορετικές τεχνικές και αντιπροσώπευαν ξεχωριστούς χαρακτήρες ηρώων.

#### **Παρέμβαση 1η – Παιχνίδια γνωριμίας**

Στόχος της πρώτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, να νιώσουν οικειότητα με το χώρο και την ομάδα αλλά και να αισθανθούν άνετα και χαλαρά ώστε να απολαύσουν το παιχνίδι.

Η διάρκεια της πρώτης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με την δημιουργία ενός κύκλου μαζί με παιχνίδια γνωριμίας σε αυτόν. Στη συνέχεια τα παιδιά σηκώθηκαν από το πάτωμα και άρχισαν να κινούνται στο χώρο, περπατώντας ελεύθερα ή ακολουθώντας έναν ήχο. Η μίμηση συναισθημάτων χρησιμοποιώντας διάφορες γκριμάτσες προσώπου ήταν η αμέσως επόμενη άσκηση, φέρνοντας τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τα συναισθήματα τους. Ακολουθεί μια άσκηση δραματοποίησης με στόχο την παρατηρητικότητα και τη γνωριμία και τέλος η

παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση ζωγραφίζοντας πάνω σε ένα χαρτί μέτρου (βλ. παράρτημα 3).

Στην πρώτη παρέμβαση τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες προσαρμογής. Δυσκολεύτηκαν να εξοικειωθούν με το χώρο και να νιώσουν άνετα σε αυτόν. Με δυσκολία κατάφεραν να φτιάξουν ένα κύκλο και να σταθούν για αρκετή ώρα στην ίδια θέση. Μόλις ξεκίνησε το παιχνίδι γνωριμίας και υπήρχε μια δομή στο τι πρέπει να κάνουν, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και φάνηκε να χαλαρώνουν λίγο. Η έλλειψη φαντασίας τους ήταν αρκετά εμφανής. Η εξοικείωση ήρθε σιγά -σιγά αν και υπήρχαν παιδιά που ήθελαν απλά να παρατηρούν και όχι να συμμετέχουν. Το μοντέλο μίμησης από τους εμπνευστές στην αρχή κάθε παιχνιδιού βοήθησε πολύ για την κατανόηση των εντολών. Η δραστηριότητα με τη μουσική και το tempo άρεσε πολύ στα παιδιά και τα περισσότερα εναρμονίστηκαν αμέσως. Η διαδικασία με τα συναισθήματα προκάλεσε σε ένα μαθητή κλάματα στην περίπτωση του συναισθήματος της λύπης. Απομακρύνθηκε για λίγο από την ομάδα και μόλις ηρέμησε επέστρεψε ξανά. Το τελικό σημείο της παρέμβασης με τη ζωγραφική βοήθησε τα παιδιά να χαλαρώσουν και να ζωγραφίσουν.

## **Παρέμβαση 2η – Γνωριμία με τις κούκλες**

Στόχος της δεύτερης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις κούκλες. Να τις γνωρίσουν, να τις αγγίξουν και να παίξουν μαζί τους. Η πρώτη επαφή με τις κούκλες ήταν πολύ σημαντική μιας και τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Η εμπνευστριά με μικρούς μονολόγους και τεχνικές εμπνύχωσης έδωσε πνοή στις κούκλες και τις γνώρισε στα παιδιά.

Η διάρκεια της δεύτερης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια κίνησης στο χώρο και αναπαραγωγή ήχων με βάση συγκεκριμένες συνθήκες. Το παιχνίδι κρύο-ζέστη οδήγησε τα παιδιά στην ανακάλυψη της κάθε κούκλας που ήταν κρυμμένη στο χώρο πριν ακόμα ξεκινήσει η παρέμβαση. Στη συνέχεια, οι κούκλες μίλησαν και συστήθηκαν στα παιδιά (μια κούκλα μπαλαρίνα, μια πριγκίπισσα, ένας αφελής βάτραχος, μια πολυλογού πάπια, ένας ντροπαλός ελέφαντας, ένας θυμωμένος δράκος, ένα αγόρι που δεν θέλει να μιλά, ένας χαμογελαστός κύριος, μια καλή γιαγιά και μια αυστηρή δασκάλα). Τα παιδιά πήραν χρόνο με τις κούκλες και τις

επεξεργάστηκαν, κράτησαν τον αρχικό τους χαρακτήρα και όνομα ή το άλλαξαν. Η αξιολόγηση βρήκε τα παιδιά να πρέπει να αποχωριστούν τις κούκλες που έχουν στα χέρια τους λέγοντας δυο λογάκια για το τι βρήκαν σε αυτές που τους άρεσε ή γνωρίζοντας στην ομάδα τον καινούριο χαρακτήρα που δημιούργησαν με αυτές (βλ. παράρτημα 3).

Τα παιδιά στην δεύτερη παρέμβαση συμμετείχαν με περισσότερη άνεση και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Η πρώτη τους επαφή με τις κούκλες λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά, εξοικειώθηκαν αμέσως και ήθελαν να τις κρατήσουν και να παίξουν μαζί τους. Κάποια παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τους ήδη υπάρχοντες χαρακτήρες και κάποια άλλα θέλησαν να φτιάξουν το δικό τους προσωπικό χαρακτήρα.

Μόνο ένα από τα παιδιά δεν συμμετείχε. Παρουσίασε έντονη αντίδραση με αφορμή την επαφή του με την κούκλα-μπαλαρίνα που είχε τα μαλλιά της δεμένα κοτσίδα. Συγκεκριμένα της τραβούσε τα μαλλιά και επαναλάμβανε δυνατά «δεν θέλω δεμένα μαλλιά, θέλω ελεύθερα». Το παιδί αναστατώθηκε πολύ και όταν ηρέμησε συμφωνήσαμε να φτιάξουμε μια καινούργια κούκλα από την αρχή, με ελεύθερα μαλλιά.

Ιδιαίτερα αγαπητές ήταν οι κούκλες τύπου muppet που είναι κατασκευασμένες έτσι ώστε να ανοιγοκλείνουν το στόμα και να μιλούν, γεγονός που έκανε μεγάλη εντύπωση στα παιδιά. Τα παιδιά έβαζαν τις κούκλες να μιλούν μεταξύ τους, να αγκαλιάζονται, να πιάνονται χέρι-χέρι, να χορεύουν, να τσακώνονται, να κουνάνε χέρια και πόδια. Παρατηρήθηκε ότι περίμεναν με υπομονή να περάσουν όλες οι κούκλες από τα χέρια τους, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και ήταν πιο κοινωνικά. Τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη εξοικείωση με την κούκλα ενώ τα αγόρια ήταν συγκρατημένα στην αρχή ενώ χαλάρωναν όσο περνούσε η ώρα. Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές και δυσκολεύονται με την επικοινωνία, έδειξαν συνεργασία και υπομονή με τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Στη διαδικασία της αξιολόγησης όπου κάθε μαθητής παρουσίαζε το όνομα και ένα χαρακτηριστικό της κούκλας του, τα περισσότερα παιδιά έκαναν προβολή του εαυτού τους. Ωστόσο πολλά ήταν εκείνα που κράτησαν τις κούκλες έτσι όπως τους παρουσιάστηκαν στην αρχή και έδειξαν να ταυτίζονται με αυτές.

### Δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων (3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> παρέμβαση)

Ο βασικός στόχος του δεύτερου κύκλου παρεμβάσεων ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορες τεχνικές κατασκευής κούκλας έτσι ώστε να κατασκευάσουν τη δική τους προσωπική κούκλα από απλά υλικά.

#### **Παρέμβαση 3<sup>η</sup> - Κατασκευή κούκλας Μέρος 1<sup>ο</sup>**

Στόχος της τρίτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να μάθουν να κατασκευάζουν την δική τους κούκλα.

Η διάρκεια της τρίτης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με ασκήσεις ζεστάματος των χεριών (δάχτυλα και καρποί). Ακολούθησε η κατασκευή κούκλας με δυο διαφορετικούς τρόπους κατασκευής. Τα βήματα για τις κατασκευές έδειχνε η εμψυχώτρια και στη συνέχεια τα παιδιά ακολουθούσαν με το δικό τους ρυθμό και χρόνο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δυο για να συνεργαστούν. Κατά την αξιολόγηση όσα παιδιά είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν τις κούκλες τους έπρεπε να σκεφτούν πως φαντάζονταν να είναι το πρόσωπο της κούκλας τους και τι μπορεί να ήθελε να μας πει (βλ. παράρτημα 3).

Στην τρίτη παρέμβαση τα παιδιά ανυπομονούσαν να έρθει η στιγμή της κατασκευής της δικής τους κούκλας. Ήταν πιο συγκεντρωμένα, κάθισαν με ευκολία στον κύκλο και ηρέμησαν σχετικά γρήγορα για να ξεκινήσουν τη διαδικασία της κατασκευής. Δουλέψανε κυρίως την πρώτη κατασκευή που ήταν πιο προσιτή ακόμα και σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα. Η εμψυχώτρια βοηθούσε διαρκώς και οι κούκλες κατασκευάζονταν βήμα-βήμα μέχρι να ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά κατάφεραν να φτιάξουν το σώμα της κούκλας όπου ήταν για όλους κοινό. Μικρές διαφορές υπήρχαν ανάμεσα στο σώμα του κοριτσιού με του αγοριού. Αξιοσημείωτο ήταν ότι κάθε παιδί είχε αποφασίσει για το φύλο της κούκλας του πριν ακόμα αρχίσει η κατασκευή. Τα αγόρια διάλεξαν να κάνουν μια κούκλα αγόρι ενώ τα κορίτσια διάλεξαν μια κούκλα κορίτσι. Μόνο ένα από τα αγόρια επέλεξε να κάνει μια κούκλα κορίτσι.

Συνεργάστηκαν για να βοηθήσουν το ένα το άλλο και είχαν υπομονή ώστε να ολοκληρώσουν το ίδιο βήμα και οι υπόλοιποι στην ομάδα. Ζητούσαν συχνά επιβεβαίωση για το αν τα καταφέρνουν καλά. Μόνο ένα από τα παιδιά δεν ενδιαφέρθηκε για την κατασκευή αλλά είχε κολλήσει με την κούκλα βάτραχο και έπαιζε μόνο του.

Στην παρέμβαση αυτή τα παιδιά έδειξαν συνεργασία, υπομονή, δημιουργικότητα, σεβασμό στο χρόνο που χρειάζεται ο καθένας και προθυμία για να βοηθήσουν τους φίλους τους που δεν τα κατάφερναν με ευκολία. Η κατασκευή της κούκλας βοήθησε τα παιδιά στην άσκηση της λεπτής κινητικότητας (ως άσκηση των αρθρώσεων και της λεπτής κίνησης).

#### **Παρέμβαση 4<sup>η</sup> - Κατασκευή κούκλας Μέρος 2<sup>ο</sup>**

Στόχος της τέταρτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να ολοκληρώσουν την κατασκευή της δικής τους κούκλας που δεν πρόλαβαν στην προηγούμενη παρέμβαση.

Η διάρκεια της τέταρτης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με το παιχνίδι με μαντήλι όπου κάθε παιδί με κλειστά μάτια προσπαθεί μέσω της αφής να επεξεργαστεί τα χαρακτηριστικά ενός άλλου παιδιού και να το αναγνωρίσει. Ακολουθεί, μουσικοκινητικό παιχνίδι στο χώρο με στόχο τα παιδιά να ακολουθήσουν εντολές (π.χ. πιάνω τη μύτη μου, πιάνω το δεξί μου αφτί, φτιάχνω τα μαλλιά μου κλπ), έτσι ώστε να επεξεργαστούν τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκαν από την ομάδα ρούχα, παπούτσια και χαρακτηριστικά προσώπου (μύτη, μάτια, στόμα, μουστάκι κλπ) από χρωματιστά χαρτιά αφής τα οποία βοήθησαν στην ολοκλήρωση της κατασκευής της κούκλας του κάθε παιδιού. Η αξιολόγηση περιλάμβανε ελεύθερο παιχνίδι-κινήσεις με τις νέες κούκλες με απουσία λόγου κάτω από τη συνοδεία μουσικής (βλ. παράρτημα 3).

Στην τέταρτη παρέμβαση τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην επεξεργασία των χαρακτηριστικών προσώπου των άλλων παιδιών μέσω της αφής. Έδειξαν υπομονή και χαρά για ανακάλυψη. Η ανυπομονησία τους να βρουν γρήγορα το παιδί που βρισκόταν απέναντι τους τα έκανε να κάνουν λάθος στην πρώτη τους «μαντεψιά». Έπειτα όμως η καθοδήγηση της ομάδας λέγοντας «ναι» ή «όχι» για το αν μάντεψε σωστά η όχι αντίστοιχα, οδηγούσε τα παιδιά στη χαρά της επίτευξης του



στόχου. Στο μουσικό-κινητικό παιχνίδι δεν έδειξαν όλα τα παιδιά ενδιαφέρον δεδομένου ότι για κάποια ήταν πολύ απλό να δείξουν τη μύτη τους αλλά για κάποια άλλα όχι. Γενικότερα υπήρχε μια ανυπομονησία για το πότε θα έρθει η στιγμή να ολοκληρώσουν τις κούκλες τους. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής των ρούχων μόνο ένας μαθητής παρουσίασε ιδιαίτερη ένταση όταν ανακάλυψε ότι δεν υπάρχει κόκκινο χαρτί αφής για να κάνει τα μαλλιά της κούκλας του. Η προθυμία ενός άλλου μαθητή να πάει να ζητήσει από την αίθουσα καλλιτεχνικών κόκκινο χαρτί αφής έλυσε την ένταση αμέσως.

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά έδειξαν μεγάλη προθυμία και υπομονή. Ήταν ιδιαίτερα δημιουργικά, χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους και είχαν πρωτότυπες ιδέες. Στο τελικό στάδιο της αξιολόγησης, αφιέρωσαν πολύ χρόνο είτε μένοντας μόνο τους με τις κούκλες και κάνοντας μονολόγους είτε σε συνεργασία με τις άλλες κούκλες φτιάχνοντας μικρούς διαλόγους. Στο τέλος, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αποχωριστούν τις κούκλες τους και ζήτησαν από την εμπυχώτρια να τα διαβεβαιώσει ότι δεν θα χαθούν μέχρι την επόμενη συνάντηση.

### **Τρίτος κύκλος παρεμβάσεων (5<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> παρέμβαση)**

Ο βασικός στόχος του τρίτου κύκλου παρεμβάσεων είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την κούκλα τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να την εμπυχώσουν. Η εμπύχωση αποτελεί το πιο σημαντικό κομμάτι του κουκλοθέατρου. Ο τρίτος κύκλος των παρεμβάσεων φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τεχνικές και μοτίβα εμπύχωσης.

#### **Παρέμβαση 5η – Εμπύχωση κούκλας**

Στόχος της πέμπτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την έννοια της εμπύχωσης και τα μοτίβα κίνησης μια κούκλας.

Η διάρκεια της πέμπτης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με την προβολή οπτικοακουστικού υλικού από μια μικρή παράσταση με κούκλες χωρίς λόγια. Στη συνέχεια, η εμπυχώτρια δείχνει στα παιδιά τον τρόπο που μπορούν να κρατούν τις κούκλες τους, ώστε να τους δίνουν ζωή. Έπειτα, ζητάει από τα παιδιά να

δραματοποιήσουν με τις κούκλες τους κάποιες συνθήκες. Η συνέχεια της παρέμβασης φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τα διάφορα μοτίβα κίνησης και τέλος κατά την αξιολόγηση τα παιδιά επικοινωνούν μέσα από την κούκλα ένα συναίσθημα που τους αφήνει το κλείσιμο της παρέμβασης σε συνδυασμό με κάποιο μοτίβο κίνησης που τους έκανε εντύπωση (βλ. παράρτημα 3).

Τα παιδιά στην πέμπτη συνάντηση της ομάδας ήταν πιο χαλαρά και εξοικειωμένα τόσο με την ομάδα όσο και με τις κούκλες τους. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το οπτικοακουστικό υλικό παρόλα αυτά παρουσίασαν σχετικές δυσκολίες με τον χειρισμό και την εμπύχωση της κούκλας. Τα περισσότερα προτιμούσαν να κινούν την κούκλα τους με το δικό τους τρόπο και από τα μοτίβα που χρησιμοποιήθηκαν επέλεξαν κυρίως το «τίναγμα» και την «αιώρηση». Ακολούθησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φαντασία τις συνθήκες δραματοποίησης χωρίς να παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες. Στο τελευταίο κομμάτι της αξιολόγησης τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να δείξουν το συναίσθημα τους και να δημιουργήσουν ένα δικό τους μικρό διάλογο. Με την παρότρυνση της εμπυχώτριας όμως κατάφεραν να ξεδιπλώσουν συναισθήματα και προβλήματα που υπήρχαν μεταξύ τους. Η ύπαρξη της κούκλας τους έκανε να αισθανθούν ασφάλεια και με το να κρύβουν το πρόσωπο τους πίσω από αυτή κατάφεραν να επικοινωνήσουν τα συναισθήματα τους. Μέσα από αυτή την παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά φοβούνται έναν συγκεκριμένο μαθητή της ομάδας και η κούκλα τους έδωσε την δυνατότητα να το εκφράσουν αλλά και να κάνουν μια προσπάθεια να το αντιμετωπίσουν.

### **Παρέμβαση 6η – Τα συναισθήματα**

Στόχος της έκτης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να μάθουν να ξεχωρίζουν τα συναισθήματα μέσα από τη διαδικασία της εμπύχωσης της κούκλας.

Η διάρκεια της έκτης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παγωμένες εικόνες όπου μέσα από ένα φανταστικό ταξίδι η εμπυχώτρια προσπάθησε να ανιχνεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα της ομάδας. Στη συνέχεια, ακολούθησε αφήγηση την του παραμυθιού του Richard Jones & Libby Walden «Στην καρδιά και στο μυαλό ... Συναισθήματα» με τη βοήθεια μικρής παράστασης με κούκλες φτιαγμένες από γλωσσοπίεστρα και χαρτόνι που αντιπροσώπευαν το κάθε

συναίσθημα. Τα συναισθήματα που διαπραγματευόταν το παραμύθι ήταν το θάρρος, η λύπη, ο θυμός, η χαρά, η ζήλεια, η μοναξιά, η ντροπή, ο ενθουσιασμός, ο φόβος και η ηρεμία. Η εμψυχώτρια επιλέγει πέντε συναισθήματα από το παραμύθι με βάση το τι έκανε περισσότερη εντύπωση στα παιδιά. Ακολούθησε ένα παιχνίδι με εικόνες που απεικόνιζαν τα συναισθήματα του άγχους, της λύπης, της χαράς, του φόβου και του θυμού στο οποίο η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις φράσεις όπως «Η κούκλα μου είναι χαρούμενη όταν...», «Η κούκλα μου είναι φοβισμένη όταν...» κ.α. Η διαδικασία της αξιολόγησης καλεί τα παιδιά να επιλέξουν μια χάρτινη κούκλα με το αντίστοιχο συναίσθημα που τους άφησε η παρέμβαση (βλ. παράρτημα 3).

Τα παιδιά στην έκτη τους συνάντηση ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο των συναισθημάτων. Το παραμύθι με τα συναισθήματα τους κέντρισε το ενδιαφέρον και κάθε ένα στάθηκε στο συναίσθημα που το ενδιέφερε. Απόλαυσαν τόσο το παραμύθι όσο και την παρουσίαση του. Κάποια παιδιά αναγνώρισαν αμέσως τα συναισθήματα που είχαν οι κούκλες του παραμυθιού ενώ κάποια άλλα δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτά. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παραμυθιού στην τάξη επικρατούσε ησυχία και τα παιδιά παρακολουθούσαν την δραματοποίηση χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους. Στο παιχνίδι της αναγνώρισης των συναισθημάτων τα παιδιά ταυτίστηκαν με την κούκλα και σχεδόν ξέχασαν τα χαρακτηριστικά που της είχαν αποδώσει εξ αρχής. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν να συμπληρώσουν τις φράσεις και να εκφραστούν ελεύθερα αλλά όσο περνούσε η ώρα και έβλεπαν τους συμμαθητές τους να το επιχειρούν, ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά το τόλμησαν. Στο συναίσθημα του φόβου, υπήρξε ένας μαθητής που αναφέρθηκε πάλι στο γεγονός ότι φοβάται έναν άλλο συμμαθητή του και τα υπόλοιπα παιδιά έδειχνα να συμφωνούν με αυτό. Όσο περνάει ο καιρός τα παιδιά παρουσιάζουν βελτίωση σε δεξιότητες συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αυτοελέγχου.

### **Παρέμβαση 7η – Χριστουγεννιάτικη γιορτή με κούκλες**

Στόχος της έβδομης παρέμβασης ήταν οι μαθητές να αναβιώσουν τα έθιμα των Χριστουγέννων μέσα από τεχνικές εμψύχωση κούκλας. Δημιουργήθηκε από την ομάδα μια σύντομη δραματοποίηση την οποία είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσαν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου τους.

Η διάρκεια της εβδομης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με μια ομαδική κατασκευή μιας κούκλας «Άγιος Βασίλης» βασισμένη πάνω σε φωτογραφία που είχε φέρει η εμψυχώτρια στην τάξη. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής, τα παιδιά μέσα από τις κούκλες τους ρωτάνε να μάθουν για την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της κούκλας «Άγιος Βασίλης», η οποία εμψυχώνεται από την εμψυχώτρια. Έτσι προκύπτει μια μικρή δραματοποίηση μέσα από έναν αυτοσχέδιο διάλογο που κατευθύνεται από τα ίδια τα παιδιά. Μόλις τα παιδιά γνωρίζουν τη νέα κούκλα της ομάδας, βγαίνουν από την αίθουσα και χτυπάνε τις πόρτες των άλλων τμημάτων του σχολείου για να πουν μέσα από τις κούκλες τους τα κάλαντα και να μοιράσουν δώρα. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την επιστροφή των παιδιών στην τάξη τους και το ψιθύρισμα μιας χριστουγεννιάτικης ευχής στο αφτί της κούκλας «Άγιος Βασίλης» (βλ. παράρτημα 3).

Η εβδομή παρέμβαση βρίσκει τα παιδιά πιο χαλαρά και εξοικειωμένα με τις κούκλες τους. Στην ομάδα πια είχε δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Το μεγάλο πρόβλημα που προκύπτει φέτος στα παιδιά είναι ότι θα βγουν από τις ρουτίνες τους, λόγω την πανδημίας. Οι χριστουγεννιάτικες συνήθειες δεν γίνεται να πραγματοποιηθούν. Το γεγονός αυτό τους προκαλεί μεγάλη αναστάτωση και νευρικότητα. Για κάποια παιδιά φαντάζει σχεδόν αδύνατη η διαχείριση αυτής της κατάστασης. Στόχος την εβδομης παρέμβασης ήταν να αναβιώσουν «τις ρουτίνες» των εορτών μέσα από τις κούκλες. Η συνεργασία για την κατασκευή ομαδικής κούκλας (κούκλα ταξιδευτής) οδήγησε σε μια ανταλλαγή ιδεών και έκφραση απόψεων για τη δημιουργία μιας διαφορετικής, ξεχωριστής κούκλας. Ο ένας βοηθούσε τον άλλο και μάλιστα ένας από τους μαθητές πήρε την πρωτοβουλία να αναλάβει την οργάνωση της διαδικασίας.

Φυσικά από την ομάδα δεν έλειψαν οι διαφωνίες και οι εντάσεις για τα ρούχα και το σχήμα της κούκλας. Η πιο όμορφη στιγμή της παρέμβασης, ήταν όταν τα παιδιά πήραν τις κούκλες τους και βγήκαν από την συνθήκη της αίθουσας για να πουν τα κάλαντα και να μοιράσουν δώρα στις υπόλοιπες αίθουσες. Κάποια παιδιά που ήταν πιο χαλαρά και κοινωνικά, έβαλαν την κούκλα τους στην τσέπη ή την σταθεροποίησαν κάπου επάνω τους. Κάποια άλλα παιδιά, τοποθέτησαν τις κούκλες μπροστά στα πρόσωπα τους και κρύβονταν από πίσω. Το γεγονός αυτό τα έκανε να λειτουργούν με ασφάλεια πως δεν εκτίθενται τα ίδια αλλά οι κούκλες τους. Έτσι ήταν ο εαυτός τους και λειτουργούσαν πιο αυθόρμητα. Ακολούθησε μια συζήτηση

αυτοσχεδιαστική για τις διαφορές που θα έχουν τα φετινά Χριστούγεννα σε σχέση με τα προηγούμενα και έκλεισε η παρέμβαση με τις ευχές στο αφτί του Άγιου Βασίλη.

### **Παρέμβαση 8<sup>η</sup> – Από το σύμβολο στην κούκλα**

Στόχος της όγδοης παρέμβασης ήταν τα παιδιά να μπορέσουν να καταλάβουν πως για να λειτουργήσει κάτι σαν κούκλα στον κόσμο του κουκλοθέατρου δεν χρειάζεται να έχει απαραίτητα την μορφή της κούκλας που γνωρίζουν μέχρι τώρα. Μπορεί να είναι και ένα αντικείμενο μέσα στο χώρο ή μπορεί ακόμα να είναι και τα ίδια τους τα χέρια, τα οποία αποκτούν ζωή μέσω της εμψύχωσης.

Η διάρκεια της όγδοης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια στον κύκλο με σκοπό το ζέσταμα καρπών και δαχτύλων. Το παιχνίδι που ακολούθησε αντιμετώπισε τα χέρια των παιδιών και της εμψυχώτριας σαν κούκλες. Η εμψυχώτρια έδειξε στα παιδιά με ποιο τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο και στη συνέχεια τα παιδιά σε ομάδες δυο ατόμων έπαιξαν εμψυχώνοντας τα χέρια τους και δημιουργώντας σχέσεις μεταξύ αυτών. Αμέσως μετά ακολούθησε μια μικρή δραματοποίηση από τα παιδιά, τα οποία έπρεπε να επιλέξουν ένα αντικείμενο μέσα από το χώρο και να το γνωρίσουν στην ομάδα (γιατί επέλεξες αυτό το αντικείμενο; τι σου έκανε εντύπωση σε αυτό; πως είναι το όνομα του; τι συναίσθημα νιώθει; κ.α.). Η παρέμβαση κλείνει με τηλεφωνικές συνδιαλέξεις και τα παιδιά σε ρόλο (βλ. παράρτημα 3).

Τα παιδιά στην όγδοη παρέμβαση ήταν λίγο ανήσυχα γιατί μόλις είχαν επιστρέψει από τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές και χρειάστηκε χρόνος για να βρουν πάλι το ρυθμό τους μέσα στην ομάδα. Κάποια από τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την επαναπροσαρμογή καθώς δυσκολεύτηκαν να παραμείνουν στην τάξη και να καθίσουν σε κύκλο. Το γεγονός αυτό ξεπεράστηκε μόλις ξεκίνησαν οι ασκήσεις με τα χέρια. Στις ασκήσεις όπου η κούκλα ήταν η παλάμη των παιδιών, έγινε εύκολα αντιληπτή η κίνηση και η ακινησία με βάση το βλέμμα. Τα παιδιά κουνούσαν τα χέρια τους προς όλες τις κατευθύνσεις και συναντούσαν τα υπόλοιπα χέρια φτιάχνοντας μικρούς διαλόγους. Ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους πήρε άλλη μορφή καθώς μιλούσε η κούκλα-χέρι και όχι εκείνα. Άλλαζαν τις φωνές τους και κουνούσαν τα χέρια τους άλλοτε νευρικά και άλλοτε αργά και σταθερά. Δεδομένου ότι η αίθουσα των παρεμβάσεων ανήκει στο

εργαστήριο μαγειρικής του σχολείου, τα παιδιά επέλεξαν αντικείμενα που είχαν να κάνουν με την κουζίνα. Το κάθε ένα από τα παιδιά εξήγησε στην ομάδα γιατί διάλεξε το αντικείμενο αυτό και οι υπόλοιποι έκαναν ερωτήσεις θέλοντας να μάθουν περισσότερα. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα επικοινωνίας και συζήτησης χωρίς καμία πίεση στο να πρέπει να μιλήσουν όλα τα παιδιά. Το σπρέι ψέκαζε τους πάντες και τους δρόσιζε, το σφουγγάρι έκανε ελαστικές κινήσεις, το κακάο συνεργάστηκε με τη ζάχαρη για να γίνει πιο γλυκό, το αλάτι είχε όρεξη για αυγά και τηγανητές πατάτες και η μαγιά μύριζε κάπως περίεργα. Η όγδοη παρέμβαση ολοκληρώθηκε βρίσκοντας τα παιδιά να σχεδιάζουν για το τι θα γινόταν αν όλα μαζί τα αντικείμενα, συνεργάζονταν για να φτιάξουν κάτι κοινό.

### **Παρέμβαση 9<sup>η</sup> – Εμφύχωση αντικειμένων**

Στόχος της ένατης παρέμβασης ήταν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την εμφύχωση αντικειμένων.

Η διάρκεια της ένατης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια στον κύκλο για χαλάρωση και παιχνίδια προθέρμανσης στα οποία τα παιδιά έπρεπε να εμφυχώσουν την παλάμη τους σαν κούκλα κάτω από διάφορες συνθήκες που τους έδινε η εμφυχώτρια. Στη συνέχεια, τα παιδιά φέρνουν ξανά στην ομάδα τα αντικείμενα που είχαν επιλέξει στην προηγούμενη παρέμβαση και τους βάζουν μάτια, ρούχα, μαλλιά και οτιδήποτε άλλο επιθυμούν. Η εμφυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητά να ετοιμάσουν ένα μικρό διάλογο μεταξύ των αντικειμένων τους με στόχο την παρουσίαση του στην υπόλοιπη ομάδα. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση που εστιάζει στην ανίχνευση συναισθήματος όπου κάθε παιδί καταθέτει στην ομάδα το συναίσθημα που τον κέρδισε κατά την διάρκεια της παρέμβασης (βλ. παράρτημα 3).

Η ένατη παρέμβαση, βρίσκει τα παιδιά εξοικειωμένα με τα αντικείμενα που είχαν επιλέξει. Έβαλαν μεγάλη φαντασία και έφτιαξαν διάφορα πρόσωπα στις κούκλες τους με διαφορετικά συναισθήματα και χρώματα που σήμαιναν κάτι για αυτούς. Η χαρά ήταν έντονη στα πρόσωπα τους. Δεν χρειάστηκαν πολλές επεξηγήσεις για κάθε παιχνίδι. Αισθάνονταν πλέον άνετα και ασφαλή στην ομάδα και δεν ντρέπονταν να μιλήσουν μέσα από τα αντικείμενα τους και να πουν τι αισθάνονται. Συνεργάστηκαν και δούλεψαν αποτελεσματικά σε ομάδες με όλο και

λιγότερη βοήθεια από την εμπυχώτρια. Γνώριζαν πια τη διαδικασία που ακολουθούν οι περισσότερες παρεμβάσεις: κατασκευάζουμε μια κούκλα και στη συνέχεια δημιουργούμε ένα χαρακτήρα για αυτήν και τη συστήνουμε στην ομάδα. Όταν αυτό γινόταν σε ομάδες, το αποτέλεσμα έβγαινε με μεγαλύτερη ευκολία.

Στα παιχνίδια ρόλων με τις κούκλες υπήρξε μεγάλη βελτίωση αφού τα παιδιά στις ομάδες δημιουργούσαν ολόκληρες ιστορίες με διαλόγους και κείμενο. Έδειξαν να απολαμβάνουν την διαδικασία με την εμπύχωση αντικειμένων και τους έκανε τρομερή εντύπωση το πώς μπορεί ένα άψυχο αντικείμενο στο ντουλάπι να πάρει ζωή και να μιλήσει. Δίνοντας το δικό τους χαρακτήρα και προσωπικότητα σε κάθε αντικείμενο κατάφεραν να επικοινωνήσουν συναισθήματα και ανησυχίες.

Ένας μαθητής, ζήτησε αν θα μπορούσε να επαναληφθεί η διαδικασία της εμπύχωσης αντικειμένων με μια καινούρια συνθήκη, να φέρει το κάθε παιδί το δικό του αγαπημένο αντικείμενο από το σπίτι. Η ομάδα ενθουσιάστηκε με την ιδέα και η εμπυχώτρια συμφώνησε με χαρά.

### **Παρέμβαση 10<sup>η</sup> – Εμπύχωση αγαπημένων αντικειμένων**

Στόχος της δέκατης παρέμβασης ήταν η εμπύχωση των αγαπημένων αντικειμένων των παιδιών που έφεραν από το σπίτι τους. Η συγκεκριμένη παρέμβαση δημιουργήθηκε μετά την πρωτοβουλία – πρόταση μαθητή της ομάδας, με την οποία συμφώνησαν και όλοι οι υπόλοιποι.

Η διάρκεια της δέκατης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια στον κύκλο που εστίαζαν στην λέξη «αγαπημένο». Συνεχίστηκε με παιχνίδια προθέρμανσης που περιλάμβαναν ζέσταμα χεριών, παγωμένες εικόνες και ομαδικό γλυπτό με κύρια κατεύθυνση την έννοια της λέξης «αγάπη». Στη συνέχεια, ακολούθησε η εμπύχωση των αγαπημένων αντικειμένων των παιδιών σε ομάδες. Τα παιδιά έδωσαν πνοή στα αντικείμενα που είχαν διαλέξει να γνωρίσουν στην ομάδα. Τα αντικείμενα μίλησαν, συστήθηκαν και αυτοσχεδίασαν. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τα παιδιά σε κύκλο να δημιουργούν μια ιστορία από κοινού (βλ. παράρτημα 3).

Το παιχνίδι με τα αγαπημένα χρώματα και φαγητά είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Σχεδόν όλα τα παιδιά έκαναν όμορφες συσχετίσεις με τα χρώματα και τα φαγητά και συγκεκριμένα ένας μαθητής κατέθεσε στην ομάδα ότι κάθε όνομα που ακούει το

συνδυάζει στο μυαλό του με ένα συγκεκριμένο χρώμα. Στο ομαδικό γλυπτό τα παιδιά συνεργάστηκαν και έφτιαξαν μια τελική εικόνα δείχνοντας μεγάλη φαντασία. Όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν και να δώσουν νόημα στη λέξη αγάπη χωρίς να τη μπερδεύουν με κάποιο άλλο συναίσθημα.

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά ανυπομονούσαν να παρουσιάσουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα που είχαν ξεχωρίσει και είχαν φέρει μαζί από το σπίτι τους. Πίσω από κάθε αντικείμενο κρυβόταν μια μικρή ιστορία όπου κάθε παιδί μοιραζόταν με την ομάδα του και στη συνέχεια παρουσίαζε στους υπόλοιπους. Η επιλογή των αντικειμένων έγινε με φαντασία και χιούμορ. Στη δημιουργία ιστορίας με τα αγαπημένα αντικείμενα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στο να καταλήξουν για το τι θα παρουσιάσουν και χρειάστηκε για μια ακόμη φορά η παρέμβαση της εμψυχώτριας. Παρά τις δυσκολίες όμως, έδειξαν να διασκεδάζουν πολύ την δραματοποίηση.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση απαιτούσε μια διαρκή συγκέντρωση προσοχής και δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και περιγραφής. Για αυτό στο τέλος η εμψυχώτρια έδωσε πολύ χρόνο στα παιδιά να παίζουν και να χαλαρώσουν με τα αγαπημένα τους αντικείμενα.

### **Τέταρτος κύκλος παρεμβάσεων (11<sup>η</sup>-15<sup>η</sup> παρέμβαση)**

Ο βασικός στόχος του τέταρτου κύκλου παρεμβάσεων είναι η προετοιμασία της ομάδας για τη δημιουργία παράστασης. Η εμψυχώτρια αφουγκράζεται τις ανάγκες της ομάδας με βάση τις προηγούμενες παρεμβάσεις και επιλέγει ένα κείμενο με θέμα που τους αφορά. Το κείμενο αυτό γίνεται η βάση για τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας.

### **Παρέμβαση 11<sup>η</sup> – Ο δράκος και το μαγικό κουτί**

Στόχος της ενδέκατης παρέμβασης ήταν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το συναίσθημα του φόβου και του θυμού. Πόσο φόβο μπορεί να προκαλέσει κάποιος που έχει θυμώσει στον περίγυρο του;



Η διάρκεια της ενδέκατης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια σε κύκλο όπου τα παιδιά έπρεπε να επεξεργαστούν ένα μικρό ξύλινο κουτί, χωρίς να το ανοίξουν. Η εμψυχώτρια τους ζήτησε να μαντέψουν τι μπορεί να έχει μέσα. Έπειτα, τους αποκάλυψε ότι το κουτί έχει μέσα κάτι το οποίο μπορεί να τους προκαλέσει φόβο και τους ζήτησε να σκεφτούν τι μπορεί να ήταν αυτό. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά προσπάθησαν να μιλήσουν για τους φόβους τους. Ακολούθησε παιχνίδι προθέρμανσης στο χώρο όπου τα παιδιά έπρεπε να δείξουν με το σώμα τους τις συνθήκες που του έδινε κάθε φορά η εμψυχώτρια.

Μετά το παιχνίδι ακολούθησε η αφήγηση του παραμυθιού της Νένα Γεωργιάδου με τίτλο «Ο δράκος και το μαγικό κουτί». Μόλις ολοκληρώθηκε η αφήγηση, τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις για σημεία που δεν κατάλαβαν ή παρουσίασαν διάσπαση προσοχής. Στην συνέχεια, ακολούθησε η επιλογή ρόλων από κάθε μέλος της ομάδας (άμα ζούσατε την περιπέτεια του παραμυθιού, ποιο ζωάκι θα ήσασταν;). Τα παιδιά ταυτίστηκαν με τον ήρωα του παραμυθιού που επιθυμούσαν και η παρέμβαση συνεχίστηκε με την κατασκευή των ζώων που επιλέχθηκαν σε ομάδες των δυο. Η αξιολόγηση βρήκε τα παιδιά να λένε τη γνώμη τους για το παραμύθι. Τι τους άρεσε; Τι θα μπορούσαν να αλλάξουν; Θα μπορούσε να τελειώσει το παραμύθι αλλιώς; Ποιο τέλος θα ήταν το ιδανικό για εκείνα; (βλ. παράρτημα 3).

Στα παιδιά φάνηκε να αρέσει πολύ η συγκεκριμένη παρέμβαση. Συνεργάστηκαν με χαρά και δεν υπήρχαν ιδιαίτερες διαφωνίες. Στη δραστηριότητα που έπρεπε να μαντέψουν τι περιέχει μέσα το κουτί, σκέφτηκαν διαφορετικά πράγματα χρησιμοποιώντας την φαντασία τους. Στην ερώτηση της εμψυχώτριας για το τι μπορεί να φοβάμαι το οποίο έχει κρυφτεί μέσα στο κουτί τα περισσότερα παιδιά είπαν για το σκοτάδι ή μη χάσουν τον φίλο τους. Μόνο ένας μαθητής αναφέρθηκε ξανά σε συγκεκριμένο πρόσωπο της ομάδας (το οποίο ήταν και το μόνο που διάλεξε να ταυτιστεί με το δράκο του παραμυθιού). Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν δειλά μαζί του.

Τα παιδιά επέλεξαν με αποφασιστικότητα και ευκολία το ρόλο τους χωρίς να το σκεφτούν πάρα πολύ. Υπήρξε μια μικρή διαφωνία ανάμεσα σε δυο κορίτσια που ήθελαν το ίδιο ζώο η οποία λύθηκε αμέσως με παραχωρήσεις και συζήτηση. Η συνεργασία ανάμεσα στην ομάδα δείχνει να είναι κάτι που έχει πλέον κατακτηθεί. Υπάρχει μεγάλη βελτίωση στην επικοινωνία, τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό κομμάτι. Στην επιλογή ρόλων ακούστηκαν ωραία επιχειρήματα, υπήρχε βλεμματική επαφή και κατάφερε να ολοκληρωθεί χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση της

εμπυχωτριάς. Στην αξιολόγηση τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα τους με ευκολία πράγμα που μαρτυρά για άλλη μια φορά την βελτίωση της επικοινωνίας στην ομάδα.

Οι κατασκευές κούκλας δεν πρόλαβαν να ολοκληρωθούν για αυτό και η επόμενη παρέμβαση θα δώσει έμφαση σε αυτό το κομμάτι καθώς και στη δραματοποίηση του παραμυθιού.

### **Παρέμβαση 12<sup>η</sup> – Κατασκευή κούκλας για την τελική παράσταση**

Στόχος της δωδέκατης παρέμβασης ήταν η κατασκευή κούκλας ανάλογα με το χαρακτήρα του παραμυθιού που είχε επιλέξει κάθε παιδί.

Η διάρκεια της δωδέκατης παρέμβασης ήταν 90 λεπτά και ξεκίνησε με παιχνίδια στον κύκλο και παιχνίδια προθέρμανσης. Τα παιδιά κινήθηκαν ελεύθερα στο χώρο και δραματοποίησαν την αφήγηση της νέας ιστορίας που έφερε η εμπυχωτρία στην ομάδα (βλ. παράρτημα 3).

Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και έψαξαν να βρουν λύσεις για την αντιμετώπιση του δράκου του παραμυθιού στο δάσος. Ακολούθησε η ολοκλήρωση της κατασκευής της κάθε κούκλας και η εμπύχωση τους. Στο τελευταίο σημείο της δραματοποίησης όλα τα ζώα δρουν μαζί και αντιμετωπίζουν το δράκο σε μια παράσταση αυτοσχεδιασμού.

Τα παιδιά μαζί με την εμπυχωτρία επέλεξαν τι θα κρατήσουν και τι δεν θα κρατήσουν από τις λύσεις που είχαν προταθεί στην ομάδα. Στη συνέχεια, ακολούθησε τηλεφωνική συνδιάλεξη του εκπρόσωπου των ζώων (λιοντάρι) με τον δράκο. Βρέθηκε η χρυσή τομή. Η παράσταση ήταν έτοιμη.

Η δωδέκατη παρέμβαση έκλεισε βρίσκοντας τα παιδιά να λειτουργούν ομαδικά και με απόλυτη συνεργασία. Ήταν πλέον φανερό η δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα ώστε να συνεργάζονται για να βρίσκουν λύσεις ακούγοντας ο ένας την άποψη του άλλου. Φυσικά υπήρχαν και παιδιά που λόγω των εμμονών τους επέμεναν στην άποψη τους δίχως να το βάζουν κάτω. Το μαγικό είναι ότι τέτοιες συμπεριφορές αγκαλιάστηκαν από τους υπόλοιπους και υπήρξε κατανόηση. Η φαντασία των παιδιών ήταν πια φανερά μεγαλύτερη και η εξοικείωση με τις κούκλες τα έκανε να

μην αποφεύγουν την βλεμματική επαφή και να μην φοβούνται να πουν τη γνώμη τους σε κάθε περίπτωση.

Η τελική παράσταση στήθηκε με ιδέες των παιδιών μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα στο σχολείο. Η εμψυχώτρια εντόπισε μέσα από την πορεία των παρεμβάσεων το θέμα που απασχολούσε την ομάδα, που δεν ήταν άλλο από τον φόβο που τους προκαλούσε ο θυμός του συμμαθητή τους, και προσπάθησε μέσα από το παραμύθι αυτό να αφυπνίσει τα παιδιά, να τα ενημερώσει και να τα οδηγήσει στην εύρεση λύσεων και στην αντιμετώπιση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν. Κάθε παιδί ταυτίστηκε με έναν ήρωα προβάλλοντας τα χαρακτηριστικά της δικής του προσωπικότητας και στο τέλος η ομάδα κατάλαβε πως κάθε προσωπικότητα είναι απαραίτητη για να βάλει το δικό της λιθαράκι στην επίλυση του προβλήματος. Ακόμα και η προσωπικότητα του δράκου έκανε τον μαθητή, που ταυτίστηκε μαζί του, να σκεφτεί γιατί φοβίζεται τα υπόλοιπα παιδιά και γιατί δεν έχει πραγματικούς φίλους στο σχολείο. Από την άλλη μεριά τα παιδιά βρήκαν το θάρρος, μέσα από τις κούκλες τους να του μιλήσουν και να τον αγκαλιάσουν.

Τα αποτελέσματα ήταν μαγικά και όσο προχωρούσε η ομάδα με τις πρόβες, τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σαν ομάδα αγκαλιάζοντας όλους τους χαρακτήρες. Με πολλή χαρά η εμψυχώτρια χάρισε στα παιδιά τις κούκλες που δημιούργησαν καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κάτι που τα παιδιά επιθυμούσαν εξ αρχής.

### **Παρέμβαση 13<sup>η</sup> – Παρέμβαση 14<sup>η</sup> – Παρέμβαση 15<sup>η</sup>**

Οι τελευταίες τρεις παρεμβάσεις αφιερώθηκαν στην κατασκευή του σκηνικού της παράστασης και στις πρόβες. Τα παιδιά με μεγάλη διάθεση συνεργάστηκαν και απόλαυσαν τη διαδικασία των προβών προσθέτοντας κάθε φορά και κάτι καινούριο στην ιστορία. Στόχος ήταν η παρουσίαση της παράστασης στο τέλος της χρονιάς σε γονείς, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς λόγω της πανδημίας covid 19 δεν πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση.

#### **3.2.2 Αξιολόγηση παρεμβάσεων**

Ο πρώτος κύκλος των παρεμβάσεων (1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> παρέμβαση) φαίνεται να βρίσκει τα παιδιά απροετοίμαστα και ανήσυχα. Στην πρώτη παρέμβαση, παρουσιάστηκαν

πολλές δυσκολίες προσαρμογής, έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας αλλά και σοβαρά ελλείμματα στην επικοινωνία και στην έκφραση συναισθημάτων. Δεν υπήρχε σχεδόν καθόλου βλεμματική επαφή ενώ η διάσπαση προσοχής- υπερκινητικότητα ήταν φανερή. Στην δεύτερη παρέμβαση υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, υπομονή και ανάγκη για συνεργασία. Δεν έλειψαν βέβαια οι εντάσεις παρόλο που τα παιδιά ήταν λίγο πιο κοινωνικά.

Ο δεύτερος κύκλος των παρεμβάσεων (3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> παρέμβαση) χαρακτηρίστηκε από περισσότερη συγκέντρωση και συνεργασία. Στην τρίτη παρέμβαση παρά την ανυπομονησία των παιδιών, υπήρξε αλληλοβοήθεια, περισσότερη συνεργασία καθώς και αυξημένο ενδιαφέρον. Φυσικά η βοήθεια και η καθοδήγηση από την εμψυχώτρια ήταν απαραίτητη. Η τέταρτη παρέμβαση βρήκε τα παιδιά χαρούμενα με έντονο ενδιαφέρον για ανακάλυψη και περισσότερη υπομονή. Υπήρξε προθυμία για βοήθεια, φαντασία και πρωτότυπες ιδέες ενώ δεν έλειψε η παρουσία εντάσεων.

Ο τρίτος κύκλος των παρεμβάσεων (5<sup>η</sup> - 10<sup>η</sup> παρέμβαση) φαίνεται να βρίσκει τα παιδιά να παρουσιάζουν βελτίωση σε σημαντικούς τομείς. Στην πέμπτη παρέμβαση τα παιδιά κατάφεραν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν πιο προσωπικά πράγματα μέσα από το αίσθημα ασφάλειας που τους έδινε η κούκλα. Στην έκτη παρέμβαση παρατηρήθηκε βελτίωση σε δεξιότητες συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αυτοελέγχου. Μέσα από την επαφή τους με τα συναισθήματα, εξέφρασαν την ύπαρξη φόβου για συγκεκριμένο μαθητή. Στην έβδομη παρέμβαση υπήρξε ομαδική συνεργασία με κοινό σκοπό, έκφραση απόψεων και ιδεών καθώς και οργάνωση της διαδικασίας. Τα παιδιά κατάφεραν να εκφραστούν και να νιώσουν ελευθερία μέσα από την κούκλα. Η όγδοη παρέμβαση βρήκε τα παιδιά ανήσυχα δεδομένου ότι μόλις είχαν επιστρέψει από τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές. Παρόλα αυτά χρειάστηκαν πολύ λιγότερο χρόνο συγκριτικά με άλλες φορές για να συγκεντρωθούν και να λειτουργήσουν πάλι ως ομάδα. Το κλίμα εμπιστοσύνης ήταν πια εμφανές και οι εντάσεις είχαν σχεδόν εξαφανιστεί. Στην ένατη παρέμβαση είχαν πια κατακτηθεί αρκετές κοινωνικές συμπεριφορές. Η βοήθεια της εμψυχώτριας είχε φανερά μειωθεί και τα παιδιά έπαιρναν πρωτοβουλίες με αυτοπεποίθηση. Η δέκατη παρέμβαση κύλησε με μεγάλη ευκολία και δημιουργικότητα. Οι μαθητές είχαν κατακτήσει πια δεξιότητες επικοινωνίας και περιγραφής, είχαν αφήσει πίσω τους το φόβο και την ντροπή και είχε μειωθεί φανερά η διάσπαση της προσοχής τους.

Ο τέταρτος και τελευταίος κύκλος των παρεμβάσεων (11<sup>η</sup>-15<sup>η</sup> παρέμβαση) ανέβασε πολύ ψηλά τον πήχη της ομάδας εφόσον η ομάδα κατάφερε να αναγνωρίσει

το πρόβλημα και να συνεργαστεί για την αναζήτηση λύσεων. Με το κλείσιμο των παρεμβάσεων η ομάδα δεν ήταν πια ίδια με πριν. Είχε καταφέρει να βελτιώσει την επικοινωνία της με αποφασιστικότητα και χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις. Αυξήθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα. Τα παιδιά επιδίωκαν περισσότερο από πριν την βλεμματική επαφή και τα συναισθηματικά συμπτώματα γίνονταν όλο και λιγότερα. Στο τέλος κατάφεραν να αποδεχθούν την διαφορετικότητα των συμμαθητών τους και να γίνουν μια μεγάλη αγκαλιά.

### 3.2.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

#### Συνέντευξη 1<sup>η</sup>

Η συνέντευξη που ακολουθεί δόθηκε από την κ. Ματίνα, ειδικό βοηθητικό προσωπικό του μαθητή Γ. η οποία για λόγους υποστήριξης του μαθητή παραβρέθηκε στην ομάδα καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ο Γ. είναι ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού με πολλά στοιχεία ΔΕΠΥ. Είναι ένας μαθητής εξαιρετικά χαρισματικός και τρυφερός με τρομερή αίσθηση του χιούμορ παρόλο που ο προφορικός του λόγος παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες. Η συνέντευξη είχε διάρκεια 30 λεπτών και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας με θέμα: « Το κουκλοθέατρο ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΕΕΕΚ».

**(E = Ερευνήτρια, M= Ματίνα)**

E- Τι είναι για εσάς το κουκλοθέατρο;

M- Επειδή, μετράω χρόνια προϋπηρεσίας σε νηπιαγωγεία και σχολεία ειδικής αγωγής, για εμένα το κουκλοθέατρο είναι ένα μέσο πολύ χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι τρόπος έκφρασης για τα παιδιά, τα οποία νιώθουν ασφαλή πίσω από την κούκλα και μπορούν να είναι ελεύθερα.

E- Έχετε χρησιμοποιήσει ξανά την κούκλα σαν μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε δομές ειδικής αγωγής;

M- Η αλήθεια είναι πως στην ειδική αγωγή δεν έχω χρησιμοποιήσει ξανά το κουκλοθέατρο. Μέχρι τώρα η εμπειρία μου με αυτό το είδος ήταν αποκλειστικά σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και κυρίως σε νηπιακές ηλικίες.

Συναισθημα-  
τικά  
συμπτώματα

E- Χρησιμοποιήσαμε στην ομάδα το κουκλοθέατρο ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πως σας φάνηκε αυτή η εμπειρία σχετικά με το Γ.;

Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους

M- Η κούκλα για το Γ. ήταν πολύ βοηθητική σε πολλά επίπεδα. Επειδή είναι ένα παιδί με πολλές κοινωνικές δυσκολίες, η κούκλα τον βοήθησε αρχικά να μπορέσει να ενταχθεί στην ομάδα κάτι το οποίο μέχρι τώρα δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί εύκολα. Ο Γ. είναι ένα παιδί που επιλέγει να δουλεύει μόνο του και δύσκολα συνεργάζεται. Τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Το κουκλοθέατρο τον βοήθησε αρχικά να αλληλεπιδράσει με την ομάδα και σε καθημερινή βάση οι κούκλες που κατασκεύασε το παιδί κατά τις παρεμβάσεις, τον βοήθησαν να αλληλεπιδράσει και με τους υπόλοιπους γύρω του.

Προβλήματα διαγωγής

E- Πως βοήθησε το παιδί η κούκλα να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του;

M- Τον βοήθησε πολύ να αλληλεπιδράσει ακόμα και με άτομα που δεν είχε επαφή γιατί είναι ένα παιδί που αν δεν γνωρίζει κάποιον δύσκολα έρχεται σε επαφή.

Θετική κοινωνική συμπεριφορά

E- Ο Γ. δεν είχε έρθει σε επαφή πιο πριν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας οπότε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτόν. Πως βοήθησε η κούκλα στην ένταξή του στην ομάδα;

Συναισθηματικά συμπτώματα

M- Ακριβώς! Ο Γ. δεν είχε καταφέρει μέχρι τώρα να ανήκει και να λειτουργεί σε ομάδα. Ο τρόπος που κατάφερε να προσαρμοστεί σε αυτό ήταν η ασφάλεια που του έδιναν οι κούκλες. Παρουσίαζε τις κούκλες στην ομάδα του, κάνοντας μικρούς διαλόγους. Με αυτό τον τρόπο παρουσίαζε τις κούκλες του στην ομάδα και έμπαινε σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Αρχικά, η μόνη αλληλεπίδραση ήταν μεταξύ αυτού και της κούκλας αλλά έπειτα έβαζε σε αυτή τη διαδικασία και τους υπόλοιπους μαθητές. Και πέρα από την ομάδα χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να αλληλεπιδράσει και με τους εκπαιδευτικούς.

Προβλήματα με τους συνομήλικους

E- Παρατηρήσατε διαφορά στην συμπεριφορά του Γ. από όταν ήρθε σε επαφή με τις κούκλες και μετά;

M- Υπήρχε πολύ μεγάλη διαφορά σε σχέση με αυτό.

E- Πως θα χαρακτηρίζατε την κατάσταση του παιδιού πριν την επαφή του με την κούκλα;

Συναισθηματικά συμπτώματα

M- Ο Γ. ήταν πολύ κλειστός και αποστασιοποιημένος πριν τις παρεμβάσεις. Προσπαθήσαμε να βρούμε τρόπους για να αλληλεπιδράσουμε σε βασικά σημεία και να ακολουθεί απλές εντολές.

E- Περιέγραψε μας και τον Γ. μετά την επαφή του με την κούκλα.

Προβλήματα με τους συνομήλικους

M- Με όσο πιο απλά λόγια μπορώ να το περιγράψω, το κουκλοθέατρο για τον Γ. ήταν το μέσο για να συνδεθεί με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Είδαμε μεγάλη βελτίωση στην επικοινωνία του και στη συνεργασία του. Επίσης, η κούκλες που

κατασκεύασε στις παρεμβάσεις, βοήθησαν και σαν κίνητρο όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι και το κομμάτι της συμμόρφωσης και της τήρησης κανόνων.

E- Πως χρησιμοποιούσατε τις κούκλες για να πετύχετε την συμμόρφωση ή την τήρηση κανόνων;

M- Σαν κίνητρο. Ο Γ. πραγματοποιούσε μια δραστηριότητα στην τάξη και η επιβράβευση του ήταν το να παίζει με τις κούκλες. Το ίδιο συνέβαινε και με την παραβίαση των κανόνων. Αν έφευγε από την τάξη ή γινόταν επιθετικός τότε ήξερε ότι θα στερηθεί τις κούκλες του. Γεγονός που τον απέτρεπε από τέτοιου είδους συμπεριφορές και τον βοηθούσε να συγκεντρωθεί.

Προβλήματα διαγωγής

E- Μιας και αναφέρατε το κομμάτι της συγκέντρωσης. Ο Γ. είναι ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, συχνά σηκώνεται από την καρέκλα του και φεύγει από την τάξη. Συνέβαλε καθόλου η χρήση της κούκλας σε αυτό;

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής

M- Αρχικά ήταν όρθιος και έπαιζε. Μετέπειτα, όταν ήρθε η κατασκευή της κούκλας έδειξε μεγάλη συγκέντρωση. Καθόταν στην καρέκλα με υπομονή και έγραφε διαλόγους στο χαρτί. Η κούκλα τον βοήθησε πολύ στο να παίζει και να συνεργαστεί με την ομάδα.

E- Στο κομμάτι της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας. Το παιδί μοιράζεται τα πράγματα του;

M- Δυστυχώς, είναι πολύ δύσκολο το να μοιραστεί πράγματα. Σε πολύ συγκεκριμένες συνθήκες θα το κάνει αυτό και κάτω από συγκεκριμένες συμφωνίες που κάνει ο ίδιος με τους συμμαθητές του.

Προβλήματα με τους συνομήλικους

E- Τις κούκλες που κατασκεύασε τις μοιραζόταν με τα υπόλοιπα παιδιά;

M- Μπορούσε να μοιραστεί τις κούκλες του με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά για να παίξουν με αυτές και να λένε πολύ συγκεκριμένα πράγματα που αυτός επιθυμούσε. Σίγουρα ήθελε να πάρει μαζί του την κούκλα του στο τέλος της παρέμβασης. Δεν το διαπραγματευόταν αυτό.

E- Ο Γ. είναι ένα παιδί που έχει φίλους;

Συναισθηματικά συμπτώματα

M- Όχι, δεν αλληλεπιδρά εύκολα με άλλα παιδιά. Επειδή έχει τις δικές του σκέψεις και τα δικά του ερεθίσματα, δεν είναι εύκολο κάποιος να τα κατανοήσει και να έρθει σε επαφή μαζί του.

E- Συνέβαλε καθόλου το κουκλοθέατρο σε αυτό; Παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή;

M- Συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό. Δεν θα πω ότι λύθηκαν όλα τα προβλήματα και τώρα είναι ένα άλλο παιδί. Θα πω όμως ότι για το Γ. η επίτευξη μικρών πραγμάτων είναι μεγάλο βήμα. Όπως ας πούμε το να μείνει σε μια ολόκληρη παρέμβαση μέσα στην τάξη χωρίς να φύγει. Ή το να καταφέρει να αλληλεπιδράσει με τα υπόλοιπα παιδιά έστω και με τους όρους του. Αυτό είναι βήμα και η κούκλα βοήθησε πολύ.

Προβλήματα με τους συνομήλικους

E- Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε προθυμία του παιδιού να βοηθήσει κάποιο συμμαθητή του ή να τον στηρίξει συναισθηματικά;

M- Ναι. Στην περίπτωση που καταλάβαινε ότι αυτός είχε προκαλέσει μια κατάσταση και έφταιγε, έπαιρνε τις κούκλες του και έπαιζε έναν αστείο διάλογο για να κάνει τον άλλο να γελάσει. Ήταν ο τρόπος προσέγγισης του ώστε να κερδίσει ξανά τον συμμαθητή ή τον εκπαιδευτικό που ένιωθε ότι είχε στενοχωρήσει. Πολλές φορές έδινε και τις κούκλες του στους άλλους να παίξουν και αυτός παρακολουθούσε και γελούσε.

E- Όσον αφορά το κομμάτι της οικογένειας και για το όταν γυρνά στο σπίτι. Είχατε κάποια επικοινωνία με τους γονείς του Γ. μετά τις παρεμβάσεις;

M- Λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο Γ., η επικοινωνία με τους γονείς του είναι αναγκαία. Οπότε επικοινωνούμε αρκετά συχνά και προσπαθούμε να έχουμε μια κοινή γραμμή.

E- Παρατηρήθηκε από το σπίτι κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού αφού ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις; Έχετε κάποια ενημέρωση;

M- Ο Γ. μόλις κατασκεύασε την πρώτη του κούκλα, επέμενε να την πάρει στο σπίτι. Σε επικοινωνία με τη μητέρα του, αναφέρθηκε ότι ήταν πάρα πολύ χαρούμενος για την κατασκευή του και αφιέρωνε και στο σπίτι πολύ ώρα για παιχνίδι με την κούκλα. Πιστεύω, ότι συνέβαλε και στο να έρθει σε επαφή το τρίγωνο συνεργασίας σχολείο – Γ.- σπίτι.

E- Σας ευχαριστώ πολύ για την υπέροχη συνέντευξη καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια σας κατά τις παρεμβάσεις.

M- Εγώ σας ευχαριστώ πολύ, ήταν χαρά μου!

## Συνέντευξη 2<sup>η</sup>

Η συνέντευξη που ακολουθεί δόθηκε από την κ. Ευτυχία, ειδική παιδαγωγό (Φιλολόγος και Ψυχολόγος) του σχολείου η οποία λειτούργησε πολύ δημιουργικά και υποστηρικτικά στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σαν εμπυχώτρια. Η συνέντευξη είχε διάρκεια 30 λεπτών και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας με θέμα: «Το κουκλοθέατρο ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ΕΕΕΕΚ».

(E = Ερευνήτρια, EY= Ευτυχία)

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

Συναισθημα-  
τικά  
συμπτώματα



E- κ. Ευτυχία είχα την τύχη να συνεργαστώ μαζί σας σε αυτό το ταξίδι και να είμαστε συνοδοιπόροι. Πως σας φάνηκε η εμπειρία μέσα από το κουκλοθέατρο σαν παιδαγωγικό εργαλείο στην ειδική εκπαίδευση;

EY- Αρχικά ήταν κάτι πολύ ξεχωριστό σαν δραστηριότητα, ξέφυγε λίγο από το μαθησιακό κομμάτι, οπότε είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Τα παιδιά το αντιμετώπισαν όλο αυτό πάρα πολύ θετικά, είχαν την περιέργεια του καινούριου -να δουν τι είναι- οπότε είχαμε και περισσότερη προσοχή σε αυτό. Δηλαδή, θέλω να πω ότι σε σχέση με κάτι μαθησιακό το οποίο γίνεται συχνά, ήταν για τα παιδιά κάτι καινούριο που ήθελαν να το εξερευνήσουν, ήταν πιο συγκεντρωμένα. Ουσιαστικά η αρχή ήταν αυτό, ότι το αντιμετώπισαν με έναν εντυπωσιασμό και είχαν εστιάσει την προσοχή τους.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

E- Ας ξεκινήσουμε με το κομμάτι της κατασκευής της κούκλας. Στα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν κατασκευάστηκαν πολλές και διάφορες κούκλες από τα παιδιά. Πως επηρέασε αυτή η διαδικασία την ομάδα;

EY- Η κατασκευή της κούκλας αρχικά συνέβαλε στην λεπτή κινητικότητα των παιδιών. Το επόμενο κομμάτι που αναπτύχθηκε πολύ κατά την κατασκευή ήταν η συνεργασία, η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών αλλά και η ανάπτυξη της φαντασίας τους. Τα αποτελέσματα ήταν καταπληκτικά. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την κατασκευή οποιασδήποτε κούκλας κατασκευάστηκε κατά τα εργαστήρια γιατί ήταν κάτι δικό τους που το έφτιαχναν από την αρχή. Αυτό δείχνει ότι έβαλαν τα δυνατά τους που σημαίνει ότι λειτούργησε η λεπτή τους κινητικότητα στο πιο δυνατό τους σημείο, στο ζενίθ μας αλλά και μεταξύ τους υπήρχε η επικοινωνία μέσω της κατασκευής. Δεν ήταν δηλαδή μόνο λεκτικό αλλά ήταν και πρακτικό. Η επικοινωνία υπήρχε και μέσω της κατασκευής και από το τι ζητούσε το ένα παιδί από το άλλο κτλ.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

E- Παρατηρήθηκε κάποια συναισθηματική διαφορά στα παιδιά μετά το πέρας των παρεμβάσεων;

EY- Ναι , είδα μεγάλη διαφορά! Αρχικά μέσα από την κούκλα και τις δραστηριότητες εξερεύνησαν τα συναισθήματα και έκανα μια αναγνώριση. Στην συνέχεια κατάλαβα ότι προσπαθούσαν να ταυτίσουν αυτό το συναίσθημα με την κούκλα, οπότε όλο αυτό υποσυνείδητα τους βοήθησε να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα, να τα βγάλουν μέσα από τις κούκλες, είτε αυτά ήταν αρνητικά είτε θετικά. Πιστεύω ότι αυτό βοήθησε γιατί πολλά παιδιά δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με τα συναισθήματα αλλά και αυτά που είχα έρθει, τα βοήθησε να εντυπώσουν πάνω σε αυτά. Αυτό συνέβαινε επειδή περνούσαν χρόνο και εξέφρασαν τα συναισθήματα τους μέσα από τις κούκλες και στις επόμενες παρεμβάσεις τους ήταν πολύ πιο εύκολο να τα εκφράσουν. Η περισσότερη επαφή με αυτό τα έκανε να αποκτούν οικειότητα. Οπότε όλο αυτό πέρασε στον συναισθηματικό τους κόσμο και ήταν πολύ πιο εύκολη η έκφραση τους. Θεωρώ ότι βοήθησε πάρα πολύ.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

Ε- Όπως γνωρίζω είσαι και βασική εκπαιδευτικός του μεγαλύτερου τμήματος των παιδιών της ομάδας. Πως βοήθησε το κουκλοθέατρο στην καθημερινή σας αλληλεπίδραση;

Θετική κοινωνική συμπεριφορά

ΕΥ- Τα παιδιά άρχισαν να είναι πιο αυθόρμητα. Μπορούσαν εύκολα να εκφράσουν αυτό που νιώθουν (π.χ. μπορούσε πιο εύκολα κάποιο παιδί να έρθει και να μου πει: «κυρία ήμουν αγχωμένος και δεν έκανα την άσκηση μου» ή «ήμουν πολύ κουρασμένος και δεν έφερα αυτά που μας είχατε βάλει για το σπίτι»), που σε άλλη περίπτωση πιστεύω ότι δεν θα συνέδεαν το συναίσθημα με μια εργασία τους. Οπότε πιστεύω στο μαθησιακό κομμάτι βγήκε έτσι. Και συν το άλλο, στο ψυχολογικό κομμάτι, τα παιδιά εξέφρασαν μέσα από τις κούκλες και συναισθήματα που είχαν καταπιεσμένα ή δεν μπορούσαν να τα εκφράσουν με άλλο τρόπο.

Συναισθηματικά συμπτώματα

Ε- Πολλά από τα παιδιά της ομάδας παρουσιάζουν υπερκινητικότητα-υπερδραστηριότητα μέσα στην τάξη. Βοήθησε καθόλου το κουκλοθέατρο στο να μειωθεί αυτό;

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής

ΕΥ – Πάρα πολύ, πιστεύω! Πιστεύω πως ήταν η νούμερο ένα δραστηριότητα που είχε τόσο μεγάλο αντίκτυπο στο κομμάτι της προσοχής και της συγκέντρωσης τους. Δηλαδή, περισσότερο από οποιοδήποτε μαθησιακό κομμάτι, θεωρώ ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είχαν πολύ μεγάλη επίδραση στη μείωση της υπερκινητικότητας – υπερδραστηριότητας των παιδιών. Βοήθησε στην συγκέντρωση, στην προσοχή και στη διάσπαση γιατί τα παιδιά είχαν κίνητρο και ενδιαφέρον για κάτι που τους ήταν βοηθητικό στον τρόπο που θα εκφραστούν. Κάτι το οποίο είχαν πάρα πολύ ανάγκη. Άρα μέσα από την κούκλα έβγαλαν λίγο και τις ανάγκες τους, τις οποίες δεν μπορούσαν να εκφράσουν σε διαφορετικό επίπεδο που ήταν ως πούμε το μαθησιακό.

Συναισθηματικά συμπτώματα

Ε- Πως επίδρασε η δύναμη της κούκλας στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών; Δώσε μας ένα παράδειγμα που περιγράφει μια έντονη στιγμή της ομάδας.

Θετική κοινωνική συμπεριφορά

ΕΥ- Παρατήρησα ότι κάποια παιδιά μέσα από την κούκλα μπόρεσαν να μιλήσουν για τα συναισθήματα τους σε άλλα παιδιά και να σηκώσουν ανάστημα. Τι εννοώ; Είδαμε παιδιά να παρουσιάζουν την κούκλα τους με υπερδυνάμεις που δεν φοβάται τίποτα και κανένα σε αντίθεση με την πραγματική τους καθημερινότητα όπου αισθάνονταν ένα μικρό εκφοβισμό. Για παράδειγμα, ένας μαθητής χαμηλών τόνων επέλεξε να κατασκευάσει μια κούκλα δυνατή με φωνή, μια κούκλα που κάνει θόρυβο. Μέσα από αυτή μπόρεσε να αντιμετωπίσει τον συμμαθητή του που τον έκανε να φοβάται.

Προβλήματα με τους συνομήλικους

Ε- Που πιστεύεις ότι οφείλεται αυτή η αλλαγή;

Συναισθηματικά συμπτώματα

ΕΥ- Μέσα από τις κούκλες τα παιδιά ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια. Καταρχήν το παράδειγμα που έδωσα πιο πάνω είναι προφανές ότι δεν θα μπορούσε να γίνει πρόσωπο με πρόσωπο για τι υπήρχε ο φόβος και η συναισθηματική πίεση. Μέσα από την κούκλα τα παιδιά είχαν το πέπλο που τους κάλυπτε, δηλαδή την ασφάλεια. Κάτι που τους βοήθησε πάρα πολύ να καταφέρουν μεταξύ τους να επικοινωνήσουν χωρίς

Θετική κοινωνική συμπεριφορά

αυτό να έχει κάποιο αντίκτυπο. Δηλαδή, έβγαλαν τις διαφορές που είχαν μεταξύ τους μέσα από ένα ασφαλές πλαίσιο με στόχο την αντιμετώπιση και την επίλυση.

E- Φαντάζει μεγάλο βήμα αυτό, ειδικά στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης που οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι μεγάλες. Τι ακολούθησε μετά από ένα τέτοιο τόλμημα;

EY- Ένα τέτοιο τόλμημα όπως το είπες, γιατί δεδομένου των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας είναι μεγάλο βήμα, οδήγησε τα παιδιά στην κατάκτηση της ηρεμίας. Τους βοήθησε να νιώσουν καλύτερα ψυχολογικά! Δηλαδή ο ένας μπορούσε να καταλάβει το φόβο του άλλου και αυτό φάνηκε και μετά γιατί οι διαφορές μεταξύ τους ήταν λιγότερες.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

E- Πες μας δυο λόγια για την γενικότερη αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από τις παρεμβάσεις.

EY- Πέρα από τα αρνητικά συναισθήματα, υπήρχαν φυσικά και θετικά συναισθήματα που βγήκαν στην επιφάνεια. Το κουκλοθέατρο συνέβαλε θετικά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Αυτό το αποτέλεσμα δεν φάνηκε φυσικά αμέσως αλλά βελτιωνόταν με κάθε μας συνάντηση. Να σημειώσω εδώ πως τα παιδιά λειτουργούσαν καλύτερα και εκτός ομάδας, ατομικά το κάθε ένα μέσα στο τμήμα του. Παρατηρήθηκε πως ακόμα και στα διαλείμματα τα παιδιά μιλούσαν πιο πολύ μεταξύ τους, χωρίς φόβο και συστολή. Εκφράζονταν πολύ πιο εύκολα. Που ας πούμε αυτό πιο πριν δεν γινότανε.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

E- κ. Ευτυχία σας ευχαριστώ πολύ για την υπέροχη συνέντευξη αλλά και για όλη τη βοήθεια και στήριξη που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ήσασταν πολύ σημαντικό μέλος της διαδικασίας.

EY- Εγώ ευχαριστώ πολύ για αυτή την υπέροχη εμπειρία. Θα ήθελα να πω δυο λόγια κλείνοντας για την εμπειρία μου μέσα από αυτό.

E- Βεβαίως!!!

EY- Πιστεύω πως αυτή η δραστηριότητα με τις κούκλες, θα πρέπει να μπει στα σχολεία και να είναι μια δραστηριότητα που να υπάρχει κανονικά σαν μάθημα. Μαθησιακή δραστηριότητα ή μάλλον ψυχοσυναισθηματική θα το έλεγα καλύτερα. Και συγκεκριμένα για αυτά τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες (ψυχοσυναισθηματικές, ΔΕΠΥ, αυτισμός, νοητική στέρηση και κάποια άλλα προβλήματα) είναι το καλύτερο μάθημα. Γιατί το πιο βασικό στην ειδική εκπαίδευση είναι ότι πρέπει να ενδιαφερόμαστε και να ακούμε τον ψυχικό κόσμο των παιδιών και να μην εστιάζουμε τόσο στο μαθησιακό κομμάτι. Αυτή είναι η αλήθεια! Οπότε πιστεύω ότι πρέπει να έχει προτεραιότητα και να δίνεται περισσότερη βαρύτητα σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Υπήρχαν πολύ θετικά αποτελέσματα τα οποία ήταν εμφανή και δεν περίμενα με τίποτα να συμβούν και η κούκλα να έχει τόσο μεγάλη δύναμη. Η πρόταση η δική μου θα ήταν να μπορούσε να μπει σε κάποιο μάθημα ή σε κάποια ξεχωριστή ώρα είτε ατομικά είτε σε ομάδες.

Θετική  
κοινωνική  
συμπεριφορά

Ε- Ευχαριστώ πάρα πολύ!!!

## Κωδικοποίηση σχημάτων

Συναισθηματικά συμπτώματα  
(emotional symptoms)

Προβλήματα διαγωγής  
(conduct problems)

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής  
(hyperactivity/inattention)

Προβλήματα στις σχέσεις με τους  
συνομήλικους (peer relationship problems)

Θετική κοινωνική συμπεριφορά  
(pro-social behavior)

### 3.3 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή δεδομένων της ποσοτικής έρευνας ήταν το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) το οποίο μελετά συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων σε ηλικίες 4-16 ετών.

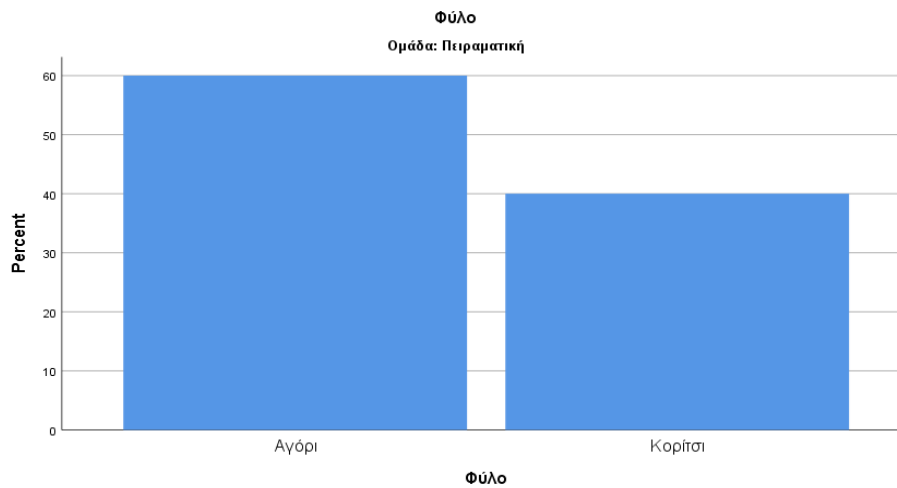
Οι δυο πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Οι υπόλοιπες 25 ερωτήσεις που ακολουθούν έχουν στόχο την ανάλυση πέντε παραγόντων: τα συναισθηματικά συμπτώματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα – διάσπαση προσοχής, τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων τμημάτων πριν και μετά τις παρεμβάσεις, σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, κωδικοποιούνται από τον αριθμό 1 έως 3 (1=Δεν ισχύει, 2=ισχύει κάπως, 3=ισχύει σίγουρα) και αναλύονται με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.

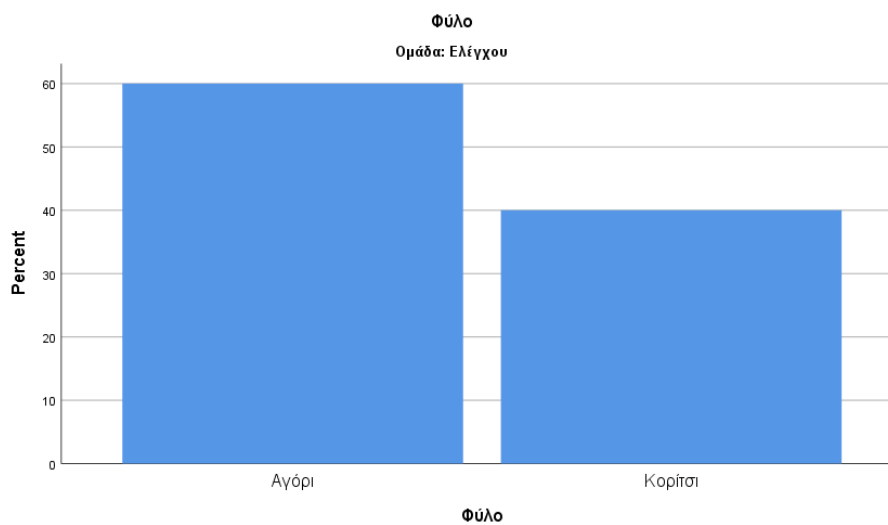
#### 3.3.1 Περιγραφικά στατιστικά δείγματος

Τα πρώτα δεδομένα μας δίνουν την ανάλυση των περιγραφικών στατιστικών του δείγματος που αφορούν το φύλο και την ηλικία.

Στην έρευνα συμμετέχουν συνολικά 20 μαθητές, 10 στην πειραματική ομάδα και 10 στην ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 4 κορίτσια και 6 αγόρια ηλικίας 14-16 ετών (εικόνα 1). Η ομάδα ελέγχου έχει χωριστεί ισόποσα με την πειραματική ομάδα και αποτελείται εξίσου από 4 κορίτσια και 6 αγόρια (εικόνα 2).



Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος (πειραματική ομάδα).



Εικόνα 2. Κατανομή δείγματος (ομάδα ελέγχου).

Όπως φαίνεται στις προηγούμενες δυο εικόνες, τόσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, αποτελούνται από τον ίδιο αριθμό κοριτσιών και αγοριών. Ο ίδιος διαχωρισμός έγινε και για τις ηλικίες των μαθητών.

Φύλο						
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Αγόρι	6	60.0	60.0	60.0
		Κορίτσι	4	40.0	40.0	100.0
		Total	10	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Αγόρι	6	60.0	60.0	60.0
		Κορίτσι	4	40.0	40.0	100.0
		Total	10	100.0	100.0	

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (πειραματική & ομάδα ελέγχου).

### 3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνέφειας Cronbach's Alpha

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε κάθε μια από τις 5 υποκλίμακες ξεχωριστά, με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha. Το ερωτηματολόγιο γίνεται αποδεκτό όταν οι τιμές κάθε υποκλίμακας είναι μεγαλύτερες από 0.7. Όπως παρατηρείται στους πίνακες 3-7, οι δείκτες είναι ικανοποιητικοί για τους παράγοντες συναισθηματικά συμπτώματα (0,711), προβλήματα διαγωγής (0,763), υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (0,817) και θετική κοινωνική συμπεριφορά (0,847). Ενώ για τον παράγοντα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους ο δείκτης φαίνεται να είναι οριακά ικανοποιητικός (0,643).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.711	5

Πίνακας 3. Έλεγχος Cronbach's Alpha για συναισθηματικά συμπτώματα.



### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.763	5

Πίνακας 4. Έλεγχος Cronbach's Alpha για προβλήματα διαγωγής.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.817	5

Πίνακας 5. Έλεγχος Cronbach's Alpha για υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.643	5

Πίνακας 6. Έλεγχος Cronbach's Alpha για προβλήματα σε σχέση με τους συνομήλικους.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.849	5

Πίνακας 7. Έλεγχος Cronbach's Alpha για θετική κοινωνική συμπεριφορά.

### 3.3.3 Σύγκριση μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Πριν πραγματοποιηθεί ο στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων, παρουσιάζεται ο πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου (πίνακας 8).

Με βάση τους μέσους όρους του πίνακα 8, φαίνεται ότι υπήρξε βελτίωση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας και στις πέντε υποκλίμακες. Παρατηρήθηκε μείωση του μέσου όρου στα συναισθηματικά συμπτώματα, στα προβλήματα διαγωγής, στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής καθώς και στα προβλήματα με συνομήλικους. Ενώ αύξηση του μέσου όρου της πειραματικής ομάδας παρατηρείται στην θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Αντίθετα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ομάδας ελέγχου παρατηρείται μικρότερη βελτίωση ή στασιμότητα και στις πέντε υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει πολύ μικρή βελτίωση στις υποκλίμακες προβλήματα διαγωγής και υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής. Ενώ στις υπόλοιπες οι απαντήσεις φαίνεται να παραμένουν οι ίδιες με μέσους όρους ίδιους πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Descriptive Statistics						
Ομάδα		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	10	1.40	2.40	1.6800	.30111
	Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	10	1.00	2.00	1.2800	.31552
	Προβλήματα διαγωγής (πριν)	10	1.00	2.60	1.7000	.55976
	Προβλήματα διαγωγής (μετά)	10	1.00	1.80	1.2400	.27968
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	10	1.60	2.80	2.0000	.46188
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	10	1.00	2.40	1.5400	.43256
	Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	10	1.20	2.60	1.7800	.44672
	Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)	10	1.00	2.00	1.4000	.35277
	Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	10	1.00	2.80	1.9400	.49933
	Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	10	1.80	3.00	2.6800	.36757
	Valid N (listwise)	10				
Ελέγχου	Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	10	1.20	2.60	1.8400	.50596
	Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	10	1.20	2.60	1.9000	.52705
	Προβλήματα διαγωγής (πριν)	10	1.20	2.60	1.6800	.37947
	Προβλήματα διαγωγής (μετά)	10	1.20	2.40	1.7200	.40222
	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	10	1.20	2.60	1.9800	.51164

Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	10	1.60	2.20	1.9600	.22706
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	10	1.00	2.40	1.7000	.51854
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)	10	1.00	2.40	1.6800	.48259
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	10	1.00	3.00	2.2000	.64636
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	10	1.00	3.00	2.0600	.59666
Valid N (listwise)	10				

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

### 3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

Για τον έλεγχο της κανονικότητας πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των μεταβλητών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου με σκοπό την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου. Το κριτήριο που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της κανονικότητας είναι το Shapiro-Wilk, το οποίο είναι κατάλληλο για δείγμα μικρότερο από 50 άτομα (πίνακας 9).

Στη συνέχεια για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, διατυπώνονται οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις με σκοπό την επιλογή του κατάλληλου παραμετρικού ή μη παραμετρικού κριτηρίου αναλόγως με το αν υπάρχει ή όχι κανονικότητα.

$H_0$ : Τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή.

$H_1$ : Τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Όταν οι τιμές p-value των αντίστοιχων ελέγχων κανονικότητας είναι μικρότερες ή ίσες από 0,05 ή 5%, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων μας και για τις συγκρίσεις χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon signed rank. Όταν οι τιμές p-value των αντίστοιχων ελέγχων κανονικότητας είναι μεγαλύτερες από 0,05 ή 5%, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό t έλεγχο. Όταν η μια μεταβλητή ακολουθεί

κανονική κατανομή ενώ η άλλη δεν ακολουθεί, τότε επιλέγεται μη παραμετρικό κριτήριο. Στην περίπτωση που η τιμή p-value είναι ίση με 0,00, αποδεχόμαστε ότι είναι μικρότερη από 0,05 ή 5% και απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση.

<b>Tests of Normality</b>				
	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.
Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	Πειραματική	.815	10	.022
	Ελέγχου	.924	10	.392
Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	Πειραματική	.819	10	.025
	Ελέγχου	.902	10	.233
Προβλήματα διαγωγής (πριν)	Πειραματική	.863	10	.082
	Ελέγχου	.843	10	.048
Προβλήματα διαγωγής (μετά)	Πειραματική	.835	10	.038
	Ελέγχου	.954	10	.717
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	Πειραματική	.796	10	.013
	Ελέγχου	.914	10	.312
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	Πειραματική	.931	10	.458
	Ελέγχου	.825	10	.029
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	Πειραματική	.892	10	.177
	Ελέγχου	.912	10	.298
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)	Πειραματική	.889	10	.167
	Ελέγχου	.927	10	.420
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	Πειραματική	.920	10	.360
	Ελέγχου	.941	10	.565
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	Πειραματική	.816	10	.023

	Ελέγχου	.979	10	.958
--	---------	------	----	------

Πίνακας 9. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk.

### 3.3.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα

Για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται σύγκριση για την πειραματική ομάδα πριν και μετά τις παρεμβάσεις προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει βελτίωση. Ως δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το  $\alpha = 0,05$  ή 5%.

Ακολουθεί η διατύπωση των υποθέσεων (μηδενικές και εναλλακτικές) για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά και έπειτα ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικότητας, επιλέγεται το αντίστοιχο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου συναισθηματικά συμπτώματα, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικός έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσω των όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσω των όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 10, η τιμή p-value είναι  $0,014 < 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 11 (μέσοι όροι), διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις.

Test Statistics	
Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)
Z	-2.448
Asymp. Sig. (2-tailed)	.014

Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα συναισθηματικά συμπτώματα για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	10	1.6800	.30111	1.40	2.40
Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	10	1.2800	.31552	1.00	2.00

Πίνακας 11. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου προβλήματα διαγωγής, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας πριν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ τα δεδομένα μας μετά δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικός έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, η τιμή p-value είναι  $0,007 < 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 13 (μέσοι όροι), διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις.

Test Statistics	
Προβλήματα διαγωγής (μετά)	Προβλήματα διαγωγής (πριν)
Z	-2.694
Asymp. Sig. (2-tailed)	.007

Πίνακας 12. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα διαγωγής για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Προβλήματα διαγωγής (πριν)	10	1.7000	.55976	1.00	2.60
Προβλήματα διαγωγής (μετά)	10	1.2400	.27968	1.00	1.80

Πίνακας 13. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας πριν δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ τα δεδομένα μας μετά ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικός έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 14, η τιμή p-value είναι  $0,016 < 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 15 (μέσοι όροι), διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις.



Test Statistics	
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)
Z	-2.399
Asymp. Sig. (2-tailed)	.016

Πίνακας 14. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	10	2.0000	.46188	1.60	2.80
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	10	1.5400	.43256	1.00	2.40

Πίνακας 15. Έλεγχος μέσωσν όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου προβλήματα με τους συνομήλικους, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό έλεγχο t test paired. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσωσν όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσωσν όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 16, η τιμή p-value είναι  $0,002 < 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον πίνακα 17 (μέσοι όροι), διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις.

Paired Differences								
				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	.38000	.27406	.08667	.18395	.57605	4.385	9	.002
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)								

Πίνακας 16. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα με τους συνομήλικους για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (paired t test).

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	1.7800	10	.44672	.14126
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)	1.4000	10	.35277	.11155

Πίνακας 17. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου θετική κοινωνική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα πριν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ τα δεδομένα μετά δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 18, η τιμή p-value είναι  $0,005 < 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον

πίνακα 19 (μέσοι όροι), διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις.

Test Statistics	
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)
Z	2.840
Asymp. Sig. (2-tailed)	.005

Πίνακας 18. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική κοινωνική συμπεριφορά για την πειραματική ομάδα πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	10	1.9400	.49933	1.00	2.80
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	10	2.6800	.36757	1.80	3.00

Πίνακας 19. Έλεγχος μέσων όρων.

### 3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την ομάδα ελέγχου

Για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται σύγκριση για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει βελτίωση. Ως δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται το  $\alpha = 0,05$  ή 5%.

Ακολουθεί η διατύπωση των υποθέσεων (μηδενικές και εναλλακτικές) για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά και έπειτα ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικότητας, επιλέγεται το αντίστοιχο παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου συναισθηματικά συμπτώματα, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα και πριν και μετά τις παρεμβάσεις ακολουθούν κανονική κατανομή επομένως χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό έλεγχο t test paired. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

H<sub>0</sub>: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H<sub>1</sub>: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 20, η τιμή p-value είναι  $0,279 > 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Paired Differences								
				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	-.06000	.16465	.05207	-.17779	.05779	-1.152	9	.279
Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)								

Πίνακας 20. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα συναισθηματικά συμπτώματα για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test).

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματικά συμπτώματα (πριν)	1.8400	10	.50596	.16000
Συναισθηματικά συμπτώματα (μετά)	1.9000	10	.52705	.16667

Πίνακας 21. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου προβλήματα διαγωγής, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας πριν δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ τα δεδομένα μας μετά ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικός έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

H<sub>0</sub>: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H<sub>1</sub>: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 22, η τιμή p-value είναι  $0,480 > 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Test Statistics	
Προβλήματα διαγωγής (μετά)	Προβλήματα διαγωγής (πριν)
Z	-.707
Asymp. Sig. (2-tailed)	.480

Πίνακας 22. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα διαγωγής για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Προβλήματα διαγωγής (πριν)	10	1.6800	.37947	1.20	2.60
Προβλήματα διαγωγής (μετά)	10	1.7200	.40222	1.20	2.40

Πίνακας 23. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας πριν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ τα δεδομένα μας μετά δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον μη παραμετρικός έλεγχο Wilcoxon signed rank. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

H<sub>0</sub>: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H<sub>1</sub>: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 24, η τιμή p-value είναι  $0,877 > 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Test Statistics	
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)
Z	-.155
Asymp. Sig. (2-tailed)	.877

Πίνακας 24. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (Wilcoxon signed rank).

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (πριν)	10	1.9800	.51164	1.20	2.60
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής (μετά)	10	1.9600	.22706	1.60	2.20

Πίνακας 25. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου προβλήματα με τους συνομήλικους, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό έλεγχο t test paired. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

H<sub>0</sub>: Έχουμε ισότητα μέσων όρων

H<sub>1</sub>: Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 26, η τιμή p-value είναι  $0,798 > 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Paired Differences								
				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	.02000	.23944	.07572	- .15129	.19129	.264	9	.798
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)								

Πίνακας 26. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προβλήματα με τους συνομήλικους για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test).

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Προβλήματα με συνομήλικους (πριν)	1.7000	10	.51854	.16398
Προβλήματα με συνομήλικους (μετά)	1.6800	10	.48259	.15261

Πίνακας 27. Έλεγχος μέσων όρων.

Για την υποκλίμακα του ερωτηματολογίου θετική κοινωνική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον πίνακα 9, παρατηρείται ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Επομένως χρησιμοποιούμε τον παραμετρικό έλεγχο t test paired. Ακολουθεί η διατύπωση υποθέσεων:

$H_0$ : Έχουμε ισότητα μέσων όρων

$H_1$ : Δεν έχουμε ισότητα μέσων όρων

Σύμφωνα με τον πίνακα 28, η τιμή p-value είναι  $0,153 > 0,05$  επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Paired Differences								
				95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	.14000	.28363	.08969	-.06289	.34289	1.561	9	.153
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)								

Πίνακας 28. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική κοινωνική συμπεριφορά για την ομάδα ελέγχου πριν και μετά (paired t test).

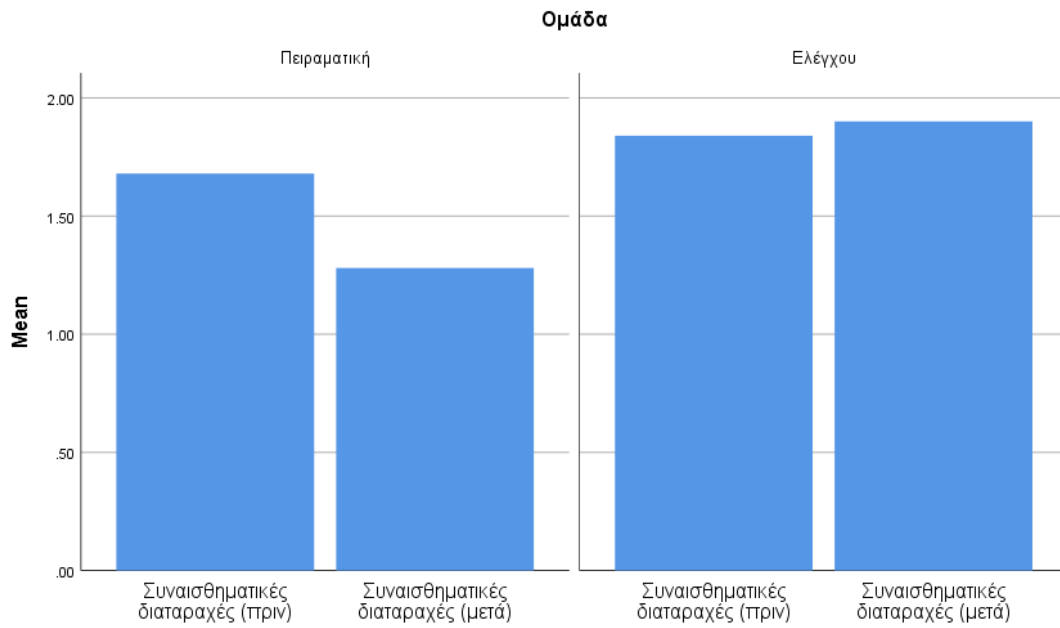
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (πριν)	2.2000	10	.64636	.20440
Θετική κοινωνική συμπεριφορά (μετά)	2.0600	10	.59666	.18868

Πίνακας 29. Έλεγχος μέσωσν όρων.

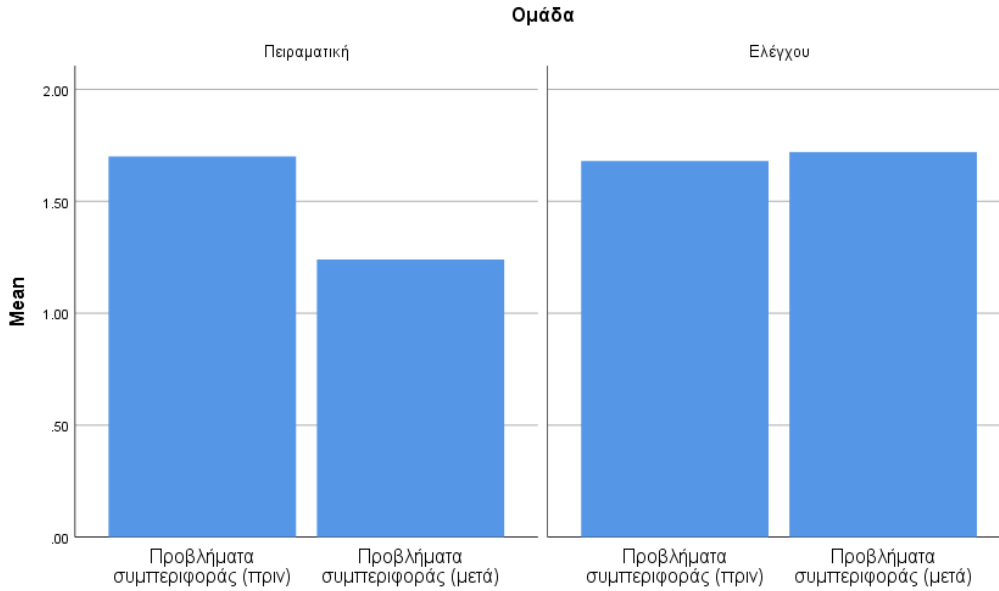
Η μη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου παρατηρείται και στους πίνακες 21, 23, 25, 27, 29, όπου παρουσιάζονται πολύ μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μέσων όρων.



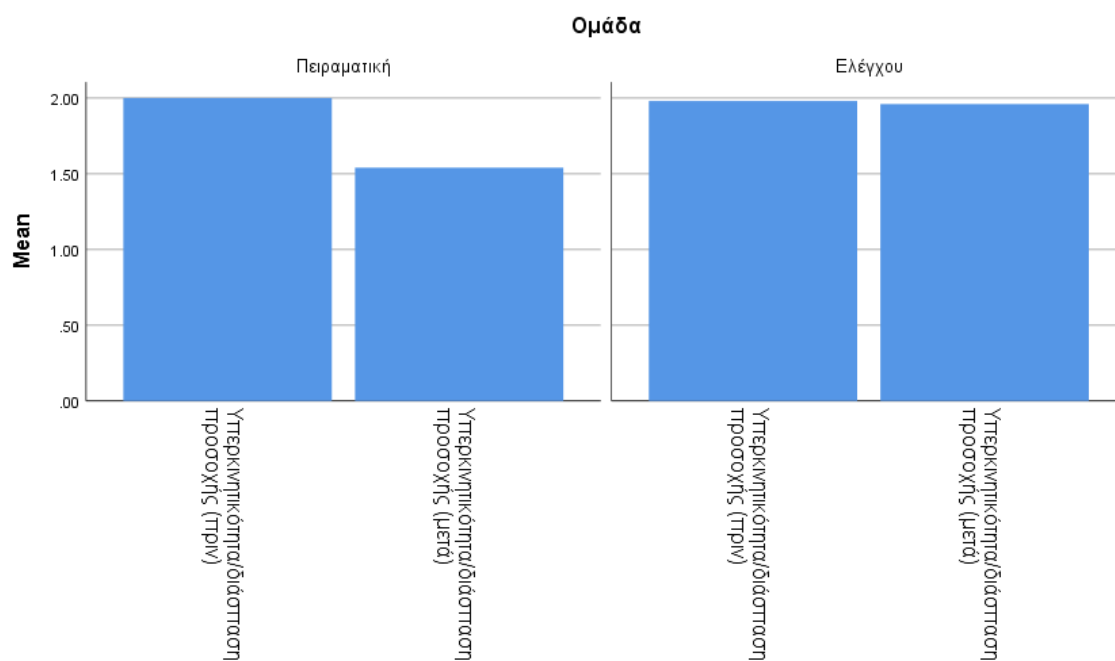
### 3.3.7 Συνολική παρουσίαση αποτελεσμάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου



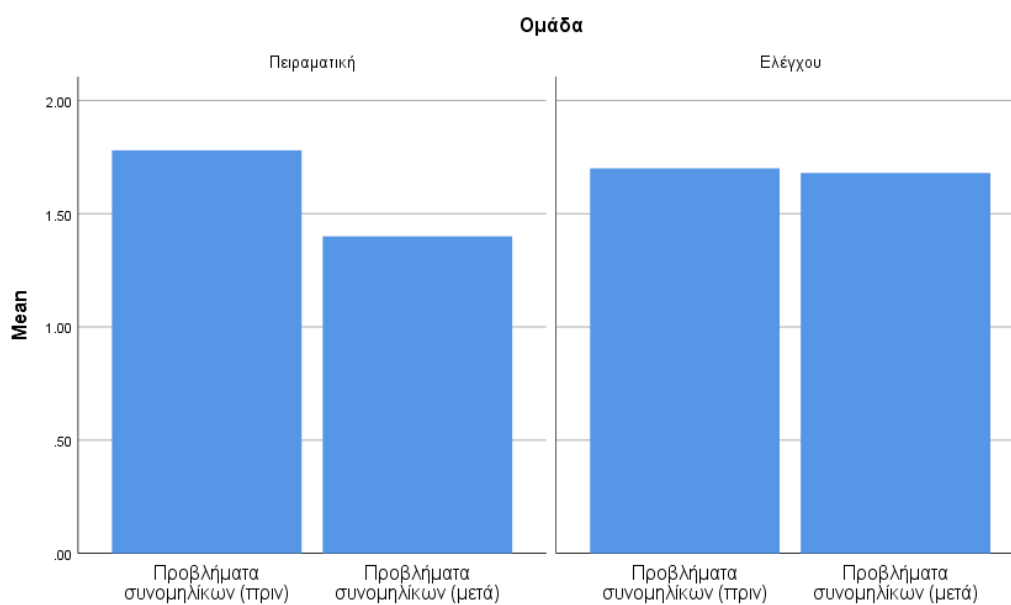
Εικόνα 3. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή συναισθηματικές διαταραχές.



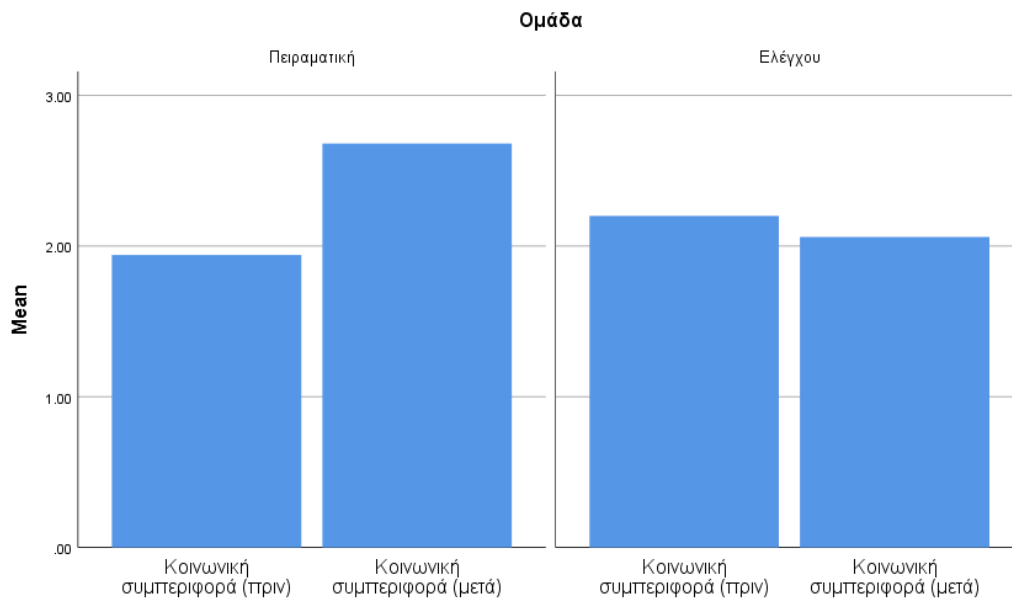
Εικόνα 4. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή προβλήματα διαγωγής.



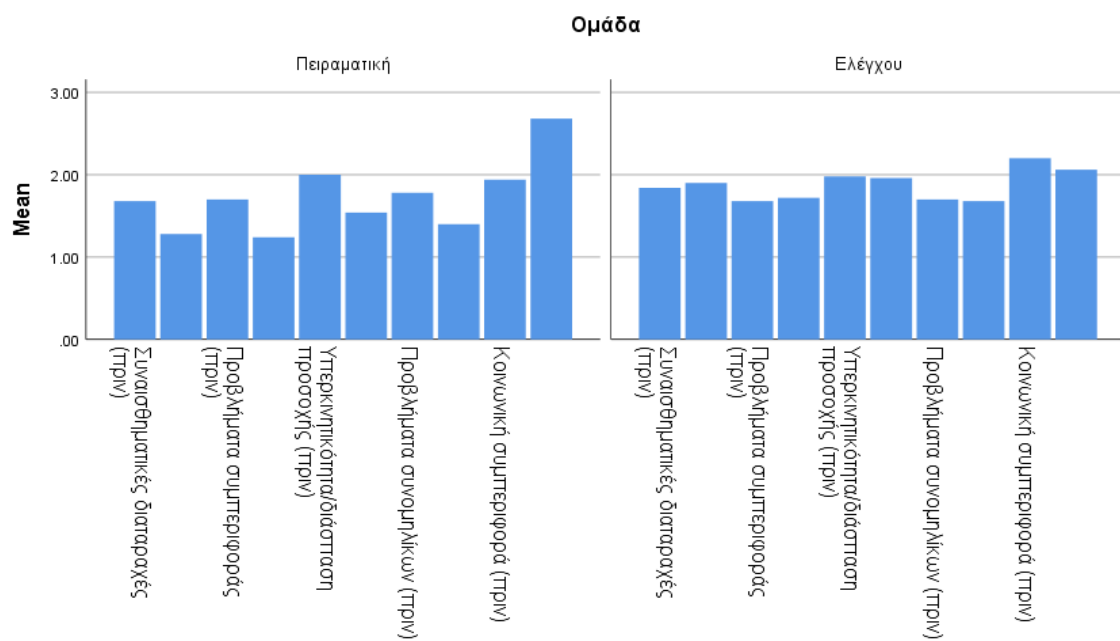
Εικόνα 5. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής.



Εικόνα 6. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή προβλήματα συνομηλίκων.



Εικόνα 7. Γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για την μεταβλητή θετική κοινωνική συμπεριφορά.



Εικόνα 8. Συνολικό γράφημα απεικόνισης αποτελεσμάτων για όλες τις μεταβλητές.

## Κεφάλαιο 4| Συμπεράσματα- ερμηνεία -συζήτηση

### 4.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μελετά κατά πόσο το κουκλοθέατρο και η χρήση της κούκλας επιδρά θετικά στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές που φοιτούν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Η πειραματική έρευνα που διεξάγεται ακολουθεί την εφαρμογή ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης (μικτή μέθοδος) και οινεί πειραματικό σχέδιο με στόχο τον έλεγχο των δεδομένων πριν και μετά από τις παρεμβάσεις τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα έλεγχου.

Στην έρευνα συμμετέχουν 10 μαθητές σε 12 βασικές παρεμβάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται το κουκλοθέατρο και οι τεχνικές του με στόχο την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Οι υπόλοιποι 10 μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου, συνεχίζουν να παρακολουθούν κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Για την ποιοτική έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων της, χρησιμοποιούνται τα εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, το φύλλο συστηματικής παρατήρησης, το ατομικό ημερολόγιο, η συνέντευξη, ο κριτικός φίλος και οι ηχογραφήσεις.

Για την ποσοτική έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων της, το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ). Οι δύο πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας (φύλο και ηλικία). Οι υπόλοιπες 25 ερωτήσεις αποσκοπούν στην ανάλυση πέντε παραγόντων: τα συναισθηματικά συμπτώματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, τα προβλήματα σε σχέση με τους συνομήλικους και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Έπειτα από την επεξεργασία και την ανάλυση των παρεμβάσεων ακολουθούν τα εξής συμπεράσματα. Στις πρώτες παρεμβάσεις, οι μαθητές παρουσίασαν πολλές δυσκολίες προσαρμογής, εντάσεις, έλλειψη συνεργασίας και υπομονής. Καθώς περνούσε όμως ο καιρός, παρουσίαζαν βήμα- βήμα όλο και πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Κατάφεραν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να συνεργαστούν

ομαδικά για τη διεκπεραίωση εργασιών, να αλληλοβοηθούνται, να έχουν περισσότερη υπομονή. Η δημιουργικότητα και η φαντασία τους φάνηκε να αυξάνεται στα μέσα των παρεμβάσεων ενώ η ένταση που υπήρχε μεταξύ τους άρχισε να ομαλοποιείται. Το κουκλοθέατρο και οι τεχνικές του βοήθησαν τους μαθητές να λειτουργούν ομαδικά, αναγνωρίζοντας τις προβληματικές καταστάσεις και βρίσκοντας λύσεις σε αυτές. Στο τέλος ήταν σε θέση να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να οργανώσουν μια δραστηριότητα εκτιμώντας τις ανάγκες όλων. Ακόμα και οι μαθητές που παρουσίαζαν επιθετικές συμπεριφορές και είχαν τον αίσθημα της απομόνωσης κατάφεραν να ενσωματωθούν στην ομάδα και να αγκαλιαστούν από τους υπόλοιπους.

Παράλληλα, από την κωδικοποίηση και ανάλυση των συνεντεύξεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων φαίνεται πως οι μαθητές παρουσίασαν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ξεπέρασαν κοινωνικές δυσκολίες και κατάφεραν να λειτουργήσουν ομαδικά ενώ μειώθηκαν τα προβλήματα που υπήρχαν στις μεταξύ τους σχέσεις. Τα συναισθηματικά συμπτώματα ελαχιστοποιήθηκαν και παρατηρήθηκε καλύτερη διαγωγή και συμμόρφωση με τους κανόνες. Το κουκλοθέατρο συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα, μέσα στο οποίο οι μαθητές ένιωσαν ασφάλεια και εξωτερίκευαν ανησυχίες και συναισθήματα. Η διαδικασία κατασκευής της κούκλας βοήθησε στη μείωση της υπερκινητικότητας ενώ ταυτόχρονα αύξησε την προσοχή και το ενδιαφέρον της ομάδας. Ακόμα και μαθησιακά, φαίνεται πως το κουκλοθέατρο αποτέλεσε κίνητρο για θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον (συνεργασία, αυθορμητισμός, φαντασία, δημιουργικότητα, εξωτερίκευση συναισθημάτων, νέες φιλικές σχέσεις κ.α.).

Με βάση τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Φαίνεται να παρατηρείται βελτίωση στους μέσους όρους της πειραματικής ομάδας και στις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (βλ. πίνακα 8). Συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι μειώθηκε ο μέσος όρος στις μεταβλητές: συναισθηματικά συμπτώματα, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και προβλήματα με τους συνομήλικους μετά τις παρεμβάσεις. Ενώ παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου όρου της πειραματικής ομάδας μετά τις παρεμβάσεις στη μεταβλητή θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Αντίθετα, από την σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά στην ομάδα ελέγχου και για τις πέντε υποκλίμακες, παρατηρείται μικρότερη βελτίωση ή και

στασιμότητα. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει πολύ μικρή βελτίωση για τις μεταβλητές προβλήματα διαγωγής και υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής. Ενώ στις υπόλοιπες οι μέσοι όροι παραμένουν ίδιοι πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Από τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων της πειραματικής ομάδας προκύπτουν στατιστικά σημαντικά ευρήματα και στις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων, βρέθηκαν να επιβεβαιώνουν τις εναλλακτικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις, οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη θετική κοινωνική συμπεριφορά ενώ μειώθηκαν τα συναισθηματικά συμπτώματα, τα προβλήματα διαγωγής και συνομηλίκων και η υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής. Συμπερασματικά, οι μαθητές μετά τις παρεμβάσεις με τη χρήση της τεχνικής του κουκλοθέατρου, παρουσίασαν βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Από τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων της ομάδας ελέγχου προκύπτουν μη στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων, βρέθηκαν να επιβεβαιώνουν τις μηδενικές υποθέσεις. Τα σκορ των μαθητών μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων παραμένουν σταθερά. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε βελτίωση.

#### 4.2 Συζήτηση – παρόμοιες έρευνες

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξεταστεί αν το κουκλοθέατρο και η κούκλα σαν εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού μπορεί να καλλιεργήσει κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές ΕΕΕΕΚ. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση.

Με βάση τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, επιβεβαιώνεται η βασική ερευνητική υπόθεση ότι η χρήση του κουκλοθέατρου σε σχολεία ΕΕΕΕΚ δύναται να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνήτρια, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν πως η χρήση του κουκλοθέατρου μπορεί:

- Να συμβάλει σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές μειώνοντας τα προβλήματα των μαθητών σε σχέση με τους συνομήλικους τους.
- Να βοηθήσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.
- Να αυξήσει την συνεργασία, την συγκέντρωση-προσοχής καθώς και να μειώσει την υπερκινητικότητα των μαθητών.
- Να μειώσει τα προβλήματα διαγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων παρόμοιων ερευνών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί.

Σύμφωνα με την έρευνα της Leyser ( 1984), το κουκλοθέατρο προτείνεται σαν ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο που προσφέρει σε έφηβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μοναδικά οφέλη και πλεονεκτήματα. Αποτελεί κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά λειτουργεί αποτελεσματικά και ως θεραπευτικό μέσο.

Με βάση τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την Pekol (2017) σε εκπαιδευτικούς για τη συχνότητα που χρησιμοποιούν την κούκλα ως παιδαγωγικό εργαλείο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι στάσεις ήταν πολύ θετικές. Μάλιστα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κούκλα μπορεί να ενσωματωθεί σε πολλούς τομείς εργασίας στο πλαίσιο ενός ειδικού σχολείου ενισχύοντας την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η χρήση του κουκλοθέατρου συμβάλλει στην βελτίωση της αντίληψης, της κίνησης, της ομιλίας, της κατανόησης και της συνεργασίας. Οι μαθητές μέσα από τη χρήση της κούκλας βελτιώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες, ενισχύουν την οπτική και ακουστική προσοχή, εκφράζουν τα συναισθήματα τους, αναπτύσσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Οι Aiswarya και Hameed (2013), σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε 32 μαθητές ειδικού σχολείου ηλικίας 12-14 ετών σχετικά με την χρήση του κουκλοθέατρου στη εκπαιδευτική διαδικασία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα η έρευνα εστίασε στο κομμάτι της έκφρασης των συναισθημάτων, της συνεργασίας και την ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μέθοδος του κουκλοθέατρου, με τον κατάλληλο σχεδιασμό

παρέμβασης, αποτέλεσε μια καινοτόμο στρατηγική ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και κέντρισε ιδιαίτερα την προσοχή των μαθητών.

Η Carless (2012), σε έρευνα που πραγματοποίησε στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας με θέμα τη χρήση της κούκλας ως μέσο αισθητηριακής ανάπτυξης σε μαθητές με ελλείμματα αισθητηριακής επεξεργασίας, με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και με συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κούκλα βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν στρατηγικές ρύθμισης για τη διατήρηση της ηρεμίας τους και στη συνέχεια την ετοιμότητα για όποια δραστηριότητα ακολουθήσει. Οι μαθητές μόλις κατάφεραν να ρυθμιστούν αισθητηριακά ήταν πλέον σε θέση να αναπτύξουν κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες.

Η Malhotra (2019), σε έρευνα που πραγματοποίησε με θέμα την τέχνη του κουκλοθέατρου ως μέσο ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης σε έναν έφηβο με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι με την χρήση της κούκλας ως καλλιτεχνικό εργαλείο συνέβαλλε θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αντιμετώπιση κοινωνικών δυσκολιών.

#### 4.3 Περιορισμοί έρευνας

Παρόλο που στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα της δεν έχουν την δυνατότητα να γενικευθούν εφόσον βρίσκονται κάτω από αρκετούς περιορισμούς.

Αρχικά, ο σπουδαιότερος περιορισμός της έρευνας είναι ο τρόπος συλλογής των ποσοτικών δεδομένων. Εφαρμόστηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο, κατά το οποίο το δείγμα της έρευνας είναι αποτέλεσμα μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Σημειώνεται ακόμα, ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας του covid 19, γεγονός που έθεσε όλο και περισσότερους περιορισμούς για την είσοδο των ερευνητών σε σχολικούς χώρους. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως ειδική παιδαγωγός στο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, επέλεξε τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας.

Εξίσου σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος (10 παιδιά στην πειραματική ομάδα και 10 παιδιά στην ομάδα έλεγχου).



Λόγω των διάφορων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λόγω της πανδημίας covid 19 στην οποία τα ειδικά σχολεία παρέμειναν ανοιχτά, οι τάξεις των μαθητών αποτελούνταν το πολύ από 4 παιδιά.

Ακόμα ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις. Φυσικά, λόγω των περιορισμών που έφερε η πανδημία covid 19, έπρεπε να κρατούνται οι ανάλογες αποστάσεις και να αποφεύγεται η σωματική επαφή. Δυστυχώς, δε δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε κοντινή επαφή μεταξύ τους ενώ η χρήση της μάσκα εμπόδιζε την διεκπεραίωση μερικών δραστηριοτήτων.

Τελευταίος και εξίσου σημαντικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε η έλλειψη παλαιότερων ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Τόσο από άποψη βιβλιογραφικής προσέγγισης όσο και από άποψη στατιστικών αποτελεσμάτων, υπήρξε ελάχιστο υλικό. Συγκεκριμένα, δεν βρέθηκε καθόλου υλικό στην ελληνική βιβλιογραφία, ενώ στην αγγλική φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα.

#### 4.4 Προτάσεις για το μέλλον

Η βασική και κύρια πρόταση για το μέλλον είναι η εισαγωγή των τεχνικών του κουκλοθέατρου ως μάθημα στην ειδική αγωγή αλλά και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής, έχουν ανάγκη από καινοτόμες δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Μια ακόμα σημαντική πρόταση είναι η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών σε σχολεία ειδικής αγωγής με μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και περισσότερων παρεμβάσεων, έτσι ώστε να προκύψουν αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα του πληθυσμού. Αλλά και για να μπορεί να γίνει διασταύρωση αποτελεσμάτων.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθεί η ελληνική βιβλιογραφία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έρευνας.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα μέσα στον οποίον το παιδί αναγνωρίζει και κατακτά τις πρώτες του δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης (Piaget, 1979). Μετά την οικογένεια, το σχολείο αναλαμβάνει να εμπλουτίσει τις δεξιότητες αυτές και να οδηγήσει τον μαθητή στην απόκτηση καινούριων εμπειριών, γνώσεων και στην σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων που θα συμβάλλουν σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Χατζηδήμου, 2000). Το σχολείο έχει την ευθύνη να οδηγήσει τους μαθητές στην κατάκτηση δεξιοτήτων ζωής έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε μελλοντική πρόκληση. Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών εξαρτάται επίσης και από τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ τους αλλά και την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας (Callagher, 1994).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν συχνά ελλείμματα στην επικοινωνία και στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Μπίκος, 2010). Το γεγονός αυτό κρίνει αναγκαία την ύπαρξη σχολικού πλαισίου με κύριο στόχο τη βελτίωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική τους ένταξη τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση έχει μοναδική θέση σε σχέση με τις υπόλοιπες τεχνικές θεάτρου που εφαρμόζονται (Λενακάκης, & Παρούση, 2019). Η ιδιαιτερότητα του έγκειται στο ότι μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη προετοιμασία αφού δεν χρειάζεται πολύπλοκα υλικά για την κατασκευή της κούκλας και του σκηνικού (Priem, & Thyssen, 2013). Μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση των χαρακτήρων μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση γενικότερα αλλά και ειδικότερα, μέσα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων (Λενακάκης & Λουλά, 2014). Το κυριότερο προτέρημα του είναι ότι μπορεί να δράσει σε φανταστικούς κόσμους δίχως περιορισμούς και όρια στην δημιουργικότητα και στην φαντασία (Marshall, 2013). Οι δράσεις που βασίζονται στο κουκλοθέατρο επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτυχθούν συναισθηματικά και νοητικά, εντοπίζοντας καταστάσεις που τους προκαλούν δυσκολίες και επιχειρώντας δημιουργικά την αναζήτηση λύσεων (Brady, & Gleason, 1994). Μέσα από την

κούκλα το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει και να εκτονώσει τα συναισθήματα του αφού τη χρησιμοποιεί σαν μέσο αποστολής μηνυμάτων που αφορούν τις βαθύτερες ανάγκες και επιθυμίες του (Παρούση, 2018). Συμβάλλει στην δημιουργία αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών περνώντας νοήματα παιδαγωγικού χαρακτήρα (Πάλλμου – Κουλουμπή, 2016: 35) ενώ ταυτόχρονα τα βοηθάει να αναπτύξουν την κρίση τους και να κατανοήσουν τον εαυτό τους (Winnicott, 2000). Τέλος, το κουκλοθέατρο φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τους κανόνες που λειτουργεί μια κοινωνία μέσα από την κοινωνική αναπαράσταση της σύγχρονης πραγματικότητας (Άλκηστις, 2008).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το κουκλοθέατρο προτείνεται και σαν αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο προσφέρει σε παιδιά και εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μοναδικά οφέλη και πλεονεκτήματα. Αποτελεί κίνητρο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά λειτουργεί αποτελεσματικά και ως θεραπευτικό μέσο (Leyser, 1984). Η χρήση του κουκλοθέατρου στην ειδική εκπαίδευση συμβάλλει στην βελτίωση της αντίληψης, της κίνησης, της ομιλίας, της κατανόησης και της συνεργασίας (Pekol, 2017). Ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, μέσα από το παιχνίδι και την ανακάλυψη ενώ παράλληλα τους βοηθάει να βουτήξουν στον εσωτερικό τους κόσμο ανακαλύπτοντας στοιχεία του εαυτού τους (Larson, 2004). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τη χρήση της κούκλας βελτιώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες και ενισχύουν την οπτική και ακουστική προσοχή τους (Pekol, 2017). Τέλος, η τέχνη του κουκλοθέατρου στην ειδική αγωγή χρησιμοποιείται ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και ως τρόπος αντιμετώπισης κοινωνικών δυσκολιών (Malhotra, 2019).

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί σαν εκπαιδευτικό εργαλείο την κούκλα. Οφείλει να αναγνωρίζει τις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις ανάγκες της ομάδας. Η καλλιέργεια θετικής αντιμετώπισης απέναντι στην τέχνη του κουκλοθέατρου μπορεί να ενισχύσει τη θετική αυτοεκτίμηση και την ομαλή ένταξη τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Η ένταξη του κουκλοθέατρου στην ειδική εκπαίδευση είναι μια καινοτόμος διαδικασία που μπορεί να δώσει στους μαθητές μια δημιουργική διέξοδο συμβάλλοντας στην προσωπική βελτίωση αλλά και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012). *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Άλκηστις (2011). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Βίτσου, Μ. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων μέσω κούκλας: μια μελέτη περίπτωσης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 13*, 64-72.
- Βλαχάκης, Η. (2018). *Κοινωνιολόγοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): Οι Απόψεις και οι Στάσεις τους για τη Διδασκαλία της Αυτόνομης Διαβίωσης στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ)*. Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινας.
- Γεωργιάδου, Ν. (2010). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Γκαβέρα, Δ. Ε., Ιωαννίδη, Δ., & Μερτζάνης, Ο. (2017). *Το κουκλοθέατρο στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Δαράκη, Π. (1989). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) προφορικός λόγος – ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ., & Παπαλεωνίδα, Π. (2012). Τα ειδικά σχολεία: ο άγνωστος κόσμος της εκπαίδευσης. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 14-27.
- Εγγονόπουλος, Ν. (1981). *Ο Καραγκιόζης: Ένα ελληνικό θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξής τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ισέρης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του Ci Greece (επιμ. Ε. Δαγορίτη & Θ. Βυζάς). *International Journal of Language, Translation and Communication*. 5, 175-189.
- Κακουδάκη, Τ. (2010). *Το Ιαπωνικό κουκλοθέατρο. Ο συγκερασμός των τεχνών: η κούκλα, η αφήγηση και η μουσική. Μια ειδική περίπτωση ιαπωνικού κουκλοθέατρου*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2021 από <http://georginakakoudaki.org/to-ia-poniko-kouklotheatro/>.
- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβία.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στη κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Κουκλοθέατρο 1, πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μαρκόπουλος, Σ. (2004). Το κουκλοθέατρο στη σχολική νέα τάξη. *Νήμα*, 35, 37-51.
- Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η θεατρική κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό*. Κιλκίς: Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας στο Κιλκίς, Τμήμα Πολιτισμού Δήμου Κιλκίς.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίκος, Κ. (2010). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νότας, Σ. (2013). *Διαχείριση συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου από Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισας: <http://www.autismthessaly.gr>
- Πάλμου – Κουλουμπή, Β., (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Δεληγιωργάκος.
- Παπαδοπούλου, Μ. (1999). *Ο Καραγκιόζης: Το θέατρο σκιών και οι εικαστικές τέχνες*. Πάτρα: Δημοτική Πινακοθήκη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 72-81.
- Παρούση, Α. (2018). *Κούκλες κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πούχγερ, Β. (1984). *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου. Έξι μελετήματα*. Αθήνα: Παϊρίδης.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.

- Στράτου, Ε. (2016). *Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων Παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σούλης, Σ. (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση, Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (2003ΣΕ04530072), Υπευθ. Έργου: Λαμπροπούλου Β.
- Τσακόπουλος, Γ.Β. (1892). *Ο Φασουλής. Παρνασσός*, ΙΕ, 213-217.
- Τσάφος, Β. (2010). *Ο ρόλος του κριτικού συνεργάτη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο, [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%2018.10.2010.pdf) (τελευταία ανάκτηση στις 4/07/2021).
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσούκα, Ι. (2014). *Η κούκλα και το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση και τη θεραπεία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο, [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/aps-depps-eeeeek.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-eeeeek.pdf). (τελευταία ανάκτηση στις 4/05/2021).
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική-θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Εδική Αγωγή. Τόμος Α'.* Αθήνα: Ατραπός.
- Ψύχαλου, Μ. (2013). *Δαχτυλόκουκλες: Χάρτινες, τσόχινες, υφασμάτινες με πατρόν σε φυσικό μέγεθος.* Αθήνα: Εργάνη.

### Μεταφρασμένη βιβλιογραφία

- 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.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός* (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Πεδίο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου & Γ.Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός. Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες.* (μτφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας* (μτφρ. Φ. Ψελλός). Αθήνα: Υποδομή.
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας* (μτφρ. Μ. Βερτσώνη - Κοκόλη, & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Walden, L. (2016). *Στην καρδιά και στο μυαλό... Συναισθήματα* (μτφρ. Λ. Γουόλντεν). Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης – Πυραμίδα.
- Wenar, C., & Kerig, P.K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (μτφρ. Δ. Μαρκουλής). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. W. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.



## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adler, P. A., & Adler, P. (2002). The reluctant respondent. *Handbook of interview Research: Context and method*, 27 (2), 515-536.
- Aiswarya, M., & Hameed, Dr. A. (2013). Puppets in the classroom: Impact on expressive language skills of students with intellectual disability. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR) - Peer Reviewed Journal*, 7 (3), 53-55.
- Anagnostou, E., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B.A., Woodbury-Smith, M., Brian, J., Bryson, S., Smith, I.M., Drmic, I., Buchanan, J.A., Roberts, W., & Scherer, S.W. (2014). Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. *Cmaj*, 186 (7), 509-519.
- Astell-Burt, C. (2002). *I am the story – the art of puppetry in education and therapy*. London: Souvenir Press (E&A) Ltd.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 413-429.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess child social phobia: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*, 7(1), 73–79.
- Bellack, A.S., & Hersen, M. (1979). *Research and practice in social skills training*. New York: Springer.
- Bilmes, J. (2012). *Beyond behavior management: The six life skills children need* (Second Edition). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Boucher, J. (2012). Structural language in autistic spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219–233.
- Brady, M., & Gleason, P. T. (1994). *Artstarts: drama, music, movement, puppetry, and storytelling activities*. Englewood, Colo.: Teacher Ideas Press.
- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education*, 3 (5), 1-5.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.

- Callagher, J. J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 171-195.
- Cara, A. (2006). *La marionnette : de l'objet manipulé à l'objet théâtral*. Champagne-Ardenne: Services Culture Editions Ressources pour l' Education Nationale.
- Carless, C. (2012). *Using puppets to teach coping and sensory strategies to students with special needs*. Master of Arts in Education, Department of education, California State University San Marcos.
- Carter, R. B., & Mason, P. S. (1998). The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling*, 1 (5), 1-13.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145–154.
- Cote, D., Jones, V., Barnett, C., Palevek, K., Nguyen, H., & Sparks, S. (2014). Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities* , 49(2), 189-199.
- Coster, J., D., & Haltiwanger, J., T. (2004). Social-behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 95-103.
- Currell D. (1996). *An introduction to puppets and puppet-making*. London: Chartwell Books.
- Cutler S. (1995). *Puppets and "popular" culture*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press
- Elliot, I. (2002). Puppetry, pantomime and clowning around. *Teaching Pre K-8*, 32(7), 44-47.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96–99.
- Flunn, L., & Healy, O. (2011). A review of treatments for deficits in social skills and self help skills in autism spectrum disorder. *Reserch in Aytism Spectrum Disorders* , 6 (1), 431-441.
- Fournel, P. (2009). Introduction au monde de la marionnette, *Encyclopedie Mondiale Des Arts de la Marionnette* (pp.17-25). Montpellier: UNIMA.

- Fussell, J., J., Macias, M., M. & Saylor, C., F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R. (1999). The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.
- Goodman, A., & Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(4), 400-3.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(3), 299-307.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implication for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F., M. & Reschly, D., J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of main - streamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 23-32.
- Gresham, F. M, Sugai, G. & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67 (3), 331-344.
- Gronna, S. S., Serna, S. A., Kennedy, C. H., & Prater, M. A. (1999). Promoting generalized social interactions using puppets and script training in an integrated preschool: A single-case study using multiple baseline design. *Behavior Modification*, 23 (3), 419-40.
- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Bajcar, E. & Switaj, P. (2014). Peer rejection and perceived quality of relations with schoolmates among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(8), 738-751.
- Happé, F., & Frith., U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.

- Hinshaw, S., P. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70* (5), 1086-1098.
- Jewell, J., D., Jordan, S., S., Hupp, S., D., A., & Everett, G., E. (2009). Etiology and relationships to developmental disabilities and psychopathology. In Matson, J., L. (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 61-75). New York: Springer.
- Jurkowski, H. (2007). *The theory of puppetry*. Subotica: međunarodni festival pozorišta za djecu.
- Kalyva, E. (2010). Multirater congruence on the social skills assessment of children with asperger syndrome: self, mother, father, and teacher ratings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(2), 1202-1208.
- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Andrews, A.A., Salva, J. S. Johnson, D. G., Mehta, J. A., Schroeder, J. L. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism: The International Journal of Research & Practice, 10* (5), 480-494.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children*. Boston: H. Mifflin.
- Koster, M., Pijl, S., J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands, *International Journal of Disability, Development and Education, 57* (1), 59-75.
- Kvale, S. (1996). *Methods of Analysis. In Interviews—An introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Landy, R., (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Connecticut: Greenwood Press.
- Lanni KE, Schupp CW, Simon D, et al. (2012) Verbal ability, social stress, and anxiety in children with autistic disorder. *Autism, 16*(2), 123–138.
- Larson, E. (2004). Children's work: The less-considered childhood occupation. *American Journal of Occupational Therapy, 58* (4), 369-379.
- Lenakakis, A., Argyropoulou, I., Loula, M., Papadimitriou-Vogiatzi, M.-E., Sidiropoulou, C., & Tsolaki, I. (2017). *Puppet theatre and diversity: a research conducted with elementary school students / Lutkarsko pozoriste I ranznolikost: istrazivanje sprovedeno s ucenicima osnovne skole*. In S. Jelusic & M. Radonjic

- (Eds.), Theatre for children – Artistic phenomenon. A collection of papers / Pozoriste za decu – Umetnicki fenomen. Zbornik radova (pp. 43-67). Subotica, Serbia: International Festival of Children's Theatres.
- Leyser, Y. (1984). Educational puppetry: a valuable instructional resource in regular and special education. *Pointer*, 28(3), 33–36.
- Llaneza, C.D., DeLuke, V.S Batista, M., Crawley, N.J., Christidulu, V.K., & Frey, A.C. (2010). Communication, interventions and scientific advances in autism: a commentary. *Physiology & Behavior*, 100 (3), 268- 276.
- Lomax, P. (1990). *Managing staff development in schools: an action research approach*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters.
- Malhotra, B. (2019). Art therapy with puppet making to promote emotional empathy for an adolescent with autism. *Journal of the American Art Therapy Association*, 36 (4), 183-191.
- Marshall, K. (2013). *Puppetry in dementia care: connecting through creativity and joy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Majaron, E. (2002). Puppets in the child's development. In E. Majaron & L. Kroflin (Eds.), *The Puppet-What a Miracle!*. (σσ. 61-68). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- McCleery, P. J., Elliott, A. N, Sampanis, S. D., & Stefanidou, A. C. (2013). Motor development and motor resonance difficulties in autism: relevance to early intervention for language and communication skills. *Integrative Neuroscience*, 7 (30), 1-20.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge.
- McQuade, J., D., Vaughn, A., J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B., S., G., Arnold, L., E., & Hechtman, L. (2012). Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 31-43.
- Merrel, K. W., & Gimpel, G. A., (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. New York and London: Psychology Press.
- Mertler, C. (2012). *Action research: improving schools and empowering educators*. thousand oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Nazeer, A., & Ghaziuddin, M. (2012). Autism spectrum disorders: clinical features and diagnosis. *Pediatric Clinics of North America*, 59 (1), 9-25.
- O'Donnell, S., Deitz, J., Kartin, D., Nalty, T., & Dowson, G. (2012). Sensory processing, problem behavior, adaptive behavior, and cognition in preschool children with autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 66 (5), 586-594.
- Parton, D. (1970). Imitation of an animated puppet as a function of modeling, praise and directions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 9 (3), 320-329.
- Pekol, D. (2017). Using puppets in working with pupils with special educational needs. *European Journal of Special Education Research*, 2(4), 64-75.
- Pélicand, J., Gagnayre, R., Sandrin-Berthon, B., Aujoulat, I. (2006). A therapeutic education programme for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets. *Patient Education and Counseling*, 60 (2), 152–163.
- Priem, K., & Thyssen, G. (2013). Puppets on a string in a theatre of display? interactions of image, text, material, space and motion in the family of man. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 49 (6), 828-845.
- Salmon, M., & Sainato, D. (2005). Beyond pinocchio: puppets as teaching tools in inclusive early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 8(3), 12-19.
- Schrandt, J., Townsend D. B., & Poulson C. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (1), 17–32.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development*, 4 (5), 1721-1735.
- Sherrat, D. (2002). Developing pretend play in children with autism. *Sage Publications and the National Autistic Society*, 6 (2), 169-179.
- Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A., & Walker, J. (1993). A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 404–412.
- Volkmar, F.R. (2007). *Autism and pervasive developmental disorders*. Connecticut: Cambridge University Press.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnas, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.

- Wenar, C., & Kering K.P. (2011). *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence* ( 5th ed.) New York: The McGraw-Hill.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice, 19* (1), 20–32.
- Williams, B., T., R., & Gilmour, J., D. (1994). Annotation: sociometry and peer relationship. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 997–1013.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou –Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education, 10* (2). 279-291.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ)

#### Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-HeI)

Για κάθε ερώτηση, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθήσετε αν απαντούσατε σε όλες τις ερωτήσεις όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Όνομα του παιδιού:

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: .....

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
<b>Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστικός/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα χτυπά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;			

Υπογραφή .....

Ημερομηνία.....

Γονέας / Εκπαιδευτικός / Άλλος (διευκρινίστε):

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια σας !

**Παράρτημα 2: Φύλλο συστηματικής παρατήρησης**

<b>Φύλλο συστηματικής παρατήρησης – Κοινωνικές συμπεριφορές</b>			
Παρέμβαση:			
Ημερομηνία:			
<b>Κοινωνικές συμπεριφορές</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>Παρατηρήσεις</b>
Συμμετοχή			
Επικοινωνία			
Συνεργασία			
Αλληλοσεβασμός			
Αλληλοβοήθεια			
Υπομονή			
Δημιουργικότητα			
Φαντασία			
Εκφραστικότητα			
Διάσπαση προσοχής - Υπερκινητικότητα			
Προβλήματα με συμμαθητές			
Συναισθηματικά συμπτώματα			
Βλεμματική επαφή			

### Παράρτημα 3: Σχεδιασμός παρεμβάσεων

#### Παρέμβαση 1η – Παιχνίδια γνωριμίας (4/11/2020)

##### Παιχνίδια στον κύκλο

1. Η εμπυλωτρία ζητά από την ομάδα να σχηματίσουν έναν όμορφο κύκλο. Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα της αίθουσας το ένα κοντά στο άλλο. Κάθε παιδί λέει το μικρό του όνομα χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του με **ένα tempo** που θα επιλέξει, τα υπόλοιπα επαναλαμβάνουν το όνομα μαζί με το τέμπο. Ολοκληρώνεται η διαδικασία αφού έχουν πει όλα τα παιδιά το όνομα τους.

2. Τα παιδιά είναι ακόμα στον κύκλο.

Η εμπυλωτρία ζητάει από τα παιδιά να σηκωθεί **στο κέντρο του κύκλου** όποιος φοράει κόκκινη μπλούζα και να κάνει τον ήχο από ένα ξυπνητήρι. Εντοπίζοντας κάθε φορά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει κοινά η ομάδα (π.χ. κοντά-μακριά μαλλιά, κορδόνια στα παπούτσια, χρώμα στα ρούχα κλπ). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπαρήγαγαν διάφορους ήχους ζώων, αυτοκινήτων, μοτοσυκλετών, κουδουνιών και αγαπημένων κόμικς.

##### Παιχνίδια κίνησης στο χώρο

1. **Περπατώ ελεύθερα στο χώρο** με τη βοήθεια μιας μουσικής που ακούγεται από το ακορντεόν. Η οδηγία που δόθηκε από τις εμπυλωτρίες ήταν να σταματούν μόλις σταματά η μουσική και να παραμένουν ακίνητοι.

2. **Ακολουθώ το tempo.**

Περπατώ πολύ αργά όταν η μουσική είναι αργή.

Περπατώ πολύ γρήγορα όταν η μουσική είναι γρήγορη.

Σταματώ όταν δεν ακούγεται μουσική πια.

##### Μίμηση συναισθημάτων – κάνω μια γκριμάτσα

**Τι είναι αυτό που νιώθω;** Δουλεύω με τα τέσσερα συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος.

Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να δείξουν πως είναι όταν είναι χαρούμενα και γελούν. Τα βοηθάει να μιμηθούν το συναίσθημα της χαράς κάνοντας αμέσως μια χαρούμενη γκριμάτσα. Το ίδιο ακολουθεί και με τα υπόλοιπα συναισθήματα.

### **Δραματοποίηση**

Καθόμαστε στον αρχικό μας κύκλο. Παρατηρούμε ποιον έχουμε δίπλα μας, ποιον έχουμε απέναντι μας και ποιος βρίσκεται μέσα στην τάξη. Κλείνουμε τα μάτια και κρύβουμε ένα παιδάκι, χωρίς να γίνει αντιληπτό από τα υπόλοιπα. Τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια και ψάχνουν να δουν ποιος είναι αυτός που λείπει. Μόλις τον βρουν κάνουμε ερωτήσεις **παρατηρητικότητας** όπως τι ρούχα φοράει, τι χρώμα έχουν τα μαλλιά του κτλ.

### **Αξιολόγηση**

Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη παρέμβαση τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν μια εικόνα ή ένα συναίσθημα ή ότι τους έρχεται στο μυαλό απεικονίζοντας το πώς πέρασαν.

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα παιδιά **δυσκολεύτηκαν** να φτιάξουν κύκλο και **να σταθούν** για πολύ ώρα σε ένα σημείο. Μάλιστα κάποια ήθελαν **να φύγουν** από την αίθουσα εφόσον δεν ήταν η αίθουσα που είχαν συνηθίσει να βρίσκονται. Μόλις ξεκίνησε το παιχνίδι γνωριμίας έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και τους έκανε εντύπωση πόσα διαφορετικά tempo δημιουργήθηκαν. **Η ομάδα ανταποκρίθηκε καλύτερα** στο δεύτερο παιχνίδι γνωριμίας που **οι οδηγίες ήταν σαφείς** και δεν χρειαζόταν να επινοήσουν κάτι από μόνα τους. Η **έλλειψη φαντασίας** ήταν αρκετά εμφανής. Δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να κάνουν τους ήχους που τους ζητούσε η εμπυχωτρία κάθε φορά που σηκώνονταν στο κέντρο του κύκλου. Η εξοικείωση ήρθε σιγά -σιγά αν και υπήρχαν παιδιά που ήθελαν απλά να παρατηρούν και όχι να συμμετέχουν. Το μοντέλο μίμησης από τους εμπυχωτές στην αρχή κάθε παιχνιδιού βοήθησε πολύ για την κατανόηση των εντολών. Η δραστηριότητα με τη **μουσική** και το tempo άρεσε πολύ στα παιδιά και τα περισσότερα εναρμονίστηκαν αμέσως. **Η διαδικασία με τα συναισθήματα**

προκάλεσε σε ένα μαθητή κλάματα στην περίπτωση του συναισθήματος της λύπης. Απομακρύνθηκε για λίγο από την ομάδα και μόλις ηρέμησε επέστρεψε ξανά. Το τελικό σημείο της παρέμβασης με τη ζωγραφική βοήθησε τα παιδιά να χαλαρώσουν και να φτιάξουν ότι αγαπούν.

## **Παρέμβαση 2η – Γνωριμία με τις κούκλες (11/11/2020)**

### **Παιχνίδια κίνησης στο χώρο**

1. Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο και μόλις συναντούν κάποιον του **δίνουν το χέρι** λέγοντας το όνομα τους. Συνεχίζετε το παιχνίδι μέχρι να βρεθούν όλοι με όλους.
2. Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να κάνουν διάφορους ήχους και να **δραματοποιήσουν** την συνθήκη.

Η εμπυχωτρία δίνει τις **συνθήκες**:

«Είμαι ένα γατάκι και νιαουρίζω»

«Είμαι το κουδούνι του σχολείου και χτυπώ»

«Είμαι ένα μηχανάκι που κάνει θόρυβο»

«Είμαι ένα παιδάκι που γελά»

«Είμαι ένα περιπολικό της αστυνομίας»

«Είμαι ο αγαπημένος μου ήρωας κόμικ»

«Είμαι γέρος και βήχω»

### **Παιχνιδάκι κρύο-ζέστη**

Η εμπυχωτρία έχει **κρύψει τις κούκλες σε διάφορα σημεία μέσα στο χώρο**. Εξηγεί στα παιδιά ότι πρέπει να ψάξουν να βρουν κάποιους ήρωες που κρύβονται καλά και μόλις τους ανακαλύψουν θα τους γνωρίσουν. Σηκώνετε ένα-ένα παιδί και ανακαλύπτει από μία κούκλα, το βοηθά η εμπυχωτρία λέγοντας κρύο όταν είναι μακριά από τις **κρυψώνες** και ζέστη όταν βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτές.

## Οι κούκλες μας μιλούν - δραματοποίηση

1. Η εμπυρωχώρα **δίνει πνοή** σε κάθε κούκλα και τις συστήνει στα παιδιά. Υπάρχει μια κούκλα μπαλαρίνα, μια πριγκίπισσα, ένας αφελής βάτραχος, μια πολυλογού πάπια, ένα ντροπαλός ελέφαντας, ένας θυμωμένος δράκος, ένα αγόρι που δεν θέλει να μιλά, ένας χαμογελαστός κύριος, μια καλή γιαγιά και μια αυστηρή δασκάλα. Η κάθε κούκλα λέει δυο λογάκια στα παιδιά για την ιστορία της και έπειτα **αλλάζει χέρια** και λέει μια άλλη ιστορία, έτσι όπως την θέλουν τα παιδιά.
2. **Τα παιδιά παίζουν με τις κούκλες.** Η εμπυρωχώρα δίνει χρόνο στα παιδιά να επεξεργαστούν τις κούκλες, να τις κρατήσουν και να παίζουν μαζί τους. Τα παιδιά τους **αλλάζουν ονόματα**, τους **αλλάζουν χαρακτήρες**, τις κάνουν να χορεύουν, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μιλούν με διάφορους τρόπους.

## Αξιολόγηση

Τα παιδιά αποχαιρετούν τις κούκλες και η εμπυρωχώρα ζητάει από κάθε παιδί να της γνωρίσει τη δική του κούκλα, λέγοντας το όνομα που της έδωσε αλλά και ένα στοιχείο του χαρακτήρα της.

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά στην δεύτερη συνάντησή μας ήταν πολύ διαφορετικά. **Συμμετείχαν** με περισσότερη **άνεση** και έδειχναν περισσότερο **ενδιαφέρον**. Η πρώτη τους επαφή με τις κούκλες λειτούργησε πολύ **αποτελεσματικά**, **εξοικειώθηκαν** αμέσως και ήθελαν να τις κρατήσουν και **να παίζουν** μαζί τους. Κάποια παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για τους ήδη υπάρχοντες χαρακτήρες και κάποια άλλα θέλησαν να φτιάξουν το δικό τους ξεχωριστό χαρακτήρα.

Η μαθήτρια Αν. και η μαθήτρια Ε. ήθελαν και οι δυο την κούκλα πριγκίπισσα αλλά συμφώνησαν να την πάρει η μια και η άλλη να πάρει την κούκλα μπαλαρίνα. Ο μαθητής Κ. πήρε το ελεφαντάκι, ο μαθητής Α. πήρε το αγόρι που δε μιλάει και το έκανε δήμαρχο της Μεταμόρφωσης που ακούει στο όνομα Σάββας, η μαθήτρια Λ.

περίμενε να πάρει στα χέρια της την μπαλαρίνα και την ονόμασε Ντίνα, ο μαθητής Μ. και ο μαθητής Π. πήραν τον βάτραχο και τον δράκο ενώ ο μαθητής Σ. πήρε την πάπια και την ονόμασε Ιάκωβο και έκανε σε επανάληψη τον ήχο κουακ- κουάκ.

**Μόνο ο μαθητής Γ. δεν συμμετείχε. Παρουσίασε έντονη αντίδραση** με αφορμή την επαφή του με την κούκλα-μπαλαρίνα που είχε τα μαλλιά της **δεμένα** κοτσίδα. **Συγκεκριμένα της τραβούσε τα μαλλιά και επαναλάμβανε δυνατά «δεν θέλω δεμένα μαλλιά, θέλω ελεύθερα».** Το παιδί **αναστατώθηκε** πολύ και όταν ηρέμησε συμφωνήσαμε να φτιάξουμε μια καινούργια κούκλα από την αρχή, με ελεύθερα μαλλιά. Ζήτησε να φτιάξουμε την Άριελ και εξήγησε στην εμψυχώτρια τους λόγους που είναι σημαντική για εκείνον.

Ιδιαίτερα αγαπητές ήταν οι κούκλες τύπου marpet που είναι κατασκευασμένες έτσι ώστε να ανοιγοκλείνουν το στόμα, γεγονός που έκανε μεγάλη εντύπωση στα παιδιά. Τα παιδιά έβαζαν τις κούκλες να μιλούν μεταξύ τους, να αγκαλιάζονται, να πιάνονται χέρι-χέρι, να χορεύουν, να τσακώνονται, να κουνάνε χέρια και πόδια. Παρατηρήθηκε ότι **περίμεναν με υπομονή να περάσουν** όλες οι κούκλες από τα χέρια τους, **συνεργάστηκαν** μεταξύ τους και ήταν πιο **κοινωνικά**. **Τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη εξοικείωση με την κούκλα ενώ τα αγόρια ήταν συγκρατημένα στην αρχή ενώ χαλάρωναν όσο περνούσε η ώρα.** Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν **επιθετικές συμπεριφορές** και δυσκολεύονται με την επικοινωνία, έδειξαν συνεργασία και υπομονή με τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Συγκεκριμένα, ο μαθητής Π. πρότεινε να κατασκευάσουμε ένα μεγάλο δράκο που βγάζει φωτιές και καίει ότι βρει στο πέρασμα του. Συμφωνήσαμε ότι θα πρέπει να συνεργαστούμε όλοι μαζί για την κατασκευή μιας τέτοιας κούκλας και δέχτηκε αμέσως.

Στη διαδικασία της αξιολόγησης όπου κάθε μαθητής παρουσίαζε το όνομα και ένα χαρακτηριστικό της κούκλας του, τα περισσότερα παιδιά έκαναν **προβολή του εαυτού τους**. Ωστόσο πολλά ήταν εκείνα που κράτησαν τις κούκλες έτσι όπως τους παρουσιάστηκαν και **ταυτίστηκαν** με αυτές.

### **Παρέμβαση 3<sup>η</sup> - Κατασκευή κούκλας Μέρος 1<sup>ο</sup> (18/11/2020)**

#### **Ζέσταμα των δαχτύλων**

1. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια δείχνει στα παιδιά ασκήσεις για να **ζεστάνουν** τους καρπούς και τα δάχτυλα των χεριών τους, τα παιδιά μιμούνται την κίνηση όλα μαζί.

2. Η εμψυχώτρια ξεκινά με μια κίνηση και την δείχνει στο διπλανό της παιδί, εκείνος-η πρέπει να κάνει την κίνηση αυτή και έπειτα να σκεφτεί μια κίνηση για να κάνει στον επόμενο. Ολοκληρώνεται **το ζέσταμα** μόλις φτάσουμε ξανά στον πρώτο.

### **Λεπτή κινητικότητα – κατασκευές**

#### **Πρώτη κατασκευή**

Η εμψυχώτρια δείχνει βήμα - βήμα την **κατασκευή κούκλας** με εφημερίδες, χαρτοταινία και χαρτιά αφής.

1. Αρχικά η κούκλας μας χρειάζεται **ένα σώμα** (έναν κορμό, δυο χέρια, δυο πόδια και ένα κεφάλι). Κατασκευάζουμε μαστουνάκια από φύλλα εφημερίδας και έπειτα τα κολλάμε με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθούν τα άκρα. Στη συνέχεια δημιουργούμε μια μπάλα από χαρτί για το κεφάλι και τα ντύνουμε όλα μαζί με χαρτοταινία.
2. Γεμίζουμε το σώμα της κούκλας με εφημερίδα όπου χρειάζεται για να κάνει **όγκους** (κοιλιά, στήθος, λεκάνη).
3. Επιλέγουμε μαλλιά, ρούχα και **χαρακτηριστικά προσώπου** και ντύνουμε την κούκλας μας με τα χαρτιά αφής.

#### **Δεύτερη κατασκευή**

Η εμψυχώτρια δείχνει βήμα - βήμα την **κατασκευή κούκλας** τύπου muppet με χαρτόνι, εφημερίδες, χαρτοταινία και χαρτιά αφής.

1. Αρχικά η κούκλας μας χρειάζεται ένα χαρτόνι λυγισμένο στα δύο για τη **δημιουργία του στόματος που ανοιγοκλείνει**.
2. Γεμίζουμε με εφημερίδα το πάνω μέρος της κούκλας αναλόγως με τι **όγκους** θέλουμε, προσέχοντας να αφήσουμε κενό μεταξύ του χαρτονιού και της εφημερίδας για να μπαίνει μέσα το χέρι μας. Επαναλαμβάνουμε το ίδιο και το κάτω μέρος. Σταθεροποιούμε την εφημερίδα με χαρτοταινία ώστε να της δώσουμε το σχήμα που θέλουμε.
3. Επιλέγουμε χρωματιστά χαρτιά αφής για να **ντύσουμε** την κούκλα μας με χρώματα.



## Αξιολόγηση

Όσο τα παιδιά κατασκευάζουν τις κούκλες τους η εμψυχώτρια τα **ενθαρρύνει να σκεφτούν ποιο είναι το πρόσωπο που φαντάζονται φτιάχνοντας την κούκλα τους και τι μπορεί αυτό να θέλει να μας πει.**

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά **ανυπομονούσαν** να έρθει η στιγμή της κατασκευής της δικής τους κούκλας. Ρωτούσαν την εμψυχώτρια σε όλη τη διάρκεια της εβδομάδας πότε θα έρθει η ώρα που θα μαζευτούν για να φτιάξουν κούκλες. Η τρίτη παρέμβαση βρήκε τα παιδιά πιο **συγκεντρωμένα, κάθισαν με ευκολία** στον κύκλο και **ηρέμησαν** σχετικά γρήγορα για να ξεκινήσουν τη διαδικασία της κατασκευής. Δουλέψανε κυρίως την πρώτη κατασκευή που ήταν πιο προσιτή ακόμα και σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα. Η εμψυχώτρια βοήθησε διαρκώς και οι κούκλες κατασκευάζονταν βήμα-βήμα μέχρι να ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά κατάφεραν να φτιάξουν το σώμα της κούκλας όπου ήταν για όλους κοινό. Μικρές διαφορές υπήρχαν ανάμεσα στο σώμα του κοριτσιού με του αγοριού. Αξιοσημείωτο ήταν ότι κάθε παιδί είχε **αποφασίσει** για το φύλο της κούκλας του πριν ακόμα αρχίσει η κατασκευή. **Τα αγόρια διάλεξαν να κάνουν μια κούκλα αγόρι ενώ τα κορίτσια διάλεξαν μια κούκλα κορίτσι. Μόνο ο μαθητής Γ. επέλεξε να κάνει μια κούκλα κορίτσι.**

Η μαθήτρια Αν. με την μαθήτρια Ε. **συνεργάστηκαν** για να **βοηθήσουν** η μια την άλλη και ολοκλήρωναν γρήγορα το κάθε βήμα περιμένοντας με **υπομονή** να το ολοκληρώσουν και οι υπόλοιποι. Ο μαθητής Κ. με το μαθητή Χ. ενώ κατασκεύαζαν την κούκλα τους ψιθύριζαν τους τρόπους που μπορούν να την κάνουν πιο **ξεχωριστή-διαφορετική** από της άλλες κούκλες. Συγκεκριμένα ο μαθητής Χ. είπε στο μαθητή Κ. «τι λες να του βάλουμε πορτοκαλί μαλλιά;». Ο μαθητής Μ. με τον μαθητή Π. ήταν πολλοί **γρήγοροι** και έδειχναν **ανυπομονησία** για το επόμενο βήμα. **Ζητούσαν συχνά επιβεβαίωση** για το αν τα καταφέρνουν καλά. Ο μαθητής Σ. **δεν ενδιαφέρθηκε** για την κατασκευή αλλά είχε κολλήσει με την κούκλα βάτραχο και **έπαιζε μόνος**. Η μαθήτρια Λ. έλεγε ότι θέλει να φτιάξει την υποδιευθύντρια του σχολείου που την **αγαπάει** για να την έχει πάντα μαζί της. Ο μαθητής Α. **ταυτίστηκε**

αμέσως με την κούκλα του και κάθε φορά που τον ρωτούσες κάτι έβαζε την κούκλα μπροστά και απαντούσε μια διαφορετική φωνή. Τέλος, ο μαθητής Γ. αυτή τη φορά ήταν **πολύ πιο συνεργάσιμος και ήρεμος**. Η εμπυχώτρια τον βοήθησε με την κατασκευή της αγαπημένης του Άριελ και εκείνος **χαρούμενος** επινοούσε διαλόγους από το αγαπημένο του παιδικό.

Η τρίτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και τα παιδιά έδειξαν **συνεργασία, υπομονή, σεβασμό** στο χρόνο που χρειάζεται ο κάθε ένας και **προθυμία για να βοηθήσουν τους φίλους τους που δεν τα κατάφερναν**. Η κατασκευή της κούκλας βοήθησε τα παιδιά στην **άσκηση της λεπτής κινητικότητας** (ως άσκηση των αρθρώσεων και της λεπτής κίνησης).

#### **Παρέμβαση 4<sup>η</sup> - Κατασκευή κούκλας Μέρος 2<sup>ο</sup> (25/11/2020)**

Χρειάστηκε περισσότερο από μια παρέμβαση για να φτιάξει το κάθε παιδί την δική του κούκλα. Η τέταρτη παρέμβαση είναι η συνέχεια της τρίτης και περιλαμβάνει την **ολοκλήρωση της κατασκευής της κούκλας** με τα παιδιά να κατασκευάζουν ρούχα, μαλλιά και χαρακτηριστικά προσώπου από χαρτιά αφής.

#### **Παιχνίδι με μαντήλι**

Η εμπυχώτρια χρησιμοποιεί **ένα μαντήλι** για να κλείσει τα μάτια ενός παιδιού. Έπειτα επιλέγει ένα άλλο παιδί σιωπηρά. Το παιδί που έχει κλεισμένα τα μάτια του προσπαθεί μέσω της αίσθησης της αφής να μαντέψει ποιος βρέθηκε μπροστά του.

#### **Μουσικοκινητικό παιχνίδι**

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο στο ρυθμό της μουσικής. Κάθε φορά που η μουσική σταματά η εμπυχώτρια δίνει μια εντολή που πρέπει να κάνουν όλα τα παιδιά. (π.χ. πιάνω τη μύτη μου, πιάνω το δεξί μου αφτί, φτιάχνω τα μαλλιά μου κτλ). Με το παιχνίδι αυτό τα παιδιά επεξεργάζονται **τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους** και παρατηρούν και τα χαρακτηριστικά του προσώπου των άλλων παιδιών.

## **Ντύσιμο κούκλας – χαρακτηριστικά προσώπου – μαλλιά – ρούχα – παπούτσια**

Σε αυτό το σημείο τα παιδιά χρησιμοποιούν χαρτιά αφής σε διάφορα χρώματα και χρησιμοποιώντας την φαντασία τους τα προσαρμόζουν στην κούκλα τους. Η εμπυλωτρία βοηθάει τα παιδιά και τα επιβραβεύει.

### **Αξιολόγηση**

**Ελεύθερο παιχνίδι** με την χρήση κούκλας στο τέμπο της μουσικής από κιθάρα.  
**Ελεύθερη έκφραση και κίνηση.** Απουσία λόγου.

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα παιδιά **συμμετείχαν** στο παιχνίδι με το μαντήλι. Μάλιστα περνούσε πολύ ώρα που **επεξεργάζονταν** με την αφή τους τα χαρακτηριστικά των άλλων παιδιών. Έδειχναν υπομονή και χαρά για ανακάλυψη. Η **ανυπομονησία** τους να βρουν γρήγορα το παιδί που βρισκόταν απέναντι τους τα έκανε να κάνουν λάθος στην πρώτη τους μαντεψιά. Έπειτα όμως η **καθοδήγηση** της ομάδας λέγοντας «ναι» ή «όχι» για το αν μάντεψε σωστά η όχι αντίστοιχα, οδηγούσε τα παιδιά στη χαρά της επίτευξης του στόχου. Στο μουσικό-κινητικό παιχνίδι **δεν έδειξαν όλα τα παιδιά ενδιαφέρον** δεδομένου ότι για κάποια ήταν πολύ απλό να δείξουν τη μύτη τους αλλά για κάποια άλλα όχι. Γενικότερα υπήρχε μια ανυπομονησία για το πότε θα ντύσουν τις κούκλες τους. Η μαθήτρια Λ. έντυσε την κούκλα της με τα ρούχα που φορούσε η αγαπημένη της υποδιευθύντρια εκείνη την ημέρα. Ο μαθητής Α. σκέφτηκε να βάλει στην κούκλα του μουστάκι και κόκκινα μαλλιά. **Ο μαθητής Γ. ήταν πολύ χαρούμενος** που θα έντυνε την κούκλα του αλλά ήθελε να της φορέσει πολύ συγκεκριμένα ρούχα. Μάλιστα έφερε από το σπίτι του μια φωτογραφία για να εξηγήσει πως ακριβώς θέλει τα χρώματα. **Ένταση** επικράτησε όταν ανακάλυψε ότι δεν είχαμε χρώμα κόκκινο για να κάνει τα μαλλιά της κούκλας του. Σηκώθηκε από την καρέκλα του και **φώναζε** «κόκκινα μαλλιά» επαναλαμβανόμενα. Ο μαθητής Σ. **προσφέρθηκε να βοηθήσει** πηγαίνοντας να ζητήσει από άλλη αίθουσα κόκκινο χαρτί. **Ο μαθητής Γ. ηρέμησε μόλις** έφτιαξε τα κόκκινα μαλλιά και με πολύ γρήγορες κινήσεις έντυσε την κούκλα του όπως ακριβώς στη φωτογραφία. Η μαθήτρια Ε. έντυσε την κούκλα της σας μπαλαρίνα με φούξια φόρεμα και άσπρα μαλλιά με κότσο. Η μαθήτρια Αν. με τη μαθήτρια Α. έφτιαξαν μια ροκ σταρ με ροζ ρούχα και κόκκινα μαλλιά. Ο μαθητής Μ.

έβαλε στην κούκλα του μούσια και πράσινο μπλουζάκι. Τέλος, ο μαθητής Χ. με το μαθητή Κ. έφτιαξαν μια κούκλα με πορτοκαλί μαλλί **για να ξεχωρίζει** από όλες τις άλλες. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση που αφορούσε το δεύτερο κομμάτι της κατασκευής κούκλας, τα παιδιά έδειξαν **μεγάλη προθυμία και υπομονή**. Ήταν ιδιαίτερα **δημιουργικά**, χρησιμοποιούσαν την **φαντασία** τους και είχαν **πρωτότυπες ιδέες**. Στο τελικό στάδιο της αξιολόγησης τα παιδιά **αφιέρωσαν πολύ χρόνο** είτε μένοντας μόνα τους με τις κούκλες και κάνοντας μονολόγους είτε σε συνεργασία με τις άλλες κούκλες φτιάχνοντας μικρούς διαλόγους. Η μαθήτρια Λ. έγραψε σε ένα χαρτί ποιο τραγούδι θα ήθελε να ακούσει και έφτιαξε μια χορογραφία με την κούκλα της ψιθυρίζοντας τους αγαπημένους της στίχους. Τα παιδιά **δυσκολεύονται να αποχωριστούν τις κούκλες τους** και ζητάνε από την εμπυχώτρια να τα διαβεβαιώσει ότι δεν θα χαθούν μέχρι την επόμενη φορά.

### **Παρέμβαση 5η – Εμφύχωση κούκλας (2/12/2020)**

#### **Οπτικοακουστικό υλικό**

Παρουσίαση σύντομης **παράστασης** μέσα από **βίντεο** που πήραμε από το εικαστικό θέατρο κούκλας «πράσσειν άλογα» που παρουσιάζει μια μικρή γεύση για την εμφύχωση κούκλας με τη χρήση μουσικής, χωρίς λόγια. Μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει το βίντεο στον ακόλουθο σύνδεσμο:

[https://www.youtube.com/watch?v=EsMEMn0oRf8&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=EsMEMn0oRf8&feature=emb_title)

#### **Δραματοποίηση**

Η εμπυχώτρια δείχνει στα παιδιά τον τρόπο που μπορούν να κρατούν τις κούκλες τους ώστε να τους **δίνουν ζωή**. Το ένα χέρι κινεί το κεφάλι και το άλλο το χέρι ή το πόδι της κούκλας. Μπορούν και δυο παιδιά να κινούν μια κούκλα. Έπειτα ζητάει από τα παιδιά να **δραματοποιήσουν** με τις κούκλες τους κάποιες συνθήκες.

Η εμπυχώτρια δίνει τις **συνθήκες**:

«Η κούκλα μου χορεύει»

«Η κούκλα μου ψάχνει να βρει κάτι στο χώρο γυρίζοντας το κεφάλι δεξιά-αριστερά με αγωνία»

«Η κούκλα μου κλαίει και χτυπάει τα χέρια της στο πάτωμα»

«Η κούκλα μου αγκαλιάζει μια άλλη κούκλα με αγάπη»

«Η κούκλα μου τρέχει γρήγορα»

«Η κούκλα μου είναι πολύ χαρούμενη και πετάει στα σύννεφα»

«Η κούκλα κάνει τούμπες στον αέρα»

«Η κούκλα μου ισορροπεί πάνω σε ένα σχοινί»

### **Τεχνικές εμπύχωσης κούκλας**

Η εμπυχώτρια δείχνει στα παιδιά πώς να βρουν το **κέντρο βάρους της κούκλας** τους σε κάθε πιθανή συνθήκη ακολουθώντας συγκεκριμένα **μοτίβα κίνησης**.

Η εμπυχώτρια δίνει τα **μοτίβα**:

«Γίναγμα»

«Ελαφρύ χτύπημα»

«Γλιστρώ ελαφριά – τσουλάω»

«Αιωρούμαι»

«Χτυπώ με γροθιά στον αέρα»

«Σχίσιμο – κόψιμο»

«Πίεση- στύψιμο»

«Κυκλική κίνηση»

## Αξιολόγηση

Οι κούκλες αποχαιρετούν τα παιδιά και την ομάδα λέγοντας ή χορεύοντας ένα **συναίσθημα** που ένιωσαν σήμερα συνοδεύοντας το με ένα μικρό μονόλογο και κάποιο μοτίβο κίνησης που τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά στην πέμπτη συνάντηση της ομάδας ήταν **πιο χαλαρά** και **εξοικειωμένα** τόσο με την ομάδα όσο και με τις κούκλες τους. Έδειξαν ιδιαίτερο **ενδιαφέρον** για το οπτικοακουστικό υλικό παρόλα αυτά παρουσίασαν σχετικές **δυσκολίες** με τον χειρισμό και την εμπύχωση της κούκλας. Τα περισσότερα προτιμούσαν να κινούν την κούκλα τους με το δικό τους τρόπο και από τα μοτίβα που χρησιμοποιήθηκαν επέλεξαν κυρίως το «τίναγμα» και την «αιώρηση». Τους έκανε ιδιαίτερη **εντύπωση** το γεγονός ότι η κούκλα μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, ακόμα και να πετάξει στον αέρα. Ακολούθησαν με **ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φαντασία** τις συνθήκες δραματοποίησης **χωρίς να παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες**. Χαρακτηριστικό ήταν ότι κανένα από τα παιδιά δεν έβαζε τα πόδια της κούκλας του να εφάπτονται στο δάπεδο και να βαδίζουν όπως οι άνθρωποι. Στο τελευταίο κομμάτι της αξιολόγησης τα παιδιά **δυσκολεύτηκαν να δείξουν το συναίσθημα** τους και να **δημιουργήσουν** ένα δικό τους μικρό **διάλογο**. Με την παρότρυνση της εμπυχώτριας κατάφεραν να πουν δυο λόγια μέσα από την κούκλα τους παρουσιάζοντας την στα υπόλοιπα παιδιά. Ο μαθητής Α. που είχε την κούκλα δήμαρχο έβγαλε ένα μικρό λόγο στο λαό του ενώ η μαθήτρια Λ. επέλεξε να χορέψει η κούκλα της ένα χορό. Ο μαθητής Γ. έφτιαξε δυο ακόμα κούκλες και **έγραψε στο χαρτί διαλόγους** από το αγαπημένο του παιδικό και έδειχνε να απολαμβάνει τη διαδικασία. Μάλιστα η εκπαιδευτικός της τάξης του δήλωσε ότι **χρησιμοποιεί συχνά το παιχνίδι με τις κούκλες και μέσα στην τάξη σαν ενισχυτή** για το παιδί μετά από την ολοκλήρωση των εργασιών του. Η μαθήτρια Αν. και η μαθήτρια Α. **ντράπηκαν** στην αρχή όμως έπειτα σύστησαν την κούκλα στην ομάδα λέγοντας το όνομα της και γνωρίζοντας στην ομάδα ότι η κούκλα μπορεί να είναι μια ποπ-σταρ αλλά είναι ντροπαλή και δεν δίνει συνεντεύξεις. Η μαθήτρια Ε. σύστησε την κούκλα της με χαρά στην ομάδα λέγοντας το όνομα της και κάνοντας μια φιγούρα χορού. Ο μαθητής Μ. **δεν ήθελε να μιλήσει** στην αρχή. Στη συνέχεια όμως **έβαλε την κούκλα του μπροστά στο πρόσωπο του για να μη φαίνεται** και την

σύστησε σαν μεγάλο ποδοσφαιριστή που είναι λυπημένος γιατί έξω βρέχει και δεν μπορεί να παίξει μπάλα στο προαύλιο. Για το μαθητή X. ήταν **πιο εύκολο** το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού, σύστησε την κούκλα του με το όνομα της και συμπλήρωσε ότι η κούκλα του **αισθάνεται ασφαλής και δεν φοβάται κανέναν** κοιτώντας το μαθητή M.. Μάλιστα απευθύνθηκε στην κούκλα του μαθητή M. λέγοντας «**είμαι δυνατός και δεν σε φοβάμαι και άμα θέλω σε κάνω μια χαψιά**». Αφού τελείωσε η παρέμβαση τα παιδιά ζήτησαν λίγο ακόμα χρόνο προτού αποχαιρετιστούν με τις κούκλες τους. Ο μαθητής X. **ταυτίστηκε** τόσο με την κούκλα που **δήλωσε στην ομάδα** ότι η κούκλα του θέλει να παντρευτεί τη μαθήτριά A. και μετά έκανε ένα μικρό διάλογο με τον εαυτό του και την κούκλα **μαλώνοντας την που το μαρτύρησε** αυτό στην ομάδα. Μέσα από την παρέμβαση αυτή **παρατηρήθηκε ότι υπάρχει φόβος** από τη μεριά του μαθητή X. όσον αφορά την κάποιες φορές επιθετική συμπεριφορά του μαθητή M.. Ο λόγος αυτός οδήγησε το μαθητή X. στη δημιουργία μιας κούκλας **δυνατής και ατρόμητης σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Κατάφερε μέσω της κούκλας να μιλήσει στο Μιγάλη για το πώς αισθάνεται.**

## **Παρέμβαση 6η – Τα συναισθήματα (9/12/2020)**

### **Παγωμένες εικόνες**

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Η εμπυχωτέρα ρωτάει μήπως τους έρχεται κάτι στο μυαλό στο άκουσμα της λέξης «**βάρκα**». «**Πώς μπορείτε να φανταστείτε να είστε μέσα σε μια βάρκα;**» «**Που πηγαίνει αυτή η βάρκα;**» «**Έχετε ταξιδέψει ποτέ με βάρκα;**». Με τη βοήθεια της μουσικής του ακορντεόν, μόλις γίνεται παύση, τα παιδιά σταματούν και φτιάχνουν **παγωμένες εικόνες**. Η εμπυχωτέρα προσπαθεί από το παιδί που αγγίζει κάθε φορά να **ανιχνεύσει σκέψεις**.

### **Δραματοποίηση**

Η εμπυχωτέρα **αφηγείται το παραμύθι** του Richard Jones & Libby Walden « Στην καρδιά και στο μυαλό ... Συναισθήματα». Για **οπτικοποίηση της αφήγησης** είχαν δημιουργηθεί κούκλες από γλωσσοπίεστρα και χαρτόνι που αντιπροσώπευαν το κάθε συναίσθημα.

« Στην καρδιά και στο μυαλό τα συναισθήματα χοροπηδούν. Λαμποκοπούν χαμογελούν, σου κάνουν μάγια και σε τριγυρνούν. Δάκρυα στα μάτια, θυμό στην καρδιά και νευρικά τα βήματα. Γέλιο στα χείλη. Τι να είναι αλήθεια τα συναισθήματα; Όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν ολόιδιοι όταν κοιτάζονται βαθιά στα μάτια. Κι όμως, τα συναισθήματα καλπάζουν μες ' τις καρδιές σαν άγρια άτια.

### **Θάρρος**

Ο φόβος δε χωρά εδώ, πάλεψε και ανέβα στο βουνό.  
Αγνόησε τον πανικό, θα δεις μονάχα ουρανό.  
Το μονοπάτι δύσβατο αν θες να πας στην κορυφή,  
μα αν έχεις τόλμη και πηγμή η θέα θα 'ναι μαγική.

### **Λύπη**

Δάκρυα στα μάγουλα κυλούν, σαν στη ψυχή φωλιάσει η λύπη  
και ξαφνικά και απρόσμενα αυξάνουν τις καρδιάς οι χτύποι.  
Ποτάμια ρέουν τα δάκρυα στις θλίψης τον ωκεανό, πνίγοντας την ελπίδα.  
Χαμένος νιώθεις στη ζωή, σαν ναυαγός στο πουθενά, χωρίς καμία πυξίδα.

### **Θυμός**

Μεσ' την καρδιά βαθιά, ηφαιστειο σιγοβράζει  
κάποτε εκρήγνυται και άξαφνα τη ζωή σου αλλάζει.  
Η πίεση αφόρητη και το μυαλό σε φασαρίες σε βάζει.  
Σαν λάβα ο θυμός πετάγεται και η καρδιά σπαράζει.

### **Χαρά**

Χρώμα, χορός και μουσική γεμίζουν τη ζωή σου.  
Ο ήλιος λάμπει, η άμμος καίει και ηρεμεί η ψυχή σου.  
Χαρές και γέλια μπλέκονται με του γιαλού την αύρα  
και απ' την καρδιά σου χάνονται τα χρώματα τα μαύρα.

### **Ζήλεια**

Όταν ζητάς του διπλανού, πράγματα να αποκτήσεις  
μαράζι η ζήλεια στην καρδιά και αδυνατείς να ζήσεις.



Ευθύς θολώνει το μυαλό και η ματιά παγώνει  
Φουντώνει ο φθόνος και η ψυχή ραγίζει και ματώνει.

### **Μοναξιά**

Ο κόσμος σου κατέρρευσε και έμεινες μονάχος  
σαν πλοίο ακυβέρνητο στου ωκεανού το βάθος.  
Τα κύματα παρέα σου και ο ουρανός σκεπή σου  
ανθρώπου χέρι πουθενά, να κρατηθεί η ψυχή σου.

### **Ντροπή**

Τα μάγουλα σου καίγονται κι όλα τα βλέπεις σκοτεινά.  
Κόσμος τριγύρω σε κοιτά, μα η κρυψώνα πουθενά.  
Όλα γύρω σου παγώνουν. Θέλεις να εξαφανιστείς.  
Την καρδιά σου δεν ορίζεις, θαύμα ψάχνεις να χαθείς.

### **Ενθουσιασμός**

Στέκεσαι πλάι στη φωτιά, μια βραδιά του Μάρτη  
πυροτεχνήματα παντού, όλοι χαρά γεμάτοι!  
Λάμπεις, φωτιά και αστραπές παντού στους ουραμούς.  
Η νύχτα μέρα γίνεται σε τόνους φωτεινούς.

### **Φόβος**

Χάθηκες βαθιά στο δάσος και το δρόμο αναζητείς  
Κάτι ακούς να πλησιάζει και εσύ ψάχνεις να κρυφτείς.  
Κι όμως τρέχεις να ξεφύγεις και σου φαίνεται τρελό.  
Άραγε σε πλησιάζει ή όλα είναι στο μυαλό;

### **Ηρεμία**

Η μικρή σου η βαρκούλα μες στον μπλε ωκεανό  
ταξιδεύει αργά και η θέα γαληνεύει το μυαλό.  
Τα πουλάκια κελαηδούνε όπως προσπερνούν αργά  
και το σώμα που αφρίζει σου μερεύει την καρδιά.

Όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν και τα συναισθήματα πολλά. Ότι νιώθεις σε εκφράζει, φώναξε το δυνατά. Για να δεις πως νιώθει κάποιος μπες στη θέση τη δική του. Συναισθήματα δεν βλέπεις, μα υπάρχουν στην ψυχή του.»

### **Αναγνωρίζω τα συναισθήματα μου**

Η εμψυχώτρια ξεχωρίζει 5 βασικά συναισθήματα και **τα γνωρίζει** στα παιδιά. Είναι το συναίσθημα του άγχους, της λύπης, της χαράς, του φόβου και του θυμού. Έχουν κατασκευαστεί μικρές κουκλίτσες από χαρτόνι και γλωσσοπίεστρα με ζωγραφιά που αποτυπώνει το κάθε συναίσθημα. Τα παιδιά γνωρίζονται με τα συναισθήματα και παρατηρούν τις εικόνες.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να τοποθετήσουν **ένα συναίσθημα** στο πρόσωπο της κούκλας τους και **να ολοκληρώσουν τις φράσεις:**

«Η κούκλα μου είναι χαρούμενη όταν...»

«Η κούκλα μου είναι λυπημένη όταν...»

«Η κούκλα μου είναι αγχωμένη όταν...»

«Η κούκλα μου είναι φοβισμένη όταν...»

«Η κούκλα μου είναι θυμωμένη όταν...»

### **Αξιολόγηση**

Κάθε παιδί αποχαιρετώντας την ομάδα διαλέγει ένα προσωπάκι-κούκλα με **το συναίσθημα** που αισθάνεται μετά την ολοκλήρωση της έκτης παρέμβασης.

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα παιδιά στην έκτη τους συνάντηση ήρθαν σε επαφή με τον κόσμο των συναισθημάτων. Το παραμύθι με τα συναισθήματα τους **κέντρισε το ενδιαφέρον** και κάθε ένα στάθηκε στο συναίσθημα που το ενδιέφερε. **Απόλαυσαν** τόσο το παραμύθι όσο και την παρουσίαση του. Κάποια παιδιά **αναγνώριζαν** αμέσως τα **συναίσθηματα** που είχαν οι κούκλες του παραμυθιού ενώ κάποια άλλα δεν ήταν εξοικειωμένα με

αυτά. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παραμυθιού στην τάξη επικρατούσε **ησυχία** και τα παιδιά παρακολουθούσαν την δραματοποίηση **χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους**. Στο παιχνίδι της αναγνώρισης των συναισθημάτων τα παιδιά **ταυτίστηκαν με την κούκλα** και σχεδόν ξέχασαν τα χαρακτηριστικά που της είχαν αποδώσει εξ αρχής. Μόνο ο μαθητής Α. έμεινε στην προσωπικότητα της κούκλας-δήμαρχο και ολοκλήρωσε μόνο τις φράσεις που εμπειρείχαν το συναίσθημα της **χαράς** και της **λύπης** καθώς δεν έδειχνε να αναγνωρίζει τα υπόλοιπα συναισθήματα. Η κούκλα-δήμαρχος του μαθητή Α. ήταν **λυπημένη** όταν δεν είχε την γυναίκα του στο πλάι της, **φοβισμένη** με τα βεγγαλικά επειδή κάνουν κρότο και **χαρούμενη** με την αγάπη και την αποδοχή από τον κόσμο. Η μαθήτρια Λ. που είναι ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία δεν ήθελε να μιλήσει στη συγκεκριμένη παρέμβαση οπότε η εμπυχωτέρα έκανε **ερωτήσεις** για την κούκλα της **για το πώς νιώθει** για τα πρόσωπα της ομάδας και εκείνη επέλεγε κάθε φορά ένα προσώπακι. Η **χαρά** ήταν το συναίσθημα που επέλεξε σχεδόν για όλα τα πρόσωπα της ομάδας. Ο μαθητής Σ. κατέθεσε στην ομάδα ότι η κούκλα του **φοβάται** το σεισμό, **θυμώνει** που δεν μπορεί να πάει βόλτα γιατί έχουμε πανδημία, **λυπάται** όταν πηγαίνει στο σούπερ-μάρκετ επειδή έχει πολύ κόσμο και **αγχώνεται** όταν την πειράζει συγκεκριμένο παιδί από το σχολείο. Ο μαθητής Γ. δείχνει πιο εξοικειωμένος με την ομάδα αλλά **νιώθει ασφάλεια** μόνο με το να κρατά τις κούκλες του συνέχεια. Οι κούκλες του μαθητή Γ. αισθάνονται **φοβισμένες** με το σκοτάδι, **χαίρονται** όταν κολυμπούν στο βυθό, **νιώθουν θυμό** όταν είναι στην τάξη, **αγχώνονται** όταν είναι στο σπίτι και είναι **λυπημένες** με το μπαμπά. Ο μαθητής Γ. είναι ένα παιδί που γελάει πολύ παίζοντας διαλόγους με τις κούκλες του αλλά θέλει να λένε πολύ συγκεκριμένα λόγια. Παρόλα αυτά **δείχνει κοινωνική βελτίωση** με τη χρήση της κούκλας σαν εργαλείο αφού τις χρησιμοποιεί για να **ηρεμήσει** αλλά και **σαν κίνητρο** για κάθε δραστηριότητα. Ο μαθητής Μ. κατέθεσε στην ομάδα ότι η κούκλα του είναι **θυμωμένη** όταν δεν παίζει μπάλα, **λυπημένη** που δεν μπορεί να κάνει βόλτες και **φοβισμένη** όταν δεν έχει χρήματα για να αγοράσει φαγητό. Η κούκλα της μαθήτριας Α. **φοβάται** το σκοτάδι, **θυμώνει** με την αδερφή της γιατί δεν την ακούει, **αγχώνεται** όταν αργεί στο σχολείο επειδή δεν προλαβαίνει να την ετοιμάσει η μητέρα της και είναι **χαρούμενη** όταν περπατάει και πάει βόλτες. Η μαθήτρια Ε. εκμυστηρεύτηκε στην ομάδα πως η κούκλα της είναι **φοβισμένη** όταν δεν την αγαπούν και ότι **αισθάνεται λύπη** που δεν έχει ωραία ρούχα. Η μαθήτρια Α. στην αρχή δεν ήθελε να πει για την κούκλα της αλλά όσο άκουγε τα υπόλοιπα παιδιά να μιλάνε, πήρε το λόγο και είπε πως η κούκλα

της **φοβάται** τη μοναξιά και είναι **χαρούμενη** όταν δεν μαλώνει με την αδερφή της. Τέλος, ο μαθητής X. ζήτησε να μιλήσει τελευταίος και η κούκλα του **τα είπε όλα**. Ο μαθητής X. επέλεξε να αναφέρει πάντα το όνομα Άγγελος, που είχε δώσει στην κούκλα του σε προηγούμενη παρέμβαση, πριν ολοκληρώσει τις φράσεις του παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο, κρύβοντας το πρόσωπο του πίσω από την κούκλα **αναφέρθηκε στη λύπη** που αισθάνεται **όταν απογοητεύεται** από τους άλλους, στην **χαρά** του όταν είναι στο **σχολείο με τους φίλους του**, στον **θυμό** που αισθάνεται όταν τσακώνεται με κάποιον και στο **φόβο** που νιώθει όταν τον πειράζει ο μαθητής M.. **Είναι η δεύτερη φορά που καταθέτει στην ομάδα ότι φοβάται που τον πειράζει ο μαθητής M.** Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με το κάθε παιδί να επιλέγει ένα συναίσθημα προτού φύγει από την ομάδα. Σχεδόν όλα τα παιδιά επέλεξαν **το συναίσθημα της χαράς** εκτός από το μαθητή M. που επέλεξε το συναίσθημα της λύπης. Ολοκληρώνοντας και την έκτη παρέμβαση τα παιδιά φαίνεται να **δένονται** περισσότερο όσο περνάει ο καιρός και να **αισθάνονται άνετα και ελεύθερα**. Είναι φανερό πως υπάρχει φόβος από κάποια παιδιά προς το πρόσωπο του μαθητή M. αλλά και του μαθητή Π., ο οποίος λείπει συχνά από το σχολείο τις τελευταίες ημέρες μετά από επεισόδιο που προκάλεσε από έκρηξη θυμού. Ο μαθητής Π. είναι ο μαθητής που **είχε ζητήσει** από τις πρώτες κίολας παρεμβάσεις να κατασκευάσει **μια μεγάλη κούκλα δράκο** που πετάει φωτιές και καίει ότι βρει μπροστά του. Αξιοσημείωτο ήταν πως τα παιδιά της ομάδας παρά τις αντιρρήσεις που είχαν αρχικά στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, **ένιωσαν τελικά τη σιγουριά και την εμπιστοσύνη, ταυτίστηκαν με την κούκλα τους και κατέθεσαν την δική τους οπτική γωνία**. Όσο περνάει ο καιρός τα παιδιά παρουσιάζουν **βελτίωση σε δεξιότητες συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αυτοελέγχου**.

### **Παρέμβαση 7η – Χριστουγεννιάτικη γιορτή με κούκλες (16/12/2020)**

#### **Κάνε ότι κάνω**

Οι εμπυχωτρίες ζητούν από τα παιδιά **να κινούνται** ελεύθερα στο χώρο **στο ρυθμό της μουσικής**. Από το αρμόνιο της τάξης ακούγονται χριστουγεννιάτικες γνώριμες μελωδίες. Μόλις η μουσική σταματάει τα παιδιά πρέπει να πάρουν μια στάση στο χώρο που να θυμίζει κάτι χριστουγεννιάτικο. Οι κούκλες μας κοιτούν. Τα σώματα των παιδιών συμμετέχουν ενεργά σε αυτό το ζέσταμα. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία

επιλέγει μια σταθερή στάση από ένα παιδί και ζητά από τα υπόλοιπα να τη μιμηθούν με το σώμα της κούκλας τους και να πουν μια λέξη ή μια φράση από αυτό που τους έρχεται στο μυαλό κοιτάζοντας την.

### **Κατασκευή κούκλας - συνεργασία**

Η εμπυχωτρία προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν **μια κούκλα Άγιο Βασίλη**. Η κατασκευή γίνεται με τον ίδιο τρόπο που έχουν κατασκευάσει τις κούκλες τους απλά αυτή τη φορά χρειάζεται να συνεργαστούν όλοι για να φτιάξουν κάτι πολύ συγκεκριμένο. Στην ομάδα υπάρχει μια μεγάλη φωτογραφία του Άγιου Βασίλη σαν πρότυπο μίμησης που θα βοηθήσει στην κατασκευή. Χριστουγεννιάτικη χαλαρωτική μουσική συντροφεύει τη δράση.

### **Δραματοποίηση**

1. Εφόσον η κατασκευή της κούκλας του Άγιου Βασίλη είναι έτοιμη, η εμπυχωτρία παίρνει την κούκλα στα χέρια της και αρχίζει ένα διάλογο-αυτοσχεδιασμό ανάμεσα στον Άγιο Βασίλη και στις κούκλες των παιδιών. Η κούκλα Άγιος Βασίλης συστήνεται και στη συνέχεια ζητάει από τις υπόλοιπες κούκλες να της κάνουν ότι ερώτηση επιθυμούν. Έτσι προκύπτει ένας **αυτοσχεδιαστικός διάλογος**.
2. Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να αλλάξουν την συνθήκη του χώρου της ομάδας. Δηλαδή να βγουν με τις κούκλες τους από την αίθουσα και να χτυπήσουν τις πόρτες των υπόλοιπων αιθουσών του σχολείου. **Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κούκλες τους για να πουν τα κάλαντα και να μοιράσουν μικρά δωράκια**.

### **Αξιολόγηση**

Τα παιδιά επιστρέφουν με τις κούκλες τους στην τάξη. Η εμπυχωτρία παίρνει πάλι την κούκλα του Άγιου Βασίλη και την εμπυχώνει ζητώντας από τις υπόλοιπες κούκλες **να ψιθυρίσουν στο αφτί της, μια Χριστουγεννιάτικη ευχή**. Τα παιδιά αποχαιρετούν τις κούκλες τους και ανανεώνουν το ραντεβού τους για τη νέα χρονιά.

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η εβδομή παρέμβαση βρίσκει τα παιδιά πιο **χαλαρά** και **εξοικειωμένα** με τις κούκλες τους. Στην ομάδα πια έχει δημιουργηθεί **κλίμα εμπιστοσύνης** και **συνεργασίας**. Σίγουρα βοηθά και το ότι μπαίνουν στο κλίμα τον γιορτών και υπάρχει μια ευελιξία στο σχολείο. Το μεγάλο πρόβλημα που προκύπτει φέτος στα παιδιά είναι ότι θα βγουν από τις ρουτίνες τους, λόγω την πανδημίας. Οι χριστουγεννιάτικες συνήθειες δεν γίνεται να πραγματοποιηθούν. Το γεγονός αυτό τους προκαλεί μεγάλη αναστάτωση και νευρικότητα. Για κάποια παιδιά φαντάζει σχεδόν αδύνατη η διαχείριση αυτής της κατάστασης. Στόχος την εβδομης παρέμβασης ήταν να **αναβιώσουμε «τις ρουτίνες» των εορτών** μέσα από τις κούκλες. Αρχικά, το μουσικοκινητικό παιχνίδι προϊδέασε τα παιδιά για την χριστουγεννιάτικη διάθεση της ομάδας. Έπαιξαν με μεγάλη διάθεση και μιμήθηκαν κινήσεις και εικόνες. Μόνο ο μαθητής Γ. και ο μαθητής Μ. δεν έδειξαν ιδιαίτερη ευχαρίστηση για συμμετέχουν. Η **συνεργασία** για την κατασκευή ομαδικής κούκλας οδήγησε σε μια **ανταλλαγή ιδεών και έκφραση απόψεων** για τη δημιουργία μιας διαφορετικής, ξεχωριστής κούκλας. **Ο ένας βοηθούσε τον άλλο** και ο μαθητής Χ. ανέλαβε την **οργάνωση** της διαδικασίας. Τα παιδιά έφτιαξαν μια κούκλα με κόκκινα ρούχα και γένια από βαμβάκι και στο τέλος σκέφτηκαν να φτιάξουν και ένα πράσινο σάκο για τα δώρα. Φυσικά από την ομάδα δεν έλειψαν οι **διαφωνίες και οι εντάσεις** για τα ρούχα και το σχήμα της κούκλας. Η πιο όμορφη στιγμή της παρέμβασης αυτής, ήταν όταν τα παιδιά πήραν τις κούκλες τους και βγήκαν από την συνθήκη της αίθουσας για να πουν τα κάλαντα και να μοιράσουν δώρα στις υπόλοιπες αίθουσες. Κάποια παιδιά που **ήταν πιο χαλαρά και κοινωνικά**, έβαλαν την κούκλα τους στην τσέπη ή την σταθεροποίησαν κάπου επάνω τους. Κάποια άλλα παιδιά, τοποθέτησαν της κούκλες **μπροστά στα πρόσωπα** τους και κρύβονταν από πίσω. Το γεγονός αυτό τα έκανε να λειτουργούν με μια **ασφάλεια** πως δεν εκτίθενται τα ίδια αλλά οι κούκλες τους. Έτσι ήταν εαυτός τους και λειτουργούσαν **πιο αυθόρμητα**. Τα παιδιά γυρίζοντας στην τάξη ήταν χαρούμενα. Ο μαθητής Χ. είπε στην ομάδα ότι ένιωσε πρωταγωνιστής του σχολείου. Ακολούθησε μια συζήτηση αυτοσχεδιαστική για τις διαφορές που θα έχουν τα φετινά Χριστούγεννα σε σχέση με τα προηγούμενα και έκλεισε η παρέμβαση με τις ευχές στο αφτί του Αγίου Βασίλη. Ο μαθητής Μ. ευχήθηκε με το νέο έτος να μπορούμε να κάνουμε **ελεύθερα βόλτες** και να **βλέπουμε τους φίλους** μας, η μαθήτρια Αν. ζήτησε να **την αγαπάνε οι φίλοι της**, η μαθήτρια Ε. ζήτησε να μη

μαλώνει με την αδερφή της, ο μαθητής Γ. είπε ότι η κούκλα του έχει να αποκαλύψει ένα μυστικό με το νέο έτος, ο μαθητής Σ. ζήτησε να είναι χαρούμενος και να γυρίσουμε γρήγορα σχολείο, ο μαθητής Α. ζήτησε να μπορέσει να πάει στο χωριό του και τέλος ο μαθητής Χ. φώναξε καλά Χριστούγεννα και αποχαιρέτισαν τις κούκλες τους μέχρι να τις ξανασυναντήσουν με τη νέα χρονιά.

## **Παρέμβαση 8<sup>η</sup> – Από το σύμβολο στην κούκλα (21/01/2021)**

### **Παιχνίδια στον κύκλο**

1. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Το θέμα συζήτησης είναι: **Πως περάσαμε στις γιορτές των Χριστουγέννων.** Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να περιγράψουν κάτι ευχάριστο μέσα από τις διακοπές τους ή κάτι που δεν ήταν και τόσο ευχάριστο και μπορεί να τους στενοχώρησε.
2. Η εμπυχωτρία δείχνει στα παιδιά ασκήσεις για να **ζεστάνουν** τους καρπούς και τα δάχτυλα των χεριών τους, τα παιδιά **μιμούνται την κίνηση** όλα μαζί.

### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

1. Η εμπυχωτρία χρησιμοποιεί **το χέρι** της **σαν κούκλα** και στην συνέχεια **την εμπυχωτρία**. Το κουνάει με αργές κινήσεις και ενωμένα δάχτυλα ρωτώντας τα παιδιά αν μπορούν να φανταστούν που θα μπορούσαν να είναι τα μάτια, τα πόδια, τα χέρια, ο κορμός της. Μετά τις απαντήσεις των παιδιών ζωγραφίζει μάτια, μύτη, στόμα πάνω στο χέρι της. Στη συνέχεια δουλεύει το κομμάτι της αυτονομίας την κούκλας «χέρι» σε μοτίβα κίνησης και ακινησίας. Ζητάει από τα παιδιά να μιμηθούν τις κινήσεις και αν θέλουν να προσθέσουν και άλλες δικές τους κινήσεις πιο ελεύθερα.
2. Η εμπυχωτρία χωρίζει τα παιδιά ανά δυο και τα βάζει να χρησιμοποιήσουν ο καθένας το χέρι του σαν κούκλα και να αλληλεπιδράσουν με την κίνηση ή και με λόγο. Στην αρχή **τα χέρια** βρίσκονται σε μια απόσταση και σίγα σιγά με διάφορες κινήσεις καταλήγουν να ενωθούν, **δημιουργώντας μια σχέση**.

### **Δραματοποίηση -Αν ήσουν αντικείμενο; Τι αντικείμενο θα ήσουν;**

1. Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να **επεξεργαστούν όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο**. Να τα κοιτάζουν καλά- καλά και στη συνέχεια να επιλέξουν εκείνο το αντικείμενο που τα αντιπροσωπεύει.
2. Το **κάθε παιδί** με το δικό του χρόνο **επιλέγει το αντικείμενο** που θα ήθελε να είναι και εξηγεί στην υπόλοιπη ομάδα γιατί έκανε αυτή την επιλογή.

### **Αξιολόγηση – τηλεφωνικές συνδιαλέξεις**

**Τα παιδιά σε ρόλο** με την βοήθεια της εμπυχωτριάς, συμμετείχαν σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη. Κάθε φορά συνδιαλεγόταν ένα ζευγάρι και οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν. Στόχος αυτής της τεχνικής ήταν τα παιδιά να περιγράψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους για την παρέμβαση.

### **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα παιδιά επέστρεψαν από τις διακοπές των Χριστουγέννων με **χαρά** και **ανυπομονησία** να συναντήσουν τις κούκλες τους. Η ομάδα **ανέκτησε** με σχετική ευκολία τους **ρυθμούς** της παρόλο που μεσολάβησε ένα διάστημα δυο εβδομάδων. Κάποια παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την **επαναπροσαρμογή** καθώς **δυσκολεύτηκαν να παραμείνουν στην τάξη και να καθίσουν σε κύκλο**. Το γεγονός αυτό **ξεπεράστηκε** μόλις ξεκίνησαν οι ασκήσεις με τα χέρια. Στις ασκήσεις όπου η κούκλα ήταν η παλάμη των παιδιών, έγινε εύκολα αντιληπτή η κίνηση και η ακινησία με βάση το βλέμμα. Τα παιδιά κουνούσαν τα χέρια τους προς όλες τις κατευθύνσεις και συναντούσαν τα υπόλοιπα χέρια φτιάχνοντας μικρούς διαλόγους. **Ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους πήρε άλλη μορφή καθώς μιλούσε η κούκλα-χέρι και όχι εκείνα**. Δεδομένου ότι η αίθουσα των παρεμβάσεων ανήκει στο εργαστήριο μαγειρικής του σχολείου, τα παιδιά επέλεξαν αντικείμενα που είχαν να κάνουν με την κουζίνα. Ο μαθητής Κ. διάλεξε τη ζάχαρη, η μαθήτρια Α. ένα βαζάκι με μαγειρική μαγιά, η μαθήτρια Ε. το σφουγγάρι που πλένουμε τα πιάτα, ο μαθητής Χ. ένα βάζο με κακάο, ο μαθητής Μ. το αλάτι και ο μαθητής Α. ένα σπρί με αντισηπτικό για τα



χέρια. Μόνο η μαθήτρια Λ. και ο μαθητής Γ. δεν ήθελαν να επιλέξουν κάτι άλλο πέρα από την ίδια τους την κούκλα. Παρόλα αυτά τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν προθυμία για συνεργασία μαζί τους παρά το γεγονός ότι δεν διάλεξαν κάποιο αντικείμενο από την αίθουσα. Το κάθε ένα από τα παιδιά **εξήγησε** στην ομάδα **γιατί διάλεξε το αντικείμενο αυτό** και οι υπόλοιποι έκαναν ερωτήσεις θέλοντας να μάθουν περισσότερα. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα επικοινωνίας και συζήτησης χωρίς καμία πίεση στο να πρέπει να μιλήσουν όλα τα παιδιά. Το σπρέι ψέκαζε τους πάντες και τους δρόσιζε, το σφουγγάρι έκανε ελαστικές κινήσεις, το κακάο συνεργάστηκε με τη ζάχαρη για να γίνει πιο γλυκό, το αλάτι είχε όρεξη για αυγά και τηγανητές πατάτες και η μαγιά μύριζε κάπως περίεργα. Η 8<sup>η</sup> παρέμβαση ολοκληρώθηκε βρίσκοντας τα παιδιά να **σχεδιάζουν για το τι θα γινόταν αν όλα μαζί τα αντικείμενα, συνεργάζονταν για να φτιάξουν κάτι κοινό.**

### **Παρέμβαση 9<sup>η</sup> – Εμφύχωση αντικειμένων (27/01/2021)**

#### **Παιχνίδι στον κύκλο**

Σε κύκλο **τραγουδάμε** όλοι μαζί *τίκι τίκι τα, έχω ένα φίλο εδώ μαζί Μιχάλη τον λένε και είναι εδώ μαζί.* Επαναλαμβάνεται η διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες ακολουθώντας τη φορά του κύκλου που ορίζει η εμψυχώτρια.

#### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

1. Τα παιδιά με την καθοδήγηση της εμψυχώτριας κάνουν **ασκήσεις** για να **ζεστάνουν** τα δάχτυλα και τους καρπούς τους.
2. Τα παιδιά χρησιμοποιούν την **παλάμη τους σαν κούκλα**. Η εμψυχώτρια τους ζητά να ακολουθήσουν κάποιες συνθήκες και να τις προσαρμόσουν στην κούκλα-χέρι τους.

Οι εμψυχώτρια δίνει τις **συνθήκες**:

«Η κούκλα περπατά πάρα πολύ αργά»

«Η κούκλα χοροπηδάει»

«Η κούκλα πετάει»

«Η κούκλα περπατά σαν γίγαντας»

«Η κούκλα κοιτάζει έξω από το παράθυρο»

«Η κούκλα είναι ακίνητη»

«Η κούκλα αλληλεπιδρά με κάποια άλλη κούκλα στο χώρο»

### **Δραματοποίηση – εμπύχωση**

1. Η εμπυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να φέρουν πάλι τα αντικείμενα που είχαν επιλέξει στην προηγούμενη παρέμβαση. Το κάθε παιδί τοποθετεί το αντικείμενο μπροστά του. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το χρώμα των παπουτσιών τους. Στη **μέση του κύκλου** υπάρχει πλαστελίνη, πλαστικά μάτια και κόλλα. **Το κάθε παιδί θα πρέπει να φτιάξει πρόσωπο και να δώσει συναίσθημα στο αντικείμενο που έχει διαλέξει.**
2. **Τα πρόσωπα των αντικειμένων είναι έτοιμα!** Η εμπυχώτρια ζητά να ετοιμάσουν ανά ομάδες ένα μικρό διάλογο που θα πραγματοποιείται ανάμεσα στα αντικείμενα που τα παιδιά καλούνται να εμπυχώσουν. Η εμπυχώτρια παίρνει δυο αντικείμενα και τα εμπυχώνει, δίνοντας αφορμή για να ξεκινήσει η διαδικασία. Μόλις οι ομάδες είναι έτοιμες, και εφόσον το επιθυμούν, **παρουσιάζουν** μια- μια στην υπόλοιπη ομάδα αυτό που έχουν ετοιμάσει.

### **Αξιολόγηση – ανίχνευση συναισθήματος**

Κάθε ζευγάρι **μοιράζεται** την εμπειρία του από τη δραματοποίηση και αξιολογεί της συνεργασία του κατά το παιχνίδι της εμπύχωσης των αντικειμένων. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν **μια λέξη** η οποία θα περιέγραφε τη σημερινή τους εμπειρία.

### **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα παιδιά **έβαλαν φαντασία** και έφτιαξαν διάφορα πρόσωπα στις κούκλες τους με **διαφορετικά συναισθήματα** και χρώματα που σήμαιναν κάτι για αυτούς. Είχαν ήδη **εξοικειωθεί με τα αντικείμενα** που είχαν διαλέξει από την προηγούμενη παρέμβαση και το διασκέδασαν αρκετά. **Η χαρά ήταν έντονη** στα πρόσωπα τους. **Δεν χρειάστηκαν πολλές επεξηγήσεις** για κάθε παιχνίδι. Τα παιδιά **αισθάνονται** πλέον

**άνετα και ασφαλή** στην ομάδα και **δεν ντρέπονται να μιλήσουν** μέσα από τα αντικείμενα τους και να πουν τι αισθάνονται. **Συνεργάζονται και δουλεύουν αποτελεσματικά σε ομάδες** με όλο και λιγότερη βοήθεια από την εμψυχώτρια. Γνωρίζουν την διαδικασία που ακολουθούν οι περισσότερες παρεμβάσεις: κατασκευάζουμε μια κούκλα και στη συνέχεια δημιουργούμε ένα χαρακτήρα για αυτήν και την συστήνουμε στην ομάδα. **Όταν αυτό γίνεται σε ομάδες, το αποτέλεσμα βγαίνει με μεγαλύτερη ευκολία. Στα παιχνίδια ρόλων** με τις κούκλες **υπάρχει μεγάλη βελτίωση** αφού τα παιδιά στις ομάδες δημιουργούν ολόκληρες ιστορίες με διαλόγους και κείμενο. **Τα παιδιά** έδειξαν να **απολαμβάνουν** την διαδικασία με **την εμψύχωση αντικειμένων** και τους **έκανε τρομερή εντύπωση το πώς μπορεί ένα άψυχο αντικείμενο στο ντουλάπι να πάρει ζωή και να μιλήσει**. Δίνοντας το δικό τους χαρακτήρα και προσωπικότητα σε κάθε αντικείμενο **κατάφεραν να επικοινωνήσουν συναισθήματα και ανησυχίες**. Ο μαθητής Χ. ζήτησε αν μπορούσε αυτή η διαδικασία να ξαναγίνει αλλά αυτή τη φορά με μια καινούρια συνθήκη, να φέρουν το αγαπημένο τους αντικείμενο από το σπίτι. Η ομάδα συμφώνησε με χαρά και είχε κάτι να περιμένει για την επόμενη φορά.

### **Παρέμβαση 10<sup>η</sup> – Εμψύχωση αγαπημένων αντικειμένων (3/02/2021)**

#### **Παιχνίδια σε κύκλο**

Τα παιδιά κάθονται σε έναν καλοσχηματισμένο κύκλο.

1. Κάθε ένα λέει το όνομα του, το **αγαπημένο** του χρώμα και το **αγαπημένο** του φαγητό.
2. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να αναφέρουν μια **αγαπημένη** τους **στιγμή** μέσα στην εβδομάδα και μια στιγμή που δεν ήταν και τόσο καλή.

#### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

1. **Ζέσταμα** δαχτύλων/ χεριών και ασκήσεις για ζέσταμα σώματος.
2. **Παγωμένες εικόνες**

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να κινούνται ελεύθερα στην αίθουσα με το παγωμένη εικόνα ρυθμό που δίνει το τύμπανο. Τα παιδιά σταματούν μόλις σταματήσει το τύμπανο και η εμψυχώτρια τους ζητά να φτιάξουν με το σώμα τους

μια παγωμένη εικόνα που να απεικονίζει τη λέξη που λέει κάθε φορά. Το παιχνίδι καταλήγει στη λέξη **ΑΓΑΠΗ** και η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να την απεικονίσουν με το σώμα τους.

### 3. Ομαδικό γλυπτό

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν μια όλα μαζί που να συμβολίζει τη λέξη αγάπη. Ένα- ένα τα παιδιά παίρνουν μια θέση στο χώρο για φτιάχνουν το δικό τους ομαδικό γλυπτό. Στη συνέχεια ακολουθεί η **ανίχνευση σκέψης**. Η εμψυχώτρια αγγίζει τα παιδιά με τη σειρά για να ανιχνεύσει τα συναισθήματα τους σχετικά με την έννοια της αγάπης.

### Εμπύχωση αγαπημένων αντικειμένων των παιδιών – δραματοποίηση

Τα παιδιά στην προηγούμενη παρέμβαση είχαν ζητήσει από την εμψυχώτρια να φέρουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα από το σπίτι και να τα εμψυχώσουν. Έτσι και έγινε.

#### 1. Χωρισμός σε ομάδες

Μοιράζονται στην ομάδα τυχαία καρτέλες με διαφορετικές γεύσεις. Τα παιδιά που έχουν την ίδια γεύση είναι μαζί στην ίδια ομάδα.

#### 2. Τα παιδιά δίνουν πνοή στα αγαπημένα τους αντικείμενα

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να γνωρίσουν στην ομάδα τα αγαπημένα αντικείμενα που έχουν φέρει. Οι ομάδες ετοιμάζουν μια δραματοποίηση και την παρουσιάζουν στην υπόλοιπη ομάδα.

### Αξιολόγηση

**Τα αγαπημένα αντικείμενα** στήνουν τρελό γλέντι! **Φτιάχνουν μια ιστορία** όλα μαζί, παίζουν και γελούν. Το κάθε παιδί ξεκινά να λέει μια ιστορία ή μια πρόταση εμψυχώνοντας το αντικείμενο του και το επόμενο παιδί συνεχίζει μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος.

### ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το παιχνίδι με τα αγαπημένα χρώματα και φαγητά είχε **μεγάλο ενδιαφέρον**. Σχεδόν όλα τα παιδιά έκαναν όμορφες **συσχετίσεις** με τα χρώματα και τα φαγητά και συγκεκριμένα ο Μιχάλης κατέθεσε στην ομάδα ότι κάθε όνομα που ακούει το

συνδυάζει στο μυαλό του με ένα συγκεκριμένο χρώμα. Ωστόσο υπήρχαν και παιδιά όπως ο μαθητής Σ. και η μαθήτρια Λ. που **χρειάστηκε να τα βοηθηθούν** με τις ερωτήσεις. Ήταν πολύ όμορφο να παρακολουθεί κανείς τι σημαίνει η λέξη αγαπημένο για τον κάθε μαθητή. Στο ομαδικό γλυπτό τα παιδιά **συνεργάστηκαν** και έφτιαξαν μια τελική εικόνα δείχνοντας **μεγάλη φαντασία**. Όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν και να δώσουν νόημα στη λέξη αγάπη χωρίς να τη μπλέκουν με κάποιο άλλο συναίσθημα. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά **ανυπομονούσαν** να παρουσιάσουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα που είχαν ξεχωρίσει και είχαν φέρει μαζί από το σπίτι τους. Πίσω από κάθε αντικείμενο κρυβόταν μια μικρή ιστορία όπου κάθε παιδί μοιραζόταν με την ομάδα του και στη συνέχεια παρουσίαζε στους υπόλοιπους. **Η επιλογή των αντικειμένων έγινε με φαντασία και χιούμορ**. Συγκεκριμένα ο μαθητής Χ. έφερε ένα τετράδιο με άδειες σελίδες που απέξω στην ετικέτα έγραφε «κουκλοθέατρο» το οποίο αισθανόταν άδειο και ήθελε να γεμίσει. Ο μαθητής Κ. έφερε το αντισηπτικό του που υποδυόταν έναν αγανακτισμένο χαρακτήρα που έχει βαρεθεί να του ανοίγουν και να του κλείνουν το καπάκι και εκείνο μόνο να αδειάζει. Η μαθήτρια Α. έφερε την αγαπημένη της κολόνια που μοσχοβόλησε την τάξη ενώ η μαθήτρια Αν. επέλεξε να φέρει τα αγαπημένα γυαλιά ηλίου της μαμάς της που έκρυβαν από πίσω μια όμορφη ιστορία στη θάλασσα. Μόνο η μαθήτρια Ε. και ο μαθητής Γ. **δεν κατάφεραν να κατανοήσουν την έννοια του συμβολικού αντικειμένου** καθώς επέλεξαν να φέρουν κούκλες από το σπίτι τους **Η χαρά ήταν έκδηλη στα πρόσωπα των παιδιών** που κατάφεραν να εμψυχώσουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα και να μοιραστούν τις ιστορίες τους. Στη δημιουργία ιστορίας με τα αγαπημένα αντικείμενα τα παιδιά **δυσκολεύτηκαν** στο να καταλήξουν για το τι θα παρουσιάσουν και **χρειάστηκε για μια ακόμη φορά η παρέμβαση της εμψυχώτριας**. Παρά τις δυσκολίες όμως, έδειξαν να **διασκεδάζουν** πολύ την δραματοποίηση. Η συγκεκριμένη παρέμβαση απαιτούσε μια **συνεχή συγκέντρωση προσοχής και δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και περιγραφής**. Για αυτό στο τέλος η εμψυχώτρια έδωσε πολύ χρόνο στα παιδιά να παίξουν και να χαλαρώσουν με τα αγαπημένα τους αντικείμενα.

## **Παρέμβαση 11<sup>η</sup> – Ο δράκος και το μαγικό κουτί (10/02/2021)**

### **Παιχνίδια σε κύκλο**

1. Η εμπυχωτέρα ζητάει από τα παιδιά να πουν το όνομα τους λίγο διαφορετικά αυτή τη φορά. Να **αλλάξουν τη φωνή τους, τη στάση του σώματος τους και την έκφραση τους**. Η ομάδα επαναλαμβάνει μετά το όνομα ακριβώς με την έκφραση, το ρυθμό και την κίνηση που χρησιμοποίησε το κάθε παιδί.
2. Η εμπυχωτέρα φέρνει στην ομάδα ένα **μικρό ξύλινο κουτί**. Το δίνει στα παιδιά να περάσει από χέρι σε χέρι για να το επεξεργαστούν χωρίς να το ανοίξουν. Στη συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν τι μπορεί να έχει μέσα αυτό το κουτί.
3. Στην τρίτη φάση αυτής της δραστηριότητας, η εμπυχωτέρα λέει στα παιδιά ότι: **« το κουτί έχει μέσα κάτι που φοβάμαι. Τι μπορεί να είναι αυτό;»**

### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

Τα παιδιά παίρνουν τις κούκλες τους στα χέρια τους. Κάθε φορά που το τύμπανο χτυπά τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν τις κούκλες τους σε μια συνθήκη.

Η εμπυχωτέρα δίνει τις **συνθήκες**:

«Η κούκλας μας χοροπηδά από χαρά»

«Η κούκλα μας κρύβεται και φοβάται, μικραίνει το σώμα της»

«Η κούκλα συναντά έναν αγαπημένο της και τρέχει να τον αγκαλιάσει»

«Η κούκλα μας είναι στενοχωρημένη γιατί κάποιος την έχει μαλώσει»

«Η κούκλα μας είναι πολύ δυνατή, ψηλώνει και φτάνει τον ουρανό»

«Η κούκλα μας φοβάται και τρέμει»

«Η κούκλα έχει πέσει κάτω γιατί μόλις κάποιος την έσπρωξε»

«Η κούκλα καταφέρνει να σηκωθεί γιατί κάποιος φίλος την βοήθησε»

«Η κούκλα είναι χαρούμενη και παίζει στο προαύλιο με όλα τα παιδιά»

### **Αφήγηση παραμυθιού**

**« Ο πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί»**

**Γεωργιάδου, Ν., (2010), Θεραπευτικά Παιχνίδια, Εκδόσεις Οξυγόνο, Αθήνα.**

«Κάποτε σε ένα πανέμορφο δάσος ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές και ένιωθε ευτυχισμένος! Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη,

με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του.

Και όχι τίποτα άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα αφήσανε παντού στο έδαφος. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε και άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα του βγήκε φωτιά. Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο δίπλα του, αλλά και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει ούτε να φάει.

Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από την σπηλιά του δράκου. Ξαναθύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή την φορά και έκανε μεγαλύτερη ζημιά στην γλώσσα του. Όσο για την γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει ...πθεβδά! Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ξωτικό που μόλις είδε την μεγάλη καταστροφή, έψαξε να βρει τι έφταιγε.

Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του, όταν ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ξωτικό πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό κουτί». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει καταπράσινο, όπως παλιά».

Τι ήταν όμως το μαγικό κουτί; Ήταν ένα χρωματιστό κουτί που μέσα σε αυτό ο δράκος έγραφε ότι τον θύμωνε.

### **Δραματοποίηση – επιλογή ρόλων**

1. Η εμψυχώτρια κάνει ένα διάλογο με τα παιδιά. Αναρωτιέται γιατί ο δράκος μπορεί να θυμώνει; Και γιατί καίει το δάσος του και τους φίλους; Έχετε στο μυαλό σας ένα φίλο σας που θα μπορούσε να είναι ο δράκος; **Αν επιλέγατε κάποιο ζώακι που ζει στο δάσος, ποιο θα ήταν αυτό;**
2. Τα παιδιά **επιλέγουν το ζώο** που θα μπορούσαν να είναι μέσα στο δάσος του παραμυθιού.
3. **Κατασκευή κούκλας ζώακι** από το κάθε παιδί σε ομάδες των δυο.

## Αξιολόγηση

**Ήρθε η ώρα να πούμε όλοι τη γνώμη μας!**

Τι μας άρεσε στο παραμύθι; Τι θα αλλάζαμε; Θα μπορούσε το παραμύθι αυτό να είχε άλλο τέλος; Αν ναι, τι διαφορετικό τέλος θα δίναμε;

### ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στα παιδιά φάνηκε **να άρσει** πολύ η συγκεκριμένη παρέμβαση. **Συνεργάστηκαν** με χαρά και **δεν υπήρχαν** ιδιαίτερες **διαφωνίες**. Στην δραστηριότητα που έπρεπε να μαντέψουν τι περιέχει μέσα το κουτί, σκέφτηκαν διαφορετικά πράγματα χρησιμοποιώντας **της φαντασία τους**. Κάποια παιδιά μάλιστα σκέφτηκαν ότι μέσα στο κουτί μπορεί να υπάρχει κάτι που σε μέγεθος είναι μεγαλύτερο από το κουτί και ούτε καν θα χωρούσε. Ο μαθητής Μ. είπε ότι μέσα το κουτί έχει μια μπάλα ποδοσφαίρου και ο μαθητής Γ. ήταν σίγουρος ότι η Άριελ και οι υπόλοιπες πριγκίπισσες κρύβονται μέσα εκεί. Στην ερώτηση της εμπυχωτριάς για το τι μπορεί να **φοβάμαι το οποίο έχει κρυφτεί μέσα στο κουτί τα περισσότερα παιδιά είπαν για το σκοτάδι ή μη χάσουν τον φίλο τους**. Μόνο ο μαθητής Χ. ανέφερε ότι **φοβάται το μαθητή Π. και λίγο το μαθητή Μ.** Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν δειλά μαζί του. **Ο μαθητής Π. μετά την αφήγηση του παραμυθιού επέλεξε αμέσως να είναι ο δράκος** ενώ κανένα άλλο παιδί δεν ήθελε αυτό το ρόλο. Τα κορίτσια της ομάδας επέλεξαν ζωάκια όπως αρκουδάκι, ποντικάκι και πουλιά ενώ ο μαθητής Μ. ρώτησε αν θα μπορούσε να είναι το λιοντάρι που είναι αρχηγός του δάσους. Τα παιδιά **επέλεξαν με αποφασιστικότητα και ευκολία το ρόλο τους** χωρίς να το σκεφτούν πάρα πολύ. **Υπήρξε μια μικρή διαφωνία** ανάμεσα σε δυο κορίτσια που ήθελαν το ίδιο ζώο η οποία λύθηκε αμέσως με **παραχωρήσεις και συζήτηση**. **Η συνεργασία** ανάμεσα στην ομάδα **δείχνει να είναι κάτι που έχει πλέον κατακτηθεί**. **Υπάρχει μεγάλη βελτίωση στην επικοινωνία**, τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό κομμάτι. **Στην επιλογή ρόλων ακούστηκαν ωραία επιχειρήματα**, υπήρχε **βλεμματική επαφή** και κατάφεραν να επιλέξουν χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση της εμπυχωτριάς. Στην αξιολόγηση τα παιδιά **εξέφρασαν τα συναισθήματα τους με ευκολία πράγμα που μαρτυρά για άλλη μια φορά την βελτίωση της επικοινωνίας στην ομάδα**. Οι κατασκευές κούκλας δεν πρόλαβαν να ολοκληρωθούν για αυτό και η



επόμενη παρέμβαση θα δώσει έμφαση σε αυτό το κομμάτι καθώς και στη δραματοποίηση του παραμυθιού.

### **Παρέμβαση 12<sup>η</sup> – Κατασκευή κούκλας για την τελική παράσταση (24/02/2021)**

Πριν ξεκινήσει η 11<sup>η</sup> παρέμβαση εμψυχώτρια θυμίζει στα παιδιά το παραμύθι με το δράκο και το μαγικό κουτί από την προηγούμενη παρέμβαση (αφήγηση παραμυθιού).

#### **Παιχνίδια σε κύκλο**

Από την προηγούμενη παρέμβαση τα παιδιά έχουν επιλέξει το ρόλο που επιθυμούν μέσα από το παραμύθι.

1. **Κάθε παιδί λέει το όνομα του** μαζί με το ζώακι που έχει επιλέξει να είναι.
2. Αφού όλα τα παιδιά έχουν επιλέξει το ζώακι τους, μοιράζονται με την υπόλοιπη ομάδα **το λόγο που το επέλεξαν** αλλά και δυο λόγια για τον δικό τους ήρωα του παραμυθιού.

#### **Παιχνίδια προθέρμανσης**

1. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Η εμψυχώτρια τους εξηγεί ότι πια δεν είναι ο πραγματικός τους εαυτός (δηλαδή ο Αντρέας, η Λυδία κ.λπ.) αλλά το ζώακι που έχουν επιλέξει να είναι. Η εμψυχώτρια **αφηγείται μια ιστορία** και τα παιδιά ακούγοντας την δραματοποιούν τις συνθήκες. Η ιστορία ξεκινά:  
« Σήμερα που έξω είναι μια ηλιόλουστη μέρα, τα ζώα του δάσους ξυπνούν με χαρά. Τεντώνονται καλά -καλά στα κρεβάτια τους, τρίβουν τα μάτια τους και πάνε στο μπάνιο να πλυθούν. Ρίχνουν άφθονο νερό στο πρόσωπο τους και μετά ξεκινούν για την πρωινή τους βόλτα στο δάσος. Είναι χαρούμενα και περπατούν με χοροπηδητά. Μυρίζουν τα λουλούδια και ξαπλώνουν στο πράσινο απολαμβάνοντας τον ήλιο. Το ένα συναντάει το άλλο και χαιρετιούνται με χαρά. Λένε για λίγο τα νέα τους και συνεχίζουν τον περίπατο τους. ΞΑΦΝΙΚΑ, ακούγεται από μακριά μια δυνατή κραυγή!! Τα ζώα συνειδητοποιούν πως ο δράκος ξύπνησε και τεντώνεται και αυτός στο κρεβάτι του αναστατώνοντας ολόκληρο το δάσος με τις φωνές του. Αρκετά αναστατωμένα πια τα ζώα περπατούν εδώ και εκεί πέφτοντας καμιά φορά το ένα πάνω στο άλλο. «Τώρα τι θα κάνουμε σκέφτονται δυνατά; Όταν βγει ο δράκος θα

είναι πάλι θυμωμένος και θα αρχίσει να καίει τα πάντα γύρω με τις φωτιές από το στόμα του;». Τα ζώα μαζεύονται σε ένα κεντρικό σημείο στο δάσος και φτιάχνουν ένα κύκλο όλα μαζί αγκαλιάζοντας το ένα το άλλο. Πρέπει να σκεφτούν γρήγορα πως θα αντιμετωπίσουν το δράκο προτού θυμώσει που θα τα δει όλα μαζί. Σκέφτονται και ξανά σκέφτονται πιθανές λύσεις. «Όλοι μαζί ενωμένοι μπορούμε να τον αντιμετωπίσουμε φωνάζουν!».

2. Η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες των τριών ανάλογα με τα χρώματα των παπουτσιών τους. **Τα παιδιά πρέπει να σκεφτούν λύσεις για να αντιμετωπίσουν τον δράκο στο δάσος.** Στη συνέχεια τις παρουσιάζουν στην ομάδα.

### **Κατασκευή κούκλας-δραματοποίηση**

1. Τα παιδιά ολοκληρώνουν την **κατασκευή** της κούκλας που είχαν ξεκινήσει από την προηγούμενη φορά.
2. Το κάθε παιδί **εμψυχώνει την κούκλα** του προτείνοντας μια λύση στο πρόβλημα του δάσους με τον δράκο.
3. Στο τελευταίο σημείο της δραματοποίησης όλα τα ζώα δρουν μαζί και **αντιμετωπίζουν το δράκο** σε μια παράσταση αυτοσχεδιασμού.

### **Αξιολόγηση**

Τα παιδιά μαζί με την εμψυχώτρια **επιλέγουν** τι θα κρατήσουν και τι δεν θα κρατήσουν από τις λύσεις που έχουν προταθεί στην ομάδα. Στη συνέχεια ακολουθεί **τηλεφωνική συνδιάλεξη** του εκπρόσωπου των ζώων (λιοντάρι) με τον δράκο. Βρίσκεται η χρυσή τομή. Η παράσταση είναι έτοιμη.

### **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ-ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Η 11<sup>η</sup> παρέμβαση έκλεισε βρίσκοντας τα παιδιά να λειτουργούν **ομαδικά** και με απόλυτη **συνεργασία**. Είναι πλέον φανερή η δουλειά που έχουν κάνει ώστε να **συνεργάζονται για να βρίσκουν λύσεις ακούγοντας ο ένας την άποψη του άλλου**. Φυσικά υπάρχουν και τα παιδιά που λόγω των εμμονών τους εμμένουν στην άποψη τους δίχως να το βάζουν κάτω. Το μαγικό είναι ότι τέτοιες συμπεριφορές

αγκαλιάζονται από τους υπόλοιπους και υπάρχει κατανόηση. **Η φαντασία των παιδιών είναι φανερά μεγαλύτερη και η εξοικείωση με τις κούκλες τα έχει κάνει να μην αποφεύγουν την βλεμματική επαφή και να μην φοβούνται να πουν τη γνώμη τους σε κάθε περίπτωση.** Η τελική παράσταση στήθηκε με ιδέες των παιδιών μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα στο σχολείο. Η εμπυχωτρία εντόπισε μέσα από την πορεία των παρεμβάσεων το θέμα που απασχολούσε την ομάδα που δεν ήταν άλλο από τον εκφοβισμό και προσπάθησε μέσα από το παραμύθι αυτό να αφυπνίσει τα παιδιά, να τα ενημερώσει και να τα οδηγήσει στην εύρεση λύσεων και στην αντιμετώπιση των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν. **Κάθε παιδί ταυτίστηκε με έναν ήρωα προβάλλοντας τα χαρακτηριστικά της δικής του προσωπικότητας** και στο τέλος η ομάδα κατάλαβε πως κάθε προσωπικότητα είναι απαραίτητη για να βάλει το δικό της λιθαράκι στην επίλυση του προβλήματος. **Ακόμα και η προσωπικότητα του δράκου έκανε το μαθητή Π., που ταυτίστηκε μαζί της, να σκεφτεί γιατί φοβίζεται τα υπόλοιπα παιδιά και γιατί δεν έχει πραγματικούς φίλους στο σχολείο.** Από την άλλη μεριά τα παιδιά **βρήκαν το θάρρος, μέσα από τις κούκλες τους να του μιλήσουν και να τον αγκαλιάσουν.** Τα αποτελέσματα ήταν μαγικά και όσο προχωρούσε η ομάδα με τις πρόβες, τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σαν ομάδα αγκαλιάζοντας όλους τους χαρακτήρες. **Με πολλή χαρά** η εμπυχωτρία χάρισε στα παιδιά τις κούκλες που δημιούργησαν καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κάτι που τα παιδιά επιθυμούσαν εξ αρχής.

**Παρέμβαση 13<sup>η</sup> – Παρέμβαση 14<sup>η</sup> – Παρέμβαση 15<sup>η</sup> (3/03/2021-10/03/21-31/03/21)**

Οι επόμενες παρεμβάσεις αφιερώθηκαν για την κατασκευή του σκηνικού της παράστασης και για τις πρόβες. Τα παιδιά με μεγάλη χαρά συνεργάστηκαν στη διαδικασία των προβών προσθέτοντας κάθε φορά και κάτι καινούριο στην ιστορία. Στόχος ήταν η παρουσίαση της παράστασης στο τέλος της χρονιάς σε γονείς, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς λόγω της πανδημίας covid 19 δεν πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση.